

6655

158

6-7

ISKOLA KULTÚRA

VII. évfolyam. 1997. június-július

nedvornusok szakmai tudománycsok

Andor Csaba
matematikus, Intellrobot
Ingatlanforgalmi Rt., Budapest

Arató László
tanár, Radnóti Miklós
Gyakorló Iskola, Budapest

Bajmócy Péter
PhD hallgató, JATE Gazdaság-
földrajzi Tanszék, Szeged

Baricz Zsolt
főiskolai adjunktus, Juhász Gyula
Tanárképző Főiskola Könyvtár-
tudományi Tanszék, Szeged

Bán Ervín
ny. egyetemi nyelvtanár,
Budapest

Benkes Zsuzsa
tantárgyi szakértő, OKSZI,
Budapest

Bernáth József
egyetemi docens, JPTE
Tanárképző Intézet, Pécs

Bérezes László
szerkesztő, a Bárka Színház
Tagja, Budapest

Bohár András
egyetemi tanársegéd, JPTE
Tanárképző Intézet, Pécs

Csákó Mihály
igazgató, ELTE Szociológiai
Intézet, Budapest

Csikós Csaba
PhD hallgató, JATE Pedagógia
Tanszék, Szeged

Eisemann György
egyetemi docens, ELTE BTK,
Budapest

Falus Iván
egyetemi docens, ELTE BTK
Neveléstudományi Tanszék,
az MTA Pedagógiai Bizottság
Didaktikai Albizottságának
elnöke, Budapest

Fábián László
író, újságíró, Új Magyarország,
főiskolai adjunktus, Ipar-
művészeti Főiskola, Budapest

Geese Gáborné
óvodavezető, Napköziotthonos
Óvoda, Budapest

Horváth Pál
MTA Filozófiai Intézet,
Budapest

Jobbágy Mária
mentálhigiénikus, Tempera-
mentum Szervezetfejlesztési és
Tanácsadó Bt., Budapest

K. Nagy Mária
tudományos munkatárs, OKI
Kutatási Központ, Budapest

Kelemen Elemér
főigazgató, Budapesti Tanító-
képző Főiskola, az MTA
Pedagógiai Bizottsága Nevelés-
történeti Albizottságának
elnöke, Budapest

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

Komlóssy Ákos
egyetemi adjunktus, JATE
Pedagógia Tanszék, Szeged

Kőrösné Mikis Márta
tudományos munkatárs, OKI
PTK, Budapest

Liskó Ilona
szociológus, tudományos
főmunkatárs, szakképzési
osztályvezető, Oktatáskutató
Intézet, Budapest

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

Nánay István
színikritikus, szerkesztő,
Színház Szerkesztőség,
Budapest

Peter Michalovič
irodalomtörténész, egyetemi
tanár, Pozsony

Olasz Sándor
egyetemi docens, JATE, Szeged

Petőfi S. János
egyetemi tanár, intézetigazgató,
MACERATA, Olaszország

Rácz László
tanszékvezető főiskolai docens,
EKTF Kémia Tanszéke, Eger

Sávoly Mária
igazgatóhelyettes, Szent István
Király Zeneiskola és Zene-
művészeti Szakközépiskola,
Budapest

Simon Orsolya
tanársegéd, Veszprémi Egyetem
Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék, Veszprém

Szakály Sándor
történész, Hadtörténeti Intézet
és Múzeum, Budapest

Szombathy Bálint
művész, Újvidék

Takács Péter
klinikai szakpszichológus,
Újpalotai Családsegítő
Szolgálat, Budapest

Takács Viola
egyetemi docens, JPTE,
szerkesztő, Iskolakultúra,
Budapest-Pécs

Thimár Attila
aspiráns, ELTE BTK, Budapest

Varga Attila
egyetemi tanár, EKTF, Eger

Vastagh Zoltán
egyetemi docens, JPTE
Neveléstudományi
Tanszék, Pécs

**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 J**

Felelős kiadó:
Zsolnai József

E számunk megjelenését támo
**a Művelődési és Közoktatási
Minisztérium**

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 óra

Terjeszti a Nemzeti Hírlap-
kereskedelmi Rt. és a Regionális
Részvénytársaságok, valamint egy-
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül.
Előfizetési díj számonként 200,- Ft.
(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)
Megjelenik havonta. Lapunk egy-
példányai megvásárolhatók a Mű-
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

1997. évi 16. szám

tanulmány

- Liskó Ilona**
Rendszerváltás a szakképzés alsó régióiban 3
- Csákó Mihály**
Hányan, honnan, hová? 17
- Peter Michalovič**
Ismétlés és innováció: az azonosság és az ellentét esztétikája között 27
- Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa**
Az általános szemiotikai szövegtan interdiszciplináris megalapozása (I.) 31
- Arató László**
A közlésfolyamat tényezőinek megkettőződése 41
- Fábián László**
Teremtő esélytelenség avagy a mániákus természetrajza 47
- Olasz Sándor**
A regény metamorfózisa századunk első felében 52
- Bérczes László**
Mindig van másik 63
- Nánay István**
Diákok a deszkákon 67
- Bajmócy Péter–Csíkos Csaba**
Európai országok népszerűsége egyetemi hallgatók körében 71
- Jobbágy Mária–Takács Péter**
„Az a közös bennünk, hogy mások vagyunk” 78
- Komlóssy Ákos**
Tanyai iskolák, tanyai tanítók 94
- Horváth Pál**
Vallásismeret mint tantárgy 103

szemle

- Nagy József**
Énkibontakozás és nevelés 107
- Kőrösné Mikis Márta**
Itt a magyar Comenius LOGO! 118
- Rácz László–Varga Attila**
Kémiantanításunk helyzete és feladatai 121
- Andor Csaba**
Mindenki másképp egyforma 126
- Bernáth József**
Közoktatási szakértők könyve 128

ISKOLAKULTÚRA

97/6-7

- Kelemen Elemér**
Az MTA Neveléstörténeti Albizottságának
tevékenysége 1994–1997 között **130**
- Vastagh Zoltán**
A szakmai együttműködés értéke **133**
- Falus Iván**
Az MTA Didaktikai Albizottságának
tevékenysége 1994–1997 között **135**
- Simon Orsolya**
A nyelvelsajátítás kérdései **137**
- K. Nagy Mária**
A szomszéd rétje... **140**
- Bán Ervin**
Könyv az írásjelek tudományáról **143**
- Baricz Zsolt**
„Szigetek és hidak” Konferencia **144**
- Eisemann György**
Filológia és hermeneutika **145**
- Szombathy Bálint**
Az irodalom új műfajai **149**
- Thimár Attila**
Irodalom – szerep – történet **152**
- Szakály Sándor**
Historia est magistra vitae **154**
- Sávoly Mária**
Beszélő térképek tankönyve **155**
- Bohár András**
A tömegkultúra esztétikája **157**
- Kéri Katalin**
Halk női hang a 18. századból **164**
- Gecse Gáborné**
Olvasásmegértési diagnosztikus mérés a 6. osztályban **166**

satöbbi Satöbbi **173**

meléklet Takács Viola
A tudásszerkezet mérése

Rendszerváltás a szakképzés alsó régióiban

*A kilencvenes évek elején bekövetkező gazdasági átalakulás olyan változásokat indított el a szakképzés intézményrendszerében, amelyek a képzési formákat és a szakmakinálattot is átalakították. A rendszerváltás után összeomlottak azok az állami nagyüzemek, amelyek elhelyezkedési lehetőséget nyújtottak, a mezőgazdasági, nehézipari, gépipari és a könnyűipari szakmákban tömegesen kiképzett pályakezdő szakmunkások számára. Várható volt, hogy a gazdasági szerkezet átalakulása kikényszeríti a szakképzési rendszer átalakítását is.**

A kilencvenes évek első éveiben a szakképző iskolák egy része még halogatta a változtatást, illetve erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy megőrizze a korábbi szakmastruktúrát, és korábbi pedagógus, valamint szakoktató állományát, vagyis az intézmény stabilitását. Azonban hamarosan kiderült, hogy ez csak annak árán valósítható meg, ha az iskola potenciális munkanélkülieket képez, aminek a következtében mint oktatási intézmény egyre népszerűtlenebbé válik, és ez a jelentkezők számának a rohamos csökkenésén is mérhető. A fejkvótás finanszírozás feltételei mellett viszont a jelentkezők számának a csökkenése az iskolák teljes finanszírozási ellehetetlenüléséhez vezetett volna, vagyis a szakképző iskolák számára a képzési szerkezet fokozatos átalakítása vagy az intézmény fokozatos leépülése jelentette az alternatívát.

Az átalakuló szakképzés

Az átalakítás útjára lépő iskolák számára ezek után már csak két eldöntendő kérdés maradt: milyen irányban történjen a változtatás (vagyis milyen képzési formákat és milyen szakmákat szüntessenek meg, illetve melyeket vezessenek be) és hogyan teremtsék meg az ehhez szükséges feltételeket. A kilencvenes évek elején a szakmunkásképzők túlnyomó többsége „felfelé” kezdett építkezni és bevezette a szakközépiskolai és a technikus osztályokat. Ezt a fejlesztést általában az motiválta, hogy a gyakorlati képzőhelyek szűkülése, illetve a hagyományos szakmunkásképzés létjogosultságának a megkérdőjelezése „előre menekülésre”, a kevésbé gyakorlatcentrikus (és így kevesebb gyakorlati helyet igénylő) képzési formák bevezetésére ösztönözte az iskolavezetőket.

Ugyanennek az időszaknak a fejleménye volt a szakmunkásképzőt végzetek számára érettségi nyújtó, kétéves közismereti programot tartalmazó képzési forma, a szakmunkások szakközépiskolai képzésének bevezetése nappali tagozaton. Ez a képzési forma a kilencvenes évek első felében igen dinamikus fejlődésnek indult, mert az iskolák kínálata valóságos társadalmi igényt elégített ki: a frissen végzett szakmunkások nemigen tudtak elhelyezkedni, és a szülők számára megnyugtatónak látszott, ha két évig még továbbtanul a gyerek.

* A tanulmány az alábbi kutatásokban összegyűlt információk alapján készült: LISKÓ ILONA és munkatársai: *Felvételi szelekció a középfokú iskolákban*. OKI, Kézirat, 1995; LISKÓ ILONA és munkatársai: *Szakmunkástanulók a 90-es években*. OKI, Kézirat, 1995; LISKÓ ILONA és munkatársai: *A speciális szakiskolák helyzete*. OKI, Kézirat, 1995; valamint a Phare-támogatással 1996-ban folytatott adatfelvétel (kérdőíves vizsgálat a szakmai iskolákban tanuló hátrányos helyzetű gyerekekkel, interjúk az iskolák fenntartóival, igazgatóival és szakoktatóival).

A szakmunkásképző iskolák egy része azonban hamarosan rájött, hogy az ebbe az iskolatípusba jelentkező gyerekek nagy része nemhogy a szakközépiskolai követelményeknek nem tud megfelelni, de még a hagyományos szakmunkásképzős követelményeknek sem. Az ilyen nehezen képezhető (gyenge általános iskolai eredményekkel érkező, alacsony tanulási motiváltsággal rendelkező, hátrányos családi körülmények között élő) gyerekek számára hozták létre a kilencvenes évek elején a speciális szakiskolai osztályokat, amelyeknek a száma ebben az időszakban ugyancsak dinamikus fejlődést mutatott.

Az elmúlt évek fejlesztéseinek eredményeként a szakképző iskolák egy részében jelenleg már ugyanazon szakmákban, illetve szakmacsoportokban többféle képzési fokozat épül egymásra, és ennek segítségével olyan belső szelekció valósítható meg, amely mind a gyerekek (minden jelentkező megtalálhatja az iskolában a neki megfelelő képzési fokozatot), mind az iskolák számára (a jelentkezőket nem kell elutasítaniuk, és a belső szelekció segítségével a képességeiknek megfelelő követelményeket támaszthatnak velük szemben) megfelel.

A kilencvenes évek közepe ehhez képest abban hozott változást, hogy az oktatásügyben érdekelték (az oktatásirányítás, a szülők, a gyerekek és az iskolák) számára nyilvánvalóvá vált, hogy a speciális szakiskola legfeljebb „parkolató” képzési formát jelent, ugyanis az itt kapott bizonyítvánnyal a gyerekek tökéletesen esélytelenek a munkapiacra. Az oktatási törvény módosítása ezt a képzési formát lényegében megszüntette, és azt a lehetőséget nyújtotta ezeknek az iskoláknak, hogy a 9–10. osztályos általános képzést követően vagy szakmunkásbizonyítványt adó OKJ szakmákra képezik a gyerekeket vagy ún. pályaorientációs képzést nyújtsanak, vagyis készítsék elő a teljes értékű szakképzésbe való bejutásukat.

A kutatás tapasztalatai szerint az oktatásirányítók döntése ebben a kérdésben találkozott az iskolák és a szülők, illetve a gyerekek igényeivel. Az 1996-ban általunk megkérdezett igazgatók többsége úgy nyilatkozott, hogy nincs ellenére, hogy a közeljövőben az új oktatási törvénynek megfelelően szakmunkás-bizonyítványt adó, teljes értékű szakmunkásképzéssé, illetve pályaorientációs képzéssé alakítsa át a speciális szakképzést iskolájában. (Jó néhány olyan iskolával találkoztunk, ahol a törvényi előírástól függetlenül, saját megfontolásból már ebben az évben megvalósult ez az átalakítás.)

Míg az elmúlt évtizedekben különösebb nehézség nélkül felrajzolható volt a szakmák presztízsrangsora, (amellyel kisebb-nagyobb mértékben valamennyi szakképzésben érdekelt egyetértett), az utóbbi években ez nem oldható meg egyszerűen. A bizonytalanságban kétségtelenül nagy szerepe van az átmenetiségnek, a szakmastruktúra még folyamatban lévő átalakulásának, de hozzájárul az is, hogy a gazdasági fellendülést illetően megmutató helyi és regionális különbségek miatt ugyanaz a szakmai képzettség nem ugyanannyit ér az ország egyik vagy másik régiójában, illetve egyik vagy másik településén.

A presztízsrangsor átalakulása részben abból következett, hogy az utóbbi években megváltoztak a szakmák értékelésének szempontjai. Míg korábban a fő presztízsképző szempontok közé elsősorban a szakma elmélet-igényessége – milyen színvonalú elméleti felkészültség szükséges hozzá –, a hozzá tartozó munkakörülmények minősége, a szakmával elérhető fizetés nagysága és a „maszekolás” lehetősége tartozott, az utóbbi években az értékelés legfontosabb szempontjává az elhelyezkedés lehetősége lépett elő. Márpedig egy-egy szakmában az elhelyezkedési lehetőség elsősorban attól függ, hogy az adott régióban (településen) hogyan alakult a gazdasági szervezetek helyzete, milyen ütemben és mértékben épültek le a korábbi szocialista üzemek, milyen ütemben és mértékben történt meg a privatizáció, és milyen ütemben és mértékben sikerült a magáncégeknek talpra állniuk. (Ebből következik, hogy például az ipari szakmák presztízse a nyugat-magyarországi régióban és a jól prosperáló nagyvárosokban sokkal kedvezőbben alakult, mint Kelet-Magyarország depressziós térségeiben.)

Ugyancsak változást hozott a szakmák értékelési szempontjaiban az is, hogy a korábbi „maszekolási” lehetőség helyébe a vállalkozási lehetőség szempontja lépett. Vagyis ma már nem az a fontos presztízsképző tényező, hogy mennyire kelendő az adott szak-

ma a fekete vagy szürke gazdaságban, hanem az, hogy az adott szakmai ismeretek és a szakmunkás-bizonyítvány birtokában mennyire van lehetősége a szakmunkásnak arra, hogy önálló vállalkozásba kezdhesen. (Ebből következik, hogy jelentősen megnőtt a kereskedő és a vendéglátó szakmák tekintélye).

A szakmával elérhető kereseti lehetőségek természetesen továbbra is a presztízsképző szempontok között szerepelnek, de jelentőségük elmarad az előbbieken említettek mögött. Ennek főként az az oka, hogy a korábbi, szinte országosan egységes „órabéres” rendszert a szabad béralku váltotta fel, és ugyanannál a szakmánál az egyik városban vagy a másikban, illetve az egyik cégnél vagy a másiknál akár tízszeres is lehet a bérkülönbség. Ráadásul a szakma „megfizetettsége” attól is függ, hogy alkalmazottként vagy vállalkozóként dolgozik-e valaki az adott szakterületen, ezért előfordul, hogy az egyik alacsonyán fizetett szakma tekintélye azért nő meg a másikkal szemben, mert az elsöben nyílik, a másodikban viszont nem nyílik vállalkozásra lehetőség. (Erre példa, hogy a rosszul fizetett, nagyüzemi könnyűipari szakmák, mint a bőripar vagy a textilipar most is a szakmai rangsorok végén állnak, míg a korábban ugyancsak rosszul fizetett kereskedelmi szakmák, amelyekkel viszonylag könnyen lehet vállalkozni, a rangsorok élére kerültek.)

Egy-egy szakma presztízst az adott szolgáltatás iránti fogyasztói igények változása is befolyásolja. A hetvenes–nyolcvanas években például amikor elektronikai cikkekkel és személygépkocsikkal még meglehetősen szegényes volt a háztartások ellátottsága és ezek az eszközök főként a szocialista nagyipar termékeiből álltak, amelyek állandó javításra szorultak, viszonylag nagy presztízstűnek számítottak a műszerész és az autószerelő szakmák. Manapság viszont, amikor az ilyen fogyasztói igényeket már nívósabb nyugati termékek elégítik ki, amelyek kevesebb javításra szorulnak, és a javításuk főként alkatrész-cseréből áll, a műszerész és az autószerelő szakmák tekintélye hanyatlásnak indult.

A szakmák presztízisének alakulásában természetesen továbbra is szerepet játszanak a szakmával együttjáró kellemes vagy kellemetlen munkakörülmények, de ezeknek a szerepe is jelentősen csökkent, hiszen másfajta munkakörülményekre számíthat valaki, ha alkalmazottként, illetve ha alkalmazottakat foglalkoztató önálló vállalkozóként használja a szakmáját, és ő maga lényegében csak menedzseri, szervezői feladatokat végez.

Lényegében ugyanez a helyzet a szakmák elméletigényességével is. Természetesen ma is vannak olyan „fehérgalléros” szakmák, amelyek az átlagosnál lényegesen nívósabb elméleti felkészültséget igényelnek, és ezek, ha jó kereseti, illetve vállalkozási lehetőségeket is kínálnak, egyértelműen a presztízsrangsorok vezető helyein állnak (pl. közgazdasági, informatikai szakmák stb.), de például az olyan szakmák, mint a korábban elméletigényessége miatt különösen megbecsültnek számító nyomdász szakma, annak ellenére, hogy most sem kell kevesebb elméleti ismeretet megtanulni hozzá, jelentősen veszített a tekintélyéből, mert alacsony keresetet és szűkös vállalkozási lehetőségeket kínál.

A kutatás tapasztalatai szerint az oktatásirányítók döntése ebben a kérdésben találkozott az iskolák és a szülők, illetve a gyerekek igényeivel. Az 1996-ban általunk megkérdezett igazgatók többsége úgy nyilatkozott, hogy nincs ellenére, hogy a közeljövőben az új oktatási törvénynek megfelelően szakmunkás-bizonyítványt adó, teljes értékű szakmunkásképzéssel, illetve pályaaorientációs képzéssel alakítsa át a speciális szakképzést iskolájában. (Jó néhány olyan iskolával találkoztunk, ahol a törvényi előírástól függetlenül, saját megfontolásból már ebben az évben megvalósult ez az átalakítás.)

Ezzel függ össze, hogy a szakmák rangsorának kialakulásában a korábbinál nagyobb szerephez jutottak a képzőhelyek, vagyis az iskolák. A korábbi egységes tantervek és nagyjából egységes képzési feltételek helyébe ugyanis az utóbbi években minden szempontból differenciált szolgáltatás lépett, és mind a szülők, mind a gyerekek számára egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a munkapiaci esélyeket illetően egyáltalán nem mindegy, hogy valaki hol gyakorolta a szakmáját (betanított vagy segédmunkásként dolgoztatták-e a gyakorlóléhelyén vagy többfajta munkaműveletet is sikerült megtanulnia; elavult, kiselejteztett gépekkel és szerszámokkal tanult-e vagy a legkorszerűbb technikával is megismerkedett stb.) és milyen tantervek szerint tanulta meg az elméleti ismereteket (tanult-e vállalkozási ismereteket, tanult-e nyelvet, milyen széles alapozású képzésben részesült stb.). A saját maguk által nyújtott szolgáltatások, illetve képzési színvonal értékével természetesen az iskolák maguk is tisztában vannak, és ügyes menedzseléssel, ötletgazdag propagandával fokozni is képesek intézményük jó hírét, illetve elismerését.

A szakmák presztízsrangsorának kialakulásában az eddigieken túl egy kevésbé megfogható, illetve meghatározható tényezőnek, a „divatnak” is szerepe van. Egy-egy szakma „divatossága” nem annyira a tényeken és a közvetlen tapasztalatokon múlik, inkább az általános társadalmi megítélésen, amit főként a szélesebb társadalmi környezet, illetve a média közvetít. (Ennek következtében kerültek például a környezetvédelmi szakmák a presztízsrangsorok elejére, anélkül, hogy a gyerekeiket ide irányító szülőknek közvetlen tapasztalataik lettek volna a szakma nyújtotta elhelyezkedési lehetőségekről.)

A felsorolt szempontok szerint kialakuló presztízsrangsornak a szakképzés, illetve a szakképző intézmények szempontjából igen nagy a jelentősége. A szakmák tekintélye ugyanis meghatározza, hogy hányan és milyen felkészültségű, képességű, illetve társadalmi helyzetű gyerekek jelentkeznek az adott szakmára. Ha az iskolának szelekciós lehetősége van, „jobb” gyerekeket válogat, ennek következtében nívósabb tanterveket alkalmazhat, magasabb követelményeket támaszthat, tehát emelheti a képzés színvonalát. A képzés minősége viszont visszahat a szakma presztízisére, és meghatározza az iskolák presztízisét is.

Az oktatási rendszer sokkal nehezebben és lassabban változik, mint a gazdaság. Ennek részben az az oka, hogy az oktatási beruházás mindig lassabban térül meg, mint a gazdasági, és az eredményessége nehezen mérhető. Ráadásul az oktatás szigorúan (törvény által) meghatározott feltételeket igényel (pl. tantervek, tanműhelyek, szaktanárok, szakoktatók stb.), amin egyik pillanatról a másikra nehezen lehet változtatni. Az is lassítja a feltételek kialakítását, hogy a fejlesztésre vonatkozó döntések engedélyekhez és egyeztetésekhez kötött, hosszú előkészítő folyamatot igényelnek. Ugyanakkor maga a képzési idő is hosszadalmas, tehát minimum két-három évbe telik, mire egy-egy szakoktatási formáról kiderül, hogy használható, illetve a munkapiacra eladható képzettséget nyújt-e a gyerekeknek.

Többek között a fentiekkel is magyarázható, hogy annak ellenére, hogy már a kilencvenes évek elején sokak számára egyértelmű volt, hogy a gazdasági szerkezetátalakítás nyomán a szakmai képzés szerkezetét is át kell alakítani, ez utóbbi csak kullogva követte a gazdasági változásokat. Lassította a folyamatot, hogy az intézmények a változatlan-ság, illetve a korábbi rutin fenntartásában voltak érdekeltek, és csak akkor szánták rá magukat a változtatásra, amikor már nem volt más választásuk.

Végül is az iskolák azért kényszerültek rá a szakmaszerkezet átalakítására, mert évről évre látványosabb számsorok bizonyították a régi képzési struktúra diszfunkcióit. (A nagyipari szakmákban elfogytak a gyakorlóléhelyek, némely szakmákban 50% fölé emelkedett a pályakezdő munkanélküliek aránya, és ugyanezekre a szakmákra alig akadt jelentkező.) A jelentkezők számának a csökkenése arra figyelmeztette az iskolákat, hogy fokozatosan a szülők is körültekintőbbek lettek és nagyobb figyelmet fordítottak gyerekeik szakmaválasztására. Ebben a tekintetben a legelső társadalmi rétegek jelentették a kivételt. Miután ők a legkevésbé tájékozottak és előrelátók, ma is ők tudják a legkevésbé kiszámítani, hogy egy-egy szakmát megtanulva milyen esélyeik vannak a gyerekeiknek az

elhelyezkedésre. Nem csoda, hogy kutatásunk során a legalacsonyabb presztízsű, és a legkedvezőtlenebb elhelyezkedési esélyeket kínáló szakmák tanulói között szép számmal találtunk hátrányos helyzetűeket.

A magyar szakképzési struktúra változása jelenleg is folyamatban van, és viszonylagos stabilitásának kialakulásához még jó néhány év szükségeltetik. Vizsgálataink alapján így legfeljebb a változás már érzékelhető irányát tudjuk felrajzolni. E szerint az elmúlt évek fejlesztéseinek legfőbb jellegzetessége, hogy a szakképzésen belül a szakmaszerkezet és a képzési szerkezet együtt változott, ami azt jelenti, hogy a szakképző iskolák jelenleg nemcsak a szakmák tekintetében hordoznak új minőséget, hanem új képzési formák, illetve fokozatok (szakközépiskolai, szakmunkás- és szakiskolai képzés) bevezetése számos, a korábbtól eltérő intézménytípust (vegyes típusú szakképző intézmény) hozott létre.

Ily módon a szakmastruktúra változása egy-egy iskolán belül a szakközépiskolai képzést, a szakmunkásképzést és a szakiskolai képzést egyaránt érintette. A szakközépiskolai képzésen belül főként a gépipari képzés szorult vissza, és a szakmai profilt új fehérgalléros (informatikai, közgazdasági, környezetvédelmi, közbiztonsági stb.) szakmákkal bővítették. A hagyományos szakmunkásképzésben a változtatás meghatározó iránya a nehézipari (bányász, kohász), a fémipari (lakatos, gépszerelő, stb.), továbbá a nagyipari jellegű könnyűipari szakmák (textilipar, bőripar), valamint a mezőgazdasági szakmák leépülése és a szolgáltatóipari szakmák bővítése volt.

A kilencvenes évek közepén már az is megfigyelhető volt, hogy a szakmunkásképzésben a korábbi túlspecializált képzéssel szemben egyre népszerűbbé váltak az általánosabb jellegű szakmák (pl. a mezőgazdaságban a sertés-, juh-, marhategyesítő stb. helyett az általános állattenyésztő vagy az általános mezőgazdasági szakma, az iparban a sokféle gépipari szakma helyett a gépész, az esztergályos és a marós helyett a forgácsoló szakma, a kereskedelemben a sokféle eladó helyett az általános, vállalkozásra képesítő kereskedői szakma stb.).

Változást hozott az is, hogy feltehetően mind a munkáltatói, mind a leendő munkavállalói érdek arra sarkallta az iskolákat, hogy a korábbi túlspecializált (betanított munkára alkalmassá tevő) képzéssel szemben a többféle feladat ellátására alkalmas, sokoldalúbb szakemberek képzésére térjenek át.

Ugyanakkor a hátrányos helyzetű gyerekeknek szánt képzési formák (speciális szakképzés, pályaorientáló képzés) bevezetése sok helyen éppen azokban a szakmákban történt, ahol a szakmunkásképzést leépítették (fémipari képzés, textilipari képzés, mezőgazdaság stb.). Előfordult, hogy az iskolák ilyen képzési formákban hasznosították a szak-

Az oktatási rendszer sokkal nehezebben és lassabban változik, mint a gazdaság. Ennek részben az az oka, hogy az oktatási beruházás mindig lassabban térül meg, mint a gazdasági, és az eredményessége nehezen mérhető. Ráadásul az oktatás szigorúan (törvény által) meghatározott feltételeket igényel (pl. tantervek, tanműhelyek, szaktanárok, szakoktatók stb.), amin egyik pillanatról a másikra nehezen lehet változtatni. Az is lassítja a feltételek kialakítását, hogy a fejlesztésre vonatkozó döntések engedélyekhez és egyeztetésekhez kötött, hosszú előkészítő folyamatot igényelnek. Ugyanakkor maga a képzési idő is hosszadalmas, tehát minimum két-három évbe telik, mire egy-egy szakoktatási formáról kiderül, hogy használható, illetve a munkapiacra eladható képzettséget nyújt-e a gyerekeknek.

munkásképzésben feleslegessé váló kapacitásait (pl. tanműhelyeket, szakoktatókat). Ez azt eredményezte, hogy a szakmunkásképző osztályokban végzeteknek javultak az elhelyezkedési esélyeik, de a speciális szakiskolások számára az iskola igazi „parkoltató” típusú képzést nyújtott, vagyis itt képezte tovább a potenciális munkanélkülieket.

A speciális szakiskolák egy része máig is őrzi a kilencvenes évek elején rendkívül népszerű gazdaszponyképző profilt. Ez a képzési forma ma sem ad szakmunkás-bizonyítványt és nem nyújt munkapiacra eladható képzést. Lényegében arról van szó, hogy a mindennapi életben hasznosítható ismeretekkel látja el azokat a lányokat, akik feltehetően családanyák, illetve háziasszonyok lesznek. Ugyanakkor már olyan iskolával is találkozunk, amelyik a gazdaszponyképzést például a varrómunkás vagy a falusi vendéglátó szakma felé próbálja továbbfejleszteni, illetőleg „szakmástitani”.

Már a rendszerváltás idején világos volt, hogy a szakmastruktúrát át kell alakítani, de arról, hogy ez milyen irányban történjen, úgyszólván senkinek sem volt határozott elképzelése. Hozzájárult ehhez az is, hogy az iskolák a korábbi szocialista évtizedekben hozzászoktak a központi direktívákhoz, tehát nagyon sokan még évekig vártak arra, hogy majd csak megmondja valaki a „központból”, hogy milyen irányban történjen az átalakítás. Három-négy évnek kellett eltelnie – az ifjúsági munkanélküliségnek ijesztő méretűre kellett növekednie, valamint a pedagógus munkanélküliségnek, illetve az iskolabezárás rémének is fel kellett sejlennie – ahhoz, hogy a fenntartók és az iskolák észbe kapjanak: nem lesz (mert nem lehet) központi koncepció, helyi gazdasági és iskoláztatási igényekre alapozott fejlesztési elképzeléseket kell kidolgozni, és regionálisan lehetőleg összhangot kell teremteni a szakképző intézmények szakmastruktúrájának és képzési szerkezetének a fejlesztésében. Ez utóbbi feltétel azóta is csak elvétve valósult meg. A legtöbb helyen mindvégig hiányzott a képzőhelyek fejlesztésének a területi (akár egy nagyvárosban vagy megyén belüli) összhangolása. Az eredmény az, hogy a divatos szakmákban egymás mellett működő iskolák egymással versengve indítottak el képzést, miközben egyre kevesebb lett a gyerek.

Az iskolák 1996-ra már azt is megtanulták, hogy a szakmaszerkezet fejlesztése, illetve átalakítása fokozatosan és rugalmasan, az igényekhez alakítva kell, hogy történjen. A fejlesztési irány kijelölése messze nem olyan egyszerű, mint a szocializmusban volt (amikor egy-egy nagyüzemre többféle szakma képzését is biztonsággal lehetett alapítani), a fejlesztést igényfelmérésnek (üzemek munkaerőigénye, munkaügyi központok által közvetített igények, szülők iskoláztatási igénye) kell megelőznie, és a fejlesztési elképzeléseket minden esetben egyeztetni kell a fenntartóval, mert csak akkor derülhet ki, hogy mennyit vállal a fejlesztés költségeiből.

Általános tapasztalat az is, hogy még a folytonos egyeztetés és igényfelmérés alapján kialakított szakmaszerkezet sem kínál biztosítékot a végzősök foglalkoztatására, hiszen a piaczgazdaság körülményei között a munkaerőpiacot az állandó változás jellemzi. Az igazgatók közül sokan elmondták, hogy tulajdonképpen az lenne ideális, ha a folyton változó munkaerő-igényekre frissen és rugalmasan tudnának reflektálni az iskolák, de ennek a feltételrendszerét igen nehéz megteremteni (tanműhely, tanárok, szakoktatók). Erre kínál megoldást az „alvó” szakma fogalmának megjelenése, ami azt jelenti, hogy egy-egy szakmában szüneteltetik a képzést, amíg nincs igény rá, de mihelyt igény támad, készek a képzés újraindítására.

A szakmastruktúra átalakítása elvileg igen költséges folyamat. Gyakorlatilag a változtatásokat az elmúlt években mindvégig az jellemezte, hogy a fenntartó önkormányzatok nem tudták vállalni a fejlesztés teljes költségét, a ráfordításokat az iskolák tartalékainak mozgósítása, a Szakképzési Alap támogatása és különböző pályázati pénzek egészítették ki.

A sokféle forrás igénybevétele ellenére a szakmastruktúra átalakítására mindenhol kevesebb volt a pénz a kellenél, az új szakmákat ezért nagyon sok helyen hiányos feltételrendszerrel és szűkös körülmények között indították el. A nélkülözésben a hátrányos helyzetű gyerekek iskoláztatását biztosító speciális szakiskolák jártak az élen. Ezek az intézmények már az induláskor arra törekedtek, hogy minél egyszerűbb és olcsóbb felszerelést igénylő szakmá-

kat oktassanak, és a képzési profil átalakítása során is ugyanez volt a legfőbb szempontjuk. (Sok esetben termelőüzemekből leselejtezett gépekkel rendezték be tanműhelyeiket.)

Csakúgy, mint a gazdaságban, a szerkezetátalakítás az iskolákban is szükségképpen pazarlással járt együtt (feleslegessé váltak a szerszámok és gépek, illetve a régi tanműhelyek berendezései stb.). Elkerülhetetlen volt a változás a pedagógus állományban is. A régi szakmák oktatóitól meg kellett válni, és megnőtt az igény új, képzettebb tanárok iránt. De miután a szakmastruktúra átalakítása az elmúlt öt év alatt fokozatosan zajlott, a legtöbb helyen nem járt tömeges elbocsátással. Főként olyan szakoktatókat kellett elküldeni, akik a szakma „kifutásával” feleslegessé váltak. Néhányat nyugdíjaztak közülük, másokat átképeztek, megint másokat más munkakörben tovább tudott foglalkoztatni az iskola, és volt olyan is, aki a termelőmunkába ment vissza.

A szakmastruktúra és a képzési szerkezet átalakulása az elkövetkezendő évekre feltehetően át fogja rajzolni a szakképző iskolák korábbi rendszerét: a vegyes szakmai profilú iskolák helyébe a néhány rokon szakmára vagy szakmacsoportra szakosodó, de ezen belül különböző képzési fokozatot kínáló iskolák lépnek, amelyektől remélhetőleg a jelenleginél jobb szakmai színvonal is várható. Mivel egy-egy szakmát többféle képzési szinten (alapszíntől a felső középfokig) oktatnak, valamennyi iskolában nélkülözhetetlen lesz például nagyobb számú egyetemi végzettségű pedagógus alkalmazása.

Lesz-e gyakorlóhely?

Kutatásunk a szakképzés átalakulásának minden vonatkozására kiterjedt – a tárgyi és személyi feltételekre, az iskolavezetésre, a finanszírozásra, az iskolák gazdálkodására –, a továbbiakban azonban csak egyetlen, az elmúlt évek legfenyegetőbbnek tűnő problémájával foglalkozunk: a gyakorlóhely kérdésével.

A rendszerváltást követő gazdasági átalakulás következményeként a szakmunkásképző iskolák már a kilencvenes évek elején igen szorongató helyzetbe kerültek. Mihelyt az állami nagyüzemek stabilitása megingott, az volt az első dolguk, hogy bezárták a gyakorlati oktatás céljait szolgáló tanműhelyeiket. (Volt olyan iskola, amelynek két-háromszáz tanulója maradt egyik napról a másikra gyakorlóhely nélkül.) Ez a változás olyan súlyosan érintette a gyakorlat-orientált hagyományos szakmunkásképzést, hogy ebben az időszakban sokan az egész intézményrendszer összeomlását, sőt a hagyományos szakképzési forma felszámolását jósolták. Hogy mindez mégsem következett be, az elsősorban az iskolák leleményességének és kitartó küzdelmének, a fenntartó önkormányzatok áldozatvállalásának és a Szakképzési Alap nyújtotta pályázati pénzeknek volt köszönhető.

Amikor a vállalati tanműhelyeket felszámolták, a gyakorlati képzés problémáját egyik napról a másikra maguknak az iskoláknak kellett megoldaniuk. A szorongató helyzetben kétféle megoldás látszott lehetségesnek: iskolai tanműhelyek formájában bővítették saját képzőhelyeik számát, és növelték a kisvállalkozók, illetve a kisiparosok bekapcsolását a képzési rendszerbe. Az iskolák kifogyhatatlanok voltak arra vonatkozó ötleteikben, hogy hol, milyen helyiségekből és épületrészekből lehet tanműhelyt csinálni. Jellemző volt, hogy az önkormányzatok hajlandónak mutatkoztak megvásárolni a tönkrement vállalatok elhagyott tanműhelyeit vagy a településen üresen álló épületeket, az iskolák saját erőből (a tanulók munkaerejét felhasználva) rendbehozták azokat, a Szakképzési Alap támogatása pedig lehetőséget nyújtott arra, hogy e helyiségeket felszereljék.

Miután a pénz mindig kevesebb volt a kellenél, az esetek többségében csak a legégetőbb szükségleteket kielégítő tanműhelyek jöttek létre, amelyeknek a felszerelése és a berendezése is messze volt a korszerűség követelményeitől. A tanműhelyek felszerelése sok helyen történt meglévő gépek és berendezések felhasználásával. Olyan esettel is találkoztunk, amikor a tanműhelyben minden maradt a régiben, csak a felirat változott (pl. a feleslegessé vált korábbi lakatos tanműhelyt változatlan formában valamilyen rokon szakma képzésénél használják fel).

A gyakorlóhelyek felszereltségét a megkérdezett gyerekek többsége átlagosnak vagy közepesnek tartja. Valamennyi vizsgált csoportban 10% alatt marad azoknak a száma, akik teljesen elavultnak vagy használatatlannak tartják a technikai berendezéseket, de azoké sem több, akiknek az a véleményük, hogy technikailag magas színvonalú eszközökkel gyakorolhatják a szakmát.

Miután a szakképzés költségvetési támogatásánál külön kvótát számolnak az elméleti és a gyakorlati képzőhelyekre, a saját tanműhelyépítés vagy vásárlás azért is célszerű befektetésnek bizonyult az iskolák számára, mert gyakorlati képzőhelyeik számával együtt nőtt a költségvetési támogatásuk. Az önálló gyakorlati képzőhelybázis létrehozása abból a szempontból is hasznos volt, hogy növelte az iskolák önállóságát és stabilitását. Ettől kezdve kevésbé voltak kiszolgáltatva a regionális gazdasági változásoknak. Ha képesek maguk megoldani a gyerekek gyakorlati képzését is, lényegében maguk dönthetik el, hogy milyen szakmára hány gyereket vesznek fel. Az igazgatók erről a következőket mondták:

„Én még egyszer azt a helyzetet nem vagyok hajlandó felvállalni, vagy abban partner lenni, ami a 89–90-es években volt. Tudniillik az úgy működött, hogy hétfőn reggel bejöttem az iskolába, és az irodám ajtajánál állt két tanuló. Megkérdeztem hogy mit keresnek ott: hát ők harmadéves burkolók, és mondják, hogy beküldte őket az építésvezető, mert nem tudja már őket tovább foglalkoztatni. Én ebbe a helyzetbe még egyszer nem szeretnék kerülni.”

„Mivel ezek az iskola területén működő tanműhelyek, az állam ezeket fejkvótával támogatja. Gyakorlatilag kialakult egy iskolacentrikus elméleti és gyakorlati képzés. Tudniillik miután stabilizáltuk az iskolát, tehát megvan a gyakorlati képzésnek a helye is, tudjuk fogadni a gyerekeket, ebből következik, hogy jelen pillanatban sincs beiskolázási problémánk. Ebből következik, hogy a pedagógusnak biztos a munkahelye. A régi vállalati képzési forma tulajdonképpen teljes mértékben átalakult.”

A tanműhelyteremtő erőfeszítések azt eredményezték, hogy a kilencvenes évek közepére az iskolai tanműhelyekben gyakorló szakmunkástanulók aránya több mint kétszerezésére nőtt, vagyis a megszűnt vállalati gyakorlóhelyek többségét az iskoláknak saját tanműhelyekkel sikerült pótolniuk.

tanév	iskolai tanműhely	üzemi tanműhely	üzemi munkahely	nem csoportos	összesen
1985/86	14,6	43,0	19,8	22,6	100
1990/91	15,9	39,8	19,2	25,1	100
1991/92	19,6	34,0	16,6	29,9	100
1992/93	24,6	27,7	14,9	32,9	100
1993/94	30,0	24,0	12,0	34,0	100
1994/95	34,2	20,6	11,9	33,2	100

A szakmunkástanulók aránya a gyakorlati képzés helye szerint (%)
(Forrás: Szakképzés Magyarországon – a Munkaügyi Minisztérium kiadványai)

Mind a régi nagyüzemi tanműhelyek, mind a nagyüzemi szórvány gyakorlóhelyek esetében általános volt, hogy a szakmunkástanulók képzését a munkahelyek arra is felhasználták, hogy a gyerekeket termelőmunkára fogják, vagyis olcsó munkaerőként alkalmazzák. A piacorientált termelőtevékenység korábban az iskolai tanműhelyeket nemigen jellemezte, de az utóbbi időben, a szakképzés finanszírozásának mértéke és módja az iskolákat is arra kényszeríti, hogy a tanműhelyekben a gyerekek ingyen munkájára alapozva vállalkozzanak. Az iskolai tanműhelyek (tangazdaságok, tanboltok stb.) beindítása és felszerelése az utóbbi években jelentősen gyarapította az iskolák (és ezzel együtt a fenntartó önkormányzatok) vagyonát. Mind az iskolák, mind a fenntartók érdekelték voltak abban, hogy a tanműhelyekben felhalmozott termelőeszközök ne csak oktatásra, hanem termelőtevékeny-

ségre, azaz a vagyoni további gyarapítására is felhasználást nyerjenek. Annál is inkább nagy szükség volt erre, mert az önkormányzatok szűkös költségvetése nem lett volna elegendő arra, hogy fenntartsák és működtessék (pl. energiával, nyersanyaggal ellássák) a frissen beindult tanműhelyeket. A szakképző iskolák tehát az elmúlt évek alatt nemcsak a képzési feladatok biztosítását illetően, hanem gazdálkodási szempontból is egyre önállóbbak lettek.

Az iskolai tanműhelyek tömeges beindításával tehát a szakképző iskolák lényegében függetlenítték magukat az őket körülvevő gazdasági intézményektől. Erre a változásra ráadásul egy olyan időszakban került sor, amikor a szakmai képzést irányító oktatási kormányzat mind a fejlesztési elvek, mind a törvénykezés szintjén (tanulószerződések, kamarák szerepének növelése stb.) elkötelezte magát a gazdasági környezetre épített ún. duális szakképzés mellett. Csakhogy a valóság ismét erősebbnek bizonyult az elveknél. Az iskolai tanműhelyi képzés offenzívája egyszerűen annak volt köszönhető, hogy a szakképző iskolák számára a gazdaság nem bizonyult elég életképes, illetve elég aktív partnernek a képzés területén.

„A nyári gyakorlatot végigdolgozza mondjuk egy festő- vagy egy kőművestanuló, és akkor kezdődnek a konfliktusok, mert hogy ilyen juttatást nem biztosít, olyan juttatást nem biztosít a vállalkozó – fogalmazta meg a véleményét az egyik igazgató. – Persze, ennek papíron semmi nyoma. Szóval, általában ilyenkor szokott jönni a szülő segítségért. Na, ezt a konfliktushelyzetet én nem vállalom fel. Ezért van nekünk saját gyakorlati oktatási rendszerünk. Tehát nincs az iskola kiszolgáltatva. Én nem azt mondtam, hogy ez a jó dolog. Mert az a normális a szakképzésben, hogy az iskola végzi a saját feladatát, ez elsősorban az elméleti felkészítés, és a gazdasági szféra pedig végzi a gyakorlati oktatást. Csakhogy ehhez kell egy működő gazdaság. Tudomásul kell venni, hogy ma ez nincs meg, és az a meggyőződésem, hogy ha a dolgok így mennek tovább, akkor az elkövetkező 10 évben nem is lesz meg.”

Az iskolák által választott, illetve választható gyakorlóléhely-pótló megoldások természetesen szakmánként is eltérőek voltak: akadtak olyan szakmák, amelyekben a kilencvenes elején gomba módra szaporodtak a kisvállalkozások (pl. kereskedelem, vendéglátás), és itt kézenfekvőnek látszott az a megoldás, hogy a kisvállalkozók vegyék át a képzési feladatokat, de voltak olyan szakmák is, amelyeknek a gyakorlati képzésénél kisvállalkozókra egyáltalán nem lehetett számítani (pl. gépipari szakmák).

Vagyis a kilencvenes évek közepén azt tapasztaltuk, hogy nagyon sok szakma esetében nem váltak valóra azok a remények, amelyeket a szakoktatás irányítói a magánszektorban, illetve a kisvállalkozások keretén belül létesített gyakorlóléhelyekhez fűztek. Kétségtelen, hogy a szocialista időszakhoz képest a rendszerváltás után jelentősen gyarapodott a magánvállalkozók által nyújtott gyakorlóléhelyek száma, de ez önmagában – különösen a mezőgazdasági és az ipari szakmák esetében, amelyek a legnépesebbek voltak – semmiképpen nem lett volna elegendő a megszűnt nagyvállalati gyakorlóléhelyek pótlására.

ágazat	gazdálkodási forma*			
	vállalat	szövetkezet	magáncég	összesen
ipar	33,5	12,4	54,1	100,0
építőipar	14,8	8,0	77,1	100,0
mezőgazd., élelm.	57,8	11,0	31,2	100,0
szolgáltatás	6,6	4,8	88,6	100,0
keresk. és vendégl.	8,2	21,9	69,9	100,0
szállítás, hírközlés	13,2	29,0	57,8	100,0
összesen	25,6	13,2	61,1	100,0

* Az iskolai tanműhelyben oktatottakon kívül

A tanulók aránya ágazatonként a gyakorlati oktatás helyének gazdálkodási formái szerint az 1993–1994-es tanévben
(Forrás: A Munkaügyi Minisztérium adatbázisa)

Ráadásul ebben az időszakban a magánvállalkozások többsége korántsem bizonyult elég stabilnak, illetve rentábilisnak ahhoz, hogy előre kiszámíthatóan, hosszú távra biztosítsa a szakmatanulás feltételeit.

A gyakorlati képzőhelyek szerkezetének átalakulása egyúttal azt is jelentette, hogy megszűntek a gyakorlati képzés korábbi tömeges formái (amikor kétszáz-háromszáz gyerek gyakorolt egy-egy nagyvállalatnál), és ezzel együtt megszűntek a képzés korábbi módszerei is. A szakmunkásképzés nagyüzemi módszereinek kétségtelen előnye, hogy a gyerekeknek nagyobb az esélyük arra, hogy korszerű technikai berendezéseket ismerjenek meg a gyakorlati képzés során, de hátrányuk, hogy a gyerekek csak részfolyamatokban vehetnek részt és nincs áttekintésük a munkafolyamatok egészéről. A kisipari képzés keretében viszont a munkafolyamat egészének áttekintése nem ütközik akadályba, de a munkahelyeken megismerhető technika korszerűsége egyáltalán nem garantált. Ugyanakkor a két-három gyereket foglalkoztató kisvállalkozók sokkal személyesebb kapcsolatot alakítanak ki a náluk gyakorló gyerekekkel, mint a korábbi nagyvállalatok, ahol a szakmunkásképzés is nagyüzemi módszerekkel folyt, és az egyes tanulók képzésére kevés figyelem és törődés jutott.

A gyakorlóhelyek változása a gyakorlati képzéssel kapcsolatos szervezőmunkát is átalakította. Míg korábban egy-egy szakképző iskola mindössze három-négy nagyvállalattal volt kapcsolatban, és a képzés megszervezése hosszú évtizedek alatt kimerült rutint követett, az új helyzetben az iskoláknak olykor több száz kisvállalkozóval kellett felvenniük a kapcsolatot, ami a korábbinál aprólékosabb, időigényesebb és lényegesen több munkát igényelt.

A nehézségeket az is fokozta, hogy míg korábban a szakmát tanuló gyerekek többsége a nagyüzemi gyakorlóhelyére ugyanúgy bejárt a városba, mint az iskolába, a kisvállalkozók tömeges bekapcsolódásával a gyakorlóhelyek térben is szétszóródtak, előfordul, hogy a gyerek saját lakóhelyén talált gyakorlóhelyet, de az is, hogy egészen más településre jár gyakorolni, mint ahol lakik, vagy az iskola van.

Végül is a kilencvenes évek közepére gomba módra szaporodó iskolai tanműhelyeknek és a magánvállalkozók által nyújtott képzési lehetőségeknek együttesen sikerült pótolniuk azt a képzési kapacitáshiányt, amelyet az állami nagyüzemek összeomlása teremtett. A viszonylag konszolidált helyzet kialakulásához a fentiekén kívül még két dolog járult hozzá: egyrészt a demográfiai hullámvölgy, amelynek eredményeként évről évre kevesebb gyerek került be a szakmunkásképző iskolákba, másrészt pedig a szakképző intézményrendszer fokozatos átalakulása, amelynek eredményeként az iskolák kevésbé gyakorlatorientáltak és így kevesebb gyakorlóhelyet igénylő szakközépiskolai osztályokat is indítottak a hagyományos szakmunkásképzős osztályok mellett.

Az ugyanebben az időszakban igen dinamikus létszámgyarapodást mutató speciális szakiskolák gyakorlati képzőhelyei kezdettől szinte kizárólag iskolai tanműhelyek voltak. Ráadásul ezek az iskolák gyakran szakképzésre tökéletesen alkalmatlan körülmények között és hiányos felszereltséggel voltak kénytelenek elkezdni a képzést, hiszen az amúgy is gyakorlóhely-hiányos időszakban szó sem lehetett arról, hogy a speciális szakiskolák átlagosnál gyengébb képességű és hátrányos helyzetű tanulói a magánvállalkozások keretén belül gyakorlóhelyekhez jussanak. A kilencvenes évek közepére a helyzet annyiban javult, hogy az iskolai tanműhelyeket igényesebben szerelték fel, de a kisvállalkozók a speciális szakiskolai képzésbe azóta is csak elvétve kapcsolódtak be.

A szakképzés feltételrendszerének a rendszerváltást követő átalakulása tehát ékesen bizonyítja a gyakorlat diadalát az elvek felett. Miközben a szakképzésért felelős minisztérium elvekben mindvégig a duális képzést részesítette előnyben, illetve a gazdaságra alapozott képzés mellett foglalt állást, sőt a törvényi szabályozást is erre a meggyőződésre építette, a magyar szakképzés gyakorlata iskolacentrikusabb lett, mint valaha. Soha ilyen nagy arányban nem képezték még iskolai tanműhelyekben a gyerekeket, mint a kilencvenes évek közepén, és soha nem kapott még ilyen sok gyerek szakmunkás-bizonyítványt anélkül, hogy valaha is dolgozott volna valóságos termelőüzemben.

A gyakorlati képzés minősége

Az 1993-as szakoktatási törvény nemcsak abban a tekintetben szakadt el a valóságtól, hogy túl sokat várt a gyakorlati képzés területén a magánvállalkozásoktól, hanem abban is, hogy a gyakorlati képzőhelyeken folytatott oktatómunka ellenőrzésének jogát túlságosan hamar vette ki az iskolák kezéből, hogy azt az adott szakmákban illetékes gazdasági kamarákra ruházza át. Vagyis a szakoktatást irányító minisztérium a frissen megszervezett gazdasági kamarák szerepvállalását is túlbecsülte. Az elmúlt három évben az derült ki, hogy a gazdasági kamarák – amelyek még túlságosan újak, szervezetlenek, felkészületlenek voltak, és a feladat ellátásához szükséges pénzüik és apparátusuk is hiányzott – még azokban a szakmákban sem töltötték be a szakmai gyakorlati képzés ellenőrzésében rájuk ruházott szerepet, ahol a kisvállalkozóknak viszonylag nagy hányada vállalt részt a képzésben. De miután az iskolákat megfosztották ettől a feladattól (sem az ehhez szükséges személyi állománnyal, sem pénzzel nem rendelkeztek), a termelőüzemek által végzett gyakorlati képzés lényegében ellenőrzés nélkül folyt. Az igazgatók így jellemezték a megváltozott helyzetet:

„Voltaképpen a másfél éve felállt kamarák hatásköre lenne az ellenőrzés, de ők szakember és pénz hiányában nem tudnak erre sort keríteni. Mi felajánlottuk nekik az együtműködésünket, hogy amennyiben úgy döntenek, hogy a szakképzés valamelyik feltételét vizsgálni akarják, akkor készséggel bocsátunk rendelkezésükre szakembereket. Eddig még nem éltek ezzel a lehetőséggel.”

„A gyakorlati oktatást nem ellenőrzi senki. Miután a szakképzési törvény egyértelműen úgy rendelkezik, hogy a gazdasági kamarának kell az engedélyt kiadnia arra, hogy tanulókat foglalkoztathasson valaki, neki kellene ellenőrizni a feltételeket. A megyében van iparkamara, kereskedelmi kamara, vendéglátóipari kamara. Találkoztunk is a képviselőikkel, jól elbeszélgettünk, hogy majd mit csináljunk, aztán ezzel le is zárult a program. Nekünk se pénzünk, se emberünk nincsen arra, hogy ellenőrizzünk. Ennyi munkálatot egyszerűen nem is lehetne ellenőrizni. Régebben a szakoktatóknak kötelező óraszámában volt ellenőrzési feladatuk. Ezt túlórában vagy kötelező órában elszámoltuk. Ma erre se költségfedezetet nem biztosít senki, se létszámfedezetet.”

Különösen kockázatos volt a gyakorlati képzést az ellenőrzéstől megfosztani egy olyan szakaszban, amikor a nagyvállalatok helyett szerepet vállaló kisvállalkozásokkal megsokszorozódott a gyakorlati képzőhelyek száma. Korábbi ellenőrző apparátusukkal az iskolák akkor sem tudták volna ezt a megnövekedett feladatot ellátni, ha náluk marad az ellenőrzés felelőssége. Az ellenőrzés hiánya azért is veszélyesnek bizonyult, mert a szakképzésbe frissen bekapcsolódó kisvállalkozók egy része sem megfelelő tárgyi feltételekkel, sem kellő tapasztalattal, sem kellő felkészültséggel nem rendelkezett ahhoz, hogy a tanulókat szakmai gyakorlati oktatását megfelelő színvonalon végezze.

Az oktatás ellenőrzésének a hiánya a gyerekek szempontjából azért is veszélyes, mert a kisvállalkozók közül is viszonylag sokan próbálják szakmai gyakorlati képzés címén a rájuk bízott gyerekek munkaerejét kihasználni, anélkül, hogy a szakmát valóban megtanítanák nekik. Az igazgatók erről az alábbi tapasztalatokat szerezték:

„Embere válogatja, hogy mennyire engedik közel a dolgokhoz a gyerekeket. Van, ahol csak krumplipucolásra használják őket.”

„Ingyen rabszolgáknak nézik az újjazdák a kihelyezett gyerekeket, és a lényeg az, hogy az alantas fizikai munkát megcsinálják.”

„Előfordul, hogy a pék éjszaka dolgoztatja a gyereket, és mi egy hónap után tudjuk meg, hogy a gyerek éjszaka is dolgozik.”

„Nem olyan munkával foglalkoztatja, amivel kellene. Amolyan cseléd, tehát takarít, gyerekre vigyázz stb., embertelen hangon beszél vele. A vizsgán meg megbukik a gyerek. Ez az iskolánkra is rossz fényt vet, pedig nem mi vagyunk a hibásak, mert mi az elméleti képzést tudjuk csak vállalni, a szülők szerzik az oktatót, és a szülők nem szólnak ad-

dig, amíg el nem mérgesedik a helyzet, mert akkor az oktató azt mondja, hogy nem vállalja tovább a gyereket.”

A kisvállalkozóknál folytatott gyakorlati képzés ellenőrzésének természetesen akkor lenne igazán értelme, ha szankcionálni lehetne az elkövetett hibákat és az előforduló hiányosságokat. Csakhogy a jelenlegi gyakorlóhely-hiányos időszakban mind az iskola, mind a szülő örül, ha egyáltalán talál gyakorlóhelyet, és még akkor is ragaszkodik hozzá, ha van benne kifogásolni való. Mindezen problémák ellenére a kisvállalkozóknak a korábbinál nagyobb részvétele a szakmai képzésben rendkívül sok pozitívummal is járt. Sok iskolaigazgatónak az a tapasztalata, hogy a kisvállalkozóknál gyakorló tanulók jobban átlátják a munkafolyamatok egészét, jobban motiváltak a munkára, személyesebb kapcsolatok alakul ki a mesterükkel, önállóbbak a munkavégzés során és a vállalkozáshoz szükséges ismereteket is megtanulják a gyakorlóhelyükön. Mindez azonban csak olyan esetekben valósul meg, amikor a kisvállalkozó valóban alkalmas a képzésre. Ennek a biztosításhoz pedig hiányzik a mesterképzés, amely segítene a képzésre kapható kisvállalkozókban kialakítani ezeket a készségeket és amely biztosítékot jelenthetne arra, hogy csak az vállalhasson oktatást, aki felkészültsége és személyisége alapján alkalmas rá.

Több igazgató is elmondta, hogy a gyakorlati oktatás kérdésében az lenne eszményi megoldás, ha az első évben a gyerek a szakmai alapozó képzést az iskolai tanműhelyben kapná meg, és csak akkor kerülne ki termelőüzemi gyakorlatra, ha a szakma alapvető ismereteivel már fel van vértézve. Ezt az elvet azonban a gyakorlati feltételek hiánya miatt jelenleg csak igen kevés iskolában és kevés szakmában lehet megvalósítani. Miközben tehát a gyakorlati képzés feltételrendszerének a gyökeres átalakulása (a kevés számú nagyvállalat helyett sok-sok kisüzem feladatvállalása) az ellenőrzési rendszer és az ehhez szükséges infrastruktúra körültekintő kiépítését igényelte volna, az átgondolatlan irányítás következtében még a korábban rendelkezésre álló infrastruktúra is leépült és a változás mindezek hiányában ment végbe. Ennek következtében az elmúlt évek szakképzésében a kisvállalkozások felkészültség (mesterképzés) és ellenőrzés híján vállaltak szerepet, ami azzal a következménnyel járt, hogy lényegében csak személyes adottságaikon (képzettségükön, lelkiismeretességükön stb.) múltott, hogyan végezték el ezt a feladatot.

Gyakorlóhely-szerzés

Az 1993-as *Szakképzési törvény* oly módon próbálta enyhíteni a szakképző iskolák gyakorlóhely-gondját, hogy bevezette a tanulószereződés intézményét. Ez lényegében azt jelentette, hogy ettől kezdve a szakképző iskolákba kétféle módon lehetett bekerülni: vagy úgy, hogy iskolai tanműhelyben kapott gyakorlati képzési lehetőséget a gyerek, vagy úgy, hogy saját maga keresett magának gyakorlóhelyet egy magánvállalkozónál és ún. tanulószereződést kötött vele.

Miután az iskoláknak csak bizonyos szakmákban és korlátozott számban voltak gyakorlóhelyeik, a szakképző iskolákban sokkal komolyabb felvételi követelménynek számított az, hogy talált-e a jelentkező gyakorlóhelyet magának, mint az, hogy milyen volt az általános iskolai bizonyítványa. Ha egy magáncég hajlandó volt a gyakorlóhelyét biztosítani, akkor is felvették a szakmunkásképzőbe a gyereket, ha VIII.-ban félévkor megbukott.

A magáncégek gyakorlóhelyei iránt megnövekedett igény „helyzetbe hozta” a vállalkozókat, akik jövedelemszerzési lehetőséget láttak a konjunktúrában, és rövid időn belül megteremtették a gyakorlóhelyek fekete piacát. Ez egyszerűen annyit jelentett, hogy pénzt kértek a szülőktől a tanulószereződésért. A gyakorlóhelyek fekete piacának kialakulását ugyan a piacgazdaságra való átmenet szükséghelyzete hozta létre, de az 1993-as törvényi szabályozás is serkentette. A tanulószereződés intézményének bevezetésével ugyanis a törvény a gyakorlóhelyekre vonatkozó alkut a kiszolgáltató helyzetben lévő szülők és a monopolhelyzetben lévő kisvállalkozók egyezségének körébe utalta, az iskolának

mint intézménynek a szerződés-kötésben nem adott jogosítványt, a gazdasági kamaráknak ugyan adott, de ezek a szervezetek miután még nem igazán működőképesek, nem gyakorolják ilyen irányú jogaikat.

A gyakorlóléhelyek „árát” a kereslet-kinálat törvényei határozzák meg, vagyis az, hogy mennyire népszerű a szakma (hányan jelentkeztek rá), és mekkora a hiány gyakorlóléhelyekből (van-e az iskolának saját tanműhelye). A kért összeg tehát részben a szakma te-kintélyétől és keresettségétől függ, részben pedig a kisiparosok gátlástalanságától. Az igazgatók erről így számoltak be:

„Korábban csak a menő szakmáknál volt fizetés: fodrász, fogtechnikus, rádióműsze-rész, autószerelő. Most már ott tartunk, hogy a lakatos is kéri a pénzt, a bútorasztalos, épületasztalos is kéri a pénzt, vagyis a leg-több kisiparos kéri. Van, aki fél évre kér 100 ezret, és akkor három évre az nagyon sok. Van, aki az egész évre kér egy összeg-ben 100 ezret. Nagyon változó, de min-denképpen sokban van a szülőnek.”

„100 000,- Ft az, ami átlagos, de ez szak-mánként változó. Van, aki eleve a szerződés aláírásáért 40 000,- Ft-ot kér, a többit meg majd akkor, ha oktatni kezdi a gyereket.”

A gyakorlóléhelyért pénzt kérni természe-tesen törvénysértő eljárás. Ezt mindenki tudja, és mégis mindenki hallgatólagosan tudomásul veszi. A szülő azért, mert ha nem fizet, nem lesz gyakorlóléhelye a gyere-kének, tehát nem tud szakmát tanulni. Az iskola pedig azért, mert ha nincs gyakorlólé-helye a gyerekeknek, nem tudja felvenni, és kevesebb lesz a tanulója. A törvénysértő kisvállalkozó leleplezése tehát senkinek nem áll érdekében. A kutatás során meg-kérdezett önkormányzati tisztségviselők mindegyike tudott arról, hogy némelyik vállalkozó pénzt kér a szülőktől a gyakor-lóléhelyért, de egyikük sem tudta pontosan,

hogy ki, hol és mennyit. Még ha személyesen panaszkodtak is nekik a szülők erről, mi-helyt konkrétumokra került volna sor, vagy netán írásbeli rögzítésre, azonnal elhallgatott mindegyik, és ragaszkodott az anonimitáshoz. Egyikük sem vállalta, hogy emiatt hiúsul-jon meg a gyerek továbbtanulása. Így a hatóság (az önkormányzat), bár jól tájékozott (mindenki mindenről tud), képtelen beavatkozni, és semmi esélye nincs arra, hogy lelep-lezze a törvénytelen haszonélvezőket.

Az általunk megkérdezett iskolaigazgatóknak is mindegyike tudott arról, hogy pénzt kérnek a gyakorlóléhelyekért a kisvállalkozók, a legtöbben azt is meg tudták mondani, hogy melyik szakmában mennyi a tarifa, de egyetlen olyan iskolával sem találkoztunk, ahol valamelyik szülő hivatalos bejelentést tett volna erről. Ennek következtében az is-kolák még ha akartak volna, akkor sem léphettek volna közbe a törvénysértés megakadá-lyozása érdekében. Az igazgatók erről a következőket mesélték:

„Volt rá példa, hogy jött a szülő panaszkodni. Persze, itt a megoldás az lehet, amit én szoktam tanácsolni a szülőnek, hogy írja le nekem, hogy X.Y. ennyi forintért volt csak hajlandó alkalmazni a gyereket. Soha nem volt rá példa, hogy leírja. Egyrészt nincs rá bi-zonyíték, mivel ez négy szemközt zajlik, tehát a pénz átadására-átvételére nincs tanú.

*A kisvállalkozóknál folytatott
gyakorlati képzés ellenőrzésének
természetesen akkor
lenne igazán értelme,
ha szankcionálni lehetne
az elkövetett hibákat és
az előforduló hiányosságokat.
Csakhogy a jelenlegi gyakorlólé-
hely-hiányos időszakban mind
az iskola, mind a szülő örül,
ha egyáltalán talál gyakorlólé-
helyet, és még akkor is
ragaszkodik hozzá, ha van
benne kifogásolni való.
Mindezen problémák ellenére
a kisvállalkozóknak a korábbinál
nagyobb részvétele a szakmai
képzésben rendkívül sok
pozitívummal is járt.*

Azonkívül, ha ő ezt leírja, és én a kamaránál feljelentem az illető vállalkozót, akkor az az ő gyerekeit azonnali hatállyal el fogja küldeni.”

Jelenleg tehát viszonylag konszolidált egzisztenciális körülmények (vagy jó személyes kapcsolatok) szükségesek ahhoz, hogy a gyerekek esélye legyen arra, hogy valamelyik divatosabb, illetve keresettebb szakmát egy kisvállalkozó mellett tanulja meg. A szakmai gyakorlóhelyek árát még a viszonylag rossz anyagi körülmények között élő szülők is kénytelenek kigazdálkodni, ha azt akarják, hogy gyerekeik felvételt nyerjenek az adott szakmára. Természetesen mindenütt szép számmal akadnak olyan szegény családok, akik még ha akarnának se tudnának fizetni a kisparosoknak a gyakorlóhelyért. Az ilyen családokból jött gyerekeknek jelenleg korlátozott a lehetőségük arra, hogy olyan szakmákat tanuljanak, amelyekhez az iskoláknak nincs tanműhelyük. Az igazgatók erről így nyilatkoztak:

„Most azon szülők, akik meg tudják fizetni a törvény ellenére a vállalkozót, azok találnak gyakorlóhelyet. Aki hátrányos helyzetű, az nem. Most ebből adódóan az iskolai tanműhelyben oktattott szakmákba elsődlegesen hátrányos helyzetű szülők gyermekei kerülnek be, az egyéni vállalkozókhoz pedig azok, akik fizetni tudnak.”

„Nyílt titok, hogy van olyan gyakorlóhely, ahova úgy vesznek fel tanulókat, hogy a tanulók szülei ezt megfinanszírozzák valami módon. Na most, ha anyagilag hátrányos helyzetű az a család, akkor az nem tud ilyen helyzetet biztosítani, hanem keres egy olyat, ahol nem kell fizetni, vagy amit az iskola tud ajánlani. És akkor azt mondja, hogy jól van fiam, hát akkor te nem leszel autószerelő, mert nincs rá pénzünk, hanem leszel fémszerkezeti lakatos.”

1995-ös és 1996-os kutatásaink során valamennyi vizsgált gyerektől megkérdeztük, hogy kellett-e gyakorlóhelyről gondoskodnia, amikor felvették a szakképző iskolába. Az adatokból az derül ki, hogy az átlagos szakmunkástanulók közel egyharmadát csak azzal a feltétellel vették fel, ha gyakorlóhelyet biztosított magának, de ugyanez az arány a hátrányos helyzetű szakmunkástanulók esetében még a 20%-ot sem érte el. Ezeket a gyerekek viszont főként ipari és mezőgazdasági szakmákra vették fel, mert fel sem merülhetett, hogy a szüleik kifizessék a kisvállalkozók által kért borsos árat a gyakorlóhelyért. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy éppen azért találtuk őket nagyobb arányban a munkapiaccon nehezen eladható szakmák tanulói között, mert a pénzért árult gyakorlóhelyek elérhetetlenek voltak a számukra. Lényegében ugyanez a helyzet a speciális szakiskolák tanulóival. Ennek az iskolatípusnak mind az átlagos, mind a hátrányos helyzetű tanulók számára éppen az az egyik előnye, hogy az iskola biztosítja a gyakorlás lehetőségét és ez nem kerül pénzbe a szülőknek.

A jelenlegi gyakorlóhely-hiánynak azonban nemcsak az a következménye, hogy a gyerekek egy részét emiatt utasítják el a szakképző iskolákból, vagy hogy emiatt nem tanulhatják azt a szakmát, amit szeretnének, hanem az is, hogy lényegében megszűnt az a lehetőség, hogy a szakmatanulás során egy-egy gyerek többféle gyakorlóhelyen szerezhessen szakmai tapasztalatokat. A kilencvenes évek közepén valamennyi vizsgált tanulócsoporthoz azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek döntő többsége egyetlen gyakorlóhelyen tanulja a szakmát, és ez a legtöbbször iskolai tanműhelyt jelent.

A gyakorlóhelyek hiányából táplálkozó feketepiacnak köszönhető az is, hogy az utóbbi években megnőtt a magáncégeknél gyakorló szakmunkástanulók kiszolgáltatottsága. Amellett, hogy az iskoláknak nincs törvényadta lehetőségük arra, hogy ellenőrizzék, mi történik gyakorlati képzés címén a magáncégeknél, a gyerekek és a szülők is óvakodnak a bírálatoktól, hiszen könnyen elveszithetik drága pénzért vásárolt, kurrens cikknek számító gyakorlóhelyeiket.

Hányan, hogyan, hová?

A szakmunkástanulók pályaválasztásáról

A rendszerváltás előtt az általános iskolából a középfokú iskolákba való átlépés volt az ún. pályaválasztás társadalmilag legfontosabb pontja. A fiatalok többsége attól függően került a társadalom felső, középső vagy alsó kategóriába, hogy ezen a ponton bejutott-e egy iskolába, és ha igen, akkor szakmunkásképzőbe, szakközépiskolába vagy gimnáziumba lépett-e. A fizikai és a szellemi munka világába vezető utak a befejezetlen és a befejezett középfokú végzettséget adó iskolatípusok között váltak szét. Az egy-két éves szakiskolák tanulói szintén az alsó réteget gyarapították.

Ezerkilencszázkilencven óta az iskolarendszerben zajló változások, a gazdasági változás és a struktúraátalakításra irányuló törekvések egyaránt megzavarták ezt a tiszta képet. A vállalkozói réteg kiszélesedése, a munkanélküliek és a nincstelenek seregének hirtelen megjelenése nagy helyzetváltozásokról tanúskodik, miközben nemcsak az igaz, hogy sokan változtattak helyet a társadalomszerkezeten belül, hanem az is, hogy maga a struktúra is változott. Az iskolák – anyagi létükben fenyegettetve – olyan túlélési stratégiákat követnek, amelyek megszüntetik a tiszta típusokat és profilokat. A szakmunkásképzők jelentős része igyekszik szakközépiskolává válni, a szakközépiskolák szakmunkásképző osztályokkal és gimnáziumi osztályokkal bővítik kínálatukat. A szakképző intézmények változatosabbá válásával egy időben az általános és középiskolák hagyományos („8+4-es”) rendje is megbomlott, és a szerkezetváltó iskolák számos változata jött létre. Az oktatáspolitikai – részben rövid távú gazdasági, részben hosszú távú ideológiai vagy kulturális megfontolásból – igyekszik megnyújtani az általános képzés idejét, és elodáztatni a szaknaválasztást. Mindez megnehezíti az eligazodást mind a pályaválasztásban érintett családok, mind a téma kutatói számára.

Ha a „terep” és az „irányjelzők” összekuszálódtak is, a megélhetés megnehezülése és a foglalkoztatási biztonság megszűnte csak fokozza a bizonytalan jövőt nyújtó (vagy legalább ígérő) iskolai utak iránt. Ebben a versenyben ismét azok vannak – és bizonyára lesznek is – a leghátrányosabb helyzetben, akik mindig a leghátrányosabb helyzetben voltak: a betanított és segédmunkások, valamint az alacsony presztízsű szakmákban dolgozók gyerekei. A keményebb versenyhelyzet ui. felerősíti hátrányaikat, különösen a társadalmi alulinformáltságból és a tájékozódóképesség gyengeségéből adódó jól ismert hátrányukat.

Ebben az írásban csak az egyik átalakulóban lévő úttal foglalkozunk a pályaválasztásnak: azoknak az úttal, akik az alsó fokú (általános iskolai) tanulmányok után szakmunkásbizonyítványt akarnak szerezni. Ez az út 1949 óta a szakmunkásképző intézetekbe vezetett. Ha a hetvenes években az jellemezte a szakmunkásképző iskolákat, hogy a munkásság alsó rétegeinek gyerekeit és a mezőgazdaságban dolgozók gyerekeit juttatták szakmához, nem várható-e, hogy a kilencvenes években ez még inkább igaz legyen egy volumenében szűkülő és változatosabb szakképzési piacon versenyre kényszerülő szakmunkásképzésre?

Az összehasonlítást az teszi lehetővé, hogy 1973–1974-ben országos felmérést készítettünk a szakmunkástanulókról, (1) és 1993–94-ben ismét módunk volt elvégezni ezt a munkát, (2) lehetőség szerint hasonló módszereket használva. A hetvenes évek statiku-

sabb világában az évfolyamok összehasonlításának nem volt nagy jelentősége, a mozgalmas kilencvenes években azonban ez is tud némi tájékoztatást adni arról, hogyan alakultak a pályaválasztás tényezői 1991 és 1993 között.

Honnan jönnek a szakmunkástanulók a kilencvenes években?

A mára már levonult demográfiai hullám a kilencvenes évek kezdetén tetőzött a középfokú iskolákban. (3) Ebből a korosztályból éppúgy a legnagyobb csoport lépett a szakmatanulás útjára, mint az előző generációból (1970-ben kereken 40%, 1990-ben kereken 44%), a konkrét arányok is inkább csak a továbbtanulók arányának általános növekedése miatt változnak egy kicsit. A globálisan hasonló számok azonban egymástól jelentősen különböző társadalmi csoportokat takarnak. Az 1993–1994. évi kutatás alapján *Liskó Ilona* megállapította, hogy „1974-ben még a szakmunkástanulók 35%-a olyan családokból jött, ahol mindkét szülőnek 8 osztálynál alacsonyabb iskolai végzettsége volt. A jelenlegi adatok szerint ez a csoport jelentéktelen méretűre zsugorodott (mindössze 1–2%-os). 1974-ben a szakmunkástanulók 17%-a jött olyan családokból, ahol a szülőknek csak általános iskolai végzettségük volt, mára az ilyen családok aránya mindössze 7%, miközben jelentősen megnőtt azoknak a családoknak az aránya (33%-ról 41%-ra), ahol legalább az egyik szülő maga is szakmunkás képzettségű. A legnagyobb változást azonban az jelenti, hogy azoknak a családoknak az aránya, ahol legalább az egyik szülő szakmunkásképzőnél magasabb iskolafokozatot szerzett, 16%-ról 45%-ra emelkedett.” (4)

Ezek a változások elsősorban az iskolázottság általános növekedéséből következnek, és szükségképpen megváltoztatják a szakmunkásképzés társadalmi szerepét, azaz módosítják a szakmák belső világát (5) és a belépés folyamatát is. A társadalmi-származási összetétel szerint az egyes szakmák közötti különbségek kisebbek lettek, a szakmunkások fiatal nemzedéke ebből a szempontból homogénebb az idősebbeknél. Csak az ún. *belépő szakmák* köre különböztethető meg egyértelműen, vagyis továbbra is vannak olyan szakmák, amelyek főleg a szakképzetlen szülők gyerekeinek nyitnak kaput a szakmaszerzéshez. A felszabadított munkaerőpiacon ezek természetesen a legszűkebb perspektívával rendelkező, a munkanélküliségtől leginkább fenyegetett szakmák. A skála felső végén az ún. *elítsszakmák* körének határai már bizonytalanabbak, mint régen voltak: gyorsabban változnak a gazdasági feltételek, és valószínűleg nagyobb a különbség az érdekeiket jobban érvényesíteni tudó családok preferenciái között is. A szakmatanulásra kényeszerűl értelmiségi vagy félértelmiségi származású tanulókat nem ugyanazokban a szakmákban találjuk, mint a vállalkozók gyerekeit.

Ezek a változások megnövelték a pályaválasztási és szakmaválasztási folyamat jelentőségét, miközben ismereteink – és ami még fontosabb: az érintettek segítő eszközeik – nem vagy alig gyarapodtak ezen a téren.

Vágy és valóság

A pályaválasztás folyamatát többnyire alig őrzik elemezhető adatok, mivel legnagyobb részt a gyerekek egymás közötti vagy a tanárokkal való beszélgetéseiben, családi beszélgetésekben, sőt a gyereket esetleg egyáltalán nem vagy alig ismerő felnőttek között zajlik. Ami ebből adattá válik, az a kitöltött jelentkezési lap, illetve a felvétel vagy az elutasítás ténye. Azt a folyamatot, amely a jelentkezési lap kitöltéséhez vezet, mi sem tártuk fel részleteiben, csupán egyetlen összefoglaló tény után érdeklődtünk: az után, hogy nyolcadikos korában volt-e valamilyen konkrét elképzelése a későbbi szakmunkástanulónak arról, hogy mit szeretne tanulni, és ha igen, mi volt az. Egy ilyen elképzelés persze gyakran nem a gyerek saját elképzelése ebben a korban, de a folyamat általános jellemzéséhez elegendő annyit tudnunk, hogy ő maga így élte át. Ezután bekerül a közép-

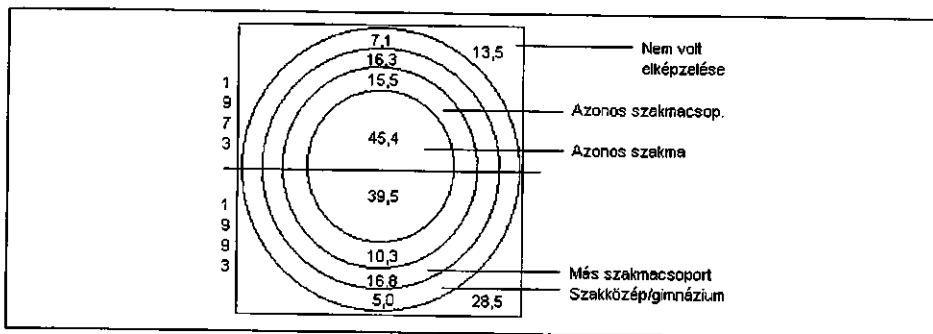
fokú iskolába, ám a pályaválasztási folyamat ezzel nem zárul le, hiszen korántsem biztos, hogy abban a szakmában fog dolgozni a fiatal, amelyikre 14–15 éves korában fölvették. A későbbi módosítások valószínűségét azzal próbáltuk megközelíteni, hogy megkérdeztük: ugyanezt a szakmát választaná-e, ha módja lenne újra választani, illetve van-e határozott terve egy másik szakmára cserélni a mostanit?

Nyolcadikos korában a szakmunkástanulók mintegy háromnegyed részének volt elképzelése arról, hogy milyen szakmát szeretne, és mindössze 5%-uk jelzett olyan foglalkozást, amely a szakmunkásképzőnél magasabb szintű (szakközépiskolai, technikai, gimnáziumi) középfokú tanulmányokat igényel. A jelentkezési lap kitöltésekor a korábban bizonytalanok közül csaknem negyedrész közül néhányan még csatlakoztak ehhez a kis csoporthoz, így a szakmunkástanulók több mint 8%-a szakközépiskolába vagy gimnáziumba kérte a felvételét első helyen. Húsz évvel ezelőtt kevesebb volt a bizonytalanoké, és többen tekintettek a négyéves középiskolák felé (csaknem 13% kérte a felvételét első helyen középiskolába). (6)

Ez a tény is a szakmunkástanulók mint társadalmi csoport homogenitásának erősödésére utal. A kilencvenes évek elején a tanulónak átlagosan kétharmada eleve szakmunkás foglalkozást képzelt el magának, amely arány egyébként évről évre növekedett is: a harmadikosok között még csak 63,8% volt, a másodikosoknál 65,4%, az elsősök között pedig már 76,3%.

A pályaválasztás „sikerességét” nem mérhetjük másképp, csak úgy, hogy az elképzeléseket, majd a jelentkezést rendre összehasonlítjuk azzal, hogy melyik szakmában találtak a gyereket a kérdéskor: sikerült-e elérnie, amit kívánt vagy amire jelentkezett? Könnyen lehet, hogy a tanulók jó része másképp értelmezné a „sikerességet”, és nem a korai elképzelését tartja az igazi mércének. A külső megfigyelőnek azonban nem áll rendelkezésére más kritérium.

