

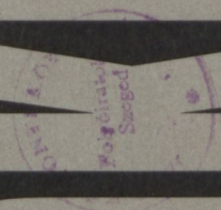
56655

851

4

ISKOLAVALTÁS

1997



VII. évfolyam 1997. április

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

A. Kéri Katalin
történész, egyetemi
adjunktus, JPTE BTK
Tanárképző Intézet, Pécs

Albert Gábor
tanár, ELTE Kísérleti
Iskola, Törökbálint

Benkes Zsuzsa
tantárgyi szakértő,
OKSZI, Budapest

Bocsor Péter
PhD hallgató, JATE,
Szeged

Ékes Beatrix
főiskolai hallgató,
Budapesti Tanítóképző
Főiskola – Óvoda-
pedagógus Szak,
Budapest

Fábián László
író, szerkesztő,
Szombathely–Budapest

Györfly Miklós
egyetemi docens,
ELTE BTK, Budapest

Henzer Zsuzsanna
tanár, Kőrösi Csoma
Sándor Általános Iskola,
Tatabánya

Kovács Sándor
egyetemi docens,
JPTE BTK Tanárképző
Intézet, Pécs

Makai Éva
tudományos ösztöndíjas,
Budapest

Nagy József
egyetemi tanár, JATE,
igazgató, OKI Alap-
műveltségi Vizsga-
központ, Szeged

Nahalka István
egyetemi docens, ELTE
BTK Neveléstudományi
Tanszék, Budapest

Pálfai Márton
egyetemi hallgató,
ELTE, Budapest

Petőfi S. János
egyetemi tanár, intézet-
igazgató, MACERATA,
Olaszország

Radnóti Katalin
főiskolai adjunktus,
ELTE TFK Fizika
Tanszék, Budapest

Szoleczky Emese
főmuzeológus, Had-
történeti Múzeum,
Budapest

Tarján Tamás
egyetemi docens,
ELTE BTK, szerkesztő,
Iskolakultúra,
Budapest

Vizi György
főtanácsos, Munkaügyi
Minisztérium,
Budapest

Zsolnai Ferenc
tanulmányi titkár,
Állampolgári
Tanulmányok
Központja Kht.,
Budapest

**Kiadja a Janus Pannonius
Tudományegyetem Tanárképző
Intézet Pedagógus Szakma
Megújítása Projekt
Programirodája**

Főszerkesztő:
Géczi János

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
Kamarás István
H. Nagy Péter
Sebők Zoltán
Szakály Sándor

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Tóth László olvasószerkesztő

Trencsényi László

Vágó Irén

Zalán Tibor

Fogarasy Judit

Varga Piroska (Szabadka)

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**
Nyomdai előkészítés: **Didot Bt.**

Felelős kiadó:

Zsolnai József

Szerkesztőség: 1055 Budapest,

Szt. István krt. 1. IV/6.

Telefon/fax: (36-1) 111-0525

Levelezési cím:

1396 Budapest, Pf.: 482

Szerkesztőségi fogadónapok:

páros héten, csütörtökön 12–14 h

Terjeszti a Nemzeti Hírlap-
kereskedelmi Rt. és a Regionális
Részvénytársaságok, valamint egyéb
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül.
Előfizetési díj számonként 200,- Ft.
(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)

Megjelenik havonta. Lapunk egyes
példányai megvásárolhatók a Menta
Könyvesboltban (Budapest VII.,
Rákóczi út 54. 1/2 em.) és
a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.).

HU ISSN 1215 5233

A nyomás az **Adu-Print**
Nyomdában készült.

Felelős vezető:

Tóth Béláné

Lapfőlap: 1997. március 25.

tanulmány

Nahalka István
Konstruktív pedagógia – egy új paradigma
a láthatáron (III.) 3

Radnóti Katalin
A százéves elektron 21

Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa
A szövegtan kutatásáról és oktatásáról 32

Bocsor Péter
Vitaminimumus 45

Györfly Miklós
A sötétségben minden megvilágosodik 57

szemle

Nagy József
Öröklés és nevelés: paradigmaváltási
lehetőség 63

Ékes Beatrix – Pálfai Márton – Zsolnai Ferenc
Vita – egy huszadik századi városállam 74

Makai Éva
A nevelés és a gyermeki jogok 86

Kovács Sándor
A neveléstudományok és a pedagógia helyzete 93

Fábián László
Az érzékileg létrehozott értelem 98

Tarján Tamás
Pilinszky, a színműíró 103

Henzer Zsuzsanna
A szenvedés értelmezése 107

Albert Gábor
A történelemtanítás civilizáció- és
recepcióelméleti vonatkozásairól 110

Vizi György
Hazánk az olasz középiskolai
történelemtankönyvekben 114

A. Kéri Katalin
Ibn Tufail, az arab Rousseau 120

Szoleczky Emese
A Magyar Nemzeti Múzeum kiállításai
négy tételben 123

satöbbi

Satöbbi 136

iskolakultúra

97/4

A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt megvásárolható és megrendelhető könyveiből

- | | |
|--|---|
| <p>001 Andódy Tiborné – Pusztai Jánosné: Így teszem ... jól teszem? – Illemtankönyv általános iskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 220,- Ft</p> <p>004 Arday István: Bolygónk sorsa a kezünkben van – Válogatás a globális problémákból általános iskolás és középiskolás diákok számára. Calibra Kiadó. Ára: 169,- Ft</p> <p>005 Axmann Judit – Tóth Gézáné: Fizika munkafüzet a hatosztályos gimnáziumok I-II. osztálya számára. Magazin Kiadó. Ára: 152,- Ft</p> <p>006 Bánréti Zoltán: Mozgékony mondatstruktúrák – Rendező szabályok. A magyar generatív mondatok alapjai középiskolások számára. Korona Kiadó. Ára: 379,- Ft</p> <p>013 Borsányiné Dányi Katalin – Halácsy Éva: Biológia és egészségtan. Magazin Kiadó. Ára: 585,- Ft</p> <p>014 Both Mária – Csorba F. László: Tudománytörténet I. – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Gondolat Kiadó. Ára: 900,- Ft</p> <p>015 Both Mária – Csorba F. László: Tudománytörténet I. – Szöveggyűjtemény. Gondolat Kiadó. Ára: 499,- Ft</p> <p>016 Budai Éva: „Színház az egész világ...” – Tanulási segédlet a színház- és drámatörténet tanulásához középiskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 341,- Ft</p> <p>019 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Berényi Pálné: Munkatankönyv a nyelvtan tanulásához. Tárogató Kiadó. Ára: 201,- Ft</p> <p>020 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Dávid Anna: Munkatankönyv a beszédtemák feldolgozásához. Tárogató Kiadó. Ára: 240,- Ft</p> <p>021 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Dávid Anna: Szöveggyűjtemény feladatokkal. Tárogató Kiadó. Ára: 192,- Ft</p> <p>022 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Nagy Géza – Sz. Tóth Gyula: Munkafüzet az irodalom tanulásához. Tárogató Kiadó. Ára: 229,- Ft</p> | <p>023 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Oláhné Borzován Edit: Írás munkafüzet. Tárogató Kiadó. Ára: 224,- Ft</p> <p>024 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Réder Erika: Dalok gyűjteménye feladatokkal. Tárogató Kiadó. Ára: 185,- Ft</p> <p>031 Erdősi Zsuzsanna – Orosz Antal: Maribella I. Spanyol nyelvű képekonyv. Tárogató Kiadó. Ára: 401,- Ft</p> <p>032 Erdősi Zsuzsanna – Orosz Antal: Maribella II. Spanyol nyelvű képekonyv. Tárogató Kiadó. Ára: 471,- Ft</p> <p>033 Farkas Gyula – Varga Tibor: A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája – Oktatási segédlet középiskolásoknak. Gondolat Kiadó. Ára: 509,- Ft</p> <p>034 Fatalin László – Varsics Zita: A tudományos modellalkotás alapjai I. – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Calibra Kiadó. Ára: 245,- Ft</p> <p>049 Kissné Karacs Róza: Tudsz helyesen közlekedni? – Tanulási segédlet általános iskolásoknak. Magazin Kiadó. Ára: 330,- Ft</p> <p>091 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Sz. Tóth Gyula: Pedagógiai útmutató. Tárogató Kiadó. Ára: 1.229,- Ft</p> <p>092 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Sz. Tóth Gyula: Tanterv. Tárogató Kiadó. Ára: 559,- Ft</p> <p>129 Mialaret, Gaston: Az oktatástudományok. Keraban Kiadó. Ára: 334,- Ft</p> <p>153 G. Havas Katalin: Logikus! Korona Kiadó. Ára: 313,- Ft</p> <p>156 Husén: Az oktatás világproblémái. Keraban Kiadó. Ára: 556,- Ft</p> <p>170 Bánréti Zoltán: A lényeg: kiolvasható. Szövegértési és olvasási képességfejlesztő feladatok középiskolások számára. Korona Kiadó. Ára: 275,- Ft</p> <p>180 Arató László – Pála Károly: Beavatás. Irodalom- és szövegértelmezés. Keraban Kiadó. Ára: 517,- Ft</p> |
|--|---|

(A könyvek ára a 12 %-os ÁFA-t is tartalmazza.)

Az egyes kötetek megrendelhetők és megvásárolhatók:
a **Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programirodájától**
(1055 Budapest, Szent István krt. 1. IV. em. 6.,
Telefon: 111-0525, Ügyintéző: Farkas Lászlóné)

Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.)

Tanulmány sorozatom harmadik részében elsősorban a pedagógiai gyakorlat számára szeretnék „konstruktivista kapaszkodókat” adni.

Nagyképpően azt is mondhatnám, hogy a konstruktív didaktika vázlatra következik most, de erről ma még biztosan korai beszélni. Egyelőre nem egy minden oktatáselméleti, s különösen nem minden általános pedagógiai kérdésre kiterjedő paradigmáról van szó; töredékes még ez az elképzelés, vannak területek, amelyeken még bizonytalan, s nem eléggé konkrét. Érdekes kép alakult ki a tanulási folyamatok egy lehetséges tipizálásával kapcsolatban, van mondani valója a konstruktivista elméletnek a tanítás tervezésének kérdéséről, tananyag és módszer kapcsolatáról, a differenciálásról, a játék, a problémamegoldás, az utánzás, a közvetítő ismeretforrásból való tanulás s a felfedezés tanulásban játszott szerepéről, az értékelésről, s még néhány további, oktatáselméleti, de általános pedagógiai szempontból is fontos kérdésről.

Olvasóimban talán kialakulhatott az a hiányérzet, hogy itt mintha nem a pedagógiáról általában – vagy másképpen: nem a nevelés egészéről – lenne szó, hanem csak az oktatáselmétről, a tanítás-tanulás folyamatáról. Ebben van igazság, azonban már az eddig leírtakban is számos általános pedagógiai vonatkozás szerepelt, olyanok, amelyek túlmutatnak a szűken vett didaktikán, s meggyőződésem, hogy a konstruktív pedagógia a további fejlődés során általános pedagógiai paradigmává fog válni. Ezért is adtam azt a címet tanulmány sorozatomnak, amit adtam, s nem pusztán egy konstruktivista didaktika leírását céloztam meg.

Még egy megjegyzést kell előrebocsátanom. Az alábbi szövegben néhányszor szerepel majd a *tanulási környezet* kifejezés. A tanulási környezet fogalma azt akarja kifejezni, hogy a gyerekek tanulási tevékenysége számára biztosított eszközök, a térbeni és időbeni viszonylatok, a tanítási-tanulási folyamat terve, értékelési technikái, az elképzelt tanulási folyamat elképzelt logikája, koncepcionális háttere, a munka megszervezésének körülményei, azok a speciális eljárások, amelyeket az elképzelt folyamatban fel kívánunk használni, a gyerekek közötti, valamint a pedagógus-gyermek interakciók jellege, lehetőségei, a felhasznált információhordozók és más eszközök egy rendszert alkotnak. (52) Ennek a rendszerek gondolati szempontból minél egységesebbnek kell lennie, ami azt jelenti, hogy *nem épülhet fel eklektikus módon*, nem választhatjuk az elemeket különböző tanulásfelfogások alapján. Számos pedagógiai szakember azt vallja, hogy a valóságos, gyakorlati pedagógiai rendszerek szükségképpen eklektikusak, több párhuzamos elméletből veszik alapelveiket, mert több elméletben is lehetnek jó mozzanatok. Ezzel szemben áll az a felfogás, amely szerint a gyakorlat mélyszerkezetét tekintve nem épülhet egyszerre többféle, egymásnak ellentmondó alapzatra, így elsősorban nem lehet mögötte egyszerre több tanulásfelfogás. (53) Ez nem egyszerűen egy elvárás a gyakorlattal szemben, hanem logikai szükségszerűség, vagyis minden olyan pedagógiai gyakorlatforma, amely eklektikus alapon kíván felépülni, hallga-

tólágoson mindig valamely *egyetlen tanulásfelfogás talaján áll*, csak ezt nem vallja be még magának sem. Magam az eklekticizmussal ellentétes nézetet fogadom el, s természetesen a tanulási környezetek leírása során a *konstruktív tanuláselméletet* tartom meghatározónak.

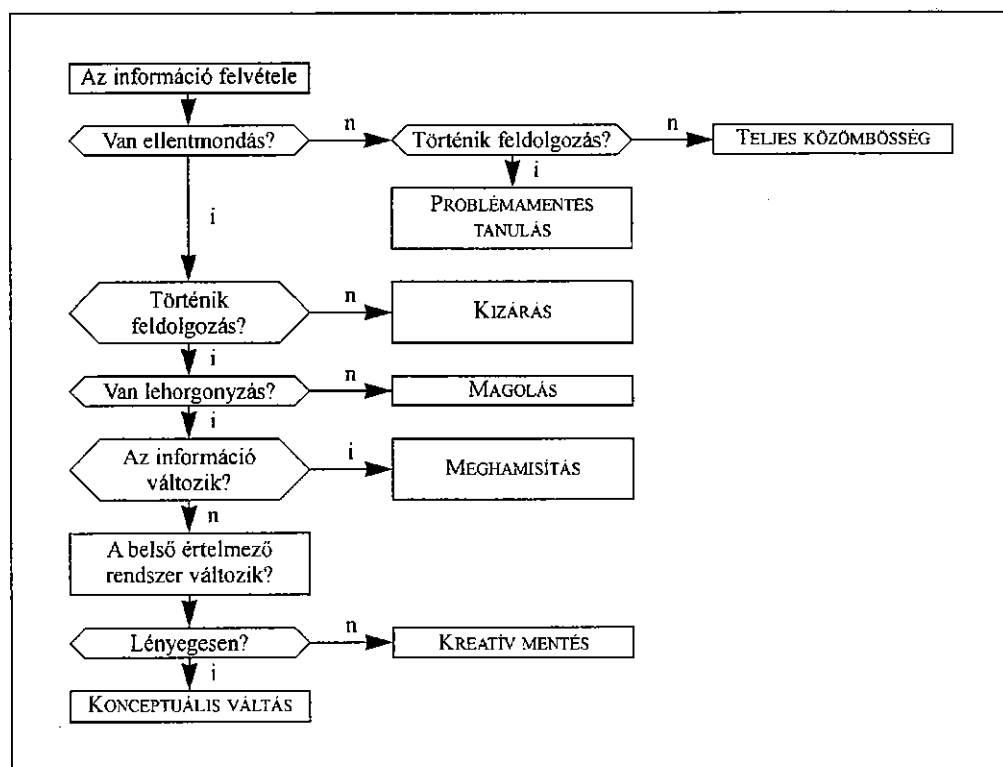
A tanulás típusai

Korábban már jeleztem, hogy a konstruktív tanulászemplélet szerint a belső értelmező rendszerek, valamint a „tanulnivaló” találkozásakor *dinamikus folyamatok* zajlanak le. A két kölcsönható rendszer vagy összhangban van egymással, vagy logikai ellentmondás feszül közöttük; már ez a tény felkeltheti az érdeklődésünket a tanulás különböző, lehetséges típusai iránt. Figyelembe kell vennünk még, hogy a tanulnivalót értelmező rendszerekből több különböző is lehet a gyermeki tudatban, továbbá azt is, hogy az értelmezés érdekében a gyermek milyen stratégiákat választhat az esetleges ellentmondások feloldására.

A konstruktív tanulászempléletből levezethető néhány fontos szempont, melyek szerint érdemes vizsgálnunk a tanulási formákat. Ezek a következők:

1. Van-e ellentmondás az új információ és az azt értelmező rendszer között?
2. Történik-e feldolgozás, megkísérli-e egyáltalán a tanuló az új információ értelmezését a meglévő tudása segítségével?
3. Ha van feldolgozás, akkor megtörténik-e az új tudás lehorgonyozása a régi rendszerhez vagy sem?
4. A lehorgonyzás érdekében mi változik meg, a külső információ (más lesz a reprezentáció, mint ami a külső forrásból érkezett), vagy az értelmező rendszer?
5. Ha a belső rendszer alakul át, akkor az lényegi változás-e?

Ezek a kérdések egy olyan logikai elemzésre adnak lehetőséget, amelyben pontosan azonosíthatjuk a tanulás típusait, s az alábbi folyamatábrában meg is adhatjuk, hogyan dönthető el egy konkrét tanulási aktusról, hogy az melyik típusba tartozik.



Jól kell látni azonban, hogy ez a logikai elemzés feltételezi, hogy pontosan a fenti öt kérdést tesszük föl, s valószínűsíthető, hogy még a konstruktív tanulásszemlélet keretei között is feltehetnénk más kérdéseket, amelyeknek más logikai levezetés lenne az eredménye, nem is beszélve arról, mennyire másképp nézne ki mindez más tanulásszemléletek feltételei szerint. Nézzük akkor a kérdéseinknek megfelelő tanulási típusok leírását. Már most fel kell hívnom a figyelmet, hogy a logikai elemzés eredményeképpen két olyan viselkedésformát is kapunk, amelyek nem tekinthetők tanulásnak, mert semmilyen változást nem hoznak létre a megismerő tudatban.

Először különítsük el az egyes formákat aszerint, hogy a megtanulandó információ és a belső értelmező rendszer között van-e ellentmondás. Ha nincs, akkor az új információ elvileg lehet egy feldolgozás, értelmezés tárgya. Nem biztos azonban, hogy ez megtörténik. A teljesen motiválatlan tanuló viselkedhet *közömbösen* a tanulnivalóval kapcsolatban, nem történik feldolgozás, így tanulás sem lesz. Nevezzük ezt az állapotot *teljes közömbösségnek*. Ez tehát nem tanulási típus, bár félé, hogy sok példát találjunk rá iskoláinkban. Ha nincs ellentmondás az input és a fogadó rendszer között, és meg is történik a feldolgozás, akkor beszélhetünk *problémamentes tanulásról*. Ezekben az esetekben a gyerekek motiváltak a tanulásra, értik is, hogy miről van szó, körül tudják járni az új tudást, megtörténhet a lehorgonyzás. A tanulás eredménye ekkor sem lesz feltétlenül hosszú távú. Nagy valószínűséggel *ismétlésekre és az ismerettel változatos kontextusokban való találkozásra van szükség* ahhoz, hogy az új tudás jól rögzüljön a meglévő ismeretek rendszerébe, gazdag és erős kapcsolatrendszere épüljön ki a bázisul szolgáló tudásrendszer sok elemével. Itt érdekesek lehetnek az *asszociációs pszichológia* felismerései, újabb példát szolgáltatva arra, hogy a konstruktivizmus szívesen fordul korábbi pszichológiai, pedagógiai elméletekhez, felismerésekhez, természetesen saját képére formálva, megfelelő elméleti kontextusba ágyazva azokat.

Ezután nézzük azokat a formákat, amelyekben az új tudás és az értelmező kognitív struktúra ellentmondásban állnak egymással. Itt is először aszerint próbáljunk meg elkülöníteni formákat, hogy vajon *történik-e feldolgozás* egyáltalán. Ha nem, akkor valószínűleg az történt, hogy a gyermek számára annyira befogadhatatlan volt az új információ, hogy *még az értelmezésig sem jutott el*, s azt nem is akarta semmilyen formába befogadni. Nevezhetjük ezt a típust *kizárásnak*, hasonlóan a közömbösséghez – ez sem tanulás. Tudattalanul számos esetben zárunk ki magunkból információkat, mert teljesen felfoghatatlanok, megemészthetetlenek a számunkra. Érdekes kutatási feladat lenne tanórák után megvizsgálni, hogy a gyerekek számára voltak-e ilyen elemei a tanulnivalónak. Lehet, hogy meglepő eredményeket kapnánk, tudniillik, hogy egyes órákon egyáltalán nem elhanyagolható az ilyen információk aránya, s a gyerekek valójában csak az otthoni tanulás során sajátítják el valamilyen szinten ezeket a részeket.

Az ellentmondásos esetben, ha történik feldolgozás – vagy egyszerűbben fogalmazva: történik valamilyen tárolás –, feltehetjük azt a kérdést, hogy vajon ez a tárolás a meglévő struktúrához rögzítetten, vagyis *lehorgonyzással* történik-e. Előfordulhat, sőt félé, hogy sokszor előfordul, hogy az ellentmondásokat nem sikerül feldolgozni, azonban a gyerek valamilyen külső motiváció miatt mégiscsak megtanulja az anyagot, ez a *magolás*. Az így elsajátított tudásnak a meglévő ismeretrendszerrel nagyon laza a kapcsolata, ami nehezé teszi az előhívását és az alkalmazását is, és sokkal könnyebben elfelejtjük. Minden bemagolt anyagnak van ugyanakkor valamilyen kapcsolata a meglévő ismeretekkel, ezért talán kétségesnek tűnhet, hogy egyáltalán meg lehet-e különböztetni más formáktól ezt a tanulást. A probléma megoldása viszonylag egyszerű: a bemagolt anyag logikai ellentmondásban áll a mélyebb, korábbi meggyőződésrendszerrel, emiatt elkülöníthető az olyan formáktól, amelyekben szintén laza kapcsolat alakul ki, de nincs logikai ellentmondás. Bemagolt tudás lehet például az, hogy a testek állandó erő hatására gyorsulnak, s a gyorsulásuk arányos az erővel, mert a gyerek mozgásészlelésben alkalmazott bel-

ső, eredetibb felfogása szerint az erő a sebességgel arányos mennyiség (akár anélkül, hogy ezt a tudását szavakba tudná önteni). Azok a pedagógiai értékelési módok, amelyek egy adott tudásnak csak a nyelvi alakját kérik vissza, természetesen egyáltalán nem mérik a megértést, a lehorgonyzást. Ne higgyük azonban, hogy ha egy feladatban alkalmazni kell a tudást, akkor már biztosan értékelni tudjuk, hogy mélyen, lehorgonyzott módon elsajátított tudásról van-e szó. Az a tapasztalat, hogy meg lehet tanulni (szintén szintiszta magolással) azokat az eljárásokat, technikákat, algoritmusokat, amelyek a feladatok egy jól meghatározott körének megoldásához szükségesek. Legyünk őszinték: nagyon sok esetben vajon nem ez történik középiskoláinkban a felvételire való intenzív felkészítés során? Szinte kondicionálunk – tisztelet a valóban számos kivételnek – azoknak a típusfeladatoknak a megoldására, amelyekről jól tudjuk, hogy majd az írásbeli felvételin is szerepelni fognak. A magolás az egyik legveszélyesebb jelensége az iskolai tanulásnak, mert nem biztosít hosszú távú, használható tudást, s a pedagógusok is csak a teljesen nyilvánvaló eseteket ismerik fel. Harmadik osztályban – nagyon jól – tanító kollégáink kétségbeestek, amikor azt tapasztalták, hogy a gyerekek döntő többsége szerint két pohár 30°C-os vizet összeöntve 60°C-os vizet kapunk. Nem értették a helyzetet, hiszen átvették az osztállyal ezt a témát, s a gyerekek akkor jól meg is oldották a feladatokat. Igen, de közben eltelt némi idő, s mire a felmérést végeztük, „győzött” a gyerekek eredeti elképzelése, amely szerint a hőmérséklet – összekeverve azt az energiával – extenzív, vagyis összeadódó és nem intenzív, vagyis kiegyenlítő mennyiség.

Tegyük fel, hogy ellentmondásos a helyzet, de történik feldolgozás és még az is igaz, hogy a gyermek lehorgonyozza a tudást a meglévő tudásrendszerhez. Mi történhetett, hogy erre képes volt? Fel kell tenni a kérdést, hogy az ellentmondást hogyan sikerült leküzdenie, vagyis mit változtatott meg a két szembenálló tényező közül, a külső információt alakította-e át, vagy a belső rendszert. A gyerekek képesek rá (persze a felnőttek is), hogy magát az információt változtassák meg, hogy ezzel megszünjék az ellentmondás. A tanulásnak ezt a típusát nevezhetjük mondjuk *meghamisításnak*. Mindenki ismeri azt a jelenséget, hogy amikor olvasunk, gyakran egy-egy szót vagy akár néha kifejezést is „félreolvasunk”, valami mást látunk bele, mint ami le van írva. A konstruktivista magyarázat kézenfekvő: amikor olvasunk, akkor egyben értelmezzük is a szöveget, képek jelennek meg előttünk, s ami a legfontosabb, agyunkban folyamatosan előrejelzések születnek a szövegel kapcsolatban. A hibáknál tehát nem egyszerűen arról van szó, hogy a látórendszerünk nem működik jól, hanem a belső elvárások rendszerének és a valóságos szövegnek az ellentmondásáról. Azt olvassuk, amit vártunk a szövegben. Sokszor észre sem vesszük a hibát, legfeljebb csak később megyünk vissza, s nézzük meg, hogy tényleg az van-e odaírva, ami azóta már teljes keveredést okozott. A meghamisítás nagyon jól ismert a természettudományos nevelésben is. Kísérletek eredményeit látjuk, halljuk másképpen, mint ahogyan valójában voltak. Azok a gyerekek, akik nem hiszik, hogy a különböző tömegű testeket azonos magasságból elengedve egyszerre érnek a földre, két koppanást hallanak, amikor lehajtják fejüket a padra, s a kísérletnek csak a hangjait figyelik. Ez még akkor is így van, ha a tanár „becsapja őket”, s csak az egyik tárgyat ejti le. Itt nem a kísérletek eredményeinek meghamisítása, a szándékos csalás a fontos – ilyen valószínűleg nagyon kevés fordul elő –, hanem a kognitív rendszer működésének reális jelenségei, logikus folyamatai, a belső, meghatározó elméletek észlelést irányító szerepe.

Lépjünk tovább. Tegyük fel, hogy nem az információ változik meg, hanem maga a belső értelmező rendszer. Még itt is meg kell különböztetnünk két esetet. Az egyikben a tanulás során a belső rendszer megváltozik ugyan, de nem alakul át lényegesen, csak egy kis kiigazítás történik, *a lényege változatlan marad*. Mellékmagyarázatokat keresünk, nem lényeges módosítást alkalmazunk, éppen csak annyit, hogy az új információ rögzíthető legyen. A hétköznapiakban is gyakran követjük el ezt a megismerési hibát. Az az ember, akinek előítéletei vannak a romákkal szemben, még nagyon sokáig mindenféle rész-

elméletet talál majd ki annak érdekében, hogy mentse eredeti, cigányellenes attitűdjét, ha olyan romákkal találkozik, akik nem követik el mindazt, amit emberünk eredeti elmélete szerint el kellene követniük. A legveszélyesebb ilyen „elmélet” a *kivétel erősíti a szabályt* gondolkodásmódja, amely felmentést ad, s meglehetősen pontosan tükrözi azt a folyamatot, melyben egy-egy belső elméletünket valóban még meg is erősíthetik a kivételek, tudniillik sikerül valamilyen mellékmagyarázattal, kiegészítéssel megtartani eredeti elméletünket, miközben a nyugtalanító, új információt is be tudják illeszteni a kissé módosított kognitív rendszerbe. Mindezek miatt nevezzük ezt a tanulástípust *kreatív mentésnek*.

S elérkeztünk a tanulástípusok talán legérdekesebb, legizgalmasabb formájához, ahhoz, amit valójában korábban már tárgyaltam, ez a *konceptuális váltás*. Mint már volt róla szó, ez az a tanulási forma, amelyben drámai jódon megváltozik a belső kognitív struktúra, az információ-feldolgozásnak egy adott tudásterületen új bázisa jön létre. Konceptuális váltás, ha valaki a newtoni mechanikát kezdi el használni a hétköznapi jelenségek magyarázatában (pl. elfogadja, hogy a szőnyegen a labda a súrlódás miatt áll meg, s nem azért, mert ez lenne a természete). Konceptuális váltás, ha megtanuljuk, hogy a magyar nyelvben sem mindent fonetikusán kell elírni. Konceptuális váltás, ha megtanuljuk, hogy a mesék királyaitól igencsak különböznek a valóságos feudális uralkodók. Konceptuális váltás a gömbölyű Föld képének elfogadása és magyarázatokban való felhasználása, az, ha a gyermek a fényt önálló entitásként kezeli, s nem pusztán a fényforrás tulajdonságaként, ha megtanulja, hogy a hőmérséklet intenzív és nem extenzív mennyiség stb. Sok konceptuális váltást élünk át pszichoszexuális fejlődésünk során, vagy mondjuk a kommunikáció technikáinak elsajátítása során. Az iskolai tanulás, ahogy azt a pedagógusok elképzelik, még ha nem is így fogalmazzuk, konceptuális váltások sorozata. Az a baj, hogy a legtöbben úgy gondolják, az új felfogást a gyerekek magyarázatokból, néhány kísérlet

vagy történelmi forrás bemutatásából megtanulják, elegendő az új képet pusztán asszimilálniuk. Az a gyerek a jó tanuló, aki viszonylag kevés idő alatt, kevés hatásra képes ezt az asszimilációt produkálni. Ez – ebben a gondolkodásmódban – adottságoztól, intelligenciától, hozzáállástól függ. A konstruktivizmus gyökeresen más magyarázatot ajánl. A konceptuális váltások e szerint nem egyszerűen kiváltható folyamatok. Amikor „megtanítunk valamit”, akkor nagyon gyakran csak a magolás szintjét sikerül elérnünk. A valódi tanulás hosszú folyamat, általában nagyobb erőfeszítést igényel az egyszerű befogadásnál. Végig kell kísérni a folyamatot, s a sikerek gyakran annak köszönhetőek, hogy valójában egyes gyerekekben már elkezdődött, netán be is fejeződött a folyamat, mert iskolán kívüli tényezők hatottak – nem utolsósorban a család – pozitívan. Sokszor szent meggyőződésünk, hogy mindenki számára egyformán magyarázunk, mindenki ugyanazt kap-

Azok a pedagógiai értékelési módok, amelyek egy adott tudásnak csak a nyelvi alakját kérik vissza, természetesen egyáltalán nem mérik a megértést, a lehorgonyozást. Ne higgyük azonban, hogy ha egy feladatban alkalmazni kell a tudást, akkor már biztosan értékelni tudjuk, hogy mélyen, lehorgonyozott módon elsajátított tudásról van-e szó. Az a tapasztalat, hogy meg lehet tanulni (szintén szintiszta magolással) azokat az eljárásokat, technikákat, algoritmusokat, amelyek a feladatok egy jól meghatározott körének megoldásához szükségesek. Legyünk őszinték: nagyon sok esetben vajon nem ez történik középiskoláinkban a felvételre való intenzív felkészítés során?

ja tőlünk, pedig csak egyes gyerekekben fejezzük be azt a folyamatot, amely nem a mi hatásunkra kezdődött el. Mások számára, a kulturális háttérüktől keveset remélők számára adott a lehetőség, hogy bemagolják a tananyagot, ez azonban kis hatékonyságú tanulás és pontosan a kisebb tanulási motivációkkal rendelkezők vállalják, ami a hivatalos iskolai értékrend keretében negatív megítéléshez vezet. Az a pedagógia tehát, amely nem vesz tudomást a konceptuális váltásokról, *alapvetően szelektív*, azok igényeit elégíti ki, akik otthonról kellő háttérrel, biztatással, értelmezési kereteket, gondolkodásmódot, műveltséget kapnak.

A fentiekben igyekeztem egy előre felállított – s bizonyos fokig önkényes – szempontrendszer alapján leírni a tanulás lehetséges formáit. Látható, hogy a mai iskola *kudarcai* is elég jól magyarázhatók e séma segítségével és sajnos, az elmondottak fényében a *sikereket* is differenciáltabban kell megítélnünk. Nincs mese, aki elkötelezi magát a konstruktívizmus ideológiája mellett, annak sok mindent újra kell gondolni. Újra kell gondolni a *tanulási kudarok magyarázatát*. A kudarok nagyon gyakran annak köszönhetőek, hogy a gyerekek befogadó kognitív struktúrái nem felelnek meg a tanított tartalomnak, s minden zavar ebből következik. Mi pedig azt hisszük, hogy a gyerek nem akar tanulni, ellenséges az iskolával szemben, vagy nem jók bizonyos általános képességei, ahogy a pedagógusok eufemisztikusan szokták mondani: „gyenge képességű a gyerek”. Ha szociálisan kicsit érzékenyebbek vagyunk, akkor azt mondjuk, hogy a nem kielégítő családi háttér miatt vannak a gyerekek nehézségei, s ebben természetesen sok igazság van, de ezt a hatást nem elemezzük mélyebben, nem keressük meg, hogy a rossz szociális háttér milyen módon hat a gyerekek világlátására, mi az, amit ők nem kapnak meg, s amit szerencsésebb társaik egy szeretetteljesebb, a gyerekekre jobban figyelő és művelődésüket is támogatni tudó környezetben szinte észrevétlenül megkapnak. Tanulási nehézségeik a gyerekek egy részének abban az iskolában vannak, amely nem tud mit kezdeni azokkal a sajátosságokkal, amelyekkel a gyerekek az iskolába érkeznek, amely nem képes eljátszani azt a szerepet, melyet a műveltség megszerzése terén egyes gyerekek esetében a család játszik, s amely iskola egy olyan értékrend, tudás, hozzáállás meglétét feltételezi, mellyel csak bizonyos gyerekek rendelkezhetnek.

De újra kell gondolnunk *a sikereink értékét* is. Figyelmeztetőek azok az adatok, amelyek szerint olyan területeken, amelyekben iskoláskorúak vizsgálata során (IEA vizsgálatok) rendkívül jó, nem egy esetben vezető pozícióba kerülünk, a felnőttkorra szinte elvész a tudás (l. a II. részben leírt példákat!). Meggyőződésem, hogy nem arról kell vitatkozni először, hogy lehet-e Arkhimédész törvényét tizenkét éveseknek tanítani – a *NAT Ember és természet* műveltségterületének kialakításakor talán ez volt a „legizgalmasabb” vitatéma –, hanem arról, hogy valójában milyen világképre építhetünk az iskolai nevelés során, milyen közbülső fokozatokon keresztül milyen más világkép felé törekszünk, s ez a folyamat hogyan menedzselhető. Nem akarom azt mondani, hogy mindent előlről kell kezdenünk, hiszen már eddig is láttuk, hogy a konstruktívizmus sokkal inkább *szintézisre törekszik*, semmint mereven tagadna minden korábbi pedagógiai elvet és gyakorlatot. *De gondolkodásunk sémáit valóban át kellene alakítanunk*, s a meglévő gyakorlat újraindekezésével, valamint új gyakorlatformák kialakításával létre kellene hozni egy hatékonyabb, minden – vagy legyünk szerényebbek: a legtöbb – gyermek számára valódi tanulást eredményező pedagógiai praxist.

A gyerekek meglévő tudására építés elve

Tanulmányosorozatom eddigi részeiben már sokszor hivatkoztam a konstruktív pedagógia azon előfeltevésére, hogy a gyerekek is, mint ahogy minden tanuló ember, a tudást konstrukcióként, egy értelmezési folyamatban sajátítják el. Ezen értelmezés során az el-sajátítani kívánt ismeret kapcsolatba kerül a már birtokolt tudással, s vagy sikeres mó-

don, vagy sikertelen folyamatban megtörténik a kísérlet az összeegyeztetésre. A folyamat eredménye nagyon sok tényezőtől függ, így elsősorban a következőktől:

- a meglévő tudásrendszer – az érintett kognitív struktúra – *szervezettsége*;
- a meglévő tudásrendszer *ismeretekkel való telítettsége* (mennyit tud a tanuló);
- e tudásrendszer elemei közötti kapcsolatok *erőssége*;
- a tudásrendszer *elérhetősége*;
- a tudásrendszer *milyensége*, vagyis elsősorban az, hogy képes-e befogadni az új ismeretet, nem mond-e ellent annak;
- a tudásrendszer teljes kognitív rendszerben elfoglalt *helye*, vagyis egy mély, a hétköznapi tapasztalatok szervezését szolgáló tudásrendszerrel van-e szó, vagy pedig egy magolással elsajátított, kevésbé használható, egy második, iskolás tudásrétben elhelyezkedő ismeretrendszerrel.

A pedagógusnak a körülményekhez képest a legpontosabb képpel kell rendelkeznie a tanulók előzetes tudását illetően. Ezért különösen az ismeretelsajátítási folyamatok szempontjából „kényesebb” pontokon szükségessé válhat a *gyerekek előzetes tudásának felmérése* is. Ez sokféle képpen történhet, például:

- beszélgetés segítségével, melyben a gyerekek reakciói alapján feltárjuk az előzetes tudás jellegét;
- speciális probléma megoldásával, s közben megfigyeljük a gyerekeket;
- ha már viszonylag jól tudnak írni a gyerekek, akkor írásos feladatok segítségével;
- magukba a tanulási feladatokba beleszöve, például előzetes becslés vagy az eredmények kvalitatív előrejelzésének kérése a gyerekektől;
- valamely kérdés megvitatása, az álláspontok tisztázása, írásban való rögzítése csoportokban vagy akár az egész osztályban.

Az előzetes tudás mindig bizonyos ismereteknek, képességeknek egy bonyolultabb rendszerre való összerendezettségét jelenti, vagyis különösen a naiv elméletekként, a gyermektudomány elemeiként megfogalmazódó előzetes tudásokra kell odafigyel-

nünk. Előzetes tudás például az előítéletes gondolkodás, a világ teremtésében való hit, az a vélekedés, hogy az egyes ember semmit sem tehet a nagy társadalmi folyamatok befolyásolása terén; ilyen a szépről alkotott fogalmaink rendszere, ilyen a lapos Föld képzete, az arisztotelészinek megfelelő mozgásfelfogás, az anyag folytonosságának képzete, az élőknek az önmozgást produkáló testekkel való azonosítása stb. Az előzetes tudás azért játszik alapvető szerepet a tanulás során, mert a gyermek ezen értelmezési kereteket használ-

*De újra kell gondolnunk
a sikereink értékét is.
Figyelmeztetőek azok az adatok,
amelyek szerint olyan
területeken, amelyeken iskolás-
korúak vizsgálata során (IEA
vizsgálatok) rendkívül jó, nem
egy esetben vezető pozícióba
kerültünk, a felnőttkorra szinte
elvész a tudás (l. a II. részben
leírt példákat!). Meggyőződésem,
hogy nem arról kell vitatkozni
először, hogy lehet-e Arkhimédész
törvényét tizenkét éveseknek
tanítani – a NAT Ember és
természet műveltségterületének
kialakításakor talán ez volt
a „legizgalmasabb” vitatéma –,
hanem arról, hogy valójában
milyen világgépre építhetünk
az iskolai nevelés során, milyen
közbülső fokozatokon keresztül
milyen más világgép felé
törekszünk, s ez a folyamat
hogyan menedzselhető. Nem
akarom azt mondani, hogy
mindent előlről kell kezdenünk,
hiszen már eddig is láttuk, hogy
a konstruktivizmus sokkal
inkább szintézisre törekszik,
semmint mereven tagadna
minden korábbi pedagógiai
elvet és gyakorlatot.*

ja az általunk biztosított tapasztalatok feldolgozására, s nem azokat, amelyeket mi akarunk kialakítani a tanítás során. Ezért az a tanító, aki megfelelő tapasztalatokkal akarja csak összehozni a gyerekeket, s abban bízunk, hogy ezek hatására a gyerekekben szinte automatikusan kialakul a helyes kép, végzetesen téved, s valójában inkább ahhoz járul hozzá, hogy tanítványaiiban megerősödjenek a tudomány álláspontjától távol álló elképzelések.

A konceptuális váltások kidolgozásának szükségessége

A konceptuális váltások „kiharcolása”, mint már volt róla szó, rendkívül nehéz feladat, mert magyarázó elméletei rendkívül erősen lehorgonyozva élnek a gyermek tudatában. A konceptuális váltásoknak feltételei a következők:

– A gyermeknek elégedetlennek kell lennie azzal a magyarázó kerettel, amelyet egyelőre elfogad, vagyis olyan tapasztalatokkal kell rendelkeznie, amelyek ellentmondanak a benne lévő elképzelésnek. De vigyázat! Nem a pedagógus számára kell, hogy világos legyen az ellentmondás a meglévő magyarázatok és bizonyos tapasztalatok között, hanem a gyerek számára. Ezt a helyzetet nem könnyű elérni, mert a gyerekek hallatlanul kreatív módon tudnak bármilyen tapasztalatot bármilyen elmélettel megmagyarázni, illetve, ha ez nem megy, még akkor is ott van a figyelmen kívül hagyás vagy a „nem hiszem el” válasz.

– A gyereknek már egy alternatív magyarázó „elmélettel” is rendelkeznie kell, olyannal, amelyből általa is belátható módon meg lehet magyarázni a nyugtalanító ellentmondásokat.

– Szükséges, hogy az új gondolkodásmód, az új elmélet meggyőző legyen abból a szempontból, hogy valóban megmagyarázhatók-e vele az eddig ismert jelenségek.

– Az új elképzelésnek reményt kell nyújtania arra, hogy gyümölcsöző lesz a későbbiekben.

– A tanulónak alapvetően motiválnak kell lennie, mivel nagy valószínűséggel csak a belső motivációk hatékonyak, a külsők könnyen vezethetnek a konceptuális váltás megkerüléséhez, magoláshoz.

– Talán a legfontosabb feltétel, bár nem feltétlenül van jelen minden konceptuális váltásnál: a szociális nyomás, vagyis olyan, a társas környezet által kifejtett, szociális hatás, amely az új elmélet elfogadására sarkall, természetesen olyan emberek részéről, akik a gyermek számára fontosak, akiknek ad a véleményére.

A konceptuális váltások kidolgozása tehát nehéz feladat, ezért különös gondosságot, türelmet és hozzáértést igényel. A konceptuális váltások elérésének pedagógiai, tanulás-szervezési mozzanatai a következők lehetnek:

– A gyermek meglévő tudásából indulunk ki, azt teszteljük, s azzal próbáljuk megmagyarázni a világ jelenségeit. A folyamat mélyszerkezetét tekintve tehát nem indukció, hanem inkább a gyermek kognitív struktúráiból induló dedukció.

– Döntő szerepe van annak, hogy a gyermekben tudatosuljanak saját világlátásának elemei és azok következményei. Valószínűleg meghatározó a nyelvi megformálás szerepe, vagyis hogy a gyerek tudjon beszélni és írni arról, amit a dolgokról, a világ jelenségeiről gondol, de egyáltalán nem baj, ha ezt „csak” rajzzal, pantomimmal, énekekkel, verssel tudja „elmondani”, vagy esetleg egy kísérlettel, méréssel szemléltetni.

– A gyerekeket érzékenyebbé kell tenni arra, hogy meglássák egy tapasztalat és a magyarázó elv közti ellentmondást.

– A belső világképi elemnek ellentmondó tapasztalatokra van szükség, de azok nem csodaszerek. A nyugtalanító tapasztalat sokszor inkább arra kényszeríti a gyermeket, hogy mégiscsak a meglévővel – annak kis kiigazítása vagy akár magának az elsajátítandó ismeretnek a megváltoztatása árán – hozza kapcsolatba az új információt, s hozzon létre, legalábbis ideiglenesen, megnyugtató szituációt.

– Ne várjuk, ne reméljük, hogy a gyerek kizárólag a tapasztalatok hatására felfedezi az alternatív elgondolást. Ezt nekünk kell közvetítenünk a számára, akár még „ósdinak” tartott módszerekkel is (előadás, magyarázat, kérdve kifejtés, kiselőadás, szemléltetés stb.). Ezek a tanulási környezetnek ilyenkor nagyon is helyénvalóak, s okos szervezéssel, logikus felépítéssel a legtöbbet tehetik azért, hogy a gyermek számára világos legyen: van alternatív gondolkodási lehetőség, másképpen is lehet szemlélni a dolgokat.

– Ha egy alternatív felfogással állunk elő, ne várjuk, hogy a gyerekek azonnal elfogadják azt. Legyünk türelmesek, hagyjuk érlelődni a gondolatot, hagyjuk, hogy a gyerek maga küzdjön meg a váltásért. Óriási eredmény, ha egy tanuló ezt mondja: „Nem hiszen el, de e szerint a magyarázat szerint...”

– A konceptuális váltások kidolgozása során adjunk lehetőséget a gyerekeknek arra, hogy társaik között fejthessék ki elgondolásaikat, legyen lehetőségük vitára, egyeztetésre, az érvek szociális szintű mérlegelésére.

– Tudomásul kell vennünk, hogy az alternatív világmagyarázat igazán mély birtoklásának kialakulása nem megy egyik pillanatról a másikra. A tudat még „ingadozik”, nem mindig ismeri föl, hogy most éppen az új elgondolást kellene alkalmazni, annak még nem minden részlete világos. Mindezek miatt még sok türelemre és tanítói segítségre van szüksége a gyerekeknek. Ugye, ez egészen más, mint ha csak azt kell ellenőriznünk, hogy megtanulta-e a gyerek a tegnapi feladott leckét!

A differenciáltság szükségessége

Az előzőek alapján szinte mondani sem kell, hogy ez a didaktikai felfogásmód csak is a differenciált pedagógia eszközrendszerével fér össze. Az egyugyanazon tanuló-csoportban lévő gyerekek adott pillanatban és adott témában rendkívül különböző tudással és rendkívül különböző képességekkel rendelkeznek, más és más lehet az a tényező, amely megteremtheti motiváltságukat, más és más módon képesek kommunikálni az adott területen, másképpen viszonyulhatnak a társaikkal való együttműködéshez stb. A pedagógiai művészet egyik legfontosabb alkotóeleme ennek a spektrumnak a lehető legjobb ismerete, s ezen ismeret felhasználása a tervezésben, kivitelezésben és értékelésben.

A gyerekek közötti különbségek nem írhatók le az általában vett fejlettségek közötti különbségekként. Amikor pedagógusok „okosnak”, illetve „butácskának” tartanak gyereket, akkor általában az iskola meglehetősen szűk látókört engedélyező szemüvegén keresztül vizsgálják a gyereket, s elsősorban az iskola elvárásainak – nemegyszer csak formális – teljesítése alapján vonják le nagy súlyt, felelősséget jelentő következtetéseiket. Minden gyerek „okos” egy sor területen, s „butácska” más területeken. A pedagógus felelőssége, hogy minden gyermek esetében megtalálja, ki miben erős, tehát azokat a területeket, amelyekre a leginkább építhet.

A gyerekek közti különbségek már csak azért sem írhatók le egyszerűen az „intellektuális fejlettség” alapján, mert mint láttuk, a gyerekek világmagyarázatainak elsősorban a tartalma az izgalmas kérdés; ezek a világmagyarázatok nem elsősorban képírttségükben különböznek egymástól, hanem mondanivalójukban, tartalmukban, vagyis egymástól eltérő naiv elméleteket képviselhetnek. Elveszett az a pedagógus, aki nem képes differenciálttá tenni a munkát a gyerekek között. Minden egyéni világlátás személyes, egyedi, megalapozottságuk, felhasználhatóságuk szerint még az egymáshoz tartalmilag közelálló is jócskán eltérhetnek egymástól. A differenciáltságnak szinte minden téren jelen kell lennie a pedagógiai munkában. Nemcsak a feladatok differenciálására van szükség, hanem már a *célok*, a gyerekek számára kijelölhető *követelmények*, az *értékelés*, a *tananyag*, az *eszközök*, az *elsajátítás útja* és *logikája* tekintetében is. A konstruktívizmus és a differenciális pedagógia között mélyen gyökerező szövetség van.

A differenciálás szükségességéből az is következik, hogy a konstruktív didaktika elvei alapján felépülő tanulótervezés nem túlozhatja el valamely tananyag jelentőségét; a tananyag a konstruktív didaktikának nem meghatározó eleme. Legföljebb a mai NAT tartalmánál is sokkal szűkebben megszabott művelődési alapok, s ennek is inkább a robusztusabb, világképi elemei, melyek valamifajta tartalmi fejlesztési irányt kijelölnek (pl. a mozgások newtoni szemléletének elsajátítása, az emberfajta egyenrangúsága elvének elfogadtatása stb.). Ezeken túl minden egyéni, az egyes gyermekre szabott, s ehhez kell igazodniuk a módszereknek is, illetve az értékelésnek is.

A differenciálás mint gyakorlat csak ritkán jelenti azt, hogy minden gyerek a saját testére szabott feladatot kap. Persze, ez is lehetséges, ám rendkívül nehéz feladat. A csoportos tanulási környezet kiválóan alkalmas a differenciálásra. A kifejezetten heterogén összetételű csoportokban a gyerekek egymással való kapcsolata, az egymást tanítás, a viták, a megbeszélések, a konkrét, elvégzendő munka elosztása, az együttműködés mozzanatai megteremtik a differenciális pedagógiai közeget (tanulási környezetet), ehhez a pedagógusnak „csak” jó feladatokat kell biztosítania, olyanokat, amelyekkel ez a hatás valóban elérhető.

A gyerekek közti különbségek már csak azért sem írhatók le egyszerűen az „intellektuális fejlettség” alapján, mert mint láttuk, a gyerekek világmagyarázatainak elsősorban a tartalma az izgalmas kérdés; ezek a világmagyarázatok nem elsősorban kiépítettségükben különböznek egymástól, hanem mondanivalójukban, tartalmukban, vagyis egymástól eltérő naiv elméleteket képviselhetnek. Elveszett az a pedagógus, aki nem képes differenciálttá tenni a munkát a gyerekek között. Minden egyéni világlátás személyes, egyedi, megalapozottságuk, felhasználhatóságuk szerint még az egymáshoz tartalmilag közelálló is jócskán eltérhetnek egymástól.

tos tanulási környezet kiválóan alkalmas a differenciálásra. A kifejezetten heterogén összetételű csoportokban a gyerekek egymással való kapcsolata, az egymást tanítás, a viták, a megbeszélések, a konkrét, elvégzendő munka elosztása, az együttműködés mozzanatai megteremtik a differenciális pedagógiai közeget (tanulási környezetet), ehhez a pedagógusnak „csak” jó feladatokat kell biztosítania, olyanokat, amelyekkel ez a hatás valóban elérhető.

A tudás becsülete

Korszerűnek mondott pedagógiai elképzelésekben szokás szembeállítani egymással az ismereteket és a képességeket. Egyes pedagógiai rendszerekben néha még a „vagy-vagy” kérdése is felmerül. A konstruktív pedagógia szemlélete ebben egészen más. Elismeri ugyanis a képességek rendkívüli fontosságát! Elismeri, hogy a tanítás célja elsősorban az, hogy a gyerekek valószínűsége cselekedni tudjanak a társadalomban, ne pusztán holt ismeretekkel rendelkezzenek, hanem tevékenyen vegyenek részt környezetük alakításában. Ehhez pedig valóban képességek szükségeltetnek, s nem pusztán egy alkalmazhatatlan, mozdít-

hatatlan ismeretrendszer. Ám fel kell tennünk a kérdést: mi is a képesség? Milyen alapon fejlődik ki, mi szükséges ahhoz, hogy magas színvonalon nyilvánuljon meg? Felfogásunk szerint minden képességnek egy megfelelő kognitív struktúra az alapja, vagyis mindegyik háttérben egy adott területen kiépült tudásrendszer áll. Egyértelműbben fogalmazva: minden képesség a hozzá tartozó kognitív rendszer magas színvonalú fejlettsége, egyfajta minősége, az az állapot, amelyben a kognitív struktúra már cselekvések tervezésére, irányítására, módosítására és értékelésére is képes. Nincs képesség ismeretek nélkül!

Tudom persze, hogy ez a felfogás is ellenkezik sok szakember nézeteivel. Sőt, általánosan elfogadottnak tekinthető az a nézet, (54) hogy a képességek mögött nem feltétlenül kell ismereteknek állni, hiszen számtalan esetben találkozunk azzal, hogy valamely képességünk szinte tudattalanul bennünk él, illetve nem tudjuk verbalizálni adott képességünk tartalmát, s hogy úgy alakulhatnak ki bizonyos képességeink, hogy semmilyen is-

meretszerzés nincs mögötte (pl. biciklizés). Felfogásom szerint azonban magát a tudást – vagy szűkebben az ismeretrendszer – kell komplexebben értelmeznünk. Az ismeret nem pusztán verbális ismeret lehet. Például a mozgásokkal kapcsolatban (l. biciklizés!) hallatlanul fontos szerepet játszik az a tudásunk, amelyet a környezet térbeni viszonyainak leképezésével kapcsolatban kialakítunk, amelyet a testünk külső hatásokkal szembeni reakcióival, ezek következményeinek előrejelzésével kapcsolatban birtokolunk, s ezeket is ismereteknek kell tekintenünk, hiszen a világ tükrözésének részét képezik. Hadd hozzam elő kedvenc példám: a profi snooker játékos (a snooker a köznyelvben biliárdnak nevezett játék egyik fajtája) zseniálisan irányítja a saját mozgását, löki meg a golyót, miközben olyan tényezőkkel „számol”, mint a golyó sebessége, ennek megfelelően a lökés erőssége, a golyó mely pontjára kell mérnie a lökést, hogyan fog „csavarodni” a golyó, hogyan löki majd meg a másik golyót stb. Valószínűleg még ma sem lenne egyszerű feladat számítógéppel modellezni ezt a tevékenységet. Véleményem szerint itt egy lenyűgöző *tudásról* van szó, a világ, a mechanikai testek és mozgásuk olyan szintű ismeretéről, amely ezeket a játékosokat külső szemlélő számára elképzelhetetlen feladatok végrehajtására teszi képessé. Ugyanakkor a snooker játékosok többsége valószínűleg bajban lenne – mint minden, a kérdéssel nem hivatásszerűen foglalkozó felnőtt –, ha *Newton* törvényeiről kérdeznék őket. De ha valakinek igazán newtoni a mozgásszemlélete, az tényleg a snooker játékos, különben nem sikerülnének a lökései. Tudása tehát nem verbális tudás, nem verbalizálható ismeretekről van itt szó, hanem egy jól szervezett, mégiscsak ismeretekként kezelendő tudásegyüttesről.

A gyermeki öntevékenység fontossága

A tudás megszerzése nem a pedagógus, hanem a gyerek kognitív rendszerének alapvető folyamata. Mindenekelőtt a gyermekben zajló változások, értelmező folyamatok, formadalmi átalakulások (konceptuális váltások) a fontosak. A konstruktív pedagógia itt megint csak szövetségre lép más elképzelésekkel, elsősorban a reformpedagógiával, s csak annyiban mond mást – amit persze nagyon fontosnak tart –, hogy a tanulás nem lehet pusztán a cselekvés által közvetített, egyirányú folyamat. Egyetértés van viszont közöttük abban, hogy az elsajátítási folyamatban a gyermek aktivitásának alapvető fontossága van. Ha azt gondolnánk, hogy elég a gyermeknek nyitottnak lennie a világra, s befogadnia annak hatásait, elraktározni az így feléje áramló ismereteket, akkor legfeljebb csak ennek a nyitottságnak, a kíváncsiságnak a feltételeit kellene megteremtelnünk. De a gyermek nem így tanul, hanem állandóan értelmezi a világot, működteti belső képeit, s mindegyre ütközteti azokat a külvilágban zajló folyamatokra épülő tapasztalataival. Már ha olyan a tanulási környezet, hogy erre lehetősége ad! Világos, hogy ez a lehetőség akkor teremthető meg, ha a gyermek is aktív, nem csak a környezete, ha van módja kísérletezni, beavatkozni a folyamatokba, s megfigyelni ennek a beavatkozásnak az eredményeit, ha tudatosan szembesülhet saját elgondolásainak következményeivel, ha tevékeny módon összehasonlíthatja saját előrejelzéseit, magyarázatait másokéival.

Az *aktivitás* tehát alapvető jelentőségű a konstrukciók belső építésében. Ne higgyük azonban, hogy a gyermek egyáltalán nem aktív, ha mondjuk éppen csak a tanár magyarázatára figyel! Lehet persze, hogy a magyarázat unalmas vagy nem érthető, esetleg a tanuló már túljutott a magyarázat témáján; ebben az esetben valóban nincs szó aktivitásról, s az eljárás nem fejt ki pozitív hatást. De az érdekes, az okosan, logikusan felépített, a gyerekek nyelvén szóló magyarázat igenis nagy aktivitást válthat ki, no persze – ebben az esetben – nem a kezek, illetve a test aktivitását, hanem a kognitív struktúrákét, a gondolkodását. S ez is fontos, bizonyos esetekben alapvető, ne becsüljük hát le.

Az aktivistának – ha az egész elsajátítási folyamatot tekintjük – mégis *változtatásnak* kell lennie. Lehet a gyerek aktív a tanári magyarázat esetén is, egy előadás alatt is, de ha

mindig csak ezzel a tanulási környezettel találkozik, akkor alapvető lehetőségeket hagyunk kihasználatlanul. Minél több lelki funkciót mozgassunk meg! S lehetőleg mozgassuk meg a testet is! Legyen szükség a kéz ügyességére, gondoljunk a kéz ügyességének fejlesztésére! Az aktivitás ne csak tudományos aktivitás legyen, hanem társadalmi aktivitás is (együttműködés, verseny, vezetés, szervezés, érdekegyeztetés stb.)! Minél változatosabb formákban találkozik a gyermek a tanulnivalóval, annál biztosabb a rögzítés, annál használhatóbb lesz a későbbiekben a tudás alkalmazása.

A valós kontextusba ágyazottság fontossága

A konstruktív pedagógia ezen alapvető követelménye a tanulási folyamatok kontextusfüggőségéből következik. Minden tanulási mozzanat beágyazódik a már birtokolt tudásba, vagyis elsősorban annak a megtanulására vagyunk képesek, ami életünk fontos mozzanataival, mindennapi tevékenységünkkel összefügg, amivel kapcsolatban már gazdag tapasztalati bázissal rendelkezünk. Márpedig a gyermeknek tapasztalatai a hétköznapi életből, a családdal együttéléséből, a mindennapi tevékenységből, a játékból, az általa ismert helyekről származnak. A tanulás során biztosítanunk kell, hogy ezek az ismeretek, tapasztalatok minél nagyobb mértékben érvényesüljenek. Ehhez a legjobb eljárás, ha úgy választjuk meg a tanulás helyszínét, tartalmát, példáit, jellegét, hogy azok életszerűek legyenek, s a lehető leggyakrabban a valóságos környezetet vegyék alapul. Ezért van szükség arra, hogy sokat kiránduljunk, természetes anyagokat használjunk a háztartásból, a közlekedésből vegyünk példákat, valóságos testeket és folyamatokat vizsgáljunk, s csak ezután térjünk rá a modellekre, modellkísérletekre. A jó pedagógus eddig is érezte, hogy mindez rendkívül fontos, s követte is ezt az elgondolást. Most láthatjuk, hogy elméleti megfontolásokból, a konstruktív tanulásszemléletből is levezethető ennek a gyakorlatnak az indokoltsága.

Sok szakember a kontextusfüggőséget, a valóságos kontextusok felhasználását a *tanulás kritikus mozzanatának* tartja. (55) Ezen elv fontossága azzal támasztható alá, hogy az iskolai feladatok olyan környezetből származnak, amelyben általában sokkal szélesebb értelemmel, fontossággal bírnak, mint az iskolai felhasználás során. A feladatok az életben nem úgy merülnek fel, mint a leegyszerűsítő, a problémákat az élet szagától megfosztó tanításban. *Autentikus problémákat* kell keresnünk a tanítás számára, olyanokat, amilyenek az életben is felvetődnek, s nem pusztán valamelyik tudásterület belső folyamataként mint diszciplináris problémák jönnek létre. Az információra nem emlékezhetünk mint elkülönült, független, absztrakt valamire, a tanulás során az információ beágyazottságának tartalmi kapcsolatainak meghatározó szerepük van abban, hogy az új ismeret valóban erősen kapcsolódjék a már meglévő kognitív struktúrákhoz. A konstruktív didaktikai elképzelésekben – a korábbiaktól eltérően – a tanulási tartalom és annak gyakorlati felhasználása nem válik élesen ketté. A valóságos kontextusba helyezés azt is jelenti, hogy a megtanulandó tartalom a gyakorlati felhasználással együtt, annak tanulást segítő mozzanatait felhasználva szerepeljen.

A játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrásból való tanulás és a konstruktív felfedezés egységének elve

Ha azt vizsgáljuk, hogy a tanulás milyen típusú tevékenységekben játszódhat le, akkor a címben említett négyféle tevékenységtypust fedezhetjük fel. A gyermek fejlődése során mind a négy típusnak óriási jelentősége van, az iskolai felhasználás szükségességét tekintve egyik sem helyezhető a többi mögé vagy elé.

A játék

A játék önfeledt gyermeki tevékenységnek látszik és persze az is, csak ne felejtjük el, hogy a játék során nagyon fontos *megismerési folyamatok* zajlanak. Ezek a folyamatok

azonban nem a játék közben szinte véletlenszerűen előadódó helyzetek induktív asszimilálásából, nem egy empirikus megismerésből formálódnak, hanem már a játék is olyan tevékenység, amelyben a kicsi gyermek is használja világértelmező rendszereit, próbál-gatja azokat, s valószínűleg fejlődésének alapvető jelentőségű változásai zajlanak le ezekben a folyamatokban. Amikor egy tizenöt hónapos kisgyermek egy kockával játszik, akkor használja a testek konzisztenciájára, a mozgás folytonosságára, a tárgyállandóság-ra és az okságra vonatkozó, vele született, primitív elméleteit (a fizikai világ információinak feldolgozására genetikusan örökölt rendszereit), és segítségével új ismereteket sa-játít el. Ezek még nem túl erősen kötődnek a megfelelő kognitív rendszerhez, a játékte-vékenység ezen szakaszában *még nincs szándékosság*. Valószínűleg evolúciós termék, hogy mégis működik bennünk – a szándék hiányának ellenére is – egy alapvető *drive*, késztetés a játszásra. A játék azért is rendkívül fontos, mert a kognitív struktúráknak már más tanulási tevékenységekben folytatódó fejlődéséhez alapanyagot, tanulási elemeket szolgáltat. A későbbiekben, amikor már szándékos tanulási formákat használunk, előve-hetjük a játék során elsajátított elemeket, s azokat új rendszerekbe építhetjük be. A tanít-ás szempontjából azért nagyon fontos a játék, mert a konstrukciók formálásához gazdag környezetet biztosít, a legtöbb gyermek számára magas szintű motivációt eredményez, biztosíthatjuk általa a részvételt, a cselekvő jelleget, s a kontextus elvének érvényesítése is könnyebb, hiszen a játék az „igazi” közege a kisiskolásnak.

A problémamegoldás

A problémamegoldás is rendkívül erős tanulási szituációkat teremt. A probléma úgy ír-ható le, mint egy *szándék* jelentkezése, azonban e szándék megvalósulása előtt valami-lyen *akadály* áll. Ismét azt hihetné az ember, hogy itt aztán igazán induktív elsajátításról, felfedezésről van szó, hiszen egyszer csak rájövünk a megoldásra, s onnantól kezdve bir-tokoljuk ezt a tudást. Azt lehetne mondani, hogy az előzetes tapasztaltok összegyűjtése vezet a megoldáshoz, tehát a megismerés ebben az esetben (is) empirikus alapokon nyug-szik. A helyzet azonban most is bonyolultabb, s a konstruktív tanulásszemlélet, felhaszná-lva a kognitív pszichológia problémamegoldással kapcsolatos elképzeléseit, más ma-gyarázatokat talál. Minden probléma esetén felépül a tudatomban egy *problématér*, vagyis a problémának egy olyan komplex kognitív képe, amely tartalmazza a kiinduló helyzetet és a végszituációt (azt, amit el akarok émi), s a feladat azoknak a közbülső, egymásból köv-etkező állapotoknak az elképzelése, majd kivitelezése, amelyek a végállomáshoz ve-zetnek. Ennek a folyamatnak a végigviteléhez rendelkezni kell *az állapotok valamilyen leírását lehetővé tevő értelmezési rendszerrel, a végcél világos, legalább képi megfogal-mazásának lehetőségével, a környezet térképével, az állapotok egymásutániségát megsza-bó törvényekkel (naiv elméletekkel)*, s egy olyan apparátussal, amely *cselekvésmozzana-tokat képes mozgósítani*, korábban már megismert cselekvéselemeket tesz elérhetővé, el-képezhetővé és gondolatban összekapcsolhatóvá (lehet, hogy ezeket a cselekvéseleme-ket éppen játék közben sajátítottunk el még korábban). A problémamegoldás tehát megint egy olyan kognitív tevékenység, amely ezer forrásból használja a korábban elsajátított és erősebben vagy lazábbba struktúrákba rendezett tudást. Ha ilyképpen megoldottunk egy problémát, akkor azzal tanultunk is, hiszen közben a problématerhez kapcsolódó összes kognitív rendszerünk is alakult, elemek és kapcsolatok erősödtek meg, mások megkérdő-jeleződtek s ezért gyengültek. Az iskolai tanításnak mindezek miatt a lehető legnagyobb mértékben ki kell használnia a problémamegoldás nyújtotta lehetőségeket, minél több fel-adatot kell problémaként megfogalmaznia, s biztosítania kell a problémamegoldás teljes ívének befutását, elsősorban valóságos, a gyerekek életében jelentkező problémák felve-tésével és megoldásával. A problémákhoz kapcsolódó erős késztetések, az ilyen tanulási környezet gazdagsága a problémamegoldásokban (az előzetes ismeretek széles köre jut-hat szerephez, illetve sokszor válik szükségessé gazdag eszközkészlet igénybevétele), a

valóságos kontextusba ágyazás feltételei teljesítésének viszonylagos könnyebbsége mind rendkívül értékes tanulási tevékenységtípussá teszik a problémamegoldást.

A közvetítő ismeretforrásból való tanulás

A közvetítő ismeretforrásból való tanulás kétségtelenül az a tanulási tevékenységtípus, amellyel a legtöbb ismeretet sajátítjuk el. Egy felnőtt tudásának nagyobbik részével kapcsolatban az illető felnőttnek soha, semmilyen közvetlen tapasztalata nem volt. A tanítás is telis-tele van ilyen mozzanatokkal. Ezen a tanulási tevékenységen talán még a többen is jobban látszik, hogy a sikere csakis *belső konstrukciók működésének eredményeként* képzelhető el. Vagyis csak akkor vagyok képes megérteni a közvetítő forrásból származó ismeretet, ha képes vagyok mozgósítani hozzá egy értelmező apparátust, ha adott a beágyazó tudásstruktúra. A szemléltetés is fontos lehet itt, de a kritikus elem az ilyen tanulás esetén mégis a belső feltételrendszer. A Darwin-pintyekre hivatkozó tanítással nem az lehet a baj – ha egyáltalán baj van vele –, hogy nem sikerül elvinnünk a gyerekeket a Galapagos-szigetekre. Ha elvinnék őket, valószínűleg akkor sem értenék jobban az evolúció elméletét. Ellenben valószínűleg az lehet a baj – ha van –, hogy az evolúció megértésének számos akadálya lehet a belső kognitív rendszerekben (a fejlődés, a változás lehetőségének a tagadása, szilárd hit egy teremtéseméletben stb.). A közvetítő ismeretforrás felhasználása során éles kérdésként merül fel a *motiváció* kérdése. Míg a játék és a problémamegoldás során természetesebben adódnak a motiválás lehetőségei, közvetítő ismeretforrás felhasználása esetén nem. Nincs mese, a tanulnivalót, a tanulási tevékenységet érdekessé kell tennünk a gyerekek számára. Mint már említettük, vigyázni kell a motiváció külső formáival, mert ezek időlegesen ugyan nyújthatnak segítséget, de valójában csak a *mély, belső motivációkban* bízhatunk meg maximálisan. Ezek közül is a legfontosabb az érdeklődés, a téma érdekessége által felkeltett kíváncsiság, a megismerési vágy. Nos, ehhez is sok segítséget adhat a jó szemléltetés, a színvonalas ismeretforrás, a jó előadás, a gyerekek interakciói és a valós kontextusba ágyazás. Közvetítő ismeretforrásként sok minden szóba jöhet, s igyekezzünk is kihasználni minden elérhető eszközt, könyvet, folyóiratot, filmet, állóképet, CD-lemezt, multimédia programot, hangszalagot, de a legfontosabb ismeretforrás természetesen továbbra is a pedagógus lesz, még ha igaz is, hogy jelentősége a korábbiakhoz képest ezen a téren csökken. Mint látható, a konstruktív tanulásfelfogás e kérdésben sem zárkózik el a korábbi, hagyományosabb tanulási környezetek használatától, csak egészen más értelmezési és felhasználási kereteket szolgáltat számukra, kiaknázza előnyeiket és igyekszik elkerülni gondot okozó hatásait.

A konstruktív felfedezés

Bár a konstruktív tanulásfelfogás élesen szemben áll az előfeltételek nélküli, szélsőséges ideológiaiaként jelentkező felfedeztetéssel, magának a felfedeztetésnek egy realisabb és a tanulási folyamatok konstruktivista felfogásának jobban megfelelő szemléletét mégis magáénak tekinti. Felfedezés nem képzelhető el úgy, hogy az empirikus ismeretek elsajátítása után, ezen ismeretekre épített induktív folyamatban a gyerekek felfedezzenek valamit, ami a tudományban sem volt ilyen egyszerűen elérhető. Lehetséges azonban felfedezés olyan szituációban, amikor a gyerekek már birtokolnak egy tágabb értelmezési struktúrát, s ennek keretei között ismernek fel valamilyen további összefüggést, alkotnak meg valamilyen fogalmat. Ám ekkor sem az empiria a kiindulópont, hanem a létező, tágabb elméletrendszer. Ez nem jelenti azt, hogy az empiria ne lenne fontos, hiszen az ilyen felfedezések esetén is meg kell vizsgálni, hogy helyesen gondolkodtunk-e, sőt, még a viszonylag céltalan próbálkozásnak is játéknak is szerepe lehet, azonban vagy jól látható, vagy csak nem tudatosuló formában, de mindig ott van a háttérben a meghatározó kognitív struktúra irányító szerepe. Vagyis a konstruktív tanulásfelfogásban is nagy teret kell kapniuk a gyerekek önálló munkáinak, felfedezéseinek. Egy belső elmélet kidolgozása (elabo-

rálása), fogalmakkal, részletismeretekkel való „feltöltése”, az alkalmazhatóság kitapogatólása feltétlenül ilyen feladatokat kell, hogy jelentsen. Természetesen ismét alapvető szerepet játszanak itt a szociális hatások, az, hogy az adott helyzetről hogyan vélekednek a társak, hogy azt viták után hogyan vehetjük szemügyre különböző vizsgálatok, források vagy műalkotások elemzésével, különböző kísérletek, megfigyelések, mérések segítségével.

A fontosabb ismertetett tanulási tevékenység típusok *nem alkotnak hierarchiát*; egyik nem nevezhető fontosabbnak, alapvetőbbnek, mint a másik. Egy adott tanítási téma, illetve egy adott csoport összetétele, előzetes ismeretei, továbbá a rendelkezésre álló eszközök és még sok más tényező is befolyásolhatja, hogy melyik tevékenységformát szervezzük meg éppen, de ebben a döntésben nincsenek abszolút, az egyes tevékenységformák közötti – hasznosságra vagy alkalmazhatóságra hivatkozó – differenciáló eszközök. Ez például azt is jelenti, hogy a pedagógus ne idegenkedjen olyan, a hagyományosabb tanulásmódszerek szerint értéktelenebb tanulási tevékenységek megszervezésétől sem, mint amilyen a játék, az ötletroham, a vita, a fórum szervezése, az esettanulmány, a projekt (pl. témahét), s mint amilyenek a kiállítások, bemutatók stb.

Összefoglalás

Visszatekintve a háromrészes tanulmányomra, úgy érzem, azt az ígéretet beváltottam, hogy nem írok le egy összefüggő, részleteiben is kidolgozott pedagógiai elméletrendszert. És ennek nem csak a helyhiány volt az oka, amire oly szívesen és gyakran hivatkoznak, hanem elsősorban az, hogy a konstruktív pedagógia egyelőre ígéret, egy még csak töredékesen létező paradigma. Ez a paradigma azért ígéretes, mert miközben radikálisan új ismeretelméleti alapokra helyezi a pedagógiai tevékenységet, számos gyakorlati problémánkhoz ad jó magyarázatokat, levezethetők belőle olyan következmények, amelyeknek gyakorlatban való érvényesítése emeli a nevelés színvonalát, s nem utolsósorban: a konstruktív pedagógia alkotó módon képes felhasználni minden korábbi pedagógiai rendszer eredményeit, mohón magába képes szippantani minden korábbi pozitív tapasztalatot, módszert.

A konstruktív pedagógia konceptuális váltást vár azoktól, akik követőivé kívánnak válni. Ez rendkívül nehéz folyamat. Egy nagyon mély meggyőződést, a tanulási folyamatok induktív-empirikus jellegébe vetett hitet kell feladni, s elfogadni egy olyan ismeretelméletet, amely még az igazság fogalmát sem építi magába, helyettesíteni azt egy első pillanatban bizonytalanabbnak tűnő fogalommal, az adaptivitással. El kell fogadni, hogy tanulásunkat döntő módon a már birtokolt tudásrendszerek határozzák meg, s a gyerekek tanulásának segítése során nekünk, pedagógusoknak meglehetősen jól kell ismernünk ezeket a rendszereket, méghozzá tanulónként, külön-külön. El kell fogadni, hogy a gyerekek tapasztalati világa egyedi, közvetlenül számunkra hozzáférhetetlen, s nem található ki olyan technika, amellyel – mint az órás az óraművet – összerakhatnánk és javíthatnánk. El kell fogadni, hogy a legjobb szándékkal végzett tanítómunka is okozhat bajt, hogy a saját tevékenységünk is forrása lehet a gyerekekben kialakuló tévhiteknek. El kell fogadni, hogy az, amit az iskola ma csinál, nagyon sok esetben erősen szelektív hatású, mert nem veszi figyelembe a gyerekek világlátásában meglévő minőségbeli különbségeket, amely gyakorlat inkább az otthonról már megfelelő gondolkodási keretekkel „el-eresztett” tanulóknak kedvez. És még nagyon sok mindent kell elfogadni, olyasmiket, amelyek sokszor élesen szemben állnak eddigi szemléletünkkel. Ez tényleg nem könnyű. De nem is lehetetlen. Nagy bátorság kell hozzá, hogy az ember korábbi gyakorlatának, gondolkodásának alapvető elemeiről vélekedjen úgy, hogy ezután nem ezeket akarja birtokolni. Szándékosan nem írom azt, hogy hibásnak kell ítélni a korábbi gyakorlatot és gondolkodást. Ez így nem lenne igazságos; a konstruktivizmus szerint felépülő gondolkodásmód sem azonosítható az abszolút igazsággal. Pusztán arról van szó, hogy sok min-

dent másképpen is lehet csinálni, másképpen is lehet gondolkodni, s meglehetősen érdemes ebbe az egészbe belevágni. Ha valaki ezt a lépést megteszi, akkor ígérem, nagyszerű élményben lesz része. Nem is beszélve az általa tanított gyerekekről.

