

Berényi Eszter

Pannon Egyetem, MFTK Filozófia, Történettudomány és Antropológia Intézet

Az autonómiától a szelekcióig

A közpolitika mint a szociológia tárgya

A szabad iskolaválasztással kezdő oktatásszociológusként kerültem kapcsolatba, egy olyan kutatás keretei között, amelynek nem elsősorban az iskolaválasztás, hanem a helyi oktatásirányítás, az egyenlőtlenségek kezelése és az iskolák egymás közötti viszonya volt a témája. Hamar kiderült azonban, hogy a szabad iskolaválasztás megkerülhetetlen eleme ennek a témakörnek.

Mindez – mint ahogy arról később bőven szó lesz – egyébként akkoriban valahogyan „benne volt a levegőben”, legalábbis az oktatáskutatás levegőjében: ellentétben a 20. század utolsó évtizedével, a kritikai oktatáskutatók (szociológusok, közgazdászok egyaránt) figyelme tíz évvel később, az ezredfordulón, egyre inkább a szabad iskolaválasztás felé fordult. Felmerül a kérdés, hogy mennyiben tekinthető klasszikus oktatásszociológiának ez a téma, hiszen valójában az, hogy egy oktatási rendszerben a tanulók intézmények közötti eloszlása milyen elveken alapul, oktatáspolitikai kérdés. Magyarországon jelentős hagyománya van az oktatáspolitikai-kutatásnak, s az ezt művelők sokszor rendelkeznek valamiféle szociológiai perspektívával az oktatáspolitikáról, de az azért nem mondható el, hogy az oktatáspolitikai az oktatásszociológusok kedvelt területe lenne; mint ahogyan általában a közpolitika sem tartozik a szociológia kiemelt témái közé. Akár az az oka ennek, hogy a „közpolitikai elemzés” a szociológiai perspektívából túlságosan hatékonyság-elvűnek tűnik, akár az, hogy gyakorlatiassága miatt a közpolitikai elemzés nem felel meg mindenben a klasszikus tudományosság kritériumainak, mindenesetre a szociológia főáramában a közpolitikai folyamatok tanulmányozása nem tölt be kiemelkedő szerepet. Ugyanakkor a „mainstream” szociológiában mára elfogadottá vált, hogy a szociológiai kutatásnak választ kell tudnia adni aktuális társadalmi problémákra, ezért legtöbbször kutatási célként a gyakorlatban (azaz a forrásokért vívott ádáz küzdelemben) nem mindig elégséges a társadalmi mechanizmusok megértését kitzúzni, hanem reflektálni kell a felmerülő problémák orvosolhatóságára vonatkozó társadalmpolitikai igényekre is. Mindez a szociológia társadalmi hasznosságának bizonyítását is szolgálja. Ez persze akár önmagában is fontos cél lehetne a kutató számára, de mindenképpen ebbe az irányba igyekeznek terelni a szociológiai gondolkodást a különböző pénzosztó mechanizmusok is, amelyek sokszor még az elméleti irányú kutatások esetében is megkövetelik a hasznosulás előzetes megfogalmazását. A szociológusok többsége könnyen kerülhet olyan helyzetbe, hogy eredeti szándékaitól függetlenül közpolitikai ajánlást kell megfogalmaznia akkor, amikor a szélesebb közönség elé lépve kell beszámolnia tudományos kutatási eredményeiről. A szociológiától a közélet is elvárja, hogy képes legyen közpolitikailag releváns tudások előállítására. Egyes szociológusok örömmel alkalmazkodnak ezekhez az elvárásokhoz, mások pusztán legitimációs eszközként tekintenek rájuk, de mindannyian találkoznak a közpolitikai relevancia kérdésével.

Valójában mind a szociológia, mind a közpolitika-alkotás fontos feladatának tekinti, hogy társadalmi problémákra mutasson rá, és ezek kezeléséhez járuljon hozzá; ez elég erős köteléket teremt a két terület között.

Közpolitika és szociológia viszonyáról a kanadai szociológus, Daniel Béland egy, az Amerikai Szociológiai Társaság részére írt jegyzetében egészen egyszerűen így fogalmaz: „mivel a köz problémáinak társadalmi konstrukciója mind a közpolitikai, mind a szociológiai viták egyik fontos része, ezért a szociológia szükségképpen foglalkozik közpolitikai ügyekkel” (*Béland, 2009*).

Ugyanakkor a szociológia és a közpolitika-alkotás nézőpontjai, a problémák konstrukciójának és a kezelésének módjai nem is térhetnének el jobban – ez pedig számos konfliktus forrása. Talán éppen ez a kettősség teszi egyszerre bonyolulttá, ugyanakkor kifejezetten érdekessé a két terület és a két területen dolgozók viszonyát.

A közpolitikák direkt vagy indirekt tanulmányozása valójában nem idegen a klasszikus szociológiától: Béland nem másra, mint Emile Durkheimre is hivatkozik, amikor is hangsúlyozza, hogy Durkheim oktatásszociológiájának fontos darabja a francia oktatási reform tanulmányozása (*Béland, 2009*).

Talán nem véletlen a durkheimi utalás: hiszen különösen igaznak tűnik a fenti állítás az olyan, nagy állami struktúrákat tanulmányozó szakszociológiákra, mint például az oktatásszociológia. Miközben sok oktatásszociológiai műben maga az oktatáspolitikai kifejezés explicit módon nem jelenik meg, valójában ezen művek legtöbbször fontos oktatáspolitikai relevanciával rendelkeznek. Az oktatásszociológia olyan intézményekkel és szereplőkkel foglalkozik, amelyek nem tekinthetők a szó filozófiai értelmében autonómnak. Persze kérdés, hogy van-e ilyen autonómia egyáltalán; ezt feszegeti Marschall az „autonóm választó” kifejezést boncolgatva az oktatási reformok és az iskolaválasztás kapcsán (*Marschall, 1996*). Az autonómia korlátozott, olyan értelemben legalábbis mindenképpen, hogy a fenti szereplők és intézmények nem légures térben léteznek. Intézményileg rögzített pozíciók, elvárt kimenetek, követelmények által szabályozott keretek között fejtik ki hatásukat. A fenti szabályok márpedig általában valamilyen közpolitikai szabályozás részei, vagy egy közpolitikai folyamat részeként jöttek létre.

Pierre Bourdieu, akinek iskolaszociológiája a mai napig fontos kiindulópont a kritikai oktatásszociológusok számára, is relatív (és látszólagos!) autonómiáról beszél az oktatási intézményekkel kapcsolatban, s műveiből egyértelműen az olvasható ki, hogy a politikai-társadalmi kontextus erős hatással van arra, hogy miként veszi ki részét a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében az iskola. Michael Apple az oktatásszociológia és az oktatáspolitikai viszonyát boncolgatva egyenesen úgy ír: „valójában az, amit oktatásszociológiaként tartunk számon: konstrukció... határait olyan szereplők összetett „közpolitizáló” cselekményei alakítják, akiknek van kellő hatalmuk arra, hogy érvényt szerezzenek elképzeléseiknek és arra is, hogy meghatározzák: mi a szociológiai kutatás legitim tárgya, és mi nem az” (*Apple, 1996, 125–144. o.*).

A szakszociológiák művelése során, még ha nem is kerül szóba a közpolitika, valójában igen sokszor befolyással van a tanulmányozott területre. A szociológusok számára a közpolitika nemegyszer: vakfolt. A társadalom összetett ok-okozati viszonyrendszerében persze nem könnyű az elemzéskor a valóság komplexitását teljes mértékben követni (csúnya szóval: leképezni), és sokszor éppen a közpolitika az, ami kimarad a szociológiai magyarázatokból, amikor egy-egy társadalmi jelenséget vizsgálunk. Pedig valójában könnyen belátható, hogy közpolitikai folyamatok alakítják azt az intézményrendszert, azokat a pozíciókat, amelyeket vizsgál a szociológia. A közpolitika megkönnyíti, lehetővé tesz bizonyos eseményeket, helyzetbe hoz szereplőket, míg mások hangját elveszi, bizonyos pozíciókat leértékel; befolyással van nemcsak az intézményrendszer működésére, de a cselekvő egyének stratégiáira is. Stephan Ball is arra figyelmeztet, hogy az oktatáskutatás sokszor mintha megfeledkezne az oktatáspolitikáról, s a

tanárok, az iskolák kontextusuktól független tényezőknékné tünnek fel az elemzésekben (Ball, 1997, 265. o.).

Még érdekesebb a helyzet, ha nem „a szociológiára”, hanem „a szociológusokra” gondolunk, s az ő közpolitikához való viszonyukat firtatjuk. A szociológusok nagy része munkája során kapcsolatba kerül közpolitikákkal. Akár azért, mert nem hagyja figyelmen kívül az általam „vakfoltnak” nevezett jelenséget, vagy mert valamiféle „alkalmazott” szociológiai kutatásra kap megbízást. Néha a szociológus akadémiai kutatásai során olyan „szakértővé” vált, akinek a véleményére „adnak” a politikai résztvevők, s idézik, felhasználják a meglátásait, vagy kifejezetten felkérlik javaslatlételre. A „szakértelem”, a „szociológus mint szakértő” megjelenése és terjedése rokonítható ahhoz a jelenséghez, amelyet a közpolitika-elemző szakirodalom a 20–21. század fordulójára nézve a „szakértelem burjánzásának” (Maasen és Weingart, 2005) egyik aspektusaként írt le. A szociológus és a közpolitikai szakértő szerep kiegészítheti egymást, de szülhet szerepkonfliktust is. Agnes Van Zanten egy tanulmányában ebből a szempontból tüzetesen elemzi Pierre Bourdieu viszonyát az oktatáspolitikához (Van Zanten, 2005).

Az előbb utaltam arra, hogy a közpolitika tanulmányozása nem tartozik a „mainstream” szociológia kedvelt területei közé. A szociológiának ugyanakkor létezik olyan felosztása, amely egyértelműen kijelöli a közpolitika helyét a szociológiai tevékenységek sorában, tulajdonképpen elhelyezi a fő irányhoz képest. A 21. század elejének egy, a szociológiai önreflexiót illető fontos esszéjében Michael Burawoy négyféle szociológiát különböztet meg: professzionális szociológiát (ő ezt érzékeli „mainstream”-nek), kritikai szociológiát, valamint „közpolitikai” (policy sociology) és „köz”-szociológiát (public sociology) (Burawoy, 2006).

Burawoy cikkében elsősorban a „közszociológia” jelenségére reflektált, de négyes felosztásából világossá válik, hogy a közpolitikával foglalkozó szociológia szerves része annak, amit ő „szociológiai munkamegosztás”-nak nevez. Ebben a kategorizálási rendszerben a közpolitika szociológiája instrumentális típusú tudásként jelenik meg, amely egy-egy konkrét megrendelő érdekeit fogadja el szempontként. Burawoy felosztásában a közpolitikai szociológiában a tudás konkrét, az igazság pragmatikus, s az irányzat legitimitását a hatékonyság adja; a közpolitikai szociológia művelője a megrendelőnek tartozik elszámolással, célja pedig a közpolitikai beavatkozások lehetővé tétele, javítása. Miközben élesen különválasztja a különböző típusú szociológiákat, Burawoy hangsúlyozza a közöttük lévő kapcsolódási pontokat is, s igyekszik rámutatni arra, hogy nem „élhetnek egymás nélkül”. Evidensnek tekintett módon, a szociológia mindhárom további alfajának szüksége van a professzionális szociológia által termelt tudásra; de példákat hoz arra is, hogy a „négyféle szociológiai munkamódszer” ideális esetben csak domináns elkötelezettségeket jelent, s valójában szükségszerű az átjárás közöttük. Hangsúlyozza például, hogy az általa meglehetősen instrumentálisnak, és a fennálló uralmi viszonyok legitímálásához hozzájárulónak leírt közpolitikai szociológia is átválthat „kritikaivá”.

Meggyőződésem, hogy a közpolitika szociológiai elemzése ennél jóval erősebben is kapcsolódhat az „egyéb” szociológiákhoz; például a közpolitikai szociológiának egyben közszociológiának is kellene lennie, hiszen a hétköznapokban érzékelhető jelenségekkel, a közpolitika által érintett személyekre befolyással lévő döntési folyamatokkal foglalkozik. Az egyszerű halandókat a klasszikus szociológiai elméletalkotás világánál jobban érdeklik azok a kérdések, mint például az iskolaválasztás kérdése is, amelyeket maguk is alkalmaznak, amelyekkel kapcsolatban tudatosan konkrét cselekvéseket hajtanak végre.

A közpolitikával foglalkozó szociológia kapcsolata a kritikai szociológiával is jóval szorosabb lehet, mint ahogyan azt Burawoy felvázolja. Vannak, nem is kevesen, akik magukra mint kritikai közpolitikai szociológiát művelőkre tekintenek. Ők sokat hivatkoznak Jenny Ozga definíciójára, aki szerint az általa (is) művelt közpolitika-elemzésre jellemző, hogy „a szociológiai hagyományban vannak a gyökerei, történelmi kontex-

tusban vizsgálja tárgyát és elsősorban kvalitatív és megvilágító erejű technikákkal él” (Ozga, 1987, 144. o.).

Nemcsak a kvalitatív technológiák használata, de a történelmi kontextus hangsúlyozása is arra figyelmeztet, hogy a „közpolitika szociológiája” itt jóval többet jelent, mint a Burawoy által leírt, hatékonyságelvű, alkalmazott szociológiai kutatási irány. És nagyon is úgy tűnik, hogy a 21. század elején egyre-másra születtek olyan közpolitikákat szociológiai perspektívából vizsgáló művek, amelyekre jóval inkább volt jellemző, hogy „uralom”, „érdek”, „diskurzus”, „egyenlőtlenség”, a „hogyan működik” fogalmaival operáltak és ezek a kérdések érdekelték őket, semmint a Burawoy által hangsúlyozott hatékonysági, megvalósíthatósági szempontok.

Azt gondolom, hogy a kritikai szemlélet az, amely leginkább létjogosultságát adja a közpolitikák szociológiai elemzésének. Ez adja ugyanis biztosítékát annak, hogy a közpolitikák szociológiai elemzése meghaladja a merő instrumentalizmus által felvetett kérdéseket és ne pusztán ezekre keressen választ.

Áttekintő művében a közpolitikai elemzéseket több dimenzióban felosztó Dunn (Dunn, 1981) prospektív és retrospektív közpolitikai elemzéseket különböztet meg. A prospektív elemzések megelőzik a közpolitikai lépéseket; a szerző szerint ezeket főként közgazdászok, döntéskutatók, rendszerelemzők készítik.

A retrospektív elemzéseket ezzel szemben nem érdeklik a specifikus és befolyásolható közpolitikai célok, hanem a „közpolitikák” okait és következményeit írják le, s viszonylag általános problémákat vizsgálnak. Ezek az elemzések, írja Dunn, olyan információt szolgáltatnak, ami segít megérteni a problémát, de nem mutat rá arra a jól kézzelfogható közpolitikai változóra, amin változtatni érdemes a probléma megoldásának érdekében. Éppen ezért a retrospektívnek nevezett elemzések ritkán mutatnak fel olyan eredményeket, amelyek közvetlenül felhasználhatók lennének a döntéshozók számára. Nem meglepő tehát, hogy a döntéshozók közvetlen szempontjából a prospektív elemzés a hasznos; ugyanakkor hosszútávon legalább ugyanilyen fontosak a retrospektív elemzések, hiszen ezek tudnak tényleges információkat nyújtani egy közpolitikai folyamat átfogóbb eredményeiről, és képesek lehetnek új fogalmi kereteket ajánlani a policy-folyamatok megértéséhez.

A „közpolitika szociológiája” a fentiekben leírtak alapján nyilvánvalóan a retrospektív elemzések kategóriájába esik, s a hatékonysági, stabilitási szempontok helyett alapvető értékek közötti választásokként, kommunikatív aktusként, problémakonstrukcióként és már-már véget nem érő folyamatként tekint a közpolitikákra. Ám ez a komplex valóságértelmezése valóban nehézkessé teszi az egyszerű kérdésekre adható egyszerű válaszokhoz való viszonyát.

Kicsit olyasmi ez, mint amikor a klasszikus viccben egy részeg ember éjszaka körbe-körbe jár egy lámpa körül, s amikor egy járókelő megkérdezi, hogy mégis mit csinál, elmondja, hogy elvesztette a lakáskulcsát, és azt keresi. A járókelő megkérdezi, hogy itt vesztette-e el, a részeg erre azt válaszolja, hogy nem, hanem még valószínűleg öt buszmegállóval korábban valahol. Erre érkezik az adekvát kérdés: „akkor miért itt keresi?”, s a még adekvátabb válasz: „Mert csak itt van világos.”

A viccben leírt helyzet voltaképpen nagyon pesszimista, hiszen végső konklúziója az, hogy a lakáskulcsot semmiképpen sem lehet megtalálni. Ha világosban keresi az ember, akkor azért, mert nem jó helyen; ha visszamenne a jó helyre (amiről nem lehet pontosan tudni, hogy hol van), akkor azért nem találná, mert sötét van.

A társadalmi valóság komplexitásával is valami hasonló a helyzet. El kell fogadnunk, hogy a megismerés teljessége esélytelen. Megtehetjük, hogy redukáljuk a komplexitást; ekkor bevezethetünk olyan eszközöket, amelyek hasonlóan az utcai lámpára: legalább megvilágítanak bizonyos részleteket, leegyszerűsítik a komplexitásában megoldhatatlannak látszó feladatot; vagy sötétben tapogatózva elindulhatunk valahova, amiről nem

tudjuk, hogy hol van, de tudjuk, hogy ahol most vagyunk, ott nincs az, amit pontosan keresünk. Mindkét esetben találkozhatunk nagyon érdekes dolgokkal, amelyek közelebb vihetnek a célunkhoz, és (sok minden egyéb mellett) a valóság komplexitásáról alkotott elképzelésünk is befolyásolja, hogy melyik megoldást választjuk.

A kritikai közpolitika-kutatás a komplexitást hangsúlyozza. Stephen Ball a közpolitika szociológiájával kapcsolatban felhívja a figyelmet az éles ellentétre a között a szemlélet között, amely „a közpolitikákat tisztának, absztraktoknak és stabilnak tekinti, és aközött, amely szerint a közpolitikák így-úgy összerakottak, befejezetlenek, nem koherensek és instabilak” (Ball, 1997, 265. o.). A befejezetlenségnek, instabilitásnak ez a belátása közelebb visz ugyan a valóság megragadásához, de távolít attól, hogy egyszerű és felhasználóbarát válaszok szülessenek egy mégoly türelmes és érdeklődő, ámde határidők és költségvetési zároszavazások által sürgetett döntéshozó számára.

A döntéshozók számára praktikus haszonnal kecsegtet például a közpolitika ciklikus felfogása. A ciklikus szemlélet a közpolitika kialakulásának különböző szakaszait különbözteti meg egymástól. Ebben a megközelítésben a közpolitika-alkotást hagyományosan egy olyan ciklikus történésként szokás ábrázolni, amely az alábbi öt szakaszból áll: 1. problémadefiníció; 2. közpolitikai napirend (agenda) kidolgozása 3. törvényalkotás, szabályozás; 4. implementáció; 5. reflexió, értékelés. A közpolitika szociológiai jellegű kutatásai során ugyanakkor ez a ciklikusság sehogyan sem akarja megmutatni magát; a kutató, ha tényleges mechanizmusokkal kíván foglalkozni, ritkán bukkan nyomára éles határoknak a ciklusok között, nehéz nem észrevennie, hogy a ciklusok sorrendje sokszor esetleges, hangsúlyaik eltolódnak; a fontos történések néha valahol a „cikluson kívül” történnek.

A hagyományos ciklikus elképzelésben fontos szerepet kap a „problémadefiníció”. Ugyanakkor hiba volna a közpolitikákra kizárólag mint problémák megoldására létrejövő erőfeszítésekre tekinteni. A közpolitikák szerepe nem pusztán a problémák „megoldása”. Nemcsak azért, mert a közpolitika a hétköznapi valóságban legalább annyira generál bizonyos problémákat az érintett szereplők számára, mint amennyire megold másokat; hanem azért is, mert legalább ilyen fontos tulajdonságuk a közpolitikáknak, hogy átalakítják és megalkotják azokat a jelentési mezőket, amelyeken belül az aktorok problémákat észlelnek, és (re)definiálják problémáikat, és kipróbálják az általuk favorizált megoldásokat. Tehát „a közpolitika-alkotás nem a probléma megoldása, hanem a problémák új reprezentációjának konstruálása, amely létrehozza ezen problémák kezelésének társadalmi-politikai feltételeit, és ekképpen strukturálja az állam cselekvését” (Muller és Surel, 1998, 31. o.). A közpolitikák problémamegoldás helyett inkább „jelentést adnak a világnak”, abban az értelemben, hogy ez a társas konstrukciós folyamat mindig kombinálja a kezelendő problémáról való elgondolást a közpolitika által segített társadalmi csoport képéről és a társadalmi változásról alkotott elgondolással.

Kifejezetten a probléma-központúság elleni érvként jelent meg a ciklikus elképzelésben a „napirend-kialakítás”-ként nevezett szakasszal kapcsolatban Kingdon „lehetőség-ablak” elmélete (Kingdon, 1984). Kingdon arra tett kísérletet, hogy megmagyarázza: hogy lehet, hogy bizonyos problémák kiválóan közpolitikai válaszokat, míg mások nem. Meglátása szerint a közpolitikai napirendre kerülést leginkább úgy lehet magyarázni, ha három különböző, egymástól függetlenül létező áramlatot különböztetünk meg egymástól: a problémák áramlatát, a megoldások áramlatát és a politikai áramlatot. A problémamegoldó közpolitikai megközelítéssel ellentétben Kingdon szerint a „megoldások” nem azért születnek, hogy specifikus problémákat orvosoljanak velük, és nem is a problémák hívják elő őket. A fenti áramlatok egymástól függetlenül léteznek, de egy problémának (pl. munkanélküliség; oktatási mérési eredmények) csak akkor van esélye napirendre kerülni, ha létezik egy potenciálisan jó megoldás is a probléma kezelésére, és a politikai szabályok és a politikai élet jellegzetességei egymásra vetülnek, tehát, ha a három áramlat egy adott

ponton találkozunk, s ekképpen megnyit egy „lehetőségablakot” (window of opportunity). Ezek a lehetőségablakok Kingdon szerint viszonylag rövid ideig vannak nyitva.

A közpolitikai szociológiai megközelítés a közpolitika-alkotásra mint társadalmi folyamatra tekint, azaz abból indul ki, hogy a közpolitika-alkotásra hatással van az a társadalmi kontextus, amelyben létrejön, valamint hogy a közpolitika-alkotás megértése során nem tekinthetünk el attól a fontos tényről, hogy a közpolitikák fontos aktorok interperszonális kapcsolataiban, alkuk és kompromisszumok keretében jönnek létre és formálódnak.

A kormányzás és a közpolitika-alkotás szakirodalma az elmúlt évtizedekben hangsúlyozza, hogy a 20. század végére megváltozott az a kontextus, amelyben a kormányzás zajlik. A komplex társadalmi-gazdasági viszonyrendszerek miatt a modern demokratikus államok és kormányaik már nem olyan központi szereplők, akik egymagukban képesek lennének akarataikat megvalósítani, sok másik szereplő érdekével kell számolniuk a komplex döntési folyamatok során.

A ciklikus felfogáshoz képest Stephan Ball például „közpolitikák” helyett „közpolitikai pályáivekként” (policy trajectory) igyekszik elképzelni a kutatás tárgyait. Ball szavaival: „a közpolitikai pályáivekben gondolkodó perspektívát a közpolitika dinamikája érdekli... Ez a perspektíva a közpolitikák fejlődési, változási és hanyatlási módjait, valamint inkohereenciáit vizsgálja időben és térben. Itt a közpolitika-alkotás olyan folyamat, amely a jelentésért folytatott küzdelmek terepén zajlik; diskurzuspolitika” (Ball, 1997, 266. o.).

Ball hangsúlyozza, hogy a közpolitikák lehatárolatlanok. „Amikor egy »közpolitikára« fókuszálunk, készségesen elfelejtjük, hogy közben léteznek egyéb közpolitikák is, s egyik létrejötté ösztönözheti vagy éppenséggel gátolhatja egy másik létrejöttét vagy megvalósulását” (Ball, 1997, 267. o., saját fordítás).

Az elsősorban a frankofón területen elterjedt közcselekvés (action publique; *Comaille*, 2004) koncepciója pedig azt hangsúlyozza, hogy a központi döntéshozó szerveken kívül nagyon sokféle aktornak van jelentős szerepe a közpolitika kialakulásában, és hogy attól a társadalmi kontextustól sem szabad eltekinteni, amelyben a közpolitikát létre kívánják hozni, és amely alapvetően befolyásolja a közpolitikai lehetőségek tárházát.

A közpolitika-alkotás hosszas és bonyolult folyamat tehát, és a fenti elméletek amellett érvelnek, hogy a közpolitikát nem érthetjük meg, és nem modellezhetjük helyesen, ha pusztán a döntés megszületésének pillanatát és a vonatkozó törvényi normát tartjuk szemünk előtt. Csak leszűkített értelmezést tesz lehetővé, hogyha a döntéshozatali folyamatot felülről lefelé irányuló, lineáris szabályozási láncolatként vizsgáljuk (erről bővebben lásd *Delvaux* és *Mangez*, 2008). A közcselekvés szociológiája a közpolitikát időnként lényeges váltásokkal – paradigmaváltásokkal – tekintett, mégis alapvetően apró változások nyomán alakuló folyamatként tekinti, amelynek megértése nem lehetséges a közpolitika-alkotás társadalmi kontextusának figyelembevétele nélkül. A közcselekvési megközelítésben fogantak azok az elképzelések, amelyek egyenesen amellett érvelnek, hogy a közpolitikák már csak azért sem szakaszolhatók, mert voltaképpen sohasem beszélhetünk végleges közpolitikáról: azok mindig lezáratlanok, és állandó változásban vannak, hiszen a „lezárási szakaszban” voltaképpen kiigazítás, új program megalapozása történik.

Ugyanakkor a közpolitika ciklikusságának elképzelésén alapuló közpolitikai elemzést olyan kritikák is érik, amelyek ezt a fajta elemzést túlzottan instrumentálisnak, a közpolitika diszkurzív jelentőségét figyelmen kívül hagyónak érzik. Rosen (2009) például arra hívja fel a figyelmet, hogy a közpolitikák instrumentális szemlélete mellett inkább a közpolitikák szimbolikus jelentőségére kell koncentrálni, mivel a közpolitikákkal a döntéshozóknak sokszor nem is az az elsődleges céljuk, hogy megoldjanak egy adott problémát, hanem az, hogy átformalják a probléma társadalmi reprezentációját, azaz megváltoztassák a problémával kapcsolatos beszédmódot és közhangulatot.

A szociológia mint közpolitikai elemzés: vizsgálati dimenziók¹

A továbbiakban azokat a fontos szempontokat, területeket, szinteket fogom áttekinteni, amelyek szükségesek a közpolitikák társadalomtudományos vizsgálatához.

Közpolitika és irányítás

Noha a jogszabályalkotást a közpolitika szociológiája is lényegesnek tekinti, a szabályozás hagyományosan elemzett módjai mellett figyelembe veszi ugyanakkor az egyéb szabályozási eljárás módokat, amelyek egyszerre több irányból (külső irányítás és önszabályozás), különböző kormányzási szintek találkozásában (nemzetközi, nemzetek feletti, nemzeti, regionális, kistérségi, helyi) és különböző szektorokat összekötve (kormányzati, félkormányzati, önkormányzati és nem-kormányzati) fejtik ki hatásukat.

A hagyományos ciklikus megközelítésben a közpolitika-alkotás fontos színtere az államigazgatás: a különböző törvényhozó, igazgatási testületekben zajlanak a ciklus „szakaszai”. A szakaszolhatósági elképzelés könnyen beleilleszthető a klasszikus, még Max Weber által felvázolt bürokratikus igazgatási rend ideáltipikus modelljébe. A közpolitika szociológiai megközelítése azonban fenntartásokkal kezeli a klasszikus bürokráciaelméletet, s jóval inkább igaz rá, hogy a bürokráciakritikák köpönyegéből bújít elő. Amennyiben ugyanis a közpolitikák vizsgálatokor nem esünk abba a hibába, hogy kizárólag a formálisan rögzített eljárásokat vizsgáljuk, akkor gyakran nem találkozunk sem az aktaszerűség, sem a racionalitás, sem a szabályozottság jeleivel. Éppen ellenkezőleg: lépten-nyomon bürokratikus diszfunkciókba, a formális és informális erőviszonyok és a legkülönfélébb érdekek között megnyilvánuló harcokba ütközünk.

De nemcsak a szervezetszociológusok számára közhelynek számító bürokráciakritikák ismerete gondolkodtat el arról, hogy egy-egy közpolitikai történéssorozat vizsgálatokor mennyire szabad kizárólag a bürokratikus igazgatás ügymenetére és ennek írásos/formális nyomaira (törvényi szöveghelyek, rendeletek) hagyatkozni a vizsgálatkor.

A szakpolitika-alkotás irányítási eszköztárában végbemenő egyik igen jelentős változás az volt az elmúlt néhány évtizedben, hogy a hagyományos bürokratikus eljárási formák továbbélése mellett más logikán nyugvó, újszerű irányítási módok és formák jelentek meg, s ezek egyre nagyobb befolyást nyertek a közpolitikai térben. Sokszor éppen a bürokratikus eszközök kudarcai után fedezték fel a döntéshozók és tanácsadók maguknak ezeket a reményt keltő eszközöket, amelyek a közvettebb, ám hatékonyabb irányítás lehetőségével kecsegtetnek. Az új eszközök közül jó néhány eredetileg a nemzetek feletti közpolitikai térben (pl. OECD, EU, Világbank stb.) született meg, s első sorban arra hivatottak, hogy az egy-egy közpolitikai területről előállított tudástermelés révén ösztönözzék a nemzeti kormányokat, hogy a nemzetközileg vagy a nemzetek feletti szervek által elvárt normákhoz igazítsák működésüket. Ezekkel a közvetett eszközökkel kapcsolatban a közpolitikai elemző szakirodalom „puha” kormányzási eszközökről beszél (pl. *Grek és mtsai*, 2009), hiszen alapvetően nem kötelező érvényű előírások formájában, hanem diskurzusalakító erejüknek köszönhetően tesznek jelentőségre szert a nemzeti oktatáspolitikai térben. A nemzetek feletti szervek „puha” eszközei mellett a nemzeti oktatáspolitikai térre is egyre inkább jellemző, hogy az elérni kívánt célokat sokszor közvetett módokon, különböző, nem jogszabályi eredetű szabályozóeszközök (pályázatok, benchmarkok, indikátorok, jó gyakorlatok terjesztése stb.) felhasználásával igyekeznek kikényszeríteni, ezért ezeket (egyéb jellegzetességeiktől függően) neo- vagy posztbürokratikus irányítási eszközöknek nevezzük (*Maroy*, 2007). Persze itt érdemes megjegyezni, hogy az „új” eszközök megjelenéséről beszélve nem gondolhatjuk, hogy ilyen típusú irányítási eszközök ne léteztek volna a modern államigazgatás megjelenését

megelőzően is. Hiszen Michel Foucault például a modern állam genealógiájának vizsgálatában a 18. századdal kapcsolatban beszél a „kormányzás taktikájának” (*Foucault, 1998, 113. o.*) megjelenéséről, azaz arról, hogy megjelenik az a gondolat, hogy nem a törvény útján, hanem praktikus taktikák révén – azaz különböző közvetett eszközökkel lehetséges a leginkább a kormányzás.

A neobürokratikus törekvések összefoglaló jellemzésére alkalmas az „új közmenedzsment” (‘New Public Management’, NPM) fogalma. Az NPM eljárásait a politikai aktorok a vállalati irányítás eszköztárából (pl. indikátor, jó gyakorlat, protokoll, benchmarking) kölcsönzik, a hatékonyság maximalizálására törekvő piaci szemléletű irányítási elveket egyre szélesebb körben alkalmazzák a közszektorban (*Hood, 1991*). Az új közmenedzsmentben a hagyományos bürokratikus irányítási szemlélet találkozik a hatékonyságra való törekvéssel. A neobürokratikus eljárások jellemzője, hogy ellentétben a hagyományos, elsősorban törvénykezésalapú szabályozási eljárásokkal, az elérni kívánt célokat nem vagy nem pusztán jogszabályok útján, hanem sokszor közvetett módokon, különböző, nem-jogszabályi eredetű szabályozó eszközök (pályázatok, benchmarkok, jó gyakorlatok terjesztése, stb.) beiktatásával kényszeríti ki. Mindez jellemzi a neo-bürokratikuságtól megkülönböztetendő posztbürokratikuságot is, ebben a szemléletben ugyanakkor az ellenőrzés, a kikényszeríthetőség szem előtt tartása mellett fontos szerepet kap a koordináció, a kooperáció és a hálózatosság is.

A bürokratikus szabályozás esetében a szabályozó erő a hierarchiában betöltött pozícióhoz köthető. Az eljárások standardizáltak, írott szabályok rögzítik őket, ami gyakran vezet rutin eljárások kialakulásához, a hangsúly a külső és a közvetlen ellenőrzésen van. A posztbürokratikus szabályozás esetében, mivel a legtöbb feladat és tevékenység erősen tagolt, döntő szerepe van a koordinációnak; az irányítást nem egy külső ellenőrző szerv kényszeríti ki, az ellenőrzési feladatokat delegálják, a bizalom és a személyes elkötelezettség kulcsszerepet kap. A posztbürokratikus szabályozásban az információ és a tudás szerepe felértékelődik a közpolitikai folyamat során. A posztbürokratikus oktatás-irányításra szolgáltató példát a kvázi-piacok (szabad iskolaválasztás) és az értékelő állam (mérés-értékelés, elszámoltathatóság) egyre erősödő szerepe az oktatásban.

Christian Maroy fogalmazta meg azt a hipotézist, amely a bürokratikus és a posztbürokratikus szabályozás közti elmozdulással foglalkozik: eszerint a szakpolitikai folyamatokban egyre jellemzőbb tendencia a posztbürokratikus szabályozási eljárások megjelenése (*Maroy, 2007*).

A szakirodalom a posztbürokratikus szabályozóeszközöknek legjelentősebb típusaként tekint az úgynevezett információs típusú szabályozóeszközökre. Ezek új tudásformák termelése, bevezetése és elterjesztése révén járulnak hozzá a közpolitikai szabályozáshoz. Abban a meggyőződésben, hogy a mérés, az információszerzés javítja a kormányzás hatékonyságát, a döntéshozók egyre részletesebben informálódnak a közpolitikai területek különböző aspektusairól. A posztbürokratikus szabályozásban az információ és a tudás maga is szabályozó tényezővé válik: a mérési, értékelési eredmények például a közpolitika érintettjeit informálják saját működésükről, lehetővé teszik a mások működésével való összehasonlítást, és arra is hivatottak, hogy elősegítsék a működés megváltoztatását (hatékonyabbá tételét) is.

A továbbiakban a tudást mint a közpolitikai szabályozás egyre inkább felértékelődő eszközét tanulmányozom részletesen.

Tudás és (köz)politika

A tudás mint társadalomigazgatási tényező szerepe fokozatosan értékelődött fel az elmúlt évtizedek során. A modern társadalmak kialakulását vizsgáló művében Wagner (1994) hivatkozik arra a szociológia által jól ismert jelenségre, hogy a társadalmi bizalom vagy a társadalmi biztonság hagyományos formái felbomlottak a modernizációs folyamatok hatására. Wagner szerint ebben a modernizációs folyamatban a társadalomtudományok segítségével az objektivitásra törekvő tudás vált a hagyományos formák helyett olyan fontos osztályzási kritériummá, amelyen keresztül a modern individuum felügyelhető és szabályozható. A tudás azonban nem a természet lágy ölén terem, hanem társadalmi konstrukció. Kétféle elképzelés létezik arról, hogyan keletkezik és hogyan jelenik meg a közpolitika-alkotásban. Az első, „hagyományosabbnak” nevezhető elképzelés szerint, amelyet Gibbons és szerzőtársai (*Gibbons és mtsai*, 1994) 1. típusú tudástermelésnek neveznek, tudás és politika kapcsolata egyirányú: a hagyományos diszciplináris keretek között termelt tudást a politika – ha kívánja – felhasználja. Gibbons és szerzőtársai szerint tudás és politika fenti, lineárisnak elképzelt kapcsolata helyett a 20. század közepétől a közpolitika-alkotás valósága sokkal inkább a 2-es típusúnak nevezett tudástermelési modellel ragadható meg. Eszerint a tudástermelés jellemzően interdiszciplináris, problémaorientált és kontextusfüggő, vagyis a politikával kölcsönös függésben jön létre, reagálva arra a politikai elvárásra, hogy a kutatás politikailag releváns témákat feldolgozva, könnyen alkalmazható tudást, tudásokat állítson elő.

Érdemes különbséget tenni a különböző típusú tudások között is. Megkülönböztetünk tudományos, laikus (a közpolitika érintetteinek tudása), hallgatólagos (nem verbalizált, gyakorlatban szerzett és továbbadott tudás esetünkben pl. az államigazgatás működéséről) és gyakorlati (pl. a döntéshozó terepismerete) tudásokat. Egy-egy közpolitika esetén mindezen tudásokat és tudások hordozóit érdemes figyelembe vennünk.

A tudás nem függetleníthető létrejöttének körülményeitől: a tudás sem objektív és hatalommentes. Ellenkezőleg, aszimmetrikus hatalmi viszonyok közepette jön létre, érdekektől vezérelt, társadalmilag beágyazott, és egyenlőtlenségektől terhelt.

A tudás nem is állandó. A személyközi interakciók egyik közegből a másikba történő áramlása során más és más formában, más és más jelentésárrnyalattal jelenik meg. A tartalom a közvetítés folyamán szükségképpen módosul, vagy legalábbis más és más aspektusai válnak hangsúlyossá.

A tudásra mint a kormányzás fontos eszközére irányuló elképzelések nem új keletűek, s nem is állítják azt, hogy ez a jelenség csupán az elmúlt évtizedekben jelent meg a kormányzási eszköztárakban. Michel Foucault a statisztikák kormányzási szerepének elemzésekor például egészen a 17. századig megy vissza okfejtései során (*Foucault*, 1998). Max Weber pedig kifejezetten a tudást tartja a racionalizáció, az ő szóhasználata szerint „a világ varázstalanítása” fontos eszközének. Ugyanakkor az a folyamat, amelynek során a tudás politikával kapcsolatos szerepe fokozatosan értékelődött fel, a 20. század második felében nemcsak erőteljesebbé, hanem a politikai diskurzusban is explicitté vált, és egyre hangsúlyosabb szerepet kapott.

Ezzel kapcsolatban érdemes felidéznünk Jürgen Habermas téziséit a modern kapitalista társadalmak legitimációs válságairól (*Habermas*, 1994). Habermas azon a véleményen van, hogy a modern kapitalista államokban a 20. század második felére felbomlottak azok az alapvető ideológiai összetartó erők és értékrendek, amelyek korábban biztosították a hatalom legitimitását az alattvalók/polgárok körében. Habermas azt állítja, hogy a legitimációs krízis ellensúlyozásaképpen több új jelenség született, ezek egyike a jóléti állam, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, hogy a politikai élet egyre erőteljesebb és aprólékosabb szabályozása (ez tulajdonképpen a weberi bürokratikus legitimitásemélet felfokozásaként is értékelhető) is ennek az újfajta legitimációs kényszernek köszönheti

létét. Ha, követve Habermas gondolatmenetét, a világnézetek és az ideológiák immár nem szolgálnak kellő legitimitással a politika számára, akkor nyilvánvalóan fokozottan igaz ez a jelenség a szakpolitika-alkotásra nézve. Valószínűleg éppen ezzel a jelenséggel köthető össze az, hogy a tudás mint a szakpolitikákat legitimáló eszköztár ekkoriban válik a közpolitikai diskurzus hangsúlyos elemévé. A 20. század 70-es, 80-as éveiben Nyugat-Európában és az angolszász világban egyre inkább tapasztalható volt a „társadalom mérnökeibe vetett bizalom” gyengülése, s, elsőként az angolszász közpolitikai szintéren, megjelent az az igény, hogy a közpolitika-alkotás ne tervezésen, hanem azon alapuljon, hogy „mi működik” (Davies HTO, Nutley SM, Smith PC, 2000). Ily módon alakult ki a „tényeken/bizonyítékokon alapuló közpolitika-alkotás” fogalma, amely egyértelmű módon demonstrálja a tudásra irányuló közpolitikai igényt, s amelyre az egyik legismertebb példa a „No Child Left Behind” amerikai programja, amely a tanulói eredményességet mérve, tehát az oktatási rendszer működésének konkrét, számszerűsíthető bizonyítékai alapján értékelte az intézmények munkáját, és megpróbálta a kutatási eredmények alapján eredményességüket növelni. A bizonyítékon alapuló közpolitika-alkotás sok helyen egyértelmű modernizációs törekvésekkel fonódik össze.²

A tényeken alapuló oktatáspolitikai iránti igény a hazai közoktatás-politikai diskurzusnak is bevett részévé vált az elmúlt évtizedek során (*Halász, 2009*). A módszer megfogalmazói nemcsak a tervezéssel állítják szembe a működőképességet, hanem az ideológián alapuló közpolitika-formálással a tudáson alapuló közpolitika-alkotást is, azaz a tudáson alapuló közpolitika-alkotást implicite ideológiamentesnek tételezik fel.

A közpolitika szociológiájával foglalkozó szakirodalomban számos példát találunk azonban arra, hogy a tudás és a számok nem minden esetben jelentik egyben az objektivitás biztosítékát is. Gauthier és Gouvello (2010) a francia közoktatás-politika tanulmányozása során például arra a következtetésre jutott, hogy a francia oktatási kormányzat számára, amely elsősorban a már rendelkezésre álló igen kiterjedt és nagy mennyiségű statisztikai adatot használta fel döntései megalapozásához a szerzők által vizsgált közpolitikai folyamatban, a statisztikák létrehozásának és felhasználásának elsődlegességét más tudásformákhoz képest nem az objektivitásukba vetett hit, hanem leginkább pusztán az magyarázza, hogy létrehozásuk egyszerű és relatíve gazdaságos. A számok mindenhatóságával kapcsolatban nem árt észben tartanunk azt sem, hogy a rendelkezésre álló felhalmozott tudást, amelynek egésze esetleg valóban akár pontos képet is adhatna egy-egy szakpolitikai területről, a legtöbbször, akár ideológiai, akár pusztán praktikus okokból, valójában csak igen szelektíven használják fel.

A tudás létrehozását és felhasználását torzíthatják további tényezők is. Franciaországban például a már említett hatalmas mennyiségű adatot maga az állam gyártja. Emiatt az állami szereplők igénye kifejezetten alacsony arra, hogy a bőségesen rendelkezésre álló adatok mellett további, nem állami forrásból származó tudásokat, kutatási eredményeket keressenek és vegyenek figyelembe. Ilyen esetekben a tudás könnyen válik túlegyszerűsítetté, a tudástermelés pedig könnyen válhat pragmatikus megfontolások által befolyásolttá (*Gauthier és Gouvello, 2010, 64–66. o.*).

A rendelkezésre álló statisztikák felhasználása társadalmanként különbözhet sok egyéb tekintetben is: miközben a legtöbb társadalomban az adatok, statisztikák formájában rendelkezésre álló tudás egyik fő célja az átláthatóság és az elszámoltathatóság, és ezért ezek teljesen nyilvános adatok, más esetekben, például a már többször idézett Belgium esetében, ahol a „diszkréció logikája” a társadalom osztoztóságából következik, az adatok nyilvánosságra hozatala elé sok akadály gördül. Hasonlóan nem volt mindig evidens Magyarországon sem, hogy az Országos Kompetenciamérés adatai például nyilvánosságra kerülhetnek-e vagy sem.³

Ugyanakkor, ha az adatok nyilvánosak, akkor a belőlük kinyerhető tudás nemcsak a döntéshozókat informálja annak érdekében, hogy bölcs döntéseket tudjanak meghozni,

hanem a döntésekben érintettek elé is tükröt tart: sokszor másokkal való összehasonlítás formájában, az érintettek által korábban figyelembe nem vett vagy fontosnak nem tartott kritériumok alapján informálja őket saját működésükről, s ezáltal ösztönzi őket jövőbeni cselekvésekre.

Az ilyen eszközöket tudásalapú szabályozó eszközöknek nevezi a szakirodalom (Salamon, 2002), s fő funkciójuk, hogy egy bizonyos fajta, jól körülhatárolható tudást terjesszenek el annak érdekében, hogy az adott közpolitikai tér szereplőinek viselkedését befolyásolják. A tudás alapú szabályozó eszközök sok esetben számok formájában jelennek meg. A számok oktatáspolitikai jelentősége elsőként a nemzetközi térben mutatkozott meg, s ennek nyomán a „kilencvenes évektől kezdve a rangsorolás és a különböző összehasonlító adatsorok az oktatási szervezeteken belüli innovációk és változások fontos közpolitikai eszközeivé váltak” (Steiner és Khamsi, 2003, 2. o.).⁴

Vajon ezáltal létrejön-e a tényeken alapuló közpolitika-alkotást hirdető döntéshozók és tanácsadók által megálmodott, ideológiamentes (és pragmatikus) döntéshozatali folyamat? Aligha, elég, ha arra gondolunk, hogy mit mondanak a „tudás alapú társadalmak”, az „információs társadalom” szociológiai elméletei az adat, az információ és a tudás fogalmai közötti különbségekről, amikor is hangsúlyozzák ezek kontextusfüggőségét. Információ ugyanis éppen azért jöhet létre, mert valamilyen különbség hordozójaként jelenik meg egy adott rendszer egyéb elemeihez képest, s a rendszer szabályainak megfelelő módon van kódolva. Ezek szerint az elgondolások szerint az információ, s az ezen alapuló tudás tehát rendszer-függő, csak az adott rendszeren (pl. az orvostudományon) belül lehet értelmezni, s nem jöhet létre a különböző rendszerek közötti, torzítások nélküli információcsere. Amint egy másik rendszerbe kerül át az információ, ott pusztán adattá válik, amelyet ez a rendszer a saját szabályainak megfelelően kódol újra, s így válik új információvá (Nassehi és mtsai, 2007). Azaz, a fordítási folyamat során az információk, még ha „régis nevükön” is illetik őket, valójában megváltoznak: nem ugyanazt a jelentést hordozzák a különböző tudásterületeken belül. Ilyesmire az oktatás területén szemléletes példát nyújtanak a különböző pszichológiai eredetű elnevezések, amelyek azonban az oktatási közegbe átemelődve tanulási problémákká kódolódnak át. Legtöbbjük nem kizárólag iskolai, hanem orvosi kategóriaként jelenik meg a hétköznapi használat során, s úgy tűnhet, mintha a terminológiát a gyógypedagógia, majd az általános iskola látszólag csak mintegy kölcsönvette volna azáltal, hogy alkalmazni kezdte (idetartoznak a fogyatékosok, pszichiátriai zavarok, motoros diszfunkciók, s a részképességszavarok is). Nikolas Rose szerint ugyanakkor például maga a „fejlődés”, illetve a „normális fejlettségi szint” pszichológiai fogalmai is sokat köszönhetnek az iskolának mint olyan intézménynek, amelyben lehetségessé vált egyszerre sok hasonló korú gyermek vizsgálata, s eredményeik egymáshoz képesti elemzése. Hiszen az, hogy mi tekinthető normálisnak, s mi az ettől való eltérésnek, csak bizonyos esetszámon felül, megfelelő számú „átlagos” eset jelenlétében világlik ki, s csak így válnak a gyakorlatban is alkalmazhatóvá, s statisztikailag értelmezhetővé a rendellenességek leírására szolgáló kategóriák (Rose, 1996).

Míndez ismét csak óvatosságra kell, hogy intsen azokkal az elképzelésekkel kapcsolatban, amelyek a tudás és a számok mindenhatóságát, de-ideologizálhatóságát hangsúlyozzák.

A számok objektívitasába vetett hittel kapcsolatban szintén érdemes Nikolas Rose-t idéznünk. Rose arra figyelmeztet, hogy az objektívitas látszatát hordozó számok valójában éppoly értékterheltek lehetnek, mint bármely, más alapokon nyugvó közpolitika-alkotás: „a számok teszik lehetővé és ellenőrizhetővé a kormányzás modern formáit [...]”. Nemcsak a számok tűnnek egyre nélkülözhetetlenebbnek a politika és a kormányzás számára, de egyben újrarájzolják a politika és az objektívitas közötti határvonalat is, amennyiben az ítéletek meghozását, a prioritások kijelölését és a források elosztását

automatikusan meghatározó technikai mechanizmusokként tűnnek fel” (Rose, 1999, 198–199. o.).⁵

A „politikus számok” (Rose i. m.) avagy a „számok általi kormányzás” (Grek és Ozga, 2008) felé történt elmozdulás legszembetűnőbb példája az OECD PISA-vizsgálata, amely egyszerűen megfogalmazott üzeneteivel és könnyen kommunikálható eredményeivel tett már-már egyeduralomra szert a nemzetközi, és számos nemzeti oktatáspolitikai diskurzus-térben.

De nemcsak adatbázisokon és számokon keresztül tud a tudás érdemben befolyásolni egy-egy közpolitikai területet. Erre példa a 2000-es évek elején Skóciában létrejött „integrált gyermekügyi szolgáltatások” megszületése, amelynek egyik fontos lépéseként a létrejövő integrált tudás felülírta a hagyományos, gyermekekkel kapcsolatos (pl. közoktatásra, szociális, egészségügyi szektorra tagolódó) tudások struktúráját, s ekképpen a létrejövő „új tudás” alapvető hatással van a közpolitikai gyakorlatra is: az elszámoltathatóságot központba állító új közpolitikai elképzelés tulajdonképpen az új tudás megjelenésének és terjedésének köszönhetően tud a gyakorlatban megvalósulni a kutatási beszámolók szerint (Grek és mtsai, 2009, 16–17. o.).

A tudás- és ismeretszerzési akaratnak az intézményrendszer, a különböző aktorok egyszerre lehetnek tárgyai és alanyai is. Az oktatás esetében a mérés-értékelési rendszerekben az iskolák, a tanárok, diákok a központi oktatásirányítás számára leginkább az összehasonlítás, a rangsorállítás *tárgyai*. Ugyanakkor a mérési eredmények értékelését, azok továbbgondolását nem pusztán az oktatásirányítás végzi, hanem maguk a mérések tárgyai is egyre inkább foglalkoznak ezekkel: saját eredményük megismerése fontos részévé válik a tevékenységüknek. Ily módon akképpen válnak ellenőrizhetővé és kormányozhatóvá, hogy nincs szükség közvetlen megfigyelésükre és szabályozásukra, a tudás egy olyan fontos közvetett irányítási eszközzé válik, amellyel mindez kiváltható; *saját magukat szabályozzák*.

A már többször idézett Ball szerint az oktatásban egyre inkább teret nyerő, az eredetileg az iparból kölcsönzött minőségbiztosítási technikák is építenek arra, hogy különleges „mikro-fegyelmezési praktikáikkal” és „távolról való igazgatással” ériék el az adott intézményrendszerben tevékenykedőknél, hogy a közpolitikai kívánalmaknak megfelelően viselkedjenek. Ily módon az igazgatás többé már nem „a szabályok és folyamatok engedélyezésére és betartására” vonatkozik, hanem jóval inkább arra tesz kísérletet, hogy „meghatározza, hogyan gondolkozzanak az alkalmazottak, és hogyan érezzenek saját munkájuk iránt... az indikátorok *befolyásolják* azt a jelenséget, amiről jelzést adnak”⁶ (Ball, 2006, 522. o.).

A számok, a bizonyítékok a nyílt diktatúrákon kívül minden tömegtársadalomban egyre fontosabb szerepet töltenek be nemcsak a közpolitika-alkotásban, de a nyilvános politikai érvelésekben is. Persze ez a szerep sokszor pusztán legitimációs alapként szolgál. Az ezzel kapcsolatos ellentmondásos helyzetet a legjobban talán az olyan politikai kommunikatív aktusokban lehet tetten érni, mint a jelenlegi magyar kormány által több ízben is bevetett „Nemzeti Konzultációra” keresztelt reklámkampány, amely, piaci cégek marketingfogását követve, látszólag „tudományosan” megalapozottan kérdezi meg az emberek véleményét bizonyos dolgokról. S miközben a konzultáció legitimációját éppen a konkrét kérdéskörre érkező nagyszámú válasza ilyekeznek alapozni, pontosan az ezt elméletileg lehetővé tevő „tudományosság” alapvetéseire hánynak fittyet, amikor nem felelnek meg a legalapvetőbb statisztikai-módszertani elvárásoknak, vonatkoznak azok akár az eredeti minta, azaz a teljes lakosság és a tényleges válaszadók közötti kapcsolatra, akár a feltehető kérdések formájára és típusára, akár a beérkezett válaszokból levonható következtetésekre.

Kontextus, aktorok, színterek

A közpolitikák szociológiai elemzése evidens módon hangsúlyozza, hogy a társadalmi kontextus nagymértékben befolyásolja, hogyan tud megvalósulni egy-egy elképzelés. Kontextuson itt olyan, alapvető adottságokat vagy szokásokat kell érteni, mint például azt, hogy egy társadalomban az általános politikai viselkedésre vonatkozó szabályok a konszenzusra való törekvésre, versengésre vagy konfliktusokra ösztönöznek-e inkább (Schmidt és Radaelli, 2004; Delvaux és Mangez, 2008, 113. o.). A formális, informális struktúrák, törvények ugyancsak erős hatással vannak az aktorok közös vonatkoztatási keretére és látásmódjára. Erre az egyik legszemléletesebb példa Európában a belga „konszociatív demokrácia” (Lijphart, 1977), ahol az egymástól élesen elkülönülő társadalmi „pillérek” közötti együttélési kényszer miatt a kompromisszumkeresés meghatározó eleme a közpolitika-alkotási folyamatoknak.

Nemcsak az adott társadalmi berendezkedés van hatással a közpolitika-alkotási folyamatokra és azok korlátaira, hanem bizonyos tekintetben útfüggőség is jellemzi a legtöbb társadalmat – a történelmi tapasztalatok, a múltbeli gyakorlatok és döntések „alakítják és kijelölik azt, amit megcsinálhatónak gondolunk a jelenben” (Delvaux és Mangez, 2008, 111. o.).

A közpolitika történelmi meghatározottságát jól példázza a portugál közoktatásban az iskolavezetés szabályozásának története. A tanárok és a szakszervezetek számára ennek az ügynek szimbolikus jelentősége volt, és kapcsolódott a Salazar utáni demokratizálódási folyamathoz: az 1974-es forradalmat követő egyik első oktatási minisztériumi rendelet a tanárok által demokratikusan választott vezetőségekkel váltotta fel a régi rendszer által kinevezett iskolaigazgatókat. A rendelet (és a gyakorlat) azóta számos ponton, alapjaiban változott meg, ugyanakkor az esemény szimbolikussága miatt a mai napig utalást tartalmaz a „demokratikus igazgatás” koncepciójára (Barroso és Menitra, 2009).

Az uralkodó politikai diskurzus típusa is befolyásolja, hogyan zajlanak a közpolitikai folyamatok. Schmidt és Radaelli (Schmidt és Radaelli, 2004, 196–197. o.) szerint alapvetően kétféle politikai diskurzus különböztethető meg. A koordinatív politikai diskurzus a közpolitika alkotók és egyéb aktorok közötti alkufolyamatot jelenti, míg a kommunikatív diskurzus a szélesebb közönség meggyőzésére irányuló diskurzus. A kétféle diskurzus természetesen nem zárja ki egymást, de a szerzők számos példát hoznak, amelyekkel amellet érvelnek, hogy adott kormányzási stílusok meghatározzák, hogy melyik válik az uralkodó típusú diskurzussá. Mint már említettem, Belgiumban, ahol az állam relatíve gyenge és a társadalmi pillérek (egyházi/világi), amelyek hiteken és érték-választásokon alapulnak, autonómak, az oktatáspolitikai-alkotási folyamat nagyjából az érintett felek közötti állandó tárgyalások és kompromisszumkötések sorozataként írható le. Ezzel ellentétben az angolszász országokban a nyilvános konzultációs folyamatoknak nagy szerepük van a közpolitika-alkotásban. Erre kiváló példa az Angliától függetlenedő skót kormány, amely működését egy sor nyilvános konzultációval kezdte a legfontosabb közpolitikai kérdéseket illetően, beleértve az oktatást is. A konzultációs folyamatokban folytatott intenzív kommunikációs kampány a legszélesebb rétegeket célozta, s célja elsősorban az adott közpolitikában megjelenő új szemlélet („integrált gyermekügyi szolgáltatások”) megismertetése és elfogadtatása volt a társadalommal (Grek, Ozga és Lawn, 2009).

Nemcsak „belső” meghatározottságok, hanem „külső” hatások is érvényesülnek egy-egy közpolitika-alkotási térben. A nemzetközi szinten megjelenő ötletek, közpolitikák különböző közvetítő szereplők (mediátorok, tudásbrókerek) által eljutnak a nemzeti oktatáspolitikai területére, „kölcsonözhetővé” válnak. Ez szélesebbre tárja a rendelkezésre álló lehetőségek horizontját, ötletek egész tárházát kínálhatja fel. Az is gyakori azonban, hogy a kölcsonözhető fogalmak és ügyek hatása csak látszólagos a honi

agendára, az előbbieket valójában inkább csak legitimálják az utóbbiakat, s a rendelkezésre álló lehetőségek közötti válogatás tendenciózusan zajlik: olyan közpolitikai eszközöket és módszereket kölcsönöznek, amelyek beleilleszthetők az aktuális elképzelések közé.

A kölcsönzés, a nemzetközi jó gyakorlatokra és példákra való hivatkozás gyakori, de nem probléma nélküli eleme a közpolitika-alkotási folyamatoknak. Előfordul, hogy egy jó gyakorlat átültetése során nem veszik figyelembe a teljesen eltérő társadalmi kontextust két ország között, de ellenkező típusú problémákra is akadnak példák. A magyar közpolitika-alkotásban ilyen volt például, amikor, elsősorban az angolszász típusú oktatási rendszerekre hivatkozva, azok mintáját követve, létrejött a decentralizált oktatási rendszer. Politikai okokból a rendszerváltás időszakában (a felülről irányított államszocialista rendszerrel való teljes szakításra tett erőfeszítéseknek köszönhetően) azonban ezt nem kísérte semmiféle tanfelügyeleti vagy egyéb ellenőrzési rendszer átgondolt létrehozása, holott ez utóbbi legalább olyanira fontos jellemzője volt az angol rendszernek, mint maga a decentralizáció.

A nemzetközi tér nemcsak közpolitikai eszközök és jó gyakorlatok kölcsönzése révén nyomhatja rá bélyegét egy ország közpolitika alkotási folyamatára. A különböző nemzetközi vagy nemzetek feletti szervek saját közpolitikai irányvonalakat képviselnek, amelyeket direktebb vagy indirektebb eszközökkel igyekeznek érvényesíteni a különböző nemzeti közpolitikai terekben. A magyar közoktatás-politikai térre az elmúlt tíz-húsz évben ilyen nemzetközi hatásként jelenik meg az EU, nem is annyira az oktatási irányelvek, mint inkább a fejlesztési pénzek szétosztása miatt; ugyancsak jelentős hatást gyakorolt az OECD által létrehozott PISA-vizsgálat is a magyar közpolitika-alkotási térre. A nemzetek feletti szervek által nyújtott oktatási víziók, de a finanszírozási módok, finanszírozási struktúrák átalakulása is erősen befolyásolhatja tehát a nemzeti szintet. Különösen igaz ez Magyarországra, ahol fejlesztési források híján már az EU-csatlakozás előtt jellemző volt, hogy a különböző oktatási fejlesztések nemzetközi pénzekből valósultak meg (PHARE-programok). Ez a tendencia a 2004-es EU-csatlakozással erősödött. Ez nemcsak azt jelenti, hogy az EU-s fejlesztési irányelvek helyi értelmezése teremti meg annak a lehetőségét, hogy a magyar közoktatásban bármiféle fejlesztés végbemehessen, hanem azt is, hogy létrejöttek új, az oktatás szektorán kívül eső intézmények, elsősorban a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, és az EU-s források tervezésével megbízott más szereplők, amelyek befolyásos aktoraivá váltak az oktatástervezésnek, közpolitika-alkotásnak.

A politikai szociológia figyelmeztet rá, hogy a közpolitikai folyamatokban részt vevő aktorok száma nem korlátozódik a központi szabályozásban szerepet vállaló bürokratakra. Potenciálisan fontos aktorok lehetnek nemcsak parlamenti képviselők vagy helyi politikusok, hanem igen fontos szerepet töltenek be például a szakértők vagy tanácsadók, akiknek tudása akár közvetetten, akár közvetlenül, de megjelenhet a közpolitikai döntéshozásban.

A közpolitika szociológiai megközelítései azonban ennél jóval tovább merészkednek, és azt állítják, hogy a közpolitikák végeredményben a gyakorlati értelmezés során nyerik el valódi tartalmukat, ezért elemzésük nem érhet véget a kormányzati döntéshozatallal – a közpolitika valós következményei, eredményei és funkciói ugyanis csak a gyakorlatban, a hétköznapiakban tárulnak fel. Majone és Wildavsky (idézi: *Freeman*, 2009, 431. o.) szerint egyenesen arról van szó, hogy „amikor implementálunk egy közpolitikát, egyben meg is változtatjuk azt; az implementáció szükségképpen újraartikulálja a közpolitikát. A szó szerinti implementáció – szó szerint lehetetlen.”⁷ A kiinduló közpolitikai szándék ugyanis a különböző színterek és aktorok kölcsönhatásának nyomán alakul, s ennek a hosszas iteratív folyamatnak az eredményeképpen jön létre a szabályozás, s a helyi szintű alkalmazás; végeredményben pedig ezt tekinthetjük a közpolitika gyakorlatának. A közselekvési megközelítésből szervesen következik, hogy a helyi szereplők jelentősége mellett nem mehetünk el szó nélkül. Ezek a helyi szereplők maguk is

tevékeny aktorok, csakúgy, mint a közcselekvés „kitalálói”, hiszen tulajdonképpen ők valósítják meg a közpolitikát, ők ültetik azt át a gyakorlatba. A megvalósítás során értelmezik, jelentést tulajdonítanak a közpolitikai elképzelésnek, „lefordítják”, a saját helyi viszonyaikhoz igazítják azt.

A közpolitikai gyakorlat kiemelten fontos szereplői az „utcaszintű bürokraták” (*Lipsky*, 1980), azaz, a közpolitikát ténylegesen a gyakorlatba átültető állami alkalmazottak, mint például a tanárok vagy a szociális munkások. Az aktoroknak ez a csoportja az, amely a szabályozást értelmezve és alkalmazva, rendszeresen találkozik a közpolitikai célcsoportokkal, s a közcselekvés ezekben a hétköznapi találkozásokban, például a tantermi értelmezési munka során (*Ball*, 1997) teljesebbé válik. Ebben a megközelítésben az iskolai (vagy éppen a kórházi) valóság olyan diszkurzív kontextusként elemezhető, ahol a közpolitika nap mint nap megtörténik, és új értelmet nyer (*Bowe és mtsai*, 1992, 23. o.).

A politikai döntéshozatalnak van egy további szereplői köre, noha nem rendelkeznek a szakértői pozícióhoz hagyományosan szükséges tudományos háttérrel, mégis fontos szereplőivé válhatnak a közpolitikai folyamatoknak. Ezek az új résztvevők sokszor a közpolitika tényleges érintettjei: a betegek, tanulók, szülők, felhasználók, általában a szakpolitikai „célcsoportok”. A felhasználók bevonhatók a közpolitikai folyamatba, ekkor hozzáadott értékük nem a szakértők hagyományosan vélelmezett objektivitásában, hanem éppen ellenkezőleg, szubjektivitásukban rejlik. Nem kívülről és felülről, hanem belülről ismerik azokat a problémákat, amelyekről beszélnek. Személyes tapasztalataikkal hozzájárulhatnak a döntések legitimitásához, és életszerűbbé képesek tenni azokat. Ugyanakkor, sokszor, még ha nem vonják is be őket a döntési folyamatokba, még ha azok a „fejük felett” születnek is meg, a terepen ők maguk is részeseivé válnak a közpolitikai folyamatnak, s re-, de akár proaktív viselkedésükkel (amire a legszemléletesebb példa a szabad iskolaválasztás) alapvetően hozzájárulhatnak a közpolitikai folyamat megvalósulásához.

A közpolitika egyszerre több különböző szinten (szcénán) alakulhat. Ezen szinterek némelyike része a hagyományos bürokratikus szervezeteknek, de jelentős részük egészen más formában jött létre.

Új szereplők bevonása sokszor új típusú politikai szinterek megjelenésével (pl. deliberatív jellegű konzultációk megszervezése; új típusú érdekvédelmi/kamarai jellegű testületek életre hívása) lehetséges, amelyek intézményes formában teszik lehetővé az együttműködést viszonylag nagyszámú „társadalmi partnerrel”. Ellentétben a modern demokráciák egyes alapintézményeivel (pl. parlament), amelyek felállítása és működés-módja tekintetében igen sok előírás, alkotmányos köztörvény érvényesül, a szóban forgó intézmények létrejötte és működése általában kevésbé szigorúan szabályozott. Ez azzal a következménnyel is jár, hogy egyes szereplők, főként a végrehajtó hatalom birtokosai jelentős szabadsággal rendelkeznek a tekintetben, hogy milyen összetételű, működésmódú grémiumokat hoznak létre, illetve milyen jogszabályokkal, erőforrásokkal látják el ezeket.