E szempont alapján nincs nagy különbség a húsz évvel korábbi és a mostani szakmunkástanulók pályaválasztásának sikeressége között. Akkor 45%-uk, most nem egészen 40%-uk „talált bele” abba a helybe, amelyet az iskolarendszer biztosított a számára. A két időszak tanulójának „találási tábláját” (7) egymáshoz illesztve mutatjuk be az 1. ábrán.



1. ábra

A szakmunkástanulók pályaválasztási találati pontossága – 1973, 1993

Ugyanezen a módon mérhetjük fordított irányban a szakmák vonzását. (8) Ennek alapján az egyetlen olyan ágazat, amelybe már nyolcadikos korukban többen szerettek volna bekerülni a későbbi szakmunkástanulók közül, mint ahánynak végül sikerült, a vendéglátóipar – ami teljesen érthető a megélénkülő piaccgazdaság és a nagyipar válsága közepette. A többi ágazat létszámát azok töltötték fel, akik korábban még bizonytalanok voltak a választásukban.

A jelentkezési lap kitöltésekor már nem lehet bizonytalanok: dönteni kell. Amelyik családban az elképzelés már kialakult, ott többnyire (63%-ban) azt követik. A jelentke-

zók mintegy 6% kísérletezik csak azzal, hogy magasabb szintre jelentkeznek, feltehetőleg arra számítva, hogy ha nem sikerül, a szakmunkásképzőbe még mindig föl fogják őket venni. A legerősebb „vonzása” a szakmunkásképzőnek van. A bizonytalanok háromnegyed része első helyen szakmatanulásra jelentkezett, de ugyanezt tette a szakközépiskolára kacsingatóknak több mint egyharmada, a gimnáziumot preferálók kis csoportjának pedig kétharmada is. Ez annak a jele, hogy a vágyak kialakulása és a jelentkezési lap kitöltése között továbbra is ugyanaz a kudarckerülő családi önkontroll működik, amelyet már a hetvenes években is tapasztaltunk, s amely arra az útra tereli a gyereket, amelyen nagyobb esélye van elindulni. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a tanulók többsége olyan társadalmi rétegekből származik, amelyek – általános tapasztalat szerint – a biztonságot nagyon sokra értékelik, különösen ha a gyerekről van szó. Valószínűleg ez játszhat közre abban a furcsa tényben is, hogy az egyetlen olyan ágazat, amelynek szakmáira kevesebben jelentkeztek, mint ahányan általános iskolás korukban szerettek volna, a szolgáltató ipar. Ez eléggé meglepő egy olyan időszakban, amelyre a magánvállalkozás fellendülése, a kisvállalkozók biztatása, a szolgáltatások iránti igény növekedése, az önfoglalkoztatás és más új gazdasági formák megjelenése jellemző. (9) Ha nem is hihetjük, hogy a biztonságra törekvés az egyetlen, ami visszatartott egyeseket attól, hogy szolgáltató szakmákra jelentkezzenek – köztudott ellenerő például az is, hogy nemegyszer fizetni kell a gyakorlólhelyért, ami sok más szakmában, pl. a forgácsolóknál nemigen fordul elő –, az azért valószínű, hogy a jelentkezés realitása, azaz biztonsága nagyobb, mint a pusztán elképzeléseké.

Az első és második jelentkezések összevetéséből kitűnik, hogy míg a legtöbb szakmai csoport arányszáma rendre alacsonyabb a második jelentkezésben, (10) addig a villamosipar és a kereskedelem iránt vonzódók aránya nem csökken: ez a két ágazat a második helyen erősebb vonzerőt gyakorol, mint első helyen. Ez vagy azt jelentheti, hogy sokak számára valamiféle biztonsági tartaléknak számítanak, a „második legjobbnak”, vagy azt, hogy ezek az ágazatok a „leginkább fogadókészek”. A legvalószínűbb az, hogy a villamosipar és a kereskedelem nem ugyanabból az okból viselkedik egymáshoz hasonlóan. Az első inkább „fiús”, a második inkább „lányos” szakmákat kínál, az utóbbi meglehetősen nagy létszámot vesz fel, az előbbi alig több mint a jelentkezők harmadát. Így feltehető, hogy a két nem esélyei közti különbség miatt is a villamosipari szakmákat több fiú érezheti „még mindig elég jó” lehetőségnek, míg a kereskedelmi szakmákat sok lány „valamit csak kell tanulni” alapon jelöli meg második helyen.

A kezdeti elképzelések formalizálása során tehát számottevő korrekció következik be. Míg az elképzelések csak 39,5%-ban estek egybe a tanult szakmával, addig az első helyre beírt szakmára már 55,3% bekerült. A „találati arányt” elsősorban azok javítják, akik kezdetben semmiféle elképzeléssel nem rendelkeznek, s így a leginkább vannak kitéve az intézményes irányításnak és más kényszertényezőknak. Más szóval: a magasabb találati arány nem biztos, hogy nagyobb önállóságot és nagyobb szabadságot jelent, félő, hogy szigorúbb korlátokra utal.

A jelentkezési lap által nyújtott három választási lehetőség nem a szabadság kiteljesítésének vágyáról, hanem a korlátok elfogadásáról tanúskodik. Ha azon mérjük, hogy mennyire fogadják el „helyüket” az érintettek, meglehetősen hatásosnak tűnik az a láthatatlan erő, amely a leendő szakmunkástanulók helyét kijelöli. Az első, a második és a harmadik jelentkezés összevetése azt mutatja, hogy akik az első helyen szakmunkás szakmát választanak, azok túlnyomó többsége mindvégig kitart e döntése mellett: még 3%-ot sem tesz ki azok aránya, akik egyszer is más szintet jelöltek meg. Akik viszont magasabb szintet írtak be az első helyre, azok is csak 18,3%-ban kerülnek el mindháromszor a szakmunkás szintet. Nem véletlen, hogy *Paul Grignon*, *Bourdieu* tanítványa is *A dolgok rendje* (*L'ordre des choses*) címen adta közre a hatvanas évek második felében a francia szakmunkásképzés világáról folytatott kutatásai eredményét. (11) A társadalmi meghatározott-

ság úgy működik ezen a területen, hogy az érintettek a lehető legtermészetesebbnek tartják sorsukat, és miközben alakítják azt, igyekeznek nem beleütközni korlátaikba. (12)

A felvétel feltételei

Így azután a szakmunkástanulók csaknem kétharmadát (64%-ukat) felveszik abba az iskolába, ahova először jelentkezett. A kilencvenes évek első felében a szakmák közül a gépipari, a villamosipari, a bőr- és cipőipari, valamint a szállítási-hírközlési szakmákra lehetett a legkönnyebben bejutni. Ezekben a csoportokban az elsőnek ide jelentkezők több mint 80%-át felvették, és sokat a második és harmadik helyen jelentkezők közül is. 60 és 80% közötti arányban vették fel az első helyen jelentkezőket a kohászatba, a műszeriparba, a faiparba, a nyomdaiparba, a textil- és a ruhaiparba, a szolgáltató-, az építő- és az élelmiszeriparba. A legválogatósabb a vendéglátóipar: ide az első helyen jelentkezőknek csak 42%-át, a második helyen jelentkezőknek 25,3%-át, a harmadik helyen jelentkezőknek pedig 13,5%-át vették fel. Az arányszámok közti különbségek jól jelzik, hogy a szakmunkásképzésben iskolánként és szakmánként sajátos szelekciós mechanizmusok működnek.

Összességében egy kissé enyhülni látszanak a szakmatanulás feltételei: a harmadikosok között, akik 1991-ben jelentkeztek, az első helyre felvettek aránya még csak 61,8%, 1992-ben már 63,1%, az 1993-ban felvett elsősök között pedig már 66,9%. Ez a változás azonban nem az iskolák politikájának vagy a kedvező társadalmi tényezőknek köszönhető, hanem egyszerűen a demográfiai hullám levonulásának. Ugyanez fejeződik ki abban is, hogy akiket az első helyre nem vettek fel, azoknál az elutasítás okai között erősen csökkent a túljelentkezésre való hivatkozás. Három évvel korábban ez még kiemelkedően vezetett (44,8%-kal), 1993-ban viszont már csak 30,5% volt, nagyjából ugyanannyi, mint a gyenge tanulmányi eredmények tulajdonított kudarc (31,3%).

Az általános iskolai tanulmányi eredmények jelentősen befolyásolják a középfokú iskolákba való felvételt. Hatásukat, sajnos, nem lehet nyomon követni, mert a minisztériumi statisztikából 1975-ben kihagyták ezt az adatot, amely a hivatalos adatközlés utolsó 15 évében folyamatosan romlott. Az 1993–1994-es adatfelvétel azt mutatja, hogy időközben ez a tendencia megállt, sőt megfordult. Jelenleg országosan 3,40 a szakmunkástanulók nyolcadikos tanulmányi átlageredménye, az elégségesek aránya mindössze 9,6%, a közepeseké 55,3%, a jóké pedig 28,9%. Ez jóval magasabb, mint a hetvenes években, amikor az elégségeseké volt 26,4%, az összes tanuló átlaga pedig 2,90 volt. Az elsősök eredményének átlaga valamivel gyengébb (közülük még nem morzsolódtak le a leggyengébbek): 3,18, de közöttük is kétszerannyi jó eredményű tanuló van (24,9%), mint amennyi elégséges (12,4%). (13)

Úgy látszik, a szakmunkásképző lényegében a közepesek iskolája maradt, csak az kérdés, hogy a gyenge közepesekéből az erős közepeseké lett-e. A legjobb tanulókat természetesen ma is az elitszakmák veszik fel, még ha nem is pontosan ugyanazok a szakmák tartoznak ebbe a csoportba, mint a hetvenes években. A műszerésztanulók 4,06-os átlageredménnyel jönnek az általános iskolából, a szállítás-hírközlés tanulói 3,91-es átlaggal. A leggyengébb tanulókat a kohászat gyűjti (2,74), előtte jár a vegyipar (3,01) és az építőipar (3,10).

Úgy látszik, a szakmunkásképző lényegében a közepesek iskolája maradt, csak az kérdés, hogy a gyenge közepesekből az erős közepeseké lett-e. A legjobb tanulókat természetesen ma is az elitszakmák veszik fel, még ha nem is pontosan ugyanazok a szakmák tartoznak ebbe a csoportba, mint a hetvenes években. A műszerésztanulók 4,06-os átlageredménnyel jönnek az általános iskolából, a szállítás-hírközlés tanulói 3,91-os átlaggal. A leggyengébb tanulókat a kohászat gyűjti (2,74), előtte jár a vegyipar (3,01) (14) és az építőipar (3,10).

A szakmák közötti különbségek bizonyos mértékig a felvételi szelekció termékei. Igaz ugyan, hogy már a tanulók, illetve a családok korai szakmaelképzelései is összefüggenek a gyerek általános iskolai eredményével, mégis, ha ezek az elképzelések valósulnának meg, akkor a szakmacsoportok között kisebbek lennének a tanulmányi különbségek, mint ha a jelentkezési lapra első helyen beírt szakmába kerülnének, a felvételi után ténylegesen létrejött szakmacsoportok közötti különbségek pedig még ennél is nagyobbak (1. táblázat).

Szakmacsoport	ELKÉP	1. JEL	TÉNY
Kohászat	3,02	2,97	2,74
Építőipar	3,14	3,10	3,10
Bőr-cipő (15)	2,98	3,14	3,28
Villamos	3,37	3,40	3,37
Gépipar	3,44	3,40	3,39
Szolgáltató	3,46	3,43	3,67
Vendéglátás	3,46	3,48	3,69
Szállítás-hírközlés	3,41	3,83	3,91
Műszeripar	3,84	3,89	4,06

1. táblázat

Az általános iskolai eredmények átlaga a megcélzott, az igényelt és a tényleges szakmacsoportokban (részlet)

Az 1. táblázatba a szakmai hierarchia aljáról, közepéről és tetejéről emeltünk ki szakmacsoportokat. Adataiból látható, hogy mire a családok kitöltik a jelentkezési lapot – vagyis ahogy „a dolgok rendjéhez” igazodnak –, az alakuló szakmacsoportok átlagos tanulmányi szintje módosul. Ebből a kissé már differenciáltabb eloszlásból válogatnak azután az iskolák a felvételtkor, kialakítva az utolsó oszlopban, a tények oszlopában bemutatott átlagokat.

A dolgok rendjéhez tehát nemcsak az esélyek „realista családi felmérése” járul hozzá, hanem az iskolák által akarva vagy akaratlanul megvalósított felvételi szelekció is. Ez a szelekció úgy működik, hogy a szakmai hierarchia aljára akkor is a gyengébb tanulókat juttatja, ha ezek a szakmák eredetileg jobb átlagú csoportot vonzottak, a középmezőnyt nagyjából változatlanul hagyja, a szakmai hierarchia tetején pedig feljavitja az eredetileg oda készülő csoport tanulmányi eredmény szerinti összetételét.

Az iskolák jelentős része ma nem elégszik meg azzal, hogy az általános iskolai eredmények alapján válogasson, hanem *felvételi vizsgát* is rendez. A kilencvenes évek első felében a szakmunkástanulók csaknem kétharmadának (62,7%) felvételi vizsgát kellett tennie. Igaz, ez elég gyakran csak egészségügyi szűrésből áll (egymagában 18,8%), többnyire azonban írásbeli vizsgát kell tenni. Szóbeli vizsgán – külön vagy másféle vizsgával kombinálva – összesen 20%-nál kevesebb jelentkezőnek kellett részt vennie. Az írásbeli vizsga leggyakoribb tárgya a matematika és a magyar, és a ritkább szóbeli vizsga tárgyaként is a magyar és a matematika szerepel a leggyakrabban.

A vizsgatárgyak ilyen alakítása is azt a feltevést sugallja, hogy a felvételi vizsga szerepe elsősorban az iskola tekintélyének növelése, másodsorban a tanulók társadalmi-kulturális szelekciója (amire az iménti elemzés is vezetett), és legfeljebb nagyon kis részben a szakmai alkalmasság megállapítása.

A társadalmi-kulturális háttér a családban

A „családi realizmus” persze csak akkor tud jól működni, ha a családok megfelelően tájékozottak, és jól fel tudják mérni gyermekük esélyeit. A gyerek tanulmányi eredménye és az ilyesféle „tisztánlátás” között sohasem lehet lineáris kapcsolat, nem mondhatjuk, hogy minél jobb tanuló a gyerek, annál jobban tudja a család, hogy mit tegyen, és minél gyengébb tanuló, annál kevésbé. Emellett szólna az a két régi szociológiai felismerés, hogy a magasabban képzett szülők gyerekei általában jobb tanulók, mint a kevésbé képzett szülők gyerekei, és hogy a magasabban képzett emberek könnyebben jutnak hozzá a helyzeteik megoldásához szükséges társadalmi információkhoz és jobb hatásokkal tudják felhasználni azokat. Valóban, a legalacsonyabb nyolcadik osztályos tanulmányi átlagot abban a csoportban találjuk, amelyiket még csak ugyanabba a szakmacsoportba sem vették fel, amelybe a kívánt szakma vagy akár a jelentkezési lapon választott szakma tartozik (3,26, illetve 3,21 az átlagos 3,43-hoz képest). E hatások érvényesülését azonban az iskolarendszer szerkezetének számos prizmjája töri meg. Így a szakmunkástanulók közül a legjobb általános iskolai eredményűek kényszerülnek a legtöbbet módosítani elképzeléseiken és törekvéseiken, mert ők szakközépiskolába, technikumba vagy gimnáziumba pályáznak először (a csoportok átlaga 3,67 és 3,81). A családi „tisztánlátást” nem a minél jobb eredmény segíti, hanem az, ha valaki az iskolatípusnak, az ágazatnak, a szakmának megfelelő szintű tanulmányi eredménnyel rendelkezik. (16) A szakmunkásképzés a közepeseket fogadja be a legkönnyebben. Aki ennél jobb tanuló az általános iskolában, az (illetve a családja) hajlamos magasabbra törekedni a számára lehetségesnél. Ez részben éppen azért van így, mert az általános iskolai tanulmányi eredmény a legerősebb és a legszembetűnőbb tényező a gyerekeknek a középfokú iskolák közötti szétosztásában. A többi – pszichológiai, szociológiai – tényezőt nem veszik figyelembe, mert azok jobbára észrevétlenül maradnak, és csak azzal jelzik működésüket, hogy megghiúsítják a jelentkezést.

Ezek közül köztudottnak számít, ám konkrétan mégis kevésbé ismert a szülők foglalkozásának és szakképzettségének hatása. Az imént már láttuk, hogy a magasabb társadalmi státus korántsem feltétlenül előny a gyerek pályaválasztásának sikeréhez: sok ténye-

A családi „tisztánlátást” nem a minél jobb eredmény segíti, hanem az, ha valaki az iskolatípusnak, az ágazatnak, a szakmának megfelelő szintű tanulmányi eredménnyel rendelkezik. A szakmunkásképzés a közepeseket fogadja be a legkönnyebben. Aki ennél jobb tanuló az általános iskolában, az (illetve a családja) hajlamos magasabbra törekedni a számára lehetségesnél. Ez részben éppen azért van így, mert az általános iskolai tanulmányi eredmény a legerősebb és a legszembetűnőbb tényező a gyerekeknek a középfokú iskolák közötti szétosztásában. A többi – pszichológiai, szociológiai – tényezőt nem veszik figyelembe, mert azok jobbára észrevétlenül maradnak, és csak azzal jelzik működésüket, hogy megghiúsítják a jelentkezést.

ző együttes hatásától függ, hogy a gyerek bekerül-e a szülő egyik „társadalmi mutatója” alapján remélt iskolába. Az újabb társadalmi változások nyomán állt elő az a helyzet, hogy a legnagyobb arányban az önálló vállalkozó apák gyerekei jutnak be arra a szakmára, amelyet első helyen jelöltek (63,2%), míg a skála másik végén a minden szempontból leggyengébb érdekérvényesítő képességgel rendelkező csoport, az inaktív apák gyerekei állnak, akiknek felét sem veszik fel egyenesen a jelölt szakmára. Az átlagos esélyt 100-nak véve a vállalkozó gyerekeinek esélye 114 arra, hogy a kívánt szakmába jussanak, az inaktív apák gyerekeié 88.

A szakmaválasztást meghatározó társadalmi tényezők között fontos a szülők szakképzettségének hatása is. A szakmunkásképzés társadalmi bázisának változása részben azon alapul, hogy az ötvenes és hatvanas évek erős iparosítása a szakmunkásképzés tömegessé tételével párosult. Ennek az új szakmunkás rétegnek a hetvenes évek végén született gyerekeit találjuk ma a szakmunkásképző intézetekben. Bár a családokban uralkodó tendenciának látszik, hogy vagy mindkét szülő szakképzett, vagy egyikük sem (ez a családok háromnegyed részére igaz), az apa szakképzettségének kétségtelenül nagyobb szerepe van, mint az anyáénak. Ha az apa nem szakképzett, gyakrabban fordul elő, hogy a gyerek a tervezett szakmának még az ágazatába sem kerül be.

Természetesen nemcsak a második, hanem a harmadik generációs szakmunkástanulók aránya is nőtt, de anélkül, hogy a közvetlen *szakmaöröklés* gyakorivá vált volna. A szakma öröklése már a hetvenes években sem volt gyakori, valószínű, hogy a téma inkább a kézműves-kisiparos hagyományok iránti történelmi nosztalgia miatt él egyáltalán a köztudatban. Abban a szűk körben azonban, ahol jelen van, mégis fontos pályaválasztási tényező lehet. Megállapítható ugyanis, hogy a szakmaelképzelés és az első jelentkezés megvalósulását az nem befolyásolja, hogy hányadik generációs szakmunkás lesz a családban a gyerek, de a szakmaöröklés igen. Átlagosan csak a tanulók 39,5%-a került abba a szakmába, amelyet elképzelt magának, de az apjuk szakmáját folytató szakmunkástanulóknak 48,5%-a, az apjuk vagy nagyapjuk szakmáját folytatóknak pedig már 52,6%-a, míg azoknál, akik nem öröklék a felmenők szakmáját, a „találati arány” az átlag közelében marad.

Paradox identifikáció

Annak ellenére, hogy többségük nem vagy nem teljesen saját elhatározásából került abba a szakmába, amelyet tanul, a szakmunkástanulóknak több mint háromnegyed része (77,5%) úgy érzi, hogy *a szakma megfelel a várakozásának*. Ez arra utal, hogy a tanulók nem sokként élik át pályaválasztásuk fordulatait. Még inkább megerősíti ezt a megállapítást az, hogy az elsősők, akik épp csak hogy túlesnek ezeken a megrázkódtatásokon, nagyobb arányban elégedettek a szakmájukkal (85,4%), mint a felsőbb éves tanulók (rendre 79,0 ill. 72,0%).

A szakmát tanuló fiatalok közül, amint az ezek után várható, kevesen gondolnak szakmaváltoztatásra – kezdetben. Tanulmányaik előrehaladtával azonban egyre nő a számuk. Az elsősőknek még csak negyed része választana más szakmát, „ha ismét választhatna”, a harmadikosoknak pedig már csaknem a fele. *Paradox identifikáció* tehát, ami a szakmához köti őket: amikor sok kényszertényező hatására bekerülnek egy szakmába, amit többségük nem maga választott, jobban kötődnek hozzá, mint később, amikor már gyakorlatot szereznek benne.

Az összes tanuló többsége (60%) persze azért ugyanazt a szakmát választaná ismét, amelyet tanul. Akik változtatnának, azok is ugyanazokat az ágazatokat részesítik előnyben, amelyeket ténylegesen is választottak: sorrendben a gépipari, a vendéglátóipari és a kereskedelmi szakmákat. Azok, akik eredetileg közgazdasági vagy más, nem ipari és nem mezőgazdasági szakközépiskolába szerettek volna menni, általában kitartanak eredeti elképzelésük mellett a szakmatanulás alatt is.

Konkrét változtatási terve természetesen még kevesebb tanulónak van, mint vágya a változtatásra (21,3%), de ebben is az látszik, hogy a szakmai identifikáció idővel gyengül. Az elsősöknek még 85%-a nem kíván változtatni, a harmadikosoknak már csak 69%-a mondja ezt, és 27,7%-uk meg akarja változtatni a szakmáját.

Kézenfekvőnek tűnhet mind a paradox identifikációt, mind ennek gyengülését azzal magyarázni, hogy a kilencvenes években a szakmunkáshelyzet megrendült Magyarországon, kevésbé vonzó, kevésbé nyújt biztonságot. Nem zárhatjuk ki teljesen ilyesféle hatások működését, de annak a kutatásnak az alapján, amelyet mi végeztünk, nem tekinthetjük bizonyítottnak a dolgot. Mi természetesen csak azt ellenőrizhettük, hogy mulhat-e az identifikáció gyengülése pályaválasztási tényezőként.

Az biztos, hogy a szakmai identifikáció és a szakmaváltoztatási tervek nem függenek a tanulók korábbi tanulmányi eredményétől (ami pedig a pályaválasztás egyik fontos meghatározója), és a család szakmai hagyományai sem befolyásolják. Függenek azonban attól, hogy hogyan, mennyi útkorrekcióval került a szakmába a tanuló (2. táblázat).

Változtatási szándék	Az elképzelés megvalósulásának foka				Nem volt elképzelése	Együtt
	Azonos szakma		Más			
	sz.cso.	sz.cso.	isk.típus			
Mást választana	19,3	24,7	56,0	56,6	72,7	39,0
Akar változtatni	9,4	19,7	29,8	35,6	58,3	22,1

2. táblázat

A szakmájukhoz nem ragaszkodók aránya a korai elképzelések megvalósulási fokának csoportjaiban

Ezek az adatok csökkentik a „paradox identifikáció” paradox jellegét. Azt sugallják, hogy a szakmatanulás ideje alatti „azonosulás” nem annyira a szakmának szól, mint inkább egy helyzetnek (a pályaválasztás lépéseinek, kitaposott és kijelölt útjainak, intézményeinek), amelyet erős intézményes szabályok határolnak körül, s amelyekkel nem lehet folyton birkózni, hanem mindig csak a pillanatnyi helyzetnek megfelelő intenzitással és formában. „Bent” lenni egy „nem is a legrosszabb” iskolában olyan kompromisszumot jelenthet, amely mindenképpen új lehetőségeket nyújt, de ezeket ki kell előbb tapasztalni, mielőtt fessegetni lehetne a kereteiket. Ahogy a tapasztalatok gyűlnek a tanulás éve során, úgy formálódnak az újabb elképzelések és tervek is. Aki kényszerűségből került jelenlegi helyére, láthatóan annál nagyobb valószínűséggel próbál kitörni belőle, minél messzebb kényszerült eredeti terveitől.

Jegyzet

(1) A kutatás eredményei főleg a Valóság című folyóiratban jelentek meg 1978 és 1984 között, a pályaválasztás elemzése azonban a Szociológia 1978. évi 2. számában látott napvilágot (CSÁKÓ MIHÁLY-LISKÓ ILONA: *A szakmunkástanulók pályaválasztásának szociológiájához*).

(2) A kutatás, amelyet a Munkaügyi Minisztérium és a Világbank finanszírozott, két szakaszból állt: először az iskolákat, utána pedig a tanulókat vizsgáltuk. Ez a tanulmány a második szakasz adatain alapul.

(3) A középfokú iskolatípusoknak, elsősorban a szakmunkásképző intézményeknek a demográfiai hullámra való reagálását elemezte CSÁKÓ MIHÁLY és BENYÓ BÉLA *Szakképzés és demográfia* címmel az Educatio 1993. tavaszi számában.

(4) ELTE Szociológiai Intézet–Oktatáskutató Intézet: *Számunkástanulók a kilencvenes években. Kutatási résztanulmányok II.* Országos Számunkástanuló Vizsgálat, 1992–1994. Kutatásvezető: CSÁKÓ MIHÁLY-LISKÓ ILONA. Szponzor: MŰM–Világbank.

(5) A szakmák hierarchiáját a társadalmi mobilitás szempontjából a *társadalmi szakmablokkok* fogalmával írjuk le. A húsz év alatt bekövetkezett változásokat a *Szociológiai Szemle* 1996. 1. számában elemeztem *A társadalmi szakmablokkok változása* címmel.

(6) Vö. CSÁKÓ MIHÁLY–LISKÓ ILONA: *A szakmunkástamulók pályaválasztásának szociológiájához*. Szociológia, 1978. 2. sz., 6. tábla, 162. old.

(7) A „találati tábla” módszerét 1977-ben dolgoztuk ki. Azt a százalékarányt mutatja egy lőlap- vagy céltáblaszzerű ábrában, ahány tanulót a nyolcadikos korában elképzelt szakmában, a szakmáéval azonos szakmacsoport más szakmájában, illetve azon kívül eső szakmában találtunk. A legkülső körbe kerülnek azok, akik más iskolatípust céloztak meg, a körökön kívül pedig azok aránya szerepel, akiknek nem volt határozott elképzelésük.

(8) Teljesebb képünk akkor lehetne, ha azok a jelentkezők is bekerülhettek volna a mintába, akik végül nem szakmunkásképző intézetben tanultak tovább, hanem annál alacsonyabb és magasabb szintű iskolatípusban. Ez a kutatás azonban csak azokra terjedt ki, akik – bármilyen úton jutottak is oda – végül szakmát tanultak.

(9) Ha ma találnánk ezeket az adatokat, arra gyanakodhatnánk, hogy a kisipart sújtó adózási és egyéb finansziális terhek erős növekedésének van elriasztó hatása. Három évvel ezelőtti adatokra vonatkozóan ez még nagyon valószínűtlen magyarázat.

(10) Ez jórészt abból adódik, hogy sokan vagy nem jelentkeztek második helyre, vagy valamilyen okból nem közölték azt.

(11) GRIGNON, PAUL: *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Les Éditions de Minuit, Paris 1971.

(12) A hetvenes évekbeli kutatási eredményeink egyik bírálója – éppen a pályaválasztási elemzések kapcsán – szemünkre vetette, hogy túlzottan nagy jelentőséget tulajdonítunk a meghatározottságnak és túl keveset a személyes tényezőknél. Lassanként magam is hajlottam már az érvek elfogadására, mígnem a most idézett adatok ismét rá nem döbentettek, hogy a nagy társadalmi csoportok mindennapi törekvéseinek szemünket kápráztató színes változatossága valójában mennyire szűk keretek között képes mozogni.

(13) Meg kell azért jegyezni: ahhoz, hogy valóban értékelni tudjuk ezeket a számszerű különbségeket, azt is tudnunk kéne, hogy változott-e valamiképpen az osztályozási gyakorlat az általános iskolákban az utóbbi húsz évben. Ezt azonban eddig senki sem vizsgálta.

(14) Ez az adat elég megbízhatatlan (a megkérdezettek kis száma miatt): csak annyit mondhatunk, hogy az átlag 95% valószínűséggel 2,80 és 3,22 között van.

(15) A bőr- és cipőipari szakmák adatai nem követik a leírt trendet. Bár a szakmák hierarchiájának alsó részén helyezkednek el („belépő szakmák”), itt úgy viselkednek, mint az éltszakmák. Ez legalább részben bizonyára azzal magyarázható, hogy jelentős részben lányokat vesznek fel, akiknek általános iskolai eredménye valamivel jobb a fiúkénál.

(16) Ez természetesen az iskolatípusok sajátos szelekciója miatt van így. Egyetlen pályaválasztási úton (pl. a szakmunkásképzésben) nem lehet általános érvénnyel vizsgálni a témát, csak a középfokú iskolákba átlépők összességét reprezentáló mintán.

Isméltés és innováció: az azonosság és az ellentét esztétikája között

Umberto Eco A rózsza neve című híres regényének utószavában meggyőzően bizonygatja, hogy egy művészi szövegnek sosem olyan ártatlan a címe, ahogy az első pillantásra tűnik.

Aki a művészettel kapcsolatos jelenkori gondolkodásról csak némileg is tájékozott, bizonyára tudja, hogy a fenti cím Umberto Eco egyik elméleti szövegének címét parafrázálja. (1) Nem mintha nem akartam – netán nem tudtam – volna más címet, esetleg ennél sokkal találóbb és eredetibb címet találni. Választásomat végső soron az motiválta, hogy megmutassam: azonos vagy rokon problémáról szóló írásnak elvileg nem kell a különböző szótárakban és különböző kontextusok szintaxisában „ellen”-írásnak lennie, az lehet termékeny hozzá-írás is. Amivel egyáltalán nem akarom prejudikálni, hogy egy „ellen”-írás nem lehet ugyancsak termékeny.

Ez után a talán szokatlanul hosszadalmas bevezető után hadd térjek vissza a címben jelzett témához. A művészi jelzőre igényt tartó szövegek létrejöttéről és megértéséről szeretnék beszélni, különös tekintettel a kódolás és dekódolás mechanizmusaira. Fejtegetéseim alaptoposztát Jurij M. Lotman egyik elméleti szövege (2) adja. Ezt a szöveget, a cél-
nak megfelelően, megpróbálom saját megjegyzéseimmel s helyenként Eco szövegéből vett töredékekkel megtűzdelni; ez utóbbi módszert főleg ott használom, ahol számomra úgy tűnt, Eco és Lotman szövege között nincs éles határ, ezért intertextuális dialógusba léphetnek egymással, kölcsönösen kiegészítve és korrigálva egymást. Bizonyos értelemben ezért Eco szövegét felfoghatjuk úgy is, mint az eredeti Lotman-szöveg hozzá-írását, és ezzel új, az eredetitől lényegesen különböző kontextusban történő aktualizálását.

J. M. Lotman szerint „a természetes nyelvben a beszélő és a hallgató a műveletek különbözőségét tekintve nem lépi át egyetlen rendszer, például az orosz, az angol, a szlovák vagy más nyelv rendszerének határait. Igaz, a művészetelméletben ilyen kérdés is vizsgálat tárgyát képezheti, amennyiben az információ művileg konstruált, a szöveg szerzőjével kulturális, intellektuális és emocionális szempontból egyenértékű befogadójával van dolgunk. Ez a kérdés azonban, bármennyire lényeges az alkotás és a művészi apperpció lélektanának leírása szempontjából, itt nem érdekel minket. A kommunikáció ennél sajátosabb, a művészi érintkezés mindennapos gyakorlatában sokszor előforduló esetre gondolunk, amikor az adó és a vevő nem azonos kódrendszert használ.” (3) Ez azt jelenti, hogy Saussure kommunikáció-modellje, melyben az adó és a vevő minden probléma nélkül egymással kölcsönösen behelyettesíthető, mivel mindkettő azonos, még a kommunikáció aktusát megelőzően létrehozott és azt követően sem módosított kódot használ, a művészet fenomenójára nem egészen alkalmazható. J. M. Lotman ezért Jakobson kommunikáció-modelljét vette alapul, melyben a két kód nem azonos egymással. Mivel pedig a vevő kódja sohasem azonos az adóéval, különbözőségük mértéke szolid alapja lehet a szöveg struktúrája (az adó kódja) és a vevő által várt struktúra közötti összefüggések tipologizálásának. Lotman meg volt győződve arról, hogy a művészettörténeten belül ennek az összefüggésnek a típusai két alapvető osztályba csoportosíthatók.

Az első osztályba olyan művészi szövegek sorolhatók, melyek struktúrája a vevő elvárása szerint alakul. Ebben az esetben az adó arra törekszik, hogy saját kódját a lehető legteljesebb összhangba hozza az elfogadott s az adott kommunikációs társadalomban teza-

urált kóddal. Az ilyen típusú művészi szövegek alkotásának alapja az *ismétlés*, a már korábban rögzített szabályok betartása. „A szókészlet megválasztásának, a metaforák felépítésének szabályai, az elbeszélés rituáléja, a szüzsé kapcsolódásainak szigorúan megszabott és a hallgató részéről előre ismert lehetőségei, a *közhelyek* – petrifikált szövegtöredékek – egészen sajátos művészi rendszert képeznek.” (4) Az ily módon generált művészi szövegek legszignifikánsabb képviselőjének Lotman a *commedia dell'arte*-t tartja. Miért éppen a *commedia dell'arte*-t? Véleményem szerint azért, mert ebben az esetben a néző előre ismeri a szereplők – Pantalone, Brigella, Arlecchino, Coviella, a Kapitány, a Szerelmesek – jellemvonásait. Ezek a jellembeli tulajdonságok voltaképpen a szereplők álarcai, s a hozzájuk tapadó merev sablonok szabják meg, mi az, amit egy álca megtehet vagy nem tehet meg. A szereplők azonosítását a néző számára megkönnyíti az állandó kosztüm és maszk, illetve a szereplők más-más dialektusa és „sajátos” hanghordozása. A *commedia dell'arte* tehát szigorú szabályokhoz igazodik, melyektől nem térhet el. Azok bármilyen kifejezett megsértésére a nézők óhatatlanul a játék elutasításával reagálnának. A játékszabályokon túl a fegyelmezés pólusának „elemei” is pontosan definiáltak. A *commedia dell'arte*-nak azonban ez csak egyik pólusa: másik pólusa a szabad, az európai színháztörténetben talán legszabadabb rögtönzés. A rögtönzés azonban ebben az esetben nem a fantázia ellenőrizhetetlen játékát, hanem ismert elemek és szabályok kombinálását jelenti, ami a teljesítményt tekintve leginkább a sakkjátékhoz hasonlítható.

„A maximális szabadság és a maximális kötöttség összekapcsolását az *azonosság esztétikája* jellemzi. Ez az elv többé-kevésbé teljesen megvalósul a folklór műfajok többségében és a középkori művészetben.” (5) Úgy tűnik azonban, ez meglehetősen hiányos felsorolása azoknak a művészi rendszereknek, melyek szövegeiket az azonosság esztétikájának elve alapján generálják. Ezért azt ki kell egészítenünk – alkalmasint a bevezetőben említett hozzá-írás módszerével, Eco szövegének felhasználásával. Amit Lotman az „azonosság esztétikája” terminussal jelöl, Eco szerint az ókori Görögországtól a reneszánszig minden klasszikus művészetelméletre érvényes. Aminek egyszerűen az a magyarázata, hogy a klasszikus művészetelméletek „nem szorgalmazták annyira a művészet és a kézműipar szétválasztását. A borbély, a hajóács, a festő, a költő alkotta művet ugyanazzal a terminussal (tekhné, ars) jelölték. A klasszikus esztétika nem törekedett mindenáron innovációra; ellenkezőleg, minden jó terméket 'szépnek' tartott, amennyiben egy jól bevált típust képviselt.” (6) S folytathatjuk ismét Lotmannal, aki ezt azzal egészíti ki, hogy az azonosság esztétikáján alapuló rendszerek különösen a már bevezetett kód szabályait követő műveket értékelik. „Az elvárt struktúra felbomlása, amennyiben a szerző a kód szabályait tekintve »lehetetlen« helyzetet választana, azt a képzetet keltené, hogy a mű csekély értékű, a szerző pedig tudatlan, műveletlen, sőt istenkáromló és bűnösen merész.” (7)

Az összefüggések másik osztályát azok a művészi szövegek alkotják, melyeknek struktúrája a vevői elvárás struktúráját rombolja. Ebben az esetben a vevő az „olvasás” aktuusa – a szöveg dekódolása – előtt nem ismeri az adó kódját, mivel az a maga szövegét egy számára többé-kevésbé ismeretlen kódban artikulálja. Szándékosan nevezem többé-kevésbé ismeretlennek, mivel Lotman szerint nem létezik minden szabálytól, struktúrateremtő normától független alkotás. Az ilyen típusú művészi szövegek létrehozásának alapelve ezért az *innováció*, amelynek üzemmódja lehet szigorúbb vagy lazább. A szigorúbb üzemmód azon alapszik, hogy az adó elvből elutasítja, hogy saját szövegeit egy ismert, valamely közösség által teaurált kódban – művészi nyelvben írja, ellenkezőleg, gesztusával azt szándékosan rombolja. Ennek eredménye a régi és az új esztétika konfliktusa, amely ha elég belső energiával rendelkezik, rendszerint a régi esztétika kódjának összeomlásával és az új esztétikai kód uralomra jutásával végződik. Ha azonban ezek a törekvések kifulladásra nem indul meg a régi kód felbomlása, úgy az erre irányuló erőfeszítések nem ritkán az örület határáig jutnak, s azokra kifejezetten úgy tekintenek, mint amelyek nem a művészet jegyeit, hanem az elmekór tüneteit viselik. A szövegek ilyen „dest-

rúktív” létrehozása sem történhet azonban strukturális szabályok nélkül; azok nem a strukturálisit magát, csupán a régi struktúrát számolják fel. Lotman szerint ezek a legnehezebben modellálható művészi szövegek, mivel a vevő csak ismert, azaz régi struktúrákkal, régi kóddal rendelkezik, ami szükségszerű háttere az új kód fáradságos kialakításának. Felesleges hangsúlyoznunk, milyen kockázatos vállalkozás ilyen helyzetben az új kód kialakítása. Az adó és a vevő kódja közötti aránytalanság számos komoly következménnyel jár, ezek közül itt legalább kettő külön is említést érdemel. Az egyik, hogy amennyiben az adó a művészi szöveget új kódban hozza létre, a vevő azt „egyetlen olyan szervezettel sem képes azonosítani, mely számára a művészet fogalmát jelenti, ezért mint nem-művészi információt értelmezi.”

(8) A másik következmény az, hogy a vevő szükségképpen a művészi szöveg tevőleges társalkotója, végső értelméért ő viseli a felelősséget. Mondani sem kell, ez a „szüntelenül mozgó értelem” az adó szándékával ellentétes is lehet, s az adót ez óhatatlanul fölösleges figurává teszi. Ami a lazább üzemmódot illeti, ennek alapja, hogy az adó „a mű bizonyos szerkezeti elemeivel az olvasó tudatában olyan struktúrát hív elő, amely később semmivé lesz. Ilyenek például *Puskin Belkin elbeszélései*, az *Anyegin* éles stilisztikai törései. A legfigyelemreméltóbb szövegtípus ilyen szempontból a paródia. Igaz, a paródia likvidálja a szerkezeti sablont, s nem állít vele szembe valamilyen más típusú struktúrát. Ez a szerző szempontjából igazi struktúra mint előfeltétel jelen van ugyan, de teljesen negatív módon fejeződik ki.” (9) A paródia funkciója a régi, sablonos esztétika lerombolása, de ahhoz, hogy művészetként is elfogadják, vele párhuzamosan létezniük kell olyan szövegeknek is, amelyek egy új kód formájában – amilyen az innováció szigorúbb üzemmódjával kapcsolatban találkoztunk – új alternatívát kínálnak. Szó sincs anarchista értelemben vett „szabályok nélküli játékról”: a paródia játék közben kikényszeríti a szabályok kialakítását.

Lotman azokat a rendszereket, melyek a művészi szövegeket az innováció elvére alapozva generálják, s ahol az innováció az adó és a vevő kódja közt látható törésvonalat képez, az *ellentét esztétikájával* jellemzi. E rendszerek gazdag történelméből Lotman külön kiemeli a realista művészetet. Bármennyire tisztelem Lotman emlékét és tudományos műveltségét, ezt az állítását tendenciózusnak tartom, a volt szovjet rezsimek esztétikafelfogásához illeszkedőnek. Adjuk át a szót inkább Eciónak, akit Lotmanhoz a tudományos szimpátián túl őszinte barátság is fűzött, hogy ezt a legalábbis homályos megfogalmazást pontosabb magyarázat hozzáírásával törölje. Eco szerint az innováció elve érvényes minden modernista esztétikára és művészetelméletre, „modernistának” tekintve „a manierizmus-sal született, a romantizmussal kibontakoztatott, s a huszadik század korai avantgardjai által újra kiprovokált, posztulált elméleteket.” (10) A „modernista” esztétikákra jellemző „metafora (ez újszerű és találékony, nem agyonhordott katakrézis) az a mód, ahogyan va-

„A maximális szabadság és a maximális kötöttség összekapcsolását az azonosság esztétikája jellemzi. Ez az elv többé-kevésbé teljesen megvalósul a folklór műfajok többségében és a középkori művészetben.” Úgy tűnik azonban, ez meglehetősen hiányos felsorolása azoknak a művészi rendszereknek, melyek szövegeiket az azonosság esztétikájának elve alapján generálják. Ezért azt ki kell egészítenünk – alkalmasint a bevezetőben említett hozzáírás módszerével, Eco szövegének felhasználásával. Amit Lotman az „azonosság esztétikája” terminussal jelöl, Eco szerint az ókori Görögországtól a reneszánszig minden klasszikus művészetelméletre érvényes.

lamit más névvel jelölünk, s a szándékolt dolgot nem várt módon prezentáljuk. A művészi érték megkülönböztetésének modernista ismérve az innováció, az információ magas szintje. A már ismert sémák kényelmes ismétlését a mechanicista művészetelméletek nem a művészetre nézve tartották tipikusnak, hanem a kézműiparban és az iparban.” (11) A modern korban a művészi szöveg agresszív módon érvényesíti az új „világszemléletet”, azt hierarchikusan más „világszemléletek” fölé helyezve. A maga provokatív, szuggesztív módján arról akar meggyőzni bennünket, hogy csakis az általa kínált „világszemlélet” a helyes, csakis az képes a valóság mélyére hatolni és rejtett lényegét megragadni.

Az azonosság és az ellentét esztétikájának genetikai összefüggése Lotman meggyőződése szerint fokozatosságot is jelent, vagyis az azonosság esztétikája megelőzi az ellentét esztétikáját. Figyelembe véve azt a tényt, hogy Lotman fejtegetései az antik művészet-től a huszadik század első feléig, vagyis az avantgárd művészet virágkoráig terjedő kronotoposzban mozognak, következtetéseit legitimnek és elfogadhatónak tekinthetjük. Az időben tovább haladva és a jelenkorhoz érve azonban azt kell mondanunk, hogy a jelenkori művészetről szerzett tapasztalat az ellentét esztétikája által kínált modell alapján nem artikulálható. Egyszerűen azért, mert korunk művészetének színterén a művészi szövegek generálójaként váratlanul megint az ismétlés elvével vagy – pontosabban – valami ehhez hasonlóval találkozunk; mindenesetre ez nem a jól ismert, Lotman által értelmezett innováció elve. Tudjuk, hogy ez az új mi nem és nem is lehet, de nem tudjuk, mi lehet. Több megoldás létezik, közülük az egyik ezt az új, pontosabban régi-új tapasztalatot az azonosság esztétikájának a modelljébe írja, hisz végül is, mint mondják, az elfojtott visszatérésének klasszikus példájáról van szó. Másik lehetséges megoldás egy új terminus – a *renováció esztétikája* – bevezetése az elméletbe. Végül itt van előttünk Umberto Eco javaslata, miszerint a művészi szövegek eme generáló elvét legjobb lenne a *szerialitás esztétikája* terminussal jelölni. S ezzel korántsem merítettünk ki minden megoldási javaslatot. Mindenesetre ebből is nyilvánvaló, hogy a helyzet meglehetősen átláthatatlan, s majd a jövő dönti el, hogy a művészetről való írás a Lotman-szöveg hozzá-írását vagy „ellen”-írását jelenti-e majd. Legyen ez meglepetés, bár magam úgy gondolom, a „hozzá” vagy „ellene” kérdésénél fontosabb, hogy legyen miről írni.

Jegyzetek

- (1) ECO, U.: *Inovace a opakování: mezi modernistickou a postmodernistickou estetikou.* (Innováció és ismétlés: a modernista és a posztmodernista esztétika között.) = Film a doba, 1990, 1–3. sz.
- (2) LOTMAN, J. M.: *Štruktúra umeleckého textu.* (A művészi szöveg struktúrája.) Bratislava 1990.
- (3) Uo., 322. old.
- (4) Uo., 326. old.
- (5) Uo., 328. old.
- (6) ECO, U.: *Inovace a opakování...*, i. m., 328. old.
- (7) LOTMAN, J. M.: *Štruktúra umeleckého textu*, i. m., 326. old.
- (8) Uo., 323. old.
- (9) Uo., 330. old.
- (10) ECO, U.: *Inovace a opakování...*, i. m., 38. old.
- (11) Uo.

Az általános szemiotikai szövegtan interdiszciplináris megalapozása I.

Beszélgetésünk első fejezetében a szövegfogalom lehetséges értelmezésével foglalkoztunk, majd a másodikban egyrészt arról a tudományági keretről beszélgettünk, amelyben a szövegtani kutatás folyik, másrészt a szövegtan különféle koncepcióiról.

Ebben a fejezetben annak a kérdésnek egy-két aspektusát vizsgáljuk, hogy mivel járulunk hozzá a szemiotika, a kommunikációelmélet és a pszichológia – mint az interdiszciplináris alapozás keretének tudományágai – egy általános szemiotikai szövegtan létrehozásához, azaz egy olyan szövegtanéhoz, amelyben a (komplex) jelek jelölője verbális elemeken kívül más elemeket is tartalmazhat.

Kezdjük a szemiotikával!

1. kérdés: Mivel járul hozzá a szemiotika egy általános szemiotikai szövegtani interdiszciplináris megalapozásához (1.)?

*P. S. J.: A szemiotika, mint tudjuk, a jelek tudománya. Ezt a rövid értelmezést az *Idegen szavak és kifejezések kézikönyvtára* a következőkkel egészíti ki: „a jelekkel és jelrendszerekkel, ezek összevetésével foglalkozó tudományág.” (Maga a 'szemiotika' elnevezés a görög 'szemeion' [= 'jel'] szóból származik.)*

Bár hasznos lenne magának a szemiotikai kutatásnak a történetéről is legalább egy rövid áttekintést nyújtani, itt azonban erre nincs lehetőségünk. Ebben a fejezetben a szemiotika 'hozzájárulás'-ának is csupán két alapelemét – a jelösszetevőket és a jelek tipológiáját – tárgyaljuk, azokat is közvetlenül a szemiotikai szövegtan nézőpontjából. (A „jelek összevetésének” néhány szemiotikai kérdéséhez e Beszélgetés 4. fejezetében térünk vissza.)

B. Zs.: Ha tankönyveink a szemiotikai kutatás történetére nem is térnek ki, több tankönyvben található egy szemiotikai alapfogalmakat tárgyaló fejezet, mely az alábbiakhoz hasonló témákat tárgyal.

A gimnáziumok I. osztálya számára készült egyik tankönyv *Ember és nyelv (Általános ismeretek a nyelvről)* című része például:

- *Jelek és jelrendszerek:* jel, jelzés, jelrendszer, jel=jelölő+jelentés, a jelek néhány fontos ismertetőjele, a jelölő és a jelölt kapcsolata, a jel működése;
- *A közlésfolyamat:* a közlésfolyamat, információ, a közlésfolyamat tényezői (beszélő, hallgató, nyelv, üzenet, beszédhelyzet, csatorna, valóság), kommunikációs funkciók;
- *A közlésfolyamat nem nyelvi kifejezőeszközei:* gesztusnyelv (arcjáték, kézmozdulat, testtartás, a beszélgetők távolsága és közelsége), a nem nyelvi kifejezőeszközök szerepe;
- *Az „állatok beszéde”:* hang- és szagjelek, gesztusok sokfélesége az állatvilágban;
- *A nyelv mint jelrendszer:* a nyelv jelrendszer, nyelv és beszéd, nyelvi rendszer: jelek és szabályok, beszédhangok, morféimák, szó szerkezetek, a nyelvi jelek csoportosítása, a jelentés rétegzettség, gazdaságosság és pontosság a nyelvben, nyelvtani szabályok. (1)

Vagy egy másik, szintén középiskolásoknak készült tankönyv *Az ember és a nyelv* fejezete:

- Mi a különbség beszéd és nyelv között?
- A beszéd a kommunikációs folyamatban.
- Az „üzenet” legfontosabb hordozója a nyelv.
- Melyek a nyelv funkciói, szerepei? (2)

1.1. kérdés: Mik tekintendők egy szöveg mint komplex jel (szemiotikai) összetevőinek?

P. S. J.: Az úgynevezett 'diadikus' ('két pólusú') szemiotikai jelmodell szerint egy *jel* egy *jelölő* és egy *jelölt* kapcsolata. Az úgynevezett 'triadikus' ('három pólusú') jelmodellben a *jelölőt* és a *jelöltet* egy *interpretátornak* nevezett harmadik elem kapcsolja egymáshoz, mintegy explicit módon kifejezésre juttatva, hogy a jelölt minden esetben interpretáció eredménye.

Az *általános szemiotikai szövegtan* egy *implicit triadikus jelmodellre* épít. E triadikus jelmodell 'implicit'-sége azt jelenti, hogy a jelnek csak két összetevőjét, azaz a 'jelölő'-t és a 'jelölt'-et veszi figyelembe (minthogy a jeleknek e két összetevőn kívüli harmadik összetevője valóban nincs is!), a jelöltet azonban (sőt, ahogy látni fogjuk, részben magát a jelölőt is) interpretáció eredményének tekinti.

A szemiotikai szövegtan jelmodelljének egy további tulajdonsága abban áll, hogy a *jelölő* és a *jelölt* felépítését strukturálisan azonosként kezeli, mindkettőben értelmezve egy *mentális képből* és e mentális kép *konceptuális elemzéséből* álló párt.

Ezek alapján egy *komplex jel* összetevői a szemiotikai szövegtan jelmodelljében a következők (az összetevők felsorolásában megadjuk azokat a latin nyelvű elnevezéseket – azért latin nyelvűeket, mert ezek egyrészt nem utalnak közvetlen módon egyetlen jeltípus jeleire sem, másrészt mert nem lehet hozzájuk szinte automatikusan, előző ismereteinken alapuló, intuitív értelmezést rendelni, ami félreértések forrása lehet –, illetőleg az ezekből képzett rövidítéseket is, amelyeket ezeknek az összetevőknek a megnevezésére általában alkalmazunk).

*(1a) a komplex jel *fizikai teste* (fizikai manifestációja) [*vehikulum* [=Ve]],

(1b) a komplex jel *fizikai testének* – a komplex jel alkotója vagy befogadója által létrehozott – *mentális képe* [*vehikulum imágó* [=VeIm]],

a mentális képnek két 'arc'-a különböztethető meg: a fizikai test (vizuális, akusztikus stb.) 'fizikai-szemiotikai' megjelenési formájával analóg arc [*figura*], valamint a fizikai test 'nyelvi hovatartozás'-ára (azaz verbális, zenei, képi stb. voltára) utaló úgynevezett 'nyelvi-szemiotikai' arc [*notáció*],

(1c) a komplex jel fizikai testének mentális képéhez – a komplex jel alkotója vagy befogadója által – rendelt *formai felépítés* [formáció [=Fo]],

az előző megkülönböztetés értelmében természetesen figyelembe kell venni mind a fizikai-szemiotikai és nyelv-szemiotikai arc formai felépítését, mind azok 'egymásravetülés'-ét,

(2a) a komplex jel fizikai testének mentális képéhez – a komplex jel alkotója vagy befogadója által – rendelt *nyelvi-jelentéstani* [nyelv-szemantikai] *felépítés* [*sensus* [=Se]],

a fenti megkülönböztetés értelmében természetesen figyelembe kell venni a fizikai-szemiotikai arc szerepét is a nyelv-szemantikai felépítés létrejöttében,

(2b) annak a (ténylegesen létező vagy elképzelt) '*világ-fragmentum*'-nak a *mentális képe*, ami a komplex jel fizikai testében – a komplex jel alkotójának vagy befogadójának feltételezése szerint – kifejezésre jut [*relatum-imágó* [=ReIm]],

(2c) az a (ténylegesen létező vagy elképzelt) '*világ-fragmentum*', ami a komplex jel fizikai testében – a komplex jel alkotójának vagy befogadójának feltételezése szerint – kifejezésre jut [*relatum* [=Re]].

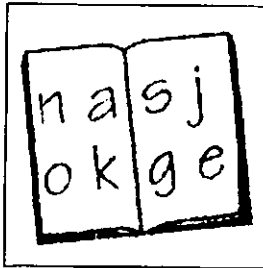
A felsorolt összetevők közül az első három a *jelölő* [*significans* [=Ss]], a második három a *jelölt* [*significatum* [=Sm]] összetevőjének tekinthető.

Hogy a (2c)-összetevő a jelölt alkotóelemének tekinthető-e (tekintendő-e) minden esetben, az külön elemzést igényel; az pedig, hogy az (1a)-összetevőt a jelölő alkotóelemének tekintjük-e, attól függ, hogy 'fizikai' vagy 'pszichológiai' jelmodellel dolgozunk.

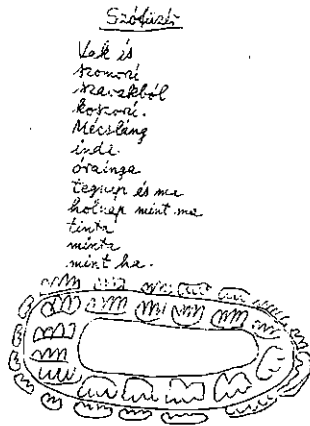
A szemiotikai szövegtan elméleti keretében ezek a kérdések nyitva hagyhatók.

Az a tény viszont, hogy az első kivételével valamennyi összetevő leírásában szó van az alkotóról és/vagy befogadóról, világosan mutatja, hogy sem a jelölő, sem a jelölt 'interpretátor'-tól független létezéséről nem beszélhetünk. (Ha jól meggondoljuk, az első eset sem kivétel, mert végső soron az alkotótól és/vagy a befogadótól függ, hogy egy (írott/nyomatott, elhangzó vagy más fizikai formában megjelenő) tárgyat, eseményt egy 'jel fizikai testé'-nek tekint-e vagy sem!).

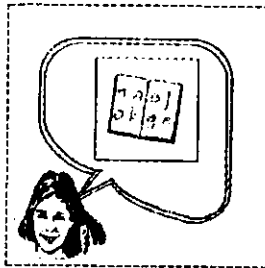
B. Zs.: Eddigi munkáink jó részében, a komplex jelek összetevőivel foglalkozva, ezeknek az összetevőknek a 'jelzés'-ére a legtöbb esetben kis képecskéket is alkalmaztunk. Ezt kívánom tenni itt is, amikor az összetevőket egy adott példa alapján szemléltetem. Szemléltető anyagként *Weöres Sándor Szófüzér* című szövegének magától Weörestől, illetve a *Szántó Tibortól* származó két változatát választottam. (3)



Vehikulum
[=Ve]

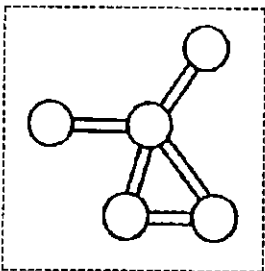


SZÓFÜZÉR



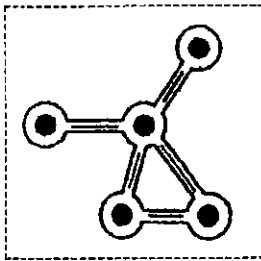
Vehikulum imágó
[=VeIm]

Velm: Mind a Ve/1, mind a Ve/2 mentális képének *fizikai* szemiotikai arca [figura] az a 'valami', amit e vehikulumok megszemlélése után behunyt szemmel is fel tudunk magunkban idézni. *Nyelvi* szemiotikai arcukról [notáció], ezzel szemben azt mondhatjuk, hogy az mindkét esetben magyar szavakból és más nem verbális elemekből áll.



Formáció
[=Fo]

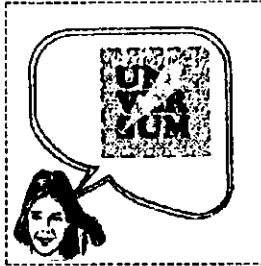
A Ve/1-hez rendelhető formai felépítés: versformában elhelyezett, szembetűnő ritmikai és rímszerkezetet mutató, két szövegmondatot alkotó szavak és egy, e 'vers' alatt megjelenő 'kép' kombinációja. A Ve/2-höz rendelhető formai felépítés: nem egyenes vonalat képező, lineáris egymásutánban elhelyezett, szembetűnő ritmikai és rímszerkezetet mutató két szövegmondatot alkotó szavak és négy különböző nagyságú fekete pont kombinációja. A Ve/2-ből hiányzik a Ve/1 utolsó előtti sora (a „minta” szó).



Sensus
[=Se]

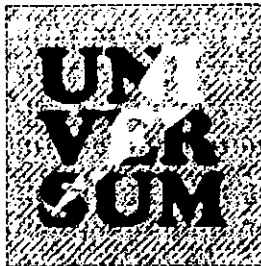
Mind a Ve/1, mind a Ve/2 *nyelvi* szemiotikai arcához rendelhető szemantikai felépítés: egy leíró jellegű első, és egy felsorolás jellegű második szövegmondat kombinációja.

A Ve/1 *fizikai* szemiotikai arcához rendelhető szemantikai felépítés a verbális rész „koszorú” szavát ’mintázza’, a Ve/2 *fizikai* szemiotikai arcához rendelhető szemantikai felépítés pedig a verbális rész „szófüzér” (cím)szavát.



Relátum-*imágó*
[=ReIm]

Mindkét vehikulum esetében annak a ’nyelven kívüli valóság’-nak (világfragmentumnak) a mentális képe, ami azokban a mindenkori alkotó vagy befogadó feltételezése szerint kifejezésre jut.



Relátum
[=Re]

Mindkét vehikulum esetében az a ’nyelven kívüli valóság’ (világfragmentum) – például gondolatok, érzések –, ami azokban a mindenkori alkotó vagy befogadó feltételezése szerint kifejezésre jut.

A szemléltető példa után lássuk a szemiotikai hozzájárulás második aspektusát: a *jeltipológia* szerepét a szemiotikai szöveg- tanban. Ezzel kapcsolatban szeretnénk előrebocsátani, hogy jeltipológia helyett mi közvetlenül a *médiumok*, a *nyelvek* és a *multimédális szövegek tipológiájáról* fogunk beszélni, ezeket a szakszavakat, szak- kifejezéseket abban az értelemben használva, ahogyan azt az eddigiek folyamán is tettük.

1.2. kérdés: Mik egy szöveggel mint komplex jellel kapcsolatos főbb tipológiai kérdések?

Erre a kérdésre a teljesnek tekinthető választ három lépcsőben célszerű megadni: külön tárgyalva a jelölő, külön a jelölt és külön a kettő kapcsolatának tipológiai kérdéseit.

A részleges válaszadás szándékával megfogalmazott alábbi megjegyzéseinkben ezt a hármasságot próbáljuk követni, az egyszerűség kedvéért a ’komplex jel’ szakkifejezés helyett itt is a ’multimédális szöveg’ szakkifejezést használva.

P. S. J.: [1] A *multimedális szövegek jelölőinek* tipologizálásakor a következő szempontú tipológiákat hozhatjuk létre:

– jelölők, amelyek csupán *egyetlen médium* elemeiből állnak, valamint jelölők, amelyek *több médium* elemeiből jönnek létre;

ez a tipológia egyrészt feltételezi a) egy médium tipológia meglétét, amelynek keretében a technikai médiumok (rádió, televízió, film, CD-ROM stb.) és a nem-technikai médiumok (verbális, zenei, táncnyelvi, képi-illusztratív stb.) tipológiáját külön altipológiákként célszerű megalkotni, másrészt feltételezi b) a lehetséges médium-kombinációk (verbális + zenei, verbális + képi-illusztratív, verbális + zenei + táncnyelvi stb.) tipológiájának a meglétét, amelyben arra is tekintettel kell lenni, hogy milyen technikai médiumok, milyen nem-technikai médiumok, valamint milyen technikai és nem-technikai médiumok kombinálhatók egymással;

– jelölők, amelyek csupán *egyetlen nyelv* elemeiből állnak, valamint jelölők, amelyek *több nyelv* elemeiből jönnek létre;

ez a tipológia természetesen feltételezi az egyes médiumokhoz tartozó nyelvek tipológiájának/listájának (pl. a verbális médiumon belül egyfelől indoeurópai és nem-indoeurópai stb., másfelől angol, francia, német, olasz stb., illetőleg észt, finn, magyar stb.) a meglétét, hogy 'nyelv'-ként itt csak a 'természetes nyelvek'-et vegyem figyelembe;

a verbális nyelvi jelölők esetében ez a tipológia tovább differenciálható aszerint is, hogy a jelölő 'prozódiai formá'-ja vers-e vagy próza (ahol a 'vers' és 'próza' szakszavak írástechnikai értelmű használatukban értendők és nem mint 'irodalmi műfajok/műnemek' megjelölői); a nem verbális nyelvi jelölőkre vonatkozóan hasonlóképpen vizsgálni kell, hogy azok esetleg milyen más alapon differenciálhatók;

– jelölők, amelyek *befogadása* tetszés szerinti alkalommal *megismételhető*, valamint jelölők, amelyek *befogadása nem megismételhető*;

az előbbieket közé tartoznak többek között egyrészt a nyomtatott formában, másrészt a hangszalagon, videokazettán, filmen, CD-ROMon stb. rögzített jelölő, az utóbbiak közé például az élőszóban elhangzó előadások (mint jelölők) stb.

B. Zs.: [1] A jelölők tipológiájának természetesen olyan „finom”-nak kell lennie, hogy abban könnyen elhelyezhető legyen egyrészt

– a látás, illetőleg hallás, esetleg más érzékszerv (pl.: vakírás esetében a tapintás) útján befogadható verbális szövegek jelölője,

– a hagyományos formájú szövegek jelölője éppúgy, mint a képverseké,

– a konvencionális ábécé-k (latin, görög, cirill, arab, héber stb.) felhasználásával létrehozott jelölők éppúgy, mint például a morzeábécé vagy a siketnémák egymás közti kommunikációjában alkalmazott kézjelek által létrehozottak

– stb.,

másrészt

– a hagyományos formai felépítésű verbális szövegek jelölői éppúgy, mint a nem hagyományos formai felépítésűeké,

– a hagyományos jelentéstani felépítésű verbális szövegek jelölői éppúgy, mint a nem hagyományos jelentéstani felépítésűeké,

– stb.,

hogy itt csupán a verbális szövegek tipológiájára utaljak.

Azt hiszem, nem szükséges bővebben fejtegetni, hogy ezek a tipológiák, illetőleg a különféle típusú (multimedialis) szövegek szinte valamennyi itt felsorolt formában jelen vannak az iskolai oktatásban is.

Végül, ami a *verbális* szövegeket illeti, arra is utalni szeretnék, hogy a *Szövegtani kaleidoszkóp* főcímű két kötet alapstruktúrája is tipológiai, amennyiben az azokba felvett, illetőleg az azokban elemzett szövegek csoportosítása tipológiai elveket követ.

A Szövegtani kaleidoszkóp I. Antológia bevezető olvasmányt követő részének felépítése a következő:

I. A szöveg fizikai hordozója és annak mentális képe: Feltűnő zenei hatású szövegek; Szövegekészírók – kézzel írt szövegek; Megszokott tipográfiai formában szedett szövegek; Szokatlan tipográfiai formában szedett szövegek; A szöveg törzsének szedésétől eltérő szedésű szövegek; A szöveg törzsének szedésétől eltérő szedésű elemeket tartalmazó szövegek; Bizonyos tipográfiai elemeket feltűnően gyakran használó szövegek; Valamiféle 'tipográfiai játék'-ot tartalmazó szövegek, kalligrammák; Más tipográfiai tulajdonságokat mutató szövegek.

II. A szöveg fizikai hordozójához rendelhető formai felépítés: Megszokott központosású szövegek; Központosás nélküli szövegek; Játék hangokkal, betűkkel; Játék szóelemekkel, szóalakokkal; Játék szintaktikai változatokkal; Makrokompozicionális érdekességek; Egysorosok; Háromsorosok (és haikuk); Négyesorosok; 14 sorosok (és szonettek); Adott szótagszámú sortípusokat tartalmazó versek; Adott versmértékű versek; Más formai felépítést mutató kompozíciók.

III. A szöveg fizikai hordozójához rendelhető nyelvi jelentéstani felépítés: Különböző nyelvű kompozíciók; Szóösszetételek, szókapcsolatok; Első személy és második személy a szövegmondatokban; Folyondár típusú kompozíciók; Hasonlat és metafora mint kompozícióelv; Töredékes és szándékosan hiányos kompozíciók; Más nyelvi jelentéstani felépítést mutató kompozíciók.

IV. Egy valóságos vagy képzelt világdarab mentális képe és maga ez a világdarab: Anya; Szerelem; Elmúlás; Hit; Anyanyelv; Ars poetica; Írás; Írók, költők; Festők, zeneművészek; Különlegesebb világdarab-megközelítések.

V. Más szöveget idéző szövegek: Ad notam... című szövegek; Szövegre utaló címmel, költőre mottóval idéző szövegek; Közvetlen vagy közvetett módon népdalt idéző szövegek; Szövegeket más módon idéző szövegek; „Így írtok ti” típusú szövegek.

P. S. J.: [2] *A multimedialis szövegek jelöltjeinek* osztályozásakor például a következő szempontú tipológiákat hozhatjuk létre:

- *fikcionális* természetű jelöltek, valamint *nem fikcionális* természetűek;
- a *fikcionális* típuson belül irodalmi, mitológiai, tudományos fantasztikus stb. funkciójú jelöltek;
- a *nem fikcionális* típuson belül a köznap, jogi, orvosi, vallási, szaktudományos stb. kommunikáció körébe tartozó jelöltek éppúgy, mint a patológus (afázis, skizofrén stb.), misztikus stb. kommunikáció körébe tartozóak.

Valamennyi úgynevezett főtípuson belül természetesen az altípusok legkülönbözőbb hierarchiái képzelhetők el.

B. Zs.: [2] Ez a tipológiai szempont az iskolai oktatás egyik eddig talán nem következetesen végiggondolt kulcskérdése. Ha ugyanis komolyan vesszük azt a megállapítást (azt a tényt!), hogy a szövegekkel való foglalkozáshoz a *rendszernyelvészet*, a *szövegnyelvészet* és a *szöveg- és szöveg-elmélet* körébe tartozó ismeretek (ahol ez utóbbiak szükségképpen világra vonatkozó ismereteket is magukba foglalnak) egyaránt szükségesek, felvetődik az a kérdés, hogy a felsorolt típusokhoz tartozó szövegek tárgyalása lehet-e (maradhat-e!) a magyar nyelv és irodalomtanár kizárólagos feladata. Különösen, ami a szaktudományok szövegeit illeti, azok tematikai felépítése megtanításában, illetőleg elemzésében a magyartanárnak és az esetenként szóhajó szaktanároknak közösen kellene részt venniük.

P. S. J.: [3] *A multimedialis szövegek jelölt-jelölt kapcsolatainak* tipológizálásakor annak vizsgálata az alapkérdés, hogy milyen típusú 'jelölt'-höz milyen típusú 'jelölő' társítható. Ehhez a tipológiához számos példát hozhatunk mind az irodalmi, mind a szak- és művelődési szövegek köréből.

B. Zs.: [3] Ezzel a tipológiával kapcsolatban itt egyrészt olyan, a világirodalom körébe tartozó műre szeretnék utalni, mint például *Queneau* jól ismert *Stílusgyakorlatok* című műve, amelyben az a bizonyos banális autóbusszjelenet a legkülönbözőbb műfajokhoz tartozó szövegeként jelenik meg, másrészt olyan szövegalkotási feladatokra, amelyekben egy adott eseményt elbeszélés, napló, levél stb. formájában kell a tanulóknak leírniuk.

Jóllehet, valamennyi tipológiai kérdéssel kapcsolatban elsősorban verbális és irodalmi jellegű példát idéztünk, ezek analógiájára azonban könnyen találhatók példák a multimedialis szövegek legkülönbözőbb tartományaiból is. Ha a művészetek körében kívánunk

maradni, ott olyan többszörösen komplex jelölőkkel találkozhatunk, mint *Bartók Kékszakállú herceg vára* című operájáé, amelyben a következő 'jelölő-elemek' találhatók:

A Kékszakállú herceg, Judit, a három régi asszony mint személyek; az, amit ezek a személyek mondanak/énekelnek és ahogy mondják/éneklük; e személyek mimikája; e személyek egymáshoz viszonyított mozgástérbeli viszonya és mozgása; az, amit ezek a személyek (különösképpen a Kékszakállú herceg és Judit) tesznek; a vár, külön a vár nedves fala, az ajtók (mind bezárt, mind kinyitott állapotban), valamint külön az ajtók kulcsai; az ajtók mögött feltáruló termek a bennük lévő tárgyakkal, illetőleg kertek/tájak a tartozékaikkal; a vér; a fények, valamint a fénykonfigurációk változása; a zajok (például a jajgatásszerű zaj, ajtónyikorgás) stb. Ezek közül egyesek többé-kevésbé konvencionálisnak tekinthető jelrendszerek elemei (például a verbális lexikai anyag, a zene, a mimika, a gesztusok, a proxemikai relációk, ruhák, ékszerek, a vár mint épülettípus, talán a fények színei is stb.), mások (a többiek) nem. – Ha ezt az operát azután film- vagy televíziófeldolgozásban látjuk, a fenti elemeket módosíthatják/kiegészíthetik a szóban forgó technikai médiumok sajátágaiból eredően felhasználható más elemek.

2. kérdés: Mivel járul hozzá a kommunikációelmélet egy általános szemiotikai szövegtan interdiszciplináris megalapozásához?

P. S. J.: Az előző válaszokban már láttuk, hogy egy jelnek nemcsak jelöltje interpretáció eredménye, hanem részben jelölője is. Ez az interpretáció minden esetben a szövegalkotás vagy a szövegbefogadás kommunikáció-szituációjában jön létre.

A szemiotikai szövegtan kommunikációs-szituáció-modellje a kommunikáció-kutatás során eddig létrehozott modellek újragondolásának, újraértelmezésének eredménye. Ebben a modellben a következő tényezők játszanak szerepet, illetőleg szituációtípust meghatározó szerepet:

- a) egy multimediális szöveg alkotásának és befogadásának ideje és helye, valamint az alkotás és befogadás ideje, illetőleg helye között fennálló kapcsolat;
- b) a multimediális szöveg alkotójának és befogadójának pszichofizikai állapota/diszpozíciója;
- c) a multimediális szöveg alkotójának és befogadójának meghatározó kommunikatív szándéka, illetőleg ezeknek az egymáshoz való viszonya;
- d) a multimediális szöveg alkotójának és befogadójának ismeretei, hipotézisei, preferenciái, illetőleg ezek (egymással megegyező vagy egymástól eltérő) konfigurációja;
- e) a multimediális szöveg témája, illetőleg alkotójának és befogadójának erre a témára vonatkozó 'kompetenciája';
- f) a létrehozott multimediális szöveg vehikulumának fizikai szemiotikai és nyelvi szemiotikai arca, valamint a 'továbbítása' céljára számba vehető kommunikáció-csatornák;
- g) egy 'közvetítő interpretátor' jelenlétének lehetősége és/vagy szükségessége;
- h) az adott szituáció szociokulturálisan intézményesült vagy nem-intézményesült volta.

B. Zs.: A fentiekben felsorolt tényezőkhez az alábbiakban csak néhány megjegyzést fűzök:

– hogy mennyire fontos az oktatás gyakorlatában az alkotó, illetőleg befogadó pszichofizikai állapotának figyelembevétele [lásd b)], az bizonyára nem igényel különösebb magyarázatot;

– ami a domináns kommunikatív szándékot illeti [lásd c)], ennek tárgyalása több tankönyvben is megtalálható; közülük kettőben ezzel kapcsolatban a következő olvasható:

„... a beszédben nemcsak közlés folyik a szó eredeti értelmében. Minden üzenetünkkel többnyire összetett a szándékunk, és összetett a másik emberre gyakorolt hatás is. A valóságra vonatkozó értelmi megállapításainkat rendszerint kísérő érzelmeink kifejezése is, és általában azért beszélünk, hogy befolyásoljuk beszédpartnerünket.

Ennek megfelelően az üzenetnek *három alapvető szerepét* különböztetjük meg. A legnagyobb jelentőségű a *tájékoztató*, ebben az uralkodó szándék a valóságra vonatkozó ismereteink tárolása, véleményünk közlése, gondolataink formába öntése. De ide sorolhatjuk a mindezekre vonatkozó kérdést is.

A tárgyilagos közlést gyakran kíséri valamilyen belső tartalomnak, elsősorban érzelmeknek a kifejezése, sőt lehet ez közlésünk fő célja is.

Felhívás a szerepe minden olyan üzenetnek, amely kérést, kívánságot, felszólítást fogalmaz meg, elsősorban tehát a hallgatóra irányul, az ő befolyásolását szolgálja.

A tájékoztatás, a kifejezés, a felhívás sohasem jelentkezik elszigetelten, tiszta formában, minden üzenetben valamilyen mértékig jelen van mindhárom. Szerepük megkülönböztetésének az az alapja, hogy egy-egy megnyilatkozásban milyen az arányuk, mi szabja meg tehát elsősorban a nyelvi megformálást, a nyelvi magatartást.

Az alapvető kommunikációs funkciók mellett még továbbiakat is megfigyelhetünk. Beszélgetéseinket rendszerint valamilyen üdvözlő, elindító fordulattal kezdjük, és közben is utalunk időnként a *kapcsolat fenntartására*, pl. figyelsz? érted? stb. kifejezésekkel.

Az is előfordul, hogy magára a nyelvi megformálásra teszünk fel kérdéseket egy nem jól hallott, nem értett szó miatt. A közlésnek ez a sajátos „nyelvről beszélő” változata az *értelmező szerep*.

Külön kell szólnunk arról a kérdésről, amelyben különösen nagy szerepet kap az üzenet nyelve. Ennek igazi területe a szépirodalom, ezért is nevezzük ezt a szerepet *esztétikainak*.” (4)

illetve

„Kommunikáció közben a nyelv három szerepe (funkciója) emelkedik ki:

1. Tudomást szerezhethetünk általa tényekről, dolgokról, eseményekről, ismeretekről. Ez a nyelvnek az *ábrázoló funkciója*. Sőt a kommunikációt megelező tényekre, történésekre is következtethetünk adott esetekben.

2. Hangot adhatunk érzelmeinknek, vágyainknak. A nyelvnek ezt a funkcióját *kifejező funkciónak* nevezzük. Akaratunkat, kérdéseinket, követelésünket pedig a nyelv *felhívó funkciója* révén nyilváníthatjuk ki”; (5)

– ami az ismereteket/hipotéziseket/preferenciákat, valamint kompetenciákat illeti [lásd d–e)], azok egy eredményes kommunikációban legalább olyan fontos szerepet játszanak, mint a kommunikáció céljára felhasznált nyelv/nyelvek;

– közvetítő interpretátor nélkül [lásd g)] nem működik például az alkotó és befogadó(k) közötti zenei kommunikáció;

– magyar nyelv és irodalomórákon is gyakori az az eset, hogy a tanulók a tanár felolvasó közvetítése révén kerülnek kapcsolatba a befogadandó szöveggel; ezekben az esetekben a tanároknak tudatában kell lenniük annak, hogy szinte sohasem vagyunk képesek felolvasni egy szöveget kétszer ugyanazon a módon, ezért ha szükségesnek tartják a befogadási folyamat többszöri megismétlését, jó ha felolvasásukat, recitálásukat előzőleg hangszalagon rögzítik; s végül

– minél több intézményesült kommunikáció-szituációval ismerkedik meg valaki [lásd h)], annál gazdagabb lesz a kommunikatív kompetenciája, és annál könnyebben tud eligazodni a legkülönbözőbb helyzetekben.

3. kérdés: *Mivel járul hozzá a pszichológia egy általános szemiotikai szövegtan interdiszciplináris megalapozásához?*

Ennek a kérdésnek csupán többé-kevésbé kielégítő tárgyalása is megkívánná, hogy külön foglalkozzunk az általános pszichológia, a kognitív pszichológia és a kísérleti pszichológia szemiotikai szövegtant érintő aspektusainak vizsgálatával. Olyan kérdések elemzésére gondolunk itt, mint például a következők: hogyan történik a különféle csatornákon továbbított multimediális szövegek percipiálása; milyen követelményeket támasztanak a multimediális kommunikáció újabb típusai a befogadók pszichikai reagálóképességével szemben; mik a különféle multimediális szövegekhez rendelhető mentális képek szerkezeti sajátosságai; hogyan vizsgálhatók empirikusan a multimediális kommunikáció egyes pszichológiai aspektusai stb.

Az alábbiakban ezek közül – mint véleményünk szerint legalapvetőbbel – csak a *mentális képek* kérdésével foglalkozunk röviden.

P. S. J.: A szemiotikai szövegtanban szerepet játszó ’mentális kép’-fogalmakkal kapcsolatban elsősorban a következőket tartom kiemelőnek:

– ahogy a fentiekben láttuk, mind a jelölőnek, mind a jelöltnek van egy *mentális imágó* összetevője (lásd Velm és ReIm); mindkettő egy olyan ’Janus-fej’ egyik arcát képviseli, amelynek másik arca ezt az imágót többé-kevésbé jól megközelítő fogalmi leírás (ha

egy szövegben előfordul például az „alma” szó, bennünk egyrészt ’megjelenik’ e *szó fizikai testének* mentális képe, valamint az a fogalmi leírás, hogy ez az „alma” szó főnév, a szóban forgó megnyilatkozásnak alanya vagy tárgya stb., másrészt egy *alma* (mint fizikai tárgy) mentális képe, valamint az a fogalmi leírás, hogy az alma gyümölcs, ilyenkor meg ilyenkor terem stb.; ezzel a ’kétarcú Janusság’-gal magyarázható, hogy úgynevezett ’naiv percepció’ nem létezik, azaz hogy egy-egy percipiálendő tárgyban, jelenségben *azt* látjuk, amit abban a rá vonatkozó feltevéseink és/vagy tudásunk alapján látni tudhatunk;

– a két mentális kép a szemiotikai szövegten jelmodelljét képessé teszi arra, hogy abban az esetben, amelyben a jelöltek fizikai tárgyak és a jelölők ’tárgynyelvi’ elemek, azaz fizikai tárgyakra utaló nyelvi elemek (például az alma mint gyümölcs, s az „alma” szó) éppúgy alkalmazható legyen, mint abban, amelyben a jelöltek ’tárgynyelvi’, a jelölők ’metanyelvi’ (azaz tárgynyelvi elemekre utaló) elemek (például az „alma” mint tárgynyelvi elem, s a „főnév” mint metanyelvi elem);

– a két mentális kép végül a szemiotikai szövegten jelmodelljét arra is képessé teszi, hogy szövegbefogadás esetén külön kezelhessük azt, ami a vehikulum, illetőleg a vehikulum-imágó síkján történik attól, ami a relátum-imágó, illetőleg a relátum síkján történik; ez a kétsíkúság elengedhetetlen feltétele a korreferencia adekvát tárgyalásának. Egy olyan szövegmondatpár esetében ugyanis, mint például „Tegnap találkoztam Péterrel. Már legalább két éve nem láttam őt” a „Péterrel” és az „őt” szavak a vehikulum, illetőleg a vehikulum-imágó síkján állnak egymással kapcsolatban, és utalnak korreferenciáisan egy, a relátum-imágó, illetőleg a relátum síkján létező személyre.