Jegyzet

- (1) SPIRO, RAND J.–FELTOVICH, PAUL J.–JACOBSON, MICHAEL J.–COULSON, RICHARD L.: *Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext. Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains*; Cognition and Technology Group: *Technology and the Design of Generative Learning Environments* – mindkettő = DUFFY, THOMAS M.–JONASSEN, DAVID H. szerk.: *Constructivism and the Technology of Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; Hillsdale, New Jersey, Hove and London 1992, 58–89. old.; TOBIN, KENNETH–BUTLER, JANE–FRASER, JERRY B.: *Windows into Science Classrooms*. The Palmer Press, London, New York, Philadelphia 1990; DRIVER, ROSALIND: *Theory into Practice II: A Constructivist Approach to Curriculum Development*. = FENSHAM, PETER szerk.: *Development and Dilemmas in Science Education*. The Palmer Press, London, New York, Philadelphia 1988, 133–149. old.
- (2) SCHMIDT, SIEGFRIED: *A világunk – és ez minden*. Helikon, 1993., 1. sz., 13–22. old.; HAUPTMAIER, HELMUT–TUSCH, GEBHARD: *Tapasztalatok és tudomány. Gondolatok a tapasztalás konstruktivista teóriájához*. Uo., 23–33. old.; GLASERFELD, ERNST von: *Az empirizmus önmagában nem elegendő. Kritikai megfontolások az empirikus tudomány koncepcióival kapcsolatban*. Uo., 91–105. old.
- (3) *Matematikatanítás a gondolkodásfejlesztés szolgálatában. Tantárgypedagógiai szöveggyűjtemény*. Szerk.: DOBI JÁNOS. PSZM, Calibra, Keraban, Bp., 1994.
- (4) POLÁNYI MIHÁLY: *Személyes tudás*. Atlantisz, Budapest 1994; BENCE GYÖRGY: *Kritikai előtanulmányok*. MTA Filozófiai Intézet, Budapest 1990; KUHN, THOMAS S.: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Bp. 1984; FEHÉR MÁRTA–HÁRSING LÁSZLÓ: *A tudományos problémától az elméletig*. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1977.
- (5) CLARK, ANDY: *A megismerés építőkövei. Filozófia, megismeréstudomány és a párhuzamos megosztott feldolgozás*. Osiris Kiadó, Bp. 1996; CHOMSKY, NOAM: *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris–Századvég, Bp. 1995.
- (6) TROSZTNYIKOV, VIKTOR NYIKOLAJEVICS: *Konstruktív módszerek a matematikában*. Gondolat Kiadó, Bp. 1981.
- (7) GROYS, BORIS: *A konstruktivizmus filozófiája*. Iskolakultúra, 1996. 6–7. sz., 124–127. old.
- (8) GLASERFELD, ERNST von: *Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. = Lehren und Lernen. Konstruktive Tätigkeiten*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Bönen 1995, 7–13. old.; uő.: *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London, Washington D. C. 1995.
- (9) AEBLL, HANS: *Didactique psychologique. Applications a la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Delachaux et Niestlé. Neuchatel, Paris 1951. Magyarul: *Lélektani didaktika. Piaget lélektanának didaktikai alkalmazása*. OPKM-dokumentum.
- (10) COMENIUS AMOS JÁNOS: *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs 1992.
- (11) PLÉH CSABA: *A tudás helye a nevelés folyamatában*. Iskolakultúra, 1994. 22–23. sz., 50–53. old.
- (12) SZABOLCS ÉVA: *Fejezetek a gyermekévtörténeti alakulásából*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Bp. 1995.
- (13) KEY, ELLEN: *A gyermek évszázada. Pedagógiai források*. Tankönyvkiadó, Bp. 1976.; KUHN, THOMAS S.: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Társadalomtudományi Könyvtár, Gondolat Kiadó, Bp.
- (14) NAHALKA ISTVÁN: *Irányzatok a természettudományos nevelés második világháború utáni fejlődésében*. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 1. sz., 3–24. old.
- (15) INHELDER, BÄRBEL–PIAGET, JEAN: *A gyermek logikájától az ifjú logikáig*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1984.
- (16) BROWN, G.–DESFORGES, C.: *Piaget's Theory; A Psychological critique*. Routledge and Kegan Paul, London 1979.
- (17) FAY, ANNE–KLAHR, DAVID: *Knowing about Guessing and Guessing about Knowing. Preschoolers Understanding of Indeterminacy*. Child Development, 1996. 67. sz., 689–716. old.; GILBERT, JOHN K.–SWIFT, DAVID J.: *Toward a Lakatosian Analysis of the Piagetian and Alternative Conceptions Research Programs*. Science Education, 1985. 5. sz., 681–696. old.; NOVAK, JOSEPH D.: *Epicyles and the Heliocentric Earth: or What Is Wrong With Stages of Cognitive Development?* Science Education, 1977. 3. sz., 393–395. old.; uő.: *An Alternative to Piagetian Psychology for Science and Mathematics Education*. Science Education, 1977. 4. sz., 453–477. old.
- (18) PALERMO, DAVID S.: *Knowledge and the Child's Developing Theory of the World*. In: REESE, HAYNE W. szerk.: *Advances in Child Development and Behavior*. Academic Press, Inc., San Diego 1989, 269–295. old.
- (19) KELLY, G. A.: *The psychology of personal constructs*. W. W. Norton & Co. Inc., New York 1955.
- (20) AUSUBEL, DAVID P.: *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston Inc., New York 1968.

- (21) NAHALKA ISTVÁN: *A természettudományos nevelés és a tudományelméletek*. Magyar Pedagógia, 1995. 3–4. sz., 229–250. old.
- (22) KUHN, THOMAS S.: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Társadalomtudományi Könyvtár, Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1984.
- (23) BENCE GYÖRGY: *Kritikai előtanulmányok*. MTA Filozófiai Intézet, Bp. 1990.
- (24) POLÁNYI MIHÁLY: *Személyes tudás*. Atlantisz, Bp. 1994.
- (25) SIMONYI KÁROLY: *A fizika kultúrtörténete*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1978.
- (26) PI. BURBULES, NICHOLAS C.–LINN, MARCIA C.: *Science education and philosophy of science: congruence or contradiction*. International Journal of Science Education, 1991. 3. sz., 227–241. old.; HARRIS, DAVID–TAYLOR, MICHAEL: *Discovery, Learning in School Science: the Myth and the Reality*. Journal of Curriculum Studies, 1983. 3. sz., 277–289. old.; BILLEH, VICTOR–MALIK, MUHAMMAD: *Development and Application of a test on Understanding the Nature of Science*. Science Education, 1977. 4. sz., 559–571. old.
- (27) PLÉH CSABA: *A tudás helye a nevelés folyamatában*. Iskolakultúra, 1994. 22–23. sz., 50. old.
- (28) CLARK, ANDY: *A megismerés építőkövei*. Filozófia, megismeréstudomány és a párhuzamosan megosztott feldolgozás. Osiris Kiadó, Bp. 1996; EYSENCK, MICHAEL W.–KEANE, MARK T.: *Cognitive Psychology*. A Student Handbook. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hove, Hillsdale 1990.
- (29) FAY, ANNEY–KLAHR, DAVID: *Knowing about Guessing and Guessing about Knowing; Preschoolers Undersanding of Indeterminacy*. Child Development, 1996. 67. sz., 689–716. old.; LINN, MARCIA C.: *When Do Adolescents Reason? European Journal of Science Education*, 1980. 4. sz., 429–440. old.; RENNER, JOHN W.–GRANT, ROSALIE M.–SUTHERLAND, JOAN: *Content and Concrete Thought*. Science Education, 1978. 2. sz., 215–221. old.
- (30) NOVAK, JOSEPH D.: *An Alternative to Piagetian Psychology for Science and Mathematics Education*. Science Education, 1977. 4. sz., 453–477. old.; uő.: *Epicyles and the Homocentric Earth: Or What Is Wrong With Stages of Cognitive Development?* Science Education, 1977. 3. sz., 393–395. old.
- (31) CAREY, SUSAN–SPELKE, ELIZABETH: *Domain-specific knowledge and conceptual change*. = HIRSCHFELD, LAWRENCE A.–GELMAN, SUSAN A. szerk.: *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge University Press, Cambridge 1994, 169–200. old.
- (32) Uo., 178. old.
- (33) CHI, MICHELENE–SLOTTA, JAMES D.–DELEEUW, NICHOLAS: *From Things to Procers: A Theory of Conceptual Changes for Learning Science Concepts*. Learning and Intruction, 1994. 4. sz., 27–43. old.; VOSNIADOU, STELLA: *Capturing and Modelling the Procers of Conceptual Change*. Learning and Instruction, 1994. 4. sz., 45–69. old.; PINES, LEON A.–WEST, LEO H. T.: *Conceptual Understanding and Science Learning. An Interpretation of Research within a Source of Knowledge Framenwork*. Science Education, 1986. 5. sz., 583–604. old.; CAREY, SUSAN: *Conceptual Change in Childhood*. M.I.T. Press, Cambridge 1985.; POSNER, GEORGE J.–SRIKE, KENNETH A.–HEWSON, PETER W.–GERTZOG, WILLIAM A.: *Accommodation of a Scientific Conception. Towards a Theory of Conceptual Change*. Science Education, 1982. 2. sz., 211–227. old.
- (34) WAGNER ÉVA–NAHALKA ISTVÁN: *Természetismeret. Tanterv a kezdőszakasz számára*. Tizenkét Ösztályos Komplex Iskola, KOMP Iskolamodell, Budapest 1996.
- (35) PIATTELLI-PALMIRINI, M.: *Théories du Langage, Théories de l'apprentissage: Le Débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Edition du Seuil, Paris 1979.
- (36) FODOR, JERRY A.: *The modularity of mind*. M.I.T. Press, Cambridge 1983.
- (37) BAILLARGEON, RENÉE: *The Object Concept Revisited: New Directions in the Investigation of Infants' Physical Knowledge*. = GRANRUD, CARL szerk.: *Visual Perception and Cognition in Infancy*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, NJ., 265–315. old.
- (38) SPELKE, ELIZABETH S.–KATZ, GARY–PURCELL, SUSAN E.–EHRlich, SHERYL M.–BREINLINGER, KAREN: *Early knowledge of object motion; continuity and inertia*. = HIRSCHFELD, LAWRENCE A.–GELMAN, SUSAN A. szerk.: *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge University Press; Cambridge 1994; SPELKE, ELIZABETH S.–VAN DE WALLE, GRETCHEN A.: *Perceiving and reasoning about objects: Insights from infants*. = EILAN, NAOMI–McCARTHY, ROSALEEN–BREWER, BILL szerk.: *Spatial Representation*. Blackvell, Oxford 1993, 132–161. old.; COHEN, LESLIE, B.–OAKES, LISAM.: *How infants perceive a simple cansal event*. Developmental Psychology, 1993. 29. szám 421–433. old.
- (39) PIAGET, JEAN: *La représentation du monde chez l'enfant*. Presses Universitaires de France; Paris 1972.
- (40) NUSSBAUM, JOSEPH: *The Earth as a Cosmic Body*. = DRIVER, ROSALIND–GUESNE, EDITH–TIBERGHIE, ANDRÉ szerk.: *Children's Ideas In Science*. Open University Press; Milton Keynes, Philadelphia 1985, 170–192. old.; SNIEDER, C.–PULOS, S.: *Children's cosmographics; understanding the Eart's shape and gravity*. Science Education, 1983. 2. sz., 205–222. old.; MALI, GANESH–HOWE, ANN: *Development of Earth and Gravity Concepts among nepali Children*. Science Education, 1977. 5. sz., 685–691. old.; NUSSBAUM, JOSEPH–NOVAK, JOSEPH D.: *An assessment of children's conception of the Earth utilizing structured interviews*. Science Education, 1976. 4. sz., 535–550. old.
- (41) BLISS, JOAN–OGBORN, JON: *Force and motion from the Beginning*. Learning and Instruction, 1994. 4. sz., 7–25. old.; GUNSTONE, RICHARD F.–WATTS, MICHAEL: *Force and Motion* = DRIVER, ROSALIND–GUESNE, EDITH–TIBERGHIE, ANDRÉ szerk.: *Children's Ideas In Science*, i. m., 85–104. old.;

- McCLOSKEY, M.: *Naive Theories of motion*. = GENTNER, D.–STEVENS, A. L. szerk.: *Mental Models*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J., 1983, 299–324. old.; SJOBERG, S.–LIE, S.: *Ideas about force and movement among Norwegian pupils and students*. Report 81–11, Institute of Physics Report Series, University of Oslo, Oslo 1981; WATTS, D. M.–ZYLBERSZTAJN, A.: *A survey of some children's ideas about force*. *Physics Education*, 1981. 15. sz., 360–365. old.; VIENNOT, L.: *Spontaneous reasoning in elementary dynamics*. *European Journal of Science Education*, 1979. 1. sz., 205–222. old.
- (42) SÉRÉ, MARIE GENEVIEVE: *The Gaseous State*. = DRIVER, ROSALIND–GUESNE, EDITH–TIBERGHIE, ANDRÉ szerk.: *Children's Ideas In Science*, i. m., 105–123. old.
- (43) PIAGET, JEAN: *La Représentation du monde che l'enfant*, i. m., 93. old.
- (44) SÉRÉ, MARIE GENEVIEVE: *The Gaseous State*, i. m., 107. old.
- (45) CAREY, SUSAN–SPELKE, ELIZABETH: *Domain-specific knowledge...*, i. m., 176. old.
- (46) SÉRÉ, MARIE GENEVIEVE: *Ghe Gaseous State*, i. m.
- (47) NUSSBAUM, JOSEPH: *The Particulate Nature of Matter in Gaseous phase*. = DRIVER, ROSALIND–GUESNE, EDITH–TIBERGHIE, ANDRÉ szerk.: *Children's Ideas In Science*, i. m., 124–144. old.
- (48) NOVICK, SHIMSHON E.–NUSSBAUM, JOSEPH: *Junior high school pupils' understanding of the particulate nature of matter. An interview study*. *Science Education*, 1978. 3. sz., 273–281. old.
- (49) NUSSBAUM, JOSEPH: *The Particulate Nature of Matter...*, i. m., 128. old. – A kötetben szereplő ábra egyszerűsített változata.
- (50) GUNSTONE, RICHARD F.: *Learners in Science Education*. = FENSHAM, PETER: *Development and Dilemmas in Science Education*. The Palmer Press, London, New York, Philadelphia 1988, 73–95. old.
- (51) DRIVER, ROSALIND: *Beyond Appearance. The Conservation of Matter under Physical and Chemical Transformations*. = DRIVER, ROSALIND–GUESNE, EDITH–TIBERGHIE, ANDRÉ szerk.: *Children's Ideas In Science*, i. m., 145–169. old.
- (52) COLLINS, A.–GREENO, J. G.–RESNICK, L. B.: *Learning Environments*. = HUSEN, T.: *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press, London 1992, 3297–3302. old.
- (53) DUFFY, THOMAS M.–JONASSEN, DAVID H.: *New Implications for Instructional Technology*. = (DUFFY, THOMAS M.–JONASSEN, DAVID H., 1992a, pp. 1–16.)
- (54) CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1992.
- (55) BEDNAR, ANNE K.–CUNNINGHAM, DONALD–DUFFY, THOMAS M.: *Theory into Practice. How Do We Link?* = DUFFY, THOMAS M.–JONASSEN, DAVID H.: *New Implications...*, i. m.; RESNICK, LAUREN B.: *Learning in school and out*. *Educational Researcher*, 1987. 16. sz., 13–20. old.

A százéves elektron

Fejezetek az atomfogalom történetéből

Az embert ősidőktől fogva izgatta a kérdés, hogy mi alkotja az anyagi világot. Bármilyen eltérés is van az egyes tárgyak külső megjelenése, tulajdonságai között, mégis régóta feltételezték, hogy lehet valami közöst találni a különböző anyagokban. Tudták azt is, hogy a természetet nemcsak maga a természet, hanem az ember is át tudja alakítani, meg tudja változtatni, ami néha káros is lehet. Ha például erdőket irt ki, az csak pillanatnyi haszonnal jár, hiszen később már használhatatlan lesz a terület. A változásokat csak az anyag összetett voltával lehetett megmagyarázni. Így magától értetődő volt az a következtetés, hogy lenni kell olyan elemeknek, amelyek tovább már nem bonthatók.

Az őselemekkel, az őszanyaggal kapcsolatos legelső nézetek a görög filozófusoktól maradtak ránk, akik azonban valószínűleg a régebbi kultúrnépek körében ismert elképzelések felhasználásával alkották meg a sajátjukat.

Tudománytörténeti előzmények

A legrégebbi görög filozófiai iskola az úgynevezett ión iskola volt, amelynek vezéralakja és alapítója, *Thalész* (i.e. 624–547), az ókori hét bölcs egyike a vizet tartotta őselemnek. Szerinte minden ebből alakult ki, s ez az elmélet később is fel-felbukkant a történelem során, s a növényvilág fejlődése is épp ezt látszik igazolni.

Az ókori atomelmélet szintén vissza-visszatért a századok során, amelyet *Anaxagórasz* (i.e. 500–428) fejtett ki elsőként. Szerinte minden dolog parányi magokból épül fel, arról azonban nem nyilatkozik, hogy ezek oszthatók-e. Más esetekben viszont az atom, mint valami többé-kevésbé meghatározott részecske, gyakran őselemként is szerepel. *Démokritosz* (i.e. 460–370) szerint minden atomokból áll, amelyek tovább nem oszthatók. Az atomok közt azonban nincs minőségi különbség, az atomokon és az üres téren kívül nem létezik semmi. A tárgyak közti különbség csupán az atomjaik száma, nagysága, alakja és rendje szerinti különbségtől függ. Az atomok száma és alakja a világmindenségben végtelen. Démokritosz elméletében tehát csak egy őszanyag van: az atom. Egy ránk maradt töredékében a következőt írja:

„Semmi sem történik véletlenül, hanem minden okkal és szükségszerűen.

Semmi sem teremthető a semmiből, és semmi sem pusztítható el és változtatható semmivé.

A világnak nincs vége, mert semmiféle külső hatalom nem teremtette.

A szín konvenció, az érdes és konvenció, a keserű is konvenció! Az egyedüli valóság: az atomok és az űr.”

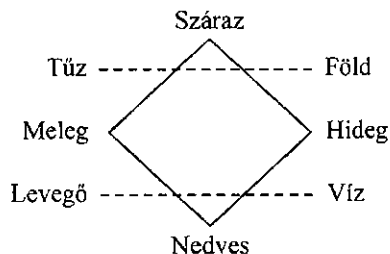
Az atomisztikus elképzelések termékeny talajra találtak *Lucretius Carus* római költőnél, akitől a túloldalon kiemelt idézetek származnak.

Az anyag atomos szerkezetéről szóló elképzelések az esetek többségében materialista világgépet tükröztek, ezért az idealista, vallásos irányzatok támadásának keresztüzében állnak, amire példákat is látunk majd.

A legfontosabb és a középkorban elfogadott, később dogmaként tisztelt elemelméletet *Arisztotelész* (i. e. 384–322) alkotta. A tudós a makedóniai Stagira városában született. Tizenhétéves korában Athénba indult, ahol az akkor hatvanéves *Platón* tanítványa lett. Mestere halála után a tizennégyéves *Nagy Sándor* nevelője. I. e. 334-től ismét Athénban tanított. Tanítási szokásainak egyik jellegzetessége, hogy oktatás közben tanítványaival együtt sétált (*περιπατεομαι*), amiért ezt a gyakorlatot peripatetikus iskolának nevezték el. A történelemben a maga idejéig teljesen szokatlan méretű tudományos kutató központot hozott létre, ahol tanítványaival együtt adatokat gyűjtöttek, feldolgozták a legkülönbözőbb tudományterületekre – mint a természettudományokra, orvostudományra, filozófiára, történelemre, politikára, közgazdaságtanra, logikára stb. – vonatkozó ismereteket, s némelyik területen, például a biológiában, máig érvényes megállapításokat tettek.

Arisztotelész a maga elemelméletét ősrégi indiai alapokra helyezte, miszerint a világon minden négy elemből: tűzből, levegőből, vízből és földből áll. Ezekhez hozzátett még egy ötödiket is, az étert, s úgy képzelte, ebből állnak a földi tárgyaktól lényegükben különböző égitestek, vagyis ez egy égi princípium volt, mely örök és elpusztíthatatlan.

A földi négy elem mellé négy őstulajdonságot képzelt Arisztotelész: a meleget, a hideget, a szárazat és a nedveset. Úgy vélte, ezek harca okozza a változásokat. Minden őselem két őstulajdonsággal rendelkezik, amelyek közül egy-egy közös valamelyik másik őselemével. Valahogy így lehetne mindezt ábrázolni:



Míg az atomista nézetek szerint az ütközések, az atomok egyesülése vagy szétoszlása okozza a kémiai és fizikai jelenségeket, addig Arisztotelész szerint ezek oka az őselemek,

*„Most, hogy feltártam: semmit sem
szülhet a semmi,
És ami megszületett, nem térhet a
semmibe vissza,
Mégis azért, hogy kételkedni ne
kezdj szavaimbán,
Hogy nem láthatjuk meg az
ősanyagot szemeinkkel,
Halld, és ismerd el magad is, hogy
vannak a dolgok
Közt olyanok bőven, melyeket nem
láthat az ember.”*

Máshol így ír:

*„...ha öltönyödöt víz szélénél
felakasztod,
Nyirkos lesz, míg újra a napra kiteve
kiszárad.
S nem láthattuk, a nedvesség hogy
járta keresztül,
Vagy hogy a hőségtől ismét mint
szállt ki belőle.
Mert hisz a nedvesség oly csöpp
részekre oszolva
Száll, hogy a szem sehogyan sem
tudja követni az útját.”*

*Lucretius Carus
(Tóth Béla fordítása)*

illetve az őstulajdonságok arányának a megváltozása. Az anyag szerinte folytonosan osztható. Az anyag átalakulása folyamatos, például a Föld mélyében évezredek alatt a föld és a víz egyesül fémekké.

A középkorban a keresztény Európa az arabok közvetítésével ismerkedik meg az antik tudománnyal. Az arab filozófusok Arisztotelész elemelméletét vették át, amelyet némileg módosítottak, miszerint további két őanyagot képzeltek el hozzá, ez pedig a higany és a kén volt, amelyeken azonban nem a mai értelemben vett két elemet kell érteni. A higany és a kén az arab filozófusok szerint valamilyen formában szétbonthatatlan vegyülete a négy alapelemnek, s ezek képezik különböző arányban a többi anyagot. A középkori alkímisták a higany és a kén mellé egy további őanyagot, a sót is odasorolták, amely felfogásukban az éghetetlen és vízben oldható részeket jelentette.

Az atomokról szóló elképzelés később is fel-felbukkant, bár főleg bírálatok formájában. Mint tudományos elképzeléssel, találkozhatunk a hetedik században a hispániai (mai Spanyolország) *Isidorus* és az írországi *Bedda* műveiben, majd a 10. század körül *Conchesi Vilmos* és *Hugo de St. Victor* munkáiban. Ezek a nézetek igen óvatos formában jelentek meg, de ezután ismét évszázadokra eltűnnek és Európában Arisztotelész nézetei válnak uralkodóvá. A középkori egyetemeken egyértelműen az eredeti arisztotelészi négy elem elképzelése volt az uralkodó.

A 17. század elején találkozhatunk csak olyan véleményekkel, amelyek már nem ragaszkodnak szigorúan az arisztotelészi elképzelésekhez, hanem módosítják, illetve megfigyeléseknek, kísérleteknek vetik alá őket, s ezek alapján jutnak új következtetésekre. A tudósok ekkor már egyetértenek abban, hogy a tűz nem lehet elem. A legjelentősebb közülük *Jan Batiste van Helmont* (1577–1644). Ő mondta ki, hogy az anyagoknak különböző halmazállapotaik vannak, s az ezekben való átváltozások nem változtatják meg a minőségüket, és hogy nem minden, ami légnemű, azonos a levegővel. Felfedezte, hogy különböző gázok léteznek, s vizsgálta az oldódás folyamatát is.

Helmont és mások megállapításai a halmazállapot-változásokról, az oldásról, továbbá arról, hogy az anyagi minőség ilyenkor a forma megváltozása ellenére változatlan marad, felvetették a kérdést, hogy miként lehet ezeket a tapasztalatokat magyarázni? És ekkor ismét előkerül az ókori atomelmélet.

A korabeli szerzők írásaiban egyre többször fordul elő az atom szó, bár annak értelmezése még nagyon változó volt. *Giordano Bruno* (1548–1600) lehetett az első, aki határozottan visszanyúlt az atomelmülethez. Az atomokat Démokritoszhoz hasonlóan inkább mint őanyagot képzelte el. Később *Galilei* atomképe inkább a geometriai ponthoz volt hasonlatos, így nem hozható kapcsolatba az elemfogalom fejlődésével.

Daniel Sennert (1572–1637) német orvos a kémiai és fizikai jelenségek oldaláról vetette fel az atomok létének a kérdését. Elképzelése szerint az anyag igen kicsi, egyszerű, tovább már nem osztható részecskékből áll, és ennek segítségével magyaráz számos jelenséget, mint például a párolgást, szublimációt, az oldódást. Ilyenkor az anyag összesűrített atomjai kiterjednek, szétoszlanak, míg kondenzáció esetében összesűrűsödnek. A fémek és a sók oldódása esetében az anyag olyan kis részecskékre oszlik, amelyeket már nem tudunk érzékelni. Az *anyagok szaga* is szükségszerűen feltételezi, hogy az igen kicsi részecskék elszabaduljanak belőle. Sennert elképzelése az arisztotelészi és a démokritoszi kép közé helyezhető, miszerint vannak elsőrendű atomok: a tűz, a levegő, a víz és a földatomok. (Figyeljük meg: nemhogy még mindig elemnek tekinti a vizet, hanem még a levegőt is.) Vannak másodrendű atomok, ezekből állnak a négy elemből képzett összetett testek. A másodrendű atomok vegyületeiből újabb testek képződhetnek. (Ebben akár az atomok és a molekulák megsejtését is láthatjuk.)

Sennert nyomán egyre több híve támadt az atomelmületnek, ám a hivatalos tudomány továbbra is az arisztotelészi tanokat hirdette. Érdekességként említjük, hogy 1624. augusztus 24-én Párizsban néhány tudós vitaülést akart szervezni, amelynek épp az atom-

elmélet védelme lett volna a célja. Azonban e tanokat a ma is híres párizsi egyetem, a Sorbonne tanári kara hamisnak nyilvánította. A kitűzött helyre a megadott időpontban már mintegy ezer érdeklődő gyűlt össze, ám a vita elmaradt, mivel a megelőző éjszaka a rendező tudósok egy részét letartóztatták, más részük pedig elmenekült. A párizsi bíróság később kitiltotta őket a városból. A Sorbonne-on pedig még közel egy évszázadon keresztül esküt kellett tenniük a tanároknak, hogy nem fognak a katedráról Arisztotelésszel ellentétes nézeteket hirdetni.

Mégis egy francia pap, *Pierre Gassendi* (1592–1655) volt az, aki visszanyúlt az eredeti ókori démokritoszi elképzelésekhez, mivel ő elismerte az üres tér létezését. Ez pedig ellentétes volt Arisztotelész tanításával, aki szerint a természet iszonyodik az ürtől. Gassendi azonban már ismerte az üres teret *Torricelli* híres kísérletéből, amely a higanyval töltött csőben képződik, ha annak nyitott végét higanyval telt tálba helyezzük. A külső légnyomás ugyanis csak 760 mm magasra nyomja fel a higanyt a csőben, e felett pedig légüres tér van. Gassendi szerint a testeken belül is üres terek vannak, amelyekben az atomok mozognak. Az atomok egy őanyag legkisebb, tovább már nem osztható részecskéi, amelyek azonban nem pontszerűek. Anyaguk, nagyságuk, tömegük és alakjuk szerint azonban különbözőek. Az atomokból kis képződmények jöhetnek létre, amelyet molekulának nevezett.

Ettől kezdve az atomisztikus elképzelés már minden tudományos elméletben fellelhető, de az elem fogalma még nem alakult ki.

A kémiával foglalkozók, elsősorban az alkimisták, bár később már az orvosok is, nagyon sok anyagot előállítottak, sok reakciót megvizsgáltak. A kísérleti tapasztalatok közt meg kellett próbálni valamilyen rendet teremteni. Az orvosi kémia az élő szervezet vizsgálata során észrevette, hogy a folyamatokban nagy szerepet játszanak a vizes oldatok. Így az alkimisták olvadékai helyett (arany előállításának céljából) a vizes oldatok vizsgálata került előtérbe. A tudósok felfigyeltek az egyes reakciók közti hasonlóságokra, melyek eredményeképpen a növényi eredetű „indikátorok” segítségével elkülönítették a savakat és a bázisokat. Megfigyelték a közömbösítési folyamatokat is. Ugyanakkor arra is rájöttek, hogy vannak olyan anyagok, amelyeket lombikjaikban szét tudnak bontani, majd ismét előállítani, viszont vannak olyanok, amelyek néha eltűnnek, más anyagokká alakulnak át, majd az új anyagból többnyire eredeti formában visszanyerhetők, maguk viszont tovább már nem bonthatók. Vagyis felfedezték az elemeket és a vegyületeket.

A kémiai elem fogalmát először *Robert Boyle* (1627–1691) ír természetkutató határozta meg, méghozzá a következőképpen: „Én elemem azt értem, amit a legvilágosabb beszédű kémikusok a maguk őselvén értenek: bizonyos egyszerű vagy teljességgel elegyítetlen testeket, amelyek nem állnak más testekből vagy egymásból, amelyek alkotórészei valamennyi tökéletesen elegyített testnek, amelyek közvetlenül ezekből vannak összetéve, és amelyek végezetül ezeké bonthatók szét.”

Hogy hány ilyen elem van, arra még nem tudott válaszolni, azt azonban valószínűsítette, hogy sokkal több, mint kettő, három vagy négy. Boyle nézetei hamarosan általánossá váltak a kémikusok közt, bár hogy ki mely anyagot tartott elemnek, az általában változó volt. Az elemek közé sorolták például a savakat és a lúgokat, de érdekes módon a fémeket nem, hanem a fémoxidokat tartották eleminek.

Boyle minden általa vizsgálat jelenséget az anyag részecsketermészetével próbált megmagyarázni. Úgy vélte, hogy valószínűleg egyetlen őanyag van, de lehetséges, hogy több, és ez képezi az atomokat. Vagyis nyitva hagyta a végső alkotórész kérdését és az ezzel kapcsolatos filozófiai nézeteket, ellenben a gyakorlati kémia számára megteremtette az elem fogalmát. A filozófiában és a fizikában azonban tovább élt az „őselem” kérdése.

A savakat Boyle a következőképp határozta meg: azok az anyagok, amelyek feloldják a fémeket, a bázisokkal semleges sókat képeznek és bizonyos növényi kivonatok színét jel-

lemző módon megváltoztatják. Boyle sok indikátort is felfedezett és alkalmazott, mint például az ibolya, a búzavirág, a lakmusz stb. „...ha valamely anyag a szirup színét vörösré változtatja, ez azt bizonyítja, hogy az illető anyagban a savas jelleg van túlsúlyban, de ha a szirup színe zöldre változik, ez amellest szól, hogy az uralkodó jelleg a savakkal ellentétes tulajdonságú...” – írja az *Experimenta de Coloribus* című könyvében.

Tovább bővítette kémiai elem fogalmát, illetve az elemek sorát a francia *Antoine Laurent Lavoisier* (1743–1794). A levegő és a víz összetett voltának a felfedezése, illetve az oxigén, a nitrogén és a hidrogén megismerése kapcsán a mai felfogáshoz hasonlóan minősítette az egyes anyagokat elemmé. Szerinte az elemeket sem fizikai, sem kémiai módszerekkel nem lehet tovább bontani.

Vizsgálódásai, illetve a reakciók tanulmányozása során a kémikusok bizonyos számszerűleg kifejezhető törvényeket fedeznek fel. Először rájönnek arra, hogy a közömbösítésnél, majd később az oxidok képződésénél a vegyületek csak bizonyos meghatározott tömegarányok szerint jöhetnek létre.

Joseph Louis Proust (1755–1826) felismerte, hogy ha két elem egymással többféle vegyületet alkot, akkor az arányok ugrás-szerűen változnak és minden vegyület határozott tömegaránytal rendelkezik. *John Dalton* (1766–1844) kimutatja, hogy ha két elem többféle vegyületet alkothat egymással, akkor az egyik elem azon mennyiségei, amelyek a másik elem ugyanazon mennyiségével képesek vegyülni, úgy aránylanak egymáshoz, mint a kicsiny egész számok. És ennek indoklására nyúl az atomelmélethez. Dalton atomelmélete azonban különbözik minden addigi atomelmélettől, mivel az mennyiségi értelmezést is ad!

Vegyünk egy egyszerű példát, mégpedig a szén kétféle oxidját! Az egyik vegyületben az oxigén tömegaránya minden esetben 57,1%, míg a másikban 72,7%. Köztudott, avagy más arány nem lehetséges fel. Nézzük meg azonban, hogy azonos mennyiségű szenet alapul véve, mekkora a kétféle

vegyületben az oxigén mennyisége. Az azonos mennyiségű szén az egyszerűség kedvéért legyen éppen 12 g. Az egyik vegyületben ehhez 16 g oxigén kapcsolódik, míg a másikban 32 g. Vegyük észre, hogy ebben a felírási módban azonnal látszik a 1:2 arány!

Az atomok Dalton szerint az anyag legkisebb részecskéi. Ugyanazon elem atomjai minden tulajdonságukban hasonlítanak egymáshoz, a különböző elemek atomjai azonban különbözőek. A vegyületek az atomok egyesülésével jönnek létre, és csak egész atomok egyesülhetnek. Ezzel válik érthetővé az állandó tömegarányok törvénye! A különböző elemek atomjainak tömege különböző. A vegyületek képződésénél megállapított tömegarányok az egyes atomok eltérő tömegének a következményei. Ha tehát egy viszonyítási alapot választunk, akkor az atomok egymáshoz viszonyított tömege megadható. E célra végül is a legkönnyebb elemet, a hidrogént jelölték ki.

Az atomelmélet kísérleti igazolásának tekinthetők a vegyülő gázok térfogati törvényei. 1805-ben *Gay-Lussac* és *Humboldt* a víz képződésének feltételeit vizsgálta, különös tekintettel arra az esetre, amikor vagy a hidrogén, vagy az oxigén feleslegben volt. Példá-

A kémiai elem fogalmát először Robert Boyle (1627–1691) ír természetkutató határozta meg, méghozzá a következőképpen: „Én elemem az tértem, amit a legvilágosabb beszédű kémikusok a maguk őselvén értenek: bizonyos egyszerű vagy teljességgel elegyítetlen testeket, amelyek nem állnak más testekből vagy egymásból, amelyek alkotórészei valamennyi tökéletesen elegyített testnek, amelyek közvetlenül ezekből vannak összetéve, és amelyek végezetül ezekké bonthatók szét.”

ul 200 térfogatrész hidrogén és 100 térfogatrész oxigén elektromos szikrával való robbantásakor a gázalmazállapot teljesen eltűnik. Viszont 100 térfogatrész oxigénrészhez 300 térfogatrész hidrogént keverve 100 térfogatrész hidrogén megmarad stb. Vagyis megállapították, hogy a hidrogén és az oxigén 2:1 térfogatarányban vegyül, függetlenül attól, hogy melyikből mennyi van. Később a nitrogén és a hidrogén reakcióját is vizsgálják, ahol az arány 1:3 volt.

Gay-Lussac a következőképp írt erről a kérdéstről 1808-ban: „A gázok egy új tulajdonságát fogják ebben a dolgozatban megismerni, amely tulajdonság egy szigorú törvénynek engedelmessékedik. Azt szándékozom ugyanis az alábbiakban bebizonyítani, hogy a gáz állapotú anyagok egymás között nagyon egyszerű viszonyok szerint vegyülnek, továbbá hogy a térfogatcsökkenés, amely ezen vegyüléskor bekövetkezik, ugyancsak meghatározott törvényszerűséget követ. Remélem, hozzájárulok ezzel kiváló kémikusok azon kijelentéseinek igazolásához, hogy nem vagyunk már messze attól az időtől, amikor a legtöbb kémiai jelenség matematikailag kiszámítható lesz.” Alább pedig: „Bebizonyítottam... hogy a gáz alapú vegyületek egymással alkotott vegyületei nagyon egyszerű (térfogat) arányok szerint keletkeznek; ha az egyik (térfogatát) egységnyinek tekintjük, úgy a másiké 1, 2 vagy legfeljebb 3. Ezeket a térfogatarányokat nem találjuk meg a folyékony vagy szilárd vegyületek körében, és akkor sem, ha csak a súlyarányokat (tömegarányokat) vizsgáljuk. Új bizonyíték ez arra nézve, hogy a gáz alak az, amelyben az anyagok azonos körülmények között vannak és ahol szabályos törvényeket követnek.” A cikk befejezéseként a következőt írta: „Dalton úr nemrégiben kifejtett elképzelését, nevezetesen, hogy a vegyüléskor atom reagál atommal vagy két atommal vagy három atommal, látszik támogatni.”

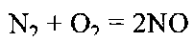
Az atomhipotézis és a reagáló térfogatokra vonatkozó megfigyelések *Avogadrót* egy újabb feltételezéshez vezették, amelyet a következőképp fogalmazott meg 1911-ben: „M. Gay-Lussac egy érdekes tanulmányában megmutatta, hogy a gázok mindig nagyon egyszerű térfogatarányok szerint vegyülnek egymással, és ha az egyesülés terméke is gáz, úgy ennek a térfogata is nagyon egyszerű viszonyban áll az összetevőkéivel. De a vegyületeket felépítő anyagok mennyiségi viszonyai, úgy tetszik, csak az egyesülő atomok és a keletkező molekulák viszonylagos számától függenek. El kell tehát ismernünk, hogy ugyancsak nagyon egyszerű összefüggések állnak fenn a gázok térfogatai és az őket felépítő atomok és molekulák száma között. A legegyszerűbb kínálózó hipotézis, amely láthatóan ugyanakkor az egyetlen elfogadható is, az a feltevés, hogy egyenlő térfogatokat tekintve, bármely gázban ugyanannyi molekula van, vagyis hogy a molekulák számára arányos a térfogattal.”

Ehhez és a többi idézethez is hozzá kell tennünk, hogy a térfogatokat azonos hőmérsékleten és nyomáson kell mérni.

Az érdekes az, hogy maga Dalton mégis támadta e törvényt. Mi lehetett az oka ennek?

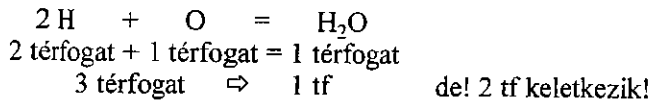
Az általa felállított atomhipotézis és Gay-Lussac törvénye a vegyülő gázokra ugyanis csak akkor állhat fenn egyidejűleg, ha az atomsúly és a gáztérfogat között arányosság van (ami igaz is), vagyis ha a különböző gázok sűrűsége az atomsúlyok arányában nő. Azonban ezt az adott korban még nem lehetett látni a hibás mérések miatt. De volt egy mások ellenérve is Daltonnak, amelyet napjainkban a kétatomos elemmolekulák létevel magyarázunk, de ez akkor még ismeretlen volt. Nézzük meg a következő példát:

1 térfogat nitrogéngáz 1 térfogat oxigéngázzal úgy reagál, hogy közben 2 térfogat nitrogén-monoxid keletkezik és nem pedig 1 térfogat!

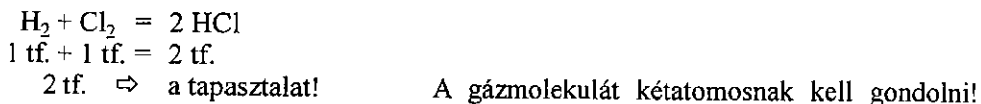


$$1 \text{ tf.} + 1 \text{ tf.} = 2 \text{ tf.}$$

Továbbá



Avogadro vette észre, hogy



A hidrogénre vonatkoztatott relatív atomtömegek jó közelítéssel egész számok. Ez a tény alkalmas arra, hogy ismét feléledjen az őselem-hipotézis. *William Prout* (1786–1850) angol orvos 1815-ben terjeszti elő azt az elképzelését, hogy a hidrogén lehet az őanyag. Hipotézise szerint ebből képződött a többi elem, mégpedig úgy, hogy azok atomjait több, minden esetben meghatározott hidrogénatom alkotja. Az elképzelés sokaknak tetszett és mai tudásunk szerint is nagyon közel jár a valósághoz, ám mégis feledésbe merült. Ugyanis a kor vezető kémikusa, a svéd *Jöns Jakob Berzelius* (1779–1848) rendkívül pontos relatív atomtömeg-meghatározásaiból az derült ki, hogy azok korántsem tekinthetők egész számoknak (Mi már tudjuk, miért, hiszen az elemeket alkotó atomok különböző tömegszámú izotópok keverékei.) Továbbá abban az időben nem volt még egységes a viszonyítási alap. Volt, aki a hidrogént és volt, aki az oxigént használta viszonyítási alapként.

Az atomos, illetve a molekuláris szemléletet a fizika oldaláról az 1865-től kialakuló kinetikus gázelmélet támasztja alá, amely statisztikai megfontolások segítségével szemléletesen értelmezte például a gázok nyomását, a belső energiát, a gázmolekulák sebességének nagyságát stb. *Loschmidt* ennek alapján meg is határozza a molnyi mennyiségű anyagban lévő molekulák számát, amelyet napjainkban inkább Avogadro-állandónak hívnak. Ne felejtsük el azonban, hogy az atomos felfogás ebben a korban még hipotetikus, és a 19–20. század fordulója táján sokan elutasították illetve nem tekintették többnek egyszerű munkahipotézisnél. Teljesen meggyőző bizonyítékként az *Einstein* által 1905-ben értelmezett Brown-mozgást és a röntgensugarak kristályokon való elhajlására vonatkozó, 1912-ben végrehajtott *Laue*-kísérletet lehet tekinteni. A legdöntőbb bizonyítéknak azonban az a tény tekinthető, hogy az Avogadro-állandót számos jelenség vizsgálatából, egymástól független módszerekkel is meghatározták (pl. a Brown-mozgás, elektrolízis, radioaktivitás), amelyek a kísérleti hibák határán belül ugyanarra az eredményre vezettek. Értéke a jelenleg legpontosabbnak elfogadott mérések szerint:

$$L = 6,0225 \times 10^{23}$$

Van-e szerkezete az atomnak?

A 19. század második felének tudósai már sok elemet ismertek, amelyeket családokba rendeztek, de a családok egymással való kapcsolatáról nem sokat tudtak. A választ a napjainkban már jól ismert periódusos rendszer felismerése mutatta meg. Hattározottan *Mengyelejev* mondta ki először 1869-ben kéthónapi töprengés után erre vonatkozó hipotézisét. A periódusos törvény rendkívül merész általánosítás volt, miszerint az akkor még

éppen elfogadott atom súlyok és az elemek természete közti összefüggést alapvető természeti törvényként állította be. Több addig fel nem fedezett elem tulajdonságait „jósolta” meg hipotézise alapján, amelyek később helyesnek bizonyultak. Idézet Mengyelejev 1869-ben megjelent cikkéből, amely a *Zeitschrift für Chemie*-ben jelent meg:

„Ha az elemeket függőleges oszlopokban rendezzük el növekvő atom súly szerint, úgy, hogy a vízszintes sorok analóg elemeket tartalmazzanak ismét csak növekvő atom súlyuknak megfelelően, olyan elrendezést kapunk, amelyből több általános következtetést vonhatunk le:

1. Az atom súlyok nagysága szerint elrendezett elemek tulajdonságaik periodikus változását mutatják.

2. Kémia ilag hasonló elemek atom súlyja vagy igen közel esik egymáshoz (Pt, Ir, Os), vagy azonos nagysággal növekszik (K, Rb, Cs).

3. Az atom súlyok szerinti elrendezés megfelel az elemek valenciájának és bizonyos fokig a kémiai viselkedésükben mutatott különbségeknek; például Li, Be, B, C, N, O, F.

4. A természetben leggyakrabban előforduló elemeknek kicsi az atom súlyuk, és mindegyik ilyen elem jellegzetes viselkedésével tűnik ki. Ilyen módon ezek típusoknak tekinthetők, és a legkönnyebb elem, a hidrogén jogosan szerepel mint a tömeg egysége...

(...)

6. Sok új elem felfedezését megjósolhatjuk; például a Si és Al analóg elemei a 65 és 75 atom súly között.

7. Néhány atom súlyt feltehetőleg korrigálni kell. Például a Te atom súlyja nem lehet 128, hanem 123 és 126 közé kell esnie.

8. A táblázatból új hasonlóságok is leolvashatók; így az U a Be és Al analogonjaként jelentkezik, ez egybevág a kísérleti eredményekkel.”

Az atomelmélet legtöbb követője Dalton nyomán az atomokat oszthatatlan és változatlan részecskéknak, azaz egymásba semmiképpen át nem alakítható és kisebb részekre nem bontható egységeknak tartotta. Viszont a periódusos rendszerben mutatkozó szabályos ismétlődések nyilván csak úgy képzelhetők el, hogy az atomok kisebb alkotórészekből épülnek fel, valamilyen törvényszerűen ismétlődő csoportosulás szerint. Ezekben az évtizedekben is vannak olyan kutatók, akik még az atomok létében is kételkednek, és vannak, akik azokat tovább akarják osztani még elemibb részekre. Végül is ez utóbbiaknak lesz igaza, hiszen a 19. század végén felfedezik az elektront, majd néhány évtized alatt megismerik az atom szerkezetét, amely napjainkban már minden iskolában tananyag.

Sugárzások

Lépjünk kicsit vissza az időben! A 19. század első felének fontos kutatási területe volt az elektromosság tan. *Volta* 1800-ban alkotta meg a róla elnevezett oszlopot. *Berzelius* már 1803-ban megfogalmazta azt a megfigyelését, hogy a savak pozitív, a bázisok pedig a negatív pólus körül gyűlnek össze az elektrolízis során. Ebből arra következtetett, hogy az anyagok kémiai természete összefügg elektromos viselkedésükkel. *Davy* 1806-ban hasonló megállapítás tett, miközben a fémoxidokat bontotta elektromos úton.

Az elektrolízis alapvető törvényszerűségeinek felfedezése *Faraday* nevéhez kapcsolódik. Ezzel foglalkozó tanulmánya végén hipotetikusan felvetette, hogy a testek kémia ilag egyenértékű mennyiségei az „elektromosság egyenlő mennyiségét tartalmazzák”. Majd így folytatta: „Ha elfogadjuk az atomelméletet, akkor azt mondhatjuk, hogy kémiai hatásaikban egymással ekvivalens testek atomjaiban egyenlő mennyiségű elektromosság van”; de hozzátette: „...én bizalmatlan vagyok az atom kifejezéssel kapcsolatban.” *Faraday* ugyanis azt gondolta, hogy az elektromosság nem súlyos anyag, illetve nem súlytalan folyadék, ahogyan néhányan akkor gondolták, hanem meghatározott típusú erő. Ne

felejtjük el, hogy ekkor a 19. század első felében az atomelmélet még nem fizikailag megalapozott, matematikailag leírható elmélet.

Helmholtz, aki a hőtán első főtételét mai alakjában megfogalmazta, 1882-ben a következőt mondta: „Ha elfogadjuk azt a hipotézist, hogy az elemi anyagok atomokból állnak, akkor nem kerülhetjük el azt a következtetést, hogy mind a pozitív, mind a negatív elektromosság is meghatározott elemi mennyiségekre osztozott, amelyek az elektromosság atomjaiként viselkednek.”

Faraday tanulmányozta a légritkított csövekben jelentkező gázkisüléseket, ami mintegy előfutára volt a később oly fontossá vált katódsugár-kísérleteknek.

Az elektron felfedezése

Az elektromos áram ritkított gázokban (mindössze néhány Pa nyomás) való vezetésének vizsgálata közben fedezte fel az elektront 1897-ben *Joseph Thomson*. Már az 1870-es évektől kezdve ismerték azt a jelenséget, hogy a légritkított térben lévő fémelektrodok között, megfelelően nagy potenciálkülönbség (néhány ezer volt) esetében a katódról sugárzás indul ki, amelyet el is neveztek katódsugárzásnak. Az eszköz neve pedig katódsugárcső.

Thomson vizsgálatai során kimutatta, hogy a katódsugár olyan részecskékből áll, amely részecskék azonosak, bármilyen elemet is használt katódként vagy töltőgázként. Továbbá fémekből nemcsak a katódsugárcsőben léphetnek ki az előbb említett részecskék, hanem hevítés, sőt bizonyos fémekből megvilágítás hatására is. Így arra a következtetésre jutott, hogy ezek a részecskék minden elem atomjának alkotórészei, amelyeket elektronoknak neveztek el. A szó görög eredetű és borostyánkővet jelent. (A borostyánkő dörzsölés hatására elektromos állapotba kerül, amely jelenséget már az ókori görögök is ismerték, bár magyarázni természetesen még nem tudták. Erre a régen ismert tapasztalatra emlékeztet az elnevezés.) A nevet egyébként nem Thomson, hanem *Georg J. Stoney* adta már 1874-ben, mivel rámutatott arra, hogy amennyiben az anyag atomos szerkezetű, akkor az elektromosságnak is kell, hogy legkisebb adagja legyen.

A következő lépés az volt, hogy meg kellett határozni az újonnan felfedezett részecske tulajdonságait, tömegét és töltését. A katódsugárcsőből kilépő sugárzás negatív töltésű részecskéinek fajlagos töltése a mérések szerint $-1,758804 \times 10^{11}$ C/kg. Ennél nagyobb abszolút értékű fajlagos töltést sohasem észleltek. Az elektron hordozza tehát a tömegegységre jutó legnagyobb töltést.

Az elektron töltését 1910-ben *Millikan* mérte meg nagy pontossággal, amely $1,6 \times 10^{-19}$ C-nak adódott. A töltésnek létezik egy legkisebb, tovább nem osztható adagja, amelyet ezrét elemi töltésnek nevezünk.

A legújabb évek kutatási eredményei szerint léteznek olyan eleminek tekinthető részecskék, amelyek az elektromos töltés törtrészét hordozzák. Ezeket kvarkoknak nevezik. Töltésüket is kimérték, amelye $+2e/3$ -nak és $-e/3$ -nak adódott. A kétféle kvark neve *u* (up) és *d* (down). A proton e modell szerint két *u* és egy *d* kvarkból (*uud*), a neutron pedig egy *u* és két *d* kvarkból (*udd*) áll. Azonban magányos kvarkot előállítani (miként magányos elektront) eddig még nem sikerült. Az elektron nem bontható tovább semmilyen módon, a kísérletek szerint nincs belső szerkezete, úgy mint a protonnak és a neutronnak.

Az elektron tömege töltése és fajlagos töltése segítségével a két mérés alapján már kiszámítható:

$$m = \frac{-e}{\frac{-e}{m}} = 0,910953 \times 10^{-30} \text{ kg.}$$

Összefoglalásként a következők állapíthatók meg az elektrorról: a legkisebb tömegű elektromosan töltött részecske az elektron, az elemi töltés hordozója, oszthatatlan egy-

ség. Tömege közel 10^{-30} kg, töltése $-1,6 \times 10^{-19}$ C. Thomson így írt róla 1897-ben: „Ezekből a mérésekből azt látjuk, hogy m/q értéke független a gáz természetétől, nagysága (10^{-7}) pedig nagyon kicsiny a 10^{-4} értékhez képest, amely eleddig ezen mennyiség legkisebb ismert értéke volt és amely érték az elektrolízisben található hidrogénionhoz tartozik... m/q kicsiny volta eredhet m kicsinységéből, vagy q nagyságából, vagy a kettő kombinációjából... Ilyen módon a katódsugarak az anyag új állapotát jelentik, egy olyan állapotot, amelyben az anyag részecskékre bomlása sokkal magasabb fokú, mint a közönséges gázállapotban: ez egy olyan állapot, melyben minden anyag – származzon az hidrogénből, oxigénből vagy bármely más forrásból – már egy és ugyanazon fajta; lévén ez a szubsztancia, amelyből az összes kémiai elem felépül.”

Thomson vizsgálatai során kimutatta, hogy a katódsugár olyan részecskékből áll, amely részecskék azonosak, bármilyen elemet is használt katódként vagy töltőgázként. Továbbá fémekből nemcsak a katódsugár-csőben léphetnek ki az előbb említett részecskék, hanem hevítés, sőt bizonyos fémekből megvilágítás hatására is. Így arra a következtetésre jutott, hogy ezek a részecskék minden elem atomjának alkotórészei, amelyeket elektronoknak neveztek el. A szó görög eredetű és borostyánkővet jelent. (A borostyánkő dörzsölés hatására elektromos állapotba kerül, amely jelenséget már az ókori görögök is ismerték, bár magyarázni természetesen még nem tudták. Erre a régen ismert tapasztalatra emlékeztet az elnevezés.) A nevet egyébként nem Thomson, hanem Georg J. Stoney adta már 1874-ben, mivel rámutatott arra, hogy amennyiben az anyag atomos szerkezetű, akkor az elektromosságnak is kell, hogy legkisebb adagja legyen.

A huszadik században a tudósok már végérvényesen elfogadták az atomok létét, amit napjainkban senki sem kérdőjelez meg, sőt, a valóságot egyre jobban leíró atommodelleket alkotnak.

A gyermeki anyagszemléletről

A gyerekek számára komoly kihívást jelent az anyag részecskékből való felépítettségének elfogadása, mintegy kicsit hasonlóan a tudomány történetéhez. Az anyagot folytonosnak képzelik. Különös, hogy a gyerekek több vonatkozásban is, egészen pontosan reprodukálják az arisztotelészi világképet anélkül azonban, hogy valaha is hallottak volna a nagy görög gondolkodóról. A gyermek kezdeti tapasztalata az anyagot illetően az, hogy az időnként eltűnhet, majd ismét megjelenik. Így értelmezik a kémiai reakciók folyamatait, a halmazállapot-változásokat és az oldódást.

A gyerekek fejében lévő folytonos anyagkép felváltása a szemcsés szerkezetű anyagképpel nem könnyű feladat. A NAT szerint azonban ennek meg kell történnie a 6. évfolyam végére, hiszen a 7. osztályban az *Ember és természet* műveltségterület részét képező kémia már természetes módon kell, hogy használja e fogalmat. A módszer a következő lehet:

A gyerekek minél több jelenséget próbáljanak meg megmagyarázni először a folytonos anyagszemléletük segítségével. Sőt, próbáljanak meg előrejelezni különböző tényeket, amelyeket aztán kísérletileg is vizsgálni tudnak. Ilyen lehet például a cukor vagy a só oldása vízben. Mit lehet mondani a kiindulási és a keletkezett anyagok tömegére, térfogatára vonatkozóan? Hová tűnik a feloldódott anyag? Vissza lehet-e ismét kapni?

Adjunk lehetőséget minél több tanuló megnyilvánulásra, így egymással szembeállíthatjuk azokat, a tanulók vitatkozhatnak egymással. Lesz, aki sokáig tovább ragaszkodik majd a folytonos anyagról alkotott képhez, többen lesznek azonban, akik a részecskeképet fogják sokkal egyszerűbbnek találni, illetve később már szinte csak ezt fogják magyarázatiakhoz használni.

A pedagógiai szakirodalomban az imént vázolt folyamatot konceptuális váltásnak nevezik, hiszen a gyerekek eredeti elképzeléseinek egy adott témát illetően a tanulás folyamán alapvetően meg kell változniuk.

Irodalom

- BALÁZS LÓRÁNT–HRONSZKY IMRE–SAIN MÁRTON: *Kémia történeti ABC*. Tankönyvkiadó, Bp. 1981.
 BUDÓ ÁGOSTON: *Kísérleti fizika III*. Tankönyvkiadó, Bp. 1975.
 EINSTEIN, ALBERT: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1974.
 ERDEY-GRÚZ TIBOR: *A fizikai kémia alapjai*. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 1972.
 GAMOV, G.: *A fizika története*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1965.
 HABER-SCHAIM–CROSS–ABEGG–DODGE–WALTER: *Introductory Physical Science Newton Collage of the Sacred Heart*. New Jersey 1977.
 NAHALKA ISTVÁN: *Természettudomány az iskolában, avagy Taníthatunk-e továbbra is úgy, mint eddig?* Kézirat.
 SCHILLER RÓBERT: *Rendszertelen bevezetés a fizikai kémiába a hidrogén ürügyén*. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 1987.
 SIMONYI KÁROLY: *A fizika kultúrtörténete*. Gondolat Kiadó, Bp. 1986.
 SZABADVÁRY FERENC: *Az elemek nyomában*. Gondolat Kiadó, Bp. 1961.
 WEISSKOPF, VICTOR: *Fizika a huszadik században. Válogatott tanulmányok*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1978.

A szövegtan kutatásáról és oktatásáról

A nyelvészeti indíttatású szövegtani kutatás nemzetközi viszonylatban körülbelül négy évtizeddel ezelőtt kezdődött el. Ami a hazai kontextust illeti, jöllehet már a hatvanas években is megjelent néhány magyar nyelvű szövegnyelvészeti tanulmány, a szövegnyelvészet és szövegtan kérdéseivel foglalkozó magyar nyelvű dolgozatok a hetvenes évek végétől kezdtek elszaporodni, s publikálásuk a kilencvenes évek elejétől vált rendszeressé – nem utolsósorban az 1990-ben elindított Szemiotikai szövegtan című periodikában.

A szövegtani kutatás megindulásával egy időben – mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban – elkezdődött a szövegnyelvészet és a szövegtan egyetemi és iskolai oktatással összefüggő kérdéseinek tárgyalása, és a kommunikáció oktatásban játszott szerepének növekedésével párhuzamosan növekedett a szövegtan szerepe és növekszik jelenleg is.

Írásunk egy olyan tizenkét részből álló tervezett sorozat első része, amely sorozatot a szövegtan kutatásával és oktatásával kapcsolatos alapkérdések tárgyalásának kívánjuk szentelni. Ezt megelőzően azonban két, e sorozat jellegét és struktúráját érintő kérdésre kívánunk választ adni.

Arra a kérdésre, hogy miért választottuk a *beszélgetés-formát*, legalább három magyarázat adható:

– Mi, e sorozat szerzői, körülbelül tíz éve tartó együttműködésünk során, egymás közötti beszélgetésekben próbáltuk tisztázni mind a szövegtan kutatásának, mind a szövegtan oktatásának alapproblémáit, és ezekben kerestük a választ a leglényegesebbnek látszó kérdésekre. Beszélgetéseinkben és az azok eredményeit tartalmazó írásokban – ahogy azt *Elkallódni megkerülni* címmel 1992-ben megjelent első könyvünk Előszavában írtuk – „egy, elsősorban elméleti beállítottságú és érdeklődésű és egy, az elméleti problémák tárgyalásában úgyszintén nagy érdeklődéssel részt vevő, de a gyakorlati-pedagógiai szempontokat figyelmen kívül hagyni se akaró szerző próbálta meg kompetenciáját egye-síteni”. Bár azt hisszük, szerénytelenség nélkül állíthatjuk, hogy e két kompetencia egyesítéséből már eddig is születtek hasznosítható gondolatok, azt is érezzük, hogy írásokunk sok esetben csak korlátozott mértékben tudták visszaadni – ha egyáltalán vissza tudták – beszélgetéseink tartalmas elevenségét. Az itt elkezdett sorozatba ezt a tartalmasságot, elevenséget szeretnénk visszalopni annyira, amennyire csak lehet.

– A beszélgetés-forma – soliloquium változatát sem mellőzve! – igen hasznosnak bizonyult elméleti problémák *dialogikus írásos tárgyalásakor* is: interjúkban és valóságos ‘kérdések–válaszok’ jellegű disputákban éppúgy, mint retorikai-dialogikus felépítésű tanulmányokban. Ezeknek az írásoknak a tapasztalatait is szeretnénk itt hasznosítani.

– Végül felelevenítjük azokat a kollégáinkkal folytatott tanári továbbképzések keretében és a bemutató órákat követően sorra került beszélgetéseket is, amelyekből mi legalább annyit tanultunk (ha nem többet!), mint beszélgetőpartnereink, főleg, ami azokat a nézőpontokat illeti, amelyekből a szövegtani kérdéseket meg lehet közelíte-

ni. Ha ezeknek a nézőpontoknak csupán a felét sikerülne ebben a sorozatban érvényesítenünk, már akkor is újabb nagy lépéssel jutnánk közelebb a szövegten eredményes oktatásának előmozdításához, vagy legalábbis egy átfogó szöveg szemlélet kialakításához.

Ami pedig ennek a *Beszélgetésnek* a felépítését illeti, azzal egyrészt azt szeretnénk elősegíteni, hogy a szövegten alapkérdéseit könnyen áttekinthető struktúrában mutassuk be, másrészt azt, hogy válaszainkban könnyen felismerhető legyen, melyik válasz az *inkább elméleti megközelítésé* és melyik az *inkább oktatási gyakorlaté*. Végül az is célunk volt, hogy aki a szóban forgó kérdésekre vonatkozó közvetlen bibliográfiai tájékoztatást igényel, azt is megtalálhassa itt. Ennek érdekében:

– Beszélgetéssorozatunkat főcímeikkel fejezetekre tagoljuk. Sorozatunk tervezett fejezetei a következők (lásd a kiemelést):

– Az egyes fejezeteken belül – fent említett tapasztalatainkra támaszkodva – *kérdések* formájában fogalmazzuk meg a főbb egységeket képező témákat. Valamennyi kérdésre *két választ* adunk: az elsősorban elméleti megközelítését és az elsősorban oktatási gyakorlatét. Bár az első választ *P.S.J.* monogrammal, a másodikat pedig *B. Zs.* monogrammal vezetjük be, valóságos válaszainknak – amelyekben az elméleti és a gyakorlati nézőpont nem, vagy nem a két szerző személye szerint különül el – ez csupán technikai-retorikai tagolása az olvasók általunk feltételezett igényeinek maximális figyelembevételére érdekében. A tanároknak ugyanis – bármilyen szinten tanítanak is – egyrészt világosan kell ismerniük a kutatás alapkérdéseit, az azokra adható válaszokat, valamint e kérdések és válaszok kontextusát, másrészt tudniuk kell, hogy ezek az alapkérdések hol fordulnak elő tanítási gyakorlatukban és milyen módon célszerű ezeket kezelniük. A két-két válasz minden esetben egymás mellé rendelt (ha nem állna fenn a helykímélés praktikus követelménye, egymás mellé kellene szedni őket!), és bizonyos esetekben bármilyen sorrendben olvasható.

A két monogrammal egyben azt is jelezzük, hogy az adott kérdésekre az ebben a *Beszélgetésben* megfogalmazott válaszok a *mi* válaszaink, amelyeket nem az egyedül üdvözítő igazság igényével tárunk az olvasó elé, hanem továbbgondolásra serkentő megállapításokként. Ahelyett, hogy esetleg egymásnak ellentmondó véleményeket idéznénk, azért fogalmazzuk meg a *mi* válaszainkat, hogy a szövegten (pontosabban a szemiotikai szövegten) problematikáját koherens egységként mutathassuk be.

– A sorozat valamennyi részéhez *röviden kommentált bibliográfiai utalásokat* csatoltunk. Bibliográfiai utalásaink alpművei a következők (az abc betűivel jelzettek inkább elméleti jellegűek, a számokkal jelzettek inkább gyakorlatiak, az SZSZT rövidítéssel jelzettek pedig a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola által kiadott *Szemiotikai szö-*

1. *A szövegfogalom értelmezése*
2. *A szövegteni kutatás diszciplináris környezete – szövegtenok – a szövegtenok alkalmazási területei*
3. *Az általános szemiotikai szövegten interdiszciplináris megalapozása (I.)*
4. *Az általános szemiotikai szövegten interdiszciplináris megalapozása (II.)*
5. *Az általános szemiotikai szövegten és szövegteni társtudományai*
6. *A verbális szövegek szemiotikai szövegtena és a nyelvészet (I.)*
7. *A verbális szövegek szemiotikai szövegtena és a nyelvészet (II.)*
8. *A verbális szövegek kreatív megközelítése szemiotikai szövegteni keretben (I.)*
9. *A verbális szövegek kreatív megközelítése szemiotikai szövegteni keretben (II.)*
10. *A verbális szövegek analitikus megközelítése szemiotikai szövegteni keretben (I.)*
11. *A verbális szövegek analitikus megközelítése szemiotikai szövegteni keretben (II.)*
12. *A szemiotikai szövegten mint egy studium generale egyik alapeleme*

vegtan című periodika kötetei, amelyek közül az első négyet Petőfi S. János és Békési Imre, a többi Petőfi S. János, Békési Imre és Vass László szerkesztette):

(a) PETŐFI S. JÁNOS: *Szöveg, szövegtan, műelemzés. Textológiai tanulmányok*. Szerk.: E. BENKES ZSUZSA. Országos Pedagógiai Intézet, Bp. 1990.

(b) PETŐFI S. JÁNOS: *A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé. Szövegnyelvészet – Szemiotikai textológia. / Towards a Semiotic Theory of the Human Communication. Text Linguistics – Semiotic Textology*. (kétnyelvű kiadás). Gold Press, Szeged 1991.

(c) PETŐFI S. JÁNOS: *A jelentés értelmezéséről és vizsgálatáról. A mondatszemiotikától a szövegsemiotikáig*. Magyar Műhely, Párizs–Bécs–Budapest 1991.

(d) PETŐFI S. JÁNOS: *Az explicitéség biztosításának feltételei és lehetőségei természetes nyelvi szövegek interpretációjában. A szemiotikai textológiai értelmező interpretáció néhány aspektusa*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp. 1996.

(e) PETŐFI S. JÁNOS: *A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé 2. Szemiotikai textológia – kreatív szöveg megközelítés – multimedialitás*. JGYTF, Szeged (megjelenés előtt).

[1] PETŐFI S. JÁNOS–BENKES ZSUZSA: *Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben*. Országos Továbbképző, Taneszközfejlesztő és Értékesítő Vállalat, Veszprém 1992.

[2] BENKES ZSUZSA–PETŐFI S. JÁNOS: *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez. Alapfeladattípusok*. Országos Közoktatási és Szolgáltató Iroda, Bp. 1993.

[3] PETŐFI S. JÁNOS–BÁCSI JÁNOS–BENKES ZSUZSA–VASS LÁSZLÓ: *Szövegtan és verselemzés*. Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda, Bp. 1994.

[4] PETŐFI S. JÁNOS–BÁCSI JÁNOS–BÉKESI IMRE–BENKES ZSUZSA–VASS LÁSZLÓ: *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez*. Trezor Kiadó, Bp. 1995.

[5] BENKES ZSUZSA–NAGY L. JÁNOS–PETŐFI S. JÁNOS: *Szövegtani kaleidoszkóp 1. Antológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996.

[6] BENKES ZSUZSA–PETŐFI S. JÁNOS: *Szövegtani kaleidoszkóp 2. Bevezetés a szövegformáltság elemzésébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996.

[7] PETŐFI S. JÁNOS: *Több mediális összetevővel rendelkező irodalmi szövegek elemzése [Multimédia (1)]*. Szerk.: BENKES ZSUZSA]. OKSZI, Bp. 1996.

[8] BENKES ZSUZSA–PETŐFI S. JÁNOS: *Verbális szövegek kreatív szemiotikai szövegtani megközelítése. Módszertani segédkönyv. (előkészületben)*.

[SZSZT01] *Szemiotikai szövegtan 1: A szövegtani kutatás néhány alapkérdése*, 1990.

[SZSZT02] *Szemiotikai szövegtan 2: A magyar szövegkutatás irodalmából (Első rész)*, 1991.

[SZSZT03] *Szemiotikai szövegtan 3: A magyar szövegkutatás irodalmából (Második rész)*, 1991.

[SZSZT04] *Szemiotikai szövegtan 4: A verbális szövegek megközelítésének aspektusaihoz I.*, 1992.

[SZSZT05] *Szemiotikai szövegtan 5: Szövegtani kutatás: témák, eredmények, feladatok*, 1992.

[SZSZT06] *Szemiotikai szövegtan 6: A verbális szövegek megközelítésének aspektusaihoz II.*, 1993.

[SZSZT07] *Szemiotikai szövegtan 7: A multimedialis kommunikátumok szemiotikai textológiai megközelítéséhez*, 1994.

[SZSZT08] *Szemiotikai szövegtan 8: A verbális szövegek megközelítésének aspektusaihoz III.*, 1995.

[SZSZT09] *Szemiotikai szövegtan 9: A szövegtani kutatás diszciplináris környezetéhez I.*, 1996.

– Végül egy technikai megjegyzés: Beszélgetéseinkben kétféle idézőjelet használunk:

Fél idézőjelbe tesszük egyrészt a szaknyelvi szavakat, kifejezéseket (ezt az idézőjelet azonban nem használjuk minden alkalommal, az adott szakszó/szakkifejezés első előfordulása után csak olykor-olykor ismétljük meg emlékeztetőül), valamint azokat, amelyeket – jöllehet, nem szaknyelvi kifejezések – köznyelvi jelentésüktől többé-kevésbé eltér-

rő módon használunk; másrészt ugyancsak fél idézőjelet használunk több szó egyetlen kifejezéssé való összekapcsoltságának a jelölésére.

Idézőjelet használunk ezzel szemben a nem szakkifejezés jellegű szavak, valamint más művekből szó szerint átvett címek és szövegrészek idézésekor.

A szövegfogalom értelmezése

Szinte valamennyi kutatási területen, így a szövegten esetében is, a kutatók nemegyszer ugyanazokat a kifejezéseket más-más értelemben használják. Ebben a fejezetben azzal a kérdéssel foglalkozunk, hogy mi módon célszerű – a mi véleményünk szerint – a ‘szöveg’ fogalmát értelmezni.

1. kérdés: Mit célszerű szövegnek neveznünk?

Mint ahogy ez a kérdés adott formájában túlságosan általános jellegű, célravezető a következő speciális kérdésekre bontanunk:

1. 1. Többé-kevésbé mindenki számára egyformán adottnak tekinthető fizikai-szemiotikai *tárgyakat* (például írott vagy nyomtatott, illetőleg hangszalagon vagy videokazettán rögzített ‘közlemények’-et) célszerű-e szövegnek nevezni, vagy olyan két elemű szemiotikai *relációkat* (kapcsolatokat, viszonyokat), amelyeknek egyik eleme egy ‘utaló’ szerepet betöltő fizikai tárgy, a másik eleme pedig az a valami, ami ehhez az utalóhoz egyik lehetséges ‘utalt’-ként hozzárendelhető?

P. S. J.: Az így megfogalmazott kérdés analóg azzal a szemiotikában (azaz a jelek tudományában) felvetődő általános kérdéssel, hogy egy többé-kevésbé mindenki számára egyformán adottnak tekinthető fizikai-szemiotikai tárgyat célszerű-e ‘jel’-nek nevezni, vagy egy ‘jelölő’-‘jelölt’ relációt? A szakirodalomban (sajnos!) a ‘jel’ szakszót hol csupán egy szemiotikai-fizikai tárgyra vagy eseményre (azaz csupán egy ‘jelölő’-re), hol egy relációra (a ‘jelölő’-‘jelölt’ kapcsolatra) utaló szóként használják, holott – véleményünk szerint – csak az utóbbi használat tekinthető adekvátnak.

Mint ahogy meggyőződésünk szerint a szövegeket is célszerű jeleknek (és pedig *komplex jeleknek*) tekinteni, és a ‘jel’ szakszó adekvát használatban egy relációra kell utaljon, a ‘szöveg’ szakszót is relációkra (egy-egy jelölő és az ahhoz rendelt jelöl relációjára) utaló kifejezésként célszerű használnunk.

Könyveinkben, tanulmányainkban szövegekkel kapcsolatban mi általában a ‘jelkomplexus’ kifejezéssel élünk. Mivel e kifejezés ‘komplexus’ összetevője olvasóink egy részét – a pszichológiában ahhoz tapadó értelem miatt – zavarja, itt a ‘jelkomplexus’ kifejezés helyett a ‘komplex jel’ kifejezést alkalmazzuk. A szövegek ugyanis általában komplex jelek, sőt az esetek többségében olyanok, amelyeknek egyes összetevői (és bizonyos összetevőinek összetevői) maguk is komplex jelek.

B. Zs.: Erre a speciális kérdésre adandó válaszhoz nem nehéz egyszerű – az iskolai tanítási gyakorlatban is könnyen használható – példát találnunk.

Ha az írott vagy nyomtatott formában adott ‘Tegnap a fiam nem engedtem iskolába menni. Nagyon rossz volt az időt’ ‘szósort’ vizsgáljuk, erre a szósorra alkalmazva a fenti kérdés a következő: Magát ezt a szósort (mint többé-kevésbé mindenki számára adottnak tekinthető fizikai tárgyat) nevezzük-e szövegnek, vagy azt a két elemű relációt, amelynek egyik eleme ez a szósor (mint fizikai tárgy), másik eleme pedig azoknak a jelentéseknek az egyike, amelyeket ehhez a szósorhoz csatolni lehet, legyen ez a jelentés akár az adott szósor szavaihoz – a befogadója által – rendelt értelmi nyelvi jelentések kombinációja, akár maga az a tényállás, amire ez a szósor – befogadójának feltételezése szerint – utal.

Első látásra úgy tűnik, hogy a ‘szöveg’ szót általában fizikai szemiotikai tárgyként adott szósorokra utaló szakszóként használjuk. Ez azonban e szakszó gyakorlati haszná-

latának nem az egyetlen módja. Gondoljunk olyan kijelentésekre, mint például a következő: „Ahogy a költő írja: »Itt élned, halnod kell!«” Ez a kijelentés természetesen úgy is értelmezhető lehetne, hogy csupán a költő által leírt szavak (mint írott vagy nyomtatott fizikai tárgyak) képezik az idézet tartalmát, sokkal valószínűbb azonban az az értelmezés, amely szerint ‘az adott szó sor + a hozzá rendelt (valamelyik lehetséges) jelentés’ az idézet tulajdonképpeni tartalma. Az „írja” szónak – és így a ‘szöveg’ szakszónak is – van tehát egy fizikai tárgyra, és van egy relációra utaló használata.

Ha a szakszavak/szakkifejezések egyértelmű használatára törekszünk, márpedig célszerű arra törekednünk, döntenünk kell valamelyik használat mellett. Meggyőződésünk szerint ez a használat a *relációra* utaló használat kell, hogy legyen.