A közpolitika mint szöveg: diskurzusok, narratívák, gyakorlatok

Amennyiben a közpolitikákat társadalmi jelentésük szempontjából elemezzük, a szövegeknek központi jelentőséget kell tulajdonítanunk: a közpolitikáknak mint szövegeknek s a közpolitikákkal kapcsolatosan kialakuló szövegeknek egyaránt.

A diszkurzív elemzés ennél tovább is megy: nemcsak szöveggént tekint a közpolitikára, hanem egy olyan csatateréként is, amelyben a nyelvet – avagy, még pontosabban, a diskurzust – taktikusan használják (*Fulcher*, 1989, 7. o.). Ez a megközelítés rokon azzal a már említett megközelítéssel, amely szerint a közpolitikák alapvetően a jelentésekért foly-

tatott küzdelem során formálódna. Ugyanakkor a diszkurzív megközelítés azt is hangsúlyozza, hogy a szövegeknek nem pusztán egyetlen olvasatuk létezik. Codd szerint „a közpolitika-elemzés igazi feladata talán az, hogy megvizsgálja azokat a különböző hatásokat, amelyeket a dokumentumok az olvasókban létrejövő jelentésekre gyakorolnak” (Codd, 1987, 239. o.). A diskurzussal foglalkozó kutatók elképzelései sokszor Michel Foucault gondolatainak továbbgondolásai, alkalmazásai a közpolitikai térben.

Foucault-t elsősorban a hatalom kérdései izgatják, s a diskurzust is ezért tartja fontosnak. Szerinte ugyanis a diskurzusok elemzésének azért van kiemelt szerepe a történettudományban és a társadalmi változások értelmezésében, mert a diskurzusok kimondatlan, ámde nagyon is erős szabályai („a diskurzus rendje”) határozzák meg, hogy milyen társadalmi jelenségek hogyan és miként tudnak létrejönni, milyen jelentésekkel ruházódnak fel alakulásuk során. A diskurzus egyrészt közvetíti a hatalmi elvárásokat, ugyanakkor azáltal, hogy kijelöli a lehetséges és a nem lehetséges tartalmakat, a hatalom létrehozója is egyben: „...a diskurzus nemcsak egyszerűen tolmácsolja a küzdelmeket és az uralmi rendszereket, hanem érte folyik a harc, érte dül a küzdelem; tehát a diskurzus az a hatalom, amelyet az emberek igyekeznek megkaparintani” (Foucault, 1991, 869–870. o.) Foucault diskurzuselmélete olyan értelemben ugyanakkor nem kritikai, hogy rámutat: tudás és hatalom, diskurzus és hatalom fenti kapcsolata nem küszöbölhető ki: „...a diskurzus előtt nincs prediszkurzív viselkedés... [...] A diskurzust olyan erőszakként kell felfognunk, amit a dolgokon követünk el, mint valami általunk a dolgokra erőszakolt gyakorlatot, és a diskurzus eseményei e gyakorlatban találják meg szabályszerűségük elvét” (Foucault, 1991, 879. o.).

A diskurzusok, s különösképpen a diskurzusban végbemenő hangsúlyváltások elemzését azért is tartom kiemelten fontosnak a közpolitikák szociológiai elemzése során, mert hipotézisem szerint ezek a váltások sokszor egyben politikai programok és kormányzási eszközök váltását is jelzik, illetve magyarázzák. A diskurzus hangsúlyváltásainak egyértelműen van időbeli dimenziója, de félrevezető lenne, ha éles cezúrák által megkülönböztethető, időben egymást követő szakaszok határoló elemeiként fognánk fel őket. Egy diskurzus különböző elemei – mint az oktatási diskurzusban a továbbiakban tárgyalandó autonómia, a minőség, a bizonyítékok fogalmai – egyszerre lehetnek jelen a diskurzusban, azonban a diskurzus hangsúlyai változnak, s ennek megfelelően hol egyik, hol másik elem kerül előtérbe.

Ráadásul a diskurzus változásai sosem varázsütésszerűen mennek végbe. Ez már csak azért is evidens, mert a közpolitika-alkotás egyszerre sok szintéren zajlik, sokféle szereplő alakítja, akikre többféle elem hathat a nemzetközi diskurzusból is; s a változások nem egyszerre jelennek meg mindenhol. Az időbeli szakaszolás ezért főképp heurisztikus értékű lehet, azt azonban jól érzékelteti, amikor a sok szakaszon átvélve az apró hangsúlyváltások nagyobb léptékű változássá állnak össze. Az uralkodó diskurzus alapvető tulajdonságai és a diskurzuson belül végbemenő változások tulajdonképpen csak bizonyos távolságból, az előzményeket és a következményeket egyszerre figyelembe véve világlanak ki.

A diszkurzív megközelítés a változásokat nem a hagyományos kronológia szerint megfigyelhető és egymás után folytatódólagosan bekövetkező eseménysorokban keresi. Egy-egy jelenség vagy fogalom kialakulásának elemei az idő és a tér különböző dimenzióiban léteznek, de nem feltétlenül ragadhatók meg folytonos történetként. A foucault-i diskurzuselemzés oktatási és oktatáspolitikai relevanciáját elemezve Popkewitz és Brennan (1998, 15. o.) a tömegoktatás kialakulásáról például azt írják, hogy az „19. századi találmány, amely a társadalmon belüli különféle, egymáshoz képest többé-kevésbé autonóm módon működő jelenségek együttes hatásából emelkedett ki. Az osztálytermi tanítás módjaiban bekövetkezett változásokkal egy időben születtek meg az első tanárképző intézmények, a modern egyetemek, alakultak ki a társadalomtudományok és a pszicho-

lógiai diszciplínája. Ezen jelenségek pedig éppen akkor zajlottak, amikor a tömegoktatás új intézményeinek igazgatására hivatott modern állam gyökerei is kialakultak. Ugyanabban az időben jelentek meg olyan elképzelések, amelyek a személyek »oktathatóságát« járták körül: a gyermekkor, az osztályterem és az iskolaigazgatás kérdései.⁷⁸ Az ilyen, egymástól viszonylag függetlenül megjelenő jelenségek (mint a fent idézett esetben a pszichológia, a modern állam és a tanárképzés rendszere) egymásra hatva, egymással kölcsönhatásba kerülve járulhatnak hozzá új intézmények (modern tömegoktatás) és diszkurzív váltások születéséhez.

A politológia diszkurzív institucionalizmusnak nevezett irányzata Foucault nyomdokain haladva a diskurzust a politikai cselekvés fontos elemének tekinti. „A diskurzus képes lehet arra, hogy a technikai és tudományos érveléseket telehintse olyan, általában is jobban felfogható narratívákkal, amelyek passzolnak a szakértők esemény- és emblematisus eset-értelmezéséhez, de még a katasztrófa-forgatókönyvekhez is, amelyek aztán kényszerítő erejű történeteket generálnak az aktuális problémák okairól, valamint arról, hogy mit kell tenni azért, hogy helyrehozhassuk a dolgokat, illetve arról, hogy e történetek miképpen illeszkednek a társadalmat megalapozó értékekhez” (Schmidt, 2010, 47. o.). Azaz, Michel Foucault felfogásához hasonlóan, a diszkurzív institucionalizmus azt hangsúlyozza, hogy a diskurzus jelentősége abban rejlik, hogy kijelöli azt, mit lehetséges és mit nem lehetséges elképzelni, kimondani egy adott politikai térben.

Az oktatáspolitikai fentiekhez hasonló szellemiségben fogant elemzésére a magyar oktatáspolitikai-kutatás közelmúltjában is találhatunk példát: Lukács Péter 1994-ben megfogalmazott hipotézisében például arról ír, hogy „az oktatáspolitikai változások irányát egy-egy adott időszakban alapvetően befolyásolja, hogy van-e az adott időpontban valamifajta uralkodó eszme, paradigma, amely a politikák megfogalmazásakor az oktatásügy megváltoztatására irányuló kezdeményezések hivatkozási alapjait, a célok kijelölését orientálja, s a szereplők nyilvános mozgásterét megszabja” (Lukács, 1994, 14. o.).

Számomra az oktatáspolitikai elemzés egyik fő kérdése, hogy az adott közpolitikák milyen oktatáspolitikai narratívákból fakadnak, s mindezek az oktatáspolitikai narratívák miféle oktatáspolitikai diskurzusban jönnek létre, s hogyan építik tovább ezt a diskurzust. Kérdés az is, hogyan függ össze közpolitikai és politikai diskurzus, s hogy végső soron miként épülnek fel a diszkurzív térben a szakpolitikák, s hogyan hatnak ezek aztán vissza a diskurzusban megjelenő uralkodó narratívákra.

A barkácsolás mint értelmezési keret

A fentiekben szó esett a közpolitika-alkotási folyamatok színtereiről, szereplőiről, az uralkodó diskurzus jelentőségéről, a közpolitikai folyamat társadalmi és nemzetközi kontextusáról, és azokról az új típusú irányítási eszközökről és tudásmódookról, amelyek a közpolitika-elemző szakirodalom szerint egyre befolyásosabbá válnak a közpolitika-alkotási folyamatokban. Azt, hogy miként állnak össze a szereplők elképzelései közpolitikává, a *közpolitikai barkácsolás* fogalma segíthet modellezni.

A tudásalapú kormányzás igénye nem jelenti azt, hogy a korábbi közpolitika-alkotási gyakorlatokhoz képest racionalizáltabb tervezés készíti elő a közpolitikákat. A racionális tervezés helyett egy ettől teljesen eltérő értelmezési keret segíthet megérteni a különböző közpolitikák létrejöttét. A kultúratudományban használt barkácsolás (bricolage) fogalma vihet mindehhez közelebb. Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, 1962) a barkácsoló szemléletét és helyzetét a mérnökével állítja szembe. A mérnöki/tudományos gondolkodást az elmélet, a terv vezérli, a barkácsolót azonban az, hogy milyen eszközök és alapanyagok állnak rendelkezésére. Ismereteit nem tágítja, a meglévők összerendezéséből kell levonnia következtetéseket, vagy további, új tudásokat alkotnia – azaz „barkácsolnia”.

Lévi-Strauss elképzelésének komoly utóélete van a politikatudományi, közpolitika-elemzői irodalomban. Freeman értelmezése szerint a barkácsoló a különböző eszközöket és alapanyagokat „jártában-keltében” összegyűjti, gondosan megőrzi

őket, hogy majd idővel felhasználja. Mindezek az eszközök és alapanyagok „magukon viselik korábbi alkalmazásuk körülményeit, de nem egyértelműen behatárolható további használatuk köre és módja, nincsenek teljeskörűen értelmezve, manipulálhatók és felhasználhatók a legkülönbözőbb célokra. Nemcsak az eszközök beválogatásának módjában játszik fontos szerepet a barkácsoló célja, hanem magát a célt is alakíthatják a rendelkezésre álló eszközök és alapanyagok” (Freeman, 2007, 486. o.).⁹ Freeman figyelmeztet: mindez nem jelenti azt, hogy a barkácsolás „tudománytalan” lenne; s valóban, a tudományszociológiai kutatások éppen azt mutatják be, hogy a tudósok is így dolgoznak.

Freeman kutatásaiból azt szűrte le, hogy a közpolitikai döntéshozás szükségszerűen barkácsolás révén megvalósuló *tanulási folyamat*, amely akkor vezethet eredményre (akkor valósulhat meg egy-egy új közpolitikai elem), ha a döntéshozó a közpolitika-csinálás során a különböző tudásokat nem csak az aktorok és az érdekek között, hanem az aktorok és érdekek által hordozott különböző gondolkodásmódok között is képes egyeztetni. Freeman szerint ez az egyeztetési képesség minden közpolitika-formáló szereplő számára nélkülözhetetlen (Freeman, 2007); ellenkező esetben ugyanis az „íróasztal mögött” kigondolt elképzelések nem válnak a gyakorlatban is működő közpolitikává. Az egyeztetés, a tanulási folyamaton keresztül való érlelődés és csiszolódás funkciója tulajdonképpen az, hogy egy olyan platformot hozzon létre, amely a különböző hátterű gondolati világokat és különböző célokat képviselő érdekeltek számára hasonló jelentéssel bír. Ellenkező esetben elkerülhetetlenek a nyílt konfliktusok, csakúgy, mint egyszerűen az, hogy a közpolitika különböző elemei egészen más jelentéssel ruházódnak fel, mint amit eredetileg a döntéshozók szántak nekik, s ehhez az eredeti szándékhoz képest diszfunkcionálisan kezdenek „működni”. Azaz, amennyiben a közpolitika-alkotást idealizált közcselekvésként képzeljük el, akkor a barkácsolás szükségszerű velejárója a *működőképes közpolitika-csinálásnak*.

Ball szerint „a nemzeti közpolitika-csinálás mindenképpen barkácsolási folyamat: ötlet-darabok kölcsönzése és másolása, lokálisan kipróbált megközelítések kiegészítése és felhasználása, elméletek, kutatások, irányzatok és divatok önkényes felhasználása, a szereplők gyakorta bármire lecsapnak, amiről első látásra úgy tűnik, hogy működik” (Ball, 1998, 126. o.).

Hozzátehetnénk, hogy a közpolitika-alkotásban a nemzeti oktatáspolitikák növekvő nemzetközi beágyazottsága nyomán egyre lényegesebbé válik a barkácsolás, hiszen az oktatáspolitikai globalizálódásával mind gyakoribb a közpolitikai kölcsönzés (Steiner és Khamsi, 2004), illetve a nemzetközi jó gyakorlatokra való hivatkozás nemzeti szinten is. A külföldtől ellesett minták meghonosítói szükségképpen olyan fogalmakkal élnek, amelyek jelentése kontextusról kontextusra változik, azaz az egyik nemzeti oktatáspolitikai környezetből a másikba emelve, vagy éppen a nemzetek feletti kontextusból nemzeti keretbe beemelve a gyakorlatok mást eredményezhetnek, mint az eredeti környezetükben. A hazai környezethez igazítás, a meglévő gyakorlatokkal való egyeztetés, a különböző elemek egymáshoz csiszolása szükségszerű feladat.

A fenti sokrétűség miatt nem csupán azt állíthatjuk, hogy a közpolitikai szabályok interakcióban jönnek létre, de azt is, hogy önmagukban nem is értelmezhetőek, hiszen csak a gyakorlati értelmezés során nyerik el valós tartalmukat, amelyek a különböző alkalmazási közegekben különbözőek lehetnek. Ebben az értelemben a szabályok funkciója az, hogy alapot adjanak a helyi gyakorlatokhoz. A valóságban a szabályalkotás ugyanakkor sokszor legalább annyiszor meglévő gyakorlatok szabályokba foglalása, mint leendő cselekvések előírása.

Jegyzetek

- ¹ A jelen fejezet egyes részei korábban a *Tudás és politika* (Berényi, Eröss és Neumann, 2013) című kötet előszavaként jelentek meg tömörebb formában.
- ² Ennek egyik legjobb példája a Blair-kormány 1999-es kiáltványa az Egyesült Királyságban, amely a hangzatos, „A kormányzás modernizálása” (Modernising Government, 1999) nevet kapta.
- ³ Az Országos Kompetenciamérésről lásd bővebben: Berényi, 2013.
- ⁴ Saját fordítás.
- ⁵ Saját fordítás.
- ⁶ Kiemelés tőlem, B. E.
- ⁷ Saját fordítás.
- ⁸ Saját fordítás.
- ⁹ Saját fordítás.

Felhasznált szakirodalom

- Apple, M. (1996): Power, meaning and identity: critical sociology of education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17. sz. 125–144. DOI: [10.1080/0142569960170201](https://doi.org/10.1080/0142569960170201)
- Ball, S. (1997): Policy Sociology and Critical Social Research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Education Research Journal*, 23. sz. 257–274. DOI: [10.1080/0141192970230302](https://doi.org/10.1080/0141192970230302)
- Ball, S. (1998): Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 2. sz. 119–130. DOI: [10.1080/03050069828225](https://doi.org/10.1080/03050069828225)
- Ball, S. (2006): Education Policy and Social Class. *World Library of Educationalists*.
- Barroso, J-Menitra, C (2009): Knowledge and Public Action- School Autonomy and Management. Kutatási Jelentés. Letölthető: <http://www.scribd.com/doc/53191030/joao-barroso-e-menitra-2009-knowledge-and-public-action-school-autonomy-and-management-1986-to-2009> Utolsó letöltés: 2014. március 7.
- Béland, D. (2009): Sociology and Public Policy, *ASA Footnotes*, April, Issue, 37. Issue 4.
- Berényi E. (2013): Az autonómia kormányzása. A magyar közoktatás-politika hangsúlyváltásai és az Országos Kompetenciamérés. In: Berényi E., Eröss G. és Neumann E. (szerk.): *Tudás és politika*. L'Harmattan, Budapest. 267–299.
- Berényi E., Eröss G. és Neumann E. (szerk., 2013): *Tudás és politika*, L'Harmattan, Budapest.
- Bowe, R., Ball, S. és Gold, A. (1992): *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. Routledge.
- Burawoy, M. (2006): Közérdekű szociológiát! *Replika*, 54–55. sz. 35–66.
- Codd, J. (1988): The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Educational Policy*, 3. sz. 235–247. DOI: [10.1080/0268093880030303](https://doi.org/10.1080/0268093880030303)
- Comaille, J. (2004): Sociologie de l'action publique. In: Boussaguet, L. és mtsai: *Dictionnaire des politiques publiques*. Presse de Science Po, Paris. 413–421.
- Davies, H. T. O., Nutley, S. M. és Smith, P. C. (szerk., 2000): *What works? Evidence-based policy and practice in public services*. The Policy Press, Bristol. DOI: [10.1332/policypress/9781861341914.001.0001](https://doi.org/10.1332/policypress/9781861341914.001.0001)
- Delvaux, B- Mangez, E (2008): Toward a sociology of knowledge and policy relation 1.1. The term 'public action': its contribution and ambiguities. *KNOWandPOL* kutatás, szakirodalmi összefoglaló, 2008. Internetes elérés (legutolsó letöltés: 2012. július): http://www.knowandpol.eu/fileadmin/KaP/content/Scientific_reports/Literature_review/Literature_sythesis.Final_version.English.pdf
- Dunn, W. (1981): *Public Policy Analysis*. Upper Saddle River, New Jersey.
- Fulcher, G. (1989): *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. The Falmer Press, London. DOI: [10.4324/9781315668253](https://doi.org/10.4324/9781315668253)
- Foucault, M. (1991): A diskurzus rendje. *Holmi*, 868–889.
- Foucault, M. (1998): A kormányozhatóság. In: Michel Foucault: *A fantasztikus könyvtár*. Pallas Stúdió-Attaktor Kft., Budapest. 106–123.
- Freeman, R. (2007): „Epistemological Bricolage: How Practitioners Make Sense of Learning”. *Administration & Society*, 39. sz. 476–496. DOI: [10.1177/0095399707301857](https://doi.org/10.1177/0095399707301857)
- Freeman, R. (2009) „What is 'translation'?” *Evidence and Policy*, 5. sz. 429–447.
- Gauthier, R.F - Gouvello, M (2010): Establishing “common core of knowledge and skills” at the end of compulsory education in France 2005-2006: “Politicisation” of the curricular arena and renewal of the knowledge base. *Kutatási jelentés*. Letölthető (2014. március 7.): <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o21.fran-education.pdf>
- Gibbons, M. és mtsai (1994): *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in*

- contemporary societies. Sage, London. DOI: [10.4135/9781446221853](https://doi.org/10.4135/9781446221853)
- Grek, S. – Ozga, J. (2008): *Governing by Numbers? Shaping Education through Data*. CES briefing.
- Grek, S., Lawn, B., Lingard, B., Ozga J., Rinne R., Segerholm, C. és Simon, H. (2009): *National Policy Brokering and the Construction of the European Education Space*. *Comparative Education*, 1. sz. 5–21. DOI: [10.1080/03050060802661378](https://doi.org/10.1080/03050060802661378)
- Habermas, J. (1994): *Válságtendenciák a kései kapitalizmusban*. In: *uő: Válogatott tanulmányok*. Atlantisz, Budapest.
- Halász G. (2009): *Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés*. In: *Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187–191.
- Hood, Ch. (1991): *A Public Management for All Seasons? Public Administration*, 69. sz. 3–19. DOI: [10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x)
- Kingdon, J. W. (1984): *Agendas, Alternatives and Public Policies*. Boston (Mass.): Little, Brown and Co.
- Lévi-Strauss, Cl. (1962): *La pensée sauvage*. Plon, Párizs.
- Lijphart, A. (1977): *Democracy in Plural Societies: A Comparative Exploration*. Yale University Press, New Haven.
- Lipsky, M. (1980): *Street-level Bureaucracy; Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russel-Sage.
- Lukács P. (1994): *Közoktatási paradigmák*. *Educatio*, 1. sz. 14–26.
- Maasen, S. és Weingart, P. (szerk., 2005) *Democratization of Expertise? Exploring Novel Forms of Scientific Advice in Political Decision-Making*. *Sociology of the Sciences Yearbook*, Vol. 24.
- Maroy, Ch. (2007): *The New Regulation Forms of Educational Systems in Europe: Towards a Post-bureaucratic Regime*. In: *Nils C. Soguel és Pierre Jacard: Governance and Performance of Education Systems*. Springer, 13–33. DOI: [10.1007/978-1-4020-6446-3_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6446-3_2)
- Marschall (1996): *The autonomous chooser and 'reforms' in education*. *Studies in Philosophy and Education*, 15. sz. 89–96. DOI: [10.1007/bf00367517](https://doi.org/10.1007/bf00367517)
- Muller, P. és Surel, Y. (1998): *L'analyse des politiques publiques*. Montchrestien, Paris.
- Nassehi, Armin – Hagen-Demszky, Alma von der – Mayr, Katharina (2007): *The Structures of Knowledge and of Knowledge Production*. *Irodalmi összefoglaló, kutatási jelentés*. Letölthető (2014. március 7.): http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.nassehi_al.eng.pdf
- Ozga, J. (1987): *Studying educational policy through the lives of policy makers: an attempt to close the macromicro gap*. In: *S. Walker – L. Barton (eds): Changing Policies, Changing Teachers*. Open University Press, Milton Keynes, UK. 138–150.
- Popkewitz, Th. S. és Brennan, M. (szerk., 1998): *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. Teachers College Press, Columbia University, New York.
- Rose, N. (1996): *Inventing our selves – psychology, power and personhood*. Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999): *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/cbo9780511488856](https://doi.org/10.1017/cbo9780511488856)
- Rosen, L. (2009): *Rhetoric and Symbolic Action in the Policy Process*. In: *Sykes és mtsai: Handbook of Educational Policy Research*. Routledge. 267–285. DOI: [10.4324/9780203880968.ch22](https://doi.org/10.4324/9780203880968.ch22)
- Salamon, L. M. (szerk., 2002): *The Tools of Governance. A Guide to the New Governance*. Oxford University Press, Oxford.
- Schmidt, V. A. (2010): *Diszkurzív institucionalizmus. Az eszme és a diskurzus magyarázóereje*. *Századvég*, 15. 57. sz. 35–78.
- Schmidt, V. és Radaelli, Cl. (2004): *Policy Change and Discourse in Europe: Conceptual and Methodological Issues*. *West European Politics*, 27. 2. sz. March, 183–210 (28). DOI: [10.1080/0140238042000214874](https://doi.org/10.1080/0140238042000214874)
- Steiner-Khamsi, G. (2003): *„The Politics of League Tables”*. *Journal of Social Science Education*, (1). Internetes elérés: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1-2003.pdf>
- Steiner-Khamsi, G. (szerk., 2004): *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press, New York.
- Van Zanten, A. (2005): *Bourdieu as education policy analyst and expert: a rich but ambiguous legacy*. *Journal of Education Policy*, 20. 6. sz. 671–686. DOI: [10.1080/02680930500238887](https://doi.org/10.1080/02680930500238887)
- Wagner, P. (1994): *The Sociology of Modernity*. Routledge, New York.

Ujhelyi Mária* – Mihali Mária* – Kun András István* – Kiss Attila*

* Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar

A szervezeti kultúra és a szubkultúrák vizsgálata összeolvadás után egy gazdaságtudományi karon

Jelen tanulmány egy két kar összeolvadásából létrejött gazdaságtudományi kar hallgatói körében végzett szervezetikultúra-elemzés eredményeit közli. A szervezeti kultúra kulcskategóriáit meghatározó modellre épülő két kérdőíves vizsgálat adatainak statisztikai elemzésére alapozva a következő fontosabb megállapításokat teszik a szerzők: a választott elméleti modell alapján készült kérdőíves kultúravizsgálati módszer alkalmazhatónak bizonyult az empirikus vizsgálat során. Azonosításra kerültek egyes szakok kulturális eltérései, ezzel alátámasztva a szakok szerinti szubkultúrák létének lehetőségét. Nem nyert megerősítést ugyanakkor a vizsgált szakok előd karok szerinti kulturális különbözősége. Az észlelt kultúrában jelentősebbnek mutatkoztak a szakok közti eltérések, mint a hallgatók által kívánatosnak tartottban, ami arra utalhat, hogy a szakok kulturális eltérései inkább az intézményi körülményekből, semmint a hallgatói elvárásokból származnak.

Bevezetés

A szervezeti kultúra vizsgálata a menedzsment-irodalom fókuszában van immár több évtizede, azonban meglehetősen heterogén mind a vizsgálati módszerekre, mind a vizsgált szervezetek körére nézve, sőt, még a szervezeti kultúra definíciójára vonatkozóan sem teljes a konszenzus.

Jelen tanulmány a vizsgált szervezetek körét tekintve a felsőoktatási intézményekre koncentrálnak, módszerében pedig egy hazánkban általánosan ismert, ám empirikusan nem kutatott koncepcióra épít. Az egyetemek (tágabban egyetemek és főiskolák) Magyarországon egyre élesebb versenyben vannak egymással a hallgatókért. A szervezeti kultúra, helyesebben ennek hallgatók által észlelt vetülete is szerepet kaphat e versenyben, legalább két okból. Az egyik lehetséges, közvetlen ok a hallgatói elégedettséghez, a másik pedig a hallgatók eredményességéhez való hozzájárulása (e kettő természetesen áttételesen egymásra is hathat). Ahhoz azonban, hogy a kultúrát felhasználhassuk az említett versenyben, meg kell ismernünk jellemzőit, és kapcsolatát az említett tényezőkkel. Bár a nemzetközi és a hazai irodalomban is van hagyománya a felsőoktatási intézményekre irányuló kultúravizsgálatoknak, ezek korántsem fedtek még le minden kérdéskört. Jelen tanulmány a következő kutatási kérdésekre választ keresve kíván ehhez hozzájárulni.

1. Alkalmazható-e empirikus vizsgálatokban, egyetemi környezetben a Bakacsi (2015) által leírt kultúramodell? Ennek az alábbi szakirodalmi elemzésben bemutatásra kerülő megközelítésnek a vizsgálatát azért tartjuk fontosnak, mert, bár a magyar felsőoktatásban széleskörűen oktatják, eddig empirikusan mégsem került tesztelésre.
2. Kimutathatóak-e szubkultúrákra utaló különbségek azonos kar különböző szakjainak hallgatói körében? Ezt felmérő vizsgálat sem készült még Magyarországra vonatkozóan, a szerzők jelenlegi ismeretei szerint. Az észlelt jelenlegi és a kívánatos kultúra együttes felmérésével arra is rá kívánunk világítani, hogy az esetlegesen létező szubkultúrák létrejötte inkább a hallgatói igények, vagy inkább az őket körülvevő kari környezet (például oktatók, diszciplináris különbségek) különbségeinek tudható-e be?
3. Mintánk lehetőséget ad a szervezeti összeolvadás és a hallgatók által észlelt szervezeti (szub)kultúrák összefüggéseinek vizsgálatára is. Chandler és Heidrich (2014) ugyan már foglalkozott az összeolvadás és a kultúra kapcsolatával felsőoktatási intézményekre vonatkozóan, ám nem a hallgatói, hanem a munkavállalói oldalról. Az erre vonatkozó kérdésünk: azonosíthatóak-e szignifikáns kulturális különbségek az elődkarokhoz tartozó szakok közt közvetlenül a szervezeti összeolvadást követően a hallgatók észlelése és igényei szerint?

A szerzők a menedzsment-irodalom eredményeire támaszkodva, a szervezeti magatartás tudományterületének szemszögéből és módszereivel vizsgálják a felsőoktatási kultúrát. Természetesen az, hogy a vizsgálat alanya egy oktatási intézmény, magában hordozza a más diszciplínák, elsősorban a neveléstudományok irányából történő közelítés lehetőségét is (lásd például *Fényes és Puszta*, 2004; *Puszta*, 2011). Jelen írás célja azonban kifejezetten az általános, bármely területen működő szervezetre alkalmazható szervezeti-kultúra-elemzés elvégzése volt, mert ez nyújt olyan típusú eredményeket, amelyek menedzsment szempontból könnyen értelmezhetőek (és akár könnyen hasznosíthatóak is), hiszen éppen ilyen feladatra lett kifejlesztve.

A tanulmány felépítése (a bevezető után) a szakirodalmi áttekintésből, a módszertan és az adatbázis ismertetéséből, az elemzés és az eredmények bemutatásából, valamint a következtetések levonásából áll. Hipotéziseinket a fentebb ismertetett kutatási kérdésekből, a szakirodalmi áttekintésből és a minta sajátosságaiból származtatjuk, és az „Adatok és módszer” fejezet végén szerepeltetjük.

Szakirodalmi áttekintés

Az a gondolat, hogy a szervezeteket kultúrának tekintjük, az 1970-es évek közepétől terjedt el. Ahogy az egyéneknek van személyiségük, úgy a szervezeteknek is, azaz leírhatók emberekre is jellemző tulajdonságokkal, melyek aztán előrejelzik a szervezeti tagok attitűdjét és magatartását (Robbins, 1991). A szervezeti kultúra egyik gyakran hivatkozott definíciója Schein (1990) nevéhez fűződik. E szerint a szervezeti kultúra a tagok által elfogadott, közösen értelmezett előfeltevések, értékek, meggyőződések, hiedelmek rendszere, fontos jellemzők összessége, amit a szervezet értékel, ami megkülönbözteti egyik szervezetet a másiktól. Schein egy újabb könyvében (2004) a következőképpen határozza meg a fogalmat. Egy csoport kultúrája közösen vallott alapfeltevések mintázata, amit megtanult a csoport, mivel megoldást jelent számára a külső alkalmazkodás és belső integrálódás problémájára, és ez elég jól működik ahhoz, hogy érvényesnek tekintsék azt, emiatt megtanítsák az új tagoknak, mint az észlelés, gondolkodás és érzés helyes módját a problémákkal kapcsolatban. Ez a definíció nem konkretizálja, hogy milyen méretű, típusú társadalmi egységnél jogos alkalmazni. Ezért használja a csoport kifejezést. Nagy szervezeteknek is lehet ugyanis erős domináns kultúrája, de egy bizonyos méret fölött az

alcsoporthoz való tartozásának jelentősévé válhat és akár e domináns kultúrához illeszkedő, vagy akár azzal ellentétes szubkultúrák is kialakulhatnak. Azt pedig adott esetre vonatkozóan, empirikusan lehet meghatározni, hogy mely feltevések vonatkoznak az egész társadalomra, a szervezetre vagy annak alcsoportjára (Schein, 2004). E fontos feltevéseket, értékeket, jellemzőket több szerző is igyekezett számba venni, meghatározni annak érdekében, hogy mérhető, elemezhető, összehasonlítható legyen a szervezetek kultúrája. Jelen írás szakirodalmat elemző részében ezek közül mutatunk be néhány olyat, amely a kultúra dimenziókat írja le.

Schein (1985) szerint a kultúra megértéséhez közelebb kerülünk, ha tipológiát alkotunk olyan általános kérdésekről, mellyel minden társadalom szembesül. Ezt szem előtt tartva határozta meg a szervezeti kultúra néhány alapvető dimenzióját.

A szervezet kapcsolata környezetével – Milyenek észleli a szervezet környezethez fűződő viszonyát? Dominánsnak, aláztosnak, harmóniára törekvőnek, vagy szűk piaci réseket keresőnek?

Az emberi tevékenység természete – Mi a helyes emberi magatartás: a domináns, proaktív, harmóniára törekvő, vagy a passzív, fatalista viselkedés?

A realitás és igazság természete – Hogyan definiáljuk, hogy mi igaz és mi nem: pragmatikus tesztekkel, a bölcsességben bízva, vagy társadalmi konszenzussal?

Az idő – Milyen az alapvető idő-orientáció: múlt, jelen, jövő? Milyen időegységben mérhetőek legpontosabban a napi ügyek: másodpercek, percek, órák vagy napszakok?

Az ember természete – Alapvetően jóknak, semlegeseknek vagy gonoszoknak tekintjük őket? Az emberi természet tőkéltesíthető vagy állandó?

Emberi kapcsolatok – Hogyan kell az embereknek egymáshoz, illetve a hatalom és a „gondoskodás” megosztásához viszonyulniuk? Az élet verseny vagy együttműködés? A társadalom szervezése individualista vagy kollektív alapokon helyesebb? A legjobb hatalmi/vezetési rendszer autokratikus, paternalista, kollegiális vagy részvételen alapuló?

Egyformaság vagy sokszínűség – A csoport akkor teljesít legjobban, ha nagyon sokszínű, vagy ha teljesen homogén? A csoporttagokat innovációra vagy konformitásra bátorítják?

Ezek a jellemzők megmutatják, hogy miből áll a kultúra, mi az, amit egy megfigyelő a kultúra tartalmaként definiálna. A modellben felsorolt dimenziók visszatükrözik azokat az alapproblémákat, amelyekkel minden csoport vagy szervezet szembesül: hogyan bánjon a külső környezetével, és hogyan menedzselje, integrálja belső tevékenységeit (Schein, 2004).

A Scheinéhez (1985) hasonló megközelítéseket többen is alkalmazták a szervezeti kultúra meghatározására. A következőkben bemutatott megközelítések mindegyike a dimenziók e célra legalkalmasabb készletét próbálja meghatározni. Ezeket a jellemzőket arra alkalmas skálákon értékelve egy összetett kép alakítható ki a szervezeti kultúráról.

Robbins (1991) építve Gordon és Cummings (1979), valamint Betts és Halfhill (1985) tanulmányaira a következő tíz dimenziót határozza meg:

egyéni kezdeményezőkézség – az egyéni felelősség, szabadság és függetlenség mértéke;
kockázattűrés – annak mértéke, hogy mennyire bátorítják az alkalmazottakat az agresszivitásra, innovációra, kockázatvállalásra;

utasítás – a szervezet milyen mértékben fogalmaz meg világos célokat és teljesítmény-elvárásokat;

integrálás – milyen mértékben bátorítják a szervezeti egységeket a koordinált működésre;

vezetői támogatás – a vezetés milyen mértékben biztosít világos kommunikációt, segítséget és támogatást a beosztottainak;
ellenőrzés – a szabályok, előírások száma és a közvetlen felügyelet mértéke, melyet a dolgozók magatartásának ellenőrzésére, szabályozására használnak;
azonosulás – milyen mértékben azonosulnak a tagok a szervezettel, mint egésszel, vagy annak bizonyos munkacsoportjával vagy szakterületével;
jutalmazási rendszer – milyen mértékben történik a jutalmak elosztása teljesítménykritériumok vagy rangidősség, kivételezés és más nem teljesítmény alapú jellemzők alapján;
konfliktustűrés – milyen mértékben bátorítják a dolgozókat a konfliktusaik felvállalására, kritikáik nyílt megfogalmazására;
kommunikációs forma – milyen mértékben korlátozódik a kommunikáció a formális hierarchiára, tekintélyre?

Martin (1992) kutatásai alapján négy különösen fontos jellemzőt sorol fel a szervezetek alapvető értékeiként, melyeket a kultúra visszatükröz. Ezek a következők: *érzékenység a fogyasztók és dolgozók szükségleteire; szabadság új ötletek kezdeményezésére; hajlandóság a kockázat elviselésére; nyitottság a kommunikációs lehetőségekre*. Véleménye szerint ezen attribútumok segítségével lehet megkülönböztetni vagy jellemezni az egyes szervezetek kultúráját. A különböző szervezetek a fenti vagy azokhoz hasonló értékek nagyon eltérő kombinációit kialakítva ilyekezhetnek sikeressé válni.

Bakacsi (2015) a fenti, Robbins által készített összegzésből kiindulva, azt módosítva és kiegészítve 11, a szervezeti kultúra építőkövéül szolgáló értéket különböztet meg:

munkakörrel vagy szervezettel való azonosulás – a szervezettel vagy szűkebb szakterületükkel, szakmájukkal azonosulnak a szervezet tagjai;
egyéni- vagy csoportközpontság (individualizmus vagy kollektivizmus) – annak mértéke, hogy mennyire helyezik az egyéni célokat a csoportcélok elé, mennyire folyik a munka egyénileg vagy csoportokba szervezeten;
humán orientáció (feladat vagy kapcsolat) – milyen mértékben veszi figyelembe a vezetés a szervezeti feladatok, döntések emberekre gyakorolt hatását;
belső függés vagy függetlenség – mennyire elfogadott a szervezeti egységek önálló munkavégzése, illetve mennyire elvárt a koordinált, szabályok szerinti feladatellátás;
erős vagy gyenge kontroll – mennyire határozza meg a szervezet tagjai viselkedését szabályokkal, előírásokkal, közvetlen felügyelettel;
kockázatvállalás, kockázatkerülés – mennyire elvárt a szervezet tagjaitól a kockázatvállaló, innovatív, kreatív magatartás;
teljesítményorientáció – milyen mértékben függenek a szervezeti jutalmak a valós, mérhető teljesítményektől, vagy mennyire befolyásolják azt egyéb tényezők;
konfliktustűrés, konfliktuskerülés – milyen mértékben vállalhatók fel nyíltan a konfliktusok és kritikák;
cél (eredmény) vagy eszköz (folyamat) orientáció – mennyire fontos a vezetés számára a végső eredmény, illetve az eredményhez vezető folyamatok;
nyílt rendszerként (kifelé irányultság) vagy zárt rendszerként (befelé irányultság) tekint önmagára a szervezet – mennyire koncentrálna a szervezet saját belső működésére, vagy figyeli és követi a szervezet környezetében zajló változásokat;
rövid vagy hosszú távú időorientáció – milyen időhorizonton tervezi a jövőjét a szervezet, mennyire rövid vagy hosszú távon gondolkodik.

Robbins és Judge (2016) újabban az 1991-es modellt leegyszerűsítve O'Reilly, Chatman és Caldwell (1991), valamint Chatman és Jehn (1994) kutatásaira hivatkozva Q rendezés és mintaillesztés (*template matching*) technikák eredményeire támaszkodva 7 kulcskategóriát írnak le, melyek meghatározzák a szervezeti kultúrát. Ezek az:

innováció és kockázatvállalás – milyen mértékben ösztönzi a szervezet a tagokat az innovációra és kockázatvállalásra?

figyelem a részletekre – milyen mértékben várják el a dolgozóktól a precíz, pontos elemzést, részletekre figyelést?

eredményorientáció – milyen mértékben koncentrálnak a vezetők az eredményekre, szemben azok elérésére használt eszközökre, folyamatokra?

humán orientáció – milyen mértékben veszik figyelembe a vezetői döntéseknél az eredmények szervezeti tagokra gyakorolt hatását?

csapatorientáció – milyen mértékben szervezik a munka tevékenységeket csapatok köré, szemben az egyénnel?

agresszivitás – milyen mértékben jellemzi a szervezet tagjait az agresszivitás, versengés vagy éppen a könnyedség, „lezserség”?

stabilitás – milyen mértékben hangsúlyozzák a szervezeti tevékenységek a jelenlegi állapot fenntartását, a növekedéssel szemben?

A bemutatott modellek alapvetően hasonló, de különböző mértékben részletezett tényezőket határoznak meg. Martin (1992) alapvető értékei konkrétabb formában megjelennek Bakacsi (2015) és Robbins (1991) munkáiban is. A többitől leginkább Schein (1985) kultúradimenziói térnek el. Ő direktébb módon fogalmazza meg a szervezet külső környezethez fűződő viszonyát (domináns, alázas, harmóniára törekvő, vagy szűk piaci részeket kereső, illetve domináns, proaktív, harmóniára törekvő, vagy a passzív, fatalista emberi magatartás) szemben Bakacsival (2015), akinek modelljében csak áttételesen és általánosan utal erre a viszonyra két dimenzió (kockázatvállalás, kifelé vagy befelé irányultság). Robbins és Judge (2016) innováció és kockázatvállalás, valamint agresszivitás dimenziója szintén csak általánosan szemlélteti a szervezet és a külső környezet viszonyát. Schein (1985) idő és emberi kapcsolatok dimenziójának is van megfelelője Bakacsi (2015) modelljében (egyéni- vagy csoportközpontúság, rövid vagy hosszú távú időorientáció). Ugyanakkor „a realitás és igazság természete”, „az ember természete”, valamint az „egyformaság vagy sokszínűség” jellemzőkhöz (Schein, 1985) nincs hasonló dimenzió az általunk felsorolt többi modellben. Természetesen az írásunkban említett modellek mellett számos más megközelítés is létezik (többek között Handy, 1985; Hofstede, 2001; Trompenaars, 1991), de azok fókuszusa kissé más, ezért jelen munkánkban eltekintünk azok bemutatásától.

A Bakacsi (2015) és Robbins (1991) modelljében is szereplő „munkakörrel vagy szervezettel való azonosulás” áttételesen a szubkultúrák jelenlétére, erősségére, fontosságára irányítja a figyelmet. Ezzel kapcsolatban megkülönböztetünk domináns és szubkultúrát. Amikor a szervezeti kultúráról beszélünk, akkor valójában a domináns kultúrára utalunk, ami a szervezeti tagok többsége által közösen vallott értékeket takarja. Ugyanakkor a szervezeteket szubkultúrák is alkotják (Bakacsi, 2015; Sackmann, 1992), amelyek létrejöhetnek földrajzi régióként, szakmacsoportonként, divízióként vagy akár más csoportképzésre alkalmas tényezők alapján is. A szubkultúrák a domináns kultúra értékei mellett csak magukra jellemző további értékeket is fontosnak tartanak.

A piacorientált szervezetek kultúrájának elemzése mellett a kutatók érdeklődéssel fordulnak a nonprofit szektor felé is, és az oktatási intézmények kultúrájának vizsgálata is elkezdődött. Tierney (1988) esettanulmány formájában, mely egy intézmény egészére koncentrálnak, keretet alkot a kultúra diagnosztizálására a főiskolák és egyetemek számára.

Kuh és Whitt (1988) részletes tanulmányban elemzik az amerikai felsőoktatási intézmények kultúráját, hallgatói, adminisztratív és oktatói szubkultúráit. Flack és Thomas (2007) a témakör szakirodalmának elemzésével és saját empirikus kutatásokkal tekintik át a hallgatói szubkultúrákat. Shirbagi (2007) a szervezeti kultúra hatását tárja fel az egyetemi oktatók szervezeti elkötelezettségére. Zhu és Engels (2014) hat kínai egyetem oktatóinak és hallgatóinak szervezeti kultúra észlelését és oktatási innovációval kapcsolatos véleményüket, reakcióikat vizsgálja. Látható a fenti áttekintésből, hogy a szakirodalomban fellelhetők mind a kultúra hallgatói, mind oktatói oldalára koncentrált tanulmányok, illetve olyanok is, melyek mindkettőt egyformán vizsgálják. Általában elmondható az is, hogy e két érintett csoport kultúrájának elemzésével még a mindkettőt szerepeltető vizsgálatokban is külön-külön foglalkoznak, azokat talán egymásra hatónak, de mindenképpen külön létezőnek és önmagukban vizsgálándóknak tartják az idézett szerzők.

A témakörhöz kapcsolódó hazai szakirodalomban Hajnal (2006) közigazgatási szervezetek körében vizsgálja a szervezeti kultúra és teljesítmény összefüggéseit. Jenei, Losonczy, Heidrich és Kása (2015) irodalomfeldolgozás formájában mutatják be a modern termelési koncepciók és a szervezeti kultúra kapcsolatát. Több magyar szerző is foglalkozik a felsőoktatási szervezeti kultúrával. A kulturális intelligencia és a kívánatosnak tartott szervezeti kultúra összefüggését vizsgálja egyetemi hallgatók körében Balogh, Gaál és Szabó (2011), valamint Balogh és szerzőtársai (2011). Balogh, Bogdány, Cserhádi, Csizmadia és Polák-Weldon (2012) az egyetemi hallgatók által ideálisnak tartott szervezeti kultúrát ütköztetik a tényleges piaci kínálattal. Chandler és Heidrich (2014), illetve Heidrich és Chandler (2015) egy felsőoktatási intézményben az intézményi összeolvadást követően meglévő szubkultúrákat és azok piacorientált működésre gyakorolt hatását vizsgálja a munkavállalók körében.

Adatok és módszer

Jelen tanulmány két adatfelvétel adataira támaszkodik. Mindkettő a Bakacsi (2015) által bevezetett szervezeti kultúra-modellhez készült kérdőívet használt, melyek a két adatfelvételben nagyjából hasonlóak voltak. A különbség közöttük a kérdések eltérő megfogalmazása volt. A hivatkozott modell 11 dimenzióját a vizsgált sokaság (egyetemi hallgatók) miatt 12 kérdésre bontva elemezzük úgy, hogy a munkakörrel vagy szervezettel való azonosulás tengelyét kettéválasztottuk a karral vagy szakkal, illetve karral vagy egyetemmel való azonosulás dichotómiáira. A többi kérdés a modell egy-egy dimenziójára (dichotómiájára) kérdezett rá, kiegészítve demográfiai kérdésekkel. Mindkét megkérdezés során tehát lényegében ugyanaz a 12 elem írta le a hallgatók által észlelt és kívánatos kultúra sajátosságait (bár eltérő megfogalmazásban). Megegyeztek a kultúra-kérdőívet kiegészítő demográfiai változók is: szak, évfolyam, nem, életkor és lakóhely típusa (főváros, megyeszékhely, város, község).

Az első adatgyűjtés (a továbbiakban I. mintaként is hivatkozunk rá) 2014. november 11. és december 1. között zajlott. Az ekkor alkalmazott kérdőívet (1. melléklet) Kun András István és Ujhelyi Mária készítették, az adatfelvételt és rögzítést Bodnár Mónika, Ésik Anett, Kiss Attila és Mihali Mária végezték a DE GTK tanórái keretében (oktatói engedéllyel), papír alapon. A második vizsgálathoz (II. minta) az előző kérdőívet Kiss Attila módosította (ennek a kultúrára vonatkozó kérdéseit lásd a 2. mellékletben), az adatfelvételt Kiss Attila és Mihali Mária hajtották végre 2015. április 27. és 2015. május 21. között, a korábbi megkérdezéssel megegyező módon. Valamennyi felmért hallgató (mindkét megkérdezés során) nappali munkarendben, magyar nyelvű alapképzésen tanult a következő szakok valamelyikén: gazdálkodási és menedzsment (rövidítve GM), nemzetközi gazdálkodási (NG), pénzügy és számvitel (PSZ), turizmus-vendéglátás (TV),

kereskedelem és marketing (KM), sportszervező (SSZ). A válaszadók közt volt első-, másod-, harmad- és negyedéves hallgató is.

Mindenképp meg kell jegyezni, hogy a DE GTK a 2014/15. tanév szeptemberétől működik jelen formájában. Azt megelőzően a hallgatók és az oktatók vagy a Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Karhoz (DE KTK) vagy a Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Karhoz (DE GVK) tartoztak, mely két kar külön egyetemi központ, illetve centrum alá rendelve működött. A DE KTK a Tudományegyetemi Karok keretében működött, ami sok tekintetben, a kultúrát is ideértve, a korábbi Kossuth Lajos Tudományegyetem (KLTE) „utóda” volt a 2000-ben négy felsőoktatási intézmény egyesülésével létrejött Debreceni Egyetemen (DE) belül. A DE GVK (2009-ig Agrárgazdasági és Vidékfejlesztési Kar, rövidítve DE AVK néven) az Agrár- és Gazdálkodástudományok Centruma (korábban Agrártudományi Centrum, Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma) egysége volt, amely a Debreceni Agrártudományi Egyetem (DATE) „utóda” lett az integráció után. A két előd kar tárgyi környezetében is eltért. A DE KTK a DE Kassai úti Campusán működött 14 éven keresztül, saját épületében; a DE GVK (korábban DE AVK-ként) pedig a Böszörményi úti Campuson osztozott, részben az épületeken is, a Mezőgazdaság- és Élelmiszertudományi Karral. Eltért az oktatói gárda létszáma, végzettségi területének összetétele, a hallgató/oktató arány, más szakokat tanítottak a két szervezeti egységben, és az eltérő gyökerek miatt a kultúra látható szintjén is megjelentek a különbségek. Különböztek például a diplomaátadó ünnepség helyszínei (a volt KLTE főépülete a KTK-n, a volt DATE főépülete a GVK-n), a végzést kísérő hallgatói ceremóniák (többek közt buszozás a KTK-soknál, lovas kocsis felvonulás a GVK-soknál), a felezési ceremóniák (felezőbál a KTK-n, tanár–diák vacsora a GVK-n). Mindezek miatt, ha a DE GVK szervezeti kultúráját elemezzük, alapos okunk lehet feltételezni, hogy az eredetileg más karhoz tartozó szakok hallgatói más kultúrát észlelnek maguk körül, mert még az egyesülés után is csak fokozatosan „keveredett” az egyes szakokhoz tartozó tárgyak oktatásában a két kollektíva, a szakok hallgatói sem minden órát tanultak összevontan. Azt is feltehetjük, hogy más kultúrát tartanak kívánatosnak az említett hallgatói csoportok, hiszen még a felmérés idején elsőéves hallgatók is két különböző karra jelentkeztek volna, ha nincs az összeolvasás, aminek pedig akár ott lehetett az okai közt az eltérő kulturális igény is.

A két adatfelvétel szerkezetét szakok, évfolyamok és nemek szerint a 1a. és a 1b. táblázatok ismertetik. Az I. mintában a válaszadók életkora 18 és 34 év közt változik, az átlagos életkor 20,45 év (szórás: 1,77 év), a medián életkor 20,00 év. A válaszadók közül 71-en megyeszékhelyről, 79-en egyéb városból érkeztek, 30-an nem városból, 6-an pedig nem adták meg lakhelyük településtípusát. A II. mintában 21,17 év az átlagos (minimum: 18, maximum: 28, szórás: 1,26 év) és 21,00 év a medián életkor; négyen fővárost, 213-an megyeszékhelyt, 254-en egyéb várost, 110-en várostól alacsonyabb rangú települést, tízen pedig semmit nem jelöltek meg lakhelyük közigazgatási besorolásaként.

1a. táblázat: Az I. minta megoszlása szakok, nemek és évfolyamok szerint (fő)

Évfolyam	Szak és nem								
	GM		NG		PSZ		TV		Mind
	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Mind
Első	0	17	6	20	5	11	6	13	78
Másod	4	9	3	5	0	2	2	17	42
Harmad	6	13	13	32	0	0	0	0	64
Negyed	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Mind	11	39	22	58	5	13	8	30	186

Megjegyzés: a szakok jelmagyarátát lásd a 2. táblázatban.

1b. táblázat: A II. minta megoszlása szakok, nemek és évfolyamok szerint (fő)

Évfolyam	Szak és nem												
	GM		NG		PSZ		TV		KM		SSZ		Mind
	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	Férfi	Nő	
Első	8	5	2	1	3	30	0	0	0	0	0	0	49
Másod	9	34	15	30	13	29	7	45	9	18	27	19	255
Harmad	16	38	18	41	11	30	3	41	18	22	18	15	271
Negyed	4	4	3	2	1	1	0	0	1	0	0	0	16
Mind	37	81	38	74	28	90	10	86	28	40	45	34	591

Megjegyzés: a szakok jelmagyarázatát lásd 2. táblázatban.

A két megkérdezés adatait külön-külön fogjuk elemezni. Egyrészt azért, mert ugyanaz a válaszadó mindkét megkérdezésben belekerülhetett a mintába, így duplikációk léphetnének fel. Másrészt a két megkérdezés során – mint fentebb említettük – eltérő kérdőívet használtunk, így legalább néhány esetben a válaszadók nem teljesen ugyanazt érthették az egyes dimenziókon. Harmadrészt a két felmérés közt eltelt körülbelül négy hónap, ami alatt új hatások is érthették a válaszadókat, melyek közül talán a legfontosabb az, hogy ugyanazon tanévben, de eltérő félévben került sor a felmérésekre, azaz a hallgatók más tantárgyakkal, más oktatókkal „néztek szembe” az adott megkérdezés előtti hetekben-hónapokban.

Hipotéziseinket részben a fentebb bemutatott szakirodalom, részben a minta adottságai alapján a következőkben határozzuk meg.

H1: *A Bakacsi (2015) által megfogalmazott szervezeti kultúra kulcskategóriák (dimenziók) alkalmasak az észlelt és a kívánatos szervezeti kultúra, illetve szubkultúrák kérdőíves vizsgálatára, felsőoktatási környezetben, hallgatók körében.*

Az első hipotézist akkor fogadjuk el, ha a segítségével azonosítani tudunk statisztikailag szignifikáns különbségeket a különböző szakok hallgatói által észlelt és kívánatos szervezeti kultúrában. A második állítás segítségével azt kívánjuk vizsgálni, hogy léteznek-e szakokhoz kapcsolható szubkultúrák.

H2: *Mind a hallgatók által észlelt (H21), mind az általuk kívánatosnak tartott (H22) kultúra kulcskategóriákban (dimenziókban) jelentős eltérések vannak az egyes szakok között.*

Mivel a mintát adó kar összeolvadás eredményeként jött létre, továbbá Chandler és Heidrich fentebb idézett munkáiból is tudjuk, hogy szubkultúrák az összeolvadást követően is fennmaradhatnak, jogos feltételezni, hogy a vizsgálati mintában is azonosítani tudunk eltérő csoportkultúrákat. Amíg az idézett szerzőpáros a munkavállalók körében végzete a szubkultúrák azonosítását, mi a hallgatók szintjén vizsgáltunk. A hallgatók körében természetes csoportképző lehet a karhoz tartozás, hiszen ez hasonló tapasztalatokat, elvárásokat, személyi és tárgyi környezetet jelent. Ezért a harmadik hipotézisünk a következő.

H3: *Statisztikailag is szignifikáns eltérés mutatható ki az eredetileg a DE KTK-hoz tartozó szakok (GM, NG) és az eredetileg a DE GVK-hoz tartozó szakok (PSZ, TV, KM, SSZ) közt mind az észlelt (H31 hipotézis), mind a kívánatos (H32) kultúradimenzió mentén.*

Az adatelemzés során először vizualizálva (sugár-diagrammok segítségével) mutatjuk be a tapasztalt szervezeti kultúrát a mintánkénti és szakonkénti (az egyéb változóktól függetlenül) dimenzió-átlagértékek alapján, továbbá táblázatos formában megadjuk ezek szórását és a mediánokat is. Ezt követően a szakok közt mutatkozó eltérések statisztikai alátámasztására lineáris regresszióelemzést végzünk a II. mintán – mert csak ennek elemszáma elegendő a vizsgálathoz – minden dimenzióra, az észlelt és a kívánatos kultúrára

vonatkozóan egyaránt. A regressziós modellekben szerepeltetjük a rendelkezésünkre álló összes magyarázó-változót, hogy a szakok és a kultúra összefüggését a lehetőségekhez mérten a legtisztábban mutathassuk ki. Mivel a magyarázó változók köre nagyon szűk, a regresszióelemzés nem alkalmas arra, hogy a kultúrát azok alapján megbecsülni vagy előrejelezni képes modelleket produkáljon (vagyis a függő változó változékonyságából igen keveset fognak megmagyarázni). Ám célunk nem is ez, hanem annak alátámasztása, hogy van észlelhető kapcsolat a szakokhoz tartozás és az egyes (észlelt vagy kívánatos) kultúradimenziók között; vagyis az egyes szakoknál esetlegesen megjelenő szubkultúrák létének kimutatása. Erre pedig az alacsony R^2 -ek dacára is alkalmas a választott módszer. A statisztikai elemzéshez használt változókat a 2. táblázatban definiáljuk. A regressziós modellekben az egyes kétértékűvé alakított magyarázó változókból a következők kerültek induláskor a konstansba (kiválasztásuk oka minden esetben a legnagyobb gyakoriság volt): $ÉVF_2$, $SZAK_{NG}$, $LHELY_V$.

2. táblázat: A változók meghatározásai

Változó neve	Változó leírása
AZSZAK _x	A szakkal való azonosulás a karral való azonosulással szembeállítva 1–10 skálán (1 a teljesen a karral, 10 a teljesen a szakkal azonosuló kultúra). Ha az x értéke É, akkor az észlelt értéket, ha K, akkor a kívánatos értéket jelöli, ha D, akkor a kívánatos és az észlelt értékek különbségét, ha AD, akkor az előbbi különbség abszolút értékét.
AZKAR _x	A karral való azonosulás az egyetemmel való azonosulással szembeállítva 1–10 skálán (1 a teljesen az egyetemmel, 10 a teljesen a karral azonosuló kultúra). Az x index magyarázatát lásd fentebb.
CSOPORT _x	A csoportközpontság mértéke 1–10 skálán. 1, ha teljesen egyén-, 10, ha teljesen csoportközponتی a kultúra. x jelentését lásd fent.
HUMOR _x	A humánorientáció mértéke (1–10). 1, ha teljesen feladat, 10, ha teljesen kapcsolatorientált a kultúra. x jelentését lásd fent.
FÜGTLEN _x	A függetlenség mértéke (1–10) a kultúrában. 1, ha teljesen a függés, 10, ha teljesen a függetlenség jellemzi. x jelentését lásd fent.
KONTROLL _x	A kontroll mértéke (1–10) a kultúrában. 1, ha végletesen gyenge, 10, ha végletesen erős. x jelentését lásd fent.
KOCKVÁLL _x	A kockázatvállalás mértéke (1–10) a kultúrában. 1, ha végletesen gyenge, 10, ha végletesen erős. x jelentését lásd fent.
JUTALM _x	Mi a jutalmazás kritériuma a kultúrában (1–10)? 1, ha teljesen független a teljesítménytől, 10, ha kizárólag a teljesítménytől függ. Az x index magyarázatát lásd fentebb.
KONFTÚR _x	A konfliktustűrés mértéke (1–10) a kultúrában. 1, ha végletesen gyenge, 10, ha végletesen erős. x jelentését lásd fent.
CÉLESZK _x	A cél-, illetve eszközorientáció mértéke (1–10) a kultúrában. 1, ha csak a folyamatokra, 10, ha csak a végeredményre koncentráció jellemzi. x jelentését lásd fent.
NYÍLT _x	Nyílt vagy zárt rendszerként fogja fel önmagát a szervezet (1–10)? 1, ha csak a belső működésre, 10, ha csak a külső környezetre koncentráció jellemzi. x jelentését lásd fent.
IDŐTÁV _x	A kultúra időorientációját mutatja (1–10). 1, ha kizárólag rövid, 10, ha kizárólag hosszú távra koncentráció. x jelentését lásd fent.
FFI	1, ha a válaszadó neme férfi, 0, ha nő.
KOR	A válaszadó életkora egész évben megadva.
LHELY _i	Lakhely. 1, ha a válaszadó i kategóriájú településen lakik, 0, ha nem. i lehet főváros (FV), megyeszékhely (MH), város (V) vagy nem város (NV).
SZAK _j	1, ha a válaszadó j szak hallgatója, 0, ha nem. j lehet GM, NG, PSZ, TV, KM, SSZ.
ÉVFK	1, ha a válaszadó k évfolyamra jár, 0, ha nem. k lehet első (1), másod (2), harmad (3) vagy negyed (4) évfolyam.

Eredmények

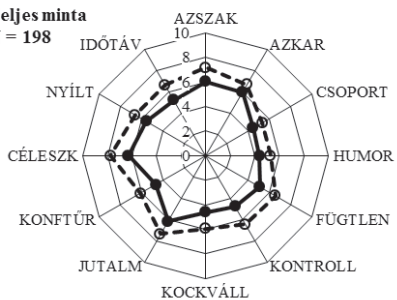
A 1a–1e. sugárdiagramok mutatják az I. minta alapján megrajzolt, hallgatók által észlelt (folytonos vonal), illetve kívánatos (szaggatott vonal) szervezeti kultúrát, előbb a teljes mintára, majd szakonként; a 2a–2g. ábrák pedig ugyanezeket szemléltetik a II. felmérésre alapozva. A modellekhez használt kultúraváltozók teljes mintákban mutatott leíró statisztikáit a 4a–4e. (I. minta) és 5a–5g. (II. minta) táblázatban közöljük; a méretük miatt a 3. mellékletben. Első fontos eredményünk tehát a teljes minta esetében az észlelt és a kívánatos szervezeti kultúra jellemzőinek – alábbi – azonosítása a Bakacsi- (2015) modell általunk adaptált változatának 12 dichotómiájával.

A továbbiakban egy kultúradimenzió értékpárjából akkor tekintjük valamelyiket meghatározónak, ha mind az átlag, mind a medián 5 alatti (ekkor a baloldali érték van túlsúlyban) vagy 6 feletti (ekkor a jobboldali). E módszerrel az összevont I. mintában a következő dichotómiák mentén találtuk annak valamelyik „végét” meghatározónak az észlelt kultúrában: cél–eszköz orientáció (a végeredmény fontosabb, mint a folyamat), jutalmazási kritérium (a teljesítmény fontosabb, mint más szempontok), kockázatvállalás (gyenge), egyén-/csoporthoz tartozás (individualista) és humánorientáció (a feladat a kapcsolatok felett áll). A kívánatosnak vallott kultúrában a jutalmazási kritérium alapja szintén a teljesítmény, hosszú távú gondolkodás (időorientáció) jellemzi, inkább a szakkal, mintsem a karral, és inkább a karral semmint az egyetemmel azonosulnak benne a hallgatók, csoporthoz tartozás, a feladatok pedig kevésbé fontosak, mint az emberi kapcsolatok. Az egyes szakok szöveges jellemzésétől annak terjedelme miatt eltekintünk, azok hasonló módon következnek a megadott táblázatok adataiból.

A II. (nagyobb) mintában az észlelt kultúra kevésbé markáns. Csak a szakkal való azonosulás és az egyénközpontság meghatározó (esetükben tér el mind a medián, mind az átlag ugyanabba az irányba az ötös, illetve a hatos értéktől). Nem így a kívánatos kultúra, amely esetében csak a kontroll dimenziója vesz fel olyan értéket, amit a fenti szabály alapján nem ítélnék középeztől eltérőnek. A többi dimenzió alapján a következőképpen írhatjuk le a teljes II. minta hallgatói által ideálisnak jelölt kultúrát: hosszútáv-orientált, a végeredmény fontosabb a folyamatoknál, a jutalmazás alapja a teljesítmény, nyílt rendszerként tekint a szervezetre (fontos a külső környezet), független, kapcsolatorientált, elsősorban a szak, majd a kar az azonosulás alapja, a kockázatvállalás és a konfliktustűrés magas, csoporthoz tartozás.

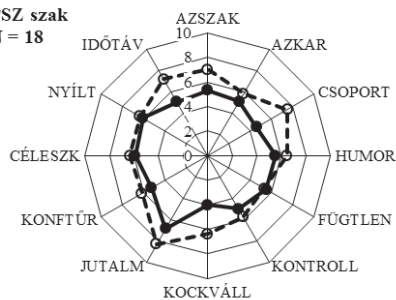
Teljes minta

N = 198



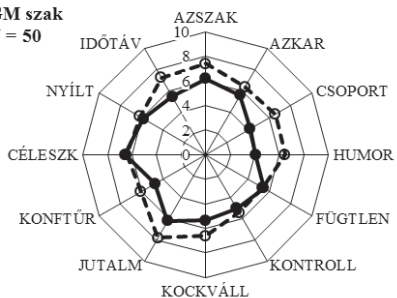
PSZ szak

N = 18



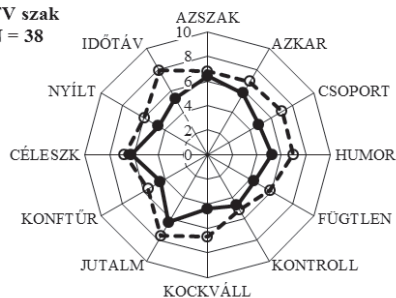
GM szak

N = 50



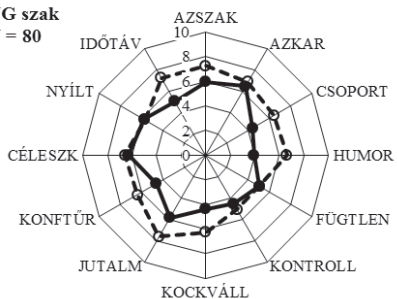
TV szak

N = 38



NG szak

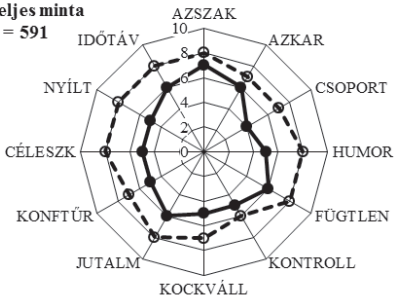
N = 80



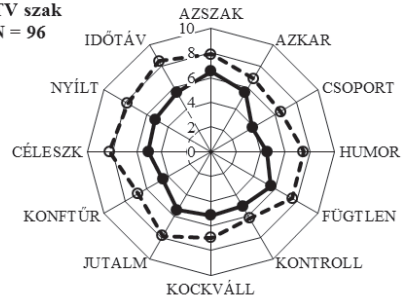
1a–e. ábrák: Az első vizsgálat kultúra-diagramjai

Megjegyzés: Az ábrákon a folytonos vonal az észlelt, a szaggatott vonal a kívánatos kultúrát mutatja.

