# iskolakultúra

TÁRSADALOMTUDOMÁNY

*Az Országos Közoktatási Intézet folyóirata*
*III. évfolyam, 15-16. szám*

*A TARTALOMBÓL* *Stier Miklós:* Volt Magyarországon 1945 után forradalom? ✔✔ *Kamarás István:* Hol tart az embertan? ✔✔ *Pléh Csaba:* A kísérleti lélektan átalakulása ✔✔ *Deák András Miklós:* Nyelvoktatás – irodalomoktatás ✔✔ *Surányi Bálint:* Expanziós és eróziós jelek a magyar oktatási rendszerben ✔✔ *K. Palágyi Sylvia:* Római villa Balácán ✔✔ *Lászlóffy Aladár:* A görög-római nevelési eszmény körtánca

# Számunk szerzői

Bóra Ferenc, nyug. főisk. tanár, Kaposvár

Böszörményi József, nyug. orvos, Budapest

Chlebniczki János, tudományos titkár, Szlovák Kutatóintézet, Békéscsaba

Deák András Miklós, főiskolai adjunktus, ELTE TFK, Budapest

Füzfa Balázs, főiskolai adjunktus, BDTF, Szombathely

Füzi László, irodalomtörténész, Forrás, Kecskemét

Gecsényi Lajos, bécsi magyar levéltári főmegbízott, Wien

Gyivicsán Anna, egyetemi docens, ELTE BTK, Budapest

Hansági Károly, tanár, Kossuth Lajos Gimnázium, Mosonmagyaróvár

Iván Csaba, tanár, Krúdy Gyula Gimnázium és Szakközépiskola, Győr

Járó Katalin, pszichológus, MTA Pszichológiai Intézet, Budapest

Juhász Erzsébet, tud. kutató, Hungarológiai Intézet, Újvidék

Kamarás István, tud. munkatárs, OKI, Budapest

Károly Krisztina, tanár, ELTE BTK, Budapest

Kárpáti Andrea, egyetemi docens, ELTE BTK, Budapest

Karsai Péter, képviselő, a Parlament Oktatási, Sport és Ifjúsági Bizottságának vezetője

Keszthelyi Rezső, író, szerkesztő, Budapest

Komáromi Gabriella, főiskolai tanár, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár

Kovács Anna, tud. munkatárs, OKI, Budapest

Krizsán Anna, tanár, N. Balcescu Román Tan. Nyelvű Gimnázium, Gyula

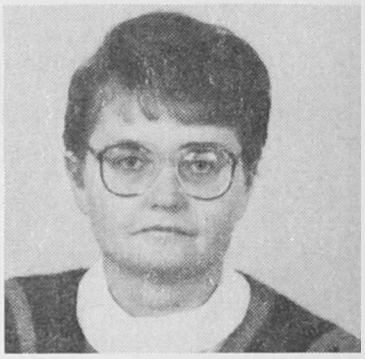
Lászlóffy Aladár, író, szerkesztő, Helikon, Kolozsvár

Mann Miklós, főigazgató, ELTE TFK, Budapest

## Helyreigazítás

Elnézést kérünk Olvasóinktól – és az érintett Szerzőktől – a 11. (Természettudomány) számunkban történt fényképcsere miatt: Tari Zoltánné nevénél Zsolnai Anikó fényképe jelent meg.

Mátrainé Gorján Mária, főiskolai adjunktus, Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola, Szarvas



Palágyi Sylvia, régész, Laczkó Dezső Múzeum, Veszprém

Pléh Csaba, egyetemi docens, ELTE BTK, Budapest

Sebők Zoltán, művészettörténész, Budapest Galéria, Budapest

Sneé Péter, esztéta, Budapest

Stier Miklós, történész, Collegium Hungaricum, Wien

Surányi Bálint, tud. munkatárs, OKI, Budapest

Török Kálmánné, nyug. pszichológus, Veszprém

Závodszky Géza, tanár, ELTE TFK, Budapest

**ISKOLAKULTÚRA**
**Társadalomtudomány**
**III. évfolyam 1993/15-16.**

Az Országos Közoktatási Intézet folyóirata

*Főszerkesztő:*
GÉCZI JÁNOS

*A szerkesztőség munkatársai:*
ANDOR MIHÁLY
DIPPOLD PÁL
KAMARÁS ISTVÁN
KORMÁNY GYULA
MÁNYOKI ENDRE
MÁTIS LÍVIA
SALLAI ÉVA
SEBŐK ZOLTÁN
SZAKÁLY SÁNDOR
SZENDREI JÁNOS
SZÉKELY SZ. MAGDOLNA
TAKÁCS VIOLA
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
VÁGÓ IRÉN
ZALÁN TIBOR

*

ASZTALOS ILDIKÓ (Kolozsvár)
FÜLÖP YVETTE
GULYÁS LÁSZLÓ
SZEBERÉNYI BEÁTA
TOLNAI SZABOLCS
VARGA PIROSKA

*A borítót és a belső tipográfiát tervezte:*
HELLE MÁRIA

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

*Felelős kiadó:*
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

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

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

Terjeszti a Hírker, valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető a szerkesztőség címén közvetlenül, vagy átutalással MNB 232-90174-4273 pénzforgalmi jelzőszámon. Előfizetési díj számonként 100,- Ft. (Teljes évfolyam 2400,- Ft; Természettudomány 1000,- Ft, Társadalomtudomány 1000,- Ft, Matematika-Informatika-Technika 400,- Ft.) Megjelenik kéthetente.

HU ISSN 1215-5233

A nyomás az MSZH Nyomda és Kiadó Kft. Nyomdájában készült.

Felelős vezető:
Nagy László igazgató

Lapzárta: 1993. június 10.

# iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA
III. évfolyam, 1993/15-16.

## Tartalom

**Stier Miklós:** *Volt Magyarországon 1945 után forradalom? (2)* **Závodszky Géza:** *Nemzeti előítéletesség internacionalista kötelességből (7)* **Juhász Erzsébet:** *A Habsburg-mítoszról (15)* **Kamarás István:** *Hol tart az embertan? (26)* **Böszörményi József:** *Kell-e erkölcstant tanítani az iskolákban és milyet? (38)* **Pléh Csaba:** *A kísérleti lélektan átalakulása: a kognitív pszichológia megjelenése (48)* **Kárpáti Andrea:** *A vizuális kommunikáció mint tantárgy (55)* **Deák András Miklós:** *Nyelvoktatás – irodalomoktatás (62)* **Sneé Péter:** *Emberi nyelven (68)* **Surányi Bálint:** *Expanziós és eróziós jelek a magyar oktatási rendszerben 1992-93-ban (73)* **Mann Miklós:** *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus első évtizedeiben (78)* **Karsai Péter:** *Törvény előtt (87)* **K. Palágyi Sylvia:** *Római villa Balácán (94)* **Lászlóffy Aladár:** *A görög-római nevelési eszmény körtánca (101)*

*SZEMLE*

**Iván Csaba:** *Kiss Anna: A macskaprémkalapos hölgy (105)* **Fűzfa Balázs:** *Jegyzet egy Kormos István-vershez (108)* **Füzi László:** *Sándor Iván: Vég semmiség (109)* **Bóra Ferenc:** *A humor jelenléte a második osztályos olvasókönyvben (113)* **Török Kálmánné:** *Játék és pszichoterápia (117)* **Járó Katalin:** *Az iskola rejtett üzenetei (118)* **Kövendi Dénes:** *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon (127)* **Sebők Zoltán:** *Az odúlakó lélektana (136)* **Keszthelyi Rezső:** *A Szép versek 1992 (140)* **Komáromi Gabriella:** *Sematizmuska (141)* **Szabó Mihály:** *A megosztott világ (147)* **Hansági Károly:** *Tapasztalatok a kéttannyelvű oktatásról (148)* **Károly Krisztina:** *A nyelvtanár szerepe a kommunikatív nyelvoktatásban (151)* **Mátrainé Gorján Mária:** *A nemzetiségi hallgatók identitás-tudatának elmélyítése a nyevtanítás metodikájában (155)* **Kovács Anna:** *A magyarországi nemzetiségi oktatás helyzete, különös tekintettel a szlovák oktatásra (158)* **Gyivicsán Anna:** *Szlovák oktatás Magyarországon (161)* **Chlebniczki Lános:** *Tudományos kutatóintézete van a hazai szlovákságnak (166)* **Krizsán Anna:** *Bemutatkozik a gyulai román tanítási nyelvű gimnázium (169)* **Gecsényi Lajos:** *Bűnös nemzet? (171)*

*HÍREK (173)*

# Volt Magyarországon 1945 után forradalom?

STIER MIKLÓS

*„A történelem vége", (1) „a történelem visszatérése", illetve „visszatérés a történelembe", (2) „a történelem folytatódik", (3) – ilyen és hasonló kitételek hemzsegnek ma a történetfilozófiai, történeti, politológiai, szociológiai irodalomban és a publicisztikában. Világos, hogy ezeket és a hasonló szellemes találmányokat azok a ma már történelmivé lett események ihlették, amelyek a kelet- és kelet-közép-európai, valamint a délkelet-európai volt szocialista országokban zajlottak le az elmúlt évtized végén. Az is kézenfekvő, hogy e nagy fontosságú változások rengeteg összefüggés, szilárdnak hitt értékelés és elméleti megállapítás újragondolására késztetik a társadalomtudományokat. S hogy ezek között ott van az úgynevezett forradalomelmélet problematikája és konkrétan az a kérdés is, volt-e forradalom az itt említett országokban a második világháború után, pillanatokig sem kétséges.*

A kelet- és kelet-közép-európai országok háború utáni uralkodó történeti irodalmában egyértelmű és csaknem teljesen azonos válaszokat találunk: természetesen teljes körű, mindent átalakító, mély, következetes, radikális népi demokratikus társadalmi, illetve szocialista-proletár politikai forradalmak zajlottak le ezekben az országokban, esetleg több szakaszban, de permanens forradalmakként – a „Nagy Októberi Szocialista Forradalom" példájára – megteremtették az alapjait a szocialista-kommunista gazdasági-társadalmi rendszerek felépítésének, a szocializmus „világrendszerré" szilárdításának.

Az elemző-összegző, esetleg akár komoly tényanyagból is építkező művek alapkoncepciója teljesen egyértelműen a marxista történetszemlélet ideológiai vázát volt hivatott dokumentálni. Az emberiség az őstársadalmi viszonyoktól hatalmas minőségi változások (forradalmak) révén a különböző termelési-társadalmi formációkon keresztül halad a társadalom legtökéletesebb formája, az osztály nélküli kommunista társadalom megvalósítása felé.

Ennek a – rosszabb esetben – lineáris, vagy – jobb esetben – spirális vonalú fejlődésnek volt meghatározott szakasza a kapitalista társadalmi rendszerrel való leszámolás a második világháború után, amikor is az elébb jelzett fejlődéselméletnek megfelelően a munkásosztály a dolgozó parasztsággal politikai szövetségben magához ragadta a hatalmat, és forradalmi módon végrehajtva a volt kisajátítók kisajátítását, egy minőségileg új gazdasági-társadalmi és politikai rendszert hozott létre.

A történetírás a világon mindenütt magáénak érzi azt a jogot, hogy – jobb esetben – szaktudományos módszerekkel alakítsa-formálja a történelmi tudatot. A tudomány benső követelményein túl azonban, akár akarja, akár nem – de ennek tudatában is van! – forrásokat vallató ténykedését a mindenkori jelen társadalmi kérdésfelvetései is alapvetően befolyásolják. Méginkább így volt ez a kelet- és kelet-közép-európai történetírásban, hiszen itt a pártállam ideológiai diktatúrája eleve megkövetelte a társadalomtudományokban a marxista elmélet és módszer (a későbbi szakaszban alkotó) alkalmazását és a mindenkori jelen politikai törekvéseinek szaktudományos igazolását. (Évtizedeken át volt ez a „tudományosság", a tudományos minősítés sine qua nonja!) „Az így létrejött történeti irodalom – írja *Helmut Konrad* osztrák történész – egész könyvtárakat tölt meg, értéke azon-

ban rendszerint nem nagyobb annál, minthogy forrásanyagot szolgáltasson tudománytörténészek jövő generációinak." (4)

Mindezen erőteljesen sommás ítélkezés nem jelenti természetesen azt, hogy nem születtek volna figyelemre méltó, nagy forrásbázist mozgató, jó történeti feldolgozások is. De még ezek is főként az ismert sémákkal dolgoztak, az alapkérdésekben aligha vállalva a hivatalos ideológia téziseinek megkérdőjelezését.

Pedig a marxista történetszemlélet viszonylag jól zárt dogmarendszere is kínált volna néhány olyan motívumot, amelyek következetes végiggondolása a számításba jöhető, sokféle forrás megszólaltatásával új csapásokat vagy legalábbis vitákat nyithatott volna meg. Azonnal szeretném jelezni, hogy itt még csak nem is arról van szó, hogy történészeink ne vetették volna fel ezen problémák jó részét. Itt volt például a forradalmi helyzet kérdése. Felvetették – és meg is válaszolták. Csak az a szomorú, hogy bűvészmutatványhoz illőn jött ki az – elvárt – eredmény.

Ugyanis a szó szigorúan szoros történettudományi értelmében nem alakult ki a Horthy-korszak végére objektív forradalmi helyzet. Sem a gazdaság krízise által aláépítetten, sem a társadalmi feszültségek végletes kiéleződése révén, sem a politikai szférában. A háború kimenetele módosított ugyan a képen, de hát az sem eredményezett olyan belülről fölhalmozódó gyúanyagot, amely valóságos, mély objektív forradalmi szituáció kialakulásához s ezzel együtt néhány rövid év alatt a társadalom totális átalakításához vezethetett volna.

Érdemes itt *Bibó Istvánt* idézni, aki 1945 őszén írott „A magyar demokrácia válsága" című szép tanulmányában így fogalmazott: „De vajon lehet-e szó forradalomról egy olyan helyzetben, amelyben a nép megláthatta ugyan volt urainak gyengeségét, de ebben nem a maga erejét tapasztalta meg, hanem rajta kívülálló, számára elemi erőket? Igen nehezen! Soha magyar földön annyira még nem hiányoztak egy forradalmi akció lelki előfeltételei, mint ma." (5)

1945-ben persze történt valami. Nem pusztán arról volt szó, hogy a megszálló csapatok jelenlétében előjöhettek a meggyötörtek az óvóhelyekről, s a katonák visszatérhettek a háborúból, nem pusztán arról, hogy újraindult az élet, s hogy megkezdődött a romok eltakarítása s az ország újjáépítése. Legszívesebben ismét Bibót idézzük:

„1945-ben a szükséges nagy változásból egy s más lezajlott. Lezajlott belőle valami a nemzeti bizottságok működése révén ott, ahol a nemzeti bizottságok működésében a nép spontán rendező akarata nyilvánult meg, nem pedig a régi közigazgatás ügyeskedése, vagy egyes emberek erőlködése vagy erőszakoskodása. A magyar nép bizonyos részében kézbe vette a maga ügyeinek az igazgatását, azonban különösebb átütő erőt nem mutatott, és ellenállhatatlan erőfeszítést nem tett ebben az irányban. Lezajlott a földreform, melynek során a nép birtokba vette azt, amit a földreformtörvény neki juttatott, helyenként ezen túlmenően egyet s mást, ami részben a nép íratlan jogérzéke, részben a nyers erőviszonyok szerint birtokba vehetőnek mutatkozott. Eltűnt a csendőrség, helyette kialakult egy új rendőrség, amely egyharmad részben régi szakmabeli emberekből áll, egyharmad részben valóban a nép rendőrsége, egyharmad részben pedig olyan egyéni forradalmi vállalkozások összessége, amelyek a régi uralom erőivel szemben állnak, de a népben sem gyökereznek. Megalakultak az üzemi és termelési bizottságok, s helyenként kitűnő közösségi termelő és szervező munkát végeztek... Időközben helyreállt a magyar központi hatalom, bizonyos pontokon nagyban és egészben helyreállt a régi igazgatás..." Mindezt a polgári parlamentáris demokrácia keretei és formái övezték. Egy ideig.

E gondolatmenetben eddig a megállapításig többen eljutottak ugyan, ám ekkor jött a nagy dilemma s a megoldás nagy trükkje: le kellett szögezni, hogy mégiscsak forradalmi átalakulásra került sor. Ezt megkönnyítette az, hogy 1949-ig ténylegesen alapvetően megváltozták a tulajdonviszonyok, megindult a gazdaság és a társadalom átstrukturálása, a magyar történelem korábbi korszakaihoz képest vadonatúj, egyébként teljesen szovjet mintára képezett politikai-kormányzati-hatalmi viszonyok alakultak ki. S ha már – úgymond – ezt a magyar társadalom minden különösebb zavar nélkül nemcsak eltűrte, hanem bizonyos vonatkozásokban egyes rétegeknél valóban kimutatható lelkesedéssel végigcsinálta, akkor ez a társadalom készen állott, érett volt a szocialista fordulatra, a

forradalmi átalakulásra. Azaz magában kellett hordoznia a forradalmi helyzetet. Táplálkozhatott ez a két világháború közötti s főként a háború alatti antifasiszta magatartásból, háború- és németellenes emóciókból, a szociáldemokrata-szocialista tradíciókból, a nép háború utáni természetes élniakarásából, egy új élet megteremtésének vágyából, a magyar parasztság legszegényebb és viszonylag széles, elesett agrárproletár-rétegeinek új elosztási rendet váró-követelő készenlétéből stb. Azaz bizonyítható a forradalmi helyzet lenini tétele: az alsóbb rétegek nem akartak már a régi módon élni, a felső rétegek pedig már nem voltak képesek a régi módon uralkodni.

Igen érdekes a korszakot feldolgozó jelenkortörténet-írásról 1980-ban készült elemző-összegező beszámolónak (6) az éppen a forradalom kérdéseiről író történészek tételeiről adott néhány megállapítása: bizonyos „tisztulási folyamatnak a része az a poémia, amely a hatvanas évek első felében a második világháborút követő népi demokratikus átalakulás számos kérdéséről – Magyarországon és a többi európai népi demokráciában – kibontakozott. A haza vitát elsősorban *Szabó Bálint* és *Korom Mihály* egyes munkái indították el, és *Sipos János* polémikus hangvételű cikke nyomán szélesedett ki. Az álláspontok különbözősége mind a megjelent vitacikkekben, mind az 1965 tavaszán e témakörben rendezett több napos tudományos ülésszakon elsődlegesen a népi demokratikus forradalom előfeltételei, annak jellege és szakasza, valamint a kommunista párt 1945-1948 közötti politikájának megítélésében érződött. Nem voltak egységesek a nézetek annak megítélésében, hogy mikorra érlelődött meg Magyarországon a forradalmi helyzet, illetve, hogy mikortól beszélhetünk a népi demokratikus forradalom kibontakozásáról. Szabó Bálint és Korom Mihály közelítőleg azonos véleménye szerint a forradalmi átalakulás már 1944. október 15-ét követően kibontakozott, Sipos János viszont úgy ítélte meg, hogy Magyarországon a demokratikus forradalom csak a felszabadulás után indult meg. Az álláspontok közelítését több tényező is nehezítette. Sipos szerint Szabó és Korom azért értékelte a forradalmi helyzetet a valóságosnál érettebbnek, hogy ezzel a forradalom exportjáról szóló nézetek megalapozatlanságát bizonyítsák. Ez utóbbiak viszont úgy vélekedtek, hogy Sipos túlzott jelentőséget tulajdonítva a németellenes fegyveres felkelés elmaradásának, egészében alábecsüli a forradalmi törekvések erejét. Végül is az az álláspont vált leginkább elfogadottá, hogy a népi demokratikus forradalom az ország felszabadulásának előrehaladtával indult meg, s kiteljesedésében a szovjet hadsereg jelenlétének és a Szovjetunió ez irányú támogatásának döntő szerepe volt.

A vita másik csomópontja a forradalom jellegének és szakaszolásának eltérő megítélése volt. A forradalom jellegét illetően viszonylag hamar perifériára szorultak azok a szélsőséges álláspontok, melyek szerint a forradalom a polgári demokratikus forradalom egy különleges válfaja volt, illetve, hogy ab ovo szocialista forradalomról beszélhetünk. Végül is az a felfogás erősödött meg, mely szerint a népi demokratikus forradalom egy nem jellegében, hanem a megvalósulás mikéntjében új, egységes permanens revolúció, amely a demokratikus és a szocialista feladatokat egyaránt tartalmazza.

A forradalom szakaszosságának kérdésében sokkal kevésbé beszélhetünk az álláspontoknak az előbbihez hasonló közeledéséről. Bár *Berend T. Iván* és *Szakács Sándor* a gazdaságtörténet területéről, *Ságvári Ágnes, Balogh Sándor, Mód Aladár* és mások a politikaitörténet eredményeiből kiindulva történetileg megalapozottan támasztották alá azon véleményüket, hogy az 1945-1948 közötti átalakulást egységes forradalmi folyamatként kell kezelni, melyben a demokratikus és szocialista átalakulásra jellemző célkitűzések nem elkülönülten, hanem ötvözve valósulnak meg, Szabó Bálint továbbra is kitartott azon nézete mellett, hogy a népi demokratikus átalakulás 1944 őszétől 1945 tavaszáig-nyaráig terjedő szakasza egy antifasiszta, demokratikus forradalom volt, míg 1945 nyarán a forradalom fejlődésének új szakaszába érkezett: a szocialista forradalomba való átnövés került előtérbe."

Ebből az összegzésből is egyértelmű, hogy a magyar történettudomány végül is igen sok kérdést fölvetett, de az egész rendszer politikai-ideológiai alapvetését érintő problémákat nem vonhatta elemzései körébe. Fentebbi példánknál maradva: azt a rideg tényt, hogy itt a forradalmi helyzet hiányát a szovjet megszálló hadsereg szuronyai pótolták, a történészek csak eufemisztikusan mondhatták ki, s azt is duplán furcsán, hiszen az egyébként a nemzeti függetlenséget szemléleti alapkövének tekintő németellenes, alap-

jában nacionalista korai kommunista történetírás önzetlen, önfeláldozó segítségként üdvözölte, pozitívan értékelte.

Hogyan is értékelhette volna másként? Ha nem így tette volna, akkor a pártvezetéssel két síkon is szembekerült volna. Először is: politikailag, hiszen vét a szovjet-barátság alapkövetelménye ellen, másodszor ideológiailag, mert így lényegében a forradalom exportjáról szólók nézeteit erősíti. (Márpedig ezt még Marx is elítélte a forradalom-csinálással együtt már a XIX. század közepén!) Mindarról aztán nem is beszélve, hogy akkor azt is le kellett volna világosan írni, hogy az 1948. évi fordulatot követő nagy átalakulás valójában a társadalom, a gazdaság, a tulajdonviszonyok, a politikai hatalom, a jogrend és a kultúra erőszakos átalakítása volt, amelyet egy maroknyi csoport, a pártvezetés, valamint az új állami és pártbürokrácia, a már szerveződő „új osztály" hajtott végre végső fokon szovjet iránymutatás és aktív támogatás mellett. Ezt az átalakítást kellett népi demokratikus, illetve szocialista (proletár) forradalomnak ábrázolni. Ha nem így értékelték volna, világosan kellett volna feltárni, hogy az úgynevezett népi demokratikus-szocialista forradalom nem volt szerves, benső történeti fejlődés eredménye, hanem a második világháborút lezáró, nagyhatalmi politikai megállapodások, a befolyási övezetek, az érdekszférák kialakításának-megszabásának is szoros függvénye.

A dogmarendszeren belül fellelhető további konkrét példa bemutatására jelen keretek között nem vállalkozunk, álláspontunk végül is – remélhetőleg – világos: A háborút követően aligha beszélhetünk a gazdaság, a társadalom mély, benső mozgásából fakadó szerves történésről, belső feltételekből kibontakozó forradalomról. (Mely igen más képletei voltak az 1848. évi márciusi pesti forradalomnak, majd az első világháborút követő 1918. évi úgynevezett őszirózsás forradalomnak!) S ezen meggyőződésünkön annak tekintetbevétele sem változtat, hogy ugyanakkor az új politikai berendezkedés, a proletárdiktatúra, a pártállam terrorja az egyébként számos elemében elavult, konzervatív magyar gazdaság és társadalom hihetetlen mélyreható átalakítását hajtotta végre, forradalmi mértékű változásokat, bizonyos fokú modernizációt erőszakolt ki azoknak szerkezetében. (Persze tönkre is tett egy csomó olyan struktúrát, amelyek hiánya ma nehezíti a kibontakozást.) (7)

Ezen a ponton – zárásként – még egy gondolatot vetnénk fel. A történelem alakulásának hosszú távú folyamatait és tendenciáit is figyelembe véve úgy tűnik, hogy Kelet- és Kelet-Közép-Európa elmúlt, a Szovjetuniót tekintve, több mint hét évtizede, Kelet-Közép-Európát tekintve mintegy fél évszázada önmagában aligha érthető jelenség. Nem szakítható ki a megelőző, s az őt egyetemesen körülölelő nagy folyamatok sorából, illetve kötelékéből. Itt Európa elmaradottabb tájairól van szó, olyan területekről, amelyek évszázadok során halmozták föl a lemaradás sok-sok összetevőjét. Olyan régiókról, ahová az ipari forradalom is megkésve érkezett, s akkor is több hullámban és természetesen időben is széthúzva. (Első hulláma is csak a XIX. század ötvenes éveiben érte el a térség nyugati sávjait, míg a keleti peremekre csak a XX. század elején érkezett.) A modernizáció ilyen léptékű késése méginkább konzerválta, sőt bizonyos vonatkozásokban retrográddá tette e társadalmakat – így növelve ezek belső feszültségeit. Márpedig az ilyen instabil, demokratikus hagyományokkal, illetve demokratikusan funkcionáló intézményrendszerrel nem, vagy csak alig rendelkező társadalmakban az államhatalmat azután puccsra-kész, forradalmat hirdető és csináló, sokszor csak maroknyi csoportok is előbb kaparinthatják ellenőrzésük alá. A kialakult új rendben az államszervezet pedig sajátos, diktatorikus, esetenként terrorisztikus módszerrel, az állami és pártapparátus irányításával, a gazdaság, a társadalom és a kultúra (benne a tudomány) *politikai szabályozásával* óhajtotta megvalósítani a *modernizációt,* a nyugati fejlődés eredmnyeinek behozását és meghaladását tűzve ki céljául. (Mindez természetesen ideológiájának lényegéből is fakadt, hiszen társadalmi-termelési viszonyainak történelmi magasabbrendűségét hirdette.)

Kelet- és Kelet-Közép-Európa történelmének szocialista-kommunista korszaka tehát nagyobb, hosszabb ívű történelmi összefüggésekben tekintve az európai modern centrum kihívásaira adott sajátos, XX. századi elmaradott, perifériális válasz volt, amely azonban célját nem érhette el. Pedig ez a kihívás a valódi demokratikus forradalmi válasz lehetőségét sem zárta ki, márcsak azért sem, mert a korábbi polgári forradalmak (1848,

1918) számos demokratikus program újbóli napirendre tűzésének feladatát hagyták az utókorra. (Magyarországon a XX. század közepéig lényegében érintetlen maradt a nagybirtokrendszer, s ez, elmaradott viszonyaink közepette, hatalmas szociális konfliktus melegágya volt.) A radikális földreform 1945 elején még bizonyos mértékig a polgári demokratikus forradalom irányában ható lépés volt. A proletárdiktatúra modernizációs mechanizmusa azonban már túlfutott ezen a határon, intézkedéseinek a diktatúra módszereivel eszközölt végrehajtása saját vélt bázisának nyílt szembefordulását eredményezte. (1956!) Bukásra is volt ítélve, mert a totalitarizmus eszközeivel termelt, amelyek saját magára nézve nagyobb veszély forrásai és hordozói voltak, mint a nyugati társadalmakra az ő belső ellentmondásaik, amelyek megoldását, meghaladását az állam és a civil társadalom együttesének harmonizálását garantáló intézmények, ezek liberális, demokratikus eszközei és módszerei a XX. század folyamán még biztosítani tudták.

S a végső tanulságot is hadd fogalmazzuk meg szinte már közhelyszerűen: a politika történelmi léptékű tévedéseinek legmeggyőzőbb, objektív kritikusa és leghatékonyabb, hatalmas korrektora maga a történelem.

JEGYZET

A tanulmány német nyelven előadásként hangzott el a „Revolutionen in Ostmitteleuropa 1789-1989. Erster Schwerpunkt: Ungarn" nemzetközi konferencián. Sopron/Ödenburg, 1993. április 21-24.

(1) *Francis Fukuyama:* Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? (Übersetzt von Helmut Dierlamm) Kindlerverlag, München, 1992. 510. p.

(2) *Shlomo Avineri:* Die Rückkehr in die Geschichte – Europäische Rundschau. Jg.21.1993/1. 109. p.

(3 *Enyedi György:* A történelem folytatódik – Magyar Tudomány, 1991/9. sz. 1034. p.

(4) *Helmut Konrad:* Das Scheitern der DDR im Nationsbildungsprozess und die Funktion der Geschictswissenschaft – Österreichische Osthefte Jg.33. 1991. Heft 2. 192. p.

(5) *Bibó István:* Összegyűjtött munkái 1-2. Sajtó alá rendezte: Kemény István és Sárközi Mátyás. EPMSZ, Bern 1981-82. 1. 39-80. p.

(6) *Gyarmati György:* Történetírásunk a felszabadulás utáni korszakról – Századok, 1980/3. sz. 466-494. p.

(7) Tanulmányunk elkészülte után jelent meg, ezért nem támaszkodtunk anyagára, de mert kérdésfeltevései termékenyítők, s gondolatokban gazdag, ezúton is felhívjuk rá a figyelmet: *Kende Péter:* Mi maradt érvényben az 1944 utáni négy és fél évtizedből? – Beszélő, 1993. április 3. 20-26. p.

# Nemzeti előítéletesség internacionalista kötelességből

## *Sztereotípiák, nemzeti előítéletek a magyar történelemtankönyvekben*

ZÁVODSZKY GÉZA

*A kész panelekből történő építkezés – a kritikai elem minőségi többlete mellett – az egyén és közösség gondolkodásának tipikus és praktikus módja. Az egyén tudása döntően „az oroszlán ragadozó emlősállat" típusú: nem a tapasztalatból táplálkozó, hanem a tapasztalat által nagyobb részt nem is ellenőrzött ítéletekből áll össze. Ezen ítéletek jelentős részét mindig az iskolák közvetíti.*

A tankönyvek s különösen a történelemtankönyvek felelőssége tehát igen nagy a nemzeti előítéletek, a negatív sztereotípiák kialakításában vagy fönntartásában. E fölismerés nyomán szerveződtek a tankönyvi együttműködés keretei egyes országok között már a múlt század végén. Történészek csoportjai vizsgálták át egymás tankönyveit, és kölcsönös elfogadásra szánt „Ajánlások" készültek például Franciaország és Németország számára az első világháborúig. (1)

Mint a XIX. század számos vívmányát, a nemzetek közötti megértést építő törekvéseket is elsodorta a két világháború. Az első világháborútól eredeztethetők a gyűlölet és a kollektív ítélkezést állami politikává emelő totalitárius rendszerek. Ezek közül az egyik túlélte a világégéseket, sőt meghatározó erejű nemzetközi hatalmi tényezővé vált. A Szovjetunió a nemzetközi élet és jog gyakorlatává tette a kollektív bűnösséget és a kollektív megtorlást, s a kommunista pártok más országokban is támogattak hasonló törekvéseket (például a magyarokkal szemben Csehszlovákiában). Ez az utóbb átmenetinek mondott eljárás önmagában is indokolná az alcímben jelzett sztereotípiák vizsgálatát a proletárdiktatúra viszonyai között megrendelt és cenzúrázott történelemtankönyvekben, bár bizonyára vannak, akik első pillantásra meglepőnek vélik a kérdésföltevést egy olyan politikai rendszer tankönyveivel kapcsolatban, amely rendszer hangsúlyozottan internacionalistának hirdette magát.

Mivel a második világháború után kialakult közhangulat – érthetően – mindenekelőtt a németséget illetően volt kedvezőtlen, talán nem véletlen, hogy a második világháború után tett UNESCO-kezdeményezések leginkább a Német Szövetségi Köztársaságban találtak visszhangra. A német *Georg Eckert* indítványára Braunschweigben alakult meg a tankönyvkutatás nemzetközi intézete (ma: George Eckert Institut), amelynek a történelem- és földrajztankönyvek nemzetközi összehasonlító vizsgálatával foglalkozó évkönyvei és önálló kiadványai immár kisebb könyvtárat tesznek ki. (2)

Azt mondani sem kell, hogy a maga külön életét élő „szocialista világrendszer" országai a mesterségesen fölszított általános gyanakvás légkörében nem kapcsolódtak be még olyan konferenciák munkájába sem, amelyek célja kizárólag a történetileg megalapozatlan és előítéleteket sugalmazó tárgyi ismeretek korrekciója volt sokáig, nem került sor szűkebb körű s ezért a kölcsönösség gesztusainak teret engedő bilateriális megbeszélésekre sem. (Bizonyos mértékig kivételt jelentett a magyar-osztrák kapcsolatfelvétel). Intenzívebb munkáról több „nyugati" országgal – az oldódó légkör hatására – csak a nyolcvanas évek derekától beszélhetünk.

Külön eszme- és mentalitástörténeti elemzést érdemelnének azok a kétoldalú tankönyvegyeztető tárgyalások, amelyeket az úgynevezett baráti országok között kezdeményezett részben az MTA (magyar-csehszlovák, magyar-román stb. történész vegyesbizottságokban), részben a Tankönyvkiadó. Jellemző, hogy valamelyes eredményekkel csak a több szinten is folyó lengyel-magyar tárgyalások, valamint (a Tankönyvkiadóban) a magyar-horvát és (külön) a magyar-szerb tankönyvegyeztetések jártak.

E cikkben az előítéletesség genezisével és természetrajzával nem foglalkozom, hiszen ez komplex kutatásokat, egész kutatócsoportok munkáját igényelné. Az elmúlt négy évtized történelemtankönyveit nem abból a szempontból vizsgálom, hogy melyek az előítéletes gondolkodás kialakítására alkalmas anyagrészek. Nem vizsgálom a párt- és állami irányítás által vállalt és tudatosan gerjesztett osztályelőítéletek körét. Nem elemzem a hivatalos világnézetté emelt dialektikus materializmus terjesztése érdekében indított dekrisztianizációs programok és a primitív vallásellenes megnyilatkozások alattomos és tartós hatását az előítéletes gondolkodásra. Nem utalok a pozitív sztereotípiákra sem, kivéve, amikor a tudatosan alkalmazott kontraszthatás a fordított optika kialakulásának tetten érhető eseteit produkálja. S végül, vizsgálódásaimat nem terjesztem ki az ifjúsági és ismeretterjesztő irodalom, a tömegkommunikáció stb. felől érkező hatásokra.

Az áttanulmányozott történelemtankönyvek anyagában jellegzetes csoportot alkotnak azok a jelzős szerkezetek, amelyek „a nemzetközi méretekben vívott osztályharc" jegyében bélyegeztek meg igen élesen nemzeti-földrajzi határokkal is jól azonosított történeti alakulatokat. A protokolláris internacionalizmus általános gyakorlata ilyenkor az, hogy a nemzeti mivoltában is megjelölt „ellenséget" az adott térség uralkodó osztályával azonosítja. A tankönyvek az esetek többségében nem általában valamelyik nemzet gonosztetteiről, hanem pl. a német feudális uralkodó osztály, a francia burzsoázia, az amerikai imperialisták tevékenységéről írtak. Szakmai szempontból néha egészen mulatságos megjelölések születtek így, pl. a „lengyel pánok" szerkezet, (3) (noha a lengyelben a „pán" szónak nincsen feudális rangot vagy csoportot jelölő jelentése).

Vannak azonban olyan szövegösszefüggések, amelyekben a jelzőt az olvasó szükségszerűen az adott nemzet egészével azonosítja. Az „angol gyarmatosító", a „német burzsoá-junker", a „japán katonai-feudális" imperializmus még némi erőfeszítéssel besorolható az iménti, a negatív értékítéletet csak az úgynevezett uralkodó osztályokra vonatkoztató kategóriába. A „francia uzsorás imperializmus" és az „olasz koldus imperializmus" kifejezések azonban, a jelzők pejoratív vagy lebecsülő köznapi jelentése folytán a megjelölt nemzet egészére kiterjednek. (4) Kérdés, hogy az olasz nemzetet ilyetén-képpen díszítő jelző, amelynek alátámasztására egyoldalú, téves következtetésekre vezető adatok szerepeltek, mennyiben járult hozzá az olasz teljesítményeket lebecsülő hazai vélekedésekhez az ötvenes és a hatvanas években.

A fogalmazás lendülete olykor más esetekben is mellőzte a protokolláris utalást a mindenkori kizsákmányolókra, és a történelmileg – sokszor joggal elmarasztalt – jelenségek egy-egy országgal vagy nemzettel azonosultak. Például a világ újrafölosztásával és az USA antikolonialista álláspontjával kapcsolatban 1950-ben ezt tanulták a gimnazisták: „Az addigi 'érdekszférákra felosztás' elvét – amely a korábban megjelent rablóknak, Angliának, Franciaországnak és Japánnak kedvezett – a 'nyitott kapu elve váltotta fel' ". (5) Németország és Olaszország szinte kötelező epitheton ornans-a a „fasiszta", (6), bár a „fasiszta Olaszország" szókapcsolat helyett tárgyilag is pontosabb lenne például az „Olaszország fasiszta kormánya". (A „német fasiszták", „olasz fasiszták" kissé köznyelvi, de nevelési szempontból elfogadható megoldásra van példa). (7).

Egyértelműen homogén és negatív az amerikai nép egészének a megjelenítése. Nem az amerikai kormányzat, nem az „amerikai imperialisták", hanem az USA építette ki „támaszpont rendszerét... a Szovjetunió ellen... Megindult az amerikai propaganda a Szovjetunió és a népi demokratikus országok ellen." Máshol: „Az USA... harmadik világháború előkészítő politikájával szemben a Szovjetunió és a szocialista tábor a béke megőrzésén fáradozik". (8)

A legtöbb történelemtankönyv maximálisan fölhasználta a Hirosimát és Nagaszakit ért támadást arra, hogy az amerikaiakat általában mint a hatalom és az erőszak megszállottjait tüntesse föl, akik nem riadnak vissza a békés lakosság tömeges és értelmetlen

pusztításától. Egy másfél évtizedig használt 8. osztályos történelemtankönyvben olvassuk: „A fasiszta Japán sorsa már megpecsételődött... amikor az amerikaiak két japán városra atombombát dobtak. Az atombomba még évek múlva is sok áldozatot követelt és követel ma is... A sugárfertőzés miatt főleg rákos megbetegedésekben pusztulnak el sokan. Torzszülött csecsemők... A békés lakosság tömeges elpusztulása nem haditett, hanem embertelenség volt." (9) A szöveget riasztó, halálfejes ábra egészíti ki, legalább olyan erős hatásra törekedve, mint a náci haláltáborok esetében. Hasonló szöveget tanultak a szakmunkástanulók is: „Az amerikaiak atombombát dobtak le két városra... amelyek csaknem teljesen elpusztultak. Emberek tízezrei haltak meg szörnyű kínok között néhány perc alatt, sok tízezren pedig egész életükre nyomorékok és gyógyíthatatlan betegek lettek. Ez a kegyetlen pusztítás teljesen felesleges volt, hiszen Japán már lényegében verve volt." (10) Visszafogottabban fogalmaz – de a lényeget tekintve ugyanazt mondja – a hetvenes évek gimnáziumi tankönyve is. (11)

Az egész amerikai népre és az amerikai kultúrára rávetülő Amerika-ellenesség persze nem annyira a „nemzetközi méretekben vívott osztályharc" túlhajtása, mint inkább a szovjet világhatalmi törekvések kiszolgálása. A hatvanas évek második felétől ugyanis Kína, a kínai politika hasonló minősítést kapott.

A magyar történelemtankönyvekben szovjet hatalmi érdekeket szolgáló Amerika-ellenesség átvezet a nemzeti előítéletek kialakítására alkalmas tananyagrészek másik jellegzetes csoportjához. Ezek olyan célzatos vagy elfogult interpretációk, amelyek egy sajátos zsiliprendszeren keresztül az orosz nacionalizmus történelemábrázolásából kerültek át a szovjet történetírásba, és onnan a magyar történelemtanításba. A magyar történelemtankönyvek azzal az elfogultsággal ábrázolták az orosz történelmet, amely elfogultság elkerülése a magyar történelem tanításában aggályos figyelem tárgya volt. Nemcsak az idegen hódítók ellen vívott honvédő harcokat írták meg ugyanis – a nagy honvédő háború bemutatása során csiszolt jelzőkkel –, hanem a kelleténél nagyobb megértéssel méltatták az orosz hódító törekvéseket is.

„Oroszország évszázadokon keresztül teljesen el volt vágva a tengertől... A Baltikum a németek és svédek, a Fekete-tenger partvidékén a törökök és tatárok voltak az urak" – írta az ötvenes évek gimnáziumi történelemtankönyve, majd a nyomaték kedvéért *Marxra* hivatkozva leszögezte: „Márpedig senki sem képzelhet el nagy nemzetet tengerparttól elszakítva." Oroszország további fejlődésének, nagyhatalommal válásának elengedhetetlen feltétele a tengeri kijárók megszerzése. E kijelentéseket követően kerül sor *I. Péter* kritikátlan dicshimnuszára. Teljesítményeit a más hatalmaknál keményen megbélyegzett hódító politika fémjelzi: „Az újjászervezés eredményei csakhamar megmutatkoztak. Az orosz csapatok már 1701-ben támadásba lendültek... A Néva mindkét partját – egészen a tengerig – megtisztították a svédektől. (12) (A teljesség kedvéért megemlítjük, hogy a nyolcvanas évek második felében a középiskolai tankönyvek már megszabadultak a kritikátlan oroszbarátságtól.) (13) Az orosz nagyhatalmi törekvések jogosságának elismerése logikusan vezetett a vetélytársak hódítóként való megbélyegzéséhez, ami együtt járt a kegyetlen ellenségről szóló toposzokkal. Utóbbiak alkalmasak tartós ellenségkép kialakítására, más népek „bűnös nemzetként" történő megbélyegzésére.

A számos kínálkozó példa közül az orosz-német és a lengyel-német konfliktusokat ábrázoló tananyagrészeket emeltem ki. A magyar tankönyvekbe besugárzó orosz érdekek és ellenszenvek – legalábbis a tankönyvi ábrázolás szintjén – általában is befolyásolták e két nemzet, e két ország megítélését. Pedig e nemzetek megítélése eltérő a magyar és az orosz hagyományokban.

Az orosz történetírás lengyelellenessége élesen ellentmondott a hagyományos magyar-lengyel barátságnak és a lengyelekkel kapcsolatban kialakított pozitív sztereotípiáknak. A „németekkel" kapcsolatban a kuruc függetlenségi hagyományok részeként élt bizonyos ellenszenv a magyar társadalom egy hányadában, s ezek fölerősítése a harmincas években és a második világháború idején pozitív szerepet játszott. S bár a németség második világháborús szerepét a németség történetének egészére rávetíteni történetietlen, a tankönyvszerzők legkönnyebben itt tettek engedményeket, a mindenkori német agresszivitás elítélésével bizonyítva a „haladó hagyományok" melletti elkötelezettségüket. (14) Míg a lengyelellenesség csak töredékesen érvényesült a magyar tan-

könyvekben, s ha érvényesült, erős, a magyarság számára létfontosságú szövetet roncsolt, a szovjet-orosz történetírás németellenessége olykor találkozott hazai vélekedésekkel, és viszonylag zavartalanul tört utat magának. A szovjet történetírás lengyelellenessége különösen a második világháború eseményeinek előadásában hatott kevéssé hitelesnek, tekintettel arra, hogy Lengyelországnak mind Németországgal, mind a Szovjetunióval szemben nem a támadó, hanem az áldozat szerepe jutott.

Ahol a tárgyalás részletessége ezt megengedte, ott a németség rémtettei már az európai államalakulás archaikus időszakában tankönyvi megfogalmazást kaptak, természetesen csak a szlávokkal (vagy szlávoknak minősített) népekkel szemben. Az ötvenes évek gimnáziumi történelemtankönyve különösen a balti német térfoglalást ecsetelte erős színekkel. „A német lovagok csaknem teljesen kiírtották vagy elnémetesítették a Balti-tengernél lakó poroszokat és pomeránokat." A koronát egyébként egy szabadon fordított Marx-idézet tette föl: „1242-ben *Alekszandr Nyevszkij* a német lovagok ellen indul, a Csud jegén szétveri őket annyira, hogy ezt a csőcseléket végleg visszaveti az orosz határról." Ez a fogalmazásmód akkor szemet szúró, ha az orosz kolonializációval együtt olvassuk. Utóbbit ugyanis pozitívan értékelte a tankönyv. Pl.: „A reformok lehetővé tették, hogy IV. Iván döntő győzelmet arasson az ország határain folyamatosan pusztító tatár kánságokon (Kazány, Asztamány). Ezeket az országokat az orosz államokhoz csatolták. Így biztosították Oroszország keleti határait." A németek szerepét a középkori Csehországban és Lengyelországban az idézett tankönyv hasonló túlzásokkal és elfogultsággal ábrázolta. (15)

A teljes képhez hozzátartozik, hogy találkozunk a németség közép- és kelet-európai szerepének másfajta megközelítésével is, jelezve, hogy másodlagos jelentőségű kérdésekben volt a szerzőknek némi mozgástere. A kitűnő történész, *Makkai László* például így értékelte a német „behatolást" Kelet-Közép-Európába: „A német parasztok és iparosok az akkori Európa legfejlettebb technikáját közvetítették Kelet-Európába, míg az egyház a latin nyelvű közös európai műveltségbe kapcsolta be a cseh, lengyel és magyar népet." (16) Az imént idézett tankönyv szerint viszont „a szlávok elnyomásában nagy szerepet játszott az egyház is. A hősiesen ellenálló szlávokat erőszakkal térítették a keresztény hitre."

Az ötvenes évek gimnáziumi történelem tankönyve Poroszország fölemelkedésében is a harmadik birodalom valamilyen előképét láttatja: „A háború – a harmincéves háborúról van szó – okozta zűrzavar kedvező volt a porosz fejedelmi család, a Hohenzollernek felemelkedésére... Poroszország lett a német reakció fő támasza." (17) Hogy a német lovagrenddel vagy Poroszország fölemelkedésével kapcsolatban idézett, nem éppen objektivitásra törekvő tankönyrészletek mennyire a XIX-XX. századi németségről, Németországról alkotott egyoldalú és előítéletességet tápláló kép kialakításának az előzménye, azt jól mutatja a szakmunkástanulók számára 1967-ben kiadott történelemtankönyv „nagyívű" fogalmazása, amely mindent egyetlen bekezdésbe tömörített: „A német birodalmi alkotmány vezető szerepet biztosított Poroszországnak... A birodalom vezetői majdnem kivétel nélkül a porosz nemesi családokból, a junkerek közül kerültek ki. Őseik a német 'lovagok' voltak, akik tűzzel és vassal németesítették el a Poroszország területén élő szláv – valójában a balti nyelvcsaládhoz tartozó porosz – népességet. A felfuvalkodott gőg, a dolgozók megvetése, a militarista szellem, a saját fajtájúak felsőbbrendűségébe vetett hit és a társadalmi haladás gyűlölete jellemző erre az osztályra. Ez volt az az osztály, amely a német burzsoázia vágyát, a világ újrafelosztását gyakorlati programmá tette..." (18) Ez az értékelés tovább egyszerűsítve megismételte az első marxista középiskolai történelemtankönyv megállapításait, melyek szerint a németeket „különösen erős agresszivitás", „őrült iramú fegyverkezés", „nagy gyarmatbirodalom összeharácsolásának szándéka", „durva, erőszakra támaszkodó, barbár módszerekkel folytatott gyarmatosító politika" jellemezte. (19) Persze ezekben az években is volt példa a kiegyensúlyozott tárgyalásra, amely ragaszkodott a tényekhez. *Unger Mátyás* gimnáziumi tankönyve például elmondta, hogy a történelmi Poroszország adottságai kedvezőtlenek, az ország termőföldje sovány, éghajlata zord. „De a Hohenzollernek merkantilista politikája, a hazájukból elüldözött hugenották befogadása megnövelte az iparosok és kereskedők számát is." A szerző Poroszországot találóan észak Spártájának nevezte. (20) Arra azonban

gimnáziumi történelemtankönyvben csak a rendszerváltozás után kerülhetett sor, hogy említés történjék a *Nagy Frigyes* által alapított egyetemről (erdélyi ifjaknak szánt ösztöndíjakkal), árvaházakról, s arról, hogy Poroszország az általános tankötelezettség bevezetésével száz évvel megelőzte Angliát.

A németségtől merően eltérő történeti-eszmei mezőben sugárzott szét a szovjetorosz történetírásból, a szovjet tankönyvekből átvett lengyel-ellenesség, hiszen, mint említettük, ez ütközött a magyar-lengyel barátság megalapozott és nagyon erős hagyományával. A kép egyoldalúan kiemelt történelmi tények és bizonyítás nélkül alkalmazott jelzők, címkék mozaikjaiból állt össze. A lengyel anarchia – szemben a haladó orosz „abszolutizmussal" – visszatérő motívum. A kelet-európai hegemóniáért folytatott évszázados lengyel-orosz küzdelem – melynek egyik tétje a se nem orosz, se nem lengyel balti, fehérorosz és ukrán területek birtoklása – mint csillapíthatatlan és kalandor lengyel terjeszkedés jelent meg, akár a XVI-XVII., akár a XX. századról esett szó. Az ukránok és fehéroroszok nemzetiségi elnyomásáról tanultak már a XVII. századi eseményekkel kapcsolatban is a tanulók, bár a kérdés ilyetén fölvetése anakronizmus. Amikor azonban élő problémává lép elő – orosz fönnhatóság alatt – az oroszosítás, ezt nem érintették a tankönyvek, ellenkezőleg, az 1920-as és az 1939-es orosz-lengyel háborúkat orosz részről azért ítélték többek között igazságosnak, mert azok a Nyugat-Ukrajna és Nyugat-Belorusszia „fölszabadításáért" folytak. Például az ötvenes évek gimnáziumi történelemtankönyve azért értékelte negatívan a lublini uniót, „mert ezzel a nyugati ukrán területek most közvetlenül lengyel uralom alá kerültek. A lengyel pánok(!) itt is megkezdték a földek elrablását, az ukrán parasztokat a lengyel nagybirtokosok jobbágyaivá tették. A lengyel urak pusztították az ukrán városokat(!)." Nincs jobb véleménye a görög katolikus egyház megszervezéséről sem: „Dühöngött a vallási elnyomás is: a jezsuiták vezette lengyelesítő katolikus reakció... kihirdette a görögkeleti egyház unióját, azaz a pápa alá kerülését. Ettől kezdve a vallási elnyomás ellen küzdő fehérorosz és ukrán nép nemzeti(!) harca egybeesett a parasztság osztályharcával." (21)

A XX. századi lengyel történelem minimálisra korlátozott tárgyalásakor állandósult szókapcsolat a „reakciós Lengyelország". (22) Sajátos módon a „reakciós" jelző elmarad a Lengyelországéhoz hasonló belpolitikai viszonyok között élő közép- és kelet-európai államok neve mellől. Nem célunk olyan segédkönyveket bevonni az elemzésbe, amelyek anyaga szintén bekerült – vagy napjainkban is bekerül – az iskolai történelemtanításba, a példa jellegzetes és kirívó volta miatt most mégis kivételt teszünk. Az IKVA Kiadó „Népszerű történelem" sorozatának egyik kötetében például a két világháború közötti lengyel kormányzatot a szerző nemes egyszerűséggel „Lengyelország irányító klikkjének", a „varsói ezredesnek" titulálja, miközben a szövegkörnyezetben – történészhez méltóan – a német törekvésekről száraz objektivitással ír. (23) Az IKVA sorozata azt a maga idejében indokolt kompromisszumot tükrözi, amelyet a nyolcvanas évek vége felé a reformkommunisták és a demokratikus értelmiség kötött. De mert a terjedelem megengedi a „problémaérzékeny" tárgyalást és a részletesebb magyarázatot, a használatból rég kivont tankönyvek előítéletes előadása köszön vissza, olykor még élesebb formában.

A lengyel történelem interpretálása, ha Csehszlovákia bemutatásával vetjük össze – és az „összehasonlítást" nemegyszer maguk a szerzők végzik el –, a kérdéskörnek új dimenziót ad. A jellegzetes példa kedvéért ismét az IKVA sorozat egy kötetét idézzük: „A lengyel nemzeti mozgalom a világháború éveiben még a szerény osztrák-lengyel megoldás keretei között mozgott. 1918 őszén azonban az újjászülető lengyel állam már az 1772-es, az első felosztás előtti határok helyreállítását követelte, és határaival mélyen belevágott a lengyel etnikumot környező idegen nemzeti testekbe. A cseh nemzet, amely – a lengyelhez hasonlóan – 1918-ban nyerte vissza önálló államiságát, nagyobb mérsékletet és józanságot tanusított. Az új cseh állam történeti fundamentumra épült, és a Vencel-koronához tartozó országokat: Csehországot, Morvaországot és Szilézia egy részét igényelte, a területén élő több milliós német kisebbséget is magába foglalva. Az új állam túl is lépett a történeti kereteken, és Szlovákiával is egyesülni kívánt, fennhatósága alá vonva jelentékeny magyar és ukrán (azaz ruszin) kisebbséget." (24)

Az idézett szöveg anélkül, hogy történeti ismeretekre lenne szükség, önmagát cáfolja. A lengyelek igénye az évszázadokon át létezett és akkor senki által nem vitatott nem-

zetközi jogalanyiságú lengyel állam fölosztás előtti határainak visszaállítására úgy tűnik, minden józanságot nélkülöz, nem úgy a cseheké, amely „józan", mert ugyancsak történeti alapokra épül. (Hozzátehetjük: a Vencel-korona feudális jogi normák szerint is fikció, Csehország a Német-Római Birodalom része. A Sziléziára támasztott igény hasonló – bár valamelyest gyöngébb –, mint egy föltételezett, de meg nem engedett magyar igény Horvátországra.) A teljesen tájékozatlan olvasó is észreveszi azonban, hogy a „józan" csehek – ellentétben a lengyelekkel – Felső-Magyarország bekebelezésével alaposan túl is léptek az egyébként fiktív történeti „fundamentumon". Az új csehszlovák államban a csehek és a szlovákok együttes aránya is kisebb volt, mint Lengyelországban a lengyeleké, arról nem is beszélve, hogy az ukrán és a fehérorosz kisebbségnek minden ellenkező tankönyvi állítással szemben nem volt anyaországa, mert ukrán és fehérorosz nemzeti állam nem létezett, az alternatíva a bolsevizált Szovjet-Oroszország volt. Az ukrán nacionalisták 1920-ban a lengyelek oldalán harcoltak.

Mi lehet a magyarázata annak a tudathasadásnak, amely az idézett szöveget is jellemzi? Érvényesül-e valamilyen más érdek, egyéb hatás is a múltba visszavetített vagy a múltból vállalt szovjet-orosz érdekek mellett? Úgy véljük, igen. A kisantant-érdekek makacs jelentkezéséről és érvényesüléséről van szó, amely paradox módon éppen azon ország történelemtankönyveinek értékrendjét torzította (torzítja), azon nemzet önismeretét befolyásolta, amely ellen létrejött, s amelynek minden területen a legtöbbet ártott. A kisantant-szemlélet természetesen a szovjet-orosz impérium befolyása alatt, azzal összefonódva hatott. A szovjet politika ugyanis némi tétovázás után, Lengyelországtól eltekintve ksiebb korrekciókkal bár, de a versailles-i békerendszer fönntartása mellett döntött. A Párizs környéki békék haszonélvezői és kárvallottjai egyaránt a vazallusai lettek. Így történt, hogy Magyarországon nemcsak a mindenkori szovjet hatalmi érdekek voltak parancsolóan irányadók, hanem a pax Sovietica megkérdőjelezhetetlensége folytán – közvetett módon – az egykori kisantant országok történetileg kevéssé megalapozott állításai is dogmává merevedtek.

A kisantant-hatás legerősebben – mint a fönti idézet is bizonyítja – kezdeményezője és fönntartója: Csehszlováki javára érvényesült. E sajátos hatás a cseh és szlovák történelem előadását a magyar honfoglalást megelőző idők tanításában is befolyásolta. Nagyon érdekes, hogy míg a dákoromán kontinuitáselméletet a magyarországi marxista történetírás (néhány szervilis és obskurus kísérlettől eltekintve) sohasem fogadta el, a felső-magyarországi szláv kontinuitást igen, és azt az ún. Nagy-Morva Birodalom fokozatos és észrevétlen, bizonyításra nem szoruló ismeretként történő bevezetésével alapozta meg. Például (a „Nagy-Morva Birodalomról" van szó): „A 9. században a Duna mentén, a Kárpátok két oldalán nagy szláv ország jött létre". (25) Nagy-Morva Birodalomról beszél a legutóbbi időkig forgalomban volt általános iskolai történelemtankönyv is. (26) A korrekt „morva állam" kifejezést használja viszont *Filla István* a szakmunkásképző iskolák számára a hatvanas évek második felében írt tankönyvében. (27) A legalábbis valószínűsíthető álláspontról, mely szerint Régi Morávia (ez a Moravia Magna helyes fordítása), a Dunától délre, a Balkánon lett volna, sehol sincs említés.

A legutóbbi jugoszláviai esemnyek adtak szomorú aktualitást azon szinte példátlan történelmi vakság és tudatlanság kritikájának, amely az 1918 után megalakult Szerb-Horvát-Szlovén Királyság, majd Jugoszlávia megítélésében a kisantant propaganda és agymosás nyomán kialakult. Ebben a magyarországi történelemtankönyvek – a Magyarországra kényszerített szellemi státus quo értelmében – túltesznek a nem éppen jól tájékozott nyugat-európai orgánumokon is. Pozitív tartalommal röpködnek az olyan kifejezések, mint „Szerbia, a Balkán Piemontja". Az önálló Albánia például az Osztrák-Magyar Monarchia aknamunkájaként jön létre, annak érdekében, hogy Szerbiát megakadályozzák abban, hogy tengeri kijárathoz jusson. (Tehát Szerbiának egyebek mellett még erre a nem szerb etnikumú területre is joga lett volna!) Szerbia fölháborodása „jogos", amikor Ausztria-Magyarország annektálja Bosznia-Hercegovinát, a szerb fölforgató és terrorista tevékenység pedig legalábbis érthető. (28) A tanulókban még a gyanú árnyéka sem fogalmazódhatott meg, hogy Bosznia-Hercegovina lakosságának döntő többsége egyáltalán nem óhajtott Szerbiához tartozni (mint ahogyan napjainkban sem), mert a Balkán sajátos etnikai-vallási viszonyai között nem tartották magukat szerbeknek. Ausztria-Ma-

gyarország Törökország jogait sértette meg Bosznia-Hercegovina okkupációjával majd annexiójával, s az okkupáció idején a fanatikus muzulmán török és mohamedán-szláv lakosság tanusított ellenállást. Macedónokról, szerb-horvát ellentétekről ezúttal ne is beszéljünk.

A kisantant érdekek csaknem kritikátlan érvényesülése a magyar történelemtankönyvekben a kontraszthatás révén alkalmasak igaztalan, előítéletes kép kialakítására más nemzetekről (lásd a lengyel példát, a bolgárokat és a horvátokat). Másrészt a fordított optika révén nagy rombolást végeztek (vagy végezhetnek) a magyarság önismeretében és önértékelésében. A magyar önértékelést romboló fordított optikának persze nemcsak az imént jelzett hatásrendszer az oka, a jelenség beható tanulmányozást, külön értekezést kíván. (A szakkifejezés a nemrég elhunyt *Köteles Páltól* származik.)

A teljesség kedvéért megemlítem, hogy a fordított optikának van egy szélesebben értelmezhető és tanulmányoható hatásrendszere is a „fehér-európaiak" valamint az Európán kívüli civilizációk és népek ábrázolásában. A civilizációk szellemi egyenértékűségét és az európai gyarmatosítás pusztító hatását senki sem vitatja. A szovjet történetírás és politikai propaganda – amely abból a tévhitből vagy megtévesztésből eredt, mely szerint Oroszország nem vett volna részt a gyarmatosításban – viszont egyoldalú, szűkös negatív információkat közölt pl. hollandokról, spanyolokról, portugálokról, szükségszerűen igaztalan torz képet alkotva, miközben idealizálta az archaikus afrikai, amerikai, ázsiai civilizációkat, s így, ha másnak nem is, a történeti érzéknek biztosan ártott. ) A középázsiai orosz terjeszkedést viszont kulturális missziónak minősítették, lásd a Vszemirnaja Isztorija megfelelő részeit.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a magyarországi történelemtankönyvek a vizsgált négy évtizedben nem (vagy csak nagyon perifériku san) tartalmaztak olyan tananyagrészleteket, értékeléseket és jelzőket, amelyek magyar hagyományokat, vélt vagy valós magyar érdekeket képviselve alkalmasak lennének a nemzeti előítéletek, sztereotípiák kialakítására és tovább éltetésére. Ilyeneket egyértelműen a szovjet impérium érdekei és állami ideológiája plántált a magyarországi történelemtankönyvekbe és vélhetően valamilyen mértékben a köztudatba, egy tanulmányomban vázlatosan tárgyalt, de igen bonyolult és nehezen elemezhető, formális és informális rendszer közvetítésével.

JEGYZET

(1) A tankönyvegyeztetések előzményeit röviden összefoglalja *Szabolcs Ottó:* Külföldi tankönyvek magyarságképe. Tankönyvkiadó, 1990.

(2) Izelítőül néhány jellegzetes kötet, illetve közlemény: *Dance, E.H.:* History Textbooks and Non-National Group Antagonism. An English Survey. Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht. Band III: 36-40. p. Albert Limbach Verlag Braunschweig, 1954,; Deutschland-Belgien 1830-1945. Empfehlungen der belgisch – deutschen Historiker- konferenz Braunschweig, 1954. (Flamand, francia és német nyelven.) Int. Jahrb. Band IV. 63-151, 1955.; *Vagner, Helmut:* Vom Umgang mit der historischen Wahrheit. Das Bild der jüngeren polnischen Geschichte in den Schulbüchern der Bundesrepublik. Int. Jahrb. Band IX. 46-64. 1963/64.; *Robinson, Saul B.-Schatzker, Chaim:* Jüdische Geschichte in deutschen Geschichtslehrbüchern, Braunschweig, 1963.; *Bak, János M.* (a University of Delaware történelemtanszékének tanára): Die Geschichte Ungarns in deutschen Geschichtsbüchern. Int. Jahrb. Band X. 182-198. 1965/66.; Deutschland und Italien im Spiegel ihrer Schulgeschichtsbücher. (Német és olasz nyelven.) Braunschweig, 1966.; Empfehlungen zur Darstellung der deutsch-norwegischen Beziehungen im Geschichtsunterricht. Int. Jahrb. Band IX. 101-108.; 1967.; Deutschland und die USA 1918-1933. Braunschweig, 1968.; *Spira, Thomas* (a University of Prince Edward Island történelemtanszékének tanára): Connections between Trianon Hungary and the Weimar Republic, and the Sxabian minority school problem. Int. Jahrb. Band XIII. 164-190. 1970/71.

(3) Első ízben minden bizonnyal szovjet tankönyvből átvéve: *Kulcsár Zsuzsanna-Székely György:* Egyetemes történelem II. rész. A középkor 5-17. század. Az általános gimnáziumok II. osztálya számára. Tankönyvkiadó (az idézett tankönyvek mind a Tankönyvkiadó kiadványai), 1953. 186. p. Átveszi *Unger Mátyás:* Történelem az általános gimnáziumok III. osztály számára. 9. kiad. 1965. 18. p.

(4) A teljesség igénye nélkül: *Balogh Endre:* Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára. 8. átd. kiad. 1975. 17-18. p. ill. uő.: Történelem a szakközépiskolák számára. 1980. 16-17. p.

(5) *Hanák Péter:* Egyetemes történet V. rész. A legújabb kor története 1918-1950. 17. p.
(6) Így használja pl. *Almási János:* Történelem az iparitanuló intézetek III. osztálya számára. 6. kiad. 1966. 44., 69., 70-71. és 120. p.; *Csiszér Béla-Sári Gusztáv:* Történelem az általános iskola 8. osztálya számára, 10. jav. kiad. 1973. 121. p.; *Magos György-Petrik János:* Történelem III. a szakmunkásképző iskolák A és B tagozata számára. 1978. 107. p.
(7) Pl.: *Szamuely Tibor-Ránki György-Pamlényi Ervin-Almási János:* Történelem az általános gimnáziumok IV. osztálya számára. 6. bőv. kiad. 1965. 222. p.
(8) *Petrik János-Vörös István:* Történelem az általános iskolák VIII. osztálya számára. Átdolg. kiad. 1954. 112. p. Hasonlóan fogalmaz: *Almási János* i.m. 96. p.
(9) *Csiszér Béla-Sári Gusztáv* i.m. 135-136. p.
(10) *Magos György-Petrik János* i.m.
(11) *Balogh Endre:* Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára i.m. 247-248. p.
(12) *Bellér Béla-Hanák Péter:* Egyetemes történelem III. rész. Újkor 1642-1871. Ideiglenes tankönyv, 1953. 21-23. p.
(13) Vö. pl.: *Újvári Pál:* Történelem a szakközépiskolák II. osztálya számára. 1989. 179-180. p.
(14) E sorok írója például így jellemezte II. (Nagy) Frigyest: „A nagynak nevezett II. Frigyes porosz király. Uralkodása végére országa területe 1/3-dal megnőtt, de alig maradt benne épkézláb férfi." Történelem a gimnázium III. osztálya számára. Az újkor története. 1980. 21. p.
(15) *Kulcsár Zsuzsanna-Székely György:* Egyetemes történet II. rész. A középkor, 5-17. század. Az általános gimnáziumok II. osztálya számára. 1953. 71-73., 106. és 179. p.
(16) *Makkai László:* Történelem az általános gimnáziumok számára. 9. kiad. 1962. 97. p.
(17) *Kulcsár Zsuzsanna-Székely György* i.m. 192. p.
(18) *Almási János:* Történelem az iparitanuló-intézetek II. osztálya számára 1967. 25-26. p.
(19) *Hanák Péter:* Egyetemes történet IV. rész. A legújabb kor története. Ideiglenes tankönyv. 1950. 80. p.
(20) *Unger Mátyás:* Történelem az általános gimnázium III. osztálya számára. 9. kiad. 1965. 17. p.
(21) *Kulcsár Zsuzsanna-Székely György* i.m. 186. p.
(22) *Szamuely Tibor* i.m. Lásd még *Magos György-Petrik János* i.m. 76. p.
(23) *Sipos Péter:* A II. világháború és az azt követő békék. IKVA, 1991. 27. p.
(24) *Diószegi István:* A két világháború közötti időszak diplomáciatörténete (1919-1939). IKVA, 1992. 9. p.
(25) *Kulcsár Zsuzsanna-Székely György* i.m. 19. p.
(26) *Balla Árpád:* Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 6. osztálya számára. 1981. 89. p.
(27) *Filla István:* Történelem a szakmunkásképző iskolák B tagozata számára. 4. kiad. 1971. 57. p.
(28) Pl. *Szamuely* i.m. 73-74. p.

# A Habsburg-mítoszról

## *Különös tekintettel Krúdy Gyula monarchia élményére*

JUHÁSZ ERZSÉBET

*Az utóbbi néhány évtized olyan művei jelentek meg az elmúlt évek folyamán magyar fordításban, amelyek jelentős mértékben hozzájárulhatnak annak a máig ki-kiújuló vitának az eldöntéséhez, hogy van-e jellegzetes közép-kelet-európai, monarchikus kultúrkör és hagyomány vagy pedig alapegységként csakis európai kultúrkörről beszélhetünk, s a közép-kelet-európai régió csak kulturális megkésettsége alapján különíthető el. Olyan kérdés ez, amelyet egyáltalán nem könnyű végérvényes érvekkel megválaszolni, hiszen az európai kultúra kisebb-nagyobb eltolódásokkal mégis csak egységesnek tekinthető. E vita eldöntéséhez meggyőzően azok a tanulmányok járulhatnak hozzá, amelyek alapos vizsgálat alá veszik a feltételezett monarchikus kultúra jelenségeit.*

1988 folyamán két olyan tanulmány is napvilágot látott magyar fordításban, amely a válságkorszakát élő Osztrák-Magyar Monarchia kultúrájával foglalkozik (*Hanák Péter* kiváló tanulmánykötetére, A Kert és a Műhely címűre, mely szintén 1988-ban jelent meg a Gondolat Kiadó gondozásában, ez alkalommal nem térek ki részletesebben, vizsgálódásaim során azonban irányadónak tekintem) Az egyik *Hermann Broch* Hofmannsthal és kora (1) című 1951-ben Amerikában megjelentetett kötete, a másik *Claudio Magris* A Habsburg-mítosz (2) című, 1963-ban Torinóban napvilágot látott könyve. (Igaz, ez utóbbi nem teljes egészében, hanem meglehetősen homályos okokból kifolyólag csak belőle kiszemelt részleteket bocsátva a magyar olvasó rendelkezésére. Hadd jegyezzük meg mindjárt azt is, hogy az ilyen csonka fordítások eleve problematikusak, hiszen a szerző gondolatmenete óhatatlanul csorbul, még problematikusabb ez az eljárás, ha a lefordított kötet nem is közli a megcsonkítás indítékait, mint a jelen esetben. E vállalkozás azonban még így is számottevő.) Mindkét kötet osztrák írókkal foglalkozik, illetőleg olyan jelenségekkel, amelyek ezen írók kulturális közegét, társadalmi-politikai körülményeit jellemezték: az Osztrák-Magyar Monarchia kultúrkörével. Mindez pedig rendkívül jelentős szempontokat foglal magában a magyar irodalom és kultúra összehasonlító vizsgálatára vonatkozóan is. Tudvalevő, hogy az irodalmak s általában a kultúra összevető vizsgálata nem korlátozódik a hatások vagy kölcsönhatások kutatására. Különösen érvényes ez a néhai, soknemzetiségű Osztrák-Magyar Monarchia kultúrájára. Az összehasonlító kutatások tárgyát itt mindenekelőtt a párhuzamos jelenségek vizsgálatának kell képeznie, már csak azért is, mert az „osztrák-magyar monarchizmusnak minden vele kapcsolatos irodalomban sajátos és csak rá jellemző variánsa alakult ki". (3) Ennek egyik oka minden bizonnyal abban rejlik, hogy a Monarchia népeinek többsége, nemzeti önállósodási törekvései folytán a „népek börtöneként" élte meg ezt az államalakulatot, s csak a bukása utáni időkben kezdett felfigyelni tényleges erényeire és értékeire. *Mátrai Lászlót* idézve: „Csak a Monarchia megszűnése után kezdtünk voltaképpen arra gyanakodni, hogy volt talán a Monarchiának sajátos kultúrája is, amely semmiképp sem azonos a benne együttélésre kényszerített népek nemzeti kultúrájának összegével, nem azonos azonban Ausztria német ajkú lakóinak, az osztrák népeknek a kultúrájával sem, hanem valami és valamennyi a kettő között." (4)

Claudio Magris könyve a Hofmannsthal, Arthur Schnitzler, Karl Kraus, Joseph Roth, Franz Werfel, Stefan Zweig, Robert Musil (hogy csak a legfontosabbakat említsük) műveiből kiolvasható monarchia-élmény vizsgálata alapján igyekszik meghatározni a Habsburg-mítosz mibenlétét és törvényszerűségeit. „Nem tematikai rokonságról van szó – írja –, mely műveik hasonló motívumain és tartalmán alapuló külsődleges jegyek révén köti össze az alkotókat, hanem meghatározott kulturális televényről, a költői inspiráció sajátos hangjának és kifejezésmódjának táptalajáról. Ezeknek az íróknak az emberről alkotott képét és gondolkodását, az élet konkrét kérdéseire adott más és más válaszukat, érzelmi életük árnyalatait meghatározza a hagyomány bajosan lerázható terhe, és még inkább a bizonytalanság, a jelen történelmi valóságával való elégedetlenség, illetve az ebből következő menekülés, a valósághoz és a történelem süllyesztőjébe tűnt világ érzelmeihez való reménytelen visszatérni vágyás kétértelmű állapota." (5) Claudio Magris a Habsburg-mítosz lényegét egy olyan világra való emlékezésben látja, amely olyan ma már hihetetlen erények őrzője, mint méltóság, tisztesség és becsület, szigorú tekintély és kellemes nyugalom, röpke és emésztő életöröm." A mítosz kialakulását a XIX. század elejére vezeti vissza, amikor a Habsburg-monarchia világirodalmi pozíciója ingadozni kezdett. Legsajátabb vonásait azonban azok az írók teremtették meg, akik beleszülettek a Ferenc József-i időkbe, s a szemük láttára bomlott fel ez a korszak. A felbomlás nyomán bekövetkezett zűrzavar és bizonytalanság hathatósan hozzájárult e mítosz további erősödéséhez. „A Habsburg-mítosz tehát – írja Magris – nem egyszerűen a valóság átlényegítési folyamata, mely minden költészet sajátja, hanem a történelmi-társadalmi valóság behelyettesítése egy fiktív, illuzórikus valósággal: a konkrét társadalom szublimálása egy biztos, rendezett, festői mesevilágba." (6) Érdemes összevetni e biztosat, rendezettet és festőien meseit Broch erre vonatkozó megfogalmazásával: „Ha valahol, akkor Bécsbe legitim volt a dekorativitás, csakhogy ez nagyjából olyan legitimitás volt, amilyen egy múzeum berendezését és karbantartását illeti meg. Hagyományőrző kötelességének teljesítése közben Bécs összetévesztette a múzeumszerűséget a kultúrával és önmaga múzeummá vált. (...) A múzeumi jelleg Bécsnek volt fenntartva, éspedig mint hanyatlási tünet, osztrák hanyatlási tünet. Mert a hanyatlás a nyomorúságban vegetáláshoz vezet, ám a gazdagságban múzeumhoz. A muzeális jelleg vegetálás a gazdagságban, derűs vegetálás, és Ausztria akkoriban még gazdag ország volt" (7) Ennek fényében még nyilvánvalóbb lesz, hogy a történelmi-társadalmi valóság mítosszá szublimálása nem csupán a Monarchia fölbomlását követő korszak eredménye, hanem a Ferenc József-i időknek is szerves tartozéka a bizonytalanságot és szorongást előidéző válság folyományaképpen. „Magától értetődik – folytatja a fent idézett gondolatsort Magris –, hogy a mitizálás nem elvont képzelődés, olykor-olykor képes rá, hogy ábrázolja a Habsburg-kultúra néhány valóságos vonását, mégpedig finoman és mélyrehatóan." (8) A mítosz kialakulásának indítékai szoros összefüggésben vannak azzal az erőfeszítéssel, hogy „sikerüljön életben tartani a mind lehetetlenebb és anakronisztikusabb államegyüttest" (9) – állapítja meg Magris, majd így összegez: „Emberek és dolgok összecsapása, ütközés történelmi valóság és annak önkéntelen vagy szándékos átlényegítése közt – fejlődését tekintve ilyen a Habsburg-mítosz." (10) Minthogy Magris nemcsak a Habsburg-mítosz lényegét, de (ki)alakulástörténetét is kutatja, meg kell állapítania, hogy e mítosznak az idők során változnak a politikai okai és szerepe is. A Ferenc József-i időkben az „állandóság világa" fenntartásának óhaját foglalja magában, fölbomlása után viszont az előretörő s mind jobban eluralkodó irracionális erők ellenébe menedék volta lesz a hangsúlyos. Mindkettőre vonatkozóan rendkívül találó a megállapítás, amely szerint a „Habsburg-mítosz története (...) annak a civilizációnak a története, mely a rendszeretet nevében feltárja a világ rendetlenségét." (11) Magris azt kutatja, hogy „milyen formák révén igyekszik egy bizonyos kultúra a valóság pluralitását egységbe szorítani, a lét töredékes esetlegességét lényeggé sűríteni, a történelmi-politikai ellentmondásokat olyan harmóniává szervesíteni, mely legalább is elrendezi, ha már megoldani nem képes őket." (12)

Nemcsak jelentős vagy kevésbé jelentős művek foglalják magukba valamilyen formában a Habsburg-mítoszt, hanem maga az egész szellemi atmoszféra is. Ez a mítosz nem maradt meg az általános politikai propaganda szintjén, hanem az érzelmek, a minden-

napi értékek és az életstílus világában is gyökeret vert. A monarchia iránti érdeklődés világszerte tapasztalható jelenségére keresve a választ Mátrai László írja a következőket: „... a monarchia mint gazdasági-politikai bázis 1919-ben megszűnt ugyan létezni, nem szűnt meg létezni mint felépítmény, mint az emberek gondolkodásában továbbélő szemléletmód, társadalompszichológiai beidegzés, tradíció, téves és helyes eszmék, jó és rossz eszmények tarka halmaza, művek és alkotások, az anyagi és szellemi kultúra megannyi »fennmaradó« tényezője." (13)

A Monarchia válságkorszakában írott művekben a fennállóhoz való szenvedélyes ragaszkodás ad táptalajt a Habsburg-mítosznak, a bukást követő időszakban viszont a „régi szép idők" utáni nosztalgia. Ehhez azonban azt kell mindenekelőtt tudni, hogy a két háború közötti korszak – kiváltképp Ausztriában – nem tudott azonosulásra alkalmas jelen- és jövőképet teremteni. Ez a felismerés befolyásolja a monarchikus hagyományokhoz való viszonyulást még az olyan írók esetében is, mint *Karl Kraus,* aki a legélesebb hangú ostorozója volt a Monarchiában tapasztalt ellentmondásoknak: „De bizonyos értelemben, minden tisztánlátása ellenére Kraus is éppen úgy kívül rekedt a cselekvő történelemformáláson, mint a többi író – állapítja meg Magris –. És az a tény, hogy Ausztria összeomlását apokalipszisnak, az emberiség végnapjainak tartja, tehát csakis összeomlásnak, semmiképpen sem az új történelem kezdetének, azt mutatja, hogy tudtán kívül mégiscsak bensőséges szálak fűzték a jó öreg, rendezett közép-európai kultúrához." (14) *Robert Musil,* aki ha nem is élesebb bírálója a monarchiabeli állapotoknak, mint Kraus, de tagadhatatlanul elmélyültebb és sokrétűbb, Magris szerint „Hiába döngeti a nagybecsű osztrák-magyar társadalom bálványait, ebből a szempontból Musilt meghatározza a habsburgiánus örökség. Ulrichja, a tulajdonságok nélküli ember, talán nem az osztrák birodalom tehetetlen, a történelembe szívvel-lélekkel beilleszkedni képtelen hőseinek utolsó leszármazottja? Ulrich egyrészt irgalmatlanul szabad és mezítelen önmaga szemében, másrészt viszont annak az elidegenedett Habsburg-alattvalónak a jelenkori változata is, aki visszavonhatatlanul ki van rekesztve minden létfontosságú elkötelezettségből és történelmi felelősségből. (...) Ulrichnak az ezeréves Birodalom, a tökéletes szerelmi egyesülés eksztázisa, a „hazátlan nagy szerelem" jelenti a megváltást. A hétköznapi kis csatározásokban ő csak egy tulajdonságok nélküli ember, akit elnyelnek a gondolatfolyamatok." (15)

A Habsburg-mítosz jellemzőinek vizsgálata szempontjából úgy tűnik, *Hugo von Hofmannsthal* a legreprezentatívabb osztrák író. „Hofmannsthal központi problémája a hűség és a kötődés kérdése – írja Magris – (...) A hűség állandóságot jelent a változásban, stabilitást a metamorfózisban, vagyis kísérletet az egység megőrzésére, saját létének védelmét a változás folyamatában, mely magában hordozza a felülemelkedést és a feledést, a pillanat halálát s vele annak pusztulását, ami öröknek látszott. Ez a hűség mélységesen értékmegőrző magatartást fejez ki. Hűség önmagunkhoz, a hagyományhoz, mindahhoz, aminek élete s értéke volt, vagyis harc az idő, a történelem, a halál ellen, mely állandó elszakadás és változás." (16) Érdemes kiegészíteni e Hofmannsthal-képet a Brochéval, aki az egyéni és társadalmi körülmények beható vizsgálata alapján jut el az osztrák költő elkülönültségének, mint emberi és művészi alapszituációnak a megfogalmazásáig: „... otthonos ismerősség volt körülötte minden – írja – és mégis távoliság, valami olyan messzeségbe rugaszkodottság, ahol minden meseszerű idegenséggé vált." (17) Ugyancsak Broch elemzi részletesen, hogy Hofmannsthal felismeri az őt körülfogó érték-vákuumot, és saját saját személyiségét szegezi vele szembe. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy Hofmannsthal komolyan veszi az életet, s vele együtt a halált. A halállal szembenézni képtelen bécsi közeg ellenében Hofmannsthal az „igazi etosz" képviselője lesz: „Költészete két eredeti fő mozzanata, az álom és az élet mellé harmadikként odalépett a halál, mint az erkölcsiség eleme" – állapítja meg Broch. (18) Hofmannsthal költői nagysága, Broch szerint abban rejlik, hogy világosan felismerte az őt körülvevő értékvákuumot, ezért egyrészt a vákuum-leküzdésének, másrészt a tőle való függésének kettős asszimilációs igyekezete jellemezte. A változatlanság világához való hűsége mögött az „értékvilágvégétől" való nagyon is reális félelme rejlett. És ez – jegyzi meg Broch – nagyon is osztrák félelem volt.

Kétségtelen, hogy a nyugat-európai kultúrára nem volt ilyen végletekig menően jellemző a látszat és valóság kettéhasadása, mint az Osztrák-Magyar Monarchia kultúrájára. S ez a körülmény szoros összefüggésben áll a társadalmi-politikai adottságokkal. „Ha valahol – írja Broch – akkor itt létrejött egy állam nélküli társadalom, nemcsak azért, mert ez az arisztokratikus és arisztokratizáló társadalom szüntelenül az államhatárokon túlra, a nemzetközi porondra kacsingatott, hanem azért is, és ezért igazán, mert a határokon belül az állam helyén egy absztraktumot találunk." (19) Illetőleg, ahogy *Széll Zsuzsa* fogalmaz erről: „A korona egy de facto már nem létező császári fénykor kifejezése és csupán de jure szimbolizálja e valójában szétfeszítő erőkkel telített soknemzetiségű konglomerátum egységét." (20) A biztonság utáni vágy, illetőleg a bizonytalanság általános közérzete teremti meg lassacskán a Habsburg-mítoszt. Legalábbis egyik összetevője mindenképp ez a közérzet kellett, hogy legyen. „Olyan Ausztria-mítosz alakult ki – írja Széll Zsuzsa – amelynek lényege egyrészt a hódolat az uralkodóház és a katolikus egyház barokkos pompája előtt, amely e soknemzetiségű konglomerátum egységének látszatát akarta kelteni, másrészt az a könnyed derű, melyet a rossz filmek mindmáig a térzene, a fütyülő pékinasok és az operettek érzelmes világaként mutatnak be." (21) A híres és sokat emlegetett bécsi kedélyesség, e világ „kísérteties paradicsomának" kialakulását Broch a császári elszigeteltség miatt orroló nemességre vezeti vissza, aki lekicsinyléssel igyekezett megtorolni a saját háttérbeszorítottságát. „Ebben a tisztelenségben nép és nemesség szerencsésen egymásra talált – írja Broch –, sőt ez valósággal tapaszává vált az osztály nélküli társadalmuknak, ragacsos kocsonyájává kocsonyás demokráciájuknak." (22) Forradalmi indulatok hiányában a császár által képviselt értékek (nagyság, állandóság, megingathatatlan tekintély) egyszerre ébresztettek nagyra becsülést és lebecsülést, borzongást és bizalmatlanságot, s e felszámolhatatlan kettősség folytán Bécsben nem is vették komolyan ezeket az értékeket; „... éppen e hatványozott komolytalanság adta Bécs frivolitásának azt a sajátos vonását, amely az össze többi nagyváros frivolitásától megkülönböztette, az agresszivitástól való mentességét, mindent egybemosó, könnyelmű szeretetreméltóságának és „kedélyességének" vonását – írja Broch, majd hozzáfűzi: – „Kétségtelen, rejlett mindebben bölcsesség is (...), az olyan lélek bölcsessége, amely sejti és tudomásul veszi bukását. Mégis operettbölcsesség volt ez, és a közelgő vég árnyékában kísértetiessé vált, Bécs vidám apokalipszisává." (23)

Úgy tűnik, Claudio Magris Habsburg-mítosz fogalma (amelyet még tovább árnyalnak a fent idézett szerzők), kitűnő lehetőséget nyújt arra, hogy a monarchikus irodalom párhuzamos jelenségeit megragadhassuk. Mert vitathatatlan tény ugyan, hogy mindegyikük esetében sajátos variánsról van szó, de ugyanakkor joggal feltételezhető „valamiféle Gesamtkultur" is, amely „a Gesamtmonarchie gazdasági bázisára épült fel" – ahogyan Mátrai László fogalmaz erről. (24) Ennek a „többé-kevésbé közös kultúrának a feltérképezéséhez, úgy vélem, a Magris által meghatározott Habsburg-mítosznak a megnyilatkozásformái nyújthatnak megfelelő kiindulópontot.

## Krúdy Gyula és a Habsburg-mítosz

Mátrai László megállapítását, amely szerint Krúdy a Monarchia legjobb magyar ismerője – gyakran szokták idézni. Többek között *Fülöp László* (25) is, aki igen alapos vizsgálatokat végzett erre vonatkozóan. Fülöp László azonban, részben Mátrai László megállapításaival egybehangzóan, olyan Krúdy-művekben véli felismerni a sajátosan monarchikus jelleget, amelyeket az író a Monarchia felbomlása után írt. A Habsburg-mítoszhoz hasonlóan, amely a Monarchia bukása előtti korszakában is elevenen hatott, Krúdy Gyula monarchiaélménye is megtalálható azon műveinek némelyikében is, amelyeket a felbomlás előtt írt. Egyik vonulata ezeknek az élményeknek A vörös postakocsi című regényével kezdődően követhető nyomon.

A vörös postakocsi című Krúdy-regényben a monarchikus jegyek nincsenek tematikusan jelen. Ezt azért fontos szóvá tenni, mert a későbbiek során számos olyan Krúdy-mű jön létre, amelyeket keresztül-kasul szőnek a monarchiabeli életnek Bécsben, Budapes-

ten vagy egyebütt, lóversenytereken, sörözőkben, borozókban, kocsmákban és kávéházakban, színházban, éjszakai mulatóhelyeken vagy bordélyházban zajló eseményeinek leírásai. Hogy mi minden képezi Krúdy monarchikus témakörének tárgyát, és jellemző módon mi minden nem, arra vonatkozóan már itt érdemes Fülöp László igen alapos és pontos témabehatárolását idézni: „Nem igen érdeklik a témakörön belül az intézmények, intézményi formák, az államigazgatási-államgépezeti jelenségek, bürokratikus mechanizmusok. Kevés figyelmet szentel a politikai szférának, a „slampossággal enyhített abszolutizmus (Viktor Adler) megnyilvánulásainak, vagy az államközi viszonyok, hatalmi erők, pártharcok, politikai mozgalmak szférájának. Legfeljebb nagyon közvetetten kerülnek szóba szociális-gazdasági problémák. A társadalmi rétegek közül kevés szó esik a paraszti vagy proletár szegénység helyzetéről, látmódjáról, életformájáról. Háttérbe szorul az eszmei-ideológiai tárgykör, amelybe a „monarchikus" eszmék, filozófiák, gondolatrendszerek tartozhatnának. Annál inkább foglalkoztatják az alaptémának olyan megjelenései, mint például a császári ház, az uralkodó família élete – középpontban a császár fantomszerű valóságos lényével, egész legenda- és pletykakörével –; nem különben a felső úri körök, az előkelőségek, az arisztokrata rétegek élete; s legalább ennyire a polgári és dzsentroid középrétegek világa. Most sem mond le a szabálytalan életek és sorsok bemutatásáról, a »belle epoque« peremén vagy mélyvilágában megtalálható egzisztenciák ábrázolásáról..." (26) Hadd fűzzem hozzá: a monarchikus témakörnek vannak közvetett megjelenésformái is Krúdy prózájában. A Vörös postakocsi című regényben például a belőle kiolvasható Habsburg-mítosz síkján van adva. Ennek a sajátosan krúdyas Habsburg-mítosznak a megragadása – úgy vélem – Alvinczi Eduárd képrendszerének, alakjának elemzése útján lehetséges.

Alvinczi Eduárdnak, a vörös postakocsi tulajdonosának alapvető tulajdonság, hogy mint *Bori Imre* megállapítja, kétarcú. „Egy kifinomodott, évszázadokra emlékező ízlés- és viselkedésrendszerről árulkodik az egyik, egészen közönséges, profán, korának erkölcsi színvonalán állóról vall a másik, arról, aki pénzért vásárolja a szerelmet a pesti »leányvásáron«. (27) Ebben is el kell fogadnunk Bori megállapítását, hogy e regénynek Alvinczi a tulajdonképpeni főszereplője, noha ő maga csak elvétve jelenik meg közvetlenül a regény cselekménysíkján. Rezeda Kázmér és két vidéki színésznő ismerőse Horváth Klára és Fátyol Szilvia a regény cselekménysíkján mind fokozottabban fordulnak alakja felé, így Alvinczi közvetett jelenléte mind erőteljesebbé lesz. Rezeda Kázmér Alvinczi vonatkozásában azt a szerepet tölti be, hogy annak kétarcúsága, vagy kétalakisága lelepleződhessen, másrészt alakjának egész képrendszere az önmegvalósításra képtelen személyiség életérzését és létezésmódját jeleníti meg, általános válsághangulatot áraszt. Horváth Klára cselekedetei, de főleg érzései és gondolatai egyfelől Alvinczi kivételes egyéniségét hivatottak hitelesíteni, minthogy rajongó szerelemre lobban iránta, másrészt a realitások síkján a maga sorsával ugyancsak azt a megoldhatatlanságot példázza, mint Rezeda Kázmér. Egyedül Fátyol Szilvia sorsának fordulása kecsegtet reménnyel, aki Kláránál jóval kevésbé bonyolult lélek. Ha alaposabban megvizsgáljuk az ütköző érzelmeken alapuló Alvinczi–Horváth Klára–Rezeda Kázmér háromszöget, az a benyomásunk támad, hogy – Rezeda sajátosan ellentmondásos érzelmei folytán – nem is valóságos. Rezeda Kázmér Horváth Klára iránti szerelmét az író nem tudja, illetőleg nem is akarja hitelessé tenni. Mintha nem szerelemről, hanem valami másról lenne szó, egybehangzóan azzal, ahogyan a regény Kiss Józsefhez címzett előszavában olvashatunk erről: „Való, hogy Budán találkozhatni lefüggönyözött ablakú bérkocsikkal, nők mérget isznak, férfiak a Dunába ugranak, de vajon csakugyan szerelemtől történik mindez?" (28) Minthogy Alvinczi alakja javarészt Rezeda láttatásán keresztül jelenik meg a regényben, fontos részletesebben elidőznünk az ő alakjánál is. Rezeda Kázmér első felbukkanása a regényben máris bizonyos (ön)iróniával elegy elmúlás- és haldoklás képzetekkel párosul. Ő maga nevezi Don Quijoténak önmagát, ezzel is kiemelve azt az aszinkront, ami nem a valóságtól, hanem egy önmegvalósításra képes emberi élet megteremtésétől őt, sajátos lelki habitusa révén, elválasztja. Alakját első fölbukkanásától kezdve gyöngéd öniróniával árnyalt mélabú hatja át, s ettől olyat hatást kelt, mint aki maga sem veszi egészen komolyan önmagát.

„Ki az – kérdezte Urbanovicsné, akinek semmi sem kerülte el a figyelmét.

Rezeda szerkesztő – felelt Klára, s már nagy szemcsatát kezdett a mélabús férfiúval, akinek fejtartása és hajviselete féloldalas volt, mintha valamikor őszi este elábrándozgatott volna az első kályhatűz előtt, elmúlt szerelem bizonyítékait égette, leveleket, hajfürtöket, kis ruhafodrokat, esetleg harisnyakötőt, s fejtartása megmaradt ugyanabban a helyzetben, amelyben akkor volt, midőn a lángra kapó női levelek után nézett." (29) A közlésnek Krúdyra oly jellemző kivételes sűrítettsége folytán Rezeda Kázmér már itt az elmúlás és múlandóság tablóját jeleníti meg, mintegy leütve a regény alaphangulatát. Ehhez társulnak még a halál- és haldoklás képzetek ugyancsak Rezeda alakjának közvetítésében:

– Pruty! – mondta Rezeda olyan bánatosan, mintha csak azt mondta volna: »Reggelre úgyis szép halott leszek, mert éjjel valamit csinálok, hogy szép halott lehessek. Kisasszony, eljön a temetésemre?« (30)

Vagy:

„Rezeda úr olyan furcsán nevetett, mintha már javában hulla volna, és a Duna közepén úszna egy fekete hal társaságában." (31)

Egyik lapjáról pedig a következőképpen nyilatkozik a színésznőknek:

„Forradalmi lap az én lapom, amelyet én írok az első szótól az utolsóig. (...) A legvígabb lap a világon, de csak öngyilkosjelöltek olvassák. Az újság mottója: »Jobb meghalni, mint élni.«"

Rezeda Kázmér, Bori Imrét idézve „beteg lélek, akinek az álmodozás a betegsége, s álmai sem egészségesek, hanem pszichoaptologikusak. Arról ábrándozik, amit a szerelemben nem tud realizálni." (32) Örök álmodozó, cselekvésképtelen volta nyilvánvalóvá teszi, hogy nem a reménytelen szerelem miatt kíván meghalni, hanem sokkal inkább a benne felgyülemlett „élethiány" miatt. Tényleges szerelmi háromszögről már csak azért sem beszélhetünk, mert Rezeda Kázmér nemcsak Horváth Kláráról szövi szerelmi álmodozásait, hanem olykor Fátyol Szilviáról is. Amit érez: szerelem a szerelemért, álmodozás az álmodozásért – enyhe perverzitással fűszerezve, ami még egy síkon kiemeli pótlék voltukat. Rezeda tehát a bécsi szecesszió irodalmi alakjaihoz hasonlóan a belső valóság világába „vonul ki", minthogy a külsőben képtelen megvalósítani önmagát. Az élet élésének elképtelenedése, mint felismerés kísérti regénybeli megjelenésétől kezdődően, ez teszi melankólikussá, de éppen ennek következtében kísérti a halál gondolata is, amely azonban mindvégig az élete kísérőzenéjét megadó haldoklás marad, soha sem alakul át fődallammá.

Első pillantásra úgy tűnik, Alvinczi Eduárd Rezeda Kázmér homlokegyenes ellentéte. Vegyük szemügyre ilyen szempontból alakját. „Gesztusember, akárcsak a Francia kastély Pálházija – írja róla Bori Imre –, akiben az író már az Alvinczi-eszményt kereste, számára az élet még szertartás. Ez a többlete kortársaival szemben." (33) Alvinczi leglényegesebb vonása, hogy kettős lényének a mindennapok realitásától elszakadó felével, személyiségének emelkedettebb részével a szecessziós életérzés és életvitel megtestesítője. Alvinczi „többlete" a regény egyéb szereplőivel szemben, hogy sikerül „színházat" teremtenie énje emelkedettebb feléből. Színházat abban az értelemben, ahogy Hanák Péter ír erről a századforduló bécsi és budapesti kultúráját elemző és összevető tanulmányában, megállapítva, hogy a bécsi fiatalok „a belső valóságba, a pszichébe való alámerülést tartották modernnek, s a műben teremtett világot valóságosnak" (34) A Kert volt személyes otthonuk és szimbolikus színterük. A nagybetűs Kert legmélyebb jelentésében az önmegismerés terét, a lélek rejtett mélyét jelentette számukra. „A Kert náluk gyakorta színpad vagy színtér." S játék itt maga a tragikus létélmény. „Az életben felvett szerepeket játsszuk – interpretálja Hanák e színházszemléletet –, alakoskodunk, színlelünk, csak a színpadon játsszuk el életünk tragikomédiáját, ott mutatjuk meg való-magunkat. A színház és valóság ilyen összefüggésében talán Kierkegaardi– vagy nietzchei ihletésű gondolat rejlik: életünket műalkotásként kell megélnünk, mert a mű az igazi valóság. S ha ez így van, akkor a látszat és a valóság nem ellentétei, hanem helyettesei egymásnak, egyugyanazon realitás kétféle állapota." (35) Úgy tűnik, hogy Alvinczi Eduárd „gesztusait" is akkor értelmezhetjük megfelelően, ha bennük a maga élete műalkotássá tételének törekvését látjuk, a színháznak tekintjük a szó fenti értelmében, ahol a többiek – különösen a rajongó Horváth Klára és e „gesztusokat", ezt a különös és gyanús

„színházat" minduntalan leleplezni igyekvő Rezeda Kázmér – a közönség szerepét töltik be. Hanák Péter rendkívül sokrétűen és hitelesen világítja meg a századforduló bécsi és budapesti kultúrája közötti különbségeket, kifejtve, hogy a magyar értelmiség általában nem rendelkezett sem tényleges, sem szimbolikus Kerttel, nem is volt tehát honnan kivonulnia, s egyébként is fokozott közéleti érdeklődése következtében létszíntere a redakció, a Műhely. Mindemellett megtalálhatók a bécsi szecesszió motívumai Budapesten is. Krúdy azon e kevesek közé tartozik, akik nem kötődtek semmilyen Műhelyhez. „Krúdy igazi lényében társadalmon kívüli volt – írja Hanák Péter –, maga, akárcsak álmatag és élveteg hősei a múltba telepített álomvilágban – pontosabban: az éber képzelet teremtette álmokban, tehát látomásokban élt." Majd azt is kifejti, hogy nála „nem pontosan a bécsi látszat- és valóságjáték magyar mását fedezhetjük fel. Krúdynál látomás, a révület áll szemben a köznapi látvánnyal, a külsődleges érzéklettel, a befelé forduló önimádat a külvilági magánnyal, amellyel egy vékonyka szál: az önirónia kapcsolja össze." (36) Mindezt Hanák Péter Szindbád alakjára vonatkozóan állapítja meg, úgy tűnik azonban, hogy mindez nem egészen érvényes Alvinczira vonatkozóan. Alvinczi színháza, az ahogyan közönsége előtt mutatkozik, nem minősíthető látomásnak és révületnek, legalábbis a regény cselekménysíkján, mintha ténylegesen megtörténik. Fontos szerepet játszik azonban Alvinczi anakronizmusa, mely a későbbi Alvinczi regényekben egyre jobban eluralkodik. De Alvinczi már A vörös postakocsi-regényben is egy már nem létező életformát „szerepel", ahogy végigrobog a pesti utcán Dickens-regényekbe való postakocsiján, ahogy megjelenik a lóversenytéren, ahogy fejedelmien gazdagon és szeszélyesen megajándékoz ismerősöket és ismeretleneket, ahogy évente egyszer eljátsza a vőlegény szerepét, mindez nem a psziché belső valóságában, nem révületben történik, hanem ténylegesen. Rezeda Kázmér láttatásának folytán azonban Alvinczi egyszemélyes „színházának" belátunk a kulisszái mögé is, s megtudjuk, milyen zsenialitással párosuló szívós ügyintézések eredménye a mesés vagyon, amely lehetővé teszi ennek a színháznak a megteremtését. Egyfelől tehát anakronisztikus allűrökben tetszelgő gesztusok és pózok sorozata tárul elénk, e „gesztusokban" nyoma sincs semmilyen lelki önmegismerésre törekvésnek, nem több, mint anakronizmussal dekorált puszta önfelmutatás. Úgy tűni, Alvinczi a „gesztusember" és a vagyongyarapító a látszat és valóság viszonyának a bécsihez igen hasonló képletét mutatja, tudniillik egyugyanazon realitás kétféle állapotát. S éppen ennek révén jelennek meg a regény azon vonatkozásai, amelyek a Habsburg-mítosz jelenlétére utalnak. Az az életvitel ugyanis, amelyet Alvinczi, mint élet-műalkotást megvalósítani igyekszik, jellegzetes Habsburg-magatartást fejez ki, a statikus értékekhez való hűséget, elutasítást az élet dinamikus értékeivel szemben. Kétarcú lényének alantasabb része azonban nyilvánvalóvá teszi e magatartás teljes illuzórikusságát, azaz leleplezi mítosz voltát.

