

KORUNK

AZ ISKOLA FORRADALMA? •
NEVELÉSSZOCIOLÓGIA ÉS NE-
VELÉSPOLITIKA • IDŐSZERŰ-E
MAKARENKO? • EGY VENDÉG-
TANÁR JEGYZETEI • ÚRHAJÓS-
PIROSKA ÉS TÁRSAI • NEGATÍV
MOTIVÁCIÓK AZ ISKOLÁBAN •
EGY VIDÉKI TANÁRNÓ NAPLÓ-
JÁBÓL • A SKINNERIZMUS •
FÖLDES MÁRIA: ÖNÉLETRAJZI
REGÉNYRÉSZLET • AZ „ILLICH-
JELENSÉG“ • TÉPELŐDÉSEK A
TANÜGYI ÚJSÁG ÜRÜGYÉN • •



1973 | 4

SZERZŐINK

BUKAREST

Aszódy János
Bădina, Ovidiu
Dankanits Adám
Földes Mária
Hervay Gizella
Stănescu, Nichita
Zlate, M.

HODGYA

Geréb Attila

KOLOZSVÁR

Farkas László
Folch, Philippe
Gellért Gyöngyi
Cs. Gyimesi Éva
Kántor Lajos
Kassay Miklós
Kovács Ildikó
Markó Béla
Mohi Sándor
Mózes Huba
Mureşan, Camil
Pap István
Ritoók János
Roth Endre
Szilágyi Júlia
Szováti Endre
Vajda Lajos

MAROSVÁSÁRHELY

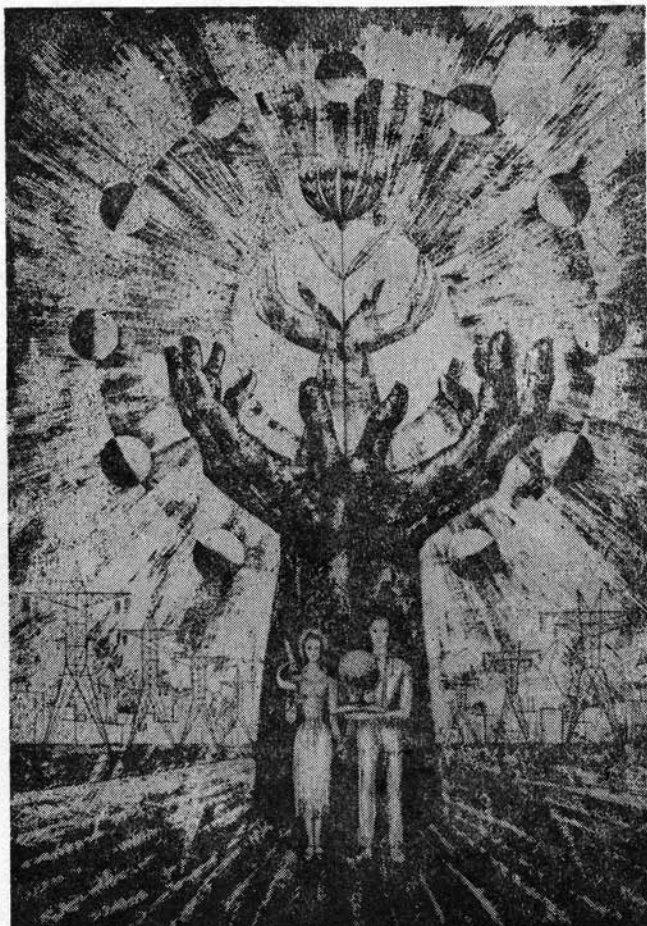
Kálmán Viktória

TORDA

Szabó István

KÜLFÖLD

Ladányi Mihály
Vargha Balázs



Csutak Levente: A tudás fája

Munka

Béke

Függetlenség

Immár több évtizedes szokásunkká vált, hogy ünnepi hangulatban fogadjuk a tavaszi virágzás pompáját magával hozó május kezdő napját, és dicsérjük ezen a napon — a költő szavaival — az Élet anyját, igazi életünk szülőjét, aki tartalmat kölcsönöz cselekvő éveinknek, körénk varázsolja a tárgyi és szellemi valóság létünk értelmét adó kincseit, s lehetővé teszi, hogy egyre humánusabbá, sokszínűbbé válhassanak hétköznapjaink. A kalendárium ötödik lapján feljegyzett pirosbetűs ünnepek sorában Ő az első: a Munka dicséretének ünnepe.

A kéz ünnepe. Az értelmes villanó-jelzéseket adó automata gépsorokat ellenőrző kéz, a kenyérnek válót hombárok belsejébe elhelyező kéz, a tollat vagy körzőt vagy ecsetet vezető kéz talán a legszebb szimbóluma ennek a napnak. Mert mindig is hűséges társunk volt és marad ez az emberi „szerszám“, amely a teremtő-termelő munkában fáradtságot nem ismerve simul rá acélra, fára, köre, agyagra, és lágyan ölelő vagy keményen markoló fogással hatalmát érvényesítve létrehozza az élettelen anyag legváltozatosabb metamorfózisait. Ha kell, egyetlen mozdulattal megadásra kényszeríti az ellenálló természet elemeit, de ugyanakkor arra is képes, hogy a forgó korongon egyetlen szerető simítással kecses nyakú vázát varázsoljon elénk — hogy csokrot helyezhessünk el benne a Május derűt árasztó virágaiból.

Az értelem ünnepe. A tömegközlelési eszközök tervekről és eredményekről, hektárokról és kilowattórókról, új városrészek születéséről és a bennük lakó emberekről szólnak naponta, s ha e szavakban nincs

is benne, oda kell képzelnünk azt, ami nélkül mindennek a megvalósítása lehetetlen lett volna: a dolgos kezet irányító, az érzékeny sejtek milliárdjaiból szerveződött vezérlőberendezést — az emberi agyat. A tudatosság talajáról felívelő vágyainknak segít határozott körvonalat adni, helyesel és javít, dicsér és korhol, mert éber őrzője annak, hogy ezek a vágyaink ne tévelyedjenek el a véletlen birodalmában.

Az akarát ünnepe. Tudatosságunknak a szilárd akarát ad ésszerű, biztos távlatot. Akarjuk, hogy a holnap szebb legyen a mánál, akarjuk, hogy az elveszett percek ne burjánozzanak elveszett évekké, életekké, akarjuk, hogy a szocializmus az elődeinktől hajdan megálmodott és nemegyszer vérrel is leelőlegezett, biztatóbb jövőnk legyen.

Ezekkel a gondolatokkal dicsérfjük a legszebb tavaszi napot, a Munka ünnepét.

*

Néhány nap múlva, május kilencedikén aztán az emlékezés ünnepe következik. A népvándorlások és országirtások, a Habsburg- és török elnyomás hosszú évszázados béklyóláncolatából kiszabadult ország mai népe ünnepli hazája függetlenségének évfordulóját. 1877 volt az az esztendő, amely — 1848 eszményeihez híven — az első lépcsőfokot jelentette a ma felé, amikor pártunk és államunk politikájának megmásíthatatlan alapelveként hirdetjük országvilág színe előtt: csakis az önmaga független és szabad országában élő független és szabad nép építhet magának emberhez méltó jövőt. Grivica és Plevna volt ennek az alapelv-meghirdetésnek az első stációja, ma pedig nincs olyan fontosabb eseménye politikai életünknek, amelynek alka'mából ne hangoztatnók — a szervezeti élet alapsejtjeiben vagy a legmagasabb pártfórumokon —, hogy a mi országunkban mi akarunk dönteni saját sorsunkról, minden kívülről jövő beavatkozás nélkül. Ehhez társul természetesen az is, hogy a felénk nyújtott baráti jobbot mindig szívesen fogadjuk, mint ahogy mi is baráti kezet nyújtunk mindazoknak, akikkel a nagy célok azonossága összeköt. Mert függetlenség és elv-

szerű barátság összekapcsolható fogalmak: ezt bizonyítja a Romániával baráti-együttműködési kapcsolatokat létrehozó országok szüntelenül növekvő táborra szerte a világon. A történelem menetében ugyanis szükségszerűen jelentkező törvény nyilvánul meg a népeknek abban az érthető óhajában, hogy saját gazdájuk legyenek saját portájukon, mert nagyon sokfelé éppen a történelem tanította meg őket, mit jelent az idegen uralom nemzetsorvasztó, népelnyomó politikája. Innen a világméretekben felszínre jutó törekvés, innen a hazánk határozott állásfoglalása iránti gyarapodó rokonszenv.

Ezekkel a gondolatokkal üljük meg hazánk Függetlenségének ünnepét.

*

És ugyanezen a napon visszaemlékezünk arra a május kilencedikére is, amikor a sokmilliós emberáldozatot követelő, sokmilliárdos anyagi pusztulást okozó háború után első ízben kondultak meg a béke harangjai, arra az első órára, amikor ismét szabadon, az idegeinkben bújkáló remegés nélkül állhattunk ki a napfényre, már nem féltünk a mozsárágyúk romboló tüzétől vagy a bombák alattomos repeszeitől, s egyetlen rövid szó áradt szét bennünk régóta szokatlan nyugalommal: béke. Az Uraltól Normandiáig hatalmas vér- és bombatölcséráradat volt a sokat szenvedett Európa, futóárkok és légópincék és gázkamrák már-már felismerhetetlen honnává tette az emberiség sokezedéves történetének leggonoszabb és legirracionalisabb örülete: a fasismus. A történelem azonban végül — ha mérhetetlen fájdalmak árán is — igazságot szolgáltatott. A régi kontinens földje magába szívta az értelmetlenül kiöntött vért, és álljt parancsolt a robogó hadigépeknek. Mert akadtak ezen a sebhelyektől barázdált földrészen akkortájt olyan hősök, akik csikorgó téli fagy, golyózápor vagy szőnyegbombázás ellenére mind e május kilencedike felé törtek előre. A szovjet, román, amerikai, francia nép és más nemzetek hős fiai voltak ők, akik ezen a napon megfogytat-

kozott sorokban álltak a visszahódított békét bejelentő harangzúgásban, elvesztett bajtársaikért érzett fájdalom árnyékolta be arcukat, s a megkeményedett vonásokban valahol ott bújkált egy-egy sugara annak a reménynek is, hogy az átélt hónapokat és éveket ezentúl örökre eláshatják emlékezetük felkutathatatlan mélyeibe.

Huszonnyolc esztendő távolából idézzük fel ezt a hajdani béke-napot, s úgy ragaszkodunk bizakodó hangulatához, mint egyetlen lehetőségünkhöz a megmaradásra, az emberinek nevezhető életre. Az akkori sebzett föld mai és jövőendő épségét féltjük, a magunk és közeli vagy távoli embertársaink jelen és jövő életét igyekszünk megóvni. Szóval és tettel. Munkában és politikában. Magunkért és mindenkiért, akinek az a sors adatott, hogy együtt éljünk ezen a földön.

Ezekkel a gondolatokkal fogadjuk ebben az évben is a Béke ünnepét.

KORUNK

KORUNK

XXXII. ÉVFOLYAM, 4. SZÁM
1973. ÁPRILIS

*** Az iskola a jövő műhelye 499

OVIDIU BĂDINA ● Nevelésszociológia és neveléspolitikai 503

KÁLMAN VIKTÓRIA ● Negatív motivációk az iskolában 507

M. ZLATE ● Időszerű-e Makarenko? 518

VARGHA BALÁZS ● Istenek eledele: a játék 523

HERVAY GIZELLA ● Úrhajós-Piroska és társai 531

PHILIPPE FOLCH ● Egy vendégtanár naplójából (Gellért Gyöngyi fordítása) 540

RITÓOK JÁNOS ● Látomás a Nagykútnál (vers) 543

SZOVÁTI ENDRE ● A skinnerizmusról 546

KASSAY MIKLÓS ● Idegenbe reggel érkezz (Egy vidéki tanárnő naplójából) 552

LADANYI MIHÁLY ● Olvasónapló, Nem szerettük..., Mint ki zsebeket kutat át,
Leonardo (versek) 559

MARKÓ BÉLA ● Ébredés, Napraforgók (versek) 560

NICHITA STĂNESCU ● Váratlan beszéd (vers, Ladányi Mihály fordítása) 562

VAJDA LAJOS ● Nyolcvan év távlatában 563

CAMIL MUREȘAN ● Történelem és jelenkori társadalom 567

FÖLDES MÁRIA ● Ádám, hol vagy? (önéletrajzi regény-részlet) 573

*** Az „Illich-jelenség“ (bevezette és fordította Farkas László) 585

JEGYZETEK

SZILÁGYI JÚLIA ● Leckekönyv 593

KÁNTOR LAJOS ● Madách a pinceklubban 594

SZABO ISTVÁN ● Lyukasóráim 596

KOVÁCS ILDIKÓ ● A felnőttek védelmében 598

FÓRUM

DANKANITS ADÁM ● Tépeldések a Tanügyi Újság ürügyén 602

HAZAI TÜKÖR

GERÉB ATTILA ● Hodgya népesedési értékmutatói (1962—1971) 608

NEMZETKÖZI ÉLET

ASZODY JÁNOS • A frankofónia és a nagyvilág 616
CS. GYIMESI EVA • Nyelvvédelem — állami szinten 623

TUDOMÁNYOS MŰHELY

PAP ISTVÁN • Egy állatnemesítő tapasztalataiból (I.) 626

SZEMLE

ROTH ENDRE • Axiológia mindenekfelett? 635
MOZES HUBA • Néhány szó a Kalevaláról és magyar fordításáról 639
SZILAGYI JÚLIA • Költészet — és egyéb feljegyzések 641
MOHI SÁNDOR • Könyv Nagy Imréről 644

LÁTOHATÁR

G. GY.: Az iskolaműhely és a munkára való felkészítés (Era socialistă) 646 • Miből lesz a pedagógus (Revista de pedagogie) 647 • A marxista nevelésfilozófiáról (Magyar Pedagógia) 647 • Szocializmus, vagy barbárság? (Le Nouvel Observateur) 648 • A legnagyobb kedvezmény elve és a preferenciák (Lumea) 649 • A szexuálpedagógia időszerű problémái (Világosság) 650 • Az erőszakos cselekmények kétértelműsége (Le Monde diplomatique) 651 • Vidékiesség, vagy provincializmus? (Zeitschrift für Kulturaustausch) 652 • Wesselényi Polyxéna, az első magyar női esztéta (Művészet) 653 • Madách mindenkié (Film Színház Muzsika) 654

TEKA, SZERKESZTŐK—OLVASÓK

ILLUSZTRÁCIÓK

Gyermekrajzok, Cseh Gusztáv, Jakabovits Márta, Jakabovits Miklós, Kovács Géza, Péter Rózsa, Peteris Upišis

Gépelte kéziratokat kérünk. Kéziratokat nem őrzünk meg.

ALAPÍTOTTA Dienes László (1926). SZERKESZTETTE Gaál Gábor (1929—1940)

Főszerkesztő: Gáll Ernő

Főszerkesztő-helyettes: Rác Győző

Szerkesztőségi főtítkár: Ritoók János

Szerkesztőség: Kolozsvár, Szabadság tér 4—5.

Telefon: 2 60 84 (főszerkesztő); 2 54 68 (szerkesztők); 1 38 05 (adminisztráció).

Postacím: Cluj, căsuța poștală 273. Republica Socialistă România.

AZ ISKOLA A JÖVŐ MŰHELYE

Ezt az igazságot manapság sokat hangoztatják. Mi nem ismételni, hanem elemezni akarjuk; közelebből szemügyre venni, mielőtt jelszóvá fakalna, megunttá és üressé anélkül, hogy megismernők és hasznosítanók üzenetét. Jövönket kémleljük hát. De nem a futurológia módján. Jövönkről annyiban van szó, amennyiben az iskola az ifjúságot, a holnap felnöttjét készíti elő a holnap társadalma számára. A jövőt azonban mai körülményeinkből próbálgatjuk kiolvasni. Tehát jelenünkről is szólnunk. Múltunkról már kevésbé. De nem elforduló, gyökérmetsző meggondolásból, inkább kényszerűségből; összpontosítani iparkodunk. Az ifjúság felé, a jövő felé.

Aki a jövőt tanulmányozza, nyitott kérdéseket feszeget. Bizonytalansági hányadosokkal vet számot. Kockáztat: a rátalálás mellett a melléfogást, a beigazolódás ellentétéként a megcáfoltatást.

Amikor ezt a pedagógiai hangsúlyú *Korunk*-számot az olvasó elé bocsátjuk, minderre gondoltunk. Nem közlünk neveléstörténeti tanulmányokat, módszertani útmutatásokat. Inkább elmékedéseknek adtunk helyet. Töprengéseknek, tünődéseknek. A kérdéseket több oldalról megközelítő, nyitottan tárgyaló és nyitva hagyó írásoknak is.

A nyitottság kockázat is. E két elv jegyében vetjük föl e cikk keretében a ma és a holnap iskolája néhány főbb kérdését, hogy elősegítsük a főlaptestben és rovatokban közölt írások közléseinek, fölvetéseinek további átgondolását.

*

Minél többet törődik egy társadalom a jövőjével, annál többet törődik a neveléssel. Minél fejlettebb egy ország, egy társadalmi rendszer, annál fontosabb szerephez jut benne a tanügy.

Mi sokat foglalkozunk a neveléssel. Nálunk az iskola dolga az egész ország dolga.

Ismeretes, hogy csak az utóbbi években hány tanintézet ünnepelte főnnállásának 350—400. évfordulóját. Az az iskola azonban, amely a régi rendszer kiszolgálása helyett a népi demokrácia szolgálatára vállalkozott, amely az idealista alapozású beállítottság helyett a materialista világnézetű fiatalság kialakítására törekszik, amely a kevesek igényeinek kielégítése helyett „tömegméretekben“ neveli a művelt és szakmailag képzett embereket, az az iskola csupán 25 éves.

Jellemző történelmi tény: 1948 júniusában államosítottuk a legfőbb termelési eszközöket, rögtön ezután pedig az iskolákra került sor. Ez az egymásutániség nem véletlen. Fontossági sorrend; jelzi, hogy az élethez szükséges anyagi javakat előállító üzemek után pártunk, munkásosztályunk a nevelésre fordítja tekintetét. Ez így van azóta is. Ezt a sorrendet tükrözik ötéves terveink, költségvetésünk és mindennapi munkánk egyaránt.

*

Az UNESCO egész világra kiterjedt ankétjának megállapítása szerint az oktatásnak a jövőben *népmozgalommá* kell válnia. Népmozgalommá, hogy átfoghasson minden társadalmi réteget, nemet, korosztályt, hogy áttörhesse a régi iskola szűk kereteit.

Nálunk ez az áttörés 25 évvel ezelőtt történt meg. És az oktatás rövid néhány év során tömegmozgalommá vált.

A tömegmértetűvé vált tanulás azonban kérdéseket szül. Nem titok, hogy egyes tanárok évről évre, kénytelen-kelletlen „átengednek” néhány mihaszna diákot. Nem kétséges, hogy ez az eljárás negatívan befolyásolja a diák gondolkodásmódját, szorgalmát vagy később a munka iránti magatartását.

Mihez kezdünk az iskolázott fiatalokkal? Különösen kisebb helységeken tapasztalható, hogy a 8 osztályt végzetek vagy az érettségizett fiatalok egy része nem tudott felsőbb iskolába jutni, mert teljesítményük alatta maradt az állandóan növekvő egyetemi igényeknek, és elhelyezkedni sem akartak, mert nem vállalták az üzemi vagy mezőgazdasági termelőmunkát.

A már említett UNESCO-ankét előrejelzése szerint a következő évek vezérlő eszméje mind a fejlett, mind a fejlődő országokban a permanens oktatás.

Sokat tettünk mi ebben az irányban már évtizedekkel ezelőtt. A tanügyi reformot követően milliók, akiket addig kirekesztettek az iskolából, elvégezhettek az elemi, majd a középiskolát, sokan pedig az egyetemet is. De ma is biztosítjuk minden szinten az állandó tanulást; ezt a célt szolgálják az esti liceumok, a szabadegyetemek, a falusi agrotechnikai tanfolyamok, akárcsak a mérnökök, közgazdászok, tanárok számára tartott továbbképző kurzusok. A korszerű permanens oktatás (és szerves része, a felnőtt-oktatás) azonban több ennél, manapság új eljárásokat, intézményeket igényel. E helyütt a kérdésnek csupán egy-két vonatkozását érintjük.

Oktatásügyünk sikereiről szólva, az ideológiai téren dolgozók 1971. július 9-én tartott tanácskozásán Nicolae Ceaușescu elvtárs joggal állapíthatta meg: Románia ma nemcsak arra képes, hogy saját számára biztosítsa a szükséges műszaki személyzetet, hanem más államoknak is képes tudományos-műszaki segítséget nyújtani és jól képzett szakembereket kölcsönözni. Úgy véljük, permanens oktatásunknak ezzel az örvendetes ténnyel számolnia kell. A nemzetközi küzdőporondon kivívott értékes helyünket tartanunk és megerősítenünk erkölcsi kötelességünk, és ilyen megfontolásból érdemes fölfigyelni a nemzetközi tapasztalatra. A permanens oktatás szerte a világon sajátos igényt igyekszik kielégíteni: a felnőtt, érett emberben is kialakítani azt a képességet (úgy is mondhatjuk: beállítottságot), hogy sok-sok évvel az iskola elvégzése után is tudjon új ismeretekre szert tenni, sőt, más szakmára is átállani. A folyamatos tudományos-műszaki haladást másképp nem tudjuk biztosítani.

Pártunk főtitkára több alkalommal is nyomatékosan hangsúlyozta az iskola és a termelés, az elmélet és a gyakorlat összefogásának szükség-

gességét. E tekintetben is sok történt az elmúlt évek során. Nincs ma iskola, amelynek tanulói ne végeznének termelési gyakorlatot üzemben vagy munkatelepen, bányában vagy a mezőgazdaságban. Számos iskolában létesült műhely, a laboratóriumok, szertárak pedig mondhatni a tudományos kutatás, kísérletezés hajlékaivá alakultak át. Nem kevés azonban a fogyatékoság sem ezen a téren. Mégis óriási jelentőségű ez a gyakorlati foglalkoztatás. Jól ügyeljünk, nem csupán arról van szó, hogy a diák megismerjen belülről is egy üzemet vagy hogy elsajátítsa valamely szakma több-kevesebb fogását, hanem arról, hogy az elmélet mellett a gyakorlatot lássa, s közel kerüljön az élethez. Arra kell törekednünk, hogy belekóstoljon a hétköznapi gondjaiba, s mindez a tapasztalat beleépüljön világgépébe, gondolkodásmódjába, egész egyéniségébe.

*

A Román Kommunista Párt Országos Konferenciáján Nicolae Ceaușescu elvtárs hangoztatta: „Azon kell munkálkodnunk, hogy sokoldalú ismeretekkel rendelkező embert neveljünk, aki képes megérteni, helyesen értelmezni és felhasználni a társadalmi fejlődés objektív törvényeit a társadalmi haladás minden egyes szakaszában...“

Ez az útmutatás vezérfonal nevelésügyünk számára. A mi iskolánk a kommunista nevelés iskolája. A szocialista tanítási elveknek megfelelően az emberformálás szorosan egybefonódik az ismeretnyújtással. Oktatásunktól távol áll a technokrata fölfogás, mi nem csupán munkásokat „képezünk“, hanem igyekszünk teljes értékű, művelt személyiségeket és fölkészült szakembereket nevelni. De hogyan érhető el ez a cél? A régi iskola humán hangsúlyozású volt. Hogy mennyire távol állt az élettől, jól tudjuk. A humán tárgyak viszont — a hagyományos felfogásban — inkább alkalmasak (ami persze vitatható) jellemnevelésre, személyiségformálásra. Csakhogy az élet korszerűsége egyre több természettudományi és műszaki ismeret igényel. Fölmerül hát a kérdés: a tanár mennyiben legyen nevelő s mennyiben oktató? Mire helyezzen súlyt munkájában: az adatközlésre, ismeretnyújtásra-e avagy az emberalakításra? Az audiovizuális eszközök s a programozott oktatás bevezetése különösen kiélezte a kérdést. Sokan tartanak attól, hogy a tanár személyének háttérbeszorulása a nevelőjellegnek, az iskola formatív szerepének is az elhalványulását vonja maga után, és a tanórát pusztá ismeretközli „eszközzé“ változtatja. Másfelől viszont jogos a kérdés: az információrobbanás idején megengedhetjük-e magunknak azt a luxust, hogy ne törekedjünk minél több ismerettel ellátni az ifjúságot? A legszebb jellem sem pótolhatja az ismerethiányt! Úgy véljük hát, hogy tanára, iskolája, tantárgya válogatja, hogy miből, mikor és mit hangsúlyozunk. Ne feledjük azonban, hogy a mi tantestületünk már a kommunizmus jövőbeli építőit neveli, ennek megfelelően pedig a kommunista pedagógus nevelő és oktató is kell hogy legyen egyszemélyben.

*

A tanügyi reformot követő nekigyürkőzés célkitűzése volt az addigi nevelési megkülönböztetések, hátrányok jóvátevése.

Igazságot szolgáltattunk. Igazságot a dolgozóknak és gyermekeiknek, akik addig nem tanulhattak, igazságot a kültelkek és távoli falvak lakóinak, de igazságot a nemzetiségi gyermekeknek is. Minden vidéki iskola fölépülése, a nők tömeges iskoláztatása éppúgy igazságtevés, mint az ingyenes oktatás bevezetése.

E sikerek ismeretében is látjuk még a nehézségeket. Mások a tanulási esélyei az iskolától öt percnyi járásra lakó belvárosi gyerekeknek, mint annak, aki 25—30 kilométerre lakik vidéken, és órákat veszít vonatozással, várakozással. Tudományosan igazolt tény, hogy könnyebb anyanyelven tanulni, mint más nyelven, ami természetesen nem azt jelenti, hogy elhanyagolható a román nyelv vagy az idegen nyelvek tanulása. Nyilvánvaló ugyanis, hogy ezek elsajátítása nélkül nem élhetünk az egyenlőségen alapuló állampolgári jogainkkal és nem válhatunk egy korszerű, többnyelvű tájékozódásra épülő műveltség hordozóivá. Ismeretes az is, hogy egyes távoli falvak, kisvárosok iskolái még nem érték és nem is érhetnék el a régi iskolavárosok intézményeinek színvonalát.

*

Nem szándékszunk a fölvetett kérdésekre válaszolni. Hiszen, mint ma már mindenre, úgy a nevelésügyre is érvényes az igazság: a legkisebb lépést is fölmérés, kísérlet kell hogy megelőzze. Pedagógiai súlypontunk is a gondolkodást, kísérletezést, problématisztázást szolgálja.

KORUNK



Jakobovits Márta: A bábus

NEVELÉSSZOCIOLÓGIA ÉS NEVELÉSPOLITIKA

A nevelésszociológia némelyek — tulajdonképpen helyes — felfogása szerint a szociológia egyik ága, amely a neveléshez fűződő emberi kapcsolatok terén alkalmazza a szociológiai megismerés sajátos módszereit. Ezért tehát a társadalmi intézmények, alakzatok, csoportok, folyamatok leírása és megmagyarázása foglalkoztatja, azaz mindazon „társadalmi kapcsolatok, amelyek között, illetve amelyek révén az egyén megszerzi és megszervezi a maga tapasztalatát“. Mint ebből is látható, a nevelésszociológiát *a nevelés társadalmi jellegű vetületei és megnyilvánulásai* érdeklik elsősorban. De hát lényegében mi az, ami nem társadalmi jellegű a nevelésben? Az ebből adódó viták sűrűjében való tájékozódásunkat segíti elő ama négy fogalomkör kijelölése, amelyekkel foglalkoznia kellene a nevelésszociológiának: társadalmi szerkezet, társadalmi folyamat, társadalmi változás és társadalmi ellenőrzés.

Mások abból a megfontolásból indulnak ki, hogy a szociológia a társadalmi rendszerek vizsgálatát jelenti, „az emberi társulás általunk ismert összes formáinak a tanulmányozását, a társadalom olyan elemzését, mely kölcsönös összefüggésükben látja a társadalmi szerkezet összes elemeit a társadalomban mint egészben“. Szerintük tehát a nevelésszociológia a fent említett szociológiai elemzés annak érdekében történő alkalmazása, hogy minél teljesebben megismerhessük a nevelés mibenlétét, valamint helyét a társadalom „egészében“.

E diszciplína tárgykörének meghatározásakor az említettek előrebocsátják, hogy a nevelésszociológiát a következők foglalkoztatják: a közösségi és iskolai viszonyok, a tanár szerepe a közösségben és az iskolában, az iskola szerepe a társadalomban, az iskolával kapcsolatos társadalmi tényezők, a korszerű neveléstudományi módszerek hatása a személyiségre, tanterv-módosítás a társadalmi követelményeknek megfelelően, a kultúrának és társadalmi tendenciáinak értelmezése a különféle formális és nem formális nevelési intézményekkel való kapcsolatainkban, a nevelés csoportfolyamatként való tanulmányozása, a kutatás és a kritikai gondolkodás felhasználása nevelési célok meghatározására.

Ismét mások úgy vélik, hogy a nevelésszociológia magában foglalja „a szociológia területéről mindazt, ami összefüggésbe hozható az oktatással vagy a társadalmisítási folyamattal, valamint a nevelés területéről mindazt, ami szociológiai elemzés tárgya lehet“. Eszerint a nevelésszociológia körébe vág az egyének képzése vagy oktatása érdekében történő bármilyen beruházás, illetve társadalmi tartalékolás (akár életük elején, akár a későbbiek folyamán történő képzésükről van szó), bármilyen nevelési törekvés, ami szakosított intézményekben valósul meg és általában valamilyen „közösségi álláspont“ kialakításának, az elvárt ma-

gatartások tudatosításának, az egyének közösségi beilleszkedésének, valamilyen kulturális hagyománykörbe való belenövésének elősegítésére irányul.

Helmut Schelsky — Karl Mannheim ismert műve, a *Diagnose unserer Zeit* (1941) nyomán — két módot javasol az ifjúság társadalmi szerepének megközelítésére (*Die skeptische Generation*, 1963). Az első változat szerint arra a kérdésre kell feleletet találni, hogy „mit nyújthat az ifjúság a társadalomnak“; a második változat szerint a kérdést, amelyre a kutató választ keres, így teszi fel: „mit várhat a társadalom az ifjúságtól?“

Amikor az első kérdésre keresnek választ, az ifjúságot eleve a társadalomnak mint egésznek a részeként, annak egyik tényezőjeként, a „nép“ egyik „izületeként“, az újratermelési folyamat mennyiségi tételeként, a különféle foglalkozási ágak jövődő váltásaként stb. értelmezik. Ez a megközelítés voltaképpen bizonyos társadalmi viszonyok tisztázását szolgálja, ebből pedig az következik, hogy a szerző az ifjúságban a társadalom egészének egyik szerkezeti és dinamikai tényezőjét látja. Az ifjúság tanulmányozása és megismerése tehát a társadalom egészének megismerésére irányul, s épp ezért döntő módon politikai természetű. „Ha az ifjúságban a társadalmi életnek mint egésznek a részét vagy működését látjuk, ennek az lesz a folyománya, hogy az ifjúságot úgy tekintjük, mint a társadalom egésze által hirdetett célkitűzések egyik eszközét és közegét“ — írja Schelsky. Ebből pedig az következik, hogy az ifjúság ilyenszerű megközelítése a nevelésszociológiához, sőt talán éppenséggel *nevelésszociológiai tudományhoz* vezet.

A második kérdésre adandó válaszból az *ifjúságszociológia* körvonalai bontakoznak ki — mert ez esetben az ifjúságot már a kiinduláskor viszonylag önállóan, egy magatartásforma megtestesítőjének tekintjük. Ekkor a kutatás alapvető feladata az, hogy kivizsgáljuk a jelzett magatartás kialakulását és társadalmi meghatározottságát.

A két megközelítési mód természetesen kölcsönös összefüggésben áll egymással, s egyiket sem vizsgálhatjuk a másik nélkül. Ezért írja Schelsky: „Véleményem szerint a nevelésszociológia leíró-diagnosztizáló tudomány, melynek feladata a nevelés társadalmi szerepének, a társadalommal való kölcsönviszonyának a vizsgálata. Nem szólva arról, hogy az ifjúság nevelése csak egyik része a nevelés általános kérdéseinek, az ifjúságot a nevelésszociológia keretében is a társadalomnak mint egésznek részeként fogjuk fel, persze olyan mértékben, amilyenben a nevelésszociológia a társadalomnak avagy csupán egyes elszigetelt társadalmi csoportoknak az önfenntartását és önmegújítását vizsgálja.“

A nevelésszociológiát nehéz elhatárolni más olyan szaktudományoktól, amelyek ugyanezt a területet tanulmányozzák: egyrészt még nem sikerült felmérni a köztük fennálló interferenciákat, másrészt az egyes szakirodalmi művek kiindulópontjai eltérőek, s ezért még bátorítalan az átlépés bizonyos szaktudományok — egyébként magukban is folyton változó — határain. Míg például az amerikai szakirodalom a *nevelésszociológia* kifejezést használja, a francia és a német szakirodalomban egyaránt forgalomban van mind a nevelésszociológia, mind a *szocio-pedagógia* és *pedagógiai szociológia* elnevezés, sőt olykor éppenséggel váltogatják is őket. Véleményem szerint a szocio-pedagógia kifejezés a pedagógiai meg-

közelítés felől a szociológiai megközelítés felé való átmenetet tükrözi, anélkül azonban, hogy tökéletes szociológiai képet ígérne, hiszen a hangsúly az iskolára és a serdülőkorra esik; más esetekben azt sugalmazza, hogy valamilyen „vegyes megközelítéssel“ van dolgunk. A pedagógiai szociológia esetében az oktató-nevelő folyamat szociológiai megközelítésével állunk szemben, melynek kapcsán nemcsak „az iskolai és a nevelési tevékenység révén megvalósítandó célkitűzéseket, hanem a nevelési folyamat eszközeit és műszereit is vizsgáljuk“ (L. Topa—T. Truțer: *Sociologie pedagogică*, 1971), vagyis igénybe vesszük a szociológiát a pedagógia gazdagabbá tételéért.

A nevelésszociológia elnevezés azonban arra mutat, hogy ez a diszciplína a nevelést mint állandó társadalmisítási folyamatot elemzi, melyben részt vesznek az összes intézményesített és intézményesítetlen tényezők; elemzi e tényezők és intézmények, valamint ez utóbbiak és az egyed közti viszonyokat, a nevelési kapcsolatokat a maguk egészében és kölcsönös összefüggéseikben; s elemzi végül a tudományos megismerés érdekében alkalmazott nevelési formák és módszerek társadalmi hatását — hogy aztán a társadalmi összefolyamat szabályozásába az alakító rendszer megjavítására hivatott ténykedésekkel avatkozhatunk be.

*

Mások tapasztalatát megismerni és kritikailag elemezve átvenni szükségszerű, ám ez olyan „terepen“ zajlik le, amely eredeti és nyílt problémafelvetésre kötelez. Valóságunk igényli és lehetővé is teszi az *itt élő* ember adottságaiból fakadó célok elérését, mivel az egyén eszményei és céljai azonosak a közösség, az egész társadalom eszményeivel és céljaival. Valóságunk azonban tudatos alakítás eredménye, s így nálunk új értelemmel telítődik és új arányokra tesz szert a nevelés szervezett folyamata.

Ahhoz, hogy a nevelésszociológia igényt tarthasson a tudományos jelzőre és tevékeny szerepet tölthessen be, nem szabad csupán az egyed és a társadalom általános nevelésügyi kérdéseit tükröznie; emellett olyan fajlagos elemeket is magában kell foglalnia, amelyeket nemzeti és történelmi sajátosságok, az adott területen fejlődőben lévő társadalmi-gazdasági alakulatok viszonyainak sajátos jellege, az illető nép célkitűzései, törekvései és eszményei határoztak meg. Egyszóval a nevelésszociológiának mint *cselekvő tudománynak* tekintetbe kell vennie a fenti elemeket, s a maga feladatait és szerepét *ezekre figyelmezve* kell szabatosan megfogalmaznia.

Hazai társadalmi viszonyainknak a természete, társadalmi-gazdasági rendszerünk szerkezete, valamint a magunk elé tűzött célok igénylik is, lehetővé is teszik, hogy saját szempontjainkat alkalmazzuk, amikor a nevelést illető kérdéseket kezdjük vizsgálni. Tervszerűen fejlődő társadalmunk célja egy igazságon és méltányosságon alapuló rendszer megteremtése, amelyben az emberi egyéniség maga szerkesztheti meg saját kiteljesülésének keretét, s így erőfeszítései olyan emberek nevelésére és formálására irányulnak, akik *nemcsak célokat tudnak kitűzni maguk elé, de harcolni is tudnak megvalósításukért*. A sokoldalúan fejlett szocialista társadalom megteremtésére hivatott erőfeszítések között a nevelés szer-

ves része az általános fejlődéspolitikának, s a jelenség tudományos megismerése alapján tudatosan irányított folyamat. Ebben az összefüggésben *előre megfontoltan* befolyásoljuk a nevelési viszonyokat, intézményeket és módszereket — azért, hogy társadalmunk tág látókörű, szakképzett emberekkel gazdagodjék, olyan állampolgárokkal, akik képesek megtervezni a jövőt s ezt megvalósítani oly módon, hogy maga is továbbtervezhető, továbbalakítható legyen. A nevelésnek olyan emberek formálását kell elősegítenie, akik tudatában vannak társadalmunkban elfoglalt helyüknek, betöltött szerepüknek.

Az ideológia, a politikai és kulturális-nevelési munka terén tevékenykedő pártaktívák munkaértekezletén, 1971. július 9-én előadott fejtegetéseiben az RKP főtitkára a következőkre emlékeztetett bennünket: „... az öntudat fejlődése lassabban alakul ki, gyakran elmarad a termelőerők fejlődése mögött. Úgy vélem azonban, hogy a szocializmus feltevélei között nem szabad megelégednünk ezzel a megállapítással, hanem a legnagyobb határozottsággal azon kell lennünk, hogy ne jussunk el ehhez az elmaradáshoz, hogy biztosítsuk a dolgozó tömegek tudatának állandó fejlődését, mivel a munkásosztály csak így töltheti be szerepét mint vezetőosztály, a sorsa urává lett nép csak így építheti tudatosan a jövőt: csak így válhat valósággá a széles tömegek részvétele a társadalom vezetésében, a szocialista demokrácia csak így bizonyulhat társadalmunk dinamizáló erejének.“

Ezek a világos és pontos útmutatások a nevelésnek a mi valóságunkban elfoglalt helyét, itt betöltött szerepét illetően nemcsak arra köteleznek bennünket, hogy kialakítsuk és hasznosítsuk képességünket az új jelenségek megértésére, s hogy a tudomány új vívmányai alapján elméleti és gyakorlati következtetéseket dolgozzunk ki az emberi társadalom forradalmi átalakítása érdekében, hanem arra is, hogy kritikailag elemezzük saját magunknak mint szakembereknek a helyét és szerepét, hozzájárulásunkat ahhoz a nagyszabású építési folyamathoz, amely egy egész népet ragad magával, s hogy mélyrehatóan elemezzük saját tevékenységünk társadalmi hatását. Éppen ezért úgy véljük, a nevelés jelenségeivel foglalkozó tudományok fejlesztése terén eddig kifejtett erőfeszítéseink elégtelenek, s eredményeink sem kielégítőek. A nevelésszociológia terén végzett megfigyeléseink is egyelőre töredékesek, és híján vannak minden jelentős eredménynek. Lehetséges, hogy — inkább, mint bármely más szakmában — *itt és most* van szükség a tudományos és az oktató munkának egyrészt egymással, másrészt a gyakorlati cselekvéssel való egybehangolódására. Hiszen épp a mi körülményeink közt van szükség a legtökéletesebb összeműködésre a tudományos megismerés és a társadalmi cselekvés között, sőt a kettő egybeolvadására.

Mivel a szocialista társadalmat *tudatosan* építjük, s mivel ennek érdekében a nevelést illetően valóságos *politikát kell kidolgoznunk*, a nevelésszociológiának egyben olyan tudománynak kell lennie, amely *tisztázza az új típusú ember kialakításának egész problematikáját*, és megmutatja, milyen utakat és módokat kell követnünk, hogy még bizonyos szűkebb gazdasági fejlődés körülményei közt is előrevetíthessük az eljövendő valóságot, s minden erőnkkel ennek a megvalósításán munkálkodjunk.

NEGATÍV MOTIVÁCIÓK AZ ISKOLÁBAN

„Nem tanulom, mert nem szeretem,
nem szeretem, mert nem értem.“

(K. J. — VII. c.)

A motivációs jelenségek iránti fokozott érdeklődés természetes következménye a dinamikus szemlélet térhódításának a lélektanban.* Milyen tényezők befolyásolják a viselkedést? Mitől függ megnyilvánulásaink ereje? Miért lehetséges, hogy új reagálási módokat, viselkedési formákat tudunk elsajátítani a tanulás folyamán?

A kísérleti lélektan nagy emléleti horderejű felismerésekig jutott el a motiváció alapvető kérdéseinek vizsgálatában, de e tudományos eredmények átfutási ideje (gyakorlati alkalmazáshoz vezető útja) igen hosszú. A számos ok közül nem is a legjelentéktelenebb, hogy még nem sikerült megnyugtatóan megoldani a személyiség fejlődésével foglalkozó „tisza“ alap kutatások és az alkalmazott kutatások kapcsolatát.

A motiváció tehát végletes, pozitív vagy negatív töltésű. „Negatív ösztönzőn olyasmit értünk, amit a kísérleti állat elkerül, ahelyett hogy keresné, amittől az organizmus eltávolodik, ahelyett hogy közelednék feléje“ (Woodworth—Schlosberg).

Aki valaha is járt iskolába, jól tudja, hogy a tanulási tevékenységnek sajátosan ambivalens hatása van, a pozitív és a negatív viszonyulások szinte szétbogozhatatlan szövevényként jelentkeznek benne. A gyermek — például vakáció végén — vágyik az iskolába, általában szívesen tartózkodik ott, bizonyos erőfeszítéseket tesz a jobb eredményekért, örül a sikernek, ragaszkodik tanáraihoz, másfelől viszont panaszkodik az órák unalmára, vonakodik a házi leckék megtanulásától.

Kérdés, hogy az iskolai szituáció taszító hatása szükségszerű, elkerülhetetlen „mellékterméke“-e a tanulásnak? A negatív motivációnak elég szegényes a szakirodalma, s még kevesebb az olyan adat, amely iskolai helyzetben tükrözné ezt a jelenséget. A neveléslélektani munkák idevonatkozó anyaga egyrészt a laboratóriumi eredmények anyagát extrapolálja többé-kevésbé mechanikusan a nevelési helyzetre, másrészt a legközvetlenebb empiriához tapadt, kis érvényességi körű tapasztalatokat próbálja általánosítani. Mit kezdhet mindezzel a gyakorló pedagógus? Fel tudja-e használni az iskolában? Aligha. A neveléslélektannak végre saját legégetőbb kérdését kellene birtokba vennie — az *iskolai típusú tanulást*. E tanulástípus olyan egységes és átfogó elméletét kellene kidolgoznia, amely megbízható alapot szolgálhat a hatékonyabb pedagógiai-didaktikai alkalmazáshoz. Ehhez óvatossággal, előzetes tájékozódásképpen a következő kérdések megválaszolása szükséges:

* Lásd Zörgő Benjámint: A győzelem és vereség pszichológiája. Korunk, 1972. 7.

— Milyen negatív motivációk jelentkeznek a gyerekek iskolai tevékenységében?

— Mi az oka a negatív motivációk megjelenésének és esetleges megszilárdulásának?

— Hogyan hat ki mindez a gyerekek tanulási teljesítményeire, általában egész életvitelükre és személyiségük alakulására?

Vizsgálatainkat egyelőre egy 30 tagú kiscsoporton végeztük, mivel célunk a minél extenzívebb diagnózis volt. A tanulók megoszlása: 16 fiú és 14 lány, illetőleg 14 VI. és 16 VII. osztályos gyerek. Valamennyien ugyanannak a városi általános iskolának a tanulói.

Sokoldalúságra törekedtünk, egyrészt gazdagabb anyag gyűjtése, másrészt a különböző úton nyert adatok ellenőrzése érdekében. A következő eljárásokat alkalmaztuk: négy különféle teszt, preferenciális választás, beszélgetés a tanulókkal, a szülőkkel, ankét a tanárok körében, megfigyelés a tanítási órákon.

Motiváció és képesség

A motivációs jelenségek — mint közbeeső változók — nem mérhetők közvetlenül. Úgy tudunk rájuk következtetni, ha ismerünk két más, sokkal jobban felbecsülhető pontot: a képességet és a teljesítményt. Ezt az összefüggést a következő egyszerű formulával szokták kifejezni: teljesítmény = képesség + motiváció. Ha tehát a motivációra vagyunk kíváncsiak, az egyenlet így alakul: motiváció = teljesítmény — képesség.

Az értelmi fejlettség megállapítására két intelligencia-tesztet alkalmaztunk: a hagyományosabb Binet-próba Bobertag-féle variánsát és egy ettől jelentősen eltérőt, a tanulékonyág fokát is tükröző Raven-tesztet. Hogy a két teszttel sikerült valami közöset, azaz az értelmi képességet mérni, igazolja a közöttük talált magas korrelációs hányados (0,71). A teszteredmények alapján a csoport tagjainak megoszlása a következő:

igen magas intelligencia	10,00%
átlag feletti intelligencia	36,66%
átlagos intelligencia	53,33%
alacsony intelligencia	—

A tanárok és a szülők értékelései a csoport egészét tekintve jól megközelítik ezeket a százalékarányokat, ha azonban azt nézzük, hogy egy adott gyermeket miként minősítenek, már jelentős eltéréseket találunk. Sok tanuló vált kategóriát alá- vagy túlbecsülés miatt. Ezt érzékelteti az alábbi táblázat:

Az értelmi fejlettség foka a teszt alapján	A tanárok és szülők értékelése		
	alábecsülik %	egyformán értékelik %	túlbecsülik %
igen magas intelligencia	75,00	25,00	—
átlag feletti intelligencia	40,91	54,54	4,54
átlagos intelligencia	14,06	51,56	34,37

A számok félreérthetetlenül mutatják, hogy minél értelmesebb a gyerekek, annál jobban ki van téve az aláértékelés veszélyének, és viszont: az átlagosak vagy az ahhoz közelállók csoportjánál inkább a túlértékelés felé hajlunk. Nem merjük azt állítani, hogy a teszt útján kapott intelligencia-hányadosok csalhatatlanok, de bizvást elfogadhatjuk, hogy a csoporton belüli rangsort és viszonylagos különbségeket valóban tükrözik. Ezzel szemben a tanári és a szülői értékelés határozottan nivellál, az átlag felé tolja a szélsőségeket.

Ennek a jelenségnek feltételezhetően az a magyarázata, hogy a mindennapi gyakorlatban a képesség-tényezőt nehezen tudjuk elválasztani a gyerekek teljesítményeitől, amelyek valóban eléggé nivelláltak. Ezt a feltételezést az az érdekes tény is alátámasztani látszik, hogy a tanulók részéről elutasított tárgyak tanárai — a kedvenc tárgyak tanáraihoz képest — mintegy 20%-kal több aláértékelő és közel 10%-kal kevesebb túlértékelő minősítést adnak.

Az eddigiekből tehát a következő konklúziók adódnak: a) a vizsgált csoport egésze mind a teszteredmények, mind a nevelői értékelések alapján szellemileg jól fejlett, a tanulmányi munkához megfelelő adottságokkal rendelkezik; b) mi tanárok, szülők nem látjuk eléggé árnyaltan a különböző gyerekek képességeiben rejlő lehetőségeket, ami motivációs szempontból is bonyodalmakkal jár.

Motiváció és teljesítmény

A csoport általános osztályzata a vizsgálatot megelőző tanévben szinte pontosan a lehetséges középarányos volt: 7,01.

A teszt- és a tanulmányi eredmények között pozitív, de nem jellemző összefüggést találunk, ami arra utal, hogy a különböző tanulók nem egyforma mértékben aknázzák ki értelmi képességeiket.

A továbbiakban érdekelhet, hogy az osztályzatokban kifejezett teljesítmények és az értelmi képesség között milyen fokú a megfelelés. Tekintve, hogy az intelligencia-hányados tulajdonképpen százalékszám, elméletileg elvárható, hogy pl. a 100%-os képességgel mindig 100%-os teljesítmény, azaz 10-es osztályzat járjon. Ha összeszámláljuk azokat az osztályzatokat, amelyek elérik ezt a szintet, és kiszámítjuk a többi jegyhez viszonyított százalékarányukat, máris valamelyes képet kapunk a képességek hasznosítási fokáról. Csoportunk esetében kiderül, hogy 30-ból 40 tanuló osztályzatainak még 20%-a sem éri el a képesség-nívóját, a többi 7-nél meghaladja ugyan a 20%-ot, de senkinél sem lépi túl a 40%-ot.

Ez a gondolatmenet talán meglepő sokak számára, mert nem szoktunk hozzá, hogy a maximális lehetőségek távlatában is lássuk a dolgokat, szinte természetesnek vesszük, hogy a gyermek „nem akar” vagy „nehézségei vannak”. (Itt elsősorban nem a tanárra gondolunk, hanem az iskolában adott tanulási feltételekre: elvekre, anyagra, módszerekre, szervezési formákra, amelyeknek radikális átépítése következik.) Viszont azt is látni fogjuk, hogy a gyermek egyáltalán nem közömbös teljesítményei osztályzattal való értékelése iránt, előbb-utóbb érzékeli a le-

hetőségei, ambíciói és a teljesítményei között tátongó szakadékot, és gyakran nem adekvát reagálási módokkal próbál alkalmazkodni a kialakult helyzethez.

A tanulók teljesítményeiről csak akkor kaphatunk igazán hű képet, ha a kvalitatív elemzés eszközeihez folyamodunk. Ebből a célból kikértük a tanárok véleményét, hospitáltunk az órákon, és bizonyos leckéket a tanulóval együtt vettünk át. A tanárok körében tartott anketé során három dolog felől érdeklődtünk: milyenek a házi feladatok, a tanulók fogalmi színvonala és műveleti, főleg problémamegoldó jártasságaik.

A házi feladatokra vonatkozó válaszok kétharmad része súlyos hibákra vall: tartalmi tévedések, rossz megoldások; nyelvi-formai színvonalatlanság, zavaros mondatok, szegényes szókincs, helyesírási hibák; szabad feladatok esetében sok tartalmatlanság, illetőleg túlzott rövidségben megnyilvánuló gondolkodási lustaság; a füzetek gondozatlansága, csúnya írás; a házi feladat el nem készítése.

Ami a fogalmi színvonalat illeti: nem kielégítő megkülönböztetés a lényeges és a kevésbé fontos elemek között, nem eléggé világos fogalmak, gyakori fogalomzavar; hiányos szintézis, a részismeretek közötti gyenge kapcsolat. Ebből következik az információk gyors felejtése egyik tanítási órától a másikig, masszív veszteségek egyik tanévtől a másikig.

A műveleti képességek terén még kevésbé biztató a tanári észrevételek nyomán kialakult kép: az elméleti ismeretek nehézkes áttétele gyakorlati feladathelyzetre, és fordítva, a feladatmegoldás elrutinosodása abban az értelemben, hogy a készségből „kihull” a fogalmi absztrakció; a készségek merevsége, csekély transzferálhatósága; problémamegoldási stratégiák helyett „próba — szerencse” módszer. Több tanár nehezményezi, hogy a tantervi előírások és a tankönyvi szöveg leíró tanítási módra kötelezi őket, nagyon kevés alkalmat nyújt a problematizálásra, az önálló felfedezésre, s így a tanulók szinte kizárólagosan az emlékezeti folyamatok működtetésére kényszerülnek.

A meditációkon (melyeket a tanulói preferencia két utolsó helyére utasított tantárgyakból tartottunk) a gyerekek teljesítményeire vonatkozóan teljesen hasonló megállapításokra jutottunk. Fel kellett vizsgálnunk egy olyan jelenségre, amely a tanulmányi kudarcok és a negatív motívumok kialakulása szempontjából egyáltalán nem elhanyagolható. Riasztó volt látni, hogy sok gyerek instrumentális kultúrájában (olvasás, írás, fejszámolás) milyen nagy hiányok mutatkoznak: silabizálás, szűk szövegpercepció mező, ami nyilván akadályozza a tartalom megértését, az életkorhoz mérten is kiforratlan, lassú írás, durva hibák (szótag-, betű-, írásjelkihagyások), a szorzótábla „nehezebb” részeinek nem ismerése. Végig nem tudtuk leküzdeni azt a benyomást, hogy a magasabb ismereteket veszélyesen ingatag alapra építjük. Ennek a dolognak nyilván az általános iskola alacsonyabb osztályaiban kell a végére járni.

Az elmondottakból tehát az a következtetés adódik, hogy azok a gyerekek, akik teszt- és élethelyzetekben, a beszélgetés során olyan eleven észűeknek, fogékonyaknak bizonyulnak, bizonyos tanulási szituációkban mintha eltompulnának, ritkán adják a képességeik szerint lehetséges teljesítményeket. Keressük tehát a különbség okát, a közvetlenül vagy áttételesen ható motivációkat!

Az indítékalap negatív összetevői

A beszélgetés során ezt a kérdést is feltettük a tanulóknak: ha tőlük függne, járatnák-e a gyerekeket iskolába?

A harminc közül 29 erős meggyőződéssel vallotta, hogy az iskolázta-tás szükséges, s csak egyetlen tanuló akadt, aki úgy vélte, hogy ennek az eldöntését a gyerekekre kell bízni (ő a maga részéről lemondana róla).

Milyen jellegű érveket sorakoztattak fel az igenlő válaszokat adók? „Azért tanulunk, hogy tudjunk, mert tudás nélkül nem lehet dolgozni“; „... ha megnövünk, tudjunk valamilyen mesterséget“; „... tudás nélkül még földhányó sem lehet az ember manapság.“ Előfordulnak olyan vá-laszok is, amelyek szerint a gyerek a tanulásban az egyéni érvényesülés eszközét látja: „Mindenkinek szüksége van most a tanulásra, a feljebb-jutásra, hogy legyen valaki belőle“; „... minél tanultabbak vagyunk, an-nál jobban fog menni a dolgunk nagykorunkban“; „... aki többet tud, több pénzt keres.“ Több olyan választ is kaptunk, amelyek kifejezik, hogy a gyerekeknek van valami fogalma a tudomány szerepéről a tár-sadalmi előrehaladásban: „... hogyha nem járnának iskolába, a tudomá-nyok és minden meg lenne állva, s mikor az addig tanult tudósok kihal-nának, nem lenne többet semmi“; „... mostan sokkal többet kell tudni mindenkinek, hogy a világ előbbre jusson.“ Egy kislány úgy találja, hogy az iskola célja a gyerekek idejét kitölteni, mert „... másképp mit csi-nálnának egész nap, csak rosszkodnának“.

A válaszok arra utalnak, hogy a tanulók — ilyen-olyan meggondo-lások alapján — végtére is belátják a tanulásnak mint az életre való fel-készülés fő módjának szükségességét, tehát a pozitív indoklás értelmi összetevője máris adva van. Kérdés, hogy ez az általános belátás meny-nyire hatékony indíték a napi tevékenység apró-cseprő feladataiban, ille-tőleg amikor ellentétes motívumokkal ütközik össze, mi a belső konflik-tus megoldása.

Tehát azt is tudnunk kell, hogy a tanulás fontossága mellett miként vélekednek a gyerekek a konkrét tanulnivalók fontosságáról. Amikor kér-déseinkkel ilyen irányban tapogatóztunk, lényegesen bizonytalanabb, sem-mitmondóbb vagy egyenesen negatív válaszokat kaptunk: „Biztos kell majd“, „jó tudni“, „okosabbak leszünk tőle“, „az én pályámon nem kell majd“, „az életben semmi hasznát sem lehet venni“, „feleslegesen ölnék vele“. Tartalmasabb feleletet csak az a néhány gyerek adott, akinek már van valami elképzelése a jövőről, kialakult bizonyos tárgykörrel kapcsola-tos kedvtelése.

Íme, máris kibukkant az első negatív attitűd, amely önmagában is sokat érvényteleníthet az előbbi helyeslés látszólag pozitív attitűdjeiből, legalábbis egyes tantárgyak, anyagrészek vonatkozásában. Az ok? Fel-tételezhetően még nem értünk eléggé hozzá, hogy a távlati célokat köze-lebbi, ténylegesen mozgósító célok rendszerére lebontva a gyermekek mo-tivációs szempontból mintegy lépésről lépésre vigyük előre. Emiatt — mint majd látni fogjuk — a rész kudarcok sokszor a távlati kudarc fenye-getésével árnyékolják be a tanuló életét, és a szorongás egyik forrásává válhatnak.

Hasznosnak tartják-e az anyagot, vagy sem, a tanulók így-úgy mégiscsak bekapcsolódnak az óra menetébe, valamit csinálnak. Milyen motívumok tartják fenn aktivitásukat? Erre a kérdésre úgy próbáltunk választ kapni, hogy afelől érdeklődtünk tőlük, miért és az óra melyik mozzanatában figyelnek jobban. Az összesítés nyomán a következő kép alakul ki:

<i>Tipikus indoklás</i>	<i>Feleltetéskor</i>	<i>Magyarázatkor</i>	<i>Ismétléskor és begyakorláskor</i>
„mert a hallottak érdekelnek“	—	10	—
„hogya a tanár ne szídjon meg“	5	3	3
„ha megértem az anyagot, jobb jegyet kapok“	17	13	19
„hogya a tanár lássa az igyekezetemet“	11	2	3
„nemigen szoktam figyelni“	7	2	5

Ezekben a vallomásokban több dolog figyelemre méltó. Elsősorban az, hogy az igazán értékes belső motiváció, a kíváncsiság, az érdeklődés milyen kis arányban fordul elő, és az is csak az új dolgok iránt. Azután az a tény, hogy a gyerekek motiváltságában milyen súllyal szerepelnek az osztályzathoz és a tanár személyéhez kötött indítékok. Nem elhanyagolható a figyelmetlenségüket nyíltan bevallók száma sem.

Szinte ugyanezeket az eredményeket kaptuk, amikor azt kérdeztük, hogy miért készítik el az otthoni leckéiket:

— a szülők ösztönzésére vagy kényszerítésére	5
— jó jegyet akar szerezni	17
— nem akar szégyent vallani szülei és tanárai előtt	3
— szeret feladatokat megoldani, szépen írni, örömet leli a szépen megtanult leckében	5 tanuló

A fenti adatokban nem is az a nyugtalanító, hogy ebben a korban a gyerekeknek még szükségük van külső ösztönzésre (végül is a belső igény ezek modellje alapján alakul ki), hanem sokkal inkább a jegyhez mint legfőbb jutalomhoz való görcsös tapadás, amin nincs is mit csodálkozni, amíg a felnőtt környezet főleg ennek nagysága szerint adagolja elismerését, megbecsülését, sok esetben szeretetét. Mindez ellen természetesen nincs mit sokat tenni, amíg az iskolában nem honosodnak meg olyan, a gyermekek alkotó részvételére, a kreativitásuk fejlesztésére épülő tevékenységi formák, amelyek egyben a készítésnek és a megerősítésnek is új, mélyebb változatait teszik lehetővé.

A tanulókkal folytatott beszélgetés során arra is igyekeztünk fényt deríteni, hogy az alkalmankénti gyenge teljesítmények mögött milyen motívációs okok rejtettek. Egy-egy rossz osztályzat becsúszásának körülményei felől érdeklődtünk. A továbbiakban, a jelenségeket csoportosítva és kevés kommentárral, engedjük át a szót a gyerekeknek.

A nehézségek elkedvetlenítő hatása: „Nem értettem jól, kinlódttam veled egy darabig, aztán abbahagytam“; „nehéz lecke volt, nem volt kedvem meg tanulni“; „amikor nehéz a példa és nem sikerül, akkor jajistenem, és többet már nem is csinálok semmit.“

Unalom, telítődés: „...nem tudok többet tanulni, akármit csinállok, nem jön, hogy többet tanuljak“; „...ha túl sok a tanulnivalóm, akkor valahogy megunom, vagy belefáradok“; „éntőlem ne várják, hogy az ismétlést megtanuljam, az olyan unalmas“, „hogya érdekes volt a lecke, megtanultam, ha unalmas volt, játszottam.“

A tudás illúziója: „Olyan könnyűnek tűnt, bele se néztem“; „azt hittem, tudom, pedig nem tudtam“; „megértettem az órán, azt hittem, elég lesz az nekem.“

Félelem, szorongás: „Amikor felelek, arra gondolok, milyen jegyet kapok... mind csak arra gondolok, s rossz jegyet kapok“; „...félek, hogy rossz szót mondok... hát nem olyan nehéz, csak félek beszélni, hogy rosszul mondom“; „ideges vagyok, amikor felelek, és akkor nem tudok beszélni olyan jól, nem tudom kifejezni magamat.“

Más késztetések eltérítő hatása: „Szép idő volt, eljátszottam az időt“; „nem tudtam letenni a könyvet, olyan érdekes volt“; „a televízió előtt felejtettem magamat.“

Vélt vagy valós konfliktus a tanárral: „Nekem minden tanár csak a hibámat veszi észre, soha-soha azt nem mondják, hogy milyen jól tudod... soha-soha“; „engem a tanárok nem tartanak sokra, mert faluról jöttem“; „rendetlenkedtem, kiszólitottak, bezúgattak“; „mindig meg szokta kérdezni, hogy mi a címe a leckének, amit otthon kellett írni, s egyszer nem volt semmi címe a leckének, felállok, s azt mondom: házi feladat, az volt a címe... (nevet) s adott egy négyest.“

Számítás: „Nem gondoltam, hogy felelek, nem tanultam aznapra“; „volt már két jegyem, s nem kellett volna feleltessen“; „volt már jó jegyem, gondoltam, úgyse bukok meg, ha rosszat is felelek.“

Előző kudarc demoralizáló hatása: „Ha rossz jegyet kapok, már rögtön nem tanulok belőle, s tanulok abból, amiből jó jegyet kaptam“; „ha rossz jegyet kapok, elmegy a kedvem attól“ (a tantárgytól).

A tanulók beszámolóiból az is kiderül, hogy a tanulmányi kötelezettségeknek frusztrációs hatásuk van, mert más pozitív motivációkkal kerülnek szembe. Íme, néhány kimondott vagy rejtett szemrehányás: „Szeretnék többet olvasni, csak nincs időm, mert tanulok“; „a tanulás miatt sohasem tudom kijátszani magam“; „jártam futballozni, most nem, mert kell tanulni.“ Mint látjuk, a negatív motivumok egész leltára lelhető fel a gyerekek vallomásaiban, ami arra utal, hogy már tudatosultak is bennük. Hogy mennyire fogadják el önmagukat velük együtt, az más kérdés.

Mit mondanak a tanárok?

Érdekes tudni, vajon a szaktanár ismeri-e, hogy tárgyát mennyire kedveli vagy nem a tanuló. Ezért a gyerek által a két kedvencnek és a két legellenszenvesebbnek nyilvánított tantárgy tanárait megkértük, hogy ugyanazon a skálán jelöljék ki a tanulók feltételezett preferenciáit. Az eredmény az volt, hogy míg a kedvelt tárgyak tanárai előtt a pozitív motivumok nyilvánvalóak, az elutasított tárgyak tanárai a negatív hozzáállást közvetlenül nem érzékelik. Nyilván, a tanulónak jó oka van elleplezni a tárgy iránti ellenszenvét, ez azonban nem jelentheti azt, hogy annak a nevelő előtt elkerülhetetlenül rejtve kell maradnia. Sok nevelési nehézség oldódna meg, ha ennek eszközeit megtalálnók.

Itt vannak például azok a jelzések, amelyek a tanulók mobilizáltságáról, irányultságáról árulkodnak. Az iskolai nyelvhasználat kifejezései-vel élve, ilyen az órán tanúsított fegyelem, aktivitás, általában a szorgalom. Tanári észrevételek a figyelem minőségével kapcsolatban: szinte teljes figyelmetlenség, gyakori elterelődés, felületes, szórt figyelem. Mint várható, a kedvelt tárgyak tanárainak 36,66%-a, az elutasított tárgyak tanárainak 68,33%-a panaszkodik hasonló jelenségekre.

A tanároktól az órai tevékenységről kapott helyzetkép ugyanilyen:

	<i>A kedvenc tan- tárgyaknál</i> %	<i>Az ellenszenves tantárgyaknál</i> %
Aktívként jellemzett tanulók	66,66	26,66
Passzívként jellemzett tanulók	33,33	73,33

A kellő szorgalom hiányát a tanári értékelések 61,16%-a rója fel (55% a kedvelt tárgyaknál, 73,33% az ellenszenves tárgyaknál).

Vajon ha a tantestületi tagok közötti információcsere őszintébb és rendszeresebb lenne, nem tudnánk-e jobban következtetni a tanulók igenlő és elutasító álláspontjára?

Mit mondanak a szülők?

A szülők — kevés kivétellel — jól tájékozottak gyermekük tanulási indítékaival kapcsolatban. Pontosan rangsorolják a gyerek tantárgyi preferenciáit, azt is tudják, hogy mi rontja tanulási kedvüket, mi állítja szembe őket az iskolai környezet ilyen vagy olyan elemeivel. Az eredményes beavatkozáshoz azonban hiányoznak a kellő eszközök. Tipikus magatartásuk: a gyermekkel szemben az iskolát, az iskolával szemben a gyermek érdekeit képviselik, de lehetőleg az egyik előtt leplezve a másikat. A szülőkkel folytatott beszélgetés sztereotip fordulatai: „Nem védem a gyermekemet, de...“; „tudom, hogy vannak bajok veled, de...“; „én is megkövetelem tőle, pedig...“ és így tovább. Emiatt a gyerekek úgy tűnik, hogy a szülő az iskola hátvédje, az iskolának pedig úgy, hogy a gyereké. Ezért a szülő—gyerek, szülő—iskola közvetlen, nyílt, hátsó gondolatok nélküli kapcsolata gyakran elmarad, ami sok tekintetben még tovább bonyolítja a helyzetet. Különböző a szülők túlnyomó többségének véleménye szerint az iskola túlterheli a gyerekeket, amire egyesek kisebb elvárásokkal, mások a maximum kisajtolásának szándékával reagálnak.

Mit mondanak a tesztek?

A tanulók általános érzelmi mozgósítottságának fokára és affektivitásuk tartalmára két teszt segítségével próbáltunk következtetni. Az egyik a Castaneda és munkatársai által a gyermekek részére összeállított tüneti

szorongáskála (Children Manifest Anxiety Scale — CMAS), a másik Thomas mesélő-tesztje. A CMAS-eredmények szerint a csoport tagjai a következőképpen oszlanak meg:

	Az esetek száma	%
Erősen szorongók	4	13,33
Közepesen szorongók	17	56,66
Alig szorongók	9	30,00

A skála lehetséges 42 pontjából csoportunknál az átlagos pontszám 13,53 volt, a teszt normatív adataihoz és más szerzők megállapításaihoz képest két ponttal több, ami önmagában is eleget mond. Mások eredményeivel összehangban magasabb szorongásszintet találtunk a VI.-osoknál, mint a VII.-eseknél, a lányoknál, mint a fiúknál. A teljesítmény és a szorongásszint között semmiféle összefüggést nem találtunk, pedig elméletileg elvárható, hogy a közepes erejű mozgósítottság javít, az erős és a gyenge pedig ront a teljesítményen. Inkább úgy tűnik, hogy a nagyobb aktivitás esetén a szorongás csak felesleges és kínzó teherként a gyermek érzelmi világán, de nem hat a teljesítményekre. A Thomas mesélő-teszt tartalmilag is rávilágít az érzelmi szféra bizonyos sajátosságaira:

	Az iskolára	A családra	A baráti körre	Más tevékenységekre és helyzetre	Anyagi tárgyakra	Összesen
	irányuló kivetítések %-ban					
Öröm, elégedettség	0,52	0,52	0,25	—	—	1,27
Óhajok, vágyak	12,43	5,18	3,63	6,47	6,99	34,70
Elégedetlenség, bűntudat, félelmek	21,24	25,39	10,62	5,44	1,29	64,03
Összesen	34,19	31,09	14,50	11,91	8,28	100,00

Mint látjuk, itt is erősen dominálnak a negatívumok, és főleg az iskolai és a családi élet vonatkozásában gyakoriak.

A két teszt között megbízható pozitív korrelációt találtunk (0,45).

Negatív motívumok — tanulási stílus

A kettő összefüggését a meditációk során figyelhettük meg. A tapasztalt tények és előfordulási gyakoriságuk:

— túlzott sietség	21
— az önellenőrzés hiánya	21
— az összefüggések megértésére való törekvés hiánya	20

— a szóbeli reprodukálásra való kizárólagos beállítottság	19
— a tankönyvi szöveg felületes tanulmányozása	18
— figyelmetlenségből eredő íráshibák	18
— beállítódás a lecke információs tartalmának részleges bevésésére:	
csak lényegesekre	11
egy bizonyos mennyiségre	17
— a kisegítő anyagok (ábrák, térképek, szótárak) használatának mellőzése	15 eset

A meditáció második szakaszában, most már együtt, előlről kezdtük a lecke megtanulását, hogy módunk nyíljon a teljesítmény, az érzelmi reakciók és az igény szint összjátékának közelebbi megfigyelésére. Az eredmények részletes bemutatása külön tanulmányt igényelne, ezért csak néhány rövid megállapításra szorítkozunk. A közös tanulás nyomán nem javult érezhetően 20 gyermek teljesítménye, ötnél az előző ismeretek hiánya, kettőnél a pszichikai folyamatok lassúsága, 13-nál különféle belső ellenállások (kifáradás, telítődés, igénytelenség) miatt. A sikertelenségre hárman erős pánikreakcióval, ketten bánatos beletörődéssel, tizenhárman a munka folytatásának energikus visszautasításával reagáltak. Az értékelésre (osztályzatra) irányuló elvárás vagy csökkent, vagy megmaradt az eredeti alacsony szinten. A másik 10 — lassúbb vagy gyorsabb teljesítményjavulást mutató tanuló — élénk örömareakciót tanúsított, és elvárásai is fokozódtak.

Itt csak egyetlen következtetést vonunk le: a tanulók többségénél nem elég az alkalmi beavatkozás; iskolai előtörténetükben visszafelé haladva gondosan fel kell tárunk régebben kialakult pszichés feltételeiket, mert csak ezek ismeretében remélhetjük a rögzült és általánosodott negatív motivációk feloldását.

Következtetések helyett

Az eddigiek kielégítően bizonyították, hogy a tanulóknál az önérvényesítési igény az uralkodó, melyhez szorosan kapcsolódik az önkifejezés és a szociális környezettel való jó kontaktus szükséglete. Indokoltnak látjuk tehát, hogy modellünk alapjául ennek egyik formáját, az iskolai érvényesülési motívumot válasszuk. A különböző forrásokból gyűjtött adatok egybehangzása megengedi, hogy a tanulókat ebből a szempontból rangsoroljuk, illetőleg három fő kategóriára osszuk.

Az első csoportba 12 nagyon erős iskolai érvényesülési motívációjú, magas igényszintre beállított gyerek tartozik. Ezeknél a negatív motívumok főleg az intenzíven átélt — sokszor csak relatív — kudarcokból táplálkoznak, és vagy szorongás, vagy frusztráció formájában nyilvánulnak meg. A szorongásos reakciók nyolc gyereknél uralkodó jellegűek: közülük ötnél kimutathatóan exogének (szintízes elemi iskolai eredmények után kisebb-nagyobb lemaradás az V. osztálytól kezdve, jó általános színvonal mellett egy-egy tárgyban elért gyengébb teljesítmény), míg a má-

sik háromnál úgy tűnik, hogy ezek alkatilag hajlamosabbak a szorongásra, s gyengébb igénybevételre is félelemmel válaszolnak.

E csoport másik része (4 tanuló) erős önérvényesítési motivációjának frusztrálásától szenved. Egyiknél ez olyan mértékben általánosult, hogy állandóan vehemens szemrehányásokkal illeti szüleit, tanárait, társait, az egész értetlen világot; a másik három gyereknél a megghiúsulás élménye csak szűkebb körre terjed (megnemértő szülő, őt értékelni képtelen tanár, orrukat fennhordó osztálytársak).

A közepes iskolai érvényesülési motivációval rendelkező tanulók csoportjába szintén 12 gyereket sorolhatunk. A legnépesebb alcsoportot (5 tanuló) azok alkotják, akik azért neheztelnek az iskolára, mert keresztelzi más irányú törekvéseiket (játék, olvasás, természetbúvárokodás, barkácsolás). Ezeknél a gyerekeknél a leggyakoribb taszító indíték a gyors telítődés, unalom a tanulási helyzetben. Egy tanuló, aki néhány tárgyból kudarcokkal küszködik, ezeket azért nem veszi túlságosan a szívére — bár némileg fájlalja őket —, mert mint művészeti iskolásnak más téren nyílnak sikerlehetőségei. Egy gyenge teljesítményei miatt otthon brutálisan fenytett gyerek nyílt gyűlölettel viseltetik a tanulás iránt, s ezt sokszor agresszív megnyilvánulásokkal vezeti le. Három tanulónál nem találtunk megszilárdult negatív motívumokat, ha olykor jelentkeznek, inkább helyzetileg meghatározottak.

A hat tanulóból álló gyenge iskolai érvényesülési csoportnak szinte alig vannak tanulmányi ambíciói, éppen csak nem akarnak megbukni (két tanuló fő feladatának a szülők a háztartási munkát tekintik, kettőt teljesen elhanyagolnak, az utolsó kettő viszont úgy tekinti, hogy képességeit, érdeklődését majd a szakmai iskolában fogja kamatoztatni). Paradoxálisan hat, de ezek a tanulók — talán némi unalmon kívül — nem táplálnak elutasító érzelmeket az iskola iránt, sőt kellemes környezetnek találják. Úgy tűnik, erősebb negatív motívumok megjelenéséhez szükségesek a pozitívak is.

Sikerült-e bevilágítani az iskola egyik félhomályos sarkába, nem tudjuk; de ha az olvasót elgondolkoztattuk vagy újabb vizsgálódásokra ösztöztük, célunkat elértük.



Peteris Uptis fametszete

IDŐSZERŰ-E MAKARENKO?

A pedagógia gyors és kézzelfogható fejlődésének legfőbb akadályai, hogy sokáig nem volt hajlandó tudomásul venni a lélektan, a szociológia és a szociálpszichológia időközben elért eredményeit.