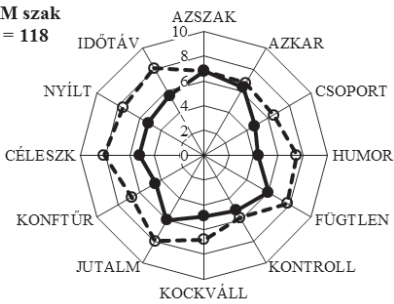
Teljes minta
N = 591



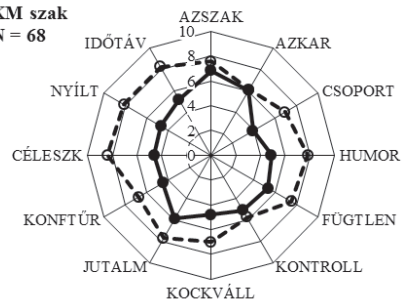
TV szak
N = 96



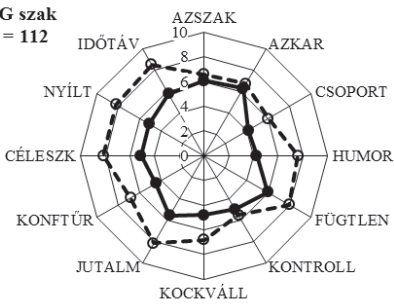
GM szak
N = 118



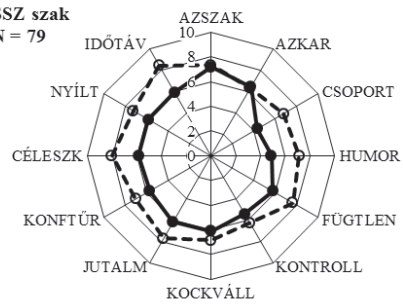
KM szak
N = 68



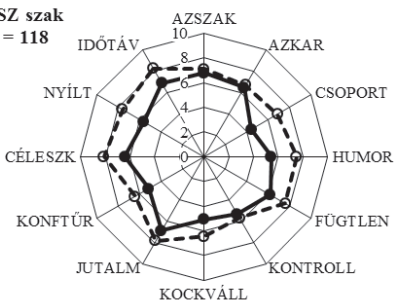
NG szak
N = 112



SSZ szak
N = 79



PSZ szak
N = 118



2a–g. ábrák: A második vizsgálat kultúradiagramjai

Megjegyzés: Az ábrákon a folytonos vonal az észlelt, a szaggatott vonal a kívánatos kultúrát mutatja.

Mind az I., mind a II. minta esetében kisebb-nagyobb különbségeket láthatunk az egyes szakok hallgatói által észlelt kultúraértékek közt (két kiragadott példa: az I. mintában a GM szak hallgatói átlagosan csaknem egy egész értékkel magasabbnak észlelték a kockázatvállalást az NG szakos válaszadókhöz képest, a II. mintában a sportszervező szakosok átlagosan több mint 1-gyel magasabbnak észlelték a végeredmény-orientáltságot), az észlelt és általuk kívánatosnak vélt jellemzők esetében egyaránt. Annak megítéléséhez azonban, hogy ezek jelentős különbségek-e a rendelkezésre álló egyéb változók (pl. évfolyam, nem) figyelembevételével mellett is, már többváltozós elemzés szükséges.

Ezt a célt szolgálják a 3a. és 3b. táblázatokban olvasható regresszióelemzések, melynek során minden dichotómiára mint függő változóra (az észlelt és a kívánatos kultúra esetében is) megkerestük azokat a modelleket, melyek minden tagjukban legalább 5%-os szinten szignifikánsak. A regresszióvizsgálatokhoz csak a második adatfelvétellel tudunk támaszkodni, mert az I. mintában túl kicsi a szakonkénti elemszám, és abból is el kell hagyni az első- és negyedéves, továbbá a fővárosi lakhelyű hallgatókat, ugyanezen okból. Az elsőévesek kihagyása egyben azért is előnyös, mert velük a kart és annak kultúráját legkevesebb ideje ismerők kerülnek ki az elemzésből.

Az elsődlegesen vizsgált befolyásoló tényező, a szak kétértékű (dummy) magyarázó változóként szerepel. Ha legalább néhány szak-dummy szignifikáns hatást mutat a modellekben, akkor megerősíthető a szubkultúrák (vagyis a szakok közti jelentős kulturális eltérések) jelenléte, ha viszont statisztikailag nem jelentősek ezek a hatások, akkor nem. Egyben azt is megtudjuk, hogy mely kulturális jegyek alapján térnek el egymástól a szakok az adatfelvétel idején, azaz melyek mentén képződtek szubkultúrák.

Csupán a kívánatos kultúra három dimenziójára nem találtunk minden tagjában 5%-os szinten szignifikáns modellt: az egyén- vagy csoportközpontség, a függés-függetlenségre és a jutalmazási kritériumra. Az összes többi, a 3a. és 3b. táblázatokban szerepeltetett modell esetében teljesül ez a kritérium.

Eredményeink azt mutatják, hogy az észlelt kultúrában az egyes vizsgált szakok a következő értékek mentén és irányban tértek el szignifikánsan a viszonyítási alapul szolgáló nemzetközi gazdálkodási alapszaktól:

GM: erősebb a kötődésük a szakhoz, mint a karhoz, és jellemzőbbnek ítélik a csoportos tevékenységet;

TV: erősebb a kötődésük a karhoz, mint az egyetemhez;

PSZ: erősebb a kötődésük a szakhoz (lazább a karhoz), jellemzőbbnek ítélik a csoportos tevékenységet, az emberekre gyakorolt következmények figyelembevételét, elfogadottabbnak az egyének és csoportok önállóságát, függetlenségét, a jutalmazást teljesítményhez kötődőbbnek, a konfliktusokat, ellenvéleményeket elfogadottabbnak érzik, magasabbnak ítélik az eszközorientációt, a külső környezet szervezet általi figyelembevételét, és végül hosszabb távon gondolkodónak vélik a szervezetet és a tagokat;

KM: jellemzőbbnek ítélik az emberközpontségét;

SSZ: erősebb a kötődésük a szakhoz, mint a karhoz, jellemzőbbnek ítélik az emberekre gyakorolt következmények figyelembevételét, a kockázatvállaló, rámenős, újító magatartást és a konfliktusokat, az ellenvéleményeket elfogadottabbnak érzik, erősebbnek ítélik az eszközorientációt, a külső környezet szervezet általi figyelembevételét.

Ugyanezen szakok kívánatos kultúrája a következő értékek mentén és irányban tér el szignifikánsan a nemzetközi gazdálkodási alapszaktól:

GM: a külső környezet szervezet általi figyelembevételét, a hosszabb távú gondolkodást kevésbé kívánatosnak ítélik;

TV: fontosabbnak látják a szakhoz mint a karhoz kötődést, illetve preferálják a szabályokat, előírásokat (kontrollt);

PSZ: nem tér el semmiben jelentősen;

KM: fontosabbnak látják a szakhoz és az egyetemhez kötődést is, mint a karhoz való kötődést;

SSZ: fontosabbnak látják a szakhoz, mint a karhoz kötődést, az erősebb szabályozottságot, kontrollt, de kevésbé tartják lényegesnek a külső környezet figyelembevételét.

Következtetések

A következtetések közt először a hipotézisek elfogadhatóságát tárgyaljuk empirikus vizsgálatunk eredményeire támaszkodva. A H1 hipotézist elfogadhatjuk, mert a Bakacsi (2015) alapján készített kérdőívek segítségével az észlelt és a kívánatos esetben egyaránt azonosítani tudtunk szignifikáns eltéréseket különböző kultúradimenziókban az egyes szakok között (lineáris regresszióelemzéssel). Vagyis a módszer alkalmasnak bizonyult a kulturális különbségek (jelen esetben a szakokhoz tartozó szubkultúrák) kimutatására. Ez egyben a H2 feltevés elfogadását is jelenti. Az egyes szakok jelentősen eltérőnek bizonyultak egymástól a dimenziók egy részére vonatkozóan (a részletes eredményekért lásd az 3a. és 3b. táblázatokat). Különböző volt azon dimenziók száma az összehasonlított szakpárok esetében, amelyek mentén jelentős különbségeket találtunk. Általában elmondható, hogy az észlelt jelenlegi kultúrára vonatkozóan több ilyen azonosítottunk, mint a kívánatos kultúra esetén (utóbbi esetben még az is előfordult, hogy a pénzügy és számvitel, illetve a nemzetközi gazdálkodás szakok közt nem mutattunk ki különbséget egyetlen dimenzió esetén sem).

3a. táblázat: A hallgatók észlelte kultúra és egyes demográfiai változók összefüggései (N = 523)

Változó	AZSAKÉ	AZKARÉ	CSOPORTÉ	HUMORÉ	FÜGTLENÉ	KONTROLLÉ	KOCKYÁLLÉ	JUTHALMÉ	KONFTÜRÉ	CÉLESZKÉ	NYILTÉ	IDŐTÁVÉ
Konstans	10,164 (6,128***)	6,314 (54,776***)	4,049 (31,896***)	4,066 (29,506***)	5,450 (41,030***)	4,837 (37,765***)	8,812 (5,198***)	5,304 (30,833***)	10,104 (5,858***)	4,712 (33,300***)	4,961 (31,822***)	5,802 (44,410***)
ÉVFT	-	-	-	0,323 (1,976**)	0,599 (3,280***)	0,366 (2,139**)	-	0,578 (2,694***)	-	0,739 (3,938***)	0,620 (3,521***)	-
SZAKGM	0,637 (2,617***)	-	0,826 (3,037***)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SZAKTV	-	-0,772 (-2,870***)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SZAKPSZ	0,817 (3,143***)	-	0,613 (2,130***)	1,489 (6,414***)	0,608 (2,435**)	-	-	1,392 (4,743***)	0,821 (3,173***)	1,564 (6,015***)	0,756 (3,066***)	1,383 (5,283***)
SZAKKM	-	-	-	0,559 (2,223**)	-	-	-	-	-	-	-	-
SZAKSSZ	0,915 (3,442***)	-	-	0,519 (2,176**)	-	-	1,061 (4,107***)	-	1,263 (4,728***)	0,726 (2,698***)	0,650 (2,561***)	-
FFI	-	-	-	-	-	-	-	0,665 (2,867***)	-	-	-	-
KOR	-0,188 (-2,404**)	-	-	-	-	-	-0,178 (-2,231**)	-	-0,264 (-3,260***)	-	-	-
LHELYMH	0,556 (2,956***)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,450 (-2,453***)	-0,494 (-2,501**)
LHELYNV	-	-	-	0,495 (2,430**)	-	0,793 (3,722***)	-	-	-	-	-	-
F	5,787***	8,237***	5,794***	11,447***	8,487***	8,891***	11,043***	12,654***	12,955***	19,070***	9,593***	19,171***
korR ²	0,044	0,014	0,018	0,091	0,028	0,029	0,037	0,063	0,064	0,094	0,062	0,065

Megjegyzés: zárójelben a t-statisztikák. Az F a modell illeszkedését vizsgáló F-próba értéke, a korR² pedig a korrigált determinációs együttható. * 10 %-os szinten szignifikáns, ** 5 %-os szinten szignifikáns, *** 1 %-os szinten szignifikáns.

3b. táblázat: A hallgatók által kívánt kultúra és egyes demográfiai változók összefüggései (N = 523)

Változó	AZSAKK	AZKARK	CSOPORTK	HUMORK	FÜGTLLENK	KONTROLLK	KOCKVÁLLK	JUTALMK	KONFTÜRK	CÉLESZKCK	NYÍLTK	IDŐTÁJK
Konstans	6,703 (59,258****)	6,647 (71,780****)	6,277 (50,401****)	7,471 (73,353****)	7,765 (83,013****)	5,674 (43,862****)	6,693 (64,356****)	3,317 (1,938*)	6,604 (59,228****)	8,319 (98,139****)	5,146 (4,054****)	5,154 (3,387****)
ÉVF2	-	-	-	-	-	-	-	0,357 (1,986**)	-	-	-	0,318 (1,986**)
SZAKGM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,495 (-2,741****)	-0,456 (-2,574****)
SZAKTV	1,161 (5,167****)	-	-	-	-	0,462 (2,022****)	-	-	-	-	-	-
SZAKPSZ	-	-	0,627 (2,354**)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SZAKKM	0,849 (3,284****)	-0,528 (-2,039**)	0,604 (2,082**)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SZAKSSZ	0,609 (2,488**)	-	0,502 (1,832*)	-	-	0,710 (2,824****)	-	-	-	-	-0,751 (-3,807****)	-
FFI	-	-	-	-0,366 (-2,234**)	-0,283 (-1,684*)	-0,507 (-2,616****)	-	-	-	-0,337 (-2,213**)	-	-0,371 (-2,494**)
KOR	-	-	-	-	-	-	-	0,209 (2,664****)	-	-	0,137 (2,293**)	0,152 (2,176**)
LHELYMH	-	-	-	0,380 (2,435**)	-	-	0,434 (2,559****)	-	0,523 (2,876**)	-	-	-
LHELYNV	-	-	-	-	-	0,721 (3,372****)	-	-	-	-	-	-
F	10,837****	4,157****	3,161**	4,570**	2,837*	7,615****	6,549**	3,805**	8,274****	4,899**	7,861****	4,205****
korR ²	0,054	0,006	0,012	0,013	0,004	0,048	0,011	0,011	0,014	0,007	0,038	0,024

Megjegyzés: zárójelben a t-statisztikák. Az F a modell illeszkedését vizsgáló F-próba értéke, a korR² pedig a korrigált determinációs együttható. * 10 %-os szinten szignifikáns, ** 5 %-os szinten szignifikáns, *** 1 %-os szinten szignifikáns. A szürkével szedett modellek nem minden tagja szignifikáns 5%-os szinten.

A harmadik hipotézist (H3) elvetettük, hiszen a regresszióanalízisből származó eredményeink alapján a tudományegyetemi gyökerű Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Karról származó gazdálkodási és menedzsment, illetve nemzetközi gazdálkodási szakok nem hasonlítanak több dimenzió alapján egymásra, mint az agrárregyetemből kinőtt Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar turizmus-vendéglátás, illetve kereskedelem és marketing szakjai. A pénzügy és számvitel, illetve a sportszervező szakok (mindkettő a DE GVK-hoz tartozott) pedig mindezeketől eltérni látszanak, azaz a saját előd karuk egyéb szakjaitól is.

Mivel vizsgálatunkat csak egyetlen egyetem egyetlen karán, kizárólag alapképzéses hallgatók körében végeztük, ezért az olyan konkrét eredményeink, mint a DE GTK hallgatók által észlelt és ideálisnak tartott kultúrája, vagy az ugyanitt azonosított szubkultúrák, természetesen nem általánosíthatóak. Vizsgálati mintáinkon túlmutató tanulságok lehetnek azonban az alábbiak.

1. Maguknak a szubkultúráknak a léte, mérhetősége a Bakacsi (2015) modellje alapján készített kérdőívekkel lehetségesnek bizonyult, tehát érdemes ezek vizsgálatát más intézményeknél is elvégezni.
2. Az észlelt kultúrában a kulturális jegyek ezen eltérései több mint kétszer olyan gyakran jelentek meg (19 szignifikáns eset), mint a kívánatosban (9 eset, csak az 5%-on szignifikáns modelleket figyelembe véve).
3. Az egyes szakok egyenlőtlen mértékben „különböztek” a többitől. Például a pénzügy és számvitel szakosok által észlelt kultúra 9, a sportszervező szakosok által észlelt pedig 6 dimenzió mentén tért el a viszonyítási kultúrától, míg a turizmus-vendéglátás és a kereskedelem és marketing szakosok esetében ez csak egy dimenzióra korlátozódott. A „viszonyítási kultúrát” az adott regressziós modellben a mindenkori konstans képviselte, és minden vizsgált esetben a nemzetközi gazdálkodás alapszaból és a tőle az adott dichotómia mentén szignifikánsan el nem térő más szakokból állt.
4. Fontos tanulság az is, hogy eredményeink szerint az intézményi múlt (példánkban a jelenlegi kar két előd karához tartozás) láthatólag kevésbé volt meghatározó, mint maga a szak, hiszen a tudományegyetemi gyökerű Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Karról származó gazdálkodási és menedzsment, illetve nemzetközi gazdálkodási szakok nem hasonlítanak jobban egymásra, mint az agrárregyetemből kinőtt Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar turizmus-vendéglátás és kereskedelem és marketing szakjaira. A pénzügy és számvitel, illetve a sportszervező szakok pedig mindezeketől eltérni látszanak, azaz a saját előd karuk szakjaitól is.

Meg kell természetesen jegyezni, hogy más kultúramoddellel, más vizsgálati módszerrel, és/vagy nem hallgatói körben, hanem például az oktatókból álló mintán végzett felmérések vezethetnek ettől eltérő eredményre.

Tekintsük át röviden a szakirodalom korábbi eredményeivel összevetve a fent ismertetett négy következtetést. Az, hogy a felsőoktatási intézményekben, esetleg azon nagyobb egységein (például karain) belül léteznek, létezhetnek szakokhoz kötődő szubkultúrák, nem meglepő, hiszen a mindennapi tapasztalatainkon kívül ez összhangban van korábbi szakirodalmi eredményekkel is (lásd többek közt *Kuh és Whitt*, 1988 vagy *Flacks és Thomas*, 2007). Az intézményi, kari menedzsment számára érdemes ezek létével, főbb jellemzőivel tisztában lenni, hiszen segítséget nyújthat egyes vezetési problémák megértésében és megoldásában is (*Tierney*, 1988; *Chandler és Heidrich*, 2014).

Az észlelt kultúrában jelentősebbek a szakok közti eltérések, mint a hallgatók által kívánatosnak tartottban. Ez első olvasatra azt veheti fel, hogy maguk a hallgatói igények egyetemesebbek, mint a szakok (azok tantárgyi, oktatói struktúrája) által nekik nyújtott értékek. Ez jelenthet problémát, ha úgy fogjuk fel, hogy nincs megfelelés ember

és szervezet között az értékek szintjén, ami pedig negatívan függhet össze a szervezeti teljesítménnyel, lásd többek között O'Reilly, Chatman és Caldwell (1991) tanulmányát vagy specifikusan a tanulmányi teljesítményre vonatkozóan Kun és Ujhelyi (2016) eredményeit. Ugyanakkor következhet a megfelelés hiánya a szakmai kultúra kialakítási folyamatából (szocializáció), annak időszükségletéből, eredményességéből is, hiszen egy egyetemi hallgató értékei még nem feltétlenül felelnek meg teljesen azoknak a szakmai értékeknek, amit a szak oktatói, elvárásai és egyéb karakterisztikái közvetítenek felé az egyetemi évek alatt (lásd például Burton, 1980). Ebben az esetben arra lehet számítani, hogy a rendszerben eltöltött idővel a különbség csökkenni fog. Ezt jelen tanulmány közvetlenül nem vizsgálta, de érdemes későbbi elemzés tárgyává tenni. Közvetetten azonban van az utóbbi feltevést gyengítő bizonyítékunk: az évfolyam kétértékű (dummy) változója csak az időorientáció és a jutalmazás dimenziójával mutatott összefüggést (lásd 3b. táblázat), azaz úgy tűnik, a hallgatók értékei nem „idomultak” a második és a harmadik évfolyam között. Az észlelt kultúra esetében viszont hat dichotómia mentén is jelentős volt az évfolyammal való kapcsolat; vagyis az oktatók, tantárgyak változása módosítani látszik az észlelt kultúrát, miközben a hallgatók igényeinek módosulása nem jellemző.

Az, hogy egyes szakok jobban különböznek másoktól, szintén nem meglepő (Burton, 1980), de a menedzsmentnek és a hallgatói szervezeteknek, sőt maguknak a szakok közt válogató leendő hallgatóknak is érdemes e különbség mértékére és mibenlétére figyelemmel lenni. A mintánk szerkezetéből adódóan a legnagyobb számú válaszadóval bíró

nemzetközi gazdálkodási (NG) alapszak volt a kiinduló viszonyítási alap, így lényegében az ettől való eltérést mutattuk ki. Nyilvánvalóan más viszonyítási alap más konkrét eredményre vezetett volna, de így is levonható néhány tanulság. A legnagyobb eltérést a pénzügy és számvitel (PSZ), illetve a sportszervező (SSZ) szakok produkálták az észlelt kultúra esetében, míg a három másik szak egy-két dimenzió mentén különbözött csupán. Ha azonban a kívánatos kultúrára figyelünk, már azt látjuk, hogy az észlelt esetben leginkább különböző pénzügy és számvitel szakos hallgatók egy esetben sem mutatnak jelentős eltérést, és a sportszervező hallgatók is csak három dichotómiában térnek el. A három, az NG alapszakhoz leginkább hasonlító észlelt kultúrájú szak (gazdálkodási és menedzsment, kereskedelem és marketing, turizmus-vendéglátás) kívánatos kultúrájában is csak hasonló mértékben tér el (a TV szak eggyel több dimenzióban), bár az eltérések más dichotómiáknál mutatkoznak. Tehát a szakok kulturális hasonlósága-különbözősége, úgy tűnik, hogy inkább a körülményekből, semmint a hallgatói elvárásokból származik.

Az, hogy egy nyilvánvalóan jelentős szervezeti eltérés (más karokon megkezdett tanulmányok) nem befolyásolja olyan módon a hallgatók által észlelt és kívánt

A felsőoktatási intézmények menedzsmentje számára fontos döntési input annak ismerete, hogy milyennek látják a hallgatók a szervezet kultúráját, és milyen tartanak ideálisnak. Az előbbi arra világíthat rá, hogy mennyire volt sikeres a szervezet az önmagáról a hallgatók felé közvetített kép kialakításában. A kívánatos kultúráról kapott információval kiegészülve pedig abba nyújt betekintést, hogy milyen hallgatók számára lehet a szervezet e szempontból vonzó, illetve a hallgatók mekkora és mely része érezheti magát „otthonosan” a falai között. Az így szerzett tudás egyértelműen felhasználható a szervezeti változások irányának meghatározásánál is.

szervezeti kultúrát (a vizsgált modell alapján), mint a szak, arra világíthat rá, hogy a hallgatók mást érzhetnek a karok kultúrájából, mint amit az adatok és módszer fejezetben felsorolt, karok közti eltérések lefednek. Ebből az is következhet (bár jelen tanulmány ezt nem vizsgálta), hogy számukra legalább részben más lehet a szervezet észlelt kultúrája, értékei, mint annak vezetői, oktatói, hivatali dolgozói számára (lásd például *Zhu és Engels*, 2014). Természetesen az is okozhatja a várt eltérés hiányát, ha a két előkar kultúrája igen hasonló volt egymáshoz. Sajnos az egyesítés előtt nem készült összehasonlításra alkalmas szervezeti-kultúra-vizsgálat ezekben az egységekben, így ezt nem tudjuk megítélni.

Kutatásunk egyik eredménye tehát, hogy alkalmasnak találta a Bakacsi- (2015) féle modellt és az ez alapján készített kérdőívet egy adott karon a szakok szubkultúráinak elkülönítésére. Ebből természetesen adódik a kutatás kiterjesztésének lehetősége további szakokra, karokra, intézményekre. Az így kapott adatok összehasonlításán keresztül általánosítható tapasztalatokhoz juthatunk. Most nem vizsgáltuk az észlelt jelenlegi és a kívánatosnak tartott kultúrák közti különbséget, amely érdekes vizsgálati lehetőségeket rejt. E szempontból is elemezhető lenne a szakok közti különbözőség. Ezeket, illetve az általunk megvizsgált kérdéseket is egyaránt különösen hasznos lenne erre alkalmas szervezeteknél összeolvasás előtt és azt követően is megvizsgálni, ami által kimutatható lenne az ilyen strukturális változások kultúrára gyakorolt hatása.

A felsőoktatási intézmények menedzsmentje számára fontos döntési input annak ismerete, hogy milyenek látják a hallgatók a szervezet kultúráját, és milyen tartósnak ideálisnak. Az előbbi arra világíthat rá, hogy mennyire volt sikeres a szervezet az önmagáról a hallgatók felé közvetített kép kialakításában. A kívánatos kultúráról kapott információval kiegészülve pedig abba nyújt betekintést, hogy milyen hallgatók számára lehet a szervezet e szempontból vonzó, illetve a hallgatók mekkora és mely része érezheti magát „otthonosan” a falai között. Az így szerzett tudás egyértelműen felhasználható a szervezeti változások irányának meghatározásánál is. A most bemutatott megközelítés, illetve elemzési eszköz hasznos kiegészítője lehet más, a felsőoktatási intézmények kultúráját vizsgáló módszereknek (például a bevezetőben idézett kulturálistöke-elemzéseknek).

Irodalomjegyzék

- Bakacsi Gyula (2015): *A szervezeti magatartás alapjai, Alapítvány Bachelorkor hallgatók számára*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Balogh Ágnes, Bogdány Eszter, Cserháti Gabriella, Csizmadia Tibor és Polák-Weldon Réka (2012): Keresleti-kínálati diszharmonia a szervezeti kultúra tükrében. *Vezetéstudomány*, **43**. 6. sz. 40–50.
- Balogh Ágnes, Gaál Zoltán, Szabó Lajos (2011): Relationship between Organizational Culture and Cultural Intelligence. *Management & Marketing – Challenges for the Knowledge Society*, **6**. 1. sz. 95–110.
- Betts, C. A. és Halfhill, S. M. (1985): Organization Culture: Theory, Definitions, and Dimensions. Presented at the National American Institute of Decision Sciences Conference, Las Vegas.
- Burton, R. C. (1980): *Academic Culture*. Yale Higher Education Research Group Working Paper YHERG-42, Yale University, New Haven, CT.
- Chandler Nick, és Heidrich Balázs (2014): Hajsza közben: Egy magyar felsőoktatási intézmény piacorientációjának kultúra alapú elemzési kísérlete. *Vezetéstudomány*, **45**. 6. sz. 27–36.
- Chatman, J. A. és Jehn, K. A. (1994): Assessing the Relationship Between Industry Characteristics and Organizational Culture: How Different Can You Be? *Academy of Management Journal*, **37**. 3. sz. 522–553. DOI: [10.2307/256699](https://doi.org/10.2307/256699)
- Fényes Hajnalka és Pusztai Gabriella (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, **82**. 6–7. sz. 567–582.
- Flacks, R. és Thomas, S. L. (2007): 'Outsiders', Student Subcultures, and the Massification of Higher Education. In: Smart, J. C. (szerk.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, **22**. Springer Netherlands, Dordrecht, 181–218. DOI: [10.1007/978-1-4020-5666-6](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5666-6)

- Gordon, G. G. és Cummins W. M. (1979): *Managing Management Climate*. Lexington Books, Lexington, MA.
- Hajnal György (2006): Kultúra és teljesítmény a közgazdaságban. *Vezetéstudomány*, **37**. 4. sz. 2–9.
- Handy, C. B. (1985): *Understanding Organizations*. Third Edition. Penguin Book, London
- Heidrich, B. és Chandler, N. (2015): Four Seasons in One Day: The Different Shades of Organisational Culture in Higher Education. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, **30**. 4. sz. 559–588.
- Hofstede, G. (2001): *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Second edition, Sage Publication, California
- Jenei István, Losonci Dávid, Heidrich Balázs és Kása Richárd (2015): A modern termelési koncepciók és a szervezeti kultúra kapcsolata – irodalomfeldolgozás. *Vezetéstudomány*, **46**. 1. sz. 47–58.
- Kuh, G. D. és Whitt, E. J. (1988): *The Invisible Tapestry. Culture in American Colleges and Universities*. ASHE – ERIC Higher Education, Report No. 1., Association for the Study of Higher Education, Washington, D.C.
- Kun András István és Ujhelyi Mária (2016): Szervezeti kultúra és tanulmányi teljesítmény a műszaki menedzser hallgatók körében. *International Journal of Engineering and Management Sciences. Műszaki és menedzsment tudományi közlemények*, **1**. 1. sz. 2016. 09. 09-i megtekintés, <http://ijems.lib.unideb.hu/cikk/cikk/57aa2c84a26fe>. DOI: [10.21791/ijems.2016.1.29](https://doi.org/10.21791/ijems.2016.1.29).
- Martin, J. (1992): *Cultures in Organizations*. Oxford University Press, New York, NY.
- O'Reilly C. A., III, Chatman, J. és Caldwell, D. F. (1991): People and Organizational Culture: A Profile Comparison Approach to Assessing Person-Organizational Fit. *Academy of Management Journal*, **34**. 3. sz. 487–516. DOI: [10.2307/256404](https://doi.org/10.2307/256404)
- Pusztai Gabriella (2011): *A baráti kezektől a láthatatlan kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Robbins, S. P. (1991): *Organizational Behavior Concepts, Controversies, and Applications*. Fifth Edition, Prentice-Hall International Editions, London.
- Robbins, S. P. és Judge, T. A. (2016): *Essentials of Organizational Behavior*. Thirteenth edition. Pearson Education Limited, Boston.
- Sackmann, S. A. (1992): Culture and Subcultures: An Analysis of Organizational Knowledge. *Administrative Science Quarterly*, **37**. 1. sz. 140–161. DOI: [10.2307/2393536](https://doi.org/10.2307/2393536)
- Schein, E. H. (1985): *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Schein, E. H. (1990): Organizational Culture. *American Psychologist*, **45**. 2. sz. 109–119. DOI: [10.1037/0003-066x.45.2.109](https://doi.org/10.1037/0003-066x.45.2.109)
- Schein, E. H. (2004): *Organizational Culture and Leadership*. Third edition, Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco, CA.
- Sirbagi, Naser (2007): Egyetemi oktatók szervezeti elkötelezettsége, és annak kapcsolata a szervezeti kultúrával. *Magyar Pedagógia*, **107**. 3. sz. 185–203.
- Tierney, W. G. (1988): Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *The Journal of Higher Education*, **59**. 1. sz. 2–21. DOI: [10.2307/1981868](https://doi.org/10.2307/1981868)
- Trompenaars, F. és Hampden-Turner C. (1999): *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. Second edition. Nicholas Brealey Publishing, London.
- Zhu, C. és Engels, N. (2014): Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management Administration & Leadership*, **42**. 1. sz. 136–158. DOI: [10.1177/1741143213499253](https://doi.org/10.1177/1741143213499253)

1. MELLÉKELT

Az első vizsgálat teljes kérdőíve

Kedves kitöltő! Kérünk, hogy az alábbi kérdőív kitöltésével segítsd munkánkat, amely során a hallgatók szervezeti kultúráját és tanulási szokásait kutatjuk. Köszönjük a válaszadást!

A Debreceni Egyetem melyik Karán tanulsz?

Szak:

Szakirány:

Évfolyam:

Nem:

Életkor:

Lakhely típusa (kérjük karikázd be a megfelelőt): főváros, megyeszékhely, város, község, falu

Kérünk, hogy az alábbi 12 szervezeti kultúra dimenzió mindegyikénél tegyél egy 'A' betűt a fölé a szám fölé, amelyik a jelenlegi egyetemi/főiskolai Karodra AKTUÁLISAN jellemző, és egy 'K' betűt az alá a szám alá, amelyik szerinted KÍVÁNATOS lenne (amilyen atmoszférájú Karra a legszívesebben járnál). Kérünk, ne hagyj ki egyetlen dimenziót se. Amikor az alábbi megfogalmazásokban szervezeti tagokról olvasol, az a szakoddal szoros kapcsolatban álló összes szereplőt érinti: elsősorban a hallgatókat, de a tanárokat, adminisztratív személyzetet is.

1. Karral vagy szakkal való azonosulás: Mennyire érzed úgy, hogy a szakodra járó hallgatótársaid a Karhoz, illetve saját szakjukhoz kötődnek jobban, melyikkel azonosulnak?

<i>A Karral azonosulnak</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>A szakkal azonosulnak</i>
-----------------------------	----------------------	------------------------------

2. Egyetemmel vagy Karral való azonosulás: Mennyire érzed úgy, hogy a Karra járó hallgatótársaid a Karhoz, illetve a Debreceni Egyetem egészéhez kötődnek jobban, melyikkel azonosulnak?

<i>Az Egyetemmel azonosulnak</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>A Karral azonosulnak</i>
----------------------------------	----------------------	-----------------------------

3. Egyén- vagy csoportközpontság: Mennyire jellemző a szakodon az egyéni célokat a csoportérdekek elé helyezni és egyénileg szervezni tevékenységeket (tanulás, munka, szabadidő stb.), illetve a csoportcélok mennyire rendelődnek alá az egyéni céloknak és a tevékenységeket mennyire szervezik csoportban?

<i>Egyénközpontság</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>Csoportközpontság</i>
------------------------	----------------------	--------------------------

4. Feladat- vagy humán orientáció: Milyen mértékben veszik fontolóra a szakodon a feladatok megoldásának, döntéseknek az emberekre gyakorolt következményeit? Mennyire törődnek csak a feladatok megoldásával (pl. tanulmányi feladatok) és mennyire az emberi kapcsolatokkal?

<i>Feladatorientáltság</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>Humánorientáció</i>
----------------------------	----------------------	------------------------

5. Belső függés-függetlenség: Mennyire elfogadott az egyes hallgatók, hallgatói csoportok, szerveződések stb. önálló, független fellépése és mennyire elvárt a koordinált cselekvés szakodon?

<i>Függetlenség</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>Függés (koordináltság)</i>
---------------------	----------------------	-------------------------------

6. Erős vagy gyenge kontroll: Mennyire kontrollálja szakodon a szervezet és a közösség a tagok viselkedését előírásokkal, szabályokkal, közvetlen felügyelettel, csoportnyomással?

<i>Gyenge kontroll</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>Erős kontroll</i>
------------------------	----------------------	----------------------

7. Kockázatvállalás – kockázatkerülés: Mennyire elfogadott, elvárt a szakodon a tagoktól az újító, innovatív, kockázatvállaló, rámenős magatartás és mennyire a bizonytalanság és kockázat kerülése?

<i>Kockázatkerülés</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>Kockázatvállalás</i>
------------------------	----------------------	-------------------------

8. Teljesítményorientáció: A jutalmazás, elismerés mennyire a teljesítményhez kötött, illetve mennyire múlik más tényezőkön (rangidősség, életkor, protekció, kapcsolatok stb.) a szakodon?

<i>Nem teljesítménytől függ</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>Csak a teljesítménytől függ</i>
---------------------------------	----------------------	------------------------------------

9. Konfliktustűrés, konfliktuskerülés: Milyen mértékben hozhatóak felszínre szakodon a konfliktusok, kritikák, ellenvélemények?

<i>A konfliktusok kerülendők</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>A konfliktusok elfogadottak</i>
----------------------------------	----------------------	------------------------------------

10. Cél- (eredmény-) vagy eszköz (folyamat) orientáció: Érzésed szerint szakodon mennyire koncentrálsz a szervezetre, és a szervezet által megfogalmazott elvárások a végső eredményekre, illetve mennyire inkább az eredményhez vezető folyamatokra, technikákra? Mennyire fontos a célok elérése és mennyire megfelelő az eszközök használata ennek során?

<i>Az eszközök a fontosabbak</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>A célok a fontosabbak</i>
----------------------------------	----------------------	------------------------------

11. Nyílt rendszer (külső orientáció) vagy zárt rendszer (belső orientáció): Mennyire érzed, hogy szakodon a szervezet a külső (szervezeten kívüli) környezet kihívásainak megválaszolására koncentrálsz és mennyire, hogy csak a belső folyamataira? Mennyire számít a külső környezetnek és mennyire a belső elvárásoknak való megfelelés?

<i>Külső orientáció</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>Belső orientáció</i>
-------------------------	----------------------	-------------------------

12. Rövid vagy hosszú távú orientáció: Mennyire érzed ezen a szakon, hogy a szervezet (és a tagok) hosszú távú célokat követ, hosszú távon gondolkodik? Mennyire érzed, hogy a jelenbeli vagy a közeli jövő problémáit igyekszik megoldani?

<i>Rövid táv</i>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<i>Hosszú táv</i>
------------------	----------------------	-------------------

2. MELLÉKLET

A második vizsgálat kultúrakérdőíve

1. Mennyire érzed úgy, hogy szaktársaid a Karhoz, illetve saját szakjukhoz kötődnek jobban?

Aktuális helyzet																				
	A Karhoz kötődnek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A szakhoz kötődnek								
Kívánatos helyzet																				

2. Mennyire érzed úgy, hogy a karra járó hallgatótársaid a karhoz, illetve a Debreceni Egyetem egészéhez kötődnek jobban?

Aktuális helyzet																				
	Az egyetemhez kötődnek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A Karhoz kötődnek								
Kívánatos helyzet																				

3. Mennyire jellemző a szakodon a tevékenységeket (pl. tanulás) csoportban végezni?

Aktuális helyzet																				
	Nem jellemző	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nagyon jellemző								
Kívánatos helyzet																				

4. Milyen mértékben veszik fontolóra a szakodon a feladatok megoldásának, döntéseknek az emberekre gyakorolt következményeit?

Aktuális helyzet																				
	Kevésbé veszik figyelembe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nagyon figyelembe veszik								
Kívánatos helyzet																				

5. Mennyire elfogadott az egyes hallgatók, hallgatói csoportok, szerveződések stb. önálló, független fellépése?

Aktuális helyzet																				
	Nem elfogadott	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Elfogadott								
Kívánatos helyzet																				

6. Mennyire kontrollálja szakodon a szervezet és a közösség a tagok viselkedését előírásokkal, szabályokkal, közvetlen felügyelettel?

Aktuális helyzet																				
	Nem kontrollálja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Erősen kontrollálja								
Kívánatos helyzet																				

7. Mennyire elfogadott, elvárt a szakodon a tagoktól az újító, innovatív, kockázatvállaló, rámenős magatartás?

Aktuális helyzet																				
	Nem elfogadott	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Elfogadott								
Kívánatos helyzet																				

8. A jutalmazás, elismerés mennyire a teljesítményhez kötött a szakodon?

Aktuális helyzet																			
	Nem a teljesítménytől függ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								Csak a teljesítménytől függ
Kívánatos helyzet																			

9. Milyen mértékben hozhatóak felszínre szakodon a konfliktusok, kritikák, ellenvélemények?

Aktuális helyzet																			
	A konfliktusok kerülendők	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								A konfliktusok elfogadottak
Kívánatos helyzet																			

10. Érzésed szerint szakodon mennyire koncentrálsz a szervezetre arra, hogy a végső eredmények eléréséhez megfelelő technikákat, módszereket alkalmazzon?

Aktuális helyzet																			
	Kevésbé koncentrálsz	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								Erősen koncentrálsz
Kívánatos helyzet																			

11. Érzésed szerint szakodon mennyire koncentrálsz a szervezetre a külső (szervezeten kívüli) környezet kihívásainak megválaszolására?

Aktuális helyzet																			
	Kevésbé koncentrálsz	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								Erősen koncentrálsz
Kívánatos helyzet																			

12. Mennyire érzed ezen a szakon, hogy a szervezet (és a tagok) hosszú távon gondolkodik?

Aktuális helyzet																			
	Kevésbé	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10								Nagyon
Kívánatos helyzet																			

3. MELLÉKLET

A szervezetikultúra-felmérések leíró statisztikai vizsgálatonként és szakonként

4a. táblázat: A teljes I. minta kultúráváltóinak leíró statisztikái (N = 186)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
CÉLESZKÉ	6,317	2,093	7,000	JUTALMK	7,753	2,073	8,000
JUTALMÉ	6,167	2,443	7,000	IDŐTÁVK	7,366	1,717	7,000
AZSZAKÉ	6,038	2,187	6,000	AZSZAKK	7,161	2,333	8,000
AZKARÉ	5,952	2,461	6,000	CSOPORTK	6,683	1,920	7,000
NYÍLTÉ	5,602	2,041	5,000	AZKARK	6,629	2,239	7,000
IDŐTÁVÉ	5,215	2,343	5,000	HUMORK	6,624	1,758	7,000
FÜGTLENÉ	5,070	2,022	5,000	CÉLESZKK	6,559	1,900	6,000
KONTROLLÉ	4,769	2,239	5,000	KOCKVÁLLK	6,468	1,625	6,000
KONFTÚRÉ	4,699	2,195	5,000	KONFTÚRK	6,134	2,198	6,000
KOCKVÁLLÉ	4,608	2,025	4,000	NYÍLTK	5,957	1,702	6,000
CSOPORTÉ	4,446	2,348	4,000	FÜGTLENK	5,323	1,971	5,000
HUMORÉ	4,376	2,181	4,000	KONTROLLK	5,274	1,988	5,000

4b. táblázat: Az I. minta, GM szak kultúráváltóinak leíró statisztikái (N = 50)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	6,180	2,327	5,500	AZSZAKK	7,400	2,213	8,000
AZKARÉ	5,600	2,611	6,000	AZKARK	6,380	2,531	7,000
CSOPORTÉ	4,160	2,253	4,000	CSOPORTK	6,560	2,032	6,000
HUMORÉ	4,040	2,030	4,000	HUMORK	6,440	1,831	6,000
FÜGTLENÉ	5,460	2,187	5,500	FÜGTLENK	5,360	2,018	5,000
KONTROLLÉ	5,060	2,235	5,000	KONTROLLK	5,460	2,022	5,000
KOCKVÁLLÉ	5,340	2,335	5,500	KOCKVÁLLK	6,620	1,772	6,000
JUTALMÉ	6,240	2,412	7,000	JUTALMK	7,820	2,017	8,000
KONFTÚRÉ	4,760	2,584	4,000	KONFTÚRK	6,080	2,398	6,000
CÉLESZKÉ	6,580	2,304	7,000	CÉLESZKK	6,460	2,022	6,000
NYÍLTÉ	5,860	2,185	5,500	NYÍLTK	6,180	1,746	6,000
IDŐTÁVÉ	5,460	2,460	5,000	IDŐTÁVK	7,220	2,003	7,000

4c. táblázat: Az I. minta, NG szak kultúráváltóinak leíró statisztikái (N = 80)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	5,950	2,338	6,000	AZSZAKK	7,238	2,274	8,000
AZKARÉ	6,450	2,480	7,000	AZKARK	6,863	2,042	7,000
CSOPORTÉ	4,413	2,504	4,000	CSOPORTK	6,425	1,986	6,500
HUMORÉ	3,925	2,103	3,500	HUMORK	6,613	1,886	6,500
FÜGTLENÉ	5,063	2,119	5,000	FÜGTLENK	5,038	2,071	5,000
KONTROLLÉ	4,538	2,233	4,500	KONTROLLK	5,088	2,100	5,000
KOCKVÁLLÉ	4,388	1,866	4,000	KOCKVÁLLK	6,275	1,559	6,000
JUTALMÉ	5,863	2,545	5,500	JUTALMK	7,625	2,172	8,000
KONFTÚRÉ	4,650	2,188	5,000	KONFTÚRK	6,425	2,198	7,000
CÉLESZKÉ	6,288	1,911	7,000	CÉLESZKK	6,563	1,771	6,000
NYÍLTÉ	5,788	2,029	5,000	NYÍLTK	5,725	1,669	6,000
IDŐTÁVÉ	5,063	2,291	5,000	IDŐTÁVK	7,250	1,619	7,000

4d. táblázat: Az I. minta, PSZ szak kultúráváltóinak leíró statisztikái (N = 18)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	5,333	1,455	5,000	AZSZAKK	5,056	1,680	4,500
AZKARÉ	5,111	1,676	5,000	AZKARK	7,000	1,855	7,000
CSOPORTÉ	4,611	1,650	4,000	CSOPORTK	5,833	1,505	5,500
HUMORÉ	5,500	2,121	5,000	HUMORK	7,500	1,617	7,500
FÜGTLENÉ	5,500	1,581	5,500	FÜGTLENK	6,444	1,609	6,000
KONTROLLÉ	5,000	2,114	5,000	KONTROLLK	5,333	1,987	5,500
KOCKVÁLLÉ	4,000	1,328	4,000	KOCKVÁLLK	5,778	1,614	6,000
JUTALMÉ	6,889	2,587	8,000	JUTALMK	6,389	2,275	6,500
KONFTŰRÉ	5,278	1,742	5,000	KONFTŰRK	8,333	1,917	9,000
CÉLESZKÉ	5,889	1,937	5,500	CÉLESZKK	6,167	2,497	6,000
NYÍLTÉ	6,111	1,605	6,000	NYÍLTK	6,333	1,819	6,000
IDŐTÁVÉ	5,056	2,014	4,500	IDŐTÁVK	6,389	1,790	6,000

4e. táblázat: Az I. minta, TV szak kultúráváltóinak leíró statisztikái (N = 38)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	6,368	1,923	7,000	AZSZAKK	6,842	2,354	7,500
AZKARÉ	5,763	2,399	6,000	AZKARK	7,000	1,708	7,000
CSOPORTÉ	4,816	2,437	5,000	CSOPORTK	6,974	1,423	7,000
HUMORÉ	5,237	2,199	5,000	HUMORK	5,868	1,788	6,000
FÜGTLENÉ	4,368	1,601	4,000	FÜGTLENK	5,184	1,690	5,000
KONTROLLÉ	4,763	2,342	4,000	KONTROLLK	6,711	1,575	7,000
KOCKVÁLLÉ	4,395	1,994	4,500	KOCKVÁLLK	7,658	1,849	8,000
JUTALMÉ	6,368	2,174	6,500	JUTALMK	5,579	2,009	6,000
KONFTŰRÉ	4,447	1,841	4,500	KONFTŰRK	6,789	1,727	7,000
CÉLESZKÉ	6,237	2,271	6,000	CÉLESZKK	5,947	1,643	6,000
NYÍLTÉ	4,632	1,807	4,000	NYÍLTK	7,895	1,410	8,000
IDŐTÁVÉ	5,289	2,492	6,000	IDŐTÁVK	6,842	2,354	7,500

5a. táblázat: A teljes II. minta kultúráváltóinak leíró statisztikái (N = 591)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	6,655	2,084	7,000	IDŐTÁVK	8,308	1,625	8,000
AZKARÉ	6,203	2,368	6,000	CÉLESZKK	8,169	1,630	8,000
JUTALMÉ	6,044	2,510	6,000	JUTALMK	7,927	1,763	8,000
IDŐTÁVÉ	5,858	2,250	6,000	NYÍLTK	7,792	1,612	8,000
FÜGTLENÉ	5,851	2,104	6,000	FÜGTLENK	7,694	1,772	8,000
CÉLESZKÉ	5,440	2,218	5,000	HUMORK	7,496	1,706	8,000
NYÍLTÉ	5,313	2,019	5,000	AZSZAKK	7,140	1,937	8,000
KONTROLLÉ	5,193	1,969	5,000	KOCKVÁLLK	6,797	1,920	7,000
KOCKVÁLLÉ	5,124	2,095	5,000	KONFTŰRK	6,770	2,036	7,000
KONFTŰRÉ	4,817	2,195	5,000	AZKARK	6,607	1,990	7,000
HUMORÉ	4,717	1,926	5,000	CSOPORTK	6,548	2,112	7,000
CSOPORTÉ	4,252	2,332	4,000	KONTROLLK	5,880	1,997	6,000

5b. táblázat: Az II. minta, GM szak kultúráváltóinak leíró statisztikái (N = 118)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	6,797	2,049	7,000	AZSZAKK	6,780	1,900	7,000
AZKARÉ	6,322	2,535	7,000	AZKARK	6,729	2,028	7,000
CSOPORTÉ	4,712	2,321	4,000	CSOPORTK	6,483	1,871	7,000
HUMORÉ	4,373	1,978	4,500	HUMORK	7,466	1,786	7,500
FÜGTLENÉ	6,000	1,974	6,000	FÜGTLENK	7,771	1,727	8,000
KONTROLLÉ	5,161	1,904	5,000	KONTROLLK	5,814	1,974	6,000
KOCKVÁLLÉ	4,941	2,146	5,000	KOCKVÁLLK	6,814	1,908	7,000
JUTALMÉ	6,034	2,634	7,000	JUTALMK	7,992	1,687	8,000
KONFTŰRÉ	4,551	1,897	5,000	KONFTŰRK	6,763	1,951	7,000
CÉLESZKÉ	5,254	2,161	5,500	CÉLESZKK	8,127	1,511	8,000
NYÍLTÉ	5,229	1,967	5,000	NYÍLTK	7,610	1,596	8,000
IDŐTÁVÉ	5,559	2,236	5,500	IDŐTÁVK	8,076	1,710	8,000

5c. táblázat: Az II. minta, NG szak kultúráváltóinak leíró statisztikái (N = 112)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	6,045	2,399	6,000	AZSZAKK	6,580	1,848	6,500
AZKARÉ	6,295	2,452	6,000	AZKARK	6,723	1,928	7,000
CSOPORTÉ	4,116	2,201	4,000	CSOPORTK	5,982	2,214	6,000
HUMORÉ	4,268	1,855	4,000	HUMORK	7,616	1,623	8,000
FÜGTLENÉ	5,938	2,235	6,000	FÜGTLENK	7,964	1,755	8,000
KONTROLLÉ	5,009	1,924	5,000	KONTROLLK	5,563	1,883	5,000
KOCKVÁLLÉ	4,795	1,927	5,000	KOCKVÁLLK	6,830	1,830	7,000
JUTALMÉ	5,598	2,459	6,000	JUTALMK	8,196	1,535	8,000
KONFTŰRÉ	4,500	2,352	4,000	KONFTŰRK	6,884	2,003	7,000
CÉLESZKÉ	5,116	2,213	5,000	CÉLESZKK	8,170	1,570	8,000
NYÍLTÉ	5,125	2,045	5,000	NYÍLTK	8,232	1,571	8,500
IDŐTÁVÉ	5,777	2,385	6,000	IDŐTÁVK	8,491	1,560	9,000

5d. táblázat: Az II. minta, PSZ szak kultúráváltóinak leíró statisztikái (N = 118)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	6,763	1,777	7,000	AZSZAKK	7,076	1,873	7,000
AZKARÉ	6,475	2,003	7,000	AZKARK	6,695	1,776	7,000
CSOPORTÉ	4,390	2,425	4,000	CSOPORTK	6,856	2,039	7,000
HUMORÉ	5,449	1,688	5,000	HUMORK	7,466	1,448	8,000
FÜGTLENÉ	6,161	1,948	6,000	FÜGTLENK	7,602	1,639	8,000
KONTROLLÉ	5,347	2,035	5,000	KONTROLLK	5,754	1,872	6,000
KOCKVÁLLÉ	5,102	1,790	5,000	KOCKVÁLLK	6,449	1,897	6,000
JUTALMÉ	6,915	2,127	7,000	JUTALMK	7,873	1,707	8,000
KONFTŰRÉ	5,195	2,204	5,000	KONFTŰRK	6,441	2,178	7,000
CÉLESZKÉ	6,415	2,052	7,000	CÉLESZKK	8,102	1,576	8,000
NYÍLTÉ	5,661	2,022	6,000	NYÍLTK	7,661	1,509	8,000
IDŐTÁVÉ	6,847	2,123	7,000	IDŐTÁVK	8,237	1,551	8,000

5e. táblázat: Az II. minta, TV szak kultúrávaltozónak leíró statisztikái (N = 96)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	6,510	2,108	7,000	AZSZAKK	7,865	1,798	8,000
AZKARÉ	5,542	2,344	5,000	AZKARK	6,823	1,914	7,000
CSOPORTÉ	3,865	2,452	3,000	CSOPORTK	6,479	2,215	7,000
HUMORÉ	4,521	1,897	4,000	HUMORK	7,490	1,576	8,000
FÜGTLENÉ	5,615	2,291	5,000	FÜGTLENK	7,594	1,939	8,000
KONTROLLÉ	5,094	1,958	5,000	KONTROLLK	6,219	2,032	6,000
KOCKVÁLLÉ	5,167	2,232	5,000	KOCKVÁLLK	6,990	1,944	7,000
JUTALMÉ	5,479	2,703	5,500	JUTALMK	7,885	2,036	8,000
KONFTŰRÉ	4,521	2,047	4,000	KONFTŰRK	6,823	1,930	7,000
CÉLESZKÉ	5,083	2,076	5,000	CÉLESZKK	8,250	1,569	8,000
NYÍLTÉ	5,208	1,869	5,000	NYÍLTK	7,823	1,465	8,000
IDŐTÁVÉ	5,531	1,908	5,500	IDŐTÁVK	8,458	1,507	9,000

5f. táblázat: Az II. minta, KM szak kultúrávaltozónak leíró statisztikái (N = 68)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	6,824	1,884	7,000	AZSZAKK	7,559	2,062	8,000
AZKARÉ	6,059	2,239	6,000	AZKARK	6,103	2,166	6,000
CSOPORTÉ	3,926	2,181	3,000	CSOPORTK	6,897	1,956	7,000
HUMORÉ	4,868	1,992	5,000	HUMORK	7,838	1,589	8,000
FÜGTLENÉ	5,338	2,341	5,000	FÜGTLENK	7,500	1,766	8,000
KONTROLLÉ	5,132	1,915	5,000	KONTROLLK	5,794	2,148	6,000
KOCKVÁLLÉ	4,824	2,324	5,000	KOCKVÁLLK	7,000	2,151	7,000
JUTALMÉ	5,912	2,555	5,500	JUTALMK	7,735	1,784	8,000
KONFTŰRÉ	4,500	2,216	4,000	KONFTŰRK	6,779	2,079	7,000
CÉLESZKÉ	4,618	2,186	5,000	CÉLESZKK	8,397	1,772	9,000
NYÍLTÉ	4,691	2,320	4,000	NYÍLTK	8,162	1,599	8,000
IDŐTÁVÉ	5,191	2,208	5,000	IDŐTÁVK	8,206	1,680	8,000

5g. táblázat: Az II. minta, SSZ szak kultúrávaltozónak leíró statisztikái (N = 79)

Változó	Átlag	Szórás	Medián	Változó	Átlag	Szórás	Medián
AZSZAKÉ	7,177	2,062	8,000	AZSZAKK	7,329	1,940	8,000
AZKARÉ	6,418	2,540	7,000	AZKARK	6,304	2,203	6,000
CSOPORTÉ	4,304	2,295	4,000	CSOPORTK	6,772	2,292	7,000
HUMORÉ	4,886	1,961	5,000	HUMORK	7,127	2,209	7,000
FÜGTLENÉ	5,772	1,797	6,000	FÜGTLENK	7,620	1,856	8,000
KONTROLLÉ	5,443	2,105	5,000	KONTROLLK	6,278	2,130	6,000
KOCKVÁLLÉ	6,101	2,061	6,000	KOCKVÁLLK	6,835	1,850	7,000
JUTALMÉ	6,190	2,343	6,000	JUTALMK	7,747	1,884	8,000
KONFTŰRÉ	5,734	2,246	6,000	KONFTŰRK	7,038	2,078	7,000
CÉLESZKÉ	5,861	2,240	6,000	CÉLESZKK	8,038	1,911	8,000
NYÍLTÉ	5,848	1,784	6,000	NYÍLTK	7,278	1,832	7,000
IDŐTÁVÉ	5,911	2,271	6,000	IDŐTÁVK	8,405	1,772	9,000

Hódi Ágnes¹ – Tóth Edit²¹ Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézet² MTA–SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdéskor mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében

Kutatási eredmények szerint a korai életévekben történő beóvodáztatás hozzájárulhat a családi háttérből fakadó, a gyermekek fejlettségi szintjében megmutatkozó különbségek csökkentéséhez. E gondolat mentén, tanulmányunk az óvodáztatás – a felnőtt-gyermek interakciókon, illetve az anyanyelvi nevelésen keresztül manifesztálódó – hatásának vizsgálatát helyezi középpontba. Nemzetközi vizsgálatok bizonyítják, hogy az óvodáztatás időtartama, az iskolakezdéshez szükséges elemi alapkészségek fejlettségi szintje és az általános iskolában mért szövegértési teljesítmény között összefüggés van, azonban e kapcsolatrendszer feltárása hazai kontextusban még nem valósult meg. Elemzéseinkhez a Szegedi Iskolai Longitudinális Program 8 évet átfogó adatait használtuk fel. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy a korai óvodáztatás hozzájárulhat a gyermekek teljesítményében megmutatkozó családi tényezőkre visszavezethető hátrányok csökkentéséhez.

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben az intézményesült gyermekgondozás különböző aspektusait vizsgáló szakemberek figyelme a szociális fejlődés és anya-gyermek kapcsolat, illetve kötődés helyett egyre inkább az óvodáztatás kognitív fejlődésre gyakorolt hatása felé fordult (Barnett, 2001). Ezzel párhuzamosan az értő olvasáshoz szükséges készségek és képességek elsajátításában is egyre nagyobb hangsúlyt kapott a kora gyermekkori fejlődés és fejlesztés szerepe és lehetőségei (Mason és Allen, 1986). E hangsúlyeltolódás főként azon kutatási eredményeknek köszönhető, amelyek rámutattak a gyermeki fejlődés egyénenként és családi háttértől függő eltérő ütemére és mintázatára, s arra, hogy az iskolakezdéskor jelentkező fáziskülönbségek a későbbiekben óriási mértékű lemaradást eredményezhetnek (lásd Lee és Burkham, 2002; Nagy, 2007). A korai

beavatkozás lehetősége és a speciális kora gyermekkori fejlesztő programok komoly esélyteremtő potenciállal bírnak, hiszen „a gyerekek értelmi és nyelvi fejlődését elősegítő környezet (tárgyak, eszközök, tevékenységek, szolgáltatások) biztosítása és az ezekkel összhangban levő nevelési minták elterjesztése az iskolai kudarcok megelőzésének talán legtöbbet ígérő módja” (Kertesi és Kézdi, 2012a. 49. o.).

Ennek megfelelően az alapfokú oktatás előtti periódus, főként az óvodai nevelés szakasza (ISCED 0), az elmúlt évtizedben világszerte a döntéshozók és kutatók figyelmének fókuszába került. Ezzel összefüggésben nemzetközi szinten számos kezdeményezés vállalkozott arra, hogy számszerűsíthető formában tegye közzé az óvodáztatás eredményességét és hatékonyságát. A vizsgálatok a korai óvodáztatás a tanulók iskolai sikereire gyakorolt hatását vizsgálták a következő indikátorok mentén: kognitív és szociális fejlődés, a közoktatás egyes szintjein különböző kognitív területeken nyújtott teljesítmény, a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, évismétlés és a középiskola elvégzése (pl. Barnett, Brown és Shore, 2004). Az eredmények azt bizonyítják, hogy a korai óvodáztatás a fenti területek mindegyikére pozitív hatással van (lásd Camilli, Vargas, Ryan és Barnett, 2010). Mindemellett a jó minőségű óvodai nevelés az iskolai kudarcok, a korai iskolaelhagyás és az osztályismétlés csökkentése által az oktatási költségek mérsékléséhez is jelentősen hozzájárul (Ebgle és szerzőtársai munkáját összegzi Herczog, 2008). Hazánkban is egyértelmű törekvések érhetőek tetten mind a gyermekintézményekhez való korai kapcsolódás fontosságára való figyelemfelkeltés (pl. Herczog, 2008) mind az óvodáztatás hozadékának vizsgálata tekintetében (pl. Kertesi és Kézdi, 2012b). Továbbá a hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésének elősegítése céljából pilot jelleggel szakma- és szektorközi együttműködés jött létre a szülők, a leendő szülők és a gyermekek bevonásával (pl. Biztos Kezdet Program, 2010). Számos tanulmány igazolta az óvodai nevelés gyermekek kognitív fejlődésére gyakorolt hatását, de hazai kontextusban ez idáig nem zajlottak olyan kutatások, amelyek az intézményesült kisgyermekkori gondozás időtartamának a gyermekek iskolakezddéskor mért elemi alapkészségeinek fejlettségi szintjére és az általános iskolai évek alatt mért szövegértés teljesítményére gyakorolt hatását longitudinális kontextusban vizsgálták. Vizsgálatunk fontosságát támasztja alá, hogy a szövegértés alapvető szerepet játszik minden gyermek fejlődésében, hiszen az nemcsak az iskolai előmenetelt befolyásolja, hanem meghatározza a mindennapi életben való részvétel hatékonyságát is; kutatások igazolják, hogy a jó szövegértés minden további tudás megszerzésének előfeltétele, míg az alacsony teljesítmény minden más területre kedvezőtlen hatással van.

Jelen tanulmány első részében hazai és nemzetközi elméleti összegző munkákra és empirikus tanulmányokra támaszkodva röviden áttekintjük az óvodai programok anyanyelvi fejlődésben, valamint a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer (DIFER) által mért készségek a szövegértés teljesítmény alakulásában betöltött szerepét. Továbbá rávilágítunk a szocioökonómiai státusz fenti változókkal mutatott kapcsolatára. Ezt követően a Szegedi Iskolai Longitudinális Program keretében gyűjtött adatok segítségével vizsgáljuk 1. az óvodáztatás, az iskolakezddéshez szükséges készségek fejlettsége és az általános iskola különböző évfolyamain mért szövegértési teljesítmény közötti kapcsolatot, valamint azt, hogy 2. mely szocioökonómiai státuszú tanulói csoportok esetében ragadható meg legjobban az óvodai nevelés időtartamának hatása a sikeres iskolakezddéshez szükséges készségek és a későbbi szövegértés alakulásában.

Elméleti háttér

Az óvodai nevelési programok a nyelvi fejlődés szolgálatában

Az óvoda, mint közösségi szolgáltatás, a magyar közoktatási rendszer olyan nevelési intézménye, amely a családi nevelés kiegészítőjeként elősegíti az otthon és iskolai környezet közötti átmenetet. Az óvoda az adatfelvétel idején a hatályos nemzeti köznevelésről szóló törvény értelmében a gyermek harmadik, illetve kötelezően ötödik életévétől az iskolába lépésig teremtette meg a gyermekek fejlődésének és nevelésének optimális kereteit az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével. A kötelező óvodáztatásra vonatkozó 2015. szeptember 1-jétől hatályba lépő rendelkezés szerint azonban az adott év augusztus 31-ig harmadik életévét betöltött gyermeknek legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson kell részt venniük.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja és az azzal összhangban lévő óvodai nevelési programok egymásra épülő, szakmailag összehangolt rendszere biztosítja azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik, hogy az óvoda óvó-védő, szociális, nevelő, értelmi- és személyiségfejlesztő funkcióit különböző foglalkozások és társas interakciók egyvelegén keresztül hatékonyan tölthesse be [137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet: Az Óvodai nevelés országos alapprogramja]. A társas interakciók a gyermekek mentális fejlődésében, valamint nyelvelsajátításban betöltött központi szerepét hangsúlyozzák a szociokulturális interakciós megközelítések (Sominé, 2011). Ezek szerint a gyermekek intellektuális képességeinek fejlődése, valamint a nyelvelsajátítás az öröklött tényezőkön kívül a náluk tapasztaltabb embertársaikkal való társadalmi interakciókon keresztül valósul meg (Vigotszkij, 1978; Rogoff, 1990; Adamikné, 2006). Kisgyermekkorban az interakciókban, a kölcsönös beszédtevékenységben a szülők és a gondozók játszanak fontos szerepet másik félként, azaz a stimulusok elsődleges forrásaként (pl. Gauvain, 2001; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington és Bornstein, 2000). Ezzel összhangban az Alapprogram [363/2012. (XII. 17.) Kormány Rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról] „Az anyanyelvi, az értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása” című fejezete az anyanyelvi nevelést valamennyi óvodai tevékenységforma keretében megvalósítandó feladatként határozza meg. Továbbá rögzíti, hogy az anyanyelvi nevelésnek az óvodai nevelőtevékenység egészében jelen kell lennie, és elvárásként jeleníti meg, hogy az anyanyelv fejlesztése és a kommunikáció különböző formáinak alakítása – a beszélő környezettel, helyes mintaadással és szabályközvetítéssel – valósuljon meg az óvodai nevelőmunka során. Fontos tény, hogy az anyanyelv elsajátításával párhuzamosan a gyermek nyelvi tudatossága is fejlődik, amelyre az iskolai olvasástanításnak épülnie kell (Adamikné, 2006. 210, 221. o.). A nyelvi tudatosság egyik eleme például a beszédhanghallás, amelynek minősége nemcsak a beszédhangok képzését és a beszédészlelés és beszédmegértés folyamatát, de az olvasást is befolyásolja (Józsa és Steklács, 2009). Többek között e készség meglétére is épít a kezdeti olvasástanítás, amelynek elsődleges feladata a gyermekek már meglévő részkészségeinek fejlesztése és állandó gyakoroltatása, valamint az olvasás általános (pl. emlékezet, beszéd) és speciális (pl. szótagolás, betűelemek ismerete) részkészségeinek kialakítása (Adamikné, 2006. 226. o.). Az óvodáskorban megjelenő részkészségek jellemzően spontán módon jelennek meg a nyelvi fejlődés részeként, és az óvoda sokat tehet annak érdekében, hogy az olvasás részkészségeit játékosan fejlessze, illetve a zavarokat felismerje. Az óvodának tehát kulcsszerepe van a nyelvi kompetencia egyes elemeinek elsajátításának elősegítésében, hiszen az óvodáztatásban eltöltött idő a nyelvi fejlődés szempontjából szenzitív periódusnak tekinthető.

