iskolakultúra

TÁRSADALOMTUDOMÁNY

Az Országos Közoktatási Intézet
folyóirata
III. évfolyam, 6. szám

A TARTALOMBÓL Lengyel László: Magyar politika az ezredfordulón I. ✔✔ *Fáy László:* Világnézetünk rozzant alapjai ✔✔ *Sneé Péter:* Gróf Leiter Jakab és társai ✔✔ *A salgótarjáni Bolyai János Gimnázium munkaközösségge:* Komplex esztétikai nevelés ✔✔ *Sávoly Mária:* Történelem tankönyv nem csak történelemtanároknak ✔✔ *Solténszky Tibor:* Színjáték és iskola Nagy-Britanniában

Számunk szerzői

Andor Mihály, szociológus, MTA Szociológiai Intézet, Budapest

Balázs Éva, szociológus, tud. munkatárs, OKI Kutatási Központ, Budapest

Bardócz T. András, tud. munkatárs, OKI

Bábosik István, egy. tanár, ELTE BTK, Budapest

Básti Istvánné, tanár, Bolyai János Gimnázium, Salgótarján

Berencsikné Gedeon Hajnalka, tanár, Bolyai János Gimnázium, Salgótarján

Erdélyi Erzsébet, tanár, Arany János Gimnázium, Nagykőrös

Fáy László, nyug. tud. tanácsadó, Budapest

Fürth Vera, tanár, Bolyai János Gimnázium, Salgótarján

Füzfa Balázs, főisk. adjunktus, BDTF, Szombathely

Füzi László, irodalomtörténész, Forrás Szerkesztőség, Kecskemét

Gáspár Aladár, tanár, Bolyai János Gimnázium, Salgótarján

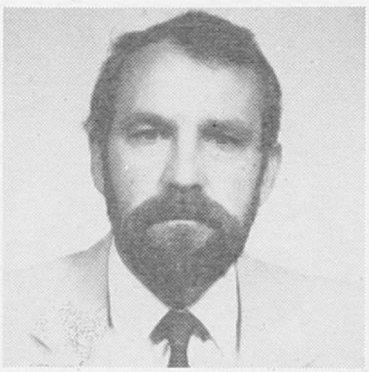
Koncz István, ügyvezető igazgató, MTA Pszichológiai Intézet, Budapest

Lengyel László, közgazdász, politológus, Pénzügykutató RT, Budapest

Mátrai Zsuzsa, tud. főmunkatárs, OKI, Budapest

Nobel Iván, tud. főmunkatárs, OKI, Budapest

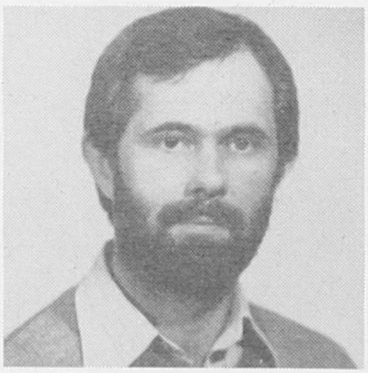
Pelléné Czene Csilla, tanár Bolyai János Gimnázium, Salgótarján



Rozgonyi István, tanár, Bolyai János Gimnázium, Salgótarján

Sávoly Mária, vezető szaktanácsadó, FPI, Budapest

Sneé Péter, szellemi szabadfoglalkozású, Budapest



Solténszky Tibor, dramaturg, Magyar Rádió, Budapest

Surányi Bálint, szociológus, tud. tanácsadó, OKI, Budapest

Szegő György, díszlettervező, Szigligeti Színház, Szolnok

Szűcs Sándor, tanár, Kinizsi Pál Gimnázium, Abony

Trencsényi László, igazgatóhelyettes, OKI, Budapest

Walker Zsuzsa, tanár, Budapest

ISKOLAKULTÚRA
Társadalomtudomány
III. évfolyam 1993/6.
Az Országos Közoktatási Intézet folyóirata

Főszerkesztő:
GÉCZI JÁNOS

A szerkesztőség munkatársai:
ANDOR MIHÁLY
DIPPOLD PÁL
GABNAI KATALIN
KORMÁNY GYULA
MÁNYOKI ENDRE
MÁTIS LÍVIA
SALLAI ÉVA
SCHILLER ISTVÁN
SEBŐK ZOLTÁN
SZEKSZÁRDI FERENCNÉ
SZENDREI JÁNOS
SZÉKELY SZ. MAGDOLNA
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
VÁGÓ IRÉN
ZALÁN TIBOR
*
KESZTHELYI ANDRÁS
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
(Pf: Budapest, 701/420. 1399)
Telefon: (1) 138-2938
Telefax: (1) 118-6384
Szerkesztőségi fogadónapok: kedd, szerda, csütörtök (10-14^{h})

Terjeszti a Szerkesztőség. Előfizethető a Szerkesztőség címén közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással MNB 232-90-174-4273 pénzforgalmi jelzőszámmal. 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. március 3.

iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA
III. évfolyam, 1993/6.

Tartalom

Lengyel László: *Magyar politika az ezredfordulón I. (2)* **Andor Mihály:** *Az iskolaszerkezet változása (18)* **Mátrai Zsuzsa:** *A nemzeti alaptanterv egy pragmatikus megközelítése (29)* **Bábosik István:** *Nemzeti Alaptanterv és nevelés (36)* **Balázs Éva – Surányi Bálint:** *Rendszerváltás és megyei oktatásirányítás (39)* **Fáy László:** *Világnézetünk rozzant alapjai (48)* **Sneé Péter:** *Gróf Leiter Jakab és társai (62)*

SZEMLE

A salgótarjáni Bolyai János Gimnázium munkaközössége: *Komplex esztétikai nevelés (68)* **Szegő György:** *Magyar Építőművészet (77)* **Erdélyi Erzsébet – Nobel Iván:** *Disputa Grendel Lajos Az onirizmus tréfái – 3. című novellájáról (79)* **Fűzfa Balázs:** *Ember és vers (81)* **Szűcs Sándor:** *Egy Belij-regényről (83)* **Füzi László:** *A Tanúról – 1992-ben (88)* **Trencsényi László:** *A tiszta forrás vize – kólásdobozból (90)* **Koncz István:** *Személyiségünk – munkaeszközünk (97)* **Sávoly Mária:** *Történelem tankönyv nem csak történelemtanároknak (103)* **Soltészky Tibor:** *Színjáték és iskola Nagy-Britanniában (104)* **Walker Zsuzsa:** *Kisiskolások itthon és Nagy-Britanniában (107)* **Bardócz-T. András:** *Peregrinusok nyomában Amszterdamban (110)*

HÍREK *(112)*

Magyar politika az ezredfordulón I.

LENGYEL LÁSZLÓ

„Egy hegy megy
Szembejön egy
másik hegy.
Ordítanak ordasok,
Össze ne morzsoljatok.
Én is hegy
Te is hegy
Nekünk ugyan egyremegy."
Weöres Sándor

Milyen lesz Magyarország politikai rendszere 2005-ben, tizenhárom év múlva? Milyen lesz a magyar átalakulás? Kik lesznek a főszereplői? Lejátszódik-e három-négy választási ciklus alatt a demokrácia összeomlása és újraépülése? Minderről csak nagyon bizonytalan jóslatokat lehet mondani. Dolgozatom egyszerű számbavétel a lehetséges forgatókönyvekről és azokon belüli változatokról. Egyrészt Magyarország külső helyzetéről, kelet-európai elhelyezkedéséről, másrészt a magyar belpolitika alakulásáról, a parlamentarizmusról, a pártokról, az elnöki rendszerről, a nemzeti intézményekről, az érdekképviseletekről, az önkormányzati rendszerről, a civil szféráról és az egyházak politikai befolyásáról.

Bevezetés

A forgatókönyvek, amelyeket felvázolok, nem színházi szcenáriók, amelyeket ismert vagy ismeretlen politikai szereplők írnak, és nem is haditervek, amelyekre nagyhatalmak, nemzetközi szervezetek, vagy magyarországi politikusok és politikai pártok hatalmi stratégiáikat építhetik. Olyan forgatókönyvek ezek, amelyek a lehetséges fejlődés politikai változatait tartalmazzák, amelyek számbavétele után, már mind a hazai, mind a nemzetközi szereplők dönthetnek stratégiai céljaikat illetően.

A politikai forgatókönyveknek különösen súlyos feltételei vannak gazdaságilag és társadalmilag. Néhány gazdasági feltételt föl kell sorolnom, amelyek a politikai alternatívákat döntően befolyásolhatják.

Gazdasági és társadalmi peremfeltételek

1. A magyar gazdaság pályája 2005-ig különbözni fog mind kelet-európai társainak többségétől, mind pedig Nyugat-Európa országaitól. Ez a pálya csak Csehországéhoz és Szlovéniáéhoz lehet hasonlatos. A kelet-európai országokban az 1989 utáni átalakulás nem csökkentette, hanem növelte a válságot. E válság következtében csökken a GDP, iparágak omlanak össze, hanyatlik az agrárgazdaság, tömegessé válik a munkanélküliség, és az országok többségében szétesik a pénzrendszer, hiperinflációs jelenségek mutatkoznak. Magyarországon az átmenet ugyan visszaeséssel járt és jár, de az ország 1993-tól inkább stagnáló, a 0-növekedés körül ingadozó pályán mozog, mint a tartós lefelé mozgásén. Ennek megfelelően, 1995-ig

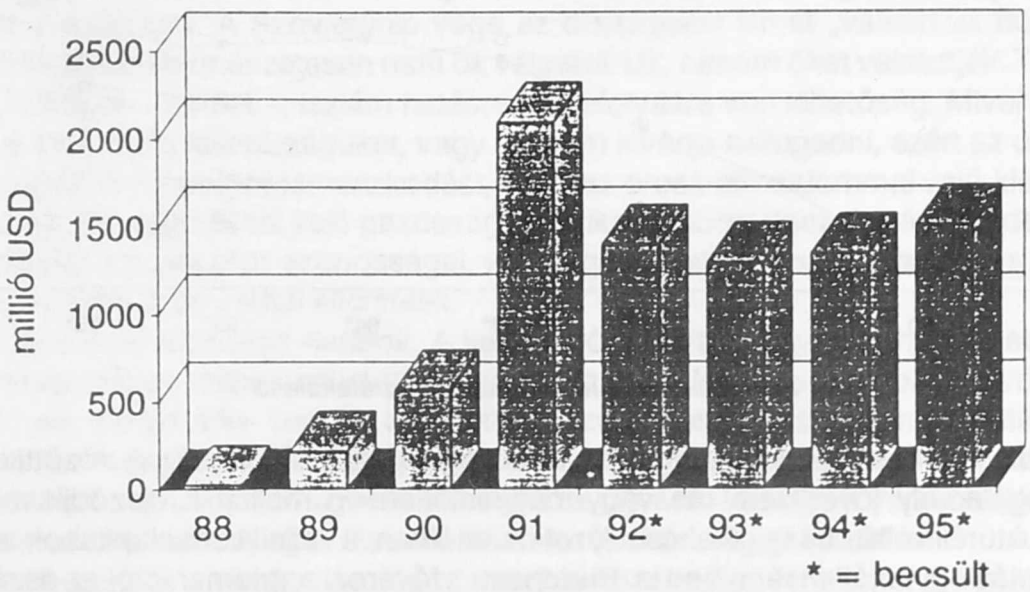
feltehetően nem, vagy minimális növekedés lesz, majd 1995 és 2005 között évi 3-3,5%-os átlagos növekedéssel számolhatunk. (Derűlátó vélekedések szerint az évi átlagos növekedés eléri majd a 4-4,5%-ot.) Ez a növekedés távolodást fog jelenteni a többi kelet-európai országtól, de nem, vagy kis mértékben csökkenti a távolságot Nyugat-Európához képest. (Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy Európa korábban prognosztizált növekedése aligha fog megvalósulni.)

2. A reálgazdaságban át fog alakulni az ipar, az agrárgazdaság és a harmadik szektor aránya a harmadik szektor javára. Magyarország sajátos közvetítő kereskedelmi, szolgáltatói és pénzügyi szerepet tölthet be. Ezért a mai 32%-os ipari foglalkoztatottsági arány 30-31%-ra csökkenhet, esik az agrárfoglalkoztatottak aránya 13%-ról 10%-ra, és a szolgáltatásokban foglalkoztatottaké 55%-ról 58-60%-ra növekedhet. A kitermelő iparok visszaszorulnak a feldolgozóipar javára.

3. A magántulajdon aránya népgazdasági szinten az ezredfordulóra elérheti a 60-65%-ot, de ezen belül a feldolgozóiparban éppen csak többségbe kerül. Feltehetően tartósan fennmarad egy jelentős kiterjedésű és befolyású állami szektor, amelynek hatékonysága alacsonyabb lesz a mozgékonyabb magántulajdonnál. Sok fél-állami, állami függőségű intézményi tulajdon marad, és a magántulajdon első élesztői korábbi menedzserek, államigazgatási tisztviselők lesznek.

4. A korábbi állami túlvállalások miatt az ezredfordulóig fog tartani az állami költségvetés gazdasági túlsúlyának csökkentése, a magas költségvetési hiány leszorítása. A költségvetés mai 60% körüli részesedése a jövedelmek elosztásában csak fokozatosan vihető lejjebb. Minden százalékért meg kell küzdeni. Az állami nagy rendszerek átalakításához külső forrásra is elkerülhetetlenül szükség lesz. A hiány a 90-es évek közepéig tartó stagnálásban évről évre meg fogja haladni a GDP 5%-át, ennek a helyzetnek a javulása csak akkor képzelhető el, ha a későbbi növekedés nem a költségvetési hiány terhére történik.

5. A meglévő külső adósság ellensúlyozására, illetve a növekedés beindítására elengedhetetlen, hogy a mai 1-1,5 miliárd dollár évi működő tőke továbbra is beáramoljék, sőt, ennél jelentősebb mértékű befektetésekre is sor kerüljön. Ha az adósságkezelésnek nem alakulnak ki új formái – például az éves kamat átváltása környezetvédelmi, infrastrukturális tőkeberuházásokra –, akkor az évi 1-1,5 milliárd dollár csak a 0-növekedéshez elegendő. Ha ezt nem egészíti ki egy átfogó modernizációs program, akkor Magyarország esélyei jelentősen csökkennek. Feltevésem szerint, sajnos csak a mai állapot folytatódása reális, ennél nagyobb befektetésekre nem nagyon számíthatunk.



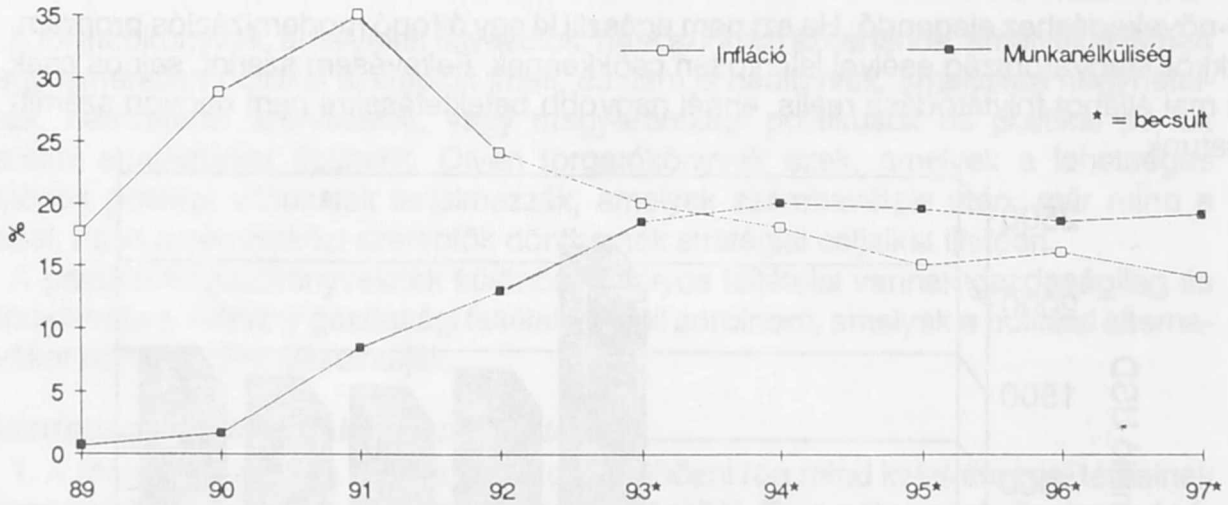
Éves külföldi befektetések Magyarországon

A külkereskedelem mozgástere továbbra is Németország, Ausztria és Olaszország lesz, de lehetséges növekedésünk feltétele, hogy Magyarország megkapaszkodik az orosz piacon. A magyar befektetők és kereskedők megjelentek és meg fognak jelenni a keleti országokban, hogy részesedjenek ezen országok átalakulásából. A Keletről, főként Oroszországból, legálisan és illegálisan beáramló jövedelmek stabilizálják a gazdaságot, a jövőben a növekedés felhajtójává is válhatnak.

6. Az infláció mértéke a kilencvenes évek közepéig kétszámjegyű, 20% felől lassan lefelé mozgó lehet. Ezután kerülhetünk be az egyszámjegyű tartományba. Arra semmiképpen sem kell felkészülnünk, hogy az infláció váratlanul felszökik, és olyan hiperinflációs tüneteket mutat, mint az orosz, az ukrán vagy a román. Ugyanakkor, az inflációt könnyebb beszorítani a 25% alatti régióba, mint onnan gyorsan levinni 10% alá.

7. A viszonylag magas hitelkamatok fennmaradása szükségszerű mindaddig, amíg a kereskedelmi bankok rossz portfoliója, akár privatizálással, akár hitelkonszolidálással meg nem oldódik. Ugyancsak a magas kamatok mellett szól, hogy a költségvetés hiánya csak a pénzpiacról felvett hitelekkel egyensúlyozható ki. 1992-ben fokozatosan lefelé haladtak a kamatok, de az alapvető okok fennmaradása miatt várhatóan a kilencvenes évek közepéig magas kamatokkal kell számolnunk.

8. A munkanélküliség jelenlegi 12,5-13%-os aránya tovább fog emelkedni, és tetőződhet 20%-on. Az igazi kérdés az, hogy hol lesz a munkanélküliség beállási pontja. Figyelembe véve a gazdasági szerkezetváltást, a külföldi munkavállalás nehézségeit, a beáramló új munkavállalókat, valószínűleg hosszú időre 11-12%-on fog megállapodni a munkanélküliség, azaz valahol 550-600 ezer munkanélküli körül. A munkanélküliség jelentős egyenlőtlenségben oszlik el, és fog eloszlani az országban, így Budapesten és az azt körülvevő övezetben, az ország északnyugati és nyugati részén csekélyebb mértékű, az ország északkeleti, keleti részében magas lesz, vagyis ez a különbség ötszörös-hatszoros lehet. (1992-ben a budapesti 6%-kal szemben az észak-kelet-magyarországi egyes térségek 30% feletti munkanélkülisége áll.)



Az infláció és a munkanélküliség alakulása

9. A kilencvenes évek közepéig növekedni fog a gazdasági térségek közötti egyenlőtlenség, amely jövedelem- és vagyonegyenlőtlenség mellett kifejeződik majd az infrastrukturális ellátottság, a lakáshelyzet mutatóiban, a vállalkozásalapítások, a munkához jutás egyenlőtlenségeiben is. Budapest, a fővárosi agglomeráció, az északnyugati régió fejlődése mellett várható, az északkeleti régió tartós visszaesése.

10. Az ezredfordulóig folyamatosan tovább fognak növekedni a társadalmi rétegek közötti jövedelmi és vagyoni különbségek. A mai átalakulást elsősorban a középrétegek fizetik meg. A legalsó decilis és a felső decilis közötti jövedelemarány az ötszörösről a hét-nyolcszorosára emelkedhet. A jövedelmi és vagyoni különbségek növekedése lefogyaszthatja és részben kettészakíthatja a Kádár-korban keletkezett jelentős középrétegeket. A kérdés az, hogy a fejlődés tartós szegénységre ítéli-e a lakosság 20-25%-át, ugyanakkor kiugróan magas jövedelmek jelennek meg egy felső rétegnél, vagy egy ennél is rosszabb helyzet alakul ki, amikor a társadalom egyharmadának lesz csak kiútja, és kétharmadára vár leszakadás. Derűlátó feltevés szerint inkább egy kétharmad-egyharmad arány fog kialakulni, és az ezredforduló után lassan ismét hízni kezdhet a közép.

11. Végül, a gazdasági mechanizmust és intézményrendszert a kilencvenes évek közepéig tovább fogja jellemezni egy sajátos kettősség. Az egyik oldalon a lassú, átpolitizált, személyi kapcsolatokon alapuló államgazdaság, a másikon az elől menekülő, rejtőzködő magán-, illetve árnyékgazdaság. A két rendszer mind gazdasági szabályaiban, mind társadalmi normáiban kettéválik. E szabályok többnyire informális alkukon, kompromisszumokon és nem a látható, számon kérhető jogokon alapulnak. Szürke társadalmi szerződések lépnek érvénybe, a korrupció, az uram-bátyám összefonódás szerződései. S negatív társadalmi megállapodások köttetnek, ahol mindenki akkor jár jól, ha nem megtartja, hanem megszegi a normákat (Hankiss-axióma). De a kilencvenes évek második felében, részben egy új szakképzett nemzedék és gazdasági-politikai elit megjelenésével, részben az ideologikus politizálásból való kiábrándulás hatására, növekedni fog a szakértelem, a törvényesen számon kérhető szabályozás és intézmények szerepe.

Történeti és globális feltételek

1. 1989 után megszűnt, illetve radikálisan csökkent a kelet-európai országok *történelmi predesztinációja és determinációja*. Jövőjük nem közvetlenül következik a múltjukból. Olyan utak is elképzelhetőkké váltak, amelyek korábban nem is látszottak. A történelemnek, így a kelet-európai történelemnek sincs célja. Semmiféle történelmi meghatározottsága nincs annak, hogy a kelet-európai országoknak előbb vagy utóbb a politikai diktatúrából a demokráciába, a központosított államgazdaságból a piacgazdaságba kell érkezniök. (Ahogy korábban sem, hogy a kapitalizmusból szükségszerűen a szocializmusba, a kommunizmusba érkezzenek.)

2. *Véget ért*, ha csak átmenetileg is, a kelet-európai országok külső, *birodalmi meghatározottsága*. A Szovjetúnió vége az országokat ismét „választási helyzetbe" hozta, amelyben természetesen nem ők választanak, hanem őket választják. Többféle, orosz, európai – német –, iszlám hatásra és befolyásra van lehetőség. Mivel Nyugat-Európa csak szűk kisebbségüket, vagy azt sem kívánja befogadni, ezért az országok vagy a kisállami önerőre támaszkodást, vagy az orosz birodalommal való kiegyezést kereshetik. Az egymással való gazdasági, politikai, katonai összefogást akadályozzák a gazdasági szerkezetek azonosságai, versengésük ugyanazokon az áru- és tőkepiacokon, az etnikai és vallási ellentétek.

3. *Nincsenek biztosított határok*. A kelet-európai térség egyetlen határát sem lehet tökéletesen biztosítottnak tekinteni. Ugyanakkor *nem létezik a határok megváltoztatásának nemzetközi elve sem*. A nemzetközi szerződések által garantált határok egy részét már megváltoztatták, egy másik részüknek erős valószínűsége van, de nincsenek kialakult normák a változtatásra. A határok ugyanakkor egyre inkább *átjárhatatlanok* lesznek Kelet és Nyugat, illetve a kelet-európai országok között is.

4. *Befejeződött* a térség *ideológiai meghatározottsága*. Nemcsak a kommunista-szocialista ideológia monopóliuma szűnt meg, hanem a neokonzervatív és a liberá-

lis, vagy a szociálliberális meghatározottság is. Nincs kívülről meghatározott, mindenre kiterjedő ideológiai társadalomkép. Világossá vált, hogy nem csupán a kommunista ideológia került válságba, hanem a neokonzervatív és a liberális ideológia is. Az ideológiák válsága következett be. Kérdéssé vált, hogy van-e egyáltalán olyan ideológia, amely a kelet-európai népek helyzetét nemcsak magyarázza, hanem javítja is.

5. *Vége* a kelet-európai *modell-meghatározottságnak*. A szovjet típusú társadalom és gazdaság adminisztratív gyakorlati modellje már nem korlátlanul meghatározó. A szovjet modell válsága csak időlegesen takarta el a liberális tömegdemokratikus modell válságát. Nemcsak a „második világ" olvadt el, hanem értelmét vesztette a „fejlődő országok", a „harmadik világ" meghatározás is, ennek következtében kérdés, hogy mi maradt az „első világból", az „első világból" mint modellből. Nincs európai modell, ezért nincs lehetőség sem, hogy egy euópai modell utánzását, elérését vegyék tervbe a kelet-európai országok.

6. A szovjet típusú társadalom és gazdaság által nevelt, sorbaállított, büntetett és jutalmazott kelet-európai ember, a *„homo sovieticus"* értékvilága *megrendült* ugyan, *de fennmaradt*. A keletnémet, román, bolgár vagy orosz „homo sovieticus" belvilága és kapcsolati rendszere tartós ellenfele a piaci típusú gazdasági modernizációnak. Itt egy sajátos ellen-civilizációról van szó, amely meghatározza a világlátást, a mindennapi élet kultúráját. Ez a civilizáció, ez a kultúra nem változtatható meg egyik napról a másikra.

7. A kétpólusú világrend után *még nem alakult ki* egy *új világrend*. A nagyhatalmak saját belső problémáikkal vannak elfoglalva, nincs egyértelmű és kiszámítható stratégiájuk se a föld globális gondjainak megoldására, se Észak-Dél, Észak-Kelet egyensúlytalanságára, se a helyi konfliktusok kezelésére. Pillanatnyilag a halogatás, a problémák időbeli továbbtolása és a konfliktusok elreteszelése az egyetlen stratégiájuk.

A kilencvenes évek közepén folytatódik a világ *regionalizálódása*, és a regionális bezárkózás. Az észak-amerikai, nyugat-európai és délkelet-ázsiai gazdasági, politikai régiók versenye tovább éleződik. Az ezredforduló nagyhatalmi meglepetése a *kínai* gazdasági, politikai és katonai megerősödés.

A nemzetközi pénzügyi intézmények egy korábbi korszakra kitalált és alkalmazott mércerendszerét immár nem, vagy csak állandó korrekciókkal lehet alkalmazni. (Oroszország felvétele az intézményekbe a megfelelő paraméterek teljesítése nélkül kikezdi az IMF és a Világbank értékelési rendszerét.) A felülvizsgálat előbb vagy utóbb elkerülhetetlenné válik. De akár a Valutaalap, akár a Világbank sémáinak átalakításához, a szervezetek tehetetlenségének legyőzéséhez hosszabb időre van szükség.

8. 1989 novembere és 1990 októbere között, az Európai Közösségnek semmiféle beleszólása nem volt a *német egyesülésbe*. (Az egyesülés a négy nagyhatalom – a Szovjetúnió, az Egyesült Államok, Nagy-Britannia és Franciaország – politikai megállapodása, illetve német belügy volt.) A „jugoszláv válságba" történő első európai beavatkozás ugyancsak az Európai Közösség kihagyásával történt. Mindez Maastricht után is megkérdőjelezi az egységes politikai fellépést.

Az Európai Közösség maastrichti szerződésben lefektetett változata megvalósulásának kicsiny az esélye. Ha mégis megvalósulna, akkor Kelet-Közép-Európa egyetlen országa sem lesz abban a gazdasági és politikai helyzetben, hogy megfeleljen Maastricht szigorú konvergencia-követelményeinek. De az Európai Közösség országai és régiói belső gazdasági és politikai ellentétei, elsősorban Németország megváltozott szerepe, távolodást mutatnak Maastrichttól. Egységes európai cselekvés a kérdések döntő többségében nem várható. Mindennek és korábbi illúzióik szétfoszlásának köszönhetően, az Európai Közösségnek, egyes kisebb és nagyobb hatalmainak nincs Kelet-Európa-stratégiája, se „keleti politikája", se más politikája. A kelet-európaiaknak

a korábbinál nagyobb európai érdektelenségre, távolságtartásra, visszafogottságra kell felkészülniük.

9. A nyugati világnak előbb vagy utóbb meg kell tanulnia, hogy Kelet-Európában a működő tőke jobb, mint a pénzhitel, a kereskedelem jobb, mint a barter, de a barter jobb, mint a segély, vagy több a semminél, hogy a segély csak akkor ér valamit, ha nem saját maguknak, saját szakértőiknek adják, hanem legalább valami keveset az adott ország népességének is, s végül, hogy a rábeszélés vagy a fenyegetés hatására sem fognak ezek a szegény társadalmak egymással összefogni, nem fogják ellenségeskedéseiket befejezni.

A fentiekből nem következik, hogy a „történelem véget ért", hogy a „világszellem megvalósította önmagát", hogy „Kelet bukása után, következik Nyugat alkonya". Új történelmi helyzet van, amire éppúgy nem vagyunk felkészülve, ahogy az 1917-18 utáni új helyzetre a világ politikacsinálói. Az sem következik az egészből, hogy a kelet-európai „valódi rendszerváltást", „igazi forradalmat" elsikkasztották akár az előző rendszer őrzői, akár Európa, vagy a nyugati világ. Nem egy „nachholende Revolution" (helyrehozó, bepótló forradalom) ment végbe Keleten, mert a történelem nem egy iskola, ahol mindenkinek kötelezően ki kell járnia a nyolc osztályt, s a bukottaknak pótolniuk kell. Kelet-Európa országai most nem az elmulasztott fejlődést hozzák be, vagy mulasztják el ismét, mint lehetőséget, ahogy Szovjet-Oroszország, vagy Itália sem ezt tette az első világháború után. Az 1989-es fordulat az azzal való szembenézésre kell, hogy ösztönözzön, hogy létezik-e a történelemnek egy egyirányú folyamata, vagy sem. És vajon most dőltek-e el a kelet-európai sorsok, vagy szélesebb történelmi horizontot kell áttekintenünk?

A forgatókönyvek ezután szinte maguktól íródnak.

Magyarország külső helyzete

Katasztrófa forgatókönyv

a) *Az Orosz Birodalom visszavág*

A kilencvenes évek elején Kelet-Európa országaira új versailles-i és trianoni szerződéseket kényszerítenek. Ennek a szerződési rendszernek van egy egyértelmű nagyhatalmi vesztese: Oroszország. (Középhatalmi vesztese: Szerbia.) Oroszország elveszíti a birodalmi Szovjetúnió által elnyert külső és belső területeinek jelentős részét, határain kívül marad több millió orosz. Ez egyszerre birodalmi és nemzeti válság.

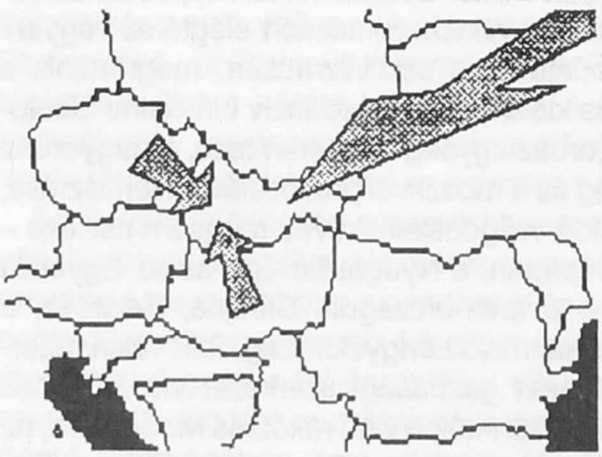
A katasztrófa forgatókönyv egyik változata, hogy Oroszország először gazdasági és politikai káoszba hull, majd egy orosz tekintélyelvű „kis" birodalmat teremt, és az ezredfordulóra készen áll arra, hogy megaláztatásaiért, visszaszorításáért elégtételt vegyen. Egy évtized alatt bőven eltűnik az orosz bűntudat a sztálinizmusért, megtörténik a rendszer gazdasági tartalékainak feltöltése, és kialakul az új, expanzív birodalmi ideológia. (Minden határon túli orosz védelme, az „orosz egység" újjáteremtése, a nagyorosz civilizáció „újrabevezetése", a szláv testvériség és a moszkvai pravoszláv hit terjesztése, az iszlám, és német Európa elleni harc, a zsidó világösszeesküvés megsemmisítése – tessék választani.) Ennek első áldozatai Európában, a Nyugat-Európa és az Egyesült Államok által közbeiktatott „puffer-államok" – a balti országok, Ukrajna, Belarusz, a Moldáviával egyesült Románia, Bulgária, Albánia, majd Lengyelország, Szlovákia, Szerbia és Horvátország. Először a korábbi sugaras gazdasági szerkezet visszaállítása következik. (Valamennyi közepes és kis ország külön-külön való rákötése Moszkvára, az energia-késztermék cserére, valamennyiük versenyeztetése a nagy orosz piacon.) Azután politikai függés – pro-orosz, pro-szláv államok és kormányok –, amikor a térségben az orosz birodalom mint ítélőbíró, mint konfliktusmegoldó jelenik meg, s amikor az

államokat barátsági és együttműködési szerződésekre kényszerítik. Majd ha kell katonai beavatkozás. A térnyerésnek automatikusan áldozatai, befolyásoltjai lehetnek azok az államok, amelyek az ütköző államokkal a másik oldalon érintkeznek. Így a „három törpe" – Szlovénia, Magyarország, Csehország –, de nyilvánvalóan Németország miatt az Egyesült Európa is. A konfliktusok ugyanis tovaterjedhetnek. Természetesen az európaiak és az amerikaiak által a kilencvenes években meghagyott gazdasági, politikai és katonai űrben, ütköző övezetben támadt orosz túlnyomás nem maradhat következmény nélkül Európára, de a világ egyensúlyi helyzetére sem. A katasztrófális következmény egy korlátozott vagy egy globális atomháború. Magyarország a két másik törpével együtt kihúzódhatott az orosz érdekszféra közvetlen befolyása alól, de egy európai, vagy világméretű orosz visszavágás elérheti.

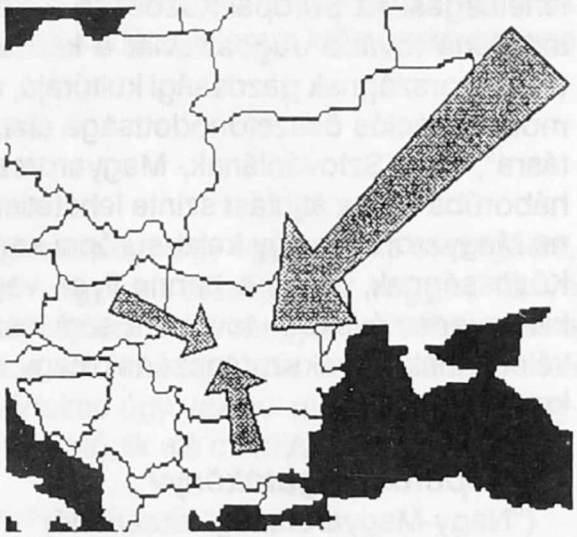
b) *Mindenki háborúja, mindenki ellen változat* (kelet-európai káosz).

A kilencvenes években Kelet-Európában *kisnemzeti és vallási háborúk* zajlanak le a gazdasági és politikai válságok, összeomlások következményeként. Ezek lehetnek korlátozott erőkkel megvívott melegháborúk, lehetnek blokádra épülő gazdasági hidegháborúk, állandósult határlezárások, nemzetiségi pogromok, exodusok és ökológiai összecsapások. A kelet-európai kisállamok arra kényszerülnek, hogy gazdaságilag önerőre támaszkodjanak, mert a Nyugat már lemondott róluk, a Kelet – Oroszország – még nem elég erős a bekebelezésükhöz, és az egymásközti kapcsolatok a párhuzamos gazdasági szerkezetek miatt szinte lehetetlenek. Az *autarchia*, a jobb-, vagy baloldali tekintélyuralmi, önmagára támaszkodó államgazdaság szükségképpen alakít ki nemzeti és vallási egységet saját kisebbségeivel és szomszédaival szemben.

A katasztrófa forgatókönyv másik változata, hogy a térségben a helyi háborúk, a káosz uralkodik el, amelyek nem zárulnak le a kilencvenes évek elején, hanem tovább folytatódnak. Így állandósul a „csapás-ellencsapás" a balkáni térségben, Szerbia és Horvátország, Szerbia és Bosznia, Szerbia és az albán Koszovó, illetve Albánia, végül Makedónia, Bulgária, Szerbia és Görögország között. A megnövekvő iszlám befolyás egy helyi háborús láncolatot alakít ki a Közel-Kelettől, a Balkánon át, a Kaukázustól Közép-Ázsiáig. Egy állandó tűzfészek jelenik meg Moldávia – Beszarábia és Dél-Bukovina –, illetve Észak-Bukovina körül Oroszország, Ukrajna és Románia között. Akárcsak Oroszország és Ukrajna között egy kiegyenlítettebb erőviszony alapján Kelet-Ukrajna iparvidékei, a Krím-félsziget és a Fekete-tenger birtoklása körül. És Magyarország konfliktusokba keveredik Erdély kapcsán Romániával, a Vajdaság okán Szerbiával, vagy a Felvidék kapcsán Szlovákiával.



Kirajzolódnak a *félelem térképei*. Magyarország okkal, ok nélkül félni kezd egy szlovák-román-szerb blokk kialakulásától, amely a kisantanthoz hasonlóan állandóan kész az összecsapásra a karéjába szorított Magyarországgal. Egy ilyen szövetség létrejöttének kicsiny az esélye, de arra jó, hogy a kis államok ezzel rémítgessék magukat és egymást. Így, *Szlovákia* félni fog egy cseh-magyar- „bekerítéstől". *Bulgária* hol attól retteg, hogy az iszlám, a török „külső és belső ellenség" foglalja el, hol pedig attól, hogy Románia Dél-Dobrudzsa visszaszerzéséért, Szerbia és Görögország a „makedón területekért" fognak össze ellene (Bukarest-Belgrád-Athén tengely). *Románia* egy orosz-ukrán-bolgár-magyar szövetségtől tart, akik lehetetlenné teszik az egyesülést Moldáviával és Észak-Bukovinával, elragadják tőle Erdélyt. *Szerbia* a német-olasz-magyar-horvát-bolgár világháborús tengelyhatalmi szövetség mellett, egy déli, iszlám bekerítést is érzékel. Sőt, Szerbia még büszke is arra, hogy fel kell vennie a harcot nemcsak szomszédaival, hanem akár a világ legerősebb hadseregével. (A szerb nemzeti jellem és a szellemi kohézió – némileg az izraelihez hasonlóan – a mindenkitől védelmezett szent föld mítoszára épül.) *Lengyelország* előtt ismét felsejlik az évszázados fenyegetés, hogy Németország és Oroszország közé szorul, akik megegyeznek a feje fölött.



A katasztrófa Magyarország számára kettős. Ha belekerül egy tartós összecsapásba, bizonyosan kikerül az európai bekapcsolódásból. De az is bizonyos, hogy ebben a században aligha lesz képes katonai győzelmekre, tehát még megveretése is elkerülhetetlen. A beszorított, megvert, közvetítésre képtelen Magyarország a regionális konfliktusok miatt elveszíti a Kádár-korban és a békés átmenetben szerzett helyzeti előnyét, visszaszorul a magárahagyott kelet-európai térségbe.

c) *Az „elhagyott kedves" változat.*

Az Egyesült Európa, illetve az Egyesült Államok és Japán, a saját belső politikai és gazdasági problémáik miatt nemcsak Kelet-Európát „hagyják el", hanem ezen belül Magyarországot is. Ennek lehetnek valóságos okai, vagy találhatnak ürügyeket is. Az „elhagyott kedves" változatban Magyarország először légüres térbe kerül – némileg a század huszas és harmincas éveihez hasonlóan –, amikor az önerőre támaszkodás, a teljes provincializálódás következik be. Ez az elhagyás, szerelmi csalódás, Európa-ellenes dühöket vált ki, amelyekre Európa még elutasítóbban felel, ami csak növeli az ellenérzéseket. A kis kelet-európai országok közé szorult Magyarország ismét az orosz hatalmi övezetbe jut, demokráciája széthullik vagy kiürül. A liberálisok hivatkozási pontja megszűnik – az európai piacgazdaságok és tömegdemokráciák hűtlen és megközelíthetetlen szeretőnek bizonyulnak. A nemzeti konzervatívok táborában a népi fundamentalista elemek jutnak túlsúlyra, a modernizációs, européer konzervativizmus fölött. A rózsaszínű, szociáldemokratizálódó baloldal egyre vörösebb, antiliberálisabb, antiimperialistább, antikapitalistább lesz. A tekintélyelvűségnek világos hivatkozási és támogatási pontjává válik Oroszország.

A katasztrófa forgatókönyv esélyei az ezredfordulón

Feltevésem szerint az orosz birodalmi visszavágás elkerülhetetlen, csak az idejét és a területi kiterjedését nem lehet előre látni. Még a viszonylag demokratizált, vagyis

enyhített diktatúrában élő Oroszországnak is lesznek európai vágyai, mégha kezdetben saját egységéért és Szibéria újrafelfedezéséért, megtartásáért kell is küzdenie. Ma még nem lehet előre tudni, hogy a világ nagyhatalmai minden feltétel nélkül visszaszolgáltatják-e a térség döntő részét a tekintélyelvű Oroszországnak, vagy valamiféle ellenállást tanusítanak. Nem lehet még látni, hogy Oroszországnak elegendő lesz-e blokádokkal, nyomással, katonai fenyegetésekkel élnie, vagy szüksége lesz „büntető akciókra", netán háborúra. Csak reménykedhetünk, hogy a katasztrófa nem az ezredfordulón következik be, hanem minél később, és mértéke korlátozott lesz.

A kelet-európai káosz jelentős mértékben le fog csillapodni a kilencvenes években. A viszályok egy részén már túl vagyunk, a továbbiakat éppen az orosz csendőr fogja a helyére tenni. A szlovák-román-szerb blokk lehetséges, de ereje jóval kisebb, mint a két világháború közötti kisantanté. Sok tekintetben a magyar külpolitikától és a nagyhatalmaktól fog függeni, hogy beleesünk-e a konfliktusokba. Valószínűleg Magyarország kimarad a mindenki harca, mindenki ellen világából, s ez a katasztrófa nem fog fenyegetni.

Az „elhagyásból", a nyugat-európai „ittfelejtésből" bekövetkező káosz bármikor lehetséges. Az Európai Közösség a maga belső ellentétei, kiérleletlen politikája miatt taszította tovább Jugoszláviát a káoszba, és hagyta ott a Szlovénián túli részeket. (Horvátországnak gazdasági kultúrája, a német-olasz-osztrák világgal való történeti és modernizációs összefonódottsága alapján legalább akkora esélye lett volna az „átjutásra", mint Szlovéniának, Magyarországnak, vagy Csehországnak. Bezuhanása a háborúba ezt az átjutást szinte lehetetlenné tette. Példáján láthatjuk, hogy mivé válhatna Magyarország egy kelet-európai konfliktus esetén.) Feltevésem szerint az Európai Közösségnek, illetve a benne ilyen vagy olyan módon integrálódott országoknak a kilencvenes években továbbra sem lesz összehangolt Kelet-Európa politikája, ezért a véletlennek, a vakszerencsének nagy szerepe lesz abban, hogy mi történik Európa keleti végein.

Meglepetés forgatókönyv

("Nagy-Magyarország" szcenárió)

A kelet-középeurópai események egyik meglepetése lenne, ha Magyarország békés úton határmódosításokkal megnövekedne, vagy együttműködési alapon egy gazdasági-politikai integráció középhatalmává válna. A német egyesítés, a Szovjetúnió, Jugoszlávia, Csehszlovákia szétesései után elvileg nincs meglepetés az európai határokat illetően, mégis teljesen új, meglepő helyzet lenne, ha az ezredfordulón egy középhatalmi Magyarország jelenne meg. Ennek egyik lehetősége, hogy Szerbiát, Szlovákiát, Romániát, vagy Ukrajnát a nemzetközi közvélemény, az európai közösségi intézmények, a nagyhatalmak valamilyen rendkívüli helyzetben arra kényszerítik, hogy nemzetiségi területük egészén, vagy egy részén népszavazást tartsanak a terület önkormányzatáról, illetve esetleges elcsatolásáról. Elképzelhető, hogy Szerbia horvátországi és boszniai területi követelései ellenében rákényszerül, hogy népszavazást kérjen, amelyeket csak a koszovói és vajdasági népszavazások ellenében tarthat meg. Ugyanígy Szlovákia rendkívüli állapotban „önkéntes" területmódosításra késztethető, akár Ukrajna, vagy Románia. Ezek a területi módosítások, vagy Magyarországnak mint anyaországnak jelentős autonóm önkormányzatú területekkel való együttélése „területi középhatalommá" tehetik az országot.

Másrészt, Magyarország gazdasági fejlettsége, a Nyugattal való jó kapcsolatai következtében lehet egy magyar-horvát, egy magyar-román, vagy egy magyar-szlovák integráció vezetője. Ezek az országok ma önerejükre kénytelenek támaszkodni, nyugati támogatáshoz nem jutnak az ezredfordulóig, és ki vannak szolgáltatva Oroszország és Szerbia erőteljes nyomásának. Románia egyetlen útja Magyarországon

keresztül vezet a Nyugat felé, előnyben részesíthet egy „nyugati" együttműködést egy keleti konfliktussal. A kis Szlovákia természetes partnere lenne Magyarország, ha Csehország felé nincs kiútja. Itt mindegyik kapcsolatban Magyarország az erősebb gazdasági fél.

A meglepetés forgatókönyv ("Nagy-Magyarország" szcenarió) valószínűsége mindkét változatban igen kevés. Nem valószínű, hogy akár Szerbia, akár Románia, akár Szlovákia belemenjen egy önkéntes határmódosításba. Ugyanakkor ez lenne Magyarország egyik legnagyobb tragédiája. Ha bármelyik területet örökölnénk, azok mindegyike gazdaságilag, kulturálisan fejletlenebb, ugyanakkor nemzetiségileg színezettebb a mai magyar területeknél. Az ezredfordulóig tovább fog növekedni a gazdasági távolság Magyarország és a környező országok magyarlakta területei között. Így Magyarország gazdasági csődöket és nemzetiségi viszályokat örökölhet.

Ami egy magyar-román, magyar-szlovák, vagy magyar-horvát kisintegrációt illet, ezek valószínűsége is igazi meglepetés lenne. Magyarországnak ugyan érdeke, hogy Észak-Erdély és a Bánát gazdasági integrálásában részt vegyen, de semmiképpen se egész Románia gazdasági hátrányainak vállalása. Emellett román területen egy tőkeerős és mozgékony török versenytárssal kellene szembenéznie. A magyar-szlovák átfogó integrációs együttműködéshez ugyancsak korlátot jelent a két ország azonos ipari szerkezete.

Békés átmenet forgatókönyv

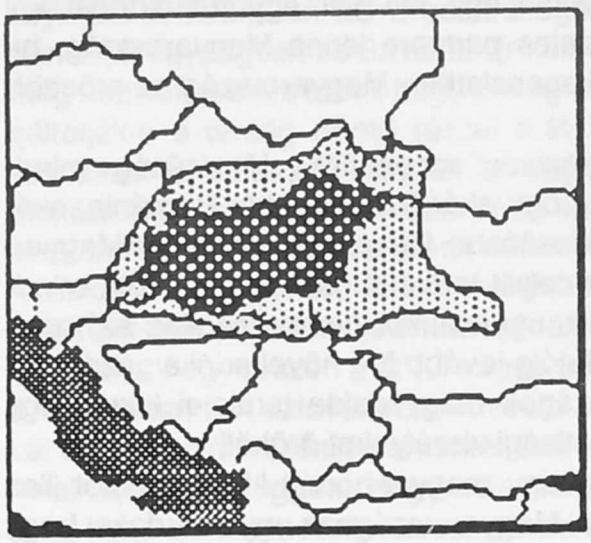
("Kis-Magyarország" szcenário)

A békés átmenet forgatókönyve szerint Magyarország vagy egyetlen kis országként, vagy a „Visegrádi Hármak" – valójában „Négyek" – egyik kis országaként, vagy a „Három Törpe" egyikeként az Európai Közösség előszobájába jut. A magyar kormánypolitika kettős prioritása, vagyis az európai integrációhoz való kapcsolódás és a határokon túli magyar kisebbségek érdekeinek és jogainak védelme úgy valósul meg, hogy az integrációs kapcsolódás kap fő szerepet, és ennek rendelődik alá minden más.

a) *Magyarország az „egyetlen kis ország" változat.*

Kelet-Európa országai közül valamennyi érintetté válik a regionális – etnikai, vagy vallási – konfliktusokban, vagy politikailag és gazdaságilag leszakad, kivéve Magyarországot, méghozzá a kicsiny, magát meghúzó, „gyáva" Magyarországot. E változat szerint ugyanaz történik Magyarországgal, ami 1955 után Ausztriával. Többen is elindulnak a fél-független, semleges, tömbök közötti státus felé, de csak Ausztria jut át. (Jugoszlávia, Magyarország, Lengyelország 1956-ban különböző fokozatokon, de bennragadnak a kelet-európai térségben, miközben Ausztria átlökődik korábbi helyére, Közép-Európába.) 2005-re bekövetkezhet egy „helycsere". Ausztria továbblép Nyugat-Európába, bekerül az Európai Közösségbe, és a szabadon maradt közép-európai helyre Magyarország áll. Ekkorra már kiderül, hogy Csehországot visszahúzta Szlovákia, Szlovéniát Horvátország, Horvátországot Szerbia, Lengyelország visszaesett önmaga miatt, csak Magyarország tud illeszkedni egy észak-olasz, bajor és badeni, valamint osztrák háromszögbe. A kilencvenes években Magyarország nem az Európai Közösség nagy integrációjához, vagy az európai nemzetállamokhoz fog közelíteni, hanem a régiók és tartományok Európájához. A kis Magyarország, Giulia, Friuli, Trentino-Alto-Adige, Veneto olasz tartományokkal, Bajorországgal, Baden-Württemberggel és az osztrák keleti tartományokkal fonódik össze.

A „kis-Magyarország" a térség valamennyi összecsapásában enged. A határain kívül élő magyar nemzetiségieket az anyaország gazdasági virágzásával erősíti. A politikusok többet foglalkoznak a 10 millió magyarral belül, mint a 3,5 millióval kívül. (Kopátsy-axióma) Magyarország befolyását ugyanúgy érvényesíti, ahogy Ausztria, vagy Németország



érvényesítette Magyarországgal szemben. A magyar kisebbségek az anyaországból Romániába, Ukrajnába, Szlovákiába és Szerbiába irányuló magyar tőke, vegyesvállalati kapcsolatok, a magyarországi szélesebb fogyasztási és munkavállalási lehetőségek révén kerülnek viszonylag előnyösebb helyzetbe. Magyarország magához vonza a szlovák, a cseh, az ukrán, a román, a szerb, a horvát és a szlovén fogyasztókat, akik csak a köztes Magyarországon tudnak megjelenni.

A magyar „utazók" „Vadkeletre" kalandozásaival, és a keleti „utazók" magyar kalandozásai révén kialakul egy *Forint-övezetet* határaitól kétszáz kilométeres körön belül. Felvidék (Dél-Szlovákia), Kárpátalja (Ukrajna), Észak-Erdély (Románia), Vajdaság (Szerbia). Ez árut, pénzt, munkaerőt, szolgáltatást közvetít Oroszország és Európa között. A kicsiny Magyarország hátát politikailag Németországnak veti, ahogy korábban Ausztria tette. Tizenöt év alatt Európa közvetítő keleti csücskévé válik. Limes. Ezzel „civilizálja", erjeszti az erősen „magyar típusú", imitált, fogyasztói piacgazdaságot, és az alkudozó, fél-parlamentáris, fél-korporatív demokráciák fejlődését Szlovákiában, Romániában, Szerbiában, Horvátországban. 2005-ben, az Európai Közösség újabb kinyílásakor, a kis Magyarország bekerül, és helyére betelepülnek a csehek, a szlovákok, a szlovének, a horvátok, és egy lépcsőt lépnek a szerbek, a románok. Ennek a gradualizmusnak politikai alapjává válik, hogy valamennyi ország a nála egy fokkal fejlettebbet figyeli, annak szintjére akar elérni, tehát helyreáll az úgynevezett „európai lépcső". A „kis-Magyarország" változatnak létezik egy „kis-Csehország", egy „kis-Szlovénia" versenyváltozata is.

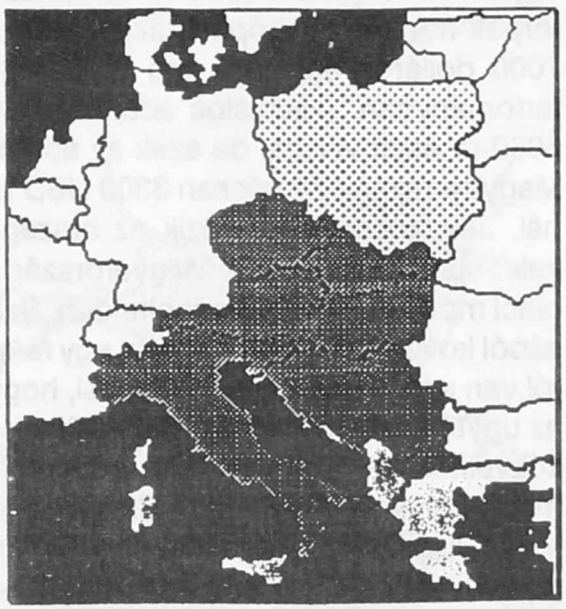
b) *„Visegrádi Hármak", „Hopeful Three" változat.*

Magyarország a Visegrádi Hármak, illetve Négyek egyikeként jut az ezredfordulón az európai küszöbre. Ebben az esetben símán és zajtalanul megy végbe Csehország és Szlovákia kettéválása, Lengyelország túljut gazdasági és politikai válságkorszakán, nem szakad le, és Magyarország nem kerül konfliktusba sem a hármakkal (négyekkel), sem más kelet-európai országokkal. A 64 milliós, négy országból álló térség szabadkereskedelmi övezetet, politikai, gazdasági és kulturális önálló régiót alkot. A konfliktusokat nagy mértékben csökkentené, ha Szlovákia végül nem kerülne az együttes kezelésbe, mert Magyarország és Csehország, Magyarország és Lengyelország között nincsenek és nem is valószínűek politikai nézetkülönbségek, de Magyarország és Szlovákia között igen. A magyar-lengyel-cseh viszonyt inkább a tartós politikai közömbösség, érdektelenség jellemzi, vagyis csak külső kényszerre hajlandók együttmaradni. A változat feltétele, hogy a nemzetközi pénzügyi intézmények, az Európai Közösség megőrizzék az együttes kezelés igényét, az országok politikai és gazdasági rendszerei közelítsenek egy-

máshoz és ne távolodjanak. A kilencvenes években beáramló külső források ne csak az infrastruktúrákat hangolják össze, de a gazdasági rendszerek piaci mechanizmusait is. A „Visegrádi Hármak" kialakítják közös gazdasági integrációjukat egy szabadkereskedelmi övezetet, összehangolják pénzrendszerüket, kölcsönösen befektetnek egymásnál, és megteremtik biztonságpolitikai együttműködésük feltételeit. Ebben a változatban Magyarország egy versengő pozíciót foglal el, ahol részesedni próbál a politikai, biztonsági, gazdasági hatalmi rendszerek elosztásából és újraelosztásából.

c) *Pentagonale-Hexagonale változat*

A Pentagonale változat Olaszország, Ausztria, Jugoszlávia, Magyarország és Cseh- és Szlovákia szorosabb politikai, gazdasági és kulturális együttműködésére épült volna. Ebben az érdekközösségben egy *közép-európai* szellem valósult volna meg, vagyis arra a feltételezésre épült, hogy létezik egy közép-európai régió. A valóságban azonban valamennyi fél különböző érdekek alapján működött közre, amelyek összeegyeztethetetlennek bizonyultak. Magyar javaslatra a Pentagonale Lengyelországot is bevette a rendszerbe hatodiknak, amivel csak tovább bővült a lehetséges érdekellentétek köre. A Pentagonale és a Hexagonale addig látszott életképesnek, amíg fennállt az egységes Jugoszlávia és Csehszlovákia, és amíg Lengyelországban esély volt a liberális kormányzásra, amíg Itália önálló keleti politikáról szőtt álmokat. Az utolsó jugoszláv kormány, Markovic bukása, a délszláv háború, a lengyel Mazowiecki lemondása, az olasz politikai és gazdasági válság, Csehország és Szlovákia elválása, illetve a közép-európai illúziók szétfoszlása megkérdőjelezte a további együttműködést. A Pentagonale vagy Hexagonale más összeállításban elvileg lehetséges az ezredfordulón, de ennek a változatnak kevés az esélye.