Állóképek és némajátékok láncolatából épül fel a regényben Alvinczinak, a „gesztusembernek" az alakja. Ezeknek az állóképeknek és némajátékoknak szembeötlő szecesszziója a „rész kétségbeesett bálványozására" (Magris) vall, amely a hűség abszurddá lett erőfeszítésének a következménye. Úgyszintén szembeötlő a Broch-i értelemben felfogott muzeális jelleg. Alvinczi „műalkotásként" megteremtett életvitele is sajátos- szecessziós tobzódás a muzeális gazdagságban. Érdemes lesz idézni néhányat Alvinczi némajátékaiból. Az első idézendő részletben Rezeda Kázmér elvezeti a két színésznőt Alvinczi nyárilakához, hogy meglessék. Alvinczi némajátéka azonban nem egyértelműen hármuk szögéből, azaz a leskelődés szögéből láttatva nyer ábrázolást, hanem a Hofmannsthalra oly jellemző „meseszerű idegenség" perspektívájából. Noha a regény cselekménysíkján ténylegesen bekövetkezik ez a némajáték, a megjelenítés módjából, a láttatás szögének azonosíthatatlanságából következően a látomás, a révület hatását kelti:

„Most még a nap járt az erdő mögött, és aranycsíkját lopva beküldte a kék fák között az elhagyott kertbe. Egyszerre a fű zörgése, apró gallyak ropogása hallatszott a kerti ösvényen, hogy a szívek szinte megrendültek a némaságot hirtelen felváltó zörejben. Talán valami rendkívüli történik most mindjárt. Gyilkosság, vadállatok vagy erdei szellemek... Horváth kisasszony a szívére szorította a kezét... A kerti úton, a világosságban most hirtelen egy frakkos, cilinderes, fehér nyakkendős férfiú alakja bontakozott ki. Oly sápadt volt az arca, mint a pergamen: ódon pergamen amelyet régi könyvtárban őriz a

sánta könyvtáros. Fekete szakálla s bágyadt, szinte bús tekintete álmodozva kalandozott a kert bokrai között. Jobbján fehér menyasszonyi ruhában, aranyszőke hajában narancskoszorúval, hosszú, fehér fátyollal és könyökig érő kesztyűi között kis imakönyvet tartva egy karcsú nőalak lépkedett. Szótlanul mentek egymás mellett a kerti úton a lila színű bokrok és fázós rózsafák között, mintha halottak volnának, akik most keltek föl kis kastély alatt elhúzódó régi sírboltból, hogy délutáni sétájukat elvégezzék..." (37)

Hogy Alvinczi életformája műalkotásként értelmezhető e jelenetben, arra konkrét utalást is találunk a regényben. Alvinczi a némajáték szemtanúinak a következő szavakkal vezeti be a látandókat: „– Csendben legyünk, hölgyeim. Kezdődik a francia regény." Az eddigiekből nyilvánvaló, hogy nem a francia regényen, hanem a műalkotáson van a hangsúly. Említettem már, hogy Alvinczi némajeleneteiben és állóképeiben egy letűnt életforma villan fel, de hogy a legkisebb történés is hiányzik ezekből a jelenetekből, az önfelmutatás letűnt idővel dekorált gesztusára redukálódik az egész. Így okkal s joggal merül fel a kérdés, hogy Alvinczi kettős énjének melyike jeleníti meg a látszat és melyik a valóság világát. Érzésem szerint azonban el eldönthetetlen. Alvinczi vagyongyarapító énje a valóság tartalmatlanságát mutatja fel, ezen a síkon nem nyílik egy autentikus élet megvalósítására esély, ezért kell „kivonulni" belőle. A kivonulása, mint puszta gesztus, mint egy mesterségesen létrehozott más közegben – letűnt időben – végbevitt önfelmutatás azonban nem lehet több, mint káprázat, tehát a látszat egy másfajta megnyilatkozási formája. Úgy tűnik, ezek a vonatkozások tárják fel Alvinczi identitásvesztésének legmélyét, amelyben a Habsburg-mítosz megteremtődésének legfőbb indítéka is gyökerezik.

Ha nyomon követjük Alvinczi regénybeli közvetlen megjelenéseit, felfigyelhetünk rá, hogy valamennyi egy-egy remekmű önmagában, együttesük pedig e remekművek tablójának, pontosabban múzeumának fogható fel. Ezt sugallja már Alvinczi regénybeli bemutatkozása is:

„Hat, sallangosan felszerszámozott, hosszú farkú pejló robogott el mellettük. Az ostorhelyesen fehér nadrágos, bársonysapkás lovászlegény ült, a kocsis szinte emeletnyi magasságban foglalt helyet az óriási vörösre festett postakocsi orrán, amelynek lámpásai messzire sugárkévéket vetettek. Talán az angol lordok utaztak így hajdanában Wales-ből Londonba, mikor még nem volt vasút. A nagy kerekek ünnepélyesen fordultak, és az inasok mereven állottak a lépcsőn. A hintó sárga és fehér színekkel volt bélelve, s a hátsó ülésen komolyan ült egy elszánt képű, ritkás fekete szakállú, tatárfejű úriember. A szeme, amely addig pislogni látszott, a mellette elrobogó színésznők láttára olyan hirtelen villant fel, mint egy villamoslámpa. Prémes kabátban, kerek kis fátyolos kalap alatt unott közömbösséggel ült mellette egy ibolyaszínű szemű, angolosan vörösesszőke, régi vadászkastélyok pasztellképeire emlékeztető hölgy. (38)

Már itt angol-képzetek ötvözik Alvinczi alakját, amelyek a tőle elválaszthatatlan előkelőség auráját hivatottak elmélyíteni, egybehangzóan az író Anglia-kultuszával és angolmániájával, Dickens-vonzalmával, amelyre Bori Imre hívja fel a figyelmet. A kalandosság, kivételesség és előkelőség képzeteihez a különösség és az egzotikum társulnak a harmadik fejezetben, amikor Alvinczi nem jelenik meg ugyan közvetlenül, hanem csak Rezeda Kázmér róla szóló elbeszélésében. Ugyancsak Bori Imre hívja fel a figyelmet az itt megjelenő preraffaelita ihletésű középkor-rekvizitumokra és a szecessziós egzotikumképzetekre:

„A fejedelem a kályha előtt állott, és hosszú szipkából megfontoltan és komolyan szivarozott. A távoli szigetek növényének füstje és egzotikus illata megtöltötte a szobát. A füstgomolyagban látni lehetett széles kalapú spanyol ültetvényeseket, zöldellő dohánytáblákat és néger nőket, a kikötőből most indul el a háromárbocos, a fehér vitorlákat dagasztja a szél, s száll a messzi tengerekre a kék cirádás szivardobozokkal. (A messzi tengerek termékei különös skatulyákban érkeznek hozzánk. Ugyan ki nem nézte még a tea vagy fügedobozt különös figuráival? Mintha a fantasztikus földről jött küldemények a messzi országoknak furcsa sajátságait hoznák magukkal. A kínai sárkány és a japáni gésák, Kuba kávéja, amelytől a kikötői illatosak és a teveháton hozott ázsiai szőnyegek: mind arra valók, hogy az ember a szobájában nagy utazásokra gondoljon.) A fejedelem

hosszadalmasan szívott szivarjából. Vörös selyeminge és arannyal kivart mellénye csillogott a fogadó ablakán beszűrődő téli napsugárban." (39)

E közvetett, preraffaelita és szecessziós jelenet képei tovább hullámzanak Horváth Klára Alvinczira vonatkozó ábrándozásaiban, s mélyítik műalkotásként való megnyilatkozásának hatókörét. Ugyanakkor az Alvinczi–Rezeda viszony is kap egy sajátos új dimenziót. Bizonyos pillanatokban Rezeda elbeszélése folyamán úgy tűnik, mintha Alvinczi Rezeda Kázmér szeszélyének testet öltött szecessziója, mintha szecessziós életérzésének reprezentatív hasonmása volna csupán.

Alvinczi mindössze két alkalommal jelenik meg a regényben közvetlenül. Madame Louise szalonjában, ahol idegensége és arisztokratikus szertartásossága nyer kiemelt hangsúlyt: „Szerényen, szinte hódolattal bókolt Klára felé, mintha Esterházy hercegnőtől kérne engedelmet. A hangja olyan lány és szertartásos volt, mint egy szent lovagé, és tekintete áhítatos volt." (40) Ha azonban figyelembe vesszük, hogy Madame Louise nem már, mint egy hírneves kurtizán, a regényen végigvonuló látszat és valóságjáték megkettőződésére figyelhetünk fel. Madame Louise szalonjában is egy sajátos látszat és valóságjáték van folyamatban, amely színház a színházban: „Az érzelmes arcú, szelíd, álmodozó tekintetű, könnyű fehér selyembe öltözött elegáns dáma mély meghajlással fogadta Alvinczit, mint valamely fejedelmet.

– Parancsoljon, Monte-Christo uram?

(Ebben a házban minden látogatónak álneve volt. Az igazi név, amelyet csak az úrnő tudott, sohasem hangzott el sem a cselédség, sem a vendégek előtt.)" (41) Ez az inkognitó-játék már „a világ egy nagy bordélyház" – metaforát (42) előlegezi, s ebben a vonatkozásban is utal Alvinczi önazonosság-vesztésére. A második vele való találkozás viszont Rezeda Kázmér illúzióromboló Alvinczi-képét helyezi előtérbe, a lóversenygyőztest mutatja meg, aki az efajta győzelmeknek köszönheti „kifogyhatatlannak hitt vagyonát".

Említettem már, hogy Alvinczi alakjának megragadásához igen fontos támpontokat nyújtanak Horváth Klára rá vonatkozó gondolatai. Ő mondja Rezedának az idézett kerti jelenetet követően a következőket: „– Istenem, ha engem egyszer menyasszonyruhában sétáltatnának egy régi kert útjain... Bizonyosan ősök képei is díszítik a kastély falait. Vajon megáll-e Montmorency az ősanyák és ősapák előtt fehér ruhájában? Megcsókolja-e a régi feszületet, amely vőlegénye édesanyjáé volt? És tud-e beszélgetni a régi bútorokkal, s eljátssza-e jegyessége évfordulóján a sarokban álló zongorán a Lohengrin nászindulóját? Imádkozik-e egy régi szentkép előtt, amelyre a család régen elmúlt asszonyainak a szemsugara tapadt, s felhúzza-e a vén zenélőórát, amely egy elmúlt öregúr magányos borozgatásához szolgáltatta a kísérőzenét? ... nem. Lotti nem húzza fel az órát. De én nem felejteném el felhúzni. (...) Én felhúztam volna a régi órát." (43)

A vén zenélőóra felhúzásának vágya Klára életidegenségére is fényt vet, s közérzetét Rezeda életérzésével rokonítja. Ha a regény Alvinczi–Horváth Klára–Rezeda Kázmér háromszögének körében vizsgáljuk meg érzéseiket, úgy tűnik, hogy nem is egymásba, hanem e régi zenélőórák idejébe szerelmesek mindhárman. Szerelmük tulajdonképpen nem más, mint csillapíthatatlan nosztalgia valamely letűnt idők után. Szükséges tehát közelebbről szemügyre venni ennek a „letűnt időnek" a jellegzetességeit. Ha felidézzük Alvinczi kerti jelenetét, szemünkbe ötlik, hogy e némajelenet nem egy valaha megélt emlék megelevenítését szolgálja, nem is egy valaha létezett, meghatározott történelmi korszak rekonstrukciójáról van szó, hisz a történetiség teljesen kiiktatódott belőle, itt eleve egy olyan letűnt idő elevenedik meg, amely soha nem is létezett. Az avittságnak ebben az aurájában a létezés olyan immaginárius szubsztanciái tárgyiasulnak, amelyekben eltörlődnek messze túl a jelen és a múlt határmezsgyéin, az élet és a halál választóvonalai is. Ennek ellenére fontos meghatározni, hogy melyek azok az eszmények, amelyek Alvinczi életformáját, mint „műalkotást" meghatározzák. Mindenekelőtt a teljesség, szépség és harmónia rituáléját kell kiemelni. Ha végig tekintünk Alvinczi némajeleneteinek és állóképeinek során, hangsúlyozottan szecessziós vonásokra bukkanhatunk mindenütt. Adva van a Kert (a magyar irodalom minden bizonnyal legsejtelmesebb kertje), ahol egy soha nem is volt, csak valamely letűnt időbe beleképzelt életforma elevenedik meg halálesztétikát és haláletikát árasztva magából. E „lelki szenzációk" (Bori Imre) megélésé-

nek színtere tehát Alvinczi kertje, és olyan teljességigényből fakad, amely csak egy mesterségesen archaizált szituációban teremthető meg, s csak pillanatnyi érvényű. Mindez a valóságtól való menekülésnek a Habsburg-mítoszra oly jellemző attitűdjére vall.

Hogy milyen a valóság világa, ahonnan Alvinczinak olykor sikerül visszavonulnia Kertjébe, arról igen gazdag és szerteágazó mozaikot nyújtanak a különböző epizódoktól ösz szetevődő mozaikkockák. A színésznők mindennapjait megjelenítő cselekménysíkba épülnek bele az Urbanovicsnéval kapcsolatos epizódok, majd az Estella-epizód, a Steinné, majd Madame Louise szalonját megjelenítő részletek s a „leányvásár"-epizód. Valameny nyi a nemes egymás közti viszonyának egy lehetséges módját érzékelteti, e viszony devalválódásának megannyi változatát sorakoztatva fel. A bennük feltárulkozó látszat és valóság közötti viszony alapján méltán mondható, Bori Imrét idézve, hogy „a valóságot" hangsúlyozó írói program a Krúdyé. Tagadja hát a valószínűség elvét, amely csupán a látszatvilágban bír érvénnyel." Alvinczi valódi többletét éppen a valóság valószerűtlennek tűnő túlzásai teszik igazán hitelessé és megalapozottá. „Színházának" a megőrzendő értékek iránti nosztalgia az éltetője, és kétlakisága egyáltalán nem mond ellent e vágynak; találékonysága a valóságfedezetüket vesztett értékek, a korrupció világában a kivonulási igény indoklását csak még jobban alátámasztja. Alvinczi kettőssége egy sajátos változatát adja annak amit Magris a Habsburg-mítosz lényegeként ütközésnek nevez történelmi valóság is annak önkéntelen vagy szándékos átlényegítése között. Nem véletlen, hogy Alvinczit, Rezeda Kázmérral ellentétben, nem kísérti a halál gondolata. Az előbbi az átlényegítésnek – még ha pillanatnyi érvénnyel is, de – megcselekvője, az utóbbi viszont az átlényegítés képtelenségének tudomásul vevője és elszenvedője. Lényegében azonban a korszak válságát illető más-más gyökerű illúziótlanságuk ellenére mindketten a Habsburg-mítosz foglyai, mert egyikük sem rendelkezik semmilyen hittel vagy reménynyel a fennálló állapotok megváltozását illetően. A Monarchia magyar történeti szituációját véve alapul, kettőjük közül mindenképp Alvinczi tekinthető az „értékvákuum szimbólumának". A vörös postakocsi című regényben, mint említettem már, a brochi értelemben felfogott muzeális gazdagság tablóját jeleníti meg, alakjára igen jellemző az öncélúság, a hangsúly mindenkor (belső) élete műalkotásként való megélésén-tökéletesítésén van, ezen túl azonban semmilyen személyeset és egyénit meghaladó törekvés nem tulajdonítható megnyilatkozásainak. A valóság elől tér ki, előle menekül Alvinczi is, lényét alapvetően ez a törekvés határozza meg, s mint ilyen, minden megnyilatkozásában a Habsburg-mítosz megtestesítője.

A Vörös postakocsit követő Alvinczi-regények egyike sem játszódik a Monarchia bukását követő korszakban, noha az Őszi utazás a vörös postakocsin címűt kivéve a felbomlást követő periódusban íródtak. E történeti tény következményei elsősorban Alvinczi alakjának módosulásán mérhetők le. A lelki szenzációkban való szecessziós tobzódás helyett egyre inkább a valóságtévesztés lesz lényének meghatározó vonása, mind jobban a Habsburg-mítosz megtestesülése és foglya lesz. Krúdytól azonban – noha maga sem rendelkezik semmilyen jövőképpel, s lényegében maga is a Habsburg-mítosz foglya — mégis távol áll mindn illúzionizmus. Hiteles képet adni egy elevenen ható mítoszról csak a teljes illúziótlanság pozíciójából lehetséges. S Krúdy nemcsak a Monarchiának, de a Habsburg-mítosznak is a legjobb magyar ismerője.

JEGYZET

(1) *Hermann Broch:* Hofmannstahl és kora. Szecesszió vagy értékvesztés? Budapest, Helikon Kiadó, 1988. Fordította Győrffy Miklós.
(2) *Claudio Magris:* A Habsburg-mítosz az osztrák irodalomban. Részletek. Budapest, Európa Könyvkiadó, 1988. Fordította Székely Éva.
(3) *Bori Imre:* Irodalmak – kölcsönhatások. Újvidék, Fórum Kiadó, 1971, 77.
(4) Mátrai László: Alapját vesztett felépítmény. Budapest, Magvető Kiadó, 1976. 51.
(5) Claudió Magris i. m. 7.
(6) uo. 9.
(7) Broch i. m. 54-55.
(8) C. Magris i. m. 8.
(9) uo. 9.
(10) uo. 22.

(11) uo. 26.
(12) uo. 26-27.
(13) Mátrai László i. m. 68.
(14) Magris i. m. 136.
(15) uo. 200-201.
(16) uo. 109.
(17) Broch i. m. 110.
(18) uo. 118.
(19) uo. 86.
(20) *Széll Zsuzsa:* Válság vagy regény. Kísérlet Rilke, Kafka, Musil és Broch epikájának értelmezéséhez. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1970 (Modern filozófiai füzetek 10.) 10.
(21) uo. 10.
(22) Broch i. m. 90.
(23) uo. 91.
(24) „E kultúrhistóriai komparatisztika első kérdését élesen és világosan kell megfogalmaznunk: volt-e a Monarchiában együtt élő népeknek valaminő közös kultúrájuk, valamiféle Gesamtkultur, a Gesamtmonarchie gazdaságipolitikai bázisára felépülő? A kérdésre egyértelműen megfelelni legalább olyan nehéz (voltaképpen még sokkal nehezebb és bonyolultabb), mint arra felelni, hogy van-e pl. önálló amerikai vagy svájci irodalom, avagy csupán az angol irodalom amerikai ágáról, avagy a német irodalom svájci részéről beszélhetünk? Minden további elméletieskedés nélkül nyugodtan megállapíthatjuk a művelődéstörténeti tényt, hogy volt igenis a monarchia népeinek »többé-kevésbé közös« kultúrája a szónak abban az értelmében, hogy e »közös kultúrában« a nemzeti (népi) vonások olyan mértékben ötvöződtek össze, váltak közössé, amilyen mértékben egy-egy kulturális területen közös élmények, együttes tapasztalatok lehetővé és szükségszerűvé tették ezt." i. m. 103-104.
(25) *Fülöp László:* Közelítések Krúdyhoz. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1986. A Mátrai-idézetet lásd. A hasonló című fejezetben.
(26) Fülöp i. m. 255-256.
(27) *Bori Imre:* Krúdy Gyula. Újvidék, Fórum Kiadó, 1978. 79.
(28) *Krúdy Gyula:* A vörös postakocsi. Őszi utazás a vörös postakocsin. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1963. 10. A továbbiakban is ebből a kiadásból fogok idézni.
(29) Krúdy i. m. 43.
(30) uo. 46.
(31) uo. 47.
(32) uo. 85.
(33) uo. 78.
(34) Hanák Péter: A Kert és a Műhely. Budapest, Gondolat Kiadó, 1988. 137.
(35) uo. 139.
(36) uo. 166.
(37) Krúdy i. m. 109.
(38) uo. 35-36.
(39) uo. 66-67.
(40) uo. 97.
(41) uo. 74.
(42) Bori Imre meghatározása. „A regény hőseinek háromszögét (Alvinczi – Horváth Klári – Rezeda Kázmér) a mellékalakok köre övezi. A nők a »Pest egy nagy bordélyház« metaforikus képe szellemében rendre a »pesti vásár« alakjai, különösképpen, hogy a nyilvánosház most válik Krúdy műveinek egyik jelentős és fontos életszínterévé." i. m. 88.
(43) Krúdy i. m. 111-112.

# Hol tart az embertan?

KAMARÁS ISTVÁN

*Az Iskolakultúra 1991/1-2. számában Lehetne például: embertan című írásomban a különféle embertudományokat magában foglaló főiskola tárgyról írtam. Koncepcióját és tematikáját az Íme, az ember! c. könyvemből is ismerheti az olvasó. A mostani írásnak az is lehetett volna a címe, hogy Lehetne például embertan: az általános iskolában is. Hogy még sem ezt választottam, annak az az oka, hogy a feltételes mód nem indokolt, már több általános és középiskolában meghonosodott az embertan, vagy ahhoz hasonló.*

## Legyen vagy ne legyen?

Az elmúlt félévben (1992-93 őszén és telén) két tucatnyi tantestület illetve tucatnyi város vagy régió pedagógusai hallhatták tőlem azt az állítást, hogy iskoláinkban *nem esik szó érdemben az emberről.* Ezt eddig senki sem cáfolta, s hallgatóim, beszélgetőtársaim többsége valamilyen módon – bólogatással, példákkal vagy érvekkel – egyetértését jelezte. Igaz, mindig hozzátettem, bőven akadnak kivételek, nem csak a „reform-iskolákban", hiszen biológiaórán szó esik az emberi testről, történelemórán az emberről mint történeti lényről, magyarórán egy-egy műalkotás ürügyén igen sokféle „emberi dolog" szóba kerülhet, jó néhány helyen pedig az osztályfőnöki óra (pontosabban az az átlagosan heti 20-30 perc amit ebből erre lehet fordítani) akár az embertan óra nevet is viselhetné. Mindez azonban inkább üdítő kivétel, a tanulók esetlegesen részesednek ilyesmiben. Amikor igazgatókat (jó sokat) arról faggattam hogy miként képzelik iskolájukban a jövő útját, a legtöbben a számítástechnika bevezetéséről, kevesebben a nyelvoktatás kiszélesítéséről beszéltek, másról (a drámapedagógia és az ökológia bukkant még elő) alig-alig esett szó.

Bár egy-egy magyarórán vagy osztályfőnöki órán sokféle csoda történhet, egy 13-14 éves gyerek lényegesen többet tud, mondjuk, Dél-Amerika ásványkincseiről, mint az érzésekről, a vegyértékekről, mint az értékrendről. Egy 17-18 éves diák fel tudja írni esetleg még az etil-metil-keton szerkezeti képletét is, ám a személyiség szerkezetéről alig tud valamit. Sokkal többet tudnak diákjaink a génekről, mint a vágyakról, a szabad vegyértékről, mint az ember meghatározottságáról és szabadságáról, tudnak egyenletet rendezni, de szinte semmit sem arról, hogy mikor van rendben az ember, tudnak valamit az egészségről, de alig valamit az ember egészségéről, jócskán a ragadozókról, arról azonban alig, hogy az ember nagyragadozóként viselkedik az összes többi élelőnnyel szemben és így tovább.

Tekintve, hogy itt olyan *embertudományok* tudásanyagáról van szó, mint a pszichológia, szociológia, etika, vallástudomány, filozófiai antropológia, ökológia, politológia stb, nem is kellene foglalkoznom azzal a gyakran elhangzó (ellen)érvvel, hogy embertan helyett elegendő lenne a iskolából és a tanárokból sugárzó humanitás. Mégis érdemes megállni egy pillanatra, s leszögezni, hogy az iskolai nevelésben döntő tényező *az iskola ethosza és az egyes tanárok ethosza,* ám mint ahogy ez nem pótolhaja a matematikát vagy a földrajzot, természetesen az embertant sem.

A következő, amit fel szoktak hozni az embertan ellen, az *erkölcstan*, mármint hogy igazából ez kellene ebben az „értékzavarban", „erkölcsi fertőben", „embertelen világban" stb. Mások azt is hozzáteszik, hogy a vallásos gyerekeknek hittan, a többieknek erkölcstan (vagyis „polgári", „laikus" vagy „konszenzus" etika) járna. Úgy vélem, nem lenne szerencsés, ha egy iskolai hittanra járó vallásos diák kimaradna az alapvető etikából, a nem vallásos diák pedig a vallásismeretből, mindkettő minden magyar tanulónak kijár, a többlet a hittan (ami adott esetben, ha sikerül kulturáltan megoldani, természetesen szerepelhet az órarendben is, de ez a kérdés nem ennek az írásnak a témája).

Tekintve, hogy az eddigi kultúrák közül a miénket kivéve valamennyi egy vallásos világkép, s így a valláserkölcs jegyében működött, igen kevés tapasztalatunk van arról, hogyan működik az iskolai erkölcsi nevelés egy szekularizált, plurális társadalomban. Ebben a vonatkozásban a Lajtán túli világ gyakorlata viszonylag újkeletű, és szakmai, politikai területeken komoly viták folynak erről a kérdésről ott is. A legjobbnak tartott megoldások esetében is számolhatunk hátulütőkkel, ilyenekkel például:

a) Az etika-oktatás átcsap *moralizálásba*, az összetett (biológiai, pszichológiai, szociológiai, filozófiai stb. dimenziókkal is rendelkező) „erkölcsi" kérdések egy tényezőre egyszerűsödnek le. Kockázatos erkölcsről beszélgetni azokkal, akik alig tudnak valamit az emberről. Ezért tűnik szerencsésnek az embertan-modell, amikor is a tanulók előbb felfedezik az embert, cselekedetei biológiai, lélektani és szociológiai mozgatóit, majd filozófiai perspektivából is megszemlélik, s ezután már akár ők maguk is megfogalmazhatnak – moralitás-érzékük és „hozott" erkölcsük alapján – etikai tételeket.

b) Az erkölcsi ítéletet a tanulók *ítélkezésként*, megméretésként értelmezhetik, s akár súlyosan is sérülhetnek.

c) Az *erkölcsi kérdésekben bizonytalan*, éretlen vagy éppen „erkölcstelen" (a konszenzus etika mércéjével mérve) tanár aligha alkalmas e tárgy tanítására, még kevésbé az erkölcsi nevelésre.

d) Konszenzus-etika keretében is kialakulhatnak olyan *kisebbségek*, akiket sérthet a többség „igaza".

e) Sérüléseket (például identitásválságot) okozhat a *kettős nevelés*, az iskolában és a másutt hallottak, tapasztaltak ütközése a diákokban. Ez a helyzet, ha megfelelőképpen feldolgozzák, kifejezetten előnyére is válhat „áldozatainak": felkészülnek a jövőben is állandóan előforduló hasonló esetekre, gyakorlatot szerezhetnek a későbbi döntésekhez, megtanulják tolerálni mások erkölcsét stb.

f) Könnyen elméleti, vagyis *tan szinten maradhat* az erkölcstan, s bensővé nem válva hamar elfelejtett tudássá válhat. A tárgy talán a legkevésbé lehet életidegen vagy személytelen. A tárgy azonban gyorsan elveszti hitelét, ha az iskola ethoszával ütközik.

g) A személyesség könnyen átcsaphat *személyeskedésbe*.

h) A rokonszenves vagy népszerű *tanár erkölcsi nézetei* akár a legkisebb erőszak nélkül is nem kívánatos előnyhöz juthatnak más erkölcsökkel szemben.

i) Optimális esetben eredményezhet mélyreható változásokat, *erkölcsi megújulást*, ám ez is konfliktus forrás lehet a diákok és a szülők vagy a diákok és az iskola viszonylatában.

Nem lenne tehát szerencsés megoldás, ha az összes embertant az erkölcstan váltaná föl vagy helyettesítené. Az erkölcstannak is az ember a főszereplője, csakhogy lélektani, szociológiai és filozófiai ismeretek nélkül az erkölcstan könnyen válhat moralizálássá, „jógyerek-tanná", erkölcsi síkra emelt illemtanná. Ha viszont mód lenne a test-lélek-szellem ember alapos megismerésére, az erkölcsi következtetések nagy részét maguk a tanulók fogalmaznák meg. (Ha az ember valóban egyedi, nagyértékű ritkaság, akkor tényleg tiszteletet érdemel. Ha az ember valóban önmagát létrehozni képes lény, akkor bizony felelős is.) Egy *ember-tanokat szintetizáló embertan* részeként hatásosabb lehet az erkölcstan, mint önmagában. Ugyanez vonatkozik az önismeretre is, amely önmagában könnyen válhat pszihológizálássá, a társadalomismeretre is, amely más ember-tanok társaságát nélkülözve a szociologizmus bűnébe eshet.

## Önálló tárgy vagy valami egyéb?

Az embertan mellett voksolók nagy többsége egyetért abban, hogy az embertannak része kell legyen – a már oktatott *biológiai antropológián* kívül – a *pszichológia*, a *szociológia* és az *etika*. Az „önismeret", a „társadalomismeret" a „kapcsolattan", a „magatartáskultúra", az „érzelmi nevelés", a „lelki egészségtan" is általában lefedhető ezzel a három embertannal. A embertan keretében képzeli el a többség az *illemtan*, valamiféle *filozófiai antropológia* oktatását is. Nagyon sokan gondolják úgy, hogy szerves része az embertannak a *vallásismeretből* a valláspszichológia és a vallásszociológia, az *ökológiából* az ember és természet kapcsolata, a *politológiából* a közéletre, a pólisz ügyeivel való foglalkozásra nevelés, ide sorolják jó néhányan a *kultúrantropológiát*, a *népismeretet*, a jelekkel, a jelentéssel és a *kommunikációval* foglalkozó tudományokat. A nemzeti alaptanterv harmadik változatát jól ismerők és elképzeléseit többé-kevésbé elfogadók az „emberismeret", „társadalomismeret", „erkölcsi ismeretek" és „vallási ismeretek" elnevezésű témakörökben ismernek rá az ember-tanokra és egészében az embertanra.

Azoknak egy része, akik valamiféle embertan mellett voksolnak, ezt csa *órarenden kívüli* tevékenységként, például szakkörként tudná elképzelni. Nagyon jó lenne persze, ha a mind több, az emberrel foglalkozó (az önismeretitől a politológiai, a szociobiológiaitól az ökofilozófiai témájú) szakkör vagy ahhoz hasonló – önképzőköri, klubjellegű vagy egyéb – tevékenység kínálkozna. Miként azonban a matematatikai vagy fizikai ismeretek átadása sem képzelhető el szabadon választható iskolai tevékenység formájában, az embertan sem.

Mások az *órarendi hittan altenatívájaként* képzelik el az embertant, márpedig az embertanra még inkább áll az, ami az etikára vagy vallásismeretre: az embertanból sem maradhatnak ki a hittanosok, mert alaptan.

Az embertanra voksolók azon része, akik mindenki számára szükségesnek tartják, szintén többféleképpen képzeli el a „többlet" beiktatását. Nem foglalkozom most azokkal az elképzelésekkel, amelyek bizonyos – szerintük egészükben vagy ennyi óraszámban felesleges – tárgyak helyére kívánják az embertant (vagy a különböző ember—tanokat). Nem azért, mintha ezeknek az elképzeléseknek nem lehetne realitása, hanem azért, mert ebben a kérdésben nem tartom magamat mérvadónak. Sokan úgy vélik, elhelyezhető az embertan (illetve az ember-tanok) a *meglévő tárgyakban* is. Valamelyest tágíthatónak érzik a biológiai embertant, a művelődés- és vallástörténettel is bővíthetőnek a történelmet, ökológiával bővíthetőnek a földrajzot, de legtöbben – igaz, szinte kizárólag természettudományos tárgyakat tanító pedagógusok – az irodalmat látják olyan tárgynak, amelynek keretében otthonra találhatna az embertan, hiszen – mint mondják – az irodalom az emberrel foglalkozik, s egy-egy műalkotás elemzése közben sor kerülhetne alapvető pszichológiai, szociológiai, etika, filozófiai és teológiai tudnivalók átadására. Ezt az elképzelést csak úgy lehetne megvalósítani, hogy legalább kétszeresére emeljük a magyarórák számát és a magyarszakos tanárokat továbbképezik embertudományban. Úgy látszik, hogy a meglévő tágyak nem képesek túl sokat – érzésem szerint legfeljebb 10-20 százalékot – felszívni az embertanból. Marad az osztályfőnőki óra, pontosabban az az idő – ezt a kollégák heti maximum 20-30 percnek ítélik –, ami belőle az embertan számára megmaradna, hiszen erre a 45 percre más feladatok is pályáznak. Annak ellenére, hogy ez édeskevés, az első lépés mégis az lehetne – ezt több helyen már meg is tették –, hogy az osztályfőnöki órát lefoglalják (mint hídfőállást) az embertan számára.

Amennyiben az embertan (vagy embertanok) külön tárgynak (vagy tárgyaknak) ismertetnek el, többféle megoldás kínálkozik. Az embertant már tanító vagy tanítására felkészülő kollégák többsége úgy gondolja, már első elemitől megjelenhet az embertan.

Az egyik megoldás: az életkori sajátosságokat és egyéb pedagógiai szempontokat is figyelembe véve be lehetne osztani – iskolatípustól függően – a 8, 6 vagy 4 évre a az adott iskola által kiválasztott *embertanokat*.

A másik megoldás: különböző *embertanok különféle kombinációi*. Ilyen lehet az önismeret és az erkölcstan ötvözete, a pszichológia és a szociológia ötvözete és sokféle más kapcsolódás.

A harmadik: egyetlen *„szintézis" embertan*, amely mindazokat a szempontokat magába ötvözi, amelyre az adott iskolában gondolnak.

Még sokféle más megoldás is elképzelhető, például a szintézis-embertan és az egyes ember-tanok kombinációja. Ez esetben az „össz-embertan" lehet bevezető, összegező és futhat párhuzamosan az egyes ember-tanokkal. Kapcsolódhat mind az embertan, mind az egyes ember-tanok az irodalom tárgyhoz vagy más művészetek oktatásához is.

## Miről szóljon az embertan?

Az embertant tanítók munkaközössége (erről később) megvitatott és jóváhagyott egy olyan alap tematikát, amelynek segítségével kialakíthatók a különböző helyi tematikák:

**Szempontok: B**: biológiai, **P:** pszichológiai, **S**: szociológiai , politológiai, néprajzi, **F**: filozófiai, **E**: etikai, **T**: teológiai, **ES**: esztétikai
**Jelek**: & ld. még, * domináns
8-10 éveseknek nem, csak 15-18 éveseknek.

**I) AZ EMBER ÉS ÖNMAGA**
1) Az emberi test (**B* P F T ES**) & egyedfejlődés (II/2)
az emberi és az állati test (**B**)
az emberi agy (**B**)
egészség, betegség, fogyatékosság (**B F**)
test és lélek (**B P F T**)
– monista és dualista ember-modellek (**F B P S**)
testkultúra, test és szépség (**B ES**)
**2) Az érzések világa** (**P* B S F**)
érzékelés és észlelés (**B P**)
ösztönök és késztetések (**B P**)
nemiség (**B P F E**) & szerelem (III/3)
– homoszexualitás (**B P E**)
– szüzesség (**P T**)
érzések és érzelmek (**P**)
– szorongás, szégyen, bűntudat (**P E**)
– érzékenység, érzelmesség, érzelgősség (**P S ES**)
beállítódás, előítélet, ízlés (**P S**)
szenvedély (**P**)
**3) Gondolkodás, a nyelv** (**P+F**)
az ember mint hiánylény, a kérdező ember (**F P**)
agy és gondolkodás (**B P F**)
beszéd, nyelv és gondolkodás (**B P F**)
tudat, éntudat, identitás (**P F**)
tapasztalás és megismerés (**F P**)
– valóság és az igazság (**F**)
–episztemé és doxa (**F**)
tudás, tanulás (**P S F**) & nevelés (IV/3)
megértés, értelmezés (**P S F**)
intelligencia, okosság és bölcsesség (**P F**)
**4) Személyiség** (**P* B P S F E**)
az én szerkezete (**P* B F**)
énesség, önszeretet, önösség (**P F E**)
vérmérséklet, karakter, jellem (**P E**) & erkölcs (IV/9),
jóság (V/7)
képesség, tehetség, karizma (**B P S T**)
egyediség, egyéniség, identitás (**P F**)
akarat, szándék, tudatosság (**P E F**) & szabadság (V/1)
élmény, csúcsélmény (**P**)
az én viszonylatai (**P S**) & az ember és a másik ember (III)
érett személyiség (**P S E**)

**5) Az emberi szellem** (P+F)
nyitottság és kíváncsiság (F B P)
kreativitás, ihlet, intuíció (P F)
értékrend, világnézet, életfilozófia (P S F E) & vallás (V/8)
lelkiismeret, moralitás, éthosz (P E) & vallás (V/8) & erkölcs (IV/9)
önmegvalósítás (P E F)
**6) Az ember mint egész** (F* P S)
emberképek (F)
– monizmus és dualizmus, redukcionizmus (F)
az ember egész-sége, testi-lelki egészség és egész-ség (F)
normális és deviáns (P S F)
– fogyatékosság és egész-ség (B P S T)
**II) AZ EMBER AZ IDŐBEN**
**1) az ember előtörténete** (B)
élettelen és élő (B F)
állat és ember (B F)
**2) egyedfejlődés** (P* B S F E)
a fejlődés szakaszai (B P)
gyermekség (B P S F E)
– gyermekiség és gyermetegség (P F)
serdülőkor és ifjúság (B P S F E)
öregség (B P S F E)
**3) Az ember és az idő** (F* P S)
állandóság és változás (F)
folyamatosság és szakaszosság (P F)
mult, jelen, jövő (P S F)
emlékezés (B P)
– nosztalgia (P F)
jövőképek, futurológia (S)
időbeliség és örökkévalóság (F)
**4) Az ember történetisége** (S* F)
mítosz és történelem (S F)
változás és fejlődés (S F)
– modern és posztmodern (S)
hagyomány és újítás (S)
válság, forradalom (S)
**III) AZ EMBER ÉS A MÁSIK EMBER**
**1) Kommunikáció** (P* B S ES F)
nyelv és kommunikáció (B P S F ES)
verbális- és metakommunikáció (P S ES)
– öltözködés (P S ES)
– mozgás és tánc (P S ES)
a kimondható és a kimondhatatlan (P F)
**2) Kapcsolódás** (P* B S E F)
természeti alapok: szükséglet, agresszió és gondoskodás (B P S F)
én-az és én-te kapcsolatok, szerepek és intim kapcsolat (P S F T)
határozottság, aggályosság (P E)
alkalmazkodás, elfogadás, szolidaritás (P S E)
felelősség (P F E)
egyenlőség és egyenrangúság (S F)
bizalom, hűség (P E)
– féltékenység (P E)
őszinteség és hazugság (P E)
versengés és együttműködés (B P)
konfliktus, vita, kompromisszum (P S)
kritika, megértés, megbocsátás (P, E)
alá- és fölérendeltség (P S)
– alázat, engedelmesség, tisztelet (P S E F)
függőség és önállóság (P S F)
vonzalom és szeretet (P F) & szeretet (V/7)
közömbösség, tolerancia, empátia (P S E)
áhitat, imádás (P T)

**3) Kapcsolatok** (P* B S F E)
barátság (P S)
szerelem, házasság (B P S F E)
– plátói szerelem (P)
szülő-gyerek kapcsolat (B P S E)
rokonság (B P S)
– testvérség (B P S)
lokalitás, haza (P S)
sors-közösség (P)
segítő kapcsolat (P S)
magány, magányosság (P F)

**IV) A TÁRSADALOM**

**1) Társadalmiság** (S* P F)
egyén és közösség (S P F)
a társadalom rétegződése (S)
– közösségtípusok (P S)
család (P S)
– kommuna (P S)
kisközösségek (P S)
társadalmi rendszerek (S)
– plurális társadalom (S)

**2) Intézmények** (S* F T)
Szokás, modell, intézményesülés (S)
pozíciók, szerepek, specialisták (P S)
legitimáció, szimbolikus világok (mitológia, teológia, filozófia, tudomány) (S F T)
eldologiasodás (elidegenedés) (S F)
ideológia (S F)

**3) A társadalom mint szubjektív valóság** (S* P F)
szocializáció (P S)
– nevelés (P S F)
társadalmi mobilitás (S)
identitás és átváltozás (P S)

**4) Munka és gazdaság** (S* B P F)
eszközkészítés, eszközhasználat (B S)
szaktudás, munkamegosztás (S)
– foglalkozás és hivatás (P S)
gazdálkodás (S)
– hiány, korrupció (S)
– pazarlás, takarékosság (S E)
munka és alkotás (P S F)

**5) Egyenlőség, jog** (F S)
egyenlőtlenség, egyenlőség (S F)
emberi jogok (F)

**6) Politika**
hatalom, uralom, erőszak (S P E)
demokrácia (S)
közélet és politika (S)

**7) Életmód, életminőség** (S F)
jólét és jóllét (S F)
szabadidő (S F) & szórakozás, ünnep
életforma, életstílus, életvitel, életmód (S)

**8) Kultúra, művelődés** (S* ES) & művészet
társadalom és kultúra (S)
művelődés, műveltség (S)
népi kultúra, tömegkultúra, magaskultúra (S ES)
kultúraközvetítés, értelmiség (S)

**9) Értékrend és erkölcs** (E* F S)
érték és értékelés (B P S F)
értékrendek, értékrendszerek (P S)
értékrend, erkölcs, világnézet (P S E F T)
erkölcsiség (éthosz) és erkölcsök (ethosz) (E S F)

**5) AZ EMBER ÉS A MINDENSÉG**
1) Rend és szabadság (**F* B P S E**)
rend és rendetlenség (**F**)
élet (**B F**)
– betegség (**B P S F**)
– önpusztítás, öngyilkosság (**P S E**)
béke (**F**)
– erőszak, háború (**B P S E**)
meghatározottság, lehetőség, szabadság (**B F**)
választás és döntés (**F**)
– szabad akarat (**P F**)
**2) Ember és természet** (**B P S E F**)
természet és kozmosz (**B F**)
– bioszféra és nooszféra (**T**)
beavatkozás, uralom, felelősség (**S E**)
**3) Bizalom, remény, boldogság** (**F* B P S**)
ősbízalom és önbizalom (**P F**)
biztonság, bizalom, kockázat (**F**)
vágy és megvalósulás (**P F**)
optimizmus és pesszimizmus (**F**)
– melankólia (**F P**)
elégedettség, elégedetlenség (**P F**)
élvezet, öröm (**B P F E**)
– szenvedés (**B P F**)
boldogulás és boldogság (**S F**)
**4) Humor, játék, ünnep** (**F* P S T ES**)
vidámság és derű (**F**)
komikum, irónia és gúny (**F ES**)
játék és szórakozás (**P S F**)
szentség és ünnep (**S F T**)
**5) Harmónia, szépség, művészet** (**ES* B P S**)
a természeti és a művészi szép (**B ES**)
kellemesség és szépség (**P ES**)
művészet és vallás (**ES T S**)
alkotás és befogadás (**ES P S**)
a katarzis (**ES P**)
**6) Végesség, végtelenség**
élet és halál (**B F**)
megsemmisülés és folytatás (**F**)
történelmi lét és öröklét (**F**)
**7) Jóság, szeretet**
éthosz, lelkiismeret (**E**)
jóság és erény (**E**)
– bűn, bűnös struktúrák (**E S**)
szeretet irányulások (**P F**)
– szelídség, alázat, áldozat (**P F T**)
**8) hit, vallás, transzcendencia** (**F* P S T**)
hit és megismerés (**P F T**)
– a megismerő és a megsejtő (**P F**)
ember és transzcendencia (**F T**)
– az álom (**P F**)
– extázis, én-te kapcsolat, gnózis (**F**)
istenhit, vallás (**P S F T**)
– a vallás mint hit, ismeret, érzés, rítus és közösség (**P S T**)
– a vallás mint kényszer-neurózis, hamis tudat, elidegenedés, pótlék, ópium (**P S F T**)
elvilágiasodás, ateizmus (**S F T**)
vallás és tudomány (**F T**)
– csodák (**F T**)

Hogy miképpen kelhet életre ez a tematika, arról egyfelől *Íme, az ember* című könyvem tanuskodhat, másfelől egy későbbi fejezet. Könyvem tematikája alapján tanítom az embertant pedagógiai főiskolákon, s tanítottam egy évig egy tizenkét osztályos iskola nyol-

cadik és kilencedik osztályában. Ebben a változatban a biológiai, lélektani, szociológiai, etikai, filozófiai és telógiai nézőpontok mellett egyenrangú megközelítésként szerepel a *művészet* is, hiszen olyan kérdések esetében, mint a szerelem, a szabadság, a remény, a rend, a végesség, az embertudományok ugyancsak dadognak, s a művészet válaszát olykor hitelesebbnek érezhetjük. A tematikával kapcsolatban felvetődhet az a kérdés, hogy melyik nézőpont a domináns: a biológiai, a pszichológia, a szociológiai, netán a etikai vagy filozófiai. Ebben a tematikában ezek a nézőpontok egyenrangúak, az egyes témákban és altémákban értelemszerűen adódnak dominanciák. A többi már az alkalmazó tanároktól vagy munkaközösségektől függ. A magam részéről az egyes embertudományok *metaszintjének* a filozófiai antropológiát tekintem, de el tudok képzelni olyan megoldásokat, amelyekben az etikai, a szociológiai vagy a lélektani nézőpont lesz az uralkodó szempont.

Az a kérdés is jogos, hogy *világnézeti* szempontból mennyire kényes az embertan, vagyis másképpen: melyik emberkép alapján műveljük az embertant. Úgy vélem, az embertan nem annyira emberkép- és világkép-, nem annyira egyéni világnézet-függő, mint az erkölcstan, de nem sokkal kevésbé, mint az irodalom vagy a történelem. Minél magasabb évjáratoknak tanítjuk az embertant, annál inkább lehet jelezni a különböző – és választható – felfogásokat olyan kérdésekben, mint a test és lélek kapcsolata, mint a szabadság vagy a végesség. Nem csak az állami, de a valamely világkép mellett voksoló iskolák többsége esetében is a „konszenzus-embertant" gondolom jó megoldásnak.

## Kik taníthatják?

Ha nem az egyes ember-tanokra, hanem a szintetizáló embertanra gondolunk, az felelhetnénk: szinte senki. Ki lenne alkalmas arra, hogy egyszerre tartsa kezében, mondjuk, a biológia, pszichológia, szociológia, etika és filozófia gyeplőit? És még csak nem is arra gondolok, hogy ennyiféle diplomával kell rendelkeznie annak, aki az embertan tanítására vállalkozik, de valamiféle metaszintről kellene látnia az embert, jó lenne ha kéthárom-négy ember-tanból alapozó, egyből pedig alapos ismeretei lennének. Az embertan jövője tehát a *pedagógusképzés* kezében van. Ma már az embertantól függetlenül is elképzelhetetlennek tartják, hogy a pedagógus pályára való felkészítésnek ne legyen szerves része a pszichológia mellett a biológiai embertan, a szociológia, az etika, a vallásismeret, a politológia, az ökológia és a filozófiai antropológia. Az már más kérdés, hogyan szerveződik mindez, egyes ember-tanok formájában vagy szintetézis embertannal kiegészítve. Ilyen embertan is felbukkan ma már néhány pedagógusképző főiskolán, elsősorban ott, ahol előbb az Országos Közoktatási Intézet kísérletének keretében az értékközvetítő és képességfejlesztő programra lehetett szakosodni (Jászberényben, Sárospatakon), majd ott, ahol a kísérlet befejeztével átvették a főiskolák ezt a programot (Jászberényben), de másutt is, például Kecskeméten, Szarvason, választható tárgyként pedig egy-egy alkalommal Baján és az ELTE főiskola gödöllői képzéshelyén.

Míg a megújult pedagógusképzés eredményeképpen embertan tanítására alkalmas pedagógusok jönnek le a futószalagról, szükséghelyzet áll fenn, s ebben a helyzetben – amikor nem lehet jó és nagyobb jó között választani – a kisebbik rossz elve lép működésbe. Így a „Ki taníthatja?" kérdésre van egy másik válaszom is: bárki, aki a) érdeklődik a téma iránt, b) aki rendelkezik valamiféle pedagógiai alkalmassággal és tapasztalattal, c) akinek van elég bátorsága, d) aki hajlandó némi időt szánni embertani ismeretei bővítésére. Ez pedig lehet bármilyen szakos tanár és bárki más, aki megfelel a felsorolt minimál-kritériumoknak.

Az embertan éppen az a tárgy, amely jól tanítható *csapatban*, amelyben részt vehetnek *alkalmi segítők* is: pszichiáter, pszichoszomatikus szemléletű orvos, lelkész, hitoktató, természetgyógyász, szociológus, akár fizetett szakemberként, akár barátságból. Jó lenne, ha minden *osztályfőnök* bekapcsolódna valamiképpen az embertanba, akkor is, ha vannak a tantestületben embertan szakemberek. Bármilyen tematika álljon is össze, elképzelhetetlen, hogy ne találna magának több testhezálló témát a bármilyen szakos osz-

tályfőnök, hogy arról elbeszélgessen tanítványaival. A lehetséges jó megoldások egyikének gondolom azt, ha lenne az iskolában egy (vagy akár több) *„embertan felelős"*, aki egy-két-három féléven keresztül, amíg rákészül feladatára, jelentősebb órakedvezményt kapna. Tanítaná is az embertant, de inkább dramaturgja vagy rendezője lenne ennek a tárgynak: összegyűjtené a forrásokat, a tanítási tapasztalatokat, az oktatási segédleteket, elkészítené a „szereposztást", összeállítaná a „csapatokat".

Az embertant tanítóktól tanítványaik talán (főleg az első időben) gyakrabban fogják hallani azt, hogy „ezt nem tudom, meg kell kérdeznem", „ennek utána kell néznem", „majd megkérem X.Y,-lógust, hogy jöjjön el, s beszélgessen veletek erről". Egy ilyen tanárnak azonban legalább akkora, de gyanítom, inkább nagyobb vagy sokkal nagyobb a becsülete, mint a mindent tudóknak.

## Hogyan, milyen módszerrel, miféle minták alapján?

Egy hagyományosan működő iskolának az embertan egyszerre lehet szerves része és sajátos színfoltja, azzal például, hogy ezt a tárgyat többen tanítják, hogy ez *beszélgetősebb* tárgy a többinél, hogy az embertan órán a tanulók nem egynás mögött, hanem körben ülnek. Az embertan is sokféleképpen tanítható, miként a többi tárgy. Úgy vélem, a beszélgetés, a személyes élményekből kiindulás, a szerepjáték, az egyéni vagy csoportos kutatás jó, a különböző nézetek és elképzelések szembesítése jól alkalmazható *eljárások* az embertan megvalósításában. Ha van olyan tárgy, amelynek tankönyve a könyvtár, egyik fő története pedig a könyvtárban való búvárkodás, ez az.

Ha van tárgy, amely jól tanítható *tömbösítve*, ez az. Elképzelhető olyan megoldás, hogy a heti két embertanból az egyik órát egy három-négy napos *embertan-táborra* gyűjtik össze, ahol az olvasótáborokban kipróbált módszerrel, a kiscsoportok formálásával is élve, élményszerűbben lehet a célt megvalósítani. Ennek a több energiát és pénzt kívánó megoldásnak fontos melléktermékе lehet az akár évekig (vagy évtizedekig) is élő-ható *közös élmény* illetve egy *közösséggé* formálódó osztály.

Az *osztályozható-e az embertan?* kérdésre csak kérdés lehet a válasz: osztályozható-e az irodalom? Miként azt is, éppenséggel lehet. Mindenképpen művelhető olyképpen, hogy a diákok *értékelhető* teljesítményekre ösztönözhetők.

Becslésem szerint jelenleg két tucatnyi iskolában (zömmel általános iskolákban, de két középfokú intézetben is) tanítják az embertant. Az első a legbelső kört tehát már áttörte az embertan. Már az Országos Közoktatási Intézetben havonta összeülő Embertan-műhely sem tud minden kezdeményezésről. Legalább félszázan vannak azok, akik a „visszaszámolás" időszakában arra készülnek, hogy ősszel belekezdjenek. Ebből adódik az, hogy az embertan tanításával kapcsolatos elképzelések már számosabbak annál, mint ahány helyen most tanítják. Van egy harmadik kör is, ebbe már többszázan tartoznak: azok, akik annyira már megfertőződtek, hogy pedagógiai tevékenységük során (elsősorban az osztálfőnöki órákon) felhasználják az *Íme, az ember!* illetve az embertan gondolatait, ötleteit.

A mátészalkai 138. sz. Ipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézetben *Földvári Lászlóné* és *Takácsné Sztán Mária* kéthetenként 3 órában működtetik az – ahogy ők mondják – „osztályfőnöki órába bujtatott embertant". „Az órák legfőbb jellemzője a kötetlen beszélgetés, természetesen tanári irányítással. Az órák témáinak legfőbb rendező elve a tanulók érdeklődése és problémái. Ennek felmérésére legalább félévenként egyszer elkészül a problématár", írják beszámolójukban. Az 1991/92-es tanévben a főbb témák így alakultak: Önismeret, életutak. – Közérzetünk. – Mi az ember? – Egészség és egészség.– Kalokagathia (a testlélek egysége). – Karácsony, ünnep. – Bűn –A civlizált emberiség nyolc halálos bűne – Bűn, félelem, jövő – UFO-óra – Mi érdekel? – Kultúra – Kultúrtörténet – Anyagi és szellemi kultúra egysége – Szerelem, szexualitás, család. A „Közérzetünk" téma gondolatmenete: „Van-e szükség bárkire is? Kik igényelnek engem? Nekem kire van szükségem? Hogyan érzem magam a „saját bőrömben", ha egyedül vagyok? Hogyan érzem magam társaim körében? Annyit érek, amennyiben másoknak is

jelentek valamit. Elfogadnak hibáimmal együtt. Jézus: „Amit te várszt másoktól, te is azt cselekedd vele". Van-e NEKEM jelentőségem? Fontos vagyok, mert EMBER vagyok."

*Hegedűsné Petkovics Katalin* Sajókazán 5-8. osztályosokkal műveli az embertant. Célja, hogy „minél több növendékünk legyen igazi érték (...), a tanulók személyiségfejlesztése, a harmonikus, öröm- és alkotóképes emberré nevelés". A témakörök mind a négy osztályban: 1) Egyén és közösség (Egyén az osztályban, gyermek a családban, önismeret, önfejlesztés), 2) Tanulás és munka. 3) Hazánk a nagyvilágban (hazaszeretet, közéletiség, különböző nemzetiségű, fajtájú, vallású emberek megbcsülése, globális problémák), 4) Egészséges és kulturált életmód. Az ötödikesek témakörei: Helytállás, közösség – Személyes kapcsolatok az osztályban – Ki tud a madarak nyelvén? (Környezetvédelem) – Hogyan döntesz? (Füllentés és hazugság) – Az egészséges életmód – Tanulj meg tanulni – A család – Hogyan döntesz? (gyávaság, bátorság) – Hazánk: Magyarország – Nehéz és könnyű tantárgyak – Elszegényedett és meggazdagodott csemeték – Hogyan döntesz? (tisztelettudás) – Kötelesség, felelősség, szeretet – A Biblia, Jézus születése, Karácsony – Hogyan döntesz? (Igazság, igazságtalanság) – A prepubertás problémái – Milyen vagyok? – Pénzt vagy életet – Amiről álmodunk... – Szabadidő a családban – Egészséges környezet – egészséges ember – Ami érdekel, amit szívesen csinálok – Hogyan döntesz? (önzés, önzetlenség) – Őszinteség, titoktartás – Tudni illik, hogy mi illik – Sok a baleset – Hírek a nagyvilágból, a békéről és a háborúról – Önvizsgálat – Mi van a könyvespolcodon? – Poggyász (tudnivalók utazóknak, nyaralóknak, strandolóknak – Játék, sport, vetélkedő.

*Csornai István* Ladon hetedikeseknek és nyolcadikosoknak tanítja az embertant. Tematikája az Iskolakultúra 1991/1-2. számában megjelenő írásomban közölt gondolatmenetet követi, s a következőképpen alkalmazza a 13-14 éveseknek az ember testi és lelki egységről szóló órán: „I. 1. A test a forma, a lélek a tartalom, a kettőnek kell egységet alkotnia a személyiségben. 2. Filozófiai meghatározás: a test személyes létünk formája, a lélek a test lényegi formája. 3. Pszichológiai meghatározás: A testlélek olyan rendszer, amelyben én a testemhez viszonyulok: tanulmányozom, ápolom, edzem, mutogatom, szégyellem, egészségessé teszem. Hogyan? 4. Teológiai meghatározás: Az ember a teremtményeken alakíthat, feltétele a szakértelem és a szeretet (cselekvő, odaadó, irgalmas). II. A test betegségei. A betegség jel: megtudok valamit végességem titkából, egészségem titkából. 1. A gyógyítás külső és belső beavatkozás. 2. A betegségben az ember próbára teheti emberségét, megélheti az egészség hiányát, meggyógyulva az egészség élményét. III. A lélek betegségei: félelem, agresszió, harag, stressz, szorongás. 1. Gyógyítható-e? Meditáció, relaxáció, templomi csend. 2. Az emberi lény nagyon tökéletes alkotás, aminek a velejárója az, hogy az ember nagyon érzékeny. (...) 3. Ne feleljtsük el, hogy énünk alakítása mindenkor saját kezünkben van. Tehát énünk nem adottság, hanem szabad lények vagyunk, úgy teremtettünk, hogy azok lehetünk, akik akarunk lenni. (...) 4. Belső képességek (értelem, lelkiismeret, akarat, érzelem) megromlása. Mindenekelőtt a gondolkodó képesség és az erkölcsi ítélőképesség elhomályosulása, megbetegedése nagy probléma."

A nyírbátori 2. sz. Általános Iskola 5-6. osztályaiban *Vincze István* erkölcstan keretében – mint ez a 6. osztályosok tananyagából is kiderül – tulajdonképpen embertant tanít: „Három kívánság – Mi legrosszabb az életedben? – Haza, nemzet, magyarság, identitás – emberség, embertelenség, hatalom, erőszak – eszme, hit – hűség, állhatatosság – kockázatvállalás, döntés –

szabadság, törvényesség, korlátok, választás – felelősség, felelőtlenség – becsület, becstelenség – önzetlenség, önzés, nagylelkűség, irigység – bátorság, gyávaság, hősiesség, gyengeség, akaraterő, kitartás, küzdelem – igazmondás, őszinteség, hazugság, titok, bizalom, szerepjátszás – igazság, igazságtalanság – a tulajdon tisztelete, a jog – környezetvédelem – Luther és Kálvin – hívők és másként gondolkodók – szenvedély, érzések – szerelem, szeretet, barátság – humor, keserűség – szabadon választott témák a mindennapok aktualitásaiból."

*Turcsik György* győrzámolyi római katolikus lelkész az ottani általános iskola mind a nyolc osztályában egyelőre heti egy órában tanítja az embertant. Ezt ott úgy nevezik: *kultúra*. Témái hasonlóak az alap-tematikánkban felsoroltakhoz. Ezeket a természetkör

(ősztől tavaszig) illetve az ünnepkör ívére építi fel. A témák többsége többször is visszatér az életkori sajátosságoknak megfelelő változatban. A lélektani, etikai, filopzófia stb. nézőpontokon kívül a *kultúra* a többféle kultúra felöli megvilágítás. A nyolcéves kurzus egy kultúratörténeti összefoglalóval fejeződik be. Szemléletét készülő tankönyvének két rövid részletével érzékeltetem. Az egyik a Gilgames eposz „értékelése": „1. A világ rendje nem önmagától van. 2. A kétneműség lényeges tulajdonsága a világnak. 3. A víz mindennek éltető eleme. 4. A világhoz hozzátartozik harc. 5. Az egész világ szerves, testvéri egységet képez, összetartozik. Istenből való, ezért isteni tulajdonságai vannak. 6. Az ember különleges lény a világban. nem csupán része annak. Van benne valami más (isteni) rész." És néhány mondat a Gilgames-eposz és a bibliai teremtéstörténet összehasonlításából: „Nem elhanyagolható különbség a két felfogás között az sem, hogy a Biblia hatnapos teremtéstörténete tagadja a meglévő világnak isteni vonásait. Élesen megkülönbözteti az Istent és a világot. Ezzel valójában az ember 'szabad kezet kap' a világban való munkálkodásra: szabad hozzányúlni, szabad azt alakítani, hiszen ezzel nem 'sérti' az istenséget. Ezzel a Biblia valójában megalapozza a kultúra és a civilizáció fejlődését."

*Könczeiné Kuslits Katalin* a fóti ökumenikus általános iskolában rajzot és embertant tanít ötödikeseknek és hatodikosoknak. A két óra rajz és az egy óra embertan egyetlen egységet képez, s lehetőséget ad fél évig tartó játékokra: megrajzolják, megformázzák, felépítik, eljátsszák a különböző kultúrákat. Az ősembert ("Ember, de mióta?", az ógörögöket „Harmónia és mindennapi élet a görögöknél", a népvándorláskori nomád népeket „Kultúra és hagyomány", az ősmagyarokat „Azért élünk a földön, hogy otthon legyünk benne" címmel. Hogy ez is embertan, azt az „ősmagyarosdi" témaköreivel érzékeltetem: identitás, haza, otthon, művészet, életmód, hagyomány, technika, munka, érték, öltözködés, divat, szerelem, család, világkép, értékrend, hit, végesség, őszinteség, hazugság, ünnep és a tanulás. A játékokban arányosan szerepel a *közhasznú ismeret*, az önismeret növelését szolgáló *emberismeret* és a *szellemi szféra*, vagyis a szomatikus, a pszicho-szociális és a pneumatikus dimenziók.

A felsorolt példákkal nem feltétlenül a legjobb megoldások kiválasztása volt a célom, hanem a *lehetséges utak*, a *személyre szabott* eljárások többféleségének érzékeltetése.

## Milyen munícióval indulhatunk?

A *tanárok* számra egyelőre az *Íme, az ember* című könyv (és bibliográfiája) áll rendelkezésére, de jól használhatják a Pedagógus Szakma Megújítása Programiroda (továbbiakban PSzMP) kiadásában még ebben az évben megjelenő, a pedagógusképzést segítő főiskolai tankönyvek közül *Bohár András Etikai és antropológiai vázlatok* és *Horváth Pál Vallásismeret* című könyvét, valamint a PSzMP jóvoltából hamarosan megjelenő *Emberkép – embertan* c. tanulmánykötetem. Oktatási segédletként használható a *Kagylózene* és az *Embertan középhaladóknak* című, a PSzMP kiadásában megjelenő könyvek, amelyek a hasonló című rádióműsorokból készült válogatás, az első 10-14, a második 15-18 éves korosztálynak, *Könczeiné Kuslits Katalin* tanári segédkönyve és szöveggyűjteménye (a PSzMP kiadványa), valamint az Országos Közoktatási Intézet és a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet közös kiadásában megjelenő *Embertan órák* című kiadvány, mely félszáz óraleírást tartalmaz két tucat témakörben és három korosztály (8-9, 13-14 és 16-17 évesek) számára. Mindezek őszre már a tanárok kezében lehetnek. A PSzMP ez évben megjelenő kiadványai között különböző ember-tanok tanítását segítő több tucatnyi pedagógiai segédlet található.

A *diákok* kezébe adható oktatási segédletek között említhetők meg a Honffy kiadó *Lelki egészségtan* füzetei, amelyek közül már négy jelent meg, a közeljövőben várható még *Szabó Pál Tivadar* középisolások számára írt *etikája*, és a PSzMP kiadásában *Turcsik György* tankönyvei. A folyamatosan megjelenő PSzMP-kiadványok között több olyan tankönyv, munkafüzet és egyéb oktatási segédlet található, amely egyes ember-tanok elsajátításában segítenek a diákoknak, és természetesen tanáraiknak.

Felkészülési és továbbképzési lehetőség – az alkalmi előadásokon kívül – jelenleg kétféle adódik. Az egyik az Országos Közoktatási Intézet már említett (minden hónap negyedik péntekén az Országos Közoktatási Intézetben, Bp. Dorottya u. 8.) *Embertan-műhelye,* amely már két éve működik. Programjában elsősorban kétféle „műfaj" szerepel. Az egyik: *előadások és kerekasztal-beszélgetések*, amelyeken a különböző embertudományok olyan képviselői jelennek meg mint *Balassa Péter* (filozófia, esztétika), *Boda László* (etika, teológia), *Boros István* (teológia, filozófia), *Gáspár Csaba László* (teológia, filozófus), *Kapitány Gábor* (szociológia), *Kocsis Mihály* (népismeret), Oláh Attila (pszichológia), *Scheily Mária* (pszichológia, antropozófia), *Szabó Gyula* (teológia), *Tillman J. József* (filozófia), *Tóth Géza* (biológia), *Trencsényi László* (pedagógia), *Túri Zoltán* (pszichológia), *Zsolnai László* (ökológia). A másik „műfaj" a *módszertani tapasztalatcsere*, amelynek keretében elsősorban a műhely embertanban praktizáló tagjai számolnak be tevékenységükről, de drámajátékban is résztvettek már a műhely tagjai. Eddig félszázan fordultak meg a műhelyben, állandó tagsága kb 30, de mivel minden hónap negyedik péntekén tanítási időben találkozunk, átlagosan 15-20 fő szokott résztvenni ezeken az alkalmakon. (A műhely nyitott, a jelzett helyen és időpontban bárki csatlakozhat.)

A „központi" műhelyen kívül már négy *regionális embertan-kurzus* is működik: Szekszárdon és Miskolcon 15-20, Tiszafüreden és Nagyatádon 25-30 fővel. A programok az Embertan-műhely előadói és tagsága segítségével álltak össze. Résztvevőik többsége az embertan tanítására vállalkozó pedagógus, de akad köztük egészségüggyel és szociálpolitikával foglalkozó szakember, könyvtáros, népművelő, hitoktató és lelkész is. Akadt egy harmadik lehetőség is: 1992-ben az Országos Közoktatási Intézet öt ország magyar pedagógusai számára rendezett ásotthalmi olvasótáborban volt egy speciális programú csoport az embertan műhely tagjai és a téma iránt érdeklődők számára.

## Milyen eredménnyel, milyen kilátásokkal?

Mivel még csak fél-másfél éves tanítási tapasztalatok állnak rendelkezésre, korai lenne „eredményt hirdetni", az eddigi tapasztalatok azonban kedvezőek. A tanulók általában nagyon szeretik, de talán még nagyobb élményt (pedagógiait, emberit egyaránt) jelent azoknak, akik tanítják.

Korántsem diadalmenet az embertan útja, szűk és meredek ösvényen kapaszkodik felfelé, akik műveli, meg is szenvedi, mert önvizsgálatot, döntéshozatalt majd jelentős többlet-áldozatot kíván, de – ha még nem is a csúcsról – már a hegyoldalból is pompás kilátás, rálátás és belátás nyílik mindarra, amit addig pedagógusként tettek, amit ezentúl már nem lehet az ember egész-ségének figyelembe véltele nélkül *művelni.*

JEGYZET

*Az embertannal kapcsolatos kérdésekkel az érdeklődők az Országos Közoktatási Intézet Pedagógusképző Központjában (1051 Bp. Dorottya u. 8. II.em., telefon: 118-6287) dolgozó szerzőhöz fordulhatnak.

# Kell-e erkölcstant tanítani az iskolákban és milyet?

BÖSZÖRMÉNYI JÓZSEF

*Laikus próbálkozás az erkölcsi és fogalmi zűrzavarban való eligazodásra*

*A Nemzeti Tanterv létrejötte lehetővé teszi olyan tantárgyak bevezetését is az iskolákban, amilyenek eddig nem szerepeltek. Ezek közé tartozik az erkölcstan (etika) is. Felmerül tehát a kérdés: kell-e erkölcstant tanítani az iskolákban és hogyan? Értelmezésünk szerint az erkölcs az egyénnek csoportban-társadalomban való magatartási szabályegyüttese. Ilyen értelmezésben az erkölcs korunknak és a XXI. századnak központi ügyévé lépett elő, lényegében három XX. századbeli fejlemény következtében. Ezek a fejlemények a következők voltak:*

## Az indokoltság

1.) A tudomány és a technika olyan nagy erejű és nagy hatású tényezőket hozott létre: új energiaforrások és energia központok, reaktorok, rakéták, kémiai és biológiai hatóanyagok, távközlési rendszerek stb., amilyenek az előző korokban nem léteztek. Az óriás hatású eszközök használatának problémája Platon vagy Kant számára még nem létezett, ez csak a mi korunkban merült fel.

2.) Fellazultak és meggyengültek a hagyományos közösségi erkölcsi-magatartási szabályok. Kiterjedtek az egyéni szabadságjogok, és az egyén egyre inkább függetlenítette magát a közösség magatartási normáitól. Az „önmegvalósítás" mindenek fölé helyezése figyelmen kívül hagyja az egyéni magatartási szeszélyek társadalomra veszélyes hatásait (pl. a krimi-filmek szellemi romboló hatását).

3.) Eddig még soha nem látott zűrzavar és etikai értékválság alakult ki, ami lényegében a következőképp állott elő: Az időközönként és helyenként bekövetkezett tömeges nyomor láttán a múlt századi és a század eleji gondolkodókban az a vélemény alakult ki, hogy a kapitalizmus igazságtalan társadalmi rendszer. Az igazságosabb társadalom jelszavával létrejött kommunista és nemzetiszocialista társadalomátalakítási kísérletek azonban még a kapitalista válságoknál is nagyobb borzalmakat okoztak. A kapitalizmus a negatív jelenségek ellenére is fennmaradt, de napjainkra elkerülhetetlenné vált önkorlátozó átalakulása, mert a mesterségesen fölfokozott fogyasztás következtében a Föld a globális természeti katasztrófa felé rohan. A vezérlő eszmékben való csalódottság hatására a tanácstalan emberiség hajlamos irracionalista hipnotizőrök áldozatává válni.

A fenti fejlemények következtében *megnőtt az emberi tényező jelentősége, és az ember társadalmi magatartása lett a legfontosabb bizonytalansági tényező. A XXI. század emberiségére már nem a természeti katasztrófák és nem a járványok, hanem az emberi magatartás által okozható katasztrófák jelentik a legnagyobb potenciális veszélyforrást.*

Így arra a kérdésre, hogy kell-e tanítani erkölcstant, a válasz csak határozott igen lehet, azért:

– *mert az etika is az emberi tudáskincs része;*

az erkölcstan éppúgy az emberiség sok évezrednyi tapasztalatának és gondolkodásának az eredménye, mint a többi olyan ismeret, amelyeket szintén iskolákban tanítanak meg az ifjabb nemzedékeknek. Minden tanításnak az a célja, hogy az ifjabb nemzedéknek megtakarítsa az egyszer már felismert igazságok újrafelfedezésének a fáradtságát;

– *mert égetően hiányzik;*

a XX. század végére különösen nagy zűrzavar és tanácstalanság alakult ki az emberiség helyét, jövőjét, a követendő magatartást illetően. A régi, általánosan érvényes magatartási normák fellazultak, a vezérlő eszmék csődöt mondtak, s a tanácstalan egyszerű emberek kétségbeesetten kapkodnak régi és új mítoszok, horoszkóp-magyarázók és zavaros álprófétáik csábításai között. Holott igenis maradtak időtálló erkölcsi értékek, csak az iskolák különös módon éppen ezek tanítását hanyagolják el, és tanácstalanságban hagyják növendékeiket;

– *mert az etika a nevelés iránytűje;*

minden iskola mindig is feladatának tekintette a szakismeretek oktatása mellett a nevelést is. De hogyan kívánja nevelni az ifjakat az iskola, ha nem nevezi meg összefüggő rendszerként azokat az erkölcsi szabályokat, amelyeknek megtartását a nevelés elérendő céljának tartja. Mintha hajózni akarna tanítani iránytű és térkép nélkül;

– *mert az ember társadalmi megtartása lett a legfontosabb tényező;*

ugyanis a XX. század végére a tudomány olyan óriási hatású eszközöket fejlesztett ki, amelyekkel akár egy-két ember, vagy kisebb csoport felelőtlen magatartása is képes lehet hatalmas embertömegek, sőt az egész Föld helyzetét katasztrófálisan befolyásolni.

## Mi és hogyan tanítható az etika keretében?

Sokan úgy gondolják, hogy az erkölcstant azért nem lehet, vagy legalább is nehéz egy állami iskolában tanítani, mert a tanulók többféle vallásfelekezethez tartozhatnak, és lehetnek felekezet nélküliek is. Holott az erkölcs lényege éppen világnézet fölöttiségében rejlik, tehát a legáltalánosabb értelemben vett össz-emberi érték, amely egyformán érvényes nemcsak a keresztény, zsidó, ateista, hanem az összes létező ember számára, legyen az mohamedán, buddhista, vagy akármi más. Következésképp olyan erkölcstant kell tanítani, amely mindenki számára elfogadható, mindenki által követhető és követendő. Az erkölcstan tanítás célja a jó és a gonosz közötti ellentét felismertetése és buzdítás a jó követésére.

*Fontos kérdés a stílus.* Tanulóknak erkölcstant nem a filozófusok stílusában, hanem a mindennapok problémáira vonatkoztatva, a mindennapok nyelvén lehet tanítani. Optimális formája a beszélgetés a mindennapi élet által felvetett kérdésekről. A beszélgetések, a viták révén lehet megvilágítani az erkölcsi szabályok lényegét és elfogadtatni azokat.

Természettudományos gondolkozásomnak és evolucionista-történeti szemléletemnek megfelelően megpróbáltam közérthető nyelven megfogalmazni az etika néhány vonatkozását. Próbálkozásom talán használható lehet az erkölcstan tanítására vállalkozó pedagógusoknak is.

A tárgyalandó vonatkozások a következők:

Az erkölcs mibenléte, jellegzetességei, erkölcsi értékek.

Erkölcs és vallások

Erkölcs és gazdasági élet

Lehetséges teendők társadalmi szinten.

# Általános (természet)-tudományos elvek, amelyek az etikában is érvényesek

Ha visszatekintünk a Föld fejlődéstörténetére az ősrobbanástól a szervetlen világ, majd a szerves vegyületek, ezekből később az élet, végül az ember kifejlődéséig, akkor a fejlődéstörténeti áttekintésből felismerhető néhány, az etikára is érvényes általános törvényszerűség.

1.) Mint ahogy sem a Föld, sem az élet, sem az ember nem egy egyszeri „teremtő" aktusnak, hanem évmilliókban mérhető fejlődésnek az eredménye, éppígy az etika, mint a társadalmi magatartás szabályegyüttese, sem egyik napról a másikra jelent meg valamely bölcs ember, vagy emberfeletti lény kinyilatkoztatásaként, hanem hosszú fejlődési folyamat eredménye.

2.) Az ember társadalmi magatartását nemcsak etikai-erkölcsi szabályok irányítják, hanem azoknál primitívebb, alacsonyabb szintű és azoknál kidolgozottabb, magasabb szintű szabályok is. Az erkölcsi szabályok tehát behelyezhetők a magatartást szabályozó rendszerek hierarchikus sorába, a következő módon:

| *Szabályozó rendszerek:* | *A megfelelő tudományszakok:* |
|---|---|
| reflexek, hormonok | biológia, |
| ösztönök (lét- és fajfenntartó, társas) | bilógia és pszichológia, |
| érzelmek (öröm, bánat, düh) | pszichológia, |
| szokások, illem, | szociológia, |
| *erkölcsök, társadalmi szabályok,* | *etika,* |
| vallások, világnézetek, | teológia, filozófia, |
| törvények, rendeletek, | jog- és államtudomány. |

Ez a hierarchia hasonló a természettudományok egyes ágai közötti hierarchiához, amit az jellemez, hogy a lét megjelenési formáinak az egyszerűtől a bonyolultabb felé való átalakulása közben az újabb, bonyolultabb létformák bonyolultabb szabályok szerint működnek.

3.) A fejlődés, azaz egyszerűbb létformáknak bonyolultabbá való alakulása olyan módon megy végbe, hogy *a már egyszer kialakult működési struktúrák a bonyolultabbá válás során nem szűnnek meg, hanem beépülnek a fejlettebbe. A fejlettebb létformák struktúrái és működési elvei nem lehetnek ellentétesek az egyszerűbbekéivel, hanem azokkal összhangban vannak, azokkal konformok. Ezt a fejlődési folyamat konformitás elvének nevezhetjük.*

Amint a fejlettebb létformák törvényszerűségei is magukba integrálják az előző egyszerűbbekéit és azokkal nem lehetnek ellentétesek, hanem azokkal konformok, éppúgy *az emberi erkölcsök is magukban foglalják a magatartás-szabályozás primitívebb formáit, mint a reflexek, ösztönök, érzelmek, szokások.*

4.) Egy új, bonyolultabb létforma akkor maradhatott fenn történetileg hosszabb időn át, ha működési szabályai eredményesen tették lehetővé a körülményekhez való *alkalmazkodást.* Az élőlények fejlődése során is létrejöttek olyan fajok és variánsok, amelyek valamely funkciója célszerűtlennek, vagy alkalmatlannak bizonyult a fennmaradásért folytatott küzdelemben, ezért ezek kipusztultak, amint azt Darwin zseniálisan felismerte. Hasonlóképpen az emberi társadalmakban is kialakultak olyan szokások és magatartásformák is, amelyek nem szolgálták a faj és a csoport fennmaradását, hanem pusztulásához vezettek (öngyilkos civilizációk). Pl. egyes ősembercsoportoknál kialakult az emberevés szokása, míg más csoportok tiltották azt. Nyilvánvaló, hogy az emberevők fokozatosan kiírtották saját magukat is, míg a „ne ölj" elvét alkalmazók fennmaradtak.

5.) Az emberi értelem fejlődése olyan sokkal haladta meg még a legfejlettebb többi élőlény értelmét is, hogy az ember társadalmi magatartását már nem csak a primitívebb ösztönök, érzelmek, szokások irányítják, hanem *tudatosságával* és fogalomalkotásával célszerűnek vélt magatartási formákat alakít ki.

## Az erkölcs mibenléte, jellegzetességei, erkölcsi értékek

*1. Az erkölcsről általában*

*a.) Az erkölcs az egyénnek emberi csoportban – társadalomban való magatartási szabályegyüttese.* Az etika, vagy erkölcstan, az erkölcsökkel foglalkozó tudomány.

*Az erkölcsi szabályok nem semlegesek, hanem különbséget tesznek helyes és jó, illetve helytelen és rossz magatartás között, s előnybe helyezik és megkívánják a helyes magatartást és elítélik az ellenkezőjét.* Az erkölcsileg helyes és jó magatartást nevezzük erkölcsösnek, vagy etikusnak.

*b.) Az erkölcs embertársaink felé irányuló pozitív töltetű cselekvésekben való megnyilvánulás.* Az erkölcsi szabályok arra irányulnak, hogy védjék a gyengébbeket (gyermekeket, nőket, öregeket, betegeket, szegényeket, szerencsétleneket stb.) és visszatartsák az erősebbeket erőfölényük kihasználásától.

c.) Az erkölcsök történetileg alakultak ki és változnak a történeti korok és földrajzi tájak, népek és társadalmi osztályok szerint, de mindezeken felül vannak az egész emberiségre jellemző közös vonásai.

d.) Definíciónk szerint az erkölcs mindig a másik emberrel, vagy emberekkel szembeni magatartást szabályozza és minősíti, következésképp nem létezhet olyan erkölcs, amelyet egy-egy magányos ember, emberi kapcsolatok nélkül valósíthatna meg (pl. remetéként).

*2. Az erkölcsi szabályok érvényének viszonylagossága. Etikai relativitás*

a.) Társadalmi magatartási, azaz erkölcsi szabályai az emberiség minden csoportjának vannak és voltak, azonban egyik csoport etikája sem abszolút általános érvényű az egész emberiségre, mert nagyban befolyásolják a létfeltételek, a csoportok – törzsek – társadalmak létfenntartási módjai, természetismerete, hiedelmei stb.

b.) Az etika abból a szempontból sem abszolút érvényű, hogy egy adott csoporton belül kötelezően minden tag betartaná a csoport íratlan erkölcsi szabályait. Az etikai szabályok mindig csak *többé-kevésbé* érvényesülnek. Mindig vannak, akik titokban, vagy nyíltan kivonják magukat ezen szabályok alól anélkül, hogy a szabályegyüttes érvényét vesztené.

c.) Bár az íratlan erkölcsi szabályegyüttes nem abszolút érvényű még azonos csoporton belül sem, viszont a társadalmak fennmaradása bizonyos szabályok betartását mégis feltétlenül megkövetelte, ezért a társadalmak néhány nagyon fontos etikai elvet törvényekben is leszögeznek, amelyeknek betartását mindenkitől feltétlenül megkövetelik és megszegésüket büntetik. *A társadalmi magatartás íratlan-relatív szabályainak írott törvényekbe foglalása a jog, melynek betartását az állam hatalmi eszközökkel is kikényszeríti.*

d.) Az etikai szabályegyüttes és a törvénytár azonban tartalmilag nem fedi teljesen egymást, mert egyrészről az etika állást foglal olyan kérdésekben is, amit a törvények nem szabályoznak, mint pl. „tiszteld apádat és anyádat", – másrészről viszont a törvények szabályoznak olyan kérdéseket, amelyekkel az etika nem foglalkozik, pl. örökösödési jog. Röviden: *a legalitás és a moralitás nem mindig esik egybe.* Lehet, hogy valami legális, bár nem morális.

*3.) Fokozatosság az erkölcsi szabályokban*

Az „erkölcs" szó és az „erkölcsös magatartás" olyan fogalmat és gyakorlatot jelent, amelyen belül fokozatok állapíthatók meg. Van ami erkölcsileg tilos, van ami tisztességes és helyes, azaz erkölcsös, és végül van ami több, mint egyszerűen tisztességes: eszményien erkölcsös.

*a.) Az ún. „alaperkölcs" alapelve a kölcsönösség.* A kölcsönösség érvényesülése az egymással szembeni magatartásban az, hogy csak olyat tégy embertársadnak, amit a magad számára is elfogadsz, és ne tégy olyat, amit magadnak sem kívánsz. A kölcsönösség volt a hordákban élő ősemberek legelső társadalomszervező elve, ami azon a szinten azt jelentette, hogy ne verd be kőbaltáddal a másik ember fejét ha nem akarod, hogy a te fejed is beverjék. Az ősemberek között ez természetesen nem volt megfogalmazott elv, hanem a hordában félig ösztönösen, félig értelmesen kialakult gyakorlat. A kölcsönösség betartása *korlátozta az egyén önző, vad természeti ösztöneinek erősza-*

*kos úton való kielégítését,* akár a táplálékszerzés, akár a nemi partner szerzés vonatkozásában. *A kölcsönösség gyakorlata és érvényesülése tette lehetővé a párok tartósabb kapcsolatát, a családok szerveződését, a családok közötti együttműködést,* a nagy vadászatokra, a védekezésre stb. tehát végső soron a társadalom kialakulását.

Az „alap-erkölcsösség"-ben tehát a kölcsönösség jól felfogott *önérdeke alapján tartjuk be az emberi együttélés elemi normáit.* Kerüljük az erőszakot, lopást, hazudozást, csalást stb. azért, mert ezek elkövetése esetén velünk is így járnának el a többiek, amit viszont nem szeretnénk. A társadalmi együttélés elemi normái azt a célt szolgálják, hogy a társadalom egyedei és az össztársadalom minél biztonságosabban biztosíthassa fennmaradását és használhassa lehetőségeit.

*b.) Tiltott cselekedetek: bűnök*

A társadalmi magatartás szempontjából minősülő jó-rossz, helyes-helytelen tulajdonságok és cselekedetek egyaránt előfordulnak annak ellenére, hogy a pozitívakat a társadalom helyesli, a negatívakat pedig elítéli. Előfordulhatnak azonban olyan nagy társadalmi hatású cselekedetek is, amelyeket a társadalom egyértelműen elítél, tilt, szankcionált, büntet. Ezek *a szigorúan tiltott tettek a bűnök.* A legrégibb és legáltalánosabb négy erkölcsi tiltó parancs: *Ne ölj! Ne lopj!* Ne tégy hamis tanúságot = *ne hazudj!* és *Ne paráználkodj!* Ezeknek a tiltott és büntetett tetteknek nincs is pozitív ellentétpárjuk, mert az el nem követésük az általános és normális. Az az ember, aki nem követi el a tiltott bűnöket, ezáltal még semmi különleges, pozitívan minősíthető cselekedetet nem hajt végre, csupán normálisan viselkedik, vagy más szóval: nem sérti meg az emberi együttélés legelemibb normáit.

*c.) A magasabb fokozatú erkölcs, azaz az erkölcsi eszmény,* olyan magatartást jelez, amelyben az ösztönös önérdek és erőszak önfegyelemmel való korlátozása nemcsak a kölcsönösségi szintig történik, hanem *saját érdekünkkel szemben kifejezetten előnyt biztosítunk gyengébb embertársainknak. Az egoizmus ilyen mértékű legyőzése és altruizmussá fordítása általában az erősebb helyzetű fél részéről irányulhat a gyengébb helyzetű felé,* tehát a férfitól a nő felé, a felnőttől a gyermek felé, az egészségestől a beteg felé, a gazdagtól a szegény felé stb.

Kétségtelen, hogy az altruizmus, mint tiszteletre méltó magatartás és viselkedési eszmény csak a társadalmi fejlődés magasabb fokán alakul ki, mert a primitívebb társadalmakban az erkölcs és a szokások az erősebbek előjogait szentesítették a gyengébbekkel szemben, így pl. a férfi előjogát a nővel szemben (amit a Korán vallásilag is rögzített), az erősek előjogát a gyengékkel szemben (pl. Spártában a beteges csecsemők ledobása a Tarpei szikláról stb.). A XX. században a hitleri nemzetiszocializmus szintén az erősek előjogát hirdette és gyakorolta a gyengékkel szemben.

Bár a szeretet és a jóság csak a fejlettebb társadalmakban lett eszményített erkölcsi érték, azonban nem a társadalmi fejlődés terméke, mert maga a szeretet és jóság megnyilvánulása megtalálható a legprimitívebb ősemberek között is (pl. a kőkorszaki szinten talált Amazonas dzsungel-beli és ausztráliai bennszülött és afrikai pigmeus törzsek embereinél). A szeretet és a jóság „csírája", ill. az erre való igény az emberrel „vele születik", de csak megfelelő környezeti-nevelési hatásokra fejlődik ki.

*4.) Erkölcsi-etikai értékek*

*Lévén az erkölcs pozitív töltetű társadalmi magatartás, az „etikai érték" egy olyan absztrakció, amely az erkölcsös cselekedeteket jellemzi.*

Ha áttekintjük azokat a tulajdonságokat, amelyeket az európai (keresztény és ateista-humanista) kultúra pozitív erkölcsi értéknek tart, akkor ezen értékek is besorolhatók vagy az alap-erkölcsösség, vagy a magasabb fokú, eszményi erkölcsösség kategóriájába.

*A./ Alap-erkölcsi értékek és negatív ellentétpárjaik:*

becsületesség – becstelenség,
tisztesség – tisztességtelenség,
álnokság, csalás,
igazságosság – igazságtalanság,
igazmondás – hazudozás, rágalmazás,

békesség – viszálykodás,
önmérséklet – féktelenség,
szelídség – erőszakosság,
szavahihetőség – szószegés,
megbízhatóság – megbízhatatlanság,
őszinteség – ravaszság, kétszínűség,

pártatlanság – részrehajlás,
szolidaritás – közömbösség,
együttérzés (mások baja iránt),
tolerancia – türelmetlenség,
türelmesség (másokkal szemben),
hűség – hűtlenség,
szerénység – hivalkodás,
szemérmesség – szemérmetlenség,

*B./ Eszményi erkölcsösség értékei és negatív ellentét párjaik:*

szeretet – gyűlölet,
jóság – gonoszság,
önzetlenség – önzés, egoizmus,
áldozatkészség – magánakvalóság,
önfeláldozás
altruizmus,
nagylelkűség – szűkkeblűség,
megbocsájtás – könyörtelenség,

A felsorolt erkölcsi értékeket jelző szavak és fogalmak általában közismertek és közérthetők, csupán a szeretet és a jóság fogalmát próbálom meg kissé kifejteni. Erkölcsileg jó az, ami egy vagy több embertársunk helyzetét *önérdek nélkül* kedvezően befolyásolja. Például jó az, aki az éhezőnek élelmet ad, a veszély elől menekülőnek védelmet nyújt, az operáltnak vért ad, a kétségbeesettnek vígasztalást nyújt stb. A szeretet egy másik ember iránti önzetlen érzelmi vonzódás és a javára önérdek nélkül tett jócselekedetben nyilvánul meg.

*5.) Egyéb emberi értékek és értékes tulajdonságok.*

Amint az erkölcsi értékeken belül fokozatosság állapítható meg, éppúgy az általános emberi értékek áttekintésekor is megállapítható bizonyos rangsor. Ilyen osztályozás esetén elsődleges emberi értékek a vitális (életképességi) értékek, másodlagosak a szellemi, és harmadlagosak az erkölcsi értékek. Azonkívül terészetesen az emberi személyiségnek olyan sokféle megnyilvánulása és egyéni jellegzetessége lehet, amelyek nem sorolhatók szigorúan a vitális, szellemi vagy erkölcsi értékek kategóriáiba, de bizonyos tulajdonságokat, jellegzetességeket a társadalomban kívánatosnak, ellentétüket nemkívánatosnak tartanak.

*a.) Vitális (életképességi) emberi értékek.*

Maga az élet, jó egészség, testi erő, ügyesség, szépség.

*b.) Szellemi értékek*

Okosság (intelligencia), különleges szellemi képességek (pl. jó memória, jó nyelvérzék, matematikai érzék, üzleti érzék stb.), művészi tehetség (zene, irodalom, képzőművészet, utánzás stb.), találékonyság, jó kedély (humorérzék, kiegyensúlyozottság stb.), életbölcsesség.

*c.) Erkölcsi értékek* (föntebb már részletezve).

*d.) Egyéb értékes, vagy megbecsült emberi tulajdonságok* (amelyek azonban nem erkölcsi értékek) és ellentétpárjaik.

szorgalmas – lusta,
bátor – gyáva,
vidám – szomorú,
optimista – pesszimista,
kitartó – csüggedő,
határozott – tétovázó,
takarékos – pazarló,
makacs – engedékeny,
mozgékony – tunya,
komoly – komolytalan,
bőbeszédű – szófukar,
érzelmes – érzéketlen,
hiszékeny – bizalmatlan,
alapos – felületes,
barátkozó – zárkózott,
megfontolt – meggondolatlan,
higgadt – könnyelmű
nyugodt – nyughatatlan,
rendszerető – rendetlen,
fegyelmezett – fegyelmezetlen,
tisztaságszerető – tisztátlan,
felelősségtudó – felelőtlen stb.

*6.) A cselekvés erkölcsösségét befolyásoló tényezők*

a.) Az emberiség legkülönbözőbb csoportjai azért fejlesztették ki és részesítik előnyben a pozitív erkölcsös magatartást, mert az szolgálta a csoport, ill. *a társadalom fennmaradásának és fejlődésének az érdekeit.* Ez azonban önmagában nem elégséges motiváció az egyes cselekvő személyek számára.

b.) Egy közvetlenebb indíték az egyén számára a *cselekvéséhez* társuló érzelem. Ugyanis az erkölcsileg pozitív cselekedetek jó és kellemes érzelmeket váltanak ki, míg a negatív, erkölcstelen cselekedetek rossz, kellemetlen érzéseket. Akiknél ez nem így történik, azokat a pszichológia érzelmileg aberráltnak, a normálistól és egészségestől eltérőnek minősíti.

c.) A civilizált társadalmakban a *tudatos nevelés* lett az etikus magatartás kialakításának legfontosabb tényezője. A több generáción át tanított és gyakorolt erkölcsös magatartási forma szinte biológiailag örököltnek tűnik, és erre utalnak az *erkölcsi ösztön,* az *erkölcsi érzék, lelkiismeret, lelkiismeretfurdalás* kifejezések.

## Erkölcs és vallások

A vallások fő elemeit és kifejlődését azért szükséges áttekinteni, mert napjainkban is sok téves nézet is létezik a vallások és az etika kapcsolatát illetően. Pl. egyesek úgy vélik, hogy csak a vallásos ember lehet erkölcsös, és szerintük a nem hívő ateisták „erkölcstelenek".

Az ember már az ősemberi nagycsaládokban, hordákban is kénytelen volt viselkedési-magatartási módokat kialakítani embertársaival szemben, amikor a fogalmi gondolkodásban még sokáig nem jutott el odáig, hogy a természeti erőkről bármiféle összefüggő elképzelést alakított volna ki magának.

A természeti erőket az őskor emberei hatalmas erejű, de emberi tulajdonságokkal rendelkező személyeknek képzelték (egyiptomiak, hinduk, görögök, rómaiak, germánok), vagy egyetlen, mindenek felett álló, mindenre ható erejű személynek (irániak, arabok, zsidók). Az álom jelenségét az őskor embere csak úgy tudta felfogni, hogy az emberi testben egy testetlen lény is lakozik, amely a test halála után is életben marad, csupán átköltözik a „túl"-világra, ahol az istenek is lakoznak. Voltak különleges képességű emberek, akik azt állították, hogy látomásos állapotaikban kapcsolatba léptek a túlvilági lényekkel és azoktól üzeneteket kaptak. Akik látomásaikat és elképzeléseiket szavakba öntve kinyilatkoztatták, megfogalmazták, azokat bölcsekként, sámánokként, prófétákként, papokként tisztelték. Követőkre találtak, mert csak ők adtak valamiféle magyarázatot az élet, a halál és a sors kérdéseire.

Az istenekben és a túlvilági létben való hithez későbbi bölcsek rendszerkiegészítésként összefüggő elképzeléseket, magyarázatokat fogalmaztak meg a világ teremtésére és működésére vonatkozóan. *A világmindenség egészére vonatkozó, a modern természettudomány előtti időkben született összefüggő hit- és nézetrendszer a vallás.*

A társadalmakban már az ősidők óta kialakult és bevált társadalmi magatartási formák szabályai később szükségszerűen kapcsolódtak az isten-lélek-teremtés hitegyütteshez, mert az ember a „helyes", erkölcsös magatartása útján csatlakozhatott a világmindenség harmóniájához. Így egy-egy korszak etikája negyedik alkotó elemként csatlakozott a vallások alaptételeihez.

Végül, ötödik elemként kialakult a vallások formalisztikája: a vallásos cselekedetek szokásai, a szertartások rendje és külsőségei, a rituálé.

A vallásoknak tehát öt lényeges alkotóeleme van:

– az istenhit,
– a lélek halhatatlanságának és a túlvilágnak a hite,
– mitológia (a világ teremtésének és működésének misztikus magyarázata),
– etika (a helyes magatartás szabályai),
– rituálé (ceremóniák, szertartások).

Egyes vallásokban a hittételek és a szertartások hűséges megőrzésére zárt szervezetek, egyházak és papi rendek jöttek létre, mint pl. az egyiptomiak, brahminok, buddhizmus, rómaiak, kereszténység, míg más vallásoknak nincs ilyen zárt szervezete és papi rendje, mint pl. a görögök, iszlám, konfucianizmus, természet-vallások.

*A vallásosság.* Minthogy a vallások több elemből állnak, csak kevés vallásközető emberben érvényesül az összes elem egyformán, egyenlő intenzitással. Van aki azért lesz vallásos, mert az erkölcsi világrendet csak a vallás által véli megvalósíthatónak, de a misztériumokban nem hisz. Vannak viszont, akiket éppen a mitológia, a misztériumok és ceremóniák ünnepélyes szépsége bűvöl el. Vannak, akik csak egy mindenható világszellemben hisznek, s a vallás többi tanítását elhanyagolják. Vannak, akik nehéz sorsukért a túlvilági kárpótlás reményében vígasztalódnak a vallással. Az igazi vallásosak természetesen azok, akik feltétlenül hisznek Istenben és hiszik, hogy állandó lelki kapcsolatban állnak Istennel. A passzív vallásosaknál a vallás csak a gyermekkortól fogva megszokott kulturális hagyomány, ami sok népnél összefonódott a nemzeti kultúrával, de a vallás követelményeit csak felszínesen követik, pl. időnkénti templomba menéssel.

Az eddig elmondottakból nyilvánvaló, hogy:

– az erkölcs régebbi keletű mint a vallások,

– erkölcsi, azaz társadalmi magatartási szabályoknak olyan társadalmakban is kell lenniük, amelyek egyáltalán nem vallásosak,

– a vallások által adott világkép a természettudományok fejlődése folytán szükségképp módosulásra szorul, vagy tarthatatlanná válik,

– az erkölcs kérdéseivel a természettudományos gondolkodású ateistáknak is kell foglalkozniuk, sőt: amilyen mértékben csökken a vallások befolyása, s vele együtt a hagyományos etika érvényesülése, annál fokozottabban kell foglalkozni a vallástól függetlenedő emberiség etikai problémáival.

## Erkölcs és gazdasági élet

Ha az ifjúságnak őszintén akarunk beszélni az erkölcsről, nem kerülhető ki a kérdés, hogy miként viszonylanak az erkölcsi elvek a gazdasági élet működési elveihez és a gazdasági életben való érvényesüléshez.

Az uralkodó kapitalista gazdasági rendszer legfőbb vezérlő elve a profit, az egyéni haszonszerzés. Ez a gazdasági vezérelv áttételesen társadalmi vezérelvvé is vált, ami azt jelenti, hogy a társadalom a sokféle emberi képesség közül egyetlen egyet értékel a legmagasabban: a profit-, azaz a pénzszerzés képességét. Az összes többi: vitális, szellemi vagy erkölcsi érték (erő, szépség, tehetség, tisztesség, becsület stb.) csak olyan mértékben tud társadalmilag érvényesülni, amilyen mértékben kapcsolódni tud a pénzszerzés képességéhez. Önmagában tehát még semmiféle értékes tulajdonság, tehetség, sőt teljesítmény sem biztosít érvényesülést, ha „nem tudja magát eladni", azaz nem tudja tehetségét vagy teljesítményét pénzzé váltani.

*A profitszerzés képessége független az iskolai végzettségtől, a műveltségtől, sőt független a munkától is.* Azt már nem is említve, hogy az erkölcsösség, becsületesség, vagy akár a vallásosság sem biztosítéka az anyagi érvényesülésnek, hanem épp ellenkezőleg, inkább akadályozója, mivel a profitszerzési versenyben azok jutnak előnyhöz, akiket erkölcsi „gátlások" nem akadályoznak.

Ha áttekintjük a IV. fejezetben felsorolt erkölcsi értékeket és negatív ellentét párjaikat abból a szempontból, hogy a kapitalista versenygazdaságban milyen tulajdonságokkal, képességekkel és magatartással lehet valaki sikeres, akkor nagyon gyorsan megállapíthatjuk, hogy a piaci versenykényszerben azok érvényesülnek jobban, akik erőszakosak, önzők, ravaszak, nem őszinték stb. tehát éppen az erkölcsileg negatív magatartás képviselői.

Kevés gondolkozással is megállapítható tehát, hogy *a kapitalizmus működési elvei és gyakorlata, valamint a nyilvánosan hirdetett keresztény-humanista erkölcsi értékek egymással ellentétesek, azonban a társadalom ezt az ellentmondást nem vallja be.* Ebből a

tudatilag elfojtott ellentmondásból származik a XX. század erkölcsi, szellemi és társadalmi életének kétszínűsége, álszentsége, ellentmondásossága, neurotikussága.

Pedig a kapitalista gazdasági elvek és a keresztény-humanista etikai elvek ellentétén nincs is mit csodálkozni, mert az ellentétük lényegükből fakad. Az egyéni profitszerzés kíméletlen érvényesülése ugyanis nem más, mint az eredeti természeti törvények érvényesülése a gazdasági életben. Az emberen kívüli élővilágban ismeretlen viselkedési mód az altruizmus, a méltányosság, a segítség, az önmérséklet, de még a megegyezéses kölcsönösség is. Az emberen kívüli élővilág minden egyede minden helyzetben érvényesíti a biológiai késztetései által diktált igényét akár élettér, táplálék, vagy nemi partner szerzéséről is legyen szó. Mint az előző fejezetekben már utaltunk rá, az ember éppen a *természeti törvényekkel szemben alakította ki a kölcsönösségen alapuló együttélési normákat,* majd még később az eszményi altruista erkölcsi elveket, hogy az erősek erőfölénye ellenére a csoport minden tagja megtalálhassa létfeltételeit.

A történelmi korokban, amikor az emberek nem mint független egyének, hanem mint közösségük tagjai szerepeltek, természetszerűleg betartották a közösség magatartási szabályait, még a gazdasági tevékenységükben is. Miután azonban a legújabb korban az egyén fokozatosan felszabadult a közösség „gyámkodása" alól, semmi sem akadályozza, hogy ne térjen vissza az ősi, természeti törvények szerinti viselkedéshez, azaz egyéni érdekei kíméletlen érvényesítéséhez. A saját szükségletre termelő gazdálkodás és a kézműipar korszakaiban a profit elv csupán a viszonylag szűkkörű kereskedelemben érvényesült. A világpiac kialakulása óta azonban a profit elv áthatja az anyagi javak és szolgáltatások előállításának egész területét, sőt egyre inkább olyan tipikusan nem profitelvű emberi tevékenységekbe is behatol, mint az oktatás, az egészségügy, sport, művészetek stb.

Miután felismertük, hogy *a hagyományos erkölcsi értékrend és az egyéni haszonszerzésen alapuló gazdasági gyakorlat közötti ellentét az emberiség legújabbkori legnagyobb dilemmája,* módszeresen végig kell gondolni, hogy milyen következtetések és cselekvési lehetőségek vonhatók le ebből a felismerésből.