Az óvodáztatás és olvasás-szövegértés kapcsolata

Az iskoláskor előtti írásbeliség vizsgálatát évtizedek óta kiemelkedően kezeli a szakirodalom. Az óvodai évek olvasástanulás megalapozásában betöltött szerepét két elmélet is jól tükrözi. A *Marie Clay* által 1966-ban megalkotott bontakozó írásbeliség nézet szerint a gyermekek az olvasás és írástanulás megkezdése előtt találkoznak az írásbeliség számtalan formájával, rendelkeznek nyelvi tudatossággal, „van némi fogalmuk az olvasás-írás funkcióiról”, ismernek betűket, és mindez az olvasástanuláshoz szükséges tudás alapját képezi (*Józsa és Steklács*, 2009. 374. o.). A másik kapcsolódó fogalom az olvasásérettség (reading readiness), amely a fejlődésben azt a kort vagy rövidebb periódust jelöli, amikor a gyermek képes az olvasástanulás megkezdésére, és amelyben a hatékony olvasástanulás megkezdődhet (*Smith és Chapel*, 1970). Az olvasásérettség csakúgy, mint az iskolaérettség, a gyermek egész személyiségének fejlettségét foglalja magában, azaz a gyermek optimális szomatikus, pszichológiai (értelmi és érzelmi) és társadalmi (kulturális és környezeti) fejlettségét feltételezi. S bár e megközelítés képviselői szerint az óvodáskor nem feltétlenül alkalmas az írás-olvasás tanításának előkészítésére, hangsúlyozzák, hogy a gyermekek már az iskoláskor előtt találkoznak az írásbeliség számtalan formájával, rendelkeznek a nyelvi tudatosság bizonyos szintjével, amelyet nagymértékben befolyásol a gyermek otthoni és intézményi környezete, az őt körülvevő felnőttek tanulási és olvasási attitűdje, a felnőtt-gyermek interakciók mennyisége és minősége.

A nyelv és olvasás kapcsolatrendszerének feltárása több, mint 100 éve képezi tudományos kutatások alapját (*Goldenberg, Tolar, Reese, Francis, Bazán és Mejia-Arauz*, 2014), s azóta egyre kifinomultabb vizsgálatok irányulnak az olvasást megalapozó készségek beazonosítására és működésük behatárolására. Számos longitudinális vizsgálat igazolta, hogy a kisgyermekkori beszélt nyelvi készségek és nyelvi tudatosság fejlettségi szintje megbízható előrejelzője a későbbi olvasásteljesítménynek (*Rathvon*, 2004). Nem meglepő tehát, hogy az olvasási képesség fejlődésének vizsgálatakor a kutatók jellemzően a család, illetve más intézményesült formában nyújtott gondozás, így az óvodáztatás hatásait is kiemelten vizsgálják, hiszen ezek azok a környezetek, amelyben a gyermekek a későbbi olvasási és írásképeség alapjait elsajátítják (*Wasik és Herrmann*, 2004).

A korai óvodáztatásnak számos előnye van az olvasás-szövegértés szempontjából, hiszen az olvasáselsajátítás egy hosszú és összetett folyamat, amely jóval a formális oktatás első szakasza előtt elkezdődik. Ebben az időszakban a felnőtt-gyermek interakciókban hatványozott szerep jut az olvasáshoz és íráshoz szükséges készségek közvetítésében (lásd közös könyvolvasás, rímgyártás, szavakkal, hangokkal való játékok). A fejlődés kezdeti szakaszában az olvasást megalapozó készségek megjelenése és fejlődése jellemző. 5-6 éves korban már megállapítható, hogy a gyermek készségeiben jelentkező elmaradások vagy hiányok veszélyeztetik-e az olvasástanulás sikerességét. Számos vizsgálati módszer áll rendelkezésre a nyelv-, a beszéd- és a mozgásképeségek fejlettségének felmérésére. Megfigyeléssel könnyen felismerhető „a korlátozott szókincs, a hosszantartó beszédhiba, a mondókák, mesék iránti érdektelenség, a ritmizáló játékok kerülése, a nagymozgások ügyetlensége, az eszközhasználat sutasága” (*Torda*, 2006. 209. o.). Ezenkívül megannyi kutatásalapú mérőeszköz segítheti a diagnózis felállítását. Látható tehát, hogy a problémák óvodáskorban történő beazonosításával és a minden területre kiterjedő átfogó fejlesztéssel megelőzhető lenne az olvasás- és írásnehézség kialakulása (*Torda*, 2006. 214. o.).

Az óvodáztatás hatását leginkább az óvodában eltöltött évek számával és a különböző óvodai programok összehasonlításával vizsgálják. *Caughy, DiPietro és Strobino* (1994) országos adatbázist használt az óvodáztatás hossza, illetve az óvodai nevelésben eltöltött idő és az öt és hat éves gyermekek olvasásteljesítménye közötti kapcsolat feltárására. Adataik szerint a szegény családban élő gyermekek esetében az óvodáztatás pozitív

hatással volt az olvasásteljesítményre, és minél korábban történt meg az óvodai beíratás, annál nagyobb volt a hatás. Ezzel ellentétben a magasabb jövedelmű családokban élő gyermekekre az óvodáztatás negatív hatással bírt. Feltételezéseik szerint a kapott mintázatok azonban nagyobb valószínűséggel mutatják az otthoni környezet (lásd olvasási szokások, életmód, szülő-gyermek interakciók gyakorisága) hatását, semmint az aktuális jövedelmi szint hatását (Caughy és mtsai, 1994. 422. o.).

Pianta és McCoy (1997) eredményei szerint az óvodában eltöltött hónapok száma összefügg a 2. évfolyamon elért olvasás tesztpontszámokkal, a harmadik évfolyamon mutatott/megfigyelt viselkedési problémákkal és évisméltással. A hosszabb óvodáztatásban részesülő gyermekek magasabb tesztpontszámot értek el, esetükben kevesebb viselkedési problémát azonosítottak, és kisebb arányban kellett évet ismételnük. A változók közötti pozitív és szignifikáns összefüggést igazolja Loeb, Bridges, Bassok, Fuller és Rumberger (2007) eredménye is, akik az óvodában eltöltött évek számának későbbi olvasásteljesítménnyel való kapcsolatát vizsgálták. Összességében az óvodáztatás későbbi teljesítményre gyakorolt jótékony hatása bizakodásra ad okot, azonban mindig érdemes megvizsgálnunk azt, hogy a különböző családi háttérrel rendelkező gyermekek és minden potenciális kockázatnak kitett gyermek esetében ugyanolyan hatékony-e a hosszantartó óvodai gondozás és nevelés, azaz érvényes-e a minél több, annál jobb elv.

Amerikai kontextusban elmondható, hogy a legtöbb hátrányos helyzetűek felzárkóztatására kidolgozott óvodai nevelést kiegészítő módszer vagy óvodai program (pl. Head Start, Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading, Prekindergarten Early Intervention) hatása az általános iskola alsóbb évfolyamain mért kognitív képességek fejlődésében, így az olvasásteljesítmény javulásában is manifesztálódik. E kezdeti előnyök fenntartása, illetve az óvodáztatás olvasásteljesítményre gyakorolt hosszú távú hatása tekintetében az eredmények ellentmondásosak (Barnett, 2001). Bár az óvodáztatás olvasáseredményekben tetten érhető pozitív hatását meg nem erősítő tanulmányok kutatási tervüket és követésmódszertanukat tekintve nem kielégítőek. Egységes álláspont mutatkozik azonban az óvodáztatás iskolai sikerekre gyakorolt pozitív hatásának azon aspektusai mentén, amelyeket általában az évisméltés és különleges felzárkóztató és fejlesztő programban való részvétel szükségességének tükrében mérnek. Hazai szinten Kertesi és Kéző egy 2012-es tanulmányában az óvodáztatás hozadékát vizsgálta a halmozottan hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzet határán élő családok 4. évfolyamos gyermekeinek Országos készség- és képességméréssel mért összpontszámában. Eredményeik összhangban vannak a nemzetközi vizsgálatok következtetéseivel: a legnagyobb javulást az óvodában töltött évek számának növelésével a leghátrányosabb helyzetű gyermekek körében lehet elérni.

Családi rizikófaktorok – a szocioökonómiai státusz

Adatok azt mutatják, hogy nagyobb valószínűséggel fordulnak elő olvasási nehézségek azon gyermekek körében, akik alacsony jövedelmű és alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei. Mindazonáltal a szakirodalom azt is hangsúlyozza, hogy az olvasási nehézségek olyan családok gyermekei esetében is fennállhatnak, akik jobb anyagi körülmények között élnek, és/vagy magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Továbbá az is tény, hogy az olyan családokban, ahol olvasási problémák az előző generációknál is jelentkeztek, a nehézségek tovagyűrűzhetnek akár biológiai, akár környezeti okok miatt (Snow, Burns és Griffin, 1998. 119. o.).

Az olvasással foglalkozó szakirodalom kiemelten kezeli a szocioökonómiai státuszt, mint családi rizikófaktor. A szocioökonómiai státuszt reprezentáló mutatók általában olyan demográfiai adatokból képzett súlyozott változókból állnak, mint az egy háztartás-

ra eső jövedelem, a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, de találkozhatunk olyan megközelítésekkel is, amelyek kizárólag egy változót használnak a szocioökonómiai státusz helyettesítésére. Az alacsony szocioökonómiai státuszú családok jellemzően nemcsak az anyagi javak és az oktatás szintjét tekintve térnek el a magasabb szocioökonómiai státuszú családoktól, hanem az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés – így például a szülést megelőző gondozás és gyermekgondozás – és a tápláltság, táplálkozás terén is. Továbbá az alacsony szocioökonómiai státuszú családok nagyobb valószínűséggel élnek olyan közösségekben, amelyekben a családok átlagos szocioökonómiai státusza alacsony. Röviden, az alacsony szocioökonómiai státusz olyan körülményekkel jár együtt, amelyek a kiskorúak egészségét, biztonságát és fejlődését veszélyeztetik. Ezen tényezők közül már egy önállóan is negatívan befolyásolhatja a későbbi olvasási teljesítményt.

Már Galton 1874-es tanulmánya óta folyamatosan és következetesen jelzik a különböző kutatási eredmények, hogy a szocioökonómiai státusz mind a kognitív mind az egyes tantárgyakban nyújtott teljesítmények megbízható jóslója (*Snow és mtsai, 1998. 125. o.*). Azonban látnunk kell, hogy a szocioökonómiai státusz és olvasás kapcsolata igen összetett. Vegyük például a nyári szünet az új tanévben nyújtott szövegértési teljesítményre gyakorolt hatását. „Régóta ismert jelenség, hogy a tanulók egy része az iskolaévet úgy kezdi meg, hogy sok mindent elfelejtett a korábban tanultakból (summer setback)” (*Csapó, 2014. 126. o.*). *Alexander és Entwistle (1996)* szerint az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú gyermekek esetében a nyári szünet után több a visszaeső és a visszaesés nagyobb mértékű.

Snow és mtsai (1998) szerint az alacsony szocioökonómiai státusz mind egyéni, mind csoport szintű rizikófaktorként megjelenhet. Az egyéni rizikófaktorként történő értelmezés szerint az ugyanabba a közoktatási intézménybe járó alacsony szocioökonómiai státuszú gyermekek alacsonyabb olvasásteljesítményt nyújtanak, mint magasabb szocioökonómiai státuszú társaik. Csoport szintű rizikófaktorként az alacsony szocioökonómiai státusz úgy jelenik meg, hogy az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók sokkal nagyobb valószínűséggel járnak elégtelen, kevésbé színvonalas, rossz minőségű oktatást nyújtó iskolákba, s ez esetben az olvasásteljesítmény és szocioökonómiai státusz nagy része a nem kielégítő iskolai tapasztalatoknak tudható be. Az oktatás minősége ez esetben az összes oda beiskolázott gyermek számára rizikófaktort jelent. Természetesen az olvasásteljesítményt befolyásoló rizikófaktorok hatását lehetetlen teljesen különállóan kezelni, illetve szétválasztani, s így a szocioökonómiai státuszát is. Az otthoni írásbeliség, a szülő-gyermek interakciók minősége-mennyisége, a teszt nyelvét nem anyanyelvi szinten beszélő szülők, a lakókörnyezet, az életkörülmények, a kulturális és anyagi tőke, valamint az iskola szoros kapcsolatban állnak, és együttesen határozzák meg a kognitív teljesítményt, ezért célszerű a családi jellemzőket egy közös mutatóba összevonni (*Balázi, Szabó, Szabó, Szalay és Szepesi, 2006*).

„A hazai és a nemzetközi mérési eredmények egyértelműen alátámasztják azt a tényt, hogy a tanulók otthoni körülményei, szociális és kulturális helyzete erősen befolyásolják tanulmányi eredményeiket” (*Balázi és Zemléni, 2004*). Annak érdekében, hogy a nagymintás tanulói teljesítménymérések (lásd pl. OKM, OECD PISA) átfogóbb és megbízhatóbb képet adhassanak a tanulás környezeti feltételeiről, különböző indexeket alkotnak meg. A hozottérték-index (HÉI) a szülők iskolai végzettségéből, a család anyagi helyzetét jellemző tárgyakból és a tanulást segítő eszközökből (lásd otthoni könyvek száma, saját könyvek, számítógép és autó otthoni megléte), illetve a hozzájuk rendelt súlyokból tevődik össze (*Balázi és mtsai, 2006*).

Az előző fejezetben összefoglaltak alapján arra következtethetünk, hogy az óvodáztatás hatékony eszköze lehet a különböző társadalmi háttérű gyermekek közötti teljesítménykülönbség csökkentésének (*OECD, 2010*), azonban az adatfelvételünk idején

érvényes, 5 éves kortól kötelező óvodáztatás mértéke, azaz kizárólag az iskolára való felkészítő foglalkozásokon való részvétel nem elegendő a hátrányos helyzetű, leginkább rászoruló gyermekek sikeres iskolakezdehez szükséges készségeinek optimális fejlődéséhez (Torda, 2006. 214. o.). Mindazonáltal éppen ezek azok a csoportok, amelyek nem élnek a korai óvodáztatás lehetőségével, kevésbé veszik igénybe a kisgyermekkori ellátást (Herczog, 2008. 45. o.; OECD, 2010; Kertesi és Kézdi, 2012b).

Az iskolára való felkészültség és a szövegértés kapcsolata

Az iskolakezde sikerességében meghatározó szerepet játszik, hogy hol tart a gyermek azoknak a készségeknek az elsajátításában, amelyekre az iskolai tanulás építkezik (Barnett, 2001). Ezen elemi készségek mérésére irányul a DIFER-teszt (Nagy, Fazekasné, Józsa és Vidákovich, 2004), amely a magyarországi közoktatási mérési-értékelési rendszernek a tanulók haladásának időrendjében első, kötelezően előírt eleme. Az iskolakezdekor mért kognitív alapkészségek jóslói lehetnek a későbbi különböző műveltségi és tantárgyi területeken mutatott teljesítményeknek, hiszen a jó alapkészségekkel rendelkező gyermekek fogékonyabbak, könnyebben tanulnak, így motiváltabbak is lesznek a tanulás terén.

Az iskolaérettségnek nincs egy egységes meghatározása (Graue, 2006; Keating, 2007), de a terminus a fejlődés-lélektani éreseméletekre utal, vagyis arra, hogy a gyerekek bizonyos biológiaiilag meghatározott fejlődési stádiumban kell lennie ahhoz, hogy az iskolai tevékenységformákba sikeresen be tudjon kapcsolódni, hogy a gyerek a különböző sajátosságai alapján, beleértve szociális környezetét és egyéni tapasztalatait is, jó eséllyel meg tud felelni az iskola elvárásainak (Kende és Illés, 2007). A legátfogóbb megközelítés szerint a definíció a legszélesebben vett értelemben lenyomata a gyermeki fejlődés, valamint annak környezete közötti kölcsönhatásnak (Maxwell és Clifford, 2004), és a mérőeszközök többsége az iskolaérettség ezen multidimenziós természetét törekszik megragadni. Az iskolaérettség mérések tesztpontszámait a korai fejlődés eredményének tekintik, amelyek egyaránt tükrözik a tananyag elsajátítására való érettséget és a sikeres iskolai boldogulásra való felkészültséget (Carlton és Winsler, 1999). Azonban a tekintetben nincs egységes álláspont, hogy pontosan melyek azok a készségek és képességek, amelyek az iskolai teljesítményt előre jelezhetik (Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Feinstein, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckworth és Japel, 2007. 1429. o.).

Magyarországon 1986-ban a rugalmas iskolakezde bevezetésével lehetővé vált, hogy az iskolakezde időpontját ne a gyermekek biológiai kora, hanem képességeik fejlettsége határozza meg, így a szakmai szempontok mellett sok egyéb tényező is érvényesül az iskolakezde időpontjának meghatározásában (Szabó, 2005). A „rugalmas beiskolázásból” az elmúlt két évtizedben tendenciaszerűen kései beiskolázás, Vágó Irén (2005) elnevezésével „felfelé terjeszkedő óvodáztatás” lett (Kende és Illés, 2007). Ennek ellenére a magyar iskolába lépő gyermekek között többévtényi kognitív fejlettségbeli különbség mutatható ki, és egyetüdük olyan nehezen behozható hátrányokkal indul, amelyet az iskola nem tud kompenzálni (Herczog, 2008. 30. o.). Ez a különbség az iskolai évek alatt egyre növekszik (Nagy, 2008).

Elméletek sokasága áll arról rendelkezésre, hogy az iskolaérettség tekintetében mutatózó egyéni különbségek kapcsolatban állnak a későbbi teljesítménnyel és viselkedésmintázatokkal (Duncan és mtsai, 2007. 1429. o.). A hipotézisek igazolására számos kutatás fókuszált az iskolaérettség és az óvodában eltöltött évek száma (pl. Magnuson, Meyers, Ruhm és Waldfogel, 2004), az anyával kapcsolatos változók (pl. Hess, Holloway, Dickson és Price, 1984), az olvasás, a matematika és a természettudományos teljesít-

mény (pl. *Duncan és mtsai, 2007; Korom, B. Németh, Hódi és Fűz, 2013*) és az egyéb, az iskolai sikerek indikátoraiként számon tartott változók (pl. elvégzett évfolyamok száma) közötti kapcsolat feltárására.

A Szegedi Iskolai Longitudinális Program keretében gyűjtött adatok felhasználásával 2003 óta nyílik lehetőség a DIFER-teszt előrejelző erejének elemzésére, többek között a

Kutatások igazolják, hogy a rosszabb szociális körülmények között élő, kisebbségi csoport-hoz tartozó gyermekek kevésbé vannak a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségek és képességek birtokában (Kende és Illés, 2007). Hazai vizsgálatok szerint a szülők iskolai végzettsége és az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szint mintegy egyharmad arányban determinálja a tanulók szövegértési teljesítményét (Józsa és Steklács, 2009).

szövegértés tekintetében is. A vizsgálat eredményei szerint a DIFER elemi alapkészségei az olvasási képesség fejlettségében megmutatókozó tanulók közötti különbségek 23%-át magyarázzák meg, a szülők iskolai végzettsége pedig a variancia 10%-áért felel. E két tényező – a szülők iskolai végzettsége és az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szint – mintegy egyharmad arányban determinálja az olvasási képességet (*Molnár; Józsa, Molnár és B. Németh, 2007*). Az iskolára való felkészültség és szövegértés teljesítmény kapcsolat tekintetében hasonló következtetésre jutott *Hódi, B. Németh, Korom és Tóth (2013)* is. Az előkészítő és kezdő fejlettségi szintű gyermekek minden szövegértés-mérési ponton rosszabbul teljesítettek a fejlettebb társaiknál, amely azt sugallja, hogy az iskolakezdéskor mutatókozó kognitív készségekbeli hiástust az iskola nem kezeli hatékonyan.

A gyermekek iskolakezdéskor birtokolt képességei és készségeinek fejlettségi szintje előrejelző erővel bír a későbbi tanulási és

iskolai sikerekre. Azonban az alacsony jövedelemmel rendelkező családok gyermekei átlagban szignifikánsan kevésbé fejlettek iskolakezdéskor, és hajlamosabbak a kezdeti státuszukat folyamatosan lerontani, és lemaradásukat bebetonozni (*Barnett, 2001; Kertesi és Kézdi, 2012a*). Az iskolaérettség konstruktuma társadalmilag meghatározott, azaz szoros összefüggés mutatkozik a gyerekek szociális háttere, etnikai és rasszbeli hovatartozása és az iskolaérettség-teszten nyújtott teljesítmény között. Kutatások igazolják, hogy a rosszabb szociális körülmények között élő, kisebbségi csoporthoz tartozó gyermekek kevésbé vannak a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségek és képességek birtokában (*Kende és Illés, 2007*). Hazai vizsgálatok szerint a szülők iskolai végzettsége és az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szint mintegy egyharmad arányban determinálja a tanulók szövegértési teljesítményét (*Józsa és Steklács, 2009*).

Kutatási kérdések

Amint azt korábbi, nemzetközi kutatások igazolják, az óvodáztatásban való részvétel pozitív összefüggésben áll a tanulók iskolai teljesítményével. Az eredmények rámutatnak arra is, hogy az óvodáztatás különösen az alacsony szocioökonómiai háttérű tanulók körében meghatározó tényező a tanulók iskolai eredményességére nézve. Hazai kontextusban ugyanakkor a jelenség szinte feltáratlan – a témában *Kertesi és Kézdi (2012a)* munkája képez kivételt. Tanulmányunkban e témaköröket elemezzük, és az alábbi konkrét kutatási kérdésekre keressük a választ.

Hogyan jellemezhető a vizsgálati minta a tanulók szocioökonómiai státusza és az óvodai nevelésben eltöltött időparaméterek mentén?

Adatfelvételünk idején a kötelező óvodáztatás a gyermek 5. életévének betöltésétől lépett hatályba. A korábbi eredmények szerint az alacsony szocioökonómiai státusú családok jellemzően nem éltek az óvodai szolgáltatások a gyermek korábbi életéveiben történő igénybevételének lehetőségével. Feltételezzük, hogy a kutatásunkhoz kialakított mintában is hasonló tendenciák mutatkoznak.

Milyen a tanulók DIFER-eredménye és szövegértés-teljesítménye az óvodában eltöltött évek számának függvényében?

Az óvodai nevelés egyik alapvető eleme a gyermekek anyanyelvi fejlődésének elősegítése. Az óvodáskor során számos olyan készség fejlődik, és a gyermek olyan tudásra tehet szert, amelyek a későbbi olvasni tanulás megalapozói, előfeltételei, így feltételezzük, hogy pozitív együttjárás áll fenn az óvodában eltöltött évek száma, a DIFER-eredmény és a szövegértés- teljesítmény között. Külföldi vizsgálatok eredményei szerint – különösképpen az alacsonyabb szocioökonómiai státusú családok gyermekei esetében – a minél több óvodáztatás, annál jobb teljesítmény kapcsolat érvényesül (Snow és mtsai, 1998; Barnett, 2001), de kérdés, hogy ez hazai kontextusban is igazolható-e.

Milyen a tanulók DIFER-eredménye és szövegértés-teljesítménye az anya iskolai végzettségének függvényében?

Az iskolai lemaradások okait vizsgáló nemzetközi szakirodalom alapján az otthoni nevelési környezet hiányosságai alacsony iskolai teljesítményhez vezetnek. Eredmények bizonyítják, hogy a szocioökonómiai különbségek egyik megnyilvánulási formája a tágra nyílt teljesítményellő – például az iskolakezdekor mért alapkészségek és szövegértés területén is (OECD, 2010); továbbá mára köztudott, hogy a magyar iskolarendszer az otthonról hozott hátrányokat nem képes hatékonyan kezelni (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Hódi, B. Németh, Korom és Tóth, 2015).

Milyen a tanulók DIFER-eredménye és szövegértés-teljesítménye az iskolát különböző életkorokban megkezdő tanulók körében?

Kende és Illés (2007), és Hámori és Köllő (2011) eredményeivel összhangban azt feltételeztük, hogy a későbbre toló iskolakezde a hátrányos helyzetű gyermekek körében gyakoribb, mint a magasabb szocioökonómiai státusú társaik között, hiszen az évszaktesség mellett a későbbi iskolakezde abban az esetben indokolt, ha valamilyen probléma, az iskolai sikerek megalapozásához elengedhetetlen készségbeli elmaradás merül fel, amelyek az otthoni környezet hiányosságaiból is fakadhatnak. Ugyanakkor adatok arra engednek következtetni, hogy ezek a gyermekek a visszatartás ellenére sem érnek el olyan fejlettségi szintet, amely feltételezi a sikeres iskolakezde, a túlkoros gyerekek szignifikánsan rosszabb teljesítményt nyújtanak, mint az iskolát időben megkezdő és az évszaktes gyerekek.

Mennyiben határozza meg a tanuló szövegértésbeli teljesítményét az iskolakezdekor teljesítmény (DIFER) a tanuló szocioökonómiai státusza, az óvodai nevelésben eltöltött idő?

Az óvodáztatás hossza és későbbi kognitív teljesítmény közötti kapcsolat fennállását kimutató korábbi hazai úttörő tanulmány (Kertesi és Kézdi, 2012b) alapján feltételezzük, hogy jelen vizsgálat is igazolni fogja a pozitív, illetve a minél több, annál jobb kognitív teljesítmény összefüggés meglétét. Mindemellert hipotézisünk szerint a DIFER teljesítmény meghatározó szerepet játszik a későbbi iskolai eredményességben.

Módszerek

Minta és adatfelvétel

A kutatási kérdések megválaszolásához a Szegedi Iskolai Longitudinális Program adatait (Csapó, 2014) használtuk fel. A program az iskolában megszerzhető tudás minőségét, fejlődését és az azokat meghatározó tényezőket vizsgálja az iskolába lépéstől nyolc éven át.

A vizsgált mérési ciklus 2003-ban indult 127 iskola 245 osztályának 5138 tanulóival. A minta összeállításánál reprezentatív országos lefedettségre törekedtünk. Valamennyi megye arányosan került a mintába, a nagy mintának köszönhetően a településméret, a családi háttér és a nemek szerinti reprezentativitás is teljesült. A mintába került tanulók a tanév kezdetén mérőbiztosok segítségével megoldották a DIFER-tesztbattériát. A tanulók szövegértési teljesítményének vizsgálatára hat adatfelvétel irányult, az elemzés során a 2. évfolyam (2005), a 4. évfolyam (2007), a 6. évfolyam (2009) és a 8. évfolyam (2011) végén lebonyolított mérések eredményeit használtuk fel, tehát a viszonyítási pontot szolgáltató DIFER-mérésen túl a 2. évfolyamtól kezdve minden második év eredményeit.

Jelen vizsgálat mintáját 3328 általános iskolás tanuló alkotja. Az elemzésekbe azon tanulókat vontuk be, akiknek a hat szövegértés-mérési pontból legalább négy mérési eredménye, továbbá a hozottérték-indexe (HÉI) és az óvodában eltöltött évek számára vonatkozó adata is rendelkezésre állt. A hiányzó szövegértés-eredmények becsléséhez a rendelkezésre álló eredményváltozók adatait használtuk fel. A szűkített minta a területi eloszlás (régió, megye) és a nemek aránya (fiúk aránya: 50,7%) szerint nem különbözik az induló mintától. A kevesebb mint 8 általános iskolai osztályt végzett anyák gyermekei ugyanakkor alulreprezentáltak, a mintát az anya iskolai végzettsége szerint súlyoztuk (a súlyozott minta esetszáma 3338 fő). A 8 osztályt el nem végzett szülők gyermekei körében mintánkban a DIFER-teszt átlaga magasabb, mint a teljes mintában (teljes minta: 60%, szűkített minta: 64%); az anya iskolai végzettsége szerint képzett többi részmin-tában elért DIFER-eredményekben nincs szignifikáns különbség a két minta között. A szűkített mintát reprezentatívnak tekintjük a mérési program kezdetén meghatározott reprezentativitási szempontok szerint.

Mérőeszközök

A DIFER-tesztet 2003 őszén oldották meg az első évfolyamos tanulók. Az első mérés, amivel az iskolába lépéskor a tanulók találkozhatnak, a DIFER-programcsomag. A bemene-ti mérés során az iskolakezdéshez, az iskolai tanuláshoz nélkülözhetetlen kritikus elemi alapkészségek (pl. írásmozgás-koordináció, relációszőkincs, beszédhang-hallás, elemi számolási készség, elemi szociális készségek) fejlettségi szintje tárható fel. A tanulók szövegértését kétévenként négy mérési ponton mértük. A mérőeszközök mind összeszt mind szubteszt szinten megbízhatónak bizonyultak (Cronbach- α = 0,85 – 0,94). A D. Molnár Éva által fejlesztett tesztek (pl. *Molnár* és *B. Németh*, 2006) az olvasás alkalmazási dimenzióját képviselik, azaz – a hazai és nemzetközi nagymintás mérések tartalmi és mérési kereteivel összhangban – a különböző típusú és formátumú szövegekhez tartozó feladatokkal azt vizsgálják, hogy a tanulók milyen mértékben képesek megérteni az írott szövegeket, és reflektálni azokra (1. táblázat). A feladatok a tanulók különböző olvasási műveletek elvégzésében nyújtott teljesítményét mérték: 1. információ-visszakeresés, 2. értelmezés és 3. reflexió.

1. táblázat. A szövegértés tesztek leírása

Teszt- és szövegparaméterek	Adatfelvétel éve / évfolyam			
	2005 / 2.	2007 / 4.	2009 / 6.	2011 / 8.
Szubtesztek száma	2	4	3	3
Összitemszám	59	87	68	48
Szövegtípusok	elbeszélő	elbeszélő, leíró	elbeszélő, leíró	elbeszélő, leíró
Szövegformák	folyamatos, kevert	folyamatos, nem folyamatos, kevert	folyamatos, nem folyamatos	folyamatos, nem folyamatos, kevert

Az egyes teszteken elért teljesítmények alapstatisztikai mutatóit a 2. táblázat tartalmazza. Az eredmények bemutatásához a különböző mérési pontok eredményeit standardizáltuk (z-score).

2. táblázat. A tanulók különböző teszteken elért eredményeinek alapstatisztikai mutatói

Teszt	Évf.	Átlag (%)	Szórás	Minimum (%)	Maximum (%)
DIFER	1.	77,25	10,37	29,10 (-4,738)	100,00 (2,097)
Szövegértés	2.	69,91	14,25	10,17 (-4,191)	91,53 (1,517)
	4.	65,74	16,88	4,69 (-3,619)	96,88 (1,841)
	6.	75,39	12,27	14,49 (-4,963)	97,10 (1,769)
	8.	73,28	13,19	12,50 (-4,610)	100,00 (2,027)

Megjegyzés: zárójelben a standardizált pontszámok (0 átlagú és 1-es szórású) minimuma és maximuma

A szülők iskolai végzettségére vonatkozó adatokat a DIFER-teszttel együtt vettük fel, a tanulók óvodában eltöltött éveinek számát egy tematizált, a tanulás környezeti feltételeit vizsgáló kérdőívben kérdeztük meg a 3. és 7. évfolyamon. Ugyancsak a tanulás környezeti feltételeit a 3. évfolyamon vizsgáló kérdőív adatai alapján számítottuk ki a tanuló otthoni szociális és tanulási körülményeinek jellemzésére az Országos kompetenciamérésben (OKM) is használt hozottérték-indexet, követve az OKM-ben is használt módszertant (Balázi és Zempléni, 2004).

Eredmények

Az óvodában eltöltött évek száma az anya iskolai végzettségének tükrében

Mintánkat első lépésben a tanulók óvodában eltöltött éveinek száma, az anya iskolai végzettsége és a szocioökonómiai státusz alapján írjuk le, s vizsgáljuk ezek kapcsolatát. A 3. táblázat rámutat arra, hogy a mintát képező tanulók közel 90%-a (89,24%) körében a 3-4 éves óvodáztatás volt a jellemző, a tanulók 10,76%-a (358 tanuló) töltött legfeljebb két évet óvodában. Utóbbi csoportban az alacsony iskolázottságú anyák gyermekeinek aránya magasabb, mint a felsőfokú végzettségű anyák gyermekeié. Az anya iskolai végzettsége szerint a tanulók 39,7%-ának édesanyja rendelkezik legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel, 28,2% szakmunkás bizonyítvánnyal és 11,2% felsőfokú végzettséggel. A legfeljebb alacsony végzettségű anyák gyermekei körében közel háromszoros azok aránya, akik maximum két évet töltenek óvodában, mint a legalább érettségivel rendelkező anyák gyermekei körében.

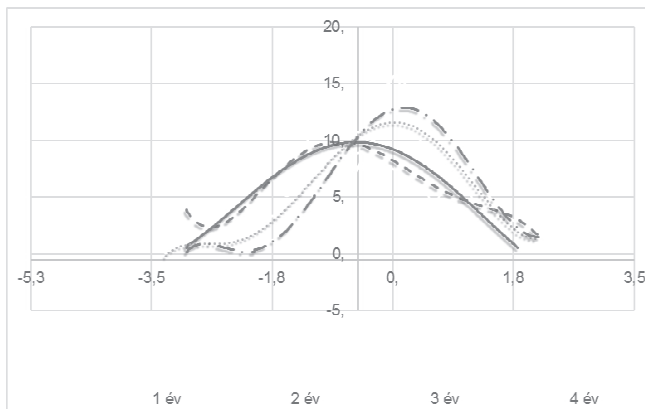
A legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinek 21,26%-a, a legfeljebb szakmunkásképzőt végzett anyák gyerekeinek 10,79%-a, az érettségizett anyák gyerekeinek 6,83%-a és a felsőfokú végzettségű anyák gyerekeinek 6,39%-a járt 1-2 évet óvodába. Tehát arányait tekintve az alacsony iskolázottságú szülők körében jellemzőbb a kevesebb óvodáztatás, mint a magasabb végzettségűekében.

3. táblázat. A minta megoszlása az anya iskolai végzettsége és az óvodában eltöltött évek száma szerint

Óvodában eltöltött évek száma	Anya iskolai végzettsége						
	8 általános alatti	8 általános	Szaktun. / Szakmunk.	Érettségi	Főiskola	Egyetem	Fő (%)
Egy	10	34	25	16	9	5	99 (2,98)
Kettő	23	75	76	59	21	5	259 (7,78)
Három	47	294	437	491	205	88	1562 (46,93)
Négy	13	172	398	532	204	89	1408 (42,31)
Fő (%)	93 (2,79)	575 (17,28)	936 (28,13)	1098 (32,99)	439 (13,19)	187 (5,62)	3328

A hozottérték-indexszel jellemzett szocioökonómiai státusz és az iskolában eltöltött évek száma között – nem függetlenül az index kialakításától, hiszen abban is a szülők iskolai végzettsége szerepel a legnagyobb súllyal – hasonló tendencia mutatható meg, mint az anya iskolázottsága és az óvodáztatás ideje közötti összefüggés vizsgálatában. Azok a gyerekek, akik kevesebb időt töltenek el óvodában (1-2 évet), átlagosan alacsonyabb szocioökonómiai háttérrel rendelkeznek, mint akik hármat. Legmagasabb a szocioökonómiai státusza azoknak, akik 4 évet töltöttek óvodában ($F = 37,79$, $p < 0,00$; $\{1,2\} < \{3\} < \{4\}$).

Az 1. ábra vízszintes tengelye a HÉI-t, függőleges tengelye a HÉI százalékos gyakoriságát jelöli. Tehát arra mutat rá, hogy az óvodában eltöltött évek száma szerint képzett részmintákban a tanulók mekkora aránya rendelkezik adott nagyságú HÉI-vel.



1. ábra. A különböző HÉI-ű tanulók megoszlása az óvodában eltöltött évek száma szerint képzett részmintákban

Az anya iskolai végzettsége, a sikeres iskolakezdeéshez szükséges alapkészségek fejlettsége és a szövegértés-teljesítmény közötti kapcsolat

A továbbiakban vizsgáljuk a különböző iskolai végzettségű anyák gyermekeinek DIFER- és szövegértés-eredményeinek jellemzőit az alapfokú képzés 8 évfolyamán. Az anya iskolai végzettségére vonatkozó kategóriák a 2003-as adatfelvétellel épülnek.

Ha megnézzük a 8 általános iskolai évfolyamot be nem fejező anyák és az egyetemi végzettségű anyák gyermekeinek teljesítménye közötti különbségeket, láthatjuk, hogy a két kategóriába tartozó tanulók átlagos standardizált pontszáma közötti különbség mindvégig jelentős, a szórás közel 200%-a, 180–220% közötti (4. táblázat). Minden mérési pontra igaz, hogy a szakmunkásképzőt végzett vagy az annál alacsonyabb végzettséggel rendelkező anyák gyermekei az átlag alatt teljesítenek, a többi alcsoportban a gyerekek eredménye átlag fölötti. A varianciaanalízis F értékei alapján jelentős teljesítménybeli különbségek mutathatók ki az anya iskolai végzettsége szerint képzett részmintákban. Mind az öt mérési pontot figyelembe véve elmondhatjuk, hogy az alapfokú képzést be nem fejező szülők gyermekeinél jobban teljesítenek az általános iskolát végzett anyák gyermekei, náluk jobb eredményt érnek el a szakmunkásképzőt végzett szülők gyermekei, náluk pedig a legalább érettségizett szülők gyermekei. Azonban az érettségivel és felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei közötti teljesítménykülönbségekről nem mondható ki minden mérési pontra érvényes összefüggés.

4. táblázat. A tanulók DIFER-teszten és a különböző évfolyamokon megoldott szövegértéstezteken elért standardizált pontszáma (z-score) az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, valamint a szignifikáns különbséget mutató csoportok

Anya iskolai végzettsége	DIFER	Szövegértés			
		2	4	6	8
0 Kevesebb, mint 8 általános	-1,307 (1,04)	-1,487 (1,28)	-1,394 (0,983)	-1,674 (1,28)	-1,438 (1,33)
1 8 általános	-0,519 (0,98)	-0,626 (1,10)	-0,609 (1,019)	-0,596 (1,10)	-0,440 (1,01)
2 Szakmunkásképző	-0,162 (0,97)	-0,123 (1,00)	-0,094 (0,942)	-0,144 (0,97)	-0,176 (1,02)
3 Érettségi	0,174 (0,91)	0,254 (0,80)	0,225 (0,854)	0,236 (0,82)	0,199 (0,89)
4 Főiskola	0,479 (0,87)	0,420 (0,77)	0,446 (0,818)	0,444 (0,79)	0,437 (0,81)
5 Egyetem	0,665 (0,79)	0,438 (0,77)	0,691 (0,656)	0,576 (0,70)	0,467 (0,69)
Különbség a két szélső kategóriában	1,972	1,925	2,085	2,25	1,905
F	104,80	118,81	157,828,59	128,52	88,20
Különbséget mutató csoportok	{0}<{1}<{2}<{3}<{4,5}	{0}<{1}<{2}<{3,4,5}	{0}<{1}<{2}<{3}<{4}<{5}	{0}<{1}<{2}<{3,4}<{4,5}	{0}<{1}<{2}<{3,4}<{4,5}

Megjegyzés: Az F értékek $p < 0,000$ szinten szignifikánsak

A sikeres iskolakezdeéshez szükséges alapkészségek fejlettsége és a szövegértés-teljesítmény az óvodában eltöltött évek számának tükrében

Eredményeink szerint az óvodáztatás mértéke összefügg a szövegértés-teljesítménnyel. A varianciaanalízis F értékei rámutatnak arra (5. táblázat), hogy akik több évet töltenek el óvodában, azoknak a szövegértés-teszteken nyújtott eredményei jobbak. Az óvodában eltöltött évek száma szerint képzett részminták elkülönülnek, az óvodában 1–2 évet

eltöltött gyermekek eredményei (szignifikánsan) elmaradnak a másik két csoport eredményeitől, legmagasabbak a 4 évet óvodában eltöltött diákok eredményei. Ez az összefüggés csak a 8. évfolyamos mérésben nem mutatható meg, ezen mérés esetében eltűnik a 3–4 évet óvodában eltöltők közötti teljesítménykülönbség.

5. táblázat. A tanulók DIFER-teszten és a különböző évfolyamokon megoldott szövegértés-teszteken elért standardizált pontszáma (z-score) az óvodában eltöltött évek száma szerinti bontásban, valamint a szignifikáns különbséget mutató csoportok

Óvodában eltöltött évek száma	DIFER	Szövegértés			
		2	4	6	8
Egy	-0,299 (1,101)	-0,525 (1,251)	-0,395 (1,231)	-0,418 (1,204)	-0,267 (1,09)
Kettő	-0,366 (1,069)	-0,408 (1,176)	-0,485 (1,179)	-0,432 (1,132)	-0,420 (1,12)
Három	-0,075 (1,013)	-0,037 (0,983)	-0,054 (0,986)	-0,036 (0,989)	-0,016 (1,00)
Négy	0,171 (0,930)	0,153 (0,925)	0,184 (0,909)	0,149 (0,934)	0,114 (0,94)
Az 1. és a 4. kategória különbsége	0,47	0,678	0,669	0,567	0,381
F	31,92	36,26	37,55	30,21	33,87
Különbséget mutató csoportok	{1,2} <{3}<{4}	{1, 2} <{3}<{4}	{1, 2} <{3}<{4}	{1, 2} <{3}<{4}	{1, 2} <{3,4}

Megjegyzés: Az F értékek $p < 0,000$ szinten szignifikánsak

A tanulók eredményessége az óvodáztatás hossza és az anya iskolai végzettsége függvényében

A 6. táblázatban a tesztek átlagait az óvodában eltöltött évek számának és az anya iskolai végzettségének függvényében határoztuk meg. Az óvodában eltöltött évek száma alapján a tanulókat két csoportba osztottuk, az óvodába 1–2, illetve az óvodába 3–4 évet járók csoportjába. Az anya iskolai végzettsége alapján pedig öt csoportot vizsgáltunk, a főiskolai és az egyetemi végzettséggel rendelkező szülők gyermekeinek csoportjait összevontuk (felsőfok). Arra kerestük a választ, hogy a két évnél kevesebb időt óvodában eltöltők és a legalább három évet óvodában töltő gyerekek teljesítményében milyen különbségek mutathatók meg az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban. Külön megadtuk a szórásszázalékában a két csoport eredményeiben megmutatkozó különbségeket, amellyel az óvodáztatás hozamát kívántuk érzékeltetni. Durván fogalmazva azt mondhatjuk meg, hogy plusz 1–2 év óvodába járás az adott végzettséggel rendelkező szülők szerint képzett csoportban a szórásszázalékában mekkora részének megfelelő teljesítményjavulással jár együtt, ha elfogadjuk ezt az oksági kapcsolatot (lásd *Kertesi és Kézdi*, 2012). A különbségek szignifikanciáját kétmintás t-próbával ellenőriztük. Ugyanakkor fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy viszonylag kicsi esetszámból kell következtetnünk, amikor az anya iskolai végzettsége és az óvodában eltöltött évek száma alapján bontjuk meg a mintát, s ez nyilvánvalóan a t-próba értékében is megmutatkozik.

Eredményeink arra mutatnak rá, hogy a DIFER-teszt esetében szignifikáns különbség van az általános iskolát be nem fejezett szülők gyermekeinek teljesítményében attól függően, hogy 1–2 vagy 3–4 évet jártak óvodába. Elsőre meglepőnek tűnhet, hogy azok a gyerekek teljesítenek jobban, akik kevesebb időt töltöttek óvodában, ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a 3–4 évet óvodába járók között magas a 8 évesen iskolát kezdők

aránya (részletesen erről a rugalmas beiskolázás című alfejezetben írunk). Az általános iskolát és szakiskolát végzett szülők gyermekeinek DIFER-eredménye ugyanakkor nem különbözik szignifikánsan, s ez arra utal, hogy ezekben a csoportokban nincs hatása a többlet óvodáztatásnak. Véleményünk szerint ennek oka talán abban kereshető, hogy nagycsoportban általánosságban is nagy hangsúlyt fektetnek az óvodák az iskolára való felkészítésre, illetve a sikeres iskolakezdehez szükséges készségek fejlesztésére, s lehetséges, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú gyermekeket az utolsó egy évben hatványozott fejlesztésben részesítik, így a többlet óvodáztatás hatása nem érzékelhető. Továbbá nem kizárt a tesztre való felkészítés fennállása sem, amely nem feltétlenül probléma, hiszen a fejlesztő hatás bizonyos mértékig ezen a drillezésen keresztül is érvényesülhet (Tóth, 2015).

A szövegértés tesztek eredményeiben a 8 általános iskolai osztályt el nem végzett szülők csoportjában a többlet óvodáztatásban részesülők jobb eredményei nem mutathatók ki, ami ellentmond például Kertesi és Kézdi (2012) tanulmányának eredményeivel, miszerint a halmozottan hátrányos helyzetű, 8 általános iskolát el nem végzett szülők gyermekei számára a többlet óvodáztatásnak jelentős, nagyobb hatása van, mint a többi csoport tanulói esetében.

Megnéztük továbbá azt is, hogy az 1–2, illetve a 3–4 évet óvodába járó gyerekek csoportjában az anyák iskolai végzettsége szerint képzett részminták között van-e különbség a teljesítményeket illetően. Eredményeink szerint az 1–2 évet óvodába járók esetében az általános iskolát be nem fejezett anyák gyermekeinek teljesítménye minden mérés esetében elmarad a szakiskolát végzett anyák gyermekeinek teljesítményétől, az övéké pedig a diplomás anyák teljesítményétől. A 3–4 évet óvodába járók csoportjában minden mérési ponton azt az eredményt kaptuk, hogy minél iskolázottabb egy szülő, annál magasabb teljesítményt ér el a gyereke.

6. táblázat. A tanulók eredményei az óvodában eltöltött évek száma és az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban

Anyá iskolai végzettsége	Óvodában eltöltött évek száma		Különbség a szórás százalékában	kéntmintás t-próba (t érték)
	1–2	3–4		
DIFER				
Kevesebb mint 8 általános (34–60)	–0,999	–1,483	–0,484	2,30*
8 általános (113–465)	–0,656	–0,485	0,171	n. s.
Szaktmunkásképző (104–832)	–0,327	–0,141	0,186	n. s.
Érettségi (78–1020)	–0,064	0,192	0,256	2,43**
Felsőfok (41–584)	0,146	0,562	0,416	2,66*
F érték (kül. a végzettség szerinti részmintákban)	9,67 {0}<{2}<{4}	143,16 minden rész-minta kül.		
Szövegértés 2. évfolyam				
Kevesebb mint 8 általános	–1,664	–1,421	0,243	n. s.
8 általános	–0,897	–0,566	0,331	2,89**
Szaktmunkásképző	–0,387	–0,092	0,295	3,01**
Érettségi	0,078	0,267	0,189	2,01*
Felsőfok	0,150	0,455	0,305	2,27*
F érték (kül. a végzettség szerinti részmintákban)	22,68 {0}<{1}<{2}<{4}	145,56 minden rész-minta kül.		

Anyai iskolai végzettsége	Óvodában eltöltött évek száma		Különbség a szórás százalékában	kétmintás t-próba (t érték)
	1–2	3–4		
Szövegértés 4. évfolyam				
Kevesebb mint 8 általános	-1,461	-1,337	0,146	n. s.
8 általános	-0,963	-0,522	0,494	4,35**
Szaktanárképző	-0,312	-0,065	0,200	2,595**
Érettségi	1,071	0,222	0,145	n. s.
Felsőfok	0,342	0,529	0,187	n. s.
F érték (kül. a végzettség szerinti részmintákban)	22,37 {0,1}<{2}<{4}	137,08 minden rész- minta kül.		
Szövegértés 6. évfolyam				
Kevesebb mint 8 általános	-1,701	-1,668	0,033	n. s.
8 általános	-0,930	-0,510	0,420	3,61**
Szaktanárképző	-0,334	-0,121	0,213	2,22*
Érettségi	0,031	0,252	0,221	2,33*
Felsőfok	0,228	0,502	0,274	2,17*
F érték (kül. a végzettség szerinti részmintákban)	25,67 {0,1}<{2}<{4}	158,18 minden rész- minta kül.		
Szövegértés 8. évfolyam				
Kevesebb mint 8 általános	-1,401	-1,377	0,024	n. s.
8 általános	-0,705	-0,386	0,319	3,07**
Szaktanárképző	-0,405	-0,148	0,257	2,42*
Érettségi	0,061	0,243	0,182	2,07*
Felsőfok	0,182	0,466	0,284	2,28*
F érték (kül. a végzettség szerinti részmintákban)	16,78 {0}<{1,2}<{3,4}	109,00 minden rész- minta kül.		

Megjegyzés: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, n. s. nem szignifikáns

A HÉI, az óvodáztatás és az iskolakezdekor meglévő elemi alapkészségek (DIFER) fejlettségének hatását a szövegértés teljesítményre regresszióanalízissel teszteltük (lásd 7. táblázat) az alapfokú képzés teljes spektrumában (2–8. évfolyam). Eredményeink szerint az óvodában eltöltött évek számának szignifikáns hatása van a tanulók eredményeire az általános iskola minden vizsgált évfolyamán, a hatás 8. évfolyamon gyengébb, mint a többi évfolyamon. A regressziós modellbe bevonva a hozottérték-indexet is látható, hogy annak magyarázó ereje jelentős, ugyanakkor az óvodáztatás hatása nem tűnik el. Belépítve a modellbe a DIFER-eredményeket, kitűnik, hogy az iskolakezdekor meglévő alapkészségek hatása meghatározó, de a 8. évfolyamra csökken. Míg az első hat évfolyamon (első 3 mérési pont) a megmagyarázott variancia minden esetben meghaladja a 32%-ot, addig a 8. évfolyamon ez 24%. Véleményünk szerint a csökkenés oka részben abban keresendő, hogy az alapfokú oktatás végén számos egyéb olyan kognitív mechanizmus határozza meg a szövegértést, amelynek aktiválásához az óvodai fejlesztés során gyakorolt olvasás előkészítései már csak áttételesen érvényesülnek.

7. táblázat. Regresszióanalízis a szövegértés-teljesítmények mint függő változók tükrében

Szövegértés 2. évfolyam			
	1.	2.	3.
Óvodában eltöltött évek száma	3,61	2,20	1,47
HÉI		16,97	10,31
DIFER			20,65
Korrigált R ²	0,036	0,191	0,324
Szövegértés 4. évfolyam			
	1.	2.	3.
Óvodában töltött évek száma	3,46	1,99	1,28
HÉI		18,06	11,89
DIFER			21,13
Korrigált R ²	0,035	0,209	0,342
Szövegértés 6. évfolyam			
	1.	2.	3.
Óvodában töltött évek száma	3,50	2,015	1,346
HÉI		18,956	12,327
DIFER			19,140
Korrigált R ²	0,035	0,210	0,328
Szövegértés 8. évfolyam			
	1.	2.	3.
Óvodában töltött évek száma	1,96	0,951	0,550
HÉI		15,073	10,367
DIFER			12,729
Korrigált R ²	0,02	0,160	0,236

Megjegyzés: Az egyes modellek esetében az $r^2 \cdot 100$ értékeket adtuk meg minden független változóra vonatkoztatva

Rugalmas beiskolázás

Mintánkban – összhangban korábbi vizsgálatok eredményeivel: Kende és Illés, 2007 – a tanulók több mint fele évvésztes (1996. június 1. és december 31. között született), 18,5%-a született 1997 után, tehát kezdte meg az iskolát 6 évesen (lásd 8. táblázat). A rugalmas beiskolázás lehetőségének köszönhetően a tanulók 26,1%-a egy-két évvel később indult iskolába. A fiúk körében több mint 10 százalékponttal magasabb azok aránya, akik nem kezdték meg az iskolát az „ajánlott életkorban” (1996. június 1.–1997. május 31. között születettek), hanem egy-két évvel később, 7–8 évesen. Adataink nem nyújtanak lehetőséget ezen jelenség értelmezésére, de a nemek közötti különbségek esetén vizsgált teljesítményollóról szóló kutatásokhoz további érdekes adalékot nyújthatnak.

8. táblázat. A tanulók megoszlása a különböző életkori kategóriákban nemek szerinti bontásban

Sorszám	Kategóriák születési idő szerint	Megoszlás		
		Teljes minta (%)	Lány (1650 fő) (%)	Fiú (1685 fő) (%)
1.	1996 előtt	6,6	4,8	8,2
2.	1996. 01. 01.–1996. 05. 31.	19,5	15,9	22,9
3.	1996. 06. 01.–1996. 12. 31.	55,4	57,0	53,8
4.	1997. 01. 01.–1997. 05. 31.	17,7	20,9	14,5
	1997. 06. 01.–1997. 12. 31.	0,7	1,3	0,2
	1998 után	0,1	0	0,2

A szocioökonómiai státusz jellemzőit vizsgálva az egyes kategóriák között, azt látjuk, hogy az 1. kategóriába tartozó, tehát az 1996 előtt született gyerekek szocioökonómiai státusza (HÉI) átlagosan alacsonyabb, mint a másik három csoportba tartozó diákok átlagos szocioökonómiai státusza ($\{1\} < \{2,3,4\}$, $F=76,43$). Az 1. kategóriába tartozó gyerekek 85%-ának az édesanyja legfeljebb szakiskolai végzettséggel rendelkezik, 55%-uk legfeljebb általános iskolai végzettségű. Ezeknek a tanulónak 43%-a járt legalább 4 évig óvodába, 32%-uk három évig, ugyanakkor a többi tanuló ennél kevesebbet, ami arra utal, hogy ők nem kezdték meg az óvodáztatást időben. Az 1. kategóriába tartozó diákok szignifikánsan gyengébben teljesítenek a DIFER-teszten ($F = 17,51$, $\{1\} < \{2,3,4\}$) és a szövegértés méréseken mint az 1996-ban vagy később született társaik. Eredményeink rámutatnak arra is, hogy negyedik évfolyamtól kezdve az iskolát egy évvel későbbi életkorban kezdők (2. kategória) szignifikánsan gyengébb eredményeket érnek el, mint az ajánlott korban beiskolázott társaik ($\{1\} < \{2,3,4\}$, $F_{2. \text{évf.}} = 65,86$; $\{1\} < \{2\} < \{3,4\}$, $F_{4. \text{évf.}} = 68,2$, $F_{6. \text{évf.}} = 100,3$, $F_{8. \text{évf.}} = 61,56$).

Összegzés

A sikeres iskolakezdéshez és további fejlődéshez, így az olvasáshoz szükséges készségek fejlődése is időben elnyúló, évekig tartó folyamat. Az eddigi kutatási eredmények szerint az óvodai nevelés különösen fontos szerepet tölthet be a gyermekek iskolai pályafutásában. „Az élet első néhány éve, a gondozás és nevelés minősége erőteljesen meghatározza az egészséget, a jólétet, az együttműködési készséget, a szociális készségeket, a tanulás és tudás képességét és vágyát” (Herczog, 2008. 33. o.). Vizsgálatunk abból a feltételezésből indult ki, hogy a korai óvodakezdés hatékony eszköze lehet az egyéni különbségek áthidalásának és a gyermekek kognitív fejlesztésének. Nemzetközi tanulmányok sokasága igazolja, hogy az óvodai nevelés fejleszti a kora gyermekkori általános kognitív képességeket és hosszú távú, pozitív hatást gyakorol a későbbi olvasásteljesítményre. Mindez azért lehetséges, mert anyanyelvünk összetett jelrendszerének használata végigkíséri a teljes óvodai életet. Fejlődési potenciál rejlik a gyermek megnyilatkozásaiban a sokféle tevékenység közben, a társaihoz és a felnőttekhez való viszonyának alakulásában egyaránt. Azonban tudomásunk szerint e kapcsolat megléte hazai kontextusban tanulmányunk befejezésének idején még nem igazolt. E hiátust pótlendő, vizsgálatunk céljaként azt tűztük ki, hogy az MTA–SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport által működtetett Szegedi Iskolai Longitudinális Program keretében gyűjtött adatok segítségével árnyaltabb képet adjunk a szocioökonómiai státusz, az óvodai nevelés, a sikeres iskolakezdéshez szükséges társas és kognitív készségek fejlettsége, valamint a későbbi szövegértés teljesítmény közötti összefüggésekről s e komplex rendszer hatásmechanizmusairól.

Eredményeink szerint – összhangban Kertesi és Kézdi (2012b) korábbi vizsgálatainak megállapításaival – a rövidebb óvodáztatás, azaz a gyermek hároméves kora utáni élet-

éveiben történő beíratás inkább jellemzőbb az alacsony iskolázottságú anyák gyermekeire, mint a magasabb végzettségükére. Az iskolaérettségi teszten nyújtott pontszámok és a szövegértés-teszteken nyújtott teljesítmény tekintetében általánosságban elmondható, hogy a magasabb iskolázottságú anyák gyermekeinek jobbak az eredményei. Ugyanakkor az érettségivel és felsőfokú végzettséggel rendelkező anyák gyermekeinek eredményei között is szignifikáns különbség van. Továbbá azon gyermekek eredményei, akiknek az édesanyja kevesebb mint nyolc osztályt végzett, szignifikánsan gyengébbek, mint a 8 évfolyamot befejező anyák gyermekei. Tehát

a befejezett iskolai szinteknek megfelelő teljesítménykülönbség érzékelhető a teszt-pontszámokban; minél magasabb a család szocioökonómiai státusza, annál magasabb teljesítményt nyújt a gyermek. Az óvodáztatás hosszának hatását tekintve általánosságban véve arra következtethetünk, hogy szocioökonómiai státusztól függetlenül jobb azon gyermekek teljesítménye, akik 3–4 évet jártak óvodába, mint az 1–2 év óvodai nevelésben részesülő társaiké. A 8 általános iskolai évfolyamot vagy annál kevesebbet és a szakmunkásképzőt végzett anyák gyermekei esetében a többlet-óvodáztatás hatása nem kimutatható, amely véleményünk szerint az alacsony szocioökonómiai státusú gyermekek utolsó óvodai év(ek)ben történő intenzívebb fejlesztésében és/vagy DIFER-tesztre történő felkészítésének köszönhető, továbbá annak, hogy a 3–4 évet óvodába járók között nagy számban voltak 8 évesen iskolát kezdők, amely valamiféle fejlődésbeli lemaradásra, problémára utalhat. A több/kevesebb óvodáztatás mentén vizsgált hatások markánsan csak a szövegértés-eredményekben mutatkoznak meg. Azonban adataink arra is rámutatnak, hogy az óvoda bár statisztikailag kimutatható, de elenyésző és az évfolyamok előrehaladtával egyre csökkenő szerepet játszik a későbbi szövegértés-teljesítmény alakulásában. Mindazonáltal a szocioökonómiai státusz mentén nyíló teljesítményolló akkor is látható, ha az óvodáztatás hossza szerint képzett részmintákat nézzük; az alacsonyabb

végzettségű anyák gyermekei az óvodáztatás hosszától függetlenül is gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint a magasabb végzettségű anyákkal rendelkező társaik. A rugalmas beiskolázás lehetőségének köszönhetően a tanulók több mint egy ötöde egy-két évvel később kezdte meg általános iskolai tanulmányait, de a feltételezhetően problémák miatt visszatartott, túlkoros gyermekek tekintetében a többlet-óvodáztatás sem hozta meg a várt eredményt, hiszen az időben beiskolázott, a megfelelő iskolakezdekorhoz szükséges készségekkel rendelkező társaikat nem érték be.

Mindazonáltal a szocioökonómiai státusz mentén nyíló teljesítményolló akkor is látható, ha az óvodáztatás hossza szerint képzett részmintákat nézzük; az alacsonyabb végzettségű anyák gyermekei az óvodáztatás hosszától függetlenül is gyengébb teljesítményt nyújtanak, mint a magasabb végzettségű anyákkal rendelkező társaik. A rugalmas beiskolázás lehetőségének köszönhetően a tanulók több mint egy ötöde egy-két évvel később kezdte meg általános iskolai tanulmányait, de a feltételezhetően problémák miatt visszatartott, túlkoros gyermekek tekintetében a többlet-óvodáztatás sem hozta meg a várt eredményt, hiszen az időben beiskolázott, a megfelelő iskolakezdekorhoz szükséges készségekkel rendelkező társaikat nem érték be.

Eredményeink azt sugallják, hogy az óvoda megfelelő, de önmagában nem elegendő intervenciós eszköz lehet a különböző szocioökonómiai háttérű gyermekek közötti – a jelen tanulmány keretei között vizsgált – kognitív különbségének kiegyenlítésére.

A kutatás korlátai

Jelen kutatás eredményei hazai kontextusban még nem vizsgált témáról szolgálnak információval. Az óvodáztatás hossza, az iskolakezdekor mért elemi alapkészségek fejlettségi szintje és az általános iskolában mért szövegértési teljesítmény közötti kapcsolatrendszer feltárása céljából végzett munka hiánypótló és kiindulópontot szolgáltathat további kutatási célok megfogalmazásához. A további vizsgálatok megtervezésénél jelen kutatás korlátai jelenthetnek eligazodást, amelyeket legalább három sarkalatos pont köré rendezhetünk. Az óvodáztatás hossza független változóként szerepelt kutatásunkban, azonban úgy véljük, hogy az óvodai nevelés években kifejezett mennyisége mellett magának a nevelési programnak a minősége is meghatározó szerepet játszhat a függő változókkal mutatott kapcsolatrendszer alakulásában. Bár az Alaprogram meghatározza az óvodapedagógus munkájának kereteit, az intézményi programok rendelkezhetnek olyan sajátosságokkal, egyedi jellemzőkkel, amelyek tovább árnyalhatnak a kapcsolatrendszerről jelen munkában vázolt képet. Továbbá számos egyéb endogén változó nem került kontrollálásra (pl. tanulócsoport összetétele, az óvodapedagógus felkészültsége).

Azt is meg kell jegyeznünk, hogy bár mintánk elemszáma hazánkban unikális a neveléstudományi kutatásokban, a minta további részmintákra bontásával több esetben alacsony esetszámmal dolgoztunk. A használt statisztikai eljárásokkal a statisztikai megbízhatóság határait ugyan nem súroljuk, de az eredmények általánosíthatóságának határait inkább. A tanulmány harmadik korlátjaként fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a tanulók szövegértéséről a különböző mérési pontokon kapott adatok nem értelmezhetők longitudinális kontextusban, mivel nem minden mérési ponton történt meg a mérőeszközök horgonyozása, így a tanulók fejlődésére nem tudunk adataink alapján következtetni.

Irodalomjegyzék

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Alexander, K. és Entwistle, D. (1996): Schools and children at risk. In: Booth, A. és Dunn, J. (szerk.): *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 67–88. DOI: [10.4324/9781315827407](https://doi.org/10.4324/9781315827407)
- Balázi Ildikó és Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 325–362.
- Balázi Ildikó és Zemléni András (2004): A hozzótérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 12. sz. 36–50.
- Balázi Ildikó, Szabó Annamária, Szabó Vilmos, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2006): *Országos kompetenciamérés 2004 Összefoglaló tanulmány*. SuliNova Kht., Budapest.
- Barnett, W.S., Brown, K. és Shore, R. (2004): *The universal vs. targeted debate: Should the United States have preschool for all? Preschool Policy Matters, Brief Issue 6*. National Institute for Early Education Research, New Brunswick, NJ. <http://nieer.org/resources/policybriefs/6.pdf>
- Barnett, W. S. (2001): Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In: Neuman, S. B. és Dickinson, D. K. (szerk.): *Handbook of early literacy research, Vol. 1*. Guilford Press, New York, 421–443.
- Biztos Kezdet (2010): *A Biztos Kezdet program hatásvizsgálata. Kutatási összefoglaló*. http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/BK_HV_bemenei_meres_jav2010okt.pdf
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. és Barnett, W.S. (2010): Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112. 3. sz. 579–620.