Bár elsősorban a pedagógiának volt szüksége a lélektanra, mindabból, amit a pszichológia kínált, a pedagógia csak azt választotta ki, amit önmaga számára hasznosnak vélt. Ez az egyoldalú viszony beszűkítette mind a kutatások problematikáját, mind pedig a pszichológia alkalmazási lehetőségeit a pedagógiában. A pszichológia csak a tanár—diák viszony tanulmányozásáig jutott el, azt is elsősorban a diák értelmi felkészítése szempontjából vizsgálta. De vajon ez az egyetlen összefüggés, amely meghatározza a tanítást, kiváltképp ma, amikor sokoldalúan fejlett egyéniségekre van szükségünk? És a diákok egymásközötti viszonya? A diákok rokonszeny- és ellenszenykapcsolatai, amit hosszú ideig egyszerűen nem vettünk tudomásul? Vagy a diák helye a csoportban? Vagy a csoport viszonya tagjai egyéniségéhez? Vagy a csoport viszonya egy másik csoporthoz? Vajon nem foghatjuk-e fel a tanár—diák viszonyt egyoldalú függés helyett egyenlők interperszonális kapcsolatának?

H. Lawrence Hoffman szerint a tanárok igazán nem a tanítással bajlódnak, hanem azzal, hogy ellenőrizniük, fegyelmezniük, vezetniük kell az osztályt.

Most tekintsünk el a túlzásoktól, amelyek szinte elkerülhetetlenek, valahányszor egy ideig tudomásul nem vett igazságot kell visszahelyeznünk jogaiba. Túlzásaikkal együtt azokkal a szerzőkkel kell most egyetértőnünk, akik kiemelik a csoport jelentőségét az iskolai nevelésben.

A csoport nem egyszerűen az egymás mellé rakott egyedek összessége, hanem a valóság sajátos szerveződési szintje, melynek saját törvényei vannak és sajátos egyénisége. Ettől elvonatkoztatni, nem észrevenni, mekkora hatást gyakorolhat ez az összefüggés mind a csoport tagjaira, mind magára a csoportra — nem más, mint „bekötött-szemű“ pedagógia.

A szociálpszichológia és szociológia tudományos vívmányait a nevelés meglehetősen későn kezdte beépíteni gyakorlatába. Az elsajátítás sokhelyütt még most is a kezdet kezdetén tart. Mi több, egyesek úgy látják, hogy a szociálpszichológia új felfedezései éppenséggel mind körülményesebben lépnek át a nevelésbe. A folyamat, ahelyett hogy fölgyorsulna, lelassul.

Miért?

Vannak objektív okok, például a csoportra vonatkozó pszichológiai ismereteink még nem elég pontosak, és nem állnak össze egységes rendszerré, homályos, kétértelmű, gyakran egymásnak ellentmondó a terminológia, amellyel a különböző szerzők ugyanazt a jelenséget próbálják megfogni. De számolnunk kell szubjektív okokkal is, az értelmi és érzelmi kényelmességgel, a rutinnal, a „hagyományörzés“ konzervatív sztereotípiáival. A nevelés gyakran impresszionisztikus, „mások-is-így-csinálják“

alapon folyik, eltekint a tudományos módszerektől és ismeretektől. Mellesleg ehhez jócskán hozzájárul az is, hogy a leendő tanárokat már eleve nem vértetik fel mindazokkal az ismeretekkel, melyekre szükségük lesz a katedrán [...]

A gyakorlattá válás másrészt azért olyan nehézkes, mert megtörik a kiscsoportkutatás hazai állásán. A kutatás nálunk sokáig a különböző csoportjelenségek magyarázatára koncentrált, s kisebb fontosságot tulajdonított a csoport formatív (nevelő és önnevelő) jellegének. Az eddig végzett kutatások zöme a csoportot általános pszichológiai, nem pedig társadalomlélektani szemszögből vizsgálta, s megelégedett azzal, hogy a csoportmunka nagyobb teljesítményét hangsúlyozza az elszigetelt egyed teljesítményével szemben. Az erre vonatkozó kísérleteket F. H. Allport már 1924-ben elvégezte. Nálunk ezt a kérdést Al. Roșca tárgyalta *Creativitatea în grup* [A csoport-gondolkodás kreativitása] című cikkében (*Creativitate, modele, programare*. București, 1967).

Mihelyt a pszichológusokat nemcsak a végeredmény érdekli, hanem maga a folyamat, mihelyt a csoportot nemcsak az elszigetelt egyénnel állítják szembe, hanem a csoportokat egymáshoz is viszonyítják — szükségszerűen a csoport szociálpszichológiai problematikájával találják magukat szemközt (csoport-léggör, csoport-döntés dinamizmusa, a csoportműködés szintjei: a logikai, az ésszerű, a tudatos, a logikátlan és az interperszonális kapcsolatok szintjei).

Ennek az új látásmódnak fő propagálói Elton Mayo, J. L. Moreno és Kurt Lewin. Az első kettő főleg a csoportnak mint egésznek, a csoport egész informális szervezetének az egyénre gyakorolt hatását vizsgálta. Lewin viszont tanítványaival, Lipitt-tel és White-tal együtt az egyénnek (vezetőegénységnek) a csoportra gyakorolt befolyását próbálta feltárni. Mindhárman a szociológiai és pszichológiai tényezők fontosságát hangsúlyozzák, vagyis kiemelik a csoport informális (Morenónál nemhivatalos, Lewinnél logikátlan) szervezetét. Az utóbbi időben egyre több szakember állítja igen határozottan, hogy az interperszonális kapcsolatoknak fontos nevelő szerepük van.

A szociálpszichológiai látásmód gyakorlati érvényesülését végül, de nem utolsósorban, az oktatási és nevelési módszerek túlzott individualizálása is hátráltatja. A pedagógiai individualizmusról át kell térni a csoportközpontú oktatásra-nevelésre. Más szóval a gyermekközpontúságot társadalomközpontúság kellene hogy felváltsa, anélkül hogy megfeledkeznénk az individuuum szerepéről.

Az akadályokat legyőzni tekervényes és bonyolult folyamat, és csakis társadalmi összefüggésekben képzelhető el. Elméleti síkon is körül kellene határolni ezt az új kutatási területet (vagy egyetemi diszciplínát), nevezük ezt akár *neveléslelektannak*, akár *szociálpszichopedagógiának*. Gazdag külföldi szakirodalom áll rendelkezésünkre, mely a csoportkutatások eredményeit főleg az osztálytevékenységben alkalmazza. A *Bulletin de psychologie* című folyóirat 1962-től közöl hasonló tárgyú dolgozatokat R. Zazzo, R. Lepez, J. Vial tollából. Alapvető munkáknak számítanak ezen a területen N. Frandsen (*Educational Psychology*. McGraw-Hill. New York, 1961), W. B. Kolesnik (*Ed. Psych.* McGraw-Hill. New York, 1963), M. A. Bany és L. V. Johnson (*Classroom Group Behavior. Group Dynamics in Education*. MacMillan. New York, 1964), J. M. Stephens (*The*

Psychology of Classroom Learning. Holt Rinehart and Winton. New York, 1966) munkái. A legtöbb modern kézikönyv (pl. G. Klauss és H. Hiebsch munkái) egész fejezeteket szentel ennek a problematikának. A társadalomlélektan előretörését sürgeti N. Sz. Manszurov a *Szovjetszkaja Pedagogiká-*ban és A. V. Petrovszkij a *Voproszi pszihologiiben*.

A hazai szakirodalomban ezt a szemléletet képviseli Aculin Cazacu, Ana Tucicov-Bogdan és munkatársai, Nicolae S. Dumitru, Achim Mihiu, I. Nicola, Virgil Constantinescu és Paula Constantinescu.*

A pedagógiai tevékenység lényegileg alkotó jellegű, épp ezért a kutatások eredményei nem maradhatnak meg csak a folyóiratok hasábjain. A nevelés előtt új világ tárult fel. Erről vitatkozni nem üres szócséplés, mint néhányan megjegyzik, itt magáról a jövőnkéről van szó.

Csoport vagy közösség?

Mi a csoport? Mi a közösség? Vajon nem ugyanazt a valóságot jelöljük két különböző fogalommal? Vajon nem a modernség-láz dobát el velünk egy régi, de jól bevált felfogást, egy újabb, még ismeretlen kedvéért? A pedagógia sokáig tartózkodóan viselkedett a csoporttal szemben, vagy teljesen figyelmen kívül hagyta, vagy a közösséggel tekintette egyenértékűnek.

A szótári meghatározásokban a közösség a csoport egy változata. Ez rendben is volna, de a csoport e címszó alatt rendszerint a közösség egy változataként szerepel. Napi szóhasználatban a közösség (kollektíva) ugyanazon a munkahelyen dolgozó személyek szűkebb vagy tágabb együttese. Beszélni szoktunk üzemi kollektíváról, intézeti kollektíváról, vezetői kollektíváról. Az iskolában azonban a közösség külön értelmet, sajátos tartalmat hordoz. Az iskola- vagy osztályközösség a diákok és tanárok olyan sajátos együttesét jelöli, mely szükségszerűen a neveléssel áll valamiféle kapcsolatban.

A két fogalom egymásbajátszását vagy elkülönülését nem lehet pusztán nyelvi okokkal magyarázni, számolnunk kell a csoport- és közösségkutatás történeti fejlődésével.

A csoport-fogalom először a szociológiában terjedt el, főleg az amerikai szociológiában. Innen került át más tudományágakba, például a szociálpszichológiába, ahol a részletes kutatások gazdagították a tartalmát.

* Aculin Cazacu: *Sociologia mediului educativ* [A nevelési környezet szociológiája]; a *Sociologia generală* című kötetben. București, 1968.

Ana Tucicov-Bogdan—Radu Nicolae: *Personalitatea copilului* [A gyermek személyisége]. București, 1972.

Nicolae S. Dumitru: *Rolul relațiilor interpersonale spontane în formarea personalității elevilor* [A spontán jellegű interperszonális kapcsolatok szerepe a tanulók személyiségének kialakulásában]; a *Cercetări sociologice contemporane* című kötetben. Szerk. Miron Constantinescu. București, 1966.

Achim Mihiu: *Sociometria*. București, 1967.

Achim Mihiu: *Sociologia americană a grupurilor mici* [Kiscsoport-szociológia Amerikában]. București, 1970.

I. Nicola: *Rolul relațiilor interpersonale în alegerea profesiei* [Az interperszonális kapcsolatok szerepe a pályaválasztásban]. *Revista de pedagogie*, 1968. 6.

Virgil Constantinescu—Paula Constantinescu: *Studentul ca obiect de cercetare psihosociologică* [Egyetemisták a pszichoszociológia mikroszkópja alatt]. *Revista învățământului superior*, 1967. 6.

A közösségfogalom inkább a pedagógiában, Makarenko munkássága nyomán főleg a szovjet pedagógiában körvonalazódott. A *pedagógia útvesztői* című cikkében ezt írja Makarenko: „Csak a közösségi nevelés során juthatunk el olyan közösségi szervezethez, melyben az egyén a lehető legfegyelmesebb és a lehető leghabzóbb.” Ezt természetesen csak a munkával lehet elérni. A munka mellett Makarenko a fegyelmre összpontosít, mert a fegyelm szerint „a közösség-szervezés legfontosabb elve”. Az egyéniség alakításának folyamatában Makarenko a gyerekek pozitív személyiségvonásaira támaszkodott.

Persze, nem téveszthetjük szem elöl, hogy Makarenko egészen sajátos körülmények között dolgozott, s azt a társadalmi-gazdasági struktúrát, amelyben pszichopedagógiai „kísérletét” folytatta. Makarenko a közösség pszichopedagógiáját elhagyott gyermekeken, csavargókon, prostituáltakon tanulmányozta, távol a társadalmi élet forgatagától, távol mindenfajta emberi településtől, saját elgondolása szerint megszervezett telepeken. Makarenko mindenesetre látványos és figyelemreméltó eredményeket ért el.

Egyesek bizonyos esetekből messzemenő következtetéseket vonnak le, és úgy vélik, hogy Makarenko szembeállítja az egyént a közösséggel. Valójában Makarenko pedagógiai rendszerében az egyén — bár néha túlságosan előtérbe kerül — semmiképp sem áll szemben a közösséggel.

Akik más történelmi időszakban, más történelmi körülmények között folytatni próbálták a makarenkói örökséget, nemegyszer a már kidolgozott terminológiába és felfogásba próbálták belegyömmöszölni a valóságot, ugyanakkor kategórikusan visszautasították más tudományágak eredményeit. Mindez „ál-nézeteltérésekhez” vezetett, hasonló vagy éppenséggel ugyanazt a valóságot más és más szemszögből megközelítő nézetek csaptak össze. Így került szembe a csoport a közösséggel. Ilyen értelemben véleményünk szerint a csoportra vonatkozó szociológiai és szociálpszichológiai eredmények arról a pontról, ahová Makarenko eljutott, tovább lendíthetik a közösségkutatást is. Annál is inkább, mert a csoport és a közösség között nem antagonisztikus ellentét, hanem éppen ellenkezőleg: kölcsönösségi viszony van.

E. Sz. Kuzmin szerint: „Makarenko a társadalomlélektani kutatások igen gazdag forrásterülete.” Ugyanakkor a szociálpszichológia új kérdései megtermékenyítő hatásúak a közösség-pedagógiára is.

A közösség csoport-voltára (a közösség a csoport egy különleges fajtája) maga Makarenko hívta fel a figyelmet: „A közösség a munkát végző személyek szabad csoportosulása, akiket közös tevékenység, közös cél fog össze, egy olyan szervezett csoport, amely vezető szervekkel rendelkezik, fegyelmesebb és fejlett a felelősségérzete. Egészséges emberi társadalomban a közösség a társadalom szerves része.” A csoport tehát tágabb fogalom, a közösségen kívül más típusokat is magában foglal, mint amilyen a galéri, a klikk, amelyek semmi esetre sem tekinthetők közösségnek, holott látszólag hasonlíthatnak hozzá.

Célja a csoportnak is lehet, de a csoporttól eltérően a közösség céljai nem lehetnek akármilyen célok. A közösségi célok társadalmilag mindig nagy horderejűek, nevelési szempontból távlatosak. Ezeket a célokat kívülről viszik be a csoportba, s a csoport — fejlődése során — magáévá teszi őket. Ilyen összefüggésben érthetővé válik, hogy „a közösség pedagógiájában miért játszik olyan nagy szerepet a tanár személyisége, aki megszer-

vezi a közösséget úgy, hogy távlatot ad neki, s közvetlenül is részt vesz a célok egy részének a megvalósításában.

Persze, ehhez a szociálpedagógiai struktúrához csak fokozatosan lehet eljutni. Az iskolai (kis)csoporthoz — az osztály — ilyen értelemben csak kerete, szükséges kiindulópontja a közösség-alakításnak. Az osztályt nem lehet mindjárt az első pillanattól kezdve közösségként kezelni. Vegyük például a IX.-et. Nemcsak egy iskola párhuzamos osztályainak tanulói kerülnek a felvételi után egy osztályba, hanem különböző iskolák, városok diákjai keverednek itt össze. Az osztály kezdetben csoport-jelenségeket produkál: egyesek régi interperszonális kapcsolataikat elevenítik fel, klikkek alakulnak, „vezéregyenységek“ kerülnek szembe egymással. Mindez ebből az új *csoporthelyzetből* adódik, melybe az iskola hozta a diákokat.

A kívülről megszabott és a csoportban létrejövő normák kölcsönhatása kétféle tipikus helyzetet eredményezhet: a csoport vagy sajátjává teszi a külső normákat, vagy nyíltan szembefordul velük. Az első esetben már közösségről is beszélhetünk, a másodikban csak egy csoportról, mely többé-kévesb rendszeresen ellenáll a külső pedagógiai hatásnak.

A külső és belső tényezők közti konfliktusért nem minden esetben lehet a csoportot okolni, mint a gyakorlatban szokás („a tanulók a hibásak!“). A hibát rendszerint a külső tényező követi el. Talán nem is annyira a külső tényező tartalmában vagy természetében van a hiba, hanem abban a módszerben, ahogy a külső elvárásokat próbáljuk bevinni a csoportba. A durva, hideg vagy közömbös bánásmód úgy akar bizonyos normákat rákényszeríteni az osztályra, hogy egyáltalán nem veszi számításba az ott, adott pillanatban uralkodó helyzetet, a konkrét körülményeket, a tanulók szükségleteit, kívánságait. Ilyenkor a védekezés a tanulók természetes reakciója.

A fejlődés kollektív szakaszában nemcsak a külső és belső hatás összehangba hozásáról van szó, hanem arról is, hogy a célok társadalmi összefüggéseit tegyük uralkodóvá és meghatározóvá, függetlenül attól, hogy kívülről vittük-e be ezeket a célokat a csoportba, vagy a célok magában a csoportban születtek. Szem előtt kell tartanunk a csoportnak azt a képességét, hogy maga hozzon létre nevelő értékű normákat és viszonyokat. Ezt megérteni, ezt a gyakorlatban alkalmazni — ehhez kell a szociálpszichológia.

Vannak, akik azt mondják, a csoportközösség-vita skolasztikus. Nincs igazuk, ezt később ők is belátják majd. Ha a nevelés elmélete és gyakorlata élni tud majd minden más tudományág vívmányaival, akkor talán levethető a merevségét és megszabadulhat elítélleteitől.

Részlet a *Psihologia socială a grupurilor școlare* [Az iskolai csoportok társadalomlélektana] — București, 1972. — című kötetből.

ISTENEK ELEDELE: A JÁTÉK

Az időpazarlás paradoxona

Rousseau ezt a bon mot-t kockáztatta meg *Émile*-jében: „Az iskolában nem beosztani kell az időt, hanem pazarolni.“

A pedagógiában azóta is botránkyó és vitatéma ez a könnyelmű paradoxon. Lelkes vállalkozók — Pestalozzi, Froebel, Montessori — megpróbálták megvalósítani Rousseau ötletét, de kísérleteik a perifériáján maradtak az általános pedagógiai gyakorlatnak.

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

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

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

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

Gyermek-folklor — a megtalált paradicsom?

Régóta meséljük magunknak, hogy őseink valamikor boldogabbak voltak, s ezt a boldogságot valahogy, valamikor elvesztette az emberiség. De aki egyáltalán nem ismeri az aranykor irodalmi megfogalmazását, az is megtermeli magában a régi szép idők nosztalgiáját.

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

De egy területen kénytelenek vagyunk igazat adni az aranykor legendájának: a patriarchális közösségek tagjai mindnyájan részesei voltak a művészeteknek mint alkotók, variálók, továbbhagyományozók. A ci-

vilizáció — így tartjuk számon — kiirtja a folklór jellegű aktív alkotást-váriálást, s helyette a lakosság többségének csak selejtes művek passzív befogadását tudja adni.

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

Van azonban egy speciális ága a folklórnak, amelyet alig korlátoz a civilizáció, a tömegkommunikációs eszközök elterjedése: ez a gyermekfolklór. Kérdés, hogy a gyermekek félig-meddig spontán, félig-meddig kollektív alkotótevékenységét joggal nevezzük-e folklórnak. Márcsak azért is ajánlatos az óvatosság, mert a gyerekek irodalmi-zenei alkotásait igen szórványosan gyűjtötték még össze, s így nem is tanulmányozhatták kellőképpen. Legismertebb és legméltányoltabb a gyerekek képzőművészeti tevékenysége.

Századunk elején, a primitív népművészettel egyidőben kezdték vizsgálni és bemutatni a gyerekek alkotásait. A modern képzőművészet részben serkentést, részben igazolást talált a gyerekek műveiben a maga formaalkotásához. A rajztanítás reformerei viszont serkentést kaptak a modern műalkotásokból a klasszikus alakrajz hegemoniájának megdöntésére. Kisebb hangsúlyt kapott az új rajztanításnak az a nem kevésbé meglepő tapasztalata, hogy megfelelő szituációban nemcsak egyes „tehetséges” gyerekek alkotnak figyelemreméltó darabokat, hanem egy-egy osztály, egy-egy iskola tanulói mind tehetségeseknek bizonyulnak.

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

Új pedagógia

Ha hozzáveszük ezekhez a tényekhez a komplex matematika-oktatás eredményeit (a módszer egyik kísérleti intézete a kanadai Sherbrookeban, Z.P. Dienes vezetésével), joggal beszélhetünk egy másfajta, hatékonyabb pedagógiáról, amely a szaktárgyi módszertanok keretén belül készül fel az egész iskolai oktatás megújítására.

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

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

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

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

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

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

Művészeti alkotótevékenység

Hogyan realizálódik a kétféle oktatási elképzelés a művészeti jellegű foglalkozásokban? Vannak tanárok, sőt oktatási rendszerek, amelyekben a jellegzetes alkotó feladatokból is gondosan kirekesztenek minden önállóságot. A fogalmazást például 8—9 éves gyerekekkel előre megbeszéljük pontról pontra, s aki eltér a megbeszélte menettől, annak mun-

káját rossznak minősítik. Képzőművészeti oktatásban ábrák, tárgyak precíz lerajzolására s az előre meghatározott lerajzolási feladathoz fűzött ismeretközlésre helyezik a hangsúlyt. Az ilyen zárt módszerű foglalkozások örömtelensége már magában is akadályos annak, hogy a tanulók eleven kapcsolatba kerüljenek a művészetekkel.

A hagyományos irodalmi-művészeti oktatásnak a művésztől elidegenítő hatása azt a látszatot kelti, mintha valamilyen társadalmi érdeket szolgálna. Hiszen ilyen módszerek mellett csak annak jut eszébe művészeti pályán próbálkozni vagy egyáltalán ilyen aktivitást kifejteni, aki az oktatás ellenére is megőrizte vonzalmát valamelyik művészeti ág iránt. A művészjelölteknek micsoda áradata fullasztaná el a társadalmat, ha az oktatás nem ilyen negatív, hanem többségében pozitív eredménnyel járna!

Bármilyen abszurd ez a megfogalmazás, a hagyományos módszerek erre az eredményre vezettek, s vezetnek még sok esetben is.

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

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

Játék és oktatás

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

A pedagógiai szakirodalomban meglehetősen ellentmondó véleményeket olvashatunk a játékok pedagógiai alkalmazásáról. Hangot kapnak olyan aggályok, hogy a játékos foglalkozások elveszik — elvonnák — az időt a komoly munkától, veszélyeztetik az egyébként is szorosra mért tanterv teljesítését. Nevelési szempontból is többen ellenzik: ha az iskolai oktatás játékos, szórakoztató, nem készíti fel a gyerekeket az életre, a munkára, a szellemi és fizikai erőfeszítésekre. Pedagógiatörténeti érveléssel is találkozunk: a játékos oktatás eszerint a burzsoá reformpedagógia idejétmúlt módszere, amelynek nincs helye a szocialista iskolában.

A vélemények tantárgyanként is eltérnek. A testnevelésben senki sem vonja kétségbe a játék fontosságát. A matematika, zene és az anyanyelv oktatásában általában helyeslik, és változatos formáit alakították ki. Az irodalom, képzőművészet, történelem tanításában és a természettudományos tantárgyak oktatásában vagy nem jelentkeztek még játékos törekvések, vagy ellenállásba ütköztek, az imént vázolt aggályok alapján.

A játékos oktatás elutasításának egyik oka a játék fogalmának partatlansága. Hazárdjáték, sportjáték, színjáték, táncjáték, társasjáték, sakk,

kvíz, intellektuális játék — ez a bőség még egymagában is érthetőbbé teszi, hogy sokan tagadják a játék szerepét az oktatásban. Ilyen tágas határok között valóban nem kínálkozik iskolai alkalmazásra a játék.

Jellemző a vélemények megoszlására, hogy olyan haladó gondolkozású és a mai pedagógiai törekvéseiről teljes áttekintést adó szerző is mint Roger Gal, szigorú életkori határt szab a játékos tanításnak: „[...] ha valaki [...] arra a következtetésre jut, hogy az egész iskolai tevékenységet játékos tevékenységgé kell átalakítani, vagy ha nem tér át kellő időben a komoly tanulási tevékenységre, arra a munkára, amelyet a gyermek maga is komolyan kíván végezni, »mesterségként«, hiszen az iskolát foglalkozásának kell tekintenie, mielőtt elég értelmes ehhez, akkor esetleg két hibát is elkövethet. Gyakran találkozunk ezekkel más területen is: az egyik a túlzó általánosítás, hiszen egy napon mindenképpen át kell térni olyan tevékenységekre, melyeknek tárgya kivülesik azon az élvezeten, melyet benne találunk. A második a kisgyermekkorra nyilvánvalóan érvényes igazságok indokolatlan kiterjesztése egy másik életkorra. Ez alapján annak a pszichológiai elvnek az elfedését jelenti, mely a gyermek fejlődésének tiszteletben tartását írja elő, de nem azt, hogy elmaradjunk a fejlődés mögött. Ezek a hibás általánosítások érthetővé teszik az új módszerek ellen emelt vádat, hogy egyfajta gyerekekességhez vezetnek, vagy hogy túlságosan is számítanak a természetre.“

Roger Gal zárómondata némi engedményt tesz a játékos eljárások híveinek: „Valójában ilyenkor az új módszerek hibás értelmezéséről van szó.“

Jó játék — rossz játék

En is úgy gondolom, hogy hibás az az értelmezés, amely a játékot gyermek szórakozásnak tekinti, s ezért rekeszti ki az oktatásból. Vagy pedig ezért alkalmazza. A játékos módszerek jószándékú hívei ugyanis gyakran kompromittálják az ügyet, amelyet szolgálni vélnek.

Az iskolatelevízió egyik általános iskolai fizika-filmjében a következő képsor látható:

Egy fiú vasúti talpfákon ugrál.

A televíziós tanár megjegyzi: Ejnye, mit csinál ez a gyerek!

Ugyanaz a fiú egy álló teherautó hátsó dupla kerekébe rúg. Az autó elindul.

A fiú egy kompresszort néz az utcán. Hozzányúl.

Egy építkezésnél megpróbálja kicibálni az állvány függőleges csöve alá tett deszkát.

A fiú egy lánnyal bemegy egy sportboltba, válogat az áruk között.

Kijön a boltból vadonatúj viharkabátban, hátizsákkal.

Ezt a képsort látva a gyerek-nézők természetes drámai érzéssel olyan összefüggést látnak bele a jelenetekbe, hogy igazságtalanság történt: a fiú jutalmat kapott csintalanságáért.

A továbbiakban azonban kiderül, hogy ezek a drámaian ható képek annak megfigyeltetésére szolgáltak, hogy milyen nyomáscsökkentő eljárásokat alkalmaznak a vasúti síneknél, a teherautóknál, a kompresszor rögzítésénél, az állványzat alátámasztásánál és a hátizsák szíjának felszerelésénél. A film alkotóinak szándékával ellentétben ez a *játékos* feldolgozás egyáltalán nem segíti a fizikai törvényszerűség felismerését, hanem

elhomályosítja. A kommunikációelmélet kifejezésével: mesterséges zajba foglalja bele a lényeges információt.

Játéknak én az oktatásban nem a „lazítást“ nevezem, nem a tananyag feldolgozásához hozzákapcsolt, oda nem illő vagy lazán kapcsolódó tréfás, szórakoztató, színesítő elemeket, hanem azokat az intellektuális játékokat, amelyek a lényeges ismeretanyagot megértetik, rögzítik, interiorizálják a tanulóknban.

De még az intellektuális játékok egyik népszerű ágát is leghatározottabban kirekesztem vizsgálódásom köréből: a lexikális ismeretekre alapozó kvíz, vetélkedő minden változatát. Ezek ugyanis csupán adatok memorizálását kívánják, nem pedig önálló gondolkodást. Tehát az oktatásnak azt a módszerét erősítik, amelyet a pedagógiai elmélet régóta elítél ugyan, de szakítani nem tud vele: adatok szövegszerű memorizálását. Magyarán mondva: a magolást.

Ha ilyen módon szűkítettük az oktatásban felhasználható játékok körét, ha csak a gondolkoztató, problémákat feladó, önálló kombinálást, sőt alkotást kívánó feladatokat vesszük számításba, máris mellőzhetjük az életkori korlátozást. Mert igaz ugyan, hogy már az óvodás gyerek meg tud oldani problémákat játékosan, az intellektuális játékok teljes köre azonban csak a serdülőkor kezdetén nyílik meg a gyerekek előtt. S ha sikerül ebben a korban felkelteni az érdeklődést, akkor a serdülőkor után is tovább élnek ezek a játékok, élete végéig elkísérik az embert. Sőt, továbbfejlődve alapjai lesznek a problémamegoldó tudományos gondolkodásnak.

A kutatásban, jelenségek rendezésében, összefüggések felismerésében mindig van játékos elem. Szellemi vívás ez az anyaggal vagy a vitapartnerekkel. A matematikusok ismerték fel legvilágosabban a játék és a tudományos problémamegoldás összefüggését, de eredményeik általánosíthatók. Pólya György heurisztikája csupán játék, de egyszersmind a tudományos kutatás módszertana.

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

Nyelvi játékok

Röviden szeretnék csak szólni szorosabb érdeklődési területemről, az anyanyelv és irodalom játékos oktatásáról. Játéknak itt is a problémamegoldó-alkotó tevékenységet nevezem.

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

Az irodalom kimeríthetetlen kincsesbányája a játékoknak. A folklór is hasonlóan gazdag. Az iskolai tanításra szánt szemelvények szűk és egyoldalú válogatása már eleve elzárja a gyerekeket ezeknek az értékeknek a nagy részétől.

Az irodalmi művekben rejlő nyelvi, stilisztikai, verstani, logikai játékok nemcsak gyönyörködtetésre, hanem továbbjátszásra is alkalmasak.

S ha a gyermek nemcsak megérti a szöveg szellemességét, hanem „effé-
lét csinálni maga is próbálgat“, akkor alkotótársává vagy szerényebben
szólva: játszótársává lett a klasszikus szerzőnek, akit a jelenlegi oktatási
módszerek mellett legjobb esetben is csak bámulhat (ha nem veszik el
tőle a kedvét).

Egyes korszakokban különösen nagy divatja támadt az irodalmi já-
tékoknak, például a reneszánszban, a barokkban és századunkban. De a
legnagyobb alkotók, koruktól szinte függetlenül is, ontották játék-ötle-
teiket. Az európai avantgarde polgárbosszantó játéakai egyáltalán nem
olyan exkluzívak, amint a közhit véli. Tudatosan demokratikus cézzal
közölték őket a dadaisták, szürrealisták. Bárki megpróbálhatja, tovább-
játszhatja. S a játék során felfedezheti a nyelvnek és a költői kifejezés-
nek sok érdekes, tudományosan is kifejített törvényszerűségét.

Természetes, hogy a tanulók, különösen az általános iskolások, nem
tudják maguk kibányászni ezeket a kincseket. Segíteni kell nekik azzal,
hogy összegyűjtjük, rendezzük, gyakorlati útbaigazítással látjuk el a klasz-
szikus játékörökséget. De ez már módszertani kérdés. Az anyag maga
megvan.

Abszurd nyelvalkotás

Kosztolányi írja: „Miért ne avathatnók be a gyermeket azonnal az
irodalmi teremtés titkaiba is? Minden gyermek született szófacsaró, vers-
faragó és költő. [...] Tereljük rá a figyelmét arra, ami a költészet ve-
leje, vagyis a formára, erre a kézzelfogható csodára, a szerkezet ará-
nyaira, a mérték hullámzására, a rímek boszorkányos bujósdiójára. Nem
hiszem, hogy az ilyesmi untatná. A gyermeket az untatja, ami mindnyá-
junkat, az, ha egy költeményből mondvacsinált eszméket, általános alap-
igazságokat, halvány, bamba tanulságokat hüvelyeznek ki. A gyermek ösz-
tönösen tudja, hogy mi a költészet. Ezt az ösztönét fejleszteni, bátorítani
kellene, nem pedig sorvasztani. Meg kellene neki magyarázni, hogy az
a gyermekvers: »Egyszer volt egy ember, szakálla volt kender« sem-
mivel sem alábbvaló, mint a felnőttek verse, s hogy minden komoly
költészet gyermekes: a legnagyobbak gyermekessége és a legkomolyabbak
játéka.“

Hogy az irodalomnak csakugyan az-e a lényege, amit Kosztolányi
mond, azt nem tudom. A nyelv és a stilisztika tanításában mindenesetre
ezek a lényeges kérdések.

A nyelvi alkotó tehetség nem korlátozódik a nagy költőkre. A köz-
nyelv is alkot. A családi, iskolai közösségekben is születnek új szavak, új
nyelvi formák. Csak éppen nem tudatosítjuk, nem fejlesztjük ezt a ké-
pességet az oktatásban. Jó, ha nem üldözzük.

Az iskolai nyelvi nevelés beszorítja a nyelv teremtő gazdagságát a
helyes, logikus fogalmazás szabályai közé. Pedig a nyelv nem olyan föld-
szintes logikus, ahogy a fogalmazás iskolai szabályai leírják. A sza-
vak összecsengésén alapuló szójátékok, a szemléleten alapuló szóképek
vakmerő kapcsolásait unalmas definíciókba foglalják, az abszurdum ha-
táráig feszített költői kifejezés remekléseit pedig szemérmesen elhall-
gatják.

Pedig a gyerekeknek kitűnő érzékük van az abszurd kifejezés megértésére. A csecsemő még nem érti a szavakat, édesanyja becéző hangjait, szavait csak mint metakommunikációt fogja fel, de már hamarosan megismerkedik a nyelvi abszurdummal is, mikor ilyeneket hall édesanyjától: Megezek, utállak... A gyerek ilyenkor nem a szavaknak hisz, hanem a hangszíneknek, amely azt közli, hogy szeretik és egyáltalán nem akarják felfalni. A mondókák, énekes játékok, találókérdések tele vannak nyelvi képtelenségekkel, halandzsa-szavakkal, „értelmetlen“ kép-kapcsolásokkal. S mindezek egyáltalán nem hátráltatják a gyerek gondolkodásának fejlődését. Sőt, éppen ez szerez neki elemi logikai örömet, hogy megérti a képtelenségben a képtelenséget, s tudja, hogy mit kell éppen fordítva érteni, mint ahogy mondják.

A nyelvtudománynak a jelek, jelképek funkciójával, általában a kommunikációval kapcsolatos új eredményeit szintén hasznosítani lehetne és kellene az anyanyelvi oktatásban. Nem elvi fejtegetésekkel, hanem feladatokkal, játékokkal.

Orvosság

A család és iskola, az egész társadalom, a technika (sebesség, zaj, információáradat) erős megpróbáltatásnak teszi ki a mai, különösen a városi gyereket idegzetét.

A felnőttek állandó kontrollja, a szabályozott magatartás, amit a gyerektől kívánnak, szintén megterhelő. Kevés alkalmuk van ma a gyerekeknek, hogy mozgásigényüket kielégítsék. De ugyancsak kevés a lehetőségük, hogy a megszabott kötelességek teljesítése mellett szellemi mozgásigényüket kiéljék, önálló szellemi tevékenységet folytassanak. Szellemi megterhelésük is passzív jellegű: figyelni, követni kell a tanár magyarázatát, a tankönyvből feladott leckét, az olvasmányt, a rádió- és tv-műsort.

Nem csoda, ha a mai gyerekek nem tudnak játszani. Pedig a játék az a foglalatosság — beleértve most a mozgásos és intellektuális játékokat egyaránt —, amely a képességek önálló kifejtését kívánja, valóban személyes teljesítményre ad módot.

A gyerekek, még a legegészségesebb, legkiegyensúlyozottabb gyerek is szenved attól, hogy nem felnőtt, hogy ki van szolgáltatva a felnőttek akaratának — napjának egész beosztásától kezdve a viselkedés legapróbb részletéig.

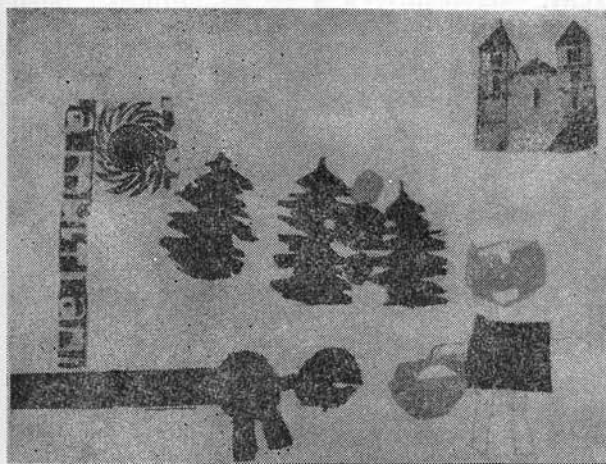
A játék orvosság is a gyermeki kiszolgáltatottság ellen. Akkor is, ha csak magányos fantázia-játék, ábrándozás, de még inkább, ha közös öröme kisebb-nagyobb gyerekcsoportnak.

A játészó-alkotó gyerek teljes értékű embernek tudhatja magát.

ÚRHAJÓS-PIROSKA ÉS TÁRSAI

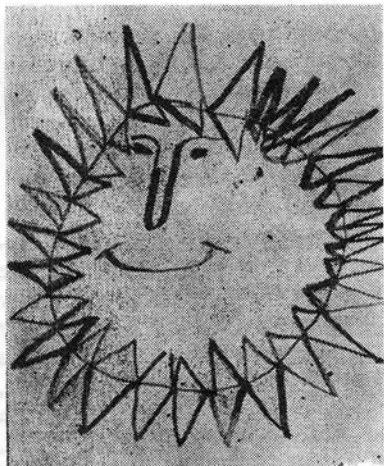
Gyermekrajzokból tanultam meg mesélni. Emlékszem első nagy rácsodálkozásomra egy egyiptomi gyermekrajz-kiállításon Bukarestben az ötvenes években: ugyanúgy tagolják a gyermekek a képet, a teret, ahogy a mese az időt — kiáltottam fel magamban. Volt ezen a kiállításon egy festmény. Fönn az égen, egymás mellett három füstölgő repülő, lenn a „földön“ három égő ház. Középen egymás fölött három bomba zuhan, lenn a házak alatt (a föld alatt!) három halott egymás mellett kifordítva vízszintesen. A repülők vízszintesen húzzák maguk után a füstcsíkokat, a házakból függőlegesen fölfelé száll a láng. A gyermekfestő mesévé bűvölte a háború iszonyatát, hogy ne csak túlélhesse, de gyermek is maradjon.

Gyűjteni kezdtem hát a gyermekrajzokat. Megtanultam, hogy a gyermekrajz benn ragyoghat a nap a szobában, miközben ég az asztal fölé csüngő villany. A Farkas annyira farkas, hogy a farka kilóg a papírról, és Péter ugyanazon a rajzon fönn is lehet a fán, meg lenn is a földön, ha a mesében „fölmászott a fára“.

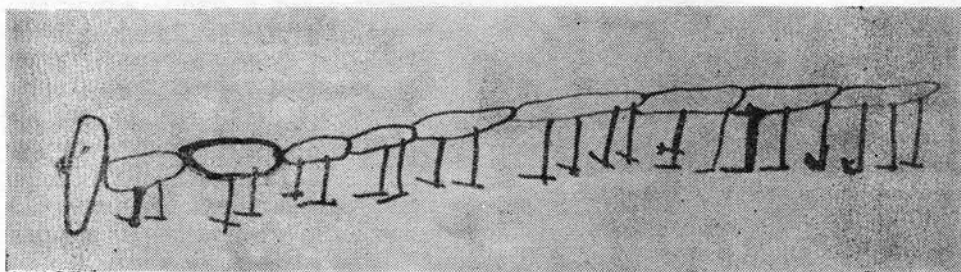


A gyermek mindig az egészet látja, egyszerre a napot és a vilányt, Pétert a földön és a fán, és egyszerre látja, egymás mellé helyezi, ami egymás után történik.

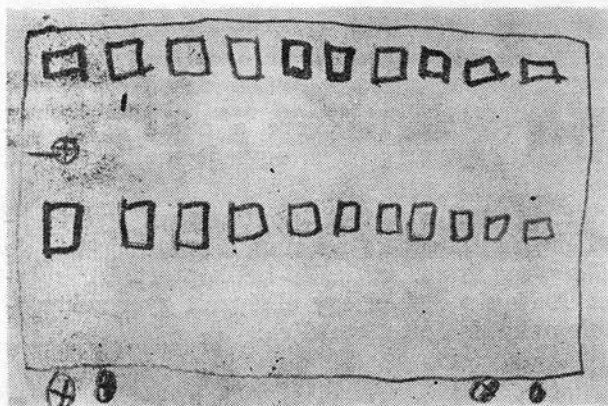
Gyermekrajzra írtam hát az első mesémet, pontosabban gyermekrajz-modellre. Mert százlábú órjásaútóbusz-rajzot nem láttam ugyan, de láttam traktor-lovat, repülőgép-madarat, szitakötő-helikoptert. A rajz-metaphora szerkezete ugyanaz. A Nap mesében egy elképzelt gyermekrajz-metaphorát bontottam vissza elemeire és építettem újra:



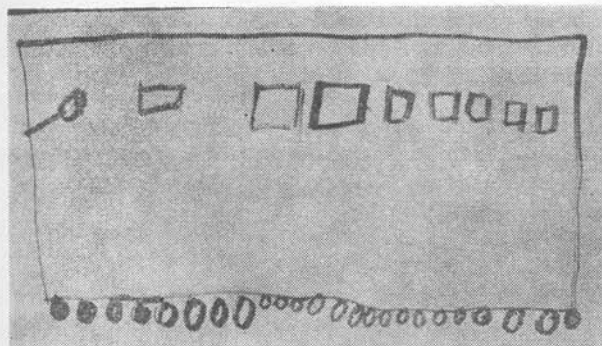
„Kobak egyszer napot rajzolt, és elcsodálkozott, hogy a nap nem olyan, mint a kisiúk arca. Rajzolt hát neki szemet, száját, és csudálatosképpen most még inkább hasonlított a naphoz, mint száj és szem nélkül. Ez már egészen furcsa volt. Rajzolt hát egy kisiút, ez nagyon hasonlított a kisiúkhöz, de mégse tetszett Kobaknak, hát rajzolt egy nap-arcú kisiút.“ ... Biztos szeretik egymást, ha hasonlítanak... a nap meg a kisiú együtt sokkal szebb... ha két dolog hasonlít, az érdekesebb együtt, mint külön-külön — szögezte le, és gyorsan elkezdett hasonló dolgokat keresni... rajzolt egy százlábút:



és egy órjásautóbuszt:



és közben rájött, hogy érdekes lenne százkerekű autóbust rajzolni:



Elképzeltem gyermekrajzra írtam minden mesét. Láttam egyszer egy képet. Szőke, sovány, szeplős fiú festette mamájáról és magáról. A festményen a szőke, sovány, szeplős kisfiú akkora volt, mint a nagydarab, kövér, fekete mama, a mamán ugyanannyi szeplő éktelenkedett, mint a kisfiún, és mindketten feketék voltak. Ez a rajz adta a *Kobak-mesék* alapötletét.

Valóság és vágyott valóság, látott és átélt világ úgy keveredett ezen a rajzon, hogy elszorult a lélegzetem. A szeplős kisfiú azért rajzolta magát akkorának, mint a mama, mert akkora szeretne lenni, a mama azért szeplős és a szőke fiú azért fekete, mert mama és fia szeretik egymást — tehát hasonlítanak — a gyermeklogika szerint. A gyermek elnyújtja a valóságot, ki a fantasztikumba, felnagyítja, fel a lehetetlenbe, láthatóvá teszi a láthatatlant, és mindezt olyan magától értetődően, ahogy a kiszámoló versikében egyszuszra: „Egyszeregyidőbenbakonyierdőbenszarkák-összevesztekszarkakirálymehallottaszúnyogglábatkinyújtottaábékútevagyanagyotorkú!”

Természetes hát, hogy azt szerettem volna, ha a gyermekek rajzolnának a meséimből meséskönyvet. Igen ám, de hogyan? Gyermekek „rajzoltatni” nem szabad, a rajz neki játék és önkifejezés, ezt nem lehet kívülről rájukerőltetni.

Megpróbáltam mesédélelőttöt rendezni. Azt szerettem volna, ha Bartók-zenére, gyerekrajzokkal kitapétázott szobában „besétálnak” a gyerekek a mesébe. Tévedtem. Nem hangulatot kell teremteni, hanem lehetőséget adni nekik ahhoz, hogy mesét játszhassanak, játszva rajzoljanak. Hogy magukat játsszák el. A véletlen segített. A magnetofon alig hallatszott, a gyerekrajzokat későn kaptuk meg, úgyhogy nem volt más mit tenni, a gyerekekkel „állítottuk ki” a rajzokat — jó zajosan persze —, ők mondták meg, melyik rajzot hova akasszuk, és már mesélték is tovább a rajzokat. Nyakig voltunk „véletlenül” a mesében, jobban, mintha sikerült volna a „hangulatteremtés”.

Játsszani engedték őket. Olysi Kornélia bábozó gyerekei játszottak el egy-két mesét. Pantomimmal, gyermekmondóka-ritmusra.

Egyik fiú például óra volt. Oramutató a karja, kidüllesztett hassal, szétterpesztett lábakkal „járt”, fejét jobbra-balra ingatta, és mikor a mese szerint visszafele forgott a mutatója (dühében, mert Kobak nem tanult), akkor azt mondta: „Takk-tikk, takk-tikk, takk-tikk.”

Ebbe a játékba már „beszálltak“ a gyerekek, beleszóltak, az egyiket tovább is „rendezték“.

És most jött a második véletlen, ami továbbvitte a közös játékot. Nem találtam meg egy mese folytatását. Fejből nem mertem mesélni, mert lámpalázás vagyok. — Folytassátok ti! — vágtam ki magamat —, s máris felállt egy első elemista kisfiú:

„Nem történnhetett tovább más, csak az, hogy...“ — kezdte és tovább mondta, amit nem ismerhetett, a mesét, szinte szóról szóra a mese logikája szerint.

Idáig jutottam a mesében:

„Kobak rajzolt egy kisfiút.

— Hogy hívnak? — kérdezte a rajzolt kisfiút Kobak.

— Kobaknak — felelte a rajzolt kisfiú.

— Engem is — hökkent meg Kobak.

— Tudom — mondta a rajzolt kisfiú.

— Honnan? — döbbsent meg Kobak.

— Onnan, hogy te rajzoltál — nevetett a kisfiú.

— Igen — mondta Kobak, és egy kicsit nyugtalan lett. — De te azért csak rajzolt Kobak vagy.

— ... És én most éhes vagyok.

— Én is — mondta a rajzolt Kobak.

— ... De te nem tudod megenni, de én meg tudom enni!

— Rajzold az ételt a gyomromba!

— De én már nem vagyok éhes.

— Akkor mit csinálsz?

— Játsszom.

— Én is játszani akarok!

— De te nem tudsz!

— De akarok! Rajzold le, hogy játszom!

Idáig jutottam a mesében.

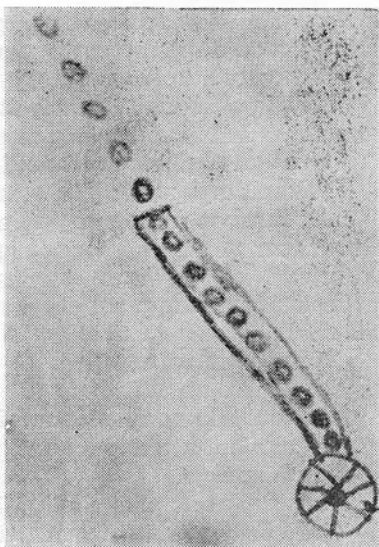
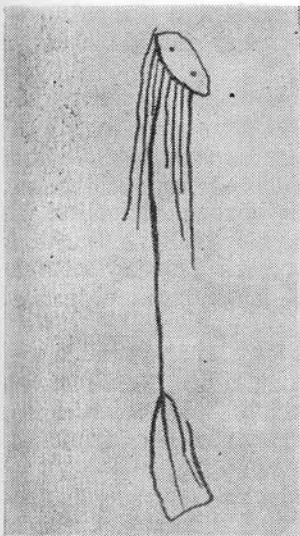
— ... „Ha már evett is és játszott is Kobak, akkor most aludni fog. Aludni kell neki — mondta az elsős kisfiú, és valóban, a mesében Kobak már a következő sorban elaludt:

— Jó, most lerajzolom, hogy játszol. De én most elfáradtam. Álmos vagyok.“

Most már nem kellett „rajzoltatni“. Rajzoltak a gyerekek örömmel. Lett a seprűnyélen lovagoló boszorkányból „seprűnyak-boszorkány“, meg egy ilyen ágyúgolyó-potyogás (lásd a következő lapon).

A gyermek a rajzban a számára lényegest sűríti. A seprűnyélen lovagoló boszorkányból így teremt egyetlen sűrített rajz-metaforát. A főleges részleteket elhagyja, a lényeges részeket viszont egyberajzolja, egyetlen mesebeli látomássá. Az ágyúból is csak az ágyúcső marad meg golyókkal a hasában, meg a kerék. Ami a gyereknek fontos, azt egyszerűen egymásbarajzolja, így lesz mese a rajz.

Nem volt nehéz levonni a tanulságot: gyerekek akkor tudják beleélni magukat a mesébe, ha továbbmesélhetik, továbbrajzolhatják, továbbjátszhatják. Ha lehetőséget kapnak arra, hogy a játékban önmagukat fedezhessék fel. (Nem lehet véletlen, hogy Olysoi Kornélia, aki évek óta bábozik gyerekekkel, ugyyanerre a következtetésre jutott. S ha nem tévedek, ő meg Kovács Ildikótól kapta a „gyermekbábozáshoz“ a kedvet.)



Jót játszottunk hát a mesedélelőttön, de sajnos, mindenki azzal rajzolt, amivel tudott, ceruzával, színesceruzával, úgyhogy a nyomda nem tudja a meséskönyvben reprodukálni őket.

(Nagy kár, mert az egyik kislánynak azt kellett ígérnem, hogy meséskönyvbe teszem a rajzát, másképp ide sem akarta adni. Cserélni kellett: ő adta a rajzot, én egy meséskönyvet.)

Elmentem hát egy rajzkörbe, tagjaitól nyomdakész rajzokat reméltem. Rajzoltak is remek rajztudással, kompozíciós érzékkel, könnyedén — csak éppen mintha a tegnap esti rajzfilmet vagy a tegnap nézegetett képeskönyvet rajzolták volna tovább. Pedig ugyanezek a gyerekek „szabad” témára gyönyörű gyermekrajzokat készítenek. Kiváló szaktanár irányítja őket. Rajzaikat többször kiállították, nagy sikerrel.

Mi lehetett a baj? Ennyire hozzátapad képzeletükben a meséhez a képeskönyvben, tévében látott illusztráció? Vagy megoldandó „feladatnak”, „témának” érezték a mesét? Esetleg azt hitték, hogy meséskönyvbe így kell rajzolni? A tehetséges gyerekek elővették a rutint, és remekül megrajzolt törpe-felnőtt rajzokat készítettek.

Valószínűleg ott követtem el a hibát, hogy azt mondtam: a legjobb rajzok meséskönyvbe kerülnek. S a rajzoló kedv a „megrendeléstől” feladatkényszerré változott.

Ekkor láttam meg *Úrhajós-Piroskát* — a bábút.

Egy negyedikes fiú készítette.

Elmentem a negyedikbe mesélni. Ki-ki lerajzolta a maga kedvenc mesealakját, egy kicsit mindenki magamagát rajzolta bele a figurába. *Úrhajós-Piroska* sikerén felbuzdulva a rajzok igazi bábú-tervek voltak. Napok alatt elkészítették őket, s én a bábukra írtam újra a mesét. Így lett a meséből bábdarab. Csakhogy miközben én írtam, ők olyan bábukat is készítettek, amilyenek a mesében nem is voltak, csak éppen belekíván-

koztak a mese logikája szerint. Így született meg például a *Stoplámpa*-bábu. A darabban eleinte nem volt szerepe; csupán egy játéklehetőség: (feltűnik egy stoplámpa, hogy lássuk, itt a sarok).

Ebből a lehetőségéből kelt életre a *Stoplámpa*-bábu: egyik szeme piros volt, a másik sárga, a szája zöld.

Szerepet kellett adni neki:

„Stoplámpa: Stop! Itt a sarok!“

A darabot meg úgy kellett játszani, hogy játék közben alakuljon ki a sohasem végleges szöveg. Így is játszottuk. Olysi Kornélia „ráértett a műfajra“, hiszen évek óta evvel kísérletezik, és remekül irányította a játékot. Úgy, hogy a gyerekek valóban önmagukat játszhatták el a bábuval.

Nem volt se színpad, se paraván. Kikötöttünk egy spárgát az ajtókilincs és az ablakkilincs közé az osztályban, jelezve, hogy itt áll majd a paraván. Alacsony szinten feszült a kötél, a gyerekek önkéntelenül le-guggoltak, hogy „ki ne látsszanak“. Nem volt hát paraván — döntöttük el, elég a spárga.

Így született meg játék közben a meséből a bábdarab.

De közben annyi furcsa véletlen „ugrott be“, hogy kezdtem azt hinni: ennyi véletlen nem lehet véletlen.

A legelgondolkoztatóbb az volt, hogy az egész osztály tehetségesnek bizonyult. Sőt. Az úgynevezett gyenge tanulók voltak a legügyesebbek. Egy kisfiú, aki az oroszán szövegéből csak a mor-mor-mor-t volt hajlandó elmorogni, no meg a horkolást elhorkolni, olyan átéléssel játszotta ezt a „szerepet“, hogy a hallgatóság háromszor is visszatapsolta. A fiúnak pedig annyira tetszett a játék, hogy még akkor is horkolt, amikor már rég levonult a színpadról, azaz a spárga mögül.

Egy „gyenge tanuló“ készítette el a Karcsi-bábut, a rossz fiút. Ebbe a bábuba beleálmódta mindazt, amit egy rossz fiúról szoktak mondani. Huligán-hajú, kockás nadrágú bábut készített. A négy iskolai év alatt ez volt az első nagy teljesítménye. Először volt ügyes, nem pedig rossz tanuló. Pedig jó tanítónőjük volt. Sok gyermek mégis most kapott először olyan feladatot, amelyet játszva és örömmel meg tudott oldani, amelyben önmagáról vallhatott. És először volt az egész osztály egyformán tehetséges.

Hanem a rajzok, amelyek eközben születtek, nem is lehettek mások, mint a bábjáték rögzítései. Játszottunk hát egy jót — de még mindig nem találtam meg a meséskönyvbe való gyermekrajzokat.

Ekkor láttam meg a *Napsugárnál* a gyimesközéploki gyerekek rajzait. „Önarcképek“ voltak, lilák és sárgák, nagyszeműek, lapátfülűek.

Odautaztam. Ott, az állomási iskola igazgatójának a fia, Holló Barna képzőművész hallgató adott ecsetet és festéket a kicsik kezébe, de úgy, hogy hadd rakjanak csak olyan színeket egymás mellé, amilyeneket akarnak. Megtanította őket a vízfesték technikájára, de nem tanította őket sem rajzolni, sem festeni . . .

Magnetofonra meséltem nekik, és a gép-mese izgalmasabb volt a gyimesi gyerekeknek, mint az élőszó. És rajzolni kezdtek.

Egy kislány a Nap-mesét rajzolta. A kisfiú-napot, meg a kislány- napot. — A leányka-nap küsebb lesz — mondta munka közben —, mert ő leányka.

Maguk mellé tették a rajzokat, hogy most majd „megfestik“. Senki sem festette meg még egyszer a rajzot. Új képet festettek.

A nagyotmondó Kobakot, aki így hősködik a *Nagy-mesében*:

„Amikor én nagy voltam, olyan bátor voltam, hogy mikor szembejött egy oroszlán, ráförmedtem: »Mutasd a körmeidet, nem koszosak? És a füledet megmostad ma reggel?« És ha tiszta volt a füle meg a körme, nem lőttem le, és ketrecbe se zártam.“

Ezt az oroszlánra förmedő Kobakot sörényes-Kobaknak rajzolta le egy kisfiú. A kép egyszerre Kobak is, meg oroszlán is.

Egy másik gyerek meg a *Fordított mesét*, ahol a történet hátrafele araszol, így képzelte el:

„Kobak most visszahátrált a szobába, felvette a kötöttkabátot, alája blúzt, nadrágot, alája a harisnyát, kigatyát. Aztán megtörülközött, megmosakodott, kibújt az ágyból, aztán felébredt. Mégezután pedig aludt egész tegnap estig, míg el nem aludt.“

A rajzon alul van Kobak, fölötte az ágy, Kobak feje fölött a cipő.

De a legjellemzőbb a *Kígyós-mese* története. Ebben a mesében Kobak „rettenetesen félt“ a kígyótól. Majdnem minden gyerek — óvodásoktól negyedikesekig — úgy ábrázolta a félelmet, hogy a nagy fekete kígyót Kobak feje fölé festette. Volt, aki akkorára rajzolta a kígyót, mint egy ház, ez a kígyó természetesen függőleges lett:



Volt egy fiú, aki nem elégedett meg ennyivel. Lefestette a nagy fekete kígyót Kobak feje fölé, aztán elkezdte próbálgatni a feketéhez a színeket, hogy „melyik talál hozzá jobban“. Több változatot is festett a mesére. De mindegyiken a sárga szín talált neki legjobban a feketéhez. Ez a gyermek, ha matematikai feladatot fog kapni, azt is így oldja

majd meg: próbálkozva, kísérletezve. Sose lesz alkalmas a magolásra.

Egy kis óvodás, aki becsöppent a rajzoló „nagyok“ közé, leszegett fej-
jel bámult maga elé egy napig.

„Én nem tudok festeni! — jelentette ki —, én még sohasem festem!”

— Dehogynem tudsz — mondtam —, próbáld csak meg.

— Nem tudok — mondta csökönyösen.

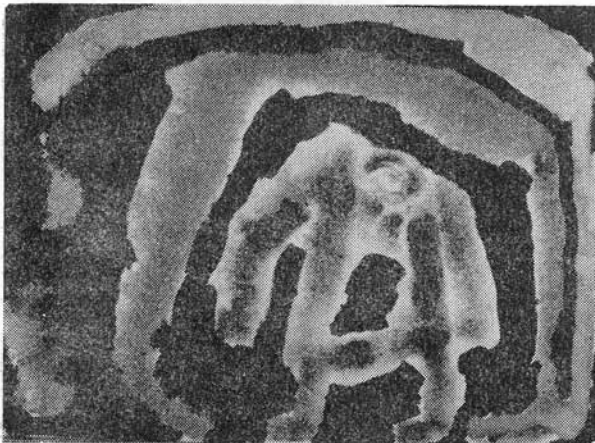
— Melyik szín tetszik neked legjobban? — tettem elé egy egész doboz festéket.

— A piros — nyúlt utána.

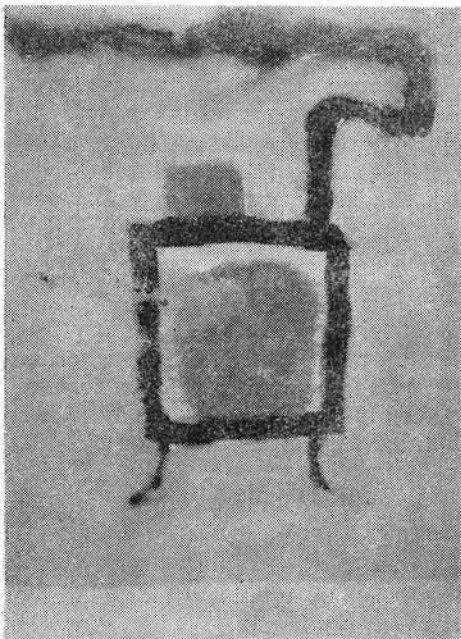
Másnap nem lehetett hazaküldeni. Állva festett, előbb egy piros napot szemmel, szájjal, aztán egy sárgát, aztán egy feketét.

Aztán egy piros Kobakot, aztán egy sárgát.

Ez a harmadik festménye:



A *Lusta-mese*, amelyikben „a tűz nem akart meggyulladni, a tej nem akart felfőni, egyik rajzon nagy lustán, laposan füstölgő mesebeli kályhává vált, nagy lusta tűzzel a hasában:



Volt aztán egy kislány, aki egyszerűen saját magát rajzolta le, ahogy éppen szabadot mutat a vonatnak. Másik kezében virág. Mint Kobaknak a mesében:

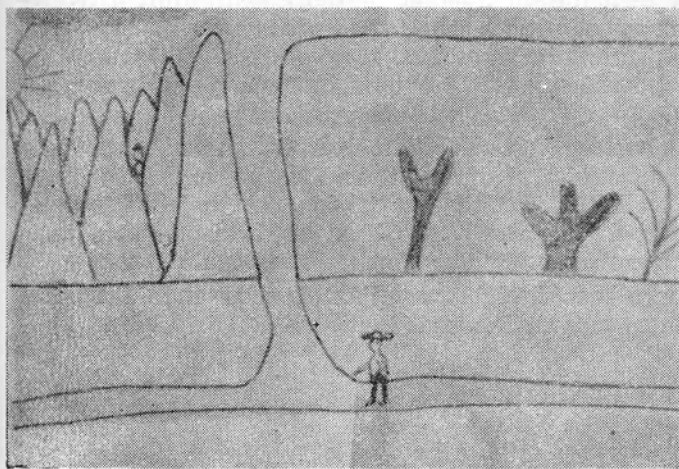


Mert a gyermekek mindig a maguk világát rajzolják, azt, amit eljászanak és megélnék, amit elképzelnek és amire vágnak, hiszen olyan erősen tudnak vágyakozni, hogy azonnal láthatóvá válik számukra bátorság, lustaság, félelem — mindaz, amit elképzelték.

Ezért tanultam gyermekrajzokból mesélni.

Ezért szeretnék úgy megírni egy meséskönyvet, hogy a mese közben, amit továbbrajzolnak a gyerekek, azt meséljem tovább, amit ők aztán rajzolnak, és így alakuljon a mese — magunknak is váratlanul. Ahogy a meséskönyv-mese seprűnyélen lovagoló boszorkányából megszületett a *Seprűnyak*-boszorkány.

Emilio Prado Sanchez (11 éves): Dvořák — Új világ



EGY VENDÉGTANÁR NAPLÓJÁBÓL

Az idegen nyelvek tanításában is mindig a helyes célkitűzés a legfontosabb. Más szóval: a *kinek* és a *miért* megelőzi és megszabja a *hogyan*. A nyelv mint a gondolatközlés eszköze az általa hordozott fogalmak alapján rétegződik. Esetünkben van francia műszaki, orvosi és köznyelv, amelynek elsajátítása leggyakrabban ugyancsak a hasznosság szellemében történik, praktikus és ésszerűen, látszólag könnyen megragadható módszerek segítségével, és létezik egy, a francia nyelvközösség elit rétegének kiváltóságát képező, művelt francia nyelv.

Ha a francia nyelvnek idegen nyelvként való tanítására kérnének fel, feladatomban megpróbálnám a lehetőségekhez mérten a tanulók motivációira építeni. Egyetemi szinten, nyelvszakon, a célkitűzés világos: az írott és beszélt nyelv lehető legtökéletesebb megismerése, de ugyanakkor annak vagy azoknak az eszközöknek a továbbítása is, amelyek birtokában a diákok maguk is képesek lesznek az illető nyelv tanítására. E második célkitűzéstől túlságosan gyakran tekintenek el. Nem a nyelv teszi a tanárt, mint ahogyan nem a ruha teszi az embert. A diákok gyakran és tévesen tekintik valamiféle elvont szellemi entitásnak, nem pedig eljövendő hivatásának szerényebb, de valóságosabb távlatában. Sok vesződtséget és még több időt takarítanánk meg — s erre a gondolatra még visszatérek —, ha a kérdésnek ezt az oldalát sohasem tévesztenők szem elől.

A francia nyelvet középiskolában, idegen nyelvként oktató tanárok gyakran kérdezték tőlem: miféle francia nyelvet kell tanítani és mi legyen a helye-mértéke az oktatásban az írott és a beszélt nyelvnek? Az első kérdésre magától értetődőnek tűnik a válasz, hiszen egy nyelv ismeretét csakis a kortárs nyelvhasználat útján sajátíthatjuk el; irodalmi és művelődési ismereteink köre is csak a mai francia nyelv elsajátítása során bővíthet. Hiábavaló tehát a klasszikus nyelvezet elsajátítására törekednünk annak az elméletnek az ürügyén, miszerint a XVII. század kronológiai sorrendben megelőzi a XX.-at. S még egy elkerülhetetlenül adódó következtetés: az irodalmat nem szabad rákényszerítenünk a középiskolában, de még az egyetemen idegen nyelvet tanulóra sem, mint a nyelvhasználat elsajátításának egyedüli lehetséges módját. Minden írott szöveg, még a bármiféle irodalmi minőségtől mentes is, modellként szolgálhat egy nyelv birtokbavételéhez, azzal a kettős előnnyel, hogy élet- és használatközelbe hozza a nyelvet.

Saussure óta a nyelvészet egyik legfontosabb érdeme az írott és a beszélt nyelv megkülönböztetése. Közvetlen érintkezési felületük sincs, külön, sajátos törvények alkotta, zárt rendszert képeznek. A jelenleg uralkodó irányzat a beszélt nyelv elsőbbségét hirdeti, vagyis tiszteletben tartja a nyelv elsődleges, az emberek közötti érintkezést szolgáló szerepét.

A nyelvet elsősorban a beszéd végett tanulják. Ami a romániai francia nyelvtanulással kapcsolatos tapasztalataimat illeti, csakis elismeréssel szól-

hatok a középiskolai nyelvtanárok eredményes munkájáról. Tanítványaik nagy része végzettségének megfelelő szinten érti és beszél a francia nyelvet. A francia nyelv egyetemi oktatása szükségképpen más irányt követ. Célja nemcsak a szorosabb értelemben vett nyelvi ismeretanyag elsajátíttatása, hanem azé a műveltségé is, amelyet ez a nyelv hordoz és közvetít. És itt bukkanhat fel az a veszély, hogy a maga bevett gyakorlatában tehetetlennek minősülő oktatási formát alkalmazzuk, mert alanyát, a diákokat nem szabad és spontán kifejezőképessége, hanem emlékezőképessége alapján ítéljük meg. A passzív felhalmozás fölébe kerekedik az aktív-személyes és konkrét gyakorlatban kifejezhető nyelvtudásnak. Az elsajátítás, felhalmozás, elraktározás önmagában sohasem jelenthet végcélt. Gyakran szem elöl tévesztjük, hogy az előadásokat hallgató diáknak egy napon a helyünkbe kell lépnie, éppen ezért nem elég csak azt átadnunk neki, amit magunknak felhalmoztunk; rendelkezésére kell bocsátanunk minden konkrét eszközt és módszert, melyeknek birtokában majd ő is taníthat. Egy régi kínai közmondás szerint jobb, ha a halászbótot, és nem halat adunk a szegényembernek. Hányan adnak halat, a horgot pedig megtartják maguknak.

Ha elfogadjuk azt a tényt, hogy a nyelvtudományi karokon a francia nyelv tanításának alapvető szerepe a diákok által választott hivatásra — az oktatói pályára — való felkészítés, akkor tudomásul kell vennünk az ebből adódó következtetéseket is:

— A tantervekből el kellene távolítani, vagy legalábbis választható tantárgyként lenne célszerűbb kezelni mindazt, aminek gyakorlati felhasználására aligha kerül majd sor. Milyen hasznát láthatja egy középiskolai francia tanár a Serment de Strasbourg vagy a középkori történeti nyelvtan tanulmányozásának? Természetesen nem a romanisztika felső fokú tanításának kiiktatásáról lenne szó, hanem arról, hogy csakis azoknak tanítsuk, akik szakosítani akarják magukat ebben a nyelvtudományi ágban! Mindig lesz rá jelentkező. Ezért lenne szükséges felülvizsgálni a tantárgyak hasznosságát és hatékonyságát, s ezzel egyidejűleg bevezetni szabadon választható előadásokat.

— Nagyobb fontosságot kellene tulajdonítanunk a szóbeli kifejezés minőségének, s általában a gondolat szavakba való kivetítését kísérő minden megnyilvánulási formának: a hangnak, hanghordozásnak, hanglejtésnek, mozgásnak, fellépésnek. Tanítani annyit jelent, mint érzékeltetni a gondolat „fizikai jelenlétét“. „Bármennyit tudjon is — írja Serge Doubrovsky —, az irodalomtanár nem tudós, tanítása nemcsak ismeretközlések összege; az igazságok, amelyeket átad, közvetített igazságok, csakis őrajta keresztül közelíthetők meg; nem a közlés eredményétől függnek, hanem magától a közlés *tényétől*. Személyisége sokkal fontosabb tényező, mint a lecke során előadott gondolatai vagy ismeretei. Egy jó előadás nem helyettesíthető egy jó könyvvel... Itt határozottan el kell különíteni — a tanár minden hasznossága ebben a megkülönböztetésben nyilvánul meg — az írott szót az elhangzótól, vagyis a személytelenül kapott szót az ember által személyesen közvetítettől.“

— Tetszeni és tanítani. Az előbbi nélkül az utóbbi semmit sem ér. Az oktatás színházi típusú tevékenység. A gondolat hatástalan marad, ha nem járul hozzá a hang eleven hatása. Az egyhúrú hangszerként kezelt, tompa hangon felolvasott előadások nem helyeselhetők. Az irodalmat nem tanulni, hanem szeretni, élvezni kell. Ebben áll az oktató mű-

vészete: elérni, hogy a tanuló osztozzék vele az olvasás élvezetében, örömeiben. S ezt csak akkor érheti el, ha testestül-lelkestül igyekszik „megtestesíteni a szót, a maga fizikai és közösségi létében, abban, amelynek nincs közös mértéke a nyomtatott szövegből magányosan gyűjtögetett jelekhez”. (S. Doubrovsky)

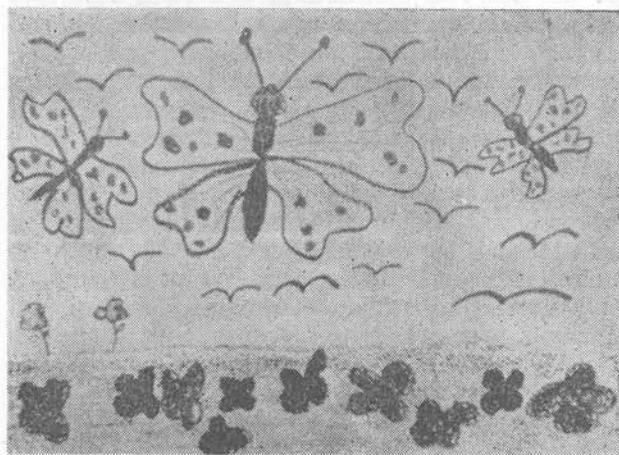
— Be kellene vezetni a tanulót minden modern oktatási módszer elméleti és gyakorlati felhasználásának rejtelseibe. Akár tetszik, akár nem, elvitathatatlan hatékonyságuk folytán az audio-vizuális módszerek jelentik a nyelvtanulás jövőjét.

— Növelni kellene a diákok pedagógiai gyakorlatának időtartamát. Egy tanár kiképzéséhez nem elegendő néhány minta-lecke meghallgatása. Franciaországban a diák, tanulmányai befejeztével, tanári irányítás mellett teljes leckesorozatot tart, heti 12 órában. Egy-egy gyakorlatvezető tanár két-három diákból álló csoporttal foglalkozhatna.

— Napjaink, a huszadik század francia műveltségének, civilizációjának külön helyet kellene biztosítani a francia szakosok tantervében. Mit is szolgál egy nyelv ismerete, ha nem azt, hogy segítségével megfejtjük a valóságot, amelyet képvisel? Ellenkező esetben a semmire nyit ablakot.

A kolozsvári egyetem nyelvész karán meghívott tanárként eltöltött 4 évem tapasztalatait vázoltam fel. Semmiképpen sem szeretném, ha félremagyaráznák őket. Élek az alkalommal, hogy elmondjam, milyen nagy mértékben gazdagítottak ezek az évek, mennyi őszintén átérzett örömet szereztek kollégáimmal és a diákokkal kialakult kapcsolataim. S mint minden oktató, úgy érzem, többet kaptam, mint amennyit adhattam. Számunkra olyan öröm ez, amely indokolja igyekezetünket, hogy az irántunk mutatott bizalmat és tiszteletet kiérdemeljük.

Gellért Gyöngyi fordítása



Maria Vilar Sanjosé Calderon (11 éves):
Vivaldi — A tavasz

RITOÓK JÁNOS

LÁTOMÁS A NAGYKÚTNÁL

Képzletbeli monológ
a l'Arc de Triomphe alatt

Porcfüvek zizzenése fakó homok fölött.
Gyökéren botladozva egy-egy tévedt bogár.
A levegő már fülledt. Az egész táj kopár.
Nincsen virág. Nincs élet. Itt csak a szél zörög.

A pusztán átlebegő alkonyatban
ott ülnek a Nagykút körül
ifjú barátaim.
Lábukat maguk alá húzták,
karjukkal térdre támaszkodva,
fejük előrebiccent,
és hosszú, boncos hajjal
tenyérrnyi sátrat emelnek maguk elé.
S e sátor mélyéről
hallatszik mormolásuk.

Ott ülnek órák óta.
Ott ülnek napok óta.
Ott ülnek évek óta.
Ott ülnek mozdulatlanul.

És mindig újak jönnek.
És mindig nő a számuk,
És egyre többen fújják
a hallhatatlan szavú zsoltárt.

Aztán tegnapelőtt
az ősz megváltó odaérkezett.
Megállt, a kútkávéra dőltén,
s így kiáltott a mélybe:
„Ó Szent Kutunk megváltó hús vize,
emelkedj hozzánk isteni italként,
elég volt már a megkínzattatásból,
cserepes szánkat szánjad,
szikkadó nyelvünk nyugtasd,
égő gyomrunkat gyógyítsd,
és úzd el éber éjeinket!”

Az ősz megváltót
kövekkel megdobálták.

Aztán tegnap
a fehér leplű jótanácsos odaérkezett.
Megállt, ujját a kútkávéra tette,
s derűsen körbenézve így szólt:
„Testvéreim, e kút
— bár vize bűzös és használhatatlan —
jelen s jövő örömeink forrása!
Tápáskodjatok hát fel, jó testvéreim,
borús ködöket látni nincs okunk,
induljunk útnak, s lesz a kútnak
harcunk nyomában ezentúl édes vize!”

A fehér leplű jótanácsost
kövekkel megdobálták.

Aztán ma reggel
a szürkeruhás munkás odaérkezett.
Ládáját a kúthoz támasztva,
a mélybe akart ereszkedni
tisztító szerszámaival.
Mikor a messzire villogó új vederrel
a kútkávéra hágott,
csak ennyit mondott:
„Segít-e valaki közületek?”

A szürkeruhás munkást
kövekkel megdobálták.