Az egyén szintjén az az első konzekvencia, hogy ha valaki teljes egészében magáévá teszi az egyik értékrendet, akkor egyáltalán nem gyakorolhatná a másikat, illetőleg ha mégis mind a kettőt alkalmazni akarná, akkor azt csak megalkuvásokkal, kétszínűséggel, leleplezésekkel teheti. Mivel mind az egyéni haszonszerző, mind pedig az etikus-altruista magatartás lehetséges emberi magatartásforma, felmerül a kérdés, hogy melyik a helyesebb, melyik a követendő.

Véleményem szerint az „erkölcsös" magatartás a helyes, a követendő, az alábbi okok miatt:

1.) Először is a közösségi erkölcsös magatartásforma régebben kialakult, erősebben bekódolódott, a közfelfogásban jobban elismert és elfogadott, mint az egyéni haszonszerző magatartás.

2.) Másodszor, az egyén belső lelki egyensúlyának, lelkiismereti nyugalmának, egyszóval lelki-mentális egészségének általában jobban megfelelő az erkölcsös, semmint a hajszolt haszonra törő magatartás.

3.) Harmadik ok a perspektívikus, távlati fejlődés várható útja, hogy melyik magatartásformának van inkább jövője?

A környezeti ártalmak fokozódásából a legfejlettebb fogyasztói társadalmak számára is világossá vált, hogy mielőbb kénytelenek bizonyos gazdasági önkorlátozó rendszabályokat kidolgozni és a vállalkozói haszonszerzéssel szemben össztársadalmi, sőt mi több: össz-emberiségi érdekeket érvényesíteni. Bármennyire is igaz, hogy az egyéni profit a gazdasági fejlődés hajtóereje, de magát a gazdasági fejlődést is alá kell rendelni a Föld természeti egyensúlya fenntartásának. Tehát megingott a profit elv korlátozatlan egyeduralma.

Ha az ifjú ember a két alternatíva közül az erkölcsös magatartást választaná, joggal kérdezheti, hogyan valósítható az meg egy ellentétes elvek szerint működő társadalomban. Néhány szempont a lehetőségekről:

– vannak foglalkozások, amelyek még őrzik hivatásuk humanista jellegét és egyelőre még nem kifejezetten piaci versenykényszerben működnek, mint pl. pedagógia, egész-

ségügy, közszolgálat, közigazgatás, igazságszolgáltatás, környezetvédelem, tudományos munka, művészet.

– Az éles piaci versenykényszerben működő tevékenységek: ipari, mezőgazdasági termelés, kereskedelem, pénzügyi és reklám szakmákban is be lehet tartani bizonyos tisztességi szabályokat, a „fair-play"-t, bár a résztvevőknek tudniok kell, hogy a tisztesség szabályait megsértők előnyökhöz jutnak.

*Lehetséges teendők társadalmi szinten*

1.) Csatlakozni kell az erőszak elleni társadalmi mozgalmakhoz és korlátozni kell az erőszak mindenféle propagálását, hasonlóan ahhoz, ahogy számos államban törvény tiltja a fajgyűlölet, a dohányzás, a kábítószerfogyasztás, vagy a pornográfia propagandáját.

A társadalmi szellemi szférában föl kell vetni a kérdést, hogy a társadalomnak tehetetlenül el kell-e viselnie azt a szellemi-erkölcsi rombolást, amit a „művészi szabadság"-ra hivatkozva kiagyalt rémtörténetek, kegyetlenkedések, vandalizmus, brutalitások TV-filmek útján való dömpingje okoz. A művészetek eredetileg a szépségnek és a harmóniának a kifejezésére törekedtek és gyönyörködtetni akartak. E helyett napjainkban főleg a film „művészet" a krimi és horror produkciókkal minél nagyobb izgalmakat akar szerezni. Eluralkodásának egyetlen magyarázata, hogy erre fizet a legtöbb néző. Az erkölcsromboló utóhatásokkal senki sem törődik. De az „önmegvalósító művészi szabadság" feljogosíthat-e bárkit is arra, hogy a televíziót gyanútlanul bekapcsoló gyerekben szorongásokat és agresszivitást idézzen elő.

2.) Törekedni kell egy olyan etikai minimum kidolgozására, amely a világ minden népe számára elfogadható, hasonlóan ahhoz, ahogy az ENSZ kidolgozta az emberi jogok egyetemes nyilatkozatát, amely a világ minden országára érvényes.

3.) Az általános és középiskolákban be kellene vezetni a tisztességes társadalmi magatartás: az erkölcstan tanítását.

# A kísérleti lélektan átalakulása: a kognitív pszichológia megjelenése

PLÉH CSABA

*Az utóbbi két évtizedben az általános pszichológia és az ennek gerincét alkotó kísérleti pszichológia gyökeres átalakuláson ment keresztül. A fordulatot sokszor kognitív forradalomként emlegetik. Kissé inflációsan használják a tudományos forradalom és/vagy paradigmaváltás fogalmát, hiszen nem olyan új szemléletről van szó, mely a korábbi szemléletet magába foglalva hozna létre újat, s azt kiszorítaná. A régi pszichológia is megmarad. Kétségkívül erőteljes hangsúlyeltolódásról van szó, mely a kutatás arányait megváltoztatja, s egy új szemlélet révén erőteljes csoporttudatot is kialakít.*

Az új irány lényege a *megismerő ember* újrafelfedezése. Mondhatnánk azt is, hogy az akadémikus pszichológiában az inga visszalendül. A behaviorisztikus objektív pszichológiák több évtizedes uralma után visszatérünk a wundtiánus megismerő emberképhez. Ez azonban két okból is félrevezető. A megismerő ember újrafelfedezése nem jár együtt az önmegfigyelés megkérdőjelezhetetlen adatforrásként történő rehabilitációjával. A kognitív pszichológia is objektivisztikus marad, felhasználja a szubjektív adatokat, de csak mint egyfajta adatot, az önbeszámolót is mint tárgyi adatot kezeli. S nem tudja zárójelbe tenni a modern pszichológia egészét átható funkcionalizmust sem. Az embert (s sokszor az állatot is) a környezetet modelláló lényként fogja fel, akiknél a belső modellek a viselkedés döntő meghatározói. A modellek azonban nem önmagukban, hanem az alkalmazkodást szolgálva értelmeződnek.

A kognitív pszichológia nemcsak a laboratóriumi kísérletezők szellemét hatja át. Megjelenik a kognitív szociálpszciológia is, mely a társas életben tartja döntőnek a megismerési templátok használatát: a társsal való viselkedést szociális megismerési (értelmezési sémák) irányítják. Ugyanilyen felhanggal jelenik meg a kognitív szociológia és a kognitív néprajz is: a kultúra is belső, mentális rendszerként él, s a kutató feladata ennek rekonstrukciója lenne, nem pedig eleve meglévő determinációs sémák ráhúzása a kultúrában élő emberre. De még a klinikai lélektanban is felütik fejüket a kognitív elméletek: számos terápiás irány jön létre például, melyek a gyógyulás útját a helyzetnek adott új értelemzésben látják. A depressziósnak például, mondják, meg kell szabadulnia attól a kognitív sémájától, hogy a körülmények kiszolgáltatottja, s az eseményeket meg kell tanulnia mint saját ellenőrzése alatt lévőket értelmeznie.

A kísérleti pszichológia kognitív szemlélete tehát nem magányos harcosként él a mai társadalomtudományban. Nézzük meg, hogyan is jött létre!

## Háttér és okok

A megismerő ember előtérbe kerülésében két fontos belső ok is vezető szerepet játszott. Az egyik az ötvenes évek észleléskutatásának diadalútja. Ez ugyan nem vindikálta még magának az új paradigma szerepet. „Csak" mint a percepciókutatás egy iskolája,

az új szemlélet *(New Look)* vált ismertté. *Jerome Bruner* (sz. 1915) a Harvard Egyetemen s sokan mások látszólag a behaviorista mintába illeszkedve vizsgálják tapasztalat s percepció összefüggéseit, a perceptuális tanulást. Kimutatják, hogy a felismerést az elszigetelt egyedi ingeren túl számos tényező befolyásolja: a többi inger nyújtotta kontextus, a gyakoriság, az ismerősség, a motivációs érték mind hatnak. Eközben azonban fokozatosan egy olyan felfogás körvonalazódik, mely az ingereket egyre gazdagabb belső mintának veti alá: a beérkező inger viselkedésmeghatározó szerepének értelmezéséhez belső mintákhoz való illesztést kell elképzelnünk. Fel kell tételeznünk, hogy az idegrendszer meglévő mintái segítségével elébe megy az ingereknek. Egyébként már olyan egyszerű jelenségket sem tudnánk értelmezni, mint azt, hogy mondatokban álló szavakat könnyebb felismerni, mint elszigetelt szavakat (*George Miller* eredménye).

Az ingerek feldolgozásának ez az aktív módja már az ötvenes években túlterjed a közvetlen észlelés kutatáson. Bruner a percepciós kutatások szemléletét kiterjesztve dolgozza ki a fogalomalkotás *hipotézistesztelő modelljét,* mely szerint környezetünket állandóan aktívan kérdezve jutunk előre a megismerésben. Ahhoz sem kell nagy fantázia, hogy belássuk, ez a korszak fedezi majd a megismerésközpontú fejlődéslélektan klasszikusait: a még élő igen aktív *Piaget* munkássága mellett Vigotszkij is szerves része lesz a kognitív mozgalomnak. A szociálpszichológiában pedig az attitűdök és vélemények szerveződésére alakulnak ki illetve általánosítódnak a különböző adaptációs szint és összhang elméletek, melyek az egyedi dolgokkal kapcsolatos vélekedések közötti belső, a fejünkben zajló dinamikát tételeznek fel.

Maga a fővonalbeli *behaviorizmus is fellazult,* mint láttuk az előző fejezetben. A különböző meditációs és egyéb bonyolult forgalmi masinériát használó elméletek saját sírjukat ássák. Egyrészt azzal, hogy ők is a sajátosan emberi megismeréssel foglalkoznak, a tematikát tehát elterelik az állati tanulásról. Másrészt, kezd riasztóan bonyolult skolasztikává válni ahogyan kezelik ezeket a folyamatokat. Amikor belső mozgásválaszok produkálta ingerlésekről beszélünk, ez csak egy skolasztikus szintaxis kényszere: inger után válasz jön, de az maga is lehet inger egy másik válasz számára. Nem lenne egyszerűbb gondolkodásról beszélni?

Az átalakulásban *külső okok* is vezető szerepet játszottak. Az egyik közöttük a formális tudományok és a nyelvészet fejlődése. A matematikában és a számítástudományban létrejönnek azok az elméleti megoldások, melyek a formalizálás lehetőségén keresztül módot adnak arra, hogy a pszichológus úgy beszéljen a belső folyamatokról, hogy közben megkapja a tudományosság auráját. Már ilyen volt az információs elmélet is, ahonnan az új szemlélet a kódolás, átkódolás s hasonló fogalmakat meríti – néha tényleg formálisan, néha csak metaforikusan. Az algoritmus, a heurisztika fogalmai is ilyen átvételek, de ilyen a gondolkodási folyamatok logikai elemzésének igénye is. Természetesen ez a támasz és inspiráció a kor nagy technikai újításának, a *számítógépnek* a modellként vételében is megjelenik. A számítógép természetesen a kutatási lehetőségeket is megváltoztatja: nélküle nemcsak a már említett raffinált adatfeldolgozás, de például modern pszichofiziológia sem lenne. A gép azonban modell is lesz. A kognitív pszichológia elkezdi az embert is információfeldolgozó, átalakító és tároló rendszerként kezelni. Az alapvető analógia hosszú időn át az lesz, hogy az emberi megismerést is egy lineárisan működő egyetlen központi egységű információfeldolgozó rendszerként képzelik el (a számítógépek évtizedekig ilyenek voltak), melynek a számítógéphez hasonlóan egy korlátozott kapacitású rövid távú és egy korlátlan kapacitású hosszú távú (háttér) tárolója, emlékezete van.

A modern nyelvészet a *Noam Chomsky* elindította *generatív nyelvtan* révén vált a „kognitív forradalom" szerves tényezőjévé. A nyelvelmélet feladata nem a nyelvi viselkedés leírása, hirdeti ez az elmélet, hanem annak az emberi képességnek a logikai rekonstrukciója, hogy végtelen számú mondatot tudunk létrehozni és megérteni. A nyelvtan nem a meglévőt osztályozza, hanem szerkezetet rendel minden lehetségeshez (generálja azt). A kognitív pszichológiára három módon hat ez a felfogás. Mentalisztikus, feltételezi, hogy a nyelv a beszélők fejében élő modell, s nem pusztán egy külső viselkedésszabályozó rendszer. Nativista: felteszi, hogy az emberi nyelv egy genetikai program kibontakozásaként valósul meg. Ezzel a nyelvészet a kognitív pszichológia egyik lehetséges válaszát

fogalmazza meg a megismerési eljárások és struktúrák genezisére. Végül az M.I.T. környékéről induló új nyelvészet és a pszichológia között közvetlen kölcsönhatások is vannak. *Chomsky* maga számos írásában ostorozza (pl. *Skinnert* bírálva) a behaviorizmus passzív szervezet koncepcióját s nominalista neopozitivizmusát, s helyette az aktív, struktúráit állandóan mozgósító szervezet s a tudományelméleti realizmus mellett áll ki: elméleteink nem pusztán a tudós eszközei, hanem a mentális rendszer valóságát írják le. A Harvard Egyetemen s aztán majd szerte másutt e program keretében alakul ki a *pszicholingvisztika* mint a mentális nyelvtan perceptuális használatának s kialakulásának tudománya, ami a kognitív pszichológia egyik vezető fejezete lesz.

Egyébiránt a nyelvészet, a számítástechnika, a logika, az ismeretelmélet és a pszichológia kölcsönhatása itt oly mérvű, hogy az utóbbi tíz évben sokan elérkezettnek látják ez időt egy ezek interdiszciplináris együttműködését lefedő *megismeréstudomány* (cognitive science) hirdetésére is. Folyóiratokban so ktatási programokban létező törekvés is lett az, anélkül azonban, hogy az egyes területek valóban felolvadtak volna egymásban: a nyelvész, a logikus vagy a pszichológus gyökeresen eltérő adatszerzési módjai megőrzik a megismeréstudomány művelőinek eredeti identitását.

Az *etológia* elterjedése is segíti a kognitív szemléletet. Megkérdőjelezi a behavioristák naív hitét abban, hogy az állat közvetlenül lehet az ember kutatásának eszköze. Minden faj modellálja a környezetet (ezt sajátos összhangnak is vehetjük a kognitív szemlélettel), de a maga sajátos módján. Az embernek, mint minden más fajnak, sajátos, fajspecifikus viselkedési és modellálási módjai vannak. A tanulás ennek megfelelően nem véletlenszerű s rendezetlen folyamat, ahol bármilyen faj bármit tanulhat. Nem az, egyrészt azért, mert maga a tanulás jelentősége a faj életében a genetikai program függvénye: az ember pl. tanulós faj, sok állat azonban korántsem az. Másrészt, hogy *García* hírneves kísérletei a *tanulás korlátairól:* a faj az élete szempontjából fontos dolgokat könnyebben tanulja. Pl. a rosszulléthez könnyebb a táplálék ízét hozzákapcsolni, mint egy véletlen vizuális ingert.

A kognitív pszichológia létrejöttében a *termelési gyakorlat* változásai is nagy szerepet játszottak. Az új technika, először különleges iparágakban azután általában előtérbe helyezte az információkat kezelő s döntéseket hozó embert, szemben a manuális munkával. Korántsem véletlen szeszélyek következménye ezért, hogy a kognitív pszichológia nagyjai egyben a modern ergonómia művelői is (az angol *Broadbent*, a szovjet *Lomov*, vagy a német *Klix*).

Végül a kognitív szemlélet mozgalommá szerveződésében a *tudományelméletnek* is szerepe volt. A *Kunh*-féle tudományos forradalom koncepció az új paradigma alakításának lelkes tudatával vértezi fel a kognitív pszichológusokat. Ez együtt a pozitivizmus ellenes felhangokkal kevésbé formalizálható, de ugyanolyan jelentőséget ad a tudományelméletnek a kognitív pszichológia körvonalazódásában mint annak idején a neopozitivizmus és a behaviorizmus flörtje esetén volt.

## A kognitív pszichológia néhány vonása

A háttér talán nem eléggé mutatja, hogy mindeközben a kognitív pszichológia megszüntetve-megőrzése a neobehaviorizmusnak. Sok képviselőjében megőrzi például annak mechanisztikus tendenciáját. Csak most nem az állati tanulás lesz a mechanisztikus redukció analógiás modellje vagy tényleges alapja, hanem az információkezelő *gép*. A létrejött kognitív pszichológia két értelemben használt terminus: a szűkebb a kifejezetten kognitivista kognitív pszichológia, mely az emberi információfeldolgozást mint olyat tanulmányozza. A tágabb értelem a puszta hangsúlyeltolódás az emberi ún. magasabb megismerési folyamatok irányába. Ezen belül még a behaviorizmus is elfér: nem véletlen, hogy olyan újító neobehavioristák, mint *Charles Osgood* szintén ezekkel a folyamatokkal foglalkoznak, amint nem véletlen azonban az sem, hogy a behavioristák egy egész nemzedéke, *James Deese*, *George Miller*, *David Palermo* és mások átállnak a kognitív táborba. A továbbiakban a szűkebben értelmezett, *par excellence* kognitív pszichológia néhány jellemzőjét tekintjük át.

1. A kutatás közvetlen *tárgya az ember.* Paradox ezt pszichológiai újdonságként kezelni, de voltaképpen a behaviorista metateoretikus előfeltevésekkel való legátfogóbb szakítást jelenti a maga történeti kontextusában. Látványosan jelenik ez meg új, a humán kísérleti pszichológiának szentelt folyóiratokban (*Cognition, Cognitive Psychology,* vagy a legkorábbi, a behaviorista hagyományból indulást címében is éreztető *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior),* s a klasszikus folyóiratok profiljának átalakulásában. Ma a prototipikus kísérleti pszichológiai dolgozat: nem a patkány diszkriminációs tanulásának alakulása a megerősítési elrendezés s az ingerszám függvényében, hanem az emlékezeti letapogatás sebessége a prototipikussal való hasonlóság függvényében.

2. *Az információfeldolgozási keret.* Az uralkodó kognitív szemlélet közel másfél évtizeden át tulajdonképpen az 1958-ban, *Donald Broadbent* angol kísérletező Észlelés és kommunikáció című könyvében körvonalazott elméleti keretben fogalmazódott meg. Az emberi megismerés: egyre elvontabb információsajátosságoknak megfelelő kódolási lépésekből áll. Egy beérkező szó „feldolgozása" során először annak fizikai jegyeit azonosítjuk (akusztikai, grafikus leképezés). Ennek kimenetein működne a fizikai jegyeken alapuló figyelmi szűrés, s ezen a szinten a rendszer párhuzamos működésű és nagy kapacitású. Ezt követné az átkódolás a korlátozott kapacitású rövid emlékezeti tárba, egy szekvenciális folyamaton keresztül. Majd a szemantikai átkódolásnál már a hosszútávú emlékezetben tárolt összes, a szóval kapcsolatos információ mozgósítódna.

A szakaszok, a nekik megfeleltetett tárak nem puszta absztrakciók. Szellemes, évtizedes kísérletsorozatokat elindító alapkísérletek kapcsolódnak mindegyikhez. A figyelmi szűréshez pl. a koktélparti paradigma (mit tudunk kihallani párhuzamos beszélgetésekből); a rövid emlékezethez a betűfelidézés hibázásai néhány másodperces közbeiktatott számlálás után s így tovább.

A *Broadbent, Sperling, George Miller* és mások elindította szemlélet öntudatosodásában kitüntetett szerepe volt *Ulric Neisser* 1967-ben megjelent Kognitív pszichológia című összefoglalójának, mely világosan úgy mutatja be az infromációfeldolgozó szemléletet, mint új tudományos mintát, mely szakított a behaviorizmussal.

3. *Torzítás a megismerő ember irányába.* A kognitív pszichológia egyik sokat emlegetett hiányossága a tematikaváltással kapcsolatos. Miközben a hangsúlyt a megismerő emberre helyezi, fennáll a veszély, hogy erre szűkíti az emberi pszichológia kutatását: háttérbe szorítja az érzelmek, a motívumok, általánosságban az ember zaftosabb mozzanatainak kutatását. Az erők elvonását, a szellemi energiákkal való gazdálkodást illetően kétségkívül jogos az aggály. Belső tartalmában pedig arra utal, hogy a kognitív pszichológia csak akkor tud nem fejezet, hanem teljes megújulás lenni, ha a megismerés folyamatát és fejlődését annak teljes emberi összefüggésrendszerében vizsgálja. Vannak ilyen törekvések: már a hatvanas években kialakult az amerikai *Stanley Schachter* munkáiban az érzelmek kognitív elmélete. Schachter szellemes kísérleti helyzeteket hozott létre: a szimpatikus vegetatív izgalmat kiváltó adrenalin-injekció hatása közben a személyek vidám vagy dühödt közegben voltak. Kiderült, hogy érzelmi átélésük ennek megfelelően variált, ha pedig tudták, hogy milyen hatás várható az injekciótól, nem éltek át semmilyen érzelmet. Az érzelmi élmény tehát a vegetatív izgalom és az annak forrására vonatkozó kognitív értelmező rávetítés együttes hatásából áll elő.

Hasonlóképpen a szociálpszichológia és a laboratóriumi kognitív pszichológia határán is létrejöttek olyan törekvések, melyek a *társas cselekvés* rendszerében elemzik a kognitív folyamatokat (arra kíváncsiak például, hogy valóságos események emlékezeti szerveződése mennyire csoportinterakció-függő). A nyelv és ezen belül külön kiemelten a gyermeknyelv kutatása egy további terület, ahol megjelentek a steril kognitivizmussal szembeni alternatívaként a társas és motivációs szempontok. A társalgás elemzésében, de a nyelvelsajátítás kutatásában is kialakult egy olyan szemlélet, mely a nyelvi közlések *cselekvésértékére* helyezi a hangsúlyt. Közléseink nem pusztán leírnak, hanem társas cselekvésértékük van (gondoljunk olyan kifejezésekre, mint *Ígérem, Gratulálok*), társalgás során az összehangolás ezekre a cselekvésekre vonatkozik sokszor ravasz átkulcsolásokkal (próbáljunk kérdésként válaszolni arra, hogy *Meg tudná mondani, hány óra? Én ne tudnám!).* A nyelvelsajátítás kutatásában ez a társas keret kiterjed arra, hogy mi-

lyen szerepe van a társalgásnak a nyelvi rendszer kialakulásában, milyen etológiai rendszer maga a nyelvelsajátítás folyamata s így tovább.

Ezek a törekvések azonban nem jelentenek feltétlen győzelmes irányt a kognitív pszichológiában. Épp a nyelv a jellegzete példa arra, hogy miközben vannak, akik ki akarnak lépni a száraz kognitivista keretekből, a nyelvi rendszer önmagában tekintésének koncepciója továbbra is velünk van. Éppen a nyelvészet és a pszicholingvisztika egy része nyíltan hirdeti is, hogy szemlélete visszatérés *Descartes*-hoz: a megismerés önmagában tekintett kartéziánus modellje. A félelem, hogy a „kognitív forradalom", ami a pszichológiát illeti, visszavezet a wundti modellhez, nem megalapozatlan tehát, de sokan szeretnék elkerülni ezt.

4. *Rivális modellek a kognitív pszichológiában.* Mára a kognitív pszichológia korántsem egy osztatlan szemléletű irányzat. Modellek, egymással rivalizáló elképzelések jellemzik az egyes részterületeket is. A figyelmi szűrés terén például a fizikai jegyeken alapuló teljes szűréstől (amire nem figyelünk, arról semmit sem tudunk), a halványításon keresztül a teljes párhuzamos feldolgozásig (minden információ jelentését is feldolgozzuk, csak a szükségtelent azután elvetjük) terjednek a modellek. Ugyanez a széles skála mondható el az emlékezeti modellekről. Ez a burjánzás számos módszertani kérdést is felvet: szabad-e például általános elméletet építeni egyetlen kísérleti helyzet alapján, nem is töprengve a feltételezett folyamat ökológiai relevanciáján, azon, hogy milyen szerepet tölthet be az emberi alkalmazkodásban. Helyes-e az a „gépesítő" hozzáállás, mely az információfeldolgozási modellálást irányítja? Nevezetesen, hogy a kísérleti helyzetekben kapott eredményekből, például és főként reakcióidő-adatokból kiindulva feltételezünk egy ostoba gépezetet, mely csak a kísérletező által figyelembe vett tényezőket használja, s algoritmizálható lépésekben ugyanilyen eredményt adna. Mikor sikerül megtalálnunk ezt a modellt, úgy véljük, hogy egyben magyarázatot kaptunk a vizsgált folyamatra. A funkcionális modell egyben magyarázat szerepében is tetszeleg, pedig valójában csak leírás, újabb külső érvek kellenek annak igazolására, hogy a személyek ténylegesen így jártak el. A magyarázat kereséséhez ki kell lépni a kognitív kutatás szokásos laboratóriumi kereteiből: a biológiai funkciókhoz, a kultúrához s így tovább. Kétségtelen, hogy a modell fontos korlátokat ad: megmutatja, hogy a magyarázó tényezőknek (pl. a pszichofiziológiának) mekkora bonyolultságot kell lefedniök. Biztos az is, hogy a mindenáron eredetiségre törekvés is belejátszik a modellek burjánzásába.

Vannak azonban olyan irányzatok, melyek nem egy területre vonatkoznak, hanem a megismerés pszichológia egészét áthatják, alternatív felfogások az egész emberi pszichikum felépítéséről. Ezekből tekintsünk át most néhány fontosabbat!

*Egységes elvek vagy sokféleség uralkodik a megismerésben?* A kognitív pszichológia eredendően kétségkívül egy rácsodálkozó hozzáállásból indult ki: a behavioristák számára demonstrálni akarta, hogy az emberi elme bonyolultabb semmint azt az egyszerű kapcsolatképzési tanulási elvek le tudnák fedni. Újabban azonban világossá vált, hogy a tábor e tekintetben megosztott. Kialakultak olyan felfogások, melyek szerint az emberi megismerés lényegében egységes elveket követ minden területen. Ennek egyik változata *Herbert Simon* és munkatársainak felfogása. Ennek lényege, hogy minden folyamatban ugyanazok az általános problémamegoldási elvek érvényesülnek. Az emberi megismerés „produkciós rendszereknek" nevezett algoritmusokat dolgoz ki ismételten felmerülő problémákra. Ezek szerkezete azonban mindig ugyanolyan: keresnek egy bemenetet, s ebből logikai következtetéssel jutnak el az eredményhez. Az elmeműködés semleges nyelve a logikai kalkulus; minden megismerési folyamatban azonban minden tárolt háttérismeretünk is részt vesz.

A másik egységes felfogás *Piaget* nézetrendszere. Az értelem fejlődési szakaszai, s a rájuk húzott dialektikus triász (asszimiláció, akkomodáció, adaptáció) világosan áthatják az ember egész lényét, a fizikai világra vonaktozó felfogástól a társas képzetekig és a társas viszonyokig. Különösen a nyelvelsajátításra fogalmazta meg ezt világosan polemizálva a rivális elképzelésekkel. A nyelv is olyan rendszer, melyben egyértelműen az intellektus fejlődésének általános elvei érvényesülnek. A gyermek első mondatai például: csupán szenzomotoros sémáinak kifejeződései egy általános szemiotikai (jelezési) működés keretében, s nem valami sajátos nyelvtani képződmények.

Az egységes felfogással több nézet kerül szembe. az ismeretek tárolásának (ma ezt a *reprezentáció* kérdéseként emlegetjük) problémájában úgy jelenik ez meg, mint a propozicionális és a *kép* modellek vitája. Vannak, akik szerint minden ismeretünk kijelentésszerű, logikai mintára épül, mások ismét jogaiba állítják a szemléletes tudást. Sok a megengedő s a kizáró álláspont e két pólus között.

Az egységes elméletek legszélsőségesebb ellenfele a nyelvészetből kiinduló *modularitás* koncepció, melyet legharcosabban *Jerry Fodor* képvisel. Ez a felfogás az egységes elméleteknek azt a hiányosságát ragadja meg, hogy nem tudnak mit kezdeni az észlelés sajátos folyamataival, azzal, hogy a látvány világával s a hallott világgal például nyilván eltérő kódolási rendszerek révén küzdünk meg. „Bemeneti" rendszereknek nevezik azokat a feltételezett idegrendszeri egységeket, melyeket az érzékeleti kódolás egyes feladatait egymástól függetlenül, genetikailag meghatározott rend szerint végzik s egymás számára csak kimenetük válik hozzáférhetővé. *Fodor* ezt a felfogást általánosítja az egész emberi elme moduláris felfogásával. Önmagukba zárt, bizonyos típusú feladatokra specializálódott, a tapasztalattól független modulokból, egységekből áll lényegében az emberi megismerés egésze. Ez a neurológiai és számítástechnikai modulfogalomból is merítő felfogás kis helyet azért ad a tapasztalatra építő általános megismerésnek, de nem jó szívvel, terepét igyekszik minél inkább csökkenteni. A nyelvben például feltételezi, hogy a kontextusnak vagy a gyakoriságnak a szófelismerés közvetlen mechanizmusára nincsen hatása, csak utólagos, a felhasználás könnyedségét befolyásoló szerepe van. Vagy hasonló módon a megértés szótári, mondattani és szemantikai tényezői között nincsen kölcsönhatás, mindegyik mint külön, önmagába zárt rendszer működik, interakciók csak eredményeik között jelennek meg.

Megjelent az utóbbi néhány évben, többek között éppen a nyelvi megértésből kiindulva, a modularitás alternatívája is: a radikális neoasszociacionizmus, mely *konnekcionizmus* néven azt hirdeti, hogy tulajdonképpen minden megismerési folyamat modellálható az érintkezési asszociációval. Ha – s ez egy fontos újítás a korábbi elképzelésekhez képest – párhuzamos működéseket tételezünk fel. Egy szó felismerése során például párhuzamosan aktiválódnának az összes lehetséges szójelöltek a fejünkben lévő szótárban, s a legvalószínűbb azáltal kerülne előtérbe, mert azt többoldalú aktiváció éri (a kontextus felől is).

Összességében tehát, a kognitív pszichológia sok olyan vonást is mutat, melyek a technológiai metaforák igézetében olyan mechanisztikus képet mutatnak be az emberről, mely „hangulatában" nem mindig idegen a neobehavioristák gondoskodásmódjától. Ez persze nem mindenkire egyformán jellemző. A mechanisztikus modellek és a mindent egy alapelvre visszavezető redukciós gondolkodásmód szinte az inga biztonságával visz vissza ismét az asszociációk világához. Az ezzel szembekerülő élettelibb, a szimplifikálással szemben az emberi megismerés „többleteit" hangsúlyozó felfogás nem könnyű sétagaloppban érvényesül, hanem olyan viták s sokszor harcok közepette, melyek igencsak felidézik a múltat.

IRODALOM

*Ádám György:* A megismerés csapdái, Magvető, Bp., 1987.
*Anderson, J.R.-Bower, G.H.:* Human associative memory, Hemisphere, Washington D.C.
*Bartlett, F.:* Az emlékezés, Gondolat, Bp., 1985.
*Broadbent, D.E.:* Perception and communication, Pergamon, Oxford, 1958.
*Bruner, J.S.:* Új utak az oktatás elméletéhez, Gondolat, Bp., 1972.
*Bruner, J.S.-Goodnow, J.J.-Austin, G.A.:* A study of thinking, Wiley, New York, 1956.
*Bruner, J.S.-Olver, R.R.-Greenfield, P.M.:* Studies in cognitive growth, Wiley, New York, 1966.
*Chomsky, N.:* Generatív grammatika, Európa, Bp., 1985.
*Csányi Vilmos:* Az evolúció általános elmélete Akadémiai, Bp., 1980.
*Fehér Márta:* A tudományfejlődés kérdőjelei, Akadémiai, Bp., 1983.
*Fodor, J.:* The modularity of mind, M.I.T. Press, Cambridge, 1983.
*Foss, B.:* Új távlatok a pszichológiában, Gondolat, Bp., 1972.
*Gibson, J.J.:* The concept of stimulus in psychology–Amer.Psychol., 1960/15. 694-703. p.
*Hebb, D.O.:* The organization of bahavior, Wiley, New York, 1948.
*Hebb, D.O.:* A pszichológia alapkérdései, Gondolat, Bp., 1975.

*Kardos Lajos:* Az állati emlékezet, Akadémiai, Bp., 1988.
*Kuhn, T.:* A tudományos forradalmak szerkezete, Gondolat, Bp., 1984.
*Marton L. Magda* (szerk.): A tanulás szerepe az emberi észlelésben, Gondolat, Bp., 1975.
*Neisser, U.:* Cognitive psychology, Prentice-Hall, Englewood-Cliffs, 1967.
*Neisser, U.:* Megismerés és valóság, Gondolat, Bp., 1984.
*Osgood, C.E.:* Method and theory in experimental psychology, Oxford University Press, New York, 1953.
*Osgood, C.E.-Suci, G.-Tannenbaum, P.:* The measuremnt of meaning, Univeristy of Illinois Press, Urbana, 1957.
*Paivio, A.:* Imagery and verbal processes, Holt, New York, 1971.
*Palermo, D.:* Is a scientific revolution taking place in psychology?–Science Studies, 194/1. 135-155. p.
*Pataki Ferenc:* Az én és a társadalmi azonosságtudat, Kossuth, Bp., 1982.
*Pataki Ferenc:* Identitás, személyiség, társadalom, Akadémiai, Bp., 1987.
*Piaget, J.:* Válogatott tanulmányok, Gondolat, Bp., 1970.
*Piaget, J.:* Szimbólumképzés a gyermekkorban, Gondolat, Bp., 1978.
*Piaget, J.:* A viselkedés mint a fejlődés hajtóereje, Akadémiai, Bp., 1988.
*Piaget, J.-Inhelder, B.:* A gyermek logikájától az ifjú logikájáig, Akadémiai, Bp., 1967.
*Pléh Csaba:* Interdiszciplináris kapcsolatok a pszichológia történetében–Magyar Pszichológiai Szemle, 1984/41. 181-200. p.
*Pléh Csaba-Lányi Gusztáv:* A „kognitív forradalom" és a magyar pszichológia–Valóság, 1984/27, 7. sz. 18-28. p.
*Rumelhart, D.E.-McClelland, J.L. és mások:* Parallel distributed processing, Vol. 1. Bradford Press, Cambridge, 1986.
*Schachter, S.-Singer, J.E.:* Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state.–Psychol. Rev., 1962/69. 379-399. p.
*Tolman, E.C.:* Purposive behavior in animals and men, Century, New York, 1932.
*Weimer, W.B.:* Overview of a cognitive conspiracy. In:
*Weimer, W.B-Palermo, D.S. (szerk.):* Cognition and the symbolic processes, Wiley, New York, 415-442.p.

# A vizuális kommunikáció mint tantárgy

KÁRPÁTI ANDREA

*„Kedves Lányok és Fiúk! Ha anélkül kezdenétek hozzá ennek a tankönyvnek a feldolgozásához, hogy tudnátok, mindez mire való, bizonyára nem sok jó sülne ki a dologból. Ezt a könyvet ezért úgy állítottuk össze, hogy minden egyes témánál lehetőségetek legyen eldönteni, megéri-e nektek foglalkozni az adott anyagrésszel. Úgy képzeljük a dolgot, hogy a tanáraitokkal együtt nézitek át a könyvet, és közösen döntötök arról, mit és hogyan fogtok tanulni, hiszen ki tudná nálatok jobban, mi érdekel benneteket, mire képes az osztályotok és mennyi idő alatt?" (1)*

Kedves kolléga, most egy pillanatra feledkezz el írásom céméről, és próbáld elfogulatlanul megállapítani, vajon melyik általános iskolai tantárgy „imázsához" illik legjobban az alábbi idézet? Valószínűleg a társadalomismereti tárgyak jutnak először eszedbe, változó világnézetünk át- meg átírt „alapjai", esetleg egy irodalomtanítási kísérlet, az életmód-táborok, olvasókörök szellemében fogant, elszántan gyermekcentrikus vállalkozás? Vagy nem is találgatsz, mert a pedagógus szakma ellen elkövetett merényletnek tartod, ha egy tankönyv bevallottan a diákot tekinti a metodikai bölcsességek legfőbb forrásának? Hiszen honnan is tudhatja az a gyerek, mire képes, mikor és miért...A gyerek kezdetben tényleg nem tudta, mit is akarnak tőle, és alaposan meglepődtek a szülei is, amikor 1978 szeptemberében többezer német 12-14 éves diák először vitte haza új rajztankönyvét. A címlapon a megszokott „Művészet" (Kunst) szó mellett – ami, bár szebben hangzik, pontosan azt fedi, amit nálunk a hagyományos tantárgynév: a rajzot – három rejtélyes szót is látott: Vizuális Kommunikáció és Design. A tartalomjegyzék így kezdődött:

„ 1. rész: Szempontok a rajztanítás megítéléséhez
1) Miért jártok iskolába?
2) Mik azok az 'érdekek'?
3) Az iskolábajárás mely indokai felelnek meg a Ti érdekeiteknek?
4) A rajztanítás mely céljai szolgálják a Ti érdekeiteket?
2. rész: A művészet és az élvezet
1) Mi segíthet abban, hogy jobban élvezzétek az életet?
2) Létezik-e 'értékes' és 'értéktelen' szórakozás?" (2)

És így tovább: a négy vékony, fekete-fehér képekkel illusztrált, politikai brossúrára emlékeztető – a német rajzpedagógiát hagyományosan jellemző veretes szövegű, igényes kiállítású és ennek megfelelően drága tankönyveivel minden rokonságot megtagadó – műből a tizenéves olvasók megtudhatták, melyek a jó és rossz ízlés kritériumai, mit lehet tanulni a képzőművészet, építészet és tárgykultúra alkotásaiból, hogyan vált a művészet státusszimbólummá – és mit tehetünk ez ellen. Végül a tankönyvszerző – a göttingai egyetem legfiatalabb professzora, az 1968-as egyetemi barrikádharcok hőse, népszerű kritikus és képzőművész – arra is megtanítja egyenrangú partnerként kezelt ifjú közönségét, hogyan tehetik saját rajztanulásukat élvezetesebbé és egyáltalán: magát a művészetekkel való foglalkozást értelmesebbé. Ha a vizuális kommunikáció kerül szóba, a *köznapiból a művészetpedagógiai régióba emelt műfajokat és technikákat* szokás em-

legetni; a képi közlés modern csatornáit: a videoklipeket és reklámfilmeket, képregényeket és óriásplakátokat, a dolgok villódzó felszínét és vonzó, de gyakran hamis csomagolását. Valóban fontos, hogy mindez: a hétköznapok banális és kirívó, a művészi ízléssel ellenkező, majd abba integrálódó jelenségek utat találtak a vizuális nevelésbe. De ugyanilyen fontos, ha ugyan nem még sokkal jelentősebb számunkra az a *pedagógiai paradigmaváltás*, amely az irányzat legnépszerűbb tankönyvévé vált, fent ismertetett műben öltött testet. A rajztanár és növendéke *a mester és tanítvány évezredes hagyományokkal terhelt viszonyából nézőtársi, alkotópartneri, sőt: küzdőtársi kapcsolatba lépett.*

A vizuális kommunikáció mint rajztanítási irányzat színrelépése alapvetően különbözött szelidebb és szolídabb elődeiétől – gyökerei nem művészeti, de nem is lélektani vagy neveléstudományi mozgalmakban keresendők. Nem először – és a két német állam egyesítésével járó iskolai történéseket figyelve, minden bizonnyal nem is utoljára – változott meg a világ a rajzórákon társadalmi indíttatásra a hetvenes évek elején. A nyugatnémet rajzpedagógia külön története 1945-tel kezdődik. (3) Míg az ország keleti felén az újjáépítést és a felszabadító szovjet seregeket dicsőítő „gyermekrajzok", feliratok és szobrocskák születtek – szükségszerűen abban a modorban, amit az iskolások ismertek (tehát a hitleri nemzetiszocialista propaganda rajzpedagógiájának könnyfakasztóra megkomponált, de hideg precizitással kivitelezett, ősgermán mitológiai és folklorisztikus motívumokban bővelkedő modorában) –, nyugaton a rajztanárok a háború okozta megrázkódtatásokat a *„múzsai neveléshez"* („Musische Erziehung") *való visszatéréssel* kívánták enyhíteni. Képzeljünk el egy félig rommá lőtt iskolát, ahol az egyetlen épen marad helyiségben, petróleumlámpa fényénél, furulyázik egy rajztanár. (Valamilyen hangszeren a múzsai nevelés pedagógusképző helyein minden művészeti ág oktatójának meg kellett tanulnia játszani...) Körülötte lódenkabátba és liszteszsákba öltözött, vegyes életkorú túlélők hada absztrakt képeket fest, Klee és Kandinszkij modorában. Reneszánszát éli a színelmélet, a szín-hang-hangulat megfeleletetések megannyi költői rendszere, a dekorativitás és a nonfiguratív formatanulmányokból kiolvasható vizuális törvényszerűségek elemzése. Természetesen készülnek figurális alkotások is, melyeken romok, lótetemek és hullák láthatók, de a téma itt is felemel és messze röpít a modelltől, vagyis a kéznyújtásnyira lévő valóságtól. Gyermeki-realista módon ábrázolt (tehát meghökkentően, hátborzongatóan valóságos) pusztulás közepén a trójai falovat láthatjuk, a Küzdelem Géniuszát vagy éppen a Diadalmaskodó Erényt. Amilyen sikeresen kondicionált a háborúra néhány évvel korábban az ágyúmaketteket, repülőmodelleket gyártó, agitációs plakátokat vagy a hátországi élet idilljét ábrázoltató tananyag, most ugyanolyan szuggesztíven magyarázza: a művészet több és jobb, mint az élet, menedék és esély egy humánusabb világ megalkotására. (4)

A nyugatnémet rajztanításban honoló idillt igazolta az élet – az újjáépítés minden képzeletet felülmúló üteme, a gazdaság talpra állításának sikerei, a gyorsan normalizálódó, majd érezhetően javuló körülmények. A tantárgy lassan levetkezte a múzsai nevelés naiv romantikáját és elszántan látott hozzá a kiskorú lakosság civilizálásához. A hatvanas években megszületett, ma is az egyik alapvető tendenciának számító irányzata, az *„Esztétikai Nevelés"* („Ästhetische Erziehung") tananyagában és követelményrendszerében a művészeti akadémiák és tudományegyetemek igényesség találkozott: megalapozott, tiszta elméleti rendszer párosult magas színvonalú művészeti gyakorlatozással. Mint később sokan vezéralakjainak a szemére vetették, polgári ez a pedagógia, a szó jó és rossz értelmében egyaránt. Hagyományőrző, hiszen gerincét a művészettörténet nagy korszakainak megismerése adja, és hagyományalkotó, hiszen kezdetben az új német állam polgári identitásának kialakításán munkálkodott. Mecénások, nem pedig fogyasztók – ábrázolók, és nem önkifejezők nevelésére vállalkozott, s ezt magas színvonalon meg is valósította. Az „Esztétikai Nevelés" elkötelezettje örömmel, de higgadtan szemlélte a gyerekrajzokat – nem vitte múzeumba, de nem is dobta félre őket. Míg Amerikában a gyermekművészet kultusza, a skandináv államokban a népművészeti gyökerű, kiváló nemzeti formatervezési kultúrát eredményező praktikus rajzpedagógia volt divatban, Európa keleti felén a természeti és mesterséges formákat reneszánsz pictor doctus-ként vizsgáló, szigorú rajzi feladatsorok váltakoztak az ünnepélyek és kortárs hősök sematikus

ábrázolásaival. A nyugatnémet iskolások számára viszont ugyanekkor a művészet és élet egyre távolabb került egymástól, s az előbbit írták nagybetűvel.

Az 1966/67-es gazdasági válságot a német társadalom számos rétege – elsősorban a diákok és progresszív tanáraik – a kapitalizmus legitimációs válságaként élték át. A hatvanas évek a szociológia, szociálpszichológia és az antiautoriter pedagógia fellendülését hozták. Dúlt a lakbérháború – Berlinben professzorok is beköltöztek a lebontásra ítélt olcsó bérű lakásokat feltörő és elfoglaló diákok kommunáiba. Akárcsak Nyugat-Európa és az Egyesült Államok többi részén, itt is zajlott a kikövetelt egyetemi reform, s a diákönkormányzatok, a „tanulócentrikus" tananyagok, programok és módszerek bevezetésének igénye hamarosan átterjedt az alsóbb fokú iskolákra is. A múzsai elveken nevelkedett, esztétikai ideálokat közvetítő, halkszavú esztéta-rajztanár egyre anakronisztikusabb figurává vált. A változások első jele a *szakmai folyóiratok újjáalakulása* volt: 1968-ban megújult a „Kunst und Unterricht" (Művészet és Nevelés) – a küllemében és tartalmában egyaránt szerény kivitelű szakácskönyvre emlékeztető orgánumból nívós társadalomtudományi elemzéseket, a kortárs művészeti életet elemző esszéket, publicisztikai jellegű, a nemzetközi kitekintést biztosító írásokat és „odamondogatós" pedagógiai vitákat, karikatúrákat és pamfleteket egyaránt közlő magazin lett. A pedagógiai irányt a művészetelméletivel cserélte fel, de megmaradt az igényes rajztanárok lapjának is az 1970-ben újraindított „Ästhetik und Kommunikation". Mindkét orgánumot a széles nyilvánosságot kapott viták tették közismertté, melyek elsősorban a mindennapi élet, a politika és a művészet kapcsolatrendszerét értékelték újra. (5)

Mielőtt visszatérnénk tulajdonképpeni témánkhoz, a vizuális kommunikáció pedagógiájához, fontos áttekintenünk, milyen környezetben jelent meg, milyen *párhuzamos irányzatok* jellemezték a hetvenes évek nyugatnémet rajztanítását. (Annál is érdekesebb ez a körkép, hiszen az irányzatok máig élnek – némileg átalakulva, de napjainkban is az történik a rajzórákon, ami a hetvenes években, botrányos újításként, a rebellis ifjú művész-tanárok fogalmaztak meg.) Az, hogy egyszerre több irányzatról is számot adhatunk, maga is új jelenség: nemcsak a művészetben, hanem annak iskolai másában is lejárt a homogén korstílusok ideje – nincsenek már élő klasszikusok, akiknek szavára ezrek hajítják sutba az egyik eszközt vagy oktatási modellt, s húzzák elő a másikat. Egy-két évtizede még az egész osztály együtt, azonos ütemre emelte fel és lendítette a papíron a ceruzát... Hasonlóképpen a tanáraik is, szoros hierarchiában, egyszerre tértek át a hazafiasról a világpolgári tematikára, a realistáról az absztrakt ábrázolásmódra, a lineáris gyakorlatokról a színekkel való kötetlenebb játékra. A hetvenes évek elején nemcsak a tanulók „szabadultak fel", hanem mestereik is – a lázadás előbb lehetőség lett, majd divat, végül kötelesség – a modern vizuális nevelés legfőbb ismertetőjegye.

Persze nem csak és főleg nem a pedagógiai elvek és művészeti eszmények ellen folyt a harc. Az *akcionista művészetpedagógia* (Aktionistische Kunstpädagogik) képviselői például a kispolgári életmód és értékrend ellen szervezték demonstrációikat. Ennek az irányzatnak a szellemi ősei a diáklázadások, a hippi- és provo-mozgalmak, művészeti előzményei pedig a happening, a performance és az akció voltak. A nevelésben erre az irányzatra rímelnek a tekintélyelven alapuló, porosz szellemű iskola ellen lázadó magániskolai kezdemények *(Waldorf, Montessori, Jena-Plan)* és az új, lakóközösségi alapon szerveződő óvodák mozgalma, a „Kinderladen-bewegung". Az akcionista pedagógia sajátos iskolamodelleket és működési formákat is kialakított (6), és a művészetoktatás számára új területeket hódított meg: az utcát, a bérházak közösségi tereit, a játszótereket, parkokat.Az akcionista rajztanítás tulajdonképpen a *szociálpedagógia és a kultúrpedagógia* elveit fordította le a művészet nyelvére. A tanuló saját értékeit, hétköznapi környezetét, nemzeti-etnikai szubkultúráját beépítve, érdeklődésének irányát követve tanulni segít, nem „civilizál". Döntő szerepe van a bevándorlók, a nemzeti kisebbségek, az elmaradott települések és városrészek gyermekeinek integrálásában a német kultúra világába. Az „akcionista" címke azt sugallja talán, hogy valami spontán, rendetlen „antipedagógiáról" van szó, pedig a rajztanárok ezt is németes alapossággal művelik: az irányzat bölcsőjénél megjelent és egyre újabb tankönyvek, segédkönyvek és más taneszközök a legrigorózusabb szaktanácsadót is kielégítenék. (7) Ezekben a könyvekben a legvadabb játék is pontosan tervezett és célirányos, bár a változás, fejlődés, kiszámíthatat-

lanság éppúgy belefér a tantervbe, mint a feltétlenül közvetítendő információ és érték. Lényegét tekintve az akcionista rajzpedagógia azonban végül is iskolaellenes: szétfeszíti a rajzórák szűkre szabott kereteit, téma- és tantárgyközi együttműködést feltételez, nagy a műhelyigénye – tehát főként a tanórán, illetve iskolán kívüli szférában élt tovább. Mára úgy tűnik, megtalálta állandó kereteit: része a szabadidős kínálatnak, de jelen van az ifjuság politikai fórumain, a fiatalok művészetterápiás csoportjaiban, önismereti köreiben, tehát az élet számos területén.

A *Politikai-Szociális Rajztanítás* (politisch-soziale Kunstunterricht) irányzata társadalmi érzékenységét tekintve rokon az akcionizmussal, műfajai közül sok megtalálható a Vizuális Kommunikáció repertoárjában is, de a művészettől távolabb, a mindennapi élet problémáihoz közelebb áll. Míg a Vizuális Kommunikáció bírálja a tömegmédiumokat, ez a rajzpedagógia új orgánumokat teremt: fő műfaja a plakát, újság és a dokumentumfotó. Megismerni, bemutatni, ráébreszteni – s talán megváltoztatni: olyan célok ezek, melyekhez a vizuális kifejezés csak eszköz, igaz, igen hatásos. A tanulók megrázó élményeket szereznek például a hajléktalanok menhelyein, a természeti katasztrófák sújtotta területeken, a giccs fellegváraiban vagy egy különös vallási szekta összejövetelén. Benyomásaikat képekben rögzítik, de csak azt ábrázolják, amit tapasztaltak, s csak azt nézik, ami tapasztalataik körébe vonható. A képzőművészet lényegében kívül marad ezen a körön, s vele a dokumentációra alkalmatlan, míves technikák, az „önmagukért való" anyag- és formakísérletek, a természettanulmányok. Az irányzat hívei az embert tanulmányozzák – álhatatosan és elkötelezetten. – Azt hihetnők, ez sem „rajzórai" irányzat, pedig az: ma is sok száz iskolában ilyen szellemben telnek az órák, bár nem mindig a falakon belül.Kirándulni nemcsak a műemlékekhez lehet – a nyomornegyedek épp olyan közel vagy távol esnek...

Természetesen a hagyományos vizuális nevelési területek sem maradhattak ki az iskolai programokból. Sok ezer rajztanárnak az évszázados technikák, témák és művek jelentik az állandóságot, a művészi-tanári lét kereteit. A szép forma, míves munka a forrása a művész-kézműves öntudatnak, a „szakma" kontinuitásába vetett hitnek. A művészettörténet tanítása és a műalkotások elemzése területén is a hetvenes évek elején tűnt fel egy új irányzat, a *Kritischer Kunstunterricht (Kritikai Rajzpedagógia)*. A kulturális örökség megismerése mindig fontos része volt a német vizuális nevelésnek, most azonban jelentősen bővült a megismerendő alkotások köre: a múzeumi műtárgyak mellett megjelentek a köztéri szobrok, emlékművek, az utcaképet alkotó feliratok és tárgyak, s az eddiginél nagyobb hangsúlyt kapott az építészet és a megformált környezet tanulmányozása. Az „Esztétikai Nevelés" irányzatában a tanuló ízlésének nevelésére remekműveket mutatnak be – a Kritikai Rajzpedagógia művelője az egyes korokat jellemző közízlés, művészetkép, mecenatúra megismertetésével elsősorban a mű és a társadalom változó viszonyrendszerét elemzi. A tanár vitaindító, nem pedig a műből egyértelműen kiolvasható eszmei mondanivaló ihletett tolmácsolója. Növendékeivel együtt maga is keresi még a választ olyan alapkérdésekre, mint a művészet funkciója napjaink valóságában, a műalkotás formai és tartalmi kritériumai (milyen tárgy, ábra vagy jelenség számít még vagy már esztétikai értéknek, és miért). Alapos művészettörténeti ismeretanyaggal és példatárral vértezi fel növendékeit, de nem elsősorban a klasszikus értékek tiszteletére, hanem az újak felfedezésére készít fel: megmutatja, hogyan fogadjuk be az új műfajokban születő közléseket, s beszélni is megtanít ezeken az új vizuális nyelveken. (8)

Bár az eddig ismertetettek mind megtalálhatók napjaink német iskolájában, ám a hetvenes évek legfontosabb eredménye, a legnagyobb hatású, nemzetközi pedagógiai stílussá vált német eredetű irányzat mindenképpen a *vizuális kommunikáció*. Az irányzat első dokumentumai jelzik: itt a művészeti, pedagógiai, sőt, az általánosan vett művészetfogyasztási hagyományokkal való gyökeres szakításról van szó:

> „1. tétel:
> A jelenlegi művészeti oktatás elméleti megalapozását a polgári-idealista motívumok bizonytalan és homályos recepciója jellemzi, miközben e motívumokat kiszakítják a maguk eredeti, konzisztens összefüggésrendszeréből. [...]

7. tétel:
A művészeti oktatást a mai formájában meg kell szüntetni. A helyébe nem valami technokrata szellemben megreformált szaktantárgy lép, hanem a „vizuális kommunikáció", mint társadalomkritikai szak, mely ama teljesítményével legitimálja önmagát, mellyel a társadalom egészére kitekintő változásokhoz hozzájárul." (9)

Az új tantárgy radikális elméleti alapjaira a lehető legprecízebben kidolgozott tananyagrendszer épült, amely a következő területekkel gazdagította a hagyományosan képzőművészetre és építészetre koncentrált rajzpedagógiát: *fényképezés, video, reklámgrafika és -film, képesújság, a televízió vizuális világa, képregény, díszlet-jelmez, maszk, smink, öltözködés, hétköznapi használati tárgyak, pop-kultúra ( a zenét és ifjusági irodalmat övező vizuális jelenségek világa), és a politikai mozgalmak képi rendszerei.* (10) Az új művészetfelfogásból adódó tananyagrendszer oktatási-nevelési célokra lefordítva a következőképpen hangzik:

„ A Vizuális Kommunikáció négy funkciója a Hesseni Alaptantervi Rendszer szerint:

*1) Kritikai funkció:* itt az oktatási cél a kritikai képességek: a megítélés, vitakészség, emancipált és racionális érvelés képességének kialakítása.

*2) Regeneratív (hedonisztikus) funkció:* célja az esztétikai jelenségekben való gyönyörködés, a művekkel való kapcsolatteremtés, a szociális érzékenység, a szeretetre és megőrzésre való készség fejlesztése.

*3) Kreatív (utópisztikus) funkció:* a hozzá tartozó oktatási-nevelési célok a fantázia, az alkotóképesség, a produktivitás, a találékonyság, és az anticipáció képességeinek kialakítása és fejlesztése.

*4) Kommunikatív (pragmatikus) funkció:* az artikulált kifejezés, a közlési kompetencia fejlesztése, az ezekhez szükséges gyakorlati-technikai készségek kialakítása, a szervezési és végrehajtási képesség nevelése." (11)

A Vizuális Kommunikáció népszerűségének csúcspontja a hetvenes évek végére esett. A nyolcvanas évek már újra a koszolidáció, a gazdasági fellendülés és az ezt kíséró társadalmi elégedettség időszaka – ekkorra már „hivatalos irányzat", iskolai bizonyítványokban szerepel, mint elfogadott rajz tantárgyi alternatíva. Főiskolák által meghirdetett speciális tanári szak, amelyet immár számos pamflet és szakkönyv bírál mint megcsontosodott, a további fejlődést gátló rendszert. (12) Ellenzői szerint az irányzat a következő pedagógiai hibákban vétkes:

– elhanyagolja a vizuális képességek fejlesztését a verbálisak javára (érvelni megtanít, rajzolni nem)

– csak a kortárs művészetre és köznapi vizuális kultúrára koncentrál, s teljesen háttérbe szorítja a klasszikus művészeti örökséhg megismertetését (vajon értékesebb-e egy képregény, mint egy *Rubens* ?)

– a művek képi értékeit háttérbe szorítva azok társadalmi üzenetére koncentrál (a szép formát észre sem véve az esetleg mögé bújtatott tartalmi manipulációt kutatja). (13)

A bírálatokban, ahogyan az már lenni szokott, van némi igazság. A Vizuális Kommunikáció legelszántabb hívei kétségtelenül arra törekedtek, hogy programjuk mássága nyilvánvaló legyen. Talán ezért száműzték a rajzteremből mindazt, ami a leghalványabban is emlékeztetett a korábbi évtizedek oktatására. Mégis, az irányzat óriási értékeket halmozott fel: kipróbált és iskolai gyakorlatra alkalmazott egy sor olyan technikát, amelyet erre addig alkalmatlannak ítéltek.Például napi munkaeszközzé tette a videokamerát, a számítógépet, a sokszorosító és nyomtató eszközöket és berendezéseket. Segédkönyvek tucatjai jelentek meg, amelyekből kiderült, nem szükségesek méregdrága berendezések, a vizuális nyelv új műfajai a hagyományos technikákkal is megvalósíthatók. Az alkalmazott grafika kelléktárát a hagyományos képzőnűvészeti kifejezőeszközökkel társítva olyan nyelvet adott a gyerekek kezébe, amellyel immár nemcsak álmaikat és érzelmeiket, de gondolataikat és indulataikat is érthető, közölhető, terjeszthető formába tudták önteni. A képi kifejezést az iskola, sőt a lakókörzet mindennapi kifejezési formájává tette, átformálta a közlés csatornáit és az üzeneteket egyaránt, s a rajztanításnak eddig nem

is remélt társadalmi súlyt és rangot adott. Végső soron, az új pedagógiát megvalósító rajztanár volt az, aki lehetőséget adott egy tinédzser-nemzedéknek: a „hatvannyolcasok" kisöccseinek és később a gyermekeinek is arra, hogy megszólaljon egy olyan tantárgy keretében, ahol hagyományosan a csodáló-befogadó és a szorgalmas utánzó passzív szerepeire kényszerült.

A Vizuális Kommunikáció megjelenésével a német rajzpeda-gógiában új tanárgeneráció lépett a színre: a XIX. század végének pedáns iskolamestere, a XX. századelő bohém művésze, a Bauhaus tudósa vagy technokratája, a hitleri évtized elvakult patriótája és a háború utáni, világtól elvonult idill szelíd őre után a hetvenes években a *politikus-tanár* lendületes, fiatalos alakja jelenik meg az újjárendezett, műteremből műhellyé alakított rajzteremben. A kellemes hangulat, a kikapcsolódás, elgyönyörködés és egyéni alkotás óráit a rácsodálkozás, szenvedélyes vita, csoportos munka váltja fel. Műemléktúrák helyett jólismert környékbeli helyszínekre vezet az út, de a felismerések ugyanolyan fontosak, a megrendülés nem marad el. Most Magyarországon is aktuálissá vált, választható alternatíva lett a Vizuális Kommunikáció. (14) Az időzítés szerencsésebb nem is lehetne, a német tananyagok és tanulságok megismerhetők, a zsákutcák elkerülhetők.

JEGYZET

(1) *Giffhorn Hans:* Kunst, Visuelle Kommunikation, Design. (Művészet, vizuális kommunikáció, design). Tankönyv a középiskolák számára, a 7. osztálytól. J.B. Metzler, Stuttgart, 1978. 1. p.

(2) I.m. III.-IV. p.

(3) A nyugatnémet rajztanítás történetének 100 évét: *az 1872-es népiskolai kezdetektől 1972-ig, a vizuális kommunikáció irányzatának megjelenéséig* terjedő időszakot bemutató nagyszabású gyermekrajz- és fotókiállításhoz kapcsolódó dokumentumkötetek gazdagon illusztrált, rövid és szellemes kommentárokkal ellátott áttekintést nyújtanak a társadalmi események és rajzpedagógiai történések kapcsolatairól: *Dunkel Ole és Kerbs Diethardt (szerk.):* „Kind und Kunst. Geschichte des Zeichnen- und Kunstunterrichts." (A gyermek és a művészet. A rajzolás- és képzőművészettanítás története.) Bund des Deutschen Kunsterzieher (BDK), Hannover, 1980.

(4) A *háború és béke* témája a rajztanítás német elméletírói szemében mindmáig központi kérdés – a múlttal való szembenézés egy sajátos formája. 1984-1987 között nemzetközi munkacsoport dolgozta fel, hogyan jelentkezik ez a sajátos „tematika" nyolc európai ország XX. századi vizuális nevelésében, s milyen tanulságok vonhatók le mindebből a kortárs nanipulációk felfedésére. A rajzpedagógusok világszervezete, az INSEA 1987-es, hamburgi konferenciáján bemutatott nemzetközi kiállítási anyagot tanulmánykötet dolgozta fel: *Scholz Otfried* és *Schirmer Eva* (szerk.): „Krieg und Frieden in der Kunstpädagogik" (Háború és béke a művészetpedagógiában.) Berlin, Hochschule der Künste, 1988

(5) Néhány jelentősebb vitacikk-sorozat a hetvenes évek elejéről: „A képzőművészetek funkcióváltozása a mai társadalomban"; „Az áru-esztétkia kritikája"; „Áru-e a művészet?"; „Esztétikai nevelés = politikai nevelés?"

(6) A legismertebb, a nevelési céllal tervezett közösségi akciók elvén alapuló és máig működő (bár támogatás híján állandó veszélyben forgó program a „Stadt-als-Schule" (A város, mint iskola) hálózat. Módszerének lényege, hogy hagyományos tanterv és iskolaépület nélkül, a településen adódó, a fiatalok számára érdekes helyszíneken tanulási alkalmakat biztosít (pl.: kézműves mester műhelye, gyár, mezőgazdasági üzem stb. igénybevétele oktatásra), és közös cselekvési lehetőségeket (pl. búcsú, környezetvédelmi megmozdulás, kulturális rendezvény) kihasználva életközeli oktatási programot biztosít zömmel a reguláris oktatásból kirekedt fiatalok számára. Az ilyen iskolákban reguláris rajztanítás nincs, de a tanulóknak számos lehetősége van rá, hogy foglalkozzanak a vizuális önkifejezés különféle formáival, mesterségeket gyakoroljanak vagy képi üzeneteket fogalmazzanak meg. A program magyar változatainak kidolgozása folyamatban van.

(7) A legtöbb könyvet ehhez az irányzathoz a müncheni Pädagogische Aktion (PA) adta ki. Talán a legjobb módszertani sorozatuk a *Mayerhofer Hans – Zacharias Wolfgang* (szerk.): Kulturpädagogisches Lesebuch I.-IV., 1989-1992, München, PA. A gyerekeknek is készítenek könyveket és szóróanyagokat, közülük „történelmi jelentőségű" a fenti szerzőpár Fernseh-Spiel-Buch (TV-Játék-Könyv), Parabel Verlag, 1970 című munkája, amely sokak szerint a legelső olyan német rajztankönyv, amely kizárólag a TV esztétikájáról és képcsinálási, képnézési fortélyairól szól. Kulturpädagogik – Berichte aus der Praxis (Kultúrpedagógia-jelentések a gyakorlatból) címmel az aachnei „Aber Hallo" Társaság is rendszeresen ad ki füzeteket.

(8) Az irányzat klasszikus műveit *Gunter Otto* esztéta és neveléselméleti szakember írta, aki a Hamburgi Egyetemen megalapította a német vizuális nevelés egyetlen, tudományegyetemen működő oktató- és kutatóbázisát. 1978-ban először kiadott, s azóta is rendszeresen újranyomtatott alapművei: Didaktik der Asthetischer Erziehung (Az esztétikai nevelés módszertana) és Texte zur Asthetischer Erziehung (Szövegek az esztétikai neveléshez). Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 1978.
Legutóbbi munkája a műelemzéselmélet és -tanítás nemzetközi irányzatainak szintézise: *Otto, Gunter – Otto, Maria:* Perzepte. (Kb.: Perceptumok. A műalkotások befogadási modelljei.) Friedrich Verlag, Hamburg, 1987

(9) Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation (IKAE Frankfurt): Vizuális kommunikáció. Tételek egy tantárgy társadalmi megalapozásához. In: S.Nagy Katalin (szerk.): Művészet-szociológiai Szöveggyűjtemény II. Tankönyvkiadó, 1990, id. old. 350.

(10) A tantervkészítés elméleti alapjairól magyarul: *R. Möller, Heino:* Művészeti oktatás és vizuális kommunikáció. In: *S. Nagy* (szerk.) I.m., 345-348. p.

(11) A Hesseni Művelődési Minisztérium által 1971-ben kiadott tanterv idézett részletét közli: Dunkel és Kerbs (szerk.) I.m. 89. p.

(12) A legnagyobb hatású ellen-művek természetesen azt vallják, hogy a bennük foglaltak valójában a Vizuális Kommunikáció legigazibb megvalósulásai. A hagyományos látásnevelés: a természettanulmányokon és művészettörténeti elemzéseken alapuló klasszikus rajzpedagógia újabb alapműve például ezen a címen jelenik meg:
*Helmut, Hartwig* (szerk.): Sehen lernen. Kritik und Weuterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation. (Látni tanulni. A Vizuális Kommunikáció kritikája és továbbfejlesztése.) Verlag M. Dumont Schauberg, Köln, 1976.

(13) A hatvanas és hetvenes évek német művészzetpedagógiájának bőséges irodalomjegyzékkel és érdekes, bár igen tendenciózusan válogatott idézetgyűjteménnyel ellátott bírálata:
*Giffhorn, Hans*: Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung. (A rajzpedagógia kritikája. Az esztétikai nevelés esélyei és veszélyei.) DuMont Buchverlag, Köln, 1976.

(14) A Vizuális Kommunikáció, mint rajzpedagógiai irányzat elméleti alapjairól és gyakorlati megvalósításairól a Magyar Iparművészeti Főiskola könyvsorozatot jelentet meg. Ennek első kötete: *Kárpáti Andrea* (szerk.): Bevezetés a Vizuális Kommunikáció elméletébe. Szöveggyűjtemény. Tervezett megjelenés: 1993.

# Nyelvoktatás – irodalomoktatás

DEÁK ANDRÁS MIKLÓS

*Dolgozatomban olyan kérdést kívánok felvetni, amellyel az idegen nyelvek hazai nyelvpedagógiája eddig még nem foglalkozott, noha az 1980-as évek brit nyelvpedagógiája élénk érdeklődést tanúsított iránta: szépirodalmi forrású szövegek nyelvi készségek fejlesztésére való alkalmazása, vagy ahogy azt a brit nyelvpedagógiai szóhasználat emlegeti, irodalom az idegennyelv-órán. (Literature in EFL) Írásom szűkszavú címét talán némi rosszallással szemléli az olvasó. Szinte hallani vélem a kétkedő hangokat nyelvtanár kollégáimtól: eddig is jól megvoltak versek, elbeszélések, regények vagy színművek (a továbbiakban irodalmi szövegek) felhasználása nélkül, miért pont most kellene a nyelvoktatásba való bevezetésük terhét magukra venniük? Másfelől irodalmat oktató kollégáim is tiltakozhatnak: „Irodalmat tanítani a nyelvórán? Eretnekség! Az irodalmi szöveg szent szöveg, azt csakis kellő áhítattal és természetesen kizárólag irodalmi stúdiumokra szabad használni". Dolgozatomat a fenti kérdések áttekintésére és remélhetőleg megválaszolására szeretném szánni.(1)*

Kezdjük gondolatmenetünket rövid módszertörténeti áttekintéssel. Milyen is volt az irodalomoktatás szerepe az elmúlt száz évben az egymást felváltó egyes nyelvoktatási módszerek esetében? A hajdan egyeduralkodó fordító-grammatizáló módszer, mint közismert, a latin nyelv oktatásának mintájára az élő idegen nyelvek oktatása során is határozottan előtérbe helyezte az irodalom a nyelvoktatásban való felhasználását, mégpedig oly módon, hogy maga a nyelvoktatás jórészt nem is állt másból mint klasszikus irodalmi szövegek olvastatásából és fordíttatásából. E módszer felfogása szerint ezek a szövegek utánzandó mintaként szolgáltak az idegen nyelvet tanulók számára és egyúttal megvilágították számukra a különböző nyelvtani szabályokat is. A direkt módszer, majd pedig az audio-lingvális módszer beköszöntével az irodalomoktatás csillaga igen gyorsan leáldozott, hiszen a feltörekvő új módszerek minden teketória nélkül száműzték az irodalmat a nyelvi tanteremből. Ezek a módszerek eleve célszerűtlennek ítélték az irodalmi szövegek bármilyen módon történő felhasználását, nem utolsósorban amiatt, hogy nehezen, vagy egyáltalán nem voltak beilleszthetőek az audio-lingvális módszer által kínos pontossággal kimért és csepegtetve adagolt nyelvi struktúrák lépcsőzetébe. Az audio-lingvális módszer az irodalom tanulását csakis az erősen haladó hallgatók esetében tartotta érdemesnek és szükségesnek, vagyis azoknak, akik többévi kitartó tanulással megváltották az erre szóló jogosítványt. Ugyanakkor az audio-lingvális módszert kiszorító kommunikatív nyelvpedagógia sem sietett az irodalomoktatást a keblére ölelni, legalábbis kezdeti szakaszában nem. Csak az 1980-as évtized eleje, és különösen a közepe óta, amikor is a kommunikatív nyelvpedagógia érettebb, kiforrottabb szakaszába lépett, kezdtek el a brit nyelvpedagógusok–az irodalomban egyre inkább jól felhasználható forrást felfedezni vélve–intenzíven foglalkozni az irodalomoktatás kérdéseivel, mégpedig azzal a nem titkolt törekvéssel, hogy megpróbálják ezt a szövegtartományt a kommunikatív nyelvpedagógia integráns részévé tenni.

Az első kérdéscsoport, amellyel a brit nyelvpedagógia foglalkozott az volt, hogyan válhat az irodalomoktatás a nyelvtanuló számára hasznossá, hogy egyáltalán érdemes-e

szépirodalmi forrású szövegeket az idegen nyelv tanításának folyamatába beépíteni. Erre a kérdésre *Duff és Maley* (Duff-Maley 1990) válasza az, hogy mind nyelvi, mind nyelvpedagógiai, mind motivációs szempontból nemcsak érdemes, hanem egyenesen kívánatos az ilyen forrású szövegek rendszeres használata, mert 1.\ nyelvileg a különböző stílusok, regiszterek és szövegtípusok olyan széles skáláját kínálják, hogy megengedhetetlen luxus lenne valamiféle idegenkedés okán eleve lemondani róluk. 2.\ Alkalmazásuk tisztán nyelvpedagógiai szempontból is ajánlott, ugyanis az irodalmi szöveg sokféleképpen értelmezhető, következésképpen a nyelvtanulók véleménye értelmezésükkel kapcsolatban nem mindig egyezik, tehát automatikusan előáll az a nézetkülönbség (*opinion gap*), amely a nyelvtanulókat interakcióra sarkallhatja. 3.\ Az irodalmi szövegek a beléjük kódolt írói üzenettel erősen motiválják a nyelvtanulókat. Továbbá azért is érdemes, és ezt már a szerző teszi hozzá, mert így lehetővé válik az irodalmi szövegek demisztifikálása és az, hogy a hallgatók esetleges későbbi irodalmi stúdiumaira gondolva, nyelvtanulóközelbe hozzuk őket. Ettől kezdve a fő kérdéssé a *hogyan* kérdése vált, vagyis az, hogyan lehet ennél alacsonyabb tudásszinteken álló nyelvtanulók előtt megnyitni az irodalmi forrású szöveget, amelyhez természetesen szorosan csatlakozott a *mit*, *mikor* és *kinek* kérdéscsoport is.

A hazai nyelvpedagógia mindig is bizonyos, sőt olykor tetemes késéssel követte a nemzetközi nyelvpedagógiában már jó ideje húzószerepet játszó brit nyelvpedagógiát. Így volt ez a kommunikatív nyelvpedagógiai módszer megismerése és különösen a honosítása esetében, és ugyanígy fest a helyzet a dolgozatomban vázolt kérdéskörrel is. Angol nyelven máris bőséges szakirodalom áll a témát kutató szakember rendelkezésére. (A brit nyelvpedagógia természetesen kifejezetten az angol mint idegen nyelv (*EFL*) a nyelvi tanórára való bevitelével foglalkozott, de meggyőződésem, hogy eredményeikről a többi idegen nyelv nyelvpedagógiája sem mondhat le). Elkészültek, és Nyugat-Európában már bolti forgalomban is vannak azok az angol nyelvkönyvek, amelyek az elvégzett kutatások eredményeire épülnek.(Pl. két cím a sok közül: *John McRae-Roy Boardman :* Reading Between the Lines CUP 1984; *Ron Carter-Michael Long:* The Web of Words CUP 1987) Ezek a tananyagok a tanuló könyvéből, tanári kézikönyvből és nyelvi kazettákból állnak. Felesleges is talán kiemelnem, hogy milyen nagy a tanári kézikönyv szerepe abban, hogy megteremti az elméleti nyelvpedagógus és az idegen nyelvet a gyakorlatban oktató szaktanár között a szükséges szoros kapcsolatot. A kazetták hanganyaga pedig elmélyíti a szövegek olvasása adta tanulói élményeket. A téma továbbra is élénken foglalkoztatja a brit nyelvpedagógusokat, olyannyira, hogy a nemzetközi angol nyelvpedagógia rangos szakfolyóirata, az *ELT Journal* 1990. évi júliusi számát szinte teljes egészében ennek a kérdéskörnek szentelte, mintegy összefoglalva az egész évtized kutatásainak eredményeit. (*ELT Journal* 1990. July)

Úgy érzem, az 1980-as évtized elméletileg kellően megalapozta a nyelvórán történő irodalomoktatás nyelvpedagógiáját. (Az persze megint más kérdés, hogy ezekből az eredményekből ténylegesen mennyi jutott el világszerte az idegennyelvi tantermekbe.) A nyolcvanas évtized végén jelent meg *Alan Duff és Alan Maley* Literature c. munkája (Duff-Maley1990), amely a gyakorlati megvalósítás lehetőségeinek gazdag tárházát kínálja a vállalkozó szellemű nyelvtanároknak. Mi várható az 1990-es évtized elején a brit nyelvpedagógiától? Nem nehéz megjósolni, hogy az angol mint idegen nyelv oktatása esetében, vélhetően tovább omlik a merev válaszfal a valljuk be, időnként indokolatlanul misztifikált nagybetűs Irodalom oktatása és a nyelvi tanóra között. És ebbe a szakaszba, úgy érzem, a magyar nyelvpedagógiának is be kellene kapcsolódnia, hiszen máris kerek egy évtizedes a lemaradásunk. Tudomásom szerint ebben a témában hazai kutatás egyelőre nem folyik, és természetesen nem rendelkezünk, hiszen nem is rendelkezhetünk az új elképzeléseket a gyakorlatban alkalmazó saját tankönyvekkel sem.

A továbbiakban megpróbálom röviden összefoglalni, hogy milyen főbb eredményeket mutatott fel a brit nyelvpedagógia. Például igen hamar bebizonyosodott, hogy a nyelvet tanulók– legyenek azok kisdiákok avagy felnőttek–sokkal kevésbé idegenkednek az irodalmi szövegek használatától, mint ahogy azt a nyelvet oktatók eleve feltételezték. Úgy tűnik, hogy az idegen nyelvet napjainkban tanulók nemzedéke nem osztja a nyelvet tanító

generáció valószínűleg a saját nyelvtanulói múltjából táplálkozó ellenérzéseit. Így gyorsan megdőlt az a széles körben osztott makacs tétel, hogy irodalommal csakis az erősen haladó nyelvtanulót szabad terhelni. Pont a dolog ellenkezőjéről van szó, vagyis arról, miképpen lehet már a nyelvtanulási folyamat viszonylag korai szakaszaiban irodalmat bevinni a nyelvórára. Úgy érzem ez az a pont, ahol dolgozatom címét feltétlenül pontosítanom kell. *Szépirodalmi eredetű szövegek alkalmazása az idegen nyelvi órán*–eredetileg ezt a címet terveztem. Ugyanakkor sietek leszögezni, hogy természetesen nem az irodalom mint irodalom tanításáról van szó, hanem továbbra is magának az idegen nyelvnek az oktatásáról. Az új elgondolás lényege az, hogy az eddig is használt szövegfajták mellé célszerű felsorakoztatni a szépirodalmi forrású szövegeket is, vagyis a brit nyelvpedagógiai szóhasználattal élve, az *irodalmat*. „Rendben van, de azután mihez kezdünk ezzel az irodalmi szöveggel?" –hangozhat az ellenvetés. Lényegében ugyanazt, amit más forrású szövegekkel tennénk: feldolgozzuk őket. Az elsődleges cél tehát az, hogy az irodalmi forrású szöveg találja meg a helyét a jövendő nyelvkönyveiben és semmiképpen sem lehet cél a többi szövegfajta kiszorítása a nyelvóráról, mint ahogyan természetesen nem cél az önálló irodalmi stúdiumok megszüntetése és netán a nyelvi képzésbe való beolvasztása sem. Tehát feldolgozás alatt semmiképpen sem irodalmi igényű feldolgozást ért a brit nyelvpedagógia, hiszen az esetek többségében nem is a teljes irodalmi mű–vers, elbeszélés, színmű vagy regény–kerül be a nyelvórára, hanem annak rövid részlete. A feldolgozás magára a szövegre összpontosít, tehát nem tárgyalja pl. a szerző életrajzát, az adott mű keletkezéstörténetét, helyét a szerző többi műve között, sőt egyáltalán nem is elemzi a művet a maga teljes egészében. Ezek a feladatok továbbra is kizárólag az irodalmi stúdiumokra hárulnak, ha vannak ilyenek. „Akkor voltaképpen mi is történik a nyelvórán? Mi az új elem? Hiszen eddig is voltak olyan tananyagaink, amelyek tankönyvi olvasmányként beiktattak és feldolgozni igyekeztek egy-egy irodalmi szemelvényt". Nézzünk meg egy példát. Az irodalomoktatásra vonatkozó új elgondolások felvázolása előtt íródott *L.G.Alexander-R.H.Kingsbury-M.C.Vincent* Mainline Skills A c. nyelvkönyvének (Longman 1975) 17. leckéjében rövid részlet található *George Orwell* 1984 c. regényéből. Vizsgáljuk meg, milyen módon próbálja ez a nyelvkönyv a kiválasztott szemelvényt feldolgozni. Először is, a tankönyv semmiféle előkészítő-bemelegítő-ráhangoló feladatot nem ad; ezt a feladatot teljes mértékben a nyelvtanár ötletességére bízza. A prezentációra a csendes olvasást ajánlja, tehát a magnóról elhangzó szöveget a nyelvtanulók a tankönyvben követik. A szöveg megértését kérdésekkel ellenőrzi, majd a szöveg által sugallt témát (érzelmek, pl. félelem, aggódás, bosszúság kifejezése) próbálja tovább fejtegetni, először általánosabb kérdések, majd szituatív drillek segítségével. Az egyébként jól választott irodalmi szemelvény azonban inkább csak illusztrálja a tanítani kívánt kommunikatív funkciót, és a szöveg tantermi feldolgozása során a nyelvtanulók közötti valódi interakcióra nem kerül, nem is kerülhet sor. A szituatív drillek igen kevéssé életszerűek, elvégzésük inkább terhes, semmint inspiráló a nyelvtanulók számára. (2)

*John&Liz Soars* Headway–Advanced c. tankönyve (OUP 1989), amelyre már jelentős hatással voltak az irodalomoktatásra vonatkozó új törekvések, jóval kommunikatívabb megközelítést alkalmaz. A második tanítási egység öt képpel indít, amelyek mindegyike valamelyik közismert angol irodalmi alakkal és művel hozható kapcsolatba. (Gulliver, Twist Oliver, Romeo és Júlia, stb.) A nyelvtanulók feladata az, hogy felismerjék a képen látható irodalmi figurát, megnevezzék a szóbanforgó irodalmi művet, és elmondják, hogy a képen látható szereplők miről híresek. A feladatot a nyelvcsoport közös, de kötetlen osztálymunka (*class discussion*) keretében végzi el. Ezt olyan feladat követi, amelyet leghatékonyabban pármunka keretében lehet elvégeztetni. A tankönyv tíz rövid szemelvényt ad, amelyek öt irodalmi mű nyitó- és záróbekezdését tartalmazzák. Segítségképpen a tananyag annyit még elárul, hogy az öt mű között található pl. önéletrajz, detektívregény, kémtörténet, stb. A tanulók, miután magukban elolvasták a rövid részleteket, pármunka keretében próbálják meg azokat összepárosítani. A szövegekben a tartalomra, nevekre, a használt nyelvezetre támaszkodnak, és miközben a kiválasztott szemelvényeket értelmezik és „megfejtik", egymással interakcióba lépnek. Ezt követően a tankönyv ezen leckéje– hasonlóan más haladó nyelvtanulóknak szánt tananyagokhoz–kis-

sé átcsap az irodalmi stúdiumok irányába, hiszen azt a feladatot adja, hogy a nyelvtanulók a különböző műfajú művek tipikus szereplőiről, cselekményéről, stb. beszélgessenek. Ezt követően még mindig ugyanez a tanítási egység jóval nehezebb, és egyre kevésbé kommunikatív feladatot jelöl meg a nyelvtanulók számára. *Oscar Wilde* Dorian Gray arcképe c. művéből választ rendkívül hosszú és nyelvileg kifejezetten nehéz részleteket, amelyek megértését teljesen következetlen módon a régi típusú megértést ellenőrző kérdésekkel kívánja elvégeztetni.

Első példánkban tehát azt láttuk, hogyan ölt testet a hagyományos szemlélet egy az 1980-as évek előtt kiadott angol nyelvkönyvben, második példánk pedig arra világított rá, hogy ugyan az új elgondolások erősen hatnak az 1980-as évek tankönyveire, következetes alkalmazásukról még korántsem beszélhetünk. A különbség érzékeltetése érdekében hadd egészítsem ki a fenti két példát egy *Duff és Maley* Literature c. munkájából (Duff-Maley1990) vett példával. Olyan feladatot választottam, amelyet valamennyi tudászszinten el lehet végeztetni, és amelyik elvégeztetése nem túlságosan időigényes, mint ahogyan a könyv által megadott feladatok egyike sem igazán az. Az órára való felkészülés során a rendelkezésére álló irodalmi forrásokból a tanár kiválaszt 12-15 db egy-egy kérdésből és a rá adott feleletből álló dialógust. Ezt követően a kérdéseket elválasztja a válaszoktól és külön listában helyezi el őket. A hármas csoportokban dolgozó nyelvtanulók először a kérdések listáját kapják meg. Első feladatuk az, hogy megbeszéljék, milyen válaszokat várnak (!) a listán szereplő kérdésekre. Második feladatuk az lesz, hogy miután megkapták a válaszok listáját is, próbálják meg a kérdéseket a válaszokkal összepárosítani. Nem kifejezetten a helyes megoldás felismerésén van a hangsúly. Ha több variáció is elképzelhető, akkor több, egyaránt jó megoldás is lehetséges. A tanulók harmadik feladata az, hogy az egyes csoportok hasonlítsák össze, hogy milyen eredményre jutottak. Végül a tanár felfedi kártyáit, vagyis elárulja, hogy az eredeti forrásban melyik kérdésre melyik válasz hangzott el. Az ilyen típusú feladat számos előnnyel bír. Az anyagot könnyen elérhető forrásból és hatalmas választékban találhatja meg a nyelvtanár, aki a dialógusokat akár adott nyelvtani problémák szerint is válogathatja. A tevékenységen belül a nyelvtanulók bizonyos szabadságot is élveznek, hiszen az eredetitől eltérő megoldás is helyes lehet. Ugyancsak kedvező, hogy a tanulókat a szöveggel kapcsolatban találgatásra ösztökéljük. Kis leleményességgel pedig olyan szövegekből választhatjuk a minidialógusokat, amelyeket az elkövetkezendő nyelvórák valamelyikén amúgy is bevinnénk az adott nyelvcsoportba, vagyis a feladat egésze egyúttal bemelegítésként is szolgálhat egy hosszabb szöveggel való megbírkózáshoz. (Duff-Maley 1990:23-24.) Azt hiszem, a három példa önmagáért beszél.

Amint az harmadik példánkból kiolvasható, ma egyre inkább az a vélekedés alakul ki a brit nyelvpedagógiában, hogy az irodalmi szöveget ugyanúgy célszerű kezelni, mint bármilyen más forrású szöveget, és hogy az ilyen szöveg feldogozása során el kell érni, hogy az idegen nyelvet tanulók a szöveg segítségével egymással interakcióba lépjenek. Erre többféle eljárási mód is kínálkozik. A nyelvtanulók például rekonstruálhatnak egy valamilyen szempontból hiányos szöveget, vagy éppen rövidíthetik azt egyes elemeinek elhagyása, vagy akár hosszabíthatják is bizonyos szövegelemek hozzáadása révén. A harmadik példában használt összeillesztéses feladattípuson kívül még igen gyakori, hogy a nyelvtanulók feladatát a szöveg bizonyos elemeinek a helyettesítése, vagy több különböző szöveg sorrendbe helyezése is jelentheti. És ezek még a csak a feladatok legkézenfekvőbb főtípusai, amelyeken belül számos altípus található, attól függően, hogy milyen szövegeket, illetve milyen szövegelemeket tesznek sorba, emelnek ki, helyeznek be, stb. a tanulók. Nyugodtan állíthatjuk, hogy a lehetőségek szinte kimeríthetetlenek. Ez a felfogás már nem tekinti az irodalmi szöveget olyasféle dolognak, amely iránt csakis a bölcsészbeállítottságú nyelvtanuló érdeklődhet. E tekintetben *John McRae* a *„hozzáférhetőséget"* tartja a kulcsszónak (McRae:1990), arra utalva, hogy akkor érjük el igazán a célunkat, ha más–orvosi, műszaki, jogi, közgazdasági, stb.– beállítottságú nyelvtanulók előtt is megnyílik az irodalmi szöveg és leveti azt a misztikus köpönyegét, amelybe eddig oly szívesen burkoltuk. Az első ilyen felfogású nyelvkönyvek, miközben különböző korok különböző műfajú termésből válogattak, eleinte tematikus megközelítést alkalmaztak.

Ma már világos, hogy ez a megközelítés sem képes a kitűzött cél maradéktalan megvalósítására, hiszen az irodalmi szöveg mint idegen nyelvi szöveg ugyanúgy nem kerül tanulóközelbe, mint ahogy az korábban történt. (3)

A tematikus megközelítésen kívül a tankönyvszerzők számára a műnemek szerinti feldolgozás kínálkozott még kézenfekvő lehetőségként. (pl. *John McRae:* Using Drama in the Classroom Pergamon 1985; *Ray Mackay:* Poems MEP 1988) Ezzel a megközelítéssel kapcsolatban az a kifogás merülhet fel, hogy amennyiben a nyelvtanulók huzamosabb időn át ugyanolyan műnemű szövegekkel dolgoznak, bizonyos fokú monotónia lép fel és a szövegek adta friss motiváció hamarabb meggyengülhet.

A nyelvi tantermek szintjén a legfrissebb fejlemény tehát az, hogy az irodalmi szövegeket egyre inkább az általuk használt idegen nyelv és persze témájuk-tartalmuk miatt forgatják, ugyanakkor stilisztikai, irodalomtörténeti vagy kritikai szemszögből kevésbé vizsgálják őket. Ugyancsak friss fejleménynek nevezhető az a tény, hogy irodalmi szövegen egyre kevésbé értenek klasszikus, tehát széles körben ismert és olvasott–netán kötelező olvasmányként kijelölt–verset, elbeszélést, regényt, hanem egyre inkább kevésbé közkézen forgó műveket. A brit nyelvpedagógia felfogása szerint a kiválasztás egyetlen szempontja ma már az, hogy az adott szöveg idegen nyelvi képzésre mennyire alkalmas. Hogy érzékeltetni tudjam a témában rejlő további lehetőségeket, szólok arról is, hogy a közelmúltban jelent meg az dél-olaszországbeli Potenza Egyetemén irodalmat oktató *John McRae* Literature with a Small I (Macmillan-MEP 1991) c. tankönyve, amely a szerző szándéka szerint ledönti a nyelvoktatás és az irodalomoktatás között még meglévő utolsó válaszfalakat is. (4)

Az 1980-as évtized elején adott interjújában *H.G. Widdowson* (Widdowson 1983) olyan nyelvpedagógiai alapelveket szögezett le, amelyek ma is érvényesnek tűnő irányokat jelölnek ki. Widdowson tette fel a ma is izgalmas kérdést: milyen hasznot nyújthat az irodalom a nyelvi tanteremben? Ő volt az, aki kimondta azt, hogy elvileg bármilyen korú és bármilyen nyelvi szinten álló tanulónak oktatható irodalom. Widdowson, aki már akkor problémamegoldó tevékenységet látott az irodalmi szöveg olvasásában, azt javasolta, hogy a nyelvtanulók olyan tevékenységet végezzenek a szöveg kapcsán, amely interakcióra ad alkalmat. Nézete szerint az irodalmi szövegnek a nyelvi kurzus egyik elemét kell alkotnia és mint a tanár rendelkezésére álló források egyikének kell jelen lennie. Ő hívja fel a figyelmet arra, hogy az irodalmi szöveg zavarba hozó bőségben és könnyen elérhető módon a nyelvtanárok rendelkezésére áll, csak rajtuk múlik, hogy merítenek-e belőle.

Végezetül tekintsük át, hogy a kérdésben alapműnek tekinthető *Literature* c. munka (Duff-Maley 1990), amely a Widdowson által korábban kijelölt nyomvonalon halad, milyen módszertani alapelveket követ, hogy még világosabban lássuk ezen, Magyarországon még újnak számító, nyelvpedagógiai törekvések mibenlétét. Munkájuk, amint azt a szerzők maguk is hangsúlyozzák, irodalmi szövegeken alapuló interakciós nyelvi feladatokat tartalmaz. Sem irodalomkritikai, sem pedig stilisztikai szempontok nem vezérlik őket, bármennyire hihetetlen is, nem céljuk az irodalom tanítása. Az irodalmi szöveget egyszerűen forrásnak, de ugyanakkor semmiképpen sem kizárólagos forrásnak tekintik. Ebből következően a fő hangsúlyt magára a szövegekre fektetik és további céljuk az, hogy az idegen nyelvet tanulók a szöveg feldolgozását jelentő feladatok elvégzése során egymással és a tanárral interakcióba lépjenek. Az irodalmi szöveget magát fontosabbnak tartják mint a szöveggel kapcsolatos irodalomtörténeti háttérinformációt vagy kritikai kommentárt. Ugy gondolják, hogy a nyelvtanuló tevékeny szereplője legyen a feldolgozásnak, nem egyszerűen a szöveg passzív befogadója. Ebből az következik, hogy a szöveggel kapcsolatban tevékenykedtető feladatok, de leginkább egymásra épülő feladatsorok végeztetését tartják kívánatosnak, olyanokét, amelyek nyelvtanuló és nyelvtanuló, illetve nyelvtanuló és tanár között valódi interakcióra adnak lehetőséget. A szerzők olyan feladatokat részesítenek előnyben, amelyek a nyelvtanulót újra meg újra visszairányítják magához a szöveghez, továbbá az egy szöveg-egy feladat felfogással szemben ugyancsak előnyben részesítik a tevékenységláncokat, különösen azokat, amelyek bemelegítő-rávezető társalgásból, a szöveggel kapcsolatos interakciós tevé-

kenységekből és végül „utómunkálatokból" állnak, amelyek lehetnek például írásbeli feladatok is. A szövegek prezentálására igen változatos eljárásokat javasolnak, köztük még olyat is, amelynek során a nyelvtanuló magát a szöveget csak a kijelölt tevékenységsor elvégzése után látja meg először. A szerzők a felhasználandó irodalmi szövegek kiválasztásának teljes szabadságát (és gondját) az oktató nyelvtanárra ruházzák. Így a nyelvpedagógiai elvek megértése, a javasolt példák áttanulmányozása és kipróbálása után minden nyelvtanár képes lesz saját anyagainak összeállítására, illetve újfajta prezentálási eljárások és feldolgozási módok, ötletes interakciós feladatok, stb. önálló kidolgozására. E tekintetben a módszer átvétele és a gyakorlatban való alkotó alkalmazása a nyelvtanár számára is számottevő kihívást jelent.

Mi mást tehetnék még hozzá a fentiekhez mint azt, hogy ne térjünk ki ez elől az izgalmas kihívás elől, próbáljuk ki mindezt a gyakorlatban, döntse el a hazai tantermi gyakorlat, hogy mennyire hasznosítható mindaz, ami e tekintetben a brit nyelvpedagógia kutatásai és tapasztalata alapján olyan ígéretesnek tűnik. A magam részéről erősen bízom abban, hogy az új elgondolások beválnak és sikeresen alkalmazhatóak lesznek az angol, a német, az orosz, stb. hazai mindennapi oktatása gyakorlatában.

JEGYZET

(1) Előrebocsátom, hogy bár angol szakos lévén angol nyelvpedagógiával foglalkozom, és a megállapításaimat az angol nyelv mint idegen nyelv oktatásából merítem, dolgozatomban idegen nyelv alatt természetesen nemcsak az angol, hanem a német, orosz, stb. nyelveket is értem, és a felvetett kérdés, tehát az irodalmi szövegek nyelvórákon való jövőbeni felhasználását ezen nyelvek esetében is szükségesnek tartom. Példáimat ugyanakkor kénytelen leszek az angol szakirodalomból, illetve nyelvkönyvekből meríteni.

(2) A *Mainline* sorozat többi tankönyve is hasonló szellemben dolgozza fel a kiválasztott irodalmi szemelvényeket; lásd további példaként ugyanezen tankönyv 3. leckéjét, ahol egy Maugham elbeszélésből származó részlet található.

(3) Hasonló eredményre, vagy inkább eredménytelenségre vezet pl. az erős közép- vagy akár már felsőfokú szinten álló nyelvtanulóknak íródott *The Web of Words* c. tanulói és tanári könyvből továbbá kazettából álló tananyag (Carter-Long1987) felfogása is, mivel a szerzők túlzott hangsúlyt fektetnek a szöveg „irodalmi tulajdonságai" elemzésére és ezáltal éppen a nyelvi készségek fejlesztése szorul a háttérbe. (Igaz ugyan, hogy maguk a szerzők szándéka szerint történik ez így, hiszen tankönyvüket olyan nyelvtanulóknak szánták, akik éppen áttérőben vannak az általánosabb szövegek használatáról az irodalmi szövegek tanulmányozására.)

(4) A Penguin kiadó pedig azt tervezi, hogy hamarosan sorozatot indít *Talking Texts* címmel, amely tematikus elven vagy szerző szerinti válogatás alapján kazettára rögzített irodalmi szövegeket fog tartalmazni. A kazettára felvett anyaghoz a hallás utáni megértést, illetve az olvasási készséget fejlesztő és társalgási feladatokat is tartalmazó munkafüzet is készül, így a hanganyag és a munkafüzet szerves egységet alkot.

IRODALOM:

*Carter,R.-Long,N.M.:* The Web of Words Cambridge CUP 1987
*Duff,A.-Maley,A.:* Literature OUP 1990
ELT Journal 1990\ July (44\3)
*McRae,J.:* Literature in the EFL Classroom
in: Literature Matters
Newsletter of the British Council
1990\December p.4-5.
*Widdowson,H.G.* Talking Shop: Literature and ELT
in: ELT Journal 1983\January
(37\1) p.30-35.

# Emberi nyelven

## SNEÉ PÉTER

*Húsz esztendeje annak már, hogy bemutatták Ingmar Bergman: Suttogások és sikolyok című filmjét, ám a felújítás tanúsága szerint érintetlen maradt a közben eltelt időtől, az öregedés és az avulás tüneteinek nyoma sincsen rajta, s talán nemcsak azért, mivel a dolgok mélyére ás, illetve aggályosan kerüli az esedékességek befolyását, a kettő nyilván összefügg és feltételezi egymást, hanem mivel a választott ábrázolási mód tökéletesen megfelel a mondandónak, s kivitelezése közben sem csorbult, a kész mű kerek, teljes.*

Szépsége tudatosulásával sem fakul, a fölfogott, átérzett és megértett harmónia a végső kérdések, valamint az alapmagatartások vizsgálatánál lenyűgöző, elvégre ha valahol, hát ezeknél hozzáedződhettünk az ellentmondásossághoz, a bizonytalansághoz, mert bár gondolkodásig olykor eljutunk, szembenézni gondjainkkal ritkán van elegendő erőnk, s a bölcsesség elérhetetlenül távolinak látszik. A mostanság annyit kárhoztatott esszencializmushoz ugyanis nemcsak romantikus „téveszmékre" volna szükség, amint ezt a módi szerint vélik, töméntelen idő és tengernyi fáradozás is kelletik, amíg az elképzelésekből, villódzó ötletekből és sötét tapasztalatokból valami tudásféle leszüremlik, ami bomlékony persze, s hamar elillan, némi kétes emléknyomot hagyván maga után: talán volt, talán álmodtuk, mindez annyira megfoghatatlan. Kivívni és megőrizni egyaránt nehéz, örök elveszésben lehetséges egyedül, nem csoda hát, hogy a mérhetetlenül sok „hiábavaló" erőfeszítéstől óvakodik a gyakorlatias felfogású, s inkább foglalkoznék napi jellegű eseményekkel, melyeknek befolyásolására több az esélye, hát még megragadására!

Ragaszkodván a nagy művészet eszményéhez, mint annyiszor, a példázatot választotta műforma gyanánt Bergman, s lecsupaszította hőseit, megfosztotta őket a társadalmi környezet és a história aggatékaitól, hiszen csak így, ekként adhatják meg magányos válaszaikat a lét kérdéseire. Négy nő áll a középpontban, három nővér és egy szolgáló. A súlyosan beteg Ágnest eddig jobbára csak Anna ápolta, Karin és Maria a haldokló végóráinak megkönnyítésére érkezett. A körülöttük felbukkanó férfiak mellékalakok csupán, s bár önálló karakterű figurák, sorsuk éppen csak fölsejlik, nem bomlik ki. Dramaturgiai feladatuk a környezet és az uralkodó viszonyok érzékeltetése, úgy személyes, mint szellemi vonatkozásban. Rajtuk kívül mindössze két néma szereplője van a műnek (a mosdatóasszonyok), és időnként a narrátor hangját halljuk, amint néhány szikár mondattal átköti az eseményeket. Az ismerősök, barátok, hozzátartozók kívül rekednek az ábrázolás terén, a velük való kapcsolatban nem újulhat meg az egyén, ki bezáratott családjába, felnőtt fejjel a múltját képviselő társak, a testvérek közé. Tökéletes modellhelyzet ez, világi gondok, kötelezettségek a főszereplők egyikét sem nyomasztják, és munkába sem menekülhetnek, ahogyan hagyományos szereposztásuknál fogva ezt a férfiak teszik. Egyetlen dolguk a szembesülés: mihez kezdhetnek önmagukkal, egymással, valamint végességük tudatával? A zavartalan összpontosítás kedvéért csúsztatja Bergman történetét a múltba és helyezi hőseit a századforduló tájékára, mivel ez a legalkalmasabb pillanat. Amikor kitűnő esszéjében (1) Broch e kor stílustalanságából kinővő új stílusirányzatról elmélkedik, külön figyelmet szentel a dekorativitásnak mint szükségletnek, melyet az uralkodó racionalizmus-irracionalizmus ellentétpár első tagjával kapcsol egybe. Az észszerűség diadalába vetett hitből ered szerinte a kényszer: elfedni a megmagyarázhatatlant, eltakarni az értelmezhetetlent különféle ékítményekkel, hogy azután az ekként megürült világképet robbantsa szét a l'art pour l'art, s vezesse vissza a szemlélőket valódi gondjaikhoz. Eszköz és cél, cél és találat meghasonlottságában egyezik, s a visszate-

kintő előtt szembeötlően különbözik a látszat és a lényeg, páratlan alkalom kínálkozik tehát arra, hogy bemutassuk máig ható, égető kínjaikat, megtisztítván őket az aktualitások rájuk rakódott porától, lenullázva a felgyülemlett szociális és politikai feszültségeket.