- Carlton, M. P. és Winsler, A. (1999): School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, **28**. 3. sz. 338–352.
- Caughy, M. O. B., DiPietro, J. A. és Strobino, D. M. (1994): Day-Care Participation as a Protective Factor in the Cognitive Development of Low-Income Children. *Child development*, **65**. 2. sz. 457–471. DOI: [10.2307/1131396](https://doi.org/10.2307/1131396) <https://doi.org/10.1002/9780470755778.ch4>
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. és Bornstein, M. H. (2000): Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, **55**. 2. sz. 218–232. DOI: [10.1037/0003-066x.55.2.218](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.2.218)
- Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 65–74.
- Csapó Benő (2014): A szegedi iskolai longitudinális program. Megjelent: *Pál József–Vajda Zoltán* (szerk.): Szegedi Egyetemi Tudástár 7. Bölcsészeti- és társadalomtudományok. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged, 117–166. o.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest, 110–136.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. és Japel, C. (2007): School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, **43**. 6. sz. 1428–1446. DOI: [10.1037/0012-1649.43.6.1428](https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428)
- Gauvain, M. (2001): *The social context of cognitive development*. Guilford Press, New York.
- Goldenberg, C., Tolar, T. D., Reese, L., Francis, D. J., Bazán, A. R. és Mejía-Arauz, R. (2014): How important is teaching phonemic awareness to children learning to read in Spanish? *American Educational Research Journal*, **51**. 3. sz. 604–633. DOI: [10.3102/0002831214529082](https://doi.org/10.3102/0002831214529082)
- Graue, M. E. (2006): The answer is readiness – Now what is the question? *Early Education and Development*, **17**. 1. sz. 43–54. DOI: [10.1207/s15566935eed1701_3](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_3)
- Hámori Szilvia és Köllő János (2011): Kinek használ az évvessztés?: iskolakezdési kor és tanulói teljesítmények Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, **58**. 2. sz. 133–157.
- Herczog Mária (2008): A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a Magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest, 33–52.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P. és Price, G. G. (1984): Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, **55**. 1. sz. 1902–1912. DOI: [10.2307/1129937](https://doi.org/10.2307/1129937)
- Hódi, Ágnes, B. Németh, Mária, Korom, Erzsébet és Tóth, Edit (2013): Examining the relationship between the „Matthew Effect” in Hungarian students' reading developmental trajectory and school-readiness skills. Paper presented at the 2013 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. 274.
- Hódi Ágnes, B. Németh Mária, Korom Erzsébet és Tóth Edit (2015): A Máté-effektus: a gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, **25**. 4. sz. 18–30. DOI: [10.17543/iskult.2015.4.18](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.4.18)
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasás-tanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 4. sz. 365–397.
- Keating, D. P. (2007): Formative evaluation of the Early Development Instrument: Progress and prospects. *Early Education and Development*, **18**. 3. sz. 561–570. DOI: [10.1080/10409280701610937](https://doi.org/10.1080/10409280701610937)
- Kende Anna és Illés Anikó (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 11. sz. 17–41.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012a): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és a különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, **59**. július–augusztus. 798–853.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012b): Az óvodáztatási támogatásról. Egy feltételekhez kötött képzéztámogatási program értékelése. *Közgazdasági Szemle*, **59**. október. 1045–1085.
- Korom Erzsébet, B. Németh Mária, Hódi Ágnes és Füz Nóra (2013): The impact of school-readiness skills on students' science achievement. In: Prenzel, M. (szerk.): *15th European Conference for the Research on Learning and Instruction: Responsible Teaching and Sustainable Learning*. Munich, Germany. 243–244.
- Lee, V. E. és Burkham, D. T. (2002): *Inequality at the Starting Gate: Social Background Differences in Achievement as Children Begin School*. Economic Policy Institute, Washington.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. és Rumberger, R. W. (2007): How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, **26**. 1. sz. 52–66. DOI: [10.1016/j.econedurev.2005.11.005](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.11.005)
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. és Waldfogel, J. (2004): Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, **41**. 1. sz. 115–157. DOI: [10.3102/00028312041001115](https://doi.org/10.3102/00028312041001115)

- Mason, J. M. és Allen, J. (1986): A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. In: Rothkopf, E. Z. (szerk.): *Review of Research in Education, Vol. 13*. American Educational Research Association, Washington, DC. 3–47. DOI: [10.3102/0091732x013001003](https://doi.org/10.3102/0091732x013001003)
- Maxwell, K. L. és Clifford, R. M. (2004): School readiness assessment. *Young Children*, **59**. 1. sz. 42–46.
- Molnár Edit Katalin, Józsa Krisztián, Molnár Éva és B. Németh Mária (2007): What makes a difference for beginning readers? Results from a longitudinal study. 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasási képesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–129.
- Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 53–69.
- Nagy József, Fazekasné Fenyvesi Margit, Józsa Krisztián és Vidákovich Tibor (2004): *DIFER Programcsomag – Differenciált fejlődésvizsgáló rendszer* (2. kiadás). Mozaik Kiadó, Szeged.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Vol. 2.). OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264091504-en](https://doi.org/10.1787/9789264091504-en)
- Pianta, R. C. és McCoy, S. J. (1997): The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **18**. 1. sz. 1–22. DOI: [10.1016/s0193-3973\(97\)90011-3](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(97)90011-3)
- Rathvon, N. (2004): *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. Guilford Press, New York.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press, New York.
- Sominé Hrebik Olga (2011): Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv tanulás összefüggésének megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, **111**. 1. sz. 53–77.
- Smith, D. E. és Chapel, J. R. (1970): Reading Readiness. *Reading Horizons*, **10**. 2. sz. 3. cikk.
- Snow, C. E., Burns, M. S. és Griffin, P. (1998, szerk.): *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press, Washington, DC. DOI: [10.17226/6023](https://doi.org/10.17226/6023)
- Szabó Mária (2005): Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 3. sz. 80–97.
- Torda Ágnes (2006): Az olvasás- és írászavar diagnosztikája és terápiája. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 207–234.
- Tóth Edit (2015): Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, **115**. 2. sz. 115–138.
- Vigotszkij, L. S. (1978): *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Wasik, B. H. és Herrmann, S. (2004): Family literacy programs: Development, theory, and practice. In: Wasik, B. H. (szerk.): *Handbook of Family Literacy*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. 3–22. DOI: [10.4324/9781410610065](https://doi.org/10.4324/9781410610065)

Vincze Tamás

Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet

Az írótanári szerepdualizmus problémája Németh László 1950-es és 60-as években konstruált önmeghatározásaiban

Grezsa Ferenc 1979 és 1990 között megjelentetett három Németh László-könyvében az általa kialakított sajátos fogalomrendszerre támaszkodva ábrázolta az író három jelentős korszakának műhely- és szerepalakító tényezőit, önértelmező kísérleteit. Az alábbi tanulmány Németh László utolsó korszakának szerepdilemmáit tárja fel, elsősorban a kései esszéikben és naplófeljegyzésekben, valamint az író nyílt és magánleveleiben található öninterpretatív kijelentéseket és azok hátterét elemezve.

Németh László írói és tanári önértelmezését vizsgálva a szakirodalomban – sok egyéb észrevétel mellett – három megállapítás kap jelentős hangsúlyt. Az egyik azt fogalmazza meg, hogy azok írók, akik irodalmi tevékenységük mellett tanítottak, általában nem szerették az iskolát, ki akartak törni az oktatás világából, nem érezték jól magukat a tanári szerepben.¹ Ezek között az írótanárok² között Németh László jelenti a ritka kivételt, hiszen az ő esetében éppen a fenti attitűd ellenkezője volt igaz: szerette, magasra értékelte a tanári hivatást, sokkal boldogabban, jóval kevesebb belső konfliktussal gyakorolta, mint az írói mesterséget.³

A másik megállapítás ugyancsak egy kétségbevonhatatlan különbségre mutat rá Németh és a többi írótanár között: míg azok általában felnőtt életük első szakaszában, pályájuk elején dolgoztak iskolában, s később elhagyták a tanári pályát, hogy íróként jobban kiteljesedhessenek, addig Németh László életében éppen fordítva történt mindez:⁴ neki már neve és múltja volt a hazai irodalomban, amikor vidéki óraadó lett, országosan ismert íróként vállalt tanári munkát Vásárhelyen.⁵ Sipka Sándorné Németh egyik megjegyzésére utalva lírai szépségű mondatokban emeli ki ezt a különbséget: „Kortársai – jegyzi meg irónikusan egy helyen – évtizedeket öregedtek, miniszterek, képviselők, akadémikusok az ország csúcsán, – őt a haza megifjította. Az ezredessel is csak álmban történik meg, hogy zászlós lehet. Óraadóként, fűtetlen szobában, magánórát adva az ebédért, mégis, amikor élete paradicsomára gondol, mintha leradirozták volna emlékezetéről a gyerekkor kedves szilasi emlékeit, a bogárdi nyarakat, a régi édent, – elalvás előtt Vásárhely téglás utcái jelennek meg előtte” (Sipka, 1990, 51. o.). Maga Keresztury Dezső is, aki miniszterként engedélyt adott Németh Lászlónak a pedagógiai kísérletezésre, s ezzel mintegy legalizálta az író vásárhelyi tanárkodását, Németh halála után úgy érezte, meg kell magyaráznia az utókornak ezt a döntését, ki kell fejtenie, miért is járult ő hozzá ahhoz, hogy ez a sokak által visszásnak, furcsának ítélt helyzet törvényes kereteket kapjon. Egy olyan országban, ahol a középosztálybeli gondolkodás egyik alappillére

a folytonos felfelé törekvés, az íratlan társadalmi szabályok megvetésének, semmibevételének, zavarba ejtő gesztusnak számít, ha valaki, aki korábban már számos jelét adta tehetségének, rendkívüli képességeinek, egy alacsonyabb presztízsűnek tekintett pályával is beéri, sőt egyenesen ő maga kezdeményezi a mások számára érthetetlen és lecsúszásnak tűnő foglalkozásváltást.⁶ Az egykori miniszter a halott íróbarátnak adresztált írásában három érvvel is alátámasztotta régi döntését. Ezeket az argumentumokat a következőképpen vonultatta fel *Válasz egy félbemaradt jelentésre* című cikkében: „Azért is teljesítettem persze kérésedet, mert meg voltam róla győződve, hogy neked is jobb egyelőre ott »a Vértes vadonában« – pontosabban a »csomorkányizmus« partszéli derengésében, ahol senkinek nem leszél útjában. Azért is, mert igazán meg lehetett, hogy csak ezt kérted, s nem, mint annyian, legalább államtitkárságot vagy más vezető állást. Főképpen mégis azért, mert biztosan tudtam, hogy abból a tanárkodásból nemcsak az író fog hasznot látni, hanem, ha odafigyel – odafigyelhet! – a közművelődés ügyének felelős vezetője is” (Keresztury, 1988, 312. o.). Részben tehát azilumot biztosított az üldözött írónak, részben kísérleti terepet, ahol pedagógiai elgondolásait megvalósíthatta. Maga Németh is ambivalens módon értelmezte utólag a vásárhelyi éveket: bár a fő szöveg az emlékezésekben a megtalált éden szövege volt, Vásárhely a boldogság szigeteként tűnik fel a későbbi írásaiban, halk mellékszólamlaként azért az „azilum” szerep is megjelenik.

A Németh Lászlóról szóló irodalomnak az író szerepvállalásaival kapcsolatban a harmadik visszatérő, de viszonylag kevésbé kibontott megállapítása az, hogy a XX. század egyik legolvasottabb magyar írója élete utolsó harmadában kitüntetett figyelemmel fordult a pedagógiai kérdések felé, és ebben az időszakban állandósult az az önmeghatározása, amelyben tanári elhivatottságát és karakterét állította előtérbe.⁷ Az az igazán izgalmas ebben az önmeghatározásban, hogy miközben élete mérlegének tanári serpenyőjét egyre súlyosabbnak ítéli az idősödő Németh, addig az írói serpenyő megítélésében jóval bizonytalanabb, hiszen ebben a minőségében találkozott legtöbb ellenségével, vádlójával, íróként tapasztalta meg az elszigetelődés, az alkotói közösségből való kirekesztettség állapotát is. Kétségtelen, hogy életében 1945 után egy jó évtizeden keresztül az írói hivatás nyilvános gyakorlása, önmaga íróként való megmutatása is akadályokba ütközött, s ez az igazságtalan elhallgattatás, amely először a vásárhelyi paradicsomba, majd a fordítói gályapadra terelte, élete végéig megmaradó bizalmatlanságot tartott fenn benne az irodalompolitika és íróársai iránt. A pályatársaival való szembefordulása, különös elszigetelődése ugyan már jóval korábban kezdődött, azonban a saját íróágával való küszködés ekkor vált állandó problémájává. Vásárhelyen olyan új szerepben próbálta ki magát, amely erős vetélytársnak bizonyult a korábbi írószerep számára, de leginkább a tanári szerepben megtapasztalt boldogság, a közvetlen módon való adhatás gyönyörűsége és az, hogy végre szeretettnek érezhette magát új környezetében, a vidéki iskolában, afelé billentette, hogy átértékeli korábbi írói ambícióit, törekvéseit, elkezdje más szemmel nézni, új nézőpontból vizsgálni az írói hivatást és saját írói mivoltát is. Belső vívódásait elmélyítette az új rendszer ellene irányuló támadásainak erősödése.⁸ „Domokos Mátyás összeszámolta, hogy az írók 1945 és 1950 között az országos sajtóban legalább harminc durva sajtótámadás érte” (Olasz, 2006, 59–60. o.). Íróágában bántották meg, írói működését ítélték kártékonynak, s az írók közösségéből alig álltak ki mellette. Ezzel szemben a vele dolgozó tanárok közössége, akkori vásárhelyi kollégáinak testülete jelesre vizsgált emberségből és igazságszeretetből.⁹

Az írói és tanári társadalom szembeállítása Németh László kései naplójegyzeteiben és leveleiben

Ezeknek az előzményeknek az ismeretében érthető, hogy Németh László kései írásait, naplótöredékeit, feljegyzéseit, leveleit lapozgatva miért találkozhat az olvasó több helyen is olyan mondatokkal, amelyekből világosan kitűnik az író érezhető elfogultsága a tanári hivatás képviselőivel kapcsolatban. Jóval magasabbra értékelte, többre becsülte a tanári pályát más értelmiségi foglalkozásoknál, és egy-két elszórt megjegyzéséből az is kiderül, hogy sokkal jobban érezte magát pedagógusok között, mint az irodalom veszedelmes berkeiben, az írók társadalmában. Keresztury Dezső egyik sajkdói látogatása után, a kettejük beszélgetésének lényegét vázolván, a következőket írta a naplójába: „Dezsővel jól megértjük egymást; őt annak idején kihagyták az Írószövetségből, ő könyvtáros, nem tekinti írónak magát. A tanárok között van a legtöbb tisztességes ember – egyezünk meg. Én élesebben: egy tanári szobában több derék embert ismertem meg, mint az egész irodalomból” (Németh, 1980b, 27. o.). Ez a gondolat egyébként néhányszor előfordul az író 60-as évekből származó leveleiben is. Kiss Tamás debreceni írótanár 1961-ben hívta meg a kálvinista Rómába avatóbeszédet tartani Medgyessy Ferenc Móricz-szobrának leleplezésekor. Németh olyan kérést fogalmazott meg a válaszában, amely egyértelművé tette Kiss Tamás számára, hogy a neves meghívott nem számítja magát az írók közé. Így mesélte el ezt az esetet egyik könyvében a debreceni író: „A hatvanas évek elején készült el Medgyessy Móricz-szobra. Ennek a szobornak a felavatása a kettős vonzás sikerét ígérte. Írtam, jöjjön el, ő mondja az avatóbeszédet. Kedves hangú levélben válaszolt, lehúzatta nevét az írók listájáról. De ez a levél elárult valamit: egy tanári listán szívesebben szerepelne” (Kiss, 1985, 60. o.). Az említett levél következő kijelentésére utal az előbbi idézet utolsó mondata: „Az idegzetem és emlékezetem úgy látszik a tanárok s nem az írók közé számít; mert a tanárokból én testvéremet, gondolkozásbeli rokonomat érzem, az írókban meg ellenséget” (Kiss, 2002, 123. o.).

Amikor a *Mit köszönhetek a Toldy-reálnak?* című emlékezése a *Köznevelésben* megjelent, Vati Papp Ferenc szerkesztő örömmel továbbította az írónak az egyik vidéki pedagógus levelét, amelyben a szolnoki tanárnő a szakma nevében meleg szavakkal köszönte meg a tanári munka értelmére és értékére egyedülálló világossággal rámutató sorokat. Németh a szerkesztőhöz intézett köszönőlevelében az alábbi mondattal nyugtázta a számára sokat jelentő visszajelzést: „Bartha Lászlóné levele nagy örömet szerzett: a sok pályatárs közül nemhiába csak a pedagógusok közt maradtak igazi kollégáim” (Németh, 2000c, 76. o.). Ugyanez a gondolat jelent meg Németh László Nagy János debreceni gyakorlógimnáziumi magyartanárhoz írt 1968-as levelében is, amelyben a vidéki város magyartanáraitól érkező meghívásra reagált. A következőképpen tárta fel a felkérés kézhezvételekor feltámadt érzéseit: „Bár jó pár éve nem írok (helyesebben nem publikálok), előadásokat pedig emberemlékezet óta nem tartok (a miskolcira a színház kényszerített rá) – hívásukra egy kicsit megdobbant a szívem: tanárok, tehát igazi kartársak (mert az írók sosem voltak azok), hozzá magyartanárok, akiknek a magyar irodalmi tudat fenntartásában, a népi kohézió helyreállításában akkora szerep jut (juthatna): közös gondjainkról ebben a kis körben egyszer tán még el lehetne beszélgetnünk!” (Németh, 2000c, 211. o.).

Konkrét példával is alátámasztva egy 1969-es írásában¹⁰ fejtette ki ezt a felismerését, még hozzá abban az írói üzenetében, amelyet a Leövey Klára Gimnázium magyar szakköréhez intézett. Éppen abban az időszakban, amikor ezt a rövid kis üzenetét a pécsi gimnázium diákjainak elküldte, egy pedagógusok számára rendezett debreceni előadás pozitív visszhangja és egy vásárhelyi kirándulás friss emléke táplálta tovább benne azt a töretlen bizakodást, amellyel idősebb korában a magyar tanárság felé tekintett. A számára sokat jelentő két látogatás erőt adó és további alkotásra buzdító élményei a következőképpen ötvöződnek e levélben a tanárokból vetett hitének újbóli megvallásával: „Aki

egy nagy célra szánta az életét, pályája végeztével szétnéz, merre vannak az emberek, akikben az, amiért ő élt, tovább él valahogy. A természetes az lenne, hogy egy öreg író, a fiatalabb írók közt találjon ilyen örökség-átvevő társaságot. Tőlem ezt a szívmengető kört (különböző, messzevezető okokból) a sors megtagadta. Így fedeztem fel öregkorom vigaszául a tanárokat, a magyar tanárság egy töredékét, amelyet az, amit mi magyar irodalomnak tartottunk, úgy ájt, hogy nem tudják megállni, nem tudnak lemondani róla, hogy tanítványaikon át a nemzetnek tovább ne adják. Én már keveset járom az országot, de az idén kétszer is tapasztaltam, hogy vannak ilyen tanárok: Debrecenben, ahová egy zártkörű, módszertani értekezletre hívtak meg, a tömegükről kaptam fogalmat; háromszázan gyűltek össze, hogy amit a magyar-tanító tanárok hivatásáról mondtam, meghallgassák” (*Németh, 1975, 603. o.*).

Azon a Kossuth klubbeli vitán is, amelynek témája a természettudományos és a humán műveltség összehangolásának problémája volt, s amelynek utóhatásaként Németh László tollából a *Kétféle műveltség* című esszé megszületett, Németh – saját vallomása szerint – nem az írói tábor tagjaként vett részt (bár a meghívás vélhetően a természettudomány iránt is erősen érdeklődő írónak szólt), hanem tanári minőségében. Egész pontosan így határozta meg az említett esszében saját helyét a vitázók között: „Magam, mint az eddigiekből is kiderül, nem az írók képviselőjében jelentem meg a vitán, hanem mint egy harmadik front, a pedagógusok hivatlan szószólója, de azért tán megkísérelhetem az üres part választását fölvezetni” (*Németh, 1968c, 490. o.*).

Az, hogy Németh László többre értékelte a kortárs tanári társadalmat, mint az írókat, abban is megmutatkozott, hogy bennük látta a „nemzetragasztó” szerepre leginkább alkalmas értelmiségieket. Ezt a meggyőződését több időskori levelében is kinyilatkozta. Úgy vélte, a tanárok lesznek majd a nemzet lelkiismeretének ébresztői; korábban az írók vállalták ezt a küldetést, ők voltak a fáklyavivők. A vásárhelyi fiatal tanárokat látva Németh úgy gondolta, a tanárok sokkal alkalmasabbak erre a hivatásra. Egyik, Sipka Sándorhoz írt levelében így fejezte ki a tanárok általa elgondolt, nemzeti méretű feladatára vonatkozó elképzelését: „Kellems meglepés volt a Grezsaék albuma, s még inkább gondolkodásmódjuk; igazolja feltevésemet, hogy a stafétabotot, amelyet a fiatal írók vonakodnak átvenni, a fiatal tanároknak kell továbbadnunk – ők szilárdíthatják meg, ha valaki, értelmiségünkben a meglazult nemzeti kohéziót” (*Németh, 2000c, 434. o.*). Majdnem szóról szóra megismételte ezt a gondolatot Grezsa Ferenchez írt egyik levelében is. Ott az alábbi formában és kontextusban jelent meg ez a Németh László-i idea: „De a szép három napnak is a legszebb emléke az a két délután, amit kettőtökkel, a két Ferivel tölthettem. Egy újabban egyre határozottabb meggyőződésemet erősítette meg, hogy azt a stafétabotot, amelyet Bessenyeiék óta az egymást váltó írónemzedékek adtak tovább, most a hozzátok hasonló tanároknak kell továbbadniuk; annak, ami a magyarságot még összetarthatná – Ti vagytok őrzői, terjesztői” (*Németh, 2000c, 449. o.*). Az 1965. március 5-én megrendezett Kortárs-estre írt beszédében teljesen nyíltan meg is fogalmazta Németh, hogy a 60-as évek írói nem tudják megoldani azt a feladatot, amelyet a korábbi írógenerációk sikerrel teljesítettek. „Igazi író van ma is egy nemzedéknyi – jelentette ki Németh László –; elég ennek az estének a névsorát végignézni; pedig ez a névsor értékcsökkenés nélkül a kétszeresére nyújtható. Amiben elmaradnak: az írói szerep, a társadalom megmozgatása. Több az olvasójuk s kisebb a hatásuk” (*Németh, 1968c, 596. o.*).¹¹

A két pálya összehasonlítása

Egyébként attól az időtől kezdve, amikortól elkezdte megvonni munkássága mérlegét, vissza-visszatérő kedves témája lett a két pálya – az írói és a pedagógusi – összevetése, s akárhogy is csoportosíttgatta a kétféle pálya emlékeit, mindig a tanárság tűnt fel kedvezőbb színben. Az az író, aki a 30-as években a magárahagyatottságot, majd a 40-es évek végén a teljes elszigetelődés, kirekesztődés érzését is megismerte az íróársadalomban, az 50-es években sem került sokkal közelebb pályatársaihoz: elég elolvasni önéletrajzi feljegyzéseit, ezekben szinte nincs olyan fejezet, melyben ne történe utalás az íróársak sokszor burkoltan, olykor nyíltan ellenséges magatartására.

Személyes ügyben címmel összefoglalt naplótöredékeiben egyenesen odáig ragadtatja az elkéseredés, az átélt sérelmek miatt érzett fájdalom, hogy íróságát szinte börtönnek állítja be, s a tanári pályán megtapasztalt szépségeket is – úgy tűnik – azért idézi fel, hogy még élesebb, még kifejezőbb legyen a kontraszt, még világosabb legyen írói létének örökös mazochizmusa, önként vállalt aszkézise. „Az én íróságom – fejtegeti az egyik naplójegyzetben – olyan volt, mint egy rossz házasság, amelyből az ember egy életen át szökne, de ilyen-olyan okokból s tán egy kis tehetetlenségből is benne marad. Az életemből negyven évet töltöttem iskolában. Ez a negyven év – főleg a vége felé – csupa fény; főként tanárkorom ma is melegen tartja a szívem. [...] Írói pályámról szinte egyetlen jó emlékem sincs. Az írás csak akkor volt boldogság, amikor még nem voltam író, vagy válási kísérleteim alatt, amikor azt hittem, már nem kell annak lennem” (Németh, 1989, 161–162. o.). A legrészletesebben, legalaposabban mégis Magda lányának szóló egyik levelében fejtette ki ezzel kapcsolat meglátásait. „Én mostanában – írja az 1958 júliusában elküldött levélben – sokat hasonlítgatom a tanári pályát az íróival s mindenhogy igazat adok a magam érzéseinek; míg az írói pályáról nincs egy szép emlékem, a tanítás, már a Medve utcában is, állandó derűben telt el. Először is: nemesebb, önzetlenebb foglalkozás; az ember eleve belenyugszik, hogy munkája elvész nyomtalan a jótörekvések tengerében, önérzetét szándéka s állandó igyekezete adja; míg az író a halhatatlanság és maradandóság csalóka perselyébe rakja minden percét – úgy ajándékoz, hogy közben magának gyűjt. Igazságosabb is a tanári pálya; a jó tanárt a diák biztosabban felismeri, mint a jó író a nemzet; a kollégák agyarkodása is jóval kisebb – nem is érdekli őket annyira a másik tanár órája s nincs is olyan nagy rövidségük belőle, ha a másik jobban tanít. Az iskola általában egy szebb, védettebb, érdemtisztelőbb élet, ahol mégis csak a fontos és nagy dolgok felé fordul a figyelem; a tanárnak csak azt kell elérni, hogy e szép dolgoknak hű és tiszta közvetítője legyen. Az irodalom a Tartuffeök, a látszatokkal kártyázók terepe lett; jellemrontó pálya, amelyen a jóézésű embernek is – ha nem is aljassá, de dúlttá, nyugtalaná kell lennie” (Németh, 1988, 113–114. o.). Az a meggyőződése, hogy az írói pálya megrontja az embereket, a híres kései memorandumában, a *Ha én miniszter lennék* című hosszú esszéjében is felbukkan. Ott egész egyszerűen, kertetelés nélkül kijelenti: „Kevés foglalkozás van, amely úgy elgyötörmé, tönkretenné még jellemében is az embert, mint az írói” (Németh, 1989, 246. o.). A Magdához írt levélben felvázolt kicsit sarkított, kiélezett összehasonlítás, amelyben a pedagóguspályát talán a valósnál fehérebbre, míg a literátorit a ténylegesnél igazságtalanul feketébbre festi, majdnem szóról szóra megismételve jelenik meg egy hat évvel későbbi írásában, a *Füredi beszéd* címen ismertté vált pedagógiai esszéjében. Tanár édesapja alakját is felidézte ebben a beszédben, s az apjára való visszaemlékezés ugyancsak arra indította, hogy apja hivatását és a saját foglalkozását egy képzeletbeli mérleg két serpenyőjébe tegye. Az összemérés eredménye itt is ugyanaz, mint korábban: az írók tábora volt az, amelyik könnyűnek találtatott a tanári társadalommal szemben, s ennek megfelelően az apa pályája és sorsa tűnt szerencsésebbnek az övével szemben.

Egyes műveiben egyenesen odáig megy, hogy kijelenti: az írósgátot nem is tartja olyan hivatásnak, mint a többi értelmiségi foglalkozást. A *Pusztuló kertek* című esszéjében szerepel egy bekezdés, amelyben az írósgát természetéről elmélkedik. Itt a következő megvilágításban értékeli az írói pályát: „Szabó Lőrincet botránkoztattam meg egyszer azzal, hogy író abból lesz, aki másnak nem alkalmas. Ezt úgy értettem, hogy az író gyorsan fölfogja, kiszívja egy-egy foglalkozás lehetőségeit, hangulatát, de ha üznie kell, nem állja meg benne a helyét. Én elég sok foglalkozásban kontárkodtam, de cáfolat erre az állításra (bár a hírem ott is védett) csak a tanárságom lehet” (Németh, 1980b, 423. o.).

Németh már fiatalkorában is meglévő idegenkedése a „fényes pályáktól” időskorában még inkább növekedett. A szocializmus első két évtizedében íróársai és színészbarátai életkörülményein keresztül is megtapasztalta a korábbi paradés pályák szűrkülését, pontosabban az e pályákhoz köthető életszínvonal süllyedését; ő maga is konstataálta, hogy a művészi, tudósi pályákra lépők ugyanolyan körülmények között élnek, mint az átlagemberek, s az a hírverés, szenzációhajhászás is, ami a két világháború közötti művészvilágot kísérte, megszűnt a negyvenes évek végétől. Az író helyeselte ezt a változást, hiszen ő – habitusából adódóan is – mindig a feltűnés nélkül végzett, áldozatos munka híve volt, nem a látványos sikert hozó, egyéni dicsőséget építgető tevékenységé. A *Ha most lennék fiatal* című írásában ezt a nézetét egészen részletesen is kifejti. Nem nehéz kitalálni, hogy – egyéb foglalkozások mellett – a szerény megélhetést és a mások teljesítményében való kiteljesedést biztosító tanári hivatás rejtett szépsége lebeghetett a lelki szemei előtt, amikor a következő mondatokat leírta: „Mert a legnagyobb, az igazi siker: a szépen fejlett, arányos, másokat melegítő élet, amelynek a méltóságát a körülötte levők önkéntelen is elismerik, titkát keresik, receptjét átvenni igyekeznek. S ez a siker az egyszerűbb emberek közt gyakoribb, mint a jellemrontó dicsőség felé tülekvő pályákon” (Németh, 1980a, 232. o.). Az író levelezéséből kiderül: fiatal ismerőseit is óvta attól, hogy az irodalmi világ közvetlen közelében éljenek, vagy írói sikerek után sóvárogjanak. 1963-ban a fiatal Albert Zsuzsa a férje érdekében kereste meg levelével Németh Lászlót. Elpanaszolta, hogy írói ambíciókkal megáldott, tehetséges férje könyvtárban dolgozik, s az ottani munkakör nem teszi lehetővé a számára, hogy írói talentumát megfelelően kibontakoztassa. Az aggódó feleség azért kérte az író közbenjárását, hogy férje valamelyik könyvkiadónál lektori állást kaphasson, s így több időt fordíthasson az írásra. Németh László a válaszlevelében nem rejtette véka alá véleményét az „irodalomközeli” foglalkozásokkal kapcsolatban. Meggyőződését a következő formában közölte Albert Zsuzsával: „Az állások viszont annál jobbák, minél messzebb esnek az irodalomtól. A legrosszabbak, amelyekben – mint az újságírókéban – írni is kell, mégpedig sokat. A könyvtároság nem a legjobb – de aki tanulmánná tudja alakítani, annak nem elveszett idő”¹² (Németh, 2000b, 396. o.).

Németh a tanári pálya előnye közé sorolta azt, hogy a pedagógusfizetés nem biztosít magas életszínvonalat, így a pedagógusok rá voltak mindig is szorítva valamiféle szerzetesi igénytelenségre, majdnemhogy aszkézisre, ami az általa hangoztatott „a jó tanár úgy él, mint a modern szent” elmélethez¹³ szépen illeszkedett. Önmagát csak az tudja vidáman kifosztani, szétesztogatni, aki nem akar magának semmit sem gyűjteni, aki nem akar felhalmozni, aki kevéssel is beéri. Számára, akinek házassága első két évtizede azzal telt, hogy menekült a polgári jóléteből,¹⁴ később pedig már szinte életprogramszerűen igyekezett minél szerényebb, egyszerűbb körülmények közé szorítani magát, a tisztesszegénységre berendezkedett pedagógusréteg életmódja tűnt a legideálisabbnak. Erről az *Irgalom* című regényében is elhangzik Kertész János szájából két hosszabb mondat. „Én nem beszélek a mostaniról – mondja a regény hősnőjének tanár édesapja –, amikor csakugyan a diákjaink tartanak el bennünket, ami egy neme a vesztegetésnek [...], de a mi pályánkat, ahogy rég volt, ha az ember egy kicsit be tudott osztani, én épp anyagi szempontból is nagyon előnyösnek éreztem. Az ember fölvetette elsején a fizetését, s

aztán már csak arra volt gondja, függetlenül attól, hogy sok az vagy kevés, hogy mit ad,¹⁵ nem hogy mit kell, mint az ügyvédnek, orvosnak, másból kicsikarnia” (Németh, 1968a, 393. o.). Idősebb korában is, amikor írói jövedelmei egy magasabb életszínvonalat tettek volna lehetővé, ő makacsul ragaszkodott a tanárok puritán életmódját jellemző körülményekhez. A gyermekkorában megszokott, tanár családotokra jellemző, szerény anyagi keretek előnyeit az író több kisebb művében ki is fejtette: 1961-ben megírta *Aszkézis ma* című esszéjét, amelynek alapgondolatai az 1943-as rövidebb írásában, *A takarékoságról* című kisesszéjében már felfedezhetők.

A pedagógushivatás apoteózisának háttere és megnyilatkozásai Németh László Vásárhely utáni pályaeértékeléseiben és terveiben

Saját pályájának fordulóit, a hivatásai közötti ingadozást idősebb korában hajlamos volt úgy értelmezni az író, hogy tulajdonképpen a benne nagyon erősen jelen lévő pedagógiai ösztön volt mindig is az, amely utat tört magának, s akár eltorzult, szokatlan formában is érvényre jutott, bárhogy próbálta elnyomni vagy letagadni önmaga előtt. Ezzel a nemi és érvényesülési ösztönhöz hasonlóan domináns hivatásösztönrel magyarázta azt, hogy a valódi elhivatottság nélkül választott fogorvosságot könnyű szívvel hagyta ott az egészség-tanári feladatokkal is kecsesítő iskolaorvosságért, s ugyancsak ebben a döntéseit meghatározó pedagógiai vonzásban találta meg annak a kulcsát is, hogy nagy reménységet jelentő, fiatal regényíróként a jóval nehezebb terepnek számító és kevesebb sikert ígérő tanulmányírás felé fordult különös lelkesedéssel.¹⁶ Ez az ösztön aztán időről időre átvette az uralmat Németh László alkotómunkája felett is, s a szépírói munkáját ilyenkor kész volt félretenni a pedagógiai tanulmányok kedvéért. Ezeket a tanulmányokat sokszor nagyobb kedvvel és aprólékosabb műgonddal írta, mint a regényeit.¹⁷

Az ötvenes évek közepétől több alkalommal is bejelentette Németh László a családjának és a barátainak, hogy befejezi a számára sok keserűséget, ellenséget, gyakori mellőzést szerző írói pályát. Ez a talán szomorúnak tűnő, de az írónak megkönnyebbülést jelentő elhatározás nem múló szeszély volt nála. Már a negyvenes évek elején, majd 45 után is felmerült benne ez a gondolat, s amikor fordítói gályapadra került, csak tovább erősödött benne az írói pálya lezárásának terve (annak ellenére, hogy sok megírásra alkalmas téma foglalkoztatta ekkoriban is). Az ötvenes évek közepén újra felöltött benne a szépírói pályától való búcsúzás szándéka,¹⁸ majd az 1957/58-as télen ismét felmentést készült adni magának az írói tevékenység alól a levelezés tanúsága szerint,¹⁹ aztán később a hatvanas évek elején megint olyan lelkiállapotba került, hogy komolyan fontolóra vette az írói pályával való végleges szakítást. Az, hogy szépírói pályáját befejezi, természetesen nem jelentette volna egyben azt is, hogy végleg leteszi a tollat, megrázó kijelentése csupán arra vonatkozott, hogy regényt vagy drámát nem szándékozik többé írni. Azt tervezte, hogy az írói munka helyett pedagógiával foglalkozik majd. (Szerencsére ígéretét nem váltotta be, hiszen ezután fejezte be *Irgalom* című regényét, valamint új drámák is születtek az író műhelyében.)

Mégis konkrétan mire gondolhatott akkor, amikor pedagógiai tevékenységnek kívánta szentelni maradék erejét és idejét? Levelezéséből kitűnik, hogy komolyan foglalkoztatta a negyvenes években elkezdett, tudománytörténeti megközelítésű, *Négy könyv* címmel összefoglalt tankönyvfejezetek befejezése, ezeken sokat dolgozott 1962-ben, s néhány részlet meg is jelent belőlük 1963-as kiadású könyvében, *A kísérletező emberben*. Németh Lászlónak azonban ekkoriban nemcsak íróasztal mellett megvalósítható pedagógiai ambíciói voltak. Két terv is megfogalmazódott benne, illetve vele kapcsolatban a hatvanas évek elején. Az egyik terv a *Ha én miniszter lennék* című kéziratához kapcsolódott, amelynek eredetileg *Levél egy kultúrpolitikushoz* volt a címe. Ebben Aczél György

kérésére nagyon részletesen, aprólékosan kifejtette újító javaslatait a hazai oktatásügyre, közművelődésre és művészetirányításra vonatkozóan. A tanulmány elküldése után Aczél első pozitív reakciója bátorította Németh Lászlót arra, hogy – szemérmességét leküzdve – felajánlja Aczélnek: szívesen vinné tovább azt a „kulturális őrszem” szerepet, amely fogalmazványát megíratta vele, a gyakorlatban is, új tapasztalatokat gyűjtve. Aczél dicséret válasza perspektívát nyitott előtte, joggal remélhette, hogy ekkor érkezett el az ideje régóta dédelgetett ábrándja valóra váltásának. Felajánlkozását az alábbi módon vezette fel: „Levelemnek az a része ugyanis, amelyben az írásom föladását jelentem be, változatlanul érvényes; most, hogy nem tűnhet úgy, hogy sértődésből, még inkább. Elvesztettem én az írói önbizalmamat s hitem is, hogy az akusztika körülöttem valaha kissé föltisztulhasson. Ellenben, ha fontosnak érzitek, hogy maradjék erőm azon a területen hasznosítsam, amelyeken a Levél próbál áttekintést adni: rajtad áll, hogy megfelelően foglalkoztass. Úgyis tervem volt, hogy Magyarországot egyszer még bejárjam.²⁰ Adjatok megbízást – hogy ezt mint valamiféle művelődésügyi megfigyelő tegyem –, az iskolákat, múzeumokat, kultúrotthonokat stb. sorra látogatnám – s arról, ami jó, követésre érdemes, időnként egy-egy ehhez hasonló (persze, rövidebb) jelentésben beszámoljak. Azaz, hogy valami vándorszemféllévé váljak” (Németh, 2000b, 176. o.). Csakis a pedagógia iránti rajongása és a nemzet művelődéséért érzett felelősség tudat bírhatta rá Némethet arra, hogy – gátlásait legyőzve – ilyen nyíltan felajánlja szolgálatait és lehetőséget, pontosabban megbízást kérjen a korabeli hazai kultúrpolitika első emberétől. Abból a levélből, amelyet azokban a napokban írt Magda lányának, amíg Aczél reagálására várt, kiderül, hogy a vágyott megbízás több értelemben is mentőkötél lett volna számára: egyrészt alkalmat biztosított volna arra, hogy újra abban a világban tartózkodhasson, amelyhez a legszebb emlékei fűzték, és amelyet leginkább kedvelt: az iskolák falai között, tanórákat látogatva, másrészt attól is megóvta volna, hogy a sajkodi magányban teljesen „besötétüljön”, hiszen tanártársak és kulturális szakemberek között töltötte volna el az idejét. Ezekről a reményekről számol be levele következő soraiban: „A nyáron írtam egy Levelet egy kultúrpolitikushoz – tele különféle javaslatokkal. Azt most tárgyalják majd a minisztériumban. Ha rendes lesz a hang s fogadtatás, fölajánlom, hogy bízzanak meg iskolák, kultúrotthonok stb. látogatásával – s ahol valami utánzásra méltót vagy jobbítást kívánót látok: azt évente egyszer-kétszer egy jelentés félében megírom. Így elszórakoztatnám magam, most, hogy az íróssággal nem akarok többé gyötrődni (legalábbis a publikálással); aztán család nélkül maradván, – ha megkívánom, emberek közt is lehetek, nem kell olyan vad magányban élnem, sokat úgy sem bírok ki belőlük. S amellet, hogy azt csinálom, amihez kedvem van, használok is tán valamit...” (Németh, 1988, 260. o.).

Az író reményei nem voltak alaptalanok. Aczél, aki vélhetően nem számított ilyen nagy terjedelmű javaslatgyűjteményre, 1962. november 8-án kelt levelében egy politikusokat bevonó minisztériumi megbeszélést (ahogy ő írta: kollégiumot)²¹ is kilátásba helyezett, amelynek a több mint 100 oldalas kézirat tartalmának alapos megtárgyalása lett volna a tárgya. Ugyanebben a levélben történik utalás az író kérésének teljesítésére is, méghozzá a következő mondatban: „Személyes megbeszélésünk alkalmával szeretném írásban is átadni a Műv. Minisztérium nevében a megbízást, amit kértél” (Németh, 2000b, 181. o.). Aczél ígérete arra bátorította az író, hogy barátainak írt leveleiben is megemlítsa a rá váró nagy feladatot. Már el is kezdte szervezni a félhivatalos országjárást, legalábbis erre utal az a levél, amelyet Heltai Nándortól, Kecskemét akkori népművelési felügyelőjétől kapott 1962 decemberében. Heltai így kínálta fel tanulmányozásra a korabeli Kecskemét oktatási és közművelődési intézményeit: „Természetesen Kecskeméten legnagyobb készséggel állunk rendelkezésedre. »Probléma« van bőven. Ti.: olyan, amelyeken érdemes elgondolkodni” (Németh, 2000b, 197. o.). Azonban éppen azokban a hetekben, amikor – többek között – kecskeméti ismerőseivel elkezdte előkészíteni a vidéki látogatásait, elakadt a minisztériumban a *Levél* megtárgyalása. Először csak elhalasztották a javaslatait

megtárgyalására tervezett értekezletet, aztán pedig végleg „elfeledkeztek” róla, „elaltatták” a Németh szívének oly kedves ügyet. Közben kiderült az is, hogy a *Kortárs* sem meri vállalni a *Levél* szövegének közlését, ez pedig elég egyértelmű jelzés volt Németh számára: korán örült, kár volt abban reménykedni, hogy pedagógiai területen hasznossá teheti magát. Igaz ugyan, hogy 1962 novemberének végén kapott egy hivatalos felkérést Ilku Páltól, amely elvileg kinyitotta volna előtte a kapukat, de a *Levél* körül kialakult furcsa csend, a minisztérium későbbi halogató játszmája jogosan keltette fel Németh László gyanúját: a háttérben ismét megakadályozták, hogy a hazai kultúrpolitika aktív szereplőjévé válhasson.

Egy 1962 decemberében levelében Némethné még csak arról értesítette a férjét, hogy elhalasztódott a minisztériumi megbeszélés,²² de 1963 januárjában letisztult a kép a Németh házaspár előtt, az író Galyatetőn telelő feleségét már rezignáltan tudósította az ügy folytatásáról: „A tanulmányt, hogy Aczélon könnyítsek, visszavontam. A vétót magasabb helyen mondták ki, rá az a feladat várt, hogy velem visszavetesse” (*Németh-Gál*, 2014, 314. o.). Sokat elárul arról, hogy a család hogyan állt hozzá Németh „aktuálpedagógiai” tevékenységének tervéhez, a feleség reakciója az íróat jogosan elszomorító fejleményre. „Örülök – írta Ella –, hogy Aczélnak simán sikerült veled megértetni, hogy nem rajta múlt a dolog. Te viszont meggyőződhetsz, hogy utazásom előtt adott tanácsaim nem voltak hiábavalók. »Ígérd meg, hogy nyílt és magánleveleket nem írsz, hanem időtálló dolgokat«” (*Németh-Gál*, 2014, 315. o.). A feleség idézett utalásából (és más leveleiből is) kiderül, hogy az írótanári szerepdualizmusban ekkor már fennálló feszültséghez, a két szerep szembenállásának állandósulásához a család jó szándékú, de Némethet mégis korlátozni kívánó tanácsai is hozzájárultak, ők úgy vélhették, felesleges idő- és energiapazarlás ez a pedagógiai donquijotizmus, féltették is az íróat (mint kitűnt, joggal) az újabb csalódásoktól, ezért arra ösztökélték, hogy szépirói szerepébe húzódjon vissza, abban teljesedjen ki (elsősorban történelmi drámákat vártak tőle).²³ A család mellett a kultúrpolitika akkori vezetői is ebbe az irányba próbálták az íróat terelgetni javaslati agyonhallgatásával, akarva-akaratlan növelve benne a pedagógusszerep teljes értékű (aktív formájú) megvalósításának sikertelenségéből eredő frusztrációt. Egy olyan szerepbe szorították vissza, amelytől ő már egy ideje búcsúzkodott, s amely újabb támadások, izgalmak, konfliktusok veszélyét hordozta magában a békét és nyugalmat kívánó Németh számára. Az „igazi hivatást” jelentő pedagógusság feltörő energiáinak levezetésére nem kínáltak csatornát, Németh László ezután csak a rendhagyó irodalomórák szerény keretei között és az esszéket termelő íróasztalnál élhette ki tanári ösztöneit.

Azt is hozzá kell tenni a megvalósulatlan országjáró tervhez, hogy – bár Németh László számára ideális feladatkör lett volna az utazó „kulturális őrszem” szerep – ő maga is teljesen tisztában volt azzal, hogy egy ilyen jellegű munka egészségi állapotával sem fért volna össze, túlságosan megterhelő lett volna a számára. Ez az országjárás Németh László harmadik s egyben legígéretesebb országjáró körútja lett volna.²⁴ A másik két alkalommal íróatársai adjutánsaként vett részt ilyen munkában, ennek a harmadik alkalomnak a terve villantotta fel előtte azt a lehetőséget, hogy végre egyedül, a saját elképzelései szerint indulhat el körbenézni az országban, a vidéki városokban.

A másik terv, amely Németh számára alkalmat adott volna a konkrét értelemben vett pedagógiai tevékenységre, egy féléves egyetemi előadás-sorozatra vonatkozott. Ezt a lehetőséget Simonyi Károly villantotta meg előtte, akivel a humán és a természettudományos műveltség összehangolhatóságáról rendezett Kossuth Klub-beli vitán is találkozott. E vita meghallgatása inspirálta Némethet a Marx Györgyhöz intézett nyílt levél megírására, amely 1963 májusában látott napvilágot az *Élet és Irodalom* hasábjain, a *Kiadatlan tanulmányokba* pedig *Kétféle műveltség* címmel került be.

Az egyetemi tanárság, a felsőfokon való oktatás Németh László régi álma volt. Debreceni pályázatának kudarcra közismert, többen is megírták elutasítása történetét.²⁵ Azt már

kevesebben tudják, hogy Németh szegedi fiatal ismerősei is dédelgettek egy szép tervet az író vásárhelyi tartózkodása idején. Péter László és Tárkány Szücs Ernő arról ábrándoztak ekkoriban, hogy milyen jó lenne Sík Sándor megüresedett szegedi katedrájára Németh Lászlót kineveztetni.²⁶ Az ötvenes években aztán végképp messze került Németh attól, hogy ilyen álmokat dédelgessen, hiszen a nehéz évtized első felében íróként is hallgatásra volt ítélve. Az 56-os forradalom reményteljes napjai azonban Némethet sem hagyták hidegen, önéletrajzi feljegyzései tanúsága szerint eljátszott azzal a gondolattal, hogy ha változások indulnának az országban, talán taníthatna újkori tudománytörténetet az egyetemen. Azokban a boldog napokban egyedül a hipertóniájában látta e terv akadályát.²⁷ Az író 60-as évek eleji leveleiből tudjuk, hogy ezt a beteljesületlen vágyat, az elérhetetlen egyetemi katedrát egész életében a fájdalmas emlékek, a sors adósságai között tartotta számon.²⁸ Talán nem is baj, hogy az egyetemi oktatói szerep kimaradt Németh László életéből, mert ahogy Sötér István is céloz rá egy írásában,²⁹ ez is szellemi ketrec lett volna az író számára. Az utolsó nagy kísértést ezen a téren 1963-ban hozta a sors Németh elé, a Simonyi professzortól érkezett felkéréssel.

Simonyi Károly elképzelése az volt, hogy a kétféle műveltség kompatibilitásával éppen Németh László ismertesse meg a szakbarbárságra és a természettudományok jelentőségének túlértékelésére hajlamos műegyetemi hallgatóságot, az az írótanár, aki a saját életében e kétféle műveltség összhangját megtapasztalta, és Vásárhelyen a diákjaival, valamint a családjában a lányaival is megtapasztaltatta. Simonyi tervét egyik, Marx Györgyhez írt levelében is megemlítette Németh, de már ebben rögtön Arany János-i lemondással kommentálja a jó hírt, később jött ez a nagyszerű lehetőség, nem tud élni vele. A következőt írta az általa igen tisztelt fizikaprofesszornak ezzel kapcsolatban: „Most inkább sorsirónia: hogy a teljes műveltség tervrajzául szánt Négy könyv egy részére tavaly kaptam szerződést, és éppúgy, hogy Simonyi professzor kéri, hogy a Műegyetemen a közös műveltségre vigyük, diákoknak előadás-sorozatot tartsak” (Németh, 2000b, 347. o.). 1963. szeptember 1-i levelében Simonyinak is megírta, hogy nem tudja vállalni a tervezett előadásokat, bár éppen ebből a levélből derül ki az is, hogy néhány személyes találkozást azért eredményezett köztük ez a meg nem valósult speciálkollégium. Simonyi első válaszában őszinte sajnálattal vette tudomásul a közös tervük feladását, de kitarzott amellett, hogy Némethet megnyerje műegyetemi előadónak. Nemcsak hivatalos megbízást küldött az írónak, hanem pedagógusi kísérletező kedvét is ébresztgette – egy felkínált lehetőséggel. 1963. október 29-i keltezésű levelében így próbálta rábírní íróbarátját döntése megváltoztatására: „Lemondóleveled ellenére elküldöm a hivatalos megbízást: hallgatók, tanárok és az állami vezetés egyaránt örülne előadásaidnak. Én még mindig nem mondtam le arról, hogy valahogyan bekapcsolódj az ifjúság közvetlen nevelésébe. Tudod, hogy állandóan kacérokodom azzal a gondolattal, hogy működésem súlypontját a kísérleti neveléslélektan irányába toljam el (azért persze nem akarom oda áthelyezni); kísérleti alanyok majdnem korlátlan számban állnak rendelkezésemre, és állnának a Te rendelkezésedre is, ha ilyesmivel kívánnál foglalkozni” (Németh, 2000b, 417. o.). Németh László még a vonzó lehetőség ellenére sem másította meg korábbi elhatározását, s válaszában elsősorban egészségi állapotával indokolta az elutasítást. Egy halvány reményt – nyilván udvariasságból – ugyan felvillantott Simonyinak, de valószínűleg maga sem gondolta komolyan a fizikus megnyugtatására írt sorokat. Válasza legfontosabb része a következő: „Nagyon köszönöm baráti leveled s makacsságod, hogy post festam egyetemi előadóvá akarsz tenni. Sajnos, az állapotom nem sok jóval biztat: néhány hete vérzést kaptam a jobb szememben, a hipertóniánál ez aggasztó figyelmeztetés; nem tudni, hol s mikor lép fel a vérzés a legközelebb. Én azt gondolom tehát: beszéld meg a Dékán Úrral, hogy az előadásokat halasszuk a jövő tanévre; [...]. Annak, hogy elkezdjük s néhány hét után megszakítsuk vagy megszakítsák: nem lenne értelme” (Németh, 2000b, 428. o.).

Ha az 1962-es, 63-as pedagógiai terveket megelőző időszakot megvizsgáljuk Németh pályáján, kiderül, hogy reménykedései, ambíciói nem a ködös ábrándok világába sorolhatók. Jogosan remélhette, hogy tisztult körülötte a levegő, és pedagógiai megbízásokat kaphat. Az 1961-es év eseményei mindenesetre ezt a bizakodást táplálhatták benne. Ha címkézni szeretnénk Németh László 1956 utáni éveit, az 1961-es évet bizvást nevezhetnénk a „pedagógusi másodvirágzás” esztendejének. 1961. február 28-án Péten tartott előadást, a Nitrogén Művek dolgozói előtt kifejtett gondolatai az önművelés lehetőségeiről *Ha most lennék fiatal* címmel láttak utána napvilágot. Ebben az évben indult az *Új Írás*, Németh Lászlótól már a folyóirat első számában (1961 márciusában) jelent meg egy cikk, a *Tapasztalat- és álomátadás* című pedagógiai esszéje. Szintén az *Új Írás* közölte 1961 júliusában az *Egy gondolat története* című cikkét, amelyben az általános műveltséget nyújtó esti egyetem eszméjét bontotta ki. Az 1961-es évben jelent meg *A jó tanár* című esszéje is, amelyben édesapjának állított emléket, méghozzá a *Család és Iskola* című folyóirat 5. számában. Ekkor megszülető írásaira az oktatásirányítás is felfigyelt, Benke Valéria, az akkori művelődésügyi miniszter is arra inspirálta az író, hogy pedagógiai témákról írjon. Erre Németh is utalt egyik levelében, amelyet Illés Lajosnak, az *Új Írás* akkori szerkesztőjének küldött. A következő kontextusban említette meg az író ezt a számára vélhetően fontos ösztönzést: „Köszönöm az *Új Írás* gratuláló sürgönyét s a beszámolót közös cikkünk hatásáról. A miniszternő biztatására most több pedagógiai cikken is dolgozom, de hogy 20-ára oda tudom-e juttatni (esetleg épp a Tapasztalatátadás folytatását),³⁰ még bizonytalan” (Németh, 2000a, 878. o.). Az 1961-es év csúcspontját kétségkívül a *Sajkódi esték* című kötet megjelenése jelentette Németh László életében. 17 éves szünet után újra tanulmánykötet látott napvilágot tőle. Joggal érezhette, hogy visszatalált a régi, valódi szerepébe, esszéiben a pedagógus énje szólalt meg, s a *Sajkódi esték* írásainak jó része nemcsak áttételesen értelmezhető nevelői megnyilatkozásként, hanem egészen közvetlenül is pedagógiai tárgyú. Akár szimbolikus önmeghatározó gesztusnak is tekinthetjük, hogy a könyvnapra megjelent tanulmánykötetet az író a Pedagógus könyvesbolt sátránál dedikálta.³¹ A kötet megjelenése is azt a hitét erősítette meg, hogy jó úton jár, amikor ismét tanulmányíróként mutatja meg tehetségét az olvasóközönségének, ezért még 1961-ben elkezdték Kristó Nagy Istvánnal a *Kísérletező ember* anyagának összeállítását,³² e kötet nagyobbik részét szintén pedagógiai tanulmányok teszik ki.³³ Az 1962-es év is jó auspiciummal indult. A *Pedagógiai Szemle* februári számában tanulmány jelent meg Németh László pedagógiai nézeteiről, amelyet a pedagógus Németh első árnyaltabb portréjaként tarthatunk számon (*Császtvai*, 1962). Minden jel arra mutatott tehát, hogy a pedagógiával foglalkozó Németh László zöld lámpát kapott, szabad az út előtte. Ezért is volt számára különösen nagy csalódás és pofon a *Levél egy kultúrpolitikushoz* című írása körüli huzavona és a javaslatai kapcsán tervezett tanácskozás elmaradása. Ismét azt láthatta, hogy tévedett, a neve még mindig vörös posztó bizonyos politikusok szemé-

Ha az 1962-es, 63-as pedagógiai terveket megelőző időszakot megvizsgáljuk Németh pályáján, kiderül, hogy reménykedései, ambíciói nem a ködös ábrándok világába sorolhatók. Jogosan remélhette, hogy tisztult körülötte a levegő, és pedagógiai megbízásokat kaphat. Az 1961-es év eseményei mindenesetre ezt a bizakodást táplálhatták benne. Ha címkézni szeretnénk Németh László 1956 utáni éveit, az 1961-es évet bizvást nevezhetnénk a „pedagógusi másodvirágzás” esztendejének.

viszont már megteszi azt a bátor lépést, hogy közös nevezőre, méghozzá pedagógiai közös nevezőre hozza mindazt a sokféle, látszólag egymástól nagyon eltérő és a nevelés kérdéseire sem közvetlenül kötődő alkotást, amely ebben az időszakban kikerült az író tolla alól, s egy találó jelzővel is ellátja az életműnek ezeket a darabjait. „Parapedagógiai vállalkozás” címkével illeti (*Vekerdí*, 2007, 69. o.) Németh műhelynaplóit, a saját és mások műveire vonatkozó alkotástechnikai eszmefuttatásait, a bemutatandó drámáihoz írt „használati utasításokat”, amelyekkel a színészek dolgát kívánta megkönnyíteni, a gyakorlati és teoretikus népművelési munkásságát, valamint a fordítói gályapad „laboratóriumosítását”, azaz műfordítás-elméleti jegyzeteit, tanulmányait.

Az „írónak is tanár voltam” megállapításban Németh úgy társítja egymással művészi és pedagógus énjét, hogy a tanárság kereteit tágítja a lehető legszélesebbre, s így írói munkásságának értelmezéséhez ad újabb kulcsot. Nemcsak az életmű egészének, de egyes darabjainak a megértésében segít ennek az önmeghatározásnak a beépítése az értelmezői optikába. Már a legelső regény, az *Emberi színjáték* esetében is működtethető a pedagógiai olvasat, ezt a mű recepciótörténete is igazolja. Cs. Varga István tollából pl. a következő értelmezés született 1978-ban: „A pedagógiai szenvedélyű író hősét az individualisztikus önalkítás eszménye vezeti. (...) A hatni, nevelni akarás eredménye az Emberi színjáték is. (...) A személyesség, önéletrajziség, a nevelő hajlamú önfelmutatás igényének hajtóereje a »magunk szerelme«, amely elválaszthatatlan az önérték tudatától (...)” (Cs. Varga, 1978, 35. o.).³⁶ Ugyanilyen megállapításokat szinte minden Németh-regény és -dráma recepciótörténetéből bősséggel idézhetnénk, így teljességgel alátámaszthatók az életmű belső kohézióját pedagógiai textúrájú kötőanyagának tulajdonító értelmezések.

Ha az „írónak is tanár voltam” címkéjű önértelmezéshez pusztán az írói témaválasztás felől keressünk igazolást, azt mindenképpen fel lehet ismerni Németh László szépírói munkásságának áttekintésekor, hogy a vásárhelyi időszak alatt és az utána keletkezett regényeknek és drámáknak a nagy részében domináns szólam a pedagógikum. Joggal ragasztható mind az *Égető Eszterre*, mind az *Irgalomra* a „pedagógiai regény” címke.³⁷ Az *Égető Esztert* nemcsak a későbbi elemzők tartották pedagógiai regénynek, maga Németh is részben így határozta meg. Egyik tanulmányában így írt erről a művéről: „Az *Égető Eszter* azonban korántsem tökéletes munka (aminthogy a regénynek nem is sajátosága a tökéletesség), s át és át van szöve magyar utalásokkal, pedagógiai hobbykkal [...]” (Németh, 1968c, 635. o.). A neveléstudomány kutatói is észrevették a regény „pedagógiai átitatottságát”, Hoffmann Rózsa például azt írta, hogy ez a mű „a legpedagógiaibb irodalmi alkotás s a legirodalmibb pedagógiai munka” (Hoffmann, 1997, 15. o.). Az irodalomtörténészek mélyebbre fűrtak a lehetséges primer pedagógiai olvasatoknál, nem a családi vagy iskolai nevelésre vonatkozó részleteket elemezték, hanem a mű egészét meghatározó nevelői programot ragadták meg. Grezsa Ferenc a tolsztoji pedagógiai regénytípus modern változatának kísérleteként fogta fel az *Égető Esztert*, mivel Németh e regényében ugyanolyan „erkölcsi választás lehetőségével akarja megkínálni XX. századi olvasóit, mint Tolsztoj tette az *Anna Kareninában*” (Grezsa, 1979, 283. o.).

Az 1965-ben napvilágot látott *Irgalom* – bár kevesebben mondták ki róla, mint az *Égető Eszterről* – ugyancsak jogosan kaphatja meg a pedagógiai regény bélyegét. Már a megjelenése után napvilágot látott ismertetésekben felbukkantak olyan utalások, amelyek Némethnek ebben a kései művében egy 100-150 évvel korábban divatos regénytípus, a nevelődési regény jellemzőit fedezik fel. Hellenbart Gyula 1966-os könyvismertetésében már működtette ezt az értelmezést, amikor a következőt jelentette ki Németh utolsó regényéről: „Az »Irgalom« ilyenformán a múlt század nagy nevelő regényeinek utóda, amit talán olyképp is megfogalmazhatnánk, hogy Magyarországon most váltak akuttá a társadalom egész mélységében azok a problémák, amelyek Nyugaton száz-százötven évvel ezelőtt vagy még régebben foglalkoztatták az írókat” (Hellenbart, 1966, 172.

o.). A regénynek erre a lehetséges olvasatára a későbbi elemzők némelyike is rámutatott. Vekerdi László azt írta, hogy a mű „egy valóságos magyar Erziehungsrömanként elibénk vetíti a honi nevelés és a honi gyógyítás töretlenül magas színvonalát a trianoni tragédia után és ellenére, alkalmazkodóképességét tehát, életrealitását” (Vekerdi, 1997, 286. o.). Szintén Vekerdi fogalmazta meg egy elemzésében a következőt e regény kapcsán: „A Kertész Ágnes történetében fölszillanó reménytelen remény – kell-e mondani? – maga a »nemzetnevelő program«, közvetlenül” (Vekerdi, 1997, 80. o.). Ez a mű is ékesen bizonyítja, hogy a 30-as évek nemzetnevelő szándékai nem veszttek ki Németh László munkásságából, csak átalakultak, letisztultak. Ágnes nagy volumenű nevelői küldetést teljesít (miközben önnevelésében is óriási előrejutást tesz): egy élhető, tételes vallás nélküli vallásos etikára ad példát a mikrokozmoszban.

Ugyancsak pedagógiai regények lettek volna azok a művek is, amelyek megírását a 40-es évek végén tervezte el, és az 50-es, 60-as években is adósságként görgette maga előtt az író, de végül nem készültek el. A *Drága jó nyolcadik* című regénytörödékek és az *Aranykor* címmel beharangozott regény terve Németh László regényművészetének a többitől semmivel el nem maradó alkotásait ígérték, s mindkettőben igen markáns pedagógiai alapszólam jutott volna érvényre. A *Drága jó nyolcadik* az író konkrét vásárhelyi élményeiből építkezett volna, egy be nem teljesült tanár–diák szerelem történetét szerette volna megírni benne Németh, ám vélhetően az is megakadályozhatta a regény létrejöttét, hogy Németh Lászlóné érzékenységet mélyen sértette volna ez a mű, hiszen a középkorú férfi főhős leánytanítványa iránt fellobbant szenvedélyében az író saját, negyvenes évei végén megélt szerelmi fellángolásának emlékei kísértettek. Az a szerelem, amelynek történetét Németh végül nem regényben, hanem önéletrajzi művében tárta fel, éveken át fájó seb volt az idősödő házaspár kapcsolatán. Miért lett volna értékes ez a regény, ha elkészült volna? Vannak olyan pedagógiai problémák, amelyek a neveléstudományi kutatók számára hozzáférhetetlenek, mivel nehezen vagy egyáltalán nem kutathatók. Így ezekről a jelenségekről, problémákról nem a neveléstudományi szakkönyvekből, hanem inkább szépirodalmi művekből, pedagógiai regényekből lehet tájékozódni. Ilyen téma a serdülő- vagy ifjúkorú diákok egy-egy tanár iránti rajongásának jelensége is, erről is csak javarészt regényekben olvashatunk. Ha Németh László megírta volna a *Drága jó nyolcadikat*, tovább gyarapította volna olvasói ismeretét e témában is. Természetesen – tapintat ide vagy oda – a téma annyira izgatta, hogy mégis megírta, méghozzá a *Nagy család* című dráma egyik mellékszálaként. Többször elmondta és le is írta Németh, hogy vannak olyan témái, amelyek egyszerűen nem hagyják békén, eriniszekként üldözik. Ilyen makacsul mocorgott benne az öregedő tanár és a fiatal diáklány szerelmének kényes témája is, amelyet a szereplők által felidézett régi emlék formájában lopott be a *Nagy család*ba, megmutatva azt is, milyen perspektívája lehet az ilyen szenvedélynek: lehülve, átnemesedve, salakjától megszabadulva atyai barátságga szublimálódhat. Ugyanezt a témát korábban – jóval tragikusabb végkifejlettel – a kezdetben regénynek tervezett, végül mégis drámává sűrűsödött *Szörnyeteg*ben is feldolgozta, mintegy önmaga előtt is igazolva döntése helyességét: jól tette, hogy kiengedte a kezéből a kései idill lehetőségét, hiszen ez az idill nem lehet tartós, halálra van ítélve.

A *Drága jó nyolcadik* tervezett cselekménye halványan rekonstruálható a fennmaradt töredék és a fejezetterv alapján. Főhőse, Kovács Endre az 1918/19-es események alatt egyetemi tanárságot vállalt, így a kommün bukása után nyugdíjazták. A kényszernyugdíjazott tanár egy vidéki városba kerül, s vidéki élete során pesszimista életszemlélete feloldódik, átalakul tanítványai körében. Ez a szemléletváltozás, belső megfiatalodás lett volna a regény másik nagy története, amely a szerelmi szállal párhuzamosan, attól is befolyásolva fejlődött volna ki. A fejezetterv³⁸ – az utolsó címek kivételével – egy az egyben követi Németh László és Gál Etelka ártatlan szerelmének stációit.

A másik soha el nem készült pedagógiai regénye az *Aranykor* címet kapta volna. Ennek a témája is sokáig gyötörte. Egy 1961-es írásában be is mutatta a regény tervéhez vezető motívumokat és az elképzelt regényidőt, cselekménymenetet. Németh az 1955–56 körüli időszakot nevezi meg a regényterv létrejöttének idejéül. A fő probléma, amelyet a műben boncolgatni kívánt, a mester–tanítvány kapcsolat különös természetének megfejtése, a mester és tanítvány gondolkodása között kialakuló távolság kérdése lett volna. Ezzel már korábbi műveiben is küszködött, elég pusztán az *Alsóvárosi búcsú* vagy a *Szerdai fogadónap* című regényeire gondolni. A mester–tanítvány viszony problémái az *Égető Eszter* utolsó fejezetében is artikulálódnak, Méhes Zoltán és az ifjabb Máté József kapcsolatának alakulásán jól meg lehet figyelni, hogyan juthat el egy tanítvány a szolgai követéstől, sőt rajongástól a mesterétől való kritikus elhatárolódásig. Ennek a rapid módon minőségeket váltó mester–tanítvány kapcsolatnak az ellentéte Leona néni és Eszter viszonya, amelyen sem az idő, sem Leona néniék kiszolgáltatottsága nem tudott változtatni, Eszter mindvégig a hálás és tisztelettudó tanítvány pozíciójából kommunikált egykori tanárnőjével, s annak gyengeségeit is tapintatos szeretettel nézte; még felnőtt gyermekek édesanyjaként és családfenntartóként is ez a gyermeki alázat és ragaszkodás jellemezte az idős pedagógusnővel való kapcsolatát. Ezt a problémát az utolsó regény, az *Irgalom* is érinti, Ágnes a történet kezdetén mestert akar látni az apjában, majd a regény lapjain végigkövethetjük az első mesteréről való leválás folyamatát, és új mesterre találását Halmi Feri személyében.³⁹ Nem véletlen tehát, hogy Németh László az *Aranykorban* tovább akarta árnyalni, elemezgetni ennek a bonyolult, összetett viszonyrendszernek, a mester–tanítvány relációnak a problémáit.