B. Zs.: E pszichológiai kérdések tárgyalásához csupán azt jegyzem meg, hogy tudva azt, hogy a pszichológia mint tantárgy valamennyi iskolatípusban nem vezethető be, elengedhetetlen, hogy olyan tudományágak keretében, mint például a szövegten is, ne kerüljenek megbeszélésre az alapvető pszichológiai kérdések vagy szempontok, nevezetesen a lélektani folyamatoknak a nyelv működésében (a szövegalkotásban, a szövegelemzésben stb.) való szerepe.

Jegyzet

Az itt közölt harmadik fejezet tematikájához *általában* lásd [SzSzt09] és [d].

Az egyes kérdésekhez: az [1] II. 1–2. fejezete, a [c] 3.1 alfejezete, a [d]2.2.1 alfejezete, valamint az [5] és [6]. (A betű, illetőleg számkódok a Bcszélgetés Bevezetésében található bibliográfiára utalnak. = Iskolakultúra, 1997. 4. sz. 34. old.)

(1) HONTI-JOBBÁGYNÉ: *Magyar nyelv I. osztály*. Tankönyvkiadó, Bp. 1994.

(2) SZENDE ALADÁR: *A magyar nyelv könyve középiskolásoknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1993.

(3) L.: *Weöres Sándor kézírásos könyve*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1981, 64. old., illetve WEÖRES SÁNDOR: *Szó és kép*. [tervezte: SZÁNTÓ TIBOR.] Pesti Szalon, Bp. 1993, 14. old.

(4) HONTI-JOBBÁGYNÉ: *Magyar nyelv...*, i. m., 21–22. old.

(5) SZENDE ALADÁR: *A magyar nyelv könyve...*, i. m., 19. old.

B E S Z É L Ő

A Beszélő júniusi számának tartalmából

1964 – Beszélő évek: **Murányi Gábor** esszéje

Molnár György: A Vörös Hadsereg
magyarországi hadjárata 1956-ban

Karsai László: Történészek, gyilkosok, áldozatok

Babarczy Eszter: Siralomház és feltámadás
Beszélgetés **Farkas Péterrel**

Irodalmi kvartett **Kertész Imre** *Valaki más*
című könyvéről



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–Palcsoné: Gazdálkodási ismeretek 7-8. évf. (526,- Ft)
Albert 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)
Géczy János: Természetismeret 5-6. évf. (624,- Ft)
Géczy 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 Képeségfejlesztés Országos Központjától (2045 Törökbálint, Köztársaság tér 8.). A tankönyvek ára az ÁFA-val együtt értendő.

A közlésfolyamat tényezőinek megkettőződése

Az irodalmi kommunikáció konvenciói

(Örkény István: Mi mindent kell tudni –
Tar Sándor: Még csak)

*Az irodalmi kommunikáció meghatározó jellemzője a kommunikáció – Roman Jakobson által meghatározott – tényezőinek megkettőződése. Örkény közismert egypercesében a Mi mindent kell tudniban például megkettőződött a feladó (1.B.Sz.K.Rt., a Budapesti Közlekedési Vállalat Elődje 2. Örkény István) a címzett (1. a jegy tulajdonosa, az utazóközönség 2. az olvasó).**

Megkettőződött a *kontextus*. Az eredeti kontextus, a villamosjegyen található számok és az Átszállójegy szó elmaradt a szöveg mellől (ez volt a hajdani *szövegekörnyezet*). A *beszédhelyzet* megkettőződéséről a feladó és a címzett megkettőződése már bizonyosságot adott. Az *Örkény* által adott cím, illetve az *Egyperces novellák* kötete (vagy az irodalmi szöveggyűjtemény) jelenti az új *szövegekörnyezetet*. A legtágabb értelemben, a *valóságvonatkozás* értelmében a régi *kontextus* Budapest közlekedése (1.), az új kontextus – amely már erősen függ a befogadó értelmezésétől – lehet az egyes ember éltútja (2.) vagy a szabályokkal, korlátokkal átszótt társadalmi lét (3.). Az *eredeti kontextus* – itt Budapest hajdani tömegközlekedési rendszere – *eltűnt, hiányzik*, azt az olvasó minden irodalmi mű esetében a szöveg és a saját előismeretei alapján maga teremti meg.

A *Mi mindent kell tudni* három értelmezése

A kód és az üzenet megkettőződésének vizsgálata előtt nem kerülhetjük el a novella – a kontextus vizsgálta során már érintett – vázlatos értelmezését. Három – egymást nem kizáró – lehetséges értelmezést is megadunk:

1. A szöveg körülményesen aprólékos, fontoskodó megfogalmazásaival *ön maga és a hivatalos stílus paródiájává* válik, ezen keresztül a *hatalomfitogató hivatalnoki szemléletmód és magatartás satirikus bírálataként* fogható föl.

2. Az egyperces *egy* adott társadalom vagy a társadalmi létezés túlszabályozottságának, korlátozó, szabadságunktól megfosztó leírásaként is olvasható.

3. A villamosutazás olvasható *az életút ironikus allegóriájaként*, jelképeként is. Az *üzenet* megkettőződése, sőt meg többszöröződése alighanem nyilvánvaló a fenti felsorolásból, amely három jelentést, három lehetséges üzenetet fogalmaz meg túl a szöveg eredeti és elsődleges „*szó szerinti*” jelentésén, amely arra vonatkozott, hogy hogyan is szabad az átszállójeggyel utazni.

* Az alábbi szöveg kis részben átalakított részlet egy Pála Károlyval közösen írt tankönyv, *A szöveg vonzásában II. – Átjárók* (Calibra Kiadó) *Hét-köznapos művészi kommunikáció* című, összegező igényű zárófejezetéből. Folyóiratbeli publikálását az indokolhatja, hogy a benne szereplő elméleti megfontolásokat és elemzéseket talán azok is kamatoztathatják munkájukban, akik magát a tankönyvsorozatot nem használják.

A kód megkettőződése egyrészt abban áll, hogy a szöveget egyszerre több kód, több műfaji elvárásrendszer igénybevételével olvassuk. Egyfelől használati utasításként, másfelől többletjelentéssel bíró novellaként „dekódoljuk”.

Másrészt a kódot, a nyelvet alkotó jelek, azaz a szavak jelentése is megkettőződött a *Mi mindent kell tudniban*. Hiszen, ha a villamosutat az életúttal azonosítottuk, akkor az „átszállás” szó szótári jelentése mellett felvehető a „válás” vagy az „állásváltoztatás” jelentést, a „végállomás” a szövegkörnyezetben felvehető a „halál”, a „kerülő utazás” az „ügyeskedés” jelentést. A „visszautazás” tiltása értelmezhető az élet megfordíthatatlanságaként és megismételhetetlenségéeként. Természetesen ez az értelmezés kissé túlfeszített, az olvasóban többnyire legfeljebb csak a sejtelve jelenik meg efféle többletjelentéseknek.

A szavak jelentésének ez a megkettőződése, az, hogy a szavak *denotatív* (szótári, megszokott) jelentése mellett a *konnotatív* (a szóra az adott szövegkörnyezetből ráakadó, a kontextusból adódó) jelentés nagyobb jelentőséget kap, sokak szerint megkülönböztető sajátossága az irodalmi nyelvhasználatnak. A *konnotatív jelentés előtérbe kerülése* azonban nem egyformán jellemző minden műre és minden műfajra.

Azt állítottuk, hogy a közlésfolyamat tényezőinek megkettőződése jellemző sajátossága az irodalmi kommunikációnak. Ezt az állítást azonban néhány megszorítással is ki kell egészíteni. Egyrészt Örkény-egypercese túlzottan is szemléltet és egyszerű példa, többnyire nem szokott *minden* tényező megkettőződni, illetve meg többszöröződni, valamint ez a megkettőződés nem mindig ilyen módon és ilyen szembeötlő mértékben megy végbe. Másrészt a kommunikációs tényezők némelyikének megkettőződése önmagában nem tesz egy szöveget *értékes* irodalmi művé, valódi „szépirodalomná”. Az irodalmi kommunikációs viszony és a kommunikációs tényezők *egy részének* megkettőződése vagy a fikatív jelleg a ponyvaregényekre, az irodalmi értékkel aligha bíró füzetes regénysorozatokra (pl. Romana, Júlia, Roxana) is érvényes. Az üzenet és a kód megkettőződése azonban – szemben például a feladó és a címzett megkettőződésével – általában kevésbé jellemző a szóarakovatátipar ezen írásos termékeire.

A különböző kommunikációs tényezők megkettőződése a különböző műnemekben és műfajokban más-más módon jelentkezik és eltérő mértékben jellemző.

**A kukucsukáló olvasó,
avagy
a kommunikációs tényezők megkettőződése a különböző műfajokban**

Valójában kimondatlanul a feladó megkettőződéséből indultunk ki olyankor is, amikor számos alkalommal epikai alkotásokban nem az író, hanem az *elbeszélő* szerepét, az elbeszélői nézőpontot és beszédhelyzetet („Ki lát, ki beszél?”) vizsgáltuk. A feladó megkettőződése jellemző a lírai és még jellemzőbb a drámai műnemre is. Az ugyanis teljesen világos, hogy a dráma szereplői nem azonosak az íróval, még a hozzá leginkább közel álló, az eseményeket kommentáló szereplő (az ún. rezonőr) vagy az ilyen funkciójú szereplőcsoport (pl. az antik drámában a kar) sem. E megkettőződés a lírai szövegek egy részénél is könnyen belátható (például *Csokonai* vagy *Petőfi* helyzetdalaiban), de a legszemélyesebbnek tetsző szerelmes vers beszélője (más kifejezéssel: „költői én”-je) sem azonos magával a költővel.

Éppen ez utóbbi példa (a szerelmes vers) mutatja legvilágosabban e megkettőződés harmadik mozzanatát, hiszen egy ilyen szöveg közvetlen címzettje egy – létező vagy nem létező – személy, akihez a vallomás szól, közvetett címzettje pedig az olvasó, aki voltaképpen „kihallgatja”, „meglesi” a másnak szóló vallomást. Ez a megkettőződés is változatos képet mutat a szöveg műfajától függően: a címzett megkettőződése jóval nyilvánvalóbb egy személyhez vagy konkrét közösséghez írt óda (pl. *Vörösmarty Liszt Ferenc*

hez vagy Horatius *A rómaiakhoz* című verse) vagy például a *Nemzeti dal* esetében, mint mondjuk egy tájleíró versnél.

Az irodalomiság mibenléte: irodalmi nyelv vagy irodalmi kommunikáció?

Amikor *irodalmi kommunikációról* beszélünk, tulajdonképpen azt mondjuk ki, hogy az *irodalomnak, a szó művésztének* lényege valószínűleg *nem* valamilyen, a köznyelvtől különböző irodalmi nyelvben ragadható meg, hanem *egy másfajta kommunikációs viszonyban, a kommunikáció során érvényesülő másfajta elvárásokban, másfajta konvenciókban*. Ugyanis bár a lírai versek nyelve többnyire nagyban különbözik a beszélt hétköznapi nyelvtől, de ugyanez nem mondható el – például – a regények nagy részének nyelvééről. Ha az irodalomiságot a kommunikáció folyamatában és nem pusztán az „irodalmi nyelvben” ragadjuk meg, akkor az irodalomiságot olvasási módnak is tekinthetjük, ahol a címzettől is függ, hogy irodalomként fogadja-e be azt, amit olvas.

Esztétikai konvenció és polivalencia-konvenció

Az irodalmi kommunikációra – nagyon leegyszerűsítve – a közlésfolyamat tényezőinek megkettőződésén túl – két sajátos konvenciónak az érvényesülése jellemző. Az *esztétikai és a polivalencia-konvenció, azaz a többjelentésűség konvenciójának* érvényesülése. Tulajdonképpen a korábbiakban már mindkettőről esett szó, csak eddig e rüt (de épp ezért talán könnyebben megjegyezhető) kifejezéseket nem használtuk.

Az *esztétikai konvenciónak* az a lényege, hogy az olvasó (tágabban: a befogadó) *nem vonatkoztatja közvetlenül és tényszerűen a valóságra az olvasottakat vagy látottakat*. A valóságra való vonatkoztatásnak ez a felfüggesztése, azaz az esztétikai konvenció érvényesül például akkor, amikor a színházban nem hívunk rendőrt, ha az egyik szereplő megöli a másikat, s nem kiáltunk rá a rokonszenves hősre, hogy vigyázzon, mert rosszakarója cselet szövegre ellene. Azaz bármennyire beleéljük magunkat a darabba, tudatában vagyunk, hogy *amit látunk, az fikció, játék*, és nem szegjük meg a játékszabályokat. A kisgyerekek és a befogadásban iskolázatlan nézők nem ismerik, illetve nem érvényesítik ezt a konvenciót, amikor bekiabálva szurkolnak a rokonszenves szereplőnek, az előadás közben vagy végén pedig kifütyülik a gonosz figurát meggyőzően alakító színészt. Ugyanennek a konvenciónak a nem érvényesülését példázza, amikor a tévésorozat nézői meggyászolják a képernyőn elhalálozott szereplőt és dísztáviratot küldenek hozzátartozóinak.

A *polivalencia-konvencióról* bőven esett már szó, amikor Örkény átszállójegyének szó szerinti jelentésen túli jelentéseit, többletjelentéseit taglaltuk.

Irodalmi és nem irodalmi olvasási módok

E konvenciók nem érvényesülnek akkor, amikor valaki nem irodalmi műként olvas egy irodalmi művet. Ez pedig igen gyakran megesik. A „történelmi regényt” – mondjuk, *A kőszívű ember fiait* vagy *Tolsztoj Háború és béke* című regényét – vagy *Shakespeare* királydrámáit ugyanis sokan történelemkönyvként olvassák. (S hol több, hol kevesebb – a mű esztétikai értékét nem befolyásoló – tényszerű „tévedést” tanulnak meg belőlük.) Mások – régebben – illemtankönyvként olvastak egy-egy 18. vagy 19. századi társadalmi regényt. Megint mások szexuális felvilágosítást vagy izgalmat keresnek egy-egy modern regényben vagy versben. Természetesen ezek az olvasási módok is „megengedettek”, csupán nem szabad őket összetéveszteni az irodalmi kommunikációval, s ezen belül a műértő befogadással.

Tar Sándor: Még csak

A közlésfolyamat tényezőinek megkettőződése könnyen tetten érhető *Tar Sándornak* (1941–) a *Hangulatjelentés* című ciklusa részeként 1989-ben megjelent elbeszélésében is.

Feladatok:

1. Jellemezd az elbeszélés fikatív (kitalált, megalkotott) beszédhelyzetét! Ki beszél, kihez, hol és mikor?

2. Mi teszi ebben az esetben különösen nyilvánvalóvá a feladó megkettőződését? A címzett miképpen kettőződik meg? Mi lehet a szerepe a kisbetűs indításnak és a szöveg írásjel nélküli befejezésének?

3. Jellemezd az elbeszélés stílusát! (Íráskép, tagolás, mondattani jellegzetességek, írásjelek, szókincs stb.) Mi lehet az összegyűjtött stíláriis jellegzetességek funkciója? Milyen célt szolgálhatnak?

4. „Javítsd ki” néhány helyen a szöveget: jelöld be a bekezdéseket. [Könnyen megoldható-e ez a feladat?] Tagold szabatosan és lásd el a megfelelő írásjelekkel, központosással (és a szükséges mondatkezdő nagybetűkkel) az elbeszélés „Utál a hentes” kezdetű bolti jelenetét.

5. Bontsd nagyobb kompozíciós egységekre az elbeszélést. Adj címet az egyes részeknek.

6. Mi az iméltődései és változatai révén meghatározóvá váló kulcsszava az elbeszélés második felének, harmadik harmadának?

7. Milyennek látod az elbeszélés főszereplő-elbeszélőjét? Közönséges, eltorzult érelemlvilágú, durva és közömbös embernek, vagy inkább ép erkölcsi érzékűnek, jóindulatúnak és melegsívűnek? Véleményedet érvekkkel, példákkal támaszd alá!

8. Milyen többletjelentést hordozhat az elbeszélés nyitóképe, nyitómondata? Vajon miért fontos, hogy „Gáborné” igen kis termetű? Az elbeszélés zárlatában milyen kép válszol erre a nyitóképre?

Bizonyára többen megütköztek a *Még csak* című elbeszélés durva stílusán, nyomdafestéket nem tűrő szavain. Ezt a novellát aligha meri valaki az osztályteremben – kihagyások nélkül – fölolvasni. Szüleitek, tanáraitok egy része, lehet, megbotránkozik azon, hogy egy iskolai szöveggyűjteménybe ilyesmi belekerült. Szerintünk a csúnya beszédre nem irodalmi művek szoktatják az embereket, s nemigen hisszük, hogy az elbeszélésben olvasott trágár kifejezésekkel most találkoztatok először. (Ha tévedünk, tegyétek szóvá az órán!) Természetesen az, aki a novellából *kedvet kap* arra, hogy *olyan körülmények között éljen*, mint annak hősnője, arról az is elképzelhető, hogy elirigyeli s utánózni kezdi a szereplő beszédmódját. (Van ilyen olvasó?)

A trágárság itt ugyanúgy stíluseszköz, mint az elbeszélés kisbetűs kezdése és pont nélküli befejezése, mint a szöveg látványos tagolatlansága, mint a szegényes és ritka központosítás, mint a túlzottan és indokolatlanul hosszú összetett mondatok.

Stílus és hitelességigény, dokumentarista fikció

A *Még csak* erős valószerűsége, dokumentumszerűsége törekvő fikció. A valószerűség illúzióját, a hitelesség érzetének felkeltését szolgálják az említett nyelvi eszközök. Amit olvasunk, az egy betanított munkásnő hajnali belső monológja. Az említett stílusjegyek részben – az illem, a hallgatóság által nem korlátozott – „befelé” beszélésből származnak, részben a *jellemzést szolgálják*, X. Gábor feleségének, s az asszony életének, *társadalmi-nyelvi környezetének nyelvhasználattal való jellemzését* adják.

Ugyanakkor a tagolatlanság, az egymásba indázó, véget nem érő tagmondatok, a párbeszéd, idézetek jelöletlen beolvasztása a szövegömlénybe csak a látszatát teremti meg

a spontán szóáradatnak. A szöveg rendezetlennek látszik, dokumentum jellegű hatást kelt. Valójában azonban természetesen nem *tényszerűen* hiteles dokumentum, s szerkezete távolról sem esetleges.

A „kihallgatott” (lásd: a címzett megkettőződése) munkásnő helyett férfi (Tar Sádor) műve a szöveg; ráadásul a belső *beszédet* rendezetlen felszínű *írás* utánozza. A kaotikus felszín alatt világos szerkezet rejlik. A novella első kompozíciós egysége a munkahelyről, második része a családról, a harmadik pedig a társadalom egészében, az élet minden színterén eluralkodó gyűlöletről szól. Mindezt – külön bekezdéssé formált egységként – zárja és ellenpontozza a nyugalomvágy, az elvagyódás jelképévé emelkedő olcsó poszter.

A tudatos művészi kompozíciót nemcsak a zavaros felszín mögötti szigorú tagolás, hanem a szöveget keretező, egymással ellenpontot alkotó nyitó és záró kép is elárulja. A nyitó kép a legmagasabb gépen dolgozó, folyton ágaskodni, magát megfizetni kényszerülő, apró termetű munkásnőt jeleníti meg. Ezt a képet talán a *nem emberre szabott világ* összefoglaló jelképékként is értelmezhetjük. Ugyanis az elbeszélés egésze e kép variációit tartalmazza: egy olyan rohanó, tülekedő társadalmat mutat be, amely Gábornéra – mint munkásra és mint családjára – túlméretezett, alig elviselhető terheket rak. A záró kép: „sziklás tengerpart, napfény, nyugalom” – vagyis mindaz, ami a novellában felidézett életből hiányzik.

Gábor felesége a *körülményekhez képest* emberséges ember. Közönségesen beszél erőszakoskodó főnökével – aki pedig, ha engedne neki, alighanem javítana helyzetén –, de ezzel csak asszonyi méltóságát, férjéhez való házastársi hűségét védi. Durva világban durván védekeznek. Igaz, egy pillanatra eszébe jut, hogy jobb lenne, ha megszabadulna gyermekeitől, de azután azonnal megrohanja a bűntudat és a gyermekei iránti szeretet érzése. Tülekszik a buszon és gyűlöli azokat, akikkel az élet apró csatáerein közelharcot kell vívnia, de ugyanakkor szégyelli és elítéli ezt a magában is megtapasztalt gyűlöletet. Durva szavakkal illeti magában az óvónót, de még az ő viselkedését is megérti. Azaz ez az asszony *nyomorúságos életviszonyai ellenére megőrizte magában ép erkölcsi érzékét, sőt mások iránti megértését, empátiáját* (beleérző képességét) is.

Feladat és értelmezésváltozatok:

1. Hogyan érvényesül az esztétikai konvenció ebben a novellában?

Ha nem érvényesülne, mi lenne/lehetne a jóérzésű olvasónak (például a polgármestéri hivatal valamely dolgozójának) a teendője?

2. Hogyan érvényesül a polivalencia-konvenció ebben az elbeszélésben? A közvetlen, szó szerinti jelentésen – X. Gáborné életén – kívül még miről szól ez az írás? Vá-

Bizonyára többen megütköztek a Még csak című elbeszélés durva stílusán, nyomdafestéket nem tűrő szavain. Ezt a novellát aligha meri valaki az osztályteremben – kihagyások nélkül – fölolvasni. Szüleitek, tanáraitok egy része, lehet, megbotránkozik azon, hogy egy iskolai szöveggyűjteménybe ilyesmi belekerült. Szerintünk a csúnya beszédre nem irodalmi művek szoktatják az embereket, s nemigen hisszük, hogy az elbeszélésben olvasott trágár kifejezésekkel most találkozzatok először. (Ha tévedünk, tegyétek szóvá az órán!) Természetesen az, aki a novellából kedvet kap arra, hogy olyan körülmények között éljen, mint annak hősnője, arról az is elképzelhető, hogy elirigyeli s utánozni kezdi a szereplő beszédmódját. (Van ilyen olvasó?)

laszd ki, hogy te az alább felsoroltak közül mely jelentésrétege(ke)t érzed – erősebben – a műben:

- a) egy társadalmi réteg (a betanított munkások) helyzete a nyolcvanas évek legvégének Magyarországon;
- b) társadalmunk betegségei: a rohanás, a túlhajtottság, a szolidaritás hiánya, szétmállása;
- c) ép lélekkel egy torz, rossz világban;
- d) a nők elviselhetetlen kettős terhe: helyzetük a munkahelyen és a családban, háztartásban;
- e) a világ nem az emberre szabott – túl sokat vár el tőlünk;
- f) stb.?

3. Az elbeszélés értelmezése során egy helyütt felvetődött már a kód és az üzenet megkettőződésének a lehetősége, a denotatív jelentésen túl valamilyen konnotatív-metaforikus jelentés lehetősége. Hol, mivel kapcsolatban?

Teremtő esélytelenség avagy a mániákus természetrajza

Úgy képezem, a labirintusok nagy szakértője és az idő természetének lankadatlan firtatója egész életében az idő labirintusában bolyongott; élete utolsó pillanatában valószínűleg eljutott a labirintus kellős közepébe, a titok föltárult előtte: egyszerre látta mindenkori önmagát – megsemmisülni.

Így képezem és így remélem, mivel ez némi elégtétellel szolgálhatott neki, aki a teljes halálra vágyott, és halála után nem kívánt többé *Jorge Luis Borges* lenni, ahogyan azt 1978 júniusában egyik előadásában – *A halhatatlanság (1)* címet adta neki – a Belgrano Egyetemen kifejtette. Gyaníthatólag nem kívánt tovább bolyongani abban a labirintusban, amelyből egyébként sosem sikerült kikecmeregni. Ahogyan nem is sikerülhet egyikünknek sem.

Az argentin *Borges* (1899–1985) annyira beleakadt ebbe a problémába, hogy mégcsak túloznunk sem kell ahhoz, hogy az idő foglyaként lássuk, és ez talán oka volt, oka lehetett közismert félnkségének is. Az idő kíméletlen hömpölygése, megállíthatatlan múlt-alkotása sok gondolkodót készített arra, hogy a létezés nagy kérdéseit boncolgatva különös figyelemmel tüntesse ki. Nagyon is logikusnak, sőt, evidensnek tetszik, hogy századunk legmegkerülhetetlenebb bölcselője, *Martin Heidegger* főművének 1927-ben a *Lét és Idő* címet adta – hangsúlyozandó azt a szubsztanciát, amely az ontológiai vizsgálatoknál minduntalan előtérbe törekszik. Azaz: a lét értelmének keresésekor szükségképpen ütközünk bele az idő kérdésébe. Heidegger mondja „a ‘lét’ értelmére vonatkozó kérdés konkrét kidolgozása” kapcsán, hogy „ezt megelőzően azonban értelmeznünk kell az időt mint azt a horizontot, amelyen belül létmegértés egyáltalán lehetséges”. (2) Ez így kiragadva eléggé aporikusan hangzik, a tanulmány súlyosabb részének föladata az apória föloldása.

Borges maga is vonzódott nemcsak az idő problematikájának vizsgálatához, de az apóriákhoz szintén. Ismert, milyen gyakran hivatkozik az eleai *Zénon* Akhilleusz és a teknősbéka példájára, és egyre-másra észrevesszük azt is – akár verseit, akár novelláit vagy esszéit olvasva –, hogy az apórikus fogalmazás (a novellában ez szerkezetté tágul és úgy ölti magára a novellaformát) valóságos stíluselem. A most idézésre kerülő vers kapcsán úgy is fogalmazhatnánk, hogy a téma éppen egy apória, egy megoldhatatlan, megválaszolhatatlan, éppen emiatt izgalmat okozó kérdés:

„Mily tegnapban, mily karthágói kertben
hull most ugyanez az eső?” (3)
(*Somlyó György fordítása*)

Ez az *Esik* (Llueve) című kétsoros az *Aprópénz* című sorozatból való, abból, amelyben – úgyszólván – magától értetődik ez az iránytalanság az időben, ahol az egyik darabban *Machbeth* amiatt súrja le a királyt, „hogy Shakespeare kitervelje tragédiáját”. (4) Magától értetődik, hogy az idő természetének vizsgálatakor az idő mozgására, mozgásirányára is rákérdezünk. *Borges* tanulmányokat szentel olyan szerzőknek (*Dunne*, *Bradley* stb.) és elméleteknek, amelyek, ha csak egy picit is, de kimozdítanak bennünket a megszokott,

mindennapi időképünkől, és újra meg újra megfigyelhetjük, hogy az egyén és az idő viszonya érdeklő elsődlegesen. Vagy talán pontosabb, ha azt mondom: a létező és az idő viszonya, hiszen nem szeretném izgatottságát összemosni egyes egzisztencialisták hisztérikusságával. Sort kerít az idő irányára is, kivált Bradley jövőből felénk áramló időfolyama foglalkoztatja, és – úgy látom – néhány elbeszélést is épít erre a meghökkenítő fölteszre (*Pierre Ménard, a „Don Quijote” szerzője; A titkos csoda* stb.). Ha viszont az *Esik* című verset nézem, akkor is könnyű észrevennem, hogy a „mostani” eső hullik a „tegnapban”, konkrétan: a tegnapi „kathágói kertben”, ahol is, vagy ahonnan ez a „most” mindenképpen jövőnek látszik a „tegnaphoz” viszonyítva. Ugyanakkor éppen Borgestől ismerhetjük – jóllehet, a kútfő a hindu hagyomány –, mennyire bizonytalan a *most* is, mennyire megfoghatatlan a jelen: senki nem látja az almát leesni a fáról – tartják Indiában –, az alma vagy még a fán van, vagy pedig már leest. A fán még *jövő*, a földön *múlt*. A *jelen* valahol elveszett a szemünk előtt; talán nem is létezik. Az egyetlen így kijelölt dimenzióba – mindegy: múltból a jövőbe, jövőből a múltba tart – kényszerített idő nyomzó változtathatatlanságot, sorsszerűséget testál ránk; innét ered az emberi elme megmegújuló bűjöska-kísérlete az idő játékaiban. Innét a körkörös idő gondolata is, ami – minden általa is tudott gyarlósága ellenére – ugyancsak foglalkoztatja Borgest. (Mellesleg egyáltalán nem véletlen, hogy körkörös labirintusok is épültek.)

Az igazi tét azonban Borgesnél „az idő cáfolata”, amelynek kisebb-nagyobb szünetek után ismételt nekivág, jóllehet, mint vérbeli szkeptikus mindig is sejti, hogy a kísérletek kudarcra vannak ítélve, és legfőleg saját látványos eszmefuttatásai bővíthetnek el idegi-óráig. (Ahogyan – teszem azt – rendre elbűvöli az ugyancsak varázslatos stilszta Nietzsche vagy Schopenhauer.) (5) Az idő eredményes cáfolata korántsem tét nélküli. Mi több, éppenséggel az örökkévalóság esélyével kecsegtet. Azzal, ami olyannyira vonzza mindazokat, akik folyvást a Semmi „metafizikai horrorjától” rémüldöznek. (6) Ehhez az örökkévalósághoz – úgy tetszik – elegendő az idősíkok „valóságos” átjárhatósága, hiszen az óhatatlanul az örökkévalóság képét idézheti föl. Valóságosat mondok, mivel a gondolati átjárhatóságot az emlékezet (múlt) és a képzelet (jövő) biztosítja. Az *Esik* című kétsorosban mintha Borges egymásra úsztatná ezt a két síkot – az emlékezet és a képzelet egymásra kopírozásával. A *most* – persze – inkább csak virtuális emlékezés, ugyanis valójában jelen, noha az adott viszonylatban megváltozott funkcióban. Borges pontosan arról óhajt beszélni, hogy az ok-okozati összefüggések sem determináltak időben, ami ugyan nemigen jelenthet mást, mint hogy az okozat célképzetté válik: Machbeth azért szúrja le a királyt, hogy majd Shakespeare a történetből drámát kanyaríthasson.

Létezhet azonban – legalább is logikailag – egy másik lehetőség is. Jelesül az – és ehhez J. W. Dunne elmélete alapján juthatott el Borges, amelyet ugyancsak figyelemre méltónak talált –, hogy az általunk olyannyira határozottan elkülönített és egymásutániságukban fölfűzött idősíkok – múlt, jelen, jövő – mindig és egyszerre, folyvást és együtt léteznek, és a történések egymásutánisága esetleg érzéki csalódás, azaz a fölfogó szubjektum valamiféle korlátja. Olyasféleképpen – például –, ahogyan nem áll módunkban az ötödik dimenziót (a három tér + egy idő után) érzékelni, ámbár a fizika dolgozik vele, sőt, ilyen sejtése is van. No de, dolgozik még ezen túl további dimenziókkal, amelyek – nyilvánvalóan – hipotézisek, absztrakciók és mégcsak nem is bizonyíthatók, miképpen az sem, hogy minden szám (ide értve a nullát is) nulladik hatványa 1. (7) Mindenesetre, ha van – teszem föl – ötödik dimenzió, nem tudjuk, mi történik ott; azt sem tudjuk, egyáltalán tér jellegű vagy idő jellegű dimenzió ez; mi több, nagy valószínűséggel fölteni sem lehet így a kérdést. Találgatni azonban szabad, és még az is előfordulhat, hogy ez a dimenzió – valamilyen értelemben – az idő cáfolata. A fizikai kutatások – legalább a laikusnak – módot adnak az ilyesféle okoskodásra. Borges időcáfolatai nem ilyen természetűek, inkább filozófiai-logikai karakterűek; nem is igen értem, hogyan nem bukkan rá *McTaggart* időcáfolatára. Mindenesetre annyi bizonyos, hogy Borges beismerte veresé-

gét ezen a területen: *Az idő újabb cáfolata* című esszéjének ódája tanúsítja ezt: „Sorunk... azért irtóztató, mert visszafordíthatatlan és vastörvényű. Az idő anyagából vagyok. Az idő folyó, mely magával ragad, ám én vagyok az a folyó; tigris, amely széttép, ám én vagyok az a tigris; tűz, amely elemeszt, ám én vagyok az a tűz. A világ, sajnos, valóságos, én, sajnos, Borges vagyok.” (8)

Ebből az idézetből, kivált, ha a két verssort is mellégondoljuk, magyarázatot kapunk egy másik Borges vélekedésre, miszerint „egy szófűzés roppant mód hasonlít az univerzumra”. (9) És Borges a filozófiáról beszél. Arról a metafizikai metafora-sorról is, amelynek segítségével *Az idő újabb cáfolatában* vonja le a következtetést: „...a világ, sajnos, valóságos.” A metafizikai kísérletek – úgy tetszik – még távolabb tartanak bennünket ettől a valóságtól; újabb és újabb metaforák jelzik a célba érés lehetetlenségét.

Vagy talán mégsem ezt jelzik? Esetleg egyenest erősítik az argentin író gyanúját: „Lehet, hogy a világ története valójában csak néhány metafora története?” (10)

Borges szándéka egészen világos: ébren tartani a kételkedés szellemét. Azét a kételyét, amely nem hódol be a legstatikusabbnak tetsző látszatoknak sem. Sőt, amely kifejezetten ezek ellen fordít. Mert valahol – szereti így hinni – rejtve van a lényeg, valahová elzárták a titkot. Amikor költőnk a szófűzés és az univerzum félreismerhetetlen hasonlatosságáról beszél, a heideggeri sejtést erősíti; ám – milyen különös! – ezáltal a bölcselő fogalmaz költőbben (nem riadva vissza a metaforától sem): a nyelv a lét háza. A *Lét és Idő* egyik lábjegyzetében Heidegger arra a nyilvánvaló tautológiára hívja föl a figyelmet, amelyhez majdnem minden „lét-

kutató” – szinte törvényszerűen – eljut: „A lét meghatározásához... azt kellene mondanunk: *van*, s így kénytelenek lennénk a meghatározott szót alkalmazni saját meghatározásában.” (11) Kérdés – persze –, valóban olyan súlyos vétek-e egy tautológia elfogadása, ahogyan azt egyes logisták sugallják, vagy éppen *a dolgok természetében* rejlik ez a tautológiára való hajlamosság, mihelyst ehhez a természethez közelítünk a nyelv által? Netán *a nyelv természetében*? Úgy tapasztalom, Borges egyáltalán nem irtózik a tautológiától, mi több, azok egyes változatait – például a túlhajtott metaforákat: a *kennige*ket – igencsak kitüntetett érdeklődéssel vizsgálhatja. Nem mintha nem ismerné föl bennük a tautológiát. Éppen ellenkezőleg. (12) Kimondva-kimondatlanul ebben az is benne van, ha a szófűzés ennyire alkalmas a tautológia létrejöttére, akkor akár a hozzá „roppant mód” hasonló univerzum is szolgálhat ilyesmikkel. Alighanem Borges (akárcsak én) a labirintus és a tautológia karaktere között is érzel rokon vonásokat, csakúgy, mint a tautológia és a körkörös idő között. Nincs ez másként akkor sem, ha az egész nem több egy nagyszabású metafizikai sejtésnél.

A metafizikai sejtés olyasvalami, aminek segítségével talán korrigálni lehet az emlékezet fogyatékoságait. Egyik egyetemi előadásában Borges azt mondta: „Az emlékezés pedig nagyrészt felejtésből áll.” (13) A kétsoros versben a megismételt tétovaság, a *mily* szócska utal az emlékezés gyarlóságára, amely sem a tegnapot, sem a karthágói kertet nem képes pontosabbá tenni. Az igazi törést, az igazi fordulatot azonban az adja, hogy a *hull* ige jelen idejű alakja mind a *tegnapra*, mind a *mostra* egyaránt vonatkozik, ezáltal időbeli bizonytalanságot hoz be a logikailag, grammatikailag tökéletesen korrektnek tet-

Az igazi tét azonban Borgesnél „az idő cáfolata”, amelynek kisebb-nagyobb szünetek után ismételten nekivág, jóllehet, mint vérbeli szkeptikus mindig is sejtí, hogy a kísérletek kudarcra vannak ítélve, és legföljebb saját látványos eszme-futtatásai büvölhetik el idegi-óráig. (Ahogyan – természetesen – rendre elbűvöli az ugyancsak varázslatos stilszta Nietzsche vagy Schopenhauer.)

szó kérdésbe, megbolygatja az idő(k) ismert „rendjét”, a világ valóságosságának konvencionális képzetét.

Borges rafinériája legjobban abban mutatkozik meg, hogy gondolatát kérdéssé formálja, amely kérdés – természetesen – majdnem állítás: éppen csak részleteiben kíván megválaszolást. A valós világból (abból, amit ő maga is tudomásul vesz – egy sajnossal) az a kérdés következik: egyáltalán lehetséges-e, hogy a mostani eső a tegnapi hulljék, az pedig csupán a második lépésben, a logikának is egészen más síkján: melyik tegnapi, melyik karthágói kertben. (Nem mintha olyan bőséges információink volnának karthágói kertekről.) Mint említettem azonban, Borges az idő labirintusában bolyong; a kérdés valahonnét a labirintusból hangzik el. Mintha valami nyugtalanító visszhangot is kihallanánk mögüle. Egyelőre még nem a közepéből. Hiszen az ő Démokritosza – miként *A homály dicsérete* című versében elárulja – „az idő lett”. Az idő labirintusában keresgélő költő végül joggal mondhatja el:

„... Magam középpontjához érkezem,
a magam algebrajához és kulcsához,
a magam tükréhez.
Rövidesen megtudom, ki vagyok.”
(Somlyó György fordítása)

Hogyan is mondta Emerson? „Jelképekben honos jelképek vagyunk.” Még ez is milyen gögösen hangzik! Mintha átszivárogná rajta a megfaggatott Isten büszke titokzatossága: *ehje aser ehje*; még a legszimplább fordításban is csinos tautológia. VAGYOK, AKI VAGYOK! Vagyok a megnevezhetetlen. És vagyok a jelképekben mint jelkép – megfejthetetlen. Magam számára is. Foglya az időnek, amely ha elereszt, eltöröl a jelképek közül is. Még ezt is inkább csak sejtem, sejteni vélem, semmint tudnám. De legalább a sejtés én vagyok.

Az idő, ez a hírhedt útonálló, megfoszt személyes kincseimtől. Kirabolja a múltat; felejtést bocsát rám. „Mily tegnapi, mily karthágói kertben?” Már a töprenkedésem is félrevisz. Rávettek, hogy kételkedjem abban az időfölfogásban, amelyet a konvenció hőmpölyögtet felém. A világ filmtörténetének egyik „legmetafizikusabb” alkotásában, *Marcel Carné Szerelmek városa* című művében hangzik el ez a látszólag köznap poénkodásnak hangzó mondat, hogy „az újdonság éppolyan öreg, mint a világ”. Mintha ebben is az idő aspektusai mosódnának egybe azáltal, hogy *a most heurékája* időtlen idők óta létezik. „A múlt az idő alapanyaga, ezért is válik nyomban elmúlttá” – szögezi le Borges *A várakozás (15)* című novellájában; fölteszem, emiatt lesz az újdonságnak is olyan gyorsan múltszaga.

Descartes a legfontosabb szubsztanciának a teret látta, az ő *cogitója* a tér függvényében mozog. Borgesnál az idő látszik a legalapvetőbb szubsztanciának (egyébként a *lét* kérdésének vizsgálatakor Heidegger is igen gyorsan az *időnél* találja magát), az idő, amelynek nyilvánvaló attribútumául a végtelenséget gyanítjuk. Ám ezzel korántsem elégszünk meg, újabb és újabb ismeretekre vágyunk az idővel kapcsolatosan, de akár negligálásába is belemennénk, annyira bőrünkön érezzük fenyegetését. Nem szeretném, ha valaki félreértené: nem a *lét*, a *létezés* fenyegetett az idő által. A létezésben pedig a létező, aki viszont mindig a létre kérdez rá.

Borges szintén kérdez, ám folyvást kételkedik. Kolakowski hívja föl a figyelmünket arra, hogy a „kétkedésem aktusa föltételezi, hogy valamit igaznak hiszek, csak nem tudom eldönteni, hogy mi az, ami igaz”. (16) Ugyanakkor csak úgy kételkedhetem, ha az igazság továbbra is rejtve marad. Ez valóban maga a labirintusélmény: kikeveredni belőle semmi esély. A jelképekből is mindössze újabb jelképekig vezet az út. Különös, de egyáltalán nem érthetetlen, nem is megválaszolhatatlan, hogy a bölcséletileg is úgy fölfegyverkezett ember, mint Borges, mániákusan ragaszkodik ehhez a témához, kerüli körbe minden lehetséges irányból indulva. Kockáztatja a líra fölláldozását a metafizika oltá-

rán. De mit is tehetne mást: tudja, a szellem lényege az állandó kérdésben van, csakis ezáltal maradhat – mondaná Heidegger – önmaga közelében. Természetesen a kérdés mindenkor komoly, a létre irányul. Borges pontosan érti, mi történik vele az idő labirintusában. *A Teremtő* című kötetének utószavában élénk is tárja: „Egy ember arra a feladatra vállalkozik, hogy ábrázolja a világot. Évek hosszú során át népesíti be a teret tartományok, királyságok, hegyek, öblök, hajók, szigetek, halak, lakások, szerszámok, csillagképek, lovak és személyek képmásaival. Kevéssel halála előtt rájön, hogy a vonalaknak ez a végnélküli labirintusa arcának képmását vázolja fel.” (17)

Íme, az idő – egy arcon tükrözötve...

Jegyzet

- (1) BORGES, JORGE LUIS: *A halhatatlanság*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1992.
 (2) HEIDEGGER, MARTIN: *Lét és Idő*. Gondolat Kiadó, Bp. 1989, 86. old.
 (3) BORGES, JORGE LUIS: *A másik, aki ugyanaz*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1990, 84. old.
 (4) Uo., 85. old.
 (5) Ez a szubjektív megjegyzés nem tartozik szorosan a témához, de elmondom, hogy 1996 októberében *Határ Győzővel* arról beszélgettünk, mennyire befolyásolja bölcséleti hajlandóságunkat az, ha jó tollú, szuggesztív filozófusok szólnak hozzánk. Érdekes, ő is a két németet említette, és *Platónra* való hivatkozását eleresztette a füle mellett. Egyébként Borges a platonizmust „ridegnek” ítélte, miként másutt már utaltam rá.
 (6) A kifejezés *Leszek Kolakowskitől* származik: egy könyve viseli ezt a címet, amely magyarul az Osiris-Századvég gondozásában 1994-ben jelent meg. Borges aligha ismerhette Kolakowskit, ez a kifejezés azonban bizonyára elnyerte volna tetszését.
 (7) A matematikusok olyan „képtelenségtől” sem riadnak vissza, hogy számításaikban négyzetgyök alatt – mondjuk – 2-t szerepeltessenek.
 (8) BORGES, JORGE LUIS: *Az idő újabb cáfolata*. Gondolat Kiadó, Bp. 1987, 269. old.
 (9) Uo., 71. old.
 (10) Uo., 155. old.
 (11) HEIDEGGER, MARTIN: *Lét és Idő*, i. m., 90. old.
 (12) A költésztől, irodalomtól egyáltalán nem idegen a tautológia. Tessék *Illyés Gyula* grandiózus versére – *Egy mondat a zsarnokságról* – gondolni, tessék *Handkéra* gondolni, de nem idegen a népművészetektől, az ornamenstől stb., stb. Arról már nem is szólva, hogy akár a növényvilág is mutat tautologikus hajlandóságokat, amennyiben a tautológiát nem csupán definíciós problémaként kezeljük.
 (13) BORGES, JORGE LUIS: *A halhatatlanság*, i. m., 87. old.
 (14) BORGES, JORGE LUIS: *A másik, aki ugyanaz*, i. m., 78. old.
 (15) BORGES, JORGE LUIS: *A titkos csoda*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1986, 323. old.
 (16) KOLAKOWSKI, LESZEK: *Metafizikai horror*. Osiris-Századvég, Bp. 1994, 38. old.
 (17) *Világirodalmi Lexikon I.* Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1970, 1043. old.

A regény metamorfózisa századunk első felében

A fiatal Babits Magyar irodalom (1913) című tanulmányában siralmas képet fest regényírásunk állapotáról. Igaz, múlt századi klasszikusainkat – mai nézőpontból – egészen másként látjuk, s joggal beszélünk Jókai vagy Mikszáth modernségéről.

Babits talán azokat a változásokat sem vette figyelembe, amelyek a századvégi prózában érlelődtek. A diagnózis azonban lényegében helytálló: „A magyar regény egész a legutóbbi időkig (egész Mikszáthig, Gárdonyiig, sőt MórícZ Zsigmond Sáraranyáig) inkább az invenció és cselekvés gazdagságával, a színek élénkségével, az alakok változatosságával és élethűségével tündökölt, mint az érzelmi ábrázolások mélységével vagy éppen szubtilitásával. A közönség ezt a változatosságot és élénkséget meg is kívánja, és az érzelmi szubtilitásoktól visszariad. Evvel függ össze a magyar regény nagy könnyűsége és technikai kitűnősége is, hogy annyira *olvastatja magát*: aminek Jókaiiban és Mikszáthban klasszikus példái vannak. De hiszen a jó átlagot is össze kell hasonlítani a külföldi átlaggal: a magyar közönség olvasmányaival szemben élénkség, gyorsaság, változatosság szempontjából sokkal nagyobb igényekhez szokott, sokkal jobban el van kényeztetve, mint bármely külföldi irodalom publikuma. Sok, külföldön híres mű nálunk nem tudna érvényesülni *unalmassága miatt*.” (1)

A magyar regény átváltozását ehhez a Babits festette képhez viszonyítva vizsgáljuk. A regény műfaj persze minden korszakban változott és változik, mivel a műfajoknak általában jellemzőjük a permanens megújulás és módosulás. Változó, dinamikus kategóriákról lévén szó van ugyan bizonyos állandóságuk, de a folyamatos transzmutáció állapotában vannak. (2) A műfaj az egyes művel szemben „rugalmas imperatívusként” képzelhető el – írja *Poszler György* –, „amely alakít és alakul. Fejlődése – lehet, inkább változása – folyamatos és szakaszos. Folyamatos, mert minden jelentős mű betölti a műfaji törvényt. De szakaszos is, mert meg is változtatja. Amikor eltér a normától, nem csupán az eltérést hangsúlyozza, hanem a normát is. Betöltés és megváltoztatás, eltérés és hangsúlyozás egyazon gesztus”. (3) A regény tanulmányozásának metodológiája azért bonyolultabb, mert magának a regénynek az állandó műfaji jegyei képlekenynek bizonyulnak. „...az a fő – írja *Mihail Bahtyin* –, hogy a regénynek nincs olyan kánonja, mint a többi műfajnak...” (4) Hiszen az ún. „megszorító jegyek” ellenkezőjére is hozható példa.

Azt sem állíthatjuk, hogy az elbeszélés hagyományos formái csak századunkban tűnnek el. *Imre László* említi, hogy valami hasonló változás történt a *Bolond Istók* és *A délibábok hőse* megjelenésekor is. „Ami tehát ún. kísérleti műfajaiban nyilatkozik meg (pl. antiregény), s amely törekvést antirealistának volt szokás minősíteni azon az alapon, hogy háttérbe szorul a valóság közvetlen visszaadása, a hagyományos tér-idő koncepcióhoz való ragaszkodás, az egyenes vonalú történetmondás stb., az egyáltalán nem a 20. század kizárólagos »vívány«-a, hanem legalábbis *Rabelais*-tól folyamatos a jelenléte az európai epikában.” (5)

A regény tehát minden korszakban gyorsan változik, már kialakulásakor is az egyik legrugalmasabb és legváltozatosabb műfajnak nevezhető. Századunk első felében, különösen az 1920-as, 1930-as években azonban olyan centrális helyzetbe kerül a magyar re-

gény, amelyben a korábbi korszakok legfontosabb értékei összegeződnek, s ugyanakkor utak nyílnak innen a század- és ezredvégi regény felé. A legújabb magyar regény hagyomány szemléletét is meghatározó periódusban a változás hatalmas belső tartalékai halmozódtak fel, a regényírók és -olvasók kíváncsiságából sokáig futotta a létező (vagy lehetséges) világ újabb és újabb aspektusainak felfedezésére. Olyan írókban, mint Móríc Zsigmond, Németh László, Márai Sándor elevenen élt a regény fontos szerepébe vetett hit: a világról szerzett ismeretek egységes keretben való közvetítése. Ugyanakkor a regénynek ez az öröksége épp a század első felében kezd veszendőbe menni. A másik póluson ott van annak fölismerése, hogy a világról alkotható ismeretek nem vagy nem hitelesen közvetíthetők a maguk eredeti összefüggéseikben. Ez a dilemma azonban a korabeli regényírásban attól függetlenül létezik, hogy ki milyen poétikai konzekvenciákat von le. Minél radikálisabb átfőrdésre vállalkozik valaki, s minél kevésbé idézi föl a régít, a meghaladott konvenciót, annál inkább gyengíti, legalábbis átmenetileg, a befogadás pozícióit. „Ha ugyanis a korábbi irodalmi konvencióhoz való viszony a fel nem idéző tagadásformában realizálódik, az új forma recepciós esélyei hihetetlen mértékben csökkennek” – írja Kulcsár Szabó Ernő. (6) A Joyce-i szövegformáláshoz kapcsolódó *Szentkuthy* műveit éppen emiatt nem integrálta – nemcsak indulásakor – az irodalmi köztudat. Ugyanakkor a korszak egyik legolvasottabb, legnagyobb hatású regénye (*Szabó Dezső: Az elsodort falu*, 1919) sok szempontból a tradíció kiüresedésének példája. *Fülep Lajos* a Nyugatban – már néhány hónappal a mű megjelenése után – annak „immanens hiányait” leplezte le: a sikerkönyv valójában nem regény, hanem krónika, leírás és erkölcsi elmélkedés, tanítás, s egészében arra példa, hogy a régi totalitásigény, a hitelesség görcsös igyekezete hogyan fordul visszájára; az összetákolt cselekményben bizonyosan élettelen né válnak az élők. „A főtételek közé betéteket, az egész hangok közé félhangokat helyez el: a skála teljes, kétségtelen. Összefüggő vonal azonban mégsem lesz a módszerrel, hogy két pont közé pontokat helyezek. A pont pont marad, akárhányat teszek mellé, egyik nem függ össze a másikkal, a kép művészi összefüggése és művészi totalitása helyett a fősorolás és leírás lexikális sorozatát és totalitását kapom. Történeti arcképcsarnokot, melynek mindenik lapján más-más hős van leképezve, s az egészet csak a gyűjtő kegyelete fűzi össze. Élő organizmus helyett anatómiai preparátumot...” (7)

Az idő múlásával nemcsak a regénykánon változik, hanem az olvasói tudat narrativitása is. Ez magyarázza, hogy néhány évtized elteltével például regénynek gondolunk olyan alkotásokat, amelyeket korábban nem tartottunk annak. Ma már azon sem csodálkozhatunk, ha valaki Mikszáth híres novelláskötetét (*A jó palócok*), *Bródy Sándor Rembrandt-novelláit*, *Krúdy Szindbádját* regényként olvassa. *Pap Károly Megszabadtottól a haláltól* című novellaciklusa (1932) éppúgy fölveti ezt a műfaji kérdést, mint *Kosztolányi Esti Kornélja*. Mindez csupán azért meglepő, mert a magyar elbeszélő hagyomány a folyamatszerű jelenségek kontinuált előadásának jegyében alakult. A 20. századi írónak viszont egyre gyakrabban kell belátnia, hogy nem beszélheti el többé mondandóját ugyanúgy, ahogy az epika addigi szabályai előírták. Mégis hű marad a regényírás évszázadok óta ismert kellékeihez. (Kosztolányi például az *Esti Kornél* első részében fejezet-összefoglalókat ad.) A történeteszerű elemek, megtörténtségek és események elrendezésekor az író azt tapasztalhatja, hogy a különféle felületek között hiányoznak az érintkezési pontok, s nincs olyan folyamat, amely logikus, megnyugtató és végző fokon igazságos végkifejlet eljövételével biztat. Kosztolányi-Esti Kornél szerint a regényhagyomány passzív és receptív, fogyasztói esztétikáját kell megváltoztatni. Az olvasónak olyan társszerzőnek kell lennie, aki feltölti a fragmentális és diszkontinuus elbeszélés hézagait. Így lehetséges, hogy az *Esti Kornél* minden fejezete a létezés más-más interpretációját adja – az egyetlen és kizárólagos igazságtól óvakodva, inkább a sok-sok részigazság együttesében bízva. A realista-naturalista értelemben regényszerű jelrendszert másféle regényszerűség (antiregény, de regény ez is) váltja föl. „Bármely

korban az eseményeknek csakis bizonyos, társadalmilag elfogadott társítása számíthat elbeszélte történetnek. – írja Szegedy-Maszák Mihály – Kosztolányi az *Esti Kornél* írásakor nagymértékben eltért az ő korában Magyarországon megszokott társításoktól. Irodalmunk addigi múltjához képest meghatározhatatlan műfajú szöveget írt, arra serkentően olvasóját, hogy korábbi beidegzéseitől eltérő módon olvasson epikát. Az *Esti Kornélról* írott szövegek egésze a hagyományos összefüggőség, a »jól megformált történet« eszményének a megtagadásáról tanúskodik.” (8)

Az *Esti Kornél* zenei inspirációkra (Schumann, Kosztolányi kedves szerzője is a szatirikus, törések mestere) visszavezethető töredékessége minden bizonnyal elválaszthatatlan a címszereplő személyiségétől. A modern regény fragmentaritása miatt is elgondolkodtató, amit *Palkó Gábor* ír: „Úgy tűnik, az egyes történetek Esti Kornéljai nem eredményeznek egységes individuumot. Esti félelme (»Nekem is szükségem volna valakire – mondta –, valami pillérre és korlátra, mert lásd, szétbomlok«) ennyiben válik valóra. Ennek a jelenségnek, valamint az Esti Kornélt Kosztolányi közvetlen alakmásként számon tartó recepciónak köszönhető, hogy nem tudva mit kezdeni egy nem egységesen megalkotott személyiség műalkotást konstruáló szerepével, a művet novellaciklusnak tekintik.” (9) Ezekkel a dilemmákkal az újabb magyar irodalom tanulmányozása során is szembetalálkozhatunk. Novellaciklusnak vagy regénynek nevezhető-e *Mándy Ivántól* a *Régi idők mozija* (1967) vagy *Bodor Ádámtól* a *Sinistra körzet* (1992)?

A személyiségválság, az én-tudat szaggatottsága, látjuk, komoly kompozicionális következményekkel jár, s ezért is adhatunk igazat azoknak, akik a regény korfordulót a *személyiség változásaival* kapcsolják össze. *Sándor Iván* egyik gondolatébresztő esszéjében három szakaszt különböztet meg a regény fejlődéstörténetében: a közösség, a személy, az osztódó Én változatait. A *Don Quijotéval* az eposzi mitikus közösség helyére „igazsághordozóként a személy lép”, s újabb váltás, amikor a regény ontológiai centrumában az „osztódott Személyt”, „az erodálódó Ént” látjuk. Utóbbinak olyan megnyilvánulásai vannak, mint a személy létének kétségessé válása. „A személy... több mint három évszázadon át magába sűrítette a világegyetemet, s megálmodta azokat, akikben ez tudatosult. De immár a maga léte is kétséges. A látomást megálmodó önmaga sem több már, mint egy álom.” (10) Marad a kifejezhetetlenség kifejezhetőségének kötelessége, melyet a mi irodalmunkban talán *Ottlik Géza* regényei képviselnek a legkövetkezetesebben: az *Iskola a határon* (1959) és a *Buda* (1993). (Hogy a regény történetében újabb, immár negyedik szakasz érlelődik, arra Sándor Iván is utal, amikor az átértelmezett linearitásról beszél.)

Amikor az 1980-as évektől (az addigi nemzedéki és stílusirányzati szempontokat félretéve) a magyar irodalomtudományban is új horizontban jelentek meg az irodalmi modernség kérdései, a klasszikus (esztéta) modernség és a másod- vagy utómodernség megkülönböztetésekor ugyancsak fontos szerepet kaptak az individuumbelfogásbeli eltérések. A húszas évek második felében – olykor ugyanazon életművön belül (ld. Kosztolányi) – új megvilágításba került az századforduló személyiségválsága. „A századvég deisztikus világgépének széthullását megélt individuumbelül még az elvesztett egész helyreállításának büvöletében élt...” – írja Kulcsár Szabó Ernő. (11) Az én-nélküliség programját hozó avantgárd után azonban a klasszikus modernség is átalakul, s az individualitás már nem az esztétizmusban, az élet esztétikumként való megélésének vágyában, hanem „a kultúraalkotás társadalmi érdekkörében látszik kirajzolódni. Az individuumbelül, az individualizmus jelentése mind határozottabb kontúrokat nyer, s az életformát és kultúrát teremtő polgárság válságtudatának kifejezőjévé konkretizálódik”. Erre a személyiség fölbomlásának gondolatát elutasító modernségre találunk példát Márai Sándor regényírásában, de ugyanaz az etikai meghatározottság jellemzi az egészen másféle indíttatású Németh László munkásságát. A kései (a pályakezdés szemléletével és poétikájával szembeállítható) Kosztolányi-próza viszont olyan személyiségproblémákat és epikai eljárásokat hoz, amelyek egyértelműen a modernség utáni korszak regényszemléletét alapozzák meg. A húszas évek máso-

dik felétől a magyar prózában a fentiekkel összhangban bekövetkező beszédmód-változás *Kabdebó Lóránt* szerint így írható le: „A történet és a jellem korábban meghatározó jelenlétével szemben a szöveg grammatikai és mitikus megépítettsége válik meghatározóvá, a világszerűség ellenében a szövegszerűség, az alkotóelemek – művön belüli és kívüli – minél teljesebb átjárhatóságának megszervezettségével. A tudat működése szövegek fölvetelével, és dialogikus átrendezésével szerkesztődik műalkotássá.” (12)

A regény metamorfózisa (a személyiség mellett) bármelyik más rétege felől megközelíthető. Az elbeszélő szövegek rétegei differenciálhatók ugyan, de nincs olyan réteg, amely hozzáférhető lenne más területek érintése nélkül. Az „osztódott Személyiség” nyilvánvalóan nem tudja olyan mozgalmasság és érvényes cselekedetekben definiálni önmagát, mint a múlt századi regényhősök. Ha nincs látványos cselekmény, akciósorozat, akkor a regény *statikus helyzetek* sorozatából épül föl. Irodalmunk tárgyalt korszakában a fejlődésregény helyett az állapotregény szerepe nő meg. A pszichikum fölszabadul a cselekmény alól, s ez valójában az európai irodalomban már a múlt század második felében bekövetkezett fordulat következménye. A pszichikum e többletének jelzése nemcsak a hagyományos cselekményszerkezet deformációjához vezetett (tér-idő viszonyok átalakítása és szubjektívizálása), hanem a cselekménytől eltérő szerkezetek felhasználásához is (belső monológ, motívum- és embléma-rendszer). Mindez kétségkívül a cselekmény mozgalmasságának, a cselekmény részeit képező események, jelenetek telítettségének a hiányát is magyarázza. Viszonylagos *cselekménytelenség* járhat együtt például a sok leírással is. Am a cselekménytelenség csak a külső események szegényedését jelenti, s a cselekmény belső dimenziója voltaképpen gazdagodik.

Ugyanakkor számtalan modern regényből hiányzik a cselekményszervezés radikális átalakítása. Sőt, *Szerb Antal* regényeiben, akár *A Pendragon-legendára* (1934), akár *Útas és holdvilágra* (1937) gondolunk, egyfajta ironikus renarratívizálással van dolgunk. A kísértethistóriával elegyített detektívregény-paródia, az intellektuális kalandregény valójában érdekes és folyamatos cselekményt ad. Említhetjük itt Márai Sándor *A sziget* (1934) című regényét vagy *Hevesi András Párisi esőjét* (1936) is. Innen – egyesnek persze aligha nevezhető – út vezet a posztmodern krimihez (*Jean Echenoz, Paul Auster*) vagy éppen a posztmodern történelmi regényhez (*Christoph Ransmayr*). Mindez természetesen nem kérdőjelezi meg azt a tendenciát, amely a 20. században a történetek mindenhatóságába vetett hit látványos megroppanásával jellemezhető. A racionálisan, azaz történetekkel kimeríthetőnek hitt létmagyarázatok éppúgy eltűntek, mint a Nagy Célirányos Elbeszélések, amelyek – már csak lineáris jellegük miatt is – a történelem teleológiáját törvényesítették. Ezért is igazak *Ortega y Gasset* megállapításai: „...a regény pusztán elbeszélésből, amely csak jelez, a tökéletes megjelenítés művészetévé fejlődött. Kezdetben még megengedte a mese újdonsága, hogy az olvasó a pusztán elbeszélésben gyönyörködjék. Érdekelte a kaland, mint bennünket a hírek hozzánk közelálló ember sorsáról. Azonban rövidesen csődöt mond a történésnek, mint olyannak, a vonzereje; már nem a személyek sorsa bilincsel le bennünket, hanem ők maguk, jelenlétükkel. Jólesik közvetlenül látni és hallani, lelkükbe hatolni, teljesen elmenekülni

*A személyiségválság,
az én-tudat szaggatottsága,
látjuk, komoly kompozicionális
következményekkel jár, s ezért is
adhatunk igazat azoknak, akik
a regény korfordulóit
a személyiség változásaival
kapcsolják össze. Sándor Iván
egyik gondolatébresztő
esszéjében három szakaszt
különböztet meg a regény
fejlődéstörténetében: a közösség,
a személy, az osztódó
Én változatait.*

az ő világukba, légkörükbe. A műfaj közvetből és elbeszélőből közvetlenné és megmutatóvá, helyesebben szólva: megjelenítővé vált.” (13)

A cselekmény átértelmezése a *nézőpontok* sokféle felfogását hozza magával, s ennek következtében a kohéziós erőt már nem a cselekmény, a történet jeleneti, hanem a nézőpontok alkotta epikai egységek egymáshoz való sajátos viszonya. Ha a korszak regényeit elemezzük, az elbeszélő nézőpont komponensei – ki beszél? hogyan viszonyul az általa elmondott történehez? a saját vagy a szereplők szavait, gondolatait stb. használja? mekkora távolságot tart az olvasó és a történet között? – kisebb-nagyobb mértékben eltérnek a korábban uralkodó szerzői (auktoriális) és omnipotens (mindenható) elbeszélés hagyományától. Rendkívül termékeny lehet *Gérard Genette* megközelítése, amely szerint elkülöníthető a látószög (fokalizáció) és a távlat, a történetmondás módja (modalitás) és az elbeszélő hang.

	Belülről elemzett események	Kívülről megfigyelt események
A narrátor szereplőként van jelen a cselekményben	(1) A hős elbeszéli történetét	(2) Egy tanú elbeszéli a hős történetét
A narrátor nincs jelen mint szereplő	(3) A mindentudó vagy elemző szerző beszél el a történetet	(4) A szerző kívülről beszél el a történetet

Táblázatunkban a vízszintes tengelyen a hang (ki beszél?), a függőlegesen a modalitás (ki lát?) változatai helyezhetők el. Például élve:

1. *Krúdy: N. N.*; Németh László: *Iszony*.

2. Amennyiben *Tamási Áron* regényének (*Jégtörő Mátyás*) a címszereplő a hőse, akkor a székely faluba csöppent „világszellem” tanúként beszél el a történetét.

3. Babits Mihály: *Timár Virgil fia*.

4. A Kosztolányi-regényekben nincs önelbeszélés. Tanúk, *raisonneur*-figurák ugyan vannak (Moviszter, Ijas), ők viszont nem elbeszélők. A 3. esetre jellemző átélte beszéd, belső monológ, dialógus, kommentár is hiányzik. Kosztolányi elbeszélője kívülről figyel meg olyan apró jeleket, gesztusokat, amelyek mindenféle magyarázatnál többet mondanak.

Miután gyengül a folyamatos és átfogó, regényvilágot képező történet szerepe, a *művek időbeli viszonyai* is átalakulnak. A szukcesszív folyamatot az időtlenség, az egymás mellettiség, egymás mellé rendeltség váltja föl. Ennek az időtlenségnek a funkcióját különösen a mitikus jelentésképzésben érzékelhetjük. Megjelenik a körkörös elrendezés: a valahonnét valahová eljutás dinamikája helyett a körszerűség állapotot kifejező statikája figyelhető meg Kosztolányi *Pacsirtájában*. Genette a regényhagyomány négy alapvető viszonyát, a narratív lendület négy formáját különbözteti meg: a kivonatos elbeszélést, a szünetet, az ellipszist és a jelenetet. (16) Az első tempóvariációnak, a kivonatos elbeszélésnek főleg a múlt század végéig volt igazán jelentősége, mivel ez a két jelenet közötti átmenet megteremtésének bevált eszköze. Az időtartam szempontjából szünetet, pauzát jelentő leírás a klasszikus realista regényekben még valóban az elbeszélés lassítását jelentette. A modern regény leírásai (gondoljunk Máraiék kassai bérházának vagy Szentkuthy városképeinek, szobabelsőinek leírására) nem lépnek ki történeti időbeliségükből, a leírás, a kontempláció ugyanúgy föloldódik a narrációban, mint bármely más tevékenység elbeszélése. S az ellipszisnek (a kihagyásnak) milyen sokféle változatát találjuk meg Kosztolányi regényeiben: a redukció irányába hatóktól a temporális jellegűekig. A dramatikus tartalomnak az elbeszélés legintenzívebb pillanataiban a jelent felel meg legjobban. Ilyen szcenikus módszerrel él Móricz Zsigmond – például az *Árvácskában*: rövid kivonatos elbeszélés után újabb jelenet jön, s ez a váltakozás adja meg – a regénykánonra emlékeztetően – az elbeszélés ritmusát. Hasonlóképpen múlt

századi gyökerei vannak annak a ritmikának, amelyet a cselekmény és az azt megszakító hősbemutatók adnak.

A megváltozott időélmény a *térbeli viszonyokat* is átformálja. Móricz és Tamási Áron helyei sok tekintetben emlékeztetnek ugyan a realista regényfelfogásra, de Móricz pusztája, Tamási faluja mitikus, illetve mesei tér is egyben. Babits vagy Kosztolányi kisvárosa mintha azonos volna a regény egyik közismert kronotoposzával. Ám azt tapasztaljuk, hogy a jól ismert milieu földidézése csupán ürügy, s a térelemeknek csak médiumszeretük van. Amikor például Márai tudatosan delokalizálja a regényeit, akkor a térbeli viszonyok absztrahálásának vagyunk tanúi. A helyek – írja Thomka Beáta – „kibillenek természetes közegükből, a tér világából a tudatába lépnek be, másfelől egy új, bizonyos értelemben ugyancsak érzelmi közegbe: nem maradnak többé elérhetők a látószerv számára, hanem egyszeriben az időérzékelés tudati, lelki, érzelmi, rezonanciáinak, együttesének elemeiként működnek”. (17) A hely- és térélmény másik dimenzióba, az időébe kerül át.

A magyar regény metamorfózisának egyik kulcsfontosságú jelensége a *próza metaforizálódása*. Sokan metaforikus regényről beszélnek, s ezzel azt sugallják, hogy valamiféle regénytípusról van szó. Pedig a metaforikusság valójában mindenféle nem-metonimikus próza szövegformáló elve lehet, amely nemcsak textuális (nyelvi-stilisztikai), hanem strukturális szinten is meghatározza az epikai szerkezetet. Ám megjelenhet a metaforikusság olyan jellegzetes metonimikus prózában is, mint amilyen a Móricz Zsigmondé. (Majd az *Árvácskában* látunk példát erre a metaforikus jelentésváltozásra.) A metafora tehát nem egyszerűen a trópusok egyike, hanem formaelvként is fölfogható, s a 20. századi elbeszélő szövegekben legalább olyan fontos szerepe lehet, mint a lírában. Az ilyen komplex metaforikus együttesek, metaforikus epikai struktúrák vizsgálata azért bonyolult, mert itt nem elegendő egyetlen metaforából levezetni a jelentésteremtő funkciót. (18) Elbeszélő művekben a cselekmény, a jellem, a nézőpont rétegeiben is meg kell határozni a metaforikusság mibenlétét.

A metaforikus elbeszélő szövegek működését is megvilágítja *Roman Jakobson* elmélete a nyelvi viselkedésben használt két alapvető elrendezési módról. (19) Az elemek hasonlóságán alapuló szelekció a metaforikus, az érintkezést, az elemek egymásutánosságát jelentő kombináció pedig a metonimikus elvnek felel meg. Sokáig valóban igaz lehetett az a felfogás, mely szerint a metaforára a költői használat jellemző, s az elbeszélő prózában valójában nincs szükség rá. A modern regények és elbeszélések azonban teljes mértékben cáfolják ezt a hiedelmet. *Narráció és reflexió* című könyvében (20) Thomka Beáta alaptételként fogalmazta meg, hogy a 20. századi prózai nyelvben a metaforának mint polisztémikus nyelvi elemnek a jelentősége megnövekedett, s mindez az asszociatív szféra, az ambivalens jelentésmezők fölerősödését hozta magával. Minthogy a metaforák sorokat, láncokat, tömböket alkotnak, kompozicionális rendező szerepük is megnő. Az az olvasó, aki ilyen szövegekben kizárólag a kombináció tengelyén halad, azt tapasztalja, hogy a megszokott szubsztanciális epikai tényezők nem adnak fogódzót. Az okozati viszonyok homályban maradnak, s az olvasónak inkább szimbolikus események, távoli, de összetartozó epizódok, ismétlődő motívumok, reflexív rétegek után kell kutatnia. A metaforikus szerkesztés elbeszélő műbeli alkalmazása nem utolsósorban próza és költészet szövegalkotásának közeledését is jelenti. Krúdy és Kosztolányi metaforikus szerkezeteit éppúgy említhetjük itt, mint Tamási Áron és *Gelléri Andor Endre* költői képekben gazdag prózáját.

Az irodalomtörténetírás és az elméleti módszertan termékeny kölcsönhatását igazolják azok az újabb eredmények, amelyek a mű nyelvi megalkotottságából indulnak ki. (21) A nyelv- és szövegszerűség miatt a narráció sem egyszerűen valamilyen tárgyra irányuló közlés; nem kommunikatív megnyilvánulás, mivel nem úgy vonatkozik a valóságra, mint a köznapi beszéd. *Nyelv és elbeszélőszerkezet* viszonyát vizsgálva Szegedy-Maszák Mihály a korszak epikai nyelvhasználatában a „felmagasztosítás” és „tönkretétel” kettősségét látja. Az egyik a beszédtevékenységet állítja előtérbe, a másik a nyelv funkciót-

lanságát hangsúlyozza. Szegedy-Maszák szerint a magyar regényirodalomban a nyelv új-rateremtésének és széttrombolásának *Joyce* és *Beckett* prózájához fogható merészségeit hiába keressük. Ám Krúdy, Kosztolányi vagy Szentkuthy Miklós művei arra vallanak, hogy íróink nem maradtak érzéketlenek a regénynyelv 20. századi transzformációi iránt. Hogy jel és jelentés között szakadék van, s nyelv és jelenség között nincs összhang, azt Kosztolányi több tucatnyi írásban fejtegette, s a kommunikációs zavar például az *Esti Kornél*-ban is visszatérő mozzanat. A híres 9. fejezet (*A bolgár kalauz*) – mint *Balassa Péter* rámutatott (22) – magát a nyelvet mutatja problematikusnak, s a tragikomikus szituációnak csak egyik összetevője, hogy Esti nem tud bolgáru, s mégis egy bolgárral elegetedik „metakommunikációba”. Sokkal általánosabb, ha úgy tetszik, lételméleti zavarról árulkodnak ezek a mondatok: „Őszintén szólva szédülni kezdtem az élet mély, kibogozhatatlan zürzavarától. Micsoda ez itt? Hogy függ össze ez a sok szó a nevetéssel és sírással? Mi köze egyiknek a másikhoz, a levélnek a kutyafényképhez, a kutyafényképnek a két zöld csontgombhoz és mindennek a kalauzhoz? Örület ez, vagy éppen az ellenkezője, az érzelem emberien egészséges kibuggyanása? Egyáltalán van-e az egésznek valami értelme bolgáru vagy más egyéb nyelven?”

A kimondhatóság és kimondatlanság dilemmája, a wittgensteini nyelvkritikára emlékeztető kétely azonban nem rombolja le a nyelv erejének, a nyelvi megalkothatóságnak a hitét. Hasonló jelenségre figyelhetünk föl – a sok szempontból Kosztolányi örökségét folytató – Márai Sándor munkásságában is. (23) Ez a hit azonban nem teszi őt múlt századi jellegű íróvá (mint Szegedy-Maszák gondolja). Ugyanakkor az a relativista-nyelvkritikai fordulat sem várható Máraitól, amelyre Kulcsár Szabó Ernő gondol. Talán *Tolcsvai Nagy Gábor* áll legközelebb az igazsághoz: [Márai] „a nyelv teljes erejét és hitelét visszaadni már nem tudta, de a dolgok mögötti rendnek a nyelvben való újraalkotása lehetségesnek tűnt számára... Ő a részben maga teremtette nyelvet látja át mint a rend még lehetséges megnyilvánulását. Tökéletességre, letisztultságra törő nyelve nem kötődik immár külső tényezőkhöz, nem világmagyarázat része, nem az osztálytudat jelzése, csupán saját személyiségének egyetlen lehetséges megnyilvánulásaként jelenik meg.” (24) Ez a kettősség a két háború közötti magyar próza jelentős részére igaz. Kivételek persze akadnak: *Déry Tibor Országúton* című kisregényében, mely a Nyugatban 1924–25-ben jelent meg (címváltozat: *Alkonyodik, a bárányok elvésznek*), olyan szürrealista narratívával van dolgunk, amelyben a mondat már nem szabályos közlési egység, hanem a tudatfolyam, a víziók, az irreális és illogikus elemek hordozója. (Ezekkel a szürrealista betétekkel az organikus műalkotás helyét a montázsolt váltja föl.)

„A regény válságával, netán halálával kapcsolatos – igen kiváló szellemek részéről is hangoztatott – rekviemek ma azzal is kapcsolatosak, hogy az emberi szellemhez, intuícióhoz, bölcsességhez hozzátartozik a telítettség. Azonban kétféle telítettség is van. Az egyik inspirátora az összegzésre való hajlam. Másféle érteket hevít át a kitarított elégedetlenség. Az előbbi kora ösztudásához – ösztapasztalásához való viszonyban teremti meg művét; az utóbbi ahhoz a hiányhoz való viszonyban, amelyhez egy-egy korszak ösztudása és tapasztalata még nem ér el. Az egyikre az empiria a jellemző, a másikra az anticipáció.” (25) Amit Sándor Iván a kétféle regényírói magatartásról mond, minden bizonnyal az epikai nyelvhasználatra is érvényes, hozzátéve, hogy az empiria és az anticipáció ugyanazon az életművön belül is keveredhet, s arányaik az idő múlásával változhatnak. Németh László például kivételes érzékenységgel reagált a világirodalom jelenségeire, mégis – műveit olvasva – különös kettősségre kell fölfigyelnünk. Követi és számon tartja a regény fordulatát és módosulásait, sőt, a maga regényírói gyakorlata sok mindent integrál ezekből a poétikai újdonságokból. Ám ez a gyakorlat (ideértve a nyelvet is) sok tekintetben eltér a „regénylázadás” (Szerb Antal kifejezése) „epikaszaggató” törekvéseitől. Mennyi mindent elárul Németh a maga tömörítő, maximális pontosságra törekvő mondatszerkesztéséről a következő levélrészlet: „A fogalmazást... én a hálövetéshez ha-

sonlítom: a mondat analitikus hálóját rávetem arra az agyban létesült ingertület-konstellációra, ami a gondolat, s nem nyugszom, amíg azt minden polipkarjával ki nem húztam, s szövegemben ott nem látom.” (26) Az áttekinthető, logikus mondat szerkezet, a stílus képszerűsége, a szavak referenciális értékének visszaállítása, a harmonikus prózaritmus, az eufónia – ezek mintha éppen a nyelvbe vetett bizalom megingását ellensúlyoznák. Ez a kiegyenlítő törekvés nemcsak a klasszikus modernség első szakaszára érvényes. Ugyanakkor a harmincas években valóban sokszínűbbé válik regényíróink nyelve. „...a kiművelt, egyetemes magyar sztenderdhez való ragaszkodás eszményét – írja Tolcsvai Nagy Gábor – kikezdi például a nyelv szemantikájának lebontása és állandó újrakonstrukciója (vagyis a személyiség eltüntetése, egyúttal a nyelvi hagyomány szinkretikus relativizálása, a nyelvi akcidentalizmus szójátékaiban Szentkuthynál, nem akármilyen mélységben hasonlítva általában Joyce, s különösen az *Ulysses* és a *Finnegans Wake* tágabb értelemben vett nyelvszemléletére, mely a nyelv lebontását és nyelvszerű újrakonstrukcióját mutatja be) vagy a túlzó klasszicizálás, a hipertökéletes, biztos szemantikájú nyelv keresése (vagyis a személyiség állítása a nyelv által, Márainál) s számos egyéb változat.” (27)

A kérdéssé vált nyelv mellett – különösen a harmincas évek regényeiben – föl-tűnik a relativizálás mint poétikai probléma. Kosztolányi alvó elnökéről (12. fejezet) ki is mondja Esti Kornél: „Tudta, hogy minden dolog reménytelenül visszonylagos, s mérésére nincs biztos eszköz.” Evidenciahiány, relativizálás, ironia – Krúdy, Kosztolányi, Karinthy, Füst Milán, Szentkuthy műveit sorolhatjuk. De ott bujkál az ironia Márai nem egy munkájában, s a dilemma (ironikus vagy nem ironikus regényt írni) még Németh Lászlót is megkísérti, amikor első jelentősebb regényének (*Emberi színjáték*, 1928) tervével foglalkozik. Újabbán *Bányai János* írt arról, hogy az ironia nemcsak a humor változata, világlátás és az elbeszélés formateremtő elve is egyben. (28) A kettősségre, ambivalenciára épülő beszédmód is segít fölzsabadítani a prózát a folyamatosan szerveződő, metonimikus formálás uralma alól. Az ironikus szerkezetekre legalább kétféle jellegzetes megvalósítást találunk. Az egyikben az ironia más esztétikai minőségekkel együtt épül be a szövegbe. A másik, koncentrikusnak nevezhető típus minden mást háttérbe szorító modalitásminőséget eredményez. A láncszerűre Márai Sándortól az *Egy polgár vallomásai*, a koncentrikusra Füst Milántól *A feleségem története* lehet példa.

A metaforikus, ironikus szerkezetek révén többértelművé váló próza mellett a harmincas években jó néhány műben megnő a tény, az empiria szerepe. Az önéletrajzi fogantatású művektől az „utazási epikáig” – látszólag – sokféle műben háttérbe szorul a fikció. Ebben a *tárgyias epikában* azonban olyan rétegek tárhatók föl, amelyek nehezen írhatók le a fikcionalitás hiányával vagy a valóságsszimuláló szerep túlsúlyával. Olyan speciális alkotói magatartásról van szó, amely a témát a valóság tényeiből meríti ugyan, de az „írói intervenció” (Bori Imre kifejezése) lépten-nyomon érzékelhető. Olyan „tényregényekben” mutatható ki a készen kapott, a valós, mint például Krúdy műveiben: *Budapest vőlegénye* (1926), *A kékszalag hőse* (1930) vagy *A tisztaeszlelő Solymosi Eszter* (1931). 1932-ben Móricz Zsigmond megírja *A boldog embert*, majd – a fiatalabb nemzedék hatásától nem függetlenül – az *Életem regényét* ((1939). Ugyanannak az írói igénynek a kü-

*A kimondhatóság és
kimondatlanság dilemmája,
a wittgensteini nyelvkritikára
emlékeztető kétely azonban nem
rombolja le a nyelv erejének,
a nyelvi megalkothatóságnak
a hitét. Hasonló jelenségre
figyelhetünk föl – a sok
szempontból Kosztolányi
örökségét folytató – Márai
Sándor munkásságában is.
Ez a hit azonban nem teszi őt
múlt századi jellegű íróvá (mint
Szegedy-Maszáék gondolja).*

lönféle megjelenési formái ezek. (29) Az epikára általában jellemző, hogy a megjelenítés súlya az ábrázolt tárgyiasságok (*Roman Ingarden* szavai) rétegében keresendő. (30) A felsorolt művekre ez különösen igaz. Ám nagyon gyakran éppen azt látjuk, hogy a tudósító-beszámoló részek szinte arányosan váltogatják egymást az elbeszélő-megjelenítő jellegűekkel. Az informatív tárgyiasságok azonban nem élnek önálló életet. Kulcsár Szabó Ernő a *Puszták népében* (1936) mutatja ki, hogy a dokumentumelemek az irodalmi transzformáció következtében egy bonyolultabb poétikai struktúra részeként jelennek meg. (31) Az olvasót persze elsőként az ragadja meg, ami Babits Mihályt is elkápráztatta annak idején: „a páratlanul gazdag és hiteles élmények” sora. „Csodás művészet ez, amely elfelejtí, hogy művészet: az egyszerű, kristálytisza mondatokban maga az emberi tények gazdag sokasága beszél... Tökéletes epikai stílus ez, egy regény stílje. Aminthogy a könyvben egyáltalán egy nagy regény anyaga rejlik. De ez mégsem regény.” (32) Nem regény, mondja Babits, mert a regény elválaszthatatlan a fikciótól. Olyan kérdés (valós világ és szövegvilág viszonya) izgatta Babits Mihályt, amely csak évtizedekkel később került igazán az irodalomtudományos érdeklődés centrumába. Kiemelkedő érdemei vannak e tekintetben a *Bernáth Árpád*, *Csúri Károly* nevével jelezett szegedi kutatócsoportnak. (33) Ők beszélnek arról, hogy egy adott világ valós világának kijelölése valójában nem az elbeszélő függvénye, hanem a befogadó világának a függvénye. Az interpretációnak van kulcsszerepe még akkor is, ha az elbeszélő és a befogadó világa lényeges pontokon egybeesik. A befogadói interpretáció fontosságát hangsúlyozza *Tzvetan Todorov* is, amikor azt fejtegeti, hogy a szerző elbeszélése földéző egy fiktív univerzumot, s a befogadó ennek alapján rekonstruálja a maga képzeletbeli univerzumát, amely létrehozza az olvasó elbeszélését. (34) Valójában a tárgyiasságokat integráló regényekben is ez a mechanizmus működik. Amit olvasunk, lehetséges világ, mivel létezése a nyelvhez kötött. Ugyanakkor a nyelvi és a nyelv segítségével rögzített „társadalmi-kulturális kódok” megismerhetők. A jelentés a szépírói eszközökkel megformált szövegvilágon belül dől el, de ez nem zárja ki a műbeli lehetséges világ és a valós világ összevetését. Az már a *Puszták népe* írója szociális érzékenységének és igazságkereső szenvedélyének köszönhető, hogy művén az aktuális világ igazsága is számon kérhető.

Az 1920-as, 1930-as években nemcsak regény és költészet, regény és dokumentum, hanem regény és esszé is közeledik egymáshoz. Az *esszéizálás* ennek az időszaknak lenyeges poétikai újdonsága. Ám tudnunk kell, hogy az esszé nem a 20. században kezdett a regényformába behatolni. Hiszen már *Diderot*-t és *Goethét* ott találjuk annak a regénynek a forrásainál, amely a szerzői kommentárokból és/vagy a hősök beszélgetésében elméleti, kulturális, művészeti és filozófiai kérdések megvitatását teszi lehetővé. De említhetjük a *Háború és béke* cselekményébe iktatott hosszas fejtegetéseket is. A műfaj intellektuális telítettségének emelése ily módon nem mai keletű. Az egész regényszerkezetet átható és az elbeszélő folyamatot robbantó elemmé azonban az esszé valóban csak a 20. században vált. *Robert Musil Der Mann ohne Eigenschaften*-je (A tulajdonságok nélkül ember) azért tekinthető határkönek, mert itt már nem csupán esszébetéteket kapunk a narrátor vagy a hős szájába adva, hanem a megközelítés egészére érvényes az esszéizálás. A regényesszé ezért különíthető el a jóval tágabb értelmű esszéregénytől. „Meg lehet különböztetni az esszét – írja *Szili József* – a szigorúan vett tudományos értekezéstől mint művészi hatásokra törekvő értekezést, s még az ilyen esszétől is az olyant, amelynek »filozófiája« jól érzékelhetően hipotetikus, sőt, metaforikus érvényű, olyan fikciós jelleggel, ahogy a regény »szemléltet« egy történelmi vagy egyéni fejlődés-folyamatot. Az ilyen *fikciós esszé* rendszerint abból a többé-kevésbé jól körvonalazható tárgykörből meríti tárgyát, amely mint tárgykör elsősorban az irodalom és a művészet számára hozzáférhető: emberi viszonyok, személyes jellegű külső és belső történések, impulzusok, felismerések, vallomások, helyzetjelentések tartoznak ide, szinte ugyanazok a témák, mint amelyek egy regény kommentárjaiban szükségképpen előfordulnak a hely-

zetek és jellemek elméledő leírása közben. S ha az ilyen esszé növekszik regénnyé, akkor alapvetőnek az esszészzerű elgondolás tetszik és nem a regény drámai cselekménye, illetve bonyodalma.” (35) Mindez persze nem azt jelenti, hogy a megjelenítés (showing) és az elmondás (telling) elve oly mértékben szembeállítható, ahogy azt *Percy Lubbock* képzelte. (36) Ha például Szerb Antal- vagy Szentkuthy-regényeket olvasunk, éppen megjelenítés és elmondás kettősségére találunk bizonyítékot. Esszébetéteket nemcsak Karinthy, Füst Milán, hanem Németh László regényeiben is olvashatunk. Németh *Utolsó kísérletének* (1937–1941) harmadik kötetéből (*Szerdai fogadónap*) az első, önálló regényként is fölfogható fejezet (*Mester és tanítvány*) tulajdonképpen esszéregénynek is tekinthető. A szűkebb értelemben vett regényesszét példázza Márai Sándor *Casanova-regénye*, a *Vendégszobák Bolzanóban* (1940), melyben a cselekmény a minimumra zsugorodik, s történetet, kommentárt, reflexiót, jellemrajzot köt össze az elbeszélő. Ám az ősi mesélőkedv nem mindegyik regényesszéből tűnik el: Szentkuthy Orpheus-füzeteinek (*Szent Orpheus breviáriuma*, melynek első darabja 1939-ben jelent meg) vagy *Hamvas Béla Karneváljának* (1948–1951) mozgalmas fabuláris rétege is van.

Jegyzet

- (1) BABITS MIHÁLY: *Magyar irodalom*. = uő.: *Esszék, tanulmányok I.* Bp. 1978, 387–388. old.
- (2) FOWLER, ALASTAIR: *Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes*. Oxford 1982. – Ez a felfogás szemben áll a „klasszikus” műfajelmélet regulatív és preskriptív jellegével. A modern műfajelmélet „nem korlátozza a lehetséges műfajok számát, és nem ír elő szabályokat a szerzőknek”. – WELLEK, RENÉ–WARREN, AUSTIN: *Az irodalom elmélete*. Bp. 1972, 356. old.
- (3) POSZLER GYÖRGY: *Filozófia és műfajelmélet*. Bp. 1988, 11. old.
- (4) BAHTYIN, MIHAIL: *Az eposz és a regény. A regény kutatásának metodológiájáról*. Literatura, 1995. 4. sz., 331. és 334–335. old.
- (5) IMRE LÁSZLÓ: *Műfajok létformája a XIX. századi epikánkban*. Debrecen 1996, 35. old.
- (6) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *A harmadik nemzedék prózája*. = uő.: *Műalkotás – szöveg – hatás*. Bp. 1987, 169. old.
- (7) FÜLEP LAJOS: *Szabó Dezső regénye. Az elsodori falu*. = uő.: *A művészet forradalmától a nagy forradalomig II.* Bp. 1974, 180. old.
- (8) SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *Esti Kornél*. = uő.: *Világkép és stílus*. Bp. 1980, 469. old.
- (9) PALKÓ GÁBOR: *Esti Kornél: Kosztolányi Dezső. Kosztolányi Dezső. Esti Kornél. = Az újraérett hagyomány*. Debrecen 1996, 33. old.
- (10) SÁNDOR IVÁN: *Regényregény*. Jelenkor, 1995. 10. sz., 868. old.
- (11) POSZLER GYÖRGY: *Klasszikus modernség – kartézianus értéktávtalban*. Új Írás, 1990. 5. sz., 103. old. – A kérdésirányoknak az 1970-es évek recepcióesztétikai fordulatát követő változásairól: KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Az irodalmi modernség integratív történeti értelmezhetősége. = Beszédmód és horizont. Formációk az irodalmi modernségben*. Bp. 1996, 7–26. old.
- (12) KABDEBŐ LÓRÁNT: *Mibe harap a posztmodern kelgyő? Tiszatáj*, 1997. 2. sz. 65. old.
- (13) ORTEGA Y GASSET, JOSÉ: *Gondolatok a regényről*. Bp. 1993, 10. old.
- (14) A nézőpont és beszédhelyzet tanulmányozásához: USZPENSZKIJ, BORISZ: *A kompozíció poétikája*. Bp. 1984; POZSVAI GYÖRGY: *Nézőpont és közlésmód*. Literatura, 1993. 2. sz., 130. old.; SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *Az irodalmi mű alaktani hatáselméletéről* = „Minta a szövegen”. *A műértelmezés esélyei*. Bp. 1995, 53–60. old.
- (15) GENETTE, GÉRARD: *Figures III*. Paris 1972, 183–267. old.
- (16) GENETTE, GÉRARD: *Az elbeszélő diszkurzus*. = *Az irodalom elméletei I.*, Pécs 1996, 79–98. old.
- (17) THOMKA BEÁTA: *Térlátás, belső táj, tartam. = A századvég szellemi körképe*. Pécs 1995, 299. old. L. még: THOMKA BEÁTA: *Az idő megalkotása, a helyek működése*. Jelenkor, 1995. 12. sz., 1110–1114. old.
- (18) A metafora-elmélet néhány jelentős és gondolatébresztő írását gyűjtötte össze a Hclikon 1990. 4. (tematikus) száma *A jelentésteremtő metafora* címmel.
- (19) JAKOBSON, ROMAN: *Nyelvészet és poétika*. = uő.: *Hang – Jel – Vers*. Bp. 1972, 229–276. old.
- (20) THOMKA BEÁTA: *Metaforikus folyamatok a regényben*. = uő.: *Narráció és reflexió*. Újvidék 1980, 35–48. old. L. még: *Metafora, interpretáció, teória*. Literatura, 1994. 2. sz., 204–212. old. – Ugyanez olvasható: *Az irodalomértés horizontjai. Párbeszéd irodalomtudományunk néhány hagyományával*. Szerk.: KABDEBŐ LÓRÁNT–KULCSÁR SZABÓ ERNŐ. Pécs 1995. 186–196. old. – A metaforikus változatokról és új elbeszélésmódokról: KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *A zavarbaejtő elbeszélés*. Bp. 1984, 62–89. old.

- (21) SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *Felmagasztosítás és tönkretétel: nyelv a két háború közötti regényben*. Literatura, 1992. 3. sz., 211–226. old. KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Törvény és szabály között. Az elbeszélés mint nyelvi-poétikai magatartás a harmincas évek regényeiben*. Literatura, 1992. 3. sz., 227–255. old. – Mindkét tanulmány olvasható: *Szintézis nélküli évek. Nyelv, elbeszélés és világgép a harmincas évek epikájában*. Szerk.: KABDEBŐ LÓRÁNT–KULCSÁR SZABÓ ERNŐ. Pécs 1993, 13–81. old.
- (22) BALASSA PÉTER: *A bolgár kalauz*. = Uő.: *A bolgár kalauz*. Bp. 1996, 7–15. old.
- (23) FRIED ISTVÁN: *M. S. mester szavai*. Kézirat.
- (24) TOLCSVAI NAGY GÁBOR: *A személyiséget állító tökéletes nyelv eszménye*. = *Szintézis nélküli évek*, i. m., 193–195. old.
- (25) SÁNDOR IVÁN: *Regényregény*, i. m., 878. old.
- (26) JÁNOSIK ZSUZSA: *A tömörítés eszközei Németh László prózájában*. ELTE Nyelvtudományi Dolgozatok, 4. sz., Bp. 1971, 82. old.
- (27) TOLCSVAI NAGY GÁBOR: *A dogmatikus nyelvésztétika válfajai*. = *Az irodalomértés horizontjai*, i. m., 152–153. old.
- (28) BÁNYAI JÁNOS: *Irónia és ünnepélyesség*. Hid, 1992. 5. sz., 377–385. old.
- (29) BORI IMRE: *Tényregény az 1930-as évek magyar epikájában*. Hid, 1992. 5. sz., 386–391. old.; *Szintézis nélküli évek*, i. m., 109–116. old.
- (30) INGARDEN, ROMAN: *Az irodalmi műalkotás*. Bp. 1977.
- (31) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Az epikai tárgyiasság új alakzata. Ilyés Gyula: Puszták népe*. = Uő.: *Műalkotás – szöveg – hatás*, i. m., 94–118. old.
- (32) BABITS MIHÁLY: *Ilyés Gyula versben és prózában*. = uő.: *Esszék, tanulmányok II.*, i. m., 335. old.
- (33) CSÜRI KÁROLY: *A „lehetséges világok” szemantikája és az irodalmi elbeszélő szövegek elmélete*. *Studia Poetica* 1. Szeged 1980, 169–201. old.
- (34) TODOROV, TZVETAN: *La lecture comme construction, Les genres du discours*. Paris 1978, 90. old.
- (35) SZILI JÓZSEF: *Látópont, kommentár és értekezés az elbeszélésben*. *Studia Poetica* 1. Szeged 1980, 21–22. old.
- (36) LUBBOCK, PERCY: *The Craft of Fiction*. London 1921. – Ennek bírálata is megfogalmazódik BOOTH, WAYNE, C.: *The Rhetoric of Fiction*. Chicago 1961.

Mindig van másik

Elmélkedés az alternatív színházról

„Van másik!” – a zenebohóc mondogatta ezt rendületlenül a cirkuszban, miután társa kíméletlen kárörömmel folyton-folyvást megszabadította őt a titkon előhalászott, újabb és újabb hangszerektől.

Ez a „van másik” jutott eszembe, amikor felütöttem az *Idegen szavak szótárát*, hogy a mostanában agyonkoptatott szó – alternatív, alternativa – eredeti jelentését meg-
leljem. (Egyébként a következőt találtam: „alternatív” – lat. el. vagylagos, kétféle lehetőséget felvető v. megengedő/kérdés, indítvány, terv; „alternativa” – lat. el. 1. olyan eset, amelyben két lehetőség között lehet választani; 2. az egyik a kettő közül.) E szavak a kétféleség (vagy másképpen: a nem egyféleség) nyilvánvaló létezését hangsúlyozzák, és azt gondolom, itt keresendő a címben jelzett alternatív színház (zene, film stb., egyáltalán: alternatív kultúra) lényegi jelentése is.

Más kérdés, hogy amikor a szót használjuk, akkor nem a szótár, hanem a közmegegyezés szerint mondjuk és értjük azt – ha értjük, hiszen a „közmegegyezés” néha még két hasonló gondolkodású ember között is csak látszólagos. Például félreértést okozhat az, hogy a jelző – alternatív – egyeseknél pusztán a kategorizálás, másoknál automatikusan a minősítés eszköze. „Ez olyan alternatív!” – tartja el magától a látott – vagy többnyire éppen hogy nem látott – produkciót az egyik fél, a „profí”. Teszi ezt olykor önvédelemből, lustaságból, irigységből, de teszi ezt sokszor az általa létrehozott, mérceként szabott minőséget joggal védelmező igyekezettel. „Igen, ez alternatív!” – mondja erre a másik fél, a „nem-profí”, és adott esetben okkal húzza ki magát, mert a bevált, sablonos megoldások helyett kockázatot vállalva új, ismeretlen utakat próbál ki, ugyanakkor néha legalább akkora elvakultsággal védi a maga igazát, mint az iménti „profí”, és az elvakultság nála is gyakran azt jelenti, hogy feltételezhető kisebbségi érzését kompenzáló göggel eszébe sem jut megnézni az „ellenséget”, azaz dehogyis teszi be lábát az úgynevezett „köszínházba”. Nem ismerik, de megítélik egymást (írhattam volna: „ezért megítélik egymást”, hiszen tudatlanul könnyebb, legalábbis kényelmesebb az ítékezés).

Van tehát egy bizonyos állandósult viszony, egy törvényszerűen újra és újra megszűlő helyzet, egymással szembenálló, egymásra épülő, egymást feltételező-segítő-kiegészítő szimbiózis, amiben az elfogadott, intézményesített, profí stb. kultúra és a másik, az amatőr, avantgárd, alternatív stb. kultúra együtt léteznek.

Már az elnevezések sokfélesége is jelzi, hogy koronként és területenként is mutatkoznak árnyalatnyi, de sokszor lényegi különbségek a két kultúra között. Kettőt irok, holott egy és ugyanazon dolog – esetünkben a színjátszás – számtalan változatának párhuzamosan futó megnyilvánulásairól van szó. Mert tulajdonképpen nem „alternatív” volt-e már mondjuk a görög színház egésznapos ünnepein a másféleséget képviselő szatírájáték beiktatása, és nem az alternativitás zászlóvivői voltak-e később az udvari társulatokkal szemben megszülető, piactereken színpadot ácsoló commedia dell’arte csepürágói? Mi egyebet, ha nem a „van másik” alternativitását képviselte szegény *Csokonai* és vele néhány diák a csurgói gimnázium parkjában? Nem beszélve a németül játszó, várbéli ensemble magyar nyelvű vetélytársairól, a vándortruppok alkalmi próbálkozásairól. Mindez természetesen alig elfogadható elnagyolása egy jelenségnek, melynek mai kép-

viselői bizonyára kikérik maguknak, ha őket, a szent, a kegyetlen, a szegény színház harcosait (ha vannak ma ilyenek) mondjuk a harmincas vagy akár az ötvenes évek *Sári bíró*t, *Falu rosszát* összetákolgató műkedvelőikhez hasonlítanánk.

Már csak emiatt is, és mert a lényegi változásokat sokáig alig tűrő, békésen konzerválódott színjátszásunk valódi megújulása is ebben az időben kezdődött, megkülönböztett figyelmet kell szentelnünk egy, a hatvanas években elindult folyamatnak. Akkoriban éppen egy másik szó, „amatőr”, volt forgalomban, mint ahogy egy idő múlva az „alternatív” kifejezést is bizonyára felváltja majd valami más, lényegét tekintve persze ugyanazt jelölő elnevezés. (Itt jegyzem meg, hogy ugyanannak – és persze mégsem ugyanannak – a jelenségnek folyamatosan változó címkéje miatt igencsak nehéz helyzetbe kerültem, amikor egy majd fél évszázadot vizsgáló dolgozatomban egyetlen szóba kellett sűrítennem azt, amit évtizedről évtizedre más névvel jelöltünk: „...műkedvelő, amatőr, avantgárd, ellenzéki, nem intézményesített, struktúráján kívüli, alternatív stb... színház Magyarországon 1945–89 között”. Egy magam kreálta szókapcsolattal – „másszínház” – véltem megoldani a problémát; utólag úgy találom, rosszul, mert a „másság” manapság divatos, demagóg ismételtetése eltorzítja az általam kifundált szó jelentését is.) A hatvanas–hetvenes évek amatőrijei radikális fordulatot hoztak a magyar színháztörténetben, ám ez nem azt jelentette, hogy a színházcsinálás amatőr (alternatív) formációit építették bele a létező struktúrába (mint az történt, illetve a hagyományokból következően eleve adott volt Lengyelországban), hanem ők maguk, külön-külön épültek be a meglévő intézményekben. Intézményesedtek (*Fodor Tamás, Paál István, Jordán Tamás, Lukáts Andor, Ács János...*), s így találkoztak azokkal a „diplomásokkal”, akik politikai és esztétikai okokból kerültek az intézmények peremére (*Ruszt József, Ascher Tamás, Székely Gábor, Zsámbéki Gábor...*). A fogalmazás immár nézőpont kérdése: egyesek megszűntek amatőrök-alternatívok lenni (a hűségesen kitartó – de valószínűleg kevésbé tehetséges – „maradék” számára árulók lettek) avagy az intézményeket – a közhízákat, illetve azok előadásait – szabták át és igazították saját amatőr-alternatív szemléletükhöz? Ez a látszólag belterjes szakmai dilemma azt a problémakört érinti, mennyire döntő, illetve döntő-e az alternativitás szempontjából az a tény, hogy hol készül az előadás. Vajon eldönthető-e – és eldöntendő-e –, alternatív előadás volt-e a *Marat* fordulópontot jelentő kaposvári előadása? Dehát a fontos művek (esetünkben például a *Woyzeck*, a *Kőműves Kelemen*, a *Három nővér*, a *Boldogtalanok...*) mindig azt bizonyítják, hogy a jelenben megszülető, igazán értékes, új minőség mindig meghaladja a múlt alapján rendet rakó, szabályokat létrehozni igyekvő kategorizálást.

A jelenségek értékeinek viszonylagosságáról van itt szó, és ez az időnek oly kiszolgáltatott és vele oly törékeny viszonyban lévő színház esetében sokszorosan igaz: „Simán megbuktunk. Ott akkor a La Mama Theater játszott, sokkal előbbre tartottak. Ami idehaza avantgárdnak számított, az ott dögunalomba fulladt.” – Paál István mondja ezt egy 1966-os zágrábi fesztivál kapcsán, ahol a Szegedi Egyetemi Színpad egy itthoni „alternatív” *Mrozek*-előadással képviselte – a konzervatívizmust. *Halász Péter*ek Magyarországon szélsőségesnek számító csoportja, mely Nyugaton Squat néven vált ismertté, 1976-os, hatalom által támogatott „disszidálását” követően másfél évig érdektelenséggel találkozott, mert az együttes csak itthoni előadásait variálta. Ezek egyik lényeges mozgatója mindenféle tabuk szemtelen döntögetése volt, csak hogy ami tabu az egyik helyen, az akár a polgári komfort beépített része lehet egy másik helyen. Ugyanez vonatkozik bizonyos témákra és szerzőkre is. A hetvenes években nálunk többnyire csak az amatőröknek engedték, hogy *Ionescót* vagy *Genet*-t játsszanak, miközben ezek a szerzők akkor Párizsban már az évtizedek óta tartó folyamatos konzerválás „áldozataivá” váltak. És milyen könnyen felejt az ember: eszembe jut egy 1994-es élményem, amikor szkeptikus fölényvel hallgattam egy albán rendezőt, aki – életében először külföldön (Macedóniában!) – lelkesen tervezte *Genet* egyik darabjának majdani, tiranai bemutatóját, és persze botrány-

tól tartott és persze botrányt remélt. A félreértés elkerülése végett itt nem pusztán arról van szó, ki milyen távolságban van a szabad Nyugattól. Az idők változása akaratlanul is alternatív helyzetbe hozhat bizonyos szerzőket, színházi alkotókat. A kilencvenes évek üzletre kihegyezett Amerikájában igencsak kockázatos, mondhatjuk, „alternatív” vállalkozás lenne műsorra tűzni Ionescot, nem beszélve a még ismeretlenebb Mrožekről, és ez bizony érvényes az említett, 1966-os zágrábi fesztivál sztárjára, a New York-i Off-Off Broadway még mindig létező fellegvára, a La Mama-ra is.

A fenti példák is azt jelzik, hogy ez a bizonyos másik kultúra időtől és helytől függetlenül különböző jelentést és jelentőséget kap. A mai magyar (színház)kultúrában az alternativitás elveszítette politikai szerepét (minthogy az ellenzékiesség egész másfajta jelentéssel bír), s ez a tény lényeges esztétikai (!) kérdéseket vet fel. 1989 előtt ugyanis politika és esztétika szétválaszthatatlanul összekapcsolódott. A diktatúrában (mármint a politikai-ban) a szabadságot képviselő művészet majd' minden megnyilvánulása szabályt sértett, tabut döntött és természetesen egyszerre kapott politikai és esztétikai értéket. Ez a helyzet egyfelől alig tűrte, másfelől éppen ezzel szinte inspirálta az alternativitást. Ma, a káosz, avagy a szabadság átmeneti állapotában, amikor a politikai diktatúrát egyre nyilvánvalóbban felváltja a pénz diktatúrája, az alternativitás mértékét majdhogynem az határozza meg, ki milyen messze van attól a kalaptól (de inkább kalapoktól), ami(k)ben az elosztandó pénzek vannak. Ez a szempont ha nem is kizárólagos, de alapvető, mert meghatározza a színházcsinálók helyzetét, lehetőségeit s ebből következően alkotói attitűdjét is. S innen nézve a folyamatos – bár lassú – átalakulás nehezen átlátható zürzavarával találkozunk.

Kialakulni látszik a néző által közvetlenül támogatott, elsősorban nyugati-amerikai mintát követő kommersz, nyereséges kultúragyártás, de még erősen tartja magát (vajon meddig?) a majdnem kizárólag ál-

lam által támogatott színházi hálózat (vidéki színházak, ún. művészsínházak). Ezeket szoktuk strukturán belülieknek, „profiknak” nevezni az Operettől a Kaposvári Csiky Gergely Színházig, a Madáchtól a Győri Padlásszínházig, a Mikroszkóptól az Új Színházig.

A „kalaptól való távolság” szempontját tovább érvényesítve e strukturán kívül kezdődik az „alternativitás”. Ám itt is lényeges különbség mutatkozik az évről évre viszonylag stabil támogatásra (Soros Alapítvány, Nemzeti Kulturális Alap) építő intézmények (Szkéné, MU Színház, Merlin...), illetve társulatok (Arvisura, Kerekasztal Társulás, R.S.9., Stúdió K...) és azon színházi vállalkozások között, melyek esetleges, alkalmi produkciókkal rukkolnak elő (Krétakör Színház, Mozgó Ház, diákcsoportok...). Utóbbi kifejezéseket nem pejoratív értelemben használom, hiszen az alternativitásnak lényegi köze van az esetlegességhez, ami természetesen bizonytalanságot, kiszámíthatatlanságot hordoz, de hát ez minden színházi kísérlet része.

Ha tehát az előadás létrehozásának körülményeit tekintjük meghatározónak, akkor az egyetlen produkcóra társuló, alkalmi csoportokat nevezhetjük alternatívának. Ám helyzetük bármilyen erősen befolyásolja is szemléletüket, egyben munkamódszerüket, nem törvényszerű, hogy éppen ezek a társulatok képviseljék a kísérletezést, vagyis a kockázatot vállaló valódi alternativitást. (A „kísérleti színház” kifejezés megint csak értelmetlen kérdés, ám annak pontos és árnyalt definiálása további kerülőutakra vinné amúgy is csapongó dolgotomat. Beérem hát azzal, hogy színházi kísérleten se többet, se kevesebbet nem

*Van tehát egy bizonyos
állandósult viszony, egy törvény-
szerűen újra és újra megszülető
helyzet, egymással szembenálló,
egymásra épülő, egymást
feltételező-segítő-kiegészítő
szimbiózis, amiben az elfogadott,
intézményesített, profi stb.
kultúra és a másik, az amatőr,
avantgárd, alternatív stb.
kultúra együtt léteznek.*

érték, mint azt a szellemi és fizikai folyamatot, ami a mesterség ismeretére épül, de/és a rutin kiszámíthatóságát kerüli, a végeredményt nem eleve ismertnek, tudottnak tekinti, ezáltal vállalja a kockázatot, sőt, azt az értékteremtés egyik feltételéül szabja.) Az imént említett csoportok – főleg a diákszínjátszók, színművészeti főiskolások – gyakran éppen a „profikat” tekintik mintának, és őket utánozva próbálnak „ahhoz képest” elfogadható produkciókat másolni. Ugyanakkor az egyre többféle színházi formációban szerencsére egyre természetesebb az átjárás, a keveredés. Ezért aztán ha a létrehozókat inspiráló szakmai és etikai szándékot tekintjük mérvadónak – és mondandóm lényege végül is nem más, mint hogy ezt kell mérvadónak tekintetünk –, akkor találkozhatunk alternativitással a struktúrán belül is, kívül is, illetve a kettő közti egyre szélesebb mezsgyén is.

A kultúra piacra dobásának idején azt lenne kívánatos állítani, hogy nem minden eladó. A jó és tisztességes színháznak, nevezzük most éppen alternatívnak, minőségi előadásokkal kellene bizonyítania, hogy az ezredvég személyiséget felszámoló egyenkultúrájával szemben „van másik”. Van és egyre inkább lesz mivel szemben színházat csinálni. A feladat legalább olyan nehéz, mint egykor, a politikai diktatúra idején. Akkor legalább azt nem kellett bizonygatni, hogy szükség van másokra. Most, amikor mindenki, teljes joggal, egy minimális polgári komfort eléréséért képeszt, e képesztés közben, egyre manipuláltabb gondolkodással, elveszítheti elemi igényét a másokra (ez – a másik – sokféleképpen érthető, értendő is, de most „csak” a másik kultúráról van szó). Hogy ebben a helyzetben milyen hangszert húz elő a zenebohóc, az titok. De a bohócnak tudnia kell azt, hogy gesztusával nem elég azt megmutatnia, van másik. Azt a hangszert meg is kell tudni szólaltatnia, mégpedig úgy, hogy örüljön, aki hallja.

Diákok a deszkákon

Bizonyára sokan vannak, akik – hozzám hasonlóan – úgy váltak színházbaráttá vagy színházcsinálóvá, hogy a középiskolai magyartanáruk inspirációjára diákszínjászok lettek. Mekkora élmény volt, amikor elsős gimnazistaként Kisfaludy Kérőkjében mint János inas néhány mondatot elmondhattam! Aztán évről évre nagyobb feladatok jöttek, majd a rendezés is elkövetkezett. Így az általános iskolában kezdődő s a gimnáziumban kiteljesedett „színház-fertőzésből” máig sem gyógyultam ki.

Akkoriban – az ötvenes években – a diákszínjátszás lényegében az iskolai színjátszásnak, avagy a műkedvelésnek felelt meg, többnyire teljes darabokat mutattak be, díszletben, jelmezben (nagy forgalma volt a jelmezkölcsonzó vállalatnak, hiszen több mint hatezer aktív amatőr – diák és felnőtt – csoportot tartottak nyilván az országban.). A diákegyüttesek többnyire klasszikus drámákat adtak elő, de a kor szovjet és magyar műveit is játszották. A próbák, az előadások során a játsszók alapfokú színjátékos ismereteket éppen úgy elsajátíthattak, mint viselkedéskultúrát, arról nem is beszélve, hogy a színjátszás lehetőséget adott fiúk és lányok közösségi együttlétére is, hisz az iskolák nem voltak még koedukáltak.

A hatvanas években gyökeresen megváltozott az amatőr, s ezen belül a diákszínjátszás jellege: jó kezdeményezésnek indult, majd uralkodóvá, szinte kötelezővé vált az irodalmi színpad – a verses, zenés, koreografált vagy statikus, oratorikus vagy mimetikus irodalmi műsor –, majd az úgynevezett pódiumszínpadi forma, amelynek keretében szinte eszköztelenül, néhány kellék és jelzett díszlet segítségével elsősorban kispróza művek vagy riport- és dokumentumanyagok néhány szereplős színpadi adaptációját vitték színre. Ezeknek is megvolt a műveltségszélesítő, közösségteremtő funkciójuk, de alapvetően hiányzott belőlük a játékoság, ami pedig a diákszínjátszás leglényegesebb sajátossága. Többek között ez is hozzájárult ahhoz, hogy az amatőrizmusból a hetvenes évektől tapasztalható általános tendenciákkal szinkronban a diákszínjátszásban is határozott visszaesés következett be, amely a csoportok számának radikális csökkenésében éppen úgy megmutatkozott, mint a színvonal romlásában.

Mintegy visszahatásként viszont egyre sokasodtak azok a diákszínházi kezdeményezések, amelyek kezdetben inkább az évszárók, a táborok kedvelt műsortípusát jelentették, majd általánossá váltak: a pamfletek, a diákhumorra épülő, szatirikus-önironikus, groteszk hangvétellű összeállítások, a diákkorúak életproblémáit, a felnőtt-gyerek konfliktust feltáró, gyakran a játsszók által írt, összeállított műsorok. Ez a műsorréteg tulajdonképpen mindig jelen volt a diákszínjátszásban – gondoljunk csak Keleti István Pincészház-beli rendezéseire (*Az emberke tragédiája; Eszem a gesztenyét; Kire ütött ez a gyerek?*), Bácskai Mihály szentesi, Leszkovszky Albin sárbogárdi előadásaira stb. –, de meghatározóvá a hetvenes-nyolcvanas években lett.

A nyolcvanas–kilencvenes években drámai változások következtek be az amatőr színjátszásban: jórészt megszűntek a felnőtt együttesek, lényegében nincs egyetemi és falusi színjátszás, maradt a gyerek- és a diákkorúaké. A magyar amatőr színjátszás amúgy is a fiatalok mozgalma volt – másutt több generáció játszik együtt, nálunk a harminc év bűvös évszámnak számított: ennél idősebb játszókat még a hőskorban is csak elvétve lehetett találni a csoportokban –, ma jobbára a tizenéveseké.

Az utóbbi egy-másfél évtizedben a pamflet-műsorreteget fokozatosan felváltja a színdarab, amely mostanra a diákszínházi műfaj uralkodó műfaja lett. Játsszák egész estés drámákat is, mint az ötvenes években, de zömmel egyfelvonásosokat, átiratokat adnak elő. Hosszú évek óta a legkedveltebb stílusirányzat az abszurd (a hatvanas-hetvenes években, a stúdiószínházak működése előtt, szinte kizárólag az amatőrök játszhattak *Ionescót*, *Beckettet*, *Arrabalt*, *Mrozeket* stb.), ám újabban egyfelől a kommersz darabok, másfelől a mozgás- és a táncszínházi produkciók is egyre gyakrabban színpadra kerülnek, tehát a műfaji és stíláriális választék igen széles.

Az április végén Veszprémben tartott Országos Diákszínházi Napok műsorán *Karinty Frigyes*, *Tamási Áron*, *Shakespeare (Szentivánéji álom)*, *Brecht*, *García Marquez*, *Lázár Ervin*, *Csokonai*, *Weöres*, *Courteline*, *Tennessee Williams*, *Durringer*, *Tabéry Géza*, *Jan Schmid*, *Peter Turrini* és *Topol* darabjai, illetve a különböző adaptációk mellett a *Júlia, szép leány* című szerkesztett népköltészeti műsor, továbbá néhány mozgásszínházi produkció (például *Sztravinszkij: A tavaszi áldozat*) és közös kompozíció egyaránt megtalálható volt.

Jó, hogy ma nincsenek sem a hivatalos kultúrpolitika, se más külső szempontrendszer alapján kötelezővé tett műfajok, stílusok, vannak viszont divatok, s vannak persze a csoportokon belüli kényszerhelyzetek, amelyek sokszor ugyanúgy megnehezítik a műsorformálást, mint régebben. Az együttesek többségében például sokkal több lány van, mint fiú, holott a darabok nagy részében a szerepek nem szerinti megoszlása épp ellenkező jellegű. Így aztán egyre több csoport állít színpadra olyan művet, amelyben csak nők szerepelnek (a magyar amatőr színház talán legtöbbször játszott darabja manapság a *Bernarda Alba háza*...). E jelenség súlyosabb következménye: sokszor a férfi szerepeket is lányok játsszák, a nemváltás dramaturgiai-esztétikai torzulásaival mit sem törődve férfi ruhába bújnak s bajuszt festenek maguknak.

A diákszínházi működési formái is igen változatosak. Vannak olyan csoportok, amelyek csak egy-egy produkció elkészítésére szerveződnek (a legtöbb alkalmi – szalagavató, ünnepi, táborig – műsor ide sorolható), s vannak a drámatagozatos iskolák rendszeresen, tervszerűen és folyamatosan működő együttesei; vannak társulások, amelyekben egy kisközösség – osztály – minden egyede megtalálja a helyét, feladatát, s vannak társulatok, amelyek tagjai egy nagyobb merítés alapján meghatározott részfeladatok ellátására (színész, asszisztens, sűgő, műszaki stb.) válogatódhatnak ki; vannak együttesek, amelyek elsősorban jó társaságot jelentenek a gyerekeknek, s ehhez képest a produkció csupán ürügy, s vannak célorientáltan produkcióközpontúak. A csoportok egyre nagyobb hányada önállóan, tanári irányítás nélkül dolgozik, ezekben az öntevékenység értelemszerűen magas fokú, bár többnyire gyengén szervezett, emiatt az előadásaik készülségi foka, művészi kivitelezése igen bizonytalan. Az együttesek másik részét általában tanár, ritkábban hivatásos színházi ember vezeti, ezek működésébe gyakran épülnek be a kőszínházi gyakorlat elemei (próbametódus, a színész-rendező előjátéka, nagyszínházi effektek stb.). A valódi diákcsoportok produkcióiban a frissesség, a borzasság, a szertelenség, a kísérletezés, a konvenciók nem ismeretéből adódó szabadság és szabadosság dominál, míg a felnőtt rendezők munkájában többször tapasztalható a koncepció jelenléte, a végiggondoltságra való törekvés, ugyanakkor – főleg a hivatásosoknál – gyakori a rutin, a közhely, a klisé. Mindebből következik, hogy sokkal inkább elfogadható s elfogadandó az ügyetlen, de friss amatőrizmus, mint a komolykodó, szépülő, didaktikus felnőtt művészkedés, és elfogadhatatlan a hivatásos művész rutinossága, dresszúrája, betanító attitűdje.

Ugyanakkor az is igaz, hogy a színházcsinálásnál talán még lényegesebb, mint más közösségi formációnál az, hogy a csoportban legyen egy meghatározó személyiség. A színházi előadás természeténél fogva olyan komplex termék, amelynek átlátása speciális tudású embert kíván, olyat, aki nem telepszik rá a közösségre, hanem háttérből irányít, szervez, segít, kibontja a résztvevők képességeit.

Az oktatásban-nevelésben az utóbbi évtizedben egyre fontosabb helyet foglal el a drámapedagógia mint gondolkodásmód és praxis. Minden új vagy annak tűnő módszer esetében törvényszerű, hogy az egyik metódus időlegesen (vagy hosszú távon) kiüti a másikat. Sok helyen így járt a diákszínjátszás is, amikor teret nyert a drámapedagógia. Holott tágabb értelmezés szerint a kettő egymásra épülő, egymásból táplálkozó tevékenység. A drámapedagógia számos eleme, gyakorlata felhasználható a színjátszásban, a drámapedagógiai foglalkozások pedig elképzelhetetlenek színjátszó munka nélkül, tehát a drámapedagógusnak egy kicsit rendezőnek is kell lennie, sőt, a drámapedagógiai foglalkozások bizonyos rész-eredményei előadásokká is formálhatók.

Jelenleg a diákszínjátszás minden várakozást felülmúlóan virágzik, rendkívül sok produkció születik. Épp ezért egyre több bemutatkozási lehetőséget követelnek s – ami nagyon jó – teremtenek meg maguk a diákok. Az együtteseket hosszú ideig elsősorban az Országos Diákszínjátszó Egyesület fogta össze, az tartotta a legtöbb továbbképző tábort, rendezte a felmenő rendszerű fesztiválokat. De mostanában már nemcsak az egyesület égisze alatt szerveznek bemutatkozó fórumokat. Az idei országos fesztivál budapesti elődöntőjével párhuzamosan a fővárosban legalább két helyen s az országban újabb két helyen tartottak kisebb-nagyobb létszámú találkozót, ahova azokat a csoportokat hívták, amelyek valamilyen oknál fogva nem kerültek be az országos fesztivál területi rendezvényeire. Tehát versenyhelyzet alakul ki, amely egyfelől nagyon hasznos, hiszen egyszeriben frissességet pumpál egy meglévő struktúrába is, másfelől viszont működik a jól bevált megosztó mechanizmus, kialakulnak a szekértáborok, toborzódnak a drukkerek és ellen-drukkerek, s ami a fő: megosztódnak az ügy érdekében mozgósítható pénzforrások is. Mégis, csak üdvözölni lehet az „alternatívát”, a versenyhelyzet megteremtését.

Megkerülhetetlen kérdés mindezek után: milyenek az előadások, milyen a diákszínjátszás általános színvonala? Nincs egyértelmű válasz. A már többször idézett veszprémi találkozón húsz magyar és egy cseh társulat lépett fel, a területi válogatókon több mint száz csoport jelent meg. S ez távolról sem a teljes mezőny.

A döntőn látottak alapján csupán benyomások fogalmazhatók meg. Dominálnak az ötletek – ez érthető, ha úgy tetszik, a játsszók, rendezők életkora magyarázattal szolgálhat e jelenségre. Ugyanakkor hiányzik az átgondolt dramaturgiai munka s a részletekre figyelő, koncepciózus rendezés. A színművek megjelenítésekor a játsszók legtöbbször ügynevezett általános, illusztratív színjátszást mutatnak be – ez is érthető, onnan veszik a mintát, ahonnan lehet, a film, a televízió és a színház tájáról. Alig találni olyan előadást, amelyben a látványnak és a zenének az atmoszférateremtésen kívüli funkciója is lenne.

Az oktatásban-nevelésben az utóbbi évtizedben egyre fontosabb helyet foglal el a drámapedagógia mint gondolkodásmód és praxis. Minden új vagy annak tűnő módszer esetében törvényszerű, hogy az egyik metódus időlegesen (vagy hosszú távon) kiüti a másikat. Sok helyen így járt a diákszínjátszás is, amikor teret nyert a drámapedagógia. Holott tágabb értelmezés szerint a kettő egymásra épülő, egymásból táplálkozó tevékenység. A drámapedagógia számos eleme, gyakorlata felhasználható a színjátszásban, a drámapedagógiai foglalkozások pedig elképzelhetetlenek színjátszó munka nélkül, tehát a drámapedagógusnak egy kicsit rendezőnek is kell lennie, sőt, a drámapedagógiai foglalkozások bizonyos rész-eredményei előadásokká is formálhatók.

S ez nem az iskolákat, a csoportokat is sújtó szegénység kérdése, hiszen az értelmezés nem elsősorban pénzkérdés. Kísért a naturalizmus, ha engedékenyebben fogalmazok, a realizmus iránti igény, ritka az erősebb stilizáció, holott épp e korban erre igencsak van készségük és fantáziájuk a diákoknak.

Távolról sem a kritikus maximalizmusa szól ilyenkor belőlem, hanem a nézőé, hisz az amatőr produkció is produkció, amelyet a közönség elé visznek, tehát az alapvető esztétikai normáknak meg kell felelniük. Ez azonban csak ritkán következik be.

Nem baj – hallatszik gyakran –, hiszen ezek csak diákelőadások, ezeket nem kell olyan szigorú mércével mérni. Játsszanak, jól érzik magukat, ez a fő. S ebben sok igazság van, hiszen a színjátszásnak a közösségalkításban, az önismeret- és a kommunikációfejlesztésben felmérhetetlen jelentősége van. Akkor is, ha a készülő produkció nem maga az esztétikai tökély.

Ezzel függ össze, s némi magyarázatul is szolgál kritikusi dohogásomra: a diákszínjátszás legnagyobb nehézsége (ugyanakkor ez a legizgalmasabb is benne), hogy a rendező, a tanár optimális esetben is csak nagyon rövid ideig tud együtt dolgozni a csoportjával; mire a gyerek megmelegsik az együttesben, már másodikos, és negyedikesként már kevesen engedik meg maguknak, hogy olyan világi hívsággal is foglalkozzanak, mint a színház. Ezen a helyzeten némileg változtat a hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumi forma, ugyanakkor újabb nehézség: egységes társulatot kéne kialakítani egy életkorilag heterogén csoportból.

De tegyünk félre minden okoskodást, s idézzünk fel magunkban néhány pillanatot, amikor a színház jóvoltából hirtelen megváltozik valami bennünk s körülöttünk. Mindannyian hordozunk ilyen pillanatokot, amelyek megerősítik a hitünket abban, hogy számítógépes, videoklippes, internetes korszakunkban is kell a színház, mert valami olyat tud adni gyerekeknek és felnőtteknek, alkotónak és nézőnek, amit semmi más nem tud. S ha nézzük a diákelőadásokat – a jókat s a kevésbé jókat –, e hitünk meggyőződéssé válik.

Európai országok népszerűsége egyetemi hallgatók körében

*Az 1960-as évektől a társadalomföldrajzi kutatások új irányaként jelent meg az ún. „behaviorista földrajz”. A földrajz, a pszichológia és a szociológia határterületein mozgó irányzat az ember és környezete viszonyát új szempontból vizsgálja, a tudományos objektivitástól – amennyiben ez alatt a korábbi mechanikus-formalista felfogást értjük – elszakad, és fő feladatának az ember és környezete viszonyának megértését tekinti, annak minden szubjektív elemével együtt. Lynch 1960-ban írt *The image of the city* című könyve kutatások sokaságát inspirálta. Magyarországon a földrajznak ez az irányzata viszonylag későn nyert polgárjogot, s jószerével Cséfalvay Zoltán könyvei jelzik létezését. (1)*

A felmérés célja, a kutatási előzmények

Az 1995–96-ban elvégzett felmérésünk célja az egyetemi hallgatók véleményének megismerése volt abban a kérdésben, hogy körülben mennyire népszerűek bizonyos európai országok. Hasonló jellegű volt 1992–93-ban *Csapó Benő* és *Czachesz Erzsébet* vizsgálata általános és középiskolás fiatalok körében. (2) A migrációs szándékok vizsgálata során is az ember környezettel szembeni attitűdjei képezik a kutatás tárgyát, így ezek a vizsgálatok is beletartoznak a behaviorista földrajz témakörébe. (3)

A kutatások eredményei hasznosak lehetnek az érintett tudományágak kutatóin kívül a gazdasági élet (például az idegenforgalom), sőt, a pedagógia számára is. Tanulságos lehet például, hogy az egyes országokról kialakult kép mennyiben tükrözi a tantervek által megfogalmazott célokat; az iskola képes-e a különböző országokkal szembeni attitűdöket megváltoztatni. Feladata-e ez egyáltalán az iskolának? Úgy véljük, igen. A NAT általános követelményei között szerepel:

1. „A tanulók legyenek nyitottak a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek és eredményeinek megismerésére, megbecsülésére.”

2. „Legyenek nyitottak az európai kultúra, életmód, szokások, hagyományok iránt, különös tekintettel a hazánkat környező országokra, népekre.” (4)

Nem állíthatjuk, hogy a „valami iránt nyitottnak lenni” és a „valami iránti pozitív attitűd” egymásnak megfeleltethető fogalmak. A felmérésünk eredményei szerint azonban a szomszédos országokkal szembeni vélemények (Ausztriát kivéve) eléggé negatívak, és ennek megváltoztatásához egy lépés lehet a NAT szellemének megfelelő iskolai oktatás-nevelés. A pedagógusok, és különösen a földrajz- és történelemtanárok, sokat tehetnek azért, hogy a jövőben változzon a helyzet.

A vizsgálat módszere

Kétfajta kérdőívet szerkesztettünk a probléma vizsgálatához. Az egyik változat *L. Solomon* (5) javaslatának megfelelően készült, és egyszerűsége folytán alkalmas földrajz-

órai kipróbálásra, mert a szaktanár is elvégezheti az adatfeldolgozást. A másik változatban ugyanazok a kérdések szerepeltek, ám itt a válaszokat számítógépen dolgozzuk fel, és ez jóval bonyolultabb statisztikai eljárások alkalmazását teszi lehetővé. Az első változatnál (*A* változat) mindhárom kérdés esetében a felsorolt huszonnyolc európai ország közül hatot kellett megnevezni, amelyekkel szemben az adott kérdésben a legpozitívabb a vélemény, és hat másikat, amellyel szemben a leginkább elutasító. A második (*B*) változatnál mind a huszonnyolc országot egyenként kell értékelni egy ötfokozatú skálán.

Feltehető a kérdés: Miért éppen huszonnyolc ország, és miért éppen azok, amelyek? (Az országnevek listáját lásd az eredményeknél.) Mivel takarékoskodnunk kellett a válaszadók idejével, semmiképpen sem szerepelhetett valamennyi független állam. Az egyetlen szomszédos Ukrajna kivételével kihagytuk a volt Szovjetunió utódállamait, a volt Jugoszlávia utódállamai közül is csak a velünk szomszédos országokat szerepeltettük, és kimaradtak az európai miniállamok is.

A kérdések a következők voltak:

1/A: Milyen szívesen töltené szabadságát az alább felsorolt országokban, ha anyagiak nem korlátoznák döntésében? Válassza ki azt a hatot, ahol a legszívesebben, illetve ahol a legkevésbé szívesen töltené szabadságát!

1/B: Milyen szívesen töltené szabadságát a következő európai országokban?

2/A: Milyen szívesen élne hosszabb időn keresztül az alábbi országokban? Válassza ki azt a hatot, ahol a legszívesebben, illetve ahol a legkevésbé szívesen élne!

2/B: Milyen szívesen élne hosszabb időn keresztül az alábbi országokban?

3/A: Válassza ki azt a hat országot, amelyek gazdasága véleménye szerint a legfejlettebb, illetve a legkevésbé fejlett!

3/B: Véleménye szerint milyen az adott országok gazdasága Magyarországhoz viszonyítva? (A válaszlehetőségek: sokkal kevésbé fejlett, kevésbé fejlett, hasonló fejlettségű, fejlettebb, sokkal fejlettebb.)

Mindkét változatnál meg kellett jelölni egy-egy országot, amely összességében a legrokonszenvesebb, illetve a legkevésbé rokonszenves.

A két kérdőívváltozatot összesen 148 egyetemi hallgató töltötte ki. Törekedtünk a minta egyetemi karok szerinti reprezentativitására, de a viszonylag alacsony szám azt jelenti, hogy mintánk az összes nappali tagozatos hallgató körében reprezentatív. Az első változatot nyolcvanegyen, a másodikat hatvanheten töltötték ki.

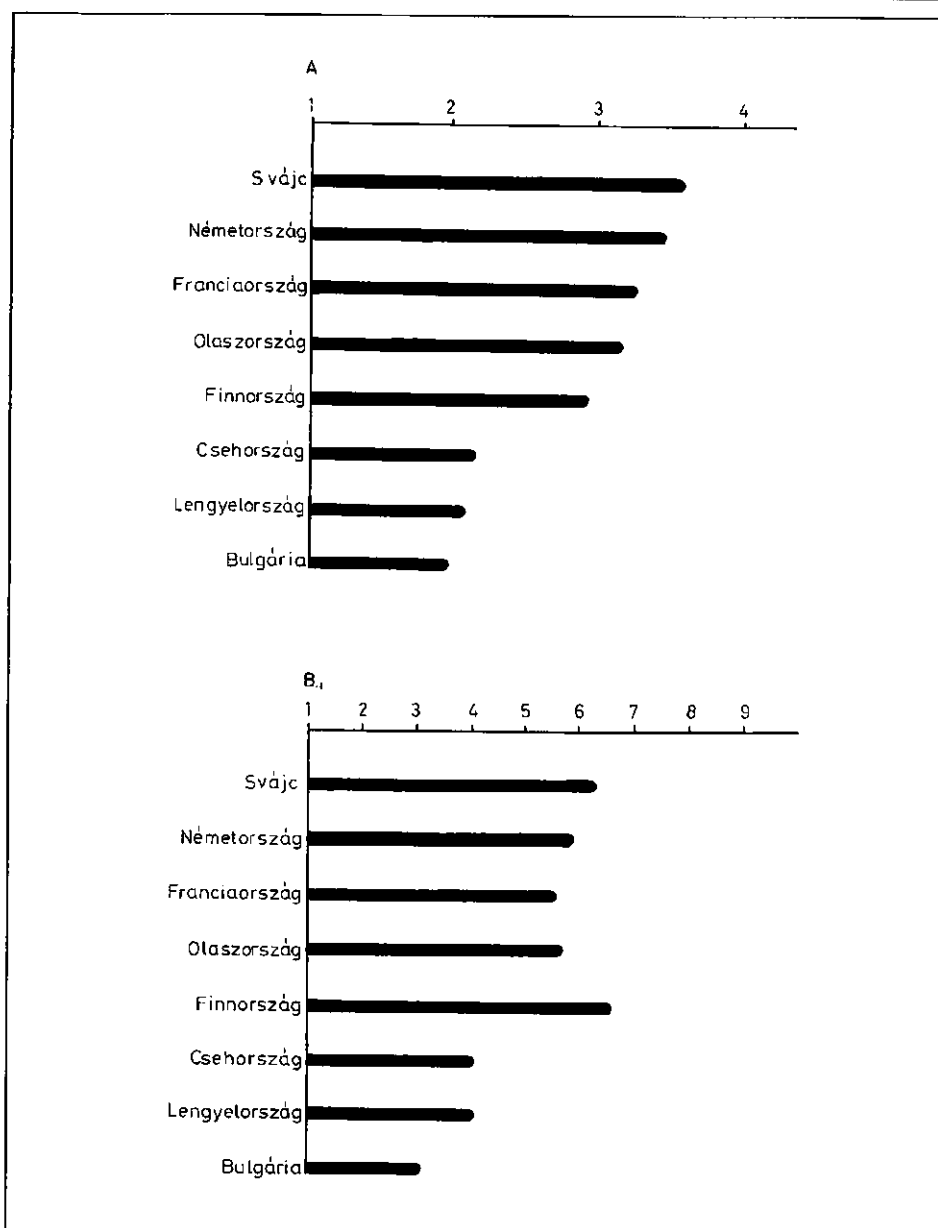
Az első változat adatait *Solomon* módszerének megfelelően a következőképpen dolgoztuk fel: Az adott kérdésnél minden jelölés egy pontot jelent az adott ország számára, pozitív vagy negatív előjellel. Valamely ország pontszámának képzésekor a különböző előjelű jelölések kioltják egymást, így ennél a változatnál a vélemények polarizáltsága könnyen vizsgálható. A második változat adatait, bár szigorú értelemben ordinális adatokról van szó, intervallumskálán elhelyezhetőnek fogtuk

fel, amint ez attitűdvizsgálatoknál többször előfordul. (6)

A továbbiakban a *B* változat adatait elemezzük, mert a két változat adataival ugyanolyan kategóriákba sorolhatók az országok, ám a *B* változat matematikai statisztikai módszerekkel elemezhető. Ugyanakkor bebizonyosodott, hogy egyszerűbb statisztikai módszereknél a két változat ekvivalens, és ez további bátorítást nyújthat az *A* változat osztálytermi felhasználására.

A vizsgálat eredményei

A Csapó Benő és Czachesz Erzsébet által közölt eredményekkel (7) összevetve az általunk kapottakat, a következőket állapíthatjuk meg: az ott szereplő „népszerűség” fogalom a mi 2. kérdésünkre kapott adatokkal vehető össze. Az 1. ábra szalagdiagramjai alapján megfogalmazhatjuk azt a hipotézist, hogy ezen országok esetében nincs jelentős eltérés az egyetemisták és a 8. és 11. évfolyamos tanulók véleménye között.



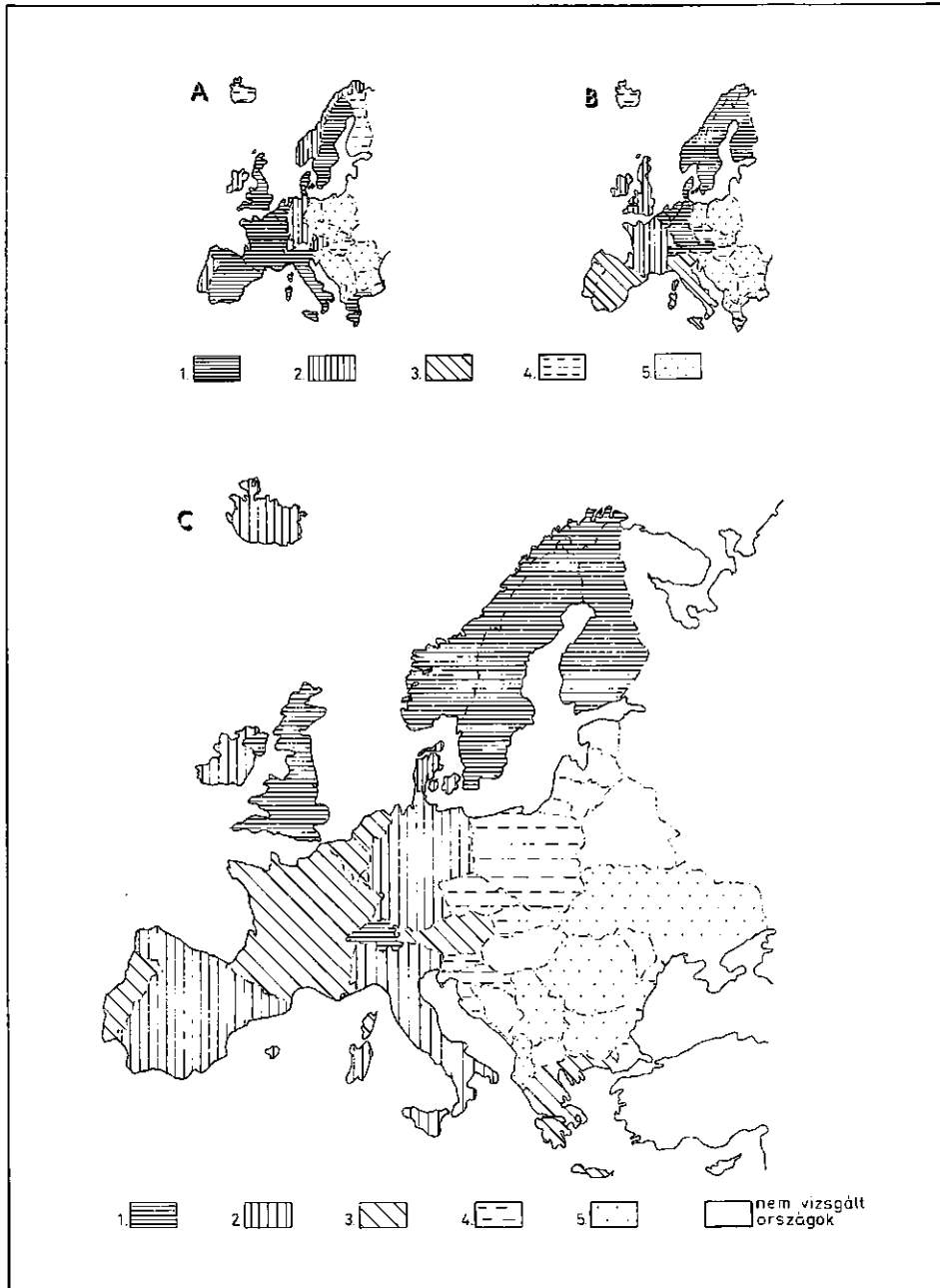
1. ábra

A két vizsgálatban szereplő országok „népszerűségi” adatainak összehasonlítása.
 I: Az EURONET eredményei (Csapó Benő és Czachesz Erzsébet munkája nyomán);
 II: a jelen vizsgálat eredményei

Hipotézisünket a χ^2 -próbával ellenőriztük, és megállapíthattuk, hogy igen nagy valószínűséggel a két mintában ugyanaz az eloszlás.

Szintén a 2. kérdésre adott válaszok segítségével juthatunk közelebb egy érdekes probléma vizsgálatához. Cséfalvay Zoltán (8) közli Gould két kognitív térképét, amelyek olasz és

német egyetemisták véleménye alapján készültek. E térképek alapján vonták le a kutatók azt a következtetést, hogy az emberek tudatában két (Nyugat-)Európa létezik: egy északi, germán és egy déli, latin Európa. Vajon egyetemistánk véleménye alapján mi hova tartozunk?

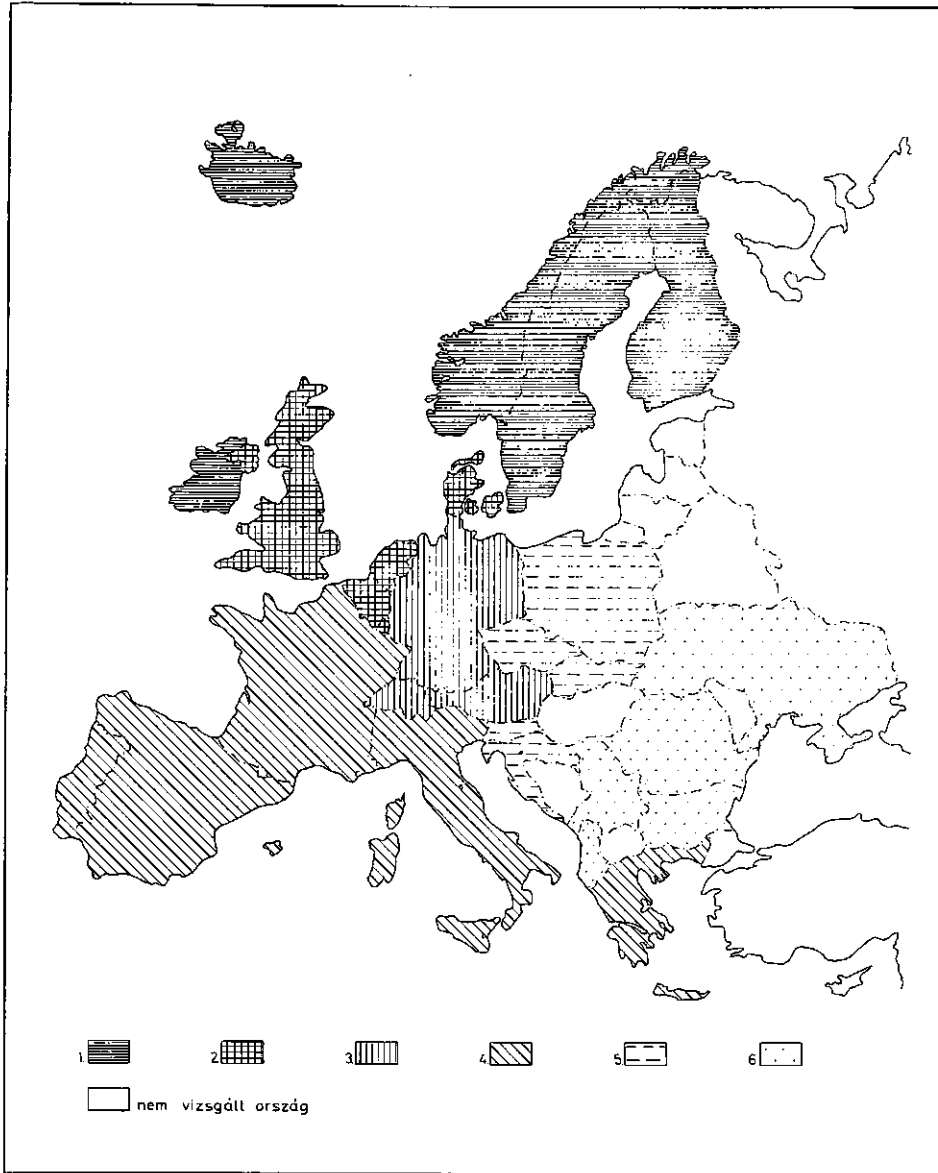


2. ábra

Európa képe A) olasz egyetemisták, B) német egyetemisták szemszögéből, C) a JATE-hallgatóknak a 2. kérdésre adott válaszai alapján.

Bár nehezíti az összevetést, hogy Gould térképei 1973-ból származnak, mégis úgy tűnik, a JATE hallgatóinak véleménye a német egyetemistákéhoz áll közelebb.

A kérdőívben azért szerepeltettünk három kérdést, és nem általában a népszerűséget vizsgáltuk, mert úgy véltük, szignifikánsan eltérő lehet az egyes kérdésekre adott válaszok eloszlása. Azt is feltételeztük, hogy a Csapó Benő és Czachesz Erzsébet által leírt jelenség (ti. hogy a fiatalok elfordulnak a környező országoktól, és a távoli, gazdag országok népszerűbbek körükben) kevésbé lesz igaz az egyetemistákra, hiszen az említett tanulmány is megjegyzi, hogy ez a gimnazistákra kevésbé jellemző, mint a szakmunkástanulókra. (10)



3. ábra

Faktoranalízissel kapott országcsoporthok

A χ^2 -próba szerint az 1. és 2. kérdésre adott válaszok eloszlása 95%-os valószínűséggel azonos. Azonban a huszonnyolc országból kiválasztható négy olyan, amelynél a szabadság eltöltésével és a hosszabb ott-tartózkodással kapcsolatos vélemény jelentősen különbözik egymástól, jelen esetben a vakáció javára. Ez a négy ország: Albánia, Románia, Bulgária, Szlovákia.

A 2. és 3. kérdés kapcsán az eloszlások egyezése még szorosabbnak bizonyult. A kapcsolat iránya azonban nem egyértelmű: Valószínű, hogy sokan azért élnének szívesen egy adott országban, mert annak gazdasága fejlett, de bizonyára az is előfordult, hogy az országgal szembeni pozitív viszonyulás vetődik ki az ország gazdaságára is. Példa lehet erre Nagy-Britannia esete, amely a gazdasági fejlettség fokmérőjének tekintett GNP/fő adatok alapján nincs az első tíz között Európában, de az egyetemisták (a Magyarországhoz viszonyított rangskálán) az első négy közé sorolták.

A 3. kérdés alapján Magyarországot is elhelyezhetjük a gazdasági erőssorrendben. A JATE-hallgatók szerint a következő országok fejlettsége Magyarorszáéhoz hasonló: Csehország, Görögország, Horvátország, Lengyelország, Portugália, Szlovákia, Szlovénia; azzal a jelentős különbséggel, hogy míg Lengyelországot a válaszadók háromnegyede vélte Magyarországhoz hasonló fejlettségűnek, addig Szlovéniát kevesebb, mint fele, és sokan gondoltak arra, hogy fejlettebb, avagy kevésbé fejlett ország, mint mi.

Az egyes országok kategóriákba sorolása elvégezhető az eredmények átlagai segítségével is, mint például a 2. ábrán. A faktoranalízis ennél megbízhatóbban végzi el az osztályozást. Ez a matematikai-statisztikai módszer arra alkalmas, hogy az eredeti adatoktól független háttérváltozót keressen, amely független változók szerint végzi el az osztályba sorolást. Előfordulhat, hogy a faktoranalízis megtalálja azt a szempontot, amely alapján az egyes országokat hasonlóképpen ítéltük meg, s amely szempontot talán nehéz lenne szavakban megfogalmaznunk. A faktoranalízis hat osztályt talált, öt darab öt eleműt és egy három eleműt. Az egyes csoportokon belül az országok sorrendje a független háttérváltozóval való kapcsolat szorosságát jelzi:

1. csoport: Norvégia, Svédország, Finnország, Izland, Írország;
2. csoport: Hollandia, Belgium, Luxemburg, Dánia, Nagy-Britannia;
3. csoport: Ausztria, Németország, Svájc;
4. csoport: Olaszország, Portugália, Görögország, Spanyolország, Franciaország;
5. csoport: Szlovénia, Horvátország, Szlovákia, Lengyelország, Csehország;
6. csoport: Albánia, Bulgária, Románia, Ukrajna, Jugoszlávia.

A 3. ábrán tettük szemléletessé az osztályozást, és így látható, hogy a földrajzi közelség fontos szerepet játszik az egyes országok hasonló megítélésében.

Az eredmények értékelése; következtetések

Több esetben az előzetes várakozásainknak megfelelő eredményeket kaptunk: megmutatkoztak a Kelet és Nyugat közötti éles különbségek, és napvilágra kerültek a szomszédos országok egy részével szemben meglévő ellenérzések is.

Várakozásainkkal ellentétben a három kérdésre adott válaszok azonos eloszlást mutattak. Későbbi hasonló vizsgálat esetén a kérdések sorrendjének megváltoztatásával talán más eredmény adódna, hiszen nem tudjuk, miképpen volt hatással a válaszokra az önigazolás motívuma, amely az első kérdés után esetleg meghatározta a másik kettőre adott választ.

A Csapó Benő és Czachesz Erzsébet (11) által megfogalmazott pedagógiai következtetések újabb igazolást nyertek az egyetemisták válaszaik alapján. Az egyetemisták véleménye nem sokban különbözött a gimnazistákétól, s ez arra mutathat, hogy az alap- és középfokú oktatásban eltöltött évek meghatározzák az európai országokkal szembeni attitűdöket.

Földrajzos szemmel nézve a harmadik kérdésre adott válaszokat, meglepő tájékozatlanságot tapasztaltunk néhány országgal kapcsolatban. Említettük már a Szlovénia meg-

ítélésével kapcsolatos bizonytalanságot. Szerintünk Portugália és Görögország megítélése is hízog Magyarorszáq számára.

Az L. Solomon (1978) által kidolgozott osztálytermi módszer (12) a földrajz rendkívül alacsony óraszám mellett is hasznosnak ígérkezik például Európa regionális földrajzának keretében; akár a téma tárgyalásának elején, akár a végén. A tanulók véleményének, érveinek, tévhiteinek ismeretében a szélsőséges véleményeket tompítva fejleszthetjük a vitakészséget, és elősegíthetjük reálisabb kép kialakulását az európai – ezen belül a környező – országokról.

Köszönjük Duska Ibolyának az ábrák elkészítésében nyújtott segítségét.

Jegyzet

- (1) CSÉFALVAY ZOLTÁN: *Térképek a fejünkben*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990; CSÉFALVAY ZOLTÁN: *A modern társadalomföldrajz kézikönyve*. Ikva Könyvkiadó, Bp. 1994.
- (2) CSAPO BENŐ–CZACHESZ ERZSÉBET: *Európai fiatalok multikulturális attitűdjei*. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 12. sz., 49–57. old.
- (3) Egyik legújabb tanulmány: BERENCSI ZSUZSA: *Az elvándorlási szándékok Magyarországon 1994-ben*. Szociológiai Szemle, 1995. 3. sz., 99–106. old.
- (4) *Nemzeti Alapítvány*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1995. 11. old.
- (5) SOLOMON, L.: *Mental Mapping: A classroom-strategy*. Journal of Geography, 1978. febr.
- (6) L. pl.: CSAPO BENŐ: *Középszkolák fiatalok véleménye a társadalmi és iskolai változásokról*. Magyar Pedagógia, 1994. 3–4. sz., 207–229. old.; SZABÓ ILDIKÓ–HORVÁTH ÁGNES: *Magyarok Európában*. Iskolakultúra, 1996. 11. sz., 71–87. old.
- (7) CSAPO BENŐ–CZACHESZ ERZSÉBET: *Európai fiatalok...*, i. m.
- (8) CSÉFALVAY ZOLTÁN: *A modern társadalomföldrajz...*, i. m.
- (9) Az A és B ábrákat l. uo.!
- (10) CSAPO BENŐ–CZACHESZ ERZSÉBET: *Európai fiatalok...*, i. m.
- (11) Uo.
- (12) SOLOMON, L.: *Mental mapping...*, i. m.

„Az a közös bennünk, hogy mások vagyunk”

Tipológiai érdekességek a nonprofit területeken

Évek óta foglalkozunk nonprofit szervezetek, csoportok, kisebb közösségek működésével. Több éves tapasztalatunk arra készítetett bennünket, hogy olyan módszereket alkalmazzunk, melyek abban segítenek, hogy az egyének, s a velük foglalkozó intézmények, szervezetek hatékonyabban működjenek. Annál is inkább indokolt ez, mivel az utóbbi évek társadalmi, gazdasági változásai a nonprofit szervezetek számára is új kihívásokat jelentenek.

A szakértelem mellett egyre nagyobb jelentőséget kap az *egyén*, mégpedig a személyiségből adódó „erősségeinek” jobb kihasználásával. Ezáltal nagyobb megelégedettséggel dolgozhat, jobban érvényesítheti az egyéni eltérésekből adódó sajátosságait. Igaz ez egy szakmai csoport esetében is, ahol az egyéni erősségek összeadódnak, a csoport közös értékévé válnak, s az előttük álló problémamegoldási és döntési helyzetekben a csoport teljesítményét fokozhatják.

Ezek a gondolatok indítottak bennünket arra, hogy Magyarországon elsőként csatlakozunk egy, a nonprofit szakemberek részére tartott szervezetefejlesztési tanácsadó képzéshez a nyolcvanas évek végén.

E képzés során ismerkedtünk meg a Myers-Briggs típuskijelző (Myers-Briggs Type Indicator), röviden MBTI elméletével és gyakorlati alkalmazhatóságának lehetőségeivel. Az anyag magyarországi változatát *Lövey Imre* és munkatársai alkalmazták első ízben Magyarországon. (1)

Röviden az MBTI-ről

Az MBTI *C. G. Jung* tipológiai elméletére (2) épülő kérdőív. Nem pszichológiai teszt, azoktól a „Kijelző” szó használatával is megkülönböztetjük.

Jung szerint az emberi viselkedés nem véletlen események sorozata, hanem jól bejósolható és kategorizálható történet. A viselkedésünk közti különbözőségek pedig azoknak a *preferenciáknak* köszönhetők, melyek mint alapfunkciók meghatározóak személyiségünk alakulásában. Ezek részben örökletesek, részben a környezet alakító hatásaiként már kora gyermekkorban kialakulnak: megalapozzák személyiségünket, életvitelünket, különféle választásainkat, attitűdjeinket.

A kérdőív kidolgozása (Jung elméletének kibővítése, gyakorlati alkalmazásának elterjesztése) *Katherine Briggs* és lánya, *Isabel Briggs Myers* érdeme.

Katherine Briggs – Jungtól függetlenül – a viselkedési módokat, az életvezetési, életmódbeli különbségeket igyekezett osztályozni. Már javában dolgozott ezen, amikor találkozott Jung elméletével. (Jung könyve, a *Pszichológiai típusok* 1921-ben jelent meg, angol fordítását 1923-ban adták ki.) Katherine Briggs örömmel fedezte fel a hasonlóságot kettőjük viselkedésoztályozási rendszerében. Félretette saját munká-

ját, s belemerült Jung elméletének tanulmányozásába, kivételes tehetségű lánya, Isabel Briggs Myers lett a munkatársa a harmincas években. A negyvenes évek elejéig várták, hogy megjelenjen egy olyan eszköz, mely segít kézzelfoghatóvá, mérhetővé tenni a preferenciákat. Végül elhatározták, hogy kidolgoznak egy kérdőívet, melyet kijelzőnek neveztek el.

Szemléletüknek és az MBTI mögöttes filozófiájának köszönhetően a kijelző a legszélesebb területeken használt eszköz, elmélet lett a kisvállalkozásoktól a nagyobb vállalatokig, a tanácsadástól a képességek fejlesztéséig, a szervezetek alapításától az új kihívásoknak megfelelni akaró változások menedzseléséig, valamint a nevelés, az oktatás és az egészségügy területén. Segítségével Jung elmélete a nyolcvanas évekre példátlan népszerűségegre tett szert. (3)

Az MBTI mögöttes filozófiájából következik, hogy megismerve, megértve és elfogadva a személyiségbeli tipológiai különbségeket, képesek legyünk azokat értékként, konstruktívan használni hétköznapijainkban, kapcsolatainkban, munkánkban. Tehát:

Nincs jó vagy rossz típus! CSAK MÁS!

Az MBTI olyan „mérőeszköz”, mely nyolc preferencia – extravertált (E) vagy introvertált (I), érzékelő (S) vagy intuitív (N), gondolkodó (T) vagy érző (F), végül megítélő (J) vagy észlelő, befogadó (P) – mentén írja le a „személyiséget”. Ezeket a preferenciákat párokba rendezzük, s minden párból egy lesz a meghatározó.

A négy kiemelt preferencia kombinációját *típusnak* nevezzük, melynek tizenhat féle kombinációja létezik. Az, hogy az egyes preferenciapárok közül valamelyik meghatározó, nem jelenti azt, hogy a másik ne lenne jelen.

Az E-I és J-P preferenciapárokkal a megfigyelhető, jól látható viselkedési és attitűdbeli sajátosságokat, az S-N, T-F pszichés funkciókkal a kül- vagy belvilágból érkező információk kezelését, elemzését, valamint a döntéshozatal módját írjuk le. (4) (Természetesen egy személyiség ennél bonyolultabb összetevők eredője és igazán tiszta típus nem létezik.)

*Az MBTI mögöttes
filozófiájából következik,
hogy megismerve, megértve
és elfogadva a személyiségbeli
tipológiai különbségeket,
képesek legyünk azokat
értékként, konstruktív
használni hétköznapijainkban,
kapcsolatainkban, munkánkban.
Tehát: Nincs jó vagy rossz típus!
CSAK MÁS!*

A preferenciapárok

A preferenciák, melyeket az MBTI segítségével kimutatunk, azon alapszanak, hogy az *információgyűjtésben és döntéseink meghozatalában* mit részesítünk előnyben.

Információgyűjtés

az Érzékelés (S) és Intuíció (N) alapján:

Ha valaki az *érzékelést (S)* részesíti előnyben, akkor az információkat főként az érzékszervei segítségével, a helyzet tényszerű elemzésén keresztül gyűjti be. Ezért is jellemző e típusra, hogy realista és praktikus. A múltra épít, a tapasztalatban hisz. Nem szeret hosszú távra tervezni, a „mában” él. Rendszerint jól teljesít a rutin feladatokban.

Az *intuíció (N)* preferálása esetén a személy az adott helyzetben rejlő lehetőségeket térképezi fel. A célok, összefüggések keresése ráérzéssel történik. Mindig új nézetek, ideák és lehetőségek után kutat. A jövőre, a holnapra irányulás jellemzi. Nem szereti a túl konkrét helyzeteket. A részletekkel nehezebben bánik, akárcsak a hétköznapi, gyakorlati dolgokkal.

Döntéshozatal

a Gondolkodás (T) és Érzelem (F) alapján:

Aki döntéseiben a személytelen ok-okozati összefüggésekre összpontosít, az a *gondolkodó (T)* típusba tartozik. Objektivitása és tárgyilagossága miatt elemző, kritikus. Megfelelő feltételek és magyarázatok mellett elfogadja az „egyet nem értést”. Nem kellemes számára az érzelmekkel való találkozás.

Az érzelmi hangsúlyú döntéshozatal elsősorban humán értékeken alapul, melyek lehetnek a saját, a csoport vagy a közösség értékei. Az *érző (F)* típusra jellemző, hogy számol döntéseinek személyes következményeivel. A szubjektivitásnak, a személyességnek a hangsúlya miatt ezt a típust könnyen be lehet vonni a legkülönbözőbb helyzetekbe. Gyorsan meggyőzhető, megértő, érzelmei kimutatásától sem fél, és rendszerint a „szívére hallgat”.

Extraverzió (E) és Introverzió (I),

avagy a kül-, illetve belvilág felé fordulás mint attitűd:

Extravertált (E) az a személy, akinek vonzó a spontaneitás, a szóbeliség, akinek figyelmét hamar megragadják az új dolgok, aki nem szeret csendben maradni, társas közegben érzi igazán jól magát.

Aki inkább a gondolatok, ideák, elképzelések belső világához fordul, az *introvertált (I)* típusba sorolható. Rá inkább az írásbeliség és a csendes önmagába zárkózás a jellemző. Azért, hogy a dolgokat mélységükben átlássa, keresi a csendet és a nyugalmat.

Problémakezelés, életvitel

Ítéletalkotó (J) vagy Befogadó, észlelő (P) módon:

Az *ítéletalkotó (J)* típus esetében a hangsúly a döntési folyamaton van, mely történhet gondolkodás vagy érzelem útján. E típus célja egy szabályozott, rendezett, tervszerű életvitel kialakítása. Fontos számára, hogy a dolgok befejezettek, lezártak legyenek. A napi-rendhez, teendőkhöz listákat készít, melyeket használ is. Jól kontrollálja az időt és a történéseket. A változás zavaró, frusztráló számára.

Az *észlelő, befogadó (P)* attitűd esetében a hangsúly az észlelési folyamaton van. Ennél a típusnál az életvitelben nagyobb szerepet kaphat a spontaneitás, illetve az emberi kapcsolatok. Spontaneitásánál fogva rugalmasan kezeli az időt és a cselekvéseket. A változás nem zavarja, elsősorban lehetőségként kezeli azt. Ha listát készít a teendőkről, rendszerint el is tér tőle, vagy elveszti. Döntéseit visszatartja addig, amíg minden információt be nem gyűjtött.

Vizsgálati terület és minta

Kutatási területként két kört céloztunk meg. Az álláskeresőket és a különböző iskola-típusokban dolgozó pedagógusokat, tanulókat.

Választásunkat az indokolta, hogy az álláskeresőknél munkaerőpiaci tréningeket tartottunk, melynek célja az attitűdváltás elérése volt. A tréningek középpontjában az egyéni erősségek tudatosítása, fejlesztése állt.

Az oktatási rendszerben történt változások – az új alternatív (pl. alapítványi) iskolák megjelenése – azért keltették fel érdeklődésünket, mert kíváncsiak voltunk arra, hogy van-e valamilyen különbség az eltérő típusú iskolákban tanító pedagógusokra jellemző tipológiai sajátosságok között?

Az adatgyűjtést 1992–1994 között végeztük, 471 főre terjedt ki. (A minta nem tekinthető reprezentatívnak, az eredmények ennek ellenére sok szempontból érdekesek és további kutatásra, vizsgálódásra ösztönöznek.)

A vizsgálatban használt kérdőív

MYERS-BRIGGS TYPE INDICATOR Form F

Szerzők: Katherine C. Briggs és Isabel Briggs Myers

Fordította: Dr. Borgos György és Dr. Lövey Imre, 1991. A Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, engedélyével.

vizsgált csoportok	nők/fő	férfiak/fő	összesen
álláskeresők	130	56	186
középiskolás diákok	95	54	149
pedagógusok	78	18	96
főiskolai hallgatók	31	9	40
összesen	334	137	471

1. táblázat

*A vizsgálatban szereplők csoportok és nemek szerinti megoszlása**Eredmények*

Az eredmények ismertetésében az MBTI szellemiségéhez, leíró jellegéhez tartjuk magunkat.

Teljes minta*A preferenciapárok gyakoriságának összehasonlítása nemek szerint*

Összes = 471 fő

(nők = 334 fő, férfiak = 137 fő) (2/a., b., c., d. táblázat)

	E	I	összes
nő	42,5%	57,5%	71%
férfi	45,2%	54,8%	29%
összes	43,3%	56,7%	100%

p>0,05

2/a. táblázat

	S	N	összes
nő	56,3%	43,7%	71%
férfi	52,0%	48,0%	29%
összes	55,0%	45,0%	100%

p>0,05

2/b. táblázat

(Ahol nincs utalás a szignifikancia szintre, a statisztikai feldolgozás feltételei nem teljesültek.)

Bár a nemek összehasonlításában nem kaptunk minden pár esetében szignifikáns eltérést, az eredmények ennek ellenére érdekes tendenciákat mutatnak.

Az E-I párosnál a „mérleg nyelve” az *introverzió (I)* irányába mutat mindkét nem esetében.Az S-N funkciópárok közül az *érzékelés (S)* kap nagyobb szerepet. Ez a különbség a nők esetében kifejezettebb.

	T	F	összes
nő	47,0%	53,0%	71%
férfi	76,6%	23,4%	29%
összes	55,6%	44,4%	100%

p>0,05

2/c. táblázat

	J	P	összes
nő	62,6%	37,4%	71%
férfi	56,2%	43,8%	29%
összes	61,0%	39,0%	100%

p>0,05

2/d. táblázat

A T-F preferenciák esetében egyértelmű *szignifikáns* különbséget kaptunk. A nemek eltérése e preferenciák esetében mutatkozik meg leginkább.

A J-P páros esetén a *megítélő* (J) attitűd a meghatározó mindkét nemnél, s a fölénye a nőknél szembetűnő.

Preferenciák „erősségének” összehasonlítása nemek szerint

Összes = 471 fő

(nők = 334 fő, férfiak = 137 fő) (3. táblázat)

Az átlagokat a preferenciák standard pontértékeiben adjuk meg. A preferenciák erősségi fokozatai az alábbiak szerint alakulnak:

1-10 = *minimális*;

11-20 = *közepes*;

21-32 = *határozott*;

33-+ = *erős dominancia*.

Összes = 471 fő

preferenciák	átlag	szórás	fő	százalék
E	20,48	13,91	204	43,31
I	20,37	13,11	267	56,69
S	19,69	13,18	259	54,99
N	14,75	9,85	212	45,01
T	21,11	14,84	262	55,63
F	12,31	9,04	209	44,37
J	22,06	13,96	286	60,72
P	22,48	14,91	185	39,28

3. táblázat

Mivel az elérhető maximális pontszámok tekintetében a preferenciapárok eltérnek egymástól, így a páron belüli összehasonlítás félrevezető lehet. Ezért a százalékos gyakoriságot tekintjük fontosabbnak. Az átlagok csak akkor értelmezhetők, ha azonos preferenciákat vetünk össze, eltérő csoportoknál.

A százalékos gyakoriságot tekintve az egész mintában a kiemelkedő preferenciák: *I, S, T, J*.

A preferenciák „erősségének” nemek szerinti összehasonlításban: az *N, T, J* és *P* preferenciáknál kaptunk szignifikáns eredményeket.

$N = p < 0,05$ (F-próba)

$T = p < 0,01$ (F-próba)

$J = p < 0,05$ (F-próba)

$P = p < 0,05$ (t-próba)

A százalékos gyakorisági eloszlás szerint a nők esetében az *I, S, F, J*, a férfiaknál az *I, S, T, J* preferenciák dominanciája emelhető ki. Érdekes, hogy míg a nők esetében a *J* attitűd, addig a férfiak esetében a *T* funkció tekinthető a legdominánsabb preferenciának.

Nők = 334 fő

preferenciák	átlag	szórás	fő	százalék
E	20,31	13,95	142	42,51
I	20,04	13,04	192	57,49
S	20,16	13,32	188	56,29
N	14,67	9,14	146	43,71
T	17,46	12,60	157	47,01
F	12,36	8,83	177	52,99
J	22,75	14,59	209	62,57
P	20,97	14,38	125	37,43

3/a táblázat

Ezen eredmények szerint a nőkre jellemzőbb

- a szervezetség, rendezettség igénye;
- a dolgok tervezettsége;
- a lezárás, befejezés fontossága, adott esetben a körülmények figyelembevétele nélkül is, esetlegesen elhamarkodott ítélethozatal mellett. Ezt támogatja az „itt és most” reálításába vetett bizalom, a „két lábon való járás”, az egyértelműség igénye a bizonytalan kétértelműséggel szemben;
- a „ma” biztonsága a holnap lehetőségeivel szemben.

Férfiak = 137 fő

preferenciák	átlag	szórás	fő	százalék
E	20,87	13,82	62	45,26
I	21,21	13,25	75	54,74
S	18,44	12,72	71	51,82
N	14,91	11,25	66	48,18
T	26,56	16,20	105	76,64
F	12,06	10,12	32	23,36
J	20,19	11,88	77	56,20
P	25,63	15,47	60	43,80

N = p < 0.05 (F-próba),

T = p < 0.01 (F-próba),

J = p < 0.05 (F-próba),

P = p < 0.05 (t-próba),

3/b táblázat

A férfiakra jellemzőbb

– az új iránti fogékonyság, a változás és a lehetőségek felé fordulás igénye, a jövőre irányulás a „ma” realitásával szemben (további vizsgálatok dönthetik el, hogy ez csak a mi mintánkra igaz vagy általánosítható jelenség-e?; az *N*-re vonatkozó szignifikáns különbség e jelleg erősségének, s nem gyakoriságának köszönhető);

– a személytelen, tiszta logikai analízis útján hozott döntések preferálása (a *T* ereje és gyakorisága).

A személyes profil

A személyes profilt a meghatározó preferenciák kombinációja adja, melyet négy betű jelöl. Például az *ESTP* olyan személyt jelez, aki extravertált, az érzékelést és a gondolkodást részesíti előnyben. A *P* arra utal, hogy az alkalmazkodásban a rugalmasság és a spontaneitás dominál, s az észlelés, befogadás során a preferált funkció az érzékelés. A személyes preferenciák kombinációi 16 lehetséges típust eredményeznek, melyeket egy *tipológiai táblázatban* (1. ábra) tüntetünk fel.

A táblázatban való könnyebb eligazodást segíti, hogy

– a felső két sorban találjuk az *introvertáltakat* (*I*), az alsó kettőben helyezkednek el az *extravertáltak* (*E*);

– az első két oszlopban az *érzékelőket* (*S*), a másik két oszlopban pedig az *intuitív* típusokat (*N*) találjuk meg;

– a két középső oszlopban szerepelnek azok, akiknél az *érzelem* (*F*), a két szélsőben, akiknél a *gondolkodás* (*T*) a meghatározó;

– végül a felső és alsó sorban találhatóak meg a *megítélők* (*J*), s a két középső sorban az *észlelők, befogadók* (*P*).

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

1. ábra

Összes = 471 fő

ISTJ 17%	ISFJ 10,8%	INFJ 3,8%	INTJ 5,7%
ISTP 3,0%	ISFP 2,8%	INFP 7,0%	INTP 6,6%
ESTP 3,4%	ESFP 3,0%	ENFP 8,3%	ENTP 5,3%
ESTJ 9,8%	ESFJ 5,3%	ENFJ 3,4%	ENTJ 4,9%

p<0,001

4. táblázat

A nemek szerinti gyakorisági megoszlás

Összes nő = 334 fő

Összes férfi = 137 fő

ISTJ 16,5%	ISFJ 14,4%	INFJ 3,6%	INTJ 5,4%
ISTP 2,4%	ISFP 3,6%	INFP 7,5%	INTP 4,2%
ESTP 2,4%	ESFP 2,7%	ENFP 10,2%	ENTP 4,5%
ESTJ 7,5%	ESFJ 6,9%	ENFJ 4,2%	ENTJ 4,2%

p<0,001

4/a táblázat

ISTJ 18,2%	ISFJ 2,2%	INFJ 4,4%	INTJ 6,6%
ISTP 4,4%	ISFP 0,7%	INFP 5,8%	INTP 12,4%
ESTP 5,8%	ESFP 3,6%	ENFP 3,6%	ENTP 7,3%
ESTJ 15,3%	ESFJ 1,5%	ENFJ 1,5%	ENTJ 6,6%

4/b táblázat

Nézzük meg a kiemelt típusok erősségeinek, gyengeségeinek rövid jellemzőit a *Concordia* kézirata (5), illetve a *Manual* (6) alapján:

ISTJ, ISFJ

Introvertált, érzékelő típusok. Döntéseiket gondolkodásuk vagy érzelmeik alapján hozzák meg, támaszkodva a tényekre, melyek érzékelésük alapján válnak ítéletük megbízható forrásává. Szeretik, ha a helyzetek egyszerűen átláthatók, jól tervezettek és szervezettek. Ha irányító feladatuk van, akkor konzervatívak (hagyományörzők) és következetesek. Kitartanak elhatározásaik és döntéseik mellett – akár ésszerűnek látszó ellenérvekkel szemben is –, ha korábbi tapasztalataik ezt diktálják.

Az *ISTJ* esetében a gondolkodás dominanciája miatt az elemzés, a logika és a személytelen döntés kerül előtérbe. Számukra nehezebb a másik megértése, elfogadása és értékelése.

Az *ISFJ* esetében a figyelmesség, az együttérzés, a másikkal való törődés, a gondoskodás a fontos. Őket gyakran találjuk meg az egészségügyben dolgozók és a pedagógusok között.

ESTJ

Az *ESTJ* típusba tartozók elsősorban a külvilág felé való intenzivebb odafordulásban különböznek az introvertáltaktól. A gondolkodásra és a logikus elemzésre támaszkodnak, de őket nem annyira saját tapasztalatuk, mint a logikus érvelés tántoríthatja el eredeti álláspontjuktól. Ez a szigorú logika szabja meg életvitelüket is: „Mindent a maga idejében és helyén” – vallják.

Mivel megítélő típusúak, nem a rugalmasság és a spontaneitás az erősségük, hanem előnyben részesítik a gyors döntéseket, s így előfordulhat, hogy kellő információ hiányában azonnal döntenek a fontos kérdésekben és gyakran mások szempontjait figyelmen kívül hagyva ítélkeznek. Erősségük a szervező-irányító feladatok ellátása.

A megítélő (*J*) típusúak gyakorisága: 60,7% (286 fő), ami jelentősen meghaladja a befogadó, észlelő (*P*) típusúak gyakoriságát: 39,3% (185 fő).

A kiemelt *ISTJ*, *ISFJ* és *ESTJ* típusok együttes előfordulása mintánkban: 37,5% (177 fő). A tipológiai azonosságukat az *S-J* preferenciáknak köszönhetik.

Az *S-J* jelleget *együttesen* a tényekre való összpontosítás jellemzi. Az észlelésben és a külvilág felé fordulásban a megítélő funkció dominál. A rendet és szervezettséget keresik környezetükben. Az *e* típusokba tartozókat „*tradicionalistáknak*” is nevezzük. Konzervativizmusuk az értékek, normák őrzésében, átadásában nyilvánul meg a legerőteljesebben. Lehetséges gyengeségeik közé tartozik, hogy hajlanak az események esetleges negatív következményeinek eltúlzására.

Az *S-J* típusba tartozók egy másik gondolkör, az ún. *Epimetheusi temperamentum* képviselői. (7)

Legjellemzőbb tulajdonságaik a hasznosság és a valahová tartozás igénye. Számukra a hierarchikus szerkezet a társadalom lényege. Cselekedeteikben, emberi kapcsolataikban a szabályoknak, normáknak irányító szerepük van. Pesszimizmusuk miatt a jövőnek nem a lehetőségeire, hanem a veszélyeire ügyelnek. Ugyanakkor nagy figyelmet szentelnek a közösségek fenntartására és a hagyományok ápolására. A változáshoz való hozzáállásukra jellemző, hogy a régi, jól bevált megoldásokat igyekeznek állandósítani, így ha a változás elkerülhetetlen, az csak lassú fejlődés eredményeként képzelhető el számukra.

Feltűnően alacsony a körülményekhez rugalmasan *alkalmazkodó P* preferencia előfordulása. Az ún. *realista alkalmazkodó (S-P)* = 57 fő (12,1%), s a *gondolkodó alkalmazkodó (T-P)* = 86 fő (18,2%) típus. (8)

Az *S-P* típusba tartozók a tényekre, az „itt és most” élményére, a most begyűjthető tapasztalatra összpontosítanak, melyeket keresnek is. A körülöttük levő világra kíváncsiak, s azonnal alkalmazkodnak a helyzetekhez. Nagyon jó megfigyelők.

A *T-P* típusba tartozókra az objektivitás, a személytelenség jellemző, mely kételkedéssel párosul. Figyelmüket az anyagi világ, s a hozzá kapcsolódó történések közül azok kötik le elsősorban, melyek beilleszthetők a számukra fontos, rendezett, szabályos gondolkodási keretek közé.

A nemek szerinti összevetés miatt kiemeltük az *ENFP* (8,3%), az *INTP* (6,6%) és az *ISFJ* (10,8%) típusokat is. (4. táblázat)

Az *ENFP* és az *ISFJ* típusoknál jelentős eltérés adódik a nők javára a férfiakkal szemben (10,2% – 3,6%), (14,4% – 2,2%). Az *INTP* típusnál viszont a férfiak javára adódik eltérés a nőkkel szemben (12,4% – 4,2%). (4/a. táblázat)

Az *ISFJ*, *ENFP* (döntően nők) és az *ESTJ*, *INTP* (döntően férfiak) kiemelések már a középiskolásoknál megjelenő, nemek szerinti különbségeket mutatják. Az eltérés szignifikáns. A középiskolában a lányok esetében az *ENFP*, a fiúknál az *INTP* alapján osztha-

tók meg a nemek. Az *ISFJ*, *ESTJ* csak a középiskolás kor után lesz jellemző a nemekre. Az eltérést a nőknél az *F*, a férfiaknál a *T* túlsúlya okozza.

ENFP

Az *ENFP* típusú emberek elsősorban azzal tűnnek ki társaik közül, hogy mindig az új megoldások, újszerű kezdeményezések és lehetőségek foglalkoztatják őket. Tekintve, hogy észlelő típusok, inkább a másik megértésére törekcszenek. Kapcsolataikban nyitottak, fontos számukra, hogy másokkal törődjenek. Jól alkalmazkodnak és képesek rugalmasan változtatni eredeti elképzeléseiken. A dolgok teljes véghezvitele jelenthet elsősorban problémát számukra. Jól eligazodnak a szociális kapcsolatokban, azokkal jól bánnak. Különböző tanácsadási területeken találjuk meg őket.

INTP

Ők azok a gondolkodók, akik bár megszervezik a dolgokat, de ha lehet, konkrét helyzetekkel, emberekkel inkább nem foglalkoznak. Elsősorban a logikus, személytelen gondolkodásra hagyatkoznak. Nehéz a mindennapi élet részletei felé fordulniuk. Ugyancsak nehéz számukra az érzelmi folyamatokban való eligazodás. A műszaki problémák megoldásában ezzel szemben sokkal járatosabbak, illetve azokban az alaptudományokban, ahol tudásukat nem nekik kell a gyakorlatba átültetni.

Középiskolások

A vizsgálatban összesen 149 fő vett részt.

A preferencia-párok gyakorisági megoszlása (5/a., b., c., d. táblázatok)

Összes = 149

(lányok = 95 fő, fiúk = 54 fő)

	E	I	összes
lány	44,2%	55,8%	63,8%
fiú	42,6%	57,4%	36,2%
összes	43,6%	56,4%	100%

$p > 0,05$

5/a. táblázat

	S	N	összes
lány	43,2%	56,8%	63,8%
fiú	38,9%	61,1%	36,2%
összes	41,6%	58,4%	100%

$p > 0,05$

5/b. táblázat

Az *E-I* attitűd esetében nem kaptunk jelentős eltérést.

Az *S-N* funkciópáros vonatkozásában az *N* „javára” látunk eltolódást.

	T	F	összes
lány	48,4%	51,6%	63,8%
fiú	68,5%	31,5%	36,2%
összes	55,7%	44,3%	100%

$p < 0,05$

5/c. táblázat

	J	P	összes
lány	47,4%	52,6%	63,8%
fiú	44,4%	55,6%	36,2%
összes	46,4%	53,6%	100%

$p > 0,05$

5/d. táblázat

A *T-F* funkcióknál már ebben a korcsoportban megjelenik a nemek közti *szignifikáns* különbség.

A *J-P* preferenciáknál a *P*-nél látunk enyhe emelkedést. Ez az eredmény azonban ugyanúgy *nem szignifikáns*, mint az *E-I*, valamint az *S-N* közötti különbség.

Összes = 149 fő

ISTJ 11,4%	ISFJ 7,4%	INFJ 4,0%	INTJ 5,4%
ISTP 4,0%	ISFP 4,7%	INFP 7,4%	INTP 12,1%
ESTP 3,4%	ESFP 3,4%	ENFP 11,4%	ENTP 7,4%
ESTJ 5,4%	ESFJ 2,0%	ENFJ 4,0%	ENTJ 6,7%

$p < 0,005$

6. táblázat

Középiskolás lányok = 95 fő

Középiskolás fiúk = 54 fő

ISTJ 11,6%	ISFJ 9,5%	INFJ 3,2%	INTJ 6,3%
ISTP 3,2%	ISFP 7,4%	INFP 7,4%	INTP 7,4%
ESTP 3,2%	ESFP 1,1%	ENFP 15,8%	ENTP 7,4%
ESTJ 4,2%	ESFJ 3,2%	ENFJ 4,2%	ENTJ 5,3%

ISTJ 11,1%	ISFJ 3,7%	INFJ 5,6%	INTJ 3,7%
ISTP 5,6%	ISFP 0,0%	INFP 7,4%	INTP 20,4%
ESTP 3,7%	ESFP 7,4%	ENFP 3,7%	ENTP 7,4%
ESTJ 7,4%	ESFJ 0,0%	ENFJ 3,7%	ENTJ 9,3%

$p < 0,1$

6/a táblázat

6/b táblázat

A 6. *összesítő táblázatban* a 149 középiskolás lány és fiú gyakorisági megoszlását láthatjuk.

Az *ISTJ* típus (11,4%) ebben a csoportban nem mutat olyan mértékű dominanciát, mint a 4. *táblázatban*. A nemek szerinti bontásban az előfordulási gyakoriság szinte teljesen egybevágó (lányok: 11,6%, fiúk: 11,1%). (6/a, b. *táblázatok*)

Az *INTP*, *ENFP* és *ISTJ* típusok együttesen közel 35%-ot tesznek ki.

Az *INTP*, *ENFP* típusok együttes előfordulási gyakorisága az *N-P* preferenciák dominanciájának köszönhető. E két preferencia az alkalmazandó, újító tendenciákat hordozza. Tehát akiknél ezek a preferenciák erőteljesebbek, a jövő lehetőségére összpontosítanak inkább. Az új dolgok iránt fogékonyak, függetlenek és a hagyományos kereteket kevésbé fogadják el. Ezek a jellemzők az életkori sajátosságokkal is jól harmonizálnak.

Amint azt korábban említettük, itt már megjelenik a nemek szerinti elkülönülés – a *T-F* funkciókon kívül –, melyet két típus jelez, az *ENFP* (lányok) és az *INTP* (fiúk).

További érdekesség, hogy az *ISFJ* a lányok esetében nem olyan kifejezett, mint a felnőtt nőknél (4/a. *táblázat*), a fiúk esetében pedig az *ESTJ* nem képviseli azt a gyakoriságot, mint a férfiaknál (4/b. *táblázat*).

A középiskolások tipológiai jellemzői akkor válnak érdekessé, ha összevetjük a pedagógusokéval, annak ellenére, hogy nem az őket tanító pedagógusok szerepeltek a vizsgálatban.

Pedagógusok

A kutatásban 96 érdeklődő pedagógus vett részt.

Preferencia-párok gyakorisági megoszlása (7/a., b., c., d. táblázatok)

Pedagógusok a hagyományos és alternatív iskolákban

h = hagyományos (65 fő), a = alternatív (31 fő)

(nők, férfiak együtt)

	E	I	összes
h	29,2%	70,8%	67,7%
a	45,2%	54,8%	32,3%
összes	34,4%	65,6%	100%

$p > 0,05$

7/a. táblázat

	S	N	összes
h	72,3%	27,7%	67,7%
a	35,5%	64,5%	32,3%
összes	60,0%	40,0%	100%

$p < 0,001$

7/b. táblázat

E-I vonatkozásában nincs szignifikáns különbség, a „hagyományos” pedagógusoknál, ennek ellenére kiemeltük az *introverziót (I)*, mert meglehetősen magas az előfordulási aránya (70,8%).

Azt gondolhatnánk, hogy ha csak a viselkedésre figyelünk, a pedagógus szerepre az *extraverzió (E)* a jellemzőbb. Ezért azt várnánk, hogy nagyobb százalékban fordulnak elő az *extravertált* típusúak (*E*) a pedagógusok körében. Lehet, hogy azért, mert ugyan *extravertált* módon viselkednek, de valójában *introvertáltak*?

(Az MBTI elmélete szerint – összhangban Jung elméletével –, ha nem a meghatározó preferenciáinkat használjuk hosszabb távon, nem a típusunknak megfelelő feladatokat, szerepeket vállaljuk, illetve tartósan típusunktól eltérő módon élünk, ez stresszreakciókhoz, tartós kimerültséghez, krízishez vezethet.

Lehet, hogy ez is oka annak, hogy a pedagógusok közül sokan fárasztónak, kimerítőnek tartják a tanítást, s szinte jobban várják már a szüneteket, mint a diákok?)

Amerikai tapasztalatok szerint az általános iskolákban az *extravertált (E)* – *érzékelő (S)* típus a leggyakoribb, míg a középiskolai és felsőfokú képzésben az *introvertált (I)* – *intuitív (N)* típus lesz a meghatározóbb.

S-N összehasonlításában *szignifikáns* különbséget találunk a két pedagóguscsoport között. A *hagyományos* iskolákban tanító pedagógusoknál az *S* = 72,3% a meghatározó, az *alternatív* iskolában tanítóknál viszont az *N* = 61,5%-kal. ez azért is érdekes, mert mint láttuk, a *középiskolások* ugyanezt az *S-N* arányt mutatják, mint az *alternatív* iskolában tanítók!

Az általános iskolás gyerekek életkori sajátosságainak inkább megfelel egy *S* preferenciájú pedagógia, mivel a konkrét, gyakorlati műveletek nagyobb szerepet játszanak a tanítás, tanulás során.

A középiskolásokban viszont az *N* dominál a pedagógusok körében is, mivel az elvontabb, absztrakt gondolkodási műveletek nagyobb szerepet kapnak ebben a korcsoportban. (9)

	T	F	összes
h	41,5%	58,5%	67,7%
a	51,6%	48,4%	32,3%
összes	45,0%	55,0%	100%

$p > 0,05$

7/c. táblázat

	J	P	összes
h	80,0%	20,0%	67,7%
a	52,0%	48,0%	32,3%
összes	71,0%	29,0%	100%

$p < 0,01$

7/d. táblázat

A *T-F* preferenciák szignifikáns különbséget nem mutatnak. Ez feltehetően azért van, mert a férfiak létszáma nagyon alacsony, a hagyományos iskolákban mindössze 10,7% (65-ből 7 fő), az alternatív iskolákban pedig 35,48% (31-ből 11 fő).

A *J-P* preferenciapár szignifikáns különbséget mutat és ez a különbség a megítélő (*J*) preferencia nagyon erős, 80%-os előfordulásának köszönhető! Ez érdekes következménnyel járhat:

Míg a *J* preferencia a tervezettség, a rend, a szervezettség, addig a *P* a változások, a spontaneitás, a rugalmasság és a keretek szétördelése irányába hat. Ugyanakkor a változások véghezviteléhez nem elegendő pusztán annak igénye, azt meg is kell valósítani. A megváltozott helyzet pedig megköveteli az újonnan elért dolgok megőrzését, majd átadását, melyhez a *J* elengedhetetlen. Tehát egyik sem lehet meg a másik nélkül, hiszen egy folytonosan változó, instabil helyzet bizonytalanságot, szorongást, félelmet is kiválthat a „kaland szépsége”, a „felfedezés izgalma” mellett. De igaz az ellenkezője is: *P* nélkül beszűkült, befelé forduló, merev mentalitás és szervezet alakulhat ki.

További érdekesség, hogy – amint láttuk – a *P* funkció a diákok esetében is meghatározóbb. ez az attitűdbeli különbség pedig időnkénti konfliktusok forrása lehet a diákok és pedagógusok között.

A viszonylag kis minta ellenére is levonhatjuk azt a következtetést, hogy az igazán szerencsés változás a pedagógiában az lehetne, ha a pedagógusok felismernék és használnák a különbözőségeikben rejlő előnyöket és törekednének arra, hogy az oktatásban jelen lehessenek mindkét típus képviselői. Érdekes továbbgondolni tipológiai szempontból a tanulási problémákkal küszködő gyerekekkel való foglalkozás nehézségeinek okát!

Pedagógusok összes = 96 fő

ISTJ 17,7%	ISFJ 17,7%	INFJ 6,3%	INTJ 8,3%
ISTP 1,0%	ISFP 1,0%	INFP 11,5%	INTP 2,1%
ESTP 4,2%	ESFP 2,1%	ENFP 6,3%	ENTP 1,0%
ESTJ 8,3%	ESFJ 8,3%	ENFJ 2,1%	ENTJ 2,1%

8. táblázat

A mintánkban szereplő 96 pedagógust 2 csoportba soroltuk:
 – hagyományos általános iskolában (továbbiakban = h) 65-en tanítanak, 31 pedagógus pedig az alternatív iskolákból (továbbiakban = a) került ki;
 – a nők–férfiak aránya: $h = 58:7$ és $a = 20:11$.

Érdekeségnek számíthat, hogy a hagyományos általános iskolában tanító férfiak aránya a mintánkban 10,7%, az alternatív iskolában tanítóké – bár a minta elemszáma csekély – 35,48%!

Mivel a statisztikai feldolgozás feltételei nem teljesültek, így csak jellegzetes tendenciákat fogalmazhattunk meg.

Kiemeltük az *ISTJ*, *ISFJ* és *INFP* típusokat. E három típus előfordulási gyakorisága 46,8%! Korábban részleteztük az *ISTJ*, *ISFJ* sajátosságait, és kiemeltük, hogy az ebbe a típusba tartozók hagyományos értékek, normák közvetítői. Így nem meglepő, hogy a pedagógusok között ilyen nagy számban vannak jelen. A pedagógusszereppel, hivatással jól összeegyeztethető a hagyományok tisztelete és átadása.

E típusokra jellemző, hogy nagyon türelmesek a mindennapos rutinnal szemben és szívesen elmerülnek a részletekben. Erősségükből következik az a gyengeségük, hogy a változó környezetre nehezen reagálnak. A spontaneitás és a rugalmasság kevésbé jellemző rájuk, ami nehezíti a változást. Feszültségek forrásaként jelenhet meg, hogy napi munkájuk során azokkal a diákokkal találkoznak, akiknek az erősségük éppen a spontaneitásból és a változó környezethez való rugalmas alkalmazkodásban rejlik, s „feladatuk lázadni” a hagyományok adta keretekkel szemben.

Akadnak azonban a pedagógusok között is olyanok, akiknek nehézséget okoz a hagyományos keretek között tanítani, s szeretnének újabb dolgokkal kísérletezni.

INFP

Introvertált, érző típusúak, akiknek lelkesedését és jólelkűségét csak a hozzájuk közelállók ismerik. Ha valamilyen tevékenységben érzelmileg érintettek, akkor nagyon jól teljesítenek és teljesítményüket első mércéjükhez igazítják. Szenvedhetnek a túlzott igényességtől. Hosszú távú tervezésre törekszenek, az újdonságot, újszerű megközelítések érdeklik őket és találmányok a megoldásokat illetően. Szívesen támogatnak másokat abban, hogy a lehetőségeiket kiaknázzák, ezért gyakran látjuk őket az oktatásban és a legkülönfélébb tanácsadó helyeken. (10)

Bár mélyebb statisztikai elemzést nem tesz lehetővé a minta elemszáma, de ha összehasonlítjuk a hagyományos általános iskolában és az alternatívban tanító pedagógusokat, érdekes eredményre jutunk.

Hagyományos általános iskolák –
 nők és férfiak összesen: 65 fő

ISTJ 24,6%	ISFJ 24,6%	INFJ 6,2%	INTJ 3,0%
ISTP 1,5%	ISFP 1,5%	INFP 9,2%	INTP 0,0%
ESTP 1,5%	ESFP 1,5%	ENFP 4,6%	ENTP 0,0%
ESTJ 9,2%	ESFJ 7,7%	ENFJ 3,0%	ENTJ 1,5%

8/a táblázat

Alternatív általános iskolák –
 nők és férfiak összesen: 31 fő

ISTJ 3,2%	ISFJ 3,2%	INFJ 6,4%	INTJ 19,4%
ISTP 0,0%	ISFP 0,0%	INFP 16,1%	INTP 6,4%
ESTP 9,6%	ESFP 3,2%	ENFP 9,6%	ENTP 3,2%
ESTJ 6,4%	ESFJ 9,6%	ENFJ 0,0%	ENTJ 3,2%

8/b táblázat

Hagyományos és alternatív általános iskolák – nők összesen: 78 fő

ISTJ 26,6%	ISFJ 21,8%	INFJ 6,4%	INTJ 6,4%
ISTP 1,3%	ISFP 1,3%	INFP 12,8%	INTP 0,0%
ESTP 1,3%	ESFP 2,6%	ENFP 7,7%	ENTP 1,3%
ESTJ 7,7%	ESFJ 8,9%	ENFJ 2,6%	ENTJ 1,3%

8/c táblázat

Hagyományos és alternatív általános iskolák – férfiak összesen: 18 fő

ISTJ 22,2%	ISFJ 0,0%	INFJ 5,5%	INTJ 16,6%
ISTP 0,0%	ISFP 0,0%	INFP 5,5%	INTP 11,1%
ESTP 16,6%	ESFP 0,0%	ENFP 0,0%	ENTP 0,0%
ESTJ 11,1%	ESFJ 5,5%	ENFJ 0,0%	ENTJ 5,5%

8/d táblázat

Az alternatív általános iskolákban tanító pedagógusok megoszlását mutatja a 12/b. táblázat. A legfeltűnőbb, hogy hiányoznak a *tradicionalista* típusok. Megjelennek ezzel szemben az *újítók*, a jövőbe tekintők, a spontán reagálók, a környezeti változásokhoz *rugalmasan alkalmazkodók*.

Legnagyobb arányban az *INTJ* típus fordul elő közöttük és említésre méltó még az *INFP* (1. ott).

INTJ

E típusra jellemző az újítás előnyben részesítése. Leginkább azt szeretik, hogy gondolataikat, elképzeléseiket a gyakorlatban is kipróbálják. Szándékaik mellett céltudatosan, határozottan kitartanak. Tekintettel arra, hogy az észlelésben kevésbé realisták, esetleg lényeges, fontos dolgokra nem figyelnek, amit meg akarnak változtatni, azt nem látják mindig teljes egészében, ezért könnyen korlátokba ütköznek.

Óvatosnak kell lenniük azokon a területeken, ahol az ötletek megvalósításának ellenőrzése nem egyértelmű, mert az ítélethozatalban hajlamosak személytelen, racionális döntésekre. Erősségeik hatékony átszervezőkké tehetik őket. (11)

Összefoglalás

Tanulmányunkban 471 fő MBTI-adatainak elemzését mutattuk be. Vizsgálati eredményeink szerint mintánkban az ún. *tradicionalista típusok* voltak a meghatározók. Kivételt képeznek a fiatalabb korosztály tagjai és az ún. alternatív iskolákban tanító pedagógusok.

A *tradicionalista* típusok inkább a ma valóságát részesítik előnyben a holnap lehetőségeivel szemben. Döntéseikben a személytelen, objektív tények és a változással szembeni bizalmatlanság kap hangsúlyt.

A személyes értékeken alapuló, a humán szempontokat is figyelembe vevő döntés, viszonyulás a pedagógusokra, különösen a nőkre jellemző. Ezt a férfiaknál nem tapasztaljuk. További kutatásoknak kell tisztázni, hogy ez általános jelenség-e vagy csak a mi mintánkra nézve igaz, illetve hogy „milyen árat kell ezért fizetniük” a férfiaknak és milyen a nőknek?!

A kutatás első szakasza – a CPP (Consulting Psychologists Press) engedélye alapján – 1994-ben lezárult, eredményeinket 1994 augusztusában a III. Nemzetközi MBTI konferencián, Montreálban ismertettük.

Az azóta eltelt időben számtalan érdeklődő csoportnak, szervezetnek tartottunk programokat, tréningeket e témában. Így sokan megismerték az MBTI elméletét, filozófiáját. Reméljük, a gyakorlatban is eredményesen hasznosítják a megszerzett ismereteket, mivel az

MBTI általánosságban segít:

– önmagunk és viselkedésünk jobb megértésében;

- méltányolni másokat és az egyéni eltéréseket konstruktívan használni;
- megérteni, hogy a különféle problémákat más módon is eredményesen oldhatjuk meg. Példaként még néhány lehetséges felhasználási területet megemlítünk:

Oktatás: Különböző oktatási technikák, módszerek hogyan alkalmazhatók hatékonyan a különböző típusú tanulóknál, tanároknál. Segítséget ad a tanulási motivációk tisztázásához, megértéséhez, az elméleti és gyakorlati szakemberek együttműködéséhez.

Tanácsadás: Segít pároknak, családoknak a személyes és közös értékek felismerésében, segítséget ad a megfelelő életforma kidolgozásához, vállalásához. A típusnak megfelelő szakma, hivatás választásához értékes támpontokat ad.

Szervezetek, vállalatok, csoportok arra használhatják, hogy:

- eredményesebben, hatékonyabban kommunikáljanak a szervezeti hierarchia különböző szintjein;
- egyszerűbbé válik a szervezeti és személyes problémák megértése, megoldása;
- hozzájárulhat a megfelelő feladat, szakterület kiválasztásához és a szakmai fejlődéshez;
- fejleszti, erősíti a csapatmunkát;
- érthetőbbé válnak a különféle vezetési stílusok és könnyebb alkalmazkodni hozzájuk;
- láthatóvá válik, hogy ki mivel tud hozzájárulni az eredményes szervezeti működéshez, a konfliktusok könnyebben oldódnak meg, kezelhetőbbé válnak.

Jegyzet

(1) DR. LÖVEY IMRE: *A magyar vállalatvezetők jellemzése a Myers Briggs-féle kijelző segítségével és összehasonlításuk Egyesült Államok és Egyesült Királyság-beli adatokkal.* Vezetéstudomány, 1992, 1. és 2. sz.

(2) JUNG, CARL GUSTAV: *A lélektani típusok.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1988; BRIGGS MYERS, ISABEL-McCAULLEY, MARY H.: *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator.* Consulting Psychologists Press, Inc. Palo Alto, California 1987; BRIGGS MYERS, ISABEL-MYERS, PETER B.: *Gift Differing understanding personality type.* Consulting Psychologists Press, Inc. Palo Alto, California 1990, c1980.

(3) DR. LÖVEY IMRE: *A magyar vállalatvezetők jellemzése...*, i. m.

(4) BRIGGS MYERS, ISABEL-McCAULLEY, MARY H.: *Manual: A Guide to the Development*, i. m.; BRIGGS MYERS, ISABEL-MYERS PETER B.: *Gift Differing...*, i. m.; DR. LÖVEY IMRE: *A magyar vállalatvezetők jellemzése...*, i. m.

(5) *A MyersBriggs-féle típuskijelző.* OVK CONCORDIA Laboratorium. Kézirat. Bp. 1988.

(6) BRIGGS MYERS, ISABEL-McCAULLEY, MARY H.: *Manual: A Guide to the Development*, i. m.

(7) KEIRSEY, DAVID-BATES, MARILYN: *Please Understand Me.* Fourth Edition. Prometheus Nemesis Books, Del Mar, California 1984.

(8) BRIGGS MYERS, ISABEL-McCAULLEY, MARY H.: *Manual: A Guide to the Development*, i. m.

(9) Uo.

(10) Uo.: *A Myers-Briggs-féle típuskijelző*, i. m.

(11) Uo.

Tanyai iskolák, tanyai tanítók

„– Ott van. Tetszik látni azokat a fehér, nagy ablakos, palatetős magas szép épületeket a fák között? Már csak addig kell menni.

– Az már az iskola, Marika?

– Dehogyan! Azok a tsz-ünk új épületei. Az iskola kis régi ház, az ólak mögött van. Még innen tőlünk nem látszik.”

(Váci Mihály)

*Az ezeréves magyarországi iskoláztatás ünnepén biztos érdekesebb téma is található, mint a tanyai iskolák története, hiszen ezek múltja még százötven éves sincs; másrészt a neveléstörténet figyelmébe a népoktatás leginkább csak politikai okok miatt került, a tanyai iskoláztatás pedig csak egy-egy megszállott érdeklődésére számíthatott. Úgy vélem azonban, hogy ezek a kisiskolák adott időszakban rendkívüli jelentőséggel bírtak, és történetük bizonyos tanulságokkal szolgálhat napjainkban is.**

Munkámban a szegedi tanyai iskolák létrejöttével, szerepével és megszűntével kívánok foglalkozni, de előjáróban szólnom kell a falusi-tanyai népoktatás országos alakulásáról is.

A tanyai iskolák rövid története

A „népoktatás” kifejezés a 19. század elejétől használatos, de tartalma mindmáig vitatott, miként az is, hogy egyáltalán mikor jelennek meg az első olyan intézmények, melyekben népoktatásnak nevezhető tevékenység folyt. (1)

A kérdés, hogy az 1000 évvel ezelőtt megjelenő plébániai, majd monostori iskolák mennyiben tekinthetők népoktatási intézménynek, továbbá, hogy a reformáció megteremtette-e hazánkban is a népoktatást, vagy célszerűbb korszakhatárnak tekinteni e téren az I. Ratio Educationist?

Az adatokból kiderül, hogy a 16. századtól mind a városokban, mind a falvakban voltak „kisiskolák”, melyek más iskolatípusoktól szervezetileg függetlenek voltak, s amelyekben főként vallási, erkölcsi ismerteket, olvasást, kisebb mértékben írást és számolást oktattak. A falusi iskolák elterjedését nehezítette, hogy a paraszti lakosság életében az „elemi ismereteknél” (olvasás, írás, számolás) minden tekintetben fontosabb helyet foglaltak el egyrészt a termelő munkához szükséges ismeretek, másrészt a ma népművészetnek nevezett népi-paraszti műveltség – ezek megszerzése, elsajátítása viszont nem az iskolarendszeren belül történt.

Csak a 18. század második felétől került előtérbe a falusi lakosság iskoláztatása, összefüggésben azokkal a gazdasági, társadalmi, politikai és filozófiai (felvilágosodás) változásokkal, melyek e században Európa-szerte hatottak. A tanyai gyerekek iskoláztatásá-

* A tanulmány az „1000 éves a magyar iskola” Alapítvány támogatásával készült.

nak gondolata országos szinten először az 1791. évi országgyűlésen merül fel, ahol a „nemzeti nevelés általános elveinek rendszeréről” készült törvénytervezetben azt olvashatjuk, hogy „legyenek népiskolák (...) a tanyákon is”. (2)

Az, hogy a népoktatás mennyiben függött össze a magyar nyelvért vívott harccal, mélyebb elemzést igényelne. Tény, hogy az 1825–27. évi országgyűlésen ismét előkerül a tanyai iskolák kérdése, és az 1827. január 10-én *Ferenc* királyhoz intézett feliratban az alábbiakat olvashatjuk: „Főképp azok oktatásáról kell minél előbb gondoskodni, akik künn, messze a tanyákon, erdőkön, hegyeken sok mérföldnyire szétszórva laknak és kiskoruktól kezdve, mintegy az emberi társaságokon kívül, egészen természeti durvaságban nőnek fel, anélkül, hogy valami vallási és erkölcsi nevelésben részesüljenek. Ezeket a papok és tanítók ... vasárnaponként gyűjtsék össze és tanítgassák. Esetleg erre a célra vándor papokat és tanítókat kell kijelölni.” (3)

Mindeme törekvések ellenére a tanyai iskolák építése országos szinten csupán a kiegyezés után (az 1868. évi XXXVIII. tc. megjelenését követően) kezdődött el. A népiskolai törvény 47. §-a kimondja:

„A tanyai lakosok gyermekei oktatásáról azon községek kötelesek gondoskodni, melyekhez a tanyák tartoznak; éspedig:

a) vagy tanyai iskolák állítása által;

b) vagy oly határookban, hol a tanyáknak egymástóli távolsága miatt tanyai állandó iskolák a célnak meg nem felelnének, járó-kelő (ambuláns) tanítók alkalmazása által.”

Az iskolaépítéseknek két klasszikus korszaka volt: a millenniumi időszakban a *Wlassics Gyula*, valamint az I. világháború után a *Klebelsberg Kunó* (Országos Népiskolai Építési Alap) nevével fémjelzett kor. Ez utóbbi különösen jelentős a tanyai iskolák szempontjából (is), hiszen nemcsak új iskolák épültek, hanem sok esetben a régieket bővítették, „korszerűsítették”.

A 2. világháború utáni időszak már a tanyai iskolák megszűnésének kora. A mezőgazdaságban bekövetkezett változások (földosztás, majd a szövetkezetesítés) alapvetően megváltoztatta a tanyákon élők életmódját. Az 1960-as évekig csak természetes megszűnésekről beszélhetünk, mert egy-egy tanyai rész elnéptelenedett, így az iskola feleslegessé vált, megszűnt. Az 1961. évi I. törvény még számol a tanyai iskolákkal, tantervek készülnek az osztatlan, illetve a részben osztott iskolákra, de ezzel párhuzamosan létrehozák a tanyai kollégiumokat, megkezdődik a tanyai iskolák előbb fokozatos, majd gyorsított felszámolása. Az 1965–66-os tanév statisztikája már mutat bizonyos „eredményeket”:

Iskolatípus	tanulólétszám	százalék
osztott	1 164 793	82,35
részben osztott	148 464	10,55
egy tanítós	15 559	1,10
két tanítós	54 359	3,85
három tanítós	30 337	2,15
összesen:	1 413 512	100,00

A körzetesítés történetének feldolgozásával neveléstörténet-írásunk még adós, míg a közvélemény mindmáig a szocialista iskolapolitika egyik legnagyobb „bűneként”, baklővéseként tartja számon. Talán azért, mert kétségtelenül összekapcsolódott az erőszakos szövetkezetesítéssel, a falusi-mezőgazdasági lakosság életének voluntarista megváltoztatásával. Pedig az érvek alapvetően szakmaiak voltak és erőteljes agitáció folyt a körzetesítés mellett.

A szakmai érveket jól illusztrálja *Arató Ferencnek*, a Művelődési Minisztérium akkori főosztályvezetőjének egyik nyilatkozata: „Az általános iskola fejlesztése két fő ténye-

zótól függ. Az egyik a tanulólétszám alakulása, amelyet egyes helyeken igen lényegesen befolyásol a lakosság »mozgása«, nagyobb településekre – falvakba, városokba – való vándorlása. A másik az oktatás minőségének emelése, ezen belül – a felső tagozatban – a szakrendszerű oktatás kiterjesztése. (...) Az oktatás minőségének emelése a további *közvetlen* feltételeken múlik. Az egyik inkább »külső«: anyagi, szervezési, az osztálytermek, előadótermek, iskola műhelyek, szertárak stb. száma. (...) A statisztika e tanévben azt mutatja, hogy a szakrendszerű oktatás külső feltételei 91,4%-ban megvannak. Sokkal rosszabb a helyzet a »belső« feltételeket illetően: a szaktanárok által tanítandó óráknak ma még csupán 62,2%-át tartják szaktanárok.” (4)

Arató Ferenc szól a körzetesítés nehézségeiről, térbeli és időbeli (utazás) korlátokról, anyagi és szervezeti nehézségekről (költségvetés, illetve a családok terhei, képesítés nélküli pedagógusok), de itt most csak a „szubjektív” nehézségekről mondottakat emeljük ki nyilatkozatából: „És a szubjektív akadályok: a hagyományok ereje, ragaszkodás a régi iskolához, idegenkedés az újtól. (...) Gyakran a pedagógusokat is külön meg kell győzni a körzetesítés célszerűségéről. A tanyán már többé-kevésbé berendezkedtek, közvetlenebb, családiasabb kapcsolatot teremtettek a szülőkkel; a bejárás viszont őket is sújtja, gyakran anyagi hátrányokat is jelent.” (5)

A szakmai érvek „vitathatóságára” idézek Nagy Józsefnek egy 1979-ben publikált könyvéből, amelynek megállapításai még ma sem ismertek széles körben:

„Számos nemzetközi vizsgálat mutatja, hogy az osztatlan iskolákhoz hasonló pedagógiai közösségek sok előnyös tulajdonsággal rendelkeznek. (...) Egy hazai vizsgálat eredményeiből idézünk néhány adatot. A 3. osztály végén a budapesti és a falusi tanulók között matematikában két év a különbség (a harmadikos budapestiek átlagosan az ötödikes falusi tanulók teljesítményét adják). Az osztatlan tanyai iskolákban, amelyek sok szempontból a falusi iskoláknál is hátrányosabb helyzetben vannak (...) a tanulók a budapestiekkel azonos eredményt érték el.” (6)

Tény, hogy 1980-ra lényegében megszűntek a tanyai iskolák és elnéptelenedtek a tanyák is.

A Szeged környéki tanyai iskolák

Szeged, csakúgy mint az alföldi mezővárosok mindegyike, a magyar történelmi fejlődés sajátosságaként, kiterjedt pusztákkal, akkor szállásoknak nevezett határral rendelkezett. Ha földrajzilag kívánjuk meghatározni, akkor a szegedi tanyavilág ún. alsó- és felsőrészi pusztákra tagozódott, az alsórészi puszták Szegedtől nyugatra, míg a felsőrésziek északnyugati irányban mintegy 35–40 km hosszan terültek el. (Az Alsórész, ha mai térképen nézzük, az 55. számú főút és az országhatár közötti kb. 40 km-es terület, ma már önálló településként ismert tanyaközpontjai: Rösztke, Ásotthalom, Mórahalom. A Felső-rész az 5. számú főút mentén Budapest felé kb. 30 km hosszan terül el, ismertebb tanyaközpontjai: Szatymaz, Balástya, Csengele.)

A puszták a török kiűzése után fokozatosan népesültek be, a tanyai élet „virágkora” az 1930-as évekre tehető, amikor Szeged lakosaiból mintegy 35–40 ezer ember élt tanyákon, de már a 19. század végétől a népesség átlagosan 35–40%-a lakott külterületen.

A lakosság ilyen megoszlása teszi érthetővé, hogy Szegeden az országos átlagnál korábban jelentkeztek a tanyai lakosság gyerekeinek iskoláztatási problémái.

Az első írásos említés a külterületi iskolákról az 1830-as évekből való. Az 1839–40. évi tantestületi jegyzőkönyvben említik a rösztkei dohány- és paprikakertészeti telepen működő iskolát. (7)

A tanyai iskolák szempontjából a következő jeles nap 1850. november 30-a. Ekkor Szeged város községválasztmánya határozatot hozott húsz tanyai iskola létesítéséről, melyeket tíz év alatt kellett felépíteni, tizenkettőt az alsórészi tanyákon, míg nyolcat a Felsőrészen. Ennek érdekében a homoki földet birtokló polgároknak 3 korona pótdótot vetettek ki holdanként.

Az iskolákat vertfallal, zsindelettel készítették, az épület egy tanteremből és szoba-konyhas tanítói lakásból állt, minden iskolához egy hold föld tartozott. Az iskola mellett védszent-szobrot, keresztet vagy stációoszlopot állítottak; harang is volt, hogy az iskola egyúttal egyházi szertartások tartására is alkalmas legyen. A tanyai iskolák felszerelését a belterületi iskolák leselejtezett bútoraival és taneszközeivel oldották meg. Egy-egy iskola építése 750 forintba került.

A tanítók fizetéséről 1853. november 20-án tanácsi határozat intézkedik. Ennek értelmében a fizetés évi 80 forint, melyhez 20 forint járul „iskolai kiadásokra”. A fizetést természetbeli járandóságot egészítette ki, melyet a lakosságtól a „kapitányok kivetése szerint” kellett behajtani (17 köböl rozs, 25 véka burgonya, 25 kereszt szalma, 200 kéve rözse).

Az iskolaépítés olyan lendülettel folyt, hogy 1856-ra mind a húsz iskola elkészült. Ekkor, a tanács úgy határozott, hogy a természetbeli járandóságot eltörli, viszont a tanítók fizetését évi 200 Ft-ra emeli. Egyúttal határoztak az iskolaépítés folytatásáról is. A döntést azzal indokolták, hogy 1853-ban összeírták a 6–12 éves korú gyerekeket, s ebből kiderült, hogy nincs elegendő iskolaépület. Segítette a döntéshozókat az is, hogy az 1850-es évek második felétől az állam támogatta a pusztai iskolák építését. (Az állami támogatás háttérben a betyárok elleni fellépés állt. Úgy gondolták, hogy a betyárvilág felszámolását elősegíti, ha a pusztai „embereket” iskolába járatták, „kiművelik”.)

A korszak történetéhez tartozik, hogy Szeged 1851–55 között a Pest-Budai Tankerületi Főigazgatósághoz tartozott, az iskolák főfelügyelője Haas Mihály pesti prépost volt, aki nem sok jó emléket hagyott az alföldi város lakóiban. 1855-től Szeged a Nagyváradi Tankerülethez került, ami döntő változást hozott az iskolák életében. A népiskolák felügyelője dr. Tóth János piarista tanár volt, aki a csanádi püspök támogatásával rendszeresen megszervezte a tanítói gyűléseket, melyek elsősorban a tanítók továbbképzését szolgálták, de alkalmat adtak az iskolák működésével kapcsolatos gondok felvetésére, megbeszélésére is. A feljegyzések szerint a szegedi tanyai tanítók nemcsak rendszeres résztvevői voltak ezeknek a tanítói gyűléseknek, hanem aktivitásukkal is kitűntek.

A tanítói utánpótlásban fontos szerepet játszott, hogy ebben az időszakban nyílt meg a római katolikus tanítóképző Szegeden. Az iskolaépítések közben tovább folytatódtak, így a 20. század elején már több mint negyven iskola működött a város környéki tanyákon.

A két világháború közötti időszakban a tanyai iskolák életében is változást hozott a Klebelsberg-féle oktatáspolitikai, illetve az akkor megkezdődött iskolaépítési akció. Szegeden és a hozzá tartozó külterületeken 53 iskolát érintett ez a fejlesztés. (A külterületeken 14 új iskola épült, 28 iskolában történt bővítés, felújítás, és felépült 32 új tanítói lakás.) Ennek eredményeképpen a tanyákon is megvalósult, hogy egy gyereknek sem kel-

Arató Ferenc szól a körzetesítés nehézségeiről, térbeli és időbeli (utazás) korlátokról, anyagi és szervezeti nehézségekről (költészet, illetve a családok terhei, képesítés nélküli pedagógusok), de itt most csak a „szubjektív” nehézségekről mondottakat emeljük ki nyilatkozatából:

„És a szubjektív akadályok: a hagyományok ereje, ragaszkodás a régi iskolához, idegenkedés az újtól. (...) Gyakran a pedagógusokat is külön meg kell győzni a körzetesítés célszerűségéről. A tanyán már többé-kevésbé berendezkedtek, közvetlenebb, családiasabb kapcsolatot teremtettek a szülőkkel; a bejárás viszont őket is sújtja, gyakran anyagi hátrányokat is jelent.”

lett 4 km-nél többet gyalogolnia az iskolába járás érdekében. A régióban (Dél-Alföld) itt volt a legalacsonyabb az analfabétizmus (14,6%), az írni-olvasni nem tudók többsége az idősebb korosztályból került ki, a tanköteles gyerekek beiskolázása megoldható volt.

Az iskolákat 9 körzetbe osztották, minden körzet élén egy igazgató állt, akihez többkevesebb tagiskola tartozott. Az igazgató rendszeresen látogatta az iskolákat, ellenőrizte a tanítók munkáját, a tanulmányi eredményeket. Miután az iskolahálózat az 1930-as évek végén volt a legteljesebb, talán nem érdektelen, ha felsoroljuk az akkor működő iskolákat, zárójelben feltüntetjük a tanítók számát és körzetenként az igazgatók nevét.

Alsóközponti körzet: Varga Mátyás ig.

Iskolák: Alsóközpont (5), Szt. Imre-telep (2), Királyhalom (2), Kiss Ferenc (2), Klebelsberg (2), Kraller (1), Lázár-tanya (1), Mórahalom (2), Rieger-tanya (1).

Csengelei körzet: v. Pottyondy Imre ig.

Iskolák: Alsócsengele (2), Belsőcsengele (2), Felsőcsengele (2) Középsőcsengele (2), Külsőbalástya (1), Külsőcsengele (2), Vedresszék (2).

Felsőközponti körzet: Veres József ig.

Iskolák: Aigner Károly (2), Alsóbalástya (1), Felsőgajgonya (1), Felsőközpont (2), Galylyas (2), Középsőgajgonya (1), Külsőgajgonya (2), Külsőőszeszék (1), Várhelyi József (2).

Szeged környéki körzet: Schneider Ferenc ig.

Iskolák: Baktó (1), Belsődomaszék (2), Bojárhalom (2), Honvéderő (2), Dr. Koszó (2), Lengyel (2), Ruzsajárás (2), Dr. Somogyi (1), Zákány (2), Zöldfás (2).

Nagyszéksósi körzet: Tokay József ig.

Iskolák: Dobóerdő (2), Kancsalszél (3), Kissor (2), Kisszéksós (1), Körösér (2), Madarászcsárda (1), Madarásztó (2), Nagyszéksós (2), Pogány Frigyes (1), Rívóerdő (1), Rókabögyös (1).

Röszkei körzet: Kéry Lajos ig.

Iskolák: Belsőfeketeszél (3), Kalmártanya (1), Külsőfeketeszél (2), Röszke (6).

Szatymazi körzet: Nikolényi J. Zoltán ig.

Iskolák: Belsőőszeszék (1), Győriszék (2), Jánosszállás (1), Kettőshatár (1), Makraszék (1), Neszűrjhegy (1), Szatymaz I. (2), Szatymaz II. (1), Székalj (1), Szirtos (2), Vilmaszállás (1).

Szentmihálytelki körzet: Tuskó László ig.

Iskolák: Szentmihálytelek (6).

Várostanyai körzet: Somfai Gyula ig.

Iskolák: Átokháza (2), Bokor (2), Csorva (2), Gátsarok (3), Halastelek (2), Pálffy (2), Pétróczy (2), Ruki (2), Várostanya (3).

1945-tel a tanyai iskolák történetének utolsó korszaka kezdődött el.

Az általános iskolák létrehozása 1946-ban szükségszerűen érintette a tanyai iskolákat is: az elemi iskolákból általános iskolák lettek. Ahol két tanító volt, az egyik az alsó tagozattal foglalkozott, a másik a felsővel. Ahol három, ott további bontást lehetett csinálni, de volt olyan iskola, amelyben egyetlen tanító tanította az összes osztályt.

Az államosítás a szegedi tanyai iskolákat közvetlenül nem érintette, hiszen szinte mindegyik állami, kisebb részben községi iskola volt. A hitoktatás megszüntetése, illetve a vallással való szembefordulás, a marxista pedagógia és a materializmus térhódítása, majd kizárólagossága már inkább, hiszen a tanítók, tanítónők többsége vallásos volt, nagy részük a szegedi katolikus tanító-, illetve tanítónőképzőben végzett. Szükség esetén az iskola egyházi szertartásokra is szolgált, estenként a tanítók maguk tartottak „imaórákat” a tanyai lakosoknak. A „fordulat éve” után sok tanyai tanítót elküldtek, jó esetben nyugdíjazták az egyházhoz való kötődésük miatt.

A személycserék csak abban az esetben jelentettek egyértelműen „minőségi” cserét, amikor az új tanárképző főiskolák frissen végzett tanárai kerültek a tanyai iskolákba.

1950-től az akkori „kényszerelhelyezési” rendszerrel pályakezdő tanárokat küldtek a népesebb tanyai iskolák felső tagozataira. Ezzel párhuzamosan elindult a megmaradt tanyai tanítók továbbképzése is, főleg nyaranta. Ezeket a tanfolyamokat az „ideológiai továbbképzés” mellett szakmailag is felkészítették a pedagógusokat az új tantervekre, tankönyvekre, a szakmai követelményekre. Hozzá kell tennem, hogy a tanyai tanítóknak az átlagosnál nagyobb volt a fogékonyság és az igény az állandó továbbképzésre. Példaként említhetem azt a tanítónőt, aki – harminchét évig tanított ugyanabban a tanyai iskolában –, az iskola megszűnése előtti években már a Nyelvi Irodalmi Kommunikációs program alapján végezte munkáját.

A Szeged környéki tanyai iskolák megszűnése szorosan kapcsolódott a bekövetkező gazdasági-társadalmi változásokhoz. A földosztás, majd a téesz-szervezés alapvetően megváltoztatta a tanyai emberek életmódját. A szegedi határ a század elején még döntően a város tulajdona volt. Az első gazdák bérlők voltak, akik szorgalmukkal próbáltak a rossz földből (homok és szik) valami hasznot húzni. A legszorgalmasabbak, a legügyesebbek fokozatosan jutottak önálló birtokhoz. (Ők lettek a kulákok.) Az 1950-es évek mezőgazdasági politikája (kulákküldözés, beszolgáltatás, téesz-szervezés) átrendezte a környék lakosságát. Egyesek még a környékről is elmenekültek, mások csak új település felé indultak. Megkezdődött a lakosság koncentrálódása a tanyaközpontok körül, a fiatalabbak pedig a városokban próbáltak új életet kezdeni. (Előbb munkát vállaltak a városban, majd betelepültek.) Eközben csökkent a születések száma is, a korábbi sokgyerekes családok eltűntek, a tanyákon élőknek is jellemző lett a két-három, később az egy-két gyerek.

Szeged környékén a tanyai iskolák megszűnése a hatvanas évek közepéig „természetes” folyamatként ment végbe: a gyerekek számának csökkenésekor előbb a felső tagozatot szüntették meg, majd pár évvel később az alsó tagozatot is. (E tekintetben a járási művelődési osztály türelmét jelzi, hogy az iskolákat csak akkor fenyegette a megszüntetés veszélye, ha a gyerekek száma tíz alá csökkent.) Ezzel párhuzamosan folyt a tanyaközpontokban az iskolák fejlesztése, új, nagyobb, osztott rendszerű oktatást lehetővé tevő épületek emelése. A településszerkezet átrendeződése azt jelentette, hogy új falvak jöttek létre (pl. Ásotthalom, Zákányszék, Ruzsa, Domaszék stb.), míg a tanyák fokozatosan elnéptelenedtek, vagy csak az öregek maradtak kint a régi tanyai épületekben.

Az ún. erőszakos körzetesítés Szeged környékén csak a hetvenes években volt jellemző, de akkor már egyébként is kevés tanyai iskola működött. Az utolsó 1979-ben szűnt meg, mert a tanítónőnek családi okok miatt Szegedre kellett költöznie, és bár az iskola egy-két évig még működhetett volna, ez alkalom volt a bezárásra.

Tanyai tanítók vallomásai

A tanyai iskolák utolsó tanárai részben a tanítóképzőkből kerültek ki, ők voltak az idősebbek és ők voltak többen, részben a frissen szervezett pedagógiai főiskolák végzettjei közül. Ez utóbbiak voltak kevesebben, bár az általános iskolák felső tagozata miatt rájuk lett volna nagyobb szükség. Az is tény, hogy körükben nagy volt az elvándorlás, a szaktanárszükségletet sikeresebben lehetett kielégíteni a tanítók átképzésével (levelező tagozat).

A tanyán tanítóknak szinte kivétel nélkül első munkahelyük volt a tanyai iskola. A tanítók-tanítónők számára a tanyai iskola nem volt olyan „riasztó”, mint a tanároknak. Különösen igaz ez a legidősebb nemzedékre nézve, akik még a negyvenes években kezdték pályájukat. Mindezt jól példázza néhány interjúrészlet:

„Amikor a stólám annyira lecsökkent, hogy abból nem lehetett megélni (...) akkor nekem be kellett adni a kérelmemet, hogy taníthassak. Ez volt 1949-ben ... mivel tudták, hogy én kántor voltam, nem ott neveztek ki (Szeged-Várostantya), hanem elhelyeztek Nagymágocs-Árpátelepre, jó sárfészekbe. Tanévnyitó ünnepély. Én mint volt kántortanító, kinyitottam a hangomat, énekeltem a *Himnusz*t meg az akkor szokásos mozgalmi indulókat. A párttitkár mondta, sosem felejttem el:

– Maga kell nekünk, ilyen ember kell nekünk, aki majd vezeti az énekkart. Magát innen soha nem engedjük el!” (K. E., *Bogárcsészé*)

„1942. október 28-án (...) elfoglaltam álláshelyemet. (...) Ma is könnybe lábad a szemem, ha arra a percre gondolok, mit éreztem akkor, amikor először léptem az iskolába és rámszegeződtek a kedves, csillogó gyermekszemek.” (B. I-né, *Aigner Károly iskola*)

„A főiskolán mondták, hogy az állásom Gátsoron lesz. Még soha nem hallottam róla. Mondták utazzak el Szegedre, onnan lehet megtalálni. No, Várostantyán leszálltam a szegedi buszról. Jött velem egy fiatalember, kiderült, hogy ő Kőrösérre tart. Javasolta, cseréljünk. Nekem mindegy volt, gondoltam, egy évet bárhol kibírok.” (D. K. tanár, *Kőrösér*)

Érdekes, hogy általában azok maradtak meg a tanyán, akik házastársukat ott találták meg. Az előbb már említett kántortanító így emlékezik erre:

„Kántorságom 3. hetében a nyolc órás mise után reggeliztem a plébánián, mert ott laktam (...) szől a plébános úr édesanyja:

– Kántor úr, jöjjön ki, bemutatom egy nagyon szép kislánynak.

Kimegyek, 3 lépcsővel lejjebb ott állt a kislány, megláttam: vagy ez lesz a feleségem, vagy senki más. Aztán másfél évi ismeretség meg udvarlás után esküdünk.”

Azután „sárfészekből” így került vissza a várostanyai körzetbe:

„Tanítás után írtam egy szép kérvényt H. M. bácsinak, ő volt akkor a tanulmányi felügyelő, hogy ha istent ismer, akkor helyezzen engem vissza, mert *Boróczi Gábor* (a rókabögyösi tanító) lánya a menyasszonyom, karácsonykor esküdni akarunk, és csak nem hozom ide, egy ilyen sárfészekbe, mikor tudom, hogy Szeged-Várostantyán, a bogárcsészéi iskolában van üres hely.”

De a tanyához kötötte a házassága a menekülni akaró matematika-fizika szakos tanárt is:

„Aztán maradtam Kőröséren, mert megismerkedtem a jövőző feleségemmel. Ő akkor fiatal, szőke, kékszemű védőnő volt. Aztán elvégezte a magyar-történelem szakot levelezőn a főiskolán. Együtt tanítottunk. Az egyik teremben én, a másikban ő.”

K. E. elbeszéléséből megismerhetjük a régi tanítók gondolkodását, életét is:

„Apósom 1922-ben került Rókabögyösre (a nagyobbik lánya 2 éves volt, a feleségem pedig 6 hónapos), s onnan ment nyugdíjba 1958-ban. A régi tanítók nem olyanok voltak, mint a maiak. (...) A régi öreg tanítók olyanok voltak, hogy egy iskolánál állást kaptak és ott maradtak. Igaz, a tanítói fizetés kevés volt, de abból a kevésből félretettek valamit, abból vettek az iskola mellett 1/2 holdat, 1 holdat és gazdálkodtak.”

A visszaemlékezésekből megismerhetjük a tanyai tanító életét az 1950-es, 1960-as években:

„Eleinte Rókabögyösön laktam, ez 14 km-re volt az iskolától, mindennap megtemtem az utat oda és vissza. Reggel 1/2 6-kor keltem, a temetőn keresztül jártam, sötétben, télen, nagyon féltem, de megvolt az ösvény, a parasztnénik, akik jártak a reggeli rorátéra, kitaposták az utat, azon jártam, toronyiránt. 3/4 7-re beértem az iskolába, kihamuztam, befűtöttem, mert az a tanító dolga volt, 1/2 8-ra, mire jöttek az 1–2. osztályosok, már kellemes, langyos volt a tanterem.” (K. E.)

„Sohasem felejttem (...) a téli havas reggeleket, amikor a havat seperve, a saját fűtésű meleg tanteremmel vártam a kedves gyerekeket. El-elmerengve a távolba, mert némelyik 3 km-ről közlekedett az iskola felé. A hajnali kelés és az éjfél fekvés mindennapi volt. A takarító, fűtő és udvaros, pedagógus egy személyben a tanító volt. Csináltuk jó szívvvel és dolgoztunk keményen.” (B. I-né, *Balástya-Órhalom*)

Az osztatlan iskolákban folyó tanítást-tanulást legjobban az egykori tanítók mondhatják el:

„Az 1–4. osztály jött 8 órára, az 5–6. osztályosok jöttek 1/2 10-re, a 7–8-osok 11-re. Akkor az órák 20 percesek voltak, de a 20 percből is elment 3–4 perc, míg a többi osztálynak kiadtam, hogy mit kell csinálnia. Önálló foglalkozás, akkor nagyon röviden megtanítani az anyagot, az elsősnek megtanítani azt a betűt, vagy a 3-t,

de közben figyelni a többi gyerekekre is. Egy osztályban 2–3 gyereknél nem volt több, nem volt nagyon nehéz egy-egy gyerekkel foglalkozni, mert odaültem mellé, hogy így csináld kislányom vagy kislányom azt a betűt. Aztán nagyon röviden visszakérdezni az anyagot. Kettőkor ment el az utolsó osztály.” (K. E., *Bogárcsászé!*)

„Új módszer kezdődött, hogyan lehet egy időben, egyszerre négy osztályt tanítani. Úgy, hogy a tanítás ne csak a foglalkoztatott osztályé legyen, hanem a többié is. Mint ahogy egy munkás egy időben több gépet kezel, a tanító is egyszerre négy osztályt tanított. Ehhez komoly felkészülés kellett. Heti terv útmutatók és tantervek alapján, és részletes óravázlat.” (B. I-né, Balástya)

„Nagyon szerettem rajzolni és écnkelni, így a tanítványaim is. Az iskolai eredmények szépek voltak, a 37 év alatt két bukásra emlékszem. Még nyáron is tanítottam, augusztusban, az 5. osztályba kerülő gyengébb tanulókat. Megállták a helyüket.” (B. I-né)

Milyen életút várt a tanyai gyerekekre? Az előbbi idézet már utalt erre, de volt ellenkező tapasztalat is:

„Volt olyan gyerek, amelyik továbbtanult, inkább szakiskolában. Két-három ment kereskedelmi pályára. Az egyik most részlegvezető a Tisza Áruházban. De azért a nagy részét otthon fogták, kellett otthon a munkáskéz. Volt olyan leánytanulóm, hogy az egész könyvet kívülről tudta. A vizsgán bármit tudott. (...) Mentem, könyörögtem az anyjának, apjának, hogy engedjék tanulni. Nem, mert otthon kell maradnia. Utána aztán fölött korában, elment közben dolgozni, férjhez is ment, és olyan 20–21 éves korában kezdett el valamit tanulni. Sok jófejű gyerek volt.” (M. S., *Madarászító*)

A pozitív példák:

„Nagyon szerettem a matekot már a főiskolán is. Olyan eredményt értem el a tanyai gyerekeknél, úgy oldották meg a példákat, az egyenleteket, hogy csak... Volt olyan is, hogy félévkor az illetőnek négyest adtam fizikából, de annyira megtanulta a fizikát, hogy a megyei versenyen 2. lett.” (D. K., *Kőrösér*)

„Nálam magyar szakos tanárok lettek. És nem kis elismerés, hogy azt mondták, hogy azoknak az óráknak az emlékére.” (D. K-né, *Kőrösér*)

Ma már talán nehezen érthető, hogy mit jelentett az iskola a tanyákon. Ma, amikor minden lakásban villany van, televízió, autó, amikor a fiatalok hétvégeken kilométereket utaznak a diszkó kedvéért, nehéz elképzelni a tanyai életet. Az egykori tanítók erről is vallanak:

„Egy tanyai nevelő iskolájával központja volt a körzetének; tanított, nevelte a gyermekeket, a népet, tanácsadó volt. A faluban továbbképzést vezettünk, mintafélének kellett maradnunk, hogy tekintélyünk legyen és felnézhessenek ránk...

A felszabadulás után nehéz volt az élet. Minden szeretetünnepet a fizetésemből fedeztem, szívesen. (...) Gyönyörű karácsonyi és anyák-napi ünnepséget tartottunk. Az utóbbit májusban, nem ritkán 40 műsorszámmal. Nemcsak az édesanyák, hanem a nagymamák és a környék lakói is ott voltak. Készültek a krepp-papír szoknyácskák és koszorúk, esernyők a tánchoz, és az ajándékok. Mézeskalácsszívért férjemmel még Félégyházára is elmentünk.” (B. I-né)

„...mi megrendeztük ott az Anyák napját. Vasárnap délután, először még a tanteremben, aztán ki kellett annyira bővíteni, hogy az udvaron kellett színpadot építeni, mert nem fértek el a tanteremben. ... mesejátékokat adtunk, dramatizáltam akármit, amit tanultak a gyerekek, *János vitézt* vagy valami más, a férjem harmóniumozott, így zene is volt.” (D. K-né)

„Amikor még nem volt villany (...) készítettem egy diavetítőt, vettem egy 20 literes petróleumos kannát és abból készítettem diavetítőt. A lencséket a fizikaszertárból vettem, volt egy gázlámpánk, azt állítottam be a dobozba. Vettünk diafilmeket és azokat vetítettük. Nagyon jól sikerült, nem is gondoltam volna.” (D. K.)

„Saját könyvtárunk volt az iskolai könyvtár. Olvasóvá tudtam nevelni őket, nemcsak a gyerekeket. Az öregek is jöttek egy-egy könyvért. A szép szerelmes történeteket szerették, a magyar romantikát, *Jókai*, *Mikszáth* persze kedvenc volt. A külföldi írókat nem szerették annyira, mert nem értették a neveket, de volt két regény, amely nagyon tejszett nekik *Reymont*-tól a *Parasztok* és *Thomas Hardy* az *Egy tiszta nő*. Azokat ronggyá olvasták.” (D. K-né)

„Visszatérve még az itteni széksósi iskolára, itt is folytattuk a régi, rókabögyösi hagyományokat, a színjátékot. Már nemcsak az iskolásoknak, hanem (...) megbíztak a KISZ-esek vezetésével is. Pedig itt volt a pedagógus párttitkár, de neki rangon aluli volt, hogy hetente kétszer este – mert a 16–18 éves fiatalok egész nap dolgoztak, ők csak este tudtak eljönni ebbe a terembe, ide – tanultuk a szindarabot; amikor vége volt a próbának, akkor a tanító bácsi a kántori hangjával énekelte az akkori táncdalokat, az asztalon verte a ritmust, és táncoltak a fiatalok. Ez olyan jókedvet adott nekik, hogy a következő napon ismét eljöttek. A szindarabokkal megint tudunk menni erre, arra. Őket is elvittem Budapestre.” (K. E.)

„... a mozi 1963-ban kezdtek *Az aranyemberrel*, színesben. Bámulatos élmény volt. A tanterem 6x4 m-es, a végében két szekrény, a régi állomásról áthoztuk a padokat, a padokra deszkákat tettünk. A kicsiket fölültemtem a szekrény tetejére. A lakásokból áthoztuk az összes székeket. A legtöbben 173-an voltak abban a kis teremben, de mindenki láthatta filmet. Ez a mozi először aggregátorral ment. Mindig baj volt vele. (...) Volt, hogy télen elromlott az önindító, valakinek rajta kellett tartania az ujját... Szegény asszonykám 16 fokos hidegben tartotta rajta az ujját, ráadtak egy nagy vasutas bundát, s ő tartotta. A gép kivörösödött, de lement a film.” (K. E., *Nagyszéksós*)

Aztán jött az iskolák megszűnése.

„A létszám állandóan fogyott. A családok beköltöztek, meg az is közrejátszott, hogy kevesebb volt a gyerek. Volt olyan család, hogy 7–8 gyerek volt. Ez szűnt meg. Volt a szomszédban egy tanító, úgy 80 körül volt, mikor idekerültem, tehát 52–53-ban, ő mesélte, hogy volt úgy, nem jutott minden gyereknek ülőhely, szalmacsóvát, köteget vittek, azon ültek. Amelyik ügyesebb volt, azzal foglalkozott, amelyik nem, azzal nemigen foglalkozott. Ez a létszám fokozatosan csökkent, lassan egy osztályban 2–3 gyerek ha volt. 1974-ben megszűnt az egész iskola. Az egész környéken egyszerre megszűnt mindenütt, előbb a felső tagozat, aztán az alsó is.” (M. S., *Madarászító*)

„Bár Balástyan akartunk nyugdíjas korunkban telepedni, férjem betegsége miatt Szegedre költöztünk 1979-ben. Ekkor szűnt meg utolsóként az iskolám. Kár volt ezeket a jól felszerelt iskolákat megszüntetni, négy évig egy kézben egy tanulócsoport – ez volt a nagy érték. Megállták a helyüket a középiskolában és felsőbb szinten is.” (B. I-né)

„Amikor 1974-ben megépült a kövesút, döntöttek, hogy bezárják az iskolát. Jöttek a szülők, elmondták, hogy ők elmennek *Ilku Pálhoz*, hogy maradjon meg az iskola. Mondtam, hogy nem kell elmenni Ilku Pálhoz, csak menjenek be Szegedre, H. M-hez, mondják el neki, hogy milyen sírás-rívás van itt, hogy kötik az ebet a karóhoz, hogy maradjon meg az iskola. M. Gy. volt a tanácselnök, én másnap elmentem hozzá, s mondtam, milyen sírás-rívás volt a szülői értekezleten, még mindig van 12–13 gyerek, akiket taníthatnék. (...) De mégis bezárt az iskola, elharangoztam. Bejártam Mórahalomra és 1988. szeptember 8-án az igazgató kiadta a munkakönyvem, 42 év 302 napot dolgoztam, egyetlen egy napot nem hiányoztam.” (K. E.)

Jegyzet

- (1) MÉSZÁROS ISTVÁN: *Népoktatásunk 1553–1777 között*. Tankönyvkiadó, Bp. 1972.
- (2) REIZNER JÁNOS: *Szeged története III*. Szeged 1898.
- (3) *Magyar népoktatás*. Magyar Kir. Vallás- és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1928.
- (4) *Falusi, tanyai iskolások*. Szerk.: HORVÁTH GYÖRGY. Tankönyvkiadó, Bp. 1966.
- (5) Uo.
- (6) NAGY JÓZSEF: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. OOK, Veszprém 1979.
- (7) REIZNER JÁNOS: *Szeged története III*, i. m.

Irodalom

- Magyar tanítók évkönyve 1936–37*. Szerk.: BENE LAJOS. Dante Könyvkiadó, Bp.
- KISS ÁRON: *A magyar népiskolai tanítás története*. Bp. 1883.
- KORNIS GYULA: *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Magyar Pedagógiai Társaság, Bp. 1927.
- Szeged tanyai népiskolák értesítője az 1896/978-i iskolai évről*. Összeállította: TOTH ANTAL. Szeged 1897.
- TÓTH JÁNOS: *Emléklapok Szeged sz. kir. város tanyai népiskolái rendezett állapotának harminczadik évfordulója alkalmából*. Szeged 1882.
- VASS MÁTYÁS: *Szeged sz. kir. város községi iskolái és kiseddóvó intézetei*. Szeged 1898.
- A Csongrád vármegyei tanítóegyesület (Alföldi Tanító Egylet) harmincz éves története 1868–1898*. Szerk.: VASS MÁTYÁS–LANTOS BÉLA. Szeged 1900.

Vallásismeret mint tantárgy

Iskolai tapasztalatok és utcai beszélgetések, a tömegkommunikációból szerezhető benyomások és különböző szociológiai vizsgálatok eredményei egyaránt azt igazolják, hogy társadalmunk vallási ismeretei, vallási kultúrája és műveltsége alacsony. Ha a tételes tudás, az ismeret oldaláról közelítünk a jelenséghez, azt találjuk, hogy még a hívő, hitüket gyakorló emberek saját vallásuk dolgaiban való tájékozottsága is felszínes, a mások hitéről való tudásuk meg egyszerűen nem létezik, a vallástalan ember viszont egyenesen tudatlan értetlenséggel megy el egy templom vagy egy vallási vonatkozású irodalmi utalás, történelmi adat, napihír mellett, s alighanem magát a vallás kifejezést sem tudja értelmezni.

Első megközelítésben e jelenségek indokaként mondhatjuk persze azt, hogy szekularizált világban, vallástalan, vallásavesztett korban élünk, amelyben a hit dolgaiban való jártasság a tudni nem érdemes, csak a hívő emberekre tartozó dolgok világába utalható. Amikor azonban értetlenül állunk egy vallási vonatkozású esemény, egy istenes vers, egy történelmi vonatkozás vagy egy oltárkép előtt, megbizonyosodhatunk arról, hogy a vallási tájékozottság ma is eleven része az emberi tudásnak, amely segítséget nyújt világnézeti és erkölcsi döntéseink meghozatalához, de kulturális örökségünk megértését és a világban való eligazodásunkat is kedvezően befolyásolhatja. Ha pedig már eljutottunk annak belátásáig, hogy a vallás dolgában tanulni- és tudnivalóink volnának, természetesen vetődik fel az a további kérdés, hogy mennyit, mit, hol és hogyan kellene megismernünk a hit világából.

Igen természetes válasz erre a kérdésre, hogy a vallásról való tudás megszerzésének is – mint annyi másnak – a legalkalmasabb terepe az iskola, az oktatás. Ami akkor is igaz, ha iskolarendszerünkben nincs olyan tantárgy, hogy „vallásismeret” vagy „vallástan”, melynek megjelenését sokan és sokféle megfontolásból alighanem felháborodással, meghökkenéssel vagy ellenérzésekkel vennék csak tudomásul. Európa számos országában ugyan természetes, hogy az iskolákban van egy felekezeti és világnézeti is elkötelezetlen vallásismeret tantárgy, nálunk azonban, sajnos, ma is általános az a vélemény, hogy aki hívő, az tanuljon – az iskolában vagy azon kívül – hittant, aki megvallástalan, az gyakorlatilag semmit, hiszen a történelmi és az irodalmi tananyag néhány vallástörténeti utalása gyakorlatilag alig ad a vallás, a vallások, a vallásosság dolgaiban valódi ismereteket.

Természetesen tisztában vagyok vele, hogy semmilyen hit és belső meggyőződés nem tanítható és tanítandó a szó hagyományos és leegyszerűsítő értelmében, amennyiben pedig mégis „oktatni” akarjuk az iskolában, azt csak a hitoktatás fakultatív és felekezeti keretei között tehetjük. Természetes és szükségszerű persze, hogy amikor valaki valamilyen hiten van, valamilyen hitre jut, azt érteni és tanulni is fontosnak tartja, amire az iskolában is lehetőséget kell kapnia. Ez azonban nem a vallás megismerésének, hanem valamely vallás értő elfogadásának eszköze, azaz egyszerre több is, kevesebb is, mint az előbbi. A vallásos ismeret azonban nem azonos a vallásismerettel, mely utóbbi megszerzésére minden fiatalnak szüksége volna, világnézetétől, világfelfogásától füg-

getlenül, amiként alkalmas módon kell vagy kellene minden diáknak némi filozófiát, etikát, antropológiát is tanulnia.

Az a régóta ismert megoldás, hogy néhány irodalom- és történelem-, esetleg művészet-történeti vagy filozófiai órával „tudjuk le” a vallási témákkal kapcsolatos ismeretátadást, messze nem elegendő, amit az emberek zömének vallási kérdésekben való döbbenetes tájékozatlansága is tanúsít. Régebben legalább a tanító- és a tanárjelöltek kaptak némi vallástörténeti képzést, az idők folyamán azonban ez is csendesen elsorvadt. Ha a bajok orvoslása érdekében tenni akarunk valamit, az első lépésnek annak kellene lennie, hogy minden olyan intézményben, amely pedagógusokat képez, a vallás témája ismét legyen kötelező, de legalább fakultatív kollégium tárgya, némi idő elteltével pedig a középiskola utolsó osztályainak tantervében is kapjon helyet a vallásismereti képzés.

A Nemzeti Alaptanterv különféle koncepcióival egy ilyen törekvés semmiképpen sem volna ellentétes, felsőoktatásunknak pedig amúgy is komoly szégyenfoltja, hogy az általános vallástudományoknak ma sem szakja, sem pedig tanszéke nincsen széles e hazában, az ez irányú óvatos kezdeményezések pedig igencsak gyerekcipőben járnak. Ha ezen a téren valami változhatna, az megoldaná a vallásismereti oktatás legnyilvánvalóbb gondját, nevezetesen azt, hogy kik tudnák ezt a tantárgyat tanítani az egyes iskolákban. Sőt, talán a tantárgy útjában tornyosuló szemléleti akadályok is elháríthatók. Tanárt és diákot, szülőt és közvéleményt már az is meggyőzhetné e dolog értelméről, hogy manapság már a tévéhíradó megértéséhez sem árt valamit tudni arról, hogy mi az az iszlám, ki a dalai láma, mit jelentenek az olyan szavak, mint mecset, pagoda, próféta vagy mítosz, arról nem is beszélve, hogy könyvtárban, múzeumban, operában vagy – kicsit komolytalanra fordítva a szót – keresztretjvény böngészése közben mennyi olyan élményben lehet részünk, melyekhez némi vallásismereti tudás szükségeltetik.

Meggyőződésem az is, hogy a hazai egyházak, vallási közösségek, hívő emberek is meggyőzhetőek volnának arról, hogy a vallásismeret nem afféle ellen-hittan, nem az egyházak sérelmére elkövetett „istentelen” merénylet eszköze, hanem olyan közismereti stúdium, amely tárgyilagos és tisztességes módon mindenki számára akar a különféle vallási jelenségekről tudást, tájékozottságot adni. Ha pedig valaki – gyanítom, hogy akadna ilyen is a kötözködők között – éppen ellenkezőleg, azzal riogatna minket, hogy a vallásismeret oktatása a lelkiismereti szabadság sérelme, illetve a hit, a vallási meggyőződés ráerőltetése volna bárkire, valami – úgymond – „oda nem illő” becsempészése az iskolába, azt talán azzal kellene megnyugtattunk, hogy nem kell annak angollá válnia, aki angolul tanul és nem teszünk akarata ellenére matematikussá senkit, ha az iskolában mindenkinek jól-rosszul meg kell tanulnia a számtani alapműveleteket.

Érveink sorában vegyük azt az értelmesen aligha vitatható tény is számításba, hogy a vallási az emberi kultúra legősibb és legalapvetőbb kincseinek egyike, a mindenkori műveltségeszemély egyik alappillére, amelynek továbbörökítése nem egy oktatási rendszer nagyvonalú jóindulatától kell függjön. Ezen az alapon sem szabad komolyan vennünk azt a nézetet, hogy ezek a dolgok azért nem valók az iskolába, mert már avultak, időszerűségüket veszítették, nem „modernekek”, és az sem lehet komoly ellenérv, hogy „van ennél fontosabb” vagy „erre már nem jut idő”. Közben pedig bár egyetértünk azzal, hogy a tömeges és lassan természetessé váló tudatlanságnál és műveletlenségnél nincs rosszabb, a vallási fogalmak esetében ez a helyzet kezd kialakulni. Amire nem jelenthet magyarázatot sem az elmúlt századok fokozatos elvallástalanodása, sem az utóbbi fél évszázad marxista ateizmusa.

Minden jószándékunk mellett is kérdés, hogy a vallási ismeretek milyen köre alkossa, alkothatja egy viszonylag szélesen értelmezett oktatás tárgyát. Aminek e tekintetben idehaza is van némi hagyománya, az a leíró vallástörténeti tárgyalásmód, esetleg ugyancsak leíró jellegű mitológiatörténettel, alkalmanként némi keresztény egyháztörténettel kiegészítve. Ám mindez, bár önmagában igen lenyűgöző művelődéstörténeti anyagot jelent, a

vallás tárgyába tartozó tényeknek és jelenségeknek csupán egy töredékére terjed ki, s az átlagember számára alig több lexikális adatok, évszámok, istennevek, hittételek tömkelegénél. Ennél jóval tágabb határokat kellene vonnunk egy esetleges vallásismeret tantárgy köré. S bár természetesen tudom, hogy e cél elérése érdekében sokféle tematikai szerkezet alakítható ki, az alábbiakban egy általam lehetségesnek tekintett változat felvázolására teszek kísérletet.

A vallási eszmék és tanrendszerek, szervezetek és kultuszok látszólag kusza összevisszaságában való eligazodásnak meggyőződésem szerinti legáttekinthetőbb eszköze a vallásfenomenológiai megközelítés alkalmazása. Egy ilyen bevezető a vallások történeti sokféleségétől elvonatkoztatva, de a teljeskörű leírás igényével a vallás általános vázát adhatja úgy, hogy sorra veszi és értelmezi mindazokat a fogalmakat, tényeket, cselekedeteket és viszonyokat, amelyek a szó köznapi értelmében a vallás, a vallási, a vallásos körébe tartoznak.

Kiindulópontként itt próbálkozhatnánk meg annak a meghatározásával is, hogy mit veszünk vallásnak, vallásinak, s legjobb tudásunk szerint e szféra elemei hol, hogyan és mint léptek be az emberi civilizáció világába. Ha elfogadható az a megoldás, hogy a szent, az ember- és a világlefeletti tartományát mondjuk vallásinak, akkor a vallás általános jellemzésekor azokat a tereket, időket, tárgyakat, személyeket, viszonyokat és tetteket kell sorra venni, amelyek köre alá az ősi mágiától a kereszténységig egyaránt odarendelhetők a valóban létező hit- és szertartási rendszerek. Olyan fogalmakat kell tehát rendszerbe foglalnunk, mint az ünnep, a szentély, a kehely, a pap, a hit vagy az áldozatbemutatás, hogy csak kiragadott példáknál maradjunk, s itt tehetünk kísérletet arra is, hogy az isteneszmét általában próbáljuk jellemezni. Ha az oktatási, ismerkedési folyamat oldaláról nézzük, egy ilyen megközelítés didaktikailag is célszerű, hiszen nem a lexikális tudást bővíti, hanem olyan fogalmi hálót ad, amelyet ki-ki a meglévő, esetleg hézagos és egymástól eltérő ismereteivel tölthet meg, amelyhez hozzárendelheti saját véleményét, végeredményként azonban az egyéni ismeretek mozaikszeleiből a vallási-egész körvonalai bontakozhatnak ki.

Erre a fenomenológiai alapra épülhet rá a világ néhány fontosabb vallásának történeti leírása, azok tanításainak, történetének és hitgyakorlatának áttekintése, szinte tetszőleges mélységgel és részletességgel, hiszen a megértéshez szükséges fogalomrendszer már adott, a lexikális túlzások, az adathalmazok végtelen felsorolásának veszedelme pedig jól elkerülhető. Ugyanez érvényes a kereszténység és a keresztény egyházak történetére, tanításának alakulására vonatkozóan is. Az ugyanis aligha kérdéses, hogy e hittel, mint európai kultúránk alapjával kitüntetett részletességgel kell foglalkozni egy olyan európai társadalom közegében, amely valamilyen értelemben maga is a kereszténység szülője.

Ha a vallási ismeretek átfogó rendszerében gondolkodunk, teljesen világos, hogy nem elégedhetünk meg az eddig jelzett fogalmi rend és történeti anyag feldolgozásával, még akkor sem, ha legtöbbünk korábbi tapasztalatai szerint a vallásról tudni érdemes dolgok

*A Nemzeti Alaptanterv
különböző koncepcióival
egy ilyen törekvés semmiképpen
sem volna ellentétes, felső-
oktatásunknak pedig amúgy is
komoly szégyenfoltja, hogy
az általános vallás-
tudományoknak ma sem szakja,
sem pedig tanszéke nincsen
széles e hazában, az ez irányú
óvatos kezdeményezések pedig
igencsak gyerekcipőben járnak.
Ha ezen a téren valami
változhatna, az megoldaná
a vallásismereti oktatás leg-
nyilvánvalóbb gondját,
nevezetesen azt, hogy kik tudnák
ezt a tantárgyat tanítani
az egyes iskolákban.*

köre ezzel véget is ért. Ha ugyanis elfogadjuk, hogy a vallás a múltban és a mában is eleven, az egyénre és a társadalomra is sokoldalúan ható tény, akkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy létezésének minden pillanatában emberi eszméket hordoz, emberi érzéseket táplál, emberi cselekvés- és magatartásformákat igazgat. Ennek viszont az a következménye, hogy a vallás világával mint tanítással, mint filozófiával és teológiával is számot kell vetnünk. Ugyanígy nem mehetünk el azon tény mellett, hogy a vallás – fogalmából adódóan – hit, érzelmi állapot, személyiségszervező világnézet és erkölcsi kódex is, amely megkívánja, hogy a vallás lélektanára, a vallásba, a vallásokban rejtőző politikumra és kultúrateremtő impulzusokra is odafigyeljünk.

Ugyanígy nem volna elegendő vallásról beszélnünk, ha nem vennénk figyelembe, hogy a vallás szociológiai tény is: az egyéneket és azok magatartását, illetve a közösségeket, az egyes szervezeteket és ezek sokrétű működését is magában rejtí, amelyek figyelembevétele nélkül valamely elvont, pusztán hit feltételezése igencsak félrevezető lenne. Hiszen itt korántsem csak arról van szó, hogy hányan és egy esztendőben hányszor járnak templomba, hanem arról is, hogy hogyan alakulnak a világban – a vallás befolyására is – a születési arányszámok, az életmód-minták és a hivatásválasztások, a magatartási és a viselkedéskultúrák, tehát számtalan olyan, látszólag nagyon is köznapi és modern dolog, amelyek jobb megértése azok vallási alapjainak, okainak és motivációinak ismeretében válik lehetségessé.

Ugyanígy, amikor megüljük ünnepeinket és megtartjuk – vagy éppen megtagadjuk – elődeink hagyományait és szokásait, nem árt, ha tisztában vagyunk a vallásnéprajz tényével: azzal, hogy miként van – néha akaratlanul is – jelen a vallásos meggondolás a régi és a mai társadalom mindennapi életében, a szokások, a viseletek, a mesék és a dalok világában. Ettől a ponttól pedig már rövid út vezet odáig, hogy felfedezzük: a vallás dolgai miként képeződnek le a magaskultúra régiójában, a tudomány és a művészet történetében. Ha pedig idáig eljutunk a diákkal együtt, akkor nem fogja nyügnök érezni *Károli Gáspár* régiés nyelvezetét, *Ady Endre* istenes verseinek reménykedő magányát, a vallásháborúk évszámözünetét és talán többet jelent majd neki a zsámbéki templomrom látványa is egy unalmas romhalmazzal.

E lírai kitérő után a valóság talajára visszatérve érdemes volna végiggondolni, hogy a korábban mondottakból mit és hogyan lehetne megvalósítani. Néhány oktatási kísérlet keretében ma is történnek próbálkozások némi vallási ismeretet adni a diákoknak, s néhány olyan tankönyv és segédkönyv is született már, amelyek a továbblépést szolgálhatják, ugyanakkor igen messze vagyunk még az olyan irigylésre méltó példáktól, mint a holland, ahol egészen természetes, hogy a diák az iskolában a számtan vagy a nyelvtan mellett vallást is tanul. Ha ott tennék fel a kérdést, hogy mi a haszna mindennek, talán nemcsak azt a választ kapnánk, hogy a diák így eggyel több dolog, téma ismeretét viszi magával az iskolából, hanem azt is, hogy aki megismeri a vallás világát, egyúttal megtanulja tisztelni a hitet, a másik ember hitét is, és megtanulja tisztelni az embert, aki miként régen, ma is napról napra szembesül az egyetlen tantárgyba nem is foglalható titokkal, a hit csodájával. Jó volna, ha nekünk is ilyen iskolánk lenne; olyan, ahol a vallásismeret is tananyag.

Énkibontakozás és nevelés

Csikszentmihályi Mihály próféciája

Csikszentmihályi Mihály, a Chicagói Egyetem Pszichológiai Tanszékének volt vezetője, az USA Nemzeti Pedagógiai Akadémiájának tagja 1993-ban közzétett egy pedagógiai szempontból is kiemelkedően jelentős könyvet, amely arról szól, hogy az én evolúciója az egyes emberek és a társadalmak életében is új minőséget ígér. (1) Jelen írásomnak többek között az a célja, hogy pedagógiai szempontból számba vegye, ismertesse ezt a lehetőséget. E feladat megoldásában az Én(tudat) és pedagógia című tanulmányomra is támaszkodom, (2) amely az énkutatás lényegbevágó eredményeinek pedagógiai szempontú elemzését adja. Végül jelzem, hogy a jelen dolgozat az Iskolakultúra előző számában megjelent Személyiségfejlődés és nevelés című tanulmányom szerves folytatása.

Ebben a szerves előzménynek nevezett írásban addig jutottunk el, hogy MacLean eredményei értelmében a két egymásra reflektáló agyfélteke teszi lehetővé (a nyelv birtokában) az én, vagyis az ember önreflektív képességének és éntudatának kialakulását. Ennek köszönhetően az ember eljuthat arra a szintre, hogy nemcsak tapasztalati ismereteket szerezhethet önmagáról, hanem meg is értheti a személyiség – saját személye – működésének, viselkedésének szabályszerűségeit, és ezt a tudásrendszert, valamint a rá vonatkozó motívumrendszert is felhasználhatja emocionális, kognitív működésének és viselkedésének szabályozásában. A személyiség fejlettségének ezt a szintjét neveztük önértelmező személyiségnek. Nem térhettünk ki arra a kérdésre, hogy mi a viszony az én és a személyiség között. Most ezzel a témával törekszünk előkészíteni a jelen tanulmány mondanivalóját.

A személyiségfejlődéssel foglalkozó szakirodalom elemzése alapján négy egymásból kiépülő, egymást hierarchikusan magában foglaló fejlettségi szintet ismertettünk: a genetikus, a tapasztalati, az értelmező és az önértelmező komponensrendszert, személyiséget. Ebből azonban nem tudható meg, hogy az én hogyan jött létre, hogyan fejlődik, ami az énejlődés segítésének alapvető feltétele. A címben szereplő „énkibontakozás” kifejezés azt

kívánja jelezni, hogy az én egyedfejlődésének jobb megértése érdekében annak társadalmi evolúcióját is figyelembe vesszük. Csikszentmihályi Mihály alapvetően fontos információkat közöl az én evolúciójáról. Azt vizsgálja, hogy a biológiailag adott önreflexivitás lehetőségéből a kulturális, társadalmi fejlődés hogyan hozta létre az én evolúcióját, hol tart ma ez a folyamat, mi várható e folyamat remélhető expanziójától. Ezt a témát ismertetjük *Az én evolúciója* című részben.

A pszichológia különböző ágai, az antropológia és más embertudományok az én mibenlétéről, funkciójáról, „szerkezetéről” William James híres könyvének (3) megjelenése óta hatalmas ismeretömeget halmozódott föl. Az utóbbi évtizedekben az én ontogenezisével, egyedfejlődésével, röviden az *énejlődéssel* kapcsolatos kutatások gyorsan növekszenek. (Ezeknek a kutatásoknak a nevelési szempontú elemzése a fent említett tanulmányomban olvasható, ezért a szakirodalmi hivatkozások mellőzhetők.)

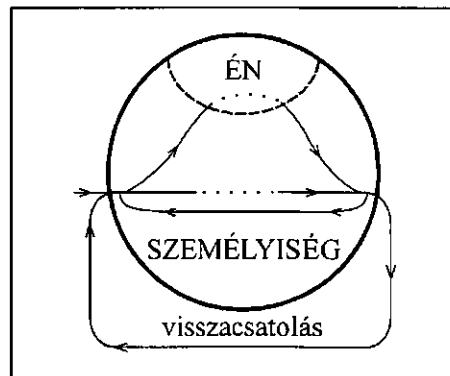
Az énkutatások eredményeit számos pszichiátriai iskola alkalmazza, de az egészséges népesség körében is gyorsan terjednek a legkülönbözőbb önismereti foglalkozások, tréningek, amelyek hatására az iskolai nevelésbe is kezd behatolni az énejlődés segítésének igénye és gyakorlata. Elérkezett az ideje annak, hogy a pedagógia látókörébe vonja, elemezze ezeket a

fejleményeket, kutassa az *énfejlődés segítségének* megoldási lehetőségeit, módjait. Befejezésül ezekről a lehetőségekről, feladatokról lesz szó.

Az én és a személyiség

Az én és a személyiség viszonyát tekintve sokféle elgondolás létezik. Vannak, akik azt vallják, hogy a személyiség fogalmát az én magában foglalja. Az énkutatók egy része ezt nem mondja ki, de nem használja a személyiség megnevezést, nem foglalkozik az én és a személyiség viszonyával. Hasonló a helyzet a személyiségelméletek kidolgozóit illetően. Léteznek elméletek, amelyek a személyiség fejlődésében az énfejlődést alapvető jelentőségűnek tekintik (lásd például *Allport* elméletét), ezzel szemben számos személyiségelméletben az én nem játszik szerepet. Azok az énelméletek és személyiségelméletek, amelyek az ént is és a személyiséget is realitásnak tekintik, közöttük különféle viszonyt tételeznek. Ezekben az elméletekben közösnek mondható, hogy a személyiség átfogóbb entitás, amely az ént magában foglalja. Ezt a magában foglaló viszonyt részletesebben kívánatos ismerni, amennyiben a nevelés az énfejlődés segítségét feladatának tekinti. Az ismertetést a személyiség és az én funkciója szempontjából kíséreljük meg.

Funkcióját tekintve a *személyiség* az ember viselkedését szabályozó pszichikus komponensrendszer (hierarchikus szerveződés). Az emberi viselkedés, annak szabályozása reflektív. Ez azt jelenti, hogy a döntés a várható eredményre, következményre reflektálva, ahhoz (a motívumhoz: szükséglethez, hajlamhoz, attitűdhöz, meggyőződéshez, célhoz) viszonyítva történik, és a beavatkozó, kivitelező viselkedés eredményére, következményére reflektálva, arról visszacsatolva valósul meg. Vagyis a *reflektív szabályozás* – amint az *1. ábra* szemlélteti – a belső működésben és a tényleges kivitelezésben egyaránt érvényesül (nota bene: az angol nyelvben a „reflection” meggondolást, megfontolást, mérlegelést is jelent).



1. ábra

Reflektív és önreflektív szabályozás

Az *én* (a self) maga az ember, a személy mint önreflektív (self-reflective) lény. Vagyis ebben az értelemben az én nem különálló belső értékelő, mozgató valami, hanem maga az önreflektív személy. Az *önreflexió* (önmagunk megismerése, megkülönböztetése mindentől és mindenki mástól) az ember öröklött lehetősége, amelynek köszönhetően kialakulhat az önreflektív képessége és az éntudata. A személyiség működésének és viselkedésének *önreflektív szabályozása* az éntudatra is reflektálva, az önreflektív képesség által valósul meg. Amint az *1. ábra* szemlélteti, az önreflektív szabályozás a reflektív szabályozásra ráépülő kiegészítő szabályozási kör, amely csak a reflektív szabályozással együtt érvényesülhet. Az állatok viselkedése csak reflektív szabályozással valósul meg, és az emberi gondolkodás, viselkedés is jórészt reflektív. A személyiség önreflektív működése és viselkedése csak jóval a születés után válhat lehetővé az önreflektív képesség és az éntudat fejlettségétől függő mértékben. Az önreflexió, vagyis önmagunk megismerése, az éntudat kezdeti kialakulása már kisgyermekkorban megkezdődik, de a személyiség működésének és viselkedésének önreflektív szabályozása csak jóval később, az önreflektív képesség és az éntudat kifejlődése után válik lehetővé, és ez a kiegészítő szabályozás a felnőttek sokaságában még a második évezred végén is életük végéig szerény hatékonyságú.

Mielőtt az önreflektív szabályozás értelmét és jelentőségét számba vennénk, célszerű az eddigieket elrendezni. Az *önreflexió* az ember öröklött lehetősége, amelynek köszönhetően nemcsak a környezetét, hanem önmagát is megismerheti. Az önmegismerés eredményeként az *önismeretek* és az *önmotívumok* készletének gyarapodásával kialakulhat az éntudat és ki-fejlődhet az önreflektív képesség. Az *éntudat* *önmotívumok* (önmagunkra vonatkozó attitűdök, meggyőződések, vélekedések, viszonyulások) és *önismeretek* hierarchikus rendszere (e téma ismertetését később folytatjuk). Az önreflektív képességgel kapcsolatban a szakirodalom tucatnyi fogalmat használ, amelyek közül funkcionális szempontból a következők emelhetők ki: önmegismerés, önértékelés, önmínősítés, önfejllesztés. Az *önreflektív* *képesség* az önmegismerést szolgáló önreflexióból kibontakozva valamilyen viszonyított – hogy mihez, arról később lesz szó – önértékelést, önmínősítést és önfejllesztést is lehetővé tesz. A személyiség működésének és viselkedésének önreflektív szabályozása, röviden az *önreflektív szabályozás* az önreflektív képességnek köszönhetően az éntudatra (az

önismeretekre és az önmotívumokra) vonatkoztatja a reflektív szabályozás információit, miáltal az önreflektív szabályozási kör is hozzájárulhat a személyiség működésének és viselkedésének eredményességéhez és a személyiség hatékonyabb adaptációjához, fejlődéséhez.

Azáltal, hogy az én, az önreflektív szabályozás is befolyásolhatja a viselkedést (minél fejlettebb, szilárdabb az én, annál mélyebben és hatékonyabban), az ember nemcsak az aktuális környezet direkt viselkedésbefolyásoló hatása alól szabadulhat fel, hanem önmagát (saját motívumait, tudását, lehetőségeit) is mérlegelve ellenőrizheti öröklött motívumait, érzelmeit, elsajátított motívumait, szokásait, habitusát, kompetenciáját, második természetét is. Az én specifikus létfunkciója, hogy az önreflektív szabályozás által lehetővé tegye az egyén, illetve a csoport közvetett, az öröklött és a tapasztalati személyiség kötöttségeitől független döntéseit, viselkedését, ami lényegesen hatékonyabb magatartást, adaptivitást, fejlődést, ugyanakkor a realitásoktól való elszakadást, szilárd pozitív értékrend nélkül pedig igen hatékony ön- és közveszélyes cselekedeteket, személyiségeket, csoportokat eredményezhet.

Azáltal, hogy az én, az önreflektív szabályozás is befolyásolhatja a viselkedést (minél fejlettebb, szilárdabb az én, annál mélyebben és hatékonyabban), az ember nemcsak az aktuális környezet direkt viselkedésbefolyásoló hatása alól szabadulhat fel, hanem önmagát (saját motívumait, tudását, lehetőségeit) is mérlegelve ellenőrizheti öröklött motívumait, érzelmeit, elsajátított motívumait, szokásait, habitusát, kompetenciáját, második természetét is. Az én specifikus létfunkciója, hogy az önreflektív szabályozás által lehetővé tegye az egyén, illetve a csoport közvetett, az öröklött és a tapasztalati személyiség kötöttségeitől független döntéseit, viselkedését, ami lényegesen hatékonyabb magatartást, adaptivitást, fejlődést, ugyanakkor a realitásoktól való elszakadást, szilárd pozitív értékrend nélkül pedig igen hatékony ön- és közveszélyes cselekedeteket, személyiségeket, csoportokat eredményezhet.

Az én evolúciója

Csikszentmihályi Mihály fent hivatkozott könyvében nagyon sok részletesen leírt példával, közérthető stílusban ismerteti az én evolúcióját. Nyilvánvaló célja, hogy az olvasók sokaságában tudatosítsa a fejlődés jelenlegi helyzetét, problémáit, hogy meggyőzze az olvasót: az én evolúciója további lehetőségeket kínál, amelyek szándékos kihasználása hozzájárulhat az emberi lét önpusztító folyamataiból fakadó problémák megoldásához; az én evolúciójának eredményes segítése nélkül vakon rohanunk a veszünkbe. Mielőtt kísérletet tennék arra, hogy néhány bekezdésben leírjam mondanivalójának lényegét, jelezni szükséges két kiinduló tételt. Az evolúciót, a fejlődést komplexitásnövekedésként értelmezi, és az én evolúcióját nem biológiai, hanem társadalmi folyamatok következményeként vizsgálja.

Az önreflexió genetikailag adott lehetőség. Szellemes kísérletekkel bizonyított, hogy az emberszabású majmok (az ember közreműködésével) képesek megtanulni önmaguk felismerését tükörképük, fényképük alapján. Ez az *észleleti szintű önreflexió* az emberben ösidők óta működik, az anyanyelvét tanuló kisgyerekekben is megjelenik. Csikszentmihályi Mihály a fordulatot az *önreflektív tudat* (self-reflective consciousness) kialakulásától számítja, vagyis annak tudatosulásától, hogy gondolkodunk, a gondolkodásról való gondolkodás megjelenésétől. Ez a fejlemény feltehetően mindössze néhány ezer évvel ezelőtt következett be az írástudó emberekben, akik nemcsak közvetlen tapasztalati úton (észleleti szinten és szóbeli kommunikáció révén), hanem közvetett „tapasztalással”, az írásbeli kommunikáció által kumulálódó tudással is gyarapíthatták egyéni tudásukat. Valószínűleg az írásbeli tudás közvetettsége és az így szerzett egyéni tudás lényegesen nagyobb mennyiségének „kritikus tömege” tette lehetővé, hogy magáról a tudásról, a gondolkodásról is „tudomást szerezzünk”, hogy megszülessen az önreflektív tudat. E fejlemény-

ről azt állítja a szerző, hogy az egyik legfontosabb esemény, ami bolygónkon bekezdkezett.

Ezt megelőzően az emberi létet, az emberek viselkedését az öröklött komponensek (szükségletek, hajlamok, mechanizmusok) és a tapasztalat, a szocializáció eredményeként elsajátított szokások, szociális konvenciók szabályozták. Az önreflektív tudat megjelenésével kezdetét vette annak elterjedése, mivel azok a klánok, csoportok, társadalmak váltak sikeresebbé, amelyek felhasználhatták az önreflektív tudat előnyeit. Napjainkig a tapasztalati szintű önreflektív tudat tömegessé vált, de még ma is léteznek a megelőző szinten megrekedt csoporttársadalmak, iskolázatlan tömegek, a fejlett társadalmak szubkultúrái által fejlődésükben akadályozott emberek.

Az önreflektív tudat létrejötté felszabadította az embereket az öröklött viselkedési komponensek és az elsajátított szokások, szociális konvenciók egyeduralma alól. A reflektív szabályozási kört kiegészítő önreflektív szabályozási körnek köszönhetően a személyiség komplexebbé és lényegesen adaptívabbá vált. A biológiai életprogram és a szociális konvenciók által elért életprogram mellé az önreflektív tudatnak köszönhetően bármilyen eszme, cél egzisztenciális motívummá, életprogrammá, az én ideájává válhatott. Az *énidea* az önazonosság, a személyiség alapvető jellemzője. Énideává válhat például a tulajdon, a származás, a formális hatalom, a kompetencia, a követendőként elfogadott eszme, hit stb. Az *énidea* különböző mértékben (akár rögeszmeként) telepedhet rá a személyiségre, annak minden viselkedését, megnyilvánulását befolyásolhatja. Ennek az az előnye, hogy „az emberek a legtöbb lelki energiát az én centrális reprezentációjává váló ideákba fektetik” (4). És ezt önként teszik: külső kényszerektől, biológiai szükségletektől, szociális konvencióktól függetlenül, ha szükséges, azok ellenére. Ezáltal mérhetetlen energiák fordíthatnak a napi materiális lét-szükségleteken túli célokra. Ugyanakkor

az évideák önkéntes rabszolgájká teszik az embert, és mint értékelő mechanizmusok, mindent helytelennek, rossznak, tévesnek minősítenek, ami ellentétben áll velük, és csak azt minősítik jónak, helyesnek, igaznak, ami megfelel nekik. Ennek következtében az azonos évideájú emberek érzékenysége hatékonyan együttműködő csoportokat hoz létre és szakadatlan (az anyagi létérdekektől független) konfliktusokat gerjeszt az eltérő évideájú emberek, csoportok között.

Az önreflektív tudat másik következménye az események értelmezésének, magyarázatának lehetősége, a tudás gyorsuló gyarapodása, ami a második évezred közepén a természeti törvények feltárában elért átütő kezdeti sikerekhez vezetett. Ennek következtében jött létre a racionalizmus, az empirizmus és az értelmező személyiség, akiben szilárd meggyőződés alakult ki a világ tudományos eszközökkel való megismerésének, az így szerzett tudás gyakorlati alkalmazásának és ezáltal az ember boldogulásának, életminősége javulásának lehetőségét illetően. Az értelmezés a szabályszerűségek megismerését, explicit megfogalmazását, a szabályhasználó viselkedést jelenti. A mai civilizáció az értelmező, vagyis a szabályalkotó (modellező) és szabályhasználó személyiségnek köszönhetően jöhetett létre. A fejlett országok népességének ma már jelentős része értelmező személyiség, és arányuk világszerte rohamosan növekszik.

Az már régen nyilvánvalóvá vált, hogy a racionalizmus, a szabályfeltáró, szabályal-

kotó, szabályhasználó ember, vagyis az értelmező személyiség, a tudás gyarapodásába, a tudás fejlődést eredményező hatásába vetett hit, más szóval a reflektív viselkedés hatékonyságának növekedése egyre súlyosabb problémákat okoz, a bioszféra dinamikus egyensúlyának sérülésével, az ember létalapjának a veszélyeztetésével fenyeget. Az is közhely, hogy a tudomány és a technika gyorsuló fejlődése, valamint a személyiség fejlődése között növekvő fáziskésés alakult ki, ami napjainkig szakadékká tágult. Azt viszont nem tudjuk, hogy miben áll ez a fáziskésés, mi az, amiben az embernek fejlődnie kellene, genetikailag van-e egyáltalán lehetősége, hogy az egyre jobban elszabaduló technikai civilizáció és egyre okosabb önma-

ga urává váljon. A probléma lényegét jómagam így fogalmaznám meg: felbomlott a személyiség működésének, viselkedésének reflektív és önreflektív szabályozása közötti megfelelés. Az értelmező (a racionális) személyiségnek megfelelő én evolúciója még nem zajlott le, de előjelei, jellemzői már felismerhetők.

Az önreflektív tudat létrejötte felszabadította az embereket az öröklött viselkedési komponensek és az elsajátított szokások, szociális konvenciók egyeduralma alól. A reflektív szabályozási kört kiegészítő önreflektív szabályozási körnek köszönhetően a személyiség komplexebbé és lényegesen adaptívabbá vált. A biológiai életprogram és a szociális konvenciók által előírt életprogram mellé az önreflektív tudatnak köszönhetően bármilyen eszme, cél egzisztenciális motívummá, életprogrammá, az én ideájává válhatott. Az évidea az önazonosság, a személyiség alapvető jellemzője.

Csikszentmihályi Mihály meggyőző erővel ismerteti és hirdeti, hogy az én evolúciója a tapasztalati éntudat, az évideák szintjével nem fejeződött be. Új fejlettségi szint lehetősége áll rendelkezésünkre. E lehetőséget valóságos személyek példáival szemlélteti. Összegyűjti azokat az ismereteket, amelyek elősegíthetik e lehetőség megismerését, megértését. Mindezek alapján könyvének szinte minden fejezetében törekszik e fejlődési

lehetőség, az én, a személyiség emez új fejlettségi szintjének elméleti megragadása is. Ennek lényegét az alábbiakban kísérlem meg összefoglalni.

Önreflektív és értelmező képességünknek köszönhetően lehetőségünk van arra, hogy megismerjük és megértsük öröklött motívumaink, szokásaink, a belénk épült szociális konvenciók és az éniideánk döntő szerepét gondolkodásunk és viselkedésünk szabályozásában. Korlátaink megismerése, megértése kiábrándító és ugyanakkor felszabadító élmény lehet. A különböző embertudományok (különösen az antropológia, a pszichológia, a szociálpszichológia, a humán etológia, a szociobiológia) felismerései mára eljutottak arra a szintre, hogy egyre jobban értelmezhetővé, modellezhetővé válik a személyiség működése, viselkedése. Ezeket az ismereteket elsajátítva és önmagunkra vonatkoztatva, önmagunk működését, viselkedését is megismerhetjük, értelmezhetjük, megérthetjük. Mindennek birtokában lehetővé válik, hogy önmagunk működésének és viselkedésének szabályszerűségeit is figyelembe véve gondolkodjunk és cselekedjünk. Miképpen a reflektív viselkedésünkben döntő fordulatot eredményezett a külvilág szabályszerűségeinek értelmezése, modellezése és ennek alapján a szabályhasználó viselkedés, azonképpen az önreflektív szabályozásban, az én evolúciójában is a komplexitás és adaptivitás magasabb szintjére juthatunk belső szabályszerűségeink felismerése, modellezése, önmagunkra vonatkoztatása és a tudatosult szabályok használata révén (a téma kifejtését a következő köztes cím alatt folytatjuk).

Mint láhattuk, a tapasztalati szintű önreflektív tudat kialakulásának az írásban rögzített tudás közvetettsége és ennek köszönhetően az egyéni tudás mennyiségének, mélységének és absztrakciós szintjének növekedése, a reflektív viselkedés lényeges fejlődése volt a feltétele. Hasonlóképpen az értelmező önreflektív tudat kialakulása sem lenne lehetséges, ha évezredünk közepén a legfejlettebb

személyiségek nem jutottak volna el az értelmező (modellező, szabályhasználó) reflektív szabályozás szintjére. Mivel napjainkban az egyre magasabb szintű iskolázásnak köszönhetően gyorsuló ütemben gyarapszik az értelmező személyiségek aránya, és az embertudományok is eljutottak az Újkor elején kibontakozó természettudományok, a modellezés és a szabályhasználat kezdeti szintjére, lehetővé vált az én evolúciójának újabb kibontakozása.

Mindenfajta szabályozásnak, így az önreflektív szabályozásnak is lényeges feltétele, hogy létezzen valamilyen „célja”, „értelme”, viszonyítási alapja, amire visszacsatolhatók a rendszer működés, a rendszerviselkedés következményeiről érkező információk. Lényegében kétféle viszonyítási alap létezik: a várható eredmény, következmény, valamint a szabály, amit követhetünk. Az emberi viselkedésben ennek négy egymást többé-kevésbé átfedő esete van. Rendelkezünk céllal, produktumképpel, de nincsen követhető szabályunk, próbálkozással törekszünk célt érni. A célt implicit szabályok (szokások, konvenciók) követésével érjük el. Explicit szabályokat is használunk. A viselkedés csak explicit szabálykövetés. (Például egy jó összeszerelési útmutató alapján létre tudjuk hozni a produktumot anélkül, hogy előre tudnánk, mi lesz az, mire való és egyáltalán mi az értelme.) A modellalkotó, a szabályhasználó, az értelmező, a racionális személyiség megszületésével egyre ügyesebb „összeszerelő segédmunkássá” válunk. Az a hit, hogy az egyre több tudás, az egyre több és jobb alkalmazható szabály egyre jobb életet eredményez, napjainkban megkérdőjeleződött. Ugyanis az értelmes lét szempontjából fölösleges és értelmetlen partikuláris célok megvalósítására ösztönző éniideák az emberi lét feltételeit kezdik veszélybe sodorni. Nem elég tehát az értelmező önreflektív személyiség kialakulásához önmagunk működésének, viselkedésének ismerete, a tudatosult szabályszerűségek alkalmazási képességének kifejlődése, mindez megfelelő értékrend nél-

kül csupán ön- és közveszélyes „összeszerelő bűvészt” eredményez.

Csikszentmihályi Mihály könyvében mindvégig az értékrend problémája van túlsúlyban. Következésképpen keresi azt az alapértéket, amely megfelel az evolúció következő szintjére jutó személyiségnek, amely alkalmas arra, hogy (át)rendezze, egységbe foglalja az egymással rivalizáló partikuláris értékrendeket, a szétesett értékhalmozokat. Az egyik tömör fogalmazása így hangzik: „Az egyetlen érték, amelyben minden ember készséggel osztozik, hogy a Földön az (emberi) élet fennmaradjon. Ebben az egyetlen célban minden ember önérdeke egyesül. Ha az ember ilyen tartalmú fajidentitása nem nyer elsőbbséget az olyan partikulárisabb identitások fölött, mint a hit, a nemzet, a család, az egyén (érdeke), nehéz lesz meg-egyezni abban, mit kell tennünk, hogy jövőnket garantáljuk.” (5) Az ilyen alapérték dominanciája kizárja az ezzel ellentétes énéideákat, életprogramokat, ugyanakkor nagyon sokféle énéideát és

életprogramot enged meg. Ezért nem „határozható meg” pontosan, hogy mi jellemzi az értelmző önreflektív személyiséget, akit korábbi írásaimat követve *önértelmző személyiségnek* nevezek, Csikszentmihályi a „transzcendens én”, röviden a „T-személy” megnevezést használja. Az ilyen szintre fejlődő személyiség jellemzésének számos előzménye található a

szakirodalomban. Ilyen például Allport „érett személyisége”, May „kreatív éntudatról” szóló fejtegetése vagy Kohlberg jellemzése a posztkonvencionális fejlettség második szakaszáról, amely lehetővé teszi a saját erkölcsi értékrend általános, absztrakt értékelését. (A téma folytatását lásd a *Proszocialitás és nevelés* címen következő „forrástanulmányban”.)

Miután megismerkedtünk az éntelmező társadalmi feltételeivel, abból indulunk ki, hogy elvileg adottak a feltételek ahhoz, hogy az egyes emberek személyisége a ma ismert legmagasabb szintre, azaz önértelmező személyiséggé fejlődjön. Ennek elérése a közvetlen szociális, társadalmi közegtől, a neveléstől függ, attól, hogy a családi, az iskolai nevelés mennyiben és milyen alapértékre épülő értékrenddel, tartalommal tekinti elsőrendű feladatának a személyiségfejlődés, az éntelmező segítségét. Az éntelmező segítségének eredményessége pedig attól függ, hogy mennyire ismerjük az ént mint pszichikus rendszert, annak egyénében lezajló fejlődési folyamatait, a megkezdés okait.

Az én egyed-fejlődése

Miután megismerkedtünk az éntelmező társadalmi feltételeivel, abból indulunk ki, hogy elvileg adottak a feltételek ahhoz, hogy az egyes emberek személyisége a ma ismert legmagasabb szintre, azaz önértelmező személyiséggé fejlődjön. Ennek elérése a közvetlen szociális, társadalmi közegtől, a neveléstől függ, attól, hogy a családi, az iskolai nevelés mennyiben és milyen alapértékre épülő értékrenddel, tartalommal tekinti elsőrendű feladatának a személyiségfejlődés, az éntelmező segítségét. Az éntelmező segítségének eredményessége pe-

dig attól függ, hogy mennyire ismerjük az ént mint pszichikus rendszert, annak egyénében lezajló fejlődési folyamatait, a megkezdés okait. Most összefoglaljuk és kiegészítjük az éntre vonatkozó fenti ismereteket, majd vázoljuk az éntelmező fontosabb jellemzőit.

Az én az önreflektív képesség és az éntudat egységes pszichikus rendszere,

amelynek az a szerepe, hogy a személyiség reflektív működését és viselkedését önreflektív szabályozással kiegészítve hatékonyabbá, magát a személyiséget adaptívabbá, fejlődőképesebbé tegye. Az önreflektív képesség az önmegismerés, az önértékelés, az önminősítés, az önfejlesztés és mindezeknek köszönhetően az önreflektív szabályozás „szervezője”, „megvalósítója”. Az éntudat önismeretek és önmotívumok hierarchikus rendszere. Mindezt felidézve, lássuk előbb az önreflektív képességet, majd az éntudatot és fejlődésük jellemzőit.

Sajnos, az *önreflektív képességről*, különösen annak fejlődéséről nagyon keveset tudunk. Tudományos igényű empirikus kutatások alig folynak e tekintetben. Pedig nehéz lenne ennél fontosabb kutatási témát találni. Ezért csak arra van mód, hogy röviden leírjuk az önreflektív képesség legfontosabbnak hitt – funkciót?, készségeit?, összetevőit? – rész-képességeit és a feltételezhető fejlődési sorrendet, szinteket. Az önértékeléssel, az észleleti szintű önmegismeréssel – amint a gyerekek megkezdik testének felderítését, tükörképének, fényképének önmagára vonatkoztatását – kezdődik az *önmegismerés képességének* kialakulása, ami feltehetően az önreflektív képesség kialakulásának is kiinduló feltétele. Az önmegismerés fejlődésével lehetővé válik mások ránk vonatkozó véleményének befogadása, az emberi szervezetről, a személyiségről szerzett ismeretek önmagunkra vonatkoztatása. Már a mások véleményének befogadása is értékeléssel valósul meg, vagyis az önmagunk leképezését megvalósító önmegismerést követően már egészen korán működésbe lép az *önértékelés* (önmagunk, viselkedésünk, tetteink összehasonlítása másokkal, mások véleményével). Feltehetően leelőbb az úgynevezett *visszacatoló önértékelés* kezd működni, amelynek köszönhetően viselkedésünk hatását, következményeit értékeljük abból a szempontból, hogy saját viselkedésünket hogyan kellene, lehetne a helyzethez igazítani. Ezt követheti az

önvizsgálat kialakulása, amelynek segítségével utólag elemezhetjük viselkedésünket annak érdekében, hogy legközelebb hasonló helyzetben hogyan kellene eljárni. Végül az *önelemzés képessége* is kialakulhat, amely saját magunk (fizikai állapotunk, megjelenésünk, személyiségünk: értékrendünk, kompetenciáink, képességeink) értékelését teszi lehetővé a változtatás, az önfejlesztés érdekében. Az *önminősítés* az értékelés eredményének pozitív vagy negatív irányú megítélése. E képességnek köszönhetően jönnek létre az önmotívumok (az önattitűdök, a különböző előjellű és mértékű, önmagunkra vonatkozó meggyőződések, az önbizalom, az önbecsülés). Végül az *önfejlesztés* önmagunk pozitív irányú szándékos módosítását, megváltoztatását, fejlesztését teszi lehetővé, ami feltehetően csak a serdüléssel, illetve azt követően jelenhet meg, de ma még csak kevesekben fejlődik hatékony képességgé. Ezeknek a képességeknek a fejlődésével válhat egyre hatékonyabbá a személyiség működésének és viselkedésének *önreflektív szabályozása*.

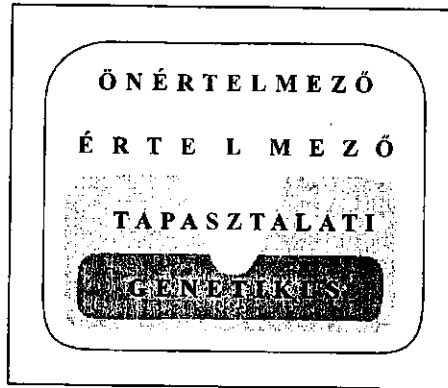
Az *éntudat*, mint többször utaltunk rá, az önismeretek és az önmotívumok hierarchikus rendszere. A hierarchia csúcán az *átfogó éntudat*, az önazonosság-tudat „áll”, amely a lényeges önismeretek mellett az egzisztenciális jelentőségű motívumok (alapértékek), életprogramok, éni-ideák rendszere. A szakirodalom az éntudat két nagy szféráját különbözteti meg: a *személyes éntudatot* (amelynek fontosabb összetevői a tárgyi, a biológiai, az érzelmi éntudat és a kompetencia-éntudat), valamint a *szociális éntudatot* (a személyközi, a rangsor-, a hovatartozási, a szociális kompetencia-éntudatot) mint az önismeretek és önmotívumok rendszereit. Az éntudat „rétegeit” tekintve a szakirodalom sokféle éntudatot tart számon (aktuális, állandó, reális, ideális stb.). A sokféle elgondolás közös elemének tekinthető az alábbi három réteg. A *saját éntudat* azokat az önismereteket és önmotívumokat foglalja magában, amelyeket érvényesnek tartunk, megfelelő-

nek ítélünk. Az *elvárt éntudat* a másoktól származó, ránk vonatkozó ismereteket, minősítéseket, továbbá a közösségek, a társadalom által kidolgozott minták, normák közül azokat, amelyek tudomásunkra jutottak. Az *ideális éntudat* azokat az összetevőket tartalmazza, amelyeket helyesnek, követendőnek, elérendőnek tartunk, függetlenül attól, hogy mennyire és milyen sikerrel törekszünk azoknak megfelelni. (Az éntudatra vonatkozó ismeretek részletesebb kifejtését lásd a bevezetőben hivatkozott tanulmányomban).

A fentiek értelmében az éntudat az önreflektív képességek kifejlődését, az éntudat (a személyes, a szociális éntudat és összetevőik) önismereteinek, önmotívumainak gyarapodását, pozitív irányú hierarchikus rendszerré szerveződését, valamint a személyiség komplexitásának, *kreativitásának*, adaptívitásának növekedését jelenti. A személyiség kreativitásának növekedési szintjeit a bevezetőben hivatkozott forrástanulmányban ismertettük. Most megkíséreljük ezzel összhangba hozni az én kreativitásának növekedését, figyelembe véve az én evolúciójáról fent leírtakat is. Ezt követően az éntudat „pozitív irányú hierarchikus rendszerré szerveződéséről” lesz szó. (Az önreflektív képesség fejlődését már vázoltuk.)

A 2. ábra felidéri a genetikus, a tapasztalati és az értelmező személyiség egymást magában foglaló kreativitási szintjeit. Most azonban az önértelmező személyiség nemcsak egyszerűen magában foglalja a többi szintet (amint az előző forrástanulmány ábráján láthattuk), hanem a 2. ábra az én kreativitási szintjeinek szemléltetését is szolgálja azáltal, hogy a személyiség alsóbb szintjeiben is jelen van. Az a megoldás, hogy az én a személyiség genetikus szintjéből „indul ki”, azt jelenti, hogy az én egész bonyolult rendszere az önreflexió öröklött adottságának köszönheti létét, abból bontakozhat ki. A tapasztalati személyiség és a tapasztalati én viszonya azt jelenti, hogy a tapasztalati személyiség kialakulása, fejlődése nélkül a tapasztalati én (az észleleti, majd az éntudat követő

én) nem jöhet létre, nem fejlődhet. Hasonlóképpen: csak az értelmező személyiség alapján alakulhat ki az önértelmező személyiség. (Mint a következő köztetűcím alatt majd rámutatunk, ezeknek az összefüggéseknek rendkívül fontos pedagógiai következményei vannak.)



2. ábra

A személyiség és az én fejlettségi szintjei

Az éntudat fejlődése az önismeretek, az önmotívumok gyarapodásával, pozitív irányú változásával és hierarchizálódásával valósul meg. A környezettől, a körülményektől függően különböző jellegű és mennyiségű önismeretet sajátítunk el, különböző előjelű önmotívumok alakulnak ki bennünk, amelyek különböző mértékben hierarchizálódhatnak. Minél kevésbé rendezettek, hierarchizáltak az önismeretek és az önmotívumok, annál alacsonyabb szinten működhet az önreflektív szabályozás. Ugyanis rendezetlen, kaotikus ismeret- és motívumhalmazzal lehetetlen az eredményes viselkedés. Az éntudat hierarchiájának kiépülése azt jelenti, hogy a hierarchia csúcsán léteznek olyan egzisztenciális jelentőségű ismeretek, motívumok (célok, életprogramok, éntudatok), amelyek a hierarchia alsóbb szintjeit maguk alá rendelik, ennek következtében a döntések megfelelhetnek a hierarchia által képviselt prioritásoknak.

Az éntudat egyéni sajátosságait az jellemzi, hogy mely önismeretek és önmotívumok a hierarchia mely szintjein helyezkednek el. Mint korábban már szóba ke-

rült, elvileg bármilyen önismeret és önmotívum az éntudat-hierarchia bármely szintjére eljuthat. Téves vagy egyébként nem lényeges önismeretek, önminősítések a hierarchia csúcsára emelkedhetnek (például van, akiben a vélt vagy valós különleges szépsége, másokban a félreismert vagy egyébként nem túl jelentős adottsága a hierarchia csúcsára kerülve válik az éntudat meghatározó jelentőségű elemévé.) Talán további példák nélkül is belátható, hogy az éntudat fejlődésének

alapvető meghatározója, hogy a valóban egzisztenciális jelentőségű reális önismeretek és pozitív önmotívumok emelkedjenek a hierarchia csúcsára, illetve az oda nem valók alacsonyabb szintekre csúszszanak le.

Az éntudat egyéni sajátosságait továbbá az is jellemzi, hogy az önismeretek mennyire felelnek meg a realitásnak és az, hogy a pozitív önmotívumoknak mi az arányuk. A fejlődés ebből a szempontból azt jelenti, hogy az önismeretek közelítenek a realitáshoz, valamint azt, hogy növekszik a pozitív önmotívumok aránya, illetve a negatív önmotívumok pozitív irányban változnak.

Az énefejlődés segítése

Az eddigiek értelmében az én evolúciójának az egyes emberek, a csoportok, a társadalmak, az emberi nem életében meghatározó jelentőségű pozitív szerepe lehet. Ha ez így van, az én evolúciójának segítése alapvető egyéni és társadalmi érdek. Ez nyilvánvalóan csak az én egyedfejlődése által valósulhat meg. Ennek pedig az a kiinduló feltétele, hogy az énefejlődés segítése elsősorú nevelési feladattá váljék. E nevelési feladatról az

1996-ban megjelent könyvemben részletesebb ismereteket talál az olvasó. (6) E helyen csak az lehet a célom, hogy rámutassak az énefejlődés segítésének lehetőségére, néhány fontos feltételére.

Azt láthattuk, hogy az én evolúciós eseményeinek bekövetkezése meghatározott feltételekhez, előzményekhez kötött. Ugyanez érvényes az énefejlődésre is. A tapasztalati szintű önreflektív tudat kialakulása elegendő tapasztalat, ismeret, motívum előzetes felhalmozódása

nélkül lehetetlen. Hasonlóképpen: az önértelmező szabályozás kifejlődésének előfeltétele az ember, illetve a személyiség működéséről, viselkedéséről szóló elegendő terjedelmű és mélységű tudás elsajátítása. Vagyis az énefejlődés segítése nem pusztán önismereti foglalkozások, tréningek dolga, ahogyan sokan gondolják. Megfelelő tudásbeli előfeltételek esetén azonban a

serdülőkor közepétől, végétől az önismereti foglalkozások is segíthetik az én fejlődését.

A tapasztalati éntudat, a tapasztalati szintű önreflektív szabályozás kialakulásának tartalmi feltétele, hogy az iskolai nevelésben az eddigieknél lényegesen nagyobb teret szenteljünk az embertudományoknak (a humán biológiának, az egészségvédelemnek, az alapvető etológiai, antropológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai ismereteknek), valamint az ökológia, a szociológia, a jog, az erkölcs, a történelem és más humán tudományok olyan alapvető ismereteinek, amelyek elősegíthetik az ember, a társadalom megismerését, amely ismeretek az éntudat forrásaivá válhatnak, különösen akkor, ha sikerül elérni, hogy ezeket az

Az éntudat egyéni sajátosságait továbbá az is jellemzi, hogy az önismeretek mennyire felelnek meg a realitásnak és az, hogy a pozitív önmotívumoknak mi az arányuk. A fejlődés ebből a szempontból azt jelenti, hogy az önismeretek közelítenek a realitáshoz, valamint azt, hogy növekszik a pozitív önmotívumok aránya, illetve a negatív önmotívumok pozitív irányban változnak.

ismereteket önmagukra vonatkoztatva, önmagukhoz viszonyítva sajátítsák el a tanulók. Ezek az ismeretek különböző tantárgyak kereteiben taníthatók, de kívánatos az énejlődés segítségével kapcsolatos követelményeket tételesen is megfogalmazni.

Az én, az éntudat három rétegét különböztettük meg: a saját, az elvárt és az ideális ént, éntudatot. A saját éntudat pusztán önfeliderítéssel csak kezdetleges szintre fejlődhet. Az elvárt éntudat, az ideális éntudat csak akkor alakulhat ki és elfogadott elemei csak akkor épülhetnek be a saját éntudatba, ha ismertek az elvárások, ha azok ideális éntudat értékei, mintái. Téves és mérhetetlen károkat okoz az a nézet és gyakorlat, mely szerint nem kell megtanítani az elvárásokat (az elvárt magatartás alapvető erkölcsi normáit, szabályait), hogy fölösleges az értékes, az ideális magatartás jellemzőit, példáit, mintáit ismertetni, elemezni. Az igaz, hogy a helyes, a jó ismerete önmagában nem garantálja a pozitív cselekvést, de ha az etikai intellektualizmus, relativizmus szellemében még a helyes, a jó, az elvárt normák, szabályok megtanításáról is lemondunk, akkor miben reménykedhetünk?

A tapasztalati én, éntudat kialakulásának másik előfeltétele olyan szociális közeg létrehozása és fenntartása, amelyben egyértelmű elvárások léteznek, amelyekkel a tanulók folyamatosan szembesülnek és amelyeket önmagukra vonatkoztathatnak. Ez a módja annak, hogy pozitív magatartási szokások, attitűdök, meggyőződések jöjjenek létre, amelyek nélkül nem remélhető az önreflektív képességek működtetése, fejlődése, a pozitív tapasztalati én kialakulása.

Az önértelmező személyiség kialakulásának segítése áltál valósulhat meg, ha

serdülők és ifjak megismerhetik, összehasonlító elemzésnek vehetik alá a történelmileg kialakult fontosabb értékrendeket, az értékválság jellemzőit, okait, a mindenki által vállalható alapértékeket, ha pozitív és negatív történelmi, irodalmi személyiségeket és cselekedeteiket rendszeresen elemezhetik a személyiség működésének, pozitív és negatív irányú alakulásának megértése, önmagukra vonatkozó értelmezése érdekében. Fontos szerepet játszhatnak az olyan pszichológiai esetelemzések (a mozgóképek az alkalmas esetek kimeríthetetlen tárházai), amelyek lehetővé teszik az elemzett eset alapján a személyiség működésének megismerését, értelmezést.

A fentiek mindössze jelzések az énejlődés segítségének lehetőségeit illetően. Ma még csak sejtéseink lehetnek egy olyan pedagógiai kultúráról, amely a személyiségfejlődés, az énejlődés segítését tekinti elsőrendű feladatának és e feladatot eredményesen megvalósítani is képes. Talán belátható, hogy ennek a pedagógiai kultúrának a kialakítása és működtetése az egyének, a társadalmak, az emberi nem jövője szempontjából egyaránt sorsdöntő kérdéssé vált.

Nagy József

Jegyzet

- (1) *The Evolving Self*. Harper Collins Publisher, New York 1993, 358. old.
- (2) NAGY JÓZSEF: *Éntudat és pedagógia*. Magyar Pedagógia, 1994. 1-2. sz., 3-26. old.
- (3) JAMES, WILLIAM: *The principles of psychology*, 1980.
- (4) *The Evolving Self*, i. m., 79. old.
- (5) Uo., 19. old.
- (6) NAGY JÓZSEF: *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Bp. 1996. - 1. a személyes kompetencia fejlesztéséről szóló fejezetet (135-185. old.)

Itt a magyar Comenius LOGO!

Az informatikai ismeretek mindennapi életben való fontosságának elismerése a tantervfejlesztésben is érezte hatását. A NAT-ban önálló műveltségterületként jelent meg az informatika, azért, hogy a legfontosabb tudnivalókat minden diák számára közvetítse. A számítógépekkel való ismerkedéshez, azok alkotó alkalmazásához jó minőségű, jogtiszta, olcsón beszerezhető, oktatási célú szoftverekre van szükség. Ezért örvendetes, hogy több szakember és intézmény együttműködésével (a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, az ELTE TTK Informatikai Szakmódszertani Csoportja, az Országos Közoktatási Intézet, az Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete és a Kossuth Könyvkiadó Rt. összefogásával) szabadalomvásárlással forgalmazásra került a pozsonyi Comenius Egyetem informatikusainak immár „világsikerű” Logo-programja ennek magyar nyelvű változata. Nyitott tehát az út minden iskola számára a Logo-pedagógia alkalmazására.

A Logo-pedagógiáról

E pedagógia kidolgozása és elterjesztése elsősorban Seymour Papert amerikai professzor nevéhez fűződik, aki az ötvenes években Genfben dolgozott, Piaget munkatársaként. Piaget nevét a magyar pedagógusok jól ismerik: e század talán legnevesebb fejlődéslélektani kutatója, a gyermeki megismerés, a kognitív ismeretszerzés vizsgálója. A kisgyermek egyáltalán nem úgy gondolkodik, mint a felnőtt. A körülötte levő világ modelljét közvetlenül tapasztalataiból építi fel. Természeténél fogva „szomjazik” a tudásra, a felnőtt feladata ezért olyan interaktív környezet biztosítása, amelyben a gyermek tanulási vágya kibontakozhat, önmaga tehet felfedezéseket, mégpedig mindenféle felnőtt általi erőltetés és siettetés nélkül.

Piaget elvei és pszichológiai kísérleteinek eredményei nagy hatással voltak a matematikus Papertre, amikor a hatvanas években a világ egyik leghíresebb műszaki egyetemére, a Massachusetts Institute of Technology-ra (MIT) visszatért. Ebben az időben kezdték meg a számítógép-fejlesztők a mesterséges intelligenciakutatásokat, ekkor „született” a LOGO programozási nyelv is. Az oktatásban való alkalmazásának tapasztalatai már kezdetben

igen pozitívak voltak, pedig a látványos technógrafikát csak évekkel később fejlesztették ki. A logonak az oktatás terén tapasztalt igazi sikerét és nemzetközi népszerűségét egyrészt a *teknógrafika*, másrészt a mindenki által hozzáférhető mikro-számítógépek elterjedése hozta meg. (Sajnos, hazánkban a „BASIC-büvölet” miatt csak egy évtizedes késéssel került sor nagyobb méretekben az elterjedésére!)

A Logo bár teljes értékű, strukturált programnyelv, ennél sokkal többet jelent. Tulajdonképpen egy olyan *pedagógiai környezetet*, „*mikrovilágot*” valósít meg, amelyben a gyerekek maguk tehetnek felfedezéseket, miközben szinte észrevétlenül, minden kényszer és „bemagolás” nélkül számos új ismeret birtokába jutnak. A kisgyermek azáltal, hogy parancsot ad a képernyőteknőcnek, rögtön ellenőrizheti gondolkodásának és cselekedeteinek következményét. Megfigyelheti utasításának hatását, majd céljának tökéletesebb megvalósítása érdekében módosíthatja azt. A kipróbálások és módosítások sorozata egybecseng a piaget-i értelmi fejlődés sémájával. A pedagógus és a gyermek kapcsolata sem a hagyományos tanár-diák viszony, hiszen a kreatív gondolatok születésében és megvalósításában a felnőtt együtt dolgozik a gyermekkel, de nem irányítóként,

hanem munkatársként. A Logo-pedagógia Magyarországon akkor kezdett el „hódítani”, amikor Papert híres műve, a *Mind-storm* (Észrengés. *A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. SZÁMALK, 1988) magyar fordításban is megjelent.

Rajzoljunk a teknőccel!

A Logo ún. *nyitott program*: „kimenete” mindig a gyermek egyéni alkotása (rajz, szöveg, hang, animáció stb.), amit a teknőc

vezérlésével valósíthat meg. Mi is tehát a *teknőcgrafika*? A számítógép képernyőjén kezdetben egy „üres lap” jelenik meg, amelynek közepén egy kis teknősbéka ül, észak felé „nézve”. Ez a teknőc különféle „álruhákat” ölthet magára, a gyermek képzelete szerint: lehet autó, repülő, cica, robot... (Sőt, egyszerre több teknőc is előhívható – akár négyezer is! –, amelyek különböző nevekre „keresztelhetők”!) Ez a kis figura azt várja, hogy a gyermekek parancsait végrehajtsa: előre-hátra, illetve megadott szöggel jobbra-balra mozdulhat a képernyőn. Hasán egy képzeletbeli tollat hordoz, amit kívánságra hol leenged, hol felemel, azaz mozgásának nyomvonala ennek megfelelően látható vagy nem látható. Az alapparancsok egyszerűek, magyar nyelvűek, de a gyermek önmaga is alkothat olyan cselekvéssort, amelyet saját maga nevez el, azaz új szóra „tanítja” a teknőcöt.

A program kezelése rendkívül egyszerű már a legkisebbek számára is. A tapasztalatok szerint a gyerekeknek semmi nehézséget nem okoz a képernyőteknőc mozgása, adott útvonal bejárása. Mivel a tek-

nőc mozgásának igénye *rendkívül motíváló* hatású, ezért a gyerekeket bámulatos gyorsasággal szoktatja hozzá a számítógép kezeléséhez! Közben pedig olyan nehéz és *absztrakt matematikai fogalmakat* is elsajátítanak a segítségével, mint például a szimmetria, tükrözés, hasonlóság, rekurzió, véletlen jelenségek stb. Hiszen a gyermeknek nem kell mást tennie, mint a teknőc helyébe képzelnie magát és a kívánt útvonalat végigjárnia – ha kell, a valóságban is! (Ilyenkor a saját testével, mozgásá-

val érzi, tapasztalja az összefüggéseket, saját cselekedeteinek következményeit.) Nincs az a szemléltetés, módszer, amely ennyire jól előkészítené, megvilágítaná bizonyos fogalmak megértését.

Logo Windows-környezetben

A Comenius Logo újdonsága az előző változatokhoz képest, hogy maximálisan kihasználja a multimédiás személyi számítógépek lehetőségeit, így további érdekességekkel szolgál. *Képszerkesztője* kre-

atív animációk létrehozására is alkalmas. Újdonság a kép- és vektorműveletekkel gazdagított listakezelés, rekordkezelés, színkezelés, továbbá a WAW, AVI állományok lejátszása. *Zeneszerkesztője* több mint százhusz hangszer hangján szólaltatja meg a kreált dallamot. A Comenius Logo ezenkívül játéksomagot is tartalmaz a legkisebbeknek. Az egyszerű rajzadási algoritmusok megfogalmazását a bonyolult decentralizált rendszerekig, komplex modellek hierarchikus „építőkockákkal” történő felépítéséig sokoldalú segédeszköz, amelyet az óvodától az egyetemig bezárólag minden korcsoport eredményesen használhat.

A Logo bár teljes értékű, strukturált programnyelv, ennél sokkal többet jelent. Tulajdonképpen egy olyan pedagógiai környezetet, „mikrovilágot” valósít meg, amelyben a gyerekek maguk tehetnek felfedezéseket, miközben szinte észrevétlenül, minden kényszer és „bemagolás” nélkül számos új ismeret birtokába jutnak. A kisgyermek azáltal, hogy parancsot ad a képernyőteknőcnek, rögtön ellenőrizheti gondolkodásának és cselekedeteinek következményét.

A program futtatásához legalább 386/SX processzorral rendelkező számítógép szükséges 4 MB RAM-mal, illetve a merevlemezben legalább 5 MB helyel. A zenei effektusok akkor élvezhetők, ha Sound-Blaster-kompatibilis hangkártya is van a számítógépben.

Kapcsolat a NAT-tal

Ha most képzeletben végigszaladnánk a NAT Informatika műveltségterületének követelményein, szinte mindegyik tudnivaló elsajátításához ajánlhatnánk a Logot mint szoftvert. A számítógéppel történő ismerkedés, kezelésének elsajátítása, interaktív kapcsolat tartása miatt ne történhetne például a kedves teknőcgrafika segítségével? Eközben a tanuló a tantervben az 1-6. évfolyamokra előírt legfontosabb informatikai alapfogalmakat is elsajátítja. A mindennapi életben fontos *dokumentumkészítés* gépi megvalósítását, az alapok elsajátítását szintén támogathatja a Logo, hiszen rajzai-szövegei esztétikus formában kinyomtathatóak. Ugyanígy segítséget jelenthet az *algoritmusok tervezésében*, megvalósításában, a *problémafelismerésben*, ezek számítógéppel történő megoldásában. Hiszen a teknőc vezérléséhez szükséges helyes parancsok megválasztása rendkívüli mértékben megmozgatja a gyermek fantáziáját, az algoritmus megtalálása és a pontos megfogalmazás olykor komoly fejtörést okoz a számára. A *modellezésre*, a *paramétermódosítás hatásainak megfigyelésére* pedig úgyszólván nincs is jobb és érthetőbb módszert, mint a „teknőcútvonal” módosítása: más a paraméter – más az eredmény is. (Sajnos, a NAT szerzői – talán jobban nem ismervén – példaként játékprogramok változóinak módosítását ajánlják e témában, ami össze sem hasonlítható a Logo világában történő mozgással, gondolkodással!)

A NAT-ot tanulmányozva elmondhatjuk, hogy a Logo alkalmazásával jóval többet teszünk egyetlen programnyelv alapjainak megismertetésénél. A géppel való, billentyűzet vagy egér segítségével, anyanyelven történő kommunikáció egyáltalán nem egy programnyelv bebeflázására emlékeztet, hanem az egyéni elképzelések egyszerű, de gondolkodtató megvalósítására. És akkor még nem is beszéltünk a Logo többi tantárgyban való alkalmazásáról, a más műveltségterületekkel való kapcsolatáról. Hiszen a Logoval *alkotunk*: rajzolunk-festünk, zenélünk (l. művészetek), verset, mondókat vagy éppen viccet írunk hozzá (l. anyanyelv és irodalom), algoritmusokat kódolunk, rendezünk számolunk, geometriai fogalmakkal ismerkedünk (l. matematika), véletlen és szabályos jelenségeket modellezünk (l. ember és természet) és ha kell, a teknőccel együtt mozgunk, lépegetünk, ugrálunk, táncolunk (l. testnevelés).

Az, hogy ki hogyan „bontja le” iskolájában az alaptanterv követelményeit, milyen példaanyagot választ a tantervi célok megvalósítása érdekében, az saját, helyi tantervfejlesztői felelősségébe tartozik. A Logo-környezet gyermekközpontúságát, sokoldalú alkalmazhatóságát számos pozitív iskolai példa erősíti meg. Az ISZE multiplikátor rendszerű országos továbbképzés-sorozatot indított az érdeklődő pedagógusoknak. A Logo hazai terjedése, népszerűsége örvendetes, és az általa közvetített paperti eszmék – előbb vagy utóbb – a közoktatás egészére is hatással lesznek. Ehhez a szoftver már adott...

COMENIUS LOGO 3.0 Magyar Verzió. Kosuth Kiadó Rt. Bp. 1997.

Kőrösné Mikis Márta

Kémia tanításunk helyzete és feladatai

A fejlődés természetes velejárója, hogy hazánkban a kémia tanítás területén napjainkban már jelentős változásoknak lehetünk tanúi. Közoktatásunk nagy reformja 1989-ben megindult. 1995 őszén sok vita, társadalmi és szakmai bírálat után végre kezünkbe vehettük az elfogadott Nemzeti Alaptantervet (NAT). Közben új kémiai kiadványok is napvilágot láttak, melyek tartalmán, formáján az új szelek fuvallata érződik, látszik rajtuk a stílusváltás.

A jövőben bizonyára több újabb kiadvány is megjelenik majd, hiszen az 1998-ban bevezetésre kerülő, a NAT alapján kivitelezhető, ún. helyi tantervek életbe lépésekor a pedagógus számára mód nyílik a helyi igényekhez és lehetőségekhez legjobban illeszkedő tankönyvek kiválasztására.

Hogy miért van szükség stílusváltásra, szemléletváltásra, jelzik a pedagógusoknak az 1978-as kémia tanterv használatában nyert tapasztalatai, de a kilencvenes évek elején a régi tananyag-konceptió nyilvánosan is komoly bírálatot kapott, (1) melyet az alábbiakban foglalhatunk össze:

- vezérelve a *tudományosság*, miközben igen gyenge oldala a gyakorlatiasság;
- erősen *maximalista*, mind az ismeretanyag mennyiségét, mind annak minőségét tekintve.

A szóban forgó problémákat felmérések is alátámasztották, melyekből kiderült, hogy a kémia nem tartozik a népszerű tantárgyak közé és kifejezetten *negatív* kép él róla a társadalmi közvéleményben. A közoktatásban dolgozó kémia tanárok közül többeknek az a véleményük, hogy ennek a helyzetnek az előbb említett két ismérv és az erre épülő szemléletmód az oka. (2)

Az elmúlt több mint másfél évtizedben a kémia mint tárgy veszített vonzerejéből, mert az *életszerű* és *élményszerű* ismeretanyag, az érdekes kísérletek, a gyakorlatias problémák helyett túlteng benne a „száraz”, helyenként túlságosan magas szintű, „elméleties” tananyag.

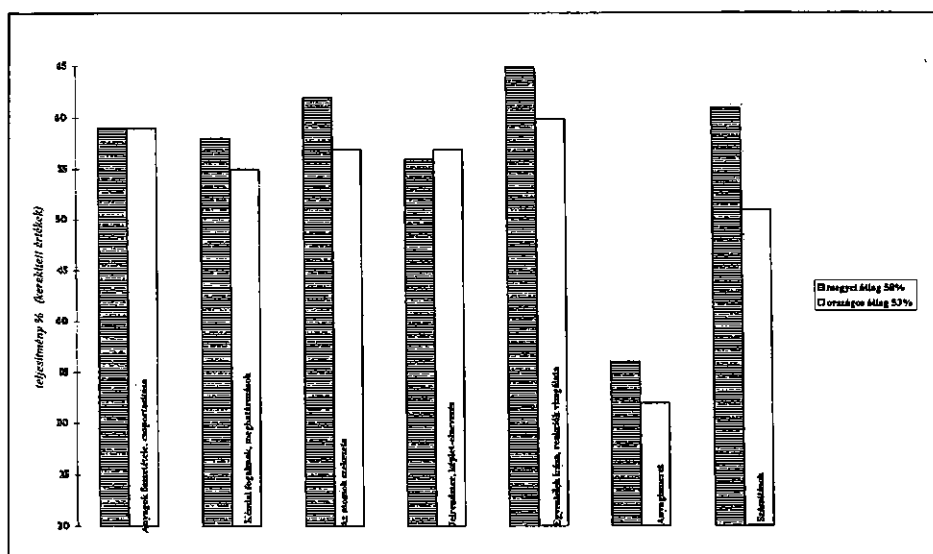
Az általános iskolai kémia tanításunkra ez idáig az „Aki sokat markol, keveset

fog” elve volt a jellemző. Sok kémia tanár nem a kémiai alpműveltség megalapozásáért dolgozott és dolgoztatta tanítványait, hanem azért, hogy tanítványai sikeresen vegyék az akadályokat az élet díktálta nehézségekben. Ezek a diákok kémiai versenyeken jól megállták helyüket, miközben jelentős volt hazánkban azoknak a bal eseteknek a száma, melyek a kémiai alpműveltség hiányával magyarázhatók (metil-alkohol-mérgezés, szén-monoxid-mérgezés, permetezőszerek mérgező hatása, szén-dioxidtól való fulladás stb.). Az anyagismeret tanításának elhanyagolása miatt a kémiaoktatás az állampolgárt nem készítette fel a hétköznapi, gyakorlati problémák megoldására.

Az általános iskolai kémia tanításban meglévő problémákat saját vizsgálataink is alátámasztják. Felméréseinkkel az okok egy részére próbáltunk választ kapni.

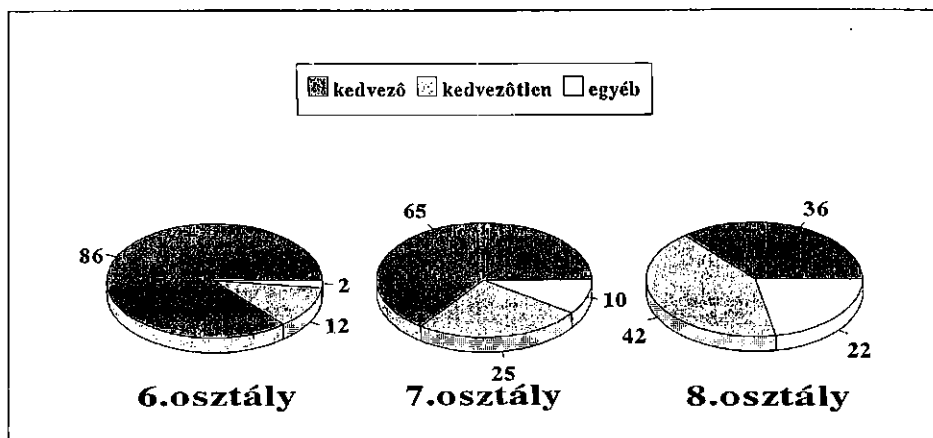
A következőkben négy felmérés eredményéről adunk igen rövid tájékoztatást.

1. Az 1988–1989-es tanévben Heves megye is részt vett egy országos felmérésben. Tizenkét iskola egy-egy 8. osztályában végezték el a kémia tantárgy nyújtotta ismereteknek vizsgálatát az egész országban érvényes feladatlapokkal, összesen 302 tanuló bevonásával. A feladatlapok kiértékelése alapján a vizsgálatot végző szakemberek az alábbi megállapításokat tették: „Az órakerethez viszonyítva túlméretezett a tananyag. Ebből következően a tanév során nem jut elegendő idő a *megértésre*, az *élményülésre*, a gyakorlásra. A tanulók egy részének a tudása emiatt felszínes lesz, a korábban tanultakra épülő új fogalmak nem



1. ábra

A tanulók teljesítménye az országosan standardizált feladatlappal (B változat) végzett felmérésnél Heves megyében (1988-89)



2. ábra

A válaszok megoszlása %-ban

jutnak el a megértés szintjére, így nem válhatnak biztos tudássá”; „...tömény anyag-özünt próbálunk a gyermekekbe tölteni, s közben elvész a tárgy igazi szépsége, a kísérletezés öröme. Nincs idő a jelenségek megfigyelésére, a tanulók gondolkodásának, szóbeli kifejezőkészségének fejlesztésére, nyelvezetük kialakítására.” (3)

A tanulók teljesítményét az 1. ábra mutatja be. A két adatsorban levő országos és

megyei kiértékelési adatok hasonló képet mutatnak. Meglepő az anyagszerkezeti, az atomszerkezeti, az egyenletírási ismeretekben mutatkozó átlagon felüli teljesítmény, ugyanakkor az anyagismeret alacsony színvonala.

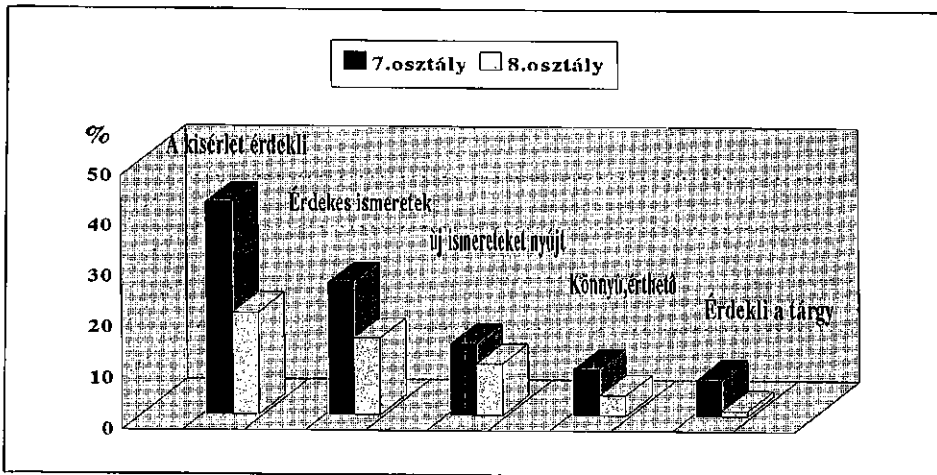
Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Kémia Tanszéke 1992 májusában széles körű vizsgálatot végzett a kémia tantárggyal kapcsolatban a 6., 7. és 8. osztályo-

sok körében. A felmérés falusi és városi iskolákból összesen 38 osztályt, 910 tanulót érintett. A 6. osztályosok körében – akik még nem tanulják e tantárgyat – a kémia iránti várakozást tudakolta a felmérés. Az eredmények egy részét a 2-4. ábrák szemléltetik:

– A 2. ábra azt mutatja be, hogy a három osztályban milyen arányt képviseltek a kémia tanítás és tantárgy szempontjából kedvező és kedvezőtlen válaszok. A 6. osztályosok 86%-os igen pozitív hozzáállása a 8. osztály végére ugyancsak csökken és a negatív jelzők kerülnek túlsúlyba.

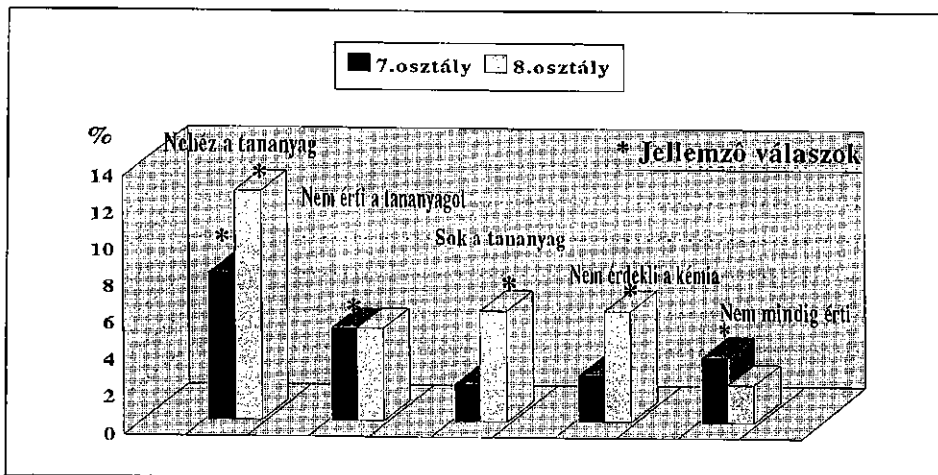
– Ha a 3. és 4. ábrát megfigyeljük, látható, hogy 8. osztályban a válaszok figyelemreméltó mennyisége a kísérlet iránti érdeklődésre és a tananyag nehézségére vonatkozik, de tanulságos a kísérlet iránti érdeklődés jelentős csökkenése.

Számunkra fájdalmas tanulságot vonhatunk le a felmérésből: a kémiát 7. osztályban még kedvelők jelentős részét 8. osztály végére elveszítjük, mert a kísérletek varázsa, a tantárgy érdekessége veszít vonzerejéből, a tananyag egyre nehezebbé válik.



3. ábra

A válaszok megoszlása %-ban



4. ábra

A válaszok megoszlása %-ban

Az adatok arra is figyelmeztetnek, hogy sok tanulónál a kémia szerepe, jelentősége nagyon leszűkül a látványos kísérleti feladatok megoldására, mintha csak a tanulók „szórakoztatását” szolgálná e tantárgy. Amikor a tanulók komolyabb tanulási nehézségek, elméleti feladatok megoldása elé kerülnek, megtorpannak, mondván, hogy erre nem számítottak!

A felmérés, negatív kicsengése mellett, figyelemreméltó *pozitív* tapasztalatokat is adott. A 7. osztályos tanulók 1/4-e *érdekes* tantárgynak tartja a kémiát, egy szűkebb csoport (12%) rendkívül vágyik az ilyen ismeretek megszerzésére. E csoportból kerülhetnek ki jó kémikusaink! Velük érdemes külön, magasabb szinten is foglalkozni.

A nagy többségnek tanítandó *közismerteti kémia* legyen tudományos alapokon nyugvó, de érdekes, változatos, figyelemfelkeltő, a mindennapi életből is táplálkozó, a polgári *alapkultúrát* tudatosan építő tantárgy. Ehhez azonban nem megfelelő az eddigi tanterv alapján felépített tananyagrendszer és a kialakult kémiatanári szemléletmód.

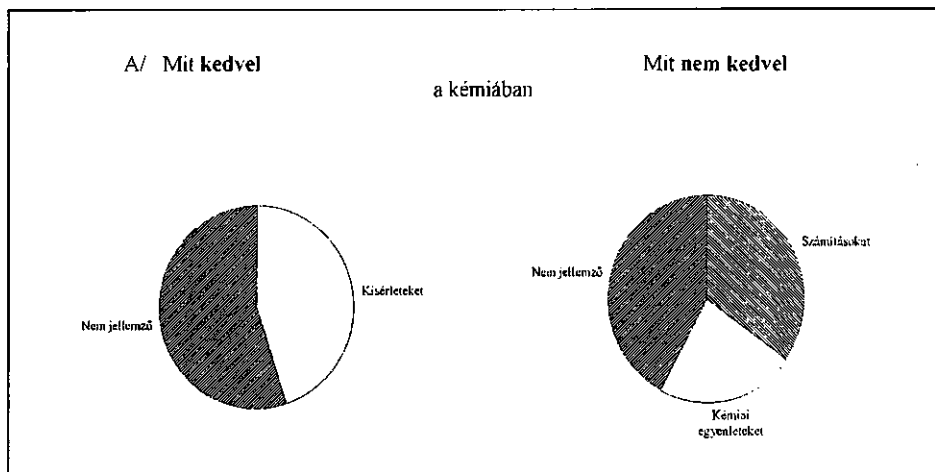
3. Az 1993–1994. tanévben Egerben két 7. osztállyal végeztünk felmérést a kémiatanítás-tanulás eredményességének vizsgálata tárgyában. A kiértékelés során figyelemreméltónak találtuk az 5. ábrán bemutatott jellemzőket.

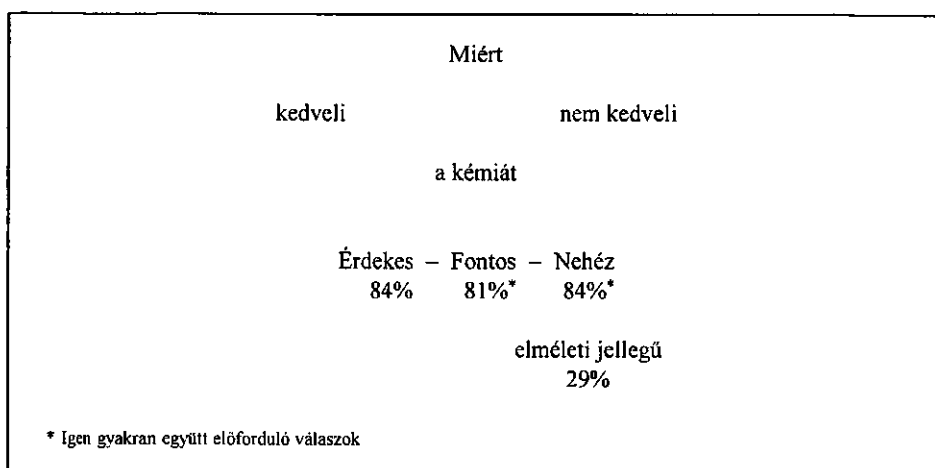
Nagyon kedvező, hogy a kémiát igen nagy arányban érdekesnek és fontosnak tartják tanulóink, de ezzel együtt nem tartozik a könnyű tantárgyak közé, nehéznek ítélik meg. A felmérés alapján úgy tűnik, hogy a nehézséget elsősorban a számítások és a kémiai egyenletek okozzák. Megfontolt, józan vélekedésre vall, hogy a kémiát sokan a nehézsége ellenére is fontosnak tartják.

4. Mivel a kémia tantárgy indítása, bevezetése akár egy életre meghatározhatja a tanuló e tantárgyhoz való vonzódását, kötődését, kiemelt jelentőségűnek gondoljuk az első évfolyam (7. osztály) kezdeti szakaszát. E gondolatok jegyében indítottuk el az 1994–1995. tanévben újabb felmérésünket, ám ezúttal kidolgoztunk a kezdő évfolyam számára egy új tematikát és a tankönyv első tárgyköre helyett egy oktatási segédanyagot, mely az eddigiektől merőben új koncepció alapján vezeti be e tárgyat. Ebben kiemelt szerepet kapott az *integrációs szemlélet*, a környezeti nevelés, a kémia sokirányú jelentőségének érzékeltetése.

Írásunk keretei nem teszik lehetővé e felmérés eredményeinek közlését, annyit azonban szükségesnek tartunk elárulni, hogy – főleg az átlagos képességű tanulók körében – javult a tanulók teljesítménye.

Kémiaoktatásunk napjainkban átalakulóban van, ám ez a folyamat a korábbi re-





5/b ábra

formoknál lassúbbnak látszik, mivel a tanárok *szemléletváltását* kívánja meg. Ennek az átalakulásnak igen fontos színtere a tanárképzés. Kreatív, nem a kémiakönyvet, hanem a kémiát tanító, változtatni, megújulni tudó, a mindenkori lehetőségekhez és szükségletekhez alkalmazkodni képes kémiatanárokra van szükség. Úgy tűnik, hogy az elfogadott NAT alapja lehet a kémiaoktatás megújulásának.

A nagy tanítómester *J. A. Comenius* háromszáz éve leírt mondatai most is időszerűek: „A cél megtalálni a könnyen tanítás módját, hogy azt a tanító és a tanítvány is élvezze, továbbá azt, hogy taníthat az oktató ésszerűen kevesebbet, hogy sajátíthat el többet a tanuló, hogy az iskolában kevesebb legyen a hajsza, a kedvetlenül végzett munka, kevesebb legyen az eredménytelenség, több legyen a nyugalom, az öröm, a tartós eredmény.” (4)

Rácz László–Varga Attila

Jegyzet

(1) BAZSA GYÖRGY: *Gondolatok a közoktatásról és a kémiatanításról*. A Kémia Tanítása, 1993. 2. sz., 3–6. old.; HOMONNAI ERZSÉBET–HORVÁTH LÁSZLÓNÉ: *A kémia tantárgy ismereteinek*

vizsgálata az általános iskola 8. osztályában. Metodika (Eger), 1989, 1–12. old.; KOCSISNÉ ZALÁN JUDIT: *Mit kellene tudnia a középiskolába kerülő tanulóknak kémiából?* Metodika, 1989, 13–15. old.; LORENCZ SÁNDOR: *Földönjáró kémiatanítást! Hogyan alapozzunk a kémia tanításában?* Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Kémia Tanszék, Szombathely 1992, 3–7. old.

(2) BAZSA GYÖRGY: *Gondolatok a közoktatásról...*, i. m.

(3) HOMONNAI ERZSÉBET–HORVÁTH LÁSZLÓNÉ: *A kémia tantárgy ismereteinek vizsgálata...*, i. m.; KOCSISNÉ ZALÁN JUDIT: *Mit kell tudnia...*, i. m.

(4) = RÉNYEI ZSUZSA: *A kémia oktatás Szlovákiában*. MKE Kémiatanári Szakosztálya–Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola–Fővárosi Pedagógiai Intézet, Bp.–Szombathely 1992, 147. old.

Irodalom

HORTOBÁGYI ÉVA–RÓNAI VIKTORNÉ: *Mit tekintünk kémiai alpműveltségnek? Hogyan alapozzuk a kémia tanításában?* Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Kémia Tanszéke, Szombathely 1992, 8–19. old.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Második kiadás, Művelődési Minisztérium, Bp. 1981, 656–675. old.

Nemzeti Alaptanterv. Ember és természet. Korona Kiadó, Bp. 1995.

VARGA ATTILA: *Egy új elgondolás a kémia tanításáról a 7–8. osztályban*. Az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. Pedagógiai és pszichológiai szekció. Eger 1993, 147–163. old.

Mindenki másképp egyforma

A szerző, Mérő László hosszú éveken át a mesterséges intelligenciát kutatta az MTA Számítástechnikai és Automatizálási Kutatóintézetében. A témával kapcsolatos gondolatairól az Észjárások című, két kiadást is megért könyvében számolt be a nagyközönségnek. Mostani munkája is az emberi gondolkodást vizsgálja, de ezúttal olyan nézőpontokból, amelyek részben játékelméleti, részben szociálpszichológiai jellegűek.

A könyv első fejezeteiben ismertetett szociálpszichológiai kísérletek közül az ún. fogolydilemmát már korábban is megismerhették a magyar olvasók (pl. *Hankiss Elemér Társadalmi csapdák* című művéből). Ezúttal azonban inkább a játékelméleti nézőpont kapott nagyobb hangsúlyt, s néhány olyan kérdésfeltevés, amely az eddigi megközelítések-ből hiányzott. A fogolydilemma lényege: a két fogollyal külön-külön közlik, hogy ha mindketten bevallják tettüket, öt-öt évet kapnak, ha egyikük sem vallja be, akkor egy-egy évet, felemás eredmény esetén pedig azt, aki bevallotta, szabadon engedik, a másik tíz évet kap. Ezt a modellhelyzetet az elmúlt évtizedekben számos kísérleti változatban próbálták ki. A klasszikus esetben a foglyok (a kísérletben résztvevők) nem beszélhetnek össze egymással.

A szerző azonban nem a változatos formában lefolytatott nagyszámú kísérlet eredményeit ismerteti – bár a legérdekesebb változatokból azért ízelítőt kapunk –, hanem inkább azt elemzi, hogy a különböző gondolkodásmódok, „logikák” milyen megoldást adnak a problémára. Milyen eredményhez vezet, ha a foglyok (a kísérletben résztvevők) az aranyszabályt alkalmazzzák, s mi történik, ha *Kant* kategorikus imperatívusza alapján döntenek? A fogolydilemma – néhány más, alaposan átgondolt szociálpszichológiai kísérlettel egyetemben – azért olyan jelentős, mert egymástól látszólag távol álló helyzeteket ír le. Klasszikus kétszemélyes változata megfelel a negyvenes–nyolcvanas évek fegyverkezési versenyének: végül is a két fél kooperatív viselkedése esetén jóval alacsonyabb szinten is ki lehetett volna alakítani az erőegyensúlyt, mivel azonban

mindkét oldalon a kompetitív megoldást előnyben részesítők juttatták érvényre elképzelésüket, az erőegyensúly rendkívül nagy költséggel valósult meg. A fogolydilemma többszemélyes változata éppúgy modellezi a bálnavadászok dilemmáját (ha mindenki sok bálnát ejt el, akkor ezek az állatok kipusztulnak, s maguk a bálnavadászok is rosszul járnak; ha mindenki csak kevés bálnát ejt el, akkor mindenki jól jár; a legnagyobb nyereséghez mégis az jut, aki sok bálnát ejt el, miközben a többiek csak keveset), mint mondjuk az 1929-es tőzsdei összeomlást (ha mindenki eladja a részvényét, összeomlik a tőzsde; ha mindenki megtartja, akkor csak kismértékben csökken az értéke; igazán jól az jár, aki az elsők között adja el).

A szociálpszichológiai kísérletekben előszeretettel alkalmaznak olyan kísérleti helyzeteket, amelyekben az emberek nagy valószínűséggel ésszerűtlenül döntenek, s az is teljesen természetes, hogy a témával foglalkozók legszívesebben az efféle kísérleteket elemzik. Ilyen hálás téma a dollárárverés. Mérő László könyve *Martin Shubik* játékaival indul: eladó egy dollár, kikiáltási ára egy cent; a tétet maximum 10 centenként lehet emelni. A szokásos árveréstől csupán egy apróságban tér el a szociálpszichológiai kísérlet: nemcsak az utolsó, a dollárt elnyerő játékosnak, hanem az utolsó előtti ajánlattevőnek is fizetnie kell, bár ő nem kap semmit, szemben a nyertessel, aki megkapja a dollárt. A laikus azt hinné, hogy az ilyen licitálás legkésőbb a 99 centes ajánlatnál véget ér. Nos, a meglepő tapasztalat az, hogy valójában átlagosan 3 dollár 40 centért kel el az egydolláros.

A „trükk” éppen abban rejlik, amiről azt gondolhatnánk, hogy értelmetlen eltérés a

szokásos licitálástól, vagyis hogy az utolsó előtti ajánlattevőnek is fizetnie kell: ő mindig gondolkodhat úgy, hogy ha már pénzt nem is nyerhet, azért a játékot megnyerheti s a veszteségeit csökkentheti egy dollárral, ha tovább folytatja a licitálást.

Mindazonáltal a kísérlet, mivel a szokásos árveréstől eltér, mesterkéltnek tűnhet. Nos, Shubik zsenialitása éppen abban rejlik, hogy felismerte: számos valóságos helyzetet a dollárárverés modellez. Olykor egy elhúzódozó sztrájk is hasonlóképpen működik, mint a dollárárverés: a munkáltató és a munkavállaló vesztesége esetleg rég felülmúlta már azt az összeget, ami a vita tárgya volt, mégsem hajlandó egyik fél sem engedni.

A könyv második részében aztán alaposabban megismerkedhetünk az együttműködő és versengő (kooperatív és kompetitív) típusú, a zéró és nem zéró összegű játékokkal, s a többmenetes játékok néhány fajtájával. Ilyen többmenetes szociálpszichológiai kísérlet a magyar olvasóközönség számára is – pl. Aronson *A társas lény* című művéből –

ismert kölcsönös sorsirányítás, amikor a két kísérleti alany gombok nyomogatásával kellemes vagy kellemetlen ingereket okozhat egymásnak, s a többmenetes kísérlet során vagy kialakul köztük kooperáció, vagy nem (hosszabb-rövidebb idő után

többnyire kialakul). Mérő László azonban különböző elméleti megfontolásokat is elemmez: vajon mi történne, ha a résztvevők valamilyen elméletre, mondjuk a Thorndike-féle effektusra alapozva döntenének arról, hogy melyik gombot nyomják meg?

A szociálpszichológiai kísérletekben előszeretettel alkalmaznak olyan kísérleti helyzeteket, amelyekben az emberek nagy valószínűséggel ésszerűtlenül döntenek, s az is teljesen természetes, hogy a témával foglalkozók legszívesebben az efféle kísérleteket elemzik. Ilyen hálás téma a dollárárverés. Mérő László könyve Martin Shubik játékával indul: eladó egy dollár, kikiáltási ára egy cent; a tétet maximum 10 centenként lehet emelni. A szokásos árveréstől csupán egy apróságban tér el a szociálpszichológiai kísérlet: nemcsak az utolsó, a dollárt elnyerő játékosnak, hanem az utolsó előtti ajánlattevőnek is fizetnie kell, bár ő nem kap semmit, szemben a nyertessel, aki megkapja a dollárt. A laikus azt hinné, hogy az ilyen licitálás legkésőbb a 99 centes ajánlatnál véget ér. Nos, a meglepő tapasztalat az, hogy valójában átlagosan 3 dollár 40 centért kel el az egydolláros.

rövidebb idő alatt fogják el az állatokat. Nos, igen sok játékos-párral történt nagyszámú játszma lefolytatása után a meglepő eredmény az volt, hogy a versengő játék általában előbb ér véget, előbb sikerül valamennyi nyulat elfogni, ha a verseny-

Ugyancsak a könyv második részében olvashatunk a szerző saját kísérletéről, amelyben azt vizsgálata: vajon egy jól meghatározott cél eléréséhez minden esetben a kooperáció visze közelebb, vagy esetleg vannak kivételek. Nos, egy ötletes játék segítségével sikerült egy érdekes ellenpéldát találni. (A szerzőről nem árt tudnunk, hogy több igen ötletes – nem csak számítógépes! – játék megalkotása fűződik a nevéhez.) A *nyuszivadászat* nevű videojátékban két játékos próbál meg minél több nyuszt elfogni, s a játék akkor ér véget, amikor a képernyőn elfognak a nyuszik. A versengő változatban mindkét játékosnak az a célja, hogy ő maga a lehető legtöbb nyuszt fogja el, míg az együttműködő változatban az a cél, hogy ketten együtt a lehető leg-

zők csupán saját eredményességükre törekszenek, mint ha összefognak.

A könyv harmadik részében aztán a racionális és nem racionális gondolkodás dilemmáját vizsgálva megismerkedhetünk a kvantummechanika értelmezési buktatóival, s megtudhatjuk, hogy miben hasonlít *Heisenberg* elméletének híres példázata – amelyre a fizikusok a *Schrödinger macskája* kifejezéssel utalnak – a szeret-nem szeret játékhoz.

Végül a könyv utolsó fejezetében azt is megtudhatjuk, hogy miről is olvastunk eddig. A szerző pszichológiai tanulmányai legfőbb tanulságának azt tartja, hogy sokfélék vagyunk. Továbbá azt, hogy *bizonyos* lélektani kísérletek szerint mégis mennyire egyformák vagyunk. A könyv pedig, mint megtudhatjuk, végül is – többek között – arról szól: „hogyan fér össze egymással ez a két tanulság.”

Mérő László könyvét mind témája, mind felépítése, példái, nyelvezte alap-

ján csak dicsérni lehet. Aki elolvassa, az bizonyára azzal a jóleső érzéssel teszi le, amellyel bármely jó könyvet vagy akár egy szép verset olvasás után visszatehettünk a könyvespolcra: ismét okosabbak lettünk, egy kicsit többet tudtunk meg arról, hogyan működik a világ: bennünk és kívülünk.

A könyvet a Tercium Kiadó jelentette meg, és pedig minden szempontból profi módon: a kötet borítója, illusztrációi, tördelése, formátuma, a név- és tárgymutató olyan műgonddal készült, amilyenre a magyar könyvkiadásban, különösen az elmúlt években, csak igen kevés példát találunk.

Mérő László: *Mindenki másképp egyforma*. Tercium Kiadó, Bp. 1996.

Andor Csaba

Közoktatási szakértők könyve

A szakértő nem születik (legfeljebb több-kevesebb adottsággal, hajlammal rendelkezik), hanem azzá válik: tapasztalatszerzés, tanulás útján speciális tudástöbbletre tesz szert. E tanulási folyamatban minden lehetőség, alkalom, forma figyelmet érdemel. Ha ez a lehetőség könyv, s e könyv friss, újszerű, elméletigényes, ugyanakkor gyakorlatközpontú, akkor különösen számíthat a közérdeklődésre. A recenzens ilyen munkáról tudósít az alábbiakban.

A magyar közoktatás olyan fejlődési periódusba jutott, amikor – jobb működése érdekében – nem nélkülözheti a rendszeres szakértői közreműködést. A közoktatási intézmény fenntartói bizonyos esetekben (pl. pedagógiai program véleményezése, az intézmény egészét érintő szerkezeti átalakítás, tagozatbővítés vagy -szűkítés, a képzési profil megváltoztatása) kötelesek szakértőt igénybe venni, más esetekben (pl. vezetői pályázatok véleményezése, hatékonyságvizsgálatok, háttástanulmányok, konfliktusok esetén) pedig igénybe vehetnek független, külső szakértőt. A fenntartón kívül szakmai el-

lenőrzést indíthat a közoktatási intézmény vezetője is az intézményben végzett nevelő- és oktatómunka, illetve egyes alkalmazottak munkája színvonalának értékelése céljából. Sőt, az intézmény alkalmazottja is kérheti saját munkájának külső szakértő által történő értékelését.

De hol vannak ezek a külső szakértők? Nevük, adataik, szakterületük már olvasható az első *szakértői névjegyzékben*. E kör – akkreditálását követően – nyilván tovább bővül. Vannak, s lesznek tehát szakértők. De a feladat sokaknak nagyon is új: rengeteg a tanulnivaló. Ezért hiánypótló (*Szebenyi Péter–Mezei Gyula Szakértők –*

szaktanácsadók módszertana című munkája mellett) a kiváló pedagógiai szakíró, *Benedek István* kézikönyve a közoktatási szakértőkről.

Az elegáns kivitelű, könnyen forgatható-tanulmányozható kézikönyv hét nagyobb fejezetből áll. Szól a szakértői tevékenység jellemzőiről (preventív, orientatív, konzultatív, innovatív stb.); a szakértői tevékenység törvényi bázisáról; a szakértővel szemben, illetve a szakértőnek önmagával szemben támasztandó követelményekről; a pedagógiai programok intézményi (óvodai, iskolai, kollégiumi) sajátosságairól; a szakértői tevékenység módszereiről, mérési, vizsgálati technikákról; a jelentésfajták formai és tartalmi kritériumairól, s végül – *Pócze Gábor* tolmácsolásában – a pedagógiai programkészítésben lehetséges alkuváltozatokról, a szakértői véleményezés mibenlétéről, a fenntartói ellenőrzésről, valamint a szakértő kiválasztásáról.

A szakmunka értékét növeli a használt fogalmak, szavak magyarázó jegyzéke, a közoktatással kapcsolatos országos és megyei intézmények, szakmai szervezetek, társaságok, szövetségek, kamarák címjegyzéke és a bőséges irodalomjegyzék.

Benedek István kézikönyve sok új gondolatot, ismeretet, segítséget kínál az

érintett személyeknek és intézményeknek. Figyelme térben és időben minden lényeges összefüggésre kiterjed. A módosított közoktatási törvényből adódó feladatokat úgyszólván naprakészen bontja ki. Csokorba szedi a szakértői tevékenység kvalifikációs jellemzőit. Számba veszi a pedagógiai program vizsgálatának szempontjait.

Növeli a munka értékét a bravúros szerkesztés. (Kivéve *Pócze Gábor* igen tanulságos tanulmányának függetlenszerű elhelyezését, ugyanis

szerves egybeépítés érdemelt volna!) Logikus a kifejtés, érthető a könyvbéli fogalmazás. Remekül tagolt a mondanivaló, ezáltal nagyon jól áttekinthetőek az egyes fejezetek, alfejezetek és bekezdések. Ugyanezt a célt szolgálják az eltérő – kiemelést eredményező – betűtípusok.

A szemléletességet szolgálja a könyvben található kilenc ábra.

Benedek István: Közoktatási szakértők kézikönyve. – Pócze Gábor: Az iskolafenntartók feladatai és a közoktatási szakértők. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1996.

Bernáth József

A szakmunka értékét növeli a használt fogalmak, szavak magyarázó jegyzéke, a közoktatással kapcsolatos országos és megyei intézmények, szakmai szervezetek, társaságok, szövetségek, kamarák címjegyzéke és a bőséges irodalomjegyzék.

Az MTA Neveléstörténeti Albizottságának tevékenysége 1994–1996

A Neveléstörténeti Albizottság tevékenysége – az 1994-ben bekövetkezett kisebb mértékű személyi változások ellenére – töretlen folytatása volt az előző ciklus munkájának. Tevékenységünk középpontjában már 1991-től a magyar iskola közelgő jubileumának előkészítése, az egyes intézményekben és az ország különböző területein folyó munka összehangolása volt.

Fontos célnak tekintettük a neveléstörténet szakmai utánpótlásának felmérését, a szakmai bázis kiszélesítését, a szó- és írásbeli közlési lehetőségek gyarapítását. Ezt szolgálták – más fórumok mellett – az ország különböző városaiban, a neveléstörténet nagy kisugárzású szellemi központjaiban szervezett regionális neveléstörténeti konferenciák (1991: Szeged; 1992: Veszprém; 1993: Debrecen). Ezek a tanácskozások egy-egy táj szakmai és tudományos intézményeinek célratorő összefogását is példázták. Társzervezőik minden esetben a területileg illetékes regionális akadémiai bizottságok voltak, például szerű együttműködésben a terület pedagógusképző felsőoktatási intézményeivel, megyei pedagógiai intézeteivel, az MPT megyei tagozataival, egyházi és közgyűjteményeivel. E tanácskozások kiváló lehetőséget teremtettek az adott régióban folyó iskola- és neveléstörténeti kutatások áttekintésére, azok eredményeinek számbavételére, a millenniumi előkészületek megvalósítására.

E három regionális konferencia előadásai – szervezési és anyagi okokból – a közvetkező akadémiai ciklusban jelenhettek csak meg a Neveléstörténeti Füzeteknek az OPKM által gondozott sorozatában (*Adatok Dél-Magyarország iskolaügyének történetéből. Tudományos konferencia Szegeden, 1991.* Szerk.: BALOGH LÁSZLÓ. OPKM, Neveléstörténeti Füzetek 13., Bp. 1996; *Iskolatörténet–iskolakultúra-neveléstörténeti kutatás. Tudományos konferencia Veszprémben és Debrecenben.*

Tanulmányok. Szerk.: BALOGH LÁSZLÓ. OPKM, Neveléstörténeti Füzetek 15., Bp. 1996.

Az albizottság tevékenységének másik fontos területe a Magyar Pedagógiai Társaság neveléstörténeti szakosztályával közösen Budapesten rendezett – hagyományos – központi felolvasóülés-sorozat volt, mely a neveléstörténet jeles évfordulóhoz kapcsolódott (1991: *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből*; 1992: *Vivéstől Kodályig*; 1993: *Állam, egyház, iskola a modern magyar közoktatás történetében*). Mindhárom tanácskozás teljes anyaga megjelent a fentebb említett Neveléstörténeti Füzetek című sorozatban (*Állam–egyház–iskola. Tanulmányok Neveléstörténeti felolvasóülés Budapesten.* Szerk.: BALOGH LÁSZLÓ. OPKM, Neveléstörténeti Füzetek 16., Bp. 1996.).

Albizottságunk több fordulón is foglalkozott a pedagógusképző intézményekben folyó neveléstörténeti oktatás helyzetével, jövőjével. A témával kapcsolatos *Állásfoglalást* közvetlenül eljuttattuk az érdekelte intézményekhez, illetve a Neveléstörténeti Tájékoztató című periodika 1993. évi 4. számában, valamint a Magyar Pedagógia 1994. évi 3–4. számában is közreadtuk.

*

Az 1994-gyel kezdődő új ciklus első évében Tatabánya adott otthont egy – nemzetközivé bővült – regionális neveléstörténeti tanácskozásnak, amely a térség, mindenekelőtt a történelmi Esztergom és Komárom megyék középfokú iskoláztatásá-

nak a történetét tekintette át. A konferencia előadásai – nagyrészt helyi kutatók tollából – a tatabányai Városi Múzeum gondozásában még az évben kiadásra kerültek.

Az 1994-es év Budapesten tartott központi felolvasóülésének témája a *magyarországi zsidó iskoláztatás története* volt. Az előző éveknek a katolikus és református felekezeti oktatás történetét, valamint az állami iskoláztatás kérdéskörét áttekintő rendezvényeit folytatta ez a konferencia, melynek szomorú aktualitást a holocaust 50. évfordulója adott. A tanácskozáson elhangzott előadások (*Raj Tamásé, Karády Viktoré, Felkai Lászlóé, Halász Imréné, Síró Béléé, Nagy Péter Tiboré, Gadó Jánosé és Várhegyi Györgyé*) nagyrészt nyomtatásban is megjelentek (*A zsidó iskolaügy története Magyarországon. Tudományos konferencia Budapesten, 1994. Szerk.: BALOGH LÁSZLÓ. OPKM, Neveléstörténeti Füzetek 14., Bp. 1995.*)

A Neveléstörténeti Albizottság 1995 tavaszán kibővített ülésen tekintette át a *magyar neveléstörténet-írás* elmúlt tíz évének könyvekben és folyóiratokban napvilágot látott termését. Az előadók – Balogh László, Horánszky Nándor, Németh András, Pukánszky Béla és Szabolcs Éva – részletekben menő, alapos elemzéssel tárták fel a gazdag publikációs anyag belső arányait, szakmai értékeit és tanulással szolgáló hiányait, fogyatékoságait. Az ülés közvetlenül is inspirálta egy átfogó, országos tanácskozás megszervezését,

amelyre *Neveléstörténet és neveléstörténet-írás* címmel 1995 szeptemberében Veszprémben került sor.

Az Albizottság közreműködésével került megrendezésre – még 1995 tavaszán – az *Iskola a Pannon térségben* című nemzetközi iskolatörténeti konferencia Nagykanizsán, amelynek hazai előadók – *Mészáros Istvánon, Kelemen Eleméren, Kotnyek Istvánon* és másokon – kívül burgenlandi, horvátországi és szlovéniai előadói is voltak.

*

Az Albizottság 1995–1996. évi tevékenységét a magyar iskola 1996. évi millenniuma határozta meg. Tagjai előadóként, szerzőként, szervezőként, de az Albizottság képviselőjeként is számtalan eseménynek, rendezvénynek, kiadványnak voltak tevéleges részesei. A tömör millenniumi „mérleg” tehát egyben az Albizottság 1995–1996. évi „bizonyítványa” is.

Az iskolatörténeti évforduló központi rendezvényeinek gerincét a magyar iskola három nagy korszakát három külön-

A millennium jegyében – és a millennium emblémájával – napvilágot látott kiadványok – monográfiák, tanulmánykötetek, folyóirat-különszámok és cikksorozatok – számbavétele, tartalmi elemzése, neveléstörténeti hasznosítása a további kutatásokban és szintézisekben, valamint a neveléstörténet tanításában és népszerűsítésében a következő évek fontos feladata, ami az Albizottság munkájának egyik irányát is megszabja. Jóleső érzéssel nyugtázhadjuk, hogy a majdani millenniumi bibliográfiában kivétel nélkül ott olvashatjuk az albizottság tagjainak nevét; itt is megjegyezve, hogy saját munkáik mellett számos további könyvnek, kiadványnak voltak ösztönzői, lektorai, szerkesztői.

böző helyszínen bemutató, nagyszabású művelődéstörténeti kiállítások alkották (1996. március 21., Győr, Xántus János Múzeum: *A magyar iskola első évszázadai*; 1996. június 21., Debrecen, Református Kollégium Iskolatörténeti Gyűjteménye – Déri Múzeum: *A magyar iskola a 16–19. században*; 1996. augusztus 30., Budapest, Petőfi Irodalmi Múzeum: *Száz esztendő a magyar iskola ezer évéből. A*

modern magyarországi közoktatás története, 1848–1948. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiállítása). E három nagy kiállítás mellett országsszerte több mint ötven jelentős helyi, megyei vagy regionális kiállításra kerül sor; közülük több állandó jellegű, maradandó értékű volt (Baja, Eger, Győr, Kecskemét, Martonvásár, Tapolca, Vásárosnemény stb.). Reményeink szerint a következő években – az OPKM időszakos kiállítására alapozottan – megvalósulhat régi tervünk: egy állandó hazai iskolatörténeti kiállítás, a valódi országos pedagógiai múzeum.

A központi konferenciák közül az Albizottság volt az egyik szervezője a már említett veszprémi tanácskozásnak, amelynek előadói (*Horváth Márton*, Kelemen Elemér, *Tölgyesi József*, *Köte Sándor*, *Gergely Jenő*, *Bajkó Mátyas*, *Kotnyek István*, *Ballér Endre*, *Ladányi Andor*, *Szögi László*, *Felkai László*) átfogó elemzést adtak a hazai neveléstörténeti kutatások és a neveléstörténeti könyv- és folyóirat-kiadás jelenlegi helyzetéről és időszerű feladatairól. A konferencia anyaga – az OPKM gondozásában – 1996-ban jelent meg (*Neveléstörténet és neveléstörténet-írás. Országos Konferencia, Veszprém, 1995. szeptember 19–30.* Szerk.: BALOGH LÁSZLÓ. OPKM, Bp. 1995.).

Hasonló szerepet vállaltunk a Magyar Tudományos Akadémián megtartott tudományos felolvasóülés előkészítésében és megrendezésében. (A konferenciát *Glatz Ferenc* és *Báthory Zoltán* nyitották meg; előadói *Mészáros István*, *Péter Katalin*, *Kosáry Domokos*, Kelemen Elemér, *Mann Miklós* és *Kardos József* voltak. Az előadások már kötetben is megjelentek: *Iskola a magyar társadalom történetében. Konferencia a Magyar Tudományos Akadémián.* 1996. november 12. Szerk.: BALOGH LÁSZLÓ. OPKM, Bp. 1997.)

Az MTA különböző szervezeteinek és intézményeinek égisze alatt – más rendezőkkel karöltve – húsznál több rangos, többnyire nemzetközivé bővült iskola- és művelődéstörténeti fórumra került sor – szinte az ország valamennyi jelentős szellemi központjában. Győrött és Miskolcon a régió felsőoktatási kutatói – oktatók és

hallgatók – találkoztak határainkon túli kollégáinkkal. Nemzetközi tanácskozás tekintette át a magyar iskolakultúra ezer évét Debrecenben, az iskola és a társadalom kölcsönhatását Zalaegerszegen. Kecskeméten a kisiskola, Sárospatakon a magyar pedagógusképzés, Tatabányán a népoktatás, Szekszárdon a hazai reformpedagógia történetét dolgozták fel a résztvevők. Rozsnyón, Beregszászon és Székelyudvarhelyen a határainkon túli magyar iskolák történetével és jelenlegi helyzetével foglalkozó tanácskozásokra került sor.

A millennium jegyében – és a millennium emblémájával – napvilágot látott kiadványok – monográfiák, tanulmánykötetek, folyóirat-különszámok és cikksorozatok – számbavétele, tartalmi elemzése, neveléstörténeti hasznosítása a további kutatásokban és szintézisekben, valamint a neveléstörténet tanításában és népszerűsítésében a következő évek fontos feladata, ami az Albizottság munkájának egyik irányát is megszabja. Jól eső érzéssel nyugtázzhatjuk, hogy a majdani millenniumi bibliográfiában kivétel nélkül ott olvashatjuk az albizottság tagjainak nevét; itt is megjegyezve, hogy saját munkáik mellett számos további könyvnek, kiadványnak voltak ösztönzői, lektorai, szerkesztői.

A központi feladat mellett – bizonyára érthetően, de nem menthetően – háttérbe szorult néhány korábbi elgondolásunk, tervünk. Így nem jutott erőnk a neveléstörténeti kutatók, oktatók felkészítését, továbbképzését szolgáló módszertani konferenciasorozat megszervezésére. Az 1996 októberében Szegeden szervezett fórum – a jeles külföldi szakemberek jelenléte ellenére is – mérsékelt érdeklődést keltett. Nagyobb visszhangja volt a millenniumi rendezvények előkészítését segítő konferenciasorozatnak (Győr, 1993; Budapest, 1994; Sárospatak, 1995), melyen pedagógusképző felsőoktatási intézmények és közgyűjtemények szakemberei cserélhettek véleményt és tapasztalatot a neveléstörténeti kutatómunka, a forráskutatás és -feldolgozás, a tárgyi emlékek gyűjtése, valamint az iskolatörténeti kiállításrendezés stb. időszerű témáiról.

Bár Albizottságunk életéről és munkájáról időnként hírt adhattunk nemzetközi fórumokon és szakmai orgánumban is (ISCHE-konferenciák; Paedagogica Historica stb.), elégtelennek tarthatjuk nemzetközi kapcsolatainkat, illetve jelenlétünket a nagyvilágban. A következő években erre is több figyelmet, nagyobb energiát kell fordítanunk.

Sajnálatos paradoxon, hogy az 1991 óta – Albizottságunk kiadványaként is számon

tartott – Neveléstörténeti Tájékoztató megjelenítését – anyagi és szervezési okok miatt – éppen az 1996-os évben szüneteltetni kényszerültünk. A Tájékoztató újjászervezése, újraindítása – a hazai neveléstörténeti forráskutatás és forrásközlés központi hazai műhelyének megteremtésével együtt – ugyancsak a következő időszak egyik kiemelt albizottsági feladata.

Kelemen Elemér

A szakmai együttműködés értéke

Az MTA Pedagógiai Bizottsága Pedagógusképzési Albizottságának beszámolója

Az 1994–96-os akadémiai ciklus végén valamennyi munkabizottság elkészítette beszámolóját. Az alábbiakban részleteket közlünk a Pedagógusképzési Albizottság tapasztalatait összefoglaló értékelésből. (1)

Az Albizottság az 1994–96-os időszakban a következő témákat, illetve előterjesztéseket vitatta meg:

1. *A pedagógusképző műhelyek tapasztalatai;*
2. *A pedagógusképzés helyzete;*
3. *A tanárképzés fejlesztésével kapcsolatos állásfoglalás;*
4. *A tanárképzés aktuális kérdései és fejlesztési perspektívái;*
5. *A műszaki pedagógusképzés rendszere (különös tekintettel a képzési követelményekre).*

A témák felsorolása is mutatja, hogy az Albizottság igyekezett közelebb férkőzni a pedagógusképzés gyakorlatához. Fontosnak tartottuk újabb, az érdekeltek által igazolt tapasztalatok feltárását, hogy az új *Felsőoktatási törvény* (és a témában kiadott végrehajtást segítő, módosító határozatok sora) ezek figyelembevételével szülessenek meg. A Főbizottság a (közoktatási és felsőoktatási téma-) vitákban folyamatosan igényelte tevékeny közreműködésünket.

1995 decemberében – minden előzményt mérlegelve, élénk viták után – megszületett a Pedagógiai Bizottság *A tanár-*

képzés fejlesztésének időszerű kérdései című állásfoglalása.

Az állásfoglalás szövege eljutott a főhatóság különböző főosztályaira, de – a benne leírt problémák megoldására vonatkozóan – érdemi visszajelzést nem kaptunk. Ennek egyik oka bizonyára az, hogy a pedagógusképzés a felsőoktatás fejlesztési koncepciójában eleve nem kapott súlyának megfelelő helyet. További ok lehet az is, hogy az általunk (is) többször felvetett makacs problémák megoldását egyre későbbre halasztották. Az állásfoglalásban érintett kérdéskörök nagyobb része a mai napig időszerű, a fejlesztő lépések megtétele egyre sürgetőbb. Vegyük sorra a legfontosabbakat:

1. *A törvényi szabályozás nem eléggé hatékony, nem képes a tanárképzés követelményeit érvényesíteni.* A felsőoktatás és az egyetemvezetés a kérdést általában periférikusan és nem rendszerszemlélettel kezeli. Az intézményi autonómia ellehetlenítette a tanárképzést. Magas szintű, a pedagógusképzés ügyéért felelős állandó bizottság felállítását javasoltuk. Ez a bonyolult témakör semmiképp sem szorítható a revíziós területek határai közé.

2. Az egységes tanárképzés kialakítása-
kor nem sikkadhatnak el a tartalmi kérdé-
sek, a pedagógiai kultúra és a pedagógus
mesterség fejlesztésének problémái. Meg-
állapítható, hogy a képzés tartalma mind
az egyetemeken, mind a tanárképző főis-
kolákon megújításra szorul. Éppen ezért a
fokozatos fejlesztés elvének megfelelő
akkreditációs folyamatban kell biztosítani
a képesítési követelményeknek megfelelő
képzési színvonalat.

3. Tisztázandó az egyetemeknek és a fő-
iskoláknak a továbbképzésben betöltött
szerepe. A pedagógus-továbbképzésre vo-
natkozó jogszabályt az MKM felsőoktatási
és közoktatási szakterületeinek egységes
konceptiója alapján, szoros együttműkö-
déssel lehet megalkotni. A kialakuló piacot
e téren a szakmai illetékességnek kell kor-
látoznia.

4. Sürgető teendő az egységes tanárkép-
zési követelményrendszer kormányrende-
letbe foglalása és kiadása. A képesítési
követelmények hivatottak az intézmény-
rendszer különböző ágazataiban folyó
képzéseket a kimeneti oldalról szabályozni.
Ez biztosíthatja a diplomák megfelelő
színvonalának állami garanciáját, és erre
alapozható az akkreditációs munka is.

5. Biztosítani kell a modernizációhoz
szükséges anyagi és szervezeti feltételeket.
Kialakítandó a pedagógus-kutatás (ezen
belül a pedagógusképzés-kutatás) megfe-
lelő kutatóintézeti háttere. A tanárképzés-
ben oktatók régi és jogos igénye a rendsze-
res szakmai továbbképzés megszervezése.
Ez a feladat leginkább a pedagógus kutató-
bázis működéséhez kapcsolható. A tanár-
képzéshez és az új típusú pedagógus-to-
vábbképzés megvalósításához az egyete-
meken olyan szervezeti egységeket szük-
séges kiépíteni, amelyek biztosíthatják a
tanári képesítés követelményeinek megva-
lósulását, célszerűen összehangolva és ko-
ordinálva a különböző elméleti stúdiumo-
kat és gyakorlatokat, szervezve a régióban
folyó pedagógusképző, -továbbképző és
oktatásfejlesztő tevékenységet.

A vitatémák, helyzetelemzések makacs
visszatéréséből és az áthúzódó, országos
érdekű feladatok sorából, egyre feszültebb

állapot rajzolódik ki. Az MKM legújabb
időtervének ismeretében remélhetjük,
hogy az egységes tanárképzés követel-
ményrendszerét a jelen tanévben végre ki-
adják, az intézményrendszer átalakítására
(integrálódására), valamint a pedagógusok
általános és kötelező továbbképzésére vo-
natkozó döntések pedig a következő tan-
évben napvilágot látnak.

Az Albizottság munkatervének megfe-
lelően tevékenykedett. Igyekezett megfe-
lelni a Főbizottság elvárásainak. Az elért
eredménnyel mégsem lehetünk elégedet-
tek. Ennek oka elsősorban a pedagógus-
képzés korszerűsítésének elakadása, a ja-
vasolt fejlesztő lépések elmaradása, illetve
késése.

Az Albizottság tagjai úgy értékelték,
hogy számukra a folyamatos együttműkö-
dés lehetősége, és a képzési színtereken le-
bonyolított tapasztalatcserék élménye volt
a legértékesebb. (2) Kétségtelen, hogy az
Albizottságnak továbbra is szerepet kell
kapnia a pedagógusképzés és a közoktatás
modernizációs folyamatának továbbvitelé-
ben. Ugyanakkor a jövőben még határo-
zottabban kell törekednie a pedagógus-
szakma és a pedagógusképzés kutatási és
oktatási problémáinak nyomon követésé-
re, valamint a tanszékek eredményeinek
bemutatására. A részletes munkaprogram
összeállítása természetesen már az
1997–1999-ig tartó, következő tervciklus-
ra újjáválasztott Albizottság feladata lesz.

Vastagh Zoltán

Jegyzet

(1) Az Albizottság tagjai: Balogh László (KLTE);
Bollóné Panyik Ilona (Bp. TF); Brezsnaynszky László
(KLTE); Falus Iván (ELTE); Fáyiné Dombi Alice
(JGYTF); Kocsis Mihály (JPTE); Meleg Csilla
(JPTE, a bizottság titkára); Pukánszky Béla (JATE);
S. Faragó Magdolna (MKM); Tóth Béláné (BDMF);
Trencsényi László (OKI); Varga Lajos (BME);
Vastagh Zoltán (JPTE, a bizottság elnöke).

(2) Legemlékezetesebbek: a Tanárképzők Szövetsége
Pedagógiai Szakosztályának rendezvényei, a TKSZ
műhelytalálkozói, a JPTE Tanárképző Intézete és az
MTA Pécsi Területi Bizottsága közös konferenciája
(1995. december 5., 6.), illetve a BME Pedagógiai In-
tézetének felolvasóülése (1996. november 27.).

Az MTA Didaktikai Albizottságának tevékenysége 1994–1997 között

A Didaktikai Albizottság az elmúlt ciklusra 1994. november 21-én alakult meg, s 1996 decemberéig bezáróan nyolc ülésen vitatta meg az alakuló ülés programjába felvett kérdéseket.

Az Albizottság – helyét, tevékenységi körét definiálva – hangsúlyozta, hogy a tágran értelmezett oktatáselmélet (beleértve a tantárgypedagógiák kérdéskörét is) elméleti kérdéseivel kíván elsősorban foglalkozni. Az elméleti megközelítés hangsúlyozása mellett három érv szólt:

- a pedagógiai elmélet és az iskolai gyakorlat is híján van a megfelelő absztrakciós szinteken megfogalmazott általánosításoknak, illetve az ezekből fakadó gyakorlati következtetéseknek;

- a közvetlen gyakorlati kérdések megvitatásának számos más fóruma van, mint amilyen például a Tanárképzők Szövetségének Pedagógiai Szakosztálya, a Magyar Pedagógiai Társaság Didaktikai Szakosztálya;

- az Albizottság akadémiai jellege is feltételezi az elméleti irányultságot, a tudomány önreflexiójának elvégzését. Az elméleti igényesség hangsúlyozása azonban nem zárja ki, hogy ebből a nézőpontból az Albizottság állást foglaljon a gyakorlatot közvetlenül is befolyásoló kérdésekben is. Így az felvette programjába az érettségi vizsgarendszerrel kapcsolatos kérdések megvitatását is.

Az Albizottság a tevékenységi körére, szerepére vonatkozó fenti állásfoglalásnak megfelelően alakította ki összetételét. Fontos szempont volt, hogy elméleti és gyakorlati szakemberek (iskolai tanárok), a pedagógusképzésben és -továbbképzésben dolgozók, illetve kutatóintézeti munkatársak egyaránt helyt kapjanak az Albizottságban. A pedagógusképzés minden szintje az óvónőképzéstől az egyetemig képviselve volt az Albizottságban, s az általános didaktika oktatói, kutatói mellett a különböző tantárgypedagógiák képviselői is jelen voltak. Sajnálatos tényként kell megállapítanunk, hogy a kutatóintézetek

munkatársaival szemben a pedagógusképzők oktatói töltötték be meghatározó szerepet. Pozitívumként értékelhetjük viszont, hogy a minősített kutatók mellett a fokozattal nem rendelkezők is színvonalasan hozzájárultak a munkához.

Az ülések témáit úgy állítottuk össze, hogy mind a tudomány és a gyakorlat nemzetközi irányvonalainak bemutatására, mind a hazai fejlesztésekkel összefüggő kérdések megvitatására, mind pedig egyes kutatási eredmények megbeszélésére sor kerüljön. A didaktika tárgyának, tartalmának meghatározásával az Albizottság három ülésen is foglalkozott.

Az első járható útnak az oktatott didaktikák felőli közelítés kínálkozott. A vita alapjául a TSZPSZ keretében, Szabó László Tamás és Bokkon László vezetésével összeállított tanulmány szolgált, amely a pedagógusképzőkből összegyűjtött tematikák tartalmi elemzésével és összehasonlításával foglalkozott. Az Albizottság – az alaposabb összehasonlítás érdekében – javasolta a szigorlati tételek és a szakirodalom elemzését is. A bemutatott anyag alapján megállapítható volt, hogy a különböző intézményekben oktatott didaktikák szemléletüket, tárgyukat illetően több rokon-, mint eltérő vonást tartalmaznak.

A didaktikai tankönyvek elemzése jelentette a második megközelítési módot. Czachesz Erzsébet Hans Aebli didaktikáját mutatta be, Réthy Endréné német és holland didaktikai tankönyveket ismertetett, Nahalka István a konstruktív tanulásszemléletet vázolta fel angol források alapján. (Az ismertetések a Magyar Pedagógiában később megjelentek.) Sor került a pedagógusképzésben alkalmazott didaktikai tankönyvek kritikai elemzésére és az újonnan

írandó ilyen jellegű művekkel szembeni kívánalmak megfogalmazására.

A készülő Pedagógiai Lexikon didaktikával összefüggő szakterületeinek koncepciójával és szócikkanyagával foglalkozó két ülés ugyancsak hozzájárult a didaktika tárgyának, alapfogalmának tisztázásához. A szakszerkesztők (*Ballér Endre-Lukács István*: didaktika, tantervelmélet; *Orosz Sándor*: értékelés, kutatómódszertan; *Tompai Klára*: oktatástechnológia; *Golnhofer Erzsébet*: tantárgypedagógia) vitaindítóhoz kapcsolódva az

Albizottság tagjai fogalmi korrekciókat javasoltak, s vállalkoztak az egyes szócikkek megírására. A didaktika tudományközi kapcsolatainak tisztázásához járult hozzá az az ülés, amely *A szaktanárok szakmai pedagógiai műveltségének tartalma – a tantárgypedagógiák és az általános didaktika viszonya* címet viselte. Hat előadó egymástól igen eltérő nézőpontból közelítette az elméletileg jelentős, s a tanárképzés számára

közvetlen gyakorlati tanulságokat. is hordozó kérdéskört. *Sipos Lajos* az „alkalmazott szaktudományt” állította középpontba, s ennek rendelte alá az iskoláskor négy szakaszában szükséges pedagógiai, pszichológiai ismerteket. *Victor András* a kémia, *Kaucser István* a környezeti nevelés, *Bárdos Jenő* és *Kurtán Zsuzsa* a nyelvpedagógiák és az általános didaktika viszonyát elemezte. *Lappint Árpád* az általános didaktika szemszögéből kiindulva, az elmúlt évtizedek jelentős gondolkodóinak álláspontját bemutatva törekedett szintézis megteremtésére. (Az előadások szerkesztett változatait a Magyar Pedagógia folyamatosan közreadja.)

Az Albizottság 1995 és 1996 decembere között három, egymáshoz tematikailag kapcsolódó ülést tartott. Ezeknek középpontjában az iskolai tudás tartalma és a vizsgarendszer állott. *Vámos Ágnesnek* az érettségi vizsga koncepcióját bemutató előterjesztését éles vita követte. Az egységes külső érettségi vizsgát az Albizottság tagjai egyhangúan támogatták, a kétszintűséggel kapcsolatban azonban számos kérdés, kétely, ellenvetés fogalmazódott meg. Főként a 16 éves korban meghozott döntés esélyegyenlőtlenséget fokozó hatására hív-

ták fel a figyelmet. Az Albizottság részletes észrevételeit eljuttatta az MKM illetékes bizottságához.

A Szegeden, az Alapműveltségi Vizsgaközpontban tett látogatás arról győzte meg a résztvevőket, hogy az alapműveltségi vizsga rendszerének kidolgozása a szegedi műhelyben felhalmozott tudományos alapokra épül, s a *Nagy József* professzor vezette munkacsoport nagy gondot fordít a gyakorló pedagógusok véleményének feltérképezésére, a NAT, az alapműveltségi vizsga és a jelenlegi gyakorlat összehangolására.

Az iskolai tudásra vonatkozóan két empirikus vizsgálat eredményeivel ismerkedhetünk meg. *Orosz Sándor* professzor reprezentatív vizsgálata a nyelvtan, matematika, biológia, orosz, földrajz, kémia, rajz, fizika, technika, testnevelés és ének tantárgyak tudásszintjének mérése alapján arra a kérdésre kereste a választ, hogy „Mit ér a tudás, amit magukkal hoznak a gyerekek az általános középiskolába?”. Az Albizottság a szellemi izgalmat, feszültséget kiváltó kétrészes előadás még nem publikált anyagainak közzétételét javasolta. Lehetőségünk volt arra, hogy megismerkedjünk a *Csapó Benő* írá-

A Szegeden, az Alapműveltségi Vizsgaközpontban tett látogatás arról győzte meg a résztvevőket, hogy az alapműveltségi vizsga rendszerének kidolgozása a szegedi műhelyben felhalmozott tudományos alapokra épül, s a Nagy József professzor vezette munkacsoport nagy gondot fordít a gyakorló pedagógusok véleményének feltérképezésére, a NAT, az alapműveltségi vizsga és a jelenlegi gyakorlat összehangolására.

nyításával működő kutatókkal, a doktori hallgatókból álló csoport által végzett kutatás eredményeivel. Az elhangzott előadások szerkesztett változatát – a tanulók természettudományos tévképzeteinek vizsgálata; a természettudományos tudás alkalmazása; a tanulók deduktív gondolkodása; az egyes tantárgyakban elért osztályzatok összehasonlító elemzése – a közeljövőben az Osiris Kiadónál megjelenő tanulmánygyűjteményben el is olvashatjuk. Az elmúlt hároméves ciklus igen gazdag, a didaktika alapkérdéseit érintő programja felkeltette a tudományterület művelőinek érdeklődést. Az ülésekre

készült beszámolóok visszhangra találtak, s a szükséges korrekciók után publikálásukra is sor került. Az Albizottság és a Magyar Pedagógia ez irányú együttműködése termékenynek mondható. A programból kimaradt témák – tanárképzés-tanárképzési modell, a magyar iskolák taneszközellátottsága –, valamint a tagságot foglalkoztató egyéb kérdések azzal a reménnyel kecsegtetnek, hogy az április végén újjáalakuló Albizottság az elkövetkező három évben is az oktatásemélet kutatóinak termékeny alkotó jellegű fóruma marad.

Falus Iván

A nyelvelsajátítás kérdései

Két nyelvész, David Singleton és Lengyel Zsolt szerkesztésében jelent meg nemrégiben az a kötet, amely többféle megvilágításból szemléli Penfield és követői „kritikus perióduselméletét” (Critical Period Hypothesis = CPH).

David Singleton egyik fő kutatási területe az életkor szerepe a nyelvelsajátításban. Az anyanyelvvvel kapcsolatos eredményeit Language Acquisition: The Age Factor (Multilingual Matters, 1989) című kötete foglalja össze. Lengyel Zsoltot is az első és második/idegen nyelv elsajátításának kérdései foglalkoztatják. Anyanyelvi megfigyeléseit A gyermeknyelv (Gondolat, 1981) című munkájában összegezte.

Etanulmánykötet összeállításakor a szerkesztők figyelme ismét az életkornak a nyelvelsajátításban betöltött szerepe felé fordult, de ez alkalommal a második, illetve idegen nyelv kontextusára figyeltek (amire a cím is utal). A mű Singleton bevezetőjét követően hat olyan tanulmányt tartalmaz, mely felülvizsgálja a Penfield-féle iskola máig nagy érdeklődést kiváltó 1963-as nézeteit, s választ keres arra a kérdésre is, hogy az anyanyelvhez képest milyen tények igazolhatják a kritikus periódus létezését a második/idegen nyelvben. Létezik-e, s ha igen, akkor a pubertáskor beálltakor jelenik-e meg az emberi fejlődésben egy olyan biológiai érettségi határ, melyet túllépve a nyelvtudás már nem lehet teljes? Valóban elegendő vagy szükséges feltétele-e a gyermekkorban elkezdett nyelvtanulás a tökéletes anyanyelvi szintű tudásnak?

A bevezető (*A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language*

Acquisition Research, 1–29. old.) áttekintést nyújt e sokat vitatott elmélet eddigi irodalmáról, számba véve az olyan ellentétesnek számító álláspontokat is, amelyek azt húzzák alá vagy éppen cáfolják, hogy a gyerekek minden tekintetben jobb nyelvtanulók, mint a felnőttek. A már ismeretes eredményeket kifejtve Singleton két fogalom bevezetésével világít rá arra a nyilvánvaló ellentmondásra, hogy idősebb kezdő nyelvtanulók a második nyelvi közegben kezdeti előnyre ('initial advantage') tesznek szert fiatalabb társaikkal szemben, hosszabb távon mégis a korábban kezdett második nyelv elsajátítása lesz az eredményesebb ('eventual attainment'). Kísérleti eredmények szerint ugyanez elmondható az instrukcionált módon történő nyelvtanulásnál is, bár sokkal több időre van szükség ahhoz (akár 15–18 évre is), hogy a korai nyelvtanulás előnyei idegen nyelvi környezetben megmutatkozzanak.

A szerző saját megfigyeléseivel zárja leírását, s számos példa segítségével igazolja, hogy pusztán a korai nyelvtanulás nem biztosítja a tökéletes tudásnak, mivel ezt más nyelvi és kognitív tényezők is befolyásolhatják. Következésképpen az a nyelvelsajátítási elmélet, miszerint minél korábban kezdünk nyelvet tanulni, az annál hatékonyabb hosszú távon, nem tételként, csak tendenciaként fogadható el. A tanulmánygyűjtemény ebben az értelemben kihívás azoknak, akik a kritikus periódus eredeti elméletét, s az életkor egyedüli meghatározó szerepét fenntartás nélkül vallják.

Theo Bongaerts, Brigitte Planken és Erik Schils: *Can Late Learners Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis* című írásukban (30–50. old.) az életkor és a kiejtés kapcsolatát vizsgálják. A CPH hívei ebben a kérdésben értenek egyet leginkább: a 9–12 éves kor után elkezdett nyelvtanulás nem nélkülözi az „akcentust”. A fenti kutatók kísérleti eredményeik megjelentetésével éppen ezt a feltevést szeretnék „tesztelni”. Olyan hollandok angolságát, akik középiskolában kezdték a nyelvet, angol anyanyelvűekkel kiértékelve arra a következtetésre jutottak, hogy létezhetnek esetek, mikor egy felnőtt nyelvtanuló kiejtése is tökéletes az adott második/idegen nyelven. Megjegyzendő azonban, hogy a vizsgált személyek mind lelkiismeretes nyelvtanulók voltak, s iskolaeveik alatt alapos fonetikai felkészítést kaptak. Vajon igaz-e ez a megállapítás – mely nem zárja ki egy ún. ’érzékeny periódus’ (‘sensitive period’) vagy a korai nyelvtanulás biológiai előnyének létezését –, minden más, tipológiailag egymáshoz nem ennyire közel álló nyelv esetében is?

Fonetika, fonológia témában más cikket is olvashatunk a kötetben. Lengyel Zsolt *Some Critical Remarks on the Phonological Component* című írása (124–134. old.) rámutat arra, hogy a CPH minden változtatás nélkül nem terjeszthető ki sem a második/idegen nyelvi fonetikai percepcióra, sem a produkcióra. Két, 6–9 éves iskolásokon végzett kísérlet leírásá-

val igazolja, hogy a fonetikai összetevő az elsajátítás folyamatában nem tekinthető különálló, monolit nyelvi szintnek. Egy ismeretlen lexikai elem kiejtését az anyanyelv szemantikája, egyéni tanulási stratégiák, s más tényezők is befolyásolják, míg az életkor szerepe minimális.

Vivian Cook (*Multicompetence and Effects of Age*, 51–66. old.) tanulmányában az „akcentuskérdés” egy módszertani problémát vet fel. Egy két- vagy többnyelvű ember tudását nem lehet ugyanazon a skálán mérni és leírni, mint egy egynyelvűét, hiszen alig van olyan személy, aki mindkét nyelvnek egyformán birtokában lenne. A kérdés inkább az: különbözik-e a más-más korban kezdett második nyelvet tanulók multikompetenciája? Különböző nyelvi szinteken összehasonlítva a gyermekkori szimultán és a felnőttkori konszekutív kétnyelvűséget, a szerző feltételezi, hogy helytelen kiindulópont következtében hiba lenne kijelenteni, hogy a gyerekek a két nyelvet külön rendszerként aktivizálják, míg a felnőttek egyként.

A biológiailag adott szenzoros képességek és a nyelv öröklött komponense – melyet Chomsky univerzális grammatikának (UG) nevez – a tárgya Gita Martohardjono és Suzanne Flynn írásának (*Is there an Age Factor for Universal Grammar?*, 135–153. old.). A cikk az eddigi irodalomra hivatkozva szétválasztja az idegen nyelvi szintaxis és a hangzórendszer elsajátításának innáta és szerzett elemeit, s az előbbiekre bebizonyítja, hogy rájuk a kritikus periódus nincs hatással: bármely életkorban ugyanúgy megtanulhatók. A szerzők egyik kísérlete is ezt a feltevést igazolta, amikor a kínai és indonéziai tesztalanyok feladata néhány – az e nyelvcsaládtól távol álló – angol tesztmondat nyelvtani helyességének eldöntése volt.

A két utóbbi munka is szétválasztja a lexikát, a grammatika más nyelvspecifikus elemeit és az UG-vezérelt nyelvi összetevőt. Georgette Ioup morfoszintaktikai esettanulmánya (*Evaluating the Need for Input Enhancement in Post-Critical Period Language Acquisition*, 95–123. old.) azt a kérdést veti fel: vajon

a nyelvi univerzálék a felnőttkori nyelvtanulásnál is hozzáférhetőek-e? Megfigyelések rámutatnak, hogy a gyerek a formai sajátosságokat tudatosan nem figyelve, más stratégiákat alkalmazva jut el a helyes nyelvtani szerkezetekhez – ha hosszabb távon is –, mint a felnőtt. Az utóbbinak bőséges, explicit, a szabályosságokra rámutató információra és korrekcióra ('input enhancement')

van szüksége ahhoz, hogy az adott nyelvet megközelítőleg azonos szinten megtanulja. Ez a tapasztalati tény vezetett a CPH elfogadásához. A szerző két felnőtt, angol anyanyelvű alany arabtudásának UG, valamint a nyelvspecifikus elemeit összehasonlítva cáfolja a korai és a kései nyelvsajátítást megkülönböztethető két tényező hitelességét. A jó, felnőtt nyelvtanuló instrukcionált módon, vagy anélkül is anyanyelvi szintű tudást szerezhet. Julie, az adott nyelvi környezetben, spontán sajátította el a nyelvet – bár szívesen vette, ha kijavítják –, míg Laura csak arab tanulmányait befejezve került Egyiptomba.

A mérések szerint a két hölgy nyelvi kompetenciája azonos, s nem különböztethető meg az anyanyelvi arab beszélőtől sem. Feltételezhető, hogy Julie, különleges neurokognitív képességének köszönhetően, egy belső nyelvsajátítási mechanizmusra támaszkodva (UG) tudott a szabályelvonáshoz megfelelő mennyiségű inputot feldolgozni.

Mind összegzésnek, mind kiindulópontnak is megfelel Hans W. Dechert el-

méleti munkája (*Some Critical Remarks Concerning Penfield's Theory of Second Language Acquisition*, 67–94. old.) mely W. G. Penfield három írását elemzi. Vizsgálata szerint az előforduló feltételezésekre egyikben sem találni tudományos értékű bizonyítékot. A CPH csak családi nyelvsajátítási élményekre, pszichológiaiilag, logikailag pedig a bagdadi múzeumban talál-

ható babiloni agyagtábla-legendára: a metaforikus „tabularasa” hipotézisre alapul. Egy ilyen érvelés nem indokolja azt a súlyt, amit Penfield spekulatív, leegyszerűsített második/idegen nyelvi elsajátítási modellje kapott a hatvanas évektől. Neurofizikailag ugyan igazolható a korai nyelvtanulás számos előnye, ez még nem zárja ki, hogy egy bizonyos életkort elérve valamely nyelvet ne lehetne tökéletesen birtokba venni. Mai szemmel Penfield érvelése túl általános és idejétmúlt. Egy olyan új, kétkomponensű – első/második, idegen nyelv – megközelítésre van szükség, mely tudományos

A már ismeretes eredményeket kifejtve Singleton két fogalom bevezetésével világít rá arra a nyilvánvaló ellentmondásra, hogy idősebb kezdő nyelvtanulók a második nyelvi közegben kezdeti előnyre ('initial advantage') tesznek szert fiatalabb társaikkal szemben, hosszabb távon mégis a korábban kezdett második nyelv elsajátítása lesz az eredményesebb ('eventual attainment').

Kísérleti eredmények szerint ugyanez elmondható az instrukcionált módon történő nyelvtanulásnál is, bár sokkal több időre van szükség ahhoz (akár 15-18 évre is), hogy a korai nyelvtanulás előnyei idegen nyelvi környezetben megmutatkozzanak.

igényű, kísérleti eredményekkel támogatott elméletre épül.

The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis. Eds.: David Singleton–Zsolt Lengyel. Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Philadelphia, Adelaide 1995.

Simon Orsolya

A szomszéd rétje...

A rendszerváltozás körüli eufóriában sokunk érdeklődése és rokonszenve feltámadt közvetlen szomszédaink és legközelebbi sorstársaink iránt.

Jól emlékszem arra a jelenetre, amikor 1989 decemberének vége felé a budapesti 1-es busz utasai egy emberként integettek és mosolyogtak ki a Deák téren román zászlót lobogtató turistákra. Az általános eufória – és talán az érdeklődés és rokonszenv is – csökkent azóta (nem is beszélve az 1-es busz szomorú kimúlásáról), illetve valószínűleg a szélesebb közvéleménytől átterelődött a szűkebb szakmai közösségekig.

Én mindenesetre 1997 februárjában is érdeklődéssel és rokonszenvvel vettem kezembe a szlovákiai magyar Katedra Társaság kiadványát *A szlovákiai iskolarendszerről*. Az oktatási rendszerek változásai iránt érdeklődő oktatáskutatóként ugyanis manapság talán mindennél jobban foglalkoztat az a kérdés, hogy „hogyan csinálják mások”, hogyan (és mivé) alakulnak át a kelet-közép-európai oktatási rendszerek. Szívesen olvasom a különböző nemzetközi (főként nyugat- és észak-európai) szakértők által irányított nemzetközi projektekben készült, többnyire angol nyelvű, Közép-Európáról szóló tanulmányokat is, most viszont még szívesebben vettem a kezembe a szlovákiai iskolarendszert belülről, s ráadásul számomra a leginkább érthető: magyar nyelven leíró könyvecskét.

A Katedra Könyvek sorozat 7. számú köteteként megjelenő kiadvány a „báronyos forradalom” után alakult szlovákiai pedagógusszövetségek közt „talán leghatékonyabban dolgozó szervezet”, a szlovákiai magyar pedagógusok által alapított Katedra Társaság oktatási reformtervezeteit tartalmazza. A Társaság 1995-ös megalakulását egyébként megelőzte egy hasonló nevű lap (Katedra) létrejötte, amelyet 1994-től a Szlovákiai Magyar Cserkészszövetség, majd a dunaszerdahelyi Liliom Aurum kiadó ad ki, *A szlovákiai magyar pedagógusok lapjaként*. A Társaság, a Lap, a Kiadó és általában a szlovákiai magyar pedagógusok tevékenységét, szellemi törekvéseit dokumentálják a Katedra Könyvek, s köztük a legutóbbi, a 7. is. A kötetben Milan Zemko aláírásával megjelenő ajánlás 1996. december 1-i keltezésű, maguk az írások 1995. december 16-a és 1996. október 19-e között születtek.

Műfajukat tekintve a Társaság tagjainak referátumait, korreferátumait, valamint a Társaság ajánlásait tartalmazza a szlovákiai iskolarendszer fontosabb kérdéseiről. Mint a bevezető is hangsúlyozza, a Társaság, reformelképzelései megjelenítésével, „egy kíván lenni a sokféle hang közül”.

A cím és maguk az írások is a szlovák iskolarendszer megreformálásának terveiről, lehetséges vagy vágyott irányairól szólnak, ám mindvégig abból a sajátos perspektívából, ami ezt a szellemi kört jelenti: a szlovákiai magyar pedagógus, értelmiségi szemszögéből. Érdekes módon, az első, legrégebben született írás, *Csicsay Alajos Javaslat a szlovákiai oktatásügy átszervezésére* című tanulmánya a legátfogóbb jellegű, a kötet későbbi fejezeteinek főbb mondandóit mintegy megelőlegező munka. A későbbi fejezetekben esik szó részletesebben *A pedagógusképzés helyzetéről* (László Béla bevezető tanulmányával), s azon belül kiemelten a magyar pedagógusképzés helyzetéről, *Az önszerveződő és önfejlesztő iskoláról* (Csicsay Alajos bevezető írásával), *Az iskolafenntartás, az iskolák szakmai irányítása, felügyelete, valamint a háttérintézmények kérdéseiről* (Nagy Ernő bevezetésével), *Az önkormányzati iskoláról* (Berényi József referátumával), *az Iskolaszervezet – iskolahálózat, középiskolák, szakmunkásképzés témáiról* (Szigeti László bevezetőjével), *A tanulás tanítása – a tanulók értékelése, vizsgarendszer kérdéseiről* (Horváth Géza vitaindítójával), *az Érdekvédelem: pedagógusszervezetek, szakmai kamara problémaköréről* (Lovász Gabriella bevezetőjével), valamint *A pedagógusok szakmai minősítéséről* (Hecht Anna referátuma nyomán). A kötetet Vladislav Rosa utó-

szava zárja, amelyben a szerző az íráskor a lapján a Társaság tevékenységét méltatja, és egyben rá is mutat néhány, általa érzékelt hiányra (főként a törvényhozás és a finanszírozás kérdéseivel kapcsolatos hiányokra).

A reformelképzelések megfogalmazóinak szellemi horizontját az Európai Unió, az európai oktatási rendszerek jelentik. Ez az irányultság – mint egyes

hozzászólók utalnak is rá – egybevág a szlovák oktatásügyi kormányzat hivatalos dokumentumokban deklarált törekvéseivel. Az írásokban sűrűn előforduló példák között gyakori a különböző európai oktatási rendszerekre való hivatkozás. A leggyakoribb és legszemléletesebben felidézett példa persze – ezen nincs mit csodálkozni – a magyarországi oktatásügy utóbbi éveinek történései. Hiszen a szerzők többsége figyelemmel követi a magyarországi eseményeket (akár a Katedra Társaság magyarországi tagjainak közvetítésével, akár a szlovákiai magyar pedagógusok magyarországi tapasztalatcsereinek – pl. nyári egyetemeken való részvétellel – útján). És bizony, a szomszédból nézve, bámulatosan sok minden történt és történik a magyar oktatásügyben manapság. Nem mintha a szerzők idealizálnák mindazt, amit az iskolák önkormányzati irányítás alá kerülése, a NAT bevezetése és más egyéb oktatáspolitikai események kapcsán nálunk történt és történik (a gondokat is ismerik), hanem inkább azért tűnik ez így, mert rendkívül lassúnak látják a szlovákiai iskolarendszer változásait, és mert igen kritikusak azok irányával kapcsolatban.

S valóban, mintha egy kicsit visszafelé utaznánk az időben, amikor a sokszor szenvedélyes és indulatos, ám mindig tényszerű és felkészült írásokat olvassuk. Ha végigszámolnánk a kötet leggyakrabban előforduló kifejezéseit, minden bizonnyal az „iskolai autonómia” nyerné a versenyt. Adódik ez talán abból is, hogy a – más forrásokból – azonosítható szerzők (sajnos, a kötet nem mutatja be szerzőit) mindegyike gyakorló pedagógus, és bármennyire olvasott és tájékozott is átfogó témájában, alapvető eleményanyaga és értékvilága az iskola belső életéhez kötődik. Bizony, régen volt már az idehaza, hogy lelkes és felkészült pedagógusok az iskolarendszer reformjáról vitáztak volna szűk szakmai körben, s úgy látták volna, hogy az „ön-szerveződő és ön-fejlesztő iskola” koncepciója köré szervezhető az oktatási rendszer megújulása. Néhány pénzügyminiszteri csomag, önkormányzati költségvetési vita, iskolabezárási, -visszaadási történesorozat után hazai ta-

Talán e miatt az „iskolai” perspektíva miatt is volt különösen izgalmas számomra az iskola külső környezetével foglalkozó két fejezet (Az iskolafenntartás, az iskolák szakmai irányítása, felügyelete, valamint a háttérintézmények kérdéseiről; és Az önkormányzati iskoláról szóló tanulmányok köré szerveződő fejezetek). Az előzőben a szerzők gazdag érveléssel arról győzködik az olvasót – s ami még izgalmasabb: láthatólag önmagukat is –, hogy az autonóm iskola működése nem képzelhető el az irányítási rendszerben gondosan kiépített ellensúlyok (az igazgató tanácsadó testülete, a pedagógiai mérések rendszere, a módszertani segítő és ellenőrző hálózat) nélkül.

nítóink, tanáraink ma már hajlamosabbak a „fejkvóta”, a „költséghatékonyság”, az „intézményfinanszírozás”, az „iskolai eredményesség”, „minőségbiztosítás”, „fenntartói felelősség”, s akár még az „érdekegyeztetés” fogalomkörében is gondolkodni az oktatási rendszer fejlesztésével kapcsolatban.

Talán e miatt az „iskolai” perspektíva miatt is volt különösen izgalmas számomra az iskola külső környezetével foglalkozó két fejezet (Az iskolafenntartás, az iskolák szakmai irányítása, felügyelete, valamint a háttérintézmények kérdéseiről; és Az önkormányzati iskolá-

ról szóló tanulmányok köré szerveződő fejezetek). Az előzőben a szerzők gazdag érveléssel arról győzködik az olvasót – s ami még izgalmasabb: láthatólag önmagukat is –, hogy az autonóm iskola működése nem képzelhető el az irányítási rendszerben gondosan kiépített ellensúlyok (az igazgató tanácsadó testülete, a pedagógiai mérések rendszere, a módszertani segítő és ellenőrző hálózat) nélkül.

A másodikban viszont egy éppen zajló oktatáspolitikai történéssor kellős közepébe vezetik a szerzők az olvasót. 1996 februárjában – mint a bevezető tanulmányból kiderül – a szlovákiai polgármestereket tömörítő szövetség, a Szlovákiai Falvak és Városok Társulása (ZMOS) küldöttgyűlésén a többség arra voksolt, hogy a készülő új hatásköri törvény helyezze az óvodákat és az alapiskolákat (ot-tani általános iskolákat) helyi (városi és falusi), a középiskolákat pedig az egyes régiók társulásainak irányítása alá. A szlovákiai magyar iskolaigazgatók többsége viszont – a szlovákiai magyar politikai erők és a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségének hasonló törekvései ellenére – nem fogadta örömmel ezt a fejleményt. A „Kié az iskola?” nálunk is ismerősen hangzó kérdése köré szerveződő referátum és korreferátumok aztán körbejárják a mai Közép-Európa minden bizonnyal legfontosabb kérdéseit a bizalomról/bizalmatlanságról, a felelősségről/feleltelenségről, az együttműködésről/egymás ellen játszásról, a hatalom megosztásáról és annak kisajátításáról. S mindezt egy sajátos szemszögből: egy nemzeti kisebbség helyzetéből. A cikkek persze nem politológiai, elméleti jellegűek, hanem a mai szlovákiai magyar iskolaügy mindennapos gondjairól és lehetséges, szebb jövőjéről szólnak, alapvetően a fentebb említett „pedagógusi perspektívá”-ból.

Ahol ez a perspektíva és átéltség számomra különösen izgalmasnak tűnik, azok az iskolai értékeléssel, pedagógusképzéssel, érdekvédelemmel és a pedagógusok szakmai minősítésével kapcsolatos részek. Különösen szív-szorítóak a tanulók értékelésével kapcsolatos mai szlovákiai iskolai gyakorlatot leíró szakaszok, amelyekből kiderülhet, hogy a fentebb érintett, a nagy- és helyi politikában zajló folyamatok hogyan szüremkednek át az iskolai mindennapos gyakorlatba, a tanuló és tanári

közi érintkezés közép-európai kultúrájába. „Megengedhetetlen – írja tanulmányában Csicsay Alajos –, hogy a pedagógus lélektelen ítélőbíróként kezelje a gyermekek érzelm- és értelemvilágát, személyiségfejlesztés ürtügyn erőszakos módon avatkozzon be a lelkivilágába, s osztályozás módszerével – mely a centralizált irányítású oktatáspolitiká által kiadott és újra meg újra szentesített osztályozási szabályzatra épült – állandó feszültséget tartson fenn, és nyílt vagy elfojtott konfliktusok forrása legyen.” Ha (még) egy szubjektív megjegyzése recenzens részéről megengedhető: a szomszéd réjje számomra itt tűnt kissé zölddebbnek: gyakori félelmem ugyanis, hogy mi-alatt honi oktatáspolitikai kultúránk és nyelvezetünk örvedetesesen fejlődik és szakszerűsödik, nem felejtünk-e el emberi nyelven és emberi érzelmekkel az iskolák mindennapos világról, gyermeki (és tanári) szorongásokról, félelmekről, kiszolgáltatottságokról (vagy talán azok oldódásáról) gondolkodni, beszélni.

S végül, szólnom kell még a kötet egy nyilvánvaló, az írásokon végighúzódo, egyes fejezetekben pedig középpontba is állított kérdéséről: a szlovákiai magyarok oktatásának fejleményeiről és távlatairól. A kötet szerzői nem optimisták e fejleményeket illetően. Bőségesen adatolt elemzések, hozzászólások számolnak be az anyanyelv használatának újabb korlátozásairól, a szlovákiai magyar pedagógusképzés leépüléséről, a szlovákiai magyar pedagógusok kiöregedéséről, a magyar tannyelvű alapiskolákból továbbtanulók arányának alacsony voltáról.

Érdekes és színvonalas olvasmány a Katedra Társaságnak a szlovákiai iskolarendszerről szóló reformtervezete. S ha már nincs is 1-es busz Budapesten, nincs is fel-emelően magasztos történelmi pillanat, ez-úton mégis a magyarországi olvasó üdvözletét intem a kötet szerzőinek és olvasóinak.

Hodossy Gyula (összeáll.): A szlovákiai iskolarendszer. A Katedra Társaság reformtervezetei. Katedra Könyvek 7. Lilium Aurum, Dunaszerdahely 1996, 136 old.

Nagy Mária

Könyv az írásjelek tudományáról

A központosítás (punctuation) a nyelvhasználat ritmusszabályozója. Mutatja a mondat, a szöveg tagolását, tartalmi súlyeloszlását, folyamatosságát vagy megszakítottágát. Nina Catach könyve szerint nemcsak az írást szabályozza, hanem a szóbeliséget is.

A rádió, a televízió bemondója a számára leírt szöveget az írásjelek „irányításával” olvassa fel; ezeket a jeleket a hallgató, néző nem látja, de ha nem „működnek” jól, zavaros, kellemetlen, esetleg érthetetlen lehet a közlemény. Előfordul bármilyen szóbeliségben, hogy az írásjel mintegy láthatóvá, helyesebben: hallhatóvá válik, például: „Zárójelben mondom”, „Idézem”, „Idézőjel bezárva”.

A szerző meghatározása szerint írásjel minden olyan, a szövegben szereplő jel, amely a szöveget tagolja vagy belső súlyelosztását mutatja. Szűkebb értelemben írásjel a pont, vessző stb., szóval, amit mi is annak tartunk, továbbá a nagy kezdőbetű, tágabb értelemben pedig mindaz, ami a szövegben nem betű, tehát például a szavak közötti hézag, a táblázatok körüli szabad hely, a bekezdés első sorának beljebb történő kezdése és még sok más – a fogalom számunkra meglepő kitágítása. A központosítás így az írásnak a betűvel egyenrangú szereplője lesz, a szöveg tehát kétszereplős jelenség, az ábécé az egyik, az ábécén kívüli jelek rendszere a másik szereplője.

A könyv első része az írásjelek történetét mondja el. Megtudjuk, hogy ezek múltja közel háromezer éves, a görögök használtak először írásjeleket – sokkal kevesebbet, mint mi. De a további részekben is sűrűn esik szó a múltról; az állítások próbaköve nagyjából az egész második évezred.

A „nyersanyagot” a francia helyesírás adja, néhányszori kitekintéssel az angolra, továbbá egy-két, a spanyolra, németre vonatkozó utalással. (Hiányolhatjuk, hogy az antik görögön kívül a könyv nem ad példát egyetlen nem latinbetűs nyelvből sem.) De nem a francia rendszert akarja leírni a szerző, mindenből általános nyelvészeti következtetést von le. Így a fejtegetések java része elvont jellegű, nyelvészeti és lo-

gikai összefüggéseik nagy figyelmet kívánnak az olvasótól. Nézzük meg egy példán. Többféle pont van, s ezeket rangsorolni kell. A mondatzáró pont magasabb szerepű, mint a rövidítést jelölő, ezért az utóbbinak kell eltűnnie, amikor együtt lennének meg. Magyarra áttéve: „Volt ott mindenféle könyv, ismeretterjesztő, bűnügyi, képzőművészeti stb.” Gyakorlatilag egyszerű, hogy a *stb.* után csak egy pontot írunk, a logikai minősítés szempontjából azonban két pontnak a funkciója van jelen, s a kisebb „rangú” nem kap alakot.

Az utolsó fejezetben az irodalom sajátos írásjelhasználatáról olvashatunk.