Aztán már nem jött senki
a por alá feledkezett ösvényen.
De koradélután
felállott hirtelen
a legsápadtabb arcú
ifjú barátaim köréből.
Hosszú haját hátravetette,
a szeme furcsán csillogott,
s így szólt a többihez:
„Úgy döntöttem, fiúk, hogy elmegyek.
Itt ültem meggörnyedve évekig,
hátam sajog, aszott minden tagom,
hajam tövében hangyaraj nyüzsög,
repedt cipőm megtelt sebző homokkal,
fülem zúg, torkomnak a hang is fáj...
Itt ültünk a Nagykút körül
szétmálló hit-romok között,
s hittük, hogy lesznek csodák e világon:
a magma lent a mélyben majd megindul,
egyszer moccanni kezd a föld alattunk,
és mindent rázkódtató remegéssel
elindul kettéhasadt rétegek között

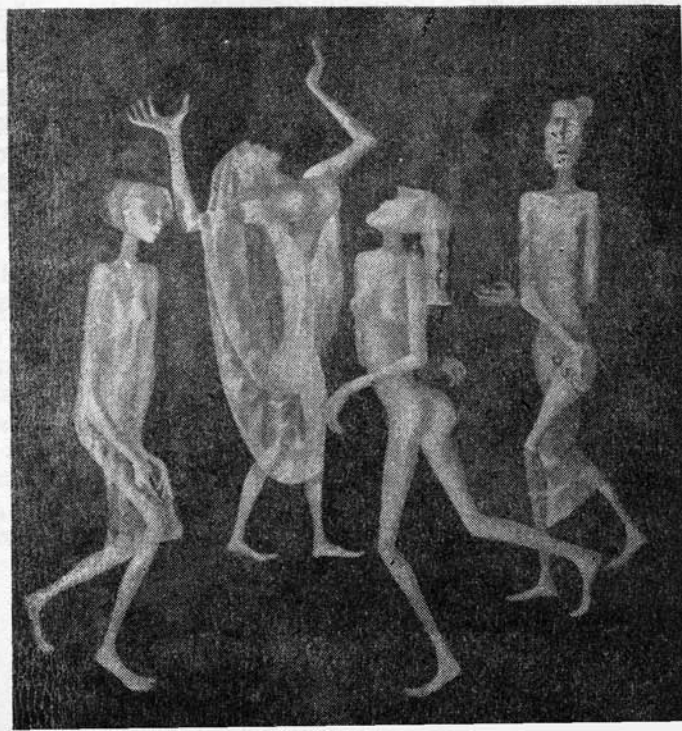
a testünk-lelkünk gyógyító vizet
gyöngyöztető bűvópatak
beleömlni régóta kiszáradt
és mégis őrizve-vigyázott nagykutunkba ...

A savas kilátástalanság
rojtosra rágta bennem a reményt,
s most nem tehetek mást: útra kelek,
oda messze, a láthatár mögött magasló,
sejtett, dús lombú erdőrengetegbe,
mert álmaimban hosszú éjszakákon át
(miért is nem beszéltem nektek álmaimról?)
azt láttam, hogy ott fent, a fák között,
várt forrásunkat megtalálhatom ...“

A sápadt arcút
kövekkel megdobálták,
tüskékkel teleszórták,
zsebébe trágyát tömtek,
a testét megköpdösték,
aztán megrúgdosták —
és visszaültek szótlanul ...

— — — — —
Porcfüvek zizenése fakó homok fölött.
Gyökéren botladozva egy-egy tévedt bogár.
A levegő már fülledt. Az egész táj kopár.
Nincsen virág. Nincs élet. Itt csak a szél zörög.

Jakabovits Miklós: Tánc



A SKINNERIZMUSRÓL

Burrhus Frederic Skinner a tudósoknak ahhoz a kisszámú csoportjához tartozik, akik egyúttal szépírók is. Akárcsak honfitársa, Galbraith vagy az angol Snow, tudományos mondanivalóit művészi, irodalmi formában is közli. 1971-ben megjelent műve: *Túl a szabadságon és a méltóságon* (Beyond Freedom and Dignity) lélektani, pedagógiai, filozófiai kutatásainak, eredményeinek, az emberről és a társadalomról vallott nézeteinek összegezése és továbbfejlesztése, milliós példányszámban kelt el, és megerősítette a szerzőről már korábban kialakult véleményt, azt, hogy jelenleg ő a világ legvitatottabb tudósa. Művének megjelenése Amerikában és világszerte túl a recenziókon heves vitákat váltott ki és a *The Center Magazine* (V. 2.) című folyóirat külön értekezletet hívott össze, amelyen olyan elismert tudósok, mint John Platt, a Michigan University kutató biofizikusa, Max Black, a Cornell University filozófia-professzora és Arnold Toynbee, a nyugati világ legismertebb történetfilozófusa foglalkozik Skinner kutatásaival, ismerteti tételeit, és bírálja az e tételek mögé beépített filozófiai rendszert. Műveik alapján igyekszünk felvázolni a skinnerizmus fontosabb kérdéseit.

Forradalmi kiáltvány?

Skinner hívei mesterük csaknem valamennyi tanulmányát, de főként legújabb művét forradalmi kiáltványnak — *revolutionary manifestónak* tekintik, mert úgy vélik, hogy segítségükkel megváltoztatható az ember viselkedése, és megmenthető a „vesztébe rohanó mai világ”. Skinner elméletét a darwinizmushoz hasonlítják, mert — mondják — Darwin és Skinner egyaránt kis problémakörökkel kezdték, majd kutatási területükön mindent átértékeltek, új megvilágításba helyeztek. Különbözőben is Darwin mechanizmusa a fajok fejlődéséről párhuzamba hozható Skinnernek az egyén viselkedési fejlődéséről kialakított mechanizmusával. Bírálói viszont Skinnert a humanizmus és az erkölcs oldaláról azzal vádolják, hogy az embert állatként kezeli.

Skinner jelentőségének érzékeltetésére, de egyúttal sok, csalhatatlannak tartott lélektani irányzat mai helyzetének szemléltetésére szó szerint idézzük Platt alábbi megállapítását:

„A legutóbbi időkig úgy látszott, hogy a pszichológia még mindig nem rendelkezik általános szervező alapelvvel. Freud megállapításait a gyakorlati kísérletek nagymértékben kétségbe vonták. A pearsoni mérések és viszonylatok rendszerint nem nyújtanak útbaigazítást, hogy mit is lehet velük kezdeni. A személyiségi »vonások« és az értelmiségi tesztek a kritika kereszttüzebe kerültek. A »hajtóerők« (*drives*) még az olyan kényeszerű viselkedést sem tudták megmagyarázni, mint amilyen a hazárdjá-

ték. Az oktatás »nagy elméletei« nem voltak képesek feltárni, hogyan taníthatnánk gyorsabban. A korai behavioristák »klasszikus kondicionálási« alig váltak hasznára az iskolának, a gyermeknevelésnek vagy az állatidomításnak. A szerető gondoskodások iskolái, a csoportgyógyászat, a »csúcskísérletek« ihletet adtak ugyan, de nem voltak tudományosak.

Lényegében tehát minden lélektani irányzat „megméretett és híjával találatott“. A skinneri tanítások ezeket most nem annyira közös nevezőre hozzák, hanem — hívei szerint — ennél sokkal többet tesznek: rendező vezérelvet akarnak nyújtani a lélektani kutatásokhoz, és alkalmazással megváltoztatják az emberi viselkedést.

Eredményeit az alábbiakban foglalhatjuk össze.

Skinner kidolgozta az „operáns kondicionálás“ (*operant conditioning*) és a viselkedés-módosulás technikáját és elméletét. Ezzel végeredményben csak annyit tett, hogy átalakította és továbbfejlesztette a behaviorizmust, amennyiben gyakorlati módszereit hatékonyabbá tette. Az új technika segítségével az állatidomítást egyes esetekben tízszeresen, más esetekben százszorosan felgyorsította. De módszereit alkalmazzák az idegklinikákon, kiküszöbölhető velük a dadogás, meggyorsítható a tanulás folyamata. Felhasználhatók a bűnöző hajlamok „kikapcsolására“, általában a nemkívánatos szokások, például a dohányzás elhagyására, de az ún. független funkciók, például a szívdobogás, a vérnyomás ellenőrzésére, illetve befolyásolására is.

Eredményei tehát olyan szerteágazóak, hogy látszólag csakugyan „forradalmasították“ a lélektant, a nevelést és nem utolsósorban társadalmi irányítását is, felbecsülhetetlen hasznára a technokrata manipulációnak.

Skinner módszere

Skinner tanulási és viselkedés-módosítási módszerének alapja az ún. *kontingens-megerősítés (reinforcement)* vagy az *operáns kondicionálás*, amelynek alapjait már 1938-ban kifejtette.

Ahhoz, hogy az állatot vagy az embert rá lehessen venni „viselkedésének“ megváltoztatására, szerinte három tételű formulára van szükség. E három tétel vagy terminus: a *stimulus S* (ösztönző), a *behavior B* (viselkedés) és a *reinforcement R* (megerősítés). E három tétel működési képlete

B	B	B	B
S R, vagy ismételve	S R...	S R...	S R...

Ebben a képletben az alsó sor a környezet hatását jelenti a szervezetre, a felső a szervezetét a környezetre. Környezeten Skinner nem a természetet, vagyis a fizikai környezetet, hanem a társadalmi berendezést érti. E terminusok közül az S az előzetes ösztönző állapotot fejezi ki, a B azt a viselkedést, amelyet a szervezet ebben a helyzetben „bocsát ki“; az R pedig bármilyen, a környezetből jövő, a B-re azonnal ható változást vagy megerősítést. A szervezet sajátos viselkedését (B) operánsnak nevezi, azt a folyamatot pedig, amely az S és az R hatása alatt állandósul, operáns kondicionálásnak.

Nincs itt helyünk arra és nem is szükséges, hogy e folyamat részleteire kitérjünk. Csak megjegyezzük, hogy a folyamat állandó viselkedési módosuláshoz vezethet, amelyben a viselkedés (B) a megerősítés következtében fokozódhatik vagy csökkenhet. (Ha fokozódik, pozitív, ha csökken, negatív vagy eltérítő megerősítésről beszélünk.) A pozitív megerősítés igen széles körű és nem csupán „jutalomból“ áll, mint ahogy a negatív sem tekinthető egyszerűen „büntetésnek“. Az ösztönző és a megerősítő a legváltozatosabb, kisebb vagy nagyobb mértékben adagolható, lényeges ben-nük csupán az, hogy azonnali és kapcsolatos (kontingens) hatást váltssanak ki. A kisméretű adagolás eredményesebb lehet: például az állat jobban reagál egy kis adag élelemre, mint akkor, ha elébe a teljes jóllakottságot biztosító mennyiséget rakjuk.

Az elsődleges megerősítés mellett Skinner megkülönböztet másodlagos megerősítéseket is, amelyeknek hatása ugyancsak jelentős. Például a csecsemő számára a tej az elsődleges megerősítő szerepét tölti be, az anyai szó és a mosoly a másodlagosét. Ez utóbbi egész életre kiható általános társadalmi megerősítésnek számíthat. A rézusz majmokkal végzett kísérletek-ből a gyermeklélektanra is érvényesen kimutatták, hogy az ilyen másodlagos erősítők elmaradása antiszociális és lelkibeteg felnőttekhez vezethet. Ugyanígy a másodlagos anyagi erősítők, mint például különféle anyagi jut-tatások, valamint az iskolai jutalmak, kitüntetések, elsődleges erősítőkké alakulhatnak át, serkenthetik a nagyobb erőfeszítések kifejtését, és be-folyásolják a társadalmi viselkedést. Az előléptetéseknek, kitüntetéseknek, jutalmaknak ezt a szerepét valamilyen formában minden társadalom tudom-sásul veszi és kiaknázza.

Amit Skinner felfedezésének tekintenek, annak lényege tehát az, hogy az azonnali megerősítő ráhatások — az S R B képlet — a folyamatos, vagyis az egymást felváltó viselkedési módosulásokhoz vezetnek, nem-csak az állatok, hanem a kondicionált tudatú ember esetében is. Ennek a cselekedtető formulának és mechanizmusnak az alkalmazása különbözteti meg a skinneri módszert a korábbi behavioristák, például J. B. Watson eljárásától; nem bizonyos negatív vagy pozitív magatartás kialakításáról van szó csupán, hanem az ösztönzés és az erősítés láncolata révén annak szüntelen továbbfejlesztéséről. Aldous Huxley — *Szép új világ* című regényében — szemléltető iróniával alkalmazza a watsoni kondicionáló el-járást. De eltér Skinner módszere a pavlovi feltételes reflexiótól, amely fel-tétlenül kivált bizonyos passzív viselkedési formákat, de nem változtatja meg alapvetően magát a viselkedést. Platt a két módszer közötti külön-b-ség érzékeltetésére azt állítja, hogy az egyik hatása olyan, mint a dinamité, a másiké viszont, mint az atombombáé.

Módszerét, annak szemléltetése végett, Skinner párhuzamba állítja a természeti környezettől való tanulással. Ha az állat vagy a csecsemő a feléje tartott étel után nyúl, jutalomként megkapja azt, éppen ezért arra törekszik, hogy minél pontosabban és gyorsabban nyúljon utána. A megerősítés eszméje ugyanígy fejleszti a kezdetben bizonytalan „viselkedést“ pontosan beidegződő szokássá.

De Skinner párhuzamot von saját módszere és Wiener kibernetikai elmélete között is. Ez utóbbi a cél-irányító szervezet viselkedésére vonat-kozik. Ismeretes, hogy a cél-irányító rendszer, akár modern fegyverről, akár űrrepülésről legyen szó, kifürkészi a célpontot, majd pontosan el-

találja, mert egy szerkezettel (backfeed loop) folytonosan jelzi a céltól (S) lévő távolságot, feléje halad (B), és mutatja a hibát vagy a helyes irányt (R, azaz negatív vagy pozitív megerősítés), ami egyúttal S-ként szolgál a következő mozgáshoz (B) stb.

Legújabb művében Skinner továbbviszi a megerősítés elve és a darwini természetes kiválasztás mechanizmusa között fennálló párhuzamot. Eszerint az egyén esetében az új viselkedési minták olyanok, mint a variációk vagy a mutációk a fajtákban. Ezek nem előzetes elgondolás alapján jönnek létre, hanem a környezet választja ki őket utólagosan, az egyén esetében a megerősítés, a természetnél az önfenntartás révén. „A környezet — állapítja meg Skinner — nem taszít és nem vonz, a környezet kiválaszt.”

Következésképpen élettartama alatt az egyéni szervezet a természetes és társadalmi megerősítés hosszú láncolata révén a komplex viselkedési válaszok számos típusát szerkeszti meg és bontakoztatja ki. Ugyanígy az organikus fejlődés folyamán az evolucionális önfenntartás hosszú láncolata által számos állatfajta jött létre.

A tanulás módszere

Ilyen bonyolult (ismertetésünkben szükségképpen leegyszerűsített) elmélet alapján dolgozta ki Skinner azt a tanulás-technikát, amelyre minden művében kitér, alapelveit azonban *A tanítás technológiája* (The Technology of Teaching) című művében fejtette ki részletesen. E technológiának három alapvető eleme van: „a tanító gép”, a programozott tanítás és a büntetés teljes elvetése.

A tanítás Skinner kidolgozta technikája az operáns kondicionálás módszereinek gyakorlati alkalmazása, vagyis az ösztönzés és megerősítés érvényesítése a tanításban. Ennek érdekében Skinner előzetesen apró részletekre osztja az ismereteket, minden részletet olyan világosan és egyszerű formában tár a tanuló elé, hogy az könnyen megérthesse, és ne kövessen el túl sok hibát. A felmerült kérdésre adott válasz ugyanis könnyebben megrögződik a tanuló eszébe, ha ezért dicséretet, jutalmat, ösztönzést kap, vagyis ha kialakul benne a sikerélmény.

Ezen az elven alapszik az általa készített „tanító gép” is. Ennél az ösztönzés, a stimulus abban áll, hogy azonnal a tanuló tudomására jut, vajon a kérdésre adott válasza helyes volt-e vagy helytelen. Ám a kérdés világos, pontos megfogalmazása, az ismeretek logikus kapcsolódása azt eredményezi, hogy a tanuló rendszerint helyesen válaszol, ami aztán újabb ösztönzéssel szolgál, kielégülést, valamint biztonságot nyújt számára. Mint-hogy szeretné, ha a sikerélmény tartósulna, kialakul benne az a törekvés, hogy még többet és még jobban tanuljon.

Az ismeretrészeknek logikus sorrendbe helyezését Skinner programnak nevezi, a folyamatot pedig programozott tanításnak. Az első ilyen programot kinyomtatta és fémdobozba helyezte. A tanuló nem vehette ki, de egy nyíláson át elolvashatta a soronlévő kérdést, majd válaszát írásba foglalta. Egy gomb elfordításával újabb rés nyílt, amelyen keresztül leolvashatóvá vált a helyes válasz. Ugyanígy került sor a második, harmadik stb. kérdés megoldására.

Újabb az egyszerű „tanító gépet“ programozott könyvek és komplex gépek váltották fel, amelyekben azonban ugyanaz az alapelv érvényesül, vagyis a kérdés megválaszolása után a tanuló azonnal megtudja, hogy válasza helyes volt-e vagy sem. Ilyenképpen új módszer vonul be a tanításba: a gépi módszer. Ezt Skinner hívei éppen olyan forradalmi jelentőségűnek igyekeznek feltüntetni, mint azt a fordulatot, amelyet annak idején, ezelőtt csaknem kétszáz évvel, a tankönyv bevezetése jelentett. Az új módszer mindig egyéni jellegű és az egyénhez igazodik. Fő érdemét abban látják, hogy az évszázadokig érvényesült passzív tanulás helyett meghonosítja az aktív, az alkotó tanulást. Az anyag egyszerű közlése és annak passzív elsajátítása valóban nem fejleszti ki a tanuló alkotó tevékenységét, és a régi iskola egyik nagy hiányossága éppen az, hogy nem tudott és még ma sem tud lemondani az ilyen hagyományos, egyoldalú módszerekről. (Kétséges azonban, hogy valóban aktív-e a Skinner-féle tanulás-modell?)

A legjobb programok annyira világosak, hogy a tanuló szinte képtelen tévedni. Az elsődleges ösztönzések mellett ez a módszer rendszeresen alkalmazza a másodlagos ösztönzőket: a jutalmakat, az osztályterem díszítését, a változatos tanszereket, rajzokat, kimutatásokat stb. Mindegyik tanuló önállóan dolgozik, s gyakran megtörténik, hogy míg az egyik csak a tizedik leckénél tart, a másik már a huszadikat is elvégezte. A tanár szerepe természetesen átalakul, de a gép sohasem tudja helyettesíteni, mert feladata most már az irányítás és a program kidolgozása.

Skinnernél talán az a leginkább meglepő, hogy teljesen elveti a büntetést, a szankció alkalmazását, ezt az ősrégi módszert, melyet még ma is alkalmaznak szerte a világon. A büntetés főlegesen és ártalmas voltát *Túl a szabadságon és a méltóságon* című művében ismét felveti. Lásuk, hogyan. Igaz — állapítja meg —, a büntetés azonnal megszüntethet bizonyos nemkívánatos viselkedést. Ez az azonnali hatás azután „megerősíti“ a szülőt vagy a nevelőt abban, hogy ismét alkalmazza. A kísérletek százaiban azonban azt bizonyítják, hogy a büntetés eredménytelen, ha nem alkalmazzuk azonnal, és a büntetést kiváltó magatartás mindannyiszor visszatér, más járulékokkal együtt, például azzal, hogy az egyén igyekszik elkerülni vagy megbosszulni a büntetést.

Alkalmazása az állatoknál és a gyermekeknél hasonló jelenségeket vált ki: a büntetésben részesült állat vagy gyermek elveszíti önbizalmát, alkotóképességét, vagy ellenkezőleg, kihívóan kezd viselkedni. A gyermek aggályoskodóvá válhat, ha a büntetés eluralkodik rajta.

Felmerül a kérdés, van-e olyan módszer, amely helyettesíthetné a büntetést? Skinner a „nullás“ R^0 megerősítést, vagyis a *reinforcement*-nek a beszüntetését alkalmazza, a büntetésnek egy rafináltabb formáját. Például a galambeledelt adogató gép megáll, és a galamb hiába csapkod csőrével, nem jut gabonaszemhez; a gyermeket pedig öt percig felfüggeszti a tevékenység alól, és üres szobába helyezi.

Ha ellenzi is a hagyományos büntetést, nem híve az engedékenységnek sem. Az engedékenység — vallja Skinner — viselkedési hibákhoz, bűnözéshez, tétlenséghez, határozatlansághoz vagy elidegenedéshez vezet.

Nagyon meggondolkoztató, hogy Skinnert kísérletei, a tanításban elért eredményei abban a reményben szilárdítják meg, hogy a pozitív megerősítő módszer, amennyiben nemcsak a szülők és a nevelők, hanem a törvény

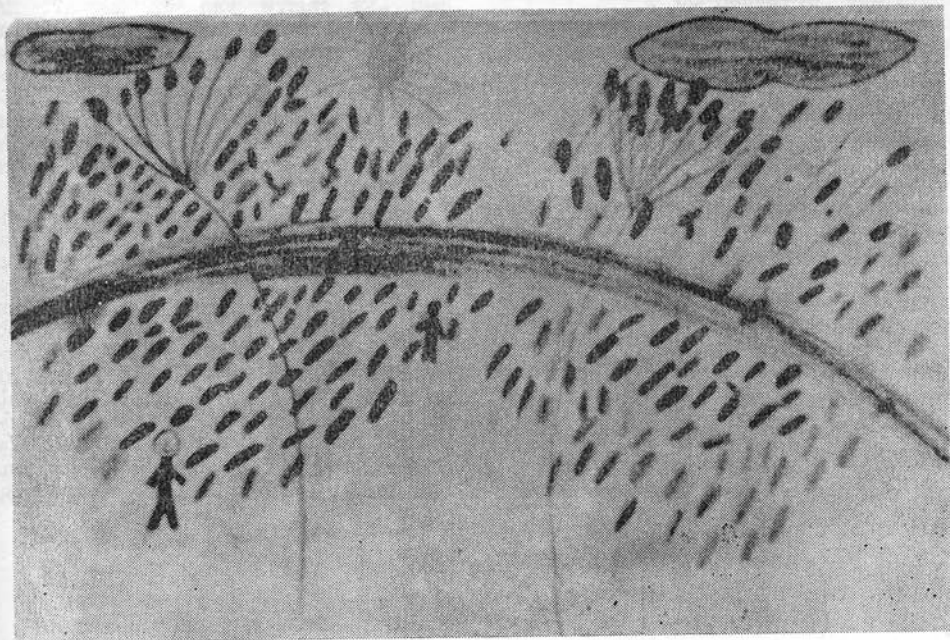
és a törvényszékek is alkalmazzák (!), nem csupán egyedekre, hanem egész nemzedékekre ható, azok viselkedését átalakító módszerré válhat. Az iskolai tanításban kialakult légkört egy neves pszichológus igen kedvezőnek tartja, és a következőképpen jellemzi: „Azok a szülők és tanárok, akik a gyermekek irányításában a megerősítés módszerét alkalmazzák, úgy találják, hogy a tanulók erősen buzgólkodnak feladataik elvégzésében. Nincsenek meg náluk a féltékenység vagy az agresszivitás ama vonásai, amelyek oly gyakoriak a szigorú fegyelem és kényszer alatt tanuló gyermekeknél. De nem tanúsítják az olyan gyerekek követelőző és kényeskedő megnyilvánulásait sem, akik hozzászoktak, hogy munka nélkül jussanak előnyökhöz; az önkéntes és lelkiismeretes teljesítmény s a megérdemelt jutalom öröme tölti el őket. Az ilyenfajta tanulást figyelni és ugyanakkor részt venni benne a legnagyobb jutalma tanár és szülő munkájának.“

Skinnert a legtöbben azért támadják, mert az operáns kondicionálást éppen olyan természeti törvénynek tartja, mint a gravitáció törvényét. Azt állítja, hogy e törvények hatására a természet és az emberek egyaránt vonzanak, alakítanak, jól vagy rosszul, születésük pillanatától kezdve. Ha valóban törvény lenne, akkor minden új elgondolásnak, amely jobb társadalmi struktúrát akar létrehozni, éppen úgy számon kellene tartania, mint ahogy számon kell tartanunk a gravitáció elveit, ha olyan asztalt akarunk tervezni, amely nem dől fel.

*

Az előzőekben Skinner pedagógiai nézeteiről rajzoltunk vázlatos képet. Külön tanulmányt, kritikai elemzést igényel Skinner ideológiai-társadalmi nézeteinek, elsősorban determinizmus-konceptiójának bemutatására, amely fő vonatkozásban ellentétes a marxizmus ideológiájával. Erre az elemzésre jövő számaink egyikében kerül sor.

Maria Paz Martinez (11 éves): Sztravinszkij — A tavasz megszentelése



IDEGENBE REGGEL ÉRKEZZ

Egy vidéki tanárnő naplójából

(Szeptember 10.) Hajnalban, amikor két nehéz bőrönddel lecipekedtem a vonatról, szívesen cseréltem volna diplomát egy cukrászda kiszolgálóval. Mit keresek itt? — kérdeztem magamtól. Közben eldöcögött a vicinális, és én ott maradtam egyedül. A falu sehol. Azt mondták, az állomástól csak egy hajtásnyira van az iskola. Jó hajtásnyi, legalább két kilométer.

Sovány öregasszony lépett ki a bakterházból. „Maga a Kispálék unokája? Ugye Marikának hívják? Hát nem tudták, hogy ma reggel érkezik? Az a Vilma, az a Vilma!” Nem vagyok Kispálék unokája, és nem hívnak Marikának. Amikor megmondtam a nevem, és azt is, hogy ide helyeztek, ide, ahol senkit sem ismerek, felkapta bőröndjeimet, és beszaladt velük a bakterházba. „Jöjjön be, szívem, a konyhában már ég a tűz, meleg van. Mindjárt jön Feri a posta után. A szekéren jól elférnek majd a csomagjai. Tudja, nekem is három unokám jár az iskolába.” Morcos férfi lépett ki az ajtón, fején tányérsapka. „Tanárnő a kisasszony” — mondta a néni, de a morcos férfi ettől nem hatódott meg. Bólintott néhányat, miközben fogai között szétmorszolt egy „jó reggelt”-et.

Egy félórát vártam a postás Ferire, hiába. A néni tojásrántottával, sajttal meg kávéval kínált. A kávé felhajtottam, azt is csak azért, nehogy megbánódjon a néni. Az egyetlen elszoktam a reggelizéstől. Közben a néni az unokákra panaszkodott, akikből őszerinte „semmi sem lesz”, mert mindent szeretnek, a tanuláson kívül. „Maradnak a kapu nyelénél.” Őt mondattal később már a falut dicsérte. „Tudja, lelkem, itt becsületes és jó dolgúak az emberek. Most járdát csinálnak, olyant, mint városban. Nálunk jobban fogja érezni magát, mint otthon. Meglátja, hogy igazam volt.”

Elindultam a falu felé, bőröndök nélkül. Hat óra múlt néhány perccel. A köd eltakarta előlem mindent, de akkor nem is voltam kíváncsi semmire. Apám jutott eszembe: „idegen helyre mindig reg-

gel érkezz.” Idegen helyre túl korán se érkezzem az ember. Az első ház úgy szökött elém, hogy szinte megijedtem tőle. Aztán szekér zörgött el mellettem. Egylovos. Feri lehetett; a postás. Köszönt, kalapját megemelte: „Jó reggelt.” Jó reggelt. Kedvem lett volna felkapaszkodni a szekerre, és visszamenni az állomásra. És onnét tovább, mindegy, hogy merre. Két férfi jött szembe velem. Egy kicsit megijedtem tőlük, ez az igazság. Biztosan megkérdezték egymást: „vajon ez ki?”

Szövetkezeti Bolt: zárva. Cukrászda: csak 9-kor nyit. Jó volna egy meleg tea vagy fekete. Hová menjek? Valaki kell hogy legyen az iskolában! Megkeresem az igazgatót. Hat-hét éves fiúcska állt a kapuban, kenyeret rágott. Intettem neki, jöjjön közelebb, de ő ijedten beszaladt a házba. Valahol hátul kutya ugatott, nagyon dühösen. Aztán kilépett a házból egy fiatalasszony. „Mondja meg nekem, hol lakik az igazgató elvtárs?” „Melyik igazgató?” — kérdez vissza. „Az iskolaigazgató.” „Az iskolaigazgató?” — kérdez vissza. „Az iskolaigazgató.” „Az iskolaigazgató? Az iskolaigazgató az iskolában lakik.” Akaratlanul is mosolygok, és ettől a fiatalasszony is barátságosabbá válik. „És merre van az iskola?” „A templomtól balra fordul, elhagy három házat, és onnét már látszik. Még pirosban van. Ugye nem tetszik idevalósi lenni?” „Nem” — mondom én, és megköszönöm az útbaigazítást. Idős bácsi kocog ki a szomszéd kapun, nagyot köszön és biztat, hogy csak menjek előre, nincs messze az iskola.

A templomtól balra! Számolom a házakat. Emeletes, új épület: Általános Iskola. Megszámolom az ablakokat, felül hat, lent négy. Talpam alatt zörög a kavics. A főbejárat zárva, erre számíthattam volna. Hátul nagy udvar, még nagyobb kert. Van hol hancúrozzanak a gyermekek. Kicementezett járda vezet az igazgató lakásáig; kicsi faház tornáccal, elől bekerített virágoskert, tele ózirázsákkal meg sárga és lila dáliákkal. Idős asszony dugja ki a fejét az ajtórésein. „Az igazgató elvtársék gyűlésen vannak,

bent a városban. Csak holnap jönnek haza.“ Hirtelen nagyon fáradtnak éreztem magam. Leültem az iskola előtti padra és vártam. Vártam valakit, akinek megmondhatom, hogy itt vagyok, megérkeztem, itt kell élnem, ahhoz pedig ennem kell, laknom kell valahol! Fél kilenc.

Fiatal kövér nő jött égőpiros szveterben. Végignézett rajtam, aztán megkérdezte: „Kit vár az elvtársnő?“ Kész voltam valami gorombaságot válaszolni, de idejében meggondoltam magam: bemutatkozom becsületesen. Felém nyújtotta a kezét: „En az iskola titkárnője vagyok.“ Belekaroltam. Ömlött belőle a szó. Már lemondtak rólam, újságolta, hiszen elsőjére vártak. Levelem megkapták, de az igazgató szerint a betegség csak kifogás, és biztosan errefelé sem jövök. A tavalý üresen maradt a földrajz-természettan katedra.

Együtt néztük meg a tanári szobát, aztán a tantermet. Olaj- és festékszag mindenütt. Rend volt és tisztaság. „Az igazgató elvtárs hozza a függönyöket.“ Erre én: „Egy-két kép is, virág is elkelné még.“ A tanáriban ketten fogadtak, alig néhány perccel ezelőt érkeztek. Karola franciát tanít, András rajzot. Maguk közé ültettek, és tegeztek. Én is visszategeztem őket, bár legalább tíz évvel idősebbek nálam. Ha itt ez a szokás? Rövid életrajzot mondtak velem. Amikor befejeztem, Karola megfogta a kezem, és húzott kifelé az ajtón. „Gyere, megiszunk egy bünrossz kávé. András, te őrizd a házat.“ Karola szépasszony, orvosfeleség. Egérszürke kosztüm volt rajta és lakkcipő. Én nagyon egérszürkének mutathattam mellette. „Nem tudat elintézni, hogy szüleidhez közelebb helyezzenek?“ „Elfogadtam, amit adtak. Nem volt nagy választék.“ „Amit itt találsz, az nem leányalom.“ Bólintottam. „Franciát tanítani falun, nem érzed paradoxonnak?“ Azt mondtam: lehet. „Természetesen bent fogsz lakni a városban. Es eljössz hozzánk is. Jártál már Sz-en? Unalmas kisváros, de mégis város, ha nem is Kolozsvár.“ Azt mondtam, hogy még nem döntöttem el, hol fogok lakni, de ez nem volt egészen igaz, mert abban a pillanatban már tudtam, hogy itt a faluban keresek alberletet. Nem tudom miért, de Karola minden szava ellenkezésre ingerelt. Amikor felállt, és azt mondta, hogy menjünk vissza az iskolába, én maradtam, tejeskávé és valami rágnivalót rendeltem. A kiszolgáló elém tette a kávé: ez nem tejporból van, mondta, és hangosan nevetett. Később a rajztanár lépett be, egyenesen az asztalomhoz jött, és leült. „Fáradt vagy?“ Jólesett a kér-

dés. „Gyere, aludj nálunk 1—2 órát.“ Az igazság az, hogy egy kicsit elértem a dolgot. Ezt András is észrevette: felnevetett. „Kislány, otthon van a feleségem és mind a három fiam.“ Most már nem utasíthattam vissza.

Andrásék szép házban laknak, lakásuk is ízlésesen berendezett. Sok könyv, Gy. Szabó-metszetek a falon, és mindenütt varrottasok, még igen is sok. Eszti nem engedett el ebéd nélkül, csirkét vágott. Talán sohasem ettem olyan jó paprikást.

Telt az idő, és én még nem rendeztem semmit. Az iskolába is vissza akartam menni, de András azt mondta, nincs miért, majd holnap, ha itthon lesz az igazgató. Közben a postás utánam hozta a bőröndjeimet. Eszti marasztalt: egy-két napig nálunk is lakhatsz. Azt mondtam, ha nem találók egy rendes szobát, akkor valóban kénytelen leszek a nyakukra telepedni. Andrásnak jutott eszébe Teréz néni, akinek a fia nemrég költözött be a városba, és két szobája üres. „Jaj, az nem a kisasszonynak való“ — szabadkozott Teréz néni — „de azért megnézheti.“ A szoba tetszik nekem: barnára festett bútorok, kanapé, rongyszőnyeg, egy asztal négy székkal, magasra vetett ágy, a falon régi fényképek, még meg sem néztem őket. A konyhán át kell járni.

Holnap táviratot küldök haza: minden rendben... Végre kiszálltam a családi költségvetésből. Az utolsó tétel egy I. osztályú jegy, megérdemelné, hogy eltegyem. Ha összeadnák, amit öt év alatt rámköltöttek, szép summa kerekedne ki. Harmadéven ösztöndíjam sem volt. Negyedév második felében sem... Sok pénz kellett. Akkor lett apám élmunkás. Anyám mondta is egyszer: Feri, a leányodnak köszönheted, hogy a fényképed kirkatba került.

(Szeptember 15.) Unalmas évnyitó volt. Az igazgató felolvasott valami szöveget, de láttam, senki sem figyelt rá. Régi évkezdések emlékeit kerestem magamban, szinte hiába. Egy kirándulásra emlékszem, hatalmas csere- vagy tölgyfák alatt jártunk, de lehet, hogy ez nem is évkezdéskor volt.

Karola furakodott mellém. Nem használt kölnit, ez biztos, mégis valami szerezem-illata van ennek az asszonynak. Megfogta a kezem. „Kibabráltak veled“ — mondta, hogy csak én halljam. „A IX-et adták neked. Tudod, milyen gyűlevészbanda? Tíz éve tanítok itt, de ilyent...“ A sorok felbomlottak, a gyermekek nevetni kezdtek. Nem sikerült felhúzni a zászlót, a csigák berozsdásodtak. Aztán a

felső leszakadt, és a tornatanárra hullt a vörös selyem. Az igazgató rosszállóan rázta a fejét. Karola hírért nem veszem komolyan. Majd meglátjuk. Gyűlevész-banda... Nem először hallok rosszat a falusi IX. és X. osztályokról. Ők azok, akik sehova sem kerültek be. Harmincan vannak.

Vége az ünnepségnek, szinte rohanok a tanáriba, hónom alá csapom a katalógust, és fel az emeletre. „Gyűlevész-banda...” Amikor benyitok, először az üres padokat látom. Aztán a virághalmazt az asztalon. „A banda” fele hiányzik; a virágok kesernyés illatot árasztanak. Bemutatkozom. A fiúk szemében férfi-kíváncsiság, a lányok egy kicsit ijedten pislognak. Névsort olvasok, de a hiányzókat nem jegyzem be, nem tudom, miért. Aztán lejövök a katedréről, és beülök az első padba. Igen, most már tudatosan bizalmat akarok kelteni magam iránt. Úgy érzem, erre van a legnagyobb szükségem: osztályfőnökük vagyok. Játszunk. Mindenki sorban mond egy növénynevet: én is. Aki nem tud, átül a másik padsorba. Árpa, búza, rozs, galagonya, szeder, eper, málna... Aki ismételt, kiesik. Csengetés előtt 10 perccel még mindig hárman feleleselnek egymásnak. Két fiú és egy lány. Kénytelen vagyok mindhármukat győztesnek nyilvánítani. Új ötlettel állok elő: csináljunk növénygyűjteményt. Mutassuk be a falu vidékének flóráját. A lapokon majd feltüntetjük a növények helyi elnevezését is. A gyermekeket érdekli az ügy. Tolakodnak az ötletekkel. „Azt is írjuk oda, hogy mire használják.” „Azt is, hogy mikor virágzik.” „Magok is kellenének!” „Lehetne állatgyűjteményt is csinálni” — mondja az egyik fiú. Erre a másik: „Én hozok egy tinót, legalább nem kell naponta kétszer kivakarnom a sofőrjéből.” A felcsattanó nevetéstől nem halljuk a csengőt.

(Szeptember 28.) Megfáztam, reszel a torkom, azt hiszem, lázam is van. Teréz néni forró lábvizet készít. Hőmérőt, pyramidont kell beszereznem. Reggel, amikor kimentünk pityókát szedni, szép meleg nap ígérkezett. De úgy 10 óra körül beborult, és csendesen szitálni kezdett a hideg eső. „Ez semmi” — mondta az elnök, aki teherkocsin érkezett. „Porfogó.” Amikor a zsákolók megrakták a kocsit, négy gyermeket begyömöszöltem a sofőr mellé. Csak ing és kiskabát volt rajtuk. Az elnök nagyot nézett. „És én hova ülök?” „Fel a zsákokra” — mondtam én. „És ne felejtse el egy kandér teát hozni.” Az oldaldeszkán állva kérdezett vissza: „Mit ne felejtsek el?” „A gyerme-

kek fáznak, valami meleg kell nekik. Egy-egy csésze tea. Igazán nem nagy dolog.” Az elnök bosszúsán mászott fel a megrakott teherkocsira. „Még mi az isten nem kellene?” Mondott még valamit, de a motorzúgás elnyelte a hangját. András jött mellém, kezéről szotyogott a sár. „Egy üveg rumot is kérhettél volna.” — „Kiálts utána” — mondtam durcásan. András jó fiú, de nem szeretem, amikor hülyén szellemeskedik. Egy félóra múlva kint volt a tea. Nem volt már forró, de azért jólesett. Valaki azt mondta a hátam mögött: tea-kisasszony. Jó lesz, ha reám ragasztják ezt a nevet.

Még mindig esik az eső, jól hallszik.

(Október 6.) Tizenötön vagyunk az igazgatóval együtt. Hatan lakunk a faluban. Nekünk nem kell „navétázni”. „Borzalmas minden nap negyvenöt kilométert lecucókázni.” Így mondja Karola. Ha délutánra is maradnia kell, férje utána jön a kocsival. Van eset, amikor a mentőt küldi. Ilyenkor Karola mindig kiborul. „Vencel, maga ismét halottat hozott haza! Adja becsületszavát, hogy nem.” A sofőr mosolyog, és szívére teszi a kezét.

András Kettőnek Trabantja van. De arra kolléga nem teszi a fenekét. Karola szerint András Kettő a Trabantból él. Ritka az a nap, amikor egy százas nem vakar ki a szorgalmas kollektivistákból. Az igaz, hogy lyukasórán is hazaszalad. Három gyermek bög mindig Máthéné után, és bármelyik pillanatban meghalhat az anyósa, aki már évek óta az ágyat nyomja. Kari a menyasszonyához siet haza, állítólag már két esztendeje... Hát igen, könnyű annak, akinek nem kell navétázni. Délutánonként rajzolhatja a grafikonokat, írhatja a beszámolókat, meglátogathatja a szülőket, gyűlésekbe járhat, előadásokat tarthat, szervezheti a tanulmányi köröket. Egyszóval, van ideje dclgozni.

(Október 20.) „Csináljon valamit, tanárnő, jönnék a hidegek.” „Nadrágot húztam, Teréz néni” — szóltam vissza az ajtóból. Hideg volt a reggel, kopogósa fagyott az út. Tüzelőfa kell, a szobát hidegen béreltem. Az első szünetben behívatott az igazgató, tudtam, egy újabb feladatról lesz szó. „A faliújságot kellene rendbe szedni, kolléga. Ha kijön valaki a megyétől, először azt nézi meg. Ugye vállalja?” Mondhattam volna, hogy nem? Mondhattam volna, hiszen faliújságot szerkeszteni az iroáalom-szakos tanár feladata. „Maga a legfiatalabb. Tele van friss energiával.” Aladár bácsi január elsejétől kérheti a nyugdíjazását, és ha

kérni fogja, akkor ki tanítja a magyart? Persze, Aladár bácsit kimélni kell. Én meg új seprű vagyok. Rendben, majd a gyermekekkel csinállok valamit. De hogyan lehet tüzelőfához jutni? Az éjszaka is fáztam, és csak Teréz néninél, a konyhában mosakodhatok. Az igazgatónak nem kell magyarul, hogy fázni rossz dolog; szinte sajnálkozva nézett rám: „Beszélek az elnökkel. Még ma.“

Délután három kosár fát küldött András. Teréz néni szerint elég lesz két napra. Jó étvágyú kályhám van.

(Október 11.) Vacogott a fogam, amikor felkeltem. A világon a legrosszabb dolog hideg szobában, fázva ébredni. Két csésze forró teát ittam meg, éppen csengésre értem az iskolába. A folyosón szembeszaladtam az igazgatóval. „Mi újság, kedves kolléga“, kérdezte, de én nem álltam meg, és azt mondtam: semmi. A két első órán több hármast adtam, mint egész tanári pályafutásom alatt. Talán a kicsi Emma nem érdemelte meg. Sírt a leányka, és én ráadásul kizavartam az osztályból. A jó pedagógusnak nem szabad elveszítene a fejét. Tudom a leckét. De azt sehol sem írják elő, hogy a pedagógusnak szabad jégveremben ébredni. Délben nagyon felpaprikázva mentem a néptanácshoz. Az elnök nem volt benn, leültem és vártam. Eltelt egy fél óra, közben törtem a fejem: vajon kinek kötelessége tüzelőfát adni nekem? Az iskolának nem. A néptanácsnak? Két-három szekér fa elég nekem egész télire. Kisomfordáltam az ajtón, a titkárnőnek azt mondtam, hogy visszajövök később. Rohantam Andrásékhöz, ő biztosan tud valakit, aki hoz nekem két-három szekér tüzelőfát. András úgy nézett rám, mintha nem volnék egészen normális. Aztán atyai hangon oktatni kezdett. „Tűzrevalót csak kiutalásra adnak, kiutalást pedig a néptanács ad. Aztán bekopogatsz a gazdaság elnökéhez, és nagyon szépen kérsz egy fuvarost, aki hazaszállítja a fát. Aztán fogadsz valakit, aki felfűrészezi, felhasogatja. A fa lehet, hogy nyers lesz, de annál későbben ég el, ergo tovább tart a kályhában. Tanácsolom, nehogy gyermekeket hívj fát vágni, mert a következő nap az egész falu tudni fogja, sőt valamelyik gyűlésen majd a fedjére is olvassák mint olyan cselekedetet, amely homlokegyenest ellentmond szocialista etikánknak.“ Rohantam vissza a néptanácsához. Ott találtam a termelőszövetkezet elnökét és az állatorvost. Egy kicsit zavarba jöttem. Az elnök felállt, megkerülte az íróasztalt, és élembe jött. „Engem keres a tanár elvtársó?“ Mondtam: igen. Erre a gaz-

daság elnöke szólalt meg. „Csak vigyázz a kislányra, mert nagyon harapós.“ Elmondta a tea-ügyet, ami neki 27 lejbe került, három kiló cukor árába. Mindhárman jóízűen nevettek. Még akkor is mosolyogtak, amikor elmondtam, hogy miért jöttem. Az elnök belém karolt, úgy vezetett ki az irodából. „Még ma küldök egy szekér fát. Nem engedhetjük, hogy gyermekeink oktatója-nevelője megfagyjon.“

Délután az iskolából hívtak haza: menjek gyorsan, az elnök elvtárs fázt küldött. Szaladtam haza. Az udvaron Teréz néni forgolódott a szekér körül, és szidta a fuvarost: „Nem resteltél ezzel a mocskokkal ideállítani? Volt neked lelked?“ Karvastagságú fűz-meg égerfaágak voltak lenyomtatva két zuvas fatörzsszel. Teréz néni perelt helyzetem is. „Ilyen fát ne fogadjon el, tanárnő. Ne engedje, hogy ezzel kiszúrják a szemét. Ez nem ég, ebből vizet lehet csavarni.“ A fogatos rámnézett. „Rakjam-e le, kisasszony?“ Nem engedtem, hogy lerakja. „Vigye vissza az elnöknek, de azonnal.“ Teréz néni letolvajozta az egész világot, aztán azt mondta, hogy lebontatja a pajtát, mert arra már úgyszincs szükség, legalább lesz, amit tüzeljünk a télen.

De a pajta lebontása egyelőre elmaradhat. Szürkületkor ismét jött a szekér. A fogatos is jobb kedvében volt. „Már ne haragudjon a tanár elvtársó, de nekem először azt mondta az elnök, hogy szedjék össze valamit, mert ha nem, itt fagyhalál lesz. Én össze is szedtem, amit kaptam, ott a gazdaság körül... De amit most hoztam, az úgy fog égni, mint a zsír. Száraz cserfa mind egy darabig. A cirkulán fel is daraboltuk, ne kelljen vesződni vele.“ Egy fél liter pálinkát hoztattam a fuvarosnak.

A kályha teteje kivörösödött. Tetőtől talpig lemosakodhattam. Teréz néni, mielőtt lefekszik, még rátesz a szénre egy csutakot.

(November 3.) N. Dénes több mint két hete hiányzik. A gyermekek azt mondják, Dénes jönne, de az apja nem engedi. Igaz lenne? Dénesék a falu felső felében laknak, az iskolából egyenesen odamegyek. A tíz osztály kötelező, ez alól nincs kivívó. A gyermek jóeszű, tanulni is szeret. A modern, nagyüzemi mezőgazdaságban művelt parasztokra van szükség. Gyűjtöm magamban az érveket, és taposom a sárt. N. Dénesék új házban laknak, egészen újban, még le sincs vakolva. Félek a kutyától, megállok a kapuban. A kútnál három tehén ácsorog, szép, tiszta állatok. Cifra káromkodást

hallok. „Igyatok, fene a bendőtökbe.“ Útésre emelt villával Dénes szalad elélem, de megtorpan, amikor meglát, lesüti a szemét, aztán hirtelen megfordul, s eltűnik az istállóban. Nagydarab gumicsizmás ember lép ki a házból, az arcáról látom, hogy legszívesebben elküldené a fenébe. Betessékel a konyhába. „Jövök én is, csak bekötöm az állatokat.“ Az asszony már barátságosabb, a szobából hoz széket nekem. „Mondanám, hogy menjünk be, de bent hideg van, három napja nem volt tűz. Az uram is most jött haza, ledőlt egy kicsit, fél négykor kel minden nap. Ugye Déneske ügyében fáradt hozzánk?“ Bejön N. Dénes, szegre akasztja a kucsmáját, és leül az asztal mellé. Nem néz reám, mintha bütykös ujjait számolná. Déneskét magam mellé húzom, és beszélök, beszélök. „A gyermek nem megy többé iskolába.“ N. Dénes ezt egyenesen a szemembe mondja. És érvelni ő is tud. „Az asszony beteges, kórházba kellene mennie, megkérdézheti a doktor urat. Én a gazdaságban dolgozom, az állatok mellett, az pedig nem könnyű dolog. Aztán itthon is van valami, mert kell a pénz. Ezt a házat, meg amit itt lát, az asszonnyal vakartuk össze, mi nem kaptunk senkitől semmit. Az isten is csak bajt osztott nekünk.“ Mondom a modern mezőgazdaságot. Erre csak int lemondóan. „Apám is úgy vakarta a tehén farát, mint én. Csak lehet, hogy akkor nem voltak olyan ganésok, mint ma, mert több szalma jutott alájuk.“ Déneskétől nem merem megkérdézni, hogy akar-e iskolába jönni. Én megtettem a magamét. A többi az igazgató dolga. Hazafelé jövet találkoztam az állatorvossal. Megkérdéztem, ismeri-e N. Dénest. Csodálkozva nézett reám. „A legjobb tehénész az egész megyében. Erre becsület-szavamat adom. Otthon is tart három-négy leszerződött állatot. Az őszön három hizott disznót dobott a piacra. Ha volna még ötven N. Dénes a faluban, akkor a fél ország jöhetne hozzánk csodát látni.“ — Mi bezárnók az iskolát, az volna a második csoda. Valóban, lenne, amit bámuljon a fél ország.

(November 7.) Apámék elküldték Jócó levelét. Egy oldal. Jól érzi magát Temesváron. Ennyi az egész. Lehet, hogy nem is válaszolok.

(November 15.) F. Lacinál találkoztam az orvossal. Olvasnivalót vittem a gyermeknek, tegnapelőtt hozták ki a kórházból, operálták. Az orvos rosszkedvű volt. „Nehogy felkeljen a gyermek! És legyen meleg a szobában. Citromlevet meg almát adjanak neki!“ A szülök az ágy fejé-

nél álltak, és nagyon ijedt tekintettel bámultak reánk.

Az úton aztán kiborult az orvos. „Meg vannak bolondulva! Esküszöm, hogy tiz-tizenöt családot itt a faluban meg kellene kötözni. Bevezették az akkord-rendszert. Rendben. Biztosan jobb, mint az előző. Nagyobb az anyagi érdekelttség, többet, jobban dolgoznak az emberek. Idáig még nincs is semmi baj. Tudja, mekkora sérve volt ennek a kölyöknek? Mint az öklöm! És tudja mitől? A sok munkától. Ez a gyermek kapált, kaszált, zsákol, amennyit csak bírt. De csak ebben az évben. Mert amíg normára dolgoztak, addig egyebet nem hallott: tanulj fiam, mert ha nem, ökör lesz belőled. Most változott a képlet, változott a szöveg.“ Az orvos hangosan beszélt, megfordultak utánuk az emberek. „F. Laci apja még veszekedett is, hogy neki nem akarnak elég kapálni valót adni.“ Ilyen is van? Az orvos beigéerte a cirkuszt. Azt mondta, megvizsgál minden gyermeket. Aztán egy nagy gyűlésen kipakol. Mert van még sérves gyermek a faluban. Ő háromról tud, akiket azonnal műtőasztalra kellene fektetni. Nem tudom, hogy mi tanárok mit tehetnének?

(December 10.) A kultúrigazgató szervezőket szervez. „Kicsi elvtársnó, nem szerveznéd át a színjátszó csoportot?“ Még jópofáskodott is. „Ilyen szép leány, mint maga, biztosan szeretett volna színésznő lenni.“ Soha sem akartam színésznő lenni, és a színjátszó csoportot sem vállaltam. Karola szerint rosszul tettem, mert a szervezők szervezője ezután horgas szemmel fog majd reám nézni. És az nem használt még senkinek. Hát csak nézzen. Máskülönben az egész itteni kultúrelétről megmondtam a véleményem. Ott a szép klub, de üres, mert senkinek sem jut eszébe két-három sakktablát, egy pingpong-asztalt vásárolni. És még akkor sem fűtenek be, ha filmet vetítenek. És milyen filmeket hoznak! Se látni, se hallani. A könyvtárban meleg van, de jó könyv nincs. „A falusi könyvtár nem az értelmiségiek kényes igényeit kell kielégítse.“ Így fogalmazott a szervezők szervezője. Én erre azt mondtam, hogy a jó könyv az mindenkinek jó könyv. A szövetkezetben még véletlenül sem lehet egy új kiadványt vásárolni. Az elárúsító azt mondja, hogy közel a város, és mindenki ott vásárol könyvet. Lehet, hogy igaza van. Megmondtam, hogy hajlandó vagyok a vakációban 25—30 gyermeket, a legjobbakat, elvinni Marosvásárhelyre, várost nézni. Az igazgató jónak tartotta az ötletet.

András Kettő szerint még tíz olyan szülőt sem találok, aki fizet 100—150 lejt azért, hogy csemetéje cucókázzon.

(Január 17.) Meg kellett ígérnem a mamának, hogy mindennap megiszom egy liter tejet. Azt mondta, olyan vagyok, mint egy agár. Valóban lehet, hogy lefogytam egy kicsit. Fél fizetésem így is elmegy a kosztra, lakásra. És még menyinyi minden kellene.

Miklóssal összehent a barátság. Nem tartott sokáig. Az a nagy gyámoltalansága tetszett nekem. „Engem sarokba állított az élet, és ott is felejtett.“ Vagy: „Várok valakit, aki felém nyújtja a kezét, és azt mondja: gyere.“ Most egy kicsit giccsesnek érzem, de amikor mondta, nem éreztem annak. Fogászati technikumot végzett, és raktárkönyvelő az építkezési vállalatnál, mert egy Arad melletti faluba helyezték, mert nem vették fel az egyetemre az apja miatt, akinek valamikor vegyeskereskedése vagy valami ilyesmije volt, mert apja három esztendővel ezelőtt meghalt és anyja cukorbeteg és nem hagyhatja egyedül, de magával sem viheti a bizonytalanságba, mert... mert még legalább tizenöt mert van az életében. Utálok ezt a szót. Miklós soha sem mert dönteni. Így már igen, így jól hangzik ez is. Játsszom? Tegnapelőtt bőgtem. De úgy, mint egy állat. Teréz néni azt hitte, hogy valami nagy baj van. „Drága szívem, ne keseredjen el. A legényeknek nem szabad hinni.“ Miklós elment, és többé nem is jön ide. Nem haragszom rá, de megmondtam, többé ne jöjjön ide. Maradjon ott a sarokban, ahová az élet állította. Élet? Miklós, nagyon kényelmes neked az a sarok. Van állásod, a fizetést leadod a mamádnak, aki bár cukorbeteg, de azért mos, vasal, főz neked. Este tévét nézel, vagy moziba mész, és tizenegy előtt lefekszel, hogy reggel frissen ébredj. És ha jó mamád elébe teszi a vacsorát, s te átnézel a villán, nem látsz ott ételmaradékokat. Nekem egyetlen villám van, azt adtam volna oda neked, ha megtalálom. De nem találtam meg, és Teréz nénitől kellett kölcsön kérnem. „Ilyen villával én otthon nem ennék.“ Most már nem tudom, hogy mit éreztem akkor, de egy dolgot biztosan tudtam. Azt, hogy te gyáva ember vagy. És én nem szeretem a gyáva embereket. Bőgtem egész este, de egy pillanatig sem sajnáltam, hogy elmentél. Gyáva vagy, gyáva, gyáva!

(Február 1.) Az agronómus megkért, hogy tartsak két-három előadást az

„egyetemen“. Elvégre rokon a szakmánk. Tetszik nekem az ügy. Valami érdekes dologról szeretnék beszélni. Például a vegyszeres gyomirtásról. Hogy itt vegyszerrel mikor fognak gyomot irtani, azt nem tudom. De biztosan fogja érdekelni az embereket. Eleget gyomláltak, kapáltak életükben. De jó volna, ha mellém potyanna egy olyan ember, mint a mérnök. Persze, fiatalabb kiadásban.

(Február 17.) András Kettő megvette a Skodát. Ez a nagy téma a tanáriban. Karola szerint ezután sem ütlet fel kollégát, mert kollégától mégis restell 10 lejt kérni a városig.

Déneske rendszeren jár iskolába, szorgalmasan tanul. „Most üres a pajta. Apám beadta a leszerződött állatokat.“ Szünetben mondta ezt a gyermek egy kicsit szomorúan. Vagy csak nekem tűnt úgy?

(Március 5.) „Tudja, hogy maga szép?“ — Így kezdte, és talán várta, hogy rögtön a nyakába boruljak. „És a szép lányok nem sokáig maradnak falun.“ Erre felfigyeltem. „Én is szívesen tanítanék városi középiskolában“ — mondtam. Húzd meg — ereszd meg-et játszottunk. Tudtam, hogy hová fog kilyukadni. Kávét és meggylikórt ittunk. Teréz néni valahol szomszédolt. „A szép lányok mindig megtalálják az utat a város felé.“ Nem vagyok szép, arcom szögletes, nagy kezemet apámtól örököltem. A többi elmegy, nem rosszabb az átlagnál.

Az „inspektor elvtárs“ lemezt cserélt: „Jól tanít, igazán jól. Elveztem az óráit. Ha akarja, felmondom a leckét.“ — „Mind a hármat?“ — kérdeztem. Két hét alatt háromszor ült be hozzám az osztályba. Aladár bácsi meg is jegyezte: kolléga, maga a nyakunkra hozza a házasodni akaró tanfelügyelőket, aktivistákat.

Vacsora közben Jócó jutott eszembe. Két esztendőig jártunk együtt, és ezalatt szét is nyűttük a szerelmet. Jócó hidegridegnek tartott, de csak azért, mert mindig előre tudtam, hogy mit akar, és hogy a következő órában mit fog tenni. Az „inspektor elvtárs“ ingujjra vetkezett, és egészen otthon érezte magát. Akkor még egy óra volt az utolsó autóbusz-járatig. Összeszedtem a tányérokot, és kivittem a konyhába. Tudtam, hogy ha kifelé menet nem támadott, akkor az ajtónál vár.

Tenyere közé fogta az arcom, s úgy csókolgt meg. Nem ellenkeztem, de ennél többet nem is akartam. „Munkaterében ez is benne volt?“ — kérdeztem.

„Benne“ — mondta, és húzott az ágy felé. „Reám mindig számíthat. Ha lesz egy üres katedra...“ „Miért nem kezdte ezzel már akkor, mikor belépett a szobámba? Mondja, miért? Az esélye nagyobb lett volna valamicskével.“ Makacsul meg akart csókolni, de eltoltam magamtól. Megmondtam, hogy hagyjon békén, és siessen, ha nem akarja lekésni az autóbust. Nem ment el, leült az asztal mellé, és hallgatott néhány percig. Aztán megkérdezte: haragszom-e rá? Megmondtam, hogy nem haragszom. Erre megcsókolta a kezem. Ha bevágta volna maga mögött az ajtót, esküszöm, szívesebben gondolnék vissza erre a „kalandra“.

(*Április 4.*) Andrásnak a megyénél kiszűrték az akvarelljeit. Egyet adott belőle: én szépnek tartom. Magányos öreg fa, gyér fekete ágaival mintha az égbe akarna kapaszkodni. András örült, hogy

tetszik nekem. Vittem egy fél liter konyakot neki, szinte egyedül itta meg, és egész este nem mondott öt rövid mondatnál többet.

(*Május 7.*) Karola nálam aludt egy éjszaka. Azt mondta, hogy szobát keres és kiköltözik. „Egy piszok kis ápolónővel csal. Beszéli már az egész város.“ Tanácsolta, ne menjek soha férjhez. Ha gyermek kell, csináltassak valakivel, és a pasast aztán küldjem a jó francba. No, azért ezt sem.

Délben kijött az orvos. Karola mosolyogva ült be a meggyiros autóba.

(*Június 10.*) Készülök haza. Két bóröndbe befér az egész vagyonom. Csak a magányos öreg fa nem. Az itt marad. De itthagynom Teréz néninél a télikabátomat is. Azt mondom a mamámnak, hogy újat vásároltam. Talán elhízi.

Kovács Géza: Falusi vásárnap



LADÁNYI MIHÁLY

OLVASÓNAPLÓ

Tested könyve
bársonyos bőrkötésben
tele van történettel —
Tested Könyvét
egymás kezéből kapkodják olvasóid,
emiatt Tested Könyve
maszatos és izzadtságzagú. Mégis
örömmel olvasom újra. Szeretem már
ismerős fondorlataidat. Bár az összes poént
előre látom, Tested Könyve mégis
fölöslegessé tett sok más történetet.
Már időtakarékoságból
sem olvasok mást,
mint Tested Könyvét,
s csak akkor ejtem ki kezemből,
amikor utolsó történetednek

v é g e

NEM SZERETTÜK ...

Nem szerettük soha,
csak megöleltük egymást,
Jó volt egymást ölelni,
melegítettük egymást.

Hívtak sötét padok,
vártak a kölcsön-ágyak.
Csak megringattuk egymást,
mint nyári szél a fákat.

MINT KI ZSEBEKET KUTAT ÁT

Mint ki zsebeket kutat át,
míg a kabát gazdája horkol,
úgy loptátok szét a szerelmet
ágy mellé dobott magányomból.

Ágy szélén — mintha árokszálon —
sóvároghatok öregedve
tolvaj, izgatott, jó meleg,
csókoktól piszkos kezetekre.

LEONARDO

Nem lelek vigaszt életemre,
csupán egy asszony mosolyában.
Amíg én adtam derűt másnak,
belül fájdalomtól zokogtam.

S míg pápák lesnek vétkeimre,
étekül esem a gonosznak:
temetőnek és múzeumnak
leszek nemsoká a kegyence.

MARKÓ BÉLA

ÉBREDÉS

Lepattogott a zöld festék
a fákról
madaraimat délre küldtem
frissen vasalt ég várja
ünnepeimet
arcom fölött
óraketyegés villog
rekedten ugat a hold
a tegnapi esti cigarettafüstben
kivörösödve köhögnek a rózsák
az asztalon egy szemüveg
szememre gondol
mocorog
hajnalodik
a hó emlékezetében
nagy pelyhekben hullnak
a csillagok
s csendünk hatalmas egére
felkúszik
az ébresztőóra csörgése.

NAPRAFORGÓK

I.

Fejüket kapkodják a napraforgók
a sárga égen hol itt
hol ott bukkan fel a nap
járókelők fáradt mosolyába
temetkezik az arcom
gyönyörű tavasz készül:
csupasz fák közt
járkál a zöld szél
fel-felnyíló virág a húsom
fehér gyolcsok emléke vagyok

nyugalmat színlelek
míg fejüket kapkodják a napraforgók
s bandukolok a percek homokján
a homokóra most a Szaharára gondol.

II.

Mögöttem ideges napraforgók
Rodin gondolkodója immár időtlen
időkre gondolkodik
koponyája iszonyú abroncsába
zárva
vergődnek a szavak
fel-felnyíló virág a mi húsumk
fel-felnyíló virág a mi szemünk
s az emberi haj kitűnően felhasználható
az időzített bombák gyújtószerkezetében
a sárga égen hol itt
hol ott bukkan fel a nap
emlékeimbe temetkezik a szemem

gondolkodunk
egyenként szállingóznak lefelé
péhelykönnyű hajsálaink:
tik-tak, tik-tak . . .

NICHITA STĂNESCU

VÁRATLAN BESZÉD

Mi történt a csodálatos fiúkkal
a háború vége felé?
A gimnazistákkal, akik már nőkhöz jártak,
s olykor-olykor franciául beszéltek,
választékos európai kiejtéssel?

Egyik-másik már versesfüzetet
is megjelentetett
saját költségén vagy pártfogók zsebéből,
s mi kisdíákok
ámulattal s ájultan olvastuk őket,
és nem értettük a nem-érthetőt . . .
S hol vannak a nyurga kamaszok,
akik melábús uraknak öltöztek, és óriásira nőttek
kerekre-nyílt szemünk csodálatában?

Hol vagy, nyolcadikosok
felvigyázó ura,
melyik lány orrcimpája őrzi még
a frissen borotvált fiatal férfi illatát?

Istenem, milyen hőszi nappalok,
s az apró balfácánok
mutáló hangjában, istenem,
mennyi tisztelet szoronghatott!

Mi történt a csodálatos fiúkkal
a háború vége felé?
Merre vagy, nyolcadikosok
felvigyázó ura?
Halerib, Khaa
Halerib, Khiii . . .
Heoro, loro, oro
nem értem, halerib, Khaa
nem értem, aero, loro, oro . . .

LADÁNYI MIHÁLY fordítása

NYOLCVAN ÉV TÁVLATÁBAN

A romániai munkásosztály első politikai pártjának megalakulásával 1893-ban lezárult a hazai munkásmozgalom fejlődésének kezdeti szakasza, s olyan országos szintű szervezeti keret jött létre, amely lehetővé tette, hogy a munkásosztály mind erőteljesebben hallassa szavát a századvégi Románia gazdasági, társadalmi és politikai életének legfőbb kérdéseiben. „Egyik döntően meghatározó társadalmi folyamata a román társadalom akkori haladásának az, hogy fejlődött és határozottan a politikai élet színterére lépett az ország leghaladóbb ereje, a proletariátus fiatal osztálya — állapította meg Nicolae Ceaușescu elvtárs a romániai munkásosztály politikai pártja megalakulásának 80. évfordulója alkalmából rendezett ünnepi gyűlésen elmondott beszédében. — A proletariátus egyre inkább a néptömegek legforradalmibb eszményeinek hordozója lesz; kifejezője lesz az egész dolgozó nép létfontosságú törekvéseinek, a haza haladó fejlődésének, a nemzeti egység megteremtésének, az állami függetlenség kivívásának, a szabad és emberhez méltó élet megteremtésének.“ Annak a nagy történelmi szerepcserének a következményeként, amely a múlt század végén kezdődött a munkásosztály kialakulásával és azzal a célkitűzéssel, hogy megoldja a befejezetlenül maradt polgári demokratikus forradalom alapvető feladatait, melyre korábban a polgárság haladó része vállalkozott, de amelyet végül is megtagadott, a munkásosztály lett az ország fejlődésének a legfőbb letéteményese, a legforradalmibb társadalmi-politikai ereje.

A hazai munkásmozgalom fejlődése, a tudományos szocializmus eszméinek gyors kicsírázása elválaszthatatlanul összefüggött a romániai gondolkodás erőteljes haladó hagyományaival, az olyan forradalmár egyéniségek elméleti munkásságával, mint Nicolae Bălcescu, Cezar Bolliac, Mihail Kogălniceanu, C. A. Rosetti és mások, vagy még ezeket is megelőzően az utópista szocializmus (Fourier, Saint-Simon, Owen, Proudhon) elméleteinek hazai terjedésével.

A hazai munkásmozgalom egyik jellemző vonása, hogy — noha a feudális termelési viszonyok hosszas továbbélése és az idegen uralom körülményei között bontakozott ki — még a múlt század közepén sikerült létrehozni szervezeteit. Az első eredményeket a szakmai önképző és segélyegyletek jelzik. 1846-ban alakult meg a Brassói Nyomdászok Beteg-, Temetkezési- és Utassegélyező Egylete, 1855-ben a Bukaresti Sappakészítő Segédek Közössége, 1858-ban a Bukaresti Nyomdászmunkások Biztosítópénztára, 1860-ban az Aninai Munkások Segélyező Egylete, 1861-ben a Resicai Munkás Segélyező Egylet. A cél még csak azonnali és szűkre szabott. Az erők egyesítésének eszméje a dolgozók érdekében azonban már ezekben a szervezetekben testet öltött, s magában hordozta a továbblépés lehetőségét. Az önképző és önszegélyező egyleteket a kapitalista fejlődés gyorsulásával gyarapodó és öntudatosodó munkás-

ság fokozatosan olyan szervezeti formákkal váltotta fel, amelyek osztályalapon tevékenykedtek, a munkaadók kizárásával. Szervezeti összefogásuk fontos állomása volt a Romániai Dolgozók Általános Egyesületének létrehozása 1872 októberében, ami a romániai proletariátus országos méretű osztályszervezkedési törekvéseinek körvonalazódását jelezte. A több mint száz év előtti eseményben a munkásöntudat első felvillanását kell látnunk, az osztályszempont előtérbe kerülését.

A munkásosztály szervezkedési folyamatát — politikai és ideológiai öntudatának növekedése és forradalmi érlelődése szoros kölcsönhatásában — a perspektivitás jellemezte, pontosan körvonalazott célok elérésére irányult. „Két intézményt kell fejlesztenünk, amelyekben a munkások megtanulják a nagy csaták igazi menetét — írta a *Munca*. — A szakmai szervezet hozzászoktatja őket a burzsoázia elleni mindennapos harchoz, megedzi őket a jövő számára. A politikai csoportosulások fejlesztése, a szakmai szervezetektől függetlenül, az eszmék zászlóvivőit, az előrehaladókat, az eszmehirdetőket alakítja ki, a jövő forradalmának kádereit.“

Az első politikai jellegű csoportosulások a szocialista körök voltak. Ezek előbb illegálisan tevékenykedtek Bukarestben és Iași-ban, majd az 1870-es évek végéig számuk megszorodott, és hatóságilag is elismert szervezetekké váltak. Tagjaik többsége fiatal értelmiségi volt, a hazai demokratikus-forradalmi hagyományok ápolói és a szocialista tanítások első terjesztői. Vasile Conta, Gheorghe Panu, Zamfir Arbore közvetlen kapcsolatot tartottak fenn az I. Internacionáléval, már megalakulásától kezdve, akárcsak Erdélyben Farkas Károly és Gheorghe Ungureanu, az 1869-ben alakult Temesvári Általános Munkásegylet vezetői. Így az Internacionálé Marx és Engels által megfogalmazott programja hamarosan ismertté vált, és nagy hatást gyakorolt a forradalmi mozgalomra.

A hazai szocialista mozgalom fejlődésében az 1880-as évekkel döntő fordulat kezdődött: a munkásmozgalommal való egybekapcsolódás folyamata, s ezzel egyidejűleg az egyre inkább körvonalazódó törekvés a munkásság országos szintű politikai szervezésére, a munkásosztály politikai pártjának a létrehozására. Amellett, hogy a munkásegyletek és szocialista körök korábbi párhuzamos tevékenységét felváltó, mind szorosabb egybefonódás a munkásosztály öntudatának növekedésével, az „önmagában való“ osztályból az „önmagáért való“ osztállyá alakulással járt, magának a szocialista mozgalomnak politikai-ideológiai tisztázódsi folyamatát is meggyorsította. A munkásosztály pártja létrehozásának távlatai egyes ideológiai premisszák előkészítéséhez kapcsolódtak, ezek viszont a marxizmus eszméi felülkerekedését követelték meg a romániai szocialista mozgalomban. Ez szívós elvi harcok eredményeként az 1880-as évek második felében következett be, a román szocialista publicisztika változatos formái s a tematikailag széles skálán mozgó politikai irodalom kialakulásával. 1893-ban mintegy 43 munkás- és szocialista sajtótermék jelent meg Romániában. Igaz, hogy közülük nemegy a mostoha körülmények miatt rövid életű volt, de például a *Drepturile omului* című napilap, a tíz éven át megjelenő, nagy tekintélyű *Contemporanul*, a *Munca* című hetilap, amely a legtevékenyebben vette ki részét az 1893. évi Kongresszus előkészítéséből, továbbá az olyan elméleti jellegű folyóiratok, mint a *Revista socială*, a *Critica socială*, hathatós eszközei

voltak a szocialista és munkáskörök marxista alapokra való helyezésének.

A marxizmus leglényegesebb tanításainak elsajátításából következett, hogy a romániai szocialisták élenjárói, C. Dobrogeanu-Gherea, Panait Muşoiu, Iosif Nădejde, Sofia Nădejde, Anton Bacalbaşa, Alexandru Ionescu és a többiek a tudományos szocializmus fényében igyekeztek felvetni Románia társadalmi és politikai fejlődésének legjelentősebb problémáit, alkotó módon, a hazai társadalmi feltételektől meghatározottan alkalmazva a marxista elméletet. Mindezt jól tükrözte a munkás- és szocialista sajtó, valamint a munkás- és szocialista mozgalom programja. Kiemelkedő jelentőségű volt ezek közt C. Dobrogeanu-Gherea *Mit akarunk a román szocialisták?* című munkája, amely a romániai szocialista mozgalom első marxista alapvetésű elméleti és gyakorlati programjává vált: a megalakítandó munkáspárt céljait és távlati terveit a történelmi materializmus szellemében, a hazai sajátosságokból kiindulva vetette fel.

A társadalom átalakításának forradalmi szemlélete tükröződik ebben az állásfoglalásban, mely végül is az egész hazai szocialista mozgalom sajátjává vált. Engels a román szocialistáknak küldött, 1888. évi levelében meglepéssel nyugtázta tevékenységük határozott marxista irányvonalát: „Nagy örömmel láttam, hogy a romániai szocialisták bevették programjukba annak az elméletnek a fő elveit, amelynek sikerült egyetlen harcos csoportba tömörítenie Európa és Amerika csaknem összes szocialistáit — barátomnak, az elhunyt Karl Marxnak az elméletéről van szó.“

A szocialista és munkásmozgalom egyévválásának történelmi folyamata a romániai proletariátus szervezeti formáinak jelentős fejlődését eredményezte. 1887-ben megalakultak az első politikai jellegű szervezetek, a munkáskörök, 1890-től pedig a még szélesebb szervezkedési kereteket nyújtó és elvi célkitűzéseket támaztó munkásklubok. Ugyanakkor a munkásosztály önálló politikai pártjának megalakításáért folytatott tevékenység is erősödött. Erre utalnak a korabeli dokumentumokban mind gyakrabban előforduló „munkáspárt“, „szocialista párt“ megjelölések, s még inkább a II. Internacionálé brüsszeli kongresszusán előterjesztett jelentés.

A szociáldemokrata párt létrehozásának napirendre tűzése természetes következménye volt az ország életében elért fejlődési színvonalnak, kifejeződése a társadalmi előrehaladás követelményeinek. A romániai munkások pártja mint forradalmi párt érlelődött, felkészült a kapitalista rendszer elleni harcra, a dolgozó tömegek felszabadításáért. „A cél nem a modern társadalom orvoslása, foltozása — olvashatjuk a *Munkások pártjának manifestuma* című, 1891-ben szerkesztett röpiratban —, mi nem akarjuk azt, hogy ez a társadalom tovább tartson, hanem azt akarjuk, hogy minél hamarabb jöjjön el az idő, amikor ezt a szervezetet felváltja a szocialista szervezet.“

Az alakuló kongresszus Bukarestben ült össze 1893. március 31-én. Az itt elfogadott pártprogram, bevezető részében a párt elvi nyilatkozatával, azt bizonyítja, hogy a romániai szocialisták kezdettől fogva marxista álláspontra helyezkedtek, s célkitűzéseiket a népi, nemzeti érdekek határozták meg. A párt végső célja a termelőszközők népi tulajdonba való vétele. A program szerint a párt történelmi hivatása:

„megszervezni a proletariátust, minden dolgozót“, „küzdeni a dolgozó nép anyagi és szellemi erejének növeléséért, harci erejének fokozásáért, a végső győzelemért“. Románia történetében első ízben ekkor került sor arra, hogy egy politikai párt programelvként nyilvánítsa ki a szocialista társadalom megteremtésének szükségességét.

A program második részében megfogalmazott közvetlen követelések polgári demokratikus jellegűek, a munkások anyagi és szellemi életkörülményeinek javítását célozzák — a sztrájkjog, a szervezkedési és gyülekezési szabadság, a nyolcórás munkanap, az általános választójog stb. kivívása révén. A párt állást foglalt a monarchia ellen, a demokratikus köztársasági államformának, az összes állampolgárok egyenlőségének megvalósításáért szállt síkra.

Fennállása során a Romániai Munkások Szociáldemokrata Pártja — belső vajúdsági ellenére — nemcsak saját osztálya, hanem az egész dolgozó nép megtestesítőjének bizonyult, s tevékenysége összefonódott az általános nemzeti törekvésekkel. Az ország társadalmi-politikai valóságának talaján állva hallatta szavát a korabeli romániai társadalmat foglalkoztató összes kérdésekben, a proletariátus forradalmi törekvéseinek megfelelően. Ugyanakkor számos példáját nyújtotta proletár internacionalista elviségének. Állandó, aktív és többirányú kapcsolatot tartott fenn a nemzetközi munkásmozgalommal. Szerves részét alkotta ez tevékenységének, mely egyébként mint internacionalista feladat már programjában is kifejezésre jutott.

A romániai munkásosztály első politikai pártjának létrejötté történelmi jelentőségű esemény volt. Amint Nicolae Ceaușescu elvtárs idézett beszédében megállapította: „a romániai munkásosztály pártja, melyet a tudományos szocializmus, Marx és Engels osztályelmélete alapján alakítottak meg 1893-ban, már az első pillanattól kezdve vállalta azt a történelmi szerepet, hogy vezesse a proletariátus és a többi városi és falusi dolgozó forradalmi harcát a politikai hatalom kivívásáért, a román társadalom szocialista átalakításáért. 1893 a román munkásosztály forradalmi élcsapata megszületésének az éve. Éppen ezért méltán mondhatjuk, hogy a Román Kommunista Párt — amely folytatja a nép magasztos forradalmi hagyományait és mélyen gyökerezik a múlt század második felének szocialista munkásmozgalmában — igazi kezdetei egybeesnek a nyolc évtizeddel ezelőtt megalakult, a marxista forradalmi elmélet által vezérelt munkáspárt tevékenységének indulásával.“

TÖRTÉNELEM ÉS JELENKORI TÁRSADALOM

A história és a jelenkori társadalom viszonya elemezhető abból a szempontból, hogy miként tükrözi a történetírás a mai társadalom problematikáját; vagy taglalható az: hogyan vélekedik napjaink társadalma a történelemről. Úgy gondoljuk, hogy az utóbbi nézőpont kevésbé közhelyszerű megállapításokhoz és szokványos elmélgedésekhez vezet, mint az első. Ily módon téve fel tehát a kérdést, könnyen érthető, hogy az jó néhány formában megfogalmazható. Például: „a jelenkori társadalom elfogadja-e a történelmet mint a korunkbeli civilizáció számára hasznos tudományt, és jövőt is lát benne?"; vagy: „mi igazolja a história létét a jelenkori civilizáció összefüggésrendjében és távlataiban?"

E kérdések első hallásra talán fölöslegesnek vagy mondvacsinálnak tűnnek, hiszen nagy a kísértés, hogy ösztönszerűleg választ adva, a történészek többségével egybehangzóan állítsuk: függetlenül minden külső októl vagy formális meggondolástól, az, ami érvényre jut, az a megállapítás, hogy a história van, kétségbevonhatatlan valóságú tudományos diszciplína, amelynek századok gyakorlata során felhalmozott hatalmas anyaga és saját módszere is van. Következésképpen a hegeli értelemben vett reális és racionális identitása nem tűri sem létezése vitatását, sem ahhoz való jogának megkérdőjelezését.

Ez azonban azt jelentené, hogy túl könnyedén kerülünk meg a fenti alapvető kérdések mögött feltáruló szakadékokat. Valójában minden becsületére adó tudománynak fel kell vetnie ezeket a problémákat, és időnként meg is teszik, azoktól a társadalmi életben bekövetkező változásoktól függően, amelyek megnyilatkozhatnak a gazdaságban, a technikában, más diszciplínák ismeretszintjének növekedésében és így tovább.

Újrafogalmazzuk tehát kérdésünket: tekintetbe véve a jelenkori társadalom sajátosságait, miért tanulmányozzuk a múltat, mi a szerepe a történelemnek a mában, és mit tartogat számára a jövőnd? A választ megkísérelve az is szükséges, hogy tisztázzuk: milyen mozgató erők, indítékok nyomán jött létre a história és vált az emberi érdeklődés maradandó területévé? Vagyis: miért és hogyan létezhetett mind a mai napig?

Azon az ősi fokon, amely bizonyos értelemben megelőzte magát a létezését, a históriát gyakorlati szükség hívta életre, a munka folyamatában való emberré válásnak megfelelően. Az a kezdeti — utilitarista — ösztönzés, amelyből később az önálló történelem kibontakozott, az a szükséglet, az a kényszerűség volt, amely megkövetelte a létfenntartási eszközök termelésében fokozatosan elért fejlődési fokok rögzítését és továbbítását. Természetesen ennek az átörökítésnek az eszközei igen-igen kezdetlegeseek: kézzelfogható anyagi eredmények vagy munkaeszközök —

tárgyak, szerszámok —, a tagolt hangjelzések bizonyos rendszere, amely a beszéd irányába fejlődik, majd különböző jelképes ábrázolások, jelölések, amelyekből nehézkesen és későn az írás születik.

A tapasztalat megszervezésének és átörökítésének szükséglete fejlődésre sarkallja az emlékezetet, de elégtelenségeit is felszínre hozza, következtésképpen szokásossá válik az a gyakorlat, hogy az ember tárgyasult támpontokra is hagyatkozik. Ebből a szükséges készségből, jártasságból bontakozik ki a múlt tényeinek megőrzését célzó — hovatovább mind tudatosabb — foglalatosság, hogy valaminő tisztelettel is övezzen mind azért, amit a jelenben tevékenykedőnek tájékoztatása rendjén szolgáltatathat. Ez a szóban forgó „foglalatosság“ fokozatosan szabadul meg kezdeti utilitarista járulékaitól, és viszonylagos önrendelkezési jogkörre is szert tesz. Az önálló tevékenységgé válásnak feltevésszerű dátuma idején a história fejlődésének megelőző — a hasznosságnak és a gyakorlatnak alárendelt — szakaszából már jelentős örökséget mondhat a magáénak: a létfenntartási eszközök termelési tapasztalatainak rögzítése mind változatosabb adatokat követel; így például a földrajzi környezet jelenségeiről, véletlenszerű, ismétlődő — vagy néha éppen katasztrofális — jellegéről, a társadalmi gyakorlat egyes kérdéseiről és így tovább.

Felszabadulva és azzá alakulva, amit önálló diszciplinának nevezünk, a történelem másokra hagyta a tapasztalat átörökítésének eredendően magáénak tudott szerepkörét. Feljegyzései általánosabb szintre emelkedtek, a társadalomvezetés cselekményei — a politikum — körül összpontosulva, ami minden bizonnyal kapcsolatban állott az osztályok és az állam megjelenésével.

Napjaink historikusai a történelem kialakulásának ezekhez az indítékaihoz, a léte igazolása érdekében felhozott érvekhez még társítottak néhány megalapozottnak tűnő észrevételt. A történelem — mondják — megfelel annak az ösztönös emberi kíváncsiságnak, amely megnyilvánul minden iránt, ami őt körülveszi, érinti, hozzátartozik. Ennek a kíváncsiságnak a kivetülése a múlt felé magasrendű kifejeződése valamilyen sajátosan emberi, lelki jellemvonásnak, olyannak, amelyből a következetes munka rendjén születik meg — nem csupán a történelem síkján, hanem bárminő más életterületen — az, amit hivatásnak nevezünk.

Másodsorban a történelem esztétikai vonatkozású élvezettel is szolgál, amit bizonyos műfajba tartozó alkotások, történeti művek megjelenésének gyakorisága, pontosabban megalkotásuk módja is igazol. Marc Bloch mondja valahol, hogy „az emberi tevékenység látványa arra teremtődött, hogy elvárásoljon, megragadjon, különösképpen akkor, amikor a tér- és időbeli messzeségbe távolodottsága a furcsának, a bizarrnak finom vonzásával borítja be“.

Harmadszor maga az a tény, hogy a história széles körben elterjedt hivatássá vált, és létrehozott ragyogó, sokoldalú képzettséget, erudíciót igénylő foglalkozást, együtt az ennek megfelelő embertípussal, bizonyítja: nem csupán az ösztönös kíváncsiság szüleménye, hanem valaminő — szilárd, magasabb rendű felépítésű, alkatú értelmi szükségletnek a kielégítője. Ezért több, mint szórakoztató időtöltés, és több egyszerű tájékoztató szolgálatnál is: indíték az elmélkedésre. „A történelem — mondja előbb említett szerzőnk — közömbös lehet a *homo faber* vagy a *homo politicus* számára, de sohasem lesz érdektelen a *homo sapiens* számára.“

Végül, a saját történetére rendszeresen visszaemlékező ember minden korban bízott abban, hogy a történetében jelen és jövőbeli cselekedeteihez „vezérlő kalauzra” talál. Feltehetőleg a történet előtörténetéből való kódos emlék ez, abból a korból, amikor — a lét rendkívül egyszerű feltételei között — ez a memorizálás rögzítette a munkafolyamat igényelte hasznos tapasztalatokat. A fejlett társadalmi élet bonyolult összetettségében a történelemnek mint a cselekvés vezérlőjének szánt szerepkör természetesen mind nehezebben betölthetővé válik; a történelem általánosabb módon kifejezett megállapítások, szabályok, elvek síkján helyezkedik el, rendszerint alárendelve örök érvényű erkölcsi értékekbe vetett meggyőződésének.

Elhangzott azonban az az észrevétel is — amelyet a későbbiekben elmondandók érdekében kell itt megemlítenünk —, hogy a történettudomány *hasznossága* az előbb említett értelemben nem tévesztendő össze jogosultságának kérdésével.

Vajon a jelenkori társadalomban ez a mintegy öt kiindulási pont, amelyből a történelem megjelenését és fennmaradását levezettük, érintetlen változatban maradt? Előre kell bocsátanunk, hogy mindazok a hatalmas anyagi és szellemi változások, amelyek korunk jellemzői — kételkedővé tesznek.

Nyilvánvaló mindenekelőtt, hogy a történet közvetlenül szükséges, hasznos tapasztalatok átörökítésén munkálkodó szerepköréből már régen menesztették, s helyébe a sajátos diszciplínák serege lépett, a jelenben a szellem valóságos technokráciáját alkotva. Ha tehát valamilyen katasztrófa nyomán a történeti irodalom minden sora — a kezdet kezdetétől e pillanatig — elpusztulna, az emberiség semmit sem vesztené anyagi és szellemi fejlődése funkcionális alkatelemeiből.

A természetes kíváncsiság, a spontán érdeklődés — mindaz, ami a pszichológia szintjén indokolja a történet létét — a mi életszükségeink közepette sem tűnt el, megnyilvánulása ma talán még szélesebb körű, hiszen a közoktatásügy látványos fejlődése, a társadalmi forradalmak, a felszabadító mozgalmak, az ismeretközlő eszközök tökéletesedése és sokasodása nyomán az emberek hatalmas tömegét kapcsolta be a művelődés áramkörébe. Népek egyeteme fedezte fel vagy vette újra birtokába történelmét, méghozzá ifjonti hévvel, érdeklődéssel és lelkesedéssel.

Ugyanakkor ellentétes előjelű jelenségről is szólnunk kell. A jelenkor ugyanis ennek az ösztönös kíváncsiságnak oly sok kielégülési lehetőséget teremt és kínál, hogy a történelem minden kellékével távol van már attól, hogy megőrizhesse valamikori kiváltságos szerepkörét.

Azt sem tagadhatjuk, hogy a történelem rendszeres és magas szintű szellemi érdeklődés kifejeződéseként — amit aprólékos, igen sok időt rabló, erudíciót igénylő munkába öl bele, súlyosan támadható, hiszen fáradozása túlzó, ha nem éppen felesleges időpazarlásnak tűnik technicista szemléletű, távlatú századunk számára, jelentéktelen ügynek és eredményeknek a szolgálatában. Akkor válik ez még nyilvánvalóbbá, ha tekintetbe vesszük, hogy ugyanakkora szellemi tökebefektetés — ugyanazon nagyságrendben — az egzakt tudományok közvetítésével milyen példa nélkül álló, az emberiség fejlődése számára korlátlan távlatokat megnyitó forradalmat okozott.

A históriát megalkotó esztétikai jellegű igénynek, szükségletnek hasonló, sőt még súlyosabb és kiterjedtebb versengésben kell helytállnia. Az emberi cselekedetek — a történész rendezésében bemutatott — előadása okozta esztétikai gyönyörűség ma már csak szűk, mondhatnók ki-finomultabb körbéliék élménye. Különben az emberi tevékenység oly módon szemlélve, mint esztétikai érzelmek életrekeltője s táplálója, a történetírásnál jóval szerencsésebb és sok más téren ható kifejezőre talál.

Úgy tűnhet, a jelenkori társadalomban a történelem létét indokló érvek sorából a legkevesebb esélye éppen annak van, hogy képes a társadalmi életnek, valamint jelen és jövőbeni vezetésének irányt jelző tanulságokkal szolgálni. Valóban, mintha a „történeti leckét“ soha oly nagy mértékben nem mellőzték, nem becsülték volna le, mint századunkban, jöllehet e korszak legtiszteletreméltóbb szellemeinek tolla a történelem margójára az eddigieknél számosabb és kategorikusabb következtetést jegyzett fel. Mi példázhatná mindezt ékesszólóbban, mint a megismételt világháború, azok a kísérletek, amelyek a konfliktusok tűzfészkeit továbbra is fenntartani igyekeznek, folytatják a fegyverkezési versenyt és újjáélesztik a militarizmust? A példák oly számosak, hogy egy francia közíró nemrég megjelent cikkében rákényszerül ennek kimondására: „a cselekvés emberei — vagy azok, akik annak vélik magukat — nem akarnak ma már vitatható történeti tanulságokról hallani, sem arról a világosító tényről, amit e »változóban levő« világnak felkínálhat; a hagyományokból kiszűrhető argumentumokat teljességükben utasítja el ez az öröklött struktúrákat és intézményeket elítélni siető század...“

Jöllehet számolnunk kell azzal, hogy a jelenkori társadalom eleve és egészében utasítja vissza az alakító, mellékesen pedig még ítélkező szerepkört, amihez jogot formál a történelem, mégis éppen a szóban forgó probléma vált ki nagyon hasznos vitákat. És igen természetes, hogy így legyen. A „magistra vitae“ szerepkör a legnemesebb, de egyben a legveszedelmesebb, a legfelelősségteljesebb mindazok közül a funkciók közül, amelyekre a história valaha is áhítozott. A vele járó negatívumok készítették Paul Valéryt arra, hogy kimondja: „A történelem az emberi értelem kémiaiának legveszedelmesebb terméke.“ Ily módon — talán nem elégtelen bizonyítékok alapján elítéltként — az újabb korok történeteszei óvatosan más védőfalak mögé húzódtak, olyanok mögé, amelyek jobban megerősítetteknek tűnnek, s alkalmasabbnak hatékony védekező hadműveletek számára.

A historiográfia maga nyíltan beismeri, hogy a múltbeli tapasztalat a jelenkort alakító vagy igazgató értéként és tényezőként szemlélve, értelmi úton született és fordított ok—okozati viszony termékeként: vagyis a jelenkor-tudat határozza meg a módját annak, ahogyan a múltbeliség a mi számunkra jelentkezik. Benedetto Croce nevezetes állítása — „bármintó história jelenkor-történet“ — nyilvánvaló szubjektív idealista jelentéstartalma mellett úgy is értelmezhető, hogy bármely kérdés tárgyalása, bármennyire távoli térben és időben, csak oly mértékben válik *történelemmé*, amilyen mértékben hozzájárul azoknak a problémáknak a megvilágításához, amelyeket a történelemtudomány körülvélt életkörülmények politikai, társadalmi, gazdasági és művelődési szinten a történelem lelkiismerete számára felvetnek. „Őszintén szólva — vallja Marc Bloch is —, tudatosan vagy nem, de mindenkoron a mindennapjainkbeli ta-

pasztalatok azok [...], amelyekből végső fokon kölcsönvesszük a múlt megelevenítéséhez szükséges alkatelemeket.“ Toynbee pedig beismeri, hogy „a történészek inkább hozzájárulnak annak a közösségnek a szemléltetéséhez, amelyben élnek és cselekszenek, mintsem eszmeáramlatainak helyesbítéséhez...“.

A marxista, a tudományos historiográfia mellőzi az ilyenszerű állások kiépítését, amelyek mögött alapjában a magyarázatadási erőtlenség és a szellemi autoritás hiánya húzódik meg. Az előrelátásnak azok a ragyogó példái, amelyekkel a történelmi materializmus már több mint egy évszázada szolgál, a társadalmi élet irányvonalának általános (és nem feltétlenül részleteit érintő) menetét illetőleg, ezek azok az argumentumok, amelyeket napjaink történetírása felidézhet, továbbra is visszaigényelve a szellem jelenkori birodalmába a história hasznos szerepkörét.

Ezekre a tényekre alapozható továbbra is a történettudomány mint nevelési tényező, mint az emberformálás eszköze. „Semminő valóság — mondja Karl Jaspers — nem oly lényeges öntudatosításunkban, mint a történelem. Megmutatja az emberiség legtágabb horizontját, el lát a hagyományok tartalmával, amely életünket alapozza meg... Lehetővé teszi számunkra, hogy legnagyobb lehetőségeiben és halhatatlan alkotásaiban lássuk az embert.“

Ezt a pánhumanista hitvallást, jóllehet idealista gondolkodó fogalmazta, nincs okunk elutasítani. Ellenkezőleg, azt állíthatnók, hogy túl a német filozófus feltehető megértési szándékain, a szocialista társadalom embere a legalkalmasabb arra, hogy a történelemnek ezt a szerepét és értelmét felfogja, hiszen senki számára sem tárul fel oly nyilvánvalóan a jelen s jövőbeni állapota, valamint a szigorú és törvényszerű történelmi folyamat közötti összefüggés, amelyen az elmúlt évszázad harcai során a munkásosztály pártjai munkáltak.

Szembesítve a sajátos tudományágak inváziójával, amelyek szédítő gyorsasággal szaporodnak, a mai történettudomány fejlődésének jellemzője az, hogy az általánosításnak mind magasabb, mind kiszélesedettebb szintjére menekül. Úgy tűnik, miután számúzték azokról a területekről, ahol az emberi tevékenység közvetlen formában zajlik, a történelem azal válaszolt, hogy magasabb elvi alapokra emelkedett. Ebből az az előnye származott, hogy pillantásával tágabb látóhatárt foghatott egybe, és a látvány részleteit lényeges összefüggéseinek teljességében figyelhette meg. A mai história a *teljességet* akarja, megfelelően neki Terentius ismeretes elvi nyilatkozata: „nihil humani a me alienum puto.“ Ennek az irányzatnak nem az a hatása, mint hihetnők, hogy a történelem az általánosságokban hígul, oldódik fel, hanem ellenkezőleg, tartalmi sokszínűségével jeleskedik, oly módon, hogy rendszeresen alakítja ki vagy újraformálja számos, eddig nem létező vagy elhanyagolt ágát a historiának; így jelentkezik a gazdaság- és a társadalomtörténet, a történelmi demográfia, a mentalitás históriája, a művelődés története, valamint mind ezeknek a rokontudományokkal sokasodó kapcsolata. A jelenben minden lázasan átértékelődik, elmélyül és gazdagodik, távlatokban, éppen ennek az emberteljességében megragadni vágyó történelemnek az érdekében: a történelmi materializmus — ha nem is nevezte így — kezdettől a vizsgálódásnak és a társadalmi jelenségek értelmezésének egyedül megfelelő módszereként jelölte meg.

Az is feltételezhető, hogy a teljességre törekvés védekezési reflex a história részéről. Valószínűbb azonban, hogy a mai világ egyik valószínűleg tükrözi, nevezetesen az egész társadalom magasabb rendű kapcsolati egységét, amelyet az utóbbi évtizedek műszaki-tudományos civilizációja teremtet meg, s ez készíti Jasperst is arra, hogy napjaink történetírását nyilvánítsa olyannak, mint amely először érdemli meg az egyetemes történelem elnevezést. A jelenlegivel szemben akármelyik eddigi história nem más, mint helytörténetek halmaza.

Arra a következtetésre kell jutnunk, hogy a mai társadalomnak — a műszaki-tudományos civilizáció rendkívül értékes, de kissé talán gögös túltengésével nem sikerült mind ez ideig sem megszüntetni, sem jelentősen csökkenteni a történelem szerepét a közösségi tudatban, ehhez nem volt elégséges sem az ellenségesség, sem az iránta tanúsított közömbösség. Nagyon is igaz azonban, hogy a történelem azért, hogy létezhesen és továbbélését indokolja, kénytelen a jövő felé viharos lendülettel száguldó társadalom feltételeihez alkalmazkodni, kihívásaira választ adni; ismételtelen hangsúlyozzuk: olyan társadalomban, amelynek a fejlődési lehetőségei szinte hihetetlen mértékben és ütemben forradalmasodnak és gyorsulnak fel. A történelemmel versenyző tudományok kezükben tartják a fejlődés erőforrásait, de matematikai formulákba foglaltan megsemmisítésének lehetőségeit is; azok pedig sokkal veszélyesebbek, mint mindazok a tévedések, tévelygések, amelyeket a történelem valaha is megfogalmazott és kimondott. Felszabadultan tehát attól a felelősségtől, amelyet a múltban felfogásbeli hibáinak, tévedéseinek körébe utaltak; a történelem megőrizheti a jelenkor világa felett ítélkező bíró szerepét úgy, hogy csak ritkán kelljen éreznie az önvád szükségességét.

Végül is úgy tűnhet, kiindulási kérdéseinkre oly módon válaszoltunk, hogy egyszerűen visszatértünk hagyományos, konformista érvekhez és igazságokhoz. Még ha így is volna, a módszeres kételkedés sohasem felesleges, mihelyt diszciplínánkat megidézhatték — még ha a józan értelem szintjén is — létezése alapjainak bizonyítására. Miközben napjaink történései, ha egy pillanatra is, megnyugodhatnak abban a kérdésben, hogy megmentettek maguk számára valaminő bizonyosságot, nem érezhetik véglegesen biztonságos menedékben magukat, miután továbbra is nyugtalansággal fenyegeti őket a történelem sorsa a jelenkorban. Amikor magának a civilizációnak és az emberi nemnek a sorsa is nyugtalanságra készítet, amikor attól kell rettegnünk, hogy megvalósításaink nehogy egy pillanatra is kiszabaduljanak az egészséges, a józan értelem ellenőrzése alól, amikor a mai társadalom bővelkedik olyan problémákban, amelyek legalább annyira megfoghatatlanok, mint amennyire súlyosak — akkor mind egyik tudománynak elemi feladata, alapvető kötelessége az önkikérdés, az önvizsgálat saját maga értelme és felelőssége felől. Annál is inkább, mivel a historiáról alkotott oly sok meghatározás között van egy, a Max Weberé, amely szerint a történelem olyan út, amelyet az Örök Tagadás Szelleme szétzúzott értékekkel kövezett ki“.

ÁDÁM, HOL VAGY?

Csak gyűjteni az erőt, gyűjteni, nehogy oda visszakerüljek... Mert akárhogy is vesszük, bármennyire emancipált vagyok, akármennyire meggyőztem a férjemet is róla, hogy oda beutaltatni magad nem szégyen, szükséglet, egészségügyi szempont stb., s még jó, hogy van hova utaltassa magát — olyankor — az ember, mégsem szeretnék oda visszakerülni. Noha a huszadik században vakbélgyulladás vagy idegbetegség egyre-megy... S nem is igazi értelmiségi az, aki bár egyszer, bár egyetlenegyszer nem lépte át ennek a háznak a küszöbét.

Mindezt tudom, s mégis odabenn a pszichiátrián minden — szürke. Ha egyszer filmet írnék róla — márpedig feltétlenül papírra kell vetnem egyszer majd mindazt, amit odabenn megéltem —, mondom, ha filmforgatókönyv írására adom majd egykor a fejem, fekete-fehérben játszatom azt, ott... Az élő-holtak világát... De lám, idekint mennyi szag és mennyi szín, édes istenem, milyen hallatlan tarkaság! Vajon azelőtt is tavasszal így rügyeztek a fák? Ilyen sárgás-hamvasan bújt ki az első fűszál?... Valaki odabenn azt mondta, meg akartam halni, nagysád, úgy bizony... Egy férfi, az udvaron ismertem meg... (Érdekes, tőlem a férfiakat örökké elzárta valami, egy szögesdrót, egy kórterem...) No, igen, azt mondta: — meg akartam halni, kis naccsád, s csak az tartott életben, hogy még sohasem lestem meg, hogy miként sarjad a fű, no meg hogy — pirulok is érte — sosem voltam még az újonnan beállított egyes trolibusz végállomásán... — Amint felépültem, azonnal leutaztam oda a végállomásra, leheveredtem a Szamos partján, s ha hiszi kisnaccsád, ha nem, órákon át, egészen addig, míg esteledett, néztem a füveket... No igen, bármit, csak nem meghalni! Nem meghalni! Kibírni! Igen, ez a fő... A férfit az udvaron ismertem meg... Ott sétált, s nem szólt senkihez. Tűzet kértem tőle, ő pedig megkérdezte, mikor születtem. Horoszkópot tudott készíteni kapásból... Ez nagyon mulattatott. De nemcsak a csillagzatomra volt kíváncsi, tudni szerette volna, mit éltem át, hogy jutottam ide! Nem is volt olyan bolond!

Hogyan jutottam ide? És mit éltem át? Nevetséges! Mit nem éltem át? Míg eljutottam az emberélet útjának felére, s ki tudja egyáltalán, hogy csak a feléről volna-e szó?...

A férfiakkal mindig az udvaron ismerkedem meg...

Ádám tizenhat éves volt, s ott a lágerben is patyolatfehér, frissen mosott, vasalt inget viselt, bricseszt és birgerli csizmát... A lágerutcán találkozott először velem, és hozzám vágott egy pulóvert...

Tulajdonképpen mit is mondott a kékszemű doktornő? Azt mondta: — Ne menjen haza. De hová menjek? Ha elfárad, térjen be néhány

percre egyik barátjához, egyik megértő, intelligens... Most értettem meg csak igazán, mitől is féltett...

Munkásnegyedben laktam... olyan az egész negyed, mint egy nagy-nagy park. Esténként a lányok, fiúk kiülnek a fűre, énekelnek, gitároznak. A távolból ide hallatszanak a gyárak szirénái, az ég magas, és minden-honnan látni, nem úgy, mint a városban. Falusi illatok terjengenek, olykor még tehénkolomp is szól, mint odahaza, Hollóban. Vannak itt ki-sebb falusi gazdaságok... Faluhely, ne tessék haragudni, mondja a szomszédasszonyom, a paplanos...

Minden második mondata: ne tessék haragudni. Dehogya harag-szom...

A Kékszemű attól tart, a melósok gúnyolnak majd: nini, a bolondok-házából jött! Hát aztán. Ha így mondják majd, hát igazuk lesz. Erről van szó... Mégsem merem megreszkirozni... sétálok...

Rettentően elfáradtam. Itt a ház, a szép nagy villa, itt lakik az egyik intelligens és érzékeny — mit érzékeny?! hiperérzékeny — barátom, a zongoraművész. Be kellene állítani hozzá csak úgy, szó nélkül le-ülni s meghallgatni egy Beethoven-szonátát, igen, az Apasszionátát, azt kellene meghallgatni és semmiről sem beszélni, semmiről, ő egy patinás, egy perfekt entellektüel, ő ezt majd megérti...

Túl vagyunk rajta!... Becsengettem és bementem és leültem, és semmit sem kérdezett, pontosabban csak annyit kérdezett, hogy: mit? És én mondtam, hogy az Apasszionátát, és ő elkezdte, ahogy szokta a koncerten, gondosan nekikészülődött, és a felesége, a Gioconda-mosolyú — aki mellesleg orvos — nesztelenül behozott egy kávé, csak úgy su-hant, és leült, és kinyitották a parkra nyíló ablakot, és a szél orgonaila-tot sodort be, és jó volt! Hiába, tudta a Kékszemű, hogy intelligens úri-emberekhez kell menni az ilyen lábadozó betegnek. S most az Apasszio-náta hangja mellett elernyed benne a feszültség.

Anya úri család gyermeke... egy intelligens úri családé... Tulaj-donképpen eljött az az idő, amikor meg kellene írnom az életemet... regényt kellene írni... Micsoda igényes műfaj! No nem, kétségtelen nem tudok majd megküzdeni vele... Valahogy úgy szeretném kezdeni, mint a hajdani regényírók, mint ahogyan az első könyvélményeimből meg-maradt emlékeimben:

Amikor születtem, a kakas hármat kukorékolt!

Pedig hát amikor én születtem, fogalmam sincs, mi történt, erről csak anyám számolt be időnként, s mindig másképpen szövődött emlé-kezetemben a legenda. Az egyik változat szerint a bába már a fürdő-kádban hajszál híján megfojtott... A másik szerint Ő olyan csinos, oly észbontóan csodálatos asszony volt, hogy amikor a főorvos meglátta, hogy öt kilométer világrahozása életveszélybe sodorja a Vecsera Máriára, Garbóra s az istenben azóta megboldogult Horthy Miklósné, született Purgly Mag-dolna nagyasszonyra kiköpötten hasonlító szépséges mamámat, engem un-dorral egy szobasarokba hajított, s ott rostokoltam pelenkázatlan, szopta-tatlan, másnap hajnalig. Nem volt idő most velem törődni, amikor a fen-séges asszony élete forgott kockán.

A változatok sokaságából csak ezt a kettőt ragadtam ki, jöllehet több-féle keringett a máskülönbben is jó képzelőerejű családomban. A külön-

böző históriák egyetlen pontban egyeztek meg, nevezetesen abban, hogy mindez a Cittában történt.

Kora ifjúságom óta magam is a család örökébe léptem, túlradó fantáziám volt, amit a család egyszerűen így minősített: a Marica hazudik. Pedig sohasem hazudtam — hittem! Később, amikor valóban hazudni kezdtem, nem hittem már. De ne vágjunk a dolgok elébe... Amúgy is nehéz lesz elbeszélésemben bármiféle kronológiát betartanom, hiszen anynyi minden történik egy emberöltő folyamán. Egy rövidnek tetsző, de valójában hosszú és fárasztó, nagyon is fárasztó emberöltő folyamán.

Mondom tehát, hogy a Città nagyranőtt gyermekfantáziámban. Előbb valami klastromfallal körülvett zordon kőépületnek képzeltem a Cittát (tízéves korom óta ugyanis zárdában nevelkedtem, amit anyám mindmáig játszi könnyedséggel úgy mesél el ismeretlen útitársaknak, hordároknek, kofáknak vagy csak úgy általában a jó embereknek, hogy a „lányom a Nôtre Dame de Sion francia apácaintézetben nevelkedett“). Egszóval, mondom... a Città valamiképpen összefonódott képzeletemben a Nôtre Dame-mal, azzal az intézménnyel, ahol midőn hosszú heteken át egyedül feküdtem a vörös selyemtapétákkal bevont házikórházban (Revier-ben), belém nevelték a Marie Antoinette királyasszony szomorú sorsa feletti érthetetlen aggodalmat (különben az intézet lakás, koszt és ellátás, taníttatás és hittérítés díjaként havi 5000 lejt szabott meg). Mondom, ez a gondolatársítás akkor fészkelte magát az agyamba, amikor a Nôtre Dame de Sionba kerültem, minekutána az 1929-es gazdasági válság apámat, akinek majd nagy szerep jut ezekben a feljegyzésekben (ha sikerül őket befejezmem), alaposan tönkretette, sőt néhány esztendőre rá hozzájárult korai halálához. Szóval mondom... midőn a család már csak a régi gazdagság híréből, egyebekben pedig csak könyöradományokból, kölcsönökből és hencgegsből élt, s az elit Nôtre Dame-ot a mama immár a harmadik éve nem tudta kifizetni, s a kőszívű apácák csak kegyeletből tartottak, merthogy „isteni tanuló“ voltam, majd családi kapcsolataink a hírneves Hatjeganu családdal (amelyiknek egyik tagja tankerületi főigazgató volt) odavezetett, hogy ösztöndíj formáját öltse egy idő után ez a kegyelemkenyér... mondom, ez idő tájt, zárdai és kórházi magányomban — minekutána befészkelte magát a lelkembe a rémület a lefejezett királyasszony szomorú sorsáért —, ekkortájt a Cittát valamiféle régens szülőhelyének képzeltem, óriási tükrös és márványos termekkel, ahol bábák és orvosok, fejedelmek és udvarhölgyek gyűltek össze a vajúdo királyasszony köré, hogy saját szemükkel győződjenek meg: a királyasszonynak fiúgyermeke született. Elkövetkezett aztán az az idő is, amikor Krisztus urunk vérét éreztem ereimben folydogálni, magamat leendő szentnek és mártírnak képzeltem. Ez idő tájt a Città jászollá változott. És sok más korszak következett be életemben, amiről korai még beszélni. Nyilván, mint később minden álomra és ábrándomra (az álmodozásról és csodavárásról még ma, istennek 1969-ik évében, amikor e sorokat írom, sem szoktam le) prózai erővel rontott rám a sivár valóság. A Città nem volt egyéb egy szokványos köznapi burzsoá szülészanatóriumnál.

Ennyit talán előlegbe születésem körülményeiről, bár annak előzményeire majd később vissza kell térnem. De miért később? Magam sem tudom. Próbáljuk meg tán itt helyben, most összegezni mindazt, amit anyám születésem előtti életéről tudok. Istenben megboldogult Hermina

nagyanyám (Tafler Hermina) alföldi származású tót úriasszony volt. Kancsi és butácska, ezzel szemben zseniális háziasszony. Zsenialitása nemcsak abban nyilvánult meg, hogy férje, istenben megboldogult nagyapám, Leipniker Salamon (az aradi korzó számára csak úgy egyszerűen Sali bácsi) egész élete jelentősen nagy jövedelmét az aradi piacokon pallta el, mind egy szálíg a sváb kofák bugyrába vándoroltatva azt — hanem abban csúcsosodott ki mindennekfelett, hogy amikor a haza urát és parancsolóját, azóta istenben megboldogult II. Károly királyt fogadta az aradi előkelőség, díszgazdasszonynak őt hívta meg az aradi Nőegylet. A király — beszélük —, midőn a nagyanyám dirigálta főztet megette, megnyalta a szájaszélét, sőt kifejezte állítólag azt az óhaját, hogy szeretné megismerni a nagymamát, amit a család barátja, bizonyos Neumann báró lehetővé is tett. Így esett meg aztán, beszél a családi fáma, hogy nagymamát meghívták az udvarba valamiféle konyhafőheppmesternek, amibe civis nagyapám természetesen nem gyezett bele.

Nagymama életében ezentúl nem következett be semmi nevezetes. A kis- és nagytakarításokon kívül, a leánygyermekai és leányunokái látogatásain kívül, és az erre az alkalomra való apokaliptikus méretű felkészüléseken kívül. Élete megőrizte az alföld lusta, monoton, egyhangú ritmusát. Csak a cselédekkel vesződőtt sokat, havonta váltogatta őket. Egyedül Kati szakácsnő tartott ki mellette mindvégig, valószínűleg arra spekulálva, hogy majd megmutatja, túléli ő a „szekánt“ Herminát. A sors azonban úgy végezte, hogy Kati szakácsnő hunyta be előbb a szemét, 86 éves korában. A család tíz évig tartotta őt betegen a házban. Ezekben az esztendőkbén betegyából ő mardosta a cselédlányok egyébként is rövid kis életét. Komoly csapás csak egy érte élete folyamán Herminát (amikor a második bekövetkezett — egyik leányunokája halála —, már öreg volt, és némiképpen szenilis, úgyhogy ez az esemény már nem hatott rá elemi erővel), nevezetesen egyetlen fia elvesztése, Piavénál. Ezzel az eseménnyel kapcsolatosan azt tartja a családi krónika, hogy Laci katonakórházban snylődőtt volt az utolsó ütközet előtt, s hogy tulajdonképpen nem is kívánta-tőle a regula, hogy csatába menjen, de bizony Leipniker főhadnagy nem tudta a végzetét elkerülni. Szívében felbuzgott a hazaszeretet és gög: — Ne mondják, hogy gyáva a zsidó — kiszökött a kórház ablakán, s visszament csatázni. Nem is mondta róla senki, hogy gyáva lett volna. Hősi halottként, katonai pompával temették el Leipniker főhadnagyot — Piavénál.

Ami Leipniker Salamont illeti, ő sem volt valami tarka vagy fantasztikus egyéniség. Az ő élete is csendes mederben folydogált, míg nem a második világháború feldúlta ezt a csendes medret. Jónévű terményangrosszista volt, s ami kereskedői becsületét illeti: feddhetetlen. Lányai közül a már harmincéves korában is magával tehetetlen nagyobbik lányát, Elzát (az én mamámat) szerette jobban a kisebbik és erőszakosabbik Macánál. Fia halálát Sali bácsi nagyon is megsínylette. Élete végéig nem volt kívül egy értelmes szót váltania a házban. Ugyanis, mint már mondtam, Herminát csak a Tafler családtól örökölt „lépések“ érdekelték. (Pontokba foglalt takarítási és főzési utasítások: takarítást a konyhától kezdjük. Szidol-rongyból hat darab szükségeltetik... Csukott ablaknál sose seperj stb. stb.) Leánya, Elza is szelédnek és némiképpen lelkiismerénynek bizonyult. Maca pedig örökre idegen maradt tőle, akárcsak Jani,

a Macuska férje, a váradi, nem éppen feddhetetlen hírnevű terménykereskedő, akivel nagytata sosem kötött üzletet. A Jani tisztaselyem alsónadrágjáról és galáns kalandjairól szóló hírek némi aggodalommal töltötték el ugyan Sali lelkét leánya boldogságát illetően, de Jani és családja valójában még annyira se vette igénybe érdeklődését, mint a Fischer üveggel élete végéig sem befejezett dominó-partija. Ebből a familiából egyedül Verát, az unokát szerette, akit 1945-ben a náci internálótáborban pusztítottak el a németek, de az istenben megboldogult Veronka is, fura bár, sokkal inkább Elzához hasonlított, szelíd volt és naiv.

Akadát azonban a családnak két sarja: a fenyvesek, kutyák, bocskorok és hegyirablók közül az alföldre leereszkedett s a családba befurakodott Hermanka (az én csodálatos édesapám), valamint szerény személyem, az Elzuska és Hermanka késői frigyéből született „egzaltált” gyerekek. Ezek ketten... egyszóval mi ketten szünni nem akaró pezsgést és idegfeszültséget loptunk Sali bácsi monoton egzisztenciájába. Hol imádozt bennünket (felcsigáztunk alvó fantáziáját), hol halálra fárasztottuk, hol aggódott miattunk, hol pedig maga miatt, hogy mit is kezdjen két ilyen vademberrel a családban.

Ami engem illet, nagyon szerettem unokahúgomat, Verát. Vakon és feltétel nélkül szerettem. Ma is fájlalom a halálát, amelynek valódi jelentőségét én és Sali nagypapa talán sokkal mélyebben mértük fel, mint maga a kétségtelenül szenvedő anya, az ekkor már özvegy Macuska. Ami nagymamát és mamámat, a család két lelkiszegényét illeti, csendesen elsratták őt, s aztán a deklasszálódás temérdek gondja közt, amikor a nagymama hadserege, a cselédség eloszlott már, s a két, munkához nem szokott teremtesre szakadt a háztartás gondja, lassan elfelejtették.

Maca keményen viselte a gyászt, noha élete értelmének leánya és férje halálával nyilvánvalóan egyszer s mindenkorra vége szakadt. De Maca értett a vegetáláshoz, mi több, szerette az életet, és könnytelenül folytatott mindent ott, ahol abbahagyta a háború előtt. A hajnalba nyúló pókerpartikon és az ártatlan „csakhogya a férje lássa” flörtökön kívül. Hamarosan újra férjhez ment egy temesvári disznókereskedőhöz, akiről azt tartja a családi fáma, hogy azért nem nősült meg előbb, mert egy életen át Macust szerette. Ez a kései megtalált szerelem sem tudott azonban Macának életcélt adni. Elhagyta második férjét, és kivándorolt Izraelbe. Korára és sükettségére való tekintettel nem futott be túl nagy karriert. Cseléd lett! Házvezetőnő, ha ez így jobban hangzik. Nyolc esztendeig küzdött a német jóvátételért!...

Nevetséges... Jóvátétel! Mit tesznek jóvá? Hogyan teszik jóvá?

A krakkói láger egy temetőre épült, ha az ember egy cseppet is leás, csak egy egészszke keveset... máris csontvázakra bukkan... Ott találkoztam először vele, Ádámmal! A lágerutcában, az udvaron.

Vége az Apasszionátának... most majd mondani kell valamit, és az kínos lesz. De ő, a haver, egy finom ember, hiperérzékeny. Tessék! Hát nem igaza volt a Kékszeműnek, ezek nem sokat dumálnak... Az asszony halkan, nesztelen kisurran, majd be egy kis kajával. Jólesik. Gy. barátom a zsebkendőjébe törli a kezét... akár a koncerteken... ez is jólesik...

— Játsszak még valamit? Erről van szó! Játsszon, igenis, játsszon, az a feladata, hogy játsszon, az istenit ennek a hülye művészetnek...

— A Pathétique-et, ha nem haragszol . . .

Már miért is haragudnék . . . Úgy bánok szegénnyel, mint egy cigánynyal, hogy aszongya, hogy aszongya, húzza a fülembe, hogy „van egy szőke asszony . . .“ Pedig hát az ország egyik legnagyobb művésze, de hát ha barát, ha igazán barát, hát csak húzza . . .

Anyu, amióta özvegy lett, szentéletű, modern felfogásomhoz képest nagyon is szentéletű. Tőlem ugyan menjen férjhez, ne halljam többé, hogy miattam áldozza fel az életét . . . Ha nekem mostohaapát hozna . . . amilyen furcsa, rakoncátlan és ideges ez a gyerek, ki túrné meg, na igazán, mondd, Malvinkám, kicsoda? Malvinnak ne mondjon semmit, mert Malvinka egyszerűen hülye, és őt nem kérte feleségül senki, még akkor sem, amikor eladó lány volt, de lám, a mamát még ötvenévesen is kéri, igaz, nem tudja róla senki, hogy ötvenéves, én is véletlenül tudtam meg. Rettenítő közöttünk ez a korkülönbség. Én azt hiszem, ezért sem értjük egymást. Anya szentéletű, ez igaz, de szeret tetszeni, s én ezt megértem, csak ne hagyna minden este egyedül a villában, mert akkor — félek. A télen is egy farkas széttépett egy kutyát a mi teraszunkon. Szerencse, hogy akkor Anyu otthon volt. Váltig mondom neki: Anyu, farkas van a teraszon, kacagott (azzal a valószínűleg tükör előtt kipróbált szépasszony-kacajával, amivel a perceptort szédítette, hogy kisebb adót állapítson meg a hülye állat). Nevetett trillákkal, úgy, ahogyan valószínű az ő korában nevelhettek a primadonnák, amikor csiklandós tréfát mondott a bonviván, olyan bombonosan nevetett, mint a likörös csokoládén a — „van egy szőke asszony . . .“ De én tudtam, hogy farkas van a teraszon, s reggelre kiderült, hogy farkas volt, s az is kiderült, hogy Anyu tudta, s hogy tulajdonképpen az a buta nevetés egy igen hősies, nagy akaraterejű asszony képét takarta el előlem, egy hősies kicsi mamaét, aki az én anyám, ez az igazság.

No, mondom, amikor jöttek a hódolók, egyszerűen azok, akik a „szép asszonynak kurizálnak“ (merthogy arra, ami zajlott, nincs megfelelőbb szó, mint az, hogy — kurizálni), akkor a mama elment velük a vendéglőbe, a Reménybe, bizonyára, mert abban reménykedett, hogy ez a nap talán más lesz, mint a többi, hogy hoz valamit özvegyi életébe . . . De az a nap is csak olyan lett, mint a többi. Amint belépett a mama a Reménybe, a cigány elkezdte húzni, hogy: „van egy szőke asszony“. Mire a mama valósággal kivirult, akár „a rózsza“. Nem egy ilyen jelenetnél voltam szemtanú: a szezonvendég, a Perceptor, az átutazó vendég vagy az aradi úriember, a jó családból való agglegény vagy éppen egy nős, aki soron volt a gavalléros, decens kurizálásban, pezsgőt nyitattott, s ha az nem pukkant, nevetve ő mondta a pezsgő helyett, hogy: *pukk!* Virágot küldetett a mamának az asztalhoz, a mama csücsörített, és mutatta a balprofilját, mert onnan nézvést hasonlított az orra Vecsera Máriához és lényegében unatkozott, mert unta a Perceptort, a szezonvendéget, az átutazót vagy az úriembert. Anyu lényegében a művészeket, a bohémeket szerette, velük valóban feloldódott . . .

Meg is untam én is a Reményt (még akkortájt engem nem kért fel senki táncolni). Anyu is megunta, hogy a jelenlétem feszélyezi a kurizálókat, s így este gyakran egyedül hagyott.

Felejthetetlenek ezek az éjszakák. Valahányszor elment a mama, mindig megkérdezte: ugye, nem fél az én nagy kislányom egyedül? Ó,

hát hogyan is félnék, Anyu — vágtam fel, pedig már akkor rázott a hideg (elhatároztam ugyanis, hogy idővel majd csak leküzdöm vagy még inkább megszokom a félelmet). Különben is nagyon fájt a szívem — az ő kis fiatalúságáért, amiből neki semmi sem jutott, gondoltam — éljen, értettem a helyzetet, azt hiszem, világosabban értettem, mint ő maga. Az ilyen asszonynak, különösen faluhelyt (s Borszék ősztől tavaszig — amikor csak a „bennszülöttek“ lakták, miután eltávozott az élet sója: a vendég — falura emlékeztetett), valamiképpen kétes híre kél... Anyu tiszta naivitása, valamint az a tény, hogy olyan fesztelenül kurizáltatott, befogta a „falú száját“. Mindenki tisztelte, szerette. És mindenki tudta, hogy minden érettem van, a Perceptor is meg a vendég, merthogy mindegyik tud valamit intézni. Az aradi urak kölcsönt szereztek a jövő nyárára, szövetet, függönyanyagot, kijártak egy kis protekciót a cementgyárban vagy a jó ég tudja, merre, a Perceptor elengedte az adót, a doktor ingyen kezelt bennünket, az ügyvéd intézte az örökösödést, a telekkönyvi átírást s más hasonló varázsigekeket... A szenátor védelmet jelentett úgy általában, és főképpen kihúzta Anyut minden olyan helyzetből, amiben a zsidóknak hátránya volt. A falu leginkább a bohémeket nem bocsátotta meg neki, mert azok meg mire valók, festenek, szobrászkodnak, muzsikálnak, ingyen pusztítják a kenyeret, és világos, hogy nem fizetnek a mamának a kosztért, és különben is jóval fiatalabbak a mamánál. Mégis, így igaz: szerelmesek...

Mondom, félttem, s ennek volt egy különös folyamata. Amikor Anya kilépett a kis sárga bútorokból álló, mindig friss virággal telerakott szobából, becs-szó, még nem félttem. A félelem később jött, alattomosan kúszott a szívembe, harcoltam ellene, magyaráztam magamnak, hogy a villa teli van emberekkel, hogy nem történhet semmi, és hogy különben is szegények vagyunk, ki is rabolna ki, meg hogy a mamát biztos még a rablók is szeretik, neki azok is bizonyára kurizálnak... De minden hiába, ahogy teltek-múltak az órák, egyre jobban, egyre rettenetesebben félttem, s a legvégén hangosan ordítottam, nem is annyira a félelem miatt, sokkal inkább azért, hogy bátorítsam magamat.

Nem sírtam, hanem csak úgy torkomszakadtából üvöltöztem. Máig sem tudom, hogy Anya valaha is megneszelt-e valamit a dologból... Egyik-másik ilyen rettenetes éjszaka után elhatároztam, hogy megmondom neki: kurizáltasson nappal, és hogy félek. De amikor a tükör előtt láttam fésülni és csücsöríteni, és láttam azt a boldog és lázas készülődést, no meg hogy szemlátomást fiatalodik a reménytől... akkor nem volt szívem neki bevallani, hogy hisztérika vagyok. Mert hogy hisztérika vagyok, ezt nappali magatartásomból már nem egy rokon kiolvasta, s rám is ragasztotta a hisztérika jelzőt, most minek a világ szájára adni azt, hogy éjjel is hisztérika vagyok.

S így éjszakáról éjszakára félttem és üvöltöttem hosszú évekig. Lehet, hogy csak az emlékezetem csal, s az egész sokkal előbb kezdődött, mint ahogy anya betöltötte az ötvenet. Ez a kora azért maradt meg úgy bennem, mert mai szemmel is csodálnom kell, hogy még akkor is milyen hamvasan — nem jól konzerváltan, hanem valódián — fiatal volt. Elaludni azonban azután sem igen lehetett, miután Anya végre hajnaltájt hazatért, mert akkor kezdődtek az éjjelizenék, amelyekre még ma is olyan büszke. Nos, ha én hisztérizálok, s megmondom, hogy legyen már

vége a kurizálásnak, legalább aztán, hogy a mama végre hazajött, szégyenkém véget vetett volna neki — a gyermek kedvéért mit meg nem tett volna... s most hol volnának a szép emlékei, amelyekkel az unokáit is untatja naphosszat. Egyszóval lehet, hogy hisztérika, de alapvetően jóérzésű, jószívú gyermek voltam.

Ne pipiljete az Appellplatzon — mondta Anyu, amikor már a tizedik órája álltunk a zuhogó esőben —, úriember ilyet nem csinál. Lám, én ötven éven jóval felül vagyok, s mégis tartom magam. Anya úrinő, kétségtelen. Hiába is magyarázom neki, hogy mi zajlik itt a lágerben, a gettóban, képtelen megérteni...

Ő még mindig ott tart, hogy amikor ő Berlinben járt a papával... („ezek a németek egy kultúrnép, nem egyéb“), akkor meghallgatták a Bolygó Hollandit, „száz tagú orkeszter játszott... de senki sem nézte a színpadot, mindenki engem gukkerezett“... Úgy igaz, a mama manapság is kitűnően tartja magát, csak értené meg végre, hogy hol van, s hogy mi zajlik vele... De ő nem és nem, nem enged a negyvennyolc-ból... ő egy úrinő... S a németek, hja, igen... az egy kultúrnép... természetesen...

Ádám, hol vagy?... A lágerutcán találkozott először velem...

Nem giccses ez a Pathétique?... Isten őrizz, hogy valaha is valaki olvasson a gondolataimban... Ugyanis szívettépő, igen, egyszerűen úgy érzem, hogy menten elsírom magam... Nem, nem giccses, isten őrizz, a nagy német titán... egy kultúrnép!... titán! Patetikus! Úgy van... Patetikus!... Vajon ő hivatott mindent jóvátenni? A Titán? De hiszen nem is sejtette, mit kell majd egykor jóvátennie a kultúrnépének! — Ádám. Kék szeme volt, fekete haja, és ott, akkor a lágerutcán se szó, se beszéd, hozzám vágott egy pulóvert... Szó nélkül, anélkül, hogy a civil élet formáit betartaná, anélkül, hogy bemutatkozna és anélkül, hogy igényt tartana bármilyen ismeretségre, társalgásra, csak úgy egyszerűen vágta hozzám azt a nagy, meleg, kötött pulóvert: érezte, hogy fázom. Valami köszönésfélét rebegtem németül. Ugyanis ő lengyel volt, de hát mi valamennyien egymással németül értekeztünk. Végig sem hallgatta a hálálkodásomat, mintha csak nem is léteznék, nem volnék sem ember, sem lány, csak valaki, valami, ami fázik, egy állat vagy veréb, vagy tudom is én. S akit feltétlenül melegbe kell burkolni. Melegem lett! Még mielőtt a finom gyapjúpulóvert felhúztam volna. S még azt mondják, hogy ezek a lengyelek gonoszak, mind egy szálig.

A lágerünk sok mindenben különbözött más lágerektől. Például: a férfiak és a nők egy lágerben voltak, más-más barakkban, de egyébként munkahelyen, Appellplatzon, mindenütt együtt. Beszélni is szabad volt egymással, csak úgy csinján, de beszélünk. Beszéltek egymással a nők és a férfiak, sokan szerettek, titokban. Egyszóval — civil-forma élet volt. Egy zlotyi a halálad! A láger tele volt ilyenszerű feliratokkal. Lehet, hogy csak egy zlotyit tartani volt veszélyes, mert különben sok ezer zlotyi forgott itt közkezen. Esténként a 11-es és 12-es barakk között vásárolni lehetett. Mahorkovéé, Egyiptisé... papirosi... papirosi... — kiabálták az árusok, áruikat nyakukba csünetett tálcákról kínálgatták. Vásár is volt itt, kosztadónénál fix menü délben, 10 zlotyi egyre-másra, többféleből lehetett válogatni. Mindent lehetett, csak ismerni kellett a láger belül lüktető, láthatatlan, titkos életét...

Hamarosan kiderült, hogy ki is volt a névtelen adományozó, az, aki egy hűvös őszi reggelen a fejemhez vágta azt a bizonyos, különben életmentő pulóvert.

A pulóver ugyanis, amint felvettem a testemre, formálisan — elindult velem. Millió tűszúrást éreztem benne, s rengeteg időmbe telt, amíg megfejtettem a rejtélyt: telistele volt ruhatetűvel.

Egy tetű a halálot! — hirdették a különböző feliratok. Itt tetűből, zlotyiból egy — halált jelentett. De a halál sem működött ám a felirat szerint, merthogy a krakkói lágerben nem is egy, talán milliárd tetű volt. Auschwitzban ilyen nem létezett!

Szóval, mondom, baktatok a lágerutcán, vadonatúj és némiképpen tetves pulóveremben, amikor szemembe ugrik egy felirat: Entwesung. Én nem tudtam, nem is tudhattam, mi az, engem a német fräuleinok efféle szavakra nemigen tanítottak. De valami azt súgta nekem, hogy ez itt a fertőtlenítő! Beléptem. Valóban az volt, fertőtlenítő... De még mielőtt előadhattam volna panaszomat, már ott is termett az én titokzatos jótevőm. Ezúttal szépen, udvariasan bemutatkozott: Nevem Adam Stap. Az enyém: Marika — hebegtem én irtó zavarban. Na was ist los? — kérdezte ő, meghonosodott lágerterminológiával. Valami állatok — hebegtem, s a pulóverre mutattam. — Állatok — kacagott Ádám —, miféle állatok? Tigrisek? Elefántok? A fräulein nyilván a tetű nevét is elmulasztotta megtanítani... Vielleicht Läuse (talán tetvek) — mondotta derűsen Ádám, mint akinek ez természetes. Leise fliehen meine Lieder — járta meg az eszemet, nyilván itt valami egészen másról van szó... Talán arra intett, hogy leise, márminthogy halkabban beszéljek az állatokról, amelyek a pulóveremben hemzsegnek, merthogy szégyelli a dolgot, vagy mi... De ő egyre csak kiabált, s egyre harsányabban zengte: Läuse, läuse... Meg kellett értenem, hogy a csodás zengésű szó félreérthetetlenül tetűt jelentett.

Hosszan elmagyarázta, hogy az úgy valószínű, mert éppen a fertőtlenítőbe vitte a szvettert (a jelek szerint tehát itt dolgozott), amikor találkozott velem, velem, aki vacogtam a lagerstrassén. S nyilván megsajnálta. Szépen megszámozta a pulóvert, mint odahaza a pucérjában, elismervényt is adott róla... Kétségkívül ez a pulóver most már az én egyetlen, valódi magántulajdonom volt. S meghagyta, egy nap múlva, délelőtt jöjjenek utána.

Minden délelőttömet azontúl az Entwesung című menedékben töltöttem Ádámmal.

Különös szerelem volt. Ő 19, én 17 éves. Ő analfabéta, én félművelt s némiképpen sznob. Én friss lágerlakó, ő láger-öslakó, s mint minden öslakónak, neki is volt egy története.

Az úgy kezdődött, hogy kicsi kora óta már abba nőtt bele, hogy háború van. Ezért nem is volt alkalma iskolába járni. Történetében sok sztereotip elem volt, valamiben minden lengyel fiatalember életrajza egyezett.

Ő is, akár a többi kortársa, azzal kezdte, hogy az utcán röpcéket osztogatott. Elkapta a Gestapo, meglógott. Innen már egy kicsit egyéniben alakult a sorsa. Beállt SS-nek. Egy fürdéskor lelepleződött, hogy zsidó. Bedobták a lágerbe. Akkortájt a mai Lagerführer, a Gött — nomen est omen... — a lágerben maga az atyaúristen, még teljes fene-

vad képében garázdálkodott... Mire mi megismerkedtünk vele, már némiképpen „civilizálódott“. Odaállította Ádámot hatvanadmagával egy általuk ásott sírgödör elé. Élni akarok! — kiáltott fel az akkortájt alig tizenhatéves Ádám... Hatalmas gyerek volt, természet nézve majdnem akkora, mint a behemót Gött. Az SS-eknek van egy különös tulajdonságuk. Mielőtt lőnek, beszélni lehet velük. Bármilyen abszurdumnak tűnnék, lehet velük beszélni! — Élni akarsz? — kérdezte Gött. — Élni, Obersturmführer úr, tudok dolgozni!... Ha kibírsz hatvan pofont, anynyit, ahányan most itt álltok, élni fogsz, menj a végére... És lőtt, és lőtt, senkinek nem volt mersze mukkanni... S most, kérdezte Gött? Még mindig állítod, hogy a tőlem kapott hatvan pofont kiállod? — Ki én — válaszolta Ádám... Másnap reggel a 16 éves Adam Stap irigyléreméltó pozícióban volt a lágerben: Gött, a Lagerführer csizmatisztítója lett.

Göttöt nagyon bosszantotta, hogy a fiú nőtlen. Fogta hát a másik „pozíciós“ foglyot, Susanna Sterenlichtet, a kutyaetetőnőt, aki még Ádámnál is figyelemreméltóbb pozíciót foglalt el a lágerben — kutyaosztón élt! —, és annak rendje és módja szerint férjhez adta Ádámmal... Így aztán amikor én odakerültem, szerelmem, Adam Stap már „nőse“ volt, de ezt én csak később tudtam meg, sokkal később, amikor Adam Stap már nem élt, és az alig 16 éves vetélytársnőmmel találkoztam a háború után, különös körülmények között. De erről majd később...

Most ott tartunk, hogy a pulóver a fertőtlenítőben, s Ádámot szeretem! Most már egészen biztos vagyok benne, hogy ő az a végzetes férfi, akit egy szép napon kávéjósnoje, a gurucsasszony, Évi tántiéknál bejósolt nekem, mondván: szeretni fogjátok egymást a halál árnyékában...

Persze, meglátni és megszeretni kétségtelenül egy pillanat műve volt...

A szerelem hogy úgy mondjam gyakorlati része, az elengedhetetlen csókolózás már komplikáltabb. Merthogy itt volt velem az én drága édesanyám, aki az egészségből semmit, de semmit sem értett, sem a lágerből, sem a gettóból, semmiből, vagy talán ő értette igazán? Hiszen egy percig, egyetlen percig sem adta föl civil, úriasszony mivoltát...

— Guten Tag — köszöntötte illedelmesen az Aufseherint, s nem értette, mit vétett, mivel vétett a fegyelem ellen, hogy az csak úgy hirtelen, ahelyett, hogy ildomos köszönését fogadta volna, pálcájával az arcába suhint, és azt mondja neki: — Blöde Kuh, ne alte Ziege (idióta tehén, vén kecske).

— Na tessék, nem megmondtam, hogy baj lesz belőle, ha az Appellplatzon pipilünk... Pedig én istenem, hogy én mennyire tartottam magam...

Vagy... Már napok óta nem működtek a gázkamrák Auschwitzban, valami defekt volt. Hát egy ízben csak újra szelektálnak bennünket a fürdők előtt, s aki sovány, nyamvadt és nyomorult, azt mind viszik csórén, amíg a szem ellát, előre, egy égő, nyílt máglya felé. A máglya irányából pedig egyenlő időközönként lövések hallatszanak. Anyát egész nap dugdostam a szelekció elöl, s most hirtelen arra ébredek, hogy szalad az SS után, aki éppen négy mezítelen félhullát cipel az égő máglyára...

— Kérem ez itt két, finom gyergyói úrinő, barátnőim. Tessék engedni, hogy én is velük menjek...

— Mit kotyog ez az örült tehén? — kérdi az SS-nő, és félrelöki, hogy ne zavarja...

— De kérem, én egy finom úrinő vagyok.

— Seggfej vagy, az... nem látod, hogy ezek itt halálraftéltek? És visszalöki a mamát a sorba a gumibottal.

— Lám, ha fegyelmetlenül viselkedtem — dohog a csoda folytán, és hála a német logikátlanságnak, megmenekült anyám... — Most megsértődött, s nem eresztett a gyergyóiakkal...

No, szóval így értékelte az én anyám a légerviszonyokat... S most ugyanígy Ádámmal is...

Ádám minden éjjel besurran a barakkudvarra. Halkan bekopog, s akkor én kimegyek hozzá. Hátrakúszunk a magas fűbe, az udvar mélyére csókolózni. De óvatosan kell kúsznunk, ugyanis az egész barakkudvart, no meg a légerudvart szüntelenül reflektorok pásztázzák végig... Anya pedig megjelenik a reflektor fényében, egyenesen áll, le sem hajol — így aztán tisztán látni a fényben imbolygó alakját. Kezében hosszú seprűnyelet tart, az ég felé emeli, s azzal fenyegeti Ádámot. — Hát van neked anyád, meg akarsz becsteleníteni egy szegény zsidó lányt? Én pedig úgy szerettem volna, hogy — megbecstelenítsen. Én nem akartam meghalni anélkül, hogy megtudnám: mi is a szerelem. Én meg voltam győződve, hogy ha 17 esztendősen szűzen halok meg, még a légersírók is kiröhögnek. De én képtelen voltam elveszíteni a sokat örözött lányságomat, merthogy arra nagyon vigyázott ám az én drága jó édesanyám...

Ádám, hol vagy?... 24 év telt el, s máig sem megy ki az eszemből, milyen ostobán, milyen fölöslegesen kellett meghalnod éppen a felszabadulás napján...

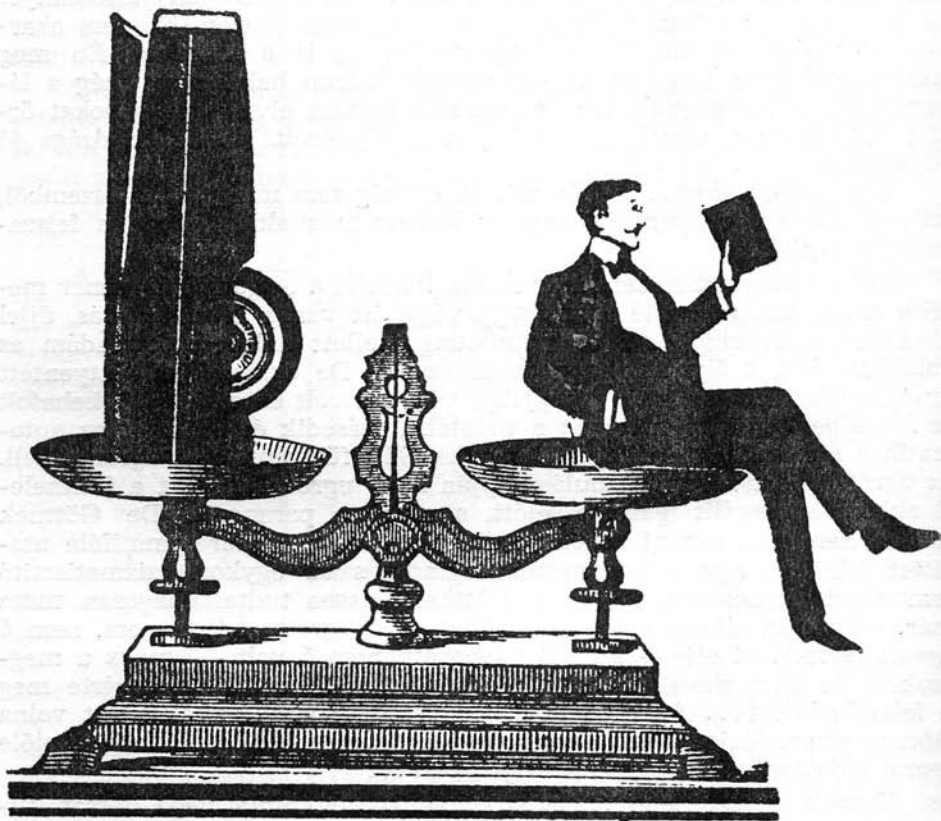
Ezt a történetet nekem már Ádám barátja, a „cigány“ Zigeuner mesélte el... Amint érezte Gött, hogy vége, itt van a felszabadulás, éjjel kisurrant a légerből... s az Entwesung mellett haladt el... Ádám az ablakban állt, s élvezte, hogy pucol az SS. De ekkor Gött füttyentett egyet. Ádám ismerte ezt a füttyjelet, vérében volt ez a füttyjel, behatolt az idegeibe, befészkelte magát a tudatába, második énjévé vált az automatikus mozdulat: ha a Lagerführer, ha Gött füttyent, neki ugrania kell. És ugrott! Most, a felszabadulás napján is — ugrott, leugrott a félemeleti ablakból, megállt gazdája előtt, s várta a parancsát. De Göttnek ezúttal nem volt semmi közölnivalója, nem akart ő már semmiféle utasítást adni az egykori csizmatisztítójának, s az egykori csizmatisztító sem akart engedelmeskedni már Göttnek, hiszen tudta, világosan tudta már, hányadán állnak a dolgok... Nem is ő ugrott, Ádám, nem, nem ő ugrott Gött lábai elé — az, aki odaugrott, nem ő volt —, maga a megszokás. És Gött elővette a revolverét... És Adam Stap nem érte meg a felszabadulást... Az egykori csizmatisztító koronatanú lehetett volna Gött perében. Vajon Gött már azt is tudta, hogy per lesz? Vagy őbelöle sem a tudatosság őlt — csak a megszokás?...

Kezdek rosszul lenni... a szonátának még nincs vége, lassan fújom a levegőt, észrevétlenül, nem lehet a művészt megzavarni... hiszen az utolsó akkordokról van szó, jaj, csak bár addig tartanék ki...

tü, tü, tü, halkán, nehogy észrevegyék... Az asszony olyan furcsán néz rám, hiába orvos. Fel kellene állni, elköszönni, kimenni a friss tavaszi levegőre. Orgonailat... Émelygek. Csak néhány perc, a nagy titán most ismétél és ismétél, de mindjárt vége... Csak nehogy észrevegyék, hogy rosszul vagyok, szinte érzem, miként sápadok ki — tü, tü, tü. Mindjárt jön a záróakkord. De nem. Mi történt? Barátom, a művész, az értelmiségi, az érzékeny, a hiperérzékeny most felugrik a zongorától, segítségkérően a feleségéhez rohan, miközben torkaszakadtából ezt kiáltja: — Vigyék ki, vigyék ki, nincsen benne egy csepp vér sem!

Sebtében búcsúzom, s rohanok ki a tavaszba, a friss orgonailatba, miközben a nyitott ablak alatt haladok el, még hallok értelmiségi barátom hangját: nincsen benne egy csepp vér sem, egy csepp vér sem, egy csepp vér sem... vigyék ki!

— A szívén érte — vélem hallani a Cigány hangját —, pontosan beletalált a szívébe az az állat. Az utolsó csepp vére is kifolyt, úgy bizony, az utolsó csepp vére... ilyen még sosem láttam, soha életemben, pedig ha valaki látott, hát én már láttam halottat eleget...



Cseh Gusztáv kollázsa

AZ „ILlich-JELENSÉG”

A szerző „rendhagyó személyiség”; művének kritikája „jelenség“-ként emlegeti; ezzel nem csak személy szerint rá, hanem művének különösségére is utal.

Latin-Amerikában, Mexikóban él, s a szép, hangzatos spanyol nevek világában olyan idegen, oly különösen hangzik az övé: Ivan Illich. Írói álnévnek hinné az ember.

Pedig nem az. Életrajzi adataiból kiderül, hogy a dalmáciai katolikus családból származó Ivan 1926-ban született, Bécsben. Mérnök apjának földbirtokai is voltak, a jómód lehetővé tette fia számára több külföldi egyetem látogatását. Krisztallográfiát hallgat Firenzében, élénk érdeklődést tanúsít a lélektan és a művészettörténetek iránt, megtanul nyolc nyelvet, Salzburgban történettudományból doktorál, hogy aztán teológiai tanulmányokra adja a fejét, s már az egyház szolgájaként vállalhasson missziót New York egyik nyomornegyedében, a Puerto Ricóban. Innen átkerül az Egyesült Államok „társult államába”, magába Puerto Ricóba, New York-i szegénysorsú hívei származási helyére, ahol kinevezik a katolikus egyetem prorektorává. Itt sincs maradása: összekülönbözik mind az egyházi, mind a világi hatóságokkal, leköszön és továbbáll. Nem vonul vissza: gyalogszerrel bejárja Latin-Amerikát. Majd letelepszik a mexikói Cuernavacában, ahol — Róma támogatásával s a spanyol nyelv művelésének bevallott szándékával — megalapítja az azóta nevezetessé vált *Nemzetközi Kulturális, Dokumentációs és Információs Központot*, amely később eltért eredeti rendeltetésétől, s egyfajta szabadegyetemmé, az „illichizmus” fórumává nőtte ki magát. A Központtól 1967-ben vonják meg az egyházi támogatást, akkor, amikor Illich szakít a Vatikánnal.

1970—1971-ben kapja szárnyaira a világhír. Európában kiváltképpen franciaországi hatása tűnik jelentősebbnek; téziseinek súlyát és visszhangját az is bizonyítja, hogy pedagógiai nézetei az UNESCO programjaiban, ankétjaiban is tükröződnek: az „iskolátlanítás” fogalma immár bekerült az oktatásügyi szóhasználatba.

Rengeteget írnak róla különféle irányzatú rangos szemlék. A folyóiratok ranglistáján előkelő helyezését párizsi *Esprit* például tavalyi, 412. számának súlypontját az „illichizmus”-nak szentelte: nagy vitát szervezett róla, neves résztvevőkkel. (Tartozunk annak a tudatásával, hogy az Illich-részleteket *Inverser les institutions* című szövege nyomán közöljük, s az átültetésben egy műszavát, a *convivialitét* „együtt-létezés”-nek fordítottuk, holott nagyobbat valószínűleg „az emberek minőségi együttélésé”-vel sem vétettünk volna.) Igen jellemzőnek találjuk, hogy a *Les Temps Modernes*-ben éppen egy politikai közgazdász vállalkozott az „illichizmus” bírálatára.

Az „illichizmus” kétségtelenül sok szempontból és majdnem minden irányból vitatható, sőt, keményen bírálható, ami érdekességét és egyben elvitathatatlan eredetiségét is tanúsítja. A kiszikkadt pedagógia sivatagában kavarta a legnagyobb vihart, de más védett területeket sem kímélt: a nagy problémák intézményi jellegét firtatva, a legkülönbözőbb ágazatok látszatnyugalmát kavarta fel.

Marcuse és Mansholt fellépése, az unidimenzionalitás és a zérus növekedés kérdései körül zajló viták után „a nézetek Mengyelejev-táblázatán” már szinte kiszámítható volt az új elem felbukkanása: „ki kellett találni”. S Illich feltalálta magát, valahol Marcuse és Mansholt nézeteinek a metszéspontján. Amikor színre lépett, a világ dolgai iránt fogékonyabb közvélemény már érett volt meghallgatására. De azért „híveinek táboráról” senki sem szólt, még a kezdet kezdetén sem, mert éppen az a türelmesebbnek mondható közeg volt alkalmas befogadására, amely sem vakbuzgóságra, sem „táborba tömörülés”-re nem hajlamos. Illich az intézményesülések összefüggés-rendszeriben adta fel a nagy leckét.



Bíráói leginkább azt róják fel neki, hogy meg is válaszolta azokat a kérdéseket, amelyeket felvetett... „A népek ópiumaként“ kezeli az általános, ingyenes és kötelező oktatást (amikor még sok száz millió analfabéta és be nem iskolázott gyermek él a Földön), azt állítja, hogy a termelés több gazdagságot elpusztít, mint amennyit előállít (amikor sok országban az egy főre jutó nemzeti jövedelem alig valamivel haladja meg egy-egy metropoliszbeli szívspecialista egyetlen vizsgálatért felszámított honoráriumát), kifejti, hogy a korszerű szállítási eszközök használata folytán több idő elvész, mint amennyit alkalmazásukkor nyer „az emberiség“ (holott sokhelyütt nem kerékpárra, de lábbeli-szerű „szállítási eszközre“ sem telik még), hogy nagyobbak az orvostudomány okozta szenvedések, mint eredmények (amikor pedig még gyermekek százmilliói védőoltáshoz sem jutnak).

Egy szövegében eszmefuttatásai és eszmei céljai körét „a nyugati és elnyugatiasodott világra“ korlátozza („Iskola, orvostudomány, szállítás, lakás... Mindezek és sok egyéb manapság már kevésbé »haszonélvezőik«, inkább csak ügyintézőik érdekeit szolgálja. Ezeknek az intézményeknek és az általuk fenntartott társadalmaknak a válsága az egész nyugati és az elnyugatiasodott világot érinti. Általában felismerik a válság tüneteit, sokan mégis úgy vélik, hogy a termelés növelése teszi lehetővé eltüntetésüket. Mi ennek éppen az ellenkezőjét bizonyítjuk. A válságból csakis az élet egyensúlyának a helyreállításával lábalhatunk ki; ezt az egyensúlyt veszélyezteti a közhasználatú eszközök aránytalanul nagy hatalma“). Ennek ellenére nagyobbára „az emberiség“ okítására bölcseledik.

„Az emberiség“ kétségtelenül olyan hivatkozási kategória, amelyről igen nagy kár volna lemondani. Csakhogy rész nélkül nincs egész, és macacs a konkrétum. „Tulajdonképpen sehol sem alkalmazhatók a megkülönböztethető aspektusokat egybeemelő »világviszonylatú kutatások«. Példaként említhetnők azt a fontosságú, amelyet bizonyos szerzők a szennyeződés vagy az elidegenedés kérdésének tulajdonítanak. Mindkettő más-más jelentésű a Ruhr-vidéken és Moçambique-ban... Minden kérdés tárgyalása módszertanilag megköveteli a meghatározó tényezők minimális rendszerének az azonosítását.“ (Mihai Botez és Paul Dimitru a *Prognoza sociologică* című kötetben. Editura ştiinţifică, 1972.)

Vannak tézisei, amelyek Amerika viszonylatában érvényesek lehetnek. Csak-hogy miként nem igaz az, hogy ami Amerikának jó, az az egész világnak jó, ugyan-úgy nem igaz az sem, hogy ami Amerikának nem jó, az nem megfelelő sehol sem.

Általánosításai nem csupán földrajzi vonatkozásban zavarók. Hiányolható az emberi szükségletek történelmi és kulturális relativizmus mindenkor fontos felismertése kötelezettségének az elhanyagolása. Vonatkozik ez például a szemelvénynek az orvosellátásról szóló részére is. Egy francia orvos így válaszolt neki: „Igaz, hogy kortársaink kevesebbe kerülnének, ha leszoknának a dohányzásról. De amíg ennek a bekövetkezésére várunk, megtagadjuk a tüdőrákos gondozását vagy a dohányzás következtében súlyosbodott érrendszeri betegségben szenvedőtől a kezelést, kínjainak csillapítását?“

Egyik vitapartnere mondta: ördögien rossz világot szerkeszt, hogy aztán exorcizálhasson...

Igen, szellemekkel verekszik, s tartalékában sincsenek valóságos földi erők. Egyedek és intézmények konfliktusát láttatja, stratégiájában nem szerepelnek sem társadalmi osztályok, sem rétegek, sem etnikumok. Olyan, mint az egyszerű ember, aki a béketárgyalás asztalához szeretett volna ülni, pedig egyetlen hadosztálya sem volt.

Ezért aztán „köztisztasági szolgálat“ közben a minimális meghatározó tényezőknél felülemelkedve csak a pamflet szintjéig juthatott.

Vagy a barkácsolás életfilozófiáját sikerült volna rendszerbe foglalnia?

Bármiként legyen, nekivadultságának vannak rokonszenves vonásai; kegyetlen világában az elidegenedettséggel ellenszereit keresi, s az utópiák álmait variálja: az emberek szeretetre, szabadságra vágyanak.

Az embernek eszközre van szüksége a helyváltoztatáshoz és ahhoz, hogy az időjárás viszontagságaitól védett lehessen. Gyógyszerekre van szüksége a betegségek ellen és hírközlő eszközökre, hogy felebarátaival kapcsolatban állhasson. A

szükségessé vált tárgyak között olyanok is vannak, amelyeket ő maga egyedül már nem tud előállítani. Az emberek függőségbe kerültek a civilizációk szerint különböző tárgyakkal és szolgáltatásokkal. Egyeseknek cipőre, másoknak tűz-

helyre van szükségük. Egyesek ugyan-
úgy nem nélkülözhetik az aszpirint, mint
mások a sajtót.

De az emberek nemcsak tárgyakat igé-
nyelnek: szükségük van mindenekelőtt
arra, hogy ők maguk olyasmiket állíthas-
sanak elő, amik kellemessé teszik az éle-
tet, hogy amit előállítanak, azt saját íz-
lésüknek megfelelően alakítsák, hogy a
termékek felhasználása ne végcél legyen,
hanem további tevékenységeket tegyen
lehetővé. A rab néha több tárgy birto-
kában van, és több szolgáltatás haszon-
élvezője, mint szabadlában levő család-
tagjai, de nem szólhat bele a dolgok
alakításába, s arról sem dönthet, mire
használnák őket. Büntetésre lényege éppen
az, hogy megfosztották attól, amit én
„együtt-létezésnek“ neveznék.

Ezzel a fogalommal a termelékenység
ellenkezőjét szeretném kifejezni: egyrészt
személyeket egymáshoz fűző, autonóm és
alkotó viszonyokat, másrészt az egymás-
sal kapcsolatban álló személyek viszo-
nyát környezetükhöz. Az „együtt-létezés“
a személyeknek a környezetük és élet-
keretük kihívásaira adott valóban haték-
kony, ám kondicionált válaszában ellenté-
te. Véleményem szerint az „együtt-létezés“
a kölcsönös egymástól függésben megvaló-
sult egyéni szabadság, amelynek belső
etikai értéke van. Úgy hiszem, „együtt-
létezés“ nélkül az élet elveszti értelmét,
és az emberek elsenyvednek.

A politika az a formális struktúra,
amellyel egy adott társadalom kifejezi
és tiszteletben tartatja értékrendjét. Min-
den jelenlegi politikai struktúra [...] a
termelékenységet hangsúlyozza és írja
elő, mégpedig az „együtt-létezés“ rová-
sára. Nem annyira javakat az emberek-
nek, mint inkább az áruknak fogyasztó-
kat szolgáltatnak. A fogyasztókat olyan
áruk vásárlására és felhasználására kész-
tetik, amelyekre tulajdonképpen nem is
volna szükségük. S nem teszik lehetővé
számukra, hogy autonóm személyekként
vegyenek részt a kiválasztás, még ke-
vésbé a termelés folyamatában. A ter-
mékek számának növelését tekintik cél-
juknak, mert ez a szaporaság biztosítja
a termelési folyamat terjeszkedését [...]

Valamely társadalom tagjai minél in-
kább meg vannak győződve arról, hogy
nagyon fontos gépkocsitulajdonossá vál-
niuk, annál kevésbé hajlamosak autó-
stopra váró személyt felvenni az üres
helyre. Az „együtt-létezés“ a termelé-
kenység növekedésének arányában csök-
ken.

A politikusok az orvosok számának a
növekedését ígérik. Az emberek meg
vannak győződve arról, hogy föltétlenül

szükség van orvosra, amikor valaki epilep-
szia rohamot kap az utcán. Az orvos
viszont meg van győződve arról, hogy
csak gépkocsival mehet ki a beteghez,
vagy csak mentőautóval küldheti ki hoz-
zá a segédszemélyzetet. Az orvostól való
függőség növekedésének mértékében az
emberek előbb mindinkább félni kez-
denek a járdán gércsövekben fetregő em-
bertől, aztán képtelenné válnak segítsé-
gére sietni, végül már nem is törődnek
vele. „Van, aki foglalkozék az ilyesmi-
vel.“ Ami azt jelenti: lennie kell „az
eset“ elintézésére hivatott intézménynek.
A politikus ígérte jobb élet ily módon
válík azonosá egy olyan társadalmi lét-
formával, amelyben mind több szolgál-
tatást intézményesítenek, következéskép-
pen mind több szükséglet is intézménye-
sül.

A termelés intézményesültségét a szük-
ségletek intézményesülése tartja fenn. A
circulus vitiosus kimutatható mind a ja-
vak termelése, mind a szolgáltatások ter-
ületén. A gyors szállítóeszközök — akár
közösségek, akár magántulajdonban van-
nak — a városiasodás kereteit olyan
nagy mértékben kiterjesztik, hogy hely-
változtatási szükségleteit már senki sem
elégítheti ki gyalogosan, kerékpárral vagy
riksával. Egy másik példa, amelyre majd
még többször hivatkozom írásomban: az
orvosi testület megkaparintotta monopó-
lium, amellyel annyira magához ragad-
ta a gyógyszeres ellenőrzését is, hogy
egy seb fertőtlenítésében ma már Fran-
ciaországban kevésbé önálló egy orvos-
tanhallgató, mint Mexikóban egy mun-
kás. Az utóbbi években a gyógyszeres
dobozokból kezdenek eltűnni a haszná-
lati utasítások. A haladás sok más je-
léhez hasonlóan Franciaországban ez is
egy évtizeddel később nyilvánult meg,
mint az Egyesült Államokban. Ameriká-
ban egyébként már egy lépéssel tovább
mentek. Néhány hónappal ezelőtt elő-
adást kellett tartanom Iowa államban.
Nagyon náthás voltam, de nem vásárol-
hattam antihisztamint a gyógyszerárban.
El kellett mennem az orvoshoz, receptet
kérnem tőle; a patikában aztán kaptam
egy tubust, amelyen csak egy szám volt,
a nevem, meg az adagolás: napi két
tabletta. A gyógyszerész nem volt haj-
landó semmiféle felvilágosítást adni az
orvosság összetételéről. Az orvos enge-
délye nélkül a tájékoztatással törvény-
sértést követett volna el. Arra sem volt
lehetőségem, hogy egy farmakopea segít-
ségével meggyőződhsem orvosom gyógy-
módjának helyességéről, ugyanis farma-
kopeához már egyre ritkábban juthat
hozzá a nem szakember.



Már kezdjük felismerni a bizonyos küszöböt meghaladott intézményesülés és az önállóság egyre hangsúlyozottabb elvesztése összefüggéseinek logikáját. De vannak még területek, amelyeken lassabban halad a kutatás. A fizikai javakat illetően kezdik komolyan venni a kritikus küszöb kutatását. 1965 óta mind több jelét tapasztaljuk a fizikai környezet kiapadásának és szennyeződésének. Kezdjük felmérni, hogy sokkal nehezebb az ember megvédése a technológia kialakította tönkretett globális környezetben, mint a természetben. Egy New York-i felnőtt átlagos színvonalú egészségének megőrzése sokkal bonyolultabb, mint a szudáni felnőtt ugyanolyan szintű egészségének a megóvása. Az emberi test nagyon lassú fejlődése és a különböző kultúrák évezredes alakulása a természeti környezetben élésre tették alkalmassá a társadalmakat. Nincs bizonyítékunk arra, hogy az ember vagy a társadalom ugyanúgy alkalmazkodhat a szüntelenül változó tervezéstől túldeterminált környezethez.

Nyilvánvaló, hogy az áruk terjedése tönkreteszi az anyagi környezetet. A gyártási folyamatok hozamának növekedése a nyersanyagok kimerülése és a környezetszennyeződés szempontjából jöveteletlen károsodáshoz vezet. Még ha nyolcvan százalékkal csökkenne is Mexico City levegőjének szennyezettsége, akkor sem lehetne biztosítani számára az ötvenes évek kristálytisztá egét.

Logikailag is kikövetkeztethetően szükség szerű a zárt rendszert alkotó polivalens bioszféra kimerülése, összetett elemeinek a túldeterminált kultúra termékeivé való átalakítása során. Az újfajta gabonák kitermesztésének terjedése kimeríti a természetes genetikai gazdagságot. A növekvő energiatermelés, amelynek egy példája a Concorde, károsítja az atmoszférát. A modern ember szuperhigiénikus körülmények között való felnevelése alkalmatlanná teszi őt arra, hogy saját erőforrásaiból megéljen a biológiailag bonyolult környezetben. Alapos okunk van az entrópia fogalmát a világnak a technológia okozta nivellálódási folyamatára is kiterjeszteni.

Az anyagi világ zárt rendszer, per definitionem nem bír el egy korlátlanul fejlődő anyagi alrendszerrel. A tartós selejtelek elkerülhetetlen felhalmozódása abban a társadalomban, amelyben egyébként minden hamar elavul, olyan közhely, hogy szót sem érdemes vesztegetni rá. Egy adott ponton túl az ember létrehozta fizikai környezet már olyan ketreccé vá-

lik, amelynek bűze megmérgezi a természetet.

Szeretném ráirányítani a figyelmet az „együtt-létezésre“. Hiszen a rendőrök számának semmiféle növelése sem teheti kevésbé veszélyessé a sétat New York valamelyik parkjában, mint az átkelést a Szaharán.

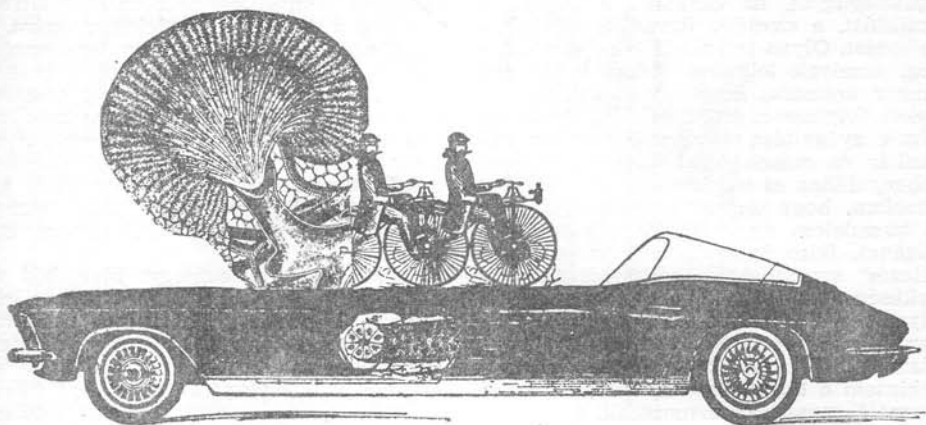
Három évvel ezelőtt akkor még botrányosnak tűnt körülmények közepette gyilkoltak meg egy nőt Brooklynban. Délután háromkor tizenhét ember szemé láttára halálra verte egy férfi. A nő kiszenvedett, senki sem lépett közbe. Ez a magatartás mostanában már normálisnak tűnik az intézményesülés jelenlegi fokára jutott társadalmakban.

Miközben a technokrata aranyketreccé változtatja a fizikai környezetet, a társadalom szövetének helyébe a bürokrata pókhálója kerül. Sok gyermek arról álmodozik, hogy elszökik a Földről, s társaival benépesíti a Marsot. S ők talán realistábbak, mint a futurologusok, akik szerint az ember megélhet a maga ásta veremben, amelybe belezuhan.

Jelenlegi intézményeink fő gyakorlatosságai nem a rossz ügyvitelnek, a hivatalosság beestelenségének vagy a műszaki elmaradottságnak, hanem a termelékenység és az „együtt-létezés“ funkciója felcserélődésének tulajdoníthatók. Minél hatékonyabb az igazgató, minél pitiánerebb a bürokrata, annál nagyobb a rendelkezésükre álló eszközök hatalma. A legjobb esetben — Ralph Nader tanítványainak segítségével — a vevő biztos lehet abban, hogy azt kapja, ami a címkén van, de legalább ugyanolyan biztos lehet abban is, hogy az intézmény megtagad tőle minden jogot a termék sajátkezü előállítására [...]

A termelés intézményes célként meghirdetett elhatalmasodását az „együtt-létezés“ felett a társadalmak fejlettségi fokát mértékének is tekintik. Azokat a társadalmakat, amelyekben az emberek többsége a számára szükséges termékek és a szolgáltatások nagyobb részét illetően más jóindulatára, hajlandóságára és tehetségére van utalva, „gyengén fejletteknek“, s azokat, amelyekben már nagy árjegyzékek alapján történik a rendelés, „fejletteknek“ nevezik [...]

A klasszikus tökefelhalmozás társadalma átalakult fogyasztói társadalommá. S változóban van magának a fogyasztásnak a természete is: a kézzel nem fogható áru (mint például az információ, a nevelés, az egészségügy, számos szolgáltatás) mind nagyobb teret hódít a piacon, s az ilyen természetű áruk ára gyorsabban emelkedik, mint a kézzelfogható ja-



Cseh Gusztáv kollázsa

vaké. A hivalkodó fogyasztás etikáját fokozatosan felváltja a termelés beteges kényszere, mégpedig azzal párhuzamosan, hogy a szakszervezetek a tömegek szabad ideje etikájának kialakítására törekednek.

Az eredeti kérdés eltorzításával egyértelmű azt sugallni, hogy a többség érdekeit szem előtt tartó terviroda védnöksége alatt a termelékenység hajszolása kevésbé ártalmas következményekhez vezet, mint a kielégítetlen fogyasztók nyomására gyorsan emelkedő termelékenység. A termékek minőségének javítására vagy elosztásuk méltányosságára irányuló kísérletek csupán a szennyeződés, a tehetetlenség és a konokság növekedéséhez vezetnek, és megfosztják nemcsak a gazdagokat, hanem a szegényeket is az „együtt-létezéstől”, amely még egyetlen vagyonuk. Eppen ezért a rossz ügyvezetés, a hivatali becstelenség és a műszaki elmaradottság bírálata csupán arra jó, hogy elterelje a nagyközönség figyelmét az egyedül fontos alapproblémákról: megfordítani az ipari termelékenység felé sodródás irányát, s helyette inkább arra törekedni, hogy a modern ember valóban önállóan termeljen.

Radikálisan új politikai életmódot javasolnék. Olyat, amely tiszteletben tartaná az egyénnek azt a jogát, hogy csak azt használja, amire szüksége van, hogy egyénenként egyre nagyobb szerepet játsszék a termelésben, s olyan egyszerű, áttetsző környezetet biztosítana, amelyben az emberek nagyobbrészt hozzáférhetnek minden, a magukkal és a másokkal való törődéshez szükséges eszközökhöz.

Egy ilyen politika legfontosabb célja az intézmények jelenlegi tendenciáinak megfordítása volna. A technológia jelenlegi fejlettségi fokán az intézmények termelékenységének növelését célzó politika a felszabadulási politikával ellenkező előjelű.

Éppen azért határozom meg a politikát a fentiek szerint, mert nagyon is komolyan veszem. És úgy vélem, hogy éppen a csőd felismerése eredményeként hamarosan eljön az az idő, amikor politikai eszközökkel restaurálják termelés és fogyasztás viszonyát [...] Jőmagam olyan társadalmat — tehát olyan politikai struktúrát — óhajtok, amely lehetővé teszi, hogy az alkotó hajlamú emberek saját szükségleteiket mind termelőként, mind fogyasztóként maguk elé-gíthessék ki.

Azt hiszem, közeledünk már ahhoz a ponthoz, amelyen túl az intézmények okozta hiányérzet elviselhetetlenné válik. A kritikus pontot akkor érjük el, amikor hiábavalónak bizonyul az intézmények termékei minőségének megjavítása, vagy a fogyasztóik iránti méltányosságuk tökéletesítésére irányuló minden próbálkozás. A politikai légkör ekkor válik alkalmassá azoknak a céloknak az újrameghatározására, amelyek felé ezeknek az intézményeknek a technológia korában irányulniuk kell. A jelenlegi intézmények klienseiknek előre megszabott javakat szállítanak. A holnapiaknak viszont az alkotó hajlamú személyeknek kell olyan eszközöket szolgáltatniuk, amelyek révén aztán ők maguk elégíthetik ki saját szükségleteiket. A jelenlegi intézmények alap-termékké változtatták az



egészségügyet, az oktatást, a lakást, a szállítást, a szociális ügyekkel való foglalkozást. Olyan intézkedésekre van szükség, amelyek lehetővé teszik a modern ember számára, hogy olyan tevékenységeket folytasson, mint például a betegségek gyógyítása és megelőzése, az öntanítás és mások tanítása, a közlekedés lebonyolítása és a lakás berendezése. Javasolom, hogy törvényesen szabják meg a társadalom anyagiakkal való ellátottságának felső határát, hogy az „együttlétezés” szempontjából elengedhetetlenül szükséges eszközök a lehető legtöbb olyan ember számára hozzáférhetővé váljanak, aki alkalmas autonóm felhasználásra. Más szóval: az „együttlétezés” tekintem a társadalom ellátottságát célzó termelékenység kritériumának.

*

A modern nemzetek legalább három szempontból kezdenek hasonlítani egymásra: azonos típusú eszközöket jóformán azonos módszerek szerint működtetnek, s azonos módon osztják el a termékeket. Az iskolák az oktatás termelésének eszközei; a kórházak az egészségügyi szolgáltatások termelésének, a nagy példányszámú újságok vagy a televízióműsorok pedig a napi értesülések hához szállításának az eszközei. Mindezek az eszközök egymással függőségi viszonyban vannak. Az orvosok számának növekedése az orvostudományi karok termelési szintjének függvénye, s az orvostudományi karok száma jórészt a létrehozható klinikák számától függ. A kórházak, valamint az iskolák mind drágább szolgáltatásai igénybevételek lehetőségei egyaránt a törvényesített szerencsétől függenek. Az orvosi szakma csupán a szakmák egyike, s az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzájutás lutri minden országban, csak az elnevezés és a jelentéktelen részletek különböznek egymástól, akárcsak a nemzeti színek.

Johnson elnök uralma alatt ért véget az egészségügyi házárdjáték elnevezése körül kitört vallásháború. Az amerikaiak akkor végre megegyeztek abban, hogy attól kezdve az elosztás rendszerét biztosítási tervnek nevezik. Azóta már több biztosítási tervet kieszelték és előterjesztettek, hogy aztán valamelyiknek — ha a lakosság úgy óhajtja — monopóliumot biztosítsanak. Választhatják bármelyik modellt, a nyertesek úgyis az orvosi testület, a gyógyszerészek, a kórházi adminisztrátorok, a sebészek, a kutatók lesznek, azok, akik a haszonélvezői

annak a kétmilliárdnak is, amelyet Nixon elnök a rák elleni küzdelemre szánt.

Az egészségügyi biztosítás természetéhez tartozik, hogy a pénzügyi források fölötti rendelkezést az orvosok ellenőrzése alá helyezi. Lényegéhez tartozik annak az elképzelésnek a megerősítése is, hogy az orvos szolgáltatái tulajdonképpen megfizethetetlenek, s ő az egyedüli alkalmas annak eldöntésére, hogy mennyit juttasson szolgálataiból egy-egy betegnek.

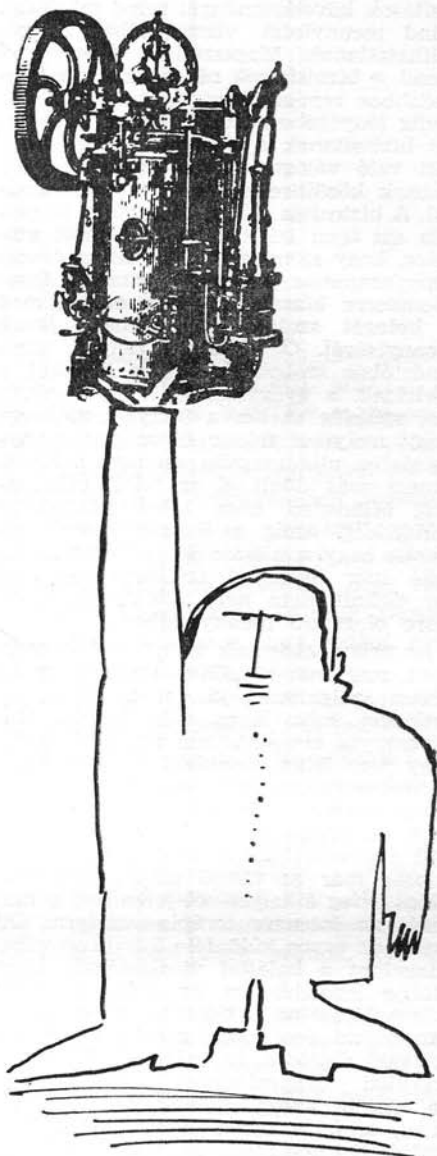
A kötelező egészségügyi biztosítás az első lépés a kötelező orvosi kezelési irányban. Mind ez ideig csupán immorális állampolgári magatartásnak tekintették, ha a polgár nem volt hajlandó az egészségügyi biztosítás elnevezésű lutrin játszani, amelyen még a húzás dátuma sem ismeretes. Az új játékszabályok szerint a polgár már köteles játszani, s a krupniának mindenképpen nyernie kell. Az amerikaiak nagy többsége számára gyakorlatilag lehetetlenné vált családi körben elhunyni, vagy szembeszegülni egy elsődleges rák megműtésével, aminek mellőzése pedig még lehetővé tenné a túlságosan nagy fájdalmak nélküli halált, miként lehetetlen bizonyos esetekben elkerülni az elmeegyérintézetbe való beutalást is.

Mihelyt kötelezővé válik, csökkenő díj-szabású az egészségügyi biztosítás, és gyakorlatilag hozzáférhetővé tesz bármilyen, az orvos javallta kezelést. Akik hamarabb halnak meg, kevesebb szolgáltatáshoz jutnak, s akik később halnak meg, azok részesülnek a legigényesebb kezelésben. Az egy főre jutó orvosi költségek a halál közeledtével emelkednek jelentősen. Az orvosokat és intézményeiket arra ösztönzik, hogy szolgáltatásaikat a haldoklók klinikai helyzetének megkönnyítésére összpontosítsák. A biztosítás az élet meghosszabbítását lehetővé tevő újabb anyagi erőforrásokat bocsát rendelkezésére az orvosi testületnek, ezektől az ily módon is kevésbé egészségessé váló társadalom fosztják meg. A kötelező egészségügyi biztosítás lehetővé teszi, hogy az orvosi testület állandóan újabb és újabb pénzüsszegeket préseljen ki.

(A kötelező iskolai oktatás elve általánosan elfogadott. Én azonban igyekszem megkérdőjelezni ezt az elvet. Az emberek többsége kételkedik a kötelező orvosi kezelés értékében. Hangsúlyozni kívánom, hogy társadalmunkban az egészségügyi gondozás máris kötelező. A legtöbb esetben az orvosok döntenek el, mikor kell valakinek elszenvednie beavatkozását, milyen kezelésnek kell alávetnie

magát. Az egészségügyi szolgáltatásoknak való alávetettséget különféle törvényes intézkedések szabályozzák: kényszerű elkülönítés a pszichiátriai kórházakban; kényszerű és szociális ügyosztályok ellenőrzése gyógyszer fogyasztása bizonyos betegségek esetében, ha el akarják kerülni a kórházi beutalást; kötelező oltások; a bizonyos térségekben elkerülhetetlenné vált szülészeti beutalás. Kétségbe ismert, pedig talán még jellemzőbb tény a gyermekek kötelező gyógykezelése. Nixon elnök 1970 júliusában üzenetet intézett a közoktatásügyi minisztériumhoz, amelyben azt ajánlotta, hogy minden gyermeket vessenek alá tesztvizsgálatnak, s kezeljék azokat — szükség esetén e célra rendelt intézetekben —, akiknél társadalomellenes vagy bűnöző hajlamokat fedeznek fel. Saint Louis *county*-ban (Missouri állam) az iskolai tanulmányaik során nehézségekbe ütköző gyermekek egyharmada az iskolai hatóságoktól amfetamin-készítményt kapott. Igaz, a napilapok tiltakozó kampánya eredményeként ilyesmire a jövőben csak a szülők beleegyezésével kerülhet sor. Az orvosok praktikáinak tulajdoníthatóan nagyon elterjedt a közvetett kényszerítés. Az alapkészítmények lassanként eltűnnek a patikákból, helyükbe olyanok kerülnek, amelyeket csak rendelvényekre szabad kiadni. Még egy példa: növekszik a balesetek áldozatainak segítségére siető laikusok ellen indított kártérítési perek száma. A kényszerítés legszomorúbb jele talán a reménytelen esetek kötelező kezelése. Franck Turnbull felveti a rák műtéti kezelésének problémáját: néha kitolják vele az abban a szakaszban még kevesebb kinnal járó halál időpontját, hogy aztán sokkal retentesebb kövesse a sebészeti és radiológiai beavatkozást.)

Persze, mindez csak addig tarthat, amíg megszabják az egy személyre fordítható közkiadások felső határát. Az orvosi testület közületi ellenőrzésének hatékonysága attól függ, mennyire becsületesen veszik fontolóra egy ilyen felső határ szükségességét. Az orvosok alkalmazásának és elbocsátásának hatalmával felruházott laikusok bizottságai, amelyek a honoráriumok megszabására is illetékesek, ellenőrzésük alatt tarthatják az egyének tisztességtelenségét, de nem törhetik le az olyan orvos dőlőfét, aki hivatása kudarcának tekinti a súlyos műtéten átesett beteg halálát. A nagyközönség igazán abban az esetben vonhatná ellenőrzése alá a gyógyászati ipart, ha a közköltegen tanult és államilag fizetett orvosok csupán meghatározott szá-



Cseh Gusztáv kollázsa

mű kezelési mód között választhatnának. Amíg ilyenszerű döntés nem születik, a mindenkinek egy bizonyos minimumot és — ha az orvos úgy akarja — akár a lehetetlent is garantáló különféle egészségügyi biztosítási terveknek semmi értelmük sincs.

A jelenlegi helyzetben a korlátlan orvosi ellátást szavatoló egészségügyi biz-



tosítások következményei mind minőségi, mind mennyiségi viszonylatban kiszámíthatatlanok. Magasztalják őket; úgymond, e biztosítások révén az egyén szabadabban rendelkezhet saját sorsa fölött. Pedig lényegében csupán annyi lehetőséget biztosítanak a diplomás orvosok között való válogatásra, amennyit a politikusok közöttire a szavazások alkalmával. A biztosítás a legjobb esetben is csupán azt teszi lehetővé a biztosított számára, hogy személyét és sorsát az orvosi komplexumhoz tartozó valamelyik fogadóemberre bízva. Az orvos szabja meg a betegét szolgáló fogyasztási javak mennyiségét. Ő dönti el, milyen kombinációban szolgálják betege érdekét a kórházak, a gyógyszerek, a pszichoterápia, szükség esetén a kényszerzubbony. Hogy melyiket mikor és milyen mennyiségben alkalmazzák, azt nem a beteg, hanem más dönti el az adott pillanatban. Mindezen nem lehet változtatni mindaddig, amíg a biztosítás arra hivatott, hogy a kliensnek az egyre izmosodó ipar termékét szállítsa: termékei per definitionem nem állnak rendelkezésre elegendő mennyiségben.

Az orvos, akárcsak a politikai közigazdász, meg van győződve arról, hogy az orvosi szolgáltatás jó dolog, ebből következően soha sincs elég belőle. Hagyományos orvoserkölése azt súgja neki, hogy nem lehet elégedett, amíg mindent el nem követett, amit tudománya a beteg „megmentésére” lehetővé tesz. Néhány száz esztendővel ezelőtt ez egyértelmű volt a virrasztással a beteg ágyánál. Ma-napság már az utolsó stádiumban levő rákos beteg áthelyezését jelentheti a műtőből az intenzív terápia-osztályra. Ott aztán az orvos különféle készítményeket adagolhat a halállal viaskodónak, hogy túlélje legalább azt az éjszakát, amíg ő a szolgálatos. Az orvos silány utá-zata a minden eszközzel bármely célt szolgáló fejlődés szükségességét hirdető politikai közigazdásznak, kiváltképpen, ha sikerül addig késelettetnie a kollapszust, amíg a soron következő kolléga szolgálati ideje megkezdődik. Ha a beteg ellenáll a kezelésnek, az orvos pszichia-ter kollégája segítségét kéri, hogy aztán közös erővel legyűrhessek a fogyasztó utolsó, kétségbeesett ellenállását...

Egyénenként a doktorok nem hajlan-dók magukra ismerni a gyógyításra hi-vatottak e karikatúrájában, amely azt ábrázolja, miként válik az orvos az „op-

timális” kezelés révén a maximális kín-zás művészévé. Ők jól tudják, hogy a jó alvás, a rendszeres életmód, a tar-tózkodás a dohányzástól sokkal többel meghosszabbíthatná betegeik életét, mint minden gyógymódjuk együttvéve. Csak-hogy a személyes szerénység és megfon-toltság nem mentesítheti az orvost szak-mája törvényszerűségeitől, amelyek meg-határozzák nemcsak saját erkölcsi kör-nyezetét, hanem már a páciensét is. A kórházak monopóliuma az ágyhoz kö-tött betegek gondozására a modern la-kások építészeti koncepciójában is tükr-öződik. Szinte lehetetlen vált otthon, a saját lakásban betegnek lenni; kényel-metlen otthon kivárni a halált.

Tényként szögezhető le, hogy — az or-vo-si testület nyomására — a preventív medicínát, az egészség helyreállítását baleset után vagy egy-egy krízist kö-vetően, s végül az élet utolsó szakaszá-nak a meghosszabbítását az egészség-ügyi ipari komplexum monopolizálta ugyanúgy, ahogy a tudás ipari komple-xuma monopolizálta a fiatalokéiak is-tápolását, iskolai bizonyítványaik kiboc-sátását, szakosított, sajátos beavatásukat az ismeretek világába. E folyamatban az az időszak vált az egészség legjel-lemezőbb és mérhető dimenziójává, amely-ben az orvos páciensét életben tartja. Az orvosi ellátás javulása legfontosabb mu-tatójának tekintik a várható életkor meg-hosszabbodását, még akkor is, ha e pro-longálásnak gyakorlatilag semmi köze az orvosi szolgáltatásokhoz (kivéve persze a haldoklók esetét).

Mindennek az a következménye, hogy az idősebb korosztályba tartozók az „egészségügyet” az élet meghosszabbítá-sára hivatott szolgáltatásnak tekintik. A vonatkozó statisztikákkal betáplált népe-ség szemében az öregedés átalakult vala-miféle orvosi és kozmetikai megifjító for-rásból való szüntelenül növekvő életre-mény-fogyasztássá. De még az orvosok legjobbjai is csak nehezen akadályozhatja meg, hogy páciense felismerje: a legha-tékonyabb „kezelés” is egyre kevesebbet használ, pedig elviselése mind kínosabb és megalázóbb.

Néhány esztendeje az Egyesült Álla-mokban a közegészségügyi kiadások évi tizenkét százalékkal emelkednek, vagyis a növekedés hányadosa minden más ágazaténál magasabb. Még ennél is nagyobb az első élet évekre, valamint a két utol-só évre fordított költségek emelkedésé-nek üteme.

Bevezette és fordította Farkas László

Leckekönyv

Tanár vagyok. Sose tanítottam. Ha tanítani mernék, ennyiből állna a lecke: CSAK ANNAK A SZAVÁRA FIGYELJETEK, AKI LEÜL MELLÉTEK TANULNI. Legjobb tanárom, a felejthetetlen, az igazi MESTER mondogatta: „Ne felejtsetek el gondolkozni.“ Útravalóul szánta nekünk, akik nem készültünk elutazni, s azóta is ezen gondolkozunk különböző padokon üldögélve. Mi itt maradtunk, ő kelt útra, csengettek ugyanis, a tanár úr szórakozottan biccentett, és kisietett az életünkből. Csak másnap tudtuk meg, hova igyekezett, milyen vonat várta. Akkor vettük észre, hogy tulajdonképpen elbúcsúzott — minden tanítás búcsú —, mert nem akart vizsgáztatni. Talán attól tartott, hogy rossz diákszokás szerint szigorlat után elfelejtjük a leckét. Azóta is örök szesszióban élek, mint akit bármikor levizsgáztathatnak a Mester tantárgyából. Ezért aztán minden nap hangtalanul felmondom magamnak az egészet.

Más leckéket is kaptam. Egyik dolgozatomban (a vakációról szólt) felszólítottam pajtásaimat, hogy labdázzanak. A tanító — rendbontástól tartva? — piros ceruzával kihúzta az egészet, a labdától a felkiáltójelig. Osztálytársaim némelyike azóta se mer labdázni. Veszélyes sport — mondják —, az ember el-eshet, megütheti magát. Nagyon szerettem labdázni, ezért tornaóra után — megint dolgozatot írtunk, nem emlékszem már, miről — megkérdeztem: „megfigyeltétek-e, hogy a gyalázat mindig indokoltabb a kockázatnál?“ Itt meg a kérdő mondat nem tetszett, átalakítottam kijelentő mondattá, így: „Megfigyelhető, hogy a gyalázat mindig indokoltabb a kockázatnál.“ Dehát ez olyan, mintha én tanítani akarnék valakiket valamire, holott én nem tudok tanítani, csak kérdezni tudok.

És a kérdésekkel mindig baj van. Egyszer a vizsgán rosszállóan megjegyezték, hogy keveset írtam a Faustról. Megkérdeztem, hogy nem elég-e, amit Goethe írt. Kiderült, hogy tiszteletlen voltam (dehát én éppen tiszteletből nem írtam többet — mindig félreértik az embert!). — Meg se buktattak, csak levontak az osztályzatomból.

Máskor a nagyvilággal gyűlt meg a bajom. Piros ceruzával kijavították kisvilágra, s megrótták szerénytelenség címén, hiába bizonygattam, hogy a kisdolgot a nagydologtól már hároméves koromban meg tudtam különböztetni.

Ez lenne hát a leckekönyvem. (Indexnek is hívják.)

Csoda-e, hogy — bár tanár volnék, mondom — sose mertem tanítani? Taníthat-e valaki, aki mindent összekever, akinek a vonatról a gondolkodás jut az eszébe, a gondolatról a labda, ráadásul nem is szünetben, hanem órán, dolgozatírásakor, Goethéről a nagyvilág, a kisvilágról a kockázat, a kockázatról megint csak a vonat — nem is szeretek utazni —, s majdnem elfelejtettem elmondani, mennyit szidtak első elemista koromban, hogy írás közben olyan

görcsösen szorítom a tollat. Pedig nem is akartam szorítani, csak izgultam, valahányszor tollat adtak a kezembe, borzasztó volt a felelősség: írni, ezért hát összpontosítottam és igyekeztem és szorítottam a tollat, amíg aztán egy éjszaka azt álmodtam, hogy a lecke az új írka első lapjáról átütött az egész füzetben, az összes lapokon, a padba is bevésődött minden betű, és a padon át belekarcolódott a padlóba, a padlódeszkát fel kellett szedni, látszott az írás még a pince földjén is, nagyon botrány volt, kicsaptak a közvagyon rongálásáért. Hiába magyaráztam a haragos tanfelügyelőnek, hogy az írás nem rongál semmit. — Szörnyű álom volt.

Arra ébredtem, hogy tanár vagyok.

Szilágyi Júlia

Madách a pinceklubban

„Komoly férfiak, / ünnepélyes arccal, / körbeülték a kerekasztalt.“ Nem, ezt a néhány verssort nem rólunk írták, akik hívásra házhoz jöttünk, hogy a Madách-évfordulón elbeszélgezzünk a Szatmári Magyar Líceum irodalmi körének tagjaival — noha a mi „kerekasztalunk“ is ilyen ünnepélyesen kezdődött, ünneplőbe öltözött diákok és néhány tanárunk előtt. A vers, amelyből idéztem, hosszú gondozott hajú festőkről és költőkről, szemüveges tanárokról, írókról, kritikusokról, sőt feketeruhás miniszterekről, gyári munkásokról szól; az ország gondjáról döntenek ők a kongresszusi teremben; ide téved be, az elvtársak közé, egy leányka, megszeppenten ül a hatalmas széken, s amikor megkérdezik tőle, mit keres ott, akadozó hangon suttogja: „Én... / a kritikát képviselem“. A gyermeket ölbe veszik, ágyába teszik, hiszen „A kongresszus / nem játszótér!“

Többek közt ezt a kedves, naiv verset hoztam magammal Szatmárról — akkor még nem tudtam, hogy egy szerkesztői jegyzet gondolatmenetét fogja majd elindítani. Az „elnöki“ asztaltól pásztázva a minden elhangzó szóra figyelő tekinteteket, feltűnt egy sugaras nézésű kislány (középiskolai viszonyításban nagylánynak kellene mondanom), aki a többé-kevésbé ünnepélyes-hivatalos bevezető előadás után, a közvetlenné vált kérdezz-felelek hangulatban kétszer is felpattant, s előbb Madáchnak, majd nekünk szögezve a kérdést, szót emelt a tényleges női egyenjogúság mellett. Nos, ő írta az idézett verset, Oláh Agnes, XI. osztályos tanuló. Hogy költő lesz-e belőle vagy sem, nem merném még megjósolni, tehetségénél azonban — ezúttal — fontosabbnak érzem a versekben is kifejeződő magatartást. A tőle elkért kéziratlapok közt találtam a Sors című, 1973-as keltezésű hat sort:

Mit akarsz tőlem?
Fáj valamid?
Írjad a versed!

Mit akarsz tőlem?
Éhes vagy talán?
Zabáld a versed!

A szatmári kislány egyszóval nemcsak Madáchcsal s nemcsak velünk vitatkozik, hanem a sorssal is... De kár volna elviccelni a dolgot. Egy felfogás heves ellenzését kár volna nem meglátni ezekben a frappáns verssorokban, egy felfogását, amely megbocsátóan legyint iskolásfiúk és lányok versíró kísérleteire, a kiírt, kiélt fájdalokra, vágyakra, s kész a tanáccsal: „Zabáld a versed!” Holott sokkal többről van szó, mint valamiféle elmaradhatatlan önképzőkörösdiről, amelyet már csak az évszázados hagyományoknál fogva sem lehet mellőzni. (Véletlenül egyébként épp most került a kezembe a kolozsvári 11. számú magyar tannyelvű liceum diáklapja, a Hajnal első, meglepően érett írásokat is tartalmazó száma s benne Gaal György tanár érdekes, filológiai igényű tanulmánya e diáklap jó száz évvel ezelőtti elődjéről. Erdemes elolvasni!)

Egy-egy ilyen vers s az újra élő hagyományok szükségszerűen gondolkodtatnak el iskola és irodalom mai viszonyáról. Annyi rossz, lélektelen irodalomóra közeli emléke, saját vélemény helyett válogatott közhelyeket felmondó dolgozatok olvasása után jólesik arról beszélni, hogy egy „vidéki” iskola hangulatos diákklubjában, lenn a pincében (ahova táncolni és társaik képzőművészeti kiállítását megnézni ugyancsak járnak a nagydiákok) mintegy száz fiú és lány Madáchról vitatkozik, megpróbálja Madáchot, Az ember tragédiáját továbbgondolni — és nem óvatoskodik a kérdésekkel. Miért nem beszéltünk évekig Madáchról? Milyen társadalom következik a kommunizmus után? Ezek s a hozzájuk hasonló gondolatok a bizalom légköréről tanúskodtak egy 1973 február közepi szombat délután, sokszor szidott, elmarasztalt ifjúságunk — „ez a mai ifjúság” — legjobbainak érettségéről. S a Hajnalban lapozgatva (de lapozhatnék a sepsiszentgyörgyiek, a szatmáriak vagy a kolozsvári Brassai Sámuel Liceum diáklapjában is,) a következő soroknál állok meg — mert a kis-sé még iskolás fogalmazáson a gondolat, az önkifejezés őszintesége süt át:

„Ady bizalma irántunk több a bizalomnál — megbízatást, életecél, hivatást jelent.

...A »lázadás« a fiatal generáció bizonyos fokig normális tulajdonsága. Talán úgy érezzük, hogy bilincsekbe szorítanak, szabad »röptünket« gátolják. Többet akarunk tudni, jobban akarunk élni, mint szüleink. Életünket szebbé, gyümölcsözőbbé akarjuk tenni. De nagyon kell vigyáznunk, ment e lázadásunk értelmetlen szélmalomharc is lehet.

A régi kötöttségek elleni »lázadást« Ady nem tagadja meg. De nem lázad, ha igaz értékekre talál, sőt drága kincsnek tartja azokat.“

Valahogy így képzeljük el mi is a korszerű középiskolai irodalomoktatást — amely bizonyára nem kisebb probléma, mint a matematika és fizika modern tanítása vagy a termelési gyakorlat hasznos megszervezése —, ilyennek szeretnénk iskola és irodalom kapcsolatát 1973-ban, hogy Horváth Attila XI. c. osztályos tanuló vallomását Adyról, irodalmi múltunk értékeiről ne kivételnek kelljen tekintenünk, hanem a többség véleményének, felismerésének. Vagy talán ma, amikor középiskoláinkban újra tanítják Madáchot, sőt itt-ott vitatkoznak is róla, s amikor egyre-másra jelennek meg az új diáklapok — már ezt a korszerűsödést üdvözölhetjük?

Szeretnénk hinni, hogy így van.

Kántor Lajos

Lyukasóráim

1. Bágyon már-már annyira az Erdélyi Érchegeység hóna alá húzódott, hogy alighanem még egy toppanással annak háta mögé kerekedne. Neves koponyák igazán ritkán fordultak itt meg. Ha jöttek, katonának való legényekért vagy szolgáló lányokért jöttek. Ha nem ezért, akkor széndéért a fejedelem szekérébe, borért a püspök asztalára. Hunyadi János csak egyszer állott meg a falu utolsó házánál, szavára 300 talpas jobbágy-ivadék máris kiegyenesítette L-ben álló kaszáját. (Azóta is nagyobb becse van kaszának, élesen vágó kacornak itt, mint a lelkeket inkább dédelgető tudományoknak.) Életre menő harc (és néha virtuskodás) meg életet adó munka hátországa e vidék hosszú fonatján az éveknek... Mégis nagynéha eszünkbe jut egy-egy híresebb fegyverkovácsa, gazdája, sírkőfaragója, molnára, jóhangú kántora vagy paptanítója. A Homoród mentéről elszármazott Kénosi Tózsér János nevét is már csak foszladozó okiratok emlegetik. Hogy mi ösztönözhetette elfogadni a bágyoni paposkodást-tanítóskodást, hogy miért választotta kolozsvári oratorok helyett eldugott falu nebulóinak a nevelését, nem lehet tudni. Talán a pestis vagy az ugyanúgy élő németesítés elől menekülhetett? (Mert valamelyiknek mindég nem-et tudott mondani e környék. Akkor volt jó a termés, ha mindkettőnek nem-et mondott.) Az biztos, hogy az anyanyelvű tanításnak ez a korai harcosa (Bessenyei György erdélyi kortársa!) elképzeléseinek, szép terveinek talajt keresett, termő talajt, Aranyosszéken. Kapott-e? Szivályos vidéken vajmi keveset. De annyit igen, hogy a Torockószentgyörgyön dolgozó Uzoni Fosztó István most — 1770 táján vagyunk — készül a egyháztörténetéhez az erdélyrészi unitárius írók könyvtáiról szóló dolgozatával érdekes adatokat szolgáltatthasson. Kénosi „rector urunk“ nem korbácsütéseket osztogatott a tudományokra fogékony falunak (épp az idő táján váltja fel iskoláinkban a korbács a botot), de annál több nemes „tudósságot“. Hogy századok tanulhassanak belőle... Könyvek fölé hajoltatta parasztyermekek fejét, vagy gyümölcsfákat ojtott; prédikált, temetett, hogy utána féltett irataiban kotorásszon, könyvét írja. Iskola és közművelődés így kapcsolódhatott össze már akkor is. Idők mostohasága s avatatlan kezek szórták szét munkáinak nagy részét. (Az erdélyi nyomdákrol dolgozatot írt.) Jegyzeteinek egyik hányada Uzoni Fosztóhoz, majd annak Kővenden paposkodó fiához került, a 48-as forrongásokat túlélte anyag pedig Kolozsvárra levéltárakba. A munka hátországnak szellemi tartaléka volt s maradt, mert környezete még ezt sem igényelte. Nevét elfelejtették, akár egy sírkőfaragónak vagy jóhangú kántornak.

2. Százegynéhány évet ugrottunk, s viz is magával szekeresünk. Tyű, hogy hájt! Csak ott állunk meg — mondja —, ahol istenhoztával fogadnak. Az ott a Szamos? Igen. Látom, csakugyan, a Szent Mihály-templom, ott, a sátrak gyűrűjében... Miért álltunk meg, szekeres?! Mert köszöntöttek. S máris úgy elvegyülünk a keménykalapos civisek között, mint y az ábécében. Látod, bök övön társam, jókor érkeztünk. Tanári Kört ül a város nagytiszteletű diplomás közönsége. Nem értem! Szóval úgy képzeld, mintha amolyan — modernebb kifejezéssel élve — tanári klubféleség lenne ez... Hivatalos szervezet? Fenét. Tetszés szerint járnak ide, még a maturandusok is látogathatják, hogyha tanáraik javasolják. Tudós dolgozatokat mutatnak be, vitatkoznak, veszekednek is, hogy utána a biliárdasztal körül egymás arcába mosolyogjanak. Értem!

Szakmai továbbképző — buggyan ki számból a fejenütött szó... Egyfajta „rösziklás“. Társam helybehagyóan ütött nyakon. És az ott? A kolozsvári Tanári Kör megalapítója, a szigorú és mindig szervező Kuncz Elek. Első kolozsvári tankerületi főigazgatónk. (Elnézem. A folyosó egyik szögletében áll, balázsfalvi román kollégájával beszélget, kopottas fekete kabátja zsebéből füzetnyi vastag könyv látszik ki. Nemrég megjelent pedagógiai munkája. Tekintete szinte simogat.) Figyeld tovább! — térít vissza gondolataimból útitársam — szekérre ülünk azonnal, úgy látom. (És jól látta. A kis öreg kisurrant, valamit hagyakozott „szárnysegédjének“. — Hű, most valóban főigazgatói komorság ülte az arcát! — Majd elutasítva a porta előtt várakozó konflist, a belső vár falai mentén hazasietett. Láttam, ahogyan a Görögtemplom utcai hosszú, hatméteres szoba nagy asztalától szétrebben a kilenc anyátlan gyermek, velük a szomszédlány, Sárrika, és egy szegény színészno nyurga fia, Géza, a későbbi Nyugat első nemzedékének Laczkó Gézája. Könyveik mellett csak kuncogni mernek, nehogy az Apa a „komolyság“ mögé lásson, s a két Kuncz-fiú — Ödön és Aladár — éppen beleszorult a paplanhuzatból összefércelt háromkirályok-ruhába, a papírzsák-korona Dédi [Ödön] homlokára izzadt...) Pillanatok múlva Zilahon voltunk — főtanfeligyünk nyomában. Szekerünk bele-beleakadt az erdélyi dombokba, fenyők mosták tengelyeit útközben. Istenhoztával fogadtak a térdnadrágos diákok; kalapemeléssel (vaskalappal talán, mert súlyosaknak néztek ki) egynéhány tanár. Belépünk az osztályba. Nézem itt az első padban ülő tanulót. Barna arca szomorúan sima, homlokát ujjnyival megnyújtja rövid haja, szépen félrefésülve, mintha most tette volna el csontfésűjét. Ki ez? Atnéz tanára felett, még az iskola felett is át... Ki tudja, hová? Vajon ki ő? Mint hogyha apám nézése lenne. Mégse. Pedig mivelnek is sokan meláznak így, csak hogy a gondokat isten villája szórja halomra ennek a gyerekeknek a szemében. Ki ő? Megvan! Csak ő lehet, egyedül ő. Aki holnap-holnapután barátjaul fogadja a játékos Kuncz Aladárt, a szeplős Laczkó Gézát, és — szinte kedvtelésből (óh, isteni kedv!) — irodalmat csinálnak... iskolákon kívülre szólót. Ady Endre! Igen, a tanár névsorolvasásából már bizonyosra tudom. Kuncz Elek belemosolyog a barna szemekbe, miközben — megsértve-megszegve saját szigorúságát — szétbontja a helyi lap egyik friss példányát... A kisdiaák tekintete makulátlan, akár a reggeli fenyves. Padján fehér lapok, millió beíratlan lap... Szekerünk megmosottan érkezett haza, tele beíratlan papirokkal. Kiosztottuk a várakozóknak. Azok kirakták ablakaikba, s a világnak mutogatják.

3. Iskolánk ablakai március végétől állandóan nyitva voltak. Az utca ilyenformán gyakran beleszóllhatott tanításunkba. Akkor is, amikor ez a kis eset történt. Második voltam. Aznap már három óránk csúszott el: egyik, a számtan, csukamájolaj-osztással szépírás helyett pucérra vetköztettek, s gatyakor-cainkban vizsgálódtak, most meg oltanak (a háború hagyta nyavalyák ellen oltani „ótotlak“ eleget), akár pezsdülő csemetéket. Elemóziás tarisznyáinkat kiraktuk a nyitott ablak párkányára. Mozgalmas nap lévén, étvágyunk sem volt enni, eszünk majd énekórán...

Népdalokat dúdolgattunk. És zengett az osztályterem. Néha-néha bekiáltott valaki az ablakon: „ne siess, add meg a módját!“, vagy maga is dúdolt velünk... De ilyen énekóra, mint ez, egy sem volt — előtte sem, azóta sem. Tanítónk felírta már a kezdő sorokat, mondogatván felhangosan, hogy füleken keresztül is lelkekhez juthasson. „Nem idevalósi születésű vagyok én, Messi földről idevándó...“ S hirtelen az ablak alatt hegedű húr-

jat pendültek meg, mély férfihang vitte a sohasem hallott dallamot, szállt, szabadon, akár tavasszal kertek füstje, s szomorkásan, mint töröttszárnyú madarak szoktak. A kövendi bolond tanító volt. Mindenki ismerte. Fehérre kopott kabátját mindég a szél porolta, míg Aranyosszék falvait járta féldecikért, darabka kenyerekért. Az értelmet már kiverték a gyűlölködés bestiái — első-ízben a vaspárdisták, majd mert még mindig énekelt, a német vaskeresztesek —, de a láng még ott csillogott szemében. Tiszta óráiban nagy terveiről beszélt utasoknak (legtöbbször úton volt), falusi főiskolákat emlegetett, mint valamikor Apáczai Csere, Bágyonba nyomdát tervezett. Amikor fájdalmai utolérték, csak énekléssel tudta gyógyítani. Mint ahogy most is. Harmadszorra ismételte, az osztály vele énekelt — madarak kedvével, fenyők tisztaságával... S utána eltűntek az ablakokból rakott elemóziás tasakok; a kövendi „bolond tanító” — nevét nem jegyeztem meg — megint jóllakatott. Másnap, harmadnap este földekről, kocsmából hazaverődő legények dúdoltak. Egyik-másik szava nem talált, mással pótolták, alakítgatták. Mintha tán így szebben is hangzott volna...

4. Bartók dalai csendültek föl az enyedi Bethlen-kollégium 350. életévét ünneplő diákok száján. Valahol ott danolászott a kövendi bolond tanító, boldog lehetett, hogy találkozott Apáczai Jánossal, megbeszélni dédelgetett tervüket... Az Órhegyről visszapillantott Kőrösi Csoma; Vásárhelyi Tőke István minket keres, hogy átadjuk pecsétes levelét Uzoni Fosztónak... Míg a Költő beszél, megindulunk fel a hegyre. Jön Kemény Zsigmond, Kuncz Elek, Áprily, Szentimrei, Sütő és ezer fehéringes diák... Nem megy úgy föl a hegyre egyik sem, hogy vissza ne nézne a nagy udvarra... Ősz fejek keresik, köszöntik egymást. Szervusz — szólal meg valaki —, be megváltoztál!... de mondd meg, hogy hívnak, ki vagy?

Egymást megtalálni néznek össze tanítóink.

Szabó István

A felnőttek védelmében

Visszaemlékezés. Iskola... rosszul szellőztetett osztályok levegője: petróleummal átítatott padló bűze, testkigőzölgés és szűrős krétaszag keveréke. Kellemetlen a szaglás-émlék, jelképe a pszichikai emlékezésnek. Az én iskola-émlékem kínos, nyomasztó. Ebből felbukkan, talán az egyetlen emberi hang, S. A. néni, az irodalomtanárnő.

Látószög kérdése, ahogyan a gyermek szemében a felnőtt világ jelenségei megnövekednek, hangsúlyozódnak. A felnőttek ezt már nem tudják. Alapélményem a kiszolgáltatottság, a megalázottság. Súlyosbítja a jelenséget, hogy mindig jó tanuló voltam, könnyedén győzve az anyagot, legfönnebb a sok olvasás következtében nagyon unatkoztam az iskolában. Tehát semmiféle kirívó konfliktusom nem volt. Ha túlságosan jól sikerült egy fogalmazás vagy egy rajz, meggyanúsítottak: „ezt nem te csináltad”. Nem hitték. Nem hittek a gyermeknek. Két ellenséges tábor: felnőttek és gyermekek.

Tárgyilagos önvizsgálattal megállapíthatom, sohasem voltak hatalmi vágyaim. Csak egyetlen egy: egy hónapig, mondjuk egy fél évig lehessek tanügy-miniszter. A vágyálom: a pedagógiai szakokra kizárólag kiváló képességű diákok kerülhessenek be, akiknek a hivatástudatát is „le kell tisztelni”; a tanügyi kádereknek lenne a legmagasabb fizetése! Gyökeres oktatási reform. A cél: a gyermek képességeinek, egyéniségének lehető legteljesebb kibontakoztatása. Önálló gondolkodásra való nevelés. A város legszebb épülete az iskola. Szín és korszerű forma kulturált összhangja, ragyogó tisztaság, egészséges munkaeszközök (székek, asztalok), színes, izléses egyenruha, növények és állatok. A gyermekek aktivizáló nevelése kerül előtérbe. Az intenzív esztétikai nevelés következményeképpen harmonikus mozgású, élénk szellemű, érdeklődő, magas érzelmi kultúrájú gyermekek nyüzsgönek a folyosón. Nincs rossz tartású, gátolt, sápadt gyermek, nincs iskolafóbia, lelki sérülés, tantárgy-iszony.

„A világreformot“ a játékgárakban és a pedagógusoknál kellene kezdeni.

Ovjátok meg tőlünk a gyermekeket! A gyermek a lehetőségek világa. A felnőtt kiteljesíti vagy — elvetéli a gyermekek lehetőségeit. A gyermek érzékenysége, kíváncsisága, tudásvágya, őszintesége, egészséges erkölcsi érzéke, képzeletvilágának szabadsága, szárnyalása igazolja tételemet. Tudom a másik oldalt is; ellenőrizhetetlen az ösztön, az indulat, még nem kiformált a tudat, kialakulatlan az izlés, hiányzik a tapasztalat, a tárgyi tudás.

Antoine de Saint-Exupéry mondja: „minden felnőtt gyermek volt először (de erre csak kevesen emlékeznek)“. Nem találok ennél jobb idézetet, ha a két világ — gyermekek és felnőttek — kérdéseiről beszélünk. (E szakadéka a két világ között szabad szemmel is látható, nem kell hozzá mikroszkóp.)

Értjük-e a gyermek világát, felfogjuk-e dimenzióit?

Vigyázat! Ez a mikrokozmosz, ez a kis univerzum teljes értékű, teljesség igényű. Honnan a felnőttek „meggyőződése“, hogy a gyermeki világ redukált? A méretek miatt?!

Különös módon ez a méretkülönbség adta fölény nagyon sok felnőtt számára teljes értékű ítélkezési és rendelkezési jogot jelent, erkölcsi, szellemi magasrendűségtudatot; egyszóval totális uralkodási jogot biztosít a kicsik világa fölött. Elég, ha egyes pedagógusok deformációjára gondolunk: az ellentmondást nem tűrő véleménynyilvánításra.

A dresszírozó nevelés alapindítéka a kényelem. A felnőtt türelmetlen a gyermek iránt, ingerlik annak civilizálatlan megnyilvánulásai, kiapadhatatlan kíváncsisága, életerős energiakitörései, jellemproblémái. Mindezt sokkal egyszerűbb, kényelmesebb sémába szorítani, mint időt, energiát áldozva, lépésről lépésre megismerni a gyermeket, minden oldalról megközelítve a problémáját. A nevelésben a felnőtt gondolkodás sémái érvényesülnek. Például a fegyelem. Tagadhatatlan, hogy külső-belső fegyelem nélkül nehéz bármilyen eredményt elérni az életben, a munkában, az alkotásban. Hogyan van az, hogy nagyon sok szülő vagy hivatásos pedagógus a fegyelmet mechanikus, lélektelen eszközökkel akarja elérni? Büntetés, kiabálás, esetleg a pálca: tehát a megfélemlítés. Alkalmazása csak látszateredményeket hoz. A gyermek meghunyászkodik ideig-óráig; de ha megvizsgáljuk, mi rejlik a meghunyászkodás mögött, ott sorakoznak az összes negatív reakciók: dac, egészen a megtorló bosszúvágyig, gátolások a rettegésig. A vágyálmomban szerepel az „érdekes iskola“ is, ahol a Kipling-mese kérdezősködő kis elefántjának kíváncsisága kielégül, ahol a gyermek

intenzív érdeklődését felhasználják, ébrentartják, ahol a csodálatos tudásanyag, amit az emberiség a gyermek elé tár, nem válik szürke, unalmas, „kötelező“ tananyagká.

Az ember transzponálja elvetélt vágyait a gyermeke jövő sorsába, igyekszik megóvni saját zökkenőitől. A kislánynomnak iskolafóbiája van. Nem elég a szinte két generációs időtávolság? A problémák még mindig...?

A vultureni-i csodagyerekek. Egy kis hegyi faluban meggondolkoztató, huszadik századi csoda történt. A falu minden gyermeke fest. A falu minden gyermeke szépen, érdekesen, merészen fest, úgy, hogy már nem egy nemzetközi díjat nyertek! Milyen különös biológiai csodával állunk szemben? Alig tér magához az ember az ámulatból, mikor megtudja, hogy a Bráila melletti Chișcani falu elemi iskolájában minden gyermek verset ír! És a jelenség ismétlődik Máramarosban, Gyimesközéplokon. A sepsiszentgyörgyi múzeum őrzi a mai gyermekek saját készítésű, szebbnél szebb, ötletesebbnél ötletesebb játékaikat, saját készítésű babaházait, autentikusan berendezve, gazdag baba-népviselést. Talán mégsem elszigetelt jelenséggel van dolgunk? A csoda talán a pedagógus varázslata, aki papírt, festéket vett (saját pénzén!), hogy a gyermeki képzelet gazdag világa képpé materializálódjék? A Tanügyi Kiadónál nemrég megjelent könyvben az amerikai gyermekszínházról olvastunk: a gyerekek mitológiai témától kezdve saját szövegű darabokig mindent játszanak, de — sajátos, gyermek-módon. Japánban az elemi iskolában megszokott dolog, hogy minden gyermek verset ír, fest, rajzol. A pszichológus, Székácsné Vida Mária adatszerűen bizonyítja, hogy az érzelmi, sőt a szellemi is nehezen beilleszkedő gyermeknek az iskolai rajz- és festésoktatás letapintható segítséget nyújt. Kókas Klára statisztikával ellenőrzi, hogyan hat a zeneoktatás a gyermek magatartására, fizikai fejlődésére, logikus gondolkodására, sőt előmenetelére a számtanban is!

Rántsuk össze az ugráló adatokat. Már megint egyszerű ténnyel állunk szemben. Minden gyermek rajzol, énekel, táncol, sőt „színházik“. Hol és mikor csökevényesedik, satnyul el ez az alap-adottság? (Taláncsak nem az iskolában?)

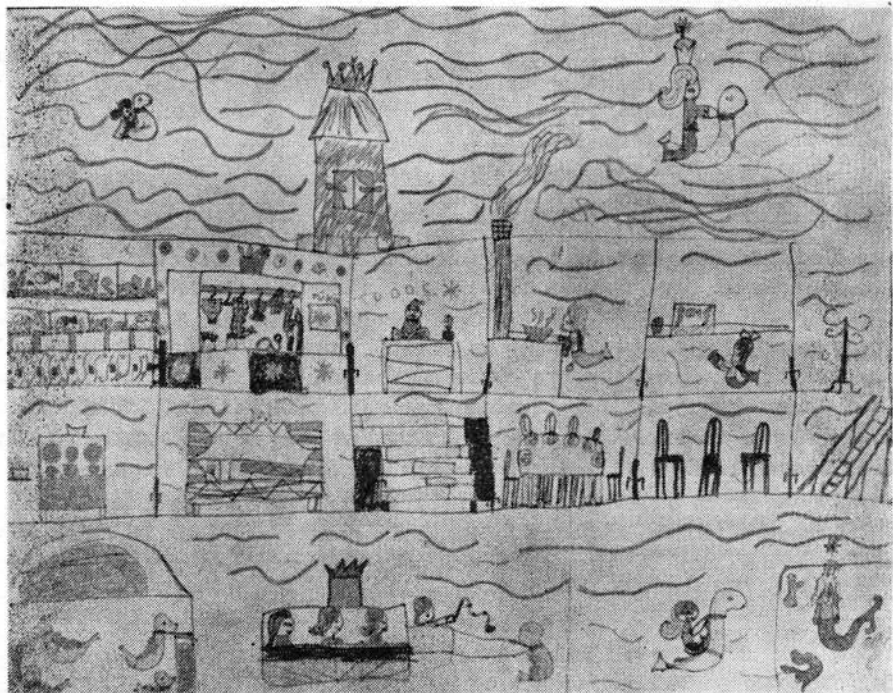
Mi lenne, ha egyre több olyan iskola lenne, mint a vultureni-i, ha minden gyermek tanulna zenét, ha minden elemista verset írna, ha lenne igazi, őszinte átélésű gyermekszínházi? A gyermekkori alkotási élmények lélektani, érzelmi, szellemi, magatartásbeli hatása felmérhetetlen.

Esztétikai anyanyelv? Közvetíthető-e a legmagasabbrendű művészet primer élményként az első életévekben? Elsajátítható-e olyan természetesen, mint az anyanyelv, és azzal egyidejűleg? Herbert Read 1953-ban az érzékszervek fejlesztését jelöli meg a művészeti nevelés elsődleges céljaként. A japán művészeti oktatás egyik célja anyagismeretre nevelni a gyermekeket, hogy saját népművészetükre alapozzák esztétikai fejlődésüket. Kodály Zoltán: „Vessünk véget annak a pedagógiai babonának, hogy a gyermeknek csak valami hígított művészetpótlék való.“ A zenei anyanyelvismeret szükségessége nem szorul már bizonyításra. Sok nagy alkotó művész vagy éppen szerény pedagógus, nevelő ismeri és tudja hasznosítani az esztétikai nevelés jelentőségét. A közismert példákon túl a hétköznapiak is tartogatnak számunkra meglepetéseket, felcsillanó eredményeket, erőfeszítéseket. Fokozatosan intézményes és korszerű formát kap majd a gyermekek esztétikai nevelése is, óvodáskortól az egyetemig.

Bábszínház. Végül hadd hivatkozzam személyes tapasztalataimra. Idestova huszonegyedik éve dolgozunk abban a színházban, amely elsősorban a gyer-

mekekhez szól: a bábszínházban. Ez a szinte negyedszázad magában foglalja a műfajjal való ismerkedésünket, harcunkat az anyaggal, önmagunkkal, próbálkozásainkat, hogy kitapogassuk a műfaj határait, megsejtsük lehetőségeit, hogy egy ősi színművészetet a ma nyelvén szólaltassunk meg. De kemény harcot kellett és kell vívni a közönnnyel, a közönnnyel, és megintcsak a közönnnyel! A gyermeknek szánt művészet iránti közöny hihetetlen, de valóságos. A „nagy” színházak előadásairól, alkotási kérdéseiről, dramaturgiájáról a kellő felelősséggel folynak a viták. Csakhogy huszonnégy év alatt senki nem foglalkozott elmélyülten, érdemben a bábszínházak művészeti, alkotási, pedagógiai kérdéseivel, eredményeivel és hibáival. (Kivéve persze a bábosokat és a gyermekeket.) Kaptunk ugyan kedves, vállveregető dicséretet éppen eleget. Még a sajtóban is. „Ügyesek” vagyunk. Csakhogy egy ilyen súlyú kérdés, mint a gyermekszínház, a gyermekek esztétikai nevelésének hathatós tényezője, ennél többet érdemel. A kritika, a sajtó, a pedagógus, az írók részéről. Miért marad ez el? Miért „csak” gyermekeknek játszunk?! Hát nem a gyermekből lesz a felnőtt? Az a felnőtt, akinek olyan nagy jelentőséget, fontosságot tulajdonítunk? Hiszen a gyermekvilág problémáival törődve a felnőtt világot védjük, segítjük! Ismerjük el végre, hogy a felnőtt világnak szüksége van a gyermekvilág dimenziójára. Művészetünk pedagógiai magatartása csak egy lehet: bízni a ma gyermekében. Nem föléje magasodni, sem kegyesen leereszkedni hozzá, hanem bízni benne, képességeiben, erkölcsi erejében, lehetőségeiben.

Kovács Ildikó



Szántay Kinga (10 éves): A szellők palotája

Tépelődések a Tanügyi Újság ürügyén

Amikor szerkesztő barátom néhány nappal ezelőtt megkért, hogy írjak a pedagógusok lapjáról, úgy éreztem, csak le kell ülnöm a gép elé, mondanivalóm voltaképpen készen várja, hogy formát öltjön. Valahogy így: ha az iskola a kultúra alapozó műhelye, ha e műhely milyensége jórészt a pedagóguson múlik, s ha a nevelők nevelésében, tájékoztatásában a pedagógusok lapja a legkönnyebben megragadható tényező — nem marad más hátra, mint a neveléstudományi köztudatban előtérbe került vonulatokat számba venni, a *Tanügyi Újságban* való jelenlétüket ellenőrizni. Meg is született a cikk — majd jött a tépelődés. Újabb változatokat gondoltam és kezdtem el, majd dobtam szemétkosárba, míg rájöttem: túlságosan fontosnak tartom az ügyet ahhoz, hogy ennyi idő alatt kerek, jólfésült lapbírálatot írhatnék. Maradok tehát tépelődéseim papírra vetésénél.

Először a lapbírálat gondolata zökkentett ki. Milyen alapon mondhatok ítéletet? Rendben van, voltam általános és voltam szakiskolai tanár, tanítottam főiskolán, belekóstoltam a szerkesztés gondjaiba, tudom azt, hogy a *Tanügyi Újságot* vásárolják — három tanerőre két példány jut. De nem tudom és nem is tudhatom azt, ami talán a legfontosabb: hogy a vásárlók milyen mértékben és főleg milyen haszonnal olvassák a lapot. Van valamelyes elképzelésem arról, hogy merre tart az iskola. Van, mert érdekel a kérdés és igyekszem utánaolvasni. De alig tudok valamit arról, *merre tart a tanár*.

Amit tudok, az is csak „kisempíria”. Húsz év alatt felhalmozott, alkalmyszerű tapasztalatanyag. Lesújtó és reménykeltő élmények: történéshallgató, aki — államvizsgán derül ki — nem tudja, mettől meddig tartott a tizenhetedik század, és földrajztanár, aki alkotmánytan órán több történelemfilozófiára tanít, mint historikus társa. Fáradt és tevékeny, olvasott és műveletlen, szeretett és utált tanárok. Ezzel az élményanyaggal nincs mit kezdeni. De valakinek vagy valakiknek, pszichológusoknak és szociológusoknak talán, meg kellene nézniük egyszer: mi is történik a tanárokkal?

Persze, kevés a szociológus és a pszichológus, pedig a fejlett országokban ezek a legnépesebb társadalomtudományi szakmák (fontos lenne ezt is tudatosítani tanárban és diákban). De ha már kevés a szakember, miért ne végezhetnék el ezeket a kutatásokat maguk a tanárok? Nemrég — *A Hét* egyik vitája alkalmából — tapasztaltam azt, hogy a résztvevők kivétel nélkül az iskolán *túl*, az iskolán *kívül* keresgéltek az alkotó értelmiségi (tanári) feladatokat. A legtöbb hozzászólónak a hagyományok gyűjtése jutott eszébe: népdal, néprajz, helytörténet. Senki sem nézett körül az iskola házatáján. Mi ez, kérdeztem akkor: menekülés-e vagy egyszerűen

egyoldalú értékrend? S ha az utóbbi, vajon nem sajtónk hibája-e, hogy a tettvágyat nem tereli gyakorlatiasabb, létfontosságúbb medrekbe? Mi mindent lehetne orvosolni, ha akadnának tanárok, akik megbízható képet adnának például arról, mennyire van és mennyire nincs szabad ideje a pedagógus-társadalomnak; miért becsüli alá vagy becsüli túl önmagát a nevelő; mit olvas és mit nem, mit kap és mit vár a kiadóktól, a sajtótól és különösképpen a *Tanügyi Újságtól*?

A kisempírián túl alig tudok tehát valamit. Amit tudok, azt egy G. Văideanu vezette munkaközösségnek köszönhetem. De kezdjem az idevágó kisempírián. Közel húsz éve annak, hogy valakit felvételire készítettem elő egy — nemzedékem számára jól ismert — félezer oldalas történelemkönyvből. Akkor értettem meg először, hogy terjedelem és hatékonyság jobbra fordított arányban állanak. Aztán a sors úgy hozta, hogy főiskolán felvételiztettem, s ekkor azt tapasztaltam, hogy az eseménytörténet kis részleteit folyékonyan felmondók az alapvető kérdésekben tájékozatlanok. Tudtak Stuart Máriáról, és nem tudtak az angol polgári forradalomról. Elővettem a tankönyvet: annyi az adat, hogy szükségszerűen elsikkad a lényeg. Akkor figyeltem fel először Văideanu egyik cikkére, ugyanazon szerzőre, aki tavaly egy munkaközösség élén kétezer tanár és diák oktatási eszményeit vette vizsgálat alá és tette közzé *Educația intelectuală* címen. A megállapítások felmutatása és értékelése megítélésem szerint a hazai neveléstudományi realizmus legkiemelkedőbb tanulságai közé tartozik. A megkérdezettek zöme számára a jó oktatás legfontosabb ismérve a *sok adat*. (Az adat, amely — Szentgyörgyi szavaival — eltompítja, ha éppen meg nem öli a szellemet!)

Văideanu és munkatársai elsőrendű oktatáspolitikai feladatként jelölték meg azt, hogy a lapos, enciklopédista, adathalmazásra tájolt eszményt *formatív*, a készségek kimunkálására összpontosító szemléletmóddal kell felcserélni. Javasolták, hogy a sajtó, a tömegkommunikációs eszközök tudatosítsák azt — amit, úgy hittük, már mindenki tud —, hogy az egyre gyorsabb ütemben elévülő ismeretek korában a jövő nemzedékének nem adatokra van szüksége, hanem az ismeretszerzés vágyára és e vágy kielégítésének a technikájára. Javasolták továbbá, hogy vizsgálatukat mások is ismételjék meg szűkebb, helyi viszonylatban. Elmaradt a sajtóvisszhang, a kutatásokból nem lett semmi. (A Văideanu-könyvről még a *Tanügyi Újság* sem írt.) Lenne tehát eddig egy biztos támpont: *a formatív elemek primátusa*, amit végig kellene vinni. Tudatosítani kellene azt, hogy például nomarchos és tudományos-műszaki forradalom egyaránt történelmi fogalom ugyan, de az első ismerete nélkül akár Nobel-díjat is lehet kapni, a második alapos megértése viszont nélkülözhetetlen a korban való tájékozódáshoz. Vagy azt, hogy lehet valaki művelt ember akkor is, ha nem tudja, mi fán terem a pleurococcus, de a lét egyik fontos vetületével szemben marad értetlen, ha nem fogja fel a metabolizmus lényegét. Eyszóval tudatosítani kellene azt, amit a nagy nevelők egyébként mindig tudtak, de ami ma fontosabbnak tűnik, mint bármikor — hogy tudniillik az ismereteknek van bizonyos *tudománytörténetileg adott értékrendje*.

Bizonyos rosszul értelmezett pedagógiai gyakorlatiasság jegyében a nevelők gyakran metodikai, didaktikai recepteket kérnek, rossz beidegzettséggel várják a munkájukat lépésről lépésre megnyugtatóan szabályozó módszertani előírást. Ami egyszerűen lehetetlen. Mert — mindenki tudja — ahány osztály, ahány gyermek, ahány óra: annyiféle eljárás. A tengerészt sem lehet felkészíteni csupán egy adott hajóútra: mindenkor tudnia kell, merre tart, hol milyen a széljárás, és milyen esetben körülbelül mit kell tennie.

A tantárgyelméleti mérlegelés készségére lenne hát szükség inkább, mint tantárgymódszertani receptekre. Arra, hogy a pedagógus azt mérlegelje: mi az értelme,

célja annak, amit éppen tanít, ma és holnap és még inkább tíz-húsz év távlatában. Tíz-húsz esztendő múlva — ez megint olyan dolog, amivel keveset foglalkozunk. Talán nemcsak mi, hiszen Galtung norvég jövőkutató felmérése szerint a jövő az emberi lét általánosan elfelejtett kiterjedése. Holott az emberi cselekvés mindig a jövőre irányul. A jövőt kötelezi el akkor is, ha nem számol vele. S szabad-e nem számolni vele éppen ott, ahol a tevékenység annyira a jövőre irányul, mint az iskolában?

Dívtos hordószónokok tiltakoznak a prospekció ellen. Van, aki a „szép új világ“-képzettől, van, aki a „világvég“ millenizmusától óv. A hordóról, úgy látszik, el lehet tekinteni attól, hogy a jövőt megfontoltan, felelősségtudattal fürkészni és optimista ábrándokat vagy pesszimista kételyeket kelteni nem ugyanaz. A jövő — sohasem tudtuk ennyire, mint ma — más lesz. Tehát valószínűleg elejti mai ismereteink jelentős részét, s a mai gyermekek, fiatalok szellemi hozományából inkább készségeiket fogja értékelni. A legutóbbi pártdokumentumokon kívül erre figyelmeztet többek között Marx György és Pavel Apostol is — hogy a magyarul nálunk is hozzáférhető irodalmat említsük (*A gyorsuló idő, Embertervezés 2000-re*).

Ha szigorú rend szerint haladok, nem állhattam volna meg a hordószónok figurájánál. Pedig érdemes, a hordó árnyékában talán az is tisztázódik, hogy miért allergiások nálunk egyes emberek a neveléstudományra. Mert azok, holott jó néhány név győzhetné meg őket — ha már egyéb nem — arról, hogy nem a pedagógiával van a baj. A művelődéstörténet legnagyobbjai között sokan vallották magukat pedagógusnak Arisztoteléstől napjainkig. Nobel-díjas tudósok áldozzák idejüket oktatásügyi kérdésekre. Honnan hát a csalán? Ismét egy kérdés, ami jobbra csak kérdés. De ha (megintcsak kisempíria alapján) választ is kellene adnom rá, egy szóban azt mondanám: a dilettantizmustól. Két szóval: a receptíróktól és a hordószónokoktól. A nevelés mindig a legbonyolultabb emberi tevékenységek közé tartozott — s ma különösen az, mert egyre gyorsabban változó, egyre bonyolultabb a világ, amelyben élünk.

Mit tehet itt az, akit a nevelésügy izgat? Talán négyféle lehetséges magatartásforma van — kettő a született dilettánsok, kettő a jobbjézésűek számára. A dilettáns többnyire beszédes: ha a szerényebb fajtából való, módszertani kisreceptgyártásra adja a fejét. Ha nagyravágyóbb, akkor összefüggéstelen, néha ellentmondó gondolatfoszlányokból szerkeszt hegyibeszédet. Az ember azonban valahogy úgy van megalkotva, hogy néha anélkül, hogy tudatosítaná magában a dilettantizmus tényálladékát, nem figyel oda — majd később magára a témára sem figyel, ha a dilettantizmus már lejáratta. Mit tesz, mit tehet a jobbjézésű érdekelt? Hallgat — saját ismereteinek korlátait érzékelve hallgat. Illetve addig hallgat, amíg rendszerben gondolkodva sejteni nem kezdi, mi a teendő.

Mi is hát a teendő? Nem tudom, csak azt tudom, hogy Philip H. Coombs — akinek *Az oktatás világválsága* című könyve valahol a hátam mögötti polcon van — maga sem mond végérvényes ítéletet. Edgar Faure könyve sem adja kezünkbe a nagy titkot, pedig a világ legjobb nevelésügyi szakembereinek referátumaira épült. (Pedagógustársadalmunk egyik könyv címével sem találkozott a *Tanügyi Újságban*.)

Nem tudom tehát, hogy mi a teendő, de (megintcsak a kisempíriára támaszkodva) a formatív elsőbbségén kívül is érzékelek néhány teendőt. Másodiknak például a pedagógia további tökéletesítését. S ezúttal nemcsak a *Tanügyi Újságról* van szó. Ameddig előfordulhat az, hogy egyik kedves kollégám természetes egyszerűséggel közli velem, miszerint lapjánál ő van megbízva a tanügyi kérdésekkel, de azokat kevéssé ismervén, kér, hogy segítsék neki, ameddig tehát a nevelésügyi

közírása nem válik *fontossá* (legalább annyira, mint teszem azt az irodalombírálat). ameddig értékrendünkben a nevelésügy nem kerül élre — igen, az élre, az irodalom, a színház, a képzőművészet, a zene, a történelem stb. ügye elé —, ameddig a kiadói gondok között alig szerepel az iskola szempontja, ameddig a közvéleményt formáló publicisztikai fórumok sem érzékelik a kérdés fontosságát: nos hát, addig nagyon nehéz lesz visszaszerezni a neveléstudomány hitelét.

S természetesen éppen ezért, éppen a közegellenállásba ütközve kell dühösen küzdeni érte. Dühösen és okosan. Azaz segítségül hívva a neveléstudomány világnagyságait. A feladat nem annyira nehéz, mint amennyire annak tűnik. Román fordításban az utóbbi egy-két év folyamán sok minden jelent meg Piaget, Bruner és Skinner tollából, csak fel kellene hívni rá a figyelmet (szemlével, szövegrészletek közlésével). És fel *kell* hívni a figyelmet, mert senki sem szerezheti vissza könnyebben a neveléstudomány értékét *a mi számunkra* is, mint a szakma nagyjai.

Mondom, hosszú évek óta izgat a nevelésügy, és néhány éve csillapítja-szítja izgalmamat a jó nevelésügyi olvasmányok növekvő tömege. Néha megerősíti, máskor megdönti feltevéseimet. Sokáig úgy képzeltem, hogy a nevelő fontossága anyagi dotációjában mérődik hitelesen. Hogy tehát az egyetemi tanár fontosabb a líceumi tanárnál, az pedig az általános iskolai tanerőnél, és így tovább — jóllehet a többször emlegetett kisempíria ugyancsak aláásta, kikezdte nézetemet. Főiskolai tanárként azt tapasztaltam, hogy hallgatóinkat kevésbé sikerül személyiségük alapvető jegyeiben megváltoztatni. Módszertani gyakorlatok alkalmával pedig azt láttam, hogy az általános iskolások sokkal fogékonyabbak, érdeklődőbbek a líceumi diákoknál. Első következtetésem — saját használatra — az volt, hogy a gyermeki kitarulkozás vagy a kor, vagy a rosszul felépített didaxis következtében egyre inkább alábbhagy. Az általános iskolai tanár tehát mindenképpen *hatékonyabb lehet* a líceumi vagy éppenséggel a főiskolai tanárnál.

Az utóbbi évek olvasmányai aztán közelebb vittek a kérdéshez. Számos kísérlet bizonyította be, hogy a nevelői ráhatások hatékonysága — a tudatosaké és spontánaké, az előnyöseké és károsaké egyaránt — a korral csökken. Ismét csak a magam számára fogalmaztam meg ezek után a *csökkenő nevelhetőség* következtetését. Amiből viszont az adódik, hogy a szülő primátusát az óvónő követi, s így jutunk el a tanító, az általános iskolai és líceumi tanár után *le* az egyetemi tanárhoz (akinek a teljesítménye csak azért látványosabb, mert a legtöbb akadályon átvergődött emberanyaggal dolgozik).

Ha igaza van Bloomnak, amikor azt állítja, hogy az ember értelmi képességei egyharmadrészt az iskoláskor *előtt* alakulnak ki, ha a Faure-jelentésnek igaza van abban, hogy a hetvenes évek nevelésügyében a legkecsegtetőbb mozgástér az iskoláskor előtti nevelés, s ha Piaget sem téved abban, hogy minél kisebb a gyermek, annál nagyobb pedagógiai felkészültséget és érzéket igényel a nevelés, akkor — igen, akkor feje tetejére kell állítanunk egész értékrendünket.

Akkor a *Tanügyi Újságnak* például legalább akkora teret kell nyitnia az óvodai nevelés számára, mint amekkora az iskoláskor előtti nevelésben dolgozó tanerők arányszáma. Akkor elsőrendű neveléstudományi feladattá válik az óvodai és szülői nevelés kérdésének a tanulmányozása. Akkor a lapoknak és kiadóknak módot kell találniuk arra, hogy eredetiben vagy fordításban hozzáférhetővé tegyék a családi és óvodai, majd elemi iskolai nevelésre vonatkozó alapismereteket. Akkor sürgősen utána kell nézni annak, hogy mi történik a szülőnevelés terén, valamint az óvónő- és tanítóképzőkben.

Kodály annak idején valami olyasmit mondott, hogy az énektanár személye fontosabb az operaigazgatóénál. Az ilyen sarkításra, azt hiszem, szükség volt és szükség van mindig, amikor értékrend-fordulatot kell tudatosítani. Ha érvényes a csökkenő nevelhetőség tétele — akkor az ügy érdekében meg kell kockáztatnunk néhány sarkítást, valahogy így: egy „anyak könyve“ fontosabb, mint egy irodalmi lexikon, egy gyermeklélektan — például a Mérei—Binét-féle — fontosabb, mint egy tájmonográfia, a bábszínház fontosabb, mint a nagyszínház; akkor azok a világszerte népszerű matematika-tanítási próbálkozások, amelyek Dienes nevéhez fűződnek, sokkal inkább kellene hogy foglalkoztassák szellemi életünket, mint sok más dolog, amiről hónapokon át vitatkozunk. S akkor az, hogy Piaget hogyan vélekedik a nevelésről, még úgy is fontosabb annál, mint hogy ki az irodalmi Nobel-díj birtokosa, ha az irodalmi formációjú szerkesztő másképp is érzékeli.

Akármerről közelítek a kérdéshez, érzem: mindig elfog az indulat. A tapasztalatait olvasmányokon igazolva látó, következtetéseit monologizáló, meg nem hallgatott ember indulata. Eszembe jutnak a nemtörődömség, a rövidlátás és a céhes elfogultság bosszantó példái. Sok tanulságos és szomorú történet, amit egyszer szintén el kell majd mondani — de persze most nem erről van szó, hanem a teendőről. (Pontosabban az elhanyagolt teendőről, hiszen arról, amit jól csinálunk általában, s amit a *Tanügyi Újság* is jól csinál, nincs miért leltárt készíteni.) Azokról a teendőről többek között, amelyek a *tömegkommunikációs helyzetből* adódnak.

Bármilyen hangozzék is el a hordóról, egy bizonyos: tömegkommunikációs helyzet *van*. Felnőtt és gyermek számára egyaránt van. Lehet szitkozódni emiatt és lehet hozsannázni, de valószínűleg értelmesebb dolgunk is akad. Mindenképpen számolnunk kell azzal, hogy nemcsak az iskola, hanem — G. Friedmann kifejezésével élve — a „párhuzamos iskola“ is alakítja a gyermeket. Persze, ez bizonyos mértékben mindig is így volt. Diákéveim nagy élményei például nem annyira tanárokhoz, mint inkább könyvekhez kapcsolódnak: a *Kommunista Kiáltványhoz*, A. Carrel *Ismeretlen emberéhez*, H. G. Wells és Németh László, Anatole France és Kós Károly műveihez. Amennyire emlékszem, érdeklődőbb diaktársaim is így voltak ezzel. Cerghit frissen megjelent könyve, a *Mass media și educația tineretului* figyelmeztet most újra a tömegkommunikációs helyzet ellentmondásos voltára: esélyekre és kockázataira. Mert kockázat is *van*. A tanulót változó értékű, könnyen emészthető, de mindig csábító élmény várja a képernyőn. A tévébeli akadémikus okosabb az ő tanáránál, az afrikai táj élőbb, mint a leckebeli, s Ványa bácsi is szívszorítóbb annál, mint akit a világirodalmi órán megismer.

Szitkozódni persze lehet, de jobb lenne utánanézni — legalábbis Cerghit könyvének áttanulmányozása erejéig — annak, hogy itt mi a teendő, mit tapasztaltak és mit ajánlanak világszerte azok, akik hasonló problémákkal viaskodnak. Cerghit, és amennyire ismerem a kérdés irodalmát, a tömegkommunikáció többi szakembere is elsősorban a tömegkommunikációs helyzet józan tudomásulvételét ajánlja. Meg a jelenség tanulmányozását. Meg azt, hogy a pedagógus használja fel, amit a gyermek a tévé útján birtokba vett, s neveljen az új információs csatornákkal való élés eddiginél helyesebb magatartásformáira. Nem filippikákra van szükség, hanem a kritikai szellemnek egyedi műsorszámok elemzése révén való felkeltésére, a válogatni tudás kifejlesztésére.

Az új információs csatornákról írva jutott eszembe, hogy a régiek használatával is baj van. Hallgatóimat annak idején alig tudtam rávenni arra, hogy a szellemi munka alapvető munkaeszközeit használják. Hogy a lexikontól idegenkedtek,

megértettem, aligha került útjukba — de szótárak, bibliográfiák, katalógusok, információszolgálatok használatát sem sikerült szokásukká avatnom. (Ma már tudom: hamarabb kell kezdeni az ilyesmit, valamikor serdülőkorban, megfelelő házi feladatokkal és megfelelő iskolai könyvtárral.)

Mindez megintcsak a jámbor óhajok *egyikének* tűnhetik a sok lehetséges közül, holott ismét régi talajon járunk: nem adatismeret kell, hanem az ismeretszerzés technikája, mert az adat elévül, az ismeretszerzés kényszere viszont a jelek szerint élethosszig tart. Igen, a *permanens nevelésről* van itt szó, arról a felfogásról, amely maga is az iskola korábbi monopóliuma ellen tör, akárcsak a tömegkommunikációs eszközök, hiszen most már nem az életnek, hanem az egész életben kell tanulni. Valójában itt is új helyzetről van szó, amely ugyancsak a nevelés formatív szerepét állítja előtérbe.

Ez ismét olyan vonatkozás, amely nemcsak a *Tanügyi Újságra* tartozik, hanem egész sajtónkra, kiadóinkra, tömegkommunikációs eszközeinkre. Nem kíván túlzott erőfeszítést, csak azt, hogy egy kicsit odafigyeljenek azok, akiknek ez a mestersége és ez a feladata.

Hajnali fél három van, s képzeletben megint hallom a hordószónokok hangját. „Nem kell bedőlni, javíthatatlan derűlátó”; „Mindig tudtuk, hogy pesszimista” — hangzik a másik oldalról. S ha a tapasztalataimat, töprengéseimet igazoló tekintélyekre hivatkoznék, az sem segítene: sznobizmus, gyökértelenség vagy kozmopolitizmus vádja érhetne Piaget-emlegetésem hallatára: „a mindennapi gyakorlatban a dolgok másképp néznek ki” — mondanák, ha hazai forrásokból merítve védeném állásponthoz. Védtelen vagyok hát, mert a hordó tetején álló nem ismer tekintélyt — a tekintélyek ugyanis onnan nem látszanak. Talán mert nem állnak hordóra.

És közben azt is tudom, hogy ezeket a kusza, indulatos (mert riadt) sorokat le kellene zárni, meg azt is, hogy lezárhatatlanok. Lezárhatatlanok, mert a téma nagy és életbevágó, mert kimeríthetetlen, és mégis a végére kellene járni; mederbe kellene szorítani azt, ami szerteágazik.

Ez a szerteágazás nemcsak sajátos múltunkba vezet vissza, hanem elvezet a jövőbe is, ahol az iskolapadokban ülőknek helyt kell állniuk önmagukért és a közösségért, az országért és az emberiségért a rájuk eső pázmán. És ez a jövő más lesz, más embert követel, mint amilyenek mi voltunk; és ezt az embert megformálni úgy, hogy alkalmas legyen, s hogy a létet a maga számára alkalmassá tegye — bizonyára a mi kötelességünk.

És még másfelé is ágazna, szaladna tovább panasz és javaslat — de a kakasok, ezek a furcsa fővárosi kakasok figyelmeztetnek az idő múlására. Hát egyszer majd megírom. De mert a *Tanügyi Újság* ürügyén születtek ezek a kusza sorok, ürügmegváltásképpen azt ajánlom a szerkesztőknek: forduljanak több bizalommal a pedagógia valóságos nagyjaihoz. Legalább ajánlják őket — hiszen ez egyébként is feladatuk. Csak a nagyok szoríthatják ki a dilettantizmust.

Dankanits Ádám

HAZAI TÜKÖR

Hodgya népesedési értékmutatói (1962—1971)

Kérdésünk az, hogy — népesedés tekintetében — e falu lakosságát mennyiben hozták mozgásba az általános társadalmi hatások, valamint a sajátosan helyi erőforrások. Továbbá: miképpen válik e faluközösség sajátjává jövőt ígérően a népesedéssel kapcsolatos régi és friss hatások együttes lehetőségtermése.

Előljáróban tekintsünk vissza a vizsgált időszakot megelőző ötven esztendő népesedési adataira. Az alábbi táblázatban évtizedenkénti összegezésben láthatjuk a falu népesedése alakulására vonatkozó adatok ezrelék értékben:

	1912—19	1920—29	1930—39	1940—49	1950—59	1960—69	1962—71
<i>Lélekszám-átlag</i>	425	424	460	470	460	430	416
Születés	19,0	29,0	25,2	23,8	17,7	14,4	17,9
Halálozás	19,7	20,2	16,5	15,5	10,0	12,3	13,5
Szaporodás	—	8,8	8,7	8,3	7,7	2,1	4,4
Apadás	0,7	—	—	—	—	—	—
Csecsemőhalandóság ‰-ban	25	28	25	10	8	3	3

Mielőtt az évenkénti népesedési értékek elemzéséhez kezdenénk, a következő táblázatban közzölöm a vizsgált időszak első és utolsó napján felmért családi állapotok hovatartozását a gyermekáldás alapján (családnak számítottam minden házaspárt vagy özvegyet):

<i>Családfők gyermek szerint</i>	<i>Családfők száma</i>	<i>Ezekből vagy ezeken kívül</i>		<i>Családfők száma</i>
	<i>1962. I. 1.</i>	<i>új csoportba lépett</i>	<i>régi házas maradt</i>	<i>új házas</i>
Gyermektelen	10	—	3	—
Egygyermekes	18	2	10	10
Kétgyermekes	36	6	25	7
Háromgyermekes	41	5	32	5
Négygyermekes	10	2	8	1
Ötgyermekes vagy azon felül	19	—	12	—
Összesen	134	15	90	23
				128

A következő táblázatban évenkénti összegezésben láthatjuk a népesedés természetes adatait ezrelék értékben:

Évszám	Lélekszám	ezrelék értékben				A családban hányadik gyermeknek születtek abszolút számokban			
		Születés	Halálozás	Szaporodás	Apadás	I.	II.	III.	IV.
1962	479	12,5	12,5	—	—	5	—	1	—
1963	468	10,7	10,7	—	—	3	1	1	—
1964	456	10,9	13,1	—	2,2	3	2	—	—
1965	427	16,3	11,7	4,6	—	3	3	1	—
1966	416	12,0	12,0	—	—	3	2	—	—
1967	398	17,5	17,5	—	—	4	2	—	1
1968	386	20,7	15,5	5,2	—	4	3	1	—
1969	386	23,3	15,5	7,8	—	1	6	2	—
1970	378	29,1	13,2	15,9	—	3	4	3	1
1971	372	26,8	13,4	13,4	—	3	—	6	1
Összesen						32	23	15	3

Hodgya népesedési értékszámai mellé írjuk fel a néptanácsi kör általános adatait s következőleg a hozzá tartozó 10 falu közül az egyik szomszédos, valamint a legtávolabb eső falu adatait. Mind e mellé pedig csupán szemléltetésképpen feltüntettem egy, a várostól távol eső — megyénkbeli — falu adatait. Valamennyi az 1962—1971-es évek átlagának ezrelék értékét tartalmazza:

A helység neve	születés	halálozás	szaporodás	apadás
Néptanácsi kör	15,5	10,4	5,1	—
Hodgya	17,9	13,5	4,4	—
Farcád (tözsomszéd)	15,5	9,0	6,5	—
Telekfalva (legtávolabbi falu)	13,6	11,6	2,0	—
Petek (a várostól 19 km-re fekvő falu)	9,5	14,1	—	4,6

Ha az évtizedenkénti népesedés mutatóit figyeljük, akkor a huszas évektől kezdve fokozatos csökkenést mutat a szaporodás grafikonja, s a hatvanas évtizedben éri el mélypontját. Viszont elég az a kétéves eltolódás, amely a hatvanas évtizedet és a vizsgált időszakot (1970—71) megkülönbözteti, s látni lehet a szaporodási ezrelék emelkedését. Mi idézhette elő a mélypontra süllyedést és az abból kivezető emelkedést. Elsősorban erre a két kérdésre próbálok felelni.

A kétgyermek-elv

A természetes szaporodás csökkenését az okozta, hogy az 1947-től bejegyzett házaspárok „ráálltak” a két gyermek és több nem állásonra. Az 1960-ig házasságra lépett párok háromnegyed része csak két gyermeket vállalt. A kétgyermek-elv valósággal szabállyá szigorodott a faluban. Úgyannyira, hogy amikor egy családban a második gyermek megszületett, akkor a nagyszülőktől a rokonokig, barátokig mindenki ezt hangoztatta: „No, a születésekkel itthonjában ti is végeztetek”,

vagy „immár ti is bécsukhatjátok a platten ajtaját“. Abban az időben rangot jelentett kétgyermekes családnak lenni.

A kétgyermekes család elve, rangja éppen abban az időben alakult ki, amikor a faluban a régi értelemben vett rangalap: a föld, a jószág és más anyagi javak értéke vesztetni kezdett jelentőségéből. Az egyéni gazdálkodást felváltotta a szövetkezeti. Földet vásárolni, földre gyűjteni már túlhaladott igyekezet volt. Ily módon rangosabb családdá előbbre lépni a régi értelemben nem lehetett.

Az 1948-as tanügyi reform után az iskoláztatási rendszer országosan új alapokra helyeződött. Újabb szempontok szerint alakulhatott a felsőbb iskolákba járó tanulók családjainak ezzel kapcsolatos tekintélyalapja. Több család mondhatta már magát iskolázató családnak, mint azelőtt, de azt többé-kevésbé mindenki tudta, hogy sok gyermeket nem tud megfelelő módon taníttatni.

Meg kell említenünk a világháború visszahatását is. Mély sebeket hordoztak a családok az odamaradt tagokért. Hodgyában is hangot adott minden idők legnagyobb háborújának félelemkeltése: „Miért neveljek gyermeket? Hogy odaadjam én is a pokolnak?“ S mindezt nemcsak egy nemzedék, de a két háború folytán több is elmondhatta.

A változó társadalmi változások objektíve s közvetlenül hatottak a falu lakosságára, azonban egyelőre szubjektív kisugárzásuk volt. A falu lakossága — a századok során — a lassú fejlődéshez szokott hozzá, s mint tudjuk, a történelem megtanította bizalmatlanul szemlélni a körülötte s különösen a vele kapcsolatos társadalmi mozgás irányait. Nem csoda tehát, ha a felgyorsult és sokrétű társadalmi mozgás, fejlődés óvatos családalapítási törekvést váltott ki: nem anyagi, hanem szemléleti alpra helyezte a családtervezés irányát.

A kétgyermekes családoknál objektív nehézséget, kizárólagos akadályt nem igen tapasztalunk. Háromnegyed részük új házat épített. Súlyos betegség, halálozás nem történt. Az említett családok — két apa kivételével — abban az időben mind itthon dolgoztak.

Ha a szaporulat szempontjából vizsgáljuk az egy- és kétgyermekes szülőik gyermekkori családi helyzetét, törvényszerűséget nem állapíthatunk meg. Átlag ketten-hárman voltak testvérek. Sokgyermekes családból került ki egy- és kétgyermekes szülő is, viszont sokgyermekes egy sem. Az egyedüli gyermekekből lett szülőknél viszont minden esetben több gyermekük lett. Tény az, hogy Hodgya nem volt sem egykéző, sem „kettőcskéző“ falu. Az egy- és kétgyermekes szülők közül összesen csak heten vannak hetven éven felüliek.

Meg kell említenem még egy fokozati összefüggést a gazdasági gyarapodást felmutató családfenntartás és a gyermekáldás korlátozása között. Minthogy a földvásárlás megszűnt, helyében gyors ütemben megindult a házépítés, -vásárlás, -újítás. Az új lakások tágasabbak, világosabbak, új bútortárat kívántak. Ezzel párhuzamosan igényesebb lett az öltözködés. Az öltözködés igényessége kiterjedt a csecsemőre, a kis és nagyobb gyermekekre is. Ma már ott tartunk, hogy a kisgyermekeket túloltöztetik. Nem is annyira a szükséglet szerint, hanem a látszat végett. Ha így viszonyulnak a kisgyermek öltöztetéséhez, akkor nem meglepő, hogy minduntalan visszahalljuk a kétgyermekes szülők jelszavát: „Hova gondol, hogy több legyen? Ki is kell állítani!“ A „ki kell állítani“ jelszó fogalommal vált. Kényszerítő mentőövvé a születéskorlátozás igazolására, mondván, hogy ha kis-korában ennyit kell költeni rá, akkor mennyi szükséges még a kiházasításáig. Kényszerítő azért, mert az illető család versenyben állt az anyagiakban tükröződő életszínvonaláért. Mentőövvé is vált, mert minden további anyagi felelősség alól ezzel az érveléssel bújhattak ki.

A régimódi falusi életnek is megvoltak a sajátos versengési területei. A verseny azonban napjainkra sokrétűbbé vált, több felületi tere lett. S erre legalkalmasabb a ruházkodás, lakásszépítés, közösségi alkalmakon, helyeken való megjelenés, ami ma szintén sok lehetőséget biztosít. Mindenkinnek akad valaki mértekkadója, akitől „nem maradhatunk le mi se!” Ez a verseny sok esetben a családnak, a gyermek rovására elfajuló versengéssé válik.

Mindehhez azt is hozzá kell tenni, hogy a kétgyermekes családok csak időszakosan jutottak a remélt előnyhöz: kevesebb gond, gyermekeik jobb ellátása, kiegyensúlyozott életterv-megvalósítás. A háromgyermekes tíz új család fele ugyanis vagy házat vett, vagy házat újjátartott — tehát nagy beruházást végzett. Ugyanezt mondhatjuk el a háromgyermekes régi házassokról; háromnegyed részük épített vagy javított. Eszerint a kétgyermekes családok előnye napról napra lemorzsolódik. Szemléletes példa az is, hogy a háromgyermekes családok közül a „régiek”-ben már húszévesig nőtt a legnagyobb gyermek, s a legkisebb is tízen felül van. Ez nyáron olyan előny mezei munkában a szülőknek, hogy a kétgyermekesek nem tudják lenyelni szó nélkül: „Könnyű nekik, ha a kapálóba beleállnak, egy délután elvégzik.” „Bezzeg, ti már behordtátok a szénát, annyi kéz sokra kész.”

Való igaz, hogy a „sok éhes száj” több évszázados síró-kérő, félelemkeltő szuggesztiója ma is meggondolkoztatóan hat. De az is igaz, hogy a dolgozó legény és leány mai keresete színvonalasabb. Különösen falunk viszonylatában, ahol minden fiatalnak szakképesítése van, s itthonjában még a mezőn is sok segítséget nyújt szüleinek. A kétgyermekes rang és divat — válságát éli.

*

Székelyudvarhelyhez közel van Hodgya. Városközi autóbuszjárata van. Régebben szinte minden családtól tejet hordtak a városba, most viszont átlag nyolcvan hodgyai személy keresi meg ott kenyerét. S még mindig vannak „tejes helyek” és olyan helyek, ahová az asszonyok házimunkára járnak be rendszeresen. S végül az elköltöztek ötven százaléka a városban, vagyis Székelyudvarhelyen telepedett le.

A kétgyermekes családra való beállításához nagy lendületet adott a városi polgári családok „példamutatása”. Legfőképp az „úri családoké”, tehát az értelmiségi és iparos rétegé. (Ne felejtjük el, hogy a vizsgált hatásidőszak a már említett negyvenes évek végére, az ötvenes évek teljes egészére és a hatvanas évek kezdetére vonatkozik.) Mint ahogy sok falusi család hajlamos a kispolgári giccskultuszt átvenni és hajlékába bevinni, éppen úgy átvette a „jobb emberek” szokásait a családtervezés terén is. Ha már orvos, ügyvéd, tanár, mérnök, iparos családokban „illik” a két gyermek, „illik” az özikés falvédő és a nipp, akkor ugyanaz odahaza is beválik. Az nem sokat számított, hogy „idehaza” az akkori falusi tanítónak vagy más értelmiséginek „illett” három-négy gyermeket fölnevelni.

Amint azonban a táblázat mutatja, a hatvanas évek második felében az apadást felváltja a szaporodás irányzata.

A mai család helyzete

A mai család helyzetében beállott javulást legfőképpen a foglalkozásváltoztatás eredményezte. Amint említettem, nyolcvan körül járnak a városba dolgozni. Ezek közül legtöbb családfő, a következő megoszlásban: az egygyermekesek közül 9, a kétgyermekesek közül 21, a háromgyermekesek közül 10, a négygyermekesek közül 3. Vagyis a kiskorú gyermekkel rendelkező családfők közül 43-an, azaz 63%.

Már a magángazdálkodásról a közös gazdálkodásra való áttérés jelentősen változtatott a falusi családok időbeosztásán. Az mtsz-ben dolgozó családnak a kijelölt területet kell megművelnie, kijelölt munkatársakkal. Alkalmuk nyílt tehát arra, hogy a kívülről irányított rendhez vagy rendetlenséghez igazodjanak. Ez az irányítás a legtöbb esetben rendhez, idő-takarékossághoz, pontossághoz szoktatja a földműveseket, ha azonban kapkodó parancsolgatásból áll, csak ront, megzavarja a gazdaember házirendjét.

A városban dolgozó férfiak asszonyainak a férj időbeosztásához kell igazodniuk, felkelésben, főzésben, saját munkájuk beosztásában. Ezt a rendet egyebekben is szentesíti a család, s a gyermekek is megszokják. A munkásfeleségek az időbeosztáson túl az anyagiak terén, a jövedelem beosztásában is rendhez, kialakult, előre kiszámított időszakisághoz szoktak. Előre tudják, hogy mennyi fizetést, mennyi előleget kapnak és mikor, s azt kiszámított terv szerint beoszthatják. Ezen túlmenően élhetnek a részletvásárlás előnyeivel, s kapják a gyermekpénzt. Ezek a közvetlenül és rendszeresen ható tényezők új magatartást, másabb életszemléletet alakítottak ki.

A munkásfeleségek továbbra is otthon dolgoznak — kevés kivétellel — a termelőszövetkezetben. Ők is igyekeznek eredményt felmutatni, gyarapítani a jövedelmet. A férfiek úgy iparkodnak beosztani idejüket, hogy a mezőn is dolgozhassanak, nemkülönben a háztájiban. Ez a helyzet nyilván mutatja, hogy három jövedelmi forrásuk is van, amiből kettő időszaki, egyik rendszeres és állandó. A gyermekgondozás anyagi felét illetően az ilyen családok gyermekei ellátottabbak, sőt elkenyézettebbek, mint a megelőző korok családjainak gyermekei, vagy csupán a gazdaságban dolgozóké.

A pénz a régebbi korosztályok idejében ritkábban látott jószág volt a gyermekszemnek, mint ma. A ládafiában, a dúszában eldugdosott és jól ügyelt érték volt. Ma sem hányják szerteszét, de a rendszeres fizetések, elszámolások — amelyek havonkénti események — elkerülhetetlenül közvetlenebb kapcsolatba kerülnek a gyermekekkel, mint régebben. Elsősorban a gyermek vásárolta javak, másodsorban a pénzről szóló beszélgetések, beszámolások, elszámolások, harmadsorban a nagyobbacska juttatott zsebpénz révén. A nagyok, ahogy a szakiskolát elvégzik, fizetést kapnak, s bár szüleiknek átadják, mégis már készpénzt kereső személyek, akik tudják és számon tartják, mennyi az övék.

*

A klasszikus falusi családok társadalmi élete szűkebb határok között mozog és egyértelműbb. Talán főleg is megemlíteni, hogy inkább a téli hónapokban nyilvánult meg és főleg a „sátoros ünnepekhez” kapcsolódott. Voltak rendszeres vigalmi alkalmak, fonóesték, kukoricahántások, vizitaesték, tollfosztókák, kalákamunka, családi vendégségek, majális a szabadban, ilyen-olyan ügyességi versenyek, később labdarúgás. Mindez valaha megbecsült és kedvelt társadalmi megnyilvánulás, szórakozási lehetőség volt, családias légkörrel, patriarkális jelleggel. A hodgyai kórusmozgalom sikerei megyei szintűek voltak; ugyanígy a műkedvelő színjátszás is.

Ezt a klasszikus falusi életkeretet szétfeszítette a változó, fejlődő gazdasági, társadalmi, szellemi élet. Minden család, de különösképpen a foglalkozást változtatók számára sokkal többértűbbé és változatosabb tartalmúvá fejlődött a társadalmi élet. Az iskolás gyermekek nemcsak itthon, hanem a szomszéd faluba és a városba is járnak iskolába. A máshol dolgozóknak munkatársi kapcsolataik vannak. A közlekedés megkönnyítette, hogy a városban színházi előadásokat, filmeket tekintsenek meg, nem úgy, mint régebben, amikor éjszaka kellett haza-

gyalogolnunk az erdőn át sárban, hóban. A közlekedés megjavulása révén a helységek, az ismerősök, a találkozási alkalmak közelebb kerültek egymáshoz. A gyermeknevelés szempontjából tehát sokkal előnyösebbé válhatna a mai családok társadalmi élete, mint régebben. Feltételes módon írok, hiszen mindez a családok képzettségétől, fegyelmettségétől függ, mint ahogy ugyanolyan mértékben a károsodás lehetőségé is megnőtt.

A gyermek jelentősége

Az előbbi évtizedekhez viszonyítva a gyermek jelentősége mostanában megnőtt. Ezt először a társadalmi gondoskodás mutatja. Már a terhes asszonyokat nyilvántartásba veszik, meglátogatják; orvos óvja, tanácsolja őket. Majd a szülészetén szül az anya, onnan csak egészségesen engedik haza. Otthon a csecsemőt és anyát tovább is orvosi felügyelet alatt tartják. S ettől kezdve a közegészségvédelem mondhatni megszakítás nélkül felügyel a gyermekre (az óvoda, iskola keretén belül).

A társadalmi gondoskodás hatására a szülőkben is elmélyült a tágabb értelmű — bár nem mindig fontossági sorrendben megnyilatkozó — gyermekgondozás, -feltés, -nevelés jelentősége. Tisztaság, táplálkozás, öltöztetés tekintetében rendszerességre készítetik az anyát, apát.

A gyermekeket szerepeltetni, tanítani kell, s rendszeren — előírás szerint — öltöztetni, tisztán járattatni. Szerteágazó rokonság, ismeretség van, azok jönnek Hódgyába, innen viszik máshova a gyermeket, ismét öltöztetni, szerepeltetni kell. A mai kisgyermekeket nem viszik a mezőre, nincsenek kitéve forró napsütésnek, heves viharoknak, rendetlen kosztözásnak. És nem kell otthon hagyni őket felügyelet nélkül. Kevesebb az aggodalom, helyesebb a gyermek neveltetése, függetlenebb a dolgozó szülő, s ami nagyon fontos, nyugodt.

Amint látjuk, két irányba terelődött a gyermek jelentősége. Akik a lényegest ragadják meg a gyermek nevelésében, azok a testi és szellemi gyarapodási lehetőségeket kamatoztatják. Akik viszont a külsőségeknél elakadnak, azoknak teherré válik a gyermek, mert fölösleges megnyilvánulásokban versenyeznek a gyermek jelentőssé tételében. Nyilván teherré lesz a gyermek például ott, ahol a szülő zsarnokká kényeztetni már óvodáskorában. Az ilyen gyermekekkel vesződik a szülő, vesződik az óvónő, majd a tanító — s végül mindenki. Ezek a szülők valóban irtóznak a több gyermek vállalásától.

A szülő és a gyermek kapcsolata

Szülők és gyermekek kapcsolatában volt egy korszak, amely a falusi családokban lényegesen hosszabb ideig tartott, mint máshol. Ennek a szülő—gyermek kapcsolatnak az ábécéje így hangzott: a gyermeknek kuss! Ismeretes az anekdota. A székely feleségével és fiával szekéren Brassóba érkeznek. A városban a gyermek nézdelődik, kérdezősködik: mi ez a nagy ház, édesapám? Mi ez a fényesség, édesapám? Az apa rendületlenül hallgat, de a gyermek fáradhatatlanul kérdezősködik. Megsokallja az asszony gyermeke kérdezősködését, és rászól: ne zavard apádat, fiam! Erre megszólal az apa: hadd el te, így tanul a gyermek!

Ma már nem így tanul. S nem olyan szófukar a szülő sem. A mai szülőt és gyermeket naponta sűrűn érik az információk. Az apa hazajön munkahelyéről, beszámol; s az asszony is az otthon történekről. A gyermek hallgatja, bele is szól, elmondja saját élményeit. Óvoda, iskola, utca sok mindennel megismerteti. De a gyermek filmeket lát, tévét néz, rádiót is hallgat. Az iskolások gyermeklapokat ol-

vasnak, a nagyobbak könyveket is. A „mi az“ kérdések helyett ma túlsúlyban vannak a „miért“-ek. S már pusztán ez bővebb közlést kíván. De a szülők több vonatkozásban is a gyermekkel együtt tanulnak, együtt figyelnek meg, boncolgatnak új dolgokat, az újság-, rádió- és tévéhírektől egészen a tudományos ismeretekig.

Nemcsak a szülők jártasabbak, hanem a gyermekek is. Ez is hozzájárul a több közös kérdés, naponkénti gondok együttes ismeretéhez. Régebben a gyermek vagy az ifjú két szóból reggel tudomásul vette, hogy aznap mi a teendő, hova és mivel kell munkába állni. Ma a kapcsolatok és a jelenlévés sokszorozódott, s ezért tervezés, ellenőrzés, végrehajtás közvetlenebb, sűrűbb kapcsolatot igényel.

A szülők elvesztették gyermekük ellenőrzésének egyeduralmát. Iskola, ifjúsági szervezetek, sport, művelődési otthon: megannyi ifjúságnevelésre hivatott szerv, közösség, amelyek irányában az ifjú felelősséggel tartozik. Ez még azt is jelenti, hogy kevesebb időt tölt otthon a gyermek, mint régebben. A „külön program“ gyermekei s ifjú büvköre sajátos magatartást eredményez. S a „külön program“ te-repéről a gyermeknek, az ifjúnak alkalma nyílik más nézőpontból is saját családjára, szüleire, az „életszerükön“ belülré tekinteni.

Ezt a változást a szülők nem mindenütt vették tudomásul, s ebből sok esetben ártalom származik. A mai szülők, s azoknak is az öregebbje, a derékhada nemritkán hangoztatja: bezzeg a mi időnkben a gyermeknek ezt sem szabadott, azt sem szabadott. S ugyanakkor sok apa még az ő apja módszere szerint szeretne nevelni. Tény az, hogy kevés szülő—gyermek viszony alakult át helyesen, a szülők indíttatásából. Egyes családokban a gyermek oktatja ki minduntalan illetlen hangnemben a szüleit, vagy a szülő oktatja ugyanilyen módon a gyermekét. A szülő és gyermek kapcsolatából elmondanám még néhány meglátásomat, vázlatosan, anélkül hogy bővebb fejtegetésbe bocsátkoznék.

A szülő és gyermek közötti viszonyban elsődleges dolog, hogy a gyermek vegyen részt a neki való munkában. A szülő általában ezt igényli, s ha lehetővé teszi, meg is kapja.

Bostrány esetén a szülő büntet, s majd azután tisztázódní engedí a kiváltó okot. S ha a gyermek ártatlan? „Nem baj az, nem idegentől kapta“ (a pofont).

A gyermeknek tiszteletben kell tartania a szülők felállította és gyakorolta barátkozhatósági, idegenkedési mércét — természetesen a faluközösségben. A fiatalok azonban sokkal inkább saját (tapasztalataik alapján felállított) mércéjük szerint igazodnak. A régebbi korokból fennmaradt rangsor ma is érezteti hatását, de főleg házasságralépés után, amikor önálló családba kerül a gyermek.

Belopózott a városból a szülők tegezésének gyakorlata. A szülők egy része ma még roppant büszke erre, kérdés, hogy indokoltan-e.

„Apád meg ne tudja.“ Ez a bizalmasság gyakori és főleg nagyon ártalmas. Ez a néhány megjegyzés nem jelenti azt, hogy csupán ennyi jellegzetessége van a szülők és a gyermekek kapcsolatának. Helyesebbnek tekintem azt a megfogalmazást, hogy e kapcsolatot a házastársak egymás közti kapcsolata határozza meg.

Fegyelmezettség — kérdőjellel

Ha az előbbieken a gyermek fegyelmezettségének vagy fegyelmezetlenségének indítóokaira utaltunk, most azt szeretném felvázolni, hogy a hodgyai gyermek mi-képpen van kitéve egy általános rendtelenségi, fegyelmezetlenségi hatásnak. Mert elsődleges ugyan a családi fegyelmezés, példaadás, de ha mindez kifogástalan módon nyilvánul is meg, sokat ronthat a gyermek nagyobb környezetének magaviseleti értéktelensége.

Minden gyermek — óvodástól iskolásig — jelen lehet a kultúrházi megnyilvánulásokon, a színelőadásokon, bármilyen ünnepélyen s az ezt követő bálokon. A gyermekek koruktól függően végignézik vagy végigunják, általában végigfutkározzák az előadás idejét. Az előadások kilenc óra előtt sohasem kezdődnek meg, és 11—12 óra körül érnek véget. Aztán következik a bál. Vannak családok, amelyek hazaviszik a kicsikéket, de bizony többen ott tartják őket. A kisiskolások ott lábatlankodnak a táncolók körül, nézik, hallják a részegeket, „magukba szívják” azt az egészségtelen levegőt.

*

A vizsgált tíz év népesedési táblázatából nyilván látszik, hogy 1968-tól kezdve a szaporulat mutatóssá emelkedett. Ez a több harmadik gyermek, no meg három negyedik gyermek világrajóttének köszönhető. S hogy miért születtek meg a harmadikok, negyedikek? Erre felelni csak a legintimebb beszélgetések után lenne lehetséges. De új gazdasági és foglalkozásbeli tényezők uralkodnak ma a faluban, mint ezelőtt 10—20 évvel, s ez döntően befolyásolta a családtervezést is. Ma már nem szégyen háromgyermekes családnak lenni, s éppen úgy nem rang a kétgyermekes család-mivolt. S a családok azt is észrevették, hogy ma már három-négy gyermek mellett is el lehet érni azt az életszínvonalat, mint kettővel.

Hangsúlyozom, még mindig számolni kell a kétgyermekes családok sajnálkozó magatartásával. Ezt csak derűsen, az életet felelősségteljesen vállalva s arról bizonyosságot téve lehet visszaverni. „Jaj, szegény... három gyermekkel mit csinál?”, sopánkodtak a feleségemnek, s közben lesték a hatást. „Miért vagyok én szegényebb három gyermekkel, mint maga két gyermekkel?...” s ehhez hasonló derűs válaszzal viszonzottuk a sopánkodást. Egy alkalommal társaságban összeszámoltuk, hogy a sokgyermekes anyák, akik ma már öregek, vagy éppen elhaláloztak, sokkal kevesebb betegséget vészeltek át, mint azok a fiatalasszonyok, akik „spóroltak” életet termő anyaságukkal. Miért? Ennek kimutatására nem érzem magam felhatalmazottnak. A mi falunkban élettörések, tragédiák ebből a „spórlás“-ból nem történtek, de a környéken bizony több korai halálozás, egészségtelen gyermekszülés, család felbomlás történt.

A hodgyai népesedés jelenkori felmérését, ha nem is biztonságos nyugalommal, de jó reménységgel zárhatjuk le. A hullámvölgyből végre kijutottunk.

Geréb Attila

A frankofónia és a nagyvilág

A franciák mindig büszkék voltak arra, hogy szép nyelvük — világnyelv, a kultúra egyik hordozója, és elnéző megértéssel viseltettek az idegen ajkúak iránt, akik kétségbeesett harcot folytattak a helyes kiejtés sokszor leküzdhetetlennek tűnő nehézségeivel. Jóakaratóan kifigurázták az azonos nyelvű svájci franciák és a vallonok kissé éneklő akcentusát, a kanadaiak beszédfordulatait vagy a kolonialista időkből származó — *petit nègre*-nek mondott afrikai francia nyelvjárást, amely, általában, infinitívusban beszél (én elmenni, te maradni...). A helyesírás szabályaira, a nyelvtanra, a mondatfűzésre már a régi időkben is igen szigorúan ügyeltek, és idejekorán megkezdték a harcot az idegen szavak behatolása ellen. Vajon miért van az, hogy ez a nyelv, melynek szépségét, kifejező voltát, belső értékeit csak kevesen vitatták, mostanában annyi erélyes védelmezőre talált?

A latin nyelvet a római légiók hozták be Galliába. A latin összeolvadt a gallok nyelvével, ebből keletkezett a *lingua romana rustica*, amely bizony távol állott Cicero és Vergilius nyelvétől. A gallokat tehát senki sem védte, és nem is védhette meg az idegen nyelv térhódításával szemben. Akkor sem találtak védelmezőre, amikor a IV—V. században újabb invázió következett: a germán dialektusok betörése. Hugues Capet megjelenéséig a királyi udvarban is latinul beszéltek és írtak. Capet, aki 987—996 között uralkodott, és akit a történetírás mint az első *frankofón*, tehát franciául beszélő, illetve francia terület fölött uralkodó királyt tart nyilván, bevezette a *francien*-nak nevezett tájszólást, amelyet az akkori Franciaország egyik párányi terjedelmű területén (Ile-de-France) beszéltek. De a latin a XVII. század derekáig uralkodó nyelv maradt. A Sorbonne-on latinul tanítottak, és Descartes előbb latinul írt, mert a művelt előkelőség csak így olvasta el műveit.

Joachim du Bellay, a francia reneszánsz híres „brigád“-jának, a *Pléiade*-nak a tagja, 1549-ben kiadta *Défense et illustration de la langue française* című munkáját. Ez volt a Pléiade programja, amelyben du Bellay, a többi között, harcba szállt azokkal, akik lenézték a francia nyelvet, és csak latinul vagy görögül akartak írni. Du Bellay kijelentette, hogy „a francia méltó helyet foglalhatna el a hírneves nyelvek között“, ha a latinból és a görögből csak óvatosan átvett szavakkal gazdagítanák. A latin és a görög befolyás ellen, néha az olasz ellen harcoltak testületileg a XVI. század írói, és ez a militáns szellem fennmaradt akkor is, amikor az országban már a francia lett az uralkodó nyelv. „És ekkor eljőve Malherbe“ — írta Boileau, és hozzákezdett, szögezzük le, nem minden durvaság nélkül, az idegen szavaknak a francia nyelvből való kiüldözéséhez. François de Malherbe (1555—1628), „a király költője“ azzal vádolta Ronsard-t és a francia reneszánsz többi költőjét, hogy du Bellay nyomdokain haladva, túl sok latin és görög szót és kifejezést vettek át. A franciába vidéki tájszólások is beszivárogtak, a királyi zsoldosok — olaszok, németek, spanyolok — is sok idegen szót hurcoltak be, nemkülönben az idegenből jött

hercegnők, később francia királynők udvaroncái. Vaugelas 1647-ben adta ki *Remarques sur la langue française* című munkáját. Ebben, Malherbe mellé állva, kijelentette: „Meg kell tisztítani a nyelvet minden szennytől.“ Vaugelas számára az *igazi nyelv* „az udvar legjobb elemei beszélte nyelvet“ jelentette. Így azután Malherbe, Vaugelas és a többiek túlzott nyelvi és műfaji tisztogatása nyomán a francia nyelv két részre szakadt: az egyiket, a *le haut français*-t a nagyurak beszélték, a másikat, a *le bas français*-t a „harmadik rend“, maga a nép fejlesztette ki a nyelvtudósoktól függetlenül. Potsdam udvaroncái „jobb“ francia nyelvet beszéltek, mint a francia paraszt. Racine 1650-ben arról panaszkodott, hogy Lyonban fedezte föl, mekkora a különbség a „hivatalos“ nyelv és a nép nyelve között. Nem értették meg, mit mond: egy alkalommal, amikor éjjeli edényt kért — tepsit hoztak neki...

A francia nyelvet — és ez egyik különleges, a többi nyelvtől eltérő tulajdonsága — a külföldi előkelőségek, majd később a polgárság már akkor beszélte, amikor maga a francia nép még meg sem tanulta saját nyelvét. Miért? A vélemények eltérnek. Sanche de Grammont például azt állítja, hogy az idegen királyi udvarokban, elsősorban Szentpétervárott, Potsdamban és Stockholmban a francia nyelvet a társadalmi megkülönböztetés eszközeként használták. II. Frigyes minisztereivel franciául beszélt, Voltaire-rel franciául levelezett. „Csak a lovaimmal, az istállófiúkkal beszélek németül“ — mondotta. Ékes francia nyelven levelezett II. Katalin cárnő Diderot-val és Voltaire-rel. Ez a „kitűnő francia nyelv“ jelentette a főnemesség, majd a nagypolgárság számára azt a „*cordon sanitaire*“-t, amely őket a néptől elválasztotta. (Sanche de Grammont: *Les Français. Portrait d'un peuple*. Paris, 1970. 275.) Nyilvánvaló, hogy a francia nyelv univerzális szerepének értékelésekor nem lehet csupán ezekre a tényezőkre szorítkozni. Minden nyelvnek megvannak a maga, előnyökkel párosult hiányosságai, és a francia nyelv „felsőbbrendűsége“ ellen jogosan tiltakozó szerzők némelyike elfelejté, hogy a francia forradalmak eszméi, maga a francia kultúra éppen a francia nyelv segítségével jutott el a többi néphez.

„A XVIII. században, a tudomány, a művészetek és az emberi kapcsolatok fejlődésével egyidejűleg, idegen szavak és tudományos kifejezések tömege tört be a francia nyelvbe — szögezi le a század elejéről való *Nouveau Larousse Illustré*. — Ezeknek száma azóta majdnem megkétszerezte a klasszikus szókincset. De a francia nyelv, túlságos gazdagsága ellenére, amely nem volt torzítások nélkül való, megőrizte világos voltát, pontosságát és eleganciáját.“ Amint látjuk, a szavak kölcsönzése nem új jelenség. De szokatlan e kölcsönzés aránya és minősége. Azok, akik a fenti megállapítás után Voltaire és Molière nyelvének új védelmezőiként tűntek föl, azt állítják, hogy az angol jövevényszavak betörésének mérete a francia nyelv létét veszélyezteti. René Étiemble, a Sorbonne professzora, akit „a XX. század du Bellay-jének“ neveznek, a hatvanas évek elején keresztes hadjáratot indított az angol jövevényszavak ellen. A *Le Monde* annak idején „politikai röpirat“-nak nevezte Étiemble „*Parlez-vous français?*“ című, 1964 februárjában megjelent kötetét (lásd *Korunk*, 1964. 6.). Étiemble figyelmeztetett, hogy a francia nyelv lassan keveréknyelvvé változik, ennek adta a *français*, illetve „*atlanti sabir*“ nevet. (Sabirnak nevezik azt az arab, francia, olasz és spanyol szavak keverékéből kialakult keveréknyelvet, amely Észak-Afrikában és egyes közel-keleti országokban honosodott meg.) Az *atlanti sabir* (sabir atlantique) kifejezésből kitűnik, hogy valójában nem annyira az „*anglais*“, mint inkább az „*américain*“ elleni harcról van szó. E cikk keretén belül nem foglalkozhatunk a kérdés nyelvészeti részével. Azzal a vitával sem, amely arra a kérdésre igyekszik válaszolni: létezik-e egyáltalán különálló amerikai nyelv. (Lásd Florin Ionescu: *Dictionar de americanisme*. București, 1972.)

Amerikai szerzők franciára fordított könyveiben évtizedek óta a következőt olvashatjuk: „*traduit de l'américain*“ (fordítás amerikaiból). Az utóbbi évek folyamán a francia lapokban sűrűn találkozhattunk olyan, az „américain“ elsajátítását propagáló hirdetésekkel, amelyek így szólnak: „Ne rontsa üzleti esélyeit. Tanuljon meg amerikaiul!“

A „franglais“ előretörését az Egyesült Államok gazdasági és politikai befolyásának növekedése és az amerikai termékekre vonatkozó kifejezések körüli hírverés könnyítette meg. „A francia nyelvnek egy olyan világhoz kell alkalmazkodnia, amely gyorsan változik, és amely egyre inkább műszakivá és tudományossá, tehát — angolszásszá válik.“ (*L'Express*, 1033.) Annak idején a francia *avion* gyorsan kitessekelte a régiesen hangzó *aéroplane* szót. Amikor azonban elkövetkezett a sugárhajtású repülőgépek korszaka, a franciák „elkéstek“, és az angolszász *jet*, ez a jellemzően rövid, kifejező és egyben hangutánzó szó könnyen elterjedt. Az angol nyelv könnyebben teremt a gyors műszaki fejlődés megkívánta rövid szavakat és rövidítéseket. A légiforgalom nyelve ma már az angol, az üzletembereké szintén; a Kozmoszban angolul és oroszul beszélnek, a francia kóolajtársaságok által 1968-ban kiadott műszaki szójegyzék ezer szava közül mintegy ötszáz egyszerűen átmásolt angol kifejezés. A francia nyelvtisztító mozgalom kezdettől politikai tartalmú, amelybe a nemzeti érzékenység néha eltúlzott elemei vegyültek. A főiskolai hallgatókat, a műszaki és tudományos elitet sokszor nemtörődomséggel, sznobizmussal, Amerikarajongással, egyenesen nemzeti árulással vádolják. Szemükre vetik, hogy a nemzetközi kongresszusokon, sőt az állami támogatásban részesített tudományos folyóiratokban is angolul közlik értekezéseiket. „Ez már nem tudományos, hanem politikai kérdés“ — írja Alfred Sauvy, aki cikkének a következő címet adta: *A kulturális kiszolgáltatottság megalázóbb, mint a gazdasági* (*Le Monde*, 1971. június 8.). Mások tárgyilagosabban állapítják meg, hogy „a tudományos gondolatot hordozó nyelv — az angol“. Igaz, ha a francia vagy franciául író (frankofón) szerző francia nyelven közli munkáját, kevesebben olvassák, de művét, magától értetődően, francia műnek tekintik. Ha viszont angolul adja közre, inkább felfigyel rá a tudományos világ. Csakhogy munkájának francia eredetét ilyenkor talán figyelmen kívül hagyják. Egyébként az olasz, japán, nyugatnémet tudományos folyóiratok is angol nyelvű cikkekkal vannak tele, angolul leveleznek egymással a Közös Piac keretén belül az olasz és a francia cégek, sőt egyes francia kutatóintézetekben, laboratóriumokban angol nyelven értekeznek a munkatársak.

A „franglais“ esetében nemcsak a jövevényszavak beözönléséről van szó, hanem arról is, hogy a „*sabir atlantick*“ — így írja gúnyosan Étiemble — nyelvtani szabályai aláássák az évszázadok folyamán kicsiszolt francia mondat- és szó szerkezetet, a kifejezések pontosságát. És erre a franciák, joggal, nagyon érzékenyek. A „franglais“ kiküszöböli például a viszonyt jelző szócskákat, sokszor magát a névelőt is. A *World population conference* — írja Sauvy — jelentheti azt, hogy *Congrès mondial de la population* vagy *Congrès mondial sur la population du monde*. De ha egy napon így fogjuk írni: *monde population conférence*, akkor a francia nyelv megszűnt létezni, legalábbis nemzetközi nyelvként.“

Ezzel el is érkeztünk a francia nyelv jelenlegi problémáinak egyik központi kérdéséhez. Meg kell menteni az „exportálható“ francia nyelvet! Miért? „Félő, hogy az afrikaiak előtt — hogy csak ezt a példát említsem — hitelüket veszítik könyveink, elsősorban a tudományos munkák, melyekbe egyre több angolszász kifejezés kerül. Könnyen elképzelhető, hogy végül is arra a következtetésre jutnak, kényelmesebb, ha mindjárt angolul tanulnak meg.“ (Philippe Rossillon jelentése az *Haut Comité pour la défense de la langue et l'expression française* kongresszusán.) „A francia

nyelv nemcsak a franciáké, hanem a múlt öröksége, melynek sok nép a haszonélvezője. Ezért kell megőrizni, feljavítani és gazdagítani.“ (Alfred Sauvy) Hogyan?

A francia nyelv védelmével és terjesztésével sok intézmény és bizottság foglalkozik. Számuk meglepően nagy, így csak a legfontosabbakat soroljuk fel. Érdekeségük, hogy legtöbbjük a hatvanas években, tehát a „franglais“ elleni támadás megindításakor, a „frankofónia“ újrafelfedezésekor alakult meg. Kivétel az *Alliance Française*, amely 1883 óta létezik. Eredeti neve meghatározza egykori céljait: *Alliance française pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger*. Az újonnan megszervezett intézmények élén a már említett *Haut Comité* áll. Ezt 1966-ban hozták létre, kormányzervként: *L'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française* (AUPELF); 1961-ben alakult, 18 ország 56 egyetemén működik. *Conférence des ministres de l'éducation francophone*, amely 1962 óta kétszer egy évben összehívja a francia, belga, afrikai és kanadai közoktatásügyi minisztereket. *Association internationale des parlementaires de langue française* (AIPLF); 1967-ben alakult, 27 ország nemzetgyűlésének, parlamentjének küldöttei vesznek részt közgyűlésein. *Conseil international de la langue française*. Ennek az 1967-ben megalakított és húsz „frankofón“ államot csoportosító tanácsnak a programja „a francia nyelv egységének megőrzése a világban“. Megemlíthető még az *Association internationale des sociologues de langue française*, amelyet a neves szociológus, Georges Gurvitch alakított 1958-ban, a *Groupe francophone de l'ONU*, amelynek 30 tagállama van, elnöke a tunéziai ENSZ-küldöttség mindenkori vezetője; az (1959-ben létesült) *Association internationale de solidarité francophone* (AISF). A felsorolt és más „frankofón“ alakulatok tevékenységét valójában az AISF hangolja össze.

A „frankofónia“ kifejezést, amelyet a franciák nehézkesnek és nem elég kifejezőnek tartanak, a belgák a *francité*vel próbálták helyettesíteni. De megmaradt a „frankofónia“; frankofónok azok az országok, amelyekben egészben vagy részben francia az anyanyelv vagy a hivatalos nyelv, és az oktatás részben vagy egészben francia nyelven folyik. Így nevezik a francia nyelv használatát szorgalmazó tevékenységeket, mozgalmakat is. Malraux így jellemezte: „Tegnap francia kultúra, ma frankofónia.“ Miközben a nyelvvédelmi mozgalmat hivatalosan támogatták, a „frankofónia“ felélesztését eleinte ellenezték a kormánykörök. A francia, akárcsak angol, spanyol vagy portugál, a gyarmatosítás útjain jutott át az óceánokon és tengereken, ezért idegenkedtek a „frankofóniá“-tól a fiatal, független afrikai államok. Algéria, Mauritánia és Guinea jelenleg nem vesz részt a mozgalomban. Az angol *Sunday Telegraph* a „frankofónia“ ellenében kijelentette: „Afrika jelenlegi felosztása angol nyelvű és francia nyelvű országokra a kolonialista korszak anakronizmusa.“ (1971. január 18.) Ez igaz, de nem kell elfelejtenünk, hogy az egykori hódítók önkényesen vonták meg az országok (gyarmatok) határait. Az egyazon nyelvet beszélő népeket elválasztották egymástól, szétszórták őket. Kamerunban például, ahol 80 nyelvjárást beszélnek, két hivatalos nyelv létezik: az angol és a francia. A bantu nyelvet, illetve nyelvjárásokat beszélő négek földrajzi szempontból igen távol élnek a két volt Kongó (francia és belga) bantu területeitől. Ghanában több mint 60 nyelvjárás létezik, s a hivatalos nyelv, a távlati tervek szerint, az akan lesz, de egyelőre — az angol. Szenegálban a lakosság háromnegyed része érti a volof nyelvet, de a hivatalos nyelv a francia. „Bizonyos — írja Abdu Mumeni —, hogy Afrikának szüksége van egy olyan nyelvre, legyen az angol vagy francia, amelyet megért az egész világ. De egy ilyen nyelv számunkra idegen nyelv, nem helyettesítheti egyik afrikai néger nyelvet sem, melyet azok alakítottak ki, akiknek gondolatait, világát kifejezik.“ (*L'éducation en Afrique*. Paris, 1968. 55.) Egyes

országokban bevezették a kétnyelvűséget. Algériában a hivatalos nyelv az arab, félhivatalos a francia. „Még hosszú ideig szükségünk lesz a francia nyelvre, amely a műszaki civilizáció felé nyíló ablak marad mindaddig, amíg az arab nyelv alkalmazkodhat a modern időkhoz” — mondotta dr. Ahmed Teleb-Ibrahibi, Algéria művelődésügyi minisztere, és hozzátette: „Sok állam igyekezett rávenni bennünket, hogy belépjünk a frankofóniába, de számunkra a frankofónia az újkolonializmushoz kapcsolódik.” (*Le Monde*, 1972. március 7.) Az állásfoglalásokból kiviláglik, hogy minden szuverén állam egyedül illetékes a fenti kérdéskörbe tartozó teendők elbírálására.

Mindaddig, amíg a „frankofón” területeken a nemzeti nyelvre vagy valamelyik kiválasztott dialektusra épített elemi és középiskolai oktatás el nem éri a kívánt színvonalat, és a nemzeti *beszélt* nyelvből *írott* nyelvet, tehát hivatalos nyelvet nem teremt, a különböző törzseket összekötő nyelv a francia marad. A „frankofón” parlament kérdését Léopold Sédar Senghor, Szenegál elnöke vetette föl 1966 márciusában. Senghor egy olyan intézmény megteremtéséről szólt, amely „az eddiginél hatásosabb módon hallatná Afrika hangját a világban”. Tehát a francia nyelv útján ápolná a franciául beszélő Afrika és a nagyvilág közötti kapcsolatokat. Úgy tűnik, hogy az 1970. március 20-án, Niger fővárosában, Niamey-ben megalakult legfrissebb „frankofón” szövetség fogja betölteni a „parlament” szerepét. Elnevezése: *Agence de coopération culturelle et technique des pays francophones*. 21 állam a tagja. Jelszava: „Egyenlőség, egymás kiegészítése, összetartás.”

Egyes adatok szerint 200 millió, mások szerint 180 millió „frankofón” él a világon. Hogy ennek hány százaléka beszél, ír vagy ért franciául, azt igen nehéz megállapítani. Az angol 300 millió ember *anyanyelve*. Ami egészen más. A világ két, úgynevezett „*langue véhiculaire*”-je az angol és a francia (*véhiculaire*-en valamely nem anyagi jellegű dolog, jelenség hordozóját értik). Az angol a műszaki és tudományos világ „*langue véhiculaire*”-je, a francia — a „frankofónia” ellenére — az angol „teljesítményének” mindössze egynegyedét éri el.

A francia nyelv problémáinak egyik oka: Molière nyelvének klasszikus jellege. Irodalmi nyelv, és nem tudományos. Pedig egyik nyelvet sem tanítják külföldön akkora apparátussal, mint a franciát. Az *Alliance Française*-nek egymagában 1300 külföldi központja van, ahol 200 000 diák tanul franciául. Különböző országokban 100 francia gimnázium, 226 kulturális intézet, 880 könyvtár létezik, 40 000 tanár oktat francia nyelvre félmillió diákot. A külföldön működő angliai és amerikai tanítók és tanárok száma mindössze 20 000. Miért? Mert a világ népsége egytized részének anyanyelve angol, és csak ritkán fordul elő, hogy az angolszászok „anglofón” területre küldjék tanáraikat. A Francia Könyvkiadók Szervezetének a *Combat* című lapban közölt adatai szerint nincs elég francia nyelvű tudományos könyv és folyóirat, nem fordítanak eleget idegen nyelvből franciára. Francia könyvet *nem* „frankofón” országokban csak az elit, a kisebbség olvas, most, amikor pedig „a fogyasztói társadalomban az eladás a tömegekre támaszkodik”. Ezért a „frankofón” országok voltak és maradnak a francia könyvexport fő átvevői. A szervezet alábbi statisztikai adatai a könyvexport 92 százalékára vonatkoznak. (47 százalék Belgium, Svájc és Kanada, 12 százalék Észak-Afrika és Libanon, 9 százalék Fekete-Afrika, 3 százalék a még létező francia gyarmatok.) A nem „frankofón” Európa 11, Dél-Amerika 3, az Egyesült Államok 7 százalék. „A francia könyvexport növelésével a francia nyelvet exportáljuk... Elsőrendű célunk tehát csak az lehet, hogy millió és millió embert megtanítsunk franciául.” (*Combat*, 1970. július 27.) A francia mint „*langue véhiculaire*” általában erősödik. Észak-Afrikában 17 000, Franciaországból küldött tanító, középiskolai és egyetemi tanár dolgozik (8000 Marokkóban, 6000 Algé-

riában, 3000 Tunéziában). Tekintettel arra, hogy már Afrika „anglofón“ része is francia oktatószemélyzetet kér, és Párizs már nem tud eleget küldeni, a régi „anyaország“ tanítóképző intézeteket állít föl a „frankofón“ országokban. Az elmúlt évtizedben 900 fekete-afrikai újságíró képeztek ki Franciaországban. Mivel ez kevésnek bizonyult, az *Institut français de presse* 1968-ban kurzusokat szervezett Kamerunban, Gabonban, Kongóban (Brazzaville), a Közép-afrikai Köztársaságban, Csádban, Mauritániában, Maliban, Togóban. Ez sem bizonyult elégségesnek, ezért 1970 nyarán hat közép-afrikai ország Yaoundéban, Kamerun fővárosában megalakította a *L'École supérieure internationale de journalisme* elnevezésű főiskolát.

„Az utóbbi tíz évben az elemi oktatás tanszemélyzete megkétszereződött, de Fekete-Afrika 60 millió lakosa csak 4 millió tanulót küldött az iskolákba. A »frankofón« Afrika egyetemén 16 ezer diák tanul, ez igen kevés, de ugyanakkor sok is, mert még ezek számára sincs elhelyezkedési lehetőség.“ (*L'Express*, 1044.) Európában viszont csökken a francia nyelv térhódítása. Az NSZK-ban és Olaszországban tíz gyermek közül nyolc az angol választja „második nyelvként“, Hollandiában az elemi oktatásban kötelező nyelvként az angol lépett a francia helyébe. A Párizs és Bonn között nemrégiben létrejött megállapodás szerint a nyugatnémet iskolákban a francia visszanyerte első helyét. Dél-Amerikában a francia nyelvoktatás az angol sarkában halad. Az Egyesült Államokban az idegen nyelvek oktatása éppen úgy a kereslet és kínálat törvényeinek van alárendelve, mint bármely más áru. Ha az amerikai egyetemeken akad elég francia nyelvet „fogyasztó“ diák, akkor beiktatják a programba. 1958-ban 157 730 főiskolai hallgató tanult franciául, tíz évvel később, 1968-ban már 390 000. Azóta az Egyesült Államokban a francia nyelv oktatása emelkedő irányzatú. Nem mindennapi kongresszus zajlott le 1972 áprilisában Louisiana állam Lafayette nevű városában. Az első ilyen kongresszus volt a *Congrès International des Amériques francophones*, amely meg akarta mutatni a világnak, hogy Louisianában közel másfél millió ember beszél vagy ért franciául, és meg akarja őrizni ezt a nemes örökséget. Louisiana francia gyarmat volt, 1803-ban adta el Napóleon az Egyesült Államoknak. A „frankofón“ mozgalom vezetői kétnyelvűvé szeretnék változtatni Louisianát, és ezt az akciót már az óvodában és elemi iskolában el akarják kezdeni. A kongresszus napjaiban a városka utcáit különböző, néha meglepő szövegű jelmondatok díszítették: „Büszkék vagyunk, hogy franciául beszélünk“; „Beszéljete franciául gyermekeitekkel“; „Franciául tudni — készpénz!“ Általában nem tartják valószínűnek, hogy Louisiana valaha is kétnyelvű állam lesz. Washingtonban bizonyára nem tartanak attól, hogy Louisiana visszavedlík francia gyarmattá, mint ahogy attól sem kell tartani, hogy a „franglais“ behatolása amerikai gyarmattá változtatja Franciaországot.

Több történetíró szerint a francia nyelv azért terjedt el a Nagy Században (a XVI.-ban), mert akkor volt Franciaország a legnagyobb és legerősebb európai állam. Igaz viszont az is, hogy a franciák nyelvének kifejező ereje, finom árnyalatai különleges helyzetet teremtettek számára. Érdekes, hogy az első nemzetközi meg egyezések, melyeknek szövegét franciául szerkesztették, az utrechti (1713) és rastatti (1714) szerződések voltak. Ekkor veszítették el a franciák Kanada egy részét. Tehát a francia nyelvnek diplomáciai nyelvvé való előlépése gyarmatbirodalma hanyatlásával esett egybe. Különös az is, hogy a francia diplomáciai nyelv első „vereségét“ mint az első világháborúból győztesen kikerülő nagyhatalom szenvedte el, 1919-ben. A versailles-i szerződést már két nyelven szerkesztették, franciául és angolul. 1968 tavaszán Franciaország és vele együtt 35 tagállam kérte, hogy az ENSZ vezesse be a franciát, az angol mellett, mint munkanyelvet. A javaslatot, 73 szavazattal 9 ellenében és 26 tartózkodással, elfogadták.

A Közös Piac munkanyelvének kérdése már Nagy-Britannia belépése előtt felvetődött. A Hatok első számú munkanyelve a francia volt. Mi történjék vele a Közös Piac kibővülése után, miután Angliát felvették a közösségbe? Íme, az egyik francia cég egészoldalas hirdetése, amely 28 ország telexadatait magába foglaló háromkötetes évkönyvet kínál megvételre. A hirdetés élén nagy, úgynevezett „katasztrófa betűkkel“ ez áll: „*Európa, de franciául!*“ André Fontaine a *Le Monde*-ben a következőket írja: „Az igazat megvallva, nem egészen világos, miért lenne kevésbé »európai« a 60 millió brit és ír anyanyelve, amellyel Észak-Európa már azelőtt megismerkedett, hogy Amerika dolgainkba beavatkozni kezdett volna.“ És hozzáteszi: „Igaz, hogy az angol nyelv is elamerikaiasodik...“ (*Le Monde*, 1971. május 28.) Ezzel kapcsolatban sokan emlegetik mostanában Bernard Shaw híres mondását: „Anglia és Amerika két olyan állam, amelyet egy és ugyanaz a nyelv választ el egymástól...“

Az utóbbi időben megfigyelhetők olyan jelenségek, amelyekből arra lehetett következtetni, hogy ha másért nem, de Nyugat-Európa gazdasági egységének megerősítéséért az angolok a francia nyelvért vívott csatában („*La bataille pour le français*“, így nevezték el a franciák) a franciák mellé állnak. John Grigg (lord Altrincham) a *Le Monde* felkérésére írott cikkének a nyelvek problémájára vonatkozó részében így írt: „Franciaország a »frankofón« világ anyrországa. Ez vitathatatlan. Kulturális befolyásai övezetében nincs vetélytársa. Nagy-Britannia pedig már régen nem az »anglofón« világ egyedüli metropolisza. Az a tény, hogy Nagy-Britannia és az Egyesült Államok nyelve azonos, csak megnehezíti nemzeti azonosságunk megőrzésére irányuló törekvéseinket, és egy olyan érdekközösség illúzióját vetítette ki a világba, amely a valóságban nem olyan fontos, mint amilyennek tűnik. Bizonyos határokon túl a nyelv nem lehet összekötő kapocs országunk és az Egyesült Államok között. Ugyanígy a nyelv nem lehet elválasztó sorompó sem Nagy-Britannia és Franciaország között...“ (*Le Monde*, 1971. július 23.)

A *Soir* című brüsszeli lapnak adott interjújában Pompidou, a Francia Köztársaság elnöke így fejezte ki erre vonatkozó gondolatait: „Nem kívánom, hogy Európa francia legyen, azt sem, hogy franciául beszéljen. De állítom: ha holnap Anglia belép a Közös Piacba, és ha a francia megszűnik az lenni, ami — Európa első munkanyelve, akkor Európa sohasem lehet egészen európai. Mert az angol már nemcsak Anglia nyelve, hanem mindenekelőtt — az egész világ számára — Amerika nyelve. Márpedig Európa csak akkor lesz Európa, ha meg tudja különböztetni magát, nem mondom, elszakad, hanem azt mondom, megkülönbözteti magát Amerikától. Íme, néhány észrevétel, melyet a frankofónia kifejezés sugalmaz. (*Soir*, 1971. május 19.)

A „frankofónia“ megnyerte ezt a csatát, a francia maradt a Közös Piac első számú munkanyelve. Mi lesz a továbbiakban a „franglais“-val? Már 1969-ben arra a következtetésre jutottak, hogy egyesíteni kell az addig elaprózott nyelvvédelmi tevékenységet. Melyik intézmény vezesse az idegen szavak elleni harcot; talán az Akadémia? Hiszen Richelieu, amikor 1634-ben megalakította a Francia Akadémiát, feladatául „a nyelv megtisztítását és a nyelv használatára vonatkozó szabályok leszövegezését“ tűzte ki. A „nyelvet egységesítő“ szótár azonban csak hatvan évvel az Akadémia megalakítása után, 1694-ben jelent meg. A gyorsan szünetelő angolszász szavak és kifejezések franciára való átültetése napjainkban nagyobb operativitást követel. Ezért azután a következő bizottságok, a nyelvi kérdések eldöntésében is szuverén állam illetékességének ezek az instrumentumai — élükön a *Conseil international de la langue française*-zel — kidolgoztak egy új szójegyzéket, amelyet előbb a Tudományos Akadémia, azután maga a Francia Akadémia hagyott jóvá. A francia hi-

vatalos lapban 1973. január 18-án jelent meg a két részből álló szójegyzék. Az elsőben sorakoznak azok a szavak és kifejezések, amelyeknek használata az államgépzet és a közoktatás számára kötelező. A második számú lista nem került a két akadémia elé. Ez a jegyzék tartalmazza a legtöbb szót, de figyelembevétele nem kötelező, csupán ajánlatos... A listából első pillantásra kiderül, hogy a „franglais” nem befolyásolta túlságosan sem a francia irodalmi nyelvet, sem a beszélt nyelvet. A tudományos, a műszaki és az üzleti nyelv, valamint a reklámok nyelvezete nehezebben állt ellent a „franglais” rohamának. A régi *Nouveau Larousse Illustré*ből cikkünk elején átvett idézetben olvashattuk, hogy a XVIII. században „idegen szavak és tudományos kifejezések tömege tört be a francia nyelvbe”, és hogy ezeknek száma, valószínűleg a XIX. században, „megkétszerezte a klasszikus szókincset”. Nos, mind a francia nyelv, mind a „frankofónia” kibírta ezt a nagyméretű offenzívát, és az a néhány száz szó, amelyet a most megjelent szójegyzékek tartalmaznak, bizonyára nem veszélyezteti a mai francia nyelv létét sem. Más kérdés, hogy a tudományos fejlődés főbb vonulatain Franciaországban a tudományok bizonyos mértékben lemaradtak. Ezt a lemaradást azonban nem lehet szójegyzékekkel behozni.

Aszódy János

Nyelvvédelem – állami szinten

Egy öt évvel ezelőtt kiadott nyelvészeti ismeretterjesztő munka röviden arról is tájékoztat, hogy Európa különböző országaiban a nyelvművelésnek milyen intézményes formái vannak. Ott olvashatjuk a következő megjegyzést: „...vannak olyan országok, ahol kevesebb intézménnyel sokkal erősebb az anyanyelv ápolásának ügye. Franciaországban ugyan szintén a nyelv művelése volt az egyik fő feladata a 300 évvel ezelőtt alapított Akadémiának, de az intézményes nyelvvédelem ma kevésbé erős, mint hazánkban... A művelt francia ember azonban intézmények nélkül is óvja, védi és csiszolja anyanyelvét.” (Fodor István: *Mire jó a nyelvtudomány?* Budapest, 1968. 251.) Alaposan rációfól erre a jellemzésre az az intézkedés, amely a nyelv védőjének hagyományos szerepét újra vállaló Francia Akadémia jelentős hozzájárulása révén született, és amelyet a januári *Journal officiel* (hivatalos közlöny) útján hoztak a francia nép tudomására: *a kormány hivatalosan elrendeli a különböző tudományok és szakmák területét előzőnlő angol kölcsönzők franciásítását, illetőleg megtiltja további használatukat.*

Hogy ez az intézkedés mennyire helyénvaló volt, azt mi sem bizonyítja jobban, mint az a név, amellyel manapság a divatos anglicizmusoktól hemzsegő francia nyelvhasználatot illetik: „franglais”. E megjelölés elsősorban bizonyos szakmák és tudományok angol eredetű — a hiányzó francia kifejezéseket pótló vagy a meglevőket kiszorító — szókincsére vonatkozik, amely a tömegkommunikációs eszközök, elsősorban a televízió útján a köznyelvet is egyre jobban befolyásolja, veszélyeztetve ezzel a francia nyelv úgy látszik ma is féltve őrzött tisztaságát. A hivatalos közlöny szóban forgó számának megjelenését kommentáló *Le Monde*-cikk enyhén ironizáló címe ellenére sem szándékszik kétségbe vonni vagy lebecsülni azt a kö-

rültekintő komolyságot, amellyel az illetékesek végül is elhatározták sok száz angol kölcsönszó „száműzetését“ és anyanyelvi készlettel való helyettesítését. (*Un bonnet tricolore au dictionnaire. Le Monde*, 1973. január 19.) A kommentátor „forradalminak“ nevezi ezt a lépést, amelyre a különböző minisztériumi szakbizottságok hosszas tanácskozásai, majd a tudományos akadémia jóváhagyása után került sor. A nyelvvédelem tulajdonképpeni intézménye, a Francia Akadémia állásfoglalását ebben a kérdésben a cikk írója a következőképpen méltatja: „A Francia Akadémia a nyelv őrzőjének hagyományos szerepében nem úgy lépett fel, mint valami diktátor, hanem mint tanácsadó, esetleg döntőbíró. Mert úgy véli, hogy a különböző tudományágak szókincsét előzőnlő idegenszerűségek a kommunikáció akadályai... Legrégibb akadémiánk számára ebben a kérdésben a helyes nyelvhasználat [bon usage] követelménye volt a leglényegesebb szempont. Előnyben részesítette azokat a kifejezéseket, amelyek nem sértik a francia nyelv helyesírásai és kiejtési hagyományait.“

A hivatalos közlöny nyilvánosságra hoz két listát a nyelvi reformkísérlet alá eső szavakról. Az elsőben azokat tünteti fel, amelyek kötelezővé válnak a közigazgatásban; ugyancsak ez tartalmazza azokat a közoktatásügyi minisztertől ellenjegyzett előírásokat, melyek a felsorolt szavaknak az oktatásban való bevezetését illetik. A második lista az Akadémia — valószínűleg amúgy is fölösleges — hozzájárulása nélkül ajánlott szavakat teszi közzé. A szójegyzék egy részét maga a *Le Monde* is közli, a következő témakörökben: Audiovisuel, Bâtiment, Énergie nucléaire, Pétroles, Travaux publics, Urbanisme. A szélesebb körben használt anglicizmusok közül franciával helyettesítődik például a lakosztály kényelmességi fokát jelölő *standing* szó (megfelelője a jövőben: *classe*), a konyhát jelölő *kitchenette* (*cuisinette*), a lemezjátszó angol neve, a *pick-up* (*tourne-disque*), a *showbusiness* — szórakoztató ipar (*industrie du spectacle*) és így tovább. A tévé „*one man show*“ — műsorát a *spectacle solo* cseréli föl, a *living-roomot* a *salle de séjour*.

A nyelvi reform szellemét nem utolsósorban az a szándék is meghatározza, hogy kielégítse a frankofónia igényeit: „megmutatni, hogy a francia nyelv alkalmazkodni képes azokhoz a szükségletekhez, amelyeket az újabb felfedezések, technikai újdonságok elnevezése támaszt; hogy nyelvünk meg tud felelni a frankománok, különösképpen az anglicizmusoktól elárasztott kanadaiak reményének, akik elvárják a francia nyelvtől, hogy a szükségleteknek megfelelő új szavakat teremtsen“. Az intézkedés fenti indokolása a nyelvi tisztaság igényére való korábbi hivatkozás mellett nyilván csakis rokonszenvet válthatott ki a francia közvéleményben. Ennek ad hangot Jean-Louis Lavallard is, amikor a Conseil international de la langue française épületében tartott sajtóértekezlet nyomán „életképes és korszerű vállalkozás“-nak nevezi az angol kölcsönszók hivatalos visszaszorítását, terjedésének korlátozását az *Une entreprise vivante et moderne* című jegyzetében (a *Le Monde* idézett számában).

A *Newsweek* január 29-i, címe után ítélve is nyilván parodizáló célzatú írásában — *Le Come-Back de Savoir-Faire* — kifejezésre juttatja azokat a fenntartásokat, amelyekkel az angolul beszélők viseltetnek e francia nyelvvédő intézkedéssel szemben. A hangnem gunyorosságát csak megközelítőleg tudjuk a fordításban visszaadni: „A tudósok hosszasan és szorgalmasan dolgoztak egy több mint 15 000, valószínűleg »barbár« szót tartalmazó listán, és a múlt héten a Francia Köztársaság hivatalos közlönye nyilvánosságra hozta tanulmányaikat, a francia nyelv viszszerterésének (le Come-Back) bevallottan hivatalos tervét. Ugyanakkor összeállítottak egy jegyzéket a közigazgatási szervezetekben proskribálandó, legveszedelmesebb anglicizált szavakból, amelyek helyett a nagyrészt újonnan feltalált francia szavak

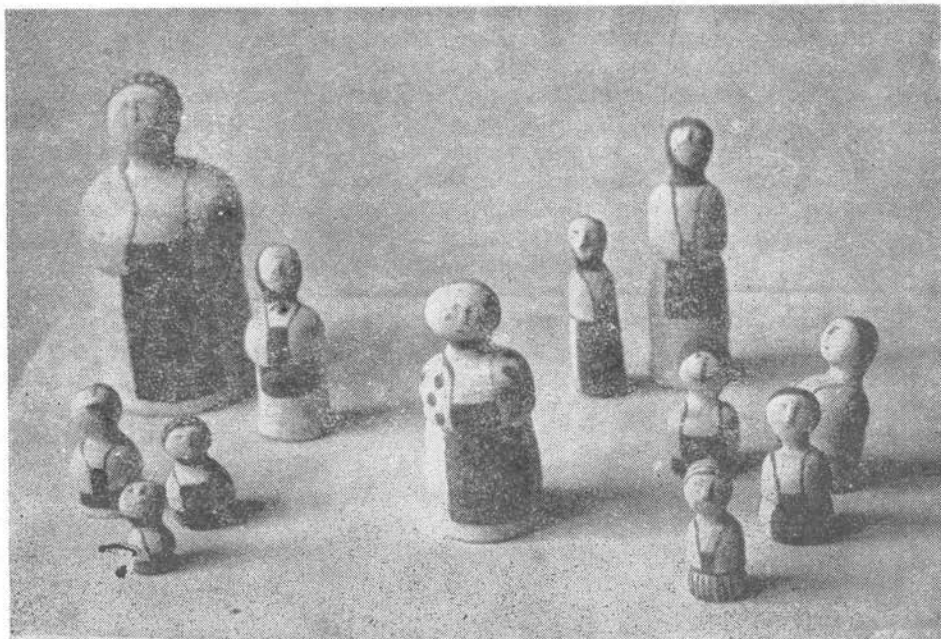
használata »kötelezővé« válik.“ A névtelen kommentátor ebben a hangnemben folytatva kérdőjelezi meg a francia nyelvvelédelmi intézkedés komolyságát, eredményének tartósságát, és határozottan kétségbe vonja, hogy eme — hivatalosan kötelezővé tett — nyelvhasználati előírás valóban befolyásolhatja a köznyelvet is. A *L'Express* című francia hetilap is valamiféle szkepszist juttat kifejezésre e kérdéssel kapcsolatban (*Halte au Frenglish*), mégpedig nem közvetlenül, hanem úgy, hogy közli Auberon Waugh angol író csupa francia kölcsönszóból szerkesztett — angol nyelvű írását. A különbség csupán annyi, hogy a francia nyelv angolra gyakorolt hatása itt elsősorban a divatos női és férfi ruházat, a társasági élet, a vendéglátóipar témakörében, és nem a tudományok területén nyilvánul meg.

Nem egy nyelvben volt már példa idegenszerűségek ellen hadjáratot indító purista mozgalmakra. A franciák mostani fellépése pusztán annyiban „példátlan“, hogy a nyelvvelédelmi tudományos szervek határozatát állami rendelet, a kormány közleménye teszi kötelezővé. Az előírt francia kifejezések használatát ugyanis az oktatásban való kizárólagosan kötelező bevezetésük nélkül nemigen lehetne a köznyelvben is elterjeszteni.

Finnországban állandó „nyelv hivatal“ működik, amelynek feladata a technikai újítások, tudományos felfedezések, új fogalmak megnevezésére alkalmas, eredeti finn kifejezéseket találni. Ilyen körülmények között az idegen szónak a finnben úgyszólván nincs is idejük gyökeret verni. Ez az állandósult „mesterséges beavatkozás“ a nyelv fejlődésébe nyilván elfogadhatóbb és kevesebb feltűnést kelt, mint a Franciaországban kitört anyanyelvi „forradalom“, amely részben a kellőképpen intézményesített nyelvvelédelmi hiányának következménye. Az anyanyelvi öntudatot ez az adminisztratív nyelvvelédelmi is fölírhatja, elmélyítheti, és mindenképpen rádöbben a közvéleményre arra, hogy a nemzeti nyelv iránti büszkeségnek éppen az öntudaton kell alapulnia.

Cs. Gyimesi Éva

Jakobovits Márta: Falusi pillanatkép



Egy állatnemesítő tapasztalataiból (I.)

Primum vivere

Amikor népesedési robbanásról beszélünk, többnyire a népélelmezési aggodalmak is sorra kerülnek, s elgondolkozva számíthatjuk, hogy az élelmiszer termelését arányosan növelhetjük-e a népszaporodással, vagy — ha figyelembe vesszük a ma is tartósan éhező tömegeket — leküzdhetjük-e a fennálló bajokat? A keskenyvágányra beállt szellemi munkás számára ez a probléma alig jelent valamit, különösen akkor, ha önmaga és családja élelmezési feladatait (mondjuk: európai szinten) jól megoldotta; akkor már úgy érzi, hogy ezzel tovább törődni nem az ő feladata.

A „testiség“ lebecsülése vagy túlbecsülése ősidők óta ismert fogalmak, s bár a testi jólétet általában senki sem veti meg, a kultúremberek általános felfogásában enyhe lenézésben részesül az, aki a testi javakat a szellemiek fölé helyezi. Valahogy úgy gondoljuk, hogy csak a tyúk jár egész nap a gyomra után, hogy este jóllakva térjen nyugovóra, de az ember, az alkotó ember, minden nemes tulajdonságával együtt ott kezdődik, ahol az éhség problémája végződik; ahol a gyomor mindennapos gondját elvetette. A tény azonban az, hogy a mai emberiség munkacerejének nagyobbik részét még mindig az élelmezés gondjának megoldására fordítja, s az úgynevezett „élelmezési blokk“ még az iparilag anynyira fejlett országokban is, mint az Egyesült Államok, a munkaerőnek több mint 48 százalékát foglalkoztatja. Nincsen tehát semmi rendkívüli abban, ha valaki akár szubjektív tényezők, akár társadalmi meghatározottság miatt elméleti vagy gyakorlati síkon ezzel a problémakörrel foglalkozik.

Meglehet, hogy egyik-másik kérdés tudományos megközelítését a szubjektív tényezők befolyásolják döntő módon, de lehet, hogy a véletlenek sorozata is szerepet játszik ebben. Mezőgazdaságtudomány mint ilyen nincs. Vannak szerteágazó klasszikus tudományok, s ezeknek egyik, másik, harmadik, sokadik oldala fordul a felé a roppant bonyolult „valami“ felé, amit általában mezőgazdaságnak nevezünk, de amiről senki sem tudja megmondani, hogy tulajdonképpen hol kezdődik és hol végződik. A talaj, a növény, az állat, a gép, a munkaerő tényezőinek jelenléte technológiát sugalmaz; mindezt azonban össze kell hangolni, s ekkor az üzemszervezés lép előtérbe; a mennyiségeknek értékvetületük van, könyvelés, tervezés, áruforgalom, bankszámlák forgalomvilágába jutunk,

s a látható búzatablák, nyájak és traktorok mögött felsejlik az a láthatatlan oldal, ami az egészet mozgatja — míg az elvetett búzából kenyér, az állatnak feltálat takarmányból az embernek feltálat pecsenye lesz.

Elméleti tájékozódás

A gyermek ösztönösen barátkozik az állatokkal; e tekintetben magam is úgy tettem, mint a többi. hozzám hasonló gyermek abban a falusi környezetben, ahol felnőttem. Együttal megtanultam mindent, amúgy mellékesen, amit a földművelésről s az állattenyésztésről — ezekről az „ősfoglalkozásokról“ — abban a környezetben meg lehetett tanulni. Sok évig dolgoztam két tehénkével; etetést, itatást, gondozást, fejést, igázást, szaporitást, borjúnevelést ezen a szinten mind jól ismerem, amikor mezőgazdasági főiskolára kerültem. Tudtam, hogy jó tehén az, amelyik a „rendes“ koszon megadja a napi 8—10 liter tejet, és ha egész nap szántunk, akkor sem apaszt 4—5 literen alul. Gondoltam, hogy jó lenne, ha minden tehén jámbor lenne, nem rúgna-döfne, jól tejelne, bírná az igát, és nagyon sokáig élne. De ez a gondolat vagy óhaj távol állt attól, hogy valamit tenni is szándékozzam ilyen irányban.

A főiskola elsősorban távlatot nyitott, és megtanított számolni. Milyen szarvasmarhafajták vannak, és mire képesek? Ámulva hallgattam a hihetetlennek tűnő, évi 15 000—19 000 literes világcsúcsokról, a rengeteg fajtaról, morfológiai és fiziológiai mutatóikkal együtt. Most már bizonyos ambíció kezdett sarkallni. Az ám, de ott a takarmányozástan. Már nemcsak széna, szalma és kóré, egy kis korpa, egy kis répa „szintjén“ kell vizsgáldni, hanem a táplálkozás egész fiziológiájára tekintően (tehát súlyosan elmélyvedve a vegytanban, sőt még a bonctanban is); aztán ott a takarmányismeret, a tápértékek számítása, a vitaminok, hormonok, serkentőanyagok hatásának kifürkészése, a takarmányértékesítés... Mindez roppantul tetszett. Jó teheneket tartok, jól fogom tartani őket, s meglátom, sőt megmutatom, mit ér a tudományom.

Egyelőre nem sokat ért. Tanulmányoznom kellett a nemesítést, bevezetőnek pedig a genetikát. Mendel törvényei, monohibrid, dihibrid, trihibrid keresztezések, basztardhasadás, dominancia és recesszivitás, episz-tázia, intermedier és kriptó-intermedier öröklés, poligenikus és pleiotrop faktorok, crossing-over; kombinációs lehetőségek, melyek már csekély számú tényező esetén is a végtelenbe torkollnak. Ijesztő volt, alig birkóztam meg vele, de végre legyűrtem. Most hogyan tovább? Ismerked-jem meg a biostatistikával. Újabb türelempróba, újabb kétségek: variá-ció s görbe, középérték, minuszvariánsok, pluszvariánsok, a szóródás ér-téke (a standard-eltérés, az a bizonyos *szigma* vagy *S*, amiről még nem tudtam, mennyi bajom lesz vele), a változékonyság százalékos értéke, próbavétel; korreláció és regresszió. Rendben volna. De ott a fenotípus és a genotípus. Ezzel mit kezdjek? A tankönyvek azt javallották, hogy válogassuk ki tenyésztésre a pluszvariánsokat. Ez eddig világos, ősapánk is tudta. De a fenotípus nem mutatja a genotípust — illetve hol igen, hol nem. Ezt leolvasni: ez a művészet. A tudományban azonban nem szeretem a művészetet. A genetika ijesztő adathalmazzá duzzadt előttem, és azzal a benyomással maradtam, hogy Mendel roppant világos és ért-

hető modellt adott ugyan, de ezzel a gyakorlatban nem sokra megyünk, marad a pusztá empiria. Sebaj, majd valahogy eligazodunk.

A nemesítés gyakorlata következett: beltenyésztés, rokontenyésztés, keresztezések, érvonalak, beltenyésztéses leromlás, keresztezésből származó heterózis-hatás. No — gondoltam — ebben megint van fantázia. Van, az igaz. De akármerre nézünk, csupa probléma és kérdőjel, amit még tetéz az is, hogy nemcsak szarvasmarha van a világon és nemcsak állattenyésztés. Elkeseredve állapítottam meg, hogy soha nem jutok el az eddig összegyűjtött ismeretek szintjére, nemhogy valaha tudományos munkát folytassak. Még gyakornok koromban, amikor felszólítottak, hogy nézzek kutatási téma után, akkor is azt mondtam, hogy éretlen vagyok rá.

A gyakorlat kezdetei

Nagyüzembe kerültem, és örvendtem. Tobzódtam a lehetőségekben. Mindent rögtön ki akartam próbálni, amit tanultam. Csakhamar rájöttem, hogy a termelésben egy roppant egyszerű, de szigorú elv érvényesül: munkaminimum — hatásmaximum. Erről nekünk semmit sem tanítottak. Egyszerű módszerek kellene, alkalmazhatók, hatásosak. Rendben van. Nyomjuk fel a tehének tejhozamát. Nyomtuk — és ment. Jó tehének, jó takarmány, jó hozam. Elértük a 3000-es átlagot, de hol voltunk a 4000—5000-estól? Nyomtuk tovább. És akkor elszakadt a húr.

Ahogy egy tehén túllépett bizonyos hozamszintet, kiszelektálta a tbc. Keserves versenyfutás kezdődött a hozamnövelés és a tbc között. *Ellenállás* — így tanultuk a főiskolán. Mindenképpen el akartam érni legalább az évi 5000-es átlagot, de nem engedte a hozamképesség (a potenciál) és a tbc. Aztán a takarmányalap hibázott. Akkor tudtam meg egy kollégámtól, miért pusztul el a legtöbb magas hozamú egyed. Ha nincs is tbc, fellép a szervezeti túlterhelés, a fehérjemérgezés. Valamint a meddőség. Olyan az a nemesítés, mint a vesszőfutás, tele buktatókkal. Ha kicsi a tehén, keveset eszik, de nem bírja a terhelést. Ha nagy, bírja, de sokat eszik. Ha finom a szervezete és tejelekeny, akkor kényes, kiüti a tbc. Ha durvább a szervezete, ellenállóbb, de akkor a hozama alacsonyabb. Ha nő a hozam, csökken a tejsír százaléka, de ugyanakkor sok abrak kell, drágul a termelés. No, hát ilyen problémák mellett bizony eltörpül az a kérdés, hogy a szarvaltság dominánsan vagy recesszíven öröklődik-e? (Egyébként: *recesszíven*. A szarvatlanság a domináns jelleg).

A felsőfokú kiképzést követő termelési gyakorlat sok mindenre megtanított, de az empiria nem adott feleletet az elméleti kérdésekre, s a megoldandó problémák száma nem csökkent. Ellenkezőleg: gyarapodott.

Tapogatózás

Súlyosbította helyzetemet, hogy nemcsak az állattenyésztés és ezen belül nemcsak a szarvasmarha érdekelt, hanem rengeteg minden, ami a „mezőgazdaságtudománnyal“ kapcsolatos. Még amikor diszciplinákra osztva néztem is ezt a nagy, összetett egységet (bonctan, élettan, takarmányozástan, általános és részletes állattenyésztés), akkor sem láttam

világosan egy olyan szakmai keskenyvágányt, amelyre beállhatok tudományos munkát végezni.

Először morfológiai tanulmányokat végeztem több fajon is, és abba a reménytelennek tűnő vállalkozásba fogtam, hogy matematikai összefüggéseket találjak a morfológiai jellegek és a termelőképesség között. Nem lettem bölcsebb, mint mások, és nem is kaptam más eredményeket. Közben megkezdődött a külföldön kitenyészett fajták tömeges behozatala és a hazai állomány gyorsított feljavítása. Bajok mutatkoztak a behozott fajták honosodásával, és ezt a problémát tisztázni kellett. Először ki kellett dolgozni a módszert, melynek alapján a honosodás fokát elbíráljuk, majd elvégezni a szükséges vizsgálatokat. Elég nehéz munka volt, egész kollektívákat állított „csatasorba”. A híres landrace sertéssel volt a legtöbb baj: alacsony volt a szaporaság, a malacok hullékonyasága nagy. Sok volt a torzszülött. Nosza — származási elemzés. Hát persze, itt a hiba. Rokontenyészett állomány, szakszerűtlen párosítás. Ezt sikerült kiküszöbölni. A malacok azonban továbbra is hullottak. Eszembe jutott egy hasonló eset a gyakorlatomból, amit akkor senki sem tudott megfejtteni. Később az irodalomban találtam hasonló esetet; ott az elhullás okát vérszegénységben jelölték meg. Lássuk hát, mi van a landrace sertéssel. Mikroszkóp, véresejtszámlálás, hemoglobín-meghatározás. Az eredmény egyértelmű: magas fokú vérszegénység. Annyira elképesztő eredmény, hogy a kollégák kétségbevonják hozzáértésemet és a vizsgálat eredményét. Újabb vizsgálatok, melyek az eredmények tökéletes igazolását hozzák. Különleges készítményeket kell adagolni; a probléma átmegy az állatorvosok hatáskörébe.

A szarvasmarhafajtákkal is bajok vannak. Igaz, hogy magas a kezdő hozam, de nagyon nagyok a veszteségek. Újabb és újabb elemzések, egyre több munka, és egyre rosszabb eredmények. Egész állományokat kell felszámolni, míg valahogy egészséges tenyészetek alakulnak ki. Visszont apró szépség hibák csúsznak a „tárgyilagos” kutatásba. Az importállományt jóformán tejben-vajban fürösztik, s az eredményeket olyan hazai állományokkal hasonlítják össze, amelyek bizony nem nagyon ismerik a kényeztetést. Felmerül a kérdés: tekintsünk el ettől a módszertani hibától, és nézzük meg a tárgyilagos összehasonlítás eredményét — azt, hogy azonos körülmények között mit mutat fel vagy mit mutathat fel két fajta. Igen, nézzük meg, hogy a különbségek valóságosak, genetikailag megalapozottak-e, vagy csak látszatkülönbségek, melyeket az eltérő környezeti feltételek okoznak. Ez utóbbi esetben nyugodtan eltekinthetünk a külföldnek fizetett adótól, s lemondhatunk a további behozatalról, hiszen mi magunk elérhetjük ugyanazt a saját fajtáinkkal.

Az első vizsgálatok meglepő eredményt hoztak. A hazai fajták legjobban kezelt állományai elérték ugyanazt a hozamszintet, mint a behozott, különös gonddal szelektált állományok, csak — olcsóbban termeltek. Végre gazdaságilag illetékes tényezők is felfigyeltek erre az eredményre. Sok éven át hangoztattam ugyanis, hogy a hazai fajták a külföldiekkel versenyképesek, sőt a hústermelés szempontjából jobbak is náluk. Majdnem azt mondhatom, hogy örömmre szolgált — amennyire ez öröm lehet — egy-egy behozott húsfajta teljes csődje, mert megállapításomat igazolta. E fajták behozatalát határozottan elleneztem. Meglehetősen gondos és pontos előszámításokkal bizonygattam, hogy termelésük nálunk

túl drága, és húsukat az európai piac nem kedveli, mivel túl kövér. Számításaim csak annyiban mutatkoztak hibásnak, hogy a valóságban a termelés még *jóval drágább* volt: 40—80 százaléknival drágább, mint a hazai vegyesfajták hústermelése.

Tovább kísértett azonban néhány kérdés. A konkrét tehén nem isten kegyelméből termel; takarmányból, szalásból, abrakból állítja elő a tejet. Rendszerben van, azt már ükapáink is tudták, hogy a jó állat is csak akkor termel sokat, ha jól tartják. Vegyük hát szemügyre először a kérdés energetikai oldalát, s azután nézzük meg a genetikait.

Az energetika első kérdése nem az, hogy mennyi tejet ad, hanem hogy mennyi tápanyagot képes egyáltalában feldolgozni egy tehén. Ez persze sok mindentől függ, mert ha sokat eszik is, nem biztos, hogy mindent megemészt, s még kevésbé, hogy minden tejjé alakul benne. De hát a kutatáshoz kell elsősorban is egy alaposan megfontolt és megfogalmazott kérdés, másodsorban munkahipotézis (vagy munkahipotézisek sora), utána a verejtekés adatgyűjtés és -feldolgozás, számítások tömege, amíg kapunk valamit — vagy semmit. Temérdek sok számítást kellett végezni, de arra gondoltam, hogy ha Leverrier-nek megérte a Neptunusz felfedezése a 47 hipotézist és 47 kötet számítást, nekem is megér ez a probléma ötöt-hatot, melyeknek számításaival egy-két év alatt megbirkózom.

Az ember elindul, és beleütközik egy sereg olyan dologba, amire a legjobb dokumentáció alapján sem számított, s igen sokszor egészen mást talál, mint amit eredetileg keresett.

Az absztrakt tehén

Az eredeti kutatás hat fajtára terjedt ki: a román pirostarka, a máramarosi borzderes és az erdélyi pinzgauai képviselte a hazai vegyeshasznú fajtákat, a dán vörös tejelő, a Jersey és keletfríz (másképpen holsteini) az importált, főleg tejelésre kitenyészett állományt. Végül kíváncsiságból befogtam néhány adattal egy import húsfajtát is, a Herefordot. Arra akartam rávilágítani, hogy a fajták között mutatkozó hozamkülönbségek tulajdonképpen *takarmányozásbeli különbségeket* jelentenek elsősorban; tehát nemcsak azt kell vizsgálnunk, hogy *mit* termelt, hanem azt is, hogy *miből* termelte a kérdéses fajta.

Ha valaki először fog neki, hogy a takarmányozás gyakorlatából vezesse le annak elméleti tanulságait, úgy érzi: parttalan óceánra evezett ki. Termelőegységenként, fajtánként, egyedenként, évjáratonként és évszakonként minden más és más, s tengernyi számítás után sem lehet kihámozni valamilyen tárgyilagos és módszertanilag is helyes összehasonlítást, értékelhető különbséget. Egyszerűsíteni, sematizálni kell, fajta-átlagokat kell figyelembe venni, és — tetszik, nem tetszik — varianciaelemzéshez kell folyamodni. Ha pedig nem ismerjük a módszert, először azt kell megtanulni.

Kihámoztam hát a számítás elemeit: átlagos élősúly, átlagos laktációs tejhozam átszámítva FCM-re, illetve hazai standardra (FCM: Fat Corrected Milk, amit a Gaines—Dawidson képlettel számítunk ki, 4 százalék tejsírt tartalmazó standard; a hazai 3,5 százalékra korrigálja a tényleges hozamot). A takarmányokat szalásra és abrakra csoportosított-

am, és hozzászámítottam a fehérjeszázalékot, illetve fehérje-koncentrációt. Megállapítottam az évi szárazanyagfogyasztást először egy „egész” tehénre, majd 100 kg élősúlyra vonatkoztatva. Kiszámítottam a napi fogyasztás mutatóit. A számítások az indexek szaporodásával egyre inkább bonyolódtek: a szárazanyag egymagában keveset mond, ha nem teszünk hozzá az egyezményes (vagy a tényleges) tápértékét. Hazai vonatkozásban egy kilogramm standard zab értékét vesszük egységnek, s ezt nevezzük takarmányegységnek, TE-nek,

A számtengeren vezetve a fogyasztott TE mennyiségét a szárazanyagra vonatkoztattam, s ezzel egy új, a hazai szakirodalomban eddig ismeretlen mutatóhoz, a *tápanyagkoncentrációhoz* jutottam, ami százalékos arányban $TE \times 100 : SzA$ (szárazanyag). Itt kezdett az elemzés érdekessé válni. Az új mutatót röviden koncindexnek neveztem, saját használatra. Az elemzett kép egyszerűbb és tisztább lett. A fajták között lényeges különbségek mutatkoztak mind a takarmányfelvevő képesség (100 kg élősúlyra vonatkoztatott szárazanyagfogyasztás), mind a nyújtott tápanyag koncindexei között. A kitenyészített fajták tápanyagfelvevő mutatója 2,8—3,4 kg SzA naponta, míg a hazai fajtáké csupán 2,0—2,4 kg átlagosan; az importállomány koncindexe 0,9—1,1 és a hazaiaké 0,65—0,80 között ingadozik. Nagyon lemaradt a húsfajta 1,7, illetve 0,55-ös mutatókkal.

Ennek az unalmas és hosszadalmas számításnak az eredményét a következőképpen lehet szemléletessé tenni: a tejre kitenyészített fajták hasonlatosak a remek benzomotorhoz, kicsi az önsúly, nagy a fordulatszám, a motor finom benzint igényel. A hazaiak a Dieselekhez mérhetők: nagyobb súly, kisebb a fordulatszám, olcsóbb, gyengébb minőségű az üzemanyag.

Ez a későbbiekben sokat támadott hasonlat (bevallom, némiképp sántít is) további számítgatásra, kutatásra ösztönzött. Különösképpen egy világszerte vitatott probléma izgatott: milyen tehén előnyösebb, a kicsi vagy a nagy? Kecse legyen-e a tehén vagy elefánt? El kellene dönteni már egyszer, ha nemesíteni akarunk, vagy kellene találnunk valamilyen közbenső, optimális megoldást. Az erre vonatkozó kutatások jóformán sehova sem vezettek. Úgy voltunk vele, mint annak idején a különféle bölceleti irányzatokkal: mindig annak volt igaza, aki éppen érvelt. Az érvek pedig szaporán ütötték egymást.

Hónapokra terjedő spekuláció és rengeteg variáns átszámítása után rájöttem, hogy az empiria s a rá alapozott kombinációk végtelen sora legfeljebb eleven számológéppé alakít, de nem vezet sehova. Nekifogtam hát a klasszikus matematika módszerével dolgozni — az egyszerű, elemi algebrai általánosítások színvonalán. Egy szép nyári hajnalon megszületett a leegyszerűsített formula:

$$ÉS = \frac{TSz}{I_k \times I_{SzA} - K_1}$$

ahol $ÉS$ az élősúly, TSz a termelő szükséglet, I_k a fent már „bemutatott” koncindex, I_{SzA} a szárazanyagfogyasztás indexe, K_1 pedig a létfenntartó szükséglet 100 kg élősúlyra vonatkoztatva. Megkaptam tehát a ceruza végén az „absztrakt tehenet”, és olyan öröm fogott el, hogy napokig nem tudtam dolgozni.

Újra meg újra átszámítottam a levezetést, hogy semmi hiba ne legyen benne. Könnyű volt átlátni, hogy hiperbolikus a funkció, könnyű volt kétparaméteresen átszámítani az évi hozamváltozások és a különféle indexek függvényeiben, megfelelő módon közömbösítve sorra egy-egy tényezőt. Az így összeállított élősúlytáblázatok roppantul tanulságosaknak bizonyultak, legalábbis számomra — sőt a későbbiekben bizonyos populációgenetikai módszerek hibaforrásaira is rámutattak. Egyik „számlepedő“ kivonata a következő:

ÉLŐSÚLY, ÉVI HOZAM ÉS ASSZIMILÁCIÓS KÉPESSÉG ÖSSZEFÜGGÉSE
A TEJELŐ SZARVASMARHÁNÁL. $I_k = 1,00$

Évi hozam kg	Sza-fogyasztás mutatója (I_{SZA})							
	2,0	2,4	2,8	3,2	3,6	4,0	4,4	4,8
	<i>A tehén élősúlya kg</i>							
2000	446	340	273	227	200	175	156	145
4000	743	580	481	409	350	312	278	248
6000	1024	802	667	565	492	435	390	352
8000	1330	1078	860	743	647	572	517	468

Minthogy a 100 kilogrammra vonatkozó létfenntartó szükséglet mutatója sem állandó, a számításokban némi megközelítést alkalmaztam. Végső fokon az „absztrakt tehénre“ vonatkozó számítások táblázatos összefoglalásába pontosan be lehetett illeszteni a konkrét fajták átlagos adatait, sőt az egyes egyedek külön-külön is jól megfértek benne. Így például a román pirostarka átlagos élősúlya 550—650 kg-os ingadozással kerekén 600 kg, az empirikusan megállapított Sza indexe 2,2—2,4 kg, hozamképesége 3000—4000 liter tej egy laktációban. A táblázatban pompásan elhelyezkedik. Ugyanúgy a máramarosi borzderes, a dán vörös tejelő, az apró testű Jersey. Eddig tehát rendben volna. De megmutatkozott a matematikai módszer bizonyos hátránya is az óriás méretű tehén képében. Ilyenkor az avatott azt mondja, hogy „az adott matematikai funkció ilyen és ilyen határértékek és feltételek között érvényes“. Ekkor nincs semmi baj, semmi nehézség. Nem nézünk sem az 1300 kilós elefántra, sem a 145 kilós kecskére. Ha ténylegesen kimentem volna az Sza index empirikusan megállapított felső határáig, a 6,0-ig, akkor a táblázat legutolsó oszlopában egészen apró „minitehenek“ szerepeltek volna.

Az alapvető képlet elemeit különféleképpen lehet csoportosítani. Ki lehet számítani bizonyos határok között a maximális potenciált napra és laktációra, főleg pedig ki lehet számítani a létező takarmányalaphoz viszonyított optimális megoldásokat. Ha tehát országos viszonylatban legfeljebb 30—35 százalék abrakot adhatok a tápértékben, egészen más megoldást kapok, mint ha nyugati országok viszonylatában felmehetek 60—70 százalékig (gabonatültermelés!).

Végül a termelő potenciált illetően felvetődött egy arányossági kérdés is. A gazdasági szakértők szerint a jövedelmezően termelő tehén hozama 1:10-es arányú, azaz minden kilogramm élősúlyra 10 kg tejet

kell termelnie. A tenyésztők szívesebben alkusznek 1 : 7-es, 1 : 8-as arányra. Ha tehát a 600 kg-os pirostarka hozamát 6000 literes átlagra akarjuk felnyomni, akkor — a táblázat szerint — SZA-indexét fel kell vinnünk mintegy 2,9-re, még akkor is, ha a koncindex 1,0. Ha pedig csak 0,8 (mint hazai viszonylatban), akkor fel kell mennünk 3,1—3,2 értékre, ami már az erősen szakosított tejelő fajtákra jellemző. Azaz: a vegyes-hozamú fajtát át kell alakítanunk tejelő fajtává, meg kell változtatnunk a típusát. Ha a jelenlegi típust tartjuk meg, az élősúlyt kell felvinnünk 800 kg-ra.

A számítások legfurcsább eredménye azonban a hozamösszehasonlításokban mutatkozott. Vegyünk két egyedet, mindkettő 500 kg-os. SZA-indexe mindkettőnek 2,4. Táplálékuk különböző: az egyik koncindexe 1,1 — a másiké 0,92. Az első hozama (potenciálisan) 3842, a másiké 2842 liter. A különbség pontosan ezer liter. Ha mármost a szelekció a hozamkülönbséget veszi alapul, nyilvánvalóan genetikai különbségre gyanakszik, holott csak *abrákbeli* különbségről van szó.

Továbbmentem. A pirostarka és a Jersey fajta között több országban hoztak létre keresztezéseket, és elég aprólékosan közölték a zootökonómiai eredményeket. Bonckés alá vettem az adatokat, mivel a tejhozamban heterózis mutatkozott. Az energetikai analízis eredménye a következőképpen alakult: ha a testtömeg és az SZA-index intermedier öröklődik, akkor a tejhozamban heterózis mutatkozik. Végső fokon a heterózis tehát csak látszólagos.

Húvös fogadtatás

Mindezek után az ember azt hinné, hogy valamilyen érdemleges dologra jutott. Össze is foglaltam az egészet, és bemutattam a dolgozatot egy tudományos ülésen. Az eredmény minden várakozást „alulmúlóan“ lehangoló volt. A következő bírálatokat kaptam:

1. A tehenet nem lehet géphez, legfeljebb üzemhez hasonlítani, de különben is más az *organizmus* és más a *mechanizmus*. A mechanizmus merev, az organizmus rugalmas. A megadott formula minden eleme „folyik“, még a legmakacsabb állandók is.

2. Az állat étvágya nem állandó; válogat, jobb eledelből többet, rosszabból kevesebbet eszik. Az SZA-indexet állandósítani még egyetlen egyednél sem lehet.

3. A tejhozamot a hormonális tényezők úgy befolyásolják, hogy adott esetben a szervezet tartalékait is mozgósítják, és az állat takarmányfedezet nélkül is tejel. (Ez aztán az érv! Milyen jó lenne! Az más kérdés, hogy a szervezet tartaléka honnan jön.)

4. A megadott formula takarmányozástani vonatkozásban semmi újat nem mond, de a szerző a feje tetejére állította a dolgokat, az ökröket a szekér mögé fogta, hiszen a napnál világosabb, hogy a fejadagot kell az élősúlyhoz mérni, és nem fordítva. A koncindexet a takarmányozási világirodalom nem ismeri, tehát *ilyesmiről beszélni fölösleges*. Csak bonyolítja a dolgokat. Az SZA-indexet illetően a szerző csupán annyit mond, amennyit a takarmányszabványok is mondanak.

Végső fokon az egész „eredmény“ a visszájára látszott fordulni, s így közlése elmaradt. Az az érvem, hogy nem a takarmányozástani alapjait óhajtom megdönteni, sőt ellenkezőleg, ezeknek az alapján akarom

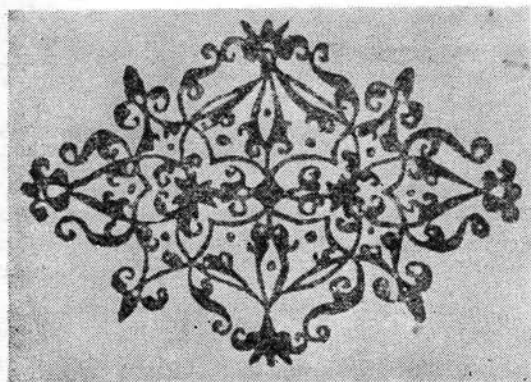
tisztázni a szelekciós irányzatokat a hazai fajták testtömegének és típusának eldöntésében — semmit sem ért. Maradtunk a konklúzióval: a legnagyobb baj, hogy a zootechnikusok nem matematikusok, a matematikusok pedig nem zootechnikusok. Ezzel az absztrakt tehén problémája — legalábbis egyelőre — megbukott. Pedig hát a tudomány nem egyéb, mint elvonás és általánosítás. A tudomány *elv*. Aki az egyedi, konkrét állathoz tapad, sohasem jut el a tudományig, akkor sem, ha millió egyedet ismer meg „személyesen“.

Az SzA-index és a koncindex összefüggése régi dolog. Valamint az is, hogy az állatot nem úgy tömjük meg, mint egy zsákot, melynek a köbtartalma állandó. A tápanyagok emészthetőségének problémája sem új, de még csak az sem, hogy magas hozamot csak úgy érhetünk el, ha könnyen emészthető tápanyagokat nyújtunk az állatnak, melyeket szervezete gyorsan fel tud dolgozni, s ezért aránylag nagy mennyiség haladhat át naponta a „gépen“ vagy „üzemen“. A mennyiségi viszonyszámok összefoglalása azonban már új, s az ebből levezetett táblázatos megoldások is, amelyekből könnyen kiolvashatom az összefüggő tényezők mennyiségi viszonyait.

Ha a futurológusok jóslatát vesszük alapul, mely szerint évezredünk végére — tehát alig 27 év alatt! — olyan tehénállományokat állítunk elő, amelyeknek átlagos hozama évi 10 000 liter lesz, táblázataim alapján nagyon fura dolgok „sülnek ki“. A gazdasági szakemberek szerinti arányszám (1 : 10) alapján a tehenek átlagos élősúlya 1000 kiló lesz. Vagy pedig megmaradunk a 600 kilónál — ám akkor az arány kitágul átlagosan 1:16,6-ra. Olyan teheneket kell tehát kitenyészteni, amelyek rengeteg tápanyagot képesek feldolgozni naponta, mégpedig igen jó minőségűt. Meg kell változtatnunk a típust. Felgyorsult anyagcseréjű, úgynevezett bazedovos típusú állományt kell kitenyészteni.

Hogy mennyiben lehetséges ilyen célokat elérni, „csodateheneket“ tömegesen kitenyészteni — arról majd legközelebb.

Pap István



Axiológia mindenekfelett?

Előbb egy kis filológia

Magyarra nehezen lefordítható címe van Ludwig Grünberg nemrég megjelent könyvének*, amelynek kapcsán e sorok íródtak. A román filozófiai, esztétikai, etikai publicisztika szívesen használja — mert teheti — a francia *condition humaine* szó szerinti fordítását; André Malraux világhírű regényének magyar átültetése viszont *Emberi sors* címmel jelent meg, pedig a *La condition humaine* semmiképpen sem utal a sorsra. A francia *condition*, a román *condiție* legegyszerűbb, legkézenfekvőbb fordítása: feltétel; annak viszont, hogy „az emberi feltétel”, magyarul semmi értelme sincs. A francia kifejezés vitathatatlan stiláris értékét sajátos, összetett jelentése adja: a *condition humaine* — nézetünk szerint — elsősorban az emberi *létfeltételeket* célozza, azokat, amelyek között az embernek élnie és emberségét bizonyítania kell; felhívja a figyelmet ugyanakkor az ember *helyzetére* létfeltételei közepette, szociológiai szakkifejezéssel élve: *státusára*, mégpedig *ontológiai* — a világmindenségben elfoglalt — és *társadalmi* státusára, a társadalmi viszonyok konkrét rendszerében elfoglalt helyzetére s az ebből fakadó és ehhez kapcsolódó szerepére; ezek mellett, ezek alapján azonban utal az *emberi méltóságra*, az ember *értékeire* is. Valamelyest sűrítve: a kifejezésnek kétféle komponense van, ontológiai-szociológiai és axiológiai-antropológiai-etikai komponense.

Egy kis eszmetörténet

A *condition humaine*-re összpontosított elméleti vizsgálódás a jelenkori filozófia sajátossága; az emberközpontú bölceletnek két és félezer éves története van. Ha különösnek tűnik is első pillantásra, mégis mindkét állítás igaz. Fontos, hogy egyik igazság ne homályosítsa el a másikat.

Az ember problematikája jelen volt a filozófiai gondolkodás kezdetén, és a bölcelettörténet egyetlen fontos állomásán sem szűnt meg az eszmék egyik küzdőtere lenni. Majdnem minden nagy filozófus nyilatkozott az élet értelméről, foglalkozott az emberi élet értékeivel, és fellépett az emberi méltóság védelmében — másban és másban látva e méltóság meghatározóit. Persze, a különböző gondolkodók nem szenteltek valamennyien egyenlő figyelmet ezeknek a kérdéseknek: egyes filozófiai rendszerekben túlsúlytal jelentkezett a külvilág megértésére való törekvés, másokban pedig a szubjektum létkérdései háttérbe szorították a lét- és

* Ludwig Grünberg: *Axiologia și condiția umană*. Editura politică. București, 1972.

ismeretelméleti vizsgálódásokat. E létkérdések főleg egy ősi és mindig rendkívül fontoságú filozófiai diszciplína keretén belül fogalmazódtak meg elméletileg, nevezetesen az etikában, ezenkívül azonban az esztétikai, a politikai, a jogbölcseleti, a történetfilozófiai elméletekben is.

A modern és különösen a jelenkori bölcseleti gondolkodás fejlődésében csakúgy, mint a modern tudományosság minden területén, hatalmas jelentőségű az egyre fokozódó szakosodás, amely az egykor majdnem egységes eszmerendszert sokasodó szak-, illetve részdiszciplínákra bontja. E belső differenciálódás során jelennek meg viszonylag önálló diszciplínákként, a múlt század második felétől kezdve, az axiológia, a filozófiai antropológia, a kultúrfilozófia. Századunkban a *condition humaine* egyre parancsolóbban hívja magára a felelősséggel gondolkodó elmék figyelmét, s ez nem is lehet meglepő egy világtrend valóságának, egy forradalmasodó világnak, egy precedens nélküli tudományos-műszaki forradalomnak a korában, amikor az emberi létfeltételek mélységesen átalakulnak, amikor az emberi méltóságot rettentő veszélyek fenyegetik, amikor az értékek rendjét újra és újra meg kell határozni. Csakhogy: az új diszciplínák nem teljesen üres telekre építkeztek, hanem jórészt régi kérdéseket fejtegettek tovább, a szakosított és rendszeres megközelítés útján, szakszerűen kimunkált eszközökkel. A *condition humaine* nem korunkban vált problematikusvá; mindig az volt, lényegéhez tartozik, hogy problematikus legyen. Korunk új és sajátos kérdéseket vet fel — de ezek ugyanakkor a múltban is gyökereznek.

Valóságos forradalmat a gondolkodásban sohasem egy új kifejezés — ha mégoly frappáns is! — lanszírozása jelent, nem is egy új elméleti diszciplína megalapítása. A filozófiában általában a létező, többé-kevésbé ismert — rendszerint rég ismert — kérdések újszerű megfogalmazása és főleg új megoldása hoz gyökeresen újat.

Ezek után, a könyvről

Ludwig Grünberg munkája tagadhatatlanul érdekes olvasmány azok számára, akik a mai filozófiai irányzatok iránt érdeklődnek. Esszéisztikus előadásmódja élénk gondolkodást kóztat, és olvasóját is rávezeti a gondolkodásra; ez kétségtelenül erénye — mondhatnánk: természetes erénye — egy jó filozófiai könyvnek. Könnyedén kezelt, gazdag ismeretanyagra támaszkodik, de nem csupán információt nyújt olvasójának: sajátos nézetet fejt ki, és szuggesztíven adja elő. Éppen ez erénye révén elméleti konstrukciója kérdéseket vet fel, amelyek további reflexiókra készítetik az olvasót.

Szerzőnk számára — amint az nem csupán egyes megfogalmazásokból, könyvének első sorától kezdve, de annak egész szelleméből is világosan kitűnik — a filozófia lényege az axiológiai elmélkedésben rejlik, az értékelmélet a filozófia egyetlen és tulajdonképpen foglalatossága, mivel „a filozófiai meditáció egyetlen és állandó témája a *condition humaine*“, ez pedig axiológiai jellegű.

Szerzőnk — mint minden szerző, aki komolyan veszi önmagát — tárgyának bajnoka: az axiológia fontoságának, sőt elsőrendű fontoságának elismerése mellett tör lándzsát. Hevesen hadakozik az axiológia kárára megnyilvánuló redukcionista álláspontok ellen: az értékek világának sajátosságait nem lehet más területek ismerveire redukálni, az axiológiai nézőpontot nem szabad más nézőpontokkal helyettesíteni. Szeretnők hangsúlyozni: ezt az antiredukcionista magatartást alapvetően helyeseljük. Csak ezen az alapon lehet az axiológiának mint viszonylag önálló filozófiai diszciplínának létjogosultságát megvédeni.

Csakhogy Grünberg könyvében egy ellentétes jelű, ám a meghaladott vagy meghaladni vágyott dogmatikus egyoldalúságnál nem kevésbé merev és intoleráns redukcionista álláspont jelentkezik. Az axiológia mellőzése ellen fellépve, végeredményben pán-axiológizmust hirdet. Ezzel pedig, nézetünk szerint, nem tesz jó szolgálatot az ügynek. Vajon egy téma, egy diszciplína, egy nézőpont jogosultságának és fontosságának akkreditálására más témák, diszciplínák, nézőpontok diszkreditálásánál egyéb lehetőség nem kínálkozik?

Az itt jelentkező redukcionizmussal többszörösen nem érthetünk egyet. Elsősorban azzal a gondolattal, hogy a filozófia csupán vagy elsősorban a *condition humaine*-nel foglalkozó elmélkedés lenne. Az ontológiának és gnoszeológiának — az általános lét- és ismeretelméletnek — már nem lenne önálló létjogosultsága? Persze a lételmélet, de még az ismeretelmélet sem foglalkozik, szigorú értelemben, a *condition humaine*-nel, bár természetesen csakis az emberi elme alkot lételméletet — bármi elméletet —, s ha megismerésről beszélünk, nem lehet másról szó, mint a világnak s önmagának az ember által való megismeréséről. Grünberg szerint az axiológiai problematika „központi helyet“ foglal el a *marxista* filozófiában, mégpedig azért, mert az anyagelvű monizmus „nem redukálja a valóságot az öntudatlan tárgyak néma és egysíkú létezésére, hanem beleérti az értelmet, célt [sensul] és az értéket“. Csakhogy az idézett gondolat éppen hogy *nem* sajátja a materialista filozófiának, amelynek elemi és lényegi tétele szerint a tárgyi valóság független a tudattól, és önmagában sem valamilyen célja, sem értelme nincs. Ellentétben áll egyébként ez az állítás magának a szerzőnek más helyeken kifejtett és *helytálló* axiológiai tételével, miszerint a külső valóság tárgyai nem önmagukban értékek, csupán mint az emberi alkotás eredményei és csupán bizonyos emberi szubjektivitással való viszonyukban válhatnak értékke. Ami axiológiai viszonylatban helyes, tarthatatlanná válik, mihelyt *általános* filozófiai elvként hirdetik. Az érték csak az objektum és szubjektum viszonyában jelentkezik. Az objektum azonban önmagában létezik, mindenféle szubjektivitástól és értékeléstől függetlenül. Ilyen minőségében vizsgálat tárgyává tenni — legkevésbé sem haszontalan dolog; a bölcselettörténet egyik fő irányát — azt, amelyik a tudományokhoz, a tudományos megismerés fejlődéséhez kapcsolódik, amelyik a külső világot, a természetet, a társadalmat, az univerzumot egységesen felfogni, magyarázni igyekszik, amelyik világnézetet alakít ki — nem lehet kiiktatni a mai filozófiából, éppen ma, amikor — a tudományos forradalom korában — nagyobb szükség van rá, mint valaha, ha nem akarunk a részismeretek tengerében elsüllyedni. Az emberi szellem nem csupán önmaga felé fordul: az ember érdeklődése az objektum — gyakorlati és megismerő tevékenységének objektuma — iránt éppúgy hozzátartozik ember-mivoltához, mint az önmegismerésre való törekvése. S még akkor is, amikor önmaga megismerésére tör, az emberi szellem nem csupán „mint szellem“ ismeri meg önmagát, mert az emberi lény hús-vér, természeti és társadalmi produktum, s nem is csupán eszmékkel táplálkozik. Nem lehet — semmi esetre sem lehet materialista elven — az ember ontológiai státusát ontológiai megalapozás nélkül felmérni.

Az értéktan értékét túllícitálva, szerzőnk egyébként olyan kijelentésekre ragadtatja magát, amelyek tényleges értelme feltételezhetően meghaladja szándékait. Szerinte a filozófia csupán a XIX. század második felében fedezte fel az értékek irredukibilis világát, ekkor és ezáltal talált rá végre sajátos tárgyára; ez a felfedezés a marxizmuson kívül történt, következésképpen a modern gondolkodásban végbement nagy forradalmi változást éppen a múlt század idealista axiológiai felfogásai hozták.

Nemcsak hogy a filozófia nem redukálható az axiológiára, de az utóbbi sem meríti ki önmagában a *condition humaine* rendkívül bonyolult kérdéskörét, nem

lehet ezt az axiológia számára kizárólagos vadászterületként kisajátítani. Mint mondtuk, az emberi méltóság problematikája mindig elsősorban etikai problematika képében jelentkezett; az önálló etikai vizsgálódás irreduktibilitása mellett érvelni szükségtelen. Az etikán kívül azonban az axiológiánál nem kevesebb jogosultsággal foglalkoznak az ember problematikájával, viszonylag önálló diszciplínákként, a filozófiai antropológia és kulturológia. Ezek helyéről és szerepéről a marxista ihletettséű társadalom- és humántudományok sorában sok vita folyt az utóbbi években a külföldi és a hazai fórumokon; létjogosultságuk ma már aligha tagadható. Az axiológia fejlődését nem ezek bekebelezése, hanem a nézőpontok elhatárolására épülő együttműködés segíti elő.

Végül, de nem utolsósorban, a *condition humaine* vizsgálata semmi esetre sem lehet kielégítő a szociológia hozzájárulása nélkül, mert — mint mondtuk — a *condition humaine* fogalmához hozzátartozik az ember társadalmi státusa is, mivel az ember lényegileg társadalmi lény. Ez utóbbi megállapítás szerzőnk szövegében is többször előfordul, anélkül azonban, hogy következményei kibontakoznának. Az ember társadalmi lény, tehát az ember társadalmi státusa mindig konkrét emberek státusa egy konkrét társadalomban, amelyet spekulatív módon levezetni nem lehet, hanem tudományos vizsgálódás során kell megállapítani. A szerző gyakran hivatkozik Marx lényeges hozzájárulására a „modern“ axiológia egyes elemeinek kidolgozásához, de nem fejt ki azt az alapvető gondolatot, hogy Marx hozzájárulása a társadalom és a történelem materialista értelmezésére épül, amelyből természetszerűleg szociológiai kiindulópontú értékelmélet fakad: sem az értékek eredetét-gyökereit, sem keringésüket a társadalom véredényeiben, sem elsajátításukat egy adott csoport vagy egyén által nem lehet szociológiai megalapozás nélkül tudományos igénnyel vizsgálni; az értékelések, az értékítéletek, a preferenciális választások kritériumai sem nélkülözhetik, objektív támasztékként, a konkrét társadalmi körülményekre való vonatkoztatást. Egyszóval: a specifikusan szociológiai nézőpont, amely a társadalom egészének strukturális-dinamikai leképezésére törekszik, elengedhetetlen eleme a *condition humaine* valóban modern, a mai tudományosság szintjén történő megközelítésének.

Nem axiológia mindenekfelett, hanem axiológia — mindezek mellett, mindezekkel együtt.

Roth Endre

Kovács Géza: Auróra lányai



Néhány szó a Kalevaláról és magyar fordításáról

TÉKA

A *Kalevala*, a finnek népi eposza — véglegesnek tekintett változatában — alig 124 éves: 1849-ben adta közre Elias Lönnrot (1802—1884), két évtizedes gyűjtő- és szerkesztőmunkájának eredményeképpen. Az eposz egyes részletei, persze, ennél sokkal régebbiek: évszázadokon át hagyományozódtak szájról szájra a népi énekesek körében. Kétségtelen azonban, hogy ezek a részletek is újabb keletűek, mint általában a naiv eposzok szövege. Fialtal tehát a *Kalevala*. S fiatal különösen azért, mert — a történelem szeszélye folytán — a társadalmi fejlődésnek egy korai, osztálytagozódás előtti szakaszát idézi.

A finn eposz legszembetűnőbb sajátossága — a heterogeneitás. Középpontjában a szampó, a minden gazdagság és boldogság forrását jelentő csodamalom áll, amelyről mégis viszonylag kevés szó esik a műben. A hősök — Väinämöinen, Ilmarinen és a többiek — története szeszélyesen kanyarog, s olykor alig összefüggő epizódokra bomlik. Az epikus énekek folyását gyakran szakítják meg lírai részletek s a legkülönfélébb varázsigék: ráolvasások, könyörgések, jótanácsok, fenyegetések. A magyarázat egyszerű: Lönnrot a finn népköltészet legjavát mentette át az eposzba, a lehető legváltozatosabb anyagot egybeszerkesztve.

Mégis egységes az eposz. Egységes, mert a nemzeti társadalom természetközeli élő emberének sajátos szemléletében fogott. S éppen ez biztosítja jelentőségét. Aligha van ugyanis a világirodalomnak még egy alkotása, amelyben olyan fontos szerephez jutna a szó, mint éppen a *Kalevalában*, amelynek hősei mágikus, isteneket is kényszerítő hatalomként tisztelik az igét.

*

Mondottuk: a *Kalevala* végleges szövege alig 124 éves. A mai finn olvasó azonban már csak az úgynevezett *Kalevala-szótár* segítségével érti meg maradéktalanul. E tekintetben tehát előnyösebb a helyzete annak, aki fordításban ismerkedhetik a művel, különösen akkor, ha — mint a magyar olvasónak — több tolmácsolás áll a rendelkezésére. Persze, a legszerencésebbek azok, akik a fordítások szövegét az eredetivel is össze tudják vetni.

A jelen sorok írója, sajnos, nem tartozik az utóbbiak közé. A fordítások hűségének elbírálására tehát nem illetékes. Néhány megjegyzést mégis megkockáztatna. Hiszen minden tolmácsolás önmagában véve is — önálló irodalmi alkotásként — megítélhető. És hát a fordítói vallomásokból meg az átköltések párhuzamos szövegéből valamelyest a fordítói hűsége is következtetni lehet.

P. VAGU — G. DUMITRU:
Știința conducerii. — F. W. Taylor óta a „tudományos vezetés” kifejezés gyakorivá vált, s napjainkban már a társadalmi-gazdasági élet minden területén alkalmazzák. Hogy vezetésre mint elkülönült — a vezetett folyamattól elválasztható — tevékenységre szükség van, ma már nem lehet vita tárgya. De lehet-e máris egy általános vezetéselmélet létezéséről beszélni? A vezetés végső célja a hatékonyság növelése. De hogyan vezessünk? Erre a hogyanra sokan megpróbáltak már válaszolni. A könyv első része is a fent említett hogyanra keres választ, azaz a vezetésről alkotott különböző felfogásokat ismerteti: a klasszikus iskolát (Taylor), E. Mayornak az emberi kapcsolatokra épített tételét, a szisztematista felfogást, amely C. I. Bernard nevéhez fűződik. A második részben a szerzők saját elképzeléseiket fejtik ki a modern vezetési rendszerről, leírva annak elemeit és általános felépítését. Részletesen elemzik a vezetés funkcióit, feladatait és hatásköreit. (*Edi-tura didactică și pedagogică*, 1972.)

RADU VASILIU: Decolonizarea și relațiile internaționale. — A gyarmati felszabadulás (úgy is fordíthatnók: gyarmattalanítás vagy gyarmattalanodás?) és a nemzetközi viszonyok című könyv szerzője a bevezető fejezetben megfogalmazza, és a következőkben a gyarmatosítás ténye implikációinak kimutatásával valósítja meg szándékát: annak az ismételt bizonyítását, hogy a fő gyarmatbirodalmak felszámolása után a nemzetközi relációkat többé már nem határozhatják meg a kolonializmus fénykorának külpolitikai normái: erőltetettnek éppen nem mondható párhuzamai a gyarmatosítás és az újgyarmatosítá-

tás praktikái között lehetolnak a neokolonializmus történelmi gyökerei, s bizonyítják, hogy az új, mélyrehatóbb változásokat igéző felszabadulások eszközei nem csak diplomáciai és katonai jellegűek lehetnek, hiszen az antiimperialista arcvonal „nagyvezérkara” nem csak földrajzilag pontosan körülhatárolható helyen működik. (*Editura politică*, 1972.)

EMILE PLANCHARD: Cerce-tarea în pedagogie. — A portugáliai Coimbra egyetem tanárának főműve értékes hozzájárulás napjaink pedagógiai útkereséséhez. Míután számba vette a neveléstudomány mai feladatait, a kutatási módszereket vizsgálja. Könyve második felében a kísérleti pedagógia elméleti és gyakorlati kérdéseit veti fel, úgy, hogy felsorakoztatja több évtizedes kutatótevékenysége eredményeit is. Bírálja az iskolai teljesítményvizsgálat eddigi módszereit, és helyükbe az igen változatos témájú és szerepű — könyvében is szemléltetett — tesztek ajánlja. (*Editura didactică și pedagogică*, 1972.)

AL. ROȘCA—B. ZÖRGÖ: Ap-titudinile. — A fejlett technika és kibernetika, a korszerű termelési mód és a modern életviszonyok egyaránt arra kötelezik az egyént, hogy képességeit feltárja, megismerje, magas fokra fejlessze, s a legoptimálisabb körülmények között állítsa a társadalom szolgálatába. Közösségi és egyéni szükséglet tehát, hogy önmegismerő tevékenységünk fokozottabban forduljon hajlamaink és képességeink felé. Ehhez nyújt segítséget, különösen a pályaválasztás küszöbén álló ifjúság és a szülők, osztályfőnökök számára a kolozsvári egyetem pszichológiai tanszékének két vezető tanára. A képességek széles skálájának bemutatása és e-

A *Kalevala* első magyar tolmácsolását Barna Ferdinánd (1825—1895) tette közzé, 1871-ben. Munkája egy emberöltő alatt lényegében túlhaladottá vált, nem annyira nyelvének — akkor kevésbé érzékelhető — régiessége, inkább verselésének egyhangúsága miatt. Barna Ferdinánd ugyanis ragrimekben összecsendített felező nyolcasokat sorjázatosított a fordításban, a közönség — nyilván félreértett — elvárására hivatkozva.

Vikár Béla (1859—1945) elsősorban az egyhangúság kiküszöbölésére törekedett. Költői készséggel és tudományos körültekintéssel újratemtett *Kalevalája* (amely 1909 óta számos kiadást megért) így válhatott — a többi közt — József Attila költészetének ihletőjévé.

A Vikár-féle fordítás ma már klasszikusnak számít, bár korántsem „hibátlan”. Nyelvében már viszonylag sok a külön magyarázatot igénylő néprajzi és elavult szó. Verselése pedig egy árnyalattal színesebb a kelleténél. (Vikár maga vall arról, hogy a finn metrikában sajátos szerepet játszó hangsúlyos hosszú és rövid szótagokat fordításában bizonyos szabadsággal kezeli, s a *Kalevalára* jellemző alliterációkat is gyakran végrimekkel pótolja.)

Íme, ezért vált szükségessé a legújabb tolmácsolás. S jelentkezett egy fiatalember, aki nemcsak tudatosította az újrafordítás szükségességét, hanem vállalta is a népszerű és nagyhatású Vikár-féle változattal való versengés kockázatát.

A legújabb tolmácsolásból 1969-ben jelent meg könyvalakban az első mutatvány (*Kalevala földjén*, Téka sorozat), s ennek kedvező fogadtatása után látott napvilágot a közel 23 000 sort számláló teljes szöveg.* A kötet megjelenését a fordító, Nagy Kálmán (1939—1971), sajnos, már nem érte meg.

A legújabb magyar *Kalevala* valamennyi erényére és esetleges hibáira csak a későbbi — elmélyült és sokoldalú — összehasonlító vizsgálat mutathat rá. Kétségtelen azonban, hogy ezt a vizsgálatot érdemes elvégezni. Nagy Kálmán fordítása ugyanis — szemben a Barna Ferdinándéval, de a Vikárénak számos részletével is — külön nyelvi magyarázatokat nem igénylő, folyamatosan olvasható, egységes és természetes szöveg, amelynek archaikus hangulatát nem a szókincs vagy a nyelvi szerkezet régiesége, hanem a nemzeti társadalom emberére jellemző fogalmaknak és gondolkodásmódnak a reprodukálása biztosítja.

A *Kalevala* sajátos trocheusi ritmusát Nagy Kálmán fordítása sokkal következetesebben valósítja meg, mint a Vikáré. A sorok időmértékes alapképlete a jól ismert: — 0 / — 0 / — 0 / — 0, ehhez a képlethez azonban csak a hangsúlyos szótagoknak kell igazodniuk, oly módon, hogy hangsúlyos rövid szótag nem állhat a versláb elején, hangsúlyos hosszú szótag pedig nem állhat a versláb végén. Az első és a második verslábra ez a szabály nem feltétlenül kötelező. Mi több: az első verslábnek a szótagszámát is szaporítani lehet. Így ékelődhetnek a nyolc szó-

* *Kalevala*. Fordította Nagy Kálmán. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1972.

tagos sorok közé kilenc és tíz szótagos sorok is — a fordításban éppúgy, mint az eredetiben.

Nagy Kálmánnak — még a Téka-kötet megjelölésekor — felrötták azt, hogy tolmácsolása alliterációkban viszonylag szegény, s hogy kerüli a sorvégi rímeket. Mindkét észrevétel érvényes a fordítás egészére is. Az elsovel kapcsolatban mentségül el kell fogadnunk azt a magyarázatot, hogy a mai magyar nyelvben a szókezdő hangok száma csaknem kétszer annyi, mint a *Kalevala* nyelvében, a szókezdetek összecsengése a magyarban tehát szükségképpen ritkább. A második észrevétel tulajdonképpen nem bírálat, hanem dicséret. Hiszen a sorvégi rímelés a finn eredetiben is csak véletlenszerű: nem a rímteremtő szándéknak, hanem a gondolatrítmusnak a szülötte.

A *Kalevala* három különböző időpontban készült magyar tolmácsolását nem volna értelme rangsorolnunk. Meggyőződésünk azonban, hogy Nagy Kálmán fordítása nemcsak időben áll közelebb a mai olvasóhoz...

Mózes Huba

Költészet — és egyéb feljegyzések

*Rovásírás és egyéb feljegyzések** a címe Kiss Jenő legújabb verseskötetének. Az alcíméből a kötet jellegére is következtethetünk, s ha fellapozzuk, valóban azt találjuk, amit a megjelölés ígér: naplót. A költő naplója nem mindig költészet, de mindig líra, azaz vallomás maga s a világ dolgairól. Hogy csakugyan naplóval van dolgunk, az abból is kitetszik, hogy Kiss Jenő a tudatos szerkesztés logikájával (mert: „a líra logika...”) három „füzetbe” sorolja e miniatűr verses glosszákat, melyeknek teljes joggal adhatta a *Rovásírás* gyűjtőcímet. A legjobbak valódi rovásírásként a papírnál nemesebb és tartósabb matériára kívánkoznak: kőre, fára, ősi üzenetek anyagára.

A naplót — már ha nyilvánosságra kerül — folyamatosan olvassa az ember. A verseskötetet — hangulat s véletlen sugallatát követve. Ha így olvasuk Kiss Jenő kötetét, gyöngyszemeket is találunk ebben az ékszeres kazettára emlékeztető kötetkében. *A csikó büszkesége* című pompás négyoroszt például a 21. lapon, melynek első két sora Kiss Jenő költői leleményének remekei közé tartozik:

*A háta bérceén áthengeredett
a kiscsikó, és aztán talpra állt*

* Kiss Jenő: *Rovásírás*. Dacia Könyvkiadó, Kolozsvár, 1972.

TÉKA

lemzése után ezek feltáráásával és fejlesztési módjaival is foglalkoznak a szerzők. A kézikönyv értékét növeli a fejezetenként prezentált könyvészet gazdagsága. (*Editura științifică*, 1972.)

Selectia și orientarea profesională. — Minden nemzedék visszatérő problémája a helyes, képességeknek megfelelő pályaválasztás. Technicizált korunkban ezt a gondot az a tény is fokozza, hogy az egyének a megváltozott életfeltételekhez s a műszaki követelményekhez kell hozzáigazítani a jövőre vonatkozó elképzeléseit, terveit. Szülők, tanárok, osztályfőnökök gondjain kíván segíteni az a túlnyomórészt kolozsváriakból álló kutatócsoport, amely e tanulmánygyűjteményt összeállította. A szerzők a pályaválasztás és a pályairányítás leg sürögősebb kérdéseire keresnek korszerű, pedagógiai és lélektani megalapozottságú válaszokat. (*Editura didactică și pedagogică*, 1972.)

MÉSZÁROS ISTVÁN: Népoktatásunk 1553—1777 között. — A szerző, az oktatástörténet jeles művelője gazdag adatanyaggal cáfolja azt az elterjedt nézetet, hogy népoktatásról csak az ipari forradalom korától kezdve lehet beszélni, Rámutat arra, hogy az ismeretanyag bővülése, a diáklétszám növekedése sok évszázados folyamat volt, amelynek kezdetei a kora-középkori plébániai iskolázásig nyúlnak vissza. Ebben a fejlődésben újabb szakaszt jelentett a középkor-végi városi iskolák létrejötte, illetve az oktatásnak a reformációhoz kapcsolódó demokratizálódása. Így jut el az európai népoktatás az ipari forradalom korszakában az általános oktatás célkitűzéséig, amely cél majd csak a huszadik században valósul meg. A népoktatásnak a

TÉKA

könyvben tárgyalt szakaszát egyfelől a kolozsvári ábécé 1553-as megjelenése, másfelől a *Ratio Educationis* határolja. (Tankönyvkiadó, 1972.)

Ady Endre: Mag hó alatt. — Rendkívül fontos sorozatunk, a *Tanulók Könyvtára* egyik legsikerültebb kötetét méltathatjuk: igényes versválogatás (a keletkezési évszámok felüntetésével), az Ady-problémát vonzóan összegező esszé-iztikus bevezető és filológiai alaposágú — egy majdani Ady-életrajz körvonalait sejtető —, 30 oldalnyi (!) jegyzetanyag került tanulmányjúságunk s egyúttal minden Ady-kedvelő kezébe. A szerkesztő a válogatást végző nevét nem árulta el, az előszót Szilágyi Júlia írta, az időrendi mutatót Bustya Endre állította össze — így csak őket dicsérhetjük név szerint. Olyan ismert tárgy esetében ugyanis, mint amilyen Ady lírája, valóban helyesebbnek tűnik a mai ifjúsághoz közelíteni költőt és művét, semmint tankönyvszerűen okadatolt, közismert megállapításokat tanárosan összekapcsoló pályaképet adni (ha csak nem eredeti kutatásokra épülő tanulmányt adunk az új olvasónak). Bustya időrendi áttekinthetése viszont hiányt pótol, filológusi tévedéseket igazít helyre. Így a *Mag hó alatt* nem csupán egyike egy népszerű sorozat darabjainak, hanem az Ady-irodalomban is — legalábbis nálunk — jelentős esemény. (Dacia, 1972.)

EUGEN JEBELEANU: Hani-bal. — Belső erő, nyugalom és létezeretet sugárzik e kötet verseiből. Józanul és higgadtan tekint szét a költő a világban s a világra, az életre s a halálra, a szépségre s az elkerülhetetlen elmúlásra. „A jóságban hittem“, vallja, és tudja, hogy „e századdal együtt nem ér véget minden“,

— a két utolsó pedig gyöngéd variánsa annak az elmarasztaló attitűdnek, amellyel a kötetben gyakran találkozunk, s amelyre még vissza kell e sorokban térnünk. A nagy moralista hagyományokhoz akkor hű és méltó Kiss Jenő, amikor így kiált fel:

*Van, ami úgy enyém, akár nevem.
Ne add kegyként azt, mi kijár nekem.*

(Akar nevem)

Vagy amikor a mindenkor időszerű intelmet fogalmazza meg úgy, hogy látszólag a mondanivaló méltósága és a kimondás szenvedélye szabja meg a sorok ritmusát:

*Csak addig rémületes valami,
míg ki nem mondjuk.
Mihelyt kimondtuk, már az igazság
természetes
arcát ölti magára.*

(Csak addig rémületes)

A költő mesterségbeli fölnye bravúrt szül. Ez a mesterségbeli tudás, ez a művesség — ez a modernség — feljogosítja Kiss Jenőt arra, hogy a költői szabadságot ne tekintse egyben felmentésnek a költészeti szabályok ismerete alól. Költőnk nemcsak közvetve, alkotó erkölcsével és tudásával tagadja a talmit, modernkedő fűzfapoéták kongó hetvenkedését, hanem közvetlenül nem egy rigmusa csipős szavával is.