Az író így foglalta össze a nemzedékregénynek tervezett mű tartalmát a fent említett írásában: „Egy alföldi városból néhány népi írókra kapott diák, diáklány 42 nyarán felkerekedik, s elmegy egy író–olvasó-találkozóra (olyasfélére, mint a szárszói konferencia) – Benjamin, a tizenöt évi időt átfogó regény hőse hozzájuk csatlakozik. Az első fejezet a készülés az útra, a konferencia egy hete, az egy sátorba összeverődött tíz-tizenkét fiú barátsága, akik a történelmi viharok szélcsendes köldökében egy aranykorral álmodnak. A regény arról szól, mi történik ezzel a tucatnyi emberrel a következő tizenöt (most már húsz-huszonöt) esztendőben. [...] A regény az egykori mester halálával, a hős egyedül-maradásával s a maga szerényebb módján mesterré válásával végződik” (*Németh, 1980, 667–668. o.*). Ennek a regénynek a fejezetterve⁴⁰ is fennmaradt az író hagyatékában, s ebből is jól látszik, hogy nem lett volna könnyű vállalkozás ez a mű, hiszen nem is volt meg még a megfelelő időbeli távolság a főhős fejlődésének kontextusául megrajzolni kívánt eseményektől. Ezt egyébként maga Németh is érezte, egy interjúban a következőt nyilatkozta a tervezett regénnyel kapcsolatban: „A regényt, persze, nem írhatom meg egyedül; főként a végéhez szükségem van egy fontos munkatársra: a tovább világosodó történelemre” (*Németh, 1975, 213. o.*). Vélhetően ennek a műnek is lehetett volna „Erziehungsroman” olvasata, ahogy az *Utolsó kísérlet* című regényciklus megjelent darabjainak. Sőtér István, aki az *Utolsó széttekintés* című posztumusz kötet esszéiben az íróban érlelődő *Aranykor* előkészületeit látta, úgy vélte, a tervezett regény mögött feszülő probléma Németh alapdilemmáját hívta elő: az író nem tudta eldönteni, tragikumban vagy programban (más szavakkal: regényben vagy tanulmányban) adjon testet az öt foglalkoztató gondolatoknak.⁴¹ Németh László naplójegyzeteiből kiderül: 1965-ben még reménykedett abban, hogy meg tudja írni az *Aranykort*.⁴² 1969-ben viszont már világosan látta, hogy ez a regénytéma is felkerült a beváltatlan ígéretek, megvalósulatlan tervek hosszú listájára. *Pápán* című esszéjében búcsúzik el végleg a sokáig szívében dédelgetett témától azzal a vigasszal, hogy egy fiatal író már érintette helyette ezt a témát, s még más ifjú pályatársak előtt is ott van a lehetőség, hogy megírják az 1941 és 48 között érettségizett, népi kollégiumokban tanult, tragikus sorsú nemzedék történetét.⁴³

Visszatérve a gondolatmenetünk kiindulópontját képező önmeghatározáshoz, mindenképpen meg kell említenünk azt, hogy Németh egyik írásában ki is fejtette az „írónak is tanár voltam” megállapítás pontos jelentését az életműve egy szeletével kapcsolatban. A *Pedagógiai kísérletek* című munkájában azt a kijelentést tette harmincas évekbeli esszéírói tevékenységére visszatekintve, hogy: „én esszéírónak is voltaképpen csak jó pedagógus voltam” (Németh, 1980, 401. o.). Ekkor keletkezett esszéi sikerét, élvezetességét, olvasmányosságát azzal magyarázta, hogy felnőttkorában is „diákésszel” közelítette meg az esszéiben tárgyalt problémákat, mohó szenvedéllyel vetette rá magát a kínálkozó kérdésekre, témákra, s nem nyugodott addig, amíg világos, tiszta formulákban nem látta maga előtt a vizsgált probléma lehetséges megoldásait. Ez a diákok lázas válaszkérésére emlékeztető tárgyalásmód – Németh szerint – nemcsak a sikeres esszé létrejöttének biztosítéka, hanem a jó tanár egyik legfőbb erénye is. Ugyanez a gondolat már a *Vásárhelyi sétatékban* is szerepel, ott a következő formában találjuk meg: „Mint író is tanár voltam voltaképpen, együtt-tanuló, ahogy a tanárságot értelmeztem; legeredetibb munkám: a *Tanú*, egy láthatatlan nemzedékhallgatósághoz szól: nézzük csak, olvassuk” (Németh, 1975, 84. o.).

Az „írónak is tanár voltam” önmeghatározás mellett Németh levelezésében egy másik önmegjelölés is fel-felbukkan. A „sokkal inkább tanár vagyok, mint író” önmeghatározásban már egy komparatív szándék deklarálódik, ebben a kijelentésben a tanárság nem bekebelezi, hanem elnyomja, hátraszorítja az írószágot. A szerepdualizmus tagjai közötti kapcsolat palettáján ebben az önértelmezésben egy kompetitív árnyalat dominál. A kiindulási alap ennél az öndefiníciónál is ugyanaz, mint az előbbinél: a tanárságnak azért van prioritása, mert a tanárság veleszületett ösztöne, míg az írószágot megtanult, felvállalt hivatás, szerep. Egykori vásárhelyi tanítványának, Diószeghyné Zolnay Annának írt 1959-es levele már ezt az öninterpretatív kijelentést tartalmazza, méghozzá a következő kontextusban: „Ami ott Vásárhelyen derült ki egészen, hogy én sokkal inkább pedagógus, mint író vagyok – az adja meg most a lehetőséget, hogy mégiscsak egy kis elégtétellel, önérzettel tekintsek végig az életemen (az lehet, sőt valószínű, hogy az én örökösen hányt viszonyaim közt nem érlelődhetek időtállóvá az írói munkáim – de), ha négy-öt élet (s ennyi biztosan van), amelyet a szép és jó érintésével érinthettem mint tanár – s akiknek a tudatán s tettein át szélesebb körökbe vesznek boldogan ajándékozott óráim, akkor mégsem voltam egészen méltatlan apámhoz, akinek a nevét elég volt egy tanítványa előtt kimondanom: a szeretet és hála mosolya fénylett föl az arcán” (Németh, 2000a, 632–633. o.). Ugyanez az önmeghatározás bukkan elő egy feleségének küldött 1966-os levelében is, amelyben a túlzott költekezéstől óvja Ellát: „En mindig elsősorban tanárnak tartottam magam – s mi egy tanár jutalma rengeteg lelkiismeretes munkájáért? Az enyém még annyi se – illetőleg a mindenfelől körülvevő gyűlölet. De ez is el fog csüggedni, ha látják, hogy nincs mit gyűlölni – s az ember olvashat, nézheti a világot, figyelheti a körülötte [...] embereket. Neked is erre kéne átállítani magad, túl a hatvanon, az autók, külföldi utak költséges divatja helyett” (Németh–Gál, 2014, 403–404. o.).

Az említett két önmeghatározás mellett a 60-as évek közepétől – ritkábban ugyan, de – egy harmadik öndefiníció is előfordult Németh László megnyilatkozásaiban. A „már csak tanár vagyok” önmeghatározás úgy oldotta fel az írótanári szerepdualizmusban pulzáló feszültséget, hogy az egyik szerepet a múltba tolja, s csak a kedvelt, igazi hivatást jelentő szerepnek biztosít jelenidejűséget, kontinuitást. Ennek az öndefiníciónak az adott jogosultságot számára, hogy 1965 után írói munkásságát lezártak, befejezettnek érezte, pedagógusként viszont még volt mondanivalója a magyar társadalom számára. Ez az üzenet öltött testet a rendhagyó irodalomórakon megtartott, felejthetetlen hatású beszédeiben, a pedagógusismerősöknek írt leveleiben és a kései esszéiben. Egykori pályatársaival és a fiatal irodalomtörténészekkel váltott mondataiban is felbukkan a „már csak tanár vagyok” önmeghatározás. Czine Mihály is leír egy olyan véletlen találkozást

Németh Lászlóval, amelynek során a fenti megállapítással döbentette meg a fiatalokat. Czine a következőképpen idézi fel ennek a találkozásnak az emlékét egyik írásában: „A temetőbeli találkozás is nevezetes maradt. Ismerős temetéséről jöttünk, barátok – Béládi Miklós, Bodnár Gyurka és Kiss Feri –, s Németh László meg az édesanyja sírját ment meglátogatni a Farkasréti temetőbe. Fáradt volt, összetörtnek látszott, mondta: szerencse, hogy egyszerre fogyott el az út és az erő. Már nem író, mondta kesernyésen, csak lézeng. Azért jött fel Sajkódról, mert sokszor szédült, nem akarta, hogy gondot okozzon a szomszédoknak. Nem ír ő már. Azzal vigasztalja magát: ő tanár, aki szétosztja az életét. 1965 októberében jártunk akkor” (*Czine*, 1997, 71. o.). Németh László ennek az öndefiníciónak egy variációját említette az 1968-as debreceni látogatása kapcsán adott interjúban is. Többek közt ezt nyilatkozta Bényei Józsefnek: „Amit az előadáson mondtam, hogy mint író »nyugdíjba vonultam«, azt jelenti, hogy több új munkát nem adok ki” (*Németh*, 1980b, 849. o.). E mögött az önmeghatározás mögött nem csupán a lezártnak tekintett írói pálya és a rendhagyó órák által feltámasztott tanári hivatás ellentéte húzódik meg, hanem az is, hogy valódi elégedettséget, eredményességet csak tanári mivoltában tudott elkönyvelni Németh László, íróként nem. Az írói pályája sikerében való kételkedés tükröződött az 1965-ös (mezőszilasi) jubileumi ünnepségen elmondott válaszbeszédében is, amelyre Czine Mihály így emlékezett vissza: „»Az ember, az író jutalma – szó szerint igyekszem lejegyezni az első mondatait – eszméi győzedelme lehet. S én azt nem értem meg« – mondta, már-már az elvégeztettség érzésével. [...] Nem, ő nem győzött; az győz, akinek az eszméi győzedelmeskednek. Nem a könyvei példányszámával, nem drámáinak sikerével, nem a külföldi fordításokkal, nem a díjakkal mérte a sikert – ezeket romló, külsőséges dolgoknak tekintette –, hanem azzal, hogy nagy célját, a magyar tudat újraszövését, mennyire sikerült megvalósítani” (*Czine*, 1997, 73. o.).

Megvalósult és megvalósulatlan álmok a kétféle szerep által meghatározott pályán

Németh László eszméi között voltak olyan elképzelések, álmok, amelyeket íróként nem, csupán tanárként sikerült valóra váltania. Ilyen volt a „nagy család” eszméje, a vérségi kapcsolatokat felülíró, sőt azokat kiválóan helyettesítő, szellemi rokonság eredményeként létrejövő közösségtípus gondolata. Egy 1961-es esszéjében így fogalmazta meg ezt a nemes vágyát: „Egy ilyen, a szó új értelmében aszkéta közösség elhelyezkedése egy meglévőben – mint azt munkáim hosszú sora bizonyítja – [...] egész életemnek sóvárgása is volt. Pedagógusi éveim nemcsak azért jelentenek boldog szívetet az életemben, mert taníthattam, hanem mert az »osztályban« – igaz, serdülőkkel, s csak a nap felére – ennek az álmodott szellemi közösségnek a mását sikerült létrehoznom” (*Németh*, 1980, 663. o.).

Íróként nem sikerült megteremtenie ezt a „nagy családot”; amikor meg akarta szervezni nemzedéke legkiválóbbjaiból a vágyott szellemi közösséget, kudarcot mondott, idősen és betegen pedig már nem is gondolt ilyesmire. Amikor a 60-as évek elején Jobbágy Károly egy levelében számon kérte: miért nem foglalkozik a fiatal írókkal, Németh pontosan a régebbi tapasztalataira és sérelmeire mutatott rá a válaszában, miközben tisztázta is magát Jobbágy vádja alól. Őszintén és nem kevés keserűséggel, csalódottsággal tárta fel ebben a levélben a fiatal pályatársakkal kapcsolatos érzelmeit: „A lelkiismeretem előtt – írta – azzal vigasztalom magam, hogy bár én a fiatal íróktól annak a felmentésnek, amire minden szorongatott író vágyik, már vagy négy nemzedéken át épp az ellenkezőjét kaptam; magam, ha kollektíve is, igyekeztem a kötelességem leróni irántuk. Hogy csak két példát mondjak: 56-ban, mikor a szépirodalmi munkáim, régibb tanulmányaim akadálytalanul jöhettek volna, én kifejezetten nekik: a *Magyar műhelyt* állítottam össze. Ugyanigy véreztem el legutóbb Levelemen egy kultúrpolitikushoz; annak a megvallott

célja is a mondható tágitása volt, az ő javukra. No de sokkal jobban ismerem a fiatal írók véleményét, semhogy ennek az elismerését kívánhatnám. [...] Ennél nagyobb magány aligha vett körül »nagy családba« vágyó embert, s ennél hiábavalóbbnak aligha érezte író a másokba ölt erőfeszítéseit, mint én most, amikor pályám végére pontot teszek” (Németh, 2000b, 345–346. o.).

Sajnos a „nagy család” eszméje még azokkal sem valósult meg az életében, akiktől joggal remélt lojalitást, mert maguktól jelentkeztek nála tanítványnak. Igazi „nagy családra” valóban Vásárhelyen talált,⁴⁴ a középiskolai tanítványai és kartársai körében; azok, akik „in vita” jelentkeztek tanítványainak, inkább csalódást okoztak neki, akikkel azonban „in schola” került kapcsolatba, azokra mindig szívesen emlékezett. Zimonyi Zoltán is említi egyik írásában Németh ilyen jellegű csalódásait, miközben azt is sejteti, hogy a hiba vélhetően éppen az íróban lehetett. Megállapítása a következő: „Problematikus maga Németh László nevelői, pedagógusi szerepe: tanár-diák, mester és tanítvány viszonya csupa kudarc és sérülés, nincsenek igazi tanítványai. Követőit, híveit (a kreatúrákat) elutasítja, emlékszünk a határváryakra,⁴⁵ lesújtó a véleménye róluk” (Zimonyi, 1997, 67. o.). Németh László első nagyobb csalódását ezen a téren Gál Istvánhoz köthetjük.⁴⁶ Későbbi tanítványai közül Kristó Nagy Istvánnal is meglehetősen ambivalens volt a kapcsolata. Kristó egyik levelében maga is célzott arra, hogy egykori mestere az idő múlásával hűvösebb, hidegebb lett vele szemben. Az ezzel kapcsolatos érzéseiről így vallott Némethnek: „Nekem különben is jó ideje nincs már más ambícióm Veled kapcsolatban, mint hogy a Te életműved szolgálatában tevékenykedjem. Mindig is ezt tartottam a legfontosabbnak, s még az sem érdekelt különösebben, hogy Te, mint tanítványban, »csalódtál bennem«. Nagyon is igényes vagy – majd minden tanítványodban csalódtál, Gál Istvánban éppúgy, mint mondjuk saját lányaidban vagy Török Eszterben – folytathatnám a névsort” (Németh, 2000b, 282. o.). Sok sebet kapott Németh László az ilyen kapcsolataiban, így érthető, hogy gyanakvása a későbbi időkben sem szűnt meg, mindig maradt benne egy kevés bizalmatlanság még a legtisztább szívű fiatalokkal szemben is, bármilyen őszinte tisztelettel vették körül.⁴⁷

Olyan elképzelések is akadtak pályája során, amelyeket sem íróként, sem pedagógusként nem sikerült valósággá változtatnia. A népi írók jelentős (bár csak erkölcsi) támogatását élvezte a két világháború között a népfőiskolai mozgalom. Németh László szerette volna a Törökvész úti villáját felajánlani népfőiskola céljára, és saját elképzelései szerint irányítani parasztiifjak művelődését, látókörszélesítését. Mivel nem kapott engedélyt az általa megálmodott intézmény működtetésére, így le kellett mondania e tervéről éppúgy, mint ahogy arról, hogy egy vidéki mintatelepen gyűjtsön maga köré nemesebb életet és magasabb műveltséget szomjazó munkatársakat. Ezeket a terveket – bár pedagógiai tevékenységre vonatkoztak – még elsősorban íróként szövögette, színezgette magában Németh. Vásárhelyi tanárként tervezetet készített a dolgozók gimnáziumáról, és összeállította a paraszti dolgozók iskolájának magyar- és latintantervét, pontosabban e tantervek vázlatát. Ezekben a tervezetekben már a tanári józanság váltotta fel a korábbi (messze tekintő) írói ábrándozást: szerényebb, de konkrétabb és pedagógiailag jobban alátámasztott koncepciók születtek a tolla alatt, de ezek gyakorlatba való átültetéséből abban a formában, ahogy ő papírra vetette, nem lett semmi; éppen e javaslatai megírása idején változott meg az iskolarendszer, a tantárgyi struktúra és a tananyagtartalmak is lényegesen átalakultak. Később, a vásárhelyi fordulat után, amikor már a régi eszméit is pedagógusaggal gondolta újra, ismét felmerült benne egy olyan terv, amely a munkás- és paraszti fiatalok műveltségének emelését tűzte ki célul. Egy „általános esti egyetem” intézménye lebegett a lelki szemei előtt, s e terve megfogalmazásában már tisztán Németh pedagógus énje mutatkozott meg, nem keveredtek benne úgy a tanári és az írói motívumok, mint az egykori népfőiskolai ábrándban. Ez az „általános egyetem” is csupán szép terv maradt, éppúgy, mint a korábbi hasonló elképzelései. Mindegyik javaslatának emléket állított

azonban a szépirói műveiben: a vágyaiban élt népfőiskoláról és a tervezett mintafarmról a *Bűn* Horváth Endréje mesélt Kovács Lajosnak, a *Cseresnyésben* pedig a mintatelep megvalósult változatát is láthatjuk, a dolgozók tanításának egy modelljét az *Égető Eszterben* ismertette (s ennek megvolt a gyakorlati kipróbálása is, hiszen Kristónét valóban felkészítette az érettségire), az általános egyetem izgalmas kísérletével pedig a *Nagy családban* találkozhat az olvasó.

Németh írótanári szerepmegvalósításának önreflexióiban, a két hivatásban való önpozicionálásában az ötvenes évektől egy kontrasztív-komparatív attitűd dominál. A szerepdualizmus közelebbi meghatározásában, az írótanárság elemei közötti kapcsolat megjelölésében nem volt konzekvens az író: néha szubsztitútív kapcsolatra utalnak az írásai,⁴⁸ legtöbbször azonban az inkorporatív viszonyról árulkodó önmeghatározásokat használja. Azt, hogy az egyre nyíltabban megmutakozó tanári természet bekebelezte, átszínezte, sajátos bélyeggel látta el az író Németh László tevékenységét, az életmű kutatói, elemzői is megerősítették. Ami hiányzik

ennek a szerepdualizmusnak a megéléséből és a vele kapcsolatos reflexiókból, az egyértelműen a két szerep békés, harmonikus eggyé olvadása, fúziója. Arra a kivételesen szerencsés írótanári szerepmegvalósításra, amikor írás és tanítás nem egymás oppozícióiként, hanem egy egységes szerep egymással egyenrangú komponenseiként vannak jelen egy életműben, Vásárhelyen még megvolt a lehetőség; ott nagyon rövid időre megvalósulni látszott a két megnyilvánulási forma egyenrangúsága, nem véletlenül állapítja meg Grezsa Ferenc az író ottani éveit elemezve a következőt: „A dilemma: az író és a tanár korábbi belső párbeszéde – legalábbis egyelőre – föloldódik” (Grezsa, 1979, 190. o.). A hangsúly azonban a közbeékelte „egyelőre” szón van, hiszen ugyanő regisztrálja azt a már Vásárhelyen

elindult expanziót is, amelynek során „a pedagógia írói műhelyé tágul, s leigazza a szépirodalom műfajait” (Grezsa, 1979, 41. o.). Az ötvenes évek megpróbáltatásai ezt az expanziót teljesítették ki, de a tanári szerep kitérítése mellett egy másik folyamatot is felgyorsítottak: az írói szerep további vállalhatóságában való elbizonytalanodást. A hatvanas évek végére jutott el Németh László odáig, hogy írói szerepét befejezettnek (múlt idejűnek) tudva, tanárként értékelje a mögötte álló évtizedeket, az írói küldetés tudat ekkorra tanári szolgálattudattá alakult. Az idős, „nyugdíjas tanár” szerepében megtalált biztonság segített neki abban, hogy írói munkásságának lezárásában megnyugodva a következő programmal vágjon neki utolsó éveinek: „Micsoda megkönnyebbedés. Azt hittem héraklészi munkákkal vagyok adós, pedig csak a napomat kell reggeltől estélig nyugodtan eltöltenem” (Németh, 1980b, 116. o.).

Azt, hogy az egyre nyíltabban megmutakozó tanári természet bekebelezte, átszínezte, sajátos bélyeggel látta el az író Németh László tevékenységét, az életmű kutatói, elemzői is megerősítették. Ami hiányzik ennek a szerepdualizmusnak a megéléséből és a vele kapcsolatos reflexiókból, az egy-értelműen a két szerep békés, harmonikus eggyé olvadása, fúziója.

Jegyzetek

¹ Az irodalomtörténészek Arany Jánosra, Juhász Gyulára, Babits Mihályra gondolnak általában, amikor leszögezik, hogy az írótanárok számára a számuzevés, a kényszerpálya helye volt az iskola. De folytathatnánk a sort Kaffka Margittal, a debreceni Oláh Gáborral vagy Szentkuthy Miklóssal, akik szintén börtönnek érezték a kenyérkeresetet biztosító pedagógusmunkát.

² Hosszas töprengés után sikerült a szerzőnek a ketős szerep Németh László-i megvalósítását nem tökéletesen, de valamennyire mégis kifejező „írótanár” összetétellel megbarátkoznia. Úgy véljük, a Németh László-i szerepdualizmust talán jobban megközelítette volna a Kocsis Rózsa által használt „nevelő-író” (Kocsis, 1987, 14. o.) kifejezés, de végül a Németh László által többször említett „írónak is tanár voltam” és a „sokkal inkább tanár vagyok, mint író” önmeghatározás miatt maradtunk az „írótanár” megjelölésnél. Maga Németh László a hozzá hasonló írókat „pedagógus-íróknak” nevezte. Magda leányához írt egyik levelében fordul elő ez az összetétel a következő mondatban: „Pedagógus-írók nemzetük egészségében élnek tovább vagy sehogy” (Németh, 1988, 252. o.).

³ A hódmezővásárhelyi gimnáziumot bemutató kismonográfiában ez a gondolat így jelenik meg: „Ám az írók maguk legtöbbször nem szerencsének, inkább kényszerű tehernek, nyűgnek érezték a tanárkodást, s a várost is, amely később oly büszkén állított nekik emléktáblát, nem Tusculanumnak, inkább a számuzevés helyének, ovidiusi Tominak tekintették, ahonnan csak elvágyódni lehet, ahonnan minél előbb menekülni kell. Németh László viszont egész életében úgy beszélt és írt az iskoláról, mintha egy sértő balhiedelmet akart volna megcáfolni, mintha egy lenézett pályának akart volna a személyes példa hitelével méltóságot és önérzetet adni: »Az iskola volt az életemem«” (Földesi – Imre – Varsányi, 1990, 118–119. o.).

⁴ Bodosi György, Németh orvosismerőse így utalt erre egyik könyvében: „Tanítókból, tanárokból váltak íróvá elegen, ő már híressé vált íróként fordult vissza a tanársághoz. S milyen lelkesen, mekkora ambícióval készült erre a szerepre!” (Bodosi, 1979, 131. o.). Peéry Rezső ugyanezt így fogalmazta meg: „Németh László a nem professzionista pedagógus megbecsülésével és áhitatával méri fel az iskola világát. Ide pedig a fordított úton érkezik, mint a Nyugat írótanár nemzedéke: férfikora delelőjén túl, egy országos hírű írói műhely kényszerű feladása után kezd tanári munkába egy vidéki gimnáziumban” (Peéry, 1971, 241–242. o.).

⁵ Valóban igaz az, hogy a XX. század első és második felének legismertebb hazai írótanárainak életében a tanári pályát váltotta fel a független írói tevékenység, így volt ez Babits Mihály, Benedek Marcell, Szabó Magda, Jókai Anna esetében. Olyan író, aki Némethhez hasonlóan már jelentős írói múlttal a háta

mögött került be rövidebb időre az oktatás világába, hármat tudunk említeni. Sarkadi Imre, Rónay György és Fekete István életútjában fedezhetünk fel hasonló fordulatot.

⁶ A döntése által kiváltott megdöbbenést, csodálkozást az *Égető Eszterben*, amely kulcsregényként is értelmezhető, Leona néninek, Eszter egykori intézeti tanárnőjének a szavain keresztül ábrázolja, aki a következő módon provokálta az író regénybeli alteregóját, Méhes Zoltánt: „Megmondom: örültem meg voltam lepve, amikor Eszter mondta, hogy maga ide jön tanítani. Mit, Méhes Zoltán? Hát ez nem miniszter vagy államtitkár? Én épp most akartam fölmenni hozzá, hogy egy kis aggsági segílyt kérjek tőle” (Németh, 1971, 581. o.).

⁷ Hegedűs András ezt az időskori megújult pedagógiai érdeklődést a következő kontextusban mutatta be: „Németh László 1945 után lett igazán »tanügyi tervehalmazó«. A »pedagógusi mámor« ekkor tört fel benne, s ez rendelte maga alá 1945-től 1948-ig a sokoldalú író szinte »minden műfaját és képességét«. [...] S 1957 után [...] ismét feltört »a pedagógusi mámor«: a vásárhelyi tapasztalatokat rendszerező, azokat továbbépítő, új pedagógiai terveket szövő ambíció” (Hegedűs, 1976, 436. o.).

⁸ A *Homályból homályba* című visszaemlékezésében az író jól szemlélteti akkori helyzete tarthatatlanságát. Elmeséli, hogy az akkor Vásárhelyen tanuló Judit lányának vizsgakérelmét hogyan utasították el, és a nyolcadik osztály óráit magántanulóként látogató lányt milyen megalázóan helyezték vissza a hetedik osztályba (Németh, 1977, 112. o.).

⁹ Amikor 1946 januárjában Schöpflin Gyula egy rádióműsorban az ország első számú „kútmérgezőjének” kiáltotta ki Németh Lászlót, a tanári kar határozatban foglalt állást az írói és emberi méltóságában megalázott kolléga mellett. A gimnáziumi tanárkari értekezlet jegyzőkönyvében az alábbi bátor mondattal reagáltak a súlyos rágalomra: „Leghatározottabban elítéljük az ellene lázadozó és az ő szellemiségéhez képest szellemi törpék magatartását” (idézi Grezsa, 1993, 28. o.).

¹⁰ Az említett mű (*A Leővey Klára Gimnázium magyar szakköreinek*) keletkezési idejét a *Megmentett gondolatok* című 1975-ös kötetben helytelenül adták meg. Ott ugyanis 1968-as évszám szerepel az írás alatt, azonban a Németh László 1949 és 1975 közötti levelezését tartalmazó háromkötetes könyvből tudjuk, hogy magát a felkérést, amelyben egy pár ajánló sort kértek a diákok tervezett Németh László-műsorok elé, 1969. január 11-i dátummal fogalmazták meg. A szervező diáknak (Tarr Ágnesnek) küldött válaszlevél után található szerkesztői jegyzet tanúsága szerint a kézirat dátuma: 1969. január 29 (Németh, 2000c, 500. o.).

¹¹ Ezért a hatástalanságot nem egyedül az írókat hibáztatja Németh. Ez derül ki a *Ha én miniszter len-*

nék című memoranduma alábbi soraiból is: „Persze az, hogy valaki olvas, nem jelenti azt, hogy olvasó is. [...] Nálunk is sokan olvasnak úgy, ahogy a Tervet szívják, bizonyára többen, mint akik az irodalomtól okulást, útbagazítást várnak” (Németh, 1989, 238. o.).

¹² Az idézet legutolsó mondatában kifejtett gondolat a Németh László-i filozófia egyik alaptéziseként is felfogható. Hasonlóan ír *A Medve utcai polgári* újrakiadása elé szánt bevezetőben: „Nincs olyan munkakör, amelyből művészetet nem lehet csinálni; nincs olyan műhely, amelyben ott nem lappang egy laboratórium” (Németh, 1989, 130. o.). Németh a saját életében többször is bebizonyította, hogy meg lehet szeretni a gályapadnak vagy börtönnek tűnő foglalkozásokat is.

¹³ Németh László több írásában is kifejtette ezt a gondolatát. A legvilágosabban talán *A jó tanár* című esszéjében tárta fel a modern szent és a hivatását szerető tanár közötti párhuzam lényegét és a hivatásában felolvadó tanár életének külön ajándékát: „»Szent az, aki megadja magát a jelennek«, mondtam egyik alkalommal. Azaz nincs benne sem törekvés, sem ragaszkodás; egyik teendője nem fontosabb, mint a másik; ha emberbaj kerül elé, azt nem kell egy más bajért otthagynia, s minthogy magának semmit sem akar, mindenre egyformán rászentelheti magát. A jó tanár az ilyenféle modern értelemben vett szenttől (s vannak ilyenek!) abban különbözik, hogy ő boldog is közben. Nem a szenvedés neveli rá az örökös önmagatadásra [sic!], a kárpótlást nem váró ajándékozás enyhe mámorra vezeti végig az életet” (Németh, 1961, 353. o.).

¹⁴ Németh László több művében (*Bűn, Villámfénynél, Győzelem, Cseresnyés*) is vallott arról, milyen lelkiismeret-furdalás, büntudat kínozza azokban az években, amikor viszonylagos jómódban élt családjával.

¹⁵ „Adás” és „kapás” viszonyát, problémáját a *Nagy családban* is érintette az író, ebben a műben a modern szentet megtestesítő Klára nővérrel mondja ki két szereplő a következőt: „Ő is úgy van: annyira megszokta az igénytelenséget, hogy [...] voltaképpen kap, amikor ad” (Németh, 1963, 244. o.).

¹⁶ „Mint novellapályázat nyertese tűntem fel az irodalomban – írta egy öregkori vallomásában –, s huszonnyolc éves koromban már egy olyan regényt írtam, mely kis javítással a legjobbjaik közt is megállhatna; míg első tanulmányaim (addig sose írtam tanulmányt) ugyancsak gyengék voltak, s költői tapasztalataimból, néha mondataimból táplálkoztak. De ez nyújtott több teret a tanári ösztönnek, s erre volt nagyobb szüksége az országának” (Németh, 1980b, 767. o.).

¹⁷ Jó példa erre az a néhány mondat a Gulyás Pálnénak 1949 őszén írt egyik leveléből, amelyben a következőzről tudósítja barátja özvegyét: „Én most megint tanár vagyok; írom a matematikakönyveket; harmadik részét a tervbe vett történet-természetismeret-matematika hármashoz. Jobban lázban tart, mint a regényírás; éjjel sem tudok aludni tőle. Pedig semmi

remény a kiadásra. De diák és tanár vagyok közben” (Németh, 2000a, 53. o.).

¹⁸ Egy 1955-ös levéltöredékben, melyben Illés Endrével kívánta közölni döntését, a következő sorokkal jelentette be szándékát: „Idén decemberben lesz harminc éve, hogy a Nyugat folyóirat íróvá avatott. Ezt az évfordulót idén azzal ünnepelem meg, hogy obsitot adok magamnak: új írói vállalkozásba nem kezdek többet. Hasonló elhatározás – legalább a publikációra – mások is fogat bennem, de ezen most ott van a pecsét: a betegség. Nincs reményem, hogy a régiéknél jobbat írhassek, új művek »kinyomásához« nincs meg többé az erőm” (Németh, 1977, 567. o.). Ugyancsak az 1955-ös évben több levelében is megemlíti azt az ötletet, hogy esetleg visszatér az elhagyott orvosi pályához.

¹⁹ 1957. december 31-én Sajkodoról írt levelében Németh így indokolja meg Illés Endrének korábbi elhatározása megújítását: „Betegségem első perctől kezdve világos volt előttem, hogy eljön a nap, amikor, ha írok is még valamit, azt eddigi munkásságom érdekében nem szabad publikálnom többé; csak kompromittálná, mint pl. szegény Gellért cikkei régi szép (legalább nekem szép) verseit. Egyre több belső jel figyelmeztet, hogy ez az idő elkövetkezett. [...] Miért írom le mindezt, épp szilveszter délutánján? Mert egy igen viharos december hónap (amelyiket hol itt, hol a családom körében töltöttem) végleg ráeszméltetett, hogy ezt a négy év óta tartó írói vergődést nincs értelme tovább csinálnom” (Németh, 2000a, 506. o.).

²⁰ Németh László valóban foglalkozott az országjárás gondolatával már 1962 előtt is. Egy 1959-es interjúban is megemlítette, hogy szeretné jobban megismerni a hazai valóságot, a különböző munkahelyeket, az ott dolgozók életét. Az említett interjúban így nyilatkozott az író: „A mai élet is foglalkoztat: Aranykor című regényemben a nagy átalakulást szeretném ábrázolni. [...] Napjaink valóságáról kevés az élményanyagom, hiszen évekig visszavonultan, betegen éltem. Be kellene járnom az országot, megismerni a mai munkahelyeket. A kérdés: birom-e majd fizikummal, egészséggel” (Németh, 1980b, 816. o.).

²¹ Németh Lászlóné, akit Aczél telefonon is felhívott a tervezett kollégiummal kapcsolatban, egyik levelében megírta férjének, hogy is néz majd ki a kultúra első számú hazai vezetője által megálmodott megbeszélés. „A kollektivum [sic!] – írta – 15-20 emberből áll. Irodalmi, művészeti, pedagógia stb. osztályvezetők h. miniszterek 4 db és a miniszter” (Németh-Gál, 2014, 302. o.).

²² „Kedves Csila – írta Némethné –, úgy látszik, nem kell feljőnnöd, elhalasztódott a konferencia. Ma adtam fel a táviratot erről” (Németh-Gál, 2014, 308. o.).

²³ Németh 1962 novemberének végén írta a feleségének a következőket: „A családi cenzúra – azért súlyosabb a politikainál, mert érzékenyebb vagyok rá. [...] A fő cenzor különben Judit volt – őszintén nem szabad se életrajzot, se társadalmi drámát, se aktuális

[...] írnom, csak történelmi drámát” (*Németh–Gál*, 2014, 308. o.).

²⁴ Németh László első nagy országjárására 1940-ben került sor, ekkor Móricz országjáró körútjának résztvevőjeként ismerkedett a magyar vidéki városokkal. A második országjárását 1946-ban minisztériumi felkérésre vállalta, ennek az évnek a nyarán ugyanis a VKM Illyés Gyulát és Németh Lászlót a magyar népoktatás és szabadművelődés intézményeinek tanulmányozásával bízta meg. „Az autós országjárás 1946. aug. 8-tól 12-ig zajlott; útvonala: Miskolc, Taktaszada, Sárospatak, Kenézlő, Nyíregyháza, Debrecen, Földes, Biharnagybajom, Szeghalom, Békés, Orosháza, Hódmezővásárhely” (*Greza*, 1979, 346. o.).

²⁵ A nyolcvanas években Barta János, később pedig Bakó Endre foglalkozott a pályázat történetének feltárásával.

²⁶ Péter László Németh szegedi kapcsolatairól írt tanulmánya lábjegyzetében a következőt fűzte hozzá ehhez az elképzeléshez: „A szerénytelenség látszatát vállalva a dolog megértéséhez szükségesnek tartom megjegyezni, hogy 1945/46-ban én voltam a diákszervezet, a Szegedi Egyetemi és Főiskolai Ifjúság (SZEFI) elnöke. E minőségemben véltem, hogy a szavamnak némi foganatja lehet” (*Péter*, 1999, 246. o.).

²⁷ A *Magam helyett* utolsó fejezetében a következő sorokat találjuk e feltámadt reményről: „A gyengeségemnek és kétségbeesésemnek azonban úgy látszik mégis jól estek ezek a hírek, – mert erről a délutánról olyan emlékem is van, hogy a diványon fekszem és sírok a betegségem miatt. Olyan kor jön, amelyben ha egészséges vagyok, én is tehetek valamit: egy-két szemeszter újkor történetet adok elő az egyetemen; így azonban itt maradok e vörös ködben, amely mint egy bárkát ringatja az embert s innét hallgatom az új élet zaját” (*Németh*, 2011, 15. o.).

²⁸ Amikor Magda lányát Kanadában egy posztgraduális képzés résztvevőjeként egyetemi óraadással bízták meg, így tört fel a büszke apa levelében az öröm mellett a saját eltemetett ábrándja miatti szomorúság: „Én viszont a Te egyetemi elhelyezkedésednek örülök nagyon. [...] Sajátos iróniája a sorsnak, hogy három lányomból lesz egyetemi oktató, csak belőlem nem lett, akinek ez volt a nagy álomom” (*Németh*, 1988, 273. o.). Ugyanez a gondolat bukkant fel Gulyás Pál özvegyének, Rozónak 1963 áprilisában írt levelében is, amikor a családtagok fogylétéről beszámol: „Így hát mindhárom nagylányom azt csinálja, amiről én álmodtam: egyetemen tanít” (*Németh*, 2000b, 273. o.).

²⁹ Sötér a következő megállapítást tette ezzel kapcsolatban: „...de az is bizonyos, hogy az egyetemi tanárság, melyre egy időben titokban vágyott, senkinek se jelentett volna akkora büntetést, mint öneki” (*Sötér*, 1980, 6. o.). Kiss Tamás, a debreceni költő-tanár is Sötérhez hasonlóan vélekedett arról, hogy illetet volna-e Németh alkatahoz a professzorság: „De mi is lett volna, ha megválasztják, és erőt vesz rajta vándorosz-

töne? Hisz a Szenci Molnárak sehova se ragasztható lelkét kapta örökül” (*Kiss*, 1985, 43. o.).

³⁰ Végül mégsem a *Tapasztalatátadás* folytatását küldte el Illés Lajosnak. Helyette a *Kortárs* TIT-est-jén, a Kossuth Klubban elmondott beszéde írásos változatát bocsátotta a szerkesztő rendelkezésére. Lásd Németh László 1961. május 22-i levele Illés Lajosnak (*Németh*, 2000a, 893. o.).

³¹ Erre maga Németh László utal a Kristó Nagy Istvánnak írt 1961. május 25-i és május 30-i leveleiben (*Németh*, 2000a, 903–904. o.).

³² Lásd Németh László 1961. június 10-i levele Kristó Nagy Istvánhoz (*Németh*, 2000a, 906–907. o.).

³³ A kötet végül 1963-ban látott napvilágot.

³⁴ Tüskés Tibor így mutat rá erre a szintézisteremtő értelmezési keretre: „Ha azonban jól odafigyelünk az író megnyilatkozásaira [...], s különösképpen, ha a regények és drámák legmélyebb rétegeibe tekintünk, észre kell venni, hogy ami az életmű különböző időben kelt és eltérő műfajú darabjait leginkább összeköti, rokonítja, és ugyanannak a műhelynek közös védjegyével ellátja, az az író pedagógiai hajlama” (*Tüskés*, 1977, 298. o.).

³⁵ Sőt, nemhogy nem fojtotta el a tanítás az írói reflexeket, de egyenesen működésbe hozta őket. Greza több példát is hozott arra, hogy Németh a tanórára való felkészülések során meglátott problémákat a regényekben és drámákban írta tovább, ott fejtette, bontogatta ki ezeket. „Egy lélektan óra vázlata például – a férfi és női természet ortegai ihletésű leírása – így lesz írói módszertan is: az *Égető Eszter* tipológiája. [...] Az »örültség és belátás párbaja« előbb a pedagógiában zajlik: a »férfias« és »nőies«, a szókra-tészti, illetve a Pestalozzi-féle modell közötti választásban” (*Greza*, 1979, 40. o.).

³⁶ Ugyancsak Cs. Varga tanulmányában szerepel az *Emberi színjáték* megírásának céljával kapcsolatban az alábbi kijelentés: „Egyszisztenciális és pedagógia [sic, helyesen: pedagógiai] ügyeként mélylélektani beágyazottságban mutatta meg [Németh L.] az erkölcsi forradalmiság kísérletét, a modern utópiateremtést, az idea emberi megvalósulását” (*Cs. Varga*, 1978, 30. o.).

³⁷ A két nagy regénnyel kapcsolatban ezt a fő közös jellemzőt emeli ki az író legidősebb lánya, Németh Magda is. Ő a következőket írja az *Égető Eszterről* és az *Irgalomról*: „A pedagógiai hajlam korábban is jelentős volt Németh Lászlóban: 1945 után ez lép előtérbe. Nemcsak tanulmányaiban tükröződik a váltás, de 1945 után írt két nagy regényében is. Az *Égető Eszterben* és az *Irgalomban* »életreceptet« állít elénk” (*Németh*, 2010, 69. o.).

³⁸ A következő fejezetek alkották volna a *Drága jó nyolcadikát*: „Az orgonacsokor; Ballagás; A tanfolyam; Érettségi bankett; Kapálás; Színházban; Kecskemét; A temető; A szellemi szoba; Az esküvő; A napló; Két lány; Búcsú; Levelek, új osztály; Látogatás; Apa – leány” (*Greza*, 1979, 390. o.).

³⁹ Ezt Vekerdi László így fogalmazta meg: „...a regény második részében Kertész szinte elvész szemünk elől, önállósodott Ágnestől, lánya is belátja tán apjában való ideál keresésének felesleges – és kegyetlen? – voltát, az ifjúvá érett lélek és test más égtájak felé fordul” (Vekerdi, 1997, 134. o.). Ugyancsak a múlt nemes hagyományait közvetítő első mestertől a távlatot, jövőt kínáló második mesterig tartó utat emeli ki Ágnes látókörének fejlődését jellemezve Kocsis Rózsa: „Ágnes történelemről és társadalomról alkotott képe úgy bontakozik ki, hogy apja eszméneire épül és a jövőbelijének tekinthető Halmié felé irányul” (Kocsis, 1987, 11. o.).

⁴⁰ A fejezetterv pontosan ezeket a címeket tartalmazta: „1. A szárszói konferencia. 2. Buda ostroma. 3. Kollégium – könyvesbolt. 4. Rajk-pör (pártember). 5. Krisztina-zug (kertész). 6. Sztálinváros. 7. Rehabilitáció. 8. Petőfi-kör. 9. Börtön. 10. M(eg)sz(abadulás). 11. A pesti kör. 12. Kontz halála. 13. Epilógus” (Greza, 1979, 411. o.).

⁴¹ Sötér jó érzékkel rekonstruálta Németh László utolsó írói korszakának e regénytervvel összefüggő problémáját: „Az *Aranykor* nem születhetett meg, de mindaz, ami azt előkészíthette volna, a posztumusz kötetben már együtt van. Tragikum és program dilemmája az utolsó alkotói szakaszban megoldatlan maradt, s a programot tartalmazó írások nyomában maga az utolsó alkotói korszak vált tragikussá” (Sötér, 1980, 12. o.).

⁴² 1965-ben részt vett az író Fodor Andrásék házi Schönberg-estjén. A résztvevők körét jellemezve a következő észrevétel tette naplójában: „Egy szép sejt a társadalom mélyén, a Bajcsy-Zsilinszky úti társaságban. Az *Aranykor*-ban felhasználhatom” (Németh, 1980b, 109. o.).

⁴³ Az öt sokáig gyötrő témát az alábbi szavakkal kínálta fel ifjú íróársainak: „Az »*Aranykor*«-t, bár e nemzedék sorsa a háború utáni irodalom legnagyobb

témája lett volna, én nem írtam meg – ennek a nemzedéknek én csak a körvonalait, hajótöréseit láttam –, a téma a résztvevőkre vár. Somogyi Tóth Sándor regényét, a *Próféta voltál szívem*-et azért olvastam különös érdeklődéssel, mert ehhez a témához nyúlt: házaspárjában a kitarót s az elbukót állította szembe” (Németh, 1980b, 798. o.).

⁴⁴ Greza Ferenc is erről tesz említést a vásárhelyi korszakról írt monográfiájában: „A *Nagy család* mintája a »drága jó nyolcadik«. Közvetve erre utal a vallomás: »Tán mint tanárnak sikerült néhány osztályomból ilyen, persze gyorsan széteső családot csinálni«” (Greza, 1979, 326. o.).

⁴⁵ Határvári Árpád a *Villámfény*nél című drámában a (fel)törekvő ifjú generáció képviselője és összes hibájuk hordozója. Imrét mesternek nevezi és körülrajongja, de valójában nem érti meg az orvos eszméit.

⁴⁶ Erről részletesen beszámol az író a *Homályból homályba* című művében (Németh, 1977, 484–488. o.).

⁴⁷ Kevesen írtak Németh Lászlóhoz szebb leveleket az öt rajongva csodáló Belohorszky Pálnál, mégis a következőket jegyezte fel vele kapcsolatban is az idős író 1967-es naplójában: „Avatás utáni délután B. P. látogat meg. Leveleiben Példaképem a megszólítás, sajkódi látogatásáról lírai áradásban emlékezik meg, de kitűnő tanuló, s bár meg vagyok győződve, hogy a példakép, mint annyiaknál, előbb-utóbb célponttá lesz, nem akarom egészen elutasítani” (Németh, 1980b, 155. o.).

⁴⁸ Erre jó példa lehet az, amikor a Vásárhelyen megtartott órákat a korábbi évek esszéíró tevékenységének folytatásaként állítja be Németh László. „Ezekben az években – emlékezett vissza később az író – nem kellett esszét írnom; egy-egy esszé volt minden óra [...]. Egy új *Tanú*: ez is volt a tanításom, de nem az ifjúság láza nézett benne, hanem az érett kor rendszerezgető nyugalma” (Németh, 1975, 85. o.).

Irodalomjegyzék

Bakó Endre (2006): „*Debrecen, lelkem székvárosa*” (Németh László és Debrecen). Hajdú-Bihari Múzeumok Igazgatósága – Debreceni Irodalmi Múzeum, Debrecen.

Bodosi György (1979): *Völgyvallatás*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Czine Mihály (1997): *Németh László ekléziájában*. Püski, Budapest.

Császtrvai István (1962): Németh László pedagógiai nézetéről. *Pedagógiai Szemle*, 12. 2. sz., 121–130.

Cs. Varga István (1978): Az önopoteózis legendája. Németh László: Emberi színjáték. *Literatúra*, 5. 1–2. sz., 26–37.

Földesi Ferenc – Imre Mihály – Varsányi Péter István (1990): *A hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnázium*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Füzi László (2015): „Megemelt ütközések” – Németh László és felesége levelezése 1920–1973. *Magyar Szemle*, 24. 7–8. sz., 182–189.

Greza Ferenc (1993): *Irodalom Vásárhelyen, Vásárhely az irodalomban*. [Önkormányzat], Hódmezővásárhely.

Greza Ferenc (1979): *Németh László vásárhelyi korszaka*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Hegedűs András (1976): *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Hellenbart Gyula (1966): Kertész Ágnes és a kategórikus imperatívusz. *Új Látóhatár*, 9. 2. sz. 171–174.
- Hoffmann Rózsa (1997): Németh László pedagógiájának tematizálása az Égető Eszterben. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. 4. sz., 15–22.
- Keresztury Dezső (1988): *Kapcsolatok*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Kiss Tamás (1985): *A fönix szárnya alatt*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kiss Tamás (2002): *Kettős tükör. Levelesláda*. Griffes Grafikai Stúdió, Debrecen.
- Kocsis Rózsa (1987): Télemakhosztól az Irgalomig, „... a fényre jutás káprázó keresgélésétől a fénytől megválás búcsúszaváig...” In: Bakonyi István – Horváth Júlia (szerk.): *A lélek tápanyagai. Tanulmányok Németh Lászlóról*. Fejér Megyei Múzeumegyesület, Székesfehérvár. 6–14.
- Monostori Imre (2007): „Az ember célja mégiscsak az üdvözülés”. Németh László naplója. *Forrás*, 39. 6. sz., 104–109.
- Németh Ágnes (szerk., 2000a): *Németh László élete levelekben I. 1949–1961*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh Ágnes (szerk., 2000b): *Németh László élete levelekben II. 1962–1966*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh Ágnes (szerk., 2000c): *Németh László élete levelekben III. 1967–1975*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh Ágnes – Gál Mihály (szerk., 2014): „...tőlem külön nem engedlek”. *Németh László és felesége levelezése 1920–1973*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh László (1971): *Égető Eszter*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Németh László (1989): *Életmű szilánkokban. Tanulmányok, kritikák, vallomások. II. kötet*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Németh László (1977): *Homályból homályba I*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Németh László (1968a): *Irgalom II*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Németh László (1968b): *Kiadatlan tanulmányok I*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Németh László (1968c): *Kiadatlan tanulmányok II*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Németh László (1988): *Levelek Magdához*. TIT Komárom Megyei Szervezete – Új Forrás Szerkesztőség, Tatabánya.
- Németh László (2011): Magam helyett. A mű utolsó fejezete. *Forrás*, 43. 9. sz., 3–16.
- Németh László (1963): *Mai témák*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Németh László (1975): *Megmentett gondolatok*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 360–369.
- Németh László (1980a): *Pedagógiai írások*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Németh László (1961): *Sajkódi esték*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Németh László (1980b): *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Németh Magda (2010): *Mélységből mélységbe. Németh László és családja 1944–1945*. Nap Kiadó, Budapest.
- Olasz Sándor (2006): Németh László Vásárhelymitósa. *Tiszatáj*, 60. 10. sz., 59–64.
- Peéry Rezső (1971): A nevelő. *Új Látóhatár*, 14. 2. sz. 241–244.
- Péter László (1999): *Szegedi seregszámla*. Bába és Társai Kiadó, Szeged.
- Sipka Sándorné (1990): A „Drága jó nyolcadik”. *Juss*, 3. 2. sz., 46–51.
- Sötér István (1980): Író a föld alól? In: Németh László: *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 5–12.
- Tüskés Tibor (1977): *Pannóniai változatok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Vekerdi László (1997): *A Sorskérdések árnyékában. Kalandozások Németh László világában*. József Attila Megyei Könyvtár, Tatabánya.
- Vekerdi László (2007): Németh László naplója. *Új Forrás*, 39. 2. sz., 63–73.
- Zimonyi Zoltán (1997): Németh László katedrása. *Tiszatáj*, 51. 11. sz. 63–70.

Bús Éva

Pannon Egyetem, MFTK Angol-Amerikai Intézet

Töredékes szövegképek: az élet- és útírás tropikus vetületei Laurence Sterne műveiben

„Mindent elmondok rendre, szép sorjában, miként kitudtam”,¹ bocsátja előre Trim káplár, mielőtt belefogna Le Fever történetének elbeszélésébe, s ezzel egyben rá is mutat tudás és narráció szoros összefonódására.² Erre az összefonódásra a 'narráció' szanszkrit gyökerű etimológiája is utal: a szó a gnā (tudni) szóból eredeztethető és a latin gnārus (tájékozott, szakértő, tudója valaminek) és narrō (mondani, elbeszélni) szavakkal áll rokonságban (White 1980, 5). A magyar nyelvben a beszélni szó elé helyezett 'el-' igeekötő hordoz a fentiekhez hasonló jelentéstartalmat; az elbeszélés, elmondás már átgondolt szerkezetet sejtet, adott, már számunkra ismeretes eseményekről számolunk be, s a beszámolónak lényegi része, hogy a történeteket milyen sorrendben közöljük, és milyen kapcsolatot tételezünk fel közöttük. Hayden White megközelítésében egy eseménysor közvetítésén túl a narrációba kódolt tapasztalati, szemléleti és kognitív tartalomhoz a narratív szövegek retorikai megformáltságán, azon belül tropikus vetületekre irányuló elemzésen keresztül vezethet út s e feltevését az alapvetően historiográfiai céllal íródo, ténytyszerűnek és objektívnek szánt szövegekben a szóképek alkalmazása eredményeként létrejövő jelentéstartalom kimutatásával kísérli meg igazolni először Metahistory (1973), majd Tropics of Discourse (1986) című munkájában.

White módszerében az alapvetően történelmi tényekre vonatkozó „mi?” mellett erőteljes hangsúly helyeződik a „hogyan?”-ra, azaz a diszkurzus közvetítő eszközeire, azt kiderítendő, hogy egy adott időszakhoz tartozó események narrációjának retorikai eszköztára mit ad hozzá az időszakról a történetíróban szubjektív látásmódja következtében kialakult kép közvetítéséhez.³ Abból kiindulva, hogy az egy bizonyos témában mondottak jelentése elválaszthatatlanul összefonódnak azzal, ahogyan mondják őket (WHITE 1986, 105), White retorikai elemző módszere, amely egyaránt alkalmazható fikciós és nemfikciós narratívákra, felhívja a figyelmet egy adott eseménysor verbális közvetítésébe a közvetítés nyelvezetén keresztül figuratív kódolt mélyszerkezeti jelentéstartalomra (110). Az eszköz, amelyet e jelentéstartalom megragadására ajánl, a Kenneth Burke által definiált négy meghatározó mestertrópus kategória,⁴ pontosabban az őket jellemző különböző látás- és láttatásmódok érvényesülésének vizsgálata. Az írott diszkurzusok tudástartalom közvetítő céljával és figuratív eszközeivel kapcsolatos megállapítását felhasználva és egyben azok vonatkozási területét kiterjesztve történik Laurence Sterne műveinek vizsgálata a jelen munkában.

Sterne legjelentősebbnek számító írásműveiben, a *Tristram Shandy úr élete és gondolataiban*, a *The Sermons of Mr. Yorickban*, és az *Érzékeny utazásban* felbukkanó diribdarab avagy töredék⁵ mestertrópus metaforikus viszonyba hozható az étellel, bár a figuratív tartalmához asszociálható jelentés önmagában nem mutat túl közhelyszerű megállapításon, hiszen az életből – az örökkévalósághoz képest – valóban csak kis darabka adatik az embernek. Ami egyedülállóvá teszi Sterne szövegeit a nevezett trópus alkalmazása szempontjából, az egyrészt a belőle fakadó variációs lehetőségek roppant találékony kiaknázása úgy a fikció, mint a dikció szintjén,⁶ másrészt a figuratív tartalmak által hordozottak párhuzamok beépítése a szövegekbe tipográfiai eszközök segítségével. Az említett trópus által teremtett perspektíva hozadéka az emberi életre vonatkoztatva számos példán keresztül nyilvánul meg a Sterne szövegekben, ugyanakkor a diribdarab vagy töredék kettős funkciójában is értelmezhető: az emberi élet minősítőjeként metafora, más esetekben viszont mint *pars pro toto* szinekdoché, azaz részként áll az egész helyett, az egészet annak egy része, részlete képviseli.

Igaz, hogy műfaji alapon egyedül a *Tristram Shandy úr élete és gondolatai* sorolható a 18. században népszerűvé váló fikciós és nemfikciós életrajz, angolul *life-writing* (szó szerinti magyar fordításban „életírás”) kategóriájához, a jelen tanulmányban közös nevezőként kívánom használni ezt az írásformát mindhárom említett művel kapcsolatban. A két regényben élet és írás eseményei egymást feltételezik és tükrözik a maguk töredékszerű minőségében. Tristram szerint neki szerzőként „nem oly sietős az [útja], untig elegendő, ha évről évre kétkötetnyit vet [...] papírra s bocsát [...] közre élete [...] történetéből”⁷ (I. 14. 42) s elbábrál vele, amíg él. Yorick úti élményei között pedig meghatározó helyet foglalnak el a pár szóból kiolvasott-kikerekített élettörténetek, valamint apróbb „beszédes” tárgyak, amelyek saját jelentőségükön túlmutatva egész életek és sorsfordulatok történetét foglalják magukba.

Az elkövetkezőkben a nevezett mestertrópus jelenlétének és értelemképző szerepének tanulmányozása áll a középpontban; ezen belül kísérlet történik élet, írás és töredékeség egymást tükröző vetületeinek feltárására Sterne világi és vallási természetű írásainak együttes vizsgálatán keresztül. Céлом ezzel egyrészt azt kideríteni, hogy az említett, a dikció szintjén megjelenő mestertrópus milyen szemantikai adalékkal szolgálhat a regények kritikai örökségében felhalmozódott olvasatokhoz képest, másrészt egy újabb lehetséges felvetéssel szolgálni a sterne-i fikció rendezőelvére, illetve annak vélt hiányára irányuló immáron több mint kétszázötven éves kérdésre.

A töredék mint mestertrópus jelenléte Sterne fikciós és nemfikciós műveiben

A kevéske élet, ami az örökkévalósághoz képest az embernek adatik, és annak értékelő személése a témája Sterne Jób könyvének részletét⁸ mottóul használó tizedik prédikációjának. A beszéd az emberi és isteni perspektívából megmutatkozó rész–egész viszony gondolatát a diribdarab vagy töredék szervező trópus változatain keresztül teszi szemléletessé. Már a beszéd címe szóba hozza az emberi élet rövidegét⁹ és változékonyságát, s a témára adott reflexióban Sterne az időtapasztalatra támaszkodik, mondván, oly gyors egymásutánban, tűnő árnyként múlnak el napok, hónapok és évek felettünk, hogy szinte nyomot sem hagynak bennünk, és még hozzávetőlegesen sem tudunk magunk számára beszámolni róluk.¹⁰ Ugyanakkor, épp a nekünk adatott maréknyi élet rövidege okán kell felismernünk, hogy mi ezt a ránk jutó részt ajánlhatjuk fel az örökkévalóság egészével szemben.

A huszonkettedik prédikációban az időtapasztalat az előbb említettől eltérő megvilágításban kerül elő, ezúttal Jákob szavai nyomán. „A fáraó megkérdezte Jákóbtól: Hány

éves vagy? Jákób azt felelte a fáraónak: Vándorlásom éveinek a száma százharminc esztendő. Életem rövid volt, tele rossz napokkal” (Gen 47, 8-9). Van valami furcsa abban, írja Sterne Jákób példájára reflektálva, hogy ha általában szemléljük az életet, oly rövidnek tűnik, egyes részleteiben viszont mégis oly hosszúnak.¹¹ A részként megjelenő szenvedéseknek az élet mint egész természetére vonatkoztatott jelentőségét illusztrálja Sterne Jákób példájával annak érdekében, hogy közelebb hozza gyülekezete számára a kétféle megítélés okát. Fikciós változatban az élet részleteit közelnézetből hosszúnak, időben meglehetősen kiterjedtnek érzékeltető szemlélet adja a *Tristram Shandy* narrációs eljárásának egyik jellemzőjét.

A Lét Szerzőjének keze nyomát igazolja Illés próféta története a Királyok első könyvének tizenhetedik fejezetében, amelyet az ötödik, az együttérzés és jótékonyág feltétel nélkül való gyakorlását szorgalmazó prédikációban idéz Sterne. A beszéd egyik szervező trópusa a morzsa vagy darabka, az idézett történetben étel formájában jelenik meg. „Hozz nekem egy falat¹² kenyert is magaddal!” (1 Kir 17, 11) kéri Illés próféta a sareptai özvegyet, s amikor a fiával együtt nélkülöző asszony a falatot maguktól megvonva kész a maradék lisztjéből és olajából sült lepényt Illésnek adni, az élelem szükség szerint megsokasodik, a néhány morzsa kiegészül teljes étkezésszerű mennyiséggé. Az Újszövetség ezzel párhuzamos esete, amikor Jézus öt kenyér és két hal darabjait osztja el, s a töredékekből ötezer embert vendégel meg (Márk 6, 34-44).

A töredék vagy fragmentum fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni a Sterne-életműben, tekintve, hogy már egyik első fikciós jellegű írásában, a *Rabelaisian Fragment*-ben (*Rabelais-i töredék*) is megjelenik; a satirikus munkában, amely a különféle forrásokból, diribdarab szövegekből összetakolt, plagizáló prédikációírás gyakorlatát teszi nevetségessé – bár ez alól, maga sem kivétel, tehát némi önirónia is lappang benne – Melwyn New számításai szerint a *Tristram Shandy* előszövegét is tisztelhetjük (NEW 1972, 1085). A trópus egyik lehetséges metaforikus értelmére maga Sterne utal a regény két első könyvének második, 1760-as kiadásában, a William Pitthez címzett ajánlásban: „szilárd meggyőződésem, hogy valahányszor az ember mosolyog és még inkább, ha kacag, megtoldja e diribdarab életet egy kevéssel” (TS 7). Az emberi élet diribdarabsága az ajánlásban használt ’rövidség’ értelmén túl azonban fölveti a prédikációkban is gyakran taglalt örökévaló-egész és emberélet-rész viszonyát, valamint utóbbi értelmezhetőségét az előbbi, legalábbis az ember számára beláthatatlan mivoltához képest. A töredékesség regényekben megjelenő különféle formái tekinthetők egy olyan szükségszerűen végnélküli törekvés megnyilvánulásainak, ami értelmet próbál kötni az emberi élet diribdarabjaihoz, valamint az emberi élethez mint diribdarabhoz (HARRIES 1982, 43). A rész értelmének fölfedése a kiismerhetetlen egész kontextusában, amire Tristram és Yorick sokszor kudarcra ítélt kísérletet tesz, Sterne számára a prédikációkban nem elérhető, hiszen elkészültként a Szentírás különböző részleteiből, darabkáiból, a szövegegész töredékeiből táplálja az isteni gondviselés minden teremtményt magában foglaló teljességének gondolatával.

A szövegek fogalmának megközelítése

„[m]inden művészi szöveg egy sajátos tartalom egyedülálló *ad hoc* megkonstruált jeleként jön létre” (LOTMAN 1973, 37).

Irodalmi művek értelmezésekor ritkán esik szó arról, hogy egy szöveg (nyomtatásban) miként néz ki, narratív formáknál pedig talán még ritkábban. A szöveg külalakjának vizsgálatával azonban olyan, jórészt hanyagolt, ám elképzelésem szerint lényegi vonás emelhető ki, amely megvilágító lehet az egyes irodalmi formák által képviselt értelmi

tartalom megragadására, és itt a forma valóban érzékelhető értelemben értendő. A jelen alfejezetben a szövegtér fizikai határainak is tekinthető szövegkontúrra, pontosabban az általa hordozott és meglátásom szerint értelmezhető tartalomra kívánok összpontosítani. Lotman mottóként idézett gondolatának vonatkozási terét kitérítve tehát amellett érvelek, hogy a sajátos tartalom, amely jeleként a művészi szöveg létrejön, a szöveg külalakjában látható módon is kiütközik. Sőt, ezen túl, e látható jegyek képszerű minőséget kölcsönöznek a szövegeknek: a saját teremtett világukat jellemző és meghatározó tartalmak egyedi szöveggépet eredményeznek – ahogy megfigyelhető ez Sterne regényeinek szövege esetében is.

Rögzített (írott, nyomtatott) formában egy irodalmi mű a valóságosan érzékelhető térben szemmel látható, grafikus tulajdonságokkal bír, valamint átvitt értelemben és szemmel nem felfogható módon képszerűekkel is; a nyomtatott változatra pillantva első látásra felfoghatók annak kontúrjai, a szöveg olvasásakor pedig feltárul az általa létrehozott fikciós tér.¹³ Bár a jelen esetben a szövegeket közvetítő, nyomtatáshoz használt papír, vagy a vizuális megjelenítéshez szükséges egyéb felület, ahogy Lefebvre is rámutat, jellemzően homogén és szimultán térként azonosítható,¹⁴ magukat a szövegeket nem úgy kezelem, mint sík felületen megjelenő, geometriailag többé-kevésbé meghatározható formákat. Ellenkezőleg, éppen a térbeliség elengedhetetlen lényegi elemeként számon tartott többdimenziós és testszerű jelleget hangsúlyozom esetükben is, azzal a kitételrel, hogy testszerűségük és dimenzionáltságuk felismeréséhez elsősorban nem a szemünket használjuk. Fontos leszögezni továbbá, hogy az irodalmi művek esetében a tér fogalmát annak dinamikus, a benne zajló cselekvések által konstruálódó felfogása alapján alkalmazom, mely egy ponton a lefebvre-i térelméletben is megfogalmazódik.¹⁵

Az irodalmi szövegek térbeli megnyilvánulásuk felől való olvasását egy olyan vetülettel kezdem, amely révén térbeliségük konkrétan érzékelhető, sőt, ha úgy tetszik, akár kézzelfogható, s amely felett talán éppen túlzottan nyilvánvaló mivolta miatt siklik el az olvasó és értelmező figyelem. A szóban forgó vetület a szövegek írott, nyomtatott változatának látható (kül)alakja; más szóval az, ahogy a szövegek papír vagy elektronikus felületen kinéznek. Az irodalmi művek írott formáján Gutenberg előtti időkből a kézzel írt változatokat, a nyomtatás feltalálása óta gyakorlatilag a kéziratok vagy azok másolatai alapján „grafikusan rögzített” (LOTMAN 1973, 55) tipográfiai változatot érthetünk. Elismerhető, hogy a nyomtatás „rá[nk]jerőszakolta saját grafikai nyelvét” (LOTMAN 1973, 59), mindemellett a nyomtatás és nyomdakultúra történetével foglalkozó szakirodalomban¹⁶ foglaltak alapján hasonlúsági kapcsolat tételezhető fel írásművek kéziratos és nyomtatott formái között, abból kiindulva, hogy utóbbi az előbbin alapul. Az írott és/vagy nyomtatott szöveg látható mivolta tagadhatatlan. Ugyanakkor, ha a láthatóság érzékelése a szöveg esetében nem öncélú folyamat, és nem áll meg a láthatóság tényének megállapításánál, hanem szemlélődésbe megy át, a szöveg sajátos külső, alaki megjelenése értelmezhető jellé válik, lévén az is hozzádeka az őt alkotó értelmi elemeknek.¹⁷

A paratextus különböző vetületeit tárgyaló munkájában Gerard Genette Sterne-t úttörő anatómusnak nevezi, aki a könyvet a maga eleven testi valójában boncolgatja (1997, xi), mely meglátás egyszerre utalhat a Sterne-szövegek mindegyikére jellemző, a nyomdattechnikai vívmányokat értelmi hordozóként kínos gonddal beépítő eljárásra, és azokra a kihívásokra, amelyekkel leginkább az elbeszélő hagyománnyal szemben látványosan él. Előbbi példázhatja a különféle tipográfiai jelek, csillagok, mutatóujj, üres, fekete vagy márványos oldal és a gondolatjel kreatív használata, míg utóbbit a *Tristram Shandy* harmadik könyvébe ékelt Előbeszéd, a fölcserélt fejezetszámok vagy az *Érzékeny utazás* rapszodikus terjedelmű fejezetei. Tanulmánya alcímében Genette a paratextuális jegyeket, a címet, fejezetcímeket, előszót, lábjegyzetet olyan szövegelemekként jelöli meg, amelyek esetében az értelmezés már a küszöbre lépett (GENETTE 1997, 7), azaz még nem lépett be a házba; már valamiféle szöveg, ha még nem is a tulajdonképpeni szöveg maga.