A szereplők társadalmi státusának megválasztása is kitűnő; gondtalanságot feltételez a hangsúlyozottan nagypolgári miliő, mely a maga választékos ízléssel berendezett tágas tereivel pompásan ellentétezi a kapcsolatok kényszerű beszűkültségét, illetve az alapkérdésekre összpontosuló figyelmet. Szó sincsen hát ama szociális szemléletmódról, amiről a bemutatót követően oly előszeretettel cikkeztek magyar kritikusai. Ilyetén vonásai legföljebb a képet árnyalják, de nem konstituáló tényezők. Mégsem indokolatlan az észrevétel, hiszen a mai nézőt is a látvány pazarsága ragadja meg. Szokatlan gazdagság és esztétikai egyneműség, sehol egy oda nem illő részlet. Térformálás, berendezés, kosztüm és hajviselet teljes összehangban, valamennyi tárgy gyönyörű és a saját helyén áll. Anyaguk, megformáltságuk hibátlan, minőségük bámulatos. Visszatekintve ma csakugyan úgy tűnik, a századforduló volt az utolsó korszak, amikor még ügyeltek a használati és díszítő eszközök harmóniájára, hogy ne csak önmagukban vonzzák a vásárolni szándékozót, hanem együttesükben is a teljesség igézetét keltsék. A halál verítékétől ragacsos fej patyolatfehér, csipkebetétes párnacihára borul, egy ing költemény a szenvedőn, s a hánytatótál diszkrét türkiz mintázata csodálatra méltó. Visszás talán a gyötrelem és a gyönyörűség párosítása, és kedvesebb volna praktikus (mert könnyen mosható) nejlonholmit adni a betegre s fémtálcát készíteni elibe, műanyagbetéttel? A hideg funkcionalitás könyörtelen, míg a mívesség fennkölt, s az erőnek erejével belőle kivenni vélt hazugság vígasztaló lehet, vagy ha az nem is, legalább valaminő módon kapcsolódik az általa formált tárgy használójához, s nem független tőle, miként a csupán egy elvont feladatnak eleget tevő. Mintha már a látvány elemeinek összeválogatásával véleményt mondana a rendező, hát még összhangzatukkal! Nincsen ebben semmi barokkos túlzás, miként a filmbéli otthon is ment a parvenű tobzódásoktól és inkább praktikusan berendezett, semmint üresen hivalkodó lenne. Mellőzi a nálunk már majdnem nagypolgárinak tekintett lakásbelsők eszelős zsúfoltságát, lélegzetet enged a lakóknak, emberi léptékű, tágas teret kínál, s csak annyi eszközt halmoz föl, amennyire szükség lehet, ám azt is példás rendezettségben. Egyedül Maria gyermekszobája kivétel, ám a sok babaház emlékekkel telített és jól jellemzi az asszonyt.

A film vöröses tónusát Bergman azzal magyarázza, hogy számára a lélek színpada ilyen. Bensőséges valóban, kivált az árnyalatoknak azon mesteri kavargásával, melyet Sven Nykvist kamerája produkál. Fények és árnyékok rafinált játéka teszi plasztikussá a képet, minden alkalommal a kifejezés telítettségének szolgálatában. A távoli beállítások figyelmet érdemlő momentumokra koncentrálnak, egy-egy jellegzetes gesztusra, pozícióra, a félközeliek gyakorta emblematikusak. Bergman nem fél az őstoposzoktól, bátran él velük, s mivel azok a helyükre kerülnek, hatásuk erőteljes, evidencia-élménnyel járnak. Valamennyi gondosan előkészített, jelzésszerű előzményekből bontakozik ki. Gondoljunk csak arra, mint simul először a haldoklóhoz Anna, hogy azután ama nevezetes piétává dermedjen vele. A jelentésgazdag és mutatós beállításoknál is megragadóbbak talán a premier planok, melyek egy-egy fejezet lezárásaként két leblende között tűnnek fel néhány másodpercre, s a kulcsfigurák néznek velünk farkasszemet bennük, mielőtt a lélek vörösében eloldódnának vonásaik. Hangtalanok, a tekintetük pedig fájdalmas. Vajon kommnetálnak, vagy elszenvedik csupán a történteket? Ennek megítélése attól függ, miként látjuk mi az esetet, illetve őket, bárhogyan legyen is, a szembesülésre figyelmeztetnek: hasztalan igyekeznénk, nem megtakaríthatóak a kérdések és a válaszok, noha kevéssé praktikusnak és felettébb körülményesnek, energiapazarlónak látszanak e „fölösleges" műveletek.

Amikor Bergman ilyen merényletre vetemedik a cselekményesség ellen, valójában nagyon ésszerűen jár el, csakúgy, mint amikor narrátort vesz igénybe a szituálás és hitelesítés tehertételétől óhajtván szabadulni. Példázatot készít, a folyamatosság és gördülékenység fenntartása pedig akkora kitérőkre késztetné, amekkorák nem vállalhatók már, hiszen a látszatvilágba kanyarodnánk velük, s a dramaturgiai nyereségnél többet veszítene a gondolati érzékenység, valamint a hatás terén. Egyebek mellett ezért is nélkülözhetetlen számára az artisztikum, pótolja a köznapisággal mulasztottakat. „Ez vagyok én, íme, a keresztem" – mondja a kétségbeesett hallgatás, s ennél bővebb kommentár már fölösleges és lehetetlen. Beszédes csöndjükbe kapaszkodhatunk, ez ad esélyt nekünk arra, hogy megfogalmazzuk, szavakba öntsük vélekedéseinket, ítéleteinket. A suttogá-

sok és a sikolyok az ő megnyilatkozásaik, a tudatalattiból törnek elő egy nem fogalmi nyelven, s értelmezésünkre várnak, melyekhez irányadóak kölcsönös reakcióik.

Annyit jelentene ez, hogy evidenciákkal találkozunk csupán? A nagy művek elengedhetetlen velejárói a ráismerések, az „aha!"-élmények, melyek inkább a nemtudás, mintsem a feledés homályából bukkannak elő, s mintegy kijelölik, merre érdemes tovább mennünk. Ami tehát kézenfekvőnek látszik utólag, nem biztos, hogy akárcsak gyanítható korábban, a megfosztottság, a lecsupaszítottság érzete nem társul hozzá szükségképpen. Bergman még arra sem rest, hogy egy gesztussal visszahelyezze hőseit a köznapiságba, mintegy búcsúképpen, figyelmünk elfordulásának jeleként közöl néhány apróságot, melyet a hagyományos dramaturgiai szabályok szerint építkező munkák elsőként sietnének elújságolni: a nővérek nem szándékoznak tovább maradni, Ágnes halála után a közös birtokot fölszámolják. Egy elejtett félmondatból tudjuk meg azt is, hogy Karinnak gyermekei vannak, ami persze átértelmezi és újabb színekkel gazdagítja róla alkotott képünket, amiként Anna alakja is megragadhatóbb önérzetes kijelentésétől: nem tart igényt semmire sem a felkínált hagyatékból. Amennyiben szociális összefüggéseket keresnénk, azt mondhatnánk, lám csak, megaláztatásainak újabb stációjához érkeztünk a pofonokat és a gorombaságokat követően, s a kizsákmányolók hálátlansága mekkora. Csakhogy a nővérek indítéka más, elvégre egymással sem járnak el különbül, noha ők azután egy társadalmi réteghez tartozók, a szolgáló viszont igenis elvisz valamit a hagyatékból, a naplót, az egyedülit, amit megőrzeni érdemes az elhúnyttól, lelkének lenyomatát, személyiségének emlékét. Ő kapta-vette a legtöbbet hát, ahogyan dukált.

A vörös persze az élet színe is, a haldokló sápadt és zöldes ajkai már a másik világot idézik, halványsága és a vakítóan fehér ágynemű igencsak elütnek egymástól, az előző a lassú hullás mutatója, utóbbi meg kiegészítője inkább az uralkodó árnyalatnak, az ünnepélyesség jele, amint azt oly kegyetlenül prezentálja Karinnak a lepedőn szétömlő vére. A rendezőnek, aki csak kevéssel előbb igazodott a követelményekhez és kezdett színes filmeket forgatni (az 1969-es *Szenvedély* előtt mindössze egyszer próbálkozott ilyesmivel), ez az első tudatos színdramaturgiával készült alkotása. Az arc valamennyi rezdülését híven követő közeliek persze már addig is karakterisztikus jegyei voltak filmjeinek, s nem csupán a lélekábrázoláshoz segítették, hanem az emberi test esendőségéről is árulkodtak. Korunkban, amikor a halál közönséges filmes effektussá züllött, s a legváltozatosabb kivégzésekben „gyönyörködhetünk", az elmúlás rettenetének ilyen érzékeltetése majdhogynem példátlan maradt. De nem kell megrekednünk Ágnes haldoklásának méltán híres és annyit emlegetett jeleneténél, egy-egy érintés, a legcsekélyebb kifejezési alkalom is brilliáns játékra készteti Bergman színészeit, és semmi sem sikkad el, ellenben megleli helyét és ezzel valódi jelentőségét. Nincsen ok tehát harsányságra, dühöngő tetralitásra, a játékmodor korhoz és szerephez igazódik. A viselkedés visszafogott és éppen ettől érzik kitörni kész energiákkal telítettnek. Szót érdemel valamennyi alakítás, hiszen már a puszta megjelenés is telitalálat, mély benyomást keltő valamennyiüknél. Bergman remekül választotta meg figuráit, éles karakterkülönbségeik szembeötlőek, s ugyancsak beszédesek, az eltérő típusok összeütközése jól nyomon követhető.

*A Fűrészpor és ragyogásból,* illetve a *Ritusból* ismerős Anders Ek, a pap alakítója rángatózó bohócarcával csúfolkodna a búcsúztatón, holott mélyről fakadó vallomás, amit mond. „Ha igaz – kezdi minden egyes tételét, melyet a meggyőződés szilárd bizonyosságával kellene mondania –, imádkozz értünk, akik ezen a sötét, piszkos földön maradtunk, az üres és kegyetlen ég alatt... kérd, hogy szabadítson meg bennünket végre a félelemtől, csömörtől és mélységes kétkedéstől. Kérd, hogy töltse meg életünket értelemmel." (2) Kilép tehát rituális szerepéből, és az áldozat hatása alatt megfogalmazója lesz annak, ami a túlélő számára egyáltalán levonható tanulságként vagy vigasz gyanánt, mert tehetetlenek vagyunk és a hitünk hibádzik, mégis élünk valameddig. Ki átesett már a mindőnkre váró szenvedésen, az bámulatos és talán megváltódott. Esetleg segíthet is. Másban nemigen bizakodhatunk amúgy sem, az ég üres, elvégre ha volna Isten, csitítná a háborgó holtat, lelkének örök nyugodalmat adva, ám a síró, helyét nem lelő kádávert csupán egykori sorstársak, az emberek békíthetik meg. Sem az Isten, sem pedig szolgája nem képes arra. A kemény és egyszersmind nyugtalanul vibráló lelkészből a humanitás szószólója lesz, s majdhogynem tételesen sorolja elő az emberségesség követelményeit.

Az orvos sem tartozik szorosan a nagypolgársághoz, idegen ő is, kívülről jött ember, noha felettébb ismerős idebent, minden titkok tudója csakugyan. Erland Josephson, a kései Bergman-filmek sztárja mohó és igen szigorú hímet állít elibénk, aki életélvezőként

sem megvesztegethető. Ő tart tükröt Maria elé a szó képletes és valódi értelmében egyaránt, s csupán addig hajlandó részt venni játékaiban, ameddig ez mások érdekeit nem sérti. Mihelyst nyilvánvalóvá válik az asszony részvétlensége férje iránt, már a felkínálkozó test forró közelsége, a csábító semmilyen praktikája sem képes eltántorítani többé. Erővé vált az ismeret benne, nem gyöngeséggé.

A két férj külön tanulmány. Miképpen feleségeik, azonképpen ellentétes figurák maguk is. Georg Arlin az önzően kegyetlen, korosodó élvhajhászt formázza, ki az „Elhúnyt nőm, a hercegnő" – kezdetű híres Robert Browning-szerepmonológból ismerős már. Kisstílű, bár fennhéjázó számító karrierista, lényének torzságával szinte belekényszeríti feleségét a frigid nő szerpébe, hiszen az csak ekként veheti fel a küzdelmet vele. Kapcsolatuk gyűlöltségteli, szeretetnek még az árnyékát is nélkülözi. Az öregedő férfi kéjre vágyik, miközben neje betegesen retteg tőle, de alávetett neki. Vad csatájukban az agresszivitás dominál. Tankönyvbe illő párbeszédet folytatnak a vacsoránál, ahol formálisan az esti kávézásról esik szó, valójában pedig a házastársi kötelességről. Az asszony felmentésért rimánkodik, hasztalan, s a gesztusok nyelvén felel az elutasításra: földönti és ösz - szetöri a borospoharat, s az ital, akár a vér, szétterül a damaszton. Férje pedig úgy tesz, mintha nem értené, azaz szó szerint értelmezné a válaszát, tehát apró figyelmetlenségnek, ügyetlenségnek tudná be a balesetet, amivel törődni sem érdemes, annyira jelentéktelen. Ha őt nem bánthatja, nem ütheti meg az asszony, miként a szolgálót, akkor enmaga ellen fordul, fölvágott, összemetélt vaginája kínálja urának és legalább akkor gyönyörűséggel, mintha nem a saját, hanem az ellen vérében fetrengene.

Amennyiben Karin férje zsarnokoskodása miatt elviselhetetlen, úgy Mariáé jelentéktelensége okán az. A Henning Moritzen alakította figura semmiképpen nem elégíti ki nejét, viszonyuk pontosan fordítottja a sógorékénak. Nem buta ember a férfi talán, de alárendelődött feleségének. Elég érzékeny ahhoz, hogy nyomban rájöjjön, megcsalták, ám gyenge szót emelni ezért, inkább öngyilkossággal kísérletezik – szánalmasan, s megalázottsága ezzel teljessé válik. Csöndes utálat, megvetés, passzív közöny jellemző házasságukra, legalábbis kapcsolatuk egyik felére, a férfi ugyanis valószínűleg jobban vonzódik nejéhez, mint ő hozzá, de annyira színtelen és erélytelen, hogy érzéseinek képtelen meggyőző tanújelét adni.

A film legizgalmasabb alakjai a nővérek, ők testesítik meg a szeretetlenségben tengődők alternatíváját: vagy a felszínes nyitottságot választjuk, mint Maria, vagy a gőgös elzárkózást, ahogyan Karin. Mindkét eshetőség a mások iránti közönyből támad, csupán az egyik magatartásával ezt nyilvánvalóvá teszi, míg a másik fedi, takarja. Ragaszkodnak ugyan a látszathoz, a példás feleség és az odaadó testvér szerepében tetszelegnek, ám ez csupán a külszín valóban. Igazi lényük Anna álmában mutatkozik meg, amikor egyikük sem hajlandó a halott kérésének engedni, s hogy miért nem, az kettejük viszonyának alakulásából következtethető ki. Természetesen Karin a vezető egyéniség, elvégre oly férfias jelenség. Maria szívesen húzódik mögé, s hagyja rá a kínosabb, illetve némi erőfeszítéssel járó foglalatosságokat (gyöngeségére és ijedelmére jellemző, hogy az orvosért futó nővéréhez csatlakoznék inkább, semmint az agonizálóval maradjon egy fedél alatt), s a halál árnyékában nála keres szövetségest, menedéket. Egymásra találásuk azonban közel sem annyira harmonikus, mint Ágnesé és Annáé. Noha ők is érintésekkel fejezik ki közeledési óhajukat, azok kölcsönös simogatások; egyikük sem vígasztalóbb, illetve elesettebb a másiknál, a piétához szükséges szeretetteliség és alázat hiányzik belőlük. Érintéseik tehát inkább kíváncsiságra utalnak, valaminő – akár szexuálisan is értelmezhető – érdeklődésre a másik iránt. Ezért tiltakozik Karin először, hogy azután engedjen a csábításnak. Ahogyan a szerelemben, fordul itt is a kocka, a pozíciók és az energiák cserélődnek, aki fölül volt, alulra kerül, s az töltekezik föl erővel, ki gyengén érkezett. A felszínesebb Maria profitál tehát az egymásra eszmélésből és fölénybe kerül a közeledést komolyan vevő és meghatározó élményként megélő Karinnal szemben, akit a búcsúzásnál ezért bátran megalázhat.

E tapasztalat előérzete jelentkezik már Anna álmában is, a cserekapcsolattól való riadalom játszik közre abban, hogy undorral hagyják ott a holtat: még csak az kellene, hogy valamiképpen életre galvanizálódjék, s ők bukjanak a helyébe. Nem akarják Ágnest melengetni azon az áron, hogy maguk kihűlnek közben, erre csak a szolgáló hajlandó egyedül, kiben a szeretet feltétlen. Az ő szerepe talán kevésbé hálás, mint a nővéreké, akik a legkülönfélébb szituációkba kerülnek, alá- és fölérendeltségben egyaránt megmutatkozhatnak, s így mind Ingrid Thulin, mind a gyönyörű Liv Ullmann szinte teljes színészi eszköztárát felhasználhatja. Kari Sylwannak egysíkúbb alak jutott annyiban, amennyiben

a szeretet folyamatos kiáramlása, a feltételek nélküli odafordulás szükségképpen unalmasabbnak tűnik a változékony rossznál. Nála a test játéka domináns, hiszen helyzeténél fogva viszonylag kevés a szövege és gesztusai is visszafogottak. Alázata nem alávetettségének következménye, a legkevésbé sem szociálisan motivált, hanem érzelmi jellegű. Maria felszínes érintésével szemben az övé mély és lényegi, nyomban elérti a beteg ki nem mondott gondolatát és teljesíti szavakban nehezen megfogalmazható vágyát: anya-gyermek viszonyra cseréli addig kapcsolatukat, ekként oldja, amennyire teheti, a szenvedő magányát. Egyéniségét csupán egyetlen momentum színezi, az, hogy gyermeke meghalt és kiságya ott áll még a szobájában, mintegy gazdájára várva. Reggeli imája is egy érte, hozzá szóló fohász, a halott tehát elevenen él benne, nem eresztette el, ez az ő titka. Ennyivel nem elégedhetett meg Bergman és utólag tovább árnyalta portréját: Anna hallgatózik, Anna önérzetes, sőt, majdnem gőgös, Anna füllent is, Anna hús-vér asszony hát, nem isten angyala, ahogyan gyaníthattuk volna eladdig.

A történet Ágnes köré rendeződik, (3) ő az, aki betegségével, majd agóniájával és végül halálával még egyszer összehozza a családot, és szembesíti enmagukkal nővéreit. Három visszatekintő képsor közül kettő az övé (a harmadikban a doktor és Maria liaisonjának lehetünk tanui): gyönyörködhetünk egy felnőttkori idillben, amint közösen örvendeznek a remek időnek a gondosan ápolt, nyírott kertben a betegség korábbi stádiumában, és egy különös gyermekkori emléken töprenghetünk, mely mintegy előrevetíti a jövőt, a komor és zárkózott kislányt egyedül anyja fájdalma indítja meg annyira, hogy vigasztalólag megsimogassa a rejtélyes asszonyt. Most, szenvedései közepette maga is hasonló érintésre vágyik, de csak Annától részesül ilyenben. Ha úgy tetszik, kegyelmi állapotba kerül, hiszen nem marad egyedül, azok veszik körül, akiket szeret, s gyöngesége megakadályozza abban, hogy észrevegye, hiányzik a viszontszeretet. Igaz, nagy árat kell fizetnie ezért, a legnagyobbat, ami csak embertől telik.

Kicsoda Ágnes, nehéz megmondani. Mindenekelőtt beteg. Talán művész lehetett volna, kalligrafikus kézírása, érzékenysége ilyesmit sejtet, talán csak a gyötrelmek finomították meg, akárhogyan is, néki a szenvedő nehéz szerepe jutott. Harriet Andersson képes túltenni magát a színi konvenciókon, haldoklót formál meg, nem a haldoklás színpadi gesztusrendszerét utánozza. Márpedig ez a nehezebb, mivel a kifejező jelzések fecsegőek, miközben a pusztulás inkább csak elborzasztó. Ám éppen erre van szüksége ahhoz, hogy maga köré tudja vonni a különféle alakokat és hihetővé legyen megrendülésük, valamint föltárulkozásuk a kutató pillantások előtt. Halála nem felemelő abban az értelemben, ahogyan azt filmen és színpadon megszoktuk. Hősi pózok helyett rémítő, taszító, fájdalmas. Mihelyst bevégeztetett, és fennakadt szemeit lezárják, máris sietve helyreállítanák nővérei a halál megtépázott méltóságát, hogy ezután életükkel is megcselekedhessék ugyanezt. Lemosdatják a tetemet, szelíd pózba kényszerítik a merevülő tagjait, s igyekeznek úrrá lenni végre félelmükön.

Mert az élő természetesen fél a haláltól, gusztustalannak tartja a hullafoltokat szerettei kezén is, s nem bízakodhatik még abban sem, hogy ő másmilyen lesz majd, ha elérkezik végórája, hárítaná tehát a kényelmetlen gondolatok forrásául szolgáló látványt. Akként formálja át a halottat, mintha csak aludna és azonnal mással törődik, amint lehet. Túladna az örökségen mihamarébb személyes léttörténetében csakúgy, mint a művészetében.

Ez volt Ingmarg Bergman 35. filmje, pályájának zenitje. A maga műfajában teljes, hibátlan alkotás, mely azzal bíztat, hogy lehetséges, elérhető tökély, az intuitív és a kognitív közelítés harmóniája, s a műalkotás ekkor csakugyan arról szól, amiről szólnia kell, s az ábrázolás telítettsége az ábrázolt világ bőségét hozza magával, nem pedig elfedését olcsó dekorációkkal. Az ámulat, az első benyomás, húsz esztendő múltán sem változtatott.

JEGYZET

(1) *Hermann Broch:* Hofmannsthal és kora (Szecesszió vagy értékvesztés?) Helikon kiadó, Bp., 1988.
(2) *Idézi Győrffy Miklós* Ingmar Bergmanról írott monográfiájában (Gondolat, 1976).
(3) Győrffy idézett művében igen alaposan jellemzi Ágnes figuráját.

FILMOGRÁFIA

Viskningar och rop. 1972. Írta: Ingmar Bergman Kép: Sven Nykvist. Szereplők: Harriet Andersson, Ingrid Thulin, Liv Ullmann, Kari Sylwan, Erland Josephson, Georg Arlin, Henning Moritzen, Anders Ek.

# Expanziós és eróziós jelek a magyar oktatási rendszerben 1992-93-ban

SURÁNYI BÁLINT

*Merész dolog egy ország oktatási rendszerének egy évére vonatkozó – egyelőre nem végleges – adatok alapján tendenciákat azonosítani. A tévedés kockázatát nem vállaló túlzott szakmai aggályosság viszont oda vezet, hogy a tendenciák felismerése késik, s ezáltal elvileg kivédhető fejlemények visszafordíthatatlanná válnak, pozitív lehetőségek pedig kihasználatlanok maradnak.*

Előre kell bocsájtanom, hogy nézőpontom szociológiai, s ennek keretében az oktatási expanzió tényét a társadalmi integráció szempontjából pozitívumnak, az erózióét negatívumnak kezelem. Ez nem jelenti azt, hogy ne fogadnám el más nézőpontok jogosságát, amelyek tükrében a fenti jelenségek minősítése korántsem ennyire automatikus. A tizenévesek részéről a beiratkozás, a le nem morzsolódás, a tanulmányi és fegyelmi követelményeknek való – legalább minimális – megfelelés az intézményes társadalommal való bizonyos együttműködés jele, s egyben ezen együttműködésnek szokásrendszerbe való beépülésének eszköze is. Ez attól függetlenül így igaz, hogy ideálként a felelős, autonóm állampolgárt állítom középpontba, nem az alattvalót, vagy a beletörődőt. A színvonalas – vagy akár különleges – egyéni választások is csak a szokványos felfogások és viselkedésformák ismeretén alapulhatnak felfogásom szerint, nem pedig a megismerésüktől való elzárkózáson. Ellenkező esetben nem csak a közös kultúra minimumát is nélkülöző dezintegrált társadalomra, hanem végső kimenetelében egy folyamatosan lappangó polgárháborúra voksolnánk. (Hogy a leírtak ne legyenek túl elvontak, s így félreérthetőek: a tavalyi los angeles-i eseményeket én a dezintegráció jelenként értelmezem.) Az oktatási rendszerben való bentmaradás egyszersmind valamiféle, a jövőre vonatkozó távlat meglétét is tanusítja. Ez további, fontos mozzanata a társadalmi integrációnak.

## Expanziós jelek

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium által gyűjtött statisztikai adatok alapján az 1992/93-as tanévben a legnagyobb expanzióra a felsőoktatásba felvett első évfolyamosok körében került sor. Ez nem meglepő, mert ebben a tekintetben volt Magyarország európai összevetésben súlyosan lemaradva. A növekedés pontos mértékét azért nem érdemes rögzíteni, mert első évfolyamokon a frissen érettségizettek mellett a korábban érettségizettek, a külföldi hallgatók, az évfolyamismétlők és a más felsőoktatási intézményből átiratkozók is megjelennek. Hozzávetőlegesen azt mondhatjuk, hogy at 1991-es mintegy 20%-os létszámnövekedés 1992-ben megismétlődött. Ennek egyértelmű expanzióként való értelmezését csökkenti, hogy 1992-ben a demográfiai „előcsúcs" következtében az érettségizők száma is növekedett (a gimnáziumokban mintegy 10%-kal, a szakközépiskolákban még nagyobb arányban). A „növekménynek" ebből eredő hánya-

dát tehát csak a felsőoktatás nézőpontjából tarthatjuk expanziónak, a felnövekvő korosztályok szempontjából nem. Ehhez hozzájárul továbbá, hogy az érettségizők növekvő hányada jelentkezik felvételre. Ez a társadalmi és kultúrális aspiráció növekedésén túl alighanem mindenekelőtt a munkanélküliségtől való félelemmel, valamint a fél-felsőfokúként minősíthető képzési formák drágaságával magyarázható. Így a jelentkezők számához viszonyítva a felsőoktatásba felvettek aránya – a számottevő expanzió ellenére – még valamelyest csökkent is.

A társadalmi integráció szempontjából a felsőfokú tanulás mindenképpen kedvező alternatíva a munkanélküliséghez viszonyítva. S igaz, hogy ösztöndíj formájában egy érettségizett végső soron több állami pénzhez jut, mint amit pályakezdő munkanélküliként kaphatna, ám olyan számottevő költségei is jelentkeznek, melyek egyébként nem lennének. Ennek ellenére indokolt lenne a felsőoktatás hallgatóinak anyagi támogatási rendszerét gyökeresen újrarendezni. Véleményem szerint erre kialakítható lenne olyan módszer, amely egyszersmind a társadalmi esélyegyenlőséget nem csökkentené, hanem növelné.

A jelenleg folyó tanévben az oktatási expanzió másik számottevő területe a teljesértékű, érettségit adó középiskolában továbbtanulók részarányának növekedése. A középfokra lépők előző évi 21,6%-áról 23,3%-ra nőtt a gimnáziumban, 28,9%-áról 30,1%-ra a szakközépiskolába beiratkozottak aránya. Különösen azért figyelemre méltó ez a növekedés, mert a felvett elsősök száma meghaladta az érettségizettekét. Természetesen ez a növekedés sok esetben kényszerválasztás volt mind a tanulók és szüleik, mind a tanulókat felvevő iskolák szempontjából. Az is világos, hogy ha ez a tendencia folytatódik, akkor ez módosítja a középiskolázás és az érettségi társadalmi funkcióját. Ez pedig a középiskolák belső munkájának, szükséges tantárgyi kínálatának stb. folyamatos módosulását igényelné. Minthogy a magam részéről Magyarország számára kedvező jövőt csak egy posztindusztriális szerkezetben tudok elképzelni, a teljesértékű középiskolázás expanzióját nem csupán támogatandónak, de egyenesen nélkülözhetetlennek tartom. (A posztindusztriális szerkezet – többek között – a gyáriparban foglalkoztatottak számarányának csökkenésével, s e szektorban is a hagyományostól lényegesen eltérő munkaerő-összetétellel jár együtt.)

Az iskolázás expanziójának sajátos formája az utóbbi években a középiskoláknak „lefelé", az általános iskoláknak pedig „fölfelé" való terjeszkedése. Minthogy ennek eredője a folyó tanévig a teljesértékű középiskolázás kiterjedése volt, expanziókénti értelmezése elfogadható. Ám semmi biztosíték nincs arra, hogy perspektívájában is ez a funkciója a szerkezeti átalakulásoknak. Így erre a kérdéskörre a jövőben lehetséges fejlemények latolgatása során térek ki részletesebben.

## Eróziós jelek

Előre kell bocsájtani, hogy valójában nem történt meg a közoktatási rendszer eróziója az elmúlt években, holott az életkörülmények romlása és a tömeges munkanélküliség megjelenése járhatott volna ilyen következményekkel. Így alaptalannak bizonyult azok aggodalma, akik az oktatásirányítási vákuum miatt féltették a rendszer működőképességét. Más azonban maga az erózió, s mások az olyan kisebbléptékű jelek, amelyek egy ilyen folyamat kezdetére utalhatnak.

Önmagában nem tekinthető ilyen jelnek, hogy 1988/89-től évről évre folyamatosan csökken a 8. általánost 14 éves korukig eredményesen befejezők aránya: 81,8%-81,1%-80,5%-79,4%-79,2%. Ez akár még a rugalmas beiskolázás révén kialakuló szokásokból is eredhet. Az viszont mindenképpen az erózió jele, hogy az 1991-es tetőzés (95,6%) után a következő évben 94,2%-a, az azt követőben pedig 93,0%-ra esett vissza a 8. osztály 16 éves korukig elvégzők aránya. Az értékek még mindig elég magasak, tehát ez idő szerint a társadalom peremére szorulók csoportjának növekedéséről van szó. Ha azonban a tendencia felgyorsulna, az már egy társadalom alatti réteg (kaszt?) megjelenésére utalna.

Valóságos erózió ment végbe a szakmunkásképzésben. A középfokú oktatáson belüli részaránya az 1988/89-es 44,5%-ról 1992/93-ra 36,6%-ra csökkent. Ez elsősorban a hátterét képező nagyüzemek válságára, esetenként felszámolására, tanműhelyeik megszűnésére vezethető vissza. Így természetesnek, a jövő (a tizenévesek jövője) szempontjából is igazoltnak kell tartani e képzési típus visszaszorulását. Ezt támasztja alá az a tény, hogy bár a szakmunkásképzésben volt korábban is a legmagasabb a lemorzsolódók aránya, az utóbbi években ez fokozódott.

A társadalmi gondot az okozza, hogy az általános iskola működésmódjában alkalmazkodott a munkaerőtervezők által kialakított középfokú oktatási struktúrához. Tudta: tanulói számottevő részét a 16 éves korig tartó tankötelezettség olyan hiányszakmákra képző szakmunkásképzőkbe fogja eljuttatni, ahol tanulási deficitjüket sem nekik, sem az őket oktató iskoláknak nem fogják felróni. Ha pedig onnan lemorzsolódnak, akkor a tervezők által prognosztizált képzetlen munkások iránti keresletnek fognak megfelelni. A szocialista gazdaság csődjével egyidejűleg azonban sem az általános iskolák működési módja nem változott meg, sem a kisvállalkozások nem teremtettek eddig ezeknek a tanulóknak szakképzési kínálatot.

A teljes értékű középiskolázás aránynövekedése nyilván csak olyan tanulókból származhatott, akik korábban szakmát tanultak volna. Remélni lehet, hogy ott meg is tudják állni a helyüket, s hogy a szakközépiskolások között az első osztályból másodikba nem lépők arányának árnyalatnyi növekedése (az 1991/92-es 6,3% helyett 7,1%) véletlen, nem pedig az erózió első jele. Erre nem csak valamiféle indokolatlan optimizmus ad okot. Az indok: az iskolák harca fennmaradásukért, a pedagógusok harca állásukért. A szakközépiskolások számának növekedésére országosan úgy kerülhetett sor, hogy szakmunkásképző iskolák (jobb tanulókért, több tanulóért, magasabb presztizsért, mikor, hogy) kiharcolták azt a lehetőséget, hogy szakközépiskolai osztályt indíthassanak. Nem volt ez másként a gimnáziumi osztályok esetében sem. Feltehető, hogy ugyanezen intézmények a továbbiakban is tanulóik megtartásában, nem pedig kibuktatásában, elkedvetlenítésében lesznek érdekeltek.

Nemcsak a szakmunkásképzők, hanem az általános iskolák létért folytatott harca is segített abban, hogy a tankötekezettség teljesítése ne erodálódjon. A nagyobb létszámú korosztályok távozása után a fölös kapacitáshoz feladatot kerestek. A legbátrabb általános iskolák a 12 osztályos képzésre való áttérést vették célba. Az óvatosabbak 9. illetve 10. osztályokat szerveztek, „gazdasszonyképzésnek", „speciális szakiskolának" kereszteltt foglalkozásokat kínáltak a középfokú oktatás eddigi formáiból kiszorulóknak. Az 1992/93 tanévben már az általános iskolából továbbtanulók 3,9%-ának társadalmi beilleszkedését igyekezett fenntartani, elősegíteni az így kialakított iskolakapacitás. Vitatható, hogy a korábbi szakmunkásképzéshez képest visszalépésről, előrelépésről, vagy helybenjárásról helyes-e beszélni az általános iskolából gyenge felkészültséggel kilépőkkel kapcsolatban. A probléma megoldását nem, áthidalását viszont a decentralizált oktatási rendszer s annak jelenlegi finanszírozási technikája eddig meg tudja oldani.

## 1993: fordulópont?

### *Felsőoktatás*

1993 tavaszán–nyarán két szempontból is kritikus döntések születnek. Mind a gimnáziumokban, mind a szakközépiskolákban hozzávetőleg 20-20%-kal több eredményes érettségiző várható, mint tavaly. Ha a felsőoktatás nem növeli ismét ennyivel a felvételi keretét, akkor az abszolut számokban mutatkozó expanzió az érintett évjárat szempontjából bezárkózás. Annál is inkább így van ez, mert a demográfiai csúcs évjárata iskolai pályafutása során az eddig legkeményebb versenyhelyzetnek volt kitéve, így felkészültsége alighanem felülmúlja a korábbi évek felvételizőiét. Ha tehát a felsőoktatásba jutási esély csökken a megszokotthoz, elvárthoz képest, az bizonyos feszültségeket fog indu-

kálni a kimaradók, családjaik és volt iskolájuk körében. Különös hangsúlyt adhat ennek az elhelyezkedési lehetőségek behatárolt volta.

Egy statisztikai áttekintés kapcsán sem lehet figyelmen kívül hagyni azt, hogy természetesen nem „a felsőoktatással" néz szembe egy bebocsájtásra váró évjárat, hanem konkrét intézményekkel, szakokkal egy-egy érettségizett jelentkező. Így az ez évben felvettek és fel nem vettek nem az aggregátumból levezhető mértékben és formákban fognak a jövőre is kiható szokásokat, véleményeket és hangulatokat generálni.

*A jövőt illetően egyes felsőoktatási intézményeknek célszerű volna a demográfiai feltételeket is figyelembe vevő, azokra építő felvételi és működési stratégiát kialakítani. Nagy hiba lenne az évtized végére halasztani számottevő expanziót, amikor már kisebb létszámú korosztályokból fognak kikerülni a frissen érettségizők.* Ám még ha – a demográfiai helyzetnek megfelelően – expanziójukat a nagyobb létszámú évjáratok jelentkezésének időpontjára időzítik, akkor is célszerű, hogy igyekezzenek befolyásolni a kisebb létszámú évjáratok középiskolázását, hogy a kitágított kereteiket kellő számú és színvonalú jelentkezőből tölthessék fel az évtized végén is.

Feltehető, hogy a demográfiai összefüggések végiggondolására az ezévi felvételi létszámok meghatározásánál nem került sor. A jövőbeni finanszírozás kiszámíthatatlansága miatt az új törvényi szabályozásra való várakozás állapotában a felsőoktatási intézmények nem is voltak olyan helyzetben, hogy tőlük a demográfiai szempontok mérlegelése elvárható lenne. Ám az esetleg kedvezőtlen idei döntések még kijavíthatók – legalább bizonyos mértékig. A felsőoktatásba törekvők hozzászoktak, hogy céljukat nem feltétlenül az első próbálkozás alkalmával kíséri szerencse. Így, ha a fel nem vettek az ősz folyamán autentikus forrásból biztatást kapnának, hogy jövőre – társadalmilag elfogadható finanszírozási konstrukció keretében – komoly esélyük lehet az áhított felvételre, akkor a negatív hatások egy része kiküszöbölhető. Ezt a korrekciós lehetőséget is figyelembe véve a középfok és felsőfok érintkezési pontján az 1993-as év mindenképpen útelágazást jelent, tehát retrospektív értelemben fordulópontnak fogják tartani.

## *Középiskolázás*

A középfokon ugyancsak útelágazást jelent, hogy ősszel kik fognak beülni a tantermekbe a nagylétszámú érettségiző osztályok helyére.

S itt kell visszatérni az iskoláknak a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által engedélyezett szerkezetátalakításaira. Az indokokat már érintettem. A probléma a menynyiség következtében most új dimenziót kap. A most érettségiző évjáratot az átalakulás még nem érintette: ők azokból a középiskolákból lépnek ki, amelyek már 1989-ben is érettségire készítettek fel. Ha a rutin önmagában nem is ajánlólevél, átlagában bizonyára kisebb kockázatot jelent egy ilyen iskolába iratkozni, mint egy kipróbálatlanba. S ami a fő: közöttük vannak azok az elit-intézmények, amelyek létéről nem csak a szájhagyomány tud, hanem az egyetemek felvételi statisztikái is bizonyítják létüket. Úgy gondolom, nehéz lenne vitatni, hogy az elit jelleget három tényező együttese hozta létre és tartja fenn. Az egyik a felvett tanulók képessége, hozott tudása, a másik a tanulók egymásra gyakorolt ösztönző hatása, a harmadik pedig – sorrendben, de nem fontosságban – a tantestület színvonala és munkája. Ha a jelenlegi elit–középiskolák a szerkezetváltás révén beszüntetik a 14 évesek felvételét, akkor 6 osztályos szerkezetben idővel 1/3-dal kevesebb, 8 osztályos szerkezetben feleannyi tanulót érettségiztetnek, mint idén. (S közben akár olyan évek is lehetnek, amikor ilyen középiskolában senki sem érettségizik.) E folyamat az eddigi elit-intézményeket még szelektívebbé, s alkalmasint még eredményesebbé tehetné. Azok a tanulók, akik ezáltal kiszorulnak a mai elit–iskolákból, koncentrálódhatnak más iskolákba, s erősíthetik egy karakteres második vonal formálódását, de ezen a folyamaton egyénileg feltehetőleg többet veszítenek, mint nyernek.

Felvethető, hogy a jelenlegi elit középiskolák nem egy olyan akadémiai tradíciót képviselnek-e, amelyiknél elképzelhető jobb, korszerűbb középiskola, vagy amelyik változtatás nélkül tartósan tovább kell, hogy éljen, de szűkebb létszám számára. A magam részéről nem tudok egyértelműen állást foglalni, de azt aggályosnak tartom, hogy a nyil-

vános – szakmai és nem szakmai – viták nem ezekről a kérdésekről szólnak. A jelek ez idő szerint arra mutatnak, hogy a szülői-tanulói kereslet irányai és arányai az elit-iskolák vonatkozásában nem módosultak. Ezért járhat akut feszültségekkel, s nehezen előrebecsülhető távolabbi következményekkel, ha a jó középiskolákba idén ősszel nem tud kellő számú 14 éves az érettségizők padjaiba ülni.

A szerkezetváltó iskolák száma már 1991-ben is meglehetősen magas volt. 8 évfolyamos középiskolázással 45, 6 évfolyamossal 21 iskola foglalkozott, tipikusan iskolánként két tanulócsoporttal. 1992-ben a korábban népszerűbb típus terjedése megtorpant (14 új intézmény), a 6 évfolyamos változat viszont megháromszorozódott. Az előrejelzések szerint idén őszre újabb, immár más minőséget jelentő kép várható: 90 felett lesz a 6 osztályos, 60 felett a nyolcosztályos képzéssel foglalkozó középiskolák száma. Arra nézve nincsenek eligazító adatok, hogy a neves középiskolákba ezeknek a folyamatoknak az eredménye képpen hány 14 éves lesz képes bejutni. Ha kevés, azt minőségi szempontból indokolt eróziós jelnek értelmezni. Meglepő, hogy az iskolafenntartó önkormányzatok finanszírozási szempontból mennyire nem próbálták saját érdekeiket érvényesíteni a lefelé építkező szerkezetváltás támogatása során. Ők ugyanis az általános iskolás korú tanulók után lényegesen kisebb összegű fejkvótát kapnak a központi költségvetéstől, mint a középiskolás korúak után. A szerkezetváltás után viszont a középiskolai tanárok bére természetesen változatlan marad, tehát az általános iskolás korú, középiskolába járó tanuló az önkormányzat számára költségtöbblettel jár. Nem lehetett viszont olyan „árukapcsolásról" hallani, amikor az önkormányzat a szerkezetváltás feltételéül többlettanterem szerzését, s a tantestület kiegészítését szabta volna feltételül. Holott ez szolgálta volna a szerkezetváltással egyidejűleg a bevált középiskolázás expanzióját.

Ami most már a teljesértékű középiskolázás csupán mennyiségi expanziójának vagy eróziójának kérdését illeti, nem lehet egyértelműen előre megbecsülni az idei őszre várható helyzetet. Tudni lehet viszont, hogy a szakközépiskolák egy része mellett – ami aligha okozhat minőségi gondokat – számos szakmunkásképző intézet és szakiskola is elkezdett gimnáziumi képzéssel foglalkozni. Ezen felül 20-nál több általános iskola építkezik felfelé gimnáziumi keretben. A jelentkezésekből az a tendencia látszik kirajzolódni, hogy a szülők egyértelműen a „bevált", hagyományokkal rendelkező gimnáziumokat keresik. Ugyanakkor mind tavaly, mind az idén nagy mértékben megnőtt az olyan tanulók (szülők) érdeklődése a gimnáziumi továbbtanulás iránt, akik korábban bizonyára közvetlen kenyérkeresetet ígérő képzési formák felé orientálódtak volna. Ez azt jelenti, hogy a társadalom jobban érzékeli a jövő boldogulási perspektíváit, mint a munkaügyi szakemberek, vagy a hangjukat közvetítő újságírók. Más kérdés, hogy olyan szülők is szánják gimnáziumba gyerekeiket, akik – a gyenge tanulmányi eredmények miatt – az alacsony presztizsű, újonnan szerveződő gimnáziumi osztályokban is elutasításra találnak.

Társadalompolitikai szempontból nem lehet figyelmen kívül hagyni az érettségi bizonyítvány megszerzésére irányuló növekvő igényt. Ez ugyanis rövid távon a többség társadalmi integrációjának tartópillére, hosszú távon pedig a modernizáció motorja lehet, ha a spontán és a tudatos mozzanatok együttesen hozzárendezik az oktatási rendszer egészét az alsó tagozattól a felsőoktatásig, a fő- és mellékágakban egyaránt. Ebből a szempontból kulcsjelentőségű, hogy a teljesértékű középiskolázás expanziója ne törjön meg akkor, amikor a korábbinál sokkal nagyobb évjárat hagyja el a középiskolát. A színvonal védelmét, a képzési cél és a curriculum kiszélesítését és modernizálását célszerű az expanzió keretében, nem pedig annak leállításával oldani meg. De természetesen ezzel egyidejűleg az érettségitől igen távol álló tanulók körében is szükséges az iskolarendszer folyamatos alkalmazkodásán munkálkodni, minthogy körükben a szerkezetváltások közvetve az erózió fokozódását okozhatják.

Amíg a felsőoktatás tekintetében az esetleges kedvezőtlen folyamatok ősszel – mint jeleztem – aránylag egyszerűen, s a nyilvánosság bevonásával gyorsan korrigálhatóak, addig a középfok esetében a korrekció helyi, kevéssé látványos aprómunkával képzelhető el. Még munka- és költségigényesebb, tehát több évet igényel, az eróziós folyamatok megállítása, visszafordítása. Ezért ez utóbbiak tekintetében az iskolahálózatot leépítő takarékossági intézkedéseknek nem szabadna 1993-ban utat adni.

# Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus első évtizedeiben

MANN MIKLÓS

*Ez a tanulmány arra tesz kísérletet, hogy megvizsgálja múlt századi kultuszminisztereink oktatáspolitikai koncepcióit, s ezek alapján bemutassa a magyar művelődést előmozdító tevékenységüket. A korszak miniszterei az oktatásüggyel szembeni társadalmi igényt felelősségteljesen felmérve igyekeztek koncepcióikkal, törekvéseikkel annak megfelelni. S ha a miniszterek személye változott is, a minisztérium vezető tisztviselői, az ügyek tényleges intézői a helyükön maradtak, s ez a kontinuitás biztosította a kultúrpolitika folyamatosságát. A dualizmus korának kultuszminiszterei valójában rengeteget és ténylegesen jelentőset alkottak; tevékenységükkel megalapozták a magyar polgári műveltséget. Működésük bemutatása teljesebbé teszi a dualizmus kultúrpolitikájára vonatkozó ismereteinket.*

*Eötvös József* kimagasló irodalmi, politikai és közoktatáspolitikai teljesítménye közismert. Műveltségével, művelődéspolitikai koncepciójával, író-politikusi teljesítményével meghaladta a dualizmus korának kultuszminisztereit; nemcsak időrendi sorrendben volt első e miniszterek között. Hiszen e viszonylag rövid, alig négy évig tartó miniszterséghez köthetjük a hazai polgári iskolaügy alapjainak megteremtését, a feudális jellegű iskolai rendszerrel szemben a közoktatásügy korszerűsítésének megkezdését. Eötvös a kiegyezés után 1867-ben tagja lett az Andrássy-kormánynak; ő az egyetlen politikus, aki az 1848-as kormányból ismét tárcát kap, *újra vallás- és közoktatásügyi miniszter lett.* A kultusztárca vezetésén kívül azt a feladatot is meg kellett oldania, amelyet egy új intézmény felállítása, megszervezése jelentett.

A *népoktatás* állapotának javítását célzó *törvényjavaslata* 1868 novemberében került a képviselőház elé, és kéthetes vita után sikerült Eötvösnek javaslatát elfogadtatnia.

A népiskolai oktatásról szóló törvény bevezetése összefüggött a magyar polgárosodással, a magasabb műveltségi szintű munkaerő iránti igény növekedésével. Ez magyarázza a kötelező iskolalátogatás bevezetésének szükségességét. A tankötelezettség elvének – a 6-12 éves gyermekek kötelező iskolábajárásának – kimondásával vált e törvény a magyar népművelés demokratikus és liberális szellemű alaptörvényévé. Eötvös az iskolaállítás jogát megadta a községeknek, felekezeteknek és ezeken keresztül a nemzetiségeknek, továbbá jogi személyeknek és magánosoknak is. Ugyanilyen liberálisan kezelte a tanítás nyelvét is. A törvény két tagozatot szervezett, a 6 évig tartó mindennapi és a 3 évre terjedő ismétlő iskolát.

Neveléstörténetírásunk hangsúlyozza – s itt elsősorban *Felkai László* alapvető munkáira utalunk –, hogy az eötvösi törvényjavaslat további érdeme a korszerűség és a pedagógiai szempontok érvényesítése az oktatás tartalmi vonatkozásaiban. A törvény alapján 1869-ben megjelent a népiskolai tanterv, amely egy évtizedig maradt érvényben, de főbb gondolatai megőrződtek a következő évtizedek tanterveiben is. A törvény meghatározta a népoktatás felépítését, s a körébe tartozó intézmények – felső népiskola, polgári iskola, tanítóképző – szervezetét is.

A népiskolai törvény végrehajtásához Eötvös haladéktalanul hozzákezdett. Megkezdődött a népiskolai közigazgatás szervezetének kiépítése, létrejöttek az iskolai hatóságok. Új tanfelügyelőket nevezett ki, és rendeletben határozta meg teendőiket. Szorgal-

mazta az új iskolák építését. 1869-ben az elemi népiskolák, a polgári iskolák és a tanítóképzők számára magyar, német, román, szlovák és szerb nyelven tanterveket, óraterveket adott ki. A községi iskolák számára tan- és vezérkönyveket dolgoztatott ki. 1868-ban bizottságot hívott össze, amely a korszak vezető pedagógiai szaktekintélyeinek részvételével megvitatta az iskolákban tanítandó tantárgyakat; javaslatot tett tankönyvpályázat meghirdetésére. Ennek eredményeképpen 1869-70-től megindult állami költségen az iskolai kézi- és vezérkönyvek kiadása. Megjelent az ABC tanításának vezérkönyve, olvasókönyveket, földrajzi vezérkönyveket adtak ki, megjelentek tankönyvek az ének és a rajz tanításához. Ezeket a tankönyveket lefordították a nemzetiségi nyelvekre is; az Eötvös által kibontakoztatott tankönyvprogram alapozta meg a nemzetiségi népoktatást is. Ugyanakkor megkezdődött a taneszközök kiadása is. Az iskolákhoz eljuttatta a szemléltető eszközök listáját. Ekkor készültek Európáról és Magyarországról fali- és kézitérképek, földgömbök, természetrajzi és fizikai táblázatok, gyűjtemények. Eötvös elkészíttette a népiskolák számára az egységes bizonyítványmintákat, a szükséges naplókat, anyakönyveket.

A tanítók pedagógiai kultúrájának emelése érdekében megindította 1868 februárjában a Néptanítók Lapját. A lap hetenként (1870-től havonta kétszer) jelent meg 1-1,5 ív terjedelemben, 14600 példányban, hét nyelven. A tanítók ingyen kaphatták meg a lapot! A lap közölte a hivatalos rendeleteket, értesítéseket, a hazai tanüggyel foglalkozó cikkeket stb. A tanítók továbbképzéséhez nyári pedagógiai póttanfolyamokat szerveztetett, külföldi ösztöndíjakat biztosított. A tanítóképzés fellendítésére megszerveztette a tanítóképző intézeti tanárok képzését is. 1869-ben megnyittatta az első magyar állami tanítónőképzőt *Zirzen Janka* vezetésével –, és ezzel megindulhatott hazánkban az állami nőnevelés és tanítónőképzés. Népnevelési egyesületeket próbált létrehozni; e kezdeményezése végül is beletorkollott az ezután kibontakozó iskolán kívüli oktatásba.

Eötvös az 1868. évi törvényjavaslatával tulajdonképpen megindította az egész oktatásügy átfogó rendezésére irányuló törekvését. Ennek sorába tartozott az 1870-ben beterjesztett további három törvényjavaslata, amely a kisdedóvással, a középiskolai oktatással és az egyetemekkel foglalkozott. A javaslatok vitáját Eötvös betegsége megakadályozta, s azok – átdolgozott formában – csak utódai korszakában válhattak törvénnyé.

Foglalkozott a középiskolai tanárképzés ügyével is. 1870 tavaszán kiadta a középiskolai tanárjelöltek számára felállítandó tanárképző intézet szabályzatát; maga az intézmény és a gyakorló gimnázium csak utódai – *Pauler* és *Trefort* korszakában kezdte meg működését.

Eötvös József a magyarországi felsőoktatással kapcsolatban 1870-ben három törvénytervezetet terjesztett az országgyűlés elé. Az első tervezet a pesti egyetemmel, a második a műegyetem felállításával foglalkozott. Törekvéseiből 1871-ben megvalósult az egyetemi rangú József Műegyetem; elgondolásának megfelelően, a *Trefort*-korszakban, 1872-ben létrejött a kolozsvári egyetem. A pesti egyetem újjáalakítására vonatkozó előterjesztésének tárgyalására nem került sor. Eötvös ösztöndíjakat juttatott az oktatók számára; új professzorokat nevezett ki. Elősegítette, hogy az egyetemi hallgatók külföldi egyetemeket látogathassanak.

A művelődés alapjának a népnevelést tekintette. Erre utalnak megjegyzései a népiskolai törvényjavaslat benyújtásakor: „teljes meggyőződésem szerint e hazának emelkedése anyagi tekintetben is sokkal inkább függ a népneveléstől, mint bármi mástól" – vagy szavai az 1870. évi költségvetés tárgyalásakor: „tudom, hogy e Házban nincs senki, ki a népnevelés ügyét nem tartaná a haza legnagyobb, legégetőbb szükségének". Másik felszólalásában is abból indult ki, hogy „fő és első teendő a népnevelés", majd így folytatta: „én azt akarom, hogy a fa gyökeret verjen a hazában, s erre nézve mindenekelőtt szükséges, hogy a talaj elő legyen készítve".

Eötvös abban bízott – s minisztersége végén a népiskolai közoktatás állapotáról az országgyűlés elé terjesztett Jelentésében ezen nézetének hangot is adott –, hogy „a népnevelés elterjedése szükségképp maga után vonja a magasabb míveltséget, s alig képzelhető, hogy ott, hol a nemzet zöme a míveltség egy bizonyos fokára emelkedett, a tudomány ne honosuljon meg ..".Persze ő is tudta, hogy mindössze az alapokat teremtette meg. Fiához intézett levelében így fogalmazta meg ezt a gondolatát: „Jó törvények ma-

gokban véve még nem elégítik ki a népek szükségeit, s bármi helyesek azon elvek, melyek népnevelési és interkonfesszionális törvényeimben felállíttattak, sok időre s munkára lesz szükség, míg e törvények gyümölcseiket megteremthetik. De annyi bizonyos, hogy törvényeimben egy szebb jövőnek alapjait raktam le, s evvel beérheti egy ember, főleg koromban."

A kiegyezést követő időszak politikai viszonyai, a gazdasági nehézségek, a közélet visszásságai megnehezítették Eötvös helyzetét, fékezték lehetőségeit. „Üres pénztárral és egész középszerű erőkkel csudákat művelni nem lehet" – írta fiának. Eötvös valóban jól látta: az oktatásügyben sok időre és munkára van szükség ahhoz, amíg a „törvények gyümölcseiket megteremthetik". Több oktatási vonatkozású terve, elgondolása, törvényjavaslata utódaira – elsősorban sógorára, *Trefort Ágostonra* – maradt: ezek megvalósítása vezetett Magyarországon a polgári jellegű közoktatás és felsőoktatás rendszerének kiépítésére.

Eötvös halála után *Andrássy Gyula* miniszterelnök először *Trefort Ágostonnak,* Eötvös sógorának ajánlotta fel a kultusztárca vezetését. Trefort azonban ekkor még visszautasította a felkérést, ezért Andrássy – *Deák Ferenc* javaslatára – az ismert jogászprofesszort, *Pauler Tivadart* kérte fel a kultuszminiszteri tisztség vállalására.

Pauler folytatta az elődje által megindított reformmunkálatot, a népoktatásügy országos szervezését. Megalapította a gyakorló főgimnáziumot, az Országos Közoktatási Tanácsot. Ezzel sikerült a művelődésügy neves szakembereiből olyan nagy befolyású tanácsot létrehoznia, amely a miniszter véleményező és tanácsadó testületeként több évtizeden keresztül eredményesen működött. A Pauler által létrehozott tanács első elnökévé az uralkodó *Horváth Mihály* püspököt – 1849 közoktatásügyi miniszterét –, a korszak legkitűnőbb történészét nevezte ki.

Pauler rövid kultuszminiszteri korszakát Eötvös József hatása határozta meg. Ezt tükrözi képviselői programbeszéde is, amelyben rámutatott arra, hogy nagy nyomatékot tulajdonít az értelmi erők fejlesztését célzó intézkedéseknek, mivel „... legbensőbb meggyőződésem szerint ettől függ, leginkább hazánk jövője, országos állásunk biztosítása, mert jelenleg nem többé csak a vitézség és bátorság, hanem az értelmi erők döntők a népek sorsára nézve. Az így befektetett tőkék legdúsabban kamatoznak, mert a nemzeti értelmiség növekedésével óriási mértékben gyarapodnak jólétének forrásai. A míveltség legfőbb tényezője minden haladásnak; teremtője az eszméknek, és azoknak legfőbb, legbiztosabb irányozója, az uralkodó eszmék minőségétől nagy részben függ a nemzetek sorsa és jövője."

Pauler Tivadar rövid – egy évig tartó – kultuszminisztersége idején hű maradt a képviselői beszédében megfogalmazott elvekhez. Tevékenységét meghatározta az eötvösi örökség, illetve az a tapasztalat, amelyet egyetemi oktatóként szerzett. A parlamenti költségvetési vita során elhangzott beszédében hangsúlyozta, hogy az „... összes oktatásügynek alapját a népoktatás, a népnevelés képezi". Elismerte a hiányosságokat, de arra is rámutatott, hogy néhány év, „néhány hó alatt pótolni, helyrehozni, mit évek hosszú során át mulasztottunk, tán a körülményeknél fogva mulasztanunk kellett, merően lehetetlen". Kifejtette, hogy nemzedékek szellemi munkájára, nemzeti műveltség megteremtésére van szükség, amelyet csak hosszú idő alatt lehet kialakítani. „Ha valahol, úgy az oktatás terén a következetes haladásnak szükségét el kell ismerni, és ezt csak akkor eszközölhetjük: hogy ha a törvények hiányait nem rögtönözve, hevenyészve, hanem a tapasztalás nyomán egész kiterjedésében orvosoljuk."

A felsőoktatás korszerűsítését segítették azok az új tanszékek, amelyek a Pauler-korszakban jöttek létre. Előkészítette a kolozsvári tudományegyetem felállítását: gondoskodott épületről, taneszközökről – az új intézményről szóló törvény azonban már utóda, *Trefort Ágoston* minisztersége idején keletkezett.

A *Lónyay*-kormány átalakításakor *Trefort Ágoston*, a magyar történelem egyik legjelentősebb kultúrpolitikusa került a miniszteri bársonyszékbe, aki kultuszminiszterként 16 éven keresztül, egészen haláláig tevékenykedett. Trefort a magyar művelődésügy korszerűsítésében az Eötvös által kijelölt úton indult el, a nagy elődd által lerakott alapokon,

a tervek megvalósításában azonban gyakorlatiasabban folytatta a polgári közoktatási rendszer kiépítését.

Az 1873. évi költségvetési vita alkalmából tartott beszédében összefoglalta hazánk kulturális helyzetét, s a tárca költségvetési igényeit azzal indokolta, hogy a kultúrára áldoznia kell az országnak, de a közoktatásra fordított összeg megtérül, „s ezen szellemi investitió kamatai fogják legbiztosabban helyreállítani az ország pénzügyét".

Közoktatáspolitikájának időszerű feladatairól nyilatkozva rámutatott: „minden tisztelet, becsület a népoktatásnak, a világosság mégis felülről jön... s ezért – a felsőbb oktatás a legfontosabb". Arra törekedett, hogy a „pesti egyetem a külföldi egyetemek színvonalát érje el, s műegyetemünk a külföldiekkel versenyezhessen". Tekintve az egyetemi tanulók növekvő számára, s a külföldön – Bécsben, s más osztrák egyetemeken – tanuló magyar diákokra, szükségét érezte a Kolozsvár utáni harmadik magyar egyetem létesítésének.

A kapitalizmus fejlődése következtében konkrétabbá vált a közoktatással szembeni igény: a hangsúly – ha bevallatlanul is – de a népoktatással szemben az új, ipari-kereskedelmi oktatási formák felé tolódott el; fokozatosan változott, módosult a középiskolai művelődési anyag tartalma. Trefort kitűnő érzékkel felfigyelt az új jelenségre, s ennek megfelelően az ezen igényeknek megfelelő iskolatípusok fejlesztésére törekedett. Közoktatáspolitikájának jelentős érdeme, hogy előnyben részesítette azokat az iskolatípusokat, amelyek nem a humán pályákra, hanem az iparra, kereskedelemre nevelnek. Fontosnak tartotta ezeket az iskolákat, mert fejlesztésük, népszerűsítésük segítségével kívánta azokat az előítéleteket megszüntetni, „melyek folytán létezik a túlprodukció az ügyvédi és hivatalnoki pályán". Felfigyelt a dzsentrirétegnek a jogi pálya felé való egészségtelen tülekedésre, s ezért még időben figyelmeztetett: „legyünk jó kézművesek, kereskedők, gazdák, szóval a produkció emberei. Ez nem válik szégyenére, nem derogál senkinek. Erkölcseinkben és szokásainkban kell átalakulnunk, ha közgazdaságilag akarunk átalakulni." Teljes politikai hitvallását, programját gyakran e három szóban foglalta össze: „tudomány, vagyonosság és egészség", mivel megítélése szerint az a nemzet, amely ezen tulajdonságokkal bír, mindent elérhet. Nem tekinthető tehát véletlennek, hogy ezen politikai programjából következtek közoktatáspolitikai elgondolásai is.

Eötvös és Trefort sokoldalú, nagyvonalú kultúrpolitikája következtében a kiegyezést követő két évtized a modern magyar *felsőoktatás* megszületésének időszaka. Új tanszékek jöttek létre, felépültek a természettudományi és orvoskari épületek, kialakultak a művészeti felsőoktatás intézményei. Emelkedett az oktatás színvonala, a hallgatók és oktatók száma; a nagyvonalú államférfiak, a kiváló szervezők és iskolateremtő tudós professzorok együttműködése a magyarországi felsőoktatás nagymérvű fejlődését eredményezte.

A Trefort-korszak *építkezéseinek* impozáns sorából legyen szabad csak a Műegyetem Múzeum körúti épületeire, az Egyetemi Könyvtárra, az Orvostudományi Karra, az Üllői út mentén kialakuló híres „klinikai negyed"-re utalnunk. Nyugodt lelkiismerettel jelentette ki 1886-ban a főrendi házban: „a budapesti egyetem mai állapota és az 1867-iki közt és a régi időben létezett állapotok közt... rendkívül nagy a különbség." Saját magát az épületek „martyrjá"-nak tekintette, de jogosan kérdezte: „mit tehetek én róla, hogy Mária Terézia óta 1867-ig olyan nagyon keveset tettek a tanügyért?"

Trefort már 1873-ban – folytatni kívánva Eötvös felsőoktatási törekvéseit – megpróbálkozott az egyetemi törvényjavaslat benyújtásával, a felsőoktatási tanulmányi és szervezeti kérdéseinek törvény újtán történő átfogó rendezésével. Azonban Eötvöshöz hasonlóan Trefort erőfeszítése sem járt eredménnyel, s ez a törvényjavaslat is csak papíron maradt.

Trefort meggyőződése szerint döntő tényező a tanár személye, ezért a személyi kérdésekben elfogulatlanul döntött, s így – összhangban az egyetem választásaival – biztosította az iskolateremtő, kiemelkedő tudású professzorok működését. Miniszterségének a bölcsészeti kar fejlődésére nézve talán legnagyobb jelentőségű eredménye a szemináriumok intézményének megvalósítása, s ezzel kapcsolatban a tanulmányi idő 4 évre történő felemelése.

Trefort az eötvösi kultúrpolitka folytatójaként gyakran foglalkozott a tanárképzéssel: a tanárképzőt 1873-ban újjáalakította; ekkor egyesítette a gimnáziumi és reáliskolai taná-

rok képzését. Véleménye szerint a középiskolai tanárképzés csak akkor felelhet meg céljának, ha a jelöltek „az évi átlagos tanárszükségletnek megfelelő számban, egy benntartással (internatus) ellátott intézetben helyeztetnének el, melynek szervezetére nézve a párizsi École Normale Superieure-t lehetne, természetesen hazai viszonlatainkhoz alkalmazva, mintául venni". Bár elgondolása annyiban téves volt, hogy a hazai tanárképzést egyetlen internátus keretében kívánta megoldani, mégis érdemes ötletére felfigyelnünk, hiszen az általa javasolt intézmény – amelynek megvalósítására Trefort életében nem kerülhetett sor – a későbbi Eötvös Collegium.

Az 1883. évi középiskolai törvényben rendelkezett a tanári képesítés feltételeiről és a vizsgálatok általános követelményeiről: minden tanárjelöltnek kötelezően előírta a szakjához tartozó tárgyak négyéves tanulmányozását, az egyéves nevelői gyakorlatot, továbbá az arra kijelölt vizsgáló bizottság előtt sikeresen leteendő képesítő vizsgálatot. Ezzel Trefortnak sikerült az ország valamennyi középiskolai tanára számára egységessé tennie a képesítést.

A Műegyetem megszervezése még Eötvös nevéhez kapcsolódott. A közgazdasági indíttatású Trefort világosan látva s átérezve a Műegyetem fontosságát, mindent megtett minisztersége ideje alatt, hogy sikeresen továbbfejleszthesse Eötvös kezdeményezéseit. 1882-re elkészült a Múzeum körúton az új épület, s így a Műegyetem végre átköltözhetett a technikai oktatás szükségleteinek megfelelő épületbe. A Műegyetem építkezéseivel kapcsolatban Trefort hangsúlyozta: „az épületek valódi taneszközök is, amelyek nélkül az oktatás, különösen a természeti s általában a demonstratív tudományokban, ma már lehetetlen".

A középiskola – gimnázium vagy reáliskola – Trefort korában a magasabb tanulmányokra, a szellemi pályákra készítette elő az uralkodó osztályok és a középrétegek gyermekeit. A szabadságharc leverése után az osztrák tanulmányi rendszer vált kötelezővé a magyarországi gimnáziumokban. A kiegyezést követően a kapitalista termelés igényei megkívánták a középiskolai oktatás átalakítását, s ezért Eötvös, majd Trefort több ízben tett kísérletet a középiskolai törvény megalkotására. Eötvös 1870-ben a képviselőház elé terjesztett törvénytervezetében abból indult ki, hogy a középiskoláknak egyaránt biztosítaniuk kell az általános műveltség megszerzését és a felsőbb tanulmányokra történő előkészítést.

Trefort egy évtizeden keresztül próbálta elfogadtatni Eötvös átdolgoztatott tervezetét, s eközben vezettette be 1879-ben a *Kármán Mór* által előkészített gimnáziumi tantervet. Az új tantervben a humán tárgyak, a klasszikus stúdiumok változatlanul nagy óraszámot birtokoltak; a reáltárgyaknak mintegy 30% jutott. A tanterv erőteljesen hangsúlyozta ugyan a nemzeti elemeket – így válhatott a magyar irodalmi múlt számos eleme a felnövekvő nemzedékek közkincsévé –, de kiemelte azt is, hogy a nemzeti műveltség az egyetemes emberi kultúra alkotóeleme. A kiválasztott tantervi anyagban helyet kapott ugyan a feudális nemesi, retorikus műveltség számos eleme is, mégis e tanterv jelentősen hozzájárult a polgári jellegű, korszerűbb műveltség kialakulásához.

Trefort Ágoston nagy eredménye az 1883. évi *középiskolai* törvény megalkotása. A törvény – kompromisszumok árán – biztosította a középiskolákban – a felekezeti gimnáziumokban is – az állam felügyeleti és ellenőrzési jogát, s érvényesítette a tanárképzésben is az állam vezető szerepét. A törvény a polgári középfokú oktatás alaptörvényévé válva elősegítette a korszerű műveltség terjesztését a kiegyezés utáni korszakban; a középfokú közoktatást egységesen szabályozta, nyolc osztályúnak ismerte el a gimnázium mellett a reáliskolát, megszabta az egész országban egységesen a tanítási órák számát. Az 1883. évi XX. törvénycikk a kétféle középiskolát, a gimnáziumot és reáliskolát szervezetileg is meghatározta. Az úriemberség kritériumává – az egyéves önkéntesi jogosultság mellett – ekkor vált a középiskolai végzettség, illetve az érettségi. Trefort igyekezett középiskoláink rendszerét az élettel egyeztetni, s ezért megkönnyítette a reáliskolából a gimnáziumba történő átlépést. Ezzel függ össze rendelete a latin nyelvnek a reálban rendkívüli tárgyként való tanításáról. Külön elismerés illeti az elsősorban a kispolgárság körében kedvelt, s ezért másodrangúként kezelt reáliskola érdekében tett intézkedéseiért, hiszen Trefort emeltette fel a reáliskola évfolyamainak számát – a gimná-

ziumokhoz hasonló – nyolcra, s az érettségi bevezetésével megteremtette a felsőfokú tanulmányokra képesítés lehetőségét is.

Trefort Ágoston művelődéspolitikájának eredményeit és hatását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy alkotómunkássága kiemelkedőnek bizonyult; a treforti tudománypolitika tradíciói tiszteletet parancsolnak; a nevéhez fűződő hagyományok ma is élnek, alkotásai még napjainkban is a felsőoktatás műhelyei.

Trefort halála után, Tisza Kálmán miniszterelnök felkérésére gróf *Csáky Albin,* Szepes megyei főispán 1888-ban elvállalta a kultusztárca vezetését.

Csáky Albin jelentős alkotása az 1891. évi XV. törvénycikk a *kisdedóvásról,* amelynek bevezetésével – Franciaország kivételével – megelőzte a nyugati polgári államokat. E törvény először intézkedett hazánkban az iskoláskor előtti gyermekek neveléséről, az óvónők helyzetéről. Csáky javaslata indoklásakor kifejtette azokat a speciális szempontokat, amelyek megkövetelték a kisdedóvás ügyének törvény általi szabályozását. Elsősorban utalt a nagy mérvű gyermekhalandóságra, amely összefügg a gondozás hiányával. Ezután elemezte azokat a problémákat, amelyek szintén a gondozással kapcsolatos negatívumok következményei. „A gyermekeknek erkölcsi és szellemi képességei nem fejlesztetnek ki és nem idomíttatnak eléggé, minek a következménye azután az, hogyha az elemi iskolába érkeznek, ott kellő előmenetelt elérni nem tudnak". Csáky szorgalmazta a lehető legtöbb helyen kisdedóvók létesítését, méghozzá női munkaerők alkalmazásával. Indoklásában egyrészt arra hivatkozott, hogy a nők értenek leginkább a gyermekek gondozásához, ápolásához, „ők pótolhatják legkönnyebben az anyai felügyeletet". Ugyanakkor érdemes arra is felfigyelnünk, hogy a liberális gondolkodású arisztokrata gondolt a társadalmi szempontokra is, mikor arra hívta fel a parlament figyelmét: „ezután a szociális problémák egyikének megoldását is elősegítjük, amennyiben lehetővé tesszük, hogy a nők hivatásukhoz és természetükhöz mért munkakörben kellő állást nyerhessenek, és így biztosíthassák a maguk fenntartását".

Az Országgyűlés 1893. április 26-i ülésén a *tanítói fizetésekre* vonatkozó törvényjavaslata indoklásában kifejtette elgondolásának főbb elveit: „... ezen a minimumon alul tanítói fizetés ebben az országban ne legyen... a korpótléknak törvény által való szabályozásával a tanítók fizetése bizonyos időszakokban emelkedhessék... mivel az iskolafenntartók – úgy a községek, mint a hitelfelekezetek – sok helyütt nincsenek abban a helyzetben, hogy e felemelt igényeknek kellően megfelelhessenek, az állam segélyt nyújtson oly célból, hogy a tanítók fizetése bizonyos minimumig kiegészíttessék, és hogy a tanítóknak bizonyos korpótlék biztosíttassék..." Beszédében Csáky megindokolta, hogy miért a 300 forintos – igen csekély – minimumot szerepeltette a törvényjavaslat szövegében, amelynél saját érzelmeivel is meg kellett küzdenie. Véleménye szerint az ország egyes részein ez az összeg a tanítók részére tisztes megélhetést biztosít, másrészt itt csak a minimum kimondásáról van szó, ugyanis lehet ennél többet is biztosítani a tanítóság részére. Végül is hosszas előkészítés után a miniszternek sikerült törvényerőre emeltetnie a tanítók fizetésének ilyen – mérsékelt – rendezéséről szóló javaslatát, s ugyanakkor elérte a felekezetek iskoláiban működő tanítók részére is ugyanezen fizetési minimum biztosítását.

Csáky Albin 1890-ben a *görög nyelv* oktatásával kapcsolatos törvényjavaslat vitájában több beszédében, hozzászólásában kifejtette álláspontját az egységes középiskola létesítésének szükségességéről. Olyan középiskola létesítését kellene lehetségessé tenni – hangsúlyozta – „mely telhetőleg a legtöbb szakpályára készít elő, azaz általános műveltséget ad és általános ismeretek alapján előkészíti az ifjakat arra, hogy minden egyes szakpályán boldoguljanak". A tanterv módosításával elérte, hogy „a tanulók egy része, kiknek jövő hivatásuk körében a görög nyelv ismeretére nincs szükségök, ne legyen köteles a középiskolában a görög nyelvet tanulni, hanem e helyett más megfelelő tantárgyakkal foglalkoztassék;..." Ezért az 1890. évi XXX. törvénycikkel elrendelte a gimnáziumokban – a túlterhelés csökkentése érdekében – a görög nyelv fakultatív oktatását. A törvény értelmében az ötödik gimnáziumi osztálytól a tantervben szereplő görög nyelv helyett úgynevezett görögpótló tárgyakat (mértani és szabadkézi rajz, görög irodalom) választhattak a tanulók. Intézkedései következtében fokozatosan egyre több iskolában

hódítottak teret a görögpótló tárgyak. A görög szerzők – Homérosz, Thuküdidész – műveinek új prózai fordításai több kötetben megjelentek; illusztrált művek keletkeztek a görög művészetről, történelemről.

Csáky Albin az *egységes középiskola* hívének vallotta magát; több általa összehívott tanácskozás foglalkozott e kérdéssel. Így érdekes kezdeményezésnek bizonyult az 1892. februárjában, a minisztériumban lezajlott megbeszélés, amelynek megnyitásakor Csáky hangsúlyozta, „hogy a középiskolai oktatásnak mai nap fennálló merev kettéválasztása nem felel meg nemzetünk társadalmi szükségleteinek, hogy e kettéválasztás sok oly bajnak a szülő oka, amelyet okvetlenül meg kell szüntetni". A megbeszélés résztvevői – közöttük *Berzeviczy Albert, Eötvös Loránd, Beke Manó, Kármán Mór, Alexander Bernát* stb. – elvileg állást foglaltak az egységes középiskola mellett. Elgondolásuk szerint növelni szükséges a reáltárgyak számát; az egységes középiskola alapja pedig a gimnázium alsó négy osztálya lett volna. A felsőbb osztályokban több tárgy között szabadon választhattak volna a tanulók.

Csáky Albin számos intézkedést tett, rendeletet bocsátott ki az ifjúság *testi nevelése* érdekében. Már miniszterségе elején a budapesti állami polgári iskolai tanítónőképezdében létesített tornaszakkör számára tantervet és szervezetet állapított meg. Az egységes középiskola tervezésekor is gondolt arra, hogy a testi nevelés kellőképpen fontos legyen. 1890-ben kiadott rendeletében a korcsolyázás meghonosításáról intézkedett a felsőbb leányiskolákban és tanítónőképezdékben, „hogy az év zordonabb szakában, midőn a szabadban való játék nem gyakorolható, a leányiskolák növendékei (...) az egészségre és a test fejlődésére játékos hatású korcsolyázás által részesüljenek a különösen leányoknál annyira szükséges testedzésben". Csáky az országos közegészségi egyesület kezdeményezésére megrendeztette az első országos tornaversenyt, amelyen száznál több iskola tanulói vettek részt; majd rendszeressé tette a versenyeket. Szorgalmazta a torna és az úszás oktatási rendszerének kialakítását. Csáky felhívta a városokat: gondoskodjanak nagy és alkalmas játszóterekről az ifjúság részére; ugyanakkor az ifjúsági kirándulásokat, tanulmányi utazásokat is fontosnak tartotta, s ezért lehetővé tette a diákok számára a kedvezményes vasúti utazásokat.

A szakoktatás fejlesztése érdekében női kereskedelmi tanfolyamot létesített azzal a céllal, hogy a nők számára „új kenyérkereseti pályát nyitni és a kereskedelem terére lépő nőknek alkalmat adni, hogy hivatásukhoz mért szakképzettséget szerezzenek". Megalapította a balkáni országokkal folytatandó kereskedelem kibővítésére törekedve a keleti kereskedelmi tanfolyamot.

A felsőoktatás területén szintén korszakos újításokat figyelhetünk meg a Csáky-korszakban. Tervbe vette a budapesti egyetem bővíttetését, a műegyetem részére újabb épület építtetését. Ekkor készült el az egyetemek új tanulmányi, fegyelmi és tandíjszabályzata. Csáky szabályozta a doktori szigorlatok rendjét; meghonosította az ünnepélyes doktorrá avatást. Ő vezettette be a fényképpel ellátott indexeket az egyetemisták hallgatói jogviszonyának ellenőrzése érdekében. Az eddigi leckepénzek helyett rendszeresítette az általános tandíjat, amelyet minden hallgató – félévenként 30 forintot – egyformán fizetett, s ennek fejében minden előadást hallgathatott.

Politikai hitvallását ő maga a következőképpen fogalmazta meg: „Én magyar nemzeti culturát csinálok akkor, mikor kisdedóvodákat állítok fel; magyar nemzeti culturát csinálok akkor, mikor a tanítók fizetéséről gondoskodom; magyar nemzeti culturát csinálok akkor, mikor az egyetemet meg a középiskolát szervezem..." Más alkalommal pedig hangsúlyozta: „azt tartom, hogy a hazát meleg érzéssel és szenvedéllyel kell szeretni, de szolgálni józan ésszel kell".

1894. júniusában néhány személycserével újjáalakult a *Wekerle*-kormány: Csáky Albin helyett *Eötvös Loránd* egyetemi professzor lett a kultuszminiszter.

Eötvös Loránd rövid időre, mindössze hét hónapra cserélte fel az egyetemi katedrát a miniszteri bársonyszékre. Ez a rövid időszak közel sem volt elegendő arra, hogy elgondolásait csak részben is valóra válthassa. Ám ebben a kurta kormányzati periódus-

ban is igyekezett javítani a tanítók helyzetén: emelte a jutalmakra és segélyekre fordítható költségvetési összeget, és folyamatba tétette a tanítói illetmények felemelését.

A kilencvenes években egyre érezhetőbbé vált a középiskolai tanárok hiánya. A tanárhiány megszüntetésére vonatkozó társadalmi igényt kihasználva, Eötvös Loránd felelevenítette régi – nagybátyjával, Trefort Ágostonnal sok vonatkozásban közös – tervét: az általuk jól ismert párizsi École Normale Supérieure mintájára benntlakásos intézet létesítését – a középiskolában már kitűnő tanulmányi eredményt elért, tehetségesnek ítélt – bölcsészkari tanárjelöltek részére, hogy ezzel is előmozdítsa tudományos nevelésüket. Eötvös elgondolása szerint a hallgatók a *kollégium* keretén belül szaktanárok vezetésével, az önálló tudományos kutatást fejlesztő szemináriumi módszerrel, külön tudományos képzésben részesülhetnek. Egyúttal a kollégium elő kívánta mozdítani a szegénysorsú tehetséges fiatalok továbbtanulását: 100 férőhelyből 30 ingyenes volt. A kollégiumba bejutottak részben mentesültek tehát az anyagi gondoktól, s további előnyt jelentett, hogy délutánonként kitűnő tanár is foglalkozott az ott lakó diákokkal. A kollégium félszázados történelme igazolta az alapítók szándékait: diákjaiból a hazai tudományos élet kiválóságai kerültek ki. Eötvös kezdeményezését utóda, Wlassics Gyula valósította meg: az első magyar kultuszminiszterről elnevezett intézet, Az Eötvös Collegium 1895. szeptemberében kezdte meg működését.

Fontos és maradandó újításnak bizonyult, ahogy megoldotta a középiskolai *tanulmányi versenyek* kérdését. Tárgyalások folytak ugyanis a különböző nyugat-európai országok középiskolai tanulmányi versenyeinek mintájára megvalósítandó verseny adaptálásáról. Eötvös elutasította az általános tanulmányi verseny gondolatát, amely az érettségi megismétlése lett volna, s helyette az egyes szakterületeken lefolytatandó versengés mellett nyilatkozott. Természetesen elfogadta a matematikai és fizikai társulat választmányának javaslatát is, hogy ezentúl minden tanévben e tárgyakból a középiskolai diákok számára tanulmányi versenyt szervezzenek. Az első verseny lebonyolítására még 1894-ben – tehát Eötvös Loránd rövid miniszterségének időszakában – sor került.

A fentiekben megismerhettük a dualizmus első negyedszázadában működő kultuszminisztereket. Természetesen a terjedelem okozta korlátok következtében csak oktatáspolitikai működésükre koncentráltunk, s így nem szóltunk például a művészetek fejlesztésében elért eredményeikről (Zeneakadémia, Múzeumok létesítése stb.), sem a tárcához tartozó egyében területekkel kapcsolatos elgondolásaikról. Egy évszázad távlatából fogalmat alkothattunk e periódus nagyszerű, tehetséges oktatáspolitikusainak tevékenységéről, az oktatásügy fejlesztéséről vallott felfogásukról, valamint azokról a koncepciókról, intézkedésekről, amelyekkel jelentősen hozzá is járultak a polgári átalakulás kibontakozásával összefüggő műveltség alakításához. Hiszen megértették a polgári fejlődés követelményeit, s éppen ezért igyekeztek ezen igényeknek megfelelni. Tulajdonképpen egyéni törekvéseik összhangban voltak a társadalmi elvárásokkal: e kitűnő szakemberek megérezték a gazdasági fejlődésnek a társadalomra gyakorolt hatását; a társadalmi mozgásokra, nevezetesen a polgári igényekre is egyaránt rezonálva, törekedtek a kihívásoknak megfelelni, de egyúttal ezen gondolatoknak megfelelően ők is kezdeményezően léptek fel. Vagyis kölcsönhatást figyelhettünk meg a társadalmi igények és a miniszterek egyéni iniciativái között. Mindez azzal függött össze, hogy többségükben kitűnő szakemberek, európai látókörű, komoly elméleti és gyakorlati politikai ismerettel rendelkező, rendkívül művelt – esetenként jelentős tudományos eredményekkel is büszkélkedő –, igen színvonalas miniszterek álltak a dualizmus első évtizedeiben a kulturális tárca élén.

IRODALOM

A dualizmus oktatáspolitikájára vonatkozó alapvető források és szakirodalom:
Képviselőházi és főrendiházi naplók;
A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszereknek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett jelentései;
Dokumentumok a magyar nevelés történetéből 1849-1919. Szerk.: *Köte Sándor* és *Ravasz János*. Budapest, 1979.;
*Ladányi Andor:* A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében. Budapest, 1969.;
*Köte Sándor:* Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában (1849-1918). Budapest, 1975.
*Felkai László:* Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából. Budapest, 1983.;
Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. Szerk.: *Mann Miklós* Budapest, 1987.
*Eötvös József* válogatott pedagógiai művei. Szerk.: *Felkai László.* Budapest, 1957.;
*Eötvös József:* Kultúra és nevelés. Szerk.: *Mezei Márta.* Budapest, 1976.;
*Eötvös József:* Levelek. Szerk.: *Oltványi Ambrus.* Budapest, 1976.;
*Sőtér István:* Eötvös József. Budapest, 1967.;
*Felkai László:* Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége. Budapest, 1979.;
Eötvös és Trefort. Szerk.: *Felkai László* és *Mann Miklós.* Budapest, 1988.;
*Mann Miklós:* Eötvös és a minisztérium szervezése = Pedagógiai Szemle, 1989/6. sz.
*Máté Sándor:* Pauler Tivadar élete és művei Budapest, 1887.;
*Mann Miklós:* Emlékezés Pauler Tivadarra = Köznevelés 1986/32. sz.;
*Felkai László:* Pauler Tivadar, a közoktatásügyi miniszter = Pedagógiai Szemle, 1987/1. sz.
*Mann Miklós:* Trefort Ágoston élete és működése. Budapest, 1982.
*Molnár Victor:* Gróf Csáky Albin. Budapest, 1894.;
*Mann Miklós:* Emlékezés Csáky Albinra. Budapest, 1992. (Neveléstörténeti Füzetek 11.);
*Gopcsa László:* Eötvös Loránd mint közoktatásügyi miniszter = Budapesti Szemle 1919.; Eötvös Loránd a tudós és művelődéspolitikus írásaiból. Szerk.:
*Környei Elek* Budapest, 1964.;
*Felkai László:* Két miniszteri portré. – Csáky Albin gróf és Eötvös Loránd báró = Új Pedagógiai Szemle 1991.

# Törvény előtt

## *Tézisek és dilemmák a közoktatási törvény kapcsán*

KARSAI PÉTER

*„A magyar nemzet jövőjét tisztán cultúra-kérdésnek tartom, ennélfogva a nevelési ügyet, a közoktatási ügyet a nemzet legfontosabb ügyének tartom."*
*(Eötvös József)*

*Előadásom* mottójául vett kijelentést Eötvös József 1848-ban, mint közoktatási miniszter, a Parlamentben mondta a népiskolai törvénytervezet kapcsán. Illendő, hogy bevezető gondolatként megemlékezzünk a magyarországi és ezen belül „újkori" iskolareformjainkról.*

## Törvénytől-törvényig

Gazdasági és politikai élet, valamint iskolaszervezés egymást kölcsönösen kiegészítő társadalmi valóságok. A termelés igényt támaszt bizonyos irányú és mennyiségű iskola iránt, és azután a kifejlesztett iskolák serkentőleg visszahatnak a gazdasági és a politikai életre. Így érthető, hogy hazánkban minden nagyobb politikai vagy gazdasági változás egyúttal igen jelentős iskolareformokat hozott. Ezeknek időszakaszai az 1777, 1868, 1948 körüli évekre estek, úgy, hogy előbb az alsó szintű, majd egy bizonyos idő múlva a középső szintű oktatás került megreformálásra.

Az újkor első nagy szellemi, gazdasági mozgalma – a Habsburg-birodalomra, benne országunkra szűkítve – a felvilágosodásra és az árutermelésre összpontosító merkantilista évtizedekre esett. Ez hozta magával a török által elnéptelenített alföldi és délvidéki tájak benépesítését és termelésbe történő bevonását, az iparosabb környezetben pedig a bérmunka elterjedését. Ezeknek a gazdaságilag emelt szintű igényeknek azonban csak azok a néptömegek felelhettek meg, amelyeknél az alapfokon művelt írás, olvasás, számolás már magától értetődött. Hasonló igényt támasztott a technikailag gyorsabban fejlődő, létszámában felduzzasztott hadsereg is. Ezek miatt került sor a porosz-mintájú iskola-átszervezésre, előbb Ausztriában, aztán nálunk. Ez a királyi tanügyi rendelet a *Ratio Educationis* volt 1777-ben, melynek kiemelt célja: a közjó emelése és hasznos alattvalók képzése, eszköze pedig az aktív állami iskolapolitika. Ez a rendelkezés lényegében egy évszázadra szabályozta a magyar tanügyigazgatást. Sürgette a beiskolázást, de általános tankötelezettséget még nem írt elő. Lehetővé tette, hogy a többségében három évfolyamos népoktatásra egy öt évfolyamos középfokú oktatás épüljön.

A Ratio hibái és hiányosságai hamar felszínre kerültek, ezért 1806-ban egy királyi rendelet itt-ott módosítja. Ahol lehetséges, ott a nemzetiségeket alsófokon, saját anyanyelvükön kell oktatni, kerülni kell a tanulók vallási megkülönböztetését. A beiskolázás alsó határát a 6. életévben rögzíti, törvényben előírt tankötelezettség még nincs, de a beiskolázást a hatóságok feladatává teszik. Az ellenszegülő szülőt büntetni rendeli, akár testi fenyítéssel is. A tanulóknak általában 12 éves korukig kellett az elemi ismereteket elsajátítaniok.

*(Elhangzott az OKI Kutatási Központ és az OKKER Oktatási és Szervezési Iroda 1993. április 6-7-én tartott *Önkormányzat és közoktatás* című szakmai konferenciáján.)

A gazdasági élet továbbfejlődése, különösen a gőzgépek kifejlődése, gyárak építése és a vasúti közlekedés elterjedése, valamint a liberális gondolkodás jelentős térnyerése ismét időszerűvé tette, hogy az eddigi „kívánatos, hogy..." alapelvű iskola áttérjen a hatékonyabb „kell" alapelvre, azaz, hogy a százéves rendelet helyett immáron szankcionált törvény szabályozza az iskolát. Ezt akarta elvégezni 1848-ban báró Eötvös József, mint közoktatási miniszter, de a felső-ház ellenállása, továbbá pénz- és időhiány miatt az okos terv lekerült a napirendről. Csak a kiegyezés után lehetett ismét elővenni. Újból Eötvös lett a közoktatási miniszter és a 136 paragrafusból álló javaslatából a radikálisok és a konzervatívok közti nagy harcok és módosítás után megszületett az *1868-as XXXVIII. tc. népiskolai törvény*, amely azután háromnegyed évszázadon át irányított, hatott a népiskolák mindig is keserves útján. Az egyházi iskolák mellé megteremtette a 6 osztályos közös népiskolát, az ingyenes oktatást, a 6-12 éves kor közti tankötelezettséget (lányokra is kiterjesztve). Az iskolaszervezés kötelességét az önkormányzatokra bízta, (ahol nincs felekezeti iskola), tanítási nyelvként az anyanyelvet jelöli meg, de mellette kötelezővé teszi a magyar nyelv tanítását, a magyar anyanyelvű iskolában pedig a németet. E törvénynek főleg a századfordulóra jól érezhető hatásai: gyorsan szaporodtak az iskolák, eredményesebb lett a beiskolázás, emelkedett a tanítás színvonala. Megszilárdul a hatosztályos elemi népoktatás és a négy év után belőle kiágazó egyéb oktatási forma, pl. a gimnázium, a polgári iskola.

*1883. évi XXX. törvénycikk, az ún. középiskolai törvény* Trefort Ágoston vallás és közoktatási miniszter nagy műve. Ez a törvény már a kiegyezés után megszaporodott létszámú, gazdasági hatalomra került tőkés vállalkozók igényeit volt hivatva kielégíteni. Ezt a célt maga a törvény is megfogalmazta: az új gazdálkodásban helytálló vezetőréteg képzése, s ehhez korszerűbb, a szakanyaghoz is kapcsolódó műveltséget kell nyújtani. A felekezeti középiskolákat meghagyja, de állami felügyeleti jog alá rendeli őket, s mellettük egyben állami középiskolákat is teremt. Igen fontos rendelkezése az érettségi vizsgák egyeztetése. A tanárképzést oklevél megszerzése zárja. Szétválasztja a humángimnáziumot és a reális iskolákat, munkájukat 8-8 évben rögzíti.

Említést érdemel a kisdedóvást szabályozó és kiterjesztő *1891. XV. tc.* (Brunswick Teréz 1818-ban nyitotta meg az első hazai óvodát. Az óvodák aztán lassan szaporodtak).

Az első világháború anyagi és emberveszteségei, aztán a ránk oktrojált trianoni szerződés okozta nyomorúság miatt, a két háború közötti magyar társadalomnak sajátos célokért kellett küzdenie. Egyszerre kiállni a határon kívülre szorult magyar lakosság jogaiért, visszatéréséért, dolgozni a gazdasági fellendülésért és közben haladni a mindinkább felgyorsuló általános kulturális és technikai fejlődéssel. S mindezt meglehetősen rövid idő alatt, roppant hátrányos induló helyzetből. A társadalom ezeknek a kihívásoknak csak egy, céljában, tartalmában és szervezetében új iskolarendszerrel tudhatott megfelelni.

Erre szolgált a gróf *Klébelsberg Kunó* vallás és közoktatási miniszter nevével jelzett *1924-es iskolareform.* A reform bevallott célja a középosztály művelődési monopóliumának kiterjesztése és fenntartása volt, de a fiatalság keresztényé s nemzeti szellemű egységesítését is szolgálni kívánta. Éppen az osztálybéke, a kultúrfölény és a békés revízió megvalósulása érdekében.

Leglátványosabb és talán leghasznosabb eredménye: ötezer tanterem és tanítói lakás építése, elsősorban az elmaradott alföldi tanyavilág felzárkóztatására. Ezzel együtt folyt a fiú középiskolák és a tanárképzés reformja, majd a lányok középfokú nevelésének elősegítése (leánygimnáziumok, líceumok). A régi iskolatípust: a polgári iskolát újra feltámasztották, a húszas évek második felében minden valamirevaló nagyközségben megszervezték. S mindezeket betetőzte a külföldi ösztöndíjak sokaságának alapítása. (Bécs, München, Berlin, Párizs, Róma, Madrid)

Ugyanez a reform 1924-ben a középiskolákat három nagy csoportra osztotta: humángimnázium, reálgimnázium és reáliskola. Az 1934. XI. tc. alapján aztán létrejöttek az egységes magyar világnézetet szolgáló egységes gimnáziumok. Ezek 8 évesek voltak, a polgári iskolából különbözetivel lehetett a 4. vagy 5. osztályba átlépni. Akik erre nem vállalkoztak, 1938-tól a tanítóképzőkből szervezendő fiú- és leány-líceumokban folytathatták tanulmányaikat. Amíg a gimnáziumok minden főiskolára és egyetemre belépési le-

hetőséget adtak, addig a líceumokban és szakközépiskolákban érettségizett tanulók a latint is igénylő fakultásokra nem mehettek (orvos, ügyvéd, pap).

1945 után néhány évig demokratizáló és egységesítő törekvések érvényesültek, mind a társadalomban, mind az ismét átszervezésre kerülő oktatásban. 1948-tól a szocializmus építésének szele nemcsak a társadalmat, de iskolarendszerünket is jól összekavarta. Szinte évtizedenként követték egymást a reformok és a „tananyag csökkentések", így a helyzet mind rosszabb lett.

Első nagy vívmány a tankötelezettség felemelése volt 14 éves korig. Az általános iskola felső tagozatának megindítása a polgári iskolák és a gimnáziumok 1-4 osztályának beolvasztásával valóban teljesen megvalósult. Az egy-két tanerős tanyai iskoláknál e kérdést – mint szakosodási gondot – a hétközis kollégiumrendszer kiépítésével és a kisiskolák, tanyasi iskolák megszüntetésével oldották meg.

Az 1948-as iskolaállamosítás nemcsak tartalmi és világnézeti változásokat hozott, hanem egységessé tette a középfokú oktatást is. Az addigra kialakult 8 osztályos általános iskolák fölé a 4 éves középiskolák kerültek, reál- és humán tagozattal. Az itt érettségizőket az összes egyetemre felvették (ha származásuk „rendben volt").

Az ipari képzés súlypontja a 2-3 évfolyamos ipari szakiskolákra és a négyéves szakiskolákra, technikumokra tolódott át. Iskoláink 1951-től hivatalosan is törvénnyel kihirdetett szocialista jellegű iskolák lettek, szocialista típusú embertömegeket lettek volna hivatva nevelni. Most már tudjuk, lehetetlenre vállalkoztunk!

1989-90-től ismét merőben új társadalmi, gazdasági és politikai rend megszervezéséhez fogtunk. Ezek az új célkitűzések ismét az iskolák tartalmi és szervezeti átalakítását hozzák magukkal. A történelem vázolt tanúbizonysága szerint szükségképpen!

## Kell-e új törvény?

Mint a történeti áttekintésből is kitetszik, az egyes törvényhozási folyamatok mindig sorsfordító időkhöz kötődtek. Vajon ma ilyen időket élünk? A válaszunk egyértelmű: megújult oktatás nélkül nem lehet a jelenlegi gazdasági és politikai csődből kilábalni. Magyarország jövője az óvodákban és az iskolákban fog eldőlni.

A fő dilemma e közhelyszerű megállapítással éppenséggel az, hogy van-e, lesz-e társadalmi erő, amely az oktatáspolitikai reform mögé áll, és elsődleges érdekének tartja annak megvalósulását. De erre a kérdésre majd az előadásom végén adok választ!

Mert azt azért világosan látnunk kell, ha rövid időn belül (3-5 év) nem tudunk átlendülni a „holtponton", azaz nem tudjuk a gazdaság hanyatlását megállítani, a politikai kultúrát kimozdítani jelenlegi mélypontjáról, akkor európai integrációs törekvéseink csak a vágyak kategóriájában maradhatnak.

Praktikusan nézve: sürgősen el kell sajátítani azokat az ismereteket, jártasságokat, készségeket, amelyekkel felkapaszkodhatunk az annyira áhított „európai vonatra". Ne legyen illúziónk: a potyautast előbb-utóbb leszállítják a vonatról, így jobb, ha a jegyváltáson törjük a fejünket. Márpedig a jegypénztárhoz is csak a gazdaság, a társadalom, az oktatás sikeres átalakítása esetén engednek bennünket, és még akkor sem biztos, hogy nem késsük le a csatlakozást. Tehát összegezve: a lenni, vagy nem lenni kérdése ez: sikerül-e a társadalom széles rétegeivel felismertetni a használható, eladható tudáshoz fűződő alapvető értékeit, vagy nem. Azt épp az elmúlt évtizedek ráolvasásos, ideológikus politikája bizonyítja, hogy a valódi érdekek háttérbe szorításával a társadalom működésképtelenné válik és súlyosan deformálódik.

Az elmúlt két év jogalkotásában számos olyan törvény született, mely nélkülözhetetlenné és szükségessé teszi az oktatásügy mielőbbi szabályozását. Csak a legfontosabbakat sorolom:

– az alkotmány biztosítja a tanszabadságot és a tanítás szabadságát, a szülőnek azt a jogát, hogy gyermeke neveléséről szabadon rendelkezhessen,

– az 1991. évi XX. törvénnyel összhangban, rendelkezni kell a közoktatási intézmények fenntartásáról, az intézmények finanszírozásáról, továbbá az intézmények működésével kapcsolatos hatáskörök és döntési jogkörök kérdésében,

– az egyházakról szóló törvény megszüntette az állami iskolafenntartás monopóliumát és nő a nem önkormányzati iskolák száma,

– a korábbi szakmai irányítás megszűnt, jelenleg az iskolák szakmai felügyeletét jószerivel senki sem látja el, a központi tantervek megszűnése az iskolarendszer zűrzavarát idézte elő, helyenként máris anarchikus állapotok uralkodnak,

– a közalkalmazottak jogállásával és a munka törvénykönyvével összhangban rendezni kell a pedagógusok jogállását,

– a Magyar Köztársaság csatlakozott a gyermekek jogairól szóló, New Yorkban 1989-ben hozott egyezményhez, így annak előírásait is érvényesíteni kell,

– de ugyanígy az európai normáknak megfelelően rendezendő a nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának ügye.

Nagyjából ezek volnának a jogállamiság elvéből eredő, törvényalkotási kötelezettségeink „formai" indokai.

És most nézzük, melyek a szerkezeti és tartalmi átalakítás legfontosabb színterei?

Az óvodánál kell kezdenünk. Örömmel állapíthatjuk meg, hogy feladatának, rendeltetésének ma is a leginkább megfelelő „intézménytípussal" van dolgunk.

Legfőbb teendőnk a finanszírozás megfelelő szintű kidolgozása, hogy meggátoljuk az intézménytípus ellehetetlenülését.

A legfontosabb változást a tankötelezettség 16 éves korra való kiterjesztése fogja okozni az általános iskolai képzésben. A megnövelt tankötelezettségi idő indukálhatja a következő változásokat.

Az alsó tagozat, tehát az 1-4 osztályok ismét betölthetik eredetileg nekik szánt funkciójukat, azaz – levetkőzve felsőtagozatos allűrjeiket – biztonsággal meg kell tanítaniuk az írást, olvasást, számolni tudást, azaz a kulturális alapkészségeket. Ugyanígy szükséges és lehetséges az elemi fokozat ujjáélesztése a kistelepüléseken is.

Megjegyzem, a valóságban ez az újraiskolásítási folyamat máris beindult, és ha az önkormányzatok és a szülők megbizonyosodnak affelől, hogy a településük gyermekeitől a szomszéd nagyközség iskolája is csak azt várja el, hogy a tanuló a fentebb említett kulturális alapkészségek birtokában legyen, biztos nagyobb lendületet vesz a kistelepülések iskoláinak visszahonosítása is.

Át kell gondolnunk azt is, hogy e 10 éves kötelező iskolázási szakaszt milyen részekre tagoljuk. Ebben a pillanatban úgy tűnik, hogy a leginkább biztos pont a 16. életév végén leteendő, vagy letehető alapvizsga. Elvileg eddig a pontig minden magyar diáknak el kell jutnia, természetesen a követelmények függvényében jó, vagy kevésbé jó szinten. Arról ma már kevés szakértő vitatkozik, hogy az 1-4 osztály valójában egy elemi szakasz kell hogy legyen, amelynek főbb feladatait már vázoltuk. Így az igazi dilemmát a 10-től 16-18 éves korig való iskoláztatás okozza. De miért is?!

Az 1985-ös oktatási törvény lehetőségeit kihasználva az elmúlt években egyre-másra alakultak az országban a 8 és 6 osztályos gimnáziumok. E törekvésekben nem nehéz felismerni a szándékot: a „nyújtott" középiskolai évek alaposabb tudást adhatnak az egyetemre készülő diáknak, így a kiélezett versenyben az idejáró tanulók biztosabb és több tudásra számíthatnak a felvételihez. Az elitképzésre való törekvés szándéka is tetten érhető e gimnáziumfajták megindításában. Az ellentmondást – és a szándékunkkal ellentétes folyamatot – az okozza, hogy az évfolyamok bővítésével tantermek hiányában az iskolák áteresztőképessége – már csak az épületadottságok miatt is – lecsökkenne. A 8 osztályos gimnáziumból esetleg csak fele annyi diák tud érettségizni, mint a négyosztályosban. Mi pedig éppen azt szeretnénk, ha a jelenlegi érettségizettek aránya közelítene az európai átlaghoz. E dilemma feloldására talán egy nem túl jó megoldás kínálkozik, ez pedig az egységes érettségi vizsga megkövetelése, amelyhez ugynaúgy lehet eljutni a 4 osztályos, mint a 6-8 osztályos gimnáziumi tanulmányok végén.

A „drámai" átalakítás a szakképzésre vár. A jelenlegi állapot több, mint aggasztó: hihetetlen nagy ráfordítással de alacsony hatásfokkal képeznek ma szakmunkásképző iskoláink. Pedig ebben az iskolatípusban folytatja tanulmányait az általános iskolát végzett

tanulók több, mint 30%-a. Sajnos, azonban sok esetben csak folytatná, hiszen a képzés során egyharmaduk kihullik az iskolából, és a másik harmad sem a tanult szakmájában helyezkedik el. Tehát folyamatosan pótlódik a szakképzetlen munkanélküliek hada. Csak megjegyzem, ha valami csoda folytán a mai naptól egyetlen szakképzetlen fiatal sem hagyná el az iskolát, akkor is 10 évre elegendő betanított és segédmunkás kéz áll a nemzetgazdaság rendelkezésére.

A szakközépiskola, mint iskolafajta, eddig is bizonyította létjogosultságát, a középkáder képzés színtere volt, és marad is. Reméljük, hogy a szakképzési törvény e kérdéskörökben megfelelő választ fog találni!

*Összegezve:* az iskolaszerkezeti átalakítás lehetőségeit a következőkben vázoljuk:

– 3-6 éves korig óvoda, a 3. év iskolaelőkészítő évfolyamként kötelező beiskolázása,

– 6-16 évig kötelező általános iskola, ezen belül 1-4 osztály, „elemi" szint egységesen szervezhető, még a legkisebb településen is. A 4. osztály végén, az „átlépőknek" (kistelepülésről nagyobb település szakosítottan tanító 5. osztályába) szintfelmérő vizsgálat az alapkészségekből.

– 5-8. osztályok azon településeken ahol azok jelenleg is működnek

– 9-10 osztályok a szakmunkásképzésbe igyekvők számára az alapvizsgára felkészítő tantervvel, illetve akik így teljesíthetik a tankötelezettséget.

*Gimnáziumok:* 8-6-4 évfolyammal indíthatók, majd egységes érettségi vizsgával zárnak.

*Szakközépiskolák:* 4 és 5 évfolyammal indíthatók, majd érettségivel és szakmai vizsgával zárnak.

*Átjárási pontok:*

*a 4. osztály végén* a szakosított 5. osztályokba, vagy a 8 osztályos gimnázium első osztályába

*a 6. osztály végén* a 6 osztályos gimnáziumba

*a 8. osztály végén* a 4 osztályos gimnáziumba és szakközépiskolába

*a 10 osztály végén*, sikeres alapvizsga letétele után különbözetivel gimnáziumba és szakközépiskolába, illetve szakképzésbe.

Alapvizsga nélkül betanított szakmákba.

## Vitáink...

Az elmúlt két esztendőben, amióta a közoktatási törvénytervezetről vita folyik több kérdésben nem sikerült konszenzusra jutni a vitázó feleknek. Így heves viták várhatók továbbra is az iskolák világnézeti semlegességének értelmezésében, a Nemzeti Alaptanterv kérdéskörében, a finanszírozás mikéntjéről és az oktatásirányítás állami szerepvállalásáról, különös tekintettel a Regionális Oktatási Központokra.

Tehát először az iskolák világnézeti semlegességéről!

Valószínűleg kevesen vitatnák e teremben azon állításomat, hogy az elmúlt 4 évtizedben iskoláink fő célkitűzése a materialista világkép és a szocialista embertípus kialakításának direktívája volt. Ezen elveket tükrözték a tantervek, tankönyvek, az iskola szinte minden megmozdulását át meg átszőtte az ideológia, az úttörőcsapatoktól a KISZ-en keresztül, egészen az Éneklő Ifjúság mozgalomig. Ha ez a direktíva megvalósítható lett volna, ma minden 50 év alatti magyar állampolgár materialista gondolkodású lenne és a szocialista embertípus jellemző vonásait viselné magán. De nem így történt, úgy látszik a kívánalmak parancsra mégsem teljesülnek. És azért nem, mert a fő ideológusok nem tudták megakadályozni, hogy miután a pedagógus becsukta maga mögött az osztályterem ajtaját, ott mégiscsak az történt 45 percig, amit a nevelő fontosnak és igaznak tartott, és nem pedig az, amit az ideológusok szerettek volna. Legalábbis többségében! És erre lehet számítani – mostani vitáinktól függetlenül – a következő „időkben" is. Tehát, a semleges világnézet – mint cél – kitűzése az iskolák elé, épp oly képtelenség, mint volt az előző évtizedek iskolapolitikája. Megvalósíthatatlan! El kell fogadnunk, hogy iskoláinkban tanítanak különböző vallású és világnézetű pedagógusok, akiket nem lehet saját meg-

győződésük ellen fordítani, semmilyen semleges ideológia ürügyén. Az iskola semlegessége éppenséggel e sokszínűség eredőjeként valósulhat csak meg.

Azzal természetesen magam is egyetértek, hogy a felekezeti iskolák kivételével semmilyen ideológia sem kaphat kitüntetett szerepet az oktató-nevelő munkában, de biztos az, hogy létezik a nagy többség által elfogadható értékrend, amely mentén tanítványaink felnőhetnek.

Ezen értékeket, célkitűzéseket a NAT-ban kell rögzíteni. Az eddigi NAT próbálkozások és viták azt bizonyítják számomra, hogy a legélesebb ellentétek éppen e tárgyban várhatók. Hiszen ez a dokumentum szabályozza az oktatás-nevelés tartalmi kérdéseit. Hogy miből, kinek, mit és mennyit kell tudnia, milyen készségekkel, attitűdökkel kell rendelkeznie. Azért nehéz kérdések ezek, mert gondoljuk csak meg, hogy mondjuk a hazafiság, a magyarságtudat megközelítése és értelmezése hányféleképpen szólhat manapság. Milyen nagy különbségek vannak ma egy népnemzeti és egy liberális felfogás és megközelítés között! De tudok konkrét példával is szolgálni. Egy középiskolai tanár nemrégen azon morfondírozott, hogy Arany János túlon-túl népies figura, tehát elég rászánni egy tanítási órát. Magam azt gondolom, szép dolog a pedagógus autonómiája, de azért a kapukat mégsem lehet ilyen szélesre kitárni.

Épp ezért is a pedagógusokkal, vezetőkkel, szaktanácsadókkal, szakértőkkel szemben támasztott követelményeket sürgősen meg kell fogalmazni, azaz meg kell újítani a pedagógus szakmát. Újból kell fogalmazni a pedagógusképzés, a továbbképzés, a posztgraduális képzés egészét. E feladatokat az állam másra át nem ruházhatja, így meglátásom szerint a ROK-ok az állami felelősségvállalás szükséges eszközeivé válnak.

Természetesen sok megfontolásra érdemes érv van az ellenzéki és a pedagógus érdekvédelmi szervezetek kritikai álláspontjában a ROK-okat illetően – állami bürokrácia újjáéledése, az iskolák autonómiájának kérdésköre – de a megszüntetésükre irányuló igényüket semmi esetre sem tudjuk elfogadni.

Végezetül a közoktatás finanszírozásának elveiről szólnék.

A finanszírozás alapelve az, hogy az alkotmányban rögzített, mindenki által igénybevehető oktatási szolgáltatást egységesen, *ingyenesen* kell biztosítani.

Ezek:

– az óvodákban *ingyenes* a felügyelet és a felzárkóztató foglalkozás,

– az iskolákban (alap és középfokon) a kötelező tanítási órák és azok 20%-át is kitevő foglalkozások, az iskolai egészségügyi szolgáltatás,

– *ingyenes* az első szakképzés megszerzése is és a napközis és tanulószobai foglalkozás,

– *ingyenes* a kollégiumi ellátás az étkeztetés kivételével, – biztosítani kell a fogyatékos tanuló állapotának megfelelő teljes ellátást *ingyenesen;*

– *térítési díjat* kell fizetni az ingyenes ellátást meghaladó, egyénileg igénybe vett szolgáltatásként az alapfokú művészetoktatás intézményeiben és a felnőttoktatásban. Az igénybe vett szolgáltatástól függően a *térítési díj* a tényleges kiadások 3-25%-át teheti ki,

– *tandíjat* kell fizetni az ingyenesen és térítéses szolgáltatásokban nem szereplő szolgáltatások igénybevétele esetén, pl. a második és további szakképesítés megszerzésére irányuló tanulmányoknál.

Az intézmények működési feltételeit az állami költségvetés és a fenntartó biztosítja. Az állami hozzájárulás összegét az éves költségvetési törvény határozza meg.

Sajnos a törvénytervezet nem foglalkozik egy általam igen súlyosnak ítélt probléma kezelésével. Ez pedig az iskolák állagában, felszereltségében, nevelőkkel való ellátottságában meglévő nagy különbségek áthidalása. Épp ezért véleményem szerint szükséges volna egy kiegyenlítő, szintre hozó szabályozási elem beépítése a törvénybe, amely azt jelentené, hogy törvényileg kellene meghatározni és biztosítani egy kötelezően elvárható és elégséges működési feltételrendszert, mint minimumot. Ma az országban egyszerre vannak jelen egy hasonlattal élve a Mercedes- és a Trabant-típusú iskolák. Bár mindkét típus helyváltoztatásra, haladásra készült, azonban aligha kell azt bizonygatnom, hogy melyiken lehet előbb célba érni. A jelenleg működtetett címzett és céltá-

mogatások rendszerével ez a probléma nem kezelhető, már az önkormányzatok erősen eltérő anyagi lehetősége és hozzáállása miatt sem.

Végezetül arra a kérdésre kell válaszolnunk: van-e, lesz-e társadalmi erő, amely az oktatáspolitikai reform mögé áll és elsődleges érdekének tartja annak megvalósulását?

Véleményem szerint máris van ilyen erő: ez pedig elsősorban a pedagógusok népes serege az óvodáktól a szakképzésen át az egyetemekig. De ugyancsak fontos hadoszlopnak tekintem az értelmiség más széles rétegeit is. Valójában ezek a csoportok már 1989-90-ben kipróbálták érdekérvényesítő erejüket, hiszen a különböző pártokban a rendszerváltoztatás végrehajtásában döntő érdemeket szereztek. Ezért sem meglepő, hogy a parlamentbe jutott képviselők jelentős hányada az értelmiségi réteget reprezentálja. Soha nem volt esélyt adva a magyar oktatásügynek! (Ha ugyan a fölösleges és túlhajtott pártközi viták nem kockáztatnák folyamatosan ezt az esélyt.) Épp a Parlament Oktatási Bizottsága működését hozhatom fel pozitív példaként, ahol ha csak szakmai kérdésekről esik szó, az esetek nagy többségében konszenzusra tudnak jutni. Ezért lenne kívánatos, hogy a felek a sokszor csak presztízsszempontjaikat félre tegyék.

És ha előadásomat Eötvös Józseffel szólva kezdtem, zárjuk az Ő gondolataival is:

„Nem akarom, hogy a tudomány Magyarországon karácsonyfa módra állíttassék föl, fölékesítve, mindenféle csecsebecsékkel, különben pedig arra teremtve, hogy elszáradjon; én azt akarom, hogy a fa gyökeret verjen a hazában,... Én tehát, amit akkor mondtam, ismétlem most: Első és legfőbb kötelességemnek tartottam mindenek előtt a népnevelésre fordítani figyelmemet..."

---

Az Iskolakultúrának nem szokása, hogy előadásokat közöljön. Ebben az esetben azért teszünk kivételt, mert úgy véljük, az új oktatási törvény elfogadása előtt érdeklődésre tarthat számot.

# Római villa Balácán

K. PALÁGYI SYLVIA

*„Én a falun lakozót nevezem boldognak, a várost dicsérd te."*
Horatius (ford.: Urbán Eszter)

*E horatiusi sorokkal nem kívánunk állást foglalni abban az ókortól napjainkig tartó vitában, hogy hol is jobb élni, városon, vagy falun, hol élhet az ember emberhez méltóbb életet. Az idézet kiválasztása mégsem volt véletlen. Oly sokan és olyan sokszor írtak már az egykori Pannonia limesének katonai erődítményeiről, már az I. században létrejött városairól, hogy emellett szükség van néha a vidéket, a megélhetés bázisát megtermelő gazdaságokat is bemutatni.*

Latin-magyar szótáraink a villa szót falusi ház, jószág, mezei lakás, nyaraló, majorság szavakkal fordítják. Nyaraló értelemben használjuk ma is. A szakirodalom hajlamos a városközeli villa urbanákban szintén nyaralókat látni. A rustica jelzővel ellátott villák, mint a balácai is, azonban leginkább egy kisebb, vagy nagyobb birtok közepén elhelyezkedő villagazdaságot, pontosabban: lakóépületekből, gazdasági épületekből álló, különböző udvarokkal tagolt egykori majorságot takarnak.

Az antik útleírás Caesariana állomása a Savariát (Szombathelyet) Aquincummal (Óbudával) összekötő úton, a mérföldadatok alapján, valahová Veszprém környékére esik. Modern útikönyveink, bizonyítottnak érezve, Balácával hozzák kapcsolatba az útleírás ezen állomását. A Balácán talált település nagysága, a kibontakozó földbirtok centrum jelentősége indokolhatná ezt az azonosítást, különösen, ha figyelembe vesszük annak lehetőségét is, hogy a balácai nagybirtok történetében tulajdonosváltás következett be, s az új tulajdonosra – esetleg a császárra – utalhatott a település Itinerarium Antonini-ben olvasható neve. E tetszetős feloldási lehetőség mellett azonban semmilyen adat, a kőemléket is beleértve, nem szól. Elégedjünk meg egyelőre azzal, hogy valahol a Savaria-aquincumi, a tartományt átlósan átszelő út mentén feküdt egy Caesariana nevű település, vagy megállóhely, amely egyelőre Nagyvázsony és Tótvázsony között keresendő.

A balácai földbirtok nagyságát is nehéz meghatározni. A szántóföldek, legelők egy részét is falakkal védték, nem annyira a védelem szempontjait, mint inkább a tulajdon elhatárolását tartva szem előtt. A 30-as évek feljegyzései, az 1986-os év száraz nyarán kisárgult lucernasávok ezeknek a nemesvámosi, veszprémfajszi határba hosszan átnyúló falaknak a maradványai, ill. ezekre a falakra vonatkoznak.

Amikor a balácai villa 8-9 ha-s, vagy 16 ha-s kiterjedéséről beszélünk, sohasem a földbirtok nagyságát értjük ezen, hanem a fallal körülvett birtokcentrum, a „majorság" területét ill., a falak melletti sávot is beleszámítva, közvetlen környezetét. A földbirtokhoz, a villaközponton kívül is, tartozhattak házak, kisebb települések, ezekről azonban alig árulkodik valami. Vannak épületekre utaló felszíni jelenségek, egy-egy újabban kiosztott házhely közmű árkában átvágott – egyelőre nagyobb összefüggést nélkülöző – falak és vannak olyan karcolt feliratú téglák, amelyek a villa szükségleteit ellátó közeli téglaégető műhelyből származtak.

A fallal körülvett épületegyüttesről jóval több ismerettel rendelkezünk. Magyarország legjobban kutatott római villája mégis számos meglepetést tartogat még számunkra, s 1906-1926 közötti feltárásainak eredményei sok helyen hitelesítésre szorulnak.

A balácai feltárások történetét két szakaszra oszthatjuk. Az első 1906-tól 1926-ig tartott, a második 50 évnyi szünet után, 1976-ban kezdődött, és tart ma is.

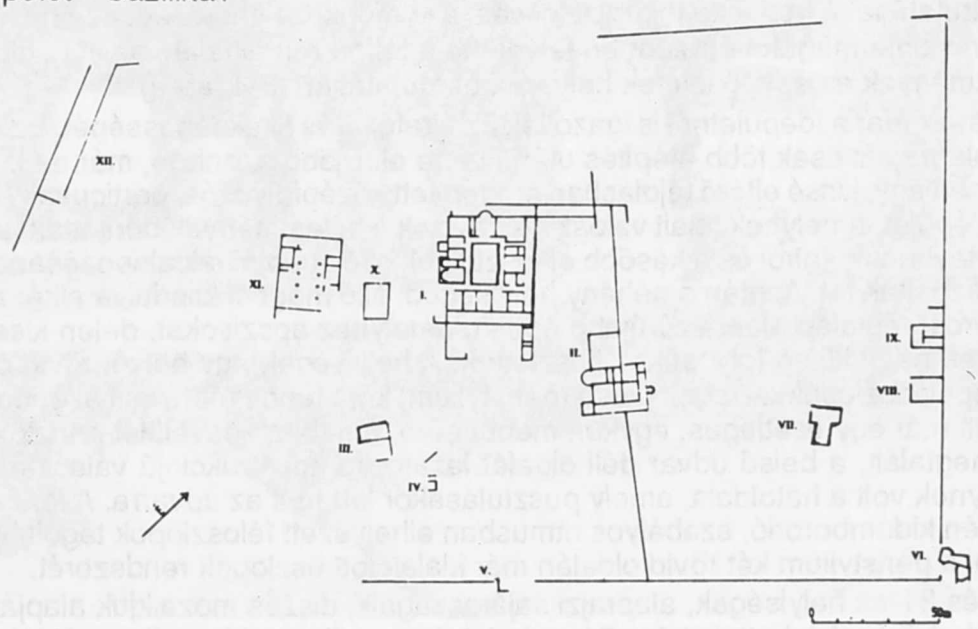
Az első ásatási szakaszt megelőző események 1904-ben döntő jelentőségűek voltak. Ennek az évnek novemberében (pontosan azon a napon, amikor a veszprémi múzeum a vármegyeházán megnyitotta első kiállítását) az eke a veszprémi káptalan tulajdonát képező Baláca puszta közelében falmaradványokat, falfestmény töredékeket forgatott ki. *Laczkó Dezső* piarista tanár, aki egyben a veszprémi múzeum első igazgatója volt, és segítőtársa, *Rhé Gyula* számára a leletek történelmi jelentősége nem volt vitás. Mindketten szorgalmazták az ásatások mielőbbi megindítását azon a területen, ahol a különböző, felszínen látott mintegy 30-40 főépület és 100 melléképület nagy villagazdaságra engedett következtetni.

A földbirtok fallal körülvett központja valójában ennél kevesebb épületet foglalt magába még akkor is, ha az 1906-1926 között megtalált és 1976 óta kutatott épületeknél valójában több, eddig ismeretlen építmény rejtőzik a szántott, vagy fűvel borított felszín alatt. A fennmaradó többi „halmozódás", minden bizonnyal, a birtokközpont falán kívül eső, de még a birtokhoz tartozó műhelyeknek, a föld megmunkálásával, az állattartással kapcsolatba hozható kisebb házcsoportoknak, vagy a középkori templom körüli falunak lehetett a maradványa.

Az 1906-1926 között tartó ásatások vezetője Rhé Gyula volt. A nagy kiterjedésű terület teljes megkutatására az idő és a pénz hiánya miatt nem kerülhetett sor, ill. a munka menetét a kor színvonalának megfelelő, általában csak az alaprajz megrajzolására törekvő, ásatások iránti követelmények szabták meg. A gazdasági nehézségek miatt néha több éven át megszakított ásatás évente csak néhány hétig tartott. Kutatóárkos rendszerrel a birtokcentrum határoló falain belül összesen 12 épületet sikerült 1926-ig megtalálni. Mivel a leletanyag különválasztására, különösen az ugyanabban az évben kutatott több, kisebb épületnél nem került sor, funkciójuk meghatározása csak más villák, hasonló alaprajzot mutató épületek rokon vonásai alapján ill. az ókori szerzők tanácsainak figyelembevételével volt lehetséges.

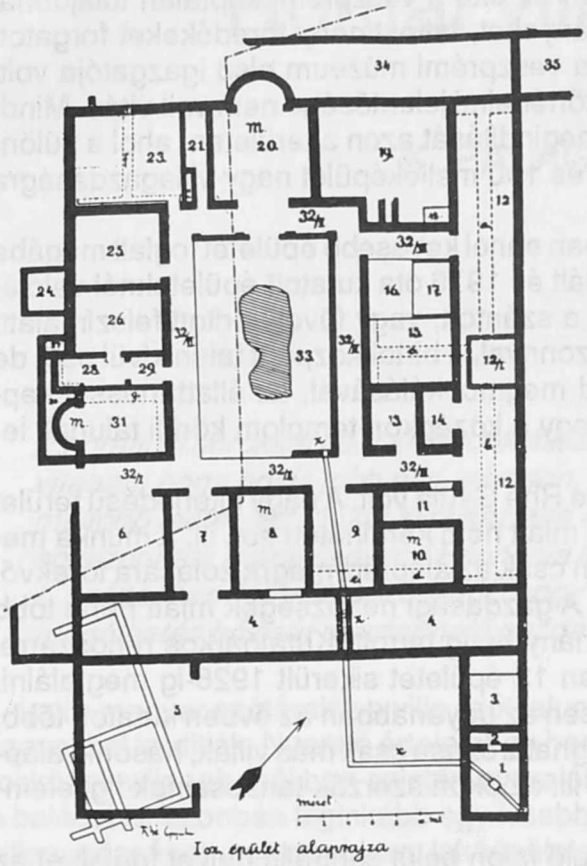
A szabálytalan négyszögű területet körülölelő falon belül centrális helyet foglalt el az I. számú, igényes mozaikokkal és falfestményekkel díszített főépület, amelyet a tulajdonos, vagy a birtok bérlőjének lakóházával azonosíthatunk. A főépület körül, ill. a körítőfal mellett megfigyelt további épületeket Rhé Gyula a következőképpen határozta meg: (1. ábra)

II. épület – fürdő
III. épület – istálló
IV. épület – ?
V. épület – kapu
VI. épület – nem római?
VII. épület – bazilika?
VIII. épület – konyha és nyári tartózkodóhely
IX. épület – kisebb lakóház
X. épület – gyülekezésre alkalmas középület
XI. épület – lakóház
XII. épület – folyosó




*1. ábra: Rhé Gyula 1906—1926 közötti feltárásainak összesítő rajza*

A főépület (I. épület – 1-2. ábra) helyiségeinek megnevezése is inkább spekulatív úton, mint a leletanyag figyelembevételével történt meg:




1. – nyári konyha
2., 21., 22., 27. – padlásfeljárat?, kémény?
3. – tartózkodóhely, lépcső
4., 12., 34. – folyosók, nyári és téli játszó-, és testgyakorlóhely
5. – mellékhelyiség
6. – személyzeti tartózkodóhely
7. – átjáró
8., 25., 26., 28., 29. – pontosabban nem meghatározott helyiségek
9. – nyári ebédlő
10., 11., 13., 14., 16., 17. – hálószobák
12/I., 24., 30. – fűtésrendszer kiszolgáló helyiségei, kemencék
15. – gyerekszoba
18-19. – éléstár és télikonyha gabonatárolóval
20., 31. – fogadótermek (?)
23. – téli étkező
32. – közlekedő folyosók
33. – atrium, impluvium „roncsaival"

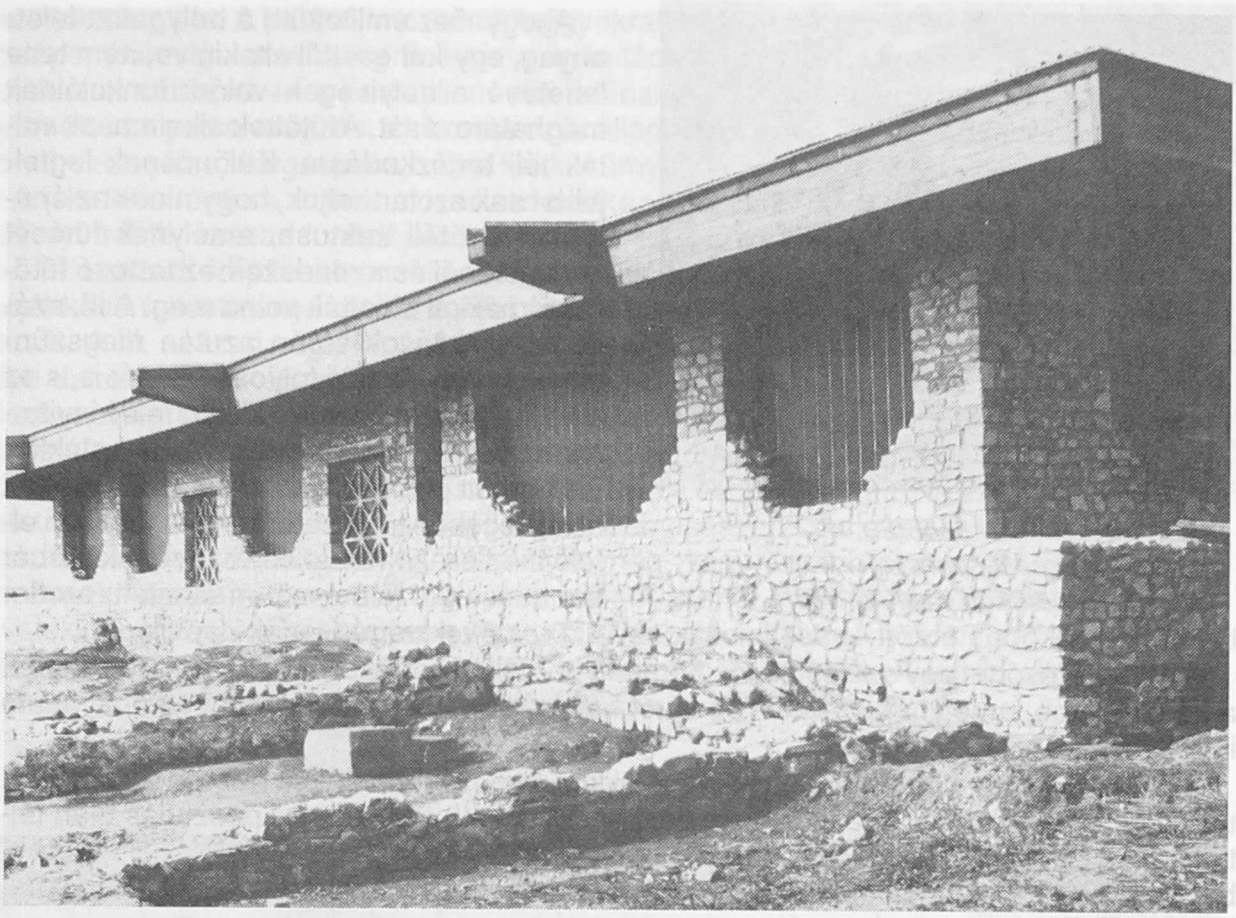
*2. ábra*
*A főépület alaprajza Rhé Gyula nyomán*

A mozaikokat az alaprajzon is jelölt 8-as, 10-es, 20-as, 31-es helyiségekben találták meg, a falfestmények java pedig a 4-es és 12-es folyosók későbbi, az ásatások idejére már feltört, felszántott terrazzo padlói alól kerültek elő.

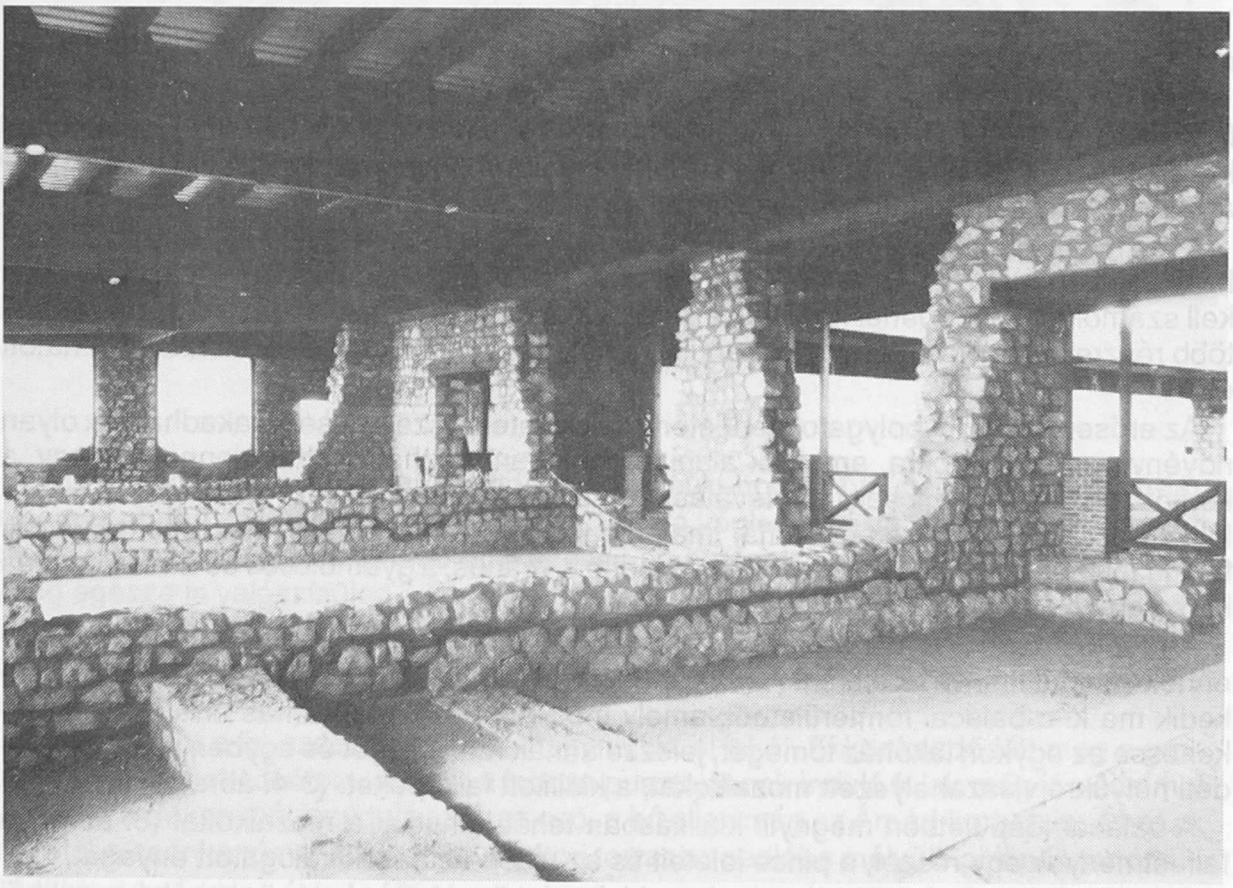
Az alaprajzzal kapcsolatos, a helyiségek funkcióinak meghatározásában, az építészettörténeti kérdésekben, valamint a mozaikok és a falfestmények keltezésében mutatkozó bizonytalanságok vezettek végülis ahhoz, hogy megkezdődhessen 1976-ban legnagyobb dunántúli római villánk, Baláca hitelesítő újrafeltárása és teljességre törekvő kiegészítő kutatása. A kedvező földrajzi fekvés, a jó megközelíthetőség, az objektum jellege azután szinte magától értetődően felvetette a feltárt római falak, az itt talált mozaikok, falfestmények és egyéb leletek helyszíni bemutatását. (3-4. ábra)

Az első évek már a főépületnél is igazolták az újrafeltárás szükségességét. Ez az épület ismert alaprajzát csak több átépítés után nyerte el. Előbb azonban, már az I. század végén létezett egy, kissé eltérő tájolásban megépített középfolyosós, porticusos (?), több helyiséges épület, amelynek falait valószínűleg azok a falfestmények borították, amelyeket azután levertek a falról és a később elkészült folyosók padlóinak alapozásánál feltöltésként használták fel. Azután a néhány helyiségből álló magból kiindulva elkészült egy belső udvaros, téglalap alaprajzú újabb épület, amelyhez apszisokat, délen kisebb helyiségeket és nagy külső folyosókat illesztettek. A helyiségek egy belső, rövid oldalain mindenképpen oszlopokkal tagolt udvar (peristylium) köré rendeződtek. Itt azonban semmi sem utalt már egy esetleges, egykori medencére. A habarcsos felület annak a 70-es években megtalált, a belső udvar déli oldalát lezáró, fa konstrukciójú válaszfalat fedő falfestménynek volt a hátoldala, amely pusztulásakor leborult az udvarra. A falfestmény síkját enyhén kidomborodó, szabályos ritmusban elhelyezett féloszlopok tagolták, megtartva ezzel a peristylium két rövid oldalán már kialakított oszlopok rendszerét.

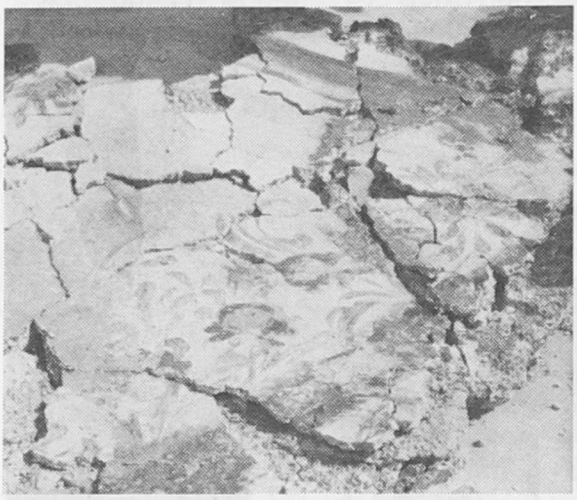
A 20-as és 31-es helyiségek, alaprajzi sajátosságaik, díszes mozaikjuk alapján valóban fogadóhelyiségek lehettek, bár a 31-es helyiség esetében a klasszikus példáktól való eltérő elhelyezésre tekintettel, kételyeink lehetnek.



*3. ábra*
*A lefedett főépület ÉK-ről*



*4. ábra*
*Belső részlet a lefedett főépületből*



*5. ábra*
*Falfestményrészlet*
*gránátalma virágokkal*

Ahogy már említettük, a bolygatott leletanyag, egy-két esettől eltekintve, nem tette lehetővé a helyiségek valódi funkcióinak meghatározását. A fűtöttek alkalmasak voltak téli tartózkodásra. Különösnek legfeljebb csak azt tarthatjuk, hogy nincs az épületnek ún. téli traktusa, amelynek fűtését kemencéből és a rendszerhez tartozó fűtőcsatornákkal oldották volna meg. A III. századi átalakítások során azután megszüntették a nagy északi folyosó fűtését is, s az I. és II. épületet összekötő kert felé kinyitották az északi falat, amelyet azután stukkóval borított pompás homlokzattá alakítottak át. Az egykori fűtőcsatornáról is teljesen elfelejtkeztek. A III. század közepének barbár támadásoktól félő éveiben elrejtett, eredetileg bőrzacskóban őrzött érmek is csak az 1970-es évek végén láttak napvilágot.

A 4-es folyosóból egy széles, vörös, faragott homokkő korláttal határolt lépcső vezetett a keleti kertbe, amelynek északkeleti sarokhelyiségeit és délkeleti sarkát az első ásató is megtalálta.

A személyzet tartózkodó helyének vélt, akkor padlózatlannak ítélt helyiség valójában törmelékkel betöltött, II. századi pince volt, amelyet a III. század eleji pusztulás után feltöltöttek. A vasveretes faajtó egy olyan pincébe nyílt, amelynek felszerelése amphorákból, gabonatartó edényekből, asztali és konyhaedényekből állt. A közvetlen felhasználásra szánt húskészletet kampókra akasztva szintén itt tárolták.

1976 óta a főépületen kívül további, korábban már ismert, két épületnél, a II-nál és a X-nél folyhattak kutatások. (1. ábra) Mindkettőnél sor került alaprajzi korrekcióra ill. újabb helyiségek meghatározása is lehetségessé vált.

A II. épület, fennállásának egyik szakaszában, valóban fürdő volt. Területén műhely nyomai is előkerültek.

A két helyiségből álló X. épület nagyobbik helyiségét a fűtőcsatornák nagyjából 6 egyforma részre osztották. A felmenő válaszfalak gerendavázak közé fogott vesszőfonattal készültek, s az így nyert szobák sokkal inkább voltak alkalmasak szálláshelynek, mint – ahogy korábban hitték – gyülekezésre alkalmas középületnek.

A légifelvételek, a geoelektromos mérések, a terepalakulatok alapján a korábban meghatározott 12 épületen és az 1976 óta kutatott újabb két épületen kívül még továbbiakkal kell számolnunk. Sok lehet közöttük a kőfalra alapozott, egy helyiséges, vagy deszkával több részre osztott fa ill. vályogfalú épület, amely elsősorban gazdasági funkciót láthatott el.

Az erősen szántott, bolygatott területen csak kivételes szerencsével akadhatunk olyan növényi maradványokra, amelyek alapján pontosan meghatározható lenne egy-egy, a körítőfalon belül ugyancsak fallal leválasztott kert, vagy udvar jellege, pedig igazán szemléletes csak úgy lehetne egy római „majorság" bemutatása, ha részben rekonstruált ill. felfalazott épületei mellett visszaállítható lenne a virágos, a gyümölcsös és a veteményes kert, vagy pl. a baromfiudvar is.

A főépület újrafeltárása után megkezdett helyreállító munka 1984-ben fejeződött be ennek az épületnek a területén. *Hajnóczi Gyula* tervei szerint egy olyan védőépület emelkedik ma ki a balácai romterületből, amely megjelenésében alkalmas arra, hogy érzékeltesse az egykori lakóház tömegét, jelezze annak rom jellegét és egyben védje az eredeti helyükre visszahelyezett mozaikokat, a kiállított falképeket. (3-4. ábra)

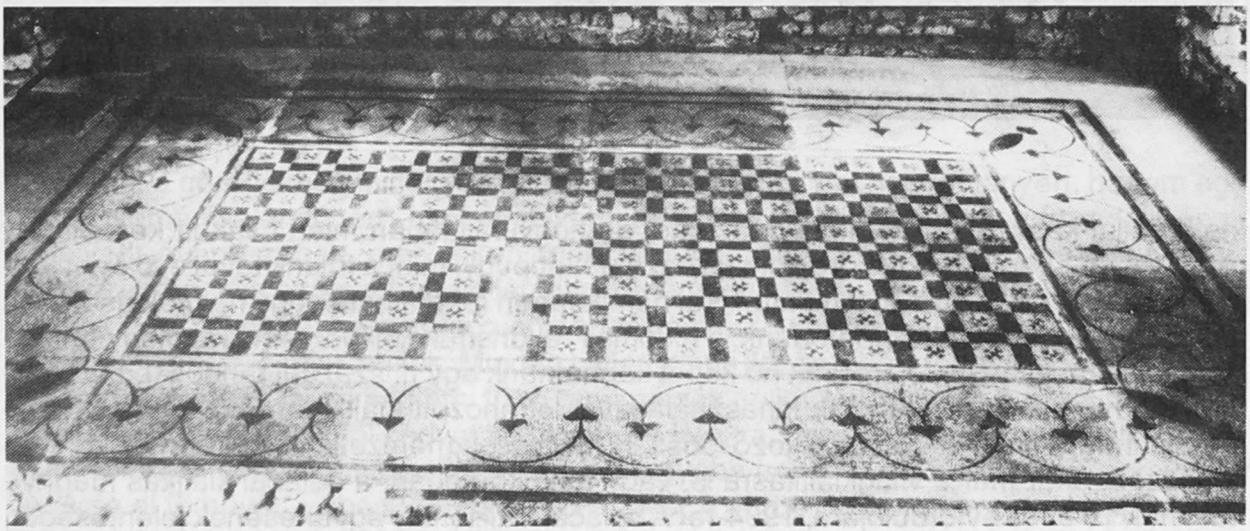
A balácai főépületben megnyílt kiállításban tehát láthatjuk a mozaikokat (6. ábra), a falfestmények egy részét, a pince leleteit és az újabb ásatások válogatott anyagát.

A balácai mozaikok főbb díszítő elemei háromszögekből, négyszögekből, körívekből állnak. E motívumok kombinációiból jöttek létre a fekete-fehér és a színes mezők, amelyeket sávos, kazettás, „futó kutya" motívumú, fonatos, vagy borostyánleveles (6. ábra)

kerettel zártak le. A balácai mozaikok leggyakrabban idézett díszítménye a 31. helyiség középemblémája, amelyen gránátalma ágán fácánok helyezkednek el. Gránátalma bokor festett változatban a peristylium déli falának falképén is megjelenik. Itt azonban a gyümölcs helyett a virágzás, a kibontakozás állapotát szemlélhetjük. A bimbózó virágokat kontúrozott piros, sárgáspiros, néha kékkel árnyalt színekkel festették meg. (5. ábra)

A fekete-fehér és a színes mozaikok keletkezése között nincs lényeges eltérés. Valamennyi a II-III. század fordulója körüli időszak terméke lehet.

A III. századi átépítések emlékének tarthatjuk a peristyliumot elzáró válaszfal kert illúzióját keltő falfestményét és az épület északi falát fedő, féloszlopokkal tagolt stukkóborítását. A III. század végi, IV. századi falfestmények, amelyek egy lényegesen egyszerűbb dekorációs elképzelést őriztek meg számunkra, a pusztuláskor és a feltáráskor is részben még eredeti helyükön álltak. A balácai – méltán híres – falfestmények viszont ezeknél sokkal korábbiak. Már az I-II. század fordulóján elkészültek, s valószínűleg a villa gazdájának első lakóházát díszítették. Ebbe a csoportba tartozik az ún. vörös alapszínű falkép, amelynek középső medaillonjaiban császárzsemléket, a Bakonyban ma is honos császárgombákat, fürjeket festettek meg, vagy az ún. fekete alapszínű falkép, amelynek közepén Dionysost, a bor és a mámor istenét gyermekként ábrázolták, szőlőlevelekkel, szőlőfürtökkel, maszkokkal körülvéve. A falfestmények valamivel későbbi csoportját alkotják a szüretelő jelenetes falfestmény töredékek. A létrán álló szüretelő alakban mindenképpen a lugasos szőlőművelés emlékét láthatjuk.



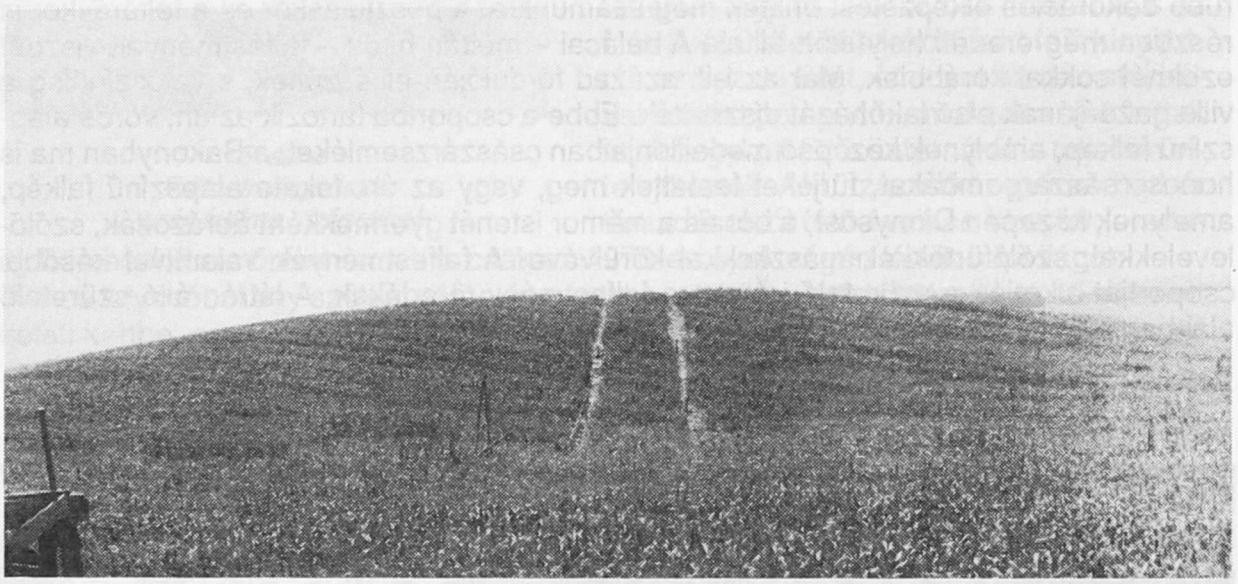
*6. ábra*
*Mozaikpadló a főépületben*

Ásatási eredményeink nyomán biztosan állíthatjuk, hogy a balácai földbirtokcentrum, ha nem is ebben az általunk ismert, III-IV. századra véglegessé vált formájában, létrejött már az I. század végén. A kisebb építkezések után nemcsak a főépület, hanem a gazdaság egésze is valószínűleg a III. században érte el legnagyobb kiterjedését, s erre az időszakra tehetjük virágkorát is. A IV. században valószínűleg csak a megőrzésre, a fenntartásra törekedtek. A század közepe utáni, vagy közepe körüli elfalazásokra a feltűnő igénytelenség a jellemző.

A gazdaságot a IV. század vége felé hagyhatták el lakói. Ekkor kezdődött meg a gazdaság épületeinek utóélete, amikor a lassan pusztulásnak induló falak még jó védelmet nyújtottak a Bakonyból lezúduló szél, az eső, a hó ellen még az Árpád-korban is. A házak tetőzetét a csonka római falak és az egykori terrazzo-padlóba mélyülő cölöpök tartották.

A több évszázadon át fennálló római telep temetői csaknem teljesen ismeretlenek. Néhány szórványos, késő római sírról szóló adaton kívül, valójában csak a villa egyik korai, II. századi tulajdonosának sírját ismerjük. A főépülettől kb. 700 m-re fekvő Likas domb

nevében hordozta már a kirablás tényét. A korarómai temetkezési szokások speciális változatát képviselő halomsír (7. ábra) Balácán egy teljesen megbolygatott kettős sírkamrát rejtett, amelyet egy csaknem 40 m-es átmérőjű, díszesen kiképzett körítőfalba foglaltak. A falak körül talált apró, feliratos kőtöredékek azoknak a szétvert és a szomszédos falvak építkezéseihez elhurcolt sírköveknek, esetleg oltároknak lehettek a maradványai, amelyeket a mauzóleumszerű sírépítmény körül állítottak fel. A sírkamra, az ahhoz vezető folyosó, a vörös homokkövekkel borított lábazat, a halom mérete rangos, itáliai síremlékeket, a nagy császármauzóleumokat jól ismerő építtetőre utal. A balácai halomsírnak környező országokban is szokatlan, páratlannak mondható megjelenése a valószínűsít-



*7. ábra*
*A halomsír feltárás előtt*

hető itáliai kapcsolatokkal magyarázható, de hogy valójában miért csak itt készült egy ilyen típusú síremlék, egyelőre nem tisztázható, éppúgy, mint a tőlünk távol eső Trier környéki és a belgiumi, balácai halmunkkal némiképpen rokonítható nagy halmok esetében sem. A válasszal adósak maradunk, a halomsír rekonstrukciójával remélhetőleg nem sokáig! Helyreállításával nemcsak hű képet kaphatnánk egy II. századi rangos temetkezőhelyről, hanem adottságainak kihasználásával létrehozott kiállítótere alkalmas lehetne arra is, hogy római korral foglalkozó időszaki kiállítások (nemzetközi kiállítások) színtere lehessen, akár már a világkiállításra is, vagy még korábban, a balácai kiállítás megnyitásának 10 éves évfordulójára, 1994-re! A balácai kiállítóhely együttesének jelentőségét, „felhasználhatóságát" valószínűleg nem szükséges külön hangsúlyoznunk!

JEGYZET

*Rhé Gyula:* A baláczai ásatások eredményei. (in: Balácza) Veszprém, 1912.
*Thomas Edit:* in: Römische Villen in Pannonien. Budapest, 1964.
*Kelemen Márta:* in: Magyarország Régészeti Topográfiája 2. A veszprémi járás. Budapest, 1969.
*K. Palágyi* Sylvia: A balácai kutatások története (1904-1976). in: Veszprém Megyei Múzeumok Közleményei 17. 1984.
*K. Palágyi Sylvia:* A balácai villagazdaság alaprajza az újabb megfigyelések tükrében. (in: Balácai Közlemények I. 1989.)
*Megközelíthető:* Veszprémből a Veszprém-tapolcai, vagy a Veszprém-csopaki úton Nemesvámoson ill. Veszprémfajszon keresztül.

# A görög-római nevelési eszmény körtánca

LÁSZLÓFFY ALADÁR

*„A fényes Kolonosz terén vagy most, oh idegen!"... – kezdődik Szophoklész híres kara az Oidüposzból. És mintha – minthogy tényleg – egymás ajkára adnák eszményeik dicséretét Euripidész folytatja: „Oh ti, Erekteiosz utódai, boldogok a hajdankortól, a boldogságos istenek szeretett gyermekei, ti megszentelt és soha meg nem hódított hazátokban gyűjtitek a dicső bölcsességet, mint földeteknek egyik terményét, és édes megelégedéssel jártok állandóan egeteknek sugárzó éterében, ahol a pieriai kilenc szent múzsa ápolja az aranyfürtű Harmóniát, a ti közös gyermeketeket..." Vajon hogy érti azt, hogy soha meg nem hódított? Ha 1453-ról még nem is olvashatott, Dareiosz és Xerxész kalandjairól csak hallott! Nagyobbik bátyja Aiszkhülosz állítólag ült a Hérodotosz bácsi térdén, aki viszont kiskorában a szalamiszi matrózok egyikének térdén ülve hallgatta a később megírandó igaz történetek egyikét-másikát. És honnan ez a pontosan kettőezer évvel később beérő manierizmus, barokk stíldagály?*

„Hiába, a görögökhöz mindig érdemes visszafordulni: nem hagyományért, hanem egy kis hagyománytalanságért" – mondja Németh László valahol a Minőség forradalmának elsüllyedt Atlantiszában, melynek minden, azóta is a köztudat elől, évtizedekbe temetkező szentenciája számunkra „hellén hagyománnyal" ér fel. – „A görögök az emberiség tanítói? Azt hiszem ezt a pedagógiai megbélyegzést nem érdemlik meg. Inkább nagyszerű játszótársak, mint tanítók. Minden hellenizmus közös hibája, hogy a görög műveket utánozza: példává teszi meg ami friss, mert példák nélkül keletkezett. A görögöktől nem lehet tanulni, a görögöktől kedvet lehet kapni a játékra, nem a hagyomány-átvételre, hanem a hagyomány-teremtésre. *Joyce* a legnagyobb irodalmi felforgató, *Odüsszeuszról* nevezte el főművét. Ebben van valami jelképes. A görög példa nekem is inkább futurizmust jelent, mint goethei klasszicizmust..." A dolgok igazi magyarázatát, kulcsát illetően: hogy mire is nevelte a mediterrán miliő ezt az erre (és minden egyébre) fogékony „emberiség-gyermekkort", a múlt században *Hippolit Taine* találta fején a szöget: „Összehasonlítható e nép egy oly kosár méhvel, mely szelid éghajlat alatt, de sovány talajon jőve a világra, az előtte nyitva álló légi utakat használja, gyűjt, mézet szed, kirajzik, védi magát ügyességével és fullánkjával, kedves házakat épít, kitűnő mézet gyűjt, mindig kutatásban, mindig tevékenységben van, zsibongva hatalmas tömegek közepette, melyek körülöttük élnek s nem tudnak egyebet, csak pásztoruk alatt legelni vagy véletlenül egymásba ütődni..." Ezért nem számít, elhanyagolható futó körülmény bármilyen perzsa-járás, macedón-hódítás, római gyarmat-lét, mert valami ókori „haza a magasban" oldja fel az átkot s oldja meg az ország siratás s önostorozás helyettesítését, mely más népeknél Jeremiások s Adyk szelepein adja ki a kedélysenyv sűrűjét. Ami összhatásában a szabatosság és egyszerűség eszményének számít, lám, közelhajolva, mint nagyméretű történelmi tablókon az illúzióromboló ecsetkezelés, pepecselően barokkos is lehet. Helyenként. Akár legnagyobbjaiknál is. És legnagyobb dolgaikban. De mégsincs itt elnagyolva semmi.

A homéroszi embernek még nincs fogalma isteni gondviselésről: nem teszi föl isteneiről, hogy igazságosan, biztos alapelvek, örök törvények alapján kormányozzák a világot.

Mégis ennek a fázisnak az élet-mintái, hős-normái váltak a görög-római nevelési eszmény betonalapjává, legerőteljesebb erkölcsi, etikai kisugárzású vonulatává – minden későbbi árnyalásuk feldolgozásuk, még a módosulások is, amiket néha kizárólag esztétikai, művészeti szempontok miatt szenvedtek – ide vezethető vissza. Homérosz két hatalmas és halhatatlan költeménye, krónikás=kitlaációja (avagy azé, aki magát Homéroszt is kiagyalta rászabadítandó a másképp összeterelhetetlen szigetviláglakókra, akiket – mint évezredekkel később a németeket, olaszokat – de már az ókorban a latinajkúakat! – még egységes anyanyelv se kötötte össze) kiszámíthatatlan hatással volt az akkori egész civilizált világot jelentő térség szellemi életére. Alapul szolgáltak vallásnak, az ifjúság oktatásának és nevelésének. Képző hatása: eredeti értelemben vett képező *művészete* korántsem szorítkozott Hellászra, sőt az ókorra se: és nem csupán az irodalom életében, hisz épp olyan szerepet játszott a Rómákban, *Tarquinius Superbuséktól Raffaellón*át *Moraviáig,* a birodalmi szellem, kellem és jellem háromezer évén keresztül; sőt mindenütt a fehér ember kultúrájában. Csodálatos egyértelműséggel remekműveknek tartotta őket minden művelt nép, minden időben.

Ha Homéroszi jogon egy kalap alá vesszük a görög-római eszmény példatárát: két főhősük egyike Ulysses, az óvatos, előrelátó, ravasz, találékony; s ha csak ennyi: „leleményes" lenne! de kimeríthetetlen a hazugságban és cselvetésben, annak egyik első gátlástalan, mindenképpen meggyőző megtestesülése, hogy az ügy érdekében minden csalás „gilt", a cél szentesíti az eszközt, erkölcsének előfutára tehát. Másik az önfeláldozásig menő becsület, a kétszer is felbukkanó *Brutus*oké, a „római jellem", a már-már reménytelen félelem- és gáncsnélküliség, az apáé, aki tulajdon fiát se kíméli, ha vétett, a kezesé, aki persze, hogy ha szavát adta, akkor a kezét tűzbe is teszi, vagy időre visszamegy a vesztőhelyre, nem hagyja cserben a hazát, a társat, a... Valahol majd az új európai hajnal pírjaiban, ipszilonalakban deltásodva, fut zátonyra ez a típus egy lovagi erény-sűrítményben s egy meghatóan bölcs lovag-karikatúrában: a *Cid*-ségben s a *Don Quijote*-ságban. De az ókori, a görög-római nevelési eszménytől sem időben, sem térben, sem történelmileg sem földrajzilag nem esik távol a thrák norma. Hérodotosz szerint Heraklész eme büszke balkáni unokái a földművelést igen kevésre becsülték, annál többre viszont, akik harcolni sőt rabolni voltak képesek. „Macedóniában pedig volt oly törvény, hogy aki még nem ölt meg egy ellenséget sem, az kötelet hordjon a derekán" – jegyzi meg *Arisztotelész* a *Politika* egy passzusában. Nem csoda, hogy a Tízparancsolat kvázi-kortársai ezek: a Homérosz rendelte-rendezte normatár tételei is, mert felismerhetően még a védelemre nem szoruló erdetiség jogán „arche"-erények. Például a gyermeki hála szerepe nyilvánul meg Telemachoszban; az ügyes, házias, okos leány példája Nauszikaa (éppen egy királyleány), olyan korokban, mikor még a példaadás illetve a legendásított etalonokra való hivatkozás volt a fő-fő erkölcsi és didaktikai „tananyag". A testgyakorlatokon alapuló nevelés közepette érdekes s talán jellemző is, hogy *Szókratész* volt az első, aki bölcseleti fejtegetéseivel, „beszélgetéssel" a serdülő ifjakat magához vonzotta, lekötötte valami merőben mással, mint a gyilkolás szaktechnikája. És hogy Arisztotelész „találta fel", hogy hétéves kortól kell a tanítást-nevelést hivatalosan is elkezdeni. Épp ezek miatt végül is – 2000 éves madártávlatból – kitetszik, hogy valójában Róma lett görög (szellemi) gyarmattá. Különben közelről ott a családatyát – aki a cirkuszban bekiált valami istennek nem tetszőt a gladiátor etnikai hovatartozását illetően – van, amikor elhurcolják a helyéről, nyakában ezzel a felirattal: „Egy felségsértő thrák-párti". Van, amikor az elítéltek holttestét a korabelileg megfelelő belügyi hivatal lépcsőjére lökik ki, ahonnan horoggal hurcolják tovább, egyetlen nap alatt néha húsz áldozatot is, köztük nőket és gyermekeket is. Van, amikor egy polgárháború végén 4000 politikai foglyot a győző csak úgy levágat egy szálig, mialatt a szomszédos épületben a jajkiáltásoktól kővé merevedik a köztársaság tanácskozó testülete, a szenátus, de tűri, hogy megnyugtassák: „Ne törődjetek vele! Csak néhány gazember megbüntetését rendeltem el!" jegyzi fel pontosan egy korabeli krónikás az „államfő" magyarázatát. Mindez néhol kukacos belügyi „eszmény" volna csupán. De kifele tekintve: *Nagy Sándor*isszoszi csatája vagy Marathon is felért bármelyik „népek csatájával", Mohácsokkal, Rigómezőkkel és Waterlookkal a későbbi történelemből. A görögöket általában a nyíltság és a mások értékeivel szembeni befogadó készség jellemezte, a görögök nem nézték le (olyan nagyon) a többi népet;

csupáncsak tőlük ered a *barbár* nevezete és fogalma. És érdekes módon a tolerancia maga előbb a görög poliszok egymás közti viszonyában „kopott meg".

Tény viszont, hogy míg a görögök szabadsága és „szólásszabadsága" egyértelmű volt, a cenzúra semmilyen formája nem ismeretes, legfennebb a vélemény nyilvánításának társadalmi és politikai következménye (lásd osztrakizmus és bürökpohár) –, Rómában szinte egyedül *Augusztus* császár rövid érája nevezhető az egyensúly olyan aranykorának, mikor lényegében létezett a szókimondás szabadsága. Itt ok és okozat tündéri egybemosódásáról is van szó: a költők mondandója szerencsésen találkozhatott az „állam(fő)" érdekeivel. Ez eszményi és példaértékű mindenképpen. Ám a továbbiakban, már az első császárok idején vagy vállalta a szellem embere az arcátlanul hazug hízelgést, a tömjénezést, vagy az önkény áldozatául esett. Nero „féltékenysége" öngyilkosságba kergette az ifjú eposzköltőt, *Lucanust* és tulajdon tanítómesterét, *Senecát. Domitianus* a tarszoszi *Hermogenészt* egy történeti munkájában előforduló célzás miatt, a kéziratát másoló írnokkal együtt keresztre feszíttette. Az enyhébb esetek, mint azé a költőé, akit *Tiberius* korában azzal vádoltak meg, hogy gyalázkodó szavakkal illette *Agamemnont,* vagy a másiké, aki *Brutust* és *Cassiust* az utolsó rómaiaknak nevezte (következésképp a császár már nem az!), valamint az általánosnak mondható reagálás, hogy a megidézett vádlottak elitéltetésük biztos tudatában már otthon öngyilkosságot követtek el, hogy a kínzásoktól s a nyilvános megbélyegzéstől megmeneküljenek, már a másként gondolkodók klasszikus veszélyeztetettségére utalnak. *Likurgosznak* spártai *engedelmesség-eszményképe* a porosz állam és szoldateszka előképe s prototipusa korunk nagy totalitarista kísérleteinek. Mindezzel együtt: egyik mediterrán nevelési eszmény a sok közül, egyik nagyon fontos árnyalat. Ifjak az öregebbek iránt, harcosok fellebbvalóik iránt, miként az összes polgárok a törvény (alias a hatalom birtokosai és gyakorlói) iránt. Így, ebben a keretben állítólag nem volt szükség annyi tisztviselőre, mint a bohémabb s ezért nyilván rendetlenebb, „liberálisabb" Athénban. Ám a XVIII. századra (mire *Schillerben* a rajongás) feltámad ehhez is a bürokrácia. Mert egy gyönyörű pillanatában a történetfilozófia fejlődésének, Schiller egész elméletet épít az antik s a „modern" civilizáció párhuzamának összefüggésrendszerére. Nem előbb, hogysem *Petrarca* és *Campanella, Cardanus* és *Bruno,* meg még tucatnyian – azt a mediterrán racionális örökséget hozzák, próbálják belekverni, visszakapcsolni a dolgok történelmi menetébe, mely újabb meglepetéseket igen, de üresjáratot sosem enged. Ezért veti folyton vissza a pörgő kerék lendülete az elandalodókat, az álmodozókat. Akik az antik nevelési eszményekkel próbálkoznak, gyakorlatilag egy a százhoz az esélyük azokkal szemben, akik az ember örök, sötét, szerkezeti nevelhetetlenségére próbálnának éppen ókori megoldásokat előrángatni, felhozni bizonyítékul. De ilyenek nincsenek. A korabeli hóhérokat minden teoretizálás mellőzésével állítja elő minden egymásra következő elnyomó szükséglet. Maradnak a *Schillerek.* Akik rendszerint azt az alapgondolatot örökítik át egymás tudós fejébe, hogy az antik társadalomban természetes és ember, köz és egyéni még közelebb állt valami összhanghoz. Mélységes, ám „történelmi" horderejű naivitás, mely legjellegzetesebben XVIII. századi fázisában maradt aztán emlékezetes s vált nagymamájává a „haladás" torz- és szörnyszüleményeinek, persze hogy önhibáján kívül, de jellemző metamorfozissal csapván át elméleti pozitívumból gyakorló negatívumba már a *Robespierre*-ék türelmetlen kezén. Hát még 1917 és 1933 és 1945 után! Ám kétségtelenül, antik aureolát érdemlen eszményi a pillanat, mikor rousseau-i szürkeállományokban megszületik a meggyőződés, mely azonnal hozzálát a világ győzködéséhez, miszerint csak a műveltséget kell elterjeszteni s azonnal kisimulnak a párezer éves nagyonis gyűrött emberi dolgok. Azóta, a Hirosimák és újabb Szarajevók közelében már tudjuk, mennyire.

Tény, hogy az ókori görög-római nevelési eszmnyek, ekrölcsi normák koherenciája és az a régmúlttal, a történelemmel mindig előálló többlet: a bizonyos „aranyköd" elérte, hogy vonzók maradtak, mintha hozzájuk nem tartoztak volna, rájuk nem vonatkoztak volna árnyak. Odüsszeusz is mentséget talál és mentességet nyer abban, hogy ravaszságát végeredményben hősi, nagyszerű célok szolgálatába állította. Semmilyen etikai rend, világkép soha nem vált teljessé, egységessé, maradéktalanul győzedelmessé, noha végcélként ezt képzelték el és célozták meg alkotói, képviselői. Valószínűleg a megszépítő

messzeség s a rájuk következő korok durvaságának elevenebb emléke borította a jótékony fátylat, az eszményesítését, a megdicsőülését – a *használhatóbbságát* reájuk. A krédéskörnek, a *Schlieman* óta kibontakozó összes következményekkel számoló szaktudósa, *Mozes Finley* világosan átvilágítja ezeknek az eszményeknek a csontozatát is. Szerinte nem csoda, hogy akadtak görögök, többek közt *Platon* is, akik végül is tiltakoztak ellene, hogy Homéroszt a görögség tanítójának nevezzék. „A kalózkodás dicsőítése, a rablásra (javaknak és embereknek fizikai erővel történő eltulajdonítására) való buzdítás igencsak zavaros erkölcsi világrendről tanuskodik..." Pedig éppen Homéroszéktól tudható meg az is, honna indulva romlott, zuhant le úgy az emberi erkölcs: ha valami tabunak számított az Iliász és Odüsszeia kori kereskedelemben, hát a cseréből származó haszonhúzás egészen biztosan az volt. Egyáltalán minden kétoldalú kapcsolatban valami önérzetes egyenlőség, s egy ősi tisztaságú kölcsönös előny feltételezése volt a legszilárdabb elv. De lám: elég néhány milligrammnyi ide vagy oda az értelmezésben s egy inszinuáló vagy túl jóhiszemű utókor szemében ilyen alapon *Szent István* is már-már csak rokoni fülekbe ólomöntögetőnek tűnik, *III. Richárd* pedig a Tudor-ház ellenpropagandájának áldozata lesz csupán. Mindig az újabb s újabb mérlegelések létjoga akadályozza meg az egyszer s mindenkorra szóló ítéletet, képet, besorolást. Mindent, logikus távolságtartással, csupán precedensnek kell tekinteni, nem megfellebbezhetetlen mércének s főleg ismétlések sablonjának. Értékrendek sokszor hirtelen és akár erőszakos, évezredeket semmibevevő módosítását a tudomány s a tisztesség önérzetének ártó merényletnek tekinteni – úgyis nevetséges és tarthatatlan.

Annyi mindentől válhat érthetővé, hogy *Machiavellitől Schillerig* és *Byronig* bizonyos értelemben felnagyított, északi fénnyé kivetített mediterrán eszmények működnek, hatnak, igyekeznek megvalósulni és megtermékenyítni a le- lehervadó reményeket. Etikában, politikában, pedagógiában, művészetben. Csakhogy például amit *Schiller* Görögország istenei (1788) című gyönyörű víziójában láttat, az csakis valami „bájos virágzó kor", amelyben egy volt isten és ember és természet, boldogan dobogott minden kebel, hisz „semmi más nem volt szent, csak a szépség". A görög-római antikvitás nem meseország; bármilyen fontos a tiszta (valamivel tisztább?) források iránti bizalom –, a távlat, a felülemelkedés lehetősége azt hangoztatja: a Felvilágosodás óta bekövetkezett s legalábbis tapasztalatnak mindenképpen értékes kiábrándulások fényében, naívság bármit is abszolutizálni. Az az *antik*, amire a görög-római nevelési eszmény a legoptimálisabb körülmények közt valaha is felkészíthette az „emberiség normális gyermekkorának" legjobb nyersanyagát, máris túl elvont, túl gyenge, túl valóságtól elszakadóan elméleti volt a realitásokhoz képest. Különben legalább a spártaiak nem mondtak volna csődöt, nem váltak volna „rút szibarita vázzá" végül. Mert sosem az az eszményi, *ami* a kor, egy kor kihívásaival és szükségleteivel együtt szűnik meg és tűnik el aztán mindig; hanem az iránta újra meg újra felébredő *nosztalgia* jogossága, ereje és újabb esélye. gondolatébresztően nem véletlenszerű, hogy most, ebben a megingásban, század- és ezredfordulós gravitáció-szünetnek is érzékelhető pillanatban, hirtelen olyan fontos és érdekes jelszó és varázsszó értékű program mindenki számára Európa. Hogy egy félévszázados Németh László-szentenciával is fejezzük be: „Európában csakugyan megvan a hajlam, hogy emlékezetét a kereszténység előtti múlt felé meressze, s megértse *magában* az etruszkot, egyiptomit és kaldeust. Európa most veszi észre, hogy messzi különvált az emberiségtől, egész történelme egyirányú elkristályosodás. Ennek a folytonos elválásnak köszönheti uralmát a világ felett: de ma szükségét érzi, hogy visszafelé is biztosítsa a nedvkeringés útját a barbárságig, melyből kivált". Bár maradéktalanul és tiszta lelkiismerettel így érezhetnénk ma is.

# S Z E M L E

## Kiss Anna: A macskaprémkalapos hölgy

### *(Egy modern misztérium)*

*„Fogadd el az okos intést,*
*az igazságot, a törvényt és a*
*becsületességet!*
*Hallgat rá a bölcs, és gyarapítja*
*tudását,*
*az értelmes útmutatást nyer."*
*(Salamon)*

Kiss Anna harminckét éves, mikor megjelenik bemutatkozó kötete a Fabábú (1971). A megtalált hang jól definiálható jellegzetességekkel bír, s későbbi kötetei ennek tudatos továbbfejlesztései: *Feketegyűrű*(1974), *Kísértenek*(1976), *Világok*(1978), *Tükörképek*(1983).

Hogy milyen ez a hang? Az elemzést érdemes ezzel a kérdéssel kezdenünk. A 70-es évek kezdetén fellépő új költői iskolák egyike a népi hagyományok szellemében alkot, felhasználva annak évszázados műfaji, stilisztikai hagyományait. Kiss Annához hasonló úton jár ekkor Nagy Gáspár, Bari Károly, Tamás Menyhért és Utassy József is, mikor költői látomások, személyes mitológia megalkotásán dolgoznak változatos formákat használva: népdal, ballada, ráolvasás, sirató egyaránt előfordul. Jellemző rájuk a népi hiedelemvilág aktív használata és a népköltészet tipikus nyelvi formáinak tudatos alkalmazása. Az irányzat legfontosabb – s Kiss Anna által is vallott – célja a népköltészet újszerű megjelenítése irodalmunkban.

Beszélni kell egy másik fogalomról is. Pomogáts „hosszú versnek" nevezi. Alapja többnyire mitologikus látomás. Találkozunk vele Juhász Ferencnél, Szécsi Margitnál, de Kiss Annához legközelebb Kormos István „Vogul mennyegzője" áll. Hasonló drámai menetük, egységes motívumrendszerük és filozófiai alapvetésük.

„A macskaprémkalapos hölgy" első változata az 1976-os kötetben jelent meg, majd átdolgozva és némileg bővítve két év múlva, immár szabályos verssorokra tördelve.

Kiss Anna vonzódik a dramatisztikus megoldáshoz, több művében használta ezt a formát. Ennek eredete is népi gyökerű: a pogány felfogások népi hagyományait és a középkor népszerű moralitásait, misztériumait tekinthetjük annak. Hiszen a választott időpont – karácsony estéje – mindegyikben kulcsszerepet játszik. A pogány szokások a kísértetek legfőbb találkozási idejeként ismerik, a keresztények Jézus születését ünneplik e napon (a műben is említett betlehemezés szokása is ehhez kapcsolódik), a középkorban pedig az egyik legnépszerűbb misztérium kapcsolódik a naphoz, melynek helyszíne a Paradicsom, szereplői pedig Ádám és Éva.

A népi hiedelemvilág és babona gyakori megjelenítési formája a kísértethistória volt. A pogány felfogás a lélek halálon túli állapotának fogja fel a kísértetet. Megjelenése racionális okait is tudni vélve: illően el nem temetés, rossz lelkiismerettel való elhalálozás, ellenein végre nem hajtott bosszú.

Sőt a védekezés módjait is ismerték a koporsóból kikelés ellen: tövises bot, fűrész halott mellé temetése. A magyar mondák negyede boszorkánymonda. Terrmészetfeletti démon ezekben alig fordul elő, kísértet viszont feltűnő gyakorisággal. Feltűnik a téma a népi színjáték gyökereinél is.

*„Derék asszonyt kicsoda találhat?*
*Értéke sokkal drágább az*
*igazgyöngynél."*
*(Salamon)*

Kiss Anna egy régi-új Ádám-Éva misztériumot varázsol elénk. Ádám esetünkben egy válságba került festő, aki kísértet-asszonyával vív ádáz szópárbajt az életéről és az életről. Izgalmassá az teszi a szituációt, hogy a költőnő e kísértet-asszonnyal azonosul, s szellemi párbajukból csak az ő szavait olvashatjuk, ebből következtethetünk az elhangzottakra.

Így egyben sajátos önvallomás is, ami elénk tárul. Bizonyítékul, hogy feltételezésem valószínű, álljon itt egy rövid részlet az „Ej homályba" című versből:

*„ej hiszen halálba járok*
*magam is halállá válok*
*jár a visszhangos víz hátán*
*vagy az isten vagy a sátán*
*de magamtól jobban félek"*

Első, vagy partikuláris szintje a vitának a meghasonlott festő s a maga teremtette kísértet-asszony vitája életfilozófiájuk eltéréséről. Pszichológiailag remekül ábrázolt kapcsolat: aggódás és félelem, remény és lemondás, vágy és valóság összecsapása, ahol a sebezhető személyiség a gúgy és az irónia páncélját ölti. Eliot az „Egy hölgy arcképében" e monológ párhuzamát alkotta meg. (Hisz a helyzet örök.) Itt a férfi gondolatait követhetjük:

*„Nem is tudja, mit ér nekem egy jóbarát,*
*S mily ritkán lelni manapság ilyenre!*
*Csupa-csupa zűrzavar a világ,*
*S akkor jön valaki, akiben élnek*
*E nyílt, adakozó erények,*
*Melyek nélkül barátságot nem is*
*remélhet – !"*

A második szint, az önvallomás feltárta önanalízis. A belső konfliktus lényege: lehet-e ő egy álom tárgya, az ő személyisége lehet-e vágya valakinek?

A harmadik szint a férfi-nő kapcsolat filozofikus szinten. A két eltérő életfilozófia megmérkőzése, két különös egyéniség kapcsolatában. A férfi a megtanulható tételes tudás híve, racionalista. Élete válsága megkérdőjelezi maga számára is igazát, de mindennek feladása egyénisége összeroppanásához vezetne. A nő szentimentalizmusa Rousseau-i gyökerű. Az élet hétköznapi és transzcendens tényezői egységét hirdeti, vallja. Milyen hiteles is ez – valljuk meg – egy szellem szájából...

Robert Graves-nek „Tört képek" című versében remekül megfogalmazódik ez a kétféle gondolkodásmód:

*„Ő gyors, és tiszta képekben gondolkodik:*
*Én lassú vagyok, és tört képekben gondolkodom.*
*Ő tompul tiszta képeiben bízva:*
*Én élesedem tört képeimben nem bízva.*
*Az ő megértéséből új zavar lesz:*
*Az én zűrzavaromból új megértés."*

A három szint természetesen párhuzamosan jelen van a kapcsolatban. Rendhagyó Pygmalion-történet játszódik előttünk, egy szellem tárgyiasulása. Mindketten súlyos sebeket cipelnek, s úgy tűnik mindketten képtelenek az önfeláldozó szeretetre, hiszen ez kiszolgáltatottságuk bevallásával, elfogadásával kezdődhet csak.

*„Veszem a kalapom; bátorságom vagy*
*gyávaságom nem találom:*
*Szavaira az ellenérveket."*

Így fogalmaz Eliot, de Kiss Annánál felbukkan a vágy az egymásra találásra:

*„ettől még én is*
*kalaplevéve tisztelem magát,*
*még szeretni is tudnám...*
*Ne legyintsen...*
*Nem is olyan könnyű magát szeretni."*

A küzdelem a férfi halálával végződik – Eliotnál ez is fordítva van természetesen –, s stabil vázát kronologikus képsor alkotja, szürrealista montázs a válság és halál közti időszakról. Az in medias res kezdés után az írónő egy sajátos motívumrendszerrel sejteti a konfliktusok valószínű feloldását. Melyek ezek?

A műben végigkísérhető a halál gondolata. Jól ismert toposz a tél, hó, hideg emlegetése, de ehhez asszociálható az ősz hajszálak, fehérség, koporsó szerepeltetése. Indirekt, de a festő esetében találó utalás a „koporsóig kent piszkos kékre", mely az asszony szemében a férfi válságának művészetében való tükröződése. Ostorozza is érte kitartóan.

Idetartozó a népi hiedelemvilágból ismerős tükör is. A falusi tisztaszobák szent sarkának dísze, leesése halálesetet jövendöl, ha halottja van a háznak, kötelező letakarni. A halál előhírnöke a ház körül huhogó bagoly is, eltávolítása ezért vita tárgya a műben. De halál előhírnöke az ok nélkül megálló óra is. A kísértet-asszony ezért gúnyolódik a fel sem húzott (!) órák láttán.

Az Kiss Anna különös tehetsége, hogy képes egyazon dologgal felidézni a hétköznapi valóságot, a hiedelmek mesés-titokzatos világát, s a költői-filozofikus gondolatokat.

*„megmutatom*
*a szívemet*
*Csupa de csupa*
*egy tükör"*

*(Kiss A.: A vár)*

Talán asszociációs sornak nevezhetnénk ezt a technikát. Ilyen összetett motívum Krúdy legszebb novelláit idéző Zöld Frici története, aki a világban helyét nem lelő festő hasonmása. Nagybőgőjébe eltemetése szürrealisztikus képe egy régvolt szokásrendnek.

A másik organikus szervezőereje a versnek a nyelvezete. Az első változat még a szövegkohéziót biztosító tételmondat címként kiemelésének megoldását alkalmazza, a későbbi az anaforikus, kataforikus kapcsolást és deizmust használja, az élőbeszédet stilizáló töredékesség jellemző rá, a modalitási változatok széles skálája.

Itt kell megemlíteni a nyelvi népiesség jelentőségét. Kiss Anna – néhol szótárt, magyarázatot igénylő – természetességgel használja a tájszavakat. Nála a szereplő danolászik, elsinkófál, kiénekel, sipákol, kievickél, veszkődik, cíbol. De lehet búbus, pityókás, belegondolós is.

S feltűnhet természetesen sublót, ragacs, perszóna, verbéna, rékli, fösték, kupec is. A mai szó-devalvációnkban szinte felüdülés e régi-új nyelvújítás értékeiben gyönyörködni. Ugyanezt tapasztaljuk a hétköznapi hasonlatok, metaforák átvételében is: „buta, mint a virág"; „elolvad, mint a jég a platnin"; „a láb úgy vágyik papucsba (házasságba a viselője), mint forró olajba"; „olyan illat, mint a néném sublótja".

Hasonló célt szolgál a napi közhelyek szerepeltetése: a szentek megszólítása, emlegetése, hiedelmekben fontos szerepet kapó számok (7, 12, 100) felemlegetése, az olyan állandósult fordulat, mint „egy követ fújunk", „a teremtés koronája", „családi fészek".

Külön vizsgálatot érdemelne a konkrét szokások előfordulása a műben. A fagyöngyvadászat – tölgyön, szelídgesztenyén található (az Adventben fontos szerepet játszó, és mellesleg vérnyomás-csökkentő, szívműködés-serkentő) növény gyűjtése. Kéménylyuk eldugása – szellemjárás ellen. Itt az önvallomás életrajzi elemeire bukkanunk, akár a személyes, akár az azonosult hölgynek tulajdonítjuk e szavakat. Kiss Anna nem is hagy kétséget e felől humoros, ízes csúfolójában:

*„Nem lakott maga*
*Mohácson*
*mit ért maga*
*ehhez?"*

A második változat főleg e köznapi elemekkel bővíti, gazdagítja az alkotást.

A többször említett nagynéni sublótja például egy gyermeki szépségű teremtésmítosz szereplőjévé válik.

*„Sok ember hirdeti, hogy ő hűséges,*
*De ki találhat megbízható embert?"*

*(Salamon)*

Eliot a maga történetét – ha a párhuzamot elfogadjuk – filozofikusabban végzi be:

*„És ha egy délután meghal, mi lesz?*
*Meghal, s itthagy engem tollal a kézben,*
*S igazán nem tudom,*

*Mit is érezzek, az egészet nem értem;*
*Rendjén van? Rettentő? Késett? Vagy elsiette?*
*S nem kerül-e fölénybe végül épp ezzel?"*

De már említettem, itt a férfi szólal meg.

Kiss Anna művében remek komponáltság hozza a véget. Láttuk az in medias res kezdést, a mű vázát alkotó kronologikus montázssort, melyek háromszintű értelmezést rejtenek magukban. A keret a festő egyetlen – soha meg nem tagadott – szerelme: Zsófia. Órá féltékeny a Hölgy, tökéletes női ösztönének engedve. Ő jut eszébe (a viola, liliom logikus folytatásaként) a téli rózsák megpillantásakor. Mert:

*„a régi szép*
*mohácsi gyermekkorban*
*kitapasztaltam volt*
*a világot,*
*és mostmár*
*nem tud úgy forogni*
*a tengelyén,*
*hogy elvegye a kedvem*
*akármitől."*

De a halál neki is felfoghatatlan. Megzavarja az új helyzet. Elkészült a balzaci ismeretlen remekmű, és Kiss Annát következetes iróniája itt sem hagyja el. Túl szép az eredetihez, hacsak nem Zsófiát ábrázolja... De erre az önfeláldozásra már egy kísértet Asszony sem képes.

IVÁN CSABA

# Jegyzet egy Kormos István-vershez

## Fehér virág

*Fehér virág a zápor zuhogva ejti szirmát*
*holló a szél az ékkő tócsában mossa tollát*
*szép zöld haját lebontja a kukorica elszáll*
*e sziromzuhogásból a tündöklő ökörnyál*

*Fehér virág kezedben szétporló liliomszál*
*szétporló tenyeredből szökkent e liliomszál*
*szétporló zuhatagból ahogy a szirom elszáll*
*eltüntél aki köztünk angyali zene voltál*

A központozás hiánya nemcsak az értelmezés szempontjából teszi izgalmasan talányossá a verset, hanem ezzel Kormos az olvasóra bízza a költői képek „határainak" megtalálását is. Az első két sor például szinte tobzódva halmozza a metaforákat, melyek részben teljesek, részben hiányosak, de mindannyiszor egymásba kapcsolódnak-kapaszkodnak, néhol megszemélyesítéssé formálódva át.

De például az első-második sor elejének és végének kifejezései is összekapcsolódó motívumokból szerveződnek. A *fehér* jelző ellentétet alkot a *holló* feketéjével, s ez utóbbi a sejtelmességet is fokozza, hiszen könnyen asszociálható egymással a *fehér* holló ritkasága és a virág, a liliomszál fehér színe, illetve a vers fő mondandója, a tiszta lélek egyedisége és megfoghatatlansága: Radnóti halála és hiánya. Hisz a vers erre az utolsó sorra van fölépítve s a benne foglalt gyönyörű metaforára: „eltüntél aki köztünk *angyali zene* voltál."

Susogóak és sejtelmesek a hanghatások, elégikus a vershangulat, lágyan szólnak az l-ek – főleg a sorok végén –, s ezt az elringató, valahol mélyen mégis az elmúlás ellen tiltakozó, az *eltűnés* ellen, az erőszak ellen tiltakozó meghatóan egyszeri emberi hangot

festik alá a magánhangzókban azonos, mássalhangzókban több helyütt különböző rímek s az álomszerű versdallam.

A két középső sorban nincsen ige, csak melléknévi igenév: ez időtleníti a verset, s fokozza az érzést, főképpen a *szétporló* szó még kétszeri megismétlésével: a végtelen időben is megragadható a pillanat, amely egy ember eltűnésének másodperce – a *szétporló* szóra keményen csattan az *eltűnés*/befejezettsége.

A vers képeit, motívumait megelőlegzi, jelzi már az első sor, s tovább bővíti a második *(virág, szirom, zuhogás, szél).* A hetedik sorban a verskezdő *záporból zuhatag* lesz, s a *szirom* is megismétlődik – még több jelentéssel fölruházva –; keretet adnak e szavakképek a versnek. Vagyis a természettől vett motívumokból építkező hét sor önmagában viszonylagosan zárt, s ez még jobban erősíti az utolsó sor remegtető-lebegő fenséges kimondás-vágyát, megnevezés-vágyát.

Az ismétlődő sorkezdetek, a megszemélyesítések, a *kéz – tenyér,* a *virág – szirom,* a *virág – liliomszál:* metonimikusan építkező képek és a metaforák sokasága teszi teljességet igézővé ezt a nyolc sornyi tiszta költészetet.

„...a legjobban amit szerettem, a *Fehér virág* című versem, fejben írtam. Órákig álltam hagymáért sorban a Hold utcai csarnokban és körülöttem öreg asszonyok pletykálgattak mindenféléről. Tudtam, hogy órákig kell állnom, s akkor írtam először fejben verset, a *Fehér virág*-ot." (*A vasmozsár törője alatt* c. kötetből; Bp., Szépirodalmi, 1982. 246. o.)

A vers kulcsmotívuma az *eltűnés,* ami csak az utolsó sorban mondatik ki. Minden szóval fogyatkozik a meglévő, minden sor egy-egy keletkező hiányállapot megfogalmazása. S míg az első szakasz jelen időben beszél, addig a második – a középső sorok idő-lebegtetése után – múltba fordítja az igéket *(szökkent, eltűnél, voltál).* A *szökkent* itt ugyan keletkezést és nem elmúlást jelöl, mégis ez utóbbi jelentéstartalmat erősíti, hiszen „*szétporló tenyeredből* szökkent e liliomszál".

A keletkezés-, teremtődés-motívum ugyanakkor a megmaradást villantja föl mint világőrző gesztust. A teremtett világ magába fogadja álmodóját.

FŰZFA BALÁZS

# Sándor Iván: Vég semmiség

## *(A százhetven éve fel nem fedezett Bánk bán)*

Az iskolát nem tudom megkerülni. Hiába kergetett el jó vagy bal sorsom már mintegy tíz éve az iskolától (közben azért egyetlen olyan év sem akadt, amelyikben valamilyen formában ne tanítottam volna) – az irodalmat, a legújabb irodalmi termést még mindig úgy nézem, hogy abból mit taníthatnék meg a „gyerekeimnek". A „megtanítás" talán rossz kifejezés ide: az újabb irodalmi értelmezéseket, műveket nem „megtanítani" kell – a figyelmet kell felhívni rájuk; s majd akad olyan diák, aki a világába építi őket; utánuk megy, elolvassa a könyveket. Amikor pár esztendővel ezelőtt ismét alkalmam nyílt középiskolásoknak beszélni, azonnal felolvastam Esterházy cikkét(?), jegyzetét(?) – szövegét a kétféle Havelről – s a hatalom természetéről: az újabb „politikai helyzetet" figyelve csak remélni tudom, hogy akadt a diákok között, aki megjegyezte ezeket a sorokat. (A könyvheti könyvek listáján látom egyébként Esterházy Függőjét – a diákoknak szóló Maúra sorozatban, jegyzetekkel, értelmező szövegekkel ellátva. Vajon bekerül-e majd ez a világlátás a középiskolások tudatába?)

Sándor Iván Bánk bán-értelmezése egy másik elképzelésemet is eszembe juttatta. Egri tanár-barátaimmal (azóta sem találkoztam ilyen tiszta szívvel tanító emberekkel) azt terveztük, hogy a tananyaghoz kapcsolódóan egy „adatbankot" hozunk létre: ez tartalmazta volna az egyes „anyagrészek" – milyen rossz kifejezés ez, ha irodalomról beszé-

lünk – legújabb szakirodalmát: a verselemzéseket és az átfogó elemzéseket. Ma már tisztán látom, hogy tervünk a megcsontosodás ellen irányult: nem egyszerűen a tananyaggá sterilizált irodalomtörténetet akartuk tanítani, hanem az újabb értelmezéseket is – és ezzel alighanem saját korunk levegőjét is meg akartuk ismertetni a diákokkal. Mert hát az irodalomtörténet felé is saját korunkból fordulunk; a magunk kérdéseire keresünk választ a tények interpretá*** sajnos nem lett semmi, mire megvalósíthattuk volna, én már elkerültem az iskolából... Ennek a mostani cikknek a megírására azonban azért vállalkoztam, hogy adósságomból csökkentsek valamit. Hátha akad valahol egy tanár, aki az általunk eltervezett „adatbankhoz" hasonlóból dolgozik. Az ő figyelmét szeretném felhívni Sándor Iván könyvére: ne feledkezzen el erről a könyvről, ezt a könyvet is olvassa el, ha Katonáról és a *Bánk bán*ról beszél a diákjainak...

## A problémáról

A problémát a *Bánk bán* sorsa magában hordozza: klasszikus nemzeti drámánkként becsüljük, ám minden kor a maga képére formálta, miközben senki nem találta tökéletesnek – mígnem az elmúlt évtizedekben a színpadon és az iskolai oktatásban is teljesen kiüresedett, jelenléte pusztán formálissá vált... Így jutottunk el addig, hogy 1991-ben, Katona születésének bicentenáriumi évében egyetlen magyarországi színház sem tűzte műsorára a Bánk bánt érdemesítette figyelmére az irodalmi közvélemény: „Katona egész munkássága a Bánk bán hátán utazik az időben és a magyar kultúrában" – írja Márton László, s rögtön ebben a mondatban hozzáteszi: „csakhogy a Bánk bánt félig-meddig eltemették a kommentárok és a publicisztikai hivatkozások".

Ismeretes: az elkészült művet – immáron az átdolgozottat, miután Katona arról sem értesült, hogy az Erdélyi Múzeum pályázatára beküldött dolgozat egyáltalán megérkezett-e Kolozsvárra – nem engedte színpadra a cenzúra. Az akkori hivatal felvilágosodott voltát az jelzi, hogy kinyomtatását mégiscsak engedélyezték (jó olvasók dolgoztak ott – észrevették, hogy „Bánk bán nagysága meghomályosítja a királyi házét") – a kinyomtatott példányoknak (ezzel is hagyományt teremtődött) alig akadt olvasójuk; a korszak jeles irodalmárai nem ismerték, vagy figyelmük elsiklott fölötte, s amikor színpadon játszani kezdték (Katona halála után három, Kecskemétre való visszahúzódása után tizenhárom évvel), akkor azonnal kényszerpályára került: a kor sajátos színpadi, irodalmi viszonyai határozták meg sorsát: a különböző korokban mintha nem is ugyanarról a drámáról beszéltek volna – egyetlen pontban voltak csak közösek a különböző állásfoglalások: valamennyi mű „tökéletlenségéről" szólt.

A problémát Sándor Iván 1991-ben így rögzítette: „Katona már a sírban, mikor játszani kezdik az 1815-ben írt Bánk bánt. Negyvennyolcra a reformgondolkozás desztillálja belőle a nemzeti nekibuzdulás, függetlenségi vágy alapművét. A léte mélyére torzított, meghasonlásba-tehetetlenségbe-őrületbe szorított ember léthelyzete, kondíciója, lelki-érzelmi reflexei másfél évszázadon át, mint a nemzeti büszkeség és elszánás, a reformeszme világára hangolt kondíciói reprezentálódnak a közszellemben, a színházban. Bár a nagy színészek és a nagy rendezők észreveszik, hogy „valami nem stimmel". Elterjednek a mű „hibáiról", „logikátlanságairól" szóló teóriák. Ez a vita mindmáig lezáratlan. A probléma magja: a restaurációs korszakok olyan lelki-érzelmi-szellemi reflexiókat hívnak elő, amelyben széttörik az emberi egzisztencia; a reformkorszakok kohéziói dúsak, kiegyenesítőbbek. A Bánk bán egy más dinamika lényegét mutatja, mint amelyik a zászlójára tűzte és másfél évszázada lobogtatja, egyben megfosztva utókorát azoktól a tanulságoktól, felismerésektől, amelyeket a dráma sugall."

Az elmúlt több mint másfél évszázadnak valóban volt mibe kapaszkodnia: a nemzeti függetlenség és a szociális felelősségérzet újabb és újabb – s valójában a nemzeti sors által meghatározott – irodalmi hullámai, vagy akár a folyamatosan újratermelődő, a nagy embert körülvevő kelepce-helyzet ismétlődő szituációi visszanyúltak ugyan a Bánk bánhoz, de azt vették csak ki belőle, amire maguknak szükségük volt. Önmagában – önnön

értékeiben – senki sem nézte a darabot, így ez a mű is elszenvedője lett a megértés-hiánynak; annak, hogy a meg nem értett művek egy újabb megértés-hiányos szituációnak lesznek a részesei – s ez a megértés-hiány a nemzeti önismeret részévé válik. Mindebből természetesen nemcsak az következik, amit ennek kapcsán Sándor Iván már jónéhányszor megfogalmazott, az ti., hogy ezeket a megértés-hiányos szituációkat meg kell szüntetni, s időben akár a nemzeti irodalom alapműveit is a maguk helyére tenni –, hanem leginkább az, hogy a saját korunkat kell megérteni, s csak az a megértés adhatja meg azt a tudást, amely a korábban félreértett művek önértékére, teljességére felhívhatja a figyelmet. A kérdést érinti a szerző is: „...vajon lehetséges-e egy nem megfogalmazott kortudat felől *bármely* korábbi korszak saját öntudatának hiteles nézőpontjait megtalálni? Egyáltalán lehet-e a homályból-kavargásból egy korábbi, nem világos kortudattal értelmezett korhelyzetet – utólag – hitelesen rekonstruálni?"

A kérdésben benne van a válasz. Magam a probléma-körre csak azért hívtam fel a figyelmet, hogy rámutassak: Sándor Iván szigorúan a maga törvényei szerint építkező életművében miért éppen a korelemző három naplókönyv után következik a Bánk bán-értelmezés...

## Az újra értelmezett dráma

Az alcím tulajdonképpen leszűkíti a témát: Sándor Iván ugyanis nem a dráma, vagy nem egyszerűen a dráma újraértelmezésére vállalkozott, számára a kérdés az volt, hogy Katona kora és utókora miért nem értette meg a drámát, és ez vezette el a dráma újraértelmezéséhez. A mű és a recepció tehát elválaszthatatlan egymástól. Katona utókora a maga képére formálta a drámát, miközben azt mondta: ez és ez hiányzik belőle... Sándor Iván a drámát a mű belső törvényei szerint szemléli, és azt mondja: ez és ez hiányzott az utókorból... Mentalitástörténeti vizsgálatot végzett tehát a szerző, és ennek a vizsgálatnak csak az egyik összetevője a mű értelmezése. Az egyik összetevő, de a legfontosabb... Ebből vezethető le az, amit később állít...

A Bánk bán Sándor Iván értelmezésében lét-dráma, az emberi teljesség keresésének drámája, s mint ilyen, az első irodalmunkban. (Ezzel máris szembefordul azokkal, akik a mű „Petúr-i" avagy „Tiborc-i" vonulatát emelték ki.) Bánk összetett személyiség, akiben elválaszthatatlanul kapcsolódik össze a szerelem, a hazaféltés, a felelősségtudat, a királyhűség, a méltóságérzet, a szociális érzékenység. Nem a lovagkor embere, de nem is a tizenkilencedik század nemesi eszményei mozgatják: autonóm ember, akinek a „lovagi kultúrából merített nemessége olyan öntudat, amely őt irodalmunk első és mindmáig leghatalmasabb lovagjává avatja. A Nagyúr magyar lovag, csakhogy eszményei között megjelenik az arisztokratikus és exkluzív lovagi ideáltól elütő, egy nagyobb közösségért is, nemzetéért, annak kitaszítottjaiért felelősséget érző autonóm ember eszményvilága." Ezek a vonások Bánkot a mű születése után egy-két évtizeddel kialakuló értelmiségi ember vonásaival teszik rokonná, miközben a saját integritását keresve – megjelenik a nemesi nemzettesttől való elszakadás vágya is... Bánk kísérlete – miközben a királyt helyettesíti, ő maga „a király személye", s ennek roppant felelősségét érzi – a saját integritásának megteremtésére vonatkozik: „Szedd rendbe lélek magadat és szakaszd/Szét mindazon tündéri láncokat,/Melyekkel a királyi székhez és/A hitvesedhez, gyerekeidhez, oly/Igen keményen meg valál kötözve!"

Ez tehát Bánk kísérlete – a darab pedig nem más, mint az integritás megteremtésének megmutatása, majd a hirtelen megsemmisülés feltárása. Ebben a folyamatban bár kiemelkedő szereppel a dráma sokak által félreértett vagy elhagyásra ítélt *ötödik* felvonása. Gertrudis meggyilkolásával nem csupán integritását őrizte meg Bánk – de a hierarchiától, a hatalomtól is elszakította magát, s ezzel saját autonomitását is felépítette – ezt követi az összeomlás – Solom és Mikhál megszólalásával, szembesül Melinda halálával, s önmaga ellen fordul. „A bukásba az sodorja, hogy az önmaga elé tűzött cél meghaladta erejét. Minden akadályozza, ami éri őt, ami útjába áll integritása beteljesedésének, és így a haza szolgálatára való alkalmasságának... Végső helyzete a *semmi*. Ő mondja ki:

„Vég semmiség az én ítéletem." Ez a semmi az ő létállapota, s egyben a dráma végső világállapota. Mindenki, aki Bánk „köréhez" és Gertrudis „köréhez" (Arany János beszél így róluk) tartozik, meghal, leépül, menekül, eltűnik az ötödik felvonás végjátékában" – írja a szerző. A *Bánk bán* modern létdráma. Az értékpusztulás azonban teljes: Endre a *semmit* stilizálja át, a kívánt rend látszatrenddé degradálódik – s ebben a vonatkozásban – ismét csak Sándor Iván kifejezését használva – akár nemzeti archedrámának is tekinthetjük a Bánk bánt: „A látszatrend manifesztálódik benne. Ami ezzel együtt jár: a katarzishiány. Minden visszafojtódik, mindenen átrohan az idő (sietni kell vissza Halicsba". Ugye ismerjük ezt a szituációt?)

A létdrámának része – mégha a fentebbi redukált ismertetésben nem is szóltam róla – a nemzeti problematika, noha a mű alapvetően különbözik a nemzeteszmét reprezentáló más drámáktól. A másság jele: a lázadás itt nem az idegen ellen, hanem a nem magyarnak a hatalmi hierarchiában elfoglalt vezető helye, s az ebből származó visszaélések ellen irányul. (A mű utóéletében erről így vajmi kevés szó esett.) S arról is, hogy az elnyomottak ügye egyetemessé válik: a bojóthiak és a magyarok sorsa egybekapcsolódik. Bánk, Petur, Tiborc alakja viszont a magyarság különböző típusait képviselik; megértéshiány, kapcsolat-hiány van közöttük. Ezek a hiányok – amelyek a *kvázi-dialógus*nak a megnyilvánulásai – nem hibák Sándor Iván értelmezésében, hanem a dráma szükséges elemei. „... szervesen következnek a bezártságban kialakuló lelki reakciók, elfulladások, kitörési kísérletek, fóbiák, illetve... a botorkálások, tapogatódzások, eltévedések."

Miként mondottam, a műből következik annak utóélete. *Ennek* a drámának születése pillanatában a megértéséhez hiányoztak a feltételek. A cenzúra a dráma azonnali befogadását akadályozta meg, a későbbi befogadás pedig deformált lett, ami következett a színházi, az irodalmi és az esztétikai kultúra akkori állapotából. Aztán a deformáltság öröklődött tovább, de erről már beszéltem...

## Pár sor szünet

Szokás a Bánk bán utóéletén keseregni, ám alig-alig beszélünk Katona személyes drámájáról. Pedig mennyi drámai vonás van abban, hogy a létdráma alkotója saját létét is redukálni kényszerült – visszahúzódva Kecskemétre, miközben az irodalmi élet az 1820-as évek elejétől már erősen szerveződik Pesten. Ha a Katonánál megmutatkozó integritás-vágy Adyt előlegezi, akkor Adyéhoz hasonlóak lehettek Katona saját sorsával számotvető percei, óriái is. A megváltás-hiányt senki nem élhette át teljesebben, mint Katona, hiszen ő *mindenben* magányos. „Nem talál társra, meghallgatásra. Magányos mint gyermek, mint jurátus, mint színész, mint drámaíró, mint férfi és szerelmes, mint jogász, városának ügyintéző polgára. Nincs a magyar irodalom nagyjai között senki, aki *ilyen* értetlenségben, ilyen süket csendben süllyed el" – írja Sándor Iván is. Az így megmutatkozó *semminek* azonban nincsenek irodalmi dokumentumai...

## Az egymás mellett való elbeszélésről és a megértéshiány feloldásáról

Sándor Iván elemzés-sorának utolsó (a kötet hátsó borítójára is kiemelt) utolsó mondatai így hangzanak: „Miközben munkám befejezéséhez közeledtem és többször megint újraolvastam és végiggondoltam a dráma szövegét, egyre jobban megvilágosodott előttem, hogy abból, amit kifejez, s amit sorsa *ugyanígy* kifejez, a legfontosabb (legalábbis a számomra) a másik meg nem értése, az egymás mellett való elbeszélés; veszteség, veszteség és veszteség, ami a mű és a befogadás közös köreit átjárva más és több, mint a vereség, mert együtt jár a folyamatos, vigasztalan értékeltüntetéssel, a lélek „kivérzésével", a tudati eltompulással, mint egy világállapot kifejeződésével." Egyenes beszéd, érthető – ahogy Sándor Iván könyve is. Nem más ez a könyv, mint kísérlet a megértéshiány feloldására, kísérlet egy olyan állapot megteremtésére, amelyben nem csupán az egyes művek nyerik el a maguk helyét saját korukban, hanem mi magunk is szinkronba

kerülünk a mi korunkkal. Ez a törekvés azonban szükségképpen felteheti a kérdést: eredményre vezethet-e ez a szándék az immáron szinte minden szellemi értéket negligáló, a megértés-hiányokból önálló világokat felnövesztő és azokat szembeállító korunkban. S ha így van ez, akkor mi adja az értelmét az ilyen munkáknak? Mielőtt elkapkodnánk a választ, olvassuk el az *Utószó helyett* pár bekezdését, Sándor Iván ebben a kételyeinkre is megadja a választ: „És ha létrejönne egy új felfogású előadás, ha a mű végre felébredne hosszú tetszhalálából? Egy olyan közeljövőben, amely mindarra, ami esztétikai érték, kultúraformáló tradíció, 'amúgy' nem sok bíztatót mutat, mit jelenthetne egy Bánk bán-redivium? Ottlik Géza Kosztolányi-esszéjének szavaival 'mire megy vele, hogy ismerte valaha?' Sokra – mondja valami igaznak és szépnek felismeréséről; és az, hogy felismerte – hirtelen boldoggá teszi, mert nem 'illúzió, képzelgés, hanem az élet kiindulópontja, mintegy tárgyalási alapja'. Vagyis (azt jelenti a redívium), hogy egy mű ébresztése, miközben minden hiábavaló, talán mégsem teljesen reménytelen."

*Sándor Iván: Vég semmiség. Jelenkor, Pécs, 1993.*

FÜZI LÁSZLÓ

# A humor jelenléte a második osztályos olvasókönyvben

*Eltérő pedagógiai filozófiák, koncepciók, programok érvényesülése várható a közeljövőben az iskolák oktató-nevelő tevékenységében. A nevelési-oktatási intézmények által továbbítandó értékek a tankönyvekben is megjelennek, s ezek tanulása révén formálódik a gyerekek személyisége. Sokkal nagyobb szerepe van a tankönyveknek, mint amit ma a pedagógiai közvélemény feltételez. Igaza van Karlovitz Jánosnak, hogy megbízható információkat szolgáltató tankönyvelméletre és tankönyvelemzésre van szükség, melyből „a múltból húzódó tendenciák, trendek alapján a jövőbe vezető utat ismerjük fel." (Új Pedagógiai Szemle, 1992/12., 38.) Lehetőséget kell teremteni, hogy az elkövetkezendő időszakban megszülető tankönyvek megbízható elméletre támaszkodva készüljenek. Ez az elmélet tartalmazza: a meglévő tankönyvek értékeinek, használhatóságának feltárását, a megoldási választékokat, a mintákat, a mintáktól eltérő lehetőségeket, a tankönyvhasználat szempontjait, a tanulók számára vonzó kritériumokat.*

Az általános iskola 2. osztálya számára készült *olvasókönyv* egyetlen kritériumának vizsgálatára vállakozom. Elemzem, hogy a tankönyv olvasmány- és versanyaga *mennyi és milyen minőségű humoros elemet* tartalmaz.

## Alapkérdések

*Jelentése* szerint a humor szó *szellemességet* (mulattatást, ötletességet), *tréfálkozást* (jókedvet, nevetést, viccelést), *derűt* (harmóniát, vidámságot, kiegyensúlyozottságot, megelégedettséget, jó kedélyt) fejez ki. Országonként más-más értelmezést kap ez a szó, jelent: elmésséget, természetességet, életminőséget, kedélyt, értékítéletet, nevetést. A humort sok más szó is helyettesítheti, jellemzésére szolgálnak a következő *melléknevek:* mulatságos, mókás, vicces, csúfondáros, kellemes, élvezetes, felvidító, komikus, bohókás, hóbortos, kópés, bohózati stb.

*Eltérő* a humor fogalmának *definiálása,* mert a tudományok különböző szemléletmódjukkal és kutatási módszereikkel más-más fogalomjegyeket emelnek ki a lényeg jellemzésére.

Aquinói Szent Tamás álláspontja, hogy a humor és a nevetés: *a lélek pihentetése.*

A humor *közlés és jel, azaz információ.* Indirekt *kommunikációs* szerepet tölt be, olyan *légkört* teremt, melyben a problémák teljes nyíltsággal megbeszélhetők. Érdeklődést, bizalmat teremt a kommunikáló felek között, s biztosítja, hogy a kimondhatatlan is kimondhatóvá válhassék.

*Szociálpszichológiai* aspektusokból a humor *személyközi kapcsolatok* érzelmi hőfokát – a ráhangoltságot, a kontaktusok erősségét, a ragaszkodást, az élményt – fejezi ki. A humor: *életérzés, atmoszféra, értékelés és állásfoglalás, magatartás, viselkedés.* A humorban van *kritikai és önkritikai* elem, segít megoldani a viszonyrendszerben rejlő *konfliktusokat* (a problémákat a humor dimenziójába helyezi, s itt már lehetséges a konszenzus).

*Fejlődéslélektani vizsgálatok* bizonyítják, hogy csecsemőkorban a *kellemes állapot* jó érzést, mosolyt, nevetést vált ki. 3-6 éves korban a *helyzetek* (játékhelyzetek) váltanak ki humoros pillanatokat (feszültségből felszabadultságot, meglepődést, várakozást, ellentétes helyzetbe kerülést, szóbeli furcsaságot, fizikai pózokat, a szavak játékosságát). 6-10 éves gyerekek életében fokozott szerepet kapnak az egyéni jellemzők. A személyekben rejlő *eltéréseket* képesek humoros formában kifejezni (csúfnév, testi különbségek „jóvátétele", beszédben rejlő humoros negatívumok felfedezése, a személyiség furcsaságai). Kialakulóban van az *én-kritika és az agresszívebb viccek* iránti igény. Már kezdik megérteni a nekik szánt megjegyzések humoros „felhangjait", megnövekszik számukra a *verbális humor* jelentősége.

Pedagógiai értelmezésben a humor *módszer* a tanító és a tanár számára, amellyel *vonzóvá* tehetik az iskolát, a tananyagot, a tanulást, saját és pedagógustársaik személyét. Humorra reagálásból – befogadásából és az aktív humorból – *megismerhetők* a gyerekek, feloldható a szorongás, a félelem, a félszegség. *Bizalom* alakul ki tanár és növendék között, az iskola elveszíti félelemkeltő és taszító jellegét, a tanulás érdekessé, az együttlét pedig vidámmá válik.

Bármilyen *tudomány* oldaláról közelítjük meg a humort, olyan *előnyöket* fedezünk fel, melyek a nevelés-oktatás folyamatában jól kamatoztathatók. Ezért csak egyetérthetünk Pesti Jánossal, aki azt írja: „Sajnálhatjuk hát, hogy a jóízű kedélyhullámzás, »íz, csín« *hiányzik a tankönyvek többségéből.* Szerzőink még a világ- és a magyar irodalom szatíráiból sem igen merítenek." (Élet és Irodalom, 1988/12. sz.)

A másodikos olvasókönyv azon kevés tankönyvek egyike, amelyben gondosan válogatott humoros művek vannak. *Mennyiségi szempontból* megnyugtató a humort tartalmazó versek és prózai írások száma. *A tankönyv szerzői – Varga Domokos, dr. Csulák Mihály, Fábiánné dr. Kocsis Lenke, dr. Fábián Zoltán* – irodalmi, pszichológiai (fejlődéslélektani, szociálpszichológiai), pedagógiai szempontokat figyelembe véve *olyan olvasmányokat válogattak ki, melyek 39%-a humort tartalmaz.* Nem a tankönyvön múlik, ha a nagyszámú humoros írás ellenére a magyarórákon kevés a vidámság és a nevetés.

## Népi alkotások a tankönyvben

Sok örömet jelentenek a gyerekeknek a *népi gyermekmondókák (Kilincs-mese, Varjú-mese, Volt egyszer egy tengerész, Kiszámolók, Sorolók, Licsi-locsi).* A váratlan befejezés, a mondókák szellemessége – esetleg vég nélküli mondhatósága –, a kiszámolók szokatlan szavai és csattanói, a sorolók színes szókavalkádja, alliterációi ("csütörtökön csücsülünk, pénteken pipálunk") és rokonértelmű kifejezései (rohan, szalad, siet, halad, ballag, baktat, meg-megáll, botorkál) – nevetést, derűt vált ki a tanulókból.

Jól szórakoznak a kisiskolások a *népi nyelvtörők* ismételgetése közben *(Mondd gyorsan!),* s gyakorolják a helyes artikulációt, a beszédgyorsítást, a „nehéz szavak" pontos

kimondását. Játékossá teszi a kiejtést az azonos magánhangzók és az ugyanazon hangokkal kezdődő és végződő szavak *(fekete kefe).* „Bogot köt" a nyelvükre, ha hirtelen át kell váltaniuk eltérő magánhangzóra, vagy mássalhangzóra: „Sárga bögre, görbe bot", „Mit sütsz, kis szűcs, sós húst sütsz kis szűcs?", vagy a szövegben azonos magán- vagy mássalhangzók halmozódnak fel *(Nem minden fajta szarka farka tarkabarka...).* Az izgalom a nyelvtörők mondása közben attól váltódik ki, hogy tévedni lehet, s ha a kiejtett szó hibás, – ezen jót lehet kacagni. A verbális humor nevelőereje abban rejlik, hogy a szavakat helyesen ejtő gyerek újra és újra meg akar bizonyosodni arról, hogy képes-e a hibátlanságra. Fokozza a beszédtempót, s így „méri" a beszédteljesítményt. A gyakran tévedő kisdiák azért ismétel, hogy ne hibázzon, s ha ez bekövetkezik, sikert jelent számára. Az sem baj, ha „beletörik a nyelvük" a szavak gyors mondásába, mert éppen ez váltja ki a humoros hatást.

A *népi fejtörő (Mondd el, ha tudod!)* a szöveg logikájának emlékezetben tartásával, a logikai rend megsértésével függ össze. Derű és nevetés a következménye, ha a szöveg elmondója nem tudja, hogy a számokhoz mi kapcsolódik (tíz krajcár, huszadik szomszéd, harmincadik házszámú stb.), vagy a juhász szamarának milyen jellemzői vannak (vágott fülű, hókaorrú, keselylábú, nyírott farkú). *Szalay Károly* – a humor elméleti szakértője – mondja: „A humor a gondolkodás csúcsa... Ha egy általánosan elfogadott magatartásban fölfedezek valami oktalanságot, környezetem harsányan kacag..." (Köznevelés, 1988/35. sz.)

Gyakran tesznek fel a 2. osztályos tanulók társaiknak *népi találós kérdéseket (Tréfaszó, Mi az?).* Várakozást, elégedettség érzését foglalják magukba ezek a tréfás fejtörők, a gyerekek szórakoztatni akarják egymást. Ha a kérdésre helyes választ kapnak, örömükben nevetnek, ha felsül a kérdezett, az ad alkalmat a vidámságra. A találós kérdésekre adott rossz válaszok létrehozzák a megbocsátó és elnéző humort, s arra késztetik a kisiskolásokat, hogy minél több és minél érdekesebb találós kérdést gyűjtsenek össze, s maguk is találjanak ki kópés fejtörőket.

Derűs, vicces népdalokat (népköltést) is tartalmaz a tankönyv, *(Legényvásár-leányvásár, Selyemsátor-tüskebokor, Réce-ruca, vadliba).* Fiúk és lányok közötti kedves évődést válthat ki, hogy a dalban a legényeket száz aranyért, drágán adják, mégis veszik őket. Két krajcárért adnak egy lányt, „jaj de olcsó! Mégse vesznek..." Ennek a dalnak az ellentéte, amikor a lányokat selyemsátor alatt viszik a vásárra, „Mert a leány drága, / száz arany az ára". Humorba csomagolt elégtétel a kislányoknak, hogy a legényeket tüskebokrokban árusítják, „Mert a legény olcsó / csak egy marék ocsú". A nemek közti különbség, a lánnyal szembeni gáláns tréfálkozás, az ellentétes képek jól érvényesülhetnek ezekben a népdalokban. S a *Réce, ruca, vadliba* című „népköltésből" micsoda mulatságos helyzetet ismerhetnek meg a tanulók! A humor „tetőfoka", hogy a minden földi jót felvonultató lagziban „éhen halhatnak", mert „ha jönnek lesznek, ha hoznak esznek".

A *nyelvi humort* veszi igénybe a *Békakórus* című *népi gyermekjáték,* mely a „békahangverseny" humoros hanghatásait adja vissza. Élményt – derűt, jókedvet, mókázást, incselkedő felelgetéseket – nyújthat a gyerekeknek a *Künn a bárány, benn a farkas* és a *Szőlőpásztor* című gyermekjáték. Dramatikus népi játék a *betlehemes,* a tankönyv *Együd Árpád* somogyi gyűjtését tartalmazza. A pásztorok nagyotmondása, csavaros észjárása, a játék félreértéseket imitáló helyzetei váltják ki a kellemes pszichés állapotot, a tiszta örömöt, a mosolyt. A betlehemes jellemzője a túlzás: „A gazda olyan hosszú kolbásszal kínált, hogy egyik végét én rágtam, a másikat a keszthelyi kutyák" – mondja az öreg pásztor. Ezen és a szereplők furcsa beszédstílusán, mondandójuk tartalmán felszabadultan lehet nevetni. Egy példa az öreg pásztor beszédéből: „Húsos, kolbászos, gömbölyű gombócos, aranysarkantyús jóestét szerelmetes fiaim!" Az ilyen típusú humor *élményt* jelent a gyerekeknek, akkor is ha befogadják, s akkor is ha művelik (játsszák) a betlehemest.

Sok *népmese* található az olvasókönyvben (*Kutya akart lenni, Jakab meg a zab, Furulyavásár, Az okos leány* stb.). A humor alapvető jellegzetessége a *nevetséges elem,* a népmesékben ilyen elemek nagy számban fordulnak elő: a kutya szerepét vállaló fiú, furcsa mesei összefüggések, szekér a háztetőn, dicsekvő butaság, tökkelütött emberek cselekedetei, állítások és történetek, lódítások és hazudozások, elmés okosság győzel-

me az ostobaság felett, talpraesettség szembeállítása az ügyetlenséggel. A népmesei humor a nevetséges bemutatásával, a nevetséges előtérbe állításával megismerteti a tanulókat az élet gyarlóságaival.

## Költők és írók humoros írásai

*Weöres Sándor* Kezdődik az iskola című verse *csupa derű,* az osztályba „kintről benéz egy szamár... / iskolába sose jár". Jókedvre, vidámságra hangolja rá a gyerekeket ez a vers, s akár mottója is lehetne egész évi iskolai életüknek. *Kormos István* Vackor a Balatonon című verse is a tanévkezdéshez kapcsolódik, a mókás „piszén pisze kölyökmackó" nyári élményeit – a fogócskát, a bújócskát, a hintázást, a homokozást, a fürdést, a fára mászást – eleveníti fel. „Jó a nyár. / Kezem, lábam megvan még. / Csak a kutyám hasa fáj, / mert megette a lekvárt" – írja Csoóri Sándor. Már e sorok derültséget keltenek, és kitör a kacagás, amikor a kis nebulók a versből megtudják, hogy a költő kutyája „Először csak a lekvárt, / utána a fogkefét" ette meg.

*Weöres Sándor versének szereplője* – Sehallselát Dömötör – *már nevével is felvillanyozza* a gyerekeket. A költő a „beszélő név" (cím) kiválasztásával is jelzi, hogy nevetséges figurát mutat be. A szokatlan személynév – furcsa szóösszetétel segítségével – a költő a névhumor eszközével hat a tanulókra. S abból, hogyan reagálnak a diákok a „buta volt, mint hatökör", s azt gondolta „kemencét fűt a pók", „zabszalmát sző a takács", s „libát patkol a kovács" – versrészletekre, a pedagógus következtetni tud növendékei személyiségjegyeire. A *nevetés* lehet: természetes, felszabadult, szaggatott, hisztériás, erős, gyenge, hangos stb. A tanulók kacarászhatnak, kacaghatnak, vigyoroghatnak, vihoghatnak, kuncoghatnak, hahotázhatnak, röhöghetnek. S mindegyik reagálás más-más visszajelzést ad tanítványainkról. A jó humor nem vált ki kiböffenő röhögést, nem durva és nem agresszív. *Szabó Lőrinc* Esik a hó című finom humort tartalmazó verse is bekerült a tankönyvbe. A hóesés „lisztét szórja égre-földre", s eredménye: „pepita a néger, / nincs Fekete Péter / ... fekete / csak a Bodri / kutyának / az orra hegye. *Mosolyt kelt* ez a vers, s elégedettek a tanulók, és boldogok, mert szívmelegítő Szabó Lőrinc humora. *Végh György* Álom egy helikopterről című verse *csupa szellemesség:* „a Jeges-tengeren július huszadikán van-e jég?", „a karácsonyt Húsvét-szigeten" töltené, és venne néhány mázsa nápolyit, „mert az Nápolyban mindig friss lehet". Mulattató ez a vers, akárcsak az olvasókönyv többi költeménye is.

Valóságos *nyelvi zsonglőrködést* tartalmaznak „Hátulról ugyanaz" mondatok. *Ámulatot* kelt a tanulókban a nyelvi különlegesség. Olvasgatják, örülnek a nyelvi bravúrnak: „integetni", keresik a „tavat a kis erek" alatt stb. Feltehető, hogy a nyelvi humoron nevelkedő diákok nemcsak az érdekességek iránt, hanem a nyelv, a beszéd, a metakommunikáció, az információ kérdései iránt is fogékonyak lesznek.

*Jellembeli gyengeségeket és jellemszilárdságot* bemutató eseményeket dolgoznak fel *meséikben* a Grimm testvérek, Ezópus, Rónay György, Arany László, Benedek Elek. A nyolc műmese sok humorral ajándékozza meg a másodikos gyerekeket, miközben bemutatja azokat, akik a nehézségek ellenére keresztülrágják magukat a kásahegyen, minden nehézséget legyőznek, jóindulatúak, kölcsönösen segítik egymást, túljárnak a gonosz eszén. Nevetségessé válnak ezekben a mesékben a gyávák, a hiúk, a rosszakaratúak, a társukat bajban cserbenhagyók, a kapzsik, az alattomosak, az önmagukat rosszul ismerők. A meséken kívül a tankönyvben található elbeszélésrészletek is lehetőséget adnak a humor élvezetére.

Az eddigi elemzés bizonyítja, hogy a másodikos olvasókönyv olvasmányainak és verseinek *humortartalma* színes, változatos, s jó alapanyagot biztosít a neveléshez. Ezek és hasonló művek bekerülnek az eztán készülő olvasókönyvbe? Döntsék el a tankönyvírók.

---

*Olvasókönyv az általános iskola 2. osztálya számára. 9. átdolgozott kiadás. A tankönyv szerzői Varga Domokos-dr Csulák Mihály-Fábiánné dr. Kocsis Lenke-dr. Fábián Zoltán. Átdolgozta Varga Domokos.*

---

BÓRA FERENC

# Játék és pszichoterápia

*„Mindennapjainkból kiveszőben van a jókedv, az öröm, a játékosság" olvashatjuk a könyvet útjára bocsájtó szerzői ajánlásban. Ezért is örvendetes, hogy az utóbbi időben több könyv is megjelent a játék témakörében: Tunyogi Erzsébet: A gyógyító játék (Pannon Könyvkiadó, Bp. 1990.) Balogh Tibor: Lélek és játék (Akadémiai Kiadó, Bp. 1991.) és Benedek László: Játék és pszichoterápia (Animula Egyesület, Bp. 1992.). Örvendetes az is, hogy ezek a könyvek a laikusoknak és szakmabelieknek egyaránt szólnak.*

Ezúttal *Benedek László* Játék és pszichoterápia című könyvét ajánlom az Olvasók figyelmébe.

A könyv arról szól, hogy „hogyan lehet a komor felnőtteket játékra bírni?" – de ez a tömör összefoglaló mondat nem fejezi ki a könyv lényegét. A szerző egy „szellemi kaland"-ra invitálja az olvasót és ha engedünk a szíves meghívásnak, hogy „a játékkal folytatott tizenöt évnyi szenvedélyes hivatásszerű foglalatosságban" útitársak legyünk, akkor igazi élményben lesz részünk. Nemcsak választ kapunk a fenti kérdésre, hanem megismerhetjük őt magát is, a játszó embert, aki: „játékot keresett mindenben, s játszani próbált mindenütt, ahol cselekedhetett. Első sorban gyerekekkel persze, de ha hagyták felnőttekkel is, orvosokkal, tanárokkal, segítőfoglalkozásúakkal és a legtöbbet pszichiátriai betegekkel". Az élményt, hogy a kaland részesei lehetünk, segíti a szerző személyes hangvétele, az esetleírásoknál az egyes szám első személy használata.

Röviden tekintsük át a jól megszerkesztett könyv fejezeteit, hogy egy-egy figyelemfelkeltő, értékelő megjegyzést fűzhessünk hozzá.

Az első elméleti részben megszólalnak a tudomány és művészet emberei,„akik tetszetős elméletekkel igyekeztek palástolni játékos kedvüket."

A *Játék és kreativitás* című fejezetben megismerjük a szerző játékelméletét, bemutatásra kerül a három-tényezős modell, mely a pszichoterápiában a terápiás kapcsolat játékelvű megközelítésre alkalmas." A három szereplős modell elemei: az analitikus, a páciens és a fantáziált tárgy. A fantáziált tárgy az elemző folyamatoknak egy jól körülhatárolt fogalma, amely köré a közös játék szerveződik." Nem arról van tehát szó, hogy a terápia egy szakaszában a terapeuta és a páciens játszani kezdenek, hanem a terápia során felbukkant jelentős tárgyat létezőnek kezelnek a terápia keretén belül.

A *Játék a pszichoterápiában* fejezetből megtudjuk, hogy a pszichoterápia milyen sok területén lehet értelme és relevanciája a játék motívumának, de valójában csak a második részben az esetismertetésekből értjük meg, hogy a „modell" hogyan működik a gyakorlatban.

A „Libikóka", „Az áldozat" és a többi játék jól illusztrálja, hogy a játék nyomán kibontakozó egyezményes szimbólumrendszer hogyan formálja a terápiát egyedi, együttes kreatív folyamattá. Az esetismertetések a megszokottól mélyebb bepillantást engednek a terapeuta és a páciens közötti történésekbe. Folytatódik tehát a „kaland" és az Olvasó élményszinten tapasztalhatja meg a játék mibenlétét a terápiás folyamatban.

A harmadik részben nyomon követhetjük a csoportos játékterápia kialakulását és módszerének fejlődését. A szemléletformáló teória kezdetben a csoportos keretek között alakult, majd az egyéni pszichoterápiás praxisban dolgozódott ki. Később a három tényezős modell a csoportos játékterápiában is alkalmazásra került a három játékmód – szerző, szereplő, néző – szerepköreivel. Az új szemlélet hatására a csoportos játékterápia jelentős változásokon ment át. „Mai formájában a csoportos játékterápia a pszichoanalízis szemléletére alapoz, s nagyobb súlyt helyezünk az intrapszichés tartalmak kibontására." – írja a szerző. A játékcsoport önálló pszichoterápiás módszerré vált.

A negyedik fejezet is tartogat meglepetéseket az Olvasónak. Nemcsak egy játékkatalógust kapunk kézhez, hanem a szerző gazdag játékterápiás gyakorlatának summázatát is.

A játékleírásokat nyolc alcím teszi áttekinthetővé és praktikusan jól felhasználhatóvá: eszköz, leírás, instrukció, variáció, élmény, indikáció, kontraindikáció, gyerekek. Ezek kö-

zül az élménykategória a legfontosabb címszó. A szerző szerint az egyes játékoknak van bizonyos felhívó jellege. Ezen azt érti, hogy az adott játék bizonyos alapvető érzelmi problematikát nagy valószínűséggel megjelenít. Ilyen lehet például: az együttműködés, a rivalizáció, önérvényesítés, összekapaszkodás, kirekesztés stb.

A játékok felhasználását megkönnyíti, hogy egy olyan mutatót kapunk hozzá, mely a játékokban megjelenő élménymotívumokat összegzi az interperszonális viszonyulás, az intrapszichés dinamika, a játékok kifejezésmódja illetve a pszichoterápiás hatáselemek szempontjai szerint.

Az ötödik rész a *Mutatók* címet kapta. A gazdag irodalomjegyzék mellett név- és tárgymutató segíti a témában és a könyvben az eligazodást.

A jól megválasztott irodalmi idézetek és *Gyarmathy László* szellemes, kifejező illusztrációi emelik a könyv hatását és értékét.

A játékterapeutával megtett kalandos út végén a recenzens meggyőződéssel vallja: „a játék mégiscsak komoly dolog." Reméljük, az Olvasók is így lesznek vele.

*Benedek László: Játék és pszichoterápia, Animula Egyesület, Budapest, 1992.*

TÖRÖK KÁLMÁNNÉ

# Az iskola rejtett üzenetei

*Az itt olvasható néhány epizód egy igényes pedagógus mindennapos munkáját jó pszichológiai érzékkel fogalmazó önelemzésének egyes részei. Ezeket kiegészíti néhány kapcsolódó közösségkutatási tapasztalat Választásunk azért esett éppen ezekre a történetekre, mert betekintést nyújtanak az „iskolai polgárrá", tanulóvá szocializálódás igen összetett folyamatába, az iskolával mint intézménnyel való találkozás időszakában.*

A szakirodalom a „rejtett tanterv" meghatározással jelöli a szervezett tanulást át- meg átszövő spontán elsajátítási folyamatot. Ennek során a tanulók olyan szociális ismeretek birtokába jutnak, melyeket a tananyag direkt módon nem tartalmaz. Az implicit tudást – amely a család mellett egyik leghatékonyabb tényezője az alakuló személyiség társadalmi szocializációjának – a nevelési folyamatban olyan szociálpszichológiai kölcsönhatások rendszere közvetíti, amely a tudatos és spontán személyes megnyilvánulásokat, valamint csoporttörténéseket is magába ötvözi.

Történeteink a maguk egyediségében és egyszeriségében is a „rejtett tanterv" jelenségkörében általánosabb összefüggések, törvényszerűségek hordozói. Akkor is azok, ha a naplórészletek szerzőjének a saját maga által kiváltott hatásokra felelősen, mindenekelőtt a gyermeki személyiség méltóságának tiszteletben tartásával figyelő pedagógiai szemlélete és alkotó helyzetmegoldásai ma még nem tartoznak a nevelői eszköztár széles körben elterjedt eljárásai közé. Felvillantják ugyanakkor a nevelőhatások szabályozásának egy reálisan mégiscsak létező s a szokásosnál eredményesebb, emberségesebb útját.

## A nevelői értékítélet hatásáról

A napló, amelyből az alábbi történeteket vettük egy harmadik osztály fejlődését követi nyomon. Ez a csoport, a tagozatos osztályok megszervezése után négy második osztályból megmaradt gyerekekből jött létre. Ahogy az lenni szokott, a párhuzamos osztályokhoz képest aránytalanul sok volt közöttük a szociálisan hátrányos helyzetű, mesz-

sziről bejáró, esetenként érzelmileg, de még fizikailag és higiéniésen is elhanyagolt tanuló.

A nagyon nehéz osztályt az iskolaveztés a nevelői rátermettségét korábban többször is sikeresen bizonyító, igen tapasztalt pedagógusra (Matula Józsefné, tanítónő) bízta. A tanítónő úgy döntött, hogy e hátrányos helyzetű osztályával is folytatni fogja a kiscsoportos tanulásszervezésben folytatott – a megelőző tanévben a többletterhek ellenére is sok alkotói örömet jelentő, eredményekben gazdag – kísérleti munkát. (kísérletvezető: Benda József)

A tanulásszervezési modell közösségformáló hatásának feltárása céljából az osztályban szociálpszichológiai vizsgálatot végeztünk. Ennek keretében kértük fel a tanítónőt, hogy mondja magnóra a napi eseményeket. Arra biztattuk, hogy minden nevelési természetű gondját-baját és örömét őszintén tárja fel. Naplója valóságos pedagógiai kincsestár. Témánkhoz kapcsolódva mindössze néhány olyan részletet emelünk ki, amelyekben két tanítványához fűződő viszonyának alakulását elemzi.

*Orsolya butasága*

Másfél hónap telt el a tanévből, amikor a naplóba ez a jellemzés került:

„Ez az Orsolya annyira buta, de annyira buta, hogy az valami iszonyat. Én eddig is tudtam, hogy ez a kislány egy hólyagot hord a nyakán, de hogy ez a hólyag még belül üres is, még levegő sincs tán benne, ez valami hihetetlen. Nem tudja a szorzótáblát sem, egyáltalán semmit. Matematikából semmit az égvilágon, magyarból nem akad három szó a füzetében, ami hibátlanul lenne leírva, még akkor sem, ha az másolás. Az történt ma: szöveges feladat, nem érdekes hogy mi, lényeg az, hogy nyitott mondattal kellett volna megoldani. Felírja a táblára 36:6= ... 1. Nézem, ez mi? Azt mondja: »36-ban a 6 az egyszer. Van benne egy hármas meg egy hatos.« Hát én nem jutottam szóhoz. Ez borzasztó!"

*Csúfolódás*

Két héttel később:

„Orsi egyre rosszabb helyzetbe kerül. Már többször is hallottam, hogy csúfolják a gyerekek: »5x8? 6x7? Na ugye milyen buta vagy? Tökfejű vagy!« Egy kicsit magamba néztem és kerestem ezeket a szavakat a szótáramban, használtam e ilyeneket a gyerekek előtt, vagy olyan sok elmarasztalás érte Orsit, hogy emitt most a többiek feljogosítva érzik magukat a gúnyolódásra. Tulajdonképpen Orsi ügye nagyon izgat."

Ekkor a tanítónő megbeszéli napközis kollégájával, hogy Orsolyát „békén" hagyják. A napló szövege szerint: „Nem baj, ha pillanatnyilag nem tud. Nem tud, és kész. De rászállni semmiképpen sem szabad, mert ettől a többi gyerek vérszemet kap." A későbbiek során a napló beszámol arról, hogy Orsolya értelmi problémái mellé fantáziadús hazugságok is társulnak.

*Kiközösítés?*

A tanév végén, májusban készült az a hierarchikus szociometriai felmérés, amelyből megállapítható, miként ítélték meg félévvel később a társak Orsolya viselkedését, miként alakultak személyes kapcsolatai az osztályban, valamint a tanítónővel.

A gyerekek azt érzékelték, hogy a tanítónő ha gyakran bosszankodott is Orsolya miatt, bízott benne, javulást várt tőle, feladatokkal látta el, sokat segített neki, foglalkozott vele. Orsolya viszont agresszív szerintük, aki indulatait tanítójával szemben sem tudta fékezni és előfordult az is, hogy teljes közönyt tanusított iránta. Érdektelenség időnként munkájában is tapasztalható volt. Együttműködésre való képtelensége, erőszakossága miatt a többiek tartottak tőle. Tartózkodásukat kisebb füllentései és a tanítói támasz alkalmasint őket sértő igénybevétele csak fokozták. Az osztályban ő volt az egyetlen, akiről társai azt állították, nem talált barátot magának. És mindezek ellenére volt olyan tartós kapcsolata, amely bevonta őt a közösségbe, megakadályozta, hogy elmagányosodjék. Szor-

galmáért és igyekezetéért pedig kifejezetten becsülték társai, és ezt külön említésre méltónak találták.

*Az esély megőrzése*

Az „izgalom", amit Orsi ügye a tanítónőnek okozott, olyan összetett, differenciált viszonyt eredményezett, amely nemcsak a nagyon nehéz sorsú kislánynál mozgósította a lehetséges szinten az értelmi és szociális tartalékokat, de, mint láthattuk, minderre az osztály is igen érzékenyen rezonált. Az eredeti „butaságot" az idő kikoptatta ugyan, mégis jól érzékelhető egy meglehetősen súlyos beilleszkedési probléma. Ennek ellenére ebben a nagyfokú tudatossággal megteremtett pedagógiai légkörben a közösség – naponta elszenvedve az Orsi okozta kellemetlenségeket – kész arra, hogy méltányolja a pozitív erőfeszítéseit. A nevelőnek ezért a kislányért folytatott kitartó küzdelme, az önelemzés, a megtorpanások után az újrakezdések vállalása megakadályozta, hogy az első negatív benyomás és értékítélet eluralkodjék, hogy végérvényesen az iskolai társadalmi hierarchia alsó pólusán a megbélyegzettek és kiközösítettek közé sorolja tanítványát.

*Kapcsolat a szülőkkel*

Még az év elején történt, hogy a tanítónő kérte a gyerekeket, hozzák el a meglévő füzeteiket, a tankönyvek árát és a bizonyítványokat. Ki ezt felejtette el, ki azt. Kálmán mindent. A napló szerint az órákon is kezelhetetlen volt, délután a napköziben pedig nem hagyta a gyerekeket játszani. A folytatásról a tanítónő így számol be:

„A tábla előtti üres területre mutatva napközis tanítója kiküldte oda, Kálmán viszont egyenesen a folyosóra ment. Vesztére. Ott pont szembetalálkozott a mamájával, aki a bizonyítványt és a pénzt hozta. Meglátva a gyerekét, arra következtetett, annyira rossz volt, hogy egyből kitették a folyosóra. Minden szó nélkül agyba-főbe verte."

Az első szülői értekezletre ez az anyuka a többieket megelőzve, elsőnek érkezett. Ez áll róla a naplóban:

„Nagyon idős mama, de nekem szimpatikus volt. Szinte könyörgött, hogy mindent, amit lehet, csináljak meg a gyerekkel, csak ember legyen belőle. Ő már fáradt, elfásult, a három idősebb nővér teljesen elrontotta a kisfiút, otthon nem tudja ezt helyrehozni."

Kálmán ettől kezdve nemcsak az egyik leggyakrabban említett név a naplóban, hanem egyúttal ő az, aki a legszélsőségesebb indulatokat váltja ki nevelőjéből.

*Kálmán a kezelhetetlen*

„Ez a Kálmán egy őrült, képtelen a közösségbe beilleszkedni. Például a matematika felmérés alatt állandóan mellette kellett állnom, és ötpercenként a fülébe súgnom, hogy egy picit türtőztesse magát. »Mit fognak mondani a többiek, nem fogod-e bánni, ha miattad nem megyünk kirándulni vagy mit szólnál, ha az osztálykirándulás alatt itthon hagynánk?« – és ilyen hasonló dolgokat. Könyörgésig vittem, szinte hiába. Egyszerűen képtelen uralkodni magán, nem tudok vele mit csinálni."

Valamivel később:

„Kálmánom nyelvtan felmérés írása közben almát eszik és hangosan énekel: dubi-du-bi-du. Megkértem, ne csinálja ezt, elvonja a többiek figyelmét. Kijelentette: »Mit bánja ő, hogy ki mit csinál, ő már készen van, a többi nem érdekes.«

Más alkalommal:

„Kálmán kijelentette, hogy az ünnepélyen nem énekel, bár tudja az éneket. Nem tudom. Olyan tanácstalan vagyok most. Elég nehéz vele dolgozni. Nemcsak ezért, de egyébként is. Ennek kapcsán jut eszembe: folyamatos gyakorláshoz felírok matematika órán tíz példát, s amíg a házi feladatokat megnézem, addig mindenki önállóan elkészíti. Én még csak a harmadik füzetnél vagyok, ő már készen is van a tíz példával és ettől a pillanattól kezdve nem hagyja a többit dolgozni. Mert beszél,

feláll, bekapcsolja a magnót vagy a rádiót, énekel, a székét rángatja, zörgeti, netán elővesszi a kis uzsonnáját és kicsomagol. Én hiába adok neki már előre több feladatot, hogy ez az osztályé, aki már készen van, az csinálja meg ezt is, mert azzal is elsőnek készül el."

*Kálmán ragaszkodása*

„Kálmánt egy társa megfertőzte ótvarral. Addig mind a két gyereket kitiltják az iskolából, ameddig teljesen helyre nem jönnek. Szegény Kálmán ezt olyan borzasztó sírással fogadta, hogy alig tudtam megvigasztalni. Búcsúzóul kijelentette, márpedig ő azért is el fog jönni holnap iskolába. Sajnáltam szegénykét és nagyon jól esett, amit mondott, mert ez azt jelenti, hogy akármilyen fegyelmezetlen és kis rendbontó, de azért mégiscsak jól érzi magát köztünk."

Másnap:

„Miközben különböző dekorációs anyagokat készítettem elő az osztályban, leült mellém és több mint egy órát beszélgettünk. Aztán együtt mentünk az autóbusszal hazafelé. Nagyon aranyos volt, egészen más, mint amikor több gyerek között van. Az a típusú gyerek, aki ha egyedül van, akkor mindent meg lehet vele normálisan beszélni, kifejezetten intelligens. Mihelyt azonban rajta kívül már legalább egy gyerek jelen van az osztályból, akkor vége mindennek, teljesen kivetkőzik saját magából. Délután ismét eljött a leckéért, de akkor nem volt hajlandó velem beszélgetni, mert az udvaron talált minket és én sok gyerek között voltam. Nehéz hozzáférkőzni, de mindenképpen meg kell próbálnom."

Megint egy más alkalommal:

„Délután leckeírás közben véletlenül csak úgy megálltam Kálmán mellett és elkapta a két kezével az én egyik kezemet és szorította és közben mozgott az ujjacskája rajta és vicsorogtatott a fogával és villogtatta a szemét és azt mondta: »Maradj itt, maradj itt, úgy szeretlek, maradj itt.« Olyan édes volt."

*Varázsigék fásultság ellen*

Egy késő őszi fogadónapon történtek az alábbiak.

„Kálmán anyukája megint korábban érkezett, mert biztos nagyon sok mindent akarok mondani. Jobb, ha ezt más nem hallja. Mondtam jó, egy pillanat, jövök. Akkor én bementem a terembe és bekiabáltam, hogy »Kálmánka, gyere ki, itt van valaki!« A gyerek elsápadva nézett rám, azt mondja: »Az anyukám?« – »Igen és ettől most miért vagy megijedve?« Nem akart kijönni, aztán szíves invitálásomra mégiscsak kivánszorgott, odaállt az anyja elé, de úgy, mint a hóhér elé az elítélt. Rátettem a vállára a kezemet, és elkezdtem mondani az anyukának. »Ez egy tündér, egy aranyos, egy imádnivaló. Nagyon igyekszik, még nem minden tökéletes, de fog menni. Néha még elfelejtkezik magáról a Kálmánka, no de semmi baj, majd fog ez menni.« És ebben a stílusban végig. A gyerek, mint egy kis szu a fába, úgy húzódott belém, már szinte nem is látszódott, annyira belém bújt, szorította a derekamat az egyik kezével, a másikkal a kezemet. Egyszerűen nem akart hinni a fülének. No hát aztán mondtam neki: »Jól van Kálmánka, menj be az osztályba és szedd össze a holmidat!«

Amikor bement a gyerek, az asszony azt hitte, hogy no most én előállok az igazsággal. Hát, nagyon tévedett, mert egyáltalán nem változtattam a mondanivalóm lényegén, csupán a stíluson. Most már kifejezetten neki címeztem a szavaimat. Nagyon komolyan elmondtam, hogy igen ez az ábra, a gyerek egy kicsit mozgékony, egy kicsit nem tud uralkodni magán, de ez semmi, ezek múló dolgok, ezek meg fognak szűnni. »Na és még egy intő sincs?« – mondja az anyuka. Ezt egyáltalán nem érti. Máskor mindig annyit szoktak panaszkodni. Mondtam: »Ennyi van anyuka, ha itt valami gond van délelőtt, én azt elintézem. Annak semmi értelme, hogy este 6 órakor az anyuka azért megverje a gyereket, mert én beírtam tíz órakor azt, hogy kilenc órakor valamit csinált. Nem lehet állandóan irogatni. Én el szoktam intézni a gyerekkel és kész.« Ez a nő az egyik ámulatból a másikba esett, nézett rám, tele lett a szeme könnyel, megeredt és azt mondta: »Tanító

néni, engedje meg, hogy megcsókoljam.« Én ettől annyira meglepődtem vagy meghatódtam, hogy nem is tudom elmondani."

*Vele vagy ellene?*

Ebből az érzelmileg kivételesen telített tanító-tanuló kapcsolatból az év végi szociometriai felmérés tanúsága szerint az osztály azt rögzítette, hogy Kálmánt a tanítónő gyakran megszidja, de az általa okozott sok bosszúság ellenére is még mindig változást remél tőle. Az osztályban Kálmán a tekintélyes fiúk közé tartozott. Társai méltányolták, hogy kiáll értük még a nevelővel szemben is, ha véleményét, ítéletét igazságtalannak tartja. De észlelték, hogy esetenként elveszíti a mértéket, hol hevességén nem tud uralkodni, hol fölényes. Elismerték fizikai erejét és szellemességét is. Nagyrabecsülték kivételes tehetségét az éneklésben. De féltek is tőle, mert játékukat és munkájukat megzavarta, humorát pedig esetenként mások nevetségessé tételében kamatoztatta. Ősszel Kálmán még magányos volt társai között, a tanév végén, a vizsgálat idején viszont már három olyan társkapcsolatra tett szert, amely kölcsönös választáson alapult.

*Elfogadás*

Kálmán esete, akárcsak Orsolyáé, a pedagógus erejét, hivatástudatát kemény próba elé állította. Ez a fiú alig kezelhető, s ugyan kifejezetten értelmes, de rendre idegtépő helyzeteket teremt környezetében. Tanítója azonban még e „vásott kölyök" ragaszkodásának megkapó jelzéseit is képes meghallani. Közeledését el is utasíthatta volna, de ő erőt merített belőle ahhoz, hogy legyen türelme elfogadni kis tanítványát minden ellentmondásosságával együtt. Ebben mutat példát a gyerekéhez való viszonyában az iskola korábbi elmarasztaló értékítéletével teljesen azonosuló szülőnek, aki találkozásukkor úgy érezte, a fia iránti szeretet tartalékai már teljesen kikoptak belőle.

A nevelő bizakodása az osztálytársakat abban támogatta, hogy észrevegyék, Kálmán izgágaságából nem csak kínos helyzetek származnak. A jogos igazságtétel épp úgy érdeme, ahogy mulatságos, játékos eseményeket is köszönhetnek neki. Ha nem is szoros barátságok révén kapcsolódott a közösséghez, de idővel lett néhány társa, akik érzelmileg is közeledtek hozzá.

Mindehhez a tanítónőnek teljes súlyában kellett átélnie azt a felelősséget, hogy ha e jó képességű kilencéves fiú negatív megnyilvánulásainak, fegyelmezetlenségeinek egyoldalú hangsúlyozása alapján egyértelműen és megmásíthatatlanul a kezelhetetlen rendbontóknak fentartott kategóriába utalja, ha továbbra is ebben a szerepkörben rögzíti őt az aggodalmaskodó szülői elutasítást igazoló objektív hivatalos minősítés, akkor később aligha marad esélye arra, hogy változtatni tudjon ilymódon megszilárdított iskolai státusán.

*A nevelő hangulata*

Az osztály napjai hol nyugodtabb, hol zaklatottabb légkörben teltek. A naplóban nemegyszer olvashatunk az alábbiakhoz hasonló megjegyzéseket: „Iszonyú volt. Jó hogy vége a napnak." „Ezt nem lehet kibírni." „Fegyelmezetlenek, rosszak, egész nap hazakívánkoztam." „Nem léptünk semmit előre." „Félek a holnapi naptól." „Nem tudom a harmincöt hetet végigcsinálni." „Tehetetlennek érzem magam." „Elkeseredett vagyok." „Mi lesz, ha a kimerültségtől nem tudok uralkodni magamon?"

És valamivel ritkábban megfogalmazódik az is, hogy: „Szépen zárult a hét." „Jól érzem magam közöttük." „Kár volt félnem az akadályversenytől, rendesek, fegyelmezettek voltak." „Nagyon aranyosak, amióta a beígért kirándulásra készülünk. Meddig tart?"

Egyik nap ez olvasható a naplóban:

„Nagyon aranyosak voltak ma. Igaz, hogy nekem is nagyon jó hangulatom volt, ki tudja miért. És már reggel nagyon vidámra sikerült a nyitány. Lehet, hogy ettől dobódtak fel? Mindenesetre elgondolkodtató, hogy egy 9 éves kisgyereknek a teljesítménye, a napi sikerélménye, ha úgy tetszik, szinte teljesen attól függ, hogy a tanító néninek ma nagyon jó hangulata van, vagy csak jó, vagy fáradt, vagy beteg, vagy ideges, vagy ingerlékeny, vagy bármi egyéb."

Valóban elgondolkodtató, hogy tulajdonképpen mi minden múlik a pedagóguson, sajátos befolyása milyen úton-módon érvényesül, s a tanulónál e hatás végső soron miként jelenik meg.

*A pedagógiai hatalom természetéről*

A nevelőhatás jelenségkörét a pedagógiai szociálpszichológia több oldaláról is vizsgálja. Leírja a tanítók és tanulók közötti érintkezést a viselkedés szintjén, de innen továbblépve mélyebbre hatol. Feltárja, hogy miféle értékrend, személyes beállítódások állnak a legkülönbözőbb irányítási stílusok, eljárások hátterében s hogy a tőlük kiinduló hatás mi módon, milyen csoport- és személyiségmechanizmusok közvetítésével ér el és épül be a tanulók magatartásának, teljesítményének szabályozásába.

Történeteinkben mi a nevelő hatásokat mindössze egyetlen aspektusból – a tanulók iskolai státusának, szerepének formálásában betöltött funkciójukat hangsúlyozva – vettük szemügyre. A társadalmi viszonyok reprodukciójának – mint köztudott – egyik fontos mechanizmusa a tudás elosztása és a kiválasztás iskolai rendszere, az általa végzett szelekció. A későbbi társadalmi pályafutás megalapozásában pedagógiai szinten igen jelentős szerep hárul annak a rejtett szociális tudásanyagnak az elsajátítására, amelyre a tanulókat az intézményen belüli társadalmi pozíciójukat, s az ehhez szorosan kötődő perspektívákat illetően a centralizált hierarchikus iskolai szervezet „tanítja meg".

A gyerekek teljesítményét és magatartását az iskolai követelmények, normák szerint rangsoroló, kategorizáló nevelői értékelés ennek az igen sok forrásból származó társadalmi üzenetnek a legközvetlenebb hordozója. Mindenekelőtt ez a kilátások, esélyek szempontjából előnyös és hátrányos helyzeteket teremtő funkció avatja a pedagógusi szerepet az intézményi hatalom megtestesítőjévé.

*Kiválasztás és struktúra*

Az érdemjegyek mint nyílt eszközök, valamint az értékítéletek látens mozzanatai az esetek többségében egymást erősítve alakítják ki az osztályok formális hierarchikus struktúráját. A nevelői értékítélet a társak egymás iránti megbecsülésének is meghatározó forrása, s ennyiben szabályozza az informális szerkezetet, s a csoport szociális klímáját is.

A pedagógiai kiválasztás, kategorizálás előnyös pozícióhoz azokat a tanulókat juttatja, akik kiváló színvonalon és odaadóan teljesítik az iskola tanulmányi és magatartási követelményeit. Az elvásárokat figyelmen kívül hagyókat, a normák engedetlen megszegőit a hivatalos minősítés általában elmarasztalással, elutasítással sújtja. Ez előbb-utóbb maga után vonja a hátrányos közösségi pozíciók, a kirekesztettség különböző formáinak megszilárdulását. Az így szelektált tanulói kategóriák, valamint a közöttük keletkező feszültségek viszonylag korán – kezdetben már az első osztály végére, majd stabilizálódva a második közepére – meghatározó tényezőivé válnak az osztályok szociális erőterének, társas klímájának. A tanulóknak az osztálystruktúrában e korai időszakban megszilárduló helye később nehezen változik, hosszú távon befolyásolja intézményi integrációjuk mértékét és irányát.

Általánosan elfogadott pedagógiai elv, hogy a tanulóknak világos, egyértelmű követelményrendszerrel kell szembesülniük. Márpedig – vélekedhetnek sokan – a markánsan polarizált hivatalos hierarchia, amelyet objektív szelekció, a teljesítmények és a viselkedés megfelelésének egységes mércével történő mérése alapoz meg, fölöttébb alkalmas arra, hogy az elvárásokat jól érzékelhetően megelevenítse a gyerekek számára. Így a normaszegők és lusták is jól megérthetik mi a rend, „mihez tartsák magukat".

Többnyire az történik, hogy az akciók, melyek az intézményi érték- és normarendszert érvényre juttatják – mindenekelőtt a rend biztosítása, a fegyelmezetlenkedők megfékezése – felélik a nevelőmunkára rendelkezésre álló energiákat. A semmilyen vonatkozásban sem kiemelkedő vagy kirívó átlagos gyerekek ennélfogva meglehetősen kevés pedagógiai figyelemben részesülnek. Pozíciójuk, szerepük tartalma sem tud körvonalazódni az osztálystruktúrában.

Számos vizsgálatban tapasztalt tény, hogy a hagyományos pedagógiai feltételek között az általános iskola alsó tagozatán az osztályok hierarchikus társas szerkezete a minden tekintetben kiválóan megfelelőek, az iskolai normákkal nyiltan szembeszegülő rendbontók befolyásos alrendszereire, valamint a többséget alkotó szinte észrevétlen befolyás nélküli rétegre tagolódik.

*Spontán önigazolás*

Az iskolai munkakörülményekről és szervezeti viszonyokról szerzett tapasztalataik birtokában szocializálódnak a gyerekek iskolai polgárrá. De nemcsak a tanulói munkamód és szerep uniformizált sajátosságait sajátítják el és nemcsak globális képzetük alakul ki az intézményi hierarchia működésével kapcsolatban. Azonosulásuk az új szereppel, viszonyuk az iskola érték- és normarendszeréhez – a tudás tisztelelte, az intellektuális örömök – a minősítések nyomán ekkor formálódó konkrét pozíciójukkal összefüggésben alakul. Nem mellékes körülmény, hogy a nevelői értékelésbe foglalt intézményi üzenet mennyiben erősíti, illetve mennyiben gyengíti az érintettek önbecsülését.

A nevelők minősítési stílusában talán a legfontosabb különbség, hogy a negatív észrevétel a tévedéseket, hibákat, a rendzavarást alkalmi szituatív megnyilvánulásként kezeli vagy a tanuló személyiségéhez, jelleméhez végérvényesen hozzátartozó sajátosságnak ítéli meg. A tartós megbélyegző elutasítás kikezdi a gyerekek önbecsülését. A csökkent értékűség tudata passzivitáshoz, elvonuláshoz vezethet náluk, vagy ahhoz, hogy fokozott agresszióval és más, az iskolai normákat sértő sikerekkel, örömökkel törekszenek kárpótolni magukat.

Esetenként ezek a személyiségváltozások – különösen, ha a nevelés a korrekció helyett a csoporthatások közvetítésével megbélyegző szociális szerepként stabilizálja azokat – túllépve az iskolai beilleszkedés problémáin, a deviáns karrieralakulás felé mutatnak.

Közismert, hogy a nevelői értékítélet tartalmát a gyerekek teljesítményeivel, viselkedésével kapcsolatos valós tapasztalatokon kívül, számos tényező befolyásolja – közöttük a valóságot eltorzító hatások is. Rosenthal és Jakobson ismert vizsgálatukban kimutatták, hogy a nevelőnek a gyerekek iránti beállítódása, pozitív vagy negatív elvárása – függetlenül annak valós megalapozottságától – önbeteljesítő jóslatként fejti ki hatását. Az elvárásnak az a tendenciája, hogy beigazolja magát, olyan érintkezést indít be és tart fenn, melynek révén tartalma utóbb valóban tetten érhetővé válik a gyerek intellektuális fejlődésében, tanulmányi eredményességében. E hatásmechanizmus, melyet a szerzők „Pygmalion-effektusnak" neveztek el – azzal együtt, hogy csak meghatározott korlátok között érvényes –, egy igen jelentős általános összefüggést világít meg. Eszerint a fejlődés kilátásai jóval kedvezőbbek egy pozitív várakozással teli légkörben, melyben érzékelhető, hogy a nevelők hisznek a gyerekek képességeiben, helytállásában, mint akkor, amikor a megelőlegezett bizalmat egyesektől megvonják, feladataival magára hagyják. A legkedvezőtlenebb helyzet az, ha a nevelői minősítés „reménytelen esetként" skatulyáz be valakit. E szociálpszichológiai hatást a gyerekcsoport közvéleményének struktúrálódása megsokszorozva erősíti fel.

*Termékeny feszültség*

Orsolya és Kálmán esetével azt is illusztrálni kívántuk, hogy az említett hatásmechanizmus a pedagógiai tudatosság magas színvonalán a nevelőmunka nagyszerű eszközévé is válhat. A pedagógus – akinek munkájába némi betekintést nyerhetett az olvasó is – ezeknek a gyerekeknek, akárcsak a többi nehezen beilleszkedő tanulójának esetében keményen megküzdött azért, hogy képes legyen feléjük és társaik, valamint szüleik felé más – elfogulatlanabb, több szempontú és a fejlődési kilátások szempontjából feltétlenül nyitott – beállítódást kisugározni, mint amelyet első benyomásai, a gyerekek gyakori szembeszegülése és a velük kapcsolatos időszakos kudarcok spontán módon diktáltak volna. Mindenképpen meg akarta nyerni ezeket a gyerekeket is a gondolkodás, a tudás, a közös munka, a harmonikus együttlét örömeinek.

Gazdag eszköztárában az elfogadás, a tolerancia nem egyszerűen szenvtelen tudomásulvételt vagy beletörődést jelentett „a gyerekanyagnak a családi környezetből hozott kétségbeejtő állapotába". Az sem állítható, hogy öncsaló módon pedagógiai érdekből a valós helyzetet leplezni, szépíteni, enyhíteni akarná. Az idézett részletekből is láthattuk, hogy a hétköznapok eseményei, a gyerekek viselt dolgai elemi indulatokra ragadtatják. Megrökönyödik a butaság láttán, dühös, ha egy gyerek pimasz, elkeseredik saját tehetetlenségétől stb. Heves érzelmei, változó hangulatai és szemmel látható hatásuk az osztályban azonban minduntalan tovább nyugtalanítják, gondolkodásra késztetik.

Az önreflexió perceiben nyilván nem mindig könnyű összeegyeztetni a spontán indulati reakciókat, elhamarkodott ítéleteket a vallott nevelési elvekkel, eszményekkel, s különösen azzal a képpel, melyet mint sikeres szakemberről kialakított magáról. A pedagógiai alkotásnak mégis ez a feszültség a forrása: „Ha tényleg értem a szakmám, képtelenség tehetetlenül néznem, ahogy tönkreteszi magát az a gyerek. Lássuk, mi is a teendő?" Az együttérzés és a szakmai ambíció újra és újra nekirugaszkodásra serkentette, minden egyes gyereknél ki kellett találni a „csábítás trükkjét", hogy elhitesse vele: jobb, mint feltételezi önmagáról, és megváltoztathatatlannak érzett helyzetéből kimozdulhat.

*A közösség válaszol*

A két gyereknek a társak differenciált odafigyeléséről tanuskodó, a problémákat érzékenyen megelevenítő, de esélyeket is tartogató társas pozícióját azért ítéltük a nevelői erőfeszítések kivételes eredményének, mert más vizsgálataink tapasztalata szerint az az általános, hogy az osztályok előítéletes légköre nem teszi lehetővé, hogy a társak, a közvélemény ugyanannál a gyereknél rossz tulajdonságai mellett a jókat is számon tartsa, és fordítva. A mereven polarizált struktúra – főleg az egyszer már kirekesztettek, diszkriminált ak számára – bármiféle helyváltoztatást szinte teljesen kilátástalanná tett.

Bár a közvélemény működésében már ekkor az alsó tagozaton is találunk finom eszközöket arra, hogy kifejeződjék, ha a nevelő értékítéletét a közösség nem tartja igazságosnak, de ezek a hátrányosan megítéltek helyzetében ekkor még nem jelentenek érdemi módosítást. Később, ahogy erősödik az osztályok csoporttá szerveződésének tendenciája, ez a helyzet valamelyest megváltozik. A közösségi értékrendben megszűnik a nevelői minősítés egyeduralma. Az osztályhierarchia már nem kizárólag csak formális elvek szerint a hivatalos szelekciónak megfelelően szerveződik, hanem a jellegzetes ifjúsági értékek mentén befolyáshoz jutnak a csoportban a spontán módon kiválasztódó vezetők, hangadók is. Így a közösségi önszerveződés az értékek átrendeződése következtében a formális alá-fölérendeltségi viszonyokhoz képest pozíciómódosító hatást fejt ki. A hivatalos elismerés esetenként még ronthat is a társas pozíción, ahogy a pedagógiai elmarasztalás tekintélynövelő tényezővé válhat.

A pedagógiailag hatékony értékelés a felső tagozaton és a középiskolában jóval összetettebb feladattá válik. Szabályozása a nevelő együttérzőképességével és alkotó helyzetteremtő fantáziájával szemben más követelményeket támaszt. Ha jó a nevelési légkör és megvan a szükséges szakértelem, akkor a problémák megoldásában, a támasznyújtásban a közösségek partnerként működhetnek együtt.

## Szakmai innováció és társadalmi üzenet

Az eddigiek során nyilván kiderült, de a félreértések elkerülése végett megjegyezzük: az iskola rejtett társadalmi üzeneteit nem a pedagógus „találja ki". Az intézményi szervezet történelmileg örökölt és mára meglehetősen elavult felépítésében és működésében testet öltő, s az osztályok szintjén a keletkező formális struktúrában a gyerekek számára közvetlenül megelevenedő üzenet szociológiai tény.

Pusztán pedagógiai szinten és eszközökkel ennél fogva nem is változtatható meg. Valamelyest enyhíthetők azonban a lényegéből fakadó antidemokratikus sajátosságok következményei.

*A nevelő dönthet*

Az üzenet a címzetthez többféle képpen eljuttatható. A közvetítés a pedagógiai folyamatban nem egyszerűen „kikézbesítés", hanem aktív, felelősségteljes, sorsformáló tevékenység. A nevelői hatalom, mint láttuk, érvényesíthető a rejtett üzenettel való teljes azonosulás bázisán, de olyan, a hivatás eszményeit előtérbe helyező autonóm alapállással is, amely minden rendelkezésre álló eszközzel törekszik a személyiségfejlődést károsító mozzanatok hatásának korlátozására. Pusztán személyes elhatározás alapján egyetlen pedagógusnak vagy kisebb csoportnak, de akár egy testületi kollektívának is igen végesek a lehetőségei. Mégis találkozhatunk a tanulók fejlődésének elkötelezett beállítódás, a megbélyegzéstől tartózkodó minősítési stílus számos szép példájával.

*Többet beszélget*

Egy második osztályban, ahol a Zsolnai-féle kommunikációs módszerrel folyik az oktatás, meglepetten hallottam a gyerekektől, hogy ők kifejezetten irigylik a leggyengébb csoport tagjait. Ez annál inkább váratlan volt, mivel ebbe a csoportba az az öt gyerek tartozott, akik különböző okoknál fogva, másodikos létükre, novemberben olvasásból még az elsős anyagot végezték. „Velük az Ági néni sokkal többet beszélget és játszik az órán és közéjük ül le, miközben mi egyedül dolgozunk." Így indokolták meg érzelmeiket.

Ezek szerint elképzelhetők, sőt léteznek olyan pedagógiai feltételek, amelyek között nem szükségszerű, hogy a gyerekek szociális hátrányai, családi problémái, fejlődésük veszélyeztetettsége vagy lassú üteme a közösségben elutasított pozíciót jelentsen. Ez esetben nem pusztán személyes többleterőfeszítésről van szó.

*Szemlélet és eszközök rendszerben*

Természetesen fakad ez minden olyan nevelési rendszerből, amely a pedagógustól mindenekelőtt valóban eredményes munkát, minden egyes gyerek saját szintjéhez képest folyamatosan gyarapodó tudásában és képességeiben megjelenő hatékony tanítást vár. De nemcsak szavakban teszi ezt, hanem megfelelően szerkesztett tananyagot, a tevékenység megszervezésének különböző formáit, sokféle eszközt, a gyerekek fejlődési szintjéhez, esetenként egyéni sajátosságaihoz illeszkedő, rugalmasan alkalmazható feladatrendszereket, módszereket is rendelkezésükre bocsát.

Fejlesztő minősítés és nevelői önminősítés

A tanulási problémáknak nemcsak a minősítését végző, hanem eredményes megoldásukhoz a feltételeket is biztosító rendszer garantálni tudja, hogy az értékelést a nevelők eredeti rendeltetésének megfelelően a differenciált fejlesztés érdekében alkalmazzák. Amennyiben a minősítés fő funkciója, hogy megbízható támpontként szolgáljon a soron következő munkaszakasz sikeresebb megszervezéséhez, a különböző szintű fejlesztő feladatok megtervezéséhez, összeállításához, úgy eleve a továbbhaladás esélyeit fejezi ki. Nyitottsága egy bizalmat kisugárzó és védettséget nyújtó légkörben az érintetteket is a tudásbeli hiányok, elakadások fokozatos meghaladására serkenti. A jól szervezett, örömteli munka viszonyai között – mint jól tudjuk – a rend biztosítása is jóval kevesebb gondot okoz.

A képességek fejleszthetőségét hirdető és igazolni törekvő szemlélet és gyakorlat gyökeresen más helyzetet teremt, mint a hagyományos. A differenciált fejlesztés szakmai – szemléleti és tárgyi – feltételeinek hiányában a minősítés szükségszerűen a pedagógiai munka előterébe kerül. A megismerés és az együttes munka öröme, valmaint az előrehaladás élménye helyett kizárólag a jó érdemjegy megszerzése, a tanári megbecsülés elnyerése válik a teljesítmények ösztönzőjévé. Az erre esélytelenk a jól ismert módon éveken át a rendszer perifériáján tengődnek, s érdeklődésük természetszerűleg egyre távolabb kerül az iskola világától. A pedagógus gyakran arra kényszerül – már csak a követelmények világos demonstrálása végett is –, hogy ezeket a gyerekeket nem mindig kellően megalapozott, időnként elfogult ítéletei alapján rangsorolja, kategorizálja, majd utóbb még igazolja is álláspontjának helyességét. Gyakran megfeledkeznek egyes pe-

dagógusok arról a mélyebb összefüggésről, hogy a gyerekek teljesítményét értékelve, végső soron saját munkájukat is minősítik.

*Együtt, egymást megbecsülve*

Az elmúlt évtizedekben hazánkban több olyan új nevelési rendszert is kidolgoztak, amelyekről a kísérleti szakaszban beigazolódott, hogy eredményeket értek el a differenciált fejlesztés és a felzárkóztatás terén. Az eljárások, amelyekről a naplórészletekben olvashattunk, szintén annak, az osztályban folyó új kiscsoportos tanulásszervezési modellkísérletnek a feltételei között születtek meg és kerültek alkalmazásra, amelynek – mint az iskola rejtett üzeneteinek humanizálását igérő egyik innovációs törekvésnek – a tanítónő szívvel-lélekkel elköteleződött. E kísérlet ahhoz törekedett a feltételeket megteremteni, hogy az ismeretszerzésben lehetőség szerint minden egyes tanuló képessé váljon a kiscsoportos munkában a társakkal való együttműködésben rejlő többletnek a személyes kamatoztatására.

Az ilyen és ehhez hasonló célkitűzéseket minden technológiai követelményükkel együtt felvállaló innovációs programok megvalósulása az iskola rejtett üzenetét elsősorban a gyerekek személyiségfejlődésének és pályafutásának szakszerűbb és felelősségteljesebb alakítása révén módosítja. Ezzel azonban szervesen összetartozik az is, hogy a hozzáértéssel elérhető siker által mozgásba lendülő pedagógiai alkotás a nevelők szervezeti és társadalmi helyzetét se hagyja érintetlenül.

JÁRÓ KATALIN

# Magyar nyelvtan társaslélektani alapon

## *Gondolatok Karácsony Sándor könyvéről (1)*

*Jó 45 éve azon darvadoztunk egyszer néhányan, akkor még ifjú tanítványai Karácsony Sándornak, hogy amilyen megragadóan izgalmasak és élvezetesek az ő írásai, ugyanolyan nehezek, sőt gyakran homályosak is számunkra. Akkor idézte valamelyikünk Aranynak ezeket a sorait (A jó öreg úrról című verséből). Úgy éreztük, fején találta a szöget, tökéletesen jellemezte Karácsony Sándor műveit ezzel az idézettel. Mivelhogy a közvetlen előadásmód, a sok találó anekdota és egyéb illusztráció mögött hatalmas ismeretanyag rejlik, s ráadásul ez az anyag újszerű, merész szempontok szerint rendeződik nagy ívű összefüggésekbe a szerző elméjében. Nem titkolja ő a szempontjait, de nem mehet végig a kedvünkért a következtetések láncán minden egyes esetben, csak idevágó eredményeit fűzi fel gondolatmenetének fonalára.*

„Az együgyű is érti részben" – tipikus példája a Magyar nyelvtan társaslélektani alapon című könyvre. Első fejezetében (A közösség élete) azt mondja el, hogy a beszéd olyasvalami, mint az adás-vétel a nagyvásárban. Szemléletes és tartalmas a kép: szerepel rajta a beszéd ideje és helye, a beszédbeli személyek (a beszélő és hallgatója), a beszéd tárgya (a képzeletbeli kép, illetve a kifejezésére szolgáló szavak), sőt a beszédbeli megnyilatkozások fajtái is: a kérdés, a kijelentés, a felkiáltás, a felszólítás, a tagadás, a tiltás, a feltételes mondat. Mindezt a tízéves gyermek élményvilágában eleveníti meg a szerző (tízéves korukban kezdtek akkor ismerkedni rendszeresen a nyelvtannal az iskolások). Együtt van itt a nyelvtan minden alapfogalma, csevegő modorban elbeszélve.

Mi jut eszébe erről a képről a „tanultaknak" (a nagyon tanultaknak)? Előrebocsátom: furcsa, de közismert tény, hogy bizonyos nyugati tudományos irányzatok Ceausescu Ro-

mániájában jobban meghonosodhattak, mint Kádár János Magyarországában. Ilyen irányzat az úgynevezett kulturális antropológia is, a szociálpszichológiának az az ága, amely talán a legközelebb áll Karácsony Sándor társaslélektanához. E tudományág egyik erdélyi művelője, *Aradi József,* így írt 1979-ben a Tett című bukaresti népszerű tudományos folyóiratban, (2) erre a Karácsony-könyvre utalva: „az árucsere és a közleményecsere párhuzamba állítása a modern kommunikációs szemlélet egyik legnagyobb elméleti vívmányának számít, amelyet a tudományos köztudat Lévi-Strauss és Rossi-Landi nevéhez szokott kötni"; beszélő és hallgató állandó szerepcseréje pedig a kommunikáció tranzakciós elméletét előlegezi.

Ez az „előlegezés", anticipálás megint olyan jellemző tulajdonsága Karácsony Sándornak, amellyel a „tanultakat" is zavarba hozza művei olvasásakor. Hogy ti. olyan alapvető összefüggéseket látott meg és épített bele gondolatvilágába, amelyeket a nagyvilág pódiumán szereplő tudósok csak később fejtettek ki. Ami a nagyvásárt illeti, a Magyar nyelvtan kézirata 1935 óta állott kiadásra készen, amikor Shannon és Weaver még nem is sejtették, hogy fel fogják fedezni az információ- és kommunikációelméletet; korszakalkotó munkájuk 1949-ben jelent meg. (A kommunikációelméletnek és a nyelv társaslélektani vizsgálatának összefüggésével *Fabricius-Kovács Ferenc* több tanulmánya is foglalkozik., (3)

Ráadásul ez a nagyváros fejezet, ha nem is szóról szóra ezzel a szöveggel, de ugyanilyen részletesen kifejtve megvan már a magyar nyelvtan ősfogalmazványában is, amelyet Kassán, 1918-ban dolgozott ki az akkor 27 éves ifjú tanár. Az egyetem padjaiból a lövészárokba került, azután mint rokkant tartalékos tiszt morvaországi katonaiskolában tanított németül német irodalmat, ábrázoló geometriát meg lóismét; 1918-ban jutott hozzá, hogy végre magyar kisgimnazistáknak magyart taníthasson. És mindjárt papírra vetette a nyelvtan tanításának ezt a koncepcióját, amely saját kijelentése szerint még 1908-ban, felsős gimnazista korában fogant meg benne.

## A nyelv: társaslelki funkció

A nyelv társas viszonyulás, a társas lélek értelmi funkciója – ennek a tételnek a kifejtése az egész könyv. Hogy Karácsony Sándornak ezt a tételét megértsük, némi fogalmat kell alkotnunk társaslélektani koncepciójáról, amelyet épp a Magyar nyelvtan bevezető tanulmányában (X-XIII.) vázolt fel először. (4)

Könyvét ugyanis nem nyelvtudományi munkának s nem is módszertani segédkönyvnek szánta. A nevelhetőség kérdésére kereste benne a választ: lehetséges-e nevelés általában, lehetséges-e nyelvi nevelés különösen, és miként lehetséges.

Századunk elején ismerte fel a neveléslélektan, hogy a gyermek autonóm személyiség, ezért csak a természetes szükségleteinek megfelelő erőhatások fejleszthetik. Karácsony Sándor ad absurdum vitte ezt az igazságot. Szerinte az autonóm személyiség (a gyermek is) nevelhetetlen. Ellenáll mindenféle direkt külső hatásnak; kényszeríteni, idomítani lehet, belsőleg megváltoztatni nem. Hiába intem, hogy mi a szép, az igaz, a jó – ettől nem fejlődik se az ízlése, se a kritikai érzéke, se az erkölcse. Ezt szülők is, pedagógusok is naponta tapasztaljuk.

Azt is tapasztaljuk viszont, hogy a gyermek állandóan változik, fejlődik, a külső hatások által valahogyan nevelődik. Hogyan lehetséges ez?

Ez a dilemma vezette el Karácsony Sándort a társaslélektan gondolatához. Az ember érzelmei, értelme, akarata, tehát az egyéni lélektan által vizsgált megnyilvánulásai nem nevelhetők, direkt hatással nem alakíthatók. Ellenben: az emberek születésüktől halálukig minduntalan érzelmi, értelmi és akarati jellegű kapcsolatokba, társas viszonyulásokba kerülnek egymással, s ezeken a közös akciókon keresztül mindkét fél gazdagodik, kap valamit a másiktól. A társas érzelmi viszonyulás a művészet (jelképrendszer), a társas-értelmi a nyelv (jelrendszer), a társasakarati viszonyulást (a tettrendszert) nevezi szerzőnk társadalomnak. Nincs – mondja ő – érzelmi, értelmi, akarati nevelés, lehetséges viszont művészi, nyelvi, társadalmi nevelés.

Következik a fentiekből, hogy bármiféle társas lelki funcióra csak magával a funkcióval lehet nevelni, nem az elméletének, szabályainak a tanításával. A nyelvtani fogalmaknak,

a nyelvi jelenségek törvényszerűségeinek a tisztázása csak akkor járhat haszonnal, ha mindig a tényleges, konkrét nyelvhasználatra, beszédre vonatkozik, a tanárok és a diákok párbeszédére ott az iskolában, illetbe egyéb olyan nyelvi megnyilatkozások felidézésére, amelyek a gyerekek saját gyakorlatából, élményvilágából valók. Ezeknek a természetes, spontán nyelvi jelenségeknek a megfigyelése, elemzése, tudatosítása szolgálhatja azután a nyelvi nevelést: mit is mondunk, hogy is mondjuk.

## A beszédbeli viszonyok

A beszéd alapténye: én itt és most szóval tartalak téged. A nyelvnek ebből a funkciójából vezeti le a Magyar nyelvtan szerzője a magyar nyelv egész rendszerét.

Az, hogy a nyelv mondattani, szótani, hangtani eszközeinek egész tárháza egy-egy nyelvben a maga egészében rendszert, többé-kevésbé egységes jelrendszert alkot, maga sem régi gondolat; századunk elején fejtette ki Saussure. További lépés, hogy ezt a rendszert a nyelv funkciójából, a hangzó vagy írott beszédből próbáljuk levezetni, magyarázni; ezt a lépést Karácsony Sándor előtt, legjobb tudomásom szerint, senki sem tette meg.

Térjünk a konkrétumokra. Én itt és most szóval tartalak téged – ehhez az alaptényhez viszonyítva először is beszédünk indítóoka szerint fedezhetünk fel könnyen áttekinthető összefüggést, rendet a mondatok fajai között. Beszédünk tárgya mindig valami képzeletbeli kép, amely az egyik ember lelkében már ott él, s a másikában majd a beszéd eredményeképpen alakul ki. Mármost, a nagyvásár szituációjában szemléltetve: ha el akarom adni a másik félnek a bennem élő képet, vagyis – szakterminológiával – információt közlök vele, akkor kijelentő mondatot használok. Ha venni akarok tőle valamit, vagyis valamiről, amivel nem vagyok tisztában, képet akarok alkotni, információhoz szeretnék jutni, akkor kérdő mondattal élek. (A másik felel a kérdésemre, kijelentő mondattal, így szerepet cseréltünk: ő lett a beszélő, az első személy, a beszéd „én"-je, én pedig a „te", akihez beszélnek.) Ha a közlésem meglepetésemben, érzelmi felindulásomban úgy tör ki belőlem, hogy nem is törődöm azzal, szüksége van-e a másiknak erre a képre, akkor felkiáltok. Ha meghatározott képet akarok megszerezni a másiktól, függetlenül az ő szándékaitól (pl. azt mondom, hogy „gyere, siess", vagy „hallgass"), akkor felszólítom. Mikor aztán a vásári árus már hazakészülődik, akkor potom pénzért vesztegeti el a portékáját, vagy egyszerűen összecsomagol, tehát nem az a fő célja, hogy pénzhez jusson, hanem hogy ne álljon ott tovább az áruja, vagyis eltünteti a színről az addig ott lévő képet (az árukészletet) – ez a nyelvben a tagadás. De én is felszólíthatom a másik felet a kép eltüntetésére – ez pedig a tiltás (8-15. old.).

Az áru, amit cserélünk, adunk-veszünk, megszerzünk vagy eltüntetünk, a nyelvben mindig képzeletbeli kép, amely a beszélőben tagolatlan képzet formájában él, de hogy a másik is láthassa, részeire kell bontania, egymással összefüggő részekre. Ennek az immár tagolt képzetnek nyelvi formája: a mondat. Ebben a képzet legalábbis alanyra és állítmányra bomlik, szükség esetén további részekre is. A mondat részei megint csak viszonyulnak a beszéd alaptényéhez: én itt és most szóval tartalak téged. Hogyan viszonyulnak?

Azt mondom: *Igyekszem* hangosan beszélni, hogy a hátul ülők is hallják. Ki igyekszik? Én, aki ezt a mondatot kimondom. A személyes névmási alanyt a magyarban többnyire nem tesszük ki külön, az állítmány személyragjából úgyis kiderül, hogy én igyekszem hangosan beszélni. A mondat alanya tehát jelen esetben azonos a beszéd alanyával; ezt a beszédbeli viszonyt fejezi ki az első személyű személyes névmás, illetve az ezt pótló személyrag. Ha azt mondanám: nyisd ki a füled (mert nem tudok kiabálni) – ez a „nyisd" a „te"-re vonatkozna, arra, akit szóval tartok. Itt is az ige személyragja utal a beszélő személyek közül rád, akinek ezt a mondatot mondom; te vagy ezúttal a mondat alanya. (Ne zavarjon most magázódás, s akivel nem tegeződöm, azt 3. személyű igealakkal szólítom meg.) – Ő, tehát a harmadik személy pedig az, aki se velem (a beszélővel), se veled (a hallgatóval) nem azonos. (Nem pedig az, „akiről" vagy „amiről" beszélünk – hiszen *rólam* vagy *rólad* is eshet szó a beszédünkben.) – Tehát: a személyes névmás,

ill. az ige személyragja beszédbeli viszonyt jelöl: én, aki beszélek, te, akinek beszélek, ő, aki egyikünkkel sem azonos.

Igyekszem. Mikor? Most, délután, amikor beszélek. Igyekvésem ideje azonos a beszélésem idejével. A mondat állítmányának ideje tehát megint csak a beszéd idejéhez viszonyít, beszédbeli viszonyt fejez ki. Este már azt fogom mondani erről: igyekez*tem* hangosan beszélni, úgyhogy egészen berekedtem. Mikor igyekeztem? – valamikor az esti beszélésem előtt; ezúttal is a beszéd idejéhez viszonyítom az állítmányt, múlt időbe téve. A jövő időt még csak nem is kell alaktanilag jelölnöm az igén, ha világos az időbeli viszonya a beszéd idejéhez: berekedek, ha ilyen hangosan beszélek. Nem ebben a pillanatban rekedek be, hanem pár perc, egy negyedóra múlva, sőt remélhetőleg csak mire elmondtam már a mondanivalómat.

A beszéd helyéhez viszonyítják a mondat mondanivalóját a közelre vagy távolra mutató névmások. Ez a könyv a kezemben (vagy: itt a kezemben) – a könyv ugyanott van, ahol beszélek, helye a beszéd helyével azonos. Azokból a könyvekből ott az előcsarnokban majd vásárolni lehet – ez is beszédbeli viszony; a beszéd helyével nem azonos helyről van szó.

Karácsony Sándor kiemeli (XXIX), hogy a jelrendszerbeli jelenségek társaslelki értelmezésének a jelképrendszer, a költészet értelmezésénél is hasznát vehetjük. A beszéd helyéhez való viszonyítás szimbolikus, jelképrendszerbeli jelentőségét hadd mutatom be egy Ady-verssel. A meghívott Halál című versében az öngyilkosság csábító gondolatával játszik el Ady. A „meghívható" halál, az erős, nagy adagban halálos altató „Még fehér papír-álarcot visel /Álomhozó húsz grammnyi porban/ Itt, az asztalomon." Itt van velem, a következő strófákban érezhetően erősödik a vonzóereje, de azután így zárul a vers: „Asztalomon, álomporokban/Ott trónol már gyönyörű réme/S két óra múlva már, ha akarom,/Rámhull a legszebb trónnak fénye,/De jaj, gyáva vagyok." Az asztal s rajta az erős altató helye nem változott fizikailag, a költő sem mozdult el – de amíg bűvölte őt a fehér por, mint szédülőt a mélység, addig itt érezte az asztalt, amikor viszont belátta, hogy nem mer hozzányúlni, akkor már ott állott az asztal, eltávolodott tőle.

Mindezek szerint a beszélő személyekhez viszonyít a mondatban szereplő személyek első, második vagy harmadik személyűsége, a beszéd idejéhez a mondat állítmányának ideje, a beszéd helyéhez pedig az esetleges közelre, illetve távolra mutató névmások.

## Mondat; mondatok sora

Mondataim megszerkesztését tehát maga a beszéd ténye is befolyásolja. De még többféle, differenciáltabb hatást tesz rájuk a beszéd tárgya, illetve az a tény, hogy közlésre alkalmas formát kell adnom ennek a tárgynak.

Valahányszor meg akarunk szólalni, egyetlenegy képen rajta látjuk az egész mondanivalónkat (105. old.). Aki nem lát ilyen képet maga előtt, és úgy kezd beszélni, az nem beszél, csak fecseg.

Hogy te is lásd a bennem élő egységes képet, szét kell tagolnom két részre, és egyiket a másikhoz kell viszonyítanom (106. old.). Egy kép: egy mondat. Beszédem az időben folyik, a kép tartalmáról viszont, ahogy bontom kifelé, kiderül, hogy szerepel benne az élet is, vagyis az időbeli tünemények, meg a világ is, a térbeli jelenségek. Ezt a kettősséget érzékelteti Karácsony Sándor azzal, hogy a beszédet (megint a tízéves gyerekre gondolva) a filmhez hasonlítja, amelynek az egyes kockái rajzolnak, térben, egymás utáni pergésük viszont mesél, az időben. A mondat az a – filmkockák sorozatából adódó – képzeletbeli filmkép, amelyet belső látásunk előtt egyszerre, egynek képzelünk el (34-35. old).

A képet tehát felbontom alanyi és állítmányi részre, hogy te is láthasd, mi van rajta. Az alany a mondatbeli világ, a rajz; az állítmány a mondatbeli élet, a mese. A legmondatszerűbb – mert jellegzetesen időbeli, viszonyító természetű – mondat: két egymás mellé rendelt történet (40).

A mellérendelő összetett mondatok fajtáit időbeli viszonyuk szerint rendszerezhetjük: egyidejű a két mondat, ha kiegészítik egymást, elő-, illetve utóidejű, ha folytatják egy-

mást, tehát előzmény az egyik, következmény a másik (43. old.). Tovább is finomíthatjuk a rendszert a két mondat logikai kapcsolata szerint. Ha nem csak úgy esetlegesen, hanem szervesen egészítik ki vagy folytatják egymást, akkor következményes melérendelésről beszélünk. (Szerves összefüggés: nem egyszerűen utána, hanem belőle következik egyik a másiknak. Pl. „Elromlott a biciklije, hát megjavítja.") Ellentétes a mellérendelés, ha nem természetes, hanem ellentmondásos, meglepő a két mondat kapcsolása. E két utóbbinak mintegy logikai szorzata a szerves ellentétes viszony, a vagylagosság, amelyet a választó mellérendelt mondattal fejezünk ki. (44-45. old.).

Ugyanezeket a tanulságokat hasznosíthatjuk akkor is, amikor a térbeli helyzetek időbeli mellérendelésének, a rámutatásnak a fajtáit vizsgáljuk, meg az állapot térbeli mellérendelését, vagyis az azonossági és a birtokviszonyt; itt is zárt logikai rendszert kapunk aszerint, hogy szerves vagy esetleges belső vagy külső, természetes vagy különleges viszonyt, illetve ezek milyen kombinációit fejezi ki a mondat (50-51. old.).

Mindeddig egyetlen mondatról volt szó. Csakhogy az eredeti „egyetlen képet" általában nem csak egyszer kell két – alanyi és állítmányi – részre bontanom, hanem ezek a képrészek ismételten tovább bomlanak a beszédemben, egyre apróbb részekre. Mondatok sora a beszédem, vagyis képek sora. S akkor értelmes, ha mindegyik új mondat viszonyul az előzőhöz is, a következőhöz is, s természetesen az eredeti kép egészéhez is. Ami az előző mondatban az új mondanivaló, az „érdemleges rész", volt, az lesz a következőben az „előkészítő rész", ahhoz kapcsolom az esedékes új mondanivalót (107. old.). Ha hiányzik a kapcsolat a mondataim között, akkor homályossá válok, ha meg fölösleges részeket keverek a mondatba, sőt fölöslges mondatokat elbeszélésembe (110-112. old.), akkor zavarossá.

Tökéletes pozitív példa a Toldi VII. énekének híres 5. strófája. Ha az eredeti kép tartalmának mindig egyetlen szó felel meg, akkor ennek az éneknek a „címe" nyilván: az özvegy. Kibontva: találkozás az özveggyel a temetőben. A találkozás percének leírásában pedig Arany a mondatok precízen szabályos sorbakapcsolását mutatta be, eljátszva a komor témával. Egy sor – egy mondat, egy kép:

„Rákosnak mezője tőszomszédos *Pesttel,/ Pest alatt ért* össze utasunk az esttel./ *Találkoztak pedig* egy *temető* mellett,/ *Temetőben új sír domja sötétellett.*/De *miféle sírnak sötétlik ott dombja,/ Arra* Miklósnak most *van is nincs is gondja.*/Hosszú gyászruhában – mindenható Isten! –/Édesanyja bókol egy pár új kereszten."

A következő strófa elején megtudjuk: Pedig nem anyja volt, csak szakasztott mása... – De nézzük meg még egyszer az első 5 sort. *Pesttel* az 1. sor érdemleges része, *Pest alatt* a 2. sor előkészítő része. Az újdonság a 2. sorban az *ért össze*, ez a 3. sorban *találkoztak pedig* formában ismétlődik, s folytatása a *temető mellett;* ez a 4. sorban *temetőben* formában tér vissza, az újdonság pedig az, hogy *új sír dombja sötétellett;* erre utal azután vissza szó szerint az egész 5. sor.

Az, hogy a mondat felépítését, a kép kibontásának módját a mondatok sorának, láncának az összefüggése is meghatározza, már túlmutat a szoros értelemben vett nyelvtanon. Szerzőnk 3 évvel később megjelent könyvének, A könyvek lelkének a bevezető tanulmányából, Az irodalmi nevelésből tudjuk, milyen szerves kapcsolatban látta ő a nyelvtant a stilisztikával, retorikával, poétikával. Itt egyelőre azt mutatja meg, hogyan és miért függ össze a nyelvtannal a fogalmazás tanítása.

## Alárendelés; mondatbeli viszonyok

Mindeddig mondanivalónknak a kibontásáról, az egységes kép tagolásáról volt szó; ez a fő gondom nekem, a beszélőnek, igyekszem mindent szétteregetni, mese formájába önteni, hogy világosan megmutatkozzanak az egyetlen kép elemei közötti viszonyok. De az egészet a te kedvedért, hallgatóm kedvéért csinálom, s azt is tudom, hogy neked a végén megint csak egységes képre van szükséged, már az én mondataim hallgatása közben is igyekszel mindent összevonni, visszarajzosítani. Ezt megkönnyítendő én is ösz szevonom mondanivalómat, egymás alá rendelem annak részeit, amikor csak tehetem: amikor úgy érzem, hogy te is eleve ismersz már bizonyos dolgokat, illetve előző monda-

taimból tájékozódtál felőlük, elég hát utalnom rájuk. – A mellérendelésnek eszerint természetes kiegészítője az ellentétes tendencia, az alárendelés.

Az alárendelés menetére Karácsony Sándor példája ez a három mondat a nagyvásárban látott majmokról: a/ Volt ott egy ketrec, majmok ugráltak benne. b/ Majmok ugráltak a ketrecben. c/ A ketrecben ugráló majmok (116.). – Az egymás mellé rendelt mondatok közül tehát a második lépésben az egyik alárendelésbe kerül, a harmadik lépésben pedig a mondat kifejezéssé rövidül. Az, hogy „Majmok ugráltak a ketrecben", eszerint már alárendelés az első kifejezési formához, a mondatpárhoz képest: a majmok és a ketrec alárendelődtek az ugrálásának. Pedig itt nincs is alárendelt mellékmondat! A kifejezés pedig mindenféle mondatformához képest alárendelés. „Ahány mellérendelés van, annyi alárendelés lesz, továbbá ahány mondat, annyi kifejezés." (117.)

Kitérőt kell itt tennem, mert amit Karácsony Sándor A magyar észjárásban írt a magyar nyelv mellérendelő természetéről, azt nemcsak ellenfelei, hanem túlbuzgó hívei is félreértették, úgy fogván fel, hogy „magyartalan" az alárendelés, kivált az alárendelt mellékmondat. Pedig csak arról van szó, hogy egyrészt mi ráérősebben fogalmazunk, nem spóroljuk el a mellérendelést onnan, ahol a hallgató még hasznát veheti, s lehet, hogy statisztikailag nagyobb a nyelvünkben a mellérendelő összetett mondatok aránya, mint az indoeurópai nyelvekben (én ugyan nem számoltam, tudtommal Karácsony Sándor sem). Főleg pedig: nagyon idétlenül hangzanak magyar szövegben azok az alárendelő fordulatok és mondatszerkezetek, amelyek tömegkommunikációnk és köznyelvünk fordításnyelvében – németből mechanikusan átvéve – már hatvan éve (és régebben is) oly gyakran szerepeltek. Legfőképpen pedig azt jelenti Karácsony Sándor számára a mellérendelés, hogy a magyar – fiatalabb nyelv lévén, mint az évezredek óta egyenesebb vonalban fejlődő indoeurópai nyelvek – sokkal jobban őrzi az eredeti viszonyítások nyomait az alárendelő szerkezetekben s a nyelvnek a mondatnál alacsonyabb szintjein, még a szóképzésben és ragozásban is; még az alaktanából is jobban vissza lehet következtetni a mondatalkotás mellérendelő alapformáira – amint ezt néhány példán alább látni fogjuk.

Azért veszélyes babona az alárendelés „magyartalan" volta, mert hívei az alárendelt mellékmondatokban látják a Sátánt, s azt hiszik, hogy ha ezeket kiűzik, akkor már minden rendben van – inkább kifejezésformát használnak helyettük. Pedig a kifejezés mindig erősebben alárendelő forma, mint a mellékmondat. „Akkor használunk mellékmondatot kifejezés vagy szó helyett, ha valamilyen okból egyidejűleg kellett alárendelnünk és mégis elmesélnünk valamit" (76.). – Friss példa arra, hogyan eshetünk csöbörből vödörbe, az alárendelő mellékmondatokat kerülvén. A rádióban közlik, hogy ítélte el karácsonyi beszédében a belga király az európai államférfiak magatartását (feltételezem, hogy franciául egyszerűbben mondta, de magyarra így vélték tömöríteni). „A szörnyű szenvedély / pusztításait / elszenvedők iránt / tanusított / közöny / elfogadhatatlan." Ebben a nyelvi szörnyszüleményben valóban nincs mellékmondat, viszont az egy szónyi állítmányhoz olyan alanyi rész kapcsolódik, amelybe négy egymás alá rendelt kifejezést gyömöszöltek bele Matrjoska-baba módjára. Hogy egy kissé mellérendelőbbé tegyük, legalább két mellékmondatot kellene egy főmondat alá rendelnünk: „Elfogadhatatlan az a közöny, *amelyet* azok iránt tanusítanak, *akik* a szörnyű szenvedély pusztításait elszenvedik." – Ebben a formában már érthető, de még mindig csúnya; kiderül, hogy ehhez a sok képrészhez egyetlen alárendelő összetett mondat mindenképpen kevés, ezúttal valóban szükség volna formális mellérendelésre is.

A mondat szerkezetére visszatérve: van benne állítmányi és alanyi rész, az egyik képviseli az életet, az időbeliséget, a másik a világot, a térbeliséget. – A mondatrészek mind volt mondatok alárendeléséből származnak (40.). Számunkra, a nyelvi szintek közötti összefüggések bemutatása szempontjából, most nem elsődlegesen fontos, amit szerzőnk a tárgyról mond, hogy ti. az az állítmányhoz tartozik mint a történet eredménye, végpontja (65.), vagy a *jelzőről,* hogy az csak másodlagos mondatrész, része lévén a mondatrészül szolgáló kifejezésnek (54). A határozók viszont ismét világosan mutatják, hogy a nyelvi kifejezés különféle szintjein ugyanazok a rendező elvek működnek.

A határozók felosztása megfelel a mellérendelt mondatok közötti időbeli kapcsolatok fajtáinak, hiszen mindig az egykori mellérendelt mondatok egyike vonódott össze, rendelődött alá határozóvá. Az egyidejű határozó a folyamatos határozó, a nem egyidejű az

eredet-, illetve a véghatározó. S ez nemcsak az idő-, hanem a helyhatározókra is érvényes: az, hogy Pista a műhely*ben* dolgozik, ugyanolyan folyamatos határozó, mint az, hogy dél*ben* harangoznak. – A mondatok egymáshoz viszonyításánál megismertük a szerves összefüggés fogalmát. Az időhatározók közül szerves egyidejűséget fejez ki a módhatározó, szerves előidejűséget az ok- és utóidejűséget a célhatározó. Azt is észrevehetjük azonban, hogy a szerves összefüggés időhatározói nem konkrét, hanem képzeletbeli, képletes időre vonatkoznak. A nekik megfelelő helyhatározókat úgy is hívják, hogy képes határozók. A képes folyamatos helyhatározó az állapothatározó, a képes véghatározó legismertebb fajtája a képes irányhatározó, vagyis részes határozó (59-64.).

A határozókkal jelölt összefüggések mind mondatbeli viszonyok (a mondattá fogalmazott kép részei közötti viszonyok). Jelöl-e mondatbeli viszont az állítmány?

Láttuk, hogy az állítmány ideje beszédbeli viszonyt jelöl. Csakhogy annak a cselekvésnek, történésnek, amelyet az egyetlen képet kibontó viszonyítás elmesél, az állapotát is ábrázoljuk a tagolt képen. Állapota: latin műszóval actio – actio imperfecta, perfecta, instans, vagyis folyamatos, befejezett és beálló cselekvés. Latinul vagy németül külön igealakokkal fejezzük ki a cselekvés befejezett voltát, magyarul erre nincs speciális eszközünk, de ezt is érzékeltetni tudjuk valahogyan. Olykor pl. igekötővel: írtam a levelet – megírtam a levelet (152-155.). – A szerző példáit megtoldva: „pihen a komp, kikötötték" – nem azt látjuk magunk előtt most este, hogy délután hogyan kötötték kifele a kompot (múlt idejű cselekvés), hanem azt, hogy most, este ki van kötve (jelen idejű állapot), mint ahogy a csikós pejlova is ki van kötve (csak a „ki van kötve" formailag is le van foglalva a befejezett állapot jelölésére). – Sőt, a fent idézett Ady-vers így kezdődik: „Ha akarom, két óra múlva / Halott lesz egy szüntelen elme." *Halott lesz:* történetesen szóról szóra megfelel a latin *mortuus erit* összetett igealaknak, ami ott futurum perfectum, befejezett jövő.

## Kifejezés, szó; képző, rag

A „halott lesz" példa már átvezet a mondat szintjéről a kifejezés szintjére. Az állítmányból kifejezés formájában igenév lesz: a gyermek játszadozik – a *játszadozó* gyermek. A melléknévi igenevek is kifejezik a cselekvés háromféle – folyamatos, befejezett, beálló – állapotát (156.), bár nem mindegyik ige igeneveivel tudjuk mindhármat kifejezni. A befejezett *halott* alak mellett pl. ott van a beálló *halandó,* de a folyamatos alak használatához még Arany János példája (*haló* hörög) sem csinálhat kedvet.

A cselekvés háromféle állapotát tehát ki tudjuk fejezni igei állítmánnyal mondatbeli és igenévvel kifejezésbeli viszonyként. De ki tudjuk fejezni a magában álló igével, ill. igén is, fogalmi viszonyként. Ez a fogalmi hármasság: a kezdő, a gyakorító és a mozzanatos ige. Csördül, csörög, csörren – az egyik esetben épp hogy elkezdődik, „beáll" a cselekvés, a másikban folyik, a harmadikban pedig már be is fejeződött, mire észrevettem (163-164). Mi kellett hozzá formailag? Háromféle ige*képző.* Van olyan gyakorító képző is, amelyről még felismerhetjük, hogy eredetileg külön szó volt, maga is ige: jár*kál* – jár-*kél* (163.).

Erre utaltam az előbb azzal, hogy még nyelvünk legalsó szintjén is érzékelhetjük bizonyos beszédbeli viszonyítások nyomait: ami a beszédben múlt, jelen és jövő idő, a mondatban és a kifejezésben befejezett, folyamatos és beálló állapot volt, az a hármasság az ugyanazon cselekvést kifejező háromféle szóban is megvan.

Olykor nemcsak tartalmilag, hanem formailag is követni lehet a mondat szintjéről a szó (a képző) szintjéig ható összevonást. Ez a ház az utcában *elől esik* – mondat. Az *elől eső* ház – kifejezés. Az *elülső* ház – melléknév, egyetlen szó. Az *eső* igenévből olyannyira képző lett, hogy a „hátul esőt" már nem hátul*só*nek mondjuk, hanem hátul*só*nak; de az eredetét felismerhetjük (140.).

Határozóinkat ragokkal viszonyítjuk, a rag tehát mondatbeli viszonyt fejez ki. De még a ragokról is kiderült olykor, hogy valaha fogalomszók voltak, vagyis ami ma ragozott főnévi alak, az eredetileg két főnév egymáshoz viszonyítása. „Hodu utu *rea",* „hadiút reá" – a Tihanyi alapítólevél még külön írja a *reá* mutatószót, amely ma már ragként olvadt

bele a „hadiútra" szóba. A Halotti beszédben pedig „világba" helyett még *világ belé* szerepel (120), s a *belé* önálló fogalomszónak, a *bé*hek a viszonyított alakja, amely szó akkor még mindennek a bel-sejét jelentette. A viszonyszók és a fogalomszók között sincs tehát áthidalhatatlan szakadék (120).

Még világosabb példát találunk erre az időhatározói ragok között. Hat óra*kor* – ez a rag még ma is él önálló fogalomszóként is – a kor, amelyben élünk –, meg összetételekben: ifjúkor, öregkor. A hat óra-kor is ugyanolyan összetétel volt valaha, mint az ifjú-kor (141-142.). (Saját variációim a „Mikoron Dávid" témára: mikoron? akkoron, ifjúkoron, hat órakoron.)

Mindezek alapján fogalmazza meg Karácsony Sándor: „a mondatbeli, a kifejezésbeli és a fogalmi viszonyok azonosak, csak formailag különböznek egymástól. A fogalmi viszonyok a beszélő lelkében élő egyetlen tagolatlan képet, a kifejezésbeli viszonyok a második személy képzeletében támadt képet adják, a mondatbeli viszonyok meg beszéd közben mutatják ugyanazt a képet, mintegy úton a beszélő felől a közönség felé" (142.).

Még egy példa a nyelvi szintek közötti összefüggésre: hogyan lehet a kifejezésből szó. A csikó kicsi – mondat. A kicsi csikó, a kis csikó – kifejezés. Igen ám, de csikónak hívják a növendék lovat két-három éves korában is, amíg hámba nem fogják; az ilyen csikókhoz képest a pár hónapos jószág nemcsak kisebb termetű, hanem más jellegű, becézni való lény. Gazdája úgy emlegeti, hogy „a kis kiscsikó", sőt „a kis kiccsikó". A *kiccsikó* szóban már nem is érzi külön a termetére vonatkozó jelzőt, azt még egyszer odateszi (136.). Így lesz a kifejezésből előbb összetett szó, azután – ha kiejtésben, sőt írásmódjában is egybeolvadt a két része – elhomályosult összetétel. (Saját tapasztalatom: tudom, hogy az összetett szavakat tagjaik szerint kell elválasztani – de a *vasút* szót annyira egynek érzem, annyira nem él már bennem, hogy ez *vasból* való *út,* hogy talán még ma is va-sút formában választanám el a sor végén, ha egyszer nem olvasták volna fejemre ezt a helyesírási szarvashibát. És a *vas-utas* – nem komikus egy kissé?)

## A hangok

Csak röviden foglalkozik a könyv a hangtannal, abból a szempontból, hogy a hang mint *testi,* fizikai jelenség hogyan szolgálja a beszédfunkciót. Ennek a fejezetnek kivált két témája kívánkozik gondolatmenetünkbe.

Az egyik: hogyan fejezhet ki fogalmat maga a beszédhangzás, hogyan lehet a hangból szó – indulatszó vagy hangutánzó szó formájában (175-178.).

A másik: a magán- és a mássalhangzók funkciója közötti különbségtétel (183-184.). Megint egy mese, a szerző gyerekkorából. Mint elsős gimnazista az udvaron játszik szünetben, s felkapja a fejét valami ismerős kiabálásra: látja, a keresztapja kiabál a zsivajgó diáktömeg partjáról, hogy „Keresztfiam, Sándor!". Oda is szalad integetve, s közelről veszi észre ijedten, hogy ez nem a keresztapja, csak egy ugyanolyan formájú bácsi. Kéri a bocsánatot, de a bácsi megdícséri, hogy ilyen szemfüles volt, lám az ő keresztfia még csak most közeledik. Egyébként János a keresztfia, nem Sándor. – Hősünk ezen utólag meditálva rájön, hogy persze, a nagy lármában csak a magánhangzókat – ááoo – hallotta; a magánhangzók arra valók, hogy fizikailag jól érthetővé tegyék a beszédünket. De abból a néhány magánhangzóból kevés kombináció adódik, nem tudnánk velük kifejezni a rengeteg fogalmat; a szavak jelentésének differenciálására szolgálnak tehát a mássalhangzók.

Felemlíti ennek kapcsán a finnugor népek azonos értelmű és eredetű szavai közötti eltéréseket is. *Tudni* zürjénül *todnü,* votjákul *todünü;* a jelentést őrző mássalhangzók többé-kevésbé azonosak maradtak, a magánhangzók viszont megváltoztak.

## Nyelvi rendszer; történeti és összehasonlító nyelvtudomány

A fentiekben nem tartalmi kivonatát adtam a könyvnek, nem azt akartam bemutatni, *mi* van benne, hanem azt, *hogyan* fedezhetjük fel és láttathatjuk meg tanítványainkkal a nyelvi rendszer egységét, szoros vertikális és horizontális összefüggéseit, a társaslélek-

tani szemlélet révén. Nem temérdek különálló jelenség szabályait kell így megtanulniuk, hanem azokat az alapvető törvényszerűségeket, erőket tudomásul venniük, amelyek a nyelvi formákat, eszközöket alakítják, amelyek ugyanannak a lelki tartalomnak a beszéd körülményeitől függően más-más kifejezési formát adnak.

Karácsony Sándornak az az eljárása, hogy a nyelv funkciójából kiindulva mutatja be a nyelv rendszerét, azt is természetessé teszi, hogy a beszédtől a mondatok, majd a kifejezések és a szavak vizsgálatán keresztül jusson el végül a hangokig. Az utóbbi évtizedekben nem egy nyelvtaníró emlegeti, hogy a mondattól kiindulva kell elemezni a nyelv egyéb alrendszereit, de gyakorlatilag végül mégis a hangtannal kezdik, a megszokott kályhától indulnak el – mintha nem csak fizikailag, hanem pszichikailag és logikailag is a hangokból épülne a beszédünk.

A könyv az egyetemes nyelvtudomány akkori állásának megfelelő áttekintést adott a magyar nyelvi rendszer jelenségeiről. Egyetemes nyelvtudományt mondok, mert *Gombocz Zoltán* halálával (aki előszót írt volna a könyvhöz, ez is hirtelen halála miatt maradt el) a magyar nyelvtudomány évtizedeket csúszott vissza, olyan állapotba, amelyből az akkori illetékesek nem is érthették meg Karácsony Sándor mondanivalóját (azért nem lehetett kiadót találni a Magyar nyelvtanra, azért kellett végül a kedvéért hálistennek megalapítani 1937-ben az Exodus kiadót). Hiszen Gombocz Zoltánról mondott emlékbeszédében a maradék nyelvészgárda legtekintélyesebb tagja, Melich János, tiszteletreméltó szerénységgel vallotta be: utolsó tanulmánya, A funkcionális nyelvszemlélet „fejtegetéseinek mélységes jelentőségét inkább csak sejtem, mint világosan értem" (Magyar Nyelv, 1936:84).

De nemcsak ezt nyújtotta Karácsony Sándor, a nyelvi rendszer tudományos értékű áttekintését, gyereknyelven. Hanem, megint csak a gyerekek nyelvén, azt is felvillantotta, milyen nagy lehetőségeket kínál mai nyelvi rendszerünk megértésére a nyelvtörténet (ezt láttuk a ragok, képzők magyarázatakor), sőt a történeti összehasonlító nyelvtudomány (a hangtan esetében). Amelyekről igazán nem merné állítani senki, hogy 10 éves gyereknek valók – pedig íme, nagyon jó hasznukat vehetjük alkalomadtán a 10 éves gyerekek között.

Hadd teszek egy szubjektív kitérőt. Magam sose tanítottam magyar nyelvtant; latint meg oroszt viszont igen. A latin főnévragozásnak van öt deklinációja, azokon belül még egyenként többnyire két-, esetleg háromféle ragozási típus, mindegyiknek egyes és többes számban 5-5 esete; baromi munka bevágni a tízféle ragozás száz esetét. Iskolában magam se igen mertem, de egyéb alkalmakkor, ha gyorsan kellett valakit vagy valakiket eligazítanom a latin nyelvtanban, felvilágosítottam őket: nem tízféle főnévragozás van, hanem két-háromféle összesen. Csak két dolgot kell tudomásul vennünk. Az egyik, ami a magyar gyereknek magától nem jutna eszébe, hogy az alanyeset nem azonos a tőkével, legtöbbször annak is van esetragja (legföljebb olykor lekopott), s ez a rag majdnem mindig *-s.* A másik, hogy a nyelv története során a ragok átalakultak: a dativus valaha éppúgy rosa*i* volt az első és populo*i* a második deklinációban, mint ahogy mont*i,* fructu*i* és re*i* volt és maradt a többiben – csak az 1. deklinációban az *ai*-ból *ae* lett, *rosae,* a másodikban pedig az *o* elnyelte az *i*-t, így maradt *populo.* – A latin példák ma már (még?) sokaknak idegenek, oroszból viszont mindenki emlékszik még rá, mennyi bosszúságot okozott a magyar gyerekeknek a „rendhagyó" *maty* és *docs,* amelynek a birtokos esete már maty*eri* és docs*eri,* s többi esetében is ott van az *-er;* mindenkit bosszant, miért kellett betoldani a tőbe ezt a szótagot, miért nem ragozhatjuk ezt a két szót is úgy, mint a többi lágy jel végű nőnemű t. Felírom a táblára a *maty* latin, német, angol megfelelőjét: mater, Mutter, mother; a *docs* esetében latin helyett görögöt: thügatér, Tochter, daughter. Így már a vak is láthatja, hogy a maty*er,* ill. a *docser* a tő, szabályos az a ragozás, s legföljebb azon bosszankodhatunk, miért kopott ki az *-er* az alanyesetből. S ismét megtapasztaltuk, hogy az alanyeset nem azonos a tőkével, amit a *vremja* meg a *znamja* esetében úgyis szintén muszáj tudomásul vennünk. – Egyszóval: sokkal könnyebb tanítanunk a nyelvtant már kezdő fokon is, ha nyelvtörténeti tudnivalókat is bele merünk vinni, ahol érdemes.

(Elvégre a nyelv nemcsak szinkronikusan *rendszer,* hanem diakronikusan is. Sőt: csak mindkét aspektusából együtt szemlélve tárul fel igazán a maga rendszer voltában.)

Befejezésül még vissza kell vonnom valamit. Egyszerűség kedvéért mindig a nyelv *rendszerét* emlegettem Karácsony Sándor könyvével kapcsolatban. Való igaz: azt mondja el ez a könyv, *hogyan* lehet a nyelvi rendszert a nyelv funkciója felől leírni. De vigyázat! – *nem írja le* a nyelvi rendszert a maga egészében. Ezért csalódunk olykor, ha szeretnénk minden felvetett rendező szempont következetes végigvitelét látni a nyelv valamennyi szintjén; itt-ott kifejti az összefüggéseket, másutt csak céloz rájuk, vagy még azt sem teszi. Egyenetlen is az előadása: bizonyos kérdéseket nagyon részletesen elmagyaráz, másokat meg éppen csak érint. Szóval: sokszor nem találjuk meg benne, amit keresünk.

Pedig tudhatnánk, megírta a bevezető tanulmányban: nem nyelvtudományi művet írt, hanem pedagógiát. Aki a bevezetőnek nem hszi el, higgye el a könyv címének, amelyben nics határozott névelő. Nem *A* magyar nyelvtan, hanem csak *Magyar nyelvtan,* társaslélektani alapon. Vagyis, ahogyan már próbáltam feloldani, jobban tagolni ezt a címet: *hogyan* taníthatunk magyar nyelvtant társaslélektani alapon. A magyar nyelv nyelvtanát Karácsony Sándor – sajnos – nem írta meg. Használjuk ezt a könyvét arra, amire szánta.

JEGYZET

*(1) Az először 1938-ban megjelent könyv 1992-es új, reprint kiadása kapcsán 1992. decemberében tartott előadás szerkesztett szövege.*

*(2) Aradi József: Mindennapi közlésvilágunk = Tett 1979. 3. sz. 2-6., 49-51. p.*

*(3) Fabricius-Kovács Ferenc: Kommunikáció és anyanyelvi nevelés, Bp. OPI. 1980.*

*(4) A zárójelben álló számjegyek itt és a továbbiakban a kiadvány oldalszámát jelzik.*

KÖVENDI DÉNES

# Az odúlakó lélektana

Egyik kései művében első hallásra meglepő, legalábbis filozófus részéről szokatlan tanácsot adott olvasóinak *Lev Sesztov.* „Amikor beszélgetőtársadat hallgatod vagy amikor könyvet olvasol – írja – ne tulajdoníts különösebb jelentőséget az egyes szavaknak, sőt egész szövegrészeknek se. Próbáld meg elfelejteni az olvasott gondolatokat, s ne fordíts figyelmet kifejtésük következetességére. Tartsd szem előtt, hogy beszélgetőtársad csak azért folyamodik a kifejezés kész formáihoz, mert talán akar ugyan, de nem tud más módon megnyilatkozni. Próbálj meg arckifejezésére figyelni, füleld hangjának intonációját – ez segít abban, hogy a szavakon keresztül bepillants a lelkébe. Nemcsak a beszédből, hanem az írott szövegből is kihallani az író hangját, sőt hangszínét is, szeméből és arcáról pedig a legapróbb nüanszokat is meg lehet fejteni."

E soraiban Sesztov nem pusztán javaslatainak egyikét fogalmazta meg, hanem annál jóval többet: több szinten is kimutatható, hogy igazából saját filozófiai alapállásáról és egész életművére érvényes elemző módszeréről vallott. A látszólag kissé bizarr jó tanácsból máris könnyen kiolvasható a szerző nyelvvel szembeni bizalmatlansága és a következetesség észfilozófiai szentsége iránti megvetése. S valóban, Sesztov máshol azt írta, hogy a szó, a logikus gondolatszövés csupán arra való, hogy elrejtse az emberek elől az „örökkévalóság titkát", az ellentmondásmentességről pedig például így vélekedett: „Az istenek úgy rendelték – csak az istenek agyalhatnak ki ilyet! –, hogy a végső igazság mindig olyan ellentmondásokba ütközzék, melyek elfogadhatatlanok és fülünk számára egyenesen kibírhatatlanok, s a legvakmerőbb kutatókat is elriasztják".

Sesztov tehát – s ezt még számos tőle vett idézettel alá lehetne támasztani – egyaránt elutasította a logosz hagyományos igazsághordozó erejét, ugyanakkor a szöveg logikai koherenciáját is csupán valamiféle megtévesztő álruhának tekintette. Mit keresett hát olvasmányaiban? Idézett tanácsából ez is világosan kiderül: a szerző lelkét, amibe a sza-

vakon és más külsődlegességeken áthatolva pillanthatunk csak be. Nem véletlenül adta egyik könyvének azt az alcímet, hogy *Bolyongás a lelkekben.*

Ha máris megfogadjuk Sesztov tanácsát, és szövegeihez az általa javasolt módszerrel közelítünk, két, egymással szorosan összefüggő mozzanatra lehetünk figyelmesek. Az egyik az, hogy – különösen kései műveiben – már-már irritáló gyakorisággal ismétlődik egy *Kierkegaardtól* vett idézet, mely így hangzik: „A lelkem mélyén őrzött magyarázatot, a konkrét magyarázatot, ami pontosan leírná a bennem rejlő borzalmakat, soha nem fogom megadni".

Ráadásul nemcsak az idézet gyakorisága a szembeötlő, hanem az is, hogy rendszerint kulcsfontosságú helyeken bukkan fel nála, s a szövegkörnyezet alapján mindig úgy érezzük, valami mély belső szükséglet hívja elő. Olyankor eleveníti fel, amikor hangja személyessé válik, s ezzel függ össze másik lélektani jellegű benyomásunk is.

Önmagáról szólva mintha valami titkot akarna feltárni. El is kezd róla beszélni, ám félúton mintegy megtorpan, s vagy elcsuklik a hangja, vagy hirtelen általánosságokra vált át. Megpróbálja, de sohasem tudja kimondani azt a bizonyos valamit, amit másokról szólva maga is kulcsnak tekint az illető művének és világnézetének megértéséhez.

Természetesen nem mi vagyunk az elsők, akik ezekre a mozzanatokra felfigyeltek. Értelmezői egy dologban egyetértenek: van ebben a személyiségben és műben valami különös, titokzatos, megfoghatatlan. Valami, amiről úgyszólván mindazok szólnak, akik munkásságával behatóbban foglalkoztak. Tanítványainak egyike *Benjamine Fondane,* aki a náci haláltáborok áldozata lett, a filozófust ért „borzalmas szerencsétlenségről" beszélt, ám errről konkrétabban soha nem volt hajlandó nyilatkozni. *Czeslaw Milosz,* aki kitűnő esszét írt a filozófusról, föltételezi, tragédiája arra vezethető vissza, hogy nem volt tehetsége a költészethez, *Bergyajev* viszont – nem kis meglepetésre – azt állítja, hogy Sesztov rossz pszichológus volt.

Bizonyára kár lenne eldönteni, hogy melyiküknek van igaza. Annál inkább, mert az a bizonyos „borzalmas szerencsétlenség", amiről Fondane beszélt, valószínűleg egészen máshol kereshető, ám e tekintetben senki semmit nem tudott bebizonyítani. Tény viszont, amit a filozófus lánya is megerősített, hogy Sesztovnak ifjúkorában drámai összetűzése volt apjával, mert zsidó létére titokban pravoszláv nőt vett feleségül. Sesztov ekkoriban kényszerült Nyugat-Európába szökni, ahol hosszabb időt töltött különféle elmegyógyintézetekben.

Minderről azonban bővebb adatok máig nem állnak rendelkezésre. Csupán külsőségek, melyekből a sesztovi értelemben vett lényegre legfeljebb következtetni lehet. Eleveníts ük fel a legalapvetőbbeket.

1866-ban született Kijevben Lev Iszakovics Svarcman néven, amit később cserélt fel a Sesztovra. Hogy miért épp erre, megint csak nem lehet tudni, ám aki ismeri filozófiai fejlődését, akár szimbolikus jelentőséget is tulajdoníthat annak, hogy a sesztov szóval az orosz nyelvben azt a munkást jelölik, aki csáklyával tereli a hajót az ár ellen.

Mielőtt erre az ár elleni jelképes szellemi hajózásra sor került volna, Sesztov jogot és matematikát tanult. Doktori értekezését a munkásság szociális problémáiról írta, de a hatóságok nemcsak a dolgozat publikálását, hanem megvédését is megtiltották neki, mert azt lázítóan baloldalinak és veszélyesen marxista beállítottságúnak ítélték. A cenzori jelentés szerint a dolgozat közreadása a forradalom azonnali kitörésével fenyegetne!

Nem is került nyilvánosságra mind a mai napig, ám annak alapján, amit másodkézből tudni lehet róla, biztosra vehetjük, hogy ezt követően gyökeres fordulat következett be Sesztov munkásságában. A társadalmi elkötelezettség nyomtalanul eltűnt műveiből, s a múlt századi krizeológia örököseként figyelme a tragédia filozófusai felé fordult. Írt egy irodalomkritikai könyvet *Shakespeare*-ről és kritikusáról, *Brandes*ről, ezt követte *A jó fogalma Tolsztoj gróf és Nietzsche tanításában* című műve 1900-ban, majd a *Dosztojevszkij és Nietzsche* című könyv következett 1903-ban, melynek alcíme – A tragédia filozófiája – a frissen megjelent magyar kiadásból sajnos kimaradt.

Mielőtt ez utóbbi művet közelebbről szemügyre vennénk, fontos emlékeztetni, hogy amikor írta, már túl volt azon a gyökeres szellemi fordulaton, ami időben egybeesett apjával való súlyos konfliktusával és titokzatos lelki betegségével. Már kiábrándult a marxizmusból és más forradalmi eszmékből, de még nyoma sincs nála annak a radikális

fideizmusnak, ami később eluralja műveit. Akárcsak a századforduló vezető orosz vallásbölcselői, első számú mesterének ő is Dosztojevszkijt tekinti, de még nem ismeri Kierkegaardt, akinek fölfedezésében – különösen Franciaországban – később úttörő szerepet játszott.

Utolsó esszéjében bevallja, hogy egyik fő szellemi riválisa, *Edmund Husserl* irányította a dán filozófushoz, akiben – legnagyobb meglepetésére – *Dosztojevszkij* hasonmását fedezte fel. Ez a tízes években történt, tehát legalább egy évtizeddel a *Dosztojevszkij és Nietzsche* című műve első megjelenése után.

Így ott természetesen nem fordulhat elő a számára oly fontos Kierkegaard-citátum, lényege azonban máris mélyen benne rejlik abban, amit tulajdonképpeni tárgyáról, a tragédia filozófiájáról ír. Sesztov kifejti, hogy az emberek szeretik a tragédiákat, de csak a színpadon vagy a könyvekben. Nem így személyes életükben. Ez esetben nem szívesen beszélnek róla, sőt irtóznak tőle. A legriasztóbb és legtragikusabb eseményekről, ha azok a saját életükben történtek, legszívesebben hallgatnak.

Akárcsak Kierkegaard, a lelkük mélyén őrzött magyarázatot, ami leírná a bennük rejlő borzalmakat, nem fogják megadni. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az elemző számára teljesen hozzáférhetetlen területről van szó. Az emberek nem beszélnek közvetlenül a tragédiájukról, de közvetetten igen. Hiszen már Nietzsche úgy vélte, hogy még a filozófia, ez a látszólag személytelenül egzakt építmény sem más, mint a filozófus sajátos memoárja és önkéntelen vallomása.

A filozófusok tehát – de az írók, költők is – álarcot viselnek, ami mögött azt a bizonyos legmélyebbet, legintimebbet őrzik. Általában szívesen prédikálnak, de ez csak tanítás, ideológia. Bölcseletük és művészetük lényege máshol, egy mélyebb rétegben kereshető. Sesztov ennek a rétegnek a felfejtését tekintette feladatának. A filozófiai fogalmak és kategóriák örök játékában első helyre tette a személyiséget, az egyes és megismételhetetlen individuumot, akivel életében valami rendkívüli dolog történt. Annyira rendkívüli, hogy miután megtörtént, nem a tanítás táplálja többé a reményt, hanem csakis a reményre épülhet a tanítás.

Ezek a tragédia filozófusai. Ilyen volt Dosztojevszkij és ilyen volt Nietzsche is. Kettőjük párhuzamba állításának mindenekelőtt ez az alapja. Közös bennük ifjonti kritikátlan idealizmusuk, ami azután tragikus törést szenved. Dosztojevszkij a korabeli haladó irodalmi élet vezéregyéniségének, *Bjelinszkijnek*, – Nietzsche a modern művészeti élet pápájának, *Wagnernek* volt hűséges követője. Ám azután mindkettőjük életében történt valami, ami a dolgok folyását gyökeresen megtörte: Dosztojevszkijt halálra ítélik, majd az ítéletet az utolsó pillanatban kényszermunkára módosítják, Nietzsche pedig testileg és lelkileg súlyosan megbetegszik.

Dosztojevszkij kiszabadul a munkatáborból, Nietzsche – ha ideiglenesen is – meggyógyul betegségéből, ám eszméik újjászületését mindketten csak ideig-óráig tudják maguk és mások előtt eltitkolni. Az történik, ami a feldolgozatlanul tragikus események után az emberrel történni szokott: nemcsak hogy újjászületnek meggyőződéseik, hanem radikálisan sárba taposnak mindent, amiért azelőtt rajongtak. Gyűlölték, megvetették korábbi hitüket.

Ez az alapséma Dosztojevszkij és Nietzsche munkásságára egyaránt érvényes. Éppen ezért, joggal jegyzi meg Sesztov, hogy „ha nem a közös származás, nem az együttélés vagy a hasonló jellem, hanem az azonos belső tapasztalat teszi rokonná az embereket, akkor Nietzschét és Dosztojevszkijt túlzás nélkül nevezhetjük testvéreknek, sőt ikertestvéreknek". Dosztojevszkij meggyőződéseinek újjászületéséről beszél, Nietzsche pedig minden érték újraértékeléséről. A két kifejezés lényegében ugyanazt a folyamatot jelöli.

Egyáltalán nem meglepő tehát Nietzsche határtalan tisztelete Dosztojevszkij iránt. Így ír róla: „Dosztojevszkij az egyetlen pszichológus, akitől tanultam valamit: életem egyik legszebb sikerének tartom, hogy ismertem műveit".

Ám ebből Sesztov nemcsak azt a kézenfekvő következtetést vonja le, hogy a nagy orosz író művei megvilágíthatják Nietzsche munkásságát, hanem a fordítottját is: Nietzsche művei sok mindent megvilágítanak abból, ami Dosztojevszkijnél homályos maradt.

De maradjunk a két életút szerkezeti párhuzamánál. Dosztojevszkij irodalmi tevékenységét Sesztov két szakaszra osztja. Az első a *Szegény emberek*kel kezdődik, s a *Feljegyzések a holtak házából* című könyvvel zárul. A második korszak kezdetét a *Feljegyzések az egérlyukból* jelenti, végét pedig a *Puskin*-beszéd. A két korszak határán keletkezett *Feljegyzések az egérlyukból* az, amelyben Sesztov szerint Dosztojevszkij végképp leszámol korábbi ideáljával, szociális messianizmusával, és saját igazságának radikális megvallása mellett dönt.

Más szóval, az emberiség elől az odújába bújt hősben, pontosabban antihősben, aki leplezetlen gátlástalansággal vallja be szélsőséges egoizmusát és nárcizmusát, a szerző Dosztojevszkij tragédia utáni személyiségének igazi megfelelőjét látja. De nemcsak az odúlakóban, hanem a Feljegyzéseket követő összes későbbi Dosztojevszkij-mű úgynevezett negatív hősében: Raszkolnyikovban éppúgy mint Kirillovban vagy Ivan Karamazovban. Sesztov szerint az író ezeken az alakokon artikulálta saját nihilista anarchizmusát, a pozitív hősök pedig csupán arra valók, hogy az olvasó figyelmét elterelje a lényegről, amit az odúlakó így fogalmazott meg: „inkább a világ pusztuljon el, csak én ihassak mindig teát".

Ami pedig Nietzschét illeti, a *Feljegyzések*nek az ő munkásságában az *Emberi, nagyon is emberi* című mű felel meg. Sesztov szerint a német filozófus itt vetette le először korábbi maszkjait – tettenért pozitivizmusát, vidámnak nevezett tudományát –, s itt jutott szóhoz maga a szerző. A szerző, akiről Sesztovnak már nem is kell különösebben bizonygatnia, hogy kinek a megfelelője. Hiszen bevallja azt maga Nietzsche, amikor kijelenti: „E könyvben az odúlakót láthatjuk munka közben – hogyan ás, vájkál, támad alattomosan".

A *Dosztojevszkij és Nietzsche* című mű fő érdeme, hogy a szerző számos ilyen konkrét, szinte szó szerinti párhuzamot talált a két tragikus gondolkodó munkásságában. Már Raszkolnyikov cikkében kimutatja a jón és rosszon való túllépés nietzschei programját, Ivan Karamazov monológjában pedig Nietzsche későbbi meggyőződését, hogy nem lehet szeretni a hozzánk közelállókat, legfeljebb a távoliakat. Vagy általánosabban, Dosztojevszkij nyílt vagy rejtett megnyilatkozásaiból Sesztov szinte pontról pontra kihámozza a hatalom akarásáról szóló nietzschei tanítást.

A könyv másik vitathatatlan erénye, hogy a szerző kitűnő lélektani érzékkel mutatta be azt a folyamatot, ami a tragédia embereiben, az elhagyatottakban és kiábrándultakban feltehetőleg lezajlik. S itt természetesen nem csupán Dosztojevszkijre és Nietzschére kell gondolnunk, hiszen Sesztov munkája legalább annyira önarckép mint amennyire arckép. Mert emlékezzünk csak vissza életútjára és szellemi fejlődésére!

A folyamat szerkezetileg megdöbbentő párhuzamot mutat Dosztojevszkij és Nietzsche sorsával. Akárcsak ők, Sesztov is vakon követett egy eszmét, nevezetesen a marxistát, azután bekövetkezett valami borzalmas dolog az életében, s „eszméi újjászülettek". Ugyanaz történt vele, mint ami könyvének hőseivel: a szélsőséges idealistából az idealizmus kérlelhetetlen ellensége lett. Minden értéket újraértékelt, túllépett jón és rosszon, de mint Kierkegaard, a magyarázatot, ami leírná a lelkében lejátszódott borzalmakat, nem tudta megadni.

Közvetlenül nem, de közvetetten talán igen: úgy, hogy a saját drámáját Nietzsche és Dosztojevszkij ürügyén mondta el. Ráadásul olyan perspektívából szemlélve őket, mely tőlük aztán igazán nem lehet idegen. Annak meghatározását azonban, hogy pontosan milyen is ez a perspektíva, talán ne mi vállaljuk, hanem bízzuk egy „kívülállóra": „Ez Sesztov módszere – írja *Hamvas Béla* – a »nagyváros homályának« kétségbeesett rabulisztikája, mely mindent felbont, hogy annál mélyebbre rántsa önmagát a szenvedésben." Mi ez – tehetjük hozzá –, ha nem az odúlakó nézőpontja?

*Lev Sesztov: Dosztojevszkij és Nietzsche. Európa, Budapest, 1991.*

SEBŐK ZOLTÁN

# A Szép versek 1992

*olvasásakor jutott eszembe, önkéntelenül, R. M. Rilke egyik levelének részlete, mely Szabó Endre tolmácsolásában, így hangzik: „Az élet egyik fajtája csak a művészet, és életünkkel akkor is készülhetünk rá, ha nem is tudunk róla; minden valóságosban közelebb vagyunk hozzá és inkább szomszédai vagyunk, mint a nem-valóságos, félig művészi hivatásokban, mert ezek miközben bizonyos művészet lényegét gyakorlatilag tagadják és támadják, mint például az egész újságírás, csaknem minden kritika és az úgynevezett irodalom háromnegyedrésze."*

Ezekkel az immár mottóként használt mondatokkal nemcsak én élek összhangban, hanem ők is úgy lehetnek, tartalmaikban, azzal, amit a magam módján átélek. Az pedig nem kritika. Az idei *Szép versekre* kanyarodva tolom előtérbe ezt a kijelentést. Mert ez az összeállítás, Körmendy Zsuzsanna munkája, sem kínál bírálatot számomra, nem ösztönöz elemzésre, még kevésbé gáncsoskodásra. Hiszen élmény. Hogy mekkora? Valószínűleg egynegyednyi. Mint bárki másnak annyi; különbözőképpen; más szóval: tetszés szerint. Itt, ebben a szövegben mi az egynegyednyi? A minden valóságoshoz közelebb, amint azt értem: amikor olyan körülményekbe kerülünk, és most kezdődik a pontos idézet: amelyek formáló hatással vannak ránk és időnként hatalmas, természetes tények elé állítanak. Állíthatnak, módosítom én a citátumot. A valóság elé állíthatnak. Miként Babics Imre teszi egy személyben, és a névsorban majdnem elsőként *A széthajtogatott fekete doboz* című versében, mely akár invokációja ennek az antológiának, ám inkább: ilkavációja, azaz: szétválasztás olvasztás útján, és fordítva is. Persze nem ezért lett ez az írásmű, mármint nem a *Szép versek* szolgálatára; csak éppen adódhat ilyen szerepe is. Adódhat, mert gondolkodás-, érzelem- és tapasztalat-alkatánál fogva mintegy előkészíti a válogatásban résztvevő versek tulajdonságait és szándékait; méghozzá igen érzékenyen általánosíthatóan, netán az összefoglalásig emelhetően: a most lírázódó érzelem-eseményeket, politikai és erkölcsi dilemmákat, nyert vagy vesztett illúziókat, természeti hangulatokat, és sorolható lenne tovább, mi mindent még, ám rövidre fogva: a közérzet jelenlegi történelmét – hangsúlyozottan esztétikus meseképzéssel. És jó eljutni a mesében ilyen nyilvánvalóságokig: „Sajnos, nem tudtuk meg a rejtélyt, honnan eredtünk, mert a legősibb mozdulatok lekeringtek a földbe. Így is elődzsungellé vált a világ... azt sem tudta az ember, egy temetetlen holtra tapos vagy mondjuk a kelta földművelés feje az, lesütött pillái alatt rég ellibbent szomorúság." És ilyesmikhez utazni tovább: „A világűrben lebegésre álltunk rá, békésen várva, forogjon alattunk bolygónk, míg kitaláljuk, hol szállunk le. De nem volt más választásunk, csak a pólusok: ott minimális emberi múlttal kellett számolnunk." És Babics Imre gépén besuhanhatunk a „kriptatetőn" mint „csikbaktériumok, furkálni e hullamerev lét szerkezetében, bár rothasztani nem lehet ott semmit, csak gyorsan rothadni, s utána merevvé lenni saját mozgásunk által végleg. Időtlen így leszek én is, akárcsak az emberiség. S robogunk a szenvtelen űrben, a történelmünket mutogatva, titkok nélkül, bensőnkig kitakartan. Egyének nem számítanak; egybemosódás itt a jutalma minden nagy szellemnek: a faj beborítja a művet." Prózává dikciózva vagy semlegesítve a verset mondattam vele a *Szép verseket.*

Melynek darabjai a minden valóságoshoz közelebb vagy távolabb részletezik, esetenként kicsinyítik a tágra nyitott képet.

Gyakran túl az egynegyednyi élménye. Véletlenszerűen a számos lehetséges véletlen közül, és a számos alap-részlet-gesztus közül is: *Ómódi ballada, A szelek és a végek, Ránk szakadt patyolat* (Csiki László); Három vers, mely a mindig esedékes keserűséggel meditálva kérdezi a mindig esedékes korszakot a mindig esedékes szabadság és demokratizálódás mindig esedékes erkölcséről; ahogyan az *A kísérleti állat dilemmája* (Gömöry Györgytől) is teszi, vagy a *Széchenyi-sakk* (Kovács András Ferenc). Ám létezik már valóságosabb szkepszis is: *Elégia és Értekezés, Sár, Kívül* (Petri György). Ebben a három versben nemcsak kétely van, de öntisztítás, önelszámolás fokozatai vannak: „Szeretnék zsugorodni mostanában.../ ...Leginkább és végsősoron/önmagammá csökkennék.../ ...Se közösség, se párt, se testület, se kaszt./ Csak adni magam: ami vagyok, azt./

Sőt még inkább: adódni." A szerep átadása ez, némely korábbi írások szerepétől való megválás is, mondhatni talán: napjaink költészetének tengely-helyzetére való találás; Az „ez egy *megteremtett* KÍVÜL./ *Csendet* kellett teremtenem. Némi nyugalmat,/meleget, még mielőtt testem kihűl" tárgyilagossága, és így függetlensége.

És ez térithet vissza az élmény által szigorúan mért egynegyednyihez, a sarkcsillag-állandóságú eldönthetetlenségekhez, az ilyen értelemben vett mozdulatlanság örökös mozgásához és változásához, amikor a „mintha az emlék lenne a kezdet és nem az *éppen* pillanat, nem az órákon most futva körbejáró másodpercmutatótű *'jelenje'*..." a cselekmény olyan versben, mint amilyen a *Minden fánykép régi* (Dobai Péter) címűben, vagy a *Pompejiben* (ugyanő), ahol a „Fényképek: kétezer éves papírdarabok... Mari rohan felém.../// – hol? mikor? Pompeji fórumán át? Régen? Vagy 'csak' *most:*/ a fényképen, amit a kezemben tartok és nézem vagy Pompeji/elégett fórumán *tartottam és néztem?* Pár kifejezés a pillanatra,/ az időre, íme: *Olykor-soha/gyakran-soha/időben-észrevett-soha:* /ami, igen, ami tulajdonképpen a kép – / „. És folytatódik még pár kifejezés, nem a pillanatra, hanem „A kapcsolatok Anton Pavlovics/ a tragédia felé botorkálnak.../ ...s megadóan beletörődöm én is/ folyamatos betöltése a térnek/ talán csak az a nyelv és semmi más/ melyen a teremtés velünk beszélget" – mondja a *Megbeszélés Csehovval* (Rába György); a talánok, a lehetetlenség szakadatlan megvalósítása, az egzisztencia teljes asszimetriájának kivihetetlen szimmetrizálása, mint alapvető élet-tény és -tevékenység is egyúttal; a *Fúgában* és a *Kánonban* (Beney Zsuzsa) szintén ez; „...Maradni.//Istennel élni. Remélni. A rémek/közt élni. Nem lemondani./Nem mondani igent, bárha az álom/templomába vonszolnak eksüvőre//éji erdőben. Nem aludni el/csipkebokorbozótban. Nem remélni/hogy álomban hagy el. Ettől se félni./Nem hallgatni. Csak szavakkal beszélni." A köz-hely szótlanságában.

*Szép versek 1992, Magvető*

KESZTHELYI REZSŐ

# Sematizmuska

## *A sztálinizmus gyermekirodalmáról*

Úgy állítom meg a múló időt, mint a pergő filmkockákat. Mesterségesen ugyan, de nem akárhol. Fordulópontok táján: az 1948-as évnél – és 1953-ban. E két esztendő ifjúsági regényei jelentik vizsgálódásom tárgyát. (1) Azok a bizonyos „évek" még a nyelvi megnyilatkozások szintjén is ott rejtőznek. A művek valóságszintje és értékvilága pedig látványos lenyomata az eltűnt időnek. De más okból is fontosak az esztendők: A gyermekkultúra is az éppen érvényesülő kultúramodell kereteiben létezik. Őrizheti a szuverenitás elemeit, lehet szánalmasan alárendelt, és bizonyos mozgástérben élvezhet autonómiát. És esztendőről esztendőre mindez áthangolódhat!

Miután a kiadás événél általában „idősebbek" a könyvek (bár akkoriban nem sokkal és nem mindig), a regényvilágok inkább arról tudósítanak, ami a fordulattal véget ért. Feltehetően kevésbé jelzik, mi az a „más", ami jön. Legfeljebb úgy sejtetik, ahogy 1988/89 fordulópont voltát sejtettük a 80-as évek derekán: „Talán innen számolják majd néhány évtized, netán fél évszázad múlva utódaink egy kor szakaszváltását. Amiről persze ők tudják majd, merre vezetett" – írta *Sándor Iván.* (Leperegnek a nyolcvanas évek. Magvető, 1988. 32. p.)

### Miénk az ország! Majd a gyerekek!

1948 fordulópont jellege a vártnál is jobban érzékelhető a kamaszok könyveiben. Tudjuk, a fordulat már 1947-ben kezdődött, és 1948 nyarára befejeződött. Így az esztendő

könyvtermése – születési idejét tekintve – valójában a fordulat „évének" szülötte. Őrzi egy eleven, civil társadalom létélményeit. Egy olyan világét, amelyben lázasan, sietve változott minden – miként az a szerencsés népeknél a polgári átalakulásban már régesrég megtörtént. Mindennek persze ott van a kamasz világban teremtett mása. Gyermeki élményeket rögzítenek, tárolnak a regényvilágok. Csakhogy a gyermekkornak nincs külön szigete. Szerepjátékaiban a kamasz felnőttszerepeket próbálgat. *Orbán Miklós* bandaregényében (Kacor, Szív Kiadó, 1948) például így: „Mi a véleményed az osztály politikai életéről?" – kérdezi komolykodva. Felrajzolják a táblára osztálynyi városállamuk politikai térképét, latolgatják a hovatartozásokat, bírálják a polgármestert, mérlegelik a választásokat, és pártok ütköznek egymással a tornatermi párbaj során. Komolyan, játékosan, mulatságosan. Megfogalmazzák, hogy az a rendes gyerek, akinek rendben van a lelke, a feje, a szíve, aki „koalícióban él a szüleivel, az iskolával, a hittanárral és különösen más katolikus gyerekekkel..." – *Hajnal Anna* bizonyíthatóan a tárgyévben írt regényében (Előre! Kis úttörők–nagy köztársasága, Új Idők, 1948) pedig a regényidő se mutat egyebet, minthogy a történelmi esélyek elrekesztődésének évében vagyunk. És a gyerekvilág is éberségi kampányba kezd a regények teremtett világában.

A gyermekkönyvek tanúsága szerint a gyermekkultúra ez időben még nem a senki földje, hanem mindenkié. Sokféle törekvésnek, jelenségnek van egyidőben mozgástere. Ez a gyermekkultúra még nem tagadja meg a múltat. Sőt: a folyamatosság érzését keltve őrzi. Sokféleképpen. Például Mackó úr, alias Dörmögő Dömötör újra útnak indul. *Gergely Márta* keltette életre a hajdani meseregénybeli tensurat, aki már „Mackó bácsi", és nem a birtokát tartja szemmel, nem a máramarosi hegyekben barangol, hanem felvonul május elsején. (Zebulonból mackó lesz, Új Idők, 1948) A gyerekek mesehősei között ott van Dugó Dani, a lányregényhősnők között Cilike hosszú és rövid ruhában. Azaz változatlanul megjelennek a két világháború közötti időszak sikeres írói. Aztán némelyiküknek évtizedek jutnak a hallgatásból. *Altay Margit* 1972-ig, *Kosáryné Réz Lola* 1984-ig élt, *Szili Leontin* 1987-ben halt meg. Idejükből futotta volna tán a megújulásra is. – A folyamatosság, az újrakiadások, a sokszínűség záloga (művészi és világnézeti szempontból egyaránt), hogy akkoriban létezik még Athenaeum, Dante, Franklin, Révai, Korda, Szív, nagy és kis kiadók egész sora, amelyek szerzőikhez, könyveikhez, saját arculatukhoz lényegében „holtig" hívek. Bizonyára rivalizáltak, de egy kétségtelen politikai és vallási türelem jegyében éltek egymás mellett.

De egyre-másra megjelennek a másság elemei is. Hol az értékvilág, hol a tematika átváltozását sejtetik. *Palotai Boris* regénye (Julika tizenhat éves, Athenaeum, 1948) a tradicionális lányregények ezerféle kellékét őrzi: a szeleburdiságtól, makrancosságtól a párnaharcig. De ennek a Julikának már az a szívbéli álma, hogy gyári napközit vezessen. Bölcsődét látva így ámul: „modern meseország". Akadémiát végzett barátnője munkásnő lesz. ("... ha köztük élek, velük dolgozom – mondja –, jobban átérzem a bajaikat".) Nem kreatív értékeket akarok lebecsülni; részvétet, szánalmat, segíteni akarást semmibe venni. Csak számon tartom, hogy abban az időben vagyunk, amikor a legalapvetőbb emberi értékek egyikének csupán a kétkezi munkát számítják. Félreértés, tévedés, baj származott belőle elég. Szenvedünk tőle még ma is. – Egy hajdani félreértésre hadd idézzek példát *Osvát Zsuzsa* történelmi regényéből (Kossuth Lajos bankója, Szikra, 1948). A bányászakadémista főhős a szabadságharc bukása után nyomdászinasnak áll, mert „a világszabadságot majd a *dolgozó* nép fogja kivívni. Én is szeretnék *dolgozó* lenni..." – mondja. (Kiemelés tőlem K. G.) – Már egy mitologikusan áthangolt, átszínezett világ eseményeként jelenik meg a „felszabadulás", amelyet – tudjuk ma már – maguk a „felszabadítók" is csak bevételnek, elfoglalásnak neveztek. Az *orosz* katona egyenesen a népmesék hőse. A főhős „egy cseppet se lepődött volna meg – olvassuk *Hárs László* Majd a gyerekek című tetralógiájának egyik darabjában –, ha felfedezi, hogy három kezük vagy két szívük van, vagy azt, hogy hátul is van szemük, és olyan erősek, hogy fél karral képesek ledönteni egy házat." (Igazán gyerekjáték, Dante, 1948) – Születőfélben a séma: a németek rosszak, az oroszok jók. De még nincs kész a későbbi klisé, miszerint a felszabadítók „minden gyereknek kenyeret és cukrot adtak, felkaptak és megcsókoltak minket..." (A Rákosi-zászlóért, 1952) És az 1948-as év gyerekkönyveiben még nem vagyunk fasiszta nép. A zsidó szó még nem tabu. „... betértünk a zsidóhoz egy pofa pálinkára" – mondják *Urbán Ernő* elbeszélésében. (Mindentudó kicsi könyv, Szikra, 1948) Még nem

üresen kongó szólam a *szabadság*. A szimbóluma 1848/49. – A „miért lehet mindenek fölött jó a szabadság?" – gondolat jegyében született *Tersánszky* állatregénye, az Egy szarvasgím története (Révai, 1948). Bizony sokkal többről van szó a könyvben, mint egy csodagím kalandos sorsáról. Ez a furfangosan sok szólamú könyv tulajdonképpen a szabadság és az élet esélyeit latolgatja: Vajon a korlátokat szemmel tartva nem vagyunk-e szabadabbak? Alighanem akkortájt már jól teszi az író, hogy egy szarvasgím szájába adja a szót: „Kimondom nyiltan, a vezérgím egy széllelbélelt alak. Sőt, ez nem volna baj, de menthetetlenül ostoba. Kár azt feszegetni, hogy az ősi szarvashagyományok jegyében cselekszik sorozatos marhaságokat."

Az 1948-as fordulat végeredményeként zászlót bontott a honi sztálinizmus. Tulajdonképpen már *Hárs László* 1947-ben írt könyvében (Igazán gyerekjáték) is ott van az éberség-gondolat. A gyerekhősök háborús bűnöst tartanak fogva. Miközben nyomoznak, így társalognak: „Mondd, tulajdonképpen *miért* figyelünk mi itt? – *Mert kell!* – mondta Gabi. – Mondd, és *mit* figyelünk? – *Mindent.*" (Kiemelés tőlem K. G.) Hárs László humora és eleven gyermekábrázolása azonban feledtetni tudja ezt. *Orbán Miklós* regényének (Kacor) álombeli képsoraiban talán a koncepciós perek motívumai is benne rejtőznek már. Hőse egyformán retteg a kínpadtól és a feléje sugárzó császári kegytől. – Osvát Zsuzsa már említett történelmi regényében a fordulatra spekuláló is megszólal: „Én nem csak azt látom most előre, hogy Kossuth Lajos hamarosan hozzám fog fordulni, azt is látom, hogy *azután* mi lesz, és hogy *akkor* mit kell majd tennem az *azután* érdekében." (Kiemelés tőlem K. G.)

A költő, műfordító *Hajnal Anna* ifjúsági regénye (Előre! Kis úttörők nagy köztársasága) már az *„azután"* könyve, bár nem a regény első lapjaitól. – Az 1947-es tiszai árvíz képei megrendítőek. A befogadó részvétét fokozza, hogy akik ellen a természet karácsonykor támad, amúgy is vesztesei az életnek. A „Don-kanyar" özvegyei, árvái menekülnek. De attól kezdve, hogy az árvizes gyerekek Pestre kerülnek, hitelét veszti a regénybeli világ. Az eleven élet képeit felváltja a lecke, és sötét éveket sejtet közeledni az olvasóval. – Születőfélben van a hamis *aranykor-mítosz* (Úttörőnek lenni pedig annyit jelent, hogy úttörői ők egy szebb, jobb, boldogabb országnak, amelyben *csak becsületes, jóakaratú emberek élnek majd, akik egymásért dolgoznak...*" (Kiemelés tőlem K. G.), és születőfélben van a háborús hisztéria. ("Milyen gyönyörű lehet az az Amerika!" – sóhajt egy kislány. „... becsületes ember még hallgatni is nehezen hallgatja az ilyet" – fojtják belé a szót.) Akkortájt már amúgy istenigazában megkezdődik az *éberség-kampány*. Az úttörővasutat építő kiskamaszok két rongyos, kenyérért könyörgő csavargóban percek alatt felismerik a körözött SS-gyilkosokat. Nő az éberség, fogy a bizalom. A személyiségértékek eltűnnek, devalválódnak. Még az anyai szereteten is csorba esik. Amikor az árvizes gyerekek anyái Pestre látogatnak, fél esztendei távollét után nem a gyereküket keresik sietve, hanem gyárakat, üzemeket, bölcsődéket látogatnak. Megfordulnak Csepelen, gyönyörködnek a parlament épületében és a kirakatokban. A gyerekek pedig mindenekelőtt úttörők, és csak ezután fiai, lányai, testvérei, barátai valakinek. Rajongásuk tárgya: az úttörővasút: Nagy barátjuk pedig „Gerő pajtás". – Mégsem egészen az „azután" könyve Hajnal Anna regénye! „Rákosi pajtás" neve csak a 99. oldalon bukkan fel – és csak egyetlenegyszer. A regény kordokumentumként őriz egy tényt, amelyről a szociológus *Hegedűs András* így írt A történelem és a hatalom igézetében című könyvében: *Gerő Ernő* „egyértelműen deklarálta, hogy nem ő, hanem Rákosi a magyar párt első embere. De azért mindig megmaradt kettőjük hatalmi helyzetében bizonyos tisztázatlanság, és a második ember sok vonatkozásban elsőként szerepelt." (Kossuth Kiadó, 1988.100.p.) 1948 derekán egy kamaszkönyv erről is tanúskodik.

## „A hazáért, Rákosi elvtársért! Előre!"

Az Őrségen (1953) című regényben már a 15. oldalon Rákosi pajtás mosolygós képe néz ránk a falról. A Rákosi zászlóért (1953) című műben pedig a kamasz hős szobája falára akasztván egy ilyen képet, így szól osztálytársához: „Te is így szereted nézni az ő arcképét?" És szorongva faggatja a másikat. „... a nagynénéd nem szereti? – kérdezte Zsófi tágra meresztett szemmel, és nem tudta kimondani a drága nevet." A regényidő „történelmi". Az előszó így nevezi az 1952-es évet, mert „ekkor ünnepeltük apánknak,

vezérünknek, Rákosi elvtársnak hatvanadik születésnapját". Ugyanezen évben a párt nevében *Farkas Mihály* így summázta az ifjúságpolitika tennivalóit: „Úgy kell pártunknak...nevelnie a magyar ifjúságot, hogy rá nagy pártunk minden körülmények között biztosan építhessen, hogy a magyar ifjúság elnyerje azt a megtisztelő címet, hogy *népünk szeretett vezérének, Rákosi elvtársnak az ifjúsága*." (Társadalmi Szemle, 1952. 6-7. sz. 542. p. Kiemelés tőlem, K. G.)

Szó, ami szó, megtörtént a *glorifikáció*. Ezekben a kamaszkönyvekben Rákosi alakjában testesül meg a párt *mindenható* és *mindentudó* volta is. Mintha isten rejtőzködne benne. „Mit szólna Rákosi elvtárs, ha megtudná, hogy a Hámán Kató-raj nem birkózott meg becsületesen a tanulással...?" – rettegnek a kamaszhősök, mert „isten" szeme mindent lát. (A Rákosi-zászlóért) Ő az eszmény és a mérték. A regénybeli gyerekek vágya: hozzá hasonlatosnak lenni. „Én is meg fogom tanulni olyan jól az orosz nyelvet, mint ő, gondolta Zsófi, és mosoly ült az arcán. – Én is olvasom majd a Pravdát." (uo.) – A „mi végre vagyunk a világon?" – kérdésre az ötvenes évek íratlan kiskátéjában bizony olyasféle a válasz, mint a vallásos hitek katekizmusaiban: Azért vagyunk a világon, hogy *Őt* szeressük, tiszteljük, szolgáljuk, csak érte éljünk. (Gyakorta írták nagybetűvel a neve helyett álló névmást. A regényvilágokban mindent áthat ez a gondolat. Még nyelvtant is *érte, miatta* tanul a diák. „... nem is ember, aki nem beszél hibátlanul édes anyanyelvén, hiszen az a mi drága Rákosi elvtársunknak egy levelet se tudna megírni" – mondják az Őrségen című regény gyerekhősei. A *róla* szóló ismeret a tudás csúcsa: „Ismerjük a Dózsa-forradalmat, a szabadságharcot, a Szovjetunió harcait... és Rákosi elvtárs életét" – állapítják meg elégedetten. (A Rákosi-zászlóért)

Sajátos „tízparancsolat" is kiolvasható ezekből a regényekből: Légy a párthoz és Rákosi pajtáshoz méltó úttörő! Jó tanulással erősítsd a munkásosztály hatalmát! (A regényhős jelesekkel harcol a kohókért, öntödékért L.: Sztálinvárosi gyerekek, 1953) Légy hű a Szovjetunióhoz! Példaképed: az Ifjú Gárda, Oleg Kosevoj, Timur és csapata. Küldetéssel születtél, az életed bármikor áldozatul is kérhetik. (Lánykérésre a korabeli, regénybeli válasz: „Nem, ... mi még nem érünk rá erre... Mi csak akkor törődhetünk a saját érzéseinkkel, életünkkel, ha körülöttünk elébb elvégeztünk minden munkát." Hajdú Klári, 1953) Légy éber! „Gyűjtsd a vasat és a fémet, ezzel is a békét véded!" (Szinte kötelező cselekménymotívum a kor regényeiben.) Hidd, hogy közel az aranykor, s hogy a hitünkön kívül nincs más igaz hit! – Van jelszava is a gyerekvilágnak: „A hazáért, Rákosi elvtársért! Előre!" Ami igaz, igaz, nem maga találta ki. – Mindez alárendelődést követelt. Gondolkodás helyett hitet. A világnézet és az ideológia primátusa akkoriban mindent meghatároz. A kamaszok irodalmában a politika felemészti az értékeket, a gyermekséget, a kalandot. A könyvekben nagyobb a hatalma, mint a valóságban. Szánandók a gyerekhősök, és senki se irigyli utólag se az írót, se az olvasót. (Gyermekkorom emlékei szerint ezek a könyvek *Jókai* és *Verne* malmára hajtották a vizet. És *Tutsek Anna* Ciliéjét is előkerítettük nagyanyáink könyvespolcáról.)

Az 1953-as év regényhőseinek többnyire se arca, se hangja, csak neve van. Azt is könnyen felejtjük, hiszen a gyerek is, a felnőtt is a „pajtás" névre hallgat akkoriban. S ha megszólalnak a gyerekfigurák, kiszámítható klisé-mondataik vannak. – Az ismerkedés kötelező fordulata például: „Úttörő vagy?" Vagy: „Te benne vagy a DISZ-ben?" Ráadásul ezek a gyerekhősök küllemre is egyformák. Reggel, délben, este, hétfőn és vasárnap, a réten és az iskolában piros nyakkendőt és fehér inget hord valahány. Az Emberrablók (1953) című regényből való a példám: „Négy piros nyakkendős úttörő halad a Tisza partján. Az egyik pajtás hirtelen megtorpan.. Pajtások, gyertek csak ide!" – A regény hősei kémek, határsértők, szabotázsakciók elkövetői után nyomoznak. Mindez szinte szóról szóra úgy történik, ahogy *George Orwell* a maga szatirikus regényében néhány évvel korábban megálmodta. – „Áruló vagy! – üvöltötte a fiú. – Gondolatbűnöző vagy!... Kém vagy! Lelőlek, elgázosítalak, sóbányába küldelek!" – idézzük gyerekfiguráit, akik beállhatnának a mi hajdani regényeink hősei közé. (Orwell: 1984) A nyomozó szerepkörét a mi regényeinkben természetesen az ÁVH-s játssza, de a gyerekek a nyomravezetők. Övék a babér. S ha egy lányka szíve szerelméhez zsémbeskedve így szól: „Rettenetes ez a te örökös éberséged", ezt bizony dícséretnek kell hallanunk. (Emberrablók) Van olyan gyermekkönyvünk, amelyben maga a szülő küldi gyermekét, hogy önmaga vétkét

jelentse: „Te is jelented... A te dolgodat is kivizsgálják." (Sztálinvárosi gyerekek) Ettől bizony nem esik messze az Orwell-regény hátborzongató jelenete: „Ki jelentett fel? – kérdezte Winston. – A kislányom – felelte Persons fájdalmas büszkeséggel... Ez azt mutatja, hogy megfelelő szellemben neveltem." – De vajon eredetileg ironikus felhangok nélkül való volt, ahogy *Palotai Boris* idézett regényének kiskamaszai egy szabotázsakció hírét fogadják? Vagy csak ma érzékelem így? „Az osztályban izgatott fészkelődés támadt – olvassuk. – Sziszegő, morgó, felháborodott hangok hallatszottak, egyesek kétmarokra fogták a vonalzót, mások táskájukat ragadták meg, mintha azzal, ami éppen a kezükügyébe kerül, akarnának nekirontani." Ha tévednék, magát az elbeszélőt ironizálná a szöveg. De szívem szerint inkább úgy vélem, a regény szövegében nyomon követhető, ahogy egy életbölcsességgel, gyermekismerettel és derűvel megáldott író hol aláveti magát korparancsoknak, hol meg ösztönösen kibújik alóluk. Ilyenkor az irónia és a humor a kollaboránsai. Teljes komolysággal fog az aranykor-mítosz teremtésébe: „Vasba öltözik a föld, ahol sár volt azelőtt." Aztán kiszól a sorok közül: kohók épülnek, de nincs iskolakréta. Később egy másik hangulati szférába emeli a mítoszt: „Olyan házakat emelnek... ő meséli, a sógorom... csupa egy merő üveg. Még a tyúkólak is üvegből lesznek." Akár meg is toldhatjuk egy mesebeli fordulattal: „Aki nem hiszi, járjon utána!" Itt már a mesebeli bőség birodalmában vagyunk. *Tersánszky* örökké termő fája alatt. És gyanakvás támad bennünk. Lehet, hogy Misi Mókus csodafája sem más, mint az aranykor-mítosz paródiája? (Misi Mókus kalandjai, 1953). Palotai Boris nézőpontváltásokkal is igazodik a korhoz. Egy-egy pillanatra megengedi magának és az olvasónak, hogy másképp lásson, másképp gondolkodjon. A sztálinvárosi gyerekek között akad egy csapatnyi, akik nem adják meg magukat. Nem mondanak le se a gyermekségükről, se a kalandjaikról, se a szigetükről. A legöntudatosabb kis sztálinvárosi egy önfeledt percében rájuk csodálkozik: „... elnézte Katit, aki hol a kacsákat, hol a kisrókát dajkálta. Kicsit irigyelte is, amiért itt tölti a nap jó részét, ebben a susogó csupalomb világban, ahol madarak, virágok, gyíkok veszik körül, s ahol bíbic nélkül nem lehet élni." De sikerül legyőznie önmagát: „A fákat sajnálod, amikor kikötőt kell építenünk!... Hogyan rakjuk ki a komlói szenet? A vasműnek szén kell, nem madárfészek! Bíbiccel fűtsük a kohót?" Bizony nem csoda, hogy a regényből készített sikeres film hőse a kioktatott csapatvezér lett. (Én és a nagyapám) Neki belső történetei, hangja, arca is van, akárcsak Thury Zsuzsa hősének A francia kislány (1953) című lányregényben. Ez a könyv se tagadhatná le a születési évét, de mégiscsak megérte a sokadik kiadást, mert nem csak sematikus klisékből rakta össze világát az író. Itt-ott persze belekeveredtek a könyvbe. Többnyire leckeként, amelyet egyetlen mondatba sűrítve mástól idézek: „Az övék volt minden föld, minden gyár, minden ház, minden pénz." (Orwell: 1984)

A korra jellemző *alaphelyzetek* és *alaptörténetek* úgy vándorolnak könyvről könyvre, mint általában az irodalmi kultúrák visszatérő és állandó elemei szoktak. Az ötvenes évek motívumai, mítoszai, kulcsszavai: úttörővasút-építés, fémgyűjtés, faliújság-készítés, munka a Micsurin-kertben, a rizs- és gyapotföldeken, munkaverseny, újítás, bírálat és önbírálat, harc az ellenséggel stb. *Még az álmoknak is klisé-rajzolatuk van.* Hogy mi szeretne lenni 1953-ban egy regénybeli lányka? Gépész-átképzős, hegesztő, esztergályos, tetőgerendákat emelgető ács, téglát talicskázó „erőművész", traktorista, repülő. Az álmok álma például óránként 40 kg gyapotot szedni. Valahogy úgy szeretnék legyőzni a nehézségeket, mint Tánya Szibériában. (L.: Azsajev: Távol Moszkvától) Hova tűnt a két világháború közötti időszak lányregény-ábrándja! A *házasság* és a *család* már nem biztonságos és boldog rév. Nem vágyálomkép. Az anyáskodó, otthonteremtő nőkről így vélekednek: „... nem csinálnak semmit. Csak az egy vagy két gyermeküket abajgatják egész nap ... miattuk nem tud kifejlődni az üzemi konyha." (Hajdú Klári) Egyikükről, aki mégiscsak megérti az idők szavát, bizakodva mondják: „... olyan traktorista lesz belőle, mint a virág." – Az azonban bizonyos, hogy legalább annyira *aszexuálisak* ezek a könyvek, mint a legfehérebb lányregény a századelőn. Pl.: A regény utolsó fejezetében végre hazakíséri főhősünk a leányt, ki köré kezdettől ábrándokat sző: „Jöjjön, Rózsi! – szól –... ne menjen egyedül ilyen késő éjszaka ... és különben is azt a sztálinvárosi turbót kell megbeszélnünk." (Péntek Mihály 1955-öt ír. 1953) – Az az író, aki a Lakodalom, Keresztelő, Bölcső (1942-43) című trilógiájában (a filmváltozat címe: Talpalatnyi föld) életre tudta kelteni Góz

Jóska és Juhos Marika harmatosan szépséges emberi érzéseit, tíz év múltán ilyen szavakat ad traktorista hősnője szájába: „Huszonegy éves vagyok, de az anyámon kívül engem még nem csókolt meg senki... Csókolózni a bolond is tud." (Hajdú Klári) A szerelmet könnyű szívvel illik feláldozni ezekben a regényvilágokban. „Felsóhajtott, mint aki nagy tehertől szabadult" – olvassuk a Gyapotszüret (1953) Katalinjáról. – S mivé lesz a barátság a klisék rajzolata szerint? Csak az lehet igazi barát, aki meg meri bírálni barátját" – szól a szentencia. „Barátság-e az gyerekek, ha valaki odaadja barátjának a leckéjét, hogy lemásolhassa? Ha súg neki? Puskát készít számára? Nem ...Gondoljatok, pajtások Lenin és Sztálin nagy barátságára! Gondoljatok az Ifjú Gárda tagjainak igaz barátságára. Vagy Petőfire és Arany Jánosra." (Őrségen) A regény íróját meg-megkísérti az igazi gyermek-valóság, az igazi kamaszbarátság és az igazi kaland is. Az imént említett regény hősei például a barátságok barátságát és a kalandok kalandját élik a könyv első lapjain az *Egri csillagok* jeleneteit játszva. De a 7. oldalon Tito-bérencek tűnnek fel. Ettől kezdve oda a gyermekség, oda a derű. – Miért is csodálkoznánk? Az író se másutt, mint az utasítások légkörében élt. Kimondatlan és kimondott „kívánságokhoz" igazodott, ha írt. Engedelmességből, félelemből, vakhitből? Ki tudja már? Az idő falai rejtik a motívációt. Talán éppen ezért ez az „érintésközeli" időszak lényegét tekintve mégiscsak nehezen megközelíthető. Nemcsak az idő távolságával épülő falak veszik körül, hanem „kulisszaként eléje toltak" is. (L. Sándor Iván: I.m. 107. o.) – Néha csak tényeket regisztrálhatunk. Aki 1951-ben még így bírálta meg a Hajnal című regényt: „...bizony Lenin elvtárs válogatott műveiből szeretne (a szerző) hat-nyolc kötetet ott helyben belenyomni abba a kétíves kis regénybe", két év múlva maga is megpróbálja, mi fér a kor leckéiből egy kis ötívesbe.

Nemcsak a cselekménymotívumok vándorolnak könyvről könyvre, hanem a regényhősök mintaként kínált tulajdonságai is. Pl.: állhatatos, fegyelmezett, szívós, lelkes, éber. És vándorolnak a jelzők: vezérünk „bölcs", hazánk „gazdag" (a legínségesebb, legfeketébb esztendők egyikében állítják róla). Az idézett regénycímek többsége is a korra jellemző beszédes motívumokat őriz. Néha a fejezetcímek is. Pl.: A munkásosztály ökle lesújt (Emberrablók) Még *Tamási Áron* maradandóan szép regényét is megérinti a kor fejezetcímadásának hangulata. A nép vágyát ifjú szívek dobogják, A világ megtelik jövendővel, Hit a harcban, remény a bajban (Hazai tükör, 1953). És mintha kötelező lett volna eufóriás örömmel befejezni az esztendő regényeit. Sehol nincs nyoma értékkonfliktusnak, csak hamis értékbiztonságnak. Álljanak példaként minderre három regény záróakkordjai: „Érzi, övé ez az egész táj, az egész szép haza: ura a mindenségnek, alkotója egy új, boldog világnak" – ujjong jutalomutazásra indulva a munka ifjú hőse. (*Gyapotszüret)* Szokás jelszóval befejezni a regényt: „Most! Most! Zsófi elhalad az emelvény előtt, magasra emeli a zászlót, meglengeti és úgy kiáltja, hogy meghallja Ő is: ... Éljen Rákosi!" (A Rákosi-zászlóért) S szokás dalolva zárni a könyvet: A főhős tekintete a „verőfényes messzeségbe vész", majd ő is zümmögni kezdi:" Földön-égen zeng az új dal ifjúság...ifjúság...ifjúság..." (Verőfény, 1953)

Ezekben az esztendőkben csak a gyermekköltészet él szerencsés csillag alatt. Legjobbjaink, a hallgató költők gyerekverset írnak. S némelyikük akkor egy életre elszegődik a gyermekköltészet világához. Ugyan csodák csodája, de a mostoha sorsú és kiszolgáltatott ifjúsági próza is felmutat néhány maradandó művet a legsötétebb időkből is. Pl.: *Szántó György: Az Alapiak kincse* (1953), *Tamási Áron:* Hazai tükör (1953). Az irodalom e táján az jelentett menedéket, ha az író a távoli múltról vagy távoli tájakról írt. De nem látszhattak túlságosan biztonságosnak ezek a menedékek sem. Történetmondásba fogva – úgy érzem – nemcsak Tamási Áron hőse szól így, hanem az író is: „Vasárnap van ... Borbála napja, s mivel kedves anyámat is Borbálának hívják, tiszta és áldott napnak kell tekintenem; s most már talán szerencsés napnak is, *ha ugyan a bátorság, amit eme íráshoz gyűjtöttem, ismét meg nem fogyatkozik."* (Kiemelés tőlem K. G.)

1953 tavaszán-nyarán fordult az idő. Úgy látszott, a belső egyensúly, az igazságosság, az erőszakmentesség felé indulunk. De az esély a nyitásra esély volt a bezárulásra, a visszacsúszásra is. Így lettek az „oldódás" esztendei a lassan mélyülő válság éveivé. – A sztálinizmus nem halt meg Sztálinnal. De éjsötét évei a kultúrában 1953 táján mégiscsak végérvényesen véget értek. A gyermekkultúrában is. A kaland és az igazi gyermekség elkezdték visszaperelni jogaikat a gyerekek könyveiben. (L. *Fekete István:* Tüskevár, 1957, *Mándy Iván:* Csutak színre lép, 1957) Ha meggondoljuk, csaknem hihetetlen, hogy

Rákosi-zászlóért születése és aközött, hogy Tutajos, Bütyök és Csutak „színre lép", mindössze négy esztendő telt el.

*(1) Az 1953-as könyveket az Ifjúsági Kiadó gondozta, a továbbiakban ezért nem jelölöm külön a kiadót.*

*Az 1953-as év könyveinek szerzőit név szerint csupán akkor említem, ha elkerülhetetlen. A kultúra szánalmasan alárendelt ez időben, és nemcsak a gyermekkönyvek szerzői követtek el megalkuvásokat. Némelyikük személyes sorsával mára a sztálinizmus áldozatai közé tartozik. – Ez az írás nem pálcát törni akar, hanem jelenségeket felmutatni. Ha úgy tetszik, örök tanulságul: bármely hihetetlen, mindez előfordult. „Kicsiben" is!*

KOMÁROMI GABRIELLA

# A megosztott világ

*Tankönyv? Tanári kézikönyv? Ismeretterjesztő kötet? Az elmúlt évek katonapolitikai folyamatainak valós ábrázolása? Vagy politológiai kézikönyv? Tisztán egyik sem, mégis mindegyik.*

Egyre sürgetőbb igény, hogy az elmúlt közel fél évszázad politikai, katonapolitikai és gazdasági változásait, minden ideológiától megtisztítva, pártpolitikai megfontolásoktól mentesen, a nemzetközi és a magyar összefüggéseket mint tényeket megismerje az ország lakossága: diákok és felnőttek egyaránt. *Fischer Ferenc*, a Janus Pannonius Tudományegyetem tanára egy ilyen könyv megírására vállalkozott. A szerző könyvének előszavában a mű megszületésének körülményeiről így ír: „A könyv első, rövid verziója abból az igényből született, hogy a rendszerváltás eredményeként használhatatlanná váltak az 1945 utáni éveket tárgyaló tankönyvek vonatkozó fejezetei. E könyvek ismeretanyaga nem csupán inflálódott, hanem jelentős részük ellentmondott a történelmi tényeknek. A leckék szemlélete és a történelmi valóság között olyan szakadék tátongott, hogy már 1989-ben a tanári szabadságra és a lelkiismeretre bízták, hogy mit, hogyan és hogy egyáltalán tanítják-e az 1945 utáni történelmet. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet szervezésében a Baranya Megyei Pedagógiai Napok keretében került sor 1990 októberében arra a népes történelemtanári konferenciára, ahol a résztvevők kézhez kapták *Fischer Ferenc* és két középiskolai kolléga, *Frank Gábor* és *Dárdai Ágnes* közreműködésével írt Segédanyag a legúkabbkori egyetemes történelem tanításához című feldolgozást. (Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Szakmai-módszertani füzetek 8. Pécs, 1990.) E konferencia középiskolai és általános iskolai szekciójának vitái, tanulságai, az ott elhangzott javaslatok, a pécsi történelem szakos hallgatók, a tanári továbbképzésben részt vevők, a História Klubok beszélgetéseinek, biztatásainak eredményeként került sor a Segédanyagban leírtak újragondolására. Az IKVA Kiadó támogató hozzáálása, ösztönzése eredményeként született meg végül is a terjedelmileg lényegesen kibővített s tartalmában megújított A megosztott világ című könyv.

A szerző szaktanulmány, esszé, forrásközlés változatos műfajaiban egyaránt a történelmi elemzés legfontosabb kritikai műveletével, a látszat és a lényeg szétválasztásával kínál izgalmas szellemi élményeket, invitál felelősségteljes gondolkodásra. Természetesen – mivel a közelmúlt világtörténelméről van szó – több vitatható elem található a könyvben, különösen igaz ez az 1970-es, 80-as évek történéseinek ábrázolásában. Nagyon sok kutatómunka vár még a történészekre, mert a levéltárak anyagai csak kevesek számára (voltak) nyitottak. A titkolózások kora ugyan még nem ért véget, de a hidegháború nagy nemzetközi konfliktusait (a berlini fal, a karibi rakétaválság stb.) elemző, feldolgozó irodalom a nyugati archívumokban hozzáférhető. Az egykori szovjet levéltárak anyagainak feltárásával és az újabb eredeti nyugati dokumentumok ismeretében lehet csak megérteni a hidegháború „elmélyülését". A szerző könyvében elsősorban az utóbbi

évek NSZK-szakirodalmára és a világ fő folyamatait értően, a tényeket tisztességgel bemutató, a korábbi leegyszerűsített ábrázolásoktól mentes németre fordított angolszász írásokra támaszkod(hat)ott. Éppen ezért óriási jelentősége van, hogy Magyarországon elsőként jelenik meg földünk minden országát érintő, politikáját befolyásoló, gazdaságát meghatározó globális folyamatok reális – az említet korlátozásokat figyelembe véve – bemutatása és az ezt feldolgozó szakirodalom.

A könyv nem eseménytörténeti összefoglaló, hanem a nemzetközi fejlődési irányzatok ok-okozati összefüggéseinek, láncolatának bemutatása. A mű erényei közé tartozik, hogy a bőséges idézetek mellett a szemléltetést segítő, a globális folyamatok trendjeit vizuálisan is bemutató – Magyarországon még nyomtatásban napvilágot nem látott – térképek fokozzák az olvasás nyújtotta élményt, a szellemi izgalmat.

Az eddigi történelemoktatás egysíkúságát, az Európa-centrikus gondolkodásmódot töri szét A megosztott világ. A kontinentális gondolkodásmód – időnként csak a regionális – nemcsak az oktatást jellemezte, hanem az államfőkét és a kiváló hadvezérekét is. A hidegháború időszakában Európa már nem volt meghatározója a világpolitikának, inkább a két „szuperhatalom" rivalizálásának tárgya, színtere. Nem a kapitalizmus vagy a szocializmus győzelme volt a tét – ahogy a hivatalos történelemoktatás tanította –, hanem az USA vagy a Szovjetunió hegemóniájának térhódítása. *Fischer Ferenc* könyvében nem azt állítja, hogy a globális gondolkodásmód lenne egyedül üdvözítő. Nem a közelmúlt történetéből vett önkényes példákkal igazolja feltevését, hanem logikusan érvel, a tudomány eszközeivel bizonyít. Természetesen a tudós mellett a tanár is megmutatkozik, a formának, a módszertannak ugyanakkora szerepet szánt könyvében, mint magának a tartalomnak.

A 182 ábrát (térkép, grafikon, táblázat) fénymásolás, nagyítás, fotózás segítségével szemléltető anyagként is jól használhatják az előadók és pedagógusok. A könyv borítójának mondanivalója – az ötletes grafika – sűríti a tartalmat. A figyelemfelkeltésen túl kíváncsiságot ébreszt, mint egy jó reklám. Az első borító ábrája utal az Észak-Dél ellentmodásra, az Észak meghatározó szerepére, gazdasági fejlettségére, a Kelet-Nyugat rivalizálására, hegemóniájuk kiterjesztésére, míg a hátsó borító a lehetséges jövőt ábrázolja (ami már talán nem is olyan távoli), a Dél meghatározó szerepét.

Az írás tudományos értékéből semmit sem von le, hogy nyelvezete közérthető, sőt kifejezetten előnyére válik. Tanárok, oktatók, nevelők, történészek, diákok, felvételizők népes táborán túl az átlag olvasó érdeklődésére is lehet számítani, mert a stílusa, a felépítése, szerkezete és témája – az előbb elmondottakon túl, pejoratív értéket nem tulajdonítva neki – felér egy igényes krimivel.

*Fischer Ferenc: A megosztott világ, Ikva Kiadó, 1992.*

SZABÓ MIHÁLY

# Tapasztalatok a kéttannyelvű oktatásról

*Az elmúlt évtizedekben az általános iskolák többségében egyetlen idegen nyelvet tanítottak, a középiskolákban minden ötödik diák tanult második idegen nyelvet, azt is alacsony óraszámban. Így válik érthetővé, hogy a felnőttek többségének nincs kommunikációs nyelvtudása.*

A második idegen nyelv oktatását az 1965/66-os tanévben vezették be néhány általános iskolában. Az itt végzett diákok, ha szerencséjük volt, a középiskolában is tanulhatták tovább a nyelvet, haladó csoportban, és eljuthattak a középfokú állami nyelvvizsgáig.

A 80-as évek második felében néhány gimnázium olyan kísérletbe kezdett, amelynek célja a hagyományos középiskolai képzés keretein túl egy idegen nyelv magas szintű

elsajátítása és a szaktárgyak célnyelven való tanulása, továbbá, hogy a diákokkal elsajátíttassák a célnyelvi országok kultúráját, nemzeti értékeit. Így születtek meg a kétnyelvű (kéttannyelvű, biling) iskolák.

A kétnyelvű középiskolák között számos eltérés mutatkozik pl. a képzés időtartamára vonatkozóan, vagy a célnyelven oktatott tantárgyak számát illetően. A mosonmagyaróvári Kossuth Lajos Gimnázium az elsők között kapcsolódott be a kísérletbe, és hozzáfogott az *ötéves kétnyelvű* (német) képzéshez (1987/92).

E képzési forma mellett szól, hogy nincs szükség célnyelvi előképzettségre. A célnyelvet az előkészítő (nulladik) évben heti 20 órában sajátítják el a tanulók. A tanév végére olyan szintet érnek el, ami lehetővé teszi több tárgy célnyelven történő tanulását. Ezt azonban csak nagyon jó képességű gyerekekkel lehet elérni. Az előkészítő év a nyelvtanulás szempontjából intenzív időszak, és azért hatékony, mert a tanulók kizárólag a nyelvre koncentrálnak.

Hátránya, hogy a képzés ideje egy évvel kitolódik, és jelentős többletkiadással jár (1).

A tanulmányi idő egyébként a kétnyelvű gimnáziumok közel felénél hosszabb, mint 4 év. A központi támogatás elmaradása illetve csökkenése esetén az ötéves képzés kerül elsősorban veszélybe. Az előkészítő év nyelvi szempontból eredményes ugyan, de mérlegelni kell, hogy a többi tantárgy tanulására miként hat.

A „szinten tartó" órák ugyanis nem elegendőek az elsajátított ismeretek megtartására, és a többi tantárgyban is elkerülhetetlen az átmeneti elmaradás.

Az érdeklődés és a nyelvi előképzettséggel rendelkező tanulók számának növekedése miatt 1989-ben egy *négyéves kétnyelvű* osztályt is indítottunk. Ezekbe az osztályokba a nyelvet már beszélő, főleg a szakosított általános iskolai tanterv alapján tanult gyerekeket iskoláztuk be. A felvételi válogatási lehetősége természetesen szűkebb volt, mint az ötévesnél. Előnye csak a rövidített képzési idő. Ezekben az osztályokban ugyanis gondot okozott az elsős diákok „szintre hozása". Annak ellenére, hogy felvételi vizsgájuk sikeresen zárult, a tanulók képességeiben és nyelvi tudásában is nagy különbségek voltak. Ugyancsak nehéz feladatnak bizonyult, hogy esetükben nem volt lehetőség a szakszókincs megalapozására, hanem az a tantárgy célnyelven történő oktatásával egyidejűleg folyt. Mindez nagyon feszített munkatempót követelt tanártól, diáktól egyaránt.

Több kollégám véleménye szerint ha az ötéves és a négyéves képzést összehasonlítjuk, akkor az előbbi javára billen a mérleg nyelve. A különbség természetesen nem minden évfolyamnál egyértelmű, a párhuzamos osztályok összehasonlítása pedig számos buktatót rejt magában (az egyes osztályok eltérő összetételűek, adottságúak stb.). Az ötéves és a négyéves kétnyelvű képzés előnyeit próbáljuk jelenleg átültetni a *hatosztályos* kísérletünkbe. A hatosztályos gimnáziumba először az 1991/92-es tanévben iskoláztunk be tanulókat. A felvételi vizsga anyaga az általános iskola szakosított német nyelvi tantervére épül. A gimnázium első osztályában (általános iskola 7. osztályának felel meg) a tanulók kisebb változtatásokkal folytatják tovább az általános iskolai tantárgyak tanulását. A célnyelv oktatásában két mozzanatot tartunk fontosnak:

1, a nyelv tanulását felgyorsítjuk,

2, a tanulókat már ekkor megkíséreljük „szintre" hozni.

E kettős követelménynek többek között úgy próbálunk eleget tenni, hogy a tanulók az általános iskola hetedik osztályos tankönyvét tovább tanulják, de mellette egy másik, kezdő szintről induló többkötetes nyelvkönyvből is oktatunk, lehetőleg más tanár vezetésével. A beszédkészség és a kiejtés fejlesztése érdekében, külön óra keretében, anyanyelvi tanár foglalkozik a diákokkal. A hatosztályos gimnázium 3. osztályában lehetőség van a szakszókincs tanítására (pl. történelemből, fizikából). Ez hozzászoktatja a diákokat a köznyelvitől eltérő kifejezésekhez, és megkönnyíti a szaktárgyak célnyelvi tanulását. A 2. osztály végén a tanulók a célnyelvből, a tanult szakszókincsből, valamint magyar nyelv és irodalomból, történelemből és fizikából vizsgáznak. Tanulmányaikat (a kétnyelvű osztályban) csak akkor folytathatják, ha a célnyelv és a szaktárgyak vizsgaeredménye nem rosszabb négyesnél.

A sikeresen vizsgázott tanulók környezetváltozás és sok esetben tanárváltozás nélkül folytathatják tanulmányaikat ugyanabban az iskolában. Az első két év után (amelyet előkészítő vagy tehetséggondozó időszaknak nevezhetünk), indul meg a valódi kétnyelvű képzés. A tanulók a hatosztályos képzés során – remélhetőleg – jobban felkészíthetők

a célnyelvi oktatásra, mint a négyéves gimnáziumokban, ugyanakkor megtakarítható az ötéves képzési forma nulladik éve.

A kéttannyelvű oktatás egyik kulcskérdése, hogy mikor válnak képessé a tanulók a szaktárgyak *célnyelven történő tanulására.* Eredményessége attól is függ, hogy a tanulók „érette" váltak-e az idegen nyelvi gondolkodásra, azaz a nyelv már nem cél, hanem eszköz az új ismeretek elsajátításához. A tanulók jussanak el arra a szintre, hogy ne fordítsák le a gondolataikat, hanem a célnyelven automatikusan reagáljanak. Nagyfokú jártasságra van ahhoz szükség, hogy a figyelmet, az energiát ne a nyelv kösse le, hanem azt a szaktárgyakra lehessen fordítani. A célnyelv pallérozásáról felsőbb évfolyamokban sem szabad lemondani, mert ez stagnáláshoz, nyelvi pongyolasághoz vezethet.

A kétnyelvű osztályokban célnyelvű oktatásra a legalkalmasabb: a fizika, a biológia, a földrajz és az egyetemes történelem. E tárgyak tanulását egyben a kétnyelvűség kritériumának is tartjuk, mert csak így lehetséges, hogy diákjaink széles bázison nyugvó, sokoldalú szókincsre tegyenek szert. Indokolt az említett tárgyak célnyelven tanulása azért is, mert továbbtanulás esetén a nyelvtudás jól hasznosítható. A felsorolt tárgyaknak, az így elsajátított ismereteknek köszönhetően diákjaink érettségi bizonyítványát Ausztriában is elismerik.

A szaktárgyak célnyelven történő oktatásánál nagyobb figyelmet kell fordítani a visszajelzésekre, a tanár-diák kapcsolatra, az együttműködésre. A diákok kezdetben igénylik a nagyobb segítséget, szívesen fogadják a vázlatírást és mindazokat a „mankókat", melyek könnyítik a tananyag elsajátítását. A kezdeti időszakban kerüljük a célnyelven történő jegyzetelést, mert az több tanulónak gondot okozhat, és csak értelmetlen mondatok leírásához vezet. A terhelés, a munkatempó néhány hónap elteltével kialakítható. Kezdetben a tanulók hajlamosak arra, hogy a tankönyv szavaihoz ragaszkodjanak, mert nagyobb biztonságban érzik magukat, kisebb a nyelvi hibalehetőség stb. Vitára késztető kérdésekkel rövid referátumok kiadásával – amikor a tanulók kénytelenek egy hosszabb szöveget lerövidíteni, egyszerűsíteni, átdolgozni és úgy előadni – jelentősen javítható az elszakadás a tankönyv szó szerinti szövegétől. A szaktárgyak tanításánál rendkívül fontos az idegen nyelvi irodalom, szakkönyvek, lexikonok felhasználása, beépítése az óra menetébe. Ezáltal sokoldalúan fejlődnek diákjaink, az óra színesebbé és főleg tartalmasabbá válik. A célnyelvi tanulás intenzív elmélyülésre készteti a tanulókat.

A kezdetek után nincs különbség az anyanyelven vagy célnyelven történő tanulás között, az eredményességet illetően. (Bár ennek mérése nehéz, mivel a kontrollosztályok összetétele egészen más, mint a kétnyelvűeké. Annyi azonban megállapítható, hogy a kétnyelvű osztályban végzett tanulók a felvételi vizsgákon – amit sajnos magyarul kellett letenniük – semmivel sem értek el rosszabb eredményt, mint az anyanyelvi osztályok. Ugyanakkor, a célnyelven a tanulók valószínűleg még sikeresebben szerepeltek volna, a kétnyelvűség „többlete" ekkor jelentkezhetett volna.)

Az eredményesség véleményem szerint attól függ, hogy milyen sikeres a kiválasztás. A felvételinél nemcsak célnyelvi ismeretekre kell figyelni, hanem arra is, hogy milyen általános képességekkel rendelkezik a felvételező, milyen az érdeklődése a többi tárgy iránt. ezt követően az eredményesség az oktatás színvonalától, a tárgyi feltételektől (pl. tankönyvek) függ.

Kéttannyelvű iskola a *célnyelv anyanyelvi tanárai* nélkül elképzelhetetlen. A célnyelv tanításánál van rájuk szükség, magyar anyanyelvű német nyelvtanárokkal nem helyettesíthetők. Az egyes szaktárgyak tanításánál ugyanakkor előnyös lenne a célnyelvet jól beszélő magyar szaktanárok alkalmazása (jobban ismerik a magyar követelményeket, a felvételirendszert, a tantárgy oktatása egy kézben lenne, kisebb lenne a fluktuáció stb.). Az átállás a külföldi tanároknak is gondot jelent, hazájukban általában csak anyanyelvű gyerekeket tanítottak, meg kell találniuk az optimális nyelvi és szaktárgyi szintet stb.

A külföldi német anyanyelvű tanárok biztosítják a „közvetlen" kapcsolatot a célnyelvvel, közvetítenek országuk és hazánk között ismereteket és módszereket. Így nemcsak a diákok, hanem a tantestületek is profitálhatnak a kapcsolatból.

A kétnyelvű osztályokba járó diákok általában értelmesebbek, de kritikusabbak mint a többiek, és ezért nehezen kezelhetők. A középiskolai évek alatt hozzászoktak a kis csoportok szabadabb légköréhez, a külföldi tanárok „lazább" óravezetéséhez, a gyakoribb véleménynyilvánításhoz, a vitához. A kétnyelvű osztályokban végzett tanulóktól elvárjuk,hogy magas célnyelvi és szaktárgyi ismeretekkel rendelkezzenek. Legyenek széles látókörű, határozott fellépésű, kreatív felnőttek.

Összevetve az eddigi képzési típusokkal, a hatéves kéttannyelvű osztályok bizonyulnak a tanulók és az iskola szempontjából is a leghatékonyabbnak.

JEGYZET

*(1) Tóth Tiborné: Új utak a kétnyelvű oktatásban. Új Pedagógiai Szemle, 1991/11.*

*(2) Vámos Ágnes: A két nyelven tanító gimnáziumok magyarországi típusai. Pedagógiai Szemle, 1989/10.*

HANSÁGI KÁROLY

# A nyelvtanár új szerepe a kommunikatív nyelvoktatásban

*A régi idők hagyományos tanárcentrikus módszereit világszerte, így hazánkban is, fokozatosan felváltják a kommunikatív nyelvoktatás különböző módszerei. A kommunikatív nyelvoktatás eredményességéhez igen fontos a jó tanulócsoport, melyben a diákoknak a tanulás, a tanárnak a tanítás nem nehéz, fáradságos munka, hanem örömteli élmény. A modern tanár számára a kihívás óriási, hiszen rajta múlik, hogy diákjaiból jó hangulatú, erős kohéziójú csoportot szervezzen. Tanulmányomban annak a felmérésnek az eredményét ismertetem, melynek során gyakorló nyelvtanárok mondták el tapasztalataikat a nyelvtanár új szerepéről a beszédcentrikus nyelvoktatásban.*

## A jó tanulócsoport fontossága

A csoportdinamika terén végzett kutatásai alapján *Dörnyei Zoltán* megállapította: „A csoportdinamikai elvek ismerete és tudatos alkalmazása elősegítheti olyan nagy kohéziójú organikus közösségek létrejöttét, melyben a tanulás jóval intenzívebben és fájdalommentesebben folyik." (1) Egy ilyen csoport létrehozásában kétségkívül a tanáré a legnagyobb szerep, aki ezáltal új kihívással találja magát szemben, hiszen úgy kell „kézben tartania" csoportját, hogy az órán – a hagyományos tanítási módszerrel ellentétben – ne az övé legyen a domináns szerep, hanem a tanulókkal együtt alakítsa ki a tanulás legideálisabb feltételeit.

Természetesen akár tudatosan, akár ösztönösen, minden tanár erre törekszik, hiszen senki sem szeret lehangolt diákokkal, fásult légkörben dolgozni. De hogyan alakítsuk ki ezt az ideális, hatékonyan működő, organikus nyelvtanuló-csoportot? Bizonyára minden gyakorló nyelvtanár sok „receptet" tudna felsorolni.

Kutatásaimnak része ennek az új, szélesebb körű tanárszerepnek az elemzése. Interjúkat készítettem az ELTE Bölcsészettudományi Karának Angol Tanszékén és az Angol Tanárképző Központban olyan magyar és angol anyanyelvű angoltanárokkal, akik hosszú évek óra eredményesen oktatják a nyelvet.

Az interjúk során arra kerestem a választ, hogy mit tesznek ezek a tanárok egy jó tanulócsoport létrehozásáért. A következő kérdéseket tettem fel:

1. Melyek a jó tanulócsoport jellemzői?
2. Mik azok a legfontosabb tényezők, amelyeket egy nyelvtanárnak szem előtt kell tartania, hogy az órája jó és hatékony legyen?
3. Véleménye szerint mi az oka annak, hogy ugyanannak a tanárnak lehet csoportdinamikai szempontból jó, illetve rossz csoportja is?

4. Miért lehetséges az, hogy ugyanaz a csoport az egyik tanár véleménye szerint jól, a másik szerint rosszul működik?

A harmadik és negyedik kérdést arra a feltevésre alapoztam, hogy mindaz, ami az órákon, illetve a csoporttal történik, sokak véleménye szerint szinte teljes mértékben a tanáron múlik.

## A jó tanulócsoport jellemzői

Az első kérdésre adott válaszok alapján a következők jellemzik a jó tanulócsoportot:

a) A megkérdezett tanárok a tanár-diák kapcsolatot illetően azt tartják a legfontosabbnak, hogy a csoport tagjai igazodjanak azokhoz a *normákhoz,* amelyek a közös munka során kialakultak: megírják a házi feladatot, rendszeresen járjanak és pontosan érkezzenek az órákra stb. Fontos, hogy a tanár következetes legyen, és mindig számon kérje, amit elvár, ellenkező esetben a tanulók nem fogják komolyan venni.

b) Ugyancsak jó jel, ha a tanulók készek *megbeszélni* bizonyos kérdéseket vagy a felmerülő problémákat egymás között vagy a tanárral. A visszajelzés nagyon fontos a tanárnak, hiszen ennek segítségével tudja a tanulók igényei szerint formálni az elsajátítandó anyagot. A közös munka során problémák merülhetnek fel, konfliktushelyzetek alakulhatnak ki. Egy jó csoport tudja *kezelni* ezeket a *konfliktusokat.*

c) A *nyíltság* nagyon lényeges. Az előítéletek megnehezítik, gyakran lehetetlenné teszik a feloldódást; feszült, ellenséges légkörben nem lehet dolgozni, tanulni.

d) A *közös élmény* erősíti a csoport összetartását.

Az alábbi vélemények elsősorban a tanulók közötti viszonyra vonatkoznak:

a) Minél erősebb a *motiváció* a csoportban, annál hatékonyabb a tanulás. Gondoljunk csak például olyan csoportokra, ahol a tanulók vegyes anyanyelvűek, és a kommunikáció egyetlen lehetősége, ha a tanulandó nyelven szólnak egymáshoz. Vagy például, ha valakinek a munkájához, tanulmányaihoz elengedhetetlen az adott nyelv ismerete. Ilyen esetekben biztosan elkövetnek mindent, hogy minél gyorsabban és eredményesebben tanuljanak.

b) A jó csoport kialakulásához feltétlenül szükséges, hogy a csoport tagjai hajlandók legyenek *kooperálni,* aktívan kivenni részüket az órai munkából. Szívesen *segítik egymást* a munkában, tudják, hogy számíthatnak társaikra. Az olyan tanulókkal könnyű együtt dolgozni, akik nem várják el, hogy a tanár mindent a *„szájukba rágjon".* Sokkal hatékonyabb ugyanis, ha a diák rájön bizonyos dolgokra, vagy saját maga felfedez összefüggéseket a tanár magyarázata vagy rávezető kérdései alapján. Fontos, hogy hajlandók legyenek *együtt dolgozni* párban vagy csoportmunkában, mert ezek a tanulási formák elengedhetetlenek a beszédkészség fejlesztésében. Lényeges, hogy ne legyenek közömbösek vagy türelmetlenek egymás iránt, hallgassák meg a másikat, mert mindenkinek éreznie kell, hogy teljes értékű tag a csoportban, és számít a véleménye.

c) Könnyű dolgozni egy csoporttal, ha tagjai *fantáziadús,* élénk, aktív emberek, akiknek vannak gondolataik, véleményük.

d) Akkor működik hatékonyan egy csoport, ha a tanulók *nyelvtudása* megközelítőleg azonos szintű. A nyelvi szintek közötti különbségek miatt keletkező feszültségek akkor oldódnak fel, ha a jobb nyelvtudású diákok segítik a gyengébbeket. Ellenkező esetben ugyanis a jobbak úgy érzik, a gyengébbek visszafogják őket, és ezáltal nem tanulnak eleget. Nagyon nehéz a tanár helyzete ilyenkor, mert ha a gyengébbel próbál haladni, akkor a jobb nyelvtudású diák elégedetlen lesz és unatkozni fog, ha pedig a jók mércéje szerint halad, a gyengébb elmarad, „elveszítheti a fonalat", nem lesz képes fejlődni. A középutat igen nehéz megtalálni.

e) Előfordulhat, hogy olyan tanulók kerülnek ugyanabba a csoportba, akik valami oknál fogva nem szeretik egymást. Mégis, a jó tanulócsoport mint közösség, lehet olyan hatással az egyénekre, hogy azok mint csoporttagok *elfogadják egymást,* és így hajlandók legyenek és tudjanak együtt dolgozni a közös cél érdekében.

## Mire figyeljen a tanár?

Bizonyára minden ambíciózus tanár egy ilyen jó csoportról álmodik, amikor bemegy első órájára. Mit kell tennie a tanárnak, hogy jó csoport szerveződjék, és az órája érdekes, hangulatos és hasznos legyen, és tanulójának is öröme teljék benne?

A második kérdésre válaszolva a tanárok a következőket sorolták fel:

1. A tanárnak arra kell ösztönöznie diákjait, hogy minél többet *szerepeljenek:* tanár-diák és diák-diák között is hangos interakció jöjjön létre. Elengedhetetlen a beszédcentrikus nyelvoktatásban, hogy a *tanuló legalább annyit beszélhessen az órán, mint a tanár,* hiszen gyakorlással fejleszthető leginkább a beszédkészség.

2. Az az igazán jó óra, amelyik után a tanuló érzi, hogy *megtanult* valamit, amit korábban nem tudott. Fontos, hogy a tanár *rugalmas* legyen. Nem szükséges „tűzzel-vassal" ragaszkodni az óravázlathoz, ha az órán felvetődik egy érdekes kérdés, és hasznosabb is, ha ezt beszélik meg, esetleg feladatokon keresztül gyakorolják. Lehet sikeres egy óra akkor is, ha nem a tanár által előre eltervezett módon zajlik.

3. A tanulási folyamat során, mint már korábban is említettem, előfordulhat, hogy *konfliktushelyzet* alakul ki. Ez lehet a diákok között, lehet a diákok és a tanár között is, de semmiképpen sem szabad megriadni tőle, ugyanis a konfliktusoknak nincs mindig negatív következménye. De semmiképpen nem szabad elsiklani felettük, hanem tudni kell kezelni azokat. Beszélni kell a problémákról, és meg kell próbálni megoldani őket. A felhalmozódó, fel nem oldott feszültségek akár a csoport felbomlásához is vezethetnek. Az *egyén tisztelete* nagyon fontos. Segíti az előrehaladást, önbizalmat ad a tanulónak, ha jó válasza esetén a tanár megdicséri. Nem előnyös azonban, ha egy helytelen válasz miatt túlságosan negatívan értékeli a diákot, mert gátlóan hathat későbbi megnyilvánulásaira. Visszavetheti a tanulókat, ha társaik kinevetik őket azért, mert rosszul válaszoltak. Ilyenkor a tanárnak közbe kell lépnie, ugyanis a gúnyolódás erősen frusztrálhatja a gyengébbeket, s gátlásokat építhet ki bennük. Az ilyen kirekesztett tanuló is gyengíti a csoport egységét.

4. Szívesebben tanul a csoport, ha tagjai érzik, hogy tanáruk megértő, türelmes, nagyvonalú, de következetes, és fontos számára, hogy ők eredményesen tanuljanak. A tanárnak kiemelkedő empatikus készséggel kell rendelkeznie, hogy „érezhesse" csoportját. Ha a tanár megismeri csoportját, tud olyan, számukra *érdekes anyagokat,* könyveket, feladatokat stb. választani, amelyek lekötik a diákok figyelmét.

5. *Kellemes, nyugodt légkörben* hatékonyabban lehet dolgozni. Jó hatással van a tanulók egymás közötti kapcsolatára, ha úgy ülnek az órán, hogy látják egymást; egymás reakcióit, gesztusait, arckifejezését. A hagyományos, egymás mögötti padokban való *ültetés* megnehezíti a személyes kontaktus kialakulását. A nyelvtanulásban előnyös a *kis létszám.* Ha kevesen vannak a csoportban, mindenkinek alkalma nyílik a megszólalásra.

## Minden a tanáron múlik?

A témában végzett kutatásaim során felmerült egy kérdés, amelyre már tanulmányom elején is utaltam. (Erre vonatkozik az interjúk harmadik és negyedik kérdése.) Ha elfogadjuk azt a feltételezést, hogy a tanár által irányított tanulási folyamat teljes mértékben a tanáron múlik, akkor vajon miért lehet ugyanannak a tanárnak jó és rossz csoportja is? A feltevés szerint ugyanis, ha az a tanár „jó", akkor „jó" kell hogy legyen a csoportja is, illetve ha egy csoport „rossz", bizonyára a tanár hibázott valahol. Ez a kérdés azonban sokkal bonyolultabb – a megoldás nem ilyen egyszerű.

A megkérdezett tanárok szinte mindegyike találkozott már hasonló problémával, és a következőképp magyarázták a jelenséget:

A csoport közösséggé formálódása nagy mértékben függ tagjainak *egyéniségétől.* Előfordulhat, hogy a tanulók minden igyekezet ellenére sem tudnak, vagy nem is akarnak „kijönni" egymással, sőt az is elképzelhető, hogy a tanár nem tud a csoporttal együtt dolgozni, nem tudja őket munkára bírni.

Minden tanárnak van egy *tanítási stílusa,* melyet persze a jó tanár kisebb-nagyobb mértékben tud alakítani, módosítani a tanulók igényeinek megfelelően, de természetesen nem tud kilépni önmagából. Ha a tanulók elvárása, tanulási stílusa nem hangolódik össze a tanár tanítási stílusával, nagy a valószínűsége, hogy nem tudnak eredményesen együtt dolgozni. Pedig a tanulási folyamat kölcsönös megegyezésen, kompromisszumokon alapul.

A tanulók *szociális háttere (socio-economic background)* ugyancsak fontos. A különböző szociális hátterű tanulók és tanárok eltérő igényekkel, elvárásokkal jönnek, és ezek nem mindig egyeztethetők össze. Nehézségek forrása lehet a konfliktuskezelés képessége vagy hiánya is, hiszen *konfliktushelyzetben* mindenki másképp reagál.

Ezek olyan tényezők, amelyek komoly pszichológiai elemző munkát kívánnak a tanártól, mert neki kell kezdeményeznie a számára problematikus csoport konfliktusainak megoldását.

Ezzel szorosan összefügg az interjúk utolsó kérdése, mely arra hívja fel a figyelmet, hogy ugyanarról a csoportról az egyik tanár pozitívan, a másik pedig negatívan nyilatkozik.

Az okok keresésekor itt is több tényezőt kell megvizsgálni. Mivel nincs két egyforma ember, nem lehetnek teljesen azonos *elvárások, módszerek, célkitűzések, szükségletek, érdeklődési területek* és *értékrendek* sem. Pedig ezek mind fontosak a nyelvoktatásban, és ha legalább megközelítőleg nem egyeznek meg a tanár és tanítványai esetében, elégedetlenséget eredményezhetnek.

A megítélésbeli különbség azonban abból is fakadhat, hogy a két tanár általában *nem ugyanazt a tárgyat* tanítja az adott csoportban. Így más-más oldalukról ismerik meg tanítványaikat, hiszen más képességek kellenek a különböző tárgyakhoz.

Ha a két tanár mégis *ugyanazt a tárgyat* tanítja, a tanároknak szorosan együttműködve kell dolgozniuk, hogy a csoport mindkét órán hasonlóan működhessen.

Nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a tanulók teljesítményét, órai munkáját befolyásolja az is, hogy az óra a *napnak melyik szakában* van. Kora reggel még álmosak, a délutáni órákban és főként este már fáradtak, kimerültek a hallgatók. Ilyenkor nehezebb munkára bírni őket, sokkal inkább passzívak az órán, és a tanártól várnak mindent, ahelyett, hogy aktívan kivennék részüket az órai munkából. Ilyen esetben a tanár feladata „felrázni" őket.

Miként a megkérdezett tanárok gyakorlati tapasztalataikkal is alátámasztották, napjaink modern nyelvtanárainak szerepköre a nyelvtanulás folyamatában jelentős mértékben bővült, gazdagodott, és magasabb szintre emelkedett. Ugyanis ahhoz, hogy a tanár a beszédcentrikus nyelvoktatásban eredményes munkát végezhessen tanítványaival, már nem elegendő csupán az adott nyelvet és a módszertant magas szinten ismernie, hanem felkészültségének az is részévé kell váljon, hogy egy olyan könnyedén, gördülékenyen működő csoportot tudjon kialakítani, amelyben a beszédcentrikus nyelvoktatásban oly alapvető folyamatos tanár-diák és diák-diák közti interakció minden nehézség nélkül kialakulhat.

Ezért kíséreltem meg kutatásaim során összegyűjteni azokat a legfontosabb tapasztalatokat, tanácsokat, véleményeket, melyek hozzásegíthetik a gyakorló nyelvtanárt – és egyben bármely más tantárgyat tanító tanárt – a hatékonyan funkcionáló tanulócsoport kialakításához.

IRODALOM

*(1)Dörnyei Zoltán: Csoportdinamika és nyelvoktatás. Pedagógiai Szemle 40. szám 1990. 307-318. old.*

*Wright, Tony: Roles of Teachers and Learners. Oxford University Press, 1987.*

*Hadfield, Jill: Classroom Dynamics. Oxford University Press, 1992.*

*Chaudron, Craig: Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning. Cambridge University Press, 1988.*

*Stevick, Earl W.: Memory, Meaning and Method. Some Psychological Perspectives on Language Learning. Newbury House Publishers, Inc. (Rowley) Massachusetts, 1976.*

KÁROLY KRISZTINA

# A nemzetiségi hallgatók identitás-tudatának elmélyítése a nyelvtanítás metodikájában

*„A kisebbség, a kisebbségi kérdés: tükörkép. Csalhatatlan, pontos és nem részrehajló. Aki ezt a tükröt nem tűrheti, kimondotta önmaga felett az ítéletet."*
*(Fábry Zoltán: A vádlott megszólal. 1946. május)*

*Nemzetünk érdeke, hogy a vele egy államban élő nemzetiségek számára megadja a fennmaradás, a fejlődés és az anyanemzetekkel való kapcsolattartás lehetőségét. Érdeke a nemzettudat, az önismeret kiegyensúlyozottabbá, történelmileg megalapozottabbá tétele. A nemzetiségek annál jobban tudnak a többségi néppel azonosulni, minél inkább biztosítva érzik nemzetiségi kultúrájuk, sajátosságaik megőrzésének, nyelvük használatának, oktatási egységeik működésének szabad érvényesítését. A határainkon túl élő magyarság helyzete súlyos. E tény reflektorfénybe kell, hogy állítsa a hazai nemzetiségeink ügyét is, hiszen a Magyarországon élő nemzetiségek asszimilációja rendkívül előrehaladott és gyors.*

Glatz Ferenc történész 1989. október 27-én tett nyilatkozata megszívlelendő: „Amennyiben a nemzetiségi politikát nem sikerül átalakítani, úgy hazánknak tíz év múlva nem lesznek hatékony külkereskedői és a szomszédos országokkal kapcsolataink is megrendülhetnek." A nyilatkozat megállapításai is elgondolkodtatóak: „A nemzetiségi politika nem kegy, nem elvi kérdés."... Kormányzati szinten kiemelten kell a nemzetiségi iskolákkal foglalkozni..."

Ide csatolom a Sopronban megrendezett 14. szomszédos országok nemzetiségeinek találkozóján (1989. október 23.) tett zárónyilatkozat részletét: „... az egységes emberi jogokkal és a kisebbségek alapvető szabadságjogaival kapcsolatos nézetek, számos nemzetközi kinyilatkoztatás, megjegyzés, szerződés és ratifikálás ellenére sem kerültek be az egyes államok jogrendjébe és gyakorlatába a megfelelő mértékben..."

E találkozó gondolatmenetéből szabadon idézve tanulságként elmondhatjuk, hogy ha az emberi jogok dekrétumában foglaltaknak érvényt szerzünk, nem jelentkezhet élesen a nemzetiségi kérdés, hiszen a békés, építő jellegű együttélés a többséggel, csak az emberi jogok alapján érhető el, amelyet mindkét részről fenntartás és feltétel nélkül kell betartani és ápolni.

A fent említett nagy jelentőségű megállapítások ellenére is beszélnünk kell hazánkban nemzetiségi kérdésről. Okait a továbbiakban kívánom kifejteni.

Hazánk nemzetiségi lakosságának megoszlása a Duna-medence viharos történelmi múltjának nyomait viseli magán. Helyzetük a háború után is kétségbeejtő volt. A németeket kitelepítették, a szlovákoknál a lakosságcsere okozott súlyos gondokat, a délszlávok sorsát pedig a Jugoszláviával való feszült viszony pecsételte meg.

Történelmi igazság az is, hogy a nemzetiségi állapot természetéből fakadóan a hazai nemzetiségek hátrányosabb körülmények között őrizhetik nyelvüket, kultúrájukat, mint az anyanemzetbeliek. A társadalmi beilleszkedésükkel párhuzamosan halványul a nemzetiség-megőrzés motivációja. A magyar nyelv alaposabb ismeretének szükségességével – amely a nagyobb érvényesülés lehetőségét adja – párhuzamosan halványul a nemzetiségi nyelv használata, amely egyre kevésbé épül be a köznapi életbe. Oka a nemzetiségi intézményrendszerek elsorvadásában keresendő. (Valóban nemzetiségiek az annak nevezett iskoláink? Milyen ezek állapota, számarányuk? Van-e kellő érvényesü-

lési lehetőségük az ilyen iskolákban végzetteknek? Elegendő-e a tömegkommunikációs eszközök nemzetiségi adása?) E téma egy másik vizsgálódást igényelne.