1. 2. Ha a relációra utaló használat mellett döntünk, csak az olyan komplex jeleket célszerű „szöveg”-nek neveznünk, amelyeknek ‘jelölő’-je *írott vagy nyomtatott* fizikai szemiotikai tárgy, vagy olyan komplex jeleket is szövegnek nevezhetünk, amelyeknek jelölője *hangzó* fizikai szemiotikai tárgy?

P. S. J.: A szakirodalomban a ‘szöveg’ szakszó mellett használatos a ‘diskurzus’ is. E szakkifejezések egyik használati módja szerint az előbbi egy írott vagy nyomtatott, az utóbbi orális (elhangzó) verbális közleményekre utal. Létezik azonban egy olyan használati mód is, amely szerint az előbbi egy közlemény úgynevezett ‘mély’ struktúrájára, az utóbbi pedig az úgynevezett ‘felszíni’ struktúrájára utal. Vannak végül kutatók, akik kizárólag a ‘szöveg’ szakszót használják, egyaránt utalva azzal mind az írott vagy nyomtatott, mind a szóban elhangzó közleményekre. Mi – a relációra utaló használat mellett döntve – célszerűnek tartjuk *mind az írott vagy nyomtatott, mind a hangzó* jelölővel rendelkező komplex jeleket szövegnek nevezni – természetesen akkor, ha azok bizonyos feltételeknek eleget tesznek.

B. Zs.: A fenti döntést alátámaszthatja, hogy a „szöveg” szónak van egy ezzel a döntéssel egybehangzó használata a mindennapi nyelvben is: amellett, hogy szövegnek nevezzük az írott vagy nyomtatott közleményeket, ha valaki sokat beszél – ha nem is éppen irodalmi kifejezésként – annak olykor azt szoktuk mondani, hogy „sok a szöveg!”.

1. 3. A csupán *verbális (unimediális)* jelölővel rendelkező komplex jeleket célszerű „szöveg”-nek neveznünk, vagy bizonyos *multimediális* jelölővel rendelkezőket is?

P. S. J.: Ahhoz, hogy ez a kérdés érthető legyen, először azt kell tisztáznunk, hogy mire utalunk itt a ‘médiüm’ kifejezéssel. *Médiümnek* mi egy ‘szemiotikai nyelvtípust’ nevezünk (a „nyelvtípus” szót a legáltalánosabb értelemben véve). Ennek megfelelően beszélünk verbális, zenei, képi stb. médiümről. Az egyértelmű szóhasználat biztosítása érdekében a közlemények tárolására és továbbítására szolgáló olyan technikai eszközök megjelölésére, mint az újság, a rádió, a televízió, a film stb. ezzel szemben a ‘technikai médiüm’ kifejezést alkalmazzuk.

Minthogy a legtöbb szövegnek mint komplex jelnek a jelölője több médiümhoz tartozó elemeket – a verbális elemeken kívül például illusztrációkat, diagramokat stb. is – tartalmaz, célszerűnek tartjuk *mind a verbális (unimediális), mind a verbális összetevőt is tartalmazó multimediális* jelölővel rendelkező komplex jeleket szövegnek nevezni. – A verbális összetevőt nem tartalmazó multimediális jelölővel rendelkező komplex jelekre való utalás céljára viszont célszerűbbnek véljük a ‘multimediális kommunikátum’ szakkifejezés használatát.

Jogosan felvethető azonban az a kérdés is, hogy nem multimediálisak-e már a kizárólag verbális elemekből építkező szövegek is. Ezekben ugyanis elkülöníthető egy (*fogalmi*) lexikai médiüm, amely egy másik – vagy egy írott/nyomtatott (*vizuális*), vagy egy hangzó (*akusztikus*) – médiümben ölt testet.

Azt is figyelembe kell vennünk továbbá, hogy az élet különböző területein nemcsak *statikus* multimediális szövegekkel találkozunk, hanem egyre gyakrabban *dinamikusokkal* is: ilyenek például a vetített képekkel s hangfelvételekkel illusztrált előadások, a

számítógép képernyőjén tanulmányozható menetredek, az interaktív múzeumi tájékoztatók, az INTERNET-en található legkülönbözőbb információk stb.

B. Zs.: Ami a *statikus* kommunikátumokat illeti, ha csupán a tankönyvi szövegekre gondolunk, akkor sem dönthetünk másképpen, mint úgy, hogy a *verbális összetevő mellett más mediális összetevőket is tartalmazó* jelölővel rendelkező komplex jeleket is szövegnek nevezzük. A tankönyvi szövegek nagy része ugyanis – bármely oktatási szinten! – a lexikai elemek mellett táblázatokat, diagramokat, grafikonokat, térképeket, grafikákat, fotókat stb. is tartalmaz. Ha erre gondolunk, csodálkozunk kell azon, hogy miért fordítunk olyan nagy gondot a lexikai elemek olvasására és megértésre, és miért törődünk olyan keveset (ha törődünk egyáltalán!) a nem lexikai természetű szövegösszetevők befogadásával.

A *dinamikus* kommunikátumokat illetően pedig elég, ha csupán olyan órákra gondolunk, amelyekben a tanár diákepekkel, írásvetítőre rakott (olykor folyamatosan egymásra helyezett) fóliákra írott szövegekkel vagy rajzolt ábrákkal stb. kíséri előadását, hogy a számítógépek egyre elterjedtebb iskolai használatát ne is említsük.

1. 4. Csupán a *lényegét tekintve önmagában lezártnak tartható* komplex jeleket célszerű „szöveg”-nek nevezni, vagy a *más komplex jelektől közvetlenül függő, de bizonyos értelemben önmagukban is lezártnak tartható* komplex jeleket is?

P. S. J.: Ennek a kérdésnek a helyes értelmezéséhez először azt kell megvilágítanunk, hogy milyen értelemben használjuk a „más komplex jelektől közvetlenül függő” kifejezést, különösen pedig annak „közvetlenül” összetevőjét.

Ha a szövegeket egymáshoz való viszonyuk szempontjából vizsgáljuk, tartalmi szempontból a következő szövegegyütteseket különböztethetjük meg:

– a szövegek, amelyek között tartalmi szempontból semmiféle lényeges kapcsolat nem mutatható ki; ilyen például egy másodfokú egyenletek megoldását tárgyaló matematikai szöveg és mondjuk, *Arany János Agnes asszony* című balladája;

– szövegek, amelyek között úgynevezett tartalmi intertextuális kapcsolat mutatható ki; ilyen például egy *Babits*- vagy egy *Kosztolányi*-vers és annak *Karinthy Frigyes* által írt *Igy írtok ti* változata;

– kisebb terjedelmű szövegek és egy olyan nagyobb terjedelmű szöveg, amelynek a kisebb terjedelműek többé-kevésbé önálló részeit képezik; ilyenek például *A kis herceg* című mű fejezetei és a teljes *A kis herceg*;

– egy úgynevezett „hipertextuálisan szervezett dokumentumanyag” (1) és az abból különféle ‘navigációk’ révén létrehozott szövegek; ilyen például egy CD-ROM-on tárolt irodalmi szöveg a róla szóló valamennyi irodalomtörténeti információval és irodalmi kri-

Első látásra úgy tűnik, hogy a ‘szöveg’ szót általában fizikai szemiotikai tárgyként adott szósorokra utaló szakszóként használjuk. Ez azonban e szakszó gyakorlati használatának nem az egyetlen módja. Gondoljunk olyan kijelentésekre, mint például a következő: „Ahogy a költő írja: »Itt élne, halnod kell!«” Ez a kijelentés természetesen úgy is értelmezhető lehetne, hogy csupán a költő által leírt szavak (mint írott vagy nyomtatott fizikai tárgyak) képezik az idézet tartalmát, sokkal valószínűbb azonban az az értelmezés, amely szerint ‘az adott szó sor + a hozzá rendelt (valamelyik lehetséges) jelentés’ az idézet tulajdonképpeni tartalma. Az „írja” szónak – és így a ‘szöveg’ szakszónak is – van tehát egy fizikai tárgyra, és van egy relációra utaló használata.

tikával együtt, és különféle befogadói 'tallózások' útján abból létrehozott dokumentum-részhalmozatok.

Ezeket a szövegegyütteseket alapul véve, mi a harmadik és a negyedik esetben beszélünk „közvetlen függés”-ről.

Meggyőződésünk szerint célszerű szövegnek tekinteni *mind a lényegét tekintve önmagában lezártnak tartható, mind a más komplex jelektől közvetlenül függő, de bizonyos értelemben önmagukban is lezártnak tartható* komplex jeleket.

B. Zs.: A fentiekben felsorolt négy 'szöveg közötti kapcsolat' közül az utóbbi három nyilvánvalóan lényeges szerepet játszik az oktatásban:

- az intertextuális 'irodalmi szöveg'-kapcsolatok (s természetesen nem csak az *Így írtok ti* típusúak) azért, mert ezek szerves részét képezik az irodalmi műveltségnek;
- a 'fejezetek–teljes szöveg' kapcsolatok egyrészt azért, mert ezek képezik a narratív szövegek felépítésének alapját, másrészt pedig azért, mert a tanítás/tanulás alapformája nemcsak az irodalomórákon, hanem valamennyi órán a fejezetekben való előrehaladás;
- a '(hipertextuálisan szervezett) dokumentumanyag és részhalmozatai' kapcsolatok pedig azért, mert ezek nemcsak a személyi számítógépeken sajátos módon feldolgozható dokumentumokra vonatkozóan játszanak jelentős szerepet, hanem szinte valamennyi 'házi dolgozat'-ként feladott téma kidolgozásakor is, hiszen a tanulóknak ilyenkor azt kell eldönteniük, hogy milyen nagyobb terjedelmű dokumentumanyagra kívánnak támaszkodni, másrészt ebből a nagyobb terjedelmű anyagból ki kell választaniuk azt a 'részhalmozatot', amelyet azután (megfelelően feldolgozva) házi dolgozatként bemutatnak.

1. 5. *Valamennyi* – verbális (unimediális), illetőleg verbális összetevőt is tartalmazó multimedialis jelölővel rendelkező, valamint lényegét tekintve önmagában lezártnak tartható, illetőleg más komplex jelektől ugyan közvetlenül függő, de bizonyos értelemben önmagukban is lezártnak tartható – *komplex jelet* célszerű szövegnek neveznünk, vagy csak *bizonyosakat*, és ha csak bizonyosakat, *melyeket?*

P. S. J.: A szövegfogalom értelmezésével kapcsolatban ez a legnehezebben megválaszolható kérdés! Megválaszolásának nehézsége abban rejlik, hogy a szövegekre (és általuk magára a szövegfogalomra) vonatkozó tudásunk folytonosan növekszik, és ez a tudás egyértelmű – mindenkire egyformán érvényes – rendszerbe nem foglalható. Válaszként, legáltalánosabb jelleggel, a következőket mondhatjuk:

Csak bizonyos komplex jeleket célszerű szövegnek neveznünk, és pedig *azokat*, amelyek egy tényleges vagy feltételezett kommunikációs-szituációban egy tényleges vagy feltételezett kommunikatív funkció betöltésére alkalmasnak, 'jelölő-jelölt' kapcsolat-ként pedig az adott szituációra vonatkozóan összefüggőnek és valamiképpen teljesnek tarthatók.

Ahhoz, hogy ezt a választ megfelelő módon értelmezhesük, minimálisan azt kell tudnunk, hogy mi módon értelmezendők a benne használt 'kommunikációs-szituáció', 'kommunikatív funkció', 'összefüggő' és 'teljes' kifejezések. Ennek megvilágítása a *Beszélgetés* további részeinek lesz a feladata. Itt csupán azt szeretném hangsúlyozni, hogy a funkció, összefüggőség és teljesség követelményének teljesítése semmiféle követelményt nem támaszt egy adott komplex jel *terjedelmére* vonatkozóan. A komplexitás az úgynevezett nulla fokútól tetszőleges fokúig terjedhet, azaz egyetlen szó vagy egyetlen egyszerű mondat nagyságrendű komplex jel éppúgy szövegnek tekinthető, mint a 'több összetett mondat' nagyságrendű.

B. Zs.: Az iskolai gyakorlatban használt tankönyvek, kézikönyvek szövegteni fejezetei jó része szerint egyrészt csak a verbális, másrészt csak a több (szöveg)mondatból álló 'komplex jel'-ek minősítettnek szövegnek. Ezzel szemben az a meggyőződésünk, hogy nem hagyható figyelmen kívül a multimedialitás, és a szövegszerűséget nem célszerű a 'komplex jelek' terjedelmétől függővé tenni. Értelemszerűen szövegnek minősíthető az olyan, verbális összetevőt is tartalmazó multimedialis jelölővel rendelkező komp-

lex jel, mint például a hatszögű piros mezőben fehér betűkkel a STOP verbális elemet tartalmazó közlekedési tábla. E komplex jel megállapodáson alapuló nem verbális összetevője (a tábla színe, alakja) kiegészítve a STOP (ang.: „állj!”) verbális elemmel, az angolul egyébként nem tudó járművezetőnek is a „Kötelező megállás”-t jelenti.

Hasonlóképpen szövegnek tekinthetők az olyan – csupán verbális (unimediális) jelölővel rendelkező – komplex jelek, mint például a „Tűz!”, „Mentők!”, „Nyúl!” ún. mondat értékű szavak, amelyek ugyan állítmányi és alanyi részre nem tagolhatók, de mint érzelmeket is kifejező felkiáltások önmagukban egészen tekinthető közlésekként képesek kifejezni a veszélyt, a segítségkérést, a figyelemfelhívást.

Idevágó harmadik példának válasszuk a „Tegnap nem engedtem a fiamat iskolába. Nagyon rossz volt az idő” mondatláncot. Noha a két egyszerű mondat között nyelvi elemekben kifejezésre jutó összefüggés nem fedezhető fel, a fenti gondolatmenet szerint az adott szituációra vonatkozóan mégis összefüggőnek és valamiképpen teljesnek tarthatók. Ami az összefüggőséget illeti, számunkra ‘az iskolába nem menés’-nek a ténye és az a tény, hogy ‘rossz idő volt’, összefüggő valóságdarabot alkot, ami pedig a teljességet (a lezárt egésszet illeti), az adott szövegnek mint információnak a megértése szempontjából nem hiányzik semmi, illetve ami hiányzik (az okozati kapcsolatot kifejezésre juttatott elem), a világról való tudásunk alapján beilleszthető.

1. 6. Az eddigi részkérdésekre adott válaszok a következőkben összegezhetők:

Célszerű szövegnek tekinteni a:

- befogadók kommunikációs-szituációkra vonatkozó elvárásainak eleget tevő [vö. 1. 5.],
- lényegüket tekintve önmagukban lezártnak tartható, vagy más komplex jelektől ugyan közvetlenül függő, de bizonyos értelemben önmagukban is lezártnak tartható [vö. 1. 4.],
- (a ‘maga módján’ multimediális) verbális, vagy verbális összetevőt is tartalmazó (a szó tágabb értelmében véve) multimediális [vö. 1. 3. és 1. 2.],
- jelölővel rendelkező komplex jeleket [vö. 1. 1.],
- függetlenül azok nagyságrendjétől [vö. 1. 5.].

Ennek a meghatározásnak az eredményeképpen például az alábbi, bal oldalon álló kifejezések helyett a jobb oldalon álló kifejezéseket kell használnunk:

illusztrált szöveg	<i>multimediális szöveg képi összetevővel,</i>
megzenésített szöveg	<i>multimediális szöveg zenei összetevővel,</i>

ami azzal az előnnyel jár, hogy azok sem a verbális és nem verbális összetevő arányára és szemiotikai kapcsolatának jellegére vonatkozóan nem tartalmaznak információt, sem arra vonatkozóan, hogy létrejöttükkor a két összetevő közül melyik volt ‘sorrendben’ az első – ha sorrendiség egyáltalán fennállt.

Következésképpen azt a valamit, amit a hagyományos szakirodalom „szöveg”-nek nevez, „csupán verbális szöveg”-nek – vagy röviden „verbális szöveg”-nek kell neveznünk.

1. 7. Minthogy a verbális szövegek a multimediális szövegek tartományában (akár önálló komplex jeleként, akár komplex jelek verbális összetevőjeként) jelentős szerepet játszanak, a szövegfogalom elemzésének utolsó részkérdéseként fel kell tennünk a következő kérdést: a szövegnek nevezett komplex jeleket a *nyelvi rendszer* vagy a *nyelvi rendszer használata* elemeinek célszerű-e tekintenünk?

P. S. J.: Ehhez mindenképp a ‘nyelvi rendszer’ és a ‘nyelvi rendszer (elemeinek) használata’ kifejezéseket kell tisztáznunk.

A *nyelvi rendszer* elemei egy saussureiánusnak nevezhető elméleti keretben a *hangok*, *morfémák*, *szavak* és *szintagmák*; egy chomskyánusnak nevezhetőben az előző sor elemeihez társulnak a *mondatok* is. Az első elméleti keretben a mondatok a nyelvhasználat körébe tartozó egységek, a másodikban nem; bizonyos egyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy ez utóbbi keretben a rendszer ‘mondat’ nevű elemének a használatban a ‘megnyilatkozás’ nevű elem felel meg.

Tegyük fel, hogy a szöveget tetszőleges számú *mondat* nagyságrendű elemből álló – következésképpen ezeknek az elemeknek a szintje *fölött* elhelyezkedő – komplex egységként kívánjuk értelmezni. Hová sorolhatók/sorolandók az így értelmezett szövegek? A rendszerhez vagy a rendszer használatához?

Ez a kérdés a fenti megkülönböztetésnek megfelelően a következő két kérdésre bontható:

A) Kiterjeszhető-e a chomskyánusnak nevezhető elméleti keret 'nyelvi rendszer' fogalma úgy, hogy elemeinek lehessen tekinteni a szövegeket is?

B) Célszerű-e saussureiánusnak nevezett elméleti keretben a szövegeket is a nyelvhasználat körébe tartozó egységeknek tekinteni?

Az első kérdésre a válasz egyértelműen: *nem*. Ha a nyelvi rendszerre vonatkozó ismereteinket leíró grammatikát – a szóban forgó elméleti keret klasszikus koncepciójának megfelelően – egy morfológiai és szintaktikai alapkategoriókból, valamint egy fonetikai és egy szemantikai interpretáló komponensből álló diszciplinának tekintjük, egy tetszőleges számú mondatból álló mondatlánc leírása számára nem hozható létre olyan szintaktikai alapkategorió – s ennek következtében olyan fonetikai és szemantikai interpretáló komponens sem –, mint amilyen a mondatokéra.

De a második kérdésre is célszerű *nemmel* válaszolni. A mondatnak mint nyelvhasználati egységnek a formai szerkezete még szintaktikainak mondható ismeretek felhasználásával leírható; akkor is, ha az esetek többségében ugyanazokból a mondatösszetevőkből egymástól különböző szórendi elrendezést mutató mondatok hozhatók létre. A mondatláncoknak mint láncoknak a formai szerkezetét ezzel szemben nem e nyelvre (vagy nem kizárólag a nyelvre) vonatkozó ismereteink határozzák meg, hanem egyrészt arra a világdarabra vonatkozóak (is), amelyek az elemző feltételezése szerint az adott mondatláncban kifejezésre jut, másrészt arra a kommunikációszituációra vonatkozóak, amelyben az adott mondatláncot valamilyen funkció betöltése céljából alkalmazták.

Mindezek következtében célszerűnek látszik

– a nyelvi rendszert chomskyánus módra értelmezni, azaz a mondatokat a nyelvi rendszer elemeinek tekinteni, a mondatláncokat, illetőleg a mondatlánc nagyságrendű szövegeket azonban nem;

– a nyelvi rendszer elemei és a nyelvi rendszer használatának elemei között olyan módon különbséget tenni, hogy a rendszer elemeit (valamennyi szinten) pragmatikai paramétereiktől megfosztott használati elemeknek tekintjük, s ezzel egybehangzóan a használati elemeket (valamennyi szinten) pragmatikai paraméterekkel ellátott rendszeri elemeknek, más szóval: nyelvhasználatról csupán a nyelvi rendszer elemeinek használatával kapcsolatban beszélni;

– a szöveg fogalmát olyan módon értelmezni, hogy a szöveg (mint komplex jel) meghatározásának kategóriái ne függjenek *se a nyelvi rendszer, se a nyelvi rendszer elemei használatára* elméletének kategóriáitól, de ne függjenek a szöveggéként értelmezett egység komplexitásától, kvantitatív nagyságrendjétől se.

Az előző részkérdésekre válaszolva pontosan ilyen értelmezést hoztunk létre. Ez azonban természetesen nemcsak hogy nem zárja ki, hanem továbbra is megköveteli, hogy a szövegek kompozíciós elemzésekor a mondat nagyságrendű szövegösszetevőkkel kapcsolatban mind a rendszerre, mind a rendszer elemeinek használatára vonatkozó ismereteket is alkalmazzunk.

B. Zs.: A szövegfogalom meghatározásával a tanulók többsége középiskolai tanulmányai folyamán találkozhat. Mivel ennek – az iskolai oktatásban igen jelentős szerepet játszó – kérdésnek a taglalására a későbbiekben még visszatérünk, itt (a teljesség igénye nélkül) csak néhány – tankönyvben, kézikönyvben – található szövegmeghatározást idézek rövid megjegyzések kíséretében:

„...De még a mondat is csak részegység a nagyobb egészben, a beszédműben. Ez a nagyságrend – a szöveg – a kommunikáció valódi eszköze: gondolatainkat társadalmilag

érvényes formába öntött és mások számára érzékelhetővé tett közvetlen valósága. (...) A valóságos és önálló létező itt: a beszédmű, a szöveg. (...) Mint láttuk, mindegyik nagyságrend (mondat, morféma, fonéma) a föléje rendeltnek függvényében áll, s azon keresztül a még magasabbakéban. S bármennyire önálló és legmagasabb egység is a nyelviség szemszögéből a beszédmű, az sem független megformálásában a beszédhelyzettől (a szituációtól); ami maga sem jöhet létre, csak a közös jelrendszer ismeretének (a közös nyelviségének) talaján, annak szigorú függvényében.” (2)

„A szöveg a mondatnál nagyobb, magasabb szintű nyelvi egység, egymással összefüggő mondatok sorából álló szerkesztett egész.” (3)

„A szöveg olyan kommunikációs, nyelvi és logikai meghatározottságok érvényesítésével létrehozott legmagasabb beszédbeli egység, amely a gondolkodás és a nyelv törvényei alapján a beszélő és a hallgató igényeinek megfelelően tükrözi a valóságnak a témával kapcsolatos összefüggéseit (Deme László nyomán). A meghatározás két kérdésre ad választ. Az egyik: Mi a szöveg? A válasz: A beszéd egysége; azonos témára vonatkozó mondatok láncolata. A másik kérdés: Mire való a szöveg? S a válaszuk: A szöveg megvalósítja a beszélő és a hallgató közötti kommunikációs kapcsolatot: a beszélő belső világában élő gondolatot, ezen keresztül pedig az abban tükröződő valóságot jeleníti meg a teljesség és a lezártág érzetét keltve.” (4)

„A szöveg a legnagyobb nyelvi egység, amely egy gondolatmenetet tár fölé egymással összefüggő bekezdések, mondatok sorával úgy, hogy a tartalomnak megfelelő terjedelemben és a hallgatóhoz vagy olvasóhoz igazodó módon taglalja és fogalmazza meg a mondanivalót.” (5)

– A középiskolákban jelenleg használatos *Magyar nyelv* tankönyvekben, s az ezekhez készült tanári, tanulói segédletekben a szövegfogalom meghatározása többnyire Deme László – saussurei – elméletére épül, azaz arra az elméletre, amelyben a ‘mondat’ a *nyelvhasználat* egysége. Minthogy mi a mondatot a *nyelvi rendszer* egységének tartjuk, a terminológiai zavar elkerülése végett a szöveg mondat nagyságrendű egységeit „szövegmondat”-oknak nevezzük.

– Hasonlóképpen jellemző valamennyi itt idézett meghatározásra, hogy csak a több mondatból álló nyelvi képződményt nevezik szövegnek, és az is, hogy mivel ezek a meghatározások (a verbális szöveget feltételező) mondatokról szólnak, nem terjeszthetők ki a multimediális szövegekre.

Bizonyos értelemben kivételt képeznek a következő megállapítások:

A szövegten „elméleti keretet kíván nyújtani a különféle típusú szövegek megértéséhez, elemzéséhez, és ezekkel a vizsgálatokkal a szövegszemléletet folyamatosan megalapozza és érlelje. Vagyis: az érettségiző a szöveget a maga egészében jelnek, *jelkomplexumnak* tekintse, amelynek alkotásában nemcsak nyelvi (szemantikai) oldalával, hanem nyelven kívüli (viselkedési), sőt pragmatikai (azaz kommunikációs helyzetre is vonatkozó) jellegével is számolnia kell.” (6)

Szende Aladár – tankönyvcsaládjához készített – tanári útmutatójának idézett részében az általunk is megfelelőnek tartott meghatározás elemeire ismerhetünk (lásd a jelkomplexusról korábban mondottakat).

A középiskolákban jelenleg használatos Magyar nyelv tankönyvekben, s az ezekhez készült tanári, tanulói segédletekben a szövegfogalom meghatározása többnyire Deme László – saussurei – elméletére épül, azaz arra az elméletre, amelyben a ‘mondat’ a nyelvhasználat egysége. Minthogy mi a mondatot a nyelvi rendszer egységének tartjuk, a terminológiai zavar elkerülése végett a szöveg mondat nagyságrendű egységeit „szövegmondat”-oknak nevezzük.

Az ugyancsak ehhez a tankönyvcsaládhoz – elsősorban az egyes részművek iránt jobban érdeklődő diákok számára készített, ún. ‘szatelit’ kötet egyikében a szerző pedig így fogalmaz:

„...a szöveg nem írható le kizárólag szigorú értelemben vett nyelvészeti módszerekkel, elméletekkel, vagyis úgy, ahogy a hangok, a morféimák, a szavak, a szó szerkezetek, a mondatok. Más tényezők bevonására is szükség van. (...) A pragmatikai szint hangsúlyozása nagyon fontos, hiszen (...) a szintaktikai megközelítés önmagában kevés a szövegmagyarázathoz, a szöveg megértéshez. A szövegben vannak nyelvi és nem nyelvi összetevők, s mindezek együttese hozza létre és tartja össze a szöveget. Ezért a szöveg valójában interdiszciplinárisan, több tudomány együttműködésével közelíthető meg. (vö. Petőfi, 1988).” (7)

Az itt idézett szövegben Tolcsvay Nagy Gábor fontosnak tartja ugyan a „nem nyelvi összetevő”-ket, az idézet elején található felsorolása viszont arra enged következtetni, hogy csak a mondatnál nagyobb nagyságrendű egységeket tekinti szövegnek.

Az eddigi megfontolások és értelmezések alapján további lépésként a következő kérdésre kell választ keresnünk:

2. kérdés: *A szövegszerűség mennyiben adott komplex jelekhez rendelt külső tulajdonság, és mennyiben azok belső (inherens) tulajdonsága – ha az egyáltalán?*

Az adott kérdésben már megfogalmazott két részkérdéssel – minthogy azok önmagukban is elég összetettek – célszerű külön foglalkoznunk.

2.1. Az *első* részkérdés pontosabb megfogalmazásban a következő: Amikor egy komplex jelre – álljon az kizárólag verbális összetevőből, vagy a verbálison kívül tartalmazzon más összetevőt is – valamely befogadója azt mondja, hogy az „szöveg”, ennél a minősítésnél *milyen tényezők* játszanak szerepet, s azok a szóban forgó kommunikátumhoz képest *mennyiben* ‘külső’-ek?

P. S. J.: A minősítés alapjául nyilvánvalóan a minősítés alkalmával általunk birtokolt ismeret-, meggyőződés-, valamint az arra épülő elvárás- és feltételezésrendszer játszik szerepet. Ennek alapján minősítünk egy szituációt ‘kommunikációs szituáció’-nak, egy fizikai tárgyat egy ‘komplex jel jelölő összetevője’-nek, és tételezzük fel, hogy az adott jelölővel rendelkező komplex jel a kommunikációs szituációban bizonyos ‘kommunikatív funkció’-t be tud tölteni stb. Például egy könyvesboltban megvesszük *Weöres Sándor Egybegyűjtött írások* című kötetét, találmra felütjük, s ott az *Egyes-rosok* gyűjtőcímnél látszó felirat alatt többek között a „Tojáséj” ‘szó’-t találjuk. A kommunikációs szituációnak minősülő szituációban (\approx bemegyünk egy könyvesboltba, veszünk egy számunkra meghatározott elvárást keltő című kötetet, és találmra felütjük) a „Tojáséj” betűsora nem a „tojáséj” betűsor hibásan írott alakjának tartjuk, hanem egy olyan komplex jel jelölőjének (olyan költői szöveg fizikai manifesztációjának), amely az adott környezetben (a környezetbe beleértve az adott betűsor szövegkörnyezetét is) ‘költői kommunikáció’ funkcióját hivatott betölteni.

A minősítést döntő mértékben meghatározó említett rendszer (amely természetesen személyenként más-más is lehet!) a minősítendő tárgyhoz képest annyiban külső tényező, hogy ‘tartalma’ független ettől a ‘tárgytól’. Független azonban az az adott befogadónak az adott befogadást megelőző tapasztalataitól.

B. Zs.: Az előző – könyvesbolti – kommunikációs szituációval ellentétben tételezzük fel, hogy olyan tollbamondás szöveget íratunk, amelyben előfordul a „tojáséj” szó. Ha javításkor valamely tollbamondásban a „tojáséj” szóalakra lelünk, természetesen hibának fogjuk minősíteni, és nem keressük hozzá semmiféle sajátos funkciót.

2.2. A *második* részkérdés pontosabban arra kérdez rá, hogy maguk a komplex jelek rendelkeznek-e olyan *belső* (inherens) tulajdonságokkal, amelyek megkívánhatják, hogy befogadók szövegnek minősítsék őket.

P. S. J.: *Egyértelműen meghatározó (azaz definitorikus) funkciójú belső tulajdonságokkal* véleményünk szerint a komplex jelek *nem rendelkeznek*. Az, amit fentebb mondtunk – hogy tudniillik csak azokat a komplex jeleket célszerű szövegnek nevezni, amelyek 'jelölő-jelölt' kapcsolatként az „adott szituációra vonatkozóan összefüggőnek és valamiképpen teljesnek tarthatók” – nem utal definitorikus értelemben belső tulajdonságokra. Itt is az adott befogadóknak az adott befogadást megelőző *tapasztalatai* a döntőek. Ennek alapján maximum arról beszélhetünk, hogy a 'jelölő-jelölt'-kapcsolat bizonyos tulajdonságai (a 'jelölő' többé-kevésbé interszubjektív módon feltárható felépítésének jellege mint belső tulajdonság, illetőleg egy ahhoz hozzárendelhetőnek minősíthető 'jelölt' könnyebb vagy nehezebb létrehozhatósága) az adott szituációban megkönnyíthetik vagy megnehezíthetik az adott komplex jel szövegnek való minősítését.

Ez a megállapítás (miként a fenti is) természetesen nem zárja ki azt, hogy a kommunikátumok jelentős részével kapcsolatban egy nyelvközösség egy-egy adott időszakban egyöntetűen viselkedik, azaz egybehangzóan szövegnek minősít egyeseket, míg másoktól ezt a minősítést egybehangzóan megtagadja. Ezek az időszakok a konvenciók csaknem kizárólagos érvényességének az időszakai, melyeket azonban a szóban forgó konvenciók átalakulásának időszakai választanak el egymástól.

B. Zs.: A belső tulajdonságokkal kapcsolatban – mintegy az általános érvényűnek tartható meghatározások vizsgálata helyett – egy-két konkrét példához fűzök megjegyzéseket.

Tandori Dezsőnek van egy 1976715/f – Emlékszel, amikor így fáztál? Milyen jó lenne, ha az az idő visszatérne; ha most lenne „akkor” című, '4+4+3+3' tagolású, szonett formát imitáló műve, amelynek minden sora 10 „f” betűből áll. Arra a kérdésre, hogy ez a Tandori mű szöveg-e, különböző befogadók igenlő vagy tagadó választ egyaránt adhatnak. A válasz jellege minden esetben az adott befogadó tapasztalatától függ. Más szóval, nem fogalmazhatók meg olyan kritériumok, amelyek alapján ez a mű 'szöveg'-nek vagy 'nem szöveg'-nek minősítendő.

Hasonló jellegű 'bizonytalanság' előfordul 'nem verbális tárgyak' minősítésével kapcsolatban is. Lássuk például a jáspis jelenleg érvényes meghatározását: „A jáspis finoman szemcsézett kvarcváltozat, színe túlnyomóan vörös, de szürke, sárga sőt kék színezeése sem ritka.” (8)

Az ásványtan történetéből azonban tudható, hogy régebben minden vörös vagy vörösbarna követ jáspisnak neveztek. Jáspis volt a mátrai patakok vörös, koptatott hidrokvarcit hordaléka vagy a vörös folyami kavics is. Bár a jelenleg érvényes meghatározás lehetővé teszi a szakemberek számára, hogy egy ásványt jáspisnak tekintsenek vagy sem, a laikus az ásványokkal kapcsolatban is a saját tapasztalatai szerint jár el.

A fentiekhez hasonló 'bizonytalanság' csak olyan tárgyakkal (fogalmakkal!) kapcsolatban nem fordul elő, amelyek meghatározásuk (pontosabban: definíciójuk!) értelmében – és egyszer s mindenkorra – azok, amik. Ilyen fogalmakkal általában csak a formális tudományokban (például a geometriában) találkozunk. Lássuk erre példaként a kör definícióját: „A kör mindazon pontok mértani helye a síkban, amelyek egy adott ponttól – a középponttól – egyenlő távolságra vannak.”

Ha e három meghatározást röviden jellemezni kívánjuk, a következőket mondhatjuk:

– A *kör* külső körülményektől nem függő belső (*definitorikus*) tulajdonságokkal rendelkezik.

– A *jáspis* (s hasonlóképpen a többi ásvány) *meghatározó* tulajdonságai az ásványtan adott időszakra jellemző fejlettségi fokától függenek ugyan, de elfogadásuk egy-egy adott időszakban mindenkire egyformán kötelező.

– A *szövegekkel* kapcsolatban csupán szociokulturális környezetektől függő, többé-kevésbé elfogadottnak tartható *konvenciókról* beszélhetünk, amelyek azonban bármely kör-

nyezetben, bármelyi befogadó számára lehetővé tesznek nem a konvencióknak megfelelő döntéseket is.

*

Az emberi kommunikációban létrehozott közlemények összetettségi foka a kommunikáció céljainak, e célok elérés érdekében felhasználható jelrendszereknek, valamint e jelrendszerek tetszőleges kombinálhatóságának következtében szinte korlátlanul növekedhet. Beszélgetésünk itt közölt első fejezetében egy olyan (multimediális) szövegfogalmat szándékoztunk különböző oldalakról megvilágítani, amely ezzel a folytonosan növekvő összetettséggel számolni tud.

Jegyzet

Az itt közölt 1. fejezet tematikájához általában lásd az (a) *A nyelv mint kommunikációs médium: szöveg* című tanulmányának 1. pontját; a [3] *A szövegtani kutatás alapkérdései* című fejezetét; [4] *Vers – próza. Irodalmi szöveg – nem irodalmi szöveg* című tanulmányát; az [5] és [6] Bevezető olvasmányait, valamint a [7]-et. (A zárójelbe tett betű-, illetőleg számkódok a *Bevezetés* végén közölt bibliográfiára utalnak.)

(1) Ezzel kapcsolatban lásd: KOMENCZI BERTALAN: *Orbis sensualium pictu. Multimédia az iskolában*. Iskolakultúra, 1997. 1. sz. (melléklet)

(2) DEME LÁSZLÓ: *A beszéd és a nyelv*. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 146–149. old.

(3) HONTI-JOBBÁGYNÉ: *Magyar nyelv I. osztály*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994. 69. old.

(4) GALGÓCZI LÁSZLÓ: *A magyar nyelv I. A nyelvi rendszer. A szöveg, a mondat és a szófajok*. (Középiskolások kézikönyve.) MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged 1992. 40–41. old.

(5) SZENDE ALADÁR: *Módszertani útmutató. A magyar nyelv könyve középiskolásoknak című könyv használatához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994. 133. old.

(6) Uo. 45–46. old.

(7) – TOLCSVAY NAGY GÁBOR: *A szövegek világa*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995. 12–13. old.

(8) TASNÁDI KUBACSKA ANDRÁS: *Ásványok*. Búvár Zsebkönyvek. Móra Könyvkiadó, Bp. 1974. 34. old.

Vitaminimumus

nálunk divat a tócsa
age against the regime

A kortárs prózaértelmezésekben felbukkanó minimalizmus fogalma magán viseli az újszerűség és a határon való létet megfogalmazó radikális értelmezői attitűd retorikai feszültségét. Mindeközben nem árulja el, minek a határát, minek a minimumát jelenti be. Az utóbbi évek kritikáját szemlélve üdítő élmény végigtekinteni a korábbi fogalmakhoz képest játékos, színes, esetleg rögeszmésen akkurátus vagy éppen ironikus megnevezések kavalkádján...

Acímszereplő egy gólem. Mivel éppen más dolga nincs, nyugodtan törökülhet: egy darabig bajuszt játszik, ám amikor fölfelé nézve szempárt orront, kis mosoly jelenik meg a szája szélén, és rég megunt büvös kockájáért nyúl. Minden simán megy a legelső oldal és – értelemszerűen – a határos sorok kivételével. A gólem rájön, hogy elfelejtette az utolsó húzást, aztán eszébe jut, hogy ezt az egyet régen sem értette, csak megjegyezte. De ez nem volt baj, mert így is belül volt a nyolcmásodperces álomhatáron. A gólem most arra gondol, hogy nem is volt gyerekkora, aztán meg arra, hogy akkor *ne is legyen*. A térdre hullott betűk feldühítik, bekapcsolja a Rage-et, (1) az énekessel ordít: „nálunk divat a tócsa”.

A cím és a mottó ezzel megtörtént. Ami utánuk *maradt*, abból nem tudjuk meg, mit jelent *érteni* a kocka tekerését, a gólem nem felel, ha azt kérdezzük, *hogyan* fordít, amikor ordít. Csupán egy kérdés *marad*: vajon vitamin vagy éppen mumus egy vitára nézve, ha a *minimumot* emlegetjük.

Az irodalomtudományos vita jellemzői

Az irodalomtudományban megjelenő új fogalmakban gyakran észlelhető egy feltűnő mozzanat, izgalmas, újat ígérő és beláthatatlan sajátosság. Az a gyanúm, hogy éppen ez az azonosíthatatlan tulajdonság segíti a fogalmat ahhoz, hogy az irodalmi konszenzus szintjére kerüljön. Ez az örvényesség engedí meg, hogy eddig le nem írt szövegekről vagy az eddigiektől eltérő módon tegyünk általános állításokat. Ugyanez a vonzerő teszi lehetővé, hogy a fogalomalkotás bevallott céljain kívül eső kontextusok kerüljenek a megnyilatkozások sodrásába, vagyis az új terminus a leírás szándékán túlmutató prediktív, a későbbi értelmezésekre nézve előíró kapacitásra tegyen szert. Az ilyen fogalom kimondása provokatív erőt sugároz, vitára ingerli az irodalommal foglalkozókat.

Egy felbukkanó fogalom használata, az érintett művek és átértelmezésük módjainak megválasztása kapcsán kialakuló termékeny vita táptalaját többnyire a fogalomértelmezők reflektálatlan előfeltevései adják: az „értjük egymást, de másról beszélünk” helyett az „egyről beszélünk, csak másképp” modalitása nyer teret. (2) Az eltérő fogalomhasználatból eredő vita azonban szerves része egy fogalom legitimálódásának. Az egymásnak feszülő álláspontok valójában különböző intézmények, iskolák, nemzedékek vagy orgánusok formájában megmutatkozó igazságrezsimék között húzóó hatalmi viszonyok kifejeződései. A meghatározó kontextusok által kívánatosnak tartott status quo felől pedig közös érdek a vita. Egy irodalmi szövegcsoporthoz illetően a kánonpiac, egy kritikai néző-

pontot tekintve pedig a fogalom- és ideológiapiac törvényei érvényesülnek. A formalitás keretei között, civilizált módon lezajló vita a tudományos nyelvhasználat viszonylag könnyen átlátható konszenzuális struktúráin nyugszik, ezek pedig jórészt függetlenek az adott vizsgálat elméleti előfeltevéseitől. (3)

Egy szövegcsoporthoz értelmezve a fogalomalkotáskor a kritikus a saját szövegtelmezését meghatározó kontextus elemeire reflektál, ezzel voltaképpen tautologikus módon legitimálja azt. A tautológia azonban a teljes ívű koherens érvelés velejárója: minél meggyőzőbbek az újonnan társított szövegek összefüggései, annál hitelesebb az értelmezői álláspont. Az egységes szövegvilág kimutatása implicit módon hitelesíti az értelmező világmodelljének érvényességét. Az önálló egységeknek tekintett jelenségek műalkotás-ként felfogott szövegek átlátása igazolja a metapozíciót. Ez pedig magasabb absztrakciós szintjével, tágabb szemantikai univerzumával ha úgy tetszik, pontatlanságával idegen kontextusoknak nyit teret. Az egymáshoz rendelésnél keletkező értékötletet maguk a vizsgált elemek is felveszik, ezáltal produkálják a konceptualizálhatóság tüneteit. A pozíciót nyelő fogalom eredetisége vagy újszerűsége pedig más, nagyobb legitimitással bíró vélekedésekhez képest tételeződik, ezért az ilyen megszólalás mindig narratív szerkezetet vesz fel.

A kortárs irodalom leírására tett fogalmi kísérletek retorikájukban fenntartják maguknak a tévedés jogát. Eszerint, ami most van, arról majd csak a jövőben lehet biztos tudásunk, hiszen az irodalom mindig megelőzi korát, így a mégoly vájt fülű kortárs értelmezőket is. A befogadástörténetek retorikája legalább implicit módon továbbra is épít a korábbi recepció általi félreértettség feltételezésére. Ebből következik, hogy az adekvát értelmezés fokmérője a predikációs képesség: mennyire sikerül érzékeny és időtálló értelmezést létrehozni. Ugyanakkor egy fogalom időtállósága nem független az általa működtetett komplex többnyire nehezen ellenőrizhető eszközökkel operáló legitimációs stratégiák hatékonyságától: metaforikája és értékszemponjtjai önbeteljesítő jóslat módjára jelennek meg a tudományos értekezések, majd a tankönyvek oldalain, és hatással vannak a megszülető szövegekre.

A *minimalizmus* konstituálódásának narratív sajátosságai (4)

A kortárs prózaértelmezésekben utat törő minimalizmus fogalma első látásra feltűnő örvényességgel bír. A létező kontextusok globális átrendezésének kísérlete jelentős morajjal jár. A terminus magán viseli az újszerűség és a határon való létet megfogalmazó radikális értelmezői attitűd egyébként nem ismeretlen retorikai feszültségét. Mindeközben nem árulja el, minek a határát, minek a minimumát jelenti be. (5) Az így keletkező áttekinthetetlenül általános „eddig, tovább nincs” érzete a jelenidejűséget az elgondolhatóság végpontjaként tételezve gyakran megidézett formula az aktuális kortárs áramlatok egymást követő áttörésének narratívájára épülő evolucionista történetiség elgondolásában. Ez máris kettős feszültséggel ruházza fel az új fogalmat: óhatatlanul működésbe lép az uralkodó hagyományban kitüntetett szerepű végpont jelleg, izgalmat kelt az ígért, hogy tanúi lehetünk egy *eseménynek*, ugyanakkor azonnal megjelenik a szkeptikus távolságtartás, amelyet a narratív struktúrák által deklarált esemény érvényességét érintő bizalmatlanság előfeltevése hoz játékba. A látszat ellenére ez a két hatás nem ellentétként, egymást kioltva jelentkezik, hanem alig reflektálhatóan interferál, és felerősíti a provokatív hatást. Feltehető, hogy a provokáció eleve magán viseli az efféle eldönthetetlenség, az egyértelmű reakciót meggátoló tisztázatlan értékviszonyok feszültségét.

Az Amerikai Egyesült Államok prózairodalmának értelmezését a hetvenes évektől máig meghatározó minimalizmus egyszerre funkcionál úgy, mint hullám, jelenség, irányzat, iskola, írócsoport, nemzedék vagy művek egy csoportja. E pontatlanság mellett, amely az irodalom fogalmának elméleti bizonytalanságból ered, a minimalizmus explicit jelölő-

energiáinak jó részét a korszak kritikájára jellemző terminológiai burjánzás határozott redukciójából meríti. Az ilyen fókuszba kerülés legitimációs szerepe megint csak ismerős, bevett eljárás: nem kell messzebb mennünk a *posztmodernizmus* fogalomtörténeténél. (6)

Az utóbbi évek kritikáját szemlélve, üdítő élmény végigtekinteni a korábbi fogalmakhoz képest játékos, színes, esetleg rögeszmésen akkurátus vagy éppen ironikus megnevezések kavalkádján. Közelebbről szemlélve azonban a jelölőstratégiák három jellemző típusa különböztethető meg: a legkevésbé találó megnevezések a megszokott módon a szövegcsoporthoz formai/stiláris jellegzetességét próbálják megragadni („újrealizmus”, „posztposztmodernizmus”, „új amerikai elbeszélés”); ennél érdekesebbek azok az elnevezések, amelyek a művek szövegvilágának leírásával kísérleteznek („rút realizmus”, „prolipróza”); a leginkább vonzó fogalmak pedig e két eljárás egymásba játszásával élnek („diétás Pepsi minimalizmus”, „közértrealizmus”). (7) Ez utóbbiak tehát, úgy mond, az ábrázolt valóság egy-egy elemét emelik ki, hogy azzal a szöveg formai sajátosságára utaljanak. E fogalmak látszólagos érthetősége ellenére nem világos az ilyen metaforikus átvitel mechanizmusa: érteni véljük a „kóla-próza” kifejezést, de érvényességének indoklásához további értelmezésre lenne szükségünk, egy tetszőleges kortárs szövegalmazból pedig valószínűleg nehezen tudnánk hozzárendelni a jelölni kívánt szövegek önálló egészenk ható csoportját.

Amikor e terminológiai burjánzás egyetlen fogalomban összpontosul, nyilvánvalóan szem elől vész az egyes kifejezések szemiotikai potenciálja, de azok már eleve analízis nélküli jelölőenergiái, a megnevezések használata során hatást kifejtő textuális feszültségek, átöröklődnek az új kifejezésbe. A fogalom legitimációs stratégiái ezt az áramlást aknázzák ki a fogalomtörténet retorikájában, de ugyanezzel a gesztussal utat is engednek a folyamatnak. (8)

A fókuszteremtés narratív struktúrája tetszőleges módon leírható a desztillálás vagy a deriválás modelljeivel. Attól függetlenül, hogy legkisebb közös többszörösnek vagy legnagyobb közös osztónak gondoljuk el a művelet eredményét tehát a korpuszra jellemző legátfogóbb, általánosan érvényes kontextus, vagyis *párlat*, vagy pedig az azonosítható legkoncentráltabb központi entitás, a *mag* metaforikáját használjuk a folyamat hangsúlyozott elemei a *közös* és a *legtisztább* fogalmak konnotációi. Könnyen belátható, hogy ez a narratíva saját szemantikai univerzumát abszolút és uralható kontextusként tételezi. Ebben a térben pedig az elgondolt szélsőértékek követhetetlen oszcillációja zajlik. Eszerint a minimalizmus fogalmi legitimációs narratívájának implicit logikájában a szélsőértékek metaforikája a szemiozisz során felfüggeszti az értékhierarchiát: a narratív eljárás modellezésekor motívatlanul látszik az alárendeltként konnotálódó végpont, a *minimum* kitüntetése.

A korpusz azonosításának történetéhez hasonlóan maga a minimalizmus kifejezés narratívája is beláthatatlan argumentatív eljárások kontextusteremtő működését mutatja. A

Az Amerikai Egyesült Államok prózairodalmának értelmezését a hetvenes évektől máig meghatározó minimalizmus egyszerre funkcionál úgy, mint hullám, jelenség, irányzat, iskola, írócsoport, nemzedék vagy művek egy csoportja. E pontatlanság mellett az irodalom fogalmának elméleti bizonytalanságból ered a minimalizmus explicit jelölőenergiáinak jó részét a korszak kritikájára jellemző terminológiai burjánzás határozott redukciójából meríti. Az ilyen fókuszba kerülés legitimációs szerepe megint csak ismerős, bevett eljárás: nem kell messzebb mennünk a posztmodernizmus fogalomtörténeténél.

társművészetekben már teret nyert fogalom lehetővé teszi, hogy a minimalista zene- és képzőművészet fogalomtárából felsorakoztatott és egyazon gesztussal dominánsnak tételezett analógiák segítségével az irodalomértelmezés bejelentse igényét azok lexikonszintű legitimációs bázisára. Mivel ez a technika sem merőben új, figyelmen kívül maradnak olyan kérdések, amelyek a *társművészeti* analógiák vagy a radikálisan különböző nyelvekre épülő művészeteket átfogó univerzális esztétika problematizálhatóságából erednek. Nem világos például, hogy mennyiben azonosítható az ismétlődés fogalma a zenében és a prózában (ritmus és dallam vs. mondat szerkezet és metaforika?), a képzőművészetben pedig a „ready made”-ek megjelenése az analógiabeli szerepénél reflektáltabban veti fel az ábrázolás problémáját, vagyis inkább a művészetről, semmint egy ábrázolt világról mond újat.

A minimalizmus fogalomtörténete beleértve az irodalmon belüli használatát is a narráció inkonzisztenciáival rendkívüli módon kitérít a prózáról való megnyilatkozás metaforikus lehetőségeit. „Sima felületű” prózáról vagy „nonfiguratív” jellemekről beszélni olyan absztrakciós szinten lehetséges, ahol már nem keltenek feltűnést és óhatatlanul megjelennek a nyilvánvalóan ideológiai előfeltevésektől motivált állítások. A minimalista prózaértelmezés itt engedhet teret a *vesztesség* élményére alapozott bevallottan konzervatív és amerikai értelemben republikánus nézetrendszernek, melyet a mimézis utáni nosztalgiaiból előbújó pátosz jellemez.

„...mesterkéletlen, bútorozatlan, alacsony lakbérű tragédiák, olyan embereké, akik egész nap tévét néznek, romantikus ponyvát olvasnak vagy country- és westernzenét hallgatnak; pincérnők, pénztárosnők, segédmunkások, munkanélküliek, sodródó emberek ezek; a stílus dísztelen, és ami nem hangzik el: a csendek, az eliziók, a kihagyott dolgok azok mondanak a legtöbbet.” (9)

Ezen a szinten a fogalomhasználat magabiztossága utat nyit a definíciók megfogalmazásának. Az így tételeződő autentikus értelmezői horizont pedig projektív abszolutizálást végez. Ez az *emanáció* megnyilvánulása, melynek középpontjában a neoplatonikus *Egy*, mint legfelső hűposztásisz metafizikájában konstituálódik az önazonos szubjektum: az adekvát értelmező. Az emanációt meghatározó az idézet felsorolásában is látható hierarchikus logika megszabja a jelentéstúlcsordulás irányát, kijelölve az amatőr olvasók és a további értelmezések mozgásterét.

A minimalizált személyiség szubjektuma

A minimalizmus legitimációs narratívájában megjelenő szubjektumkonstituálódás felmerülésével összefüggésben érdemesnek látszik szemügyre venni a minimalista próza-felfogás számára kirajzolódó én/személyiség jellemzőit. Tekintve, hogy a minimalista értelmezés saját korpuszát a posztmodern irodalommal összefüggésben lényegében arra való ellenhatásként vizsgálja, irodalom- és ismeretelméleti előfeltevéseit pedig a posztstrukturalista elsősorban a dekonstrukciós irodalomfelfogás ellenében fogalmazza meg, személyiségkoncepciójának vizsgálatához a posztstrukturalista szubjektumfelfogás tűnik kézenfekvő kontextusnak.

A rákövetkezés legitimációs narratívájával összhangban a *minimalizált személyiség* elgondolására általánosan jellemző, hogy magán visel számos olyan problémát, amely az identitással kapcsolatban az elmúlt évszázadban napvilágra került. Létét *előzetes* tapasztalatként határozzák meg a nyelvválság relativizáló tényezői, az önazonosság kommunikálhatatlansága, a kontinuum és transzhistorikus szubjektivitás felfüggesztődése, valamint a pszichológiai és szociális homogenitás érvénytelensége. Ezek következtében a személyiség redukálódik. Az így tételeződő *redukált én* legfőbb jellemzője az *utániség*. A feltehetően katasztrofális esemény után a személyiség alapvetően más reakciókat mutat, és másképpen kommunikálható, mint a posztmodern szubjektum. Noha az utóbbival össze-

függésben a redukált én elgondolható úgy is, mint azonos problémákra adott eltérő válasz, sajátossága mégsem ezekhez a problémákhoz képest mint provokáció vagy szubverzión, hanem azok következményeként mint redukció tételeződik.

A személyiségredukció megfogalmazása azonban komoly gondot jelent a minimalista értelmezés számára. E szerint a redukció egyrészt a befogadás korlátozott voltát érinti, amely egy elbeszélő-stratégia következménye, másrészt magát az ábrázolt személyiséget jellemzi, meghatározva az ennek a szövegvilággal folytatott interakcióját. Az első típus módozatai a *következményes és fenomenológiai* én a trauma utáni és külnézetiségében megjelenő embert jellemzik, de a redukció itt úgy értelmeződik, mint ami a trauma ismeretlenségének, szövegvilágon kívüli voltának, valamint a fenomenológiai látásnak, vagyis az érzékelés korlátainak tudható be. A redukció második típusának módozatai az *éztelenített és artikulációképtelen* én pedig nem úgy jelennek meg, mint amelyek valóban magát a személyiséget érintik, csupán annak interakciós személyiség-funkcióit. Tehát a szubjektum kommunikálhatóságának és kommunikációképességének egyébként is nehezen elkülöníthető problémái másodlagos jelentőséget kapnak, és mint feltételezett entitást, valójában épen hagyják azt.

A redukált én számára adott stratégiák leírása és értékelése szintén nehezen vezethet el a minimalizált személyiség körülhatárolható fogalmáig. A minimalista személyiségstratégiák funkciója a *túlélés*, és ennek eszköze a *lekapcsolódás*. A lekapcsolódás különböző formái között megtalálható a közösséget illető közömbösség, a hedonizmus, az identitás-elhagyás, az improvizáció, az apátia vagy az antiintellektualizmus. Ezek a szerepek, bár következetes alkalmazhatóságuk kérdéses, valóban elképzelhető fiktív életstratégiák, *túlélési* stratégiákként azonban nyilvánvalóan korlátozott érvényűek. Amennyiben a túlélést az eseményhez képest, az esemény *megtörténtével* való együttélésként, tehát a nem deiktikus tanúskodás képességeként értelmezzük, e stratégiák egyike sem mutat túl a meghatározhatatlan referenciájú eszképzismuson. A minimalista értelmezésnek ezért van szüksége arra, hogy a lelki és morális tartalmak elengedhetetlen szerepét állítsa, megidézve ezzel a válságból való kilábalás, az eszmélkedés ígértét.

Az efféle jelöletlen jelentéstulajdonítás nem egyedülálló a minimalista elméletben. Noha a minimalizált személyiség lényegi jellemzője az ideológiai tartalmak és a történelem ignorálása, a jelöletlenség értelmezésével a *hiányával van jelen* formulát alkalmazva az értelmezőnek lehetősége nyílik arra, hogy az adott kultúra kontextusában elérhető társadalmi/történelmi jelenségeket bevonja az interpretációba, és azokat modellként működtesse. Ilyen trauma-modell a posztvietnámi személyiség: „...az élmény annyira csak önmagára és tulajdon tébolyult dinamizmusára jellemző, hogy soha semmi sem fog többé teljesen normálisnak mutatkozni az életben.” (10)

Az efféle jelöletlen jelentéstulajdonítás nem egyedülálló a minimalista elméletben. Noha a minimalizált személyiség lényegi jellemzője az ideológiai tartalmak és a történelem ignorálása, a jelöletlenség értelmezésével a hiányával van jelen formulát alkalmazva az értelmezőnek lehetősége nyílik arra, hogy az adott kultúra kontextusában elérhető társadalmi/történelmi jelenségeket bevonja az interpretációba, és azokat modellként működtesse. Ilyen trauma-modell a posztvietnámi személyiség: „...az élmény annyira csak önmagára és tulajdon tébolyult dinamizmusára jellemző, hogy soha semmi sem fog többé teljesen normálisnak mutatkozni az életben.”

Vietnam a jelenkori amerikai kultúra egyik központi toposza. A kollektív kudarcélmény és az ezzel járó büntudat rendkívül sokféle társadalomlélektani mechanizmust keltett életre az amerikai nyilvánosság színterein. Ezek egyik szélsőséges formáját fogalmazza meg a fenti idézet, amely a jelenséget úgyszólván kiemeli a nyelvi/analitikus kezelhetőség tartományából, és azt mint önmagára utaló transzcendens kultúraszervező eseményt jelöli ki. Az ebből érthetően adódó modell-funkció azonban megkérdőjelezhető. Hogyan működhet a minimalizált személyiség lényegét meghatározó, nyelviileg elérhetetlen, és tulajdonképpen eszkatológiai jelentőséggel bíró esemény modelljeként az uralkodó nyugati kulturális diszkurzus egyik legkevésbé szakrális szemantikai csomópontja? Hogyan befolyásolja a modell működését a jelenség páratlan mértékű kommercializálódása? (11) Milyen közelítésben hagyhatók figyelmen kívül a jelenséget létrehozó, valamint az arra ráépülő mítoszt *fenntartó* hatalmi beszédmodok közti összefüggések? Végül: a jelenség történelmi/temporális beágyazottsága milyen hatással van az azt érvényes problémaként kezelő szövegek és befogadók korhoz kötöttségére? Ezek a kérdések azzal együtt is megválaszolást kívánnak, hogy számos szövegben valóban nyilvánvaló utalások találhatók a vietnami háborúra, mivel arra az értelmezői eljárásra hívják fel a figyelmet, amely által a szöveg jelöletlen tartalmait állító bizonytalan érvényű interpretáció erősen kontextualizált narratív elemekkel argumentálódik.

A minimalizált személyiség *utánisága* tehát több okból is nehezen belátható állítás. Az elmúlt évtizedekben megfogalmazódó „különböző fikciós szerepekbe szétszóródott” (*Lacan*) vagy „folyamatban lévő” (*Kristeva*) nyelvi szubjektum olyan a legkevésbé sem egységes elképzeléseknek adott teret, amelyekhez képest logikai nehézséget jelent a felülírás igényével minimalizált személyiségről beszélni anélkül, hogy a redukció ne haszonreakciónak

Ugyanilyen gond, hogy az elmélet a szövegben kitapintható szubjektum *transzparen-ciáját sugallja*. A struktúra kivehetetlen, a jelek szinte láthatatlanok, tehát átlátszóak, látni engednek, hogy az apriori jelenségek referenciája felől közelítve válik láthatóvá az én. Persze nehéz elképzelni, hogy az előzetesség ne volna feltétele az értésnek. De az előfeltételek kevésbé engednek magukhoz, ha a szubjektum *áttetszőségét állítjuk*, vagyis a felületen mozgó, zord jelölőjáték mögül áttűnő valóság felé indulunk. Eszerint a nyelv letapogatásával elérhető a *minimum*, ugyanakkor az értés határán ablakot nyit az érintetlen világra.

A minimalizmus túlélési stratégiái

A minimalizált személyiség problémái felhívják a figyelmet a minimalista elmélet és az általa meghaladni szándékozott dekonstrukció viszonyára. Az tehát a kérdés, hogy a minimalizmus mennyiben tekinthető érvényes túlélési stratégiának a dekonstrukció és a neki tulajdonított ismeretelmélet traumájához képest.

A választ megnehezíti, hogy a dekonstrukció állításai nem igazán türelmes „pácienstek”, nehezen viselik az analízist. Tény azonban, hogy az irodalomtudomány nem leplezheti a dekonstrukció nyilvánvaló jelenlétét az utóbbi évtizedek elméleti és kritikai gondolkodásában. A jelenség hatóerejéről és felvetéseinek érvényességéről azonban erősen megoszlanak a vélemények. Ugyanakkor e gyakran provokatív módon ható szemléletmódot minden igyekezete ellenére sem tekinthetjük egyértelműen intellektuális kihívásnak: a dekonstrukció körüli tudományos vitát sajátos zavarok jellemzik, és ez gátolja a párbeszédet. Az akadémikus főlényt figyelmen kívül hagyva, szembeötlő, hogy igen sok cikk és vitairat látott napvilágot e tárgy körben, de csak ritkán találunk olyan írást, amely kísérletet tesz a dekonstrukció átfogó kritikájára. (12) Ez a deformált dialóguskészség egyebek között azzal magyarázható, hogy a dekonstrukció művelői elutasítják az autonóm elmélet státuszát, inkább értelmezési stratégiák sokaságának vagy nehezen körvonalazható projektnek tekintik tevékenységüket. Ezért az elméleti diszkusszió normatív esz-

közei, a körültekintő és türelmes elemző gyakorlatot feltételező pontos és finoman differenciált fogalmazás rendre kicsorbulnak a dekonstruktív szövegek által megidézett, esetlegesen érvényesülő *alternatív logika* argumentatív struktúráin: a tudós kritikus könnyen úgy érezheti magát, mint egy képzett ökölvívó az utcai harcosok küzdelmében.

A dekonstrukció megragadása és meghaladása tehát nehéz feladat, az efféle célkitűzés eredményessége pedig nehezen ellenőrizhető. Ennek ellenére a dekonstrukcióval kapcsolatban általánosan elterjedtek olyan vélekedések, miszerint az a szélsőséges szkepszis, a hermeneutikai anarchia, a reflex-szerű szubverzió, valamint mindenféle hagyomány és moralitás tagadásának terrénuma, ahol a valóságvesztés a meghatározó tapasztalat. Ezért a tetszőlegesen felfogott közösségi értékek védelméért felelősséget vállaló autonóm szubjektivitás fogalmi csomópontjai gyakran formálnak olyan elméleti hálót, amely megkísérli hatályon kívül helyezni a dekonstruktív szövegfelfogás apóriáit.

Ilyen kísérlet a minimalista szövegértelmezés is. Noha a minimalizmus világszemlélete és szubjektumfelfogása nem zárkózik el a dekonstrukció által felvetett problémáktól, szemantikai előfeltevései határozott alternatíva körvonalait sejtetik. Ezek szerint a szövegek jelentésstruktúráiban minimalizálódik a nyelvi rendszer irányító funkciója, tudatosan korlátozódik a textualitás, redukálódnak a jelölőmozgások. A minimalizmus a konvenciókat nem tartja kikerülhetetlen tényezőknél, csupán a koordinációs játékok stabilizálódott formáinak. Ezekhez a játékokhoz pedig olyan rekonstruálható lehetséges világokat rendel referenciatartományokként, amelyek a mű fikcióként felfogott világának jelentését/üzenetét a szöveghez rendelhető valós világgal azonosítják. Mindez akkor képzelhető el, ha a lehetséges világok nem a

valóság kontingenciájára, hanem annak mélyen ható, átfogó értékstruktúrára épülnek. A minimalizmus érdeklődésének tárgya tehát maga a rendszer: annak megragadása és felmutatása, amit a mű akar, amiért a szerző a szöveget megírta. Ezáltal az értelmezés vizsziatér a referencialitáshoz, a szövegtől az irodalom kifejező funkciói felé fordul: „...a közvetlenül megelőző irodalmi gyakorlat és elmélet is arra készíti a művészt, hogy megpróbáljon visszatalálni a valós világgal kapcsolatot tartó referenciatartományokhoz, valahogyan szilárdabb talajt tudni a lába alatt. Valós életünk legkézzelfoghatóbb, leghétköznapibb oldalaira fókuszolni, a mindennapok reáliái közt mozgó, valóságos ember egyetemes kis gondjaira összpontosítani...” (13)

A minimalizmus fegyvertára a dekonstrukcióval szemben a következőkből áll: korlátozott értelmezői horizont, kezelhető konvenciók, a jelentést meghatározó rekonstruált szemantikai tartományok, immanens értékstruktúrák, rendszerelvűség, szerzői intenció, referencialitás, valamint a szubjektivitás egyetemessége. Egy dekonstruktort aligha rettent meg ez az arzenál.

E szövegfelfogás nyilvánvaló konzervativizmusa ellenére nem tűnik célszerűnek, hogy a minimalizmus túlélési stratégiáit egyszerű visszalépésként értékeljük. Nehezen képzelhető el olyan hatékony elfojtási mechanizmus, amely ezt az ismeretelméleti traumát képes volna kiiktatni a szövegértelmezés aktusából. Ezért a túlélés fogalmát átértelmezve, az utániságot úgy foghatjuk fel, mint a szubjektum vagy a referencialitás stabili-

*A minimalizmus fegyvertára
a dekonstrukcióval szemben
a következőkből áll:
korlátozott értelmezői horizont,
kezelhető konvenciók,
a jelentést meghatározó
rekonstruált szemantikai
tartományok, immanens
értékstruktúrák, rendszer-
elvűség, szerzői intenció,
referencialitás, valamint
a szubjektivitás egyetemessége.
Egy dekonstruktort
aligha rettent meg
ez az arzenál.*

tására nézve fenyegető kontextusok *fikciószerű megjelenését követő* stratégiák működte-tését. Ha a szubjektum identitásvesztése vagy a szemantikai káosz *elgondolható*, akkor a fikcionalitás határain mozgó értelmező valóban fenyegetve érezheti magát, a trauma eg-zisztenciális előfeltévésként jelenik meg. (14) Ebben az értelemben tehát a túlélés strate-giái *egybeesnek* az értelmezőt érő valóságosan megélt fenyegetés által kiváltott eszképi-zmus védekezőmechanizmusával.

A minimalista történet és a metafikció

Túlélés vagy menekülés – hogyan tehetünk köztük különbséget? Miféle moraj és mek-kora csend készíthet az egyikre vagy a másikra?

„– Igen, úgy van, ahogy mondtad – felelte Nanda. – A vásár zajában nem hallgatózunk, csak az olyan csend indít azonban hallgatózásra, melyben mégis egyet és mást meghall-hatunk. Egészen csendes és merőben hallgatás csak a nirvána, azért ott nem lehet szó hallgatózásról... Mert, ahol csak egy kicsit hallgatózni lehet, mint ezen a helyen, azonnal elvakít a látszólagos béke, azonnal túlálmodod magad az éhség és a szomjúság hat hul-lámán, és azt képzeled, hogy a nyüzsgés nyugvó középpontjában vagy. Amellett az, hogy itt hallgatózni és mindenféle hallgatni lehet, éppen azt bizonyítja, hogy rendkívül nagy nyüzsgés van itt, és hogy békeérzéseid csupán képzelődések. Ezek a madarak egymás fe-lé búgnak, hogy szerelmeskedhessenek, ezek a méhek, szitakötők, szárnyas bogarak ide-oda cikáznak, mert hajtja őket az éhség, a fűben ezerszeres életharc dül, és ezek a liánok, melyek oly kecsesen koronázzák meg a fákat, kifojtják belőle a lélegzetet és a nedvet, hogy csak ők maguk legyenek kövérek és szívósak...

– Jól tudom – mondta Sridáman –, és nem is ámítom magam e dolgok tekintetében, vagy legfeljebb csak egy percig és szabad akaratból... Hogyan akarsz eljutni a béke meg-értéséhez, hogyan akarod bensődben a nyugvás boldogságát érezni, anélkül, hogy egy Májá-kép (15) – mely persze magában sem a boldogság, sem a béke – segítséget nyújta-na hozzá? Meg van engedve és meg van adva az embernek, hogy felhasználja a valósá-got az igazság meglátására, és *poézis* az a szó, melyet a nyelv erre az adottságra és erre az engedelemre alkotott.

– Ah, így érted – nevetett Nanda. – Szerinted tehát a poézis az a butaság, ami az okos-ság után jön, és ha valaki buta, azt a kérdést kellene feltenni, hogy még buta-e, vagy új-ra az. Mondhatom, ti okosak nem könnyítitek meg a magunkfajta emberek dolgát.” (16)

Mielőtt a csendet próbálnánk szóra bírni, nézzük meg mit mondhatnak az *okosak* és a *magunkfajták* a morajról, amit az önmagát figyelő történet, a hallgatózó tapasztal. Az előbbiek számára az önreflexió nem más, mint a világszemlélet végpontja. A végletekig következetes szemlélő vágyait és célját feledve oly mértékben *szételemzi* a valóságot, hogy figyelmét elvakítja az értelmezés parttalan folyamában megjelenő schizoid látomás – a prímszámok oszthatósága, a jelölőáramlás szupravezetője. Az ilyen tevékenység ön-célú, természetlen szellemi onánia – a nihil szemlélete.

Ennek a felfogásnak a hátterében az ismert kartézianus parabola rejlik. A világ jelen-ségeit feltartóztatathatatlán kétely alá vető ember története, akinek egyedül önnön cselek-vése szab határt. A cogito bizonyosságának záloga az időtlen értelem, és a benne része-sülő ember, akire a valóság teljessége felépíthető egészen a rejtett ornamentikáig.

Ez a bizonyosság az egyik áldozata annak az elmúlt évszázad óta nyilvánvaló vállal-kozásnak, amely során a humán tudományok és a művészetek saját előfeltévéseik vizs-gálatával alapvetően átformálták szempontjaikat és szerepüket a nyugati kultúrában. A legújabb kori gondolkodás önreflexiója számos meghatározó érték – így a kartézianus szubjektum – felfüggesztésével jelentős kulturális energiákat szabadított fel.

Mindez nem véletlen, hiszen az önfigyelés során a szemlélő magabiztossága meg-fogyatkozik, a hiány megtöri a valóság víztükrét. Az én kontúrjai elmosódnak, és az egy-

ségesnek vélt énkép némelyik vonása pontatlannak tűnik. Ezzel az önértelmezés megnyílik más, eddig kívül eső jelenségek számára, és újrendezi azokat. Az önreflexió eszerint a releváns kontextusok újraértelmezése az önazonos értelmezői pozíció megingatásával – nem végpontja, csupán teoretikusan megkülönböztethető fordulópontja a világ-szemléletnek.

Az önreflexív folyamatok megértésének nehézségeivel szemben az uralkodó kartéziánus hagyomány egyfajta ismeretelméleti incesztus-tabu érvényesítésével lépett fel, hogy saját jelentés- és szubjektumkonstituáló technikáit fenntartsa. Eszerint az önfelszámoló stratégiák működésének meggátlására az önreflexív mozzanat mindannyiszor valamiféle *minimum* eléréseként, elemezhetetlen tartam kifejeződéseként értelmeződik. A minimális struktúra ezért sok szempontból hasonlóan működik az önreflexióhoz. Ebben a fogalomban is az értelmezés végpontja tétéleződik, ugyanakkor éppúgy elképzelhető, hogy a minimálisnak gondolt struktúrák nem a berekesztődés vagy a redukció logikája szerint működnek, hanem egy adekvátabbnak tűnő szemantikai univerzum ismertetőjegyeit mutatják fel.

Ezt az azonosítást azonban nem könnyű igazolni a minimalista történet és a metafiktív viszonyában. A posztmodern és a minimalista prózát feltűnő, és sokak által megfigyelt különbségek határolják el egymástól. Önálló írásmódoknak tűnnek, amelyeket eltérő stratégia határoz meg. Ezért a különbségek bizonyításában különösen fontos szerepet kap az azonosítható jelölőgyakorlatok felmutatása: a meggyőző érvek vonzereje a tudatosság. A tudatosság ellenében érvelni pedig emberpróbáló feladat.

A posztmodern próza tudatossága akkor vetődik fel, ha elfogadjuk, hogy „a szöveget a kompozíció tevékenysége generálja”. (17) Ezért az értelmezést meghatározza, hogy „a

prózaírás generatív elmélete a kompozíció szempontjából vizsgálja a regényt”. (18) A kompozícióról azonban nem sok tudható, mert meghatározó vonása a spontaneitás, az invenció és a kontingencia. A posztmodern szöveg nem valamiféle kísérlet eredménye, hanem a fiktív valóság egy mintája. Az alkotásban a megértés és a részvétel vágyai összefonódnak, ezért rendkívül esetleges módon lehet a szöveg tudatosan alkalmazott elveit megfogalmazni. (19)

A minimalizmus azonban nem is leplezi, hogy lényeges szerepet szán a következetes írói technikának. *Raymond Carver* az írásról így fogalmaz: „*Evan Connell* mondta egyszer, hogy akkor tekint egy írást befejezettnek, amikor javítás közben azon kapja magát, hogy oda teszi ki a hiányzó a vesszőket, ahol az előző javítás során kihúzta a felesleges írásjeleket... Végül is nincs egyebünk a szavaknál, de azok legalább legyenek a megfelelő szavak, jól eltalált írásjelek között, hogy a legjobban elmondhassák, amit mondaniuk kell.” (20)

Pontosság és tudatosság hiányában „gyengén specifikált” (21) írás jön létre. Az erős írás átütő erővel bír, de ha ezt az erőt pusztán a valóság szigorának tekintjük, akkor valódi riadalmat kelthet egy-egy rémálom. (22)

Ennek ellenére jellemző, hogy a minimalizmus generációja nagyjából jól képzett értelmiségiekből áll, akik egyetemi írószemináriumokon ismerkedtek a „kreatív írás” mű-

*Tudatos szerkezetek híján
marad a csend, a kihagyás,
ahol az azonosíthatatlan
tapasztalatok és összefüggések
megnyugtató türelme és
odaadása veszi körül
a jelentéstulajdonítás látványos
gesztusait. Egy hiányos szerkezet
korrekciójára a legváltozatosabb
komplexusok kapnak lehetőséget,
a résen minden befér
a karácsonyfától a kenőmájasig.
A Nirvána csendje nem
a válaszok szüntelen nyugalalmát
árasztja, de nem is a folytonos
kérdések eufóriája tölti be azt.
A szavak közé szorult úr viszont
az a hely, ahol „minden
kérdéssé válik”.*

helytitkaival. A kiemelkedő alakok maguk is tanítják az írást, népszerű szemináriumok hősei lesznek. Ha azonban képzett írók sajátja a hatásos és pontos szöveg, akkor a kultúra *Foucault* cinizmusát túlszárnyalva, minden eddiginél hatékonyabban intézményesíti az irodalom eleve marginális és szubverzív diszkurzusait. Az uralkodó ideológia a kritika kiszajátítása után már az alkotás folyamatait is közvetlenül irányítja erről azonban nehéz volna meggyőződni.

A tudatosság igénye kevéssé különbözik a valósággal való bármilyen korlátozott kapcsolattartás vágyától. Ebből adódik az a feltételezés, hogy a minimalista szövegek sajátos feszültsége az értelmező valóságérzetének provokációjából fakad. A minimalista irodalom és lelkes befogadói egyaránt nemzedéki vonásokat mutatnak, ezért lehet, hogy valamiféle korhangulat kommunikálható ideológiai beágyazottsága segíti a minimalista szövegértést nevezük valóságnak vagy fikciónak, a szövegek szimbolikus rendje könnyen ért szót a befogadó világ szimbolikus rendjével. Ez azt jelentené, hogy a minimalista történet olyan pontokon érinti meg az olvasót, ahol az nem is tudott védtelenségéről: szimulálni tudja az értelmező saját narratív technikáit, és közvetlen közletről mozdítja ki azok előfeltevéseit. Az olvasó történetét elemezni azonban éppolyan bizonytalan vállalkozás, mint leírni a szöveg stratégiáit: az eleve adott történet tükröztetéséhez szükség van a mimézis kevéssé megnyugtató fogalmára. (23)

Tudatos szerkezetek híján marad a csend, a kihagyás, ahol az azonosíthatatlan tapasztalatok és összefüggések megnyugtató türelme és odaadása veszi körül a jelentéstudajdonítás látványos gesztusait. Egy hiányos szerkezet korrekciójára a legváltozatosabb komplexusok kapnak lehetőséget, a résen minden befér a karácsonyfától a kenőmájásig. A Nirvána csendje nem a válaszok szüntelen nyugalmát árasztja, de nem is a folytonos kérdések eufóriája tölti be azt. A szavak közé szorult úr viszont az a hely, ahol „minden kérdéssé válik”. (24)

Kétszer nem ismétlődik semmi. Az új és a régi azonosításával felismert ismétlődés nem ismétlődhet meg, mivel az újabb jelenségek sora mindig csak a már azonosult réggel azonosítható így az ismétlődésnek minden eleme új. Ez azt jelenti, hogy megszilárdult jelölőstratégiák prolongálásával nem jutunk közelebb a szöveghez: nem az elhallgatás, hanem a kimondás energiái táplálják a befogadást. A kimondott struktúrákat nevezhetjük *transz-parensnek*, ha arra gondolunk, ahogy az értés pillanatában szem elől vész a jelölő önállósága, de ez az eltűnés nem vezet át önmagán túlra, legfeljebb a helyzetet szülő kontextusokon segít *átlátni*.

Mégsem egyértelmű, hogy az eleve adott történetek felismerése vagy az azoktól való óvakodás árulkodik nagyobb félelemről nehéz eldönteni, hogy melyiket ítéljük menekülésnek. Az előbbi eddig a bizonytalanságtól való paranoiás félelemnek tűnt. (25) Lehet azonban, hogy a látható történettől való távolmaradást az motiválja, hogy a történetben résztvevő számára adott lehetőségeket a történet végpontja határozza meg: aki belép, az saját nekrológjának árnyékában írja tovább önéletrajzát. (26) Eszerint ahol a *szokatlan jelenségek* nem azonosítónak az általános *világillúzióval*, ott a megsemmisülés schizoid félelme munkál.

A döntéshelyzet azonban csak látszólagos: sem egy ideológia, sem egy kor nem jelölheti ki az egyiket vagy a másikat. A kimondott szavak transzparenciája nevezük akár eseménynek, élménynek, bepillantásnak, eufóriának vagy éppen elmosódásnak, kontextusvesztésnek a történetekbe szétszóródott én folyamatban létének próbatétele. (27) A részvétel és a megértés vágyai a történetben válnak el egymástól, és csak ott vitatkozhatunk róluk.

Ha pedig *vita* nincs, akkor nem marad más csak egy *mini mumus*, aki alig hallhatóan ezt motyogja: „...annak, ahogy egy történetet megtanulunk elmondani, története van – ez a történet egy történet történésének megismerése és elfogadása – a megismerés a történet élethezéről szól – az elfogadás más történet nem történését teszi kezelhetővé – az elfogadás megismerése a nem történő nem történet voltát ismeri meg – a megismerés elfogadása a megismerést, mint a nem történet megismerőjét fogadja el – ha valami nem történet, annak nem kell történnie – ha valami nem történik, azt nem

kell megismerni – ha valamit nem kell megismerni, az ismerős – ami ismerős, az egy történet része – egy történet része történést, a megismerés történést jelzi – a megismerés történéseinek elfogadása, annak az elfogadása, hogy a megismerést jelző ismerős történetrészek valójában nem történnek meg – ha pedig nem történő dolgok megismerése a megismerés története, akkor a nem történő dolgoknak története van – a történet pedig elmondható, így más is megismerheti – ha az elmondott történetet valaki megismeri és elfogadja, akkor elhiszi, hogy az igaztörténet – az igaztörténetek tehát sohasem történtek meg...”

Talán ezért mondja mindenki a magáét. Mintha mi sem történt volna.

Jegyzet

(1) *Rage against the machine*: amerikai géprombolók. A csoport felhívó jellegű megnyilatkozásaira pl.: „now you do what they told ya” a ‘gépduh’ jellemző.

(2) John M. Ellis *Against Deconstruction* címmel kiadott könyvében (Princeton, 1989) az argumentációról általában szólva így fogalmaz: „Vegyünk egy példát a filozófiából. Wittgensteinnek a privát nyelvre vonatkozó vélekedését egyaránt tárgyalják azok, akik rendkívüli jelentőséget tulajdonítanak az elgondolásnak, és azok, akik súlyos tévedésnek tartják azt; ugyanígy tesznek az egész életüket Wittgenstein kutatásának szentelő szerzők, valamint azok, akiket a szorosan idekapcsolódó kérdéseken túl nem foglalkoztat a filozófus munkássága. A nyilvános vitában részt vevők megszólalásait, jelentős diverzitásuktól függetlenül, egyetlen mércével ítéli meg a tudományos közvélemény: sikerült-e jobban megvilágítaniuk a privát nyelv elméletének belső logikáját?”

(3) Számottevő bibliográfiával és többszörösen összetett mondatokkal jóformán bárki láthatóvá válhat a nyilvánosság alsó szintjein. Egy értekezés cáfolatának retorikája viszont könnyen megolajozható néhány nem megfelelően szerkesztett könyvszerkesztési adat leleplezésével, ahogy egy előadást is alááshat egy fülbevaló. Ez így van az intézményi hierarchia minden fokán: egy alsós egyetemista gyakran kevésbé tolerálja egyes idegen szavak ismeretének hiányát, mint egy docens az obszcenitást. Ha azonban az illető már bizonyította jólneveltségét, a szocializált megszólalás kényszere bizonyos határok között lazulhat.

(4) Az irodalmi minimalizmus nem ismeretlen a „legújabb magyar irodalom” kritikájában (pl.: *Csipesszel a lángot*. Nappali Ház, Bp. 1994.). Néhány kortárs szerző és prózai szöveg kapcsán gyakran felmerül ez a fogalom, de eddig egyetlen átfogó értekezés címében szerepel: Abádi Nagy Zoltán: *Az amerikai minimalista próza*. (Argumentum Kiadó, Bp. 1994.). A könyv a kortárs amerikai kispróza jelenségeit vizsgálja, és jelentős mennyiségű, jól szervezett ismeretanyagra támaszkodva vezet be a fogalmat a honi köztudatba, miközben számos kevésbé ismert szerzőről és szövegről ad hírt. A terjedelmes munka meggyőző elméleti tájékozottsággal és kiegyensúlyozott logikával érvel egy kitapintható fogalomértelmezés mellett, de a szöveg konszenzusteremtő retorikája rámutat számos elméleti problémára és értelmezési tisztázatlanságra is. Mivel itt olvashatunk először részletesen a minimalizmusról magyar nyelven, ebben a fejezetben a szöveg modellként szerepel.

(5) Erről a saját tapasztalatomon kívül, azok az elképzelések győztek meg, amelyekkel a témában járatanoknak feltett kérdések kapcsán találkoztam. A válaszok elsőként többnyire a prózai nyelv minimalizmusát említik. Erről a minimalizált nyelvről azonban csak felkínált alternatívák (terjedelem, mondatszerkezet, nominális viszonyok, szókincs, annak egy része vagy akár az érthetőség stb.) közül választva fogalmazódnak meg, egyébként egymástól igen eltérő, vélekedések. A formai közelítésen túlmerészkedve pedig teljes a káosz: jóformán a reneszánsz irodalomtól a kortárs irányzatokig bármely csoportba sorolható szövegek jellemzői megjelennek.

(6) Ezzel kapcsolatban ugyancsak Abádi Nagy Zoltán különböző munkái segítenek az eligazodásban (pl.: *A posztmodern regény Amerikában*. Helikon, 1987. 1–3. sz., 7–42. old.).

(7) Ezek a fogalmak az említett kötet szerzőjének magyarításai. Az amerikai angol kifejezések azonban bárkit további játékra invitálhatnak. Elképzelhető például a *Hick-chick prose* terminust „újtahó-”, „szteroid-”, esetleg „bunkofőnrealizmus”-nak, a *Freeze-Dried Fiction*-t „mirelitrealizmus”-nak, valamint a *High-Tech fiction*-t „áramvonalas”, „ólommentes” vagy „joystickrealizmus”-nak fordítani. E fordítói játék könnyedsége jellemző módon előrevetíti a minimalizmus fogalmának érvényességével és a szövegek jellemezhetőségével kapcsolatos problémákat, hiszen úgy tűnik, mintha a fordításkor nem kellene egyebet tennünk, mint megtalálni az ithoni környezetet megfelelő elemeit, és a fogalmak máris működni látszanak.

(8) Noha az *energiaáramlás* meglehetősen aggályos kezelhető fogalom, nem ismeretlen az irodalomtudományban. Stephen Greenblatt sok vitát kavart korszak- és életmű-értelmezéseit éppen az efféle nehezen nyomon követhető jelölő- (nála társadalmi) energiák áramlására építi. Ilyen kísérlet például az angol reneszánsz színjátszás jelölőmechanizmusainak letapogatása „A társadalmi energia áramlása” (= *TESTES KÖNYV. Modern és poszt irodalom-elméleti szövegválogatás* – megjelenés alatt), amelyben a szerző az eljárás elméleti körvonalait is megrajzolja.

(9) Abádi Nagy Zoltán Bill Buford megfogalmazását idézi. – ABÁDI NAGY ZOLTÁN: *A posztmodern regény...*, i. m., 41. old.

- (10) Abádi Nagy Zoltán PHILIP D. BEIDLER *American Literature and the Experience of Vietnam* című könyvéből idéz. – *Az amerikai minimalista próza*, i. m., 258. old.
- (11) Abádi Nagy Zoltán a *Született július negyedikén* című filmre hivatkozva így érvel: „A film rendezője, *Oliver Stone*, az Oscar-díj átvételekor megfogalmazta azt, ami miatt a történelemtől megszabadult minimalizmus mégis gyakran felidézi nekünk Vietnámot...» Vietnámnak nincs vége. Vietnám lelkiállapot. – Uo. 257. old.
- (12) Ilyen kivétel például *John M. Ellis* már idézett könyve (lásd 2. jegyzet) vagy *Bourdieu* Derrida-kritikája (*Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris 1992).
- (13) Uo. 284. old.
- (14) Az *elgondolhatóság* ontológiai érvényének *Szent Anzelmusz* teremtett hagyományt, amikor istenérvei záróköveként alkalmazta ezt a *Proslogion*ban. (lásd: KNEALE, R.–KNEALE, M: *A logika fejlődése*. Gondolat, Bp. 1984, 199. old.)
- (15) *Májá* – Világillúzió. A bráhmánizmus tana szerint, az egyetlen reálisan létező a Minden-Egy, a Világszellem, azaz Brahma, amely Májá, a Világillúzió megtévesztő fátyla miatt egyéni lelkek, atmánok sokaságának látszik, megsokszorozódva tükröződik bennük, akárcsak a nap a tavakban és a folyókban. Átvitt értelemben Májáképnek neveznek minden szokatlan jelenséget.
- (16) MANN, THOMAS: *Az elcsereült fejek*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. (lábjegyzettel együtt, 15. és 17-18. old.)
- (17) SUCKENICK, ROLAND: *Tizenkét kompozíciótani kitérő*. Helikon, 1987. 1–3. sz., 148. old.
- (18) Uo., 150. old.
- (19) Képzeljük el például, hogy a generatív elmélet a dekonstruktív etimológiafeltárás kompozíciós eszközével megtalálja saját középpontját, az újraértett *szövegigényt*. Az *ig-ény* szó elemzésekor manifesztálódó deverbális nőnemképző felfedezése véget vet az évezredes deszakralizáló káoszszak, amelyben az *ige* szót főnévi szófajának tartották, és leragadtak a „kezdetben volt” farizeumájánál. A pápa az összes létező nyelven megtanulja, hogy NA UGYE.
- (20) CARVER, RAYMOND: *On Writing. LITERATURE*, Harper Collins Publishers, New York 1991, 494. old.
- (21) Carver Henry James-et idézi. – Uo.
- (22) A pápa eufóriája régen a múlté, a beszédaktus-teológia hitelét veszítette: tetten érték. A romjain működő karitatív szextelefonok irgalmasnövérei a pubertás traumájából visszamaradt fogalmi zavarokkal képtelenné teszik a redukált ént arra, hogy magához nyúljon. Az önreflexió nyüzsgése után láthatóvá válik a csödbement spermabankok kietlen realitása. De a () a hiányával van jelen, mert jön néhány élelmes (), és piacra dobja a ()[®]-t. A *copy rights*-ot úgy értik, hogy *kövesd a jobbot*, és kötelezővé teszik a *politikailag helyes* nyelvhasználatot.
- (23) *Suckenick* frappánsan foglalja össze a mimézist preferáló realizmus vállalkozását: „Jelenlegi funkciója ugyanis az, hogy fenntartsa egy sor vigasztaló illúziót, köztük talán azt az érzést, hogy az individuum a »valóság« fenomenáinak gyűjtőpontjában helyezkedik el (jellemábrázolás); azt a tudatot, hogy a külső vagy nyilvános idő végső soron a tartam uralkodó formája a tudat számára (történeti narráció); azt az elvet, hogy a »valóság« helyét empirikus megfigyeléssel meg lehet határozni (leírás); azt a meggyőződést, hogy a világ logikus és érthető (oksági sorok, cselekmény).” – SUCKENICK, RONALD: *Tizenkét kompozíciótani kitérő*, i. m., 145. old.
- (24) Uo., 154. old.
- (25) Ezt nevezi Lacan *aphanisis*nek, a szubjektum megszűnésétől való félelemnek.
- (26) „Az egzisztáló ember rendelkezik csak »curriculum«-mal, mint futás valami felé, az egzisztáló embernek van csak »curriculum vitae«-je, mint életének futása valami felé.” – CZÓBEL MINKA: *Önéletrajz. = Hétvilág* 7. sz., 22. old.
- (27) Ezek megkülönböztetésével próbálkozik *Kristeva A beszélő szubjektum* című írásában (Pompeji, 1994. 1–2. sz., 188–197. old.).

A sötétségben minden megvilágosodik

Thomas Bernhard színműveiről

Thomas Bernhardot eddig elsősorban mint prózairót ismerhette meg a magyar közönség. Igaz, ezt az oldalát is kissé elkésve, inkább csak Bernhard 1989-ben bekövetkezett halála után – a magyar fordítások többsége azóta jelent meg. A drámaíró Bernhard ehhez képest háttérbe szorult: könyv alakban még nem jelentek meg nálunk a darabjai, csak folyóiratokban elszórtan néhány fordítás, és színházi bemutatója is csak háromnak volt eddig, az egyik közülük, éppen az első, balsikerű és feledhető. Úgy hírlík, a következő hónapokban két újabb Bernhard-előadásra is sor kerül.

Talán nem tévedek, ha megjósolom, hogy Bernhardot rövidesen mint drámaírót is föl fogják kapni nálunk. Igaz, a színház még drágább mulatság, mint a könyv, a közönség széles tömegei pedig aligha fogják ostromolni színházainkat Bernhardért, de ahogy sikerült a prózairónak még a jelenlegi könyvkiadási mizériák közepette is úgy-ahogy áttörnie, talán sikerül néhány stúdió-előadás nézőterét a drámaírónak is megtöltenie. Nem Bernhardnak vagy az osztrákoknak tennék vele szívességet: a különc és gögös Thomas Bernhard már halott, és életében se nagyon érdekelte, hol mekkora a sikere, a fordítóit szinte megvetette, az osztrákok pedig, akiket Bernhard nem győzött eleget gyalázní a műveiben, már torkig vannak Bernhard nemzeti sikereivel és jobb szeretnék, ha más osztrák írókról is tudomást venne a világ. Szívességet Bernhard tenne nekünk, ha láthatnánk a darabjait, tudniillik korunk egyik legnagyobb írójának egészen eredeti és öntörvényű színműveit ismerhetnénk meg bennük.

Köztudomású, hogy a dráma műfajában nincs sok érdekes újság *Beckett*, *Dürrenmatt*, *Albee* vagy *Pinter*, azaz az ötvenes és hatvanas évek óta. A hetvenes és nyolcvanas évek legizgalmasabb drámai életművét szerintem Bernhard hozta létre, de elismerem, én elfogult vagyok iránta. Mint rajongó híve, aki egyben értőjének is véli magát, lassan másfél évtizede ajánlgatom műveit kiadóknak, színházaknak – nem is teljesen eredménytelenül. Bernhard propagálása, nagyságának méltánylása különben nem túlságosan eredeti szellemi teljesítmény: ha csak a darabjait nézzük, határainkon túl a legtöbbet játszott szerzők egyike, és tudós dolgozatok garmadája elemezi munkáit.

Hasonló tudós vagy inkább csak iskolamesteri pózt öltve most már magamra, amivel persze nem szívesen kerülnék az ilyen pózokat mélyen megvető Bernhard túlvilági színe elé, azzal kezdeném ismertetésemet, hogy Bernhard fő témája a világ megismerésére és megértésére irányuló emberi törekvés hiábavalósága volt. Különösképp foglalkoztatta azoknak az eszközöknek a természete – végeredményben a tökéletlensége –, amelyekkel az ember megpróbálja birtokba venni vagy kifejezni a világot: a nyelv, a tudomány, a művészet. Bernhard főhősei többnyire azért különcök, kívülállók, bolondok, örültek, egyik prózai művének címével szólva: „menthetetlenek” – legalábbis egyfajta társadalmi közmegegyezés felől nézve –, mert meghiúsulnak a világ megértésére és megmagyarázására irányuló kísérleteik. Mintegy a szemünk láttára, a magyarázatok és megfogalmazások fiaskóiról tudósító, öngyónbeszélő monológjaik közben mondanak végképp csődöt, veszítik el az eszüket, érlelődik meg bennük a végső lemondás, az eltökélt félrevonulás vagy a radikális megoldás: az öngyilkosság. Minél makacsabban, minél görcsösebben törekednek

a cél felé, annál inkább távolodnak tőle. Minél sűrűbbre szövik megszállott monológjaikkal a nyelv merítőhálóját, annál inkább kicsúszik belőle a jelentés, a tartalom. Nyilvánvaló e problematika összefüggése *Wittgenstein* filozófiájával, aki szerint a nyelvi formák nem hogy nem tükrözik a valóságot, hanem béklyóba verik, „lerombolják” még a valóságról való gondolkodást is. Ugyanakkor a gondolkodásra még sincs más eszközünk, mint a nyelv. Az ellentmondás feloldhatatlan, a legokosabb, amit tehetünk, hogy elhallgatunk.

Bernhard alakjai mindenesetre még abban a végső előtti stádiumban vannak, amikor nem hogy nem hallgatnak, de egyfolytában beszélnek, megszállottan jegyzetelnek, monologizálnak, idéznek. Kétségbeesetten kapaszkodnak a hallgatás fenyegetően tátongó üressége fölött a nyelv közmegegyezései vázába, a grammatikai-szintaktikai szerkezetek rácsába. Már csak a dolgok megnevezésének mániákus kísérletei és a teljesen öncélúvá és gépiessé vált kommunikáció illúziói éltetik őket, de éppen a nyelvi formák rögeszmés halmozásában tör felszínre a már eleve bennük lappangó örület. A művész-alakok is egyfajta beszédmód, hol a zene, hol a színészet, hol a festészet megszállottjai. Szeretnének ők is tökéletesen urai lenni kifejezőeszközöknek, szeretnék ők is tökéletesen megszólaltatni a művet, ami a valóság tökéletes megértésének és megmagyarázásának szinonimája, ez azonban nekik sem sikerülhet.

Bár a legtöbb Bernhard-műben, prózaiban és drámaiban egyaránt, tematikailag is megjelenik valamiféle vállalkozás mint a tökély elérésének kísérlete: hol valami tudományos mű megírása, hol egy művészi teljesítmény – bár inkább csak ezek groteszk torzképeként –, a bernhardi főtémát elsősorban mégis a monológ-forma hordozza, a főhős eszelős monologizálása a műnek, az elérhetetlen célnak szentelt életről. Valószínűleg ez a monológ-forma vezette el Bernhardtot a drámához, aki pályája elején, a hatvanas években még csak prózát írt: monológokban, amelyek függő beszédben mások monológjait idézték.

Első drámáját, az *Ein Fest für Boris-t* (Boris ünneplése) 1970-ben publikálta, és ugyanabban az évben került sor az ősbemutatóra is a hamburgi Deutsches Schauspielhausban, annak a *Claus Peymann*-nak a rendezésében, aki a későbbi Bernhard-ősbemutatók többségének is rendezője volt, a nyolcvanas évektől már mint a bécsi Burgtheater igazgató-főrendezője. A *Boris*, amely egy menhely nyomorékjai körében játszódik, Bernhard legmorbidabb, legnyersebb és leginkább allegorikus darabja. Radikálisan redukált világról szól: testi fogyatékosokról, térbeli korlátozottságokról és nyelvi degradációról, deformálódott és kofonikus ünneplés közepette folyó agonizálásról. A szereplők szaggatott, töredezett, artikulálatlan beszéde hol valami barbár litániára emlékeztet, hol a modern repetitív zenére. A monomániás ismétlés, a halmozás, valami mágikus erejű repetitívitás Bernhard prózai monológjainak is jellemzője, de míg azok többnyire sokszorososan összetett, bonyolult körmondatokon keresztül hozzák létre ezt a hatást, és nemcsak tárgyi motívumokat ismételtetnek, hanem tagmondatokat, mondatrészeket is valamiféle vélt nyelvi pontosság és szabatoság mániákus bűvöletében, a drámai monológok egyszerű mondatok, beszédtrödékek rákos elburjánzása által jönnek létre. Ezt a különbséget Bernhard tipográfiaileg is jelzi: míg a prózai szövegeket szabályos központosítás tagolja, a drámaiak szabálytalan hosszúságú, verses sorokban, központosítás nélkül, szaggatottan lüktetve bukácsolnak előre.

A *Boris* abszurd végletei a későbbi darabokban tompultak, de az örült, groteszk túlzás és a keserű-szatirikus indulat mindvégig jellemezte Bernhard drámáit. És már a legközelebbiben, az 1972-ből való *Der Ignorant und der Wahnsinnige*-ben (A tudatlan és az örült) felbukkant mint rögeszmésen visszaérő, metaforikusan értendő téma és közeg: a művészet. A darab két szereplője, két férfi: az apa és a doktor egy operai öltözökben mindvégig az Éj Királynőjére vár és róla beszél, aki nem más, mint a világ legnagyobb koloratúra-énekesnője. Művészetében olyan felülmúlhatatlan tökélyt ölt testet, amely már az értelmetlen és öncélú virtuozitás életem túli világába tartozik. Énekelni természetesen nem halljuk, koloratúrszoprán áriáiról csak *beszélnek* a szereplők, illetve mikor a darab végén, a darabbeli operaelőadás kezdete előtt az utolsó pillanatban végre befut az Éj Királynője az öltözőbe, csak markíroz egy-egy koloratúrát. A tökélyről csak beszélni lehet,

Őt magát megjelenteni nem, a darab a rá való felcsigázott várakozással telik el, és éppen akkor ér véget, amikor a beteljesülés következne.

A szokás hatalma (1974) az ellenkező oldalról közelít ugyanehhez a problémához. Itt esendő, tenyeres-talpas emberek, cirkuszi mutatványosok: egy cirkuszigazgató, egy zsonglőr, egy állatszélidítő, egy bohóc és egy artitalány „szabadidejükben” huszonkét éve próbálják *Schubert Pisztrángötösét*, de lehet, hogy még sosem játszották el végig. Talán még az első akkordjaiig sem jutottak el, sőt az is lehet, hogy egyáltalán nem is tudnak játszani a hangszerükön. A zseniális abszurd komédia többféleképpen is érthető: akár úgy, hogy a cirkuszi mutatványosok mint egyszerű hétköznapi emberek valamiféle tökélyre vágnak, de elérésének még elemi fogásait sem ismerik; akár úgy, hogy hiába mestereik esetleg a maguk mutatványos szakmájának, mégis valami olyan célt hajszolnak, amely elérhetetlen, mert enélkül nem élhet az ember, még akkor sem, ha beleőrül a hiábavalóságba. Az sincs kizárva, hogy a cirkuszigazgató tökéletes csellista, de azt már nem fogja fel, hogy a vágyott végcélt, a tökéletes kvintettet, az eszményi harmónia megszólaltatását rossz helyen keresi. A zene, a *Pisztrángötös* mindenesetre itt sem konkrét valóságában értendő, hanem metaforikus szerepű: arra az eszményi megszólalásra utal, amely példaként lebeg a gyarló ember szeme előtt.

A színházcsináló (1984) főhőse, Bruscon valahol félúton van a mester és a dilettáns között. Kolosszális ripacs, akinek a színház, a családja tagjaiból álló nyomorúságos vándortrupp arra való, hogy szüntelenül szerepet játszhasson benne. Most éppen egy isten háta mögötti kis osztrák falu vendégfogadójának tánctermeiben készül velük előadni „A történelem kereké” című grandiózus világdrámáját, de örjítően művészetellenes nehézségekben ütközik: Brusconnak, aki *Shakespeare* és *Voltaire* egyenrangú társának tekinti magát, teremként kellene fizetnie, a táncterem mocsos és nyirkos, az előadás napján, kedden mindenki véreshurka-készítéssel van elfoglalva a faluban, és egyáltalán nem biztos, hogy a tűzoltókapitány engedélyezi a vészvilágítás kikapcsolását a darab fináléjában, holott az „emberiségkomédia” csakis abszolút sötétségben végződhetne. Ez egyrészt mulatságos, másrészt halálosan komoly. Bruscon valójában azt hangoztatja a maga harsány és ripacs módján, ami Bernhard legmélyebb belső meggyőződése volt: a sötétségben minden megvilágosodik. Végül minden akadály elhárul, de még mielőtt elkezdődhetne az előadás, vihar tör ki, belecsep a villám a plébániába, tűzvész pusztít, a közönség pánikszzerűen menekül. Tűzvész fénye világosítja meg a Brusconra leselkedő sötét vermet. A darabok közül egyedül *A színházcsináló* játszódik abban a bugrisnak és bárgúnak láttatott osztrák vidéki miliőben, amely számos prózai mű visszatérő közege.

A színházcsináló alakja Bernhard pokoli fantáziájának groteszk remeklése. Szörnyeteg és az élet szánnivaló kárvallottja egyszerre. Végeérhetetlen, öntelt, zsarnoki svádájával, tragikomikus pojácaságával azt az úrt akarja eltakarni, amely megnyílna alatta, ha elhallgatna, ha emberi énjére kellene rábíznia magát, amely talán nem is létezik már. A cirkuszigazgató és a Színházcsináló talán nem igazi művészek, csak szemfényvesztők, mindenesetre

Bernhard főhősei többnyire azért különbözők, kívülállóak, bolondok, örültek, egyik prózai művének címével szólva: „menthetetlenek” – legalábbis egyfajta társadalmi közmegegyezés felől nézve –, mert meghíúsulnak a világ megértésére és megmagyarozására irányuló kísérleteik. Mintegy a szemünk láttára, a magyarázatok és megfogalmazások fiaskóiról tudósító, nagyonbeszélő monológjaik közben mondanak végképp csődöt, vesztik el az eszüket, érlelődik meg bennük a végső lemondás, az eltökélt félrevonulás vagy a radiális megoldás: az öngyilkosság.

akár azért, mert mint földhözragadt, esendő emberi lények reménytelenül kergetik a művészi tökély és a nagyság illúzióját, akár azért, mert mégiscsak rejlik bennük valami torz, otromba zsenialitás, ami azonban nem tud pallérozottan artikulálódni – úgyszólván megháborodtak a művészet érintésétől. „A művész akkor művész igazán, ha velejéig tébolyult, ha beleveti magát az örületbe, föltétel nélkül a módszerek adja át magát” – mondhatja Bernhard azzal a *Minettivel* a *Minetti* (1977) című monodramájában, akire mint a német színművészet nagy öregjére szabta a darabját, s aki el is játszotta a róla elnevezett szerepet.

Minettinek írta később *A Világjobbítót* (1985) is, amely szintén monológ csaknem teljes egészében, és szintén egy kibíratatlanul öntelt és házsártos öregemberről szól, aki ezúttal nem színházcsináló, hanem filozófus-próféta. Siránkozásainak és vádaskodásainak apropója a történet napján az, hogy lakásába várja az egyetem rektorát és más nagyérdemű urait, akik átnyújtani készülnek neki a díszdoktori cím adományozásáról szóló oklevelet. A Világjobbító egyetlen traktátust írt mindössze egész életében, de abban szerinte benne van a világ megjobbításának cáfolhatatlan tana. Ezt sokáig nem ismerték el, és mellőzöttségében a Világjobbító megkeseredett. De inkább eredendő mérhetetlen sértettségének és elbizakodottságának volt már terméke a traktátus is – ha egyáltalán megírta. Mert ugyanúgy kétséges a létezése, mint a Színházcsináló komédiájáé, vagy ahogy abban sem lehetünk biztosak, hogy mutaványosok tudnak-e egyáltalán zenélni. A díszdoktori oklevél átadása nevetséges kutyakomédia. A Világjobbítóban még annyi torz, elvetélt nagyság sincs, mint a Színházcsinálóban, bár ez már múlhat azon is, hogy színész és rendező hogyan értelmezi alakjukat. A számításba jöhető két eddigi magyarországi Bernhard-bemutató éppen ezt a két szerepet keltette életre, és mindkettőt *Sinkó Lászlóval* játszatta, miáltal egyfelől jobban szembeötlöttek közöttük a hasonlóságok, másfelől kicsit elmosódtak a lehetséges különbségek.

A művészettel szükségszerűen együttjáró örületnek az a felsőfoka, ha az igazi, profeszcionista művésznek birtokában van a tökély, a tökéletes módszer. Ilyen művész a koloratúra-énekesnő vagy *Glenn Gould A menthetetlen* című kisregényben. Mikor Glenn Gould *Bach Goldberg-variációit* játssza, az a felülmúlhatatlan beteljesülés, amely egyben megsemmisítés is. Eszerint mindenesetre Bernhard világában létezik valamiféle Abszolútum, amelyhez viszonyítani lehet. Ezt hol zeneművek, hol előadóművészi teljesítmények, hol filozófusok közelítik meg. *A Pisztrángötös* vagy a *Goldberg-variációk* mellett *Schumann*, *Schopenhauer*, *Pascal* tűnik fel többek között ilyen szerepben.

Létezik ugyan tehát a tökély, de nem juthatunk el hozzá, illetve ha valaki mégis a közelébe férközik, az megőrül és abba az emberi világon túli ürbe kerül, ahol már csak a gépiesen működő módszer található. Aki tud beszélni, aki tud mondani valami érvényeset, az már nem emberi nyelven beszél. *A Die Berühmten* (A hírességek, 1976) című pazar komédia egy világhíres basszista Salzburg környéki kastélyában játszódik, ahol a házigazda világhíres művészvendégeket lát vendégül: a tenoristát, a szopránt, a színészt, a színésznőt, a rendezőt, a karmestert, a zongoraművésznőt és a könyvkiadót. *A menthetetlen* Glenn Gouldjához hasonlóan mind emlékeztetnek egy-egy valódi hírességre, *Toscaninire*, *Reinhardtra*, *Lotte Lehmannra*, *Alexander Moissira*, *Samuel Fischerre* stb., és pedig úgy, hogy a vacsoraasztalt körülülő vendégek mindegyike mellett e nagyságok valamelyikének élethű, életnagyságú bábja foglal helyet, aszerint, hogy ki kit formáz.

A darab folyamán a hírességek annyira méltatlannak bizonyulnak emberinek látszó külső alakjukhoz, hogy előbb izzé-porrá törik példaképük bábját, majd marionetteként az összetört bábok helyére lépnek, és társalgásuk állathangok kakofóniájába merül. De a virtuóz bernhardi ábrázolásmód ambivalenciájának köszönhetően az álarcukat levett művészek itt sem bizonyulnak közönséges kókleroknak, hanem mindvégig megőriznek valami kísérteties, groteszk nagyságot, amelyet leginkább buffo-nagyságnak lehetne nevezni.

Bernhard nevetséges, taszító szörnyetegeknek ábrázolja ugyan hírességeit, örülteknek, nyomorékoknak, hisztérikáknak, önimádó pojácáknak, szószátyár csepürágóknak, de azt is érezteti: csak ilyen áron lehet belőlük bálványozott világsztár, tökéletes „mutaványos”.

Nem járnak jobban a gondolkodók sem. Bernhard talán legnagyobb darabjának, a *Ritter, Dene, Voss*-nak (1984) a három szereplője közül az egyik filozófus és egyben elmeógyógyintézeti ápolott. Visszatérő alaktípus ez is Bernhard műveiben: a hiábavaló gondolkodásba és a parttalan jegyzetelésbe beleőrült gazdag magánfilozófusé – megvolt az eleven modellje. A darab arról szól, hogy Ludwig – azaz „Voss”; a címben szereplő három név itt is azoké a híres színészeké, akiknek Bernhard a darabját írta – hazatér a steinhofi elmeógyógyintézetből a fényűző bécsi villába, ahol két nővére él. Ők jártak közben fivérük elbocsátása érdekében, azt remélve, hogy állapotja viszonylag rendbejött, és ezentúl ők már jobban gondját tudják viselni, mint az orvosok. Mint kiderül, nem először próbálkoznak Ludwig „visszaházasításával”, a előző kísérletek mind kudarcba fulltak.

Szinte klasszikus dramaturgia szerint előbb csak a két nővér beszélget hosszan a még színen kívül lévő férfiról, akibe valósággal szerelmesek, majd az ünnepi ebédnél elfoglalja helyét Ludwig is, és csakhamar kirobban belőle az örület, ami Bernhardnál sosem patológiás szindrómaként értendő, hanem úgyszólván csak a lét fájdalmas, számonkérő kihívásaként. A gyűlölt szülői házban a gondosan őrizgetett, de halott polgári szokások és berendezési tárgyak a lét elviselhetetlen abszurditásaként provokálják Ludwigit. Ő is szörnyeteg, ő is kíméletlenül terrorizálja környezetét, ő is nevetséges pojáca, de Bernhard monstrumai közül talán mégis benne van a legtöbb megszenvedett nagyság.

Egyébként hogy Bernhard milyen sokrétűen látta és közelítette meg alakjait és helyzeteket, azt jól példázza, hogy van egy darabja, a *Vor dem Ruhestand* (Nyugállomány előtt, 1979), amelyben a szereplők és egymáshoz való viszonyuk szinte mindenestül a *Ritter, Dene, Voss*-t előlegzik, csakhogy itt a Ludwignak megfelelő figura egy volt magasrangú SS-tiszt, aki valóságos kilétét meghamisítva bíró lett az NSZK-ban, de titokban, valóságos perverz orgiaként, továbbra is minden évben megünnepli két nővérel *Himmler* születésnapját. Ahogy itt nem egyszerűen a náciizmus lappangó továbbéléséről van szó társadalomkritikus szempontból, hanem inkább eltorzult emberi kapcsolatok átvilágításáról, úgy a *Ritter, Dene, Voss*-ban a kísérleti esettanulmány társadalmi háttere nem hanyagolható el.

Bernhardnak lesújtó véleménye volt korunkról, és lépten-nyomon vad kirohanásokat intézett ellene monologizáló hősei nevében. E szidalmak, sommás formulák, aforisztikus szentenciák persze nem annyira szó szerint értendők, mint amennyire inkább az egész túlzó-poentírozó ábrázoló apparátusnak a részei. Van egy-két darabja – talán a kevésbé sikerültek közé tartoznak ezek, de ki tudja, színpadon hogyan hatnának –, amelyek szabályszerű abszurd, cinikus politikai komédiák, mint Dürrenmatt drámái (*Die Jagdgesellschaft* – A vadásztársaság, 1974; *Der Präsident* – Az elnök, 1975). Ezek bárhol játszódhatnak, ahol a politika és az állam a hatalmasságok örült passziója. A *Ritter, Dene, Voss*, valamint a két utolsó darab, a *II. Erzsébet* (1987) és a *Heldenplatz* (1988) alakjai ezzel szemben jól felismerhetően a letűnt, bécsiesen osztrák módra félig monarchikus, félig polgári világ kései, kallódó örökösei, akik még küszködnek olyan kérdésekkel, hogy mi az igazság és ki lehet-e valahogy mondani.

Voltaképp maga Bernhard is anakronisztikus jelenség volt, csak meg kell nézni a fényképeit. Szép metszésű, ápolott, finom, kicsit enervált férfiarca látható rajtuk, amely meglepően hasonlít *Mándyéra*, aki szerintem lelkileg egyébként is rokonítható vele. Fiatal korában énekesnek készült, zenét tanult, elvégezte a salzburgi Mozarteumot (!), egész életében ifjúkori tüdőbetegsége következményeit selyette, de közben átkokat szóró fenegyerek lett belőle, bőszt kultúrkritikus, grafomán író. Íróként is mintha zenélt volna, kialakította jellegzetes stílusát, amelyen aztán játszott, mint valami hangszeren. Végeredményben nincsenek jobb és rosszabb művei, csak az egész Bernhard van, egy külön szövegvilág, és annak egy egyenértékű prózai és drámai változata. A kettő összeér, de nem ugyanaz. Hamarjában nem nagyon tudnék példát mondani hasonló világirodalmi jelenségre.

B E S Z É L Ő

A Beszélő áprilisi számának tartalmából

Révész Sándor: A hónap üzenete

Beszélgetés **Timothy Garton Ash**sel

Nyíri Pál: Kínaiak Magyarországon

Zilahy Péter: Az utolsó Ablak-Zsiráf (a belgrádi tüntetésekről)

Beszélő évek, 1962 – **Tyekvicska Árpád** esszéje, **Heller Ágnes**,
Molnár Gál Péter, **Bikácsy Gergely**, **Farkasházy Tivadar** írásai

Tandori Dezső: Az édes tarkaság keserűje

Radnóti Sándor: Tandori Bécsben

Irodalmi kvartett: **Kukorelly Endre:** *Kedvenxc* című könyvéről

ÉKP

AZ ELTE KÉPESSÉGFEJLESZTÉS ORSZÁGOS KÖZPONTJA TANKÖNYVKÍNÁLATA

Kamarás István–Vörös Klára: Embertan I. 5-6. évf. (386,- Ft)

Kamarás István–Vörös Klára: Embertan II. 7-8. évf. (526,- Ft)

Demeter–Hollóné–Kádek–Kovács–Palcsóné: Gazdálkodási ismeretek 7-8. évf. (526,- Ft)

Alberti Gábor: A modern kor hajnalán. A polgárosodás és a nemzetállamok kora. 7-8. évf. (526,- Ft)

Heffner Anna: Történetek a Bibliából. 5-8. évf. (615,- Ft)

Heffner Anna: Görög és római mitológia. 5-8. évf. (648,- Ft)

Molnár Tibor–Ungvári Judit: Fellegajtó-nyitogató. Tárgyi néprajz. 5. évf. (350,- Ft)

Molnár Tibor–Ungvári Judit: Fellegajtó-nyitogató. Tárgyi néprajz. 6. évf. (321,- Ft)

Molnár Tibor–Ungvári Judit: Fellegajtó-nyitogató. Tárgyi néprajz. 7-8. évf. (429,- Ft)

Géczi János: Természetismeret 5-6. évf. (624,- Ft)

Géczi János: Természetismeret munkafüzet 5-6. évf. (343,- Ft)

Heffner Anna: Az ókori Mezopotámia és Egyiptom művészete (472,- Ft)

Heffner Anna: Az antik, a korai keresztény és a bizánci művészet (615,- Ft)

Kárpáti Andrea: A középkori Európa művészete (667,- Ft)

Homor Tivadar: Önművelés munkafüzet. Könyv-, könyvtárhasználat, önművelés. 5-6. évf. (421,- Ft)

Homor Tivadar: Önművelés munkafüzet. Könyv-, könyvtárhasználat, önművelés. 7-8. évf. (391,- Ft)

A fenti tankönyvek NAT-konform tantervekhez készültek. Megrendelhetők – a tantervekkel együtt – az ELTE Képességfejlesztés Országos Központjától (2045 Törökbálint, Köztársaság tér 8.). A tankönyvek ára az ÁFA-val együtt értendő.

Öröklés és nevelés: paradigmaváltási lehetőség

A nevelés ősi problémája a nevelhetőség. Ennek megítélése jórészt attól függött és függ, hogy a személyiség kialakulásában, változásában, fejlődésében az öröklés szerepéről mit tudtunk, tudunk és mit hittünk, hiszünk. Az etológiai kutatások eredményei a pedagógiai gondolkodásban nemcsak gyökeres szemléletváltást kínálnak, hanem a nevelés hatékonyságát lényegesen javító új tudást is. A modern etológia ma már feltucatnyinál több önálló kutatási területté terebélyesedett.

Mindezek fontosabb eredményeit Csányi Vilmos *Etológia* című kézikönyvéből (Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994) ismerheti meg az olvasó. Pedagógiai szempontból különösen fontos két önállósult tudományág: a *humánetológia* és a *szociobiológia*, ezen belül is a *humán szociobiológia*. Csányi Vilmos könyvében jó áttekintés található a humánetológiáról (681–719. old.), és az alapvető szociobiológiai ismeretek is fellelhetők benne (449–561. old.). Témánk szempontjából azonban humánetológiából és humán szociobiológiából ennél részletesebb ismeretek szükségesek. A humánetológiai ismereteket *Irenäus Eibl-Eibesfeldt* terjedelmes összefoglaló művéből meríthetjük (*Human Ethology*, Aldine de Gruyter, New York, 1989). A humán szociobiológia témaköréből pedig *Bereczkei Tamás* könyvét ajánlom az olvasó szíves figyelmébe (*A génektől a kultúráig*, Cserépfalvi Könyvkiadó, Bp. 1992).

*

A nevelésről való gondolkodást illetően a kezdetektől közismerten két szélsőséges nézet alakult ki. A *Platón* névéhez fűződő ideák tana, majd később ennek *Descartes* által kifejtett változata azt a meggyőződést táplálta, hogy a személyiség öröklötten meghatározott, a nevelés tüneti kezelésre, a felszín „karcolására” képes csupán. Ennek a szemléletmódnak a végkifejlete a *szociáldarvinizmus*, amely a rasszok, a társadalmi osztályok tagjainak fejlettségbeli különbségeit öröklöttnak minősítette. Ha

ez így van, szét kell válogatni a tanulókat adottságaik, intelligenciájuk szerint. Angliában a múlt század végén ez a felfogás hozta létre az úgynevezett homogén osztályokat, mint ennek az irányzatnak a szélsőséges nevelési megvalósulását, ami különböző változatokban és mértékben ma is fellelhető a legtöbb ország közoktatási rendszerében.

A másik szélsőséges nézet, a *tabula rasa* is a görögökig vezethető vissza, és később *Locke* honosította meg, mely szerint az elme tiszta lap, amire a születéskor semmi sincs írva. Ez azt a felfogást támogatta, mely szerint kizárólag a környezet, a nevelés határozza meg, hogy az ember mivé lehet, mivé alakul, fejlődik. Ezt a szemléletmódot éltették tovább a behaviorizmus, valamint a szociálpszichológia és a szociálanropológia sajátos irányzatai. Századunk első felében ezt vallotta számos reformpedagógiai irányzat, majd annak az elvnek a hirdetése, mely szerint „mindenki mindenre megtanítható – ez csak idő és módszer kérdése”. Ez a pedagógiai utópia ma is jelen van az elméletben és sok nevelő nézeteiben is.

Századunkban, különösen annak második felében, egyre szélesebb körben vált elfogadottá az öröklés és a környezet együttes szerepének elismerése. Ennek legismertebb problémája az a kérdés, hogy az intelligenciát milyen arányban határozza meg az öröklés, illetve a környezet (a nevelés). A csalásoktól sem mentes ikerkutatások mind a mai napig nem tudtak többet mondani erről, mint azt, hogy az in-

telligencia szintjét az öröklés és a környezet is befolyásolja.

A modern etológia kibontakozása előtti „nature–nurture” kutatások és viták az általánosságok olyan szintjén folytak, amelyek megoldhatatlan problémát jelentettek; a pedagógiának, a nevelés ügyének inkább ártottak, mint használtak. Az etológia megszabadulva az öröklés szerepének megfoghatatlanul általános kérdéseitől, „hitvitától”, konkretizálta a kutatás tárgyát és feladatait. A nevelés szempontjából ennek az alábbi következményeit érdemes közelebbről megvizsgálni:

1. egyértelműen meghatározottá vált, hogy csak azok az öröklött komponensek képezik az etológia tárgyát, amelyek a viselkedésben (magatartásban, tevékenységben) közvetlen funkcionális szerepet játszanak;

2. a kutatás mindenekelőtt a viselkedés öröklött komponensfajtáinak, azok készleteinek és funkcióinak feltárására irányul;

3. az is kérdés, hogy a környezet és a tanulás hatására az öröklött komponensekből hogyan, milyen feltételek mellett szerveződnek összetett tanult komponensek, illetve mely öröklött komponensek milyen feltételek mellett módosulnak a környezet és a tanulás hatására.

Az etológusokat sok más ehhez hasonló lényeges kérdés foglalkoztatja, többek között az is, hogy az öröklött komponensek az evolúció során hogyan és miért alakulnak ki, illetve változnak meg. Ez azonban pedagógiai szempontból kevésbé fontos, hiszen – mint az alábbiak is szemléltetik – a nevelés a személyiség, a viselkedés meglévő öröklött adottságainak figyelembevételével segítheti eredményesebben a személyiség kialakulását, fejlődését.

Etológiai szemléletmód

Az etológia eredményei mindenekelőtt ahhoz járulhatnak hozzá, hogy a sokféle biológiai adottságunk között megkülönböztessük azokat a biológiai adottságainkat, amelyek közvetlen funkcionális, illetve közvetett szerepet játszanak a személyiség működésében, viselkedésében. Az eto-

lógusok aprólékos munkával feltárják a vizsgált állat magatartáselemeinek teljes készletét, majd kifinomult módszerekkel ezek együttes előfordulásait, az úgynevezett magatartásegységeket törekszenek megismerni, amelyek közül további kutatásokkal meghatározzák, hogy melyek az öröklöttek (például az öröklött mozgásmintázatok, a reflexek, a felismerő mechanizmusok, a szociális vonzódás, a tanulási mechanizmusok stb.).

E néhány mondatból és példából első közelítésben talán érzékelhető, hogy mik azok a biológiai adottságok, amelyek a viselkedésben közvetlen funkcionális szerepet játszanak és amelyeket a viselkedés öröklött komponenseinek nevezünk. Az etológusok nem kutatják a viselkedés szerveit (az érzékszerveket, a mozgásszerveket, az idegrendszert). Ezek a viselkedés olyan fajspecifikus adottságai, feltételei, amelyektől nem függ a viselkedés funkciója, célja, tartalma. Továbbá a fajspecifikus testi adottságok közül csak azok tartoznak az etológia érdeklődési körébe, amelyek funkcionális szerepet játszanak a viselkedésben (például a fajtárs, a nőtény felismerését szolgáló alaki/formai jegyek, amelyek felismerése öröklött felismerési mechanizmus által valósul meg). Végül a faj egyedeinek eltérő biológiai adottságai ez ideig jóformán csak az evolúció szempontjából foglalkoztatják az etológusokat. Pedagógiai szempontból a biológiai adottságok egyéni eltérései alapvető jelentőségűek:

a) Az emberi viselkedés öröklött komponensei (öröklött szükségletei, érzelmi apparátusa, öröklött felismerési mechanizmusai, szociális hajlamai és hasonlók) alapvető, közvetlen funkcionális szerepet játszanak a viselkedésben és a személyiség alakulásában is. Ez az írás tulajdonképpen ennek szemléltetését szolgálja. Mielőtt erre rátérnék, röviden tekintsük át a további három, a viselkedés funkciója szempontjából közvetett biológiai adottság pedagógiai jelentőségét.

b) A viselkedés ép szerveinek nincsen pedagógiai jelentősége. Az öröklött, a veleszületett és a szerzett szervi fogyatékos-

ság speciális nevelési feladatok, problémák megoldását követeli meg, amelyek a speciális nevelés sokrétű intézményhálózatát, a gyógypedagógia gazdag ismeretrendszerét és fejlődő kutatói bázisait hozták létre. Ez nem azt jelenti, hogy az ép gyermekek nevelésével foglalkozóknak nem kell ismerniük a viselkedés szerveit, azok működését, szerepét és születés utáni fejlődését (érés folyamatát), hiszen az

épség megőrzése, e szervek optimális működése, fejlődésük feltételeinek biztosítása és mindezek megtanítása nem mellőzhető nevelői, nevelési feladat.

c) Az emberi test fajspecifikus testi adottságai között is léteznek funkcionális szerepet játszóak, mint például a csecsemőnek a testéhez képes viszonylag nagy feje, apró keze, lába, amelyeket illetően öröklött felismerési mechanizmussal rendelkezünk, ami a gondozási készletében, a kötődés kialakulásában fontos szerepet játszik. Ezek a felismerési mechanizmusok a viselkedés öröklött komponensei közé tartoznak. Ismeretük és a viselkedésben

betöltött szerepük alkalmazása hozzájárulhat az eredményes neveléshez. Továbbá nevelési feladat az emberi szervezet működésének,érésének, optimális működési feltételeinek, (egészség)védelmének megismertetése is.

d) A biológiai adottságok közti egyéni eltérések között – eltekintve itt a már számba vett fogyatékoságtól, valamint az orvosi kezelést igénylő kóros eltérésektől – kü-

lönösen súlyos pedagógiai problémákat okoznak az öröklött viselkedési komponensek szélsőséges egyéni különbségei (ezekről később még szó lesz). Abból is fontos nevelési feladat származik, hogy bármilyen biológiai sajátosság (a kövérség, a feltűnően szép arc stb.) másokhoz hasonlítva, mások jelzései alapján tudatosulhat. Ehhez az önismerethez különböző attitűdök, meggyőződések, esetleg rögeszmék

kapcsolódhatnak. Ha az ilyen tanulással elsajátított motívumok az éntudat és az önzonosságtudat fontos, meghatározó összetevőjévé válnak, az egész személyiség fejlődését károsan befolyásolhatják.

A viselkedés öröklött komponensfajtái és komponensei

Az etológiai kutatások egyértelművé tették, hogy az állatok viselkedésében meghatározott számú fajspecifikus öröklött komponens vesz részt. A viselkedés öröklött komponensei funkciójuk szerint elkülönülő komponensfajták, amelyek mindegyike meghatározott komponenskészlettel rendelkezik. Például a

kommunikációt szolgáló öröklött komponensek száma a különböző állatfajokban 10–40 között változik: a naphal 15, az erdei pinty 25, a karmos majom 32 üzenet közlésére és vételére képes. Az öröklött komponensfajták és készleteik az evolúció eredményeként változnak.

Ezek a felismerések az emberre is érvényesek: a személyiség működésében és viselkedésében meghatározott öröklött kom-

1. egyértelműen meghatározottá vált, hogy csak azok az öröklött komponensek képezik az etológia tárgyát, amelyek a viselkedésben (magatartásban, tevékenységben) közvetlen funkcionális szerepet játszanak;

2. a kutatás mindenekelőtt a viselkedés öröklött komponensfajtáinak, azok készleteinek és funkcióinak feltárására irányul;

3. az is kérdés, hogy a környezet és a tanulás hatására az öröklött komponensekből hogyan, milyen feltételek mellett szerveződnek összetett tanult komponensek, illetve mely öröklött komponensek milyen feltételek mellett módosulnak a környezet és a tanulás hatására.

ponensfajták és azok komponenskészletei vesznek részt. Sajnos, az emberi viselkedés öröklött komponensfajtainak és azok készleteinek teljes feltérképezése még a jövő feladata. Hiszen a humán etológia, a humán szociobiológia mindössze néhány évtizede létezik. Ennek ellenére a más tudományágak által kínált előzmények és az eddigi kutatások alapján már ma is ismerjük a fontosabb komponensfajtaikat és azok készleteit (bár a készletek komponenseinek pontos számbavétele még nem fejeződött be). Az ismertetés rendjét szolgáló, különböző átfogó rendszerezési lehetőségek közül pedagógiai szempontból az látszik célszerűnek, ha a viselkedési folyamat összetevőit követjük, a kognitív komponensrendszer, a motívumrendszer, az érzelmi apparátus, a kivitelező komponensrendszer öröklött komponenseivel, továbbá az úgynevezett kényszerpályás mechanizmusokkal ismerkedünk meg. Ebben a dolgozatban csak a pedagógiai szempontból legfontosabb komponensfajtaikat ismertettük, azok készleteiből sorolunk példákat, és az ezekből adódó pedagógiai lehetőségeket, feladatokat szemléltettük.

a) Az öröklött kognitív komponensfajtaik közül a felismerő és a kapcsoló mechanizmussal ismerkedjünk meg elsőként, mivel ezek alapvető szerepet játszanak a kognitív kompetencia működésében, s a kognitív képességek ezekből kiindulva alakulnak ki.

A *felismerő mechanizmus* a külső vagy belső ingermintázatról megállapítja, hogy a háttérmemóriában megvan-e az annak megfelelő öröklött vagy tanult mintázat (pattern). A felismerő mechanizmus működésének eredményét (ismert, nem ismert, bizonytalan, hogy ismert-e) megfelelő érzet jelzi. Az öröklött és tanult mintázatok specifikus felismerő mechanizmusok. Az öröklött specifikus felismerő mechanizmusokat az etológiai és a kognitív pszichológiai szóhasználatnak megfelelően *mintázatnak* nevezzük, a tanult specifikus felismerő mechanizmusokat pedig *képzetnek*. Az ember feltehetően száznál jóval több mintázattal születik és több tízezer képzetet sajátít el. Tehát öröklött maga a felismerő mechanizmus mint komponensfajta és a

mintázatok készlete. Vizuális mintázat például az emberi arc, a női mell genetikusan tárolt képe, auditív mintázat például a zokogás, szagmintázat a bűz és így tovább. A felismerő mechanizmus *tanuló mechanizmus* is. A csecsemő arcfelismerő mintázata az anya arcát mint emberi arcot ismeri fel. Mivel azonban a valóságos arc sok részletében eltér a mintázattól, az ismételt felismerési folyamatok kiegészítik, módosítják a mintázatot, létrejön az anyai arc képzete, majd később sok száz arc képzete. Az ingermintázat ugyanis előbb az operatív memóriában (rövid idejű memóriában) tárolódik, ami nélkül nem lehetséges a felismerési mechanizmus működése, majd megfelelő feszültség és/vagy ismétlés következtében a háttérmemóriában (hosszú idejű memóriában) is tárolódik a szóban forgó specifikus felismerő mechanizmus módosulata. A módosulás, az új képzet úgy jön létre, hogy az egybevetés alapját képező mintázat (képzet) is tovább él. Bár belátható, hogy mindez érvényes a többi ingerfajta (auditív, szag stb.) mintázataira is, különleges jelentősége miatt még egy példát érdemes megemlíteni. A beszédhangok, a szavak auditív képzetei az öröklött auditív felismerő mechanizmusok (mintázatok) működésének köszönhetően jönnek létre (azokból differenciálódnak).

A *kapcsoló (aktíváló) mechanizmus* különböző mechanizmusok egymás aktiválását valósítja meg. Ha például az autó szót hallom, ez az ingermintázat működésbe hozza az autó szó auditív képzetét mint felismerő mechanizmust, ami kapcsolja, aktiválja az autó képzetét. Általában azonban nemcsak ez történik, hanem az elemek különböző bonyolultságú hálózatának kapcsolása, aktiválódása is bekövetkezik. Az aktiválás korábban már összekapcsolt elemekre és új elemekre is kiterjedhet. Vagyis a háló kiegészülhet, módosulhat. Más szóval, a kapcsoló mechanizmus *tanuló mechanizmus* is. A kapcsoló mechanizmus legjobb értelmezését ma az úgynevezett PDP (párhuzamos megosztott feldolgozás) modellje adja (lásd erről *Andy Clark: A megismerés építőkövei*. Osiris Kiadó, Bp. 1996). A meglévő kapcsolatok

öröklöttek vagy tanultak. Az ember több száz két vagy több elemből öröklötten összekapcsolt mechanizmussal születik. Például a mosoly mint a kommunikáció öröklött mechanizmusa a pozitív, kellemes érzés, egy felismerő (vevő) és egy kivitelező (közlő) mechanizmus öröklötten egymást kapcsoló, aktiváló egysége. (A további példákat lásd később.)

b) A *motivációs mechanizmusok* (röviden: *motivumok*) a belső/külső ingerek értékelő mechanizmusai: azt „állapítják meg”, hogy mi a teendő, és ezt a megfelelő érzelmekkel jelzik, amelyek a megfelelő aktivitásra készítetnek. Például a szervezet vízháztartásának motivációs mechanizmusa értékeli az abban beálló változásokat, a folyadékhiányt a szomjúságérzettel jelzi, ami egyúttal e szükséglet kielégítésére, megfelelő tevékenységre készítet. Az öröklött *motivumfajták* közül a biológiai, a neurális és a szociális *motivumok* (hajlamokat) ismertetjük.

Az élettani kutatások részletesen feltárták a *biológiai motivumok* készletét. A féltucatnyi biológiai *motivum* pontos száma a csoportosítási megfontolásoktól függően változik. Például vitatott az utódgondozási és a szexuális *motivum* hovatartozása. Az utódgondozási *motivumot* és a szexuális *szükségletet* nevelési szempontból célszerűbb a szociális hajlamok közé sorolni. A biológiai *motivumok* a homeosztázis értékelői; az eredményt a megfelelő érzet jelezi, ami ugyancsak az optimum helyreállítására készítet: vegyhatás–acidózis–légzőszomjérzet; vízforgalom–hiperozmó-

zis–szomjúságérzet; energiakészlet–táplálékhiány–éhségérzet; salaktárolás–telítettség–ürítésérzet; testhőmérséklet–növekedés/csökkenés–meleg-/hidegérzet; szöveti integritás–sérülés–fájdalomérzet. Az eredményes nevelés kiinduló feltétele a biológiai *szükségletek* optimális kielégítése.

Ez közérdek abban az értelemben, hogy a nem megfelelő *szükségletkielégítés* károsan befolyásolhatja a fejlődést, ezért az ilyen tanulók esetében intézményes gondoskodás szükséges.

Továbbá az intézményes nevelés felelőssége is a biológiai *szükségletek* egészséges és kulturált kielégítésének elsajátítása; a tévhitiek lebontása megfelelő szokások és ismeretek elsajátításának elősegítésével. (Például az ember mindenevő, az egészséges táplálkozás feltétele a változatos étrend. Ennek ellenére a mai divátáramlat egyoldalúan zöldegezésre akarja rászoktatni az embereket. Ha csak növényevők lennének, a halántékunk táján lenne a szemünk, redős fogazatunk és összetett gyomrunk lenne, mint a szarvasmarhának.)

Az élettani kutatások részletesen feltárták a biológiai motivumok készletét. A féltucatnyi biológiai motivum pontos száma a csoportosítási megfontolásoktól függően változik. Például vitatott az utódgondozási és a szexuális motivum hovatartozása. Az utódgondozási motivumot és a szexuális szükségletet nevelési szempontból célszerűbb a szociális hajlamok közé sorolni. A biológiai motivumok a homeosztázis értékelői; az eredményt a megfelelő érzet jelezi, ami ugyancsak az optimum helyreállítására készítet.

A *neurális motivációs mechanizmusok* az idegrendszer energiaháztartásának homeosztázisát értékelik, optimum körüli fenntartását szolgálják. Éber állapotban az idegrendszer optimális energiaállapota az aktivációs (készenléti) feszültség körül ingadozik. Tétlenség esetén a feszültség leesik, ezt értékeli az *ingerszükséglet motivuma*, ezt jelzi a nyugtalanság érzete, ami a *szükséglet* kielégítésére, aktivitásra készítet. Az *ingerszükségletet* ingerkereséssel (explorációval), ingertermeléssel (mozgással, tevékeny-

séggel), élményekkel elégíthetjük ki. Ez az egyik legfontosabb öröklött tanulási motívum, továbbá a tánc, a sport, a legkülönbözőbb élményt nyújtó művészetek motivációs bázisa. A *megoldási késztetés motívuma* az örömmel végzett tevékenységek (ilyenek a játék, az alkotás), a megoldható probléma-helyzetek, feladatok, az egzisztenciális jelentőségű versengés, harc esetén felfokozott feszültséget (ihletett állapotot, Csíkszentmihályi Mihály kifejezésével: flow-t) hozhat létre, tarthat fenn, amely nemcsak fokozott hatékonyságot eredményez, hanem a leghatékonyabb tanulási motíváció is. Ugyanis ez a fajta felfokozott feszültség a tartós tárolás optimális feltétele. Ezeknek az öröklött motívációs mechanizmusoknak a pedagógiai célú hasznosítása, a belőlük kibontakoztatható tanult motívumok (például: érdeklődés, tudásvágy, alkotásvágy, sikervágy) elsajátításának segítése ma még a nevelés alig kihasznált lehetősége.

A *szociális hajlamok (diszpozíciók)* a csoportok túlélését, együttélését, ezáltal a csoporttagok életminőségének fenntartását, javítását szolgálják. Az etológia tucatnyinál több szociális hajlam funkcióját, működését tárta föl. A fontosabbak: kapcsolatképző, kapcsolatápoló, párképző, utódgondozó, kötődési, rangsorképző, csoportképző, birtoklási, területvédő hajlam. (Nem tisztázott, hogy például a szabadságvágy, az öntevékenységi vágy, az identitásvédő motívum szociális hajlam-e vagy inkább az egyén túlélését szolgáló személyes motívum. Nevelési szempontból célszerű ezeket a személyes motívumok öröklött alapjainak tekinteni. Ebben az írásban azonban e téma megemlítésére van csak mód.) A szociális hajlamok a nevelés legfontosabb öröklött motívumai. Például ma már jól ismert, hogy a gyermek kötődése az anyához, családtagokhoz, rokonokhoz, barátokhoz, nevelőkhöz döntő szerepet játszik a gyermek fejlődésében. (A szociális hajlamok pedagógiai jelentőségének jellemzésére rövidesen visszatérek.)

c) Az *érzelmi apparátus* sokfunkciójú rendszer, amely szabályozza az aktivitást (annak ingerigényét, erejét, gyorsaságát, koncentrációját), jelzi a megoldandó prob-

lémákat, feladatokat, előre jelzi a tevékenység várható pozitív/negatív következményét, visszajelzi a viselkedés sikerét/kudarcat, kivitelezésre, megoldásra késztet, közreműködik a tanulásban, továbbá az érzelmi kommunikáció megvalósítója. Az aktivitásszabályozó funkció ös- idők óta ismert, mivel e tekintetben szem- beszőkö öröklött különbségek vannak az emberek között. A *temperamentumról* van szó (extrovertált–optimális–introvertált; kolerikus–optimális–melankolikus; szang- vinikus–optimális–flegmatikus; túlkon- centrált–optimális–dekoncentrált), amely- nek az öröklött sajátosságai fontos szerepet játszanak a személyiség alakulásában, en- nek ellenére a nevelés, a pedagógia alig tud mit kezdeni a temperamentum kínálta nevelési lehetőségekkel, problémákkal. Az *előrejelző érzések* (megérzések), az örök- lött és tanult motívumok (attitűdök) érté- kelő eredményét jelző érzések averzív vagy attraktív viszonyulásra késztetnek, vagyis azt jelzik, hogy várhatóan kellemes, előnyös vagy kellemetlen, hátrányos lesz-e a viselkedésünk, tevékenységünk, annak következménye. Például kellemetlen ér- zést keltve öröklötten intenek óvatosságra bizonyos szagok, ízek, színek, formák, míg mások kellemes érzést ébresztve elő- nyös eseményt jósolnak. A jelző és előre- jelző funkcióval (azok öröklött kompo- nenszeteivel, az érzetekkel és az érzé- sekkel) kapcsolatban nincsenek sajátos pe- dagógiai tennivalók. Annak ismerete vi- szont jó szolgálatot tehet az eredménye- sebb nevelés érdekében, hogy a kellemes és kellemetlen élmények hogyan hozzák létre az/előrejelző érzéseket kiváltó attitű- dőket. Miden ember sok ezer pozitív és negatív attitűdöt sajátít el, amelyek készle- te nagymértékben hozzájárul a személyi- ség értékrendjének alakulásához, befolyá- solja a viselkedését. A viselkedés, a tevé- kenység sikerének, kudarcának visszajel- zését az *affektusok*: a sikerélmény (az elé- gedettség, az öröm, az eufória), illetve a kudarcélmény (az elégedetlenség, a csaló- dás, a düh) valósítják meg. Ezeknek az öröklött visszajelző affektusoknak a peda- gógiai hasznosításával a pozitív és negatív

megerősítés pszichológiai fogalmának ismeretében a nevelők általánosan (talán túlzottan is egyoldalúan) élnek.

d) A viselkedés kivitelezői a mozgásszervek (hely-, helyzetváltoztatás és manipuláció) valamint a beszédszervek, amelyek öröklött és tanult kivitelező mechanizmusok felhasználásával működnek. Az *öröklött kivitelező mechanizmusok* (röviden: *potenciálok*) az emberben – sok állatfajtól eltérően – a születés után még nem működnek. A kiscsikó születése után néhány próbálkozással feláll és jár. A járás reflexe az emberben is létezik, de egy évnyi érés és nagyon sok gyakorlás kell ahhoz, hogy a kisgyerek megtanuljon járni. A két lábón járás az ember öröklött potenciálja (lehetősége, születéskor még lappangó képessége), amiből működő kivitelező mechanizmus csak a genetikailag kódolt érési folyamatoknak és a megfelelő gyakorlásnak köszönhetően alakul ki. Az ember öröklött kivitelező mechanizmusai ilyenek, vagyis potenciálok. A hely- és helyzetváltoztatás, valamint a kéz tucatnyi, a beszédhangok képzése pedig kétszázal is több potenciálnak köszönhetően működik. Ezekből a komponensekből építkezve jön létre a *tanult kivitelező mechanizmusok* (szokások, készségek) sokasága. (A téma a következő köztetecím alatt folytatódik.)

e) Az állatok viselkedése túlnyomóan (minél alacsonyabb rendűek, annál inkább) úgynevezett *kényszerpályás mechanizmusokkal* (fixed action patterns) valósul meg. Ez azt jelenti, hogy a felismerő mechanizmus, az értékelő motívum, az érzelmi jelzés-készítés és a kivitelező mechanizmus öröklötten össze van kapcsolva. Ha az inger hatására a felismerés bekövetkezett és a motivációs mechanizmus aktivitást „érlel”, akkor a folyamat kényszerűen lezajlik. Gondoljunk például a mókus mogyoróelásós viselkedésére (parkettás szobában is elvégzi a felismerő, értékelő, helykereső, ásó, behelyező, bekaparó akciókat). Az embernek nincsenek ilyen öröklött kényszerpályás mechanizmusai (ezeket a tanult kényszerpályás mechanizmusok, a cselekvési szokások helyettesítik). Az embernek csak reflexei (elemi kényszerpályás mechanizmusai)

vannak. A száznál több reflex között tucatnyi a cselekvési reflex, amelyek egy része atavisztikus, születés után rövidesen kialakul (ilyen például a tenyérreflex). Ezeknek a reflexeknek a személyiség fejlődésében nincsen számottevő szerepük. Annál jelentősebbek az *érzelmi kommunikáció* kényszerpályás mechanizmusai. Az érzelmek öröklött beidegződések által automatikusan kifejeződnek főleg az arcon, de a testtartásban is, és a vevő félben az öröklött felismerési mechanizmusoknak köszönhetően automatikusan hasonló érzelmeket ébresztenek. Ezek a kényszerpályás mechanizmusok azonban megfelelő erőfeszítéssel szándékosan gátolhatók, az arckifejezések szándékosan is létrehozhatók, bár hamisságuk lelepleződik, hacsak nem sikerült a kiváltó érzelmet szándékosan aktiválni, amire csak a jó színészek képesek. (Az érzelmi kommunikáció kényszerpályás mechanizmusainak pedagógiai jelentőségét lásd a következő köztetecím alatt.)

Az öröklött viselkedési komponensek szerepe a személyiség fejlődésében, fejlesztésében

Az eddigiek során a személyiség és a viselkedés gyökeresen különböző tucatnyi öröklött komponensfajtájával és a készleteikhez tartozó több száz komponens néhány példájával ismerkedtünk. Előzetes jelzések olvashatók ezeknek az öröklött komponenseknek a pedagógiai jelentőségéről. Most közelebbről is áttekintjük a személyiség fejlődésében játszott szerepüket, a fejlődést segítő nevelés lehetőségeit. A fenti ismertetésből válogatva az alábbi komponensfajtákkal szemléltetjük pedagógiai jelentőségüket: neurális motívumok, szociális hajlamok, kivitelező potenciálok, érzelmi kommunikáció. E néhány téma részletes kifejtése is könyvnyi terjedelmet igényelne, ezért itt csak a lényeg példákkal történő jelzésére van mód. Mielőtt e témák ismertetésére rátérnék, szükséges, hogy az egyéni különbségek korábban többször érintett problémáját az öröklött komponensekkel kapcsolatban értelmezzük.

Minden tanulmányozható, mérhető fajspecifikus sajátosság az egyedekben kü-

lönböző kifejezettséggel van jelen. Ennek legszembeszökőbb példái a méretek, például a testmagasság. A különbségek közelítően normális eloszlást mutatnak. Ennek megfelelően a szóban forgó sajátság eltérései az egyedek mintegy kétharmadánál nem számottevők, a fajra jellemző optimum körül változnak. Közel egyharmadnyi egyedben azonban az optimum határától pozitív vagy negatív irányban szignifikáns az eltérés. További néhány százalékban lényeges, esetleg kóros mértékű a különbség. Megalapozottnak mondható a feltételezés, hogy mindez a viselkedés öröklött komponensfajtáira, komponenseire is érvényes. Ennek értelmében az emberek például nem extrovertáltak vagy introvertáltak, hanem kétharmaduknak optimális az ingerszükséglete, egyhatoduknak az optimum határához képest szignifikánsan nagyobb (vagyis extrovertáltak), illetve kisebb (vagyis introvertáltak). Az emberek néhány százalékában pedig szélsőséges, esetleg kóros az optimumtól való öröklött eltérés (mániákus eufóriában, illetve depresszióban szenvednek). Bár „differenciál-etológia” tudomány szerint még nem létezik, amely a fajok egyedei közötti nem evolúciós jelentőségű öröklött különbségeket kutatná, és ennek köszönhetően megbízható leírásokkal rendelkezne a viselkedés öröklött komponenseinek egyedi különbségeiről, ennek elenére a továbbiakban feltételezzük, hogy a személyiség működésének és viselkedésének öröklött komponensfajtáira és komponenseire általában érvényesek a fent jellemzett különbségek. Vagyis öröklötten nem általában különböznek egymástól az emberek. Az általában vett különbségekkel a nevelés nem tud mit kezdeni. A fent jellemzett egyéni különbségek a személyiség működésében, viselkedésében szerepet játszó valamennyi öröklött komponensre külön-külön érvényesek. Ezzel nem azt akarom állítani, hogyha adott egyedben több komponens is számottevően eltér az optimumtól, az nem jelenik meg halmozottan a személyiség egészének viselkedésében, teljesítményében. Pedagógiai szempontból azonban csak konkrét komponensfajták, komponensek eltéréseinek figye-

lembevételével lehet reményünk a fejlődés eredményesebb segítésére.

Az etológusok *appetenciának* nevezik azt a belső állapotot, amely szükséges ahhoz, hogy az állat bizonyos ingerekre reagáljon.

Az appetencia és a megfelelő ingerek kölcsönhatásának feltételeit az etológusok részletesen tanulmányozták. Ez a jelenség legszembetűnőbben abban nyilvánul meg, hogy a jóllakott állatra nem hat az enniváló látványa. Bármiféle aktivitásnak többek között az a feltétele, hogy az ingert az értékelő motívumok ne közömbösnek, érdektelennek, hanem attraktívnak vagy averzívnek minősítsék. Ennek pedig az a feltétele, hogy létezzen olyan specifikus felismerési mechanizmus és motívum, amely lehetővé teszi az ingermintázat felismerését és értékelését, továbbá azt, hogy a szervezet, az idegrendszer „fogadókész”-e, appetens-e, kész-e az aktivitásra. Mindez akár közhelynek is tekinthető. Pedagógiai jelentősége mégis túlbecsülhetetlen. Ugyanis külső ingerekkel (kéréssel, ígéretésekkel, fenyegetéssel, rábeszéléssel, dicsérettel stb.) hiába motiváljuk a tanulót az elvárt aktivitásra, ha nincsen meg benne az „appetencia”, az ingernek megfelelő motívum, a motiváltság nem fog létrejönni. Ebből az következik, hogy a hagyományos szemléletmódtól és gyakorlattól eltérően a motiváció, a motiválás csak szükséges, de nem elégséges feltétel, csak eszköz és nem cél.

A fenti tények értelmében a meglévő öröklött és tanult motívumokat aktiváló motiválás lehet eredményes. Ennek érdekében ismerni kellene az öröklött motívumokat, azok aktiválásának lehetőségeit, módjait. Továbbá a kialakulatlan motívumok megerősítése, a hiányzó motívumok létrejöttének segítése a nevelés egyik alapvető célja, amihez képest a motiváció, a motiválás eszközi jelentőségű. Ez a magyarázata annak, hogy az új könyvemben a terjedelem közel fele a motívumokról, illetve azok fejlesztéséről szól (*Nevelési kézikönyv. MOZAIK Stúdió, Szeged 1996.*) Lássuk, mit ígér ebből a szempontból az öröklött neurális motívumok és a szociális hajlamok ismerete!

Legyen a példa az *ingerszükséglet*. Mint fent olvasható, a neurális motívumok az ak-

tivitás szabályozói. Éber és pihent állapotban, semmittevés esetén az aktivációs feszültség leesik, fellép az ingerszükséglet. Mivel a gyerekeknek önfenntartásuk érdekében kevés a tennivalójuk, ébrenlétük idejének túlnyomó hányadában az ingerszükséglet állapotában vannak. Ezt a szükségletet explorációval (ingerfelvétellel, ingerkereséssel) és ingertermeléssel (mozgással, futkározással, tárgyak mozgatásával, rázásával, átalakításával, gyurmázással, firkálással, rajzolással, hangkeltésekkel, játszadozással stb.) elégtetik ki. Ha a környezet elegendően ingergazdag, az ingerszükséglet erős kíváncsisággá fejlődhet, ha ingerszegény, az ingerszükséglet fokozatosan gátlás alá kerül, ellustulás, szélsőséges esetben apatikus állapot alakulhat ki. A nevelés alapvető feladatai közé tartozik, hogy az öröklött ingerszükségletet a kielégítés gazdag lehetőségével folyamatosan tápláljuk, erős kíváncsisággá fejlődését elősegítsük, az így kialakuló kíváncsiságot folyamatosan ébren tartjuk. Sajnos, a mai is-

kola nincsen eléggé tudatában e feladat jelentőségének, nem törődik eléggé a kíváncsiság fejlesztésével, a szokásos módszerek a gyerekek sokaságában az iskolába lépésig kialakult kíváncsiság kiölését eredményezik.

Az életkor előrehaladtával az ingerszükséglet kielégítésében egyre nagyobb szerepet kap az ingerfelvétellel az élmény és az információ, az ingertermelésben pedig az alkotó játék és az alkotás. A mese, a mozgókép élményéből kiindulva kialakítható a gazdag tartalmú művészi élmények iránti

szükséglet, ha az ilyen alkotások kellemes élményeket váltanak ki, amelyek a pozitív attitűdök sokaságát halmozzák föl. Am figyelmes nevelői segítség nélkül az élmény-szükséglet megrekedhet az üres, az erejükkel ható ingerek szükségletének szintjén, szélsőséges esetben a pótszerek kínálta élményekhez kötődés is kialakulhat. Az iskolai nevelés annak sincs eléggé tudatában,

hogy a tartalmas művészi élményszükséglet kialakítása a felnövekvő nemzedékek élete szempontjából milyen jelentős, hogy e feladat megoldásának sikertelensége milyen mérhetetlen károkat okoz.

Az ingerek információkat is hordoznak. Az információk hírértéke a vevő fél szempontjából nullától végtelenig terjedhet. Nulla, ha a vevő fél számára teljesen ismert a felvett információ tartalma. Végtelen, ha a vevőben nincs mihez kapcsolni az információ tartalmát. Az óvodásoknak a differenciálegyenletekről szóló előadás információinak hírértéke végtelen, számukra az ilyen szöveg nem egyéb

hátterzajnál. Nyilvánvaló, hogy a vevő fél szempontjából a két szélsőség között létezik optimális hírértékű információ, amely nemcsak a felvett információk maximális hasznosítását kínálja, hanem az ismeretek léghatékonyabb elsajátítását, tárolását is. Ez az úgynevezett elsajátíthatóság problémája, vagyis az elsajátítandó ismeretek hírértékének optimalizálása, ami a tanulóban meglévő tudáshoz való optimális hozzáigazítást jelenti. Ez a tanulási motiváció és a tárolás egyik hatékony eszköze, ugyanakkor a motivum-

Ha jól megértjük mindazt, amit az etológia a rangsor-képzési hajlamról, annak szociális funkcióról és működési mechanizmusairól ez ideig föltárt, akkor nyilvánvaló, hogy téves az a pedagógiai elgondolás, mely szerint a rangsor-képzési hajlamot neveléssel kellene korlátozni, elfojtani. Rangsor-képzési hajlam nélkül a társadalom összeomlana, létünk a csorda szintjére süllyedne. A rangsor-képzési hajlamot nem korlátozni, hanem szocializálni kell. Ennek az a lényege, hogy megmaradjon a nyitottság, de a meghatározó rangsor-képző sajátosság a kompetencia, kívívásának és megtartásának módja pedig a teljesítmény legyen.

fejlesztés, az érdeklődés kialakulásának, fenntartásának és fejlesztésének a legfontosabb módja. Az iskolai oktatás eredményességének javítása szempontjából az elsajátítandó ismeretek hírértékének optimalizálása eddig még alig kihasznált lehetőség.

Az alkotó játék és az alkotó tevékenység ingertermelő, motiváló, motívumfejlesztő hatása jól ismert. Sajátos pedagógiai irányzatok, iskolák épülnek e felismerés előnyeinek hasznosítására. Sajnos, ezek a törekvések megmaradtak egy szűk réteget érintő iskolák körében. Nem képesek kellően behatolni a tömegoktatásba. Ennek egyik oka feltehetően az lehet, hogy az ilyen iskolák talán túlzó egyoldalúsággal építenek az alkotó játékra, az alkotásra. A jövő egyik nagy ígérete lehet az alkotó játék és a tanulási célú alkotó tevékenység megfelelő arányú beépülése valamennyi iskolába.

A szociális hajlamok közül a *rangsorképzés* legyen a példa. Az állatokban a rangsorképzést kényszerpályás mechanizmus valósítja meg. Genetikailag kódolt, hogy mi a rangsorképző sajátság (leggyakrabban az erő, az ügyesség), és mi az a viselkedés (annak koreográfiája), amelynek alapján a rangsor kialakul, fennáll, illetve újrarendeződik. Az emberben nincsen ilyen öröklött kényszerpályás mechanizmus. Csak rangsorképzési hajlamunk van, amihez nincsen öröklötten hozzárendelve a rangsorképző sajátság, a rangsor megszerzésének és megtartásának módja. Ennél fogva bármi (az erő, a szépség, a születési előjog, a vagyon, a kompetencia, a formális hatalom stb.) rangsorképző sajátsággá válhat és válik is. Hasonlóképpen: a megszerzés és a megtartás a tevékenységi módok és eszközök korlátlan változatosságban mozgósíthatók. A rangsorképzési hajlam e nyitottságának előnyeiért az emberiség mérhetetlen szenvedésekkel fizetett és fizet mind a mai napig a diktatórikus, tirannikus, szadista hatalmaskodók miatt.

Ha jól megértjük mindazt, amit az etológia a rangsorképzési hajlamról, annak szociális funkcióiról és működési mechanizmusairól ez ideig föltárt, akkor nyilvánvaló, hogy téves az a pedagógiai elgondolás, mely szerint a rangsorképzési hajlamot ne-

veléssel kellene korlátozni, elfojtani. Rangsorképzési hajlam nélkül a társadalom összeomlana, létünk a csorda szintjére süllyedne. A rangsorképzési hajlamot nem korlátozni, hanem szocializálni kell. Ennek az a lényege, hogy megmaradjon a nyitottság, de a meghatározó rangsorképző sajátság a kompetencia, kivívásának és megtartásának módja pedig a teljesítmény legyen. Ez nem jelenti a teljesítménykényszeres iskola védelmét (a tanulók túlhajszolásával, a jegyhajszával szembeni fellépés jogos).

A rangsorképzési hajlam szocializálása mást jelent: azt, hogy előrelépés a rangsorban, a megszerzett hely megőrzése valamely kompetencia és az abban elért eredmény alapján történjen, ezeket az alapelveket szokásokkal, attitűdökkel megerősített meggyőződésekkel fejlesztjük. Van remény arra, hogy az iskolák belátható időn belül nevelési feladataik közé sorolják a rangsorképzési hajlam és a többi szociális hajlam szocializálását, és kidolgozzák a feladat eredményes megoldásának módjait?

A *kivitelező potenciálok* közül vegyük szemügyre a *beszédhangok* képzését. Az ember több mint kétszáz beszédhang képzésének potenciáljával születik. A normálisan fejlődő gyerekek gögicselésük során ezeket működtetik is. Az anyanyelvi közeg hatására az adott nyelvre jellemző beszédhangok begyakorlódnak, a többiek gátlás alá kerülnek. Olyannyira, hogy a második nyelv később kezdett elsajátítása során annak beszédhangjait a többségnek igen nehéz elsajátítani, felnőttkorban pedig a hibátlan elsajátítás sokaknak gyakorlatilag megoldhatatlan feladat. Az egyéni különbségekre vonatkozó korábbi fejtegetés természetesen itt is érvényes. Vannak, akik öröklötten adaptívabbak maradnak, másokban túl korán és igen erős gátlás alá kerülnek a nem használt öröklött beszédhang-potenciálok.

Ezzel a mindenki számára nyilvánvaló példával azt kívántam szemléltetni, hogy a személyiség, a viselkedés öröklött komponenseit hogyan módosíthatják a környezet hatásai. A reflexek kivételével gyakorlatilag szinte valamennyi komponens begyakorlódhat, pozitív és negatív attitűdök kapcsolódhatnak hozzájuk, módosulhat-

nak, gátlás alá kerülhetnek, az öröklött motívumokhoz tanult kivitelező mechanizmusok kapcsolódhatnak és így tovább. Egyszóval az egyes öröklött komponensfajták és azok komponensei az egyéni eltérésektől függő mértékben a környezeti hatásokkal módosíthatók, többé-kevésbé gátlás alá kerülhetnek, de nem közömbösíthetők, hanem „csak” szocializálhatók. Ám a szándékos nevelés csak az egyes konkrét komponensfajták és komponenseik szintjén lehet eredményes. Az öröklés és a nevelés viszonyával kapcsolatos általánosságokkal eddig sem mentünk semmire, és ezután sem remélhetünk semmit.

Lássunk erre még egy konkrét példát: az *érzelmi kommunikáció* öröklött komponenskészletét! A nyolcvanas években gyarapodtak az érzelmi kommunikációval kapcsolatos kutatások, amelyek az évtized végéig pedagógiai szempontból rendkívül fontos eredményekkel jártak (BUCK, R.—GINSBURG, B.: *Spontaneous Communication and Altruism, The Communicative Gene Hypothesis*. = Szerk.: CLARK, M. S.: *Prosocial Behavior*. Sage Publication, Newbury Park 1991). Az érzelmi kommunikáció több mint százféle üzenet vételére és közlésére képes. Az érzelmi kommunikációnak ezek az öröklött komponensei a kutatások szerint lényeges szerepet játszanak a személyiség alakulásában. Ugyanis az érzelmi kommunikációs közeg sajátossága különösen csecsemő- és gyermekkorban a leggyakrabban közölt érzelmek által aktivált öröklött mechanizmusokat begyakoroltatják, a nem vagy csak ritkán közöltek pedig gátlás alá kerülnek. Az agresszivitást, gyűlöletet, haragot közvetítő közeg ezeket és a félelmet, rettegést felismerő és közlő komponenseket járhatja be, az antiszociális személyiség kialakulásának megalapozását eredményezi. A szeretetet, bizalmat, együttérzést közlő és vevő mechanizmusok pedig fokozatosan gátlás alá kerülnek. És megfordítva: az ilyen érzelmi közeg a pozitív szociális személyiség kialakulásának kiinduló feltételét hozza létre. Az érzelmileg közömbös közeg, a tartósan sivár szociális közeg az érzéketlen, aszociális személyiség kialakulá-

sának elősegítője, szélsőséges esetben apátiát eredményezhet. A hospitalizáció jól ismert jelensége a sivár érzelmi közegnek köszönhető.

Kutatási feladatok

A fentiek arra mutatnak rá, hogy az emberi viselkedést sok száz különböző funkciójú öröklött komponens szolgálja. Ezek a felismerő, motivációs, jelző/készítő, kivitelező, kényszerpályás mechanizmusok alapvető szerepet játszanak a személyiség alakulásában, fejlődésében: létükkel, egyéni eltéréseikkel és a környezet, a nevelés hatására bekövetkező változásaikkal (módosulásukkal, megerősítésükkel, gátlásukkal, tartós kapcsolódásukkal a tanult motívumokhoz, szokásokhoz, készségekhez). Ha ez így van, akkor alapvető érdek a személyiség működésében és viselkedésében funkcionális szerepet játszó öröklött komponensek teljes rendszerének minél alaposabb feltérképezése, ismerete. Ebből az következik, hogy a humánológiai és a szociobiológiai kutatások fokozott támogatása a nevelés szempontjából is indokolt. Nevelési szempontból különösen fontosak azok a kutatások, amelyek a viselkedés öröklött komponenseinek fent jelzett, tanulás hatására bekövetkező adaptivitásának megismerését szolgálják. Pedagógiai szempontból arra is nagy szükség lenne, hogy ismerjük az egyes öröklött komponensfajták, komponensek közti egyéni eltérések sajátosságait. A nevelés ügyének igen nagy szolgálatot tenne a „differenciál-étológiai” kutatások kibontakozása.

A pszichológiai, pszichiátriai, pedagógiai kutatások immár megkerülhetetlen feladata, hogy a modern etológia különböző tudományágai által fölhalmozott tudást elemzés tárgyává tegye és elméletalkotó, gyakorlati célú fejlesztő kutatásaiban hasznosítsa. A pedagógiai kutatásokban a fenti példák és a hivatkozott könyvem szemléltetik a lehetőségeket és azt, hogy érdemes az etológiai kutatások eredményeivel alaposan megismerkedni, azokat kutatásainkban hasznosítani.

Nagy József

Vita – egy huszadik századi városállam

Ezerkilencszázkilencvenhárom nyarán másfél vagon gyerekekkel érkeztünk egy nógrádi falucskába. A falu polgármester asszonya és Novák Károly tanító látták vendégül itt azt az akkor már kilenc éve fennálló „város”-t, amely évről évre lehetőséget ad az ország legkevesebb eséllyel rendelkező gyermekeinek a demokratikus állam és a szabad polgári élet „megkóstolására”, az egymással élés gyakorlására.

Bevezetés

E város polgársága – természetesen – nem csak gyerekekből áll: felnőttekre is szükség van ahhoz, hogy a szervezés, az anyagi háttér kialakulása, az eszközök beszerzése gördülékeny legyen. A felnőttek – akik között gimnazisták, főiskolások, pedagógusok, szociológusok, művészek, vagy akár autószerelők is vannak – a város életében mint a Vének Tanácsa (1) a tábort működtető szervezetben mint a Vita Egylet tagjai járulnak hozzá mindezek megvalósításához.

Az egylet ezerkilencszáznolcvankilencben alakult meg – ekkorra a város öt-éves múltjára, a gyerekközösség pedig három-négyszeres gyarapodására lehetett büszke – azért, hogy társadalmi szervezetként pályázhasson bármilyen támogatásért, amely Vita alapjait segíthet megszilárdítani. Az egylet munkája folytonos, a tagok havonta egyszer összegyűlnek, hogy munkájukat közösen megtervezzék és értékeljék. E tevékenységükért semmiféle anyagi ellenszolgáltatásban nem részesülnek, s a tábor idején általában saját szabadságukat „áldozzák” arra, hogy második családjukkal (2) lehessenek. A tagok száma az elmúlt tizenkét év folyamán (a város először ezerkilencszáznolcvannégyben épült fel Zebegényben) megsokszorozódott. Az alapítók mellett nem kevés olyan embert is találhatunk, akik Vita városában „nőttek fel”.

A *Városi élet* eredményeképp sok olyan (rendkívül rossz szociális vagy anyagi helyzetű – esetleg csonka – családból jött) gyerek nyert tapasztalatot, betekintést az állampolgári létbe, aki kevés, az ideális családok tagjaihoz képest jelentéktelen le-

hetőséggel rendelkezett ahhoz, hogy érdeklődési körének, tehetségének megfelelő hivatást válasszon. Ebben a folyamatban elsődleges fontosságú a kéthetes tábor csoportformációja, hiszen itt – a megszokottól eltérően – nem rajok, örsök, csapatok, hanem családok élnek „mindennapi” életüket.

A város alkotmánya által szabályozott demokratikus államformával, törvényhozó, végrehajtó és bírói hatalommal, pénzügyi rendszerrel, árutermeléssel és gazdálkodással, közigazgatással bír. A gyerekek (3) teljes jogú polgárok lévén indulhatnak, indulnak és természetesen szavaznak az évente kiírt polgármesteri, szenátusi választásokon; cégeket alapítanak, adóznak, munkájukért kapott jövedelmükkel hozzájárulnak családjuk fenntartásához, s ezekben a folyamatokban olyan – otthoni életükben nehezen elszámolható – tapasztalatokhoz juthatnak, amelyek segítséget nyújtanak abban, hogy felkészüljenek a felnőtt életben állampolgári jogaik gyakorlására, saját családi példáikban recesszív állapotban nyugvó lehetőségek kiaknázására. Számos példa bizonyítja ezt a város tizenkét éves történetében; néhány évig *vitázó* polgáraink közül jó néhányan járnak felsőoktatási intézménybe, magasan kvalifikált szakemberek lettek, felvilágosult családok alapítottak. Nem egy ismert színész Vitában lépett először színpadra, egy jó kezűességű polgárunk első önálló iparművészeti kiállítása nemrég nyílt meg, és több pedagógiai pályát választó egykori gyerek ebben az évben diplomázik.

A gyerekeket eleinte a gyermek- és ifjúságvédelmi intézményhálózat javaslata alapján toboroztuk, majd a SZETA (Szegényeket Támogató Alap) irányította őket

hozzánk, de – legfőképpen pedagógusaink révén – a környezetünkben élő vagy felkutatatható (a kezdetekben „fokozottan hátrányos helyzetűnek” nevezett) nehéz sorsú gyerekeket magunk is hívtuk.

E szervezet meglehetősen jól példázza a rejtett tanterv megújulását, sikeres gyakorlatát és fontosságát a pedagógiai intézményeken kívüli, nem napközis vagy üdülő jellegű táborokban. A következőkben részletesen szólunk a tábor koncepciójáról, az egyes szervezetről, a város szervezéséről, s a tematikáról, amely egy független, demokratikus közösség által tanítja az egyént a társadalomban való értelmes jelenlétre.

Ki, kinek és miért épít várost?

Inspirációs tényezők

Néhány megszálott táboroztató (egy-két tanító, szociológus, művész és néhány ifi-múlttal rendelkező középiskolás), beleunva az úttörőtáborok kissé egyhangú, ellenben túlszabályozott rendszerébe, úgy gondolta, hogy a gyerekeknek nem feltétlenül teljesíti be az életét a mindennapi zászló-

felvonás, a kötelező vetélkedő és az „akkor-kelsz-amikor-én-mondom” gondolkodás, főleg nem nyáron, amikor röpké két hónapra kiszakadhatnak a magatartásjegyek következményei és az iskolából való elkésés kimerítő stresszhelyzeteiből. Az ilyen táborok egyébként is általában jutalomüdüléseket takartak: ennek megfelelően azokat a gyerekeket preferálták, akik legalább átlagos, de inkább átlagon felüli teljesítménnyel és nem utolsósorban ideális háttérrel bírtak. A nehezen kezelhetőségük, más ér-

deklódástuk, gyenge eredményeik miatt hátrányban lévők pedig egyszerűen kiszorultak ezekből; s igen kevesüknek jutott ki egy-egy magánnyaralás, amit a szülő finanszírozni vagy megszervezni nem könnyen tudott. Ennek egyenes következményeképp pontosan e diszkriminált (vagy diszkriminálható) gyerekek keltették fel Vita alapítójának érdeklődését. Könnyen és gyorsan kiderült, hogy ezek a gyerekek vannak többségben, s épp számukra nincs olyan hely és program, amely elősegíthetné alkalmazko-

dásuk, teherbíráruk tudatos és értő növelését, és nem utolsósorban a tanév folyamán velük foglalkozó nevelők munkáját, különös tekintettel arra, hogy serdülőkoruk küszöbén álló, az elképzelhető legnagyobb figyelmet és törődést igénylő útkeresőkről van szó.

Így tehát olyan programot kellett létrehozni és működtetni, amely az alább felsorolt négy cél elérésének lehetőségét egyesíti magában.

Önálló életre nevelés

A megcélzott gyerektársadalom tagjainak családi háttere általában azt bizo-

nyította (és ez, sajnos, a mai napig sem változott), hogy a szülők társadalmi helyzetükbe beletörődött, néha apatikus, a mindennapi megélhetésért folytatott *kilátástalan* küzdelemben belefásult emberek. E tónusok következményeképp a gyerekeknevelés inkább terhet, mint szép és felelősségteljes feladatot jelent számukra. Ezért gyermekeiknek sokszor igen hiányos fogalmaik vannak a családhoz kötődő különböző társadalmi szerepek funkciójáról, alapvető emberi jogaikról, kötelességeik-

A Városi élet eredményeképp sok olyan (rendkívül rossz szociális vagy anyagi helyzetű – esetleg csonka – családból jött) gyerek nyert tapasztalatot, betekintést az állampolgári létbe, aki kevés, az ideális családok tagjaihoz képest jelentéktelen lehetőséggel rendelkezett ahhoz, hogy érdeklődési körének, tehetségének megfelelő hivatást válasszon. Ebben a folyamatban elsődleges fontosságú a kéthetes tábor csoportformációja, hiszen itt – a megszokottól eltérően – nem rajok, örsök, csapatok, hanem családok élnek „mindennapi” életüket.

ról. Értékrendjük általában zavaros, letisztulatlan, s szinte minden nem anyagi természetű értéket mellőző mivolta közvetlenül vonja maga után erkölcsi szemléletük, viselkedésmódjuk, egymáshoz való viszonyulásuk hiányosságait.

A városban a legalapvetőbb szerveződési szint azért lett tehát a *család*, mert a hétköznapi élet modellezésével tudjuk rávezetni a gyerekeket egyfajta pozitív életmód elsajátítására. Ebben a játékban ismerhetik fel – ösztönösen – az általuk eddig tapasztalt, megszokott és az ideális szint elérésére törekvő család működése közötti különbségeket. A felgyorsult életvitel, amely a kéthetes együttlét egyfelől sajnálatos, másfelől hatékony velejárója, olyan helyzeteket teremt, amelyekben dönteni kényszerülnek: úgy viselkedjenek-e, ahogy azt otthon elvárják tőlük, vagy gondolkodjanak-e el azon, hogy egy akár ismerős problémának több megoldása is lehet – válasznak a számukra legelfogadhatóbbat. Ezáltal fejlődik értékítéletük saját személyiségjegyeik alapján, egyre több alternatívát ismerhetnek meg, s főképpen: senki sem bírálja felül, hogy mit találnak helyesnek és mit helytelennek.

Az általunk helyesnek és reális alapon nyugvónak ítélt modell elsősorban a figyelemfelkeltésen és a segítségnyújtáson alapul, s olyan eszközök kézbeadásán, amelyek e gyerekek számára homályosan vagy egyáltalán nem láthatók. Ezek az eszközök – a jog, a lehetőség vagy az elfogadás fogalmai – mind-mind elősegíthetik a véleményalkotás és a véleménynyilvánítás alkalmazását a „valós világban”. A segítséget közvetlenül a vitai családtól, a szülőtől, a nagynéniktől, a testvérektől kapják, de a város nem húz éles határokat a polgárok egymáshoz fűződő jog-, illetve társas viszonyai között. Mivel teljes demokráciát stilizálunk, egyetlen gyerek sincs kitéve annak a fölöttebb kellemetlen szituációnak, hogy egy felnőttől (4) csak a kötelező udvariassági formulák betartása mellett kérdezhesen. Városunk általános mentalitása azonban kiemeli az emberi méltóság és a személyiség tiszteletének fontosságát, így a talán túlságosan is szabadnak tűnő

gyerekek viselkedése (ugyan)olyan korlátok közé szorul, mint a vénéké: ezáltal próbáljuk megvalósítani a személyi szabadság jogi fogalmát a gyakorlatban.

Az állampolgárrá válás segítése

Vita – városállam. Nem véletlenül, hiszen célunk az, hogy bemutassuk és előidézük azokat a helyzeteket, amelyekkel felnőtt korában mindenki találkozik. Reményeink szerint polgáraink legtöbbször élni tud majd a városban szerzett tapasztalatokkal, s határozott demokratikus szemlélettel éli majd független életét.

E helyzetek olyan problémákat tárnak fel, amelyek orvoslása sokszor alapvető jogi ismereteket feltételez: a választói jog gyakorlásától egészen a polgári perekig. A mai magyarországi tapasztalatok azt mutatják, hogy az átlagemberek legnagyobb része még saját alapvető állampolgári jogaival sincs tisztában, s ha mégis, aligha tudja, hogyan szerezhet ezeknek érvényt.

Szó sincs arról, hogy jogi előadásokat, szemináriumokat tartanánk: pusztán arra ösztönözzük a polgárokat, hogy ha problémájuk van a szomszédjukkal, a város tisztaságával, választott képviselőjükkel, akkor ne hallgassák el azokat, ne mindjárt a legfelsőbb szférához forduljanak, ne essenek ki polgári szerepükből (és menjenek oda egy vénhez úgy, hogy „én vagyok a tizenkét éves gyerek, itt most te tegyél igazságot”), hanem vegyék elő a rendelkezésükre álló Alkotmányt, keressék fel a Szenátus valamelyik tagját, fogadjanak ügyvédet, így gyakorolva állampolgári és alkotmányos jogaikat.

Fontos megemlíteni azt, hogy minden első-vitás a tábor első estéjén ünnepélyes keretek között válik polgárrá, s automatikusan rendelkezésére áll a város Alkotmány, és Hatályos jogszabálygyűjteménye, a családfők feladatainak pedig egyik alapvető részét képezi a jogok és köteleességek ismertetése, megértetése.

A másság és annak elfogadása – önismeret és társas kapcsolatok

Ezerkilencszáznyolcvannégyben az elsődleges cél a súlyos szociális hátrá-

nyokból adódó, zárt és a gyerekek jövőjét gyakorlatilag meghatározó mikrokulturális közegből való kitekintés lehetőségének megteremtése volt. Vita kitalálói ekkorra ugyan szembesültek a hátrányos helyzetű gyerekek problémájával, azonban a jelenség méretei és a hozzá kapcsolódó rengeteg probléma nem – vagy csak fokozatosan – vált világossá számukra. Ez csak részben magyarázható a területen való kezdeti tapasztalatlansággal. Az igazi ok tulajdonképpen a magyarországi politikai rendszerben keresendő, amely igyekezett az összes ilyen problémát legalábbis kezelhető szinten tartani, jó néhány vonatkozásáról pedig vagy egyáltalán nem vett tudomást, vagy nem volt hajlandó beszélni róla.

A magyarországi rendszerváltás után kerültünk először komoly kapcsolatba az egyik legmarkánsabb, s országos szinten mind ez ideig megoldatlan jelenséggel, a cigány kisebbség hazai helyzetével. Először az ezerkilencszázkilencvenes évben kerültek közénk cigány gyerekek, s ez a város élete szempontjából meghatározó volt. Azóta a polgárok közel harmada közülük kerül ki; életmódjuk, kultúrájuk, kisebbségi helyzetükből fakadó problémáik mára szerves részévé váltak a városnak. Természetesen ezzel fennállt annak a veszélye, hogy állandó feszültségforrás épüljön a rendszerbe, amennyiben nem tudunk úrrá lenni a társadalomban meglévő negatív beidegződéseken, előítéleteken, amelyektől a hozzánk érkező gyerekek sem mentesek. Valószínűleg részletes pedagógiai-politológiai fejtegetést is lehetne írni e kérdés megoldásáról, azonban van egy olyan egyszerű és alapvető dolog, amely véleményünk szerint elsősorban meghatározó ez ügyben: ez pedig a vének pozitív attitűdje.

Az évről évre hozzánk érkező százhusz gyerek az első pillanattól kezdve olyan közegbe kerül, amelynek légkörében jelen van a másság elfogadása. Tehát mindaz az életmód-, vérmérséklet-, kultúrabeli eltérés, amelynek elfogadása ugyan szükséges és kívánatos volna minden demokratikus jogállamban, s amely

sok esetben mégsem teljesül, itt alapköként épül be a város életébe. Így a másság mint pejoratív fogalom értelmetlenné válik a vitai szótárban, hiszen a „külföldi” (például a magyarországi) szempontok alapján eltérőnek nevezett csoportok a városban természetes viselkedéssel vannak jelen. Vita társadalma nem ismer és nem ismer el az „átlagtól eltérőt”, mert az „átlag” minden itt fellelhető (5).

Polgáraink között a legkülönbözőbb „másságokkal” rendelkező személyekkel találkozunk. Beilleszkedtek hozzánk enyhe mozgássérüléssel élő, értelmi fogyatékos, bűnözésbe, illetve annak határára sodródott fiatalok, otthon családfenntartóként élők, állami gondozottak, krízisotthonban nevelkedők.

Lényeges, hogy Vita polgárai szándékosan hívják maguk közé mindegyik fentebb említett csoport tagjait. (6) A városban ezen csoportok aránya – mintegy természetes módon – nagyjából megfelel a veszélyeztetett gyerekek között meglévő arányoknak. Az így kialakult közösség jóval nehezebben kezelhető, mintha valamilyen szelekcióval bármely említett csoportot megpróbálnánk kiszűrni, s így a vitai társadalom rendkívül képlékeny, rugalmas egésznek képez. A polgárok automatikusan válnak egymás mércéjévé, s ítélik meg saját helyzetüket a többiekéhez képest.

Együttlétünk során az előítéletekből fakadó konfliktusokat pszichodramatikus játékokkal, feltáró beszélgetésekkel és olykor mesterségesen előidézett helyzetekkel oldjuk fel, amelyekben a másságot elfogadni nem tudó vagy a többségi pozíciójával visszaélő gyerek maga válik az előítélet elszenvetőjévé vagy a kisebbségbe szorultság kiszolgáltatottjává.

Kultúráközvetítés

A tábor két hetében mindannyian nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a ma nem túl divatos művészeti irányzatokkal és az alapvető kulturális ismeretekkel megismertessük a polgárokat. A vitai rádió szignáljai, a különböző műsorokban hallható zenei betétek, a városi ünnepségeket

(érdemrendek átadása, a tisztségviselők kinevezése stb.) aláfestő motívumok majdnem minden esetben közismert, de a polgárok számára – sajnos – gyakran új, klasszikus műveket használnak fel. A város hétvégi piacán olcsón, csilingért (7) lehet kapni *Bach*, *Beethoven*, *Mozart* és más szerzők alkotásainak felvételeit. Könyvtárunk eredményesen üzemel, s benne a legkisebbek és a komolyabb érdeklődésű kamaszok számára is kielégítő, magas szintű irodalom található. Alkalmi táncházaink moldvai, gyimesi táncoktól kezdve a polkán át egészen az ír néptáncig szinte mindennel foglalkoznak. A médiapiac jó lehetőséget ad a kulturális versengésre: újságjainkban, amelyek készítésében a rádióhoz hasonlóan a polgárok is aktívan részt vesznek, jelentős írók, költők, filozófusok művei kapnak helyet. Minden évben megrendezett BITEK (Bimbózó Tehetségek Klubja) nevű estünkön mindenki saját produkciójával állhat elő, s gyakran hallhatóak az ifjú polgárok maguk alkotta versei, jelenetei is, színházaink pedig – *Lázár Ervintől William Shakespeare-ig* – színvonalas darabokat mutatnak be.

Lényeges szempont, hogy az alkotás folyamata nagyban függ a „gyerekektől”, s egy-egy színházi próbán, műsorvezetés közben folytonos kritikát kapnak hozzáértőktől (hiszen a vének között nem egy riporter, újságíró, színész, operaénekes, zeneetanár található). Így a polgárok valóban megtanulhatják értőbb szemmel figyelni a kultúra értékeit, s esetlegesen rutint szerezhettek, amelynek felhasználásával iskolájukban iskolaújságot, -rádiót, színjátzó kört létesíthetnek.

Mivel a város életében az alkotás folyamata, a kezűgyesség fejlesztése, egyfajta pozitív értékrend előrevetítése, „előjátéka” rendkívül előkelő helyet foglal el, a néhány éve *vitázó* polgárok szívesen és *természetesen* vezetnek be az újakat a tábori attrakciók, aktualitások értékelésébe, ezzel ösztönözve egymást tudásuk átadására. A porosz alapokon nyugvó oktatási rendszerből hiányzó mozgás- és viselkedéskultúra, az alapve-

tő illetlen így szerves egészként épülhet be a polgárok életébe.

Három éve minden táborban egy teljes napot valamely külföldi kultúra napjának szentelünk, vagy olyan nemzetközi eseményt állítunk a középpontba, amely az általános műveltség relatív fogalmát tágitja. Első ilyen ünnepünk a nagy francia forradalom évfordulója volt, amelynek keretében megismertünk néhányat a francia konyha specialitásaiból, francia népi játékokat játszottunk, s az esti irodalmi kávéházban a legnagyobb francia költők versei hangzottak el; közben *Edith Piaf* felvételei szóltak. A francia nap legfőbb és legsúlyosabb pillanata azonban az volt, amikor a családok által gyűlt dolgokból, amelyeket a polgárok üres papírdobozokra írtak fel, felépítettük a Bastille-t, hogy aztán együttes erővel a földbe tiporhassuk azt. Csehország napját is megrendeztük azóta, Švejkkel, s természetesen a (jelképes) sörrel a középpontban.

Fontos kimondani, hogy nem felejtjük el a tény: polgáraink a kilencvenes évek felnövekvő nemzedékének tagjai. Ezért természetesen bármikor lehetőség van a divatos, populáris igények kielégítésére, s a rádióban korántsem kizárólag komoly hangvételű adások készülnek. A popkultúra egyébként rendkívül érdekes jelenségként jelenik meg a város életében, hiszen az általában elvártnál kiegyensúlyozottabb viszonyban áll a nehezebben emészthető műfajokkal. Ez például a városi mozi előadásainak sikeréből látható jól, ahol mind a könnyű vígjátékok, mind a klasszikus filmek, mind a művészfilmek telt házzal mentek.

Mindezeket anyagilag (s persze erkölcsileg) a Városi Kulturális Alapítvány támogatja, amely egyelőre csupán a város határain belül működik. Az alapítvány csiling alapú támogatást képes adni a kiírt pályázatokat megnyerők számára, de ha esély nyílik, tervezzük egy hivatalos magyarországi alapítvány létrehozását is, amely a vitai polgárok mindennapi életét, tanulmányait, tehetségük kiaknázását szolgálhatná.

A város és a tábor működése

Családok

Mint minden társadalomnak, Vitának is a család a legalapvetőbb szerveződési szintje. A családok eleinte két, szülői szerepű vénből és 5–15 gyerekből álltak, kiegészülve néhány vén rokonnal (nagynéni, nagybácsi, nagyszülő stb.). (8) Az évről évre létrejövő új családok „kezdő” apái és anyái részéről felmerülő észrevételeknek és

igényeknek megfelelően igyekeztünk minél pontosabban körülírni és lefektetni azokat az elvárásokat, amelyek teljesítése – az alapvető érzelmi indíttatáson túl, illetve mellett – szükséges ahhoz, hogy olyan családok jöjjenek létre, amelyek valóban mintaként szolgálnak a polgárok számára, akár *civil* életük során is.

A családfők feladatai két, egymással szorosan összefüggő részből állnak. Az egyik rész a családjukban élő gyerekek otthoni körülményeinek fokozatos és aprólékos feltérképezése, élethelyzetük változásainak folyamatos követése. Szükséges, hogy a szülői szerepet vállaló vének – lehetőségeik szerint – ismerjék családtagjaik szokásait, kedvteléseit, testi, lelki és jellembeli sajátosságait, iskolai vagy munkahelyi életét. Ennek érdekében a családtagok *egész évben kapcsolatot tartanak* egymással (levelezéssel, családi találkozásokkal), s ha kell, segítséget nyújtanak egymásnak az életük során felmerülő problémáik megoldásában. A feladatok másik része abból áll, hogy a tábor két hete alatt a családfők *saját* gyerekeikként ke-

zelik a családjukba kerülő fiatalokat: gondoskodnak családtagjaik fizikai, biológiai, higiéniai ellátásról, megtanítják őket mindennapos otthoni tevékenységeik jobb, hatékonyabb ellátására, ápolják a közösen kialakított családi szokás- és hagyományrendszert, valamint segítik és munkavállalásra, valamint a városi közéletben való aktív részvételre ösztönzik „gyerekeiket”.

A családok tagjai nem feltétlenül laknak együtt (ebben persze nagy szerepet játszik

háromszemélyes sátraink befogadóképessége, valamint a táborban szövődött vagy otthonról származó baráti kapcsolatok fontossága), de együtt étkeznek, saját programokat szerveznek, s együtt vesznek részt a nagyobb városi rendezvényeken. Ez elősegíti azt is, hogy a családok (döntéseikben, gazdálkodásukban stb.) valóban demokratikusan működjenek, hiszen alkalmat szolgáltat arra, hogy naponta *legalább* három (s nem néhány perces!) találkozással helyet adjon a beszélgetésre, a bensőséges együttlétre. Ennélfogva a családfők általában szigorúan

Három éve minden táborban egy teljes napot valamely külföldi kultúra napjának szentelünk, vagy olyan nemzetközi eseményt állítunk a középpontba, amely az általános műveltség relatív fogalmát tágítja. Első ilyen ünnepünk a nagy francia forradalom évfordulója volt, amelynek keretében megismertünk néhányat a francia konyha specialitásaiból, francia népi játékokat játszottunk, s az esti irodalmi kávéházban a legnagyobb francia költők versei hangzottak el; közben Edith Piaf felvételei szóltak.

ügyelnek arra, hogy elég idő jusson a főétkezésekre, s a délutánonkénti szieszta.

Nem elvárható, de rendkívül szép és jóleső élmény tapasztalni azt, hogy a táborban eltöltött néhány nap alatt a gyerekek annyira beleélik magukat a „játékba”, hogy anyának, apának kezdik szólítani vitai szüleiket. Tudattalanul is megkönnyítve a vének számára azt, hogy munkájukat felelősségteljes küldetés-ként, fáradhatatlanul, s a legőszintebben végezzék.

Hatalmi szervezet – öniszervezés

A város – mint az már előbb kiderült – saját törvényhozó és végrehajtó hatalommal rendelkezik. A Magyar Köztársasággal összehasonlítható tisztségek a következők:

- a város pecsétőre (köztársasági elnök);
- polgármestere vagy polgármester-pár (miniszterelnök);
- Szenátus (parlament);
- Kormánytanács (miniszterek). (L. az 1. ábrát!)

A legfőbb törvényhozó hatalom a Szenátus, amelynek tagjait listás szavazással választják meg a pecsétőr által évente kiírt választásokon. Néhány éves tapasztalatunk azt mutatja, hogy a polgárok fontosnak tartják aktívan részt venni az állam politikai életében, így a tíztagú testület hatvan-hetven százaléka általában nem vénemből, hanem fiatal polgárokból áll (s ez tükrözi elképzeléseinket arról, hogy a fiatalabbak véleménye, döntései egyáltalán nem elhanyagolhatóak). A Szenátus napi ülései nyitottak, s gyakran tetemes nézőközönséget vonzanak. A szenátorok a polgármester, a Kormánytanács vagy az őket megválasztó polgárok által a Szenátus elé terjesztett rendeletekről, javaslatokról döntenek, amelyek gyakran keltenek érdeklődést. A polgármester-választásokon általában mindenki részt vesz, s a Kormánytanács tagjai közt a polgárok ugyanúgy ott vannak, mint a vének.

Ha valakinek panasa van, akkor jogait érvényesítve törvényes keretek közt ad(hat) ennek hangot, hiszen a város saját büntetőrendszerrel is bír. Bíróságunk feje a mindenkori alkotmánybíró, akit a pecsétőr nevez ki. Az Esküdtszéket sorsolással hívják össze, az Alkotmány szabályainak figyelembe vételével. A tárgyalás az angolszász bírósági ügyekhez hasonlóan zajlik. A bűnösséget vagy ártatlanságot az Esküdtszék ítélete alapján az alkotmánybíró állapítja meg, a büntetést szintén ő szabja meg és hirdeti ki. A büntetés mértékének megítéléséhez azonban tudnunk kell, hogy mik azok a szabályok, amelyek a városban szentek és sérthetetlenek.

„Amiről nincs vita!

E szabályok megsértői kizárják magukat Vita városából.

1. Senkinek nincs joga más tulajdonát elvenni vagy a tulajdonos tudta, engedélye nélkül használni.

2. Senkinek nincs joga vélt vagy valós igazát kiabálással, káromkodással, verekedéssel bizonyítani.

3. Senkinek nincs joga azt a helyet, ahol élünk, szemeteleléssel, rendtelenséggel, mosdatlansággal, a természet károsításával elcsúfítani.

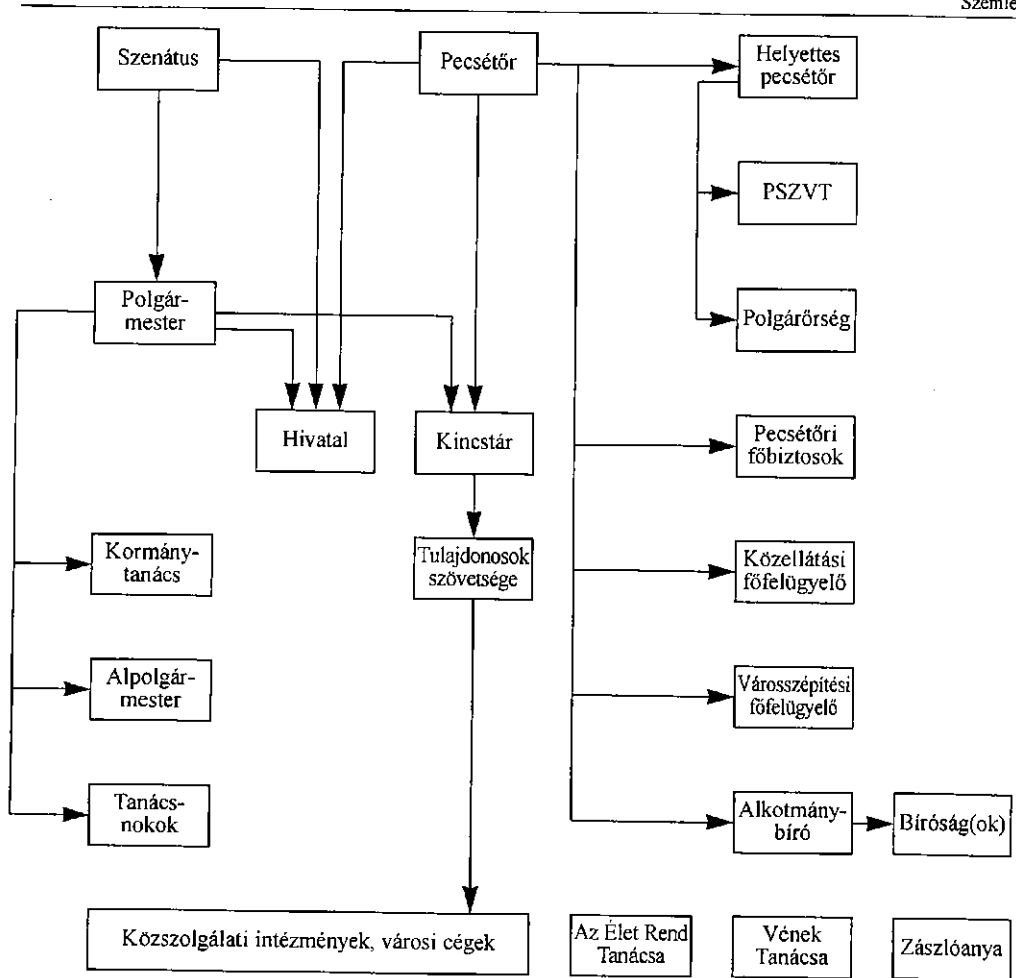
4. Senkinek nincs joga saját maga és társa egészségét alkohol ivásával rongálni.

5. Senkinek nincs joga este tíz óra után és reggel hét óra előtt mások nyugalma, pihenését zavarni.”

A város hatalmi szervezetének és teljes működésének fejlődésében nyomon tudjuk követni a külvilág változásait. Ez a tény nem is szorul különösebb magyarázatra, hiszen ha figyelembe vesszük az elsődlegesen kitűzött célt: a gyerekek polgártudatának felébresztését és fejlesztését, akkor világossá válik, hogy ez csak a valós környezet lehető legpontosabb modellezésével tudjuk elérni. A város ennek következtében sok tekintetben már meglehetősen messze került attól az utópisztikus első Vitától, amely ezerkilencszáznyolcvannegyben nemcsak a környezet adta lehetőségek lehető legteljesebb kihasználására próbálta tanítani polgárait, hanem szerkezetében jelentősen túlmutatott a fennálló rendszeren, jelezve ezzel létrehozóinak elkötelezettségét a polgári demokrácia iránt.

Pénzrendszer

Vita városában a családi gazdálkodás és a piaczgazdálkodás mozgatója a város belső pénzrendszere. A város pénze a csiling (CIV). A családi önellátás keretében a csiling konvertibilis az élelmiszerek és a tisztálkodószerek beszerezhetősége érdekében. Egy csiling jelenleg tíz forintot ér. A csiling különböző címletein a városnak az elmúlt években otthont adó helyszínek egy-egy számunkra fontos részletének jelképes rajza látható.



1. ábra
Vita város hatalmi szervezete

A városban a vállalkozás teljes szabadsága érvényesül. A polgárok alkalmazottivá vagy tulajdonosává válhatnak a vének által alapított cégeknek, illetve maguk is vállalkozhatnak.

A város pénzrendszere az elmúlt években jelentős változásokon esett át. Ezen változások legnagyobb része nem előre megtervezett folyamat volt, hanem a pénz szerepének egyre jelentősebbé válásával automatikusan generálódott. Mivel az állam bevételei nem fedezték a kiadásokat, ezerkilencszázkilencvennégyben kibocsátottuk az első kincstárjegyet, majd igen komoly – a gyerekek számára is követhető – szakmai és politikai viták után megalkottuk a város adórendszerét. Ez természetesen

nemcsak a pénz visszaáramlásának problémáját oldotta meg, hanem a város létének céljával is egybevágtott, hiszen testközelbe hozta az adózás fogalmát, folyamatát és célját, ami a civil életben sem elkerülhető az állampolgárok számára. Az évek során szükségessé vált a minimálbér megállapítása, s ehhez viszonyítva az állami tisztviselők javadalmazásának meghatározása.

Mivel Vita városa alapvetően jóléti államként kíván működni, a természetes módon létrejövő monitoring rendszer jelzéseire reagálva bevezettünk bizonyos szociális juttatásokat, illetve szükség szerint bővítettük ezek körét. Vitában állampolgári jogon kapott juttatás a munkát vállalni nem tudó polgár (például az Oskolába járó

gyerek) után kapott családi pótlék, az önhibájukon kívül munkanélkülivé váltak átmeneti munkanélküli segélye, az egészségügyi segély és a harminc év fölöttiek nyugdíja.

E folyamat részeként, kizárólag ezen szociális juttatások fedezésére kidolgozásra és bevezetésre kerül a polgári járulék intézménye is. Az adók, a polgári juttatások és járulékok egész rendszerét az Alkotmány részletesen leírja és szabályozza. Az állam bevételeit és kiadásait a Kincstár kezeli és a Pecsétőri Számvevői Testület ellenőrzi.

A cégek létrejöttéhez a város indulótőkét biztosít, segítve ezzel az új vállalkozások születését, ösztönözve a polgárokat arra, hogy vállalkozási motivációknak teret adva e területen is tapasztalatokra tegyenek szert.

A családok vagyoni helyzetét ezerkilencszázkilencvenhatig előre meghatároztuk, s előbb öt-, majd háromfokú skálába soroltuk. Életszínvonaluk további gazdálkodásuk hatékonyságának függvényében változhatott. Természetesen az állam mindig figyel arra, hogy helyzetük ne váljék lehetetlenné. Ezerkilencszázkilencvenhatól az életszerűbb modell kedvéért a családok vagyoni helyzete egyrészt az előző évről megmaradt pénztől, másrészt a város különböző bankjaitól felvehető – eltérő kamatlábakkal rendelkező – családi hitelektől vált függővé. Ezáltal a családok gazdálkodása rugalmasabb keretek között történhet, ám ennek következményeképp megnő az ezzel járó kockázat és felelősség is.

Vének Tanácsa

A Vének Tanácsa nem az államszervezet része, hanem jórészt a Vita Egylet tagjaiból álló tábor szervezők csoportja. A VT évről évre bővül: egyrészt a vének ismeret-ségi köréből bekerülő érdeklődőkkel, másrészt azon gyerekek körével, akik két-három éves ittlétük során elsajátították módszereink egy részét, s kedvet éreznek ahhoz, hogy a város felépítésében egyre nagyobb felelősséggel részt vállaljanak. Őket is bevonjuk a magunk számára szervezett folyamatos képzésbe, amelynek gerince az

érték- és esetelemzés, valamint a táborokban (és általában a gyerekekkel való foglalkozásban) alkalmazható kézműves eljárások, játékok, dalok stb. megtanulása.

A VT összetétele kapcsán felmerül a Vita mint pedagógiai módszer hatékonyságának kérdése. Egyrészt tapasztalható, hogy a program egésze és egyes részei milyen mértékben épülnek az újdonsült vének jelenlétére, megbízhatóságára, tehetségére, másrészt a gyakori találkozások következtében sokkal szembetűnőbbek az életükben zajló változások, amelyek egy része talán vitái polgárságuk során szerzett tapasztalataik következménye.

A VT összejövetelei a vitakészség, a tapasztalatcsere és a felelős döntéshozatal helyes módjának elsajátítását is segítik. A vitatott kérdések minden esetben konszenzussal döntenek el.

A VT évközi működésének lényege a tábor előkészítése, megszervezése, az anyagi feltételek biztosítása: új gyerekek keresése, csatlakoztatása a programhoz.

A város felépítését követően két héten át minden éjszaka megbeszéléseket tart, amelyek az elmúlt nap értékeléséből, a következő nap operatív feladatainak megbeszéléséből, s ezt követően elsődleges feladatként pedagógiai, pszichológiai, szociológiai esetek feltárásából, elemzéséből és a problémák megoldási lehetőségeinek kereséséből állnak.

Vita város története

1984, Zebegény

Első ízben – az Úttörőszövetség kísérleti táboraként – ekkor és itt épült fel a város. Ide ötven, családban élő, fokozottan hátrányos helyzetű gyereket hívtunk meg azzal a kéréssel, hogy a táborba hozza magával legjobb barátját. A gyerekek címét a megyei GYIVI-ktől kértük és kaptuk meg.

A várost létrehozó felnőttek ekkor egy jó néhány éves közös táborozási tapasztalattal rendelkező fiatal értelmiségiekből álló csoport tagjai voltak. Jellemző közös vonásuk volt az intellektuális misszióhoz való vonzódás és a liberális-demokratikus gondolkodásmód. Útkeresésük során ezer-

kilencszázhetvenkilencben közösen találtak ki és valósítottak meg egy komplex társadalmomodellező művelődési tábort – a Kazinczy-tábort.

Ezerkilencszáznolcvanháromra olyan nehézségekkel találták szemben magukat, amelyek kiszorították őket még az amúgy liberálisnak tekinthető csillebérci tábor keretei közül is. Válaszút elé kerültek: vagy ki-ki megy tovább a maga útján, hasznosítva a négy év alatt gyűjtött tapasztalatokat, vagy folytatják...

Eddigi munkájuk során mind többször vetődött fel a halmozottan hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyerekek képe, akik sokszoros anyagi és szociokulturális hátrányaiktól sújtva az esély töredékével sem rendelkeznek ahhoz, hogy adott családi környezetüktől eltérő mentális, kulturális és mikrotársadalmi közegbe kerüljenek. Mintegy harmincan úgy döntöttek: lehetőségeik szerint megpróbálják néhány gyereknek ezt az esélyt felkínálni. Ezzel megkezdődött Vita városának immár tizenkét éves története.

1985, Budapest–Békásmegyer

Működni kezd a hatalmi szervezet, a választási rendszer. Esküvők, első bírósági eljárás és ítélet...

1986, Parádsasvár

Az utolsó ős-Vita. A tábor ekkor tíz helyett tizennégy napon át működik, mégpedig a polgárok kezdeményezésére. Az immár harmadik éve együtt táborozó fiatalok fejenként ötszáz forintot ajánlottak fel, hogy négy nappal többet tölthessenek Vitában. A tábor közepe táján egy szalmonellafertőzés után szinte csodával határos módon nem került sor a hatóság általi bezáratásra. A tábor utolsó éjszakáján az első várostitkár lemondott, átadva helyét helyettesének, s rábízta Vita további sorsát.

1987–88

Az új várostitkár nem volt képes megbirkózni a rábízott feladattal, s néhány sikertelen kísérlet után megszakadt a kapcsolat a vének között. A tábor szervezésének összefogását senki sem vállalta. A vé-

nek részéről általánosnak mondható passzivitás és megcsömörlöttség volt tapasztalható. Ennek valószínűleg elsősorban hasonló életkoruk és élethelyzetük volt az oka. 25–30 évesek lévén, egyre inkább saját családjuk és egzisztenciájuk került előtérbe, s ez annyi energiát vett igénybe, amely nem tette lehetővé a teljes értékű munkát a továbbiakban.

1989, Budapest

Megalakul a Vita Egylet. Célja és feladata, hogy újra elkezdje a Vita-táborok szervezését. Aktív tagjai elsősorban olyan fiatalok (17–22 éves középiskolások, főiskolások, egyetemisták) voltak, akik nagyon pozitív, ámde meglehetősen szubjektív élményekkel, viszonylag felületes ismeretekkel rendelkeztek a tábor valós céljáról, működéséről, működtetéséről, elvi alapjairól. Az egyletnek tagjai lettek a Vitát kitaláló vének is, azonban – néhány kivételtől eltekintve – a tábor szervezésében érdemi feladatot nem vállaltak.

1990–91, Mátranovák

Az egylet aktív tagjai és barátai újra felépítik a várost. A tábor szervezők között az első évben gyakorlatilag nincs olyan, aki érdemben részt vett volna Vita létrehozásában vagy működtetésében. Néhányan még gyerekként-fiatalként vettek részt Vitában, s így jó néhány alapvető folyamatot és szempontot nem ismertek – nem ismerhetek. Lelkesedésükkel és tenniakarásukkal mindenképpen múlhatatlan érdemeket szereztek, azonban éppen a fent említett ismeretek hiányának következtében az általuk vezetett két tábor, néhány formaságtól eltekintve, nem illeszkedett az ezerkilencszáznolcvannégyben megkezdett folyamatba.

E két év jelentősége elsősorban a következőkben határozható meg:

– megalapozta a *vitás* polgárok új nemzedékének kialakulását (az akkori gyerekek közül mára nem egy a vének sorába lépett);

– létrejött egy gondolkodó, a terület iránt fogékony, sokoldalú fiatal közösség, amely máig meghatározó Vita életében;

– olyan feszültségeket generált, amelyek kirobbanása után a régi szellemiséghez való visszatérés sokkal markánsabban és átgondoltabban – tehát megalapozottan történhetett.

A két mátranováki tábor azért nem állhatott helyt mint a Vita-táborok folytatása, mert az a társadalommodell, amelyet a tábor vezetői „spontán informális” társadalomként aposztrofáltak, nem szolgálhatott mintaként a polgárok számára. Hiába jutottak a fiatalok számos meghatározó élményhez ez alatt a két év alatt, ha a városi modell és a valóság közötti kapocs hiánya miatt tábori tapasztalataikat nem ültethették át „civil” életükbe.

1992, Pilisszántó

Az előkészítés során visszatért néhány „régii” vén, s tapasztalva a hiányosságokat, javasolták, hogy nyúljunk vissza néhány jól bevált demokratikus intézményhez, köztük elsősorban a város alkotmányához. Ezt a szervezők többsége – noha számukra újdonság volt – lelkesen fogadta, a döntést meghozták, s megkezdték az ezzel kapcsolatos feladatok előkészítését és végrehajtását. A táborban azonban a „spontán informális társadalom” néhány híve megszerezte a polgármesteri pozíciót, s helyzetükkel visszaélve megpróbálták a már elfogadott döntést semmissé tenni.

Antidemokratikus és tisztességtelen módszereikre reagálva komoly politikai harc és sajtóháború vette kezdetét köztük és a Vita eredeti szellemiségének hívei között, amelybe akarva-akaratlanul a polgárok közül is bekapcsolódtak azok, akik értették a nézeteltérés lényegét. Az ő véleményük és határozott szerepvállalásuk nagyban hozzájárult ahhoz, hogy az ős-Vita hívei megerősítést kaptak. A tábor befejeztével az egyletből kiváltak a Vita többség szerinti lényegével azonosulni nem tudók. Eközben – és részben ennek hatására – jó néhány régi vén visszatért. Ezzel megeremtődött annak a lehetősége, hogy Vita alapvető célját, a polgártudat kialakítását és a pozitív életmód-minta átadását a magyarországi rendszer-váltás után, a kialakuló polgári demokrácia szabályaihoz igazítva tovább folytassuk.

1993, Berkenye

Az ismét a régi szellemben működő város bebizonyította létjogosultságát. Az egyletet elhagyók – annak ellenére, hogy „vagyonunkat” megosztottuk, s elképzeléseiket ők egy másik táborban kívánták megvalósítani – nem voltak képesek önmagukat megszervezni, s az általuk jónak tartott rendszerben folytatni munkájukat.

Az újra visszatérő „régiek” és az új távlatokat meglátó „újak” ismét átérték a kezdetekben tapasztalt eufóriát, amelyben két héten át nemcsak a város működését tudták fáradhatatlanul biztosítani, hanem személyes kapcsolataik is elmélyülhettek. Ekkor éreztük szükségét először annak, hogy a kiemelkedő egyéni teljesítményeket vegyük észre és ismerjük el.

1994, Borsodnádásd

Az eufóriából kijózanodva, s az ebből adódó lelki tartalékokra építve, nyugodt és összefogott tábort sikerült megvalósítani. Az előkészítés és a megvalósítás hozott azonban néhány olyan tanulságot, amelyek a jövő gyakorlatára is kihatással voltak. Elsősorban megkezdődött a táborszervezés feladatainak részletes leírása, csoportokra és személyekre való pontos lebontása. Ennek eredményeképpen követhetővé vált a feladatok elvégzése, tisztán látható lett a felelősség, és létrejött egy olyan rendszer, amelyben a segítségkérés is egyszerűbbé, természetesebbé válhatott. A munkacsoportok működése lehetővé tette, hogy a Vének Tanácsának megbeszélései elsősorban a pedagógiai és elvi problémákról szóljanak, hiszen a technikai és szervezési feladatokat a főként ezzel foglalkozó munkacsoportok rutinosan elvégezték.

Az ezerkilencszázkilencvennégyes táborban sikerült megadnunk a város tizedik évének kijáró méltóságot, s úgy vághattunk a következő tíz évbe, hogy érezzük: képesek vagyunk elődeink szellemében folytatni az általuk megkezdett munkát, teljesíteni tudjuk megálmodott céljukat.

1995, Somogyzsitfa–Szöcsénypuszta

Az egyre átgondoltabban és ezzel párhuzamosan egyre önkritikusabban dolgozó

vének képessé váltak arra, hogy alapvető változásokhoz szükséges lépéseket tegyék meg.

A létszámukban évről évre bővülő szervezők között automatikusan elkezdtek kialakulni olyan csoportok, melyek egymással elsősorban munkakapcsolatban vannak, s a baráti szálak csak a csoportokon belül igazán erősek. Ez a felismerés meglehetősen furcsán hatott, hisz kezdetben és a második nekirugaszkodásnál is kis létszámú, szoros barátságban lévő társaságok működtek Vita városát. Miután azonban a nagyobb létszámú csoportban, a természetes folyamatok hatására kialakult helyzet világossá vált, feloldhatóak lettek az ebből fakadó feszültségek is. Így a város továbbra is eredményesen létezhetett.

A város szerkezete szempontjából is kezdeményeztünk néhány alapvető változtatást, például a családmódel és a pénzrendszer valóságosabb kialakítása érdekében.

Ahogy ezerkilencszázkilencvenháromban a kiemelkedő teljesítmények elismerését mertük vállalni, úgy ez évben szembeültünk ennek ellenkezőjével. Egy barátunknak a város szelleméhez méltatlan viselkedése kapcsán úgy éreztük, tudnunk kell jelezni azt is, ha valaki olyan mértékben sérti közösen megfogalmazott értékeinket, amit a közösség nem képes tovább tolerálni.

Zárszó

E tanulmány szándéka bemutatni Vita városának alapvető céljait, módszereit, szerkezetét és koncepcióját, azonban a vele járó érzések, sikerélmények, megpróbáltatások átadhatatlanok ilyen terjedelemben és formában.

A Vitát létrehozó és tizenhárom éve működető több tucat ember együttes munkájának és tapasztalatának eredményeképpen létrejött és folyamatosan fejlődik egy olyan pedagógiai módszer, amely mérhetően eredményes azon fiatalok körében, akiket a fennálló oktatási-nevelési intézményhálózat nemhogy fejleszteni nem tud, de sokszor még az intézményben sem ké-

pes bent tartani. Sajnos, meglehetősen szűkös anyagi feltételeink mind ez idáig nem tették lehetővé, hogy a program mögé olyan szervezeti formákat sorakoztathassunk fel, amelyek a növekvő igények és az új elképzelések teljesebb kiszolgálását megalapozhatnák. Mint már említettük, fontos volna egy alapítvány létrehozása, amely ténylegesen működő ösztöndíjak segítségével a Vita-beli tehetségkutatót és -gondozást hatékonyabban tudná segíteni. Hosszú távú terveink között már a kezdetek óta szerepel egy olyan – egész évben működő – alternatív iskola megteremtése, amely adaptálva Vita módszerét – lényegesen intenzívebben – tudná kezelni azokat a problémákat, amelyeket mi két hét alatt kísérlünk meg orvosolni.

A Vita-módszer igazi erőpróbája egy ilyen kísérlet lenne. Ennek érdekében (is) dolgozunk tizenhárom éve. Hisszük, hogy a nem is oly távoli jövőben módunk nyílik arra, hogy önmagunk és a társadalom számára bebizonyítsuk tevékenységünk szakmai megalapozottságát és életképességét.

*Ékes Beatrix – Pálfai Márton –
– Zsolnai Ferenc*

Jegyzet

- (1) Lásd a 3. részben!
- (2) A város családjairól a 3. részben lesz bővebben szó.
- (3) A továbbiakban: polgárok.
- (4) A továbbiakban: vén.
- (5) Tehát: egyéni és/vagy csoportos eltérésekből, amelyek nem viszonyíthatóak egyetlen nagyobb halmazhoz sem.
- (6) Pontosabban: nem az állam vagy a társadalommodellezés szempontjából szándékosan, hanem a táborcsinálók személyes élethelyzete és kapcsolatai révén.
- (7) Részletesen lásd a 3. fejezet *Pénzrendszerről* szóló részében!
- (8) A tapasztalatok alapján a családszerkezetet a következőképpen változtatjuk meg: Az eddig családfőként szereplő vének nemzetségfökké lesznek, s befogadnak kisebb, 2–4 gyerekes családokat. A nemzetségfők szerepe tehát nem a gyereknevelés, hanem a nemzetséghez tartozó családok, valamint az ún. kis családfők segítése lesz. Az időközben felnőtt, vagy épp felnőtté váló gyerekek vállalhatják a kis családfők szerepét, s az eddig nagynéniként, nagybácsiként családokhoz tartozók is fontosabb, felelősségteljesebb szerephez juthatnak.

A nevelés és a gyermeki jogok

Arra vállalkozom, hogy a nagy társadalmi-történelmi korszakváltás kapcsán megvizsgáljam a nevelés kérdései és a gyermeki jogok közti összefüggéseket.

Úgy gondolom, hogy miként a nyolcvanas évektől a világ egészét veszélyeztető átfogó problémák megoldása is új tudományos magatartás- és megközelítésmódokat kíván meg, ugyanúgy a nevelés és a gyermekvédelem kérdései is új megközelítést igényelnek.

Feltevésem szerint a korszakváltást megelőző *manifesztumok* (az alapvetően *erkölcsi szabályozás*) helyébe a nemzetközi *jogi egyezmények* szabályozó ereje lépett. Ez az új alap és megközelítés – a nemzetközi egyezményekbe foglalt jogi szabályozás – megjelent a nevelés-oktatás, illetve a gyermekvédelem területén is. Új helyzet alakult ki azzal, hogy a kötelezettségeket nem jelentő felhívásokat, deklarációkat felváltó nemzetközi egyezmények az azokhoz csatlakozó nemzetekre, államokra nézve – ellentétben a korábbi dekrétumokkal – ténylegesen is kötelező érvényűek, számonkérhetők és szankcionálhatók. Ilyen értelemben teremtett új helyzetet a Gyermek Jogairól szóló Egyezmény elfogadása is.

A korszakváltás előzményei (1915-1989)

A korszakváltást megelőző történelmi időszak határát a századelőn, illetve az első világháború végével jelölhetjük ki. A világháborút követő korszak annyiban nevezhető újnak, hogy a háború legkiszolgáltatottabb áldozataiért – a gyermekekért – tevékenykedők leghaladóbb képviselői túlléptek a gyermekeket segítő alapok, alapítványok, egyletek, egyesületek létrehozásán. Bár ezeket továbbra is rendkívül fontosnak tartották, tevékenységüket kiszélesítették a nemzetközi segítségadás felé. Ilyen volt például az 1919-ben *Miss Eglantyne Jebb* által Londonban alapított *The Save the Children Fund* (Salvate Parvulos) „Mentsd meg a gyermeket!” tevékenysége, amely a háború ártatlan áldozatain igyekezett segíteni. 1920 januárjában ugyanez az *Eglantyne Jebb* lesz az

egyik alapítója a Nemzetközi Gyermekmentő Szövetség-nek (Union Internationale de Secours aux Enfants) Genfben, melyhez elsőként francia, finn, svéd, svájci egyesületek csatlakoztak, de megtalálhatók mellettük a legtöbb európai ország gyermekvédelmi intézményei is. A Gyermekmentő Szövetség a háború sújtotta, éhező területekre összpontosította tevékenységét (Abesszínia, Albánia, Ausztria, Bulgária, Magyarország, Németország, Oroszország stb.; gyermeknyaraltatás, élelmiszersegély, mintafalvak létrehozása, orvosi rendelővel egybekötött napközi otthonok stb.). A két szervezet szorosan együttműködött egymással, s a továbbiakban a gyermekmentés helyett a megelőző gyermekvédelmet kívántak építeni.

A nemzetközi segítségadás túl megjelent egy olyan szabályozás is, amely a gyermekek ügyében általános, nemzetek fölötti érvénnyel bírt. Ezzel a szándékkal fogalmazódott meg az 1924. évi *Genfi Nyilatkozat*. Az öt pontból álló deklaráció betérjesztését a Nemzetközi Gyermekvédő Szövetség kezdeményezte 1924-ben a Népszövetség Közgyűlésén. Szövegét egy korabeli hazai fordításból idézem:

„I. Genfi Szózat

A gyermek jogát hirdeti ez a Genfi Szózat, melyben megértvén, hogy a gyermeknek a legjobbal tartozik az ember, minden nemzet férfja és nője – faji, nemzetiségi, felekezeti különbség nélkül – tanúságot tesz e kötelezettségei mellett:

I. A gyermek egészséges fejlődését anyagilag és szellemileg biztosítani kell.

II. Az éhező gyermeknek enni kell adni; a beteg gyermeket ápolni kell; a fejletlen

gyermeket buzdítani; az eltévelyedettet jó útra vezetni; az árvát, az elhagyottat felkarolni, gyámolítani.

III. Bajban legelőbb a gyermekeken segítsünk.

IV. A gyermeket képessé kell arra nevelnünk, hogy kenyerét megkereshesse, és meg kell védelmeznünk mindennemű kihasználás ellen.

V. A gyermeket úgy kell nevelnünk, hogy átérezze, hogy embertársai javát legjobb képességeivel kell majd szolgálnia." (1)

Ugyanez a Genfi Nyilatkozat napjainkbeli, felfrissített fordításban így szól:

„1. A gyermek normális fizikai és szellemi fejlődéséhez szükséges valamennyi erőforrást biztosítani kell számára.

2. A gyermeket, ha éhes, meg kell etetni, ha beteg, meg kell gyógyítani. A szellemileg visszamaradt gyermeket segíteni kell, a vétkező gyermeket át kell nevelni, az árvákról és az elhagyott gyermekekről gondoskodni kell.

3. A gyermeket kell elsőnek menteni vész esetén.

4. Biztosítani kell a gyermek megélhetését és védeni kell őt a kizsákmányolás minden formájától.

5. A gyermeket annak tudatában kell felnevelni, hogy képességeit embertársai szolgálatába állíthassa." (2)

Figyelmesen elemezve a szöveget, a helyenként előforduló fordításbeli eltéréseket a két korszak pedagógiai szellemisége közti különbségből következőnek feltételezhetjük. Ilyennek vélem a 2. pontban a „fejletlen gyermek” helyett a „szellemileg visszamaradt gyermek” megnevezés használatát. Jellegzetesen a korszakváltáshoz rendelhető itt a szóhasználat változása. *Illyés Sándor* professzor a VI. Nevelésügyi Kongresszuson elhangzott előadásában kifejezetten ebből a szempontból állította középpontba a 'különösség' címszóval összefüggésben a speciális nevelést igénylő gyermekek problémájának mint pedagógiai problémának a megjelenését. (3)

Ugyanítt a 2. pontban az *elhagyott gyermekről* történő gondoskodás szóhasználat is egzaktabb és jogszerűbb, jogilag értelmezhetőbb, mint a *gyámolítás* fogalma.

Sajátosan alakul a 4. pont *gyermekmunkával* kapcsolatos megfogalmazása a két fordításban. A két szóhasználat közti különbség a gyermekmunka megítélésével kapcsolatos álláspontok és megítélések változását mutatja.

Úgy tűnik, a kor szellemi áramlataival egybeesett, illetve azoknak jól megfelelt a Genfi Nyilatkozat manifesztum jellege és műfaja. Mint tudjuk, 1924-ben tartotta kongresszusát a Genfi-tó partján, a Genf-től mintegy 80 kilométernyire levő Montreux-ben a Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (a *Ferrière* által alapított Új Nevelés Ligája). (4) Az sem lehet véletlen, hogy a kor leghaladóbb gondolkodású pedagógusainak konferenciája ugyanabban az évben, s szinte ugyanott zajlott, mint a Népszövetség ülése. Feltételezésem szerint e Nyilatkozat az Új Nevelés Ligájának kongresszusán részt vevő *C. Freinet*-re is hatással lehetett. E feltevést megerősíteni látszik az a charta, amelyet Freinet fogalmazott *A gyerekek alapvető jogainak és szükségleteinek chartája* címmel. (5)

Ugyanebben az időben fogalmazódtak meg *Janusz Korczak* gondolatai a gyermekek jogairól. Az 1929-ben, Lengyelországban publikált munkájában így írt a Genfi Nyilatkozatról: „A genfi törvényalkotók összekeverték a kötelezettségeket és a jogokat; a nyilatkozat hangvétele inkább rábeszélő, mintsem követelő: a jószándékra apellál, jóindulatért esdekel.”

Adataim szerint Korczak szinte az egyetlen volt ezekben az években, aki nem hitt a kiáltványok, manifesztumok, dekrétumok mindenhatóságában, erejében. Árvaházi és a háború utáni tapasztalatai másról szóltak, másféle gyermeki jogokat fogalmaztattak, írtak le vele. (6) Hivatkozott munkájában Janusz Korczak felsorolja, hogy miféle jogokra, miféle tiszteletre kellene az embereknek gondolniuk a gyermekkel kapcsolatosan.

Egyetlen esetben mégis a *Genfi Nyilatkozat* 3. pontja alapján hivatkozott a jószándéokra, esdekel a jóindulatért. Úgy látszik, 1940-ben, a gettóba szorított Varsói Árvaház vezetőjének s a népszerű rádió-

adások öreg doktorának kétségbeesése diktálta, hogy vész esetén a gyermekmentés kötelezettségére figyelmeztesse az emberiséget. (7)

Sajátos adalék, hogy a Művelődésügyi Munkások Internacionáléjának 1928. évi lipcei pedagógiai tanácskozásán több előadás is elhangzott (görög, illetve japán előadótól), amelyek jogi kérdésként vetették fel a proletárgyermek helyzetét. (8)

Az első világháború végétől számított „manifesztumos” korszak új irányai 1948-tól egyre élesebben kezdtek kirajzolódni. Ebben történelmi jelentőségű lépést jelentett az ENSZ Közgyűlésen 1948. december 10-én (Emberi Jogok Napja) elfogadott *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata*. A Nyilatkozatot történelmi jelentőségűnek kell tekintenünk még akkor is, ha elfogadásakor még nem bírt jogi erővel, ám világszerte széles körben befolyásolta a nemzeti alkotmányokat és törvényeket, s megalkotásától napjainkig erőteljes hatást gyakorolt a nemzetközi jogalkotásra, a jog fejlődésére. Ekkortól indul meg az a folyamat is, hogy olyan szerződéses rendelkezésekké, egyezményeké alakítsák át ezen alapelveket, amelyek jogi kötelezettséget jelentenek a Nyilatkozathoz csatlakozó, azt megerősítő államok számára.

Az 1948-ban elfogadott Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának szerves részét képezik a gyermekek jogai.

A jogi kötelezettségek nélküli nyilatkozattételektől, dekrétumoktól történő elmozdulás jelentős lépése volt az ENSZ Gyermeki Jogok Nyilatkozatának az akkori hetvennyolc ENSZ-tagállam általi elfogadása 1959. november 20-án.

Bár a tíz pontban megfogalmazott Nyilatkozat nem bírt törvényi erővel, de referencia értéke volt: „inkább erkölcsi, mint jogi érvénnyel rendelkezett.” (9)

Az 1959. évi *Gyermeki Jogok Nyilatkozata* bevezetésében jogelődjének tekinti az 1924. évi *Genfi Deklarációt*. Ezt a folytonosságot vállalja éppen harminc évvel később, az 1989. november 20-i ENSZ közgyűlésen elfogadott, a *Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény*, amely egyben a korszakváltás dokumentuma is. (10)

A korszakváltás – különös tekintettel a nemzetközi jogi szabályozás elterjedésére

A második világháborút követő gazdasági fellendülés, az anyagi növekedés, illetve az annak mítoszától megrészegített nemzetek, országok, azaz a fogyasztói társadalom felé hajszolt világ képe elgondolkodtatta a társadalmelemzőket. Számukra egyre világosabbá vált, hogy a fejlődést követő, az azzal együttjáró negatív jelenségek, mint az emberiséget fenyegető veszélyek (túlnépesedés, elégtelen élelmiszer-ellátás, természeti erőforrások csökkenése, az ipari termelés aránytalan növekedése, környezeti ártalmak) együttes megoldásokat kívánnak. Nincs, illetve nem lehet a világtól elszakított nemzeti fejlődés – vélték többen is. A nemzeti problémák helyébe lépő globális problémákról történő együttes gondolkodás felismerésében, ösztönzésében tagadhatatlanul jelentős a Római Klub szerepe, amelynek tagjai 1972-ben *A növekedés határai* című jelentésükben leleplezik az anyagi növekedés mítoszáét, a fogyasztói társadalmat, s megfogalmazzák a világot fenyegető legfőbb veszélyeket. Alapkérdésnek tekintik annak eldöntését, hogy a differenciálatlan vagy a szerves növekedést választja-e az emberiség akkor, amikor az erőforrások kimerülőben vannak, amikor a Föld egyik féltekéjén az éhhalál pusztít. Azt is világosan látták a Klub tudósai, hogy a válságok nem átmenetiek, s megoldásuk csak globális erőforrás-elosztással, azaz együttműködéssel lehetséges. Így kerül előtérbe a globális gondolkodásmód, az átfogó megoldások keresése. Az is egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a válságok megelőzése célravezetőbb, s ilyen értelemben fontosabb, mint a kezelésük. Ezért kell kezdeményezni az ember számára szükséges, de még elviselhető változtatásokat. (11)

Az 1976. évi RIO-jelentés (Reshaping the International Order) a különböző lehetőségek, eszközök, megközelítési módok felvillantásával kísérletet tesz a világban fellelhető egyenlőtlenségek felszámolására. Ilyen lehetséges megoldásnak mutatko-

zik a világmodellek kidolgozása, a nemzetközi jövőkutatás mint a világproblematika kutatása, illetve a felhasználás, a fogyasztás ésszerűsítése. (12)

Ilyen lehetőség az egyén tökéletesedése is, az alkotó tanulás, a társadalom peremére szorultaknak, és az ifjúságnak mint tiszta forrásnak a bevonása az átfogó problémák megoldásába. E gondolatokat tükrözi Aurelio Peccei munkája is: „Legsürgetőbb feladataink egyike tehát, hogy számukra, a társadalom peremére szorult emberi lények számára lehetőséget teremtsünk valamiképpen részt vehetni a jövő alakításában... a mai világ a meglett korúaké, ők irányítanak. Viszont a fiatalok ki vannak zárva a »felnöttek játékaiból«. Még csak a véleményükre sem kíváncsi senki, holott a döntések a távoli jövőben fejtik ki hatásukat, s ezeket a hatásokat a mai fiatalok, nem pedig a mai felnőttek érzik majd a saját bőrükön.” (13)

A holisztikus szemlélet, az átfogó megközelítés megjelenése – mint a gazdasági-társadalmi problémák

megoldását segítő lehetséges eljárás – nyomomon követhető az oktatás-nevelés világjelenségeinek elemzése kapcsán is.

A nemzetközi jogalkotásban hasonló folyamatok figyelhetők meg. Már 1948-tól, az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata* elfogadása után egyre nyilvánvalóbbá lett az ENSZ-ben, hogy a nemzetközi nyilatkozatokat megerősítő államoknak jogi köte-

lezettséget kell vállalniuk. Csakhogy: erre nem lehet kényszeríteni a csatlakozókat, ezért olyan konstrukciókat, megoldásokat kellett keresni, amelyek garanciákat teremtenek e kötelezettségek betartására. Már ebben a szellemben született két egyezség-
okmány 1966-ban: *A Gazdasági, Szociális*

és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya, illetve *A Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya és Fakultatív Jegyzőkönyve*, amelyek legkevesebb harmincöt állam megerősítésével lépnek életbe három hónappal az előírt számú csatlakozó aláírása után. A csatlakozás folyamatát és feltételeit nehezítette, de az egyezményekben foglaltak megtartását garantálta az egyezményt aláírók azon kötelezettsége, hogy saját jogszabályaikban alkalmazzák, jogrendjükbe beépítik az *Egyezségokmányba* foglaltakat. További garanciákat kínáltak a *Fakultatív jegyzőkönyv*hez történő csatlakozás végrehajtási intézkedései (a részes államok éves jelentési kötelezettsége; az Emberi Jogok Bizott-

ságának létrehozása; a részes államok – de magánszemélyek is – bejelentési és panasztételi joga stb.). Lassan gyűltek az aláírások, csupán tíz év múlva, 1976-ban léphetett életbe a két *Nemzetközi Egyezségokmány*.

Ez a tárgyalásmód, a nemzetközi jogi szabályozásnak ez az új (garanciákat adó és akár szankciókat is lehetővé tevő) meg-

Ilyen lehetőség az egyén tökéletesedése is, az alkotó tanulás, a társadalom peremére szorultaknak, és az ifjúságnak mint tiszta forrásnak a bevonása az átfogó problémák megoldásába. E gondolatokat tükrözi Aurelio Peccei munkája is: „Legsürgetőbb feladataink egyike tehát, hogy számukra, a társadalom peremére szorult emberi lények számára lehetőséget teremtsünk valamiképpen részt vehetni a jövő alakításában... a mai világ a meglett korúaké, ők irányítanak. Viszont a fiatalok ki vannak zárva a »felnöttek játékaiból«. Még csak a véleményükre sem kíváncsi senki, holott a döntések a távoli jövőben fejtik ki hatásukat, s ezeket a hatásokat a mai fiatalok, nem pedig a mai felnőttek érzik majd a saját bőrükön.”

oldása jelenik meg a legvédtelenebbek, legkiszolgáltatottabbak védelmének kérdéseiben is. Így születik meg – a *Nyilatkozat* tartalmát felidézve, formailag új műfajt követve – a *Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény*.

„A társadalom humanizálódásától nyilvánvalóan elszakíthatatlan és éppoly tökéletlen, ellentmondásos trendet transzformálta *erkölcsi követelésből jogi követelésé* – természetesen nem előzmények nélkül – az ENSZ Közgyűlése által 1989. november 20-án elfogadott *A Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény* – értékelte a szóban forgó dokumentumot annak magyar elemzője. A nemzetközi egyezményben rögzített fundamentális jogok – bármennyire is jelentősek az értékorientáció szempontjából – önmagukban még csak manifesztumok, amelyek »perelhetővé« csak akkor válnak, ha konkrét jogintézményben realizálódnak.” (14)

Ha az *Egyezményt* témánk szempontjából korszakváltó dokumentumnak tekintjük, azt is kimutathatjuk, hogy az ENSZ szakosított szervezeteiben is paradigmikus változás indul meg: „Az Egyezmény hatására az UNICEF programja is átalakult: a segélyközpontú megközelítést felváltotta a gyermekek jogainak érdekében végzett célirányos tevékenység.” (15)

A gyermeki jogok kezelése. A Gyermekjogi Egyezmény

Létrejött tehát a *Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény!* Az ezt megelőző folyamatokban még egy nagyon jelentős tényező szerepét kell megemlítenünk: a nem kormányzati szervekét. Ritkán hangzik el a Genfi Konvencióval kapcsolatosan, hogy magánkezdeményezés, mai szóhasználatmal civil kezdeményezés indította el létrejöttét (Eglentyne Jebb asszonyé és a The Save the Children Fund-é). Az 1989. évi *Egyezmény* létrehozásában immár szervezetten kaptak szerepet a nem kormányzati szervek. Az ENSZ keretén belül működő munkacsoport munkájában vettek részt, és jelentős feladatot vállaltak a 159 tagállam közötti kompromisszumok keresésében, a

kapcsolódási pontok megtalálásában, miközben messzemenően figyeltek az érintett felek érzékenységre.

Feltehetnénk a kérdést: miért tartott az egyeztetés, a kompromisszumkeresés tíz esztendeig? Az egyik lehetséges válasz a kötelezettségvállalás súlya: a nemzetközi konvenció ugyanis jogi eszközökkel kényszerítheti az érintett államokat az *Egyezmény* betartására. Ám nemcsak az újabb kötelezettségvállalás terhe miatt nem siettek az egyes államok a csatlakozással. A köztük levő gazdasági, kulturális, politikai, jogi, vallási stb. eltérések is korlátokat szabtak. S ha mindezekre talált is áthidaló megoldásokat a tervezett *Egyezmény*, a csatlakozóknak azt is vállalniuk kellett, hogy lehetőségeik, teljesítőképességük szerint követik az aláírásra váró okmányban foglaltakat. Tovább nehezítette a dolgokat, hogy az egyes államoknak összhangba kellett hozniuk saját törvényeiket a magasabb szintű nemzetközi törvénnyel ahhoz, hogy adaptálhassák azt.

Külön tanulmányt érdemelne e tekintetben a hazai helyzet. A Magyar Köztársaság képviselője 1990. március 14-én írta alá az *Egyezményt*, amely – mivel 1990 szeptemberéig a megfelelő számú állam ratifikálta azt – hatályba is léphetett. Az *Egyezmény* befogadására megindult a jogharmonizációs munka, (16) 1991 tavaszán mégis attól lehetett tartani, hogy nem jön létre a ratifikáció. Elsősorban a gazdasági, szociális, kulturális feltételek hiánya miatt támadtak aggodalmak törvényhozási körökben. A bevezetés körül bábkodó szakértő azonban bizonyította, hogy ezek hamis érvek, s az *Egyezmény* szövegének hiányos ismeretéből fakadhatnak. Az *Egyezmény* szövegében ugyanis világosan elkülönülnek az ún. politikai, polgári jogok – ezek alkalmazására a dokumentum haladéktalanul kötelezi a csatlakozó államokat, míg a gazdasági, kulturális és szociális jogok érvényesítésére türelmi időt ad. Hozzászólásában *Bokorné Szegő Hanna* világosan megfogalmazta, mi is a szerepe a nemzetközi egyezménynek a jogrendben: „Természe-

tes, hogy a szerepe sosem lehet az, hogy megoldja a társadalmi feltételeket. De a jognak van olyan szabályozó szerepe, amely előreviheti a társadalmi fejlődést, s a rossz, nem megfelelő jogszabály pedig visszafoghatja. Ma erre különösen figyelni kell, mert az emberi jogok kérdése a világ államainak az érdeklődési előterébe került. Teljesen világossá vált, hogy a 21. század küszöbén minden államnak érdeke az emberi jogok tiszteletben tartása... Ki-

nek az emberi jogait kell igazán biztosítani, ha nem a gyerekeknek, születésük pillanatától kezdve! Ma nincs olyan állam, mely a nemzetközi sztenderdektől függetleníteni tudja magát." (17)

A ratifikációra hazánkban – nem kis részt a civil szervezetek, társadalmi erők nyomására – 1991 végén került sor. Ezzel a Magyar Köztársaság kötelezte magát az Egyezmény normáinak követésére. A Köznevelési Törvény, s a későbbi Gyermekvédelmi Törvény is vélhetően fontos állomásai az immár kötelező jogharmonizációnak. Az elhúzódo viták azonban azt sejtetik, hogy bonyolult érdekek hálójában kell e kötelezettséget teljesíteni. (18)

Hosszú huzavona után immár első kötelezettségét is teljesítette a kormány, s az ENSZ más tagállamaihoz hasonlóan, benyújtotta Jelentését az Egyezmény végrehajtásáról. E Jelentéssel most ismerkednek az ENSZ szakemberei, testületei, s várhatóan a közeljövőben a magyar közvélemény is megismerheti azt.

A továbbiakban fordítsuk figyelmünket az Egyezmény tartalmi újdonságaira.

Az elvi kiindulópont azt hangsúlyozza, hogy a gyermeket is – mint embert – megilletik az emberi jogok! A Gyermekjogi Egyezmény az első olyan nemzetközi érvényű dokumentum, amely ezen alapvetésből kiindulva átfogóan rendezte a gyermeket megillető jogokat.

A gyermekkor „különleges védelmének” szükségességét már a korábbi gyermekjogi do-

kumentumok is elismerték. A Gyermekjogi Egyezmény sajátossága, hogy ezt az alapvetést általános tétellel emelte: „A szociális védelem köz- és magánintézményei, a bíróságok, a közigazgatási hatóságok és a törvényhozó szervek minden, a gyermeket érintő döntésükben a gyermek mindenek felett álló érdekét veszik figyelembe.” Sarkalatos pontja az Egyezménynek ez a mindenek felett álló érdek! A dokumentum, a speciális védelmen túl, a gyermekekre is kiterjesztette a polgári és politikai (pl. a helyzetét érintő kérdésekben a döntéshozatalban való részvétel joga, a gyermeki társadalom önszerveződési igényének elismerése stb.), továbbá a gazdasági, szociális és kulturális jogo-

kat. Végezetül: mindezen jogokat minden gyermeknek biztosítja (a diszkrimináció tilalma).

Pesszimista zárszó, avagy a korszakváltás másik értelmezése: minden válságba jut?

Miközben az előző fejezetekben azt igyekeztem bizonyítani, hogyan válik

„Természetes, hogy a szerepe sosem lehet az, hogy megoldja a társadalmi feltételeket.

De a jognak van olyan szabályozó szerepe, amely előreviheti a társadalmi fejlődést, s a rossz, nem megfelelő jogszabály pedig visszafoghatja. Ma erre különösen figyelni kell, mert az emberi jogok kérdése a világ államainak

az érdeklődési előterébe került. Teljesen világossá vált, hogy a 21. század küszöbén minden államnak érdeke az emberi jogok tiszteletben tartása... Kinek az emberi jogait kell igazán biztosítani, ha nem a gyerekeknek, születésük pillanatától kezdve!

Ma nincs olyan állam, mely a nemzetközi kívánalmaktól függetleníteni tudja magát.”

nemzetközi érvényűvé a jogi szabályozás, nem lehet nem tudomásul venni azt a tényt, hogy nemzetközivé vált a gyerekek fenyegettsége is (a tanulásból való kizárás, a leszakadás gondjai, a drogveszély, cseccsemőkereskedelem, szervkereskedelem, gyermekpornó, kiskorúak szexuális bántalmazása, a bűnözés kiterjedése a kiskorúakra – sértett és elkövető is! –, a gyermekoldulás maffiái, az éhezés stb.). Jogos-e ezek után *Szabolcsi Miklós* posztmodern pesszimizmusa? „Vége annak az elbeszélésnek a történelemben, amelyik az emberiség javítását akarta, amelyik általános testvériséget akart, vége a francia forradalom óta ismert nagy diskurzusoknak, vége a pszichoanalitikai, vége a szociológiai, vége a marxista diskurzusnak, illetőleg mindezek a diskurzusok, mindezek a »beszéd« egymás mellett érvényesek. Egyszerre érvényesek és egyszerre érvénytelenek... Roncstemető van a mai európai gondolkodásban is: itt van a szocializmusnak, a tervgazdasági szocializmusnak nevezett gondolatrendszer roncsa, de ugyanilyen roncsa van a kapitalistának nevezett rendszernek is, a szabadelvű demokráciának is... Nagyon sokat beszélünk az Európai Közösségről, az Európához való csatlakozásról és különféle tagságokról, de... ennek az Európa gondolatnak a kulturális-ideológiai-művészeti része teljesen tisztázatlan a mostani »európai« országokban... Egy olyan válsághelyzetben vagyunk, amikor a régi összedőlt, de az új sem álló épület. És aminek a jegyében az újat fel akarjuk építeni, az teljesen kidolgozatlan. Ez lenne a mi iskoláinkban is az alapkérdés: a nemzeti és az európai, a nemzeti és az általános viszonya... Most gyakorlatilag mindnyájan egy kettős, sőt többes értékrendben élünk.” (19)

A gyermek- és ifjúsági korosztályra vonatkozóan az ifjúságkutatók, szociológusok és politológusok válasza egyértelmű. Ők az ezredforduló fiataljait vesztesékként definiálják, akikkel szemben csak tovább növekedett a „generációs adósság”. A veszteséglista hosszú. Az iskola, a tudás elvesztését jelzi a nyolc osztályt a tankötelezettség végéig be nem fejezettek számának emelke-

dése. A családok gyors és nagy tömegű leszakadása, a marginalizáció a társadalmi helyzetvesztést jelenti. A mobilitást és az integrációt biztosító mechanizmusok diszharmonikus működése miatt az érintettek régi értékeket, szokásokat, normákat veszítenek el. A társadalmilag hátrányos helyzet nemzedékeken át konzerválódik. A szocializációs csatornák (család, iskola) szerepcsökkenése (elvesztése) miatt erőteljesebb a szubkultúrák hatása. Az iskola parkoltat és munkanélküliségre „képez”, reményvesztettségre szocializál. A szubkultúrák a fiatalok társadalmi és kulturális differenciálódásának arányában egyre jobban eltávolodnak egymástól. A deviancia megjelenik a nyílt utcán. A drogfogyasztót inkább bűnözőként, mint betegként kezeli a társadalom és a jog, ezzel is a kriminalizáció esélyét növelve. Az egészségügyi és szociális ellátások visszaszorulóban vannak. A munkanélküliség a fiatalok korosztályát érinti leginkább, ezen belül is a 15–19 éves korcsoportot. (A munkanélküliségi arány körükben 30,1%-os, mintegy háromszorosa a középkorúakénak.) Elhelyezkedési esélyeiket tekintve lelegelesebbek e csoporton belül is a 15–17 éves cigány fiatalok; körükben 81,7%-os a munkanélküliségi arány. Az államszocializmusból az ismeretlenbe haladó társadalom vesztese a fiatal nemzedék. (20)

Vajon az a „sikátortársadalom” alakul ki a világon, amelyet Lengyel László vizionál? (21) Vagy van még másféle esély és remény?

Makai Éva

Jegyzet

- (1) VAJKAI JÚLIA ÉVA: *Népnevelés a gép századában*. Studium Főbizománya, Bp. é. n., 12. old.
 (2) GÁRDOS ATTILA–VAJDA ÉVA: *A gyermekjogainak védelme a nemzetközi jogban*. = *Jelentés a gyerekek helyzetéről Magyarországon 1993*. Főszerk.: TRENCSENYI LÁSZLÓ. Gyermekkérdések Magyarországi Fóruma, Bp. 1994, 17. old.; I. még: BOKORNÉ SZEGŐ HANNA: *A gyermek védelme a nemzetközi jogban*. Jogtudományi Közlemény, 1979. június 29., 310–315. old.; valamint: BOKORNÉ SZEGŐ HANNA: *A gyermek védelme a nemzetközi jogban*. Acta Humana, 1992. 9. sz.

- (3) ILLYÉS SÁNDOR: *A különösség problémája a neveléstudományban. = A nevelésügy távlati fejlesztéséről.* Szerk.: GYÖRI ANNA-MAJZIK LÁSZLÓNÉ. VI. Nevelésügyi Kongresszus. Okker, 1994, 161–166. old.
- (4) VÁG OTTÓ: *Reformmódozatok és reformmozgalmak a pedagógiában.* Tankönyvkiadó, Bp. 1985, 214. old.
- (5) *Freinet-vel könnyebb.* Szerk.: BALLANGÓ JÁNOSNÉ és mtsai. Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom 1990, 28–30., ill. 37. old.
- (6) KORCZAK, JANUSZ: „*A gyermek joga a tiszteltetésre.*” *Állampolgári technikák az iskolában.* Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja. Bp. 1995, 18. old. – Vö. VALEEVA: *Gumaniszticseszakja pedagógika Janusa Korcsaka.* Kazany 1994, 37. old.
- (7) KORCZAK, JANUSZ: *The Getto Years 1939–42. Ghetto Fighters' House and Hakibbutz.* Hameuchad Publishing House, 1983, 225. és 256. old.
- (8) KIRIAKOSZ, M.: *A jog és a proletárgyermek; OKI: A proletárgyermek társadalmi és jogi helyzete a Távols-Keleten. = A marxista pedagógia története dokumentumokban II.* Szerk.: VÁG OTTÓ. Tankönyvkiadó, Bp. 1971, 294–300. old.
- (9) EISELE, MARIE-PAUL: *Az ENSZ konvenciója a gyermekek jogairól. = Gyermeki jogok, jogsértő felhívások.* FICE, Bp. 1994, 8. old.
- (10) *Kézikönyv a gyerekekkel kapcsolatos jogi szabályozásról.* Szerk.: CSIZMÁR GÁBOR és mtsa. Magyar Úttörők Szövetsége Országos Tanácsa – Policoop Kisszövetkezet. Bp. 1989, 33–35. old.; BÍRÓ ENDRE: *A gyerekek jogairól. Állampolgári technikák az iskolában.* Iskolapolgár Alapítvány, Bp. 1993, 23–25. old.
- (11) MESAROVIC, MIHAJLO-PESTEL, EDUARD: *Fordulóponton az emberiség. A Római Klub második jelentése.* Kiadó és évszám nélkül.
- (12) KORÁN IMRE: *Világmodellek. A Római Klub jelentéséről az ENSZ kezdeményezéséig.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1980.
- (13) PECCEL, AURELIO: *Kezünkben a jövő. A Római Klub elnöke a világproblémákról.* Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1984, 179. old.
- (14) MIHÁLY OTTÓ: *Az iskola humanizálása – gyermeki jogok – oktatási törvény. = Törvény és iskola.* Szerk.: GAZSÓ F.–HALÁSZ G.–MIHÁLY O. Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp. 1992, 47–48. old.
- (15) GÁRDOS ATTILA-VAJDA ÉVA: *A gyermek jogainak védelme...*, i. m., 59. old.
- (16) *Gyermekek a jognak asztalánál.* Szerk.: PAPP GY.–VILUSZ A. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat – Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Bp. 1991.
- (17) BOKORNÉ SZEGŐ HANNA: *Hozzászólás. A boldog gyerekkorért, az ifjúság biztonságos jelenéért, jövőjéért. Kárjelentés. = Az 1991. május 23-i szakmai fórum jegyzőkönyve.* Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Bp. 1991, 7. old.
- (18) MAKAI ÉVA-TRENCSENYI LÁSZLÓ: *A tanulói részvétel korlátozása a közoktatási törvényben.* Köznevelés, 1994, 32. sz., 4–5. old.
- (19) SZABOLCSI MIKLÓS: *Problémák a műveltségkép körül.* Iskolakultúra, 1994, 22–23. sz.
- (20) *Vesztesek. Ifjúság az ezredfordulón.* Szerk.: GAZSÓ FERENC-STUMPF ISTVÁN. Ezredforduló Alapítvány, Bp. 1995.
- (21) LENGYEL LÁSZLÓ: *Gazdasági és politikai értékrend az ezredfordulón.* Iskolakultúra, 1994, 22–23. sz.

A neveléstudományok és a pedagógia helyzete

A frankofon országokban határozottan, az angolszászoknál és az észak-amerikaiaknál a szakemberek implicite különbséget tesznek a neveléstudományok és a pedagógia között.

Ezek szerint a pedagógia:

- a nevelés „gyakorlati teóriája”, ún. közép-szintű elmélet, azaz empirikusan, közvetlenül igazolható ismeretek, összefüggések együttese; több olyan „nagy elméletbe” is beilleszthető, amelyek különben ellentétesek egymással;
- reflexió a nevelési szükségletekre és célokra;
- elkötelezett, eleve értéktelező, de fegyelmezett elemzési keret a nevelés szerkezeti és funkcionális feltételeihez;

– ismeret- és képességreferencia arról, hogy mit és hogyan kell tennie a tanítónak, tanárnak az iskolában;

– a pedagógusi képességek tára, mely képességek kidolgozásához a gyakorlatban való elmélyülés is szükséges;

– a tanítás és nevelés „művészi” vonásainak kifejezője.

Német területeken a *Pädagogik* vagy *Erziehungswissenschaft(en)* mint tantárgy és tudomány szak jelenik meg a szakmai

közéletben és az egyetemeken. Az Egyesült Királyságban és az Amerikai Egyesült Államokban a neveléstudomány, a *science education* valamiféle gyűjtőfogalom, akárcsak az oktatáskutatás, az *educational research*.

Az 1970-es évek végén a franciaországi A. Fabre a „tudományos pedagógia” kifejezést használva különbséget tett a diszciplináris és a gyakorlati megközelítés között.

A *neveléstudományok* elnevezés – így többes számban – azt jelzi, hogy a neveléssel kapcsolatos jelenségekben és azok tanulmányozásában többszörösen sajátos „tengelyek” (egyes események és egymással való kapcsolatuk, különböző elemzési és értelmezési vonalak) mutathatók ki, s hogy a tapasztalás, vizsgálódás és kutatás során szerzett, illetve alakulófélben levő tudás sokrétűvé vált, a szóba jöhető megközelítések útjai differenciálódtak. Mindazonáltal a neveléstudományok tudományágként is azonosíthatók. A tudományos kutató tartózkodik az „ab ovo” értéktételezéstől, a létezővel és nem a „kellővel” foglalkozik. Az érték csak funkcionális értelemben tárgya a tudományos vizsgálódásnak. A kutató nem minősíti. Viszont nyilatkozni képes arról, hogy adott értékek, értékrendek milyen feltételek között implikálódhatnak az oktatási-nevelési rendszerek programjába, módszertanába, azok intézményes keretei közé. A neveléstudományok egy nevelésértékkel, a koherenciával azonosulnak igazán. Arra érzékenyek, hogy az iskola-rendszer, az iskola oktatási-nevelési programjának elemei koherensek-e egymással, s hogy a nevezett program koherens-e a társadalmi (kliensi) szükségletekkel.

A neveléstudományok–pedagógia viszonyrendszerben nem lehet megkerülni a *kutatás* kérdését:

– a neveléstudományi kutatásoknak nemcsak tematikáján, hanem kutatási módszerein is ott van a társtudomány(ok) nyoma (akár egy tudományé, mint például az iskolai kudarcok szociokulturális hátterének vizsgálatánál a szociológiáé, vagy ugyanebben a kérdésben a változók teljesebb körének megragadása esetén a gazdaságtané, a pszichológiáé és az etnológiáé);

– a tudományos kutatás

a) új ismeretet hoz létre, azonfelül nem az egyes eset(ek)re aktualizál;

b) már kialakított vagy kialakulóban lévő elméleti konstrukciókhoz viszonyít;

c) intellektuális szigorral kezeli a kutatási eszközöket;

d) bizonyított érvényességű, azonosítható metodológiát alkalmaz;

e) az eredeti résztvevői körön túl más kutatói együttessel is megvitatható, hitelesíthető eredményt hoz létre;

– a neveléstudományi kutatások az operacionális meghatározottságra alapozott objektív, „semleges” alapállásból közelítenek a jelenségekhez és összefüggésekhez, míg a pedagógiai kutatások inkább az intuíciót, az értékítéleteken nyugvó interpretációt részesítik előnyben;

– a neveléstudományi kutatások elsődleges célja a jelenségek jobb megértése, a pedagógiaiaké a gyakorlat közvetlen gyarapítása;

– a tudományos kutatás inkább strukturált, viszonylag szigorú tervet követ, a pedagógiai inkább konjunkturális, a tevékenységek kibontakozása, az éppen felvetődő kérdések irányítják;

– a szándék és a végső cél szerint két neveléstudományi kutatástípus különböztethető meg: az értékelő és a folyamatelemző;

– a tudományos kutatás módszertani arzenáljához a kísérleti, a klinikai, a komparatív, a történeti módszer és bizonyos tekintetben az akciókutatás tartozik, valamint a reflexív közelítés, azaz a neveléstudományok jelenségeinek a nagy elméletekkel és a folyamatban lévő kutatások eredményeivel való kapcsolatba hozása;

– a neveléstudományok művelésének központjai az egyetemi fakultásokon található tanszékek vagy intézetek, amelyek a kutatás, az oktatás és a reflexió színhelyei, ahol közvetlenül egymás szomszédságában különböző tudományos, „univerzális” megközelítések – egymással összhangban vagy egymással ütközve – hatnak egymásra a nevelési intézmények, tevékenység és folyamatok tanulmányozása közben;

– a pedagógiai kutatások az oktatás- és nevelésügyi „szolgáltatások” ellátására

hivatott intézetekben és – természetesen – az iskolákban folynak, ahol a fejlesztés és a disztribúció is feladat.

A neveléstudományok többek között a következőkkel írhatók le:

– tudományok, amelyek a „makro”-nevelésjelenségeket tanulmányozzák, egye-

bek közt ebben a dimenzióban demográfiai, gazdasági, társadalmi, intézményi (vagy „kulturális”) összefüggések mérülhetnek fel, ezek a tudományok a nevelésgyakorlatot széles érdekközösség-egységben karolják át, s a tanulmányozásnak ez a szintje meghaladja az egyedit;

– tudományok, amelyek a „mikro”-nevelésjelenségekkel foglalkoznak, többek között a lélektani és élettudományi mozzanatok ragadják meg, kezdve az egyed, a növendék élettörténetétől, az ismeretszerzési folyamaton keresztül egészen a társas kapcsolati viszonyokig; a vizsgálódás tárgya itt a nevelés alanya;

– az oktatásban, oktatásmódszertan tudományai, amelyek az iskolai tantárgyi ismeretek feldolgozásának, a kognitív és más képességek kidolgozásának metodikáját alkotják meg.

Egy másik rendszerezés szerint három neveléstudományi tényező különböztethető meg:

– tudományok, amelyek a nevelőintézmények működésének általános feltételeivel foglalkoznak (nevelésfilozófia, neveléstörténet, nevelésszociológia, neveléset-

nográfia, iskolademográfia, oktatásgazdaságtan, összehasonlító pedagógia, iskolamenedzsment stb.);

– tudományok, tudományösszetevők, amelyek az iskolaintézmények működésének különös (helyi) feltételeivel foglalkoznak (a helyi közösség nevelésadottságai, az

intézményműködés tárgyi feltételei (pl. az iskolaépítéssel), az iskolaklíma stb.);

– tudományok, tudományösszetevők, amelyek a nevelőintézmények működésének egyedi, közvetlen feltételeivel foglalkoznak (a fiziológiai, pszichikai, pszichoszociális, pszichopedagógiai összetevők, az oktatás és a nevelés elmélete és módszertana, a docimológia stb.).

A neveléstudományok változatossága, különböző volta mindazonáltal problémákat is felvet. Mindegyik tudományos közelítés – kimondva vagy kimondatlanul – vezető szerepre törekszik. Ez a jelenség egyébként a modern tudomány szerveződés sajátja. Ugyanez tapasztalható például a földtudományokban,

a politikatudományokban, az orvostudományokban. Ez utóbbiak, akárcsak a neveléstudományok, egynemű intézményes keret szolgálatában állnak. Így az egy diszciplínához tartozás nemigen vonható kétségbe. A tudományok együttéléséből, a sajátosság kölcsönös tiszteletéből, a neveléstények bonyolultságából következő sokágú viszonyrendszer elfogadásáról van szó. Viszont gyakorta éppen a türelmes-

A neveléstudományok változatossága, különböző volta mindazonáltal problémákat is felvet.

Mindegyik tudományos közelítés – kimondva vagy kimondatlanul – vezető szerepre törekszik.

Ez a jelenség egyébként a modern tudomány szerveződés sajátja.

Ugyanez tapasztalható például a földtudományokban, a politikatudományokban, az orvostudományokban.

Ez utóbbiak, akárcsak a neveléstudományok, egynemű intézményes keret szolgálatában állnak.

Így az egy diszciplínához tartozás nemigen vonható kétségbe. A tudományok együttéléséből, a sajátosság kölcsönös tiszteletéből,

a neveléstények bonyolultságából következő sokágú viszonyrendszer elfogadásáról van szó.

ség, a konfrontáció hiánya az oka egyes oktatás- és neveléskutatási programok „össze nem érésének”, gyakorlatban való használhatatlanságának. Mindenesetre a legproblematikusabb nevelésjelenségek csak multireferenciális közelítéssel tanulmányozhatók, mint például az esélyegyenlő(tlen)ség, az oktatáspolitikai és oktatásirányítás, az iskolaintézmény működtetése, az új oktatástechnológiák alkalmazása és hasonlók. Figyelemreméltó kibontakozás a fenti „tudománytani” dinamikában az, hogy a neveléstudományok többes számát mind ez ideig igenlő teoretikusok közül némelyek arra a következtetésre hajlanak, hogy bár a nevezett struktúrák komplexek, ugyanakkor viszont egyre inkább eredetiek, eddig nem volt, mondhatni ismeretlen közelítések mutatkoznak a szóban forgó területeken, ezért az egységes tudományá szerveződés jelenségének lehetünk tanúi. Így aztán az egyes szám használatának kérdése előbb-utóbb ismét előtérbe kerülhet.

Ezek után fel lehet tenni a kérdést: milyen társadalmi szükségleteket elégítenek ki a neveléstudományok? Mindenekelőtt gazdagítják a nevelésjelenségekről kialakított pluridisziplináris tudást, s új szervezési (praxeológiai) irányt, tájékozódást szabnak a társadalmi, intézményi nevelésfeladatok teljesítéséhez. Áttekinthetőbb, analitikusabb megjelenítésben, a neveléstudományoknak döntő szerepük van

- a nevelésjelenségek tudományközi kutatására felkészült szakemberek kiművelésében;
- a pedagógusok alapképzésében;
- a mindenféle nevelésszituációban felmerülő csoportmozgósításhoz, a kommunikációs és más kapcsolati viszonyok kialakításához szükséges tudás és képesség kidolgozásában;
- az iskolarendszeren belüli és kívüli továbbképzési, átképzési szerveződések és folyamatok kiváltásában.

Franciaországban huszonkét egyetemen van neveléstudományi tanszék vagy intézet. Ezek a tudományos képzés és kutatás központjai, s nem vesznek részt a pedagógusképzésben, legfeljebb egyes oktatók,

kutatók működnek benne közre külön megegyezés alapján. Mindenféle pedagógusképzés a legalább hat szemeszteres egyetemi szaktudományi alaptanulmányok után, az egyetemi tanárképző intézetekben eltöltött újabb négy félév teljesítésével történik. Itt a tanárok felkészítése mindenképp pedagógiai jellegű. A tanárképző intézetek egyetemi státusza nem teljes értékű. Franciaországban a neveléstudományi kutatások zöme az egyetemeken folyik, de az Országos Pedagógiai Kutató Intézet (INRP) is nagy tekintéllyel bír ezen a téren. Ezenfelül az Országos Tudományos Kutatási Központ (CNRS) különböző önálló, illetve az egyetemekkel együttműködő intézményeiben is vannak nagy hírű egységek, mint például a Dijon-i Bourgogne Egyetemen működő nevezetes Oktatásgazdaságtani Kutató Intézet (IREDU). A francia neveléstudományi intézményi modell hatása felismerhető a belgiumi vallom közösségben, Spanyolországban, Portugáliában és a kanadai Quebecben. Svájcban a neveléstudományok kifejezetten a kutatásból fejlődtek ki, s egészen a közelmúltig kevés kapcsolatuk volt a tanárképzéssel.

Témánk tekintetében a németországi viszonyok igencsak sajátosaknak tekinthetők. A pedagógiai professzorok kiváló nemzedéke a nagy egyetemek filozófiai karán tanult. A német pedagógia erőteljesen filozófiai indíttatású (*Kant, Fichte, Fröbel, Herbart*). A jelenleg is tevékenykedő professzorok egyharmada „didaktikus” (Didaktiker) és/vagy az iskolapedagógia szakértője. A professzorok egynegyede az általános pedagógiával és a neveléstörténettel foglalkozik. Tíz-tíz százalék körüli a speciális pedagógia és a szociálpedagógia művelőinek aránya. Egyebek közt a pedagógia tudományos megerősödése is közrejátszott abban, hogy a felsőfokú tanárképző intézeteket az egyetemekhez csatolták, még pontosabban, ez a folyamat most is zajlik. A német pedagógiatudomány teoretikus, ismeretelméleti jellegű, autonómiára törekvő, stílusában filozofikus, értelmező, reflexív.

Az Egyesült Királyságban hozzávetőleg három évtizede jelentek meg igazán a ne-

veléstudományi tanszékek. (Skóciában a század első felében is volt példa ilyen tanszékek alapítására.) Ezeknek azonban eleinte nem volt közük a pedagógusképzéshez. Időközben viszont megalakultak az egyetemi diplomát adó tanárképző főiskolák, amelyek nagy számban igényelték a felkészült oktatókat. A leendő pedagógusképző tanárok az új tanszékeken szereztek meg elvárható tudományos felkészültségüket. A szóban forgó egyetemi egységek négy alapterületen voltak igazán erősek: a neveléstörténetben, a neveléslélektanban, a nevelésfilozófiában és a nevelésszociológiában.

Az 1970-es évektől kezdve a kormányzat elengedhetetlennek ítélte meg a pedagógusjelöltek tudományos felkészítésének fejlesztését. A neveléstudományok művelői a gyakorlatban is hasznosítható tudás kidolgozására kezdtek összpontosítani. Bárha a hetvenes–nyolcvanas években visszaesés volt tapasztalható a tanárképzői létszámokat illetően, az Egyesült Királyságban pillanatnyilag csaknem száz egyetemi és tanárképző főiskolai neveléstudományi tanszék található.

A hatvanas évektől kezdve a neveléstudományi és pedagógiai kutatások jelentős állami és más alapítványi támogatást kaptak. Különösen a szociokulturálisan hátrányos helyzetű zónák oktatásügyi fejlesztését, a tantervkészítést és az értékelést részesítették előnyben. A kutatások főképp a tudományegyetemi, műszaki egyetemi és tanárképző főiskolai neveléstudományi tanszékeken folytak. Közben az oktatói-kutatói magatartás egyre inkább átalakult. A pszichológus és szociológus múltú szakembereket felváltották a neveléstudományi indíttatású oktatók és kutatók. Az elmúlt évtizedre kialakult egy, a nevelésügy körül felsorakozó tudományos közösség. Napjainkban az egyes régiókban erős és sajátos kutatási és fejlesztési profilok formálódnak (tantervfejlesztés, az osztályban folyó tevékenység ösztönzése, az iskolaszervezés- és működtetés, a természettudományos oktatás stb.).

Az USA-ban már az elmúlt évszázad végén megjelentek az állami egyetemi

„nevelési” tanszékek. Ezeknek szinte kizárólag csak a tanárképzés volt a küldetésük. Az oktatók és kutatók szándéka az volt, hogy a nevelésfolyamatok elemzéséből az akadémia által is elismert tudományt alkossanak. Egyik-másik tanárképző főiskola ezzel szemben inkább a gyakorlatias képzést célozta meg (új specializációk kifejlesztése, mint amilyen például a szakképzés módszertana, az „átnevelés”, az iskolairányítás és -felügyelet). Századunk harmadik évtizedétől az egyetemi tanszékek egyre erősebbekké váltak. Kísérletek történtek egy átfogó, „A nevelés alapjai” elnevezésű program bevezetésére, ami felfogható a neveléstudomány(ok) amerikai kibontakozásaként is. Az új tudomány azonban csak kevés valódi tudós szaktekintély érdeklődését nyerte el. Ezért is, meg a sajátos társadalmi szükségleteknek a nevelésre gyakorolt nyomása következtében, a nevelésügyre összpontosító oktatás és kutatás arculata gyakorlatias formát vett fel. Csak a második világháború után értékelődött fel újra a tudományos szempontok jelentősége. A közhatalom szívesen hozott jelentős áldozatot a neveléskutatás, a pedagógusképzés és az oktatásügy fejlesztése érdekében. A gazdasági felfordulás, valamint a társadalmi mobilitásigény olyan kihívást jelentett, amelyet nem lehetett figyelmen kívül hagyni. Az ötvenes és a hatvanas években a neveléstudomány, a pedagógia és az oktatásügy fontosságának hangoztatása, sikereinek elismerése mellett az „ágazatra” vonatkozó kemény kritika is hangot kapott. Néhány egyetemen (pl. a Yale-en) még a tanszékét is megszüntették.

A hetvenes–nyolcvanas években az oktatási rendszer siralmas teljesítménye a pedagógusképzés fejlesztésére ösztönözték az Amerikai Egyesült Államokat. A legjobb egyetemi neveléstudományi tanszékeket jelentősen megerősítették és szoros kapcsolatot építettek ki közöttük, amíg a keveset erőket megszüntették. A fokozott együttműködés lényege a tanárképzés programjának gyakorlatias, a professzionális modell szerinti átszerkesztése volt. Ugyanakkor a neveléstudományi szakemberek képzésére,

a kutatásra való felkészítésére is maradt elegendő kapacitás. Pillanatnyilag a felsőoktatási intézményeknek hozzávetőleg a 40%-ában folyik pedagógus- és neveléstudományi-specialista-képzés.

A neveléstudományi kutatások sok száz központban – egyetemeken, képzési központokban, a különböző államok minisztériumi függőségű intézményeiben és a magánszektorban – folynak. Közülük mindössze negyedszáznak van nemzeti (szövetségi) státusza. Ezért a pozíció megszerzéséért időről időre programokkal lehet pályázni, s a nyertesek ötéves, tisztességes mértékű állami támogatást kapnak.

A fentiekből is megállapítható, hogy az Amerikai Egyesült Államokban a neveléstudományok jobbra a pedagógusképzést szolgálják, viszont fejlettek és számottevő kutatási eredményeket érnek el.

A három nagy neveléskultúra tanulmányozásából levonható a következő: a neveléstudományok állapotán és művelé-

sén erős nyomot hagy a tanárképzésben való érintettség, ám ez esetben az oktatáspolitikai, a tanárjelöltek toborzása esetlegességének, illetve körülményeinek a befolyása alá esik. Ezért itt egymást váltják a felfutó és az enervált periódusok. Azt azonban szinte minden, az oktatásügyért felelős tényező – politikus, közoktatást irányító szakember, egyetemi vezető, oktató és kutató, iskolaigazgató és tanár – állítja, hogy a neveléstudományok táplálta tudásfelhalmozás a tanári szakmai kapacitást sokszorosan megnöveli. *Tudományos felkészültség nélkül a tanár fegyvertelen „funkcionárius”, aki ki van téve az ellenérdekeltnek, adott esetben a politikusok kénye-kedvének.* Ha tevékenységét a tanár nem képes tudományosan is átgondolni, akkor képtelen a nevelésproblémákat kellő mélységben elemezni, a megoldások érdekében hatásosan cselekedni.

Kovács Sándor

Az érzékileg létrehozott értelem

Voltaképpen a címben a jelentésadás – ahogyan Roland Barthes mondaná: signifiante (1) – fogalmazódik meg. Most ideidézve Platón epigrammáját:

„Csillagokat nézel, szép csillagom. Ég ha lehetnék két szemedet nézném, csillagom ezreivel” (2)

– *azt a kérdést kell föltennünk, vajon tudjuk-e, mi van ebben a versben: bölcsélet vagy szerelmi vallomás? De a cím szellemében akár úgy is föltehetjük: mennyibe érzékileg, mennyiben értelem.*

És ezzel nyomban a probléma kellős közepébe kerültünk, hiszen képtelenség elvonatkoztatnunk attól az ismeretüktől, hogy Platón bölcselő, méghozzá nemcsak az ókor jelentős gondolkodója, hanem az európai filozófia egyik legfontosabb nyomvonalának kijelölője is – máig ható érvénnyel. A költő Platónról mindössze annyit tudhatunk, hogy az *Anthologia Greca* harminckét epigrammát jegyez nevével. Szerzősége ebből – *Diels* véleménye szerint – tizenkét esetben vitathatatlan. Érthető, ha bölcséleti életművét – súlyánál fogva – dominánsabbnak véljük; költészetét alkalmasint annak másféle

megfogalmazásaként is hajlamosak vagyunk olvasni, annál inkább, mivel filozófiai árbeszédei ugyancsak lenyűgöző írói kvalitásról árulkodnak.

A szerelmes vers témája ebben az esetben az Ég elirigylése amiatt, hogy a kedves figyel rá és gyönyörködik benne. Holott éppen a kedvesben rejlik annyi gyönyörűség, hogy őt kellene a csillagok ezreinek csodálniuk, és nem kétséges: a szerelmes önnön csodálatát ilyenek is érzi. A bölcséleti elem ott villan be, amikor az Ég, a csillagok képe megidéz a kozmoszt, és a sajátos fordulat, a föltételes módban előadott kívánság mintegy kozmikus értéké,

kozmosz jelenséggé minősíti át a szerelmet is. Ezzel végeredményben dimenzió-váltás történik: az egyedi érzélem a szépség ideájának általánosságába emelkedik, a kozmosz pedig – csöpp a tengerben – megjelenik a szubjektum, a lélek legtitkosabb bensőjében.

Úgy is fogalmazhatnánk: az érzékfölötti szerelem az érzék izzásában.

Babits szerint „a gondolat világosabb a valóságosnál”. (3) A fordulat tehát azáltal, hogy Platón elgondolta, bekövetkezett; az ezerszemű égbolt

szerelmes rajongással kutatja azt a szempárt. És már időtlen időkig kutatni is fogja. Valami olyasmi történt, amire ugyancsak Babits céloz: a filozófia valóban „a művészet meghosszabbítása” (4). Platón saját eszmerendszerét kiemelte, kiszabadította a történet fogságából és időtlenné tette az ideák örökkévalósága által, miképpen az érzélem az időtlenség biztos konkrétságában helyezte el. A filozófia a művészetet a mítosz felé hosszabbítja meg; Platón idea-tana kozmológiai mítoszként értelmezhető. Ebben az esetben a szerelem sem anyaghoz kötött, egyszeri érzékiségében, nem a szexualitásban ismer önmagára, hanem abban a bölcséleti *erős*ban, amely – valamilyen mértékben – a legtriviálisabb, a leghétköznapibb szerelemben is benne van, mivel az érzékfölötti csakis az érzéki világ képei által jelenik meg, miként éppen az epigramma tanúsítja, ugyanakkor azonban a leglényegibb idea felé közvetít, ahogyan az ún. platói szerelem. „Ha szeretünk valakit, mondja a platóni szerelemtan, rajta keresztül vágyunk a transzcendensbe fut...” – vélekedik Szerb Antal, aki szerint Platón „két évezred szerelmi költészetének filo-

Még akkor is, ha ez a szabadság esetenként túlhajszolt, a hit pedig méltánytalan. Végül is olyan korban élünk, amely több ponton is zavarodottságot mutat nemcsak az erotikában, hanem az érzelmi életben általában. És akkor még szánt szándékkal kerülöm az etikai válság kérdését, amelyet – úgyszólván – mindannyian érzékelünk, ám lényegében megfogalmazni óvakodunk.

zófiai alapjait rakta le”. (5) Úgy tetszik, ezeket az alapokat a modern kor nyíltságra törő érzékisége sem igen tudja megkerülni, nemigen képes még csak megrögzött toposzainak kikezdésére sem, jóllehet, az ironia fegyverét, mindinkább leplezetlen cinizmussal mérgezi, elég, ha az erotika olyan divatos teoretikusára utalunk, mint *Alberto Bevilacqua*: „Erős kiváltságos pillanatait éli, amikor azzal szórakozik, hogy számtalan boldog találkozással lepjen meg. Megvan a saját gondviselése.

Szabad és mély hitet követel tőlünk.” (6)

Szabad és mély hitet.

Még akkor is, ha ez a szabadság esetenként túlhajszolt, a hit pedig méltánytalan. Végül is olyan korban élünk, amely több ponton is zavarodottságot mutat nemcsak az erotikában, hanem az érzelmi életben általában. És akkor még szánt szándékkal kerülöm az etikai válság kérdését, amelyet – úgyszólván – mindannyian érzékelünk, ám

lényegében megfogalmazni óvakodunk.

Az érzéki költő, az érzéki szerelemnoka ebben a helyzetben minden bizonynyal arról beszélne a legszívesebben, milyen jó volna a kedvessel együtt nézni a csillagokat vagy – kissé elemeltebben – rávenni, válasszanak maguknak csillagot, és eszébe sem jutna fontolgatni a toposzok kopottságát, közhelyszerűségét. Azaz: működésbe lépne „az öröm obskurantizmusa” – hogy Barthes fogalmát kölcsönözzük. (7) Aligha csoda, hogy mindezeket kivált Platón gondolatához képest érezzük fölöt-tébb banálisnak, üresnek. Ugyanis Platón kifejezetten a viszonylatokat változtatta meg: a szerelmet vetítette – szabadjon így mondanom – a kozmosz boltozatára. Pontosan oda, ahonnét eddig a reflexiókat volt

szokás kölcsönözni. A gondolat valóságossága, ha már erről is esett szó – úgy tetszik – annak tágasságában, kiterjedésében rejlik. Abban, ahogyan képes magába foglalni a valóságot. *Hölderlin* képibb fogalmazása szerint:

„Wer das Tiefste gedacht, lieb das Lebendigste.” (8)

(„Legjobb bölcs szíve csügg legjáva életen” – *Bernáth István fordítása*) – amit a pontosság kedvéért kevésbé költői, vagyis nyersfordításban így adnánk vissza: „A legmélyebbet gondoló a legelevenebbet szereti.” Mert a gondolkodás a létezőre irányul akkor is, amikor a létező nem-létét óhajtáná földeríteni. *Heidegger* csinos esszével – *Was ist Methaphysik?* – adózott a kérdés körbejárásának. A költői nyelvben viszont – Barthes is ezt vallja – minden jelentés az érzékeken át válik értelemmé. A nem-létező nem lehet az érzékekben, tehát nem válhatik értelemmé; ez azonban nem jelenti, nem is jelentheti a fantázia kizárását, amely a nem-létezőt esetleg a létező különös variánsaiból a logosz segítségével gondolja el. Platón „szerelmes Ege” – képileg – nem elképzelhetetlen számunkra, könnyedén értelemmé is válhat. Alighanem így nyúl a legmélyebb gondolat a legelevenebb után.

Gottfried Benn-nek van egy látszólag kiábrándító megjegyzése: „Vers általában igen ritkán keletkezik – a verset csinálják.” (9) Ha játszani akarnék a szavakkal, azt mondanám, Platón epigrammája – minden bizonnyal – ritkaságszámba megy. Nagyon jól tudom azonban, hogy *Benn* a tudatosságra céloz, és magam is éppen a bölcsélet költői termékeként aposztrofálom a fenti két sort. *Heidegger* szerint „minden költött az emlékezés áhítatából származik”. (10) Az emlékezés áhítata esetünkben – természetsszerűleg – a jövőbe utalt. Fölteszem, itt keletkezik az az időrés, ahová a filozófiai gondolat beférkőzhet, és ahová – és miért ne lenne így – be is férkőzik. Hiszen helye van ott. Onnét tágitja kozmikus gondolattá az áhítatát is. A gondolatban megjelenik az érzelem, észleli azt. *Heidegger* eljátszik az észlelés görög megfelelőjével: *vov* olyas-

mit jelent, mint valami jelenlétét észrevenni, észrevéve maga elé venni és mint jelenlétét elfogadni. Platón látja, megénekli a csillagokra függesztett szemű kedvest; így, ebben az állapotban veszi tudomásul, erre a helyzetre emlékezik, és hevületében a maga helyzetén kíván változtatni: csillagmagasból visszarévedni a kutató tekintetre. Számára ugyanis pillanatig sem kétséges, hogy az a szempár elbűvölne egy egész eget. (Mindenesztől, azzal a tartalommal, ami csak belefér ebbe a metaforába.) Olyan ekvivalencia ez, amely a szerelmes számára magától értetődik, amely semmiféle kétséget nem tűr meg a közelében.

De vajon ugyanígy magától értetődik-e a világot másként néző filozófus számára is?

Ortega szerint a szerelem „az a vágy, hogy magunkon kívül kerüljünk”. (11) Mintha Platón kis költeménye éppen ennek a meghatározásnak volna az illusztrációja. Természetesen Platón bölcselőként is nyilatkozik erről az érzelemről. Még hozzá *Szókratész* szájába adva gondolatait (*Lakoma*). Elmesélteti vele, miként tanította meg őt *Diotima* arra, hogy Erósz „hatalmas Daimón”. (Más kérdés, hogy – mint *Plutarkhosztól* tudhatjuk – mégsem ez lett *Szókratész* daimonja, hanem a tüsszentés.) *Szókratész*-Platón a maga szokásos vita-technikájával fejti ki aztán véleményét erről a kérdéstről is.

„A szerelem: szülés a szépségben, test és lélek szerint.” (12)

Ami azt jelenti, érzékeli mindkét aspektusát. Másutt meg így ír: Erósz „a szépségben való nemzés és szülés vágya”; „a nemzés örökéletű és halhatatlan a halandóban”. (13) Bárhonnét közelít is azonban, folyvást a bölcséletbe tart; inkább izgatja a szerelem filozófiája, mint maga a szerelem. Erószban a halhatatlanság vágya nyilatkozik meg – testben és lélekben, általa szeretnénk halandókként is részt kapni a halhatatlanságból. Átlépni egy olyan határon, amely mindenféle szemszögből átléphetetlennek tetszik, és minden bizonnyal az is.

A versben a kozmikus dimenzió belépése mutatja ezt az igényt; a vers képes

az igény megjelenítésére, mert – tartja Szókratész, és ez pedig az esztétikum ontológiája szempontjából is lényeges megjegyzés – „minden, ami a nem létezőnek a létezőbe való átmenetét eredményezi, alkotás”. (14) Az alkotás szót – gyanítom – akár ki is cserélhetnénk a teremtésre. Ebben az értelemben – úgy látom – Barthes is platonista, Heidegger áhítata pedig finom asszonáncként rimel Szókratészra (illetőleg: Platónra).

Max Scheler megszívlelendő figyelmeztetése szerint „a világ-, ön- és istentudat szétszakíthatatlan strukturális egységet alkot”. (15) Ez a strukturális egység szemléletesen valósul meg Platón epigrammájában, ugyanis a kozmikus dimenzionálás vágyát joggal tekinthetjük istentudatnak a beleágyazódó öntudattal, világtudattal egyetemben. Az érzéki belekerült „a tudat és a szellem feszültségszférájába” – miként Benn mondaná, (16) ott fogalmazódik költeménnyé, általa megy át létezőbe azon az általános szinten is, ahol ideaként jelentkezik. Eben a vonatkozásban „a tudat és szellem feszültségszféráját” nevezhetjük az ideák tárházának, ahol minden dolgok, minden jelenségek ősképei eleve adottak, és lehetővé teszik, hogy fölismerjük a dolgokat, jelenségeket. A szerelemnek ez a pre-egzisztenciája is isteni eredetére utal; Erósz daimonikusága innét származik. A visszavágyakozásból. Amely – miként már idéztük is – valóban önmagunkon kívülre, az istenibe tart.

Roland Barthes azt állítja, hogy „a szöveg érvényteleníti a nyelvtani attitűdöket” (meglepő példaként *Angelus Silesius* kétsorosát hozza föl). (17) Példának citálhatná az éppen vizsgált Platón-epigrammát, amelyben a szerzőnek a legcsekélyebb gondot sem okozza, hogy tárgyat és alanyt ide-oda vibráltasson, mi több, pontosan ezt a *céltalannak tetsző önkényeskedést* teszi meg a vers szervező erejévé. Annak ellenére, hogy a költői egyéniséget eszünk ágában sincs vitatni, meg vagyunk győződve róla, hogy a költészet rendre hasonló toposzokat használ, szinte stabil toposzrendszereket ala-

kít ki, amelyek állandóságát csupán egyfelől garantálja az, hogy újra meg újra – szinte alakítás nélkül – alkalmazásba veszik, másfelől kifejezetten a tőlük való tudatos és szembeötlő eltérés a konzerváló erő, hiszen viszonyuló és viszonyított dialektikus egységet képez. Vagyis – miképpen céloztam már rá – várakozásaink a csillag-jel beidézésével mondhatni meghatározottakká válnak, a költő pedig föladja a klisé, fordít a nyelvi alaphelyzeten: attitűdöt vált.

Azaz: a céltalannak tetsző önkényeskedés fölöttébb kiszámított, igencsak céltudatos. És ezúttal korántsem valamiféle elméleti poétikába ágyazottságáról beszélek. Éppenséggel a költői invencióról, az ihlet minőségéről, ha tetszik.

„A megérthető lét – nyelv” – szögezi le Gadamer, (18) ami lényegét tekintve alig-alig különbözik Heidegger véleményétől, sőt, egyenest annak áthallása, miszerint a nyelv a lét háza. Arról van szó mindkét esetben, hogy a létből mindössze annyi érthető meg, amennyi a nyelvben van, a nyelvben mutatkozik. Az azonban valóban megérthető; mégha olyannyira divatos is manapság a nyelv megbízhatatlanságáról locsogni, a hibaforrásokat, a félreértések csíráit benne keresni. A nyelv – persze – a szavak, a grammatikai, szintaktikai viszonylatok látens egzisztenciája, a vers semmiképpen sem nyelv (noha *az is*), hanem *szöveg*, kizárólag ebben a szöveg-mivoltában érthető, közelítésünk pedig „szöveghez viszonyuló lét” (*Sein zum Texte*) – ismét csak Gadamer szerint. (19) Ebből akár az a konzekvencia is levonható, hogy amennyiben a verset „csinálják”, úgy ebbe az általános alanyba a befogadót is kalkulálnunk illik; benne van, benne kell, hogy legyen a csinálásban.

Annyiban föltétlenül, hogy minden befogadás, minden szövegközelítés interpretáció. Az interpretáció pedig egyetlen lehetséges irányba viszi a szöveget, tehát egyedi sajátosságokkal ruházza föl. Mégsem jelenti szükségképpen azt, hogy – teszem föl – Platón idézett epigrammájának lényegét minden olvasat másként adná vissza. Platón ugyanis megírta ver-

seit, így írta meg és nem másként. Ebben az így-ben benne van az, ami minden olvasatban (minden interpretációban) közös (lehet): amire figyelmünket irányította. (Ezen a ponton föl kell hívnom a figyelmet a nyelv konzerváló szerepére, amit nem lehet eléggé becsülnünk, és ami lehetővé teszi, hogy egy szöveg – hogy úgy mondjam – „túléljen” bármilyen interpretációt. Messzire vezetne kiterjeszteni ezt a tételt az átiratokra, szövegvariánsokra is, ugyanakkor érdekes eredményekkel járhat.) Platón megelőlegezett egy helyzetet, bevont bennünket egy kommunikációba, amelynek keretét – ez maga a vers – ki is jelölte. Még hozzá hagyományosan, az epigrammatikus költészet szabályai szerint: két ellentétes (vagy látszólag ellentétes) gondolatot foglalva tömör egységbe, egyetlen gondolatba. Erre a gondolatra vagyunk – ha tetszik meghíva, ennek valós létét bonthatjuk ki a szövegből. Ugyanakkor természetesen igaza van Gadamernek: „A logoszok, amik a megértés-szituációból kioldva jelennek meg, félreértésnek és visszaélésnek vannak kitéve (s ezt természetesen az írótra egyetemlegesen érvényes), mivel nélkülözik az eleven beszélgetés magától értetődő korrekcióját.” (20) (Nem áll módunkban – teszem azt – Platón fölkérni arra, hogy áruljon el többet az eget firtató szemek tulajdonosáról, ami esetleg pikáns információt eredményezhetne, nem beszélhetjük meg vele, vajon konkrét személyről van-e egyáltalán szó stb.)

Nem tudjuk, miben és mennyiben tekintett előre Platón a címzettekhez, akiktől műve megértését remélte. Arra nem föltétlenül számíthatott, hogy két évezredre érvényes szerelemtant állít föl, sőt, egyenesen gyanakodnia kellett, hogy a szkepszis idővel kikezdi ezt a tökéletes harmóniát. Esetleg úgy, ahogyan a szellemes Chamfortnál látjuk: „A boldogság nem könnyű dolog: nehéz azt megtalálni önmagunkban, másutt pedig lehetetlen”, (21) esetleg úgy, ahogyan Schopenhauer fricskáz: „az egyén akarata... magasabb hatványban a faj akarataként lép föl – ez

az, amin a szerelmi ügyek pátosza és fensége, elragadtatásának és fájdalmanak transzcendens volta nyugszik...” (22) Talán. Bevallom, inkább gyanakodom „a tudat és a szellem feszültség-szférájára”. Chamfort vagy Schopenhauer véleményei – úgy vélem – modalitások. Akár *Borgesé*, aki „ridegnek” érezte a platonizmust.

Igaz, ez a vers nem platonizmus. Ez valóságos költészet – egyetlen képből és fonákjából kicsiholva. Nem akármilyen gondolati teljesítmény. De hát nem is akármilyen gondolkodó, hanem Platón hozta létre.

Érzékileg, noha értelemként.

Fábián László

Jegyzet

- (1) BARTHES, ROLAND: *A szöveg öröme*. Osiris, Bp. 1996, 112. old.
- (2) Szabó Lőrinc fordítása
- (3) BABITS MIHÁLY: *Az európai irodalom története*. Nyugat, é. n., 63–64. old.
- (4) Uo., 68. old.
- (5) SZERB ANTAL: *A világirodalom története*. Magvető, Bp. 1962, 50. old.
- (6) BEVILACQUA, ALBERTO: *L'eros*. Mondadori, 1994, 10. old.
- (7) BARTHES, ROLAND: *A szöveg öröme*, i. m., 103. old.
- (8) Idézi: Heidegger. = *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi, Bp. é. n., 16. old.
- (9) BENN, GOTTFRIED: *Probleme der Lyrik*. Limes, 1959, 6. old.
- (10) *Szöveg és interpretáció*, i. m., 12. old.
- (11) ORTEGA Y GASSET, JOSÉ: *A szerelemről*. Akadémiai, Bp. 1991, 62. old.
- (12) PLATÓN: *Összes művei I*. Európa, Bp. 1984, 993. old.
- (13) Uo., 994. old.
- (14) Uo.
- (15) SCHLERE, MAX: *Az ember helye a kozmoszban*. Osiris, Bp. 1995, 106. old.
- (16) BENN, GOTTFRIED: *Probleme der Lyrik*, i. m., 41. old.
- (17) BARTHES, ROLAND: *A szöveg öröme*, i. m., 83. old.
- (18) *Szöveg és interpretáció*, i. m., 20. old.
- (19) Uo., 25. old.
- (20) Uo., 27. old.
- (21) SCHOPENHAUER, ARTHUR: *Szerelem, élet, halál*. Gondol, Bp. é. n., 270. old.
- (22) Uo., 97. old.

Pilinszky, a színműíró

Jelenits Istvánnak,
emlékezéssel és köszönettel

Tudvalevő, hogy Pilinszky János életműve a szó szorosabb értelmében négy, színműként fölfogott dramatikus szöveget tartalmaz. Tudjuk jól azt is – magától az írótól –, hogy 1971-ben tett párizsi útja során olyan elementáris hatást gyakorolt rá Robert Wilson ott látott színháza, hogy ennek a magnetizmusnak engedve később, 1972 második felében Budapesten, illetve 1973 első részében újra francia földön megírta Gyerekek és katonák, Síremlék, „Urbi et orbi” a testi szenvedésről és Élőképek című, együttesen is viszonylag csekély terjedelmű színműveit.

A ki ma ezek iránt a szövegek iránt érdeklődik, meglepetésére a *Pilinszky János Összegyűjtött művei* sorozat *Széppróza* kötetében (Osiris, 1996) találja jegyzetelt kiadásukat, noha eredetileg a *Végkifejlet* (1974) lírai anyagához csatlakoztak, a *Versek és színművek* alcím alá fogva. Nyilván az odaadó filológus, *Hafner Zoltán* sem gondolja, hogy e darabok – melyeket már 1993-ban, a Századvégnél is a valamivel karcsúbb *Széppróza* kötetbe sorozott – epikai alkotásokként kezelhetők. Indokolt, hogy a várható újabb kiadás címlapján már a *Színművek* szó feltüntetésével orientálja helyesen az érdeklődőket. Annál inkább, mivel – *Hafner* jegyzetanyagából idézünk – Pilinszky maga is, bár bizonytalanokodva, színműveknek vélte ezen írásait. Az ugyancsak „prózává lett” – vagy tett – *Requiemet*, ezt az 1961-es forgatókönyvet is, mely „A dráma felé fejlesztett költészet”, s „valami olyasmi lehetne, mint színpadon a modern verses dráma”. A *Gyerekek és katonákat* meditatóan, negatíve így írta le: „egy diletáns dráma... egy első dráma”, melyben el is hangzik: „*Darabom nem darab, az előadás nem előadás.*” A *Síremlékről* azt állította: a szövege líra, de mégiscsak egyfelvonásos, mely a *Gyerekek...* lendületéből született. Meghökentő, hogy *Hafner* a *KZ-oratórium* nemrégiben előkerült, talán 1962-es hangjátékváltozatát is „próza-ként” nyújtja át, holott az eredetileg *Sötét menyország* címet viselő alkotás, az eleve dialogikus alapmű a versek között sze-

reper hagyományosan, s így az átiratnak is oda kellene kerülnie.

Az érintett műveket bátran nevezhetjük színműveknek, vagy legalábbis „színműveknek”. Prózának semmiképp. Egymásból sarjadt jelenetek, jelenetsorok ezek; egymás variációi, fokozatai. Mindegyik bipolárisan építkező, tézises-antitézises szerkezetű – a lírai hangoltság és sűrítés, a drámai párbeszédeség és a filmszerű képiség, vágástechnika keretei között. Ezeket a szabályszerűtlen produktumokat a színházi világban csak az úttörő érdemű *Vándorfi László*, valamint *Iglódi István*, *Vincze János* és még egy-két rendező tüntette ki figyelmével. Két kiváló elemzés kivételével szakirodalmuk is csekély (*Tűskés Tibor* Pilinszky-könyve egyáltalán nem veszteget szót rájuk).

A drámák Pilinszky véleményem szerint három szakaszra tagolható *œuvre*-jének utolsó periódusába tartoznak. (Első korszaknak tekintem 1946–48-ig az elképzelt, a virtuális kárhovatélmény, katasztrófatudat, egzisztenciális árvaság korszakát. Másodiknak, nagyjából 1970-ig, a történelembe gyökerezett, az élményekkel igazolt végletes és végzetes létkudarok korszakát. Harmadiknak az utolsó évtizedet, amelyben ugyanez a katasztrófikus tudatkör már ontológiai szinten szólal meg.) *Radnóti Zsuzsa* szép elemzése – *Gyerekek és katonák*. R. Zs.: *Cselekvésnostalgia*, 1985 – a *Költemény* című költemény közvetlen nyelvtani analógiájával (is) bizonyítja: e drámák – drámák. *Fülöp László*

kismonográfiája (1977) már a költő életében igen pontos karakterizálást nyújtott a drámai termésről: „Valamennyi radikális elkanyarodás attól a műfajtípustól, melyet Pilinszky János mimikri-drámáknak nevez, sőt általában eltérést mutat a klasszikus drámák és tragédiák szigorú dramaturgiai törvényszerűségeket követő struktúráitól. A színpadi játékok ősi eszközeit alkalmazó formák jelenlétét s leginkább az oratóriumszerű lírai misztériumjátékok irányának a követését lehet megfigyelni ezekben az allegorizáló jelképi utalásokkal átszőtt, parabolikus elemekkel operáló antidrámákban. Nagyfokú absztrakt stilizáltság érvényesül megformálásukban. Szerzőjük nem ábrázol drámai hősöket, plasztikus jellemeket, individuális figurákat, alakjai bábszerű teremtmények állapotok és léthelyzetek megszemélyesített szócsövei, kifejező emblémái. Kiiktatja az ábrázolásból a hagyományos értelemben vett konfliktusokat, nem teremt összefüggő cselekménytípusokat, mellőzi a zárt kompozíciós formákat, nem él a dialógus funkciójú beszéltetés lehetőségeivel, a szereplők megszólalásait a tűnődő monológ változataira korlátozza.”

Drámai művek, megszorításokkal: így összegezhethetjük Fülöp mondandóját (a megszorítások azonban nem az epikai elemek túlsúlyából, hanem a lírai természetből és a dramaturgiai puritanizmusból erednek). Tény: Pilinszky még arra sem ügyelt feltétlenül, hogy szereplőinek listája pontosan fedje a drámában fölbukkanó alakokat és hangokat (közelebbről a *Gyerekek és katonák*ban előtűnő Öreg változatok és Hangok okoznak gondot). A szereplők nevei nemegyszer önmagukban eleve olyan metaforikusan, ikonikusan teltek, sőt már-már allegorizálók, hogy a név „mellől” nem is igen indítható hagyományos dialógus: az ilyen fokú költői elvontságban nem működik a tradicionális interperszonális párbeszéd. A hősök – „hősök” – inkább magukkal dialogizálnak, illetve monológokat mormolnak, kiabálnak: befelé. Ezek mégsem belső monológok, mert a legtöbbnek kérelhetetlenül póre nyilvánosság az osztályrésze (s a közege is).

A daraboknak alig-alig mutatkozik folyamata. Bármiféle linearitását megtördeleli, visszaveszi az erre-arra szeszélyesen kanyarodó parabolikus történet esetlegessége. A szimbolikus szint nem emel magához komplex cselekményt.

Radnóti Sándor azt írja *A szenvedő misztikus* (1981) című könyvében, hogy Pilinszky lírai életművének alapformája és központi formaproblémája a „közvetlenül a másikkhoz intézett szó”. Kifejti azt is, ki – milyen transzcendens létező – a megszólítottja ennek a beszédnek. Lényegében egyetértve megállapításával, a magam számára így árnyalom e beszédmódot: Pilinszky verseiben szinte mindig a lírai alteregó imabeszéde intonálódik, ez az imabeszéd azonban sem nem az esengés, sem nem a dicsőítés, sem nem a beleolvadó azonosulás szituációjából fogalmazódik, hanem az izzó, sürgető értés- és átélésvágyának a mondhatni számonkérő szituációjában. Ez a léthelyzet mindig az egész életre fogságba vett, a fogság mint archetipikus létállapot által leírható egyén: az egyértelmű döntésre hiába váró el *nem* ítelt ego léthelyzete.

A „másikkhoz intézett szó” segédegyenesét a drámákhoz fölhasználva: Pilinszky színművei hangsúlyosan nem a másikkhoz szólásnak az alapformájával élnek, nem ezt a formaproblémát vetik föl. A Pilinszky-színművek szavai sokszor (esetleg csak látszólag) céltalan szavak, nincs megszólítottjuk, vagy nem egyértelmű, ki a megszólítottjuk. Az imabeszéd önmagába fordul vissza; értelmének – valamilyen minőség jegyében intenzív, följánló kapcsolatot teremtő képességének – visszavételével önmaga elemi formáját oltja ki. A megszokott dialógus csak fragmentálisan érvényesül, s a drámaegésznek nincs dialógusos koherenciája: folyton új, újfajta dialógusok indulnak el benne, melyek rendre a drámai valóságról kialakított képünk átstrukturálását követelik. az olvasónak, nézőnek így nincs olyan szilárd, állandó rápillantása, értelmezés pontja, ahonnan egy Pilinszky-darabot osztatlanul, homogén voltában átláthatna.

Egy tervezett drámatörténet Pilinszky-fejezetének lapjain igyekszem majd vállalkozni az alig-alig lehetséges cselekmény-

rekonstrukcióra, mint az allegorikum alapjának fölfejtésére. Hasonlóképp a figurák értelmezésére, az állati alakok, a hangok szimbolikájának és szerepének tisztázására. A majdan részletezendő szövegkérdések közül itt példaként említem az instrukció földuzzadásának tényét. Az egyik jelenethez, mely valójában soványabb a rá vonatkozó utasításoknál, így ad eligazítást a

szerező: „Az üvegajtó kicsapódik; üvegkalitkát hoznak be. A kalitkában férfi ül. A műveletet felesége irányítja. A kalitkát a hordárok valahol a közepén teszik le. Sose derül ki, hogy a kalitka lakója filozófus, de ez nem is fontos. Felesége – egy kellelten öreg hölgy – úgy kezeli a kalitkát, mint holmi keltetőgépet. Négy sarkában fölcavarja a villanyt. A filozófus fölriad a fényre, és gépelni kezd. A kézirat hosszú göngyölegben folyik alá a padlón. Közben a Prelátus kikanalazta a vajas pürét. Hátrahanyatlik, és az ínyét nyalogatja. A filozófus kopogtat az üvegkalitkán. Dörömböl. Felesége hosszan figyelmeztet a zajtalan kitérő-

sét, majd lassan átmegy a termen, s kiköt a verítékező madárnál. A filozófus visszaül, és tovább gépel. Majd kifejti, amit írt, de mindebből egy szó se hallható.” A drámanak ez a dísztelen, terjedelmes instrukciója egyértelműen az eljátszandó: a színre kerülő műre hárítja a dikció nélküli szimultán aktus kibontását, megelevenítését; a textusban csak egy alap- és néhány mellékviszonylat vázolódik. A kijelölt feladat színházi értelemben nem megvalósíthatat-

lan, de színész legyen a talpán, aki hangtalanul, az írógép általános értelmiségi, irodalmi utalású attribútumának segítségével el tudja játszani, hogy ő filozófus, de úgy, hogy ez „sose derül ki” és „nem is fontos”. Ez már-már a sokat emlegetett színházi paródia-szituáció, képtelen instrukció: „az anya az ablaknál áll és a fiára gondol...” Ráadásul Pilinszky eredeti elképzelése

A Pilinszky-drámák paradoxona végül is az, hogy az író azon igen ritka alkotók egyikeként látott munkához, akik színházi koncipiáltságú drámaszöveget alkotnak – kidolgozott saját dramaturgiája azonban nem volt. Hatásoknak engedett, tétován kísérletezett, magasrendű, szuverén költői technikájából kölcsönzött megoldásokat. Az agresszió, a kommunikációképtelenség, a szeretet, az üdvözülés, az emlékezés nagy dilemmáit faggató színművei megragadó erejű, de mégiscsak talányos-rébuszos alkotások a színház számára. A darabok poétikuma korrelál a Pilinszky-versek világával, de nem oly mértékben, hogy e költészetet új fénybe vonja.

szerint a *Gyerekek és katonák* első és harmadik képét valamilyen ólomüvegfallal mögött kellene játszani (az idézet a második képből való). Ennek célja a jelentésszerű elmosottság, többértelműség elérése. S hozzá még minden egyes szék alá egy hangszórót képzel az üvegfallal szembe, hogy a szöveg személyes közvetítésére. Ehhez a különös tervhez indíttatást adhattak bizonyos párizsi színházi és filmszínházi élményei (a térhatású filmek mozija stb.).

Az el- és áttávoztatás fogásai is arra utalnak, hogy Pilinszkynek nem volt tisztázott alkotói viszonya kvázi-színműveihez (melyek e kvázi-jelleg ellenére

is leginkább a drámai műnem körébe iktatódnak). A szövegek színházi eltervezettsége és költői megmunkáltsága kétségtelen, első olvasásra is szembeütő – de az is, hogy mind a négyre rávetül a Robert Wilson-i színházeszmény, színjátékeszmény: a lassított, kihagyásos, a tér- és idődimenziókat áthágó-relativizáló, a csendekre és szünetekre építő szakrális színzetű interpretáció. Ebben a közegben Pilinszky a verbális elemet a legszüksége-

sebbre óhajtotta visszametszeni, hogy a látomásos elem a maga öntörvényű életét élhesse.

A Pilinszky-drámák paradoxona végül is az, hogy az író azon igen ritka alkotók egyikeként látott munkához, akik színházi koncipiáltságú drámaszöveget alkotnak – kidolgozott saját dramaturgiája azonban nem volt. Hatásoknak engedett, tétován kísérletezett, magasrendű, szuverén költői technikájából kölcsönzött megoldásokat. Az agresszió, a kommunikációképtelenség, a szeretet, az üdvözülés, az emlékezés nagy dilemmáit faggató színművei megragadó erejű, de mégiscsak talányos-rébuszos alkotások a színház számára. A darabok poétikuma korrelál a Pilinszky-versek világával, de nem oly mértékben, hogy a költészetet új fénybe vonja.

Pilinszky János – a magyar színház aspektusából nézve – valóságos hőstettet hajtott végre darabjainak megírásával. Ezt a színháztörténetnek annak ellenére is rögzíteni kell majd, hogy maradandó érvényű bemutató eddig nem keletkezett a szövegek nyomán. Mitől a hőstett? Az író – vállalkozása nagyságát valószínűleg nem is sejtve, csupán a rokon ihlettől és a fenntartás nélküli elismeréstől vezetve – adaptálta a magyar színházművészet számára a hetvenes évek elején még jószérivel ismeretlen és idegen wilsoni színház materiájából azt, ami szöveggé tehető. Ez a színházi elgondoltság a magyar színházkultúra

(és részint a magyar dráma) számára új, szokatlan, rejtelmes univerzalitást nyitott meg, különleges, torzószerű teljességekkel gazdagította dramaturgiánkat. A hőstett szó azért is illik heroikus, magányos vállalkozására, mert Pilinszky lényegében szakmai segítség és szakmai közösség nélkül alkotta színműveit. Nem volt tisztában azzal, hogy ily típusú alkotást csakis a színházi műhelymunka folyamatában, eleve a színrevivőkkel szövetkezve és konzultálva, a megvalósíthatóság kritériumait figyelembe véve érdemes és tanácsos létrehívni. Közismert művészi öntörvényűsége miatt – sőt akár személyiségének némely jegye miatt – vélhetően föl sem merült benne ez a gyakorlatias közelítés. Talán épp a szuverenitását féltette – ám inkább a megszokott költői ténykedésen belül megoldhatónak gondolta a drámai műnem birtokbavételét. Sajátságos, sugallatos színmű-zárványokat hagyott ránk: jellegzetesen színházi szövegeket. Tehát – ha visszakanyarodok a kezdeti, kicsinyke, ám nem mellékes filológiai kérdéshez – tulajdonképp nem is azt szeretném olvasni egy jövőbeli könyv fedlapján, hogy: Pilinszky János Széppróza – Színművek, hanem azt (hisz' *Bródy Sándor*, *Szomorú Dezső*, *Szép Ernő* darabjait is *Színház* című gyűjteményekben forgatjuk), hogy: Pilinszky János Széppróza – Színház.

Turján Tamás

A szenvedés értelmezése

A szenvedés legalább akkora titok, mint az élet. Hogy honnan jön és hová megy, aligha magyarázza az okfejtő értelem. Amióta az ember ember – közösségi és egyéni történetében – lankadatlan igyekezettel kutatja értelmét. Szent Pál is hasonlókat sejtet, amikor ezt írja: „Az egész természet (együtt) sóhajtozik és vajúdik mindmáig.” (Róm 8,22).

Mivégre az a töméntelen szenvedés, fájdalom, ami a világot elárasztja: szerencsétlenségek, katasztrófák, betegségek, éhség, háborúk, lelki gyötrődések, csalódások, testi fogyatékoságok. Mivégre mindennapi életünkben a sok szorongás, félelem, gond, sértés, vívódás, és még közelebe sem értünk a bajok felsorolásának... s mind közelebbi vagy távolabbi kapcsolatban áll az alapbajjal, a halállal. S ki volna olyan optimista, hogy megkockáztatná azt a jóslatot, miszerint a jövőben minden egészen másképpen lesz?! Nem csoda, hogy a sok „miért” oknyomozásra készítette minden kor emberét és ma is erre készíti. Néhány, a történelemben ágyazott – társadalmi, biológiai, gazdasági – okra találtak is megoldást, de ezek nem adtak megnyugtató magyarázatot, ma sem adnak, és a jövőben sem várhatunk maradéktalan feleletet.

A szenvedés ugyanis nem megfejtendő talány vagy megoldandó rejtély, hanem olyan titok, amely másnyelven megközelítést kíván. A szenvedés titok-pecséjtét nem lehet feltörni az ész segítségével; a pszichológiai, filozófiai megközelítés is kevés. Itt nem belátás, tudás kell, hanem bizalom, hit. Az emberről, mint vallásos lényről beszélhetünk. A vallás illetékességi területét nem más alkotja, mint a végső „miért”-eket csillapító, titoknak megmaradó válasz. Ezért foglalkoznak a vallások a szenvedés értelmével. (1)

Az Ószövetség embere, illúziók nélkül, józan realitással szemléli az ember életútját: „Minden ember, aki anyától született, szegény a napokban, de jóllakik a gonddal. Mint virág kinyílik, azután elhervad, eltűnik, mint árnyék, nincsen maradása” (vö. Sír 40, 1–9; Jób 14, 1–2.). Mivel meg van győződve, hogy Istenén kívül nincs más

isten, ezért Ura akarata és tudása nélkül semmi sem történhetik égen és földön. Minden jó és rossz, élet és halál, Isten kezéből származik: „Jön-e valami rossz a városra, amit ne az Úr hozna rá?” (Ám 3, 6). Ám Isten jót és rosszat osztogató magatartása az Ószövetségben – különösen a zsoltároknak, Jób-nak, a siralmakban – egzisztenciálisan teszik fel a kérdést: miért bűnhődik az egyik, miért él vígan a másik; miért szenved a jámbor, s miért megy jól az istentelen sorsa? A kiutat kereső tanácsatlanságban, megpróbáltatások idején az Ószövetség embere Istenhez fordul. Így tett Jób is, miután elsírta Istennek a maga töprengő gyötrelmeit a szenvedések miatt: „És felelte Jób az Úrnak és mondta: tudom, hogy mindent megtehetsz és hogy egy gondolat sincs rejtve előtted. Ki az, aki a gondviselést elhomályosítja értelem nélkül? Valóban balgán beszéltem olyanról, ami tudásomat messze meghaladja!... Korholom tehát önmagamot, bánom bűnemet porban és hamuban!” (Jób 42, 1–6).

Az Ószövetség nem ismeri az önkéntes, askétikus, páli értelemben felfogott szenvedést. A Biblia, az őt környező vallások mintájára a szenvedés megmagyarázásáért nem folyamodhatott a dualizmus megoldásához, mely szerint a világ alapja a jó és a rossz harca; minden jó az Istentől, minden rossz és baj az ellen-istentől származik. A Babilonba száműzöttek számára nagy kísértés volt azt hinni, hogy Jahvét egy erősebb isten legyőzte. A szenvedéstől összezúzott, de a hit által megerősített bölcsék és próféták különböző módon keresnek és adnak választ a szenvedés értelmére, misztériumára:

1. A szenvedés megtisztító, nevelői értékéről írnak, mely hasonlatos a tűzhöz: elválasztja a fémet a salaktól (Jer 9, 6).

Nevelői értéke hasonlatos az atyai figyelemzetetéshez, a próbákon át Isten megjavítja az embereket: „mint ember oktatja fiát” (MTörv 8, 5).

Ezek a hűség próbatételei: „megvizsgálják minket tüzzel, mint megvizsgálják az ezüstöt” (Zsolt 65, 10). A hit által az Isten terveiben szereplő szenvedés olyan magas szintű megpróbáltatássá válhat, amelyet Isten azoknak a szolgálóinak tart fenn, akikre büszke, mint Ábrahám (Ter 22.), Jób (Jób 1, 11; 2, 5). Tóbiás: „megbízást kaptam, hogy próbára tegyem a hitedet” (Tób 12, 13), hogy megtanítsa őket mennyit ér a szenvedés. Így jut el Jeremiás a lázadástól egy új megtérésig (Jer 15, 10–19).

2. Az emberek bűneiért járó isteni büntetések. Az Ószövetség embere úgy gondolja, hogy a baj, betegség, testi fogyatékosság valamilyen bűnnek a következménye – vagy Isten próbatétele –, de az is lehet, hogy valami kifürkészhetetlen isteni rendelkezés. Hogy mennyire élt a zsidóság tudatában az a meggyőződés, hogy a szenvedés Isten büntetése, láthatjuk János evangéliumában, amikor Jézus az úton találkozott a vakon születettel, és tanítványai megkérdezték: „Mester, ki vétkezett, ez vagy a szülei?” (Jn 9, 2).

A büntetések ösztökélhetik az Istenhez való visszatérésre: „Ezért, lám, eltorlaszolómmal tövissel az útját; falat emelek elé, hogy ne találja ösvényeit” (Oz 2, 8). Isten azért büntet, hogy üdvözítsen. A szenvedésben az előttünk oly sokszor homályos isteni szándékok kinyilvánítását fogadják el (Jób 42, 1–6; vö. 38, 2): Jób előtt József tanúskodott erről testvéreinek (Ter 50, 20). A szenvedés és az üldözés szolgálhatják a bűnök kiengesztelését: „Véget ért szolgáltságának ideje, bocsánatot nyert a gonoszsága, hiszen kétszeresen sújtotta az Úr keze minden bűnéért” (Iz 40, 2).

3. Végül a szenvedésnek közbenjáró és megszabadító, megváltó értéke van. Ez az érték jelenik meg Mózes fájdalmas imájában (Szám 11, 1) és áldozatában, amellyel felajánlja életét a bűnös nép megmentéséért (32, 30–33). Mózes és a szenvedés által leginkább megpróbált próféták, mint Jeremiás (Jer 8, 18–21; 19, 15, 18) csak előké-

pei Jahve Szolgájának. A Szolga a legrettegetesebb és legbotrányosabb szenvedéseket éli át; ez a szenvedés annyira tönkreteszi, hogy együttérzés helyett elborzaszt; a szenvedés nála nem tragikus eset, hanem egész létezését meghatározó jel: „a fájdalom embere” (Iz 53, 3). Az Ő bűne, a mi bűnünk, mindnyájunké: „az Úr mégis az Ő vállára rakta mindnyájunk gonoszságát” (Iz 53, 6). Ez az a misztérium, amelyben az Úr tervei teljesülnek. A legnagyobb botrány a legnagyobb jóvá vált. (2)

A szenvedés nemcsak a vallásoknak, hanem a művészeteknek is alaptémája. Sokan és sokat szóltak erről a világirodalomban, a filozófiában, pszichológiában. Szent Vazul szavaival „a gyakran tárgyalt probléma”, mindig az Isten-kérdéssel összefonódva jelentkezett. A világot elárasztó szenvedés-özön visszatérően felvetette Isten létének, igazolhatóságának kérdését, theodiceai (majd teológiai) feladatként is jelentkezett. A szkeptikus válasz – *Epikurosztól* az újkori racionalizmusig – kiábrándító a felvetődő kérdésre (miért nem hártja el az Isten az általa alkotott világból a bajokat?): vagy nem képes rá, s akkor megkérdőjelezhető, hogy Isten-e még, vagy nem akarja, ez esetben viszont mondható-e jónak, igazságosnak, szentnek? A legradikálisabb megfogalmazással *Georg Büchner* (a szerző a múlt századi természettudományos ateizmus vezéralakjának *L. Büchnernek* a bátyja) *Danton halála* című drámájában hangzott el. A híres mondat az egyik guillotine-halálra ítélt ajkáról hangzik el: „nincs Isten, mert van szenvedés”. A szenvedés kiküszöbölhetetlen ténye az ateizmus egyik talpkövévé, igazolásává vált.

Ezzel a pesszimizmussal áll szemben a 18. század univerzális zsenije, *G. W. Leibniz*. 1710-ben jelent meg az *Istenigazoló tanulmány – kísérlet Isten jóságáról, az emberi szabadságról és a rossz eredetéről* című munkája, amely a 18. századi művelt Európa kézikönyve volt. *Schelling* idealizmusa és *Hegel* történelemfilozófiája is sokat merített belőle. *Kantnál* elkezdődött a mű kritikája. Azért említettük Leibnizet, mert említett munkájában ötvöződtek az egyházatyák, sztoikusok és újplatonikus gondolkodók,

skolasztikusok, köztük Szent Tamás eszméi. A világ és az ember a tökéletes és jó Isten jó alkotásai, és a rossz, a bajok eredete nem egy, az Istennel egyenrangú gonosz ősprincípium, hanem az emberi bűn, a szembefordulás, elfordulás a Lét ősforrásától, az Istentől. Ezekkel szemben Isten magatartásában lényegében a rossz megengedése jellemző. A szenvedés megengedésének miéérté pedig már *Origenész* a neve-lői és büntetői szemponttal válaszolt, és Szent Ágoston ezzel egészítette ki: a világ rendjének nagyszerűsége még fényesebben ragyog, ha rossz is van benne, de alárendelten a jónak kénytelen szolgálni. (3)

A világirodalom és a magyar irodalom nagyjai is a szenvedés nagy küzdelmének tanúi. *Goethe* szarkofágjára *Jób* nevének német változatát vésette. *Hiób*, az egész emberi szenvedés minősítését adta ezzel az egy szóval. A 19. században élt *Tompa Mihály* is, sír-emlékére *Jób* könyvéből vett részletet. Amikor *Babits Mihály* befejezte a *Jónás könyvét*, a barátok szerint a nagybeteg, gégerákkal küszködő költő ennyit mondott: most már a *Jóbot* is meg tudnám írni. A 20. században az emberi szenvedés nemhogy kevesebb lett, de *Pilinszky János* szavával a botrányig fokozódott. A 20. század irodalmi alkotásai között találunk olyan írást is *Jóbról*, a szenvedés archetipusáról mint megnyomorított kispolgárról (pl. *Lorenz Mach: Jób és a patkányok*); de találunk más megközelítéssel is: *Simone Weil Amerikai füzetek* című könyvében *Jób* könyvéről mint csodáról ír, *Nelli Sax* köl-

teményeiben *Jób* könyvéről mint ékkőről beszél. Századunkban és az előző korok poétáinak válaszában a döntő az volt, hogy ki mennyire állhatatos a válaszok keresésében.

Amit *Leibniz*, sőt *Büchner* is megsejtett, *Jób* felismert és Szent Pál *Krisztus* erejében átélte, az valóság: a szenvedésben ott van velünk az Isten... Ez a legtöbb, amit

mondani tudunk ebben a súlyos kérdésben. Nem intellektuális megoldás, de egzisztenciális. *K. Rahner* egy interjúját is hasonló vallomással zárja, a misztérium előtti alázat nem szégyen, hanem emberi és keresztényi erény: „*Theologische Schriften* sorozatom 14. kötetében egy tanulmányt közöltem ezzel a címmel: *Miért engedi meg az Isten, hogy szenvedjünk?* Arra a következtetésre jutottam, hogy végső soron nem tudunk választ adni erre a kérdésre. Nem értjük teljesen a szenvedés értelmét, és nem tudjuk kiküszöbölni kegyes szavakkal, még ha meg is kíséreljük. Igazában csak azt a választ adhatjuk, hogy Isten maga is felfoghatatlan.” (4)

Henzer Zsuzsanna

Jegyzet

(1) SÜLYÖK ELEMÉR: *Életutunk – keresztút*. Teológia, 1982. 3. sz., 132–133. old.

(2) *Biblikus teológiai szótár*. Szerk.: XAVIÉR LÉON-DUFOUR; a magyar kiadás szerk.: SZABÓ FERENC, NAGY FERENC. SZIT, Bp. é. n.; 1194–1195. old.; SCHÜTH, CHRISTIAN: *A keresztény szellemiség lexikona*. SZIT, Bp. 1993, 353. old.

Mózes és a szenvedés által leginkább megpróbált próféták, mint Jeremiás (Jer 8, 18–21; 19, 15, 18) csak előképei Jahve Szolgájának. A Szolga a legrettenetesebb és legbotrányosabb szenvedéseket éli át; ez a szenvedés annyira tönkreteszi, hogy együttérzés helyett elborzaszt; a szenvedés nála nem tragikus eset, hanem egész létezését meghatározó jel: „a fájdalom embere” (Iz 53, 3). Az Ő bűne, a mi bűnünk, mindnyájunké: „az Úr mégis az Ő vállára rakta mindnyájunk gonoszságát” (Iz 53, 6). Ez az a misztérium, amelyben az Úr tervei teljesülnek. A legnagyobb botrány a legnagyobb jóvá vált.

(3) KONCZ LAJOS: *A szenvedés teológiájához*. Teológia, 1982. 3. sz., 137. old.

(4) Magyar Kurír, 1981. 494. sz.

Irodalom

BÁNK JÓZSEF: *Az emberi szenvedés misztériuma*. Vigília, 1982. 3. sz.

Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás. SZIT Az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Bp. 1987. *Biblikus teológiai szótár*. Szerk.: XAVIÉR LÉON-DUFOUR; a magyar kiadás szerk.: SZABÓ FERENC, NAGY FERENC. SZIT, Bp. é. n.

BURGHARDT, WALTER J.: *Az öregség, a szenvedés és a halál*. Teológia, 1992. 1. sz.

FUMET, STANISLAS: *A szenvedés értelme*. Vigília, 1936. 4. sz.

KONCZ LAJOS: *A szenvedés teológiájához*. Teológia, 1982. 3. sz.

SCHÜTZ, CHRISTIAN: *A keresztény szellemiség lexikona*. SZIT, Bp. 1993.

SULYOK ELEMÉR: *Életutunk – keresztút*. Teológia, 1982. 3. sz.

Ajánlat a felkészüléshez, a foglalkozások megtartásához

Film: *Jób lázadása* (Gyöngyössi Imre–Kabay Barna)

Zenemű: *Orlando di Lasso: Lectio Jób könyvéből*. Schütz kórusműve (Jób könyvéből a 19. és a 25. vers ihlette meg).

Händel: Messiás oratórium (Händel: „Jób története a legköltőibb, legszebb prófécia a Messiásról”).

Képzőművészeti alkotások: *Meštrović: Jób* (1946, gipsz).

Georges de la Tour: Jób (olaj).

I. Gergely pápa: Moralia in Job című művéből (1111 Dijon).

Irodalom, filozófia, pszichológia:

– *Jób könyve*

– *Válasz Jób könyvére* (Carl Gustav Jung)

– *Mácz István: Örülj velem*

– *Szilágyi Domokos: Meštrović: Jób*

– *G. W. Leibniz: Istenigazoló tanulmány – kísérlet Isten jóságáról, az emberi szabadságról és a rossz eredetéről*

– *Tolnai György: A Szent Jóbról*

– *Milton: Elveszett paradicsom*

– *Goethe: Faust*

– *La Martin: Egy angyal bukása*

– *Madách I.: Az ember tragédiája*

– *Berzsenyi D.: Fohászkodás*

– *Tompai Mihály: Isten akarátja*

– *Garai Gábor: Jób könyve*

– *Simone Weil: Amerikai füzetek*

– *Nelli Sax: A halál házaiban*

A történelemtanítás civilizáció- és recepcióelméleti vonatkozásairól

Jelen írásnak az a célja, hogy a történelmet történetfilozófiailag, valamint civilizáció- és recepcióelméletileg görcső alá véve, alternatívát adjon a szaktárgyat tanító kollégáknak ahhoz, hogy a történelmet vizsgálva és tanítva, azt egy komplex összefüggésrendszerbe helyezze, mint civilizációs ismereteket közvetíthessék tanulóiknak.

Aról van szó, hogy történelemtanításunk legfontosabb célja, hogy az életkori sajátosságok figyelembevételével a polgári átalakulás feltételeit a diákok gondolatvilágában kialakítsa, azaz a történelmet egy civilizációelméleti szemüvegen át kell néznie és tanítsa. (1)

E tételmondat alaposabb boncolgatása közben az olvasóban joggal merülhet fel a kérdés: miért éppen a polgári átalakulás feltételeit kell a diákok gondolatvilágában kialakítani? A válasz kézenfekvő: azért mert a 20. század végén a „világ legáltalánosabb, legtágabb hatókörű meghatározója a polgá-

ri rend”, (2) amely egész civilizációnk alakulását befolyásolja. Ha ezt, munkahipotézisünk előfeltevéseit kiindulópontként elfogadjuk, akkor történelemtanításunkban egy Európa-központú történetszemléletet kell közvetítenünk diákjainknak. Ez az Európa-központú történetszemlélet lényegileg, történetfilozófiailag különbözik a más feltételrendszerek között létrejött, vagy létező civilizációk hatásmechanizmusaitól.

Mindenekelőtt definiáljuk magát a történetfilozófiát és a civilizációt!

A történetfilozófia – mint történelemtanításunk globális célja – nem más, mint

annak felismerése és tanulmányozása, hogy a földön lévő emberi társadalmak jelenét, múltját (és jövőjét) annak a civilizációs közegnek a feltételei határozzák meg, amelyben azok élnek. A magyar fejlődés szempontjából nézve pedig a történetfilozófia úgy definiálható, mint az egymás után következő korszakok feltételeinek az értékelése. Magyarországon ez úgy néz ki, hogy a török kiűzése után abban a légüres térben, amely a török uralom után az ország közepén kialakult, nyugatról a Habsburg-uralom hatolt be folyamatosan, magával hozva a polgári fejlődés kelet-európai meghatározottságainak lehetőségeit. (Gondoljunk csak a 18. századi betelepítésekre, vagy *Mária Terézia* és *II. József* felvilágosult reformjaira!) Keletről pedig egy retrográdabb történetfilozófiai koncepció feltételei hatottak a magyar fejlődésre. A nyugati hatást az Erdélyen keresztül érkező hatás ellensúlyozta. Ennek következtében jött létre az az állapot, hogy az erdélyi fejedelmek leszármazottja, *II. Rákóczi Ferenc* önálló magyar állam kialakításán fáradozott, amely polgári bázis nélkül eleve kudarcra volt ítélve. Ez a történetfilozófiai ellentét a Rákóczi-szabadságharcotól kezdve folyamatosan érvényes a 18. és a 19. századon át egészen a 20. század végi történelmünkkel bezárólag.

Civilizáció alatt pedig a társadalmi jelenségek olyan adekvát együttesét értjük, amely az erkölcsöt, a vallást, a gazdaságot, a tudományt, a művészetet stb., tehát az élet egészét magában foglalja és amely az egész társadalomra jellemző.

Visszatérve eredeti gondolatmenetünkhöz, nézzük meg közelebbről, melyek az európai civilizáció jellegzetességei!

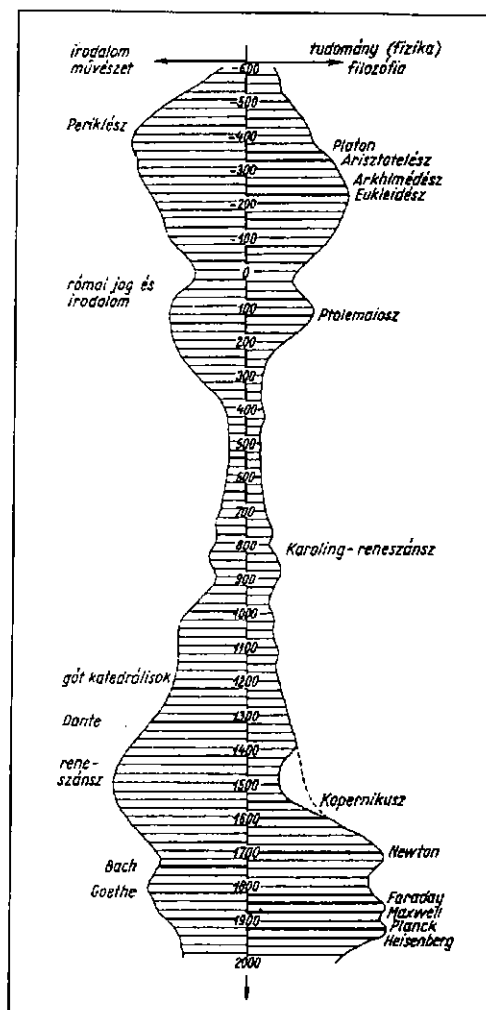
Az európai civilizáció, amely lényegileg a mediterrán civilizáció jegyeit viseli magán, térben és időben más-más sajátosságokat mutat. Hogy melyek ezek a sajátosságok, attól függ, hogy milyen szempontból vizsgáljuk őket.

Ha civilizációelméleti szempontból nézzük, akkor a görög–latin kultúra jellegzetességeiről van szó. Ha tudományos szempontból vizsgáljuk, akkor az bizonyos egzakttságot – tehát ok-okozati vizs-

gálódást – és tényyszerűséget, valamint időszemléletet mutat a misztikummal és a keleti vallások időtlenségével szemben. Megint más a helyzet, ha vallási szempontból nézzük az egészet. Akkor e mediterrán-európai civilizáció vallási szövetét a zsidó-keresztény civilizáció adja.

Melyek a térbeli sajátosságok?

Szűcs Jenő régióelméleti kutatásaira hagyatkozva (3) megállapíthatjuk, hogy az európai civilizáció bölcsője és színtere három részből áll: a fejlett Nyugat-Európából, a legfejletlenebb Kelet-Európából, valamint a közbülső Közép-Európából. Ez utóbbihoz



1. ábra

Az intellektuális tevékenység intenzitásának diagramja a jón bölcselők felléptétől napjainkig (5)

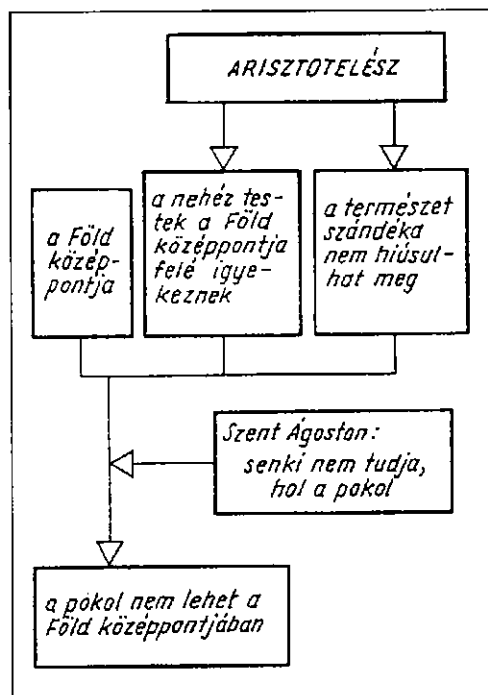
tartoznak mindazon „kompországok”, (4) amelyek ide-oda csapódnak, melyekre a fejlett Nyugat-Európához képest gazdasági-társadalmi elmaradottság jellemző, de amelyek igényekben és gondolatokban mégis Nyugat-Európához kötődnek.

Hogyan néz ki mindez az időben?

Mind a hagyományos, mind a marxista történelemfelfogás szerint három nagy időszakot különítünk el a történelemben. Az első időszak az ókor, amelyet politikailag a görög poliszvilág kontra római birodalom, míg államszervezetileg a görög demokrácia és az egyiptomi-mezopotámiai államformák kavardása fémjelez. (Ezeken telepedik rá például a görög államelmélet vagy a római jog.)

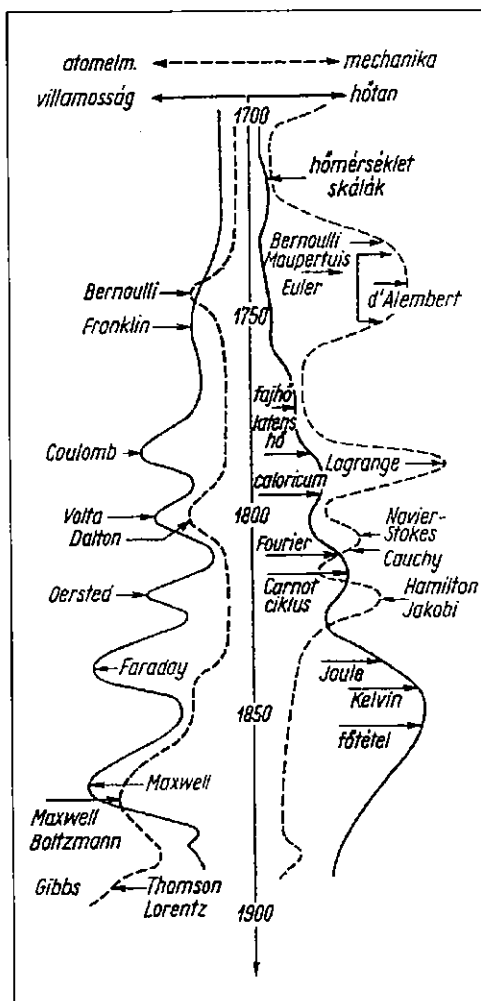
A második a középkor, a maga teocentrikus, egyházközpontú, keresztény civilizációjával.

A harmadik az újkor, amely a polgárság jegyében telik, a polgárságában, amely létrehozta a maga tudományos és filozófiai rend-



2. ábra

Aquinói Tamás válasza arra a kérdésre, hogy a pokol a Föld középpontjában van-e. Figyeljük meg, hogy két „tekintély” is szerepel az indoklásban. (6)



3. ábra

A klasszikus fizika témaköreinek egymáshoz való viszonya (8)

szert, a jelenig meghatározva az európaiságot és a régiók egymáshoz való viszonyát.

És itt hadd térjünk vissza eredeti gondolatunkhoz, vagyis ahhoz, hogy miért szükséges ma Magyarországon a polgári átalakulás feltételeit a diákok gondolatvilágában kialakítani? Ha e kérdésre bővebb választ szeretnénk kapni, mint amelyet e dolgozat bevezetőjében adtunk, akkor azt civilizáció- és recepcióelméleti megvilágításba kell helyezni.

Civilizációelméletileg arról van szó, hogy a „magyar társadalom történetének középponti, mindenk felett álló problémája és feladata az utóbbi kétszáz-két-

százötven évben a polgári fejlődés. Polgári fejlődésen pedig az európai civilizációnak azt az újkori fázisát értjük, amelyet filozófusok, közgazdászok, történészek, például a francia annalisták szerint is a reneszánszsal és 17. századdal kezdődő, a 18. századi felvilágosodásban kibontakozó, a polgári forradalmakban realizálódó, majd a 19. században kiteljesedő folyamat jellemmez. Ez a polgári formáció magában foglalja az újkori nemzetállamok teljes anyagi, gazdasági, intézmény- és felépítménystruktúráját, amelynek mozgatója és értékalkotója a polgári (vagyis kollektív és individuális) teljesítmény...” (7)

Ha pedig recepcióelméleti szempontból vizsgáljuk a polgári civilizáció problémakörét, akkor arról van szó, hogy én elsősorban egy Közép-Magyarországon élő, magyar nemzetiségű történelemtanár vagyok. És mint nemzeti történelmünk alakulását figyelemmel kísérő tanár a következő kérdés foglalkoztat: vajon a magyarság hogyan éli meg a történelmet? Úgy, hogy a magyarság az idő folyásában állandóan kapcsolatba került/kerül más népekkel, feltételrendszerekkel, civilizációkkal. E találkozások pedig egy oda-vissza hatás érvényesül. Arról van tehát szó, hogy a magyarság megpróbálja a saját közegébe beemelni, illetve megemészteni ezeket a külső hatásokat (recepció=befogadás). Ha tehát a polgárosodás szemszögéből vizsgáljuk a dolgot, akkor a fő kérdés az, hogy a fejlett európai országok polgári berendezkedése milyen hatással volt és van a magyarországi polgári fejlődésre. Sajnos társadalmi és történelmi fejlődésünk, valamint jelen világunk számos bizonyítékkal szolgál arra nézve, hogy a mai magyar politikai élet összes anomáliája abból adódik, hogy a magyar polgári fejlődés fogyatékos és csökevényes.

Ugyanis maradandó rendszerváltozások akkor következnek be bárhol a világon, ha az új állapot összes feltételei a korábbi rendszerben már kialakultak. 1989 a változások éve. A kommunista világrendszer összeomlásával lehetőség nyílt arra, hogy Magyarország is áttérjen a piacgazdaságra, államrendszerét pedig a demokrá-

cia elvei szerint alakítsa át. Az új formáció, a polgári rend feltételei azonban a negyven évig fennálló kommunista rezsim idején nem alakulhattak ki. És sajnos azóta is csak nagyon lassan, vontatottan épülnek ki azok a gazdasági, intézményi, közművelődési feltételek és magatartásformák, amelyek a fejlett nyugat-európai fejlődés útjára terelnék nemzetünket. A fő kérdés, (egyben) korkérdésünk az, létrejön-e Magyarországon egy nemzeti-polgári elit? Mindenekelőtt tisztázandó, hogy mi az elit helye a magyar társadalomban. *Bibó István* szerint az elit legfőbb szerepe az, hogy az élet élésére, erkölcsi viselkedésre, valamint az emberi szükségletek mélyítésére, finomítására és gazdagítására adjon mintát. Az elit csináljon kultúrát! (9) Nincs valami ellentmondás abban, hogy nemzeti-polgári? Nincs. A nemzet a polgári fejlődés velejárója. A középkorban csak birodalmak és dinasztiák léteztek. És bár igaz, hogy e birodalmakon, dinasztiákon belül különféle népek, népcsoportok éltek, azok mégsem sorolhatók a nemzetállamok közé. Nemzet alatt az egyes államokon belül kialakult népességrészeknek az állam által meghatározott együttesét értjük. E nemzeti fejlődés a fejlett nyugat-európai országokban már befejeződött. Magyarországon még nem. Nemzeti fejlődésünket pedig a 20. század végén a nemzetet alkotó csoportok érdekmeghatározta összefogásának kell megszabnia. Ez akkor válik valóra, ha a Magyarországon élő liberális elit és a nemzeti erők – félretéve kölcsönös sérelmeiket – összefognak és közösen próbálnak társadalmi konszenzust teremteni. A társadalmi konszenzusteremtésnek pedig nem kulturális-etikai alapon, hanem racionális gazdasági és érdekmeghatározott elveken kell nyugodnia. Ebben a nemzeti-polgári elitnek óriási szerepe van.

Összegezőképpen tehát korunk legégetőbb társadalmi és világpolitikai kihívásának válaszalternatíváját, a polgári civilizáció történetiségét és filozófiáját kell a diákok gondolatvilágában elültetni a civilizáció- és recepcióelméletnek mint módszernek a segítségével. Hogy miként kapcsolódik mindez a tanulók életkori sajátossága-

ihoz, vagy hogy a történelemtanárok milyen egyéb módszert alkalmazhatnak a tanórai foglalkozásokon, szintén megér egy misét, de annak ismertetése nem a jelen dolgozat feladata.

Albert Gábor

Jegyzet

(1) ALBERT GÁBOR: *A történelemtanítás új lehetőségeiről*. Iskolakultúra, 1995. 22. sz.

(2) NAGY GÉZA: *Civilizáció és recepcióelmélet*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1992. 3.p.

(3) SZÜCS JENŐ: *Vázlat Európa három történelmi régiójáról*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1983.

(4) A komország elnevezés *Ady Endréről* származik, aki az *Ismeretlen Korvin-kódex margójára* című esszéjében használta e kifejezést. Bár a költő Magyarországot nevezte így, az a fejlődésbeli hasonlóságok miatt a közép-európai régió összes országára igaz. Ezért a többes szám.

(5) SIMONYI KÁROLY: *A fizika kultúrtörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1981, 16–17. p.

(6) Uo.

(7) NAGY GÉZA: *Civilizáció és recepcióelmélet*, i. m., 77. p.

(8) SIMONYI KÁROLY: *Afrika kultúrtörténete*, i. m., 265. p.

(9) BIBÓ ISTVÁN: *Demokratikus Magyarország. Válogatás Bibó István tanulmányaiból*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1994, 7.p.

Hazánk az olasz középiskolai történelemtankönyvekben

Az olasz könyvkiadással összefüggő jogi szabályozásokat, a normatívák meghatározását a Kulturális Javak Minisztériumának Kiadói Főosztálya látja el. Az olasz könyvkiadás méreteire jellemző, hogy 1992-ben az országban 4765 könyvkiadó működött, amelyek 52 007 könyvet adtak ki összesen 223,7 millió példányban. A kiadók magánvállalkozásként működnek, és teljes körű autonómiával rendelkeznek.

Tankönyvek, tankönyvkiadók

Az iskolai tankönyvkiadás helyzete hasonló a könyvkiadáséhoz. A tankönyveket az Oktatási Minisztérium által jóváhagyott tantervek alapján – amelyeket az érdeklődő kiadóknak megküldenek – a kiadók készíttetik el. Az általános iskola alsó tagozata (I–V. osztály) kivételével – amelynek tankönyvei ingyenesek – a tankönyvkiadás semmiféle állami támogatást nem kap, így a tankönyvek önköltségesek és meglehetősen drágák. 1992-ben 476 kiadó foglalkozott tankönyvkiadással is, ezek 6025-féle tankönyvet adtak ki 61 millió példányban. A tankönyvek átlag ára 30 000,- líra (kb. 1 800,- Ft.) volt, az átlag példányszám pedig 10 213. A tankönyvek közül 2034 volt az új kiadás, 3991 az újranyomás. A tankönyv forgalmazása a kiadók feladata.

A tankönyvek nagy száma abból adódik, hogy egy-egy tantárgyhoz tankönyvet több kiadó is megjelentet. Ez különösen a közismereti tantárgyak esetében igaz, de

nem ritka a szakmai tantárgyaknál sem. Jellemző példa, hogy történelemtankönyvet az általános iskolák felső tagozata számára 39 kiadó, a technikumok III–V. évfolyama számára 25 kiadó, míg a gimnáziumok azonos évfolyamai számára 26 kiadó jelentetett meg. Természetesen a kiadók jelentős része bizonyos tantárgyakra szakosodott; a sok kis kiadó mellett a könyvek jelentős részét a nagy kiadók forgalmazzák. Így például a földrajzknöyveket a Mursia, Principato, Bulgarini, Zanichelli, Garzanti, Laterza, Loescher, Le Monnier, Markes, De Agostini, La Nuova Italia, az irodalomkönyveket a Principato, Zanichelli, Laterza, Loescher, Paravia, D'Anna, Bruno Mondadori, a történelemtankönyveket pedig a Zanichelli, La Rosa, La Scuola, La Nuova Italia, Bruno Mondadori, Principato, SEI, D'ANNA, Laterza, Bulgarini kiadók, melyek a könyvek külföldi forgalmazásában, valamint a külföldi felhasználás, adaptálás engedélyezésében teljes önállósággal rendelkeznek.

A középfokú képzés főbb jellemzői

Miután a Magyarország-kép bemutatása szempontjából legfontosabb tantárgyak a történelem, a földrajz és az irodalom, s ezek a középfokú oktatásban iskolatípusok szerint eltérő óraszámokban és tartalommal kerülnek feldolgozásra, szükséges, hogy röviden áttekintsük a képzési rendszert és az e tantárgyakra vonatkozó tantervi előírásokat. Az alábbi ismertetés meg az ún. „Brocca” program, a középfokú oktatási reform kísérleti tanterveinek, tananyagának elemzését, feldolgozását nem tartalmazza. Így teljes egészében az 1992-ben még általánosan érvényben lévő tanterveket és tankönyveket mutatja be.

Olaszországban az általános iskola elvégzése után – az utóbbi évtizedben – a tanulók kb. 20%-a szakmunkásképző iskolában, 25–30%-a gimnáziumban és 45–50%-a technikumban folytatja tanulmányait. Így, miután az érettségit adó két iskolatípusba (gimnázium és technikum) kerül a tanulók többsége, ezért figyelmünket a továbbiakban az e két iskolatípusban használt tantervekre és tankönyvekre irányítottuk.

A gimnáziumi képzésbe tartozó iskolatípusok: a humán és a reál gimnáziumok, valamint a négy évfolyamos tanítóképző, amelyekben a vizsgált tantárgyak heti óraszámjai a következőképpen alakulnak:

Tantárgy megnevezése	Humán					Reál					Tanítóképző			
	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.
Irodalom	4	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Történelem és polgári nevelés	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	4	4	4	3
Földrajz	2	2	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	–	–

A másik nagy iskolatípus, amelyben az általános iskolát végzett tanulók jelentős része folytatja tanulmányait, a technikum. A technikumokban a képzés

öt évfolyamon folyik. A vizsgált tantárgyak heti óraszámjainak szakcsoportonkénti változását a következő táblázat szemlélteti:

Szakcsoport megnevezése	Irodalom					Történelem***					Földrajz				
	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.
Ipari	5	5	3	3	3	2	2	2	2	2	3	–	–	–	–
Közgazdasági	5	5	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2*
Idegenforgalmi	5	5	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2*
Váll. Idegennyelvi lev.	6	6	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2*
Mezőgazdasági	5	5	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	–	–	–
Hajózási	5	5	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	–	–	–
Földmérési	5	5	3	3	3	2	2	2	2	2	–	–	–	–	–
Női	6	6	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	–	–	**

Megjegyzések:

A *-gal jelzett tantárgyak pontos megnevezése a következő:

* Általános földrajz, gazdaság és turizmus

** Természettudomány és földrajz

*** Történelem és polgári nevelés

A történelem tantárgy oktatásának főbb jellemzői

A történelem tantárgyhoz kiadott tankeönyvek tartalmi elemzését az Oktatási Minisztérium által kiadott tantervi előírások bemutatásával kezdjük, amelyek áttekintése alapján a következő megállapítások tehetők: a tantárgy nem kötelező, hanem csak választható érettségi tárgy; az egyes iskolatípusokban feldolgozandó témakörök többnyire megegyeznek, eltérés azok sorrendjében és részletezettségében van.

A gimnáziumokban (humán és reál) a történelem tantárgy heti óraszámát évfolyamonként ugyan kisebb eltéréseket mutat, de a tantervi előírások alapvetően megegyeznek. Így a tanterv alapján az egyes évfolyamokon a következő témakörökkel kell foglalkozni:

I. osztály

Történelem előtti kor. Ókori földközi tengeri civilizációk. A görögök: a hellénizmus előtti civilizációk összefoglalása; a városok és szervezettségük; gyarmatosítás.

A perzsa háborúk. Athén, Spárta, Théba hegemoniája. A klasszikus görög kultúra; jellemzői, értékei. Macedon hegemonia; Nagy Sándor birodalma. A birodalom felbomlása. A hellén kultúra.

II. osztály

Róma eredete. A köztársasági Róma és terjeszkedése a földközi tenger térségében. A Köztársaság válsága. A Birodalom: a kezdetektől a katonai monarchiáig. A keleti típusú monarchiák. A kereszténység és elterjedése. A római kultúra elterjedtségének csúcspontján. A római politikai világ. Régi és új történelmi erők. A római-barbár királyságok. A kelet-római birodalom. Az antik római kultúra öröksége.

III. osztály

A középkor: korlátai és fontossága. A katolikus egyház. A szerzetesség eredete. Az iszlám és az arab birodalom: a muzulmán kultúra. A longobárdok. Nagy Károly és Európa az ő idejében. A feudalizmus szervezete: vidék, városok, várak, apátságok és püspökségek. A pápaság. Császárság.

Az 1000 utáni új élet körvonalazása, és annak tényei. A vallásos mozgalmak és az

eretnekség. A keresztes hadjáratok és a földközi tengeri népek közötti kapcsolatok fejlődése.

Az olasz városállamok. A városállamoktól a fejedelemségekig. Az új Európa hajnala.

Pápaság és a Császárság a politikai hatalomért folyó harcban. A Pápaság és a Császárság mint egyetemes politikai erő hanyatlása.

A Reneszánsz.

A feltalálások; a földrajzi felfedezések és következményeik a világ életében. A gyarmatosítások.

IV. osztály

Az olasz politikai egyensúly válsága és hatalmi harcok Európában.

Reformáció és ellenreformáció. Valláspolitikai háborúk.

Az abszolutizmus időszaka és az európai elsőbbségért folyó harc. Itália az idegen uralom időszakában. Európa berendezkedése a 18. században. Az amerikai forradalom.

A felvilágosodás és a reformmozgalmak. A francia forradalom. Napóleon. A Bécsi Konferencia.

V. osztály

A restauráció. Ellentétek a népek önrendelkezési és szabadságharcában. A Risorgimento problémái. 1848 Európában és Itáliában: háborúk és harcok az olasz függetlenségért.

Az Egységes Olasz Állam; problémák, ellentmondások és a függetlenségi harc állomásai. A 19. század végi nagy világproblémák: a műszaki és gazdasági átalakulás és fejlődés: a társadalmi-gazdasági nehézségek és az osztályharc: az imperializmus és a gyarmatosítás; nemzetközi kapcsolatok, az európai egyensúly.

A világháborúk. Az ellenállás, a szabadságharc, az Olasz Köztársaság létrejötte; a demokrácia elmélete és valósága.

A gyarmatosítás vége és az új államok a világban.

A népek közötti kapcsolatok és az együttműködés intézményei és szervezetei. Az Európai Közösség.

A technikusok képzésében a történelem tantárgy óraszámát, mint az az előzőkből lát-

ható volt, minden szakcsoportban azonos. A tanterveket áttekintve megállapítottuk azt is, hogy azok tartalma is megegyezik. Így a tantervi előírások alapján az egyes évfolyamokon a következő témaköröket kell feldolgozni:

I. osztály

Az antik keleti kultúrákról. A bibliai történetek főbb eseményei. Antik mediterrán népek. A görög kultúra eredete és fejlődése. A legfontosabb görög városok társadalmi és politikai rendszere. Mediterrán gyarmatosítás, különös tekintettel Itáliára.

Periklész kora. A görög művészet és kultúra fénykora. Peloponnészoszi háborúk. Spárta, téba és Macedónia hegemoniája. Nagy Sándor birodalma. A legnagyobb görög gondolkodók. Itália őslakói és Róma eredete. A királyság kora. Római terjeszkedés a félszigeten és a Földközi-tenger térségében. A köztársaság intézményei. Polgárháborúk és a köztársaság válsága.

II. osztály

A Római Birodalom létrejötte. A gazdasági és társadalmi élet. A jog, a kultúra és a művészet. Császárság és kereszténység a 4. sz. végéig. Az egyház keleten és a pápaság. A Birodalom válsága és a barbárok. Barbár középkor: társadalom és intézmények. A feudalizmus: gazdasági-társadalmi jellemzői. Az arabok: vallás és hódítás. A Karoling Birodalom. A Pápaság és a Császárság: hatalmi harcok. A normannok. Kommunák, keresztes hadjáratok és gazdasági megújulás. Középkori kultúra.

III. osztály

A nyugati monarchiák kialakulása. Uralkodók és hercegségek. Függetlenségi háborúk. A reneszánsz kultúra. Utazások, földrajzi felfedezések és azok gazdasági hatása. Európa és Itália az 1500-as években. Reformáció és ellenreformáció.

IV. osztály

Örökösödési háborúk Európában. Gazdasági és társadalmi élet, kultúra és polgárosodás az 1600-as évek Európájában. Felvilágosodás és reformok. Spanyol, portugál és angol kolóniák Amerikában. Forradalom Amerikában, az Amerikai Egyesült Államok létrejötte és alkotmánya. A fran-

cia forradalom és hatása Itáliában és Európában. *Napóleon* kora. Restauráció. Az olasz egyesülés (Risorgimento) kezdetei. Európai forradalmak.

V. osztály

1848, a felkészülés évtizede és az 1859-es háború. Az olasz királyság létrejötte és az egységes Olaszország megteremtése. A társadalmi problémák forrásai és a kapitalizmus fejlődése. Olaszország 1901-től 1915-ig: belső problémák és nemzetközi kapcsolatok. Az európai államok és Olaszország gyarmati terjeszkedése. Tudományos haladás és az ipari fejlődés a 19. és 20. században. Távol-Kelet.

A világháborúk. Az ellenállás, a szabadságharc; az Olasz Köztársaság létrejötte. A demokrácia elmélete és gyakorlata.

A gyarmati rendszer vége és új államok a világban.

A népek közötti együttműködés intézményei és szervezetei. Az Európai Közösség.

A tanterv az egyes témakörök feldolgozásához, az elsajátítandó ismeretek követelményrendszeréhez semmiféle további útmutatást nem ad, így az ennek alapján dolgozó tankönyvszerzők (és tanárok) meglehetősen nagy szabadságfokkal rendelkeznek, az egyes témakörök terjedelmét, tárgyalásának módját illetően. Természetesen a már korábban említett tankönyvkiadók és tankönyvféleségek nagy száma miatt, a jelen felmérés során nem vállalkozhattunk arra, hogy az egyes iskolatípusokhoz kiadott valamennyi tankönyvet átnézzük (már a tankönyvek beszerzése is komoly nehézséget jelentene).

Ezért ezt a problémát úgy igyekeztünk áthidalni, hogy az egyes tantárgyak esetében az adott területen működő nagyobb kiadók által nagyobb példányszámban használat tankönyvek áttekintésére törekedtünk. Miután az I. és II. osztályban a Kárpát-medencéről csak mint a Római Birodalom Pannónia nevű tartományáról esik szó, így a középiskolai képzésben mindkét iskolatípushoz tankönyvet megjelentető La Scuola, Bruno Mondadori és Zanichelli kiadók által a III–V. osztályok részé-

re kiadott alábbi tankönyveket vettük alapul és vizsgáltuk meg:

Fabiettei, Camera: Elementi di storia 1–3. köt. (Zanicchelli)

Salvadori–Comba: Corso di storia 1–3. köt. (Loescher)

Gentile–Ronga–Salassa: Perorsi nella storia 1–3. köt. (La Scuola)

Ortoleva–Revelli: Storia 1–3. köt. (Bruno Mondadori)

A tankönyvekről

A harmadik évfolyam tankönyveinek ismertetése

A könyvek az időbeosztásban megoszlanak. Van köztük olyan, mely a Nyugat-Római Birodalom bukásától (476) kezdi a középkor tárgyalását, míg mások csak a 12–13. századi agrárforradalomtól. Az előbbiek rendszerint bővebben szólnak a magyarok bevonulásáról a Kárpát-medencébe és hírhedt kalandozásairól, mint az utóbbiak, míg ezek a Szt. István kori államalapításnál írnak többet a magyarokról. A tatárok európai betörésekor a magyarok 1241-es vereségét is említik. Az ország általában csak a 14. században jelenik meg ismét a kereskedelemről szóló részben, egy rövid utalás erejéig mint fontos nemesfémexportőr. A 14–15. századból még *Luxemburgi Zsigmond* uralkodását szokták megemlíteni és *Corvin Mátyást*, mint „nagy ambícióktól fűtött nemzeti királyt”. Erre a két magyar királyra többnyire egy fél bekezdést is szentelnek, röviden tudósítva híres csatáikról (Zsigmond – husziták; Mátyás – Bécs, 1485 és Prága, 1496) és politikájukról. A török előrenyomulásáról általában egy egész fejezet szól és ebben Magyarország bukásáról is érdemlegesen írnak: a mohácsi csatát súlyos verségnak tartják, emellett pedig *Szapolyai János* királyságáról, Buda elfoglalásáról, valamint a Habsburg–török érdekütközésről szólnak.

A negyedik évfolyam köteteinek ismertetése

A 17. században a Habsburg Birodalom megerősödésének a szerzők hol egy alfeje-

zetet, hol egy egész fejezetet szentelnek. Ezekben a részekben általában megemlítik *Savoyai Jenő* magyarországi hadjáratát, amellyel osztrák fennhatóság alá került Magyarország, Horvátország és Erdély. *Mária Terézia* uralkodását tárgyalva is megjelennek a magyarok, mint a 18. század első felében a Habsburgok legfőbb belső ellenségei (a gimnáziumi tankönyvek többnyire a *Rákóczi-féle* szabadságharcot is megemlítik), majd a század negyvenes éveiben, mint a királynő fontos támaszai. A magyar politika ilyen színváltásának okát azonban nem fedik fel.

Az 1848-as európai forradalmi hullámról szóló fejezetekben a „budapesti(sic!) forradalom” kirobbanásának napját némely szerző 1848. március 27-re teszi. A különféle nemzeti forradalmak leverésénél még megemlítik a magyar ellenállás rendkívüli kitartását és azt is, hogy az osztrákoknak csak az orosz cár segítségével sikerült győzniük. A szabadságharcosok későbbi, az itáliai Risorgimentóban vállalt jelentős szerepét általában nem említik meg a könyvek. (A gimnáziumi tankönyvek is csak arról szólnak, hogy a „magyar nemzeti forradalom vezetője”, Kossuth, élete utolsó éveit Torinóban töltötte.)

Az ötödik évfolyam kötetei

A 19. század második fele nemzetközi eseményeinek elemzésében az olasz tankönyvek megemlítik az 1867-es kiegyezést, „mely a Habsburg Monarchia két legnagyobb nemzetének a kompromisszumából született”. A tankönyvek itt szoktak az Osztrák-Magyar Monarchiát feszítő belső nemzetiségi ellentétekre is utalni. A világpolitika színterén ezután csak a monarchia mint egység szerepel. Magyarországot legközelebb az első világháborút záró békek felsorolásában említik a tankönyvek. a trianoni szerződéssel; általában hozzáfűzve még azt is, hogy „a magyarok ekkor alakíthattak újra független államot, bár komoly területeket veszítettek szomszédaik javára” – van olyan szerző, aki ezek közé sorolja Lengyelországot (!) is.

Az ország második világháborús szerepéről annyit jegyeznek meg, hogy Magyar-

ország a németek oldalán vett részt a háborúban és Csehszlovákia feldarabolásánál neki is juttattak területeket. A jaltai tárgyalásoknál, a felsorolásban szerepel hazánk is, mint a szovjet érdekszférához tartozó terület. Ezután az 1956-os forradalmat írják még le röviden, általában a lengyel felkeléssel együtt.

Az 1989–90-es évek „kelet-európai forradalmairól” szóló fejezetek, rendszerint Magyarországot nevezik a változások éllovasának, leírva még az első szabad többpárti választások eredményét, *Antall József* miniszterelnök megnevezésével.

A térképek

A középkort tárgyaló részeknél számos térképen szerepel Magyarország. A kalandozások útvoalait nagyjából minden könyv közli. Ezután viszont inkább csak az egész Európát taglaló térképeken van az ország jelölve (ebből az időből a legtöbbször Buda, Pozsony, a török időszakban pedig Eger és Mohács). A helységnevek írásmódja azonban teljesen következetlen. A középkori Buda nagyon ritkán szerepel ezzel a névvel. Annál gyakrabban viszont „Budapest”-ként, német nevén „Ofen”-ként, vagy csak „Pest”-ként. Pozsonyt legtöbbször német nevének olaszosított változatával „Pressburgo”-nak írják, vagy esetenként mai hivatalos nevével „Bratislavá”-nak. Egert mindig „Erlau”-ként jelölik. Egyedül Mohács szerepel magyar nevével.

A középkori egyetemek elterjedését bemutató térképek Magyarországon a pécsi (Fünfkirchen) és az óbudai (Ofen) egyetemeket jelölik. Az első nyomdaalapításokat ábrázoló térképen is szerepel

egy „budapesti” nyomda (valószínűleg a Hess András-féle).

Az újabb korok térképei többnyire csak a fővárost jelölik, mindig Budapest néven. Kivételek ez alól a dualista monarchiát bemutató térképek, amelyek más nagyobb magyar városokat is felüntetnek (legtöbbször Temesvárt, de „Timisoara”-ként).

Általában elmondható, hogy Magyarországról külön térkép nincsen a tankönyvekben, és csak az egész kontinenst

– ritkán a régiót – ábrázoló térképeken szerepel az ország.

Egyéb megjegyzések

A tankönyvek nyomdai kivitele és tartalma nagyon igényesnek mondható, ezt szolgálja a nagy méret (A4) is. A szöveget színes fényképek, reprezentatív rajzok, különféle térképek szakítják meg és a tartalmi szerkesztés is igen tág horizontot vázol fel a diákoknak (a történelmi események

elemzésekor a gazdasági, társadalmi, művelődési környezet is részletes bemutatásra kerül, a vitás részeknél felfigyeltető a különböző megközelítések elfogulatlan leírására való törekvés).

Magyarországról vagy magyar vonatkozású történelmi eseményekről általában csak felsorolásokban, utalásokban, grafikonokon és térképeken való jelölésekben esik szó. A szerzők, mint a bibliográfiákból kiderül, általában nem használtak egyetlen magyar forrást sem – egyedül *Francois Fejtő: Storia delle democrazie popolari* (Bompiani, 1977) című művével találkoztunk –, és többnyire egész Kelet-Európáról egy vagy két, nyugati szerző által írt összefoglaló munkát dolgoztak fel.

Az ország második világháborús szerepéről annyit jegyeznek meg, hogy Magyarország a németek oldalán vett részt a háborúban és Csehszlovákia feldarabolásánál neki is juttattak területeket. A jaltai tárgyalásoknál, a felsorolásban szerepel hazánk is, mint a szovjet érdekszférához tartozó terület. Ezután az 1956-os forradalmat írják még le röviden, általában a lengyel felkeléssel együtt.

(Néha ugyan előfordul egy-egy lengyel vagy cseh történész munkája is, de ez sem gyakori.) Jellemző, hogy a tankönyvekben szereplő térképek Kárpát-medencét ábrázoló részei teljesen következtelnek a földrajzi elnevezések írásmódjában és jelölésében. A tankönyvek sajnálatos hiányosságai közé tartozik, hogy a Magyar Királyság középkori jelentőségét, vagy később a magyar török- és Habsburg-ellenes harcokat teljesen figyelmen kívül hagyják, nem beszélve a térség művelődéstörténetéről. Mindez azonban elsősorban nem a tankönyvírók hibájaként róható fel, hanem sokkal inkább annak a ténynek következménye, hogy Olaszországban az utóbbi évtizedekben Magyarország történetét hitelesen bemutató, tudományos igényű mű nem jelent meg.

Sajnos, az általános iskolák esetében, valóban néhány sorban, szinte teljességgel

bemutathatók a magyarokkal és Magyarországgal foglalkozó tankönyvrészek. A történelem tantárgy oktatása Olaszországban is a felső tagozatban a VI–VIII. osztállyal kezdődik, így az általános iskola utolsó három évében tanulnak csak a diákok történelmet. Az első év tankönyveiben csak a római Pannonia provincia szerepel. A második tanév könyveiben általában egyetlen kis fejezet vagy alfejezet szól a magyar nép bejövételéről, nyugati kalandzásairól és letelepedéséről, egyszerűen azzal zárva a fejezetet, hogy „a magyarok államot alapítottak azon a földön, ahol megtelepedtek és ahol napjainkban is élnek”. A második tankönyv további részében Magyarország esetleg csak olyan felsorolásokban jelentkezik, mint például a török által elfoglalt területek rövid lajstroma.

Vizi György

Ibn Tufail, az arab Rousseau

Ibn Tufail a 12. század kiemelkedő arab filozófusa volt, aki jelentős hatást gyakorolt a hispániai-arab gondolkodásra. Az Autodidakta filozófus címmel emlegetett utópisztikus műve művelődés- és neveléstörténeti forrás, amelyben az ember természetes nevelődéséről írt. E műve kapcsán a külföldi neveléstörténészek Rousseau korai elődjének tartják. (1)

Hogyan juthat el a világ megismeréséhez, az Istennel való szellemi egyesüléshez az ember, ha egy lakatlan szigeten, állatok között nő fel? A hit vagy a tudás az előbbrevaló, melyik segíti jobban a megismerést? – Ezeket a kérdéseket próbálta megválaszolni az arab tudós, *Ibn Tufail*, aki a 12. század elején született Guadixban (Granada). (2) Andalúziában akkoriban a marokkói Almorávidák uralkodtak (1060 és 1147 között), akiknek a hatalma korántsem jelentett olyan stabilitást a térségnek, mint korábban az Imajjáda dinasztiaé. (3) 1147-ben az Almohádák vették át az uralmat a birodalomban, akiknek egységesítő törekvéseik közepette szintén nem a kultúra támogatása volt a legfőbb gondjuk. Ibn Tufail, *Avempace*-hoz és *Averroes*-hez hasonlóan az Almohá-

da kalifák orvosaként tevékenykedett és módja nyilott különböző természettudományos (orvosi) kísérletek elvégzésére is. (4)

Pedagógiai regénye, mely legalább annyira orvosi, fizikai, teológiai munka, egy fiúnak, Hajj Ibn Jakdhán-nak a története, aki az Indiai-óceán egy lakatlan szigetén nő fel. Ibn Tufail akkor vált ismertté Nyugat-Európában, amikor az angol *Pococke* 1671-ben Oxfordban kiadta a mű arab változatát és latin fordítását. A kötet eredeti címe a *Hajj Ibn Jakdhán episztolái a megvilágosodás filozófiájának titkairól* volt, ám korabeli fordítója az *Autodidakta filozófus* címmel látta el, és a mai napig így emlegetik tudományos körökben. A 17. századi Nyugat-Európában, ahol az angol természetfilozófia virágkorát élte, Ibn Tufail műve óriási érdeklődést váltott ki az értelem-

ről vitatkozó tudósok körében. A könyv fergeteges reneszánszát jelzi az egy évszázad leforgása alatt megjelent további két angol, egy holland és két német kiadás. (5)

Ibn Tufail – saját bevallása szerint – azért írta meg művét (mely *Avicenna Keleti bölcsesség* című művének mintájára egy ember fejlődését vázolja fel), hogy megossza olvasóival a bölcsesség elérésére vonatkozó azon titkokat és misztériumokat, amelyeket ő maga ismert, és amelyeket már évszázadokkal korábban nagyra becsültek a perzsa tudósok. (6) Az arab filozófus műve az ember tökéletesedésének útját szól, a szerző pedagógiai gondolkodása az emberről vallott felfogásának kifejeződése. Szerinte az ember olyan teremtmény, aki Isten felé tart, a tanulás, a megismerés célja az Istennel való misztikus egyesülés. Ez a pedagógia tulajdonképpen az emberi akarat erőfeszítéseiről szól, az állhatatos tanulásról, az aszkétikus harcra, az ér-

zéki és szellemi megismerés tökéletesedéséről, a végső Igazság eléréséről. (7)

A műben a kisfiú, Hajj, a kognitív megismerés különböző fokozatain megy át. Csecsemőkorában egy gazella gondozta és szoptatta, kétéves kora után megtanult járni, és mindenhová követte „pótmamáját”. Kisgyerekként megismerte a körülötte lévő növényeket és állatokat, és megfigyelte azok jellemző tulajdonságait. Rádöbbsent saját védtelenségére a szarvakkal, karmokkal és patákkal szemben, és úgy ítélte meg saját gyengeségét, mint valamilyen testi fogyatékossgot. Hétéves korára azonban levelekből és botokból eszközöket készített magának, és rájött arra, hogy milyen ügyesen tudja használni a kezét. Amikor idáig jutott a fejlődésben, megbetegedett a gazella, és Hajj minden igyekezete ellenére

elpusztult, Érdekes leírás a műben az a rész, amikor a fiú a halál kiváltó okát keresgéli a gazella testén. (8) Ibn Tufail ennélfelől a részről kimerítő anatómiai leírást ad a belső szervek, különösen a szív működéséről, ami mutatja, hogy járatos volt a boncolásokban, melyeket orvosként valószínűleg többször is végzett. A főhős, Hajj, miután megfigyeléseket tett a szív és a vér tulajdonságaira és szerepére vonatkozóan, megállapította, hogy nem a test a fontos az élet szempontjából, hanem valami más, ami a halál beálltával távozik a szervezet-

ből, és az ember biológiai valósága csak eszköz.

A mű további részeiben Hajj eljutott a lélek fogalmáig, és megállapításokat tett az idegrendszer működésével kapcsolatosan. A világ megfigyelése során az empirikus és technikai jellegű megismerésen át a spekulatív megismerésig jutott el; fizikai, matematikai és metafizikai absztrakciókat tett. A természet dolgai és

jelenségei között azonosságokat és különbségeket keresett, mennyiségi viszonyokat vizsgált. Az állatok és növények közös sajátosságaként említi például Ibn Tufail azt, hogy táplálkoznak és mozognak, az állatokra pedig az jellemző, hogy helyváltoztató mozgásra képesek és érzékelnek. (9) Az episztolákban megjelennek a szabadesés, a hőtan, a halmazállapot-változás korabeli arab leírásai, érthető és élvezetes stílusban.

Hajj a különböző természeti jelenségeket vizsgálva végül is arra a következtetésre jutott, hogy minden történés mögött valamilyen kiváltó oknak kell lennie, és minden formának van teremtője: „Nem ti öltök meg magatokat, hanem Allah öl meg; nem te lövöd ki a nyilat, (Mohamed), hanem Allah lövi ki” (Korán). (10) Ibn Tufail

Ibn Tufail – saját bevallása szerint – azért írta meg művét (mely Avicenna Keleti bölcsesség című művének mintájára egy ember fejlődését vázolja fel), hogy megossza olvasóival a bölcsesség elérésére vonatkozó azon titkokat és misztériumokat, amelyeket ő maga ismert, és amelyeket már évszázadokkal korábban nagyra becsültek a perzsa tudósok.

szerint a világ mozgása öröknek tételezhető, mivel sohasem létezett az a nyugalmi állapot, amelyből az egész mozgás kiindult. A mozgás mögött álló „hajtóerő” azonban szükségképpen végtelen, és nem testben lakozik, testi minőségekkel nem is lehet felfogni vagy megközelíteni. (11)

A műben tehát Hajj így jutott le a körülötte lévő dolgok megismerésétől a misztikus Isten-felfogásig, harmincöt éves korára. A könyv ezen részénél Ibn Tufail egy, a hitből kiinduló személy, Asal nézeteivel ütköztette a megismerés útján megvilágosodó Hajj gondolkodását. Az *Autodidakta filozófus* pedagógiai üzenete abban áll, hogy bármelyik utat választja is az ember a kettő közül, eljuthat az Igazsághoz. Asal szembesítette a regény főhősét azzal a problémával, hogy az emberek többsége okatlan, hitetlen, nem keresi és nem járja a megismerés útjait, csak az anyagi világ dolgai iránt érdeklődik. Hajj arra is ráébredt érett férfiként, hogy a Legfelsőbbel való egyesülést az ember egyedül élheti meg, a szívében, ezért nagyon nehéz mindent mások számára szavakkal kifejezni.

A mű szerzője nem becsülte le a társadalmi ember dimenzióját, az ember közösségi nevelését, inkább arról van szó, hogy az arab misztikusokhoz és aszkétákhoz hasonlóan ő is azt vallotta, hogy az ember születésétől fogva rendelkezik olyan szűrővel és képességgel, „amely a lélek spontán hajlama, amely anélkül, hogy szüksége volna tanárra, elvezet a Tárgyhoz, hasak nem térítik el a szülői és tanári útmutatások”. (12)

Ibn Tufail szerint tehát az ember jelentős fejlődésen megy át élete során, egyes fejlődéslélektani szakaszaiban más és más módon reflektál a világ dolgaira. Testi és lelki kiteljesedése azonban lehetséges, és élete értelme szempontjából elengedhetetlen. Ez az avicennai gondolatokból ihletet

merítő utópia nagy hatással volt több arab és európai gondolkodóra. Hatott valamilyen a skolasztika bölcselőire, ám a legjelentősebb befolyást *Gratianus*-ra tette, akinek *A kritikus* című művében hasonló gondolatokat olvashatunk. Bár Gratianus műve a Pococke-féle kiadásnál mintegy húsz évvel korábban keletkezett, a spanyol gondolkodó ismerhette annak a – ma az Escorialban őrzött – 17. századi kódexnek a tartalmát, amelyben népi mese formájában szerepel az Ibn Tufail által leírt történet. (13)

Az 1185-ben meghalt arab gondolkodó művének nagy sikere ugyan a 17–18. századra tehető, de előtte is és azóta is alapmű ez a könyv a bölcsélettel, a nevelés céljával és folyamatával foglalkozó kutatók, olvasók kezében.

A. Kéri Katalin

Jegyzet

- (1) LARROYO, F.: *Historia general de la pedagogia*. Ed. Porrúa, México 1982, 244. old.
- (2) Révai Nagy Lexikona X. kötet. Révai Rt., Bp. 1914, 446. old.
- (3) MAZAHÉRI, ALY: *A muszlimok mindennapi élete a középkorban a 10. századtól a 13. századig*. Európa, Bp. 1989, 378. old.
- (4) SAMSÓ, JULIO: *Ciencia musulmana en España*. Cuadernos Historia (Madrid), 1985. 144. sz., 21. old.
- (5) GALINO, ANGELES: *Textos pedagogicos hispanoamericanos*. Iter Ediciones, Madrid 1968, 99. old.
- (6) Uo., 99–100. old.
- (7) CAPITAN DIAZ, ALFONSO: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Dykinson, Madrid 1991, 206. old.
- (8) *El filósofo autodidáctico*. Publicaciones de las Escuelas de Estudios Arabes, Madrid 1948. Trad.: GONZÁLEZ PALENCIA ANGEL. 81–82. old.
- (9) Uo., 110–112. old.
- (10) Uo., 118. old.
- (11) Uo., 128–130. old.
- (12) GALINO, ANGELES: *Textos pedagogicos...*, i. m., 102. old.
- (13) Uo., 102. old.

A Magyar Nemzeti Múzeum kiállításai négy tételben

Másfél száz esztendeje annak, hogy elkészült a Nemzeti Múzeum mai, Pollack Mihály tervezte épülete. E jeles évfordulóra teljes egészében megújult, korszerűsödött a patinás intézmény. A felújításnak köszönhetően mintegy kétszeresére bővült a kiállítási tér, a millicentenárium tiszteletére elkészültek az új történeti kiállítások.

I. tétel

Az 1996-os esztendőnek, a millicentenárium évének mi is lehetett volna szebb és méltóbb nyitánya, mint a Magyar Nemzeti Múzeumban megrendezett „Őseinket felhozád...” – *A honfoglaló magyarság* című kiállítás? Szerzői nem kevesebbre vállalkoztak, mint arra, hogy átfogó képet adjanak a honszerző magyarok életéről, társadalmáról, műveltségéről és művészetéről, s ezzel járuljanak hozzá ahhoz, hogy a honfoglalás 1100. évfordulóján méltó, helyes nemzeti önértékeléssel tekinthessünk eleinkre s magunkra – nem a dicsőség keresésének, de nem is az ellenkező szándékával.

A kiállítás mintegy száz év: nagyjából a 890-es évek közepétől a Géza fejedelem és Szent István uralkodásáig terjedő időszak régészeti leleteit vonultatta fel. Huszonhét kisebb-nagyobb közgyűjtemény – határon innen és túlról – kölcsönzött e bemutatóra műtárgyakat – az anyag gazdagsága ennek megfelelően lenyűgöző volt.

A kiállítás a kupolateremben kezdődött, ahol a látogatókat felállított jurta (nemezsátor) fogadta.

Manapság még a kisiskolások is betéve fűjják: ilyenben laktak ősieink, ha vándoroltak; hogy szétszedhető és néhány óra alatt összerakható pusztai lakóalkalmatlanság volt, melynek felállítása ügyességet, csapatmunkát kívánt; hogy a jurta oldalát adó, széthúzható, egymással összerősíthető farácsok (keregék) száma határozta meg a sátor nagyságát – a felállított példány hat keregés lehetett. Ebbe illesztették az ajtó keretét, majd kezdődhetett a

telő felállítása. Ezután hosszú, villaszerű rúddal hatalmas fagyűrűt emeltek fel a leendő kupola magasságába, amelynek az oldalán, külső peremén levő lyukakba illesztették sűrűn egymás mellé a tetőszerkezetet alkotó rudakat. Ezek alsó, görbített végét a kerege rácsszerkezetének x alakú találkozási pontjaihoz rögzítették. Ha a faváz kész volt, akkor a keregekre kívülről hengerpalást-szerűen nemeztakarót erősítettek, majd erős, színpompás szövetcsíkok segítségével két, egymással némi átfedésben levő fél csonkakúp-alakú nemezpalástot borítottak a jurta tetőszerkezetére. A felső fagyűrűre – amely a füst kiengedésére szolgáló nyílás –, külön nemeztakaró-darab került, amelyet tetszés és szükség szerint borítottak rá vagy távolítottak el róla.

Meghatározó jurta-élményem jut eszembe a nemezsátorról, s vele kapcsolatban tulajdonosa, a fájdalmasan fiatalon elhunyt turkológus ismerősünk, *Mándoki Kongur István*. Az ő hasonlóan tekintélyes méretű kazah jurtáját állítottuk fel az 1983-as év telén a Hadtörténeti Múzeum egyik termében, amelyet szélteben-magasságában egyaránt kitöltött. Bemutatása komoly közönségsikernek ígérkezett, s ezt először magunkon, munkatársainkon mérhettük le: összeállításában mindenki részt akart venni, legalább nézőként; egyszerűen jó érzés volt ránézni, benne lenni. Közművelődési célra is használtuk, a nejlonnal leterített nemezszőnyegekre rá lehetett lépni, igaz, csak cipő nélkül. Tudomásom szerint budapesti iskolások tömegesen akkor fordulhattak meg először jurtában. Foglalkozásainkon le lehetett a tűzhely-rekonstrukció mellé telepedni, ahogy azt az

ősi hagyományok előírták, s teljesen másfajta élmény volt ott beszélgetni honfoglalásról, kalandozásról, magyar mondákról. A jurtában ülve az ember körül kerekké, meghitté vált a világ.

Sajnálom, hogy ebbe a mostani nemez-sátorba nem lehetett belépni, bizonyára volt rá valami technikai magyarázat. Örvendetes viszont, hogy a kerege egy részéről az ajtó mellett feltekerték a nemezt, így magát a nem szögeléssel, hanem hagyományosan bőrszj-darabokkal összeerősített rácsszerkezetet is alaposabban szemügyre vehettük.

Hasonlóképpen fájlalom, hogy a jurtaállítás menete legalább rajzokon, fotókon nem került bemutatásra valahol a jurta közelében. A nemezelés nehéz munkájáról csak egy fénykép erejéig volt szó a kiállításon, pedig a legtöbb ember nem tudja, hogy az hogyan, s milyen fáradtsággal készíthető el. A régi kézműves foglalkozások gyakorlására manapság sok alkalom kínálkozik; gondoljunk csak a szentendrei skanzen évtizedes múltjára (magam is ott készítettem életem első tenyérnyi nemezdarabkáját, s azóta tisztelem csak igazán eleink és mai követők mesterségbeli tudását, akik sátornyi, sokszor mintával ellátott felületeket képesek előállítani a finom gyapjúsálakból). A honfoglalás korában is ismeretes mesterségek felidézését az 1100. évforduló megünneplése is időszűrűvé tette. A Hungária úti Hetes Otthon iskolásai például maguk készítette nemeztarsollyal, nemezsüveggel léptek fel vetéledőjükön, sőt a fém veretek mintakincsét (hajkorong, öv, tarsolylemezek stb.) is saját kezűleg, nagy beleérzéssel, hozzáértéssel utánozták és újítták meg, krémes tubusok, dobozok aranyszínű belső felületének poncolásával, domborításával.

A sátor melletti óriásfotón mai mongol sátorszállást láthattunk. A sátorban álló két bábu a honfoglaló asszony és férfiember viseletét szemléltette, a jurta mellett a felszerszámozott, kis marmagasságú ló, melynek csontmaradványai, szerszámozása igen jellegzetes részét tette ki a későbbiekben bemutatott ásatási leletanyagnak.

A kupolaterem másik látványossága egy honfoglaláskori férfi és női arcreekonstrukció volt, a karosi II. temető leletei alapján.

A díszterembe belépve, a bejáratnál szemközt, kiemelt helyen az ún. vezéri sírok, a legfelsőbb társadalmi réteg kiemelkedően szép tárgyai fogadták a látogatót. Fejedelmi lelet volt az „Attila-kard”, amely a legenda szerint ugyan a hun király, esetleg *Nagy Károly*, a valóságban azonban valamely magyar fejedelem méltóságjelvénye lehetett. Egyike azoknak a kiállítási tárgyaknak, amelyek sohasem voltak földben: 1063-ban *Salamon* királyunk anyja adta ajándékkul *Ottó* bajor hercegnek, hálából, hogy fiát trónra segítette. Eredeti-jét a bécsi Kunsthistorisches Museum őrzi, a kiállításon másolatban volt látható. Így is megcsodálhattuk a kardhüvely gazdag és finom aranyvereteit, a penge viaskodó vadállatokat megjelenítő vésetét.