A rendkívüli hangsúly miatt, amit Sterne a könyvei tipográfiai megjelenésére és a kiadás folyamatára fektetett (FLINT 2005, 358), mindenképp releváns azt megvizsgálni, hogy mit is láthatunk a küszöbről, ha befelé a szöveg házába tekintünk. A Sterne-szövegek még nem tárgyalt másik meghatározó mestertrópusa, a diribdarab vagy töredék megjelenési formáiról és értelemképző szerepéről lesz szó a továbbiakban, ezúttal nem kizárólag a fikciós térben megvalósuló figuratív vonatkozásban vizsgálva az alakzatot, hanem annak a szöveg érzékelhető megjelenésében ténylegesen kézzelfogható mivoltában. Azaz, kilépünk a szöveg felszínére, és annak szemmel látható, a nyomtatásból és szövegelrendezésből adódó jegyeire fókuszálva kíséreljük meg értelmezni a töredékeség fogalmát.

Félberontott történetkék: élet-írás darabokban

De hadd szedem össze magam s folytatom ez utazást (TS VII. 28. 541).

A *Tristram Shandy* első fejezete alig pár mondat, bár abból az első csaknem fél oldalt tesz ki, s ahogy Patricia Meyer Spacks is utal rá, olyan problémákat tartalmaz sűrített formában, amelyek a regény egészét uralják elejétől a végéig (MEYER SPACKS 2006, 255). Az első fejezet első három mondatának felépítését tekintve azok akár egy folytonosságra, a gondolatok egymást követő természetére, vagy az elbeszélte események rendezett láncára utaló írásmód leképeződéseként is felfoghatók lennének – amíg nem szembesülünk Shandyné asszony „főlöttébb alkalmatlan” kérdésével és férjeura válaszával: „– *Jóságos atyáúr...!* – tört ki atyámból, bár gondja volt rá, hogy mérsékelje hangját. – *Amióta a világ világ, történt-e, hogy férfiembert ilyenkor, ily bődületes kérdéssel szakítson félbe asszony?!?*” (TS I. 1. 9). A benne foglalt történések szempontjából tehát az első fejezet nem mutatkozik koherensnek, s ez tipográfiai jegyein keresztül is megmutatkozik: a szóban forgó testi tevékenységet, Tristram fogantatásának menetét félberontja egy másik, verbális jellegű aktus, s ez a jelenség, azaz a félberontásé, megzavarásé (*interrupt*), amely élettörténetében meghatározó visszatérő elem lesz.

Amit Shandyné asszony tesz „e mesterkedés közben”, az az *in medias res* narrációs fogás szó szerinti értelmében történő végrehajtása, ez esetben azonban ő az élettörök áradásába vág bele – épp közepén. Az első fejezet jelentősége szempontjából tehát az Iser által a regény indulásával kapcsolatban fölvetett kezdet¹⁸ és a Kermode által minden történetmond formára vonatkoztatott és tárgyalt vég problémája az *in medias res*ben egyesül: a közbeékelte kérdéssel a főszereplő élete szempontjából hozzávetőleges kezdetnek tekinthető esemény, a nemzési aktus, szükségszerű folytonossága szakad meg.

Az emberek, mint a költők, belevágnak a közepébe, *in medias res*, amikor megszületnek; meghalni is *in medias res* halnak meg, s ezen időtartamnak értelmet adandó az eredet és a vég közötti fiktív összehangzásokra van szükségük, olyanokra, amelyek életeknek és verseknek adnak jelentést. Úgy képzelik, a Vég majd megváltoztathatatlanul tükrözi közbülső előítéleteiket. Félnak tőle, s amennyire most látjuk, mindig is félték, a Vég a saját haláluk alakzata (KERMODE 1998, 374).

Az élettörténetének kezdetébe közepén belevágó mondat – mely paradox módon épp az életet adó anyától származik, csaknem abortálva az egész folyamat sikerességét – egy az első fejezettel a benne elbeszéltek okán párhuzamba állítható későbbi helyzetben csaknem megismétlődik: ezúttal a Véget képviselve, halál kopogása/köhögése hordozza a dolgok közepébe vágó mozzanatot. A történet félberontása kétszeres ezúttal, hiszen

Tristram épp egy cifra históriáját meséli Eugeniusnak (TS VII. 1. 500), mely egyben részét képezi saját élettörténetének is.¹⁹ Ugyanakkor annak is szemmel látható és kézzelfogható nyomai lesznek a csupán töredékes éltetőerővel megáldott *Homunculus*ból megszületendő gyermek élettörténetében, hogy az első, meghatározó *in medias res* egy testi aktust zúz össze: ahogyan Slop doktor összezúzza Tristram orrát a fogóval, ahogyan az eredetileg apja által szándékolt Trismegistus nevet a Susannah Tristrammá csonkítja, és ahogy az ablak gyerekkorában rácsapódik a leendő férfiasságára.

Az elbeszélés menetét megtörő kitérések, közbeékelt szövegek, a csillaggal jelölt kihagyások következtében az élettörténet a hagyományosan folyamatos közvetítés módszere felől nézve maga is darabossá válik, ez azonban nem jár értelemképző tulajdonságának elvesztésével. Sőt. A korban népszerű, szándékoltan töredékes formákat létrehozó művészi eljárások kontextusában a regény épp lényegi aspektusaiban, azaz történeti és narrációs cselekmény, valamint a retorika szintjén megnyilvánuló fragmentáltsága révén nyit új tereket az értelmezési lehetőségeknek. Ami töredékes, befejezetlenséget sugall, az kiegészítésre is vár:

az író, ki a tisztességtudás és jónevelés határainak ismerője, óvakodik, hogy mindent kieszeljen: nagybecsülésének az olvasó értelme iránt mivel sem adhatja inkább tanújelét, mint hogy barátilag megfelel vele a dolgot, valamennyit az olvasó képzeletére bízva, a többit pedig megtartva magának (TS II. 11. 115).

A rész állítódik tehát az egész helyébe, arra provokálva az olvasót, hogy egészítse ki: a szavak az oldalon színekdochék, az olvasó terjeszti ki őket, és fejezi be töredékességükben is sokatmondó formájukat.²⁰ Bár a töredékesség érzékelhető tényét és különböző megnyilvánulásait a regényben nemritkán értelmezik az élet véletlenszerű, tervezhetetlen természetének, a világ kaotikuságának hordozójaként (HARRIES 1982, 39), vagy az élet diribdarab törmelékeinek, mi több, az életnek mint töredéknek az értelmét megállapítani kívánó emberi erőfeszítések szükségszerű elégtelenségeként (43) tehát a kettő közötti analógia mentén, ezzel párhuzamosan fontos kitérni a töredékes formák, illetve a töredék mint forma történetileg mély gyökerű hagyományára, és az általa tartalmazott potenciális szabadság művészi kreativitást serkentő hatására.²¹

Genette gondolatát alkalmazva, mely szerint Sterne a könyv testének anatómusa, a munkálkodása eredményeképp létrejövő szöveg, Tristram élettörténete vizuális formában konkrétan megnyilvánuló jegyekkel bír, s ennek következtében képes nyomtatott formájában (is) képviselni mindazt, ami benne foglaltatik. Ezen az ösvényen tovább haladva kézenfekvőnek tűnik a feltételezés, hogy a szöveg Tristram életének és gondolatainak megtestesülése. Mivel életrajz, vagyis életírás jellegű a munka, önmagát írja bele,

Az elbeszélés menetét megtörő kitérések, közbeékelt szövegek, a csillaggal jelölt kihagyások következtében az élettörténet a hagyományosan folyamatos közvetítés módszere felől nézve maga is darabossá válik, ez azonban nem jár értelemképző tulajdonságának elvesztésével. Sőt. A korban népszerű, szándékoltan töredékes formákat létrehozó művészi eljárások kontextusában a regény épp lényegi aspektusaiban, azaz történeti és narrációs cselekmény, valamint a retorika szintjén megnyilvánuló fragmentáltsága révén nyit új tereket az értelmezési lehetőségeknek.

a szövege olyanná válik, amilyen ő maga: a felszínen töredékesnek és félberontottnak tűnik, ugyanakkor a felszín alatt működő felismerhető logikai szerveződés okán mégis képes összefüggő egészként funkcionálni.

Tristram a szövegtest létrehozásához a nyelvet használja fel, amely, különösen nyomtatott változatban, egy fehér felületen megjelenve egyrészt már kézzelfogható anyagi minőséggel ruházódik föl (vö. GENETTE, 1997, 7), azaz a szövegre és elemeire átvitt értelemben szövekként is tekinthetünk annak biológiai vonatkozásában,²² másrészt, épp ebből kifolyólag látható, kiterjedéssel bíró entitássá is minősül, s mint olyan, érzékelhető képet mutat magáról: azt, ami az oldalak nyújtotta térben láthatunk.²³ A szövegtest képéből, csakúgy, mint egy ember külsejéből, nem vonható le következtetés mindarra vonatkozóan, amivel ő mint személy a maga teljességében, testi és szellemi mivoltában rendelkezhet, ugyanakkor legalább feltevés szintjén lényegi adalékokkal mégis szolgáltathat, amelyek aztán a szöveg belső terébe jutva igazolódhatnak vagy megdőlhhetnek. A fiziognómiához hasonlatos szövegfelszín értelmező eljárás relevanciáját támogatni látszik az, hogy magában a regényben is sűrű utalásokra lehet bukkanni a testi jegyek és bizonyos képességek összefüggésére. Ha tehát a képet, ami a nyomtatott, vagy más formában vizuális jegyekkel ellátott oldalakon megmutatkozik, Gombrich fogalmával élve minimum képmásnak tekintjük, abban egy a szöveg által „tudott” tartalom felszínén való kiütközését is felismerhetjük.²⁴ Nem szigorúan verbális alapon ugyan, de ez a gondolat párhuzamba állítható a bevezetőben a tudás és elmondás kapcsolatáról és a narráció kognitív funkciójáról mondottakkal.

Nem tartom elfogadhatatlannak azokat az elméleti és kritikai megjegyzéseket, amelyek a *Tristram Shandy* egészében a kor legképlékenyebb és intenzív fejlődésben lévő narratív formájának, a regénynek egyik addigi elődjére sem hasonlító, „különc” változatát (MEYER SPACKS 2006, 254) látják. Ugyanezen különönség alapján tartja Sklovszkij Sterne írását a legtipikusabb regénynek (HALE 2006, 52), azaz épp a forma többi képviselőjétől való markáns különbözősége okán. Az első két könyv megjelenése után változatos megnevezések szerepelnek a műfajra vonatkozóan az ismertetőkben és kritikai kommentárokból, ezek közül Horace Walpole fordulata figyelemre méltó, mely szerint a *Tristram Shandy* „valamiféle regény”.²⁵ A művet azonban saját korában nem azonosítják egyértelműen regényként;²⁶ maga Sterne sem jelöli ezzel a szóval sem a *Shandyt*, sem az *Érzékeny utazást*. Szóhasználatában előbbinél az életírás, -rajz (*life-writing*), illetve élet és vélekedések kifejezést, utóbbinál, ahogy korábban említettem, az útirajzot használja. Sklovszkij hívja fel a figyelmet, talán először a regény kritikai hagyományában, arra az egyedülálló módszerre,²⁷ amely segítségével Sterne a maguk csupasz valójában tárja elénk szövegezési eljárásait (HALE 2006, 34), melyek nyilvánvaló célja az, hogy zavart keltsenek a narratíva rendjében. A magam részéről azonban inkább azokat a megfigyeléseket venném fontolóra Sterne írásművészetére, amelyek a szerző szövegeinek a regényre mint alakuló formára adott reflexív, kommentár jellegű természetét emelik ki, bár, hozzá kell tenni, hogy ezt a funkciót minden korabeli regény betölti, akár hagyományos, akár rendhagyó narrációs eljárás szerint íródik.²⁸ Genette szerint a *Tristram Shandy* a maga ficamaival komoly reflexióra hív fel (általában) a regény poétikájára vonatkozóan (1997, xii), s a korábban idézett Meyer Spacks is megfogalmazza egy ponton, hogy amellett, hogy a shandianus szöveg regényként is ragyogóan működik, egyben lényegi kommentárokat is ad a regényre mint műfajra (2006, 255). A regény műfajának formálódása azonban elválaszthatatlan a korabeli könyvszerkesztési, nyomdatechnikai és könyvkereskedelmi sajátosságoktól, melynek minden lényeges és értelemképzésre felhasználható elemével él Sterne, bármilyen természetű szöveget is hozzon létre. Ahogy Robert Flint hangsúlyozza, a szövegek nyomtatott változata erős kapcsolatot teremt a korabeli regényírók számára műveik és a könyvformátum anyagszerű mivolta között, és Sterne mellett csaknem minden író él a lehetőséggel, hogy kiaknázza a nyomdatechnikai eljárások és

a megjelenés formátumának hatását az olvasás élményére (FLINT 2005, 356). Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy Sterne azon kevesek közé tartozik a korban, ha éppen nem egyedülálló ebből a szempontból (is), akik a végletekig nyújtják-terjesztik a tipográfiai eszközök által nyújtott értelemképző és reflexiós lehetőségek terét.

Sterne-nek a kiadókkal folytatott levelezése nem hagy kétséget a formátum, papírmínőség, betűtípus²⁹ és külalak iránti aprólékos, helyenként a különbségig fokozott igénye felől.³⁰ Az aprólékos figyelem, amit a szövegei nyomtatott változatának szentel, hosszasan bajlódva a korrektúrákkal, egyértelműen alátámasztja, mekkora jelentősége van számára annak, ahogy a szövegei kinéznek, azaz annak az összképnek, amit a szövegei mutatnak magukról. A szövegkép jelentőségét a mű értelmezésében talán még hangsúlyosabbá teszi az, ami a *Tristram Shandy* esetében benne foglaltatik: azaz, élet és gondolatok. Az életírás műfajában Tristram saját létét, annak legapróbb körülményeivel együtt kísérli megszövegezni sorról sorra; ahogy a dikción belül alkalmazott trópusok egy szemléletes, bár szemmel nem látható képsorozattal támasztják alá, vagy épp ellenpontozzák a mondottakat, a megalkotott szöveg nyomtatott változatának a papíron kirajzolódó képe a benne foglaltak immár anyagi minőséggel is fölruházott megtestesüléseként is látható. Azaz, mint könyv a *Tristram Shandy úr élete és gondolatai* külalakjában képviseli, belső terében tartalmazza azt, amiről íródott. Számos szövegtérbeli jelenség ütközik ki a szövegfelszínen is, gondolhatunk itt a gondolatok formálódásával, azok menetének alakulásával, írásbeli rögzítésével összefüggésbe hozható shandiánus gondolatjelekre a maguk egyéni változataival,³¹ az egyes életesemények végkifejletét, lényegi fordulát csillagokkal, vagy hiátussal történő jelzésére, az időrenddel, vagy inkább időrendtelenséggel párhuzamosan megjelenő átugrott, felcserélt fejezetekre,³² nem beszélve olyan máig nem teljesen tisztázott értelmű a képszerű illusztrációkról,³³ mint a harmadik könyv harminchetedik fejezetébe beékelődő márványos oldal, a valamivel egyértelműbb fekete, vagy az özvegy Wadmanné arcképét a képzeletünkre bízó üres oldal (*TS* VI. 494).

A szereplők gondolatainak összetételével – a szó főnévi és igei értelmében egyaránt – az egyes fejezetekben a számos forrásból származó szövegdarabok nyomtatásban is szembetűnő jelenléte állítható kézzelfogható párhuzamba.³⁴ Sterne saját szóhasználatával élve, regényeit „fabrikálja”, melynek jelentéstartalma sugallhat folyamatosságot ’készít, gyárt’ értelemben, de utalhat darabosságra az ’összetákol’-ében. Valóban úgy tűnik, ahogy New is rámutat, hogy Sterne számára az írás létok, a cél szövegek végeérhetetlen, szükségszerű, elkerülhetetlen létrehozása (NEW 2006, 197). A Montaigne-, Rabelais-, Shakespeare-, Swift- és Burton-szövegek maguk is félberontottak lesznek Tristram élet- és gondolatszövegébe helyezve, a saját töredékükkel hozzájárulnak a „főszövegnek” tekinthető életírásnak, ugyanakkor a maguk teljessége szempontjából kiegészítésre is serkentik az olvasót.

A regény kezdetével kapcsolatban volt szó az *in medias res* szó szerinti értelemben vehető jelentőségéről, s ugyanez a lehetőség a végével is együtt jár, ha figyelembe vesszük, hogy egy olyan életrajzi jellegű narratíváról van szó, amelynek írója még él. Ebből következően – halála eseményét kivéve – bárhol is fejezze be Tristram életdarabkájának közreadását, az még mindig élete közepébe vág bele, ha nem is szimmetrikusan. Mindemellett több, konkrétan emberélet végétől tudósító szövegrész tartalmaz az írásmű, melyek közül a Le Fever agóniáját leíró rész a legszemléletesebb tipográfiai szempontból is:

—The blood and spirits of Le Fever, which were waxing cold and slow within him, and were retreating to their last citadel, the heart,—rallied back,—the film forsook his eyes for a moment,—he looked up wistfully in my uncle Toby’s face,—then cast a look upon his boy,—and that ligament, fine as it was,—was never broken.— Nature instantly ebb’d again,—the film returned to its place,—

— the pulse fluttered — stopp'd — went on — throb'd — stopp'd
again — moved — stopp'd — shall I go on? — No (TS 2005, VI. 10.
385).³⁵

Ha számunkra ismeretlen nyelven íródott volna a szöveg, a tipográfiai jegyei akkor is értelmezhetőek lennének és következtethetnénk a meg-megtorpanó ritmusból és az egyre hosszabb szünetjelekből valami lépésről lépésre történő megszakadásának folyamatáról, ha az nem is derülhetne ki belőle, hogy valaki életének utolsó másodperceit beszéli el. Ha abban a szerencsés helyzetben vagyunk, hogy a nyelvet még értjük is, az olvasás folyamata azt is fölfedi, hogy az elbeszélő tartalmat vele párhuzamosan szemmel is követhető vizuális jegyek támasztják alá.

A vég és lezárás gondolata kapcsán az első írásjel, amely valószínűleg a legszokványosabb és leginkább elvárható is, a pont. Mondatok, közlések végét a pont jelzi, fejezetek végén az utolsó szánt mondatot is pont zárja, ahogy egy történet utolsó mondatát is. Bár a *Tristram Shandy* élettörténetének keretében szereplő utolsó fejezet utolsó mondata – illetve az, ami annak tekinthető, ugyanis nincs utána folytatásnak tűnő szöveg –, végén is pont van, sőt, az eredeti 1767. évi kiadásban a rákövetkező sor végén is van egy. Kérdéses, hogy Sterne miért is tartotta szükségesnek a „The END of the NINTH VOLUME.”³⁶ sort még odabiggyeszteni a „bikavadító” história ponttal jelzett vége után. Booth szerint Sterne-nek már az első könyv megírásakor volt koncepciója arról, miként végzi be a történetet (1951, 175), ezzel szemben Keymer számára az utolsó könyv is tartalmaz olyan utalásokat, amikből a folytatás lehetőségére lehet következtetni, de legalábbis arra nem, hogy ezt a könyvet szánta volna Sterne a regény utolsó részének (KEYMER 2004, 390). Bár levelezésében van jele mindkét szándéknak,³⁷ a „The END of the NINTH VOLUME.” záró sor a kilencedik könyv végén úgy tűnik, mégis inkább nyitva kívánta tartani a kaput egy esetleges folytatásnak, különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a korábbi nyolc könyvet is ugyanezzel a logikával zárta, majd a következő könyv újra-indította az életesemények és gondolatok elbeszélését.

A *Tristram Shandy* tipográfiai jegyeinek vizsgálatából az is kiderül, hogy amellet, hogy mennyiségi alapon valóban a pont a leggyakrabban alkalmazott írásjel a mondatok és fejezetek végén, *Tristram* helyenként kerülni látszik a használatát mondatai és fejezetei lezárására; sőt, tulajdonképpen kevés olyan alkalmazható írásjel marad, amellyel ne találkozhatnánk a szöveg különböző egységeinek végén: kérdőjel, felkiáltójel, kettőspont, gondolatjel és ezek kombinációi zárják, azaz, inkább tartják nyitva a gondolatok szabad áramlását. Vagyis, ahogy *Tristram* is fogalmazott korábban, azt a tevékenységét, hogy „mindaddig, míg az elbeszélő a történet vezérfonalánál megmarad, előre-hátra futkározhat rajta, amennyit kedve tartja” (TS V. 25. 400). A félberontottság és lezáratlanság ezáltal pozitívan is értelmezhető jeggé válik: folytatást ígér.

A folytatás kérdése – ami, meg kell jegyezni, nem feltétlenül jelent folytatólagosságot, a *Tristram Shandy* esetében pedig még kevésbé – kapcsán nem mehetünk el szó nélkül a korra jellemző könyvkiadási gyakorlat mellett sem, hiszen számos a nyomtatott szövegekben fölmerülő jelenség ennek köszönheti a létét és természetét. Említést első-sorban a profitorientáltság által motivált és ezért a piac igényeit mindenáron kiszolgálni kívánó kiadói magatartás érdemel, aminek következtében a korabeli írásművek, főként a terjedelmesebb, hosszabb lélegzetűnek szánt munkák – tehát a regények is – nem egyetlen egységként, hanem folytatásokban jelentek meg. A *Tristram Shandy úr élete és gondolatai* kilenc könyve négy kétkötetes és az utolsó, kilencedik könyvet tartalmazó egykötetes sorozatban jelenik meg 1759 és 1767 között. A folytatásokban történő közlés egyik modelljét a korabeli folyóiratok szolgáltatják; Joseph Addison *Spectator* című lapjában maga is kísérletet tesz fikciós önéletrajzi jellegű tartalom közreadására, ahogy fogalmaz: „hogy kinyomtassam magam, ha lehet, mielőtt meghalok”³⁸ (KEYMER 2004,

365). Az Addison és mások által megkísérelt önéletírás ugyanabba a problémába fut, mint Tristramé is: lezáratlansága egyben lezárhatatlanság is, hiszen a szerző-narrátor addig ír, amíg él, s ameddig él, írnia kell. Már csak azért is, mert, idomulva a tapasztalt kiadói szokáshoz, a korabeli olvasó nem a lezárást igényelte egy megkezdett történetben, hanem a folytatást.³⁹

Az életírás műfajának központi erőfeszítése tehát az egyénnek és életeseményeinek valamiféle rendben történő lehetséges megszövegezése. A visszatekintés módszere szerint haladó, ezáltal rendezettebb szekvenciákat alkotó emlékiratokkal szemben azonban az életírás, különösen a tizennyolcadik századi folytatásos kiadások adta lehetőség tükrében, olyan írásformává alakulhatott – Sterne kezében mindenképp –, ami módszerében is idomulni látszik a kijelölt téma természetéhez. Tehát, az idővel egyre növekvő tárgyalandók közvetítéséhez és megjelenítéséhez egy rugalmas és tágítható formát alakít ki (KEYMER 2004, 382). Ennek következtében azonban az éppen íródó élettörténet mindig is a diribdarabosság benyomását kelti, a teljességét nem, hacsak, ahogy a *Tristram Shandy* esetében is látható, az utolsó diribdarab vissza nem vezet oda, ahonnan elindultunk, és ahonnan az egészet beláthatjuk.

Életmorzsák a papíron: töredékesség és tördelés az *Érzékeny utazásban*

A mestertrópusok tárgyalásakor Kenneth Burke úgy érvel, hogy a metafora, a metonímia, a szinekdoché és az ironia a maguk teremtette specifikus eszközökkel járulnak hozzá az igazság(ként felfogott tartalom) felfedéséhez és leírásához (1945, 503), s mindegyik trópus az értelemképző eljárások egy-egy típusát érvényesíti és képviseli: a metafora a perspektívát, a metonímia a redukciót, a szinekdoché a reprezentációt, az ironia pedig a dialektikát (503–516).⁴⁰ A szinekdochéhoz kapcsolt stratégia egyik megvalósulási formája, a *pars pro toto* alapú reprezentáció során a teljességet egy abból származó darabka képviseli, azaz utóbbi azonosítódik előbbivel, vagy ahogy Burke fogalmaz: a makrokozmosz a mikrokozmoszsal (BURKE 1945, 508). Már a *Tristram Shandy* kompozíciós eljárásai kapcsán fölmerült, hogy Sterne szerzőként a szerzés tevékenységét sajátos szószerintiséggel értelmezve számos, mástól származó beazonosítható írásmű részleteit építette be a regény szövegegészébe. Ezek kettős részlet mivoltukban, azaz a regény olyan részeiként, amelyek létező vagy fiktív szövegekből származnak, egyrészt a shandiánus világ lényegi aspektusaira, például a szereplők testi, szellemi adottságaira, vesszőparipáik eredetére és természetére hivatottak asszociatív rávilágítani, másrészt az írás, különösen a regényírás eljárásával összefüggésbe hozható módszerekre reflektálnak. Míg a *Tristram Shandy*-ben szereplő diribdarab elemek viszonya az étellel és írással metaforikusként értelmezhető, azaz olyan perspektívát teremtenek, amelyből az élet és írás valami másként – diribdarabként – látszik, addig az *Érzékeny utazásban* ez a kapcsolat szinekdoché jellegűvé válik, amennyiben utazása közben Yorick olyan helyzetekbe kerül, amelyek során a részekből, kezébe akadó fragmentumokból, vagy néhány elejtett szóból kell kikövetkeztetnie az általa képviselt egészet és annak értelmét.

Elizabeth Harries szerint a Sterne által itt-ott elszórt töredékek az őket befoglaló regények miniatűr változatának is tekinthetők (HARRIES 1982, 35). Állítása annyiban tekinthető relevánsnak, amennyiben elfogadjuk a kérdéses Sterne-írásművek töredékességére vonatkozó konklúziót; ebben az esetben a szövegekben föllelhető bármely töredék az egészében véve töredékes(ként is felfogható) regények kicsinyített másaként látható. Ugyanakkor, ha tisztázzuk a szövegekben föllelhető diribdarabok viszonyának természetét a teljes szöveghez, akkor a fenténél lényegesen árnyaltabb képet kaphatunk a trópusban rejlő reprezentációs lehetőségekről. Jeffrey Williams (1999) korábban már felhasznált komplex narratíva meghatározásához visszatérve a töredékek esetében megállá-

pítandó, hogy a narratív tartalommal, azaz Yorick útjának részét képező eseményekkel, vagy a narráció eljárásával, azaz az útirajz írásának aktusával hozhatók-e összefüggésbe; ezek után lehet tovább indulni annak irányába, hogy rendelhető-e hozzájuk a szinekdochének tulajdonított reprezentációs tartalom, s ha igen, az miként értelmezhető.

Érzelmes utazó érzékeny utazásáról lévén szó, a narratíva tárgyának az utazás közben megtörtént események, az általuk ébresztett érzések, valamint a rájuk adott reflexiók, a belőlük levonható következtetések, tanulságok⁴¹ tekinthetők. A Calais-ban töltött egy óra alatt Yorick és a később Madame de L.-ként megismert hölgy által váltott szavak, gesztusok és azok elbeszélése során többször is felismerhető a rész–egész kapcsolatban álló elemek szerepeltetése.

Ám, hogy arcát felém fordította, a tűz, mely oly elevelné tette válaszát, ellobbant; arcizmai ellankadtak s ismét azt a védtelen, gyászos tekintetet láttam magam előtt, amely kezdetben annyira magára vonta a figyelmemet: a melabú volt maga! Ó, hogy ennyi elevelenség a bánat prédája legyen! Szántam egész lelkemből; s jóllehet egy kerges szív ezt neveltségesnek találná, karjaim közé véve én úgy becéztem volna pirulás nélkül, akár az utca közepén.

Véremnek lüktetése ereimben, ahol ujját ujjamhoz értette, elárulta néki, hogy mi megy végbe bennem. Lesütötte szemét; néhány percnyi hallgatás következett.

Tér- és időbeli történések szintjén összefoglalható módon a fenti jelenetben egy férfi és egy nő marad egyedül néhány percig egymás kezét fogva, és az érintkezés e formájára különbözőképp reagálnak. Az esemény narrációjakor azonban a hangsúly már a nevezett helyzetre adott reflexív tartalom (*knowing*) közvetítésére (*telling*) helyeződik (WHITE 1980, 5) úgy, hogy az érintettek reflexiói egy-egy testrészükre, arcizomra, szemekre, ujjakra, ujjbegyekre, vérerekre közelítve kísérhetők figyelemmel. A hölgy szemei és arca egész lényére vonatkozó információt hordoznak Yorick számára, míg az érzést, ami egész testén és lelkén az adott percekben elhatalmasodott, az ujjá hegyén keresztül is érzékelhető, érintéssel kitapintható (FAIRER 1999, 165) lüktetés tudatja a hölgygel.⁴² Ahogy Lamb is megállapítja: a kezek, szemek, izmok, erek és arcszín nyújtotta érzékelhető részletek Yorickban szavak kimondása nélkül is gondolatokká képződnek (LAMB 1980, 289), s a szánalom és együttérzés a szíven keresztül fogalmazódik meg, az érzések a szív nyelvezetének részei.⁴³

A másik ember „olvasásakor” az érzékelő figyelem átfogó, pásztázó jellegű működés helyett inkább a részletekre történő fókuszálása, majd az egyes részletekből az értelmező által az „összképre” való következtetés az érzékenység korának jellemző gyakorlata. E gyakorlat mellett egy másik, nevezetesen a tárgyak által tárolt, múltban szerzett élmények, valamint a hozzájuk kapcsolódó és általuk hordozott múltbéli életesemények, állapotok emlékezet útján való visszaidézése, részekből történő kikövetkeztetése, rekonstruálása iránti lelkesedés (FAIRER 1999, 168) is jellemzi Yorick viselkedését érzékeny útja során. Két párizsi epizód is szolgálhat példával a tárgyiasult, tárgyakon keresztül közvetítendő élettörténetekre: az egyik „A cukrász”, a másik „A kard” címet viseli. Ezekben az esetekben magukra a tárgyakra nem tekinthetünk szinekdochéként, hiszen sem a Szent Lajos-rend keresztje, sem a cukrászsütemény (*pâté*), sem a kard nem része szigorú értelemben egy nagyobb egésznek; mivel adott élethelyzetekkel és a rájuk jellemző körülményekkel szorosan összefüggenek, tropológiai szempontból inkább szimbolikus természetűek, ugyanakkor egymás után helyezve az általuk képviselt részekből össze tevődik egy addigi élet. Az epizód narrációjából kiderül, hogy Yorick figyelmét megnyire leköti a kereszt és a kosár (*Éu* 119), amiben a sütemények vannak, „kíváncsiságnál nemesebb érzelme[it]” (*Éu* 119) pedig leginkább a két tárgy és az általuk jelképezett, hozzájuk asszociálható múlt és jelenbeli életvitelek látszólagos összeegyeztethetetlen-

sége. Ebben a helyzetben a kettő összefüggésének értelmezése, ezáltal az addigi életút rekonstruálása is segítségre szorul, amit a *chevalier* meg is tesz, „kevés szóval” (*Éu* 119). Az élettörténetet még teljesebbé egy a jövőbe mutató tárgyiasítható darab teszi, amennyiben az életjáradékot tartalmazó királyi iratot tárgynak tekintjük. A három tárgy, a kereszt, a süteményeskosár és az életjáradékot kiutaló irat ily módon a francia tiszt élete három fázisának beszédes darabjai, amelyek összeillesztésével és a hozzájuk kötődő események megismerésével van lehetőség Yorick számára összefüggő élettörténet megalkotására.

Narrációját tekintve a bretagne-i d’E. márki története is egy önmagán túlmutató tárgy, a kardja és az általa jelképezett gondolati tartalom mint központi elem köré szerveződik. Folyamatában és – Yoricktól szokatlan – idő- és ok-okozati rend szerint elbeszélte élettörténetének egyes aspektusaiban és eseményeiben súlyozottan van jelen a töredékesség, valamint egy nagyobb egész egy-egy része által képviselt jelentőségnek.

D’E. márki roppant szilárdsággal küzdött nyomasztó körülményei ellen, megőrizni s megmutatni akarván a világnak kevés töredékét annak, mi őseiről még rámaradt,⁴⁴ ám azok egykori pazarlása következtében mindez felülmúlta erejét. Annyija maradt, hogy életét kényelemben és homályban töltse; (...) nem maradt más hátra – kereskedésre adta fejét.

Bretagne-on kívül Franciaország minden más tartományában ez annyi lett volna, mintha mindörökre elvagdosná ama kiseded fának gyökereit, melynek újra való felvirágzását (...) olyannyira áhította. (...) Rennes-ben Rendek Gyűlése tartatván, a márki két fia kíséretében belépett a tanácsba, s a hercegség régi jussára hivatkozva, melyet jóllehet ritkán vesznek igénybe, mondotta, de azért hatályát nem vesztette: leoldotta kardját (*Éu* 121).

A töredékesség első jelenléte szó szerint és metaforikusan is érthető: a nemesi család múltbeli jelentőségének, feltehetően vagyon, földbirtok s a franciaországi arisztokráciában betöltött szerep tekintetében, már csak egy darabja van meg, a nemesi ház, ismét kettős értelemben, pedig omladozófélben.⁴⁵ „A cukrász” epizódban az említett három tárgyon keresztül történik a katonatiszt élettörténetének kikerekítése, a jelen esetben ez egyetlen tárgyra, a kardra fókuszálva megy végbe. A testtel szoros összefüggésben lévő, rajta viselt tárgy a nemesi lét lényegi velejárója, jelenléte a nemesség hordozója, hiánya pedig értelemszerűen a nemesi mivolt hiányát, megszűnését, elvesztését jelzi. Ott, ahol korábban a nemesség része volt egy egységes identitásnak, hiánya az elvesztését megelőzően egésként megélt élet töredékessé válását és az ehhez az állapothoz köthető érzéseket vonja maga után, míg visszavételekor mindaz, ami töredékes volt, ismét kiegészül. Erre utaló jelek a márkinak a kardja és egyben nemessége átadásakor és visszavételekor mutatott viselkedésében is felismerhetők:

még néhány percig veszteg állt s nézte, hogy a kardot nemzetségének levéltárába viszik; (...) figyelmesen, apróra végignézte a markolattól kezdve, mintha meg akarna bizonyosodni, hogy ugyanaz-é; majd közel a hegyéhez apró rozsdafoltot fedezve fel, közelebb tartotta szeméhez s ahogy föléje hajolt, nekem úgy tetszett, egy könnyecppet ejtett a foltra” (*Éu* 121–122).

A *pars pro toto* szinekdoché értelemképző lehetőségét felhasználó narratíva legsokrétűbb képviselője az *Érzékeny utazás*ban kétségtelenül a párizsi epizódok közül három fejezet, amelyből kettő „A töredék”, egy pedig „A töredék és a bukéta” címet viseli. Sokrétűségét e három epizód annak köszönheti, hogy egyszerre részei a cselekmény tevékenység és narráció alapú vetületeinek,⁴⁶ s nem meglepő módon, dikciójukban is jellemző a diribdarab, töredék jelentéstartalmú szavak használata.

Az önmagában ellentmondásos és ambivalens töredékpoétikai eljárások eredményeképp előálló enigma provokatív és értelmezésre sarkalló erejét már évszázadokkal Sterne előtt fel- és kihasználták a művészetek (HARRIES 1994, 13); e tekintetben ő egy hosszú hagyományhoz csatlakozott, amikor a *Rabelais-i töredék*, a *Tristram Shandy* és az *Érzékeny utazás* írásakor az olvasóban a szövegek töredezettségének és töredékességének érzetét keltő írásmódokat alkalmaz. A kettő között azonban fontos különbséget tenni: előbbi ugyanis a közvetítettek formázását érinti, ahogy történik az a két regényben élet, gondolatok mozzanatszerű, kitérőkkel megszakított, és az utazás spontán módon, pillanatnyi élmények, helyzetek mentén való ábrázolása során, míg utóbbi tartalmát tekintve hiányos. Ahogy a töredékesség különböző, kiszámított, mesterségesen létrehozott változatait áttekintő, körültekintő alapossággal megírt nagyszerű munkájában Elizabeth Harris is rámutat, a kiváltképp az 1750-es évek után elszaporodó töredékszövegek mennyiségi alapon is rávilágítanak a forma episztemológiai jelentőségére, azaz arra az akkortájt általános érvényűnek tekintett tapasztalati tartalomra, hogy a világ az őt megismerni szándékozó számára eredendően összefüggéstelen és kaotikus (1994, 9). Episztemológiai vonatkozása mellett poétikai jelentőségű, ahogy Swift *Horómeséjének* képzeletbeli szerkesztője lábjegyzetben jelöli meg a szándékolt töredékességhez társítható lehetséges okokat.⁴⁷ Ezek között az olvasó mulatságára kialakított töredékesség a korabeli olvasási gyakorlat fontos eljárásra hívja fel a figyelmet. Descargues-Grant ezt pedagógiai jellegű olvasási gyakorlatnak nevezi, mely során a talált kézirat „megrongált” állapotából következő kihagyások az olvasót azok kiegészítésére serkentik (2011, 227).⁴⁸

A Sterne-szövegben szereplő töredék azonban a formához kapcsolt és már említett poétikai és esztétikai funkciók mellett a szerző kreativitásából adódóan egy az ezeken a funkciókon túlmutató, komplex tükröző eljárás részeként is értelmezhető, s ebben az értelemben metanarratív duplikátumként is működik (HUTCHEON 1981, 50–56). Már a *Rabelais-i töredék* is olvasható az írás folyamata és a létrejövő produktum természetére vonatkozó kommentárként: szöveg-egészekből származó hosszabb-rövidebb törmelékekből tevődik össze az önmagában befejezetlen végeredmény, amelyben az egyes részeket az írás aktusának folyamata köti össze. A vaj tárolására használt árkuspapíron lévő „Rabelais-korabeli régi franciaság” (*Éu* 154) kislabilizálása a fentebb említett korabeli olvasási gyakorlatot idézi, s ahogy a vajdarabka Yorick testének nyújt táplálékot, a papírra nyomtatott szöveg elméjének szolgál ugyanúgy.⁴⁹ A rekonstruált történetek, a nemesúré a nótáriuséba beleszöve, töredékességükben szintén a narráció, a történetalkotás mechanizmusára mutatnak rá. Descargues-Grant szerint egy töredék nem pusztán arra szolgálhat, hogy közvetítésével egy korábban megírt szöveget újra egészsé alkosunk, hanem hogy a kiegészítő tevékenység során működésbe hozzuk magát az elbeszélő folyamatot (2011, 241). Abból, hogy az árkuspapíron lévő mindkét történet lezárását tartalmazó oldalak kézen-közön elkevered-

Ahogy a töredékesség különböző, kiszámított, mesterségesen létrehozott változatait áttekintő, körültekintő alapossággal megírt nagyszerű munkájában Elizabeth Harris is rámutat, a kiváltképp az 1750-es évek után elszaporodó töredékszövegek mennyiségi alapon is rávilágítanak a forma episztemológiai jelentőségére, azaz arra az akkortájt általános érvényűnek tekintett tapasztalati tartalomra, hogy a világ az őt megismerni szándékozó számára eredendően összefüggéstelen és kaotikus (1994, 9).

nek, arra lehet következtetni, hogy jelen esetben a fikciós tartalomnak csekélyebb a jelentősége, mint magának a narráció aktusának. A meglévő szövegdarabban jelentőségteljes a történetíró frusztrációja: a „nótárius már égett a vágtyól, hogy belefogjon s harmadszorra mártotta tollát a kalamárisába; az ősz nemesúr pedig kissé jobban odafordulva, tollbamondta történetét (...) amint következik...” (Éu 160). Bár sejthető, hogy van valamiféle végkifejlet, Yorick fordító-szövegalkotó folyamatának azon részét, amely a töredékben foglalt történettel kapcsolatos, megakasztja a többi oldal hiánya, ugyanakkor a töredék történetének elbeszélését összefonva azt La Fleur balsikerű szerelmi kalandjával auktorként visszaveszi saját kezébe. A fejezet utolsó mondata további folytatást ígér, egyben visszavezetve író s olvasót a Yorick utazását közvetítő narrációs folyamathoz.

A *Tristram Shandy* paratextuális jegyeinek tárgyalásakor szóba került a szövegnek a nyomtatás következtében előálló anyagszerű tulajdonsága, valamint a narratív tartalom aspektusainak a szövegfelszínen való kiütkezése. Az *Érzékeny utazás* nyomtatási kontúrja, az egyes fejezetek terjedelme, a fejezetcímek és/vagy alcímek ismétlődése, a kezdő- és záró(?)mondat írásjelek által is hordozott *in medias res*-szerű jellege (a középebe vágva indít, és a mondat közepén fejez be) az olvasó számára látható formában közvetít információt a szövegtérben zajló eseményekről. Mindamelllett, hogy a korabeli útirajzokban a vég nélkülség elfogadott jelenség,⁵⁰ Yorick utazásának története még a kor mércéje szerint is rendhagyó módon ér véget. Az utolsónak tekinthető mondat végén szereplő hiátus⁵¹ lehetséges jelentésére tipográfiai mibenléte (vagyis inkább mibennemléte) több támpontot is adhat. Tekinthető illedelmes hallgatásnak arra vonatkozóan, hogy vajon melyik testrészét is fogta meg Yorick a komornának, bár az adott helyzetet figyelembe véve, nehéz lenne olyan testrészt találni, amiről nyíltan ki lehetne jelenteni, hogy ártatlan érintés. A *Hordómesében* a kézirat hiányos voltára vonatkozó említett lábjegyzetre visszagondolva, nincs kizárva, hogy az olvasó szórakoztatása a cél, a korabeli sorozatorientált kiadási eljárások miatt gyakran fragmentált szövegek olvasásához edződött gyakorlat tükrében pedig nem is számíthat szokatlannak vagy kihívásnak.⁵² A közepén félbemaradó mondat, az *aposiopesis* – Thomas Keymer szerint Sterne kedvenc retorikai alakzata –, azt sugallva, mintha a beszélő nem tudná folytatni mondandóját, épp ezáltal sejteti a ki nem mondott tartalom ambivalens természetét (KEYMER 2005, 390).

Az utolsó szövegelemek által fölvetett értelmezési lehetőségek jellemző módon utaztatják meg az olvasót, nem szűnő mozgást előidézve a lehetséges következtetések és ellenkezőjük között. Ha a legalábbis verbális eszközökkel be nem fejezett mondat okán egy egy- vagy kétértelműen – ironikus módon a kettő most ugyanazt jelenti – nyitott vég mellett döntenénk, a kötetet formálisan lezáró „END OF VOL. II.” (SJ 695) megjegyzés visszamatat abba az irányba, hogy Yorick útjának franciaországi szakasza a komorna megérintésével a maga útján-módján mégis véget és célba ért. Figyelembe véve azonban a Sterne leveleiből négy kötet megírására utaló szándékot, mint a regényhez köthető epitextust (GENETTE 1999, 372–383), újból visszajutunk a szöveg lezáratlanságának és töredékességének gondolatához. (És megint az elejéről.)

Jegyzetek

¹ Laurence Sterne: *Tristram Shandy úr élete és gondolatai*, VI. könyv, 7. fejezet, 440. Ford. Határ Győző. Budapest, Európa Könyvkiadó 1989.

² “[N]arrative might well be considered a solution to a problem of general human concern, namely, the problem of how to translate *knowing* into *telling*” (WHITE 1980, 5).

³ Vö.: Hayden White: The Value of Narrativity in the Representation of Reality (1980) in: *Critical Inquiry* 7,1. sz. 5–27. Louis O. Mink: *Narrative Form as a Cognitive Instrument* (1978) című tanulmányában szintén rámutat a narráció kognitív szerepére, és elemzi, miként képes a történetmondás a kavargó, még rendezetlen élménytartalmat érthető struktúrává szervezni.

⁴ A gondolkodástörténet vicói hagyományát követve Burke négy mestertípust határoz meg: a metaforát, a metonímiát, a színekdochést és az iróniát; hozzáteszi továbbá, hogy számára nem kifejezetten képi tartalmuk és használatuk bír jelentőséggel, hanem az igazság megragadásában és leírásában betöltött közvetítő szerepük. Vö.: Kenneth Burke: *Grammar of Motives* (1945), Appendix D, 503–516.

⁵ Az eredetiben „this Fragment of Life”, szó szerint „e töredék élet”. Laurence Sterne, *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* (szerk.: JÜRGENSMEIER, G. München, 2005, 3).

⁶ A narratív tartalom jelölésére a fikció, a narráció előadásmódjának jelölésére a dikció terminusokat fogom használni a jelen munkában. Ez a terminológia egybeesik a Gerard Genette által a *Fiction et diction* (1991) című értekezésben használt neoarisztotelianus terminológiával, amely egyben Arisztotelész *mimézisz* és *diegézisz* kifejezéseinek újraértelmezésén alapul. Két okból is szándékosan használom ki a ’dikció’ szó jelentéstartalmát (beszéd, szónoklat, kifejezőmód, beszédmodor, stílus, nyelvezet, előadásmód lásd BAKOS 1974, 184). Egyrészt Sterne műveinek retorikai elemzését tervezem, melyben a hangsúly a szövegszervező trópusok jelenlétére és értelemképző szerepére kerül, másrészt arra is tekintettel, hogy a vizsgálat részét képezik Sterne prédikációi is, amelyek tipográfiája nyomtatott kiadásban megkísérli aprólékosan rögzíteni a szóbeli előadásmód lényegi elemeit. A szövegek tipográfiai jegyeire és az élőbeszéd leképezésére tett kísérletre a regények tárgyaláskor is kitérek.

⁷ „[A] hint which I am resolved to follow; – and that is, not to be in a hurry; – but to go on leisurely, writing and publishing two volumes of my life every year” (TS 2005, I. 14. 35). Az angol nyelvű változatnál a kiadás évszámát is megadom, megkülönböztendő a magyartól.

⁸ Az asszonytól született ember élete rövid, tele nyugtalansággal. Kihajt, mint a virág, majd elfonnyad, árnyékként tűnik el, nem marad meg (Jób 14, 1-2).

⁹ *Job’s Account of the Shortness and Troubles of Life, Considered*.

¹⁰ „With how quick a succession do days, months and years pass over our heads? – how truly like a shadow that departeth do they flee away insensibly, and scarce leave an impression in us? – when we endeavour to call them back by reflection, and consider in what manner they have gone, how unable are the best us to give a tolerable account?” (*Sermons I*, 156).

¹¹ „There is something strange in it that life should appear so short in the gross – and yet so long in the detail” (*Sermons II*, 15).

¹² Az angol szövegváltozatban a *morsel*, ’morzsa’ szó szerepel; ennek a jelen részlet szempontjából csupán lexikai jelentősége van, hiszen jelentésében ez is falatnyi élelemre utal.

¹³ Igazat adva Lefebvre-nek, aki a *Production of Space* című munkájában megjegyzi, hogy sokallja az utóbbi időben elszaporodott térfogalmakat, a jelen esetben mégis maradnék a szövegtér fogalmánál, ami, tartalmát tekintve és a későbbiekben kifejtendők alapján, túlmegy azon a szintén Lefebvre által adott általános „irodalmi tér” (literary space) meghatározáson, miszerint az egy adott szerző vagy művész által teremtett világot jelöl. Vö. „we are forever hearing of (...) literary »spaces«; the term is used much as one might speak of a particular writer’s or artist’s »world«” (LEFEBVRE 1991, 8).

¹⁴ „This modern space has an analogical affinity with the space of the philosophical, and more specifically the Cartesian tradition. Unfortunately it is also the space of blank sheets of paper, drawing-boards, plans, sections, elevations, scalemodels, geometrical projections, and the like” (LEFEBVRE 1991, 200).

¹⁵ „Space [is] not only to be »read« but [is] also to be constructed” (LEFEBVRE 1991, 7). A gondolat kiterjedtebb kidolgozást az 1970-es évek végén és az 1980-as évek elején megjelenő tapasztalati és gyakorlati perspektívát alkalmazó tértudományi szakírásokban, például Yi-Fu Tuan *Place and Space. The Perspective of Experience* (1977) és Michel de Certeau *The Practice of Everyday Life* (1984) című munkájában kap.

¹⁶ Kidolgozott képet nyújt az egyes nyomdatechnikai és szedési mintákról és történeti háttérükről Joseph A. Dane *Out of Sorts. On Typography and Print Culture* (2001) című munkája. A tipográfiai kutatások egyik alapműve Elizabeth Eisenstein *The Printing Press as an Agent of Change* 1979-ben kiadott kétkötetes áttekintése. Az elektronikus források közül szintén igen tartalmas összeállítás található az írásbeliség és a szövegtypográfia történetéről az alábbi linken: <http://www.historyofinformation.com/expanded.php?category=Printing+%2F+Typography>.

¹⁷ „A művészi szöveg [...] bonyolult felépítésű értelem. Összes elemei értelmi elemek” (LOTMAN 1973, 21).

¹⁸ „Where does one begin the beginning?” (ISER 1988, 6).

¹⁹ Bobby Shandy élete szintén félberontott történet, bár halálának tényénél sokkal többel nem járul hozzá a történehez. Ugyanakkor – paradox módon – épp az ő halálát jelöli ki saját élettörténete kiindulópontjával; ahogy Iser fogalmaz: Bobby halála Tristram történetét a lehetőségek sokaságává robbantotta (ISER 1988, 8).

²⁰ „[T]he words on the page are synecdoches, the (...) reader expands and »finishes« their suggestive, unfinished forms” (HARRIES 1982, 38).

²¹ *The Unfinished Manner* (1994) című, a töredék hagyományának alapos és értő áttekintését nyújtó esszégyűjteményében Harries is kitér a Sterne által több tekintetben is mintaként tisztelt és követett Rabelais és Cervantes hasonló eljárásaira (vö. 9–13).

²² Vö. „Implicit in the use of these techniques is the recognition that language is material” (FANNING 2009, 129).

²³ „[W]e must read Sterne’s print both as text of mimetic verbal referents and as non-verbal object that communicates by means of its manipulation of the space on the page” (FANNING 2002, 180).

²⁴ A minimum képmást Gombrich konceptuális kategóriaként tartja számon, mely a reprezentációnak az a módja, „ami többé-kevésbé közös a gyermekrajzokban, a primitív és primitívizáló művészet különböző formáiban [...] a gyerek (és a primitív ember) nem azt rajzolja, amit »lát«, hanem amit »tud«” (Gombrich 2003, 32–33).

²⁵ „[W]hat I cannot help calling a very insipid and tedious performance: it is a kind of novel called, *The Life and Opinions of Tristram Shandy*” (HOWES 2002, 55).

²⁶ Ennek oka abban is gyökerezik, hogy a szó csupán a század végén állandóan műfaj jelölő minőségében az angol nyelvben, addig a románc, história, történet szavakkal jelölik a ma már regénynek tekintett írásokat.

²⁷ Bár Sklovszkij formalista szemléletű kritikája érdemben nem foglalkozik a tárgyalt irodalmi művek történeti vagy kulturális kontextusával, tekintve hogy attól független entitásnak tekinti őket, Sterne írói eljárására vonatkozó megállapításait nehéz a regény, legalábbis az angol regény mint hangsúlyozhatóan kultúraspecifikus jelenség poétikájától különválasztani. Már a műfaj neve okán sem, hiszen az angol *novel* (újszerű) szó önmagában is egyértelműen jelöli, hogy az epikus műnem addig ismert megnyilvánulásaitól eltérő, az adott korszak kultúrájában gyökerező, annak vetületeire reflektáló irodalmi közlésformáról van szó.

²⁸ Ebből következően a jelen esetben nem alkalmazom a metafikció vagy metanarratíva terminusokat, mert nem a narrációs eljárásokra való reflektálás taglalása a célom a *Tristram Shandy* kapcsán, hanem Sterne szöveg- és könyvalkotó eljárása egészének a regény mint a narratív attitűd adott korban megnyilvánuló formájához, formálódásához való viszonya.

²⁹ Előnyben részesítette és külön kérte a kiadótól a Caslon Pica betűtípus használatát, amit elsősorban versek nyomtatásához használtak. Bár nem ugyanaz a két betűtípus, a Word-ben elérhetőek közül az old English text hasonlít rá valamelyest. Ez a betűtípus a maga rendhagyó formáival a korabeli nyomtatási eszközök adta lehetőségeket figyelembe véve is nehezen kezelhetőnek számított nyomdász és olvasó számára egyaránt. „Notice how these pages vibrate with life, their ever-surprising layout furthered by the fact that the text is hand-set in a letter which refuses to yield straight and uniform lines” (DE VOOGD 2006, 117).

³⁰ From the very beginning Sterne devoted almost excessive attention to matters of typographical detail. His letters to his publishers attest to his demands regarding format, quality of paper, type and layout (DE VOOGD 2006, 109).

³¹ A változatosságot a gondolatjelek eltérő hossza jelenti. De Voogd megfigyelése szerint a hetedik könyvtől fogva a hosszabb gondolatjel használata a vessző vagy a pont helyett egyre gyakorabb (2006, 116).

³² Ahogy de Voogd fogalmaz, a *Tristram Shandyben* tanúi lehetünk, amint az időben létező írás egy térben létező könyvben megy végbe (In a word, in *Tristram Shandy* we witness the writing in time in a book in space, 118).

³³ Vö. GENETTE 1997, 7.

³⁴ Ugyanezt az eljárást Sterne már alkalmazza egyik korábbi munkájában, a *Rabelaisian Fragmentben*, amit többen, például Melwyn New is, a *Tristram Shandy* előképének tartanak.

³⁵ „Ám a természet beröi rohamosan apadtak: szemére visszatért a fátyolos homály, érverése akadozott, meg-megállt, meg-megindult, megdobbant, megtorpant, rebbsent-megállt ... mondjak-é többet? Nem folytatom” (*TS* VI.10.449). Mint látszik, az eredeti, Becket and Dehondt kiadója által 1762-ben megjelentetett angol szövegen alapuló kiadásban a magyartól eltérő, lényegesen hangsúlyosabb tipográfiai jegyek figyelhetők meg.

³⁶ A kilencedik könyv vége / Vége a kilencedik könyvnek. Ez a sor nem szerepel a magyar fordításban.

³⁷ 1766 júliusában egy levél szerint azt tervezi, hogy az *Érzékeny utazás* négy könyve után újult erővel folytatja a *Tristram Shandyt*, 1767 januárjában szintén a tizedik könyv tervét említi, míg Ralph Griffiths, a *Monthly Review* szerkesztője egy barátjának 1767 szeptemberében már azt írja, hogy nem lesz több folytatása a *Tristram Shandynek* (BOOTH 1951, 174–175).

³⁸ „[T]o print my self out, if possible, before I die.”

³⁹ „[T]his tendency encouraged readers to look for continuation more than resolution in the novels they consumed” (HUNTER 1997, 282).

⁴⁰ A jelen munka szempontjából nem látom indokoltnak kitérni az egyes trópusok meghatározásának részletbeli különbségeire, vagy a kategorizálásuk kapcsán az elméleti szakirodalomban az elmúlt évtizedekben fölmerült vitákra. Ezek nagy többsége az ironia jelenségének értelmezésekor generálódott, és bár roppant izgalmasnak tartom a témát, ezt a retorikai eljárást nem érintem Sterne tárgyalásakor, tekintve hogy a jelen gondolatmenetbe nem illeszkedik, alapos kifejtése pedig egy hasonló – ha nem nagyobb – terjedelmű önálló művet igényelne.

⁴¹ Azaz, *sentiment*-ek, annak érzelmi és erkölcsi jellegű vonatkozásában.

⁴² Az idézetben szereplő szív szintén *pars pro toto* szinekdoché; a tizennyolcadik századi gondolkodástörténet egyik meghatározó változását, a locke-i empirizmusból az érzékenység irányába történő haladás, a korszak szövegeiben a fej irányából a szív felé történő mozgás trópusaiban is utolérhető (vö. BELL 2000, 1–52). A két testrészt a gondolatok képződési helyének megjelölésén túl azok tartalmi vonatkozását is reprezentálja. A szív az a hely, ahol az érzés gondolattá válik és a gondolat érzés alakjában jelenik meg („feeling turns into idea and idea takes shape as feeling” (LAMB 1980, 301).

⁴³ „[I]n a sentimental age, an era in which language is fundamentally altered in its perceived relationship with reality (...) when the »language of the heart« has become the measure of man” (NEW 1988, 1036–1037). Ugyanakkor Yorick az egyes, kivétel nélkül nőkkel való kommunikációját leíró epizódban saját testi megnyilvánulásainak és reakcióinak részletes leírásán keresztül lényegesen többet implikál a szívhez asszociált érzéseknél és gondolatoknál. Ahogy Lamb találóan fogalmaz, Yorick érzései és

szavai, ahogy Tristraméi is, a fej és a nemi szerv között lokalizálhatók (LAMB 1980, 286).

⁴⁴ „[W]ishing to preserve, and still shew to the world some little fragments of what his ancestors had been” (SJ 658–659).

⁴⁵ „WHEN states and empires have their periods of declension, and feel in their turns what distress and poverty is—I stop not to tell the causes which gradually brought the house d'E * * * * in Britany into decay” (SJ 658).

⁴⁶ „[T]he fragment itself supplying at once a plot and metanarrative with Yorick playing the part of the reader” (DESCARGUES-GRANT 2011, 224).

⁴⁷ HARRIES 1994, 28.

⁴⁸ „Compared with fully developed narratives, fragments are aleatory expressions. They are chance pieces, rescued by their readers from oblivion and from the destructiveness of time” (DESCARGUES-GRANT 2011, 241).

⁴⁹ „The complex idea of corruption in the shape of degraded matter, and the simpler one of food are indeed two underlying metaphors that seem inseparable from the motif of the fragment for Pope, and even for Shakespeare” (DESCARGUES-GRANT 2011, 224).

⁵⁰ „Travel books almost never have or need a sense of closure (...) journeys just end” (BOHLS 2005, 99).

⁵¹ „So that when I stretch'd out my hand, I caught hold of the *Fille de Chambre's* ” (SJ 695) A magyar fordításban a - - - tipográfiai megoldás található.

⁵² „[I]n this early phase of serial publication [the text] would be divided to suit the need of production, not reception, so that the subscriber's weekly or monthly purchase would be simply a fascicule of so many sheets, utterly lacking the integrity of a Homerick book, and often beginning or ending in mid-sentence” (KEYMER 2004, 282).

Irodalomelmélet

BURKE, Kenneth (1969): *Grammar of Motives*. University of California Press, Berkeley, LA, & London

GENETTE, Gerard (1972): *Narrative Discourse*. An Essay in Method. Ford. LEWIN, Jane E. (1980), Cornell University Press, Ithaca & London

GENETTE, Gerard (1991): *Fiction and Diction*. Ford. Catherine Porter. (1993) Cornell University Press, Ithaca & London

GENETTE, Gerard (1987): *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Ford. Jane E. Lewin (1999), Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511549373](https://doi.org/10.1017/cbo9780511549373)

HALES, Dorothy J. (szerk., 2006): *The Novel. An Anthology of Criticism and Theory 1900–2000*. Wiley Blackwell Publishing, Oxford

HUTCHEON, Linda (1981): *Narcissistic Narrative. The Metafictional Paradox*. Wilfrid Laurier University Press, Waterloo, Ontario

ISER, Wolfgang (1988): *Laurence Sterne Tristram Shandy*. Ford. WILSON, David H. és STERN, J. P. (sorozatszerk.) *Landmarks in World Literature*. Cambridge University Press, Cambridge

KERMODE, Frank (1967): *The Sense of an Ending. Studies in the Theory of Fiction*. Oxford University Press, Oxford

- MITCHELL, William J. T. (szerk., 1981): *On Narrative*. Chicago, University of Chicago Press Journals
- WHITE, Hayden (1975): *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore & London
- WHITE, Hayden (1980): The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In: Mitchell, W. J. T. (szerk., 1981): *On Narrative*. Chicago, University of Chicago Press Journals, 1–23.
- WHITE, Hayden (1986): *Tropics of Discourse*. Essays in Cultural Criticism. The Johns Hopkins University Press, Baltimore & London
- WHITE, Hayden (1987): *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore & London
- WILLIAMS, Jeffrey, J. (1999): *Theory and the Novel. Narrative Reflexivity in the British Tradition*. Cambridge University Press, Cambridge
- Irodalomtörténet
- BLOOM, Harold (szerk., 2004): *The Eighteenth-Century English Novel*. (Bloom's Period Studies) Chelsea House Publishers, Philadelphia
- BOOTH, Wayne, C. (1951): Did Sterne Complete „*Tristram Shandy*”? *Modern Philology* 48. 3. sz. 172–183. DOI: [10.1086/388876](https://doi.org/10.1086/388876)
- DESCARGUES-GRANT, Madeleine (2011): Sterne and the Miracle of the Fragment. In: GERARD, W. B. – DEREK, E. (szerk.) *Swiftly Sternward: Essays on Laurence Sterne and His Times in Honour of Melwyn New*. 223–244.
- DE VOOGD, Peter J. (2009): Sterne and Visual Culture. In: KEYMER, T. (szerk.) *The Cambridge Companion to Laurence Sterne*. Cambridge University Press, Cambridge, 142–159. DOI: [10.1017/ccol9780521849722](https://doi.org/10.1017/ccol9780521849722)
- FANNING, Christopher (1998): On Sterne's Page: Spatial Layout, Spatial Form, and Social Spaces in *Tristram Shandy*. In: WALSH, M. (szerk., 2002): *Laurence Sterne*. Longman, London & New York, 178–200. DOI: [10.4324/9781315839196](https://doi.org/10.4324/9781315839196)
- FANNING, Christopher (2009): Sterne and Print Culture. In: KEYMER, T. (szerk.) *The Cambridge Companion to Laurence Sterne*. Cambridge University Press, Cambridge, 125–141. DOI: [10.1017/ccol9780521849722](https://doi.org/10.1017/ccol9780521849722)
- FLINT, Christopher (2005): The Eighteenth-Century Novel and Print Culture: A Proposed Modesty. In: Backscheider P. R. & Ingrassia, C. (szerk. 2005) *A Companion to the Eighteenth-Century English Novel and Culture*. Blackwell, Oxford, 343–364. DOI: [10.1002/9780470996232.ch17](https://doi.org/10.1002/9780470996232.ch17)
- FLYNN, Carol Houlihan (1991): Running Out of Matter: The Body Exercised in Eighteenth-Century Fiction. In: WALSH, M. (szerk. 2002) *Laurence Sterne*. Longman, London, 112–118. DOI: [10.4324/9781315839196](https://doi.org/10.4324/9781315839196)
- HARRIES, Elizabeth, W. (1982): Sterne's Novels: Gathering Up the Fragments. *English Literary History (ELH)* 49. 35–49. DOI: [10.2307/2872880](https://doi.org/10.2307/2872880)
- HARRIES, Elizabeth, W. (1994): *The Unfinished Manner. Essays on the Fragment in the Later Eighteenth Century*. The University Press of Virginia, Charlottesville & London
- HOWES, Alan B. (szerk., 2002): *Laurence Sterne: The Critical Heritage*. London: Routledge,
- HUNTER, J. Paul (1997): Serious Reflections on Further Adventures: Resistance to Closure in Eighteenth-Century English Novels. In: Albert J. Rivero (szerk.): *Augustan Subjects. Essays in Honour of Martin C. Battestin*. University of Delaware Press, Newark 276–294.
- KEYMER, Thomas (2002): Serializing a Self. In: BLOOM, H. (szerk., 2004) *The Eighteenth-Century English Novel*. (Bloom's Period Studies) Chelsea House Publishers, Philadelphia, 365–398.
- KEYMER, Thomas (2006): Sterne and the New Species of Writing. In: KEYMER, T. (szerk.) *Laurence Sterne's Tristram Shandy (A Casebook)*. Oxford University Press, Oxford, 50–75
- KEYMER, Thomas, (szerk., 2006): *Laurence Sterne's Tristram Shandy. (A Casebook)* Oxford University Press, Oxford
- KEYMER, Thomas (szerk., 2009): *The Cambridge Companion to Laurence Sterne*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/ccol9780521849722](https://doi.org/10.1017/ccol9780521849722)
- KEYMER, Thomas (2009): *A Sentimental Journey* and the Failure of Feeling. In: KEYMER, T. (szerk.) *The Cambridge Companion to Laurence Sterne*. Cambridge University Press, Cambridge, 79–94. DOI: [10.1017/ccol9780521849722.007](https://doi.org/10.1017/ccol9780521849722.007)
- LAMB, Jonathan (1981): The Comic Sublime and Sterne's Fiction. In: BLOOM, H. (szerk., 2004): *The Eighteenth-Century English Novel*. (Bloom's Period Studies) Chelsea House Publishers, Philadelphia
- LAMB, Jonathan (1980): Language and Hartleian Associationism. In: *Eighteenth-Century Studies*, 13, 3 (Spring, 1980), 285–312. DOI: [10.2307/2737986](https://doi.org/10.2307/2737986)
- MEYER SPACKS, Patricia (2006): *Novel Beginnings. Experiments in Eighteenth-Century English Fiction*. Yale University Press, New Haven & London, DOI: [10.12987/yale/9780300110319.001.0001](https://doi.org/10.12987/yale/9780300110319.001.0001)
- NEW, Melwyn (2009): Sterne and the Modernist Moment. In: KEYMER, T. (szerk.) *The Cambridge Companion to Laurence Sterne*. Cambridge University Press, Cambridge, 160–173. DOI: [10.1017/ccol9780521849722.012](https://doi.org/10.1017/ccol9780521849722.012)

PARNELL, Tim (2009). The Sermons of Mr. Yorick: the commonplace and the rhetoric of the heart. In: KEYMER, T. (szerk.) *The Cambridge Companion to Laurence Sterne*. Cambridge University Press, Cambridge, 64–78. DOI: [10.1017/ccol9780521849722.006](https://doi.org/10.1017/ccol9780521849722.006)

WALSH, Marcus (2002): *Laurence Sterne*. Longman, London. DOI: [10.4324/9781315839196](https://doi.org/10.4324/9781315839196)

Szövegforrások

STERNE, Laurence. *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*. (2005) szerk.: Günther Jürgensmeier, Munich

STERNE, Laurence. *Tristram Shandy úr élete és gondolatai*. Ford. HATÁR Győző, Budapest: Európa Könyvkiadó, 1989

STERNE, Laurence. *The Sermons of Mr. Yorick. Vol. I*. Printed in London, MDCCLLV

STERNE, Laurence. *The Sermons of Mr. Yorick. Vol. II*. Printed in London, MDCCLLV

STERNE, Laurence. *A Sentimental Journey through France and Italy*. (2005) szerk.: Günther Jürgensmeier, Munich

STERNE, Laurence: *Érzékeny utazás*. Ford. Határ Győző, Budapest: Édesvíz Kiadó, 1997

Szent Biblia. Ford. Károli Gáspár, Budapest: Magyar Bibliatársulat, 1999

Kézikönyvek

BAKOS, Ferenc (1974): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Kossuth Könyvkiadó, Budapest

VARGA Zsigmond J. (1992): *Görög–magyar szótár. Az Újszövetség irataihoz*. Magyar Bibliatanács Református Zsinat Sajtóosztálya, Budapest

Elektronikus források

Szent Biblia. RUF <http://abibliamindenkie.hu/>

Mire taníthat a halál?