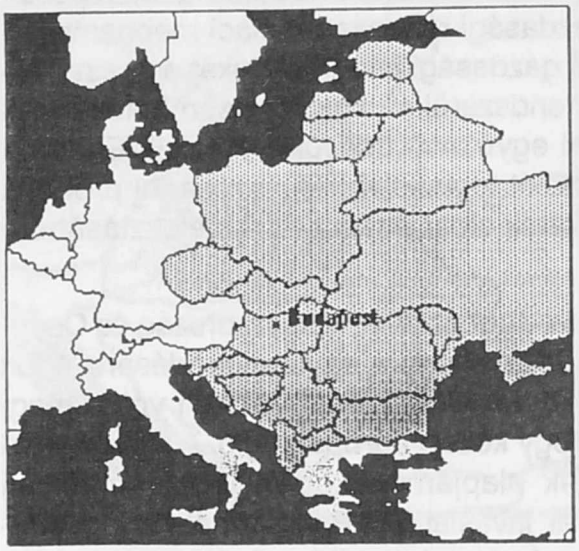


Kiválóan működhet az az *Alpok-Adria szubregionális szövetség*, amely olasz, osztrák, szlovén, horvát, magyar megyéket és tartományokat kapcsol össze, amelyből a Pentagonale kinőtt. A megyeközi, tartományközi gazdasági és kulturális kapcsolatok szorosabbá válására reális esély van a Kárpát-Eurorégió összefogás keretében is, amely Dél-kelet-Lengyelország (krosznoi régió), Nyugat-Ukrajna (Kárpátalja), Kelet-Szlovákia (Kassa, Eperjes) és Észak-kelet Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Heves megyék) és majd Románia észak-nyugati tartományait fogja össze.

d) *„Intermare" változat*

A kelet-európai „harmadik utas" politikák egyik változata az Európa – Németország – és Oroszország, a kapitalizmus és a szocializmus közötti önálló, „tengertől tengerig", a Baltikumtól az Adriáig és a Fekete-tengerig nyúló régió és regionális együttműködés.

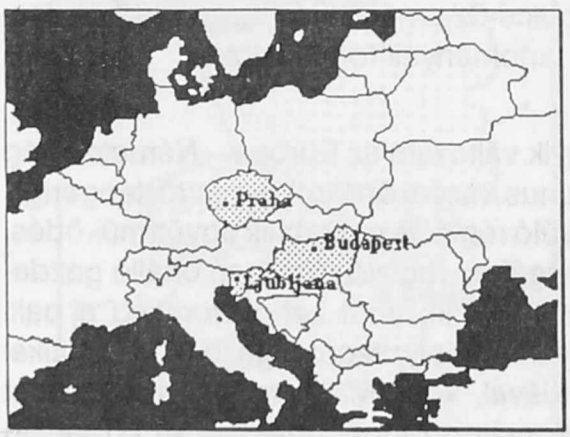
Ebben a *180 millió embert és 18 országot* magában foglaló régióban önálló gazdasági és erkölcsi elvek alapján működő piac alakul ki, ahol Lengyelország a balti államokkal, Fehéroroszországgal és Ukrajnával éppoly szoros gazdasági-politikai közösségre lép, mint Csehországgal, Szlovákiával, vagy Magyarországgal, miként Magyarország is Romániával, Szlovéniával, Horvátországgal ugyanolyan közvetlen kapcsolatokat épít ki, mint kis-Jugoszláviával vagy Bulgáriával. A Független Lengyelország Konföderációja (KPN), a változat legfőbb javaslója, egy semleges, tömbök



közötti politikai csoportosulásról álmodik, amely nem hagyja magát „kizsákmányolni" se Németországtól, se Oroszországtól. Az elképzelésnek az is feltétele, hogy a felsorolt nemzeti államok „felismerjék", nem egymásnak ellenfelei, hanem az őket közrefogó nagyhatalmaknak, amelyek ellentéteiket csak kihasználják.

e) *„Három Törpe" változat.*

Három, összesen 22 milliós törpe ország – Csehország (10,3 millió lakos), *Magyarország* (10,1 millió), *Szlovénia* (1,9 millió) – külön-külön, vagy egymással nagyon laza kapcsolatban jutnak el az Európai Közösség határához. A három kis ország együttesen is jóval kisebb Lengyelországnál, nagyjából akkora, mint Románia. Ezek a törpék ma Kelet-Európa legfejlettebb országai. Csehország Szlovákia nélkül a 6500-7000 dolláros egy főre jutó GDP régiójában van. Szlovénia a 6000-6500 dolláros tartományban. (Hivatalos adatok szerint 1990-ben 5400 USD volt, amely 1991-ben 5060-ra esett vissza, de ezek az adatok nem tükrözik a kiterjedt árnyékgazdaságot.) Magyarország hivatalosan 3300 USD körül, de a valóságban inkább 5500-6000 USD-nél. Jelentősen különbözik az országok gazdasági és politikai kultúrája is a többi kelet-európai államétól. Magyarországon az 1968-as reformoknak, és a kádári imitált piaci módszereknek köszönhetően, Szlovéniában pedig a titoizmus piaci szocializmusából következően végbement egy *felemás polgárosodás*. Valójában az első változatról van szó, azzal a kiterjesztéssel, hogy Magyarország mellett a törpe Csehország és az ugyancsak apró Szlovénia kerülnek az Ausztria által hagyott közép-európai űrbe, a közvetítők helyébe. (A Baltikumban a törpe Észtország Finnország és Svédország mellé, helyébe.) Csehország leveti magáról Szlovákiát és Szlovéniának sikerül kibújnia a volt Jugoszlávia háborúskodó államainak gyűrűjéből. Mind a három kicsiny országocska ráilleszthető az olasz-német-osztrák útvonalra, s valamennyien képesek politikai és gazdasági kultúrájuk révén egyfajta európai beilleszkedésre. A három ország sikeresen vált le a hiperinflációs övezetről, elkerülték a gazdasági összeomlást és a konszolidáció felé haladnak. Részei egy kereskedelmi „márkaövezetnek", és egy német kulturális övezetnek. Magyarország eddig több mint négy milliárd USD működő tőkét vont be, Csehország 1,8 milliárdot, Szlovénia 500 milliót. Ahhoz, hogy ne szakadjanak le teljesen nem kell több, mint együttesen évi 4 milliárd, növekedésükhöz pedig évi 8-10 milliárd USD. (Ez egy évtized alatt 40, illetve 80-100 milliárd, negyede, illetve fele annak, amit Németország nyugati fele az egyesülés első 18 hónapjában a keleti német területekre költött). Mindhárom ország etnikailag homogén (Szlovéniában elenyésző más nemzetiségű él, Csehországban csak az ott dolgozó 400 ezer szlovák és a megoldatlan szudétanémet, valamint tessin-i lengyel probléma okozhat gondokat, Magyarországon pedig a cigánykérdés). Az országok már kita-



pasztalták az etnikai összecsapások valamennyi hátrányát. Csehország, Magyarország és Szlovénia politikai rendszereiben a kilencvenes évek közepére ki fogják szorítani a bal- és jobboldali politikai szélsőségeket, és stabilizálni fogják a parlamentáris rendszert. A belülről szervezett diktatúra esélyei kicsinyek.

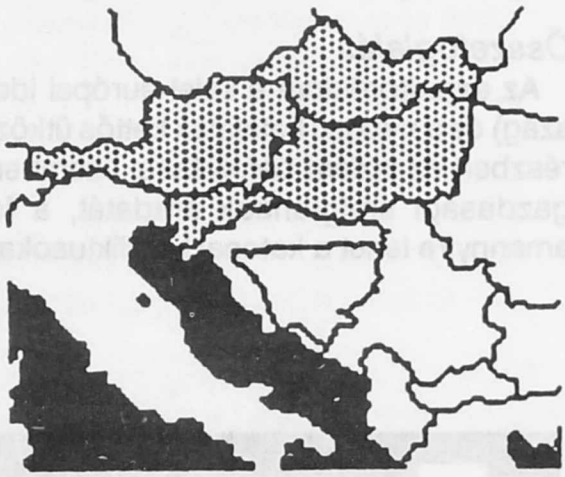
Feltehetően a közös fellépés egyiküknek sem lenne ínyére, valamennyien egyénileg versenyeznek a legjobb törpe címre.

f) *„Négy rózsaszín egér" változat*

Csehország és Szlovákia szétválása után a Visegrádi együttműködés cseh megkérdőjelezésének hatására felmerült a Visegrádi Hármak felbontásának, és négy kis ország – *Ausztria, Magyarország, Szlovákia és Szlovénia* – együttes európai kezelésének ügye. (Ezt a javaslatot Horn Gyula MSzP pártelnök tette a davosi világgazdasági csúcstalálkozón.)

Ausztria EK csatlakozása a kilencvenes évek közepén tanulási folyamatot jelentene a másik három ország számára. Ausztria lenne a tutora a csatlakozásra váróknak, mintegy bevezetné őket az Európai Közösségbe. A négy ország együttműködése javítaná a magyar-szlovák viszonyt. A négy ország együttműködésének alapja az 1994 utáni „rózsaszín kormányzás", vagyis egy szociáldemokrata, szocialista politika. (Szlovéniában nagykoalíció, Ausztriában SPÖ-kormány, Szlovákiában HZDS-kormány, Magyarországon 1994 után MSzP vezette koalíció.)

A *békés átmenet forgatókönyvnek* komoly valószínűsége van. De ebből a forgatókönyvből az első, vagy az utolsó változat az elképzelhető. Az Európai Közösség nem tud, nem akar befogadni egy bizonytalan hatvannégy, vagy éppen százötven milliós térséget. A „Visegrádi Hármak" vagy „Négyek" együttes kezelését egyre nehezebb lesz fenntartani. A magántőke már megkülönböztette őket, s a kilencvenes években Csehországba és nem Szlovákiába, Magyarországra és nem Lengyelországba kívánnak beruházni, ha egyáltalán beruháznak. A „Visegrádi Hármak", illetve „Négyek" nem akarnak igazán együttműködni, Csehország már ma kifejezte érdektelenségét. Az országok hiába kötnek szabadkereskedelmi egyezményt, nincs közöttük komoly kereskedelmi forgalom, nincsenek egymásközti vegyesvállalatok. Magyarország és Szlovákia viszonyát elfertőzi a bősi vízierőmű és a nemzetiségi kérdés. A szlovák és a lengyel idegengyűlölő politikai rendszerek nehezen befogadhatók. Ami az egész „köztes térség" külön integrációját illeti, azt egyaránt akadályozzák az országok sugarasan kiszolgáltatott kapcsolatai Németországnak és Oroszországnak, az etnikai és a vallási hagyományos és új ellentétek, valamint az együttműködési készség hiánya. Ezért az „Intermare" regionális rendszernek a valóságos versenytársa a nemzetállami önerőre támaszkodás, a nagyhatalmi övezetekbe kerülés. Nagyon kicsi a valószínűsége a „négy rózsaszín egér" változatnak az országok és a pártok jelentős helyzetbeli különbsége miatt. E különbségeket se a történelmi hagyományokkal, se pártkapcsolatokkal nem lehet áthidalni.



Véleményem szerint Európa csak nagyon kicsiket, és csak szigorú vizsgáztatás után vesz be. Ilyen vizsgáknak talán egy konszolidált Magyarország, Csehország és Szlovénia felelhet meg. De ezek egymást is kilökhetik a versenyben. Természetesen Csehország és Szlovénia is a tartományok, a régiók Európájára építenek. Csehország

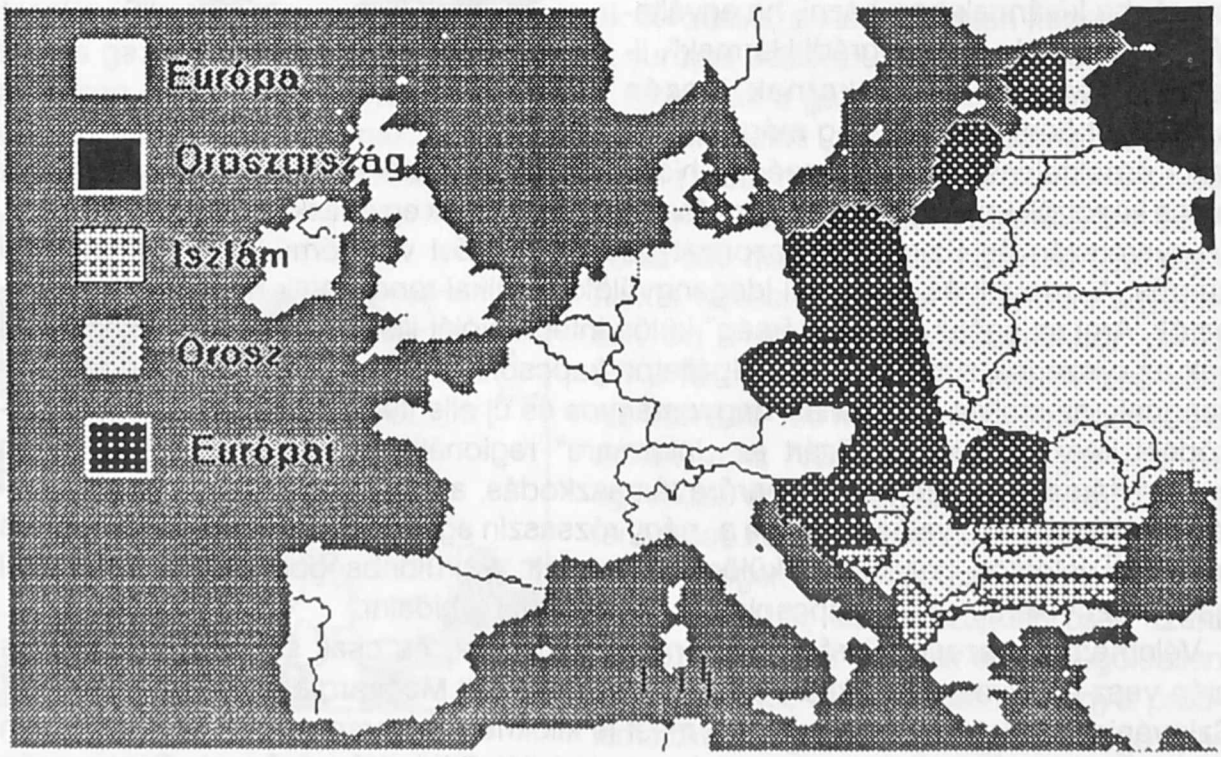
Bajorországra és Ausztriára, Szlovénia ugyanazokra, akikre Magyarország.) Lehetséges-e a Három Törpének nem Németországra, illetve a német befolyási övezetre alapoznia? Van-e esély arra, hogy a térségben – Magyarországon, Csehországban és Szlovéniában –, francia, brit, észak-amerikai, vagy távol-keleti befolyás jelenjen meg? Feltevésem szerint az országok kereskedelmileg már ma Németországtól függnek, Csehország és Szlovénia a működő tőke szepontjából is. De ami ennél lényegesebb, hogy *mindhárom társadalom fogyasztói, életmódbeli mintája a német és az osztrák társadalmak*. Az utánzásos gazdasági kultúrában a magyar, a cseh és a szlovén polgár a bajor autókat, az osztrák házakat, az északolasz lakásberendezéseket látja mintaként maga előtt. Hiába döntenének politikusaik az amerikai, vagy a távol-keleti kapcsolat mellett, a társadalmak vonzódása a német fogyasztói tér maradna.

A mai előrelátás szerint Európának leginkább a *Három Törpe békés átmenete* felelne meg, s ez is a leginkább elképzelhető.

Természetesen Kelet-Európa egésze számára a Visegrádi Hármak, illetve Négyek, valamint Szlovénia és Horvátország formulája lenne a legkedvezőbb, ha ezt Európa és a világ tőkeberuházói akarnák és bírnák. Ez sokkal nagyobb biztonságot jelentene nemcsak a térség, hanem egész Európa számára is. Ehhez azonban jóval nagyobb tőke kell, mint amit a világ ma és az elkövetkező évtizedben hajlandó megkockáztatni. Itt ugyanis összehangolt *modernizációs programokra* lenne szükség, amit Európa még önmagán belül sem tud megcsinálni.

Összefoglalás

Az ezredfordulóra a kelet-európai ideiglenes vákum betöltődik. Európa (Németország) és a nyugati hatalmak kettős ütköző övezetet alakítanak ki részben Oroszország, részben az iszlám befolyással szemben. A kettős ütköző zóna felfogja a politikai és gazdasági emigránsok áradatát, a fogyasztói és munkavállalói rohamokat, és amennyire lehet a katonai konfliktusokat.



Kelet-Európa befolyási övezetei

Az ütköző zóna külső körében a balti államok, Lengyelország, Szlovákia, Románia, Horvátország puha övezetet képeznek. A belső körben Csehország, Magyarország és Szlovénia lapulnak. A külső kör számára Európának nincs se politikai, se katonai, se gazdasági garanciája. Ennek garanciái az amerikai-orosz megállapodásoktól függnek. A belső ütköző zónát Európa csak arról biztosítja, hogy megvédelmezi külső támadásokkal szemben, de nem támogatja, ha a konfliktust maga idézi elő. (Ez a garancia hasonlítani fog ahhoz, amit a NATO-Varsói Szerződés szembenálláskor a semleges Ausztria, Finnország, és részben az el nem kötelezett Jugoszlávia kapott.)

Csehország, Magyarország és Szlovénia a gazdasági növekedést, a biztonságot és az egyensúlyt fogják választani a területi terjeszkedéssel, az etnikai hatással szemben. A magyar politika a magyar állampolgárok után bele fog nyugodni a „kis-magyarországi" létbe, elfogadják a határok sérthetetlenségét. Oroszország és az iszlámot képviselő Törökország gazdasági és politikai befolyásuk alá vonják az Európa által „átengedett" területeket. De hatásuk nem, vagy kevéssé éri el a „Három Törpét", a belső ütköző zónát. Ha az Egyesült Államok és Európa megerősíti a gazdasági és infrastrukturális kapcsolatokat a belső és a külső ütköző zóna államai, régiói között, akkor van remény a békés fejlődésre.

1993. január.

(Folytatjuk a 7. számban.)

Az iskolaszerkezet változása

ANDOR MIHÁLY

Miközben a szakemberek és politikusok azon vitatkoznak, hogy változzon-e az iskolaszerkezet vagy sem, és ha igen, akkor mily módon, a szerkezeti változás három éve spontán módon elkezdődött. Az iskolaszerkezet azonnali liberalizálását kívánók üdvözlik a hatalmi és szabályozási interregnumban megindult folyamatot, mások olyan társadalmi következményektől félnek, amelyet felelős döntéshozó – tartozzon akármelyik politikai irányzathoz – nem vállalhat. Az aggodalommal várt következményeket jól foglalja össze Farkas Péter az alábbiak szerint: „...a demográfiai apály éveiben a különböző típusú iskolák versenyeznek a 12-16 éves gyermekekért. A verseny vesztesei előre látható módon a kistelepülések és a városi peremkerületi iskolák, s a kistelepüléseken és a városi peremkerületekben lakó családok lesznek. Nagyon gyorsan kialakul egy kétágú iskolarendszer, amely lehetővé teszi, és kikényszeríti a különböző szociális helyzetű gyermekek elkülönítését, de ez az elkülönítés nem azt fogja jelenteni, hogy a jó képességű gyermekek számára biztosítunk optimális feltételeket, hanem azt, hogy a társadalom legelesettebb egyharmadának, negyven százalékának gyermekeit tereljük át egy másodosztályú közoktatási intézményhálózatba." (1)

Ebben az idézetben több, kimondott és ki nem mondott állítás rejlik, amelyet mind meg kell vizsgálni ahhoz, hogy valaki véleményt alkothasson az iskolarendszer jövőjéről.

Melyek ezek az állítások?

1. A demográfiai apályban olyan kevés a 12-16 éves korú gyerek, hogy az általános és középiskoláknak – saját fennmaradásuk érdekében – versenyezniök kell értük.

2. A fenti állításban benne rejlik az a feltételezés, hogy a finanszírozás rendszere változatlanul a tanulólétszám után kapott normatíva, amely egyébként nem fedezi az iskolák működtetését.

3. A verseny veszteseiről szóló rész mögött az az állítás húzódik meg, hogy jelenleg az iskolák közös startvonalon állnak, azonos helyzetben, és vesztesek csak a jövőben lesznek. Jelenleg a gyerekeknek egyenlő esélyük van arra, hogy optimális körülmények között szerezzenek tudást az általános és a középiskolákban, és egy-egy korosztály 33 vagy 40%-a a verseny következtében fog ebből kiesni.

4. A verseny eredményét a földrajzi elhelyezkedés fogja eldönteni.

5. A földrajzi elhelyezkedés egy az egyben leképezi a szociális helyzetet.

6. Ki fog alakulni ugyanazon korosztály kettős iskolarendszere: a gyenge iskolák hálózata a társadalom alsóbb rétegeinek és a színvonalasabb iskoláké a közép- és felső rétegnek.

7. Az előbbiből következő állítás: még nem alakult ki az a bizonyos kétágú iskolarendszer.

A végkövetkeztetés: vagy nem szabad engedni az iskolaszerkezet megindult átala-

kulását, vagy annyi pénzt kell az oktatásügyre áldozni, hogy minden iskola megőrízhesse, sőt javíthassa színvonalát. Az alábbi tanulmányban választ keresek arra, jogosak-e az aggodalmak.

Demográfia

Igaz-e, hogy a demográfiai apályban olyan kevés a 12-16 éves gyerek, hogy a fennmaradás érdekében az általános és a középiskoláknak versenyezniük kell értük?

Az általános iskola első osztályába lépők száma 1981 óta az 1. számú táblázatban láthatók szerint alakult.

1. táblázat

Tanév	Tanulók száma
1981/82	195 553
1982/83	187 140
1983/84	181 234
1984/85	171 931
1985/86	162 783
1986/87	154 492
1987/88	133 382
1988/89	132 109
1989/90	128 542
1990/91	125 665
1991/92	126 258

A csökkenés 11 év alatt 35,5%. A már megszületett gyermekekkel számolva becslést lehet tenni arra, hogy fog ez a szám alakulni a továbbiakban (2. sz. táblázat):

2. táblázat

Tanév	Tnulók száma
1992/93	128 453
1993/94	125 840
1994/95	124 348
1995/96	123 304
1996/97	125 679
1997/98	126 000

Az általános iskolába belépők száma stabilizálódni látszik, de mivel a korábbi magasabb létszámú évjáratok kilépnek, miközben a belépő évjáratok létszáma alacsonyabb, az általános iskolás tanulók száma 1991 után is tovább csökken. 1981 és 1991 között 10,9% volt a csökkenés (1212465 főről 1081213 főre), és becslés szerint a 3. számú táblázatban láthatóan fog alakulni a továbbiakban. (2)

3. táblázat

Tanév	Tanulók száma
1993/94	1 031 177
1994/95	1 008 675
1995/96	999 716
1996/97	997 731
1997/98	100 0554

Az 1989/90-es tanév 1 183 573 általános iskolai tanulója 3527 iskola között oszlott meg. (Ebben a tanévben még csak egyedül a budapesti Németh László Gimnázium váltott szerkezetet, ezért ez elhanyagolható.) A 3527 általános iskola 40%-a városi,

60%-a községi volt. A városi iskolákban tanult az általános iskolások 63%-a, a községiekben 37%-a.

Ha egy iskola községben van, még nem feltétlenül jelenti azt, hogy gyengébb, hogy tanulói hátrányban vannak a városi iskolákba járókhoz képest. Biztosan hátrányos helyzetű iskolák azok, amelyekben még osztott tanítás sincs. A vizsgált évben 567 ilyen iskola volt (az összes iskola 16%-a), ahova viszont az összes általános iskolai tanulónak mindössze 1,1%-a járt.

Ugyanebben a tanévben 90602 pedagógus okította a gyerekeket 49 112 tanulócsoportban, 46 146 osztályteremben. Az elmúlt évtizedekben volt már ilyen szinten a tanulók száma (a 70-es években még alacsonyabb is volt), érdemes összevetni, hogy ehhez milyen egyéb mutatók járultak

4. táblázat

Tanév	Tanulók	Pedagógusok	Tanulócsop.	Osztálytermek	Átlagos osztálylétszám
		s z á m a			
1948/49	1 188 056	35 203	30 015	21 924	39,6
1969/70	1 177 887	62 834	41 899	31 539	28,1
1989/90	1 183 573	90 602	49 112	46 146	24,1

Nincs az a felelős oktatáspolitikus, aki ezekből az adatokból azt a következtetést vonná le, hogy 1,18 millió gyerek iskoláztatásához elég 60 000 pedagógus, 40 000 tanulócsoport és 30 000 tanterem, sőt majd még ezeket a számokat is csökkenteni lehet, hiszen 1995-re egymilliónál is kevesebb lehet a tanulólétszám. Ha valaki ilyen gondolkodást feltételez, akkor jogosnak látszik félelme a vad versenytől, amelyben pedagógusok és iskolák hullhatnak el, és torz, szociális helyzet szerint szegregáló iskolarendszer alakulhat ki. De mennyi realitása lehet ennek a félelemnek? Ennek megítéléséhez érdemes megnézni a 5. számú táblázatot, az általános iskolák utolsó hét évének néhány adatát.

5. táblázat

Tanév	Tanulók	Tanulócsoportok	Pedagógusok	Tantermek
		számának változása az előző évben %		
1985/86	+0,9	+1,4	+2,0	+2,3
1986/87	+0,1	+1,2	+1,8	+1,8
1987/88	-1,7	+0,8	+1,5	+1,8
1988/89	-2,7	-0,2	-0,3	+1,4
1989/90	-4,8	-0,8	-0,01	+0,2
1990/91	-4,5	-0,8	-0,1	+0,9
1991/92	-4,4	-0,5	-1,4	+1,2

A táblázatból látható, hogy miközben az utolsó öt évben megindult a tanulólétszám csökkenése (az utolsó háromban erőteljesen), ezt a csökkenést az oktatás egyéb tényei nem követték. Osztályokat alig vontak össze, illetőleg szűntettek meg, pedagógusokat sokkal kisebb arányban bocsájtottak el, a tantermek száma pedig éppenséggel növekedett.

Persze ha nem is állítja senki, hogy 30 000 pedagógus fölösleges, és 16 000 tantermet be lehet zárni, azért gondolkodhat úgy, hogy „egy kicsit" mégis lehet csökkenteni a létszámot, és „egy kevéske" osztályt mégis össze lehet vonni. Igaz ugyan, hogy az iskolák és tantermek száma országosan növekszik, azért itt-ott mégis be lehet zárni egy-egy iskolát, hiszen a finanszírozás logikája is erre szorítja a fenntartókat. A kis félelem is félelem, ez is beindíthat folyamatokat. Érdemes hát megvizsgálni, milyen lehetőségei vannak az iskoláknak.

Az általános iskolák viselkedése

A félelem logikája a következő: csökken a gyereklétszám, és ezért a normatíva már oly csekély hányadát biztosítja mind az általános, mind a középiskola működtetéséhez szükséges összegnek, hogy a hiányzó részt az önkormányzat nem tudja pótolni. Megindul a verseny, a következőképpen: a szerencsésebb vagy jobb helyzetben lévő általános iskolák elkezdenek felfelé, a középiskolák lefelé terjeszkedni.

Vegyük az első esetet, amikor az általános iskolák 12 évfolyamossá fejlesztik magukat, és ily módon 14-18 éves tanulókat „szereznek" pótlólag. Ezt tehetik 4+8-as, illetőleg 6+6-os szerkezetben, továbbá tehetik úgy, hogy közben megmarad az iskola falai között a nyolcosztályos általános iskola is, de tehetik úgy, hogy nem.

Ha a 4+8-as szerkezetet választják, akkor 10 éves korban történik egy szelekció, amelynek következtében az érdekeiket artikulálni jobban tudó szülők gyerekei a plusz 8-ban (ami tulajdonképpen egy nyolcosztályos gimnázium) folytatják tanulmányaikat, a hátrányosabb helyzetűek pedig az általános iskolában (ha megmarad), illetőleg másik általános iskolában (ha nem). Akárhogy is alakul, a szelekció az általános iskolai évek végéről a közepére kerül, és a szerencsétlenebb sorsúak már nem 14, hanem 10 éves koruktól járnak „gyengébb" iskolába. (Zárójelben megjegyzendő: e menetrend felvázolása mögött ott áll az a feltételezés, hogy az első szelekció most az általános iskola végén, 14 éves korban történik. E tanulmány végén ki fogom fejteni, hogy ez csak formálisan van így.)

A 6+6 esetében lényegében hasonlóak a következmények, csak néhány számot kell megváltoztatni: a szelekció 12 éves korban történik, és a hátrányosabb helyzetben lévők csak 12 éves koruktól járnak a „maradék iskolába".

A dolgok ilyetén alakulásának azonban több – mondhatni fizikai jellegű – korlátja is van. Az egyik, hogy nem valósítható meg olyan településen, amelyen csak egy iskola van. Az általános iskola felső tagozata (6+6 esetén: utolsó két éve) nem szüntethető meg, mert az ezt „választó" diákokat nem lehet elküldeni másik iskolába. De meg sem tartható a felső tagozat (az utolsó két év), mert ha bejönnek a 14-18 (vagy 16-18) évesek, akkor átlagosan 20%-nyi tanteremhiány (6+6 esetében 10%-nyi) keletkezne az általános iskolában. Mindez azt jelenti, hogy az iskoláknak körülbelül 60%-át, a községi iskolákat nem fenyegeti ez a veszély. (Sajnos nincs statisztikai adat arról, hogy melyik településen hány iskola van, de valószínű, hogy nem minden városban van több, és ezért az általános iskolák több mint 60%-át nem fenyegeti veszély. (3)

A másik ok, ami miatt egy általános iskola nehezen tud felfelé terjeszkedni, a tantestület végzettség szerinti összetétele. A zömmel főiskolát végzett tanári kar egy részét fel kellene váltani egyetemet végzettekkel, és ezt a megoldást aligha támogatnák a pedagógusok. Valószínűleg ez az oka annak, hogy az eddig szerkezetet változtató iskolák között alig találunk általános iskolát. Az 1991/92-es tanév 21 hatosztályos gimnáziumából mindössze öt volt felfelé terjeszkedő általános iskola, a 45 nyolcosztályosból csak kettő. Az 1992/93-as tanévre a hatosztályos gimnáziumok száma 33-mal, a nyolcosztályosoké pedig 15-tel szaporodott, és köztük mindössze két-két általános iskolát találunk.

A jelenség súlyát még jobban érzékelteti, ha a szerkezetváltó iskolákat az összes iskolához mérjük. A magyarországi általános iskolák 0,3%-a váltott szerkezetet 1992-ig, míg az összes középiskolának (gimnázium és szakközépiskola) 12%-a. Ha pedig kihagyjuk a számításból a két szakközépiskolát, és a gimnáziumokhoz viszonyítunk, akkor elmondható, hogy a gimnáziumok 44,3%-a váltott szerkezetet. Az utóbbi adat már jelentős, ezért érdemes a további vizsgálatra.

A középiskolák viselkedése

Az eddigiekből leszűrhető, hogy az általános iskolák szerkezetváltása nem fenyeget vészes torzulással. A kedvezőtlen fejlemények azonban a középiskolák lefelé terjeszkedésével ugyanúgy bekövetkezhetnek. A végeredmény szempontjából mindegy, hogy a jobbak hagyják ott az általános iskolát, és mennek hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba, vagy a gyengébbek hagyják ott a gimnáziummá átalakuló általános iskolát. Mielőtt azonban bármilyen következtetést vonnánk le, meg kell nézni, hogyan alakultak a létszámok a középfokú oktatásban.

6. táblázat

Év	A középfok első* osztályába belépők	Iskolák száma	Pedagógusok száma	Összes nappali középfokon tanuló
1982	126 841	887	27 826	399 575
1983	125 424	895	28 624	413 257
1984	125 967	906	29 512	423 639
1985	122 646	917	30 025	425 726
1986	123 670	946	30 754	425 132
1987	127 296	1 008	31 589	431 349
1988	142 138	1 062	32 654	450 024
1989	159 421	1 112	34 399	490 850
1990	153 694	1 193	35 808	517 358
1991	146 004	1 378	36 939	535 064
1992	142 993**			511 795***
1993	141 859**			496 868***
1994	137 452**			483 061***
1995	123 452**			464 186***
1996	119 494**			444 212***
1997	115 293**			421 631***

*A gimnáziumok, a szakközépiskolák, szakmunkásképzők és szakiskolák együtt együtt.
** 1992-től becsült adat. A becslés alapja egyrészt az 1. jegyzetben leírt kalkuláció, másrészt az, hogy a nyolc általánost végzettek 93,6%-a tanul tovább. (Ez volt az 1991-et megelőző öt év átlaga.)
***Becsült adat. A becslés alapja a következő: a középfokú iskolákba járók összlétszáma tíz évre visszamenőleg az érintett négy évben beiratkozottak 85-88%-a volt. Itt a nagyobb lemorzsolódást jelentő, tehát az iskolák sorsára fenyegetőbb 85%-kal számoltam.

A táblázat adataiból látható, hogy nincs szó, a tanulólétszám hirtelen, egyik évről a másikra való drasztikus csökkenéséről, a csökkenés egyik évben sem több 5%-nál. Meg kell azonban említeni, hogy az összes eddigi becslés közül ez a legbizonytalanabb, mert nem számol a szakmunkásképzés összeomlásának kiszámíthatatlan hatásával. Ha a szamunkásképzés nem adaptálódik a megváltozott helyzethez, akkor a következő fejlemények lehetségesek:

– a gimnáziumok és szakközépiskolák annyival több általános iskolát végzőt vesznek fel, amennyivel az előző évekhez képest kevesebbet tud a szakmunkásképző. Feltételezhető, hogy ehhez nem kell iskola, illetőleg tanterem, mert az addigi szakmunkásképzők alakulnak át valamilyen középiskolává. Viszont mindenképpen kell pedagógus és valamiféle új pedagógia, amely a középiskolába eddig felvettek színvonalát el nem érőkkel tudja elsajáttítatni a középiskolai tananyagot.

– a középiskolák nem veszik fel ezeket a gyerekeket, és akkor a tankötelezettség határáig parkoltatják őket valamilyen alibi iskolában, amely után szakképzetlenül kerülnek ki a munkaerőpiacra.

Ebbe az összefüggésrendszerbe helyezve kell vizsgálni a szerkezetváltó középis-

kolákat. Ha egy gimnázium – változatlan tanteremszámmal – hatosztályossá válik, akkor ez azt jelenti, hogy átlagosan 33%-kal kevesebb középiskolás korú gyereket tud falai közé fogadni (mert ez a 33% 12-14 éves korú lesz). Ha egy gimnázium – változatlan tanteremszámmal – nyolcosztályossá alakul, akkor 50%-kal kevesebb középiskolás korút tud befogadni.

A következő kérdés, amelyet meg kell vizsgálni, hogy milyen további átalakulásokat feltételezhetünk, ha nem rendeleti úton vezetnek be szerkezetváltozást, hanem csak a spontán folyamatokat hagyják. Az általános iskolák átalakulásával nem kell reálisan számolni (lásd a 0,3%-ot). A szakközépiskolák inkább a tartalmi átalakulásra mutatnak hajlandóságot, ami legfeljebb belső szerkezetüket érinti. A gimnáziumok esetében három változatot kell végiggondolni: (1) elkezdődik a négyosztályossá való visszaalakulás; (2) az összes gimnázium szerkezetet vált; (3) az átalakulás megáll 50% körül.

Az első eset. A minisztériumi nyilvántartásokat átböngészve furcsa tény ötlik szembe. 1991-ben a 21 hatosztályos gimnáziumban összesen 40 tanulócsoport működött 9 tanteremben. És még ez a 9 tanterem is 4 iskola között oszlott meg. A 45 nyolcosztályos gimnáziumban összesen 85 tanulócsoport működött 25 tanteremben, ami 9 iskola között oszlott meg. Más szavakkal: 16 hatosztályos és 36 nyolcosztályos gimnáziumban tanterem nélkül indult be a „kísérlet". Minden bizonnyal az történt, hogy az iskolák elfogadtatták az önkormányzatokkal a „minőségi" iskola eszméjét, de néhány „részletkérdést", hogy például milyen anyagi jellegű konzekvenciái lesznek ennek 3-4 év múlva, jótékony homályban hagytak. Sem az eszme elfogadása, se a homályban hagyása nem lehetett nehéz, mert feltehetően igaza van *Liskó Ilonának* (4), amikor kutatási tapasztalatok alapján azt állítja, hogy az aktívan politizáló, a testületekben erősebb képviselettel rendelkező, vagy éppen képviselő értelmiségi szülők és gimnáziumi tanárok jobban tudják érdekeiket érvényesíteni.

Egy-két évig mindenféle belső szervezéssel fenn lehet tartani a homályt, de elérkezik majd a pillanat, amikor a testületek laikus tagjai előtt is nyilvánvalóvá válik a részletek ügye, és dönteni kell. Ráadásul minden valószínűség szerint már egy következő testületnek. Ha tanteremépítés mellett döntenek, és pénz is lesz rá, akkor nincs baj, mert mérséklődik a már említett 33 vagy 50%-os deficit. Ha nem lesz pénz tanteremre, akkor egyáltalán nem biztos, hogy a következő képviselőtestület vállalja a korábbi döntést; ha pedig vállalná, egyáltalán nem biztos, hogy ez nem okoz majd felzúdulást a szülők többsége körében – és akkor ez teszi vállalhatatlanná a dolgot. Van tehát esélye a kísérleti hat- és nyolcosztályos gimnáziumok „lemenő" rendszerben való lassú visszavételének.

A második esetben – ha az 1991/92-es tanévből indulunk ki – a középfokú oktatás a következőképpen alakul: A 212 állami/önkormányzati gimnázium közül – feltételezve a mai arányokat – 98 (46%) hatosztályos lesz, 114 (54%) pedig nyolcosztályos, és számolnunk kell még 21 egyházi gimnáziummal – vegyük mindegyiket nyolcosztályosnak. A gimnáziumot és szakközépiskolát együtt működtető intézmények eddig sem vettek részt a szerkezetváltásban, feltehetően ezután sem fognak, így – megfelezve őket – számolhatunk további 62 négyosztályos gimnáziummal és összesen 484 szakközépiskolával. Ezt egészíti még ki 409 szakmunkásképző és szakiskola. (5)

Ha az iskolák 1991/92-es befogadóképességével számolunk – tehát azzal, hogy tantermet nem szűntetnek meg, de nem is építenek –, akkor egy gimnáziumra átlagosan 442, egy szakközépiskolára 370 és egy szakmát oktatóra 529 tanuló esik. Az átalakult szerkezetű középfokú képzésbe az alábbi számban férnek be a 14-18 évesek, vagyis a középiskolás korúak (zárójelben az általános iskolás korúak száma, akik értelemszerűen ugyanennyi 14-18 évest szorítanak ki):

98 hatosztályos gimnáziumban elfér 28 877 fő (14 439)

114+21 nyolcosztályos gimnáziumban elfér 29 835 fő (29 835)

62 négyosztályos gimnáziumban elfér 27 404 fő
484 szakközépiskolában elfér 179 080 fő
529 szakmát oktató iskolában elfér 279 841 fő

Most pedig vizsgáljunk egy távolabbi évet, mondjuk az 1997/98-as tanévet. Az 6. számú táblázat alapján – ha úgy tekintjük, hogy minden beiratkozott végigjárja az iskolát – ebben az évben 496 037 középiskolás korú akar majd középfokon tanulni. (Ennél majdnem biztosan kevesebben, mert ez az adat nem számol lemorzsolódással. Ha ezzel is számolnánk, akkor az igény 421 631.) A 496 037 középiskolás korú rendelkezésére áll 545 027 hely. Közülük 86 106 fő (17%) tanulhat gimnáziumban, 179 080 fő (36%) szakközépiskolában, és az ide nem férő 47% szakmunkásképzőben vagy szakiskolában. Marad 48 990 betöltetlen hely a szakmát adó iskolákban. (Ha a lemorzsolódást is figyelembe vevő, reálisabb 421 631 fővel számolunk, akkor a korcsoport 20%-a fér gimnáziumba, 42%-a szakközépiskolába, 38%-a szakmát adó iskolába.) Ez nem jelent földrengésszerű vagy drámai változást az iskoláztatásban. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért érdemes táblázatszerűen összefoglalni.

7. táblázat
A 14-18 évesek megoszlása a középfokú iskolák között

Tanév	gimnázium	szakközép	szakmk.+szakisk.	összesen
1991/92	24	33	43	100%
1997/98 lemorzsolódás nélkül	17	36	47	100%
1997/98 lemorzsolódással	20	42	38	100%

Ahhoz, hogy teljes képet alkothassunk az ily módon kialakult helyzetről, meg kell nézni még azt is, hogy nem okoz-e egy ilyen változás nagy rombolást az általános iskolában. Az 1997/98-as tanévben körülbelül 1 millió általános iskolás korú tanulóval számolhatunk (lásd a 8. számú táblázatot). Közülük 44 374 főt vinnének el a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumok, azaz 4,4%-ot. Ez aligha fogja gyökerestől felforgatni az általános iskolát, és nem valószínű, hogy a 6-14 évesek 95,6%-a ezentúl valami csökkent értékű iskolába fog járni.

Az eddigi fejtegetés arra a bizonyos második esetre vonatkozott, amikor minden gimnázium szerkezetet vált, és még itt sem mutatkoznak tragikus fejlemények. Csakhogy igen kicsi a valószínűsége annak, hogy ez bekövetkezik, hiszen a gimnáziumok iránti növekvő érdeklődés nem fenyeget az iskolák elnéptelenedésével. Eddig sem annyira a tanulók odacsábítása motíválta az átalakulást, mint inkább az elitoktatás iránti igény. Csakhogy jól tudjuk: puszta szerkezetváltástól még nem lesz egy átlagos iskola elitté. Ahhoz pedagógusok is kellenek. Ebből következően a jövőben is éppen annyi elit iskola lesz, mint amennyi eddig volt. (Számuk nem a szerkezetváltástól növekedik majd – ha növekedni fog –, hanem attól, hogy nő a pedagógusok anyagi megbecsülése, ez beindít egy versenyt, a verseny pedig egy szelekciót.) Erre hamar rá fognak jönni a most esetleg illúziókban élő szülők, mint ahogy az is gyorsan ki fog derülni, hogy a régi egyházi iskolák nem azért voltak magas színvonalúak, mert egyháziak voltak, hanem azért, mert kevés volt belőlük, válogatott tanári karral. Sok egyházi iskolának már nem lesz annyira válogatott a tanári kara.

A harmadik eset. A legvalószínűbb fejlemény, hogy a szerkezetváltó iskolák aránya beáll 50%-ra. Ebben az esetben 106 állami/önkormányzati gimnázium alakul át 49 hatosztályos és 57 nyolcosztályos gimnáziummá, tehát az új szerkezet és annak 14-18 éveseket befogadó képessége az alábbiak szerint alakul (zárójelben az általános iskolás korúak száma, akik értelemszerűen ugyanennyi 14-18 évest szorítanak ki):

49 hatosztályos gimnáziumban elfér 14 438 fő (7 220)
57+21 nyolcosztályos gimnáziumban elfér 17 238 fő (17 238)
168 négyosztályos gimnáziumban elfér 74 256 fő
484 szakközépiskolában elfér 179 080 fő
529 szakmát oktató iskolában elfér 279 841 fő,

A példának vett 1997/98-as tanév középiskolás korosztályra így 564 853 hely vár, és ha a gimnáziumokat meg a szakközépiskolákat feltöltötték, 68 816 üres hely marad a szakmunkásképző, illetőleg szakiskolákban. Mindezt behelyettesítve a 7. számú táblázat struktúrájába a következő adatokat kapjuk:

9. táblázat
A 14-18 évesek megoszlása a középfokú iskolák között

Tanév	gimnázium	szakközép	szakmk.+szakisk.	összesen
1991/92	24	33	43	100%
1997/98 lemorzsolódás nélkül	21	36	43	100%
1997/98 lemorzsolódással	25	42	33	100%

És végezetül: a szerkezetváltásnak ez az esete az általános iskolás korúak 2,4%-át érintené.

Végül

Az eddigiekből talán látható, hogy a nagy felelősségérzettel áthatott aggodalom fölösleges. Az általános iskolák 0,3%-át érintő változás eddig sem rendítette meg az iskolarendszert, és nem fogja az sem, ha az általános iskolás korúak 2,4 vagy akár 4,4%-a valamiféle elit iskolába kerül. A demográfiai apályban még a szekezetváltás drasztikusabb (ám kevésbé reális) esete sem okozna súlyos torzulásokat. Újabb demográfiai hullámra pedig nincs kilátás, és feltehetően igaza van *Farkas Péternek*, amikor megállapítja:

„A demográfiai hullám Magyaországon kb. 22 évenként tetőzik, de a csúcs egyre alacsonyabbá, a hullám elnyújtottabbá válik. Az 1974-75-ös születési hullám [...] az 1991/92-es tanévben tetőzik a középfokú oktatásban 531 000 tanulóval. A következő hullám csúcspontja a középfokú oktatásban előreláthatóan 2013-ban lesz, amely hozzávetőlegesen 430 000 tanulót jelenthet. Ezután – amennyiben időközben jelentősebb, a születésekre ható intézkedések nem történnek – a hullám szinte teljesen eltűnik, a tanulólétszám szűk határokon belül, megközelítőleg állandóvá válik." (6)

Befejezésül érdemes végiggondolni, hogy mi *nem változna*, ha engednénk félelmeinknek, rendeletileg megtiltanánk a szerkezetváltást, és maradna a régi iskolaszerkezet.

Ha valaki attól fél, hogy az egységes általános iskola szétesik egy kétágú oktatási rendszerré, amely elit intézményekből és egy „másodosztályú" intézményhálózatból fog állni, akkor – kimondatlanul ugyan, de – azt is megfogalmazza, hogy ez most nem így van. Márpedig mindenki tudja, hogy most is ez a helyzet. Mindenki előtt nyilvánvaló, hogy voltak és vannak jobb iskolák meg rosszabbak, hogy egy iskolán belül vannak jobb osztályok meg rosszabbak, tagozatosok meg nem tagozatosok, hogy tehát az egységes általános iskola leple alatt már régóta kialakult az a bizonyos „kétágú iskolarendszer", amely főleg szociálisan differenciál, és sok esetben nem 10 vagy 12 éves, hanem már 6 éves korban szelektál. Csakhogy mindez úgy működik, hogy nincsenek róla adatok, sem az arányait, sem a minőségét nem lehet pontosan tudni, mert nyilvánossága korlátozott. (Még az is csak az utolsó néhány év fejleménye,

8. táblázat
Az általános iskolák tanulólétszáma évfolyamonként (1981-1997)

Tanév	Évfolyam 1	2	3	4	5	6	7	8	Összesen
1981/82	195 553	163 856	146 483	141 208	142 979	143 817	141 319	138 250	1 213 465
1982/83	187 140	187 492	161 884	145 522	143 512	140 102	141 760	136 682	1 244 094
1983/84	181 234	179 609	185 256	161 630	147 269	140 649	137 762	136 490	1 269 899
1984/85	171 931	173 659	177 607	185 218	163 416	144 433	138 103	132 281	1 286 648
1985/86	162 783	164 849	171 673	178 082	186 376	160 239	141 386	132 430	1 297 818
1986/87	154 492	155 556	162 681	172 087	179 629	182 905	156 866	135 239	1 299 455
1987/88	133 382	146 877	153 700	163 006	173 916	176 904	178 869	150 603	1 277 257
1988/89	132 109	129 533	145 538	154 176	165 002	171 485	172 846	171 983	1 242 672
1989/90	128 542	127 514	129 171	145 766	156 223	162 821	167 460	166 076	1 183 573
1990/91	125 665	123 804	127 388	129 943	148 869	154 853	159 432	160 702	1 130 656
1991/92	126 258	120 672	123 177	127 664	132 263	146 850	151 559	152 770	1 081 213
1992/93	128 453	126 258	120 672	123 177	127 664	132 263	146 850	151 559	1 056 896
1993/94	125 840	128 453	126 258	120 672	123 177	127 664	132 263	146 850	1 031 177
1994/95	124 348	125 840	128 453	126 258	120 672	123 177	127 664	132 263	1 008 675
1995/96	123 304	124 348	125 840	128 453	126 258	120 672	123 177	127 664	999 716
1996/97	125 679	123 304	124 348	125 840	128 453	126 258	120 672	123 177	997 731
1997/98	126 000	125 679	123 304	124 348	125 840	128 453	126 258	120 672	1 000 554

Megjegyzés: Az 1992/93-as tanévtôl becslés, aminek alapja:
– egyrészt az évenkénti élveszületések száma 1986-tól kezdve (ami az elsôsöket illeti)
– másrészt az 1991/92-es tanév 2-8 évfolyamainak változatlan továbbgörgetése. Mindkét számítási mód magasabb létszámot produkál, mint a valóságos.

hogy a Köznevelés listát publikál a középiskolák rangsoráról, de az általános iskolákról a mai napig nincs ilyen lista.)

Ebben a szférában az információáramlás és az eljárásmódok nem hivatalosak, mondhatni, suttyomban történnek a dolgok, és emiatt a szülők érdekérvényesítéséhez sokkal nagyobb tájékozottság, sokkal több informális hatalom kell, mint egy formalizált átlátható rendszerben (legyen akármilyen). A félhomályban, a nehezen megszerezhető tájékozottság világában a társadalom elesettebb csoportjai sokkal nagyobb hátrányba kerülnek és sokkal kiszolgáltatottabbak, mert még azt sem tudják, hogy miben, milyen irányban és hogyan kellene érdekeiket érvényesíteni, ugyanis a szociális szelekciót teljes mértékben elfedi a teljesítmény szerinti szelekcióra való hivatkozás. Ebben a szándékosan homályban hagyott és zagyva rendszerben, amelyben a tájékozottabbak azért jól eligazodnak, még az sem derülhet ki, hogy a szociális háttér különbségei pedagógiai eszközökkel kezelendők, és nem pusztán fegyelmi kérdések. Ebben a rendszerben már első osztályban le lehet mondani a „reménytelenekről", végigülhetnek nyugodtan nyolc évet, ha „nem zavarják az órát" (7).

Ha a kétágúság rejtve marad, nem manifesztálódik, akkor nem kell, sőt nem is lehet vele foglalkozni, nem indulhat el a gondolkodás abba az irányba, hogy itt egy társadalmivá váló közoktatási problémára kell pedagógiai megoldást találni.

Nem kell tehát szerkezetváltozás ahhoz, hogy *Farkas Péter* félelmei valóra váljanak, így van ez már régóta. És nem egy esetleges szerkezetváltozás fogja felerősíteni, ha egyáltalán erősödhet még, elég ehhez a szabad iskolaválasztás, ami az eddig csak kapcsolatokkal elintézhetőt állampolgári joggá tette, miközben az információ továbbra is a kiváltságosok privilégiuma marad.

Ezzel szemben azt lehet mondani, hogy ha – akár szerkezetváltással, akár mással – nyílttá válik az, ami idáig rejtett volt, akkor mindenki csak nyerhet.

Befejezésül egy igen lényeges, de röviden elintézhető kérdés. Amennyiben a közoktatás finanszírozása olyan marad, mint a jelenlegi (amit az jellemez, hogy az állami költségvetés egyre nagyobb arányban hárítja a költségeket az önkormányzatokra, miközben a központi jövedelmelvonás mértéke lehetetlenné teszi helyi adók kivetését), akkor – akár szerkezetváltással, akár anélkül – a jelenlegi torz rendszer tovább torzul. Nem történik más, mint amit már jól ismerünk például az egészségügyből: az egyre szűkülő javakért folytatott versenyben egyre nagyobb szerepe lesz az informális megoldásoknak, és a társadalmi különbségek egyre határozottabban fognak leképeződni a közoktatásban.

JEGYZET

(1) *Farkas Péter*: Az oktatáspolitika adaptivitása. 1992. (Kéziratban)

(2) A becslés peremfeltételei a következők: (a) a megszületett évjáratok változatlan számban kerülnek első osztályba (a valóságban mindig valamennyivel kevesebben); (b) az 1991/92-es tanév különböző évfolyamai évről-évre változatlan létszámban kerülnek a következő évfolyamba (tehát nem számoltam a bukásokkal és a lemorzsolódással); (c) nem számoltam a túlkorosként bennmaradókkal. Mindezek miatt feltételezhető, hogy a valóságos értékek valamivel alacsonyabbak lesznek, mint a becsültek.

(3) Egy 8000 főnél kisebb lélekszámú településen általában 1000 fő alatt van az általános iskolai tanulók száma, és ennyi gyerek elvileg már egy iskolába is járhat. Márpedig a 177 magyar város közül 37-ben a lakosság száma a nyolcezret sem éri el.

(4) *Liskó Ilona*: A szerkezetváltás finanszírozása. = Educatio, 1992/2. sz.

(5) Ebben a számításban a 409 szakmát adó iskola léte a legbizonytalanabb elem. Igaz ugyan, hogy a szocialista nagyipar összeomlásával képzőhelyek vesznek el, de ugyanakkor ellensúlyozó folyamatok is beindultak (átalakulás szakközépiskolává, tanműhelyek önkormányzati átvétele), és ezek számáról, arányáról még semmi pontosat nem lehet tudni. Ugyanakkor átalakul maga a szakmastruktúra is: a hagyományos nagyipari szakmákra nem csak az igény kevesebb, hanem a jelentkező is, viszont többen jelentkeznek a szolgáltatásban hasznosítha-

tókra. Ha pedig ez utóbbiakra pillanatnyilag nincs is elég képzési hely, a piac – inkább előbb, mint utóbb – meg fogja teremteni a feltételeket (lásd kereskedelem és vendéglátás). Mindenesetre figyelemre méltó, hogy a szakmunkásképző intézetek száma még 1991-ben is kilenccel nőtt, a szakiskolák száma pedig csak eggyel csökkent.

(6) *Farkas Péter*: l.m.

(7) Kitűnő bizonyítéka ennek Liskó Ilona vizsgálata az iskolai fegyelmi problémákról, amelyből kiderül, hogy a nem teljesítő, de „rendesen viselkedő" tanulóknak még a megengedett mértéken túli hiányzást is jobban elnézik, mint a renitenseknek a kisebb „bűnöket". (*Liskó Ilona*: A vádlottak padján = Iskolakultúra, 1992/9. sz.)

Pályázati felhívás

A Magyar Tehetség Társaság és a *Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Intézete* pályázatot hirdet a vizuális nevelés és a környezetkultúra pedagógiája területén született *tehetséggondozó, képességfejlesztő programok szerzői* számára.

Pályázatunk címzettjei a pedagógusok – az óvódától a felsőoktatásig –, valamint népművelők, népművészek, iparművészek, építészek és bárki más is, aki a vizuális alkotás és befogadás területén sikeres pedagógiai programot tervezett és kipróbált.

A pályázat tárgya: a tehetséggondozó program tartalmának és módszereinek leírása legalább 1 nyomdai ív (20 gépelt oldal) terjedelemben, a munkát illusztráló 30 db diapozitív melléklettel. A képeken lehetőleg a gyerekek fejlődését reprezentáló, azonos tanulóktól más-más évben, illetve médiumban készült munkák legyenek.

A pályázathoz *tájékoztatót és pályázati űrlapot* lehet igényelni az alábbi címen:

Turjányi Katalin oktatási titkár
Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Intézete
1121 Budapest, Zugligeti út 11-25.
Tel.: 176-1722/27,64 Fax: 176-7488

A pályázatokat a fenti címre *1993. május 15-ig* lehet benyújtani. Az elbírálást szakértői zsűri végzi. A díjazottakat június 30-ig értesítjük. Az ünnepélyes díjátadás és a nyertes pályázók illetve tanítványaik munkáiból rendezett kiállítás 1993. októberében lesz Budapesten, a Tölgyfa Galériában.

A pályadíjak: az 1.-3. helyezett anyagi támogatást kap a Páviában, 1994 őszén, az Európai Tehetség Tanács (ECHA) a kreativitásról rendezett konferenciáján való részvételhez. (Útiköltség, részvételi díj)

Az 1.-6. helyezett anyagi támogatást kap a Magyar Tehetség Társaság 1994. őszén, Budapesten rendezendő nemzetközi konferenciáján való részvételhez, amelynek témája a vizuális tehetség gondozása (útiköltség, részvételi díj, szállásköltség).

A 7.-10. helyezett művészeti könyveket és művészeti kellékeket nyer.

Ezen felül a legjobb pályázatokat publikálásra megvesszük, ekkor a terjedelemtől függő szerzői honoráriumot fizetünk és anyagköltséget is térítünk.

A nemzeti alaptanterv egy pragmatikus megközelítése

MÁTRAI ZSUZSA

A magyar pedagógustársadalom ma egyszerre teli várakozással és szorongással. A rendszerváltás óta majd három év telt el, de új oktatási törvény még nem született, és nem sikerült megegyezni a nemzeti alaptanterv koncepciójában sem. A tantervi irányítás területén szinte exlex helyzet alakult ki, a pedagógusok nem tudják, hogy mihez van joguk és mihez nincs, és még a meglévő cselekvési készséget is blokkolja, hogy a nemzeti alaptanterv körül majdhogynem teljes a fogalomzavar. Sokan az egységes központi tanterv újraéledését látják benne. A recentralizáció hívei éppen ezért támogatják: „őrségváltást" várnak tőle. Az alternatív iskolák viszont ugyanezért támadják. Attól tartanak, hogy a remélt tanszabadság helyett az állami tantervi kontroll tér megint vissza. Van azonban olyan, ellenkező előjelű felfogás is, hogy a nemzeti alaptanterv teljes, iskolai szintű decentralizációt jelent. Az állam lemond a tantervi irányításról, egyedül hagyja az iskolákat, és az amúgy is túlterhelt pedagógusok ezentúl még a tanterveket és a tankönyveket is maguk készíthetik.

A minisztériumi szak- és pártbürokrácia berkeiben elterjedt fogalmi magyarázatok tovább növelik a nemzeti alaptanterv értelmezése körüli bizonytalanságot. Minthogy a gondolat nem tőlük, hanem független oktatási szakértőktől származik, a legkülönfélébb fogalmi improvizációkkal (absztrakt tanterv, mintatanterv) próbálják a nemzeti alaptantervet saját ideológiai elképzeléseikhez illeszteni. Ezek a próbálkozások leginkább az „irányított tanszabadság elvi kompromisszumának" irányába mutatnak.

Van oka tehát a szorongásnak. Nem könnyű ebben a zűrzavarban tisztán látni, hogy mit is jelenthet valójában a nemzeti alaptanterv várható bevezetése. Szabadságot és biztonságot vagy erős állami kontrollt, esetleg anarchiát és hosszan elnyúló bizonytalanságot.

A pedagógusok és iskolák többsége a „tűrni és várni' álláspontjára helyezkedett. Ez sem csökkenti azonban a szorongásukat, miután nemcsak a nemzeti alaptanterv bevezetésével, hanem az annak függvényében készítendő helyi tantervvel is sürgetik és riogatják őket. De nem nagyon értik, hogy mihez kellene igazodniuk addig, amíg a döntés tárgyát képező alaptanterv meg nem születik. Azok az iskola-alapítók és pályázati nyertesek viszont, akiknek már hozzá kellett kezdeni a tantervkészítéshez, főként attól tartanak, hogy a nemzeti alaptanterv majdani elfogadása után feleslegessé válik eddigi munkájuk.

És akkor még nem is beszéltünk a szorongásnak arról a forrásáról, amely szinte az egész hazai pedagógustársadalmat érinti, ha a dolgok valóban úgy alakulnak, hogy a nemzeti alaptanterv erősen megnöveli a helyi tantervkészítési szabadságot és a szabad programválasztás esélyeit. Honnan vegye a pedagógus azt a szakmai biztonságot, amellyel nekiláthat az önálló tantervkészítésnek vagy eligazodhat a programok várható sokféleségében? Hiszen nem tanulhatott sem az egyetemeken, sem a főisko-

lákon tantervtervezési ismereteket, minthogy korábban nem volt rá szükség, és a továbbképzések keretében is csak kevesek vehettek részt ilyenfajta tanfolyamokon.

Joggal vetődik fel a kérdés: Mit lehet tenni ebben a helyzetben?

Oktatáspolitikai döntéseket nehezen lehet egyik napról a másikra hozni, és senkinek sincs módja ezt ma gyorsan kikényszeríteni. Valamit azonban meg lehet tenni: a kérdéskör tárgyalását pragmatikus alapokra helyezni. Mert akár lesz a közeljövőben döntés, akár nem, azt mindenképpen érdemes végiggondolni, hogy mi a különbség az iskolákat érintő következmények tekintetében, ha (netán iskolatípusonként) egy újabb központi tanterv, vagy a keret-jellegű nemzeti alaptantervre épülő helyi tantervek kerülnek bevezetésre, vagy éppenséggel megszűnik mindenfajta szabályozás. Ezt az összehasonlító elemzést próbálom meg elvégezni, még a bizonytalan közeljövőben is megkockáztatható néhány lehetséges tennivaló felvázolásával.

Kerettanterv és központi tanterv

A nemzeti alaptanterv elvben csak kerettanterv, mégis sokan úgy értelmezik, mint egy újabb központi tantervet. Érdemes ezért a kerettantervet és a központi tantervet azonos műfaji szempontok szerint röviden összevetni. A kerettanterv oldaláról erre a negatív megközelítés látszik a legalkalmasabbnak, minthogy ami – adott szempont szerint – rá nem jellemző, az a központi tantervre éppenséggel igen.

a/ A tananyag teljessége. A nemzeti alaptanterv, ha kerettanterv, nem öleli fel a témák teljes körét. Ellentétben a központi tantervvel, amely teljes témafelsorolást tartalmaz. Azt is mondhatjuk, hogy ami nincs benne a kerettantervben, nem biztos, hogy azt egyes iskolákban nem kötelező tanítani, ami viszont hiányzik a központi tantervből, biztos, hogy sehol sem lehet kötelező tananyag.

b/ A tananyagválasztás szempontja. Ha a kerettanterv a tananyagnak csak egy részét tartalmazza, joggal merül fel a kérdés, hogy mi a bekerülő tananyag kiválasztásának szempontja. Sokan azt gondolják, hogy a minimum megjelölése. Míg a központi tantervben a teljes témafelsorolás valóban felosztható törzs- és kiegészítő anyagra, és a törzsanyagon belül meghatározható a minimumkövetelmény, addig a kerettantervben ez lehetetlen. Azért, mert minimumkövetelmény csak a teljes tananyag ismeretében fogalmazható meg, és itt ez a feltétel hiányzik. A kerettanterv tananyagválasztásában így nem a minimum, hanem a nemzeti szinten közös tananyag meghatározása az alapvető szempont. Ez azt jelenti, hogy bár a helyi tantervek minimuma iskolánként különböző lehet, bizonyos közösnek tekintett témaköröket mindenütt kötelezően tanítanak. Akár osztatlan általános iskoláról, akár egyetemi gyakorló iskoláról legyen is szó.

c/ A tananyagválasztás forrásai. Egy teljes tananyagfelsorolást tartalmazó tantervnek, így a központi tantervnek is alapvető forrása a társadalmi igény, a kulturális örökség, a tudományos háttér és a gyermeklélektani ismeretek. Egy kerettantervnél azonban csak a közös tananyag forrásaira kell figyelemmel lenni. Ezek közül kettő játszik kiemelt szerepet: a nemzetközi standard és a hazai konszenzus. A nemzetközi standard – a mi kulturális hagyományainkat tekintetbe véve európai standard – megállapítása nem társadalmi egyeztetést igénylő feladat. A megfelelő áttekintéssel rendelkező szakértők könnyen elvégezhetik, ha az európai kultúrájú világ legnépszerűbb tankönyveinek témajegyzékeit átnézik, és valóban csak azokat a témákat tekintik standardnak, melyek mindegyikben megtalálhatók. Tantárgyanként vagy műveltségterületenként a listák nem lesznek túl hosszúak. Történelemből pl. biztos, hogy benne lesz a periklészi demokrácia, az ipari forradalom vagy a két világháború, de már nem biztos, hogy a nálunk hagyományosan tanított polgári forradalmak közül mindegyik. A nemzetközi standard itt az „európai alaptanterv" szerepét tölti be, vagyis olyan közös

tananyagét, melyet az európai kultúrájú világ minden országában tanítanak. (Az Európa Tanácsnak bizonyos tantárgyterületeken vannak is ilyen ajánlásai.) Minthogy azonban nemzeti alaptantervről van szó, ez csak az egyik forrás lehet, szükség van még a hazai konszenzusra. Egy olyan témasor kialakítására, amely a magyar társadalmi igényekre és kulturális hagyományokra támaszkodva öleli fel a minden hazai iskolában közös alapműveltségnek számító tananyagot. Ez a lista sem lehet túl hosszú, ha tényleg csak a megegyezés eredményét rögzíti, de összeállítása már tipikusan szakmai, társadalmi és politikai egyeztetést is igénylő feladat.

d/ A témák sorrendje. A központi tantervnél megszoktuk, hogy a témák egymásutánisága egyben tanitásuk sorrendjét is jelenti, és ez – tekintettel a tananyag teljességére – természetes. Egy kerettantervnél azonban ez lehetetlen, mivel a tananyag csak a helyi tantervekben válik teljessé, és így a témák sorrendje is csak azokban alakítható ki. Egy keretjellegű nemzeti alaptantervben tehát a témák egymásutánisága nem azonos a témák sorrendjével.

e/ Tantárgyi rendszer. Ugyanezen okból, míg a központi tantervnek a tantárgyi rendszert is meg kell határoznia, egy kerettanterv a témákat csak nagyobb egységenként, műveltségterületenként csoportosítja. Ha ugyanis pusztán a közös témákat, számítja a helyi tantervtervezésre, akkor szükségtelen és e célnak is ellentmondó, ha az iskolai tantervkészítők mozgásterét a tantárgyi rendszer előírásával beszűkíti. Ennek megfelelően éppen a műveltségterületenkénti témacsoportosítással ad lehetőséget a legkülönbözőbb autonóm és integrált tantárgyak, vagy az azokat kombináló tantárgyi rendszer kialakítására a helyi tantervek keretében.

f/ Az óraszám meghatározása. Ha a tantárgyi rendszert a központi tanterv meghatározza, az egyes tantárgyak tanítására szánt óraszámot is rögzíteni kell. Ha viszont nyitott, mint a kerettantervben, nincs mihez óraszámot tervezni. Nem is szükséges, hiszen az már a teljes tananyagot magában foglaló helyi tantervek döntéskörébe esik.

g/ A tananyagtárgyalás szemléletmódja. És itt jutottunk el az utolsó, de talán a legfontosabb összehasonlító szemponthoz. Nevezetesen ahhoz, hogy egy teljes tananyagot tartalmazó központi tantervet fel kell fűzni valamilyen gondolatmenetre, meg kell határozni a tananyagtárgyalás szemléletmódját. A társadalomtudománynál azt, hogy pl. az evolucionista társadalomszemléletet vagy a kultúrák egyenértékűségének elvét tekintjük-e irányadónak. Egy kerettanterv tervezésekor nincs kényszerítő erő semmilyen „kötelező" szemléletmód érvényesítésére. A szemléletmód meghatározása megint csak a közös tananyagelemeket respektáló, de a teljes tananyagot egyéni módon kialakító helyi tantervek feladata.

Címszavakban idézzük fel az összehasonlító elemzés legfontosabb eredményeit.

1. táblázat

Kerettanterv	*Központi tanterv*
közös tananyag	teljes tananyag
(nemzetközi standard – hazai konszenzus)	
nincs sorrend	van sorrend
műveltségterületek	tantárgyak
nincs óraszám	van óraszám
nincs szemléletmód	van szemléletmód

Az összehasonlító elemzésből látható tehát, hogy a központi tanterv és a kerettanterv minden lényeges ponton különbözik egymástól. Két tantervi műfajról van szó, melyek eltérő célok megvalósítására alkalmasak. A központi tanterv a folyamatszabályozás eszköze, és a módszertani szabadság mellett – jó esetben – csak a tan-

könyvválasztási szabadság érvényesítésére ad lehetőséget. A kerettanterv pedig a helyi tananyagválasztás szabadságát is biztosítja azáltal, hogy az európai és hazai kultúrához legszorosabban kötődő témák kötelező tanításán túl minden lényeges kérdés eldöntését, beleértve az értékdöntéseket feltételező szemléletmód meghatározását is, a helyi tantervek kompetenciájának tekinti.

Következésképpen az iskolákra nézve – hosszú távon legalábbis – merőben különböző következményekkel jár, ha egy keretjellegű nemzeti alaptanterv vagy egy újabb, az előzőhöz képest nyilván más szemléletű központi tanterv koncepciója kerül elfogadásra. Gyökeresen új helyzetet az elsőként említett koncepció térnyerése jelenthet. Mégpedig azért, mert az iskoláknak is el kell készíteniük helyi tanterveiket.

És itt merül fel az a kérdés, hogy miért nem lehet várni ezzel az oktatáspolitikai döntés meghozataláig. Várni lehet, csak nem érdemes. Legalábbis a helyi tantervkészítésnek azzal a részével, ami az egyes iskolák öndefinícióját, fejlesztési elképzeléseit illeti. Erre mindkét esetben szükség lehet, hiszen az állami tankönyvmonopólium fellazulása miatt egy újabb központi tanterv sem párusulhat ma már a korábbi „egytankönyvűséggel". Ahhoz, hogy egy iskola a metodikája, témahangsúlyai vagy értékítéletei szerint különböző tankönyvekből a neki legmegfelelőbbet ki tudja választani, szintén szüksége van fejlesztési elképzeléseinek körvonalazására. Rövid távon tehát az ún. iskolakoncepció elkészítése semmiképpen sem felesleges. Ehhez, a nemzeti alaptanterv koncepcionális egyeztetésével párhuzamosan végezhető iskolai munkához, adunk a továbbiakban néhány szempontot.

Iskolakoncepció

Megalapozott iskolakoncepció csak olyan hosszabb mérlegelési és egyeztetési folyamatban jöhet létre, melyben valamennyi érdekelt – az iskolafenntartó, az iskolavezetés, a pedagógusközösség, a szülők, a tanulók és a helyi társadalom képviselői – egyaránt kinyilváníthatja szándékait. Elmondhatják, hogy a meglévő állapothoz képest mit akarnak megtartani és min akarnak változtatni. A döntéselőkészítés során azonban néhány tényezőre mindenképpen érdemes tekintettel lenni.

a) Település. E tekintetben elsősorban a település jellege és hagyományai jelenthetnek az iskolakoncepció számára korlátokat, vagy éppen fordítva, megnyíló távlatokat. Nyilván más pedagógiai törekvésekhez nyújt megfelelő hátteret egy agrár vagy egy ipari jellegű település, vagy egy olyan, amelyik főként turisztikából, üdültetésből él; és megint máshoz egy kistelepülés, egy nagyváros vagy annak vonzáskörzete; ugyanígy egy síkságon, hegyvidéken vagy vízparton elhelyezkedő település. Ebben a vonatkozásban magának a településnek a fejlesztésére vonatkozó tervek ismerete sem elhanyagolható. De a hagyományokra is érdemes odafigyelni, melyek közül a kulturális, ezen belül a történelmi, a vallási, az etnikai és a néprajzi hagyományoknak lehet kiemelkedő szerepe.

b) Tanulók. Noha a tanulótársadalom összetétele főként a település jellegéből következik, van itt néhány speciális szempont, mely az iskolakoncepció megalkotásához fontos kiindulópont lehet. Az egyik a tanulók társadalmi és kulturális háttere, mely természetesen egy iskolán belül is különböző, de gyakran adódhatnak benne általános vonások. Más fejlesztési elképzeléseknek van létjogosultsága egy olyan iskolában, ahová zömmel a társadalmi vagy kulturális elithez tartozó szülők gyermekei járnak, és megint másra a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat tömörítő iskolákban. Szintén lényeges a tanulók társadalmi tapasztalata, mely az eddig felsorolt szempontok alapján is igen eltérő lehet. Más problémák iránt érzékenyek azok a tanulók, akiknek a mikrokörnyezete bizonyos védettséget biztosít, és megint mások iránt, akik ezt éppenséggel több területen is nélkülözni kényszerülnek. A tanulók

gondolkodásfejlődési üteme nem kevésbé meghatározó, mely – legalábbis a humaniórákban – szoros összefüggést mutat nálunk még az előző két faktorral. Igencsak befolyásolja tehát az iskolakoncepciót, hogy a saját korosztályához képest mennyi az iskolában a többiek előtt járó, és mennyi az alkalmilag lemaradt tanuló. A tanulók pályairányultságának feltérképezése, mely nyilván nem független a szűkebb társadalmi környezetben fellelhető pályalehetőségektől (továbbtanulás, elhelyezkedés), egy további, napjainkban különös jelentőséggel bíró szempont lehet. Ennek tudatában ugyancsak nagyobb esélye lehet egy reális fejlesztési terv kialakításának.

c) Szülők. Bár egyelőre nincs igazi kényszerítő erő a szülők véleményének meghallgatására, ám, ha az iskolák számítanak a támogatásukra, legalább két dolgot tisztán kell látniuk. Az egyik, hogy milyen szülői igények nyilvánulnak meg speciálisan és általában is az iskolával szemben. Ezek érinthetik a tantárgy- vagy tevékenység-preferenciákat, a szervezési kérdéseket, a tanítási stílust vagy éppen a követelményszinteket. A másik a szülők részvételi készségének a számításbavétele, mely családonként szintén különböző lehet. Enélkül lehetetlen kideríteni, hogy a különböző fejlesztési elképzelések kialakításában mennyire támaszkodhatnak részvételükre.

d) Pedagógusok. A pedagógusok kényszermentes egyetértése nélkül nem lehet megvalósítható iskolakoncepciót készíteni. Ehhez szükség van felkészültségük és érdeklődésük figyelembevételére és pedagógiai nézeteik, általános értékorientációjuk egyeztetésére. A pedagógusok felkészültsége még azonos diploma esetén is különböző, így nem mindegy, hogy a fejlesztési elképzelések mely területein számolnak velük. Ugyanígy, ha érdeklődésüknek nem megfelelő feladatot kapnak, az eredmény sem elégítheti ki a várakozásokat. De talán még ennél is fontosabb, hogy az iskolakoncepció ne csak az iskolavezetés, hanem az egész pedagógusközösség pedagógiai nézeteit és általános értékorientációját is tükrözze. Minthogy ebben jelentős felfogásbeli különbözőségek várhatók, viszonylag hosszú egyeztetési folyamatra kell számítani.

e) Iskola. És végül, de nem utolsósorban, az iskolával kapcsolatban is található néhány figyelemre méltó szempont az iskolakoncepció kialakításához: az iskola profilja és hagyományai, adottságai és teherbírása. Nyilvánvalóan döntést igényel, hogy a jövőben megtartsa vagy átalakítsa-e az iskolakoncepció az iskola jelenlegi profilját, és folytassa vagy megszakítsa annak eddigi hagyományait. A döntéselőkészítés során azonban jól fel kell mérni az iskola adottságait és főként teherbírását, vagyis az összes olyan tényezőt, amely egy fejlesztési terv anyagi megalapozását szolgálja.

Röviden összefoglaljuk az iskolakoncepció elkészítéséhez szükséges legalapvetőbb szempontokat.

2. táblázat

Település	jelleg, hagyomány, fejlesztési terv
Tanulók	társadalmi és kulturális háttér, társadalmi tapasztalat, gondolkodásfejlődési ütem, pályairányultság
Szülők	igény, részvételi készség
Pedagógusok	felkészültség, érdeklődés, pedagógiai nézet, általános értékorientáció
Iskola	profil, hagyomány, adottság, teherbírás

A felsorolt szempontokból többfajta előkészületi munka következik. Vannak köztük olyanok, melyek csak a meglévő információk leírását jelentik (a település jellege, hagyományai, fejlesztési terve, az iskola profilja, hagyományai, adottságai, teherbírása). Bizonyos szempontok további információszerzést igényelnek. Ezek egy része

tény-, más része vélemény- vagy szándékinformáció. A tényinformációk közül a tanulók társadalmi és kulturális hátteréhez kérdőíves felmérés, gondolkodásfejlődési ütemük és társadalmi tapasztalatuk megismeréséhez diagnosztikai mérés szolgáltathat adatokat. A vélemény- és szándékinformációk – a tanulók pályairányultsága, a szülők igénye és részvételi készsége – beszélgetések útján is megtudhatók. A pedagógusokra vonatkozó szempontok érvényesítéséhez az iskolakoncepció egyes részeihez kapcsolódó munkamegbeszélések és vitafórumok látszanak leginkább megfelelőnek.

A szükséges információk birtokában a vélemények és szándékok egyeztetése után elfogadott iskolakoncepció a helyi tanterv kialakításához vezető folyamatnak.

Helyi tanterv

Hogy érdemes-e belefogni a helyi tanterv elkészítésébe a nemzeti alaptanterv koncepciójának elfogadása előtt, ez attól függ, hogy mekkora az adott pedagógusközösség innovációs készsége. Jár némi kockázattal, hiszen ha a recentralizációs folyamat erősödik, terveik a fakultatív foglalkozások körében nyerhetnek csak teret. Ugyanakkor szakmai szempontból előnyös, ha ezt az időszakot akkumulációs folyamatnak tekintik, és legalább azokat a témákat és megközelítéseket összegyűjtik, amelyek eddig hiányoztak a központi tantervből, de az iskolakoncepció szerint fontosnak tartanak.

Nyilvánvaló azonban, hogy végleges helyi tanterv csak a nemzeti alaptanterv koncepciójáról szóló oktatáspolitikai döntés, illetve az alaptantervi dokumentum elfogadása után születhet. És csak akkor lesz rá szükség, ha az alaptanterv valóban keretjellegű lesz. Ebben az esetben a helyi tantervnek ugyanis két dologra kell tekintettel lennie: az egyik a nemzeti alaptanterv, a másik saját iskolakoncepciója. Műfaját tekintve átveszi a központi tanterv szerepét, persze azzal a lényeges különbséggel, hogy kettős forrásból táplálkozik: a közös és a helyi műveltségigényekből. Ezek alapján alakítja ki a teljes tananyagot, állítja a témákat sorrendbe, dönt a tantárgyi rendszer felépítéséről, meghatározza a tantárgyak óraszámát és azt a szemléletmódot, amely az egyes tantárgyak tanításának vezérfonalát alkotják.

A legfontosabb elemeket tekintve, így foglalható össze ez a folyamat.

3. táblázat

Nemzeti alaptanterv (közös műveltségigény)	iskolakoncepció (helyi műveltségigény)
Helyi tanterv teljes tananyag témasorrend tantárgyi rendszer óraszám szemléletmód	

Nem hagyható figyelmen kívül elvben az az eshetőség sem, hogy olyan oktatáspolitikai döntés születik, amely lemond a tantervi irányításról, és a tantervtervezés jogát teljes mértékben az iskolák hatáskörébe utalja. Ez esetben a helyi tanterv ugyancsak a központi tanterv műfaját követi, a kerettantervi szabályozástól eltérően azonban csak a saját iskolakoncepciójából fakadó helyi műveltségigényekre kell tekintettel lennie.

Bármelyik oktatáspolitikai döntésre kerül sor (vö. központi tantervi, alaptantervi szabályozás, iskolai szintű tantervi decentralizáció), egyik sem kötelezheti az iskolákat, hogy a tanítási programokat is maguk írják. Minthogy azonban vannak itt bizonyos félreértések, a tanterv és tanítási program kapcsolatáról külön is érdemes szólni.

Tanterv és tanítási program

Míg a tanterv – ahogy a neve is mondja – a tanítás globális terve, addig a program ennek az elképzelésnek a megjelenítése. Egyfelől a tantárgyi programokban (tématerv, tevékenységterv, követelményrendszer), másfelől a taneszközökben (nyomtatott, audiovizuális, manipulatív). A legizgalmasabb kérdés itt kétségtelenül az, hogyan juthatnak az iskolák a helyi tanterveik igényeinek megfelelő tantárgyi programokhoz és taneszközökhöz. E tekintetben három elvi lehetőség kínálkozik. Az első a piac, amely bár bővülő tendenciát mutat, a tantárgyi kínálatot tekintve ma még igen egyenetlen. A másik, hogy az iskolák szakértőktől rendelik meg azokat a tantárgyi programokat és taneszközöket, amelyek hiányoznak a piacról. Ez bizonyára drágább megoldás, és csak azok az iskolák tudnak vele élni, melyek fenntartói erre áldoznak, vagy valamilyen alapítványi pályázat nyertesei. Harmadsorban viszont arra is joga van az iskoláknak, hogy önerőből fejlesszék ki a saját tantárgyi programjaikat és taneszközeiket. Ez az anyagi erőforrásokon túl elsősorban szakmai felkészültség és vállalkozó kedv függvénye. A fent leírt három lehetőség természetesen kombinálható. Egyes tantárgyak programjait és taneszközeit a piacról szerzik be, másokét megrendelik vagy maguk készítik az iskolák.

Mindebből látható, hogy programkészítéssel csak azoknak az iskoláknak kell számolniuk, amelyek erre önkéntes hajlandóságot mutatnak.

Lehetséges tennivalók a közeljövőben

Talán a fenti helyzetelemzésből már kiderült, hogy két, egymással párhuzamos cselekvési terv megvalósítására ad módot a tantervi irányításról szóló döntés megszületéséig tartó időszak. Nemzeti szinten célszerű lenne szakértői munkával ellenőrizni, hogy a jelenleg ismert alaptanterv-változatok mennyiben tartalmazzák a nemzetközi (európai) standardot. A hiányokat így pótolni lehetne, és a standardon túli témaköröket pedig a hazai konszenzus hatáskörébe kellene utalni. A továbbiakban már csak ezekről lenne érdemes vitát folytatni a szakmai, a társadalmi és a politikai szervezetek fórumain.

Helyi szinten két feladat látszik a közeljövőben a felesleges munka kockázata nélkül megvalósíthatónak. Az egyik az iskolakoncepció elkészítése, a másik a helyi műveltségigények szerinti témák kiválasztása.

A javasolt munkamegosztás nemcsak a jelenleg tapasztalható cselekvési blokk feloldására alkalmas, de egyben a szakértői és iskolai kompetenciakörök, valamint a társadalmi és politikai érdekérvényesítési törekvések helyét is világossá teszi. És ez, mint minden – végső soron – politikai döntést igénylő területen, a nemzeti alaptanterv koncepcióját illetően is, jelentősen megnövelheti a valódi megegyezés lehetőségét.

Nemzeti Alaptanterv és nevelés

BÁBOSIK ISTVÁN

E cikk közlésekor sajátos megoldásra kényszerültünk. Olyasmiről adunk közre véleményt, amit olvasóink nem ismerhetnek. Ugyanúgy nem ismerhetik, mint annak a Kossuth Klubban 1993 január 13-án tartott tudományos tanácskozásnak a közönsége, amely előadásokat és vitát hallgathatott végig egy rejtélyes tárgyról. E titokzatos tárgy a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban készült Nemzeti Alaptanterv körülbelül 1992 decemberi változata, amelyen külön feltüntették, hogy belső használatra, nem publikálható, és amelynél újabb változat is lehet, amit még a konferencia előadói és néhány hozzászólója sem ismer. Hogy mégis közöljük Bábosik Istvánnak a konferencián elmondott hozzászólását, egyetlen dolog menti: észrevételei alapvetőek, és akármilyen alaptanterv akárhányadik változatának készítésénél figyelembe veendő szempontokat tartalmaznak. (Szerk.)

Ritkán fordul elő a tantervek készítésének folyamatában, hogy lehetőség legyen neveléselméleti szempontú elemzésre, neveléselméleti megjegyzések megfogalmazására annak ellenére, hogy minden tanterv elismeri, sőt, hangsúlyozottan deklarálja a nevelés elsőrendű fontosságát az iskolai munka keretében.

A nevelés elsődleges jelentőségének deklarációja a jelenleg tárgyalt nemzeti alaptentervi változatban is fellelhető, a nevelőmunkát szakszerűen és korszerűen orientáló támpontokkal azonban a dokumentum többnyire adós marad. Ez főként azért sajnálatos, mert a Nemzeti Alaptanterv további, a nevelő- és oktatómunkát irányító kerettantervek, illetve helyi tantervek kimunkálását elősegítő szempontrendszert, elvi-szakmai platformot kíván nyújtni, s így elvárható, hogy minden részletében kifogástalanul kimunkált legyen, s véletlenül se tartalmazzon átgondolatlan, ennek következtében a nevelési-oktatási gyakorlatot elbizonytalanító megfogalmazásokat, vagy koncepcionális elemeket.

A szóbanforgó alaptanterv részleteire áttérve, helyeselni lehet az emberkép fevázolásából történő kiindulást, hiszen régen felismert evidencia, hogy nevelési-oktatási-képzési koncepciót kialakítani (s ez történik minden tanterv esetében is), személyiségelméleti megalapozás nélkül szakszerű és hatékonyan orinetáló, vagyis a gyakorlatban alkalmazható formában nem lehetséges.

Ami ebben az alaptantervi változatban alapul vett személyiségelméleti koncepciót illeti, abban a szakszerűségnek és korszerűségnek kevés eleme lelhető fel, így a nevelő-okató munka gyakorlati kivitelezőit inkább elbizonytalanítja, mintsem segítené. Indokolatlan anakronizmusnak tekinthető a személyiségstruktúra kantiánus eredetű felosztása értelmi, érzelmi és akarati komponensekre. Kérdés, hogy egy ilyen differenciálatlan és a személyiségelmélet korszerű eredményeitől eltávolodó személyiségkép mennyire igazítja el a pedagógust nevelő tevékenységének megszervezésében, s mennyire teszi világossá számára, hogy személyiségformáló teendőinek elengedhetetlen része a konstruk-

tív *szokásrendszer* megalapozása, az életvezetés döntéseit hoszszú távon meghatározó *életvezetési modellek* kiépítése, továbbá az életvitel következetességét, szerkezeti szilárdságát biztosító *meggyőződésrendszer* kifejlesztése is.

További zavar forrása, hogy a dokumentum bevezető részében felvázolt „emberkép" sem terminológiailag, sem tartalmilag nincs összhangban a tanterv további részleteivel. Így – többek között – nem világos, hogy a szinte minden tantárgy célkitűzései között szereplő „jellemformálás" tulajdonképpen mit jelent, s az így kialakított, de az úgynevezett „emberkép"-ben nem említett személyiségkomponens, tehát a jellem, hogyan illeszkedik az értelem, érzelem és akarat együtteséhez.

Újabb megválaszolatlan kérdések fogalmazódnak meg az olvasóban, s teszik nehezen értelmezhetővé a nevelési célkitűzéseket, ha az erkölcsi tulajdonságok kialakítására vonatkozó részletekkel találkoznak a tanterveben. Nem világos ugyanis, hogy a jellemformálás és az erkölcsi tulajdonságok kialakításának teendőit mennyiben tekinthetjük a tanterv szerint azonosaknak vagy másoknak. Az olyan erkölcsi tulajdonságok, mint a fegyelmezettség vagy a segítőkészség jellemvonások-e vagy sem? Akár ebbe akár abba a kategóriába soroljuk őket, hol helyezhetők el a személyiségstruktúrában, s formálásuk mennyiben igényel azonos vagy eltérő hatásszervezést.

A fentiekhez hasonló koordinálatlanság vonul végig a tantervben a nevelési célok és feladatok területén. Szembetűnő ugyanis, hogy míg az egyes tantárgyak nevelési célkitűzései között szinte mindig helyet kap (többnyire kifejtetlenül és indoklás nélkül) a jellem nevelése, addig ez a feladat a „Nevelési program alapjai" című részben, amely tételesen fogalmazza meg a nevelés legfőbb feladatait, nem nyer említést.

A tantervben megfogalmazott cél- és feladatrendszernél maradva, meg kell jegyezni, hogy jól segíthetné a pedagógusokat az ebben a körben történő tájékozódásban, ha a cél- és feladatrendszer hierarchizáltan kerülne kidolgozásra, s így az időbeli és hatásrendszerbeli kapacitás célirányos felhasználásánál mérlegelni lehetne az egyes feladatok súlyát, fontosságát.

Ugyanez vonatkozik az egyes iskolafokok alapvető feladatainak megfogalmazására. A tanterv helyesen deklarálja, hogy az egyes iskolafokok feladata nem a következő iskolafokra való felkészítés. Bár ezt a dokumentum nem fejti ki, éppen ezért hozzá kell tennünk: ez azért állítható mindenekelőtt, mert minden iskolafoknak speciális nevelési vagy oktatási-képzési funkciója van, illetve kellene, hogy legyen. Ezeket a speciális nevelési, képzési vagy oktatási funkciókat azonban nem véletlenszerűen kapcsolhatjuk egy-egy iskolafokhoz, hanem szigorú pedagógiai törvényszerűségek, s az ezeket tükröző életkori metszetek alapján.

Mindez konkrétan azt jelenti, hogy a 10. és a 13-14. életévek a nevelés szempontjából jól megragadható metszeteket képviselnek. A 10. életévig ugyanis igen jó hatásfokkal érvényesíthető a szokásrendszer megalapozása és megszilárdítása, valamint a pedagógusok konstruktív magatartási mintáinak közvetítése. A 13., 14. életévek körül pedig nemzetközi vizsgálatok szerint megszilárdul a személyiség magasrendű ösztönzőrendszerének (szokásainak, életvezetési modelljeinek, meggyőződéseinek) szociális alapminősége, s ez az alapminőség később vagy egyáltalán nem, vagy csak igen nehezen módosítható.

Ebből olyan konzekvenciák következnek, hogy a 6-10., valamint a 10-14. életéveket átfogó iskolafokoknak alapvetően *nevelési alapozó funkciókat* kell ellátniuk. Ennek hiányában a gyerekek olyan nevelési deficitekkel hagyják el az iskolát, amely deficitek pótlása később vagy csak igen költségesen lehetséges, vagy sehogy. Ehhez viszont az alapozó nevelési feladatokat ellátó iskolafokokat személyi és tárgyi értelemben olyan helyzetbe kell hozni, hogy ezt a feladatukat magas szinten képesek legyenek ellátni. Ez azt is jelenti, hogy takarékoskodni hosszú távon legkevésbé az általános iskolán lehet, mivel itt érvényesül leghatározottabban az a törvényszerűség, hogy amit

ma megtakarítunk az iskolán, azt holnap el kell hogy költsük a börtönökre.

A fentiek alapján tehát célszerű, ha a tanterv egy-egy iskolafok alapfunkcióját határozottan és egyértelműen jelöli ki, de nem vélekedésekre, hanem pedagógiai törvényszerűségekre támaszkodva.

Az elemzett dokumentum – helyesen – vissza-visszatérő módon deklarálja a nevelés fontosságát, elsődlegességét, Ugyanakkor főként az oktatáshoz ad támpontokat, a neveléshez nem, ugyanis szinte kizárólag a tanulmányi tevékenység céljait, követelményeit taglalja, de már nevelő hatású megszervezésének feltételeit, az erre vonatkozó követelményeket nem. Ugyancsak figyelmet érdemel a tanterv szövegében az oktatás és nevelés egységének helyeselhető hangsúlyozása. Ennek nevelési szempontból azonban negatív módon jelennek meg a konzekvenciái, olyan értelemben, hogy a tanterv a nevelési feladatokat szinte teljes egészében az oktatás keretében látja megoldhatónak. Ezt az biznyítja a leglátványosabban, hogy a tanulmányi tevékenységen kívül, nem esik szó a nevelő funkciót alapvetően betöltő tevékenységformákról. Itt mindenekelőtt az önkormányzati tevékenységre, az önkiszolgáló, valamint a klubjellegű tevékenységre kell gondolnunk, s természetesen az ezek szervezését ellátó specialistákra.

Világszerte felismert törvényszerűség ma már, hogy a tanulmányi tevékenységre beszűkített tevékenységrepertoárra támaszkodva érdemi nevelőmunkát nem lehet végezni. Egy intézmény nevelési hatásfoka ugyanis egyenesen arányos tevékenységrepertoárjának szélességével.

Amennyiben ez a törvényszerűség nem épül be egy tanterv koncepciójába, az a tanterv nem jelent minőségi előrelépést, s nem eredményezi a gyakorlat valódi reformját, csupán az ismerethalmazok újabb mennyiségi variációját viszi be a gyakorlatba.

Az eddigiek alapján összegzésül az a következtetés látszik megfogalmazhatónak, hogy az elemzett nemzeti alaptanterv-változat fontos tanulsággal szolgálhat mind elméleti, mind pedig gyakorlati értelemben. A tanulság az, hogy a tanterv számos eleme jól bizonyítja azt, miszerint a neveléstudomány s ezen belül a neveléselmélet mellőzésével nem lehetséges a köznevelési-közoktatási gyakorlatot korszerűen és hatékonyan orientáló dokumentumokat szerkeszteni. Ilyen módon ugyanis kihasználatlanul maradnak azok az előnyök, amelyek egy új tanterv bevezetésével együttjárhatnának, nevezetesen az addigi egyoldalúságok kiküszöbölése, s a nevelési-oktatási gyakorlat érdemi, tényleges megújítása.

Rendszerváltás és megyei oktatásirányítás

Interjúk „előtte" és „utána"

BALÁZS ÉVA – SURÁNYI BÁLINT

A megyei szintnek a 80-as évek középiskolázásában kiemelkedő szerepe volt. Míg az 1968-as gazdaságirányítási rendszer a korábbi tervalkut más alkufajtákkal (szabályozó alku, beruházási hitelalku stb.) váltotta fel, a közigazgatás útján működtetett infrastruktúrában megmaradt az Országos Tervhivatal és a megyei tanácsok évenkénti terv- és költségvetési alkuja. Így, amikor – kemény harcok után – az O.T. és a Pénzügyminisztérium megegyezett a Művelődési Minisztériummal a 70-es években született nagyobb létszámú korosztályok középiskolázásának tervezett arányairól, a megyéken múlt, hogy az „aránytartó" változathoz szükséges új középiskolákat felépítik- e, vagy sem.

Ezekben a döntésekben természetesen nem az elvont „megye" játszotta az ágens szerepét, hanem annak illetékes V.B. elnökhelyettese, a szakigazgatási szerv befolyásos vezetői, az új iskolákat építeni, vagy ebből kimaradni akaró városi tanácsok, a megye befolyásos gazdasági lobbyi, s csak legvégül a megyei tanácsok testületei, akiknek szavazataival végül is a döntéseket szentesíteni kellett. Abban, hogy az országos „tervcél" végül is megvalósult, a megyék zömének hajlandósága, egyesek kifejezett buzgósága, míg mások húzódozása összegződött. Kutatássorozatunkban már 1988-ban tapasztaltuk, hogy a középfokú oktatás kereteinek tanulókkal való feltöltése nem követelte meg a megyék aktív szerepvállalását. A korábban kialakult „beiskolázási" gyakorlat az általános iskola és a középfok intézményei között szinte „önjáróvá" vált.

Kutatássorozatunk tervezése során azzal a hipotézissel éltünk, hogy a beiskolázásban a megye befolyása két-három év elteltével ismét növekedhet. Egyrészt azért, mert a nagyobb létszámú évjáratok egymásutánja előreláthatólag telítheti az érettségit adó középiskolák kapacitását, s nem volt világos, hogy ezután is hajlandóak lesznek-e befogadni a jelentkezők korábbi részarányát. Másrészt előre láttuk, hogy a nagyvállalatok addig szinte korlátlan szakmunkástanuló-igénye a gazdasági válságjelenségek miatt meg fog torpanni, s ez kétségessé teszi majd a korábbi gyakorlatot. Mindkét problémánál úgy képzeltük, hogy a megyei oktatáirányítás apparátusa aktív szerepre kényszerül. Harmadrészt a demográfiai apályra mint újabb, immár ellenkező előjelű kihívásra is reagálniuk kellett az általános iskolák alsó, majd felső tagozataival kapcsolatban. Minthogy ez utóbbi már szorosan összefügg a középiskolázás távlataival is, nem gondoltuk, hogy az iskolák orientáció nélkül fognak maradni. S itt újra számba kellett venni a megyei irányítás lehetséges szerepét.

A kutatássorozat elgondolása során természetesen nem számítottunk az összefüggéseket lényegesen átalakító tényezőre: magára a rendszerváltásra. Ennek kibontakozása viszont azt a sürgető feladatot sugallta, hogy érdemes rögzíteni a végnapjait élő régi megyei apparátusok vezetőinek gondolkodásmódját a középiskolázásról és a megyei irányításról, majd egy évvel később megismételni a vizsgálatot a helyükre

lépőkkel. Úgy gondoltuk ekkor, hogy a két interjúsorozat „szembesítése" fontos információbázis lehet. Az élet sok tekintetben nem úgy alakult, ahogy feltételeztük.

Diszkontinuitás és kontinuitás a megyei oktatásügyben

1989 késő őszén és 1991 tavaszán a 19 megye és a főváros oktatásügyi szakapparátusának vezetőjével vagy vezető szakemberével struktúrált interjúkat készítettünk. Az 1991 áprilisi-májusi vizsgálatunkból kirajzolódó kép perdöntő volt abban a tekintetben, hogy az „előtte – utána" típusú összehasonlítás oktatáspolitikai s különösen középfok-politikai jelentőségét megítélhessük, hiszen az előző évi vizsgálat célja a jól összemérhető „bázis"-ról való gondoskodás volt.

A vizsgálat két szempontból is lényeges változások utáni időszakra esett: az ország túl volt a rendszerváltást politikailag véghezvivő országyűlési és önkormányzati választásokon, s az új Országyűlés elfogadta azt az önkormányzati törvényt, amely a közigazgatásban és a közoktatási intézmények fenntartásában a korábbitól markánsan eltérő helyzetet teremtett. Ezt követően az önkormányzatok és szervezeteik, bizottságaik többé-kevésbé „felálltak" és működni kezdtek. De még sok kérdés volt nyitott: nem született meg az önkormányzati hatásköri törvény, s a mai napig várják az új oktatási törvényt is.

Interjúalanyaink az őket körülvevő világban érzékelhettek diszkontinuitást is, kontinuitást is. A *diszkontinuitás*nak témánk vonatkozásában lényeges eleme volt, hogy a rendszerváltozásnak az intézményrendszer tekintetében mindenképpen nagy vesztese lett a megye. A *közigazgatás* szerkezetében megszűnt a felülről lefelé való építkezés. A megye – akárcsak a települések – önkormányzat lett, és alulról felfelé épült ki. A kormányzattól lefelé egy másik intézmény lépett a közbenső szintre: a köztársasági megbízottak és hivatalaik. Ezeket viszont regionálisan alakították ki, jóllehet, az egyes megyék teljes területe került illetékességi körükbe.

A *kontinuitás* makro-szinten leglényegesebb objektív eleme, hogy vizsgálatunkig a tényleges *gazdasági* rendszerváltásra nem került sor. Ennek szubjektív kiegészítőjeként a gazdaság alapvető változásait és azok lehetséges társadalmi hatásait illetően is a dezinformáltság volt jellemző. Jelszószerűen minden parlamenti párt a privatizációt helyezte előtérbe, ami viszont már az előző, átmeneti kormány alatt is cél, sőt kezdődő gyakorlat volt. A majdani gazdasági rendszerváltás lényegének a tulajdonosváltást jelölték meg, jelentős strukturális átalakulás, tömeges munkanélküliség perspektívája fel sem tűnt a horizonton. Vizsgálatunk időpontjáig a tulajdonosváltás kérdését is háttérbe szorította a vezetőváltás problematikája: a korábbi vállalati tanácsok intézményének megtartásával történt erre - sikertelen - kísérlet. Vagyis a gazdaságban ugyanaz a modell látszott megoldásnak, ami a Parlament és a kormány lecserélésével történt. Ezért egy oktatási tisztviselő meglehetősen konstansaknak képzelhette a valóságos viszonyokat egyes, a tanulók jövőjét érintő kérdésekben.

A közoktatásban az intézményfenntartó ("állam" helyett önkormányzat) megváltozása sok tekintetben nem járt lényeges „világkép"-módosulással (maradt például a 16 éves korig tartó tankötelezettség, a közoktatás ingyenessége, alapvető vagy drasztikus iskolaszerkezeti reform keresztülvihetetlennek ítélése). Elsősorban a fenntartói pluralizmus várható bővülése látszott jellegzetes változásnak.

Témánkat tekintve: leginkább a megyei oktatásügyi apparátus személyi állományában volt szembetűnő a kontinuitás. Hat interjúalanyunk a két vizsgálati időpontban ugyanaz a személy volt. Az 1991-ben a terület élére került új vezető egyik megyében korábban megyei általános elnökhelyettes volt, egy másikban V.B. titkár. Több példa van arra, hogy korábbi beosztott, esetleg a régi vezető helyettese „lépett elő". (Az idézőjel annak szól, hogy az esetek többségében a közoktatással foglalkozó apparát-

tus, illetve annak esetleges önálló vezetője a beosztási hierarchiában a korábbinál lejjebb került.) Kívülről csak elvétve került vezető az apparátusba, de munkatársai akkor is a régiek maradtak, így akár a korábbi vizsgálat alkalmával őket is kijelölhette volna a főnökük interjúalanynak. Mindez – a fentebb felrajzolt tágabb társadalmi környezettel együtt – előrevetíti a vizsgálatból kirajzolódó képet.

Mi volt a hivatalnokok problémája 1991 tavaszán?

Önmagukra vonatkozó helyzetértékelés

Az apparátust foglalkoztató problémák közül első helyen alighanem a leépítések ügyét kell említenünk. Bárhol tartott egyes megyékben az átszervezés, sok volt a bizonytalanság, tisztázatlanság, s az egész szituáció átmenetinek látszott. Az egzisztenciális fenyegetettség, illetve az elképzelt feladatokhoz viszonyított létszámhiány minden kérdésben jelentkezett.

A szakterület létszámvesztése a vizsgálat idejére négy megyében 50% körüli, vagy annál kisebb, a többiben ennél jóval nagyobb volt. Még ennél is beszédesebbek a számok: tipikus megoldás, hogy oktatási kérdésekkel egy – más feladatkörrel *is* megbízott – vezető és egyetlen szakelőadó foglalkozik. A létszámcsökkenés fő oka az elbocsátás és az átszervezéssel járó áthelyezés volt, de előfordult az is, hogy a fenyegetettnek érzett helyen dolgozó kezdeményezte a változtatást. Egyik interjúalanyunk szavaival: „ez egy olyan folyamat volt, hogy megérezték a kollégák a süllyedő hajót". Viszont a megmaradt állomány szakmai kvalitásait szinte minden megyei hivatal hangsúlyozta.

A „szakapparátus" létszámát elég felsorolásszerűen szembeállítani a szakterületükön lehetséges kliensekkel, hogy vígasztalan helyzetük egyértelművé váljon: saját feletteseik, a megyei önkormányzati testület, annak oktatással (is) foglalkozó bizottsága, a megye települési önkormányzatai és szakapparátusai, a megyéhez tartozó közoktatási intézmények, a munkájuk, valamint a megye minden rendű és rangú oktatási intézménye felett törvényességi felügyeletet gyakorló köztársasági megbízott, illetve hivatala; a megye közoktatását végző, a települési önkormányzatok által fenntartott iskolákat még nem is említettük.

Nemcsak saját kutatási témánk, a nagy létszámú korosztályok iskolázásának gondjai miatt van igen fontos helye interjúinkban a középfokú oktatásnak, hanem azért is, mert ez volt az egyetlen olyan feladat, amellyel kapcsolatban az Önkormányzati Törvény a megyékhez telepítette az „ellátási felelősséget". Az ide delegált felelősség azonban azzal a rendelkezéssel jár együtt, hogy az első döntés joga a településé; magukat a középfokú oktatási intézményeket a települések önkormányzatai egyoldalúan átvehetik. Ennek következtében az apparátusoknak tárgyalni kellett a települési önkormányzatokkal a középfokú intézmények fenntartásáról vagy átadásáról. Mégpedig eleve „vert helyzetből": amelyik intézmény kellett a településnek, az az övé lett, amelyikre nem tartott igényt, az a megye „nyakán maradt". Így a korábbi infrastruktúra maradékában kellett eleget tenniök törvényben meghatározott kötelezettségüknek középfokon (illetve a speciális képzésben). A korábban hatalmi helyzetű megyei apparátusok munkatársainak – mint interjúink tanúsítják – külön megaláztatást jelentett, hogy az általuk fenntartott iskolák tanulói után immár a településektől kell egyenként „kérincsélni" a fejkvótát. „Az önkormányzati törvény másodfokú, másodrendű fogalomként bánik a megyei önkormányzattal... Leírták, hogy a megyei önkormányzat a középfokú oktatás egészéért köteles felelősséget vállalni, ugyanakkor csak azt a feladatot vállalhatja, amit a helyi önkormányzat nem vállal. Tehát itt egy aszinkronitást érzékelek" – fogalmazott egy oktatásügyisnek régi, vezetőnek új interjúalanyunk.

Leglátványosabb volt a „pozíciócsere" a megye és a megyei városok egymáshoz viszonyított lehetőségeiben, miközben e két hivatal egy településen, sokszor egy épületben működött tovább – az apparátusoknak ez volt a legfájdalmasabb. „A városi polgármester szerint – minthogy a városban van – még a megyeháza is őket illetné!" – kesergett egy megyei vezető.

Ilyen helyzetben nem meglepő, ha interjú-alanyaink közül többen diszfunkcionálisnak, vagy átmenetinek tartották a megyei, középső szint kimaradását az oktatásirányításból. Talán nem érdektelen viszont az a tapasztalat, hogy éppen az a néhány megye, ahol vizsgálatunk időpontjában többé-kevésbé megmaradt a régi szervezet, illetve a régi gárda kész leginkább elfogadni a törvény radikális decentralizáló szándékát. Sőt elfogadták a szolgáltató típusú, néhol a vállalkozó típusú megyét – leginkább a pedagógiai szolgáltatások területén..

Vizsgálatunk időpontjában a szerepvesztés megkérdezetteink egyik része számára még nem tűnt véglegesnek. Különféle szövegekből, töredék-információkból megpróbálták kikövetkeztetni, hogy mit fog tartalmazni a hatásköri törvény, milyen irányban talál magának utat a megyei oktatásirányítás. A legáltalánosabb elképzelés a megye mint harmadik irányítási szint igényének megfogalmazása volt: „...a megyei önkormányzatnak nagyobb szerepet kellene kapnia, mint ami a jelenlegi kapcsolatrendszerből látszik. Kevés a megyének az a fajta feladata, hogy azt a néhány intézményt, amiről a helyiek lemondtak, magánál tartsa és az irányítását ellássa. Ebben nem tükröződik valójában az a fajta szerep, amit az önkormányzati törvény megfogalmazott, hogy a regonális feladatok ellátása".

A helyzetüket rövid távon megváltozónak remélők a hatásköri, illetve az oktatási törvénytől várták a megyei szint lehetséges szerepköreinek kijelölését, s az informális működés legitimálását ("Mint a Messiást, úgy várjuk a hatásköri törvényt!"). A megyék fő feladatuknak az erre való – s nem is passzív – felkészülést látták. „Ránk zúdulnak a feladatok, levelek, ügyek; az ügyek mögött embereket érzékelünk, és gyakorlatilag nem úgy szelektálunk, hogy kérem, mi ezzel most nem foglakozunk. Mi igyekszünk mindezt a sokrétű feladatot szolgálni...de ebben is el kell rendezni a dolgokat, amíg a szerepek világosak lesznek. És nem vállalhatunk fel olyan feladatokat, amelyek szereptévesztéshez, netán a korábbi beidegződésekhez vezetnek, hogy a megye rátelepszik a helyi társadalmakra... hanem, a működőképesség biztosítása, szakmai segítése, törvényességi felügyelet biztosítása, de emellett akár vállalkozás vagy szakmai szolgáltatásként kiajánlani a segítséget, amit a jövőben is kölcsönösen, az érdekeltekkel megbeszélve, kölcsönösen tudunk vállalni" - hangzik egy akadozó megfogalmazásban.

A megkérdezettek többsége nem remélt gyors változást. Egy részük a hatalmi inga többé-kevésbé jogos átlendüléseként élte meg a megyei szerepkör csökkenését, s tisztában volt vele, hogy a közvetlenül megelőző időszakban a hatalom amúgy is csak látszólagos volt. A gyors változást nem váróknak nagyobbik hányada azonban nem volt ilyen megértő egy radikális decentralizációval kapcsolatban. A politikai indítékú váltásban veszteségforrást, esetleg később mások számára való helycsinálást, a szakmaiság visszaszorulását látták, ezért hosszabb távon az általuk áldásosnak tartott közép-irányító funkció feléledésére ők is számítottak. Az átmeneti időszakban (a várt hatásköri törvényt megelőző átmeneti törvény érvényességének időszakában!) elvégzett munkájukat többen is egyenesen heroikusnak érzékelték. Az interjúk készítésekor megfogalmazott elképzeléseik s azok indoklása – érthetően – igen sokféle volt. Bőségesen tudták sorolni azokat a tevékenységeket, amelyekhez – szerintük kizárólagos kompetenciájuk mellett – tényleges hatáskört és biztos anyagi hátteret is igényelnének.

Azt, hogy az interjúkból kirajzolódóan 16 megye közoktatással kapcsolatos tevé-

kenységét a jogkörök hiánya ellenére kifejezetten aktívnak lehet minősíteni, ízlés szerint egyaránt tanúskodhat a fentiek melletti, illetve elleni érvnek.

A kirajzolódó kép lényege, hogy a helyzet egyfelől valóban átmeneti volt, másfelől a pillanatnyi állapotok *ideiglenességének* tudata is igen erősen jelentkezett.

Ez a fajta ideiglenesség-érzés az adott időszakban a megyei szinten belül is megfogalmazódott a hivatal és a megyei oktatási bizottságok közötti kapcsolatrendszer és feladatmegosztás tekintetében; zömmel legitimnek fogadták el a többnyire ekkor még csak alakuló bizottságok szakmai, döntéselőkészítő szerepét, de – óvatosabban vagy direktebb módon – kifejezésre juttatták a hivatali szakapparátus kompetenciáját és – „folyamatos elérhetősége révén" – tevékenysége érdemi voltának elismerésére vonatkozó igényüket.

Szakképzés – munkaerőtervezés

Az ország gazdaságának alakulását ismerve nem meglepő, hogy már vizsgálatunk időpontjában is a megyei apparátust leginkább foglalkoztató aktuális probléma a *szakmunkásképzés kibontakozó válsága* volt. Ennek egyik vetülete, hogy a közoktatási rendszer által szakmunkásképzésre „szánt" tanulók számára igen nehéz a tankötelezettség teljesíthetőségét biztosítani, ha az intézményrendszer befogadóképessége csökken.

Interjúinkban nem elsősorban az a pillanatfelvétel az érdekes, amelyben az apparátus vezető munkatársa arról számol be, hogy az adott megyében hol léptek vissza vállalatok a tanműhely biztosításától, a szakmunkásképzéssel kapcsolatos korábbi vállalásuktól, hanem az a perspektíva, amelyből interjúalanyaink ezt a jelenséget szemlélték.

Meglepő, hogy a szocialista tervgazdaság távlati munkaerőtervezés-felfogása milyen mélyen épült be az oktatásirányítók gondolkodásába. Az erre vonatkozó megyei tevékenység az elmúlt időszakban sok megye egyik fő oktatáspolitikai terrénuma volt; mindkét interjúsorozatban gazdag példatár található a szakképzés helyzetére vonatkozó megyei empirikus vizsgálatok, felmérések végzésére, vállalati kapcsolatokra, helyi rendeletekre. Az interjúk készítésekor azonban – s nem a rendszerváltozás következményeként – a vállalatok „nem tudtak igazán semmit megfogalmazni. Sem azt, hogy hány főben gondolkodnak, sem azt, hogy milyen szakmában. Amíg ez a bizonytalan helyzet van, addig biztos, hogy az iskolarendszer nem a tényleges munkaerőszükségletnek megfelelően képez." Még olyan interjúalanyunk is akadt, aki magát az országban tért hódító munkanélküliséget is pusztán tervezési hiányosságra vezette vissza! Így mind a munkaerő-tervezés, mind maga a szakmunkásképzés tekintetében hajlamosak voltak az aktuális, illetve a várható problémákat is ideiglineseknek tekinteni. Ebből viszont egyenesen következik, hogy e tekintetben is kulcsfontosságúnak gondolták a megyék jövőbeni szerepét. Különbségek inkább abban mutatkoztak, hogy ezt a települési önkormányzatokkal való kooperáció vagy kifejezetten megyei munkaerőszükséglet-tervezés formájában képzelték-e el. Vagyis az a kérdés, hogy a képzésnek a tervezett közvetlen igényekhez kell-e illeszkedni, még csak komoly problémává sem vált. Tehát a pillanatnyi helyzetet ebben a tekintetben – csakúgy, mint az oktatásirányítás bizonytalanságait – átmeneti diszfunkcióként értelmezték. A piacgazdaságnak a korábbitól strukturálisan eltérő sajátosságai – akárcsak egy erősen érdekegyeztetésen alapuló modell formájában – ugyanúgy nem foglalkoztatták őket, mint a rendszerváltást megelőző időszakok megyei oktatásirányítóinak java részét.

Megkérdezettjeink horizontjáról kialakítható véleményünket árnyalja, ha tekintettel vagyunk sajátos helyzetükre. A megye korábban számottevő hatalmú pénzelosztó és intézményfenntartó volt, a vizsgálat időszakában azonban a középfokú iskolák, kollé-

giumok más településnek, önkormányzatnak nem kellő, vagy a kifejezetten regionális feladatot ellátó része maradt a kezében. Ráadásul az ehhez szükséges eszközök is fogyatékosak, az orientáció támpontjai pedig hiányoznak. Ez teszi érthetővé azt az illúziót, hogy a disszonanciákat egy feltételezett jövőbeni központi rendezettség csökkenteni fogja.

A középfokú beiskolázás

A középfokú beiskolázásban a korábbi időszakban elvben ugyan igen nagy volt a megyei szakigazgatás szerepe, a gyakorlatban azonban ez az iskolai önállóság térhódításával egyre inkább formálissá vált. Ultima ratióként azonban a megyék még rendelkeztek a megfelelő jogokkal. Az önkormányzati törvény révén a megye jogosítványai elvesztek.

A tankötelezettség teljesíthetőségéért, a középfokú ellátásért való deklarált felelősségük, valamint tényleges szerepük és lehetőségeik között nagyon megnőtt a rés. A középfokú beiskolázás megszervezésére a megelőző években eseti rendeletek útján került sor; interjúink idején „igazából semmiféle jogszabály, sem utasítás nincs, ebben próbálkozás sem volt az idén" - egy válaszadónk szerint. A direkt koordináció elveszítése mellett így megszűnt a megyének a középfokú felvételekkel kapcsolatos fellebbezési, elbírálási joga is.

Az „élet", egy adott tanév beiskolázásának gyakorlatában azonban már nem különbözött jelentősen a megyei szerep. Amit korábban is csak pro forma „vezényeltek", annak nem kis részét felvételünk idején informális úton végezték. Néhányan még élesebben fogalmaztak e tevékenységükkel kapcsolatban: „na most ha mi azt mondjuk, hogy a beiskolázás koordinálása, az gyakorlatilag azt jelenti, hogy nekünk kell elvégezni a feladatot". A megyei aktivitás fő mozgatói elsősorban a különféle kliensek, s közöttük nem utolsó sorban a gyermekük sorsáért aggódó, információra és segítségre egyaránt rászoruló szülők voltak, akik – érzékelve a gazdaság válsága következtében elenyésző biztosítékokat gyermekük jövendő munkahelyét illetően, vagy az elutasítás, illetve eltanácsolás veszélyét a vágyott középfokú intézményből –, megkeresték a megyei apparátusokat. Az ott dolgozó munkatársak tapasztalataik és kapcsolataik birtokában készek voltak és számos problémát képesek is voltak megoldani. Így jellemezte ezt egyik interjúalanyunk: „Az állampolgárnak gyereke van, ő a megyei tanácsra szokott járni... őt nem érdekli, hogy ki nyert és ki nem, őt nem érdekli, hogy hova vannak telepítve az ügyek, hol vannak a jogszabályok, őt egy dolog érdekli, hogy a gyereke mehessen iskolába. És a maga módján ...teljesen igaza van."

Az informális működés tág tere a megyei hivatalok számára megelégedés és frusztráció forrásaként is egyaránt szolgálhatott, s ezt a kettősséget tapasztaltuk a gyakorlatban. Így például – egyetlen megye kivételével – dícsérték az iskolák beiskolázási tevékenységét: az önállóvá fejlődött iskolák ekkorra már rokonszenvesebbek voltak a megyeiek számára, mint az azokat fenntartó önkormányzatok. S ha szót tudott érteni megyei hivatal és iskola, akkor a fenntartó háta mögött kacsinthattak össze. Az egyedi esetek a megyei hivatal munkatársainak tudatában mindenesetre, de véleményük szerint a többi kliens számára is precedensként értelmeződtek, s ezáltal az informális működés mintegy átmeneti rendszerré kezdett alakulni.

Az interjúk alapján még ott is konsruktívnak látszik az összműködés, ahol a beiskolázás kérdéseiben a megyék a települési önkormányzatokkal, illetve azok apparátusaival való rossz kapcsolatról panaszkodtak. Az iskolázással kapcsolatban korábban kialakult konszenzus nem bomlott fel, s a különféle sérelmeket, szabályozási buktatókat a felek nem használták fel destrukcióra: nemcsak vallották, gyakorolták is az ennek megfelelő felelősségtudatot. Interjúalanyaink többsége számokat tudott mondani arról, hogy a megyében hány tanuló marad továbbtanulási lehetőség nélkül. Ugyancsak

be tudtak számolni az általános iskolák különféle pótmegoldásairól (gazdasszonyképzés stb.).

Az interjúk számos szubjektív elemet tartalmaznak, ezért felhasználásuknál indokolt a forráskritika is. Ám a vizsgált időszakra vonatkozó oktatási statisztikák igazolják, hogy a szabályozási vákuum, valamint a szakképzési rendszer összeomlása ellenére a középfokú oktatás csak kis mértékben erodálódott. Végül is vizsgálatunk időszakában nem számottevően, de nőtt a középfokú oktatásból, s így a tankötelezettség teljesítésének lehetőségéből kiszorulók köre. A nagy kudarc elkerülése olyan kényszermegoldások révén volt lehetséges, amelyek értéke bár vitatható, de szabályozott körülmények sem kínáltak volna ezeknél jobb konstrukciókat. S az érettségit adó, demográfiai okokból már amúgyis telített középiskolák nagy része külön utasítási jog nélkül is hajlandó volt több tanulót felvenni, újabb osztályt indítani.

Mindebből nem lehet ugyan megítélni a megyei hivatalok árnyéktevékenységének tényleges súlyát, de az vitathatatlan, hogy a már korábban decentralizált rendszernek ennyi megyei jelenlét valóban elegendő volt a szétzilálódás elkerüléséhez.

Az elhallgatott probléma: a politika

Interjúinkban a vizsgálat egyik évében sem találkoztunk nagyobb számban direkt politikai véleménnyilvánításokkal. Igaz, maga az interjúterv is határozottan kerülte a politizálást. Nem nehéz azonban kihallani számos véleményből a politikai helyzettel kapcsolatos bizalmatlanságot, aggódást.

Láttuk: interjúalanyaink túlnyomó többsége – különböző beosztásban – korábban is a megyei apparátusban dolgozott. Ismert tény, hogy a pártállam politikai befolyása egyes időszakokban és egyes megyékben különlegesen erős volt. A 80-as években ez fokozatosan gyengült, így a tanácsi emberekben előtérbe kerülhetett önmaguk szakemberi értelmezése – különösen visszamenőleg. A többpártrendszerű politika érthetően idegen volt számukra. A választási propagandában bőséges volt a bürokráciaellenes retorika, s ezt az önkormányzati törvény szellemisége igazolta. Egzisztenciájukat egyaránt fenyegette a létszámcsökkentés, valamint bizonyos „B-listás" felhangok, ennek következtében a defenzivitás és rezerváltság magától értetődőnek tekinthető. De néhány esetben egyértelműen is megfogalmazódott: a megyei apparátusok szétverését a múlt rendszer híveinek kiseprűzésére alkalmas eszköznek ítélték.

Az újonnan alakuló önkormányzati testületeket, bizottságokat áthatották a pártharcok, s a tisztviselőknek nem kellett különösebben politikailag érzékenynek lenniök ahhoz, hogy észrevegyék:a kormányzat és az önkormányzatok között nem csak az eltérő érdekek okoznak feszültségeket, hanem az eltérő politikai irányultság is. Ez az interjúk egy részében explicit módon is megfogalmazódott.

Mindez *hangsúlyozott apolitikusság*, bizalmatlanság és a jövőt illető pesszimizmus irányába hangolta interjúalanyainkat, mégpedig a települési önkormányzatokat és a szaktárcákat illetően egyaránt. A megkérdezetteknek mindössze negyede mutatott megértést a központi kormányzat és az önkormányzatok közötti hatalommegosztás tekintetében; ilyen arányú volt az optimista jövőképet hangoztatók száma is.

Külön említést érdemel a *megyei szint* mintegy *politika feletti* jellegét kiokoskodó felfogás: azért pártfüggetlen a megye, mert közvetlenül nem érintik sem az országos, sem a települési önkormányzati választási kampányok.

Mindezek alapján teljesen érthető, hogy - a politikai viharoktól mentesülni akarva - megkérdezetteink saját szakembermivoltukba kapaszkodnak, s hogy a korábban szerzett evidenciáikat időtlennek, tehát a jövőben is érvényesnek tartják.

Elképzelések középiskolázásról, iskolaszerkezetről

Második empirikus vizsgálatunkra sajátos oktatáspolitikai helyzetben került sor. Ekkor folyt a művelődési és közoktatási miniszter által megbízott munkacsoport által kidolgozott törvénytervezet első variánsának országos vitája. Interjúalanyaink úgy gondolták, hogy a jövendő törvény körvonalaival ismerkedtek meg, s annak intencióit fogja a vita némiképp áthangolni. Mindegyikük elfogadta a tervezet által kínált értelmezési keretet, s abban próbált fogódzót találni saját elképeléseihez, illetve az őt foglalkoztató problémákhoz.

Kétségtelen, hogy a tervezetben a 16 éves korig tartó tankötelezettség kérdése talán az indokoltnál is inkább megmozgatta a fantáziát. Sokan szükségesnek tartották az ezzel való egyetértésük hangoztatását, s elsiklottak afölött, hogy ez valójában csak az érvényes törvényi szabályozás megerősítését jelentette.

A középfok helyének meghatározását illetően válaszolóink alapjában véve a középfokú oktatás valamilyen kiterjesztésével, általánossá tételével számolnak, s e tendenciával értenek egyet. Legtöbbjüknél a középfok kettős funkciója: a felsőoktatásra való felkészítés, illetőleg az általános képzés mellett az első szakképesítés megszerzése, s ezek iskolai intézménytípusban való elkülönítése határozott volt, de a szakképzést adó intézményre nézve legtöbbször nem vált kontúrossá ezek jellege, a meglévő formákhoz való viszonya.

Az oktatási törvénytervezettel is magyarázható, hogy a megkérdezettek közül 14-en az iskolaszerkezet rugalmassá tételének szükségességét fejtegették. Abban azonban már elég nagyok voltak az eltérések, hogy ki mit is értett ezen, illetve, hogy fejtegetései mennyire voltak konzisztensek. Utólag visszatekintve e véleményekből egyaránt kiolvashatjuk a korábbi merev rendszer feszültségeinek érzékelését, a változtatásra irányuló spontán kezdeményezések valamilyen fokú elfogadását, illetve a vélt felsőbb szándékok megértését. Egy szempontból azonban nagyon figyelemre méltó a nyitottság. Ez ugyanis értelmezi azt a fentebb tárgyalt problematikát, hogy hogyan válaszolnak szerepvesztésükre a megyei oktatási apparátus tagjai. Ha ugyanis a bürokratikus hatalom visszaszerzése lenne átgondolt törekvésük, akkor az iskolaszerkezet merevségének feltétlen őrzése lenne rájuk jellemző. Belekapaszkodnának abba, hogy a középfokú oktatás az önkormányzati törvény szerint elsődlegesen megyei ellátási felelősség, s ezért féltékenyen őrködnének a középfok teljes különállásán.

Nyitottságuk tehát annak egyik jeleként értékelhető, hogy a korábban oktatáspolitikai főelvként hirdetett „folyamatos fejlesztés" egy gyorsan és széles körű egyetértéssel meghozott oktatási törvény esetén rugalmas reformba nőhetett volna át. Pontosabban: a helyzeténél fogva nem változásbarát oktatásirányító réteg konstruktív együttműködésének megvoltak a feltételei egy dinamikusabb átalakulási folyamatban való részvételhez. Az interjúkból az is valószínűsíthető, hogy a nyitottság fontos oka lehetett a szakmunkásképzés korábbi rendszerének rohamos eróziója, bár ezt szövegszerűen csak az interjúk egy részében lehet alátámasztani.

A rugalmasság természetesen semmilyen értelmes összefüggésben nem lehet öncél. Eszköz lehet valamiféle átmeneti nehézség áthidalásában és/vagy egy távlatos elképzelés megvalósításában. Interjúalanyaink közül a rugalmasságot pártolók felénél többé vagy kevésbé világosan megfogalmazódott: a jövőben a teljes értékű középiskolázás kiterjeszkedésével számolnak, vagy legalábbis ezt tartanák kívánatosnak. Nem meglepő ezzel szemben, hogy az a néhány interjúalany, aki az érettségizők számát a jövőben is csak az évjáratok felénél látja indokoltnak, illetve a gimnázium funkcióját egyoldalúan a felsőoktatásba kerülők felkészítésében látja, nem is emlegeti a rugalmas középfokú oktatási szerkezet szükségességét. Abban is szisztematikus

összefüggés mutatkozik, hogy a rugalmasságot nem támogatók körében él a munkaerőtervezés felújítása iránt határozott igény vagy remény.

A kitapintható tendenciák ellenére túlzás lenne az interjúkból arra következtetni, hogy a megyei oktatásirányítóknak kialakult álláspontja lett volna a középiskolázás alakításának stratégiájáról. Inkább az akut válsághelyzet, a vita alatt álló oktatási törvénytervezet – helyenként érzékelhetően pusztán maga az interjúszituáció, az annak során feltett kérdések – provokált, vagy indukált bizonyos megfogalmazásokat. Ezért számos nyilatkozó szövegében bőséggel lehet találni kisebb-nagyobb inkoherenciát, sőt inkonzisztenciát. Más kérdés, hogy hivatali feladatkörükben a túl határozott elképzelések akár diszfunkcionálisnak is tekinhetők, s eszköztelenségük a határozott oktatáspolitikai késztetésűeket még inkább frusztrálná. Vagyis ebben a tekintetben interjúalanyaink inkább – a mi értelmezésünk szerinti – jó bürokraták voltak, mint – a saját értelmezésük szerinti – oktatási szakemberek.

A demográfiai hullám „elsikkadása"

Nem állíthatjuk, hogy a demográfiai hullám ténye egyáltalán nem került elő inerjúinkban. Azt azonban igen, hogy kis számban, s akkor sem jelentősebb önálló problémaként. Inkább mint az akut beiskolázási nehézségeket, a szakképzés válságát súlyosbító, színező tényezőt emlegették. Bürokrata-szerepkörben ez talán nem meglepő. Még kevésbé az, ha a fentebb már említett jellegzetes *átmenetiség*-érzet összefüggésében értelmezzük.

Interjúalanyaink saját egzisztenciális helyzetüket, valamint az oktatásirányítás s ezen belül a megyei szint helyzetét, a gazdasági s ezen belül a foglalkoztatási helyzetet ideiglenesnek tekintették. S bár nem voltak különösebben optimisták, számos tekintetben igen rövid távon igényelték vagy remélték a bizonytalan helyzet javulását. A demográfiai hullám, amely a valóságban is súlyos társadalmi válságjelenségekkel koincidálva érte az iskolarendszert, ugyancsak átmeneti problémát okozott az oktatásirányításnak. Vizsgálataink idején ezek már nem újdonságot jelentettek, hanem lehetett látni a végét.

A választások előtti interjúsorozatból kiderült, hogy a megyék miként használták fel a középiskolai hálózat bővítésére a közelgő demográfiai hullámot. A hullámvölgy levonulása utáni helyzet viszont számukra nem kihívást, hanem a gondok csökkenését jelentette, ezért nem is foglalkoztak vele. Nincs okunk arra, hogy éppen a megyei apparátustól várjuk el ebben a problematikában az aktív ágens szerepet. Ám az a véleményünk, hogy ha erre sem országos, sem helyi szinten nem vállalkozik senki, az a magyar közoktatás történetében súlyos mulasztás, elmulasztott lehetőség lesz.

Világnézetünk rozzant alapjai

FÁY LÁSZLÓ

„Vallásgyakorlathoz felekezetenként sorakozó! – vezényel az őrmester a kaszárnyaudvaron, majd hamarosan ráförmed az egyik közlegényre:

– Maga mit áll itt, mint egy rakás szerencsétlenség? Nem hallotta a vezényszót?

– Őrmester úr, alázatosan jelentem, én felekezeten kívüli vagyok.

– Sürgősen válasszon felekezetet, mert ha én választok magának, azt holta napjáig megemlegeti."

Ez az anekdota jellemezte a világnézeti türelmet a kiegyezéstől a kommunista diktatúráig. A tanítás minden iskolában (ma így mondanánk: „ökuménikus") imával kezdődött és így is fejeződött be, a minden serdülő fiú számára kötelező levente-„mozgalom" a vallásgyakorlaton való részvételt is előírta. A gimnazistáknak kötelező volt a vasárnapi istentisztelet az iskolában: ha kirándulni mentek, még az állami gimnáziumok tanulóinak is miseigazolványt kellett vinniök.

Úgy vélem, hogy ez a helyzet az egyházaknak ártott a legtöbbet. A kamaszos útkeresés nem egy érettségizett fiatalt tett ateistává, a munkásokról nem is beszélve. A papság tisztában volt ezzel, sokan panaszkodtak is miatta. Változást azonban csak a háború és az összeomlás hozott.

A kommunista hatalomátvétel után csak az előjel változott. A kötelező vallást a kötelező ateizmus váltotta fel, a politikai tiszt a tábori lelkész helyébe lépett, az újskolasztikát a dialektikus materializmus ideológiája követte.

A westfáliai békétől az ökumenéig több mint három évszázadnak kellett eltelnie, s úgy látszik, hogy a többféle igazság létezésének elismerése még most is várat magára. Ennek idejét szeretném lerövidíteni írásommal.

Euklidesz elemei

Euklidesz „Stoicheia" (Elemek) címet viselő geometriakönyvének elején felsorolja azokat a magától értetődőnek látszó tételeket, amelyek nem szorulnak bizonyításra és ezekre építi fel munkáját. Axiómái közül kettő világnézetünk alakulása szempontjából is fontos lehet, ezek: „két pont között a legrövidebb vonal az egyenes", továbbá: „egy egyeneshez a rajta kívül fekvő ponton át pontosan egy (azaz se több, se kevesebb) párhuzamos húzható".

E két axiómát több mint kétezer évig csalhatatlannak vélte az emberiség. A múlt század derekán azonban *Bolyai János* és tőle függetlenül *Karl Friedrich Gauss* és *Nyikolaj Ivanovics Lobacsevszkij* olyan geometriai rendszereket dolgoztak ki, ahol ez a két alaptétel nem érvényes.

Euklidesz axiomatikus módszere más tudományágakban is követőkre talált és ezen

Bolyai tekintélyromboló felfedezése sem változtatott. A módszer – bár némi változáson ment keresztül az idők folyamán – ma is jelen van a legtöbb egzakt tudományban, noha *Kurt Gödel* tétele tovább ingatta a belévetett bizalmat. Ez ugyanis kimondja, hogy minden axiómarendszerhez lehet találni legalább egy olyan tételt, amely az axiómákból nem vezethető le, de nem is cáfolható meg segítségükkel. Ez más szóval azt jelenti, hogy az axiómarendszerrel szemben támasztott klasszikus hármas követelmény, úm. a

- függetlenség,
- ellentmondásmentesség és a
- teljesség kritériumai közül az utóbbi sohasem teljesülhet.

Kiskutya a boltajtóban

Ha egy pórázon sétáltatott kiskutya éppen egy bolt előtt kezd el vizelni és a jóérzésű gazdi elvonszolja onnan, ennek nyoma a járdán egy vonszológörbe (traktrix) lesz. (Kissé szabatosabban: a traktrix érintőjének az érintési pont és az abszcissza közé eső szakasza állandó hosszúságú. Itt az érintő a póráz, érintési pont a kutya és az abszcissza a járdaszegély.) Ha ezt a görbét gondolatban megforgatjuk a járdaszegély körül, akkor egy olyan forgásfelületet kapunk, melyen nem érvényes Euklidesz párhuzamossági axiómája. Ez itt Bolyai „világa" melyet a hányatott életű tudós apjához írt levelének tanúsága szerint „a semmiből ... teremtett", majd Gauss, „ez a nagy kolosszus" megpróbált elorozni tőle.

(Ismeretes ugyanis a Bolyai és Gauss közötti elsőbbségi vita: Gauss azt állította, hogy ő már előbb rájött arra, amire Bolyai, „csak nem publikálta, mert nem tartotta az időt érettnek rá." Manapság egy ilyen érv már alig állná meg a helyét egy szerzői jogvitában.)

Ha elkészítjük e felület makettjét, egy petúnia-virágra vagy a harsonára emlékeztető alakzatot kapunk, az „egyenesek" itt is a két pontot összekötő legrövidebb vonalak, de ebbe a felületbe „ágyazva" (ún. „geodetikus vonal"). „Párhuzamos" azaz egymást nem metsző ilyen „egyenes", azaz geodetikus vonal több is van. (Mivel a traktrix vázolt differenciálegyenletének megoldásánál négyzetgyökjel is fellép, aminek két értéke van, ezért két, egymással a szélesebb végüknél szembefordított harsona vagy petúnia-virág képezi a Bolyai féle geometria előbb említett modelljét.)

E felület neve pszeudoszféra, magyarul „álgömb". Nem véletlen ez az elnevezés, ugyanis a valódi gömb is egy „ nemeuklideszi" geometria modellje, csakhogy itt egyetlen párhuzamos sincs. E gömbi, azaz „szférikus" geometriában az „egyenesek", azaz a geodetikus vonalak a gömbi főkörök: ezek mentén mérjük a földrajzi távolságot is.

Ha a pszeudoszférán geodetikus vonalakból háromszöget rajzolunk, ennek szögösszege a síkbeli, „euklideszi" geometriában megszokott száznyolcvan foknál kisebb lesz, ugyanígy járva el a gömbön, száznyolcvan foknál nagyobb szögösszegű háromszögeket kapunk.

Bolyai „világát" Euklidesz párhuzamossági axiómájának tagadásából építette fel. Abból indult ki, mi lenne, ha nem egy, hanem több párhuzamost is lehetne egy adott egyeneshez húzni. Az ő „egyenesei" azonban nem geodetikus vonalak, hanem furcsa, két pont által meghatározott körívek voltak a síkban. Akkor még ez volt a Bolyai féle geometria egyetlen modellje, ma már több modell is van (a Cayley-Klein-, valamint a Poincaré-féle modell).

A párhuzamossági axiómát azonban másképpen is lehet tagadni: „párhuzamosok pedig egyáltalán nincsenek." Ez a tagadás vezet a másik nemeuklideszi, a már említett szférikus (gömbi) geometriához.

Kváziaxiómák és rendszerek

Euklidesz axiomatikus módszere *Isaac Newtont* is megihlette. Három jól ismert mozgástörvényét a fizika máig legjobban kidolgozott ága, a mechanika „axiómáinak" szánta, bár itt a hármas követelmény kielégülésére még csak gondolni sem lehet. Ma már tudjuk, hogy legalább egy tucat ún. „hallgatólagos feltételezés"-re épül fel ez a tudományág (az erőparallelogramma tétel valamint az abszolút nyugalom feltételezésén alapuló „világéter" létezése ennek főbb állomásai), ami további axiómákat jelent. További, jóval később publikált axiómának kell tekintenünk az általános tömegvonzás törvényét is.

A fizika több ága is igyekezett felzárkózni Euklidesz axiomatikus módszeréhez: ennek tulajdonítható a termodinamika négy (három plusz „nulladik") főtétele, valamint a Maxwell-egyenletek felállítása.

A tudományok fejlődésének típusai

Gödel tétele és Bolyai geometriája lehetőséget kínál arra, hogy az egyes tudományágak fejlődésének útjait az axiómarendszerek keretein belül fogalmazzuk meg. Ha egy axiómarendszer a Gödel-tétel alapján eldönthetetlen (azaz se nem bizonyítható se nem cáfolható) tételét felvesszük e rendszer axiómái közé, akkor az így kiegészített új axiómarendszer várhatóan többre lesz képes az eredetinél, azaz több állítást bizonyíthatunk be, illetve cáfolhatunk meg segítségével, mint ahogyan ez a réginél lehetséges volt; az új axiómarendszer a réginél hatékonyabb lesz. Ily módon egyre több és több tételről lehet eldönteni, hogy *egy axiómarendszerben* igaz-e vagy hamis.

Bolyai ezzel szemben a tudomány fejlődésének egy másik lehetséges útját mutatta meg. Ő nem *bővítette* az axiómarendszert, hanem annak egyik axiómáját *kicserélte* egy azzal ellentétes tartalmúra. (Egy párhuzamos helyett több is van, illetve egy sincs)

Szembetűnő különbség van a két fejlődéstípus között. Míg az első esetben a kiegészített, új axiómarendszer magában foglalja a régit is, addig a tagadásos típusnál ez nincs így, bár lesznek olyan állítások, melyek mindkettőben igazak. (Bolyai ezt nevezte „abszolut geometriának.")

Úgy tűnik, hogy ez a két fejlődéstípus nemcsak a matematikában, hanem más tudományágakban is megvan, bár némileg módosult formában.

Az első típusú, kiegészítéses, vagy Gödel-féle fejlődésre maga Newton kínál példát. Három kváziaxiómát képviselő mozgástörvénye alapján nem volt bebizonyítható Kepler három törvénye, egyszersmind azonban nem is mondott ellent Newton mozgástörvényeinek. A newtoni kváziaxiómarendszert kiegészítve az általa felállított gravitációs törvénnyel azonban már alkalmassá válik az új tétel: Kepler három törvényének (és más egyébnek, pl. az árapály-jelenség és a Holdmozgás közötti összefüggésnek is) megmagyarázására.

A matematika deduktív és a fizika induktív jellegéből eredően némi különbség mutatkozik a Gödel-tétel eredeti alakja és a most vázolt axiómakiegészítés között, úgy vélem azonban, hogy ez a lényeget nem érinti.

A Bolyai féle „tagadásos" fejlődéstípusra a relativitáselmélet kínál fizikai példát. Einstein elvetette Newton hallgatólagos feltételezését a világéter létezéséről és ezt annak tagadásával helyettesítette. Ismeretes, hogy az einsteini ún. „relativisztikus" fizika kis sebességtartományban nem tér el a newtoni, ún. „klasszikus" fizikától, pontosan úgy, ahogyan egy kis síkdarab, egy kis gömbfelület vagy egy kis pszeudoszféra darab között sem lehet (pl. a háromszög szögösszege vagy más egyéb mód alapján) különbséget tenni, hiszen ennek nagysága méreteiktől függ.

A tagadás tagadásának törvénye (mely a dialektikus materializmuson kivül számos

más, „keresztény ihletésű" filozófusnál is megtalálható) íme a különböző geometriai „elméletek" (euklideszi, Bolyai-féle illetve gömbi) összehasonlításánál is megállja a helyét. Ugyanakkor a fentiek alapján történő pontosítása (a méretek vonatkozásában) nélkülözhetetlennek látszik a különböző világnézetek összehasonlításánál. Kváziaxiómákban való gondolkodás (mely *Spinozától Teilhard de Charden*-ig megtalálható a filozófiában) nélkül világnézetünk parttalanná válik és olyan állítások is megfogalmazódhatnak, melyek valódisága az adott kereteken belül nem dönthető el.

Elméletek

Azoknak az állításoknak az összességét, amelyek egy axióma, vagy egy kváziaxiómarendszer alapján igazolhatók, *elméletnek* nevezzük.

Ennek alapján az euklideszi, a gömbi vagy a Bolyai geometria elmélet. Ugyancsak elmélet a klasszikus mechanika, a termodinamika, az elektrodinamika, a kvantumelmélet (kvantummechanika), a speciális és az általános relativitáselmélet is.

Egy kváziaxiómarendszeren belül alrendszereket is definiálhatunk, ha további kváziaxiómákat fogadunk el. Az ilyen alrendszerhez szintén tartozik egy elmélet a fenti definíció alapján. Ilyen elmélet pl. a pörgettyű elmélete a klasszikus mechanikában, a mikroszkópi kép keletkezésének Abbe-féle elmélete vagy a hasonlóságelmélet. Itt a kváziaxiómákat gyakran hallgatólagos feltételezések képezik, egyesek előszeretettel nevezik ezeket „fizikai gondolatnak".

Az alrendszerekre épülő elméletek jelentősége a számítástechnika létrejötte óta nagymértékben megnőtt, meggyőződésem szerint ezek filozófiai jelentősége nem mellékes. Ezért kissé részletesebben is foglalkozom velük.

Mindenekelőtt meg kell említeni két további fogalmat. Egy rendszer *modelljén* olyan másik rendszert értünk, amelyen az eredeti rendszer bizonyos tulajdonságai tanulmányozhatók. A mindennapi életben a modell terminust a fentitől némileg eltérő értelemben használjuk: fotómodell, egy divatszalon modellje nem egészen azt jelenti, mint a tudományos életben. Egyesek talán ezért is némileg szűkítik a modell meghatározását,

Kocsondi András szerint (1) például csak akkor tekinthető egy rendszer modellnek, ha azon az eredeti rendszerre vonatkozólag új ismereteket szerezhetünk. Jómagam nem tartom indokoltnak ezt a megszorítást.

A modellek között kiemelkedő jelentőségük van az input-output (többnyire matematika) modelleknek. Ezek segítségével ugyanis *szimulációt* végezhetünk számítógép segítségével, ami nem más, mint *egy rendszer működésének utánzása.*

Most bemutatok egy konkrét, kváziaxiómákon alapuló elméletet, mely az egyik széles körben alkalmazott technikai eljárás, az ülepítés viselkedésének tanulmányozására irányul. Ülepítéssel az orvosi diagnosztikától ("vérsüllyedés") kezdve a szennyvíztisztításig sok helyütt találkozunk, a téma fontosságát talán az is jelzi, hogy *Albert Einstein* is végzett vizsgálatokat e területen. Egy széles körben használatos ülepítőberendezés (az ún. Dorr-Oliver rendszerű) egy hatalmas tartály (35 m átmérőjű is lehet), melynek tetején táplálják be a folyadékra és szilárd részekre szétválasztandó szuszpenziót, majd a folyadék a henger alakú tartály peremén levő ún. túlfolyó nyíláson át távozik, míg a szilárd részt a tartály alján szivattyúzzák el. Kváziaxiómáink egy ilyen berendezés matematikai modellezésének célját szolgálják és pl. az alábbiak lehetnek:

– az ülepítő hengeralakú;
– az ülepedési folyamat stacionárius (időben állandósult);
– a folyadékáramlás örvénymentes;
– az ülepítő viselkedése két zónával, úm. iszapzónával és folyadékzónával jellemezhető;

– a folyadékzónában levő szunszpenzióra vonatkozólag a kontinuitási tételt érvényben levőnek tekintjük (Kynch-elmélet);
– az iszapzóna jellemzésére elfogadjuk Richardson és Zaki hipotézisét;
– az ülepedő szilárd szemcséket azonos sugarú és sűrűségű gömböknek tekintjük;
– a szilárd szemcsék közötti kölcsönhatást a folyadékzónában elhanyagolhatónak tekintjük;
– a Brown-féle mozgást elhanyagolhatónak tekintjük;
– az ülepedés jellemzésére a Stokes törvényt fogadjuk el;
– a felhajtóerőt Archimédesz törvényével vesszük figyelembe;
– feltesszük, hogy az ülepedés során kémiai reakció nem játszódik le;
– feltesszük, hogy a hőmérséklet állandó.

A felsorolt kváziaxiómák alapján felírhatjuk azokat a matematikai összefüggéseket, amelyek a matematikai modellt képezik. Ennek alapján számítógépes szimulációval összehasonlíthatjuk a modellből számított és az ülepítőben mért értékeket. Ha a megegyezést kielégítőnek találjuk, a továbbiakban már nem kell a nehézkes ülepítőmérésekkel foglalkoznunk; a matematikai modell alapján végezhetjük a tervezés és az irányítás munkáját is.

Könnyen előfordulhat azonban, hogy a *modell valósághűsége* nem kielégítő, azaz túl nagy eltérés mutatkozik a szimulált és a mért értékek között. Ekkor szükség van a modell fejlesztésére, azaz a kváziaxiómák módosítására a már említett Gödel, vagy a Bolyai-féle értelemben. Pl. egy további feltevésben kimondhatjuk, hogy a folyadék belső surlódását (viszkozitását) is figyelembe kívánjuk venni (Gödel) vagy valamelyik feltevést ellentétessel pótoljuk, (Bolyai) és feltesszük, hogy mondjuk a szilárd részecskék oldódnak a folyadékban. Ha ezen fejlesztési lépések során jobb megegyezést érünk el a mérésekkel mint annakelőtte, akkor ezt az új modellt, egyszersmind az új elméletet fogadjuk el.

Elméletek hihetősége

A fent leírt módon *különböző elméleteket* hasonlítottunk össze. Azt fogadtuk el hitelesebbnek, amelynek a kváziaxiómái alapján készült modell a valósággal jobb egyezésben levő szimulációs eredményt, azaz *valósághűbb* modellt adott. Itt a két modell *érvényességi köre* megegyezett. (Az előbbi példánál maradva: mindkét modell *ugyanarra* az ülepítőre és *ugyanazokra* a mérésekre vonatkozik.)

Két elmélet közül azonban akkor is *hihetőbbnek* tekintjük az egyiket, ha modelljeik *valósághűsége azonos*, de egyikük *érvényességi köre* nagyobb a másikénál. Ha pl. két azonos szimulációs eredményt adó ülepítőmodell közül az egyik olyan, a valóságban fellépő jelenségről is számot ad, amiről a másik nem, akkor az első hihetőbb elméletre épül mint a másik. (Ilyen jelenség pl., ha az ülepítő „feldobja a talpát" a hazai műszaki zsargon szerint; a megfelelő amerikai kifejezés:"upset". Ilyenkor olyan áramlási viszonyok jönnek létre, hogy a szilárd szemcsék „felfelé ülepednek" azaz a túlfolyó nyíláson keresztül távoznak, ahol pedig a tiszta folyadéknak kellene kifolynia.)

Ugyanígy a heliocentrikus „világrendszer" hihetőbb a geocentrikusnál, mert az éggömb napi mozgásán túl a bolygómozgásról is számot ad.

Egy elmélet *hihetősége* objektív, relatív, értékjellegű fogalom, melynek megállapítását az elmélet valamilyen modellje alapján, a modell érvényességi körének figyelembevételével végezhetjük. Hihetőségük alapján az elméletek értékrendet képeznek és így sorba rendezhetők. A hihetőségi sorrend azonban új modellek alkotásával változhat. Pl. az atomelmélet és kontinuitási elmélet hihetőségének értékrendje a reáltudományok története során sokszor változott. *Demokritos* atomelméletét az

újkori fizikában a kontinuitási elméletek váltották fel; a folyadékok és gázok viselkedését leíró *Pascal, Euler, Boyle-Mariotte* valamint a Gay-Lussac törvények ezen közegek folytonosságát (kontinuitását) tételezték fel. Ezután a kinetikus gázelmélet, majd *John Dalton, Lorenzo Romano Amadeo Carlo Avogadro, Joseph Loschmidt* működése nyomán ismét az atomelmélet került előtérbe, melyet *Planck* az energiára is kiterjesztett.

Elméletek bővítése

Elméletek érvényességi köre azonos annak a modelljének az érvényességi körével, aminek alapján hihetőségét megállapítottuk. A reáltudományoknak azonban szakadatlan törekvése, hogy elméleteik érvényességi körét kiterjesszék olyan tartományra is, amelyben a tapasztalattal való egybevetés már nem lehetséges. Így pl. a távoli égitestek fénykibocsájtásánál feltételezik, hogy az ugyanolyan törvényszerűségek szerint történik, mint a Földön; az állócsillagok (pl. a Nap) belsejében végbemenő magfúziós folyamatok lejátszódását a földi laboratóriumokban végzett héliumszintézis alapján állapították meg, holott ott egészen más hőmérsékleti és nyomásviszonyok uralkodnak.

Az elméletek érvényességi körének többé-kevésbé önkényes bővítése főleg *analógia* alapján történik; felteszik, hogy a folyamat az ismeretlen körülmények között nagyjából úgy játszódik le, ahogyan ismert körülmények között lejátszódott. Ilyen analógia alapján készülnek pl. a planetáriumok.

Világnézetek

A világra és annak értékeire vonatkozó egységes állásfoglalást szokás *világnézetnek* nevezni. Elfogadva e definíciót, a *világnézetet* egyfajta *elméletnek* tekinthetjük. Közülük jelenleg elsősorban három foglalkoztatja az emberiséget, úm.:

– a materialista;
– az idealista (spiritualista) és
– az agnosztikus világnézet.

Ezeknek az elméleteknek számos modellje ismert, pl. a dialektikus és a nemdialektikus materializmus (az utóbbi *Nyíri Tamás* értelmezése alapján (2), az újskolasztika különféle irányzatai, úm. neotomizmus, *Jacques Maritain, Henry Poincaré, Duham* nézetei, továbbá *Ernst Mach* és a Bécsi Kör (*Hans Reichenbach, Rudolf Carnap, Wittgenstein, Schlick* stb.) által képviselt pozitivista és neopozitivista irányzatok és természetesen az agnoszticizmus „atyja", *Du Bois Reymond* nézetei. A világnézetek mint elméletek modelljeit szokás filozófiai rendszereknek nevezni, melyeket kimondott vagy hallgatólagos kváziaxiómáik alapján definiálhatunk. A dialektikus materializmus kváziaxiómái pl. a következők:

– az összes jelenségek a térben és időben végtelen mozgó anyag különböző megnyilvánulási formái;
– a lét elsődleges, a tudat másodlagos;
– az anyagi világ jelenségeinek tulajdonságai és törvényszerűségei megismerhetők;
– a világ összes jelenségeire érvényesek a természet, a társadalom és a gondolkodás fejlődésének objektív törvényszerűségei (determinizmus);
– a megismerés nem abszolút, hanem relatív, de az emberi gondolkodás történelmi folyamatában egyre inkább megközelíti az abszolút igazságot, a valóság teljesen pontos visszatükrözését;
– az összefüggéseiben egységes egészet képező világ egyes jelenségei egymást

kölcsönösen meghatározzák és maguk is csak kölcsönhatásaikban érthetők meg (az anyagi világ egységének és a kölcsönhatás törvényének kváziaxiómája);

– az összes jelenség alapvető jellegzetessége, hogy mindegyikük egymást kölcsönösen kizáró de ugyanakkor feltételező, egymást átható, egymással harcoló egymástól az adott jelenségen belül elválaszthatatlan belső ellentétek egysége (a dialektika kváziaxiómája);

– a jelenség mozgása, fejlődése folyamán az ellentétet alkotó jelenségek mennyiségileg változnak és nő a köztük levő feszültség; a fejlődés bizonyos fokán a feszültség az ellentétek harcának eredményeképpen olyan naggyá válik, hogy az ellentétek egysége megszakad és ennek folytán új minőségű jelenség keletkezik (a tagadás tagadásának kváziaxiómája);

- a fejlődés a fokozatos, mennyiségi változásoktól ugrásszerűen új és lényeges változásokhoz vezet. Az ugrás eredményeképpen előálló új minőség nem abszolút új, de nem is az előbbi állapot puszta ismétlése, hanem az esetleges visszaeséseken keresztül is továbbhaladó mozgás. A keletkezett új, magasabbrendű minőség a régivel ellentétes, ami a további fejlődés mozgatója (a mennyiségi és minőségi változások kölcsönös átcsapásának kváziaxiómája).

Kváziaxiómáikat az egyes világnézet-modellek (filozófiai rendszerek) különbözőképpen nevezik: törvény, dogma, kinyilatkoztatás, a priori elv, velünk született igazság, erkölcsi érzék, kategorikus imperativusz stb.

Egyes világnézet-modellek (filozófiai rendszerek) nem, vagy csak részben támaszkodnak a logika ismert szabályaira; némelyek nem ismerik el az okság elvét, stb. Az ilyen filozófiai rendszerek *minden* kijelentését *kváziaxiómáknak* kell tekintenünk.

A világnézeteket, mint elméleteket a fentiektől eltérően is osztályozhatjuk; egyes filozófiai rendszerek így is járnak el. A dialektikus materializmus pl. az agnoszticizmust a materializmushoz sorolja ("szégyenlős materializmus" vö. *Lenin*: Materializmus és empiriokriticizmus. Szikra, Budapest, 1949.); *Halasy-Nagy József* (3) a materializmusnál átfogóbb kategóriaként a „naturalizmust" használja.

A világnézeteket az általuk alkalmazott entitások alapján többnyire megkülönböztethetjük egymástól. Ökölszabályképpen (Faustregel, Rule of thumb) azt mondhatjuk, hogy az Isten, túlvilág, lélek szavak megléte spiritualista, hiánya materialista világnézetet valószínűsít.

Módszerek a filozófiában

A világnézet-modellekül szolgáló filozófiai rendszerek tételeik bizonyítására (azaz kváziaxiómáikra történő visszavezetésére) a legkülönbözőbb, többnyire áltudományos módszereket használnak. Így igazat kell adnunk a Bécsi Kör egyik filozófusának, *Moritz Schlick*-nek abban, hogy a filozófia „...a tudományok királynőjeként tisztelhető",de „sehol sincs megírva, hogy a tudományok királynőjének magának is tudománynak kell lennie" (4).

Vegyük például a tudat dialektikus materializmus szerinti definícióját: „a tudat az anyagi valóság visszatükrözése és az emberi tevékenység irányítója; a legmagasabb szervezettségű anyag, az agy működése". Itt a „tükrözés" kitétel megtévesztő, hiszen fizikai fogalmat jelent. Itt fény szerepel, mely visszaverődik bizonyos, ún. tükröző, sima felületeken, úgy, hogy a beesési szög egyenlő a visszaverődési szöggel. A tükrözés: folyamat, ami nem lehet anyag, még legmagasabb szervezettségű sem, vagy akár „filozófiai kategória", ahogy Lenin nevezi.

De hozhatunk más példát is. Halasy-Nagy szerint (im. 42. old.) a megismerés folyamán „az alany kilép önmagából"(!) „és a tárgy felé tart". (Még szerencse, hogy csak „képletesen szólva".)

A fenti példákon bemutatott módszer – mely metaforákból és hasonlatokból építkezik – meglehetősen elterjedt a filozófiában. Ez a módszer azonban a költészetre jellemző, nem a tudományra. „A filozófiai művek többsége" – Carnap szerint „egymással alap-következmény viszonyban álló állítások formájával, tehát egy elmélet formájával rendelkezik, és ezzel létrejön a teoretikus tartalom látszata, holott ténylegesen nincs ilyesmi". Ezt a fajta filozófiát egyébként az említett szerző nem filozófiának, hanem „metafizikának" nevezi (fizikán túli, azaz nem-fizikai). Szerinte „a metafizika a mítoszból fejlődött ki: a gyerek dühös a gonosz asztalra, mely megütötte, a primitív ember a földrengés fenyegető démonának kiengesztelésén fáradozik". A „mítosz örökségének egy része a költészetre szállt át," (i.m.) így hát a metafizikával közösek a gyökerei. Amíg azonban „a lírai költő nem tekinti feladatának, hogy költeményeiben egy másik lírikus költeményeiből vett állításokat megcáfolja", addig a „metafizikus tételeit érvekkel támasztja alá, megköveteli, hogy egyetértsenek tartalmukkal, értekezésében cáfolni igyekszik a többi metafizikus tételeit". Pontosan ezt teszi *Lenin* is Materializmus és empiriokriticizmus című művében, bár dühödten tiltakozik a metafizikusság „vádja" ellen. A diamat* fent felsorolt kváziaxiómái azonban nagyrészt metafizikaiak, ahogyan arra már Mach és Avenarius is rámutattak, Lenin pedig az idézett művében metafizikai érvekkel próbálta cáfolni ezt. Hogy milyen sikerrel, az éppen a Bécsi Kör munkáiban mutatkozik meg.

Természetesen az idealista-spiritualista világnézethez tartozó modellek (nagyrészt: vallások) kváziaxiómái ugyancsak metafizikaiak, ám az utóbbiak többsége vállalja is ezt. Kivétel ez alól *Teilhard de Chardin*, aki helyette a „hiperfizika", esetenként az „ultrafizika" kifejezést használja; magyarázói ehhez még hozzáteszik, hogy a „hiperfizika nem rendszer, hanem módszer" (5).

A metafizikát egyébként a diamat is „módszernek" tekinti, mellyel szembeállítja a dialektikát. Én a továbbiakban a metafizikát a szó eredeti értelmében fogom használni:"fizikán túli" azaz tapasztalati és/vagy logikai úton nem ellenőrizhető tanítás.

Fizika és metafizika

Bár Arisztotelesz óta – aki a „metafizika" megjelölést elsőízben alkalmazta a fenti értelemben – a fogalom számos változáson ment keresztül, pontos viszonya a „fizikához", azaz ellenőrizhető elméletekhez a mai napig sem tisztázott. Newton idevágó ismert két mondása:"fizika, óvakodj a metafizikától", továbbá „feltevésekbe nem bocsájtkozom (hypotheses non fingo)" meglehetősen vitatható. Az emberiségnek ez a szellemóriása ugyanis egész életében mást sem tett, mint „feltevésekbe bocsájtkozott" melyek közül egyeseket a tapasztalat igazolt, másokat nem. A gravitáció hipotézisét igen, az éterét nem. Márpedig a feltevés mindaddig metafizika, amíg a tapasztalat vagy a logika alá nem támasztja. Hogy holnap péntek lesz, az mindaddig hipotézis, amíg valóban el nem jön ez a nap – ahogy Wittgenstein rámutatott. A Minkowski-sejtés mindaddig metafizika volt, amíg *Hajós György* be nem bizonyította; ettől kezdve *Minkowski-Hajós* tétel lett; a Fermat-sejtés ma is metafizika, amíg valaki be nem bizonyítja. De metafizika az evolúció, a genetikai törvény és az élet keletkezésére vonatkozó hipotézis is mindaddig, amíg laboratóriumban nem állítják elő.

Miért és hogyan

Már az eddigiekből is kitűnik, hogy fizika és metafizika között nincs éles átmenet; a

* diamat: a dialektikus materializmus rövidítése

határok meglehetősen elmosódottak. Még nyilvánvalóbbá válik ez, ha viszonyukat történetük alapján vizsgáljuk. A szabadesés kérdését Arisztotelesz metafizikai módon kezelte: arra a kérdésre, hogy *miért* esnek le a testek a magasból, így válaszolt:" azért, mert a helyüket keresik; a könnyű testek helye fent, a nehezeké pedig lent van".

Newton és Galillei a *hogyan* kérdésére helyezte a hangsúlyt: erre pedig a választ a négyzetes úttörvény és a gravitációs erőtörvény (a vonzóerő a tömegekkel egyenesen, a köztük levő távolságok négyzetével pedig fordítottan arányos) adta.

Einstein ismét visszatért a miérthez és ezzel a metafizikához: általános relativitáselmélete szerint a mozgó testek a legrövidebb úton (geodetikus vonalon) haladnak, melyet a tér szerkezete határoz meg. Üres térben ez a négydimenziós gömb (Minkowski-féle téridő kontinuum) főkörével azonos, gravitáló tömegek azonban módosítják ezt a pályát. Így a Nap mellett elhaladó állócsillagok fénye „elgörbül" ahogyan ezt elsőízben az 1919-es napfogyatkozás alkalmával *Eddington* és munkatársai kimutatták, azóta pedig számosan megerősítették. (A szóbanforgó jelenség egyébként az általános relativitáselmélet egyik ismert tapasztalati bizonyítéka.)

Az idők folyamán azonban nemcsak a fizika, hanem a metafizika kérdésfeltevései is módosultak. Albertus Magnus (Nagy Szent Albert, 1193-1280) ún. „fénymetafizikája" a relativitáselmélethez hasonlóan a fény kitüntetett szerepének feltételezéséből vezeti le az Univerzum sajátságait. Különbséget tesz a „quod est" és a „quo est" azaz egyedi és általános között; ezzel és a kísérlet (experimentum) jelentőségének felismerésével *Cusanus* és a modern természettudományok előhírnökévé vált. Albertus ugyanakkor kora legnagyobb misztikusa is: írásaiból *Eckhart mester* is sokat merített. Úgy látszik, hogy a fizika és a misztika nem zárják ki egymást, mindössze manapság az utóbbit másképpen nevezik. Az elméleti fizikusok előszeretettel használják a „fizikai gondolat" kifejezést olyasminek a megjelölésére, ami ismereteink jelenlegi rendszerén „túl van" azaz „transzcendens". Ilyen pl. a Pauli elv. (Egy atomon belül az elektronok kvantumszámai nem egyezhetnek meg. Hogy miért nem? Csak.) A metafizikának ez a felfogása magától Arisztotelesztől származik: „bizonyos alapelvekre és okokra vontakozó tudomány".

Végül a metafizika képekkel és metafórákkal dolgozó munkamódszerére, – melynek révén a költészettel kerül közeli kapcsolatba a már említett neopozitivista nézetek szerint – *Jaspersnél* találunk magyarázatot: a létezők a Transzcendencia „rejtjelei", a művészet és a filozófiai spekuláció pedig e rejtjelek olvasására szolgál.

Analógiák

Egyes filozófusok analógiás módszerét sokan találják idegennek a tudományos gondolkodástól; a Bécsi Kör idézett kritikai észrevételei így megalapozottnak tűnnek. Ez a kérdés azonban nem ilyen egyszerű és minimálisan két olyan észrevételt tehetünk, ami megingathatja a neopozitivizmusba vetett hitünket.

Az első ilyen észrevétel a fizikai törvények metafizikai jellege. A fizika ún. „elvei": az energia-, a tömeg és az impulzusmomentum megmaradása, a legkisebb hatás (a Maupertuis és a Fermat) elve nem bizonyítható be és nem vezethető le más természeti törvényekből; mindössze annyit mondhatunk róluk, hogy „eddig még nem mutatkozott egyetlen olyan jelenség sem, amely ezeknek az elveknek ellentmondott volna". Ezeknek az axiómajellegű elveknek a felállítását analóg megfontolások tették lehetővé: a kinetikai és potenciális energia összegének jól ismert (a gimnáziumban is tanult) állandóságát vetítették ki az egész természetre. Ugyan miben különbözik ez a módszer a főleg misztikus filozófusok és teológusok által alkalmazott analógiáktól? Pl. *Prohászka Ottokár* prédikációjában, majd a feltehetőleg ennek nyomán íródott *Babits Mihály* versben (Ádáz kutyám) megfogalmazott analógia (Isten szelleme úgy aránylik az

emberéhez, mint az emberé a kutyához) elvben azonos azzal a gondolatmenettel, amit *Schrödinger* alkalmazott a róla elnevezett egyenlet felállításánál.

A második észrevétel *Ibsen* Peer Gynt-jének hagymahasonlatával hozható összefüggésbe. Ha mindazt lehántjuk a filozófiáról, amit Schlick és Carnap javasolnak (vagyis elvetjük az „igazolhatatlan" verifikálhatatlan tételeket) akkor ebből a filozófiai „hagymából" úgyszólván semmi sem marad. Pedig a filozófiától azt várjuk, hogy plauzibilisnek látszó válaszokat adjon – banálisan szólva – az „élet nagy kérdéseire". Ezekre azonban tudományosan megalapozott válaszok nem csupán analógiákra épülő mítoszok ködképei adhatók.

Egy modell két világnézet

Mivel a világnézetek modelljei: az egyes filozófiai rendszerek valósághűsége a tapasztalattal való egybevetés útján nem ellenőrizhető, a világnézetek hihetőségének vizsgálatát más módon kell elvégeznünk. Ehhez az általános relativitáselmélet szolgáltat támpontot. Einstein a róla elnevezett egyenletben összefüggést állított fel a világegyetem jellemző mennyiségei között; *de Sitter* holland csillagász pedig megoldotta ezt az egyenletet. A kapott két megoldás két ellentétes világnézetet is alátámaszt: az egyik (ún. dinamikus) megoldás azt az állítást fejezi ki, hogy a világegyetem négydimenziós gömb, melynek negyedik dimenziója az idő. A gömbön az egyenesek szerepét a főkörök töltik be és pl. a fény terjedése ezek mentén történik. Az egyenesek szerepét betöltő főköröket, az ún. geodetikus vonalakat azonban a világmindenségben jelenlevő tömegek befolyásolják, mintegy „dudorokat" képezve módosítják a legrövidebb utat; ezért görbül el a fénypálya a Napkorong mentén, amint arra már korábban* utaltunk. De Sitter „dinamikus" megoldása szerint ez a négydimenziós gömb „tágul" azaz sugara az időben növekszik. E növekedési folyamat kezdete a „Big Bang" (= Nagy Bumm) azaz Ősrobbanás, melyet a teológusok egy része e világ teremtésével azonosít. A „dinamikus" megoldás, így a világ térben és időben véges voltát állítja, mely az idealista-spiritualista világnézetet látszik alátámasztani.

Az Einstein-egyenlet másik, ún. „statikus" megoldása ellenben azt mondja ki, hogy a világ térben és időben végtelen, ami a materialista nézettel azonos.

Természetesen felmerül az Einstein-egyenlet említett két megoldásának valósághűsége; mérésekkel esetleg eldönthető lenne a két ellentétes világnézet hihetőségének kérdése íly módon. Erre a lehetőségre *Hubble* és *Humason* csillagászok hívták fel a figyelmet 1931-ben: észrevételük a világegyetem tágulásának tapasztalati ellenőrzésére, azaz a modell valósághűségének vizsgálatára nyújt lehetőséget.

Ez a lehetőség azon az észrevételen alapul, hogy a négydimenziós gömb tágulása oly módon megy végbe, mint amikor egy léggömböt felfújunk; az égitestek a léggömbre vannak festve vagy ragasztva. (A valóságban persze mindez eggyel több dimenzióban játszódik le). Ha ez a négydimenziós „ég-léggömb" tágul, akkor valamennyi égitest távolodik a többitől; a távolodás sebessége annál nagyobb, minél messzebb vannak az égitestek egymástól. Ez más szóval azt jelenti, hogy a távoli égi objektumok (csillaghalmazok, exragalaktikák) fényének annál vörösebbnek kell látszania, minél nagyobb a távolsága tőlünk. A Doppler jelenség miatt ugyanis a távolodó fényforrás színképe a vörös, a közeledőé az ibolya felé tolódik el, ugyanúgy, ahogy a hozzánk közeledő vonat füttye egyre magasabb, a távolodóé egyre mélyebb lesz, miként a gimnáziumban tanultuk.

Ez az ún. „vöröseltolódás" jelensége már alkalmas a modell valósághűségének és

---

* I. a „Miért és hogyan" c. szakaszt.

így a világnézet hihetőségének vizsgálatára. A Hubble-Humason összefüggés ugyanis kimondja, hogy az égi objektumok sebessége egyenesen arányos a távolságukkal, a kettő hányadosának így állandónak kell lenni. Ennek a „Hubble-féle állandónak" az értékét már sokszor és sokan megmérték, elsőként persze maga Hubble és Humason 1931-ben. Arra az eredményre jutottak, hogy ha az égistest (galaxishalmaz) sebességét kilométer per másodpercben, távolságát megaparsec-ben mérjük, akkor a Hubble féle állandó értéke 630. Az újabb mérések ezzel szemben jóval kisebb értéket eredményeztek; jelenleg ez 100 körül van, de volt már olyan kutató is, aki a Hubble-féle állandó értékét 5 és 50 közé helyezte (*Birkinshaw*, 1979-ben). Annyit mindenesetre le kell szögeznünk, hogy a mérések rendkívül pontatlanok, hiszen becslésen alapulnak: az objektum valódi fényességét ugyanis nem ismerjük.

Ha mindezekhez még azt is hozzávesszük, hogy a Hubble-féle állandó zérus értéke a világegyetem végtelen voltát jelentené, akkor nem csodálkozhatunk azon, ha a világegyetem tágulásának az egyedüli bizonyítékát, azaz a vöröseltolódást sokan kétségbe vonják. Így bármennyire is tetszetős lenne, az Einstein egyenlet de Sitter féle „dinamikus" megoldásának kísérleti igazolását nem tekinthetjük lezártnak és így ennek a modellnek a valósághűsége is kérdéses.

A tudomány jelenlegi álláspontja alapján tehát nem lehet a vallásos illetve a materialista világnézetek között különbséget tenni; a „tudományos világnézet" kifejezés nem egyéb mint demagógia. De elfogadhatatlan az a korábbi teológiai felfogás is, mely „Istenbizonyítékokat" emlegetett. A keresztény teológia jelenlegi álláspontja sokkal realisztikusabb:"Láttál Tamás és hittél. Boldogok akik nem látnak és hisznek", ahogyan az Evangéliumban áll.

A hit az anyagban vagy Istenben nem idegen a természettudományoktól sem. Korábbi példánknál maradva a Dorr ülepítő számítógépes irányításához szükséges méréseknél éppen olyan szerepe van a hitnek mint a filozófiában: a két mérés között eltelt időtartam alatt interpolációval állapítjuk meg a beavatkozáshoz szükséges szemcseméret-eloszlás, folyadéksűrűség, stb. számszerű jellemzőit. Ez teljesen egybevág a „Tantum ergo..." kezdetű katolikus egyházi ének alábbi soraival:"praestet fides supplementum sensuum defectui", azaz az érzékelés hiányosságait a hitnek kell kiegészítenie.

További modellek

A vallásos illetve a materialista világnézet eddig ismertetett két modellje, úm. a véges illetve végtelen világ-felfogás nem az egyedül lehetséges út a filozófiában. Az emberi szellem fejlődése során hol Európában, hol keleten fel-felbukkantak egyéb felfogások is, amelyek nem illenek be az említett két modell által reprezentált világnézetek egyikébe sem. Ezek közül kettőt említünk: az egyik a panteizmus, a másik az indeterminizmus; mindkettő nyomai fellelhetők a sztoicizmustól Spinozán és Bergsonon át Teilhard de Chardin-ig a filozófiában, de elemei kimutathatók a sámánisztikus-animista vallások által nyújtott világképekben is. (Utóbbiak szerint pl. az egyes természeti jelenségek szabad akarattal rendelkező „személyek", a modern elméleti fizikában ugyanez megtalálható a statisztikus mechanikában és a radioaktív bomlásnál. Csak azt írják le a természeti törvények, hogy hány gázrészecske ütközik az edény falának vagy bomlik el egységnyi idő alatt, de azt már nem lehet megmondani, hogy melyik. Ezt úgy is interpretálhatjuk, hogy a részecskéknek szabad akaratuk van, akárcsak az embereknek, akik hétvégen a Balatonra indulnak, de baleset áldozatává válnak a statisztika kérlelhetetlen törvényei szerint.)

Az ismertetett nézetek mindegyike megállja helyét bizonyos mértékig, noha egyikükmásikuk homlokegyenest ellenkezőt állít. Így nem tehetünk mást, mint hogy eltűrjük

mindegyiküket és nem igyekszünk ráerőszakolni a magunk világnézetét másokra. Ebben az eszmerendszerben nincs kötelező gyónás az iskolában, de önkritika sem; Vörös Sarok és házioltár a lakásban pedig nem előny. Egyaránt elítélendő a keresztes hadjárat és a „testvéri segítségnyújtás" és nem kell félni sem az inkvizíció sem a KGB megtorlásától. Talán meghozza mindezt hazánkban is a westfáliai béke három és félszázados évfordulója.

JEGYZET

Boyle-Mariotte törvény: kimondja, hogy állandó hőmérsékleten a gázok nyomásának és térfogatának szorzata állandó.

Brown-mozgás: gázokban és folyadékokban lebegő mikroszkopikus részecskék mozgása a hőmérséklet hatására.

dinamikus: itt: időben változó. Ellentéte a statikus és a stacionárius, mely időben állandó illetve állandósult folyamatot jelent.

Doppler-elv: hullámjelenség, mely abban nyilvánul meg, hogy ha a hullámforrás (fény-, vagy hangforrás) és a megfigyelő egymáshoz képest mozgásban van, akkor a megfigyelő a hullámforrás által kibocsájtott hullám hosszúságához képest más hullámhosszúságot észlel. A hangtani és a fénytani Doppler-jelenség között lényegbevágó különbség van, ugyanis a hang terjedéséhez szükség van valamilyen közegre (levegő, víz, stb.) a fénynél ellenben ilyenre nincs szükség. Ez a különbség a Doppler-jelenséget leíró matematikai képletekben is megnyilvánul.

ekvivalens: egyenértékű

Euler törvény (v. egyenlet): áramló folyadékok mozgását leíró matematikai összefüggés.

éggömb: segédfogalom az égitestek látszólagos mozgásának tanulmányozására. A csillagászat ezzel foglalkozó ága úgy tekinti, mintha az égitestek egy képzeletbeli gömb felületére lennének erősítve, mely állandó mozgásban van; a csillagok távolságát itt nem veszik figyelembe. A planetáriumok és a kereskedelemben kapható éggömbök e fogalom szemléltető eszközei.

Fermat-sejtés: Mindmáig bebizonyítatlan matematikai tétel, mely kimondja, hogy az $x^n+y^n = z^n$ egyenletnek nincs egészszámú megoldása, ha n nagyobb mint kettő. (Ha n=2 akkor az x=3, y=4, z=5 pl. egy megoldása a feladatnak)

Fermat elv: Kimondja, hogy a fény visszaverődése és törése során olyan úton halad, amelyet a legrövidebb idő alatt tesz meg.

galaxis, galaxishalmaz: a Tejúton kívüli tejútszerű csillagképződmény illetve ezek együttese. A csillagászat megállapítása szerint a világmindenség csillagai tejútszerű képződményekbe tömörülnek, melyek naprendszerekből tevődnek össze. Az ilyen tejutakat (= galaxis) a világegyetem építőköveinek szokás tekinteni.

*geodetikus vonal:*egy felület két pontját összekötő legrövidebb vonal. Sík felületen a geodetikus vonal egyenes.

*geocentrikus világkép:*Ptolemaiosz elképzelése, mely szerint az összes égitestek a Föld körül keringenek.

genetikai törvény: kimondja, hogy az egyén fejlődése során mindazokon a fejlődési fokozatokon átmegy, amelyen a törzs a fejlődése során átmegy. Igy pl. az emberi embrió bizonyos fejlődési stádiumban kopoltyúval rendelkezik.

Gay-Lussac törvénye: kimondja, hogy hőmérsékletnövekedés hatására minden gáz azonos mértékben, térfogatának 1/273-ad részével tágul, állandó nyomáson.

hasonlóságelmélet: a műszaki tudományoknak az az ága, mely technikai berendezések méretnövelésének kérdéseivel foglalkozik. Ha egy játékautó a kád széléről vízbe esik, ez nem hasonlít ahhoz, amikor egy igazi autó a hídról a Dunába zuhan. A hasonlóságelmélet feladata, hogy megtalálja azokat a számszerű jellemzőket, amelyek alapján pl. az autó Dunába esését kisméretű makketten tanulmányozni lehet. Ilyen eszköz pl. a szélcsatornában végzett kísérlet a repülés tanulmányozására.

heliocentrikus világkép: Kopernikusz elképzelése, mely szerint a bolygók a Földdel együtt a Nap körül keringenek.

héliumszintézis: magas hőmérséklet hatására bekövetkező atommagreakció, melynek során hidrogénből hélium képződik és energia szabadul fel. Ez a folyamat játszódik le a Nap belsejében, a hidrogénbombában, valamint a plazmareakatorokban.

interpoláció: egy függvény értékének megállapítása akkor, ha közvetlen méréssel vagy számítással ez nem lehetséges. Általában ismert helyeken vett szomszédos függvényértékekből határozzák

meg a keresett függvényértéket valamilyen hipotézis segítségével; pl. feltételezik, hogy a hiányzó helyeken a függvény értéke egyenes vagy síkfelület mentén változik, esetleg valamilyen más matematikai képlettel (pl. polinommal) jellemezhető a változás.

Kepler törvények: a bolygók mozgását leíró matematikai összefüggések.

klasszikus (v. newtoni) *mechanika*: a fizikának a testek mozgásával, azaz helyzetváltozásával foglalkozó azon ága, mely a világéter létezésén, azaz a mozgások abszolút voltának feltételezésén alapul. Az ún. relativisztikus mechanika ezzel szemben elveti a világéter és ezzel az abszolút mozgás létezésének feltételezését és kimondja, hogy minden mozgás relatív. (L. még a relativitás címszót is.)

kontinuitás: folytonosság. A kontinuitási elmélet az atomelmélettel szemben a testeket folytonosaknak tekinti; munkahipotézisként ma is használja a fizika számos ága.

Kynch elmélet: A folyadékokban lebegő szilárd szemcsékre alkalmazza a kontinuitási elméletet (L. kontinuitás címszót) azaz figyelmen kívül hagyja e szemcsék egyedi tulajdonságait.

legkisebb hatás elve: L. Maupertuis elv

Maupertuis-elv: A Fermat-elv (L.címszó) alkalmazása a mechanikában.

Maxwell egyenletek: az elektromos jelenségeket leíró, általános érvényű matematikai összefüggések.

megaparsec: csillagászati távolságegység, a parsec milliószorosa. Egy parsec az a távolság, amelyből a Föld pályájának sugara egy ívmásodperc szög alatt látszik.

mikroszkópi kép keletkezésének Abbe-féle elmélete: Abbe, a jénai egyetem magántanára, később a Zeiss Művek tanácsadója által századunk első évtizedeiben felállított elmélet, mely a fény hullámtermészetének alapján definiálta a mikroszkóp felbontóképességét és még sok más fontos jellemző mennyiségét. Nagy szerepet játszott a Zeiss gyár sikerében és az elektronmikroszkópia megalkotásánál.

Minkowski-féle négydimenziós tér-idő kontínuum: az általános relativitáselmélet (L. a relativitáselmélet címszót) alapján felállított elmélet, mely az időt negyedik dimenziónak tekinti. Tanítása szerint a világmindenség négydimenziós sokaság (kontinuum) melyben a gömbi (szférikus) geometria érvényes.

ökölszabály: durva, pontatlan mindössze első tájékozódásra alkalmas egyszerű, könnyen megjegyezhető összefüggés. (Pl. a Sarkcsillagot úgy lehet megtalálni az égen, ha a Göncöl szekerének utolsó két csillagának távolságát hét és félszer meghosszabbítjuk.)

Pascal törvény: kimondja, hogy a folyadékokban a nyomás minden irányban egyenletesen terjed.

relativitáselmélet: kísérletekkel és megfigyelésekkel igazolt tudományos elmélet; a speciális és az általános relativitáselmélet gyűjtőneve. A speciális relativitáselmélet érvényessége csak az egyenesvonalú egyenletes mozgásra terjed ki. Axiómarendszere a Newton féle éterhipotézis helyett (mely a mozgás abszolút voltát fejezi ki) a fénysebesség abszolút voltát fogadja el, mely kimondja, hogy a „fénysebesség abszolút, minden más sebesség relatív". Az általános relativitáselmélet mindenfajta mozgásra kiterjed és egy további axiómát tartalmaz: „a súlyos és a tehetetlen tömeg azonos". Az általános relativitáselméletből a Minkowski féle négydimenziós tér-idő kontinuum létezése logikai úton következik.

Richardson és Zaki hipotézise: folyadékokban jelenlevő szilárd részecskék kölcsönhatására vonatkozó elmélet, mely lehetővé teszi az iszap viselkedésének matematikai leírását.

Schrödinger egyenlet: matematikai összefüggés, melyből az anyag ún. „hullámtermészete" következik. Az egyenlet megoldását egy ún. hullámfüggvény adja, melyből egy mozgó anyagi részecske (pl. elektron) tartózkodásának nem a helye (mint a klasszikus fizikában) hanem csupán tartózkodásának valószínűsége határozható meg. E „valószínűségi hullámok" fény módjára interferenciára, azaz egymás kioltására is képesek; ezt kisérletileg igazolták. Az elektronok fényszerű viselkedésén alapul az elektronmikroszkóp működése.

stacionárius: L. a dinamikus címszót.

statikus: L. a dinamikus címszót.

statisztikus mechanika: elfogadott tudományos elmélet, mely a gázok, a folyadékok és a fémek belsejében lejátszódó jelenségeket statisztkai módszerekkel írja le. Ennek során az egyes részecskék viselkedése nem ismert; csak ezek átlagáról tehetünk kijelentéseket. Hasonlóan a statisztikához, mely elég jó közelítésben megadja, hogy hány ember hal meg pl. országúti balesetben egy kánikulai hétvégén, de hogy kik lesznek az áldozatok, arra vonatkozólag már nem tud felvilágosítást adni.

Stokes törvény: leírja a folyadékban mozgó gömbalakú szilárd test viselkedését.

termodinamika: hőtan

tömörödési-, vagy iszapzóna: az ülepítő berendezés alsó része, ahol a részecskék már erős kölcsönhatást gyakorolnak egymásra.

ülepedés: folyadékba helyezett szilárd részecskék lefelé tartó mozgása a gravitáció hatására. A jelenséget elsőízben Einstein vizsgálta elméleti módszerekkel.

IRODALOM

(1) *Kocsondi András*: Modell-módszer. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976.
(2) *Nyíri Tamás*: Filozófiatörténet. Jegyzet. Pázmány Péter Katolikus Hittudományi Akadémia, Budapest, 1983.
(3) *Halasy-Nagy József*: A filozófia. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1991. (reprint)
(4) A Bécsi Kör filozófiája. Gondolat Kiadó, 1972.
(5) Út az Ómega felé. Válogatás *Teilhard de Chadin* műveiből. Válogatta, szerkesztette és a kiegészítő szöveget írta *Golen Károly*. Szent István Társulat, Budapest, 1980. 676. old.

Gróf Leiter Jakab és társai

SNEÉ PÉTER

A reflexiókon túl mintha a reflektált tárgy sem lenne ugyanaz többé, holott léte folytonosságához felettébb ragaszkodik, a múltra: az elődökre és a tradícióra hivatkozik, amikor helyet és támogatást kér magának, s a jövőre apellál számbavételekor, úgymond felmérhetetlen, mivel a hiteles mértékek eztán rögzülnek majd. A kívülről és belülről korlátlan szabadság ex lex állapotában lubickolna tehát, s meg is magyarázza, miért: ez a természetes közege, s nem az, amiben korábban tengődhetett.

Talán illendő volna azzal kezdenem, hogy a szerző, a filmre alkalmazó és közönségük egyaránt félreértés áldozatai lettek, a fordítás következményeit szenvedik, s csupán sznobizmusnak, valamint a szégyenkezés, hogy nem értjük, aminek tetszenie kellene, késztet mindőnket arra, hogy udvariasan tapsoljunk és elviseljük egymást ebben a Bábelben, öt perccel Isten beavatkozását követően; jól hangoznék ez, csakhát félrevinne ismét. Csúfos felsülés a remek találat helyett, mivel nincsen mit érteni. Más történt, mint szokásos, nem csak egy meggyökeresedett kifejezési mód, egy beszédhagyomány múlt ki hirtelen, hanem a szólásformához eladdig társult elképzelés is. Nem tudjuk, mi célja, feladata lehet még a megnyilatkozásnak, indokait alig keressük, ami nagyobb váltást mutat egy értelmezésbeni eltérésnél.

A magyar film rendszeres évi seregszemléje (1) jó alkalom arra, hogy illuzionista próbálkozásainak mélyére nézzünk, s konzervatívan ragaszkodván az értelmezésvágyhoz megkíséreljük fölvázolni, miként és hová jutott. Bizonyítékként olyan alkotást választunk, amelyik látszólag mentes a vázolt tendenciáktól, a divatos világ antipódusán helyezkedik el, mert vele igazolható leginkább, hogy mekkorát változott beállítódásunk és gondokodásunk, s mennyire nem függetlenedhet senki és semmi a kor áramlataitól, hacsak nem szegül szembe szándékosan a sodrásukkal.

Molnár György: *Anna filmje* látszatra csorbítatlanul szuverén alkotás, amit éppen adaptációs volta emel ki az igazságkeresés kötelmeitől eloldódottak közül, szépirodalmi részletekből konstruálták történetét.(2) Amennyiben megelégedünk egyszerű formai kritériumokkal, bátran állíthatjuk, új mű született a régi kánon jegyében, mihelyst viszont nem érjük be a mozgókép és a hang 85 percnyi együttesével, s puszta kíváncsiságnál többel fordulunk felé, azaz elemző vizsgálatnak vetjük alá, nem csupán apróbb-nagyobb hibáit észleljük, hanem kétségeink támadnak a film egyéniségét illetően is: vajon mennyiben különül el a mozgóképek és a hangi effektusok áradatától. A kérdés mögül pedig ismét egy kérdés sejlik elő: mitől tekintünk művészi alkotásnak ma egy filmet, s miként fejlődött idáig ítélkezésünk?

Amikor a honi filmtörténet elmúlt évtizedeit faggatjuk válaszért, a politikai helyzet változásaihoz igazodhatunk, mivel a magyar film fő tehertétele és egyben legnagyobb erénye hosszú ideig politikai-társadalmi szerepvállalása volt. Noha az 1945-ös fordulatot megelőzően is történtek kísérletek propagandisztikus felhasználására, a filmgyár-

tás egésze megőrizte önállóságát, jobbára a tömegszórakoztatással törődött. 1945 után viszont erősen agitatívvá tették, s kivételnek számított a nem direkten politikai indíttatású alkotás. A hatvanas évektől váltak lassan megszokottá e "kivételek", az ellenőrzött előkészítés és gyártás úgy látszik kellő biztosítékkal szolgált a hatalom számára. Az államrezont a tréfánál, sértődésnél és dacnál inkább fenyegette az ellenkező előjelű nyílt politikai szerepvállalás réme. Már 1956 előtt, az "oldódás éveiben" született néhány szatíra az uralmon lévőkről, később pedig a hivatalos értékektől eltérőek előnyben részesítésével riogattak az alkotók. Törekvéseiket hatalmi manipulációkkal igyekeztek elfojtani, mivel az ellenkezés szellemét sejdítették bennük, s nemcsak a pozíciókra paranoiásan vigyázók, alárendeltjeik is. A honi filművészet a politikai szerepek rabja lett: vagy a fennállót igazolhatta történelmi érvekkel és egy megálmodott jövő bíztató előképeivel, vagy mind társadalmi, mind művészi értelemben a szabadságért küzdhetett, mivel e kettő egybeesett. Ritkán adatott meg a kitekintés esélye még a legnagyobbaknak is, a csatamezőnél tágabb horizontú világ képe nem túlságosan sűrűn villant elibénk. Másként aligha lehetett volna, hiszen e tusa döntött mindenben, az eredményétől függött a film sorsa csakúgy, miként készítőié.

A nyolcvanas évek elejére azután a felek beásták magukat és a frontok megmerevedtek, nem nyílt mozgás- és játéktér többé. Összeomlásának kockáztatása nélkül a hatalom sem engedhetett tovább, és az ellen sem veszélyeztethette tartalékait, úgy hitte legalábbis. Lehetőségeik határáig jutottak el mindketten, ha a segédcsapatok kincstári optimizmusukban átallépik azt, silány mozivá süllyednek, ha pedig a társadalomkritika erősbödik, halomra dönti a tabukat, s nyiltan szembeszegül; taktikázgatásra immár nem volt mód. A "felpuhult", vagyis kimerült és külső támaszát veszített diktatúra látványos összeomlása megtévesztett majd mindenkit. Historikus igényű, valójában ízig-vérig publicisztikus művek készítésére sarkallt, ekként úgy látszott, mintha az egyik fél diadalmaskodásával a politikai szerepvállalás kényszere változatlan maradt volna, miközben elveszett a megszokott feladat: ahogyan azt megelőzően évszázadokon keresztül az irodalomban, úgy a filmen szegülni szembe a hatalommal.

Amint lehetővé válik a tényleges politizálás, fölösleges a művészet átpolitizálása, márpedig a magyar film legfontosabb hatáseleme évtizedek óta az összekacsintás volt. Annak révén kötődött közönségéhez, abban nyilatkozhatott meg eszmeisége és még formateremtő elvként is működött; mennyi tetszetős, ötletes megoldást köszönhetünk neki! A korlát ugyanis leleményességre késztet, legyen bár külső vagy belső eredetű. Hosszú távon persze mégsem egészen mindegy, melyikük állítja próbatétel elé az alkotókat, ami kívülről jön, az akadály inkább. Behatárolja a teret, a választható témák körét, s kirekeszti a fontosabbakat, rögzít egy eszményképet is ahelyett, hogy ezerfélét kínálna. Azokra szűkíti le a művek közönségét, akik képesek a kódok megfejtésére, ismerik a jelrendszert, mivel szintén azzal élnek, következésként a mű provinciális lesz, vékony réteg számára élvezetes. Tartós hatása a művészi megújulási képesség elhalásában mutatkozik meg, elvégre nem a formára irányítja a figyelmet, hanem szinte csak és kizárólag a mondandó sifrírozási eljárására.

A diktatúrát követő esztendők átmenetiségét már nem álcázza semmivé vált hagyomány és a pénzhiány okozta dokumentálási láz sem. Aki játékfilmet óhajt, annak szembe kell néznie a megvalósítás nehézségeivel, egy némileg átrendeződött, ám keveset változott gyártási struktúrában, gyorsan romló anyagi feltételek közepette ugyanazokkal munkálkodhat célja elérésén, akikkel korábban. A régi polarizáló erő, a politika takarásba húzódott, nyíltan nem mutatkozik, új szerepekre kellene lelni tehát, méghozzá a lehető legrosszabb pillanatban, amikor a film világméretű válságát a remekművek hiánya jelzi. Lassan lelép a színről a hatvanas évek nagy generációja, a helyébe tolakvók meg legalább annyira bizonytalanok saját teendőjüket illetően mindenütt, miként honi társaik. Máshol talán nem a társadalmi-politikai változások közvet-

len hatására kerültek hullámvölgybe, hanem közvetett hatásokra és műfaji gondok miatt. A videózás megszűntette a mozgófényképezés privilégizáltságát, átformálta a mozival szemben támasztott igényeket és új helyzetet teremtett, a régi értelemben vett hitelességnek vége, s úgy tűnik: "paradigmaváltásra" szorulunk ezen a téren is, azaz gyökeresen át kell alakulniuk várakozásainknak, követelményeinknek, nézeteinknek.

Nézzük, mit jelent ez a gyakorlatban. Nem azt, amire számítanánk talán, ti. hogy elszaporodnak a kísérletezések és ki-ki a maga sajátos módján keres választ olyan alapvető kérdésekre, mint teszem azt kinek, miről és hogyan készítsen filmet, s mire szolgál egész ténykedése. Az avantgardizmus és az experimentalizmus akkor virágzik igazán, amikor még van mitől elrugaszkodnia, amikor tehát még szilárd a tradíció, legföljebb kisebb repedések mutatkoznak rajta. Mihelyst azonban megrendül, s csupán üzemszerű termelés folyik a műhelyekben, a készülő alkotásoknál fontosabbnak látszanak a nagyobb összefüggések, a kor- vagy a nemzedéki stílus kimunkálása, az egyedi művek helyett az alkotás maga, azon rítus tehát, mely a megrendült pozíciójú és tisztázatlan szerepű művészeket bevezeti a kasztba. Valamint tenni kell, hogy az odatartozás és az ottlét folytonossága meglegyen, ám a miről és a mit mellékes, egyedül a miként a fontos: sok-sok hasonló hitelesítse egymást – ez művészet. Ez a művészet. Az egyes darabok koherenciáját a tömegnyomás, együttlétük tehetetlensége pótolja, nem saját törvényeikre, hanem a többiekére hivatkoznak, tőlük idéznek, belőlük merítenek hitet és erőt. Ha ott elfogadható volt valami, miért ne lehetne itt is az?

Molnár György nem apellál más filmekre, az irodalomra hagyatkozik. Amit Esterházy Péter létrehozott, azt ültetné át a maga műfajába. Egy sztorit sem egyszerű adaptálni viszont, a média ellentétes természetű, míg az irodalmi hőst elképzeljük, a filmest látjuk is, s ez a történetmondás különbözőségét feltételezi, mást és mást kell kiemelni, összekapcsolni, hogy némileg rokon hatást remélhessünk. Vaskos kötet sem volna elegendő ahhoz, hogy mind elősoroljuk a feldolgozás nehézségeit. Olyannyira súlyosak a gondok, hogy máig bizonytalanság uralkodik a szakmában, érdemes-e ilyesfélére vállalkozni egyáltalán, vagy helyesebb eleve filmnovellákra korlátozni tevékenységünket. Utóbbi felé hajlik a közvélemény, mivel a jó irodalmi mű életteliségének megidézése igencsak ritkán sikerül, különösképpen akkor, amikor nem egy tradicionális regényt választunk, hanem szemléletében is újat, frisset. Az Esterházy-próza számos jellegzetessége közül csupán egyet emelek ki példa gyanánt, az alanyiságát. Az ilyen, belülről mondott és sokak szerint még alig észrevehetően alanyt is váltogató elbeszélés ugyancsak kényes helyzetbe hozza a filmváltozat készítőit. Részint azért, mert a mozgókép nehezen tűri a narrátort, az elbeszélő alakja és hangja nem túlságosan gyakori tünemény, jobb híján való félmegoldásnak látszik a szerzői szócső szerepeltetése. Cselekvő énünk szubjektív pillantásával követhetőek az események, ám ezen eljárás éppen az alapszöveg jellegzetességeinek kidomborítására képtelen. Leginkább ugyanis az keserítheti meg az adaptálók életét, hogy az irodalmi és a filmes alanyiság nem esik egybe.

Amit olvasok, az én lehetek, tapasztalataimat kölcsönzöm a figuráknak és helyzeteknek, s akként jelenítem meg őket lelkem színpadán, ahogyan hasonlót átéltem már, vagy átélni szerettem volna. Ha tetszik, ha nem, a belső monológok az enyéimek, legalábbis egy lehetséges énem megnyilatkozásai. A filmhőssel is azonosulhatok persze, de az már egy valakivel való azonosulás. Könyvem fölött ülve bízvást összemoshatom saját vonásaimat a feltételezhető narrátoréval, így alkotva egy új, és mindenki másétól különböző kreatúrát, ki egyszeri és megismételhetetlen, a filmen viszont látok egy alakot, s hozzá kell idomítsam képzeletemet, amit ő kiemel, ahhoz emelkedhetem magam is. Ki az imént félig-meddig teremtő lehettem, szelíd alkalmazóvá csúszom vissza. Képalkotó helyett képrabló leszek. Énem ővé válik, tárgyiasul, elide-

genedik, szubjektív megjegyzései objektív tényekként tűnnek elibém: ez van. Átértelmeződik minden megnyilatkozás, s az irónia elvész.

A látásmód hasonló lehet, ám az ábrázolás eszközei mások, ezért amennyiben az adaptáció hajazni szeretne az eredetire, arra kényszerül, hogy teljesen elszakadjon tőle, s képben, valamint hangban kísérelje meg reprodukálni a szöveg jellegzetességeit. Az *Anna filmjé*nek alkotógárdája erre nem vállalkozott, görcsösen ragaszkodott irodalmi alapjához, nem mert eltávolodni attól, ugyanis az átültetés nem benső igényként, saját műfaji fejlődéséből következően lépett fel, hanem külsőként, mímelés gyanánt. (Esterházy írásait nyilván az lesz képes filmre vinni, aki hasonló utat járt be, annak viszont aligha támad késztetése az ilyen feldolgozásra.)

Néhány Esterházy-kötetből összeollózott, tényként kezelt fiktív önéletrajzot látunk és nyomát sem leljük az író távolító gesztusainak, sehol az ironikus hangütés, hasztalan keresnénk az alkotás játékait, a műveltséganyag ravasz elkeverését, az átutalásokat és a bújtatott idézeteket, ami maradt, az adomák sorbafűzése is elveszítette magyarázó, értelmező funkcióját. Itt a tréfa halálosan komoly, groteszk születik, bizarr és zavaróan merev látomás, az abszurditások halmaza. Holott Molnár György törekednék a sémák oldására, szorgalmasan átemeli az isteni személyeket is irodalmi környezetükből, találkozhatunk angyallal, szaxofonozó Úrral, bár a mi tévés látványtechnikánk nem annyira fejlett, mint a világ nagyüzemeiben, hogy köznapiságukból kiragadtassanak. Stilizált égi lények ők, akárha színapdon állanának, elvontak, jelzésszerűek, sugárzásuk nincsen.

Több ez annál, amit a szociális vagy tárgyi hiteltelenség jelent, az alakok sápadtságért nem a sminkes és nem a dramaturg felelős. Közös szemléletmódjuk a hibás, ami figyelmen kívül hagyja a világot és csak a hősök közvetlen viszonyaira összpontosít, minden egyéb kihullik érzékeiből. Szinte észrevétlen marad a háttér, ami van, az arra szolgál, hogy ne borzongjunk az ürességtől. A társadalomkép persze nem sikk, a történelem is csak poéntirozottságában bukkanhat elő, azon képi telítettségnek, mely annyira jellemzője volt például a cseh új hullámnak, az arcok és sorsok bőségének itt nincsen nyoma, s a hiányt nem tölti be a művészi gazdagság, a fényképezés, a kopírozás, a látványalakítás barokkos műgondja sem. Csupán tolmácsolni óhajt az adaptáló, különösebb mondandója nem akadt, amivel a nálunk lassanként meghonosodó új paradigma méltó képviselőjeként mutatkozik be.

Miként a későn eszmélő, a magyar film álomittasan csatlakoznék a hullámvölgyben kínlódókhoz és új azonosságot keres magának ott, hol éppen az vált kérdésessé. Felhajtó ágban könnyebb volna az ilyesmi, típusok és megoldási módozatok kópiái árasztanák ama kevés mozit, ahol még vetítenek a hazai produkciók közül, s feltehetően gyorsan kimunkálódna egy sajátos honi változat. Pillanatnyilag viszont csak a bizonytalanságot lehet átvenni, s legföljebb a tájékozódás iránya adott, valamint a negációk szilárdak: mit nem akarunk. "Egyszer s mindenkorra" visszautasítanánk például a politikai szerepeket, hiszen – úgy látjuk – csődbe vittek, amikor az egymással csatázó erők játékszerévé tették a filmet. (A jelen szituáció is józan távolságtartásra int; ami korábban még egy szabadságharc jelentőségével hitegetett, az mára kis pártcsatározássá silányult.) Szűkös kínálatból választhatunk: vagy szórakoztató műveket gyártunk szériában, vagy az öntörvényűséget demonstráljuk, s megkíséreljük másként folytatni a művészeti tradíciót, mint az egyetlen, noha örökösen "félrecsúszó" igazi filmes hagyományt.

Többnyire a kettő keverékével kísérleteznek, mivel nagy a nyomás arra, hogy a tömegszórakoztatás mellett voksoljanak. Ez anyagilag is hasznos tevékenység és általa kézzelfogható közelségbe kerül végre a hőn áhított siker, létfeltételei viszont hiányoznak: sem kellő gyártási ismeret, sem megfelelő technológia nincsen, a szükséges tőkét nélkülözzük. Ragaszkodnunk kell tehát a művészeti örökséghez, de úgy,

hogy azt megtisztítsuk a feladattevő kényszerek emlékétől. A film legyen film és ne más – halljuk naponta a sürgetést, melyhez ideológiát abból az antiheideggeriánus felfogásból merítenek, ami jókora késéssel érkezett el hozzánk. (3)

Ha évtizedeken át struktúrákkal bajmolódtak és rejtve-rejtetten igyekeztek föltárni az elnyomás rejtőzködő mechanizmusait, akkor most örömmel feledném a létet (Heideggeri értelemben is). Sutba vágnának minden céltételezést, hogy egyetlen lendülettel a vágyott jövőbe ugorjanak, ahol – Richard Rorty megfogalmazásában (4) -:"a demokratikus utópia közösségében a türelem és a kíváncsiság a legfőbb szellemi erény, nem pedig az igazság keresése". Messzemenően óvakodnának attól, hogy az élet értelméről, jelentéséről, illetve az emberi természetről tegyenek föl maguknak kérdéseket. Lélekben, szellemben a tömeges létezésre készülnek, melynek legfőbb értéke éppen a sokaság, s nem ismer – mert nem viselhetne el – különb erényt a toleranciánál. Semmi sem kitüntetett, következésként bármi megteszi, válogatás nélkül. Nincsen jobb eme nivellálódásnál, ami igazolhatná roncsfilmjeinket.

A hallgatólagos közmegegyezés szerint ítélet sincsen, esztétikai kivált nem (5). Ezzel ugyanis fölszámolható a határ termék és alkotás, mozidarab és művészfilm között, a korábbi kategorizáló szemléletmódot a tiszta rácsudálkozás váltja föl, mely nem mérlegel és nem cimkéz, csupán csak elfogad és helyesel, legföljebb ha furcsálkodik. A mércék elvesztek, nem tudni, mit lehet, mi az elfogadható. Az új tőkefelhalmozódás korában bármi elismerhetőnek látszik, amire merszünkből és tehetségünkből futja – erkölcsi fenntartások, skrupulusok nélkül.

Az ilyesféle nézetek terjedésében nemcsak gyakorlati hasznosságuk a ludas, hanem a sajgó vágy is: tiszta lappal kezdeni újra. Illúzió a tabula rasaban bizakodni, úgy teszünk mégis, mintha szabadon választhatnánk, mit emelünk magunkhoz és mit ejtünk el használhatatlanként. Szemléletünk történelmietlensége azonban bosszút áll rajtunk és éppen ott, ahol a tagadás látványosan mutatkozik, az előtörténet, a história felvonultatásakor. Esterházy Péter soha, egyetlen gesztusával sem tagadta meg származását, ellenkezőleg, művei egyik vezérmotívumává tette. Gyakorta hivatkozik, utal rá, s iróniájának egyik erőforrása az a feszültség, ami az általa képviselt tradíciók és a mindenkori jelen, illetve a hagyományok feudális volta és önnön demokratizmusa között érzékelhető. E kettősségek rendkívül árnyalatos megfogalmazást követelnek, s aligha fordíthatóak le a maguk esetlen tárgyszerűségében látványos jelenetekké. Márpedig ez történik, amikor realitásként tünteti föl Molnár György az írói példázatot, s a mitikus családképet megeleveníti. Író és narrátor nem ugyanaz a regényben, tudjuk, a filmen viszont a hős és az elbeszélő azonossá válik, elszakíthatatlanul egybekapcsolódik, ezért a távolítás finom játékainak nem marad helyük. Az életajánlás megtestesült valóság, már csak a tábla hiányzik mintacsaládunk nyakából: "Tökéletesek vagyunk, ti is legyetek ilyenek, ha bírtok!" , holott az ízléstelenség távol áll az írótól. Hatásában és értelmében az ellenkezőjébe fordul tehát minden, s minél jobban ragaszkodik forrásához a rendező, annál inkább. Irodalmias szerkezetre, egy regény vázára erőltetné filmjét és még hatáselemeit is attól kölcsönözné. A forgatókönyv, a kommentárok, valamint a gyakori inzertek egyaránt az ottani poénokat sütögetnék el ismét, csakhogy ami a könyvben olvasva remek móka, látványként már nem az.

Esterházy ír, Molnár pedig filmre veszi. Amit ott elképzelünk, itt megbámuljuk, micsoda különbség! Nincsen keservesebb dolog a moziban annál, mint amikor egy anekdotát kell követnünk a csattanóig, ahol a szereplők zavartan, tétován a kamera felé pislantanak, dolgunkat elvégeztük, fölmondtuk a textust, mihez kezdjünk? Kép kimerevül, váltás. Jöhet a következő tréfa, noha nem oly mulattató viccek azok még olvasva sem, hát még látványnak. A poén persze olcsó, hiszen se történelem, se ítélet, csupán játék minden mennyiségben, mert az élet színes kalandok sora, s egyik sem megy vérre. Mintha még a közelítő halál sem szolgálna másra, mint virtusunk kipróbá-

lására, lássuk, mennyire helyén a szívünk és eszünk. Rettenet, félelem, megaláztatás? Ugyan, egyik sem tombol. Az író valóban a szeretet vitézkedését tárta elénk, mivel joggal feltételezhette, hogy a sötét háttér fölösleges, azt úgyis hozzáképzeljük a jelenethez. A rendező viszont szó szerint követte a leírást, elhelyezvén az élettől búcsúzót egy steril kórházi környezetben, mintha csak egymaga volna a pusztulás fenségében, miként azt bizonyos esetekben a rilkei nagyhalál megköveteli. Másról szól immár a mese. Ráadásul a filmi ábrázolásnak kevés köze van mindehhez, feltételezhetően a meghökkentés szándéka motiválta. Azért veszik föl a kórházi WC-jelenet egy részét, a haldokló anya keserves szolgálatát felső gépállásból, hogy a szokatlan szemszög izgalmas képet produkáljon. Igaz, hogy ezzel nevetségesen groteszkké válnak az alant piruettező figurák, holott meghatóan esendőeknek kellene látszaniuk legalább, de az őket szorosra fűző szeretetnél fontosabbnak látszik idétlen balettjük koreográfiája.

A történet fonákján haladunk, s nem jutunk sehová, hiszen mindössze egy eldöntendő kérdésre kellene megtalálnunk a helyes feleletet: érdemes-e a világra segíteni valakit ma, vagy sem, s úgy a kérdés, mint a felelet már az expozícióban benne foglaltatik. Feltételének körülményeit retrospektív képsorok magyarázzák, s új szempontokat nem lelvén végülis a múlt példája segít a válaszhoz, ami tantörténetszerűen sovány, lecsupaszított a filmen, mivel hiányzik mögüle a regény világának gazdagsága, a teljes múlt, a jelen és a jövendő. Akárha egy albumban lapozgatnánk, ismeretlen műtermi (mozgó) fényképek között és találgatnánk, valójában kicsodák ők, miért olyanok, amilyenek és mennyit kellett izzadniuk, ameddig ennyire tökéletesnek nem látszottak. Aligha véletlen, hogy a film legnagyobb képi leleménye egy korabeli fotó, ahol a család tagjai egy lépcsőn sorakoznak egymás alatt, emblematikusan és huncutul. Az ismeretlen fényképészben rejlett némi ötletesség és irónia.

Vannak dolgok, melyeket program-szerűen előidézni lehetetlen, a görcsös akarat sem segít és a divat sem ad tanácsot. Amennyiben erőltetik, filmes ósági lesz az irodalmi újításból, a civil kurázsi mindannyiunknak kedves hőseiből pedig ikon, és az Esterházy Péter nevével fémjelzett szerteindázó történet gróf Leiter Jakab szikár életrajzává szárad. Lehet, hogy azt a fránya igazságkeresést mégsem pótolja teljes egészében a puszta leírás, és ha a film szerencsésen eltávolodott is a politikától, az igazságkeresésben kiütköző társadalmi szerep- és felelősségvállalása sehogyan sem mellőzhető?

JEGYZET

(1) A XXIV. Magyar Filmszemlén február 5. és 9. között 44 játékfilmet mutattak be.
(2) A forgatókönyv a *Termelési-regényen*, a *Bevezetés a szépirodalomba* című köteten és a *Hrabal könyvén* alapul
(3) Lásd a Derrida-divat jelenségeit – mindenütt.
(4) Richard Rorty: Heidegger, Kundera és Dickens (In. *Essays On Heidegger and Others*) Holmi, 1993/2. sz. 238-250. p.
(5) A filmszemle *"Fiatal magyar film"* címmel rendezett szakmai vitáján a díjnyertes *Szabó Ildikó* például kétségbe vonta a kritika kompetenciáját.

Filmográfia

Molnár György művei: Vigyázat! Mélyföld! 1986, Örökkön örökké 1987, A varázsló álma 1988, Alapképlet 1989, Bekerítve 1990, Vörös Vurstli 1991.

Anna filmje 1992. Írta: Esterházy Péter műveiből Molnár György, kép: Kardos Sándor, zene: Dés László, szereplők: Cserhalmi György, Ráczkevei Anna, Végvári Tamás, Tímár Éva, Haumann Péter, Csomós Éva, Bodnár Erika, Papp Zoltán, Lázár Kati.

Komplex esztétikai nevelés

Művészetoktatás komplex esztétikai nevelés keretei között a gimnáziumban Bolyai János Gimnázium, Salgótarján

Bevezetés

Művészetoktatásunk mostani helyzetének feltárásakor számot kell vetnünk önmagunk munkájának eredményeivel, kétségeivel, sikereivel és kudarcaival, de nem hagyhatók figyelmen kívül környezetünk ösztönző és gátló erői sem.

Milyen célokat tűztünk magunk elé? Milyen segítséggel teljesítjük azokat, és milyen tapasztalatokkal gazdagodva törekszünk tökéletesebb megoldásokra?

I. Célkitűzéseink

Az 1990-91-es tanévtől a salgótarjáni Bolyai János gimnáziumban egy négytagú tanár-team *Gáspár Aladár* művész-tanár kezdményezésére és irányításával a KFA-pályázatán elnyert támogatás keretében azt a nagy körültekintést követelő és fáradságos feladatot vállalta magára, hogy egy felmenő rendszerben egységes szemlélet alapján *komplex esztétikai elemzések nyomán* oktatja a történelmet és a művészettel foglalkozó tantárgyakat, a magyart, az ének-zenét és a rajz és műalkotások elemzését.

Az elmúlt tanévben kísérletképpen kipróbált témák feldolgozását az 1991-92-es tanévre gondosan a kimunkált nevelési program követte, és azt ma már választható tantárgyként szerepeltetjük a gimnáziumi képzés évei során.

Konkrét céljaink

1. A történelem és a művészeti tárgyak *egységes szemléletmódon* alapuló feldolgozása, folyamatos összevetése.
2. Az egyes *szakági ismeretek egymást erősítve mélyítsék el a megszerzett tudást.*
3. *Összehasonlító* és feltáró jellegű *forráselemzés.*
4. *Asszociációs, integratív készségek fejlesztése*
5. Érzékeny és nyitott *befogadói magatartás* fejlesztése.
6. *Kreatív képességek fejlesztése.*
7. *A kifejező- és ábrázolókészség* alkotói szinthez közelítése.
8. *Komplex esztétikai műveltség* kialakítása.

Miért előnyösebb a komplex történelem- és művészetszemlélet kialakítása a hagyományos tananyagfeldolgozásnál?

A komplex történelmi és esztétikai ismeretekkel bíró tanítványainknál a tudás megalapozottabbnak és tartósabbnak bizonyul. Ezzel a szemlélettel az általános műveltség köre kiterjed és kreatív képességekkel, szerteágazóbb problémamegoldó készséggel gyarapodva oldhatók meg az újszerű feladatok is.

A hagyományos rendszerben tanulók között a szakmai tudás tantárgyakra „darabolódik fel", és egymástól elszigetelt, szűkkörű alkalmazása jellemző. Az ilyen módon tanulók között szerényebbek az általános elemző, asszociációs, kreatív és kommunikációs képességek.

Végül ki kell emelni, hogy a komplex esztétikai nevelés során egyedülálló lehetőség kínálkozik a történelem és a művészetek tér- és időbeli párhuzamainak vagy éppen különbözőségeinek vizsgálatára és a sokrétű összehasonlításra.

II. Munkánk elméleti és gyakorlati alapja:

Komplex történelem- és művészetoktatásunk programjában a következő irányelvek mérvadók:

1. Integráció – mely szerint egy új rendszerű és tartalmú „tantárgyblokkos" oktatási-nevelési módszer szerint dolgozzuk fel az egységesített szempontok alapján értelmezett történelmi és esztétikai vonatkozású tananyagot. Tehát ez nem az érintett tárgyak egymásban való feloldódását, hanem éppen egymás által való megerősítését feltételezi, amely egy adott probléma közös és eltérő vonásainak dialektikus elemzését jelenti. Így valamennyi szakág megőrzi viszonylagos autonómiáját, öntörvényűségét, de mindenkor alávetett módon jelenik meg az egységes szemléleti kategóriákban.

2. Komplexitás – az a törekvésünk, mely szerint az integrált tananyag egységes művészet- és történelemszemléletet alakít ki, és az egyes szakágak asszociatív módon (vizuális – akusztikus – fogalmi úton) egészítik ki vagy erősítik meg egymás hatását.

3. Koncentráció – biztosítja az ismeretek, az élmények, a szemléletességet nyújtó eszközök adott időben és helyen történő összpontosítását, az egyeztetett következtetések, kiterjedt alkotói kreativitás kialakítását.

4. Közös tananyagszerkesztési elvek – Elsődleges rendező elvünk a történelmi korszakokhoz igazodás. Ez nem jelenti azt, hogy adott kultúra tárgyalásakor kizárólag szinkron tananyagfeldolgozás történik, sőt gyakori példa a történeti fejlődés folyamatában tekintett, vagy éppen előremutató művek elemzése is. A sokoldalúság és a több oldalról való megközelítés éppen ezzel az elvvel érhető el.

III. Tapasztalataink értékelése az eddig végzett munkánk didaktikájának felvázolása alapján

A komplex történelem- és művészet-oktatás egyik fontos célja az, hogy a képzőművészeti és vizuális kultúra méltó rangra emelkedjék a humán műveltség kialakításában. Ezt segítjük elő azzal, hogy megkeressük a művelődéstörténetben kínálkozó párhuzamokat és találkozási pontokat, és ezeket ún. nagykomplex (azaz a történelem és az esztétikai tárgyak) vagy ún. kiskomplex (azaz a 4 tantárgy közül bármelyik 2-3 részvételével zajló) órákon tárgyaljuk.

Tanítványainkban az elmélyülő tudás biztonságérzetet nyújt a konkrét műelemzések és alkotó jellegű feladatmegoldások során, sőt az empatikus készségek fejlődésével érzelmi kötődés is kialakul a művészetek terén.

Hogyan dolgozzuk fel komplex történelmi és művészeti tárgyú tananyagainkat?

1. *A tervezés fázisában* egy tanévre vonatkoztatva kijelöltük a tárgyalásra kerülő történelmi korszakokat és a hozzájuk kapcsolható művészeti stílusokat. Ebben a szakaszban pontosan elhatároltuk a különböző témaköröket és megkerestük az integratív – koncentrációs – komplex kapcsolódási pontokat!

Nézzünk erre egy példát!

Témakör: A középkor világa, művészetének mozgatórugói (bevezető óra)

Tananyagfeldolgozó foglalkozás típusa: Komplex, a szakosokból álló tanár-team által vezetett óra (2 óra)

Oktatási-nevelési cél: a középkor kor- és műtörténeti, valamint általános esztétikai rendszerének problémafelvető taglalása.

Módszerei:
audio-vizuális szemléltetés (kép, zene, szó);
tanári magyarázat;
tanulói és tanári véleménycsere, beszélgetés.
Témakifejtés:
a) Időbeli megfeleltetés, földrajzi elhatárolások
b) A középkor szellemének felvillantása konkrét képzőművészeti, irodalmi és zenei példákon keresztül
c) Összehasonlító műelemzések az előző korokról (antik világ stb.)
d) Tények rögzítése, összegzés az adott korszakról szerzett impressziók alapján. Közös következtetések megállapítása.

2. *A szaktárgyi órákon belül* kerül sor az egyes művészettörténeti korszakok részletes tárgyalására és az alkotó feladatok megoldására. Az órák rendjében a korstílusok és stílusirányzatok taglalása elsődleges szerepet kap, hiszen a tanterv egyes utasításainak kiemelésével érhető el a komplex és integrált szemléletmód kialakítása. Itt jegyzem meg, hogy hiányosságaink sarkalatos pontja is e tényből származik; ugyanis a szaktárgyi órakeret továbbra is heti egyetlen órában lett meghatározva, és ez önmagában művészettörténet tanításhoz is igen kevés. Ugyanakkor a komplex művészetoktatás célul tűzte ki azt is, hogy a rajzi feladatok sem elhanyagolhatók, sőt olykor a tanulók kifejező- és ábrázolóképességét meghaladó feladatok követelendők (pl. emberi figura önálló, alkotó módon való ábrázolása, mozgásérzékeltetés, epikus jelleg hangsúlyozása stb.). Ezen a gyakorlaton a jövőben feltétlenül változtatni kell: egyrészt órakeret növeléssel, vagy a rajzi feladatoknak a tanulók adottságához és felkészültségéhez viszonyított megválasztásával.

IV. Kritikai észrevételek

Saját munkánk értékelésekor számtalan olyan problémát felvetettünk, amelyet az oktatás hatékonyságának érdekében ki kell küszöbölni. Ilyen hézagot jelez a rajz és műalkotások elemzésén belül a rajzi tudás fejlesztése és megerősítése.

Ugyancsak gondot jelent a négytagú tanár-team folyamatos munkájának összehangolása. Ennek megoldása az lehet, hogy a komplex történelem- és művészetoktatásban résztvevők saját döntési jogkörrel bíró, önálló és független munkaközösséget alakítsanak.

Fent leírt céljaink megvalósítását a KFA pályázatán elnyert támogatással kezdtük, hiszen köztudomású, hogy egyedül iskolai költségvetésből a többletráfordítások (szemléltető képanyag, eszköztár, tanterv készítése, sokszorosítás stb.) folyamatos bővítése nem kielégíthető. Ezért nehezen megoldható problémánkat az anyagi eszközök hiánya is jelenti, és működésünket pályázatokra való folyamatos felkészülésünkkel tudjuk biztosítani.

Tapasztalataink összegzésében felhasználtuk *Gáspár Aladár* rajztanár munkájának eredményeit is.

A tanári team tagjai:
Básti Istvánné (az irodalom tanára, témafelelős)
Berencsikné Gedeon Hajnalka (a rajz és műalkotások elemzésének tanára)
Gáspár Aladár (a rajz és műalkotások elemzésének tanára, témavezető)
Pelléné Czene Csilla (a történelem tanára)
Rozgonyi István (az ének-zene tanára)

Egy korszakbevezető óra leírása az előkészítéstől a produktumig (Középkor)

Mottó: „Amikor a világ még sötétben volt, az ég úgy ragyogott, és amióta a világ olyan világos, az ég elsötétült." (Johann Nestroy)

I. Motiválás, problémafelvetés

Tájékozódás a tanulók előzetes ismereteiről

1. *Szándék:* Vannak-e a korszakkal kapcsolatban beidegződéseik, előítéleteik.

(*Hipotézis:* valószínűleg vannak)

A) *A tanulókhoz intézett kérdések:*

– Szívesen élnél-e a középkorban? (Miért?)

– Sorolj föl olyan fogalmakat, neveket, eseményeket, amelyek számodra a középkorhoz kötődnek!

– Ha volna lehetőséged egy téma „rendelésére", melyiket választanád?

– Szerinted sötét volt-e a középkor?

B) *Válaszok:*

a tanulók válaszaiból az derült ki, hogy többségük szívesen élne a középkorban, mert érdekli:

– a lovagi életforma (viselet, fegyverek, harcmodor, lovagvárak stb.);

– egy hűbérbirtok hétköznapjai;

– a „csoda", a misztikum, az alkímia;

– a boszorkányperek, a boszorkányégetés;

– a katedrálisok építése;

– a pestisjárványok okai a középkorban.

C) *Felsorolt fogalmak:*

– hit, Isten, túlvilág, keresztesháborúk, szerzetesek, kolostorok, lovagok, inkvizíció, papok, hűbériség, jobbágyok, földesurak;

D) *Összkép a középkorról:*

– inkább sötétnek látják, mert szerintük az emberek tudatlanok és hiszékenyek.

II. A bevezető óra előkészítése

Szakirodalom ajánlása a középkorhoz:

Endrei Walter: A középkor technikai forradalma

Huisinga: A középkor alkonya

Egon Friedel: Középkor, pestis, misztika

Marosi Ernő: A középkori művészet világa

G. Duby: A katedrálisok kora

G. Caselli: A középkor

D. Matthew: A középkori Európa atlasza

Ajánlott olvasmányok:

Mark Twain: Egy yenki Arthur király udvarában

Üdv néked, Arthur nagy király

W. Golding: A torony

Veres Péter: Bölcs és bagatag őseink

Szemléletformáló előadás:

„Korok és kultúrák" előadássorozat keretében

Vekerdi László: A középkori művészetek és tudományok története

III. Alkotó feladatok

(tanulói választás és tanári kijelölés alapján)

– Egy lovag egy napja (fantáziafejlesztő „tanulmány");

– Bibliai témák az irodalomban, a zenében és a képzőművészetben (gyűjtőmunka);

– A kolostori élet közelről – egy bencés szerzetes naplójából;

– Egy hűbéri beavatás szertartása a szemtanú szemével;

– A Stabat Mater motívum az irodalomban, a zenében és a képzőművészetben (összehasonlító műelemzés);

– „Olvastam valahol..." – anekdoták, érdekes történetek a középkorból;

– Ikonográfiai képgyűjtések;

– Murális alkotás tervezése, készítése (üvegablak, mozaik);

– Középkori hangszerek (hangszerleírások gyűjtése, pl. tartölt, viola d'amore, klavichord);
– Vajon szerette-e a középkor embere a hasát? – Középkori receptek gyűjtése.

IV. A középkor

Bevezető óra (2 óra)
Az órát vezetik: Az esztétikai komplex-team tanárai
(történelem, irodalom, ének-zene, rajz és műalkotás elemzése)
1. *Általános bevezető*
A) *Az ókorból a középkorba* vezető út történelmi változásai (motiválás, hangulatteremtés: egy gregorián dallam háttérzenéje)
Indukciós szemelvény: Donald Matthew: A középkori Európa atlasza c. művéből:
„A középkor ahhoz a mesés szigethez hasonlítható, amelynek minden látogatója talál valamit, ami megragadja a képzeletét. Egyesek számára a hit korszakát jelenti, másoknak a kézművesség tökélyét vagy a feudális elnyomatást; megint mások a primitív társadalmat látják benne, amely egyszercsak valami rejtélyes módon nekilódul, s így benne keresendő az európai fölény kulcsa... Rejtett titkok és csodás misztériumok úgy tetszik, örökké velejárói maradnak annak, amit el szokás várni a középkortól."
A szemelvény bemutatásának *célja:* Annak megfigyeltetése a kulcsszavak kiemelésével, hogy egy formációváltásnak vagyunk tanúi, amelynek során a római és barbár társadalmak összeolvadásából valami egészen új, más keletkezik, amely sok tekintetben talán a fejlődés alacsonyabb fokát képviseli az antik örökséghez képest, de potenciálisan hatalmas energiák hordozója.
A *megfigyelést* segítő kérdések a tanulók számára:
– Melyek azok a kulcsszavak a szövegben, amelyek eddigi ismereteidhez képest számodra újat mondanak?
– Találsz-e azonos fogalomkörbe tartozó fogalmakat? Mit mondanak ezek a kor lényegéről?
B) *Időkeretek:* tanári magyarázat (a történelem és az egyes esztétikai tárgyak periodizációs eltéréseire fölhívják a figyelmet)
szervező elv: – ellentmondásokkal terhes kor
– egységes világkép – sokszínű kultúra
2. *A középkori ember világképének* jellemzői: (tanári magyarázat)
– egységes világkép – keresztény szemlélet
– a hit Istenben és a túlvilágban
– a földi élet megvetése
– felebaráti szeretet
– az Isten előtti egyenlőség eszméje
– a közösségben való feloldódás vágya
– a szenvedés és megváltás reménye
3. *A középkori kultúra jellege:*
Indukciós szemelvények: a vallásos és világi szemlélet különbségeinek megfigyeltetésére
a) Margit-legenda (Irodalmi szöveggyűjtemény I. 199. l.)
Részletek: Megferedni őnéki idegen vala
Ostorozza vala ő magát
b) a Carmina Burana-ból: Félre könyvek, doktrínák
Feladat: zenei részletek párosítása az elhangzott irodalmi szemelvényekkel
Zeneművek:
a) Carl Orff: Carmina Burana
b) Gregorián-dallam
a társítás alapja: a hangulati megfelelés
Cél:
a) a *fenség* és *közönségesség* együttélésének
b) a *test* és *lélek* szembeállításának
c) vallásos *áhítat* és evilági *örömök* együttes jelenlétének megfigyeltetése
4. *A középkor társadalmi csoportjai és életterük:*
Képanyag, szemléltetés:
Funkciója: a különböző életterek *felismerése* diaképről:
várak, városok, templomok, katedrálisok, universitas
– jelenetek a diákéletből
– illusztrációk a Carmina Buranában XIII. sz. (kockázók, ivászat, vándordiák, szerelmi vallomás)
– az Oxford egyetemi előadóterme
– a Sorbonne alapítólevele (I. 1. sz. melléklet)

Színterek:	templomok kolostorok katedrálisok	főúri kastélyok királyi udvarok vidéki települések	városok utcái, piacterei universitas
és lakóik:	papok szerzetesek	lovagok főurak parasztok	városi polgárok, kézművesek vándordiákok
Tevékenységi formák:	oktatáskultúra, termelő tevékenység (találmányok, technika!)	várositól eltérő életmód, önellátás, küzdelem a természettel harcok, háborúk	céhes kézművesség várak, városok elzárkózása, szűk belsőpiaci kapcsolatok (a korszak végére a kitágulás jellemző mozgásirány!)
Alkotások:	vallásos irodalom a templom külső és belső terének alakítása; gregorián	lovagi irodalom trubadúr-dalok várépítészet	vágáns-költészet; gagliarda (tánczenék) népdalok kódexek, miniatúrák
és rendeltetésük:	az egyház céljainak szolgálata, a vallásos áhítat fokozása, erősítése az építészetben: kapcsolatteremtés az égi és a földi világ között (tornyok, ívek, gyertyalángszerű alakok)	ennek ellensúlyozása: földi célok, földi vágyak, lelki nemesség, emberi érzések megszólaltatása	lázadás az egyházi világnézet túlzásai ellen az egyéniség szabad kibontakozásáért

5. *Kultúra, művészet* (tanári magyarázatra és tanulói megfigyelésre épül)

Képanyag, szemléltetés:

Funkciója: a korszak művészeti ágaiban megjelenő közös tartalmi-formai illetve hangulati jellemzők *megfigyeltetése*

– diaképről: Sankt Galleni kolostor alaprajza (820 körül)

Cluny – (1088-1131)

Párizs: Notre Dame (1563-1250)

Pisa: Dóm és keresztelő kápolna (1153)

Chartes, Székesegyház (1194-1420)

– irodalmi szemelvények: Augustinus: Vallomások (I. Szöveggyűjtemény – Részlet)

Vogelweide: Hársfaágak csendes árnyán

Trisztán és Izolda (részlet)

– zene: Mise, egy gagliarda; egy gregorián Kyrie;

(A szemléltető anyag beillesztésének sorrendje értelemszerűen igazodik a tematikához)

Irodalom: műfaji változatosság: példázat, önvallomás, himnusz, planctus, lovagregény, lovageposz, trubadúrdal

tematikai sokszínűség: szenvedés, mennyei boldogság látomása (vallásos irodalom)

szemléleti gazdagság: evilági gondolatok, földi vágyak megszólaltatása (világi irodalom);

lázadó poézis életöröm harsányabb hangvétel (vágáns költészet)

nyelve: latin

Zene: külcsönhatások az egyházi zene és a világi zene között: pl. egy Óhéber dallam (világi) – egy Gregorián dallam, melynek alapja az előbbi – Szivárvány havasán ... (magyar népdal), amelynek alapja a felidézett Gregorián;

Képzőművészet: – az építészethez kapcsolódó, majd attól függetlenedő művészeti ágak: szobrászat, festészet

– a vallásosság, a vallási áhítat, a misztikum visszatükrözése domináns

– a korszak végén megfigyelhető a földi élet felé forduló racionalizmus is

– a román és gótikus stílus jegyeinek összehasonlítása

6. *A téma összegzése:*

Szintetizáló szemelvény:Egon Friedel: i. m. részletek: A középkor romantikája, Színváltás, Az élet mint kaland

Következtetés tételmondatokban:

– a középkor sajátságosan ellentmondásos: boldog nyugalom és nagyszerű elégedetlenség, belső zaklatottság

– minden Istenben él és működik

– az élet kaland; hiányzik a modern biztonságfogalma
– a középkori ember hiszékeny; forrása: öntudatlan és kritikátlan, névtelenségbe burkolózik
– *Színváltás:* XIII-XIV. század – másfajta ember lép a színre; már nem rejtőzködik, kilép a fényre „a világ már többé nem Isten akarta rejtelem, hanem ember alkotta ésszerűség"

Komplex óra
Irodalom, rajz- és műalkotások elemzése, ének-zene

Téma: A „Stabat mater ..."-motívum az irodalomban, a zenében és a képzőművészetben
Szemléltetés, képanyag:
Kolozsvári Tamás: Kálvária 1427.
Grünewald: Isenheimi oltár (1515)
Raffaello: Keresztre feszítés (1502-1503)
El Greco: Krisztus a kereszten (1600-1610)
Michelangelo: Pieta (1498)
M.S. Mester: Kálvária (1506)
Irodalmi szemelvény:
Jacopone da Todi (1236-1306): Stabat mater dolorosa
Ómagyar Mária-siralom (1300)
Zene:
Mozart: Requiem (Lacrimosa-tétel)
Rossini: Stabat Mater
Funkciójuk: annak megfigyeltetése, hogy a formák, színek, zenei hangok, szavak sajátos elrendezése milyen szuggesztív erővel képes kifejezni az emberi érzelmek egyikét: a szenvedést, a fájdalmat.

I. Az óra menete

1. *Alapvető célja:*
a szaktárgyi órákon szerzett ismeretek és készségek alapján – egy konkrét téma feldolgozásával – megkeresni a középkor művészeti ágainak közös vonásait;
2. *Az óra módszertana, felépítése:*
az órát a tanár-team közösen vezeti:
A) Az irodalom szakos irodalmi szemelvényekkel szemléltetett korszakoló bevezetője után
B) Az egyes művészeti ágak szaktanárai ugyancsak szemléltetéssel kísért közlései következnek (képzőművészeti diapozitívok illetve a zeneműrészlet alapján)
C) A tanulók a megfigyelési szempontok és a tanárok irányító kérdéseinek segítségével fogalmazzák meg a művészi alkotásokkal kapcsolatos tartalmi és esztétikai észrevételeiket.
3. *Az óra szintézise:*
A középkor művészetének szakági tényekkel és általános esztétikai szempontokkal alátámasztható eltérő és közös sajátságai.

II. Az óra tartalma

1. *A vallásos irodalom főbb jellemzőinek áttekintése*
(tanári magyarázat)
– szemlélete: keresztény
– rendeltetése: a vallásos érzület erősítése; az áhítat fokozása; az istentiszteletek ünnepélyességének emelése (templomi énekek, prédikációk)
– művelői: papok, szerzetesek
– helye: kolostorok
– nyelve: latin (a 13-14. századtól nemzeti is)
– műfaji változatosság: imádság, prédikáció, példázat, legenda, himnusz, passió
A) *A himnuszok*
– az egyházi költészet a *himnuszokban* érte el csúcspontját: Istent magasztaló, szenteket dicsőítő, emelkedett hangnemű költemények
– istentiszteletek, vallásos összejövetelek alkalmából énekelték
– „A kereszténység egész élete egy zengő ünnep. Dicséretekkel műveljük a földet, *himnuszt harsogva* hajózzuk a tengert, még az ebédek hangját is zsoltárok szentelik meg." (Alexandriai Szent Kelemen)

B) A *Mária-himnuszok* kialakulása a 12-13. sz.
– *a planctus* – siratóének – a Mária-himnuszok egyik fajtája
– ezek a siratóénekek panaszukkal Istenhez fordulnak, az isteni akaratba való belenyugvás különös hangsúlyt kap bennük
– elsősorban Jázus halálát és a szenvedéseiben osztozó Szűzanya fájdalmát panaszló énekek
– közülük az egyik legnépszerűbb: Jacopone da Todi (olasz ferences szerzetes) – *Stabat mater dolorosa* kezdetű verse (jelentése: „Állt az anya fájdalmában")
C) *Megfigyelési szempontok a tanulóknak:*
1. Emeld ki az anya és fia szenvedésére utaló kifejezéseket!
2. Melyek 'koppannak' a legsúlyosabban közülük?
3. Visszafogott vagy hisztérikus fájdalom kifejezői?
4. Mi a szándéka a szerzőnek a szenvedés részletező bemutatásával?
– a költemény központi képe a fia keresztje tövében *álló Mária:*
– búsan, sújtva (asszociáció: porig sújtva) megtörten áll;
– az arcát nem látjuk, mert könnyek borítják;
– mélyen, bent a szívében gyászol;
– a „kemény kard" nemcsak Jézus lelkét, hanem valószínűleg az övét is megkínozta;
– a személyes fájdalom a 3. versszak költői kérdésével tágul egyetemessé: „Van-e oly szem, amely ... e kínra hidegen pillantana..."
– a szerzői *szándék* itt válik nyilvánvalóvá: a fájdalmas anya iránti részvét felkeltése;
– a későbbi versszakok kemény kifejezései: a „korbács"-ütések csattanása, Jézus tűrése, vigasztalan magánya a keresztfán még inkább erősítik együttérzésünket a szenvedőkkel, akiknek alakja szinte azonosul;
– az olvasónak úgy tűnik: a szenvedéseibe „merülő" anya egyre távolabb kerül a külvilágtól, egyre inkább befelé fordul, önmagába néz; tehetetlenül szemlélve fia szenvedéseit;
– a vers szuggesztív erejét fokozzák a gyakran ismétlődő kemény k és a tompa ütésekként ható t hangok: „*látta szent Fiát a szívtépő kínok között*"

III. A keresztre feszítés a képzőművészetben

1) *Bevezetés:* a keresztre feszítés az egyik leggyakoribb téma a képzőművészetben
Megfigyeltetés:
– Milyen különbségek fedezhetők fel e témában egy gótikus és egy érett reneszánsz alkotás színvilága, kompozíciója között?
– Melyek a fájdalom sajátosan képzőművészeti kifejezőeszközei? Milyen színek, testtartás, milyen mozdulatok jellemzik a szenvedőt?
– a fájdalom kifejezésének milyen közös vonásai fedezhetők fel az irodalmi, képzőművészeti és zenei példákban?
Válaszok:
– korai gótikus ábrázolásai általában *sematikusak;*
– nemigen hangsúlyozták Krisztus testi szenvedését;
– arca közönyös, nem tükröz sem fájdalmat, sem más érzelmet;
– az arany és zománcdíszek ragyogásában szinte elvész a parányi test;
– az arany háttér a korai kereszténység szigorú ikonográfiai szabályait ismétli.
2) Az *érett reneszánsz* a valószerű ábrázolást tűzi ki célul:
– a telt színek a téma szuggesztivitását hangsúlyozzák;
– az alakok mozdulatai oldódnak, gesztusaik szélesebbek, a testformák plasztikusabbak
3) *a fájdalom jellegzetes kifejezői a képzőművészetben:*
– a föld felé nehezedő tömegek (leomló alakok, ruharedők pl. Michelangelo: Pieta)
– az emberi testen: behorpadt mellkas, megtört, ernyedt testtartás (pl. Grünewald: Isenheimi oltár)
– párhuzam az irodalommal:
„Ó, mily *búsan sújtva* áll ott / amaz asszonyok-közt-áldott..."
– lehanyatló fej, lecsüngő kéz, tehetetlenséget kifejező mozdulatok;
– összefutó szemöldökívek, barázdált arc, félig nyitott száj, mélyen árkolt szemek;
– a „kettős" szenvedés legmegrázóbb ábrázolása *Grünewald* híres *isenheimi* oltárán látható
– fájdalomtól eltorzult formák, sötét tónusok emelik ki a haldokló Krisztus szenvedését;
– Mária szinte összeroskad a fájdalom súlya alatt, arca halálsápadt, szinte élettelen;
– a szobrászatban a Stabat materral párhuzamba vonható alkotás: Michelangelo: Pietája (1498-99) (a szó jelentése: szánalom, sajnálkozás)
– egy középkori, az Alpoktól északra kialakult ikonográfiai típust követ;

– Mária térdén tartja a halott Jézust, mint hajdan gyermekként
– a Szűz nem néz Krisztusra, hanem lehajtott fejjel és bal kezének gesztusával csendes belenyugvással elfogadja az isteni akaratot.

Következtetés:
– a fájdalom kifejezése itt éppúgy a visszafogottságra utal, mint a versben

IV. A fájdalom zenei kifejezése

(tanári magyarázat, megfigyeltetés)
– Jacopone da Todi Krisztust sirató, Mária gyászát idéző szekvenciáját jelentős szerzők zenésítették meg;
– a *szekvencia* keresztény szertartási ének, amely eredetileg rögtön az alleluja után következett – innen az elnevezése;
– a tridenti zsinat (1545-1563) csupán öt hagyományos szekvencia éneklését engedélyezte: a *Stabat Mater* köztük van
– *Palestrina* (templomi kórusra)
– *Pergolesi* két női hangra és zenekarra
– Rossini és Dvorák szólóénekesekre és zenekarra komponálta

Zenei párhuzam: Mozart: Requiem (1791) Lacrimosa-tétel.

A zenemű kiválasztásakor nem a kronológiai egyezés volt az irányadó, hanem a hangulati megfelelés.
– A Requiem Mozart utolsó remekműve
– a zeneszerző nem sokkal halála előtt komponálta; befejezni már nem tudta; (Süssmayr munkájával vált teljessé a mű)
– a rekviem: halotti mise.

Megfigyelési szempontok:
– Milyen emberi hangot idéz fel a zenei részlet ismétlődő motívuma?
– Visszafogott vagy inkább hisztérikus érzelmeket közvetít a dallammenet?
– A zene milyen elemei tudják a fájdalmat érzékeltetni? (hangnem, tempó, dinamika, hangszín, dallam)

A tanulói megfigyelések összegzése:
– a Lacrimosa (Könnyek) – a síró motívumra épül;
– az elmúlás sötét pompáját jeleníti meg (ebben kiemelt szerepe van az üstdob szívdobbanáshoz hasonló komor hangjának)

a fájdalom kifejezői:
– moll hangnem
– lehajló dallamvonal
– kimért tempó
– „fájdalmas hangközök"
– hangszerelésben sötét színek.

Következtetés:

Ha bármilyen megrázó emberi érzés műalkotás formát ölt, azzal már oldja is a fájdalmat; igazolva ezzel azt a felismerést, hogy a művészet az emberi lét egyik megtartó ereje.

JEGYZET

A salgótarjáni Bolyai János Gimnázium komplex esztétikai nevelés munkaközössége kísérleti programjának részleteinek kidolgozói:

Bevezető: Berencsikné Gedeon Hajnalka, rajztanár

Korszakbevezetô óra a középkorból: Básti Istvánné, a magyar irodalom tanára; Pelléné Czene Csilla a történelem tanára

Komplex feladatlap a középkorból: Básti Istvánné a maggyar irodalom tanára; Pelléné Czene Csilla a történelem tanára; Berencsikné Gedeon Hajnalka rajztanár, Rozgonyi István az ének-zene tanára

Kiskomplex óra: A Stabat mater-motívum a zenében, irodalomban és a képzőművészetben Rozgonyi István az ének-zene tanára; Básti Istvánné a magyar irodalom tanára; Berencsikné Gedeon Hajnalka rajztanár

A SALGÓTARJÁNI BOLYAI JÁNOS GIMNÁZIUM MUNKAKÖZÖSSÉGE

LAPLÁTOGATÁS

Magyar Építőművészet

A mítoszok istenségei három alapvető funkció képviseletében igazolják fensőbb hatalmukat *Georges Dumezil* elemzései szerint: vannak teremtő, megtartó és pusztító istenek. Mindhárom gesztus elengedhetetlenül hozzátartozik a földi élet paramétereihez. Hogy melyik illetőségébe tartozik az építészet, annak eldöntése csak az első pillantásra tűnik egyértelműnek. Teremtőnek mondanánk, mint a művészeteket általában, csakhogy az építészet – az élet egyre szűkebb korlátok közé szoruló tere, és az utcakép mint közös kincs okán – gyakran kényszerül megóvni, sőt egyre gyakrabban pusztít is. Gyanítom, hogy jóval többször, mint az igazán szükséges volna. A valaha szentként működő, belső erővonalak által strukturált emberi élettér ma profán tárgytömeg, kavalkádjában pedig bajos eligazító "fénypontokat" lelni. Az építményeket nem egy autentikus hit járja át, hanem jó esetben csak különböző filozófia-kísérletek, amelyek ezt az egykor magától értetődően jelenlévő hitet vannak hivatva pótolni – legalább addig, míg a következő eszme meg nem érkezik. A kéthavonként megjelenő *Magyar Építőművészet* tematikus számai azokat az épületeket és építészeti gondolatokat keresik, amelyek még képesek hordozni a közös gondolkodás fénypontjait. Most az elmúlt másfél évfolyam négy számára szeretnék részletesebben kitérni.

Az 1991/4. szám éppen az új/felújított "szent terek" felkutatására vállalkozott: a templomépítészet új útjait keresi egy felszabadultabb ideológiai légkörben. Hogy az új templom építését tiltó rendeletek végre nem kötik sem az egyházat, sem a tervezőket, a szakrális terek és szimbolikus formák ősi hagyomány szerinti egybekomponálása szabad utat kapott. A legújabb templomépítészet már nem pusztán helyet jelöl ki a gyülekezetek számára, akármilyen vallás tartja is egybe azt, hanem egyre gyakoribb a komplex hitközösségi terek kialakítására tett kísérlet. *Bányai Judit* és *Fabiny Tibor* írása evangélikus templomaink "szabadidő-központ" jellegét méri fel, elsősorban azt, hogy az utolsó negyven év megpróbáltatásai után képes-e a templom helyet, hitet, és főleg kohéziós erőt adni az igazi közösségek kialakulásához – vagyis megküzd-e eredményesen a modern világ atomizálódásával? A *Makovecz Imre* siófoki illetve paksi templomairól szóló cikkekből világosan kirajzolódik, hogy a Makovecz által használt ősi szimbólumrendszer önmagában is összetartó energiákat sugároz, az elbutikosodott üdülőtelepen ugyanúgy, mint a lakóteleppé deszocializált kisváros szélén. "A mi templomaink" hármas építészvallomás: *Káldi Gyula, Palánkai Tibor* és *Csete György* beszél arról a fénytengelyről, ami a földet az éggel köti össze, és amelynek sugárzásában egy építész megtalálja a számára egyetlen, "belső" templomot: a Formát. *Justus Dahinden* svájci építész pedig azt fejti ki egy interjúban, hogy szerinte miképpen lehetne visszaállítani az építészet felborult egyensúlyát, milyen ökologikus elvek vethetnek véget a technicizálódás egyeduralmának.

Hagyományosan szent térnek tekintették a színházat is, ez az 1991/3. szám központi témája. Míg azonban a templomépítés örvendetesen – talán kissé már átesve a ló másik oldalára – nekiiramodott, új színházépülettel az egész országot tekintve is mindössze eggyel büszkélkedhetünk a háború óta. A színházépítészetnek még jó ideig meg kell elégednie az eredményes felújításokkal, ilyenek viszont az utóbbi 4-5 évben szép számmal akadtak. Eredeti pompáját nyerte vissza az Arany János Színház – az egykori Parisiana mulató –, építész és belsőépítész kivételesen összehangolt munkája nyomán. A lap két írást is közöl a megszépült Parisiana-ról. De új funkciókat és új ruhát kapott a Szolnoki Szigligeti Színház, posztmodernet a volt, alig elfogadható neobarokk helyett,

és felújították Veszprém és Pécs színházát is. A lap betétként tartalmazza a négy évenként megrendezett díszlet- és jelmezfesztiválnak, a Prágai Quadriennálénak magyar katalógusát. Egy igazi színháztörténeti csemegét is találunk: az 1907-ben megnyílt berlini Hebbel Színház építésének regényét, *Kaufmann Oszkár* magyar építész főszereplésével. A színházépítés akkor sem volt kedvezőbb helyzetben, mint ma, akkor is előbb találtak befektetőt a mulatók, mint a színháztársulatok, de volt még néhány gazdag idealista, aki mindenáron színházat akart csinálni. Ma, Magyarországon, nincsenek ilyenek.

Ökológia és építészet kapcsolatával foglalkoznak az 1992/4. szám írásai. Ma, amikor az általános gondolkodás már nem ad egyfajta biztonságot a mindennapok formáiban való eligazodáshoz, úgy tűnik, inkább annak hiánya hozza közelebb a természetes és az épített környezetet. Fogyó földi és még gyorsabban illanó lelki energiákat kell pótolni az ökologikus eszmével, a biológiai-kulturális eredethez való visszatalálással – amennyire ez lehetséges. A lap több cikkben foglalkozik a bioépítészet technikai módszereivel, a napházak előnyével, a zölddel kombinált épületekkel. Olvashatunk a hagyományos építészeti örökség mai tudatot formáló megóvásáról is, a legizgalmasabb írások azonban az ökologikus illetve az organikus gondolkodás eszmei hátterét kutatják. *Petri György* a tárgyi környezetre érzékeny laikusként elmélkedik az építész élettervező felelősségéről, *Nagy Bálint* lakóháztervei kapcsán. *Mújdricza* Péter iróniával palástolja kétségbeesését a Militarista design-ról szóló gondolatmenetében. A hadiipar gerjesztette túltechnicizálódás rovására írja a design erőszakos terjedését is. Azt az évezredek óta jól ismert, de az utóbbi évtizedek emlékezetéből kiesett jó módszert említi föl, amellyel a hadiipar őrült méretű és tempójú rombolása (lásd működés közben a Dumezil-féle hármas funkciót!) békés építőiparrá alakulva, teremtő szerepre állna át. Iróniája megalapozott, hiszen mindnyájan tisztában vagyunk vele, hogy mindennapjainkban nem a lap egyéb írásaiban főszerepet kapott téma – az ökologikus környezetépítés – uralkodik, hanem egy erőszakos, ember ellen hadat viselő konzumfogyasztás és tárgydömping.

Az 1992-es összevont 2-3. lapszám a városi rehabilitáció lehetőségeit keresi a mai, tőkehiányos időkben. Amióta nagyobb hazai építkezések gyakorlatilag nincsenek, megnőtt az értékőrzés, a régi épületek felújítása iránti kereslet. Azt hiszem, sok esetben jobban is jár vele városi kultúránk, mint azzal a semmire nem tekintő rombolással, ami egy-egy grandiózus építkezéssel szinte mindig együtt jár. A teremtés így válik napjainkban egyfajta újrateremtéssé. A lap érdekes műleírások sorában bontja ki az alapvető kérdéseket és problémákat: hogyan lehet emberibbé formálni környezetünket a nyitott városi terekkel, teljes háztömbök rehabilitációjával. A foghíjak újrabeépítése az egyik legkényesebb pont, széteshet vagy megújulhat egyetlen ilyen épülettől az egész utca, környék képe. Példaként mutatják be a Springer Irodaházat, a Kelet-Nyugat Kereskedelmi Központot, a sok esztétikai ellenérzést keltő Korona Szállót. A vékonyka magyar építészeti kritika nem képes e szaklap minden bemutatott épületével foglalkozni, sokszor maguk az építészek kénytelenek saját épületükről szólni – érthetően nem elfogulatlanul. A legérdekesebb írások egyike *Boros Pál* építész keserű beszámolója a Kecskeméti Magyar Fotográfiai Múzeum hányattatásairól. Lelkes építkezéssel kezdődött – rendkívül szűk időhatárok között – a gyönyörű volt zsinagóga átalakítása, majd többszöri újratervezés után az építtetők elbizonytalanodtak: voltaképpen mire is kell ez? Szerencse, hogy egy fotográfiai múzeum létrehozásának vágya összetalálkozott az elárvult házzal. A cikk azonban nem szól arról a tényről, hogy időközben jelentkeztek a zsinagóga környékbeli túlélő hívei, és hogy sem a város, sem a beruházó, sem az új használó nem tudott megegyezni velük valamiféle részleges közös használatról. Azt hiszem, a magyarországi gyakorlatban ez nem is lehet másképp, hiszen várospolitikus, építész és építtető csupán egyedi épületekben gondolkodik, nem pedig abban a szakrális városfogalomban, amelyről *Georges Dumezil* és *Mircea Eliade* alapművei szólnak.

SZEGŐ GYÖRGY

Disputa Grendel Lajos Az onirizmus tréfái – 3. című novellájáról

Erdélyi Erzsébet: Ismerős irodalmi és földrajzi vidékekre vezeti el az olvasót a szlovákiai magyar prózaíró furcsa című elbeszélése. Jellegzetesen magyar novella ez. A kísértet olyan otthonosan járkál benne, mint Balogh, a mű főszereplője a régi kisváros szecessziós kávéházában. Mintha Mikszáth vagy Krúdy valamelyik írását olvasnánk. Még a táj is egyezik: egy felvidéki kisváros szolgál hátterül itt is.

Nobel Iván: Az anekdotikus szerkezet is a klasszikus novellákra emlékeztet. Ugyanakkor a történet nem nélkülözi az irreális elemeket. Az elbeszélés hangja könnyed, szinte hétköznapi, az író finom iróniával jut el a megcsavart, csattanós befejezésig.

És ha folytatjuk a nyomozást, más hagyományokat is felfedezhetünk. A meghökkentés itt már-már az abszurdot érinti, a fantasztikum természetes ecsetkezelése helyenként Gogolt vagy Örkényt is felidézi, különösen a realitás és az álom világának szinte észrevétlen egymásba játszásával.

E.E.: De a stílusbeli különbségekről is beszélnünk kell. A novella nem a Mikszáth-művek élvezetes bőbeszédűségével vagy a Krúdy-írások álomillatú és utánozhatatlan sejtelmességével íródott, és nem is Örkénynek a lényeg lényegét kereső szikár szűkszavúságával. A hagyományos realizmus jegyeivel készült írás ez, a díszítőelemek takarékos kezelésével, a stílus hétköznapibb, „prózai" alkalmazásával. És ez a stílus teszi a fantasztikumba hajló történetet megélhetővé. A hitelesség bélyegét nyomja rá a hihetetlen eseménymozzanatra is, és ezzel átsegíti az olvasót az átélés talán nehezebb procedúráján, hozzájárulva a történet mögötti gondolatok megközelítéséhez.

N.I.: Ám a cím értelmezése is fontos tanulságokkal járhat. *Az onirizmus tréfái* valójában egy sorozat harmadik darabja. Az első, hasonló című elbeszélés az író Bőröndök tartalma című kötetében jelent meg (Madách Könyv- és Lapkiadó n.v., Bratislava, 1987.) Érdemes idézni ebből az írásból egy részletet, ez ugyanis némileg magyarázza az onirizmus lényegét:

„Az álom valóság – szögezte le a Mester. – Hiszen látta a képeimet. Az álom igazibb valóság... Sokfelé jártam, Chicagóban, Hongkongban, a pápuák földjén. Útlevél nélkül – mondta, és nevetett. – Az álom belül van, s ami belül van, attól nem foszthatnak meg bennünket. Az álom a mi bosszúnk a csúf történelmünk fölött. Nem így gondolja?" (Bőröndök tartalma, 56. l.)

E.E.: Az onirizmus valójában a szürrealista művészet módszere. A művészek nagy jelentőséget tulajdonítottak az álomnak, amely révén a kézzelfogható valóság felszíne mögé hatolva a lényegig juthatunk. Olyan folyamat az álom, amelynek megvan a maga rendszere, ha ez nem is azonos a külső világ megszokott rendjével. Szokatlan és furcsa asszociációkból összeálló világ ez, de mégis „van benne rendszer". Az álmok sajátos, öntörvényű világát teremti meg az onirizmus.

N.I.: Innen közelítve a cím második felét is megérthetjük. Ez a módszer könnyen megtréfálhatja az olvasót, hiszen a legváratlanabb fordulat – tréfa – is igazolható az álom logikájával. A sorozat novelláiban Grendel Lajos nem feltétlenül tréfára gondol, amikor tréfáról beszél. Lehet ez a váratlanság meglepetése, a fantasztikum különössége, az abszurd kesernyéssége. És lehet olyan fordulat, ami megcsavar egy történetet, akár többszörösen is, mint például ebben a novellában.

E.E.: Vagy talán a szürrealizmus humor-felfogására ismerhetünk rá a tréfa kifejezés-

ben. Ez a fogalom nem szinonímája a viccnek, inkább úgynevezett „fekete humor", amely – Szávai János szerint – az iszonyatos és a nevetséges közötti határvonal elmosása révén az olvasóban mindannyiszor különös szorongást ébreszt. (A szürrealizmus. Bp., 1968. 122. l.)

A humor segítségével a látszatigazságok helyett a konvenciók félrelökésével képes a művész egy új valóság felépítésére. Ezért tekinthető a novella kulcsmondatának a következő: „Ami megmagyarázhatatlan, nem feltétlenül értelmetlen is.".

N.I.: Nyilvánvalóan két réteg egybejátszásával, összemosásával éri el az író a meghökkentő hatást. A felszínen, a jelenben egy egészen szokványos, hétköznapi történetet kap az olvasó. Balogh, a főhős, néhány napos kiküldetés során szülővárosába érkezik, s pillanatnyi nosztalgiából megszakítja útját, ott tölti az éjszakát a városka szállodájában. Társa hazaindul, de útközben halálos baleset éri, s úgy tűnik, Balogh megúszta. Igen ám, de az utolsó két mondat – éppen azáltal, hogy az író nyitva hagyja a történetet –, keresztülhúzza, érvényteleníti az eddigi konklúziót, s azt sugallja: a sorsát senki sem kerülheti el, nem lehet megúszni semmit, az átok elől senki sem menekülhet.

E.E.: A reális időkezeléshez reális térkezelés is társul. A szürke, lepusztult, sivár kisvárosi környezetben a szecessziós stílusú szálloda mintegy az elsüllyedt világ, a múlt emlékeit őrzi. Étermében „békebeli pincérek szolgáltak föl", s „a portásnak finom és illatos lelke volt, s a gomblyukába piros szegfűt tűzött". Mintha egy Krúdy-regényből lépnének elő ezek a figurák.

N.I.: Hagyományosnak mondható a szerkezet is; világosan felismerhető a hármas tagolás. Ám az már szokatlan, hogy az első és harmadik rész reális dialógusai, leírásai közé a múlt legendája és egy álom ékelődik. Éles snittel jelzi az író, hogy új főszereplő lép elő a múltból, az a Kuti Marcsa, akinek neve elsőként jelenik meg a novellában, s aki utolsóként távozik a színről.

Persze nem előkészítetlen ez a váltás. Már az első mondatok megteremtik a kapcsolatot a szálloda, a vesztőhely és a boszorkányégető hely között. A diszkófények villódzása kísértetiesen vonja be lidércfényével az egész novellát hol a pislákoló értelem, hol a moziban felgyújtott villany, a parányi csillagok pislogása, a felparázsló cigaretta, a tűzoltósisakos állomásfőnök vagy a szénné égett munkatárs képében. S mindez Kuti Marcsa máglyájának tüzére asszociál, s a főszereplő Balogh tudata alá furakodik a félelmetes és borzongató mondat segítségével: „Olyan is akad, aki tűzzel vész majd el."

E.E.: A dialógusok is mutatják a legendák világába transzponált reális elbeszélés tudatos szerkesztését. Míg az első és harmadik rész párbeszédei a jelenben, két élő szereplő között folynak, addig a középső rész megszólalói a holtak, illetve az álom világából kerülnek ki, tehát a reális világon túli szférákból. Az író nem archaizál, stílusa mindvégig egységes marad, mégis úgy érezzük, hogy a múlt egyre inkább belopakodik a jelenbe, Kuti Marcsa máglyatüzének fényében átértékelődik minden, lelepleződik a jelen sivársága, kiégettsége.

N.I.: Elgondolkoztató a novellából kibontakozó világkép is. Az író – úgy tűnik – nem nagyon hisz a világ előrehaladásában, mindvégig érzékelteti, hogy a boszorkányégetők kora semmiben sem különbözik a mai világtól. A szellemi és fizikai pusztulás egyre inkább tudatosul az emberekben, s a teljes reménytelenséghez vezet: „...a diszkózene dübörgése pillanatok alatt elfojtotta a fejekben itt-ott még pislákoló értelmet.", „Szupermarket reklámai villognak értelmetlenül az éjszakában" – ez a filmrészlet idéződik fel a főhősben, s az amerikai „perspektíva", a mindent betemető homok már nem is rémiszt, az ember szinte fásultan tudomásul veszi, hogy önmaga sírásójává vált: „– Amióta fölépítették az erőművet, a kísértetek városa lett ez a hely..." A teljes reménytelenség érzése már a portásban is megfogalmazódik (pedig ő még őriz valamit a hajdani emberi világból): „– Minden reménytelen. Bennünket is csak betemet a homok." Beteljesedett tehát Kuti Marcsa átka: „Pokoli reménytelenségben telik majd el az életük.".

E.E.: De nemcsak az embert körülvevő világ pusztul és értéktelenedik, hanem – ami még fájóbb – az emberi kapcsolatok, az emberi érzések is. Balogh tele van keserűséggel és gyűlölettel, s a szülővárosa iránt támadt hirtelen nosztalgia sem ébreszt valódi emberi érzéseket szívében, puszta szeszélynek bizonyul. Jól mutatja ezt az a tekintet is, amelyet gyermekkorának kedves fagylaltos bácsijáról fordít el. A megöregedett, mankóra támaszkodó, botorkáló öregember nem kelt benne részvétet, csupán saját sorsának előképét látja meg benne. Útitársának tragikus halálhírét – látszólag – megrendülve fogadja, ám az olvasó sejti, hogy inkább riadalom ez. (Az alelnök „szenteskedő" képmutatása talán még ennél is rosszabb.)

A gasztronómiai örömökön kívül (egy jó resztelt máj, egy remek tojásos sonka) más pozitív érzést nem ismer. „Balogh elszégyellte magát. Háromnapos toborzóútja alatt egyszer sem gondolt a feleségére." Nem sértődik meg, amikor útitársa „koszfészek"-nek nevezi szülővárosát, neki, a Veterán Patrióták parancsnokának valójában semmit sem jelent ez a fogalom.

N.I.: Nem is jelenthet, hiszen a portás szavaiból megtudjuk, hogy itt sötétedés után „Rosszabb a közbiztonság, mint New Yorkban." Társa is figyelmezteti: „Gyerünk, amíg meg nem késel valaki." Úgy tűnik, ahogyan a világ elembertelenedik, eljön a visszavágás ideje is. Embertelenül elbántak Kuti Marcsával, a bosszúállás sem késlekedhet sokáig.

E.E.: De milyen erkölcsi alapon áll bosszút az a lány, aki „...elcsábította, majd megölette Juhász bírónak a legkisebb fiát." Ám a bíróról is kiderül, hogy „...gonosz és kegyetlen ember volt. Ártatlanok tucatjának a vére tapad kezéhez." Bűnös és áldozat tehát mindenki a múltban is, a jelenben is, akárcsak az író Galeri című regényének kallódó figurái. Hiába ügyeskednek, nem kerülhetik el sorsukat.

N.I.: A tréfa – ha úgy akarjuk – filozofikus elmélkedésnek is utat nyit: eltűnődhetünk a predesztináción, még a görög sorstragédiák nehéz veretű átkai is eszünkbe juthatnak. Ugyanakkor groteszk mosolyt is kicsal belőlünk egy-két írói fricska: például a Balogh név kiválasztása (nomen est omen), a felekezetváltás ötlete vagy az egyetlen szlovák köszöntés a magyar szövegben. A happy endhez közeledő befejezést tökéletesen áthangszereli az utolsó két mondat: „Valamilyen Kuti Mária keresett tegnap. Elkérte a lakáscímedet."

E.E.: A többféle értelmezés lehetősége adja – többek között – ennek a novellának az érdekességét és értékét. Olvashatjuk anekdotának, tréfának, de kihallhatjuk belőle a baljósabb hangokat is, filozofikusabb mélységekbe pillanthatunk, élvezhetjük a realista és szürrealista stílusjegyek keveredését. És így lesz harmonikussá történet és stílus, hangulat és filozófia, valóság és álom. Vagyis igazi művészet: irodalom.

ERDÉLYI ERZSÉBET – NOBEL IVÁN

Ember és vers

avagy a megtalálható metafora

Olvasni egész életén keresztül tanul az ember; amikor a betűkkel és a szavakkal már úgy-ahogy elboldogul még gyermekként, akkor nyer bebocsáttatást a *jelek* és *jelentések* varázslatos világába. Pontosabban az ő eddigi varázslatos világa akkor válik – legalábbis töredékesen – rögzíthetővé, jelekké formálhatóvá, s ezzel esetleg mások számára is sokatmondóvá. Talán ezért is írunk valamennyien életünk egy-egy szakaszában verseket, néha novellákat. Izgat bennünket a megfoghatatlan megfogalmazásának csodája, izgat bennünket a szépen szólás keresetlensége, a teremtett világok színkavalkádja.

Láng Gusztáv hallatlan pedagógiai érzékkel fordul ahhoz a fiatal korosztályhoz, amelynek tagjait létfontosságúan izgatják az alapkérdések, melyekkel mindennapi életükben találkozhatnak. Azokhoz, akik még kompromisszumoktól nem fertőzötten hinni akarnak egy lehetséges világban, melyet a megértés, a türelem, a szabadság, a tisztaság jellemez. S mindezen vágyaik, szenvedélyes akarataik megfogalmazására találhatnak-e alkalmasabb terepet, mint a művészetek, az irodalom kincsesházát?

A *Kiskatedra* valójában egyszemélyes irodalomtörténet és irodalomelmélet 52 fejezetben: a szerző évtizeddel ezelőtt középiskolások kérdéseire válaszolt egy éven keresztül hetenként az *Utunk* című erdélyi irodalmi lap hasábjain; e kérdéseket is őrzi a most egybefűzött írásokat tartalmazó kötet – kettős tanulsággal: jó kérdéseket fogalmazni is szellempróbáló feladat; másrészt külön ki kell emelnünk e kérdések intelligenciáját, stílusát, nem beszélve arról, hogy ezek a fiatalok mennyire-mennyire ragaszkodnak a magyar irodalom értékeihez, s milyen hihetetlen érdeklődéssel fordulnak egy-egy irodalomtörténeti vagy stilisztikai probléma felé. Szinte kutatói kíváncsisággal tekintik a műveket és az alkotókat: nemcsak saját kérdéseikre keresnek válaszokat, hanem maga az *irodalom* vonzza őket: az esztétikai élmény, a szépség megközelítésének lehetőségeiről szeretnének hallani Láng tanár úrtól. S hallhatnak is... – mindenekelőtt egyedi, mert teljesen egyénre szabott módszer(tan)t tanulhatnak. Úgy tanulhatnak meg igazán olvasni, hogy közben esélyt kapnak a *felfedezés* örömének megismerésére, annak a *szellemi bátorság*nak a vállalására, amely minden fiatal és idősebb ember életét értelmessé teheti.

A stílus, a fogalmazásmód eleganciája is mérték és minta – s a gondolkodói merészség mellett a filológiai, tudósi kérlelhetetlen alaposság teszi hitelessé az elmondottakat. Megtudhatjuk azt is: aki hisz a műértelmezés valamiféle behatárolhatóságában, az önmagát korlátozza a megismerésben, sőt az önkifejezésben. Mert minden gondolatkísérlet kihordható, ha magával vonzza az érvényesség bizonyítékait. A hipotézisig el sem jutni az igazi szellemi restség.

A filológia méltósága és csöndje nem valamiféle hideg elvontság: aki csak egyszer is megérzi egy verssor egyszeriségének ok-okozati összefüggéseit, az izgalmat, amely minden névelő és rejtőzködő jelző mögött fölkutatja a megbúvó értelem és a szemérmes érzelem titkait, az elveszett ember. Azt szabadulni már nem eresztik az ujja alatt kibomló metaforák, a színeiket szeme előtt megtaláló képek.

A költő újrarajzolja a kisgyermekkorunkban elvesztett metaforákat, „Midőn teremt új dolgokat / S a semmiből világokat" (*Csokonai*). Versbe szólítja a szenvedést és a bánatot, az örömet és a nyugalmat. *Jorge Luis Borges* argentin író két, magyarul is olvasható novellájában *(A tükör és a maszk, A palota parabolája)* megírja a lehetőséget: születhet olyan vers, amely magába foglalja a mindenséget – s ez a vers mindössze egyetlen szóból áll. E szó kimondásakor azonban megszűnik az addig létezett világ, mert a kettő egyszerre nem létezhet. Rímel erre a József Attila-i megfogalmazás: „Nem volna szép, ha égre kelne az éji folyó csillaga". A költő betart szabályokat, de a legfontosabb feladata: *új törvények* alkotása. Hiszen ettől lesz megismételhetetlen minden műalkotás: saját törvényeitől.

A Kiskatedra *jó kedvű* könyv: derűs, türelmes és biztató. Humorral szőtten kedvesek eszmefuttatásai *(Slágerek és szonettek)*, életigenlően szabadok útkeresései, melyek egy-egy mű kapcsán a szerző alapkérdése felől indulnak: miért szép *nekem?* Ezért segíthetik közelebb az olvasót az irodalom titkaihoz.

Megrendítő a lélekőrző bátorság, az élet-halál azonosulás a Radnóti-képben, ahogyan a költő hexametereket ró a halál közvetlen közelében... S másképpen elgondolkodtató, ha mikrofilológiai bizonyítékokat olvashatunk arról, hogy Mikszáth „fogékony volt azokra az »új borzongásokra«, amelyeket a következő nemzedék honosít meg lírában és prózában – de talán nem volt elég ereje elutasítani a sikert, vállalni a magányos, a meg nem értett író sorsát" (285. o.). Hasonló erejű írás *(A költő szellemujja)*

szól a Petőfit túlélő Arany lelkiismeret-furdalásáról, melyet a „vele halni erőtlen voltam" érzése fakaszt, s Arany későbbi költészetében oly fontos motiváló szerepet játszik.

S ott van a kötetben Balassi és Krúdy, Kassák, Dsida, Babits, Ady, Tóth Árpád, Örkény, József Attila, Weöres és mások, akik megannyi kinccsel gazdagították irodalmunkat. Jól megfér együtt a klasszikus hagyomány és a szabadvers, a ritmikai vizsgálódás, a stilisztikai elemzés, az okadatolás és az asszociatív vizsgálódás. Mert mindezek mögött olyan irodalomszemlélet húzódik meg etalonként, amely a szépség, az érték modell-képletezése mellett tudja, valamirevaló irodalom csak ott jön létre, ahol ezt maga az élet-közeg, az ember és vers viszony minősége táplálja, s így „a második vonalban" is születhetnek jelentős hatású alkotások. Nem *Eszmélet*ek, nem *Hetedik eclogá*k, nem *Őszi reggeli*k, de magunkat igenis újragondoltató versek, regények, novellák, gondolatok – metaforák.

Mindenekelőtt a *világkép* az, ami hitelesít: vallomást, álmot, életet, szépségkeresést. A minden görcstől mentes, felszabadító, derűsen nagyvonalú értelem. Szóval érezni lehet a sorok közül, hogy ezt a könyvet kedvvel, leleménnyel írták – ezért tud az irodalom közelében marasztalni. A megismételhetetlen ötlet eredményeképpen „ércnél maradóbb" kézikönyv született tanároknak, diákoknak s az irodalmi ínyencségek kedvelőinek. Hiteles tankönyvért sóvárgó korunkban külön érdeme szerzőnek és kiadónak, hogy ez a kötet odakívánkozhat minden *iskolatáskába:* mert *lélekemelő*; súlya van, mert szellembarátja lehet mindazoknak, akiket változatlanul izgatnak e kultúraapasztó időkben is az irodalom csodái, minden versek titkai.

Láng Gusztáv: Kiskatedra. Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szombathely, 1992. 290 p. – ár nélkül

FŰZFA BALÁZS

Egy Belij-regényről

A XIX. század orosz irodalma, bátran állíthatjuk, a metafizika jegyében állt. Ez a végső értelmezési mező, az, ahol a sajátos jelentéstartalmak találkoznak, összegződnek. A lét, a létezés lényegi kategóriái állnak a művek centrumában, különleges (orosz) kohéziót alkotva.

A kor irodalma elvégezte az oroszság, a bűn, az egyén, a forradalom stb. szubsztanciális vizsgálatát, melynek eredménye egy egyedülálló szellemi konstrukció. Másfelől megközelítve, létrejött egy olyan szellemi közeg, amely döntő módon befolyásolta a XX. századi orosz történelmet. (Sokkal inkább mint a sajátos orosz társadalmi-gazdasági viszonyok.) Igazából innen (ezt vizsgálva) érthetjük meg az 1917-es orosz forradalmat és az ennek eredményeként létrejött messianisztikus kommunizmust.

A tanulmány egy viszonylag kevéssé ismert remekmű világán keresztül a fenti állításokat kívánja kifejteni, remélve, hogy segítséget nyújthat mind a történelem, mind az irodalom oktatásában.

Belij regényének tárgya az apokalipszis, pontosabban az orosz apokalipszis. E tematika rendhagyó a XIX. századi illetve a XX. század eleji orosz gondolkozásban és irodalomban (az ún. ezüstkor irodalmában). Rendhagyó, mert orosz író és filozófus nem kerülte, és nem kerülhette el ezt a problematikát. (A közelítő orosz katasztrófát már Puskin is érzékelte, de nála ezt még ellensúlyozta Oroszország nagyhatalmi

helyzete, az orosz „gloire".) E kettősséget mutatja a *Bronzlovas* című költeménye is, melyet Belij – természetesen a pusztulás és pusztítás motívumát kiemelve – felhasznált regényében. A végromlás kikerülhetetlensége Gogolnál fogalmazódik meg először egyértelműen. Ez a romlás, ez a rossz nem csupán szociológiai jelenség, noha az is, hanem maga a metafizikai Rossz. (Az apokalipszisnek is csak ilyen összefüggésben van értelme.) A Rossz, vagy ha úgy tetszik a Gonosz leleplezése Gogolnál (de ez igaz Dosztojevszkijre, Szolovjovra stb. is) olyan gesztus, amely – noha kinyilvánítója tudatában van annak, hogy vereségre ítéltetett – a népet, a közösséget megpróbálja felrázni, megmenteni. Ilyen értelemben ez az irodalom prófétikus-messianisztikus irodalom, ahol az író, a gondolkodó a nép prófétája, megváltója szerepében kénytelen létezni. *Bergyajev* megfogalmazása szerint, „Oroszországban olyan eszkatologikus lelki alkat jön létre, amely a végpont felé fordul, nyitott a jövendő felé, katasztrófát sejt, s különös misztikus érzékenységre tesz szert."

A prófétikus küldetéstudat célja egy, az orosz nép lelkében lezajló belső megtisztulás, belső „forradalom" elindítása. Az orosz „próféták" szerint e nép hivatott arra, hogy a világmindenséget átfogó egyetemesség eszméje alapján létrehozzon egy teokratikus, krisztusi birodalmat. (E nemzeti messianizmus legmarkánsabb alakja Dosztojevszkij.)

A közelgő Apokalipszis érzete szorosan összefonódott az Antikrisztus és annak birodalma képzetkörével. *Leontyev*, aki kezdetben maga is Dosztojevszij nézeteit vallotta, s bizonyosan hitte, hogy Oroszországban van lehetőség egy eredeti, nem nyugati típusú polgári kultúra kibontakozására, később radikálisan megváltoztatta véleményét. Elvetette a nemzeti messianizmust, sőt, felállított egy antimessianisztikus tételt, miszerint az orosz nép hivatása nem más, mint hogy világra hozza az Antikrisztust.

Hasonlóan pesszimista álláspontot vallott *Szolovjov* is. Eleinte még hisz az Istenember-eszme földi megvalósulásában, később azonban arra a következtetésre jut, hogy a történelem a végéhez közeledik, kiürül, s hamarosan eljön az Antikrisztus birodalma, amely felváltja a kereszténységet. (1917-tel ezt látták beteljesülni, s a kommunizmust mint satanokráciát definiálták.) Mindez összefonódik a pánmongolizmussal, a sárga faj előretörésének veszélyével. Újból Bergyajevet idézve: „Az orosz ember a vég közellétének misztikus áramában élt: megfejtette az Antikrisztus birodalmának feltartózhatatlan közeledtét, élete örök várakozás volt, s a jövő csak rettenetet váltott ki belőle."

A vizsgált korszak szellemi milliőjéből nem hagyhatjuk ki az orosz értelmiség és Európa viszonyát. Orosz részről ez meglehetősen ellentmondásos volt: a teljes azonosulás vagy a teljes elutasítás. A problematika elsősorban Nagy Péter cár alakjának megítélésében kristályosodott ki. A legjelentősebb orosz írók elutasították, azzal vádolva, hogy erőszakosan beavatkozott az orosz fejlődés belső törvényszerűségeibe, Oroszországot eltérítette eredeti hivatásától, s ezzel előkészítette pusztulását. Oroszország lényegileg más mint Európa, ezért a hozzá való asszimilálódás csak pusztulást hozhat. Nem hittek az európai civilizáció tartósságában, a kapitalizmust antikrisztusi megnyilvánulásként értelmezték, s mint ilyet természetesen tagadták.

Összegzésként a következőkben foglalhatjuk össze az orosz századvég jellegzetes szellemi tartalmát:

– az orosz és világméretű apokalipszis közeledése, mely az Antikrisztus birodalmában manifesztálódik;

– az ehhez kapcsolódó orosz prófétizmus, amelyet a pánmongol veszély és az orosz messianizmus színeznek;

– az Európához való viszonyulás problematikája; Oroszország és Európa különbsége, s ehhez kapcsolódva Nagy Péter megítélése;

– a forradalom kérdése.

Belij *Pétervára* is ezen a gondolatkörön belül mozog, értelmeződik. Többletként

adódik hozzá egy már megélt forradalom tapasztalata (1905-07), és az író különleges világlátása, amely a gnoszticizmust, buddhizmust, taoizmust stb. is magába szívó steineri antropozófián alapul.

A regény cselekménye

A történet 1905 októberének első napjaiban játszódik Péterváron, a forradalmat közvetlenül megelőző időszakban és a forradalom első napjaiban. Maga a cselekmény nehezen rekonstruálható, lévén a regény a hagyományos (és kevésbé hagyományos) szerkesztést figyelmen kívül hagyó mitikus látomás. Így a szereplők sem valóságos szereplők, hanem egy apokaliptikus látomás rémképei, az „író gondolatainak továbbgondolásai".

A fentiekben már említést tettünk a steineri antropozófiáról és Belijre gyakorolt hatásáról. E tanítás tkp. a szubjektív idealizmus kategóriájába tartozik, hiszen a mindent átfogó „én" révén átjárhatóságot teremt a mikrokozmosz és a makrokozmosz között. A kettő átjátszható egymásba, oda-vissza fejlődés lehetséges közöttük. Az átjáthatóság természetesen nem lineáris folyamatot jelent, hanem transzformációt. A steineri tan az embert (és a világot is) hármas tagozódásúnak tartja (s itt folytatja a hagyományos keresztény filozófiát), test-lélek-szellem hármasával. A szüzsé a fenti szinten játszódik, de szellemi és lelki szinten értelmeződik.

Ami tehát a hagyományos cselekvéssémával leírható, az fizikai akció a konkrét, történeti időbe (Bergyajev) ágyazva, de mitikus szinten értelmezve. Ez a következő: Péterváron forradalmi feszültség alakult ki, amelynek hátterében szociális, társadalmi stb. problémák állnak, valamint Oroszország vesztes háborúja a Távol-Keleten, Japán ellen. A kirobbanás előtt álló forradalom gócpontjai a munkások lakta szigetek. E szigetek a másik Pétervárt jelentik, az ismeretlent, a veszélyt hozót, amely szemben áll a történelmi Pétervárral, a hivatalos oroszország szimbólumával. A Néva folyó a kettő közötti választóvonal (s mint ilyen természetesen szimbolikus, mivel a két világot, az alvilágot és az élők világát elválasztó Léthévé minősül át).

A két világ közötti kapcsolatot Nyikoláj Apollonovics Ableuhov és Dudkin teremti meg. Ableuhov, lévén skizofrén (valóságosan és szimbolikusan is), mindkét világban járatos. Az alvilágot jelképező szigeteken a beteg énje (dominó-énje) otthonos, a köznapi, normális énje ezen és Dudkinon keresztül van kapcsolatban e szférával. Dudkin a szigeteken van otthon, a történelmi Péterváron csak vendég, s hírvivő.

A regény központi figurája Ableuhov. Ő az, akin minden szál keresztülfut. Apja, a szenátor révén vérségi kapcsolatban áll a történelmi Oroszországgal, míg beteg énje és Dudkin révén a szigetek Oroszországával. (Ezt vörös Oroszországnak is nevezhetjük.) Míg a történelmi Oroszország jelképe Ableuhov *szenátor*, a leendő vörös Oroszországé Lippancsenkó (Dudkin csak beosztott). E két figura testesíti meg azt a két szélső pólust, amelynek magnetikus középpontjában Nyikoláj Apollonovics áll. (Az összes jelentésszintet figyelembe véve kozmikus középpont.) A vörös Oroszország Lippancsenkó révén beépült a történelmibe, s megkezdte aláásni annak létét. Az összeesküvést, amely a szenátor élete ellen tör, Lippancsenkó irányítja. A merényletet az elsietett ígéretet tevő Nyikoláj Apollonovicsnak kell végrehajtania. A Lippancsenkó által kiépített konspiráció ellenállhatatlanul sodorja a megvalósításig a magatehetetlenné vált fiút és Dudkint. Dudkin, felismerve a konspirációt, végez Lippancsenkóval, Nyikoláj Apollonovics pedig a véletlenek tragikus összjátéka folytán nem tudja megakadályozni a pokolgép felrobbanását. A robbanás nem tesz kárt a szenátorban, az ijedtségen kívül semmi más baja nem történt.

Természetesen a regény ennél sokkal gazdagabb jelentéssel bír. Ehhez azonban csak

a szimbólumok megfejtésével tudunk közelíteni. Belij apokaliptikus látomása *szimbólumokban* öltött testet. A szimbólumokon keresztül metafizikai igazságok fogalmazódtak meg; ezen át világosodik meg Oroszország, a forradalom, az emberi lét (különösképpen az orosz lét) végső tartalma; lévén a szimbólum „az őselemi test lüktetése".

Pétervár

Első szinten: Oroszország fővárosa, amelyet Nagy Péter alapított. Átmeneti hely több értelemben is. Átmenet Európa és Oroszország között, átmenet a tradicionális és az új Oroszország között. Európai városkép és orosz szellemiség. Rend és káosz. Pétervár a minden. „Egész Pétervár az n-edik hatványra emelt sugárutak végtelensége. Péterváron túl – semmi sincs." Kozmikus értelemben mitikus hely, mágikus pont, amely összekapcsolja a makrokozmoszt és mikrokozmoszt. Az emberi lét kvintesszenciájának helye. Kitörési pont a lét magasabb szférái felé: „Pétervár a negyedik dimenzió, amelyet nem jelölnek a térképeken, amelyet csak egy pontocskával jelölnek; az a pontocska pedig – a lét síkjának és az óriási asztrál-kozmosz gömbfelületének érintkezési pontja –, az a pontocska egy szempillantás alatt képes idedobni nekünk a negyedik dimenzió lakóját."

Tehát Pétervár: minden, de ugyanakkor benne rejlik a végső megsemmisülés, a káosz lehetősége is: Péter mocsárra építette. Ebben a vonatkozásban Pétervár az ország metafizikai lényegét hordozza: minden lehet és semmi sem. Lehet az Istenember országa éppúgy, mint az Antikrisztus birodalma. Ezért Pétervár Oroszország igazi fővárosa, és nem Moszkva.

A történet ideje

Az eddig leírtakból következik, hogy a mű időkaraktere a jelentésrétegekkel párhuzamosan tagolt. A regényben legalább három időtípussal van dolgunk, melyek egybeesnek a bergyajevi filozófia időkategóriáival.

Ezek a következők:

– történeti idő: lineáris időtípus, a konkrét események, történések erre fűződnek fel. A regényben kb. 5-6 nap.

– egzisztenciális idő: belső idő, nem mennyiségi, hanem minőségi faktor, a pillanat részesedése az örökkévalóságból. (Szinonímája a Joyce-i *világnap*.)

– kozmikus idő: tulajdonképpen az időtlenség, az örökkévalóság. Az ősi lényegek, az archetípusok megvalósulási kerete. Archetípusa: Zeusz harca Kronosz ellen, amely a regényben a két Ableuhov küzdelmében valósul meg.

Forradalom

„állandóan ezt lehetett hallani: 'Revolúció – Evolúció'".

A Steiner-i tan középponti gondolata a misztikus evolúció. Ez a létezés valamennyi formájának közös törvénye és feladata. Lényege a materiális világból a szellemiig való eljutás. Az emberre lebontva: az én eljutása önnön szelleméig (manas), az életszellemig (buddhi), majd a szellememberig (atma).

Belij számára ez a fejlődés útja, nem pedig a revolúció, amely csak materiális közegben mozog, s mennyiségi átrendezést hajt végre. A revolúcióban olyan változást lát, amely Oroszország ontológiai alapállását változtatja meg. (Oroszország mint a kereszténység védőbástyája a Kelettel szemben.) A forradalom az ázsiaiság, a sárga faj előretörése. ("Ott forgolódott a bőbeszédű közegyén, a véráztatta Mandzsúria mezőiről való bozontos kucsmát a szemébe húzva, és a valahonnan hozzákerült browningot az oldalzsebébe dugva tukmált a járókelőkre egy-egy rosszul szedett röplapot.")

Az ázsiaiság, a mongolság nem csupán a fajt jelenti (azt is), hanem az emberi lélek, különösképpen az orosz lélek egy meghatározó, alapvető tartalmát is. Ilymódon az orosz revolúció *önmegsemmisítés* is. (A kaotikus tudattalan, a szigetek népe fölébe kerül a szabályosnak, a rendezettnek.) Jellemző módon az Ableuhovok eredete is turáni (Ab-Laj). Ez mélyen szimbolikus értelmet rejt magában: az orosz elit önfelszámolására mutat rá. Az orosz uralkodóosztály konzervatizmusa az öngyilkosságot és a társadalom szétrobbantását is jelenti. Alátámasztja ezt, hogy a szenátor, öntudatlanul bár, de maga helyezi el a pokolgépet a szobájában.

Az európaiság és ázsiaiság tragikus találkozása legtisztábban Nyikoláj A. Ableuhov személyiségében manifesztálódik (természetesen ez a skizofrénia is az orosz jellem egyik metafizikai tartalma: „Nyikoláj Apollonovics alakján azóta jelent meg a köntös, jelent meg a kerek sapka; azóta tett szert kis tatár papucsra. Ily módon a ragyogó diák keleti emberré változott."

E probléma jelentkezik a mű egyik kulcsjelenetében is (Itélet), mely egyébként a Steiner-i antropófia legtisztább és legerőteljesebb megnyilvánulása a regényben. Nyikoláj Apollonovics-ot a hihetetlen koncentráció kiszabadítja a materiális kötöttségekből, s tudata bejárja a kozmikus végtelenséget. Sikerült megidéznie az „Atyák birodalmát": „így jött be a szobába egy szent életű mongol; ezeréves szellők lengedeztek... Az öreg turáni tehát, aki egy időre árja dominába öltözött".

Nyikoláj Apollonovics felett mitikus turáni őse ítéletet mond: félreértette küldetését, a turáni küldetés nem „Európa szétrombolása – hanem megmásíthatatlansága." Mivel végsőleg az egész világ: egy, így Európa és Ázsia is: egy. Ha Ázsia szétrobbantja Európát, maga is vele pusztul. A vörös dominó is ezért válik a halál jelképévé (megőrizve eredeti jelentését – Pol), a világot elpusztító vörös halállá. (S természetesen a bolsevizmus szimbólumává is.)

A forradalom másik aspektusa: sátáni tett. Ezt képviseli Dudkin, aki végső soron Sisnorfne – Enfransistól, magától a Sátántól nyeri megbízatását. Az ő személye túlnő az európaiság-ázsiaiság kettősége. Ő a kultúrával, a renddel, egyáltalán a teremtett világgal szemben a káoszt, a metafizikai Rosszat képviseli, s mint ilyen válik a betegség (a „betegség, mint metafora") hordozójává.

A bronzlovas

A bronzlovas szobra Pétervár (s Oroszország) legigazibb szimbóluma, amely magába foglalja az orosz lét tragikus kettősségét, skizofréniáját: „Attól a vészterhes kortól fogva, mikor a Bronzlovas idenyargalt, és lovával a finnországi gránitra rúgtatott – kettészakadt Oroszország; kettészakadt a haza sorsa is; szenvedve és sírva – az utolsó óráig kettészakadt Oroszország."

Itt teljesedik ki a Pétervár-szimbólum is: Pétervár magában hordozza Oroszország lényegét, amely végső soron a ló szimbólumba sűrűsödik. (Olyan vagy te, Oroszország, akár az a ló!")

A „lényeg" pedig – a kettősség: rend – káosz; Istenember – Antikrisztus stb.

Belij számára, figyelembe véve az 1905-07-es forradalom tanúságait, a negatív utópia tűnik valóságosabbnak: „A bronzló, ha egyszer hirtelen felágaskodott, és szemével méregeti a levegőt, nem engedi le a patáit: lesz – szökkenés a történelem fölött;... Pétervár pedig lesüllyed."

A mű szerkezete

A műre, mind tematikusan, mind motivikusan a körkörös szerkesztés jellemző: „Az ólmos agyjátékok zárt látókörben vánszorogtak, olyan körpályán, amelyet nagy

igyekezettel mi magunk vázoltunk fel." E szerkesztésmód legérzékletesebben Dudkin és Nyikoláj Apollonovics visszatérésénél jelentkezik.

Dudkin

Helsingforsban a kultúrapusztító, bolsevik forradalmár Dudkin eladja lelkét a Sátánnak egy „boszorkányszombaton". Dudkin „vezetője" Lippancsenkó, aki valószínűleg a metafizikus Gonosz földi megfelelője (kétarcúság). A szellemében és lelkében hordott Káosz és Gonosz biológiailag is beteggé teszik Dudkint. A betegség tetőpontján eljön érte a Sátán, ő azonban Lippancsenkót megölve megváltja magát, visszaszerzi saját lelkét, megtér önmagához.

Nyikoláj Apollonovics

Esetében a *végső tartalom*hoz való visszatérésről van szó, a végső Egy-gyel való egyesülésről. Az *Egyből* vagy végső *Én*ből származó individuális *én* feladata, hogy önmaga számára elvesszen, s végigmenjen az Evolúción: „a Szaturnuszról futott ide; a Szaturnuszhoz tért vissza".

Mindenképp meg kell említeni, hogy ez, ti. a körkörösség korrespondenciában áll a Steiner-i szubjektív idealizmussal. A világ egysége, a „minden egy" ontológiai tétele visszatérést is jelent, amennyiben mindennek önmagává kell válnia, azaz vissza kell térnie az ősi létegységbe. Szaturnusz az ősi, aranykori istenkirály, a hozzá való visszatérés tehát a felemelkedést, a Gonosz legyőzését jelenti. Ez az út azonban, Belij regényének tanúsága szerint, csak egyéni lehet, a kollektívumot már lehetetlen megváltoztatni, oly mélyen süllyedt a „mocsárba".

Ez természetesen az orosz (és minden más) messianizmussal való szakítást jelenti. Mivel a regény 1917 után íródott, e következtetés kézenfekvő és reális volt.

SZŰCS SÁNDOR

A Tanúról – 1992-ben

Létezik a Tanú története, s alighanem létezik a Tanú olvasásának története is. Talán nincs is még egy olyan folyóirat, a maga párszáz példányával, amelynek hatása, igaz, búvópatakszerűen, de ekkora intenzitással járta volna át irodalmunkat. Ennek oka a lap tartalma mellett a formában, az egyedül-írtságban rejlik. Az egyszerű folyóirat-formátum, a barnával nyomott címmel, s a sárguló papírral a vállalkozásra hívja fel a figyelmet. A vállalkozásról beszél most is, 1992-ben – erősebben, gazdagabban, mintha éppenséggel az életmű-sorozat oldalain keresnénk a szóban forgó tanulmányokat. Valószínűleg ez magyarázza azt is, hogy immáron nemzedékek sora őrzi a Tanú-olvasások élményét. Igaz, nem volt könnyű hozzájutni a laphoz sohasem. De hát jobb könyvtárak őrizték, hol bekötve, hol pedig egyes évfolyamokat egyszerűen madzaggal összekötve, mint Szegeden a Somogyi-könyvtár... Az olvasmány élményét pedig valószínűleg fel is erősítették a lap megszerzésének körülményei. Két idősík tolódott egymásra: a harmincas évek kiútkeresésének ideje, s immáron hatvan másik esztendő egy-egy pillanata, amikor újabb kiút keresésének gondolata merült fel a szellem embereiben...

Annak, aki a Tanút érteni akarja, az alkalmanként kinyomtatott hat-nyolcszáz példány egyikét kell kezébe vennie. Ekkor jut közel a Tanú mögött álló íróhoz és a vállalkozás céljához. S nemcsak arról van szó, hogy Németh tervszerűen építkezett: tehát nem

egyszerűen arról, hogy az egyes számok szisztematikusan épülnek egymásra – beleértve az idő mozgása által megkívánt elmozdulásokat is. Inkább arról, hogy ezek a ma már széteső füzetek Németh László írói-gondolkodói kiútkeresésének egészéről tanúskodnak, világkép-teremtő törekvéseit hitelesítik. Jelzi ezt az is, hogy a Tanú programja már a lap elindítása előtt kialakult: a program kereste itt a maga számára megfelelő formát, s nem fordítva: nem a készen kapott kereteket igyekezett Németh László kitölteni ilyen vagy olyan módon. Az egyedül írt folyóiratban az új politika Németh László által helyesnek vélt tételei kapcsolódnak az új művészetről és új tudományról már korábban kifejtett gondolatokhoz, megjelenik az új nemesség és a minőség forradalma kifejezés is: ezek pedig a szellemi és világnézeti lázadásnál intenzívebb életforma- és magatartásbeli lázadásra utalnak. Ahogy Németh László mondja: „...azt kívánom, hogy a gondolat ne csak a tollunk alatt váljék írássá, hanem a mozdulatainkban is; csak az írt és tett írás egységében méltányolom az eszmét".

Figyelemre méltó Németh László világnézeti lázadásának az időpontja. A húszas évek vége és a harmincas évek eleje, amikor Németh világnézete kialakul és formát ölt, Európában és a világon a nagy viilágnézeti útkeresések és konfrontációk időszaka – amelyből aztán a jobb- és baloldali diktatúrák is kinőnek majd. Keleten ekkor már létezik a sztálini diktatúra, amely a lenini felfogásból fejlődött ki – cáfolva ezzel többek között Németh Lászlónak a sztálinizmust és a leninizmust az utóbbi javára megkülönböztető tételét is. A másik oldalon, Nyugat jelentős országaiban, ugyancsak lényegesnek tekinthető húszas évekbeli előzmények után, tömegmozgalommá erősödik a fasizmus, s a Tanú indulását követően fél évvel Hitler hatalomra kerül Németországban. Németh következetesen elhatárolta magát a jobb- és baloldali diktatúráktól, a fasizmustól és a bolsevizmustól, s velük szemben a minőségszocializmust, a változatoknak is helyet adó, a mellérendelésen felépülő társadalompolitikai felfogást és a tervgazdaságot a vállalkozások lehetőségével összekapcsoló gazdasági elképzelés tételeit állította szembe.

S talán ez az a pont, ahol érdemes megállnunk, hogy Németh korabeli gondolatainak bemutatása, leírása helyett feltegyük a kérdést: honnét fakad az a hit, mely szerint a társadalom egésze az apró szigetek felől átjárható és megváltoztatható? A kérdést talán már korábban meg kellett volna fogalmaznom; akkor, amikor Németh vállalkozásáról, annak világnézeti vonatkozásairól beszéltem. Mert bizony jókora hit kellett ahhoz, hogy egy magyar író a két oldalról szorongató diktatúrákkal a maga párszáz példányos folyóiratát állítsa szembe. Mégis úgy érzem, Németh vállalkozásának egésze kapcsán kell tűnődnünk ezen a kérdésen. S bárhonnét is közelítsünk a válaszhoz, azt kell látnunk, hogy Németh sokszor deklarált és szinte az egész munkásságán végighúzódó XIX. század-ellenessége mellett megőrizte ennek a századnak az egyik legjellemzőbb vonását: az egyéniség kultuszát. S bár legtöbbször nem az egyéniségről beszélt, hanem az alkatról, élete nagy pillanataiban, így a *Tanú* írásakor, 1943-ban a *szárszói beszéd* elmondásával, az ötvenes években a *Galilei* megírásakor, s 1956-ban az *Emelkedő nemzet* megírásának pillanatában az egyéni felelősségvállalás értelméről adott példát – még akkor is, ha a célkitűzés és a megvalósítható eredmény között szükségszerűen nagy is volt a különbség. De induljunk ki máshonnét: nem az egyéniség szabadságát védte Németh akkor is, amikor – politikai kérdéseket is gyakran érintő íróként – következetesen távol maradt a pártoktól, noha egy-egy politikai elképzelés azokkal talán könnyebben megvalósítható, vagy egyszerűen csak megvalósítható lett volna? S talán ez a pont, az egyéniség elkiáltó szerepének fontosságába vetett hit értelmezi számunkra a Tanú már-már irracionálisnak tűnő vállalkozását: a párszáz példányos folyóirat szembeszegezését a két oldalról fenyegető diktatúrákkal. Ezért írtam fentebb: a Tanút az érti igazán, aki a lap eredeti formátumát is ismeri és érzékeli. De ugyancsak ez az a pont, amelyre figyelve a Tanú 1992-ben távolabbinak tűnik, mint korábban

bármikor. Mert igaz, válság van most is, akárcsak hatvan esztendővel ezelőtt, meglehet civilizációs méretekben is fenyegető, ha másban nem, a környezetszennyezésben biztosan, de az egyén cselekvési tere eltűnt, struktúrák és technikák igazgatják életünket, megtanultuk a regionális fejlődési vonalakban rejlő lehetőségeket és korlátokat, ismerjük a fejlődési trendeket, de mindezek csak azt sugallják számunkra, amit az innét nézve olyannyira vágyott, s a miénknél modernebb társadalom is: fogyasztók vagyunk és leszünk, elképzeléseinkben és vágyainkban is kiszolgáltatottak az újabb technikáknak. Nem egyszerűen az egész megismerésének a lehetősége tűnt el, nem volt az adott Németh László számára sem, s Némethben nagyobb is volt az alázat annál, mintsem hogy ilyenről beszélt volna, de tűnőben a vágy és a törekvés is a hasonló nekibuzdulásokra. Így marad meg a hatvan esztendővel ezelőtt útjára indított Tanú újabb irányjelzőként azok számára, akikben nemcsak egyszerűen az a hit él, hogy a csillagok vezetnek, hanem az is, hogy még part is van, és vannak még csillagok is...

FÜZI LÁSZLÓ

A tiszta forrás vize – kólásdobozból

Ezredforduló – folklorizmus – pedagógia

E sorok írójának szakmai tevékenységében csaknem 20 éve áll középpontban a *gyerekvilág és a néphagyomány* öszekapcsolása, találkozási pontok keresése. E tevékenység emlékezetes első, jelentős nyilvánosságú eseménye volt 1976-ban az első csillebérci népművészeti szaktáborozás. E tábor programját a Fiatalok Népművészeti Stúdiójának fénykorában együtt készítettük elő és bonyolítottuk le azokkal az akkor fiatal értelmiségiekkel, akik azóta a megújuló ország intézményrendszerébe integráltan fejtik ki tevékenységüket. Csillebérc jelképpé vált, komplex-kreatív metodikája modellszerűen terjedt el az országban. (Az sem lebecsülendő, hogy – megkésett igazságszolgáltatásként – módot adott 1978-ban és 1980-ban *Jánosi Sándornak,* hogy összegyűlt nagy tudását és ügybuzgalmát gyerekek körében kamatoztassa.)

E komplex kreatív metodika szemléletesen igazolta, hogy a népművészetnek fontos üzenete van a gyerekvilág számára; fejlődéslélektani és társaslélektani érvek csoportosíthatók arra vonatkozóan, hogy a „kulturális szocializációban" mennyire nélkülözhetetlen mindaz, amit „anyanyelvi nevelésnek" nevezünk, értve ezen zenei, vizuális, mozgáskulturális stb. anyanyelvet. A modern világ identitásproblémáinak kezelésében is kimutatható a néphagyomány ébrentartásának–rekonstrukciójának jelentősége. (Érvelésemben most szándékosan a személyiség oldaláról közelítek, *közösség* és *nemzet* szempontjai e kérdésben jól kidolgozottak.)

A népművészet nyelvét alkalmazó-közvetítő kreatív-komplex gyerekprogramok metodikai elemzése azt is igazolta, hogy e módszerek akkor hatékonyak, ha megőrzik *szabadművelődési* (közösségi művelődési) eredetüket. Különösen akkor, amikor az iskola kultúraközvetítési technológiái alapvetően konzervatív – verbális, tekintélyelvű stb. – irányba tolódnak el. Ezért aztán – mint a népmesei királynak – egyik szemem sír, a másik nevet, mióta a 80-as években a népművészet egyre szélesebb körben kért és kapott bebocsáttatást az iskolába. (Erről a kettős érzésről írt jegyzetem az Iskolakultúra 1991/7-8. számában jelent meg Szvorák Kati lemezét köszöntve.

A helyzet tehát a következő. Léteznek alternatív iskolai programok a népművészet széles körének iskolai közvetítésére. E programok – hál' istennek – különbözőek, különböző utakon közelítik meg feladatukat. Többségük – még? – őrzi közművelődési

ihletését és eredetét, nem vált biflázandó, papírízű tananyaggá, hanem jó lélekkel végzett alkotó, közösségi tevékenységként gazdagítja az iskolát. A rém árnyéka mindenesetre kísért, a gonosz sárkány, a konzervatív pedagógia készen áll arra, hogy mint napot, holdat, csillagot nyelje el a folklorizmus eredeti színességét. Különösen, hogy oktatáspolitikai-ideológiai érvek is megjelentek a kérdés körül, s megjelentek a túllihegők.

Napjainkban különösen aktuális annak a tanulságnak a kimondása, hogy a népművészet közvetítése-rekonstrukciója a gyerekvilágban csakis szabadművelődési metodikájának megőrzése mellett lehet hatékony, ily módon képes a nemzeti azonosságtudatra figyelő művelődéspolitika céljait szolgálni. Ellenkező esetben megismétlődik a helyzet a mesebeli királlyal – hogy stílusosan folytassam a metaforát –, a boszorkány kutyakölykökre cseréli a szegény királynő csodára termett gyermekeit!

Így született a gondolat: egybecsalogatni azokat a személyeket, akik ma a modellteremtés reményében próbálkoznak iskolai népművészet-oktatással, szembesíteni e programalkotókat, tapasztalatokat cserélni, újra meg újra végiggondolni az alapkérdéseket – elsősorban a tárgy és a hozzá tartozó közvetítési metodika összefüggéseinek oldaláról. Erre adódott kiváló alkalom: a jászfényszarui pedagógusok Innovációs Csoportja szakmai segítséget, tanácsot kért az Iskolafejlesztési Alapítványtól. A kézenfekvő megoldás volt: olyan „konzílium" összehívása, ahol a szakemberek kölcsönösen szembesülhetnek a reális helyzettel: hol tart, merre tart a *néphagyomány, néprajz iskolai közvetítése.*

A fenti hívó szavakra mintegy 100 pedagógus, népművelő, muzeológus, újságíró, kézműves mester érkezett Jászfényszarura 1992 őszén. A házigazdák felkészültek a vendégek fogadására. A falusi lakodalomra érkező vendégnek kijáró tízóraival várták a fáradt utast, a Művelődési Házban, mindennapi munkájuk egy-egy elemét öltöztették díszbe az alkalomra, vállalva a bemutató foglalkozásoknak kijáró kritikus tekinteteket.

A program részeként adtak mustrát programjukról a jászfényszarui iskola növendékei és pedagógusai. *Kovács Andrásné* szabadtéri játékokat tanított, *Csirmaz Mátyás* növendékei maguk készítette ütős és fúvós hangszerek kíséretében énekelték a népszokások nevezetes dalait. *Kovács Tímea* tanítványai motívumfűzést mutattak be a *Játék és tánc az iskolában* című alternatív tananyagból.

Kiss László rajztanár rögtönzött kiállítást nyitott meg. Hangsúlyozta: a *hagyományt éltetni kell.* Helybéli kézműves munkák, az iskolások rajzai, maszkjai, hangszerei, s a pedagóguskollégák festményei – ez a hármas egység pontosan tükrözi a kiállítás mondanivalóját – egy eredeti népművészeti hagyományokkal alig rendelkező település szervezi-rendezi kollektív emlékezetét.

A résztvevők rövid bemutatkozása nyomán nemcsak a jelenlevők örvendetes szakmai, földrajzi és életkori sokszínűsége tűnt ki, hanem felkínálkozott a vitára szánt problémák három kulcsszava: *kreativitás, tradíció, identitás.*

Vitaindítómban vállaltam, hogy élesen fogalmazzak: „Tanítható-e szüzességre a céda?" – tettem fel a kérdést. Avagy közvetíthető-e egyáltalán iskolában, iskolai metódusokkal a műveltségnek az az öröksége, amelynek *alaptermészete,* hogy nem iskolaszerű átadási metódusokkal, hanem a *belenevelődéssel* hagyományozódik, megannyi olyan tudás és képesség, mely az iskola mai formájától idegen? (Miközben tudván tudni, létkérdés, hogy ezek a tudások, képességek az iskolában közvetíttessenek, hiszen a családi, kortárscsoporti, lakóközösségi kultúrából lényegében kivesztek.)

A problémák második köre éppen ezzel, a modernitással függ össze. Ez a feszültség fejeződik ki a vitaindító címében: *Lehet-e tiszta forrásvizet inni kólásdobozból?* Miképp kell tudomásul venni – akár örülünk, akár bánkódunk, hogy a „kóla" gyerekeink táplálkozásának kiiktathatatlan része? Vagy másik példa: a tanácskozás logo-jául szolgáló játékszer, a csenyétei gyerekek készítette „gyékénykerékpár". Elfogadható-e,

tudomásul vehető-e ez az eszköz hiteles, pedagógiailag „támogatott" népi játéknak? Vagy: stílust tör-e a foglalkozásvezető, amikor – éppen a csetényei cigányiskola gyerekeivel december 12-én olyan lucázást játszott, melyben a hagyományos kotyolóversek után a gyerekek aktualizálták a jókívánságokat (akár így: „Kendtek lányának annyi magnókazettája legyen, mint égen a csillag")? Vagy jó úton jár-e a szakkörvezető, amikor a kiszebáb készítésekor a másodikosokkal saját életük rossz és jó fogalmait íratja cédulára, s előbbieket – rávarrva a rongybabára – égeti el a játszótéri szertartásban?

A hagyomány értelmezése koronként változik. Ennek érdekes példája volt az egykori népi kollégisták találkozója a táncházasokkal. A történet arról szól, hogy a táncban az egyéni virtust kifejező NÉKOSZ-os táncosok számára idegen volt a táncházasoknak a széki táncrendben vállalt már-már önkorlátozó szigora, fegyelme – miközben utóbbiak számára ez volt önkifejezés. Emlékeztettem arra, hogy Voigt Vilmos a 70-es évek derekán a *neofolklorizmust* (megkülönböztetve a romantikus folklorizmus-felfogástól) az avantgard kultúra és életérzés vállalásával jellemezte.

A mai magyar iskolarendszerben több felfogás, több értelmezés határozza meg a többfajta néprajztanítási kezdeményezés sajátosságait. Az elemzésben el kell határolódni a minősítéstől. Bármelyik típus értékelésének meghatározott pedagógiai (szociokulturális stb.) közegben megmutatkozó alkalmassága lehet fő kritériuma. a vitaindító a létező kezdeményezések tipizálására egy koordinátarendszert ajánlott. Világossá tette, hogy a jelenségek a tengelyek mentén elhelyezkedő kontinuumon foglalnak helyet, még a két pólus sem tekinthető – kizáró – alternatívának. Az elképzelt vízszintes tengelyre a közvetítés alapvető módjait helyeztem el. Az egyik póluson a tanítás (azaz *tudások, ismeretek* elsajátíttatása,) a másik póluson a *játékos, cselekedtető* szokás-, kultuszrekonstrukció (melyben a *képességek és attitűdök* kialakítására esik a fő hangsúly. A képzeletbeli függőleges tengelyen a néphagyomány, népművészet anyagához fűződő viszony áll. Az egyik póluson az *autentikus, hagyománytiszta* néphagyományfelfogás áll, a másikon a – jobb szó híján – *neologista* foklorizmus értelmezés (pl. Vargha Balázsé, aki a futballpályák rigmusáig tágítja a folklór fogalmát.)

A koordinátarendszer próbájául a Zsolnai-féle FKP-program néprajzi anyagát ajánlottam (összefüggésben a Zsolnai-féle oktatásfejlesztési program *magyarságtudat*-fejezetével). A Zsolnai-program a tudás-ismeret pólus felé helyezkedik el az egyik tengelyen, s a hagyománytiszta autentikus tartalom felé a másik tengelyen. Vajon hová írható a többi program? De van itt egy mindevvel ugyan összefüggő, ám mégiscsak külön tárgyalandó polarizáció is. A funkciót illetően. Ha a rendezők azt a szlogent írták dekorációul, hogy „a hagyományt éltetni kell", akkor vitára érdemes egy másik szlogen is: „a hagyomány éltet". Ez világosan két különböző funkció. A pedagógia számára az előbbi a szocializációs funkció, utóbbi a perszonalizációs.

A néphagyomány átörökítésére a közösségnek (adott esetben a nemzetnek) szüksége van, hogy világos, egyértelmű rendben tagolja az egyént a közösségbe, nos e funkció nem igényel külön magyarázatot, ez ma már közhely. (Mindmáig a legszebben fogalmazott érvelés ez ügyben a kirgiz Csingiz Ajtmatovnak *Az évszázadnál hosszabb ez a nap* című regényében olvasható, emlékezzünk a gyötrelmek közepette emlékezetüktől megfosztott „mankurtok" mondájára a könyvből).

Ám a másik funkció – amely értelemszerűen a modernitáshoz kötődik – megérdemel néhány szót. Foltin Jolán és Szabadi Mihály Ördögtánc című néptáncbemutatójáról az Iskolakultúra múlt évi 15. számában megjelent kritikámból idézem. „Foltin és Szabadi világosan állást foglalnak – műveikkel – a folklorizmusról szóló vitánkban. Táncoló növendékeik nem muzeális kegytárgy gyanánt öltik magukra az egykori viseletet, s a hozzá tartozó mozgás stílusát: minderre autentikus önkifejezésük érdekében van szükség! Hogy önmagukra ismerjenek – jobban – dalaik, játékuk, kurjantásaik, táncaik

közepette. A néptánc stílusvilága – az ő esetükben – eszköz, katalizátor annak érdekében, hogy egyéni világukban, aktuális kapcsolatukban jobban eligazodjanak.

Fontos tudni: ez a felfogás nem kizárólagos a mai magyar néptáncmozgalomban, s nem is az egyetlen sikeres működőképes felfogás. Léteznek olyan áramlatok, amelyek sokkal inkább tekintik a szocializáció, a nemzettesthez igazító asszimiláció-integráció eszközének a néphagyományt. Ez az elem a szerzőktől sem idegen, ám a hangsúly egyértelmű. A *fejlődő egyént* szolgálják – fejezik ki – ezek a táncok, aki természetesen közösség (közösségek) tagja is, egyebek közt olyan fontos közösségé is, melyet az anyanyelv, sőt a zenei, mozgáskulturális anyanyelv is összeköt."

Ez az értelmezés egyébként kvadrál a *Gyermekérdekek Magyarországi Fórumán* széles szakmai körben lefolytatott vita után született ún. „konszenzus-mondattal", amely a kulturális örökség átadásáról így fogalmaz:

„Az emberi kultúra mérhetetlen mértékű kincset halmozott fel. Biztosítani kell azt a jogot, hogy ebből az örökségből minden gyermek szuverén módon, valóságos választáshoz hozzásegítve választhasson, ne legyenek a kultúrának előle elzárt, diszkriminált, diszpreferált elemei. Akkor sem, ha pedagógiai, pszichológiai érvek szólnak amellett, hogy az egész életre – speciálisan a kultúrához fűződő viszonyra is – kiterjedő hatása van annak, hogy a kisgyermek, gyermek az anyanyelv szóval fémjelzett kultúrával intenzív módon találkozzék, legyen az szó, zene, mozgás, vizualitás, tárgy, játék. Azt is el kell mondani, hogy a gyermek, miközben örököse a kultúrának, egyben gyarapítója is. Tiszteletet érdemel tehát kreativitása, kultúrateremtő aktivitása – akkor is, ha ez a kultúra az „örökhagyók" (egy részének) ízlésével nem egyezik".

A néphagyomány elsajátításának – megismerésének a perszonalizáció folyamatában betöltött funkciója „mechanizmusáról" 1987-ben, a Gyermek- és Ifjúságvédelemben *Lakodalom, keresztelő, bölcső* című, a parádi népművészeti táborról írt dolgozatom idéztem: „A folklór közvetítette világ visszavonhatatlanul a múlté. S nemcsak szépségei, de a személyiségnek nehéz korlátokat szabó rendje, a szegénységből kilábalás fortélyos félelme meghatározta szokásai fölött is elzúgott – elzúg az idő. Ám a néphagyomány rekonstrukcóját pedagógiai célokból mással nem pótolható eszköznek tartom. Amikor célszerű, a funkcionalitás jegyében egyszerűsödő módon redukálódnak a szerepek, a párválasztás, a családalapítás szerepköre is, akkor a maga archaikus-naív (hol vaskos, hol barokkosan pompázatos, hol ceremóniaszerűen kötött, hol költői-metaforikus) stílusával a néphagyomány rögzítette szokásegyüttes ismerete-átélése a szűkülő-szürkülő repertoár kiszínesedését segítheti. (Hasonlatom első olvasásra talán meghökkentő: olyasmi funkciót tölthet be a *felidézett* néphagyomány, mint a génállomány felfrissítésére őrzött ősállat-rezervátum, a mai tenyészet összehasonlíthatatlanul tökéletesebb, célszerűen fejlesztett, a degenerációtól mégis a kezdetlegesebb ősivel való keresztezés menti meg a fajt". (Rögtön hozzáteszem: e genetikai *metaforának* semmi köze a hazai „eugenetika" legújabb rémhirdetőihez!)

A pedagógiai közvetítés szempontjából még egy dolog emelendő ki. Gyerekekről van szó! Így mégiscsak prioritása van azon metódusoknak, amelyek a néphagyomány archaikus teljességében a tárgyformálásnak és a mozgáskultúrának megadják a maga létfontosságú hangsúlyait. Hiszen a tárgyaknak, mozdulatoknak valódi üzenete van. S a szellemi folklórjelenségek a kultuszban mindig is igénylik a tárgyiasult megjelenést. A cselekvésbe ágyazott tanulás, a szabályokon (stíluson) belüli variabilitás nemcsak a néphagyománnyal, de a fejlődő gyerekkel is konform! Ezért a közvetítés adekvát metodikája a *projekt!*

Mindezek után a címbe foglalt alapkérdéshez jutunk. Láthattuk a fényszarui gyerekeknek *bergmanncsőből, szigetelőszalagból és használt útörősípból készített tilinkóját,* gyönyörködhettünk játékukban. Vajon átlépték a stiláris előírások határát?

Avagy tehetnek-e arról, hogy míg a klasszikus folklorisztikus korszakok háztartási hulladékainak, a nádszálnak, a csontnak, a csuhénak „stílusa" volt, nekik már csak ez a végképp „lesüllyedt kultúrjav" maradt?

A vitaindítót élénk megszólalási kedv fogadta. A gyakorlat munkásai tapasztalataikat kívánták közzétenni, az elméleti-módszertani műhelyek képviselői a felvetett problémák megoldását próbálták elősegíteni. Az igazságnak és a hitelességnek tartozunk annyival, ha a fontosabb hozzászólásokat e dolgozat keretei közt dokumentáljuk. Vegyük először sorra a pedagógus kollégák fontos gondolatait!

Pongráczné Gál Elvira győrsági tanítónő elmondta, hogy kezdetben a korrepetálási órák terhére tanítottak néprajzot – Bacsi Ernő útmutatásai nyomán. A gyerekek megszerették ezeket az órákat, a nevelőket is megváltoztatta a tevékenység. A kedvelt tárgy metodikájának lényege: a néprajzi ismeretek elsajátítása közvetlen tanulói tapasztalatokkal. A népköltészet tanításának előkészítéséhez nélkülözhetetlen. A tanítás az évszakok rendjét követi. Liszka József *Ágas-bogas fa* című munkája nyomán. A szülők szívesen tanulják mindezt együtt a gyerekekkel. Három témakör kerül előtérbe, a *jeles napok,* a *munka világa* (legutóbb éppen kaszálni, s hozzá füttyenteni tanultak a gyerekek), s az *emberi élet fordulói.*

Botár Béláné és *Susán Zoltánné* salgótarjáni tanítónők a helyi Gagarin-iskola komplex művészeti programjáról szóltak. A betonváros közepén adják át a gyerekeknek a népi kultúra örökségét. Az érzelmileg sivár, nemzeti identitásában megzavart gyerekek nőhetnek fel a népköltészet, népszokás, hagyomány, díszítőművészet, ének, tánc szoros ötvözetében az iskolába lépés pillanatától. A palóc hagyomány áll a középpontban. Az anyanyelv, a technika, az ének-zene tárgyak anyagát fésülték át tervezéskor, ehhez járul heti egy óra testnevelés időkerete is. A délutáni szabad időben önkéntes báb-, kézműves- és szövő szakkör kínál kiegészítést.

A tanítás a naptár rendjét követi. Segít a múzeum – a helytörténeti kirándulásokon, a szülők is részt vesznek az ünnepeken, galéria van az iskolában, a közeli művelődési ház népzenei együttese segít. Mára a felsőtagozatos kollégák is megértik, elfogadják a program lényegét, *alapozó funkcióját,* azt hogy a népművészet stabil indulási pont, erre felfűzhető a művészeti nevelésnek az európai kultúrák elsajátításában segédkező megannyi eleme.

Salamon Ferencné néptáncpedagógus, a Martonvásári ÁMK művészeti vezetője 30 éves pályafutása tanulságait foglalta össze. „Kultúrát nem lehet örökölni – idézte fel –, minden nemzedéknek magának kell megszereznie."

Minél kisebb korban kell elkezdeni a tánctanítást, mindenki számára tegyük hozzáférhetővé; számoljunk az újrafogalmazás szükségességével. Videófelvételeken szemléltette: a játékon, motívumfűzésen át haladó nevelésben (alsó tagozatban heti két néptáncórája van a gyerekeknek) a technikai tudás a magatartásforma elsajátításának eszköze.

Varga János a sarudi ÁMK énektanára nagy érdeklődés mellett mutatta be azokat – a tantestület innovációs programjában, az MKM KFA támogatásával kifejlesztett – taneszközöket, kiegészítő tananyagokat, melyeket a helybéli cigány-magyar együttélés jegyében alkalmaznak az iskolában; az irodalom, az osztályfőnöki órák s az énekórák megfelelő helyein a cigány népköltészet, népzene elemeit iktatják a tanításba.

Balázs Jánosné mezőtúri általános iskolai tanárnő egy kezdeményező iskola próbálkozásait mutatta be. A rugalmas óratervi kísérletbe kapcsolódva az alternatív testnevelés tárgyba illesztették a *tánc, népi játék* és *labdajáték* modulokat. Gyakori vendégek az iskolában a néphagyományban, népművészetben gazdag település idősebb és fiatalabb mesterei.

Porkoláb Margit Nyíregyháza-orosi tanítónő bemutatkozásában hangsúlyozta, hogy egyben a Nyírség Együttes táncosa is, e kettős identitás magyarázza elkötelezettségét.

A szétforgácsolt tantárgyi rendszer helyett integrált népművészeti tárgyat hoztak létre. „Itt nem kell mindent tudni, de lehet játszani". A videobemutatón láthattuk is, amint ritmust tapsoltak a gyerekek egy szőttesmintáról.

Kiss József mezőtúri énektanár a Matyóföldet bemutató helyi tanterv előkészületeiről szólt. Tervei közt szerepel olyan „matyótananyag" ajánlása, amely jóformán valamennyi tárgyat átszínez. Extrém példaként említette, hogy a fizika géptani anyagait a helyi mezőgazdasági gépmúzeumban lehetne tanítani, a gyógynövények gyűjtése a biológiaii órákat gazdagíthatja.

Jáki Csabáné tiszafüredi tanítónő, az „Iskolatársulás 12" elnevezésű új – 12 évfolyamos egységes, általános és szakképző – iskolamodell nevében, az alsó tagozatban kipróbált *Kalendárium* elnevezésű tantárgyról szólt. Az egységes-integrált projektnap az alkalmas, természetes tanulásszervezési eljárás – mondta. Üdvözölte az előtte szólónak az *utánzás* fontosságáról elhangzott szavait, szólt az ún. *tanító* fázis és a *játszató* fázis különbségeiről és egységéről. Előbbi fázis alapkövetelménye a hűség a hagyományhoz, míg utóbbiban tág teret kaphat az originalitás. Az „átadás kényszere" vezérli az elhivatott pedagógust, ezt a magatartást nehéz az órarend ketreceibe szorítani.

Csirmaz Mátyás helybéli tanító összefoglalta innovációs csoportjuknak (KFA-támogatással zajló) munkáját. A történelem és a néprajz áll az alsótagozatos, kiterjedt tantárgyi integráció tematikus gócpontjaiban. A kreatív tárgyformálás mellett ugyanakkor fontosnak tartja a saját készítésű, a tematikához igazodó munkatankönyvek alkalmazását; a szövegértő olvasás tanításának ez a kombináció elengedhetetlen eszköze. A program szerves része a drámapedagógia, hiszen Jászfényszarun Kovács Andrásné több évtizedes szakértő buzgalma jóvoltából ennek nagy hagyománya van.

Kovács Béláné, a helyi iskola tanára az általános iskolához csatolt *szakiskola* létesítésének gondjaiba avatta be a hallgatóságot. A háztartás-, és családszervezési ismeretek mellett céljuk volt valamely népi kismesterség tanítása, sajnos a bőrös szakmára nem volt jelentkező, végül a helyi hagyománytól táplált *varrómunkás* ágazati szakképzés indult be. A helyi tájházban a növendékek létesítették és ápolták a bemutatókertet, ahol a táj őshonos cserjéi nevelkednek.

Tánczos Istvánné horti szaktanácsadó ehhez kapcsolódva azt fejtette ki, hogy az alternatív technika-háztartástan tanítását bízvást lehet alapozni a népi kultúrára.

A hozzászólók másik csoportja nem mint innovációt kezelte a problematikát, hanem éppenhogy bizonyos folyamatosságot jelzett. A kaposvári *Orbán Gézáné* és a fővárosi *Karczagi Gyuláné* nyugdíjas tanítók nemzedékük életútjának tanulságaira hívták fel a figyelmet. Azokéra a nyugdíjasokéra, akik minden körülmény között hűségesek voltak a hiteles néphagyomány igényes közvetítéséhez.

Keszler Mária folklorista Muharay Elemér munkásságát idézte a hagyományok között, nemkülönben az emlékezetes csillebérci szaktáborokat a 70-es évekből.

Szántó Lóránt nyugdíjas boldogi tanító úr arról szólt, hogy „Palócság" és „Jászország" határán, az egykori kabarok és egykori alánok leszármazottai között sokáig nem volt jó kapcsolat, például a bicskázás bevett szokását említette. Ma is csak földút köti össze a két szomszédot. A modernitás, a közös gáztelepítés, közös szennyvíztisztító létesítése megteremti a kulturális együttműködés alapjait. Saját néptanítói pályájának megannyi megkapó példáját sorolta a néphagyomány élésének és éltetésének gyakorlatából egészen az augusztus 20-ra írt háromfelvonásos történelmi játékig.

Ez utóbbi hozzászólás fejtegetései a Kárpát-medencei örökségben kavargó etnikai színességről, a hagyományok kétértékűségéről már átvezetnek a teoretikus válaszkeresők köréhez.

Hasonlóan ötvözte a praxist a problémaelemzéssel *Petrás Anna*, a Budapesti Művelődési Központ Népművészeti és Kézműves Iskolájának Életfa-díjas vezetője is.

Úgy fogalmazott, hogy „a gyermekeknek joguk van ahhoz, hogy *visszakapják* a magyar népi kultúrát". De ki adja vissza? – tette fel a kérdést. A családi tudásból ez már hiányzik, a pedagógusok pedig csak részeket, töredékeket ismernek belőle. A komplex népművészeti iskola, ahol a pedagógusok, a képzés keretei közt jóformán minden tevékenységet megpróbálnak, azt a célt szolgálja, hogy *visszatanuljanak* egy műveltséget. A „vérünkben őrzött kultúra" közvetítésére nem elég az intellektus. Nem „emlékezetbe vésés" ez a tanítás. Szív kell hozzá! Ezt a bizonyos véráramlatot a szív közvetítse az agy felé – mondta.

A *visszaközvetítésnek* fontos gátja, hogy napjaink pedagógusai *nem tudnak játszani,* s hogy az értelmiségi világban a *tárgyi és a szellemi kultúra elkülönült.*

Az iskolázásból kimaradó fiatalok számára szervezett *szakiskolában* a néprajz nem is a közismereti tárgyak foglalkozási rendjében kapott helyet, hanem a mesterségek tanításának napjain, vonzerejét így lehetett megőrizni.

Néprajz órán a deviáns gyerekek magatartást váltanak – ez az általános tapasztalat, a kedvükre végzett tevékenység fejlesztő hatású, példa erre az augusztus 20-i várbeli Mesterségek utcájában tartott impozáns, fegyelmezett, mesterhez méltóan öntudatos munkájuk.

Barsi Ernő a Győri Tanítóképző Főiskola tanára életútjára visszaemlékezve feszegette azt a kérdést, hogy alkalmas-e az iskola a népi műveltség átadására. Az egykori sályi iskolában még élt a néphagyomány: a hosszú óraközi szünetben zengett az iskola a népdaltól, játéktól. Sárospataki diákéletéből Újszászi Kálmán tanításait, a berendezett osztálysarkot őrzi emlékezetében. A győri konzervatórium arra tanította, hogy „ott tanítsunk néprajzot, ahol vagyunk" – hegedűtechnika tanárként akár. A tanítóképzőben azt értette meg, hogy a népdalok mögött ott az összetett élet, a lapostetős házak gyereklakói, már a *József Attila*-sort sem értik néprajzi tanítás híján ("engem vigyen fel a *padlásra*"), nemhogy a Tompa-sort az oldott kéveként szétszóródó nemzetről, ha nem tudja, mi a kéve... Kultúránk két pilléren nyugszik – fejtegette –, az európain és a népin. Ha az egyik pillér meggyengül, az egész leomlik akkor.

A közvetítés módjáról szólva hangsúlyozta a tantárggyá válás veszélyeit. Emlékeztetett ő is a tapasztalatra, hogy a cselekedtető foglalkozásokon a gyenge tanulók magukra lelnek.

Neuwirth Annamária, az Örökség Egyesület tagja, a Néptáncosok Szakmai Házának vezetője azt a kérdést feszegette: van-e minderre megfelelő pedagógus. Az elhivatottság nem elég, szakmailag kompetens pedagógus kell, a gyakorta alkalmazott óraadó szakértelme hasznos, ám az iskola mindennapjaival való együttélésének hiánya igen jelentős hiány.

Az igényességre hívott fel, a stílusegység követelményeiről szólt, arról, hogy a *tárgyi világ üzenete* kikerülhetetlen.

Hintalan László, a gödöllői alapítású Örökség Népfőiskola alapítvány elnöke nagy visszhangot kiváltó korreferátumában azt a kérdést tette fel, hogy mit üzen a népi kultúra életünk egészének. A népi kultúra nem *egy* tantárgyra való – vélte –, hanem átszövi az egész emberi életet, értékei nélkül elpusztulna az emberiség. A XX. század – fejtegette – mindennel hadilábon áll, ami élő, problémája van mindenfajta emberi közösséggel. Folytatódik-e, nekibuzdul-e újra az a szellemiség, amely, jelképesen szólva, a táncházban a színpadról levitte a táncot. Ahogyan a progresszív-alternatív pedagógiák nyitnak a cselekvésre, úgy robbantják szét a hagyományos iskola kereteit. Az *iskola* és az *élet* párhuzamos elemzésében mutatta ki az ellentéteket. Amíg az iskola a „fej"-et részesíti előnyben, az élet a *teljes embert* veszi tudomásul; az iskola a személytelen általánost tanítja, az élet konkrétan és személyesen megélhető; a tantárgyak „emancipáltak", az életben jellegzetes nemi szerepek hagyományozódnak; az iskola az egyént fejleszti, az élet társas kapcsolatok rendszere; az iskolában a rendszerhez igazítják a gyermeket, míg az élet a

gyerek természetéhez igazodik; az iskolában kettéhasad a reál és humán műveltség, a logika fontossága mögött eltörpül a bölcselet, az intuíció. Az iskola nem veszi figyelembe a biológiai élet 7 éves ciklusait, kötött létszámban gondolkodik; nem a „dolog" szabja meg a létszámot, természetellenes a homogén életkorú csoport, a tanítványi szerep rögzült aszimmetriája, a zárt terem eluralkodik a tanulás természetes színterei felett; direkt oktatás folyik, az utánzás mint tanulás nem működik; egy tankönyv van a könyvek sokasága helyett. Az agyféltekék közti egyensúly megbontása végzetes lehet!

A néphagyomány, a néprajz iskolai alkalmazása abban segít, hogy a „dolgok a helyükre kerüljenek".

A vita összefoglalásaként hangsúlyoztam, hogy „Jászfényszaru '92" mindössze *találkozási pont,* ám sem nem kiindulás, sem nem összefoglalás. Megmutatkozott: itt tart szakmánk a probléma megoldásával. Két jellegzetes tanulságot emeltem ki. A problémakör szakterminológiáját, szókincsét, akár a legdivatosabb elemeit is jól ismeri a „szakma", ám a terminológiahasználat sokszor önkényes, ki-ki saját gyakorlatát igazolja egy-egy divatos szóval; olykor eltérő gyakorlat igazolódik azonos fogalmakkal. El kell végezni a néprajzi alapfogalmak pedagógiai értelmezését s viszont. A fogalmak egységes értelmezése, természetesen nem érinti azt a kötelezettséget, hogy aztán ezeket mind világosan meg kell fogalmazni táncosként, kézművesként, tanítóként, népművelőként, sőt boldogiként, debreceniként, gödöllőiként, jászfényszaruiként is.

|Bebizonyosodott viszont: a sokszor használt fogalom, a *visszatanítás* nem mond ellent az *előrehaladás* eszméjének. Vagyis: a néphagyomány iskolai közvetítésére leginkább a hagyományos iskola, pedagógia átalakítására vállalkozó progresszív-alternatív iskolák, pedagógiák alkalmasak: a projekt, a nyitott iskola, a saját élményű tanulás, az aktív iskolák, a gyermeklélektan, fejlődéslélektan tapasztalatait alkalmazó pedagógiák.

Fordítva is igaz ez: a progresszív-alternatív pedagógiák irányában tájékozódók számára kiváló „nyersanyag" a néphagyomány, *olyan műveltség* ez, amely *leveti magáról* a közvetítés merev, konzervatív technológiáit.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

Személyiségünk – munkaeszközünk

Felkészítés a (pedagógus) személyiséget érő kommunikációs kihívások kezelésére

De jó lenne értelmes párbeszédet folytatni (ön)magammal! Vajon mi nem tetszett bennem (belőlem) neki? Te könnyen beszélsz, hiszen neked jó a személyközi alku- és toleranciakészséged!

Valószínűleg, napjainkban mindenki gondol, hall, vagy mond hasonlókat, hiszen (e megkavart világban) mindenkit számos kommunikációs kihívás ér. Kérem, próbáljunk együtt elgondolkodni, miről is van szó tulajdonképpen.

A kommunikációs kihívások körvonalazásához mindenképpen külön kell választani a párbeszédet (ön)magammal *(én-kommunikáció),* az önkifejezés és hatásrepertoár (saját személyiség-eszközrendszerem, kódolási és dekódolási képességem) ismeretét, az eszközközvetítéssel történő *(mediális)* és a személyközi *(interperszonális) kommunikáció* sajátosságait.

Azt nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ma már az ún. *távkommunikáció* könnyen áthidalhatja a legnagyobb térbeli távolságot is, s így a vélemények, a

megfogalmazott gondolatok is kiszabadulhatnak eddigi erős helyhezkötöttségükből. A modernizáció folyamatában a kommunikációs kompetencia gyökeres megújulását számos szakíró (pl. *G. H. Mead, J. Krümpelman, Varga Károly, Zrinszky László*) – arra hivatkozva, hogy a társadalmi kihívások egyszersmind kommunikációs kihívások is – elengedhetetlennek tartja. A mély gazdasági, társadalmi, kulturális és szociális változások valóban kibővítik a kommunikációs kínálatot és egyszersmind (ezért is) új kihívások érik e téren is a személyiséget.

Persze itt többről van szó! A gyökeres változások sürgette önértékelés hallható csöndje, a reidentifikációs és az új artikulációs szükséglet a kommunikáció terén is sürgetik az egyént az önálló felfogás és eszközrendszer kimunkálására. Vagyis másnak kell lennünk, szuverénebben kell kifejezni magunkat, jobban kell ebben hatnunk és jobban kell építenünk mások jelzéseire.

De térjünk rá szűkebb témánkra, melynek szempontjából igen fontos kérdés *az identitásválság* (1.) és *a pedagógus személyiségét érő kihívások* (2.) pedagógiai kezelése.

Az elsőnél az az alapvető kérdés, hogy tud-e a ma embere úgy válaszolni a szokatlanul gyorsan változó és ellentmondásos szituációkra, hogy önmagával mindig azonos maradjon? E kérdés megválaszolásának érdekében a pedagógia – végre – a személyiségközpontú csoporttevékenység felé is kacsingat, bár még mindig óvatosan.

A *pedagógus személyiségét érő kihívások* következtében fellépő szerepkonfliktusokat még nehezebb érteni és kezelni. Ez azért is így van, mert az énidentitás egyik alapfeltétele az egyes hivatásszerepek összeegyeztethetősége, viszonylagos harmóniája. A pedagógus státuszhoz kapcsolódó szerepkészlet rendkívül sokféle viszonyból tevődik össze. Gondoljunk csak arra, hogy pl. a tanári szerepegyüttesnek éppúgy alkotórészei a nevelői, a munkatársi, a hivatali szerep, mint a szülők nevelőtársi szerepe vagy például a nyilvános szerep. Ennek alapján talán érthető, hogy itt hivatkozunk Neal *Grossra*, aki a pedagógusokat érő kihívások fontos előhívóiként tartja számon a szerepkonfliktusokat.

"Ezek a szerepek most is – amikor a pluralistává váló társadalom nagyobb önmegvalósítási lehetőséget sejtet a pedagógusokkal is – lényegükből, s gyakran összeegyeztethetetlenségükből következően korlátokat szabnak az alulprivilegizált nevelők emancipációs törekvéseinek" – írja *Zrinszky László.* A pedagógusok zömét felkészületlenül érte a korábbi értékek, az egységesítő irányítás érvénytelenné válása, továbbá az eddigitől eltérő tanári viselkedés – személyiségbeli – készségszintű megteremtésének szükséglete. Komoly kihívást jelent az, hogy az új viszonyok – miközben továbbra is megkövetelik az alárendelődési készséget – a kolléga-szerep kooperatív jellegét határozottan igénylik. *Trencsényi* László 1982-ben a pedagógus szerepelvárások, -elfogadások és betöltések – cizellált leírására törekedve szélesebb körű szereprepertoárt fogalmazott meg. Ha e spektrumot elemeire bontanánk, látnánk azt, hogy napjainkban az ellentmondásos szerepdúsulással mennyire megnőttek a konfliktusforrások.

E rövid elméleti bevezető végén fontos azt leszögezni, hogy a pedagógus személyiségét érő kihívások hátterének megvilágításához – s így a kezelési lehetőségek megtalálásához – a szerepek mobilitásának folyamatos vizsgálatán, ill. a személyiség nagyobb részvételének biztosításán keresztül vezet az út.

A felmérő és fejlesztő munka olyan módszerekkel történhet, amelyek – próbapályán, "hozott" konfliktusforrások élménybázisú feltárásával – segítenek a pedagógusoknak szerepeik autonóm integrálásában, választási lehetőségeik, elfogadható eljárások, hatást elérő viselkedésmódok felfedezésében. A próbapálya veszély nélkül adhat lehetőséget a személyiségidentitás újraépítéséhez, az én erőssé, dinamikussá tételéhez, a szerepváltások következményei felméréséhez, és a belőlük eredő kihívások optimális kezelésének megtalálásához.

*

Ilyen – a kommunikációs kihívások kezelésére való felkészítést célzó – próbapálya tervezésére és "beindítására" adott lehetőséget a Csokonai program. Elméleti kiindulópontjainkról, s e programhoz való csatlakozás kapcsán kikristályosodónak látszó eljárásainkról adunk rövid összefoglalót a következőkben.

*

Jó tudni azt, hogy a pedagógus személyiségét érő kihívások lehetnek személyes természetűek (énkonfliktusok), interperszonális jellegűek, és megjelenhetnek az egyén és a szervezet konfliktusaiként is, – s azt is, hogy a kihívások kezeléséhez szükséges szociális jártasságok jórészt hiányoznak, vagy elégtelenek. E jártasságok összetevői közül – a csoporttechnikára épülő próbapályán a nekik megfelelő tevékenységek elegendő gyakorlásával – könnyebben pótolhatók, ill. helyettesíthetők az érzelmi s a kognitív jellemzők, és nehezebben a kultúra- és viselkedésbeliek. Mindinkább elfogadott az, hogy az önismereti, önértékelési és személyközi érzékenységi tréning sokat segíthet a kihíváskezelő képességek felmérésében, kialakításában, kiigazításában és megerősítésében.

Most egy kicsit szakadjunk el a pedagógus szerepektől. Nézzük meg a következőket: Hogyan lehet valakit a kihívásokra való egészséges reagálásra felkészíteni? *Milyen* alap- és alkalmazott kutatási eredményekre épülő *eljárások segíthetnek a kihívások kezeléséhez?*

Az biztos, hogy ma az eddigiektől eltérő módon a perszonalizáció és a szocializáció során szerzettektől eltérő *ismeretek,* jártasságok, készségek elsajátításával lehetünk csak "életképesek".

Gyors segítséget nyújtó, intenzívebb módszerekre van szükség, mert számtalan kihívás, sokpólusú külső hatás éri az egyéneket, s ahogyan a bevezetőben láttuk, a pedagógust is: a feszültségnövekedés fokozza az "én" sérülékenységét. A külső – politikai, gazdasági, szociális – hatások eredményeképpen a társas, az érzelmi szférában is sok a gond, kétség, konfliktus, erősödnek a kezelendő indulatok. Az egész magyar valóság pedig új identitás megszerzésére inspirál. Ebben a helyzetben a belső egyensúlyteremtésre törekvő egyén praktikus ön-, továbbá emberismerettel, saját közlési eszköztára jobb megismerésével, kommunikációs kultúrája fejlesztésével, a problémák közlésének, s a kihíváskezelési technikáknak a megtanulásával, s gyors reagálóképességgel is segítséget kaphat.

A személyiség erősítése s a kezelési készségek fejlesztése a fenti értelemben elsősorban önismeretfejlesztést és a kommunikációs repertoár gazdagítását jelenti.

Ez az intenzív felkészítés elsősorban *csoporttechnikákkal* történik: az én-közlési repertoár gazdagítása, a személyiségerősítés, a kezelési készség- s a viselkedésfejlesztés, valamint a kommunikációs készséggyarapítás 5-12 fős kiscsoportban, élményszerzés segítségével folyik.

A csoport hatása *segít* feltárni a feszültségeket, elsajátíttatni a problémakezelés technikáit, s – a visszajelzés és a konfrontálás lehetőségei közepette – a megoldási alternatívák felismerésének, s az optimális mód megkeresésének képességét is.

A csoporthelyzet lehetőséget kínál a személynek arra, hogy strukturált és tervezett szociális környezetben tesztelje saját magára vonatkozó feltételezéseit; a *kiscsoport mint társas tükör,* visszajelző kollektíva jelenik meg, amelynek *saját magam "megtanulásában" nagy szerepe van.*

A csoportos interakcióban *a társas viselkedés* mint *mérce* is szerepet játszik. Ezt a viselkedést csak úgy tudjuk megérteni, ha figyelünk a környezet (a csoport) véleményére, visszajelzéseire. Az érzékenységet fejlesztő csoportszituációkban azt tanulhatja

meg az egyes csoporttag, hogyan viselkedik ő; mások hogyan látják őt; a viselkedése hogyan befolyásolja a többieket; őt hogyan befolyásolják mások.

Az én és a másik viszonyát könnyebb megfigyelni a konfrontációs önismereti csoportban, hiszen az ilyen csoport *a társas tranzakciók, a biztosított megnyilatkozások* (én-közlések, én-előnyért való versengés) és *a személyiséghatás kipróbálásának a terepe.* A csoport befolyása érezhető a résztvevőn, elsősorban nézetein, vélekedésein, de szerepviselkedésén is. A kutatók véleménye szerint a személyiség – részleges azonosulás révén – képes magába építeni egy-egy szerepviselkedés egy-egy meghatározott elemét, viselkedésváltozatát, beleillesztve a szerepviselkedés meglévő motivációs mintájába. Az így szerzett új elemek megjelennek a viselkedésben.

A szakirodalom a kiscsoport önszabályozó történései közül általában a visszacsatolást és a döntési folyamatot emeli ki. Minden csoportmódszernek az a lényege, hogy a *csoporttagok visszajelentik egymásnak a másik hatását,* eközben megérthetik az interakcióban velük történt eseményeket, *megismerhetik kommunikációs "minőségüket",* s a csoport hatására és segítségével kijavíthatják hibáikat is.

Kutatások során bizonyossá vált, hogy az ilyen szituációban hatása van a visszajelentéseknek, lehetőség a jelzések elfogadására, a viselkedés módosítására, sőt a feed-back viszonzására, cseréjére is. A jó visszajelentés ösztönző értékű, viszonzó magatartásra aktiváló, "csoportmunka-építő".

Biztos, hogy a visszacsatolásnak (ill. a csoporttükörnek) nagy szerepe van a résztvevők önismereti, önhatástudati szintjének feltárásában és fejlesztésében.

Ha a "résztvevőnek" alkalma van kimutatni a másságát, aktivizálódik, s a rá vonatkozó visszajelzések hatására is hamarabb érik a személyisége. Ha sok alkalma van önálló véleményalkotásra, viselkedésre, s erre vissza is jeleznek, egyre biztosabban fedezi fel, hogy ő milyen, s személyiségének milyen eszközeivel hathat. Minden egyes önálló döntés – ami az ilyen csoportban izgalmas játék, hiszen ki kell választani az optimális megoldást, fel kell mérni a várható következményeket – egy újabb lehetőség, lépés a készséggyarapítás, újabb utak megismerése, s az önállóság felé. A visszacsatolásnál és döntésnél a saját eszközrendszer bemérését segíti az, ha utólag elemezzük, vajon miért éppen az a lehetőség valósult meg, és ha összegyűjtjük, hogy mi minden befolyásolta a gyakran spontán döntést.

A csoport személyiségváltozást idézhet elő; mint fejlődést indukáló társas közegben a fő figyelem az intraperszonális jelenségek felismerésére, tudatosítására irányul különféle eszközökkel, technikákkal (fantázia és érzékelési gyakorlatok, szereptréning stb.). A csoportfolyamatok és interperszonális események itt a katalizátor szerepét töltik be, elősegítik az egyedi problémák, szerepek, viselkedésmódok kibontakozását, nyomon követését az elemző munka számára. Közben az önismereti és ható készségek fejlesztésével, képességek megerősítésével, új viselkedésmódok megtanulásával személyiségfejlődés megy végbe.

Az ilyen fejlesztő tevékenység "mintha"-közegben folyik, a "mintha" szinten zajló történéseket még érzékletesebbé teszik a dramatikus módszerek (pl. pszichodráma) és a technikák (játékok, szerepjátékok). A csoport világa "szabad próbateremmé" válik a résztvevők számára, s mint modellezett valóság jelenik meg.

A csoportmunka az "életgyakorlat" főpróbája lesz és a valóság kezeléséhez s a másokra való hatáshoz szükséges készségek fejlesztésének, megszerzésének terepe.

A *kihívásokra való egészséges reagálások képességének megteremtésénél* így *alapozhatunk* a – feloldó, aktivizáló hatású és fejlesztő – *csoporttechnikákra.*

Az effajta módon dolgozó csoportok lehetnek pl. önismereti és (ki)képző egységek is (ilyen például a speciális pedagógiai tevékenységre kiképző s új szerepekre felkészítő stúdium is).

Az *önismereti csoportokban* a személyiségfejlesztéshez szükséges készségek kialakítása folyik, élményszerű csoportmunkában.

A *(ki)képző csoportokban* pl. pedagógusok sajátítják el – saját élményeik alapján – a másokra hatás és aktivizálás, az én-közlés fejlesztés s a személyiséget érő kihívások kezelésének legfontosabb módszereit.

Mindkét esetben *biztosabbá teheti az eredményt* a rendszeresen folyó gyakoroltatás, a *tréning.* A módszerek hatékonyságát fokozhatja a visszacsatolás megerősítő alkalmazása, s a helyzetek ismételt átélése. E szempontból a video felhasználása is segíti az eredményesebb munkát.

A *kihívások egészséges kezeléséhez* szükséges készségek felmérésének és elsajátításának *számos új módszere van.* Ezek egymást kiegészítve, tervezetten használhatók.

A verbális metódusoktól a készségsulykoláson keresztül a komplex eljárásokig terjedő módszerek elemzése előtt még egy dolgot kell tisztázni: van-e különbség a *személyiségfejlesztést* célzó és a *szervezetfejlesztési* csoportmunka között?

Az *első esetben* a fő figyelem az egyénre, a pszichikus (intra- és interperszonális) jelenségek felismerésére, tudatosítására, befolyásolására s az én-közlés gazdagítására irányul különféle technikákkal (fantázia, játék, érzékelési gyakorlatok, meditáció, szociodráma stb.).

A *szervezetfejlesztési csoportmunkában* elsősorban a csoportközi folyamatokat elemezzük és használjuk fel. Itt a fő cél a rejtett csoporterőknek, s a történések motívumainak s dinamikájának a feltárása.

A pedagógus személyiségét érő *kihívások kezelésére való felkészítés során,* s az önhatástudat erősítésében is, nagy szerepe van az *önismereti gyakorlatoknak.*

A helyes önkép megteremtését, a reális önismeretnek, az önelfogadás, önkontroll, önkorrekció képességének és a komplex (ön)hatástudat s az adekvát imázs kialakítását célzó módszerekkel végzett csoportmunkának haszna a személyiséget erősítő változás. Mivel igen *sokféle az önismereti individuális út,* így *az önismereti célú csoportok* is *sokféleképpen dolgoznak.*

Az önismereti tudatosságot, a nagyobb teljesítményre való képességet, az objektivitást stb. elsősorban (kiscsoportokban és gyakoroltatva "próbapályán" végzett) társismereti, személyközi kommunikációs, hatásmechanikai gyakorlatok fokozhatják.

Jó tudni, hogy az önismereti tudatosság megalapozásával *nemcsak tudást, hanem eszközt is adhatunk* a résztvevőknek ahhoz, hogy az autonómia és a közösség konfliktusában egyensúlyra találhassanak: ellenállóvá váljanak a valóság (a környezet) kihívásaival szemben.

A készségfejlesztő tréningben együtt hatnak a pszichológiai és a pedagógiai elemek. A szakirodalmi utalások és saját tapasztalatok is valószínűvé teszik, hogy az önismeretfejlesztő kiscsoportos tevékenységben az intenzív fejlődést a gyakori önkonfrontáció és a gyakorlásos tanulás alapozza meg. Linda Nilsen írja, hogy az aktív részvételt biztosító eljárások motiválják legjobban a személyiséget, s a motivációt erősítik pl. a vizuális megjelenítés, a differenciált módszerek, az individuumra is kiterjedő értékelési metódusok. Az is biztos, hogy konfliktushelyzetekben, döntésekben erősödik az emberi akarat, tudatosodnak a motívumok és a vállalt tevékenységben különbözően fejlődnek a képességek, amelyek a munkában és a tanulásban alakulnak (Rubinstein). *A kihívások kezelése szempontjából fontos az, hogy* az automatikus tevékenységformák, *a készségek kialakíthatók, fejleszthetők.* Mégpedig – tevékenység közben – gyakorolni kell a fogásokat, hogy az ember "második" természetévé váljanak. (Lee Iacocca).

Tehát a képességek, készségek kifejlesztésének feltétele a nekik megfelelő tevékenységek elegendő gyakorlása. A megfelelő önismereti jártasság, készség, önismereti

szint és kezelési készség kialakulását is tréning alapozhatja meg, amelyben lehetőséget kell adni – a gyakoroltatás során – a résztvevők önálló erőfeszítésére, s ezzel egyidőben saját tevékenységük megítélésére, önmaguk értékelésére, s csoporttükör felhasználására is.

A vezérelt pedagógiai beavatkozás – itt a csoportban folytatott gyakorlás – hatékonyságát növeli a minél több érzékszerv egyidejű működtetése is. Sok vizsgálat kimutatta, hogy a látás, a hallás és a tevékenység egyidejű alkalmazásával lehet a legszilárdabb, legtartósabb ismereteket szerezni. (Mintegy 90%-uk tartós lesz!)

Mindezek miatt játszhat az önismeretfejlesztő és kihíváskezelő eljárásokban alapvető szerepet az élményszerű gyakoroltató, készségfejlesztő csoportmunkában alkalmazott videomagnó.

A sokfajta készségfejlesztéshez használható, elkülöníthető módszerek között vannak a CAI- és az ICPS-eljárások is.

A *CAI-módszer* eszközökkel (pl. számítógéppel, videóval, s interaktív videóval) történő készségsulykolást jelent.

Az *ICPS-módszer* (angol nevén: interpersonal cognitive problem solving) a személyközi kognitív problémamegoldás módszere. Segítségével tulajdonképpen a mások iránti fogékonyságot, a másokra gyakorolt hatás megértését – konfliktusok esetén – az alternatív megoldások megkeresésének képességét lehet – többek között – fejleszteni. Fontos eredmény lehet az, hogy a programot, módszert "átéltek" személyközi természetűnek (nem pl. sorscsapásnak) tekintik a problémákat, így számba tudják venni saját erejüket, s így erősödik bennük a "megoldási lehetőségtudat".

A kutatások és a gyakorlat is igazolják azt, hogy *a kihívásoknak való megfelelést célzó (ki)képzés csak felmérésekre alapozható.* Ehhez meg kellene ismerni a hagyományos személyiségteszteket. (Ezeket a teszteket csak szakemberek használhatják!)

Csak a felmérésre alapozva kezdhető én-erősítő, személyiségfejlesztő, kihíváskezelő *tréning.*

A tréning módszer lényege

A tréning szó az angol "training" (képzés, begyakoroltatás) magyarosított változata. a tréning során pl. a résztvevők önismeretét, vezetői képességét, az emberi kapcsolatok alakításához szükséges szociális (társas) készséget fejlesztik. Felkészítik őket a személyiségükkel való komplex hatásra, önmaguk fejlesztésére, mások motiválására, a kooperációra, a problémák felismerésére, a megoldási stratégia kialakítására. Fejlődik empátiájuk, nyitottságuk, kreativitásuk... a tréning módszerrel szerzett ismeretek minden ember számára hasznosak lehetnek és bárhol felhasználhatók. Hasznosíthatóságuk alapja a gyakoroltatás során végbemenő intenzív elsajátítás, az automatikussá válás, a jártasságok, s a kezelési készségek elsajátítása stb.

Nem lehet elégszer mondani, hogy a szakszerűen tervezett tréning első tematikai eleme az önismereti szint felmérése és az *önismeretfejlesztés.* Az önismeret, az emberismeret megszerzésének, a társas készség szélesebb értelemben vett fejlesztésének elsődleges színtere maga a társas környezet, esetünkben a tréning, a csoport. S ezzel térünk vissza a korábban már leírtakra.

A csoportban részt vevő személyek általában önmagukról és a többiekhez való viszonyukról tanulnak meg valamit (többnyire sokat), s jutnak ezáltal korábban nem tapasztalt – vagy inkább nem észlelt – új felismerésekhez, s mindezzel személyiségük tudatosabb működtetéséhez és belső erőforrásaik növeléséhez is alapokat kapnak.

Az ilyen jellegű képzési folyamat gerincét pszichológiai gyakorlatok, játékok, döntési, problémamegoldási helyzetpróbák, szerepjátékok, analógiás gyakorlatok stb. képezik. A (szituációs) gyakorlatok készség-, képesség- és jártasságfejlesztést eredményeznek.

Az ön- és emberismereti, a kommunikációs-motivációs, szervezési és *kihíváskezelési*

kultúrát rövid idő alatt *csak igen intenzív csoportmunkával lehet felmérni és a fejlesztés szándékát célul kitűzni.* A csoportmunkával folyó intenzív képzés minden ember számára hasznos, de különösen kiemelt gyakorlati jelentősége van azok képzésében, akik – munkájuk során – nemcsak a szakmai ismereteiket, tapasztalataikat használják munkaeszközként, hanem saját személyiségüket is. A pedagógusnak is – az őt ért kihívások kezelésében, személyiségének tudatos működtetéséhez – egyrészt folyamatos és magas szintű önismeretre van szüksége, másrészt ismernie kell a rábízott tanulók világát, képesnek kell lennie azok személyiségének megismerésére, s arra, hogy "eleven munkaeszközét", – saját személyiségét – ne csak tudatosan, hanem hatékonyan is alkalmazhassa.

KONCZ ISTVÁN

Történelem tankönyv nem csak történelemtanároknak

Napjainkban, amikor az iskolákat szinte bombázzák a különböző kiadók, magánszemélyek a legváltozatosabb műfajú történelmi kiadványokkal – monográfiáktól segédanyagokig –, a szaktanárok első pillantásra igen nehezen tudják eldönteni, hogy korrekt tudományos munkával vagy külsőleg tetszetős, ám dilettáns tákolmánnyal állnak szemben.

Amikor az IKVA Kiadó nemrégiben megjelentette *Fischer Ferenc* A megosztott világ című művét, olyan segédanyagot tett le a történelemtanítás asztalára, amely – bátran állíthatjuk – hosszú ideig alfája és omegája lesz a legújabb kori történelem tanításának-tanulásának, de a tankönyvírásnak, jegyzetkészítésnek is.

Mint a szerző beköszöntőjében megállapítja: „Az általános és középfokú történelemoktatás, a történelemtanárok az utóbbi években, de különösen az utolsó három évben igen nehéz feladat elé kerültek a XX. század második felének magyar és egyetemes történelemoktatása kapcsán. A szélesebb magyar közvélemény e szakmai problémákból leginkább azt érzékelte, hogy immáron harmadik éve, hogy a diákok nem érettségiztek, felvételiztek a II. világháború utáni történelemből. (...) A tanár kollégák egy része szakmai önbecsülésből, tisztességből mégis megpróbálta tanítani az 1945 utáni történelem csomópontjait, de munkájukat megnehezítette, hogy valóban átfogó, univerzális szemléletű, az utóbbi évtizedek nemzetközi politikai folyamatait is átfogó, elemző tankönyvekre, kézikönyvekre (...) nem, vagy alig támaszkodhattak."

Fischer Ferenc könyve nem egyszerűen a fenti hiányosságok pótlására született, hanem több szempontból úttörő vállalkozás a maga nemében. Mindenekelőtt ismeretanyagával tanít arra, hogy a történelmet térben és időben összefüggő folyamatként lássuk és láttassuk tanítványainkkal, és szakítva a rossz beidegződésekkel, ne leckékre, merev-mesterséges periódusokra, tematikára szabdaljuk az élő történelmet.

A pécsi egyetem kiváló fiatal történésze a vizsgált korszakot tíz egymással konvergáló periódusra építi fel. A nagy nemzetközi trendeket úgy jeleníti meg, hogy a regionális törekvéseket (a kereskedelmi térségeket, az egyes hatalmak privilegizált helyzetét biztosító potenciarendszereket), érdekszférákat s az ezeket érvényre juttató geopolitikai és geostratégiai koncepciókat teszi érzékletessé. Mindezt rendkívül közérthetően, szinte a társasági „csevegés" nyelvén, ugyanakkor kifogástalan tudományos precizitással. (Így jellemzi például a II. világháború végén kiemelkedő két szuperhatalmat: A „sokat

nyerő győztes" – az Egyesült Államok; a „sokat vesztő és nyerő győztes" – a Szovjetunió".)

Példaértékű a mű azért is, mert egy kötetben négy ismeretanyagtípust állít egységbe: az elemzést (monográfiát), a forrást (páratlan és többségében eddig nem publikált dokumentumokat), új szemléletű térkép-, grafikon- és ábragyűjteményt, végül a tematikus egységekhez kapcsolódó kronológiákat. Mindezek szervesen illeszkednek a mű „glóbusz-szemléletű" szerkezetéhez.

Az olvasó olyan térképekkel szembesül, amelyek Európa-centrikus térképekhez szokott szemünket és szemléletünket új nézőponthoz igazítja, például: „A világ az Egyesült Államokból nézve", vagy „Az Egyesült Államok és a Szovjetunió egymás rakétáinak hatósugarában".

Ábrái közül pedig – helyszűke miatt – legyen szabad csupán a legzseniálisabbra felhívni a figyelmet, arra, amelyik a feldolgozott korszak nagyhatalmi struktúráit, kapcsolatainak jellegét, politikai, katonai centrifugális és centripetális erőviszonyait egyetlen (!) oldalon teszi igen plasztikusan érthetővé a tanárok és diákok számára.

A mű maga azonban éppen a történelem glóbusz- és folyamatszemléletű elemzése alapján nemcsak a II. világháború utáni időszak történelemtanításának revideálásához nyújt segítséget, hanem az egész XX. század, s kiemelten a II. világháború feldolgozásához is.

Értékeit a tanórák hatékonyságán rövidesen lemérhetjük.

Fischer Ferenc: A megosztott világ. A Kelet-Nyugat, Észak-Dél nemzetközi kapcsolatok fő vonásai (1945-1989). IKVA. Budapest, 1992.

SÁVOLY MÁRIA

Színjáték és iskola Nagy-Britanniában

„Bár a Nemzeti Tanterv a színjátékot felbecsülhetetlen értékű módszernek tekinti, az elsősorban és mindenekelőtt művészet, saját jogon." Ezen idézet Nagy-Britannia Művészeti Tanácsának (Arts Council) egyik legfrissebb kiadványából való, annak is a bevezetőjéből, amelyet Lord Palumbo, a szervezet elnöke írt.

Hogy hangzik ez magyarul? Hát igen... Nehezen kalkulálható méretű eszmei és gyakorlati problémahalmazt okozott és fog még okozni a *„drama"* szó lefordíthatatlansága nyelvünkre. Gondoljunk bele, mire gondol egy laikus vagy egy tanár, ha egy-az-egyben fordítjuk a címet: DRÁMA AZ ISKOLÁKBAN. Bizonyára súlyos konfliktusok eredményeként bekövetkezett szomorú végkifejletre. A *dráma* szóra ugyanis átcsúszott a *tragédia* jelentésvilága; az ifjabbak hétköznapi szóhasználatában pedig egyenesen a konfliktusos, nehezen megoldható helyzet szinonímája.

Mit tegyünk? Ha ragaszkodunk a szűkebb, irodalmi-színházi jelentéstartalomhoz – amely a színmű írásos változatát fedi – már csonkítottuk az angol eredeti gazdagságát. Ott ugyanis mindezt jelenti: I. színdarab, színmű (eddig rendben volnánk), II. drámairodalom, drámaírás, drámai költészet, III. színművészet, IV. színi, színházi (dolgok, eszmék stb.) – leegyszerűsítve: a színműírás és a színi előadás művészete.

Előbbi kérdésem, bevallom, költői. Tudom, hogy nagyon sokan értik, tudják, miről van szó. Örvendetesen szaporodnak nálunk is az ún. drámatanárok, akik a Drama in

Education módszereivel élnek. Vannak persze olyanok is, akik a Theatre in Education eszköz- és gondolati tárát vallják magukénak. Nem elsősorban az ő kedvükért kell terminológiai fejtegetéssel kezdenem recenziómat. Ámbár az ő kedvükért, az ő érdekükben kell valóban tisztázni az alapfogalmakat – mint ahogyan az Arts Council brossúrája is ezt a kört célozza meg elsősorban. Én személy szerint örülök annak, hogy hangsúlyosan megfogalmazódnak ezek a régi-új bölcsességek – mármint a bevezető idézetemben foglaltak. Örülök annak, hogy az „educational", a kifejezetten tanári-szakmai megközelítést egy tágabb összefüggés rendszerében láthatom. Örülök annak, hogy a tekintélyes brit szervezet a szintetizáló szemléletet hangsúlyozva kíván segítséget nyújtani mindazoknak, akik megszállott pedagógusként vagy megszállott művészként az *iskolákban* tevékenykednek.

Költői kérdésre is illik válaszolni... Jó lelkiismerettel a *drama* szót magyarul, oktatási kontextusban én a *színjáték* szóval helyettesíthetem. És ezzel nem kívánok a hazai drámatanári társadalom belügyeibe beavatkozni. Tehát legyen ez a terminológia csak erre a kis írásra érvényes.

Magyarul tehát így hangzik a 40 oldalas kiadvány címe: SZÍNJÁTÉK AZ ISKOLÁKBAN. Alcíme: A Művészeti Tanács Útmutatója a színjáték oktatásához.

És akkor most következzen egy újabb idézet *Lord Palumbo* bevezetőjéből. „A Művészeti Tanács szándéka az, hogy karakteréhez illően a művészeti ismeretek, a művészeti hozzáértés és a művészeti gyakorlat színvonalát emelje, hogy a közönség számára a művészetek jobban hozzáférhetőek legyenek Nagy-Britannia-szerte."

A jelenkori angol közgondolkozás egyik kulcsszava ez a *hozzáférhetőség.* A társadalom tagjai és intézményei közötti összhang megoldó képlete a fizikai és szellemi kommunikáció akadályainak felszámolására.

Ennek tükrében izgalmas igazán az, ami az Útmutató tartalmi fejezeteiben áll.

Az 1988-as Oktatási Reform Törvény fogalmazza meg a Nemzeti Tantervet Anglia és Wales számára. A színjáték alaptantárgyként ebbe nem került bele, de az angol (az anyanyelv) oktatásának részeként említést nyer. 1990-ben és 1991-ben a Nemzeti Tanterv Tanács irányelveket, útmutatókat dolgozott ki a színjáték oktatási technikaként való alkalmazására.

A Művészeti Tanács Útmutatója, mint említettem, tágabb összeffüggésben keresi a színjáték helyét. Nem az oktatásban, hanem az iskolában, s nem csupán módszertani lehetőségként, hanem saját belső logikával rendelkező művészeti tevékenységként. Figyelmének középpontjába mint művészeti tantárgy kerül, és ebben a pozícióban keresi a kapcsolódási lehetőségeket a többi művészeti tárggyal, ill. az összes többi tantárggyal. Három alaptevékenységre bontja a színjátékot, mint tantárgyat, ezek: a színjáték készítése, előadása és az arra való reagálás. Mindhárom tevékenységi körben megfogalmazza azokat a minimális követelményeket, amelyeket az 1988-as törvény rendelkezései írnak elő. Ezekről később még szeretnék szót ejteni.

Lényeges szemléleti nóvumnak tartom, hogy az Útmutató a színjátékot nem *tanítási,* hanem *tanulási* lehetőségként említi. „A színjáték tanulási lehetőségként, módszerként való alkalmazásában stratégiai fontosságú a szerepjátszás, melynek során a diákok különböző attitűdöket és értékeket tesznek magukévá, és azokat aktívan, „szerepben" alkalmazzák. (...) Nemcsak emberi érzéseket, de társadalmi helyzetek széles skáláját és/vagy erkölcsi dilemmákat dolgoznak föl."

„A színjátékban, a játék megtervezésében és kivitelezésében a diákok szembesülnek problémák megoldásával, vitahelyzetekkel, fel kell mérniük az egyének csoporton belüli helyét, s ennek eredményeképp jobban fogják érteni a csoportdinamikát, a csoportos együttműködés értékeit és nehézségeit."

„Amikor (a Nemzeti Tantervhez fűzött Útmutatókban) a színjáték mint tanulási módszer szerepel, arra a páratlan lehetőségre utal, amellyel a diákokat itt-és-most problémamegol-

dásra, elképzelések, ötletek megvalósítására ösztönzi. Ezt minden tanár nagyra értékeli. Amikor a színjátékról mint önálló művészeti tevékenységről van szó (mint pl. a 7-11 évesek korcsoportjának történelemóráinál, amikor arról tanulnak, hogyan tükröződik a klasszikus görög társadalom a görög tragédiákban; vagy a 11-14 éveseknél, ahol a diákok előkészíthetnek és előadhatnak történelmi színdarabokat), nyilvánvaló, hogy nemcsak a színjáték segít a többi tantárgynak, de azok is segítenek a színjátéknak."

Ízelítőként ennyit a brossúra szellemiségéről. Megállapítható, hogy Nagy-Britanniában lezárulóban van egy fejlődési szakasz, amit a drámai, színi eszközök oktatási technikaként való alkalmazásának általánossá válása jellemzett.

Az Útmutató azonban igen hasznos technikai segédeszköz is tanárok, iskolaigazgatók, az iskolai önkormányzatokban vagy az oktatási igazgatásban dolgozók számára. Igen alaposan végiggondolt tanulmányi programokat és a követelmények rendszerét is kézbe adja, korcsoportonkénti bontásban, a már említett három tevékenységi részterületen. Példaképp hadd álljon itt a 11-14 évesek (3. csoport) követelményeinek táblája.

1/ A színjáték készítése

a) Kísérletezzenek különböző drámai stílusokkal, saját játékukban alkalmazzanak eltérő drámai eszközöket.

Példa

Alkalmazzon dokumentarista technikát egy olyan játékban, amely egy újság szerkesztőségében játszódik és a szüfrazsettekről szól.

b) Dolgozzanak fel és szólaltassanak meg ismerős színdarabokat és más szövegeket.

Példa

Készítsen válogatást Shakespeare-jelenetekből, különböző tolmácsolásban.

2/ A színjáték előadása

a) Növekvő önbizalommal használjanak olyan előadói technikákat, amelyek egy adott darab meghatározott közönség előtti megszólaltatásához szükségesek.

Példa

Játssza el a mesélő szerepét egy időseknek szóló történetben.

b) Vegyenek részt előadások szervezési és technikai lebonyolításában.

Példa

Végszavazzon színészekkel és effektusokra.

3/ Reagálás a színjátékra

a) Fejezzék ki véleményüket és értékítéletüket olyan előadásról, amelyet láttak vagy amelyben részt vettek.

Példa

Színházlátogatás után beszéljen a színpadi látványelemekről s azok hatásáról.

b) Ismerjék különböző korok és területek színházi kultúráját.

Példa

Beszéljen a karnevál szerepéről különböző kultúrákban.

Külön fejezet foglalkozik az anyanyelvi oktatásban alkalmazott színjáték követelményeivel.

Jól áttekinthető csoportosításban jelennek meg az iskolapolitikára, a forrásokra és fedezetekre, a kezdő és a gyakorló tanárok képzésére vonatkozó ajánlások. A Függelékben áttekintést nyújt a hivatásos színjátszás mindazon formáiról, amelyek kapcsolódhatnak az iskolák tevékenységéhez. E kapcsolódás alapja természetesen a hivatásos társulatok ezirányú nyitottsága és készsége. Angliában nemcsak iskolai munkára specializálódott színtársulatok működnek szép számmal, de a jelentős országos vagy regionális ún. *repertory* színházak is aktívan keresik a kapcsolatot a jövő közönségével, ill. kollégáival: az iskolákkal, ezzel megbízott külön alkalmazottjuk is van, az ún. Educational Officer. Az Útmutatót egy terjedelmes címlista teszi teljessé, az ország minden számba jöhető intézményével – hivatásos és amatőr színházak, drámaírók stb. szövetségeivel.

Nos, mivel zárhatom rövid ismertetőmet? Talán azzal a kívánságommal, hogy bárcsak olvashatná ezt a kiadányt Magyarországon is mindenki. És bárcsak nekünk is lenne hasonló...

DRAMA IN SCHOOLS, Arts Council Guidance on Drama Education.

SOLTÉNSZKY TIBOR

Kisiskolások itthon és Angliában

Hogyan látja a szülő

Ott négyéves korban kezdik. Én is szörnyülködtem, mikor megtudtam. Ráadásul augusztus végén született kislányom még évhalasztásra sem volt jogosult, s így mint az osztály legkisebbjének, rengeteg olyan feladattal kellett megküzdenie, amiben a többiek már rutinosak voltak (kabát-cipzár beakasztása, cipő befűzése, ruha gombolása stb.) Szerencsére, gondoltam, a 12 fős osztályban lesz ideje a tanító néninek odafigyelni. De a gyerek nem nagyon kapott segítséget. Az nem járja ott. Küzdjön csak meg a problémával, ne várjon mindig másra, tanulja meg magától!

Mielőtt az alacsony létszámon bárki is csodálkozna, hadd jegyezzem meg, hogy közönséges állami iskoláról van szó, sok gyerekkel, nagy létszámú osztályokkal, viszont már az első évben az a cél, hogy az óvodából jövők (már aki volt olyan szerencsés, és bejutott a megye 4 óvodájának valamelyikébe) kis csoportokban kezdjenek. Ha sok a kezdő, úgy ideiglenesen is szerződtetnek tanítót (van elég munkanélküli tanár), hogy a létszám alacsony legyen.

Hogyan oldják meg? Ott sincs több osztályhelyiség, mint itt, sőt! Hírhedtek az angol iskolák olcsó anyagból gyorsan elkészített fakunyhós tantermei, amelyek a főépület mellett összevissza helyezkednek el. Viszont elfogadott az osztatlan iskola, amit mi már csak hírből ismerünk nagyapáink idejéből, miszerint egy osztályban két, három évfolyam tanul egy tanártól. Tanul? Ebben először én is kételkedtem. Hogyan? Ellentétben a mi megkötött, szigorú tantervünkkel, az angoloknál csak irányelveket adnak, és meghatározzák a minimumot, amit a gyereknek produkálni kell a három szemeszter alatt (a tanítás július végéig tart, de minden szemeszter alatt van egy-egy hét vakáció, majd 2-2 hét a szemeszterek között).

Az előírt minimumot tesztekkel, írásos vizsga formájában ellenőrzik megyei tesztlappal évente kétszer, de ennek eredményét még a szülővel sem közlik. Sem szóbeli "felelet", sem osztályozás, sem évismétlési rendszer nincs, de ez nem jelenti azt, hogy a gyereket sose kérdezik. Csak arról van szó, hogy az átvett témát kötetlen módon sajátítják el, minden belső stressz és szereplési lámpaláz nélkül. Megerősítést is kapnak, de mindig konstruktív módon, egyaránt kerülve a korai kudarcérzés kialakulását a gyengébbeknél, illetve a stréberséget az okosaknál. Nincs, ami elrettentse, vagy éppen ösztönözze a gyereket, és mégis, ennek ellenére megtanulják, amit kell. Igaz, nem annyit, mint itthoni túlterhelt gyermekeink! Nem fektetnek hangsúlyt semmiféle lexikális tudás-gyarapításra (de kezdettől tanulnak könyvtárat és lexikont használni!), kívülről se kell semmit bevágni a 12-es szorzótáblán kívül (de évente kétszer-háromszor minden osztály bemutat egy rövid színdarabot, mesét a többinek a reggeli "assembly"; összgyülekezet alkalmából).

Hagyományos nyelvtanóra sincs, a hibátlan helyesírást a társadalom is csak nyelvésztől, írótól várja el az angol nyelv bonyolult írásmódja és kiejtése közötti különbség miatt. Van

ellenben teljesen leegyszerűsített fizika és kémia a legalsóbb fokon is, kísérletek formájában. Van történelem, amit a gyerekek "project" formában dolgoznak fel; nem lineárisan, hanem úgy, hogy a tanár kiválaszt egy-egy kort és minden más tárgyat is ebbe kapcsolnak be. Lehet, hogy az évszámokat nem fogja kenni-vágni a gyerek, de helyette kap egy korba való beleérzést, belelátást, aminek célja a gyermek teljes-látókörű fejlődése. Mert Angliában sem lehet az óra unalmas rutinmunka. Kevésbé kötött a tanár is; akár a szabadban, vagy a múzeumban is tarthat órát, aminek meghatározott ideje sincs, mindig addig tart, míg a gyerekek többsége le van kötve, bírja figyelemmel. Nincs két egyforma nap.

Magyarországon az iskolában nyolcéves kislányom számára az első probléma az egésznapos padbanülés volt. Meg sem tudta érteni, hogy miért nem illő kényelembe tenni magát és törökülésben ülni, ha elfáradt. Sem azt, hogy miért kell betűit vonalak közé beszorítania, sem azt, hogy miért nem hegyezheti a ceruzáját óra alatt, ha annak éppen kitört a hegye. (Angliában akkor szóltak volna rá, ha nem intézkedik azonnal önállóan!) Azt meg végképp nem értette, hogy miért kell az egész osztálynak vezényszóra kórusban verset mondani, amikor a vers az egy lírai dolog... Annál már okosabb és függetlenebb jellem, hogy azt válaszoljam: azért, mert ezt itt így szokták.

Igen, én is így szoktam meg gyerekkoromban. De miért így??

Nem akarom az angolszász iskolamódszereket feltétel nélkül dicsőíteni a miénkkel szemben. Pedagógus lévén látom, és magam is tapaszataltam, hogy mennyivel többe időt kell egy magyar pedagógusnak olyanfajta munkával eltöltenie, ami nem saját kreativitását szolgálja, hanem – ha az angol kollégákéval összehasonlítjuk – csak "robot". De valóban szükség van erre? Hála a munkafüzeteknek és a tesztlapoknak, talán már itt se kell annyi füzetet javítani, mint régen. És Anglián kívül is vannak fejlett országok, ahol ezt egyáltalán nem csinálják. Nekik sokkal fontosabb, hogy a gyereket gondolkodni, mégpedig önállóan gondolkodni, mérlegelni, dönteni és cselekedni tanítsák meg. A tanár "kreatív háttérként" csak irányít és persze fegyelmez.

Fegyelem. Ennél érdemes megállni egy kicsit. Kint a drága magániskoláknak külön törvényeik, szokásuk, rituáléjuk van erre, de állami iskolában ugyanúgy tilos a testi fenyítés, mint itt. Viszont iskolakezdéskor minden iskolás kap egy házirendet, ami leírja, hogy mit lehet és mit nem lehet csinálni. Ha ezt elfelejti, erre figyelmeztetik. Sohasem drámai módon, nem érzelegve, hanem az értelemre hatnak. A többségnél ez elég is. Az otthon elhanyagolt vagy éppen testileg-lekileg bántalmazott, sérült gyereknél persze ez ott sem hatásos, az viszont igen, hogy a rendszeresen nem kooperáló gyereket kizárhatják az iskolából. Ott a legközelebbi iskola sokkal messzebb eshet, mint mondjuk egy magyar nagyvárosban, és a közlekedés is sokkal drágább, bármenyire is próbálkozik országunk ebben is a nyugathoz felzárkózni. (Sok helyre nincs is tömegközlekedés, a szülők 90%-a kocsival fuvarozza csemetéit iskolába, a szegényeknek pedig taxit fizet erre a célra a helyi tanács.)

Az angol iskolákban tehát zaj van az órákon, mozgás van, a folyosón állandó jövés-menés – mégsincs zűrzavar. Egyedül vagy kis csoportokban minden gyerek a rábízott dolgot tárgyalja és végzi, vagy, ha ahhoz végképp nincs kedve (megvan rá a joga, hisz ott senki nem kényszeríthet akarata alá mást, s ezt nem is lenne illő eltűrni!), akkor a kertben segít, vagy a könyvtárban olvasgat, esetleg átmehet egy másik osztályba, ahol őt érdeklő dolgokkal foglalkoznak. Ez utóbbit mellesleg hatékonyan használják fegyelmezési módként is! (Hát igen, ez már tehetség, ahogy a világ legindividuálisabb népe ért a káosz simán menő megszervezéséhez! De ha szerencsétlen történelmi múltunkkal még nem is tudjuk ezt a látásmódot átvenni és elfogadni, elgondolkodni azért érdemes rajta!)

Az ott is egyre növekvő szociális problémákat persze nem egyszerű megoldani, de valahol az iskolarendszerben kell lefektetni ennek alapjait.

Egy-két gyakorlati témára visszatérve: vegyük az írást és az olvasást. A helyesírásról beszéltem, de ehhez hozzátenném még, hogy minden gyerek rendszeresen használ helyesírási szótárt, ha nem biztos a dolgában, vagy ha erre szüksége van, úgy mint

itthon is. Szépírás, mint fogalom sem létezik. Mindnyájan egyediek vagyunk, egyedi írással. A lényeg csak az olvashatóságon és az elfogadható külalakon van.

Olvasni korán tanulnak a gyerekek, de hangos olvasás nincs. Ezt ésszerűtlennek tartja az angol, mivel minden ember általában magában olvas. Viszont dramatizált történeteket adnak elő, hogy tanulják a megfelelő artikulációt.

Zeneokatásukról nem sok jót tudok mondani, kivéve Sussex megyét, ahol végre bevezették a szolfézst. (A többi angol gyerek, hacsak nem zenei zseni, sokat küszködik és dilettáns zeneélvező marad. Ettől függetlenül sokan játszanak hangszeren hallás után, de a diákok fele sem ismeri a kottát.)

Az év végi zárójelentést (nincs bizonyítvány) – amit a tanár a szülőknek küld tájékoztatóul levél formában – először a gyerekkel beszélik meg. Az értékelésnél tíz fokozat van öt helyett, ami részletesebb képet ad és főleg nem pillanatnyi tudást, hanem a tanulók egy év alatti fejlődését veszi alapul. Az általános mérce úgysem az, hogy mit, hanem hogy mit ne tanítsanak – mi az, ami csak feleslegesen terhelné a gyereket és amúgy is elérhető információ. Kimondatlanul is fontosabb a demokratikus közösségbe egyenjogú emberként való beilleszkedés előkészítése, az életre tanítás – olyannyira, hogy a gyerekeknek egymás közti konfliktusaikat is maguknak kell megoldaniuk. Sokkal több is ott a szüneti összekapás, verekedés, csúfolódás, mint itthon, és ezekbe csak drasztikus esetekben avatkozik be a tanár, mert minden gyereknek joga van magát megvédenie, ha megtámadják , és ezt is fontos megtanulnia!

Lehet azon is gondolkodni, mi történik, ha valaki úgy nő fel, hogy maga sem tudja, mit akar, hacsak valaki nem mondja neki? És hol a garancia, hogy a "valaki" nem lesz egy új generalisszimusz, Führer vagy Ayatollah?!

Mindent összevetve kétségtelen, hogy magyar gyermekeink sokkal több tudással rendelkeznek, mint angol kortársaik. Kétségtelen, hogy iskoláink csendesebbek, a gyerekek jól viselkednek, kislányom mégis alig várja, hogy visszamenjünk. Miért? – kérdeztem csodálkozva, hisz tanítóit szereti és jól kijön a gyerekekkel, kint pedig sokszor kicsúfolták, mert könnyen sír, és mert hisz a tündérekben. (Az angolok az ábrándozónak még megbocsátanak, de a tehetetlen, másra szoruló, siránkozó embert, aki nem tud magán uralkodni, megvetik.) Ez se nem praktikus, se nem racionális viselkedés az ő mentalitásuk szerint, pedig az angol Európa egyik legpraktikusabb, legracionálisabb népe. Nem hidegvérűek, mint mondják róluk, csak az angol ember nem esik pánikba, mert gyerekkora óta azt tanulja, hogy ura legyen minden helyzetnek. Ha problémája van, a megoldást keresi. Tudja, hogy az életét ő irányítja, ő a fő-felelős. Mérlegel, dönt, egyezkedik – egyszóval szabad.

"I want to be free again!" (Megint szabad akarok lenni!) kaptam nyolcéves gyerekem válaszát én is. De a szabadság is tanult dolog. Ugyanúgy, mint az azzal járó magamért való felelősségvállalás. Ha kiskoromtól kezdve, serdülőkoromon át, katonaként, munkahelyemen mindig más mondja nekem, hogy mit és hogyan kell csinálni, ha kiveszik kezemből a sokszor fájdalmas, de tanító megtapasztalás és döntés jogát, úgy lehetek kiváló szaktudással is önmagamban kételkedő, másokra gyanakvó, zaklatott idegrendszerű egyén – csak szabad, teremtő egyéniség nem!

Mint szülő, számomra többet ér az, hogy lányom már hat éves korára megtanult sütni, szöget beverni, gombot varrni, szőni, tehenet fejni, számítógépet kezelni, palántálni, egyiptomi hieroglifákat írni-olvasni, a maga igazát értelmes módon megvitatni – mindezt iskolai órakereten belül (ott 9-kor kezdenek és 3-kor végeznek az itteni 8-4-ig helyett, és házi feladat sincs), mint az, hogy egyenesen, csendben végig tudjon ülni három egymást követő magyarórát minden délelőtt azért, hogy megtanulja a különbséget a főnév és melléknév között...

WALKER ZSUZSA

Peregrinusok nyomában Amszterdamban

Az Orthográfiában, vagy írásnak módjában, ha miket követtünk különös formákat, vittenek arra bennünket mind fontos okok, mind pedig Tudós és nagy embereknek, kik az irásban való igaz magyarságokról ditsértetnek, példájok. Effélékröl való éretlen itélettétellel nem méltó utálatba hoznod sem azokat a' kik azt most néked kezedbe adják. Áldjad inkább az Istent, hogy megáldotta és ennyire segéllette az erötelen eszközöket, mintegy a' semmiböl hozván-ki ezt a' mit látsz: és élj ezzel lelked idvességére. (Amstelodam, '92)

Hollandiában a közoktatási rendszer sok tekintetben hasonló problémákkal küzd, mint hazánkban. Ez az oka, hogy – a meglévő különbségek ellenére is – sok tapasztalatukat tudjuk felhasználni. Szükségünk lehet rájuk közoktatási rendszerünk átalakítása során. Ennek az írásnak sem a témája, sem a terjedelme nem engedi meg, hogy ismertessük benne a holland közoktatási rendszert. Néhány jellemző problémáját azonban megemlítjük.

A hollandiai iskolákban sok a „nemzetiségi" tanuló. Az egykori gyarmatokról bevándorlottak és huszadik századi menekültek egyaránt tarkítják a kulturális palettát. A holland nyelv, kultúra, történelem megismerése számukra is fontos. Ugyanakkor a saját nyelvük, kultúrájuk, történelmük ápolásáért, megismeréséért is felelősséget vállal az iskola.

A hollandiai iskolák mérete növekszik. Kisebb iskolák fuzionálnak és mamutiskolák, nevelési központok jönnek létre. Ezek irányítása egészen más pedagógiai-vezetési módszereket igényel.

A hollandiai iskolák autonómiája megnövekedett. Ennek oka az oktatásügy folyamatban lévő decentralizálása. Helyi curriculumok kidolgozására van szükségük, önálló gazdálkodást folytatnak. Az önállósodás változásokat igényel, melyek Hollandiában még folyamatban vannak. A régi vezetőket új szemléletű, önllóan tervező, irányító, gazdálkodó menedzsment váltja fel. A menedzser szakmát amerikai minták alapján tanítják.

Hazánkban az oktatási intézmények számára az önálló gazdálkodás lehetősége már régebben adott. A mamutiskolák szervezésének korszakán már túljutottunk. Helyi tantervek alapján tanító, önállóan gazdálkodó iskolák szervezése és iskolavezetők képzése azonban aktuális feladataink közé tartozik. Ennek leghatékonyabb módja egy országos menedzserképző hálózat létrehozása és működtetése.

Hollandiában ezt az utat már végigjárták. Ma már olyan oktatási-menedzser képző intézménnyel rendelkeznek, amely (egyetemek bázisán, azok együttműködése révén) nemzetközi hírnévre tett szert. Legutóbb a NESA (1), a Holland Oktatásügyi Vezetőképző Intézet (NSO) (2) szakmai bázisán, lehetőséget teremtett csehszlovákiai, lengyel és magyar közoktatási szakértők számára menedzserképző tanulmányok folytatására Amszterdamban.

Országonként kilenc szakértőt választottak ki az NSO vezető munkatársai, nyilvános pályázat keretében. A kiválasztási szempontok között a nyelvtudás és a hosszútávú együttműködés szándéka szerepelt. Ezenkívül fontos volt, hogy az NSO által készített felosztás szerinti szakterületek képviselői kerüljenek a csoportba, a magyar intézményrendszer és az ország lehetőleg minél nagyobb területéről. Iskolaigazgatók, egyetemi-, főiskolai oktatók, közművelődési szakemberek, nemzetközi kapcsolatokban tapasztalatot szerzett szaktanárok soraiból kerültek ki a résztvevők, Budaőrs, Győr, Pécs, Szeged, Szolnok, Budapest városokból. Kilencünk közül öten már vettek részt amszterdami képzésben, kettőjük a mostani kurzus előkészítésében.

A holland fél rendkívüli körültekintéssel szervezte meg az egyhónapos programot.

Ennek az volt a célja, hogy felkészítse a három ország szakértőit azokra a feladatokra, amelyek az NSO-hoz hasonló menedzseriskola felállításával járnak. Az egyhónapos munkás együttlét alatt megegyeztünk a program adaptálásának módjában, időrendjében és a főbb módszertani kérdésekben. A teljesség igénye nélkül álljon itt néhány téma a majdani menedzser-tanfolyam tantárgyai közül:

E témák részletes ismertetésére most nem vállalkozhatunk, bár összefoglalásuk nem volna az olvasók számára érdektelen. Reméljük, ezt a későbbiekben az egyes témák gazdái meg is írják az Iskolakultúra hasábjain. Mint jellemző és általános problémát, hadd említsük meg a szakkifejezések kérdését. A program első hetében az előadók többsége elidőzött a nyelvi problémáknál. A közoktatás szakterületein manapság világméretekben jellemző az egyes szakkifejezések tisztázatlan, zavaros használata. Ez olykor hatalmas károkat okoz a kutató- és a kormányzati munkában is. Legnagyobb a probléma, ha az egyes szakterületek egyébként igen jónevű képviselői nem tudnak lépést tartani más szakterületek nyelvi változásainak fejlődésével. Az egyes kifejezéseket saját szűk szakterületük értelmezésében használják. Ezért komoly kutató illetve oktató munkát kezdeni manapság csak úgy szabad, hogy mindnekelőtt a használni kívánt szakkifejezések jelentéstartalmát tisztázzuk – állítják az NSO szakértői.

A tanulmányút első másfél hete alatt a résztvevők plenáris előadásokon ismerkedtek meg a menedzsment fontosabb témaköreivel. Minden tárgyra fél nap jutott. Az előadásokat az adott szakterület holland, illetve angol specialistái tartották. Ezekre, a minden alkalommal egy-két nappal korábban megkapott irodalom, illetve bevezető feladatok ismeretében készültünk.

A következő időszakban két és fél héten keresztül ki-ki a saját tutoraival – szakterületének előadóival – konzultált. Ezeken a konzultációkon mindhárom nemzeti csoport egy-egy tagja vett részt. Az előadók, akik a tutoriális csoportokat vezették, irodalommal látták el a résztvevőket, szakmai találkozásokat szerveztek számukra, az ország különböző pontjain. Így az előadáson hallott módszerek gyakorlati alkalmazását is láthattuk.

A három szakértő együtt készítette el nemzeti moduljait oly módon, hogy minden modul három verzióban készült el. Ezután a nemzeti csoportok állították össze az elkészült modulokból, odahaza megtartandó tanfolyamuk anyagát.

Az egyes programok angol nyelven készültek, ami a nyelvi problémák szempontjából az elkészítést segítette, de a hazai adaptáció során feltehetően nehézséget fog okozni.

Az NSO képzési rendszerének adaptálása folyik. Terveink szerint az 1994/95-ös tanévben elkezdhetjük az NSO-ekvivalens vezetőképző tanfolyamok tartását. A programban részt vállaló egyetemek, főiskolák és helyi szakértők toborzása még nem zárult le. Aki csatlakozni tud hozzá, az rövid idő alatt bekerül Európa „vérkeringésébe".

Véleményünk szerint a természetes fejlődésében meggátolt oktatási rendszerünk fejlesztésének leghatékonyabb módja az ésszerűen igénybevett külső segítség. Jól működő modellek adaptálása, szoros nemzetközi szakmai kapcsolatrendszer kialakítása. Ennek, úgy véljük, nagyon jó példája az itt bemutatott projekt, melynek különös értéke, hogy a holland fél is kamatoztatni kívánja a mi tapasztalatainkat.

JEGYZET

(1) NESA: Network Educational Sciences Amsterdam. Az európai neveléstudományi és tanárképzési együttműködést elősegítő szervezet. Több mint harminc egyetem, illetve kutatóintézet a tagja. Magyarországról az ELTE, a JATE, a JPTE és az OKI.

(2) NSO: Nederlandse School voor Onderwijsmanagement. Öt holland egyetem kooperációja eredményeként jött létre. Oktatógárdáját az egyetemek oktatóin kívül aktív, – vagy nagy tapasztalattal rendelkező volt – iskolaigazgatók, illetve menedzserirodák vezető munkatársai alkotják.

BARDÓCZ-T. ANDRÁS

H Í R E K

A távoktatásról

– Maróti Andor válogatásában és szerkesztésében tanulmánykötet jelent meg *A funkcionális analfabétizmustól a távoktatásig* címmel. A kötet az UNESCO „Prospects"-"Perspectives" ("Távlatok") című folyóiratából a felnőttoktatás legaktuálisabb problémáit tárgyaló tanulmányokat tartalmazza. A tanulmányok túlmutatnak a felnőttoktatás szűkebb határain és általános művelődési, oktatáspolitikai, pedagógiai és andragógiai mondanivalójuk van. A kötet címében szereplő két fogalom közül a funkcionális analfabétizmus korunk modern és égető problémája, a távoktatás pedig a felnőttoktatás korszerű szisztémája. A válogatás már ezért is külön figyelmet érdemel. (I.-II. kötet, Mj. az ELTE Bölcsészettudományi Kar Közművelődési Tanszéki Szakcsoportja kiadásában, az UNESCO párizsi központjának és a Magyar UNESCO Bizottságnak a támogatásával, Bp. 1992.) Megrendelhető a kiadónál.

– Három fontos kötetet jelentetett meg a Felsőoktatási Koordinációs Iroda. A kötetek a magyarországi távoktatási törekvéseket mutatják be a hetvenes és a nyolcvanas években, valamint a távoktatás magyar nyelvű szakirodalmának bibliográfiáját tartalmazzák. Olvashatunk bennük azokról a próbálkozásokról és kidolgozott modellekről is, melyek a távoktatás meghonosítását szolgálták a dolgozók gimnáziumában. (Mindenekelőtt Komlódi József beszámolója a pécsi dolgozók gimnáziumában kidolgozott távoktatási modellről.) Szakkörökben már a Tihanyi Távoktatási Konferencia (1974) óta élt az az álláspont, hogy a távoktatási szisztéma meghonosítása új távlatokat nyithat a dolgozók középiskolái számára. A tanítás és a tanulás hatékonyságának, a színvonal növelésének megfelelő módja lehet a távoktatás szervezési formáira és módszereire, tanulásirányítási eljárásaira való áttérés a középiskolai felnőttoktatásban. De azoknak az egészen fiatal korosztályoknak a tanításakor is alkalmazhatóknak látszanak a távoktatás bizonyos elemei, akik ma a dolgozók középiskoláiban tanulnak, és nem felnőttoktatási módszereket kívánnak. A hetvenes és a nyolcvanas évek próbálkozásai nem bontakozhattak ki. Ma, a kilencvenes években remény van arra, hogy ezen a téren fordulat áll be, s a meginduló fejlődésnek támaszkodnia érdemes a hetvenes-nyolcvanas évek hazai eredményeire, tapasztalataira. (Távoktatás Magyarországon, 1970-1980. Válogatta és szerkesztette: Kovács Ilma, 1992.; Távoktatás-Magyar nyelvű anyagok Bibliográfiája. Szerkesztette: Ladányi Ágnes, Bp. 1992.)

– A Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízást adott a Nemzeti Távoktatási Tanács mellett működő Távoktatási Szakértői Kollégiumnak arra, hogy dolgozzon ki koncepciót a távoktatás közoktatási alkalmazásának lehetőségeire, különös tekintettel a dolgozók iskolái továbbfejlesztésére is. A koncepció 1993. első negyedévében készül el.

– Az OTKA kutatások keretében a Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Közművelődési és Felnőttképzési Tanszéke nemzetközi tudományos konferencia-sorozatot indított a felnőttoktatás globális problémáiról. Az első konferencia, 1991. október 3-5 között a *Felnőttképzés az ezredforduló változó világában* címet kapta. Itt helyet kapott a magyarországi iskolai felnőttoktatás átalakításának, paradigmaváltásának néhány koncepcionális problémája is. A második konferencia, 1992. október 15-17. között a Munkaerőpiac és felnőttképzés címet viselte, és döntően a munkaerőpiaci képzés-átképzés ügyeivel foglalkozott. Az iskolai felnőttoktatás szerepe – bár erős ellentétes nézetek is hangot kaptak – itt sem került elhallgatásra. A soron következő konferenciára 1993-ban kerül sor.

– A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának felnőttnevelési albizottsága 1992. december 4-én tartotta soros ülését. Ennek fő témája is a távoktatás andragógiai elemzése volt, Maróti Andor előadásában. Ezen kívül Varga Zoltán a Távoktatási Szakértői Kollégium titkára ismertette a Nemzeti Távoktatási Tanács munkáját, Illés Lajosné előadást tartott Az európai szakképzési modellek összehasonlító elemzése címmel, és *Magyar Edit* beszámolt a képzés az egyesült Európáért című grazi nemzetközi konferenciáról.

Lapvég

Ha megöregszem, s mert egyszer én is csak megöregszem (mostanában úgy gondolom, inkább előbb, mint utóbb, ha csak meg nem halok, mielőtt megöregednék), szeretnék Józsi bácsi lenni. Noha ez merő álmodozgatás, és mint ilyen, természetesen fölösleges is. Én ugyanis legfeljebb Tibi bácsi lehetnék. Az pedig nem ugyanaz. Más a hangzása. A *Tibi bácsi*nak nincs hangzása. Egy embert ismertem csupán, akit jól esett Tibi bácsinak szólítani. Nagykőrösi tanáromról van szó, ki azóta megtisztelt a barátságával is – és (vagy de) nekem még mindig a Tibi bácsira áll rá a szám, ha megszólítom. Ő az, hamisítatlanul, az volt már akkor is, amikor annyi idős volt, mint én, noha a vonzó és férfias tanárban semmi bácsist nem lehetett felfedezni.

Szóval, Tibi bácsi nem. Józsi bácsi meg nem lehetek. Bele kell törődnöm, hogy valami ócska kis megnevezetlen vénember leszek, mint mondottam volt, ha. Akkor legalább hadd magyarázzam meg, miért akarok Józsi bácsi lenni.

Banális választ adhatok csak. Mert Józsi bácsinak lenni jó. A legjobb. Én ugyanis ismerek egy Józsi bácsit. A Mókus utcai általános iskolában portás. Vagy olyasmi. Lényeg, hogy ott van, ott ül, ott járkál. És mindenki ismeri.De nem is az a lényeg, hogy mindenki ismeri. Az, hogy szeretve ismeri. A gyerekek – ki látott már ilyet, az összes, aki odajár – ordítva üdvözlik, ha meglátják. A szülők megsüvegelik, ha belépnek, elsőként őt keresik a tekintetükkel, távozáskor tőle búcsúznak a tekintetek. Intézmény ő, szelíd, kedves, figyelmes intézmény. Nincs hatalma, tehát szót fogadnak neki, tehát odafigyelnek rá, tehát rá – figyelnek. Nem úgy mint rád, vagy rám.

Elhalmozzák Józsi bácsit szeretettel. Ő ezt egyszerűen, tartózkodó természetességgel veszi tudomásul. Azt gondolnám, Józsi bácsinak születni kell. Megpróbálni utánozni – lehet, de balgaság. Bármit csinálsz ugyanúgy, az eredmény lesújtó lesz. Nem tudjuk az életét, nem tudjuk a múltját, azt tudjuk csak, közöttünk jár ott az iskolában, talán az iskolát is köré építették egykor. Miért is ne? Volt egy Józsi bácsi, már csak egy iskolát kellett építeni hozzá. Ilyen egyszerű.

Van egy Józsi bácsink. Kölcsön kellene kérni őt. Kormánynak, ellenzéknek, minisztériumoknak, szervezeteknek, más iskoláknak – mindenkinek, aki csöndes szeretetté akarja oldani magát. Innentől pedig minden, mint a karikacsapás.

ZALÁN TIBOR

100,-Ft

Körmös

Becsüljük meg a Melléolvasókat! Szapora népség az övé, de mert rövidke életű egyedekből áll, mégis kevés van belőle. Virtuálisan képeznek csak tömeget – egyedül is lehetnek hatan –, ott tolonganak minden fórumon, rotációson, belakják az éter hullámait, telefonálnak és bunkós bottal állnak az utcasarkokon. Létezésük sajátos eleme a többesszámba oltott egyes szám, illetve fordítva. Áthatják egymást, alfelüket mutogatva behajolnak a jövő időbe, csontos kis könyökükkel tolakodnak, és hatékonyak, mint egy vírus. De becsüljük meg őket. Tőlük megtudhatjuk, hogy a szövegeinkben mit kell másként érteni, s milyen értelmezések talapzatára fognak minket egyszer majd állítani. A Melléolvasó szövegfejtése iránymutató, és mint sós talajt a sóvirág, jelzi a társadalmi anomáliákat. A melléolvasás nem a szöveget minősíti, hanem a Melléolvasót, de arra mégis alkalmas, hogy zavart okozzon, s erre a zavarra hivatkozva elkezdődjön a szövegirtás – ha nem vagyunk észnél. De észnél vagyunk. Tudjuk mi a jó, mi a rossz és mi a kétes. Tudjuk, mi a helyzetjelentés, és van annyi humorérzékünk, mint egy számítógépes programban a szövegszerkesztőnek.

A Melléolvasót arról lehet felismerni, hogy a saját értelmezését kényszeríti a szövegre, két sziklevéllel csírázik, hószakadásban bontogatja szirmait, és hominida.

Géci János