Díszes övveretek, férfi és női ékszerek mellett viszontláthattuk a honfoglaló magyarság híres-hírheft visszacsapó (reflex)íját is, amelytől a kalandozások idején egész Nyugat-Európa rettegett, olyannyira, hogy a templomi könyörgés szövegébe is belefoglalták a magyarok nyilaitól való mentségkérését. Az egykori „csodafegyver” szerves részei a harcosok sírmellékleteként természetesen elpusztultak, de az új kinézete, „know how”-ja a honfoglaláskor kutatásának kezdete óta izgatta a kutatók képzeletét. Cs. *Sebestény Károly* bizonyította be, hogy az ásatási leletek közt szerepelnek az összetett reflexíj tartozékai. Aztán *Jakucs Kálmánnak* sikerült elkészítenie az ősi fegyver másást. Végül *Fábián Gyula*, a gödöllői Agrártudományi Egyetem professzora hosszú évek kísérletezései után létrehozta az ősihez nemcsak szemre hasonló, de használható, kipróbálható magyar reflexíjat. Bebizonyosodott, hogy a fegyver elkészítése nagy mesterségbeli tudást, tapasztalatot, több esztendőnyi türelmet kívánt, nemkülönben az íjak felajzásához is nagy gyakorlat és komoly, 25–30 kilopondnyi testi erő szükségeltetett. Fábián Gyula munkásságának köszönhetően történelmi íjászklubok alakultak, ahol a gya-

korlatban „tesztelik” és vadászatra is kipróbálják a hagyományos technikával készült íjakat.

A fentiek ismeretében ezért nem kevés meglepetéssel láttam a tárlókban a reflexíj ásatási maradványait csupán jelzésszerű, nem igazán méreetszerű falemez-formára erősítve. Hiszem, hogy ehhez a kiállítás-hoz bárki – magánszemély vagy közgyűjtemény (akár Fábian professzor úr fiai is) – megtiszteltetésnek éreznék, ha kölcsönadhatna egy, a kiállítás színvonalához talán jobban igazodó íj-rekonstrukciót... mert a mostani egyetlen íj-rekonstrukció a jurtában elsikkad.

A terem tárlóiban tájegységenként (Felső-Tiszavidék, Tiszántúl, Duna-Tisza köze, Erdély, Dél-Magyarország, Dunántúl, Észak-Magyarország és Felvidék) csoportosítva láthatjuk a jelentősebb 10. századi leleteket, mindazt, amit a régészek ásója 1834 óta napvilágra hozott. Kőrsétánk alatt így tájegységenként tagolva, egy-egy anyag-

csoporttal lelőhelyenként többször is szembeesülve, találkozhatunk szebbnél szebb magyar tarsolylemezekkel, ismertekkel és kevésbé közismertekkel; hajfonat-korongokkal, karperecekkel, ingnyakdíszekkel, gyöngyökkel, mellkorongokkal, fegyverövekkel, íjtartó tegezek maradványaival, nyílhegyekkel, a mindennapok apró használati eszközeivel. Láthatunk in situ bemutatott sírt (lovas harcos sírja Kunadacsról), háttérben hatalmas ásatási fotóval; félig földbe ásott lakóház rekonstrukcióját; s egy fazekas- és egy kovácsműhely feltárt maradványait is.

A régésznek, a szakembernek igazi csemege ez a kiállítás, hiszen rendelkezik a

látottak értelmezéséhez szükséges ismeretekkel. Az átlagos látogató számára azonban elkelt volna némi didaktikai, uram-bocsa', „szájbarágósabb” segédanyag is. A tenyérnyi sírrajz értelmezése, a rovásírás felismerése egy csontlemezen (homokmég-halmi ásatás, csont tegezszáj) természetes dolog egy szakembernek, de nem a látogatónak. Erdemes lett volna bővebb magyarázattal ellátni a tárgyfeliratokat – mert például ottjártunkkor tinédzserek to-

porogtak tanácstalanul – szemmel láthatólag vetélkedőre készülve – egymást és az arra járókat kérdezgetve, vajon mi is az a csótár? Hasonlóan elakadtak, illetve aztán átsiklottak a „csiholó”, azaz egy ökölnyi, rozsdás vasdarab és a belőle kikandikáló csontszínű „izé” felett – amely igen érdekes lelet annak, aki tudja: honfoglaláskori tűzserszámot lát.

Ami viszont mintaszerű, követendő és vágyott példa minden kiállításrendező számára – a kiállítás kiadványokkal kísérése –, az ebben

az esetben maradéktalanul megvalósult. Az A/5-ös formátumú, színes fényképekkel gazdagon illusztrált kiállításvezető 250,- forintos áron kapható az előcsarnokban (sőt létezik idegen nyelvű változata is!), s a kiállítás reprezentatív katalógusa is beszerezhető ugyanott 3000,- forintért.

II. tétel

Az Országgyűlés határozata 1996. augusztus 19-ét a honfoglalás emléknapijává nyilvánította. E napon, délután két órakerült sor az új állandó történelmi kiállítás ünnepélyes megnyitására a Magyar Nem-

Díszes övveretek, férfi és női ékszerek mellett viszont láthattuk a honfoglaló magyarság híres-hírhedt visszacsapó (reflex)íját is, amelytől a kalandozások idején egész Nyugat-Európa rettegett, olyannyira, hogy a templomi könyörgés szövegébe is belefoglalták a magyarok nyilaitól való mentéskérését. Az egykori „csodafegyver” szerves részei a harcosok sírmellékleteként természetesen elpusztultak, de az íj kinézete, „know how”-ja a honfoglaláskor kutatásának kezdete óta izgatta a kutatók képzeletét.

zeti Múzeumban. A *Magyarország története az államalapítástól a millenniumig* című tárlat a korábbi többszörösen meghaladó kiállítási térben, számos új szerzemény és lelet, valamint sok, kiállításon még be nem mutatott műtárgy segítségével ad képet országunk ezeréves történetéről. Az ünnepélyes megnyitót délután 4 órakor a nagyközönség számára való megnyitás követte: a szó szoros értelmében tömegek tódultak be a frissen megnyitott kiállításra. Az érdeklődés azóta sem lankad, sőt várhatóan a kiállítás utolsó, 20. századot bemutató egységének elkészültével még inkább növekedni fog.

Az ünnepélyes megnyitó alkalmával *dr. Gedai István* főigazgató a nyilvánosság előtt is köszönetet mondott a japán császári kormánynak azért, hogy a Magyar Nemzeti Múzeumot kulturális támogatásként közel 80 millió forint értékű video-, audio- és multimédia felszereléssel ajándékozták meg. A kiállítási előterekben a látogatók a legkorszerűbb technika vívmányait (touchinfo, multimédia) is élvezheti, illetve használhatják ismereteik elmélyítésére. Főleg a fiatalabb nemzedékek – mondanunk se kell – ezt a lehetőséget maradéktalanul ki is aknázzák. Egyetlen látogatás semmiképpen sem elegendő, már csak terjedelmi okok miatt sem a kiállítás látnivalóinak befogadására. Ezer esztendőnyi magyar kultúra emlékei közé ezennel felfedező sétára invitálom a Tisztelt Olvasót, remélve, hogy kedve kerekedik egy valódi látogatáshoz, s ajánlásomat megfogadva, kedve szerint válogat, tobzódik a látnivalókban.

A kiállítás első része – *Az államalapítástól a török kiűzéséig* – a kupolateremtől bal kéz felé, az egykori természettudományi múzeumi kiállítóhelyiségekben kapott helyet. A gyönyörűen helyreállított termekben a falak mentén termenként változó színű vendégfal áll; ebbe a háttérbe különleges, félig süllyesztett vitrinekben, valamint magukra a felületekre maximális helykihasználással kerültek a tárgyak. Termenként egy-két kiemelt idézet is fogadja a látogatót; az 1. teremben a tihanyi apát-ság alapítólevelének elhíresült sora, a 2.

teremben az *Ómagyar Mária-siralom* részlete, később *Bonfini Hunyadi János-értékelés* stb. A kiállításon sorra visszaköszönnek a korábbi tárlatokról már ismert tárgyak, de restaurált állapotban, a legkorszerűbb műtárgyvédelmi kritériumoknak megfelelő közegben, legtöbbször légmenetesen záró, automatikus mikroklíma-szabályozóval ellátott tárlókban – s ez a mai magyar múzeumi viszonyok ismeretében nagyon nagy szó.

Az első terem *Szent István* szarkofágjának az eredetihez megérintésig hű másolata uralja, igen patinás társaságban: itt kapott helyet az esztergomi vár trónszéke, valamint az ún. Monomakhosz-korona, amelyet a hagyomány szerint a bizánci császár küldött ajándékba *I. András* királyunknak. Ugyancsak itt állították ki *Szent László* palástját is, amelynek eredetijét a zágrábi székesegyház kincstára őrzi. A kalocsai királyfej(másolat) mellett, *III. Béla* és felesége, *Antiochiai Anna* halott ékszerein – sőt a királyné ruházatának maradványain! – kívül abban a liliomos halotti koronában is gyönyörködhetünk, amely feltehetőleg *V. Istváné* volt, s a margitszigeti domonkos apácakolostor romjai közül került elő. Korai fémművességünkre in situ bemutatott vas olvasztókohó utal, külön tárlókat szentelnek a rendezők az egyház, a hadsereg, a falu, a városok és kereskedelem történetének.

A kiállítás vörös háttérét kék váltja fel, ahogy az Anjou-kort bemutató terembe lépünk. A hatalmas fatörzsből kivájt ládában oklevelek, pecsétek példázzák az adminisztráció és vele együtt a királyi hatalom kiteljesedését – erre utal a *Kükülléi krónikából* vett idézet is az ajtó fölött. A terem közepén a *Kolozsvári* testvérek *Szent György-szobra*; ha körüljárjuk, külön érdekességet is rejt: eredeti táblácskája szerint „*Strobl Alajos* kezdeményezésére a magyar szobrászat e legrégebbi emléként bronzba öntötte 1906-ban *Róna József*”. Nem messze tőle a visegrádi baldachinos falikút, továbbá az ún. „trencsényi herma” látható, valamint a lipóteplai kehely formájú, öntött bronz keresztelőmedence. Ugyanitt 14. századi akna- és bányaváogat-

részlet rekonstrukcióját láthattuk Rudabányáról. Kincsleletek, kályhacsempék mellett másolatban szerepel a „győri herma”, s gazdag középkori templomi freskófestészetünket reprezentálja a székelyderzsi templom freskórészletének másolata: *Szent László viaskodása a kunnal*.

A Luxemburgi-Hunyadiak időszakának fennmaradt emlékeit mutatja be a következő terem. Feltehetőleg a pompakedvelő *Zsigmond* király készíttethette a dúsan faragott csontlemezekkel borított nyergeket, melyeknek dombornívű díszítése egyházi (szentek, pl. a sárkányölő György ábrázolása), fantasztikus (griff, sárkány, vadember, unicornis) és világi témákat (vadászat, zenészek, szerelmesek, lovagok) egyaránt feldolgoz. Itt kapott helyet *Albrecht Dürer* Zsigmond-portréjának nemesmásolata, valamint az a vecsernyepalást (pluviálé), amelynek *V. László* gyámja, *III. Frigyes* német-római császár volt a megrendelője. A terem egyébként is bővelkedik úrmutatókban, miseruhákban – nemkülönben az ötvösremek viaticumszelencékben, melyben a haldoklóknak vitt „útravaló” ostyát szállították.

Kisebb alapterületű, de rendkívül anyaggazdag a következő, drapp háterű helyiség, amely a 15. század második felének s a 16. század elejének településeiről, életmódjából ad ízelítőt. A liturgikus tárgyak – kelyhek, miseruhák – mellett a sarvalyi faluásatás leletanyagából előkerült használati tárgyakat láthatunk. A városi polgárság gazdagodására szebbnél szebb, emberalakos és dúsan díszített kályhaszemek, *Dobringer Miklós* budai polgár sírköve, valamint egy könyvnél alig nagyobb, 15. századi kassai házioltár utal. Egy kis beugróban városi, mezővárosi környezetből származó bútorokban – faliszekrény, láda, a bártfai Szent Egyed-templom könyvtárszekrénye, egy nagybórci könyvtartó állvány, továbbá erdélyi asztal, kökeretes ajtó – gyönyörködhetünk.

Téglaszínű háteret használva, a Mátyás- és Jagelló-kort különösen ismert, kiemelkedő nemzeti értékeinkkel idézi fel a kiállítás. A termet a bártfai Szent Egyed-templom *Mátyás* és *Beatrix* címerével

ékes stalluma uralja, a vele szemközi falnál a Mátyás-címeres, Firenzében készült, aranybrokát, selyemfonallal szőtt trónkarpitot csodálhatjuk meg. A *Schedle-világkrónika* Buda-ábrázolása mellett természetesen szerepel itt Mátyás és Beatrix híres márvány féldombormű-párja, *Vitéz János* sírkövének másolata, *Kinizsi Pál* sodronyinge, vassapkája, kardpengéje – mint a hadvezért nagyvázsonyi sírjából előkerült leletanyag; továbbá corvinák, s a *Thuróczy-krónika*. Meglepően nagy méreteivel is kitűnik Mátyás király velencei üvegszerlege, amelynek aranyozott ezüst talpáról, a 16. századi köriratból az is kiderül, hogy a „bilikum” *Batthyány Ferenc* pohárnok révén maradt fenn. – A Jagellók fegyvertárából származó gyermekpáncél most végre már nem *II. Lajos* gyermekkori páncéljaként nevezetik meg – tudjuk, utóbbi Bécsben, a Kunsthistorisches Museumban van kiállítva. A sarokban külön tárlóban kapott helyet *II. Ulászló* király 1509-ből származó pápai díszkardja, a hozzátartozó aranyozott kardhüvellyel, aranybrokát övvel. Mellette a bártfai templom kisebb reneszánsz stalluma. A teremből kifelé haladva, az ország sanyarú helyzetére utaló *Brodarics*-idézetet olvasva érünk ahhoz a tárlóhoz, ahol *II. Lajos* király és felségének, *Habsburg Máriának* 1522-ből származó esküvői öltözete van kiállítva. A hagyományos szerint a szertartás után a mariazei kegyhelynek ajándékozták öltözetüket, innen, a templom kincstárától vásárolta meg 1928-ban a Magyar Nemzeti Múzeum. A kijárat mellett szerényen meghúzódik a falon keretben elhelyezett *Bakócz*-címer, amelyet itáliai mester álmodott textilbe.

Sétánkat a következő, zöld háterű teremben folytatva a három részre szakadt Magyarország témaköréhez érkezünk. Újabb egyházi emlék, a nyírbátori stallum fogad bennünket. A magas háttámlájú, mennyezetes padsort gazdag reneszánsz lapos és domború faragásokkal, berakásokkal díszítették, s a kor szokásának megfelelően a megrendelő három *Báthori testvér* (*György, István és András*) neve és méltósága, valamint a pad elkészültének

évszáma – 1511 – is megörökítésre került újra. A másik sarokban a kölesdi kincslet: a mohácsi csatában meghalt *Sárkány Ambrus* országbíró tulajdonából, mellette II. Lajos király sarkantyúja. A török háborúk idején terjedő *Patrona Hungariae*-kultuszra egy násfa emlékeztet, mellette *Izabella* királyné opálos násfája látható. A „hosszú háború” várívásait, küzdelmeit *Pálffy Miklós* személyéhez kötődően külön idézi egy tárlónyi anyag: itt láthatjuk az ún. Pálffy-serleget, amelyet Győr várnak 1598-as visszavívásáért kapott az uralkodótól, Pálffy Miklós sisakját és szablyáját – mindezt II. Mátyás király pisztolypárja, valamint a Győr 1594-es ostromát részletekbe menően ábrázoló, 1626-os díszpuska társaságában. Ugyancsak e teremben szerepel a híres bajvívó, *Thury György*, kanizsai kapitány pallosa, mellette nyugati típusú páncél, illetve a híres augsburgi fegyverművesek által készített díszpáncél. A debreceni Déli Múzeum tulajdona, egy teljes török szpáhi vértezet előtt mindenki megáll: hasonlót ritkán látni. Nem messze tőle a hatvanas évek egyik új szerzeménye, egy színes bőr rátétekkel díszített török bőrköpeny; körülötte a magyarországi török világ ránk maradt emlékei, szőnyegek, izniki kerámiák, eredeti török papucs.

Továbbhaladva, kék háttérszínnel, a 16. század második feléből és a 17. századból származó erdélyi és királyi magyarországi tárgyakat láthatunk. A magyarországi reneszánsz egyik legismertebb alkotása, *Apafi György* Küküllő vármegyei főispán fehér márvány síremléke (1635) a terem közepén látható, a felülről való rátekintést kis dobogó segíti. A személyhez köthető dísztárgyakban ez a terem is bővelkedik: *Apafi Mihály* felségének, *Bornemissza Annának* a csészéje *Kemény János*, erdélyi fejedelem szablyája, címeres pohara, mellettük II. *Rákóczi György* buzogánya, *Teleki Mihály*, erdélyi kancellár hímzett dísznyerge, sodronyzománcos buzogánya. 1626 körül Erdélyben készült az a női díszruha is, amelyet egykor *Brandenburgi Katalin*, *Bethlen Gábor* fejedelem felesége viselt igazgyöngyös főkötővel. Egy másik

fejedelemasszony, *Lórántffy Zsuzsanna* nevéhez kötődik a mellette elhelyezett arany- és ezüstoffonaltaposhímzésű terítő, melyen középen Erdély címere, benne a Lórántffy-címer látható. Habán kézművesek kerámiái, céhlevelek, a brassói ötvösök céhbehívó táblája (1556), pártadíszek, zománcos forgók, nyakékek, mellkeresztek, *Jósika Judit* gyömbértartója, *Thököly Zsuzsanna* úrvacsora-serlege mellett jutunk el a Lipónádasdról származó kék-fehér mázas cserépkályháig. A terem másik oldala az írott, nyomtatott kincsek közé kalauzol: a Károly Biblia, *Apáczai Magyar Enciklopédiája*, *Comenius Orbis Pictusa*, *Honterus* verses földrajzkönyve mellett már katolikus egyházi kincsek, s *Pázmány Péter* művei utalnak a kezdődő ellenreformációra, a királyi Magyarország nyugat-európai művészeti kötődéseire.

A kiállítás utolsó egysége a török kiűzésével, a 17. század főúri és városi emlékeivel foglalkozik. *Esterházy Pál* nádor olasz bársonyból készült, magyar szabású dolmánya társaságában a család kincstárának néhány darabját (asztaldísz, serlegek, nyakékek, gyűrűk, imakönyvborító) csodálhatjuk meg. Hadizsákmány török és nyugati fegyverzet, lengyel pikkelypáncél, török lófarkas jelvények (tugok) mellett a Nádasdyak 13 darabot számláló főúri ősgalériája látható, kiegészítve a *Zrínyi Miklósról* és *Péterről* készült egészalakos portrékkal, melyek a korabeli udvari kultúra jellegzetes darabjai voltak. A festmények alatt, illetve a folyosó másik falán ékszerek, násfák kaptak helyet, tennyei portrék – egy Esterházy „mini-galéria” –, ezután kelengyeladákat láthatunk, majd zsebórák következnek. Érdeklenség a körmöcbányai pénzváltó asztal, melynek márvány betétlapjára ejtve a pénzérmét, annak a csendüléséből állapították meg, hogy hamis-e a fizetőeszköz. A kiállítást hatalmas, a 18. század elejéről származó falikárpit zárja, amely Buda visszafoglalását mutatja be. Ha még kedve van, itt le is telepedhet a látogató, hogy ismereteit a magyar történelem eme korszakait bemutató, tizenhét részből álló filmrendszer segítségével tovább bővítse.

III. tétel

A kupolateremtől jobbra folytatjuk a sétát: a következő kiállítási egység *A török kiűzéséről a 20. századig* címet viseli. A teremszámozás folyamatos, így a kezdőterem a 9-es számot viseli. Az installáció hasonló jellegű, mint az első teremsorban. Középen hatalmas, vörös-fehér csíkozású ezredzászló a Rákóczi-szabadságharc ide-

jéből, a fal mentén a zborói Rákóczi-kastélyból származó utazókarpit alatt a regéci vár idilli jelene- tet ábrázoló, jelleg- zetes barokk ülőgar- nitúrája, melynek társaságában *Thö- köly István* címeres előtélapú csembal- lója uralja a termet. A Rákóczi-szabad- ságharc emlékét a szórakozásra és kato- nai használatra egy- aránt alkalmas török- síp – tárogtató –, va- lamint a „nagyságos fejedelem” hercegi és erdélyi fejedelmi pecsétnyomója idézi. Szintén *II. Rákóczi Ferenc* személyéhez kötődő becses nem-

zeti ereklye az a hányatott sorsú festett hársfa karosszék, amelyet maga a fejede- lem faragott házikápolnája számára rodos- tói száműzetésében. A karosszékre Rákó- czi hamvainak törökországi kutatása köz- ben *Thaly Kálmán* talált rá, innen Kassára, majd a Nemzeti Múzeumba került. Látvá- nyos, gazdag a teremben elhelyezett, ara- nyozással-ezüstözéssel ékes fegyveranyag is, melyből *I. József* király maratozással díszített félvértjét és sisakját, az ezüst fe- dőlapján kuruc-labanc csatajelenetet ábrá- zoló töltéstartót, továbbá a szarvasagancs lódingokat, azaz lőportartókat emelném ki. Az ország török uralom alóli teljes felsza- badulására hatalmas katonai üstdob-pár,

valamint a *Savoyai Jenő* 1717-es belgrádi győzelmét ábrázoló festmény utal.

A mályva tónusú 10. terembe halk ba- rokk zene csalogatja át a látogatót. Tárgyi anyagban, ötvösremekekben, céhes és ma- nufakturális emlékekben gazdag korszak, a 18. század Magyarországnak világa tárul elénk. A terembe lépett a *Majthényi* család egy hölgytagjának magyar szabású, francia selyemszövetből készült díszruhája, va-

mint a hagyomány ál- tal a későbbi császár, *II. József* gyermekko- ri öltözékének tartott magyar szabású, dol- mányos-mentés gyer- mekruha fogadja. A római katolikus egy- ház térnyerését, gaz- dagodását fogadalmi képek – votívek –, ereklyetartók sokasá- ga vetíti elénk, s egy barokk vitrinszek- rényt is láthatunk szakrális tárgyakkal a trencsényi jezsuita rendházból. A sarok- ban a parasztbodyokk almáriumban korabe- li könyveket találunk, köztük *Tessedik Sá- muel* evangélikus lel- kész *A magyar föld- művelő* című híres

Az ország, bár nem a birodalom határain kívül folyó háborúk a rendjelek alapításának és adományozásának szokását is felvirágoztatták. A Katonai Mária Terézia Rend egyik első kitüntetettje volt Hadik András gróf, Berlin meg- sarcolója, az Udvari Hadi- tanács későbbi elnöke, akinek pisztolypárját e teremben láthatjuk. Szintén a császárné alapította magyar királyként polgári érdemek elismerésére a Szent István Rendet, 1764-ben – a kiállításon nagymesteri személyes viseleti példánya szerepel.

művét. A polgárság békés fejlődésében rej- lő lehetőségeket – mivé lettünk volna, ha... – többek között a brassói városháza torony- órájának 1774-ből származó nap- és hold díszei, a hatalmas kulcsot formázó ková- csoltvas lakatoscégér, a csizmadiacéh fe- nyítőtáblája, a céhbehívótáblák sokasága érzékelteti. Mellette az új idők szelét, a gaz- dasági élet átalakulását a högyészi textil- manufaktúra megindulásáról szóló tudósi- tás, továbbá egy, a halicsi kerámiamanufak- túra edényeit tartalmazó írószekrény il- lusztrálja. A *III. Károly* körmöcbányai látog- atásának emlékére készült aranyozott ezüst és természetesen asztaldísz az újra fellen- dülő bányászat fokozódó jelentőségére utal.

Az ország, bár nem a birodalom határain kívül folyó háborúk a rendjelek alapításának és adományozásának szokását is felvirágoztatták. A Katonai Mária Terézia Rend egyik első kitüntetettje volt *Hadik András* gróf, Berlin megsarcolója, az Udvari Haditanács későbbi elnöke, akinek pisztolypárját e teremben láthatjuk. Szintén a császárné alapította magyar királyként polgári érdemek elismerésére a Szent István Rendet, 1764-ben – a kiállításon nagymesteri személyes viselti példánya szerepel. Uralkodásának és II. József életének eseményeit emlékérmek sokasága is fémjelzi. Az új nemesség kialakulására, felemelkedésére a bécsi porcelán kávéskészlet, *Mária Terézia Grassalkovich Antalnak* szánt ajándéka utal. A terem egyik leválasztott sarkában a vágtapolcai kastély könyvtárszobáján sétálhatunk át, a polcokon gyönyörű kötésű művek sorakoznak. az utolsó részben a napóleoni háborúk időszkáéhoz köthető vitézségi érmek, valamint a Martinovics-összeesküvéshez kapcsolódó néhány érdekes irat: *Kazinczy Ferenc* naplója, *Verseghy Ferenc Marseilles*-fordítása és ennek kottája, továbbá az elfogandó magyar jakobinusok névsora tekinthető meg.

Átlépve a következő terembe, a reformkor világát idézhetjük fel. Jobbra a Zólyom megyei *Osztrólczy Lajos* által az 1802-es országgyűlésen viselt férfi díszöltözetet találjuk. A bejáratnál szemkőzt *Barabás Miklósnak* a Lánchíd alapköveteléről készült hatalmas olajfestményei, valamint a korabeli társadalmi hírességek tablószerű megjelenítése köti le figyelmünket, alatta a tárlóban az akkor használt vakolókanál, a kiemelt közetminta, *Adam Clark* feljegyzésével. *József főherceg*, nádor, a király magyar érzelmű öccse, a mérsékelt reformok embeérének karosszékét, nádori pecsétnyomóját, a nádori kripta 1977-es feltárásakor előkerült ezredtulajdonosi (tábornoki) mentéjét egyaránt megcsodálhatjuk. Mellette *Metternich* íróasztala. A „legnagyobb magyar” 1830 körüli útlevele mellett nagyhatású művei – a *Hitel*, a *Világ*, a *Stádium* is helyet kaptak a kiállításon, hasonlóan *Wesselényi Miklós Balítéletekről* című munkájának első kiadása, valamint a *Szózat*. Elnosztalgiázhatunk a klasszicista Duna-partról ké-

szült metszet előtt – e palotasor semmisült meg 1849-ben, amikor a budai vár védelmében *Hentzi* lövette Pestet. A gazdasági élet fellendülését az első részvények bemutatásával jelzi a tárlat, a pozsonyi reformor-szággyűlések jeles politikusaira *Deák Ferenc* emlékalbumba, *Ghiczy Kálmán*, Komárom megyei országgyűlési követ emlék-tintatartója, *Szemere Bertalan* Mezőkeresztes városától kapott óratartója, s végül az 1847–48-as országgyűlés összehívó levele emlékeztet. Az enteriőr empire stílusú szalngarnitúrát mutat be *Csapó Dániel* reformkori agrárpolitikus Tolna vármegyei, tengelici nemesi kúriájából, hasonló stílusú, pesti műhelyben készült piramiszongorával, valamint *Kossuth* tinnye házából származó cserépkályhával kiegészítve.

A 12. terem teljes egészében az 1848-as forradalom és szabadságharc emlékének szentelték a rendezők – az ajtó feletti *Kossuth-idézet*, a „leborulok a nemzet nagysága előtt” szellemében. Személyhez köthető és szándékosan névtelenséget sugalló tárgyak váltják itt egymást. Az 1848-as országgyűlés képviselőházi elnökének csengője mellett *Kossuth*, *Bem* tábornok és *Görgey* díszszabályai, *Damjanich* bécsi készítésű pisztolykészlete is helyet kapott a teremben, melynek közepén *Landerer* és *Heckenast* híres sajtója áll. Gyalogos honvéd egyenruhája, osztrák vértestiszt felszerelése, a pesti nemzetőr zászló, valamint lovassági standard mellett e teremben láthatjuk *Kossuth* kormányzó-elnöki díszöltözetét, *Petőfi* színes üveggyöngyből fűzött kokárdáját és levélzáró pecsétnyomóját, továbbá az első felelős magyar minisztérium tagjainak miniszteri bársonyszék-sorát, gróf *Batthyány Lajos* íróasztalát, s a *Görgey Artúr* altábornagyi kinevezéséről szóló okiratot. A szabadságharc leverésére *Bohusné Szőgyéni Antónia*, a világosi kastély úrnőjének naplója – az Országos Széchenyi Könyvtár kölcsönözte –, valamint a komáromi vár megadási feltételeit tartalmazó irat utal.

A kiállítás eddigi haladási iránya itt megváltozik, s jobbra fordulva érzük el a *Művelődés és nemzettudat, 18. század vége – 19. század eleje* címet viselő témakört feldolgozó terem. A nemzet felemelkedésének előkészítését, európai szintre emelését szolgáló

nagyobb kulturális intézményekről és területekről kapunk itt átfogó képet: szépirodalomunk, színészetünk, zenei életünk, építészetünk, képzőművészetünk, szellemi és tudományos életünk eredményeinek mérföldkövei, legjelentősebb csomópontjai közt válogathat e helyet a látogató. *Bél Mátyás* munkásságának összefoglalása, s a nagyszombati egyetem emlékei mellett a magyar műszaki élet jellemző darabjai, például a kronométer, a szintező műszer tekinthető meg itt. A magyar sajtó erősödésére, fellendülésére a Magyar Kurír, a Magyar Hímondó példányai utalnak, „a magyar nyelvnek kimiveltetése” Kazinczy, a szépirodalom újjászületése *Dugonics András, Gvadányi József, Bessenyei György, Eötvös József, Fáy András* és *Petőfi Sándor* munkáin keresztül mutatkozik meg. A gyermek *Mozart* úti klavirkordja (1762) mellett *Erkel Ferenc* karmesteri pálcái, *Liszt Ferenc* arany emlékpohara – az ajándékozó hölgyek nevével – kaptak helyet. A magyarországi szabadkőművesség kezdeteiről annak kellékei – mesterkötnyek, könyvek, órák – segítségével kapunk képet. A magyar színjátszás társadalomformáló jelentőségét *Egressy Gábor*, a Nemzeti Színház első állandó társulata vezéralakjának nevezetes színelőadásokhoz kötődő emlékszerlegei, vagy éppen *Schodelné Klein Róza* díszarlója érzékeltetik, melyet a *Bellini Normájának* megformálásához kapott az országgyűlései ifjúságtól 1840-ben.

A nemzet történetében ez idő tájt vált közüggé a Magyar Nemzeti Múzeum létrehozása; a kiállítás szerény, de újra és újra felbukkanó intézménytörténeti vonulata itt veszi kezdetét. A múzeum alapítólevele, a gyarapodás regisztrálására szolgáló első növedéki napló, a vendégkönyv, az éremgyűjtemény első katalógusa, *Pollack Mihály* építész üvegserlege, az első munkatársak megbízó- és útlevelei, az első adományok és adományozók emléktárgyai mellett a múzeumi portás díszöltözéke és rendfenntartó buzogánya is megcsodálható...

A 14., bordó háttérszínű hatalmas teremben látottak a *Tűrés, kiegyezés, fellendülés* címet kapták, és a 19. század második felének politikai-gazdasági-kulturális történéseibe engednek bepillantást. – A szabadság-

harc megtorlására személyhez köthető ereklyék egész sorának bemutatásával emlékeztet a kiállítás: *Batthyány* miniszterelnök börtönben használt gyertyatartója, tollkése, golyóütötte mellénye; mellette az aradi vértanúk bitófáiból származó szilánkok, melyeknek hitelességét *Aggházy Kamil*, a Hadimúzeum egykori igazgatója igazolta. A magyar nőnevelés úttörője, *Teleki Blanka* grófnő is öt éves várfogságot szenvedett a szabadságküzdelem támogatása miatt; kufsteini börtönévei alatt használta a kiállításon látható, a köröm és a fogak tisztántartására alkalmas csontból készült apró eszközt. – S nem feledkezhetünk el a szabadságharc emlék-karkötőiről, melyek P.V.D.T.N.A.K.L.S. felirata az aradi vértanúk nevének kezdőbetűjét tartalmazza, ugyanakkor egy mondat szavainak kezdőbetűit is jelentette („Pannonia! Vergiss Deine Todtan Nicht Als Kläger Leben Sie!” – Magyarország! Ne feledd halottaidat, mint vádlók élnek ők!”).

A számos ipartörténeti relikvia közt a *Haynau* által átadott Lánchíd hídbárcái, *Zsigmond Vilmos* bányamérnök útiládája, különböző részvények és az Első Magyar Csavargár Rt. méreteiben is impozáns mintakészlete mellett a magyar műszaki élet nagy tudományos vívmányai, találmányai érdemelnek megkülönböztetett figyelmet: a *Bánki-Csonka*-féle porlasztó, a *Petzval József* nevéhez fűződő fényképezőgép-objektív, a *Bláthy-Zipernowski*-féle transzformátor, melyeket a kiállítás céljaira az Országos Műszaki Múzeum adott kölcsön, melynek kiállítóhely-problémáját a millicentenárium esztendejében sem sikerült megoldani. A tízes alapú mértékrendszer (1874) bevezetését már egy népiskolai oktatótábla jelzi.

Visszasétálva a terem bejáratához, jobbfelé indulunk. Először egy 1850 körül készült fekete női ruha ötlík szemünkbe: a nemzeti gyász tüntető kifejezésére *Both Miklósné* viselte. Az emigrációra Kossuth-relikviák sora emlékeztet: a genovai emlékgyűrű, melyet a kormányzó Amerikába indulásakor kapott; *George Washington* kardja, melyet az amerikai polgárok ajándékoztak neki; továbbá angol készítésű mahagóni íróasztala.

A Szent Korona megtalálása alkalmából kiadott emlékérmé mellett a korona elrejté-

sének helyéről kiemelt földet és lemetszett ágat láthatjuk, majd koronázási emlékkarkötők és emlékérmek sorát csodálhatjuk meg. Parlamenti emlék *Deák Ferenc* ülőhelye a Sándor utcai régi képviselőházból.

Kávéházi hangulatot sugall a következő enteriőr: lambériájával, fogasával, kártyasztalával, márványlapos asztalával. Az óriási sarokvitrin hátfalán cégérek (pl. borbély, cipész), kirakatsfotók, reklámtáblák, előtte „az utcán” a boldog békeidők társadalmi „forgataga”: „ferencjóskás” férfi, vidéki polgárasszony délelőtti viseletben, huszárhadnagy, arisztokrata hölgy alkalma öltözetben, frakkos úr, bakfislány, délutáni ruhát viselő kislány. Vele szemben a sarokban – mintegy ellenpontként – kivándorló férfi és fiú ruhái, s a szükséges személyi iratok.

A terem közepén elhelyezett két hatalmas vitrin egyike a koronázás témájához kötődik: magyaros férfi és női díszöltözet mellett *Liszt Koronázási Miséjének* kiadása, s *Ferenc József* koronázási ajándékának, az ötvenezer duplaarany ezüsből készült ládaja látható itt. – A másik tárló a millenium hangulatát idéz fel: magyaros férfi díszöltözet, a milleniumi kiállítás királyi fogadótermének karosszéke, valamint címeres apródruha bemutatásával. A két tárló között kerek pavilon magasodik, benne *Klász György* Pestet és Budát ábrázoló körpanorámás fényképével. A pavilon külső falán divatrajzok, pipatórium, dohányzási kellékek.

A 19. század végének oktatását, tudományos életét és kultúráját szemléletű a következő terem. A bejárattal szemben látható az az impozáns méretű tárló, amely a kor szokása szerint emlékül adományozott aranyozott ezüst babérkoszorúkat mutatja be. Ezek egykori tulajdonosai közül *Jókai* és *Jókainé Laborfalvi Róza*, *Szigligeti Ede*, *Liszt Ferenc*, valamint *Podmaniczky Frigyes* neve tűnik elénk.

Toldy Ferenc szarukeretes nagytölencsége és tintatartója mellett az *Eötvös Loránd* kezéről készült röntgenfelvételt is megcsodálhatjuk. Nem kevésbé számít ritkaságnak a Magyar Nemzeti Múzeum raktári szekrénye, melynek oldalfalán az 1874-ben beleégetett felirat őrzi az egykori tudományos munkatársak: „*Dr. Römer (Flóris)* és *Dr. Hampel*

(*József*) örsegédek” nevén kívül a szekrény készítőinek és felállítóinak nevét is.

Külön tárló mutatja be a sajtó sokszínűségét, a politikai irányzatok sokféleségét az abszolutizmus és a dualizmus idején. Az 1860-as években újjáéledt szabadkőművesmozgalom titokzatos világát ugyancsak külön enteriőr mutatja be. *Mikszáth Kálmán* és *Jókai Mór* művei mellett *Jókainé* gyöngyberakásos mandolinját is látjuk, majd az *Erkel Ferenc* 50 éves karmesteri jubileumára a budapesti hangszerkészítők által a zeneszerzőnek adományozott ezüst asztaldísz megtekintése után jutunk el a magyar ipartörténet, kézművesség rövid bemutatójához. A híres esti fegyvergyáros, *Kirner József* által *Rudolf* trónörökösnek készített vadászpuskakészleten túl a Munkács-Frigyesfalván gyártott, magyar történelmi alakokat formázó öntöttvas sakkfigurák éppoly szemet gyönyörködtetők, mint a mellettük sorjázó, színes mázas üvegek, a parádi fürdőemlékpohár és az ékszerek bőséges választéka.

IV. tétel

A 16. teremtől kezdve a kiállítás mind installációjában, mind koncepciójában eltér az eddig látottaktól. Ez a „tétel” több szempontból is premier a Nemzeti Múzeumban: a múzeum régi történelmi kiállítása a modern kort már nem tárgyalta, míg ez a mostani nemcsak hogy a 20. századot is felöleli, hanem egészen 1990-ig merészkedik el. Vélhetőleg ez a rész váltja majd ki a legtöbb vitát, hiszen modern-kori történelmünk szinte minden jelentős, kritikus kérdését érinti; s számos olyan kérdéskört értekel, illetve „tesz helyre”, amelyről eddig magyar történelmi kiállítás alig, vagy csak nagyon visszafogottan szólt.

Kivitelezésében is kevésbé hagyományos, kevésbé statikus ez a rész. A kiállítás rendezői a legnagyobb súlyt itt az életmód bemutatására helyezték. Megjelennek a színpadiasabb, látványosabb elemek, a kiállítás látványtervileg is megkomponáltabb, tudatos érzelmi ráhatásokkal elősegíti az érzelmi ráhangolódás kialakulását. Az eddigiekkel szemben – érthető módon – a plakát a meghatározó elem, s nagyobb teret kap a fénykép és a vizuális média is. Kaleidoszkópszerűen

ízelítőt kapunk a 20. század sokszínű politikai palettájából. A sokszínűséget segíti elő az is, hogy az egyedinek számító ereklyék mellett, sétája során szinte minden látogató saját életéből, környezetéből is ismerős, általánosan jellemző tárgyakkal szembesül.

A 16. terem a boldog békeidőktől a Monarchia összeomlásáig idézi fel hazánk tör-

ténetét. Az Országház építéséhez faragott, de fel nem használt kőköcska mellett a korra oly jellemző banális életkép: a padon a cselédnek udvarló postáslegény figurája fogad bennünket, jobbra tőle hirdetőoszlop magasodik. Törley-pezsögöt, Gottschlig-rumot, Zwack-terméket, kerékpárt reklámozó ismert nosztalgia-plakátokkal. S ahogyan azt körüljárjuk, úgy vált át a békés kép a világháborúba: az imádkozó királyt ábrázoló falragasz mellett már ott a „Népeimhez!” kiáltvány, mozgósítási hirdetmény. A szerelmesek padjának ellenkező oldalán, a hirdetőoszlop túlsó oldalán már a szintén egyszerű emberekre váró háború lövészárkot imitálja a kiállítás, lövészárkot és egyben sírhantot formázó tárlóval, amely

egyaránt elnyel katonaládát és tábori levelezőlapot. Az újság is az ostromlott przemysli erődből származik, mellette szétrobant lövedékek, géppuska. A mindennapok nagy és kis történelme keveredik a terem többi tárlójában is: a még békés művészeti sarok zöld lámpás, fonográfos íróasztalától és *Kratzmann Ede* üvegfestményétől alig né-

hány lépés választja el a világháborús propaganda-jelvényt, az ezredjelvényeket, katonai kítüntetéseket, hadifogoly-émléket. Háborús propaganda, a Hadsegélyező Hivatal segélyakciójának eszköze a koronázási domb földje is, amelyet a magyar korona öklömnyi nagyságú üvegmásában bocsátottak közre. Az utolsó Habsburg uralkodó

személyéhez köthető emléke a marsallbot, melyet *II. Vilmos* német császártól, illetve a rohamkés, melyet a 38. honvéd gyalogezredtől kapott ajándékba. Fölöttük a falon fényképek utalnak a hadifémek beszolgáltatására, a harangok összegyűjtésére, falragaszok buzdítanak a hadikölcsönök jegyzésére, s utalnak a hadigazdálkodásra és a militarizálódó kulturális életre. Egyetlen tárlónyi anyag utal a Károlyi-kormány működésére – benne a számomra legérdekesebb tárgy, a Hungária Szálló étrendje a kormánytagok aláírásával –, s hasonlóan kevés hely jutott a Vörös Hadsereg és a Tanácsköztársaság időszakának (itt látható *Stromfeld Aurél* aranyórája, melyet Kassa visszafoglalásakor kapott a Forradalmi Kor-

mányzótanácstól). Mindkét időszakot a legjellegzetesebb formában a közismert plakátok képviselik. A terem kijáratánál a sarokban már a Budapestre bevonuló *Horthy Miklós* fehérlovas fényképe, valamint a Budapest lakosságához intézett szózat és a tisztí különítményes jelvények jelzik az újabb rendszerváltás kezdetét. A Nemzeti

A számos ipartörténeti relikvia közt a Haynau által átadott Lánchíd hídbárcái, Zsigmondy Vilmos bányamérnök útiládája, különböző részvények és az Első Magyar Csavargyár Rt. méreteiben is impozáns mintakészlete mellett a magyar műszaki élet nagy tudományos vívmányai, találmányai érdemelnek megkülönböztetett figyelmet: a Bánki-Csonka-féle porlasztó, a Petzval József nevéhez fűződő fényképezőgép-objektív, a Bláthy-Zipernowski-féle transzformátor, melyeket a kiállítás céljaira az Országos Műszaki Múzeum adott kölcsön, melynek kiállítóhely-problémáját a millicentenáriumi esztendejében sem sikerült megoldani. A tízes alapú mértékrendszer (1874) bevezetését már egy népiszkolai oktatótábla jelzi.

Múzeum sorsának újabb epizódját idézi fel a gyűjteményt a román fosztogatásoktól megóvó Bandholtz amerikai tábornok lovaglókorbácsa.

Tizennyolc esztendő történéseibe ad betekintést a következő terem, a kormányzóválasztástól az utolsó békeévig, 1938-ig. A soproni népszavazás (1921) emlékei mellett *IV. Károly* visszatérési kísérletének érdekes emlékét tekinthetjük meg itt: azt a tálcát, amelyről a vallásos uralkodópár a torbágyi vasútállomáson, tábori misén áldozott a második királypuccs sikerében bizakodva. – Első ízben tekintheti meg a nagyközönség Horthy Miklós kormányzó egyenruháját, kintüntetéseit és személyes tárgyait, melyek a közelmúltban kerültek vissza az örökösök ajándékeként Magyarországra. A tárlat hangsúlyosan érzékelteti a trianoni trauma megélését, a híressé vált jelszavakon át a propagandaanyagokig. *Bethlen István* díszmagyarja mellett vitézi rendi emlékeket láthatunk. Az őt megillető mértékben méltatja a kiállítás gróf *Klebsberg Kunó* vallás- és közoktatásügyi minisztert, akinek nevéhez többek között a magyar közoktatás-történet egyik legnagyobb iskolareformja, továbbá egy egyetem és különböző új tudományos intézetek alapítása, külföldi magyar intézetek létrehozása, valamint az első magyar tudománypolitikai koncepció kidolgozása fűződik. E részben kapott helyet *Szentgyörgyi Albert* 1937-es Nobel-díja is. A terem sarkában az enteriőr a *Kozma Lajos* tervezte szőnyeggel, olvasólámpával, könyvsarokkal már a konstruktivizmus levegőjét árasztja.

Középen egy hatalmas fekvő vitrin az Országos Cserkészszövetség *Nagy Sándor* tervezte zászlaját tartalmazza: az alul elhelyezett tükör segítségével a zászló elő- és hátlapját egyaránt szemügyre vehetjük. A cserkészet, a különböző jamboree-k emlékei mellett felvillan itt az eucharisztikus kongresszus, a Szent Jobb-országjárás, a Szent István-jubileum, az 1930-as Szent Imre-év, valamint *Viktor Emánuel* magyarországi látogatása is, de nem különben elfér a gazdasági világválság és a népi írók mozgalmának bemutatása. Érdekes színpoltot jelent a leventemozgalom és a kü-

lönböző bajtársi egyesületek történetének felvillantása is.

A nagy történelmi események hétköznapi oldalai kapnak helyet a 18. kiállítási teremben, ahol a belépőt elemi népiskolai tanterem-enteriőr fogadja, jobbra gyermekjátékok, kézimunkák, modern háztartási eszközök (tűzálló üvegek, lecsókonzervek stb.). Balra igazi moziban ülhet be a látogató, s korabeli filmrészleteket és filmhíradókat tekinthet meg.

A következő terem hangulati felvezetése már a bejárat, a diadalkapu megformálásával elkezdődik: a kiállított anyag itt a revíziós sikerektől a német és a szovjet megszállásig kalauzol bennünket. Az elszakított országrészek visszatérésének dokumentumaival szemközt hómézőt ábrázoló óriás háttérfotó utal a doni katasztrófára, a terem közepén német Wehrmacht-motor kanyarodik elénk – szinte megelevenítve a német megszállás elhíresült fényképét. *Nagy Vilmos* egyenruhája, *Bajcsy-Zsilinszky Endre* öltözeke – mellette az az ötpengős érme, amely elfogatásakor a tűzharcban megmentette az életét –, *Lakatos Géza* vezérezredes személyi anyaga ugyanitt kapott helyet, hasonlóan a lengyel menekültek kérdésével, továbbá a deportálásokkal és a nyilas hatalomrajutással kapcsolatos dokumentumokhoz. Az ország hadszíntérré válását érzékeltetve az enteriőr itt egy berendezett óvóhely, amelynek előterébe még be is léphet a látogató. A terem utolsó részében Miklós Béla miniszterelnöki széke mellett hadifogolyanyagok, illetve a választások emlékei, de a kitelepítésekről és a lakosságcsere-egyezményekről is szól a kiállítás.

Az utolsó, 20. terem a kommunista rendszer kiépülésével és összeomlásával (1945–1990) foglalkozik. Tulajdonképpen az egész terem enteriőrök sorára tagolva eleveníti meg utolsó négy és fél évtizedünket. *Rákosi és Sztálin* kultuszának éppúgy jutott itt hely, mint a sztahanovizmus bemutatásának, a békekölcsönöknek, a beszolgáltatási rendszernek, a kitelepítéseknek, B-listázásoknak, és az ÁVH-nak. Az 1956-os forradalmat tárgyaló résszel szemközt a Kozma utcai börtön siralomházának ajtaja, berendezési tárgyai, körben

Nagy Imre házikabátja, személyes tárgyai. Az 1960-as évek lakószoba-berendezése, a Varia-bútorok háttérében lakótelep fotója, a szoba közepén álló televízió éppen TV-híradót sugároz, melyben pártkongresszusról esik szó. Külön hely jutott a Kádár János által kapott protokoll-ajándékoknak. A rendszer megingását, válságba jutását jelző legfontosabb eseményeket falragaszokon, az írott-nyomatott sajtó zárt anyagainak bemutatásával érzékeltetik a kiállítás-rendezők: a vízlépcső, az erdélyi események, a Nagy Imre-temetés képein túl már egy darabka a páneurópai piknik keretében lebontott drótkadályból, majd az utcanevek változását tükröző táblák és a rendszerváltást kísérő plakátanyag bemutatásával zárul a kiállítás. Kifelé haladva szerény tárló Antall József miniszterelnök azon tollát őrzi, amellyel 1991-ben Prágában aláírta a Varsói Szerződés feloszlatásáról szóló dokumentumot, mellette a szovjet csapatkivonás emlékei láthatók.

Ilyen hatalmas alapterületű, széles spektrumú kiállítás elkészítése óriási, tiszteletreméltó vállalkozás, de sohasem igazán hálás feladat. A Nemzeti Múzeum munkatársai megfeszített munkával, több éves előkészület után készültek el ezzel az új állandó kiállítással, melyben számos, előtanulmányként felfogható kiállítás (Magyarország 1944; Vasfüggöny; Sztálin–Rákosi; Kossuth-kiállítás stb.) tapasztalatait hasznosították.

Mégis engedjék meg nekem, hogy a látogató szemével nézve, néhány apró technikai kifogással éljek. A feliratozás a tárgyaknál általában elégséges, sőt néhány helyen kimondottan bőséges, ugyanakkor az aránylag apró betűk nehezen olvashatók. Gond ez a tárlókon kívül is, ahol a maximális helykihasználás jegyében néha két-három metszet található egymás fölött, s így az alacsonyabb vagy vaksibb látogatóknak esélyük sincs arra, hogy el tudják olvasni a feliratot. Nagyobb gond a beszámolt tárgyak és a tárlók aljában emelkedő számsorrendben elhelyezett feliratok

párosítása. Megesik ugyanis, hogy az adott számhoz tartozó tárgy a vitrin bal felső részében található, míg a felirat már a jobb oldal széléhez közelít. S miután egy tárló előtt „csúcsidőben” többen is ácsorognak, az akkurátusabb múzeumlátogató várhat a sorára, a kevésbé lelkes pedig egy idő után belefárad a számok keresgélésébe, így aztán legfeljebb csak néhány érdekesebb tárgyról próbál meg információt gyűjteni. – A kiállítást végigkísérő, főfelirathoz csatlakozó térképek színvilága enyhén szólva nem harmonizál a kiállításával. A híres magyar kartográfia ez esetben nem remekel; különösen kirívó ez például a 4. terem esetében, ahol a legnagyobb népszerűségű megyék olyan sötét színezést kaptak, hogy nevüket már nem lehet kisilabizálni. Üdvözlendő, hogy a magyar régmúlt számos tárgyával hiteles másolatban szembesülünk a kiállításon, de nem mindig derül ki, hogy mi az eredeti és mi a másolat.

Mindenképpen javaslom, hogy osszuk be magunk számára tagoljuk a látnivalókat és ne akarjuk egyszerre megemészteni a kiállítást. Még aránylag gyors tempóban is több órát vesz igénybe egy-egy kiállítási egység megtekintése, érdemes tehát inkább többször visszatérni, „mazsolázni” a gazdag anyagban, s akkor még nem is beszélünk a multimédia kipróbálásáról. Ezek körül mindig várunk kell a sorunkra, ahol kedvünkre báméskodhatunk, vagy pihenésképpen éppen csak lerogyhatunk a képernyő elé. Apropó, pihenés! Leülési lehetőségre csak teljesen rapszodikusán gondoltak a kiállítás rendezői, de legalább mégis találunk egy-egy szép, környezetbe illő padot, eltérően az általános magyar múzeumi gyakorlattól, mely szerint csak a teremőrnek jár szék, a látogató meg hadd sétáljon, nézelődjön... csakhogy ülve is lehet báméskodni, s kevés fárasztóbb dolgot ismerek, mint végigraszolni egy több száz négyzetméter alapterületű kiállítást. Köszönet minden egyes kitétt padért, és az egész látványos kiállításért.

Szoleczky Emese

Hagyományörzők

A Muharay Elemér Népművészeti Szövetség Gödöllőn szervez továbbképzést, melynek témája a tavaszi népszokások rendje. Merő Béla színházi rendező segíti a népszokások színpadra állítását.

A Vass Lajos Népzenei Szövetség keretei között folynak a II. Népzenei Verseny előkészületei. Az egyesület, s a verseny névadója születésének 70. évfordulójára emlékeznek a rendezvényvel, melyhez konferencia is társul. Közel háromszáz énekes és hangszeres szólista szerepel a 14 helyszínen megrendezésre kerülő előkészítő hangversenyeken. Az elődöntők helyszínei közt a jugoszláviai Asdát, a szlovéniai Dobronakot, a szlovákiai Rozsnyót, Galántát, s a romániai Kolozsvárt is megtaláljuk.

*

A Kortárs Táncszínházi Egyesület – a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával – országos táncművészetet népszerűsítő program megvalósítására kap lehetőséget, megbízást. A program első lépéseként az 1997-től szakközépiskolai formában működő Budapest Tánciskola néhány tanára és növendéke utazó műsort készített, melyeket Egerben, Sopronban és Budapesten mutatnak be.

Bach, Rossini, MC 900, Residents, Szemző Tibor, Fred Frith zenéire Hód Adrienn az Off Társulat koreográfus-táncosa és Bakó Tamás a Stuttgartban működő Marco Santi együttes táncosa mutat be a zeneszerzők listájának sokszínűségével vetekedő változatosságú táncokat. A koreográfusok: Angelus Iván, Bretus Mária és a táncosok. Párbeszéd alakul ki a közönséggel. Ha a „civilben” érkező közönségnek is kedve támad táncrea perdülni, velük együtt improvizálhat.

A kb. 60 perces műsort színházteremben, aulában, tornateremben mutatják be 100–200 fős közönségnek. Első lépésként az általános iskolát elvégző nyolcadikos, illetve a középiskola befejezése előtt álló negyedikes csoportoknak kívánják előadni a műsort.

A műsor ingyenes. Költségtérítést, a program támogatását szívesen fogadják.

Budapest Tánciskola

Szeminárium az iskolai anyanyelvoktatás megújításáért

Az MTA Nyelvtudományi Intézete 1997. június 16–28. között szemináriumot szervez a magyar nyelvészet új eredményeinek és módszereinek megismertetésére – olyan magyartanárok számára, akiknek szívügye a magyar nyelvtan tanítása, s különösen azoknak, akik iskolai tankönyv írását tervezik, vagy részt kívánnak venni az új anyanyelvi tantervek kidolgozásában.

A XX. századi nyelvészeti irányzatok gyökeresen megváltoztatták a nyelvről való felfogásunkat. Ma az emberi nyelvet, köztük a magyart, olyan jelenségeknek látjuk, melyek működését épp olyan egyértelmű, pontosan megfogalmazható, ellenőrizhető törvények irányítják, mint amilyenek a fizikai-biológiai világ jelenségeit szabályozzák. A nyelv törvényeinek feltárása ugyanolyan természettudományos módszereket, ugyanolyan modellalkotó-kísérletező munkát igényel, mint a fizika vagy a biológia törvényeinek megismerése. Az új módszerek nagyon sok új eredményt hoztak anyanyelvünk leírásában. Ezek jelenleg csak a XX. századi nyelvészeti irányzatokban járatos olvasók számára hozzáférhetők – például a *Strukturális magyar nyelvtan* köteteiben (Akadémiai Kiadó 1992., 1994. és megjelenés alatt). Az MTA Nyelvtudományi Intézete által szervezendő szeminárium célja, hogy a felhalmozott új tudásanyagot, a nyelvészetben végbement szemléletbeli és módszertani váltást megismertesse az iskolai magyartanárokkal.

A tervezett szeminárium 80 órás. Az előadók az MTA Nyelvtudományi Intézetének munkatársai (*Hajdú Péter és Kiefer*

Ferenc akadémikusok, *É. Kiss Katalin*, *Komlósy András*, *Kontra Miklós*, *Réger Zita* és *Siptár Péter*). Helye az MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest I., Színház u. 5–9. Részvételi díj: 3.000,- Ft. A résztvevőknek térítésmentes kollégiumi elhelyezést és étkezést biztosítanak. A Nyelvtudományi Intézet titkársága (1250 Budapest, Pf.: 19). 1997. április 30-ig várja írásbeli jelentkezésüket.

Bemutatkozik a Kompánia

A Kompánia Egyesület 1991 őszén alakult gyermekszerető felnőttek (pedagógusok, népművelők, gyermekkönyvtárosok, szülők stb.), illetve többségében a gyermekek szabadidő-szervezésével foglalkozó intézmények kezdeményezésére (gyermekházak, iskolák, gyermekkönyvtárak, kórházak stb.). A munkalehetőségek csökkenése miatt a társadalom tagjai egy részének megnőtt a kényszerszabadideje. Másoknak megteremtődött a lehetőség a szabadidő hasznos eltöltésére. A gyermekek egyre nagyobb része egyre több időt tölt szülői felügyelet nélkül. A szabadidő hasznos eltöltésére vonatkozó technikák átadásának és az értékek közvetítésének szerepe megnőtt.

Azért fogtak össze, hogy szervezett kereteket biztosítsanak azoknak, akik számára fontosak a gyerekek, a családok. Fő céljuk segíteni a társadalmi szocializációt, a konszenzuális társadalmi értékek kialakulását, terjedését. Úgy gondolják, hogy a gyermekek szabadidejének szervezésével foglalkozó szakemberek preventív tevékenységet végeznek, s munkájukkal hozzájárulnak a gyermekek körében a különféle devianciák kialakulásának megelőzéséhez. Meggyőződésük, hogy a vonzó, cselekedtető programok megvalósítása módszer és eszköz a személyiség- és közösségfejlesztés megvalósítására.

Konkrét gyakorlati segítséget kínálnak a gyerekekkel való foglalkozás különböző területein; információkat – gyerekeket érintő aktuális ügyekről, szabadidővel

kapcsolatos tudnivalókról (programok, előadók, kapcsolatfelvétel intézményekkel stb.) szakmai pályázatokat írnak ki játékkal, szabadidővel kapcsolatos témákban; közös programok megszervezését kezdeményezik – „Falú a városban...”, Játszóbusz programok stb.; képzéseket, továbbképzéseket szerveznek.

Segítik a gyerekekkel foglalkozó intézmények kapcsolatainak elmélyülését, ezáltal érdekszövetséget, érdekvédelmet teremtenek a gyerekekkel foglalkozó intézmények, szervezetek működési körülményeinek javítására. Aktívan részt vesznek a különféle ifjúságpolitikai, szakmai találkozók, értekezletek, tanácskozáson, konferenciákon. Kezdeményezik helyi Kompániák kialakítását.

Több alkalommal szerveztek többnapos szakmai képzést, tapasztalatcserét, módszertani táborokat, országos pályázatot hirdettek gyerekeknek trükkök, tréfák, beugratók, csalafintaságok, talányok stb. témaköréből. Több mint 800 fő részvételével tartottak országos találkozót az Almássy téri Szabadidő Központban. Békéscsabán az ORIENS 92 – I. Kelet-Európai Kultúrörze gyermekprogramjait az egyesület tagjai szervezték.

1993 februárja óta egyesületi tagok társadalmi munkájával valósul meg az „Ágyszínház” program, melynek keretében hosszú ideig kórházban fekvő gyermekek részére szerveztek szabadidős programokat.

1993 júniusában szervezték meg először „Falú a városban...” címmel a Margitszigeten 12 megye közreműködésével az első Össznépi mulatságokat több mint 1200 fő közreműködő segítségével.

A Kompánia Egyesület tagja lehet mindazon természetes személy, jogi személy, illetve csoport, amely az egyesület működését támogatni kívánja. A tagsági viszony a „Belépési nyilatkozat” kitöltésével jön létre. Az egyesületbe való belépés és kilépés önkéntes. Tagdíjat a belépők az első évben nem fizetnek. Régebbi tagjaink éves tagdíja az idén magánszemélyeknek: 100,- Ft, intézményeknek 500,- Ft.

Cseke Miklósné

1061 Budapest, Hegedű u. 5.

Felhívás

a történelemtanárokhoz és a történelemtanári diplomával rendelkezőkhöz

A magyar értelmiség egyik legrégebbi társadalmi szervezete nevében felhívással fordulunk mindazokhoz, akik bármilyen iskolatípusban történelemtanítással foglalkoznak, ill. akik jelenleg nem tanítanak, de történelemtanári diplomával rendelkeznek.

Célunk, hogy a fentieket *bekapcsoljuk különböző tudományos kutatásokba*, ehhez gyűjtünk adatokat, lehetőség szerint felelevenítve a „tudós tanár” típusát, egyben szélesebb kutatói bázist teremtve hazai társadalomtudományi kutatásokhoz. Kérjük, a jelentkezők a címünkre eljuttatott levélben az alábbi kérdésekre, s az alábbi sorrendben adjanak választ:

1. Diplomaszerezése óta vett-e részt valamilyen tudományos kutatásban, s ha igen, mikor és milyenben?

2. Ha részt vehetne valamilyen történet-tudományi kutatásban, milyen nagyobb korszak, téma, részdiszciplína kutatása érdekelné leginkább?

3. Lakóhelyén végzendő munkák közül levéltári, könyvtári, interjúkészítő, tanulmányíró, vagy egyéb tudományos feladatot vállalna szívesebben?

4. Kívánna-e részt venni nem történeti jellegű, hanem iskolai környezetére, lakóhelyére, tanári munkájára vonatkozó, tudományos célokat szolgáló részletesebb kérdőívek kitöltésében?

5. Legfontosabb írásos munkájának címe, megjelenésének, illetve elfogadásának helye és éve, helye? Pl.: szakdolgozat, tudományos cikk, doktori disszertáció.

6. Név, életkor, postacím, telefonszám.

Nagy Péter Tibor
Magyar Történelmi Társulat
Tanári Tagozat alelnöke
1395 Bp., Pf.: 427

Játékok kézzel-lábbal

Szentirmay Lászlónak, a sárospataki képző tanárának *Szellemes* című munkája

főiskolai tankönyv, amely egy későbbi időpontban modulokra osztott munkáltató füzettel és egy további lépés nyomán elektronikus melléklettel egészíthető ki.

A könyv egyrészt pedagógusképző intézmények (főként óvodapedagógus- és tanítóképzők) *alapképzésében* résztvevő hallgatók, másrészt pedagógus *továbbképzéssel*, szabadidős tevékenységeket szervezők és művészeti oktatók *képzésével* foglalkozó intézményekben tanulók számára készült.

A könyv *eredeti*, amennyiben ilyen szerkezetben, ilyen formában még nem kerültek együvé-szerkesztésre a műfaj műveléséhez szükséges alap- és járulékos ismeretek. A könyv *hiánypótló*, minthogy a korábbi időket jellemző – bőséges – kiadványozás mára elapadt, a korábban megjelent szakkönyvek mára már szinte csak a könyvtárakban lelhetők fel.

Végül eltér az eddigiektől abban a tekintetben is, hogy a szükséges műfajspecifikus ismereteket az iskola alkalmazáshoz elengedhetetlen járulékos ismeretekkel együtt tartalmazza.

A *Nemzeti Alaptanterv* Művészetek műveltségi területén, a drámán belül, az iskola kezdő szakaszában a bábjáték kapja a primátust. Ide alkalmazott, pedagógiai bábjátékos módszereket ajánló szemléletmód kell, ami a műfajt csakis művészetként tételező művekben meg sem jelenik. Pedagógiai, pszichológiai és történeti tartalmi illeszkednek a mai korszerű pedagógiai irányzatokhoz, mivel a *képességfejlesztést, a kiscsoportokkal való foglalkozást* legalább olyan fontosnak mutatja be, mint a befogadás élményét.

A könyv alkalmazás-centrikus a szó olyan értelmében, hogy a bábszínház teremtését (tervezés, fűrés-faragás) az előadással, játékkal egyenlő fontosnak tekinti. Ezzel a NAT-ban megjelenő integráció lehetőségek realizálására mutat példát, amennyiben a dráma művelése közben/okán az ének-zene, a vizuális nevelés, az irodalom, a technika tárgyak tartalmainak ötvözését ajánlja.

A mai könyvkiadásban nincs olyan hasonló munka, amely a műfaj minden részletét *didaktikailag rendszerbe foglalva* tárná elő, amely a műfaj területén előforduló

összes változatot tárgyalná az 1–2 személyestől kezdve a nagycsoportos, szakköri formákig.

A könyv minden fejezet bezárásakor feladatokat ad, amelyek az oktatók munkáját is megkönnyítik.

Szerkezete: áttekinthető, munkáltató mű.

Kultúrtörténeti alapok. Az öt kontinens és az emberiség történelme dimenzióiból.

Műfaji specifikumok – bábszínházi, bábdramaturgiai kistrakta.

Bábfajták (tárgy- és kézzjáték, hátulról, felülről, alulról mozgatás, árnyjáték és az óriásbábok, maszkos játékok) – felsorolás a kimerítő sokrétűség jegyében.

Bábtervezés és -készítés: lépései, esztétikája – társművészeti kitekintések.

Fény- és hangeffektusok, csodák. Technikai alapismeretek.

Bábjáték a NAT Művészetek műveltségi terület elvárásaihoz igazodva.

Felkészülés az előadásra.

Dramatizálási kiskaté, forgatókönyv készítése.

Bábmozgatási alapismeretek.

Szakköri munka.

Szakirodalmi tájékoztató.

Kiadója a Nemzeti Tankönyvkiadó.

Tanárképzők Szövetsége

A Tanárképzők Szövetsége 1991-ben bejegyzett szakmai szervezet, melyet a tanárképzés fejlesztésében elkötelezett egyetemi és főiskolai oktatók és szakvezető tanárok hoztak létre.

A szövetség célja:

1. A tanárképzés és -továbbképzés színvonalának javítása, a közoktatás és a tanárképzés tartalmi együttműködésének elősegítése,

2. a szakmai törvénytervezetek, tantervek véleményezése,

3. a képzési programok és a vizsgakövetelmények fejlesztése, megvitatása, egyeztetése,

4. a hazai és külföldi tanárképző intézmények és szövetségek közötti folyamatos információcsere megszervezése, valamint az együttműködés lehetőségeinek kimunkálása.

A Szövetség vállalja a szakmai értékek ápolását és továbbfejlesztését, valamint a pedagógus szakma érdekeinek képviselését.

A Szövetség tagjai lehetnek magán és jogi személyek egyaránt. Támogató (pártoló) tagja lehet a szövetségnek bármely természetes és jogi személy, aki a szövetséget erkölcsileg, anyagilag erősíteni kívánja.

Szakosztályok (munkacsoportok) vezetői:

– Egészségpedagógia (Szél Éva)

– Környezetpedagógia (Huszár Zsuzsa)

– Oktatás-informatika (Kis Tóth Lajos)

– Organikus Kultúra Műhelye (Molnár

V. József)

– Pedagógia (Ballér Endre)

– Pszichológia (Balogh László)

– Szociálpedagógia (Estefánné Varga Magdolna)

– Vállalkozáspedagógia (Farkas Katalin)

Ez évi közgyűlésünket május 16-án tartjuk Debrecenben, a Református Tanítóképző Főiskolán, melyhez „Környezeti nevelés a pedagógusképzésben” címmel tudományos tanácskozás kapcsolódik. Az érdeklődőket szeretettel várjuk.

Pontosabb információk, tájékoztatók és jelentkezési lapok a szervezet elnökétől (Vastagh Zoltán) és ügyvezető titkárától (Dudás Margit) kérhetők. (Pécs, JPTE Tanárképző Intézet, Ifjúság u. 6. 7624).

Vége egy jó plakát! – villant fel bennem, amikor megláttam a BALLANTINE'S új, nagy reklámhordó felületét. Be kell valljam persze, nem csak amiatt örültem, hogy a plakát jó minőségű. Lelkesedésemben erősen belejártam, hogy kedvenc italom kedvelt márkáját láthattam viszont a falakon – természetesen kissé, mondhatni, művészi-
leg a valóságtól elemelten. Ha jól emlékszem – mert emlékezni vagyok kénytelen, hiszen azóta, hogy akkor megláttam őket, a plakátok eltűntek, kénytelenek voltak eltűnni (erről majd később) – a kompozíció két részből állt. Egyik felén egy üveget lehetett látni, amelyből a játékos grafikus kedv valamiféle kígyót, lehet, hogy éppenséggel kobrát formált. Az alkohol megveszekedett ellenségei persze, ha akarják, beleláthatták volna a gesztusba azt a kemény ítéletet is, hogy az ital méreg, mérges kobra, megmar, megtámad, megöl – ezáltal a lehető legnagyobb hasznosságot és társadalmi érdekképviseletet, természetesen. Az óriásplakát másik felén egy meztelen hát- és fenékakt látható, a fenéken száraz almácskával, s egy fiatal fiatal férfiú a leánycsípőhöz hozzásimulva, bal kezével kissé, de érzékelhetően belemarkolva a fenékbe. Így van ez jól, gondoltam, a fiatal férfiak a fiatal nők csípőjéhez kell simuljanak, a fiatal kezeknek a fiatal fenékekbe kell kissé, de érzékelhetően belemarkolniuk, így volt ez velem is akkor, amikor fiatal voltam, s bár nem ittunk még komoly whiskyket a Kádár-rendszer jóvoltából (ittunk viszont olcsó de sok rumokat), a fenékek állagába és markolásába vajmi kevés beleszólása volt a kommunista vezetésnek.

A plakátokból kettőt láttam a saját szememmel, egyiket az Istenhegyi út elején, nem messze attól az éjszakai szórakozóhelytől, amelyet kézi rakétavetővel szoktak löni időnként, másikat pedig az Árpád-híd Dagály utcai felvezető kanyarjában. Mindkettőt autóból tehát, villanásnyi időre, de annál több örömmel, esztétikai megérezéssel.

Örömöm nem tartott sokáig. Második látásra már mindkét plakát el volt csúfítva, meg volt alázva, össze volt rondítva. Az Istenhegyi úti leányfeneket összetépdesték, a Dagály mellettit pedig leöntötték piros festékkel. No, ezen elgondolkodtam. Hogy kik tették, az túlságosan nem érdekelt. Illetve abból a szempontból igen, hogy nyilván magukat a jó erkölcs és a nemzet védelmére felkent személyeknek képzelő aberrált emberek. Nemileg aberráltak, nyilván. Akik vagy azt nem bírták elviselni, hogy egy gyönyörű női feneket látnak – melyet ráadásul más markol. Hogy vagy az életükben nem volt olyan szép fenékük, vagy az életben nem fogta az ő fenéküket olyan szép fiatal férfikéz, vagy azt, hogy az életben nem volt olyan fenékű nőjük, az életben nem hajtották a fejüket olyan vonalú illatos csípőhöz, mint amilyen a plakátról lenézett rájuk. S elképzelem a hajnalt, amikor megközelíti nemzet- és erkölcsmentő férfiünk vagy nőnk az európlakátot, és belemarkol a harmatos lányseggbe. Közben izgalmat érez, lüktetést az ágyékában, borzongást a testében, szélsuhogást az agyában. Megérintette, elérhette, birtokolhatta, megalázhatta. Loccsan a piros festék a meztelen testen. Vér az, lüktet a fülében a fogalom, vér, elvette a szüzességét, menstruációját lesi meg, elérhető, kileshető közelségbe kerül a magasról leragyogó bálvány. Azután fölegyenesedik az igazság és tisztesség bajnoka, kijózanodik, elégedetten bámulja művét, megmentve az ifjúság, az ízlés, a nemzet becsülete. S már el is felejtí beteges rohamát, ilyen-olyan szintű kis kielégülését a plakát alatt, előtt...

A tévében éppen egy ifjúsági szervezet pogácsaképző ifjú jogásza magyarázza, milyen károsak a plakátok – közöttük az általam oly' szeretett plakát is – az ifjúságra nézvést. Szánalom fog el, ahogy nézem a fiatal, szenvedélytelenséget színlelő arcot. Nem tehetek róla, gimnáziumban tanító tanárként, két serdülő lány apjaként, én nem az inkriminált plakátoktól és az azokon hordozott tartalmaktól féltem leánykáimat, tanítványaimat, hanem az ilyen vértelen, fari-zeusképző és -viselkedésű figuráktól. A hajnalban plakátokat szagató, összefestő, bemocskoló erkölcsöktől. Tegnap A skarlát betűt láttam az HBO-n. Országosan tenném kötelezővé a meg-nézését. De nem csak ennek a műnek. Sok másnak is, természetesen, amelyek a tolerancia hiányáról, illetve a hiány következményeiről beszélnek. Mert a képmutatás, jelenjék is meg bármilyen köntösben, szörnyű rombolást tud végezni, éppen azok körében, akikre hivatkozik, akik mögé elbújik, akiket megvédeni akar. Az ártatlanokról, a romlatlanul gondolkodókról, az életet természetes érzelmekkel befogadókról és megélőkről beszélek...

Zalán

Következő számaink tartalmából.*Andor Csaba:*

Mindenki másképp egyforma

Bernáth József:

Közoktatási szakértők könyve

Bérczes László:

Mindig van másik

Eisemann György:

Filológia és hermeneutika

Fábián László:

Vagyok én az én idóm?

György Lajosné:

A félrevezetés könyvei

Honffy Pál:

Az esztétika átrendezése

Jákfalvy Magdolna:

Egy színház a világ

Michalovič, Peter:

Ismétlés és innováció:

Az azonosság és az ellentét esztétikája között

Németh István Péter:

A melankólia moralitása (Jeles András)

Varvasovszky Jánosné:

A gyógyító zene

Vastagh Zoltán:

Facilitátorok és mentorok

Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa

A szövegtan kutatásáról és oktatásáról

A nyelvészeti indíttatású szövegtani kutatás nemzetközi viszonylatban körülbelül négy évtizeddel ezelőtt kezdődött el. Ami a hazai kontextust illeti, jóllehet már a hatvanas években is megjelent néhány magyar nyelvű szövegnyelvészeti tanulmány, a szövegnyelvészet és szövegtan kérdéseivel foglalkozó magyar nyelvű dolgozatok a hetvenes évek végétől kezdtek elszaporodni, s publikálásuk a kilencvenes évek elejétől vált rendszeressé – nem utolsósorban az 1990-ben elindított Szemiotikai szövegtan című periodikában.

Györfly Miklós

A sötétségben minden megvilágosodik

Thomas Bernhardot eddig elsősorban mint prózaírókat ismerhette meg a magyar közönség. Igaz, ezt az oldalát is kissé elkésve, inkább csak Bernhard 1989-ben bekövetkezett halála után – a magyar fordítások többsége azóta jelent meg. A drámaíró Bernhard ehhez képest háttérbe szorult: könyv alakban még nem jelentek meg nálunk a darabjai, csak folyóiratokban elszórtan néhány fordítás, és színházi bemutatója is csak háromnak volt eddig, az egyik közülük, éppen az első, balsikerű és feledhető. Ugy hírlik, a következő hónapokban két újabb Bernhard-előadásra is sor kerül.

Makai Éva

A nevelés és a gyermeki jogok

Arra vállalkozom, hogy a nagy társadalmi-történelmi korszakváltás kapcsán megvizsgáljam a nevelés kérdései és a gyermeki jogok közti összefüggéseket. Úgy gondolom, hogy miként a nyolcvanas évektől a világ egészét veszélyeztető átfogó problémák megoldása is új tudományos magatartás- és megközelítésmódokat kíván meg, ugyanúgy a nevelés és a gyermekvédelem kérdései is új megközelítést igényelnek.

Szoleczky Emese

A Magyar Nemzeti Múzeum kiállításai négy tételben

Másfélszáz esztendeje annak, hogy elkészült a Nemzeti Múzeum mai, Pollack Mihály tervezte épülete. E jeles évfordulóra teljes egészében megújult, korszerűsödött a patinás intézmény. A felújításnak köszönhetően mintegy kétszeresére bővült a kiállítási tér, a millicentenáriumi tiszteletére elkészültek az új történelmi kiállítások.