A halál nevelésfilozófiai megközelítéséről

„Aki megtanítaná az embereket meghalni – élni tanítaná meg őket.”

Michel de Montaigne

Bár mindenkinek van halottja, és mindenki tudja, hogy egyszer ő is eltávozik az élők sorából, mégsem beszélünk „direktbe” magáról a halálról. Többnyire hallgatunk róla, mintha szégyellnénk. Ha csak lehet, nagy ívben elkerüljük ezt a témát. Mindenesetre ózdkodunk és félünk tőle. A pedagógia tudománya és a gyakorlati pedagógia – sajnos – egyaránt úgy tesz, mintha ez ügyben nem lenne semmi különösebb mondanivalója, konkrét feladata. Úgy vélem, föltöbb kényelmes vagy inkább gyáva álláspont ez, a felelős gondolkodás és élni tudás nem fogadja, fogadhatja el a közömbös hozzáállást. És hasonlóképpen: a pedagógiának is illik szakítani a negligáló magatartással. A halálproblematika és a pedagógia kapcsolatának kérdését mindenképpen indokolt feltennünk, és találnunk kell rá valamilyen választ.

Tudjuk-tapasztaljuk, a halál-téma felmerülése, kezelése gyermekkorban még elhanyagolható mértékű, legalábbis nem számottevő feladat (legfőljebb a gyermeki létezésnek csak időnként és járulékosan előtérbe lépő része lehet az). Az emberi élet egésze szempontjából viszont már egyáltalán nem mindegy, hogy milyen mélyen és jelentőséggel közelítünk hozzá. Számomra nyilvánvaló, a pedagógia eddig vajmi keveset tett annak érdekében, hogy megtudjuk, megértsük, valójában mit jelent (mit kell, hogy jelentsen) a halál az emberi létezés számára. A pedagógia tudománya tesz ugyan néhány kísérletet a téma megközelítésére, mindez azonban nem tűnik elegendőnek, és ami még fontosabb kritika: nem tud kellő hatással bírni. Nem túlzás az állítás, hogy tudniillik a *pedagógia mindmáig adós a személyiségformálás és a halálproblematika összefüggéseinek kidolgozásával*. Nem beszélve arról, hogy a mindenki számára meggyőző és egyöntetűen elfogadott válaszok megragadásától manapság módfelett távol állunk. Olykor-olykor még a szükségképpen adódó kérdések megfogalmazásáig sem jutunk el.

Kétségtelen, a halálról mint össze nem téveszthető jelenségről, mondhatni banális dologról, mindennapos tapasztalati tényről sokan és sokféle szaktudományos megközelítéssel foglalkoznak. Közismert például a pszichológia, a biológia, az orvostudomány, a tanatológia, a szociológia érdeklődése, a hospice-szolgálat jótékony hatása, továbbá az is közismert tény, hogy sokan kedvelik a különféle művészeti feldolgozásokat (pl. szépirodalmi, képző- és zeneművészeti alkotásokat), amelyek a haláltémával foglalkoznak. Nyilvánvaló, filozófusok is szép számban vizsgálódnak erről, noha a szélesebb közvélemény már nem oly arányban ismeri a filozófiai megállapításokat, mint mondjuk a pszichológia idevágó legfontosabb szaktudományos tanulságait. Ugyanakkor bántóan szerény, számomra pedig érthetetlen és elfogadhatatlan mértékű a témával kapcsolatos

pedagógiai jellegű kutatás, illetőleg gyakran tapasztalhatjuk a gyakorlati nevelőmunka tehetetlenségét vagy tétovaságát a halál-jelenség kezelésében.

Jól tudom, kutatási fázisokat képtelenség átugrani, legalábbis büntetlenül aligha lehet megúszni. Ezért az alábbi tanulmányban sem fogalmazhatok merészebb célokat. Mindössze arra tudok és kívánok koncentrálni, hogy némi pedagógiai, pontosabban nevelésfilozófiai természetű kitekintést tegyek. Első pillanatra is szóba jöhető filozófiai gondolatokat, továbbá írói felismeréseket próbálok előtérbe állítani (ez utóbbival kapcsolatban hadd utaljak ama meggyőződésekre, hogy tudniillik a klasszikus művész mint a „lélek mérnöke”, az emberi lélek olyan mély bugyraiba tud behatolni, ahová a tudós és a filozófus már képtelen – ha pedig ez így van, akkor a szaktudós és/vagy a filozófus miért is szegyejlén, ha támaszkodik vizsgálódásában művészi meglátásokra), illetőleg valamiféle egységes rendszerbe illeszteni. Immár azzal a céllal, hogy hozzájáruljak a haláltéma – később kimunkálendő – pedagógiai és nevelésfilozófiai sajátosságainak elvi megalapozásához.

*

Ha valaki értetlenül állna ama kérdés előtt, vagy erőszakoltnak tartaná azt (tudniillik hogyan „jön össze” a pedagógia és a haláltéma, pontosabban hol és miben ragadható meg a pedagógiai tartalom a halállal kapcsolatban?), annak csattanós válaszként Csejtei Dezső, filozófus, egyik hajszálpontos gondolatát tudnám ajánlani. Ezúttal egy rövid lélegzetű, ám annál mélyebb tartalmú cikkéről van szó. Már az írás címe is sokatmondó: „A nagy tanítómester” (így nevezi meg a halált). Gondolatmenete Kierkegaard és Heidegger nyomvonalán halad, mégis jól követhető mindenki számára. Csejtei „nagy tanítómester”-ként értelmezi a halált, ám csöppet sem a szokványos pedagógiai értelemben. Nem a „bevett”, a mindennapokban használt célt és módszert alkalmazza. Azaz nem átadja a tananyagot, mintegy kívülről, a katedra magasságával és biztonságával felvértezve, hanem inkább „arra ösztönzi a tanulót, hogy önmaga leljen rá az emberi elmúlás komoly elgondolására” (Csejtei, 2015, 8. o.). Ez a „komoly” kifejezés nem pusztán egyszerű jelző, tünékeny társalgási állapot megfelelője, hanem egy mély (talán az emberi lét legmélyebb) tartalmat magába szívó, úgynevezett ontológiai léttudat és -érzet, amely mindenki számára egyformán nehéz, egyszeri és megismételhetetlen (éppen úgy, mint minden ember élete), továbbá módfelett éberré, tudatosá és felelőssé is tudja tenni az embert. Abban az értelemben, hogy az ember saját halála előtti „éveit életértékekkel képes felruházni. Vagyis a halál – paradox módon – sajátos tanítómesterként tűnik fel, amely bizony „az élni tanulás és az élni tudás felé mutat” (uo.). A „komolyság” fenti felfogása már természetes módon, önmagából adódóan veti fel a pedagógia illetékességét. Ha a halál valamifajta tanítómester, nyomban kérdezhetjük: és vajon mire tanít(hat) ez a jelenség? Ha pedig elfogadjuk azt a – több filozófus és művész által már régóta hangoztatott – megfigyelést, mely szerint nem annyira a halálfogalom szabatos definiálása a fontos, hanem az a kérdés, hogy *mi a halálhoz való emberi viszonyulás, magatartás*, akkor a tanítási vonatkozás mellett *neveléssel* kapcsolatos tartalmakat, hatásokat is látnunk kell. Mindez csak erősíti a pedagógia szerepét. Nincs bizonyíték, amely indokolná a pedagógia és a nevelésfilozófia száműzetését a halálkutatásból.

Nádas Péter meglátása helyénvaló: „Sok ember sokfélét tud, (...) erről az egy dologról (a halálról – K. S.) még sincs senkinek tudása” (Nádas, 2007, 6. o.). Valóban nem lehet róla tudásunk, annál az egyszerű oknál fogva, hogy onnan még senki nem jött vissza. A halál ugyanis „visszafordíthatatlan esemény” (Bitó, 2007, 100. o.). Talán ezért is jut Márai Sándor arra a következtetésre, hogy „A halál nem probléma. A meghalás igen” (Márai, 1999, 174. o.). Persze ez a „meghalás” mint a halálhoz vezető út, nem akármilyen folyamat: tele súlyos kérdőjellel, rejtéllyel, misztériummal, az ember fizikai létezését, szellemi erejét és lelki világát egyaránt kemény próbatétel elé állító dilemmával. Az

alábbiakban ezek közül négy olyan – filozófiai és nevelésfilozófiai természetű – problémát kívánok kiemelni, majd mintegy első nekifutásra „körbejárni”, amelyek, reményeim szerint, fontos tanulsággal szolgálhatnak a pedagógiai kutatások és a gyakorló pedagógia számára.

a) *A sírversek bölcsessége*

Sokan ismernek sok olyan sírverset, amelyek nem annyira a halálról, mint inkább az életről szólnak – általában tömör, jól érthető és megjegyezhető formákba öntve. Sírverset nemcsak azért idézünk, illetőleg vésetünk fel egy sírtáblára, hogy kifejezzük tiszteletünket az elhunyt hozzátartozóknak, és emlékezzünk rá, hanem az életbölcsesség miatt is, amely egyébiránt már a mi, tehát az élők számára tud valamilyen elvi fogódzóval, meg-szívlelendő tanulsággal szolgálni. A gazdag választékból hadd emeljem ki ezúttal a legnagyobb magyar, Széchenyi István családi kriptájának kökeretes bejárata fölött olvasható rövid sírverset: „Voltunk, mint ti, és lesztek, mint mi: por és hamu” (*Széchenyi-kripta*).

A latin eredetű, ismeretlen szerzőtől származó mondás mély igazságot fogalmaz meg, amelyet viszont nem minden halandó ember ismer, vagy még inkább nem mindenki ismer el. Mert miről is van szó? A jelentése egyértelmű: mindennapi tapasztalati tényről, létezési faktumról beszélhetünk, jelesül: „ha egyszer megszületünk, akkor valamikor meg is fogunk halni”. Nincs kibúvó, azaz a létezés eme törvénye alól senki fia nem vonhatja ki magát. Ezt az igazságot mindnyájan tudjuk, értjük, és általában el is fogadjuk. Viszont konkrétan, pontosan a saját lehetséges halálunk vonatkozásában már nem ilyen egyszerű a dolog: értetlenkedünk, idegenkedünk, és vonakodunk elfogadni. Mintha ránk már nem vonatkozna! Kezdünk úgy viselkedni, mintha semmi közünk nem lenne saját halálunkhoz. Mentalitás kérdése ez, amelynek lesz egy „puha” és tünékeny változata, végső soron veszélytelen formája, illetőleg egy durva, erőszakolt, nagyon is veszélyes következménye.

Az előző annyit jelent, hogy elhessegetem magamtól saját halálom gondolatát, nem gondolok rá, és nem beszélek róla. Csöppet sem foglalkoztat az a biológiai törvényszerűség, hogy egyszer én is eltávozok az élők sorából. Ezzel kapcsolatban muszáj hivatkoznom a közelmúltban elhunyt írónkra, Esterházy Péterre. Mint közismert, hasnyálmirigyrákban szenvedett, ennek tudatában (és közlésével) megírta naplójegyzeteit, melyben nyomon követhetjük életének utolsó hónapjait. Innen az idézet: „Mások haláláról még gondoltam valamit, (...) de a sajátomról, azt hiszem, semmit. (...) Azt hiszem, eszembe se jutott, hogy meghalok. Nem mintha azt gondoltam volna, hogy én nem halok meg. Nem érintett meg a lehetséges halálom. (...) Még sose mondtam ki azt a mondatot: Meghalok. Úgy értem, magamra vonatkoztatva” (*Esterházy*, 2016, 61. és 106. o.). Úgy tűnik tehát, csak a mások halála foglalkoztat bennünket, a sajátunké már nem érint meg. Ez a felfogás nyilvánvalóan tartalmaz igazságot, de – álláspontom szerint – a halálhoz talán nem a teljes viszonyulást fejezi ki (erről később!). Mindenesetre az író esete, paradox módon, annyiban megcáfolja állítását, hogy mégiscsak volt szellemi bátorsága és lelki ereje utolsó könyve megírásával szembenézni a saját, rövid időn belül bekövetkező halálával. Esterházy esete arról tesz tanúbizonyságot, hogy mégiscsak túlléphetünk saját létkorlátainkon, bár az is igaz, erre kevés ember kész és képes.

A másik, kifejezetten negatív változat az öntelt, a kívánatos és szükséges alázat nélküli magatartás. Ez olyan létezés, amely nem a halál felől nézi önmagát és szervezi önnön életét, illetőleg alakítja emberi kapcsolatait. A pillanatban él, önmagával telítődik, saját vágyaival, hiúságával, vagyonával, hatalmával törődik, és úgy gondolkodik, cselekszik, alakítja emberi viszonyait, mintha örökké fogna élni. Legalábbis szeretne úgy tündökölni mások előtt, mintha rajta nem fogna az idő. Pedig hát az idő kegyetlenül múlik, és fel-

tartóztathatatlanul haladunk az öregség, majd a halál felé. Hadd éljek ezzel a mentalitással kapcsolatban két, tipikusnak mondható konkrét példával: az egyik a politikában, a másik a magánéletben fordul elő. A történelemből jól ismerhetünk olyan politikai vezetőt (legtöbbször diktátort), aki úgy szövögeti hatalmi hálóját, mintha az idők végezetéig fennmaradna az. Az ilyen politikus könnyen válik önteltté, dolyfőssé, azaz utálatos személyiséggé. (Szerencsére, a hatalma többnyire nem marad fenn örökké.) Nem ilyen veszélyes megnyilvánulás a magánéleti eset, bár szimpatikusnak egyáltalán nem tartható. A hétköznapi életben nem ritkán találkozhatunk olyan 50-60 éves hölgygel, aki még a 20-30 éves korosztályra jellemző allűröket (öltözködésben, beszédmódban, szórakozásban, kapcsolattartásban) veszi fel: nem békél meg a korával, azt próbálja elhitetni környezetével, ő örökké őrzi fiatalágát. Külső jegyekben húzhatja is ideig-óráig az idő múlását, ám ha kész és képes a kellő önkritikára, felismeri, hogy kezd nevetéssé válni környezete számára, és jobb az életkorához és a sorsához igazodó józansággal, komolysággal gondolkodnia, illetőleg viselkednie. Mert bizonyosak lehetünk afelől, hogy az élet természetes folyamatát (az élő világ törvényszerűségét) senki nem tudja megakasztani.

A fenti két (negatív és pozitív) példa egyaránt azt bizonyítja, hogy a létezésünk vége, tehát a valamikor bekövetkező halálunk felől nézve-megítélve a dolgot, mennyire fontossá válik személyiségünk adott jellege, a korábbi nevelésünk során (is) kialakított emberi belső tulajdonságaink összessége. Alapkérdés, hogy az erények és értékek szempontjából mit mutatunk fel? Valójában arról van szó, hogy milyen emberek vagyunk, mi jellemzi emberi viszonyainkat, magatartásunkat. A Széchenyi-sírvers végül is arra hívja fel a figyelmünket, hogy magát a halált ne önmagában nézzük, mert a *halál éppenséggel az életre vonatkozó tanulással szolgál*: abszolút nem mindegy, hogy életünkben aka-

runk-, tudunk-e *szérenynek, alázatosnak maradni* saját létezésünkhöz való viszonyunkban? Avagy fordítva: *saját önhiúságunknak, önteltségünknek, hiúságunknak válunk-e rabjainvá?*

A pedagógia nagyon is sokat tehet annak érdekében, hogy jellemünket olyan erény, erkölcsi érték hassa át, mint a szérenység, az alázat. És hogy az életünkben ne essünk a kivagyiság, a felfuvalkodottság bűnébe. A létezésünk korlátaira magától értetődően rámutathatnak és megértethetik az iskolai foglalkozás keretén belül a tanítók-tanárok, a filozófia, az etika, a pedagógia, a pszichológia kutatói, a tömegkommunikáció művelői és – ne csodálkozzunk – maguk a szülők. Ez utóbbiak számára kiváló lehetőség nyílik, amikor közösen (a gyermekekkel együtt) kimennek a temetőbe. Mindenkinek van valamilyen halottja. A sír előtt állva, a szülő, nem erőszakolt módon, már folytathat – közvetve és ösztönös alapon – nevelő tevékenységet. Annyiban, hogy megpróbálja megérteni, illetőleg megértetni azt, hogy az elhunyt mit is jelent számára, számunkra. Konkrétan fogalmazva: milyen ember is volt ő (tudniillik a sírban lévő hozzátartozó), milyen életben volt része, és mit tanulhatunk mi belőle. Az a szülő, aki elég bátor ahhoz, hogy a sírnál ilyen kérdéseken (is) rágódjon, és nem tartja gyerekesnek, hogy a válaszát megossza gyerekeivel, az már egyúttal pedagógiai hatást is gyakorol.

A pedagógia nagyon is sokat tehet annak érdekében, hogy jellemünket olyan erény, erkölcsi érték hassa át, mint a szérenység, az alázat. És hogy az életünkben ne essünk a kivagyiság, a felfuvalkodottság bűnébe.

A létezésünk korlátaira magától értetődően rámutathatnak és megértethetik az iskolai foglalkozás keretén belül a tanítók-tanárok, a filozófia, az etika, a pedagógia, a pszichológia kutatói, a tömegkommunikáció művelői és – ne csodálkozzunk – maguk a szülők.

b) *A halál nem „leszerel”*

Az antik görög filozófia – bölcsellettörténeti közhely – úgyszólván minden lényegi kérdéshez hozzászólt, így természetesen a haláltéma is foglalkoztatta. A gazdag kínálatból ezúttal itt csupán egyetlen markáns, ám vitára készítő adalékra emlékeztetnék. Epikurosról, a neves naiv materialista gondolkodóról van szó, a halállal kapcsolatos híres okfejtését érdemes szó szerint is idéznem: „a halál semmit sem jelent számunkra, mert minden jó és minden rossz az érzékelésben van, a halál pedig az érzékelésnek a megszűnése. (...) A halál tehát (...) egyáltalán nem érdekel bennünket, minthogy ameddig mi léteünk, a halál nincs jelen, mikor pedig a halál megérkezik, mi nem vagyunk. A halál tehát nem érinti sem az élőket, sem a holtakat, mivel az élőknél nincs jelen, a halottak pedig már nincsenek” (*Epikurosz*, 1966, 149–150. o.).

Kétségtelen, szellemes mondást kapunk filozófusunktól, és felteszem, az olvasó könnyen a hatása alá kerülhet. Azonban átgondolva és mérlegelve a fenti sorokat, az már egyáltalán nem tűnik olyan meggyőzőnek. Magam úgy vélem, a halállal szemben egyáltalán nem lehetünk közömbösek. Valójában sokat (olykor túl sokat is) jelent az számunkra. Mégpedig legalább két szempontból: a közeli hozzátartozónk elvesztése, továbbá önmagunk lehetséges halála vonatkozásában.

Mindenki tudja (vagy tapasztalhatja), hogy a közeli szerettünk halála mély fájdalmat okoz, a tragikus eltávozása pedig megdöbbenést vált ki belőlünk. Aztán olyan eset is előfordulhat, hogy ez a jelenség tartós nyomot hagy bennünk, mi több, egész addigi életünket meg tudja változtatni. Megtörtént esetre hivatkozom: a kislányát – bűncselekmény által – elvesztő édesanya nem bírja feldolgozni a tragikus halált, hosszú ideig (hónapokig-évekig) visszavárja gyermekét az otthonába, mindennap megágyaz neki, és föltárlja neki az ebédet az étkezőasztalnál. Erre mondjuk, hogy beleőrül, a továbbiakban nem lesz „normális” élete. Tehát az epikurosi állítás, hogy tudniillik a halál nem jelent semmit, itt bizony erős léket kap.

Ám ne csak a mások halálának következményeit vegyük számításba! Gondoljunk önmagunk megsemmisülésének lehetőségére. Például egy 70-80 éves ember, gyermeke firtató kérdésére („Hogyan telnek napjaid?”) válaszolhat úgy, hogy „Várom a halálomat”. Vagyis idős korban nem szokatlan fejlemény, hogy az ember minden gondolata a saját lehetséges halála körül fog forogni. Arról nem beszélve, hogy egy súlyosabb közlekedési balesetet szenvedő (aki még észnél van) kétségbeesve így fohászkozhat: „Jaj, Istenem! Most meghalok? És miért pont velem történik ez?” Nyilvánvaló, az ilyen és hasonló jelenségek ugyancsak megkérdőjelezzik a görög bölcselő gondolatának igazságtartalmát.

Belátható, bár tetszetős Epikurosz mondása, összességében mégsem fogadható el. Legfőbb bajom a fenti szövegrészlettel az, hogy „leszerel”, azaz lebeszél a halálról. Mintha azt szuggerálná, ez a téma csöppet sem fontos, nem is érdemes róla beszélni, illetve értekezni. Ne foglalkozunk hát vele. Legjobb, ha elkerüljük a halál-problematika vizsgálatát, és hallgatásba burkolódzunk. *A pedagógia se mutasson iránta semmiféle érdeklődést.*

c) *Ne féljünk a haláltól!*

Nem csodálkozhatunk azon, hogy az előzőhöz (Epikuroszhoz) képest ellentétes álláspont is születik. „Mivel (...) a halál épp olyan természetes – szögezi le Csejtei Dezső –, mint az élet, miért kell annyira félni tőle?” (*Csejtei*, 2002, 28. o.). A halál nem valamilyen „mumus”, amitől retteghetünk: semmiképpen nem mondható idegen(szerű) dolognak, valójában magától adódó megnyilvánulásról van szó. Ez a megközelítés (nem meglepő számomra) a szépirodalomban is megjelenik. Talán a legjobb példa Örkény István

Rózsakiállítás című alkotása. Az író felveti, hogy sokak szerint a halál nem vitapartner, és úgy gondolnak rá, „mint egy sötét ugrásra, (...de) Teremtsünk a sötétség helyébe világgosságot. Mutassuk meg, (...) hogy a meghalás emberi dolog, tehát néven nevezhető, érthető és ábrázolható” (*Örkény*, 1990, 129. o.). Vagyis a halál nem drámai (kiváltképpen nem tragikus) esemény (persze más dolog a háborús konfliktus, a közlekedési baleset stb. nyomán gyorsan bekövetkező életvesztés), az embert lesújtó „végítélet”, letaglózó kárhóztatás. Ellenkezőleg: mindennapos tapasztalati tényről, az élő világ, azon belül az emberi élet természetes és normális folyamányáról van szó, amelytől nincs mit tartanunk: tehát *nem félni kell tőle, hanem elfogadni és felkészülni rá*.

Ez a felfogás sok igazságot tartalmaz, főleg ha a megelőző epikurosi állításhoz hasonlítjuk. Ha választanom kellene, mindenképpen elutasítanám a „leszerelő” álláspontot (amelyik szerint, mint láttuk, a halál semmit nem jelent), illetőleg arra voksolnék, hogy kellő nyugalommal és bölcs megértéssel fogadjuk el a halál tényét, és emberileg készüljünk fel rá. Igen, a halál nem jelentés és jelentőség nélküli dolog, hanem az élő természet törvénye, az élet szükségszerű velejárója, végkifejlete. És ha ezt megértjük, legalábbis tudomásul vesszük, akkor ne idegenkedjünk és féljünk tőle, ne tekintsük tabu témának, ne hallgassunk, hanem bátran beszéljünk róla, határozottan nézzünk vele szembe, végezetül emberileg készüljünk is fel rá.

Számomra tehát – újfent hangsúlyozva – az összevetésben az utóbbi álláspont az elfogadható, mert az tűnik hitelesnek. Mégis érdemes továbbgondolnunk az itt vázolt problémát. Például joggal merülhet fel az a kérdés, hogy az Örkény István (és mások) által vallott felfogás, *ha önmagában nézzük*, a rész- vagy a teljes igazságot tükrözi-e? Ami engem illet, a továbbiakban amellett kívánok érvelni, hogy az csupán részleges igazságot tartalmaz. Ugyanis azt gondolom, a halál-jelenségnek létezik egy olyan pontja, vagy inkább tartománya, amellyel az ember már nem tud megbirkózni. Bár mondhatjuk, hogy ne féljünk a haláltól, és emberileg készüljünk fel rá, mégis szükségképpen szembealálkozunk egy ontológiai jellegű dilemmával, amivel egyszerűen nem tudunk mit kezdeni. Alighanem a halál legfájdalmasabb pillanatáról van szó. Hogy mi ez a dilemma és legfájdalmasabb mozzanat, ennek taglalását próbálom összefoglalni tanulmányom negyedik vázlatpontjaként, az előző háromhoz képest valamelyest részletesebben. Mint látni fogjuk, közvetve ez a rész kapcsolható leginkább pedagógiai és nevelésfilozófiai mondanivalóhoz.

d) A halál komolysága saját életünk komolysága

Korábban már említettem a halál „komolyságának” gondolatát, ideje azt szemügyre vennünk kissé közelebről is. Anélkül, hogy áttekinteném a témában született gazdag filozófiai (és filozófiatörténeti) szakirodalmat, csak azt az értelmezést foglalom össze, amely meghatározza saját elgondolásomat. A már korábban idézett Csejtei Dezső joggal emeli ki Kierkegaard éles megfigyelését: „Önmagunkat halottnak gondolni komolyság: szemtanúnak lenni egy másik ember halálánál: hangulat. (...) A komolyság az, ha valóban elgondolod a halált, s ha ezzel úgy gondolod el, mint a saját sorsod” (*Csejtej*, 2012, 241–242. o.).

A *mások* és a *saját létünk*re vonatkozó halál megkülönböztetése nagyon is indokolt, és sokféle következmény bontható ki, amelyekre a hétköznapi ember általában nem gondol. A „*halál komolysága*” számomra először is azt jelenti, hogy az ember a legmélyebb létezési fokozatában, mondjuk így: „*lét-mivoltában*” *kész és képes megragadni önmagát*. Rá kell döbbernünk, hogy „Minden ember egyedi, páratlan és megismételhetetlen. A halállal (...) ez a mi egyetlenségünk vész el” (*Szabó*, 2000, 246. o.). Megszűnik tehát – legalábbis e világi – egyszerűségünk, önnön egyszerű létezésünk vész el. Mindez

súlyos ontológiai tény, amelynek felismerése és tudomásul vétele nagy (talán a legnagyobb) próbatétel elé állítja az embert. Elgondolni saját létezésünk megszűnésébe – ez bizony sajátos energiamozgósítást, kivételes szellemi bátorságot és nagyfokú lelkiertő követel. Hogy ez a belegondoló folyamat bekövetkezik-e a konkrét ember életében, az nyilván sokféle tényező függvénye. Ám abban szeretnék hinni, hogy a saját halálunkhoz való tudatunk és viszonyunk alakulásában valahol a pedagógiai kultúra, a nevelőmunka korábbi hatásai is szerepet kell hogy játszanak. Noha tudom, *a magyar pedagógiai kultúránkban*, egész nevelési rendszerünkben, sajnos, mindmáig nincs benne a halál-problematika. Legalábbis *a kellő arányú és hatású megjelenése még biztosan hiányzik*.

A „halál komolyságának” újabb jelentéstartományára utal Martin Heidegger, a XX. század talán legmeghatározóbb gondolkodója, folytatva-gazdagítva az idevágó Kierkegaard-elemzést. A német filozófus egyértelműen fogalmaz: „A halál mint a *jelenvalólét* vége a létezőnek a maga végéhez *viszonyuló* létében van” (Heidegger, 1989, 441. o.). Vagyis maga a halál a létezés „kitüntetett pontja”, amely nem pusztán egy lezáró dolog, a létezésen kívülre vonatkozó, idegen és misztikus világ, hanem olyan kisugárzás, érintettség, heideggeri szóhasználatnál élve „kéznéllevőség”, amely sajátos módon áthatja az élet, a jelenvalólét valamennyi pillanatát. És ennyiben a halál, paradox módon, visszafelé, tehát az élet felé mutat. A halál nem valamiféle bénító erő, amely kilátástalanná, lehetetlenné, végzetessé teszi az emberi megnyilvánulást, hanem igenis életértéket hordoz, és az élni tanulás felé tud mozgósítani. Ahogyan írásom elején is utaltam már rá, a *halál*, miden rideg, félelemgerjesztő, titokzatosnak tűnő hatása mellett is *tanító*mester. Ugyanis taníthat bennünket arra, hogy átgondoljuk addigi létezésünket, felismerjük létkorlátainkat és -lehetőségeinket. És egyúttal arra, hogy kijelöljük számunkra a további életcélokat, életfeladatokat. Végso soron arra, hogy meghatározzuk létezésünk iránti felelősségünket. A halál mint tanító

mester tehát segíthet bennünket, élőket abban, hogy szembenézzünk önmagunkkal, addigi életünkkel, találjunk új célt, életprogramot, illetőleg hogy tudjunk új felelősséget vállalni. Olyan nemes erényekről, értékekről van szó, mint önkritikus készség-képesség, józan mérlegelés és felelősségvállalás. És azt hiszem, abban mindnyájan egyetértünk, hogy az ilyen erények, értékek kialakításában a pedagógia is sokat tehet. Végezetül hadd térjek ki a „legfájdalmasabb pillanat” gondolatára. Hogy „mi a legfájdalmasabb a halálban” kérdésre természetesen többféle válasz adható. Magam részéről a temetkezési szertartásban vélem megragadni a legmélyebb okot. Ez ügyben segítségünkre van újfent néhány markáns szépirodalmi alkotás. Már Örkény István is sejt valamit, amikor azt veti papírra, hogy a „halálnál jobban félek attól a gondolattól, hogy testem be lesz zárva egy koporsóba, és aztán rácsukják a tetőt” (Örkény, 1990, 133. o.). Még világosabban fogalmaz, sajátos fanyar iróniával fűszerezve Esterházy Péter korai művében, *A szív segédjében*. Mint ismert, az író képzeletbeli játékában az anya temeti saját fiát: „temetéseden, fiam, megfontoltan kivárom, míg a sírásók szakszerű dombot púpoznak, aztán nehéz szívvel és groteszk esetlenséggel előre dőlök, mint a bohócok, arccal bele az agyagos sárba, (...) ott fekszek a szalagok közt, a sok selyemszalag könnyűn tekereg köröttem, (...) ott fogok fekszeni, fiam, kiterítve melletted, ájult anyád, agyagos csókkal (...) temetéseden, fiam, botrányt fogok csapni. Megállítom a lapátolást, s nyugodt hangon kérni fogom, hogy mérjék le a göröngyöket” (Esterházy, 1985, oldalszám nélkül).

Az örkényi és az esterházyi szövegrészekből emeljük ki a kulcskategóriákat! Koporsó, sírásás, lapátolás, göröngyök, rögök, ájulás, lezáródás – „összegyúrva” a fenti fogalmakat, körvonalazódhat egy egységes filozófiai mondanivaló, mintegy ontológiai „keretbe” foglalva össze a tanulságot. Ha továbbgondoljuk a két kijelentést, és koncentrálnunk a feltett kérdésre (ti. a halálban mi a legfájdalmasabb?), akkor bátorodom azt állítani, hogy magában a temetésben rejlik a halál legnehezebb pillanata. Nem akkor tör ránk a legnagyobb kihívás, amikor hírt kapunk hozzátartozóink elhunytáról, vagy amikor már nem fekszik mellettünk az ágyon a szobánkban stb., hanem amikor a sírásók leeresztik

a koporsót, majd kezdik rálapátolni a földet. A rögök tompa vagy inkább „torokszorító” hanggal koppannak a deszkakoporsón – ezt a látványt és hangot kibírni az itt maradt hozzátartozóknak úgyszólván lehetetlen. Legalábbis azt a néhány pillanatot, percet sírás, zokogás nélkül képtelenség megállni. Olykor-olykor még az is előfordul, hogy a hozzátartozó utána akar ugrani a sírgödörbe, és úgy kell erősen visszatartani a személyt. Vajon miért kibírhatatlan, legalábbis miért okoz szörnyű fájdalmat a temetkezési szertartás eme szakasza? Alighanem azért, mivel ekkor tudatosan igazán benne, a sírgödör előtt álló hozzátartozóban, illetőleg döbben rá valójában, hogy az elhunyt nem sokkal ezelőtt még „hús-vér” személy volt, tele gondolattal, szellemmel, érzellemmel, vágygal, akarattal, most ő, egyik percről a másikra, egyszerűen megszűnik létezni, nincs többé, és ugyanolyan kihűlt, merev, rideg, élettelen anyaggá válik, mint mondjuk egy koporsó vagy földrög. Most „legyinti” meg a maga nyers és konkrét valóságában az a metafizikai (ontológiai) igazság, hogy van a létezés és a nem-létezés (a semmi). Akit temet, az végérvényesen nincs többé, élete végképp lezárul, miként a lecsúztatott koporsó is menthetetlenül eltűnik a ráakodó rögök alatt. A halálnak ez a pillanata olyan mázsányi súllyal zuhan az emberre, hogy csaknem összeroppan alatta, vagy ha nem, akkor sem tudja felfogni és elfogadni. És ennyiben érthető (indokolható), miért nem tükrözheti a teljes igazságot az előző felfogás. Mert lehet ugyan emberileg felkészülni a halálra, és tarthatjuk az élőlől való eltávozást akár természetes dolognak is, de amikor a hozzátartozó személyt közvetlenül arcul csapja a lét és a nem-lét dilemmája, mégiscsak ledöbben, érthetetlenül áll a dolgok előtt, végső soron nem tud, ám nem is akar azonosulni a „vég”-gel. (Csak zárójelben utalok rá, hogy az urnás temetés csak külső jegyekben különbözik a hagyományos temetkezési eljárástól, a lényeg ugyanaz.)

A halál nyilvánvalóan „néma” és a nem-létbe zuhanó történés, azonban – átvitt értelemben – mégis tud tanítani. Először is, mint láttuk, szembesítheti az embert a létezés és a nem-létezés problémájával, melynek következtében az ember – így vagy úgy – kénytelen átgondolni a létezés legmélyebb tartományát. Másodszor annyiban (és ez talán még az előzőnél is fontosabb), hogy rákényszeríti az embert *önnön* létezésének faggatására is. Az ember morfondírozhat magában saját sorsáról is, akár a temetkezési szertartás alatt, ha rendelkezik kellő lelki erővel: „Hát Istenem! Egyszer én is meg fogok halni, rám is vonatkozik az elhalás pusztító törvénye. Én is ugyanolyan holt anyaggá válok, mint a deszka, a kő, a föld. De még lélegezek, élek, és nem hagyhatom, hogy csak úgy, észrevétlenül, mindenféle nyom nélkül eltűnjek az élők sorából. Tennem kell még valamit, valami jelentőset, amire büszke lehetek, és amit emlékezetbe fog zárni a gyermekem, meg az egész utókor.” Ha ilyen és hasonló gondolatok, konkrét elhatározások keringenek az ember fejében, akkor nagyon is állíthatjuk, hogy maga a halál jelensége mozgósítja az élet, új feladatokra, célokra és felelősségvállalásra sarkallja az embert. Más szóval: a halál tanítani, még pontosabban nevelni is tud.

*

A fenti filozófiai vagy inkább filozofikus jellegű fejtegetés megadhatja az elvi alapozást, innentől kezdve indíthatjuk a konkrét (konkrétabb) pedagógiai vizsgálódásokat. Itt nyomban azzal kezdetjük, hogy a haláltéma kutatásában is érzékelhető egy, számomra bántóan ható probléma. Az jelesül, hogy a filozófia és a pedagógia között még nem alakult ki igazán a kölcsönös kitekintés, kiváltképpen nem jött még létre az egymást kölcsönösen gazdagító együttműködés. Többnyire egymástól függetlenül kutat a filozófus és a pedagógiakutató. Jól látható, a filozófusok vajmi keveset törődnek vizsgálati eredményeik pedagógiai vonzatával, a neveléssel foglalkozó szakemberekről pedig nem állíthatjuk, hogy filozófiai érzékenységgel is megáldottak. Talán Dewey, a 20. század első felének kiváló amerikai pedagógus-kutatója volt az „utolsó mohikán”, akinek munkásságában még ötvöződött a pedagógia és a filozófia valamilyen egysége. Ma, a 21.

század első évtizedeiben jobbára csak várunk egy „új Dewey”-re. Miként várjuk a mai kor Piaget-jét is (Pléh, 2015).

Visszatérve a konkrét témához, még egyszer hangsúlyoznám, oly tetemes az előttünk álló feladatsor, hogy csak kis lépésekben tudunk előre haladni. Befejezésül arról kívánok néhány „első” észrevételt tenni, amely a nevelőmunka valóban első kihívása: tudniillik a *gyermeki* személyiség alakítása – jelesen a halálproblematika szempontjából.

Mit jelent a halál a gyermek számára?

Polcz Alaine (pszichológus, hospice-szakértő és -művelő) szerint csakis a nevelés csődjéről beszélhetünk, ha a gyermeket meg kívánjuk kímélni a nehézségektől, a rossz és szörnyű dolgoktól. Ha úgy óvnánk, hogy mélyen hallgatnánk a bajokról, a sorscsapásokról. Például „Amíg a felnőtt társadalom nem tisztázza a halálhoz való viszonyát, (...) és tabuként kezeli a halált és a gyászt, (ameddig arra) hivatkoznak, hogy a gyermekek azt nem értik (Polcz, 2001, 113. o.), addig csak elodázzuk a problémát, a megoldásában pedig tapodtat sem tudunk előre jutni. Nyilvánvaló, a kisgyermekkorban (ezen itt a 3 és a 6-7 éves korosztályt értem) még nem artikulálódik a haláltudat és -félelem. Ám semmiképpen nem tehetünk úgy, mintha a pedagógiának, a nevelésnek ez ügyben nem is lenne valamilyen feladata és felelőssége. Talán már 3 éves kortól célszerű fokozatosan, az életkori érettségnek megfelelően adagolni a felvilágosítást, a tudati és ezzel együtt az érzelmi ráhatást. Néhány konkrét és jellemző leírás született már erről, amelyek támpontként szolgálhatnak.

Például Puskás Ildikó egy visszaemlékezésében a következőket mondja: „négyéves voltam, amikor dédnagymamám meghalt. (...) Én ezt nem fogtam fel tragikusan, csak valami olyan helyzetnek, amelyben már nem találkozhatom többé vele” (Puskás, 2000, 238. o.). Nem nehéz felismernünk, hogy a gyermek 3-4 éves korában még nem „jut el odáig, hogy a halálban *természetes* tényt lásson – írja már az 1930-as évtized közepén Nagy Mária Ilona. – (...) Azt hittem, ha valaki elmegy (ezt szó szerint kell értelmezni, alighanem ez lesz a gyermek első, még naiv haláltudata – K. S.), éppen olyan élete lesz, mint itt. (...) A gyermek számára a halál bekövetkezte esetlegesnek tűnik fel, nem pedig törvényszerűnek” (Nagy, 1997, 108, 24. és 51. o.). A kisgyermek haláltudata még nem alakul ki, az még csak valamilyen hiten alapul, és szabadjára engedi képzelőerejét. Azt gondolja, a halál nem más, mint változás, melynek során például az elhunyt nagyapa fölszállt a mennyekbe. Vagy úgy véli, a halál maga az ördög, amely elviszi a rossz gyereket (ezért van halálfélelme, ám ez a félelem nem azonos a később kifejlődő, metafizikai alapú viszonyulással: itt érzelmi megközelítésről és fantáziadús építkezésről van szó). Tulajdonképpen sokkal inkább megijed, mintsem valóságosan félne a haláltól. „A gyermekeket a túlvilág, a mennyország gondolata megnyugtatja” – írja más helyütt Polcz Alaine (Polcz, 2000, 85. o.). Az égi világ egyébiránt is jó „terepe” a gyermeki képzelet játékanak. Más a helyzet 7-9 éves korban, ekkor már, szögezi le a pszichológus Vekerdy Tamás, „a halál gondolata nagyon gyakran felbukkan” (Vekerdy, 2015, 110. o.). Még később pedig kifejlődik és megszilárdul a gyermek haláltudata, mi több, megjelenik nála is a halál csaknem minden vonzata, amelyekről fentebb már próbáltam beszámolni.

Ez utóbbi fejleménnyel kapcsolatban tanulságos felidézni Kosztolányi Dezső egyik, gyermekkori visszaemlékezéséről szóló levelét, melyre Hafner Zoltán hivatkozik. Az író-költő számára sokat jelentett nagyapja, aki rendszeresen foglalkozott vele: tanította, nevelte, szeretgette. A gyermek Kosztolányi 10 éves volt, amikor elveszítette nagyapját. Nem akármilyen szavakkal emlékezik rá: „Azóta vagyok ember, mióta nagyapámat láttam holtan, tízéves koromban, akit talán a legjobban szerettem ekkor. Költő, művész,

gondolkodó is azóta vagyok. (...) A halál hallgatása megértette velem, valamit tennem kell” (Hafner, 2000. 121. o.).

A szövegrészt rendkívül figyelemre méltónak tartom. És nem elsősorban azért, mert megjelenik benne a „vízválasztó” tízéves életkorhatár, amelyet mint irodalmi adalékot a pszichológia szaktudománya csak megerősít: valóban tízéves kor körül minőségi változások történnek a kamaszgyermek világhoz való viszonyában. Legfőképpen azért, mivel ezúttal egy művész (tehát nem filozófus vagy pedagógiakutató) vall arról, hogy a néma halál (ahogy írja: a halál hallgatása) *tudta őt élni-tanítani*: tanította, nevelte, mozgósította saját életelvének és életútjának megtalálására. És tudunk ennél nagyszerűbb, emberileg magasabb kijelentést tenni magáról a halálról?

LEAD A „halál komolyságáról” nem hallgatnunk kell, hanem az eddigieknél komolyabban foglalkozni a megértésével, a szükséges tanulságok levonásával. A pedagógia ez ügyben nem vonulhat passzivitásba, kell, szükséges és kívánatos, hogy legyen markáns mondanivalója. Ahogyan a felnőtteknek (szülői minőségükben) is illik állást foglalniuk és részt venniük a „gyermek és a halál” problematikájának megoldásában. LEAD

Azt kérdezi Polcz Alaine, mit tehet a felnőtt ember a halálhoz való viszony megfelelő kidolgozása érdekében? Azt a lakonikus választ adja: „bármit, amiben hiszünk, aminek értelmében cselekszünk, ami őszinte, természetes és nem túlzó” (Polcz, 2000, 119. o.). Annyit tennék hozzá, egyetértve a szerző javaslatával, hogy először is ismerjük fel: a halál értelme, jelentősége abban áll, hogy az ember milyen értelemmel, életminőséggel tudja és akarja felruházni saját személyes létezését, azaz e világi életét. Más fogalmazással: az alapkérdés mégiscsak az, hogy megértjük- és elfogadjuk-e a halál tanítását? Ha igen: akkor annak értelmében tudjuk- és akarjuk-e tanítani-nevelni saját gyermekeinket? Biztos vagyok abban, hogy a családi és az iskolai nevelőmunka nem hallgathat a halál témájáról a gyermekek előtt, ám nem is annyira maga a halál ténye a fontos és érdekes, hanem az, hogy *a halál tanítása elér-, pontosabban elérhet-e a gyermekekhez?* Ez utóbbi kérdésről, feladatról lenne jó, ha koncentrált és hatékony eszmecsere bontakozna ki a nevelés szakemberei között. Másodszor: a halál megnyilvánulásában szükségképpen benne rejlik a lét és a nem-lét „makacs” dilemmája, melynek átélése, közvetlen élménye az ember legnagyobb próbatétele. Egyúttal legfájdalmasabb mozzanata. Mindez kikerülhetetlen, a vele való szembesülés semmi mással nem pótolható. Itt a kérdés az, hogy az ember miként dolgozza fel ezt a súlyos dilemmát, illetve magát a mérhetetlen fájdalmat: miféle lelkiertő, emberi tartás lendítheti át a lét és a nem-lét holtpontján. Azt gondolom, az alázat, a szerénység mint erkölcsi érték, magasrendű erény tud segíteni abban, hogy az ember feldolgozza létezésbeli korlátait. Gondoljunk csak a dolgozatom elején utalt sírvers bölcsességére! És reménykedek abban, hogy az ilyen erényt (is) magában foglaló erkölcsi kultúra kialakításában a pedagógia az eddigieknél markánsabb szerepet fog betölteni.

Jegyzet

Bitó László (2007): Nyilatkozat. In: Polcz Alaine – Bitó László: *Az utolsó mérföld*. Jelenkor Kiadó, Pécs. A szerző szerint a gyermekeknel a haláltudat még nem alakul ki, de már jelen van valamilyen formában a haláltól való félelem.

Csejtei Dezső (2015): A nagy tanítómester. *Magyar Nemzet*, nov. 2. A magam részéről nagyra értékelem, hogy a szerző, akit egyébiránt a haláltéma egyik (ha nem a legmélyebb) jeles magyar filozófusának tartok, rendszeresen publikált közérthető, ám szakmailag rendkívül színvonalas cikkeket a napilapban. Nem

minden magyar filozófus hajlandó és képes ilyen anyagok publikálására.

Csejtei Dezső (2012): Beszédkoszorú a halálról. In: *Az utolsó jogán*. Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém. Csejtei itt egyetértően hivatkozik Kierkegaard-ra, a dán filozófusra.

Csejtei Dezső (2002): *Filozófiai metszetek a halálról*. Pallas Stúdió – Attraktor. A szerző is idéz: Werner Fuchs: *Todesbilder in der modernen Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1969. 80.

Epikurosz (1966) Levél Menoikeuszhoz. In: *Filozófiai történeti szöveggyűjtemény*. I. r. Tankönyvkiadó, Budapest. Idézi Pais István: *A görög filozófia*. Szerzői Kiadás, Budapest, 1988. 541–542. Pais István nagyszabású könyvét alapirodalomnak tarthatjuk

Esterházy Péter (2016): *Hasnyálmirigynapló*. Magvető, Budapest. Azt gondolom, a szerző, azáltal, hogy megírta halálos betegségének utolsó hónapjait, hallatlan emberi-lelki erőről tanúskodik.

Esterházy Péter (1985): *A szív segédigéi*. Magvető, Budapest. Ezt a szépirodalmi alkotást egyszerűen nem nélkülözheti a halálkutatás, beleértve a vonatkozó filozófiai szakirodalmat is.

Hafner Zoltán (2000): Utószó. In: Kosztolányi Dezső: *Esti Kornél*. Osiris Kiadó, Budapest. Kosztolányi visszaemlékezése mint irodalmi műfaj, önmagában is igazolja azt a filozófiai értelmezést, hogy a halál, átvitt értelemben, tanítani is képes. Hafner Zoltánnak ez a kissé „eldugott” felfedezése eddig ismeretlen volt a filozófiai szakmában.

Heidegger, Martin (1989): *Lét és idő*. Gondolat, Budapest. A heideggeri gondolat már előlegeződik egy korai művében: *Az idő fogalma* című előadásában. Jelesül: a halál az ittlétem *mikéntje*. Hadd jegyezzem itt meg, nem tartottam feladatomnak részletesen belefolyani a heideggeri szövegek vizsgálatába. Mindnyájan tudjuk, az *Iskolakultúra* pedagógiai, és nem filozófiai folyóirat.

Márai Sándor (1999): *Napló 1984–1989*. Helikon Kiadó, Budapest. Márai még idézi egy francia püspök szellemes megfogalmazását is: „Nem búcsúzom, csak előremegyek.” 175.

Nádas Péter (2007): Előszó. In: Polcz Elaine – Bitó László: *Az utolsó mérőföld*. i. m. Nádat nem véletlenül kérték fel a könyv előszavának megírására. Kéztudott, hogy az író korábban őszintén szembenézett saját halálközeli élményével. Erre nem minden ember kész és képes.

Nagy Mária Ilona (1977): *A gyermek és a halál*. Pont Kiadó, Budapest. Ez a második kiadása a szerző művének. De egyetértek Polcz Elaine-nel abban, hogy mindmáig nincs ez a könyv a pszichológia szakirodalmában azon a helyen, amely joggal megilletné.

Örkény István (1990): *Rózsakiállítás*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. A haláltémában Örkény, számomra, hiteles személy, nem sokkal halála előtt interjút adott az akkori Magyar Televíziónak. Tudta, hogy hamarosan meg fog halni, de könyve koncepciójának megfelelően viszonyult saját lehetséges halálához.

Pléh Csaba (2013): A pszichológia és a pedagógia klasszikus és új kapcsolatai. *Iskolakultúra*, 5–6. sz.

A szerző önkritikája példaértékű. A pedagógia tudományára is jó lenne alkalmazni, ám ilyen mentalitással és törekvéssel, sajnos, kevésbé találkozhattunk a pedagógiai kutatók körében. Amennyire ismerem és meg tudom ítélni, más szaktudományokban (például közgazdaság-tudomány, szociológia, szociálpszichológia, történelemtudomány) ebből a szempontból jobb a helyzet.

Polcz Elaine (2001): *Gyermek a halál kapujában*. Pont Kiadó, Budapest. A pszichológus szerző kemény kritikát fogalmaz meg a nevelés akkori állapotáról. Ha szabad itt véleményt mondanom: azóta csaknem két évtized telt el, de a helyzet (itt nem részletezhető módon), sajnos, tovább romlott.

Polcz Elaine (2000): *Meghalok én is? A halál és a gyermek*. Pont Kiadó, Budapest. Merész, ám nagyon is indokolt címnek tartom a könyvet, a szerző vállalkozását pedig hiánypótló alkotásnak. Mindamelllett hadd jegyezzem meg, a gyermek és a halál kapcsolatának kérdésével nemcsak a tényleges halál közeli lehetséges állapot (például súlyos baleset, halálos betegség) esete miatt fontos foglalkoznunk. Hanem abból a szempontból is, hogy a normális gyerekelet és -fejlődés (hál' istennek, ez a tendencia) számára mit jelent(het) a halál. Pontosabban milyen differenciált módon, az életkori sajátosságoknak megfelelő ütemben tesszük éretté a gyermek haláltudatát.

Puskás Ildikó (2000): Interjú. In: Hankiss Elemér: *Beszélgések életről és halálról*. Helikon Kiadó, Budapest. Hankiss jó érzéssel válogatott neves szakembereket, egyházi személyeket. Sok és sokféle gondolatébresztő állítás olvasható a könyvben, kár, hogy Hankiss eme válogatása nem annyira ismert az olvasóközönség körében.

Széchenyi családi kriptá sirverse: indafoto.hu/tacsifoto/image/11331199-edel6aea

Szabó István (2000): Interjú. In: Hankiss Elemér: *Beszélgések életről és halálról*. i. m. Fontos, már-már filozofikus megállapítást tesz Szabó István. Kiegészíteném azonban annyival, hogy ez a gondolat Kosztolányi Dezső tollából előlegeződik: „Ilyen az ember. Egyedüli példány.” Halotti beszéd. In: *Kosztolányi Dezső összegyűjtött versei*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 1971, 110.

Vekerdy Tamás (2015): Interjú. In: Révai Gábor: *Beszélgések az elmúlásról – Csányi Vilmosmal és Vekerdy Tamással*. Libri Kiadó, Budapest. A pszichológus hangsúlyozza, mindig a gyermek értelmi és érzelmi fejlettségéhez mérten próbáljuk megérteni a hozzátartozó elvesztését. A könyv különleges „csemeget” ad az olvasó számára: két eltérő tudomány képviselői fejtik ki álláspontjukat ugyanarról a kérdésekről.

Irodalomjegyzék

- Csejte Dezső (2015): *A nagy tanítómester. Magyar Nemzet*, nov. 2.
- Csejte Dezső (2012): Beszédkoszorú a halálról. In: *Az utolsó jogán*. Humán Tudományokért Alapítvány, Veszprém.
- Csejte Dezső (2002): *Filozófiai metszetek a halálról*. Pallas Stúdió – Attraktor, Budapest.
- Epikurosz levele Menoikeuszhoz (1988): In: Pais István: *A görög filozófia*. Szerzői kiadás, Budapest.
- Esterházy Péter (2016): *Hasnyálmirigynapló*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Esterházy Péter (1985): *A szív segédigéi*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Hafner Zoltán (2000): Utószó. In: Kosztolányi Dezső: *Esti Kornél*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hankiss Elemér (szerk.) (2000): *Beszélgetések életről és halálról*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Heidegger, Martin (1989): *Lét és idő*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Márai Sándor (1999): *Napló 1984–1989*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária Ilona (1977): *A gyermek és a halál*. Pont Kiadó, Budapest.
- Örkény István (1990): *Rózsakiállítás*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2013): A pszichológia és a pedagógia klasszikus és új kapcsolatai. *Iskolakultúra*, 5–6.
- Polcz Alaine – Bitó László (2007): *Az utolsó mérőföld*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Polcz Alaine (2001): *Gyermek a halál kapujában*. Pont Kiadó, Budapest.
- Polcz Alaine (2000): *Meghalok én is? A halál és a gyermek*. Pont Kiadó, Budapest.
- Révai Gábor (szerk.) (2015): *Beszélgetések az elmúlásról Csányi Vilmosmal és Vekerdy Tamással*. Libri Kiadó, Budapest.
- Széchenyi családi kriptá: sírfelirat. indafoto.hu/tacsifoto/image/11331199-ede16aea

Karikó Sándor

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar

Tanító a ködből

Mi sem természetesebb annál, hogy a magyarországi művelődéstörténet homlokterében tevékenykedő kutatók a kezüket nyújtják az elődök múltba vesző alakja felé. Ha elég kitartóan és messzire nyújtózkodnak, egy érintésnyi időre át is élhetik a vágyott szellemi nagyság életének, tevékenységeinek egy töredékét. Megihlető pillanat. Azonban végigjárni valaki útját, más minőség: a kutató a követett életmű darabjaiból a sajátját is építi, átmentve a szellemet a jelenkor diskurzusába. Ezt az utat járja Verók Attila, aki közel 15 éves kutatómunka után vállalkozott arra, hogy az erdélyi szász polihisztor; Martin Schmeizel életével és munkásságával kapcsolatos eredményeit összegezza, és monográfia formájában tárja a hazai tudományos közösség elé.

Bevetető soraim emelkedettsége nem pusztán stílári eszköz. Amennyiben a hosszú évek kutatómunkáját ihlető pillanatok sorozatának tekintjük, mindnyájan közelebb kerülhetünk ahhoz az attitűdhöz, amely elengedhetetlen, hogy a kutató a nyilvánvaló nehézségek ellenére is a teljességre törekedjen. Mivel Martin Schmeizel esetében a teljesség kivételesen gazdag életutat és tudásuniverzumot jelent (közel egy tucat tudományterületen alkotott maradandót), a kutató szíve könnyen csábulhatna elfogult kijelentésekre, dagályos eszmefuttatásokra vagy túlterjeszkedő szerkesztésmódra. De mi áldozható fel a mérték oltárán?

A kérdést a monográfia szempontjából központinak kell tekintenünk, érthető, ha maga a szerző is hosszasan időzik a részben kényszerű, részben szükségszerű tartalmi és terjedelmi megkötések felett. Munkájának *Előszó helyett* című fejezetében (7–17. o.) a dilemma minden aspektusával szembesülhetünk. A kutatás előzményeinek és állomásainak bemutatása kifejezetten személyes hangvételű, ami első pillantásra szokatlannak tűnhet, de a Schmeizel-kutatás korábbi, szomorúan rövid történetének áttekintése után más megvilágításba kerül. Amennyiben kifejezett cél a 18. századi polihisztor pályájának és munkásságának bemutatása, illetve elhelyezése a művelődés- és tudománytörténet térképén, elmondhatjuk: a szerkesz-

tés oldaláról megfelelő kompromisszum született, a szöveg kielégítő mélységben tárja fel a téma elemeit (esetleges fenntartásaimat az érintett fejezetek tárgyalásánál közlöm). Ennek fényében a szerző jövőbeni kritikusaik szánt megjegyzései talán elhagyhatók lettek volna.

A különleges életutat bemutató fejezetben (18–29. o.) felmenőinek „a történelem ködébe” vesző származásától egészen Schmeizel hirtelen bekövetkező haláláig követhetjük nyomon személyiségének változását, előmenetelét és tudományos érdeklődésének tágulását. A szerző könyvének biográfiai részében egyértelműen a szabad szellemű, korának néha mesterkéltné miliójét maga mögött hagyó, emberközeli tanító profilját rajzolja meg; bemutatva azt a páratlan szellemi erőteret, amelynek ösztönző hatása az Erdélyből indult tudóst egészen a – ma így mondanánk egyetemi berkekben – rektorhelyettesi hivatalig vezette Halléban. A jénai és a hallei egyetemek lüktető tudományos élete, valamint a mesterek (különösen Burkhard Gotthelf Struve) útmutatásai egyaránt magyarázhatják azt a tényt, hogy – bár írott örökségének markáns része kötődik szülőföldjéhez – Schmeizel soha nem tért vissza Erdélybe.

A távolmaradás okait fürkészve azért is kell alaposabban körüljárnunk a marasztaló intellektuális közeg szerepét, mert Verók Attila a polihisztor tudományos és

pedagógiai tevékenységének bemutatását (30–74. o.) egy újszerű, ugyanakkor meglehetősen vitatható fogalom bevezetésével kezdi: ebben az összefüggésben a távollét nem más, mint „kulturális emigráció”. Újszerű, mert a 18. század összetett művelődéstörténeti valóságát vizsgálva hasonló megközelítéssel ritkán találkozunk. Vitatható, mert ugyanezt a jelenséget a néhány oldallal korábban ismertetett utazások traumatikus élményei (kalóztámadások, hosszú és kimerítő kiterő a pestisjárvány miatt), valamint az erdélyi evangélikus egyház sanyarú sorsa is magyarázzák. Bár a szerző ebben a kérdésben tanulmányaihoz irányítja az olvasót, mindenképpen hasznosabb lett volna a kapcsolódó érvrendszer elemeit a törzsszövegben vagy a lábjegyzetekben összegyűjteni. Ugyanitt a nagy mennyiségű, átemelt latin és német idézet megbontja a szöveg folyamatosságát. A magam részéről nem osztom a szerző félelmét a fordítás esetleges torzító hatásait illetően; a szakszerű, magyar nyelvű közlés jobban követné a mono-

gráfia szerkesztési elveit egy olyan fejezet esetében is, ahol a cél igen ambiciózus: átnyújtani az olvasónak Martin Schmeizel munkásságának esszenciáját. A feladat összetettsége ellenére az elemzés pontos és mértéktartó, egyben a kiadvány legalaposabban kidolgozott szakasza.

A szerteágazó életmű keretét, „karácsonyfaalapját” jelentő történettudomány területeiről (magyar és egyetemes történelem, egyház-, jog-, helytörténet, tudomány- és irodalomtörténet) minden releváns összefüggést kibontva, a kutatási eredményeknek mintegy megágyazva kapunk részletes ismertetést. Ennek a munkának pedig hatalmas űrt kell betöltenie, ugyanis a magyar szakirodalom szűkszavúan, főként a historia litteraria művelőjeként hivatkozik Schmeizelre; közelebbről biográfiaiíróként, illetve más százszármazású tudósok (pl. Gottfried Schwarz, Rotarides Mihály, Georg Jeremias Haner) pályájának elindítójaként, tanáraként. Feltétlenül szükség van tehát egy pontosabb Schmeizelképre, amihez Verók Attila kiforrott szempontrendszerrel kínál.

A szerteágazó életmű keretét, „karácsonyfaalapját” jelentő történettudomány területeiről (magyar és egyetemes történelem, egyház-, jog-, helytörténet, tudomány- és irodalomtörténet) minden releváns összefüggést kibontva, a kutatási eredményeknek mintegy megágyazva kapunk részletes ismertetést. Ennek a mun-

kának pedig hatalmas űrt kell betöltenie, ugyanis a magyar szakirodalom szűkszavúan, főként a *historia litteraria* művelőjeként hivatkozik Schmeizelre; közelebbről biográfiaiíróként, illetve más százszármazású tudósok (pl. Gottfried Schwarz, Rotarides Mihály, Georg Jeremias Haner) pályájának elindítójaként, tanáraként. Feltétlenül szükség van tehát egy pontosabb Schmeizelképre, amihez Verók Attila kiforrott szempontrendszerrel kínál. Egyben elhelyezi a kitüntetett tudóst a geográfia, a kartográfia, a heraldika, a statisztika, a sajtóügy és a nyelvészet kora újkori palettáján.

A polihisztor könyvtárosi és pedagógusi tevékenysége egyértelműen előkészíti munkásságának a magyar művelődés-

történet szempontjából talán legfontosabb eredményét, a hungarica- és transylvanica-könyvtár létrehozásának ügyét. Ugyan a szerző csak idézőjelek között említi Schmeizelt „hungarológus”-ként, tudományos pályájának egészét értékelve van létjogosultsága öt a 20. századi diszciplína

korai előfutárának tekinteni. Tudóskönyvtárát a korszak hasonló európai és magyarországi gyűjteményeinek sorába illesztve (75–93. o.), jelentős könyvállomány rajzolódik ki, melynek pótolhatatlan értéke a kutató által mindeddig feltárt, 535 tételes tartalmi hungaricagyűjtemény. A Magyarország és Erdély Mohács utáni történetével kapcsolatos könyvanyag ilyen programszerű gyűjtése a 18. század első felében könyvtártörténeti kuriózum, ám rekonstrukciója elé akadályt gördít a könyvek korlátozott hozzáférhetősége a romániai gyűjteményekben. Ironikus, hogy bár Schmeizel nem tért vissza Erdélybe, magyar vonatkozású könyvei után ma mégis főként a Brukenthal Könyvtár raktáraiban kell(ene) tovább kutatni...

A „leltár” ugyanis még korántsem tekinthető késznek, a monográfia a Schmeizel-kutatás eddigi eredményeinek tudományos igényű, hiánypótló és bőséges forrásközlést tartalmazó (133–324. o.),

átfogó szakirodalmi apparátussal meg támogatott szintézise, aminek gyakran merésznek tűnő, mégis megalapozott felvetéseit szakmai vitában lehet árnyalni. Hogy ez a diskurzus egyáltalán lehetséges, elsősorban Verók Attilának köszönhető. A könyv sorait olvasva optimizmusra ad okot, hogy a szerző újabb kötetek megjelentetését tervezi a témában, ugyanakkor a vitathatatlanul igényes tartalom tükrében jelen kötet is megérdemelne egy szerzői és szerkesztői oldalról letisztultabb kiadást.

Verók Attila (2015): *Martin Schmeizel (1679–1747)*. Líceum Kiadó, Eger. 349 o.

Mizera Tamás

Eszterházy Károly Egyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola