

KORUNK

MEGÚJULÓ ISKOLA • COMENIUS  
TANÍTÁSA • SZABAD ASSZOCIÁ-  
CIÓK A NEVELÉSRŐL • KORSZE-  
RŰ CSALÁDVIZSGÁLAT • TA-  
NÁRKÉPZÉS - TOVÁBBKÉPZÉS •  
A NEVELÉS NÉHÁNY ELLENT-  
MONDÁSÁRÓL • MIÉRT ÉRTHE-  
TETLEN A MATEMATIKA? • AZ  
OKTATÁSÜGY KEZDETEIRŐL A  
SZÉKELYFÖLDÖN • EGY RÉGI  
NAGYBÁNYAI ISKOLA • ADY  
TANÍTÓJA • MONODRÁMA •

1970 | 11

## E SZÁM MUNKATÁRSAI

### Bukarest

Dankanits Ádám  
Potra, George G.  
Vasiu, A.

### Kolozsvár

Balázs Sándor  
Bustya Endre  
Demény Dezső  
Demeter János  
Farkas László  
Fey László  
Gagy Balla István  
Gyurka László  
Herédi Gusztáv  
Kabán Ferenc  
Kallós Miklós  
Kenéz Ferenc  
Kis Péter  
Kézma Dezső  
Kuszálík Piroska  
László-Bakk Anikó  
Nagy Jenő  
Náhlík Zoltán  
Pápai Judit  
Semlyén István  
Sigmond István  
Simon Dezső  
Szilágyi Júlia

### Kovászna

Gazda József

### Nagybánya

Balogh Béla  
Oszóczi Kálmán

### Székelyudvarhely

Albert Dávid

### Temesvár

Salló Ervin

### Külföldi szerzők

Halász László  
Hankiss Elemér  
Labin, Edouard  
Szépe György



*Öreg kollégium  
(Kabay Béla felvétele)*

# KORUNK

## havi szemle

DEMETER JÁNOS	Megújuló iskola	1623
NÁHLIK ZOLTÁN	Comenius tanítása	1629
KABÁN FERENC	Szabad asszociációk a nevelésről	1636
KENÉZ FERENC	Csomagok, Elhaltak az imák (versek)	1640
DEMÉNY DEZSÓ	Korszerű családvizsgálat	1643
EDOUARD LABIN	Miért érthetetlen a matematika?	1656
SALLÓ ERVIN	A nevelés néhány ellentmondásáról	1659
FEY LÁSZLÓ	Élet és iskola	1665
KUSZÁLIK PIROSKA	Tanárképzés — továbbképzés	1669
HALÁSZ LÁSZLÓ	Művelődés és motiváció	1676
SIGMOND ISTVÁN	Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá (monodráma)	1683
HANKISS ELEMÉR	Egy Eliot-vers elemzése	1686
KALLÓS MIKLÓS	A politikai szociológia alapvető kérdései Engels munkáiban	1693
BUSTYA ENDRE	Ady Endre tanítója	1701

## HAZAI TÜKÖR

GAGYI BALLA ISTVÁN	Körkép egy városszéli iskoláról	1711
--------------------	---------------------------------	------

## JEGYZETEK

SIMON DEZSÓ	Kifizetődő-e a zene?	1718
GAZDA JÓZSEF	Beszélgetés Fux Pállal	1719
HERÉDI GUSZTÁV	A Falvak Dolgozó Népe jubileumára	1722

## NEMZETKÖZI ÉLET

GEORGE G. POTRA	Románia politikai-diplomáciai és konzuláris kapcsolatainak fejlődése	1723
A. VASIU		
SEMLYÉN ISTVÁN	Mass media és permanens oktatás	1725

## ÉLŐ TÖRTÉNELEM

DANKANITS ADÁM	Az oktatásügy kezdeteiről Székelyföldön	1733
BALOGH BÉLA	Emlékezés egy régi nagybányai iskolára	1737
OSZÓCZKI KÁLMÁN		

## FÓRUM

BALÁZS SANDOR	Antitézisek az irodalomról, bölcseletről és ideológiáról	1741
SZÉPE GYÖRGY	Nyelvészet és nyelvfilozófia	1742

## IFJÚSÁG — NEVELÉS

ALBERT DÁVID	Programozási kísérletek történelemórán	1746
NAGY JENŐ	Egy helyesírási felmérés tanulságai	1750
LÁSZLÓ-BAKK ANIKÓ	Zenész az Egyedem-begyedem akcióról	1755

## SZEMLE

SZILÁGYI JÚLIA	Modern Kalliope (Mű és világ)	1760
FARKAS LÁSZLÓ	Diplomácia	1763
KOZMA DEZSŐ	Irodalomtudományi dilemmák	1765
KIS PÉTER	Gyermekek művészete	1769
PÁPAI JUDIT	Az állatok és a lelki élet	1771

## LEVELEK A SZERKESZTŐSÉGHEZ

GYURKA LÁSZLÓ	Gyarmathi Sámuel síremlékéről	1780
---------------	-------------------------------	------

## KRÓNIKA, TÉKA, TALLÓZÁS

*Ambrus Imre, Benkő Mrazek Berta, Fux Pál, Keleti Ádám, Kopacz Mária,  
Popp Aurél, Surány Erzsébet grafikái  
Kovács Zoltán festménye  
Asztalos Sándor, Szabó Tamás felvételei*

Gépelte kéziratokat kérünk  
Kéziratokat nem őrzünk meg

## KORUNK

ALAPITOTTA Dienes László (1926), SZERKESZTETTE Gaál Gábor (1926–1940)

Postacím: Cluj, Căsuța poștală 65, Republica Socialistă România

Szerkesztőség: Kolozsvár, Szabadság tér 4–5. Telefon: 1 14 68, 1 38 05

SZERKESZTŐ BIZOTTSÁG: Balogh Edgár (főszerkesztő-helyettes), Gáll Ernő (főszerkesztő), Gáll János, Kántor Lajos, László Béla (szerkesztőségi főtktár), Lázár József, Szabó Sándor, Weismann Endre. Bukaresti szerkesztő: Aszódy János. Str. Budai-Deleanu 2. Tel.: 23 14 29.

# MEGÚJULÓ ISKOLA

*Az 1970-es esztendő az UNESCO a Nevelés Egyetemesek Évének nyilvánította s nemzetközi összefogást hirdetett a nevelés kérdéseinek megoldására. Cél-szerűnek tartjuk, hogy ebből az alkalomból az „itt és most” jegyében mi is szétnézzünk házunk táján, alaposabban foglalkozzunk oktatásügyünkkel s azon belül is az anyanyelvi oktatás kérdéseivel.*

Az a mozgósító és újító szellem, amely a Román Kommunista Párt fáradhatatlan ösztönzésére egész közéletünket áthatja, az utóbbi években mind észrevehetőbben kifejezésre jut az oktatás területén is. A párt 1967 decemberében megtartott országos konferenciáján, mely általában szorgalmazta a társadalmi élet szervezési és vezetési módszerei tökéletesítését, felhívta a figyelmet arra is, mennyire megnövekedett az iskolák szerepe és felelőssége az új nemzedék arculatának kialakításában. „Tekintettel arra — hangoztatta itt Nicolae Ceaușescu elvtárs —, hogy jelenleg az ország egész ifjúságát felöleli az állami oktatás, az ifjú nemzedék nevelésében a döntő szerep az iskolára hárul, amelynek minden lehetősége megvan arra, hogy a szocialista társadalmi rendszer követelményeinek megfelelően sokrétűen képezze az ifjúságot, alakítsa politikai, erkölcsi és szellemi arculatát.” Ismeretes, hogy a konferencia határozatainak szellemében az RKP Központi Bizottsága alapos és hosszas előkészítés után irányelveket dolgozott ki az ország oktatási rendszerének további fejlesztésére.

Az irányelvek körvonalazzák oktatási rendszerünk feladatait, s hangsúlyozzák, hogy az iskola fontos szerepét tölt be a társadalmi-történelmi tapasztalatok továbbításában, a nép ismeretkörének kiszélesítésében, szellemi életének gazdagításában. Ez alkalommal új megfogalmazást nyernek a nevelőmunka alakzatait és módszereit illető szempontok és az oktatás különböző fokozatainak alakzatai és mechanizmusai. Így az 1948-as első tanügyi reform eredményeit továbbfejlesztve, de nagyobb figyelmet fordítva a menet közben adódó és növekvő igényekre, kialakul az az iskolapolitika és -rendszer, amelyet rövid tapasztalatai alapján is joggal sorolhatunk szocialista építésünk jelentősebb sikerei közé.

Iskolarendszerünk, művelődési politikánkkal való szoros kapcsolata révén is, meglehetősen ismert, és felesleges minden oldalát, még ha alapvető is, bemutatni. Semmi esetre sem hagyhatók azonban figyelmen kívül azok az elemek, amelyek az utóbbi években az oktatás megjavításával, a társadalom új, növekvő igényeivel kapcsolatban jelentkeznek. Ilyen új elem elsősorban a tízosztályos iskola, amelyre az áttérés az elmúlt iskolaévtől kezdve minden megyében folyamatban van. „Ha elektronikus gépeket óhajtunk — mondotta Nicolae Ceaușescu elvtárs az RKP Központi Bizottságának 1968. áprilisi plenáris ülésén —, ha kibernetizálni akarjuk a gazdaságot, automatizálni és kemizálni a termelési folyamatokat, ezt közép- és felsőfokú képzettségű káderek nélkül nem tehetjük meg. Ha nem képezzük ki és nem alakí-

tunk ki ilyen kádereket, továbbra sem leszünk megfelelő színvonalon e tevékenységi területek fejlesztésében. Véleményem szerint a tízéves oktatásra való áttérés objektív, lényeges szükségesség a román társadalom jövőbeli haladása és fejlődése szempontjából.“

Hasonlóan jelentős, fordulatszámra menő az az elhatározás is, hogy az általános kötelező oktatás után az állam nagyobb súlyt helyezzen a szaklíceumokra és általában a szakmára való nevelésre. Az Oktatásügyi Minisztérium elsőrendű feladatának tekinti a szakmai oktatás hálózatának sürgős kiszélesítését és az ifjak fokozottabb átirányítását az általános elméleti líceumokból a szakmai líceumokba, szakiskolákba, technikumokba. Ez az irányzat olyannyira létszükséglet nemcsak általános nemzetgazdasági szempontból, hanem a gyermekek jól felfogott egyéni érdekében is, hogy nem igényel különösebb indokolást. A fontos, amire állandóan figyelniünk kell, az, hogy a szakmaiságot szolgáló hivatott iskolák képesek legyenek meg is felelni ennek a hivatásnak, és szakmaiságuk kellő súllyal domborodjék ki mind tanulóink skatundásában, mind pedig a tantestületben és oktatási módszereinkben. A szakmai líceumok fontosságát külön is aláhúzta az RKP főttkára, amikor megjegyezte: „Előirányoztuk — és a valóságban már gyakorlatba is ültettük — a középfokú vagy líceumi oktatás változatossá tételét műszaki líceumok létesítése révén, s ezek — abból ítélve, ahogyan az ifjúság és a szülők fogadták — jó fejlődési perspektívával rendelkeznek országunkban. Ezek a líceumok jobban vannak szakosítva és profilírozva bizonyos ágakra, s olyan ifjakat adnak számunkra, akiknek ismeretei közelebb állnak majd a különböző tevékenységi területek követelményeihez, megkönnyítik az ifjúság szakképesítési folyamatát és belépését a termelésbe. Elsősorban azokra a fiatalokra gondolok, akik nem kerülhetnek be a felsőoktatásba.“

Az egyetemi és általában a főiskolai oktatásban kiemelkedő momentum volt az intézetek jellegének, acrcélének felülvizsgálata, hogy az megfelelően gazdasági, társadalmi, kulturális életünk struktúrájának, fejlődési irányainak. A cél az, ahogyan az említett központi bizottsági plenáris ülés határozatában megfogalmazták, hogy minden végzett szakember konkrét társadalmi elfoglaltsághoz juthasson, és ugyanakkor lehetősége legyen ahhoz is, hogy kellőképpen igazodjék a gyorsan fejlődő és differenciálódó társadalom igényeihez. „Széles profil“, magas szakmai kultúra, alapos gyakorlati ismeret, megnövekedett szakosodási és továbbképzési lehetőség — mind-mind a felsőfokú oktatás átvizsgált és kimerített rendszerének új céljai. Az egyetemi oktatás átrendezésének és tökéletesítésének új építő elemei: a tanidő differenciáltabb megállapítása, a tankönyv- és jegyzetkiadás átszervezése, a kötelező gyakorlat hibáinak kiküszöbölése. Általában az egész tanügyre kedvezően hatott az 1968-ban — sokoldalú megvitatás után — kidolgozott statútum és az oktatásügyi törvény, amely rendet teremtett a bonyolult személyzeti ügyekben és az iskolahálózat szervezeti kérdéseiben, amellett, hogy az RKP megállapította irányelveknek megfelelően elvi tisztázódáshoz vezetett.

Az oktatás általános rendezése során sokszor foglalkoztak a nemzetiségek iskolai ügyével. Az általános rendelkezések nyilván átfogták azt a tevékenységet is, amely a magyar, német, szerb, ukrán tanulók soraiiban folyik. A nemzetiségi oktatás azonban részben nyelvisége, részben a sajátos nemzetiségi viszonylatok révén felvet olyan kérdéseket is, amelyeknek mind elvi, mind gyakorlati megoldása más síkon történik. A nemzetiségi oktatás szocialista szellemű megoldásának immár évtizedes hagyományai vannak országunkban, s kezdetei összefüggnek a nemzeti elnyomás és a különböző nacionalista diszkriminációs törekvések elleni harccal. Hazánk dolgozó népe ma is elismeréssel emlékezik azokra a politikai és jogi aktusokra — mint például az 1945. február 7-i nemzetiségi statútumra, az 1948. évi tanügyi reformra,

a különböző tanügyi rendeletekre —, amelyek a nemzetiségi oktatás kérdését Romániában először közelítették meg demokratikus szellemben, s amelyek biztosították hazánk magyar lakossága számára az anyanyelvi oktatást állami iskolákban.

A nemzetiségi iskolapolitika elveit Romániában a többi szocialista államhoz hasonlóan a kommunista párt marxista—leninista állásfoglalása és az alkotmány határozta meg, amely mint alaptörvény kötelező az államgépezet minden láncszemére, s egyben az összes állampolgárokra is. Egyes pártdokumentumok általánosan érintik a nemzetiségi kérdést, és elvi összefüggéseik révén hatnak a művelődéspolitikára, mások viszont közvetlenül is kifejezésre juttatják az RKP álláspontját a művelődés és az oktatás nemzetiségi vonatkozásaiban. A megkülönböztetésnek természetesen csak az irányelvek értelmezésének könnyebbége szempontjából van gyakorlati jelentősége, mert a párthatározatok mint a kommunizmus ideológiai és politikai céljainak eszközei kiegészítik egymást.

A nemzeti egyenlőség elemi feltétele a lakoságnak az a joga, hogy anyanyelvén művelődjék, s ezt kiegészíti az a gyakorlatilag is hasznos lehetőség, hogy a román nyelv elsajátítása révén szélesebb utat vághat magának a tudomány és a kultúra berkeibe.

„Ismeretes — mondotta Nicolae Ceaușescu elvtárs a kommunista és munkáspártok 1969-ben tartott moszkvai tanácskozásán —, hogy a nacionalizmus megmutatkozik más nemzetek vagy nemzetiségek jogainak el nem ismerésében, a törvényes érdekeiket eltíró és egyenlőtlenségre épülő bánásmódban, más népek üldöztetésében és elnyomatásában... Éppen ezért a kommunistáknak kötelességük a leghatározottabban küzdeni a nacionalizmus és a rasszizmus, a sovinizmus és a hegemonizmus bármilyen megnyilvánulása ellen, a polgari ideológia eme sajátosságai ellen, amelyek kibékíthetetlen módon szembenállnak a marxizmus—leninizmussal.“

Ilyen értelemben tekinti társadalmunk egyik nagy vívmányának a nemzeti kérdés marxista—leninista megoldását és az állampolgárok jogegyenlőségének érvényesülését az RKP X. kongresszusának határozata, mely szerint „a pártszerveknek és pártszervezeteknek kötelességük a jövőben is biztosítani a Román Kommunista Párt marxi—lenini nemzeti politikájának töretlen alkalmazását, következetesen munkálkodni a tömegek nevelésén a román nép és az együttélő nemzetiségek testvériségének szellemében, minél szorosabb összefogásukért a szocialista Románia nagy családjában“. Ámbár megállapításszerűen hangzik, az Alkotmányra hivatkozva és az állami gyakorlatból emelve ki tényeket, mégsem veszít irányelv-jellegéből a Központi Bizottság 1968. április 22—25-i plenárisának határozata, mely szerint „az Alkotmány előírásainak megfelelően, a nemzetiségek számára az oktatás minden fokon saját nyelvükön is történik. Csupán az alap- és középfokú oktatás terén jelenleg közel 2000 iskolai egységben tanítanak az együttélő nemzetiségek nyelvén. A tanügyi szabályzatban előírt felvételi vizsgákon a jelentkezőknek jogukban áll anyanyelvükön vizsgálni azokból a tantárgyakból, amelyeket ezen a nyelven tanultak“.

Az előző alkotmányok nemes hagyományait folytatva, Alkotmányunk következetesen ragaszkodik azokhoz a pártdokumentumokhoz, amelyek meghatározzák a nemzeti egyenjogúság művelődési és oktatási vonatkozásait, és félreérthetetlenül elismerik a nemzetiségek jogait ahhoz, hogy anyanyelvükön művelődjének. Sokszor idéztük és emlegetjük, hogy az Alkotmány II. Címében, amely az állampolgárok alapvető jogait és kötelezettségeit sorolja fel, közvetlenül a tanuláshoz való jog deklarálása után alapvető állampolgári jognak nyilvánítja, hogy „Románia Szocialista Köztársaságban az együttélő nemzetiségnek biztosítva van az anyanyelv szabad használata, továbbá könyvek, újságok, folyóiratok, színházak és a minden fokú oktatás a

saját nyelvükön" (22. szakasz). Az 1968. május 13-án elfogadott oktatásügyi törvény — tekintettel az együttélő nemzetiségekre — megállapítja: „Az Alkotmány előírásainak megfelelően az együttélő nemzetiségek számára minden fokú oktatás saját nyelven folyik. Az Oktatásügyi Minisztérium biztosítja az együttélő nemzetiségek nyelvén történő tanuláshoz szükséges személyzet képzését.”

Az anyanyelven történő oktatás biztosítása mellett oktatási törvényünk számol természetesen azzal a ténnyel is, hogy a tanulók egy része román tannyelvű iskolában folytatja tanulmányait. Ilyen tanintézetek az ipari szakiskolák, a szaklíceumok, technikumok, az egyetemek és a főiskolák. Meg kell azonban említenünk, hogy Marosvásárhelyen működik magyar nyelven egy színművészeti főiskola, a Babeş—Bolyai Tudományegyetemen, a marosvásárhelyi Pedagógiai Főiskolán s Orvostudományi és Gyógyyszerészeti Intézetben, a kolozsvári Képzőművészeti Főiskolán és Zene-művészeti Főiskolán pedig bizonyos tárgyakból magyar nyelven is tartanak előadásokat.

Az általános iskolák, valamint a magyar tannyelvű középiskolák végzettjei román tannyelvű iskolákba pályázva nyilván nehézségekkel küzdenek, különösen olyan hatalmas verseny keretében, amely az utóbbi évek felvételi vizsgáit — főiskolákon és szakiskolákban — jellemzi. Ezen a helyzeten kíván segíteni a már idézett irányelv. A jelenleg érvényben levő tanügyi törvény átveszi a Központi Bizottság irányelvét, és a 9. szakasz IV. bekezdésében maga is előírja az anyanyelv használatát a felvételi vizsgákon.

Ambár a rendelkezés törvény-jellege érvényessé teszi külön intézkedés nélkül is, mégis az érdekeltek kívánságára a minisztérium évenként külön körlevelekben figyelmezteti a tanügyi hatóságokat. Ilyen intézkedés volt miniszteri szinten az 1969. július 3-án kelt 371. számú rendelet, amely az anyanyelven való vizsgázás jogának elvi megisméltése mellett körvonalazza a törvény gyakorlati alkalmazásához szükséges szervezeti feltételeket is. A miniszter rendelete ugyanarról az oldalról közelíti meg a kérdést, mint az érdekeltek tanulók, a maga részéről is hangsúlyozva, hogy a felvételi bizottságokban foglaljanak helyet olyanok is, akik ismerik a nemzetiségek nyelvét, és a tanfelügyelőségek lelkiismeretesen ellenőrzik a vizsgáztatás menetét. A rendelet szankciót is helyez kilátásba azok ellen, akik nem tartják tiszteletben a nemzetiségek törvényes jogait: „A tanfelügyelőségek, a minisztérium igazgatóságai és ügyosztályai, valamint más központi szervek, amelyek alárendeltségében az iskolák működnek, intézkednek, hogy alkalmazzák a jelen rendelet előírásait és szankcionálják azokat a személyeket, akik vétkesek megszegésükben.”

A nemzetiségi oktatás alakulásának új momentumát a minisztériumon belül létesült külön nemzetiségi igazgatóság. Az igazgatóságot a minisztérium átszervezése alkalmával, az állami vezetés továbbfejlesztése jegyében létesítették. Megerősödött a minisztériumban a kollektív vezetés, számos kérdés átment az egyes tanügyi egységek hatáskörébe, és szakemberek kooptálása révén fokozott mértékben érvényesülnek a szocialista építés mindennapi gyakorlatának szempontjai. A minisztérium belső működési szabálya értelmében az együttélő nemzetiségek anyanyelvű oktatásával foglalkozó Igazgatóság megfelelő hatáskörrel rendelkezik ahhoz, hogy megoldjon minden kérdést, amely az anyanyelvi oktatással kapcsolatos, az iskoláskor előtti neveléssel, valamint az alapfokú és a középfokú oktatással foglalkozó vezérigazgatóságok szintjén. Az eddigi gyakorlat hovatovább mind nyilvánvalóbbá teszi ennek az igazgatóságnak a hasznosságát más oktatási ágazatok, így a főiskolák problémáinak tanulmányozásában és megoldásában.

A nemzetiségi igazgatóság alapvető kezdeti feladata volt a nemzetiségi oktatás tényleges helyzetének felmérése, mind eredményeit illetően, mind a hibák



kiküszöbölése szempontjából. A problémák konkrét, realista tanulmányozása egybevetve a nemzetiségi politika és oktatás általános irányelveivel, egyike hazánk legjelentősebb demokratikus vívmányainak. Ez az egyetlen munkamódszer, amely biztosítja az elvek és tények összhangját.

Az igazgatóság közreműködésével történt felmérés szerint 1969—1970-ben 225 618 tanuló járt magyar nyelvű tanintézetbe: 35 177 óvodába, 168 218 általános iskolába, 21 568 elméleti középiskolába, 665 a tanítóképzőbe. A német lakosság esetében a számok így oszlanak meg: 11 718 gyermek óvodába, 44 432 általános iskolába, 3605 középiskolába és 405 tanítóképzőbe. Jelentős számban látogatják az anyanyelvű iskolákat a szerb, ukrán és szlovák gyermekek is. Az általános iskolák elvégzése után a magyar nemzetiségű diákoknak mintegy 21—22 százaléka folytatja tanulmányait magyar, és 7—8 százaléka román tannyelvű líceumban. Hasonló az arány a német abszolvenseket illetően. Hazánk rohamos ipari fejlődése és az elhelyezkedési tapasztalat, de nem utolsósorban a városba való áramlás következtében az utóbbi években a magyar lakosság soraiban is megnövekedett az érdeklődés a szakiskolák és szaklíceumok iránt. Statisztikánk az 1969—1970-es tanévben 1425 magyar nemzetiségű és 515 német tanulót tartott nyilván szaklíceumban, s 6308 magyar nemzetiségű és 1300 német gyermeket az ipari szakmai iskolákban. A szakoktatás fejlesztése általános nemzetgazdasági érdek, és mindinkább iskolapolitikánk előterébe kerül. Az elméleti középiskolai oktatás megfelelő arányú csökkentése nyomán érthető a felelős magyar tanügyi szakemberek és szülők ama törekvése, hogy a lehetőségekhez képest a reáliák irányában tájékozódják a magyar tan nyelvű oktatás is.

Mindez természetesen csak kerete lehet a nemzetiségek nyelvén folyó oktatásnak, de még ilyen vonatkozásban sem teljes. A magyar tannyelvű iskola feltételezi a megfelelő tanárképzést is, amit jelenleg részben a kolozsvári tudományegyetem s a marosvásárhelyi pedagógiai főiskola lát el. Iskolahálózatunk fejlesztési programja valószínűleg kiterjed majd a felsőfokú képzés problémáira is, és a gyakorlatban reálisan jelentkező szükséglet arányában megállapítja a különböző szakokra való előkészítés méreteit és módját.

A hálózati és káderkérdések eddig olyan mértékben vették igénybe érdeklődésünket, hogy a felmerült igényekhez képest kevesebb figyelmet fordítottunk az oktatás tartalmi szempontjaira, a tankönyvek helyzetére, és ami állandó, elsődrendű kérdés: a szocialista nevelés erkölcsi, közügyi szempontjaira. Megnyugtató, hogy a hiányosságokra több oldalról is felfigyeltek, s csak bizalommal nyilatkozhatunk arról a szakszerű, alapos és körültekintő igyekezetről, amellyel ma a minisztérium vezetősége az oktatás és nevelés különböző oldalait tanulmányozza. A magyar tantestület és sajtó hathatósan hozzájárulhat ehhez az építő és a nemzetiségi oktatás szempontjából is sorsdöntő munkához, egyrészt az adott helyzet reális ismertetésével, másrészt megfelelő javaslatok előterjesztésével.

Az utóbbi években sok oldalról szorgalmazták a román nyelv oktatásának javítását a magyar tannyelvű iskolákban. A kérdés jelentőségére jellemző, hogy fő szószólói a nemzetiségi iskolák tanárai és tanulói, akik a közvetlen gyakorlatból ismerik a román nyelv oktatásában mutatkozó hiányokat. Általános észrevétel, hogy a nemzetiségi iskolákban fokozott figyelemmel kezelik a kérdést, és normális körülmények között az eredmény megfelel a tantárgy tanítására fordított óraszámnak is. Ha ennek ellenére a tanulók helyenként mégis éretlenséget árulnak el az ellenőrző próbákon, az főleg arra a módszerre vezethető vissza, amely nem számol kellőképpen azzal, hogy a román nyelv oktatásának a nemzetiségek körében sajátos feltételei vannak. Mindnyájan, akik anyanyelvünkön tanultunk és az

e nyelven elsajátított kultúrával párhuzamosan jutottunk el a kultúra román és más nyelveken kínálkozó távlataihoz is, személyes tapasztalatból ismerjük azokat a nehézségeket, amelyeket a nyelv mint csupán tantárgy és a nyelv mint mindennapi családi vagy éppen egész társadalmi érintkezési eszköz ellentmondása jelent. A magyar szülők és gyermekek olyan román nyelvoktatást igényelnek az iskolától, amely az elvont iskolai szövegeken túl a mindennapi társadalmi kapcsolatokra nevel, amely elősegíti, hogy a nemzetiségekhez tartozó ifjak minél emberibb közvetlenséggel találják meg helyüket a hazai közösségekben. A tanuló ismerje természetesen a grammatikát és az irodalom kiemelkedő momentumait az iskolai fokozatnak megfelelően, de ne akadjon fenn az intellektuális szintjének megfelelő társalgásban, otthonosan viselkedjék a baráti érintkezésben, és tudja magát megérintetni a pékkel, a cipésszel, a zöldséggel és a fűszerüzlet kiszolgálójával is. A román nyelvoktatás ilyen jellegű továbbfejlesztésének nincs sem elvi, sem gyakorlati ellenzője, és csupán a szakemberek további erőfeszítésén és a szaktanárok rugalmasságán múlik, hogy a felismerést megfelelő gyakorlati lépések is kövessék.

Nemrégiben tanácskozást tartottak a Magyar Nemzetiségű Dolgozók Tanácsainak büroái; napirenden szerepelt többek között az oktatás nemzetiségi problémáinak számbavétele is. Megszületett az az elhatározás, hogy az Oktatásügyi Minisztériummal és a Minisztertanács mellett működő tanügyi bizottsággal karöltve számba vegyék az oktatásban jelentkező teendőket, és ésszerű javaslatokat dolgozzanak ki megoldásukra. Időszerű, hasznos kezdeményezésről van szó, amely kiegészítheti az említett kérdésekre itt vázlatosan megfogalmazott feleleteket, és ugyanakkor új megvilágításba helyezheti a további fejlődés egyik-másik szakaszát.

A nemzetiségek iskolaügye azonban sohasem szakítható ki az egészből, nem szigetelhető el az ország tanügyétől, nem fogható fel önmagában. Fejlődése egy és azonos a frissülésnek ama állandó menetével, mely az államvezetés mindenkori legelső gondjai közé tartozik. A további fejlődésről szólva: igazán gyökeres újítások előtt áll teljes oktatásügyünk. Ezekre utal Nicolae Ceaușescu elvtárs a Köztársaság Palotájának termében, amikor megnyitotta az idej új tanévet s a tanításnak az étellel való szorosabb kapcsolatát a termelési gyakorlathoz való fokozott idomulásban konkretizálta, kijelentvén: „...rá kell térnünk a radikálisabb intézkedésekre, hogy az egész hazai oktatás — természetesen a felsőoktatás is — szorosabban kapcsolódjék a gyakorlathoz. Országunk minden fiataljának tudnia kell, mi a gyár, mi a mezőgazdasági termelőszövetkezet vagy az állami farm, minden fiatal tudjon dolgozni bármely tevékenységi területen. Csakis így lehet jó építője a szocializmusnak és a kommunizmusnak.“

Ez az útmutatás nem tagolódik semmiféle szempontból. Ez az útmutatás általános, minden iskolára kiterjedő fejlődést, előnyös változást, a mindennapok feladataira való különb rátermettséget helyez kilátásba, s mindnyájunkon múlik, hogy megvalósításának részeseivé váljunk.

DEMETER JÁNOS

## Comenius tanítása

Mindazok, akik számára nem kö-zömbös az emberi haladás és a nép-nevelés ügye, halálának 300. évfordu-lóján világszerte az újkori pedagógiai gondolkodás kimagasló személyisé-gére, a haladó eszméiben ma is élő és ható Comeniusra emlékeztek.

Comenius 1592-ben született Mor-vaországban. Ma még nem zárult le a vita azzal kapcsolatban, hogy Kom-na, Nivnice vagy Uherský Brod vall-hatja-e szülőttjének. Az utóbbi évek Comenius-kutatásai érdekes adattal gazdagították származásával kapcso-latos ismereteinket. Dr. Antonin Škarka professzor a lengyelországi Lesnóban egy eredeti, Comeniestől származó dedikációt talált, amely cseh nyelven a következő szöveget tartal-mazza: „Kedves anyámnak, hazám-nak, a morva földnek, egy az ő hű-séges fiai közül... az apja után Komenskinék [komnainak] nevezett, nivnicei Jan Amos Szeges.“



Az erdélyi Szeges család, amelynek leszármazottja Comenius, a Dózsa-felkelés után sok más magyar családdal együtt telepedett meg Morvaországban. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy Comenius — élet-művét tekintve — az egész emberiségé: sohasem lankadt az az igyeke-zete, hogy minden erejét „az emberi dolgok megjavítására“ fordítsa. Erről a törekvéséről beszél egy az emberi nemhez intézett külön műve is, a *De rerum humanarum emendatione...*, amelyben a népek közötti megbéké-lés és megértés ma is időszerű problémáját állítja vizsgálódásainak közép-pontjába.

Hosszú és hányatott élete, üldöztetései során sok országban megfor-dult s ezek mindegyikében jelentős tevékenységet fejtett ki az oktatás-ügy fejlesztése terén. Hazájában és Lengyelországban, Angliában és Svéd-országban, Oroszországban és a magyarországi Sárospatakon, ahol négy évet töltött és világhírűvé vált *Orbis Sensualium Pictus* című tankönyvét írta, az ifjúság oktatásával és nevelésével törekedett a társadalmi-emberi viszonyok megjavítására. A harmincéves háború vérzivataros, erőszakkal és üldöztetéssel terhes idején olyan világról álmódzott, amelyben jel-

szóvá válik: „Omnia sponte fluant, absit violentia rebus“ — minden folyjon a maga rendjén, a dolgok maradjanak mentesek az erőszaktól!

Comenius a maga filozófiai, társadalmi, politikai és pedagógiai nézeteit a hűbéri viszonyok válságának s az új, korai polgári társadalmi viszonyok kibontakozásának idején fogalmazta meg. A nagy társadalmi ellentétekkel telített korszak természetesen az ő gondolkodására is hatott. E hatással magyarázható nagyrészt az az ellentmondásosság, amely elméleti tevékenységét jellemzi. Bár erőteljesen befolyásolja a feudalizmus eszmeköre, azokat az erőket keresi társadalomban és gondolkodásban egyaránt, amelyek a haladás, fejlődés irányába mutatnak, amelyek igazságosabb, ésszerűbb jövőt készíthetnek elő. A vallásos szemléletű teológus küzd a skolasztikus, dogmatikus szemlélet ellen, s a gyakran ábrándokba, utópikus világmegváltó elképzelésekbe menekülő gondolkodó nagy gyakorlati érzékkel dolgozza ki haladó szellemű iskolapolitikáját, olyan oktatót, amely századokra határozza meg a didaktika további fejlődését. Alapjában idealista szemléletmódjának korlátait szenzualista-materialista elemek tágítják, realizisztikusabb világszemlélet kidolgozásának lehetőségeit nyújtva; a materialista elemek szinte lemérhető módon teszik termékenyebbé, lendületesebbé, átfogóbbá gondolkodását.

Egy felbomló s egy kialakuló társadalmi rend határmezsgyéjén állva nem juthatott el a régi társadalmi rend s az arra jellemző gondolkodásmód egyértelmű, ellentmondásmentes tagadásához és mégis: művei és gyakorlati pedagógiai tevékenysége a hűbériséget és a feudális ideológia haladásellenes nézeteit, intézményeit bomlasztották és ingatták meg, messze túlmutatva a hűbéri és bizonyos tekintetben a polgári társadalmi rend korlátaín is.

Comenius társadalmi-politikai, filozófiai és pedagógiai nézeteinek kialakulására a kor demokratikus szektás mozgalmi, a reneszánsz eszmeköre és a baconi empirizmus is jelentős módon hatottak.

Mind származása és osztályélménye, mind pedig a Cseh Testvérek szektájához való tartozása és minden bizonnyal a családjában és környezetében a Dózsa-felkeléssel kapcsolatos emlékek és hagyományok vitték a haladó gondolkodás és a társadalom demokratikus átalakítása igenlésének irányába. A Cseh Testvérek szektájából — amelyben tovább éltek a huszita és táborita mozgalom törekvései — nemcsak a vallásosságot, hanem az egyszerű nép szeretetét, az egyházi és világi arisztokráciával szemben álló, negatív viszonyulást, a társadalmi egyenlőtlenség megszüntetésére irányuló törekvést, az általános oktatás eszméjét, a munkára nevelés és anyanyelvi oktatás, valamint az iskoláskor előtti nevelés gondolatát hozta magával.

A comeniusi embereszményben és pedagógiai gondolkodásban a reneszánsz körvonalazta haladó irány új elemekkel gazdagodva él tovább. Comenius embere vallásos ugyan, de már nem a középkori értelemben vett vallásosság jellemzi: nem a magát sanyargató, a „siralom völgyében“ élő, a földi életet megvető ember, hanem a természetben uralkodásra hivatott „legfölségesebb eszes lény, aki mindent megismerhet“ és rendeltetéséhez képest „saját hasznára fordíthat“. Az élet és természet szeretete, a természet szerint való élés, a természetnek megfelelő nevelés, az ember szellemi erőibe vetett hit, az optimizmus jellemzi pedagógiai és emberfelfogását. Az embert csodálatos mikrokozmosznak tekinti, aki ér-

telmi képességeinél fogva „több, mint a világ“. Az ember a természet központja, s ha tudatosan és bölcsen rábízta magát a természet vezetésére, megismeri azt, szabadon élhet az általa nyújtott előnyökkel és mindent elérhet: az egész természetet földi boldogsága elérésének szolgálatába állíthatja. A földi boldogság elérésének comeniusi igénye — annak ellenére, hogy felfogásában végső soron mind a nevelés végső célja, mind pedig az emberi lét értelme túlmutat a földi életen — egy olyan új ember- és világszemléletet tétel fel, amely tagadja a középkori embereszményt, a kizárólag a túlvilági élet felé való irányulást, a boldogságnak a síron túli életben való keresését.

Comenius számtalan írásából kitűnik, hogy Bacon filozófiáját nagyra értékelte. Magáévá tette a szenzualizmusnak azt az ismert tételét, amely szerint semmi sincs az értelemben, ami előzőleg ne lett volna az érzékekben, s egész didaktikáját — ha nem is ellentmondásmentesen — erre a tételre építette. A megismerés legfontosabb módszerének az indukciót tartotta, amely lehetővé teszi a természet és a művészetek (emberi tevékenységek) maradéktalan megismerését. Felfogása szerint azonban az indukció a megismerés egész területén nem alkalmazható, hiszen például „Isten“ megismerése tapasztalati úton lehetetlen. Ami azonban a pedagógiai gondolkodás fejlődése szempontjából fontos: Comenius mind tan könyveit, mind pedig általában egész pedagógiai tevékenységét a szenzualista megalapozású szemléltetésre építette, tanítványait a való világ jelenségeinek, tárgyainak, ezek összefüggéseinek megismerésére buzdította. Hitt a valóság megismerhetőségében, s határozottan vallotta: az emberi értelem képes megismerni a világot, feltárhatja ennek törvényszerűségeit.

Érdekes az elmélet és gyakorlat viszonyára vonatkozó megjegyzése is, amely szerint a gyakorlat „meg tudja látni azt, ami elkerüli az elmélet szeméit“.

Az eddigiek alapján is nyilvánvaló: Comenius annak a *pedagógiai optimizmusnak* a talaján állt, amely az ember állandó tökéletesedését vallotta. Eszerint a nevelés és oktatás, az iskola az emberek tudatának átalakítása révén képes olyan társadalmat létrehozni, amelyben megszűnik a gazdasági és műveltségbeli egyenlőtlenség, a kizsákmányolás, háborúk és a népek elnyomása. Haladó és ugyanakkor utópikus elképzelés ez, természetesen azonban, hogy Comenius abban a korban, amelyben élt, nem is fedhette fel azokat az erőket, amelyek képesek egy igazságosabb társadalmat létrehozni. A nevelés erejébe, az ember tökéletesedésébe vetett szilárd hite azzal a demokratikus követeléssel párosult, hogy minden embernek, függetlenül származásától, nemzetiségétől, vallásától és nemétől, joga van a fejlődéshez, szellemi erőinek szabad kiteljesítéséhez.

Igy jut el az általános népoktatás megvalósításának követeléséig. „Az egész társadalomnak érdeke..., hogy iskolát emeljenek az ifjúság együttes nevelésére, az emberek minden rendezett közösségében (nevezék azt városnak, községnek vagy falunak).“ Érdeke azért, mert az emberek csakis nevelés által válhatnak igazán emberré, s csak a képzett ember válik alkalmassá a társadalom fejlődésének előmozdítására. A fejlőd-

désre, tökéletesedésre való képesség nemcsak a társadalom kiválasztottjainak sajátja: „minden ember alkalmasnak születik arra, hogy tudományos ismeretekre tegyen szert... Oly mérhetetlen befogadóképességű az emberi értelem, hogy feneketlen mélység gyanánt tűnik fel a megismerés terén.“ Ezért az emberi személyiség fejlődésében a nevelésnek és oktatásnak vezető szerepe van.

A nevelés gyakorlatával állandó kapcsolatban álló Comenius felismerte, hogy a gyermekek nem születnek egyforma adottságokkal. Éppen ezért „minél nehezkesebb és rosszabb adottságokkal rendelkezik valaki, annál inkább szüksége van segítségre... nem igen lehet találni olyan gyatra agyat, amelynél ne hozna nyilvánvaló javulást a művelés“. Demokratikus, mélyen humanista gondolkodására jellemző, hogy a szellemileg kevésbé értékes gyermekeket sem kívánta kizárni a szervezett oktatásból és nevelésből.

\*

Az oktatás tartalmának meghatározásakor Comenius élete végéig delgelgetett pánszofikus terveiből indult ki. Elképzelése az volt, hogy egy általa vezetett nemzetközi tudós társaság egy minden emberi ismeretet magába foglaló enciklopédikus művet alkosson, amely az összes szükséges ismeretek terjesztésével az egész emberiség felemelkedését szolgálná. A *pánszofia* egységes szempontok szerint foglalná össze a résztudományok eredményeit s lényegében a tudományok tudományává, a mesterségek mesterségévé válna. A pánszofióval kapcsolatos tervezeteiben jelentős az a törekvése, hogy a reális ismereteket és tudományokat a kor igényeinek megfelelően nagyobb súllyal szerepeltesse. Bár ilyen irányú törekvései nem valósulhattak meg, elképzelései a pedagógia, főleg a didaktika terén rendkívül gyümölcsözőknek bizonyultak: pánszofiai elvei áthatották egész rendszerét és tartalmi szempontból tankönyveit is. Mindenkit mindenre, hozzáférhető, érthető módon kell tanítani.

Ebben a vonatkozásban talán elég, ha csak egy tankönyvére hivatkozunk, a már említett *Orbis Pictus*ra, amelyben a tananyag felosztását Comenius pánszofikus elvek alapján valósította meg. A tankönyv elemi fokon, fokozatosan, a gyermeki megismerés sajátosságainak figyelembevételével tárja fel a világmindenség szerkezetét, az élettelen és élő természet tárgyait és jelenségeit, a művészeteket, mesterségeket, egyszóval mindazt, amire az embernek szüksége van, mindazt, ami sokoldalú tudását biztosítja. Külön ki kell emelnünk Comeniusnak azt a megvalósítását, hogy a korabeli iskolákhoz képest lényegesen több reális, természettudományi ismeretet közöl tanítványaival. Ebben a vonatkozásban is kétségkívül a társadalmi fejlődés igényeit juttatta érvényre.

Comenius kereste azt az „egyetemes módszert“, amelynek segítségével „mindenkit mindenre“ gyorsan, kellemesen és alaposan meg lehet tanítani. Ezt az egyetemes módszert a természetből vezette le. Szerinte ugyanis a természet törvényei a legjobbak, legcélszerűbbek. Ha az ember valamennyi tevékenységében — beleértve a pedagógiát is — helyesen és eredményesen akar eljárni, akkor a természet törvényeit kell követnie, ezeket kell utánoznia, mivel az ember, mint a természet része, a természet általános törvényeinek van alávetve. Olyan módszert keres, amely a ter-

mészet, tehát az ember esetében is egyetemes érvényű, amely a természetre, így az emberi természetre is épül.

Comenius a közös törvényszerűségek meglétének filozófiai tételéből vezeti le a „természetszerűség elvét“, amely egész pedagógiai rendszerét áthatja. „Az iskola helyes rendjét a természettől kell kölcsönözni... azt a rendet nem kell máshonnan megszerezni, nem lehet máshonnan kölcsönözni, mint a természet tanításából...“ — állapítja meg. Comenius kétségkívül tévedett akkor, amikor pedagógiai törvényszerűségeket általános természeti törvényekből és folyamatokból vélt lehetőknek levezetni. És, bár a követelményét nem tudta — hiszen lehetetlen is — tudományosan alátámasztani, pedagógiai következtetései mégis helyesek! Nyilván arról van szó, hogy Comenius, aki sohasem szakította meg eleven és alkotó kapcsolatot az iskolai munkával, a maga és a korabeli iskolák haladó tapasztalatát általánosítva szűrte le érvényes pedagógiai következtetéseit, amelyeket ilyenformán tévesen minősített természetből származtatottnak. De talán sokkal inkább arról van szó: Comenius szükségét érezte annak, hogy a kor szokásához híven tétéleit alátámassza. De míg a középkori pedagógia a maga tétéleit a Szentírás szövegeivel igyekezett alátámasztani, Comenius a bizonyítás új eszközeit kereste, olyan eszközöket és analógiákat, amelyek a kor haladó embere számára nagyobb bizonyító erővel rendelkeztek.

Kétségtelen, a tévedések ellenére figyelemre méltó az a gondolata, hogy az oktatás folyamatának ugyanolyan törvényszerűen megvalósuló folyamatnak kell lennie, mint a természetben lejátszódó folyamatoknak, és az a törekvése, hogy a pedagógiában törvényeket, törvényszerűségeket állapítson meg, olyan igény, amely ma is időszerű.

\*

A nyelvi nevelés, a nyelvek oktatásának kérdése nagy súllyal szerepel a comeniusi életműben.

Elöljáróban talán elsősorban azt kell elmondanunk, hogy a nyelv és gondolkodás viszonya kérdésében, mai szemmel nézve is, figyelemre méltó nézeteket vallott. A nyelv ad a gondolatoknak formát. Az emberek nyelv nélkül képtelenek lennének gondolkodni is, hiszen a gondolkodás csak a nyelv közvetítésével, a nyelv segítségével valósulhat meg. A nyelvi képzés tehát — éppen e kölcsönhatás alapján — hatékonyan hozzájárulhat a gondolkodás fejlesztéséhez. Ezért tartja fontos feladatnak, hogy a tanulók „bármit látnak, hallanak, tapintanak, ízlelnek, fejezzék ki beszédben is, hogy a nyelv az értelemmel párhuzamosan fejlődjék és csiszolódjék“.

A latinnak és az anyanyelvnek az oktatásban betöltött szerepét és súlyát illetően már a reneszánsz kori gondolkodók egy része is olyan nézeteket vallott, amelyek az anyanyelv hathatósabb érvényre juttatását tartották szükségesnek. Comenius hozzájuk hasonlóan arra törekedett, hogy az egyoldalú, formalista latin nyelvoktatást háttérbe szorítsa, hogy ezáltal a katolikus egyház művelődési monopóliumán rést üssön és egyúttal annak az igénynek is eleget tegyen, amely a polgári fejlődés e szakaszán már erőteljesen sürgette az ismereteknek a nép körében való fokozottabb elterjesztését.

Természetesen szó sincs arról, hogy Comenius ellensége lett volna a latin nyelvnek (amelyet „a nemzetek közös Mercuriusá“-nak nevezett) vagy a latin nyelv oktatásának. Elsajátítását azonban, a korabeli latin iskolával ellentétben nem célnak, hanem olyan eszköznek tartotta, amelynek segítségével lehetővé válik a tudományos eredmények kicserélése nemzetközi szinten.

Az anyanyelv felkarolására, az anyanyelvi oktatás megszervezésére irányuló törekvése szoros kapcsolatban áll demokratizmusával, hazaszereztetével, politikai nézeteivel. Az anyanyelvi oktatást olyan politikai tényezőnek tartotta, amely a hazája ellen török szándéka ellenére megőrzi népe nyelvét és nyelvi közösségét. Felismerte azt, hogy „a nemzet azon emberek közössége, akik... egy nyelven beszélnek“. Politikai megfontolásból indult ki akkor is, amikor a cseh néphez a következő szavakkal fordult: „Rád hagyom, ó, haza, Rád és fiaidra annak a gondját, hogy szeretett és édes anyanyelvünket ápoljátok és nemesítétek.“

Ugyancsak a népi, anyanyelvi kultúra és oktatás fejlesztése mellett érvel a lelki tehetségek műveléséről írt művében: „magyarok, morvák, csehek, lengyelek és szlovének!... meddig fogunk szomjazni mások iskolái, könyvei és tehetségei után, meddig akarjuk csak velük kielégíteni éhségünket és szomjunkat? Vagy, mint az épkezláb koldusok, örökké csak más népektől fogjuk elkéregetni műveiket, könyveiket, jegyzetfüzeteket?“ A latin nyelv és az anyanyelv viszonyulásának kérdésére érdekes fényt vet egyik levele, amelyben a következőket olvashatjuk: „nem volt más kívánságom, csak az, hogy népemnek az ő nyelvén írt könyvekkel hasznára legyenek és ez a kívánságom most, ötven esztendő elteltével sem szűnt meg, csak a körülmények kényszerítettek más utakra“. Comenius itt nyilván arra utal, hogy műveinek nagy részét kényszerűségből írta latin nyelven. De bár az általa kidolgozott iskolarendszerben a latin iskola részletes tantervét is nyújtotta, sohasem tévesztette szem elől a népiskola, az anyanyelvi iskola nagy fontosságát.

Az anyanyelvi iskola típusát Comenius az összes 6—12 éves fiúknak és leányoknak szánta. Vitába szállt Alstediuszal, aki úgy látta célszerűnek, hogy ebbe az iskolatípusba csak a fizikai munkára készülő gyermekek járjanak, s a tudós pályákra készülők a családban kapott megfelelő előkészítés után egyenesen a latin iskolát látogassák. A rendi nevelés szempontját elvetve Comenius kijelenti, hogy a gyermekeket „nem szabad olyan korán megkülönböztetni egymástól“, hogy az összes gyermekeket egyforma „minden emberi dologra kiterjedő“ oktatásban kell részesíteni. Különben is „elsietett dolognak látszik — jelenti ki —, ha már a hatodik életév körül meg akarjuk állapítani, hogy ki milyen hivatásra, tudományra vagy mesterségre alkalmas; ekkor ugyanis még nem tűnnek fel eléggé az értelmi képességek és a lelki hajlamok“.

Feltétlenül célszerű, ha a gyermek az anyanyelvét tökéletesen elsajátítja, mielőtt a latin iskolába kerülne, mert „ha valakit idegen nyelvre akarnánk tanítani, mielőtt az anyanyelvet teljesen elsajátította volna, éppúgy járunk el, mintha a fiút lovagolni tanítanók, mielőtt még járn tudna“. Valóban, az anyanyelv és az anyanyelven közölt ismeretek alapján lehet csak megfelelő további nyelvi és tárgyi műveltségre szert tenni. Egyet kell értenünk Comeniusszal abban is, hogy a dolgok lényegének megismerése anyanyelven történhet a legeredményesebben, s hogy az ily



módon megvalósult megismerés a gondolkodás fejlesztéséhez is hozzájárul. A sokszor tökéletesen meg nem értett más nyelvű szavak és kifejezések („nyelvi burok“, „nyelvi köntös“), fogalmak és általánosítások nem párosulnak a tárgyak és jelenségek lényegének, jelentésének ismeretével, s így nem alakulhat ki közöttük a szükséges funkcionális kapcsolat, az adekvát „jelentés“.

Comenius a nyelvtanítás általános módszertanát is kidolgozta. Általános módszere, mint ezt hangsúlyozta, nem csupán a latin nyelvre vonatkozik, hanem lehetővé teszi azt, „hogyminden nemzet ezzel arányosan művelje anyanyelvét, amely utat nem szabad összezavarnunk azzal, hogy az anyanyelv egész művelésén mintegy önként átugorjunk“. Ez az általános módszer „bevallja, hogy nem tudja latinra megtanítani azt, aki nem ismeri anyanyelvét“. Előfeltétel tehát a latin iskola típusában is az anyanyelv tökéletes ismerete, az összes tudományok ismereteinek anyanyelven történt olyan elsajátítása, amely a tananyagot a „gondolkodás, kéz és a nyelv“ hármasságával összhangban osztotta fel, s így szoktatta a gyermekeket a helyes megismerésre, cselekvésre és beszédre.

Az anyanyelvi ismereteknek tehát nagy a fontossága a latin iskolában is, hiszen az utóbbi az előbbire épül, és helytelen lenne az „ismeretlen ismeretlennel magyarázni“. Nagymértékben megnehezíti a munkát az is, ha a latin nyelv oktatásakor a tanulókkal „idegen ajkú tanító foglalatalkodik, aki nem ismeri a gyermek anyanyelvét“, hiszen az alapvető nyelvi tényeket csak anyanyelvben lehet kellőképpen megmagyarázni. Comenius még tovább megy, amikor szükségesnek tartja, hogy más és más tankönyvet írjanak, az anyanyelv jellegének megfelelő módon a különböző anyanyelvű tanulók számára.

Comeniusnak az anyanyelvi oktatásra vonatkozó nézeteiben sem politikai szűklátókörűséget, sem nyelvi elszigetelődési tendenciát nem lehet kimutatni. Minden nép jogát hirdeti az anyanyelvi oktatás megvalósítására, a más népek nyelvének tiszteletére és szeretetére tanít, és felhívja a figyelmet a szomszéd népek nyelve megismerésének fontosságára is.

\*

Amikor ma Comeniusra emlékezünk, nemcsak a nagy nevelő személyiségét elevenítjük fel, hiszen elméleti és gyakorlati tevékenysége nem szorítkozott a pedagógia területére. Sokoldalú érdeklődéssel fordult a szaktudományok, a filozófia, a politika felé. Humanista szellemben küzdött az összes népek jogaiért, a békéért, igazságosabb társadalomért. A népek közötti barátság és megértés megvalósításának harcoként hirdette: „Micsoda meggondolatlan és megvetni valakit csupán azért, mert más helyen született, más az anyanyelve, másképpen vélekedik a dolgokról.“

Comenius fellépése a pedagógiai gondolkodásban egyszersmind új korszak kezdetét jelentette. Mint ahogyan a természettudományok és a filozófia új korát Kopernikus, Kepler, Bacon és Descartes nevéhez kötjük, ugyanúgy teljes joggal kapcsoljuk Comenius nevéhez az újkori pedagógiai gondolkodás jelentkezését. Szembehelyezkedett a középkori pedagógiával, az uralkodó osztály művelődési monopóliumával, és olyan új, szenzualista-empirista alapokra épülő pedagógiai rendszert dolgozott ki, amely a kor tudományosságának színvonalán állva hatékonyan segítette elő egy új társadalmi osztály és társadalmi rend későbbi kibontakozását.

## Szabad asszociációk a nevelésről

A valóságnak kevés területe van, amely olyan forrásban volna, mint éppen a nevelés. Nem véletlen, hogy egyesek világviszonylatban válságról beszélnek. Mondhatná valaki: nemcsak a nevelésre vonatkozik ez, hanem az oktatásra is. De én valahogy úgy vagyok, hogy a nevelésbe mindig beleértem az oktatást is, mert hisz az előbbi jobbra az utóbbi segítségével valósul meg.

Móricz Zsigmonddal vallom, hogy a legnagyobb öröm megtanítani valakit olyasmire, amit még nem tud. Pontosabban nem is tanítani, hanem rávezetni. Természetesen a tudás várának meghódítása egyben a magatartás erődjének a bevételét is jelenti. Az információk (tények, ítéletek, törvényszerűségek), amelyeket egyre pontosabb algoritmusokba tudunk foglalni, a vár kövei, az etikum viszont az a kötőanyag, ha úgy tetszik: kohéziós erő, amely a köveket összetapasztja. Habarcs nélkül a vár nem válhatik erődde, a legkisebb légmozgásra is összedőlhet, mint a kártyavár, viszont egymagában a habarcs sem ér sokat, ha nincs épületkő, amit összefogjon.

A képlet világos, s talán el is fogadható. De felmerül a kérdés: miért beszélünk és írunk ma annyit a nevelésről? Talán kevés olyan szakma van, amelynek annyi nesztora volna, mint éppen ennek a területnek. Jóllehet a fogadatlan prókátorok sokszor többet ártnak, mint használnak.

Egyáltalán, az emberi történelem utóbbi hétezer esztendeje, amióta a „homo sapiens“ tudatosan készíti elő a jövőre a fiatal nemzedékek egymásutánját, vajon csupa olyan tapasztalati anyagot, alapigazságot gyűjtött-e össze, amelyet minden korok embere alkalmazhatna? Vajon nem kísérletezünk-e túl sokat a gyermeklélekkel, sokszor fölöslegesen is, hiszen a pedagógia eddigi tapasztalatai a spártai neveléstől Comenius Szeges Jánosig s tőle mindmáig annyi alapigazságot földerítettek, hogy fölösleges mindent újra igazoltatni (többek között például az anyanyelvi oktatás fontosságára gondolok!).

Kétségtelen, a „homo educator“ a gondolkodás genezise során a leglényegesebb alapigazságokat a nevelés területén is összegyűjtötte. Hiszen már a klasszikus didaktika megállapította az oktatás fő alapelveit, s Comenius óta próbálja is alkalmazni a „rendszeresség“, a „tudományosság“, a „hozzáférhetőség“, a „szemléletesség“, az „aktivizálás“ vagy az anyanyelvi oktatás alapelveit, de ezeket valahogy minden generációnak újra és újra fel kell fedeznie, s ha tetszik, a korszerű szintnek megfelelően új tartalommal kell kitöltenie.

A kellemetlen csupán az, hogy évszázadok óta ismerjük például a „hozzáférhetőség“ elvének fontosságát, sok esetben mégsem tudjuk alkalmazni. Csak egyetlen kiragadott példával szeretném ezt illusztrálni. Gondoljunk a tankönyvekre és tantervekre. Valósággal hemzsegnék az olyan leíró tényanyagtól, amely elhomályosítja a gyermeki tudást. Jóllehet

már a rómaiak óva intettek: „Non multa, sed multum!” Sokan a fától nem látják az erdőt. A líceum első osztálya számára írott növénytankönyv például a hozzáférhetőség elve szempontjából — véleményem szerint — gyengébb, mint a tíz évvel ezelőtti. S időközben harsányan harcoltunk a túlterhelés ellen. Végezzünk csak egyszerű matematikai számítást. A neuro-kibernetikusok szerint az agy átlagos felfogóképessége 70 algoritmus (az *algoritmus* fogalmát kibernetikai értelemben használom. Ennek alapján az algoritmus bármiféle szabatosan előírt gondolati eljárás modelljének tekinthető). Nos, ha összeszámoljuk a kilencedikes növénytankönyvben levő algoritmusokat, csaknek 1200-at találunk. Ha levonjuk belőle az I—VIII. osztály során megismerteket, úgy is 900 marad. Azaz egyetlen tantárgy tankönyvi anyaga is meghaladja a gyermek értelmi asszimilációjának határát.

Valahogy úgy van, hogy a tudás várát — nem is beszélve a magatartás erődjéről — nem lehet zsoldosokkal (olyan tankönyvírókkal, akik csak az ívszám alapján korszerűsíteneek!), még helyesebben: csak zsoldosokkal bevenni. A megismerés útját kell a gyermekekkel végigjárni, nem pedig a tényanyagok halmazát fejükbe tölcésézni.

Az eszmélkedő gyermeknek, lerövidítve ugyan, de végig kell járnia a felfedezés útját.

Igen, asszimilált tudás csak és csakis az lehet, amiért a gyermek — és mindjárt tegyük hozzá, a felnőtt is — önállóan megdolgozott. A „tálcán hozott” ismeretek elillannak, mint a pipafüst, maradandó csak az a tudás lehet, amit újra és újra felfedezett az eszmélkedő gyermek. Mert a korszerű nevelés egy kicsit azt is jelenti, hogy a gyermek élményszerűen maga is felfedezi Amerikát, jóllehet már mintegy félezer évvel ezelőtt egy egyszerű matróz az árbocrúdról megpillantotta a „terra incognitá”-t. Újra felfedezi, természetesen azt, az atomot, jóllehet már több mint kétezer éve Démokritosz zseniálisan megsejtette; újra felfedezi naprendszerünket, és megsejti a naprendszerek végtelenjét s a tömegvonzást Newtonnal, elcsodálkozik a mikrokozmosz és makrokozmosz szerkezeti hasonlóságán, megérti, hogy a kicsinyben benne van a nagy és a nagyban a kicsiny, hogy a rész nem alárendelt az egésznek, hanem közöttük mellérendeltségi viszony van; újra felfedezi a pontot, megtudja, hogy akár az euklideszi posztulátummal próbálja meghatározni, akár a Bolyai—Lobacsevszkij-felfogásba építi be, akár filozófiailag próbálja megközelíteni, olyan ítéletekhez érkezik, amelyekről egy kicsit megremeg, mert újra ellentmondásokra bukkan. Rádöbben: a felfedezés folyamata végtelen.

A serdülő ifjú előbb-utóbb ráébred arra, hogy jóllehet óriásit alkotott, a „homo faber”-nek nincs miért önteltté válnia, mert bármennyire bölcs is, még a pontot sem tudja egzakt módon meghatározni. Nem véletlen, hogy szimbolikusan: *korszerűsíteni* annyit jelent, mint kevésről (ha tetszik, a pontról, ami nem is kevés vegyi értelemben, de nem is sok geometriai értelemben, sőt, az utóbbi értelemben egyenesen semmi, mert nincs tömege és kiterjedése) sokat írni vagy mondani, sokat, nem a mennyiség, hanem a minőség szempontjából. Mert jóllehet a pontnak geometriai értelemben nincs kiterjedése, mégis a vonal, legyen az egyenes vagy görbe, vagy ha úgy tetszik, önmagába visszatérő görbe, azaz kör, végső soron pontok halmaza.

Igen ám, de minden idők gyermeke jogosan felteszi és nekünk szegzi a kérdést: „De tanár úr kérem, tessék csak mondani: a semmiből hogyan lesz valami?”

S az eszmélkedő gyermek ismételten felfedezi önmagát, ezt a rendkívül bonyolult és finom kozmológiai önvezérlő berendezést. S ha képzeletben analitikai mérlegre helyezi, mint ahogyan meg is teszi, kezdi megérteni, hogy „a teremtés koronája” nem több és nem kevesebb, mint egy pont.

Icipici pontocska, mert ha egy láthatatlan légszivattyúval kipréselnők a szervezetből a szövetek és sejtek, a molekulák és atomok, az elektronok és atommagok közti és az ezeken belül levő tereket — az ember nem kevesebb, mint egy mikronra, vagyis a milliméter ezredrészének a nagyságára, jobban mondva kicsinységére esne össze! Ha tetszik, ha nem tetszik a bölcs embernek, ennyi benne a tulajdonképpeni „anyag”. A többi? ...igen, a többi energia, feszültség és tér! És akkor a huszadik század gyermeke hozzálát egy ultrafinom aprítógépen felhasogatni a ponttá zsugorodott életfát, és közben óhatatlanul is egy József Attila-i mondat motoszkál a fülében: „Egy pillanat s kész az idő egésze” — természetesen csak látszatra kész, s egyik döbbenetből a másikba esik, mert az idő végtelenjében a hasogatás sohasem fejeződhet be. S így kezdi maga is a költővel együtt megsejteni:

*Akár egy halom hasított fa,  
hever egymáson a világ,  
szorítja, nyomja, összefogja  
egyik dolog a másikat  
s így mindenik determinált.  
Csak ami nincs, annak van bokra,  
csak ami lesz, az a virág,  
ami van, széthull darabokra.*

S újra és újra átéli, hogy a nagybetűvel írott végtelen Kicsiny és végtelen Nagy ikertestvérek, legalább úgy, mint öröm és bánat, szeretet és gyűlölet, gőg és szerénység, szabadság és szükségszerűség. S korunk gyermeke, amikor már engelsi filozófiai magaslatokra jut, s meg meri titkon fogalmazni, úgy, nehogy a felnőttek meghallják: a nagy igazságok mindig „pofonegyszerűek”, még akkor sem önti el az amazokra gyakrabban jellemző Gőg (nagy „G“-vel), „Uram bocsá!”, mert nem száz, nem is kettőszáz, de sok száz évvel ezelőtt e megporosodott igazságot már megfogalmazta Hérakleitosz és tanköteménybe foglalta Lucretius Carus. Igen... ha tetszik, ha nem tetszik a didaktika korifeusainak, korunkban megváltozott az általános műveltség jelentése. Az információrobbanás szétfeszítette a szűknek bizonyuló „didakticizmus” Prokrusztész-ágyát, s ami Comenius óta háromszáz éven át jónak bizonyult és átvészelte az idők viharát, ma már előbb-utóbb a neveléstörténet kelléktárába kerül. Az általános műveltség többé nem lexikális tudás, amely valamikor azt jelentette, hogy minden idők embere mindenről tudott valamit. Ez jó lehetett dédapáink, nagyapáink, vagy ha úgy tetszik, apáink számára, de ma már túlhaladott, s elsősorban érdeklődést, szemléletet és mindkettőből rügyező tájékozódó képességet, vagyis végső fokon *cselekvő magatartást* jelez.

Véleményem szerint, ha az általános műveltséget sugárzó iskola egyebet nem is ér el, csupán annyit, hogy felkelti az ifjúságban az érdeklődést a valóság egy adott területe iránt, elérte célját, mert szárnyat adott a gondolatnak. De ha csak információs anyagot gyömöszöl a gyermek fejébe, legyen az kötetekre menő is, nemcsak hogy nem érte el célját, hanem rombol és deformál, sőt végső soron elidegenít. Hozzájárul ahhoz, hogy a gyerek ne lássa a fától az erdőt. A rovar tud repülni, pedig milyen kicsiny állat, de szárnya van, az elefánt viszont, jóllehet nagy állat, repülni sohasem fog, nincs szárnya, s nukleoproteidjeibe nincs potenciálisan bekódolva a repülés tulajdonságát hordó triplet, vagy ha úgy tetszik, gén. Szerencséje: nem is akarja, hogy szárnya legyen. Mert ha akarná, menthetetlenül lelki meghasonlottá válna, mint sok ember.

Befejezésül csak annyit: korunk egyik nagy gondolkodóját, a Nobel-díjas Szent-Györgyi Albertet, a C-vitamin felfedezőjét a közelmúltban (négy évvel ezelőtt) arra kérték, hogy nyilatkozzék a tanulás és a bővülő tudás viszonyáról. Egyéniségére jellemző lakonikus rövidecséggel ezeket mondta: „Tudom, hogy megbotránkoztatóan tudatlan vagyok. Elmehetnék akármilyen kollégiumi vizsgára, de egyiket sem tudnék átmenni. Ami még rosszabb: dédelgetem a tudatlanságomat; jól megbújok benne. Mert nem homályosítja el naivitásomat, az együgyűségemet, azt a képességemet, hogy gyermekként csodáljam a természetet és hogy felismerjem a csodát még akkor is, ha mindennap látom. És ha hetvenegy éves koromban még mindig elásogatok a tudás kertjének szélén, ezt ennek a gyermeki beállítottságnak köszönhetem...”



Kolozsvári gyermekrajz

## Csomagok

A lélek hosszát — bár az enyémet —  
én is bejártam

ne mondjátok hát  
hogy főséges tájak vannak bennünk.

Nincsenek öregem.

Nem mondom láttam utam során  
hátizsákos fényképezgető idegeneket —  
ám ezek ostobák turisták tudósok lehettek  
költők semmi esetre sem.

A költőknek nincs hátizsákjuk  
nincs fényképezőgépiük

a költőknek sokgyerekes családjaik  
elkövetendő bűneik  
és homokkal telt bőröndjeik vannak.

A költők azok  
akik nem akarják szeretni a családot  
akik nem akarják elkövetni a bűnöket  
akik nem akarják cipelni homok-bőröndjeiket  
s akik mégis  
szeretik családjukat  
elkövetetlenül is bűnöket követnek el  
s egyre több és több homokkal telt  
bőröndöt cipelnek magukkal.

A költők nem szeretnek cipőt pucolni  
a költők nem szeretnek sorban állni

a költők kipucolják barátaik cipőit  
és pultra csapják a húst ha az nem  
arisztokrata-rózsaszín.

A költők álmatag szerelmeket írnak s titokban  
legkisebb testvéröccsükkel mosatják ki  
szinte már lábukra rothadt zoknijaikat.

A költők akik már nagyon sokat cipekedtek  
(és lesznek mindig akik lassan elfáradnak)  
hátizsákot fényképezőgépet vásárolgatnak  
s egy este eltávoznak közülünk.

Akkor mi a megmaradottak  
káromkodva és szidva  
de testvériesen elosztjuk  
az újabb homok-bőröndöket egymás között

és tovább visszük azokat.

Ennyiben és csak így vagyunk mi igazabbak  
mint az eltávozottak.

## *Elhaltak az imák*

Csak a csomagolás zaja hallszik az éjszakában  
holnap el kell hagynunk ezt a lakást is

csak a zsörtölődő papír  
s a spárgák szigorú suhogása  
hallszik a csillagos éjszakában

csak a bekötött batyuk szomorúsága  
száll az ablakon át.

Elhaltak az imák  
elhaltak a magabiztos imák  
a házunk fölött fénylő sarkcsillag alatt

valami szájbaragadt fohász még  
ami mind bökné a nyelvet

de nem értelemért  
csupáncsak oltalomért esedezne már az is.

Csendes a homok a sarkcsillag alatt

csak az egyre hevesebb csomagolópapír  
s az egyre szigorúbb spárgák  
izgatott feleselése

batyukba vonuló dolgaink  
nagyokat bőffentő szomorúsága

*mely lop még valami iszonyatos házias hangot  
ebbe a csillag-homok éjszakába.*

*Holnap el kell hagynunk ezt a lakást is.*

*A semmit-jelképezni-nem-tudó  
és semmit-megvilágítani-nem-tudó  
sarkcsillaggal ablakunk fölött*

*körülöttünk a hegyén-hátán gyűlő  
dobozokkal ágyneművel edénnyel cipőkkel  
az alágöngyölődő csomagolópapírral  
a spárgaköteg zuhogásával*

*összes hiábavaló dolgainkat  
precíz csomagokba menekítve*

*kiábrándító józansággal nézzük  
edények cipők mint kezdenek öklendezni lassan  
mint hányják rendre le egymást  
s süllyednek mélyre dolgaink  
a csillagig-homok éjszakában.*



*Ambrus  
Imre  
grafikája*



## Korszerű családvizsgálat

Tanulságos vállalkozás lenne az Arany János-i családkép (*Családi kör*) pszichoszociológiai lebontása a meghatározó társadalmi alapszerkezetig. A mélyelemzés — többek között — kideríthetné, hogy a megjelenített család történelmileg determinált, s bizonyíthatná, hogy a társadalom irodalmi ábrázolása a társadalomtudós és pszichológus számára is okulásul szolgál. Az Arany János-i családkép értékéből mit sem von le az a körülmény, hogy szerkezetében, sajátos zártságában és nyitottságában a múlté. Ellenkezőleg, emeli: hiszen életszerűen őrzi a letűnt tegnap egy darabját s múltbelisége ellenére érzékelteti a humanizált család összemberi szerepét: az otthont.

Mindmáig kiaknázatlan családvonatkozású társaslélektani és szociológiai értesüléstömeg található a régebbi és újabb szépirodalmi alkotásokban. A társadalomtudományok és egyes élettani tudományok tematikájában a család szinte kezdettől fogva szerepel. Jogi, erkölcsi és nevelési, gazdasági és társadalompolitikai, egészségügyi, örökléstani vagy társas vonatkozásainak megközelítésével nagy mennyiségű tényanyag gyűlt össze. A polgári családszociológia szinte megszületése óta értekezik a család válságáról is, újabb megközelítésében azonban a válságtüneteket a gazdasági-társadalmi szerkezet változásaival és zavaraival kénytelen összekapcsolni. Marxista kutatók a szocialista családban új, de nem problémamentes család körvonalainak bontakozását látják, s magyarázatot próbálnak adni a forradalmi szerkezetváltozás, a tudományos-műszaki robbanás, a városiasodás, a női egyenjogúsítás s a társadalmi réteg- és lakhelymozgások közepette jelentkező családtársadalmi rendellenességekre, a válás, a fiatalkori bűnözés, az elszigetelődés és elidegenedés, beilleszkedési nehézségek, előítéletek s a család és iskola hiányos kapcsolatának jelenségeire.

Nem véletlen, hogy az UNESCO régebbi nevelési és családtárgyú felmérései és újabb ajánlásai egybeesnek az államok közoktatás- és nevelésügyi intézkedéseivel. Ezek az intézkedések — többek között — a tanulás és személyiségbontakozás eredményessége végett a család és iskola közötti együttműködés elmélyítését sürgetik, s ennek keretében az oktatás és nevelés családvezető meghatározóinak feltárását is szorgalmazzák.

### *Családismeret, családszemlélet*

Általános iskolában végzett vizsgálataink során (*Korunk*, 1969. 9. és 1970. 5.) nagyfokú összefüggés mutatkozott a tanulók tanulmányi eredménye, tanulási magatartása és viselkedése között. Az összefüggéseket számokban is kifejeztük. A számok azonban pillanatnyi állapotokat rögzítenek, s a mozdulatlanság homályával fedik el a tanulási teljesítmény személylélektani mikrofolymatait, társadalomlélektani és szociológiai oklancolatát.

A tanulási magatartásra és indítékokra, a vérmérsékletre, a tanulási készségre, a bontakozó értékrendre és viselkedésre mutató adatok arról győzhetnek meg, hogy a pszichikai készségszint közvetlenül befolyásolja az iskolai teljesítményeket. A pszichikai szerkezetek formálódása azonban élettani és társadalmi környezetben történik. Éppen ezért a tanulás- és viselkedésalakulás csatornáinak célirányos szabályozása igényli a tanulók társas bekapcsoltságának vizsgálatát is. Az iskolai gyakorlat nyelvére átfordítva ez azt jelenti, hogy ismernünk kell családi szinten is a tanulás és viselkedés esetleges forrásait, s meg kell vizsgálnunk a különböző tanuló-típusok családi körülményeit. Az ilyen tartalmú családvizsgálat adalékokat szolgáltat a tanulást és viselkedést alakító családlelektani és családszociológiai hatások rendszerezéséhez, mozgósíthatja a családon belül s a család és iskola viszonylatában lappangó erőforrásokat, figyelmeztethet a családi élet különböző természetű rendellenességeire, a párválasztás, családszervezés és szülőnevelés időszerű kérdéseire s a családterápia feladataira.

Az iskolai tanulás és viselkedés családtársadalmi meghatározottságának gondolata nem új keletű. A gyakorlat s a pedagógiai irodalom az *iskola és család*, illetve a *családi nevelés* kategóriáiban mindig is szándékolta a családi talajon kialakult tanulás- és viselkedésmeghatározók tisztázását. Pszichoszociológiai gondolkozási modell szerint jár el már Apáczai Csere János, amikor 1656-ban a kolozsvári Farkas utcai kis iskolában tartott beszédében a tanulási színvonal oknyomozó elemzése kapcsán gazdasági bajokra és társadalmi elnyomásra, rosszul kormányzott közügyekre s kezdetleges művelődési állapotokra hivatkozik. A „keresztyénség alapelveit nem ismerő... bábalak papok“-ról, a „tanult emberek üres álcái“-ról, „iskolai rókák“-ról, „a háztartások dőre családapái és anyái“-ról szólva az eredménytelen iskolai oktató- és nevelőmunkát egyéni és társadalmi összefüggéseiben magyarázza. Apáczai munkája művelődéstörténetünkben kora szintjén az oktatásügyi kérdések pszichoszociológiai jellegű elemzésének talán első értékes dokumentuma.

### *Család és iskola régebbi és újabb kapcsolatáról*

Apáczai korában társadalmunkban a zárt rendszerű család az uralkodó, de városainkban már enyhe vízszintes és függőleges rétegmozgás van kialakulóban. Később az árutermelés térhódítása, illetve a munkamegosztás fokozódása következtében a család szerkezeti-működési rendszerében mélyreható változás áll be: nyitottabbá válik, ismeret-, érzelem-, magatartás-, jellem- és élettervalapozó szerepe megmarad ugyan, de a mind-egyre szaporodó foglalkozások ismeret- és készségelvárásait képtelen kielégíteni. Szerepköreit más alakulatokkal kell megosztania. Mindenekelőtt az iskolával, mely az oktatói-nevelői feladatok területén a család kiegészítője, s a társadalmi értékek forgalmazása tekintetében mindinkább ösztársadalmi igényeket közvetít. Ez a körülmény teszi szükségessé a két alakulat, iskola és család, *értékdinamikai összehangolását*.

A családnak erre a társadalommal együtt jelentkező változására a mindenkori meghatározó erők keretében társadalmunk iskolák felállítással válaszolt. Dolgozó családjaink tömegei a történelem legnehezebb

körülményei között is ragaszkodtak iskoláikhoz. Fokozódott ez a ragaszkodás az anyanyelvi általános és ingyenes népoktatás bevezetésével. Tőkésföldesúri szinten a család és iskola teljes összhangjának kiépülését a társadalom antagonistá osztláyszerkezete gátolta, jöllehet már a polgári pedagógia is kinyilvánította az összhang szükségességének gondolatát. Sarjadó polgárságunk bontakozó pedagógiai gondolkodásának ez irányú erőfeszítéseit jelzik olyanszerű kiadványok, mint *A család könyve* a múlt század közepéről, vagy az 1874-ben indult és csaknem fél évszázadon át Kolozsvárt szerkesztett *Család és Iskola*, a két világháború között pedig az *Erdélyi Iskola*, az *Erdélyi Magyar Tanító* s egyes pedagógiai jellegű művek (például Imre Sándor: *A családi nevelés fő kérdései*. Kolozsvár, 1925).

A proletariátus jelentkezésével a munkásmozgalom a szocialista eszmék szellemében kívánja rendezni család és iskola kapcsolatát. Történelmi jelentőségű kérdéskomplexum és vállalkozás: nagy felületen érinti az elnyomott osztályok, népek és nemzetek művelődésben is jogfosztott családjainak művelődési felemelését, a nő egyenjogúsítását, majd szocialista szinten — többek között — az anyaság problematikáját s a család- és gyermekvédelmi intézkedések egész sorát. Idevágó haladó hagyományaink munkásmozgalmi és nemzetiségi sajtónk, illetve könyvkiadásunk lapjain s nem utolsósorban nómozgalmi dokumentumainkban nagy mennyiségű eszmei és tárgyi tényanyag lappang.

Életünk új szakaszában iskola- és családtársadalmi elvárásaink a szocializmus kiteljesedésének távlataival fonódnak egybe. Nemzetiségi státusunk iskolai és családszinten sajátos szociológiai, lélektani és pedagógiai problémákat vet felszínre. A szocializmus nemzetiségünk számára is növekvő számú beiskolázott tanulót, fejlődő iskolahálózatot, minden fajtájú és fokú anyanyelvi oktatást, a tanulási és viselkedési norma függvényében gyermekeink személyiségének szabad kibontakozását, anyanyelven történő személyiségvizsgálatot, tudományos pályairányítást, több szülői és pedagógusi szakértelmet és felelősséget kell hogy jelentsen. E problémák különböző vonatkozásai az iskola és család új típusú szocialista kapcsolatának tartalmát igénylik, eredményes kezelésük viszont a gyakorló pedagógus, a szülő s a hivatali szervek őszinte és hozzáértő együttműködésétől függ. Változó valóságunk mozgástörvényeinek alapos ismerete megkönnyítheti a munkát. Bátorító jel ilyen irányban az a rendkívüli érdeklődés, amely könyvkiadásunkban és sajtónkban a családdal és iskolával kapcsolatos nevelési és jogi, egészségügyi és pszichoszociológiai tárgyú írásokat kíséri. A fokozódó igények mennyiségi és minőségi vonatkozásait tartva szem előtt, szocialista anyanyelvi kultúránk felelős tényezőinek ezen a téren még sok a tennivalójuk.

### Családtudomány — familiológia

A pedagógiai gyakorlat már az intézményes oktatás kialakulása kezdetén érzekelte az iskolai munka minden részlegén a családi környezet előmozdító vagy hátráltató szerepét. A családi befolyás célszerű kezelhetőségét az iskolai gyakorlat számára döntő módon a családlélektani és csa-

ládszociológiai kutatások erősítették ugyan fel, de nem hagyhatók figyelmen kívül a régebbi és újabb megközelítések más változatai sem (szépirodalom, művelődéstörténet, etnográfia, demográfia, örökléstan, társadalompolitika, jogtudomány, társadalmi egészségügy). Azt nem állíthatjuk, hogy a gyakorló pedagógus vagy a szülő mindennapi bonyolult feladataihoz egy elméletileg és módszertanilag rendszerezett családtudomány kimunkált fegyvertárából válogathat. Polgári szociológusok beismerik a családra vonatkozó szociológiai elmélet hiányát s ennek hátrányait, társadalmi vonatkozásait. Engels klasszikus műve óta hasonló szinten a problémát nem közelítették meg, jöllehet szociológiai és lélektani oldalait materialista igényű munkák csoportszociológiai, illetve csoportlélektani kérdésként ma már külön fejezetben tárgyalják.

A helyzetten egyetemes és partikuláris vonatkozásban is sokat lendíthetne egy, a korszerűséglet objektív logikája szerint műsorolt és ügykezelt elméleti és alkalmazott *családtudomány*. Nincs értesülésünk önálló *familiológia* létéről, de ha mint a legősibb, legszívósabb és legalapvetőbb emberi alakulat gazdája netalán a tudományos életben és a társadalmi gyakorlatban intézményesített státust nyerne, a párválasztástól, házassági tanácsadástól és családtervezéstől a családszervezés-vezetés és család-egészségügy, családjog, családlélektan és családszociológia pilléreinek át a nevelési tanácsadásig, családi nevelésig és családterápiáig, logikailag egységes elméleti és alkalmazott ismeretrendszer alakulhatna ki. Ennek alapján a családtervezés, családalapítás és családtársadalmi együttélés s a család, iskola és társadalom együttműködésének normái is eredményesebben érvényesülhetnének. Ez annál időszerűbb lenne, mert egyébként is közös tétő alá kívánkozik az eddig feltárt rengeteg anyag, s a gyakorlatban jelentkező szükségletek vonalán is célszerűen kiegészíthetnék egymást a konkrét családvizsgálati és terápiái módszerek s technikák.

Az önálló családtudomány felé az első lépéseket nyelvészek, etnográfusok és történészek tették meg (Müller, Bachofen, Morgan, Westermarck, Kunow és mások). Történelmi materialista szempontokat alkalmaz Engels s a családkutatást történelmi és etnográfiai alapon a tudományos szociológia szintjére emeli, módszertanilag kutatási modellt nyújt, s bizonyítja a család történetiségét, interstrukturális összefüggéseit, illetve meghatározottságát nagy társadalmi struktúrák révén (termelőmód, társadalmi osztály). A marxi és engelsi feltevések fényénél apologetikus modorban Bebel a nőkérdést állítja családvizsgálódásainak középpontjába. A családtudományi kutatások új és döntő fejezetét nyitják meg a modern család válságtüneteire és rendellenességeire vonatkozó konkrét statisztikai, népességtudományi, jogi, kriminalisztikai, orvosi-pszichiátriai felmérések. S ha mindezt kiegészítjük a kortársi konkrét családlélektani, család-, lakás- és településszociológiai, családpedagógiai, mély-, csoport- és házasságlélektani kutatások eredményeivel, s ha nem feledkezünk meg a nő-, az anya-, a család- és gyermekvédelmi intézmények, a párválasztási tanácsadás, a házasságkutatási (Szondi Lipót) és a pedagógusi családlátogatás gyakorlatának óriási tényanyagáról s a családterápia bontakozó eljárásairól, kétségtelenné válik a család iránti érdeklődés jogos felfokozottsága és saját családtársadalmi kérdéseink konkrétabb és tudományosabb vizsgálatának időszerűsége.

Élettani, népességi, gazdasági, társaslélektani, erkölcsi, politikai, jogi és egyéb szerepkörei mellett a család nevelő funkciója egyéni, kis- és nagytársadalmi szempontból egyaránt döntő jelentőségű. Pedagógusok és szépirodalmi tapasztalati alapon rég tudják, hogy a családi környezetnek elhatározó személyiségformáló szerepe van. Ezt a felismerést bizonyítják a régi és az új milióelmélet hívei, a mélylélektani elemzések (Freudtól Frommigig), a sok tízezer gyermekidegklinikai esettanulmány, a fiatakorúak büntetéseit és egyéb rendellenes megnyilvánulásait feltáró kriminalisztikai vizsgálatok, a nevelésszociológia, társadalom- és neveléslélektan művelői, szociográfiai művek s a különböző pedagógiai célzatú kutató felmérések.

A család pedagógiai státusával kapcsolatosan különösen az elsődlegességet, az állandóságot, illetve tartósságot, a közvetítő jelleget s a nagyfokú hatékonyságot kell hangsúlyoznunk. A szülők — génikus szintű örökítés mellett — a felnövő nemzedék számára az egyéni fejlődés legkorábbi szakaszától kezdve erős érzelmi hatással közvetítik a társadalmi elvárásokat. Az elvárások tartalmi és formai szintje a szülők tudás- és viselkedésszínvonalának, törekvés-, érzelem- és magatartásszintjének a függvénye.

Adott társadalom kommunikációs hálózatrendszerébe bekapcsoltan a család folytonos információáramlások csomópontja, a gyermek pedig családja természetes és alkalmi nevelési helyzeteiben a hagyományozott és kortársi követelményekre hangolódik, s a munka-, a személyiség- és egyéb normákra nézve viselkedési modellek gyakorlásának részeseként fejlődhetik. E rendkívül bonyolult hatásrendszerben tanulás és nevelődés szempontjából különösen három kristályosító góc tűnik alapvetőnek: a család munkaerkölcs, személyiség szintje és a családi légkör otthoniassága. A *munkaerkölcs* különböző feladatvégzésekre vonatkozó tevékenységet és készségrendszert jelent, feladattudatot, lelkiismeretességet, munkaszeretetet és beállítódást a munka megbecsülésére; a munka és feladatvégzés talaján alakul a *személyiség szint*, az adott társadalmi értékrend jegyében formálódott indíték-, magatartás- és eszményrendszer, önmagunk és mások becsülni tudásának, egészséges és alkotó önérvényesítésének pszichés előfeltétele. Mindkét értéktörekvés érzelmi-hangulati táptalaja *az otthon*, az emberi család legmagasabbrendű létformája, mely a családtag számára őszinte, okos és alkotó szeretetből, önfeláldozásból, gyöngédségből és intimitásból, féltésből és megbecsülésből szőtt védőközeget, biztonságot és menedéket közvetít cselekedetben, tettben, beszédben és életvezetésben s a környező tárgyi világ minden jelrétegében. Más szóval: a család nevelő-integráló szerepében az önmagában betagolt műszaki és humán, hagyományos és kortársi kultúra tartalmát közvetíti, etoszt és ideológiát és mindezek hordozóját és legfőbb kifejezőeszközét, az anyanyelvet. Társadalmi alakulatok (rokonság, szomszédság, réteg, osztály, nemzet, nemzetiség, állam, emberiség) kommunikációs hálózatának információáramában a család nagy- és kistársadalmi alakulatok felé egyaránt nyitott rendszer ugyan, s norma és értékrendileg végső fokon a nagytársadalmi modell szerint szerveződik, de bizonyos határok között a hatásokban „egyéniisége” alapján válogat, elhagy és hozzátesz, megszűr, gátol és serkent, szárnyakat ad és beszűkít, konzervál és előrelendít, elbocsát és visszavár.

Szabályozó szerepének végső fokon más tárgyi alapja nem lehet, mint a család biológiai és társadalmi beprogramozottsága. A család mindkét szférába cselekvő-alkotó módon tagolódik: a biológiaiába, ahol az ember fizikai-életteni újratermelését realizálja, s a társadalmi szférába, ahol a felnövő nemzedék társadalmiasultságát alapozza meg. Fel kell tételeznünk, hogy vázolt viselkedését a család életteni és társadalmi létalapokból betáplált programként bontja ki. Messze vezetne ennek az összefüggésnek teljes és differenciált lebontása, de annyi bizonyos, hogy vérségi kötelékek, sokrétű kooperációk, személyes kapcsolatok és közösségi-együttes élmények bázisán az anya s az anya közvetítésével az anyanyelv világa a gyermek számára programadó. Ez nemcsak a személyközi jelváltás formai részére korlátozottan érvényesül, de úgy is, hogy a forma adott esetben tartalommal, céllá minősül, vagy úgy, hogy a forma hangsúlycsökkenése mellett a gyermekszeretetté társadalmiasult anyai vonalom nagytársadalmi (osztály, nép, nemzet, nemzetiség) igazságok elkötelezett szolgálójává fonódik egybe. Ilyen vonatkozásban nem egészen véletlen, hogy a szocialista realizmus Gorkij közismert művében az anyaközpontú proletártársaládnak ezzel az utóbbi modelljével nyit.

A család-szerepmegvalósítás pszichoszociológiai méretei tűnnek elő nagytársadalmi alakulatok (társadalmi osztály, nép, nemzet, felekezet, nemzetiség) előnytelen társadalmi körülményei között, amikor az erők sok tekintetben családi bázisra szűkülnek be, s mintegy szubkulturális minőségben a központosított nagytársadalmi önrányítástól megfosztott társadalom önszabályozása jelentős részben erről a szintről kénytelen érvényesülni.

A család mindenkori pedagógiai szerepbetöltési szintje szoros összefüggésben van egyrészt a nő iránt támasztott társadalmi elvárásokkal, másrészt az anya státusával, foglalkoztatásával, illetve ranghelyzetével. A női emancipáció téves értelmezése egyidőben a közéleti szerep és a termelés hatékonysági értékrendje szellemében vizsgálhatta az anyaság szerepkörét. Viszonyítási alapként a férfit tekintette, a nővel szemben nyilvánított elvárásai „férfire szabottak” voltak. A női partikularitás (anyasági igény, tényleges anyaság) mellőzésével, illetve az ezzel együtt járó terhek mellett a közéletiség és termelés feladatát olykor-olykor aránytalan mértékben a nő gondjára bízták. Ez a helyzet hozzájárult a család szerepbetöltési szintjének fogyatékoságaihoz, főleg ott, ahol a közéleti és termelési igényszint lenyomta az anyasági igényszintet. Két kategória tűnik kivételnek. Az egyik az, amelyiknél a család anyagi alapja eléggé szilárd ahhoz, hogy lemondhasson az anya családon kívüli foglalkoztatásáról. A másik pedig az a kategória, amelyben a deklarált egyenlőség helyett vonatkoztatási alapként a dolgozó anya munkáját veszik: a termelő apa és anya a családi keretben munkamegosztást vállal, s a családi nevelési és egyéb funkciók társadalmi kihelyezésével ily módon tényleges egyenlőség érvényesül. A családtársadalmi gyakorlatnak ebben az utóbbi megoldásában a család kortársi problematikáját illetően osztársadalmi szempontból is alkotó fordulatot kell látnunk: az apa és az anya, illetve a nő és a férfi teljes és tényleges egyenlőségének megvalósítási kísérletét. Áll ez főleg szocialista körülmények között, amikor is a családi önterhelést fokozatosan osztársadalmi jogi és egyéb természetű megoldások csökkentik s a jövőben még inkább kell hogy csökkentsék.

Az eredményes családvizsgálat feltételezi a család szerkezetére, működésére, kis- és nagytársadalmi összefüggéseire vonatkozó általános modell elképzelését. A család és iskola viszonylatában konkrét helyzetekben felvetődő nevelési problémák értelmezést, magyarázatot és lehetőséget a szabályozásra csak egy ilyen elméleti keretben kaphatnak. A kortársi személyiség- és cselekvés-elméletek, csoportszociológia és lélektan s a szociálpszichológiai fogantatású szociometria, szerep- és kommunikációelmélet marxista korrekciókkal egy ilyen kép kialakítására lehetőséget nyújtanak.

A családban a gyermek felé áramló hatások pszichoszociológiailag meghatározott cselekvési térben válnak ilyen vagy olyan érdeklődés-, magatartás-, tanulás- és viselkedésformáló indítékká. Ezért kell ismernünk a család nevelési helyzeteit és mechanizmusait s kell érzékelni azt a rejtett dinamikát, amely esetleg a család bázisán hat az iskolai tanulóval szemben jelenségszerűen észlelhető gyermeki magatartások (szenvedélyes, önkéntes, kényszeredett, közömbös, zavart, fölényeskedő, elutasító) s az iskolai helyzetekben megnyilvánuló gyermeki viselkedésformák mögött (közömbös, normaszzerű, normasértő, normajavító, normaellenes). A tanulók tanulási magatartása, viselkedése és tanulási teljesítménye között mindig egyenesvonalú összefüggés. Fel kell tételezni, hogy a családtagok szereprendszeréből, szerepdinamikájából, illetve személyközi kapcsolataiból s a család légköréből származó hatásrendszerek rombolólag vagy építőleg iktatódnak közbe. Amennyiben követni tudjuk valamilyen pozitív vagy negatív pedagógiai helyzetből származó hatás (a szülők szabadidőhiányának) útját az interstrukturális szintről (ha például mindkét szülő ingázik), a személyközi kapcsolatok szintjén át a gyermekben jelentkező negatív magatartásig, vagy megfordítva: a gyermeki magatartástól a nagytársadalmi hatásrendszerig, ezzel a család szerkezeti, működési és interstrukturális modelljének kommunikációs rendszerében pszichoszociológiai összefüggéseiben tártuk fel a jelenséget, s lehetőséget nyitottunk a családi talajon érvényesülő negatív hatás esetleges ellensúlyozására.

A család szerkezeti, működési és interstrukturális modelljének elképzelésekor abból a tényből kell kiindulnunk, hogy a család élettani, gazdasági, integráló-nevelő és egyéb szerepek viszonylagosan önszabályozó rendszere. A feladatok cselekvő hordozói és megvalósítói a családtagok. A családi szerepszerkezet dinamikája a szerepkörök hordozóinak közvetlenül a szülőktől irányított és a családtagok kölcsönös kapcsolata útján megvalósított együttműködése jegyében bontakozik ki személyi, kis- és nagytársadalmi elvárások erőterében.

A nagytársadalmi környezet értékrendjét a családtársadalmi s ezen belül a tagok személyi szférájába interstrukturális és sokszintű személyközi kapcsolatok közvetítik (nagytársadalmi alakulat → szülők → gyermekek; gyermek → szülő, gyermek → nagyszülő). Ezek a kapcsolatok a kooperáció, a tanulás, utánzás, azonosulás és egyéb mechanizmusok útján realizálják az értékek csoportközi dinamikáját, családtársadalmi forgalmát s fejlődő változását a család nevelő funkciójában megvalósuló társadalmiasulás (szocializáció) vonalán.

A családtagok családi státusukat s az ehhez tartozó szerepeket feladatok elvégzésében és viselkedésszabályok alkalmazásában élik át. A gyakorolt, illetve átélt szerep dinamikája sokirányú szociálpszichológiai és szociológiai bekapcsoltsága folytán alapvető személyiségalkító s ezen belül tanulás- és viselkedésformáló meghatározó is. A pedagógus számára a család pszichoszociológiai hálózatrendszerében elsősorban a gyermeki érdeklődés-, tanulás-, magatartás- és viselkedésdinamika okláncolatának a nyomon követése fontos. A szociológiai meghatározottság a családnak a nagytársadalmi alakulatba történt betagoztságából adódik, abból a tényből, hogy mindegyik család hozzátartozik bizonyos termelési formához, társadalmi réteghez, foglalkozáshoz, néphez, nyelvközösséghez, államhoz, települési formához, művelődési körhöz és értékrendszerhez. A család tagjaiban s a családi köztudatban mindez sajátos állapotként és helyzetként, erőmezőként és dinamikai szintként tükröződik. Ugyanakkor fontos társadalomlélektani tanulás- és viselkedésformáló körülménnyé válhatnak a családtagok személyközi nyílt és rejtett kapcsolatait, kölcsönös vonzalmuk jellege, a családtagok szerepdinamikája, harmóniaszintje s a család légköre, személyiség-, munka- és otthon-szintje. A családi életnek ezek az összefüggései alkotják azt a közeget, melynek dimenzióiban a tanuló magatartási, döntési, értékelési, igényszintje és sok más kérdése többé-kevésbé állandó, illetve tartós vonatkoztatási alapot épít ki magában.

A modell csoportközi sávjaiban pedagógiai szempontból megkülönböztetett figyelmet igényel a szülők és iskola csoportközi kapcsolata s ennek a kapcsolatnak tartalmi és formai vonatkozása. Optimális esetben ez a kapcsolat fölérendelt cél (a gyermek fejlődése) vezérelte együttműködésben ölt testet. A gyakorlatban ez a fölérendelt cél az érdekelteknél nem mindig világos és határozott, s ennek folytán az interstrukturális kapcsolat sem súrlódásmentes. A cél együttműködő szolgálata helyett iskola-, illetve családlelektani szinten a közömbösségtől az elutasításig a negativizmusnak számos változata alakulhat ki: a gyanakvás, a vádaskodás, lekicsinylés és rágalmozás, védekezés, öngizolás és öndicsőítés nézetei, véleményei és magatartásai. Ezek a kedvezőtlen csoportközi jelenségek állandósulhatnak, elmélyülhetnek, s hatásukra iskola és család egymástól eltávolodhat, elidegenedhet, esetleg végleg elszakadhat. Különleges pedagógusi feladat e csoportközi pszichológiai folyamat nyomon követése a gyermeki lélekben, tanulási magatartásában, viselkedésében és teljesítményében.

### *Szülőlátogatás vagy tudományos családvizsgálat?*

Amint már említettük, az iskolai gyakorlat valamilyen formában mindig számolt a családi környezet tanulás- és viselkedésformáló hatásával. A nehézségek a konkrét családtársadalom tárgyilagos megismerésével kezdődnek, s fokozódnak a feltárt valóság megváltoztatásával kapcsolatos kérdésekkel. A probléma bonyolult, sokszor kényes és kellemetlen, de megkerülése vagy elhanyagolása mindig visszavág. A pedagógia, a család- és nevelésszociológia régebbi és újabb képviselői vizsgálati jellegű eljárásokat is kidolgoztak a családtársadalom összefüggéseinek feltárására.



Használhatók az alkalmazott és empirikus szociológia módszertanai is. A fokozott pedagógiai hasznosíthatóság érdekében célirányosan tagolt eljárásra van szükség iskola, család és a társadalom viszonylatában gyermek-központú s ezen belül tanulás-, magatartás- és viselkedésközpontú, a család pszichoszociológiai hálózatrendszerére vonatkoztatott vizsgálati technológiával. Ennek fokozatokban finomíthatónak, a problémához érzékenyen alkalmazkodónak kell lennie, olyannak, mely többlépcsős közelítésben minden módszertani dogmatizmust és fetisizmust kizár, s lehetőséget nyújt a hatásfolyamat és összefüggéshálózat tárgyilagos feltérképezésére. Meg kell haladnunk e tekintetben mind a végtelen adathalmazba fulladó monografikus elgondolásokat, mind pedig a szociometrikus kiscsoportkutatásnak azt a változatát, mely az egyéni érzelmi magatartás személyközi kapcsolatainak szintjén rekedt meg, s kell érzékelnünk a család közvetítő szerepét a gyermek és a nagytársadalmi struktúrák között szerkezeti, működési és strukturális rendszerének nagyfelületű meghatározottságában.

A pedagógusi családvizsgálat előbb leírt változata inkább igény, semmint valóság. A gyakorlatban jelenleg osztályfőnöki vagy szaktanári illetékességgel a *hagyományos szülőlátogatás* színvonalán mozog. Márpedig köztudomású, hogy nagy általánosságban ezek a látogatások — ha megtörténnek — formalitásokba, kapkodó udvariaskodásokba s kényszerű vagy hagyományos kínálgatásokba fulladnak. A zárt ajtókat nem is említem. A kérdés sokrétű s távolról sem oldható meg csupán adminisztratív úton. Ez nem azt jelenti, hogy a pedagógus ezután tudósi talárt öltson magára, s hosszantartó kutató kiszállásokkal fárassza a családokat. A két szélső változat között van célravezetőbb megoldás is. Egy biztos: nem „látogatásra“, hanem konkrét *tudományos családvizsgálatra* van szükség. A szocialista gyakorlat sürgeti a vizsgálatok hatékonnyá tételét annál is inkább, mert a szocialista családra vonatkozó kijelentésszerű, megszépítő és merev tantételes elképzelések bizonyos tekintetben illuzórikusnak bizonyultak. A család szocialista változata sem problémamentes, s a nevelő-oktató tevékenység eredményessége érdekében kívánatos lenne deklaratív és előre gyártott elképzelések helyett konkrét kutatások és vizsgálatok útján megállapított tények alapján elmélyíteni egyrészt a család és iskola együttműködését, másrészt gördülékenyebbé tenni tanulóink oktatását, nevelését és pályaválasztását. Pedagógusaink esetleges lemaradása a tudományban, a felületesség, a közömbösség vagy kényelmességünk áttételesen népünk értékállományát csökkenti s végső fokon szocialista törekvéseinket fékezi.

### *Pszichoszociológiai dimenziók*

Tanulóink családtársadalmi valósága megismerésének alapvető pedagógiai indítéka a családi szinten ható érdeklődés-, magatartás-, viselkedés- és teljesítményformáló pszichoszociológiai meghatározók feltárása. A család szintű determinánsok felderítése céljából szűrőképletet szerkesztettünk és alkalmaztunk. A képlet tengelyében a család szerkezeti, működési és interstrukturális modelljének megfelelően a család pszichoszociológiai dimenziói állanak. A szűrőképlet több göcből közelíti meg a gyermeki személyiségalakulásnak ezeket a családi bázison létrejött meghatározóit. E meghatározók a következők:

1. A család népességi szerkezete (a családtagok száma; szülői ellátottság és annak jellege; gyermekek száma és azok családjogi helyzete; a család nemzedéki szerkezete: egy, két, három vagy több nemzedékű).
2. Élettani, egészségügyi állapot (táplálkozási, egészségügyi szokás- és hiedelemrendszer).
3. Anyagi körülmények (jövedelem és anyagi értékállomány; laktér, lakásviszonyok).
4. Iskolázottság, művelődési szint.
5. Kulturális ellátottság (könyvállomány, újság, folyóirat, rádió, televízió, háztartási és lakásberendezési színvonal).
6. Nagytársadalmi strukturáltság (a szülők és más családtagok foglalkozása, állása, munka- és lakhelye, nemzetisége, szervezeti tagsága).
7. Kistársadalmi strukturáltság (rokon, szomszédsági és baráti kapcsolatok, egyesületi tagság, latens kapcsolatok).
8. Elfoglaltság, terhelés (a családtagok elfoglaltsága időben).
9. Családvezetés (egyöntetű, megosztott, tervszerű, céltudatos, ösztönös, erélyes, erőtlen, igazságos, részrehajló, hatékony, eredménytelen).
10. Az együttműködés tartalma (az együtt végzett tevékenységek, foglalatosságok, munkák, játékok).
11. Az együttműködés és együtt lét tartalma (a családtagok együtt léte időben).
12. A család együttműködési jellege (szervezett, szervezetlen, összetartó, széthúzó, harmonikus, diszharmonikus).
13. Érzelemlátás (hangulati élet, érzelmi, indulati megnyilvánulások gyakorisága; meghittség, melegség, őszinteség, alakoskodás).
14. Értékrendi irányulás (erkölcs, politika, művészetek; ízlés, modor, viselkedés; munka-, rend- és tisztaságszeretet; a tanulás és a tudás tisztelete; testi, lelki és szellemi értékek ranghelyzete; maradiság és haladás; életfelfogás, világnézet, életvitel, élettechnika).
15. Mozgásirány (fejlődő, felemelkedő, terjeszkedő, megrekedt, hanyatló, beszűkülő).
16. Családdinamikai indítékek (munkaszeretet, jobb élet utáni vágy, műveltségigény, meggazdagodás, gyermekszeretet, házastársi vonzalom, divat, utánzás, versengés).
17. Léghő (nyugodt, ideges, derűs, nyomott, oldott, feszült, kellemes, visszatartó).
18. A családi élet zavarai (szerepbizonytalanság, konfliktus, feszültség, válság, züllés, bomlás).
19. A konfliktusok tartalma (anyagi, társadalmi, gyermeknevelési, erkölcsi, politikai, világnézeti, élettani, lelki).
20. A konfliktusok terjedelme (egyéni, családtagok közötti, szülők közötti, szülő—gyermek, szülő—nagyszülők, gyermek—nagyszülők, testvérek közötti, szülő—társadalom, szülő—iskola).
21. A konfliktusok típusai (szereptorlódás, szerep-összeférhetetlenség, forráskonfliktus, szerepversengés).
22. Cél- és mintaalkotó források (példaképek a családban és rokonságban, a családi közvélemény).
23. Érdeklődés, pálya- és életterv-alkotás (hagyomány, újmódiság, példaképek a családban és rokonságban, családi közvélemény).
24. A tanuló szerepköre (tanulás, háztáji munka, családon kívüli munkavégzés, játék, szórakozás).
25. A tanuló helyzete, állapota a családban (szilárd, védett, gondozott, dőregeztetett, elhanyagolt, hajszolt, zaklatott, kiszolgáltatott, üldözött).
26. A tanuló viszonyulása otthon végzett feladataihoz (önkéntes, kényszerredett, elutasító, zavart, közömbös, szenvedélyes).
27. A tanuló viszonyulása teljesítményeihez (szerény, megelégedett, önelégült, kérkedő, elégedetlen, igényes, igénytelen).

28. A családtagok viszonyulása a tanulóhoz és munkájához (igényesek, igénytelenek, közömbösek, elismerők, elégedetlenkedők, szigorúak, elnézők, kivételezők, kárörvendők, segítőkészek, megértők, lekicsinylők, kényeztetők).

29. A tanuló viszonyulása a családtagokhoz és munkájukhoz (szófogadó, engedetlen, segítőkész, nyílt, zárkózott, követelődző, fölényeskedő, lenéző, önző, hálátlan, zsaroló).

30. A családtagok magatartása a gyermek tanulása iránt (méltányos, értékelő, támogató, bátorító, lekicsinylő, ellenségeskedő).

31. A családtagok magatartása az iskola iránt (együttműködő, segítőkész, konformista, bíráló, fölényeskedő, lekicsinylő, ellenségeskedő).

32. A tantestületi tagokkal szemben (elismerő, méltányoló, együttműködő, tisztelő, alázatos, féltékeny, fölényeskedő, hízelgő, megvesztegető, bíráló, ellenségeskedő, fenyegető).

33. Tanulás- és viselkedésalakító mechanizmusok a családban (rendszeres ellenőrzés, önállóságra szoktatás, tanítás, taníttatás, biztatás, büntetés-jutalmazás, azonosulás).

34. Szülők távlati terve a tanulóval (iskolaválasztás, pályaválasztás, ott-honttartás).

35. A tanuló viszonyulása a szülői tervekhez (egyezés, közömbösség, ellenkezés).

36. Rejtett viszonyulások és mechanizmusok (családon belül, család és iskola között, család és társadalom között).

### Családvizsgálat

A vázolt családvizsgálati szűrőképlet a szülőlátogatás gyakorlata során alakult ki. Jelenlegi formájában szülővizsgálati célokra falusi általános iskolai tanulók családjainak tanulmányozására alkalmaztuk. A vizsgálat szervesen illeszkedett bele az iskola 1969—70-es általános nevelési és oktatási iskolai munkatervébe. A vizsgálat gyakorlati célja a tanulók család-eredetű érdeklődésének, tanulási magatartásának és viselkedésformáló körülményeinek megismerése és ennek alapján a szülőkkel együtt megtárgyalt nevelési terv végrehajtása volt. A konkrét családtársadalom pedagógiai valóságának többlépcsős tanulás- és viselkedésközpontú megközelítése a szűrőképlet segítségével a problémák tárgyi logikájának megfelelően különböző módszer, eljárás és technika alkalmazásával (megfigyelés, beszélgetés, interjú, esettanulmány, költségvetés-elemzés, időmérés) történik. A tanulókkal kapcsolatban felvetődő konkrét pedagógiai probléma dönti el azt, hogy a szűrőképlet vonatkoztatási rendszerében a vizsgált család valóságának melyik sávjára összpontosítódik a megfigyelő, kikérdező, illetve elemző munka.

Az eddigi vizsgálódás tanulóink családtársadalmi összefüggéseire vonatkozóan a családtársadalomrajz szintjén bizonyos következtetéseket tett lehetővé.

A 165 általános iskolai tanuló szülő-társadalmára nézve a nagytársadalmi alakulatokba történő betagozódás tekintetében különösen fontos az a körülmény, hogy a szülők, elenyésző százaléktól eltekintve, a szocializmus építésében intenzíven foglalkoztatott termelészövetkezeti tagok, illetve a szocialista iparban dolgozó munkások, akiknek jelentős része *ingázó*. Ebben az állapotban pozitívum, hogy a szülőkre munkahelyük révén elsődlegesen a szocialista értékrend hat, azonban az apa távolléte a családtól (165 tanuló közül 109 esetben) nagymértékben csökkenti ennek

a strukturáltságnak lélektani és erkölcsi előnyeit. A szövetkezeti munka, a háztáji gazdálkodás, a gyermeknevelés és egyéb háztartási munkák nagyrészt az anyára és az öregekre hárulnak. A tanulók családjában csak az élettani (embertermelő) feladatkörben nem állott be változás, de a gazdasági, nevelő-tanító, illetve integráló-társadalmiasító szerep tekintetében annál inkább.

E funkciók állapotának konkrét ismerete kulcsot adhat a családok pszichoszociológiájának feltárásához, illetve a tanulók tanulási dinamikájának családi szintről történő javításához. Az élettani funkció területén a szülők családépítő és -fenntartó szándékáról vallanak tanulóink családnevelési adatai. 113 V—VIII. osztályos tanuló családjában 271 gyermek van: egygyermekes 15 család, kétgyermekes 72 család, három—hétgyermekes 26. A társadalmi munkamegosztás következtében a családok nagyrészt elvesztették termelő szerepüket, s mindinkább fogyasztó típusú családokká alakulnak. A háztáji gazdálkodás (állattartás, kertészkedés) keretei között, továbbá egyes foglalatosságok (takarítás—mosás) végzésével, fogyasztási cikkek és háziipari termékek (főzés, sütés, varrás, varrottasok) készítésével azonban nagyrészt az anya, az öregek és a nagyobb gyermekek révén a termelő funkció folytatódik. Az apa ingázó helyzeténél fogva ebből csak nagyon kis részt vállalhat, hasonlóképpen a szövetkezeti munkából is, amelyet ugyancsak asszonyok és öregek végeznek. A család gazdasági mechanizmusa a nagytársadalmi termelési viszonyok változásához alkalmazkodott, s gazdálkodási szintjén jól meghatározott szerepköröket létesített.

A tanulásdinamika szempontjából az ebből folyó következmények közül főképpen kettő méltó figyelemre. Az egyik az, hogy a tanulmányozott családok fejlődése a családtagok átmeneti normálszinten felüli terhelése mellett *a családtagok egyenlőségén alapuló családtípus* felé halad. A másik az, hogy a mutatkozó munkaerőhiány következtében egyelőre még mindig szükséges az anyai munkaerő igénybevétele. Történelmi-társadalmi átalakulási szakaszról lévén szó, a szocialista nagytársadalmi alakulatokhoz felzárkózott strukturálódás nem lehet befejezett és totális. Nem lehet teljes, főleg a tudat szféráiban. A régi és az új harca a tudat síkján mindegyik családra jellemző, s a különböző értékrendi irányulások eloszlása a családi arcélek változatosságában ölt testet. Az új családi eszmei-erkölcsi értékrendért folyó küzdelem során az otthon sajátos pszichoszociológiai feltételei között bontakozik ki a gyermek tanulási tevékenysége is. Kérdés: a gyermekeknek ez a szerephelyzete hogyan befolyásolja a család személyközi kapcsolatait, csoportdinamikáját, illetve a gyermek tanulói státusát?

A megfigyelések szerint a család személyközi és csoportdinamikáját illetően csak részben harmónianövelő, és ennek folytán teljesítményfokozó hatása is viszonylagos. A tanulási tevékenységet illetően pozitív hatás ilyen vonatkozásban csak azoknál a családoknál érvényesül, ahol a tanító-nevelő hatás biztosított. Ez a funkcióvégzés azokban a családokban hatékony, ahol az együttes élmények sora a különböző mechanizmusok útján a gyermeknek a család és az iskola közötti pszichés átváltását megfelelő munka- és személyiségszint kialakításával biztosítja. Tanulságosak ilyen tekintetben a szülőkkel közösen végzett munkával, a szülőkkel együtt

töltött munkán kívüli alkalmakkal, a társas együttléttel, illetve a szülők elfoglaltságával, gyermek- és tanulásszemléletükkel, művelődési igény-szintjükkel, gyermekeik pályaelképzeléseivel s a család konfliktusaival kapcsolatos adatok.

### Megjegyzések

Amióta társadalmi-történelmi mélyáramok hatására a család szerkezetében és működésében új jelenségek mutatkoznak, egyre sürgetőbbé vált a családtudomány. A családi kötelek bomlása tókes körülmények között gyorsult fel, de remélt szilárdulása szocialista körülmények között is csak kis mértékben következett be. A tudományos közvélemény egy része a modern család általános válságáról beszél. Ezt többek között a válások ijesztő növekedésével, a házasságon kívüli született gyermekek számbeli szaporodásával, a család gazdasági és egyéb funkcióinak elsorvadásával, a szülői tekintély csökkenésével s nem utolsósorban az ifjúkori bűnesetek nagy számával bizonyítja. E nézeteknek megfelelően úgy tűnt, hogy az újabbkori történelmi változások a családot el is sodorják. Bebizonyosodott azonban, hogy a család egyes szerkezeti elemei és funkciói nagyobb távra programozottak. A szocialista tudományos közgondolkodás arra utal, hogy a családnak nem általános válságáról van szó, hanem a család egyik történetileg meghatározott formájának, s ma a régiből az új formába való átmenetekkel kapcsolatos jelenségeknek vagyunk tanúi. Nem alakultak ki még teljesen a család nagytársadalmilag determinált új funkciórendjéhez és modern típusához (*férj és feleség egyenlőségén alapuló család*) a megfelelő viselkedési minták, s a nő, illetve az anya egyenjogúsága a történelmileg rövid idő és anyagi körülmények miatt még nem teljesedhetett ki.

Úgy tűnik, a műszaki tudományok fejlődésében bekövetkezett robbanás a társadalomtudományokra is átterjedőben van. A *kiscsoport* (család, baráti kör, munkaközösség, iskolai osztály, klikk) pszichoszociológiai és egyéb determináltságára vonatkozó marxista kutatások mintha előrejeleznék ezt a szakaszt. Minden azon múlik, hogy milyen mértékben lesznek szabályozás alá vonhatók a kis- és nagycsoportok szerkezeti, működési és interstrukturális kapcsolatok nyílt és rejtett folyamatai. Akárhogy alakulnak is a dolgok, a család jövőbeni arculata végső fokon a nagytársadalmi szerkezetek működésétől, illetve a nőre, anyára s minden egyenlőtlen helyzetű csoportra vonatkozóan a társadalmi igazságosság gyakorlati érvényesülési szintjétől fog függni.

A társadalmi igazságosság és egyéb társadalomaxiológiai kívánalom diszkriminációmentes megvalósulása családtársadalmi szinten a család legmagasabbrendű létformájának, az otthonnak alapjait is optimálisan szilárdítani fogja. A pedagógus általános családtudományi és konkrét család-társadalmi ismeretei és vizsgálati jártassága birtokában a család és az iskola együttműködése s iskolai oktató-nevelő munkája keretében hatáskörének és lehetőségeinek megfelelően fokozottabb mértékben is hozzájárulhatna e folyamat meggyorsításához.

## Miért érthetetlen a matematika?

A francia L'Express (999.) meginterjúvolta Edouard Labint, az elektronika jeles szakemberét, aki nemrég pedagógus-körökben is ismertté tette nevét egy nagyszerű matematikai kézikönyv szerzőjeként. Úgy véljük, az interjú szövege — amelytet alább közlünk magyar fordításban — olvasóink érdeklődésére is számot tarthat, kivált, hogy Labin a matematika-oktatás módszertani kérdései mellett az oktatás általános reformjának világszerte sokat vitatott problémáira is kitér.

— Kikhez szól az ön könyve?

— A földművelésügyi minisztérium rendelte meg nálam hat évvel ezelőtt. Észrevették ugyanis, hogy a mezőgazdasági szakiskolák technikusai pálya felé terelt vagy egyetemi továbbtanulásra ösztönzött legjobb diákjainak felsőfokú tanulmányaik elején nagy nehézségeket okozott a matematika. Semmire sem ismertek rá többé abból, amit az iskolában tanultak. Összeállítottam hát ezt a könyvet, hogy újrakezdhesék, önállóan és teljesen előlről, a matematika tanulmányozását.

— Nem orvosolja-e a bajt az, hogy tavaly óta a hatodikban kezdik a modern matematika oktatását?

— Semmiképpen sem. Hangsúlyozni kívánom ezt, mert a közönségnek tudnia kell: nagy veszélyekkel jár a modern matematika bevezetése. Nyilvánvaló, hogy 1970-es matematikát kell tanítani, hiszen 1970-et írunk. Azonban félek, nehogy a modern matematikának ez a betörése alibiként fölmentsen a modern pedagógia létrehozásának kötelezettsége alól.

A számtantanár-egyesület legutóbbi clermont—ferrandi kongresszusán meghallgattam André Lichnerowicznak, a tanügyi reform atyjának egyik előadását a szög fogalmáról. Bonyolult fogalom, a diákok nehezen sajátítják el. Ez rögtön kitérnek, ha felszólítjuk őket, hogy számsítsák ki egy szög nagyságát. Lichnerowicz tehát megmagyarázta, miért javasolta az általa vezetett bizottság a szögnek egy új definícióját. Erre vita kerekedett, vajon eléggé pontos-e az új definíció, vajon szabatosabb-e vagy sem, mint a régi — tisztán matematikai vita. Senki sem tette föl a jelenlevő tanárok közül azt a kérdést, vajon a tanulóknak könnyebb-e megemészteni az új definíciót, mint a régit.

— Hogyan vet számot az ön könyve a diák nehézségeivel?

— Itt a főlénye, az igazi magasabbrendűsége a programozott oktatásnak. Az Egyesült Államokban értettem meg ezt, miközben az ottani szakoktatást tanulmányoztam. A lényeges nem az, hogy a tananyagot felosszák apró kérdéskörökre, nem is az, hogy technikai, gépi, audio-vizuális eszközöket használnak. A lényeges az, hogy amint kicsi egységekben adom át az ismeretanyagot, amint lépésről lépésre megkövetelem a diák részvételét, attól fogva megfigyelhetem, mi az, ami megakasztja. Megismerhetem a nehézségek közelebbi okait.

Valamely tevékenység akkor lesz tudományossá, ha helyet kap benne a kísérlet és a mérés. Nos, a programozott oktatás nem egyéb, mint a mérés és a kísérlet bevezetése a pedagógiába. Valóságos forradalom ez. A tudatlanság logikájának föld alatti világába szállunk így alá, olyan világba, amelyet az oktatás mindmáig nem tudott megközelíteni. Könyvem megjelenését öt évi kísérletezés előzte meg. Négy változat. Egész szekrényt töltenek meg az egymásra következő változatok. A földművelésügyi minisztérium több osztályt bocsátott a rendelkezésemre. Nem beszélve a saját kísérleti nyulaimról. Összesen mintegy száz kísérleti nyúlról. Így történt, hogy leáshattam a matematikai tudatlanság gyökereit.

— Akkor hát mi gátolja a gyermekeket a matematika megértésében?

— Öt év alatt, valahányszor nehézségre bukkantam, s keresni kezdtem az okát, tíz eset közül kilencben azt találtam, hogy nem a matematikával mint olyanlannal van baj, hanem a helyes gondolkodás készségével. A főhiba mindig az volt.

hogy tökéletlenül sajátították el és használták a *fogalmakat*.

Elmondom a legegyszerűbb példát. A detektívregényekben hátrahagyott bűnjelek alapján meg kell keresni az ismeretlen tettest. A bűnjelekből kikövetkeztetik az ismeretlen bizonyos adottságait, például nemét, testalkatát, ezek aztán végül is lehetővé teszik azonosítását. És a gyermek mindezt követi. Kereszteljük most el az ismeretlen x-nek és járjunk el hasonló módon avégből, hogy megoldjunk egy egyenletet. A gyermek el van veszve. Arra szoktak hivatkozni, hogy megriad az elvont fogalmaktól. De ez nem igaz. Valójában az történik, hogy a gyermeket magával ragadja a regény cselekménye, gondolatmenetét azonban nem fogja fel. S ha azt kéri tőle, hogy ugyanazt a gondolatmenetet alkalmazza valamiképpen az abszolútum területére, ahol mindennapi tapasztalatai cserbenhagyják, akkor kiderül, hogy nem tette magáévá ezt a gondolatmenetet. Tanítsuk tehát meg a gyereket először helyesen okoskodni találos kérdéseken, bűnügyi rejtélyeken, a torta elosztásán, vagy amin akarjuk, és a matematikai fogalmak nem okoznak semmi gondot.

— *De vajon nem sokkal inkább az egész oktatásnak a főcélja, mintsem ennek vagy annak a részismeretnek az eredménye a helyes gondolkodás művészete? Ha azt kívánjuk, hogy a diák helyesen okoskodjék, mielőtt még matematikával kezdene foglalkozni, vajon nem cseréljük-e föl a padlást a pincével?*

— Elismerem, vannak olyan francia diákok, akik elsajátították a gondolkodásnak ezt a művészetét, legalábbis azokon a területeken, ahol a véletlen körülmények segítségükre siettek. Kissé olyképpen, amiként az ifjú vadember tornáztatja izmait, hogy közvetlen szükségleteit kielégíthesse. Ez nem jelenti azt, mintha gyakorlott sportoló volna. Főiskoláinkról sok jó mérnök kerül ki, aki ragyogóan bánik a számokkal. De szakterületükön kívül a legelképezhetőbb gondolatficam is kitelik tőlük. S ez azt bizonyítja, hogy nem sajátították el igazán a szó legtágabb értelmében vett gondolkodás művészetét. Részt vettem hatósági tanácsüléseken, ahol műszaki értelmiségiek a legvadabb logikai buk fenceket engedték meg maguknak. Kitűnt, hogy egészen mindennapi szavaknak sem ismerik a pontos jelentését, s hogy például képtelenek különbséget tenni a feltételes „ha” és az időhatározói „ha” között. Ők azok, akik

— abban a hiszemben, hogy a jelenséget magyarázzák, nem pedig csak a szót értelmezik — habozás nélkül kijelentik: „Infláció azért van, mert a pénz elveszti értékét.”

Őszintén szólva jelen pillanatban nagyon hajlamos vagyok a borúlátásra. Mert itt csak a legjobb diákokról szoltam. A középiskola átlagos végzettjeinek tudatlansági szintje már majdnem patológus.

— *De valóban olyan nagy baj-e, ha egy jó mérnök szakterületén kívül hibásan okoskodik, vagy ha például hisz a csillagjövésben?*

— Kétségtelenül. Többször is dolgoztak a kezem alatt olyan mérnökök, akik hittek a szellemidézésben. Nos, mielőtt még erről tudomást szereztem volna, egyiknél is, másiknál is az ítélőképesség súlyos fogyatékosságaira figyeltem föl a mindennapi laboratóriumi munka során.

Lejárt már az az idő, amikor a mérnök begubózhatott egyetlen szakmába, hogy így — ezzel a kényszerzubbonyal — szabályozza szellemé működését. Állandóan ki kell törnie szakmája korlátai közül. Vegyen részt konferenciákon, képezze beosztottjait, foglaljon állást az újítások dolgában. Nem osztom azok véleményét, akik szerint a modern társadalom végletekig szakosítja, elgépiesíti az egyént. Éppen ellenkezőleg, arra kényszeríti, hogy önmagát megsokszorozva vegye ki részét a gazdasági és emberi együttműködés nagy egészéből.

**Az értelem minden botlásáért fizetni kell.** Dollárban. Hogy a politikáról ne is beszéljünk. Gondolkodásra tanítani egyben annyit jelent, mint felelősségteljes állampolgárokat nevelni. Mi egyéb a demagógia, mint mesterkéltné, hamis érvelés, amelynek szofisztikáján mindenki keresztül kell hogy lásson?

— *És ön úgy véli, hogy elsajátítható a helyes gondolkodás művészete?*

— Mikor először jártam Pisában, bevallom, szédültem. Nem a toronytól, hanem Galileitől. A szabadesés problémája majdnem kétezer éven át foglalkoztatta az emberiséget, Arisztoteléstől Galileiig. Meg lehetne tölteni egy szobát a könyvekkel, amelyek azt firtatják, hogy a könnyű testek gyorsabban vagy lassabban esnek-e, mint a nehéz testek. A legszellemesebb érveket hozták föl majd amellett, hogy a nehézkedési erő az esszenzában rejlik, majd amellett, hogy a

szubsztanciában rejlik. De kétezer évig senkinek sem jutott eszébe, hogy felmásson egy toronyba, leengedjen egy nehéz meg egy könnyű testet és megfigyelje, mi történik.

Eltöprengtem, mennyire rabja lehet szellemünk az érvényben lévő gondolatrendszereknek. A nevelés helyzete hasonló. A rutin rabszolgái vagyunk.

Szeretném, ha minden iskolában külön tárgyként tanítanák a *helyes gondolkodás* művészetét, több órában hetente; ha úgy gyógyítanák a tudatlanságot, mint az orvos a betegséget. Meg kell tanulnunk rendszeresen gyakorolni azt, amit Galilei a zseni ösztönösségével tett.

— *Nem fogja ez forradalmasítani a tanári munkát?*

— Ön bizonyára azt akarja mondani, hogy a tanári mesterség jellege teljes-séggel megváltozik. Ahelyett, hogy ő volna az úr, az osztály ura, hűbéri értelembe, és a gondolkodás ura, a tanárnak a *pedagógia mérnökévé* kell válnia, aki együtt dolgozik a diákkal, aki kísérletezik, megfigyel, jegyez. Ez egy olyan készséget követel meg a tanártól, amellyel jelen pillanatban — mondani is szégyen — nem rendelkezik, a tanítás készségét. A tanárok megfélelkeznek arról, hogy az ő igazi céljuk: a *diák*. Mindig csak a tudományon csüggnek. De a tudomány a könnyebbik része a tanári mesterségnek. Ajánlanék egy jelmondatot: „Amit

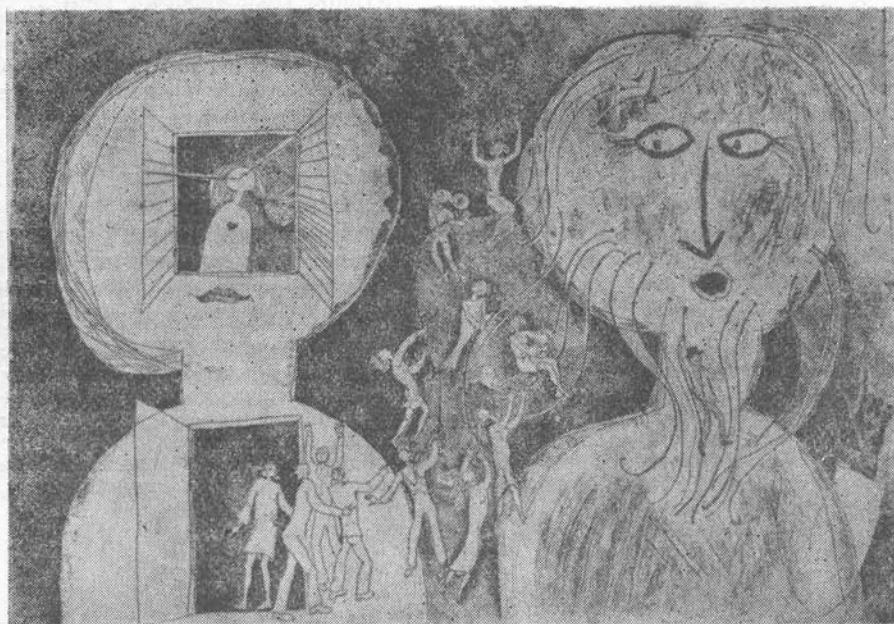
a tanárnak ismernie kell, az nem a tudomány, hanem a tudatlanság.“ Mert az ő igazi problémája a lelki szegénység.

A tanároknak tanulmányozniuk kell az oktatás elméletét, olyan szerzők munkáit, mint Piaget, meg kell ismerkedniük a programozott oktatás módszereivel. Egy-szóval át kell vedleniük.

— *És ön szerint hogyan lehet őket rá-bírni erre?*

— A legfontosabb a pedagógiai kutató-munka szorgalmazása, az, hogy a kutatás ne csak néhány szakember gondja legyen. A kutatómunkának ez a kiszélesí-tése roppant előnyökkel jár majd, füg-getlenül attól, hogy mit tár föl a kutatás. Mindenekelőtt a tanárok a kutatók ren-delkezésére bocsáthatják azokat a tapasztalatokat, amelyeket a tanteremben gyűjtenek napról napra. Ez értelmet ad majd munkájuknak, megszerzi nekik azt az elégtételt, hogy részt vesznek egy tu-domány megalapozásában. A pedagógiai kutatómunka rangot ad a tanári mes-terségnek. Ma a tanár egyetlen lehetősé-gé a továbbfejlődésre az, ha szakterü-letén tudományos kutatóvá emelkedik, vagyis ha feláldozza a diákot a tudomány oltárán. Ha majd a pedagógiát tudomány-ként elismerik, akkor kapják meg végre a tanárok a maguk igazi, társadalmi és hivatalos rendeltetését, azt a rendeltetést, hogy ők legyenek a lehető legjobb ta-nárok.

Kopacz Mária: Hangyák





## A nevelés néhány ellentmondásáról

A pedagógia azon tudományok közé tartozik, amelyek közvetlenül szolgálják az emberformálás gyakorlatát. Ezért fejlődésének legfontosabb rugóját a nevelés gyakorlatának problémája, illetve a megoldására irányuló törekvés alkotja. Honnan ered a nevelés gyakorlatának problémája? Elsősorban a társadalom kitűzte nevelési célrendszer és a nevelés adott lehetőségei (módszerei, eszközei) közt előálló ellentmondásokból. Ezek közül igyekszem néhányat — röviden, mondhatni tételesen — felvázolni, mintegy ízelítőt nyújtva a mai pedagógia kutatási programjából.

A tudományos-műszaki forradalom révén gyorsuló mozgásban tartott világban nyilvánvaló tény a társadalmi követelmények „megugrása“. És vitatott kérdés, hogy e megnövekedett követelményeknek eleget tud-e tenni a nevelés. Előlegezzük azt az *optimista* végkövetkeztetést, hogy az emberi létkörülmények állandó változásából eredő nevelési problémákkal párhuzamosan és megközelítőleg ugyanabban az ütemben megmutatkoznak a megoldás lehetőségei is. A neveléstudomány feladata e lehetőségek felderítése és megfelelő kiaknázása.

### Az információ-robbanás pedagógiai következményei

Az emberiség felderítette ismeretek mennyisége robbanásszerűen növekedik, és e növekedésnek — a megismerési folyamat végtelen jellegéből következően — nincs felső határa. Az emberi agy befogadóképessége viszont korlátozott. Ez a mai pedagógia legszembetűnőbb problémája, amely a múlt emléktárába utalta a „mindent megtanulni“ (lényegében sohasem teljesen megvalósított) imperatívuszát. Kérdés tehát, hogy a véges—végtelen ellentmondásnak egy megoldhatatlan, konkrét változatával állunk-e szemben, vagy van kiút.

A választ két oldalról kell megközelítenünk.

A megoldás egyrészt a tudomány fejlődésének és logikájának belső törvényeiből fakad. A tények rohamos szaporodásából következő diverzifikáció (szétágazás) felett állandóan ott működnek a tudomány integráló (ötvöző) tényezői: az a törekvés, hogy a tudományt axiomatikus alapon deduktíve felépítsük; az átfogó, szintetikus elméletekre való törekvés. A tudomány nemcsak *gyűjti* az ismereteket, hanem *értékeli* is őket, felbecsüli lehetséges (tudományos és műszaki) következményeiket. Az ismeretek — értéküket tekintve — kettéváltak, s feladatuk e kettéválás állandó tökéletesítése: a lényeges alapismeretek szintézisének kiemelése a részlet-adatok tömkelegéből és az elméleti, illetve gyakorlati fontosságú ismeretek elkülönítése a belátható időn belül jelentőségre szert nem tevő ismeretektől. A tudomány lényeges tartalma nem kumulatív úton, hanem mind magasabb szinteken történő szintéziseken át fejlődik; nem összegezi egyszerűen az információ-robbanás eredményeit, hanem abból kristályosodik ki. Ennek a fejlődésnek a következménye, hogy az oktatói-nevelői tevékenység tartalmának korszerűsítése, dinamizálása, változó világunk igényeihez történő alkalmazása az ismeretrendszernek mint egésznek a változásával, a tantárgy szemléletének, felfogásának a megújításával valósítható meg.

A tantervek toldozása-foldozása (bármilyen újszerű ismeretanyaggal történjék az) csak széthulló, megemészthetetlen információ-halmazhoz vezet, és nem a tudomány korszerű, döntően új szemléletéhez. Éppen ezért örömmel veszünk tudomást arról, hogy egyetemeink és tanárképző főiskoláink egyes karain megindultak a szaktudományok filozófiai kérdéseit megvilágító tanfolyamok. Meggyőződésünk, hogy ezek az előadások — az illető tudomány módszertanának, logikájának, felépítésének és elvi tartalmának megvilágításával — az oktatás tartalmának és felfogásának megújulását is elő fogják segíteni.

A tudománynak mint olyannak a vizsgálata, az az értékelő és szintetizáló folyamat, amelynek során a tudomány lényeges, alkalmazható és értékes alkotóelemeit és a köztük levő kapcsolatokat kiemeljük, jelentősen csökkentik az információ-robbanás hatását. Egyrészt, mert egy viszonylag kis számú alapvető ismeretre irányítja figyelmünket, másrészt, mert az emberi memória annál több információt képes befogadni, minél rendszerezettebbek azok. Számolnunk kell azonban mindenképpen a tananyag növekedésével. E probléma megoldásának külső lehetőségei (például a tanítás tartamának növelése) igen korlátozottak, így hát a belső erőforrásokhoz, az emberi agy rejtett tartalékaihoz kell fordulnunk.

A gondolkodást kutató tudományok eredményei, legalábbis, ami a lehetőségeket illeti, biztatóak. Az emberi agy építőelemeinek, a neuronoknak száma  $10^{10}$  nagyságrendű — már ebből az egyszerű mennyiségi szempontból is túlhaladja a világon fellelhető összes számítógépeket együttvéve! Igaza van I. A. Jefremovnak, amikor azt állítja, hogy az átlagos munka- és életfeltételek közt tevékenykedő ember csak egy töredékét hasznosítja gondolkodó apparátusa képességeinek. Ahhoz azonban, hogy a tanulás és általában a gondolkodás teljesítményét növelhessük, egy információ-elmélettel megerősített és kibernetizált lélektanon nyugvó didaktikai módszertanra van szükségünk — ennek a körvonalai azonban még alig bontakoznak ki. (A tanulási folyamat mennyiségi elemzésének eddig inkább negatív következtetései mutatkoztak meg, ezek azonban figyelemre méltóak és meggondolkoztatóak. Roger Gal említi, hogy a hagyományos nyelvoktatás megkövetelte, óráról órára történő szókinccsnyarapodás pontos felmérések szerint meghaladja a gyermekek memóriájának befogadóképességét. H. Franknak, a kibernetikai lélektan egyik úttörőjének véleménye szerint az ember érzékszerveit másodpercenként bombázó  $10^{11}$  bit információból csak 16 bitnyi jut a tudatba. Hogyan tudjuk hát azt elérni, hogy ez a csökkent információmennyiség az ember számára leglényegesebb ismeretekre vonatkozzék? Ez is a megoldandó problémák közé tartozik.)

*Koponyán kívüli „aggyunk“*

Abban, hogy egyesek borúlátón ítélik meg az információ-robbanás következményeit, szerepe van a gondolkodásról alkotott, jobbára spiritualista véleményüknek is. Eszerint a gondolkodás olyan sajátos funkciója az embernek, amelyet nem lehet műszaki alkotásokkal helyettesíteni vagy akár részben kiegészíteni, mint ahogyan izomtevékenységünk jelentős részét átruháztuk a gépekre. Az elmúlt két évtized azonban döntően rácafoltt erre a véleményre. Mert vitatkozhatunk azon, hogy milyen (mechanikus vagy alkotó) jellegűek a számítógépek végezze műveletek, a tény azonban megdönthetetlen: helyettünk számítanak. Egy elég „régie“ (1961-ből származó) kimutatás szerint már több mint 500 foglalkozási ágban alkalmazzák a számítógépeket, miközben középiskoláinkban még a logarléc használatát sem tanítják. Mi hát a teendő? Mindenki legyen matematikus is? Nem, de azért, hogy a nagy mennyiségű rutinmunkától megkíméljük magunkat, érdemes annyi matematikát

tudni, hogy szót értsünk a számítógépek kezelőivel, igényeinket a számítógépek „számára“ megfogalmazhassuk. Az oktatógépek magukra vállalják a begyakoroltatás és a vizsgáztatás rutin jellegű fázisait. A példákat még sorolhatnók. Lehetőség van tehát arra, hogy a gépies és alkotó jellegű munka aránya az utóbbi javára jelentősen változzék.

Ha tekintetbe vesszük még a szabadidő-robbanást is, akkor meg kell fordítanunk jövőnk egyik problémájának fogalmazását: a rutinmunkák tömegének gondolatfojtó hullámától való félelem helyett az alkotásra szánt idő kitöltésén kell gondolkoznunk — meg kell tanulnunk alkotni. Jellemző Jean Fourastié legújabb könyvének címe: *Des loisirs: pour quoi faire?* (A szabad idő: mire jó?) A szakoktatás problémájaként megemlíjtjük, hogy az automatizálás körülményei közt (mennél biztonságosabban működik egy automata, annál kevesebb felügyeletet igényel) a szabadidő-robbanás egy sajátos formája a munkaidő keretén belül is megnyilvánul! Mit tegyen az, aki a technológiai folyamatot ellenőrzi, hogy éberségét és tevékenységi állapotát addig fenntartsa, ameddig az ellenőrző rendszer nem jelez eltérést az automata berendezés normális munkamenetétől és ezáltal nem készletbe beavatkozásra? Mivel foglalkozzék, ha napokig nem szükséges beavatkoznia? Ezzel nem azt akarjuk állítani, hogy a gondolkodás-lélektannak egy érdekes és fejlődésben levő fejezete, a *heurisztika* kötelező tantárgy lesz; a szemlélet megváltozásáról van szó, arról, hogy a kész eredményeket befogadó és halmozó jellegű tanulást alkotó és operatív tanulás váltsa fel, amely nem a végeredmény megtanulására irányul, hanem a *probléma felismerését, megfogalmazását és megoldásának módszerét* szorgalmazza. A kész megoldások hasznosságát sem lehet, adott esetekben, kétségbe vonni — elraktározásukat azonban nagyrészt a külső memóriákra bízhatjuk.

Az információ-robbanás elsősorban a memóriánkra ró súlyos terhet, azaz róna, ha nem ismernők (az írás felfedezése óta!) a *külső memóriák* használatát — az oktatásban ellenben kevés gondot fordítottunk erre a kérdésre, mert úgy véltük, hogy a szükséges ismereteket ki-ki a saját emlékezetébe kell hogy vesse és be is veheti (megnyilvánul ez az álláspont például abban, hogy a vizsgákra segédeszközök nélkül kell a tanulónak jelentkeznie). A jelenlegi helyzetben a memorizálást túlbecsülő oktatás hatástalanná vált (nem, mintha valaha is nagyon hatékony lett volna), mert memóriánk nem tud megbirkózni azzal a hatalmas információ-mennyiséggel, amelyre szükségünk van. Ez azonban — amint azt vázoltuk — még nem gátolja meg az embert tevékenységében, mert a memóriájába vésendő alapvető és operatív jellegű ismeretek viszonylag, emlékezőképességünkhöz mérten, kis mennyiségűek, a többi (elsősorban adat jellegű) információt pedig gyorsan, biztosan és kezelhetően tárolhatjuk a — technikai megvalósításukat tekintve legváltozatosabb jellegű — külső memóriákba: a könyvtől és kartotéktól kezdve a fényképen és magnószalagon át egészen az elektronikus számítógépek ferrit-memóriáig (nagy kémiai kutatóintézetekben így oldják meg a százezernyi szerves vegyületre vonatkozó adathalmaz tárolását és a kutatáshoz szükséges adatok gyors kikeresését).

Ez az a terület, amelyen a legkönnyebben léphetnénk a jövő felé és mégis nagyon keveset tettünk. Az utóbbi két évtizedben a *dokumentarisztika* (az információk gyűjtésének, rögzítésének, osztályozásának, szelektálásának és felhasználásának tudománya) jelentős helyet vívott ki a tudományos tevékenységek rendszerében. S mi történik az iskolákban, sőt sok esetben az egyetemeken? Megelégszünk az előre összeállított bibliográfiai lajstromon feltüntetett művek tartalmi kivonatolásával. Az államvizsga-dolgozat készítésekor derül ki, hogy (leszámítva a „cédulázó“ filológusokat) az egyetemi hallgatók jelentős része alig ért a kartokékok készítéséhez és felhasználásához — holott ez a művelet a dokumentarisztika épületének

földszintjéhez tartozik — és most találkozunk egy téma bibliográfiai nyomon követésének látókörtágító izgalmas folyamatával. A mindent „bevágni“ együgyű módszere helyett meg kellene tanulni az információk közt értékbeli különbséget tenni: mi az, amit szükséges emlékezetünkbe vésnünk, és mit tárolhatunk a külső memóriákban (az emlékezetbe vésés folyamatát szükségszerűen értékelés előzi meg!). Így vagy úgy, de meg kell tanulni a külső memóriák és általában a dokumentarisztika változatos eszközeinek és módszereinek hatékony alkalmazását.

Nem zárhatjuk le a gondolatsort anélkül, hogy megemlítenők — túlzók okulásul — az emlékezetbe vésés formatív hatásait, amelyek függetlenek az információ-robbanás teremtette helyzettől. Elképzelhető-e például nyelvtanulás és esztétikai nevelés verstanulás nélkül? Nem, mert a verstanulás nem egyszerű adatrögzítés (akkor nyugodtan megelégedhetnénk azzal, hogy a verseskötet a könyvespolcon maradjon), hanem egy komplex szépség-modell és esztétikai értékmérő kialakításához is hozzájárul.

### *A szemlélet és az „új, más világok“ ellentéte*

Az emberi tudat, fejlődésének évmilliója során, mint végső forrásból, az érzéki megismerés adataiból táplálkozott. Megismerésének és gyakorlatának tárgya a látott, tapintott, egyszerűen a közvetlenül érzékelt világ volt. Ezen az állapoton a mikroszkóp és a teleszkóp sem változtatott minőségileg: a mikroszkóp és a teleszkóp nyújtotta kép, minden viszonylagos részletgazdagsága mellett, a szemléletességnek ugyanazokat a jegyeit viseli, mint a szabad szemmel észlelt kép. Egy évmillión át minden vizsgálódásunk kiindulópontja a legtágabb értelemben vett *szemlélhető* volt. Annyira hozzászoktunk ehhez az állapothoz, hogy hajlamosak vagyunk a szemlélhetőséget a lét-lehetőség kritériumaként elfogadni (nyelvünk is tükrözi ezt a felfogást: beszélünk olyan tárgyokról, illetve eseményekről, amelyek léte elképzelhető vagy elképzelhetetlen).

A nagy változás százötven évvel ezelőtt indult meg, amikor Bolyai János, Lobacsevszkij, majd Riemann megvetették a nem-euklideszi geometriák alapját, és ezzel deduktív úton igazolták, hogy létezhetnek a szemléletünk megszokta euklideszi térrel eltérő szerkezetű terek. Míg ezek az eredmények csak kevesek gondolkodását érintették, addig a századfordulókor megindult tudományos folyamat tudatformáló méreteiben megérdemli a *fizika forradalma* elnevezést. Rájöttünk arra, hogy a nem-euklideszi terek nem egyszerű logikai konstrukciók, hanem fizikai realitással bírnak, s a mikrokozmosz leírására, törvényeinek megfogalmazására alkalmatlanok a klasszikus fizika olyan szemléletes fogalmai, mint a pálya, részecske, mag. S ez a rádöbbenés nem maradt csak a szakemberek szűk körének sajátja; szét-szívárgott, többé-kevésbé behatolt minden művelt ember tudatába.

A bonyolult műszerekkel felfegyverzett tapasztalásból kiinduló tudomány a valóságnak mennyiségileg és minőségileg jelentősen nagyobb részét tárta fel, mint amire az ember a közvetlen érzéki tapasztalás segítségével képes.

Ha arra gondolunk, hogy a szemléltetés a neveléslelektanból ismert okok alapján milyen fontos szerepet tölt be az oktatás gyakorlatában, könnyen beláthatjuk a következő kérdés súlyosságát: hogyan vezethetjük be a világnak a tudomány feltárta, *nem szemléletes* részeibe a tanulót, akinek teljes élettapasztalata a közvetlen érzéki megismerésen alapszik? A probléma bonyolult, de nem megoldhatatlan (különben a tudományos megismerés sem volna lehetséges olyan területeken, ahol a szemlélet cserbenhagy). De merre kell keresnünk a kibontakozás útjait?

Az első és legkézenfekvőbb lehetőség az, hogy a szemléletes modellek hídján át közelítsük meg a szemléletlent (ilyen szemléletes modellek például az atomelméletből ismert orbitál ábrázolások). Itt nem a szemléletesség elvének mindenáron történő megmentéséről van szó, erre nincs is szükség, hiszen az a didaktika egyik lélektanilag legjobban megalapozott elve, hanem egy, a tudományos kutatásban gyümölcsöző módszernek oktatási hasznosításáról.

A második lehetőség az absztrakt és deduktív gondolkodás fejlesztése, annak a képességnek a fokozása, hogy a lényegyet képletekbe foglalva tudjuk megragadni. Ebben a tekintetben reménykeltőek a matematika-oktatás korszerűsítéséért végzett kísérletek bizonyos eredményei, amelyek a tanulók absztrakt gondolkodásának rejtett lehetőségeire mutattak rá. Nem feledkezhetünk meg a fejlődéslelektannak egyik — pedagógiai szempontból talán legfontosabb — megállapításáról, amely szerint a gyermek nem kicsiny felnőtt (a hagyományos, empirikus pedagógia számos kudarcát erre a feltevésre lehet visszavezetni), hanem egy kibontakozásban levő, minőségileg különböző éle szakaszokon át fejlődő egyéniség. 11—12 éves kor előtt, amikor a kisiskolás még a „konkrét értelmi műveletek“ fejlődési szakaszában él (Piaget), óvatosan kell „adagolnunk“ az első absztrakciókat. De mi gátol meg abban, hogy ezt a periódust — egy tevékenyebb és intuitív oktatás segítségével — jobban kihasználjuk a konkrét ismeretek szempontjából? Ennek eredményeként például a vegy-tantanárnak nem kellene azzal bíbelődnie, hogy megtanítsa a fehér és a színtelen közti különbséget.

*Az egyéni és kollektív dialektikája  
a tanulás folyamatában*

A legeredetibb és legegényibb emberi cselekvés (alkotás vagy felfedezés) is a társadalom többé-kevésbé dinamikus közegében gyökerezik, a jelen és a múlt tapasztalatára támaszkodik (közvetlen segítség formájában vagy közvetve, különböző információ-hordozókhoz — például könyvekhez — folyamodva). A mai kutatók és tervezők előtt álló feladatok méretei a közvetlen kapcsolatot, a munkaközösségekbe való szerveződést teszik szükségessé. Az egyéni alkotótevékenységek ösztönzik, kiegészítik és támogatják egymást a szervezett és megfelelően tervszerűsített közösség, illetve közösségi cselekvés keretében.

Milyen az iskola ebből a szempontból?

A szűkebb értelemben vett *nevelői* folyamatban, mind az iskolában, mind az ifjúsági szervezetekben, már rég meghonosodott a gyermek-, illetve tanuló-közös-ségekre való alapozás gyakorlata, és nem eredménytelenül (lásd Makarenko és sok más jeles nevelő tevékenységét). Az oktatás gyakorlata azonban még mindig az *egyéni* tanulásra és annak eredményeire épít. Ennek két oka van. Az első az, hogy a tanulás alapját valóban a tudatos egyéni tevékenység alkotja, és az oktatás egyik fő feladata az, hogy ennek az egyéni tevékenységnek a határfokát növelje. A második ok az, hogy a vulgárisan értelmezett kollektív tanulás (amelynek „kollektív“ jellegét pusztán az indokolta, hogy több tanuló gyűlt össze egy helyen, és az egyik hangosan elmondta a leckét) nem állta ki a gyakorlat próbáját. Az egyéni tanulást kiegészítő és az azzal váltakozó kollektív tanulás lényege az a szervezett tevékenység-megosztás, amellyel egy diákcsoport valamilyen jól meghatározott tanulmányi célt akar elérni. A kutatás és a tanulás közti kétségtelen hasonlóság alapján (tanulás = újrafelfedezés) állíthatjuk, hogy egy diákközösség akkor alkalmas kollektív tanulásra, ha szervezettségében a kutatócsoportokhoz hasonló. Hangsúlyozandó, hogy nem az egy helyen és egyszerre cselekvésről, hanem a közös tanulmányi cél érde-

kében végzett különféle tevékenységek egybekapcsolásáról, az egyéni eredményeknek a kollektívát összekapcsoló információhálózatba bocsátásáról és közhasznú ötvözéséről van szó.

Megfelel a tanítási óra ennek a követelménynek? Úgy véljük, csak kis mértékben, mivel az esetek többségében még az úgynevezett aktivizált órák is egyes diákoknak a tanárral folytatott párbeszédére redukálódnak, olyan párbeszédre, amelyet a többiek több-kevesebb érdeklődéssel követnek, végigszurkolnak. Kimerültek a tanóra lehetőségei? Nem, de megszokott sémái nem elég dinamikusak ahhoz, hogy az *alkotókészség* kibontakozását serkentsék és a fejlődésnek a szocialista nevelés céljai megkívánta medrébe tereljék.

Nem a tanítási óra lehetőségei merültek ki, hanem nevelési rutinunk néhány szokványa elégtelen ahhoz, hogy az oktatás széles skálájú feladat-komplexumának megfeleljen. Tartalékait a soron következő pedagógiai kutatásnak kell felderítenie. A *szakkörök* tevékenységét — hogy az alkotó tanulás és az alkotás-tanulás lehetőségeinél maradjunk — még mindig nem becsüljük fontosságához mértén (erre utal az a tény, hogy pedagógiai szakirodalmunkban viszonylag kevesen foglalkoznak ezzel a kérdéssel). S végezetül, de nem utolsósorban, szocialista viszonyainkhoz mértén át kellene értékelnünk az „új iskola“ különböző irányzatainak hasznosítható eredményeit. Az „új iskola“ tevékenységi formái például a tantárgyak nagyfokú koncentrációját tették lehetővé. A tantárgyak koncentrációja pedig nem öncél, hanem olyan követelmény, amely a tudomány jelen és jövőbeli fejlődési irányából következik, amint azt már egy másik alkalommal megpróbáltuk kimutatni (*A határ-tudományok és a pedagógia*. Korunk, 1968. 1378—1385).

A programozott oktatás vitathatatlan előnyei az egyéni, sőt az egyénre szabott oktatás bizonyos mozzanatainak érvényesülését segítik elő. Ha önmagában tekintjük (ismételjük: minden előnye mellett!), szemünkbe ötlők jellegzetes hiányossága: a tanulók közösségét tanuló-program kettősökre atomizálja. Megváltozik azonban a helyzet, ha a programozott oktatást nem tekintjük kizárólagos módszernek; a programozott oktatás — megrövidítve bizonyos ismeretek és készségek elsajátításának idejét — megnöveli a szó mélyebb értelmében vett kollektív és alkotó tanulásra szánt idő tartamát. Éppen a programozott oktatásban elért eredmények ösztönöznek arra, hogy alaposabban tanulmányozzuk az imént meghatározott közös tanulás lehetőségeit.

Meggondolkoztató R. Dottrensnek az a véleménye is, hogy az iskoláinkban elfogadott ellenőrző és értékelő módszerek nagy része (éremjegyek, osztályozás, vizsgáztatás) az individualista versengés szellemét támogatja, viszont azt sem felejtethetjük el, hogy nem minden versengés ellentéte a szolidaritásnak. Íme egy újabb kérdés a decimológia („osztályzástan“) ellentmondásos probléma-tömkelegéből.

\*

A felsorolást folytathatnók — meg kell majd említenünk az információ-áram „egyenirányítását“, a múltba tekintő bölcsesség csődjét, az egymásra sikló generációk és életperiódusok iskolaszociológiai következményeit, s tovább menve: foglalkoznunk kell még a szakosítás és általános műveltség, az anyanyelv és világnyelvek pedagógiai kapcsolatával —, feladatunk ezúttal azonban csupán az volt, hogy az információ-robbanás következtében előállott oktatási ellentmondásokra figyeljünk s azok feloldásán gondolkozzunk.

Salló Ervin

# Élet és iskola

Iskolás gondolatokat vetnék fel, de — remélem — nem „iskolás“ szinten, nem didakticista módon. Noha tanár vagyok, ezáltal nem szeretnék oktatni: olyan kérdésekről szólnék, amelyek fölött előbb sokat kell töprengenünk, előbb tisztáznunk kell magunk számára egyet-mást, hogy mindebből végül is hasznosítson valamit az iskola, a gyermek, egész nevelésügyünk.

Non scholae, sed vitae discimus — nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk. Hány meg hány tanító, tanár igyekezett meggyőzni tanítványait Seneca bölcs mondása alapján, hogy az iskolai követelmények az élet követelményeit fejezik ki. Azért kell eleget tenni az iskolai kötelességnek, hogy az ismereteket, nevelést az életben hasznosítsák. És mégis, a tanulók egy része mindig is tagadta az azonosságot az iskola és az élet követelményei között. Ez gyakran a tanulók értetlenségén múltott, de — valljuk csak be — volt reális alapja is. Hiszen mennyit változott csak napjainkban az oktatás. S minden változás, reform alkalmával a fő érv az volt, hogy a régi tananyag és tanítási forma nem felelt meg az élet követelményeinek. Tehát bizonyos mértékig igazuk volt a mindenkori diákoknak, mikor azzal vádolták az iskolát, hogy elszakadt az élettől. Az élet halad, változik, és az iskolának lépést kell tartania vele. Ez a lépéstartás persze viszonylagos: a felépítmény mindig is elmarad bizonyos fokig az anyagi alaphoz képest, az iskolára mint intézményre pedig különösen jellemző bizonyos konzervativizmus.

Akárhogy van is, két tanulságot vonhatunk le a múltból. Az iskola talán mindig elmarad kissé az élet követelményeitől, ezt az elmaradást pedig olykor-olykor nem szívesen ismerjük be a jelenre vonatkoztatva. Így azután megtörténik, hogy a fel nem ismert, be nem vallott baj ellen nem is harcolunk — következőképpen a lemaradás fokozódik, mígnem az ellentmondások komolyabb konfliktusokhoz vezetnek. Csak ekkor valljuk be, hogy a régi iskola-rendszerben hibák mutatkoznak, és gyökeres átalakulásra van szükség.

\*

Seneca mondása azonban nem mindig és mindenhol érvényes igazság. Inkább program, amelynek megvalósítására állandóan törekednünk kell. A tanár nem elégedhet meg azzal, hogy ezt a mondást tanítványai számára követelményként ismétli. Kérdésként is felteheti magának: vajon mindig, minden tekintetben igaz, hogy nem az iskola, hanem az élet számára tanít? El kell ismernie, hogy bizony nekünk, nevelőknek sok tekintetben iskolacentrikus a szemléletünk. Számunkra bizonyos fokig az iskola maga jelenti az életet, emiatt hajlamosak vagyunk az életet az iskola szemszögéből szemlélni. A valóság követelményeit pedig számunkra sokszor helyettesíti a tanterv, a tankönyv, az iskolai szabályzat. Néha ezt — magunk között — el is ismerjük. „Én ezt a leckét szívesen elhagynám, úgysem lesz rá szüksége a gyermeknek az életben, de kötelez a tanterv.“ Így szólunk a tanulóhoz: „Az iskolai szabályzat ilyen öltözetet ír elő, ehhez tartsd magad. Otthon azután úgy jársz, ahogy akarsz.“

Ilyenkor nem az élet, hanem az iskola kedvéért tanítunk, nevelünk. És még a jobbik eset, ha ezt felismerjük. Rosszabbik esetben, jobb ügghöz méltó

buzgalommal, az élet törvényeként igyekszünk feltüntetni az iskola parancsait.

Az „élet“ fogalma egyben azt jelenti: „ma“. Hogy a mától néha elmara-dunk, az a tanítás, nevelés egyik jellegzetessége. A tanító, tanár a múltban felhalmozott ismeretanyagot, tapasztalatot adja át a mai ifjúságnak. A múltban gyökerezik és a mához szól. Ebben a munkában van jó értelemben vett, a múlt értékeit megőrző, hagyománytisztelő jelleg is. A tanárnak kijáró tisztelet is kissé a múlt értékeinek szóló tisztelet visszénye, hisz ő emez értékek ápolója, közvetítője. Ez a megőrző szerep azonban sok tekintetben rányomja bélyegét a nevelőmunkára: inkább hajlunk a régi, bevált dolgok megtartására, mint a változtatásra. Hajlamosak vagyunk a konzervatívizmusra: úgy igyekszünk nevelni a tanítványainkat, ahogy minket neveltek. Példaképeink a 20—40 évvel ezelőtt élt tanáraink.

Igyekszünk tudatosan modernizálni módszereinket, de a múlt sokszor ott kísért a gondolatainkban, felfogásunkban, magatartásunkban.

\*

Figyelembe kell venni a tantestület személyi összetételét is. A tanárok között — attól félek — kevés az újító szellemű, eredeti egyéniség. Ezt értékelési, ítélkezési szándék nélkül mondom. A múlt értékeinek átmentése éppolyan fontos, mint amennyire szükséges a változtatás. A meggondolatlan újítás viszont ugyanolyan káros lehet, mint az elavult nézetekhez való görcsös ragaszkodás.

Emlékeztessünk az oktatás, nevelés belső ellentmondására. A tanár a múlt értékeit közvetíti ma a jövő emberének. Az iskola szempontjából nézve az „élet“ azt is jelenti, hogy „ma“ — vagy inkább „holnap“. Amit a tanuló ma tanul, arra a jövőben lesz szüksége. Márpedig — különösen mai, rohamosan fejlődő világunkban — a ma nagyon sokban eltér a tegnaptól, és a holnap is más lesz, mint a jelen.

Ismeretes, hogy a műszaki tudományok területén az ismeretek átlag tíz-évenként elévülnek, újjakkal cserélődnek fel. A humán műveltség tartalma is óriási iramban fejlődik, változik. Ilyen körülmények között alaposan meg kell gondolni, milyen ismereteket adjunk át tanítványainknak.

Nekünk, tanároknak jobban kellene látnunk a fejlődés irányát; mi az, ami tanítványainknak holnap föltétlenül kell. Egy vitathatatlan: szükségük lesz önálló munkához való készségre, logikus gondolkodásra, a tudományok alapvető törvényeinek ismeretére. A többi ismeretanyagot tekintve sokszor nehéz megmondani, hogy mi az, amit az iskola kedvéért, és mi az, amit az élet számára tanítunk.

A nevelés tekintetében is problémák merülnek fel. Hogyan neveljük az ifjakat? Milyen eszményeket, követelményeket állítsunk eléjük? A ma követelményeit? De hiszen Ők a holnap emberei! Ami helyes ma, nem biztos, hogy helyes lesz holnap! Nem volna jó, ha a jövő generáció megrekedne a mai nemzedék erkölcsi színvonalán.

Nem tagadom a maradandó értékeket, nem hirdetek szélsőséges relativizmust. Sőt, vallom, hogy miként nyugodtan taníthatjuk az egyszerűget és az algebra elemeit, mert azok sohasem évülnek el, éppen úgy a világnézetnek és az erkölcsnek is vannak olyan sarkigazságai, amelyeket nyugodtan hirdethetünk. De alaposan meg kell vizsgálnunk ismereteinket, nézeteinket, felfogásunkat, mi az, ami valóban időtálló érték, mi az, ami mulandó, túlhaladott.



Meg kell vizsgálnunk, vajon valóban modern az, amit annak vélünk? Nem tévesztjük-e össze a mátt a tegnappal, nem próbáljuk-e, öntudatlanul is, régen kialakult nézeteinket a mába átültetni? Még nehezebb válaszolni arra a kérdésre, vajon mennyire világos a holnapról alkotott képünk. Vajon elképze-  
léseink objektív törvényszerűségeken, tudományos előrelátáson alapulnak-e, vagy csak álmainkat vetítjük ki a jövőbe? Esetleg éppen a képzeletünkben megszépített múltból kívánjuk, hogy a jövőben újra megvalósuljon?

Ez a tanári önvizsgálat őszinte és komoly kell hogy legyen, mert az ember hajlamos arra, hogy ragaszkodjék a megszokotthoz, legyen az régi bútor vagy előítélet. Gondoljuk meg, hogy amióta minket oktattak és neveltek tanáraink, azóta egy tudományos-műszaki s ugyanakkor társadalmi forradalom zajlott le! Mennyi minden avult el s veszítette érvényét abból, amit az iskolában tanultunk! Mennyi mindent kellett újra tanulni, pótolni! Mi mindent nem láttak és részben nem is láthattak a mi tanáraink?

Eszerint tehát a tanár látnok, jós, vátesz kellene hogy legyen? Ilyen igényekkel nem léphetünk fel. A jövő megsejtése, a fejlődés valószínű menetének előrelátása a tudomány és a művészet feladata. A közgazdászok, szociológusok, írók és költők keresik a jövő útjait, vagy éppen a futuroológusok, akiknek ez a szakmájuk. A tanártól legfeljebb azt várjuk el, hogy művelt ember legyen, a mában éljen, és képes legyen a jövő követelményeit közvetíteni az ifjúság felé. Tartson lépést szaktudománya fejlődésével, lássa, milyen irányban fejlődik, és ennek értelmében helyezze el a súlypontot a tananyag átadásakor.

Természetesen a pedagógia, a lélektan, a tanítás módszertana tekintetében is ismernie kellene a legújabb eredményeket, elengedhetetlen, hogy tájékozott legyen ideológiai és politikai tekintetben is, enélkül nem nevelheti az ifjúságot. Ugyanakkor irodalmi, művészeti szempontból is ajánlatos tájékozottnak lennie. Osztályfőnöki órán, magánbeszélgetések során szóba kerülhetnek a könyvek, zene, képzőművészet, film, színház. A tanulók ilyen irányú nevelését, tájékoztatását nem bízhatjuk csak az irodalomtanárra. Ne felejtjük el azt sem, hogy nem minden szülő tudja helyesen irányítani, tájékoztatni gyermekét.

A tanulóknak azt mondjuk, szükségük van arra, hogy széles körű, minden irányú műveltségre tegyenek szert. Ezt a követelményt példamutatással kell alátámasztanunk: műveltnek kell lennünk. Milyen kiábrándító egy tanuló számára (akitől minden tanár a maga szakmájában alapos és mély ismereteket követel), ha látja, hogy a számtantanár nem olvas szépirodalmat, az irodalomtanár pedig nem tudja elvégezni az év végi kimutatásokhoz szükséges száza-  
lak-számítást.

Példamutatás. A nevelőmunka sarkköve. Ha példát tudok mutatni, ha azt mondhatom a gyermeknek: csináld így, ahogy én csinálom, akkor remélhetem, hogy követni fog. Remélhetem, nem biztos viszont, hogy akar és tud követni. De ha nem tudok példát mutatni, ha azt kell mondanom: „Így tegyél, mert ez így helyes, bár én nem így teszek“, akkor valószínű, hogy az ifjú nem a tanácsaimat követi, hanem a magatartásomat. Nehéz, nagyon nehéz példamutatónak lenni. Képességeinknek, erőnknek határai vannak, hibáinkat, gyengeségeinket nem tudjuk mindig leküzdeni. Letagadni viszont nem becsületes,

nem okos dolog. Nem szép, ha valaki vizet prédikál és bort iszik, de még nevétségesebbé válik, ha ezt tagadni próbálja.

Nem, eredményeinket tekintve nem lehetünk példaképek. Amit mi elérünk, nem tekinthetjük végső célnak, tanítványainkat arra kell buzdítanunk, hogy minket túlhaladjanak. Példát mutathatunk azonban a problémákhoz való hozzáállás tekintetében, abban a törekvésben, hogy igyekszünk lépést tartani a fejlődéssel.

Példát mutathatunk olyan értelemben is, hogy igyekszünk szoros kapcsolatot tartani az élet és a műveltség minden területén a mával, és keressük a jövőbe vezető helyes utat; rugalmasan gondolkodunk, fogékonyak vagyunk az új iránt, meg tudjuk különböztetni, mi az, ami haladó és mi nem az új áramlatokban. Ha így járunk el, akkor lehet, az ifjak úgy ítélnék meg, hogy az általunk elért eredmények túlhaladottak ugyan, de hozzáállásunk, igyekezetünk példamutató.

Természetesen felvetődik a kérdés: minden csak cél, eszménykép, de mi a valóság? Mennyire felel meg a nevelő ezeknek a követelményeknek? Hogyan tud lépést tartani a fejlődéssel, milyen a kapcsolata az ifjúsággal?

Erre a kérdésre hozzávetőleges választ is csak alapos tanulmány adhatna. Tény az, hogy tanáraink felkészültsége terén sok pozitív példa mellett bőven található hibákat is: tájékozatlanság szakmai, ideológiai, politikai téren, hiányos általános műveltség, a metódikai munka lebecsülése, érdektelenség a lélektani, pedagógiai tárgyú irodalom iránt. Szemléletünkben is fellelhetők a konzervativizmus, megkövesedés, megcsontosodás vonásai, szűklátókörűség, az újjal szembeni idegenkedés és érthetlenség. Az ifjúsággal való kapcsolatunkban még megtalálható a merev tekintélytisztelet piederesztályjáról történő parancsoló módszer, a „szabál az szabál” elvét valló kincstári gondolkodás.

Ha felismertük, hogy a nevelés belső ellentmondása folytán természetszerű a viszonylagos lemaradás a rohamos fejlődéssel szemben, ugyanúgy fel kell ismernünk azt is, hogy állandóan törekednünk kell a lemaradás csökkentésére, felszámolására. Ez a viszonylagos lemaradás minden nevelő tényezőre vonatkozik. Fel is szoktuk róni egyes szülőknél, hogy elmaradott módszerek, feladatok alapján nevelik gyermeküket. Pedig előfordul az is, hogy a vitás kérdésben a szülő képviseli a haladást és mi, nevelők maradtunk le.

Ha a szülő helytelenül neveli a gyermekét, mentségére szolgál, hogy pedagógiai téren nem szakember. Mit hozhatunk fel azonban saját mentségünkre mi, ha hibás úton járunk?

Objektív választ ebben az esetben is tudományos felmérés adhatna. Meg kellene vizsgálni, hogyan készítik fel a nevelőket a főiskolán, milyen segítséget kapnak munkájuk közben az igazgatóktól, tanfelügyelőktől, tanfolyamokon vagy folyóiratok útján. Fel kellene mérni időgazdálkodásunkat: mennyi időt vesz igénybe a mindennapi kötelező iskolai és iskolán kívüli tevékenység, és mennyi idő marad tanulni, olvasni, művelődni? Mert láttuk, hogy a feladatok nagyok: sok könyvet, újságot, folyóiratot kellene olvasni, előadásokat hallgatni, színházba, moziba, hangversenyre, képképzőművészeti kiállításra járni, szabadegyetemet látogatni. Ha valaki nem gyarapítja tudását, műveltségét, és csak abból él, amit az egyetemen gyűjtött, hamar lemarad.

A tét nagy: az ifjúság a nemzetiség jövője. A gyermek jellemét, magatartását alapvetően mi alakítjuk, világnézetét, szemléletét mi formáljuk, képes-

ségeit, tehetségét mi segítjük kibontakozni, egész érdeklődését, tevékenységét lényegében mi irányítjuk.

A lélektan és a pedagógia újabb eredményei is mind azt igazolják, hogy az oktató és nevelő hatások életkorhoz kötöttek: amit elmulasztunk vagy helytelenül csinálunk, azt később nagyon nehéz helyrehozni. Ezért nem mindegy, hogy amit mi a gyerekekbe ma beoltunk, az valóban hasznára válik-e a jövőben, vagy gátló tényező lesz számára! Döntő fontosságú tehát, hogy mi nevelők, széles körű műveltség segítségével, az étellel szoros kapcsolatban, az iskola falán túl látva lépést tudjunk tartani a világ fejlődésével, fel tudjuk mérni, milyen ismeretekre, készségekre, tulajdonságokra lesz szükségük tanítványaiknak, ha az iskola padjaiból kikerülnek.

Seneca mondása ne jámbor intelem legyen a tanulók számára, hanem nekünk, nevelőknek szóló parancs: ne az iskolának, hanem az élet számára tanítsunk, neveljünk!

Fey László

## Tanárképzés — továbbképzés

*Az oktatói pálya nem foglalkozást jelent, nem is hivatást, hanem életmódot.*

FÜST MILÁN

Az ifjúság jövőjének és az oktatási reformok sikerének kulcskérdése a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés. A pedagógiának nagy szüksége van a jövőbe tekintésre. Az iskolapadokban ma már ott ül a 2000. év alkotó embere! Hogy hogyan él és tanul ma az ifjúság, és hogyan fog dolgozni a XXI. század embere, az attól is függ, hogyan él és dolgozik a mai pedagógusnemzedék.

A pedagógusok élet- és munkakörülményeinek kutatása az iskolaszociológia feladata. Hazánkban a szociológiai kutatások az értelmiségi dolgozók élet- és munkakörülményeinek kutatása közben természetesen a pedagógus-társadalom felmérésére is kiterjednek. Mégis csak ritkán olvashatunk iskolaszociológiai tanulmányt (ilyen volt Vasas Samu *Tantestület kisvárosban* című, a *Korunk* szociológiai pályázatán díjazott rövid tanulmánya, 1967-ben.)

A magyar szakos tanár személyiségéről, hivatástudatáról, kultúrateremtő szerepéről, az anyanyelvi oktatásban betöltött vezető helyéről a *Tanügyi Újság* lapjain maguk a magyar szakos tanárok folytattak vitát (1969. 44., 1970. 2., 4. és 6). Én magam arra szeretnék választ találni, hogyan szolgálja a „gyorsuló időben” — a pedagógiának a gazdasági-társadalmi haladással való versenyfutása közben — a magyar szakos tanárok képzése és továbbképzése hazánkban a magyar nyelvű oktatást, a magyar lakosság kulturális igényeit és felemelkedését.

A válaszadáshoz mindössze kétféle „kutatási módszer” állott rendelkezésemre. Az egyik, hogy alkalmam volt találkozni, elbeszélgetni azzal a 800-nál több magyar szakos tanárral, aki az elmúlt 13 év alatt a tanártovábbképzés valamilyen formáján részt vett, és a kolozsvári Pedagógus-továbbképző Intézetben megfordult. Beszélgettünk szakmai kérdésekről, munkájukról, örömeikről, gondjaikról — már

ahogy ez lenni szokott. Másik „adatszerző eljárásom“, hogy a magyar szakos tanárokat munkahelyükön is meglátogattam, több száz magyarórát hallgattam meg a magyar tannyelvű iskolákban, de hallgattam magyarórát román tannyelvű iskolában is, ahol az Oktatásügyi Minisztérium rendeletére fakultatív tantárgy volt a magyar nyelv, főként a magyar anyanyelvűek számára, de helyenként a román anyanyelvű tanulók is részt vettek ezeken az órákon.

A beszélgetésekből, óralátogatásokból lassanként kialakult a kép: hogyan él, mit dolgozik, mivel járul hozzá Románia Szocialista Köztársaság kulturális életének emeléséhez a magyar szakos tanárok közössége. Hivatalos statisztikák híján csak következtetni lehet a hozzávetőlegesen ezres létszámú magyar szakos oktatócsoportra, ugyanis sokan vannak olyanok, akik tanári oklevél nélkül vagy más szaktanári képesítéssel tanítják a magyart. S vannak, akik magyar szaktanári képesítéssel az írói, költői, közírói, levéltárosi hivatást választották, szerkesztőségekben, kiadóknak, könyvtárakban dolgoznak, művelődési otthont vezetnek, múzeumok csendjében vagy a tudományos kutatás területén munkálkodnak.

A megalapozó anyanyelvi kultúra munkásait, a magyar szakos tanárokat részben a kolozsvári Babeş—Bolyai Tudományegyetem, részben pedig — 1960 óta — a marosvásárhelyi hároméves Pedagógiai Főiskola képezi ki.

### *Kikből lesz magyartanár?*

Az egyetemre iratkozott magyar szakosok egy része tudván tudja, mire készül, mit vállal, amikor ezt a pályát választja. Más részük kevésbé tudatosan, de mégis ide iratkozik. A megkérdezettek ilyen módon feleltek a „Miért éppen ide?“ kérdésre:

- Érdekelt az irodalomtudomány, a nyelvtudomány.
- Szeretem a verseket, szeretek olvasni.
- Erre a pályára indított hajdani kiváló magyartanárom példája.
- Szeretem a gyermekeket, szeretnék jó tanár lenni.
- Újságíró, színész, író, filmrendező szerettem volna lenni. Ezen az úton vélt

tem leginkább megközelíteni vágyaimat.

De ilyen feleletek is akadtak:

- Német—angolra akartam menni, de ott túl sok volt a jelentkező.
- Ez volt a legkönnyebb felvételi.
- Itt lakunk a városban, közel van a főiskola.
- Nekem mindegy volt, hová, csak bekerüljek az egyetemre.

A szenvedélyesen vállalt hivatástudattól a próba-szerencse vállalkozásig minden árnyalatú pályaválasztás megtalálható a magyar szakra iratkozók között, de többen vannak azok, akik hittel és tudatos felkészüléssel lépnek a pályára.

Az utóbbi öt esztendőben igen nagy a válogatási lehetőség a magyar szakos egyetemi felvételin is. Egy helyre öt-hat jelentkező iratkozik be. A kiválogatás mégsem történik mindig szerencsésen. Másképpen hogyan magyarázható az a jelenség, hogy a 100 jelentkező közül kiválasztott 20 legkiválóbb tanárjelöltből a másodéven nem egy esetben már „gyenge évfolyam“ lesz? Sokat vitatkozhatnánk afőlé, hogyan lehetne javítani az egyetemi felvételi vizsgán, miként lehetne azt a kiválasztás eredményesebb szűrőpróbájává tenni. A sokféle lehetőség közül — úgy gondolom — mérlegelni kellene az érettségi-eredmények és az egyetemi felvételi vizsgák színvonala közötti különbségeket, valamint a felvételi vizsgarendszer ellentmondásait is. De eddig még egyszer sem olvashattunk a magyar szak felvételi vizsgáit részletesen elemző tanulmányt.

A felvételi követelmények ismereteseek: a nyelvi és irodalomtörténeti ismeretek, amelyeket a vizsgázók az emlékezet próbájával bizonyítanak. De a magyar szakos tanárnak készül felvételizőtől ki kéri számon a beszédkultúrát: a helyes és szép kiejtést, az előadókészséget, a színes, választékos előadásmódot, az irodalom iránti művészi érzékenységet? Jószerivel senki, mert a felvételi vizsga eredményét nagyrészt már eldönti az írásbeli vizsgán szerzett jegy. Pedig a tanári pályára készülők-től éppen úgy számon kell kérnünk a beszédkultúrát, mint az általános műveltséget, az olvasottságot éppúgy, mint a logikus gondolkodás, a helyes és gyors döntés képességét. Ha a testnevelési vagy művészeti pályára készülők-től számon kéri a pályaalakmassági vizsgát, miért lehet éppen a tanári pályára jelentkezőket egyoldalú módon, főként a memorizáló képesség alapján kiválogatni? S hihető-e, hogy a tanárjelölt a tanárképzés három vagy öt esztendeje alatt a szaktudomány alapvető ismereteinek elsajátítása mellett a pedagógusi hivatás minden pozitív vonását is ki tudja magában alakítani, bár gyakran sem hajlamai, sem képességei nem indítják erre?

A főiskolai és egyetemi felvételi vizsgák rendszere nemzetközi viszonylatban is a figyelem középpontjában áll. Tesztek, képességvizsgálat, a hivatásra alkalmasság próbái segítenek helyesen kiválogatni a tanári pályára jelentkezők közül az arra legrátermettebbeket (lásd Gordosné Dr. Szabó Anna: *Kísérlet a hivatásra alkalmasság vizsgálatára a felsőfokú beiskolázásnál. Pedagógia Szemle, 1969. 6.*)

#### *Hogyan készül fel hivatására a tanárjelölt?*

Az egyetemi és főiskolai tantervek szakszerűségének és a nevelés korszerűségének követelményeit egyeztetni nehéz és bonyolult dolog. Az egyetemi-főiskolai tantervek így általában, mondhatni rugalmasan követik a szaktudomány táguló-mélyülő ismereteit, de nem mindenben tudnak eleget tenni annak a követelménynek, amely szerint a tanári pálya és „életmód“ rendkívüli sokoldalúságot tételez föl. Elég arra utalnunk, hogy az irodalom és a nyelvtan korszerű tanítása a szaktudományon kívül a történelem és művészettörténet, az általános pedagógia és pszichológia, a gyermeklélektan és gyermekirodalom alapos ismeretét, továbbá a szakmódszertani, tantárgypedagógiai ismeretek korszerű alkalmazását és gyakorlását is megköveteli a magyar szakos tanártól. Bár az utóbbi két évben az egyetemen a magyar szakos tanárjelöltek magyar művelődéstörténeti kollégiumot is hallgatnak, úgy véljük, ez még nyilván nem elég ahhoz, hogy a kezdő tanár a sokoldalú műveltség vértetében állhasson tanítványai elé.

A tanárképző főiskola tanterveit sürgősen elemeznünk kellene abból a szempontból is, hogyan felelnek meg a tízéves általános iskolában oktató tanár magasabb szintű feladatának. Nem vitás ugyanis, hogy az általános iskola IX—X. osztályában az irodalomtörténetet igényesen fogjuk tanítani, ha lehet, éppúgy, mint a középiskolában. A főiskolai és az egyetemi tanárképzés között abban a tekintetben sem lehet szakadék, hogy a tanárképzést szembeállíthatnók a tudósképzéssel. Mindkét intézményben a tanárképzést „tudós szinten“ kell megoldani. A főiskolai tanárszékek éppúgy a tudományos kutatás műhelyeinek tekinthetők, mint az egyetemi katedrák. S mivel a pedagógiai főiskolát végzett tanárjelöltek nagobbrészt falura kerülnek, szükséges, hogy a tudományos kutatás, a fáklyahordozás ígézetében teljesítsék a faluban népnevelő (esetleg népköltészeti és nyelvjárási gyűjtő és kutató) hivatásukat. „Ki más, ha nem mi?“ — hangzott el Barabás László IV. éves magyar szakos hallgató munkára szólító felhívása (*Igazság, 1969. március 26.*) Igazat adunk neki, s a felvetett kérdést azzal zárjuk le: nem az a lényeges, hogy az egyetemen, főiskolán *mennyi* ismeretet közölnek a hallgatókkal, hanem az: *hogyan* tanulnak

a tanárjelöltek. Elsajátítják-e a forráskutatás és -feldolgozás módszereit, sikerül-e az egyetemen a tanárjelöltekben felkelteni az örökké tanulás szomjúságát, felszítani az örökké-tanulva-tanítás tűzét?

Az egyetemen nem lehet *mindent* megtanulni, tehát a permanens önnevelés nem az egyetem után, hanem az egyetemre lépés első napjától kezdődik. Ha egyszer majd valaki megírja a kolozsvári egyetem magyar nyelvészeti és irodalmi katedráinak történetét, bizonyára érdekes fejezet lesz az, amelyben a magyar szakos hallgatók önnevelő munkáját fogja értékelni.

Mindazok a képességek — szép beszéd, jó előadás, érző és értő versmondás —, amelyeket a jó magyar szakos tanár tulajdonságai között említettünk, csak az egyetemi tanterven kívüli, önnevelő munkában sajátíthatók el. A magyar szakos hallgatók a *szép kiejtés* és a *kifejező olvasás*, valamint a *művészi szavalás* versenyeit évenként megrendezték. De oly kevés alkalommal léptek a nyilvánosság elé, hogy e művészi nevelő és nyelvművelő szándékuk jóformán rejtett titok maradt. Nyilvános szerepléseik felsorolása egy-egy Vörösmarty- és Arany-emlékest, a *Szeretlek, kedvesem* (magyar szerelmes versek), s legújabban az *Árva az a madár* címen „virág-énekes” szavalóestjük említésével le is zárul. A szép beszéd — s a falusi népművelő munka — gyakorlása végett a magyar szakos hallgatók egy része az egyetemi hallgatók színjátszó csoportjában is közreműködik. A tudományos kutatómunkát a nyelvészeti és irodalomtörténeti tudományos körökben gyakorolják, s a tavaszi egyetemi ifjúsági heteken tartott tudományos ülésszakon közlik. A magyar szakos hallgatók államvizsgadolgozatai olykor értékes adatokkal, eredeti kutatások eredményeivel gyarapítják a szaktudomány hatalmas anyagát (lásd Jancsó Elemér cikket a NyIrK 1967. 1. számában). S van az egyetemi hallgatóknak irodalmi alkotó körük is (a Gaál Gábor Kör), írásaikat pedig az *Echinox*, az egyetemi ifjúság folyóirata magyar nyelven közli.

S mi az, ami mégis hiányzik a tanárképzésből?

Véleményünk szerint a szaktudományi ismeretek mellett szinte teljesen háttérbe szorult a tanárjelöltek pedagógussá, nevelővé képzése. A *pedagógus* iránt támasztott társadalmi elvárások nevében nem nyugodhatunk bele a „*paedagogus non fit, sed nascitur*” kényelmes jelszavába. A korszerű nevelés kizárja a spontaneitást, az ötletszerűséget, a selejt-termelést, a szüntelen kísérleti stádiumban lévő folyékony, nyúlós, szervezetlen nevelőmunkát. De igenis megköveteli a szüntelenül megújuló és tudományosan megszervezett kutatómunkát, a tudós-tanárt, aki szaktárgya tanításában mer és tud újítani, mert szaktudományi ismeretein kívül széles körű tantárgypedagógiai képzettsége is van. Elmondhatjuk-e ezt a jelenlegi tanárképzés rendszeréről?

A tanárjelöltek elméleti pedagógiai felkészítése mindössze félévi általános pedagógiai és lélektani kollégium meghallgatásából áll. Tantárgypedagógiai, vagyis módszertani felkészítésük még kevesebb: féléven át heti 1 óra, összesen 15 módszertani előadás meghallgatása, szeminárium és vizsga nélkül. A pedagógia-gyakorlat hetenként egyszeri óralátogatás, majd 2—3 órasi mintatanítás után a vizsgatanítás, és ezzel tanárrá nyilvánítják a tanárjelöltet. A harmadéven hiányzanak a lélektani megfigyelési gyakorlatok, negyedéven az iskolai élet struktúrájának tanulmányozása és a módszertani kutatómunkával való ismerkedés. A magyar szakos hallgatók helyzetét nehezíti, hogy a magyar nyelv- és irodalom-tanítás egyetemi előadói tanári széke két éve betöltetlen, s mindössze pár hónapja jelent meg az első magyar nyelvű módszertani egyetemi kurzus.

Vajon helyes-e, hogy a kezdő tanárt rögvest a tűzvonalba küldjük anélkül, hogy puskaport szagolt volna? Vagy a tanárképzés módszertani ismereteit és pedagógiai gyakorlatát túlnyomó részben a tanár-továbbképzésre háríthatjuk-e?

### *Milyen legyen a tanár-továbbképzés?*

A pedagógusok munkáját szabályozó *Alapszabályzat* (Statutul personalului didactic) körvonalazza a továbbképzés formáit is. Jelenleg a továbbképzés három fokozatban történik, s a fokozatok elnyerése anyagi juttatással, fizetésemeléssel jár.

A legelső fokozatot három évi tanári működés után lehet megszerezni, a véglegesítő vizsga letétele árán. A II. fokozatra a végleges cím elnyerése után öt évvel pályázhat a tanár, s a szaktudományi és szakmódszertani kollokviumon kívül igen jó minősítéssel kell kiállnia a szakinspekciót is. Az I. fokozat elnyerésének feltétele a kiváló szakmai tudás és pedagógusi gyakorlat mellett eredeti kutatáson alapuló tudományos-módszertani dolgozat elkészítése. A II. és I. fokozat megszerzése nem kötelező. Aki tehát ezekre felkészül, és kiállja a próbát, biznyságot tesz arról, hogy permanens önnevelése, tudatos és állandó önképzése olyan igény, amely a szüntelenül alkotó, önmagát és környezetét javító embert jellemzi.

A tanári fokozatokat elrendelő Minisztertanácsi Határozat (1059/1959) megjelenése óta csüggesztően kevés a II. és I. fokozatot elnyert magyar szakos tanárok száma. A katedrán működő, szakképesített magyartanárok számát tekintsük az országban csak 750-nek. Ezek közül II. fokozatú tanár 52 (6,9%) és I. fokozatot nyert mindössze 5 (0,6%). Elszomorító eredmény, ha csak százalékokban mérnök a magyar szakos tanárok önnevelésének, fejlődési igényének színvonalát. Tudom azonban, hogy ezek a számok megtévesztőek, ha nem nézünk mögéjük.

Beszélgéseink során sokszor kiderült, hogy mi tartotta vissza a munkájára különben igényes, katedráján eredményesen dolgozó tanárt a II. fokozat megszerzésétől. Az első tíz évben (1959—1969-ig) a II. fokozat elnyeréséhez is tudományos dolgozatot kellett benyújtani. A dolgozat elkészítéséhez nemritkán hiányoztak a megfelelő körülmények: lakás, egészség, szabad idő, de leginkább a szakbibliográfia. A vidéki elzártságban nehéz hozzájutni egy-egy szakkönyvhöz, a könyvkereskedések nem gondoskodnak arról, hogy megrendelhető legyen, az iskolában nincs külön tanári könyvtár. Ez mind igaz és elfogadható. De az a tény, hogy a Kolozsvárt működő 40 magyar szakos tanár közül csak 4 szerzett II. fokozatot, és mindössze *egy* érte el az I. fokozatot, arra mutat, hogy nemcsak a körülményekben van a hiba.

De vannak bizonyos adataink, melyek azt bizonyítják, hogy a magyar szakos tanárok részt vesznek a továbbképzés magasabb formáiban is, vállalják a társadalmi elkötelezettséget, s a művelődési életben kifejtett tevékenységük és önálló tudományos kutatásaik során számottevő eredményeket érnek el. Íme a tények:

— kétszer annyian — összesen tízen — iratkoztak be doktorátusra, mint ahányan az I. fokozatot megszerezték; mintegy 10—12 középiskolai tanár közli rendszeresen tudományos kutatása eredményeit az Akadémia magyar nyelvű folyóiratában, a *Nyelv- és Irodalomtudományi Közleményekben*; húsz-huszonöt magyar szakos tanár állandó munkatársa a *Tanügyi Újságnak*. Az *Utunk*, *Korunk*, *Igaz Szó* és az *Ifjúmunkás* is állandó munkatársként foglalkoztat sok magyartanárt. Az udvarhelyi magyartanárok eredményes munkát végeztek a Romániai Filológiai Társaság tagjaiként. S van Kalevala-fordító középiskolai magyartanárunk is! És sokan vannak olyanok, akik évtizedes munkával, szívós akarattal végezték népnevelő, kultúrát teremtő munkájukat: művészettörténeti monográfiát írtak, népköltészeti vagy nyelvjárastudományi kutatómunkát folytattak, néprajzi múzeumot rendeztek be, Benedek Elek-emlékházat alapítottak, adatgyűjtő munkát végeznek a *Romániai*

*Magyar Irodalmi Lexikon* előkészítéséhez, könyvet terjesztenek, dokumentációs könyvtárat őriznek, tankönyvet írnak. Egyesek névtelen hősök, sokan ellenben a sajtóból jól ismert nevű emberek, legtöbbször viszont „csak“ azzal szolgálta hazánkban a nemzetiségi kultúra megőrzésének és a szocialista kultúra kiteljesítésének ügyét, hogy jól végezte tanári munkáját: temérdek gyermeket tanított meg a helyesírásra és a szép beszédre, megszerettette az irodalmat, és sok kiváló tanítványt irányított az egyetemre vagy főiskolára. Olyan magyar szakos tanárnőt is ismerek, aki hímezni és dalolni tanítja a falu asszonyait, mert a faluból — régi zsellértelepülés lévén — hiányzik a népművészet. És több olyan tanárt ismerek, aki büszke arra, hogy „vidéken“ tanít.

Ha a nemzetiségi kultúra e neves és névtelen munkásaira gondolok, a teljesítményekért adott elismerést, a pálmát tagadhatatlanul a vidéknek kell nyújtanom. Az 1969/70-es tanévben megrendezett tudományos ülészsakon (a megyei tanfelügyelőségek rendezésében) számos vidéki városban 5—6 magyar szakos tanár is felolvasta dolgozatát, tudományos közlését. Csak a kolozsvári tudományos ülészsakon kerestem hiába a magyar szakosok dolgozatait.

Gondolom, ezért a tényért a kritika nemcsak a tanárokat illeti, hanem mindazon intézményeket, amelyek a tanár-továbbképzéssel foglalkoznak. A fokozatok elnyerésén kívül ugyanis az *Alapszabályzat* a továbbképzés más formáit különböző intézmények keretében is lehetővé és kötelezővé teszi. Egyik forma a katedrán működő, véglegesített tanárok továbbképzése, akik öt évenként kötelező módon vesznek részt a pedagógus-továbbképző intézetekben számukra rendezett tanfolyamon. Az új rendszerű tanár-továbbképzés egyetem utáni, „posztuniverzitáris“ jellege lehetővé teszi, hogy az egyetemi oktatók újra találkozzanak tanítványaikkal, újabb tudományos információkkal növeljék a tanárok szakismeretét, tájékoztassák őket a szaktudomány és a tantárgypedagógia legújabb eredményeiről.

Ezenkívül az önképzés szüntelenül folyik az iskolai módszertani munkaközösségekben, az iskolai pedagógus-közösség tanácsulésein, a szaktanári pedagógiai körök tevékenységében, az évenként megtartott országos nevelésügyi tanácskozásokon s a tudományos társaságokban. A Központi Pedagógus-továbbképző Intézetnek és az egyetemi központokban működő fiókjainak tehát az a feladatuk, hogy az egyetem, a továbbképző intézetek, a megyei szakfelügyelők és a tudományos társaságok továbbképzési feladatait mind tartalmi, mind szervezési kérdések tekintetében összehangolják.

A magyar szakos tanárok részére rendezett országos továbbképző tanfolyamokon 1966-, 1967- és 1970-ben összesen 242 tanár vett részt. Amikor a tanfolyamok hatékonyabb szervezése végett megkérdeztük őket, hogy a szakmai előadásokon kívül még milyen tevékenységgel bővítenék a továbbképző tanfolyam programját, szinte kivétel nélkül a kulturális tevékenységek szervezett formájának bevezetésére szavaztak. Azt kérték, hogy a továbbképző tanfolyam idején szervezzünk közös film-, színház-, múzeumlátogatást, szakszerű tárlatvezetést. Sokan szeretnének operát, hangversenyt hallgatni s a közösen látott — lehetőleg modern — szindarabot közösen megbeszélni. Igénylik a közös, régészeti és művészettörténeti szempontú városlátogatást, színészekkel, írókkal, szerkesztőségekkel való találkozást, szavalóest meghallgatását, a művészi versmondás bemutatását és szemináriumszerű megbeszélését. Egyik kérdőíven így emlékezik vissza egy régi (1959-es) továbbképző tanfolyamon részt vevő tanár: „Egész életemben emlékezetes maradt a Koós Zsófiával való találkozás, amikor a művésznő a versmondás titkát ismertette és be-



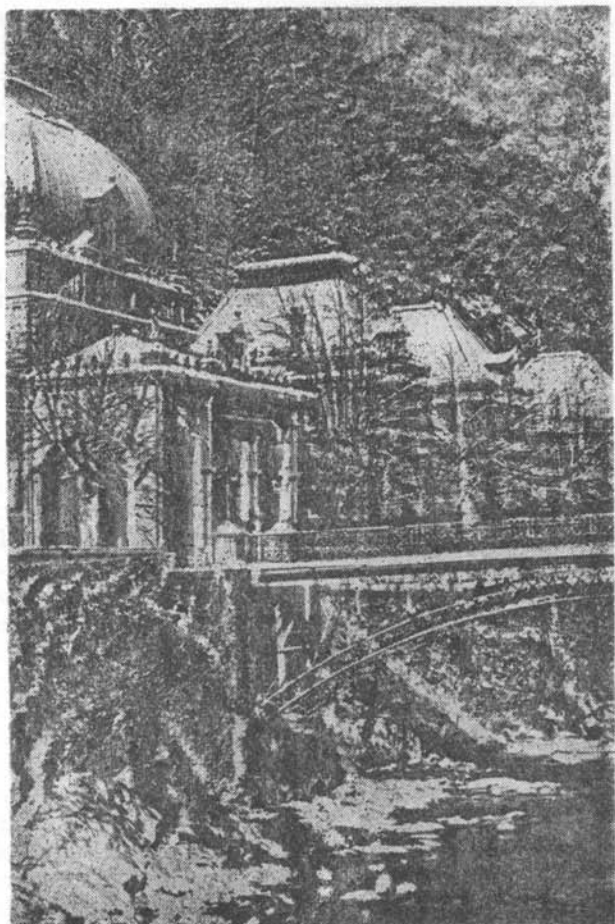
mutatta.“ Sokan azt kérik, hogy a továbbképzés során a korszerű tanítási órának és a modern technikai eszközök használatának bemutatásán is részt vehessenek. Az új rendszerű, a tanév közben megrendezett tanfolyamokon — úgy véljük — ennek nem lesz semmi akadálya.

A továbbképző tanfolyamok szervezésében arra is gondolnunk kell, hogy a tanárookra hárul saját önnevelésükön kívül sok olyan tudományos feladat megoldása, amelyben nem nélkülözhetjük erőiket: a falumonográfiák, iskolamonográfiák írása, helyi történeti és irodalmi hagyományok felkutatása, népköltészeti és nyelvjárási kincseink összegyűjtése.

A tanárképzés, a tanárok, pedagógusok továbbképzése, reméljük, mindezzel a feladattal a jövőben fokozott módon számol.

**Kuszálík Piroska**

*Szabó Tamás:  
Tél*



## Művelődés és motiváció

Egy derék firenzei, városának egyik nevezetes utcáján szóba elegyedek egy párizsi ismerősével, aki némileg irigykedve kérdi tőle: „Az ön csodálatos városában ugyebár mindnyájan gyönyörködnek ebben a rengeteg szépségben? Nemde ön is eljár olykor múzeumokba?” A firenzei gúnyosan tekint a franciára: „Micsoda abszurd gondolat ilyen kérdést feltenni! Természetes, hogy nem járok. Csak nem megyek múzeumba! Ez turistáknak való, nem pedig értelmes embereknek.“

Egy — a televízióval foglalkozó — francia szakkönyvben akadt meg tekintetünk e tanulságos történeten, amely meggyőzően szemlélteti: a mégoly nagyszerű kulturális lehetőség észrevétlen, kihasználatlan marad, ha nem párosul befogadására készítő motívumokkal. A *motívum* szó jelentésében, akár csak az emócióéban, eleve benne foglaltatik a mozgás, a mozgatás, az adott helyzetből való kimozdítás, illetve kimozdulás. A sokak által legalábbis hallgatólagosan poétikai kelléknek, lelki túlgazdagok luxusának vagy éppen kevésbé tudatosak fogyatékoságának vélt érzelm valójában a lelki élet motorja. E nagyhatású hajtóerő a működését elindító károsodás kiiktatására törekszik, vagy kellemes állapot fenntartását biztosítja. Az ingerhelyzetnek a szó legtágabb értelmében vett hasznossági vagy károsossági fokától függően lép fel fájdalom vagy öröm típusú, egyszerűbb vagy összetettebb érzelm, s elhárító-védekező vagy elfogadó-elsajátító attitűd. Lefelé haladva az érzelmek törzsfelfőrdési lépcsőin, egyre nagyobb teljesítőképességű mozgatókra bukkanunk.

*Szükségletek és motívumok*

Az éhség, szomjúság, fájdalom csakúgy, mint a nemi ösztön, elemi szükségletek, és az őket tükröző szükségérzések feltétlen cselekvésre készítő tényezők. E legősibb biológiai szükségletek, az ősmotívumok kielégítése a lét- és a fajfenntartás elengedhetetlen feltétele. Az emberréválás során azután fokozatosan kialakulnak olyan motívumok, amelyek nem kötődnek szorosan létfenntartásunkhoz, biológiai szükségleteinkhez. Bennük tükröződik az embernek mint társadalmi lénynek szükséglet- és indítékrendszere.

Az ősmotívumokból kiinduló fejlődés egyik alapvető sajátossága, hogy a kielégítésükben szerepet játszó egyes tényezők a későbbiekben önálló szükségletként jelentkeznek. Így elsőként a minden szükséglet kielégítésében elengedhetetlen *cselekvés* maga is szükséglet tárgya lesz (mozgás-, szabadság-, játék-, sportszükségletek). Az emberi cselekvés sajátos tevékenység, a munka formájában ölt testet, ami a munkaszükséglet szülője. A munkaszükséglet kialakulásával elmélyültebben megteremtődhetnek a feltételek, hogy a munkatevékenységet vezérlő megismerési folyamatok szintén szükséglet tárgyai legyenek (kíváncsiság, tudásszomj).

Így bontakozik ki a kulturális szükségletek egy része. Az esztétikai szükségletek létrejöttében igen nagy szerepet kap a munkatevékenységhez nélkülözhetetlen munkaeszközök, szerszámok készítésének, a hasonlóvá, illetve eltérővé formálásának és (mágikus ereje növelése végett) díszítésének szükséglete. A nemi szükségletből nő ki a másik nemű társ iránti lelki szükséglet, s a munkatevékenység magával hozza az együttműködés, a társas kapcsolatok bonyolult szükségleteit, amelyek újfent formálólólag hatnak a kulturális szükségletekre.

A szükségletek e hierarchiáján nyugszik az általuk motivált érzelmek hierarchiája. Az érzelmek háttérben levő neuroendokrin folyamatok természetesen az emberi beavatkozástól függetlenül lépnek fel, amint nem rajtunk múlik, hogy melyik idegrendszeri központ ingerlése vált ki kellemes érzelmeket és melyik kellemetleneket. De abba, hogy az ember számára kellemes vagy kellemetlen, már nagyon beleszólnak a társadalomtörténeti fejlődés hatására kialakuló új szükségletek és érzelmek. Némi-eg sarkítva és egyszerűsítve: az ember jelenléte érzelmeiben és indítékaiban a hatásmechanizmus természetes voltát az ingertartalmak szociológiai jellegével ellensúlyozza.

Az indítékok átalakítása egy a szükségletek humanizálásával. S minthogy a szükségletek formálása az életmód emberivé tételén keresztül történik, társadalmi méretekben a kulturált életmód jelenti az emóciók és a motívumok kultúráját. Nyilvánvaló, hogy a sajátosan emberi szükségletek iránti általános fogékonyság csak az ősmotívumok zavartalan és egyetemesen biztosított kielégítési lehetőségével érhető el. Az indítékrendszer kifinomultsága és bonyolultsága egyenes folyománya a szükségletek magasrendűségének.

### *A kulturális igény szintjei*

Amikor pszichológusok és szociológusok hatásvizsgálataik során azt kérdezik a vizsgálati személyektől, miért olvasnak, sakkoznak, kártyáznak, mennek múzeumokba, cirkuszba, labdarúgó-mérkőzésre, színházba, moziba; miért nézik a tévét, mit várnak a különféle kulturális programoktól, a válaszok eléggé megoszlanak: „A cirkusz (a kártyázás, a tévé, az olvasás) jó időtöltés, ilyenkor mindenről megfeledkezem“, „a napi munka után a legjobb pihenés valami szórakoztató film (könyv, magazin, focimeccs)“, „szeretem a színházat (tévét, szobrászatot), mert valahogyan saját problémáimról is szól“, „a mozgókép (a fénykép, a festmény) elvisz idegen tájakra, megismertet idegen emberekkel“, „a szerelmes történeteket keresem, mert a szerelmesekkel együtt örülhetek, szomorkodhatok“, „minden mű külön világ, amit magamévá teszek“, „figyelem, kutatom az alkotó látás-, ábrázolás- és kifejezőmódját, nyelvezete szépségeit“.

Természetesen, ezek az indokok nem fedik teljesen és nem tárják fel pontosan az egyént kulturálódásra ösztökélő tényleges motívumokat. Bármennyire őszintén igyekezzék is valaki felelni a kérdésre, csak annak közlésére képes, ami a benne munkáló igényekről és vágyakról tudatosul. Így könnyen megeshet, hogy iskolázatlansága és járatlansága miatt az őt vezérlő lelki indítékokat felettébb sóványan vagy éppen fordítva — felkészültségéhez és műveltségi szintjéhez illő indítékok ismeretében — megszépítve, kikozmetikázva fogalmazza meg. Általános alapelv, hogy még a viszonylag egyszerű akciók lebonyolításához sem egyetlen motí-

vum, hanem motívumok összefonódó nyálábja szükséges. Az egyén tudatában rendszerint a társadalmilag-erkölcsileg legértékesebbnek vélt motívum lesz a legerősebb; az elemibb, energetikailag erősebb motívumszál csak periferikusan jelenik meg. Egy-egy ember kulturálódási indítékainak kellő árnyaltságú megállapítása tehát hosszadalmas vizsgálódást követel.

Am a legáltalánosabb motívumfajták így is világosan kitűnnek. Gyakran csak a gyönyörködtető-szórakoztató vagy csak a megismerési indítékok bukkannak fel, vagyis a kulturális szükségleteknek a munkatevékenység két eltérő oldalából adódó ága élesen elkülönül, ráadásul a ráépülő indítékok ugyancsak különböző szinten valósulnak meg. Az indítékok sokszemű láncza a legelemibb *szórakoztató, kikapcsolódást kereső* láncszemekkel kezdődik. Ezzel az indítékcsoporttal a zömében (bű)felejtésre vágyó attitűd jár együtt.

A lánc széles középrészét a *szórakozva-tanulás* vagy a *tanulva-szórakozás* indítékcsoportja alkotja. Itt már a jellegzetesebben kulturális tevékenységformák veszik át a vezető szerepet. Ugyanakkor a vázolt kulturális szükségletek meglehetősen levékonyított módon jelennek meg. A gyönyörködtető elem többnyire a kalandosság, a fordulatosság, a színeség élvezetéből táplálkozik. Így a témaközpontú feldolgozás nemigen hagy teret az ábrázolás- és kifejezőmód, az esztétikum élvezetének; már-már függetlenül attól, hogy művésziileg megformált mesével, cselekménnyel, helyzettel kerül szembe vagy sem.

Persze igaz, hogy nincs olyan valamirevaló film, regény, sőt szobor, festmény, szonáta, amely ne árulna el sokat korának társadalmi viszonyairól, az emberek életéről, érzésvilágáról, szokásairól és környezetükről. A műalkotás mégsem fogható fel csupán ismeretterjesztésként. Így éppen kulturális többlete, a műélmény iktatódná ki. Az ismeretgazdagítás, a szórakozás motívuma is az érzékletes megjelenítés nyomán keletkező esztétikai és erkölcsi ítéletek és érzelmek révén, illetve azokkal együtt érvényesül.

Ezzel már elérteünk az indítéklánc másik végpontjához, a *művésziileg megformált tartalom megértéséhez és élvezetéhez*. Emögött a tudatosan művelődő, a mű esztétikai-erkölcsi szövetét felfejteni és mélyen átélni szándékozó, vallató-kutató attitűd érhető tetten. Ahhoz, hogy ide eljussunk, természetesen hosszú utat kell megtennünk, magunk mögött hagyva az indítéklánc egyszerűbb mintázatú szemeit.

### *Kulturálódás és produktivitás*

De ez nemcsak a személyiség motivációs szféráján, hanem a végrehajtó szférát megtestesítő s éppen a kultúra javaihoz való alkotó viszonyban perdöntő képességeken is maradandó nyomot hagy. A külső hatás ott is nagyon fontos, ahol első pillanatra csak veleszületett sajátosságokra gondolunk. A szellemi adottságok bizonyos fokú öröklékenységének lehetősége nem csökkenti annak a kérdésnek a súlyát, vajon a környezetnek kedvező vagy kedvezőtlen motivációs feltételei vannak-e. Különösen fontosak ebből a szempontból a művelődési hatások. A harmincas évek elején a világtól elzárt, ingerszegény környezetben (deprivációs helyzetben) élő amerikai hegyilakók gyermekeit vizsgálták. A szókincs szegényes voltában, az elvonatkoztatási és általánosítási képesség kezdetlegességében meg-

nyilvánuló elmaradásuk az életkor előrehaladtával egyre erőteljesebben vált érzékelhetővé.

A sokoldalú művelődési hatásoktól megfosztott gyermekek önértékelése is csökkentebbnek bizonyult, és ez a tényező megkülönböztetett motívációs szerepet játszott. Amerikai pszichológusok a gyermekek önértékelését vizsgálva megállapították, hogy az alacsonyabb társadalmi-gazdasági osztályhoz tartozók gyermekei kevesebbre értékelik a maguk szellemi képességét, mint a magasabb társadalmi osztályhoz tartozók. Ugyanígy a négerke kevesebbre értékelik önmagukat, mint a fehérek; a lányok, mint a fiúk. S akik többre értékelik magukat, jelentősebb — alkotó képességeket követelő — teljesítményekkel büszkélkedhettek, ellenben például az olvasásban, egy-egy feladat emlékezeti rögzítésében, tanulási szokásaikban nem tértek el társaiktól.

A már meglevő alkotó képesség önaktivációs hatást kifejtve, alkotó — azaz kultúrateremtő — tevékenységre serkenti az egyént s váltja ki azt belső késztetésként már gyermekkorában. Az alkotás az ember saját lényegét megvalósító erőforrás kifejeződéseként, az ember adottságainak valóraváltásaként fogható fel. A motiváció e leghumánusabb irányulásával függ össze a szellemi serkentettség, az élményéhség elsősorban belülről történő kielégítése. Ezért képesek művészek, tudósok dolgozószobájuk csendjében (külső ingerekben a lehető legszegényebb környezetben) viszonylag rövid megszakításokkal napok, hónapok sorát magas aktivációs állapotban tölteni.

Valójában ezekben az esetekben a külső körülmények látszólagos monotoníája belső világuk sokoldalú és tevékeny működésének háttérévé válik. A szellemi készenlét, a belső ingerekben való gazdagság persze megint nem valami készen kapott adomány. Kialakulásához előzőleg szűkség volt a kívülről eredő ingerek kedvező és tartósabb változékonyságára.

Amint a kísérletek kimutatták, az ingerekben tartósan szűkölködő, illetve erősen korlátozott változékonyságú környezet elsősorban az érzékelés működését szűkíti le. Ilyen helyzetben az érzékelő apparátus fél vagy negyed „gőzzel“ dolgozik. Ennek következtében az agyműködés normális éberségi színvonalra, az aktivációs állapot kívánatos szintje csökken. Az érzelmek kevesebb energiát szolgáltatnak a magasabb rendű megismerési tevékenységhez, illetve elégtelenül látják el motíváló szerepüket. Így az érzékeléssel együtt elsősorban az új, értékes képzeleti képeket és gondolatokat létrehozó alkotóerő satnyul vagy korszosul el.

Egy chicagói egyetemen több mint kétszáz egyetemi hallgatót három csoportba osztottak, és mindegyik csoportot sajátos ingerlésben részesítették. Az egyik csoport új, érdekes ingereket kapott. Olyan előadást hallgattak, amelynek már a címe is sokat sejtető: *A modern amerikai kultúra a 3500-as években feltárt régészeti leletek alapján*. Valóban, az előadás bővelkedett izgalmas újdonságokban, fantasztikus részletekben, és ezt még fokozta az előadó lendületes, változékony előadásmódja.

A második csoport tagjai szabad tevékenységre kaptak engedélyt, mindössze azt mondták nekik: bármivel foglalkozhatnak (olvashatnak, tanulhatnak, vitatkozhatnak, töprenghetnek, szemlélődhetnek) mindaddig, amíg a helyükön maradnak.

Ezt követően négy képből álló sorozatot tekintettek meg. A képek könnyen érthetőek voltak, az egyikben például egy kalapot és felöltőt viselő

ember volt látható, amint kezében diplomata-táskát tartva az utcán sétál. Miután a vizsgáltak alaposan szemügyre vették őket, mindegyik kép alján egy történetet kellett fogalmazniuk. Munkájukat szakértőkből álló zsűri osztályozta két szempontból: mennyire fejeződik ki az új ingerek iránti vágy, és mennyi új ötlet, alkotó gondolat kap helyet bennük. A vizsgáltak alkotó jellegű megoldások létrehozásával, új ötletekkel tűntek ki, így biztosítva maguknak az ingerek változatosságát, az újdonság varázsát. Nem nehéz felfedezni a rokonságot azzal a magatartással, amelyet korábban tudatosan művelődő, vallató-kutató beállítódásként irtunk le.

### *Monotónia, menekülés, egyoldalúság*

Merőben másfajta kereső attitűd jellemzi a harmadik csoport tagjait. Igaz, a viselkedésüket meghatározó előfeltételek is gyökeresen eltérőek voltak. Őket monoton körülmények közé helyezték: 12 percen át hanglemzről fahangú tolmácsolásban kellett meghallgatniuk egy kisváros utcáinak és fő épületeinek teljesen érdektelen leírását. Az egyoldalú, megszórt környezeti tényezők tartós uralmával járó telítődés — ha szabad így mondani — *antimotivációt* jelent. Nos, képek alá írt történeteiket a minél újabb ingerek befogadásának vágya, az élményéhség uralta. Attitűdjük fő ismérve a kitérés volt a monoton hatások elől, valóságos menekülés, törekvés újfajta külső információk habzsolására. Ezúttal sem nehéz ráismernünk az ösztönösen kikapcsolódást kereső (bú)felejtésre vágyó indítékcsoporttal jellemzett magatartásra.

A tudatos kereső attitűd kialakulását nélkülözőknél a kulturális szükségletre épülő szenvedély deformáló lehetőségeivel is szembe kell néznünk. A szenvedély maga is a menekülés motívumának megnyilatkozásává válhat. A legkülönbözőbb szükségletek viszonylag békésen megférnek egymás mellett, a szenvedély azonban kizárólagosságra, egyeduralomra tör. Akinek szenvedélye a kártyázás, az ennek minden egyéb kulturális és nem kulturális programot alárendel. Szabad idejének maximumát, délutánját és éjszakáját áldozza fel. E kifejezés a helyzet groteszk voltát érzékelteti, hiszen valójában áldozatot számára az jelent, ha nem járhat el így. A játékot minden idegszálával átéli, teljesen megszűnik számára a külvilág (íme a jutalom), s ha az éppen esedékes játéknap befejeződött, az élteti, hogy nemsokára itt a következő.

Hasonló viselkedés magasabb szintű kulturális szenvedélyt is jellemezhet. A szenvedélyes regényolvasók szívük szerint csak e szükséglet jogosságát és érdekességét ismernék el. Idegenkedéssel néznek azokra, akik idejüket megosztják egyéb irodalmi művek, más művészetek és tevékenységek kedvteli végzése között. Hiszen ők alig várják azt a pillanatot, amikor végre elbújhatnak könyvük mögé. Sz szenvedélyesen rávetik magukat a soros könyvre, hogy mielőbb jöhessen a következő. A regényfalásban a megismerés szükséglete kimerül a folytonosan új szenzációk hajszolásában, s az esztétikai szükségletből még ennyi sem valósul meg.

De még ez az egy kulturális szenvedély is tovább szűkülhet, miközben újabb társ- és részszendvélyek kiépülésének forrásává válik. Például csak azoknak a könyveknek a társasága lesz örömforrás, amelyek nagy történelmi alakokról vagy eseményekről szólnak. Ez ad kényszerítő ösztönzést az idevágó összes lehetséges mű lázas felhajtására és felhalmozására. Így alakul ki és önállósul a gyűjtés vágya. S ahogyan a gyűjtemény s a gyűj-

tés szenvedélye kezd elhatalmasodni, úgy szorítja háttérbe, majd — hely és energia hiányában — szorítja ki a többieket. Végül, a gyűjtemény féltő tekintettel való simogatása, kartotékozása az eredeti szenvedély fölé kerekedik. Szerkezetileg ugyanez jellemző az olyan szűk körű kulturális rész-szenvedélyekre való belevésésre, mint gyufacímkek gyűjtögetése vagy neves építmények kicsinyített másainak barkácsolása gyufaszálakból.

A vázolt feltételek között a kulturális szenvedélyek a gond-, fájdalom- és unaloműző *narkotikum* feladatát látják el. Furcsa helyzet diagnosztizálható. A kulturálódás éppen ellenkező szerepet tölt be, mint ami kívánatos. Nemhogy a személyiség sokoldalúságát, harmóniáját szolgálná, ellenkezőleg, beszűkíti. Magától értetődő, hogy ezért nem pusztán a — sok kimagasló produktum létrejöttét is motiváló — szenvedély, hanem a jelzett magatartás- és képesség-irányulással való összefonódása a felelős.

A megismerő tevékenység kifejlődése voltaképpen a környezeti hatástípusok függvénye. A változatos, sokrétű kulturális motívumok hiányának az egyéni kezdeményezés, a hajlékonyság, a szellemi frissesség, az újat teremtés képességének elfojtása a velejárója. S ezzel szükségképpen együtt jelentkezik a kultúra reprodukív elemeinek és a kulturálódás passzívabb módjainak előnyben részesítése.

Durva hiba volna, ha a jelenség motivációs háttérében a szorosabban pszichológiai tényezők eltakarnák a szociológiaiakat. A kultúra kialakulásának kezdeti szakaszában az alkotó (a kulturális produktivitás és aktivitás megtestesítője) kötelessége a közösség problémáinak, álmainak feltárása, kifejezése és értelmezése. Az ősművész-tudós a mágikus szertartás során a törzs vagy nemzetség tagjaiból álló befogadók előtt sokoldalú kulturális tevékenységet folytat. A befogadók maguk is cselekvően bekapcsolódnak tevékenységébe, s közvetlenül részesednek eredményében: a révületben. Részvételük tehát sok tekintetben az alkotóéval megegyező tényleges tevékenységeknek a végrehajtásából állott: vagyis irányításával együtt bonyolították le magát a kulturális folyamatot. A kultúra tehát az egész közösségnek szólt, amely egységesen megrendelője és felvevője volt.

Ez az állapot a munkamegosztás és az osztálytagozódás következtében megszűnt, az alkotó és a (lehetőséges) befogadók közötti távolság rohamosan nőni kezdett. Markánsan elhatárolódott a kultúra-teremtők és a (jó esetben) kultúrát felvevők alakzata. Jó esetben, mert e távolság nemegyszer olyan nagy lett, hogy a kultúra csak szűk körhöz jutott el, illetve széles rétegek-nél teljes részvétlenségre talált. (Részvételen egyébként már nem a korábbi direkt forma értendő, hanem a befogadó érzelmi jelenléte, azonosulása, a felfogás és a pszichikai reagálás — mozdulatokba, cselekedetekbe korántsem feltétlenül áttevődő — egysége.) S bármily fájdalmas, a művészetben és a tudományban lezajló robbanásszerű átrendeződés és a munkamegosztás további tagolódása miatt a befogadók tekintélyes rétege számára a valójában nekik is szóló kultúra jelentős hányada, fajtája ma is idegen.

E nagy átmérőjű kör tagjai éppen ezért arra törekednek, hogy ráta-láljanak a nekik megfelelő kulturális lehetőségekre. Olyanokra, amelyekben tehetetlenségre kényszerített részesedési vágyuk s a *monotónia* (ami gyakran a hétköznapi élet, értsd mindenekelőtt a munka szürkesége) előli menekülésként, élményhétségük kielégítésére lehetőségük nyílik. Innen a tévé-kvíz és -vetélkedő műsorainak páratlan népszerűsége. A befogadó együttművelő akciói tényleges akciókkal: többféle szavazással, telefonálás-

sal, levélírással, a befogadásba oltott sajátos közvéleménykutatással egészülnek ki. Észrevételei (amennyiben egybeesnek az átlagéival, s mint e fogalom garantálja, valószínűleg egybeesnek) közvetlenül megvalósulnak.

A kultúrát ily módon felvevő helyzete éppen motivációjában felet-tébb hasonló a sportszurkolóéhoz. A *szurkoló* olyan sportoló, aki — ha lehetőségei, adottságai folytán maga nem is válhat a jelentőségteletti sport-esemény központi hőisévé — játékosaival azonosulva kapcsolódik be a küzdelembe. Saját sikereként éli át, hogy csapata, játékosai beutazzák az egész világot, valóban sütkérezik hírnevük fényében és osztozik a nekik kijutó dicsőségben. Lelkiállapotát bármennyire jellemzi a magasfokú érzelmi érdekelttség, aktivitása természetesen messze a sportolóé alatt marad. Amit ők tényleg megvalósítanak, azt legfeljebb képzeletében éli meg.

Feszült tettvágya, együttjátszása paradox módon éppen abból fakad, hogy a sporttevékenység elvégzésében tétlenségre kárhozottatott. Motivációjából csak olyan aktivitásra futja, amely tulajdonképpen *pótcselekvés*. A kulturális vetélkedők végigszurkolása esetében ráadásul még ez is áttételessé válik. A kulturális tartalom tulajdonképpeni létrehívói helyett a versenyzőkkel való együttjátszás irányába tolódik el. Így a részvétel imponáló mennyiségi mutatója és a résztvevők esetleges illúziója ellenére e motivációs keret nem teremtheti meg a törzsi társadalmakból merített ősminta magasabb szintű reneszánszát: a kultúrát teremtő és a kultúrát felvevő egymásnak a lehető legteljesebben megfelelő tényleges együttműködését. A kulturálódás torzulását idézi tehát elő, ha a kultúrkibicccé alakuló befogadóban nem fejlődik ki intenzíven motiváció egyéb művelődési-szórakozási formák, többféle kulturális részvétel iránt.

A tömegművelődési eszközök vizsgálata fényesen igazolta, hogy a felvevők szigorúan érdekelttségüknek megfelelően hallgatják-nézik az egyes programokat, lehetőség szerint elkerülve a meggyőződésükkel ellentétes kommunikációkat. Az információk észlelését, megjegyzését, feldolgozását alapjaiban meghatározó előzetes kiválasztás a befogadó attitűdjének egyik jellegzetes megnyilatkozása. A már korábban is emlegetett magatartás nemcsak készenlét az új élményekre, hanem azok kontúrjait is tartalmazza. Magában foglalja a szülőkkal, tanárokkal, ismerősökkel, kritikussal, helyi véleményirányítókkal való folyamatos érintkezés során kialakuló információs-viszonyítási hálózatot. Ez minden kultúrtermék értékelésében mérvadó. S a már megfogalmazott értékítéletek, ismeretminták azután *elvárások* formájában a kulturálódás további módjainak megválasztásában érvényesülnek.

Míg a motiváció — Young megkülönböztetését használva — csak energiatermelő és -kioldó, az *attitűd* energiaszabályozó és -irányító is. A viselkedés motivátoraként kezelhető a tevékenység beindításán túl, meghatározott csatornába terelésével is. Az érdekekkel összeláncoló attitűd mint sajátos motivációs szűrőrendszer nemcsak az egyén nézeteinek ellentmondó egyes témákkal szemben, hanem jóval általánosabban: kulturális eszközökkel, megnyilatkozásformákkal, irányzatokkal szemben is hat. E szelektivitás kívánatos vagy nem kívánatos működés módjának elbírálásában az egyéni felelősség súlyán nem lehet célnak könnyíteni. Mégsem térhetünk ki a végkövetkeztetés elől, hogy a leghatékonyabb motiváció ama tárgyi feltételek megteremtésétől függ, amelyek mindenkinek való-ságos és testéhez szabott érdekévé tehetik a kulturális értékek elsajátítását.



# Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá.

## Monodrámá

*Amikor szétnyílik a függöny, a színész a színpad közepén áll, egészszen elől. Egy fából készült, egyszerű széken kívül semmilyen más díszlet nincs a színpadon. A színészen sötét ruha van, nyakkendő nélkül. Nincs díszszekendője és lakkcipője. Olyan, mint egy akármilyen utcai járókelő.*

Valaki széthúzta a függönyt. Nem mondtam, hogy szét lehet húzni, és mégis széthúzta. Itt állok, és nincs semmi mondanivalóm. Mondanivalóhiányban szenvedek. Aki hasonló hiányban szenved, fáradjon fel a színpadra... Senki? Mindenkinek van mondanivalója? Akkor miért beszélek én? Bűnhődés? Igen. A mondanivalóhiányban szenvedők bűnhődése. Arra kérhottatták őket az istenek, hogy unos-untalan fecsegjenek, önöket pedig, akik tele vannak mondanivalóval, arra kérhottatták, hogy unos-untalan a mondanivalóhiányban szenvedők fecsegését hallgassák... Vajon ki unja meg hamarabb? Kinek lesz bátorsága megunni? Kinek lesz bátorsága kikényszeríteni a szerepcserét? Vagy kinek lesz bátorsága legalább összeszorítani az ajkát, vagy befogni a fülét, attól függően, hogy a mondanivaló nélküli fecsegők vagy a mondanivalóval megáldott némák sorába tartozik?... Tessék? Mondott valaki valamit? Ott valahol. Igen. igen. Ott valahol mondott valaki valamit. Hallottam. *(Fenyegetően előre lép, kiabál)* Jöjjön ide az illető! Halló! Tessék idejönni!... Odamegyek! *(Lelép a színpadról, gyanakodva, szigorúan járka a széksorok között)*... Önök között van valaki, aki mondott valamit. Kitől kapott engedélyt erre az illető? Ilyesmi még nem fordult elő, hogy valaki csak úgy beleszóljon. Persze, most nincs bátorsága újra beszélni, mert itt vagyok. Pedig akiről szó van, annak volt mondanivalója. De félt! Félt, mert előttem ment szét a függöny, egyedül előttem, akinek nincs mondanivalója... Na, meddig húzzuk még az időt? Mikor lesz hajlandó jelentkezni az illető?

*A színész magatartása egyáltalán nem nevetséges. Kizárólag olyan színész mondhatja el e monodrámát, akinek arcjátéka és gesztusai garan-*

*tálan nem ingerlik nevetésre a közönséget... A továbbiakban folytatja a széksorok közötti járkálást, időnként gyanakodva ránéz, rámutat egy-egy nézőre:*

Ön volt?... Ön volt?... Ön volt?... Akkor ki volt? *(Visszatér az elsőnek megszólított nézőre)*... Azt hiszem, hogy mégiscsak Ön volt!... Nem? Miért tagadnak? Mitől félnek? *(Dühöngve)* Ha azonnal nem jelentkezik az illető... *(Hirtelen megfordul, a színpad elé rohan, belemarkol a levegőbe, mintha valakinek megragadta volna a kabátját)*... Szóval Ön volt?! Na, végre. Jöjjön fel velem a színpadra! Nem gorbombáskodom, és nagyon kérem, ne próbáljon elmenekülni... Azt mondtam, jöjjön fel velem a színpadra. Úgy.

*Lassan visszalép a színpadra, mintha maga után húzná az „illetőt“, és leülteti a székre.*

*(Pátosszal)* Légy láthatatlan mindörökre! Maradj néma az idők végezetéig! Légy szolgám, rühös kutyám és koldusom! Szavaid ne hatoljanak soha az agyamba, ugatásod legyen néma tátogás, élj sárban, mocsokban, s ha intek, kotródj a szemem elől! *(Elégedetten leül a székre, magatartása megváltozik, hangja izgatott, kapkodó, mozdulatlanúsága rendkívül szuggesztív)* Ne hallgassatok reá! Nem vagyok szolgája, rühös kutyája és koldusa! Nem leszek soha szolgája, rühös kutyája és koldusa! Valaki jöjjön ide, és koncolja fel a testét! Minden atomjában benne van az átok, minden atomja halálra született, és még mindig ugrabugrál színetek előtt, még mindig a kezére néztek, ha felemeli, még mindig a hangját hallgatjátok, ha szólásra nyitja ajkát! De a szavait... a szavait ne jegyezze meg senki! Csak az én szavaim az igazak, reám hallgassatok! Csak az én szavaim az igazak, reám hallgassatok! Csak az én szavaim az igazak, reám hallgassatok! *(Hirtelen feláll, magatartása megváltozik, elsétál a széktől, majd visszalép; hosszan, gúnyosan nevet)* Te, néma! Te, láthatatlan! Valamit megint mondani akartál. Te mindig mondani akarsz valamit, de gagyogásod önnön súlyától zuhan a sárba. Szavaid érthetetlenek, ar-

cod láthatatlan, hiszen nem is létezel. *(Fokozottabb ingerültséggel)* Nincs szükségem reklámra! Mindenki hisz nekem! *(A közönségre mutat)* En — Ök vagyok! *(A közönséghez)* Ez az „illető” az Önök figyelmebe akart ajánlani, mint egy jól elkészített konzervet. Mi szükség erre? A hűskonzervek többnyire a saját levükben kerülnek a bádogdobozokba, én pedig a saját emberségemben kerülök az Önök emberségének a színe elé. En — Önök vagyok! *(Hosszabb szünet után a székek felé kiált)* Nem igaz! Azt mondtam, nem igaz!... Kotródj! *(A közönséghez)* Szerencsénk van. E láthatatlan „illető” hazug motyogását nem tudják rögzíteni a mi jól kiépített antennáink. Mert mi volna, ha igazságaink a hazugság melegágyában szökkennének szárbá? Mi volna, ha vérpiros virágainknak fekete lenne a szirma? *(Eszelősen, diadalmasan)* Lassan megváltozik a színe mindennek. A napból fekete fények zuhannának a fekete földre. Fekete volna a meleg. Feketék volnának a mosolyok, az imák, a születés és a vágy. Egy nagy, fekete leltár volna a föld! *(Eszelősen kacagva leül)*

*Magatartása megváltozik. Kétségbeesetten:*

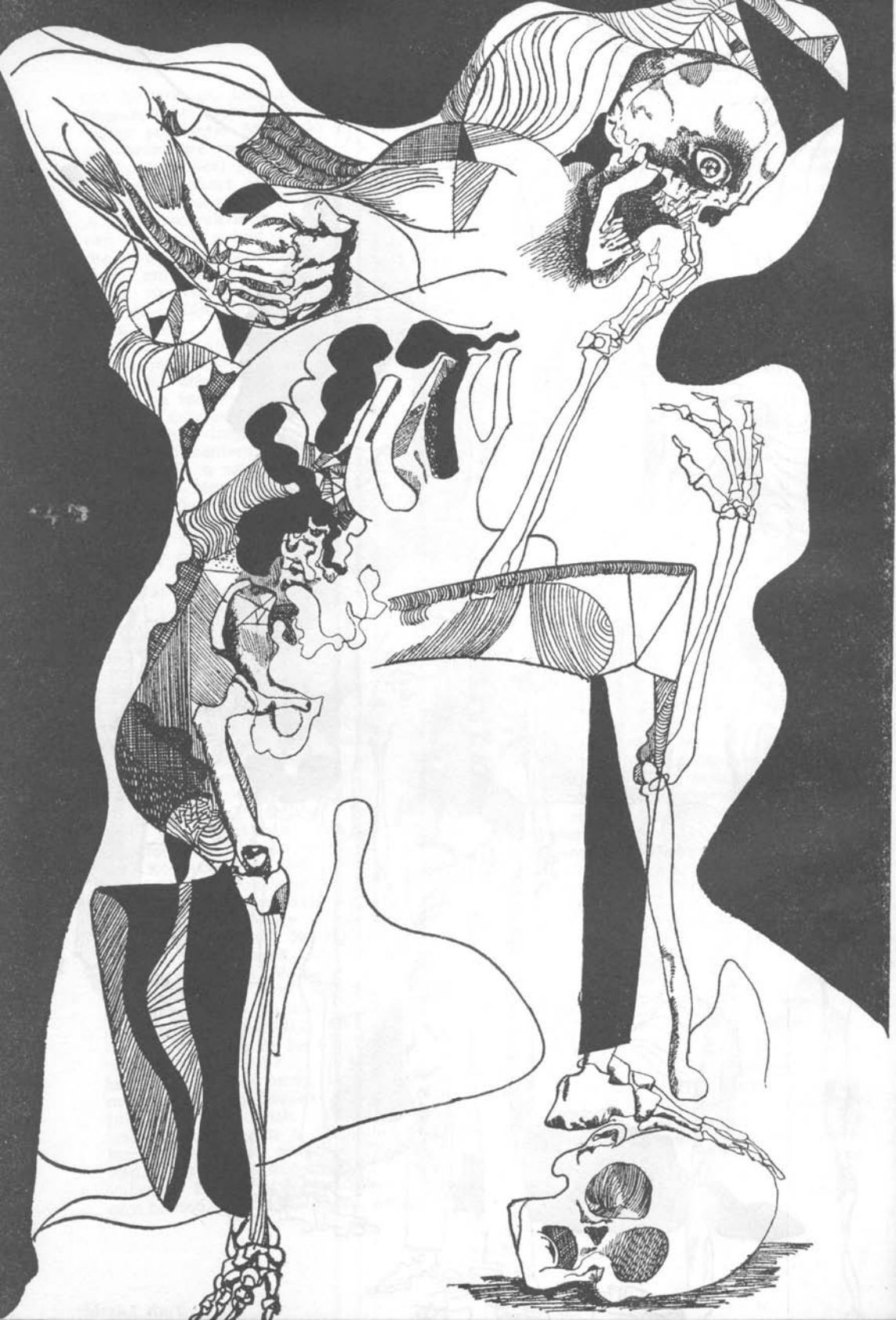
Fekete fények zuhannának a fekete földre? Fekete lenne a meleg? Fekete lenne a mosoly, az ima, a születés, a vágy? Fekete leltár lenne a föld?... En fényt látok! Fényt látok! Csak fényt látok! Mert minden fény, csak fény! Higgyetek nekem! Csak az én szavaim az igazak, reám hallgassatok! Csak az én szavaim az igazak, reám hallgassatok! Felfedem a titkot, amelynek ismeretében meg tudjátok védeni önmagatokat — önmagatokat ellen. Jól figyeljétek! *(Hirtelen feláll, magatartása megváltozik)* Jól figyeljenek! Következik az első felvonás, amelyben örült királyok sajátkezűleg végzik ki családtagjaikat, bolondjaikkal és hőhéraikkal együtt. Vagy ez nem kell?... Akarja ezt valaki? Senki? Jó. Akkor mást... Következzék az első felvonás, amelyben várnak. Valakire. Lehet, hogy jön, lehet, hogy nem jön. Tulajdonképpen mindegy... Ez sem?... És ha jön, és ha beássa derékig magát? Akkor sem?... Furcsa. És ha a felsőteste meztelen? Na? Ez sem?... Jó. Akkor következék az első felvonás, amelyben valaki megszületik, hogy érdekes legyen, mondjuk, halva születik. Aztán öngyilkos lesz, utána elveszti a fél lábát, s amikor szeretkezik, mindig röhögőgörcsöt kap, mert... valamiért. Majd kitalálunk valamit. Nem?... Nem. Akkor legyen egy bolond, aki akkor józan, amikor bo-

lond, s akkor bolond, amikor józan, mert olyankor bolond!?... Szolgálhatok pozitív hőssel, aki felmászik egy meredek sziklafalon, hogy lehozzon valamit a tetőről, amiről azt hiszi, hogy... izé... aztán hirtelen lezuhan, de kifogják... Nem, nem, ez nekem sem kell! Inkább legyen orgia, nyolc negatív figurával, az egyik közülük jó útra szeretne térni, és szenved. Nem azért szenved, mert jó útra akar térni, hanem azért, mert győzedelmeskedik benne a gonosz. Őt sajnálni fogjuk, mert így illik, a többire alulról és undorral felköpünk. Mert így illik. Magunkban közben kuncogunk: hehe, de huncutok azok ott fent, na de ilyet, mondjuk, jaj, hogy szégyellem maga, hogy szégyelli magát, magukat... magatokat... magukat. Nem? *(Mind erőteljesebben)* Akkor mit? Csak ilyenek vannak. Ebből állunk. Vagy menjünk haza? Ahogy tetszik. En nem erőszakoskodom. Nekem mindegy. A mai estéért egy fityinget sem fizettem. Ide állítottak, szét húzták a függőnyt, engem nem érdekel semmi. Mondtam, hogy nincs mondani valóm... Valaméhez azért lenne kedvem. Ha megengednék, hogy meséljek magamról. Egy rövid részletet. Lehet?... Köszönöm. *(Behunyja a szemét, mint aki emlékezik)* Tanár. Magas, szikár. Félelmetes. Mögötte alacsonyabb emberek, gyermekek menetelnek. *(Tapsolni kezd, ütemesen, állandóan, hol halkán, hol erősen, a helyzettől függően)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Utá-nam. Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Jobbkéz-zel balte-nyérbe. Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. E-ke-hu-hu-e-ke-hu-hu. Hangosabban! *(Félelnek taps, a gyermekek hangján, megfelelő testtartással és minduntalan ritmust-évesztő léptekkel)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Ige-nis. E-ke-hu-hu. Jobbkéz-zel balte-nyérbe. Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. *(Újra a tanár hangján, szigorúban, kegyetlenül)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Lépést-nem-el-éveszt-teni! *(Fokozottabb dühvel)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. E-ke-hu-hu. Nyomo-rult-bitangok! E-ke-hu-hu-e-ke-hu-hu... Gyermekek közeledik.

*A tapsolást halkabban folytatja, szinte nem is tud róla, de állandóan, megállás nélkül tapsol:*

Alacsony. Vézna. Sir. *(A gyermek hangján)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. *(A tanár hangján)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Csendle-gyenott-há-tul! E-ke-hu-hu. Mivan-ott? *(A gyermek hangján)* Jaj-tanár-úr! Jaj-tanár-úr! *(A tanár hangján)* Egy. Kettő. Nemmeg-állni! Hurrá. Hurrá. *(A gyermek hangján)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá.





Ele-sett. Hurrá. Hurrá. E-ke-hu-hu...  
*(Fulladozva sír. A tanár hangján)* Kicsoda? E-ke-hu-hu. *(A gyermek hangján)* Kicsoda? Testvérem. Hurrá. Hurrá. Távi-ratot kap-tunk. *(Zokogva)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. *(Engedelmesen, féltéken)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. *(A tanár hangján)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Kárér-te. Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. *(A gyermek engedelmeségével, megrendülve)* Kárér-te. E-ke-hu-hu-e-ke-hu-hu. *(A tanár hangján)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Előre-in-dulj! Dísz-lépés! Dísz-lé-pés! Tisz-te-legj! Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Vi-gyázza-taktus-ra! E-ke-hu-hu. *(A gyermek hangján)* E-ke-hu-hu-jajis-tenem-jajis-tenem-e-ke-hu-hu. *(A tanár hangján, diadalmasan)* Ute-mesen egyszer-re! Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá.

*Anélkül, hogy abbahagyná a tapsolást, fáradtan leül a székre, testtartása, hanghordozása megváltozik, de rendületlenül tapsol tovább. Szöveg taktusra:*

Ó — volt-atanár! Ó — volt-atanár! Lát-tatok-milyen-könnyen-beleélté-magát-atanár-szerepébe? Nem-kellett semmit-tennie-önmagát-adta. Ó — volt-atanár! Ó — volt-atanár! *(Tapsoló kezére néz. Rémülten)* Miközöm-ehhez-azegészhez? Miközöm-ehhez-azegészhez? Állj! Állj! Mivan? Mivan?... Ne-nézzetek-rám! Nem-akarom-látni-aszemeteket! Láthatatlan-vagyok! E-ke-hu-hu-e-ke-hu-hu! Segít-ség! Segít-ség! Ne-hagyjátok-tapsolni! Hazudik! Ó — volt-atanár! Ó — volt-atanár!

*Feláll, tesz néhány lépést, majd visszanez a székre, közben megállás nélkül tapsol. Szöveg folyamatosan:*

Iszony! Förtelem! Hazugság! Én voltam a gyermek! Önök is hallották, ahogy sírtam. Igaz? Még most is tudok sírni, ha akarok. Minden gyermek tud sírni, ha akar. És nevetni is. Nevessek? Valaki nem hiszi, hogy tudok nevetni?... Ide-figyeljenek! *(Oriási hangerővel zokogni kezd, közben lelép a színpadról a közönség közé. A tapsolást nem hagyja abba)*... Milyen voltam? Aki még nem hallotta, hogy milyen az igazi nevetés, most meghallhatta. Így nevettem gyermek koromban is. Nem akarják megpróbálni? *(Szöveg taktusra, közben le-fel lépdel a széksorok között)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Hurrá. Nevesetek-velem-együtt! Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. E-ke-hu-hu. *(Visszalép a színpadra, megáll a tapsolással, komoran előrenéz)* Miért nem akarnek velem nevetni? Én voltam a gyermek! Én nem a tanár voltam! A gyermek voltam! Van valaki, aki nem hiszi ezt el nekem? *(A*

*szék felé kapja a fejét. Dühöngve)* Hallgass! Senki sem figyel reád! Senki sem hall téged! Nem én voltam a tanár. De lehettem volna! Mindenki lehetett volna a tanár. Én is. Rá tudtam kényszeríteni mindenkire az akaratomat. Hipnotizáltam az embereket. Azt mondtam: tapsoljanak!... Tapsoltak. Azt mondtam: ne tapsoljanak!... Nem tapsoltak! Azt mondtam: sírjanak! Mindenki sírt, aztán mindenki kacagott, ha kacagást akartam hallani. *(Döböntően)* Egyszer csak történt valami. *(Lassú, majd mind erőteljesebb tapsolásba kezd. Szöveg taktusra)* Hiába-akartam-hogytapsoljarak-nemtapsolt-senki! Hiába-akartam-hogykacagjanak-nemkacagott-senki! Sírást-akartam-hallani — egyedül-sírtam. Senkisé-m-hallgatott-reám. Mindenki-azhiszi engem-lelehet-győzni! Most mindenki tapsolni fog, ha azt akarom. Mindenki feláll a helyéről, lehasal a földre elé, és átváltozik gyermekké. *(Eszelősen)* Én vagyok a tanár! *(Ütemes taps szöveggel. A közönséghez)* Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. E-ke-hu-hu-e-ke-hu-hu.

*Közben leül a székre, magatartása megváltozik. A tapsolás elmarad. Görcsösen átöleli vállát:*

Senki se mozduljon. Ne tapsoljatok. Ne nevessetek. Ne sírjatok. Hallgassátok önmagatokat. Csak egy igazság van: önmagatok igazsága. Mindenki maradjon ülve. Ne nevessetek. Ne kacagjatok. Ne sírjatok. Csak akkor tapsoljatok, ha úgy érzitek, hogy tapsolnotok kell. Csak akkor kacagjatok, ha úgy érzitek, kacagnotok kell. Csak akkor sírjatok, ha úgy érzitek, sírnotok kell... Reám hallgassatok. Az én szavaim az igazak, reám hallgassatok! Ó volt a tanár! *(A színpadon lévő képzeletbeli személyre mutat)* Egyedül ő volt a tanár! Higgyetek nekem! Higgyetek önmagatoknak!

*Felugrik, vadul tapsolni kezd, díszlépésben körbejárja többször a színpadot, közben szöveg taktusra:*

Mindenki-gyermekké-változott-egy-kettő-hurrá-hurrá! Kacagjatok!... Hallod? Mindenki-kacag! Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá... Sírjatok!... Hallod? Mindenki-sír! Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá... Utánam-előre-in-dulj! Vigyázza-taktusra! Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. *(Eszelősen, irtózatos erővel menetel)*... Győz-tem! Győz-tem! Mindenki-rámhallgat! Mindenki-rámhallgat! Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. Egy. Kettő. Hurrá. Hurrá. E-ke-hu-hu... ..

Lassú függöny

## Egy Eliot-vers elemzése

Az iskolai irodalomoktatás központi problémája — véleményünk szerint — az irodalomtörténeti ismerethalmazzal szemben az irodalomértésre nevelés előtérbe helyezése, ez pedig nem valószínű, hogy megvalósuljon másként, mint a több évtizedes pozitívista, majd szociologizáló gyakorlat egyoldalúságainak elvetésével, az irodalmi mű sokoldalú elemzésével. Erre különösen nagy szükség van ma, amikor a kortárs irodalom legjavának egy része elszakadni látszik a szélesebb közönségtől, az ezoterizmus vagy éppen a „bolondság“ vádját vonva fejére.

Ebben a helyzetben rendkívüli, nyugodtan állíthatjuk, társadalmi súlyú feladat vár elsősorban az irodalomtanárookra, akik a holnap olvasóit — a krimiolvasókat vagy a műértőket — nevelik. Persze, a tanárok helyzete sem könnyű, hiszen nemegyszer maguk is értetlenül állnak jónak vagy kitűnőnek mondott új művekkel szemben, irodalomkritikánk pedig nem siet eléggé segítségükre, az elemzést gyakran a kinyilatkoztatás helyettesíti. Pedagógusaink joggal igényelik a példát, a mintaelemzéseket, amelyeket követni érdemes és követni lehet.

Hankiss Elemérnek, a modern műközpontú elemzés egyik legjobb teoretikusának a verselemzése különösen alkalmasnak tűnik ilyen „pedagógiai“ szempontból is: noha világirodalmi mű elemzésére vállalkozik ezúttal, Eliot verse kapcsán (Vas István fordításában) a modern költészet megértésének számos időszerű kérdését világíthatja meg, s hozzásegíthet saját költőink — például Szilágyi Domokos — teljesebb megértéséhez is.

K. L.

### *Marina*

Quis hic locus, quae regio, quae mundi plaga?

*Micsoda tengerek micsoda partok és szürke sziklák és szigetek*

*Micsoda vízcsapkodás a hajóorr körül*

*És fenyőillat és a fenyőrigó füttye a ködben*

*Micsoda képek térnek vissza most*

*O én lányom.*

*Azok akik a kutya fogát hegyezik és azt mondják*

*Halál*

*Azok akik a kolibri dicsőségében csillognak és azt mondják*

*Halál*

*Azok akik az elégedettség dicsőségében ülnek és azt mondják*

*Halál*

*Azok akik az állatok önkívületét szenvedik és azt mondják*

*Halál*

*Lényegtelenné váltak, semmivé csökkentette őket a szél,*

*A fenyő lehellete, a köd erdődala*

*Ez a kegyelem feloldotta őket e helyen*

*És ez az arc mi legyen, e nem olyan tiszta de tisztább  
Ez az érverés a karban, s nem oly erős de erősebb —  
Örökre, kölcsönbe adták? távolibb mint a csillagok és közelebb mint a szem*

*Levelek és siető léptek közt suttognak és halkán nevetnek  
Az álom alatt, hol találkozás van minden vizeknek.*

*Az orrfa jégtől, a festék hőségtől repedt meg.*

*Én tettem ezt, én vagyok az, aki ezt elfeledte,  
De most emlékezik.*

*Az árbocot a szű, a vitorlát a penész megette  
Ama júniustól eme szeptemberig.*

*Nem tudva tettem ezt, félig akarva, öntudatlanul, azzal ami enyém.  
A fenékpalánk sor léket kapott, az eresztékek tömítésre várnak.*

*Ez a forma, ez az arc, ez az élet*

*Él, hogy túléljen egy rajtam túli idővilágban; hadd*

*Mondjak le életemről ezért az életért, szavaimról ama ki nem mondottakért,  
Az ébredésért, a megnyílt ajkakért, az új hajókért.*

*Micsoda fenyesek, micsoda partok és gránitszigetek a vitorlarúdjaim felé*

*És a fenyőrigó rikkantása a ködben  
O lányom.*

(Vas István fordítása)

Nem mindenki szeret és tud rejtvényt fejteni; pedig e képesség és kedv nélkül nem sokra mehet az ember a modern angol költészet javával, többek között például T. S. Eliot verseivel. E versek nem arra születtek, hogy villamoson vagy este félálomban olvassák őket; tanácsosabb néhány vaskos szótárral s egy-két lexikkonnal fölfegyverkezve szerencsét próbálni velük, mert nemcsak gondolatmenetük, logikájuk, asszociációs rendszerük bonyolult, de ráadásul még irodalmi, művelődéstörténeti és filozófiai utalások sokasága is lappang bennük, utalások, amelyek mint holmi zátonyokon, még a legelszántabb olvasói buzgalom is könnyen fennakad. Van olyan, rejtett utalásokkal teletűzdelt verse, amelyhez már maga is jobbnak láttott hozzáfűzni néhány jegyzetet, magyarázva — ám egyben tovább is bonyolítva — a csak sejthető összefüggéseket. De ne fessük az ördögöt a falra: az imént idézett vers aránylag egyszerűnek látszik, próbáljuk meg — ha lehet — versként s nem rejtvényként elolvasni.

Az indító kép akár egy múlt századi parnasszista vagy impresszionista versbe is beillenék: hajó úszik a tengeren, teljes csöndben, bordáit paskolja a víz, a föl-szakadozó ködben ismeretlen partok, szigetek bukkannak elő, madarak fütytét és fenyők illatát hozza a partról a szél, — már-már kicsit sok is ez a hagyományos költői szépségekből. De nincs időnk megsokallni, mert már a vers első szavaiban föladja nekünk a költő az első rejtvényt (idézeteinkben a magyar fordítás szövegét helyenként az angol eredetihez idomítjuk):

*Miféle tengerek, miféle partok, miféle sziklák,  
miféle szigetek...*

czek itt, — s aki csak valamennyire ismeri Eliot költészetét, az tudja, hogy az efféle kérdésekre, s általában versben feltett kérdésekre, ő maga nemigen válaszol. Olyannyira nem, hogy itt még a kérdőjelet sem teszi ki a kérdés után, az olvasóra bízva, hogy mit kezd ezzel az egyszerre kérdő s mégsem kérdő mondattal. A helyzetet még tovább bonyolítja az, hogy az imént idézett szavakat, s az egész verset, nem maga a költő, hanem egy ismeretlen valaki mondja el, aki talán egy hajón utazik, vagy csak visszaemlékezik régi utazásokra, s a lányához intézi szavait, de hogy hol van a lánya, s mi a szerepe a versben, azt újra csak félhomály borítja.

A következő szakaszban újra meglepetések várnak, mert itt négy képrejtvény követi egymást, szép libasorban, s mindegyikhez egy-egy metafora, szerencsére ugyanaz a metafora, kapcsolódik. A képrejtvényeket, ha járatos az olvasó a bibliai parabolák vagy reneszánsz kori emblémák világában, pillanatok alatt s játszva megfejtetheti. „A kutyák fogait fenők“ nyilván úgy értendők, hogy az irigyek, „a kolibri dicsőségében csillogók“ minden bizonnyal a hivalkodók, „a disznóólban ülők“ a tunyák, s „az állatok önkívületét szenvedők“ a paráznák, buják. Mindezek — s itt jön az említett metafora — azt „mondják“, hogy: Halál. Az angol szöveg „meaning“-jében minde jelentések benne rejlenek, és szükség is van rájuk, mert Eliot valószínűleg nemcsak arra gondol itt, hogy a bűnös élet egyenlő a halállal, hanem arra is — s később kifejezetten hangsúlyozza majd e gondolatot a versben —, hogy a bűnös ember, ha nem is egészen tudatosan, de maga választja, maga akarja a bűnt, a halált.

A következő szakasz elején e négy embertípus — mint négy párhuzamosan futó mondat alanya — végtére még állítmányt is kap (az előző strofában hét párhuzamos mondat-indítás után végül csak a nyolcadikban bukkan föl a várva-várt állítmány):

Lényegtelenné váltak, semmivé csökkentette őket a szél,

*A fenyő lehellete, a köd erődala*

*Ez a kegyelem feloldotta őket e helyen...*

— s itt mintha kezdene már megvilágosodni a vers értelme. Valaki, talán a költő, talán valaki más, kiszabadult régi, bűnös, halott életéből, s most úgy érzi, mintha újjászületne, mintha egy tengeren futó, ködből kibontakozó, hívogató, megújító parti szelekben fürdő hajó volna.

De csak egy pillanatnyi még ez az olvasói megvilágosodás, mert — mint a versbeli hajó, mi is, máris — újabb ködökbe futunk bele. A következő sorokban „gyanis váraflanul valami „arcról“ esik szó, melyet a vers hőse egyszerre „tisztában és homályosabban“ lát (minél?), „érverésről“, „erősebb és gyengébb“ (minél?), valamiről, mi „távolibb, mint a csillagok és közeli, mint a szem“, és így tovább. E sorokat valószínűleg a vers címében megnevezett s a versben megszólított leánnyal asszociálja az olvasó, s úgy véli, hogy a költő vagy a versbeli valaki képzeletében merül fel távollevő leányának a képe, alakja, valahogy másképp (tisztábban és homályosabban, erősebben és gyengébben), mint a valóságban, vagy hajdanában, — de hogy miért másképp, miért érzi egyszerre közelebbnek és távolibbnak, s mit jelent az, hogy „örökbe vagy kölcsönbe adták?“, azt nemigen értheti, — mint ahogy nem világos a „leveleket“ és „sietős lépteket“ emlegető következő két sor sem.



Aztán újra beúszik a hajó képe, de szüette árbocaival, penészes vitorlájával, szivárgó palánkjaival már nem az újjászülető, hanem a régi, a tönkretett élet szimbólumaként, miközben többszörösen átszövi e képet a költő bűnbánó vallomása, hogy ő a felelős a hajó, vagyis önnön élete e szomorú állapotáért:

*En tettem ezt... nem tudva tettem ezt... azzal,  
ami enyém...*

Majd újra fölmerül az iménti arc, de most már álomból ocsúdva, s nyíló ajkával az ébredés, az újjászületés, a feltámadás jelképeként vonzza magához a költőt. A vers végül a visszatérő első sorokkal, a ködből kibontakozó, ismeretlen partok felé sikló hajó képével, az újjászületés reményének, nosztalgijának szimbólumával zárul.

Körülbelül ennyi derül ki a vers szövegéből, s ahhoz, hogy a vers jelentését, üzenetét megértsük, átéljük, s hogy a „miért szép?“ vagy a „vajon szép-e?“ kérdést föltegyük, már ennyi is elégnek látszik. De az említett homályos mozzanatok tisztázása még módosítja értelmezésünket, élményünket, a kérdésekre adandó válaszunkat. E mozzanatok tisztázásához azonban ki kell lépünk a vers keretei közül, s külső fogózkodókat kell keresnünk.

Azt manapság nem illik és nem szokás megkérdezni, hogy mi köze van a versnek a költőhöz, a költő életének valamely mozzanatához. S különösen nem volna illendő az ilyesmi Eliot esetében, aki kötetnyi esszét írt a költői és a költészet személytelenségének védelmében, a jó versnek mintegy előfeltételeként szabva meg azt, hogy ne közvetlenül, csak többszörös áttételek útján fejezze ki magát benne a költő. Feltehetőleg épp ezért alakítja verseinek jelentős hányadát *helyzetdallá*, gondosan titkolgatva, hogy mennyiben azonosítja magát a maga helyett színpadra állított figurával. Legfeljebb azt kérdezhetjük meg tehát — s a válaszból következtethetünk a vers értelmére —, hogy ebben a versben kivel „falaztat“ magának, kit választott a maga szócsövénév, helyettesévé s egyben leplezőjévé.

A versnek címet adó leánynév vezette nyomra Eliot tudós kommentátorait. Eszükbe jutott, hogy Shakespeare egy kései drámájának, a *Pericles*nek ifjú s szerencsétlen sorsú hősnőjét nevezik Marinának, s csakhamar kiderült, hogy a darab valóban kitűnő kulcsként szolgálhat a vershez. Hőse Pericles, Tyrus királya, halott-nak hiszi feleségét és leányát, Marinát; búskomoran, élő halottként járja a tengereket; hajója egyszer Mitylene partjai előtt vet horgonyt, s a parti város kormányzója magával hozza a város legszebb lányát, hogy felvidítaná az előkelő vendéget. Pericles kábultan fekszik a fedélzeten, de a lány hangjára felfigyel, előbb nem akar hinni a szemének, de aztán fölismeri lányát: egyszeriben lehull róla a halálos tompultság, ujjongó öröm s életkedv tölti, el, úgy érzi, hogy újjászületett, hogy leánya megváltotta a halálból.

Ez a Pericles hajózik hát Eliot versében, s Eliot helyett a megváltást ígérő partok felé, ez a Pericles ébred föl halálos álmából, s pillantja meg a rég halottnak hitt kedves arcot, ez a Pericles érzi egyszerre távolinak a lányt — mert évekkal ezelőtt örökre elvesztette volt —, s közelebbinek, tisztábbnak, élőbbnek, mint valaha, mert már nem egyszerűen csak a lánya, hanem az újjászületés, az új élet, a megújulás jelképe, záloga; és ez a Pericles érzi, tele rettegéssel és reménykedéssel, vajon csak pillanatnyi káprázat-e ez az öröm, vagy egyszer s mindenkorra szóló megváltás: vajon „örökbe“ vagy csak „kölcsönbe“ adták neki vissza a lányát, s adták meg neki az új életet, kegyelmet. A Shakespeare-párhuzam így hát megerősíti és kiegészíti eddigi értelmezésünket: nemcsak a közelgő part s a part felől fújó balzsamos szél, hanem a holtából feltámadó lány ébredező arca, a múltból, a

megfoghatatlanból kibontakozó alakja is újjászületés-szimbólum, megváltás-szimbólum e versben.

Eddig a rejtvényfejtés. S most tegyük föl újra a kérdést: szép-e a vers? Illetve, mivel efféle kérdésekre válaszolni nem lehet, kérdezzük meg inkább azt, vajon ad-e a vers előbb körvonalazott jelentésének, üzenetének valami sajátos jelleget, értéket, varázst az, hogy nem egyszerűen, köznapi nyelven mondja el, hanem versbe rögzíti, egy vers bonyolult összefüggésrendszerén át sugározza hozzánk a költő. S ha ad — mint ahogy hitünk szerint ad —, akkor vajon *mi e sajátos jelleg, e többletérték, e költői varázs forrása a versben?*

Az még nem teszi verssé a verset, hogy ritmusban írták, s hogy akad benne egy-két többé-kevésbé szépen csengő rím meg hatásos metafora. Rímet, ritmust, metaforát mindenki tud faragni. A költőiség forrását valami olyan domináns mozzanatban, vezéreivben kell keresnünk, amely egységbe fogja, áthatja, maga alá rendeli, valamiképpen „mássá“ lényegíti a vers valamennyi alkotóelemét. Általában e vezérmozzanat jelenlétén vagy hiányán áll vagy bukik az egyébként jól megformált versek esztétikai értéke.

A már korábban mondtak alapján aligha lehet kétség afelől, hogy Eliot elemzett versében, ha egyáltalán van, akkor a *rejtélyesség*, a *rejtvényyszerűség* ez a domináns mozzanat. Illetve az a különös lüktetés, hullámozás, ahogy valami kibontakozik a semmiből, egyre inkább megvilágosodik, de közben újra és újra visszasüllyed az ismeretlenbe, a bizonytalanba, a megfoghatatlanba. A kibontakozás és elenyészés e különös lüktetése, dinamizmusa a vers minden szintjén s jóformán minden mozzanatában megfigyelhető. Így bontakozik ki, és homályosodik el, és bontakozik ki újult erővel a költőben az *újjászületés élménye*, így az olvasóban a vers sokszorosán *elrejtett értelme*, s így a vers nyelvi mozzanatainak: *szavainak, mondatainak, szövegrészeinek jelentése*. A költői élmény és az olvasói megértés hullámozásáról, a bizonyosság és a bizonytalanság határán ingadozásáról már szólottunk. Lássuk most, hogy érvényesül e dinamizmus a vers részletmozzanataiban, nyelvi elemeiben.

A vers első soraiban, emlékszünk még, *tengerek, partok, szigetek* bontakoznak ki előttünk, de az újra és újra beléjük kapaszkodó kérdőnévmások

Miféle tengerek, miféle partok, milyen sziklák,  
miféle szigetek...

húzzák őket vissza minduntalan az ismeretlenbe, a bizonytalanba. De eleinte még e kérdés értelme sem világosodik meg egészen, mert egymás után hétszer perdülnek meg üresen, s csak nyolcadszor kulcsolódik hozzájuk s tölti föl jelentéssel őket az állítmány:

Miféle . . . . . miféle . . . . . miféle . . . . .  
miféle . . . . .  
Miféle képek térnek vissza most . . . . .

E grammatikai kiteljesedés, jelentéssel feltöltődés pillanatában azonban — figyeljük meg — maguk a felsorolt tárgyak vesztek el anyagszerűségüket: tényleges partoknak, szikláknak, szigeteknek hittük őket, s most egyszerűen kiderül róluk, hogy csak „képek“, emlék- vagy álmokképek. S még a grammatikai kiteljesedés se teljes, mert — említettük korábban — a kérdőjel elmaradt a sor végéről, s így a mondat pillanatonként előjelet, jelentést vált: mire kérdésként értelmet kapna, már állításnak érezzük, s mire állításként fogadnók el, már kérdéssé lényegül vissza. A követ-

kező szakaszban is négy mondatindítás marad állítmány nélkül („Azok akik..., azok akik...”) s így jelentésük már-már kibontakozik, s mégsem bontakozik ki, míg végül, a következő strófában mégiscsak előkerül a hiányzó állítmány.

Megvilágosodó s mégis homályban maradó jelentést sugároznak a negyedik szakasz paradoxonszerű ellentétei, az egyszerre „tisztábban és kevésbé tisztán” látható arcról, az egyszerre „erősebbnek és kevésbé erősnek érzett” érverésről és így tovább. A jelentés e kibontakozó és elrejtőző kettősségét fokozza a mondatok közötti logikai-grammatikai kötések lazasága, illetve teljes hiánya, az, hogy mire megvilágosodik bennünk egy-egy mondat értelme, máris, minden átmenet nélkül, egy tőle teljességgel idegen fogalomkörbe szakadunk bele, s így az épp hogy csak megragadott jelentés minduntalan szétporlik a kezünkben. De így változtatják s rombolják le egymás jelentését a halál és az újjászületés egymást követő szimbólumai, s így cseng föl az egyébként rímtelen versben, épp a vers közepe táján, néhány tétova rím, hogy néhány sor után nyomtalanul elenyésszék.

Majd mintha a vers vége felé az indító sorok lüktetése térne vissza („Miféle tengerek, miféle partok...”), csak hogy a korábbi bizonytalanság helyett a bizonyosság hangnemében: míg ott kérdőnévmások anyagtalánították megfoghatatlanná a létező tárgyakat, itt most épp ellenkezőleg: mutató névmások, szóismétlések és szinonimasorok próbálják létezővé, súlyossá, már-már kézzelfoghatóvá kovácsolni a nosztalgia, a látomás, a remény illekeny képeit, fogalmait:

*Ez a forma, ez az arc, ez az élet*

*El, hogy túléljen egy rajtam túli idővilágban; hadd*

*Mondják le életemről ezért az életért, szavaimról ama ki*

*nem mondottakért,*

*Az ébredésért, a megnyílt ajkakért, az új hajókért.*

De megint csak egy pillanatig tart a bizonyosság, s a következő pillanatban minden újra a bizonytalanságban oldódik föl: visszatérnek eredeti, kérdőnévmásos (és kérdőjel nélküli) formájukban a vers első sorai:

*Miféle tengerek, miféle partok, milyen sziklák...*

Úgy látszik azonban, Eliotnak még a születő és elenyésző bizonyosság, a kibontakozó s elrejtőző jelentés e gazdag játéka, káprázata sem volt elég sokrétű ahhoz, hogy a világ, az élet, az emberi helyzet gazdag komplexitását kifejezze. Még egy latin mottót is biggyesztett a vershez, s ezzel a verset bonyolultabbá, rejtélyesebbé tette. A látszólag ártatlan mottót latinul már idéztük, most magyarul írjuk ide:

*Miféle hely ez, miféle ország,*

*Mely sarka a világnak?*

E szavak, látszólag, tökéletesen beillenek a versbe, hiszen szinte pontosan megismétlődnek a vers első sorában. Ám a latin s az angol szavak csak látszólag pendülnek egy húron: valójában vad és teljes disszonanciában vannak egymással.

Eliot már említett, mindentudó kommentátorai kiderítették ugyanis, hogy a mottó szövege Seneca *A dühöngő Herkules* című darabjából való, és Herkules akkor mondja őket, mikor tébolyult önkívületéből ébredve körülnéz, akárcsak Shakespeare Periclesé, csak hogy míg Pericles a következő pillanatban fölismeri halottnak hitt gyermekét, s a szó szoros értelmében újjászületik az örömtől, addig Herkules az ébredés utáni pillanatban arra eszmél rá, hogy dühöngő önkívületében megölte

saját gyermekeit. Nem az újjászületés, hanem a megsemmisülés, a szenvedés, a *halál szimbóluma* hát az ő számára az ébredés. A kontraszt, az ironikus ellenpólus, a fenyegető lehetőség szerepét tölti be ezek szerint a mottó Eliot versében, tovább bonyolítva a vers már amúgy is bonyolult belső összefüggéseit, megzavarva, még egyszer kétségessé téve, még egyszer elrejtve a vers már-már megvilágosodott, kibontakozó jelentését, üzenetét. Csak káprázat, csak illúzió volt hát az újjászületés élménye? S a part felé hajózót nem az élet, hanem a halál várja? Vagy az újjászületés egyben a halált is jelenti? Vagy...? A versen belül hiába keresünk választ e kérdésekre.

Nem valamiféle világtól elzárkózó mogorvaság vagy ezoterikus gőg bonyolítja, csomózza rejtvényekké Eliot verseit. Akárcsak költőtársainak többségében, benne is erősen él a költő társadalmi, prófétai elhivatottságának a hite, s e hit arra ösztönzi, hogy olyannak ábrázolja a valóságot, amilyennek látja. Nem ő bonyolítja túl szántszándékkal és önkényesen a valóságot, hanem maga a valóság, az élet, az emberi helyzet bonyolult az ő szemében. Az ember ellentétek, ellentmondások, félígazságok, megvilágosodó és elhomályosodó jelentések szövevényében él, s nincs más választása, mint hogy valami bizonyosat keressen e bizonytalanban, tudván tudva, hogy a bizonyosságban megannyi újabb bizonytalanság rejlik. Verseit ez a meggyőződés, ez az élmény építeti föl vele paradoxonokból, egymást látszólag összefüggéstelenül változó metaforákból, félbeszakadt mondatokból, föl-fölmerülő s máris elenyésző rejtélyes szimbólumokból, — ezért hangszereli őket többszólamúra. s próbálja egyszerre több emberi tudaton át megvilágítani, megérteni a valóságot, ezért térnek vissza nála újra és újra, gondolatrítmusszerűen s nosztalgikusan ugyanazok a szavak, motívumok, félbehagyott mondatok, épp hogy csak intonált gondolatok anélkül, hogy végül is megtalálnák funkciójukat, megragadnák, megfogalmazzák önnön jelentésüket...

Hogy mennyiben fogadható el ez az emberi s gondolkodói magatartás, az vitatható, vitandó. De hogy mint költői magatartás elfogadható, s mint költői technika értékes és hatásos, ahhoz nem fér semmi kétség. Mert nem kell ahhoz az esztétika és az irodalomtudomány legújabb eredményeit ismernünk, hogy tudjuk vagy legalábbis sejtjük, hogy az esztétikum, a szép-élmény egyik leggazdagabb forrása épp az a sajátos dinamizmus, amelyet Eliot versében megfigyeltünk: a valóság és a valóság jelentésének megvilágosodó s mégis rejtve maradó, kibontakozó s fogalmilag soha ki nem teljesedő kettőssége.

A jelentés és mégsem jelentés, a kimondás és mégsem kimondás, a megbizonyosodás és végül mégis bizonytalanságban maradás e lüktetésének minden bizonynyal része van abban, ha Eliot e nehezen megközelíthető versét végül is sikerült „szépek“ éreznünk.



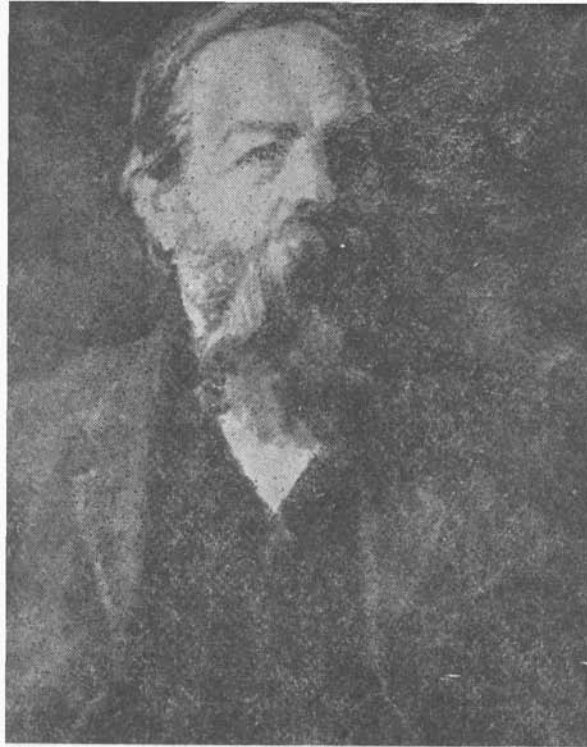
## A politikai szociológia alapvető kérdései Engels munkáiban

Születésének 150. évfordulója alkalmából világszerte megemlékeznek Engels Frigyesről, ki nagy barátjával együtt „önmegismerésre és öntudatra nevelte a munkásosztályt, s az álmodozás helyébe a tudományt állította“ (Lenin).

Engels életművét méltatni — sokszorosan nehéz feladat. Nehéz mindenekelőtt azért, mert ez az életmű felmérhetetlen jelentőségű, alkotója a marxista természet- és társadalmfelfogás, a tudományos szocializmus, a nemzetközi kommunista és munkásmozgalom elméletének és politikatudományának egyik létrehozója; Engels életművéről szólni annyi, mint a marxizmus, a nemzetközi kommunista és munkásmozgalom, a szocializmus történelmi pályájáról, jelenlegi problémáiról és távlatairól beszélni. E mellett és ezenkívül egy ilyenszerű méltatásnak még egy másik, hogy úgy mondjam, filológiai természetű nehézsége is van, az, amire mintegy fél évszázaddal ezelőtt a kiemelkedő olasz marxista, Gramsci is rámutatott: rendkívül nehéz Engels munkásságát különválasztani Marxétól, körülhatárolni azt, ami Engels személyes hozzájárulása a marxizmus kidolgozásában.

Gramscinak igaza van abban, hogy mind elméleti, mind eszmetörténeti szempontból egy ilyen — a filológiai kutatások követelményeinek eleget tevő — elemzésre szükség lenne (és tegyük hozzá, hogy noha az elmúlt évszázad marxista világirodalma óriásira duzzadt, egy ilyenszerű vállalkozás azóta sem született meg). Már Gramsci idejében is úgy volt, és számos vonatkozásban ma még inkább az a helyzet, hogy a marxizmus klasszikusai munkáinak filológiai pontosságú tanulmányozása a marxizmus vulgarizáló elsekélyesítése és dogmatizálása elleni harc egyik formája volt és maradt. Annak idején kevesen látták annyira tisztán, mint Gramsci, hogy a marxizmus — ahogy ő nevezte: a praxis filozófiája — nem holt dogma, hanem a cselekvés vezérfonala. A marxi és engelsi életmű filológiai pontosságú feldolgozásának és rekonstruálásának a gondolata Gramscinál éppen azzal kapcsolatosan vetődött fel, hogy olyan „kézikönyvek“ kezdtek megjelenni, amelyek mesterségesen elszegényítették a marxizmus eszme gazdagságát.

Furcsa, de így van: a haladásnak, a tudománynak, az emberiségnek kára származott abból is, ha a marxizmus betűjére való hivatkozással meghamisították annak szellemét, de abból is, ha valamilyen önkényesen értelmezett szellemre való hivatkozással meghamisították betűjét. A következetes marxisták mindig is elválaszthatatlanul egybekapcsolták az alkotókészséget az elvhűséggel. Napjaink politikai abécéjéhez tartozik, hogy a marxizmus klasszikusainak műveiben nem található közvetlen útmutatások korunk minden kérdésére, hogy a marxistáknak maguknak kell végiggondolniuk ezeket és megoldást találniuk reájuk. De a marxizmus abécéjéhez tartozik az is, hogy ezt a feladatot csakis a marxizmus klasszikusainak a tanításai alapján, azok alapos és torzításmentes ismeretében lehet elvégezni. Igaz, hogy — amint maga Engels mondotta — a marxizmus nem dogma, hanem cselekvési és gondolkodási módszer, de ezt a módszert, a gyakorlati és elméleti



Kovács Zoltán Engels-portréja

vonni Engels rendkívüli érdemeit a politika marxista értelmezésének a kidolgozásában. Ezzel szemben, ha nem is jogos, de érthető lenne az az ellenvetés, hogy sem Marxnál, sem Engelsnél nem fordul elő a *politikai szociológia* és a *politikatudomány* elnevezés, hogy valahányszor a politikáról alkotott felfogásokról, a politikáról mint tudományról szóltak, a *tudományos szocializmus* elnevezést használták.

Nem szoktuk Marxtot mint nagy történészt emlegetni, jóllehet ő fektette le a tudományos történelemfelfogás alapjait. Nem szólunk Engelsről mint etnográfusról, noha munkája, *A család, a magántulajdon és az állam eredete* a marxista alapvetésű etnográfia elévülhetetlen műve. Nem nevezzük őket szociológusoknak, jóllehet kidolgozták a tudományos társadalomfelfogást, és *A tőke* világtörténelmi jelentősége ellenére sem nevezzük Marxtot közgazdásznak. A marxizmus klasszikusai a szellem azon univerzális óriásai közé tartoznak, akiket nem lehet szakmailag osztályozni. Minden művük egy új világnézet, egy új élet-, ember- és társadalomfelfogás pillére, és mint ilyen, az egyetemesség jegyében fogant.

Másrészt viszont kétségtelen, hogy mint egyetemes elmélet és módszer, a marxizmus a szellemi élet, a tudomány valamennyi területét forradalmasította, és ebben az értelemben valamennyi társadalomtudomány jogosan tekint a marxizmus klasszikusait a maga nagyjainak. Ezért nem találunk semmi kivetnivalót abban, ha *A munkásosztály helyzete Angliában* című Engels-művet a marxizmus első nagyszabású szociológiai munkájának tekintik, ha az etika, esztétika, axiológia, kultúrfilozófia művelői Marx és Engels útmutatásaira alapozzák fejtegetéseiket, vagy

\* „Továbbá arra kérem — írta Engels egyik, Blochhoz intézett levelében —, hogy ezt az elméletet az eredeti forrásokból tanulmányozza, ne pedig másodkézből.“

kérdések minden szubjektívizmustól és elfogultságtól mentes, tudományos megközelítést és megválaszolást elsősorban e módszer kidolgozóitól tanulhatjuk el.\*

„Betű“ és „szellem“ dualista szembeállítására idegen tőlünk, idegen a marxizmustól. Lenin ebből a szempontból is iránymutató számunkra; következetesen védelmezte a marxista és engelsi szövegek minden betűjét a hamisítók ellenében, és ugyanakkor példát mutatott arra is, hogyan kell a marxizmust mint a cselekvés vezérfonalát alkalmazni, hogyan kell elszakadni az idejétmúlt, az új körülményekre már nem vonatkozó és nem vonatkoztatható megállapításoktól, és újakkal helyettesíteni vagy kiegészíteni azokat, egyszóval arra, hogy milyen a következetes és alkotó marxizmus.

E jegyzetekben a politikai szociológia és a politikatudomány néhány alapvető kérdésére kívánunk kitérni Engels idevonatkozó fejtegetéseinek megvilágításában. Senki sem fogja kétségbe

ha — adott esetben — Engelsről mint a politikatudomány szaktekintélyéről szólnak. Sőt, éppen a szociológia vagy a politológia vonatkozásában, melyekkel kapcsolatban nemegyszer találkozhattunk vagy találkozhatunk azzal a felfogással, hogy a marxizmus után vagy a marxizmustól függetlenül alakultak ki, a marxista kutatókra fokozott mértékben hárul az a feladat, hogy minél behatóbban tanulmányozzák és hasznosítsák a marxizmus klasszikusainak idevonatkozó tanításait.

\*

Marx sírjánál elmondott beszédében Engels halhatatlan barátjának alapvető tudományos érdemei közé sorolta azt, hogy a társadalmi-történelmi tényekről, folyamatokról lehántotta „az ideológiai burját”. Engels maga is a történelem legnagyobb demitizálói és demisztifikátorai közé tartozott. Témánk vonatkozásában a politikai tényekhez tapadt „ideológiai burjánok” legjellemzőbbje az a vélekedés volt, miszerint az állam, a politikai tényező *primum agens* a társadalom életében és fejlődésében. Engels számos írásában elemzi ennek a történelmi idealizmusra alapvetően jellemző álláspontnak a forrásait. Általában, történelmi materialista felfogásuk kidolgozása során Marxnak és Engelnek elsősorban a politika *származtatott*, a gazdaságtól *meghatározott* jellegét kellett elméletileg és tudományosan kimutatnia. A politikáról alkotott új, történelmi materialista felfogás csírájában már Engels első nagy munkájában, *A munkásosztály helyzete Angliában* című könyvében megtalálható. „Manchesterben — írja Engels 1885-ben — szinte orrommal ütköztem bele abba, hogy a gazdasági tények, amelyek az eddigi történetírásban semmilyen vagy csak nagyon lenézett szerepet játszanak, legalábbis a modern világban döntő történelmi erő; alapjai a mai osztályellentétek keletkezésének; viszont ezek az osztályellentétek azokban az országokban, ahol a nagyipar következtében teljesen kifejlődtek... a politikai pártképződés, a pártharcok s ezzel az egész politikai történelem alapjai” (Marx—Engels: *Válogatott Művek* II. 1949. 339).

Engels számos munkájában, mindenekelelt *A család, a magántulajdon és az állam* eredetében sokoldalúan és mélyrehatóan kifejti az új, történelmi materialista politikaelméletet. Ez az elmélet általánosan ismert, szükségtelen itt — akárcsak összefoglalóan is — vázolnunk. Viszonylag kevésbé ismertek azonban Engels figyelemztetési a marxista politikaelmélet alkalmazását és mindenekelelt gazdaság és politika összefüggésének vizsgálatát illetően. Említsünk itt meg néhányat ezek közül.

1895-ben Engels nagyszabású bevezetőt ír Marx *Osztályharcok Franciaországban* című művéhez. (A német szociáldemokrácia akkori vezetői „megcenzúrázták” Engelt, és csak megcsonkítva adták közre írását.) Marx említett munkája a marxista politikai irodalom remekműve, mint Engels jellemezte: „Marx első kísérlete, hogy a kortörténet egy részletét materialista felfogásmódja segítségével az adott gazdasági helyzetből kiindulva magyarázza meg.” Engels Marx rendkívüli éleslátását azzal a figyelemztetéssel is hangsúlyozni kívánja, hogy „a kortörténet eseményeinek és eseménysorozatainak megítélésénél sohasem lesz módunk arra, hogy a végső gazdasági okokig mehessünk vissza”, hogy lehetetlen a gazdaságban végbement változásokat napról napra úgy nyomon követni, „hogy bármely időpontra nézve felállíthassuk az általános végeredményt ezekből a sokszorosán bonyolult és állandóan változó tényezőkből”. A gazdasági tények és adatok statisztikai feldolgozása szükségképpen az események mögött kullog. „Napjaink folyamatban lévő története esetében éppen ezért nagyon is gyakran kényszerülünk majd arra, hogy ezt a tényezőt, a legdöntőbbet, állandónak, az illető korszak *elején* talált gazdasági helyzetet az egész korszakra adottnak és változatlanoknak tekintsük, vagy pedig ennek a

helyzetnek csak olyan változásait vegyük figyelembe, melyek magukból a nyíltan elének táruló eseményekből erednek, és ezért ugyancsak nyilvánvalók.“ Engels hozzáteszi, hogy a gazdasági helyzet változásainak ez az elkerülhetetlen elhanyagolása hibák forrása lehet, de, mint írja, „a kortörténet összefoglaló ábrázolásának valamennyi feltétele elkerülhetetlenül hibaforrásokat rejt magában; ami azonban senkit sem tart vissza attól, hogy kortörténetet írjon“ (*Válogatott Művek* I. 1949. 95).

Ugyanakkor Engels számos írásában int arra, hogy a gazdasági oldalnak nem szabad nagyobb fontosságot tulajdonítani, mint aminő azt megilleti. Utal arra, hogy elméleti ellenfelekkel szemben Marxnak és neki az új történelemfelfogás *főelvét* kellett hangsúlyoznia, és nem volt mindig idejük és alkalmuk a többi, kölcsönhatásban részt vevő mozzanatot kellően méltatni. „De mielőtt valamely történelmi korszakot írunk le, vagyis az elméletet a gyakorlatban alkalmaztuk, megváltozott a dolog, és akkor nem volt lehetséges a tévedés“ (*Válogatott Művek* II. 1949. 189). Engels számos művében elemzi a politikai tényező viszonylagos önállóságát a gazdasággal szemben, óriási társadalmi szerepét. Engels fejtegetéseiben megtalálható minden alapeleme annak a Lenin megfogalmazta tételnek, miszerint a politika sűrített gazdaság, ám a politikának egyszersmind — társadalmi szerepét, fontosságát illetően — elsőbbsége van a gazdasággal szemben.

Úgy vélem, hogy elméleti-tudományos életünknek hasznára válna, ha szociológusaink, történészeink, politológusaink átgondolnák és jelenlegi körülményeinkre vonatkoztatnák Engels előbb vázolt útmutatásait. Nyilvánvaló például, hogy az információs „boom“, az adatközlésekben és -feldolgozásokban bekövetkezett változások (az a tény, hogy a világ bármelyik részén történt eseményről még abban az órában értesülhetünk, hogy a komputerek oly gyorsasággal dolgoznak fel oly roppant anyagot, amilyenre néhány évtizeddel ezelőtt gondolni sem lehetett, a szakosított intézmények, közlemények számának felduzzadása) egyrészt meggyorsítják a mai kutatóknak a megfelelő dokumentálódást, a „kullogás“, a lemaradás jelentős mértékben csökkenthető. Másrészt a dokumentációs anyag oly óriásira duzzadt, az Engels által bonyolultnak nevezett gazdasági folyamatok oly nagy mértékben tovább bonyolódtak, az ismeretek annyira specializálódtak, hogy gyakorlatilag kizárják a magános tudományos teljesítmények lehetőségét, szükségképpen a csoportos kutatást, a kollektív munkát, sőt a nemzetközi együttműködést igénylik. Mivel hasonló helyzet állott elő nemcsak a gazdasági tudományokban, hanem valamennyi társadalomtudományban, alapvető társadalomtudományi kutatás ma már nem képzelhető el másként, mint komplex — különböző szakok specialistáit felölelő — munkacsoportok igénybevételével.

Az utóbbi időben örvendetesen fellendült a marxista alapvetésű politikatudomány, szaporodnak a megjelenő munkák. Az államnak, funkcióinak, az állami élet alakulásának, a politikai intézmények és szervezetek működésének, jövőbeni fejlődésének, optimalizálási lehetőségeinek a tanulmányozása során politológusaink nem elégednek meg az általános sémákkal és alapelvekkel, hanem igyekeznek sokoldalúan figyelembe venni az ország gazdasági-társadalmi életében végbemenő változásokat. A Román Kommunista Párt X. Kongresszusán elhangzott jelentés a marxizmus tanításainak megfelelően hangsúlyozta annak szükségességét, hogy szocialista államunk problémáit a gazdasági-társadalmi változásoknak, az adott időszak jellegzetességeinek megfelelően tanulmányozzuk és értelmezzük. A politikai elemzésben a legötletesebb eszmefuttatás sem helyettesítheti a gazdasági-társadalmi viszonyok alapos, átfogó és sokrétű ismeretét. A politikai elemzéseknek nem — vagy nem csupán — politikai hitvallásokból kell kiindulniuk, hanem mindenekelőtt a gazdasági-társadalmi valóságból, hiszen „az állam funkcióinak jellege és súlya



együtt változik a társadalom fejlődésében, a szocializmus építésében végbemenő módosulásokkal" (Nicolae Ceaușescu: *Jelentés az RKP X. kongresszusán*). Maximális igény az alapvető gazdasági-társadalmi tények ismerete terén a jelenségek sokrétű, belső mozgásuknak megfelelő, árnyalt elemzése általános alaptételek ismételtetése helyett — Engels politikatudományi munkái ezeket a módszertani útmutatásokat is tartalmazzák.

A politikai szociológia és a politikatudomány szempontjából Engels legjelentősebb munkája kétségtelenül *A család, a magántulajdon és az állam eredete*. Georges Balandier-nek, a nemrégiben megjelent *Politikai antropológia* ismert szerzőjének a jellemzése szerint a marxista államelmélet úgy, ahogyan azt Engels említett művében kifejti, szociológiai és történeti, amennyiben az államot a társadalom termékének tekinti, dinamikus, mivel kimutatja, hogy az államot a társadalmon belüli ellentmondások és konfliktusok tették szükségessé, kritikái, amennyiben az államot úgy tekinti, mint az első ideológiai hatalmat az ember fölött (*Anthropologie politique*. Paris, 1967. 150). Noha Balandier valamennyi igényes és komoly szociológushoz és politológushoz hasonlóan lényegében méltóképpen értékeli Engels munkáját és annak jelentőségét, néhány ellenvetést is tesz az engelsi koncepcióval szemben. Feltétlenül érdemes ezekre reflektálni, mert a felvetett problémák a politikai szociológia alapkategóriáit érintik, olyan kérdéseket, amelyek a marxista szociológusokat és politológusokat is foglalkoztatják.

Tulajdonképpen egy egész *kérdéscsoportról* van szó, a politikai szociológia több alapvető kategóriájáról, lévén, hogy az a mód, ahogyan az egyik vagy másik kategóriát felfogjuk, értelmezzük, szükségképpen meghatározza a többi értelmezését is. Gondolunk mindenekelőtt a következő három kategóriára: *politika, állam, hatalom*.

A polgári irányzatú politikatudomány számos képviselője a politikai szociológia és a politológia központi kategóriáját, a hatalmat egy más kategóriában, a „befolyás”-ban, a „tekintély”-ben stb. oldja fel. Mivel az állam előtti társadalmakban is kétségtelenül létezett tekintély, egyes személyek befolyása módosította mások cselekedeteit és viselkedését, a politikatudomány legtöbb művelője a politikai jelenségeket az állam megjelenése előtti társadalmakban is fellelni véli. Az említett Balandier például főleg afrikanológiai kutatásaira alapítja politológiai fejtegetéseit, a politikai viselkedés sémáit afrikai törzseknél tanulmányozta. Balandier állítása szerint Engels munkájának egyik fogyatékosága az lenne, hogy következtetéseit csak európai történeti anyagra és azon belül is csak néhány klasszikus esetre alapozza.

Engels műveinek, általában a marxista társadalomfelfogásnak a mélyebb ismerete és megértése azonban alaptalanna teszi ezeket az ellenvetéseket.

Először is senki nem óvott Marxnál és Engelsnél határozottabban attól, hogy egyik vagy másik megállapítását minden esetben és minden körülmények között érvényes sémaként kezeljék. Hiszen említett művében maga Engels is arra törekedett, hogy egyaránt kiemelje a görög, a római, a német államalakulás közös, alapvető tendenciáit és sajátosságait. A XX. század derekán azt róni fel Engelsnek, hogy száz évvel ezelőtti elemzése nem vonatkoztathatóak például bizonyos afrikai esetekre (az egész afrikanológia jóval Engels halála után indult tulajdonképpen fejlődésnek) — legalábbis érthetetlen. Annál is inkább, mert hiszen maga Balandier is utal „az ázsiai termelési mód” problémájára, és felfigyel arra, hogy Marx

és Engels a társadalmi-politikai fejlődés más útjaival is számolt, nemcsak a klasszikus európaival. Engels nem törekedett egyetemes érvényű sémák kialakítására, hanem arra, hogy — amint mondotta — a történelem materialista felfogását és a dialektikát érvényesítse konkrét és speciális folyamatok megértésében. Nincs az a marxista, aki arra törekedne, hogy Engelsnek a görög állam kialakulására vonatkozó fejtegetéseit valamely afrikai nép politikai fejlődésére kívánja ráhúzni. Ellenben napjaink politikai-szociológiai irodalmának egésze bizonyítja, hogy a történelmi materialista szemléletmód, a dialektikus módszer a leghatékonyabb eszköz a társadalmi-politikai jelenségek és folyamatok megértésére, és ebben az értelemben Marx és Engels tanításai valóban általános érvényűek.

Ami a hatalom kérdését illeti, éppen Engels érdeme, hogy tudományos különbséget tesz a politikai hatalom (egy osztály szervezett uralma) és a „befolyás”, „tekintély” között. Csak utalok itt Engels *A tekintélyről* című kitűnő esszéjére, valamint arra az ismert megjegyzésére, miszerint a civilizált állam legitímabb rendőrszolgájának több a „tekintélye”, mint a nemzeti társadalom valamennyi szervének együttvéve, de a civilizált állam legnagyobb államférfija vagy hadvezére is megirigyelheti a legkisebb nemzetségfőt azért a kényszerszertől mentes és magától értetődő tiszteletért, amellyel körülveszik (*Válogatott Művek* II. 1949. 316). Engels különválasztja a politikai hatalmat a befolyás, a tekintély valamennyi másfajta megnyilvánulásától, és ez hatalmas lépés a politikai szociológia tudományos megalapozása terén. (Azok, akik eltekintenek ettől, akik a hatalom politikai tartalma helyett a személyek közötti kapcsolatokban érvényesülő mindenfajta befolyásolás mechanizmusát vizsgálják, végső fokon ugyanazzal a sémával írják le azt, ahogyan egy kormány befolyásolja a népet, mint azt, ahogyan egy anyós érvényesíti akaratát a családon belül.)

Miután minden megelőző és utána következő társadalomtudósnál szabatosabban fogalmazta meg a politikai hatalom és az állam lényegét, nyilvánvaló, hogy az *osztályuralom* értelmében felfogott *politikai hatalmat*, az *egy osztály szervezett és külön közhatalommal rendelkező uralmaként* felfogott *államot* megkülönbözteti és élesen elhatárolja minden megelőző társadalmi szervezési formától. Az *így* felfogott politikai hatalom és állam a társadalom bizonyos fejlettségi fokán jelent meg, akkor, amikor az osztályantagonizmusok felmorzsolódással fenyegették a társadalmat, és a társadalmi fejlődésnek egy igen magas fokán, amikor megszűnnek az osztályantagonizmusok, és „a termelést a termelők szabad és egyenlő társulása alapján újjászervezik”, a régiségek múzeumába, a rokka és a bronzbalta mellé kerül (*Válogatott Művek* II. 1949. 314. és 318).

Azt jelenti-e ez, hogy mindazok, akik a politika előzményeit és forrásait államelőtti társadalmi alakulatokban keresik, téves úton járnak? Azt hiszem, hogy éppen Engels munkái alapján felelhetünk nemmel erre a kérdésre. Az az állítás, amely a nemzeti társadalmakat *teljesen* politikamentesnek tünteti fel, nem kevésbé téves, mint az, amely a modern társadalomra jellemző politikai viszonyokat vetít vissza az előbbiekre. Engels munkája történeti fejlődésében mutatja be az állam kialakulását, az államot a társadalom történeti fejlődése termékének tekinti, és nem valamilyen, a társadalomra kívülről kényszerített hatalomnak. Engels számos politikai jelenséget ír le a nemzeti szervezetben, sőt, még „alkotmányról” is beszél az állam kialakulása előtt. A marxista társadalomtudomány művelőinek nemcsak a politológia legújabb irányzatai hatására, de elsősorban a klasszikusok fejtegetései alapján kerülniük kell az olyan sztereotípiákká vált megfogalmazásokat, mint azt, hogy a politika az állam megjelenése óta létezik, léte az állam létehez kötött és hasonló. Valóban, *amennyiben* a politikát csak osztályok közötti viszonyokként,

a politikai hatalmat csak osztályuralomként fogjuk fel, ezek a megállapítások helytállóak. Érthető, ha a marxizmus hosszú időn át éppen erre helyezte a hangsúlyt. De Engels munkája is tanúsítja, hogy a politika kategóriájának tartalma nem esik egybe az állam kategóriájának tartalmával, hogy beszélhetünk politikáról (nem osztályviszonyok, osztályuralom értelemben) az állami lét előtt is (és az elkövetkező nemzedékek majd meglátják, mi lesz a helyzet az állam eltűnése után).

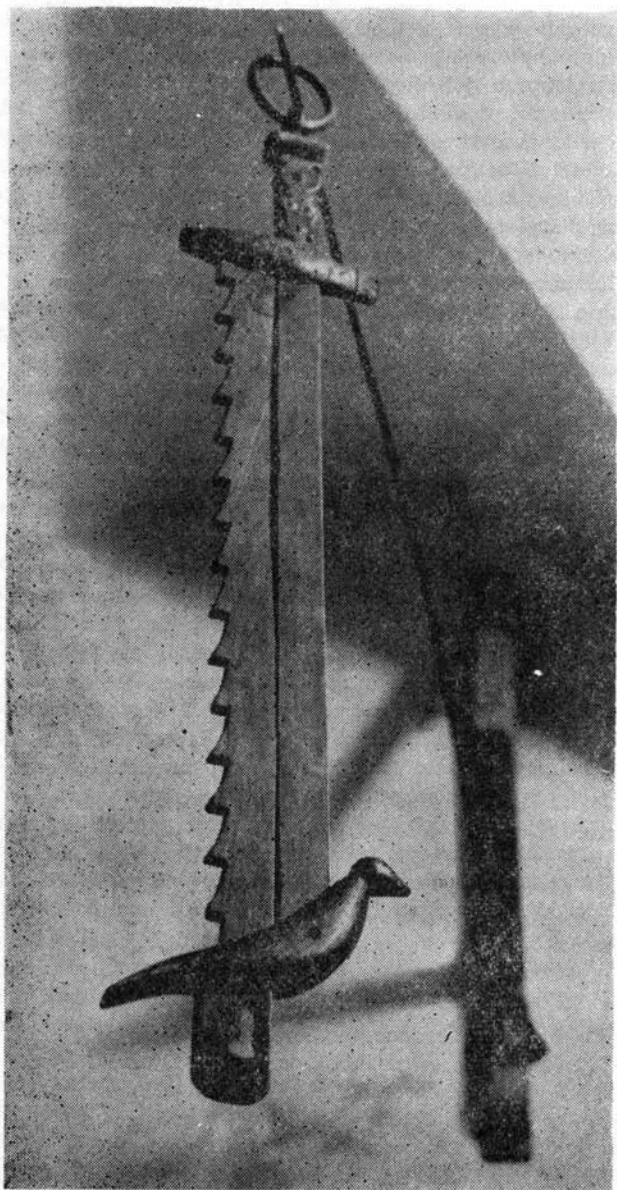
Míndez egyáltalán nemcsak szakembereket érdeklő kérdés, és nem szeretnék olyan megvilágításban feltűnni, mintha Engelsről megemlékezvén az ősközösségi társadalom problémáinak a jobb megismerését tartanám legsürgetőbb feladatunknak. Ugyanúgy, ahogy az Engelsnél pontosan körülhatárolt értelemben használt *politika, hatalom, állam* és hasonló kategóriákat nem lehet *tale-qualè* az ősközösség viszonyaira alkalmazni, nem lehet a jelenlegi szocialista társadalom politikai életére, viszonyaira, intézményeire sem. Pontosabban, a szocialista társadalmi fejlődés tapasztalatai alapján ezek a kategóriák új tartalommal gazdagodnak, másrészt a megváltozott valóság pontos elméleti megragadásának az igénye új kategóriákkal való kiegészítésüket teszi szükségessé. Minél mélyebbre ható és átfogóbb szerepet játszik társadalmunkban a szocialista demokrácia, annál inkább eltávolodunk a politikai hatalomnak, az állam Engels leírta és meghatározta történeti időszakokhoz kapcsolódó jellegzetességeitől, annál kevésbé bizonyul elegendőnek a politikai szociológiában és a politológiában a „klasszikus” kategóriaállomány.

Ezzel kapcsolatosan még csak egy kérdésre kívánok utalni. Az állam kialakulását vizsgálva Engels finom és árnyalt elemzéssel két körülményre hívja fel a figyelmet: a) arra, hogy az állam annak bevallása, hogy a társadalom kibékíthetetlen ellentétekre hasadt, amelyek leküzdésére képtelen; b) arra, hogy az összeütközéseket egy meghatározott „rend” határain belül tartja, mert ellenkező esetben az ellentétes osztályok meddő küzdelemben semmisítenék meg egymást és a társadalmat. Magától értetődő és tudományos szempontból helyes, ha a marxista kutatók a polgári állam és politikai rend vizsgálatában az első körülményre helyezik a hangsúlyt, és ha bírálják mindazokat a polgári felfogásokat, amelyek szinte kizárólag a második körülményre korlátozzák a tőkésállam szerepét. Az utóbbi évtizedek társadalmi-politikai fejlődésének a fényében azonban nyilvánvaló hiba volna eltekinteni attól, hogy a jelenkori polgári államnak ilyen vonatkozású funkciói és szerepei is vannak. Másrészt nyilvánvaló, hogy a szocialista állam esetében, és különösen annak jelenlegi fejlettségi szakaszában, a hangsúly az államok azon szerepeire és funkcióira tevődik, amelyek a társadalmi szervezéssel kapcsolatosak. „A sokoldalúan fejlett szocialista társadalom, a kommunizmusra való átmenet feltételei megteremtésének távlatában az állam funkciói még inkább megváltoznak majd, belső tevékenysége a termelés, a tudományos és művelődési élet megszervezésére összpontosul... A társadalomszervezés, a sokoldalú állami tevékenység, a társadalmi viszonyok tökéletesítése lényeges feltétele hazánk előrehaladásának a szocializmus útján” (Nicolae Ceaușescu: *Jelentés az RKP X. kongresszusán*).

Külön kellene szólnunk Engels politikatudományi írásainak egy jól ismert csoportjáról: katonai és hadászati írásairól; ez azonban túlságosan kitágítaná írásunk kereteit. Csak egyetlen ide kívánczó gondolatot: jó lenne, ha örvendetesen gyarapodó szociológiai irodalmunkban a *hadseregszociológia* is megkapná érdem szerinti helyét. Annak idején Marx és Engels történelmi materialista felfogásuk egyik legmeggyőzőbb erejű bizonyítékaként tárgyalták a hadsereg társadalmi problémáit.

Egyébként a modern szociológia fejlődése bizonyítja, hogy a szociológiának ez az ága a szociológiai mozgalom egészének alakulására is pozitív hatással volt.

Lenin Engelst méltató soraival kezdtük jegyzeteinket, fejezzük is be az ő Marx-ról és Engelsről mondott szavaival: „Ezek az igazi emberek. Tőlük kell tanulni. Erről az alapról nem szabad letérnünk.“



*Szabó Tamás:  
Lámpatartó*

# ADY ENDRE TANÍTÓJA

Örömmel engedünk bepillantást a kolozsvári Bustya Endre készülő új Ady-monográfiájának egy még műhelybeli fejezetébe, mely a költő már Gaál Gábor emlegette „rejtélyes évei”-nek — a késői feltűnést magyarázó szellemi kiérlelődésnek — időszakát az érvindezentí iskoláskorig nyomozza vissza. Ez a legszembetűnőbb gyermeklelkületig hatoló Ady-kutatás nemcsak azért természetes nálunk, mert a partiumi születés, a zilahi vagy csucsei évek, a Kolozsvárhoz fűződő s máig élő személyi emlékek még mindig módot adnak anyaggyűjtésre, hanem azért is mert a romániai magyarság önmegfogalmazásának minden árnyalatában és szakaszán 1919 óta ott van forrásként, vallomásként, benső tájékozódásként az Ady-értelmezés.

A szintén készülőfélben levő Romániai Magyar Irodalmi Lexikon egy próbanyomata (az idei Igaz Szóban) „Ady-kultusz” címszó alatt hű képet adott a fél évszázad során újra meg újra fellángolt hazai Ady-vitákról, a saját erőnkől kibontakozó sokoldalú Ady-irodalomról és Ady-kutatásról. A romániai Ady-képet gazdagítja Makkai Sándor irodalmi kiállása, Benedek Elek véd- és vádirata a szenvedélyes vitában vagy Aprily Lajos és Kuncz Aladár elemzése éppen úgy, mint Földessy Gyula és Bölöni György Ady-interpretációja a régi Korunk hasábjain, s ez a két ág — az esztétikai és a politikai — szocialista rendszerünkben új, magasabb szintézisben egyesült. Már erre a második negyedszázadra esik a publicista Ady hazai értékelése (1957-ben jelent meg a Vallomás a patriotizmusról, 1967-ben a Poéta és publikum című cikkgyűjtemény Bukarestben), és mi büszkélkedhetünk az első legteljesebb Ady-novellagyűjteménnyel, melyet 1957-ben Marosvásárhelyen éppen Bustya Endre állított össze és vezetett be mélyreható elemzésével.

„Ady Endre tanítója” — a cím a filológus-adalékokon túl különös erkölcsi szűpséget sejtet. Mondhatnók így is: a jó tanító növendékei közt ott rejtőznek mindig a holnapok nagyjai.

Balogh Edgár

*Ady rejtélyes évei* — írta cikke fölé címül Gaál Gábor (*Korunk*, 1928. 4. 316—318), az Ady nagyváradai újságíró-éveinek mintegy százhusz írását első ízben hozzáférhetővé tevő próza-válogatást („*Ha hív az acélhegyű ördög...*” Nagyvárad, 1927) közzöntve. Bármily paradoxonnak is hangozzék, ez a kis kötet, amelyet a *Nagyváradai Napló* egykori főszerkesztője, Fehér Dezső állított össze, annak ellenére, hogy a legelemibb textológiai és filológiai követelményeknek sem felel meg, az Ady-filológia és az Ady-kutatók történetében iránymutató határkönek bizonyult. A költő fejlődéstörténetének ugyanis az *Új Versek* előzményeit eladdig szinte a misztikus találgatások színvonalán tárgyalta „titkát” a

megismerhetőség fényébe állította. Ezzel korántsem állítjuk, hogy egy csapásra megoldotta volna mindazt a talányt, amelyet az irodalomtudomány számára Ady-nak a *Versek* (Debrecen, 1899) kötetétől az *Új Versek* magasságáig szárnyaló, látszólag csupán fényekkel mérhető fejlődése jelentett. Ám ráirányítva a figyelmet a versek mellett mindaddig teljesen háttérbe szoruló Ady-prózára, nemcsak annak a hídnak a körvonalait sejtette meg, amely — ugyan nem versek, hanem „egyszerű” újságcikkek formájában — szerves összekötő kapocsként íveli át az áthidalhatatlannak vélt űrt, hanem az Ady társadalmi-politikai hitvallását félreérthetetlen világossággal megfogalmazó írások közrebocsátásával az Ady-versek



Hark István

igazi mondanivalóit félremagyarázó meghamisításoknak is gátat vetett.

Nehezen és vontatottan bár, az Ady-próza kiadása és értékelése — mondhatni: rehabilitálása — azóta nagy utat tett meg, de kiadásuk még nem teljesen befejezett, s még mindig nem történt meg az a szükséges és időszerű „frontátörés”, amely révén a legszélesebb köztudatban is elfogalható méltán megillető helyét mind megismerése, mind pedig elismerése terén, holott a legutóbbi évtizedek Ady-kutatása éppen a prózai írások népszerűsítésének irányában volt a legtevékenyebb. Sokkal nyugtalanítóbb azonban, hogy az eddigi kutatások még azokat az előfeltételeket sem teremtték meg, amelyek birtokában el lehetne kezdeni a valóban tudományos szintű teljes és hiteles Ady-életrajz, valamint a szellemi és művészi fejlődés minden lényeges tényezőjét és mozzanatát hiánytalanul feltáró és bemutató Ady-monográfia megírásának munkálatait.

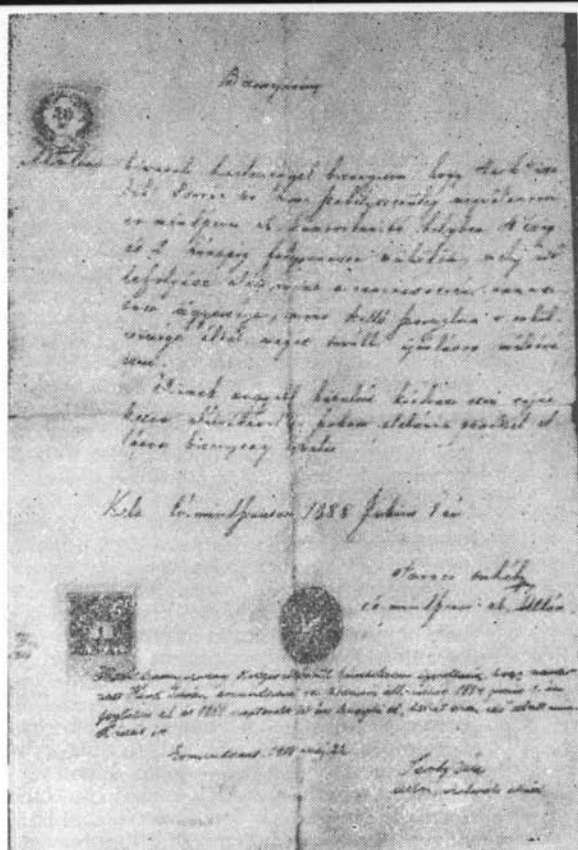
Jól tudjuk, hogy megállapításunk hitetlenkedő meghökkenést vált ki még az irodalommal foglalkozók egy részéből is, hiszen valóban nehéz ilyesmit elhinni a köztudomásúan könyvtárnyi mennyiséget kitevő Ady-irodalomról. Pedig tény és való, hogy Ady élet- és fejlődésrajzában még mindig sok a fehér folt, a mind-

maig feltáratlan vagy kellőképpen nem tisztázott „rejtélyes” szakasz, sőt még az sem tekinthető túlzásnak, ha bizonyos esetekben „rejtélyes évek”-ről beszélünk. Az említett szintézisekhez nélkülözhetetlen filológiai előmunkálatok és részlet-tanulmányok terén ez idő szerint annyi és akkora adóssága van az Ady-kutatásnak, hogy még a pusztá felsorolás is tudományos értekezéssé terebélyesednék. Az MTA Irodalomtörténeti Intézete 1957 tavaszán megtartott, az Ady-kutatás legsürgősebb teendőit számba vevő vitájának — fontoskodó túlméretezéssel csöppet sem vádolható, igazán reális — határozata olyan munkatervet fogadott el, amelynek megvalósításához nem is bizonyos számú kutató néhány éves munkájára, hanem egész kutató-kollektívák jól megszervezett és összehangolt, több évig tartó megfeszített tevékenységére van szükség. És az így megszületendő filológiai kiadványok sora még mindig csak a kiindulási alapokat alkotja majd az összegező munka számára.

A Gaál Gábor megfogalmazta, találó cím minden túlzás nélkül ráillik Adynak az érmindszenti két iskolában eltöltött esztendejére is. Ez az időszak ugyanis hihetetlenül fontos és sok tekintetben elhatároló jelentőségű a gyermek-Ady szellemi és értelmi nyiladozásának kezdeti szakaszában. A gyermekkor eseményeinek, hatásainak és emlékeinek az egyén további fejlődését, emberré alakulását döntően megszabó szerepét legpregnansabban talán Móricz Zsigmond fogalmazta meg: „... voltaképpen ez az egész életem — írta az *Életem regényében* feltárt gyermekevekről. — A legnagyobb emlémények, a legsúlyosabb tragédiák ezalatt játszódtak le. Ez alatt az idő alatt történt meg minden, ami azzá alakított, amivé lettem. Mai életemnek nincsen semmije, ami nem a kezdő tizenkét év odavetett vagy behullott magvaiból csírázott volna az egyéniségbe.” Hatvanadik évének küszöbén, 1938 nyarán vallott így Móricz; harmincegy esztendővel korábban, huszonhét évesen írta Ady: „... Mi elfelejtjük mindig, hogy a mi gyermekeink is emberek... a gyermekben nem akarjuk meglátni a *kis embert*, az eszes kis embert, akinek vére van, agyveleje van. Idegei, vágyai, céljai, eszméi, örömei, fájdalmai vannak. Elfelejtjük. Csak emlékeznünk kellene, de nem akarunk emlékezni. Nem akarunk úgy közeledni a gyermekhez, mint ember az emberhez. Mindig azt hisszük, hogy mi kivételek voltunk. Igaz, hogy mi már hatéves korunkban tisztában voltunk az egész gólyateóriával, igaz, hogy mi már nyolcéves

korunkban csaldott szerelmesek voltunk, igaz, hogy mi már tizenhárom éves korunkban túl Boccaccio és túl a «Karthauzi»-n egészen olyanformájú életcsömört éreztünk, mint milliomos és három X-es vivörök, igaz, hogy mi már tizenhat éves korunkban átesve néhány világfelfogáson, szerencsésen eljutottunk Schopenhauerhez... No, dehát ez ritka kivétel, állítjuk. Holott csaknem minden szenzibilisebb lelkű gyermek tizenhat éves koráig megfutja egészen az életét. A kis emberek csodálatos módon, álomszerűen prekapiskálják mindazt, amit egy emberlény kap az élettől...» (A szerelmes gyermekek, Budapesti Napló, 1904. augusztus 23.) Amennyire hiba volna e kijelentéseket így, ebben a szélsőségesen megfogalmazott formájukban a tudományos tételek kizárólagos érvényével felruházni, éppen úgy hiba lenne annak tagadása is, hogy alapjában nagy és lényeges igazságot mondanak ki.

Legismertebb önéletrajzában írja Ady: „Okvetlenül más lelkű ember volnék különben, ha már falun ki nem cserélték velem a kálvinista iskolát a katolikkussal. S ha a katolikus szerzetes-gimnázium után ismét rám nem borul egy ellenkező világ a zilahi református kollégiumban» (Nyugat, 1909. június 1). Ennek ellenére — mint látni fogjuk — az Ady-irodalom nemcsak szűkszávuán és felületesen foglalkozik legelső iskola-változtatásával, hanem megokolásában és értékelésében is teljesen téves és hamis nyomokon jár. Ady legelső — és mindmáig egyetlen! — „teljes« életrajzában, testvéröccse, Ady Lajos kevés híján félszáz éve megjelent könyvében ezt olvashatjuk: „A Katona Károly rektor uram iskolájában három év alatt az összes bibliai szent-történeteket megismerte már a kis diák; a zsolttárolkat mind, s a dicséretnek nagy részét is — némelyiknek nem is csak az énekelni szokott két első »versét« (strófáját), hanem az egészet — könyv nélkül tudta már, amikor a helybeli katolikus iskola fiatal és okleveles tanítóhoz jutott. Ez időben lettem én is iskolakötelelessé, Bandit pedig a következő év őszén már gimnáziumba szándékoztak szüleink vinni, s ez volt az oka, hogy bizony, a kálomista kurátor a pápista iskolába íratta be a két fiát (1886 őszén), ami majdnem olyan botránykó volt Érmindszenten, mint mikor negyven évvel előbb anyai nagyapánk a református parókiairól átköltözött a zárdabirtok tisztalakásába. Az új tanító vezetése alatt a Bandi fiú most már megismerkedett más stúdiumokkal is, mint a bibliai történetek és zsolttárolk, sőt a következő évben (1887/8) — azzal



Bizonyítvány Hark István  
érmindszenti működéséről

a szándékkal, hogy a gimnáziumi I. osztályról magánvizsgálatot tegyen — az új tárgyakhoz hozzávették még a latin nyelvet is. A magánvizsgálatból azonban nem lett semmi, s 1888 őszén mégis csak az I. osztályba írárták be a kegyesrendiek nagykárolyi nagygimnáziumába» (Ady Endre. Budapest, 1923. 19—20). Ady Lajos még tanítójuk nevét is csupán lapalji jegyzetben tartja szükségesnek megemlíteni: „Hark István; ma is az érmindszenti r. kat. iskola tanítója.“

Nem sokkal többet tudunk meg Hark István személyéről és egyéniségéről s az iskolájában folyó oktatásról abból a hatalmas emlékezésanyagot felölelő és megfelelő tudományos kritikával vizsgáló-összegező munkából sem, amely a már említett, 1957-ben rögzített kutatási terv sürgősségi sorrendjében az első helyet foglalta el, s eddig megjelent, hetedfélszáz oldalas első kötetéből csaknem kétszázötven oldalt foglal el az Ady érmindszenti gyermekkorát — életének első tizenegy esztendejét — tárgyaló rész. Mindössze Papp Aurél emlékezésében találunk két rövid említést: „Hark István



katolikus tanítón kívül bizalmas embere alig volt Ady Lőrincnek. Róla hallottam Mari névvel kapcsolatban, hogy Pásztor Máriát ő tanította volna írni-olvasni, amikor náluk kosztolt legénykorában" (*Emlékezések Ady Endréről. I.* Gyűjtötte, sajtó alá rendezte és magyarázatokkal kiegészítette Kovalovszky Miklós. Budapest, 1961. 104). Majd Ady Lőrinc temetéséről szólva: „Két pap temette, s mindvégig jó barátja, Hark István, a katolikus kántortanító dalárdája tette ünnepélyesebbé elhantolását.“ Ez utóbbi adatot helyesbíteniünk kell: Ady Lőrinc 1929 áprilisában halt meg, s Hark István ekkor már halott volt (1925 októberében hunyt el). Az említett dalárda vezetője Hark Ferenc, Hark István fia volt, aki nemcsak a tanítói székben, hanem az Ady Lőrinchez fűződő bizalmas barátságban is atya örökébe lépett.

Az idézett két emlékező mondatot Kovalovszky e megjegyzéssel kíséri: „... Lehet, hogy a jobb iskola, az alaposabb felkészülés lehetősége játszott szerepet a gimnáziumba szánt fiú iskolacseréjében, de valószínű, hogy Ady Lőrinc ezzel is borsot akart törni a református eklézsia vezetőinek orra alá, akikkel, tudjuk, gyakorta hadilábon állt, — talán éppen ekkor is. A közelség mellett bizonyára Hark István ajánlásának is része volt abban, hogy Ady Endrét a nagykárolyi piarista gimnáziumba írták s nem a zilahi ref. Kollégiumba. Vagy talán ez volt eleve az Ady szülők szándéka, azért írták át fiukat a katolikus iskolába, hogy annak bizonyítványával könnyebben fölvegyék majd a kegyesrendi gimnáziumba, melynek első osztályába mindig igen sok volt a jelentkező, s a helybeli, károlyi tanulókat részesítették előnyben...“

A kevés ténybeli adatot sem a régebbi, sem pedig az újabb Ady-irodalom nem gyarapította. Változatosság csupán az iskolacseré okát találgató fejtegetésekben találhatók: valamennyi szerző az általa képviselt koncepció számára kedvezőbb változat mellett sorakoztatja fel „bizonyító“ érveit.

Az Ady-kutatás legfrissebb állásfoglalása e kérdésben másfél éve látott napvilágot: „Ady Lőrinc a református egyház gondnoka volt Erőndszenten, három év múlva mégis kivette fiát a református iskolából. Olyan erősen akart tanult embereket faragni a fiaiból, hogy arra a hírre, hogy a katolikus iskola képzett tanítót kapott, Endrét átvitte a katolikus iskolába, kisebbik fiát, Lajost pedig mindjárt oda íratta be. Ez persze nem kis megbotránkozást keltett a faluban. A katolikus templomhoz közeli, ugyancsak

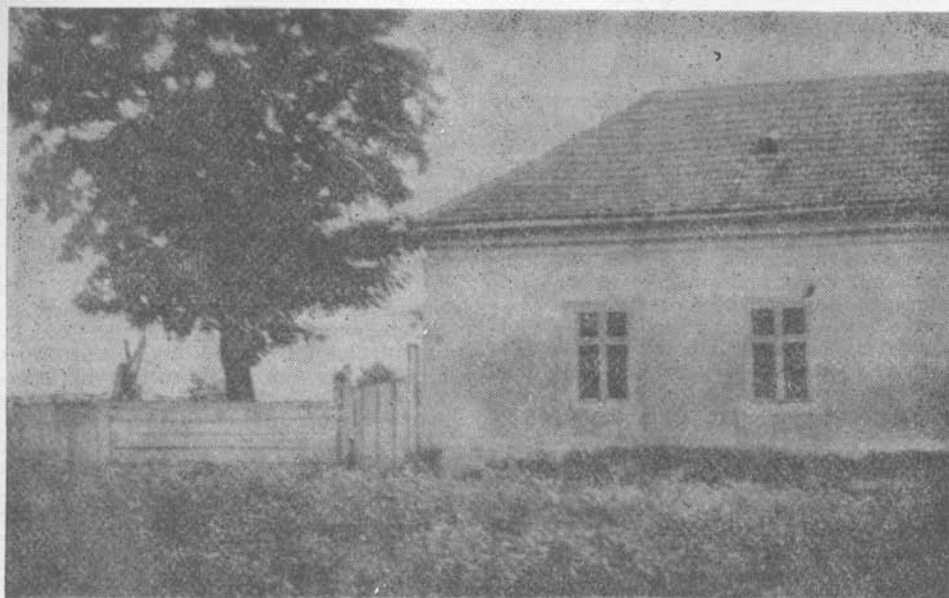
egytantermes iskolában nem sok új ismerettel bővíthetett a kis Ady tudománya. De megsejtett valamit a katolikus vallás misztikumából, mely ekkor éppen harmonizált a kisfiú ideges, babonákkal rémisztgetett lelkivilágával... Még egy változást hozott a katolikus elemi iskola a kisfiú életében. Az otthonról való viszonylag nagyobb távolság nagyobb elcsavargásokra adott alkalmat. Aztán az ötödik osztályban külön latin órákat is kapott a tanítótól, ami bizonyára megnövelte önérzetét, előkészületet jelentett a diákéletre“ (*Vezer Erzsébet: Ady Endre. Élete és pályája.* Budapest, 1969. 15).

Hogy az említett legrégebbi és legújabb munka között eltelt negyvenhat esztendő mennyivel gyarapította s vitte előbbre — mind az adatok feltárása, mind pedig azok értékelése révén — a kérdés megvilágítását, idézeteinken lemérhető.

A legsúlyosabb mulasztás kétségtelenül az Ady Lajosé, aki nemcsak a legilletékesebb lett volna a bővebb adatközlésre — mint maga is Hark István tanítványa, s bátyjának a katolikus iskolában eltöltött mindkét esztendeje mindennapjainak részese és szemtanúja —, hanem saját családja viszonyainak legalaposabb ismerőjeként egyszer s mindenkorra elejét vehette volna az iskolacseré okait többkevesebb sikerrel és hitellel „megvilágító“ találgatások napjainkig nyúló sorának. És bár Ady Lajos könyvéről megjelenése pillanatától kezdve köztudomású volt, hogy minden egyes sora — tapintatosan szólva — „felülvizsgálásra szorul“, mégsem akadt senki az azóta lepergett fél évszázad Ady-irodalmában, aki az érmindszenti elemista évekről szóló közléseinek hitelét kétségbe vonja, adatait ellenőrizze vagy éppen megszaportíssa. Ady első iskolájáról is azt a képet éltetette tovább mindenki, amelyet ő vázolt fel: „... eljő egy deres őszi reggel (1883-ban), amikor édesapánk kézen fogja a hatéves Endrét, s a református templom udvarán roskadozó kis nádfedeles viskóba, a *Katona Károly* rektor uram iskolájába vezeti. Itt tanulja három éven át a betűvetés, olvasás, számolás, zsoldár-ének és bibliai történetek komoly tudományát (egyéb stúdiumokat az idétt nem tanítottak az érmindszenti református iskolában). Hogy milyen tanuló volt, s hogy kedvvel tanult-e itt — ki tudná azt ma megmondani?... csak felteszszük, hogy a főkurátor fia bizonylyan első fiú lehetett...“

Ady Lajos már a „tanultunk“ kifejezéssel is félrevezet: azt a látszatot keltve, mintha ő is Katona Károly növendéke lett volna, ezáltal a szemtanúnak dukáló





Hark István érmindszenti iskolája

bizalmat igényli az olvasó részéről — teljesen jogtalanul.

Szónoki kérdésére — „... hogy kedvvel tanult-e itt...?” — már jóval előbb maga Ady adta meg a választ, nem is egyszer: „... Gyermekkoromban a mesék ígéztek meg, a verseket nem kedveltem s a szoltárokat könyv nélkül nehezen tanultam meg” (*Önéletrajz*, 1909); „... korárett, makacs, rossz kölyök voltam, de úgynevezett iskola-szemefénye...” (*Pesti Futár*, 1913. december 25); „... Azért sir-tam, mert a tanítóm goromba volt. Éreztem, hogy igazam van, mert vissza tudtam tekinteni arra az időre, mikor még nem jártam iskolába. Énhozzám mindig nyájas szokat szóltak eddig. Am egy év telt el. Vidám-borús nebuló év. Sok szenzációt hozott számomra. Végre megszeretett a tanítóm is...” (*Vörös felhők alatt*, *Budapesti Napló*, 1906. április 27).

Talán mi is kénytelenek lettünk volna beérni az Ady Lajosnál található „tényanyaggal”, ha a Kolozsvári Református Egyházkerület Központi Gyűjtőlevéltárában elkezdett kutatásaink nyomán nem tárul fel — szociográfiába illő hitelességgel s monografikus részletességgel — az érmindszenti református eklézsia s egy kicsit az egész falu élete. Az évenkénti esperesi egyház- és iskolavizsgálatok ún. vizitációs jegyzőkönyvei s egyéb irományok igen gyakran epikai bőséggel ontják — 1850-től kezdődően — a korabeli viszonyokra teljes fényt derítő adataikat. Feldolgozásukat még nem fejeztük be, de a jelen tanulmányhoz nélkülözhetetlen leglényegesebb adatokat módunkban áll

— mintegy távirati stílusban — ideiktatni:

1. Ady Lőrinc 1886-ban volt első ízben főgondnok, s bár három évre választották meg, csak két esztendeig viselte e tisz-tet. Ennek oka valóban a közte és a papkomája, illetve presbiter-társai közötti el-lentét volt. Ady Lőrinc örökös csatározása papjával-egyházával ekkor kezdődött el, s az igazság az ő oldalán állott: a kis egyházközség legértékesebb birtokrészé-nek, a girolti földeknek az elkótyavetyé-lését akarta megakadályozni. Ez azonban 1887 szeptemberében történt, amikor a kis Ady Endre már második évét kezdte a katolikus iskolában!

2. Katona Károly (1852?—1897) kiváló képesítésű, okleveles tanító volt. Az éven-kénti iskolavizsgálati jegyzőkönyvek — valamennyi állomáshelyén — egyöntetű elismeréssel szólnak tanítói rátermettsé-géről, felkészültségéről s oktatói módsze-réről. Jó eredménnyel tanította a falusi felekezeti népiskolák számára törvénye-sen előírt *valamennyi tantárgyat*. Er-mindszenten mindössze *három évet* taní-tott: 1883—1886 között, tehát abban a három tanévben, amikor Ady Endre a református elemi első három osztályába járt. Az okleveles tanító dotációját meg-fizetni képtelen mindszenti eklézsia isko-lája örökös tanítóválsággal küszködött. Katona Károly előtt egy évig volt tanító nélkül, Katona távozása után pedig egészen 1896-ig, a reformátusi igazgatótanító vezetése alatt álló állami iskola megnyi-tásával egybeeső megszűntéig — nem is volt több okleveles tanítója. Csak a lel-



kész tanítgatta időnként a gyermekeket, ami Ady Lőrincnek nyilvánvalóan nem volt elég.

Ady iskolacseréjének oka ezek után nem lehet kétséges. Az Ady Lajos szállította kövekből építkező szerzők egyik leghálásabbnak bizonyult témájáról tehát egyszer s mindenkorra le kell mondania az Ady-irodalomnak, s nyugodtan lomtárba tehetjük azokat az iskolacsere okátitkát találgató fejtegetéseket, amelyekben ki-ki a saját vérmérsékletét, intellektusát és képzelőerejét legelőnyösebben érvényre juttató hipotézist hozhatta létre.

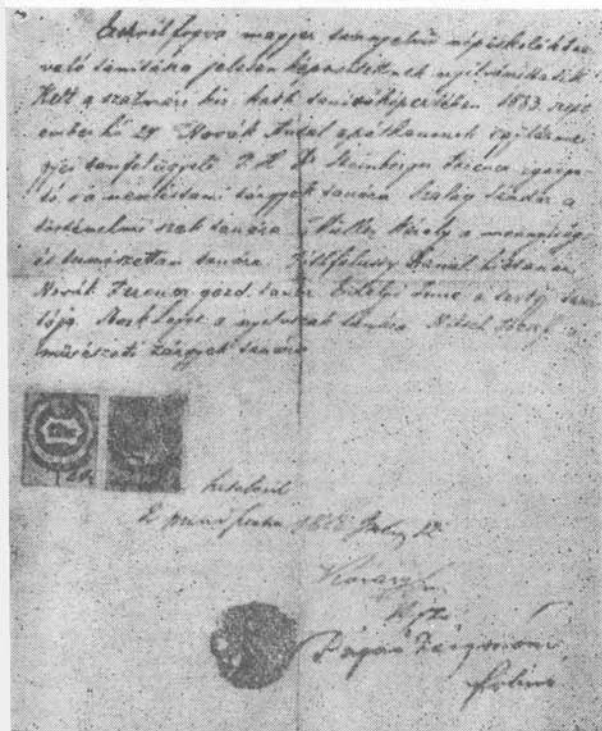
A Mindszenti iskolaviszonyokat jól érzékeltetik az alábbi számadatok: Ady iskolaváltoztatásának évében, 1886-ban a 656 (378 gör. kat., 182 ref., 76 róm. kat., 20 izr.) lelket és 132 házat számláló „három tornyos, kis halk“ falucskában három iskola működött: a legnépesebb (30—35 létszámú) görög katolikus, a római katolikus (az 1886—87-es tanévben 12 tanulóval) és a református, amelynek tanulólétszáma a bennünket érdeklő három tanévben 20, 16 illetve 9 volt.

\*

Hark István (1863—1925) a szatmári hároméves katolikus tanítóképzőt 1881 júniusában végezte el színjeles — nevelés-, mennyiség- és hittanból kitűnő — eredménnyel, és oklevele szavaival: „Ezeknél fogva magyar tannyelvű népiskolákban való tanításra jelesen képesítettnek nyilvánítatik.“ Először szülőfalujában, a Szatmár megyei Csengerben volt kántortanító, majd az 1883—84-es iskolaévben Tasnádon tanított, ahonnan vasárnaponként lóháton járt át Érmindszentre, kántori teendők végzésére. A Mindszentiek ez idő alatt annyira megkedvelték, hogy 1884-ben őt hívták meg az éppen üresedésben lévő tanítói székbe. Hark István ermszentségi kapcsolatainak kezdete tehát egybeesik Ady első elemista korával. Ady Lőrinc higgadt megfontoltságát és gyermekei neveltetése iránti nagyfokú felelősségérzetét bizonyítja az, hogy két fiát csak akkor bízta Hark István gondjaira, amikor két évi ismeretség után megbizonyosodott a falujában tanító fiatalember értelmi és nevelői kiválóságáról, makulátlan emberiségéről. Alkalmunk volt átnézni Hark István tanítói pályája valamennyi szakaszának szolgálati bizonyítványait, s azok kivétel nélkül kiemelik sokoldalú képzettségét, nevelői rátermettségét, erkölcsi feddhetetlenségét. De a megsárgult papirosú, fakuló tintájú okmányoknál is beszédesebb „bizonyítvány“ az a megbecsülés, amellyel Ady Lőrinc évtizedeken át töretlenül tartotta meg bizalmában.

Az, hogy Hark István már két éve tanított itt, mielőtt Ady Lőrinc reábizta volna két fiának oktatását, hitelét veszi mindazon beállításoknak, amelyek szerint „mihelyt“ a katolikus iskola új tanítót kapott, a pap-komájával a presbitériumbeli társaival örökösen hadilábon álló Ady Lőrinc sietett „borsot törni a református eklézsia vezetőinek orra alá“. Ady Lőrinc kurátor örökösen harcban állott papjával és egyházi társaival, ám ez a mintaszerűen hozzáértő és megfontolt gazdaember csatározása volt azokkal, akik az egyház birtokával és vagyonával hozzáértés híján s felelőtlen könnyelműséggel gazdálkodtak. Bármennyire agyoncsépelt „tétéle“ is az Ady-irodalomnak Ady Lőrinc kötekedő hajlama és összeférhetetlen nyakassága, felelősségérzete családja iránt mindennél szentebb volt számára; soha, semmiféle „borsot törni“-akarásból ez ellen nem vétett. Azok a beállítások pedig, amelyek éppenséggel Pásztor Dániel — Ady Endre anyai nagyapja — aposztáziájával igyekeznek rokonítani viselkedését, nem is annyira neveléses, mint inkább elszomorító meg-

Hark István népiskolai tanítói oklevele (részlet)



hamisításai az igazságnak. Elégséges itt Ady emlékező szavait idéznünk: „Én emlékszem, hogy katolikus iskolába jártam s a plébánosnak ministrálva térdepeltem, és az apám, régi, erdélyi kálvinista, le akarta törni ezért a derekamat“ (Kálvin hívői térdepelnek. Világ, 1911. szeptember 3).

Katona Károly iskolájába járt eleinte, s Ady osztálytársa volt mindkét vele egykorú zsidó gyermek is, a 75–80 holdon gazdálkodó Berkovics Bertalan Lajos nevű fiacskája — Ady egyik legkedvesebb gyermekkori pajtása, akit Lajkó néven örökített meg novelláiban — s a kocsmáros és boltos Reichenburg Sámuel Jenője, akinek unokahúga, Kaufmann Gizella, a „szőke Gizi“ Ady legelső műzsjaként került be később versekbe-novellákba:

Vörös haja messze kilángolt  
A fruska-nyájából. Még soha  
Kis, kálvinista iskola  
Nem láthatott ilyen csodát még:  
Gizella kis zsidó leány volt.

Félt, idegen volt ott sokáig  
S ha fölzajdult a cinterem,  
Ő nem játszott: sétált velem,  
De kék szeme, buggyant-vér ajka  
Vén lelkeimmel még ma is játszik.

(Az első asszony)

Ő a hősnője a Zsuzsu és én című novellának, s „nyúlánk és szőke... csodálatosan fehérbőrű s nagy kékszemű“ alakját más novellákba is beleszötte Ady; a Katinkáig címűben például így vall róla: „...a leány, aki talán az én szomorú szerelmeim hősnői között ma is legékebben és legelevenebben él...“

E két család is nemcsak hogy már egy évvel korábban átírtta valamennyi iskolás korú gyermekét Hark Istvánhoz, hanem Berkovics Bertalan, akinek a már említett Lajkó fián kívül még Riza nevű leánya járt egyidejűleg elemibe, saját háza egyik helyiségét átengedve nyújtott otthont az akkor még önálló hajlékkal nem rendelkező katolikus iskolának.

Meglepő és érthetetlen az az állítás, hogy a katolikus elemi iskolában „nem sok új ismerettel bővílhetett a kis Ady tudománya“, hiszen Ady Lajos óta egyetlen olyan adat sem merült fel, amely akár közvetve, akár közvetlenül kétségessé tenné azt, hogy Ady igenis jelentékeny ismeretanyaggal gazdagodott a Hark István keze alatt eltöltött két tanév folyamán is. Nincs okunk kétségbe vonni a tervezett magánvizsgát illető megjegyzés hitelét sem. Sőt, még ha Ady Lajos nem

Szomban van a nagy londoni  
Iskola rém a első soron.

Első figyelme a dalnál.  
Első gondolatod, figyelmed.  
Első könyv. Tei postak. ut  
Első nyállal gyanúban iszogat  
Első akadémia, első ~~tanár~~  
Első, zoltos tanár, kironyom  
S minden fanyas rettenetel  
Külön kálvion is gyalog  
Könyv manóval, kis tanácsok  
Külön nyelvi is mindig misol  
(Török nyelv tanár)  
Külön ~~tanár~~ tanár  
Külön a gyermek s nem kálvion  
[Kínál]

- 2 -

Részlet Az élet pirkadatán  
című Ady-vers kéziratából

is említene bátyja érmindszenti latin-tanulását, Ady későbbi gimnáziumi tanulmányi eredményei láttán önkéntelenül felmerülne az ilyen irányú gyanú. Az első gimnáziumban Ady — a leosztályozott 64 tanuló között — a 6–9. helyen végzett: a főtárgyakból öt jeles és két jó osztályzata volt. Ady számtanból és hittanból kapott kettest, latinból jelese volt, holott nemcsak a vele egyforma osztályzat-arányú másik három gyerekek volt belőle kettese, hanem a rangsorban közvetlenül előttük, az ötödik helyen állónak az egyetlen kettese is éppen latin nyelvből volt. Az osztály első kilenc tanulója közül tehát csupán Adynak és négy színjeles osztálytársának volt latinból jelese a tantárgyat — érthetően — igen szigorúan bevő szerzetes-gimnáziumban. Sajnos, az egykori iskolai évkönyvekben közölt statisztikai táblázatokból nem tűnik ki, hogy a nagykárolyi illetőségű és a vidéki tanulók között miként oszlanak meg a tanulmányi eredmények, mindössze annyit tudunk meg, hogy a 64-es létszámú első osztály-



ban 24 volt a vidékiek száma. Ady gimnáziumi osztályzatait tekintve bizonyossággal állíthatjuk, hogy középiskolába kerülésekor — felkészültségét tekintve — semmiképpen sem volt főbbi osztálytársánál hátrányosabb helyzetben.

Bármennyire is ismerjük Ady Lajos könyvének fogyatékoságait, az még korántsem lehet elegendő valamely állítás hitelének igazolására, hogy Ady Lajos annak épp az ellenkezőjét állította!

Ady felkészültsége, amelyet Érmindszentről vitt magával a gimnáziumba, *nagyon is alapos* lehetett. Ebben pedig jelentős része volt Hark Istvánnak. Ugyanakkor azonban nem becsülhetjük le azt az ismeretanyagot sem, amelyet még a Katona Károly iskolájában szerzett. Indokolatlan és megalapozatlan tehát Hark érdemeinek elvitatása, képességeinek kétségbe vonása, mert ha már Ady Lajos adatai közül valamit kétségbe lehetett volna vonni, akkor százszor inkább a Katona Károlyról megrajzolt hamis és torz kép az.

Hogy Ady az Érmindszentről magával vitt ismeretanyag birtokában még a városi elemi iskolában végzett osztálytársai között is megállta helyét a piaristák gimnáziumában, azt bizvást tekinthetjük egyrészt a református, illetve katolikus elemi, valamint a Harktól kapott különórák, másrészt pedig saját kiváló képességei *együttes* eredményének.

A másik tényező, amely az elemista évek céltudatos és eredményes munkáját valószínűsíti: Ady nagykarolyi diákeleinek életkörülményei. A kosztos diák viszonylagos nagyobb szabadsága, házigazdájának nemtörődömsége, az új, városi környezetben eléje táruló élmények, a pajtásaival közös elcsavargások, a felkajtatott izgalmas olvasmányok megannyi csábítása közepette nehéz elképzelnünk, hogy pusztán értelmi fogékonysága s önként vállalt szorgalma megóvhatta volna az osztálytársaitól való lemaradástól. Az évvégi eredmények viszont nemhogy lemaradást mutatnának, hanem egyenesen meglepőek. Erre pedig csupán egyetlen magyarázat lehetséges: Katona Károly és Hark István elemi iskolájából kiváló felkészültséget vitt magával szellemi pogyásként a középiskola padjai közé.

Arról is tudunk, hogy Hark István is elkísérte gimnáziumba fratásakor kis növendékét a városba, s személyesen is szólhatott a tanárokkal felvételének sikerére érdekében. Sok találgatás övezi az Ady-irodalomban azt is, vajon mi készítette Ady Lőrincet arra, hogy fiát ne egyenesen a legendás hírű zilahi kálvinista kollégiumba, hanem előbb a pia-

risták iskolájába vigye. Bizonyára Hark István tanácsa is szerepet játszott döntésében, de Ady Lőrincnek komoly oka lehetett, ha tanácsát, majd — a beíratás alkalmával — segítségét kérte. Ez az ok pedig nem lehetett egyéb, mint anyagi lehetőségei akkori szűkösségének parancsa. Családjának — fiai révén elképzelt — áhított fölemelkedése minden anyagiak híján nem lett volna megvalósítható, s ezt ő is jól tudta. Gyarapító szorgalma és szívóssága ellenére sem sikerült még elérnie, hogy nagyobbik fia gimnazistakorúvá cseperedésekor a távoli és költségesebb iskolát felelősséggel vállalni tudja. Az sem lehetetlen, hogy Ady elemista éveit meghosszabbításának, illetve a magánvizsgás megoldás kitervelésének magyarázata anyagi, takarékosági okokban rejlik. Ady Lőrinc 1888-ban alig gazdálkodott nagyobb birtokon, mint a feleségével kapott, Kabay-féle 40 magyar holdon. Ezek még a gyűjtés, a megfeszített munka legkritikusabb éveit voltak. Bizonyára volt félretett pénze, de azt az előtte lebegő szerzésre tartogatta. Ennek köszönhető, hogy a kilencvenes évek elején, mikorra mindkét fia Zilahra vitelét tervezte, már 60—70 holdnyi, tehermentes birtokon gazdálkodhatott. A nagykarolyi iskola közelsége (18 km), a gyakori találkozásoknak a hétfői hetivásárok adta lehetősége érzelmi argumentumként játszott közre a döntésben.

Ady középiskolába kerülésével egyidejűleg Hark István is megvált Érmindszenttől. Távozásának okát nem ismerjük. A faluban töltött négy év munkálkodását igazoló — Turner Mihály plébános által kiállított — *Bizonyítvány* tanúsága szerint „mind a tanítás terén tanúított ügyessége, mind kellő szorgalma s erkölcsössége által magát további ajánlásra méltóvá tette.“ Egy évtizedig volt távol a falutól, közben megnősült, s 1900 őszén tért vissza — ezúttal végleg — feleségével, az óvónőképzőt végzett Oroszlán Erzsébettel és hét-nyolc éves Dezső fiacskájukkal. Második fiúgyermekük, a már említett Hark Ferenc Érmindszenten született 1904-ben. (A negyvenes évekig szintén Mindszenten tanítóskodott Hark Ferencnek, aki ma is él Nagykarolyban, ezúton is köszönetet kell mondanunk segítő jóindulatáért, amellyel az édesapjára vonatkozó adatokat s a családi relikviáként őrzött fényképeket, okmányokat oly készségesen bocsátotta rendelkezésünkre.)

Nemcsak azok az értesülések értékesek, amelyek bizonyos részleteket tisztáznak, helyesbítenek, mint például az iskolahelyiség eddig ismeretlen ténye, a tanévek tartama (október 1—május 31),

a tanítási órák időpontja (8—12 és — szombat kivételével — délután 2—4), hanem azok az emlékezetben megőrződött mozaik-cserepek is, amelyek Ady Endre egykori tanítója s Ady Lőrinc legbizalmasabb barátja emberi és nevelői arculatának egyik-másik vonását rajzolják elének.

Az emlékezők nem Ady-kortársak, hanem olyan idős falubeliek, akik második mindszei tanítókodása idején voltak Hark növendékei, a kilencszázas évek legelején. Ez azonban mit sem von le a hajdani jóemlékű tanítójukról elmondottak hiteléből, s még azzal az előnnyel is jár, hogy — nem közvetlenül Adyról beszélve — nem ragadta el őket a legenda-képzés igézete, amely annyi „kortárs-szemtanú” szájából varázsolta s varázsolja elő a legelképezhetőbb kitalációkat.

Legtöbb kétkedéssel azt az állítást fogadtuk, hogy Hark István szívesen beszélt a gyerekeknek a francia forradalomról — a 48—49-es események kapcsán („... történelemből nagyon sokat magyarázott, s amikor jókedve volt, hosszasan mesélt a szabadságharcos időről, még a francia forradalomról is tőle hallottunk először...” — mondja egy volt tanítvány). Mindebből ha csak annyi igaz, hogy szívesen és sokat magyarázott történelemből, akkor is értékes adat számunkra, hiszen a meséket kedvelő gyermek-Ady fogékonyága számára ez maradandó hatással lehetett, s talán az ismeretlen kiváló történelmi érzékkel rendelkező költőnek a reális, „emberi” történelemmel való legelső találkozását segít kitapintani. Ezt a halvány nyomot azonban jelentősen megerősíti egy másik adat. Hark István a legrégebbi okmányokban többnyire kettős családnévvel szerepel: „Hark (Drabik) István.” Sikertől megtudunk e kettős névhasználat okát is. Édesapja a szabadságharc leverése után Drabik álnéven bujkált az osztrák hatóságok elől. Nem ismerjük ugyan az idősebbik Hark István forradalom- és szabadságharcbeli szereplésének részleteit, mégis sokatmondó ez az adat, hiszen nem lehet számunkra közömbös, hogy milyen mélyen beleivódott, élő családi hagyományok határozták meg érzelmileg is annak a férfiúnak történelem-szemléletét, akitől Ady Endre legelső történelmi ismeretei — minden valószínűség szerint — származhattak.

A kilencszázas évek elején már nem volt meg Ermsindszenten az egykori református elemi iskola. Helyette — a főúton emelt iskolaépületben, amelyben ma is a falu iskolája működik — állami elemi létesült, református igazgató-tanítóval, s



Popp Aurél rajza

a helybeli református parókia irányítása és felügyelete alatt. Új épületet kapott a katolikus elemi iskola is. Az eredmény sem változott: a falu ragaszkodása mindvégig kitartott Hark István mellett, s az állami iskolának, a hatósági segédlet ellenére is, alig sikerült növendékeket toboroznia. Mind az Ady idejében, mind pedig a későbbiekben Hark István emberségét és kiemelkedő nevelői kvalitásait méltányolta a négyfelekezetű falu közvéleményének ekként kinyilatkoztatott bizalma és szeretete.

Valamennyi volt tanítványa első helyen említi Hark igazságos szigorát. Magyarok és románok, katolikusok és reformátusok egyformán kiemelik, hogy iskolájában az egyetlen mérce a szorgalom és a tudás volt, tanítványai nemzeti vagy felekezeti hovatartozása, szülei vagyoni és társadalmi helyzete sohasem számított nála. Azt is megemlítik, hogy bár jóakaró segítője, nehéz és bizalmas kérdésekben tanácsadója s — ha kellett — orvos is volt a falubelieknek, háza és együttérzése minden hozzá forduló előtt állandóan nyitva állott, magatartásában kedves és előzékeny volt, mégis mindvégig tartózkodó maradt, bizalmaskodást sem a maga,



sem pedig más részéről meg nem engedett. Ady Lőrinc tréfásan „büszke bolond”-nak titulálta, éppen e tartózkodó viselkedése, a falusi környezetben szokatlan eleganciának tűnő választékos megjelenése, finom és udvarias modora, pedantériája miatt. (Nincs szándékunk messzemenő következtetéseket levonni, de lehetetlen itt nem gondolnunk Ady néhány jól ismert szokására. A jó nevelő mindig egy kicsit példakép is a tanítvány számára, s önkéntelenül is utánzása csabítja. Persze, az ilyen átmasolt vonások nagy része rövid idő múltán lekopik, de ugyanilyen természetes az is, hogy egyike-másika maradandónak bizonyul. Csak megemlítjük, mekkora megdöbbenéssel fedeztük fel Hark István írásában Ady legegényibbnek vélt *betű-formálási és betű-kapcsolási sajátosságai* nemelyikét!)

Azt is kihangsúlyozzák az emlékezők, mennyire óvakodott Hark István attól, nehogy a helybeli földbirtokosoknak vagy a falubeli „intelligenciának” ivócimborájává váljek, s a falusiak köréből sem kerestem magának „pajtásokat”. Szintén tanítói pályára lépő fiát például ezzel a tréfás jótanáccsal szokta inteni a pedagógusi elfoglaltság és tekintély megóvásának bölcsességére: „ne igyál, és főleg ne igyál pertut a falu szüleivel, illetve a gyermekek szüleivel, mert hamarabb mondják az embernek »te marha!«, mint »maga marha!«...”

*Szerették és respektálták.* Talán e két szóval jellemezhetjük legjobban a mindszentiek és Hark István viszonyát. És ez nem is olyan kevés, hiszen — miként az emlékezésekből kiviláglik — mindezt teljességgel kiérdemelte.

\*

A minden hatásra fokozottan fogékony gyermek-Ady fejlődésében nyugodtan tulajdoníthatunk akkora szerepet mindszenti tanítóinak, mint később — mutatis mutandis — a zilahi nagydiák „fő-magisterének”, Kincs Gyulának.

Anélkül, hogy részletes összehasonlító társadalmi helyzetük, családjuk felemelésén munkáló becsvágyuk és töretlen akaratak megannyi azonos vonását, elegendő, ha megemlítjük azt a csodálatra készítő — mondhatni meghökkenítő — igényességet, amelyet az egyszerű és iskolázatlan Petrovics István, Móricz Bálint és Ady Lőrinc tanúsított a családjuk felemelését megvalósítani hivatott fiaik iskoláinak megválogatásában és állandó cserélgetésében. Ez a lényegében azonos tényező szinte matematikai törvényszerűséggel vezetett mindhárom

esetben végső fokon azonos eredményre.

Eddig is ismertük Ady életének azt az 1886 ősze, tehát a katolikus iskolába kerülésének idejére eső másik két lényeges mozzanatát. Mindkettőről ő maga is több ízben és szívesen vallott: „... verset már írtam akkor, amikor még a nagybetűket nem ismertem: Lajos öcsém egy sárbaeséséről rövid, de pompás gúnyú balladát. Első verses könyvem Kisfaludy Sándor Regék-je volt, egy fatális nagy-néném adta névnap ajándéku! nyolc éves koromban. Ezt szerettem...” (*Önéletrajz.* 1909.) „Hétéves koromban verset írtam...” (*Önéletrajz.* 1913. szeptember) „Akkoriban Kisfaludy Sándort olvastam. Tudtam, hogy Guzmics Izidor vallásos író volt. Öcsém gyakori, furcsa eseteit versekbe foglaltam. Egyébként pedig meghaladtam a nyolc évesztendő” (*Egy ló-hósnő. Budapesti Napló,* 1906. április 8). „Nyolcadik esztendőmet tapostam azon események idejében, melyekre ez alkalommal, kissé öregem, ám ma is gyermeki megriadással emlékezem. Nem is akarom a dolgokat másként érteni, mint akkor értettem, mert úgyse lehet e világi életben valamit jobban megérteni, mint először (...). A nyolc-kilenc éves ember néha az életét odaadná annak, aki biztosan mondana neki azokról a fontos dolgokról, melyeket nyugtalanul sejt” (*Eszterkuthy Éva húga. Nyugat,* 1909. október 1.). „Különös, hogy ama »mélyebb hatást« reám az olvasmányoknak micsoda vegyes társasága tette hét éves koromtól máig. Hétéves koromban kaptam nem éppen jól választott ajándékképp Kisfaludy Sándor összes verseit; nekem ez a megnyílt mennyország volt” (*Könyvek könyve. Szerkesztette Kőhalmi Béla, Budapest,* 1918).

Nem szükséges bővebben fejtegetnünk ezeket az Ady által is többszöri megemlítésre fontosnak ítélt, régóta tudott gyermekkori élményeket. Különböznék is az Ady-irodalom sokszor és részletesen foglalkozott mindkettővel. De felvillantottuk őket, mert időbeli egybeesésük indokoltá teszi s egyben igazolja is azt a fontosságot, amelyet az itt tárgyalt időszaknak tulajdonítottunk. A két népkisai tanító szerepének elismerése nem kisebbíti az eddig is méltatott iskolák és tanárok érdemeit. Alakjuk s iskolájuk bemutatása nemcsak színesebbé-árnyaltabbá, hanem teljesebbé és — ami a legfontosabb — igazabbá teszi azoknak az éveknek a rajzát, amelyeknek „izes emléké”-t a vers — *A Halál: pirkadat* — így idézi:

*Első figyelése a dalnak,  
Első gondolatok, fájdalmak.*

## Körkép egy városszéli iskoláról

A kolozsvári Írisz-telep (*írisz*=szivárvány) az 1902-ben épült porcelángyártól kapta nevét. A Nádas-hídtól kezdve az idegen máris megfigyelhet egy-két sajátoságot, mely általában régen alakult gyárnegyedek környékére jellemző: girbe-görbe utcák, zsákutcák, a családi házak mindenféle „stilusa”, a Nádas-patak elhanyagolt partja — mindez jelzi, hogy merőben más „városi tájegység” szelén járunk. Az Avas úti neonfény a sötétséget a környező utcákba számúzi, ahol a 20—30 éve felállított — ugyancsak görbe — villanyoszlopok tetejéről pislákol egy-egy villanykörte.

A környék nyolcosztályos iskolája régi telkek-kertek helyén épült, s az ottfelejtett, elburjázott szilvafák elfedik szem elől. A kapun belépve figyelni kell, mert már innen — most őszi időben, amikor még nem csuknak be minden ablakot — könnyen kitálálhatjuk, milyen órákat tartanak három-négy tanteremben. De a hangfoszlányokból teljes biztonsággal meg lehet állapítani azt is, ki milyen fegyvelési gondokkal küzd...

Az íriszi iskola a telep legnagyobb kulturális intézménye. Az 57 tanárt és tanítót foglalkoztató s átlag 1200 gyermeket oktató tanintézet gondja-baja rengeteg. A tanulók és nevelők gondja majdnem ezernyi családban szaporodik vagy csökken aszerint, hogy a szülők miképpen törődnek a gyermekkel. Az iskolának kétségkívül nagy a kulturális hullámverése, s ezek a hullámok a telep legkülső pereméig csapnak ki.

Évkezdés után minden „beindult”, végleges az órarend, megalakultak a szakkörök, faliújság, átszervezett pionírszervezet, új igazgatóság. Vizsgálódásunk célja, hogy ezt a keresztül-kasul szervezett iskolai tevékenységet elemezzük, talán megtermékenyítő gondolatokat is vessünk fel, vitassuk meg a munkát akadályozó hiányosságokat, s végül vonjunk le néhány következtetést. Információinkat a tanulóktól, a kollégáktól, szülőktől s az iskola irattárából, valamint a pionírszervezet régi irataiból gyűjtöttük össze.

Ebben a negyedben van téglagyár, papírlémezgyár, a *Terápia* gyógyszergyár új üzemegységei, néhány nagy raktár és árulerakat. Nem tartozik ugyan a telephez, de annak „természetes” határai (Nádas, Szamos) szomszédságában van a *Liberatea Bútorgyár*, a Helyiipari Vállalat több egysége, a *Carbochim* üzem s az *Unirea Gépgyár*. Az iskolai adatok alapján ebben a 7 vagy 8 gyárban dolgozik az Írisz-telep munkásainak többsége. A telepről kapja a munkaerőt az állami gazdaság kertészeti részlege, valamint a mezőgazdasági termelőszövetkezet; ezeknek az Írisz-telep szomszédságában vannak a földjei. A telep 11 000 főnyi lakosságának többsége tehát ipari munkás. A vállalatok tisztviselői és vezetőgárdája jórészt a belvárosban lakik. Mindeme adatok alapján is nyugodtan állíthatjuk, hogy az Írisz-telep: munkásnegyed. Az volt a felszabadulás előtt is. Negyedszázad alatt természetesen óriásira terjedt ki, lakossága megsokszorozódott. A telep „népiskolája” 1928-ban létesült 4 osztállyal. Alapításakor 4 tanítója volt és 84 tanulója.

A felszabadulás után a telep terebélyesedése nyomán — az első kolozsvári munkáslakások itt épültek — hirtelen megnőtt a gyermeklétszám, de a kis iskola már nem volt elég a befogadására. 1947—1951 között ezért — kényszerűségből — 3, sőt 4 egymástól távol eső épületben folyt a tanítás. 1951-ben épült fel a korszerű, 8 tantermes iskola a régi mellett, s a kettő már — legalábbis kezdetben — megoldotta a telep iskolaproblémáját, 1963-ban azonban már két váltásban sem fértek el a tanulók az osztályokban. Felépült hát a harmadik épület az előbbtől

300 méterre. Jelenleg ebben a három épületben folyik az oktatás. Két épületben most is két váltásban.

Van még a telepnek néhány óvodája s napközi otthona, többnyire a gyárak mellett. Működik egy művelődési otthon is, heti hat mozielőadással (a gyárakon belül szintén vannak kulturális otthonok).

Az iskola körül s a téglagyár szomszédságában piroscserepes házak sorakoznak, egészséges, jólfűtött épületek. A telep északi határai dombok, kertek, az állami gazdaság hatalmas gyümölcsöse, azontúl szántóföld.

Íme a körkép. Magasból ennyit láthatnánk.

Ebből a térségből gyűjti össze az iskola a gyereksereget, amelynek egy része reggel 8-kor, más része délután 1 órakor sorbanállva az osztályokba vonul.

Mivel — tanulóinak számát tekintve — a város egyik legnagyobb iskolája az iriszi, a tanügyi szerveknek gondjuk volt rá, hogy ellássák minden szükséges felszereléssel. Az iskolai bútorok nagy részét az évek során kicserélték, a fizikai-kémiai laboratórium most tele van; a természetrajzi, földrajzi és történelmi szemléltetőeszközök egy-egy szertárban kaptak helyet. Magnetofon, lemezjátszó, diavetítők szolgálják a modern oktatás céljait. Általános iskoláknál ritkaságszámba menő tornatermünk is van, amelyet az utóbbi 1—2 évben gazdagon elláttak tornaszerekkel. Felszerelésben tehát nincs hiány. Vannak azonban nyitott problémák is.

Kezdjük a délelőtt-délutáni, két műszakos oktatással. Az V—VI. osztályosok s egy-két IV. osztály délután jár iskolába. Nem annyira a tanároknak (nekik is!), mint inkább a tanulóknak jelent ez nehézséget. A közismert egészségügyi okokon kívül azért is, mert a délután járó tanulók a délelőtti egyéni tanulás idején — otthon — többnyire szülői felügyelet nélkül vannak, s ez a tanulók egy részénél csupán 1—1 órás tanulást jelent a kötelező átlagos három órával szemben. Másrészt, mert a délután járók kevés kivétellel nem tartják be a kötelező napirendet — reggel 7-kor kell felkelni s 8-kor hozzá kell kezdeni a tanuláshoz —, ehelyett 9-kor, sőt 10-kor kelnek, ami a délelőtti hasznos időszakot céltalan ödöngéssé degradálja. Csak e két lényeges hátrányra utalunk, de milyen helyzet alakulna ki, ha ezek a gyerekek délelőtt még pionírházba, szakkörre, pionír-összejövetelekre vagy éppenséggel egy-egy moziba szeretnének elmenni?

Az egyik iskolaépület a központtól 300 méternyire van. A távolság nagymértékben megnehezíti az oktatói-nevelői munka rendszeres ellenőrzését. Az épületben van az iskola-műhely, de a tanulók a központi épületből járnak ide gyakorlati órákra (szünetekben osztályok vándorlása ide-oda, ellenőrzés nélkül). Ott van az értékes fizikai-kémiai előadóterem, a vegyi anyagok elvezetéséhez szolgáló csőhálózattal, vízvezetékkel, gázlánggal; ezt a termet azonban ma *nem használjuk*, mert távol esik a központi épülettől. A tanulók óra előtti szünetben hatalmas fatálcán — valamely étkezde adománya(?) — beviszik az osztályterembe a szükséges felszerelést. De ha véletlenül hiányzik egy lakmuspapír vagy csipesz, szaladhatnak a diákok vagy a tanár a laboratóriumba. Tehát ott a rengeteg felszerelés, jó fizikus-kémikus diákok is vannak, csak éppen nem lehet őket „összehozni“.

### A tanulók

Van itt mindenféle diák. A gyengék s a közepesek alkotják a többséget. Ez a természetes. Az, hogy egy iskolának csak jó tanulói legyenek, illúzió. A mérce azonban egyre magasabbra kerül. Aki tavalyelőtt 10-es tanuló volt, ma ugyanazzal a tudással, ugyanabban az osztályban legfeljebb 8-assal zárna az évet.

Ísmerjük meg a VIII. osztályosokat. A 10-es tanuló. Az öntudatos. Tanul délután 5 órát. Délelőtt 5 órán figyelt, felelt. Összesen 10 óra. S ez a gyermek 15 éves. Kamaszkor, s a vele járó problémák!

A kevésbé öntudatos. Tanul 3—4 órát. Délután 6 óra felé már a tévé-műsorra gondol, várja a társait, vagy ő készül hozzájuk. Házi feladatát azonban megírja. Jegyci 7, 8, legfeljebb 9-esek. Ez a két kategória az iskola tanulóinak 30%-a. Ők jelentik a színvonalat. Hozzájuk méri a tanár a lecke hosszát-szelét. Örül az osztályfőnök, ha van 40—50%-nyi ebből a két kategóriából, örül a szülő, ha ezek közé tartozik a gyermeke. A többi közepes vagy gyengén tanuló.

— Miért nem tud a gyerek az iskolában? — kérdi a szülő, hiszen egész nap tanul. Mások ezt hangoztatják: „Teljesen érthetetlen, otthon elmondta a leányka a leckét kifogástalanul, az iskolában mégis csak 5-öst kapott.“ Miért? Számталanszor elhangzó, elkeseredett kérdés. Keressük az okokat. Tényleg, miért van az, hogy a gyermek — ahogy mondják — egész nap tanul, s az iskolában mégis gyengén



felel? Kézenfekvő a tanári válasz: „mert buta“, „mert nem tanul helyesen“. Ez igaz még akkor is, ha az első megfogalmazás sértő. (Tanár nem is használja ezt a kifejezést szülő előtt).

Vegyük csak sorra az okokat.

Van egy kategóriája a tanulóknak, akik roppant gondot okoznak osztályozáskor. Jó magaviseletűek, csendesek az órán, sosem hiányoznak, törik magukat, hogy felmutassanak valamit, jelentkeznek is, s amikor a tanár felszólítja őket, butaságot mondanak. Az egész osztály hahotázva nevet, a jelentkező megijed, hogy a helyes választ „nem találta el“. Alsóbb osztályokban nem vesztí el a bátorságát, tovább jelentkezik. VI—VII-ben már egyre ritkábban, mert szégyenérzete legyőzi bátorságát. Megfigyelésem szerint az ilyen gyermek felfogóképessége minimális, logikus gondolkodás-készsége, szintetizáló képessége alig van. A tanárnak úgy kell kérdeznie, hogy a gyerek egyszerű megfigyelésre alapozhassa feleletét. Ezt a földrajz vagy állattan tanára meg is teheti, de mitévő legyen a franciatanár?

Más kérdés lenne az: hogyan jutott el ez a gyermek oda, hogy V-ben franciát tanuljon? Ne keressük az okokat. Ott van, s nemcsak az V-ben, hanem a VIII-ban is. „Butá“-nak mondjuk, de ha mögéje nézünk, ott látjuk a családi tragédiákat: a gyermekbetegségek maradványait, iszákos vagy brutális szülőt, s nem találunk egy könyvet sem a lakás polcán...

A szülők előtétellel tekintenek az ún. kisegítő iskolára, nem volt, aki kellőképpen felvilágosítsa őket arról, hogy ott jobb eredményt érne el gyermekük. De hogy mennyi energiát és időt rabol el a tanártól — a többi tanuló kárára — az ilyen gyermek, annak csak az íriszi tantestület a megmondhatója... Ezek minden évharmadban megbuknak 2—3 tantárgyból, azután év végén is — osztályfőnöki zsonglőrösködéssel — „csak“ pótvizsgára, ősszel pedig már ott látjuk őket a felsőbb osztályban...

Nem könnyű megállapítani azoknak a tanulóknak a számát, akik ezért gyengék, „mert nem tanulnak helyesen“. Sokan vannak. Minden osztályfőnök első dolga megtanítani a gyermeket: *hogyan kell tanulni*. Látszatra akármennyire könnyűnek is tűnik, roppant nehéz rászoktatni a tanulót valamely egyéni tanulási módszerre. Ami jó egyiknek, nem jó a másiknak. Nincs recept. A felsőbb osztályokban — amikor a tanulás már komoly erőfeszítés — a tanulóknak magának kell rájönnie, hogyan tud jobban tanulni. A tanár adhat útbaigazítást, az osztályfőnök elmondja a tanuló korának megfelelő módszereket, de: a tanuló választ. Persze ő is kísérletezik. Ez elég hosszas folyamat, sikerek és kudarcok sorozata. S közben telnek a hetek, hónapok, a tanár felelet, de nem módszerből, hanem tudásból. Ekkor derül ki, mit ér a módszer. Fejtegethetnének tovább, de itt megállunk, hogy megjegyezzük: a felháborodott szülő mit sem tud erről a nehéz kísérletezésről, csak annyit lát, hogy a gyerek órakon át tanul. De többnyire a tanár sem vesz erről tudomást, mert őt viszont a munkaterve s az igazgató véleménye szorongatja, „magasabb“ látogatásról nem is szólva. A tanuló pedig marad a bajaival, gyenge jegyeivel, s legfeljebb osztályfőnöki órán bogarásszák ezt a kérdést. Vagy ott sem.

Vannak tanulók, akik sohasem jönnek rá a jó módszer titkára, s ezért mindig gyengén szerepelnek. Pedig jó képességűek. Ezeken segíteni kell. Sosem késő... A nagyszámú közepesek közé tartozik a tanulóknak az a csoportja, amelyre ez jellemző: jó képességűek, érdeklődők, az órákon aktívak, azonnal felfogják a legbonyolultabb jelenséget is egy-egy számtan- vagy nyelvtan-órán — ennek alapján a legjobbakkal is felveszik a versenyt —, mégis közepesek. Ezek nem tanulnak. Abból tudnak valamit, amit órán hallanak. Felszólításra ad hoc feleleteket vágnak ki sok pontatlansággal, amiből a tanári fül azonnal megérzi a felületességet. Szélsőséges feleleteikkel — s az azokrét kapott jegyeikkel — meghökkenenek tanárt, szülőt egyaránt. Számtanból szintízések, s ugyanakkor nyelvekből, földrajzból bukársra állnak. Vagy fordítva.

A tanulók kevés hányada ijesztően gyengén olvas. Az V—VI. osztályban tanító tanárok ezt tapasztalják. Minden évben vitát vált ki tanító és tanár között a tanulók olvasás-készsége. A tanító arra hivatkozik, hogy III—IV. osztályban kevés az olvasásgyakorlat óra. Másrészt a többi órán őt is a program túlzúsúfoltsága szorongatja. Nincs idő olvastatásra. Az V-be feljutó tanuló ily módon bevehetetlen akadályok elé kerül. Nem képes arra sem, hogy elolvassa a leckét, nemhogy megtanulja. Csak jó memóriája segíti át a nagyobb bajokon. Ahhoz, hogy ezek a tanulók a legjobbak közé kerüljenek, egy hiányzik: az otthoni rendszeres tanulás-olvasás. *Ellenőrzés mellett!* Ez nincs. Mert a szülők esetleg dolgoznak, vagy ha otthon is vannak, egyesek nem törődnek a gyerekekkel.

A gyerekek egy része csak annyit tanul, hogy a bukást elkerülje. Egy részük „falja” a könyvet, válogatás nélkül. Mások szenvedélyes mozilátogatók, s mivel élénk a fantáziájuk, a cimborák között ők a „szóvivők”. De nem tanulnak... Ezeknek a tanulóknak a szüleivel kerülnek legtöbbször a tanárok konfliktusba. Mert szigorú családban a gyerekek néha megjártassák a jó tanulót, belenéznek a könyvbe, s máris elmondják a lényegét. Ilyenkor jön felháborodva a szülő az iskolába, s keresi a tanárt.

A kérdések kérdése: az Írisz-telepi iskola tanulóinak magaviselete. Valamikor azt mondta a tanár a tanügyi osztályon: hol? — az Írisz-telepen tanítani? Inkább kérek valami más helyet...

Híre volt az iskolának. Néhány akkori tanulója miatt. De ez régen volt. Év-ről évre javul a helyzet. Volt az iskolának egy igazgatója, Nagy Károly tanító-ember, verbeli pedagógus, 15 évig igazgatott. Sok forrófejű, elvadult gyereket „szelídített” meg. Ha kiállt sorakozáskor az osztályok elé, elhallgatott mindenki. Nem szerette az értelmetlen ordibálást. Megkérdeztünk néhány volt tanítványt — ma úgy 25—26 év körüliek: — Hát bántott benneteket?

— Nem, nem, csak a tekintete olyan volt, hogy... De szerettük — teszi még hozzá —, mert bíztott bennünk.

Ez az igazgató sok évi munkával helyreállította az iskola becsületét, persze, nemcsak a fegyelem terén. Nem egy tanár állapította meg: „Ezek az irisziek fegyelmeztettebbek, mint sok belvárosi iskola gyerekei.”

Mi a helyzet ma?

A döntő többséggel nincs baj. Fegyelmeztettek. Apró csinytevéseik megfűszerezik az iskolai életet. A tanár ezeket nem is tekinti a munkát gátló jelenségeknek. Ebből a fegyelemtisztelő tömegeből kerülnek ki az önkéntes fegyelmezők, akik sokszor a tettelegességig mennek azért, hogy megvédjék az osztályban a rendet, még akkor is, ha erre nem utasítja őket senki. Büszke lehet rájuk minden osztályfőnök.

Van azonban az iskolában egy vékony réteg, amely probléma elé állítja a nevelőket. Nyilvántartanak az iskolában néhány „jómadarat”. Ezek nem járnak rendszeresen iskolába, s nem is tanulnak. Van közöttük néhány „rendőrségi alany” is. Programjuk a célnélküli csavargás, kártyázás, pinka (játék aprópénzzel), s eközben a felnőttet utánozva nagystílusú cigarettáznak. Ezek jó megfigyelők, már sokat tudnak az élet dolgairól, s éppen ez — paradox módon — hátrányukra szolgál. Kereszük az okát, miért olyanok, amilyenek? Nem kell sokáig keresgélni. Mintha csak bizonyítani akarnák a sokat emlegetett elméletet a rendezetlen családi életnek a gyerekre ható káros következményeiről. Mert ezek többnyire lelki sérültek. Az iskolában kibírhatatlanul viselkednek, agresszívek, szembeszállnak még a tanáraikkal is fékezhetetlen indulataikban, magatartásuk állandó dac mindennel és mindenkivel szemben. Nem lehet őket megközelíteni belülről semmiképpen. Bizalmasabb beszélgetéskor ködös gondolataikat előadva azonban megtudható életükről egy és más.

Mutassunk be néhány tanulót! J. E. hetedikes leányka az iskolába tisztán, gondozottan járt, szegényes öltözeke ápolat volt. Semmit sem mutatott fel a tanulás terén. Ismétlőre bukott. Az osztályban csendes, hosszasan néz maga elé, nem figyeli az óra menetét. Tanáraihoz, osztályfőnökéhez nem őszinte, rendkívül zárkózott leány. Mostohaapja van, aki a leánykában szerelmi partnert lát, s ezért a gyermek állandóan rettegésben él. Az anyához, aki alkoholista, gyakran férfivendégek járnak. Italozás, kártya, késő éjszakáig, a gyerek szemtanúja a jeleneteknek. Az anya az alkohol hatása alatt gyakran a leányka verésével vezeti le indulatait.

Említsük meg K. M.-et, aki IV.-es. Sokat hiányzik igazolatlanul, nem tanul, ismétli az évet. Kerüli az iskolát, kártyázik, lopásban vesz részt s meglepően ügyes a hazudozásban. Az apa alkoholista, aki a feleségét gyakran veri olyannyira, hogy az kórházi ápolásra szorul. A részeges apa egész családját elkergeti a lakásból, csak az ügyészség közbelépése segít a szerencsétleneken. A család állandó idegfeszültségben él. Ebből a milióból jön iskolába a leányka, aki az otthoniakat utánozva rászokott az alkoholra.

N. I. ötödikes. Rendszertelenül jár iskolába, az órákon passzív, fáradtság jele az arcán-szemén, otthon nem tanul, az eredmény nyilván bukás. Otthoni körülményei: a szülők mindketten iszákosok, két testvére hasonlóképpen. Napirenden a szülők verekedése, akik hónapokig nem dolgoznak. Nem lehet tudni, miből él ilyenkor az öttagú család. A szülők biztatására a gyerek lopott (13 éves!). Letartóztatták. Birósági tárgyalás nyomán a gyereket az állam vette gondozásába.

Roppant terhet s felelősséget ró a tanárra az ilyen gyermek. Meg kell állítani a züllés útján; ellensúlyozni az otthoni körülmények káros hatásait; ki kell fejleszteni a gyermekben a belső biztonságérzetet, amelynek hiánya kétségbeesésbe kergeti. Olyan feladat ez, amely nagy lélektani ismeretet s a gyermek szeretetét követeli a nevelőtől.

### Orvosi kezelés

A tanulók fegyelmi helyzetét, sajnos, olyan tényezők is befolyásolják, amelyek megszüntetése nem a nevelés dolga, hanem az orvosé.

Lapozgatunk a nyilvántartó könyvben. Az iskolaorvos referál: ennyi s ennyi gyermek beteg. Rossz fogazat, hipertrófiás mandula, angolkóros maradvány, fejlődési rendellenesség, alkati rendellenesség (lúdtalp, ferde gerinc) kisebb-nagyobb százalékban fordul elő, más betegségek csak szórványosan.

Örömmel vesszük tudomásul, hogy a nyilvántartott tanulók kivétel nélkül rendszeres orvosi kezelésben részesülnek vagy a speciális klinikákon, vagy pedig az iskolaorvosi szobában. A rachitikusak száma parancsoló szükségként követeli a természetjárást, turisztikát, szabadterei tornát.

Az orvosnő megerősít abban a feltevésünkben, hogy a különböző betegségek a legváltozatosabb módon hatnak ki a tanuló egész magatartására, így iskolai viselkedésére is. A tanítási órán a tanár nem is gondol arra, hogy a nyugtalanság vagy „fészkelődés” mögött valamilyen, a gyermekben lappangó betegség külső tüneteit lássa. Nemcsak neurózis, hanem a rosszul működő szív, elferdült hátgerinc vagy beteg máj is elég ahhoz, hogy a gyermek „fegyelmezetlenségek” sorát kövesse el. Szükséges, sőt nélkülözhetetlen tehát a tanulók ilyen irányú megismerése is.

Az adatok és megfigyelések alapján a tanulók érdeklődésének irányulásáról a következő képet kapjuk: az Írisz-telepi gyermekeknél is tapasztalható az a jelenség, melyre a tévé hatását tanulmányozó szociológusok utalnak — a „passzív szórakozás” dominál. Ez persze nemcsak a tévé hatásával magyarázható. Ugyanazt mondhatjuk a mozirol is. Tény, hogy ez a két híradási eszköz sok időt rabol el a tanulóktól, mert sok film és még több tévéműsor nem általános iskolásoknak való, megtekintésük haszontalan időtöltés. Az iskolának egyezsége van a telepi művelődési otthon vezetőségével a vasárnap délelőtti programra vonatkozóan. Ekkor a gyerekek számára érthető szórakoztató filmeket vetítenek. De ez csak heti két óra. Pedig a hét többi napján is az első sorok közönségét az iskola adja — ezek illegális mozilátogatók. Kár, hogy a telepi művelődési házban nincs mozilátogatás előtt semmilyen előkészítés, s emiatt gyakori eset, hogy a tanuló valamilyen filmből épp a jelentéktelenebb mondanivalót jegyzi meg. Teljesen haszontalan, de rendkívül káros a fiúk szórakozásai között a — még sajnos — népszerű kártyázás s a „pinkázás”, amely a nyereszkesedés szenvedélyét fejlesztgeti ki lassú biztonsággal.

Amíg tart a száraz őszi, a futball a sportok sportja, a Liebknecht téri park egyik szegletében (mivel az úzus szerint órák után nem szabad az iskola udvarán maradni). Tudunk ugyan arról, hogy vannak tanulók, akik sportegyesületbe vagy pionírházba járnak valamely körülmények munkára, de számuk csekély.

Az évkezdés után szervezett 10—12 sakkör kivétel nélkül működik kisebb-nagyobb eredménnyel. A mindent tudni akaró — hiperaktív — tanulók mindenütt ott akarnak lenni, a sakkörvezető engedné is a felvételüket, de a szabály tiltja a többkörü tevékenységet. Eredményeikről most — év elején — még nem beszélhetünk, csak lelkesedésről.

A pionírszervezet programja sok lehetőséget biztosít a gyerekek több irányú foglalkoztatására. Az íriszi pionírszervezetnek szép hagyományai vannak, különösen a *nyári táborozások* terén. Azon kevés általános iskolák közé tartozik, amelyek teljes tábor-felszereléssel rendelkeznek. Vannak tapasztalt táborvezetők, tanárok és diákok. Lelkes természetjárók a mi diájkaink, és állandó a kérdezősködésük, érdeklődésük: „Nyáron szervezünk-e tábort?” Az elmúlt évek sátoztáborozásai (összesen 7) többszörösen bebizonyították, hogy a pionírokat talán nem is lehet más távlati cél kitűzésével nagyobb lelkesedésre s öntudatosabb munkára ösztönözni, mint a táborozás előkészítésével. S ezt a lehetőséget az iskola néhány éven át nem használta ki, nem szervezett tábort. Véleményünk szerint ez hiba, mert éppen az utóbbi egy-két évben a táborozások iránt nagy az érdeklődés országsszerte — az ifjúsági sajtó vitáiból tudunk erről —, s erős a törekvés, hogy a nyaraltatásnak ezt a formáját is kifejlesszük.

Az íriszi iskolában román és magyar nyelven folyik az oktatás. A magyar tagozat 16 osztályában majdnem 600 magyar gyermek tanul. A magyar nyelvű oktatáshoz szükséges feltételek azonosak a román szekción levőkkel, hiszen az osztálytermeket, iskolai felszereléseket közösen használják. A tanítási órákon kívüli program általában közös. A szakköri munkákon, kulturális versenyeken, kirándulásokon s egyéb rendezvényeken román és magyar gyerekek közösen vesznek részt; ezek a feltételek biztosítják, hogy a nyelvek különbözősége ellenére a román és a magyar gyerekek jó barátságban legyenek egymással.

#### *A tanári kar*

Fejezzük be iskolai körsétánkat a tanári szobában. Nincs mindenkinek állandó helye az asztaloknál, ezért sok a szék. „Kávéházi zaj“ fogad (egyik volt tanárkoléga találó kifejezése). Ez a zaj barátságosabb évharmad elején, s egyre hangosabbá válik évharmad vége felé. Érthető. Dolgoztatjavítás, évharmad-zárás, „rázósabb“ tantestületi gyűlések fokozzák a feszültséget.

A tantestület 85%-a nő. Csaknem mindnek családja, gyereke van. Piaci bevásárlási gondok, ruha- és cipő-problémák, ezeket mindig meg kell vitatni. Nyelvek keverednek ebben a nagy hangzavarban. Kinek hogyan könnyebb, úgy beszél. A nagy, csontos tornatanárnőt azonban nem lehet túllícitálni hangerőben. A szenvedélyes beszélgetés közben bizony előfordul, hogy heves vitába csapnak át, de ezt az iskolát — jó órában legyen mondva — megóvta jósorsa attól, hogy tanári karát állandó belső konfliktusok emésszék. Ez talán azzal is magyarázható, hogy a tantestület több mint fele legalább 10 éve együtt dolgozik, s az eddig leírtak alapján elmondhatjuk, hogy munkája egyáltalán nem könnyű. E hosszú idő alatt szívélyes baráti, elvtársi kapcsolatok is kialakultak, amelyek csak fokozzák a tantestület kohézióját.

Ahány nevelő, annyi munkastilus — mondhatnók. A munkastilus magában hordozza a személyiségjegyeket. Van tanár, akit szemmel láthatóan nem hagynak nyugton órájának várható nehézségei. Nos, az egyik fizika-tanárnő jóval az órája kezdete előtt megy be az iskolába, hogy a szükséges felszerelést, anyagokat előkészítse. Az óra sikeréért a tanár felel, ő pedig a lelkiismeret megtestesülése, tanórai azért mindig mintatanításnak tekinthetők. Ha valamely fizikaórához hiányzik egy nélkülözhetetlen „kellék“, egyetemi kapcsolatai révén azt is beszerzi. Persze nem ő az egyedüli ilyen „nyughatatlan“ természet. Sok nevelőt ez a belső, nemes izgalom tart állandó feszültségben, amely — véleményünk szerint — a jó tanár egyik sajátja. Elgondolkoztató, mit tudna produkálni az ilyen tanár, ha a tanulókat bevihetné a természetrajzi vagy fizika-terembe, ahol már a helyiségek hangulata kíváncsiságot olt a gyermekekbe, ahol megindulhatna a véget nem érő kísérletezés, szakköri csoportok tudományos vitái, hiányzó felszerelések készítése, az állattani szertár állandó bővítése s ki tudná felsorolni, mi minden, ami tanárnak, diáknak teljes lelki, szellemi felfrissülést jelentene... Talán azok a bizonyos „csavargó“ gyerekek is szívesen elidőznének egy-egy ilyen „szakteremben“ s a tanár ügyesen-észrevétlenül kifejlesztené „tudományos“ érdeklődésüket szakja iránt.

Mi tűrés-tagadás, akad olyan tanár is, aki az utolsó percben szalad be a tanáriba, s csak épp annyi ideje van már, hogy a katalógust a kezébe kapja, s induljon az osztályba. Az ilyen kollégák eléggé kapkodók máskor is, s nemritkán ártnak a nevelésnek.

#### *Nevelés — fejtelmezés*

Nevelés... Talán ezzel kellett volna kezdenünk fejtegetéseinket. Számталanszor elhangzik az oktatás és nevelés egységének a fontossága. Itt, az íriszi iskolában a sorrend — a nevelés fontossága miatt — feltétlenül fordított. Számталan rossz szokás, helytelen beidegződés, rendszertelenség, faragatlan beszédmodor, a tanárral szemben tapasztalható helytelen megnyilvánulások bizonyítják: mennyire fontos itt a nevelés. Hosszadalmas folyamat. De itt is le lehet mérni a nevelői munka eredményeit.

Az osztályfőnök munkájától függően változik az osztály „karaktere“. Mert más és más a nevelői hatás. Néhány tantestületi tag nevelői munkájában még túlteng a verbalizmus módszere. A „légy jó“, „légy becsületes“ katekista ízü megfogalmazások nem teremnek eredményt a nevelésben, különösen akkor, ha az ilyenyszerű nevelési mód a tanári főlány fitogtatásával együtt jelentkezik. Ehelyett sok olyan helyzetre volna szükség, amikor a tanuló a neveléssel kapcsolatos ismereteket „begyakorolhatná“. Erre a tanítási óra ad is valamelyes lehetőséget, de nem elég bizonyos maga-

tartásbeli szabályok elsajátítására. Mindez ismételten hangsúlyozza a jól átgondolt, realisan megtervezett pionír- és szakköri munka fontosságát.

Az iskolai nevelőtevékenység másik problémája az ún. „egységes követelmény-rendszer” tökéletes érvényesítése s az ebből adódó következmények. Az egységes követelmények rendszere tágabb értelemben a tanulók magatartását, iskolai tevékenységét szabályozó rendszer. E nélkül iskola nem lehet meg. Az íriszi sem. Természetesen ezzel nem azt állítjuk, mintha az íriszi iskolában nem volna valamilyen szabályzat, amely ezt a rendszert pótolja, ellenkezőleg: ez az iskolai szabályzat azon a felfogáson alapszik, hogy a követelmény a szűk értelemben vett fegyelmezés, rendtartás eszköze. Ebből a helytelen szemléletből következik, hogy több tantestületi tag nevelőmunkájában uralkodó elem a tanulókkal szemben érvényesített dűr-hang-nem a fegyelmezésben. Néha-néha pedig elsikkad a tanulók iránti tisztelet. Holott tudott dolog, hogy a szocialista pedagógia fegyelmi rendszere elsősorban erre az elvre épül. Makarenko szavaival: „Lépjünk fel a legnagyobb követeléssel és a lehető legnagyobb tisztelettel az ember iránt.” Nos, ez a bizonyos „követelés” nem egységes a tanulók ismereteinek megítélésében, de helyes magatartásuk kialakításában sem.

Vannak például tanárok, akik hajlamosak arra, hogy a tanulókat szünetben az osztályban visszatartsák („hogy még egy utolsó példát megoldjanak\*), mások viszont a szünetben meg a tanulók kivonulása előtt magára hagyják az osztályt ahelyett, hogy lekísérnék az udvarig (pedig a szabály ezt írja elő).

Sorolhatnók még a problémákat, de az eddigiek is eléggé bizonyíthatják, hogy az egységes eljárások elvének elhanyagolása miatt néha rosszabbodik az iskolai fegyelem, szaporodnak a kilengések. A tanév kezdetén az iskola élére új vezetőség állt. Első dolga volt a helyzet pontos felmérése. Ebben a munkájában természetesen a tantestület majd minden tagja támogatta. Annál is inkább, mert az új igazgató első megnyilvánulásai, intézkedései kiváló emberismeretről tanúskodtak.

A „helyzetfelmérés” után készült el a távlati terv, amely az iskolai munkának új lendületet adott, s amely minden — a munkáját hivatásának felfogó — pedagógust lelkesít. Ez a terv nem valami csoda. Értéke éppen abban van, hogy realis. A tervnek két jellemzőjét említenők:

— nemcsak az iskolai erőket használja fel a megvalósításra, hanem minden számításba jöhető erőt, főleg a társadalmi szervezeteket;

— megvalósításának üteme nem kampányszerű.

Alapos vita után a tantestület elfogadta. Az első eredmények azt bizonyítják, hogy a vezetőség jó úton jár, az elképzelés helyes volt.

Az előbbiekből kitűnik, hogy az iskolának két problémát kellett megoldania: jobbá tenni az oktatás körülményeit és hatékonyabbá a nevelést. Ennek megfelelően a terv egy sor intézkedést ír elő, s a megvalósítás módjait.

Ízelítőtül ide kívánczok a terv néhány olyan pontja, amely érzékelteti az iskolai élet változásainak irányát:

1. a tantestület pedagógiai-lélektani továbbképzése (önképzés) eredményesebb kell hogy legyen. Metodikai körökön egy-egy ilyen értelmű témát is megvitatnak;

2. fellendült a szakköri munka. Jelenleg tíz különböző szakkör működik. A köri tevékenység 200—220 tanulót foglalkoztat, de egyre többben jelentkeznek;

3. a háztartási órák hatékonyságát újonnan berendezett tanteremmel s megfelelő felszereléssel fokozták. A szabadtéri sportpálya (röplabda, kosárlabda, kézilabda, atlétika) elkészült. Átíakult, bővült az iskolai könyvtár is;

4. az új iskolai szülőbizottság munkája sem formális. Nemcsak a szokásos évvégi ünnepélyek előkészítésében és megszervezésében nyújt segítséget, hanem az iskola más akcióinak a végrehajtásában (iskolai kirándulások, jutalmazások), újabb sátor-táborozás feltételeinek biztosításában, sőt, egyes magukról megfeledezett vagy gyermeikkel nem törődő szülők magatartásának megváltoztatásában is;

5. nagy szerepet kapnak a nevelési problémák megoldásában a társadalmi szervezetek, főleg a telep nőbizottsága, amelynek lelkes tagjai már eddig is felbecsülhetetlen szolgálatot tettek, mindenekelőtt a „problémás” gyerekek helyzetének megjavításában.

A felsorolásból — úgy gondoljuk — kitűnik az új „irányvétel”. A megvalósítás azon múlik: miképpen sikerül az összes felhasználható erőket mozgósítani. A főerő természetesen ezután is a tantestület, amely időközönként megvitatja a soron levő feladatokat, az ellenőrzéskor észlelt hibákat.

Gagyí Balla István

## Kifizetődő-e a zene?

Könyvelő barátom beszélgetéseink során gyakran szóba hozza a zene kifizetődőségének kérdését. (Ő inkább a „rentabilitás“ szót részesíti előnyben, én viszont úgy érzem, hogy ennek elég pontos megfelelője a kissé erőltetett, de mégis jobb hangzású „kifizetődőség“.) Hiába idézem neki Marxot, beszélek neki a művészetek eldologiasodásáról a kapitalizmusban, hogy mennyire visszataszító az, amikor és ahol a művészi alkotást, a művészi munkát árúnak tekintik, ő továbbra is csak kétféle zenét ismer el: „rentábilisat“ és „nem rentábilisat.“

Elmesélem neki azt is, milyen kínos volt az a jelenet, amikor mekkövilten álltunk a drezdai Zwingerben a Sixtusi Madonna előtt, és egy kiránduló megkérdezte a vezetónktől, hogy körülbelül mennyit is érhet ez a festmény. Milyen lesújtó hangsúllyal válaszolta az illető, hogy az ilyesmi pénzben kifejezhetetlen. Mesélek neki nagy művészekről, kik egy életen át a világtól visszavonultak, lázas izgalomban dolgoztak életművükön, sokszor egyetlen művön, annak kiadását, előadását vagy kiállítását már nem is érték meg, ajándékolni hagyták azt az utókorra. Lángelmék voltak, de agyuk mégsem tudta felfogni a Műalkotás és a Pénz közötti összemérhetőség barátom számára oly világos kérdését.

Ha könyvelő barátom irányítaná a zenei életet, elburjánozna és mindent kiszorítana a kommersz-zene, a lehető legolcsóbb megoldásokat használó zene. Nem érvényesülhetne többé a művészet vonzó és nevelő jellegének dialektikus egysége, egész művészetpolitikánk célját tévesztené. Azok az igazi zenei értékek is, amelyek nagy népszerűségük folytán átmentődnének könyvelő barátom szigorú rostáján, új kommersz-zenei összefüggésükben veszteneének súlyukból, másként csengeneének. Hisz az ő feladatuk nem az, hogy a zenei olcsóságok közt némi érték benyomását keltsék lelkiismeretünk megnyugtatására, hanem nekik kell megnyitniuk a kaput a zenei érdeklődést mutató tömegek számára új birodalmak felé, melyek nehezebben megközelíthetőek, éppen azért, mert értékesebbek, mélyebbek, sablonmentesebbek.

A zene igenis kifizetődő.

Kifizetődő, mert megtanít bennünket érezni, gondolkodni, mert megtanít megismerni mélyebb, bensőségebb önmagunkat.

Kifizetődő, mert nagy távlatokban jobba, nemesebb gondolkodásúvá tesz bennünket. Kifizetődő, mert egy olyan nyelv, amit a föld minden táján megértenek, s általa emberi üzenetet tudunk küldeni azoknak és kapni azoktól, akiknek a szavát nem is értjük.

Kifizetődő, mert hozzásegít bennünket rég letűnt korok embereinek megismeréséhez, hogy átvehessük tőlük mindazt, ami értékeset ők ránk hagytak a világhoz, a társadalomhoz való viszonyulás tekintetében.

Kifizetődő, mert a zene hordozza magában talán a legtisztább formában az emberiség nagy humanista hagyományainak eszméit, eszményeit, és mindez csak akkor csordulhat át az utánunk következő nemzedékekbe, ha műveljük is ezt a zenét.

Kifizetődő, mert van egy zenei anyanyelve is mindenkinek (még annak is, aki ezt nem tudja), és ennek művelése megtanít bennünket a nép, a haza szeretetére. És mennél magasabb fokon érvényesül a zenei anyanyelv egy bizonyos zeneműben, annál mélyebbek a tanulságai.

Kifizetődő, mert a zene útján kísérlik meg zeneszerzőink ezernyi sikere-sebb meg sikertelenebb, de mindig szenvedélyesen kereső próbálkozás árán korunk emberi és társadalmi arcukat megrajzolni, hogy majd egykor bennünket is olyan jól megérthessenek, ahogyan mi megérthetjük a régieket. Kifizetődő, mert szép, kifizetődő, mert igaz, kifizetődő, mert emberré teszi az embert. Rentábilis...

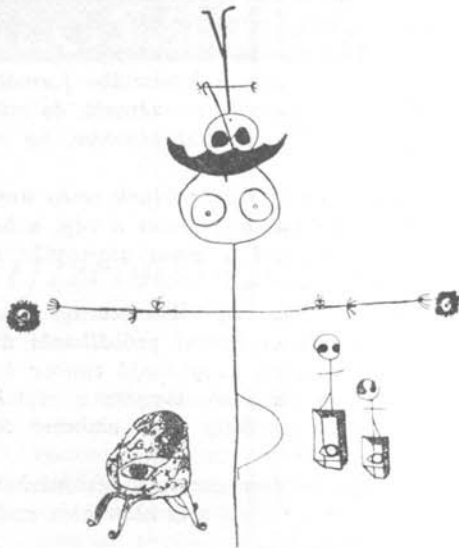
Csak éppen szakértelemmel, képzettséggel, rátermettséggel és mérhetetlen ügyszeretettel kell művelni. És soha, de soha, semmi szín alatt nem szabad számokban kifejezhetetlen lényegével visszaélni...

Simon Dezső

## Beszélgetés Fux Pállal

Negyedszázados alkotópálya áll Fux Pál mögött. Nagyszalontán született, Nagyváradon és Pesten tanult, munkáival 1943-ban szerepelt először nyilvánosság előtt, de ugyanebben az évben félbeszakította tevékenységét a háború. 1947-ben még kiállít Bukarestben, aztán újabb visszavonulás következik, egészen 1955-ig. Azóta szinte állandóan hallat magáról. Mint bábosnak (tervező, szerző és rendező) országos sikerei voltak, s eredményeinek híre a határokon túlra is eljutott. (Legújabb művével, a Richard Strauss zenéjére szerzett háromrészes darabbal a nagyváradiak csehszlovákiai és nyugat-német-országi turnéra készülnek.) Illusztrációi a műfaj legjobb hazai alkotásai közé tartoznak. Ihletettséggel, teremtő fantáziával nyilvánul meg bennük. Első külföldi útját is ezeknek köszönheti: modern francia versekhez készített illusztrációiért a francia írószövetség 1968 tavaszán meghívta Párizsba. Rendszeres résztvevője a hazai grafikai tárlatoknak. Művei külföldön is képviselik hazánkat. Gyakori egyéni szereplései (például 1963: Bukarest, 1968: Prága) egyenes ívben fejlődő pályáról vallanak.

De maga a művész is szívesen vall önmagáról, művészi törekvéseiről.



Fux Pál: Vakok

nek. A sallangokat el kell vetnünk. Szenvedélyem a bábszínház. Azért rendezek, mert az a „grafika“, amit így megcsinálok, időben élhet. És innen nem lehet kizárni a színeket. Elég gyakran készítek színes grafikákat is.

— Mi a véleménye az illusztrálásról?

— Nem értek egyet azokkal, akik alacsonyabbrendű művészi feladatnak tartják. Csak olyan írást szabad illusztrálnunk, amely kapcsolódik bennünk valamihez... Most Ovidiusz Metamorphosésére készülök. Hónapokon át olvastam. Természetesen azokat a részeket választottam ki, amelyekkel kapcsolatosan már korábban is volt valami élményem. Jó alkalom ez számomra, hogy elmondjam mindazt, amit a világról gondolok, érzek. Egyébként az illusztrálás szó nem is a legszerencsésebb. Én ezt így mondanám inkább: átültetünk. Vagy: transzponálunk.

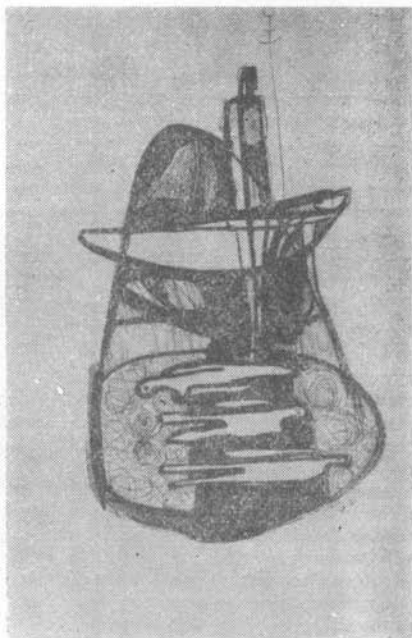
— Hogyan értelmezi a művészet korszerűségét?

— A művészet akkor korszerű, amikor visszhangra talál. Ha tudom, hogy villanyorgonával kell játszanom, mert ezt kívánja a mai kor, nem folyamodom a templomhoz. Fellőtték az Apollo 11-et, majd 12-t, s megnézték milliók, akik nem tudták, hogy mi a telefon. Én felhívom az emberek figyelmét, hogy gondolkozzanak azon, mi a telefon. Lehet az is, hogy valami itt korszerű, s 10 kilométerrel odább nem. De azért mégis: a világ másik sarkában is ugyanazt a dolgot nagyjában ugyanúgy csinálják. Rajta van minden a kor jegye. Maga a kompozíciós megoldás is létérzés dolga, amit az ember millió benyomásból fogad be. Ma a városrendészetben mindenüvé betehetünk egy-egy toronyblokkot. Nem zavar. Régebben felborult volna miatta a

— Sokat dolgozom. Nem tudom magam egyetlen lapon koncentráltan kifejezni. Ezért a ciklusok. Hieroglifáim vannak, amelyek változnak. Egyik ilyen jelképem a madár. A szimbólum megválasztásában két dolog játszik közre. Szeretem, hogy olyasvalami legyen, ami szép. Másodszer: közérthetőségre törekszem. Forrásaim között különösen fontos a népművészet, amelyet nagyon szeretek, s úgy érzem, hogy kimeríthetetlen. Sokszor felöltik bennem egy-egy motívum, s csak később veszem észre, hogy a népművészetben is szimbólumként létezett. Ott minden nagyon leszűrten jelentkezik. Én is törekszem, hogy minél jobban megtisztítsam a dolgokat. Ez is egy módja a modern művészi útkeresésnek.



táj. Ma már nem. Ez bennünk van valahogy. Így komponálunk. Természetesen az alkotó előtt ennek is megvan a maga szigorú törvénye. Az átlagemberek, vagy mondhatjuk így is: a tömeg sokszor meglehetősen értetlenül áll a modern törekvések előtt. Megvan ennek az objektív oka. Amióta megnyiták a kapuk, érvényesülhetett végre a teljes művészi szabadság. Én minden erőmmel arra törekszem, hogy áthidaljam a lemaradást, s kapcsolatot teremtsék a tömeggel. A művészet végső célját követem: érthető legyen. Amit magamban felfedezhetek, egyensúlyt, harmóniát, örömet, boldogságot, szólhat mindenkinek. Hogy pontosan milyen rétegekhez tudok szólni, azt természetesen nehéz lenne megmondanom. De él bennem a szándék szélesíteni a kört. Ezért rendeztem öt évvel ezelőtt egy illusztráció-kiállítást, amelyen mellékeltem az illusztrált verseket is. Egy másik alkalommal



Fux Pál rajza

Fábián Sándor lírai magyarázatot írt a rajzaim alá. Az ő verseivel jelent meg az Előrében A hét napjai sorozatom. S nemrég az Igaz Szóban a Kezek ciklus.

— Milyen szerephez jut ma az intellektualitás a művészetben?

— Ahogy telik az idő, egyre nagyobbhoz. A művészet történetében volt korszak, amikor elsősorban érzéssel dolgoztak. Ma a tudatiságra is szükség van, hogy kitapintható legyen a mű. Teljes komplexitásunkkal kell keresnünk az utat a másik ember komplexitásához. Tulajdonképpen ez a művészet intellektualizmusa. Az ösztönünkkel lemérjük, hogy miből mennyit lehet adni. Csak így tudjuk transzponálni a magunkban kiépített érzéseket, eszméket.

\*

Az emberi én teljességének igényével alkot Fux Pál. Bár vallja, hogy sem önmagunkat, sem a környező világot végképp kiismerni nem tudjuk, ő — művészete tanúsága szerint — mégis sokat lát, tud, érez.

Lendületes és mégis visszafogott vonalakkal rajzol. Inkább a mondani-való tisztaságára, mintsem formai bravúrokra összpontosít. Az ihlet vezető kezét. De mindig a tudat ellenőrzésével. Rajzai nem véletlenül sikerülnek így vagy úgy, hanem céltudatosan lesznek ilyenek vagy olyanok. Ugyanakkor, bár erősebbek bennük az intellektuális szálak, nem annyira, hogy elnyomják az ösztönösséget, az érzelmek szabad megnyilvánulását. Pontosabban: még az érzelmek is a tudatiság szűrőjén áthatolva tisztulnak alkotássá.

Jelképi nyelvén a világban helyét kereső, befelé örökké parázsló, inkább fájó, mintsem derűs lelkiületű ember szólal meg. Műveinek nyelve tiszta, világos, leülepedett.

Egyike legemberibben beszélő grafikusainknak.

Gazda József

# A Falvak Dolgozó Népe jubileumára



Harmincegynéhány hazai magyar nyelvű sajtótermékünk közt a Falvak Dolgozó Népet az ibolyához hasonlítjuk; újságosbódéinkban nemigen látható, a rádió vagy a lapok sajtószemléin ritkán szerepel, olvasói pedig „csak” falustak. Ha azonban eltékintünk a virág-hasonlat érzelmességétől, s kulturális szerepe vagy múltja alapján vizsgáljuk ezt a lapot, meglepő tényekre bukkanunk.

A harmincas évek elején indult — többek közt Demeter János, Bányai László, Mezei Lajos voltak alapítói —, s ama kevés sajtóorgánium közé tartozott, amelyek baloldali népnevelést vállaltak, és például tiltakozó szóval fogadták Hitler uralomra jutását. Be is tiltották a lapot alig félelvi megjelenés után.

Ma újraindulását ünnepeljük. Bölcsője körül — 25 évvel ezelőtt — ott serénykedett Kacsó Sándor, Asztalos István és Kós Balázs, Horváth István és a fiatal Sütő András. Amde a lap munkájának eredményességét, „előkelőségét” elsősorban nem az írók neve féjmelji. Műszaki értelmiségünk közül a gazdászok azok, akik leggyakrabban szólnak az olvasóhoz. Az agronómia nálunk megfelelő magyar nyelvű szakmai közíró-gárdával rendelkezik. Nagy Miklós és Pap István, Antal Dániel és Szövérdi Ferenc, Opra Pál és Kö-

nig Miklós, Mózes Pál és Stern János, Szász István és Bikfalvy Ferenc neve illik ide, s a lista korántsem teljes. Ujabb, fiatalabb agronómusok, állatorvosok, növényvédelmi szakemberek, tudományos kutatók nevét sorolhatnók még, gazdász-szakírásunk biztató hajtásait.

Az ötvenes évek közepén mintegy félezer levelező küldötte napról napra sok tucat írását a szerkesztőségbe. Mára a lap meggazdagodott: a korszerű nagyjelmű gazdálkodás kérdései mellett sokat foglalkozik a háztáj körülí tenni-valókkal, kislátlatenyésztéssel és kertészkedéssel, gazdag művelődési anyaga tömören „markol” irodalmi, tudományos és művészeti életünkbelől, önismeretünk jegyében pedig néprajzi kincsünket, történelmünket mutatja be.

Az olvasók honorálják ezeket a törekvéseket. A Falvak Dolgozó Népe ma kétszer akkora példányszámban jelenik meg, mint két-három évvel ezelőtt. Ezzel általános érvényű, elvi és gyakorlati vitát tisztáz. Igazolja, hogy „parasztság”-ra, falusi hetilapra ma, a szövetkezeti gazdálkodás és a tévé korszakában is szükség van.

Herédi Gusztáv

## Románia politikai-diplomáciai és konzuláris kapcsolatainak fejlődése

Románia útja a nemzetközi színtéren megtett első lépésektől napjaink széles körű nemzetközi kapcsolataiig párhuzamos azzal a nehéz és áldozatos harccal, amelyen a román nép a nemzeti állam megteremtéséért, a függetlenségért, új életének megvalósításáért vívott.

A román nemzeti állam létrejötte 1859-ben meghatározó tényezője volt az Egyesült Fejedelemségek nemzetközi tevékenysége növekedésének és a határon túli első román diplomáciai képviselők megteremtésének. Román diplomáciai képviselő alakult Törökországban, Franciaországban, Szerbiában, Angliában, Németországban, s az Egyesült Fejedelemségek nemzetközi helyzetének megszilárdulását azonos szintű diplomáciai kapcsolatok megteremtése követte az Osztrák—Magyar Monarchiával, Oroszországgal, Belgiummal és Olaszországgal.

Miután az 1877—1878-as háborúban sikerült kivívni az állami függetlenséget és szuverenitást, a román diplomáciai képviselőket követségi szintre emelték; ez az ország politikai és gazdasági fejlődésének folyamatát tükrözte, valamint azt, hogy Romániát fokozatosan a nemzetközi jog alanyaként ismerték el. A függetlenségi háború után Románia diplomáciai kapcsolatai állandóan bővültek, újabb államokkal építettek ki kapcsolatokat (Görögország, Hollandia, az Amerikai Egyesült Államok, Spanyolország és Bulgária).

Az első világháború idején Románia öt állammal szakította meg a relációkat, viszont újabb tízzel lépett diplomáciai kapcsolatba. A következő években Románia külpolitikai tevékenységének keretei tovább bővültek. 1922-ben Románia 29 állammal tartott fenn diplomáciai kapcsolatot, 1925—1939 között pedig még nyolc állammal jött létre ilyen reláció: a Szovjetunióval és hét latin-amerikai országgal. 1938 és 1939 között a franciaországi, jugoszláviai, törökországi, lengyelországi és vatikáni diplomáciai missziót emelték nagykövetségi rangra.

Románia 1939-ben 37, a második világháború végén azonban csupán 16 állammal tartott fenn diplomáciai kapcsolatot. A háborút követően újra felvették a diplomáciai összeköttetést számos állammal, s 1947 végén Románia már 26 állammal tartott fenn diplomáciai kapcsolatokat. A királyság megdöntése és a köztársaság kikiáltása egybeesett a román külpolitika aktivizálódásának kezdetével; hazánk 1948-ban, 1949-ben és 1950-ben további nyolc állammal lépett kapcsolatba.

Románia úgy véli, hogy a nemzetközi élet normalizálása, a béke és biztonság megszilárdítása, a széles körű és gyümölcsöző nemzetközi együttműködés megköveteli a kétoldalú kapcsolatok fejlesztését és megerősítését. Hazánk következetesen tevékenykedett és tevékenykedik avégett, hogy kiszélesítse kapcsolatait a szocialista

államokkal, minden más országgal, társadalmi, gazdasági rendszerüktől függetlenül. Románia kapcsolatait minden országgal olyan alapelvekre helyezi, amelyek egyre inkább tért hódítva mind nagyobb jelentőségűek a népek életében: a nemzeti függetlenség és szuverenitás, az egyenjogúság, a kölcsönös előnyök, a belügyekbe való be nem avatkozás, minden állam joga, hogy önállóan döntsön kül- és belpolitikájáról.

Miután Románia 1955-ben belépett az Egyesült Nemzetek Szervezetébe, jelentősen bővültek diplomáciai kapcsolatai. Az 1955—1965-ös szakaszban megkétszereződött azoknak az államoknak a száma, amelyekkel Románia diplomáciai és konzuláris kapcsolatokat tart fenn. Politikai-diplomáciai kapcsolatokat létesítettek 25 állammal, helyreállították a kapcsolatokat Braziliával, Japánnal és Görögországgal.

Hazánk diplomáciai kapcsolatai rendkívül intenzíven fejlődtek a IX. pártkongresszus után, annak következtében, hogy Románia egyre erőteljesebben hallatta szavát nemzetközi síkon, és mindinkább aktivizálódott külpolitikája. Beszédesebb tény, hogy az RKP IX. és X. kongresszusa között, vagyis alig négy év alatt, 30 állammal hoztunk létre diplomáciai és konzuláris kapcsolatokat. Ugyanebben a periódusban Románia 11 diplomáciai és konzuláris, kereskedelmi képviselőtet nyitott külföldön, Bukarestben pedig öt állam létesített diplomáciai képviselőtet.

Pártunk és államunk állandóan arra törekszik, hogy szélessítse az ország diplomáciai kapcsolatainak kereteit. Ez 1970-ben abban is megnyilvánult, hogy kapcsolatot teremtettünk két olyan földrajzi övezetben levő állammal, amely övezetekkel kevésbé voltak kiépítve kétoldali kapcsolataink: Kamerunnal (Fekete-Afrika) és Costa Ricával (Közép-Amerika).

Románia politikai-diplomáciai és konzuláris kapcsolatainak köre felöleli a világ minden részében levő államok többségét. Románia Szocialista Köztársaság jelenleg 97 állammal tart fenn diplomáciai és konzuláris kapcsolatokat, ezek közül 94-gyel nagykövetségi, eggyel (Brazília) követségi, Spanyolországgal konzuláris-kereskedelmi, San Marinóval konzuláris szinten. Hazánk tehát diplomáciai és konzuláris viszonyban áll a világ független államainak több mint 70 százalékával, az ENSZ tagállamainak mintegy 75 százalékával.

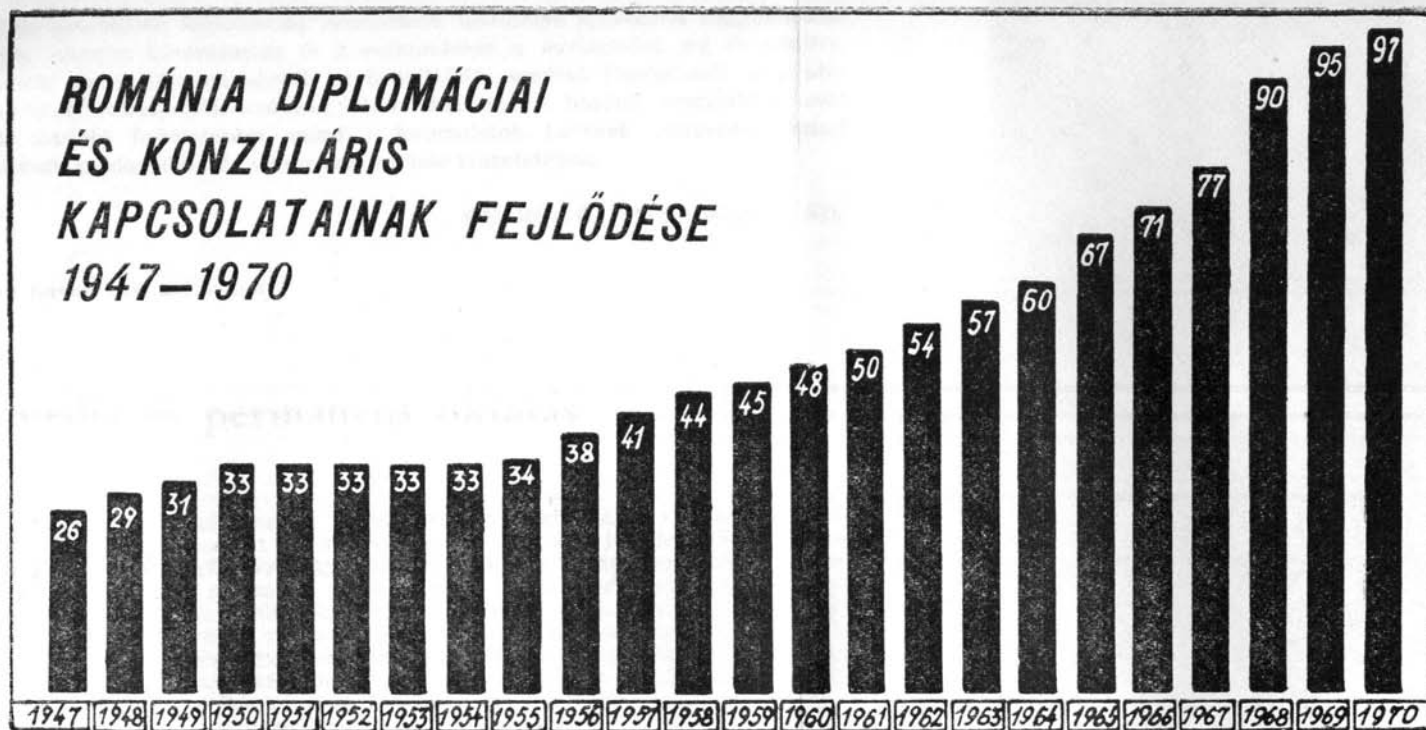
Országunk diplomáciai és konzuláris kapcsolatainak számbeli növekedése azt a törekvést is illusztrálja, hogy Románia minden földrajzi térséggel kapcsolatokat teremtsen. Hazánk kapcsolatban áll 26 európai, 29 ázsiai és óceániai, 29 afrikai s 13 észak- és dél-amerikai állammal.

Romániának ugyanakkor négy állandó képviselője van: kettő az Egyesült Nemzetek Szervezete (New York és Genf), egy az UNESCO (Párizs), egy pedig az AIEA (Nemzetközi Atomenergia Ügynökség) mellett (Bécs).

Románia jelenlegi kétoldalú nemzetközi kapcsolatainak eddig nem ismert méretei igazolják a párt és a kormány külpolitikájának helyességét és aktív jellegét, rendkívüli dinamizmusát, hazánk tekintélyét, amelynek a nemzetek közösségében örvend, arra irányuló törekvésünket, hogy a megértés, barátság és együttműködés viszonyait fejlesszük a világ minden népével.

Jelenleg a velünk diplomáciai vagy konzuláris kapcsolatban levő országok 57 százalékában állandó román képviselőlet működik. A Romániával diplomáciai vagy konzuláris kapcsolatban levő államok közül 45 létesített diplomáciai képviselőlet Bukarestben. Figyelemre méltó, hogy 1970-ben egyes fekete-afrikai államok is létrehozták minálunk első diplomáciai képviselőtükét: a Közép-afrikai Köztársaság és Kongó (Kinshasa) nagykövetségét.

# ROMÁNIA DIPLOMÁCIAI ÉS KONZULÁRIS KAPCSOLATAINAK FEJLŐDÉSE 1947-1970



1947 végén Romániának a következő államokkal voltak diplomáciai kapcsolatai:

1. Uruguay
2. Magyarország
3. Szovjetunió
4. Törökország
5. Amerikai Egyesült Államok
6. Svédország
7. Lengyelország
8. Norvégia
9. Luxemburg
10. Jugoszlávia
11. Olaszország
12. Irán
13. Franciaország
14. Finnország
15. Svájc
16. Dánia
17. Csehszlovákia
18. Bulgária
19. Belgium
20. Ausztria
21. Argentína
22. Nagy-Britannia
23. Albánia
24. Hollandia
25. Egyiptom
- Vatikán<sup>1</sup>

## 1948

26. Izrael
27. India
28. Koreai Népi Demokratikus Köztársaság

## 1949

29. Német Demokratikus Köztársaság
30. Kínai Népköztársaság

## 1950

31. Indonézia
32. Mongol Népköztársaság
33. Vietnami Demokratikus Köztársaság

## 1955

- Szíria<sup>2</sup>

## 1956

34. Izland
35. Burma Szudán<sup>2</sup>
36. Görögország

## 1957

37. Jemen
38. Etiópia
39. Ceylon

## 1958

40. Afganisztán
41. Irak
42. Guinea

## 1959

43. Japán

## 1960

44. Mali
45. Ciprus
46. Kuba

## 1961

47. Brazília
48. Ghana

## 1962

49. Marokkó
50. Laosz
51. Dahomey
52. Algéria

## 1963

53. Tunézia
54. Kuwait
55. Kambodzsa

## 1964

56. Tanzánia
57. Sierra Leone
58. Pakisztán

## 1965

59. Szomália

## 1966

60. Szenegál
61. Urundi
62. Mauritánia
63. Libanon
64. Jordánia
65. Chile

## 1967

66. Venezuela
67. Nigéria
68. Kongó (Kinshasa)
69. Kongó (Brazzaville)

## 1968

70. Spanyolország (kereskedelmi-konzuláris kapcsolatok)
71. Singapore
72. Elefántcsontpart
73. Kolumbia
74. NSZK
75. Kanada

## 1969

83. Málta
84. Ausztrália
85. Malgas Köztársaság
86. Ecuador
87. Peru
88. San Marino (konzuláris kapcsolatok)

## 1970

89. Uganda
90. Malaysia
91. Uj-Zéland
92. Dél-Vietnam Ideiglenes Forradalmi Kormányzata
93. Niger
94. Csád
95. Bolívia

## 1970

96. Kamerun
97. Costa Rica

1 A kapcsolatok 1950-ben megszakadtak.

2 Köztudomású, hogy 1969-ben Szíria és Szudán megszakította diplomáciai kapcsolatait Románia Szocialista Köztársaságával.

Románia Szocialista Köztársaság nemzetközi tekintélye állandóan nagyobbodik, külpolitikája, amelyet határozottan és következetesen a nemzetközi jog és erkölcs, a méltányosság és az államok közötti együttműködés vezérel, függetlenül azok társadalmi-politikai rendszerétől, kedvező feltételeket teremt hazánk nemzetközi kapcsolatainak további fejlesztésére, mind e kapcsolatok körének szélesítése, mind pedig tartalmuk gazdagodása és változatossá tétele tekintetében.

GEORGE G. POTRA — A. VASIU

Megjelent a *Lumea* 356. számában

## Mass media és permanens oktatás

Jó két évtizeden át az iparilag fejlett országok oktatásügye látványos eredményeket ért el. Mind abszolút számokban, mind nemzeti jövedelmükhöz viszonyítva ezek az országok évről évre egyre többet költöttek oktatási célokra, s a tantermek és tanítási eszközök számának növelésével arányosan (sőt, gyakran az arányt felborítva) nőtt a tanulók és a főiskolai hallgatók száma. Az Egyesült Államok például az első világháború végén nemzeti jövedelmének még csak másfél százalékát fordította oktatásra, az utóbbi években viszont a közben tetemesen megnőtt nemzeti bevételnek már hat százalékát költi a nevelő intézmények fenntartására és fejlesztésére (*The Economics of Education*. New York, 1966).

Nem kisebb arányban növekedtek az oktatási költségek a nyugat-európai államokban sem; a főiskolai hallgatók száma az elmúlt 8—10 évben megkétszereződött, és az emelkedő irányzat előreláthatóan tovább tart. Nem kétséges, hogy a diákok számának rohamos emelkedésében szerepet játszott a második világháborút követő nagy „baby-boom” — a születési többlet. Angliában például a 18 évesek száma az 1958. évi több mint 600 000 főről 1968-ban közel 1 millióra emelkedett (W. Kenneth Richmond: *The Teaching Revolution*. London, 1969). De a közép- és főiskolák példátlan vonzóereje mindenekelőtt a tudományos-műszaki forradalom támasztotta fokozódó szakember-szükségletnek tulajdonítható. Csak a nagy szakember-kereslet teszi indokolttá például azt, hogy az Egyesült Államokban ma már a 18—21 éveseknek több mint a fele jár felsőfokú iskolába.

Ezzel szemben, különösen Nyugat-Európában, a diákság túlnyomó többsége még a legutóbbi években is a kiváltságos osztályok fiainak soraiból került ki, azok közül, akiket arra szántak, hogy a társadalmi élet nem termelő ágazataiban játsszanak vezető szerepet. Ennek a vezetőrétegnek az igényeihez, az ízléséhez alkalmazkodott a közép- és főleg a felsőoktatás egész felépítése. A nem termelő nevelés céljait szolgálták az iskolai programok, a tanítási módszerek, az „elit-szemléletet” tükrözte az iskolák értékelési rendje. S ez a szemlélet érvényesült azután is, hogy a gazdasági élet sürgető követelésére szélesre tárták a különböző fokú iskolák kapuit a fiatalság tömegei előtt. A gyorsan növekvő pénzügyi alapok egyre nagyobb számú diák oktatását tették lehetővé, a befektetéshez viszonyított „termelési” eredményt, az „input-output”-ot pedig a diplomák megnövekedett számával mutatták ki. Az oktatás szerkezete, módszerei, programja, értékelési rendje azonban lényegében változatlan maradt, vagy ha módosult is, ha beiktattak is egyes műszaki tárgyakat a tantervekbe, a változások semmi esetre sem tartottak lépést a gazdasági élet rohanó ütemével. Ennek következtében a diplomák egyre kevésbé feleltek meg a gazdasági élet követelményeinek. Az állások számos esetben betöltetlenek maradtak (ennek a gazdasági élet vallotta kárát), a fiatal értelmiségi munkaerőnek viszont egyre nehezebben sikerült *megfelelően* elhelyezkednie.

A diákok félteni kezdték jövőjüket; az aggodalomra megvolt minden okuk. Az ismert politikai indítékok mellett elsősorban ebben az aggodalomban kereshetjük az utóbbi évek diákmozgalmainak egyik fő rugóját.

A diákmozgalmak döbbsentették rá az illetékeseket arra, hogy a látványos fejlődés ellenére valami nincs rendben az oktatás terén. „Az oktatási rendszerek — mutat rá Raymond Poignant — történelmünk során gyakran kerültek válságba és minden időben a társadalom kellett hogy rákényszerítse őket a fejlődésre. Az oktatás periodikusan szükségessé váló átszervezése időnként felújítja a klasszikus és modern irodalom híveinek a XVII—XVIII. században lezajlott elkeseredett vitáját“ (*Le Monde Diplomatique*, 1970. 194\*). Napjainkban azonban ennél lényegesen többről van szó. Philipp H. Coombs angol pedagógiai szakember abban látja a válság lényegét, hogy „míg 1950 és '70 között a tudomány világában, a technikában, a gazdasági életben, a demográfiában és a társadalmi viszonyokban forradalmak és robbanások — minőségi változások — mentek végbe, addig az oktatás lineárisan, vagyis pusztán mennyiségileg fejlődött“.

A válság — ebben mindenki egyetért — reformokat tesz szükségessé. S bár lassan és nehézkesen, de mindenféle kísérletek történnek, hogy hozzáidomítsák a nevelésügyet a gazdasági és társadalmi dinamizmus követelményeihez. De nem kevés az akadály és a fékező erő. A modern taneszközök — a mass media — bevezetése az iskolákban lassabban halad a kelletnél; sokfelé nem ismerik még fel a tömeghírközlő eszközök alkalmazásából adódó előnyöket, másutt viszont nem figyelnek fel arra a veszélyre, amely a modern tanítási módszerek és a hírközlési technika elterjedésével jár együtt. Sokat beszélnek napjainkban a „permanens oktatás“—ról mint a gyorsan változó társadalmi-gazdasági körülmények között élő ember dinamikus integrációjának egyik jövőbeni biztosítékáról. Ha mindkettő — vagyis a mass media bevezetése és a permanens nevelés megvalósul —, egyrészt mutáció következhet be az emberi szellem jelenlegi struktúrájában, másrészt forradalmi változások mehetnek végbe az emberi tevékenység megszervezésében: elmosódnak a határok az iskola, a munka és a pihenődő között. A mass media és a permanens oktatás, a lélektan terén elért újabb eredményekkel együtt, gyökerelesen megújíthatja mind a jelenlegi iskola szervezetét, mind az oktatás tartalmát. Sokan, nem ok nélkül, aggodnak az emberi szellemért, melyet születéstől fogva „elektronok táplálnak és vizuális információk bombáznak“.

#### Kézműves iskola vagy nevelő-üzem?

Amikor korszerű oktatásról beszélünk, elsősorban az audio-vizuális eszközök: tanítógépek, számológépek, autotűtorok, hanglemezek, filmek iskolai alkalmazására gondolunk. Henri Dieuzajde szerint az iskola nem maradhat meg továbbra is a „kézművesség“ szintjén, hanem gazdasági és pedagógiai haszonmutatókban kifejezhető termelő üzemmé kell válnia. Ezt — szerinte — csakis a korszerű taneszközök fokozottabb felhasználásával lehet elérni. „Megengedheti-e magának az oktatás — veti fel a *Le Monde Diplomatique* — azt a fényűzést, hogy továbbra is várjon az új eszközök és módszerek bevezetésével? Mindenfelé szüntelenül hangoztatják az újítások szükségességét, ám amikor a bevezetésükre kerül sor, az első nehézség után megtorpannak és visszarettennek további alkalmazásuktól ahelyett, hogy elmélyítenék őket. Valami olyasféle történik, amit Chesterton mondott az erényről: nem arról van szó, hogy megpróbálták és nehéznek találták, hanem arról, hogy nehéznek találták és ezért meg sem próbálták.“

Az audio-vizuális eszközök, bár sokfelé vezettek látványos eredményre, valóban nem terjednek olyan gyorsan — különösen az európai iskolákban —, ahogy arra szükség volna. A baj a költségekkel és a tanárok „konzervativizmusával“ magyarázható. François Viallet szerint, ha minden katedrát korszerű taneszközökkel látánának el, az egy diák/óra-ra eső költség a jelenlegi 4—5 frankról 8—10 frankra ugrana, s emellett az új eszközök maradéktalan kihasználása sem lenne szükség-szerűen biztosítva. Ugyanakkor minden tanárt külön meg kell győzni a modern taneszközök hasznáról. Amin egyébként nem is lehet csodálkozni. „Álmunkban sem jutna eszünkbe — írja W. A. Deterline (*Audio-Visual Communication Review*,

\* A *Le Monde Diplomatique* 1970. májusi számát a Nemzetközi Nevelési Évnek szánta, és kiváló francia, angol és amerikai szakemberek tanulmányait közli. A továbbiakban forrásmegjelölés nélkül adott idézetek ezekből a tanulmányokból származnak.

1965. 4) —, hogy azt mondjuk egy orvostanhallgatónak: nézd, ez itt egy sphygmenometer. Alig tudunk róla valamit, nem ismerjük, hogyan kell használni és mire jó. Dehát neked is van intuíciód, valamire majd csak használod... Pedig a tanárokkal éppen ezt csináljuk. Nem készítjük fel őket a korszerű technológiára. Nem fejlesztjük ki bennük a mass mediák legjobb felhasználásához szükséges készséget. Nem szabunk meg pontos célokat, nem adunk eljárási utasításokat, technikai útmutatást.“ A modern híradástechnikai eszközök aligha terjedhetnek el tömegesen és vezethetnek jó eredményre az iskolákban addig, amíg gyökeresen nem változtatnak a tanárképzésen és az azt megelőző iskolai nevelőmunkán. A műszaki és matematikai „minimum“-ra (és ez a *minimum* nem is olyan kicsi!) a biológia- vagy történelemtanárnak is szüksége van. Az ún. természettudományos és human kultúrának a közeljövőben valahol szükségszerűen találkozni kell. Lehetetlenség, hogy a műveltség alsó határát jelző vonalat a jövőben is úgy vonjuk meg, hogy tesszem azt, Proust vagy a szecesszió vagy valamelyik történelmi család-név cs-nek ejtendő ch-ja fölötté legyen, egy egyszerű differenciál-egyenlet vagy egy villamos rövidzárlat megjavítása viszont alatta. Ugyanakkor időszerű volna felülvizsgálni az oktatási célokat szolgáló televízió-adások programját is. Amíg a tévé képernyőjén pusztán az előadást tartó tanárt látjuk, amíg az arra hivatottak nem ismerik fel, hogy a *tanítás képe nem azonos magával a tanítással*, nem várhatunk jó eredményeket az ilyen oktatástól. Rövidesen talán rájönnek erre, és az előadó arcképe helyett a képernyőn vizuális modellek, gyakorlatok, cserépszerűen egymáshoz kapcsolódó kontroll-feladatok jelennek meg.

#### *Párhuzamos nevelés — kétféle ismeret*

Ma már senki sem tagadja, hogy a nevelés törvényes formájával, az iskolai neveléssel párhuzamosan (sőt gyakran azt keresztezve) egy másik nevelési forma is érvényesül: a tömeghírközlő eszközöké.

Amikor információról beszélünk, a szónak mindkét értelmére gondolunk. Információ minden *hír*, amit politikai, gazdasági vagy társadalmi téren megtudunk és amit a lapok, a rádió, a tévé, a filmhíradók, plakátok, fényreklámok terjesztenek, és információ minden jelentéssel bíró jelzés, amely összességében a tudományt alkotja. Ha elismerjük az MMC (Mass Media of Communications) nevelő-funkcióját, márpedig lehetetlen nem elismerni, akkor „az MMC oldaláról nézve — írja Jacques Elul — meg kell kérdőjeleznünk az egész felsőoktatási rendszert mint idejétmúltat, mind tárgyát, mind módszereit illetően“. A kétféle ismeret ugyanis: az egyik, melyet az iskola, a másik, melyet az MMC terjeszt, merőben különböző, sőt bizonyos szempontból ellentétes. Az előbbi program alapján áll, vagyis szisztematikusan, rendszerezve és progresszíven adja elő az ismereteket, de ezek az ismeretek — az MMC tájékoztató szolgálatával összehasonlítva — élettelennek, időszerűtlennek, a valóságtól elrugaszkodottnak tűnnek. Ezzel szemben a tömegtájékoztató eszközök híryanagából teljességgel hiányzik a rendszer; az így kapott információk találmásra jutnak el hozzánk, gyakran csak egy-egy cím, egy-egy mondat, kép ragadja meg a figyelmünket.

Mindebből azt a következtetést lehetne levonni, hogy a tömegkommunikációs eszközök kedvező nevelőhatást elsősorban a társadalomnak arra a rétegére fejtenek ki, mely részt vett a törvényes formájú nevelésben, vagyis az iskolázott rétegre. Szemléltetően ábrázolja ezt egy 1966-os franciaországi felmérés. Eszerint a csak elemi iskolát végzett fiatalok ugyanolyan számban olvasnak újságot, mint a középiskolát vagy az egyetemet végzettek. De míg az előbbieket kizárólag a „vegyes hírek“, a divatrovat meg a horoszkóp érdekli, az utóbbiak elolvassák a politikai és kulturális rovat cikkeit is. Egy másik, 1963. évi felmérés szerint a múzeumok látogatóinak túlnyomó többségét azok alkotják, akiket az iskola már „megtérített“ a kultúrának. A múzeumlátogatók mindössze 9 százalékának nincs semmiféle iskolai végzettsége (ezeknek is háromnegyed része iskolás), 31 százaléká érettségizett, 24 százaléká pedig egyetemi végzettségű, jöllehet az érettségizettek és az egyetemet végzettek arányszáma nem volt nagyobb a felmérés időpontjában az összlakosság 7 százalékánál.

Milyen szerepe van az MMC-nek az értelem fejlesztésében? „A modern információs eszközök — állapítja meg Jacques Elul — nemcsak az ismereteket fokozhatják, hanem ami az értelem jövője szempontjából fontosabb: növelhetik a fogékonyságot.“



A történelem során az ember fogékonysága alkalmazkodott természeti környezetéhez: a vadásznak éles volt a szeme, a mezőgazda meg tudta ítélni különböző jelekből az időjárást, vagy értett a lóhoz, a kutyához, meghallott különböző zajokat, és tudta azok magyarázatát. Századunkban ezek a tulajdonságok a városi emberből sorra kivesztek, mert feleslegesek. A városi, az ipari élet körülményeihez alkalmazkodó érzékek azonban még nem fejlődtek ki. Ehhez több generáció szükséges. Az MMC azonban — Elul szerint — hozzásegít az új érzékek kialakulásához. A mozi, különösen a *travelling*, a *gros plan* új látásmódot nyit meg; a modern zenében olyan új hangokat hallunk és szokunk meg, melyeket azelőtt durva zörejeknek hittünk. Felfedezzük a szokatlant, a meglepőt mindennapi életünkben. Mindez hozzásegít ahhoz, hogy értelmünk alkalmazkodjék korunk körülményeihez és követelményeihez.

### *Logikus vagy intuitív gondolkodás?*

Értelmünket a hírközlő eszközök más formában is befolyásolják. Marshall McLuhan elmélete szerint a televíziós kép pontillista szerkezete (és szerinte a tévé az, mely valamennyi mass media közül a legmélyebb és legállandóbb hatást) új gondolkodásmódot alakít ki. Ez merőben különbözik a leírt vagy nyomtatott vonalból származó lineáris vagy folyamatos építményekből eredő gondolkodásmódtól. Más szóval: amíg ahhoz vagyunk szokva, hogy szemünk leírt vonalat kövessen, gondolkodásunk is lineáris, s minthogy a lineáris egyúttal folyamatosat jelent — folyamatos is. Ezzel szemben a televíziós kép közvetlenül a szemünkre hat, és akárcsak a posztimpresszionisták (Seurat és társai) festőmódszere — pontszerű. Pontok közvetítik az adást. Ezáltal gondolkodásunk diszkontinuálissá válik, vagyis elveszti folyamatoságát, s a logikát intuíció váltja fel.

Jacques Elul, bár nem fogadja el McLuhan sokat vitatott pointilizmus-elméletét, maga is arra a konklúzióra jut, hogy gondolkodásmódunkat fokról fokra megváltoztatja a mindinkább képekben és mind kevésbé írott szóban történő tájékoztatás. Elul véleménye szerint a mai ember azt is igényli, hogy mindent képekben lásson, a szöveg már csak inkább a kép megértéséhez szolgáló kontextus. A kép — és természetesen nemcsak az, mely a tévé képernyőjén jelenik meg, hanem a mozivásznón, a plakátokon, képeslapokon, vázlatokon, statisztikai görbéken is — helyettesíti a magyarázatot, és közvetlen, globális ismeretet közvetít, szemben az élő- vagy az írott szó diszkurzív, fogalomról fogalomra haladó jellegével. A képen közölt információt értelmünk nyomban megragadja. A kép *szintetikus*, és egy adott helyzetet a maga egészében tár fel. Úgy véljük, hogy közvetlenül magát a tényt látjuk, szemben az írás vagy a szó szükségszerűen közvetítő jellegével. Mindez mutációt idéz elő gondolkodásmódunkban. Gondolkodásunk nem alapszik többé demonstráción, ezért nem marad meg analitikusnak, racionálisnak, elmélkedőnek, hanem képtársításra épül, következőképpen emotívva, ösztönösebbé válik, kapcsolatteremtés révén jut el ahhoz, ami nyilvánvaló anélkül, hogy szüksége lenne előszóval történő meggyőzésre.

Ezt, a gondolkodásmódunkban végbemenő mutációt a mai pedagógiának feltétlenül szem előtt kell tartania.

### *A kép a visszájára fordulhat*

McLuhan szerint az oktatás, a nevelés nem kerülhet ki jelenlegi válságából a rádió, a televízió, a telstarok, vagyis a távolságot megszüntető, eddig ismeretlen *médiák*\* korszakában, melyek az embert az ún. *all-at-once* (mindent egyszerre) bevezetése helyették, a gondolkodás globalizációja, globális ős-struktúrák előzetes bevezetése nélkül. A szputnyik óta — véli McLuhan — a Föld embergyártotta műhold-környezetbe került és a „Természet“ átadta helyét a „programálás“-nak, így hát minden cselekvésünk hatását előre kell ismernünk, mégpedig okozati összefüggésében.

\* *Médiák a McLuhan-i terminológiában nem egyszerűen környezetet jelent, hanem azokat a tájékozási formákat, módszereket, melyek révén az ember tudomást szerez környezetéről, és amelyek ugyanakkor visszahatnak rá. Lásd Bodor András: A McLuhan-izmus — az amerikai pop filozófia és történelem. Korunk, 1968. 3.*

Ugyanez áll McLuhan szerint a nevelésre. Az egész világot körülfogó információs médiumban a régi nevelőtevékenység célját és értelmét veszti. A „tanulópolgár” úgy mélyül el a nevelőfolyamatban, ahogy a kisgyermek egész lényét beterve tanulja az anyanyelvét. A nevelés „hardware” aspektusának, vagyis az osztályteremben alkalmazott „tégla-habarc” módszernek lejárt az ideje. Nemcsak *Open-University*-k vagy *University without walls*-ok (nyílt vagy fal nélküli egyetemek) létesülnek, hanem az egyetemek falaival együtt leomlanak a városok falai is. A sugármeghajtás korszakában a filmgyártók rájöttek arra, hogy nem érdemes Disney-stúdiókat építeni, egyszerűbb a színészeket, rendezőket az Amazon partjára vagy Polinéziába szállítani. Hasonló átalakulás vár a nevelésre is. Egyszerűbb és kevésbé költséges elszállítani vagy „beesüllyeszteni” a diákokat abba a kultúrába, melyet tanulmányoznia kell, mint összegyűjteni számára az e kultúrára valóban jellemző adatok sokaságát és azt elvinni az osztályterembe.

Az ember leremtette totális elektro-technikus médiumban — véli McLuhan — magasabb sfkon visszatér a paleolitikus kor törzsi társadalma (*global village* — globális falu), mely nem ismert még sem „tárgy”-at, sem „szak”-ot. Ahogy az antropológus globális entitásként fogja fel azt a kultúrát, amelyet tanulmányoz, a jövő diákjának is arra kell majd törekednie, hogy globális képet alkosson az emberi állapotokról. A *fogalmak* megértése, felfogása helyébe szükségszerűen az észlelés, meglátás lép mindazokban a tárgykörökben, melyekben az ismeretek gyorsan változnak.

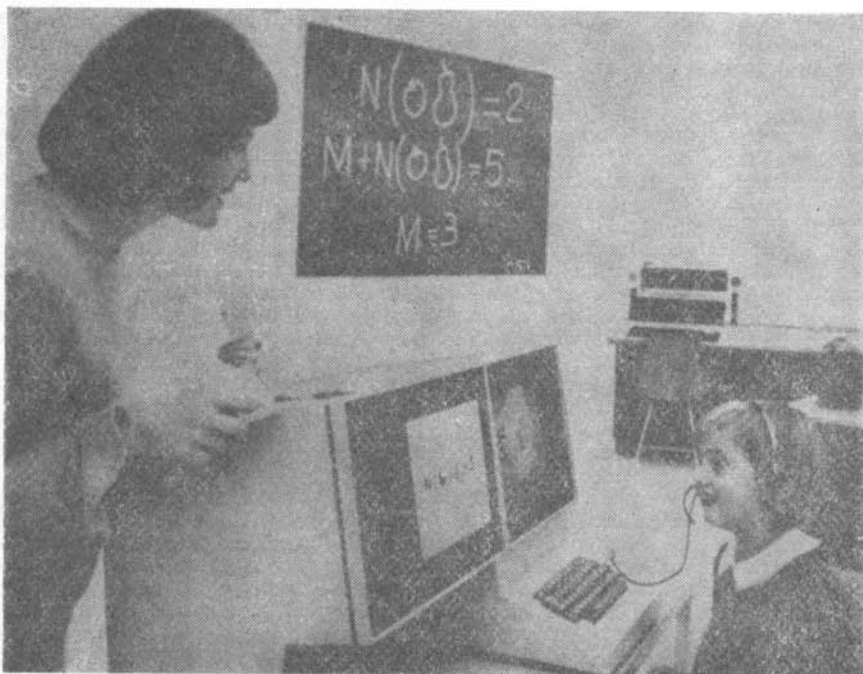
Mindaz, amire a gyorsulás nyomása nehezül, megváltoztatja jellegzetességeit. Napjainkban az elektronikus gyorsulás maximális nyomásnak veti alá az emberi energia kiaknázásának régi módszereit, ennek következtében viszont minden ismert kép visszájára fordulhat, minden pozitívum negatívvá válhat. Az elektromosság sebessége tekintetében — állapítja meg McLuhan — az Egyesült Államok az eredménytelenség országa. A New York-i értéktözsde például hetenként bizonyos időre be kell zárni, hogy jegyzékbe lehessen foglalni a gazdát cserélt részvények sokaságát.

A tapasztalat értékét veszi az elektromosság sebességénél. Helyét szükségszerűen az előrelátás és a következmények okozati összefüggésének feltárása veszi át. Egy olyan világban, melyben a gyermek információ-felhalmozás szempontjából már hároméves korában öregember, csakis globális struktúrákat lehet majd tanulni és tanítani.

#### Általánosítás — egyszerűsítés

A McLuhan-i vízió félelmetes. Szerzőjének is egy keserű humorú angol tengerészadomát juttat eszébe: a bűvárnak leüzennek a mélybe, jöjjön fel azonnal, mert süllyed a hajó. Szorongásunk feloldására azonban idézhetünk egy derülátó véleményt: Szent-Györgyi Albertét, az Egyesült Államokban élő magyar Nobel-díjas tudóst, aki bár nem cáfolja meg McLuhan nevelési nézeteit, mégis bizakodó szemmel tekint a jövőbe. Whiteheaddel és másokkal együtt Szent-Györgyi is úgy véli, hogy a fejlődő tudomány egyszerűbbé válik. Az egyes tudományágak között leomlanak a korlátok, főleg a természet- és társadalomtudományok között. Következésképpen a csak tartalom-tanulás napja leáldozott. A tudomány-robbanás meghaladottá tette ezt a jellegű oktatást. Kár holt anyaggal megtölteni eleven koponyákat. Ehelyett eleven dolgok segítségével ki kell fejleszteni a tanulók ítélőképességét. Rá kell vezetni őket arra, hogy egyszerű kísérletekkel önmaguk fedezék fel a természet törvényeit.

„Optimizmusom egyik alapja az — írja Szent-Györgyi (*Strategies and Tactics in Secondary School Teaching, a Book of Reading, New York, 1968*) —, hogy a természet megalapozása egyszerű... Alapjában véve sokkal egyszerűbb, mint amilyennek látszik. Hasonlít egy sifirózott levélhez, melynek nem rendelkezünk a kulcsával. Mihelyt ügyesebb és célravezetőbb kutatómódszerekkel megtaláljuk a természet jelzésrendszerének kulcsát, a dolgok nemcsak világosabbak, hanem egyszerűbbek is lesznek. A tudomány általánosításra törekszik, és az általánosítás — egyszerűsítés. A magam tudománya, a biológia, nemcsak hogy sokkalta gazdagabb, mint diákkoromban volt, hanem összehasonlíthatatlanul egyszerűbb is. Akkor halhatatlanul bonyolultnak látszott, mert fel volt aprózva számtalan elszigetelt elméletre. Manapság ezek mind egyetlen komplexumba tartoznak, középpontjában az atommodelllel. Kozmológia, kvantummechanika, DNS és genetika, valamennyi többé-kevésbé része ugyanannak a történetnek — egy bámulatos szimplifikációnak. És az általánosítás sokkal inkább kielégíti az emberi agyat, mint a részletek. A tanítás-



*Kísérlet számítógéppel az iskolai matematika-oktatásban*

ban inkább az általánosra, mint a részletekre kell helyeznünk a hangsúlyt. Természetesen az általánosnak és a részletkérdéseknek megfelelő egyensúlyban kell lenniök: általánosításra csak a részletek ismerete vezethet, és ugyanakkor az általánosítás ad értéket és teszi érdekessé a részleteket...“

#### *Az alkalmazkodó ember*

Viszonylag nyugodtabb korszakokban elég pontos képet alkothattunk arról, hogy a kor iskolarendszere milyen embert nevel. A fiúk hasonlítottak apjukhoz, s továbbvitték a családi hagyományt. De előreláthatjuk-e ma, hogy milyen lesz az ember harminc év múlva, a harmadik évezred küszöbén? Nehezen. Mert hiszen azt sem tudjuk, mit vár el az embertől a 2000. év társadalma; milyen lesz az egyének egymás közti kapcsolata, milyen szerepet tölt majd be a technika a hirdásban, hogyan és hova fejlődik a család, miképpen alakulnak a különböző tevékenységi ágazatok.

„Egy dolog azonban biztos — állapítja meg Gaston Mialaret, a neves metódológus, és ebben alighanem minden pedagógus egyetért vele —: a holnap embere nem számíthat arra, hogy változatlan professzionális, technikai és társadalmi körülmények között élheti le életét. Gyakran kell majd új helyzetekbe beilleszkednie, gyakran kell megváltoztatnia szokásait, életformáját. A technika és a tudomány gyors fejlődése azzal jár, hogy a ma tanult anyag esetleg már holnap meghaladottá válik. Ezért a holnap emberét elsősorban arra kell megtanítani, hogy képes legyen alkalmazkodni a bekövetkező változásokhoz. S minthogy minden változás kisebb-nagyobb traumát okoz, olyan pedagógiára van szükség, mely megtanít arra, hogyan lehet ezeken a traumákon minél gyorsabban felülkerekedni.“

Ezzel kapcsolatban a legsürgösebb feladat az volna, hogy „lomtalanítsák“ a tanterveket, és a jelenlegi ismeretek végtelen halmazából kiválasszák azokat az összefüggő és célravezető információkat, amelyek egyrészt megfelelnek a fejlődésnek, másrészt a legalkalmasabbak arra, hogy kifejlesszék a tanulásban az integráció, a beilleszkedés, az alkalmazkodni tudás képességét. Csakhogy ezen a téren elszánt ellenállásra kell felkészülnünk. „Semmit sem tartunk ugyanis természet-

sebbnek — írja Claude Grigon —, mint a saját kultúránkat, s hajlunk arra, hogy azt higgyük: mindaz, amit tanítanak, már a természetétől fogva is megérdemli, hogy tanítsák, és okvetlenül tanítani kell. Pedig az, ami tanításra méltó, amit magától értetődően tanítani kell, társadalmanként és koronként változik. A természet-tudományokat például csak a XVIII. század vége óta minősítik tanításra méltóknak. A szakmai oktatás alig húsz éve tartozik a hivatalosan oktatott tárgyak közé. Az iskola mindenkor azokat a tantárgyakat tanítja, választja ki a kulturális termés összességéből, amelyeket társadalmilag törvénynek ismernek el...“

### Tájékoztató vagy jellemalkotás?

A holnap iskolájában bizonyára megvalósul az, amit az amerikaiak *tanügyi technológiának* neveznek. A tömegtájékoztató eszközök mellett a számítógépek is a megszokott iskolai felszereléshez tartoznak majd. Közismert a számítógépek terén végbemenő rohamos fejlődés; nemrég megjelentek már a mini-komputerek is, melyek teljesen megváltoztatják majd az iskolai intézmény arculatát. Az egyetemi hallgató nemsokára a neki leginkább megfelelő órában és a maga választotta helyen kapja meg a számára szükséges információkat. Alacsonyabb szinten a tanuló megtanul párbeszédet folytatni egy géppel, kérdéseket tesz fel, s követi vagy alkalmazza a kapott utasításokat. A nevelés mind tartalmában, mind módszereiben megváltozik. A gépek elképzelhetetlen sebességgel oldanak meg minden feladatot, és százszor elismételhetik azt (akár száz különböző formában is), ami nehezen érthető. Minden diák a maga ritmusában dolgozhat majd, és a maximumig kifejleszheti képességeit.

De... a legtekélyesebb gépnek sincs jellemformáló képessége, pusztán tájékoztatni, informálni tud, oktat, de nem nevel. A nevelés, az emberformálás továbbra is a tanár feladata marad. Sőt, ez lesz a jövőben a fő feladata. Az informálás gondja alól felszabadulva a formálásra, jellemképzésre fordíthatja minden energiáját. Mert morális kényszerítő ereje a gépnek nem lesz. Csak az értelemre hathat, az indulatokra nem. A diák jóakarátán még sokkal több múlik majd, mint manapság, és a géppel folytatott dialógus mögött mindig is ott leselkedik az elidegenedés veszélye. Végző fokon egyébként arra sem számíthatunk, hogy minden ismeretet a számítógépben tároljunk. Az embernek magának is nagy ismeretanyagot kell rendelkeznie (és nem pusztán azért, hogy a számítógépet működtetni tudja), mert ismeretek nélkül nincs dialógus, nincs program, ismeretek nélkül nem használhatjuk ki a gépben felhalmozott „tudományt“. De gondolkozni, elmélkedni is csak ismeretek birtokában lehet. Alkotni sem lehet másként. Az ember — hacsak nem akar robottá válni — nem rendelheti magát alá a technikának. A számítógépek mindenre adhatnak megoldást, de a műszaki vagy társadalmi problémáknak ritkán van csak egyetlen lehetséges megoldásuk. A lehetséges megoldások tömkelegéből mindig is az ember kell hogy kiválassza a maga és a társadalom számára legmegfelelőbbet.

### Változó ismeretek — permanens oktatás

Az eddigi felfogás szerint mindazt, amit tudunk kell ahhoz, hogy munkánkat jól végezzük, az iskolában kell megtanulnunk. „Ez hibás nézet — írja Szent-Györgyi —, mert az iskolát követő hosszú időszakban mindenképpen elfelejtjük azt, amit ott tanultunk, s közben bőségesen van időnk tanulásra. Lényegében sokaknak közülünk egész életükben tanulniuk kell, én például már ösz fejjel fogtam neki kvantummechanikát tanulni. Ezért az iskolának elsősorban az a feladata, hogy megtanítson tanulni, hogy kedvet ébresszen bennünk a tudomány iránt, hogy megtanítson a jól végzett munka gyönyörűségére, az alkotás izgalma, arra, hogy szeressük, amit csinálunk, és megtaláljuk, amit szeretünk csinálni.“

E gondolatot, általánosított formában, Jacques Dumazedier úgy fogalmazza meg, hogy az egyén racionális alkalmazkodó képességét a dinamikus fejlődő társadalomhoz és a szüntelenül változó társadalmi viszonyokhoz csakis az állandó önnevelés — *continuous education* — biztosíthatja. A hagyományos tapasztalatokon alapuló ismeretek sokkal gyorsabban elavulnak ma, mint a múltban. Az Egyesült Államokban 1968-ban forgalomban volt árucikkek 40 százalékát nem ismerték még 1953-ban, és 10 év múlva már az árucikkek 60 százaléka lesz 15 évesnél fiatalabb. A termékek előállításának módszerei ugyanilyen gyorsan változnak. A vállalatok

programozásával, a kibernetika és a számítógépek gyors elterjedésével együtt járó fellendülés még bizonytalanabbá teszi a munka jövőjét.

Állandó változásoknak vagyunk tanúi. A társadalmi, családi és személyi kapcsolatok változó etikája egyre nagyobb feszültségeket teremt a nemzedékek között, és az esztétikai normákat felborítják az új művészi felfedezések. Az igazságból, sokkal hamarabb, mint a múltban — *előítélet*, a hatékonyságból — *rutin*, a szépségből — *giccs*, az erkölcsből — *dogma* válhat. Mindez megkérdőjelezi a századok óta örökölt, az egyetem és az iskola továbbította kultúra értékét.

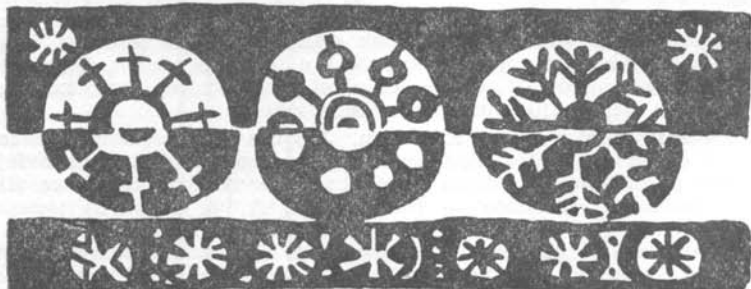
Az *újítás* mint ismereti elem alkotásra kényszerít. Azelőtt ez pusztán a tudomány, a technika, a művészet szakembereinek volt a feladata. Ma az újítás behatol az egyén nap nap utáni tevékenységébe, és mindent gyökeresen felfordít: az egyéni, a családi, a professzionális és a társadalmi élet szüntelenül átalakul és újraalakul. Állandóan s többé-kevésbé tudatosan kapcsolatban kell állnunk az újítással, az alkotással, a kutatással, hacsak nem akarunk aszociálissá válni, elidegenedni. Következésképpen a képzés nem fejeződhetik be az ifjúkorral. Változó, nyílt kultúrájú társadalomban az ember nem „végezhet” húszegynéhány éves korában. „Készülnie” kell egész életében. Nemcsak tanulnia kell mindvégig, hanem a társadalom és a kultúra változásai arra kényszerítik, hogy egész életére megőrizze fiatalkori fogékonyságát és tanulóképességét.

Ha a felnőtt-oktatás megvalósul, és megújítja, felfrissíti az egész nevelésiügyet, akkor az iskolai és egyetemi oktatás végső fokon afféle „óvodává”, előkészítő tanfolyammá válik az egész életen át folyó tanulásra. Arra készít fel, hogy a tanulás, az önművelés s önfejlesztés szükségletünk, második énünk, életstílusunk legyen mind a munkában, mind a szabad időben. Ehhez természetesen a munkaidőnek tovább kell rövidülnie, több kell hogy legyen a szabad idő, de a „szabad idő”, a „pihenőidő” fogalma ugyanakkor gyökeresen átalakul.

\*

„Ha egy országnak elmaradt a nevelési rendszere — szögezi le C. Mialaret —, maga az ország is csakhamar elmaradottá válik.” A nevelés nem egymaga változtatja meg a társadalmi, a műszaki, gazdasági struktúrákat, de jó nevelés nélkül semmi sem sikerülhet. A nevelés — modern országban — egyik feltétele az előremutató változásnak.

Semlyén István



## Az oktatásügy kezdeteiről Székelyföldön

Ha valaki összegyűjtené, könyvespolcnyira rúgnának a székely iskolatörténeti kötetek, füzetek. Java részük azonban — múlt század végi középiskolai tanárok munkái — rossz könyvtári és levéltári viszonyok között és a legtöbb esetben különösebb történeti tájékozottság nélkül íródott. Főleg az alsóbb oktatás történetében nagyok a fehér foltok. Pallós Albertnek az egykori Maros—Torda és Berecz Gyulának a volt Háromszék megyével foglalkozó művein kívül mindössze néhány adat közöltek itt-ott. Ha tehát az iskolázás művelődéstörténetünk mostohán kezelt kérdése — az irodalom- és művészettörténethez képest különösen az —, még visszasább, hogy a neveléstörténeten belül is az alapokról, az elemi oktatás múltjáról tudunk a legkevesebbet.

E fontos és szerteágazó feladathoz képest az alábbiakban csak arra vállalkozhatunk, hogy főleg közölt adatok\* alapján vázoljuk fel a XV—XVII. századi székely iskolázás képét.

A székelyföldi iskolázás kezdeteiről keveset tudunk. A tulajdonképpeni középkor iskolai ügyéről az eddigi kutatások alig egy-két adatot hoztak felszínre, holott a szomszédos szász székek iskolatörténeti forrásai a XIV. századig nyúlnak vissza (1361-ben már szabályozták a falusi iskolamesterek helyzetét és kötelezettségeit is), mi több, a középkor végére a barcasági és Medgyes széki falvak mindegyikében volt már iskola.

Legrégibb iskolatörténeti forrásainkban az Olt-menti Hídvégen Mihály iskolamesterről és Előpatakon János tanítóról történik említés (1429). 1488-beli adatunk van a zsombori iskoláról. Marosvásárhelyen 1495-ben bizonyos geryneszegi István baccalaureus, tehát egyetemet járt írástudó volt az iskola mestere. Képzettségéből következik, hogy az itteni iskola már a XV. század végén kiemelkedett az elemi iskolák köréből. Öt évvel később említik Kis András szentkatolnai mestert. Hogy azonban a századforduló körül az említetteknél jóval több iskolával kell számolnunk, az következik egyrészt abból, hogy a kolostorok — Marosszentkirály, Marosvásárhely, Csíksomlyó, Haraly — falai között nyilván szerzetesnevelés folyt, más-

\* A szerző adatai főleg oklevélkiadványokra (A Teleki Család Oklevéltára, Székely Oklevéltár), szakfolyóiratokra (Archiv für Siebenbürgische Landeskunde, Erdélyi Múzeum, Keresztény Magvető, Magyar Könyvszemle, Református Szemle), egyháztörténeti és helytörténeti munkákra (Bándi Vazul, Benkő József, Benkő Károly, Bod Péter, Hermányi Dienes József, Juhász István, Kelemen Lajos, Koncz József, Lőfi Ödön, Szabó Károly, Székely Sándor írásaira), országgyűlési emlékekre, statisztikai közleményekre, névkönyvekre, iskolatörténetekre támaszkodnak, továbbá eredeti kutatás-eredményekre a kolozsvári Akadémiai Könyvtár (volt református kollégiumi részleg), a csíkszeredai múzeum és a marosvásárhelyi Teleki—Bolyai Dokumentációs Könyvtár anyagából. — A SZERKESZTŐSÉG.

részt onnan is, hogy éppen a századforduló idején általánosságban beszélnek a székely iskolamesterekről.

A források csak a XVI. századdal kezdődően válnak beszédesebbé. Így 1536-ban Altorján, 1540-ben Bodokon és Kézdiszentléleken, 1545-ben pedig Pókafalván történik említés iskoláról. A reformáció utáni korszakot illetően már sűrűsödnek az értesülések. Tudunk a keresztúri (1568), csíkszenttamási (1575) iskolamesterekről, az udvarhelyszéki szenterzsébeti iskoláról, amelyet valamikor a hetvenes években alapítottak a radikális antitrinitárius reformmozgalom szolgálatában, valamint egy kovásznai iskolamesterről (1578). A század utolsó évtizedeiben iskolák működtek még Székelykálán, Bölönben, Gidófalván, Zabolán, Kézdivásárhelyt, Illyefalván, Rétyen, Márkosfalván, Kézdi-Albison, Dálnokon és Sepsiszentkirályon.

A források azonban vajmi keveset árulnak el a XV—XVI. századi kezdetek méreteiről, jellegéről. Egyedül az tűnik fel, hogy a legtöbb Háromszékről származik, ami persze jelentheti egyszerűen azt is, hogy a történelmi véletlen játéka több forrást őrzött erről a területről, de gondolhatunk a viszonylag fejlett szász oktatás ösztönző közelségére is. Különösen a Honterus alapította brassói iskolára, ahol számos háromszéki tanult. Jellemző módon 1552 és 1554 között, majd két évvel később árkosai Veress Péter volt a brassói iskola rektora. De a jelenség értelmezésekor tekintetbe kell vennünk azt is, hogy az 1567-beli összeírás tanúsága szerint Háromszéken voltak a legnagyobb székely települések.

A XV—XVI. századi iskolák oktatásának tartalmáról, szintjéről sem beszélnek forrásaink. Feltehető, az iskolák döntő többsége elemi szintű volt; az olvasás, esetleg az írás s még ritkábban a számolás alapismereteivel láthatták csak el a tanulókat. Egyedül a marosvásárhelyi „skóla” esetében tűnik valószínűnek az, hogy magasabb tanulmányok színhelye lett volna, erre utal az a tény, hogy a Marosmenti városban már 1495-ben egyetemet járt mester működött, a reformáció után pedig fejedelmi alapítvány tette lehetővé olyan hírneves akadémikus rektorok alkalmazását, mint a tollforgató Laskai Csókás Péter vagy Baranyai Decsi Csímor János. Az iskola magasabb szintje mellett tanúskodik továbbá az, hogy — legalábbis Decsi idején — a rektoron kívül egy kollaborátort is alkalmaztak, valamint az a körülmény, hogy Laskai teológiai ismereteket is tanított.

A felsőbb teológiai és jogi képzést azonban a XVI. században inkább Brassóban, Kolozsvárt és Szebenben, illetve a külföldi egyetemeken szerezték meg azok, akiknek erre módjuk volt. A székelyföldi peregrinusok száma mindenesetre igen kicsi még ebben az időben, csaknem ezer erdélyi diák közül mindössze tízvalahány székely ifjúval találkozunk. Ezek java része háromszéki, és főleg Wittenberget látogatta (ott járt a már említett árkosai Veress Péter és néhány évvel később sepsiszentgyörgyi Márk András is, aki a kor jeles egyetemén, a páduain is megfordult).

A XVII. századról már több tucatnyi adat áll rendelkezésünkre a székely iskolázásra vonatkozóan. A század végén Marosszéken például a református vizitációs jegyzőkönyvek tanúsága szerint 36 iskola működött, ami gyakorlatilag azt jelentette, hogy szinte minden második faluban volt mester. Joggal feltételezhetjük, hogy más vidékeken sem volt a helyzet rosszabb.

A XVII. századi iskolák zömét a falu közössége tartotta fenn és a lelkésznek rendelte alá. Elemi fokú iskolák voltak. A *schola* fogalma ebben az időben csak kivételesen feltételez külön épületet vagy akár csak külön termet. Egyszerűen azt jelenti, hogy az illető helység mestert tart, aki a fiúgyermeknek tanulni vágyó részével általában hóhullástól olvadásig foglalkozik.

A mester tehát az iskolázás központi alakja. Létén vagy hiányán múltott a közösség írástudása. Illetményét néhol, mint például Zabolán, a falu törvényei rögzítették. Elég általános volt az a gyakorlat, amelyről Bardóc vonatkozásában Benkő József értesít, hogy tudniillik az egyházi jövedelem harmada illesse a tanítót. Általában pénzbeli, természetbeni és munkában letudott juttatások voltak ezek, amihez néhol a tanulók után fizetett tandíj is járult. A vajai mester illetménye például 1619-ben mindenkitől egy kalangya búza, négy ejtel must, négy dénár s a fának egyharmada.

A mester teendői közé azonban nemcsak iskolai természetű feladatok tartoztak. Többségük a *falu jegyzője* is volt. Ennél súlyosabbaknak és nyilván az iskolai tevékenység szempontjából károsabbaknak tűnnek azok a feladatok, amelyek az egyházi alárendeltségből származtak. Egy vizitációs jegyzőkönyvi bejegyzést idézünk ennek szemléltetésére, amelyben az iszlai mestert arra intik, hogy „ennekutánna ecclesiasticushoz illő módon viselje magát, templomba harangozzon, énekeljen“. A harangozói és kántori teendőkön kívül néha megalázó feladatokat is róttak a mesterekre. Benkő József jegyzi fel, hogy a nagybaconi ifjú mester vizitációk alkalmával az esperes rendelkezésére kellett álljon, lovát ellássa, pipáját megtömjé. Apáczainál is azt olvassuk, hogy az iskolamesterek a legnagyobb megvetésben és lenézésben részesülnek.

A szegényesen javadalmazott és alárendelt mesteri állást azután a végzett emberek általában átmenetnek tekintették egy-egy jövedelmezőbb parókia felé. A papi pálya még a kollégiumi professzorok számára is sokszor kívánatosabbnak tűnt a katedránál. Innen van az, hogy a mesterek elég gyakran változtak. Csókfalván például 1667—1723 között nyolc rektor nevét jegyezték fel, tehát átlagosan csak hét évet ült meg egy-egy mester. Ritkaságszámba mehetett az olyan, mint a miklósfalvi, akiről az 1721-béli összeírás jegyzi fel, hogy harminc évet szolgált.

Nem véletlen ezek után az sem, hogy a mestereket gyakran ott látjuk a kíméletlen hűbéri elnyomatás ellen küzdő parasztok soraiban. Egy 1601-beli országgyűlési határozatban olvassuk például, hogy „vannak olyan papok, deákok, schola mesterek, kik hivataljokból kihágván az Mihály vajda népei közzé és a felé dülő kóborló község közzé elegyítették magokat, az nemesség házáat és jószágát kóborlották, dúlták és pusztították“.

A mestertartás meglehetősen nehéz terhet rótt a falvak népére az akkori székelyföldi adottságok között. Általában két-három falu tartott egy mestert, mint ahogy azt Marosszék esetében is láthattuk, de előfordult az is, hogy több falu népe állt össze (1602-ben például hét bekecsalji helység — Bere, Berekeresztúr, Selye, Kendő, Márkod, Magyarós és Mája esetében). Mégis többnyire vállalták ezt a terhet, sőt, sok esetben az iskolába vetődött környékbeli gyermekekről is gondoskodtak (amint azt Hermányi Dienes József apja tapasztalhatta Közéapján). A nemesi állam képviselői, a fejedelmek egyike-másika foglalkozott ugyan a kollégiumok ügyeivel, de már a nemesség zöme ettől is elzárkózott. Jellemző ebből a szempontból, hogy az 1636-os országgyűlésen a rendek ki is mondják: „A collégium ügye nem ország közönséges dolga, hanem tulajdon az ecclesiáé.“ A kisebb iskolák fenntartása ilyenformán kizárólag a lakosságra hárult, viszont az iskola irányítása a lelkes, az egyház joga volt, kezdve a mester személyének megválasztásán. A hűbéri rendszer körülményei között a parasztság csak kivételesen — például az 1437-es parasztfelkelés időszakában — tudta kivívni a szabad mesterválasztás jogát. Egyébként az a jellemző, ahogy egy berekeresztúri határozat megfogalmazza, hogy a „schola mestert penig a megye fizetésén ugyan megye akaratyából pro arbitro suo



fogadjon a praedikator“, s pusztán csak azt kötik ki, hogy „de olyat a kit a megye is szeresse“.

Az egyházi alárendeltséggel összefüggött az egyházas beállítottság. Elemi fokon a mindennapi életben is hasznosítható készségek — így az olvasás, az írás és ritkábban a számolás — elsajátítása mellett a katekizmuson volt a hangsúly. Sok falusi iskolában ezzel a többnyire három évre terjedő programmal le is zárult az oktatás. De legtöbbször az egyházi vagy akár a világi pályára készülők számára nélkülözhetetlen latin nyelvbe is bevezette tanulóit a falusi mester.

A középfokúnak nevezhető oktatás általában négy-öt szakaszban, csoportban folyt. Ezek száma, sorrendje és elnevezése helyi változatokat mutatott, de általában a *poesis* vagy a *retorica* nevet viselő osztállyal zárult. Nos, Kovásznai Sándor emlékiratában azt olvassuk, hogy apjának gyermekkorában — tehát a XVII. század vége felé — „a háromszéki népesebb falvakban, minemű volt Kovászna is, igen derék tanító mesterek voltak annyira, hogy a poesisig sőt még feljebb is tanították az ifjúságot“. Ezzel szemben néhol a mester sem tudott latinul, amint azt a *Nagynyedi Demokritus*ban olvashatjuk a bardóci és az olaszteleki rektorokról.

Középfokú latin iskolák működtek természetesen a népesebb, városiasabb helységeken. Ilyen lehetett a hídvégi iskola, s nyilván latin nyelvű volt a bölöni, ahol két mester is működött. Valószínűleg az ilyen jellegű stúdiumok helyreállítását célozhatta Kézdivásárhely, Sepsiszentgyörgy és Székelyudvarhely viszonylatában egy 1637-beli zsinati határozat is. Csíksomlyón mindenestre 1613 után a poesisig terjedő oktatás folyt (a csíksomlyói iskola jelentősége különösen megnőtt a Vasile Lupu-féle iași-i gimnázium elpusztulása, azaz 1654 után). Marosvásárhelyt éppen a poézis és retorikán túli, logikai és teológiai ismereteket is tanított 1662 után Fogarasi Máté, a kollégiumi rendszernek fél század múltán bekövetkező kiépülését előkészítve.

A vizsgált korszakban a Székelyföld átmeneti helyet foglalt el a szász székek és a megyék között az oktatásügy tekintetében. Az iparúzó szász városok több szempontból kedvezően hatottak a nevelésügyre. Ott a szabadparasztság társadalmi emelkedésének egyéni útja a városi mesteremberré válás volt, márpedig a céhekbe csak iskolázott legényeket vettek fel. Másik oldalon, a megyék (zömében jobbágy-) lakossága számára gyakorlatilag nem mutatkozott a jobbágyi létből kivezető út. Hiába szögezték le a rendek 1624-ben, hogy a jobbágyrendű gyermeknek is joga van az iskolához, és hogy őket „kedvek ellen onnan ki ne vehessék“, a törvénynek nem sok fogantatja lehetett. Hermányi Dienes József apját például napokon keresztül tartották láncon a hídvégi nemesek azzal a váddal, hogy jobbágygyermek léteire iskolába szökött.

Ezzel szemben a székely parasztság jelentős része évszázados küzdelem árán meg tudta őrizni szabadparaszti státusát. Ilyen körülmények között a jobbágyoknál jobb (de természetesen a városok lakóinál kedvezőtlenebb) lehetőségei nyíltak az iskolázásra. Pontosabban arra, hogy egyesek — a tanulás révén átrétegeződve — értelmiségivé váljanak. Amíg tehát a városok és főleg a nemesség adták az értelmiség felsőbb rétegét, a székely szabadparasztság köréből került ki az értelmiség alacsonyabb rétege, köztük a *diákok* is, akik az összeírásokban — 1569-ban csakúgy, mint 1602-ben — szép számmal szerepelnek.

A székelység sajátos szerepe értelmiségünk fejlődésében érthetővé teszi azt, hogy miért volt e vidéken az alsó és középfokú oktatás viszonylag szélesebb körű, mint a megyék területén, de azt is, hogy a magasabb stúdiumok miért jelentettek később, mint másutt.

Dankanits Ádám

# Emlékezés egy régi nagybányai iskolára

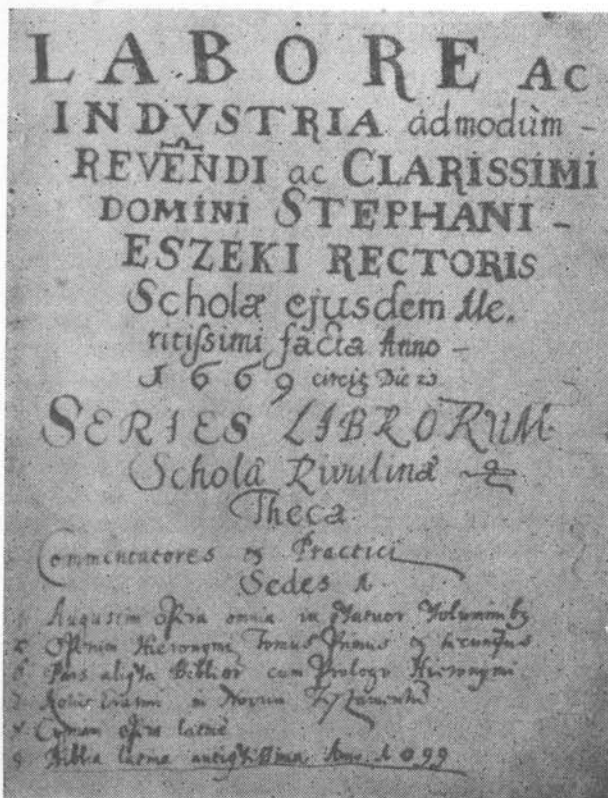
Nemzetiségi kultúránk évszázados gyökereinek feltárása során iskoláink különös figyelmet érdemelnek. Ilyen irányú adósságaink törlesztése során az utóbbi időben értünk is el bizonyos eredményeket. Ha — főleg egyes évfordulók kapcsán — sikerült is felkelteni az érdeklődést több nagymúltú kollégiumunk és más fokozatú tanintézetünk iránt, nem kevés az olyan iskolák száma, amelyekről alig-alig tudunk. Mivel a *Korunk* e tekintetben is úttörő szerepet vállalt, és az elmúlt években több régi iskolánkról emlékezett meg, ezúttal mi is igyekszünk felhívni a figyelmet oktatásunk egyik dicső szakaszára, és Morvay Győző *A középkorok története Nagy-bányán* (1896), Thurzó Ferenc *A nagybányai ev. ref. főiskola története* (1905), valamint számos, még fel nem dolgozott levéltári anyag alapján rövid betekintést kívánunk nyújtani a nagymúltú Schola Rivulina történetébe.

Az ismert török utazó és történétíró, Evlia Cselebi 1661-ben Nagybányán is megfordult, és a városról írva többek között megemlíti, hogy „... a nagybányai várnak... főiskolája, papi házai, bazárja jól rendezettek és szépek“. Amikor Cselebi ezt a megállapítást tette, a hírneves Schola Rivulina már fénykorát élte. Az iskolát, mely nevében viseli a középkori Nagybánya egykori elnevezését (Asszonypataka), a város polgárait reformáló Kopácsi István alapította 1547-ben, és ő volt első rektora is. Az iskola léte szoros kapcsolatban állott az erdélyi reformáció fejlődésével. Történetében három fő korszakot különböztethetünk meg.

Az első korszak megalakulásától 1688-ig tart. Az iskola a kezdeti évek után rövidesen főiskolává alakult, megalapítja felsőbányai partikuláját, s híre Erdély-szerte ismertté válik. Az ellenreformáció térhódításával párhuzamosan történetének második korszakában (1688—1712) — többszöri beszüntetése és helyváltoztatása közben — léte és nyilvánossága fenntartásáért váltakozó sikerrel, de állandó harcot vívott. Ebben az időszakban az iskola rövid időre a közeli Magyarkekesre tette át székhelyét. A szatmári békét követő erőszakos Habsburg központosítási törekvések irányítói Erdély-szerte mindent elkövetnek, hogy a terület önállóságát támogató protestáns egyházat és iskoláinak tevékenységét meggátolják. 1712-ben a Schola Rivulina elveszti nyilvános jellegét, végleg a városfalakon kívüli területekre kényszerül, ahol a két Carolina Resolutio megszigorított feltételei között, ennek előírásait sokszor kijátszva, 1755-ig még fennáll, amikor helyét átadja a már ekkor létező, a jezsuiták, majd a minoriták vezette középiskolának.

Az iskola hivatalos neve „Schola Rivulina“. A korabeli dokumentumok mint „academia“, „collegium“, „illustris schola“ említik. Az a tény, hogy végzettjei főleg mint tanítók és papok helyezkedtek el, s e célból a jellegzetes gimnáziumi tantárgyak mellett teológiát és logikát is tanítottak, a Schola Rivulinának bizonyos tekintetben főiskolai jelleget kölcsönzött.

Az iskola története szempontjából legbecesebb dokumentum az 1633 óta adatokat tartalmazó *Matrix illustris Scholae Rivulinae*. Az iskola anyakönyve, valamint a könyvtár katalógusai mellett ez magában foglalja az 1651-ben, majd 1654-ben újra lefektetett törvényeket, amelyek a különböző időszakokban kelt módosításokkal együtt meghatározták az iskola szervezeti felépítését, oktatási és nevelési módszereit. Az említett törvények orientációjukban a sárospataki és debreceni kollégiumok közvetítésével a wittenbergi iskolatörvényeken alapultak.



A Schola első katalógusának jegyzéke 1669-ből

Az iskola élén közvetlenül a rektor állott, aki a felsőbb osztályokat maga tanította. Az évek során 73 személyt sikerült azonosítani, akik a Schola rektorai voltak. Sokan közülük gazdag nevelői és irodalmi tevékenységet fejtettek ki. Az iskolát alapító Kopácsin kívül, aki főleg mint iskolaalapító vált híressé (ő alapította a sárospataki kollégiumot és az erdői iskolát is), ki kell még emelnünk Nánási Istvánt (1646 és 1649 közt volt rektor), akinek a *Szű titka* című, angolból magyarra fordított munkáját Nagybánya város költségén Kolozsváron adták ki; Buzinkai Mihályt (1655), aki több, a Scholában is kötelező tankönyvet írt, s akiről egy korabeli verse is fennmaradt:

Megérdemli Buzinkai,  
Hogy a kovács Toroczka  
Bévesse a vashámorba  
És megtörje apró porba.

A diákok nemtetszésének megnyilvánulása ez, mivel nehezen birkózhattak meg rektoruk „kívülről” követelt Logikájával. Megemlíthjük még Szigethi Gyula Mihályt (1704—1708), aki később a nagyenyedi kollégiumban tanároskodott.

Az oktatási és nevelési munkában a rektor három, esetenként négy praceptor (köztanító) segítette. Több jeles diák bevonásával — akik *senior*, *contrascriba*, *col-*

*laborator, oeconomus* nevű tisztségeket viseltek — a rektor és a praecceptorok alkoták az iskola coetusát, amely az oktatást és a nevelést vezette, ugyanakkor ellátta a gazdasági teendőket is.

A Schola Rivulina egyemeletes épülete a főter délkeleti oldalán, a gótikus István-templom közvetlen szomszédságában állott. Emlékét a város jeváltárában levő, 1644-ből származó oklevél, valamint az egykori épület átalakítása alkalmával előkerült mestergerenda felirata is őrzi („Schola Ecclae Helveticae Confession N. Romanus“).

Az intézet fenntartásáról a város gondoskodott. Fizette a rektort és a köztanítókat, a tanulók élelmezését pedig pénz- és terményjuttatással, valamint a *coquia* (sorbanfőzés) szokásának fenntartásával biztosította. A város mészárosai időnként kötelesek voltak a diákok részére ingyen húst adni. Se szeri, se száma azon dokumentumoknak, amelyek a lakosság különböző adományairól, önzetlen segítségéről szólnak.

A Schola Rivulina két tagozatra oszlott. Az első tagozat I. osztályában (abecedáriusok) a tanítás főleg magyar nyelven folyt. Itt tanulták meg az írást, olvasást, valamint a latin nyelv alapelemeit. A II. és III. osztályban (rudimentisták, illetve grammatisták és syntaktisták) a tanulók fokozatosan rátértek a latin nyelven való tanulásra és beszédre, s a latin nyelv alapos elsajátítása mellett a matematika alapelveivel is megismerkedtek. Az iskola felső tagozatán az oktatás szintén három évig tartott. Az „öreg deákok“ poétikát, retorikát, logikát, filozófiát és teológiát, időszakonként görög és héber nyelvet tanultak.

A tanulók általában hajnali 3 órakor keltek. A tanítás reggel 5 órától, ebéd-szünet közbeiktatásával, délután 4 óráig tartott. E programtól eltérően szerdán és szombat délután, valamint vasárnap nem volt tanítás. Ezekben a napokban a diákok az egykori Klostromrétre vonultak, ahol labdázással és tekézéssel töltötték idejüket.

A kor didaktikai elveinek megfelelően hetente ismétléseket tartottak. Ismeretesebbek a hővégi osztályozások, amelyek azonban csak a tanulók ösztönzésére szolgáltak. Végleges osztályzatot félévenként, húsvét előtt egy héttel és a szeptember második felében megtartott vizsgák alkalmával kaptak a diákok. A végzősök bizonyítványát a rektor állította ki. Az így nyert érdemjegyeket a XVII. század végétől kezdve a „Matrix“-ban is feltüntették.

A korabeli viszonyokat figyelembe véve bizton állíthatjuk, hogy a Schola Rivulina egész léte során haladó nevelési elveket vallott. Anyanyelvre és vallásra való tekintet nélkül bárki tanulója lehetett. Az 1633-tól létező anyakönyvben Erdély legtávolabbi részéről jött tanulókat is találunk. A „Matrix“-ban szereplő 942 „öreg deákon“ kívül más forrásanyagok alapján még 147 tanulót sikerült azonosítani. Ezek között számos román ifjú nevével is találkozunk.

Az „öreg deákok“ a Scholába belépve a rektornak nyújtott kézzel fordítottul kezdéssel és nevük aláírásával erősítették meg, hogy tudomást szereztek az iskola törvényeiről, s ezeket tiszteletben tartják. A neveléssel kapcsolatos előírások tiltják a diákok bortal való verését: „... az engedetleneket vesszővel és ne bottal fenyítsék“. A XVII. század második felétől kezdve erősen hatottak Comenius nevelési eszméi, akinek tankönyvei közül a *Janua linguae latinae* a nagybányai iskolatörvények is kötelezően előírták, s az iskola könyvtárában is megvolt.

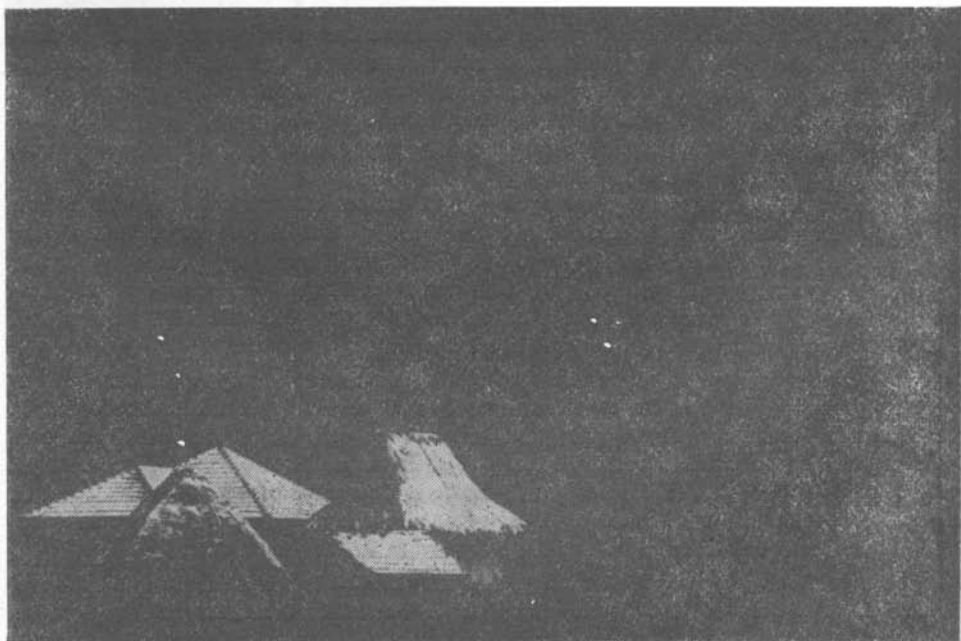
A tanulók tógában jártak, az „öreg deákok“ kardot is viseltek, ami több bonyodalom okozója volt. A diákoknak tilos volt a bosszúállás, rágalmozás, csúfolódás, lopás, az iskola területén való dohányszívás, duhajkodás, hosszú haj viselése és szerencsejátékok művelése.

A Schola legjobb előmenetelt tanúsító diákjai, a volt iskola és a város lakosainak támogatásával, hírneves külföldi — előbb a wittenbergi, majd a heidelbergi, 1622 után pedig főleg holland és angol — egyetemeken tanultak. A külföldön is járt diákok közül megemlítjük Balsaréti Vitus Jánost, aki több sebészeti könyvet írt magyar nyelven, Szepsi Csombor Márton, aki az 1711 előtt megjelent egyedüli magyar nyelvű útleírás szerzője, valamint Misztótfalusi Kis Miklóst, magyar nyelvű könyvkiadásunk jeles képviselőjét.

A Schola Rivulinának tekintélyes könyvtára volt. A főiskola coetusa állandó kötelességének tartotta a könyvtár gyarapítását. Számos esetben távoli vidékekről is értékes könyvadományok érkeztek. A „Matrix“ az iskola könyvtárának öt, különböző időben készült katalógusát őrizte meg. Az elsőt 1669-ben Eszéki István rektorsága idején, az utolsót pedig 1723-ban, Albisi Gábor rektor felügyelete alatt készítették. Ezekbe mintegy 682 munkát több mint 1200 példányban vezettek be. (A könyvek közül, sajnos, napjainkig csak 13 kötet maradt fenn.) Bár a katalógusok többnyire teológiai, nyelvészeti és filozófiai műveket tartalmaznak, a Schola vezetősége mégis arra törekedett, hogy a pedagógusok és a tanítványok olvasottságát a kor műveltségének színvonalán tartsa. Ezért a könyvtár polcairól nem hiányoztak a természettudományi, történelmi, mennyiségtani, orvosi, pedagógiai, jogi és más természetű munkák sem.

Mindezek biztosították, hogy a Schola Rivulina egykori növendékei a latin nyelvű teológiai műveltségen kívül széles körű világi kultúrát is elsajátítsanak, mely évszázadok távlatából is elismerést és rangot biztosít az ősi Scholának.

**Balogh Béla — Oszóczi Kálmán**



*Asztalos Sándor: Piramisok*

## Antitézisek az irodalomról, bölcsletről és ideológiáról

A tézis hálás „műfaj”: megmarad a kijelentés szintjén, nem követel bizonyítást. Csak feltételezi azt, hogy a tézisek megfogalmazója rendelkezik a tételek igazolására szolgáló apparátussal. Ugyanakkor a téziseknek megvan a hátulütőjük is: mivel nem bizonyítottak, ha akarom, elfogadom őket, ha akarom, nem, legalábbis addig, amíg szerzjük fel nem sorakoztatja bizonyítékait. Mivel Bretter György tézisei az irodalomról, bölcsletről és ideológiáról (*Korunk*, 1970. 3) szintén csak afirmatív, de nem demonstrált jellegűek, engedtessek meg, hogy szembeállítsam velük saját antitéziseimet. Ez persze nem jelenti azt, hogy számos tézisével, amelyekre itt nem reflektálok, ne értenék tökéletesen egyet.

### TÉZIS

a. „(Nemzetiségi kultúránk) Bölcséleti megalapozottsága a nyelvben meghúzódó népi bölcsességben, nem a filozófiában van.”

b. „Az átélt és most-élt élet nem lehet a filozófia kiindulópontja: a konkrét élet csak ideológiát, »életfilozófiát« képes önmagából kitermelni.”

c. „Az ideológia aktivitás-modellje az *itt és most*, a filozófia aktivitás-modellje perspektivikus.”

d. „Az irodalom az ideologikus aktivitás-modellt hordozza akkor, ha bölcséleti alapja a nyelvben kifejeződő ösztönös-népi elem tudata, illetve ennek megfogalmazott formája.”

### ANTITÉZIS

Nemzetiségi kultúránk *szocialista* jellegű, s ez megköveteli a *tudatos* bölcséleti alapvetést. A népi bölcsesség csak „spontán önkifejeződés”, kultúránk nem lehetne *szocialista*, ha megalapozottsága — a népi bölcsességen túl — nem a marxista filozófiában volna. (Az más kérdés, hogy esetenként ez a filozófiai megalapozottság *milyen fokon* tudatos.)

A filozófia — általánosítás. A valóságot hűen tükröző filozófia az átélt és most-élt életből indul ki, és ebből általánosít. Az eredmény: nem valamilyen pejoratív értelmű, szűkreszabott „életfilozófia”, hanem a *való élet filozófiája*.

Mivel a filozófia ideológia is, az ideológia és a filozófia aktivitás-modelljét nem lehet mereven szembeállítani egymással. A marxista filozófia mint ideológia aktivitás-modellje az *itt és most*-ból kiinduló *perspektivikus* tevékenység-modell.

Irodalmunk mint a nemzetiségi szocialista kultúra része bölcséleti alapvetése tekintetében nem áll meg az ösztönös-népi bölcsességnél. A szocializmus mellett kiállítás lehetetlen volna anélkül, hogy ne épülne tudatos bölcséleti alapokra: a marxi—lenini filozófiára. Mivel ebben a filozófiában az *itt és most* aktivitás-modell egybeolvad a *távlatok* aktivitás-modelljével, az ilyen filozófiai gyökerekből táplálkozó irodalom a múlt és a jövőt egyaránt megragadja.

c. „Az ilyen irodalom tehát filozófiaellenes: a totalitás-modellt mint spekulációt veti el, a filozófiai aktivitás-modellt mint a felelősségvállalás hiányát kezeli.“

f. „Az irodalom a metaforán innen, a filozófia az »itt és most«-on túl futja be pályáját. Az irodalom képtelen sugallni, a filozófia képtelen a jelenvalóságot megérteni. Az egyik vérszegény, a másik aktivitásidegen.“

g. „Irodalmunkat bölcséletileg megalapozni nem lehet: irodalmunkat egy olyan nyelviség kifejeződésévé kell tenni, amely már asszimilálta a tudományos világképet, és csak akkor lehet bölcséletileg »megalapozni«.“

h. „Irodalmunk még csak nem is valóság-irodalom, mert nem talál utat sem a tudomány, sem a filozófia felé. Ideologikus irodalom. Kisajátítja a kultúra egészét: pedig egyoldalú.“

i. „Reagálásunk kategorikus nyelve nem jelenti azt, hogy gondolatmenetünket csálhatatlannak véljük.“

Az ilyen irodalom tehát *nem* filozófia-ellenes: a totalitás-modellt *nem* veti el, a filozófia aktivitás-modelljében az *itt és most*, valamint a *jövő* iránti felelősségvállalást látja.

Az irodalom a „konkrét totalitáson“ túlmutat, a filozófia pedig az „itt és most“-ot megragadva folytatja pályáját a jövőbe vetítés felé. A „konkrét totalitást“ meghaladó irodalom sugall, az igazi filozófia képes megérteni a jelenvalóságot. Az egyik vérbő, a másik aktivitásra serkent.

Irodalmunk bölcséletileg megalapozott (bár ezeknek az alapoknak a bővítése, szilárdítása nem kis feladata), jórészt asszimilálta a tudományos világképet.

Irodalmunk valóság-irodalom, mert nem hiányzik belőle sem a tudomány asszimilálására irányuló törekvés, sem a filozófiai megalapozás. Ideologikus irodalom a szó legjobb értelmében. Kultúránk egészével azonban nem azonosítható, bár annak központjában van. A filozófia csak akkor kapja meg a neki kijáró helyet kultúránk egészében, ha nem tagadják meg tőle evilágiságát s azt a jogát, hogy az *itt és most*-ról is bölcselkedjék.

Reagálásunk kategorikus nyelve nem jelenti azt, hogy gondolatmenetünket csálhatatlannak véljük. Lehetséges, hogy az igazság itt is a tézist és antitézist követő szintézisben van.

**Balázs Sándor**

## Nyelvészet és nyelvfilozófia

*Nyelvészeti számunk előkészítése idején cikket kértünk Szépe György budapesti nyelvésztől. Kérdésünk így hangzott: Mi a mai nyelvészet álláspontja azokkal a modern nyelvfilozófiai irányzatokkal kapcsolatban, amelyek a nyelv elemzésében jelölik meg a filozófia legfőbb vagy éppen kizárólagos feladatát? Szépe György válasza lapzártá után érkezett meg, s utólag is szívesen adjuk közre.*

Azt hiszem, hogy a mai nyelvészetnek ebben a kérdésben nincs egyértelmű álláspontja, már csak azért sem, mivel nehéz a mai nyelvészet egységéről beszélni. A nyelvészet — messziről nézve — jelenleg igen meghasonlott állapotban van: a fő törésvonalak az úgynevezett általános nyelvészet és az egyes nyelvek (különös) nyelvésze, azután az elméleti igényű nyelvészet és a leltározó, kommentáló igényű

(hágyományos) nyelvészet, a megismerő (leíró vagy magyarázó) igényű és az alkalmazott nyelvészet között található. Ezeket a fő törésvonalakat eléggé eltakarják az egyes nyelvészeti iskolák, sőt az egyes országokban (esetleg városokban) található nyelvészeti egységek ellentétei.

Nagyon ritka, hogy világosan kifejtett filozófiai, nyelvfilozófiai alapja volna nyelvészek, nyelvészcsoporthoz különbözőségének.

Természetesen mindenféle tudományos jellegű tevékenység implikál bizonyos filozófiai feltevéseket. Nyelvészek néha szeretik ezt elméleti és módszertani keretnek nevezni. A filozófia nyílt elutasítása talán a legvilágosabb filozófiai alapokat sejteti; különösen még ha azt is kifejti az illető skatudós (nyelvész vagy más), hogy *miért* nincs szüksége *egy bizonyos* filozófiára.

A nyelvészeti tevékenység is magával hoz bizonyos nyelvfilozófiai (vagyis nyelvire vonatkozó filozófiai) feltevéseket. Ezeket csak az ún. általános nyelvészek fejtik ki, de ugyanúgy megtalálhatók bármely „szaknyelvész” tevékenységében. Az ún. szaknyelvészeti nyelvfilozófiája az esetek többségében tökéletesen elegendő konkrét nyelvészeti kutatómunkájuk számára. Igazságtalanok volnának, ha azzal jellemeznék összefoglalóan, hogy ez általában egy előző korszak maradványa, vagyis hogy elévült. Erre ugyanis jogosan mondhatnák ők, hogy „nem lehet dolgozni, ha folyton mozog az asztal”; s talán még azt, hogy ők épp konkrét kutatásaik révén viszik előre a nyelv megismerését, bizonyos pontokon. Ezért talán közelebb áll az igazsághoz, ha úgy jellemezzük, mint „soft” (lágy, puha, rugalmas) nyelvfilozófiát, szemben az általános nyelvészet és *Sprachphilosophie* „hard” (kemény, merev) nyelvfilozófiájával. Ez a „soft”-jelleg nem mindig hátrányos. A föltett kérdésre a „soft” nyelvfilozófiák a maguk módján reagálnak. Vagy sehogy sem, vagy véletlenszerű szakmaközi kapcsolatukból kifolyóan.

Ha azokat az általános nyelvészeket próbáljuk felsorolni a XX. századból, akik egyszerre tudták filozófiai „szinten” körvonalazni elméleti felfogásukat, és jelentős iskolát hoztak létre, akkor nem kell sokáig számolnunk. A svájci Ferdinand de Saussure-ön kívül a dán glosszematikus iskola vezetője, Louis Hjelmslev, a legjelentősebb amerikai deskriptív nyelvész, Leonard Bloomfield, a szovjet-orosz Sz. K. Saumjan és az amerikai generatívista nyelvész, N. Chomsky tartozna ebbe a sorba. Nem lehet feladatunk ezeknek az irányzatoknak a bemutatása, s torzító lesz az az egy-két szó, amellyel mintegy beskatulyázzuk őket (de némi eligazítás miatt erre szükség van). Saussure annyira közismert, hogy mentesít még ettől is. Hjelmslev és a dániai glosszematika feszes fogalmazású neopozitivisták elmélet, platonista. Ez azonban nem magyarázza, miért gyakorolt minimális hatást a nyelvleírásra, és miért hatott — olykor meglepő módon — teljesen más irányú nyelvészekre. A magyarázat talán az lehet, hogy fogalmi apparátusa jól kidolgozott, de procedurális segítséget nem ad a munkához. Annál nagyobb méretű nyelvleíró és elemző munka folyt Bloomfield, majd folytatói, B. Bloch és Z. S. Harris körében. Bloomfield redukcionista volt és ugyanakkor behaviorista. (Ezek a címkék persze nem jellemzik kielégítően a nyelvészet legtöbb területén rendkívül művelt és produktív tudóst.) Bloomfield volt a harmincas évek „egyesített tudomány”-mozgalmának nyelvész képviselője. Hjelmslevhez és Bloomfieldhez képest a logika és a modern tudományelmélet, valamint a szemiotika volt a fő ihletője Sz. K. Saumjannak. Saumjan nem filozófus a nyelvről, hanem egy olyan egyetemes kalkulus kialakításán dolgozik, amely adekvát módon produkálná az emberi nyelv valamennyi formáját és egyúttal minden természetes nyelv formáit. Saumjannak elméleti jelentőségéhez képest csekély a hatása a nyelvleírásban; úgy látszik, könnyebb a kevésbé következetes elméletek alapján dolgozni. Meg kell jegyezni, hogy Saumjan elméletét marxista jellegűnek tartja, körülbelül úgy, ahogy egy tudományelméletileg helytálló kozmogóniai hipotézis vagy empirikusan igazolható fizikai elmélet is összhangban áll a marxizmussal.

Új fejezetet jelent N. Chomsky generatív nyelvészeti elmélete. (Erről — ha jól emlékszem — a *Korunk* már beszámolt olvasói számára.) Chomsky a nyelvészeti elmélet (nyelvelmélet) logikai struktúráját kutatta. Ennek alapján megírta és meghaladta a közvetlen előtte Amerikában elterjedt leíró nyelvészetet, főként mesterének, Z. S. Harrisnek felfogását. Chomsky azonban nem belső kritikát végzett, hanem a matematika, a formális logika és a tudományelmélet alapján új keretet teremtett a nyelvelméletek jellemzésére, értékelésére. Saussure-höz nyúlt vissza, amikor az ember nyelvi képességének modellálásában látta meg a nyelvészet feladatát, és Humboldthoz, amikor ezt a nyelvi képességet dinamikusnak fogta föl. (Az átkeresést csak elméletének teljes kifejtése után művelte, ennek során Descartes-ig



és a racionalizmusig, illetőleg Vaniniig jutott Chomsky, illetőleg iskolája.) Chomsky nyomán alakult ki a *generatív nyelvelmélet*. Ezt gyakran együtt említik a transzformációs grammatikával, pontosabban a transzformációs szintaxissal, mivel a generatív nyelvelmélet „dinamikus” mozzanatát a mondatok transzformációs leírása, jellemzése biztosítja. Ez abban áll, hogy a természetes nyelvek mondatait nem önmagukban lehet leírni, hanem más, alapvető struktúrákhoz képest, azoknak — szigorúan megszabott szabályok szerint történő — „átalakítása” révén. Így az egyes mondatokat levezetjük, lépésről lépésre bontjuk ki szerkezetüket.

Chomsky elmélete alapján széles körű empirikus nyelvéleírásai munka bontakozott ki világszerte (így Magyarországon és Romániában is). S több ponton előre lépett az „általános” nyelvészeknek a nyelvről való gondolkodása is. Már az a föltevés, hogy az egyes mondatok alapjául szolgáló struktúrák közösek minden emberi nyelv számára, áthidalta az „általános” és a „különös” nyelvészet szakadékát. (Ezt megkísérelte Hjelmlev és Saumjan is.) Chomsky a nyelv képességét az ember veleszülető — tehát antropológiai vagy biológiai szintű — tulajdonságának tartja. (Ennek elméleti következményeiről sok vita folyik az utóbbi években.) Ez a képesség csupán szervező jellegű, ennek segítségével tudja a gyermek a környezet töredékes nyelvi megnyilatkozásaiából kiszűrni azt a szabályrendszert, amelyre majd a későbbiekben saját nyelvhasználatát építi. Hiszen egy felnőtt embernek olyan szabályrendszerre van szüksége, melynek segítségével még soha nem hallott mondatokat megért, és még soha nem tapasztalt helyzetekről tud mások számára érthetően nyilatkozni. Ez az az alkotó aspektus, amely olyan vonzóvá teszi más szakmák számára a generatív elméletet. Ez a keret nagyon termékeny a gyermeknyelv-kutatás és általában a pszicholingvisztika számára.

A generatív nyelvészet általános elmélete mellett jelentősen kifejlődött a szintaxis és a fonológia fejezete (vagyis a mondatok és hangalakjuk leírásának rész-elmélete). Kevésbé fejlődött ki a szemantikája (vagyis a mondatok jelentésének rész-elmélete). A *szemantika* létrehozására — ebben a keretben — a legjelentősebb kísérletet két, Chomskyhoz közel álló filozófus végezte el: Jerry A. Fodor és Jerrold J. Katz. Ez a kísérlet csak részben volt sikeres: egyszerűst előtérbe helyezte szintaxis és szemantika viszonyát (a mai generativista viták fő tárgyát), s rákényszerítette Katzékra a generatív nyelvelmélet és a kurrens nyelvfilozófiai elméletek szembesítésére.

A szembesítést a kettőjük szerkesztette nyelvfilozófiai antológia készítette elő, és Katznak egyedül írott könyve (*The Philosophy of Language*) kívánta elvégezni. Az antológia bevezető tanulmánya magyarul is megjelent 1967-ben a *Magyar Filozófiai Szemlében* (*Mi a baj a nyelvfilozófiával?* címmel). Voltaképpen ez a tanulmány ad választ a számomra fölített kérdésre; pontosabban ez az egyetlen jelentős tanulmány, amely kifejezetten ezzel a céllal íródott. (Több írás található természetesen félig-meddig hasonló céllal.) Katzék persze nem nyelvészek, de véleményük a generatív nyelvészet álláspontját képviseli. (Más kérdés, hogy sem Chomsky, sem mások, például a magyarországi generativista nyelvészek sem értenek egyet a szerzőpár minden egyes részlet-megfogalmazásával.)

Katz és Fodor írásának első két bekezdését azért idézem, mert nem tudnám világosabban exponálni a témát: „A jelenkori filozófia paradoxonai között talán a következő a legmeglepőbb. Bár az utóbbi évtizedek filozófiájának módszereit és céljait jogosan kiáltották ki (vagy bélyegezték meg) nyelvészetinek (*jobb fordítás: nyelvinek* — Sz. Gy.), ebben az időszakban teljesen eredménytelen volt a filozófusok arra irányuló kísérlete, hogy megalkossák a nyelv explicit teóriáját, illetőleg, hogy vizsgálati módszereiket explicit módon fogalmazzák meg. Akkor, amikor a filozófia valamennyi nagy kérdésében nyelvészeti (*nyelvi* — Sz. Gy.) megfontolások állnak a viták homlokterében, a nyelv filozófiája épp hogy tengődik. Még részleges véleményazonosságot sem sikerült elérni: azokban a lényeges kérdésekben, amelyek a nyelv egy kielégítő elméletének megalkotására vonatkoznak. Minden területen, minden kérdésben a sajátos eltérések zűrzavara található. Beszélhetünk (a korábbi és későbbi) Wittgenstein, Ryle, Austin, Carnap, Russell, Quine, Frege, Tarski, Skinner, Cassirer és Naess híveiről, hogy csupán a legkiemelkedőbb példákat említsük, de még ezeken a táborokon belül is véleménykülönbségek találhatók.

A nézetek sokfélesége ellenére is megállapíthatók azonban bizonyos szemléletbeli és módszertani azonosságok. Ha nemcsak azt nézzük, mit mondanak a filozófusok, amikor a nyelvről beszélnek, hanem azt az implicit felfogást is figyelembe vesszük, amely módszereikben és érveléseik előfeltevéseiben megnyilvánul, akkor a nyelv természetéről vallott két — egymást kölcsönösen kizáró — nézet

egyikével találkozunk. Vagy azt tételezik fel, hogy egy természetes nyelv struktúrája megtévesztésig hasonló egy mesterséges nyelvnek mint logisztikai rendszernek a struktúrájához, vagy azt, hogy a jelentés lényeges kérdései az egyedi szavak és kifejezések használatának analízise alapján tárhatók fel eredményesen. Attól függetlenül, hogy e nézetek melyikét vallják, megközelítőleg vagy a pozitívizmus, vagy a mindennapi nyelv filozófiájának (ordinary-language philosophy) hagyományait folytatják.

A két szerző ezután e két iskolát szembesíti, és jóformán „kioltja” az egyiket a másikkal. A cikk második részében állnak elő pozitív javaslatukkal, s ezt folytatja Katz önálló könyvében is. Ennek a lényege abban áll, hogy a nyelvfilozófiát helyettesíteni kell a nyelvészet filozófiájával, s nyelvészetben természetesen generatív nyelvészet értendő. Ezt a javaslatot általában nem fogadták el sem a nyelvészek (a generativisták sem, akik gyakran szintén közömbösek filozófiai kérdések iránt), sem a filozófusok. Ennél jobb javaslat azonban idáig még nem hangzott el; s ha a cikk első részét elfogadjuk, akkor nemigen marad más alternatívánk.

Néhány megjegyzést azonban így is kell tenni. Az természetesen még amerikai viszonylatban is túlzás, hogy „valamennyi nagy kérdésben nyelvészeti (nyelvi) megfontolások állnak a viták homlokterében”, ezt a közismerten progresszív Katz is jól tudja. A mi szempontunkból — az eredeti kérdésre visszatérve — fontos, hogy a két fő nyelvfilozófiai irányzat szembesítéséből kiderül — ha elfogadjuk Katzéknak itt csak jelzett gondolatmenetét — ezek sem nyelvészeti, sem filozófiaiilag nem kielégítőek. (És szintézisük sem lehetséges, mert kizárják egymást.) Meghaladásuk csak akkor lehetséges, ha figyelembe vesszük a nyelvészet eredményeit.

Gondolom, a *Korunkat* nem az érdekli, hogy ezek után milyen esélyei, lehetőségei vannak egy korszerű nyelvfilozófia kialakításának. (Ez ugyanis jóval bonyolultabb egy nyelvész szempontjából, mint a nyelvészeti megiscsak egyoldalúan művelt Katz és Fodor szempontjából.) Ezen a helyen nyilván annak volna jelentősége, ha egyértelműen „le tudnánk szögezni”: az a filozófia ipso facto rossz és elvetendő, amely „a nyelv elemzésében jelöli meg a filozófia legfőbb vagy éppen kizárólagos feladatát”. Ennek a „leszögezésnek” csak triviális volna az igazsága.

Nyilvánvaló, hogy a nyelv filozófiai vizsgálatára szükség van. Az is nyilvánvaló, hogy a nyelv vizsgálata a filozófiában nem pótolja a többi kérdés vizsgálatát. Ebből azonban nem következik az, hogy nincs szükség a) a nyelv filozófiájára, b) a filozófia egészén belül a nyelvészet és a „szak-nyelvfilozófia” szempontjainak fokozott figyelembevételére. A nyelvészek, „általános” nyelvészek nagymértékben felelősek azért, hogy mi kerül bele a filozófiába a nyelvről. (Párhuzam céljából meg kell kérdezni a fizikusokat.)

Ha a nyelvészetet úgy művelik, hogy nem korszerű mint társadalomtudomány, nem korszerű mint mentális diszciplína, nem korszerű mint egzakt tudomány, akkor nem szabad csodálkozni azon, hogy a nyelvről elfogadhatatlan dolgokat állítanak némely filozófusok (bárhol a világon, például a szocialista országokban is). Természetesen nem vehetjük magunkra a teljes felelősséget azért, mert egyesek a társadalom problematikáját, a megismerés problematikáját a nyelvvel kívánják pótolni. De egy olyan nyelvészet esetében, amely a kor színvonalán áll, ez sokkal nehezebben művelhető eljárás. Ha a nyelvészeti szemantika eléri például a fonológia szintjét, akkor nem marad tér a természetes nyelv filozófusának. Ha a szintaxis egyre több egyetemes nyelvi szabályszerűséget fedez föl, akkor nehezebb lesz a helyzete a pozitívista nyelvelemző filozófusnak. S ha a *nyelvszociológia* (szociolingvisztika) úgy kifejlődik, ahogy azt manapság várjuk, akkor aligha lehet a nyelv társadalmi jellegéről általánosságban beszélni, illetőleg az általánosságokat úgy elutasítani, hogy megfelelkezünk a nyelv társadalmi jellegéről.

A nyelvész manapság erősen pirul akkor, ha abszurd dolgokat olvas a nyelvről. A nyelvész azonban, sajnos, a kényszerű munkamegosztás folytán, többé már nem filozófus. S ezért a nyelvész nagyon örül annak, ha a filozófusok nemcsak közvetlenül foglalkoznak a nyelvvvel, hanem igénybe veszik ehhez a nyelvészet segítségét is. Hol van ma már az a filozófus, aki a fizika ismerete nélkül szólna hozzá a fizikával kapcsolatos filozófiai kérdésekhez? *A nyelvészetet ismerő filozófus-típus egyelőre még hiányzik.*

Marxista nyelvfilozófia, marxista igényű nyelvfilozófia és a marxista filozófia nyelvre vonatkozó része is csak akkor fejlődik ki — úgy, ahogy azt sokan szeretnék —, ha a filozófusok több és jobb nyelvészetet ismernek majd. Ehhez még jobb nyelvészet kell.

Szépe György

## Programozási kísérletek történelemórán

Ha elemezzük tanár és tanuló munkájának részarányát az iskolai történelem-tanításban, megállapíthatjuk, hogy tanóráinkon a fő hangsúly a tanár ismeretátadó tevékenységére esik. A tanórának bizonyos mértékig merev, gépies és egyoldalú a tendenciája. A tanuló többnyire passzív szerepre van ítélve, s ez nem kedvez a tudatos gondolkodás, az alkotó szellem fejlődésének. Tanulóink évről évre gépiesen követik nyomon a tanár információit, és ily módon reprodukálják azt a következő órán; ez a módszer csökkenti a történelemoktatás hatékonyságát. Ha a tanulónak nem biztosítunk aktív szerepet az önálló gondolkodásra, akkor a tanár személyisége az egyedüli tényező, mely figyelmét az információkra irányítja. Az optimális serkentést azonban csakis a tanuló saját munkájának sikerélménye jelentheti, az ebből eredő izgalom, az, hogy lépésről lépésre maga deríti fel a történelem rejtett összefüggéseit.

Ma világszerte kutatják az ismeretátadás hatékonyabb módszereit. E tekintetben a programozott oktatás ajánl fokozott eredményeket. A tanuló az előkészített program alapján halad, s végig ösztönzést kap a cselekvéshez, az önálló munkavégzéshez. A cselekvő részvétel különösen fontos, hiszen az ember általában csak 20 százalékát jegyzi meg annak, amit hall, 30 százalékát annak, amit lát és 50 százalékát annak, amit egyszerre lát is, hall is. A határfok tovább növekszik, amikor a tanuló maga cselekszik, felel; ilyenkor az anyag 70 százalékát is képes emlékezetében tartani.

A program a tanulót minden egyes kérdés nyomán azonnali feleletre készíti, a válasz mérlegelésére ösztönzi. Ily módon a diákot nem a rossz jegytől való félelem sarkallja, hanem a *sikerélmény*.

A szakirodalom szerint a matematika és a természettudományi tárgyak programozhatók a legkönnyebben. A kísérletek azonban azt is igazolják, hogy elméletileg minden tantárgy minden oktatási szinten programozható. A legtöbb külföldi kutató az egész ismeretanyag teljes programozásának a vonalán halad, és a programozott oktatást kizárólagos módszernek tekinti. Más vélemények szerint a programozott oktatás akkor válik hatékonyabbá, amikor különféle módszerekkel párhuzamosan alkalmazzák. A társadalomtudományoknál például — minthogy az emocionális hatásoknak nagy szerepük van — a leckék bizonyos részét alkalmasabb a tanár előadása útján elsajátítani. A történelemoktatás esetében is véleményem szerint így kell felfognunk a programozott oktatás létjogosultságát. Egyes leckéknél különösen kedvező alkalom kínálkozik *érzelmi hatások* elérésére. Ez esetben a tanár érdekes, érzelmi telítettségű magyarázata döntő jelentőségű. Kár volna azonban lemondanunk a programozás előnyeiről olyan kulcsfontosságú leckék tanításakor, amelyek egy-egy időszak gazdasági-társadalmi keresztmetszetét tárgyalják, sajátos jelenséget magyaráznak, egész korszakok kialakulását mutatják be ok és okozati összefüggések alapján. Az egész osztály aktivizálása, a gyenge tanulók számára is elérhető, kis lépésekben való haladás leginkább programozással érhető el.

A programozást mint új eljárást alkotó módon kell kezelünk; alkotó szemlélet tükröződik abban is, ahogyan a lecke egyes feladatait a programozás módszeréhez viszonyítva felfogjuk. Hazai kutatók következtetései szerint lehetőség van arra, hogy egyetlen lecke különböző mozzanatait is programozhassuk, például az új ismeretek közlését vagy ennek csak egy részét, de programozhatjuk csak a számonkérést vagy az összefoglaló, rendszerező témákat is. Ezek szerint készíthetünk: a) új anyagot közlő; b) ismétlő; c) ellenőrző programot a történelemoktatásban.

Új anyagot közlő programként készítettem el és alkalmaztam *A rabszolgatartó rómia birodalom kialakulása és fejlődése Octavianus Augustus idején* című lecke két fejezetét. Ez a lecke fejezetnyitó, és mint ilyen az egész leckerendszer megértése szempontjából kulcsfontosságú. Ha a tanuló jól megjegyzi a császári hatalmat jelentő különböző állami funkciók egy kézben való összpontosítását, ennek alapján később tudatosabban vizsgálja a császárság korának összes politikai eseményeit.

Mint hogy nem állt rendelkezésemre sem programozó gép, sem programozott tankönyv, úgynevezett *munkalapokkal* dolgoztam. Ezeket annyi példányban készítettem el, ahány tanuló van az osztályban. A tankönyvben levő anyagot a munkalapon lépésekre bontottam. Ezek a lépések — információk. Egy-egy *információ-egység* 15—20 szóból áll, és az anyagot kis lépések logikus sorrendjében mutatja be. Az információra vonatkozó, kipontozott rész kitöltésével a tanuló önálló választ ad, és ily módon cselekvően vesz részt a tananyag kibontásában. Az egyes lépéseket úgy fogalmaztam, hogy a nehézségek fokozódjanak (a lassan csökkenő segítség elve érvényesüljön), s így a tanulót az egész fejelet önálló megalkotására készítsem. Az 1968—1969-es tanév V. osztályos történelmi tananyaga említett leckéjéből az alábbi munkalapot készítettem:

*A rabszolgatartó Római Birodalom kialakulása  
és fejlődése Octavianus Augustus idején*

**A. Octavianus principátusa**

**Ellenőrző fejelet**

1. Az actiumi csata után, amely az egyeduralomért folyt, Octavianus az állam . . . . . ura lett, mint ilyen döntő szava volt a hadsereg vezetésében, a szenátus és a népgyűlés irányításában. Ez i. sz. 31-ben történt.
2. A szenátus Octavianusnak a hadsereg főparancsnoka (imperator) . . . . . adományozta.
  - a) A köztársaság idején a hadsereget a . . . . . vezették, akiket . . . . . évre választottak.
  - b) Különleges alkalmakkor a vezetést . . . . . személyre ruházták, akit . . . . . neveztek.
3. A szenátus megőrizte vezetőszerepét, de Octavianusra ruházták az első szenátor (princeps) . . . . ., és minden kérdésben elsőnek mondhatott véleményt. Ő lett az állam . . . . . embere.
4. Népribuní címet is kapott, és ilyen minőségben összehívta a . . . . ., ahol vétőjogával elősegítette vagy megakadályozta a neki nem tetsző . . . . .
5. A szenátus neki adományozta az „Augustus“ . . . ., ami fenségét jelent.

egyedüli

cím

konzulok

egy

egy

diktátornak

cím

első

népgyűlést

törvényeket

cím

6. Hogy megőrizze a köztársaság látszatát, visszautasította a diktátori . . . . . , és csupán az első szenátor, vagyis a . . . . . címet fogadta el. Ezért uralkodását principátusnak nevezzük.	ímec pncps
7. Octavianus Augustus valóságos egyeduralmat gyakorolt, mert betölti az imperator, vagyis a . . . . . , a princeps, vagyis . . . . . és a vétőjoggal rendelkező . . . . . tisztséget.	hadserőfőparancsnok az első szenátor néptribunus
8. Octavianus Augustus egyszemélyben viselte mindazon . . . . . , amelyeket eddig egy . . . . . (idő) választott személyek töltöttek be. Ezek a következők:	évre címeket
a) . . . . .	imperator
b) . . . . .	princeps
c) . . . . .	néptribunus

A programozásnak tehát a legegyszerűbb módszerét, az ún. Skinner-féle lineáris programot követtem, amely különösen az alsóbb osztályokban eredményes.

Mínt hogy ismeretesek a lineáris programozás hátrányai (túlságos vizsgaszerűség, a jobb képességű tanulók gyorsabban áthaladnak a lépéseken, és figyelmük lankad), a feladat összeállításakor a J. Barlow kidolgozta „elbeszélő“ vagy láncprogram módszereit is alkalmaztam, hogy a különböző lépések kapcsolatba jussanak a következőkkel, s a helyes válasz bekerüljön a következő információ-egységbe. Továbbmenően egyes lépésekbe pótinformációkat iktattam be, ezzel elkerültem azt, hogy a gyorsabb észjárású tanulók számára a lépések végigkövetése unalmassá váljék. A jobb tanulók — ha érdeklí őket — megoldhatják a beiktatott pótinformációkat is, ha nem, lineárisan haladhatnak tovább a megjelölt lépéseken.

Hangsúlyozni szeretném, hogy a programozott rész a tanóra új anyagára vonatkozik, és ennek csak két alfejezetét foglalja magában. Miután ezzel végeztünk, a leckét a hagyományos módszerrel folytatjuk. A hátralevő két alpontot (*A római társadalom Augustus korában* és *Augustus uralkodásának jelentősége*) elmagyaráztam, és a tanulók segítségével összefoglaltam. Természetesen az új lecke egészét is lehet programozni, de amint példánk bizonyítja, az új anyag rész egy bizonyos vonatkozásának feldolgozása is lehetséges. A lépéseket úgy szerkesztettem, hogy a tanulók döntő többsége a kérdéseknek legalább 95%-ára választ adjon.

A bemutatott munkalapon a kipontozott részekkel egy vonalban, de fordított fekvésben tüntettem fel az ellenőrző fejeletet. Természetesen fennáll annak lehetősége, hogy a tanuló a választ előzetesen megnézi. Kísérletem során azonban tapasztaltam, hogy legtöbbször érdekli saját válaszuk, szinte élvezik, hogy feladat elé állítottam őket, és csak azután nézték meg az ellenőrző fejeletet, miután a választ már beírták. Az ellenőrző részt persze egy papírszelettel is letakarhatjuk.

A kísérletet a két V. osztály közül az egyikben végeztem el. Megfigyeléseim teljes mértékben igazolják mindazt, amit a szakirodalom a programozás előnyeiről megállapított. A tanulók bátran és tömegesen jelentkeztek. Elmondották, hogy amikor a programozott oktatás nyomán otthon e fejezeteket a tankönyvből tanulták, sokkal gyorsabban sajátították el a leckét, mint máskor. Az otthoni tanulási idő lerövidítése tehát már egymagában eredménynek mondható. Az a mód, ahogyan a tanulók az órán dolgoztak, az érdeklődés, amellyel az egyes lépéseket fejtegették, a műveletre összpontosuló figyelem teljesen meggyőzőtt a módszer hatékonyságáról.

Természetesen itt még számos probléma adódik. A program elkészítése és a munkalapok „házi módszerrel” történő előállítás is sok időt vesz igénybe. Ezen úgy próbáltam segíteni, hogy a VI. osztályban *A parasztság a hűbéri társadalomban* című leckét, amelyet lineáris módszerrel programoztam, óra előtt a szünetben felírtam a dupla táblára, és csomagolópapírral letakartam. Ennek alapján történt az új lecke tanítása. Az eredményt ez esetben is összehasonlítottam a párhuzamos osztályéval. Meglepett, hogy a programozott módszerrel tanuló osztály mennyivel pontosabban, részletesebben sajátította el az anyagot, mint a kontroll-osztály. Itt mutatkozik meg a lényegre összpontosítás előnye. A magyarázat során ugyanis előfordulhat, hogy egy-két probléma elsikkad, vagy kevésbé lényeges kérdésre terelődik a figyelem. Ebben az iskolai évben is programozott módszerrel tanítottam az V. osztályban az ókori történelem már említett leckéjét. Ezúttal a nagy papírlapokra előzőleg elkészített programot a táblára kifüggesztettem, és a tanulók füzetükbe a megszámozott lépéseknek megfelelő, megfejtett válaszokat írták be. Újra meggyőződtem, hogy a programmal szívesebben dolgoznak a tanulók; mindenki figyel, gondolkodik és a pillanatnyi sikerélmény, amelyet egy-egy lépés megfejtése után éreznek, serkentőleg hat a gyenge képességű gyermekekre is.

Meggyőződésem, hogy az *oktatógép* vagy *programozott tankönyv* — és tegyük hozzá, a kabinet-rendszerű oktatás — feltételei között az eredmények még jobbak lennének. Amikor kísérletemhez hozzáfogtam, elsősorban a programozás alapelve, létjogosultsága érdekelt, nem általában, hanem a történelemtanításban. Úgy vélem, most már nem helyes a kizárólagosság vonaláról közeledni a kérdéshez. Csak azok a leckék, leckerészek programozhatók, amelyeknek anyagában mintegy összegeződnék és kifejlődnek az előző leckékben tárgyalt történelmi események. A lépések megoldásakor részismeretek birtokában a tanuló könnyebben tud önállóan dolgozni.

Az idei és az elmúlt iskolai évben számos kísérletet végeztem ismétlő-ellenőrző programmal. Egy-egy nagyobb fejezet anyagát dolgoztam fel tömören, az egész lecke sorozat lényegesebb kérdéseit, évszámait, történelmi személyiségeit magában foglaló kérdésekre és feleletekre. A Péter Attila székelyudvarhelyi matematika-fizika szakos tanár készítette *elektromos ellenőrző-begyakorló gépet* használtam fel a programok alkalmazására. E gép nagy előnye, hogy időt takarítunk meg az órán, és így a tanulók évszámokat, neveket, fogalmakat, eseményeket azonnal és pontosan rögzítenek. Emellett a géppel végzett munka rendkívül érdekes, mert olyan feladatokat is tartalmaz, amelyeket térkép segítségével vagy tankönyvben szereplő képanyag alapján kellene megoldani. Ilyen begyakorló-ismétlő programot készítettem *Az ókori Kelet, Az ókori Görögország, Róma a köztársaság idején, Róma a császárság idején, Az imperialista államok harca a világ újrafelosztásáért a XIX. század végén és a XX. század elején* című témákból.

Igaz, hogy a begyakorló program-táblázatok elkészítése elég sok munkát igényel, de előnyeivel fogva megéri a fáradságot. A program elkészítésekor átgondoltam az egész leckerendszert vagy egyik nagy fejezetét, hogy a táblázat 28 kérdését és 28 feleletét a tananyag lényeges részeire vonatkoztassam. Így biztosítottam, hogy a begyakorlás vagy ismétlés ne csússzék át olyan mellékkérdésre, amely abban a fejezetben csak másod- vagy harmadrendű. Előnyös a programozás azért is, mert végeredményben sok időt takarítunk meg a tanórán, a tanár azonnal rátérhet a munkára, csupán a táblázatot illeszti rá az elektromos készülékre. A megtakarított idő alatt a tanár megmagyarázhat olyan összefüggéseket is, amelyeknek megértésében a tanulók nem elég biztosak.

Kísérleteim során azt is tapasztaltam, hogy az órán a tanulók többször is „kapcsynak”, gondolataikkal nem kalandoznak el, ami bizony gyakran előfordul, amikor a tanár egyoldalú magyarázatai dominálnak. Persze, a begyakorló gép igazi előnye egy audio-vizuális laboratóriumba szerelve mutatkoznék meg, amikor is minden egyes kérdés esetén a tanuló a padban kapcsolja a választ. Megjegyezném még, hogy a már egyszer elkészített begyakorló programok a következő tanévekben is használhatók a fejezetek utáni és az év végi ismétlések során.

A programozás említett módja érdekesebben is megoldható, ha a program-táblázaton elhelyezett kérdésekre a tanuló két változat alapján felel. Ilyen esetben minden kérdéshez két feleletet programozunk, s ezek közül az egyik helyes. A szakirodalomban ismert programozási eljárások közül ez leginkább a *Pressey-féle, felelet-választásos programhoz* hasonlítható.

Az ismétlő-begyakorló program hatékony eszköz a történelmi ismeretanyag gazdagításában, mert eseményekkel, évszámokkal, személyiségekkel kapcsolatos biztos fogalmakat alakít ki, növeli a gyermek fantáziakészségét, gondolkodásának eredetisége, egyéni sajátosságai e program nyomán mindinkább kidomborodnak.

Kísérleteim persze csak szerény kezdetet jelentenek olyan területen, amelynek a jövőben egyre nagyobb szerepe lesz az oktatási folyamatban, minthogy a hagyományos tanítási módszerek mellett bizonyos didaktikai feladatok megoldására a programozás eljárási bizonyulnak a legalkalmasabbnak.

Albert Dávid

## Egy helyesírási felmérés tanulságai

Az általános oktatásnak tíz osztályra emelése számos olyan oktatói-nevelői kérdést vetett föl, amelynek sikeres megoldása csak bizonyos előzetes felmérés, kísérletezés alapján lehetséges. Ezért is tekintjük a tízosztályos általános oktatás első évét (1969—70) a IX. általános osztály szempontjából kísérleti jellegűnek. Ebben az esztendőben kellett felmérni azt a sajátos oktatási szintet, amelyen a közepesnél alacsonyabb felkészültségű tanulók állanak, és megállapítani azokat a követelményeket és feladatokat, amelyek hathatósan járulnak hozzá, hogy ez osztály tanulói megfeleljenek tanulmányaik végeztével a társadalom részéről velük szemben támasztott követelményeknek.

Az anyanyelvi nyelvoztatásban a minisztérium célkitűzése az volt, hogy az általános iskola két utolsó, IX. és X. osztályában a súlyt a tanulók kifejezőkészségének fejlesztésére kell helyezni. Tanulónként és osztályonként egész éven át rendszeres megfigyeléseket kell végezni a szóbeli és írásbeli közlés helyességét illetően. A munka egységes szempontú és rendszeres elvégzése, az elbírálásban érvényesítendő szempontok egyöntetűsége végett a IX. általános osztályban tanító szaktanárok év elején kézhez kapják a Pedagógia Tudományok Intézete Kolozsvári Fiókjától a magyar nyelv számára összeállított kiadványt (*Útmutató a kifejezőkészség fejlesztésére az általános iskola IX. és X. osztályában*). E két osztály számára az anyanyelvi képzés főfeladatául „az előszóbeli és az írásbeli kifejezőkészség fejlesztését, vagyis a tanulók helyesírásában és szóbeli közlésében észlelt hibák felmérését és kiküszöbölését jelöli meg“.

Bár az egyes iskolák elvégezték a tantervben kijelölt feladatot, ajánlatosnak látszott, hogy megyei vonatkozásban is átfogó képet kapjunk az általános iskola VIII. és IX. osztálya tanulói helyesírási készségének szintjéről. Ebből a célból a Kolozs megyei Tanfelügyelőség szaktanfelügyelője, Somodi Albert több kolozsvári és Kolozs megyei általános iskola VIII. és IX. osztályában helyesírási felmérést végzett, és ennek értékelését a Pedagógiai Tudományok Intézete Kolozsvári Fiókjának szakkutatója végezte el. A felmérésben részt vett tehát az idén abszolvált VIII. osztály is, mert így nemcsak a két osztály helyesírási készsége szintjének összehasonlítása vált lehetővé, hanem még jobban felszínre kerültek az általános, tipikusnak mondható helyesírási hibák is.

A felmérés összesen 506 tanulóra terjedt ki, mégpedig 322 tanulóra a VIII. (összesen 14) osztályból és 184 tanulóra a IX. (összesen 8) osztályból. Mi 454 tanuló, azaz 295 VIII.-os és 159 IX.-es tanuló helyesírását ellenőrizhettük, mert két iskolából csak a dolgozatokra adott osztályzatok és a tipikus hibák jegyzéke állott rendelkezésünkre.

Eszerint tehát négy kolozsvári, három dési, egy bánffyhunyadi, egy aranyosgyéresi, továbbá a kövendi, várfalusi és szováti iskolák 14 osztálya összesen 295 VIII. osztályos tanulójának, valamint négy kolozsvári, egy dési, bánffyhunyadi, aranyosgyéresi és kövendi iskola 8 osztálya 159 IX.-es tanulójának dolgozatait elemeztük.

A dolgozatokat a tanárok kijavították és osztályozták. Ezúttal nem célunk a javítás és az osztályozás kritériumaival és követelményeivel foglalkozni, megtette ezt annak idején a szaktanfelügyelő. (Viszont nagyon hasznos lenne egyszer ebből a szempontból is szemügyre venni a kérdést, és a különböző eljárásokat, értékelési módokat elemezni az összeegyeztetés és az egyöntetű elbírálás céljából.)

A felmérés alapjául a megyei tanfelügyelőség szaktanfelügyelőjétől összeállított alábbi tollbamondás szolgált:

#### József Attiláról

*A költő gyermekkorá tele volt bánattal, keservvel, nyomorúsággal. Emellett azonban vasszorgalommal tanult. Mégsem lehetett tanárrá, mert egy verssel kapcsolatban hazaárulással vádolták, és kitették az egyetemről. De az igazi költőt semmilyen fenyegetéssel, semmiféle ígérettel sem lehet elhallgattatni. Művészetét akármilyen áldozatok árán is népe szolgálatába állítja. Ezt tette József Attila is, a proletariátus harcos költője. Annyi szenvedésben, nélkülözésben volt része, hogy fiatalon kellett meghalnia, s nem érthette meg azt, amiért akkora áldozatot vállalt: a munkásosztály győzelmét.*

Ez a szöveg a IX. osztályban még ezzel az utasítással bővült: „Húzzuk alá a szövegben a teljes hasonulást!”

A nagy körültekintéssel és jó pedagógiai érzéssel megválasztott szöveg a következő helyesírási kérdések vizsgálatát tette lehetővé:

A hangtan köréből a hangok időtartamára vonatkozólag a magánhangzóknál a szó elején, a szó belsejében, a szó végén (*ígéret, győzelem; nyomorúság; költő*), ragokban (*Attiláról, egyetemről*), képzőben (*állítja*). Ide sorolhatók a tévesen hosszúnak minősített *ö, ü, o* hangok jelölése a *nélkülözés, a tanul, a gyermekkor* szóban, valamint a *proletariátus* a hangjának *á*-val való tévesztése is. A mássalhangzóknál a szó belsejében (*senmilyen, vállal, elhallgat, állit, emellett*), a szöveg és rag kapcsolatában (*keservvel*). Ide sorolható a tévesen hosszúnak jelölt *l* mássalhangzó az *áldozatot, meghalnia* és *Attila* szóban. A hasonulás jelenségének két fajtájára, a részleges (*azonban, szenvedés, ezt, azt*) és a teljes hasonulásra (*akkora, annyi bá-*



nattal, nyomorúsággal, vasszorgalommal, verssel, tanárrá); ez utóbbit a IX. osztály tanulóinak külön aláhúzással is jelölniük kellett, ugyanakkor a *j* hang jelölésére (akármilyen, semmilyen, munkásosztály) kellett a hangtani jelenségek helyesírásában ügyelniük.

Az alaktan köréből a különféle toldalékok (a tárgyrag: *áldozatot, művészetét, költőt*; a múlt idő jele: *lehetett, kellett; tanult, vállalt, volt; tette, érthette, kítették*; a műveltető képző: *elhallgattat*) és az összetett szavak írása (*semmiféle, akármilyen, hazaárulás, vasszorgalom, munkásosztály, mégsem*, vagy ellenpéldaként *a tele volt* írása).

A mondatban köréből az írásjelek használata (az *s, és, hogy, mert, amiért*) mondatot kapcsoló kötőszók előtt, azonos mondatrészek között, valamint a kettőspont alkalmazása fontosabb magyarázat, következtetés előtt kívánt figyelmet a helyesírás szempontjából.

A szöveg nyújtotta helyesírási kérdések, úgy véljük, élesen és meggyőzően bizonyítják, hogy a tollbamondás anyaga alapos és jól átgondolt munka eredménye, mert benne csaknem minden olyan helyesírási kérdés előfordul, amely az általános iskolában „tipikus helyesírási hiba”-nak számít. (Nem ártott volna talán még az egyszótagú szavak magánhangzóinak időtartama, a középfok jele, az igekötők és a felszólító mód helyesírásának gátjait is felállítani, mert a tanulók valószínűleg itt sem hagytak volna veretlenül akadályokat.)

Elégedjünk meg azonban egyelőre ennyivel, s lássuk, hogyan mutatkoztak be tanulóink a felsorolt helyesírási kérdések megoldásában. Az áttekinthetőség kedvéért nem térünk ki minden egyes helyesírási helyzet osztályonkénti és iskolánkénti elemzésére, hanem a két osztályban egymással párhuzamosan mutatjuk be 1. a nyelvtani (helyesírási) kategóriák szerint összesített eredményeket, illetőleg eredménytelenségeket; 2. ezek közül kiemeljük azokat a (nyelvtani helyzet szerinti, szavankénti) helyesírási hibákat, amelyeket különösen figyelemre méltóknak tartottunk; végül pedig 3. sorrendbe szedjük a hiba-átlag\* alapján az egyes hiba-kategóriákat.

A magánhangzók időtartamának jelölésére alkalmas nyújtó 13 helyzetben a VIII. osztályok 295 tanulója összesen 868 hibát (hiba-átlag: 66,8), a IX. osztályok 159 tanulója pedig összesen 550 hibát (hiba-átlag: 39) ejtett. Különösen az *ígéret*, a *nyomorúság* és a *költő* szó helyesírásában, valamint a *proletariátus* szó *a* hangjának jelölésében a VIII. osztályban 183, a IX. osztályban 102 esetben vétettek, mert *á*-val írták. A mássalhangzók időtartamának jelölésére alkalmas 14 helyzetben a VIII. osztályosok 996 hibát (hiba-átlag: 71), a IX.-esek pedig 517 hibát ejtettek (hiba-átlag: 36,9). Ezen a téren különösen az *elhallgat* és a *vállal* ige, a kevésbé ismerős és használt *keservvel* ragos főnév helyesírásában vétettek a tanulók. Tanulmányos összehasonlításra készített a *vállal* és a *kellett* szó helyesírásában észlelhető szembetűnő eltérés a VIII. osztályos tanulók helyesírásában. Mindkét szóban ugyanabban a hangtani helyzetben fordul elő az *ll*, mégis — minthogy a *kellett* sokkal gyakoribb használatú, mint a *vállal* — benne jóval kevesebb a hiba (a *vállal* 45,4 hiba-átlagával szemben a *kellett* hiba-átlaga 9,4). Viszonylag nagy az *emellett* határozószó hiba-megterheltsége, VIII. osztályban 40%, a IX.-ben 52,1%.

Bár a hasonulásnak, a hangok egymásrahatásának a jelensége a szövegben gyakoriságánál fogva a helyesírási kérdések között, mondhatjuk, központi helyet foglal el, mégis viszonylag kevesebbet tévedtek itt, mint a hangok időtartamának

---

\* Hiba-átlagon az egy hibatípusra jutó hibaszámot értjük. Ezt úgy kaptuk meg, hogy az összes hibák számát elosztottuk a szövegben előforduló hiba-lehetőségek számával.

jelölésében. A VIII. osztály 295 tanulója az adott 12 helyzetben 409 hibát (hiba-átlagban 34), a IX. osztály 159 tanulója meg 157 hibát ejtett (hiba-átlagban 13). A részleges hasonulás esetei közül az *azonban* szó helyesírása, a teljes hasonulás példái közül pedig a *verssel* és a *tanárrá* szóké jelentéft nehézséget. A IX. osztály tanulóinak külön feladatként tűzték ki, hogy a szövegben aláhúzással jelöljék a teljes hasonulás eseteit, szám szerint nyolcat. Nem ismerték fel ezt 137 esetben, vagyis hiba-átlagban 17 hiba. A teljes hasonulás felismerése, illetőleg fel nem ismerése szempontjából is a *verssel* és a *tanárrá* szók érdemelnek figyelmet. A *verssel* szóban 36-an (22,6%), a *tanárrá* szóban 27-en (16,9%) nem jelölik a teljes hasonulást. Viszont teljes hasonulásnak tekintik 78-an (49%) a *keservvel* szóban előforduló más-salhangzókapcsolatot.

A *j* hangot a szöveg nyújtotta helyzetekben a tanulók általában helyesen jelölték. Tanulságos és behatóbb vizsgálatot érdemelne az *akármilyen* és *semmilyen* szóban előforduló *j* hang jelölése: mindkét osztályban az *akármilyen* szó helyesírásában kétszer annyian hibáztak, mint a *semmilyenében*, pedig a *j*-t mindkét szóban ugyanabban a hangtani helyzetben kell jelölni, és e szavak használati gyakorisága is egyforma.

A toldalékok közül közismerten a tárgy ragja és a múlt idő jele okoz nehézséget, nemcsak azért, mert a múlt időnek a magánhangzó után írandó *-tt*-je hatására sokan a tárgy ragját is így írják. Jó példa erre a szövegben előforduló *áldozatot* szó, amely még azért is megtévesztheti a szóképzésben kevésé jártas tanulót, mert igéből képzett névszó, tehát a felületes szemlélőnek igének is tűnhet. Ezt igazolja a szó helyesírásában észlelhető nagy hiba-átlag is: a VIII. osztályosok közül 52-en (17,6%), a IX.-esek közül 47-en (29,5%) írták helytelenül *-tt*-vel. A múlt idő helyesírásának felmérésére szolgáló 8 helyzetben a VIII. osztály tanulói összesen 129 esetben (hiba-átlag: 18,4), a IX. osztályéi pedig 83 esetben (hiba-átlag: 11,6) vétettek. Nehezebb helyzet elé állította a tanulókat az *elhallgattat* ige műveltető igeképzőjének a helyesírása; ebben a szóban a *-tat* képző-változat miatt a *-tt*-t a VIII. osztály tanulói közül 82-en, a IX. osztályéi közül pedig 39-en írták helytelenül (82, illetőleg 39 hiba-átlag).

Az egybeírásokról — bár az egyik legfogasabb helyesírási kérdés — a szöveg nyújtotta helyzetek nem okozhattak volna különösebb nehézséget a tanulóknak, mert olyan összetett szavak fordultak elő benne, amelyek minden kétséget kizáróan egybeírandók. Talán csak a *mégsem* kötőszó és a *tele volt* határozószós szerkezet jelentett nehézséget, minhogya a *mégsem*-nek különírható alakja, a *tele-* (*teli-*) igekötővel összetett igéknek (*telebeszéli a fejét, teleönt* stb.) a helyesírása hathatott zavarólag a helyes forma megválasztásában. Mégis az a helyzet, hogy a VIII. osztály 295 tanulója az adott 6 helyzetben 192-szer (32 hiba-átlag), a IX. osztály 159 tanulója pedig 161 esetben (hiba-átlag: 26,8) vétett az egybeírás, illetőleg a különírás szabálya ellen. Különösen a *vasszorgalommal* szó helyesírása okozott nehézséget, mert a VIII. osztályban 63 tanuló (21,3%), a IX. osztályban 50 tanuló (31,4%) tévesztette el.

A mondatban terén a központosítás, vagyis az írásjelek (mondatokat, azonos mondatrészeket elválasztó vessző, fontosabb magyarázat, következtetés előtti kettőspont) használata — sajnos — általában nem részesül kellő figyelemben az iskolai helyesírásitanításban. Ezt tükrözi a tanulók helyesírásában föllelhető nagyszámú hiba is. A leggyakoribb, mert fokozottabb figyelmet kíván, a kettőspont elhagyása a magyarázat, következtetés előtt, például *nem érhetette meg azt, amiért akkora áldozatot vállalt: a munkásosztály győzelmét*. Ezt a helyzetet a VIII. osztály tanulói közül 164-en (164 hiba-átlag), a IX. osztályéi közül 104-en (104 hiba-átlag) nem

ismerték fel. Ugyancsak sokan hanyagolták el a mondatokat elválasztó vessző kitételét, pedig erre 5 helyzet kínálkozott; ebben, a VIII. osztályban 365, a IX.-ben 232 hibát ejtettek, 73, illetőleg 46 hiba-átlagban. Valamivel jobb az arány az azonos mondatrészeket elválasztó vessző használatában, mert ellene a VIII. osztályban 96 esetben (hiba-átlag 48), a IX. osztályban pedig 57 esetben (hiba-átlag 28,5) vétettek.

Ha mármost a két osztályban észlelt helyesírási hibák kategóriáit az elkövetett hibák átlaga alapján vizsgáljuk, a következő sorrendet kapjuk:

VIII. osztály:	Hiba-átlag	IX. osztály:	Hiba-átlag
1. A kettőspont használata magyarázat, fontos következtetés előtt . . . . .	164	1. A kettőspont használata magyarázat, fontos következtetés előtt . . . . .	104
2. A műveltető ige írása . . . . .	82	2. Tagmondatokat elválasztó írásjel elhagyása . . . . .	46,4
3. Mondatokat elválasztó vessző használata . . . . .	73	3. A magánhangzók időtartamának jelölése . . . . .	39,2
4. A mássalhangzók időtartamának jelölése . . . . .	71	4. A műveltető ige írása . . . . .	39
5. A magánhangzók időtartamának jelölése . . . . .	66	5. A mássalhangzók időtartamának jelölése . . . . .	36,9
6. Egynemű mondatrészek közötti írásjel használata . . . . .	48	6. Egynemű mondatrészek közötti írásjel használata . . . . .	28,5
7. A hasonulás jelensége . . . . .	34	7. Összetett szavak írása . . . . .	26,8
8. Az összetett szavak írása . . . . .	32	8. A tárgyrag írása . . . . .	21,3
9. A tárgyrag írása . . . . .	30	9. A j hang jelölése . . . . .	19,3
10. A múlt idő jelének írása . . . . .	18,4	10. A hasonulás felismerése . . . . .	17
11. A j hang jelölése . . . . .	13,6	11. A hasonulás helyesírása . . . . .	13
		12. A múlt idő jelének írása . . . . .	11,6

Befejezésül próbáljunk néhány általános jellegű megállapítást tenni a két osztály helyesírási készségének szintjét és a helyesírási hibák súlyossági fokát illetően. Ez utóbbihoz a minisztériumnak a IX. általános osztály számára kiadott *Utmutatóját* használtuk fel, amely egyben a helyesírási normára vonatkozólag is eligazít.

Mindkét osztály számára egyformán elsőrendű hibának bizonyult a kettőspont használata magyarázat és fontos következtetés előtt. Ezután következik — az első 5 leggyakoribb hibatípus között — a tagmondatokat elválasztó írásjel elhagyása. Szembeszökőbb a különbség a két osztály helyesírási szintje között a műveltető ige helyesírásában: a VIII. osztályoknál ez a második, a IX.-nél a negyedik a sorrendben. Fordított a helyzet viszont a magánhangzók időtartamának jelölésében: a IX. osztály hibáinak sorrendjében a 3., a VIII. osztályéiban az 5. helyen áll. Körülbelül egy szinten van a két osztály a mássalhangzók időtartamának és az azonos mondatrészeket elválasztó vessző jelölésében.

További részletezést, valamint az egyes kategóriákon belüli hiba-megterhelést mellőzve megállapíthatjuk, hogy *viszonylag csekély a különbség* a két osztály helyesírási készségének szintje között. Ez a „kicsi“ különbség a VIII. osztály javára billenti az értékelés mérlegét, mert az olyan alapvetően fontos helyesírási kérdések tekintetében, mint a magánhangzók, a mássalhangzók időtartamának, a tárgyragnak, a *j* hangnak a jelölése, a IX. osztály a másik mögött marad. Hogy változtatásra, tanulóink helyesírási szintje hathatós emelésére van szükség, bizonyítják nemcsak a hibák előfordulási átlagának mutatószámai, hanem a norma szerinti értéfkokuk is. Ebből a szempontból vizsgálva a kérdést, a IX. osztályra érvényes helyesírási norma alapján a két osztály elemzett helyesírási hibái a következő értékelési kategóriába sorolhatók:

*Durva hibának* számít: a múlt idő jelének, a tárgy ragjának, a hasonulás helyesírásának elvé tése; *súlyos hibának* számít: a magánhangzók időtartamának eltévesztése ragokban és képzőkben, a mássalhangzók időtartamának jelöletlensége, a részleges hasonulás jelölése, a *j* hang helytelen jelölése, a műveltető ige helytelen írása, a magánhangzók időtartamának helytelen jelölése más helyzetekben; *kis hibának* számít: a vessző és a mondatvégi írásjel-hiba, az egybe- és különírás, ha szóösszetétel lehetséges, egyéb központoszási hiba.

A két osztály tanuló helyesírási készségének minőségét tehát jelenleg a durva és súlyos hibák jellemzik, és csak kisebb mértékben — de a legnagyobb hiba-átlagot jelentő (ami ezen a fokon természetesen is) — kis hiba.

Ha ez a tömör és sokatmondó minősítés, valamint a rövid elemzésből még leszűrhető egyéb tanulságok arra serkentenek, hogy tanítványaink helyesírási s ezzel általános műveltségi színvonalát emeljük, fáradozásunk nem volt hiábavaló.

Nagy Jenő

## Zenész az Egyedem-begyedem akcióról

Kolozsvári gyermeklapunk, a *Napsugár* 1967. szeptember 9-i számában pályázatot hirdetett: kiolvasók és mondókák gyűjtésére szólította fel az ország gyermekeit. Két év múlva, 1969 januárjában Faragó József az *Utunk* hasábjain számolt be az eredményről. Cikkéből megtudjuk, hogy „e műfaj — világszerte — a folklórgyűjtés Hamupipókéje volt“, s hogy az „Egyedem-begyedem akció“-nak egyetlen előde ismeretes: a *Les comptines de langue française* című gyűjtemény, mely mintegy nyolcezer kiolvasót tartalmaz — franciaországi, svájci, belga és kanadai francia nyelvterületekről. A *Napsugár* pályázata várakozáson felüli eredménnyel járt: tizennégy megye kilencvenhárom helységéből 369 pályázó összesen 8493 mondókát küldött be, s így az akció első szakasza világszinten „első helyeztökként“ zárult. Azóta ez az óriási anyag a kolozsvári Folklórintézet fiókjaiban vár a feldolgozásra.

Ezt megelőzően hozzáfogtam a kis pályázók gyűjtéseinek számbavételéhez. Az „ösvénykének“ alig több mint nyolcadát jártam be, de színes utazásom volt már eddig is.

\*

Majd mindegyik pályázatban találok a címadó kiolvasóval: „Egyedem-begyedem tengertánc, / Hajdú sógor, mit kívánsz? / Nem kívánok egyebet, / Csak egy karéj kenyeret.“ Majdnem mindegyik gyermek lejegyezte a következőt is: „En

elmentem az erdőbe / Fát szedegetni / Utánam jött apám, anyám / Bottal veregetni. / Nád közé ugrottam, / Nádsípot faragtam / Az én sípom mind azt fújja: / di-dá-du / Te vagy az a nagyszájú.“

Mint ritka virágnak, úgy örültem néhány, itt-ott felbukkanó mondókanak: „Elmentem én az erdőbe / Szedret szedegetni, / Ott láttam egy fürge mókust / Mogyorót enni. / Jó a mogyoró, / Te vagy a hunyó.“ Vagy: „Gingalló, gingalló, / Főzz kását, / Ha nincs só, kérj mástól / Ha nem ád, vágd pofon / Gingalló, gingalló, / Te leszel a hunyó.“

Gyönyörködtem egyik-másik költőiségében: „Ugri-bugri mókuska, / Bokorba tut nyulacska. / Szarka csőre csergető, / Te leszel a kergető.“ Vagy: „Málnabokor, szederin, / Leszáradott szerre mind. / Újra megjött már az ősz, / Gyere pajtás, kergetőzz.“

Derültem kedves humorukon: „Aki reám haragszik, / Egyék békát tavaszig, / Tavasz után egeret, / Míg a szeme kimered.“

Észrevettem, hogy a gyermekeket is elragadta a labdarúgás szenvedélye: „Van nekem egy focballom, / Meg egy hülye kapusom. / Mikor a labda közeledik, / A kapusom hasraesik / Gól!“ Vagy: „Két kicsi kecske / Elment a meccsre, / Rúgták a labdát. / Gól!“

Élveztem valamennyi mondóka egyszerűségét, naivitását, tisztaságát. Induláskor még azt hittem, hogy az Egyedem-begyedem akció a folkloristák és irodalmárok ügye. Kedvtelésből lettem önkéntese. Menet közben döbentem rá, hogy ez az ügy elsősorban — a zenészeké; hogy az akció értelme, célja, gyakorlati haszna zenei. A zenepedagógia állandó problémáit rejti magában, s zenekultúránk égető kérdéseit veti fel. Mindez tüstént kiviláglik, ha a gyermek zenei kozmoszába kissé betekintünk.

Ez a zenei világ éppoly változatos, zárt és önálló, mint a felnőtteké. Csakhogy néhány vonását a felnőttek zenéje legfeljebb nosztalgiával körülvelt emlékként őrzi. A gyermek ugyanis zeneileg a mágikus korban él. A történelem előtti idők emberének mágiában felerősödő életérzésére emlékeztet az a hit, amellyel a kicsik a *Csiga-biga hívogató* („Csiga-biga gyere ki, ég a házad ideki, kapsz tejet-vajat, holnapra is marad“) cselekvő-megvalósító erejében bíznak. Azzal rokon az az őszinte spontaneitás, amivel érzéseiket gajdolással, saját vagy fogékonyan elsajátított dallamocskákkal kifejezik. Világukban az utánzás (a zenei is) éppoly perdöntő, mint a mágiában a mimézis.

A mágikus kort a művészetek bölcsőjeként tartják számon, amikor még költészet, zene és tánc nem szakadt el egymástól. Kicsinyeink számára a mozgás, a ritmus a dallammal és szöveggel elválaszthatatlan egységben van. Szétválasztásukra egyenesen képtelen. S ha valahol, hát a gyermek zenei kincsében az egykori varázsszavak, bájos szövegek — értelmüket-erejüket vesztetten, halandzsává koptatva — fellelhetők („Ingyom-bingyom táliber, tutáliber, máliber...“).

A kezdeteknél vagyunk: a gyermek (akárcsak zenei őskorában az ember) egyetlen hangot vég nélkül, ritmikusan ismételtet. Hangocskája véletlenül felcsúszik vagy lefelé lendül, s máris eljutott a kéthangúság birodalmába. Megjelenik a felfelé lépő nagyszekund (*szo-lá*: „Süss fel nap, fényes nap, kert alatt a ludaim megfagnak“) és a lefelé lejtő kisterc (*szo-mi*: „Zsip-zsúp, kenderzsúp, ha megázik kidobjuk“). Ezen a fokon a zenei nyelv még univerzális, akárcsak sokkal magasabb szinten, a klasszikusok minden emberhez szóló műveiben. Az éti csigát románul is lejtő kistercen csalogatja elő a kíváncsi szem s az éneklő szájacská („Melc, melc, codobelc, / Scoate coarne bourești / Și te du la baltă și bea apă caldă / Și te du la Dunăre și bea apă tulbure“).

Aztán a nagyszekund és kisterc összekapcsolódik, s már három hang számtalan kombinációján uralkodik a gyermek (*szo-lá-szo-mi*: „Fehér liliomszál, ugorj a Dunába, / Támaszd meg oldalad két aranypálcával“). S mint ahogyan anyanyelvét anyja ajkáról tanulja el, zenei nyelvét is szüleitől kapja. Ezért beszélhetünk nemcsak anyanyelv, de zenei anyanyelv létezéséről is. S ha szülei dallamkincsüket (a *Felszállott a pávától az Az hol én elmenyek* szépséges dallamáig) Ázsiából hozták, s ha ez a dallamkincs az ősi ötfokú hangrendszeren nyugszik, akkor nyilvánvaló, hogy e gyermek dalocskái is az ötfokúság elemeit, csíráit rejtik magukban. A három hang egymásutánjából álló pentaton mag (*mi-re-do*: „Bújj, bújj, itt megyek, tüzes lapátot viszek...“) magától értetődő természetességgel jelenik meg hangkészletében. Dallamvilága így bővül lassan a *Volt nekem egy kecském, tudod-e* kvintelő szerkezetéig. Majd az ötfokúságtól a hétfokúsáig. Így ismétli meg, néhány évbe sűrítve, az emberiség zenei fejlődéstörténetét, míg fokozatosan belenő a zenei felnőtt korba.

A gyermek zenei világában a ritmus elsődleges szerepe hangsúlyozott. Mozgáshoz kötöttsége pedig annyira nyilvánvaló, hogy egyetlen alapképletre redukálható: az ütempár, mely négy lüktetésből, a súlyos—súlytalan viszonyt képviselő két-két lépés egymásutánjából áll. Zeneileg ez negyed hangértékekkel fejezhető ki. Az alapképlet ismételtetésével, a negyedhangok nyolcadokra való felbontásával, variálásával hihetetlen ritmusgazdagságot kap a kicsinyek dallamkincse.

A gyermekkor mesével-játékkal tarkított korszakában megsül a homokpogácsa, paripa a fűzfavessző, és nagyon komoly foglalkozás a fogócska. Vajon ki lesz a hunyó, ki a kergető? Ritmikusan ütögeti a körben álló öklöket a kiolvasó kispajtás:

*Me-se me-se, mát-ka,  
Pil-lan-gós ma-dár-ka.  
In-gó-bin-gó ró-zsa,  
Te vagy a fo-gócs-ka.*

Így kezdődik, kiolvasóval, majdnem minden játék. A gyermek zenei világában pedig a kezdetek kezdete a mondóka és a kiolvasó. Gyermekdalokhoz a mondóka-világ — mint fűgához a prelúdium — hozzátartozik. A gyermekfolklór szerves része: szöveg és ritmus szövetsége, melyben (akárcsak a dalokban) egyeduralkodó a tetrapódikus alapképlet. Kodály Zoltán szavaival élve a mondóka nem más, mint „a gyermekdal egy — rendszerint dallamtalan — oldalhajtása“. A mozgással-lépezzel egybekötött ritmus törvényszerű, ösztönös kényszer a gyermek számára. Anynyira, hogy a nyelv hangsúlytörvényeit is szétfeszíti, hallgatóját, megszólaltatóját valósággal behálózza, és önkéntelen mozgásra készíti.

Rendszerezés, tematikai csoportosítás, részletes ritmikai osztályozás igénye nélkül vizsgáljuk meg kissé az *Egyedem-begyedem* birodalmát.

Két ütempár összekapcsolása a legegyszerűbb egységet, a kétsoros kiolvasót eredményezi: „Kicsi csupor, kiskancsó / Meg is van már a hunyó.“

Ennek kettőzése, a négysoros a leggyakrabban előforduló forma:

*Akom, bákom, tobákom,  
Elveszett a dohányom,  
Meg kell annak kerülni,  
Tizenhatnak kijönni.*

A sorok száma hat-, nyolc-, kilenc-, tízre is kibővült.

*Arkot ugrott a cigány,  
Kitört keze-lába,  
Mentő után kiabált,  
Vigyék szállodába.*

*El is vitték szállodába,  
Szálka ment be a talpába.  
Liccs-loccs, locsogott,  
Te leszel a hunyó most.*

A pályázatra kizárólag frott szövegek érkeztek (a pályázat szervezési formája is csak erre adott lehetőséget). S mert a mondókák többsége valóban dallamtalan — a majdani összkép is nagyjából helytálló lesz. Hogy azonban a gyermekek nem húznak éles határt ritmizált mondóka és énekelt kiolvasó között, bizonyítja a *Magyar Népzene Tára* (a Magyar Tudományos Akadémia kiadványa, 1951) első kötete. Jó néhány dallamos, két-három, sőt hexakord (hat hang) ambitusú mondókára is találunk itt példát.

Ha Kodály, Bartók, Lajtha László, Kiss Lajos és mások jóvoltából dallamos mondókákat is ismerünk — joggal vetődik fel a kérdés: vajon az Egyedem-begyedem akció felléphet-e a teljesség igényével mindaddig, míg a kutatók helyszíni gyűjtést nem végeznek (legalább a gyűjtésben jeleskedő három megyében: Hargita 1840, Maros 1707 és Bihar 1614 kiolvasót küldött be)? Így kiderülne, hogy ma és itt él-e még gyermekeink ajkán dallammal felruházott mondóka, vagy számuk oly elenyésző, hogy gyakorlatilag eltekinthetünk tőlük.

Zenepedagógiánk figyelme a tömegbázisú zenekultúra megteremtésére összpontosul. Elemi, közép- és felsőfokon zenei nevelésünk szervezettsége kielégítő. Az iskoláskor előtti zeneoktatásban már kevésbé. Pedig ennek célja a zenei anyanyelv megalapozása. Óvodáink zenei programja s az itt-ott, nagyobb városainkban működő kisszámú zeneóvoda, sajnos, nem biztosítja e cél megvalósítását, s így zenei nevelésünkben nagyrészt hiányzik még az az erős alap, amelyre a magasabb zenekultúra felépülhetne.

A gyermek zenei nevelése egyrészt zenei világának teljes feltérképezését jelenti, másrészt pedig — e zenei anyag alkalmazásával — hallásuk, ritmusérzékük, zenei memóriájuk és dalismeretük folytonos fejlesztését, gazdagítását. Ennek lehetőségét Kodály és Bartók — Illyés Gyula szavaival élve: „a példamutató nagy ikerpár” — századunk első felében már megteremtette. Korszakalkotó tettükkel, az igazi népdal megtalálásával együtt feltárták a gyermekek nyújtotta zenei kincseket is. Zenepedagógiai munkásságuk, gyermekeknek szánt énekkari és hangszeres műveik révén pedig utat nyitottak az új alapokra helyezett zenei nevelés felé.

Bartók Béia háromkötetes zongoraműve, az 1908–1909-ben komponált *Gyermekeknek* című sorozat a gyermekfolklor tiszta forrásának zeneszerzői világán átszűrt válogatás (az első két kötet magyar, a harmadik szlovák népdalfeldolgozásokat tartalmaz), a *Cickom, cickom...*, a *Hej tulipán, tulipán...*, a *Kis kece lányom* vagy az *Ej görbénye, görbénye...* dallamára a felismerés mosolyával felel a gyermek. S micsoda kincs jut birtokába, ha a kíséretben megismeri, magába szívja a bartóki harmóniakat is! Megszereti e kristályos mikroformákat, s később érzékenyebben reagál a zenetörténet klasszikus formáira. A Bartók-zene összhangjain nevelkedve, huszadik századi gyermekként nő bele a modern zenébe. Ehhez persze,

az óvónők, tanítók, zenetanárok minél tökéletesebb felkészítése lenne az elsőrendű feladat. Hiszen tőlük függ, hogy zeneileg „beszélőképes” lesz-e a holnap nemzedéke. Az a gyermek, aki nevelőitől elsajátítja zenei anyanyelvét, később egészséges kritikai érzéssel igazodik el a komoly és könnyűzene, mindenféle zene területén.

Az Egyedem-begyedem akció kezdete a *Napsugár* felhívása volt. Folytatása több száz kis kéz igyekezete, mellyel a mondókákat-kiolvasókat papírra vetette. Zenei nevelésünk legelső lépcsőfoka viszont épp az a terület, melyet az akció felölel. Ezért a befejezés nem lehet más — csakis az *Egyedem-begyedem könyvecske*, mely az élő zenei nyelv szép, első fejezetét fogja tükrözni. Nekünk, nevelőknek s a gyermekeknek egyformán hiányzik. Mert tud-e vajon az ember ország-világ- s kozmoszjáró lenni a legelső lépés megtétele nélkül?

László-Bakk Anikó



Fux Pál  
rajza



*Hatvanadik életéve betöltése alkalmából Csehi Gyula docens-doktort, a kolozsvári Babeş—Bolyai Tudományegyetem magyar irodalom tanszékének tanárát, a nagy műveltségű tudóst, nevelőt és publicistát, úgy is mint a régi és az új Korunk munkatársát, sok szeretettel köszöntjük. Egészséget és sok munkában, sikerekben gazdag esztendőt kívánunk Csehi Gyulának.*

## Modern Kalliópé

Művelődésünket vizsgáljuk színéről s visszajáról. Józan hangok mellett túlhajtott és meddő végletek diszsonanciái is felcsendültek az „irodalomcentrizmus“ vitájában: pöffeteg önelégültség az egyik póluson, csüggesztő kisebbségi komplexus a másikon. De sem itt, sem ott nem figyelt fel senki — írásban legalábbis — egy olyan eseményre, amely tudományosságunknak (közelebbről az irodalomtudománynak) egyik, eddig nálunk egyáltalán nem művelt ágát úttörő módon gazdagítja. A kívülálló azt hihetné, olyan gazdagok vagyunk műfajelméleti, összehasonlító irodalomtörténeti, alkotáslélektani, irodalomszociológiai munkákban, hogy az olyan vállalkozás, mint a Csehi Gyuláé, amelyből eddig két kötet, mintegy ezer lap került az olvasó elé — már nem is kelthet különösebb érdeklődést a könyvtermés bőségétől túlhalmozott, elfásult szakkritika berkeiben. Holott tudjuk, egyáltalán nem ez a helyzet.

Szakkritika? Ha egy tudományos munka érdembeni méltatásának az a feltétele, hogy a bíráló beavatottként szóljon hozzá a tárgyhoz, hogy bár nagyjából rendelkezék a szerző tárgyismeretével, az apparátus felhasználta adatok között otthonosan mozogjon — nos, akkor a Modern Kalliópé, a Klió és Kalliópé folytatása még jócskán várhat kritikusra. Csakhogy bizonyos kényszerhelyzetekben, amilyen ez a mostani is, az örökölt lemaradás és a halaszthatatlan feladat szorításában, az önmagában dicséretes szerénység, illetéktelenségünk egyébként indokolt beismerése a restséget igazolná, egyet jelentene egy felszámolandó állapot véglegesítésével. Csehi Gyula ezzel a méreteiben, igényében egyaránt impozáns vállalkozással voltaképp a tevékenysége gerincét alkotó pedagógusi hivatását teljesíti ki; értő olvasót, illetékes bírálót nevel, közönséget és közeget, művének reális akusztikát biztosítót. Csak ha így fogjuk fel a hármaskönyvnek koncipiált munka eddig megjelent két kötetét, törhetünk ki végre a bűvös körből: ennek a tárgykörnek nálunk jószerével nincs szakirodalma, honnan lehetnének hát szakértői? Szakember nem lévén, miként bontakozzék ki a szakirodalom?

Az első kötet — erre itt és most csak emlékeztetni kívánok —, mint címe is jelezte, a nagyepika és a történelem kapcsolatát taglalta; a második, a Modern Kalliópé a regény történetének elmúlt másfél évszázadát tekinti át, a műfaj alakulásának főbb állomásait, típusait, szerkezetét, George Sand és Musset, Balzac, Hugo, Zola, Dosztojevszkij, Thomas Mann műveiben mutatja ki fikció és valóság szelektív talál-

kozását; A második kötet végén — a harmadik kötet elé című szerzői vallomásból tudjuk, hogy a ciklust záró könyv tartalmazza majd napjaink társadalmának, tudományának és a regénynek az összefüggéseit; címe: *Uránia* vagy *regény, tudás, tudomány*.

Irodalomszociológia, alkotáslélektan, forrástörténet érintkezési felületén helyezkedik el Csehi Gyula munkája. A szempontok változatosága mellett a vizsgálódásnak ez a módszere egyszerre él több szakdiszciplína lehetőségeivel anélkül, hogy bármelyiknek is kizárólagosságot juttatna. Eljárása buktatóira maga a szerző figyelmeztet: „... inkább óvakodtam a megcsontosodott merevségektől, mint az eklekticizmus veszélyeitől.” A megközelítés eleve kigondolt szempontja úgy válik a négy átfogó fejezet során rendező elvvé, hogy az elméleti összefoglalás, a fogalmak tisztázása a műfaj alakulásának történeti folyamatából következik. Minden esetben az adott műből vezeti le a szerző, hogy a társadalmi tudat, az uralkodó stílusirányok, az írói alkat sajátosságai, a regény létrejöttének személyes indítékai vagy társadalmi tendenciája, korabeli események és intimitások milyen irányban és arányban működtek közre az írói szándék megvalósításában.

Csehi módszere homlokegyenest ellenkezik a strukturalista Roland Barthes-éval. Csehi akár Az író mint történész, akár Az író mint szociológus fejezetcím alatt tárgyalja a romantikus, a realista, a naturalista regényt — mindenképp történetiségében vizsgálja a műfajt, csak úgy, mint az egyes művet. Barthes szerint: „... az irodalmi mű lényegéből eredően paradoxális, egyidejűleg jelezvén a történelmet és ellenállva neki... ezért nem rendelkezünk az irodalom történetével, csupán az írókéval.” Az irodalom kutatásában mégis elfogad két posztulátumot: történeti az egyik, amennyiben a kutató intézményként fogja fel az irodalmat; lélektani a másik, ha az irodalom mint alkotás a vizsgálat tárgya. Ha a barthes-i felfogás módszer- és tárgymeghatározó alternatíváját vesszük például tekintetbe, a Modern Kalliopé koncepciója és metodikája a megközelítés kétféle lehetőségének keveredését mutatja.

Ez az előítéletmentes nyitottság teszi lehetővé például, hogy A regény útja a huszadik században című fejezet Dosztojevszkijjel kezdődjék, akit Csehi Gyula eléggé nem dicsérhető módon nem a XIX. század írói közé sorol, ahova életrajzi adatai szerint tartozik, hanem ember szemlélete, regény-építkezési módszere szerint a XX. század előhírnökét látja benne. Talán hiányolható (a harmadik kötetben minden bizonynyal sorra kerülő) jelzése annak, hogy a Megszállottak írójától századunknak milyen hatalmas irodalmi-bölcseleti családfája eredeztetni magát.

Szükségképpen szűkkeblűnek tűnhet egy ilyen jelentékeny vállalkozás méreteihez képest, hogy ebben a keretben nincs mód a munka érdembeli méltatására. Megbocsáthatatlan mulasztás lenne azonban annak elhallgatása, hogy a hatvanadik évét ünneplő Csehi Gyula munkája — nemzetiségi művelődésünk égető problémáinak összefüggésében — több egy hézagpótló irodalomtudományi műnél: jelenség. A sokat és méltán emlegetett önismeret légüres térben lebegne, ha nem tételezné fel eleve a nemzetek kultúráját áttekintő törekvést, a komparatív szempont szakadatlan érvényesítését. Az irodalom vonatkozásában ez sem

többet, sem kevesebbet nem jelent, mint a világirodalmi műveltségnek azt a korszerű tágitását és mélyítését, amelyre most már a középfokú anyanyelvi oktatás is kezd fokozottabb gondot fordítani. Hogy az olyan feladatvállalás, mint a Csehi Gyuláé, milyen szolgálatot tesz a kultúra teremtői és terjesztői — írók, kritikusok, tanárok — további önképzésének, az senki előtt, aki a Modern Kalliópét haszonnal forgatja, nem szorul bizonyításra.

Gyilóczy Zsuzsanna



Fux Pál rajza

A diplomácia is azon emberi tevékenységek közé tartozik, amelyeket előbb műveltek, s csak később neveztek nevén. Már virágzottak a nemzetközi kapcsolatok, kialakult a protokoll, a ceremónia, a népek közötti beszélő viszony minden járuléka és kelléke, amikor Disraeli — elsőként — kimondta (a mai értelméhez közel álló jelentéssel) a „diplomátikus“ szót, s ettől kezdve a diplomaták végre diplomataként gyakorolhatják a diplomáciát.

Ahhoz képest, hogy mily későn sikerült elkeresztelkednie, a diplomácia igazán szép históriát kereshetett ki önmagáról. Így aztán e művészetnél bonyolultabb különös tudománnyal foglalkozó minden átfogó mű, így a Mircea Malița is\* bőséges adalékokkal újolag bizonyíthatja egy régi, bevált fogás hatékonyságát: a tudománytörténeti áttekintés kiváló eszköze a beavatásnak; az olvasó még magához sem tér első ámulatából, s új fogalmak boldog tudójaként, új összefüggések ismeretében néhány fokot ismét emelkedett a tudás lajtorjáján. A diplomáciatörténelem a Nagy Történelemből a hadtörténetnél határozottan kellemesebb olvasmány, s mindig a *suspense* szenzációjával hat; de azt azért tapasztalatból tudjuk, hogy a tárgyalászatnál felhozott érvek többnyire az arzenálok polcain nyugsznak, s hogy a tábornokok sikerének elengedhetetlen előfeltétele a diplomaták kudarca. Van még néhány oka a diplomáciatörténet népszerűségének: az emberek legalább utólag beavattaknak hihetik magukat, tudást szerezhetnek arról, amit — megbízásukból és nyilván érdekeik megfontolt szem előtt tartásával — eltitkoltak előttük...

Malița hatalmas bibliográfiára támaszkodva sem vállalkozik a teljes diplomáciatörténet áttekintésére, de amihez hozzányúl, azzal alaposan és főként célszerűen bánik, mondhatnám: funkcionálisan kezeli ismeretanyagát. A nagy iskolák sorából a görögöt, a római, a bizáncit, az olasz köztársaságokét, az ottománt s az orosz, illetve a Habsburgokét említi, majd a XIX. századba jutva felhagy az országokéni sajátosságok szerkesztési hangsúlyozásával, s kronológiai szempontokat követve vezet át a mába.

Természetesen a román diplomácia indokoltan terjedelmes történetét a szocialista Románia külpolitikájának alapelveiig emeli, amivel eltér ugyan általános szerkezeti koncepciójától (attól nevezetesen, hogy a külpolitika egyik eszközéről, nem pedig magáról a külpolitikáról értekezik), de ezt nem felejtünk, hanem éppen ellenkezőleg, helyeselnünk kell, hiszen ebben is ígéretét látjuk annak, hogy most már nem sokáig kell várunk a nemzetközi kapcsolatok elméletének elvontabb kérdéseit szakszerűen tárgyaló művekre, s például a polemológiával vagy konfliktológiával is közelebbi ismeretségbe kerülhetünk hazai könyvek, nemcsak bel- és külföldi folyóiratok jóvoltából.

\* *Mircea Malița: Diplomația. Editura didactică și pedagogică. București, 1970.*

◆ *A nagy múltú székelyudvarhelyi kollégium, a jelenlegi pedagógiai Liceum, 300. évfordulójának jelentőségét az október 21-én tartott ünnepi nagygyűlésen történeti összefüggésrendszerbe helyezte Mircea Malița oktatásiügyi miniszter. Széles kitekintésű és tömör felszólalásában hangsúlyozta, hogy a XVII. század három szomszédos román fejedelemsége, Havasalföld, Moldova és Erdély földrészünk leghaladóbb szellemi áramlatait tette magáévá, művelődésük azonos törekvések jegyében párhuzamosan fejlődött, s európai szintű diplomáciát teremtettek függetlenségük, anyanyelvük és vallott hitük védelmében a török Portával szemben. Együtt említette Miron Costint és a kollégiumalapító Bethlen Jánost. Az alapítás korának mostoha körülményeiről szólva, melyekkel a kisváros teremtő erőinek szembe kellett nézniük, magyarul idézte a népi szólásmondást: „A székely a jég hátán is megél.“*

*Napjainkban gazdag lehetőségek nyílnak, hogy az egykori diszciplínák — köztük az anyanyelv, az idegen nyelvek és a népeket leginkább közelítő legtokéletesebb nyelv, a matematika nyelve — a tudományosság rangjára emelkedjenek, és megtartó erővel szolgálják a nép szellemi felemelkedését a közös múlt s közös jelen, a román nép és az együttélő nemzetiségek testvériségének jegyében, amelynek egyik bölcsője volt és jelképe ma a székelyudvarhelyi iskola.*

*Az ünnepség keretében lezajlott tudományos ülésszakon a Művelődés Házában Benkő Samu a kollégium egykori tudós tanárának, a történész és botanikus Benkő Józsefnek életpályáját tárta fel. Toró Tibor temesvári egyetemi tanár pedig az antianyagra vonatkozó szakkutatások újabb eredményeit vázolta a „szép fizika“ magával ragadó képle-*

# krónika

teivel. Ezután szakosztályokra (történelem—irodalom, metodika, tanítóképzés) felosztva folytatódott a tudományos közlések sora, újonnan igazolva az ősi iskolaváros művelődési életének pezsgését. Ezt követően telt ház előtt, gálaesten léptek közönség elé az intézet volt növendékei. Dr. Jodál Gábor Szonatináját Balogh Ferenc hegedűművész, Balázs Ferenc eredeti népdalfeldolgozását a híres férjkorus szolgáltatta meg. Fellepett tanítványával, Gergely Lászlóval Halász Lajos marosvásárhelyi zeneiskolai tanár, és rátermett előadóként mutatkoztak be költeményeikkel Kányádi Sándor és Farkas Árpád. Csiky András színművész szavalatokon kívül föl-olvasással is szerepelt, Tamás Gáspár Barátságos mérközését szolgáltatta meg. Tischler Ildikó és Balogh Judit zongorakíséretei, Marinela Mihailuc és Mezei Mária versmondásai (Kányádi- és Argezei-fordítások) színesen egészítették ki a műsort.

Külön meg kell dicséernünk a nagygyűlést követő műsort: a jeleneteket a hajdan volt kollégium internátusi életéből, majd a körushátteret, amely előtt — szünni nem akaró vaspapstól kísérve — viharzottak a színpadon az ifjúsági és gyermekcsoportok szemet-szívet gyönyörködtető népi táncai.

Az ünnepségek képei és írott anyagai méltán kerülnek a dokumentációk közé, három évszázad föliánsainak szomszédosságába. mint új hajtások az iskola címerébe foglalt rózságon: „Per spinas ad rosas“ ...

◆ A nyelv és társadalom kapcsolatait elemző szeptemberi Korunk-szám véleménycserét indított el. A szerkesztőség meghívta a kolozsvári magyar nyelvészeket, s velük vitatta meg a további együtt-

Egyébként a tárgyalás-tudomány alapelvei Malița könyvében már méltó helyükre kerültek (ami semmiképpen sem teszi fölöslegessé további tanulmányozásukat). A szerző a tárgyalást a diplomácia központi jelenségeként értékeli, ami nem tartalmi tautológia, hanem — a román diplomácia sajátosságainak megfelelően — nagyon is időszerű tudományos koncepció. Malița ezzel összefüggésben — távlati érvényű — történelmi példákat idéz. A román fejedelemségek történetében — úgymond — a diplomáciához való jog megvédése egyértelmű volt a Portával szembeni függetlenség hangoztatásával. „Hazánk történelme világos bizonyítéka annak az eszmének, hogy a diplomáciához való jog megvédése, azé a jogé, amelyről a román uralkodók soha nem mondtak le teljesen, a megkülönböztethető függetlenségi státútum, a Portával szembeni függetlenségért folytatott harc része volt.“

Ezzel összefüggésben ide kívánczok a mű egyik méltatójának. Paul Dimitriunak figyelemre méltó megállapítása: „A diplomácia-fogalom sajátos hangzása a román népben mind történelmi, mind művelődési síkon megfigyelhető. A török invázió korszakában a latin világ végváraiban, érdekek találkozásának és ütközésének helyén, érdekes kultúra-erek csomópontján népünk — léte dimenziójaként — majdnem szüntelenül megélte azt a történelmiséget, amely benne rejlik a diplomácia-fogalomban. A tárgyalás és a jogok megőrzésére vagy tiszteletben tartására irányuló erőfeszítés, amelyről annyi román dokumentum tanúskodik — diplomáciai tevékenységünk állandója. Ezért hisszük, hogy a történész, diplomata és tudós Mircea Malița könyvének politikai pszichoanalízis jelentése van, mert történelmi tudatúlszöbre emel ismeretlen vagy csak kevésbé ismert tényeket...“ (Lumea, 1970. 8).

Igen, e jelentés felismertetése a könyv elsődleges funkciója. De — szorosabb értelemben vett szakmai szempontból — nem kevésbé fontosak enciklopédikus és technikai jellegű fejezetei, illetve mellékletei sem. Az enciklopédikus ismereteket hordozó részek általános fejlődést jeleznek az 1967-ben megjelent *Mic dicționar diplomatic român* bizonyos címszavaihoz képest. (Csak azt sajnáljuk, hogy a könyv kiadója eltekintett az ilyen művek esetében nélkülözhetetlen apparátus közzétételétől. Név- és tárgymutató, valamint rendszeresebb bibliográfiai áttekintés segítségével bizony könnyebben kigazdoltunk volna.)

Élvezettel olvastuk a technikai tudnivalókat ismertető oldalakat. Az ember gyakran gondol arra, hogy a nemzetek közötti érintkezés kifinomult szabályai-ból milyen jó volna többet alkalmazni az egyedek közötti érintkezésben... Minden szinten. Hiszen az egykori „elitek“ társadalmi konvencióinak rafinériája — ahonnan a protokoll merített — önmagában nem megvetendő, s ha az evőeszközök használata is előbb-utóbb mégiscsak tömegméretekben úgy-ahogy elterjedt, talán egybek is hasznos hagyományoknak bizonyulhatnak még. Ha demokratizálhatók.

Mert a protokoll és a ceremónia a tekintély-elv alapján merevedett szabályokba. Ennek szemléte-

tésére lejegyzem az ültetés és elhelyezés rendjének néhány szabályát.

Hogy mi tekinthető a legjobb helynek, az a helyi viszonyoktól függ; színházban általában a színpadtól legtávolabb eső páholyt szokták a legjobb helynek tekinteni.

Ebéd- és vacsorameghívások alkalmával: ha a nők és férfiak vegyesen vannak meghíva, nőket és férfiakat váltogatva kell ültetni; nők sohasem ülhetnek egymás mellett; nők részvételével rendezett étkezé- sen lehetőleg a nők és a férfiak, valamint külföldiek és hazaiak váltogatását kell alkalmazni, úgy tehát, hogy külföldi nő mellett hazai férfi, és külföldi férfi mellett hazai nő üljön. Az asztal vége felé már megengedhető, hogy hazai nők és férfiak kerüljenek egymás mellé...

Pedig a protokoll nem tréfadolog, igenis fontos szerepe van a nemzetközi életben is, s — Malița figyelmeztet rá —: jelentőségének tagadói tulajdonképpen nem a frakk esztétikumát, hanem egyebet próbálnak kétségbe vonni. A protokoll, a ceremónia, a diplomáciai szokások fontosságának tagadását rendszerint a „kánonok“ kiküszöbölésének, a formalizmusok egyszerűsítésének szándékával szokták indokolni, azzal az ígérekezettel, amely — úgymond — az érintkezés mechanizmusát a jelenlegi dinamikusabb szakasznak megfelelőbbé tenné... Csakhogy az államközi érintkezésben, a nemzetek közötti viszonyban a történelmileg kialakult szokások az államok szuverén egyenlőségét jelző funkciójukkal tiszteletet parancsolók.

Farkas László

## Irodalomtudományi dilemmák

Kántor Lajos most megjelent, külsejében is szép kötete, az *Alapozás*, egy évtized termése.\* Folyóiratokban, egy-egy válogatás élén láttak először napvilágot az itt közreadott tanulmányok, esszék. Eleve teszögezhettük: hasznosak, szükségesekek az ilyen kötetek. Nemcsak azért, mert útbaigazításul szolgálnak az irodalmunkban tájékozódni kívánók számára. Ezen túlmenően: megfelelő rendező-elvek megtalálásával és érvényesítésével lehetővé válik új, szélesebb összefüggések megteremtése. Kántornak vannak rendszert formáló szempontjai. Hogy csak a legalapvetőbbeket említsem: líraiság a prózai alkotásokban, a novella-forma alakulása különböző korszakokban, irodalomtörténeti és irodalomkritikai látószög egybehangolása.

Az időben egymástól meglehetősen távol eső írások önkéntelenül kérdésre ingerelnek: vajon ugyanarról az íróról, műről, irodalmi jelenségről ugyanaz

\* Kántor Lajos: *Alapozás. Klasszikusok — kortársak. Tanulmányok, esszék. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1970.*

## krónika

működést a nyelvkultúra ápolása terén.

A kolozsvári kerekasztalnál Kelemen Béla, Máthé Jakab, Teiszler Pál és Szabó Zoltán fejtette ki a nyelv- és irodalomtudomány korszerű felfogását a nyelvmuvelésről, a Korunk nyelvszámának folytatásaként gyakorlatibb nyelv-ápoló anyag közreadását kezdeményezve. Faragó József és Mikó Imre a nyelv tudományi kiadványokról, Salamon László költészet és nyelv összefüggéséről, Kötő József a színművészet nyelvi felelősségéről, Zörgő Benjámin a tudományos világszint nyelvi követelményeiről, Farkas Magda a tankönyvek stílusáról szólott. Az értekezlet eredményeként megszületett egy nyelvmuvelő Korunk-szám terve, mely a mai nyelvállapot, a szakterminológia, az iskolai, színházi, művelődési vonatkozások vizsgálata öleli fel.

Nagyváradon a 3. számú Liceumban találkozott a Korunk küldöttsége a helybeli nyelv- szakos tanárokkal. Szikszai Tibor tanfelügyelő megnyitó szavai után Balogh Edgár az igényes nyelvkultúráról, Kántor Lajos a modern stíluselmzésről s Teiszler Pál a kolozsvári magyar tanszék nyelv tudományi munkásságáról tartott rövid előadást. A felszólalók közül Dánielisz Endre (Nagyszalonta) és Szilágyi Aladár a gépi műfordítás és általában a nyelvészet és matematika összefüggéseit, a szaknyelv egyszerűsítését s a nyelvtanulmányok korszerű módszertanát vetette fel, Adám Anna a szép kiejtés és helyes fogalmazás ápolását sürgette, Lukács Salamon pedig az anyanyelvi fogalomalkotás és szaknyelviség lélektanai kapcsolatára utalt. Itt is felvetődött a nyelvmuvelő szám, sőt egy szélesebb, a Filológiai Társaságra háruló nyelvmuvelő mozgalom szükségése.

A találkozó alkalmából sor került a nagyváradi szabad-

# krónika

egyetem keretében tervezett „Korunk-kör“ előzetes megbeszélésére is. Ez a kör, akárcsak a fővárosi Lumea és Magazin istoric olvasóinak már működő köre, rendszeres összejöveteleken beszéli meg a folyóiratban megjelent cikkeket.

◆ Rólunk volt szó a bucaresti rádió péntek esti Tabletá de seară ciklusában: Domokos Géza krónikája azokról a térékvésekről tájékoztatta a román közönséget, melyek a múlttól máig kölcsönös román-magyar ismerkedésünket mozditották elő. Kezdve a magyar irodalom klasszikus értékeinek hagyományos román közvetítésétől, egy Ștefan O. Iosif, egy Iosif Vulcan, egy Octavian Goga műfordítói tevékenységétől magyar íróink ismert román műfordításáig s a szellemi együttműködés mai megnyilvánulásáig, a közös Argezi- vagy Bartók- emlékezésekig vagy a bukaresti Petőfi-ház román és magyar írókat bemutató programjáig, egyre szélesebb folyamatról van szó, s jólesett hallanunk mindazt, amit az előadó e szellemi menetben a régi és új Korunk szerepének tulajdonított.

Az „Esti beszélgetések“ (így nevezi a sorozatot egy brassói kommentár) nem kevesebb mint három ízben is feldolgozták a Korunk-problémát. Egy nagy szerkesztő című előadásában Domokos Géza a húszas-harmincas évek Gaál Gáborát mutatta be, majd Egy harcós folyóirat cím alatt a régi Korunk antifasiszta szerepéről, a hazai román és magyar írókkal együtt jelentős külföldi személyiségeket is közös arcvonalra sorakoztató vonzóerejéről értekezett, végül 34 esztendő után címen az 1936-os ún. „román szám“ ezidei korszerű felújítását — áprilisi számunkat — méltatta, melyben az együttműködés

a véleménye Kántor Lajosnak most is, mint tíz évvel ezelőtt volt? Van egy általánosabb, kevésbé szubjektív vonatkozása is a kérdésnek. Talán főlélegesen bizonygatni, hogy 1960-ban készült — egyébként jól dokumentált — Thury-tanulmánya 1970-ben hiányérzetet kelt bennünk. (Azóta négyszáz oldalas könyv íródott Thuryról.) Nem is beszélve arról, hogy a nyolc-tíz évvel ezelőtti értékeléseken helyenként kiütököznek az akkori évek irodalomszemléletének (legyünk igazságosak: szükségleteinek) szempontjai.

Nem tartom hiabavalónak ezt itt elmondani a jövőre nézve sem, hisz — irodalomtörténeti kézikönyvek híján — az ehhez hasonló válogatások kivételes szerepet töltenek be irodalmi múltunk, illetve mai irodalmunk megismertetésében, korszerű értékelésében.

A gyűjteménybe foglalt írások bizonyos mértékig tárgykörök szerint csoportosulnak. Az első ilyen tárgykört a Madách Tragédiáját értelmező hosszabb-rövidebb elemzések teszik ki. Mint ismeretes, Kántort évek óta izgatja a madáchi életmű, először diákfejjel — államvizsgadolgozatban — vállalkozott *Az ember tragédiája* százéves útjának nyomon követésére (dolgozata meg is jelent az *Irodalomtörténeti Füzetek* sorozatban). Az itt közreadott Madách-reflexiók tehát nem ötletzerűek, egy sokat vitatott mű értelmezéseinek ismeretében íródtak. Kántor máig sem tisztázott kérdéskomplexumokhoz nyúl hozzá, s a Tragédia kiváló ismerőjének, Sötér Istvánnak eredményeit is felhasználva helyezi új világításba Madách művének egy évszázad alatt legtöbbet vitatott eszmei-esztétikai kérdéseit (költői vagy filozófiai mű a Tragédia? hogyan valósul meg benne a nemzeti és egyetemes egysége? milyen a tömeg és az egyén viszonya?). E kérdéseket inkább csak felveti, s ha bizonyít, azt főleg a szélsőségek, ma már nyilvánvalóan túlzó álláspontokkal szemben teszi.

A szerző legnyilvánvalóbb, legállandóbb rendezőelve műfaji: a prózában, a huszadik század magyar prózájában — elsősorban novellisztikájában — megmutatkozó líraiság nyomon követése. Lényegében erre vállalkozott két évvel ezelőtt kiadott Móricz-tanulmányában is: lírai motívumok, „érzéstömbök“ megfigyelésére; olyan jegyek, lírai elemek előtérbe állítására (novellában, regényben), amelyek — hogy úgy mondjam — kiesnek az epikum köréből. Kétségtelen, újszerű vállalkozás, de nyomban tegyük hozzá: nehéz feladat, a tévedés legkülönbözőbb lehetőségeit tartogató kutatási terület. Elég, ha arra gondolunk, mennyire elvont esztétikai, műfaji kategóriákkal kell dolgoznia a kutatónak, s hogy még magát a líraiság fogalmát sem lehet pontosan meghatározni, körülírni.

A „tiszta“ epika felbomlását követve, Kántor Lajos az epika hagyományos formáival szakító századvégi novellairódomtól indul el. Több szálú vizsgálódása során a líraiságot erősítő szubjektivitást nemcsak a szecesszióban próbálja kimutatni, hanem a valósághoz olyan erősen tapadó irányzatban is, mint a naturalizmus. Czine Mihály nyomán Bródyt sem mint naturalistát idézi meg. A magyar naturalizmus atyjának prózájában a szociális fogantatású szenvedélyességet,

ahogy kifejezi: Bródy „zengő líráját“ tartja fontosabbnak. A századforduló irodalmának néhány tematikai jellegzetessége (cseléd-motívum, a proletárvilág beemelése az irodalomba) szintén ilyen értelemben kap súlyt, s a novellaforma megváltozását szintén ezzel hozza összefüggésbe, olykor már-már egyenlőséget téve líraiság, illetve: hangulatiság, lélektani elmélyítettség és meseszerűség közé. Persze, az állítás igazolására nem nehéz példát találni (különösen Krúdy hangulat-novellái beszédesek) — Bródyra, Peteleire vonatkoztatva azonban túlzottnak érzem következtetéseit. E két író legjobb novellái ugyanis legalább annyira drámaiak, mint líraiak. Bródy ismert novellájáról, a *Kaál Samuról* mondja Kántor: „... A drámai konfliktus fontos szerkezeti elem, de az érzelmek vissza nem fogott áradása mégis a líraiság irányába tolja a novella egészét.“ Igaz, nem tagadható az érzelmi momentumok jelenléte, mégis a figyelést csak a kötetlenebb érzelmi sodrásra, annak meghatározóvá tételét vitathatónak érzem.

A *Móricz-revizió* címszó alá gyűjtött írások mintegy folytatásai az előbbi, inkább általánosságokban mozgó eszmefuttatásoknak. Kiemelve Móricz Zsigmondot a „parasztirodalom skatulyájá“-ból, Kántor jó érzékkel tapintja ki a Móricz-művek epikumába foglalt lírikumot, elsősorban a Csibe-novellákban. S bár nem tartozik szorosan az epika és líra határvidékéhez, Móricz Zsigmond nyelvi tudatosságát elemző (régebben írt) tanulmányát is érdemes volt beiktatni a kötetbe (esetleg didaktikus jellegét fel lehetett volna oldani).

A gyűjtemény legterjedelmesebb tanulmánya A *magyar novella útjai* címet viseli. Az alapos, lezárt és teljesedő életműveket taglaló számvetés mintegy továbbgondolása a századforduló novellisztikájában felvillantott lírai elemeknek. Visszakanyarodva a novella századvégi megújulásához, Kántor Lajos Lukács György tételéből indul ki, döntő szerepet juttatva a társadalmi-pszichológiai tényezőknél. Pontosabban: az átmeneti korszakok sajátos körülményeinek. Móricz novelláinak a lírai vonalhoz tartozásával párhuzamosan külön kitér Móricz Zsigmond örökségének egyoldalú értelmezéseire. A tíz-tizenöt évvel ezelőtti helyzetre gondolva, a „konfliktusokat realista módon kiíró“ Móricz Zsigmond exponálásában látja a Krúdy-fémjelzte írásmódról való megfélemedkezést. Ez igaz, csakhogy az aszociálisabb írók háttérbe szorítása nem annyira egy esztétikai koncepció, mint inkább egy egész irodalompolitika következménye. Az a normatív szellem (s erre utal Kántor is) nem hagyott számukra teret, amely Petőfit is, Móricz Zsigmondot is csonkán tűzte lobogóra. (Kántor Lajos nem állítja ugyan, hogy nagyjaink egyikét-másikat a Móricz-féle ábrázolásmód előtérbe helyezése szorította le annak idején a Parnasszusról, de megfogalmazásának ilyen árnyalata is van.)

Kántor tanulmányának időszerűségét épp szempontjában látom: a huszadik századi magyar próza eddig kellőképpen fel nem tárt rétegeit közel hozni szándékozó törekvésben.

Századunk magyar elbeszélő irodalmában különös szerepet tulajdonít — joggal — Déry Tibor „lírai-drámai“ novelláinak, valamint Lengyel József líraian

mai dokumentációját nyújtottuk. „Harmincnégy év! — mondotta a szerző a mikrofonba. — Ennyi idő telt el a Korunk két köllőnszámának megjelenése között. Egy zajos, bonyodalmas, tanulságokkal telt korszak, a történelem egész fejezete tükröződik a folyóirat két folyamának jól ismert lapjain.“

Domokos Géza a Kriterion nemzetiségi könyvkiadó vállalat igazgatói tisztjében maga is tevékeny részese a kölcsonös ismerkedésnek, melynek szép eredményeivel a rádió közönsége elé lépett.





Duzs János

## A vállalat információs rendszere és tevékenysége

*Teljesen felesleges ma már azt bizonygatni, hogy a vállalatok — főként fokozott önállóságuk miatt — csak úgy tudnak versenyképesen termelni, ha erősen változó környezetüket minél jobban ismerik. Ennek elengedhetetlen feltétele a vállalati szintű információs rendszer kiépítése. E rendszer felépítését és működését próbálja a szerző, eléggé vázlatosan, de annál átfogóbban, bemutatni. A könyv célja, hogy az információ és a szervezéstudomány ide vonatkozó eredményeit, valamint az információs tevékenységben rendelkezésre álló tapasztalatokat összegezte segítséget nyújtson a vállalatoknak. Az információ lényegének, jelentőségének és értelmezésének tárgyalása után a szerző rátér a vállalati információs rendszer bemutatására, nem feledkezve meg a tájékozódó és tájékoztató tevékenységek fontosságának a kiemeléséről sem. Ajánlja a számviteli és szakmai információs alrendszerek kiépítését (beszerzés, fejlesztés, finanszírozás). Külön fejezetben foglalkozik az információk megszerzésének forrásaival, feldolgozásuk, tárolásuk és rendelkezésre bocsátásuk módszereivel és technikájával. (Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1970.)*

Robert Dottrens  
és munkatársai

## A educa și a instrui

*Élenjáró svájci tanügyi szakemberek az UNESCO nevelési osztályának felkérésére írták meg ezt a kifejezetten gyakorlati jellegű könyvet, korszerű munkaeszközt biztosítva az elemi fokú oktatás és a pedagógiai liceumok tanerői számára. Szintetizáló jellegénél fog-*

*expresszionista prózájának. A „kiábrándult és szét-szört” nemzedék (Örkény István, Illés Endre, Kolozsvári Grandpierre Emil) műveiben az új magatartás és a hagyományörzés egységére koncentrált. Helyes úton jár akkor is, amikor a második világháború után felépő generáció tagjai közül Sarkadi Imre paraszti, illetve „erkölcsi realizmusát” veszi észre, a Móricz-hagyomány és a modern törekvések szerencsés ötvöződését. (Itt jegyzem meg, hogy Kántor egy-egy minősítő kategóriája, kifejezése olykor a többértelműség veszélyét rejti magában. Az ilyen szókapcsolásokra gondolok: „sűrített realizmus”, „új szociografizmus”, „erkölcsi realizmus”, „ezeken a tájakon”, vagy az elvi-esztétikai csoportosulást szuggáló „Juhász Ferencék, Nagy Lászlóék”). Kántor könyvének ez a fejezete különben már azért is figyelemre méltó, mert a jelenkori magyar próza számos, olvasóink előtt csaknem ismeretlen író-egyéniségét mutatja be (nemrég megjelent novella-válogatása is ezt a célt szolgálja).*

A két háború közötti erdélyi magyar novellisztika népi vonalának (Tamási Aron, Nyíró József, Kacsó Sándor) számbavételkor azért tartja szűknek Benedek Marcell novella-meghatározását, mert az a novellát mint műfajt a ballada felé közelíti. Kántor nem vállalkozik itt polémiára, rögtön szembeveti azonban: a székely népelet mitologikus láttatásával bővíti ki a líraiság fogalmát, sőt Tamásival kapcsolatban versritmusról, Nyíró novellái esetében „alcázott” versekről beszél. A népi mítosz jegyében induló „székely” írók további útja nem érdekli Kántort. Pedig ha nem áll meg pályájuk első szakaszánál, Kacsó Sándor második novelláskötetében többet is meglátott volna — épp a líraiságot illetően. Ezeknek a novelláknak egyik fő jellemzője ugyanis az emlékezés nosztalgiajában fogant lírai hangvétel.

Pályaképei nem szokványos portrék. Kántor Lajosnak általában sikerül megragadni az egyes életművek eszmei-esztétikai meghatározóit: Illyés Gyula népi-nemzeti elkötelezettségét, a Kosztolányi-novellisztika fegyelmezetttségét, Gelléri Andor Endre „tündéri realizmusát”, a bartalisi egyszerűség vonzását, a négy sorosokban gondolkodó Horváth Imre művészetét, Szabédi László romantikus racionalizmusának tisztaságát.

Az *Appendix* cím alá foglalt esszék, cikkek a korszerű irodalomtudományban egyre inkább előtérbe kerülő motívumvizsgálatnak, a „különféle struktúrák felmérésének” (Kántor szavai) kíván erőteljesebb érvényt szerezni. Csak üdvözölhetjük ezt a mindenképp korszerű irodalomtörténeti alapállást (ami egyébként az egész könyvön végighúzódik), csupán egyoldalúságára szeretném felhívni a figyelmet. A strukturalizmus megkövetelte összefüggérendszer ugyanis gyakran tehetetlen a leírással megközelíthető, önállóan (kiszakítva) is művészi értékeket megvalósító részletek értékelésekor. Ezért nem tartom szerencsésnek például egy komplex elemzésre épülő Petelei-monográfiában az analitikus vizsgálódás csökkentését, ezzel párhuzamosan a formán túlmutató motívumok eltűnését.

Kántor Lajosnak legjobb tanulmányaiban, esszéiben sikerült megvalósítania azt, amit maga elé tű-

zött: higgadt mérlegelést parancsoló irodalomtörténeti szintézisekben is megőrizni elemzéseinek egyéni ízeit, színeit.

Az irodalomtudománynak ma épp ez a nagy dilemmája (Sötér István egyik frissen megjelent tanulmányát idézve): „Miféle aspektusból kerülhetne olyan kapcsolatba a műalkotással, hogy megőrizhesse saját, történeti jellegét, ne alakuljon át kritikává, de ne is ignorálja az irodalomkritika tanulságait, útmutatásait.” Kántor Lajos könyve ehhez az alapozáshoz segít bennünket.

Kozma Dezső

## Gyermekek művészete

*L'enfance de l'art* a címe az alig egy esztendeje Párizsban megjelenő folyóiratnak, a Francia Művészeti Nevelés Társasága érdekes, hasznos kezdeményezésének. A gyermekrajz felfedezése századunk érdeme. Például Fernand Léger, a nagy avantgarde festő a következő figyelemre méltó következtetésre jut: „A gyermekrajz mesebeli momentum. A gyermek felfedezi magának a vonalat, a teret és a színeket úgy, ahogy felfedez egy kockajátékot vagy ahogy indiánosdit játszik. Szükséges kikiáltani: a gyermekrajz hiteles, autonóm művészi tény.” A modern művészetben, mint köztudomású, a hagyományos mesterségbeli tudás kisebb szerephez jut, mint az előző századokban. Új kifejezési eszközt találni, egy sok szempontból más tartalomnak megfelelőt — ez századunk művészetének egyik fő problémája. Az ún. „naiv” festészet előretörése, a primitív törzsek művészetének tanulmányozása és — nem utolsósorban — a gyermekrajz szakítást jelent a múlt művészetével, mely többé-kevésbé a görög szépségesszményt vallotta magának.

A gyermekrajz mégsem tekinthető tudatos, művészi tapasztalat alapján alkotott műnek. Az érzelmek, a spontán megfigyelések gyermeki kifejezése viszont gyakran nem csekély művészi tehetséget árulhat el. E rajzok őszintesége nem tételez fel szintézist, a primitív népek művészetére jellemző kialakult világlátást, a hagyományos formaérzék művészi kifejezését. Noha bizonyos elemei nem érdektelenek a modern művészet számára, a gyermekrajz esztétikai értéke magában véve vitatható. Vitathatatlan azonban, hogy különösebb élettapasztalat, gátlások nélkül a tudattalan közvetlenebbül jut kifejezésre, kimerítve az „automatikus alkotás” fogalmát. E rajzokból megismerhetjük a gyermek lelkivilágát, a külső valóság hatását látásmódjára; e mozzanat pedagógiai haszna felbecsülhetetlen. Ez az egyébként korántsem új felismerés hívta életre a *L'enfance de l'art* kiadványsorozatát. Egyetérthetünk kezdeményezőinek azzal a megállapításával, hogy a gyermekek, ezek a nem hivatásos „alkotók” őszinte mondanivalójukkal a maguk látzólagos igénytelenségében is kifejező dekoratív esz-

## téka

va azonban jóval több ez a mű, mint praktikus tanácsadás: a didaktika elmélete, a gyermeklélektan és a modern módszertani kérdések lényegre törő összefoglalója. A szerzők a nevelés mai céljaként azt vizsgálják, miként tanítható meg a gyermek arra, hogy önmaga alakítsa jellemét, és egyedül is képes legyen új ismeretek elsajátítására. Az egyes tantárgyak metodikájának keretében elsősorban az anyanyelv oktatásának kezdeti stádiumával foglalkoznak, s így az írási, olvasási, továbbá a számolási készség megalapozását a gyermek testi és szellemi fejlettségéhez szabott hagyományos és modern eljárásokkal igyekezzenek elérni. Ötleteiket az idegen nyelvek tanárai is haszonnal gyűlöcsöz-tethetik. (Editura didactică și pedagogică, 1970.)

Georges Perec

### A dolgok

A fiatal francia író Renaudot-díjas regénye csak látszólag szól egy ifjú házaspárról: tulajdonképpen „hőseit” a dolgok, szép ruhák, kényelmes lakberendezési cikkek, praktikus és elegáns holmik, melyekre addig-addig áhítozik Jerome és Sylvie, amíg mindez lassan eluralkodik tudatukon, kiszorít eszményt, ambíciót. Az élet célja és eszközei helyet cserélnek a fogyasztói társadalom csillogó reklámgépezetének szuggesztív hatására: a dolgok elfogyasztják az embereket azzal, hogy fogyasztóikká degradálják őket. (Kriterion Könyvkiadó, 1970.)

Szemlér Ferenc

### Négyarcú világ

Nemcsak a Szemlér bemutatott négy ország különböző, hanem az arcok is, amelyek feléjük fordulnak. Tizenöt év választja el egymástól a négy utazást. Ha Magyarországot

# téka

még az ügyintéző, újarcú Szemlér látogatta meg másfél évtizeddel ezelőtt, akkor Olaszországra már ugyanaz az arc rezignált mosollyal tekint. Rajta az utazások és írások, elolvasott könyvek és megírott közéleti harcok redői. Hogy Szemlér Ferenc minden változás ellenére az maradt, ami volt, azt versei mutatják. Más lefényképez egy-egy műemléket — ő rímekkel zsongja körül. (Kriterion, 1970.)

Ioan Slavici

## Jószerencse malma

Harmadik magyar nyelvű kiadása ez a kis kötet a nagy román klasszikus egyik legnépszerűbb elbeszülésének. A félelmes rabló, Számadó Lică szoritójában vergődő útszéli kocsmáros, Ghiță, tulajdonképpen saját határozatlanságának áldozata; kettős játékra kényszeríti a bűn csábítása és a büntelenség látszatának megőrzése, s elbukik, mert tudatosan vállalja a bűnt, de gyávan menekül a bűnrészesség felelőssége alól. Mint minden remekmű, Slavici elbeszélése időtálló, a mai olvasó számára is lebilincselő olvasmány, mert izgalmas cselekményén, drámai helyzetén, kiváló jellemábrázolásán túlmenően az örökaktuális mondanivalót — a választás és felelősség problematikáját — állítja eléink. A fordítás Lőrinczi László munkája. A kötet végén Dávid Gyula tömör értékelése ad összefoglaló képet Slavici írói munkásságáról. (Kriterion, 1970.)

Igor Akimuskín

## Incotro? și Cum?

Az élettudomány érdekes kérdés-labirintusában kalauzol, az állatvándorlásokkal, az élőlények tájékozódóképeségével kapcsolatos jelenségek tömegé-

közeikkel hozzájárultak századunk művészetének megújulásához. Erthető tehát az érdeklődés a gyermekrajz iránt. 1950 óta Franciaországban tanárok és más szakemberek pedagógiai tanácskozáson és tudományos ülésszakokon foglalkoznak rendszeresen a gyermekrajzzal, a gyermekek esztétikai nevelésének ezzel a kellőképpen nem becsült területével. Ilyen összejöveteleket rendezett Franciaországon kívül Tunézia, Marokkó és számos más ország is.

Magát a folyóiratot egy kétkötetes munka előzte meg, amely a gyermekrajzokat ötletesen párnuzamba helyezi egyes közismert mesterművekkel, persze nem versenytársakként: pusztán meglátás, elgondolás szempontjából hasonlítja össze őket. Festmény-reprodukciókat lehet is, kell is mutatni a gyermekeknek — állítják a szakemberek —, de alapos megfontolást kíván, hogy milyen festőtől és mikor. Például tanácsosabb Matisse-t vagy Bonnard-t ismertetni a kis mesterekkel, a rokon jellegű dekoratív hatások okán, mint például Raffaelt vagy Michelangelót. A gyermekrajzokra jellemző például az árnyék (az ún. chiaroscuro vagy *clair-obscur*) hiánya, a színek árnyalatnélkülisége, az átmenet mellőzése a kidolgozás technikájában, ami sajátos dekoratív jelleget ad e műveknek. 10–12 éves korig, ameddig a gyermeki fantázia általában a legtermékenyebb a maga kötetlenségében, tájékoztatás és útbaigazítás céljából igen hasznosnak bizonyult a reprodukciók bemutatása, de lehetőleg az óra végén. E kor után már csökken, illetve az ismeretek arányában fegyelmezettebbé válik a gyermeki képzelőerő, ezért már meg lehet kockáztatni reproték használatát szemléltetésre a rajzóra elején.

Megfigyelhető, hogy a játékok, ruhák, a gyermek használati tárgyai fontosabbak, mint egy túl korán felfedezett Rembrandt-kép. A vándorkiállítás, hangverseny, színház, mozi, tévé mellett a mindennapi környezet rejtett szépségei (utca, belső berendezés, családi kapcsolatok) különösen fontosak. Csak ha mindezt tekintetbe vesszük, akkor tudjuk a gyermek művészi hajlamát vagy legalábbis izlését — természetesen minden erőltetés nélkül — jó irányba terelni. A rajzoktató feladata, hogy a téma kiválasztásában is elsősorban a mindennapi környezetet és a gyermeknek az ezel együtt járó tapasztalatát vegye tekintetbe. Másként lát egy bogarat, fát a falusi gyermek, aki természeti környezetben játszik, mint a városi, akit inkább gépek, autók vesznek körül. (A falu fejlődésével ezek a különbségek nyilvánvalóan fokozatosan eltűnőben vannak.)

Nem lehet elhanyagolni a mese sajátos vonzóerejét sem a gyermek vizuális fantáziájára. Az ifjúsági könyvek illusztrációi, a gyermeklapok grafikái annyira ugyancsak hatnak a gyermek izlésére. A *L'enfance de l'art* szerkesztői szerint a rajzóra akkor éri el célját, ha légköre nem tér el túlságosan a szünet kötetlenségétől, ha a munka egyben játék is. A tanár hagyja szabadon tevékenykedni a gyermekeket, elég, ha páuosorok között sétalva néha tanácsokat ad és bátorítja kis tanítványait. Ajánlatos a korrektúrát nem a gyermekrajzon végezni, hanem vagy külön papíron, vagy szóban. Sajátos érdeme a kétkötetes műnek, akárcsak a folyóiratnak, hogy nemcsak elméleti-

leg, hanem elsősorban gyakorlati szempontból elemzi a rajztanítás során felmerülő különböző feladatokat és nehézségeket. A felsorolt tanácsokat a szerzők nem általános érvényű receptnek szánják, hanem konkrét esetekkel szemléltetik.

Minthogy a túlterhelés egyik fő problémája napjaink pedagógiájának, ezért a hangsúlyt a rajzoktatásban sem az információra, az adathalmazásra, hanem inkább a formatív elemre, az intelligencia és az érzékenység fejlesztésére kell helyezni. A rajzórák Hamupipóke-helyzete az ún. főtantárgyakkal szemben hátrányos helyzetet juttat a kellőképpen amúgy sem bátorított esztétikai nevelésnek az iskolában, holott a rajzoktatás semmivel sem pótolható szerepet játszhat a gyermek önálló kifejezőképességének, megfigyelőképességének, ízlésének fejlesztésében. Mint ilyen, az egyéniség harmonikus kialakításának egyik — sajnos, kellőképpen nem méltányolt — eszköze.

Kis Péter

## Az állatok és a lelki élet

Köztudomású, hogy minden életjelenség, így maga az ember is, fejlődés eredménye, másrészt pedig, hogy egyetlen jelenséget sem lehet teljes mértékben megérteni fejlődéstörténetének ismerete nélkül. Ilyenformán az ember pszichikai, fiziológiai, biológiai, neurológiai tevékenységének feltárásához és megértéséhez is csak a fejlődéstörténeti előfokok ismerete vezethet el, azaz végső fokon a törzsfajlás útjának követése az egysejtűektől a gerincteleneken és az alacsonyabbrendű emlősökön át a homo sapiensig. Az állatlélektani kutatások tehát hozzásegíthetik a pszichológusokat, de a biológusokat és fiziológusokat is olyan problémák megoldásához, melyek tisztázása pusztán embereken folytatott kísérletekkel nem lehetséges. Eltekintve attól, hogy állatok számára lényegesen könnyebb kísérleti körülményeket teremteni, mint az ember számára, állatokon olyan jelenségek is tanulmányozhatók, melyekhez kísérleti alanyt emberek között etikai okokból nem találnak és nem is találhatnak a kutatók. Így e jelenségek megismerésének és feltárásának szinte kizárólagos útja az állatkísérlet.

A biológiában, orvostudományban nyilvánvaló az állatokon végzett kísérletek jelentősége, s elég csak Pavlovnak a lélektan fejlődésében betöltött szerepére hivatkoznunk ahhoz, hogy ugyanilyen nyilvánvaló legyen az állatvilág tanulmányozásának fontossága a pszichológiában is. Mégis felvetődik a kérdés: beszélhetünk-e állatoknál pszichikai tevékenységről.

Nem kell sem zoológusnak, sem pszichológusnak lennünk ahhoz, hogy észrevegyük: minden állat valahogy viselkedik. Mégpedig másként viselkednek az egyes fajok egyedei egy másik faj egyedeihez viszonyítva, viselkedésük tehát örökletesen meghatározott,

ből villant fel csodálatra méltó részleteket a kötet. A szovjet szerző tudatosan törekedett a mozaikszerűsége: tizenhat fejezetben több száz állatfaj vándorlásával, a vándorlások okaival, következményeivel és valószínű magyarázatával foglalkozik. Az örvényférgektől a postagalambokig, a vándorsáskáktól az angolnáig, a ritka vagy éppen közismert emlősöktől a hullőkig a könyv szinte az egész állatrendszer-tanon áttekint, itt-ott részletesebb bepillantást nyújtva az ösztönöknek — a törzsfajlás memóriájának — titkai. A kötetet átlapozva megragad a jelenségek csodálatos sokszínűsége, de a magyarázatokat olvasva az is világosan kirajzolódik az olvasó előtt, hogy az utóbbi évtizedek idevágó kutatásainak eddigi részeredményei ellenére az ok-okozati összefüggések vizsgálatában milyen gyakran vagyunk pusztán feltételezésekre utalva. Ezeknek a feltételezéseknek kritikátlan elfogadásától óv, a látványosságok és szenzációigénynek tett engedelmények veszélyére figyelmeztet a kötet utószava. (Editura științifică, 1970.)

### Erasmus világa

A XV. és XVI. század fordulójára, ahova a Téka-kötet olvasója vissza-visszatér nagy szellemi forradalmak után és előtt. Van ebben valami csodálat a „humanisták fejedelmé” iránt, de nosztalgia is az örök „harmadikutas” felé, aki átészelt reformációt és parasztháborút anélkül, hogy elveit változtatnia kellett volna, s közben olyan igazságokat írt le, amiért mást saját könyveinek máglyáján égettek volna meg. Hollandiában született, latinul írt, európaiként jelentkezett. Dicsérve kárhoztatta a balgaságot, és tömegmészárlásnak ítélte a szent háborút. Ezekből az írásából ad

# téka

most válogatást Dankanits Adám, részben a saját maga, részben Bodor András és Trencsényi-Waldapfel Imre fordítása alapján. (Kriterion, 1970.)

Pierre de Boisdeffre

## Littérature d'aujourd'hui I.

A statisztikai adatok szerint a franciák egyharmada sohasem vesz könyvet a kezébe, annak ellenére, hogy az élő világirodalom sikeres alkotásainak számottevő részét épenséggel ennek a nemzetnek az írói adják. Ezt az ellentmondást s az írott betű iránt mutatott közömbösséget kívánja feloldani az igen népszerű és olcsó Livre de Poche sorozat. Az utóbbi idők legsikeresebb francia irodalomtörténete most ebben a sorozatban jut az olvasók széles rétegeihez. A szerzőnek L'histoire vivante de la littérature d'aujourd'hui című terjedelmes műve egy évtized alatt hét kiadást ért meg. Ennek kiegészített, 1969-ig terjedő változatát jelentették meg. Az első kötet tág kitekintést nyújt a francia regényirodalomra: 1939-től, Sartre felbukkanásától kezdve, Vercors-on, Gide-en, Roger Martin du Gard-on, a „nouveau roman” és más áramlatok elkötelezettjein át Solers-ig és Le Clézio-ig minden számottevő szerzőt és irányzatot bemutat. A mű használatát sajnálatos módon megnehezíti a tartalomjegyzék és a névmutató hiánya. (Union Générale d'Éditions. Paris, 1970.)

Dobossy László

## Hašek világa

Ki tudja, hogy Jaroslav Hašek, a világhírű Švejk-regény szerzője, 1911-ben tréfából megalakította „a törvény keretei közt működő békés hala-

de másként az egyazon fajhoz tartozók is (két kutya például teljesen azonos körülmények között egymástól teljesen eltérően viselkedhet). Márpedig bármilyen viselkedési forma önmagában is feltételezi a pszichikai érzékenységet, az affektivitást, az emóciókat. Ezért a viselkedés tanulmányozása óhatatlanul egyik kiindulópontja az állatlélektani kutatásoknak és Mihai Beniuc nálunk úttörő jelentőségű kötetének\* is.

Beniuc kézikönyve az összehasonlító és evolutív állatlélektan — mint a kötet anyagából kiderül — utóbbi negyedszázados eredményeinek és felfedezéseinek foglalata. Rövid, de szakemberek számára is hasznos, laikusok számára is érthető és érdekes tudománytörténeti összefoglalás után bontja ki tulajdonképpeni tárgyát. Rámutat az egyes állatfajták sajátos viselkedési formáira, valamint ezek alapjára, a szervezet sajátos felépítésére az egyes állatfajok esetében. E viselkedési formák legnagyobb részét születéstől fogva adottak, ösztönösek, vagyis az állatoknak semmilyen egyéni tapasztalatra sincs szükségük ahhoz, hogy a környezeti hatásokra adekvát módon reagáljanak (elegendő talán a méhek hihetetlenül bonyolult viselkedési formáira, a coelenteráták násztáncára vagy a Betta splendensek párviadalára hivatkozunk).

Beniuc itt fejt ki az állatlélektan egyik legújabb, egyre nagyobb szerepet játszó felfedezését, a viselkedés területiségét. A területiség fényében a környezet fogalma új tartalmat kap, mivel az állat filo- és ontogenetikus struktúrájának megfelelően viselkedésével megszervezi környezetét. Egyes állatfajták, illetve ezek egyedei birtokba veszik bűvőhelyük környezetét, saját létfeltételeik — ösztönük, illetve egyéni tapasztalataik — alapján alakítják ki. Ehhez a területhez alkalmazkodnak (ennek megfelelően alakul szenzo-motorikus felépítésük is), ide kötődnek ideiglenesen vagy véglegesen, megszokják e terület sajátosságait, megjelölik ezek többé-kevésbé állandó határait (például az amerikai medve, a grizzly, teste magasságában lehorzsolja a fák kérgét, s ez a kisebb vadakat előre figyelmezteti, hogy nem lesz jó átlépni e terület határát), kialakítják saját útjaikat. Ezt az így kialakított területet az állatok nem hagyják el, nem távolodnak el tőle, mert ezen túl az ismeretlen, az idegen kezdődik számukra. Saját területükön belül viszont biztonságban érzik magukat, elkerülhetik az esetleges veszélyes meglepetéseket, így a szervezetlen, felesleges cselekvést, s ezzel energiát takarítanak meg. A területiség kérdése egyre inkább előtérbe kerül, a genetikai pszichológia központi kérdésévé válik. Ez annál is érthetőbb, mivel a környezet megszervezése feltételezi az egyedek közötti együttműködést és közlést, tehát a fajon belüli kommunikációt és az állatok nyelvének létezését.

Nemcsak a különböző állatfajok tagjai viselkednek egymástól eltérően, hanem, mint már említettük, egyazon helyzetben, teljesen azonos feltételek között másként képesek reagálni a környezeti ingerekre az azonos fajok egyedei is, viselkedésük tehát már nem örökletesen meghatározott, hanem egyéni tapasztala-

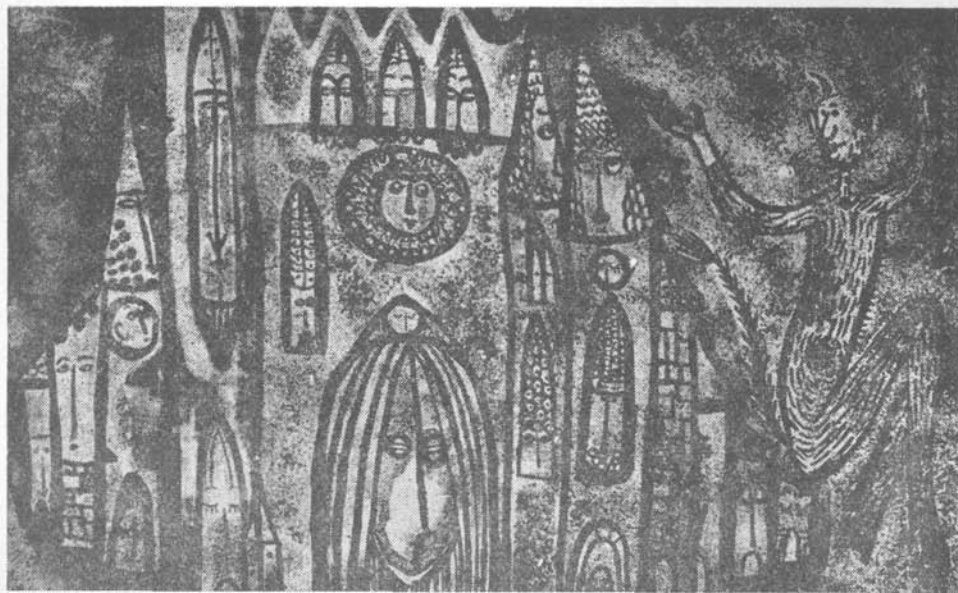
\* Mihai Beniuc: *Psihologie animală comparată și evolutivă*. Editura științifică. București, 1970.

taik (is) alakítják. Márpedig az egyéni tapasztalatszerzés csak *tanulás* útján lehetséges. A tanulási képesség vizsgálata az állatvilágban az *állatlélektan*, pontosabban az összehasonlító és genetikus állatlélektan kialakulását (XIX. század) és az állatok pszichikai tevékenységének elismerését jelenti. Mindaddig a tanulást specifikusan emberi tevékenységnek tartotta a lélektan. Mihai Beniuc könyve a legújabb kutatások fényében taglalja az állatvilágban fellelhető tanulási formákat, bizonyítva, hogy az állatok tanulása az életkörülményekhez való alkalmazkodás biztosítója, s mint ilyen az életben maradás elengedhetetlen feltétele. A tanulás teszi lehetővé az állatok számára az energiamegtakarítást, a felesleges tevékenység kiküszöbölését s ennek következményeként a tevékenység újraszerveződését. A változás a cselekvő alanyban történik, az alanynak a cselekvés tárgyához való viszonyulásában, az objektív körülményeknek megfelelően. Más megfogalmazásban: a tanulás eredményeként újraszerveződött tevékenység új, adekvát válasz a „többé vagy kevésbé” ismeretlen helyzetben. Ez pedig immár nem más, mint az intelligencia. A szerző gondolatmenetét követve — anélkül, hogy kitérünk volna az egyes jelenségek részletes ismertetésére — íme, máris elérkeztünk a magasabbrendű pszichikai tevékenységhez, válaszolva ezzel a bevezetőül feltett kérdésre is: beszélhetünk-e pszichikai tevékenységről az állatvilágban.

A szerző a pszichikai tevékenység vizsgálata mellett módszertani kérdésekkel is foglalkozik. Ismerteti az állatlélektanban alkalmazott legfontosabb kísérleti eljárásokat, s különösen hangsúlyozza, hogy minél inkább megközelítik a kísérleti körülmények a természeteseket, illetve minél nagyobb mértékben helyettesíthetők a természetben végzett megfigyelésekkel, annál több biopszichikai információt hoznak felszínre, melyek a jövőben lehetővé tehetik az alapvető életfolyamatok számos, érdeemben még nem tisztázott kérdésének megválaszolását. S így jut vissza a szerző kiindulási pontjához, az emberhez.

Pápai Judit

Kopacz Mária metszete



## téka

dás pártját“-t, s azzal a jelszóval lépett fel az ausztriai választásokon: „Aki reánk szavaz, kap egy zsebakváriumot”? Ki tudja, hogy az író mint „derék katona” vígeposzba foglalta első világháborús magyarországi benyomásait? Ki tudja, hogy Krasznajarszkan ő szerkesztette a Roham című magyar—német vörös hadifogolyújságot, s együttműködött Zalka Mátéval? Ki tudja, hogy a *Szejk-regény* alakjai a valóságban is éltek, s Lukás főhadnagy tisztiszolgáját eredetileg Strašlipka közvitéznek hívták? Hát azt, hogy a híres regény egy részletét magyarul először a Korunk közölte Komlós Aladár fordításában 1927-ben, s a Karikás Frigyes fordította teljes mű „Párizs—Kolozsvár” jelszettel a Le Monde kiadásában jelent meg? Ki tudja, hogy más jelesek is irtak Hasek nyomán *Szejk-darabot* és *Szejk-regényt*? Dobossy László, a cseh irodalom kiváló ismerője, régebbi kutatásait kiegészítő irodalomtörténeti munkájában emberközeli hozza a *Szejk-alak* megteremtőjét, s szónoki kérdéseinkre is részletesen válaszol. (Európa Könyvkiadó, 1970.)

# TALLOZÁS

## Rektorok nemzetközi konferenciája

(Tribuna, 1970. 39)

Stefan Pascu egyetemi tanár, a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem rektora háromhasábos cikkben számol be az Egyetemek Nemzetközi Szövetségének ötödik, montreali konferenciájáról. A Nevelés Nemzetközi Évének egyik kiemelkedő eseményeként került sor a kanadai városban augusztus végén és szeptember elején az egyetemi rektorok találkozójára, amelynek megnyitásakor M.C.K. Zurayk libanoni professzor, a Szövetség elnöke hangsúlyozta, hogy „az emberi szolidaritás nemcsak kívánatos, hanem mindennél fontosabb előfeltétele ma a haladásnak, sőt magának az emberi létnek is. E nagy cél szolgálatában az egyetemeknek, általában a felsőoktatási intézeteknek mint az emberiség fejlődését, biztonságát és jólétét előmozdító szellemiség központjainak rendkívül fontos szerepük van“.

A konferencia munkálatai során két téma körül bontakozott ki a vita: 1. Az egyetemek nemzetközi együttműködése; 2. Az egyetem és a jelenkori társadalom szükségletei. A résztvevők a tudományos élettel, a felsőfokú oktatással foglalkozó felszólalásaikban kitértek olyan fontos kérdésekre, mint a természet és a társadalom jelenségeinek tudományos megismerése, az egyetemek nemzetközi együttműködése az új felfedezések, az új eszmék és alkotások gyümölcsöztetése céljából, a tanszemélyzet és az egyetemi hallgatók közös erőfeszítései a tantervek és tankönyvek, a pedagógiai módszerek, a tudományos kutatás és információ tökéletesítésére. Az egyetemek társadalmi-gazdasági szerepével is sokan foglalkoztak, s rámutattak, milyen fontossága van annak, hogy a hallgatókat a társadalom szükségleteinek és az aktív lakosság jövőbeli struktúrájának figyelembevételével válogassák ki és irányítsák a megfelelő pályák felé.

A cikkíró közlése szerint érdekes eszmecserét váltott ki az egyetemi oktatás korszerűsítésének problémája. Ebben a vonatkozásban szó esett az új pedagógiai módszerek térhódításáról, a tanárok és a hallgatók közötti kapcsolatokra vonatkozó új felfogásokról (látogatás nélküli okta-

tás), a „nyílt egyetemek“ szervezéséről, a kutatás szerepéről a tanárok és diákok tevékenységében. A vitákat összegezve Henri Janne professzor (Brüsszeli egyetem), az oktatásszociológia világszerte ismert szaktekintélye rámutatott, hogy az egyetemek és a társadalom állandó kölcsönhatásban vannak: az egyetemeknek szüntelenül tökéletesíteniük kell oktatási és kutatási módszereiket, hogy eleget tethessenek a társadalom igényeinek, a társadalomnak pedig egyenlő esélyeket kell biztosítania mindazok számára, akiknek képességeik révén az egyetemen a helyük.

A gazdag tanulságokkal zárult konferencia munkálatainak sikeréhez hozzájárultak a román küldöttek is: George Băranescu egyetemi tanár, a bukaresti Politechnikai Intézet, és a cikk szerzője, Ștefan Pascu, a kolozsvári egyetem képviselőjében.

## Erdélyi szász családnevek

(Karpaten-Rundschau, 1970. 37.)

Fritz Keintzel-Schön neve már évtizedek óta ismert a *Siebenbürgische Vierteljahresschrift* vagy a *Forschungen zur Volks- und Landeskunde* hazai német folyóiratok olvasói számára. A szásztyúkosi tanár csaknem negyven évvel ezelőtt közölte első nyelvészeti munkáját *A Szászrögen vidéki családtörténeti és szemlényévkutatáshoz* címmel, és azóta számtalan esetben találkozhattunk nevével különböző tudományos közlönyökben és lapokban. Tudományos pályafutása azonban ezen a nyáron jutott csúcspontjára: az erdélyi szász családnevekről írt disszertációjával elnyerte a filológia doktora címet, amely egyben egész életművének elismerését jelenti. A Brassóban megjelenő *Karpaten-Rundschau* ebből az alkalmából közli Michael Kroner beszélgetését Fritz Keintzel-Schönnel, aki kutatási módszereiről, eredményeiről számol be az olvasóknak.

Erdeklődését a nyelvészet iránt már segesvári gimnáziumi tanuló korában felkelti egyik tanára, majd főiskolai tanulmányai során alakul ki az a terve, hogy az erdélyi családnevek kutatásával foglalkozzék. Kezdetben a közvetett, kérdőíves módszert kellett alkalmaznia, hogy minél gyorsabban átfogó anyaghoz juthasson, s ezért rövid, de célszerű kérdőívvel gyűjtötte adatait. Később azonban alapos helyszíni kutatással egészítette ki gyűjtését, s ugyanakkor a nyomtatott és kéziratot anyagot is tanulmányozta. A gyűjtés azonban csak a munka előkészítő

része volt: ezután következett a nevek történetének tisztázása, a névértelmezés, a névstatisztika, a földrajzi elterjedés megállapítása, a különböző nevek és a néptörténet összefüggéseinek felderítése. A nagy munkát 40 térképpel egészítette ki, s így átfogó képet adhatott az erdélyi szász családnevek világáról.

A névkutatás — hangoztatja Keintzel-Schön — olyan bonyolult kérdésekben is segítséget nyújthat, mint például a sok száz esztendővel ezelőtt bevándorolt német nyelvű lakosság eredeti lakhelyének megállapítása, tehát felhasználható egyes történeti problémák megoldásában, amelyekre írásos emlékek hiányában nem adhatnánk kielégítő választ. Említésre érdemes az is, hogy miként tükröződik a gyűjtött anyagban az évszázados szász—román—magyar együttélés hatása. Erdélyben előfordulnak ilyen szász nevek, mint *Lapos, Okos, Kincses, Hazud,* illetve *Ciudat, Plin, Nespálat, Lemnuscat, Bđlan,* sőt egy községben a cigány *Sugár* (jelentése: szép) szó is szerepel.

Befejezésül Michael Kroner, a *Karpaten-Rundschau* munkatársa a Kriterion Könyvkiadó figyelmébe ajánlja ezt a nagy tudományos értékű munkát, amely valóban megérdemelné, hogy könyv alakjában is gazdagítsa hazai tudományos értekeinket.

### Lukács György Bartókról

(Nagyvilág, 1970. 9.)

Szokatlanul személyes hangú vallomás vezet be Lukács György tanulmányát. A szerző leszögezi, hogy noha nem muzsikussá, még csak nem is zeneértővé, reméli, hogy gondolatai mégis „összefüggésben állnak Bartók valódi jelentőségével”. Lukács György — néhány évvel fiatalabb — kortársa Bartóknak: „...én is, vele együtt, azok sorába tartozom, akiknek fejlődési éveit még a 67 utáni idő merev, korlátolt akadémiamuszba torkolló sötétsége töltötte ki.” Ady mellett Lukács Bartóknak ama „messzehangzó szavúaknak” egyikét ismeri fel, akiknek személyisége, alkotásmódja a magyar kultúra igazi nagy korszakává tette a századfordulótól a forradalmakig terjedő időt.

Hogy Bartók „valódi jelentőségét” jelezhesse, Lukács György egészen 1848-ig nyúl vissza a magyar társadalom történetébe, felvázolva azt a történeti keretet, amelyben a művelődés „hatalomvéde bensejében” fejlődött. Kemény Zsigmondot és Jókait, Aranyt és Mikszáthot emeli ki, végül Babitsot jelöli meg

az előbb idézett, Thomas Manntól kölcsönzött helyzet-meghatározás legösszefettebb képviselőjeként, különös tekintettel a *Jónás könyve* szerzőjének sajátos tartalmú, antifasiszta humanizmusára. Ebben az összefüggésben értékelí Lukács György Bartók korszakalkotó gesztusát, a „hatalomvéde bensejében” forradalmi túlhaladását. Kifejti azt a tételt, miszerint „a műfaji kérdéseknek... főleg történelem-filozófiai alapjaik vannak”. Hangsúlyozza, hogy a líra magyar műfaji uralma „már eleve a radikális mozgalmak gyengeségének visszfénye is”, s a lírai magatartás szubjektív világképet fejez ki, márpedig egyedül a zene képes ezt a legmélyebb szubjektivitást mint világképet objektíválni. „Így — írja — Bartók egyedülálló helye és jelentősége a magyar kultúrában éppen muzsikuss voltára épül.” A meghatározatlan tárgyiaság esztétikai kategóriája ugyanis arra kényszeríti a zenét, hogy a meghatározott módon nem artikulálható tiszta érzések és élmények birodalmában maradjon, ami kiszélesíti és elmélyíti a művészi kifejezés lehetőségeit, annak összes tartalmi konzekvenciáival együtt.

Bartók alkotásának a népzene mindvégig alapja marad anélkül, hogy megrekedt volna ennél az első, hatalmas impulzusnál. „...a természetes életet élő paraszt és az eltorzultan elidegenült modern ember kibékíthetelensége adja nála a mai ember emberi élete megoldásához a kiindulási pontot.”

A tag művelődéstörténeti összefüggésekben gondolkodó Lukács számára Swift bölcs lovai után mintegy kétszáz évvel Bartók szarvasaiban kap hangot először a kapitalista kultúra elembertelenítő mióvoltának a végsőkig radikális, forradalmi tagadása. Nem véletlen, hogy a *Cantata profana* körülbelül egy időben kerül a nyilvánosság elé annak a Kafkának a nagy regényeivel, aki a maga módján éppen a swifti hagyományt újítja fel. Bartók azonban megsemmisítendőnek minősíti azt a társadalmi valóságot, amelyet Swift vagy Kafka a maga elviselhetetlenségében is sorsszerűnek tüntet fel.

Bartók Bélát Lukács György „nagy világtörténelmi lehetőségnek” nevezi az igazi magyar kultúra felé vezető úton.

### Hatalom, erőszak és humanitás

(Praxis, 1970. 1—2.)

A cikk szerzője, Gajo Petrović zágrábi egyetemi tanár arra a kérdésre keres választ, hogy a hatalom és az erőszak az



emberség lényeges vonásai közé tartozik-e, avagy az ember elidegenedett létének egyik formáját alkotja. Vannak, akik a hatalmat, az erőszakot pusztán negatív jelenségnek tekintik, mások viszont azt hirdetik, hogy a hatalom megszerzésére irányuló akarat, a „Wille zur Macht“, az ember lényegi meghatározottságát fejezi ki. Kialakult olyan álláspont is, mely szerint a hatalom és az erőszak semleges szerepet tölt be a humanitással kapcsolatban.

E válaszokkal elégedetlen szerző más úton indul el, és kísérletet tesz a hatalom fogalmának differenciált újraértelmezésére. Vizsgálódásai kezdetén Petrović megállapítja, hogy a hatalom és a humanitás viszonya az európai bölcsélet nagy kérdései közé tartozik (Hobbes és Hegel foglalkozott vele). Ő viszont Nietzsche felfogásából indul ki. Nietzschénél a hatalom *egyetemes elvként* szerepel, de bizonyos differenciáltságot is észlelhetünk a német filozófus fogalomhasználatában. Először, a hatalom és az erő, mint az ember, az állat, a természet, a gép közös, nem specifikus tulajdonsága fordul nála elő, másodsor pedig a parancsolás, az elnyomás, a kizsákmányolás eszközeként. Petrović szerint megtaláljuk Nietzschénél a hatalom harmadik felfogását is, ez pedig nem más, mint az a képesség, hogy éljünk, szeressünk, csodálkozunk és alkossunk. Ez a hatalom az *alkotó erő*. Míg az uralkodást szolgáló hatalom az emberi lét elidegenedett formája, az alkotást lehetővé tevő erőt a valóban emberi lét megnyilvánulásai közé kell sorolnunk. A kettő között kibékíthetetlen ellentét feszül, de az alkotás sem nélkülözheti az erőt, a hatalmat. Nem szabad tehetetlennek lennie!

Sok haladó gondolkodó ma is úgy véli, hogy egy szabad szocialista társadalom eszményét csak a kizsákmányolókat alkalmazta erőszakkal szembeszegezett „ellen-erőszak“ képes megvalósítani. Különösen elterjedt ez a felfogás a gyarmati rendszer ellen küzdők soraiban. Mások viszont azt vallják, hogy nem az „ellen-erőszak“ a megfelelő válasz az elnyomók terrorjára, hanem éppen a szeretet, a megértés, a tévedések eloszlátása, az erőszaknélküliség biztosítja az erkölcsi fölényt. Gajo Petrović idézi azoknak a felfogását is, akik különbséget tesznek forradalmi és ellenforradalmi, haladó és reakciós, támadó és védekező erőszak között, bár — szerinte — ez a megkülönböztetés nem old meg minden problémát. Képviselői például nehezen tudják megválaszolni azt a nehéz kérdést, miként kerülhet el az erőszak állandó-

sulása. Vajon — kérdezi Petrović — nem kellene különbséget tenni az erőszak és az „erőszakalkalmazás“ (Kraftanwendung) fogalmi között?

Sorelre is hivatkozva, Petrović kifejti, hogy ez a megkülönböztetés szükséges. Nem jelent például erőszakot, ha valaki, akit a sötétben megtámadtak, minden erejével védekezik, mint ahogy egy katonai agresszióknak áldozatul esett állam is összességi minden erejét, hogy létét, függetlenségét védje. Az erőszak viszont — szerinte — olyan erőkifejtés, amely az emberség megsemmisítésére, az emberi alkotás elfojtására irányul, és ebben a funkciójában a hatalomnak azzal a második formájával függ össze, amelyet az elnyomók, az erők alkalmaznak az elnyomottakkal, a gyengébbekkel szemben. Az erőszak nem más, mint a túlerőként (Übermacht) érvényesülő hatalom lényegének kifejezése. Ebben a felfogásban a hatalom és a humanitás viszonyának kérdését azzal lehetne megoldani, hogy az így értelmezett erőszakot nem tekintjük a humánus célok eszközeként. Ez persze nem jelenti, hogy nem kell erőkifejtéssel szembeszegeznünk az erőszaknak. Egy ilyen magatartás azonos lenne az ember-telenséggel való ugyancsak embertelen, mert szolgálai megbékéléssel. A valóban emberi magatartás, az igazi humanitás megköveteli az *alkotó tevékenységként értelmezett hatalom érvényesítését*.

### Nagyszebeni művészkolónia 1850 körül

(Forschungen zur Volks- und  
Landeskunde,  
1970. 1.)

Az 1958-ban elhunyt Julius Bielz hagyatékából Harald Krasser jeles szász irodalomtörténész érdekes tanulmányt tesz közzé a múlt század derekán Nagyszebenben működött festőművészkolóniáról. A csoport tagjai főleg az erdélyi tájak és személyiségek megörökítésével tündek fel, úttörő szerepük volt a fényképészet alkalmazásában is, és alkotásaikkal beírták nevüket mind az osztrák, mind a magyar és román művészettörténetbe.

A tanulmány a Kolozsvárt őrzött Kemény József-féle gyűjteményből indul ki: itt találhatók Theodor Glatz bécsi származású nagyszebeni festő számos levele Anton Kurz szász író-történészhez, aki tudvalegyleg később Bem titkára lett, s a szabadságharcban esett el. A levelek bizonyossága szerint Kurz felkérte Glatz rajz-

tanárt és több társát, hogy küldjenek rajzokat a *Leipziger Illustrierte* számára, s most pontos kimutatást kapunk e csoport Lipcsében megjelent munkáiról: a listán többek közt a brassói dóm, a kolozsvári Bánffy-palota képe, Moga görögkeleti püspök, Kemény József történése, Salmen szász gróf portréja is szerepel. A néhai tanulmányíró bemutatja a Brukenthal-múzeum Glatz-anyagát is, erdélyi tájképeket olajban, tusban, ceruzarajzban, kiemelve a „Kolozsmonostori kápolna” című festmény művészi jelentőségét. Felfigyelhetünk az érchegységi aranyászok megörökítésére, Segesvár és Nagyszeben számos, ma már ismeretlen részletére és a népviseletekre, melyeket Glatz egy 1869-es nagyszebeni ipari kiállítás számára — akárcsak a mi Orbán Balázsunk — fényképben is rögzített. (Jegyezzük itt meg: az adatok a jeles magyar festő-rokon, a nagybányai festőiskoláról elindult s 1952-ben Kossuth-díjjal kitüntetett Glatz Oszkár román és magyar parasztképeire, író-portréira mint szellemi örökségre figyelmeztetnek.)

A lipcsei lap illusztrátorai közé tartozott az 1840-es években Gustav Albert Schiwert is, akitől a Brukenthal-galéria Andrei Şaguna metropolita arcképét őrzi, s a művészcsoport jelentős tagja a svájci születésű Heinrich Trenk nagyszebeni rajztanár, a Tordai-hasadék és a Vöröstoronyi-szoros tájfestője, akinek Bukarestben kifejlesztett művészi tevékenységét a román művészettörténet tartja számon. Glatz baráti körében találjuk az ugyancsak Bécsből Erdélybe került Benedikt Sockl jeles oltárképfestőt, akinek számos művét a tanulmányíró már csak angliai leszármazottainak magántulajdonában fedezhette fel. Egyike azoknak, akik a fotográfia művészi jelentőségét felismerve fényképszként járják be Erdélyt. Tőle származik a Brukenthal-múzeumban őrzött reprezentatív olajkép az ifjú Ferenc József császárról. Julius Bielz szerint „Theodor Benedikt Sockl tekinthető a legtehetségesebb portréfestőnek a XIX. század közepén Erdélyben”. Ugyancsak Nagyszebenben működött abban az időben Heinrich Zuther festőművész, akinek a nevéhez a város sok, azóta eltűnt szép részletének az utókorra való átmentése fűződik.

A bemutatott művészkolóniával egyidőben élt Nagyszebenben a székely Ágotha János is, Barabás Miklós tanítványa, akinek 1843-ból egy Széchenyi- és egy Vörösmarty-arcépet köszönhetünk. Ugyancsak a nagyszebeni művészvilág ihletettje volt ez időben a román Ioan Costade, aki Avram Iancuról készített könyvomatot,

zsinóros ruhában és kezében messzelátóval ábrázolva a havasi népzéért.

A nagyszebeni német folyóirat a tanulmány közzélése alkalmából színes mellékleteken mutatja be Glatz, Trenk, Sockl és Zuther — a nagyszebeni „negylevelű lóhere” — legszebb festményeit.

## A bűnözők és a rendőrség az Egyesült Államokban

(*Time*, 96. kötet, 2.)

A *Time* cikkéből kiderül, hogy 1970-ben millió meg millió amerikai nem a háború, nem az infláció vagy a depresszió miatt mardossa kétségbeesés. Szerete az országban, de különösen a városokban, az erőszak, a bűnözések mindegyre a félelem, a bizonytalanság hullámain idézik elő. A felfegyverzett betörők, huliganok, rablóbandák, heroin-csempészek mindenfelé garázdálkodnak, szüntelenül terrorizálják a lakosság jórészét.

A múlt év őszén „Az erőszak okait és megelőzését kutató nemzeti bizottság” háborzongató képet festett a városi élet jövőjéről. Az üzleti negyedek a szürkület beálltával kiürülnek, az utcákon csak a rendőrök cirkálnak, a lakóházakat magánőrök veszik körül, s egész városok remegnek a betolakodó, rossz szándékú idegenektől. Ez a jövő — Baltimore-tól Los Angelesig — hamarabb beköszöntött, mint ahogyan azt a bizottság feltételezte. A bankok és a nagyáruházak máris belül építik parkoló garázsait, hogy az éjjeli műszakban dolgozó munkásaikat megvédjék a háttámadástól. Az üzleti negyedekben a vendéglők és a színházak korán zárnak, mert a közönség nem merészel késő órákig kimaradni. Az éberkedő csoportok és a magánvédelmi lehetőségei korlátlanok váltak. A nemzet felének, mintegy 60 millió háztartásnak, legalább egy lőfegyvere van.

A bűnözők elleni háború éppen annyira megnyerhetetlen, mint az indoknai háború. A legutóbbi hivatalos statisztikák 1970 első három hónapjában a bűnesetek 13 százalékos emelkedését mutatják. A bűnözések élvonalában a főváros, Washington áll. A múlt évben itt a bűnözések *heti átlaga* a következő képet mutatta: 5 gyilkosság, 6 nemi erőszak, 200 autólopás, 238 rablás, 442 betörés; ez év első negyedében a bűnesetek 21,7%-kal emelkedtek.

A bűnözések fokozódó arányában az állam igyekszik fejleszteni a rendőrséget. Ennek létszáma az utóbbi évtized alatt 400 000 főre emelkedett és jobban fel

van fegyverkezve, mint a történelem egyik-másik nagyobb háborújának egész hadserege, azzal a különbséggel, hogy felszereléséhez még a rendőrbot, a könnygáz, a titkos megfigyelők, a komputerek és a helikopterek is hozzátartoznak. Igaz, e fegyverek igénybevétele helyett új, finomabb módszereket is igyekeznek bevezetni. A hatalmas apparátus ellenére a bűnözők annyira féltelenek, hogy a rendőrség tehetetlen velük szemben. A valóságban a bűnesetek felét sohasem jelentik, mert a megfélemlített áldozatok nem mernek a rendőrséghez fordulni, és nem is remélnék tőle segítséget. Ugyanis a súlyosabb eseteknek csak 12%-a vezet letartóztatáshoz, csak 6%-a elítéléshez, és mindössze 19%-a börtönbüntetéshez. A bebörtönzöttek egyharmada, noha ún. „korrekcionális tanfolyamot végez”, később ismét bűnözővé válik.

A helyzet javítására a szövetségi kormány már ebben az évben 268 millió dollár alapot biztosított a helyi szerveknek. A rendőri foglalkozás nagyon veszélyessé vált, noha a rendőrök társadalmi helyzete és értékelése sokat változott. A lakosság többsége már nem tekinti egyszerűen „cop”-nak (zsaru), vagy „pig”-nek (disznó) a rendőrt, hanem a társadalom értékes tagjának. A rendőrség azonban hatalmas szervezete, jó fizetése, felszerelése, rendszeres kiképzése ellenére sem tud megbirkózni a bűnözők nagyon veszélyes, haláltosztó belső frontjával. Főként a szegény városi lakosság 15—24 éves fiataljai teszik egyelőre mind sűrűbb soraikat, s ezzel — talán akaratlanul is — jelzik elégedetlenségüket a számukra értelmetlen külső háborúkkal szemben.

## Milyen lesz a Magyar Szinonimasztár?

(Magyar Nyelvőr, 1970. 1.)

O. Nagy Gábor tanulmányban számol be az új magyar szinonimasztár előkészületeiről, az MTA Nyelvtudományi Intézete egyik legfontosabb tervmunkájáról. Most, mintegy 17 000 szócikk megírása után, túl a munka felén, összegezi eddig leszűrt tudományos tapasztalatait és tanulságait, szerkesztési elveit a szócikkek belső felépítéséről és szótári elrendezéséről.

A készülő szótár sajátosan nyelvtudományi célja (a szókincs elemei jelentésbeli kapcsolatainak a feltárása, a nyelv szemantikai rendszerének: a szavak és az állandósult szókapsolatok *jelentésviszonyaiból* adódó részrendszerek bemutatása) mellett a szerző kiemeli a gyakorlati

nyelvhasználattal összefüggőt: „Fogalmazás és szövegjavítás során — ide értve az írói és szerkesztői munkát éppúgy, mint a dolgozatírást és -javítást — lépten-nyomon előfordul, hogy a tudatunk előterében levő, éppen eszünkbe ötlő szavak nem fedik pontosan azt a gondolati tartalmat, amelyet ki akarunk — vagy amelyet a javítandó szöveg szerzője ki akart fejezni. Az sem ritkaság, hogy egy-egy olyan szó, amelyet éppen le akarunk írni, vagy amely a nyelvi átfésülésre szoruló fogalmazványban előfordul, hangulati velejárója, stilisztikai értéke miatt nem felel meg a szöveg jellegének. Olykor meg némely szó vagy kifejezés sorozatos ismétlődése csúfítja el, teszi egyhangúvá vagy darabossá, dögögössé a fogalmazványt. Ilyen esetekben, de még általában akkor is, ha a szavak jelentései között levő árnyalati eltérésekre vonatkozólag merülnek fel bennünk kérdések, olyan kézikönyvhöz szeretnénk fordulni, amelyben a lehető leghamarabb megtaláljuk a szükséges felvilágosítást, a közölni kívánt gondolatnak a leginkább megfelelő és a szövegbe éppen beleillő szót, esetleg állandósult szókapcsolatot vagy azt a kifejezést, amellyel az értelem lényeges megváltoztatása nélkül felcserélhetjük a stílusbeli egyhangúságot okozó, elkerülhető ismétlődéseket.”

A szótár készítése során fölmerült tömérdek kérdés közül a szerző kettőt elemez részletesebben. Mindenekelőtt a címszavak *elrendezésének* sokat vitatott kérdését. Egyesek ugyanis tudománytalanul igyekeznek beállítani a betűrendes elrendezést, s csak a fogalomkörök szerint történő csoportosítást tartják elfogadhatónak. O. Nagy Gábor — más jelentős nyelvészekkel egyetértésben — határozottan a hagyománytól szentesített betűrend mellett foglal állást, amely a módszeres *utalások* rendszerével rendkívül megkönnyíti és meggyorsítja a szótár használatát.

A másik kérdés a szótári információk mennyisége és milyensége. A pusztán felsoroló jellegű szinonimasztáraknál természetesen mind gyakorlati, mind pedig elméleti szempontból értékesebb az összehasonlító vagy megkülönböztető szinonimasztár. Ez — az értelmező szótárraktól eltérően — nem a szavak és szókapcsolatok jelentéseit, hanem a rokonértelmű szavak vagy szóképzleti egységek *jelentésviszonyait* ismerteti: az egyezéseket és különbségeket, amelyek alapján árnyaltabban és pontosabban *választhatunk*. Az ilyen konkrét tanácsokkal hozzájárul a helyes szóhasználat kialakításához, s rendkívüli mértékben elősegítheti

a pozitív — a nem pusztán helytelenítő — nyelv-művelés ügyét.

O. Nagy Gábor — bár ő maga is kéri olvasói szíves észrevételeit és javaslatait — munkássága nemzetközi értékelését jelzi, hogy nézeteit nagyrészt elfogadta és felhasználja egy készülő német szinonimaszótár szerkesztője is.

### A válságok válsága

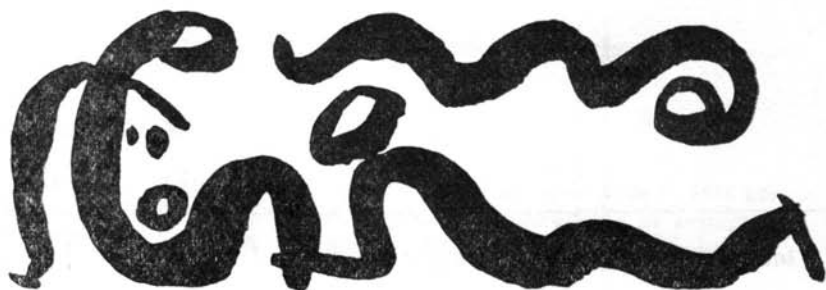
(*International Herald Tribune*, 27. 221.)

Claire Sterling azzal a válsággal foglalkozik, mely egyes tudósok szerint a közeljövőben az egész földkerekséget fenyegeti. A futurologusok „a válságok válságá”-nak nevezik az országok, népek elkövette gondatlanságok következményét.

Az ezredfordulón a szerző szerint az emberiség létszáma feltehetőleg hétmilliárd lesz, vagyis kétszerese a mainak. Ekkor az egész világ központi kérdése a kenyérgond, s ha a statisztikai adatok szerint jelenleg az emberiség fele éhezik, az ezredfordulón 4—5 milliárd embert sújthat az éhség. Rosszabbodnak a lakásvizonyok, a jómódúak ötvenezer személyt befogadó felhőkarcolókban élnek majd, a szegényebbek zsúfolt beton „tyűkretrecekben” húzódnak meg, amelyek szélében-hosszában ellepik a kontinenseket. Eltűnnek a parkok, kevés lesz a pihenést nyújtó tengerpart, az erdő, a szabad zöldövezet, és a városi zsúfoltságból nem lesz hova menekülni. Hiánycikké válik a jó levegő és az ivóvíz. A Rajna szennyezettebb már ma, mint a Hudson.

A svéd erdők elpusztulnak a Rajna vidékéről származó higanygőz-esőktől. Higanygőz fertőzi a japánokat, finneket, hollandokat. A Kaspi-tenger kaviárja eltűnőben. A Balti-tenger oxigéntartalma veszedelmesen csökken, és a milánói ember élettartama a városi füstköd (smog) miatt három évvel rövidebb, mint más országé; a Tiberis egyes szakaszain a halak 15 perc alatt kimúlnak. Vannak más ijesztő tények is. Az ember készítette gátek földrengést okoznak, a túlzottan kihasznált legelőket a sivatag hódítja meg, új jégkorszak fenyeget, melyet az ember vált ki a légkör megmérgezésével. Élettelenné válnak az óceánok; gyakoribbak a szárazföldi áradások. Mindezek a természeti csapások, harminc év múlva, amikor kétszer annyi ember küzd a kenyérért, a vízért, halmozza a hulladékokat, fogyasztja a tüzelőanyagot, megkét-szereződnek. S amint az ember keresztül-kasul száguld autón vagy szuperszonikus repülőgépen a földtekén, fülsiketítő hangokat terjeszt, melyek idegbeteggé teszik a lakosságot.

Az egész világ összefogására van tehát szükség, az egész földtekére kiterjedő egységes rendszabályokra, amelyeknek azonban semmi közük az Egyetlen Világhoz vagy az Emberi Testvériséghez. Csúpan egy elemi fennmaradási elvnek az elismeréséről van szó, amelynek a történelem jelenlegi szakaszában olyan jelentősége van, mint egy korábbi korszakban a kannibalizmus megszüntetésének volt — zárja gondolatmenetét az *International Herald Tribune* cikkírója.



## Gyarmathi Sámuel síremlékéről

Örömmel láttam a *Korunk* idei 9. számának belső borítóján a finnugor öszszehasonlító nyelvészet úttörőjének emlékművéről készült művészi felvételt. Sokak nevében üdvözlöm Önöket abból az alkalomból, hogy az erdélyi tudomány jelesének, Gyarmathi Sámuelnek a síremléke újra s most már biztos betonalapon nyugszik a házsongárdi temetőben.

Fél évvel ezelőtt értesítettem Önöket, hogy a közel másfél századdal ezelőtt emelt síremlék ledőlt, s a már dús, buja bozótból, mely teljesen elfedte, most úgy tört fel, mint hamuból a szunnyadó zsarátnok, örömmre változtatva a nem kevés számú érdeklődők már-már csüggedt hangulatát. Szíves közbenjárásuk nélkül a helyreállítási munkálatok aligha lettek volna lehetségesek.

A klasszikus formájú sírkő képe méltó módon díszíti a *Korunk* nyelvtudományi számát, de nem bizonyos, hogy minden olvasó tisztában van a tudósnak éppen csak a nevét idéző képközlés és a szám anyaga közti összefüggéssel. Érdeemes volna korszerűen foglalkozni a Kolozsvárt 1751-ben született, s ugyanitt 1830-ban meghalt Gyarmathi Sámuel munkáival. 1794-ben itt jelent meg az erdélyi rendek kiadásában az *Okoskodva tanító magyar nyelvmester*, s az a mű, mely szerzőjének mind a mai napig érvényes nemzetközi hírnevét megalapozta, Göttingában látott napvilágot 1799-ben. A mű címe: *Affinitas linguae Hungaricae cum linguis Fennicae originis grammatice demonstrata*. Magyar fordításban: „A magyar nyelvnek a finn eredetű nyelvekkel való rokonsága, nyelvtanilag bebizonyítva.” Nyilvánvaló, hogy e lexikoni adatokra a szerkesztőségnek nincsen szüksége, de ha már a nevet a síremlék képe alatt közreadják, gondolni kell az olvasóra, aki ezzel a névvel esetleg még nem találkozott, s a számban utalást Gyarmathi Sámuel munkásságára — nem talál.

Szíves elnézésüket kérem ez, immár másodszori levélbeni zavarásért, és a továbbiakban kívánok Önöknek jó egészséget ahhoz a nemes munkához, melynek a helyreállított emlékkő is bizonyítéka.

Kolozsvár, 1970. október

Gyurka László  
mérnök



# Sumar

<i>Demeter János</i> : Școala în reinnoire	1623	<i>Semlyén István</i> : Mass media și învățămîntul permanent	1725
<i>Néhlik Zoltán</i> : Învățătura lui Comenius	1629		

<i>Kabán Ferenc</i> : Asociații libere despre educație	1636
--	------

## ISTORIE VIE

<i>Kenéz Ferenc</i> : Versuri	1640
-------------------------------	------

<i>Demény Dezső</i> : Sociologia familiei	1643
---	------

<i>Edouard Labin</i> : De ce este inaccesibilă matematica?	1656
--	------

<i>Salló Ervin</i> : Despre unele contradicții ale educației	1659
--	------

<i>Fáy László</i> : Viața și școala	1665
-------------------------------------	------

<i>Kuszálik Piroska</i> : Perfecționarea cadrelor didactice	1669
---	------

## TRIBUNA

<i>Halász László</i> : Cultură și motivație	1676
---	------

<i>Sigmond István</i> : Un-doi-ura! (monodramă)	1683
---	------

<i>Hankiss Elemér</i> : Analiza unui poem de Eliot	1686
--	------

<i>Kallós Miklós</i> : Sociologia politică în operele lui Engels	1693
--	------

<i>Bustya Endre</i> : Dascălul lui Ady Endre	1701
--	------

## TINERET — EDUCAȚIE

### OGLINDA

<i>Gagyi Balla István</i> : O școală de periferie	1711
---	------

<i>Albert Dávid</i> : Încercări de programare în predarea istoriei	1746
--	------

<i>Nagy Jenő</i> : Concluziile unei investigații de ortografie	1750
--	------

### NOTE

<i>Simon Dezső</i> : Este oare rentabilă muzica?	1718
--	------

<i>László-Bakk Anikó</i> : Metode în pedagogia muzicală	1755
---	------

<i>Gazda József</i> : De vorbă cu Fux Pál	1719
---	------

<i>Herédi Gusztáv</i> : Jubileul săptămînalului „Falvak Dolgozó Népe“	1722
---	------

## RECENZII

<i>Szilágyi Júlia</i> : Calliope modernă (Operă și lume)	1760
--	------

<i>Farkas László</i> : Diplomație	1763
-----------------------------------	------

<i>Kozma Dezső</i> : Dileme ale științei literaturii	1765
--	------

<i>Kis Péter</i> : Arta copiilor	1769
----------------------------------	------

<i>Pápai Judit</i> : Animalele și viața psihică	1771
---	------

### VIAȚĂ INTERNAȚIONALĂ

<i>George G. Potra, A. Vasîu</i> : Dezvoltarea relațiilor politico-diplomatice și consulare ale României	1723
--	------

*Köszönjük az olvasó  
hűségét, és további  
támogatását kérjük*

# KORUNK

1971

1. Látvány és gondolat
2. Filozófia, antropológia  
és jövőkutatás
3. Tájékozott ember
4. Felelősség és cselekvés (1921—1971)
5. Hétköznapiak és távlatok falun
6. Fenyegetett világ — küzdő világ

ARA 8 LEJ