Az asszimilálódás oka a lakosság területi elhelyezkedésében, valamint a létszámban is kereshető. A tömbben élő nemzetiségi lakosság igényei, szükségletei világosabbak, könnyebben kielégíthetők, mint a szórványokban élőké. Nem hagyható figyelmen kívül a hagyományos paraszti közösségek felbomlása, az iparosítás hatása és a vegyes házasságok sem, amelyek kihatnak a nemzetiségi azonosságtudat megőrzésére, az anyanyelv használatára. Tehát éppen azok a feltételek szűnnek meg folyamatosan, amelyekben a nemzetiségi lét megőrizhető.

Nem szabad viszont megfeledkeznünk arról, hogy ez a folyamat ellentétesen is érvényesülhet, főként a városlakó fiataloknál és az értelmiségieknél. Érdeklődést ébreszt a származási közösség hagyományos értékeinek, a gyökereknek a felkutatása, a hovatartozás, a csoporttudat újrameghatározása.

Célunk, hogy nemzetiségeink a sajátosságaik megőrzésével integrálódjanak, de ne asszimilálódjanak a többségi állam társadalmába.

Hallgatóink esetében idekerülésükkor mindenek előtt három dolgot kell tisztáznunk. A származás, az anyanyelv szempontjából hová tartoznak? Merik-e magukat magyarországi nemzetiséginek vallani, valamint azt, hogy mi motiválja pályaválasztásukat? A kérdés alapos vizsgálata határozza meg a velük való foglalkozás módszereit.

A származás csak egy tényező; az elődök megtartott nyelvével együtt határozza meg kinek-kinek a nemzetiségét.

Ennek alapján két típusú családot különböztethetünk meg:

1. Egyértelmű nemzetiségi származású család, ahol minden nemzedék egy – vagy több tagja – beszéli ősei nyelvét. (Ez a kevesebb hallgatóinknál.)

2. Egy vagy több tag nemzetiségi származású, de a fiatalabb nemzedékhez tartozók anyanyelve már magyar. (Ez a több.)

Mindkét családtípuson belül előfordulhatnak vegyes házasságok is.

A nemzetiségi nyelvhasználat kérdése újabb problémákat vet fel. Bővebb kifejtését e dolgozat kerete nem engedi. Ami lényeges: nemzetiségeinknek idekerüléseikor még nem volt kialakult irodalmi nyelvük, kialakult nemzetiségi tudatuk sem. Leginkább az archaikus tájnyelvet őrizték meg és beszélik, amely inkább konzerváló jellegű, a modern kifejezéseket nélkülözi, gyakran keveredik a magyarral. Tehát önmagában a nyelv sem lehet identitásőrző tényező.

Mind a kutatások elősegítésében, mind az igények feltárásában, azok kielégítésében oroszlánrészt vállalanak, s ezután is vállalniuk kell nemzetiségi pedagógusainknak. Ezért sem elhanyagolható kérdés a nemzetiségi pedagógusképzés. Nem lehet a létszám függvénye, korszerűsítése, a személyi és tárgyi feltételek biztosítása.

A nemzetiségi hovatartozás egyéni ismérv. Az egyén szabadon nyilatkozhat etnikai hovatartozásáról. Választását külső és belső tényezők egyaránt befolyásolják. Mintegy tíz éves felmérésem hallgatóink körében azt bizonyítja, hogy a nemzetiségi sajátosságok megőrzését szolgáló jogokat nemcsak azok a szülők várják el maguk és gyermekeik számára, akik a népszámlálás alkalmával a szlovák nemzetiséghez tartozónak vallották magukat! Az adatgyűjtésen kívül tehát szükség van a nemzetiségi politikához igazodó összetettebb felmérésekre is.

Lényeges kérdés, hogy hallgatóink milyen nyelvtudással kerülnek intézményünkbe. A kép igen heterogén.

A kb. 10 évre visszamenő felmérés alapján intézetünkbe nappali tagozatra 58% kerül nemzetiségi (szlovák nyelvű) gimnáziumból vagy szakközépiskolából, tehát irodalmi nyelvtudással. 21%-ra tehető azok aránya, akik az általános iskolában tanulták a nyelvet (leggyakrabb csak az alsó tagozatban). 21%-uk az otthonról hozott ún. „konyhanyelvet" beszéli.

A levelező tagozaton más az arány. Mintegy 24% végzett szlovák gimnáziumban, illetve szakközépiskolában, 45% tanulta az általános iskolában és 31% hozta az otthon tanult „konyhanyelvet".

Hogy összefüggésben van-e a magasabb szintű nyelvtudás az identitással? Erre később térek ki.

A nemzetiségi identitás-tudat sarkalatos pontja, hogy manapság ki vallja magát magyarországi nemzetiséginek? (Egyben magyar állampolgárnak!) Erre a kérdésre a népszámlálások nem adnak pontos választ, csak azt regisztrálják, kik azok, akik tudatosan vállalják nemzetiségüket.

Mint a fentiekből kitűnik, a nemzetiségi tudat nem azonosítható a nemzetiséghez tartozás tudatával még hallgatóink körében sem. Az utóbbi inkább a hagyománytisztelet, a tradícióhoz való ragaszkodást jelenti. Tapasztalataim és felmérésem alapján megállapítható, hogy hallgatóink körében a nemzetiséghez tartozás tudata az erősebb. A népi kultúra megismerése, felelevenítése, az itt szerzett élmények arra ösztökélik azokat a személyeket, akik ha bármilyen gyenge szállal is, de kötődnek nemzetiségükhöz, hogy újraértékeljék annak nyelvi és kulturális hagyományait. Ez a folyamat némiképp igazolja azt is, hogy az évtizedeken keresztül látensen létező nyelv és kultúra kedvező feltételek megteremtésével újra mozgásba hozható. Miután a hivatalos szféra jobbára elmagyarosodott, a nemzetiségi nyelv alárendelt állapotba (a második szférába) került, társadalmi funkcióját elvesztette. A nemzetiségi hovatartozás érzésének erősítése, mélyítése szempontjából hallgatóink esetében a magán-, illetve az érzelmi szférára kell hangsúlyosabban támaszkodnunk.

Mind a pályaválasztást, mind a nemzetiséghez tartozás tudatát erősen befolyásolja a környezet, mivel nincs a szocializációnak olyan megnyilvánulása, amely ne lenne környezetfüggő.

Piaget már 1951-ben foglalkozott a nemzeti szocializáció kérdésével. A nemzeti csoporthoz fűződő viszony három szakaszát különböztette meg. Nemzetiségre adaptálva én a következő csoportosítást választottam: Legelső a hovatartozásra utaló kognitív elem (szülők nemzetisége, a születés helye). Ez után jelenik meg a kommunikációra vonatkozó kognitív elem (anyanyelv, beszédérthetőség), majd végül a saját ország tudat, ezzel párhuzamosan a nemzettudat, illetve az egy nemzetiséghez való tartozás tudata. Mindebből kitűnik, hogy a nemzetiségi attitűd kialakulásában kitüntetett szerep jut elsősorban a családnak, majd a tágabb környezetnek (iskola, szomszédok, faluközösség és a társadalom hozzáállása).

A nemzetiségi hovatartozással kapcsolatos érzelmi mintákat bizonyos helyzetek szinte automatikusan aktiválhatják, legyen az egyéni, csoport-, vagy éppen társadalmi minta.

A pozitív minták képesek elmélyíteni, újraértelmezni és a gyökerekig leásva újjászervezni a választott nemzetiséggel való azonosulást.

Hallgatóink a leglényegesebb identitásmintáknak, illetve elemeknek a nyelvhasználatot, az etnikai hovatartozás ismeretét és vállalását, a pozicionális (szerep) mintákat, a csoportmintát, a folklórt, illetve az embléma jellegű mintákat (név, fizikai jellegzetesség, azonosítási szimbólum, divat...) tartják. Az identitásminták között előfordulnak még az ideológiai minták is (vallás, erkölcs, eszme, mozgalom), valamint a társadalmi minősítő műveletek is. (Értékelik, elismerik-e az adott nemzetiséget.)

A minták hatásfokától függ, hogy hallgatóinkban kialakulnak-e a nemzetiségi sztereotípiák, amelyek mindennapi cselekvéseikben megnyilvánulnak. Ezek hatnak nyelvhasználatukra, cselekedeteikre, viselkedésükre, jellemükre, erkölcsükre.

Megállapíthatjuk, hogy az identitás-tudat minden egyes közösség etnikus specifikumának legalapvetőbb jeleként értelmezhető. Feladata, hogy egy meghatározott rendszerbe egyesítse az etnikus specifikumokat, az értékeket és a hagyományokat. E rendszer szerkezetét az etnikai hovatartozás tudata (etnocentrizmus), az etnikai sztereotípiák, az etnikai ellenszenv és rokonszenv alkotják.

Míg a levelező hallgatók esetében a környezet hatása az erősebb (érzelmi szféra), a nappali tagozatos hallgatók pályaválasztását inkább a tudati szféra befolyásolja. (Erős motívumként munkál bennük a nyelv elsajátításának vágya.) A legritkább tényező éppen a nemzetiségi azonosságtudat. *Joó Rudolf* és munkatársai felmérést végeztek a magyarországi nemzetiségi középiskolákban e témában. E felmérés és tapasztalataim alapján a magam számára tanulságként azt fogalmaztam meg, hogy hallgatóinkhoz az érzelmi szférán keresztül célszerű közelíteni.

A nemzetiségi identitástudat mélyítésekor alapozni kell a felsőoktatásban részt vevő hallgatók magasabb szintű megismerési, olvasási vágyára, igényeire. A nemzetiségi népismeret című tantárgy bevezetése erre igen tág lehetőséget nyújt. E tárgy keretén

belül ismerkednek meg hallgatóink nemzetiségük múltjával, jelenével, az anyanemzet rövid történelmével és földrajzával.

Nagy súlyt fektetünk arra, hogy megismerhessék a hazai nemzetiségi írók, költők munkásságát, a folklórgyűjtést (tájházak, óvodák, iskolák, faluközösségek gyűjteményei...), a kutatásokat és a szakmai publikációkat. Gyakran választanak szakdolgozati témaként nemzetiségi jellegű kutatásokat (népszokások, hiedelmek, népi gyermekjátékok... stb.), amelyek által közelebb kerülnek nemzetiségi csoportjukhoz, a gyökerekhez, az igazsághoz. Megemelkedett nemzetiségi óraszámunk (az összképzési órák mintegy 1/3-a), tág teret biztosít arra is, hogy gyakran nézzék – hallgassák a nemzetiségi TV illetve rádióműsorokat.

Igen lényeges, hogy pozitív kapcsolatba kerülhessenek az anyanemzettel (részképzés, levelezés, rokonlátogatás, színi előadások, film, zene, képzőművészet...). A hazai kiadású újságok, folyóiratok, nemzetiségi kiadványok csekély számát az anyaországbeli kiadványokkal pótoljuk (több, mint 1000 kötetes a könyvtárunk). Tehát a skála színes.

S ha a pedagógusképző intézményekben olyan lelkes, érzelemdús oktatók tevékenykednek, akik a látens érzelmeket képesek mozgásba hozni, a láncolat nem szakad meg, s a célt elértük: gazdagítottuk nemzeti kultúránkat nemzetiségeink kulturális értékeivel!

„A két nyelvvel jobban lehet érvényesülni" motívumon túl – amely igen értékes – mélyíthető nemzetiségi azonosságtudatuk, és ez a több!

Csak egyről nem feledkezhetünk meg:

Akármilyen jól képzett és lelkes pályakezdők kerülnek is ki a pedagógusképző intézményekből, ha nincs folytatás, a láncolat megszakad.

Szükség van továbbra is a nemzetiségi oktatásügy intenzívebb fejlesztésére. Szükség van arra, hogy a nemzetiségi nyelvet rosszindulatú megjegyzések nélkül elfogadjuk idegen nyelvnek is, hogy nemzetiség lakta területeken a magyar iskolákban választható idegen nyelv lehessen az adott nemzetiség nyelve.

MÁTRAINÉ GORJÁN MÁRIA

# A magyarországi nemzetiségi oktatás helyzete, különös tekintettel a szlovák oktatásra

Az oktatásügy az egész nemzetiségi kulturális élet alapja. A jó nemzetiségi oktatás a nemzetiségi lét megőrzésének alapfeltétele, annál is inkább, mivel a magyarországi nemzetiségiek esetében erős asszimilációs folyamat érvényesül, a nemzetiségi emberek zöme jobban beszél magyarul, mint anyanyelvén. Csak az idősek kis része beszéli jobban anyanyelvét, azonban a gazdasági, társadalmi változások során kialakult új kifejezéseket, fogalmakat a nemzetiségiek nagy része magyarul használja, „kevert nyelven beszél" vagy az új fogalmakat az adott nyelv végződéseivel, elöljáróival ellátva használja. A kényszerű városiasodással járó lakossági helyváltoztatás, a vegyes házasságok csak növelték a nemzeti kisebbségek nyelvi asszimilációját.

Ezért céltudatos, komoly munkára, az anyanyelv hatásos oktatására van szükség ahhoz, hogy legalább a fiatal nemzedék tanulja meg szülei-nagyszülei anyanyelvét, irodalmi szinten. Sajnos egyre inkább csak a szülők, sőt a nagyszülők anyanyelvéről lehet beszélni, mivel a nemzetiségi családok többségében az unokák, a gyerekek nagy része nem beszéli, gyakran már nem is érti szülei, nagyszülei nyelvét. A családi nyelvi háttér beszűkülése, illetve teljes hiánya szinte megoldhatatlan feladat elé állítja a nemzetiségi nevelő-oktatóintézményeket. Az iskolákban – akárcsak más idegen nyelvnél – az alapoktól kell tanítani a nyelvet.

*Jakab, R.* és *Mokuter, I.* 1975-ben készült felméréséhez hasonlóan magam is megvizsgáltam, a Budapesti Szlovák Tannyelvi Általános Iskola és Gimnázium tanulóinak nyelvismeretét, nyelvi képességét.

Összehasonlítva a két vizsgálat kérdéseire adott válaszokat – habár a tanulmány a magyarországi nemzetiségi általános iskolák kezdő osztályaiban tanulók nyelvismeretét vizsgálja, eltérő az eredmény, egy ponttól eltekintve.

Mindkét felmérés azt mutatja, hogy a tanulók túlnyomó része (a szlovák iskolában 45,4%-a) jól beszél magyarul, nemzetiségi nyelvtudása viszont gyenge. Kedvezőbb válasz született a szlovák iskolában arra a kérdésre, hogy mindkét nyelvet jól beszéli-e: 23,5%-ban szabályos kétnyelvűségről beszélhetünk.

Érdekes az az eredmény, mely azt mutatja, hogy a tanulók 22,4%-a magyar nyelvű nemzetiségi nyelven nem ért, nem beszél, s a szülők azért iratták be gyermeküket ebbe az iskolába, hogy megtanulják szüleik, nagyszüleik anyanyelvét, vagy mert közel laknak az iskolához, esetleg azért, mert annak jó a híre.

Elgondolkodtató, hogy az alábbi három kérdésre 100%-os nemleges válasz született:

1.) Egynyelvű nemzetiségi gyermek, aki anyanyelvét jól beszéli. Magyarul nem ért.

2.) Kétnyelvű gyermek, akinél a nemzetiségi nyelv a fő nyelv, magyarul ért, de nem beszél.

3.) Kétnyelvű gyermek, aki nemzetiségi nyelven jól, magyarul rosszul beszél.

Ez a felmérés is azt igazolja, hogy a tanulók szlovák nyelvtudása igen gyenge, s minél több olyan kétnyelvű általános iskola létrehozására lenne szükség, melyben nem csak heti 4-6 órában tanulják nemzetiségük nyelvét, mely óraszám nem elegendő a kétnyelvűség eléréséhez. Természetesen ahhoz, hogy a tanulók legalább a közvetlen környezetükben használatos szavakat ismerjék szlovákul (németül, románul, szlovénul, szerbül, horvátul), fontos lenne, hogy már az *óvódában* több szlovák nyelvű foglalkozás legyen, s az óvódába lépés pillanatától a hazamenetelükig próbálnának, ha nem is beszélni, de legalább megérteni mindennapi utasításokat, tanácsokat; hogy az óvónő a nagycsoportban már legalább heti 1-2 alkalommal csak szlovákul szóljon a gyerekekhez. (Pl. Pitvaroson csak heti 20 percet tanulnak szlovákul a kiscsoportosok). Pilisszántón általában csak az irodalmi, a zenei, és a környezet megismerésére nevelés foglalkozásait tartják szlovák nyelven. A nyelvet oktató óvódákban (280 az ilyen óvoda, közülük 164 német, 11 román, 42 szerb-horvát, 58 szlovák, 5 szlovén és 1 görög) 1986 szeptemberétől a nemzetiségi óvodai program elő is írt két nemzetiségi napot, de az óvodák többsége a nyelvet jól beszélő óvónő hiányára, valamint a gyerek nem kielégítő nyelvi tudására hivatkozva nem tudta a programot teljesíteni. (Talán az óvónők szlovákiai, s hazai intenzív, beszédcentrikus nyelvi továbbképzése javítana, segítene a helyzeten.) 13 tannyelvű óvoda működik Magyarországon, ebből 3 német, 2 román, 8 szerb-horvát. (Szeptembertől egy szlovák nyelvű óvoda kezd működni Budapesten.) Az ilyen típusú óvódák számát bővíteni kéne, s bennük intenzív nyelvoktatási formát kikísérletezni. Ehhez megfelelő nyelvfejlesztést elősegítő eszközökre lenne szükség, melyek jelenleg eléggé hiányosak.

A nemzetiségi iskolákról a következő adataink vannak:

| Nyelvenkénti adatok | Német | Román | Szerb-horvát | Szlovák | Szlovén | Görög | Összesen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Iskolák | 195 | 12 | 56 | 75 | 4 | 1 | 319 |
| Pedagógusok | 504 | 77 | 138 | 191 | 16 | 2 | 928 |
| Nyelvcsoportok | 1741 | 96 | 307 | 461 | 24 | 8 | 2 639 |
| Tanulók összesen | 30 660 | 1 190 | 4 153 | 7 166 | 277 | 55 | 43 501 |
| a) tannyelvű | 473 | 661 | 512 | 710 | 0 | 0 | 2 356 |
| b) két tannyelvű | 769 | 45 | 176 | 103 | 61 | 0 | 1 156 |
| c) nyelvet oktató | 29 418 | 484 | 3 463 | 6 353 | 216 | 55 | 39 989 |

Az anyanyelv hatásos oktatásának a nyelvet oktató általános iskola típusa nem felel meg, mivel itt a nevelés-oktatás nyelve magyar. A hatékonyabb nyelvoktatás érdekében a tankönyvek, tantervek szerkezeti, nyelvi és tartalmi korszerűsítésére van szükség. Ki

kell egészíteni ezeket a tankönyveket a történelem, földrajz valamint az anyanyelv tantárgy keretén belül nemzetiségi önismeretet, öntudatot fejlesztő sajátos ismeretekkel.

A nyelvet oktató iskola nem kielégítő hatásfoka tette szükségessé a *kétnyelvű általános iskolák* bevezetését (először 1983-ban Bolyban, német nyelvterületen) 1985-ben szélesebb körben. Az ilyen iskolatípusban a környezetismeret, földrajz, ének-zene oktatása és az osztályfőnöki óra is anyanyelven zajlik, s a heti óraszám 10-12 órára növekedett (Pl. Pilisszentkereszten a történelem oktatása és az osztályfőnöki óra folyt két nyelven.) 31 német, 6 szerb-horvát, 5 szlovák és 4 szlovén kétnyelvű iskola működik Magyarországon.

*A tannyelvi általános iskolák száma 18, a gimnáziumoké 8* (ebből 2 szlovák tannyelvű gimnázium).

Az alsó tagozaton egynyelvi oktatás folyik, azonban az anyanyelven oktatott tantárgyak szakkifejezéseit magyarul is meg kell tanítani. Például a pécsi Miroslav Krleza Horvátkert Általános Iskolában és Gimnáziumban a fölsőbb osztályokban a földrajz, történelem, testnevelés, ének, hittan oktatása és a fakultációs idegenvezetés is anyanyelven történik.

A budapesti Szerb-horvát Általános Iskola és Gimnáziumban a technikát, éneket, rajzot, környezetismeretet, illetve földrajzot, történelmet, osztályfőnökit nemzetiségi nyelven oktatják. A reál tantárgyak (matematika, fizika, kémia, biológia) szakkifejezéseinek tanítása kétnyelvű.

Az óvónői szakközépiskolákban (1 német, szerbhorvát, 1 szlovák) a 4 órás anyanyelv és irodalom tantárgyakon kívül anyanyelven folyik még az ének-zene, óvodai gyakorlatok, nemzetiségi módszertan és szakmai gyakorlatok tantárgy oktatása.

A nemzetiségi tanítási nyelvű általános iskolákba illetve gimnáziumokba kiküldött kérdőívekre kapott válaszok alapján megállapítható, hogy az iskolák első osztályaiba gyenge alapszókincsű és beszédkészségű gyerekek jelentkeznek, ugyanez mondható el a gimnáziumokba jelentkező tanulókról is. A nemzetiségi tanterv követelményrendszerét nem lehet hiánytalanul teljesíteni, mert az a ma már nem létező nyelvi feltételekre épít. Mivel az elsősök nyelvtudása minimális, s szinte idegen nyelvként kell oktatni a nemzetiségi nyelvet, sürgető lenne a tantervek tankönyvek átdolgozása, hogy azok igazodjanak a tanulók nyelvismeretéhez, tudásszintjéhez. Ráadásul a tankönyvek tartalmilag, módszertanilag elavultak, nem életszerűek, s például a történelem-, földrajztankönyvek a magyar nyelvű tükörfordításai. Ezt a helyzetet még az is nehezíti, hogy a meglévő tankönyveket késve vagy egyáltalán nem kapják meg az iskolák. A másik nagy gond, hogy nincsenek megfelelő segédeszközök, szemléltetőeszközök, és a szlovák gyermek-, és ifjúsági irodalom kínálatából sem tudnak nagyon válogatni.

A gimnáziumi tankönyvek tananyagának szekrezeti, tartalmi változtatása is sürgető feladat. Társalgási, elsősorban köznapi beszédértés, beszéd- és fordítási készség fejlesztését segítő ismeretekre van szükség, s ennek kialakítása nem érhető el csak az első évfolyamban, folyamatosan kéne tanítani a gimnázium befejezéséig, s az érettségi követelmények részévé tenni. Az irodalmi tankönyvek szintén elavultak. Ki kell hogy egészüljenek „szamizdat", a határon túli szlovák irodalmi ismeretekkel, s az 1945, 1968 utáni irodalomtörténeti ismeretanyag s a szemelvények teljes átdolgozásra szorulnak.

Igen fontosnak tartom, hogy a tanulók ismerjék meg a hazai nemzetiségiek irodalmát, s egészüljenek ki az irodalmi tankönyvek, szöveggyűjtemények a Magyarországon élő nemzetiségi írók, költők verseivel, elbeszéléseivel, regényrészleteivel.

Szükség van olyan kiegészítő történelmi és földrajzi tankönyvekre is, amelyek az adott nemzetiség kisebbség és a határon túli anyanemzet múltjára és jelenére vonatkozóan közvetítene ismereteket. Párhuzamosan kell tanítani a magyar nép és a szomszéd (román, német, szlovák, horvát, szerb, szlovén) népek évszázados történelmi és kulturális együttélését és kapcsolatait. (Ezt felismerve a békéscsabai Szlovák Kutatóintézet kezdeményezésére már készül a Magyarország és a világ szlovákjainak történelme c. középiskolásoknak készült tankönyv.)

Már a 10-14 éveseknek is meg kell ismerkedniük a magyarországi kisebbségek népköltészetével, népszokásaival, néphgyományaival, mert ezzel erősödhet a nemzetiségi tudat, nőhet az igény az anyanyelv irodalmi változatának megtanulására, használatára.

A tankönyvek ilyen jellegű bővítésének igénye az általam megkérdezett minden nemzetiségi gimnáziumban felmerült.

(Sőt a magyar tankönyvek is kiegészülhetnének nemzetiségiekről szóló fejezettel, nagyon fontosnak tartom egy olyan országban, ahol igen sokszínű a nemzeti kisebbségek jelenléte.)

Az országnak politikai, gazdasági és kulturális szempontból is egyre nagyobb szüksége van a szomszédos országok nyelvét beszélő emberekre, nemzeti értéknek is tekinthetjük a nemzetiségiek nyelvét. Őrizzük, ápoljuk a nyelvet.

KOVÁCS ANNA

# Szlovák oktatás Magyarországon

*Mielőtt a magyarországi szlovák iskolák, illetve a szlovák nyelven folyó oktatás néhány jellegzetességét elemezném, elöljáróban két olyan gondolatot szeretnék hangsúlyozni, amelyek a magyarországi szlovák nemzetiségi iskolák helyzetét s eddig elért eredményeit is meghatározták. Az egyik az, amit mind az elméleti megközelítések, mind pedig gyakorlati tapasztalatok igazolnak, hogy minden nemzeti kisebbség, nemzetiség kultúrájának fenntartásában, fejlődésében alapvető szerepe volt és van a nemzetiségi iskolának. Ennek fontossága arányosan nő, sőt meghatványozódik a modern társadalmak fejlődésével. A másik, amely az előzőhöz kapcsolódik, hogy az oktatási rendszer, noha meghatározó szerepet játszik a nemzetiségi kultúra fenntartásában, nem lehet annak egyetlen, kizárólagos intézményrendszere. A nemzetiségi iskola is csak más – iskolán kívüli – a nemzetiségi kultúrát közvetítő intézményi rendszerrel együtt tudja betölteni a neki szánt szerepet. Mindez a hazai szlovák iskolahálózatra is vonatkozik.*

A mai magyarországi szlovák iskolai oktatás létét egy fontos – 1949-ben bekövetkezett – változáshoz kell kötni. Ekkor született az az elképzelés, mely szerint hozzá kellett volna kezdeni egy teljes szlovák iskolarendszer kiépítéséhez, amely az óvodától a középfokú iskolán át a főiskolai (tanárképző) tanszékekig egyre magasabb iskolafokozatokból tevődik össze. A fokozatosan kiépülő magyarországi szlovák oktatási rendszeren belül tehát olyan egységes intézményi hálózat jöhetett volna létre, amelynek addig a magyarországi szlovák művelődés területén hagyományai nem voltak, s 1918-ig az egész szlovák nemzet sem rendelkezett ilyennel.

Mivel Magyarországon 1945 előtt egységes szlovák nyelvű oktatás nem folyt, szervezett, egymásra épülő iskolahálózat nem alakult ki, nem történt gondoskodás szlovák pedagógusok képzéséről sem. Igaz, hogy egy 1938-as statisztikai kiadvány arról tájékoztat, hogy Magyarországon 55 ún. magyar-szlovák iskolában oktatták a szlovák nyelvet, de ezeknek az iskoláknak a zöme egyházi iskola volt, ahol anyanyelven legtöbbször csak a hittant oktatták. 1945 előtt a szlovákok lakta települések többségében csak magyarul oktató iskolák voltak. Több településen – főként Nógrád és Pest megyében – az iskola falain belül a gyerekeknek tilos volt anyanyelvükön beszélni. Ehhez társult sokszor még az is, hogy a katolikus szlovák falvak egy részében – de előfordult ez az evangélikus egyház esetében is – az egyház is teljesen elmagyarosodott.

A kialakult állapot lassan egy-egy szlovák közösség számára is természetessé vált, hiszen településeiken sokszor már a századfordulótól az egyes generációk nem ismertek olyan intézményeket, amelyek számukra kultúrájukat, nyelvüket anyanyelvükön közvetítették volna. Emiatt főként a harmincas és a negyvenes évek első felében felnőtté vált

nemzedékben megrendült a saját nyelv- és kultúra társadalmi értéke iránti bizalom, noha ezt a folyamatot az érintettek gyakran csak ösztönösen élték meg.

Minderre azért volt szükség kitérni, mert amikor 1945-ben, majd 1948-49-ben az állami tanügyi szervek létre akarták hozni a szlovák – anyanyelven oktató – iskolákat, számolni kellett a szlovák lakosság között élő „negatív" hagyományokkal, a már évtizedek során kialakult megszokottsággal, de az 1947-es magyar-szlovák lakosságcsere okozta traumákkal, tudati, magatartásbeli törésekkel is. Ez a társadalmi-művelődési háttér végül is módosította az 1948-ban a szlovák iskolák alapítására vonatkozó eredeti elképzeléseket és terveket.

Amikor 1949-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az 1948-ban alakult Magyarországi Szlovákok Demokratikus Szövetségével együtt minél rövidebb idő alatt minden szlovák faluban létre kívánta hozni a szlovák iskolát, ezt a folyamatot két tendencia jellemezte:

– A tervet csak ott lehetett megvalósítani, ahol ez a szlovák közösségek igényeivel, akaratával találkozott s ott, ahol a szlovák nyelvű oktatásnak volt valamilyen hagyománya. Ez elsősorban a délalföldi szlovákságra volt jellemző.

– Viszont nyelvileg még teljesen zárt szlovák falvakban – ilyenek voltak pl. a pilisi vagy a nógrádi szlovák települések – nem sikerült szlovák iskolát alapítani. Nem fedtük még fel mélyebben, hogy mennyire magának a közösségnek vagy mennyire a falvak akkori vezetőinek a szembenállásán, elutasító magatartásán múlt, hogy a reálisnak tűnő cél végülis nem valósult meg. Tény az is, hogy a fentebb vázolt okok, a hagyomány hiánya, a szlovák nyelvű iskola fogalmának, az anyanyelvű tanítás értékének a nem-ismerete is akadályozta az új kezdeményezések befogadását.

Részben ezeknek a kudarcoknak is szerepük volt abban, hogy Budapesten és később Sátoraljaújhelyen (Nové Mesto pod Siatrom) is olyan típusú *iskolát és kollégiumot hozzanak létre, amely* a környező szlovák települések gyermekeit is befogadja. *Békéscsabán (Békésska Caba) és Szarvason (Sarvas) is ilyen típusú szlovák iskola nyílt,* amelyet a „népi kollégiumnak" nevezett internátussal együtt a *két település kiterjedt, nagyrészt szlováklakta tanyavilág gyermekei számára alapítottak.*

A kollégiummal működő iskolák hazai szlovák oktatási hálózatunk – de általában is a nemzetiségi iskola – egyik *speciális típusát képviselik.* A szétszórtan, apró településeken élő nemzetiség számára a 35 évvel ezelőtt létrehozott intézmények formai kereteinek megválasztása akkor helyesnek bizonyult, s ezek az intézmények szlovák nemzetiségi oktatásunknak ma is viszonylag stabil kereteit jelentik.

Ezektől eltérő módon néhány kollégium nélküli iskola is szerveződött, amely csak egy-egy település diákjait fogadta. Az ilyen iskolák többször kerülnek a tanulók csökkenő létszáma miatt válságos helyzetbe. E folyamat keretei közt szűnt meg például a nagybánhegyesi (Velky Bánhedes) szlovák iskola. A tótkomlósi (Slovensky Komlós) szlovák iskolának pedig, amelynek 1949-ben – tehát a lakosságcsere után – még több mint 300 tanulója volt, tíz évvel később, 1959-ben már csak 90. S ha napjainkban az iskola tanulólétszáma 120 körül is van, ez a tény akkor is azt mutatja, hogy a kb. 7000 lakosú, kb. 50%-ban szlovák lakosságú településen, a szlovák családok gyermekeinek többsége magyar iskolába jár. (Meg kell azonban jegyezni azt is, hogy a két említett iskola gondjai, az intézménynek a falu társadalmi-kulturális -nemzetiségi életében betöltött – az elvártnál kisebb – szerepe jóval összetettebb okokra vezethető vissza, mint a kollégium hiánya.)

1949-ben a szlovák tanítási nyelvű iskolák megszervezésével párhuzamosan, rövid idő alatt, 40 szlovák település magyar iskolájában bevezették a szlovák nyelv fakultatív tanítását. Ez lett az ún. szlovák nyelvoktató iskola típusa, amely napjainkban a szlovák nemzetiségi oktatási intézményekhez sorolható iskolák 90-95%-át teszi ki.

Az iskoláknál ugyan jóval szűkebb keretek és lehetőségek között, s jóval kevesebb szlovák településen, de az óvodákban is 1954-58 között megkezdődött – bár sok nehézséggel és ellentmondással – a szlovák nyelv használata. Ezt a fázislemaradást, amelyet a szlovák anyanyelven (is) működő óvodák kései létrehozása jelentett, a szlovák iskolai oktatás először a hatvanas évek második felében kezdte érzékelni. Akkor, amikor a szlovák településeken a szlovák nyelv közösségi használata mellett mind a közösségben,

mind pedig a családban is egyre inkább a magyar nyelv kezdett a domináns, kommunikatív társalgási nyelvvé válni.

A szlovák iskolarendszer kialakításának történetében rendkívül fontos lépés volt, hogy *1949-ben a középfokú* (tanítóképző, gimnázium) *anyanyelvi képzés megszervezése után a Budapesti Pedagógiai Főiskolán szlovák tanszék alakult, Sziklay László* irodalomtörténész vezetésével, ahol általános iskolák számára szlovák-szakos tanárokat képeztek. Speciális és nehéz feladat várt erre az intézményre, amelynek úgy kellett a főképp szlovák paraszti családokból származó fiatalokból a szlovák közösség számára értelmiséget, szellemi munkásokat felnevelnie, hogy ennek egyáltalán nem volt hagyománya. E tanszék tehát, mint egyetlen ilyen intézmény, úttörő munkát végzett nemcsak abban, hogy *szlovák pedagógusokat képzett, hanem abban is, hogy szlovák értelmiséget nevelt és adott a hazai szlovákságnak*, akik saját anyanyelvük és kultúrájuk közvetítőivé váltak.

1948 és 1958 között a következő szlovák nemzetiségű, vagy nemzetiségi jellegű oktatási intézmények jöttek létre: (Nemzetiségi jellegű intézmény fogalmába a nyelvoktató, vagy azokat a közép- és felsőfokú intézményeket sorolom, amelyek valamilyen formában a szlovák nyelv és kultúra befogadói és közvetítői lettek.) 19 óvoda, ahol szlovákul is foglalkoztak a gyermekekkel, 6 szlovák tanítási nyelvű iskola, ahol a magyar nyelvet és irodalmat kivéve, minden tantárgyat szlovákul oktattak. Ilyen iskola működött Békéscsabán, Budapesten, Nagybánhegyesen, Sátoraljaújhelyen, Szarvason és Tótkomlóson. 1958-ban 112 iskolában tanították külön tantárgyként a szlovák nyelvet. *1958-ig a szlovák középfokú képzés a budapesti szlovák tanítóképzőben és a békéscsabai szlovák gimnáziumban folyt.* 1957-ben a budapesti, illetve a gyulai magyar óvónőképzőben helyet kapott a szlovák óvónőképzés is. Az ötvenes évek végén a középfokú tanító- és óvónőképzőket megszüntették, (a budapesti szlovák tanítóképző épületében szlovák gimnázium kapott helyet), s szerepüket új felsőfokú intézmények vették át. *A szlovák tanítóképzés először a budapesti felsőfokú tanítóképzőben folyt, majd később Esztergomba* került, az óvónőké pedig Szarvasra. A két intézményben mindmáig komoly szakmai gondot okoz, hogy nem önálló szlovák tanszékek foglalkoznak a tanítók és óvónők komplex szlovák nyelvi, pedagógiai és művelődési képzésével. 1974 óta a budapesti Bem József Óvónői Szakközépiskolában is vannak „szlovák" osztályok.

Jogosan vetődik fel a kérdés, hogy az *1949-ben* létesült szlovákul oktató iskolákban *vajon kik és milyen tankönyvekből tanítottak,* hiszen ekkor csak néhány, nyelvileg legtöbbször nem is képzett, többnyire addig egyházi iskolában tanító pedagógusra lehetett számítani. (A szakképzett szlovák pedagógusok hiánya alapvetően akadályozta a szlovák nyelvű oktatás megindítását.) A gondot részben úgy oldották meg, hogy a budapesti főiskola szlovák tanszékén tanfolyamon képezték ki az első szlovák tanítókat. *De hogy 1949-ben a szlovák középfokú oktatás mégis megfelelő színvonalon indulhatott meg, abban igen jelentős szerepe volt a Csehszlovákiából kitelepített, vagy áttelepült, a szlovák irodalmi nyelvet jól ismerő magyar pedagógusoknak,* s később azoknak a magyar-csehszlovák kulturális egyezmény alapján Magyarországra jött szlovákiai vendégtanároknak is, akik részt vállaltak a szlovák tanulók gimnáziumi oktatásában. (Ez az 1958-1964 évekre vonatkozott.)

Az 1951-ben megkötött csehszlovák-magyar kulturális egyezmény tette lehetővé azt is, hogy néhány hazai fiatal a pozsonyi egyetemen tanuljon tovább, ahonnan az első végzettek 1955-1956-ban tértek haza. E lehetőség azonban később megszűnt, mivel csak a *hetvenes évek elejétől vált rendszeressé és folyamatossá a hazai szlovák gimnáziumokban végzettek számára* ez a kívánatos képzési forma, amely biztosítja a fiatalok számára, hogy négy-öt éven keresztül megszakítás nélkül a modern szlovák kultúra és nyelv közegében éljenek, azzal mélyebb érzelmi kapcsolatot létesítsenek, s hazatérve saját nemzetiségük körében is a hozottnak, az újnak is természetes hordozóivá és átadóivá váljanak. (1992-ben összesen 13 ösztöndíjas tanult Szlovákiában, 7+5 szlovák magyar ösztöndíj megoszlásban. 1993-ban 10 szlovákiai és 10 hazai ösztöndíjas hely biztosított a szlovákiai főiskolákon a hazai szlovák fiatalok számára.)

A tanárképzésnél talán még bonyolultabb és nehezebb feladatot jelentett a hazai szlovák iskolák *tankönyvekkel* való ellátása. Az első tankönyveket 1949 és 1951 között a

Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium nemzetiségi osztályán írták és szerkesztették. A gimnáziumok számára a természettudományi tantárgyaknál szlovákiai tankönyveket használtak kb. az 1950-es évek végéig. 1955-től a szlovák tankönyveket mind az általános iskolák, mind a középiskolák számára a Tankönyvkiadó Vállalaton belül alakult Nemzetiségi Szerkesztőségen gondozták.

A *budapesti főiskola* szlovák tanszékén – amelyet 1955-ben Szegedre helyeztek át – diplomát szerzett fiatalok folyamatosan kerültek be a szlovák oktatás vérkeringésébe. 1958-ban például 280 pedagógus oktatta a szlovák nyelvet, vagy tanított szlovák nyelven, s belőlük 168-an szlovák szakos tanítói vagy tanári diplomájukat – nem egészen tíz év alatt – a két hazai szlovák intézményben, a tanítóképzőben és a főiskolai szlovák tanszéken szerezték. Kisebb részük az Eötvös Loránd Tudományegyetem Szláv Tanszékén szlovák-szakos középiskolai tanári diplomát kapott, s közülük kerültek ki azok a hazai szlovák pedagógusok, akik – *meglehetősen fiatalon – átvették a hazai szlovák iskolák vezetését.*

A létrehozott szlovák iskolarendszer szerkezeti és tartalmi kérdéseivel – a változtatás igényével – az oktatási Minisztérium 1955-ben, majd a nemzetiségekről szóló 1956-os a nyilvánosság előtt akkor alig ismert párthatározat is foglalkozott. Mindkét dokumentum azt vetette fel, hogy a szlovák nyelvoktató iskolák egy részét anyanyelvi iskolákká kellene átalakítani. A konkrét tervet 1958-ban a szlovák szövetség, illetve a szövetség mellett megalakult Szlovák Pedagógus Tanács dolgozta ki. Eszerint 14 településen szlovák tannyelvű iskolát hoztak volna létre: Örménykúton (Irmincok, Békés m.), Dunaegyházán (Bács-Kiskun m.), Kesztölcön (Kestúc), Pilisszentléleken (Hut, Komárom m.), Pilisszentkereszten (Mlynky), Pilisszántón (Santov), Nagytarcsán (Velka Tarca), Csomádon (Comád), Csőváron (Cuvár, Pest m.), Sámsonházán (Sámsonház), Lucfalván (Lucen), Ősagárdon (Agárá), Vanyarcon (Venarec), Bánkon (Banka, Nógrád m.); egy szlovák tagozatos szakközépiskolát, s meg kellett volna teremteni annak lehetőségét, hogy a magyar gimnáziumokban is bevezessék a szlovák nyelvoktatást.

Az újabb szlovák nyelvű iskolák alapítására vonatkozó javaslat akkor még reális alapokon nyugodott, mert nyelvileg viszonylag zárt településeken kívánta megteremteni az anyanyelvű iskolákat. Az akkori nyelvhelyzetet, illetve az anyanyelv és a gyermekek kapcsolatát egy 6-7 évvel későbbi, *1964-ből származó példával* szeretném szemléltetni, amelyet a szlovák szövetség akkor megtartott kongresszusának jegyzőkönyve őrzött meg: A hatvanas évek első felében néhány nógrádi szlovák faluban, amikor a 3 éves gyermekek óvodába kerültek, még nem tudtak magyarul, csak szlovákul, s tulajdonképpen hasonló volt a helyzet a pilisi falvakban is. Hasonló állapotot jelez egy másik, szintén Nógrád megyéből való példa: a hatvanas évek elején megszervezett dolgozók iskoláiba a felnőtt szlovák lakosság arra való hivatkozással, hogy nem tud jól magyarul, kisebb számban jelentkezett, mint a magyar lakosság.

Az 1958-ban elkészített iskolafejlesztési terv azért is figyelemre méltó, mert a javaslatról a szlovák szövetség lapjában, a Ludové noviny hasábjain először bontakozott ki vita arról, hogy maga a szlovák lakosság hogyan viszonyul a szlovák nemzetiségi iskolákhoz. A vitából kitűnt, hogy gyakran nem ismeri értéküket, nem látja társadalmi hasznosságukat. Ebben a vitában elsősorban a modern társadalom igényei – a közvetlen hasznosság számonkérése – kerültek előtérbe és kevésbé kapott hangot az, hogy ezek az *iskolák* a modern tudomány közvetítésén kívül a *hagyományőrzés, a nemzetiségi tudatra való nevelés intézményei, a nemzetiségi kultúra hordozói is kell, hogy legyenek.* Ma már ezek a követelmények – az 1972-ben jóváhagyott tantervben – a nemzetiségi iskola alapvető nevelési céljai között kapnak helyet.

Az 1958-as elképzelések végül is mégsem valósultak meg. 1961-ben ugyanis a magyarországi szlovák tannyelvű iskolákat kétnyelvű, szlovák-magyar iskolákká alakították át, ahol a humán tantárgyakat szlovákul, a természettudományi tárgyakat magyar nyelven tanítják olyképpen, hogy a szakkifejezéseket a tanulók ezeken az órákon szlovákul is megtanulják. A kétnyelvű oktatás bevezetését rövid ideig tartó előkészület és egy oktatási-pedagógiai kísérlet előzte meg, amelyre az 1959-60-as tanévben a tótkomlósi szlovák iskolát jelölték ki.

A szlovák pedagógusok, de általában a hazai nemzetiségi értelmiség, valamint a nemzetiségi iskolák ügyével foglalkozó magyar pedagógusok is, e kétnyelvű oktatás kérdésében két, egymással ellentétes felfogást képviselő táborra oszlottak s e nézetek, értékelési szempontok – némi változáson keresztülmenve – napjainkban is megmaradtak. Azok, akik bizonyos szimpátiával fogadták ezt az iskolatípust, történetileg is megpróbálták és megpróbálják igazolni jogosultságát. E nézetek szerint már 1949-ben is kizárólag ezt a típust kellett volna – különösen a szlováksági körében – megteremteni, hiszen mind a szlovák nemzetiségnek, mind a társadalmi elvárásoknak csupán ez az iskolatípus felelt volna meg.

A másik tábor ennek az iskolatípusnak *állandó bírálója*. Elsősorban nem nemzetiségi, hanem nyelvi-pedagógiai-pszichológiai aspektusból nem ért egyet a kétnyelvű oktatással. A nemzetközi oktatási gyakorlatban ugyanis az oktatásnak ez a formája elsősorban elit, válogatott tanulókra épít, de a még sokszor ma is hátrányos falusi kulturális környezetből kikerülő szlovák nemzetiségi tanulók számára (a hatvanas évek elejéről van szó!) nagy megterhelést jelentett.

A szlovák települések eltérő anyanyelvi és kulturális helyzetét mutatja, hogy az egyes településeken eltérő módon indokolták a szlovák tanítási nyelvű iskola kétnyelvűvé történő átalakítását. Tótkomlóson így érveltek: a gyerekek jobban tudnak szlovákul, mint magyarul. A társadalom gyors fejlődése, a továbbtanulás igénye megköveteli tehát, hogy az iskola kétnyelvűvé váljék. A többi iskolában a kétnyelvűségtől viszont az irodalmi szlovák nyelv jobb elsajátítását várták, mivel az iskoláskorú gyermekek jobban tudnak magyarul, s a szlovák közösség nyelvjárását már csak gyengén ismerik.

E kétnyelvű iskolatípus az utóbbi években lassú változáson megy keresztül. A Művelődési és Közoktatási Minisztérium kezdeményezésére 1983-ban a bolyi (Baranya m.) általános iskolában a német mellett néhány tantárgyban bevezették a kétnyelvű oktatást. 1985-től más nemzetiségi területen is az anyanyelv tantárgyon kívül a környezetismeret, ének, történelem illetve földrajz oktatása anyanyelven és magyarul együtt történik. *Újabb reformok alapján* a tanügyi szervek – közelítve az 1958-as elképzelésekhez – *az anyanyelvi oktatáshoz kívánnak fokozatosan visszatérni.* A különbség az , hogy ez a terv részben a nyelvoktató iskolákra is kiterjedt.

A magyarországi szlovák iskolaügy rövid áttekintése után felvetődhet az a kérdés, mi a szerepe, társadalmi elhivatottsága annak a szlovák nemzetiségű iskolarendszernek, amely 1948-49-ben először jött létre Magyarországon.

Történeti, nemzetiségtörténti és művelődéstörténeti jelentőségén túl, ezek az iskolák, mint az összmagyarországi iskolarendszer szerves részei, mind a mai napig – s ezen belül egy sor speciális vonás hordozói is – nemztiségi feladataik mellett magyar iskolákhoz hasonlóan össztársadalmi szerepüket is betöltik. A szlovák középfokú intézményekben érettségizettek az ország több egyetemére és főiskolájára eljutottak például az orvosi egyetemekre, de a műszakiakra is, s legújabban a közgazdasági egyetemekre és főiskolákra is, főként külkereskedelmi szakokra. A többség azonban a hazai szlovák-szakos tanítókat és tanárokat képző főiskolákon végez (Budapest, Esztergom, (Ostrihom) Szarvas, Szeged, (Segedín) s 1970 óta évenként 4-7 hallgató különböző szakokon a pozsonyi (Bratislava), az eperjesi (Presov) illetve a zólyomi (Zvolen) erdőmérnöki egyetemen tanul, a Művelődési Minisztérium, illetve a Szlovák Iskolaügyi Minisztérium ösztöndíjasaiként.

Ezekben a – nem kevés küzdelemmel kialakított – szlovák oktatási intézményekben nőtt fel az a mai értelmiség, amely a szlovák kultúra megőrzője és közvetítője lett. Van olyan rétege is, amely saját anyanyelvén alkotó értelmiséggé vált: létrehozta a magyarországi szlovák szépirodalmat: anyanyelvén, elsősorban a folklór, a történelem és a nyelvészet terén tudományos tevékenységet is folytat.

Azt is meg kell azonban mondani, hogy a szlovák nemzetiségi iskolákban végzettek nem elhanyagolható rétege – akár munkás lett belőle, akár értelmiségi pályára került, – nem vált a hazai szlovák kultúra őrzőjévé és átadójává. Legtöbbször azért, mert eredeti közösségéből – mint gyári munkás, mint orvos, mint műszaki értelmiségi – kiszakadt. A jelenséggel akkor is találkozhatunk, amikor a szlovák iskolát végzett munkás vagy értelmiségi a szlovák közösségen belül maradva nem vesz részt a hazai szlovák kultúra fenn-

tartásában és éltetésében. Mert – úgymond – szakmáját, hivatását nem tudja összhangba hozni, összeegyeztetni annak a szerepnek a vállalásával, amellyel szlovák közössége képviselője is lenne, vagy lehetne. Ehhez a réteghez tartozik számos szlovák származású orvos, vagy katonatiszt, s nem ritka ez a típus a közép- és fiatal generációhoz tartozó mezőgazdasági dolgozók között sem.

Az itt bemutatott fejlődési folyamat – ellentmondásai ellenére is – talán azt sugallja, hogy rendben van minden a hazai szlovák iskolaügyben. Azonban az a tény, hogy 1949-ben a hazai szlovák iskolai hálózatot kiépíteni kívánó terv csak részben valósult meg, s az egymást követő iskolareformok a nemzetiségi oktatási intézményeknek nem hagytak időt ahhoz, hogy megerősödjenek, egyre inkább sebezhetővé váltak ezek az iskolák, válságos állapotba kerültek.

Voltaképpen már ezt a folyamatot kívánta megállítani az 1985-ös kétnyelvű, illetve anyanyelvű iskolai reform is. Azonban az 1989 után bekövetkezett változások ismét új kihívást jelentenek a szlovák oktatásügy számára is: az új iskolatörvény-tervezet, a nemzeti alaptanterv, amely sokunk számára érthetetlen módon a nemzetiségi oktatással nem is foglalkozik, valamint a még mindig jóvá nem hagyott nemzetiségi törvény.

Mindezek a változások sürgetővé teszik azt, hogy a realitások, s főként az előrehaladott nyelvi asszimiláció figyelembevételével, kiépítsük a teljesebb körű hazai szlovák oktatási intézményrendszert. Mégpedig olyat, amely az eddigieknél jóval nagyobb függetlenséggel és önállósággal rendelkezne. Reméljük, hogy a sokszínűvé váló magyar iskolarendszer megkönnyíti a szlovák nemzetiségi iskola sajátos profiljának, útjának keresését s végül megtalálását.

GYIVICSÁN ANNA

# Tudományos kutatóintézete van a hazai szlovákságnak

Az intézet legfontosabb „anyakönyvi" adatai a következők:
Neve: Szlovák Kutatóintézet
Működtetője: Magyarországi Szlovákok Szövetsége
Alapítás időpontja: 1990. augusztus 1.

Célja az alapító okirat tanúsága szerint „... a magyarországi szlovák nemzetiség nyelvének, kultúrájának és hagyományainak megőrzése érdekében múltját és jelenlegi helyzetét érintő társadalmi folyamatok tudományos igényű elemzése." Hétköznapi nyelven szólva célja nem más, mint minden magyarországi szlovák szervezet, intézmény célja, hogy őrizze és tovább fejlessze hagyományainkat, szlovák nyelvünket és kultúránkat. Különbség csupán a módszerekben van. A Szlovák Kutatóintézet tudományos tevékenységével kíván gondoskodni őseink azon értékes tradícióinak megőrzéséről, melyek több mint két és fél évszázada élnek a többségi magyar nyelvű környezetben.

A békéscsabai származású és ott élő szlovák értelmiség egy része nagyon helyesen, különböző, főleg történelmi okok miatt, elég későn, de mégiscsak ráébredt arra, hogy a meglévő nemzetiségi intézmények mellett nemzetiségi tudatát erősítő, önbecsülését növelő, a kisebbségek asszimilációját lassító és gátló további intézményekre is szüksége van annak érdekében, hogy ne csökkenjen tovább a szlovák nemzetiség körében a szlovák nyelv és kultúra presztizse. Ezért és éppen Békéscsabán alakult meg a Szlovák Kutatóintézet.

Az intézet feladatának tartja elsősorban a magyaroroszági szlovákok történelmének, néprajzának és nyelvének kutatását. Amellett segítséget kíván nyújtani a szlovák nem-

zetiségi oktatásnak is. De nem kizárt, hogy tevékenységi körét tovább bővíti pl. a kultúra, a szociológia területére is.

Az intézet tudományos tevékenysége mellett szeretné felvállalni a tudományos ismeretterjesztést, mely keretében népszerűsítené saját tudományos eredményeit a hazai szlovákság és magyarság között, de ezt a feladatát kiterjeszthetné Szlovákiára is; továbbá szeretne részt vállalni a szlovák értelmiség posztgraduális képzéséből is, melynek elsődleges célja a szlovák öntudat erősítése.

Szakmai felügyeletét a Szlovák Szövetség által felkért tudományos tanácsadó testület látja el. Jelenlegi tagjai: *Polányi Imre* történész, *Sipiczki Mátyás* genetikus, az intézet egyuk „szülőatyja", *Krupa András,* a néprajztudományok kandidátusa, *Vandlik György* vegyész. A testületet bővíteni kívánjuk a hazai szlovák közélet további jeles képviselőinek bevonásával.

Az intézet működésének első időszakában részben társadalmi munkában, részben másodállásban vagy megbízásos munkaviszony keretében feladatunk az intézet működéséhez szükséges feltételek biztosítása, a kutatómunka beindítása volt. Tevékenységünk során meg nem értéssel is találkoztunk, de az akadályokat, leküzdve az intézet már működik. Tudományos vezetője *Gyivicsán Anna*, a néprajztudományok kandidátusa, az ELTE Szláv Tanszékének docense. Nevéhez az intézettel kapcsolatosan is sokirányú tevékenység kapcsolódik. Szerteágazó tudományos munkája mellett szervezője a hazai szlovák tudományos életnek, és ami még nehezebb ennél, ő teremti elő a tudományos tevékenységhez szükséges alapvető pénzügyi feltételek jelentősebb hányadát. Az intézet egyedüli főállású munkatársa 1991. február 1-től *Chlebniczki János* tudományos titkár. Többi munkatársai mind másod-, ill. mellékfoglalkozású munkavállalók; a hazai szlovákság új- és legújabbkori kutatásai terén *Gombos János* levéltáros (Békés Megyei Levéltár Békési Fióklevéltára), *Paulik Antal* történész (Budapest) és *Tóth István* múzeológus (Móra Ferenc Múzeum, Szeged).

Az alapkutatások mellett az intézet a szlovák iskolai történelemtanítás új koncepcióját dolgoztatta ki a békéscsabai Szlovák Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium két pedagógusával, *Hirka Jánossal* és *Miroslav Kmeť* vendégtanárral, valamint *Lászik Mihállyal* a békéscsabai szlovák gimnázium igazgatóhelyettesével. Az utóbbi kettő vállalkozott a középiskolai tankönyv megírására is.

A hazai szlovákság történetéhez kapcsolódóan részt vettünk Haán Lajos békéscsabai evangélikus lelkész, történetíró, a MTA levelező tagja halálának 100. évfordulója alkalmából rendezett 1991. évi programsorozat szervezésében. Ennek során – másokkal együtt – emléktáblát helyeztünk el szülőfalujában, Sámsonházán (Nógrád megye) és működési helyén, Békéscsabán; megkoszorúztuk csabai sírját, emlékkiállítást, tudományos emlékülést, végül 1992 márciusában – iskolások számára – vetélkedőt rendeztünk a tiszteletére. Az ünnepségsorozat külföldi vonatkozása az volt, amikor Haán Lajosra emlékeztünk Szlovákiában, Nové Zámky-ban (Érsekújvár) abból az apropóból, hogy a szlovák-magyar lakosságcsere során Békéscsabáról ebbe a városba és ennek környékére települtek át szlovákok a második világháborút követően.

Az alföldi szlovákság legnagyobb személyiségeinek jelentős évfordulói alkalmából anyagot állíttattunk össze a szlovák oktatási intézmények számára azzal a céllal, hogy a felnövekvő ifjúság is megismerhesse ősei nevesebb fiait, ezzel is fejlesztve a fiatalok származástudatát. 1992-ben ben ünnepeltük Juraj Tranovsky, az alföldi evangélikus szlovákok tranosciusnak nevezett énekeskönyve összeállítójának, szerzőjének 400 éves születési évfordulójának; a szarvasi tudós pap Markovic Mátyás halálának 230. évfordulóját; továbbá a szarvasi Tessedik Sámuel és a tótkomlósi Walaszky (Valasky) Pál születésének 250. évfordulóját.

Az intézet néprajzi vonatkozású tevékenysége nagyrészt *Krupa András* néprajzkutató, kandidátus nevéhez kapcsolódik. Kutatásai mellett ő a tartalmi szervezője az évenként sorra kerülő néprajzi és honismereti táboroknak, melyek résztvevői egyrészt az ismertebb szakemberekből álló idősebb generáció, másrészt a diákság. Az 1991. évi tábort Mezőberényben szerveztük. Célunk a szellemi és anyagi kultúra kutatása mellett (mint az emberélet fordulói, a születés, házasság, halál, vagy a népi építészet, földművelés,

állattartás) a társadalomkultúrán belül a város három etnikumának – szlovákok, németek, magyarok – kölcsönös egymásra hatásának, interetnikus kapcsolatainak vizsgálata volt.

Az ez évi tábor helye Bükkszentkereszt lesz. Ennek célja részben szakmai segítségnyújtás a készülő helyi monográfia számára, másrészt a hagyományos néprajzi gyűjtés – hagyományos parasztgazdálkodás, népi szájhagyományok, kétnyelvűség, a tótkomlósi közösség etnokulturális változásainak kutatása mellett kiemelten a népi foglalkozások, kismesterségek és a gyermekjátékokkal kapcsolatos gyűjtőmunka. A bükki gyűjtés, illetve kutatás specialitása a hagyományos mesterségek lesznek, a mész- és szénégetés, fafaragás A különböző témakörök gyűjtőcsoportjait hagyományosan hazai és szlovákiai néprajzi szakemberek vezetik.

A néprajzi táborok mellett a tudományos utánpótlás biztosítását hivatott elősegíteni az intézetnek az az akciója is, mellyel szerettük volna a pedagógusok segítségével és megfelelő honorálásával a szlovák oktatási intézmények tanulóifjúságát nagyobb számban bevonni a Néprajzi Múzeum gyűjtőpályázatába.

Nyelvészeti kutatások terén fiatal hazai szakembereink kezdték meg tevékenységüket, az ELTE Szláv Tanszékéről *Zsilák Mária* és Pilisszentkeresztről *Szabóné Marlok Júlia* középiskolai tanár. Elsődleges feladatuk a nyelvjárásgyűjtés és a hangarchívum létrehozása. Az a cél, hogy rögzítsük a hazai szlovák nyelvjárásokat mai állapotukban, amikor a szlovák emberek – többnyire az idősebb korosztály – még beszélik anyanyelvüket, mert félő, hogy egy-két évtized múlva erre már nem lesz lehetőség.

Közismert a magyarországi szlovák nemzetiségi oktatás nagyon súlyos helyzete. Nem az intézet feladata ennek megoldása, segítése annál inkább, együttműködve az arra hivatott Művelődési és Közoktatási Minisztérium Nemzetiségi Osztálya, az Országos Közoktatási Intézet és Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda szakembereivel. Eddigi tevékenységünkkel elsősorban az oktatás tartalmi megújulását próbáltuk segíteni (történelemtanítás új koncepciójának kidolgoztatása, melynek lényege: a magyar nemzet történelmének tanítása mellett a szlovák iskola tanulója ismerje meg saját nemzetiségének múltját is; ennek értelmében új tankönyv, ún. honismereti olvasókönyv kiadása stb.)

Két legnagyobb lélegzetű, több évre szóló programunk a Magyarországi szlovák települések lexikonának és a Magyarországi szlovákok néprajzi atlaszának összeállítása és kiadása. A településlexikon olyan tudományos művelődéstörténeti kézikönyv lesz, melyet egyaránt használhat a szlovák és magyar szakember és az egyszerű érdeklődő is. A címszóanyagot munkacsoportokban, meghatározott munkamegosztásban dolgozzák fel a közreműködő szakemberek.

A Szlovák Tudományos Akadémia Néprajzi Intézete kiadta a maga néprajzi atlaszát. Elkészült a magyar néprajzi atlasz is. Mivel mindkettőből hiányzik a magyarországi szlovákság néprajzával kapcsolatos rész, a szlovák szakemberekkel együtt, azok segítségével kívánjuk pótolni a hiányt. A munkálatok kérdőíves gyűjtéssel, hazai szakemberek, szlovák pedagógusok bevonásával kezdődtek és jelenleg is folynak, ezt követi az anyag feldolgozása ugyancsak hazai, ill. szlovákiai neves etnográfusok közreműködésével.

Működési feltételeink nincsenek összhangban nagy terveinkkel, feladatainkkal; messze elmaradnak tőlük, főleg anyagi és szervezeti vonatkozásban. Pénzügyi hátterünket részben a Magyarországi Szlovákok Szövetsége költségvetése, másrészt a különböző tudományos programok (mint a TS-5/1, TS-5/2) és alapítványok (Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítvány, Magyarországi nemzetiségi és etnikai kisebbségekért Alapítvány) biztosították eddig. Az intézet országos hatáskörű, de regionális és helyi feladatokat is szívesen felvállal. Így önkormányzatoktól is (Békés megye, Békéscsaba megyei jogú város) kér és kap anyagi támogatást. Sajnos, ezek a pénzügyi források egyelőre nem biztosak és nem folyamatosak, pedig az intézet működéséhez és főleg fejlesztéséhez stabil anyagi feltételek szükségesek.

Békés megye és Békéscsaba m. j. város támogatásához kapcsolódik a csabai helytörténeti olvasókönyv kiadásának gondolata is.

Békéscsaba a török kiűzése utáni újratelepítésének 275. évfordulója alkalmából, valamint az iskolai tanulóifjúság egyre gyengülő identitástudatának, származástudatának, lakóhelyéhez való kötődésének erősítése céljából közös összefogással a helyi oktatási intézmények számára olyan segédletet szándékozunk összeállítani és kiadni, amely a település történetét képező események sorából, legjelentősebb intézményeinek törté-

netéből, híres csabai személyiségek életútját, munkásságát bemutató szemelvényekből állna össze. Az olvasmányok terjedelmét 1-1,5 gépelt oldalban kellene korlátozni. Nyelvezetének, stílusának egyszerűnek, könnyen érthetőnek, olvasmányosnak kellene lennie, mivel az olvasókönyv a 12-16 éves iskolás korosztály, ill. anyanyelvükön ritkábban olvasó emberek számára készülne. Ez a szándékunk illeszkedik ahhoz a törekvéshez is, mely szerint az iskolai történelemtanítás keretében nagyobb szerepet kell kapnia a helytörténet oktatásának. Az olvasókönyvet szlovák és magyar nyelven, illusztrált formában, minimálisan 120-140 oldalnyi terjedelemben az 1993. évfordulós évben tervezzük megjelentetni. Minden írásnak a csabaiság gondolatát kell erősítenie, fokozva a csabaiak büszkeségét városukra. Az olvasókönyv kapcsán a bővebb témakifejtés célja az volt, hogy ezzel a példával ösztönözzünk más szlovák településeket hasonló kezdeményezésekre.

Az eddigiekből is kiderül, hogy a nemrég létesített Szlovák Kutatóintézet úttörő munkára vállalkozott. Úgy látszik, a hazai szlovákságunk a legkülönbözőbb okok miatt csak mostanra nőtt fel annyira, érett meg arra, s a történelmi körülmények csak most engedték meg neki azt, hogy szervezett tudományos életet próbál kialakítani saját nemzetisége tudományos értelmisége számára. Valószínű ebből is következik sokadik gondunk, mely szerint igen szűk a szlovák tudományos munkát vállaló és végző hazai szakembereink rétege. Eddig ezt a tevékenységet bizonyos részben a pedagógusok végezték. Közismerten nagy iskolai megterhelésük miatt ezt professzionális szinten végezni nem tudják. Az intézetnek a fiatal, most induló szakembereket kellene az ő helyükre is kinevelni, munkával, megbízásokkal ellátni, publikációs lehetőségeket biztosítani saját kiadványokban is. Ehhez biztos és állandó anyagi bázis szükséges, ami egyelőre nem létezik.

Szlovák nemzetiségünk és vele együtt értelmiségünk, azon belül tudományokat művelő szakemberek perspektíváiról elmélkedve nem marad más hátra, mint az eddigieknek komolyabban venni a nemzetiségi politikát, mégpedig mindhárom érdekelt fél részéről. Az ügy szempontjából nagyon sokat kellene tennie magának a szlovák nemzetiségnek, s legöntudatosabb rétegének, az értelmiségnek. Legalább annyit a többségi nemzetnek; hathatós támogatásával pozitívan kell diszkriminálnia a szlovák kisebbséget is, biztosítani számára az anyagi, szervezeti és egyéb feltételeket, hogy ne asszimilálódjon teljesen, ne olvadjon be teljesen a többségi nemzetbe, hogy tovább színesíthesse kultúrájával Magyarország palettáját. A hazai szlovákság túlélése az anyanemzet érdeke is, neki elsősorban erkölcsileg és szakmailag kell táplálnia gyökereitől távoli hajtásait.

A Szlovák Kutatóintézet a Magyar Tudományos Akadémia Regionális Kutatások Központja Alföldi Kutatócsoportja épületében működik. A következő címen szívesen fogadja az érdeklődőket: Békéscsaba, Szabó D. u. 42. Pf. 185. Telefon: 66-328 577/11

CHLEBNICZKI JÁNOS

# Bemutatkozik a gyulai román tanítási nyelvű gimnázium

*Kazinczy szavait idézem: „A nyelv legyen hív, kész és tetsző magyarázója mindannak, amit a lélek gondol és érez."*

Azonosulok e sorokkal most, amikor 32 éves tanári működésem befejeztével végleg lelépek a katedráról, és azonosultam e szép mondanivalóval akkor, amikor gimnazistaként is a Nicolae Balcescu gimnázium tanulója voltam (1952-56). Merem hinni, hogy aki ennek az iskolának a tanulója, tanára – ismerve ezt az idézetet – büszkén vállalja nemzetiségi voltát, s e gondolat szellemében cselekszik a hazában, ahol otthonra lelt.

A jelen szép és sikeres, de a gimnázium múltja is olyan alapokra épül, amely alapok nehéz, de tartalmas évek történéseit, küzdelmes, de maradandó emlékeit őrzik.

A jelen szép és sikeres, de a gimnázium múltja is olyan alapokra épül, amely alapok nehéz, de tartalmas évek történéseit, küzdelmes, de maradandó emlékeit őrzik.

Röviden a kezdetről. Az oktatásügy vezetői a II. világháború után a nemzetiségi lakosságnak is biztosították az anyanyelvű beiskolázást – nyilvánvalóan szerény személyi és tárgyi feltételek mellett. A középfokú oktatás román nemzetiségi központja Gyula lett, s a környező vagy távolabbi román falvakból érkezett lelkes kisdiákoknak kollégiumot tudott biztosítani.

A gimnáziumi oktatás az 1949/50-es tanévben indult 27 tanulóval, és 1953-ban került sor gimnáziumunk életében az első érettségi vizsgára. Ennek sikere pozitívan hatott a beiskolázási munkára, s a következő tanévekben – statisztikáink adatai szerint – a tanulói létszámok folyamatos növekedést mutattak (80-90-120-130 fő), az 1964/65-ös tanév jelentette eddig a csúcsot: 144 tanuló.

Földrajzilag is kiterjedt a beiratkozott tanulók területi mgoszlása: Békés, Hajdú-Bihar, Csongrád, Pest, Szolnok megye adta a létszám zömét, a települések közül pedig Méhkerék, Gyula, Kétegyháza, Battonya, Pusztaottlaka, Körösszakál, Elek, Magyarcsanád stb.

A fejlődést követte a tanári állomány növekedése is: 6 tanár kezdte a gimnáziumi oktatást és jelenleg 16 a létszám. Mindenki megfelelő végzettséggel rendelkezik, vagyis a szakos ellátottság 100%-os.

Az 1961/62-es és az 1989/90-es tanévekben két párhuzamos I. osztály indult, s a lemorzsolódás nem volt olyan mértékű, hogy az összevonás veszélye fennállt volna.

E rövid történelmi áttekintéshez még néhány adat:

– Az 1960-as évek elején a közoktatási kormányzat a nemzetiségi iskolákat ún. „kétnyelvű" iskolákká alakította, ami azt jelenti, hogy a humán jellegű tantárgyak oktatása anyanyelven, a reál tantárgyak oktatása magyar nyelven történik, s a közhasználatú szakkifejezéseket román nyelven is közöljük – ez a továbbtanulásban jobb esélyegyenlőséget biztosít a nemzetiségi tanulóknak is, viszont leszűkítette az anyanyelv használatának területeit, a szókincsbővítés kereteit.

– Az 1970-es évek közepén közös igazgatású lett a román tanítási nyelvű általános iskola, a gimnázium és a kollégium. Az igazgatóság összetétele: 1 igazgató és 3 helyettes (az intézményeknek megfelelően).

– 1981 novemberében beköltöztünk az új iskolába (Líceum tér 2.), búcsút intve a volt Városháza-épületnek, amely sok sikernek volt bölcsője, otthona (ma a Mogyoróssy Könyvtár működik benne).

Ez már a jelen. Az új iskola 12 tantermes, ahova az üvegezett mennyezeten át beárad a fény, s ahol két nyelven a becsületes munkára, az alkotó életre, a nemzetiségi tudat ápolására buzdítanak a pedagógusi szavak.

A tartalmas munkához jók a tárgyi feltételek: nyelvi laboratórium, kémia-biológia, fizika-, technika előadótermek, sportlétesítmény színvonalú tornaterem, gazdag és jól felszerelt könyvtár, amely 15 románlakta község báziskönyvtára is (kb. 27000 kötettel).

E tanévvel bezáróan közel 1000 (970) tanuló érettségizett gimnáziumunkban, s ezek 54-83%-a jelentkezett felsőfokú továbbtanulásra, és a felvettek aránya 58 és 90% között mozgott. A pályaválasztás iránya változatos, széles skálát mutat: pedagógiai tanintézetek, orvosi, állatorvosi, fogorvosi, jogi, műszaki, közgazdasági, államigazgatási, mezőgazdasági, színnűvészeti, rendőrtiszti, vendéglátóipari stb. egyetem ill. főiskola.

Mint ismeretes, az 1981/82-es tanévben beindult a fakultáció a III-IV. osztályban. Az elmúlt 10 tanévben a közismereti elméleti tantárgyak mellett orosz, francia, olasz, német nyelvet illetve gépírást, számítógépkezelői ismereteket, sportszervezői ismereteket és könyvtárkezelői ismereteket választhattak a tanulók. Ennek személyi és tárgyi feltételei jelenleg is biztosítottak.

A tanórán kívüli ismeretszerzést segítjük elő különböző szakkörök, a gyengébbek számára pedig felzárkóztató foglalkozások szervezésével. Talán ennek is eredménye az, hogy e tanévben 10 IV-es tanuló tett középfokú (1 pedig felsőfokú) nyelvvizsgát német ill. olasz nyelvből, s az OKTV-n az eddigieknél sokkal eredményesebben szerepeltek diákjaink.

A hagyományápolást, az egyéni érdeklődés kielégítését és továbbfejlesztését szolgálja az énekkar, a népitánc csoport, az irodalmi színpad, a diáksportkörök működése is.

Az eddigiek során oktató-nevelő munkánk lehetőségeit, eredményeit mutattam be – a teljesség igénye nélkül. Természetesen gondjaink, nehézségeink nekünk is vannak. *Az egyik*: sok iskolából, nagyon differenciált felkészültséggel, képességgel jönnek a gimnáziumba a tanulók, talán nincsenek tisztában a gimnázium funkciójával, követelményrendszerével; *a másik:* a Romániából áttelepülő tanulók helyzete: műveltségi képességeik megfelelőek, jók, ám nyelvileg nehézségekbe ütköznek, hiszen ha román tannyelvű iskolából érkeznek, nem tudnak magyarul, ha viszont magyar iskolából, akkor nem tudnak románul. Kemény és következetes tanári-tanulói erőfeszítés kell a felzárkóztatáshoz, de általában sikeresek a különbözeti ill. osztályozó vizsgák.

Gimnáziumunk aránylag kislétszámú és fiatal, de eredményeink céljainkat jelzik: minden tanulóból az adottságainak legmegfelelőbb értékes személyiség váljék, ahogyan dr. Kozéki Béla írja:

„... a gyermek csak akkor lehet boldog, ha kialakíthatja, fejlesztheti, őrizheti saját egyéniségét, ha adhatja azt, ami lényege, ami az ő karaktere."

Gyula, 1992. június 22.

KRIZSÁN ANNA

# Bűnös nemzet?

Kivételes alkalom, hogy egy történetírtó az általa feldolgozott korszak problémáit, történéseit ne csak a külső szemlélő és elemző szemével vizsgálja, de a politikai élet kortárs résztvevőjeként szerzett tapasztalatait is egyenrangú forrásként kamatoztathassa. Dr. *Varga József* fiatal értelmiségiként jelentős részt vállalt az 1945-1948 közötti magyarországi demokratikus közéletben. Ahhoz a nemzdékhez tartozott, amely a háború utáni Magyarországon a keresztény szellemű demokratikus megújulás, a nemzeti tudattal párosuló függetlenség mellett kötelezte el magát. Élete a Veszprém megyei Külsővatról indult a pápai bencéseknél érettségizett, majd a Pázmány Péter Tudományegyetemen abszolválta jogi tanulmányait. Politikai tevékenysége során a Független Kisgazda Párt munkájában vett részt. A kommunista hatalomátvétel nemcsak közéleti pályáját törte ketté, hanem súlyosan belegázolt magánéletébe is. Öt évet töltött internáló- és kényszermunka-táborokban Buda-Délen, Kistarcsán és a hírhedt Recsken. Az 1956-os forradalmat követően Ausztriában kezdett élete talpraállításához.

Az eltelt évtizedek alatt, annak tudatában, hogy a kortársi magyar történetírás a diktatúra politikai érdekeinek alárendelten nem képes a múlt objektív feltárására, fáradhatalanul dolgozott az 1918 utáni korszak számára elérhető forrásainak és szakirodalmának feldolgozásán. Kutatási eredménye az a kétkötetes mű, amely németül 1987-ben és 1990-ben, magyarul pedig 1991-ben és 1992-ben hagyta el a nyomdát.

A könyv alcíme ellenére monografikus igényű áttekintés a XX. századi magyar történelem feszültségekkel és súlyos tragédiákkal teli három évtizedéről. Célja a marxista történetírás által elhallgatott adatok beillesztése a történelmi folyamatokba, a gazdasági-társadalmi-szellemi élet torzításoktól mentes komplex ábrázolása. A hangsúly ezen belül, a szerző felfogásának megfelelően, az eszmei irányzatok, az értelmiségi reformtörekvések és a katolikus egyház megújhodási elképzeléseinek bemutatására került. Annál is inkább, hiszen a kommunista korszakban értelemszerűen itt maradt a legtöbb fehér folt a történelemkönyvekben és itt volt a legerősebb a hamisítás.

Varga József koncepciójának meghatározó eleme az a vélemény, hogy az 1918-1919-es foradalmak és a trianoni békeszerződés következményeként a múltból örökölt megoldatlan gazdasági és társadalmi problémákkal terhelt Magyarország a két világháború között olyan átmeneti korszakba került, melyből a kibontakozás csak hosszú távon volt elképzelhető. A társadalmi gondokat számbaveő, alulról építkező „népies" és „keresztény polgári „ értelmiségi reformerek a harmincas és negyvenes években éppen ezt a meg-

újulást akarták előkészíteni, de szándékaikat, terveiket a háború késleltette, majd holtvágányra juttataa. Az 1945 után megindult, szorosan a korábbi reformgondolatokban gyökerezett polgári demokratikus átalakulás ideológiája – mint a magyar fejlődés egyetlen valós alternatívája – igen rövid idő alatt a hatalomra törő kommunisták támadásainak középpontjába került. A polgári irányultságú politikai pártok megsemmisítése ily módon az autochton magyar reformeszmék teljes felszámolását és a hazai fejlődéstől idegen ideológiával történő helyettesítését is jelentette.

Módszertanilag a szerző – egyidejűleg rendkívül sok, Magyarországon hozzá nem férhető információ közzétételével – felvállalta, hogy áttekinti a nemzetközi háttéreseményeket is, elsősorban a nagyhatalmaknak a Duna-medence népeit érintő elképzeléseit, terveit. Mindazokat a momentumokat, amelyek sorsdöntő módon meghatározták a kelet-közép-európai térség XX. századi fejlődését. Külön is említést érdemel ebben az összefüggésben a térségbeli államok történetének egyenkénti rövid leírása a második világháború idején és a háború utáni években, s ez lehetővé teszi e nemzetek német/orosz kiszolgáltatottságának, történelmi kényszerpályájának jobb megértését.

Az első kötet a történetírás klasszikus szabályai szerint a Duna-medence fogalma meghatározásnak, az itt élő népek történelmi egymásrautaltságának külön fejezetet szentel. Ily módon még erőteljesebben bizonyíthatja azoknak a változásoknak a jelentőségét, amelyek Oroszországban – a Duna-medencében új „rendező hatalomként" jelentkező országban – 1917-ben és azt követően végbementek. Az 1918-1939 közötti magyar történelm tárgyalása csupán érezteti az események kronológiáját, mondanivalója előterében a politikai eszmékhez és mozgalmakhoz kapcsolódó kiemelt kérdések állnak: a két forradalom következményei; a konszolidáció; a magyar társadalom jellemző antinómiáinak vizsgálata a kortárs történész, Szekfű Gyula alapján; a katolikus egyház szociális mozgalmai (Emszo), az ifjúsági szerveztek (KALOT) tevékenysége. Döntő tényező ezen a sokszínű tablón a fiatal értelmiségi generációk két irányú – baloldali népies és keresztény polgári – beállítottságának hangsúlyozása.

A második kötet váza azonos az elsőével: a nemzetközi politika és annak hatásai Magyarországra. A középpontban természetesen az emlékezetes nagyhatalmi tárgyalásokkal, Teherán (Jalta), Potsdam határozatainak vizsgálatával. Különös figyelmet fordított a szerző Teleki Pál miniszterelnök kül- és belpolitikai koncepciója ismertetésére, annál is inkább, mert itt látja a kormányzati politika és a társadalomból jövő reformgondolatok egymásratalálásának hajdani lehetőségét. A Szovjetunió elleni hadba lépés körülményeinek, az ellenzéki pártok ezzel kapcsolatos parlamenti tevékenységének, az ellenállási mozgalom szerveződésének ismertetése vezet el a háború utáni újrakezdés bemutatásához. A földreform olykor elsietett végrehajtásának, a békeszerződés igen nagy nehézségek közepette történő előkészítésének, a pénzügyi szanálásnak, a választási küzdelmeknek, a politikai pluralizmus felszámolása folyamatának és végül az egyházak teljes társadalmi kiszorításának a leírása – az olvasó számára imponáló adattömeggel, de sohasem az adatokba beleveszően – a monográfia fontos alfejezei alkotják. A hazai történelem mindeddig egyoldalúan beállított eseményeinek teljes valósága iránt érdeklődő olvasó számára a legizgalmasabb részek kétségkívül azok, amelyek a fiatal magyar demokrácia szétveréséről, az egyház perifériára szorításáról szólnak. Ezen belül is a Pfeiffer Zoltán vezette Magyar Függetlenségi Párt 1947-es létrejöttének és felszámolásának körülményei valóban a memoáríró közvetlen aspektusából tárulnak elénk.

Varga József könyve a magyar történetírás jelentős nyeresége. Új vizsgálati szempontjaival, átfogó szemléletével, adatgazdaságával serkentheti az 1949-ig tartó fejlődés újragondolását, elemzését s iránymutató lehet a kortörténet kérdései iránt széles összefüggésekben érdeklődő történelemtanárok számára.

*Varga József: Bűnös nemzet vagy kényszerű csatlós? Adatok Magyarország és a Duna-medence kortörténetéhez. I. rész 1918-1939. II. rész 1939-1949. Budapest, 1991-1992.*

GECSÉNYI LAJOS

# A pedagógusok képzéséről és továbbképzéséről

## Bevezetés

Időszerűnek tartjuk, hogy a rektori konferencia napirendjére tűzi a pedagógusok (elsősorban tanárok) képzésének ügyét.

Ezzel a kérdéskörrel az elmúlt három évben különböző keretben már többen is foglalkoztak Magyarországon, ezek közül a legjelentősebbek:

- a tanárképzés fejlesztésével kapcsolatos 1991 tavaszi konferencia-sorozaton résztvevő szakemberek,
- a tanárképző főiskolai főigazgatói kollégiumok, amelyek állásfoglalásokat is hoztak ebben a kérdéskörben (1990-1992),
- felsőoktatási képesítési feltételeket kidolgozó bizottságok (1992),
- a legutóbb a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által felkért Pedagógusképzési- és továbbképzési Bizottság (1993).

A téma állandóan felszínen tartása kétségtelenül előbbre vitte a témakör tisztázását. Ez annak ellenére így van, hogy a különböző fórumok általában egymástól függetlenül, egymásról alig tudva szerveződtek, s elképzeléseik mögött a közoktatási rendszer jövőjének, a felsőoktatás, illetve pedagógusképzés jövőjének eltérő képe található. Valószínűleg ez a magyarázata annak is, hogy az eddigi viták elsősorban a képzési struktúrákról szóltak, a tartalmi megújulást alig érintették. A vázolt helyzetet csak színezi az a tény, hogy a képviselt álláspontokat erősen befolyásolták az egyes intézmények távlati törekvései, sőt egyes érintett tanszékek érdekei is.

A fentiek után nagyon is szükségesnek látszik, hogy a Rektori Konferencia foglalkozzon a pedagógusok képzésének és felsőoktatási továbbképzésének ügyével, s hogy beleillessze a témakört az egész magyarországi felsőoktatás fejlesztésének keretébe. Ehhez szükségesnek tartjuk a teljes problémakör felvázolását. (Erre itt természetesen nincs módunk. Előterjesztésünk végén azonban javaslatot teszünk ennek a feladatnak az elvégzésére.)

A közoktatási, szakoktatási, a felsőoktatási és az akadémiai törvénytervezetek elkészülése után válik igazán időszerűvé a voltaképpen szabályozatlanul maradt pedagógusképzés kérdéskörével való foglalkozás. Ez a helyzet pozitívan is értelmezhető. Az elmúlt három esztendőben született számos elképzelésnek és az átalakulás irányában tett lépéseknek ismeretében úgy gondoljuk: helyeselhető, hogy a felsőoktatási törvénytervezet nem írja elő a pedagógusképzés lehetséges struktúráit. Egy „késleltetett" szabályozási folyamatban lehetségessé válik a közoktatási rendszer átalakulási tendenciáinak figyelembevétele. (Ennek híján ugyanis a pedagógusképzés struktúrája volna meghatározó hatással az egész iskolarendszerre.) Ebben a történelmi pillanatban az is lehetővé válik, hogy az egyetemek hallassák szavukat a legnagyobb értelmiségi rétegnek a felsőfokú képzése és továbbképzése ügyében.

## A pedagógusképzés a felsőoktatási rendszer része

Több magyarországi egyetem a három lépcsős (a B.A., M.A., Ph.D. fokozatoknak megfelelő) felsőoktatási rendszer kiépítésének irányában indult el. Ugyanakkor a pedagógusképzés gyakorlata ma is a meghatározott korosztályok tanítására készít fel. Ha a pedagógusképzést a felsőoktatás részeként kezeljük, akkor annak a „nagy rendszerhez" való igazítása mindenképpen indokolt. Ezért átgondolandó több kérdés, elsősorban a következők:

- Adaptálható-e a három lépcsős képzési rendszer a pedagógusképzésre?
- Szükséges-e, hogy mindhárom lépcső működjön valamennyi pedagógusokat képező intézményen belül? – Nyilvánvaló, hogy a harmadik lépcső csak akkreditált egyetemi szinten működhet, de lehetséges-e az első és a második lépcsőben (elsősorban a tanítóképzés számára) külön intézménytípust fenntartani.
- S indokolt volna-e a tanárképző főiskolák megmaradása esetén kétféle első lépcső, illetve kétféle második lépcső a nevelőképzésben?
- Indokolt-e az egyetemeken folyó tanárképzésben a túlnyomóan egyszakosok képzésére való áttérés?

* Előterjesztés a Rektori Konferencia számára 1993. május 27-én.

– Meggondolandó az is, hogy – brit példa nyomán – Magyarországon is megszerezhető legyen az egyetemek egy részében az Ed.D. fokozat (a Ph.D.-hez képest alacsonyabb szintű pedagógiai doktorátus).

## Az egyetemi pedagógusképzés szerkezeti modelljei

A pedagógusképzés intézményen belüli struktúrájának megújítására az egyetemek és főiskolák többféle megoldást dolgoztak ki, attól függően, hogy önálló szakként, a neveléstudományi tanszékek feladataként, vagy az összintézményi feladatként tekintik a pedagógusképzést. Ennek megfelelően:

– néhány intézmény elképzeléseiben a Tanárképző Intézet eredeti formájának visszaállítása található (amely mindössze néhány adminisztratív munkakört igényel),
– egyes neveléstudományi tanszékek a pszichológusok és a szakmódszertan oktatóinak bevonásával tervezik létrehozni a Tanárképző Intézetet (amely külön, párhuzamos képzési struktúra volna),
– többkarú egyetemek esetében felmerült már egy külön pedagógusképzési kar gondolata is.

Az érvelési rendszerből azonban általában kimarad a pedagógusképzés alapfunkciója: felkészítés a kultúraközvetítő, a szocializációs és a személyiségfejlesztési folyamatok irányítására és befolyásolására. E három területet gyakran összekeverik a már többé-kevésbé elfogadott értelmiségi, szakmai és pedagógusi szerepekre való felkészítéssel. A megfelelő formát itt is a tartalomnak, illetve ennek elérésére a pedagógusképzésben érintett szakemberek együttműködésének kellene meghatároznia.

(Viszonylag kevés szó esik az új struktúrák rendszerében a gyakorló iskolákról, amelyeknek pedig megfelelő helyet kellene kapniuk a pedagógusképzésben. Hasonlóképpen alig kerül elő a „gyakorlóiskolai vezető tanárok" kiképzése és alkalmazása.)

Jelenleg úgy tűnik, hogy a *párhuzamos felkészítés* (szakmai tanulmányoknak és a pedagógusi szerepekre előkészítő képzésnek egymás mellett szervezett) modellje áll előtérben. Néhány területen azonban *konszekutív forma* látszik az előnyösebbnek; ilyenek például a műszaki, az agrár, az egészségügyi tanárképzés területei. (A párhuzamos modell formailag az alapképzésbe tartozik, a konszekutív modell pedig a posztgraduális képzésbe; valójában azonban ezek egyenértékű megközelítések lehetnek.)

## A pedagógusok továbbképzéséről

A pedagógusok Magyarországon közel negyedmillióan vannak. Ennek a jövő szempontjából igen jelentős rétegnek a továbbképzése az ország egyik legjelentősebb folyamatos szellemi beruházása.

A pedagógusoknak nyilvánvalóan szükségük van „szakmai" és pedagógiai továbbképzésre. (Ismeretesek egyes szakpedagógus rétegek számára eredményesen folyó vegyes modellek.)

A „pedagógusok továbbképzése" két szintre terjed ki:

– a minden értelmiségi számára 5-7 évenként szükséges ( tömeges jellegű és gyakran kötelező) *felfrissítő* továbbképzésre; ez lehet „szakmai", pedagógiai vagy vegyes jellegű,
– valamint a *képzési szintet emelő, átképző jellegű illetve specializálódást elősegítő* (általában önkéntes) továbbképzésre: ezek inkább „szakmai" jellegűek.

Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatás, elsősorban az egyetemek a második típusban illetékesek; az egyetemek az első (tömeges jellegű) továbbképzésben is közreműködhetnek szakmailag, annak szervezése azonban a területi oktatási intézmények feladata.

A képzési szintet emelő, az átképző jellegű és az új szakmát, szakosodást elősegítő pedagógustovábbképzést – amennyire csak lehet – integrálni kellene a felsőoktatásnak, elsősorban az egyetemeknek a szervezetébe.

Ennek érdekében célszerű volna gyökeresen újragondolni a levelező oktatás (távoktatás) és az esti képzési forma helyét és szerepét a jövendő magyaroroszági felsőoktatásban. Az eddigi formák mellett vagy helyett ajánlatos volna – nemzetközi tapasztalatok figyelembevételével – a részidős ("part time") képzés lehetőségét is számításba venni.

Új feladatként említjük a határainkon kívül levő magyar tannyelvű iskolák pedagógusainak magyarországi továbbképzését.

## Néhány további megvizsgálandó kérdés

A fentieken túl szükségesnek tartjuk, hogy néhány pedagógusképzéssel összefüggő szakterülettnek, illetve problémának a vizsgálatára külön is sor kerüljön a közeljövőben. Ezek közül – a teljesség igénye nélkül – a következőket említjük meg:

– A pedagógusképzés intézményhálózatának felülvizsgálása a következő évek feladata. Ezen belül jó megoldás volna az óvó- és tanítóképző főiskolákat a helyi „közösségi főiskolák" (community college-ok) összefüggésében megvizsgálni, hiszen azok némelyike természetes módon lehetne egy új főiskola alapja. (Viszont a nemzetközi – elsősorban franciaországi – tapasztalatok alapján állítható, hogy elhibázott az az elgondolás, amely bizonyos hallgatói létszám alatt egyszerűen megszüntetné a tanítóképző főiskolákat.)
– Megvizsgálandó, hogyan lehetne a jövőben jobban kiaknázni és felhasználni a pedagógusképzés szempontjából azt a nagyértékű szellemi tartalékot, ami (a pedagógusképzéssel hagyományosan foglalkozó tudományegyetemeken kívül) fellelhető a magyarországi egyetemeken.
– Meggondolandó, hogy célszerű-e a pedagógia szakot mint felvételi vizsgával induló alapszakot, (A-szakot) fenntartani a pedagógusképzés struktúrájában; ebben az esetben ugyanis épp a pedagógia kutatói és irányítói kerülnek kellő pedagógiai gyakorlat nélkül kiképzésre.
– Megoldandó kérdés a másodfokú nevelőképzés (vagyis a tanítóképzésben és óvóképzésben oktató tanárok képzése). Ezt a formát Magyarországon megszüntették 1948-ban. Valószínűleg sokat segítene a korábban Szegeden működő Apponyi Kollégiumnak a tapasztalataira építeni.
– Célszerű volna megvizsgálni azt is, hogyan lehet egy nem pedagógus alapképzettségű jó szakemberből pedagógus?
– A külön megvizsgálandó témák közé sorolandó a nemzetiségi pedagógusképzés ügye.
– Az érdekelt egyházi hatóságokkal együtt kellene tisztázni a hitoktatók képzését az állami intézményekben.
– Véleményünk szerint a Rektori Konferenciának megfelelő időben – az érdekelt egyházakkal való közös konzultáció formájában – napirendre kell majd tűzni a felekezeti pedagógusképzés jelenlegi helyzetének és távlati fejlesztésének kérdését.
– Külön kellene foglalkozni a kéttannyelvű gimnáziumok és általában az – európai illeszkedés szempontjából is kiemelkedő fontosságú – kéttannyelvű oktatási intézmények tanárainak felkészítésével.
– Végül a világbank által támogatott három éves nyelvtanári képzést külön is kellene elemezni (mivel az eredményei ellenére – a jelen formájában nem illeszkedik bele a magyarországi felsőoktatás rendszerébe).

## Javaslat a Rektori Konferencia Pedagógus Képzési és Továbbképzési Albizottságának létrehozására

A felvázolt kérdések megoldásában, elsősorban a fenti értelemben vett „késleltetett" szabályozási rendszer kidolgozásában sokat segítene, ha a Rektori Konferencia kijelölne egy Pedagógus Képzési és Továbbképzési Albizottságot. (Ideális esetben ez egybeeshet a közoktatási törvényjavaslat 97. paragrafusában említett bizottsággal; ebben az esetben ez a bizottság közös szerve lehetne a Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak és a Rektori Konferenciának.)

Ez a konzultatív albizottság azt a feladatot kapná, hogy a Rektori Konferencia számára javaslatokat dolgozzon ki (a pedagógusok képzése és továbbképzése ügyének állandó figyelemmel kísérése alapján).

Az albizottságnak meg kellene vizsgálni az Országos Tanárvizsgáló Bizottság létesítésének szükségességét és feltételeit.

Az albizottság állandó feladata volna az európai közösség normáihoz való integrálódásnak a vizsgálata.

Az állandó albizottság a szakmák reprezentatív egyetemi, főiskolai képviselőiből, kutatókból, az iskolahasználók (önkormányzatok, iskolák stb.) képviselőiből és a neveléstudományi tanszékek küldötteiből állna.

Budapesten, 1993. május 11-én,

| | | |
|---|---|---|
| Sipos Lajos<br>dékánhelyettes,<br>Eötvös Loránd<br>Tudományegyetem<br>Budapest | Szépe György<br>egyetemi tanár,<br>Janus Pannonius<br>Tudományegyetem,<br>Pécs | Zsolnai József<br>főigazgató,<br>Országos Közoktatási<br>Intézet,<br>Budapest. |

A javaslatot elkészítő munkacsoport tagja volt a fentieken kívül *Kamarás István* szociológus, *Kocsis Mihály* pedagógiakutató és *Vágó Irén* pszichológus az Országos Közoktatási Intézetből; a munkálatot Kocsis Mihály, az OKI Pedagógusképzési és Fejlesztési Központ igazgatója koordinálta.

# Budapesti felhívás

*az európai államok kormányaihoz, az oktatásüggyel foglalkozó szervezetekhez, pedagógiai kutatókhoz és a gyakorlatban tevékenykedő pedagógusokhoz*

Az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület (Magyarország), a Gesamtschule Közhasznú Társaság (Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – GGG, Németország) és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1993. május 30-31-én nemzeközi konferenciát szervezett

*Komprehenzivitás az európai oktatásügyben*
*címmel.*

A konferencián tudományos kutatók és pedagógusok vettek részt Hollandiából, Magyarországról, Nagy-Britanniából, Németországból és Svédországból.

A konferencia két napja során a résztvevők behatóan elemezték az európai oktatásügyet a komprehenzivitás szepontjából. Megállapították, hogy a fejlődés tendenciái az európai államokban és a fejlett ipari országokban szerte a világon az integrált iskola, illetve a komprehenzív iskolarendszer irányába mutatnak.

A *komprehenzivitás* azt jelenti, hogy egy lakókörzet gyerekei minden iskolafokozatban közös iskolába járnak, amely egy fedél alatt kínál számukra sokszínű képzési lehetőségeket. Ennek révén biztosít a komprehenzít iskolarendszer minden gyerek számára egyenlő esélyeket egyéni adottságaik felfedezésére és képességeik kifejlesztésére. Meggyőzően bizonyítják ezt a különböző államokban végzett kutatások eredményei.

A modern Európa olyan iskolákat követel, amelyekben a különböző nemzetiségű, az eltérő szociális hátterű és kultúrájú gyerekek és fiatalok együtt élnek és tanulnak, miáltal is kölcsönös figyelem és tolerancia fejlődhet ki bennük.

Ezzel szemben a szelektivitásra berendezkedő iskolarendszereknek számos hátrányuk van: elkerülhetetlenül elkülönítik egymástól a különböző etnikai, szociális és kulturális kisebbségek gyerekeit, a tanulást a „magasabb" iskolákban abbahagyni kényszerülő gyerekek nagy számát termelik ki, saját lakókörzetük elhagyására kényszerítik azokat, akik nem találnak elképzelésüknek megfelelő iskolát közvetlen környeztükben és kevésbé hatékonyan hasznosítják a financiális ráfordításokat.

A komprehenzivitás eszméje az európai országokban különböző mértékben valósult meg. Különösen német nyelvterületen dominálnak a szelektív rendszerek.

Közép-Kelet és Kelet-Európa országaiban az a veszély fenyeget, hogy a német kultúrához való hagyományos kötődésük a szelektív iskolarendszerek átvételére ösztönzi őket. Ez egyaránt ellentmond a német nyelvterület országaiban a komprehenzivitás irányába mutató fejlődési tendenciáknak és az Európához való csatlakozást célzó törekvéseknek.

Az oktatásügy továbbfejlesztése a komprehenzivitás irányába az iskolák belső megújítása útján történhet csak, ami a pedagógiai kultúra megújítását és a pedagógusi kompetencia kiszélesítését követeli meg. Az iskoláknak a belső differenciálás segítségével kell biztosítani a gyerekek számára a képességeik és érdeklődésük szerinti választások lehetőségét éppúgy, mint az önálló munka és az együttműködés különböző formáit. Ez a pedagógusok képzésének és továbbképzésének megújítását igényli.

Az iskolák, a gyerekek és ifjak, de a tanárok jövője is az a komprehenzív iskola és iskolarendszer, amely az esélyek egyenlőségét biztosítja mindenkinek.

*Loránd Ferenc,* az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület nevében
*Anne Ratzki,* a Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule nevében
*Báthory Zoltán,* a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága nevében,

valamint

*Torsten Husen*
*Maureen Doris Gruickshank*
*Boudewijn A.M. van Velzen*

# LAPVÉG

A várba invitálnak, fotókiállításra. Seregély István fotóművész alkotásai a **Litea** könyvesbolt falain. Lehet, engemet most meg tetszenek ítélni, de én nem tudtam, hol, mi az a Litea. Mert nem is szoktam a Várban fönt csalinkázni. Ott van a Litea, a várban. Nincs belépője az autómnak oda, nekem meg nincs keresnem ott mit a túristák aranyfüstös tablói között. Na, de ha már hívtak, fölmentem. Parkoltam a Batthyány-téren, felszuszogtam magamat a lépcsősoron a várfalig, be is hatoltam oda valamelyik oldalsó bástya kutyahúgyszagú lépcseit szaporázva. S be, egyenest befelé, a Fortuna-udvarba. Verejtékem csorgott napszemüvegemre, oly' szép és oly'annyira idegen volt ez a széphazám-szeglet! Szerencsére KPJ könyvszerkesztő-költő hatalmas serital alatt kuporgott ott épp az udvaron, hozzá odacsüccsenve egy ásványvíz bódulatáig, feloldódott a zavarom. Be is mentem a Liteába, végig is hallgattam a kiállításmegnyitót, gratuláltam is Seregélynek, ki tudja hányadszor életemben, mert szemben a Várral, őt elég jól ismerem, s elég régen is ahhoz, hogy szeressem, amit csinál. Pezsgő, finom sütemények a Fortunából, szőlőlevélkére rakott sajt-darabocskák, szőlőfélszemecskék, így persze lehet múlatni az időt. Egyszer csak elkezdtem körülnézni. És leesett az állam. Hát – nagyon szép könyvesbolt ez a Litea, és nagyon jó könyvesbolt ez a Litea. Mondjuk olyan, ahova tudnék járni, mert van benne légkondicionáltság is. Naponta, mondjuk kétnaponta, ha nem lenne ennyire magasan. E járási szándék rögtön meg is találta a tárgyát. Az egyik polcon, mintha álmodnék, egy angol nyelvű Cousteau-albumot pillantottam meg. **The Ocean World**. Olyan nevetségesen alacsony áron, hogy mit volt mit tennem, megvettem. No lám, az írók boltja mellett van már egy másik kedves könyvesboltom. Várom, hogy megtaláljam a harmadikat, harmincharmadikat, új csemegés könyvesboltokat ebben a nagyon réginek tetsző, száraz új világban.

ZALÁN TIBOR

200,-Ft

# Körmös

A magyar társadalom történetében elszoktunk attól, hogy a gyerekek helyzete roppant szélsőséges. A „tisztes szegénység" majd a „tisztes, csaknem egyformán gyarapodhatás" közel egyenlőségének illúziója végképp szertefoszlott. Igen nagy az olló a gyerekvilágban, az aluljáróban kábulva (és alighanem kábítva) anyja ölébe hulló koldusgyerektől a külföldi magániskolában sikerrel tanulóig ível a skála. A gyerekvilág feszültségei drámaibbak mint a felnőttvilágé.

Társadalmunkban roppant kevés az a – nevezzük így: polgárosult – tradíció, melyben a gyermek maga jogalany. Különböző eszmekörből táplálkozó paternalizmusok emlékei és ambíciói állnak ma is sorompók gyanánt a Gyermek jogairól szóló Egyezmény érvényesülésének útjában. Itt a Parlamentben tárgyalt Oktatási Törvénytervezet. A Tervezet arról szól, hogy a „szülők joga, hogy a maguk világnézetének megfelelő oktatást és nevelést biztosítsák gyermeküknek". Az ENSZ Egyezmény egészen világosan arról beszél, hogy a lelkiismereti szabadság a gyermeket megillető jog, a szülőnek csupán e jog gyakorlásában való irányítás joga és egyben kötelessége. Látszatra kis különbség, valójában óriási, egyszerűen a szemléletmódja más. De a mindennapok valóságában is, szinte társadalmi helyzetére való tekintet nélkül a gyermek húzza a rövidebbet, őt lökik félre a sorból a boltban, az ő játszóterére építenek házat, őt bántják leghamarabb.

A legnagyobb probléma az a gyerekek számára is tudatosuló drámai feszültség, amely iskolai padtársak, grundbeli focicsapatok, szomszédságok közé ver éket. A felzárkózás reménytelensége a lélekölés leghatékonyabb fegyvere.

Fenyő László