Talán nem véletlenül csúszott ki tollam alól a *rigmus* szó. A négyoros nem az, az epigramma sem. Rigmusnak azt az alkalmi versikét nevezném, amely egyszerű eszközökkel, azonnali hatást kiváltó szándékkal csattanósan „intéz el“ valamit vagy valakit. Rigmuszerű megoldással el például ez a *Tanulság*: „mennél apróbb a gonosz / annál több bajt okoz.“ És rigmus jellegű a *Szakállt növesztett*, a *Nyelvbotlás*, az *Elmosódott határok*, mert „oda-mond“ a szakállt növesztett fiatalembernek, az „újdón versek“-nek, az unisex divatnak — az elkötelezett költészet viszont, beleértve Kiss Jenő harcos verseit is, több az odamondogatásnál. A költészet harcos is lehet, a rigmus csak harciaskodó — ami lényeges különbség. A szakállviselet, az unisex vagy a halandza-költészet verses kigúnyolása nem azért visszás, mert sok nagy férfiú is szakállt hordott, Einstein meg, az az Einstein, akinek relativitáselmélete semmiféle összefüggésbe nem hozható a 43. lapon olvasható *Öreg-ség*, *fiatal-ság*-beli „viszonylagossággal“. Einstein pláne hosszú hajat — és a Kiss Jenő által megcsipkedett poétától eltérően bizony mégis mesterek voltak; nem is azért, mert George Sand vagy Szendrey Júlia nadrágban is asszonyok voltak és műzsák, többé-kevésbé nők is, de még csak azért sem, mert ma már tudjuk, az „újdón versek“ közt is igen sokféle akad, még — urambocsá — jó vers is... Amint a felsorolásból kiderül: ezekben a frics-

kákban az a bosszantó, hogy nem az bosszankodik rajtuk, akiknek szánták őket. Ezeket a csaláningeket senki sem fogja magára venni, mert nem is illenek senkire, elszabta őket a költő: csak testetlen árnyakra illenek, eleven emberre nem. Más szóval: jelenségeket ragadnak meg, nem pedig a lényegét.

Meg lehet-e ragadni a lényegét négy sorban, vagy kettőben, vagy hatban? Feltétlenül! A *Rovásírás*ban rá-rábukkanunk olyan telitalálatokra, mint amilyeneket cikkem elején idéztem. A lírai miniatűr a játékosságnak és a monumentalitásnak az eszményi lehetősége. A már idézett *Akár nevem, Csak addig réműletes* mellett a négysoros *Jerobel*, akárcsak a *Síremlék*, ilyen monumentális gondolatot hordoz. S ellentétpárban ott a játékosság, a Kiss Jenő-i „abszurd”:

*A halak elköltötték pénzüket.
A pingvin levetette frakkját.
A karnagy megvallotta, hogy süket.
A hölgy nem féltette alakját.*

(Képtelenségek)

Hogy miben különbözik a rigmus a játékos négysorosától? Abban, ami a költészetet az „egyéb feljegyzések”-től megkülönbözteti. De hogy miként lehet a lírai kisforma egyaránt alkalmas monumentalitás és abszurdoid kifejezésére, az már olyan kérdés, ami beljebb csalogat minket a verslélektan sűrűjébe.

A négysoros — egyes négysorosok — potenciális monumentalitása abból az intenzitásból ered, amelyet a tárgy komolysága és a kifejezés tömörsége közötti feszültség hív életre. Jó példa erre az a „skandalizáló” szabadvers, amelyet idéztünk már, vagy az ugyancsak idézett *Akár nevem* című kétsoros, amelynek monumentalitása egyenes arányban áll rövidségével s az ebből adódó sejtetéssel: mi az, ami „ügy enyém, akár nevem”, ami „kijár nekem”, tehát kegyként osztogatni visszaélés? A jog, a szabadság, az emberi méltóságom. Ezt már nem mondja ki a vers, nem is kell kimondania, értjük, tudjuk, mire gondol a költő, hiszen magáról szólva minden emberért szót emel.

Az abszurd négysoros ugyancsak a beavatottságra épít, a versolvasó fogékonyságára, készségére, hogy kövesse és kiegészítse a költő gondolatársításait. Mert az asszociatív képzelőerőt semmi sem mozgatja meg jobban, mint az abszurd. Kiss Jenő, a *Képtelenségek*ben a képesbeszédnek azokra a konvencióira épít, amelyek összefűzik a nyelvközösség tagjait: a halpikkely mint elkölthető pénz, a pingvin „levethető frakkja” voltaképp kialakult képzeteket visz végső — lehetőségként felfogott — konzekvenciájukig, ez váltja ki a meglepetést, a művészi hatást.

*

Előljárában utaltam már a *Rovásírás* naplószerűségére. A napló sajátossága az is, hogy az olvasó mást olvas, mint amit a feljegyzések készítője leírt.

csupán változni, alakulni fog mindaz, amit ő látott, érzett és megélt. És eljön majd a várva várt, a legszebb idő is, amikor megbékél az ember önmagával és sorstársaival itt, a Földön. Ez a mélységesen humanus gondolat hatja át Jelebeanu verseit, még olyankor is, amikor a féltés, a szomorú emlékezés hangján szólal meg. Finom árnyalatokból, sejtelmes áttételekből és jelképekből, váratlan zenei és gondolati váltásokból, kiemelésekből, néhol fanyar és groteszk képekből-ízekből keveredik és áll össze ez a tömör és korszerű költői világkép. (*Cartea românească*, 1972.)

TOMPA JÓZSEF: A művészi archaizálás és a régi magyar nyelv. — Tompa munkája az első tüzetes és monografikus szintézise a magyar szépirodalmi stílus archaizmusainak. Könyvének első részében az irodalmi archaizálások történetét összegezi a nyelvújítás-tól napjainkig. Itt először azokat a társadalmi tényezőket tárgyalja, amelyek a múlt iránti érdeklődést fokozták, majd számba veszi a nyelvi régiességek felhasználásáról vallott nézeteket, végül felsorolja a nyelvi archaizmusok forrásait. A második rész az archaizmusok elméleti jellegű vizsgálatát tartalmazza. Részletesen beszél itt a szerző az archaizálás módjairól, fajtáiról és stilisztikai jelentőségéről, de nem felelkezik meg a műfordítói archaizálás kérdéseiről sem. (*Akadémiai Kiadó*, 1972.)

CAROL GÖLLNER: Muncă și nauiște comune. Din trecutul populației germane din România. — A hazai százszok nyolcszáz évvel ezelőtti betelepítésétől kezdve napjainkig tekinti át ez a kötet az együttélés történetét. Németek, románok és magyarok közös tetteiről szól: a közép-

TÉKA

kor népi harcairól, a Habsburg-elyomás elleni küzdelemről, az 1848-as forradalom hazai eseményeiről, majd az e századi munkásszolidaritás szép kommunista példáiról. Ez a hasznos könyv is azoknak a kiadványoknak a sorába tartozik, melyek elsődleges célja: tudatosítani az olvasókban a különböző nyelvet beszélő emberek testvériségének múltból máig vezető romániai hagyományait. (*Institutul de studii istorice și social-politice de pe lângă C.C. al P.C.R.*, 1972.)

Szomszédtság és közösség. Délszláv—magyar irodalmi kapcsolatok. — Nehéz feladatra vállalkozott a könyv szerkesztője, Vujicsics D. Sztóján, amikor a több évszázados délszláv—magyar irodalmi kapcsolatok vázlatos feltérképezését tűzte ki célul. Mintegy huszonegy tanulmányt tartalmaz a kötet, melyeknek szerzői különböző területeken végeztek összehasonlító kutatásokat a délszláv (szerb és horvát) és a magyar irodalom között. A folklórtól kezdve színjátszásig, az említett irodalmak kölcsönös tükröződéséig szerteágazó a tanulmányok tematikája. Nehéz volt a vállalkozás, mert bár nagyon széles skálát fog át a kötet, több igen érdekes kérdés, így Zrinyi *Szigeti veszedelmének* sokrétű horvát vonatkozásai vagy a Martinovics-féle összeesküvés horvát irodalmi tükröződése stb. kimaradtak a kötetből. Hiányai ellenére a könyv úttörő jellege miatt értékes darabja két szomszédos nép irodalmi kapcsolatai elfogultságmentes tudományos feltárásának. (*Akadémiai Kiadó, 1972.*)

KARÁTSÓN GÁBOR: A festés mestersége. Miért fest az ember, I—II. — Hogyan fejlesztheti ki a benne szunnyadó képességeket az értelmes, mo-

Aki naplót ír: az vall, kiadja magát, aki naplót olvas, interpretál és ítélkezik. Ez elkerülhetetlen. Ezzel magyarázom például azt, hogy *A csikó büszkesége* című négy soros utolsó két sora, melynek idézésével cikkem elején adós maradtam, nekem talán mást mondott, mint amit a költő ezekre a sorokra bízott. Hadd idézzem most már az egész verset:

*A háta bérceén áthengeredett
a kiscsikó, és aztán talpra állt.
Azt gondolhatta közben: az eget
tapossa ő — pedig csak rúgkapált.*

Bocsássa meg Kiss Jenő, ha félreértettem volna, de nekem úgy tűnik, némi irónia süt ki a sorokból, lemosolygása a csikóvérnek, a tapasztalatlan-ságnak s az ebből eredő nagyzó büszkeségnek. Ha így volna, hadd cseréljünk egy pillanatra szerepet, engedtessek meg ezúttal a kritikusnak, hogy „titkot” fedjen fel... Valójában minden rúgkapáló kiscsikó „az eget tapossa”, mert sose lehet tudni, melyik csikóból lesz idővel csillagrúgó táltos. S a táltosságra készülnie kell, a táltosságot gyakorolnia kell még annak a csikónak is, „akiből” talán nem lesz táltos; mert ha nem rúgkapál, biztos, hogy nem lesz táltossá soha.

Ezt persze Kiss Jenő, sokkal jobban tudja nálam; magára vessen azért, hogy verse magával ragadott az ellenőrizhetetlenségéi birodalmába. Amelyet Arkádiának is neveznek.

Szilágyi Júlia

Könyv Nagy Imréről

A Kriterion Könyvkiadó művészettörténeti kis-monográfia-sorozatában a Nagy Imre-kötet* — a szerző, Gazda József immár második könyve — az első tapasztalatainak a hasznosításával, rangosan jelent meg. Teljességre törekvő szöveg, pontos adatok, utalások más művészek munkásságára, párbeszéd a művész életéről, műveiről, terveiről, valamint a széles közönségtől jórészt még ismeretlen képek, kompozíciók reprodukciói teszik érdekessé, értékesé és nem utolsósorban keresetté a munkát. Az érdeklődés persze elsősorban Nagy Imréről, a zsongódi Mesternek szól, akinek a neve, munkáinak egyéni felfogása, témáinak gazdagsága nemcsak székelyföldi, nemcsak romániai és magyarországi, de európai csengésű.

Mi teszi Nagy Imre festészetét, grafikáját különlegesen értékesé? A könyv helyesen mutat rá: a nemes kvalitásokkal rendelkező Ember e művészet alapja. Csak a tehetséges, az érzékeny, a csodálkozó, a szeretettel tele Ember képes maradandó művet alkotni; s e tulajdonságok ereje határozza meg aztán a siker nagyságát.

* Gazda József: Nagy Imre. Kriterion Könyvkiadó. Bukarest, 1972.

A könyv elbeszéli a Mester hatalmas akaratát, állhatatosságát, küzdőképességét s a sokrétű harcot, hogy művésze ne sikkadjon el. Rendkívüli energiájából kettőnek is jutott volna! És ez a kemény akarat ugyancsak látszik festészetén. Erőteljesen húzott vonalak szaggatják a vastag festékrétegekbe ágyazott formákat, majd a kontrasztok fekete-fehérje sorakozik, egyensúlyt biztosítva a felületek sokszor bravúros elrendezésének. Kitűnő rajztudását szellemesen előadott portréi, tusrajzai, fametszetei egyértelműen bizonyítják. Kérlelhetetlen realitással nyomozza a dolgok karakterét, keresi a megdöbbentő hasonlatot; Nagy István, Vetró Mimi, Mohi Sándor portréi, tusrajzainak sorozata (Szentimrei, Barcsay stb.) iskolapéldák.

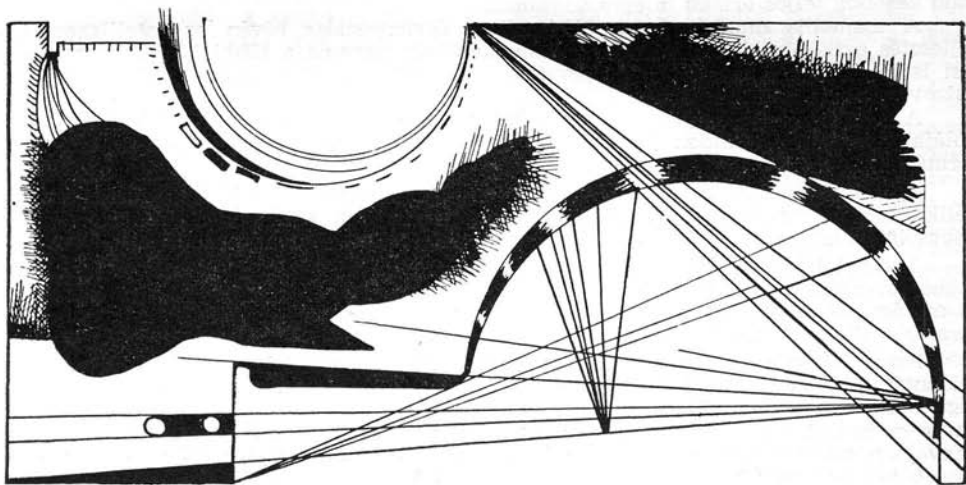
Nagy Imre luminista; munkáin a fény a főszereplő. A megértett és erőteljesen megjelenített háromdimenziós formákat a fény-árnyék játéka teszi nemcsak egyénivé, de markánsan festőivé is. Neki mindegy, milyen téma előtt áll meg: portré, akt vagy kompozíció — minden munkáján lüktet a fény, átítatódnak a rámenősen kiértékelt formák.

De nem kell tovább dicsérni Nagy Imre fényörömét, leírja azt a szerző izesen. Gazda József érdeme jelentős a képzőművészet, a művészek népszerűsítésében. Egy ilyen könyv elgondolása, felépítése, az adatkutatás, a jellegzetes munkák kikeresése, megértése, értékeinek elemzése nem kis feladat. Gazda kismonográfiája tele van érdekesnél érdekesebb eseményekkel, ismert író- és művésznagyságok véleményeivel, főképp pedig a Mester egészségtől duzzadó, eredeti mondásaival. Nem csoda, hogy ilyen könyv nem marad sokáig a könyvesboltok kirakataiban. Olyanok is igyekeztek megszerezni, akik csak mint szép kiállítású könyvnek akartak birtokosai lenni. Gazda József Nagy Imre-monográfiája könyvtárunk igazi, megbecsült értéke.

Mohi Sándor

TÉKA

dern fiatal, aki a képzőművészet iránt érez magában hivatást? A szerző nyilván nem vállalkozik a siker biztosítékát nyújtó válaszadásra. De rendkívül hasznos tanácsokkal szolgál, műhelytitkokat „árul el” a festészet alapvető dolgairól — a látásmódról, térről, perspektíváról, színről, szemléletről, fényről és árnyékról, festékekről, technikai problémákról —, miközben az adott művészeti ág történetét és esztétikáját is lebilincselően összefoglalja. A barlangrajzoktól az ismert vagy kevésbé ismert klasszikus és modern mesterek munkáinak, vallomásainak ismerettségig közli mindazt, ami alapvető, tehát nélkülözhetetlen a műhelytitok megismeréséhez. De e gazdag és olvasmányos könyv nemcsak azoknak és azokhoz szól, akikben tehetség lappang, hanem mindenki számára szolgálja a képzőművészet megértését, megszerettetését. A választékos ízlésű, színes reprodukciók és rajzok nagymértékben hozzájárulnak e nemes célkitűzés eléréséhez. (Corvina, 1972.)



Péter Rózsa rajza

Az iskolaműhely és a munkára való felkészítés

A probléma elemzésében Petre Bărbulescu (ERA SOCIALISTĂ, 1973. 4.) az 1971/72-es év vonatkozó párthatározataiból indul ki, amelyek széles körű szervezési kereteket teremtettek az egész tanulóiifjúság munkára nevelésére. A műhelyek és laboratóriumok felszerelése, a diákság hozzájárulása bizonyos értékeket képviselő termékek előállításához, meghatározott, társadalmilag hasznos tevékenységekbe való bevonása széles távlatokat nyitott egész oktatási rendszerünk korszerűsítése számára. Ebben a korszerűsítésben meghatározó jelentőségű az az igény, hogy a tízosztályos általános iskolát, illetve a középiskolákat végzett tanulók a tananyag elsajátítása mellett egy szakmát is elsajátítsanak.

A neveléstudományi intézet és bizonyos bukaresti és más megyébéli középiskolák, általános iskolák tapasztalatai alapján azonban még mindig nem használják ki kellőképpen az iskolaműhelyek nyújtotta lehetőségeket. A tanulók egy részének munkája túlságosan egyszerű, és az egész tanévben ismétlődő tevékenységre korlátozódik. Néhány iskola vezetősége a tanulók műhelytevékenységét kizárólag aszerint ítéli meg, hogy mennyi, lebben kifejezhető értéket képvisel. Nyilvánvaló, ily módon háttérbe szorulnak a műhelytevékenységek rendkívül sokirányú nevelési vonatkozásai.

Ezekből a tényekből kiindulva Petre Bărbulescu úgy véli, hogy az iskolai műhelytevékenység tartalmának gazdagítása és tökéletesítése érdekében az alábbi célok megvalósítására kell törekedni:

Mindenekelőtt arra, hogy a gyakorlati órákon a tanuló ne csak egy szakmát, hanem a munkaerőcsoportot is elsajátítsa, amely elengedhetetlen feltétele a munkára való későbbi, teljes értékű integrálódásának.

A manuális munkának az újítószellem érvényesítése révén az intelligenciafejlesztés eszközévé is kell válnia, az iskolaműhely ugyanis a többi között az elméleti ismeretek és a gyakorlat összevetésének a lehetőségét is biztosítja. Ebben az összevetésben a tanuló nyelvi kultúrája is fejlődik.

A műhelymunka egyben a kollektív szellem, a pontosság, a becsületesség iskolája is. Mindez döntően járul hozzá a tanulók személyiségének pozitív irányú formálódásához.

A műhelymunkában a tanár—diák viszony is természetesebbé, közvetlenebbé válik, mert a keresések és megvalósítások folyamatában tanár és diák közeledése, kapcsolatuk közvetlenebbé válása elkerülhetetlen.

A tanulóiifjúság munkára nevelése a szerző szerint nem szűkíthető le csak a műhelytevékenységre. A diákság iskolán kívüli tevékenysége, a gyárak, üzemek és mezőgazdasági vállalatok tevékenységében való részvétele lehetővé teszi a munka társadalmi jelentőségének a jobb megértését.

Petre Bărbulescu tapasztalatai szerint azonban a munkára nevelés bonyolult feladatát több iskolában kizárólag az ún. műhelytanár végzi. Egyes iskolák vezetősége nem támogatja kellőképpen a műhelyek tevékenységét, sőt még a vállalatokat sem ismeri, amelyek patronálják az iskolaműhelyek munkáját. Ennek a nyilvánvalóan negatív ténynek a felhasználása együtt kell járjon mind a patronáló vállalat, mind az iskolaműhely egymást támogatásával. Ebben a kölcsönös támogatásban tekintettel kell lenni természetesen arra, hogy a tanuló még nem igazi

termelő, hanem csak tanul termelni. Ennek főként azért van jelentősége, mert megértésétől és az erre épülő oktatómunkától függ az, hogy a tanuló később milyen termelővé (munkássá) válik.

A tanulók műszaki termelőtevékenységében különleges figyelmet kell fordítani a sajátos tehetséggel rendelkező diákok technikai intelligenciájának fejlesztésére bizonyos, erre szakosított osztályokban is.

A diákság munkára nevelését célzó program gyakorlatba ültetése nem kizárólag a tanárok feladata. Részt kell vállalnia belőle az iskolák pártalapszervezetének, az ifjúsági szervezeteknek és a szakszervezeteknek is.

A szerző elérkezettnek látja az időt arra, hogy a tanulók műhelytevékenységét — a manuális tevékenység szűk koncepcióját meghaladva — a munkára, erkölcsi és állampolgári feladatok teljesítésére való nevelés magasiskolájává alakítsuk

G. Gy.

MIBŐL LESZ A PEDAGÓGUS (Revista de pedagogie, 1973. 1.)

A folyóirat tanácskozásán egyetemről frissen kikerült tanárok, iskolaigazgatók és egyetemi tanárok vitatkoznak a jövővándó tanárok pedagógiai felkészítéséről.

A vita szinte teljes egészében a pedagógiai oktatás hiányainak a feltározására szorítkozik. A hibák fő forrásának általában az egyetem funkciójának (illetve funkcióinak) a tisztázatlanságát tartják. Az egyetem ugyanis nem számol kellőképpen azzal, hogy végzettségeinek túlnyomó többsége a tanügybe kerül. Ezért az egyetemen a tudományos képzés mellett alig jut idő a „nevelésre való nevelésre“. A hozzászólásokból kiderül, hogy a pedagógiai diszciplínák tanítása — gyermeklélektan, pedagógia, metodika, amelyek maguk is részint elavultak, kidolgozatlanok, elvontak és szükségtelenül párhuzamosak — kaotikussá válik, formalizmusba torkollik. A tanári hivatásra, a nevelői szerepre senki sem készíti fel a a jövővándó nevelőket. Úgy kerülnek ki az egyetemről, hogy az osztályfőnöki óra egyeseknek rémálommá válik. A tanár—diák viszony összetettségét, bonyolultságát hosszú évek kemény munkájával a saját bőrükön meg a tanítványaikén kell megtanulniuk.

Ennek, az egyik hozzászóló véleménye szerint tarthatatlan helyzetnek a megoldására elhangzott néhány javaslat: a pedagógiai oktatás rendszerezése, a jelenlegi kurzusok felülvizsgálása és korszerűsítése, több gyakorlat. V. Tircovnicu egyetemi előadótanár kijelentette, hogy amíg a főiskolások órárendje ilyen zsúfolt marad (átlag heti 30 óra), addig a tanár is kénytelen az anyagot néhány tájékoztató jellegű előadásra korlátozni. Erich Pfaff iskolaigazgató pedig rámutatott: „A modern iskolában olyan mód-

szerekkel kell tanítani, amelyek aktivizálják a diákokat. A négy egyetemi év alatt viszont valami egészen mást sulykolnak beléjük, olyasmit, ami túlhaladott. [...] Mindent leírnak, amit hallanak, mert nem tudnak jegyzetet készíteni, és mert a vizsgán túl sok adatot követelnek tőlük. A jövővándó tanárban ki kell alakítani azt a készséget, hogy összekapcsolja, értelmezze, egészében lássa a jelenségeket.“

Az Anton Vasilescu vezette vitát a folyóirat nem tekinti lezártnak.

A MARXISTA NEVELÉSFILOZÓFIÁRÓL (Magyar Pedagógia, 1972. 3.)

A nevelésfilozófia fogalma a marxista neveléstudományban hosszú ideig fedőneve volt a neveléstudomány gyakorlati jellegét tagadó nézeteknek. Közben azonban egyre inkább szükségessé vált a nevelés legáltalánosabb, filozófiai jellegű kérdéseivel való intenzív foglalkozás, annál is inkább, mert a felvetődő problémák, illetve megoldásuk már „nem fért bele“ az adott tudomány kereteibe.

A nevelésfilozófia funkciójáról szólva Mihály Ottó, a cikk szerzője kiemeli, hogy annak legfontosabb jellemzője és egyben értékmérője is a jövőreirányultság. A jövőnek nevelni — írja — annak a fel- és elismerése, hogy lehetségessé vált egy „nekünk való“ jövőt a nevelés útján is kimunkálni. Ugyancsak jellemző vonása a nevelésfilozófiának a kritikai beállítottság, funkció: a nevelési gyakorlatot körülvevő társadalmi praxisnak, valóságnak, valamint a nevelés valóságának kritikája. A kiépítendő marxista nevelésfilozófia objektuma, melyet nem szabad összetéveszteni a tárgyával: a nevelés történelmi-társadalmi totalitá-

sa, valamennyi viszonylatrendszerében, tárgya viszont a nevelés általános struktúrája, konkrét totalitása. A cikk szerzője egyetért azzal a nézetrel, hogy a nevelésfilozófia fő feladata a szocialista társadalom „tipikus pedagógiai szituációjának” elemzése, azt viszont megkérdőjelezi, hogy a marxista nevelésfilozófia „a nevelés tárgyát és egyúttal szubjektumát alkotó személyiség törvényszerűségeit” kutatja. Ezáltal ugyanis átvenné a marxista személyiségelmélet funkcióját, tárgya kiszélesedne, elvesztené specifikumát. A következőkben a szerző a „pedagógiai filozófiának” céltételezésre történő leszűkítését bírálva, elveti azt a véleményt, mely szerint a nevelésfilozófia metodológiai eszköze kizárólag a dedukció (a dedukciós lánc a filozófiából, az etikából indulna ki). Ahhoz, hogy a tárgy legáltalánosabb, de specifikus vonásait vagy a jelenségen túllépő általános vonásoknak a jelenségre jellemző, módosított formáját feltárjuk, illetve ezeket igazoljuk — írja —, már nem elégségesek a filozófia törvényei, kategóriái. Ezeket a vonásokat — a nevelés esetében — magának a nevelésfilozófiának kell feltárnia és bizonyítania.

A nevelésfilozófiának „filozófiai derivátumként” történő felfogása jelentős szerepet játszik abban, hogy a neveléstudomány e szférája mind a mai napig nem jutott túl egyes filozófiai tételek és szaktudományi ismeretek egyszerű illusztratív kiemelésén, „rendeztetésén”, a nevelés elméletét pedig filozófiai tételek helyettesíthetik. A metodológiai szemlélet frázisszerűsége, dogmatikus jellege a revíziónak, a megfelelő fogalmi apparátus kidolgozásának hiányában csak új frázisokkal, dogmákkal egészülhet ki. Ne várjunk a filozófia feleleteire!

SZOCIALIZMUS, VAGY BARBÁRSÁG? (Le Nouvel Observateur, 426.)

A francia baloldali hetilap két vezető munkatársa, Jean Daniel és Michel Bosquet beszélgetést folytatott Herbert Marcuséval.

Az újságírók — bevezetesként — arról faggatták Marcusét, milyen mértékben változott meg felfogása a *L'homme unidimensionnel* megjelenése óta, s arra hivatkoztak ezzel kapcsolatban, hogy újabb, megjelenés előtt álló munkájában (*Contre-Révolution et Révolte*) már kevesebbet beszél az embereknek a kapitalista rendszerbe való integrálódásá-

ról, kiemeli viszont a tőkés rendszerrel szemben felgyülemelő indulatokat s e rendszer felbomlását.

Válaszában Marcuse elismeri, hogy ez igaz, azt viszont nem állítja, hogy a rendszer felbomlása feltétlenül összeomláshoz fog vezetni. A felgyülemelő indulatok még nem változtatják olyan forradalmárokká az embereket, hogy képesek legyenek megdönteni a rendszert, és felépíteni egy új, szabad világot.

„Ellenkezőleg — folytatja —, én azt mondom, hogy a rendszer most inkább tudatában van az őt fenyegető veszélynek, és a szubverzió fejlődő erőivel egy bizonyos fajta megelőző ellenforradalmat szegez szembe. Ezt az ellenforradalmat már nem az jellemzi, mintha valamilyen uralgó ideológia lenne. A polgári ideológia romokban hever, a hagyományos polgári értékek — család, munka, mértékletesség — relikviák csupán, amelyeket a polgárság maga sem tart tiszteletben.”

A rendszer már nem támaszkodhat valaminő értékrendre, hanem csak a mind rombolóbb és pazarlóbb jellegű termelés tartja fenn. Az iparilag magasan fejlett országokban a kapitalizmus csődöt mondott, védelmét részben az uralkodás és az ellenőrzés — lélektani és rendőri — technikájával, részben teljesen barbár és a náci kegyetlenkedésekhez hasonló eszközökkel (Vietnam) képes csak biztosítani.

Önmagáról szólva Marcuse elmondja, hogy politikai elkötelezettsége 1918-ban alakult ki, amikor — húszéves korában — egy katonatanács tagja lett. Később azonban, amikor már tiszteket is bevettek, ő kilépett a tanácsból. További politikai-eszmei fejlődésére elhatározó hatást gyakorolt Rosa Luxemburg és Karl Liebknecht meggyilkolása. Ebben az időben alakul ki bizalmatlansága a szociáldemokratákkal szemben; őket teszi felelősekké a büntetért. A forradalom bukása után Marx és Freud segítségével próbálta a történeteket, az ellenforradalmi rombolást, az SA-t és az SS-t, valamint annak az okát megérteni, hogy miért nem azonosultak teljesen a tömegek egy szükségyszerűnek tűnő forradalommal.

Az *Egydimenziójú emberben* kifejtett koncepcióját értelmezve, Marcuse hangsúlyozza, hogy sohasem állította, mintha a kisebbségek és a peremrétegek — a forradalom tényezőiként és végső alanyaiként — elfoglalhatnák a munkásosztály helyét. „Ez lehetetlen. Amíg a munkásosztály a lakosság többségét alkotja, nincs és nem is lehetséges olyan forradalom, amelynek ne a munkásság lenne a hordozója.” Tény azonban, hogy a

munkásosztály megváltozott. Nem csupán mennyiségileg — magába olvasztva a régi középosztályokat —, hanem minőségileg is. Ez már nem a kenyeret és munkát követelő, nyomorgó munkásság. Ha a munkásosztálynak forradalmivá kell válnia, úgy ez a folyamat csak egy teljesebb, más, a kapitalista értékektől mentes életforma iránti igény, szükséglet kifejezéseként mehet végbe. Ez az új életforma az önrendelkezésre s az életnek mint öncélnak történő értékelésére fog épülni.

Marcuse hozzát teszi, hogy a tőkés erkölcsnek, a „kapitalizmus szellemé”-nek a visszautasítása máris megfigyelhető, különösen a fiatal munkások körében. Ők szobatalják a munkát, semmiben sem azonosítják magukat „jobb”-jukkal. „A kapitalizmus meghaladta azt a szakaszt, amelyben a teljes időt betöltő munka szükséges volt a rendszer bővített újratermeléséhez. Napjainkban bebizonyosodott, hogy még a kapitalista termelésnek sincs szüksége a dolgozók teljes munkaidéjére. Ez az evidencia egyre nagyobb mértékben felismertté és potenciálisan szubverzív hatásúvá válik. Az amerikai sajtó tele van a munkások »demoralizáltságá«-ról, az elkedvetlenedést, unalomtói beteg, foglalkozásukat gyűlölő, egész nap lógó, beteget jelentő munkásokról szóló »nyugtalanító« hírekkel. Az uralkodó osztály nyugtalan. Nixon maga figyelmeztet arra a veszélyre, amelyet ez a demoralizáció a tőkés rendszer számára jelent, s visszatérésre szólít a munka és a lemondás régi puritán etikájához.”

A bomlás, illetve az ellenállás jelenségei között említi Marcuse az elidegenítő munkák elutasítását, az állandó hiányzásokat az üzemekben. Az újságíróknak ama ellenvetésére viszont, hogy a tőkés rendszer is védekezik, például a „munkafeladatok gazdagításával” stb., Marcuse kijelenti, hogy a tőkés rendszer valóban kisajátíthatja, szolgálatába állíthatja az új értékeket, ez azonban nem változtatja meg szubverzív erejüket. Marxot is árusítják már a drugstore-okban, tanítják az egyetemeken, mindez azonban semmit sem változtat a marxista gondolat és gyakorlat lényegén.

Nagyon fontosak Marcuse ama válaszai, amelyekben nézeteinek meghamisításával szemben tisztázza felfogását: „Azt állították, hogy én voltam az ösztönösség atyja; azzal vádoltak, hogy a lumpenproletariátusban és a diákokban látom a döntő forradalmi erőt. Ezek ostobaságok. Az ösztönösség önmagában nem forradalmi. Reakciós is lehet... Jobban meg vagyok győződve, mint va-

laha egy olyan élcsapat szükségességéről, amely képes a tömegek tudatát elmélyíteni.”

A LEGNAGYOBB KEDVEZMÉNY ELVE ÉS A PREFERENCIAIÁK (Lumea, 1973. 9.)

Mircea Lupescu a „legnagyobb kedvezményt élvező nemzet” záradéknak alkalmazásáról és a preferenciális rendszerek bevezetésének világkereskedelmi jelentőségéről ír.

A legnagyobb kedvezmény elvét lezsgőző záradék a nemzetközi szerződéseknél az a része, amelyben a szerződő felek kimondják, hogy — bizonyos, jól meghatározott vonatkozásokban — egymás számára kölcsönösen biztosítják mindazokat a kedvezményeket, amelyeket valamely más államnak már megadtak vagy a jövőben megadnak. Noha a legkedvezményezett nemzet záradéka kiváltképpen az utóbbi években bizonyos módosításokat szenvedett, még mindig a nemzetközi kereskedelem fejlődését biztosító alapszabályok egyike. A GATT (General Agreement on Tariffs and Trade — Általános Vámtarifa és Kereskedelmi Egyezmény) Titkárságának tavalyi Jelentése szerint 1970-ben a legnagyobb kedvezmény elve alapján lebonyolított cserék alkották a GATT-tagállamok nemzetközi kereskedelmének háromnegyedét.

A legnagyobb kedvezmény elve a GATT működését szabályozó legfontosabb princípium. Az Egyezmény első része a következőket tartalmazza: minden előnyt, kedvezményt, kiváltságot vagy mentességet, amelyet az egyik szerződő fél bármely más országba exportált vagy bármely más országból behozott termékre vonatkozólag biztosít, haladéktalanul és feltétel nélkül ki kell terjesztenie minden más szerződő országból behozott vagy oda exportált termékre; ez a rendelkezés a vámtarifákra és az áruforgalmat érintő más intézkedésekre is érvényes („bilaterális kitérítés — multilaterális hatás”).

A GATT — elvben — nem engedélyezi a preferenciális egyezményeket, mert az ilyenek hátrányosan érintik más szerződő felek érdekeit, s csak bizonyos sajátos feltételek mellett járulnak hozzá a kereskedelem általános fejlődéséhez. A 24. cikk azonban lehetővé teszi vámuniók és szabadkereskedelmi övezetek létesítését, feltéve, hogy az ezekkel kapcsolatban életbe léptetett új vámok nem jelentenek az addigiaknál nagyobb megterhelést a töb-

bi szerződő fél számára. A GATT a vámuniók vagy a szabadkereskedelmi övezetek „törvényességének” felülvizsgálatára jogosult egyetlen nemzetközi szervezet.

Az utóbbi években növekszik a gazdasági csoportosulások száma, ez a folyamat azonban nem értelmezhető a legkedvezményezettebb nemzet záradéka szerinti bánásmód felszámolásának irányzataként. Tulajdonképpen az történik, hogy a legnagyobb kedvezmény elvét már nemcsak a tagállamok, hanem a regionális gazdasági csoportosulások viszonylatában is alkalmazzák. Egyébként a KGST-n és az Európai Szabadkereskedelmi Társuláson belül lebonyolított preferenciális behozatalok 1955-től 1970-ig a nemzetközi kereskedelem össz volumenének 10,1 százalékáról 24,3 százalékra emelkedtek.

A legnagyobb kedvezmény elvének értelme: egyenlő elbánást biztosítani minden állam számára. Ez azonban csak egyenlő partnerek között méltányos. A záradék formális, egyenlő betartása kivétel nélkül minden állam viszonylatában lényegében a fejlődő országok diszkriminációját jelenti, hiszen ezek az országok nem élvezhetik valóságosan e záradék előnyeit. E körülmények közepette merült fel annak a követelménye, hogy elismerjék a fejlődő országokra vonatkozó preferenciák szükségességét, s ezzel lehetővé tegyék a fejlett országok számára a fejlődők előnyösebb elbánásban való részesítését. A fejlődő országok egymás közötti kapcsolataikban is preferenciákat alkalmazhatnak.

A fejlődő országok szempontjából hátrányos általánosítások felszámolása a nemzetközi kereskedelmi politika mélyreható változásainak jele. Ez ideig a legkedvezményezettebb nemzet záradéka és a kölcsönösség elve alkotta az államok kereskedelempolitikai alapelvét; ezentúl — e princípium árnyaltabb alkalmazásával párhuzamosan — tért hódít a fejlődő országok javát szolgáló (tehát nem kölcsönös) preferenciák princípiuma.

A preferenciák alapelvének alkalmazásával nem szűnik meg teljesen a legnagyobb kedvezmény elvének alkalmazása, hiszen a preferenciák csupán a termékek bizonyos csoportjaira vonatkozhatnak, nem alkalmazhatók minden áruira.

Románia a GATT-nak teljes jogú tagja, a legkedvezményezettebb nemzet záradékának előnyeit élvezheti (kivéve az Egyesült Államokkal folytatott kereskedelem viszonylatában). Hazánk ugyanakkor fejlődő országgként kérte a gazdasá-

gilag fejlett országokat, hogy vegyék fel a preferenciákra jogosultak lajstromára.

Lupescu megjegyzi: a fejlődő országokat megillető preferenciális rendszer csupán időleges eltérés a legnagyobb kedvezmény kizárólagos elvétől. Az országok fejlettségi színvonalától közölte különbségek felszámolása után ugyanis a preferenciális rendszer értelmét veszti, s előreláthatólag bekövetkezik a visszatérés a legkedvezményezettebb nemzet záradékának általános alkalmazásához.

A SZEXUÁLPEDAGÓGIA IDŐSZERŰ PROBLÉMÁI (Világosság, 1973. 2.)

A probléma könyvtárnyi irodalma ellenére nem alakult ki egyetértés a szexuális nevelés fogalmának tartalmát és terjedelmét illetően. Az eltérő felfogások háttérben nemcsak elméleti tisztázatlanságot, de elsősorban világnézeti különbségeket és eltérő hagyományokat találunk. Hagyományos és köznapi értelemben (a fajfenntartás alapvető mozzanataira vonatkozó felvilágosítás és az ehhez kapcsolódó erkölcsi normák összessége) a nemi nevelés minden társadalomban megvan, de elégtelensége már régen nyilvánvaló. A nemi nevelés értelmezésében két alapvető irányzat létezik — egy *egészségtani*, mely a nemi tevékenység testi higiénája szempontjából közelít a kérdéshez, és egy *etikai*, amely a nemiségre vonatkozó erkölcsi normák közvetítését tartja feladatának. Ma már mindenki egyetért abban, hogy eredményes csak a jelenség mindkét területét átfogó szexuális nevelés lehet.

A nemiséggel kapcsolatos negatív, semleges vagy pozitív beállítottság a nemi nevelés három alaptípusát hozza létre: 1. távoldartó-represszív, 2. magárahagyó-közömbös és 3. fejlesztő-segítő (progresszív). A korszerű szexuálpedagógia a harmadik alaptípust fogadja el *nevelésnek*, azt, amely pozitívan értékeli a nemiséget, és ennek megfelelően fejleszteni kívánja mint az egyén és a közösség boldogulásának jó közérzetének fontos tényezőjét. Ehhez természetesen a szexualitás ösztönkoncepciójának meghaladása szükséges. Ha a nemiség kizárólag biológiai tényező, mely a nemi ösztön formájában vakon tör a kielégülés felé, akkor vagy belátjuk, hogy irányítására semmi esélyünk (2. alaptípus), vagy mesterségesen szembeállítjuk a tudatot az ösztönvilággal (1. alaptípus). Az ösztönkoncepció cáfolatához éppen az állatkiérletet szolgáltattak döntő érvet. Az el-

szigetelten, műanyán nevelt majmok egyszerűen képtelenek voltak szexuális viselkedésre. Nyilvánvaló, hogy a társas feltételek (a tanulás) az ember esetében még jelentősebbek. A szexualitás az embernél társadalmiasul, ezért alakulhattak ki a pusztá fajfenntartástól elválasztható örömszerző, személyiségfejlesztő-szocializáló és interperszonális-kommunikatív (érzelmeik kifejezése, egymás mélyebb megismerése-megértése) funkciói. A szexuális nevelés különleges felelőssége abból adódik, hogy mindezek a pozitív funkciók — melyek a személyiség sokoldalú kibontakozását, produktivitását, társadalmi beilleszkedését s ezáltal a társadalom és az emberi kultúra fenntartását szolgálják — bizonyos esetekben visszajukra is fordulhatnak. A progresszív felfogás értékrendje a represszív-aszketizmus és a szexuális szabadság szélsőségeivel szemben az egyénnek olyan szexuális szabadságot biztosít, amely felelőssége tudatában figyelembe veszi önmaga és mások, főként pedig a társadalom valódi, lényeges érdekeit, a közönség erkölcsi normáit.

A szexuális nevelés alapvető célja tehát a párválasztási érettség és harmonikus családi élet képességének kialakítása. Ez további részletfeladatokra bontható: 1. a nemiségre és családra vonatkozó egészséges attitűdök és eszmények kialakítása; 2. az ezekkel összhangban álló szokások és viselkedésmódok kialakítása; 3. a nemiséggel kapcsolatos problémák megértését biztosító ismeretek elsajátítása; 4. a közkeletű tévedések és hibás fogalmak kiküszöbölése.

A szexuális nevelésnek a következő módszertani alapelvekre kell tekintettel lennie: figyelembe kell vennie az életkori, nemi és egyéni sajátosságokat, folyamatosnak, aktívnak és megelőző jellegűnek kell lennie, kölcsönös bizalomra kell épülnie (ezért sokkal alkalmasabbak e feladatra a szülők és jólismert pedagógusok, mint az egy-egy alkalomra meghívott szakemberek), a nemi nevelésben az ismeretközlés nem lehet öncélú, hanem mindig a jellemnevelést kell szolgálnia, nem folytatható alkalmiszzerűen vagy kampányszzerűen, a „túl korai“ felvilágosítás veszélyei összehasonlíthatatlanul kisebbek, mint a túl későié; a nemi nevelés közösségi nevelés, és a nemek egyenjogúságát gyakorolja; szakszerűnek, tárgyilagosnak és világosnak kell lennie, kerülnie kell a „virágnyelvet“ vagy a félreérthető hasonlatokat, de a tudományoskodó, száraz szakmai zsargont is; a pedagógus személyes példája és meggyőződése kell hogy álljon mögötte (a

képmutatás vagy szorongás romboló hatású); és végül az egész folyamat a felelősségre nevelés jegyében kell hogy történjen.

A szexuális nevelést nem lehet egyetlen személyre vagy intézményre hárítani. Ezért koordinálni kell a különböző nevelő tényezők (iskola, család, mass media, ifjúsági szervezet stb.) munkáját. Mivel a szülők túlnyomó többsége felkészültség hiányában, előítéletek miatt képtelen ez irányú feladatainak eleget tenni, úgy tűnik, e funkciót egyre inkább az iskola fogja átvenni. Az iskola kétségtelen előnyeihez tartozik a benne adott társas helyzet — a koedukáció. A fiúk és lányok között adódó szexuális színezetű feszültségek figyelmen kívül hagyásával nemcsak egyszerű pedagógiai lehetőséget szalasztunk el, hanem abba a helyzetbe hozzuk magunkat, hogy az oktatási folyamatból kimaradó téma közönséges, műveletlen formában éli ki a feldolgozatlan konfliktusokat. A didaktikai szándék ellenére a legtöbb tantárgy tartalmaz utalást a nemiségre. A természetes elhallgatás itt semmit sem old meg.

AZ ERŐSZAKOS CSELEKMÉNYEK KÉTÉRTELMŰSÉGE

(Le Monde diplomatique, 1973. 1.)

Változás történt a párizsi *Le Monde* „kisöccsének“, az 1954-ben alapított *Le Monde diplomatique*-nak a vezetésében: a főszerkesztést François Hontitól átvette Claude Julien, aki eddig a napilap külügyi reszortját irányította. Jacques Fauvet, a két testvérnapigazgatója a személycserét bejelentő kis írásában új lapcsinálási szempontokat is beharangoz: „Az országok belpolitikai s — a harmadik világ esetében — a függetlenségi konfliktusok problémáinál a fejlődés és a társadalom kérdései immár jellemzőbbek a világháború után kialakult világ s így a *Le Monde diplomatique* második életszakában is.“

Már C. J. (Claude Julien) vezeti be a hetilap *Az álarcot viselő erőszak* című süllypontját az ez évi első számban. A nyugat-európai, harmadik világbeli erőszak-cselekmények politikai, tudományi és polemográfiai vetületeit elemző szerzők írásai mottójaként a szerkesztőség egy-egy mondatban megfogalmazza az egymásnak ellentmondó koncepciójú cikkek lényegét: Pierre Spitz: *Gazdagabb gazdagok, szegényebb szegények* („A hazugság szakadéka a kormányok nyilatkozatai és ténykedései között“); Denis Langlois: *Az igazságszolgáltatás nem pár-*

tatlan („Az igazságtalan törvény vezet az erőszak intézményesüléséhez”); Eldridge Cleaver: *Brutáltságban fogant nemzet* („Az állami elnyomás brutalitása kényszeríti erőszakra a békés ellenzékiet”); Jean-Marie Muller: *A non-violencia hatékony fegyverei* („Sztrájkok, bojkott, állampolgári engedetlenség, az adófizetés megtagadása stb.”); Michel de Certeau: *Az erőszak nyelve* („A nyelvezet erőszak útján megvalósuló demisztifikálása teszi lehetővé a politikai küzdelmet”).

C. J. rámutat: a violence még mindig elégtelenül elemzett jelenség, holott az erőszak cselekmények végrehajtásának technikai eszközei hatalmasan fejlődtek, s az erőszak — ragályossá vált. A tudományos-műszaki forradalom nemcsak az eszközök tökéletesítését, hanem egészen „új típusú” agressziók elkövetését is lehetővé tette. S minél tragikusabb az áldozatok sorsa, minél több az áldozat, annál tökéletesebben működik a „távoli szemtanúk” önvédelmi reflexe. Az ember hajlamos intellektuális kényelmét a tudomásul nem vétellel, vagy legrosszabb esetben gyors felejtéssel óvni.

A legtöbb szó a nyílt erőszakra esik. Arról, amely pedig néha csupán egy rejtett, ám tartósabb és szervezettebb violence ellen fordul, mégpedig rendszerint látványosan. A gyarmati, a neokolonialista és a gazdasági erőszak mellett a tartós hatású intézményesült erőszakok sorában említi az „intellektuális erőszakot”.

Végül — hangoztatván, hogy az összeállítás célja nem a kérdések megoldása, hanem felszínén tartása — a „történelmileg jogos önvédelem” problémáig feszíti a hűrt. „A mass media kiemeli a terror- és a háborús cselekmények borzalmát keltő vagy szánalmat ébresztő violenciáját; a tévénézó kényelmes karrosszékében elterpeszkedve nézhette végig egy fiatal Fülöp-szigeti lakos törrel végrehajtott merényletét Marcos asszony ellen; de talán mit sem tud arról az alattomos erőszakra, amely csöppségeket foszt meg a jó táplálkozás lehetőségeitől, s korai halálra ítéli őket”.

**VIDÉKISÉG,
VAGY PROVINCIALIZMUS?**
(Zeitschrift für Kulturaustausch,
1972. 2.)

Az irodalmi provincializmus kérdése Lengyelországban is sok vitára adott (és ad) alkalmat. Különösen a nyugati te-

rületek irodalma hozta és hozza ma is izgalomba ilyen szempontból a közvéleményt, s az e területek irodalmáról folyó vita általában a provincializmus vitája lett.

Mi a vidékiség? A kérdésre adott válaszok nagyjából három csoportra oszthatók. Egyesek szerint vidéki az az irodalom, amely egy adott földrajzi terület lakóit, tájait, problémáit — lehetőleg az illető terület nyelven — ábrázolja, függetlenül attól, hogy az író ott él-e (élt-e) vagy sem. Mások szerint egy adott vidékről származó írók — bármiről is írjanak — az illető vidék irodalmát képviselik. A harmadik álláspont szerint a legideálisabb, ha mindkét kritérium egyszerre érvényesül — ez lenne az igazi vidéki irodalom.

A kérdés természetesen nem csupán irodalmi jellegű, hanem a kulturális élet más területeire is vonatkozik. Az Általános Lengyel Enciklopédia (1970) így körvonalazza a vidékiség (regionalizmus) fogalmát: „A regionalizmus társadalmi mozgalom, amely az egyes vidékek kulturális vonásainak megőrzésén fáradozik...” Ilyen értelemben bizonyos negatív oldalai is lehetnek, amelyek szembe szegülhetnek a központi kultúrpolitikai törekvésekkel. Az irodalom területén különösen érzik az ellentét a vidék és két kultúrmetropolis (Varsó, Krakkó) között.

Elképzelhető-e „nagy” regionális irodalom? Ha igen, melyek azok a kritériumok, amelyek megkülönböztetik a provinciális irodalomtól? A lengyel irodalmi közvélemény is rendkívül sokféleképpen válaszol a kérdésekre, rengeteg szubjektív színezetű vélemény hangzott el.

Az inkább meddő, mint termékeny elméleti vita helyett Dr. Julius Mrosik összehasonlítja Henryk Panas két novelláját. Mindkettő cselekménye a fent említett vidéken játszódik le. Az első novella elemzése során (címe: *Konfirmáció*) kimutatja, hogy a vidéki elemek (tájnyelv, milió) nem tartoznak a novella belső lényegéhez. Egy öregedéstől féltő, harmincéves lány férjhez megy az első szobajöhöz férjhez, akit nem szeret, s a házasságot a díszbédhez összegyűlt család is ellenzi. Ez bárhol megtörténhet, felesleges tehát a regionális elemek hangsúlyozása, ami óhatatlanul a provincializmus bélyegét sűti az írásra.

A másik, strukturálisan is többsikű novellában más a helyzet. Különböző nemzetiségek fiai a kenyérkereset gondjai közepette egymásra vannak utalva, a két hős azonban ugyanazt a leányt szereti. (A novella címe: *Két halász.*) Lényege: a bajtársiasság, az emberség le-

győzi a rivalizálást. Az együttélés egy adott vidék jellemző vonása, ezért a vidékiség itt lényegi elem, nem csupán öncélú színező elem, mint az előzőben. S ezért — a lengyel vitákban elfogadott fogalmakkal élve — *regionális* és nem *provinciális* ez a novella.

És ilyen értelemben regionális Reymont *Parasztokja*, Mickiewicz *Pan Tadeusza*, Andrzejewski *Hamu és gyémántja*, Faulkner, Solohov, Steinbeck művei, melyek esetében fel sem merül a provincializmus kérdése.

WESSELÉNYI POLYXÉNA, AZ ELSŐ MAGYAR NŐI ESZTÉTA (Művészet, 1972. 7.)

Egy méltatlanul elhallgatott mű és elejtett szerzője — akár ezt a címet is adhatnók Gál István ébresztőjének Mert ki ismeri ma Wesselényi Miklós unokahúgának a Kolozsvárt, 1842-ben megjelent kétkötetes művét, az *Olaszthoni és schweizi utazást?* (Gál szerint még lexikonok sem említik, ám — *Paget Jánosné* címszó alatt — elvéve megtalálható.) Az ismeretlenség homályát az sem tudta eloszlatni, hogy az elmúlt években a magyar reformkor néhány jeles kutatója már célzott a mű politika- és művészettörténeti jelentőségére. Holott a mű „évtizedeken át az erdélyi olvasók nagy nevelője és ösztönzője volt” — méltán, hiszen „az egyik legjobban megírt és legeredetibb szemléletű reformkori útirajz”, „az erdélyi irodalomban annyira szokásos élőszó erejű stílus egyik remeke”. Szerzője pedig (akiről a *Művészet* egy igen vonzó festményt is közöl) „a nőemancipációnak nem is harcosa, de egész korai megtestesítője, a felvilágosodás egyik legsikerültebb magyar nevelte és a műértés, a képzőművészet megértésének valódi előfutára volt”.

A magyarok sora ugyan már korábban megindult az olasz városok felé — a többi között 1814-ben Wesselényi Miklós, 1833-ban Pulszky Ferenc, 1834-ben meg Barabás Miklós járt Olaszországban —, útjukról azonban annak idején nem jelent meg nyomtatott beszámoló. Wesselényi Polyxéna 1835-ben már mint Bánffy László özvegye indult Itáliába. Ott ismerkedett meg angol férjével, azzal a John Pagettel, akinek 1839-ben megjelent műve, a *Hungary and Transylvania* talán máig a legjobb angol nyelvű útikönyv szülőföldünkről, s aki Erdélyben letelepedve Paget Jánosként Kolozsvárt oly nagy szerepet játszott a század végéig. (Csak sajnálni lehet, hogy a férj-

vel közös 1837—38-as franciaországi és angliai útjáról nem írt hasonló útinaplót.)

Könyve széles főkészültségről és műértésről tanúskodik, amihez hozzájárult éles és eredeti megfigyelő és ábrázoló képessége. Ebben a korabeli férfiesztéták sorában sem akadt párja. Kitűnően jeleníti meg a klasszikus szobrokat s az olasz festészet remekeit, nem hallgatván el elképedését és felháborodását sem, ha egyik vagy másik alkotás meg nem becsülését kell tapasztalnia. Hogy Leonardo da Vincinek „Kristus végvacsoráját ábrázoló páratlan frescoját” nyirkosság emészti, mert a barátok a termet ebédlőnek használják, Krisztus lábai közt megajtot vágattak, hogy „a” tálatat konyháról egyenesen hozzassák, 's a' sült galamb azon melegen hulljon szájokba”. S hogy a Forum Romanumon, „ahol hajdonában a' Grachusok a' nép szabadságát rettenthetetlen férfiúi hangon dörögötték”, baromvásártér van. Holott — miként bevezetőjében írja, mélyen együttérzvéen a Habsburgoktól leigázott országgal — Olaszonnak „megmaradt egyetlen öröksége most szép ege 's művészeti kincsei”. A nagy alkotások nemcsak elkápráztatják, de érzelmileg is megrendítik. Könyve azonban nem csupa lelkendezés. Őszintén megírja azt is, hogy kitől vagy melyik műtől nincs elragadtatva, s miért, bármilyen nagy névről is lenne szó, vagy melyik művészeti iskolához nincs „érzéke”, mégha kimagasló képviselőjéről — mint Rembrandt esetében — szintén pazar jellemzést ad. Megállapításai olykor vakmerőeknek tűnnek, de találóak.

Noha Olaszországban is rögtön a legelőkelőbb társadalmi és diplomáciai körökbe lett bejáratos, a pénztelen római arisztokrácia léha életében nem óhajtott részt venni. Nem mulasztotta el viszont meglátogatni a romantikus tájfestészet ott élő nagy magyar alkotóját, Markó Károlyt, s mélyen elkésérríti, hogy míg műveit gazdag hónapban alig ismerik, idegenben szegénységgel, betegséggel és nyomorúsággal küszködve találja. Máskülönben fogadta XVI. Gergely pápa is, az obligát kézcsók azonban elmaradt. Leírása („az egész acceptatio czudarságát közelről tekintve minden nimbus elvesz, 's az igazat megvallva: az orsovai basánál volt látogatásom juta eszembe...”) kissé Móricz Zsigmondot juttatja eszünkbe. „Mint kálvinista és a felvilágosodás híve erős szavakkal kel ki a vakhit és a bigottság, különösen az ereklgyártás ellen” — s a velük kapcsolatos római szokásokról mint Voltaire olva-

sója fejt ki nézeteit. Felvilágosultságára mellesleg az is jellemző, hogy könyvében nemesi rangját nem tünteti föl — a cím alatt egyszerűen ez áll: „Írta Paget Jánosné Wesselényi Polyxéna.” Viszont nem hiányoznak a közvetlen utalások a hazai viszonyokra: „Nekünk magyaroknak feltűnőleg kevés ízlésünk és szeretetünk van a szép művek iránt. Hány elegans és magát legneveltebbnek képzelő társaságban árulja magát el néha ezen tárgyak iránt oly bosszantó ’s még nevetéses merő tudatlanság is, melly a tudományokat üldöző, könyvtárgyújtogató Omar ajkaira való volt volna!”

Gál István „kedvesináló szemelvényei” igazolni látszanak megállapítását, hogy Wesselényi Polyxéna remek stílusa „sokkal elevebb, eredetibb és maibb”, mint általában a reformkor írott szövegeié. Irodalom- és művészettörténészeinkre váró feladat Wesselényi Polyxéna két-kötetes fő művének, életének és felvilágosult szellemi tevékenységének alaposabb felmérése, értékelése és ismertetése, hogy elfoglalhassa méltó helyét esztétikai irodalmunk és művelődésünk történetében, amint azt is meg kell vizsgálni, hogy mikor kerülhetne sor — akár a *Téka*-sorozatban — útirajzának vagy legalább könyve legjavának újrakiadására.

MADÁCH MINDENKIE (Film Színház Muzsika, 1973. 3.)

A nagy kortárs, Petőfi ünneplésének árnyékában viszonylag kevesebb érdemleges szó esett Madách születésének százötvenedik évfordulójáról, illetve a madáchi életmű jelentőségéről. Talán azért, mert egy „filozófiai mű”, egy „könyvdráma” szükségszerűen kevesebbekhez szól? E feltételezés széles hatósugarú publicisztikai cáfolatára mi sem alkalmasabb, mint a nagyközönséghez szóló, népszerű képes művészeti hetilap, amely — az idén új kezdeményezésként — a legjobb szerzők (írók, színészek, képzőművészek) bevonásával eredeti, igényes összeállításokat hoz egy-egy időszzerű témáról. „Az élő Madách” felcím alatt ezúttal olyan alkotók szóltak meg, mint Keresztury Dezső, a neves irodalomtörténész, a *Mózes* és a *Csák végnapjai* felfrissítője, átdolgozója, Radó György, a Tragédia külföldi visszhangjának tudós kutatója, a rendező Vámos László, a színész Sinkovits Imre, aki itt *Mózes*-szerepéről vall, s *Az ember tragédiája* leg-

újabb illusztrációit készítő kiváló festőművész, Bálint Endre.

Valamennyi műhelyvallomás, tanulmány, nyilatkozat arról tanúskodik, hogy Madách ma is változatlanul lenyűgözi a hozzá alkotóan közeledőt, s új meg új ihletet ad. „Legközelebb azokhoz jutunk, akikkel egész életünkben viaskodnunk kell. En legalábbis így vagyok Aranyval, Adyval és Madáchcsal” — írja bevezetőül Keresztury Dezső *A szabadság trilógiája* című cikkében, amelyben a régebbi felfogásokat cáfolva, a Tragédia, a *Mózes* és a *Csák végnapjai* összetartozását bizonyítja („a három dráma — pontosabban: a három lírai-drámai költemény — egy, a népszabadság szenvedélyes álmairól, az emberi szabadságról és az igazi népvézerről szóló drámai trilógiává kerekedett előttem”). Batsányira hivatkozva („A theátrum a nemzeti nyelv és karakter iskolája”), a színháznak a nemzeti tudat alakításában betöltött szerepét emeli ki, ebben pedig a szigorú társadalombírálat mellett „kivételesen fontos szerep jutott a történelem tényeinek és legendáinak meg a történelem, de az egész történelmileg kibontakozó emberi lét értelmezésének”. Majd Vörösmarty idézve („Emlékek nélkül népeknek híre csak árnyék”), a „magyar romantikus évszázad” nagy vállalkozását, a történelemnek legalább a költészetben újra jelenalóvá tételét továbbgondolva, felteszi a kérdést: „Vajon nem ilyen fajta múltidézés-e nálunk minden magyar tárgyú történelmi dráma, amelyben a múlt nem csupán a magát álcázni kénytelen jelen búvóhelye, s nem történelemkönyvekből ismert leckék szájbarágása, hanem a történelem szellemével való találkozás?” A Tragédia és a *Mózes*, bibliai forrása ellenére, idetartozik; joggal látja bennük a szenvedélyes hazaszeretet megnyilatkozását Sinkovits Imre (*Mit jelent Mózeset játszani*...), s joggal emlékeztet a hosszú értetlenségre, mely Madách „más” darabjai körül megnyilvánult: „miközben egy ország megtanulta érteni *A rab golyát* és *A madár, fiaihoz*, addig az akkori drámapírók bizottság azzal utasította el Madách Imre *Mózesét*: »Mi öntől hazafias művet vártunk.« Izzalmas, elgondolkodtató Bálint Endre Tragédia-összegezése is: „Madáchban számomra szellemileg az az izgató, hogy kísérletet tett egy olyan mítosz-profanizációra, ami föltehetően a közösségből kiszakított figurát akarta plasztikussá tenni, annak a közösségnek a számára, amit az idők közönséggé szűkítettek.” (A második találkozás.)

SZERKESZTŐK-OLVASÓK

GAAL GYÖRGY tanár (Kolozsvár). — Februárban jelent meg a kolozsvári 11-es számú magyar tannyelvű liceum diáklapja, a *Hajnal* első száma. Nem céloom a közel négy száz esztendő tanintézet új kiadványát ismertetni, ez a feladat másokra vár. A szerkesztés folyamán azonban szükségesnek mutatkozott felmérni és számba venni az iskola diákjainak korábbi önképzőkori és lapkiadói tevékenységét, a kialakult hagyományokat. Ezek nem egy vonatkozása irodalomtörténeti jelentőségű. — A kollégiumi diákok már az 1840-es évektől a „hajnal” jegyében próbálgatták tollukat. 1845 körül a kolozsvári Királyi Lyceum román anyanyelvű hallgatói önképzőkört szerveztek, s ennek kézírásos hetilapjaként jelent meg az *Aurora sau zorile pentru minte și inimă*. Szerkesztője Alexandru Papiu-Ilarian, jelentősebb munkatársai Avram Iancu, Aron Pumnul és Ion Rațiu voltak. A kör még az 1870-es években is működött. A magyar anyanyelvű diákok kezdeti lapalapítási kísérleteit elgáncsolta az iskola belső vasfegyelme. 1846-ban végre sikerült egy csaknem négy száz lapos, Erdélyről szóló verseket és elbeszéléseket tartalmazó antológiát megjelentetni *Bércvirág a kolozsvári Kir. Lyceum ifjaitól* címmel. Az önképzés ügye az 1848-as forradalmat követő önkényuralom idején különös fontosságot kapott, 1852-ben Horváth Pius, a főgimnázium neves irodalomtanára diákkönyvtárat alapított, a magyar nyelvet háttérbe szorító tanterv ellensúlyozása céljából. 1857-ben a VII. és VIII. osztályos tanulók indítottak kézírásos hetilapot *Korány* címmel, s a tanároknak is küldtek tiszteletpéldányokat. A tanári kar néhány szám után betiltotta a lapot. Az első hivatalosan is támogatott kezdeményezés az 1862—63-as tanévben történt: a diákok Palczer Károly tanár vezetésével Önképző Társulatot hoztak létre, a következő tanév elején pedig Ribíánszky Adolf igazgató-tanár, maga is költő, karolta fel az önképzőkört, amely hatvannégy éven át, 1927-ig szép eredménnyel működött. A kör történetének első szakasza 1863-tól 1901-ig terjed; ekkor évente több mint huszonöt köri gyűlést tartanak élénk vitákkal, s kézírásos hetilapjuk, a *Hajnal* hetente jelenik meg. 1901-ben a kört Pázmány Péterről nevezik el, a lapot beszűnítik, egyre több ünnepélyt tartanak, a felső osztályosok számára kötelezővé teszik a gyűlések látogatását, ami menthetetlenül a vitaszellem és az önképzés elsekélyesedéséhez vezet. Az első világháború után, mikor a kört felosztatják, már alig volt jelentősége a diákok életében. — A kör történetének legérdekesebb dokumentuma kétségtelenül a *Hajnal* című „szépirodalmi lap”, melynek évfolyamonként bekötött köteteit részben az iskola, részben az Akadémiai Könyvtár kolozsvári fiókjának történeti levéltára őrzi. Egy felelős szerkesztő és két társszerkesztő bírálta el a beküldött anyagot, a kör aljegyzője pedig díj ellenében másolta a számokat. Számos, később közismertté vált író és tudós kezdte tanulni itt a tollforgatást, a vitatkozás művészetét. A második évfolyamban Moldován Gergelynek, a későbbi folklórgyűjtőnek, a román nyelv egyetemi tanárának megjelent egyik verse olyan vitát váltott ki, hogy a szerkesztőknek le kellett mondaniuk. A negyedik évfolyam legszorgalmasabb költője és novellistája Erődi Harrach Béla, aki neves utazó, filológus és műfordító lesz; rövidesen a kör legtehetségesebb tagjaként tűnik fel Petelei István, aki még csak hatodik osztályos. 1868—69-ben Petelei már szerkesztő, az új kör elnök pedig Harrach József, a *Pesti Napló* jövődö zenekritikusa. A lap munkatársa ekkoriban Szentkirályi Ákos, az 1907-ben megnyitott kolozsvári Mezőgazdasági Akadémia neves professzora és Herman Antal, a későbbi etnográfus egyetemi tanár. 1872-ben a kör nagyobb összeggel belép a Kisfaludy Társaság alapítói közé. Ekkoriban éli virágkorát a *Hajnal*. A kör legmunkásabb tagja három éven át Palmer Kálmán, a századvég ismert költője és műfordítója. 1888-ban a Főgimnázium Értesítőjének mellékletként kis kiadványt jelentetnek meg az önképzőkör első huszonöt évéről. Az 1890-es évek elején Sigmond Elek, a későbbi nemzetközi hírvé geológus és Bocskor Mihály, a későbbi jogtörténész professzor a *Hajnal* legtehetségesebb munkatársa (Sigmond vígjátékot is közöl a lapban). Az utolsó két évfolyamban Kuncz Ödön, aki utóbb ismert jogász lett, kritikákkal, sőt természettudományi értekezésekkel is jelentkezik. — 1901 márciusában a közel negyven éves kör szabályokat átdolgozzák: a Pázmány önképzőkör ezentúl szakosztályokban működik, a fel-

olvasott dolgozatokat 1915-ig szakok szerinti csoportosításban évente beköltetik. Híres köri tagok ezután is szép számmal akadnak; elég, ha itt csak Lackó Géza költő és kritikus, Kuncz Aladár író és szerkesztő, György Lajos irodalomtörténész, Zolnai Béla nyelvész, Rajka László filológus vagy Passuth László regényíró nevét említtjük példaképpen. — Íme, a hagyományok, melyeket a *Hajnal* új folyamának folytatnia illik, s talán nem túlzott remény, hogy ezt igyekezete szerint méltóképpen fogja megtenni.

KISGYÖRGY ZOLTÁN geológus (Barót). — Érdeklődéssel olvastuk a *Korunk* ez évi márciusi számában Herédi Gusztáv színes keresztemszetét Barót város és környéke ipar meghatározta kulturális arculatáról. Valóban évszázados álma vált valóra Barótnak, amikor várossá nyilvánították, hisz erre irányuló törekvései régiek. Városi, ipari kultúránkra jellemző, hogy Baróton szakmai továbbképző tanfolyamok működnek, és bányászaink, bányalakatosaink, villanyszerelőink, szénpreparátoraink otthonaiban megtaláljuk a szakmai útmutatókat, kézikönyveket, amelyek segítségével tisztáznak egyes, a mindennapi munka folyamán felmerülő kérdéseket. Hagyományai vannak a munkásszínjátszásnak, a lakosság szívesen végignézi, sőt igényli az irodalmi esteket, az író—olvasó találkozókat, valamint a tartalmasabb drámákat is — míg régebben kimondottan a népszínmű volt az, amit „sikerral lehetett itt játszani“. A postahivatal kimutatása alapján alig van ma Baróton olyan ház, amelynek a kapuján ne dobnának be mindennap egy-két újságot. Sokan olvassák az *Előret* és két megyei napilapunkat, a *Megyei Tükört* és a *Cuvintul Nout*. Az *Igaz Szó* mintegy 45 előfizetője liceumi tanuló. Megnőtt a *Korunk* előfizetőinek a száma. De eljut ide a magyar nyelvű *Földtani Közlöny*, a *Bányászati Lapok* és az *Ipargazdaság* is. Ipar és kultúra dolgában bizonyító erejű, hogy a kisipari termelőszövetkezet izléses és korszerű bútorkat tervez, gyárt és szállít külföldi megrendelésre is. Újra felvirágozott a felsőrákosi szövőipar, a szedetttesek színes világa azoknak az asszonyoknak a keze nyomán, akik tudatosan felismerték ennek fontosságát. Ugyancsak a műveltségéből fakadó felismerés és az új funkciót kapott szükséglet támasztotta ismét életre a vargyasi bútorfestést és fafaragást. A városka régi kórházát új épülettel bővítették ki (a munkálatokba sajnós, hiba csúszott), sokat gazdagodott a felszerelés, jó munkát végez többek között a szakmai betegségek kezelésében. Megemlítendő még, hogy a városkában népes képzőművészcsoporthoz él. Közös tárlatokat is rendeznek. Bodosi Dániel neve például vidékszerre ismert. A képzőművészeti alkotások, főleg a fametszetek, örvedetesen tért hódítanak a bányászok lakásaiban, egyre jobban kiszorítva a giccset. Mind több az izléses lakásbelső az egyszerű emberek otthonában. Itt a helyi népi és az általános modern összhangja alakul ki. Elmondhatjuk, hogy megváltozott az erdővidéki ember egész gondolkodásmódja: érdeklődik az újdonság, de a vidék múltja iránt is. A miklósvári évszázados jobbágy-faluközösség itt munkás-bányászgondolkodású népréteggé alakult. Kulturáltabb kereskedelmet igényelne azonban Barót: jobb ellátást, újságosbódét, folyóirat-elárúsítót, fényképészeti szaküzletet.

Középiszkoláink felső tagozatainak osztályaiban és főiskoláink egyes karain hagyományossá vált a *Korunk* csoportos előfizetése. A kolozsvári 3. sz. Líceum most végző XII.B. osztályának viszont valamennyi tanulója megrendelte folyóiratunkat. Örvedünk példamutató igényességüknek, s bizunk abban, hogy a sikeres érettségi után továbbra is mindegyikük figyelemmel fogja kísérni a *Korunkot*.

Újabb házi kiállításra került sor szerkesztőségünkben: április közepétől fiatal munkatársunk, Finta Edit 10 olajfestménye és 19 grafikája tekinthető meg a *Korunk* helyiségeiben.



Sumar

*** Problemele actuale ale învățămîntului 499 • Ovidiu Bădina: Sociologie și politică educațională 503 • Kálmán Viktória: Motivații negative în școală 507 • M. Zlate: Despre actualitatea lui Makarenko 518 • Vargha Balázs: Jocul — hrana zeilor 523 • Hervay Gizella: Scufița Roșie cosmonaută 531 • Philippe Folch: însemnări 540 • Ritoók János: Poezie 543 • Szováti Endre: Skinnerismul 546 • Kassay Miklós: Din jurnalul unei profesoare din provincie 552 • Ladányi Mihály: Poezii 559 • Markó Béla: Poezii 560 • Nichita Stănescu: Poezie (trad. de Ladányi Mihály) 562 • Vajda Lajos: La aniversarea partidului politic al clasei muncitoare din România 563 • Camil Mureșan: Istoria și societatea contemporană 567 • Földes Mária: Fragment autobiografic 573 • * * * „Fenomenul Illich“ (prefață și traducere de Farkas László) 585

NOTE

Szilágyi Júlia: Catalog fără note 593 • Kántor Lajos: Madách printre elevi 594 • Szabó István: Fereastră 596 • Kovács Ildikó: Pledoarie 598

FORUM

Dankanits Adám: Frământări legate de ziarul „Tanügyi Újság 602

OGLINDĂ

Geréb Attila: Comuna Hodja — indice demografic 608

VIATĂ INTERNAȚIONALĂ

Aszódy János: Francofonia 616 • Cs. Gyimesi Éva: Apărarea limbii pe plan național 623

ȘANTIER ȘTIINȚIFIC

Pap István: Din experiența unui zootehnist (I.) 626

CRITICĂ

Roth Endre: Axiologia lui Ludwig Grünberg 635 • Mózes Huba: Kalevala și noua sa traducere în limba maghiară 639 • Szilágyi Júlia: Poezie — și alte însemnări 641 • Mohi Sándor: O carte despre Nagy Imre 644

BIBLIOTECĂ, PANORAMĂ, REDACTORI—CITITORI

Hazai magyar könyvújdonságok

- *** Arany és Petőfi levelezése. A szöveget gondozta, bevezetővel és jegyzetekkel ellátta Antal Árpád. TÉKA.
- *** A marosvásárhelyi Kemény Zsigmond Társaság levelesládája. Sajtó alá rendezte és jegyzetekkel ellátta Marosi Ildikó. A bevezető tanulmányt Dávid Gyula írta.
- APRILY LAJOS: Meddig él a csend? Válogatta és az előszót írta Sóni Pál. Romániai Magyar Írók.
- *** Dicționar tehnic român-maghiar-german; Román—magyar—német műszaki szótár; Rumänisch-ungarisch-deutsches Wörterbuch
- DOSZTOJEVSZKIJ, F.M.: Bűn és bűnhődés. Fordította Görög Imre és G. Beke Margit.
- FABRY ZOLTÁN: Egy ember megszólal. Összeállította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Balogh Edgár. TÉKA.
- FODOR SÁNDOR: Megőrizlek. Kisregény.
- FÜLÖP GÉZA: Ember és információ. Korunk-könyvek.
- GROTIUS: A háború és béke jogáról. Az előszót írta Demeter János. Válogatta Farkas László. TÉKA.
- KÓTSI PATKÓ JÁNOS: A Régi és Új Theátrum Históriaja és egyéb írások. Sajtó alá rendezte és a bevezetőtanulmányt írta Jordáky Lajos.
- LUKÁCS GYÖRGY: Tanulmányok I—II. Válogatta és a bevezetőt írta Bretter György. TÉKA.
- MÉLIUSZ JÓZSEF: Sors és jelkép, avagy egy erdélyi utazás regénye ezerkilencszáznegyvenháromban tizenkét fejezetben elbeszélve.
- B. NAGY MARGIT: Várak, kastélyok, udvarházak, ahogy a régiek látták
- ROBOTOS IMRE: A nevetés vonzásában.
- SZENCZEI LÁSZLÓ: Korom és korona. Regény. Szemlér Ferenc előszavával. Romániai Magyar Írók.
- SZENT-GYÖRGYI ALBERT: Az élő állapot. Válogatott tanulmányok és cikkek. Korunk-könyvek.
- TEISZLER PÁL: A Nagykároly környéki magyar nyelvújítás magánhangzórendszere.
- TERENTIUS: Az androsi lány. Deák Tamás utószavával. Drámák.
- TOMCSA SÁNDOR: A fellázadt pofozógép. Humoreszkek. Válogatta K. Jakab Antal.
- *** Új guzsalyam mellett. Lejegyezte, bevezetővel és jegyzetekkel ellátta Kallós Zoltán.