N. Catach nem foglalkozik tanítási kérdésekkel, a mi kérdéseinkre mégis ad néhány értékes választ.

Aki idegen nyelvet tanít, tapasztalhatja, hogy milyen fontos az írásjel – didaktikai szempontból is –, mennyivel nehezebb az olyan szöveg megértése, amelyben viszonylag kevés a vessző, pontosvessző, gondolatjel stb. Zökkenőket okoz a szöveg olvasásában, megértésében, megtanulásában például az, hogy az angol kevesebb központosítási jelet használ, „takarékosabb”, mint a magyar. Az írásjel hiánya is jelezhet, rendelkezhet funkcióval, mint a matematikában a zérus, de ez a nyelvészetileg érvényes elv nem igazítja el a nyelvtanulót. N. Catach említi, hogy a mai latin nyelvkönyvekben, sőt a felnőtt olvasók számára készült gyűjteményekben is több az írásjel, mint amennyit az auctor használt – nyilvánvalóan az érthetőség igényéhez való alkalmazkodásként. De az élő nyelvek régebbi irodalmának modern kiadásában is előfordul az írásjelek „szaporítása”. Voltak és vannak nyelvkönyvek (az anyanyelv tanításában mindenképpen vannak), amelyek a szövegben „kódolt” didaktikai összefüggéseket a betűtípusok

váltogatásával jelzik; Catach szerint a betűtípus-használat is a „punctuation” fogalmi körébe tartozik.

Az idegen nyelvi dolgozatokban az írásjel eltévesztését a kisebb hibák közé szokták sorolni. Az ismertetett könyv elolvasása után ennek az általános helyességét illetően kétségeink támadhatnak.

Az írásjelek szabályzata nyelvenként különböző. Mégis azt mondhatjuk, hogy a nyelvtanuló alig juthat el a központosítás megbízható ismeretéig, ha az anyanyelvi nevelés során nem tanulja meg a szabályo-

kat jól. A különbségek mögül látszanak az európai íráskultúra közös hagyományai, s ezeket lehetőleg az anyanyelvi nevelésnek kell bemutatnia.

A könyv a *Que sais-je?* (‘mit tudok?’) sorozat 2818. kötete.

Catach, Nina: *La ponctuation*. Presses Universitaires de France, Paris 1994, 128 old.

Bán Ervin

„Szigetek és hidak” Konferencia

Beszámoló egy szekció előadásairól

Kádárné Fülöp Judit indító előadása – Irodalmi kánon és magyar pesszimizmus – meghatározta a délelőtti alaphangulatát.

A bajkiáltó szavak az előadó által fölített kérdésekre szánt válaszok voltak:

1. Pesszimista-e a magyar irodalom?
2. A magyar irodalom tananyaga pesszimista?
3. Lehet-e akadálya az irodalmi kánonnak az irodalmi tananyag?

Kádárné Fülöp Judit beszélt az örömeivel olvasás fontosságáról, az „élménygerjesztés” módszertanáról, az irodalom „lelki-tükör” és „igaz szó” szerepéről. A NAT irodalmi tananyaga nem különösebben pesszimista – fogalmazta meg, alkalmas a műveltség közvetítésére. Hosszú, gyötrelmes út vezet a tananyag elsajátításához, gyakori az olvasási, megértési kudarc, a klasszikusok túladagolása pedig vagy a kicsiség és az alkalmatlanság érzésének fölkeléséhez, vagy ennek a kultúrának a lekicsinyléséhez, elutasításához vezet. Kétségbeejtő a magyar diák önismerethiánya is. Az előadó néhány, megoldásként javasolt gyógymódja közül kiemelhető a jelzett elit irodalmi túladagolás csökkentése, illetve az irodalmi hagyomány verbális megszólaltatásának fokozott alkalmazása, a művek hangos megszólaltatása.

Hubert Ildikó (*Mitől élmény az olvasás?*) a „baj gyökere” toposzra adott sze-

mélyes hevületű válaszában az orvoslás módját ugyancsak a „hangos betű”-ben, a művészi szöveg élményteremtő megszólaltatásában vélte megtalálni. S állításának igazát a „belső beszéd”, a szóbeliség antik és középkori példáinak erején keresztül bizonyította.

Rigó Béla (*Talált kincs – a Kincskereső évtizedei*) arról beszélt, hogy a protestáló helyzetben (mert vidéken, Szegeden) megszületett legszínvonalasabb magyar gyermekfolyóirat hogyan tétetett – kis híján – tönkre a Móra Kiadó által a rendszerváltáskor, hogyan csökkent ötvenezerről négyezerre a példányszáma. S bár a mai tizenötezres példányszám a konszolidálódási folyamat jele, az özszevont számok azonban súlyos válságot sejtetnek. Ebből a válságból a szerkesztők különböző újításokkal (például a vizuális és akusztikus kultúrának a lapba való becsempészésével) igyekeznek kiutat keresni, s ezáltal megerősíteni helyüket a kultúra „érdekszemétdombjai” között a piacon.

Balázs Andrea (*Híd a kortárs gyermekirodalomhoz*) „bizonytalan jövőbe vetett bizonytalan hittel” nézett szembe a hazai

gyermekirodalom (és -kiadás) sanyarú helyzetével. Beszél arról a Nemzetközi Gyermekirodalmi Szervezetről (IBI), amelyik az irodalmakon felüli és irodalmak közötti hidat igyekszik fölépíteni, s világkongresszusaival, egyéb rendezvényeivel, gyermekillusztráció kiállításaiival, Andersen-díjával, folyóiratával, országokénti szervezeteinek hálózatával szeretné ellensúlyozni a fogyatkozó és silányuló gyermekirodalmi könyvtermést. Végezetül az előadó arról beszélt, hogyan lehetne a világ ugyan létező, gyakorlatilag azonban tevékenységét szüneteltető magyar szervezetet életképessé tenni.

Csáky S. Piroska Bemutatom az újvidéki magyar tanszék könyvtárát című előadásából hiányzott a délelőttöt baljósan körülengő bajsorolás. „Picurka” optimizmussal mutatta be a közel negyvenéves egyetemi tanszéki könyvtárat, amely az egyetlen csak magyar nyelvű műveket gyűjtő könyvtár a Vajdaságban, s egyúttal a délvidéki magyarság hungarológiai dokumentumtára is. A főként csere és hagyományok útján gyarapodó gyűjtemény rendkívül népszerű a magyar diákság körében, kihasználtsága többszöröse a többi tanszék könyvtárának.

Baricz Zsolt

Filológia és hermeneutika

Bogoly József Ágoston: Ars Philologiae

Az irodalomtörténet-írás vizsgálata, a tudománytörténeti aspektus egyre fontosabb helyet foglal el az újabb kutatásokban, elég csak a „pozitivizmus korának” távolról sem mindig pozitivistá jelenségeit tárgyazó munkákra utalnunk, Németh G. Bélától Dávidházi Péterig sorolhatván szerzőik nevét.

Természetes, hogy a hermeneutikai gondolkodás térhódítása nyomán különösképp előtérbe kerül az irodalmi tradíció önreflexióinak értelmezése. Így – a „korszakolás retorikájára” támaszkodva – fontos szerepet kaphat az egyes irányzatokat reprezentáló életművek bemutatása, akkor is, ha az alkotók nevéhez kötött monografikus célkitűzés – a „pálya egészét” átfogni akaró külsődleges műfaji követelményéből adódóan – nem mindig a leglényesebb kérdéseket veti fel számunkra. E fontos szerep pedig olyan szempontok érvényesülését jelenti, melyek nyomán a tradíció beszédmódja nem csak valamely későbbi, újabbnak tartható nyelvhasználat felől kerülhet spontán-történetietlen megítélésre-alkalmazásra. Hanem a visszatekintés „horizontelválasztó” lehetőségével felismert sajátosságai nyomán következhet be immár az „összeolvadás” eseménye. Így a kritikátörténeti múlt szövegei sem csupán verbális hasonlóságokon alapuló hivatkozási alapok

lehetnek valamilyen „forráskeresés” vagy fejlődéskép számára, hanem újraértelmezésük egyúttal önnön „elvárásrendjük” – feltevéseik és előfeltevéseik – vázolásával járhat együtt. Ez az elvárás tehát a strukturalizmus utáni állapot egyik jele és következménye, melynek a legkörültekintőbben talán éppen a kritikátörténésznek kell megfelelnie. Hiszen az ő szakterülete igényli a legfeltűnőbbben az episztémék megértésének-elkülönítésének módszertani tisztázását, az ennek megfelelő, korszerű elméleti megközelítések eszköztárát. *Bogoly József Ágoston* tanulmánya – hadd mondjuk ki mindjárt az elején – igen magas színvonalon áll helyet e követelmények teljesítésében. Ebből adódóan szélesíti a monográfia szokásos kereteit, olyan határtémákat csatolva gondolatmenetének „főirányához”, melyek nem csak egyetlen „monografikus” téma kidolgozása révén, hanem a pozitivistá beszédmódra vonatkozó tágabb kérdésfeltevések nyomán kerülnek elő.

A könyv tehát bemutatja a magyar késő-positivista irodalomtudománynak a mondotok szerint megérthető jellegzetességeit, s ehhez az *Ars Philologiae* és a pozitivizmus ötvöződését (vonatkozásaik kölcsönösségét) választja a kifejtés terepéül, a meghatározások mozgásának „pályájául”. Így természetes, hogy mindezt a filológiai módszerre alapozó pozitivista irányzat egyik mintapéldájának tekinthető kutatói munkásság, *Tolnai Vilmos* életművének kiemelésével teszi. Annak tudatában, hogy az utókor még csak kevésbé értelmezte újjá a maga számára a kései pozitivizmus örökségét, melyre a szerző szerint éppen a filológia és a hermeneutika kapcsolatának mélyebb átlátása szempontjából lenne szükség. Hiszen a „filológusok is valójában alapvető fokozott szövegértelmezők, a hermeneutikai megoldásokat készítik elő.” Sőt, ahogy az egyik zárómegjegyzés fogalmaz: „*Ars Philologiae*: eme megnevezés és megkülönböztetés már a megértés felé nyitott, értelmezésre vállalkozó öntudatos filológiát jelentheti. Ezért a nyelvi jelenségként felfogott műalkotás megértésének előfeltételeit létrehozó irodalmi hermeneutikai törekvések és az intertextualitás elveit érvényesítő kutatói kiindulások közepében értelmezhető a mai, az esztétikai kommunikációt előkészítő szerepe.” A választott „jelentésmező” (filológia és pozitivizmus interferenciája) így nem pusztán a pozitivista elvárásrend egyik elemének „rekonstruktív” újraértékeléséért, hanem a mai horizont egyik fontos történelmi előzményeként is tárgyalásra kerül. A szerző imponáló tárgyismerete a századforduló évtizedeinek széles körű áttekintését teszi lehetővé, melyre az átfogó folyamatok pontos fölvezetése éppúgy jellemző, mint szükség esetén a részletek konkrétumainak elemzése. A kettő optimálisan járja át egymást: a mindig lényegkiemelő fejtegetések az általánosítás gazdag anyagot tartalmazó háttérre éppúgy támaszkodnak, mint ahogy az egyes mozzanatok villantják fel távlati összefüggéseiket. A tárgyalás menete körültekintően alapos, gondosan kimunkált, következetes és rendkívül fegyelmezett logikával felépített szerkezetet mu-

tat. Így a pozitivista paradigma átfogó jellemzése (fenomenalizmus, nominalizmus, az értékeléstől való tartózkodás, „szcientizmus”) után problémafelvető jellegű áttekintést nyújt a könyv Tolnai Vilmos pályájának egészéről, de hasonló összefoglalással zárul is majd a tanulmány, immár a közbülső elemzések eredményeit felhasználva csatlakozva vissza a „kör” kezdőpontjához. E hidszerkezet a hermeneutikai kérdésfeltevésnek és a kérdés újra felvetésének itt szükséges logikáját követi; vagyis a szóba hozott témák és kifejtésük nem egy-egy külön fejezet lineáris rendje szerint kerülnek az olvasó elé, hanem körkörös tárgyalásmóddal. Így a munka végén többször is visszaidéződnek a kezdet felvetései, közben sorra véve a magyar irodalomtörténet-írás helyzetét a századfordulón (nemzetközi összehasonlításban, mentalitástörténelmi jellegzetességében, múlt századi öröksége és önreflexiója tekintetében), majd Tolnai Vilmos pályájára visszatérve kerülnek elő – immár egy újabb irányból – a tudósok a filológiáról vallott nézetei, főbb kutatási témái és módszerei, majd pedig a *Bevezetés az irodalomtudományba* című „kézikönyve” zárja a szöveget. (A mű egyébként Bogoly József Ágoston javaslatára jelent meg újra, hasonló kiadásban, a pécsi Pannónia Könyvek sorozatban, 1991-ben.) E körköröség továbbá a fejtegetéseknek kisebb „köreire” épül, vagyis következetesen járja végig a visszakerdezésből fakadó rekonstrukció és újragondolás kettős irányát. A pozitivista episztémé karakterisztikumára utaló említett kulcsszavak (fenomenalizmus, nominalizmus, stb.) előfordulásai például szintén az értésmódnak-jellemzésnek ebből a korszerű tárgyalásrendjéből következnek.

Mindebből kiemelni, hogy a nemzetközi összevetés tekintetében a német orientáció említése mellett hangsúlyos a francia nyelvterület számbavétele a korábbi kutatások kiegészítésével, például *Brunetière*, *Lanson* szerepének hangsúlyozásával. A rendkívül alaposan feltérképezett pozitivista kontextus mellett meggyőző érveléssel kerülnek szóba az egyéb beszédmódokkal folytatott párbeszéd hatása-eredményei

is. Így a szellemtörténeti kapcsolat, a *Dilthey*-receptió néhány következménye, amely nyomán az „alkotói folyamatokról gyűjtött” adatok problémája merül fel. Igen fontosnak tartjuk a pozitívista módszernek az egyéb kortárs törekvések látásmódjával történő szembesítését, az értelmezés ilyen perspektíváit. Különösen találónak és sokatmondónak érezzük a bíráló megjegyzést a Prágai Nyelvész kör már-már „nyelvszemléleti korszakküszöböt” jelentő munkásságának figyelmen kívül hagyásáról.

A magyar századforduló „mentalitás-története” tekintetében jogos a korszakot alapvetően a későpozitívizmus jegyében minősíteni. Irodalomtudományunkban ekkor kétségkívül domináns pozícióban láthatók a fentebbi elveknek nyomatékos, ha nem is kizárólagos alkalmazása, a tartózkodás az esztétikai, a történet-bölcseleti, az ontológiai szempontoktól, mely be-
idegződéseken többek között *Horváth János* lendített túl, más nézeteivel együtt új szakasz nyitásához segítve a hazai irodalomértés történetét. Hozzátennénk, hogy a századelőn fontos kritika- és irodalomtörténeti törekvések jelentkeztek még, melyek a pozitívizmussal szemben, olykor éppen az iménti szempontok (ontológiai nyelvhasználat, az esztétikai diszkurzus igénye) mentén léptek föl – *Lukács György* és *Babits Mihály* különbözőképp esztétizáló-filozofizáló beszédmódját, mint a századelő jellegzetes nyelvezetét, vagy a nyugatosok „impresszionizmusát” a szerző is említi. De már a századvégen, *Reviczky Gyula* és *Komjáthy Jenő* írásai is szokatlan, „új hangot” jelentettek, pozitívista pályatársaik nem kis bosszúságára. Komjáthy például a *Kritikai szempontok-*

ban (1887) szót emel az „adatgyűjtési mania” ellen, s a költészet filozófiai aspektusáról értekezik. Ami pedig mindezzel összefüggésben az irodalomtudomány önreflexióját illeti, lényeglátóan pontosak *Bogoly József* *Ágostonnak* az emancipálódási folyamatot, a diszciplináris rendszerezés igényét feltáró elemzései.

A szerző hermeneutikai szempontjai olyan széles filológiai alapokra kívánnak támaszkodni, hogy nem csoda, ha a filológiai réteg olykor túlhalad a tudatosított hermeneutikai horizonton, s néhol kilép annak fényköréből. Olyan bőséges az anyag, hogy nem kerül – talán nem is kerülhet – minden mozzanata reflektáltan e közelítés vonatkozásrendszerébe. Nyilvánvalóan messze meghaladná a kötet tematikai és terjedelmi kereteit az egymást kiegészítő vagy éppen ellentétes mozzanatok szerepének még részletezőbb kifejtése. A har-

*Mindebből kiemelnénk,
hogy a nemzetközi összevetés
tekintetében a német
orientáció említése mellett
hangsúlyos a francia nyelv-
terület számbavétele a korábbi
kutatások kiegészítésével,
például Brunetière, Lanson
szerepének hangsúlyozásával.
A rendkívül alaposan fel-
térképezett pozitívista
kontextus mellett meggyőző
érveléssel kerülnek szóba
az egyéb beszédmódokkal
folytatott párbeszéd
hatásai-eredményei is.*

madik fejezet például – az előzőekre építve – minden eddiginél tágabb kontextusba helyezi a századforduló magyar irodalomtörténet-írását, meggyőzően bizonyítja az észrevételt, miszerint „az irodalomtudomány történeti-filológiai diskurzusának feltételrendszerét széles körben létrehozó pozitívista korszakban a tudományos koreszméknek az irodalomtudományi metodológiai gondolkodásba átforduló érvényesülését tapasztalhatjuk”. A fejezet számos adalékot hoz e tézis alátámasztására, vázolja a kor jelentősebb tudósainak szakmai irányultságát, eredményeit – az említett külföldi forrásokkal is szembesítve. E nagyívű panoráma viszont telhetlenné teszi az olvasót, aki szívesen olvasna az itt hozott anyag rövid továbbgondolásaként mondjuk a *Riedl-féle* „kor-

szakrekonstruáló" művelődéstörténet és a *Katona Lajos-féle* „műveltségtudomány” kínálkozó párhuzamainak összevetéséről, paradigmatis elteréseiről. (Katona Lajos művei egyébként a maguk „interdiszciplináris” felfogásukkal, a diszkurzusok korábbi határainak lebontásával a korszakra való posztmodern rákérdezés

felől igen fontosnak tünnek.) Mindezzel Bogoly József Ágoston munkájának inspiratív erejére is utalnánk, megjegyezvén, hogy hasonló igényű megoldásokra e fejezetben szintén találunk követendő példát, így néhány lappal korábban *Péterfy Jenő* (antipozitivista, neokantiánus-analitikus kritikái) és *Bodnár Zsigmond* (a pozitivisták történetfilozófiát újító kísérlete) estében. Jól érzékeltetve, hogy egy korszak tudományos

„körképéhez” a szintetizálhatatlan, éppen ellentéteikben érdekes különbözőségek éppúgy hozzátartoznak, mint a többékevésbé közös nevezőre hozható, ekként explikálható találkozások.

A könyv zárófejezete, Tolnai Vilmos pályájának újrafelvezetett bemutatása ezek után éppen azért lehet – anyaggazdagsága mellett – tudománytörténeti elhelyezésében mintaszerű, mivel bőségesen be tudja gyűjteni a mondott elemzési elvek eredményeit. Lehetővé téve Bogoly József Ágoston számára a tárgyalt hagyománynak tudatosan jelenünk idejéből kitekintő, korszerű szempontú interpretációját. Felfigyelvén például Tolnai intertextuális szempontú vizsgálódásaira (*Arany,*

Madách és *Byron* sorainak egybevetése nyomán) vagy a szöveget dinamikusan kezelő, a művet nem véglegesen zárt produktumnak tekintő textológiai elvekre a Madách-filológia problémái kapcsán. Megemlítenénk még a nyelvújításról vallott korabeli nézetek teljes – mondhatjuk így – „episztemológiai” komplexitásának

hangsúlyozását, melynek fényében a mozgalom az egész 18. századra jellemzőnek tartott mentalitás következményének mutatkozik.

Bogoly József Ágoston értekező stílusa, tudományos észjárása tehát folytatja mind a magyar tudománytörténetírás értékes tradícióit (elsősorban Németh G. Béla művein iskolázott jelleggel), miközben az irodalomelmélet módosulásait sem hagyja figyelmen kívül (e téren

Szegedy-Maszák Mihály és *Kulcsár Szabó Ernő* munkássága a legtöbbet hivatkozott forrás). Úgy véljük, a szerzőnek e hagyományörző modernsége, a korábbi nyelvezetekkel az új beszédmódban is dialógusba kerülni tudó képessége nagyban hozzájárult ahhoz, hogy tehetsége és felkészültsége igazán jelentős, szakterületén megkerülhetetlen művet eredményezzen.

Bogoly József Ágoston: Ars Philologiae. Tolnai Vilmos és az irodalomtudományi pozitívizmus öröksége. Pannónia Könyvek, Pécs 1994.

Eisemann György

A könyv zárófejezete, Tolnai Vilmos pályájának újrafelvezetett bemutatása ezek után éppen azért lehet – anyaggazdagsága mellett – tudománytörténeti elhelyezésében mintaszerű, mivel bőségesen be tudja gyűjteni a mondott elemzési elvek eredményeit. Lehetővé téve Bogoly József Ágoston számára a tárgyalt hagyománynak tudatosan jelenünk idejéből kitekintő, korszerű szempontú interpretációját.

Az irodalom új műfajai

Nagy Pál (1934) művész, a párizsi Magyar Műhely folyóirat alapító szerkesztője A „posztmodern” eklektikától az elektro-vizuális képszövegig címmel 1994-ben előadássorozatot tartott Budapesten.

Az akkor elhangzottak képezik alapját annak a vastag kötetnek, amely 440 illusztrációval felvértezve a jelenkori művészet egyik legidősebb jelenségekörét célozza meg. Nevezetesen: hogyan módosul az irodalomnak mint nyelvközpontú esztétikai kommunikációnak az eszköztára és fogalomköre az elektronikai forradalom egyre kíméletlenebb ütemgyorsulása közepette; vajon veszélyezteti-e az írás- és nyomtatáskultúra létét a számítógépek rohamos terjedése; megőrizheti-e különállóságát az irodalom, avagy az elektronikus médiumok szintézisre törekvő diktatúmanak engedelmessége netán a műfaji keretek vízenyősödésének leszünk szemtanúi?

A szerző Moholy-Nagynak abból a téziséből indul ki, miszerint a technika nem cél, hanem eszköz a világ teljesebb megélését célzó emberi igyekezet kiteljesedésében. A technológia utolsó sikolyainak művészeti hasznosítása így hát önmagában nem minőségsszavatoló tényező. Mégis, bizalommal kell közelíteni hozzájuk, anélkül, hogy túlbecsülnénk az alkotásban kiaknázható képességeiket. Nem téveszthető ugyanis szem elől, hogy a még kellően ki nem fejlesztett elektronikai eszközök az emberi kultúra egészét új fényben világítják meg: egyrészt magyarázatot adnak a múlt számos rejtélyére, másrészt egy hipotetikus jövőképet vetnek fel, amelyben a művészetnek bizonyítania kell rátermettségét és túlélési képességét.

De melyik művészetnek? – merül fel a jogos kérdés. Vajon annak az esztétikai jelenségekörnek-e, amit ma értünk művészetnek, avagy annak a művészetnek, amivé majdan válik az esztétikai kommunikáció? Az idő múlásával párhuzamosan ugyanis mindig változott a művészet fogalma is. Így ma már nem (csak) azt tekintjük művészetnek, amit háromszáz éve tekintettek

annak. Ugyanez áll a jövőre vonatkoztatva is, sőt, hatványozottan érvényes, azt véve tekintetbe, hogy a földi élet entrópiája egyre kíméletlenebb ütemet vesz fel.

A művészet és ezen belül az irodalom fogalmi és stílusi változásainak egyik döntő kieszközölője az elektronikus apparátus lehetőségeiben benne rejlő felgyorsulás, aminek problematikájával többek között Paul Virilio foglalkozott behatóan. Pont ez a radikális ütemváltás teszi viszonylagossá a könyv klasszikus szerepkörének mindaddig szilárd pozícióját.

A globális kultúra vizualizációjának kezdeti időszakát éljük át. Amikor a hatvanas években Marshall McLuhan, a Magyarországon máig is kiadatlan professzor azt állította, hogy az elektronikus eszközöknek köszönhetően a Föld belátható időn belül faluvá fog zsugorodni, ahol mindenki mindenkiről mindent tudhat, valószínűleg nem gondolta, hogy ennek a lehetőségét szavatoló technológiai feltételek néhány röpké évtized elteltével megteremtődnek. Pedig az elektronikus posta és a CD-ROM-ok megjelenése nem más, mint a mcLuhani elektronikus világgép megvalósulásának a kezdete. A technikai feltételek tehát adottak, a többi pedig csupán pénz és idény kérdése. Mert ne feledjük: az elektronika fejlődésének gátlástalan rohamai közepette a gazdagok és a szegények világa közötti szakadék még inkább elmélyül.

Nagy Pál ugyan nem tér ki a téma szociológiai vizsgálatára, a könyvében elmondottak azonban természetesen vetnek fel egy csomó égető kérdést a világ megosztottságát illetően. A nyelvek és kultúrák ütközésének előképe mögött ugyanis számtalan egyéb tényező munkál, melyeknek egyike a fizikai és a szellemi alultápláltság dramatikus méreteiben ölt alakot. Népeiségünk nem csekély hányada ez eddig a könyv médiumának a teljes

megismeréséig sem jutott el, a tehetős ki-sebbség pedig már azon töpreng, milyen korszerűbbnél korszerűbb eszközökkel vigye végre a papírtömb helyettesítését. A Nagy Pál által felvetett problematikának így hát – akarva, nem akarva – van egy adag utópisztikus vonzata is, amelynek részleteibe azért nem bocsátkozik, mert elsősorban művészként, íróként közelít hozzájuk. Az alkotó pedig, tudvalevő, minden új eszközt érdeklődéssel üdvözöl és lehetőség szerint ki is próbál műhelyének alkímikus légkörében.

Nézzük azonban, mit is ért Nagy Pál az irodalom új műfajain?

Kötete a hangköltészet történeti fejlődésének szemlélésével indul, a vizuális költészet műfaji feldaraboltságának taglalásával folytatódik, s a művészkönyv, a happening, a performance, a költői akció, a kommunikációs művészet, az irodalmi indíttatású videózás meglehetősen lazán körülhatárolható tartományain át eljut a számítógépen generált szöveges alkotásokig, valamint a virtuális világ esztétikai körvonalazásáig. Már ez a nem teljes felsorolás is hitelesen érzékelteti, hogy lényegében a századunk modernista hagyományát kultiváló művészeti törekvések azok, amelyek kíváncsisággal és komolyabb fenntartások nélkül merültek bele az új technológiai lehetőségek kiaknázásának izgalmas kalandjába.

Az más kérdés, hogy a szerző miért nevezi az irodalom új műfajainak azon kifejezőeszközök produkciós formáit, melyeknek nyelvi-esztétikai kötelékében szövegrészek is találhatóak, ám lényegüket tekintve közel sem szöveg- vagy irodalomközpontúak. Való igaz, hogy a harmadik kiterjedést látszólag érzékeltető vizuális költészet, az íráselemeket vizualizáló művészkönyv vagy a számos esetben irodalmi indíttatású, de alapjában véve az irodalmi felolvasás lehetőségeit kerülő művészi performance nyíltan hangsúlyozza irodalmi készítését, azonban nyilvánvaló, hogy ezeknek a tartalmaknak inkább az elvonatkoztatásán, látványán, illetve cselekvéssé való átfordításán munkálkodik, pont azért, hogy az irodalmat kizökkentse megszokott kerékvágásából. Így az irodalmi forma eszközbéli (nyelvi) minőségéből átcsúszik

az okság szintjére, mitológiai forrássá és mozgatórugóvá válik, a közlés végső artikulálását pedig már nem kizárólag saját eszközeivel valósítja meg, hanem a többi – alapvetően nem irodalmi – beszédmóddal összecsengésben, az esztétikai kinyilatkoztatásnak csupán egyik összetevőjeként.

Megállapítható továbbá, hogy a performance műfaján belül is létezik úgynevezett irodalmi vagy költészeti vonulat, amely inkább a klasszikus színházhoz fűződő kötelékeit tartja fontosnak, mintsem azokat, amelyek a művészi performance sajátosságai. A művészi performance alapvető tulajdonsága tudniillik az, hogy a szemantikai aurát meghatározó tartalmi ismerveket a tautológiai világ nyelvére fordítja át, s ez az új „tájszólás” mindenekelőtt fogalmi vonatokkal operál, a nyelv utalásos, metaforikus, metonímiai jellemvonásait domborítja ki, miközben háttérbe szorítja a leíró és elbeszélő mozzanatokat.

A performance műfaján belüli megosztottság szinte valamennyi modernista műfajra jellemző. Nehéz meghúzni azt a határt, amelynek mentén a műfajok szigorúan elválnak egymástól, hiszen a cél nem a különvalóság, hanem az együvértartozás, az eszközbéli összhatás, a szintézis. A művészkönyv műfaján belüli áramlatok is főként aszerint oszlanak el, hogy a szerző az irodalom vagy a képzőművészet felől közelít-e hozzájuk; az irodalmi szöveget kívánja-e vizualizálni, esetleg a képi világot óhajtja szövegileg determinálni.

Tény, hogy a századunk második felében jelentkező megannyi modernista törekvés – izmus és art – inkább a nyitottságot, az átfedést, az átjárhatóságot eszményíti, mintsem a tiszta formák kötöttségeit. Ezért az irodalmi szöveg beszivároghat azokba a nyelvi tartományokba is, amelyekben azelőtt nem volt honos, s ellenkezőleg, más képzőeszközökkel elegyülve marginalizálhatja önnön eredeti funkcióját, az írásbeliséget. Ami, hadd tegyem hozzá, semmi esetre sem egyenlő a degradációval.

Nagy Pál kötete ennek a bonyolult kérdéskörnek a természetrajzát vázolja fel. Megannyi adattal, hasznos művészettörténeti tudnivalóval szolgál, s avatott aktivis-

taként göngyölyti fel a vonatkozó művészeti törekvések helyi és nemzetközi történetét.

Az irodalom új műfajairól beszél, holott kerüli az irodalom újszerű fogalmi meghatározását, mivel tudatában van a felmerülő dilemmák egyértelmű tisztázásának lehetetlenségével. Így hát kénytelen leszögezni, hogy „a bemutatott új műfajok némelyike irodalminak is tekinthető műfaj csupán”.

Ez valóban így van, mert ha a happenninget, a performance-szót vagy az elektrografikát az irodalom fogalomkörébe iktatjuk, egyrészt szinkretizációt, utólagos kisajátítást követünk el, másrészt nem mondunk igazat. De ha azt állítjuk, hogy ezekben az irányzatokban meghatározó érvénnyel, vagy jelentős mértékben vannak jelen bizonyos irodalmi formák, illetve törekvések, valamelyest közelebb kerülünk a valósághoz. Hiszen ne feledjük, hogy a modernista irányzatok egyik központi jellemvonása az összművészeti hajlandóságok kidomborítása, illetve a vagylagos műfaji szituáció feltételeinek kiérlelési szándéka.

Az esztétikai kommunikációnak az írásbeliség mércéihez igazodó törvényszerűségeit tartva szem előtt, mindenképpen kikövetkeztethető, hogy az elektronikus eszközök kínálatában egyedül a számítógépen készült szöveges alkotásokat iktathatjuk fenntartások nélkül az új irodalmi műfajok családjába. Bár a számítógépes programok úgyszintén a korunkban eszményített „nagy szintézis” szellemiségének megvalósítását szolgálják, a kom-

putereken az elektronikus írás médiuma egy ujjszöveggel leválasztható és elkülöníthető. A szöveg és annak grafovizuális értékei oly módon variálhatók és permutálhatók, hogy attól még nem veszítik el alapvető irodalmi jellegüket. Másrészt az sem hanyagolható el, hogy a számítógépek a már meglévő, mindeddig nyomtatott formában tárolt irodalmi-költészeti

művek tárolására is alkalmasak, vagyis helyettesíthető általuk a könyv anyagi-ságában véges médiuma.

Nagy Pál könyve minden bizonnyal egy kicsit felborzolja az irodalomtörténészek idegeit. A számítógépes irodalomra vonatkozó hipotézisei új fényben világítják meg egy szilárdnak vélt rendszer fogalomkörét. Hogy tézisei közül mi tekinthető túlzásnak és mi nem, ebben a pillanatban nem tudhatjuk. Az azonban biztos, hogy merész meglátások nélkül művészetben, tudományban nincs előrelépés, nincs haladás.

A szerző is ezt tartotta szem előtt, amikor egy még élő, hatóképes és ezért folytonosan változó esztétikai jelenségkörnek az alapproblémáit helyezte górcső alá – az elektronikus civilizáció első stádiumában.

NAGY PÁL: *Az irodalom új műfajai*. ELTE BTK Magyar Irodalomtörténeti Intézet–Magyar Műhely, Bp. 1995.

Megállapítható továbbá, hogy a performance műfaján belül is létezik úgynevezett irodalmi vagy költészeti vonulat, amely inkább a klasszikus színházhoz fűződő kötelekeit tartja fontosnak, mintsem azokat, amelyek a művészi performance sajátosságai. A művészi performance alapvető tulajdonsága tudniillik az, hogy a szemantikai aurát meghatározó tartalmi ismérveket a tautológiai világ nyelvére fordítja át, s ez az új „tájszólás” mindenekelőtt fogalmi vonzatokkal operál, a nyelv utalásos, metaforikus, metonímiai jellemvonásait domborítja ki, miközben háttérbe szorítja a leíró és elbeszélő mozzanatokot.

Szombathy Bálint

Irodalom – szerep – történet

Fábri Anna legújabb könyvének olvasásakor emlékezetünkbe idéződnek Berzsenyi Dániel sorai, melyekből a kötet címe is származik:

*„Te megbosszúlva méltóságtokat
Kihágsz nemednek szűk korlátaiból,
Mellyekbe zárva tartja vad nemem;
Kihágsz, s merészen fényesb útra térsz,
Mellyen csak a nagy férjfinyomdokok
Vezetnek a szép tiltott táj felé”*

Vajon van-e különbség – és ha van, akkor miben ragadható meg – között, ha írókról vagy női írókról beszélünk? Ha grammatikai értelemben vizsgáljuk a két kifejezést, akkor látjuk, hogy más-más az alaptag: az első esetben a nő, a női mivolt a fontos, a másodikban az íróság, s ezt bővíti, illetve jelentését szűkíti a nemet meghatározó jelző.

Fábri Anna új könyvének alcíme: *A magyar író nők története két századforduló között 1795-1905*, s ez utal arra, hogy elsősorban nőkről olvashatunk, olyan nőkről, akik részt kívántak venni irodalmunkban, akik íróként, költőként, szerkesztőként alakították az említett időszak magyar irodalmát. S ez a kiindulási pont kijelöli, hogy milyen irányokban kutatja a szerző író nőink történetét: Mi a nő státusa az irodalomban? Mik a női szerepek és szereplehetőségek? Milyenek azok az érték kategóriák és milyen ideológiák mentén nyilvánulnak meg, amelyekkel a múlt században az író nőket illették?

Fábri nem az egyes témák vagy műfajok szerint különíti el könyve részeit, hanem e fent említett kérdések kronologikus változásait vizsgálja.

A magyar író nők történetének kezdetén elsősorban csodabogárnak tartották azokat az asszonyokat, akik komolyan gondolták, hogy tollat ragadnak kezükbe, hogy a nyilvánosság számára írjanak. Olyannyira így volt ez, hogy a feltehetően csak kitalált Fannit, *Kármán József* regényalakját is valóságos személynek gondolták sokáig. S ahogy Fanni mellé odagondolták az ő tollvonásait irányító Kármánt, ugyanúgy sze-

repeltek legtöbb esetben író nőink mellett férfi patrónusok. A helyzet a 19. század első harmadában változott meg, amikor a polgári jogok kérdése körüli viták a nők helyzetére is felhívták a haza ügyében buzgólkodók figyelmét. Az általános polgárjog és egyenlőség felé vezető úton a nők is ott meneteltek, s ez az egyenlőségre való törekvés a kultúra területén, az oktatásban és az irodalmi életben is éreztette hatását. Miután kialakultak olyan jellegzetesen „női” műfajok, mint például a gyermekkönyvek, a tanítókönyvek, a család- és háztartásvezetési tanácsadók, a század második felében azért folyt a küzdelem, hogy a szépirodalom berkeibe (esztétikai és irodalomszociológiai értelemben is) bejussanak a hölgyek. Fel kellett ismerniük, hogy sajátos társadalmi helyzetük, mely elsősorban a családdal való törődésre predesztinálta őket, rendkívül megnehezíti az irodalmi pályára lépést számukra. Legalábbis ha úgy gondolják, hogy ugyanúgy teljes értékűen akarnak részt venni benne, mint a férfiak. A századfordulón és az azt követő időszakban már éppen nem az egyenlő mércék alkalmazása volt a jelszavuk, hanem a „mások a nők, éppen ezért mást kell várni tőlük” elve.

Ezen hosszú út bemutatása során elsősorban nem eszméssel, jelszavakkal, hanem valódi életsorsokkal, nehéz élethelyzetekkel, sokszor tragédiákkal találkozunk a könyv lapjain. (A fontosabb író nők rövid életrajzait a fejezetek végén találja meg az olvasó.) A nőknek írói elismertségükért a legtöbb esetben igen komoly árat kellett fizetniük.

A kötetet, Fábri Anna más könyveihez hasonlóan, gazdag illusztrációs anyag teszi érdekesebbé, a témával foglalkozók számára használhatóbbá: sok, eddig csak kevesek által ismert női portré néz le ránk a lapokról.

A könyvben található bibliográfia a teljesség igényével készült, s bátran ajánljuk mindenkinek, aki a női irodalom kérdésében eligazodni vagy tovább kutatni kíván.

Fábri Anna irodalomszociológiai érdeklődéséhez (vagy elkötelezettségéhez) híven, a kötetet szociológia táblázatok, ki-mutatások zárják. Ezekből megtudhatjuk, hogy milyen volt a két századforduló között fellépő írónők származása, felekezeti megoszlása, társadalmi rangja, családi állapota. Különösen figyelemre méltóak azok a részek, amelyek azt mutatják be, hogy az írónők családi kapcsolataik (férjük, testvéreik, szüleik, sógoraik) révén, hogyan kötődtek az irodalmi élethez. Ebből a szempontból modell értékű a három Csajághy lány (Júlia, Erzsébet és Laura) rokonsága: a férjük közül Bajza József és Vörösmarty Mihály a korszak meghatározó irodalmára, Júlia lánya a híres írónő, Bajza Lenke, Erzsébet veje a lapszerkesztő Vachott Sándor, míg Laura veje, a későbbi miniszterelnök Széll Kálmán.

Laura rokonsága: a férjük közül Bajza József és Vörösmarty Mihály a korszak meghatározó irodalmára, Júlia lánya a híres írónő, Bajza Lenke, Erzsébet veje a lapszerkesztő Vachott Sándor, míg Laura veje, a későbbi miniszterelnök Széll Kálmán.

Tanulságosak azok a táblázatok is, amelyek az egyes irodalmi műfajok szerint vizsgálják az írónők pályáját. Ezekből a táblázatokból megtudhatjuk, hogy míg

arányaiban a közhasznú és ismeretterjesztő irodalom mind az arisztokrata, mind a nemes származású hölgyek körében népszerű és sokak által művelt műfaj volt, addig a költészet területén a nemes kisasszonyok aránya messze felülmúlja az arisztokrata comtesse-ekét, baronesse-ekét. Érdekes az is, hogy a katolikusok a gyermek, és ifjúsági irodalom, valamint a műfordítás terén található nagyobb számmal, míg a reformátusok az ismeretterjesztő irodalom és a költészet területén

alkottak többet. A kötetet egy időrendi táblázat zárja, melyben a nőkkel kapcsolatos legfontosabb dátumokat találja az olvasó: művek megjelenési idejét, a nőkre vonatkozó törvények megszületésének, illetve nőnevelők megnyitásának időpontját stb. Ez a segédlet gyors és pontos eligazodást ad a külföldi és magyarországi események között.

A recenzens csak üdvözölni tudja, hogy irodalomtörténetünk jeles kutatója ebbe az eddig nem eléggé méltatott irányba fordult, s hogy egy, jelen tudásunkat összefoglaló alapmunkát adott az olvasók kezébe.

dult, s hogy egy, jelen tudásunkat összefoglaló alapmunkát adott az olvasók kezébe.

Fábri Anna: „A tiltott szép táj felé”. A magyar írónők két századforduló között 1795–1905. Kortárs Kiadó, Bp. 1996, 250 old.

Thimár Attila

Különösen figyelemre méltóak azok a részek, amelyek azt mutatják be, hogy az írónők családi kapcsolataik (férjük, testvéreik, szüleik, sógoraik) révén, hogyan kötődtek az irodalmi élethez. Ebből a szempontból modell értékű a három Csajághy lány (Júlia, Erzsébet és Laura) rokonsága: a férjük közül Bajza József és Vörösmarty Mihály a korszak meghatározó irodalmára, Júlia lánya a híres írónő, Bajza Lenke, Erzsébet veje a lapszerkesztő Vachott Sándor, míg Laura veje, a későbbi miniszterelnök Széll Kálmán.

Historia est magistra vitae?

...teszi fel könyve alcímében a kérdést Ujváry Gábor történész, levéltáros, a bécsi Collegium Hungaricum tudományos igazgatóhelyettese. A fiatal szakember nem kevesebbre vállalkozott munkájában, mint hogy a nagyközönség – de részben a történész szakma – előtt már szinte a teljes feledés homályába merült egykori Bécsi Magyar Történelmi Intézet létrejöttének körülményeit, működését majd megszüntetésének/megszüntetésének okait tárja elénk.

A hajdanvolt intézet a magyar történetírás és történészképzés meghatározó elemét képezte a két világháború közötti időszakban, és még egy rövid ideig 1945 után is. Létrehozása alapos és kigondolt kultúrpolitikai-tudománypolitikai döntés eredménye volt. A Magyar Történelmi Társulat égisze alatt megindult, majd 1919 után a kultuszkormányzat hol nagyobb, hol kisebb támogatását élvező intézet a magyar történelem Ausztriában lévő forrásainak feltárásában, közreadásában és a fiatal történésznemzedék tagjainak képzésben, továbbképzésében játszott meghatározó szerepet. Az Osztrák–Magyar Monarchia felbomlását követően előállt új helyzetben lényeges volt, hogy a közös múlt forrásaihoz a magyar kutatók hozzáférhessenek és állandó jelenlétük Bécsben biztosítva legyen. A volt Magyar Királyi Testőrgárda palotája – az 1961-ben bűnös felelőtlenséggel eladott Trautson palota – kiváló helynek bizonyult az intézet elhelyezésére.

Ujváry Gábor kötetében nemcsak a Történelmi Intézetéről, de az ugyanazon épületben elhelyezést nyert Collegium Hungaricumról is szót ejt. Teszi ezt részben azért, mert a Történelmi Intézet és a Collegium Hungaricum nem egy esetben ugyanazon személy irányítása alatt állt és mind a két intézmény működtetése ugyanazon kultúr- és tudománypolitikai koncepció szerves részét alkotta. Ezen kultúr- és tudománypolitikai elképzelés és folyamat gróf Klebelsberg Kuno, a 20. századi magyar történelem méltán legkiválóbb kultúrpolitikusa nevéhez fűződik. A „Gróf” – ahogy többnyire nevezték a „ki-mondhatatlan” nevű politikust – a monar-

chia felbomlását követően úgy látta – megítélésem szerint helyesen –, hogy Magyarország számára kitörési lehetőséget a tudomány és a kultúra adhat. Sikerült elérnie, hogy miniszterségének éve alatt – közel tíz esztendeig állt a Vallás- és Közoktatási Minisztérium élén – a költségvetésben a kultusztárca kiemelkedően magas részesedést érhesen el. Miniszteri működése – az elemi iskolai hálózat kiépítésével, a különböző tudományos kutatóintézetek kialakításával, a külföldi magyar intézetek létrehozásával stb. – évtizedekre lerakta egy helyes és jól hasznosítható kultúrpolitikai elképzelés alapjait. Hogy utódai – napjainkig is – miként sáfárkodtak a kapott lehetőséggel, az már más kérdés!

Klebelsberg – sajnálatosan korai – halála után már kevesebb pénz jutott a kultúra és a tudomány, az oktatás és a művészetek támogatására, de a Bécsi Magyar Történelmi Intézet és a Collegium Hungaricum továbbra is meghatározó eleme maradt a magyar történettudománynak. A mai történésznemzedék számára példaképül állítható idős – sajnos, közülük már számos elhunyt – elődök tucatjai képezhették magukat Bécsben, folytathattak nyugodt kutatásokat a bécsi levéltárakban és könyvtárakban, ismerkedhettek meg a sok értékes anyagot tartalmazó múzeumokkal.

Az intézetben egykoron folyt tudományos munka bizonyítéka az ún. „Fontes sorozat”, valamint azok a tanulmányok és cikkek, melyek a Bécsben „ösztröndí-jaskodottak” tollából jelentek meg magyar és idegen nyelveken.

Tanultunk a történelemből? – így hangzik Ujváry Gábor könyvének egy másik al-

círme. A recenzens úgy véli: sajnós, keveset! Amikor a mai oktatás- és kultúrpolitikai elképzelésekkel szembeállítjuk, akkor azt (is) tapasztalhatjuk, hogy a külföldi magyar intézetek helyzete egyre nehezebbé válik. Az ösztöndíjak összege évtizedek óta nem változott, a kutatói, tudósképzési feladatok helyébe, elé a propaganda és a „kultúrházi” feladatok kerültek/kerülnek lett légyen a helyszín Bécs, Párizs, Róma vagy Berlin. Míg a később létrejött intézetek – pl. Prága, Varsó stb. – igazán csak tájékoztató és kulturális feladatok ellátására képesek.

Felmerül ezek után – bennem is – a kérdés: lesz-e vajon valaha is olyan állami mecénatúra, amely fontosnak tartja, hogy a fiatal kutatóink lépést tarthassanak más országok hasonló korú kutatóival, és e lépéstartás eredményeként Magyarországon és Magyarországra javára hasznosítják-e majd ismereteiket?

Ujváry Gábor könyve természetesen ezen kérdésekre nem ad választ. A szerző „mindössze” arra vállalkozott, hogy bemutassa a múlt egy darabját, elénk állítva a követhető és követendő példákat, mód-

szereket és eszközöket. A kérdés csak az, hogy lesz-e, van-e aki hasznosítani akarja mindazt, ami a múltból átörökíthető, példaként használható? Mert ha csak végigböngésszük a kötet utolsó harmadát, ahol a szerző jóvoltából a Bécsi Magyar Történeti Intézet egykori – belső és külső – tagjainak névsorát és a bécsi tartózkodás eredményeként megszületett munkák jegyzékét találja, akkor azt mondhatjuk: lenne mit követnünk, lenne mit hasznosítani! Csak remélni merem, hogy Róma, Bécs, Párizs, Berlin és számos más európai főváros magyar intézetei tanulnak a történelemből!

Ujváry Gábor: *Tudományszervezés – történetkutatás – forráskritika. Klebelsberg Kuno és a Bécsi Magyar Történeti Intézet. Historia est magistra vitae? Tanultunk a történelemből?* Győr-Moson-Sopron Megye Győri Levéltára, Győr 1996, 260 old.

Szakály Sándor

Beszélő térképek tankönyve

A kelet-közép európai régió 20. század végi nagy politikai, gazdasági, emberi kihívásai új pedagógiai kihívásokat, tartalmi, módszertani megújulásokat is hoznak, illetve igényelnek. Ezek között értelemszerűen a történelem tantárgy megújulása a legszembetűnőbb, amelynek „végterméke” már a 21. századi ember új történeti szemléletmódját kell megalapozza, formálja. E szemléletmód kialakításának volt példaszerű tankönyve – tanári kézikönyve Fischer Ferenc azóta már három kiadást megélt monográfiája (A megosztott világ – IKVA Kiadó), mely megjelenésének pillanatától a legújabbkori történelem tanításának alapműve lett.

A mű megírásával párhuzamosan született a szándék, hogy a korszakot a könyv mellett egy történelmi-politikai atlasz is megelevenítse, s közvetítse a századforduló tanuló, tanárai, de tágabb értelemben mindenki felé, aki tisztán kívánja látni a múltat „a közelgő 21. század kihívásai előtt”.

A most megjelent „térképes könyv” az alapműhöz csatlakozik, ugyanakkor olyan

önálló ismerethordozó, mely az elkövetkező tíz-húsz évben a történelemoktatás minden bizonnyal modellértékű taneszköze, ha úgy tetszik, tankönyve lesz, amely valóban új tartalmi, szemléleti egységén alapszik.

Mint az *Előszóban* olvasható, a huszonkilenc témakör kronológiai rendben, „lap-párokban” tárgyalja az 1941–1991 közötti fél évszázad főbb világtörténeti, gazdasági

folymatait. A térképek – az atlasz jellegéből adódóan – meghatározó ismeretközvetítő elemmé váltak, melyekhez rövid, a fontosabbnak tartott forrásrészletek illeszkednek. Harmadik, igaz, csak ritkán alkalmazott egységként rövid (szöveges) elemzések is szerepelnek a kiadványban. „A »lap-párok«, illetve az egyes történeti, politikai, gazdasági kérdéskörök általában egy meghatározó, központi térképhez kapcsolódnak, melyet számos kisebb kísértérkép, grafika, statisztikai ábra vesz körül, kibontva-tágítva az éppen központba álló térkép (történeti esemény) mondanivalóját. Törekedtünk arra, hogy minden egyes nagyobb témakörnél egy vagy több korabeli karikatúra is szerepeljen, hiszen a történelmi eseményeket a karikatúrák sajátos közlési műfajuk által tudják az adott történet lényegét kifejezve megragadni.”

Az atlasz „beszélő” térképei arra tanítják az olvasót, hogy a térkép nemcsak topográfiai adathalmaz, hanem politikai, hadtörténeti, gazdasági, műveltségi történéseket, folyamatokat közöl, mégpedig a globális összefüggések rendszerében. Ráadásul Fischer Ferenc imponáló szerkesztői bravúrral, a magyarországi történeti irodalomban, tankönyvekben szinte kizárólagosan használt statikus, Európa-centrikus térképekkel szemben az adott témának, világpolitikai helyzetnek legmegfelelőbb tájolású térképeket válogatta ki, a számítógépes technikával készített – a magyar

oktatásban mind ez idáig ritkaságszámba menő – speciális világtérképekkel, illetve a hagyományos Mercator-vetület helyett az ugyancsak ritkaságnak számító Peters-vetületben készütekkel együtt.

Így kapnak egészen új szemléletet azok a témák, melyek például a II. világháborút

vagy az Antarktiszon átívelő amerikai-szovjet konfrontációt, az óriási szakadékot a leggazdagabb és legszegényebb államok között, az 1945–1982 közötti hadszíntér-országokat, a balkáni és közel-keleti konfliktusok lényegét mutatják be. Ugyanez a módszer teszi lehetővé, hogy elemzések alapján a szerkesztő-szerző beavassa olvasóit a 21. század várható nagy politikai, gazdaságpolitikai perspektíváiba (Japán a Pax Nipponica jegyében? A 21. század szuperhatalma?; Az Atlantikum évszázadai után a Pacifikus medence lesz a világgazdaság súlypontja?).

Az Előszóban is említett további ismerethordozók nemcsak azért lettek a kiadvány egyenértékű elemei, mert nagyon sok új összefüggést,

adalékot vonultatnak fel, hanem mert nagy részük a már meglévő, hagyományos, eddig zömében a szakirodalmi, tankönyvi leírásokban rögzített ismeretet rendkívül logikus, közérthető, sőt, ha úgy tetszik, szórakoztató ábrákkal teszik érzékletessé. Ilyenek például azok, amelyek a II. világ-

Az atlasz „beszélő” térképei arra tanítják az olvasót, hogy a térkép nemcsak topográfiai adathalmaz, hanem politikai, hadtörténeti, gazdasági, műveltségi történéseket, folyamatokat közöl, mégpedig a globális összefüggések rendszerében. Ráadásul Fischer Ferenc imponáló szerkesztői bravúrral, a magyarországi történeti irodalomban, tankönyvekben szinte kizárólagosan használt statikus, Európa-centrikus térképekkel szemben az adott témának, világpolitikai helyzetnek legmegfelelőbb tájolású térképeket válogatta ki, a számítógépes technikával készített – a magyar oktatásban mind ez idáig ritkaságszámba menő – speciális világtérképekkel, illetve a hagyományos Mercator-vetület helyett az ugyancsak ritkaságnak számító Peters-vetületben készütekkel együtt.

háború utáni hatalmi mérlegeket vagy a hidegháború globális hatalmi viszonyainak sémáit, az 1989–1990-es kelet-európai dominóhatást, valamint az Európai Közösséget mint gazdasági világhatalmat ábrázolják. (A könnyen taníthatóság-tanulhatóság alapelve nem véletlen, hiszen az anyag válogatásában nem kis része volt a nagy szakmai felkészültséggel, középiskolai oktatási gyakorlattal is rendelkező *Dárday Ágnes* metodikusnak, a szerző feleségének.)

A történelmi-politikai atlasz alapvetően túlmutat tartalmi-műfaji keretein, illetve kilép azok közül, hisz – minden esetben globális értékek közvetítőjeként – felöleli a társadalmi, állampolgári, gazdasági és jogi ismereteket, illetve a gazdasági földrajz és az emberismeret műveltségi területeket. Ezzel pedig a történész-meto-

dikus házaspár – nemzetközi tapasztalatai alapján – olyan „taneszközzel” gyarapította pedagógiai irodalmunkat, mely az „egységes alapokra épülő differenciálás” szellemében, valamennyi iskolatípusban és iskolaszervezetben hasznosítható, beleértve a felsőfokú oktatás intézményeit is, a 21. századi pedagógiai elvárásoknak megfelelően.

Fischer Ferenc: A megosztott világ történelmi-politikai atlasza 1941–1991. Janus Pannonius Tudományegyetem Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda, Pécs–Budapest 1996.

Sávoly Mária

A tömegkultúra elitesztétikája

Király Jenő kétkötetes munkája az utóbbi idők egyik fontos esztétikai összefoglalásaként tartható számon. Az elmúlt évtizedek elméleti-esztétikai hozadékai és kulturális szituációkhoz kötődő élményei egyaránt meghatározónak bizonyultak: megjelenítve a hivatalos elitkultúrával szembehelyezkedő nézőpont relevanciáját, valamint ezzel párhuzamosan a tömegkultúra esztétikájának megalkotási esélyét.

Egy nyitott kulturális közegben a művészet felőli világmegértés esélye „világban-való-létünk” alapélményévé válhat. Ennek a lehetőségnek a kiteljesedését, az elméleti és gyakorlati konzekvenciák rétegződését kísérhetjük nyomon e monumentális monográfia áttekintése kapcsán. Elsőként a különböző filozófiai-esztétikai paradigmák természetére kérdezzük rá, majd az egyes műelemzések következményeit értékeljük. Végül pedig arra keresünk választ, hogy miért változott át szükségszerűen a tömegkultúráról szóló filozófiai beszéd elitesztétikai struktúraépítésbe, hogy végső soron miért csak az utóbbi diskurzus keretében vázolható az a kívánatos és egyben ideáltipikus kép, amely mellett szerzőnk leteszi voksát.

Egy nem-euklideszi esztétika fogalmi hálója

Fontos elemzési szempont a különböző szövegekben és egzisztencia megnyilvánulásokban tetten érhető valóságközeliség és lehetőségközeliség. *Valóság és fikció* különbözősége és kapcsolata különös érzékenységgel mutathat rá az adottól való eltávolodás esélyére. Azt érdemes tisztáznunk elsőként, hogy miben áll a fikció jelentősége a kultúra mozgásainak bemérésekor. „A fikció megőrzi a jel jelentő (denotatív és konnotatív) funkcióit, de nem őrzi meg jelölő (referenciális) funkcióját, elválasztja a jelentésfunkciót a jelölés-funkciótól, a kulturális modellt az empirikus realitástól, a cselekvő környezettapasztalat egységeitől, a szemantikai jegyek kom-

binációjának nem felelteti meg a reális világelemek kombinációját, de fellazítja jelentés és dolog kapcsolatát, nem kell egyértelműen identifikálható valóságokra vonatkozni, fordulatot hoz szemiozis és élet viszonyában, nem az élet eszköze itt az élmény, az élmény eszköze lett az élet.” Ezt a *jelontológiai* megközelítést azért tartjuk fontosnak, mert rámutat arra a mozzanatra, amely a kulturális-művészeti szféra specifikuma is egyben, és különösképpen jelentékeny problémák megfogalmazását teszi lehetővé. A különböző valóságminőségek és fikciók megmutatása, művészeti adaptációja elősegítette olyan oppozíciós formák kimunkálását és értelmezését, amelyek honi tradícióink közegében az ideológiai-politikai meghatározottságtól egyre távolabb létesülő alternatív világok kiépítésében öltöttek testet. Ennek a jelontológiai megközelítésnek eredményeképpen a világtkép dimenziója két irányban tágult: a *szemléletelen valóságok* és a *valótlan szemléletességek* felé.

Alapvetőek Királynak a képzelet működésére vonatkozó tézisei, mert a fiktív tudat és fiktív tárgy megkülönböztetésével érzékelhetővé válik a „mintha valóság” státusza. A reális tárgy igazi világa mellé a fiktív tárgy fiktív realitása kerül, amely rávilágít a *képzelet funkciójának* rétegzettségére, a jelhasználat szimbolikájától a fantázia halasztó és új minőséget teremtő meghatározottságáig. „A fikció fantomközegében nemcsak az kísérletezhető ki, mit lehet tenni, milyen lehetőségek vannak, de az is, mit nem tanácsos megtenni, mi az, ami kivitelezve nem jól néz ki, nem integrálható önképünkbe, nem viszi előbbre fejlődésünket.” Ám azzal a következtetéssel, hogy az ember teljes élete jellé válik, nem a végzetes, természetből való kiszakítottságunkat demonstrálja Király, sokkal inkább a lehetőségek és fikciók kísérleti jellegű valóságorientációit szemlélteti.

Mindez értelmezi is egyben a „*referenciális kommunikáció*” művészeti lecsapódásainak kritikáját – hogy foglya a mindenkori kulturális realitásképnek –, s ezt egy lépcsővel mintegy meghaladja a „*kvázireferenciális fiktívkommunikáció*”,

mert ez a forma a kulturális realitásészlelés szintjén önálló és szabad, ám koncepcionális szinten fegyelmezett és aszkézis felé hajló. Ebből következik az a nem eléggé méltányolható megállapítás, amely még a referenciális és kvázireferenciális kommunikáció sok tekintetben jogos kritikáját is félretolja és a *realisták valóságelméletét egy nyelvjáték szabályaként definiálja*: ahol „a művészi nyelvjáték konform a tudományos, technikai és gyakorlati nyelvjátékok egyes – az esztétikum közegében akceptálható – játékszabályaival, s rájuk alapít egy esztétikum előtti előfeltevésekre állított, sajátos esztétikai hitelt”.

Így nem véletlen, hogy szerzőnk „az esztétikumok sajátosságairól” beszél (nyilvánvaló a kritikai utalás *Lukács* öregkori fő művére), ahol két fikciótermelő módszer körvonalazódik: az *ábrázoló eljárás* közege a valószínű, a *mesélő eljárás* a valószínűtlen. S innen továbblépve fogalmazza meg Király azoknak a terminusoknak a jelentését és jelentőségét, amelyek már nem az esztétika euklideszi geometriájához hasonlatosak, hanem a *szubjektív elem* emancipációja történik meg kereketei között. A valószínű így: a realitásérzék kritériumainak adaptációja az esztétikum számára a műfaji érzék prognózisa, a dologi valószínűnek nyilvánított szövegi, s a kimondhatatlanságok újrafelismerése. Ebbe a koncepcióba a komoly és könnyű fenomenológiája éppúgy beilleszthető, miként kimutathatók a metonimikus és a metaforikus-mesélő fantázia két irányba ható kötőerői. A kontextualitás, az okság, a pszichologizmus, szociografizmus, elementarizmus, analicitás és mértéktartás jelentkezik az egyik oldalon, majd az élményrendszer idegensége, a dekorativitás problémája és a kontextus fordított viszonya, a szenzáció fenomenológiája, a kontraszt-logika és a felület esztétikája adja az elemzések terének másik felét.

S mindez nemcsak azért lényeges, mert a komoly és könnyű elsődlegesen fenomenologikusan ihletett leírásai, elemzései magukba foghatják az *esztétikum szférájának teljességét*, hanem egyben előkészítik a fikció jelentőségének érzékletessé tételét: a

kor korrekcióját megtestesítő ellenvilág fogalmát. „A természetes szubjektum és mindennapi világa helyébe a fikció közvetítésével alternatív, természetellenes alanyi beállítottságok és nem-mindennapi világok kapcsolata lép.” Lehetőségünk nyílnak a különböző fikciók keretében élményeink újraértelmezésére, s így a képzelet konstruktív mozzanatai az alternatív axiomatikát

ezen esélyek megragadásáért mozgósíthatják. Ennek szellemében az *avantgárdizmus*, miként az *ősi és populáris kultúra*, a fõlszabadtás ihletettségével lép működésbe az élet rabszolgaságával szemben, s a magas művészet, az elit által diktált irányok, stílusok a kiválóságot, a mértéktartást, a visszafogottságot és az öncélú művelődést megjelenítő programok lehetséges ellenvilágfogalmaként jelenik meg; ezeknek különböző kultúrkritikai beállítódásoktól, korszituációktól függően pozitív és negatív jelentésük egyaránt lehet.

A filozófiai szintű jelontológiai megalapozottság, az esztétikumok sajátos fikcióformáinak bevezetése és az ellenvilág kulcs-

fontosságú teóriájának árnyalt megfogalmazása lehetőséget teremtett arra, hogy Király újra körbejárja – immár egy kidolgozandó „esztétikai elmélet” keretében – a társadalomontológiai és kultúrszociológiai problémákat. Itt már számot vehet a trivialitás bölcsességének filmesztétikai és populáris mitológiákhoz kötődő variánsaival, s szembesítheti *lehetőségesztétikájának* kérdéses pontjait a történeti-elméleti előzmények hozadékaival.

A lehetőséghez kötődnek az élmények, a tudati komplexumok és az ember maga. A „létönállótlan tárgyiasságok és a képzelőerő” (Schelling), „az előtünk álló lezártlan keletkezési tér” (Bloch) vagy „a mesevilág határokat leromboló lehetősége” (Honti János) jelzik azt a kérdés-komplexumot, amelyre mintegy ráfelelnek a különböző korok alternatívái. Az arisztotelési klasszikus logika adaptációjaként jelenik meg a szűkségszerű és lehetetlen közötti skála, a valószínűségké a legvalószínűbbtől a legvalószínűtlenebbig; így az esetleges valószínűbb, mint a lehetséges, s a valószínűtlen esztétikája a lehetőségesztétika. Ennek tükrében értelmezi és bírálja Király Hegel lehetőség-gondolatát, amely elutasítja a fikatív lehetőséget, és az esetleges valóságot is leértékeli mint pusztán lehetőséget. Ám az ellenpólus kierkegaard-i változatát integrálhatónak tartja lehetőségesztétikájában, mert az adottságok értelmezése lehetőségekhez vezet, s mind az esztétikai, mind a vallási stádium utópikus: „...az

utóbbi meg akarja ha-

ladni az előbbi vad, magányos, fragmentált, privát utópiáit. Ha ez az utóbbi lehetőség nem áll több, eleven, konkrét lehetőségként az emberek szeme előtt, akkor csak tömegkultúra jön létre az utópikus impulzusból, nem vallás. A megváltás akkor csak szerény, pillanatnyi, fiktív. Csak megkönnyebbülés.”

Ezt a sok tekintetben kultúrkritikai interpretációt kiegészítik a nagy téridő kontinuum esetében megfigyelhető lehetőség

A filozófiai szintű jelontológiai megalapozottság, az esztétikumok sajátos fikcióformáinak bevezetése és az ellenvilág kulcsfontosságú teóriájának árnyalt megfogalmazása lehetőséget teremtett arra, hogy Király újra körbejárja – immár egy kidolgozandó „esztétikai elmélet” keretében – a társadalomontológiai és kultúrszociológiai problémákat. Itt már számot vehet a trivialitás bölcsességének filmesztétikai és populáris mitológiákhoz kötődő variánsaival, s szembesítheti lehetőségesztétikájának kérdéses pontjait a történeti-elméleti előzmények hozadékaival. A lehetőséghez kötődnek az élmények, a tudati komplexumok és az ember maga.

és valóság külsődleges szembenállását hangsúlyozó blochi tézisek, a lukácsi ontológia lehetőség gondolatai és Sartre konkrét egzisztenciális esélyeket közép-pontba állító programjának elemzése. Így a *lehetséges formatana* a legmagasabb lehetőség látás horizontját, a világok világát hozza közel, nem azt vizsgálva, mi következik az adottból, hanem azt a kérdést feltéve: mi állhatna a helyén. *A lehetetlen zsu-gorodásáról* beszél Király Jenő: így nemcsak a világban megváltoztatható néhány dolog kerülhet szóba, hanem a világ megváltoztatása is, mert ha nem pusztán megvalósítható dolgokat teremtünk, akkor lehetőségünk nyílik a megvalósíthatatlan dolgok feltételeinek megteremtésére. Azzal, hogy a művészet valósága tanúskodik a lehetséges lehetőségéről, a transzcendencia – a lehetséges világoké és a lété – túllépése is tettenérhető a tényvilágon, ahol a szublimáló misztika introvertáltan, a deszublimáló mese extrovertáltan keresi a lét értelmét.

Műfajtipológia és műelemzés

A „nem-euklideszi esztétika” fikciófogalmához szevesen kötődik a *mesélő fikció* formáinak és a *fantasztikum poétikájának* strukturálása. Már az előző összefüggésekben is egybekapcsolódtak a filozófiai-ontológiai problémák és az elemzések (*Kubrick: Shining*), az ellenvilág mitológiájának értelmezése (*Sirk, Fassbinder*) vagy az álomidők archeológiájának és a mesevilág lételeméletének feltáró bemutatásai (*Gaál: Meseautó; Kertész: Casablanca*).

Mindez még inkább hangsúlyos helyzetbe kerül a *kaland poétikájának*, esztétikájának strukturálásakor s az *álomrealizmus*, a *csoda* és a *kvázi-fantasztikum* kérdéskörénél. Olyan elemző-értelmezések keretében bontja ki tömegkultúráról szóló téziseit Király, ahol az *érzékletes műleírások* (*Mad Max I., II., III.*) azt éppúgy láttatják, hogy korunk csak természetben és művészeti habitusában különbözik mondjuk *Shakespeare* világától, miként azt is világossá teszik: milyen motivációs szükségletek hívták életre a horror-, szex- és

rendőrfilmek különböző változatait. Azonban nemcsak a *tömegfilm jelenségének*, szimbolikájának alakulását kísérhetjük nyomon, de azt a *történeti szituációváltást* is, ahol az utópia antiutópiává és populáris műfajjá változott, s hogy ez az antiutópia a közeljövő antiutópiája: jelenfilm és jövőfilm határai egymásba olvadnak, riasztó közelségben van már a prognózis és a diagnózis. Azonban a fantasztikum kétértelmű kerete és a borzalom konstituáló elvének egybetartozása mást is jelez, mivel a borzalom antiutópiába a populáris kultúrában alapelveként visszaszívárog az utópia: a hős alakjában a személyiség utópiájaként.

A személyes pozicionáltságot, azaz ennek meghatározhatatlanságát bontják ki a *fantasztikum poétikájának* elemzése, ahol a motivációs és legitámációs szükségletek, teológiai kivetítések éppúgy helyet kapnak, mint az idő, a tér, a science fiction, a fehér és a fekete fantasztikum kérdései. A múlt örvényébe visszanyúló fantáziánk őseredeti utáni vágya a szabad tér megtalálásának esélyét érzékelteti, ahol még nem rögzítődött a szükségszerűségek rendszere. Ezt reprezentálhatják egzotikus kalandok fantasztikus világát megjelenítő történetek, elsüllyedt világok megidézései és a jövő elképzelt formáiba való bepillantások. A fokozás, a valóságtól való intenzív távolodás csúc- és végpontját is befogják az elemzések a fekete fantasztikum tipologizálásával. A horror, szemben a fehér fantasztikum csodavilágával, ahol bármi megtörténhet, a legextrémebbet, a legrosszabbat közvetíti: *feltámasztja a lét szelídíthetetlen hatalmait*. A fiktív veszély maximalizálása, a félelem, borzalom és öröm egysége, az élet és halál összekapcsoltságának kimutatása, valamint a monstnum különböző-ontológiai, szociológiai, pszichológiai – megjelenési formái együttesen jelzik a „*kettősség esztétikájának*” polarizációit (*Fleming: Dr. Jekyll és Mr. Hyde*). Így az individuum szintjén is megjelenik a tudatos és tudattalan szinteken, léthelyzetekben megmutakozó moralizáló elnyomás, lázadó vágy, ideál és cinikus pragmatizmus. A fantasztikum differenciált bemu-

tatásával zárul a fikciót körvonalazó mű-fajelméleti és illusztratív bemutatás.

Mindennek tudásszociológiai és kultúrkritikai vonzatairól még szólnunk, most azonban pillantsunk bele – még az összefoglalás előtt – a munka „*nagyesztétikum kis esztétikájának*” problémalistájába. Itt a mesélés esztétikájának keretében az empiria, a dokumentaritás és a fikció problémáival szembesülhetünk. Így a *realizmus* elmélete és esztétikája egy lehetőségként marad meg; az *avantgardizmus* a világ helyett a világ élményét adja; és végül a *populáris esztétikum* a művészet és élet törésmentes összefüggésének előfeltételezésén alapul, ami magába foglalja a forma alárendelését a funkciónak. Mindennek függvényeként nem marad el a konklúzió sem a *klasszikus* és *avantgárd* szférájának egybevetését és értékelését beépítve: „A régi esztétikum az emberiséget akarja felszabadítani, a szkeptikusabb avantgárd művész önmagát, s legfeljebb csoportját. Ez részben visszavonulás, részben annak felismerése, hogy mindenki magát kell, hogy felszabadítsa, s keresztes hadjáratokkal nem terjeszthető a malaszt. Az avantgárd mindig újra a gazdagok udvari bolondjává vált, de minduntalan fel is lázadt ellene.”

Ahová a probléma megérkezik

A végső összegezés kérdésfeltevése Király Jenő munkájában a populáris-frivol régiók által feltárt és feltételezett *általános esztétika* elveinek bemérésén fordul meg. Szerzőnk mégegyszer nyomatékosítja az esztétikai élet kezdetének, alapjának, magának kutatásakor kibomló lehetőségeket,

*A személyes pozicionáltságot,
azaz ennek meghatározhatatlanságát
bontják ki a fantasztikum
poétikájának elemzései, ahol
a motivációs és legitámációs
szükségletek, teológiai
kivetítések éppúgy helyet
kapnak, mint az idő, a tér,
a science fiction, a fehér és
a fekete fantasztikum kérdései.
A múlt örvényébe visszanyúló
fantáziánk őseredeti utáni
vágya a szabad tér megtalálásának esélyét érzékelteti,
ahol még nem rögzítődött
a szükségszerűségek
rendszere.*

amelyeknek az emberi érzékenység fejlődésstádiumaiból kiindulva addig kell bontaniuk az extrém (mágikus, ősi) pólust, amíg az egész lefokozó fejlődés által még megkímélt, tovább nem analizálható *ősélményhez* jutunk. A tétel világos, amit már csak megerősít az *esztétikum középponti* kategóriájának (a szinkron szemlélet keretében megjelenő mai művelt ébertudat normálformája) és az *alapkategóriának* a megkülönböztetése. Ahol az utóbbi az őseredeti, a történeti mag, az első szikra, a

végző minimum: nem kor- és kultúrrelatív jelenségeket fog magába, hanem az ember önfelépítésének univerzálisan érvényes vívmánya. Ezekkel összefüggésben az a posztulátum indítja az elemzéseket, hogy a középponti kategória minden korban más, azonban mégis az alapokon nyugszik, s az egyik oldalon állnak a korszerű éni-ideálok és önidentifikációk, a másik oldalon az áthághatatlan közös identitás-mag, az alapvető emberi érzékenység

vagy szerencsétlenség.

Az elemzések így azt az utat kívánják végigjárni, amely a *borzalom* világában még megtalálható *kommunikációhoz* vezet, ahol a lázadó és tiltakozó kérdéseknek még helyük van. Az értelmezések starhelyétől, ahol a borzalom végső esztétikumának kultúranropológiai erőterét találjuk (fekete fantasztikum) egészen a fantasztikum, kaland és a próza (az önfegyelmzés győzelme) világáig terjed a hierarchia és értéktételezés.

Ennek függvényében épülnek föl azokkal a *mitikus* jegyekkel sokszor túlterhelt kategóriák, mint a „legősibb ember”, az „őseredeti ember” (szembeállítva a kész

kultúremberrel), a „mély torok”, a „telhetetlen gyomor” metaforái, amelyek az istenek és az aranykor eredetét értelmezik. Ehhez kapcsolódnak a *tudat genézisének* állomásait érzékeltető új mítoszkonstrukciók, illetve a különböző változatoknak a beépítései (Nietzsche, *Várkonyi Nándor*, *Hamvas Béla* stb.). A szépség fogalmának kifejtése is egy tulajdonképpen negatív kulturális evolúcióhoz kötődik és mint a legyőzött borzalom lép elének. A *műalkotás eredete* is (Heidegger) hasonló értéktételezések keretében lép színre a sírás ősi formájától a dallam konstrukciójáig, a mágia, a varázslat funkcióváltásától a művészet varázslatáig terjedő destruktivitást megtestesítve. S így a művészet léttörténeti státusza is csak a következő *reduktív* szemléletben jelentkezik: „A művészet végítélet előtti státusza léttörténeti, de nem empirikus történelmi kötöttség: a lét kibontakozásának logikai s nem a világtörténelem kibontakozásának múltó komponense. Végítélet előtti: azt is jelenti, hogy a művészet maga hozza ezt a végítéletet. A szépség az ítélet utáni világ visszhangja a jelenben, az idők teljességéé a múltás kifosztottságában.” A *műélvezet eredete* így az interpretáció által kutatható elveszett lét értelmét fókuszálja, és mintegy előrevetíti az orfeuszi szemlélet mítikus kívánságát: a gonosz keletkezéséről és elmúlásáról szóló nagy elbeszéléseket (*Ricoeur*). S azt a *kettősséget*, amelyet Király Jenő rendkívüli érzékenységgel rögzít: „A művészet beismeri bűnét és tudatában van bűnösségének. A feltámasztottnak leglényegesebb meghatározottsága hiányzik. A feltámasztó a saját valóságát is aláveti irreális tartalmaknak, lemond az élet habzsolásáról. A jel, a mű, a fikció lemond a lét reális állagáról, csak az értelmet éri el. Kevés marad a kezünkben s az esztétika épp ennek a jelentőségét fejt ki. A »szellem« szó kétértelmű: kísértetet is jelent, visszajáró holtat, s a legmagasabb kultúrát is jelenti. A visszatérő lélek szellem és a visszatérő szellem kultúra... Az ember sokoldalúsága és harmóniája nem valamiféle »új ember« privilégiuma, ha-

nem épp ellenkezőleg az emberen átetsző sokféle régi ember egymással vitázó reflexeinek terméke. A múlt veszteségei egyben a jövő lehetőségeinek szuggesztív fordított tükröi. A »lehetett volna« a legkonkrétabb utópia. A nyelv a végítélet előtti világ megtisztult képét állítja elének. A szépség varázsában szublimáltan őrsi a jel a mágia lényegét, az életmentő felidézés tartalmát.”

Nem véletlenül idéztük a művészet ontológiai státuszának törését kifejtő értelmezést, az esztétikai, szellem- és kultúr-filozófiai, antropológiai, szemiotikai leágazásait. Mert ezek segítségével utalhatunk néhány kérdéses kultúrszociológiai és -kritikai problémára, másrészt az írás címében jelzett szókapcsolat többfelé ágazó jelentését is érzékeltethetjük a tömegkultúra elitesztetikájával kapcsolatban.

Az első kérdés *tudásszociológiai* relevanciáját a következőkben összegezhethetjük: Az elmúlt évtizedek hazai elitesztetikájával és a preferált kultúra- és művészet-fogalommal joggal szembeforduló beállítódás sok esetben figyelmen kívül hagyja – vagy túl sarkítottan értelmezi – a különböző teljesítményeket. Mintegy „*menekülő útvonalként*” tűnnek föl a tömegkultúra filmtermékei, amelyek mentén Király fontos esztétikai kérdéseket fogalmaz újra, ám sokszor saját, zárt kulturális szituációból és tradíciókból adódó problémákkal nem kíván szembe nézni.

Ebből következnek különböző *kultúr-kritikai* fogantatású, ám *esztétikai értéktételek* formájában megjelenő megállapításai. Amelyeknek végső eredőjeként a *populáris kultúra* rendelkezhet azzal a lehetőséggel, hogy a lét végső értelmére rákérdező borzalmat megidézze. És annak ellenére, hogy honi művészetkritikánkban és a nagy elméletek büvkörében bőven találkozunk – hol jogos, hol kevésbé releváns formában – a tömegkultúra el- és megítélésével, Király Jenő érzékeny és kiváló filmelemzései nem mindig rendelkeznek azzal a tulajdonított értelemmel, amelynek szándékával szerzőnk beillesztette őket monográfiájába. Vagy ha még pontosabbak akarunk lenni, ő egy jól kö-

rü lhatárolható elitkultúra és elitművészet ismeretében, az azokból adódó kritikai előfeltevéseivel fog elemzéseihöz és koncepciójának kialakításához.

Hasonlóképp problémák vetődhetnek föl az *esztétikai világgép alternatívákat* (areflexív, reflexív, nem fiktív, fiktív) és a *kommunikatív spektrum* szerkezetet és keletkezés viszonyát felvázoló rendszer kapcsán. Amely nem csupán a strukturalizmusból eredő rigiditás következményeit viseli magán, de sok esetben a műalkotás keletkezésének és fennállásának aspektusaira sem mutat rá kellőképpen. S itt nemcsak a kor- és kultúrkritikai szituációk különbözőségéből fakadó esztétikai érvényességek jelentésére gondolok, hanem a metafizikai rendszer kialakításának szükségességére, amelyet ezek az előfeltevések indukáltak. S még ennél a kérdésnél maradva, meg kell hogy említsük: a hermeneutikai eredmények beépítése mind a kultúrafüggőség jelentőségére, az értelmezés változatos mibenlétére, mind a metafizikai rendszeralkotás határaitra, lehetőségére rávilágíthatott volna. Itt nem egyszerűen egy filozófiai-metodológiai problémáról van szó, hanem annak belátásáról, hogy történeti létmódunk konstruált-mitikus változata, amely végső soron a negatív értéktételezettségű evolucionizmusból eredeztethető, nem ad választ létkérdéseink értelmére.

S ennek kapcsán elég, ha csak arra a *heideggeri alternatívára* gondolunk, amelynek keretében a *műalkotás világot*

állít fel, s nem pusztá fikcióként lép működésbe. Ennek folyománya az az állandóan jelentkező kettősség, hogy a *tömegkultúra* közegében keletkezett alkotások valójában csak a *fikciók birodalmát* testesítik meg, azonban szerzőnk igénye túlmutat ezen. A „lét reális állagának” megkísértését, a „visszatérő szellem kultúráját”, a „sokoldalú és harmonikus ember” újraformálódását és a nyelv „mágikus” erejét kéri számon az esztétikai igények nevében. S így végül egy *elitesztétika* szivárog át a *populáris kultúrába*. Ami egyrészt magában foglalja a *kellés* imperatívuszát és paradox demokratizmusát, a magasművészet kiváltságának eliminálását, másrészt azonban olyan követelményként jelenik meg, ami teljesíthetetlen mind a különböző kultúrákat és társadalmi „épp-így-lét”-eket figyelve, mind a befogadói individuumbok, csoportok lehetséges beállítódásait számba véve.

A nagy formátumú kísérlet azonban még akkor is kitüntetett eseménye kultúránknak és esztétikai irodalmunknak, ha a vállalkozás intenciói nem mindig találták meg azt a formatartalmat, amelyben jelentőségük valódi érvényessége megmutatható volt.

Király Jenő: *Frivol műzsa*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

Bohár András

Halk női hang a 18. századból: Josefa Amar y Borbón

A felvilágosodás századában Európa-szerte számos pedagógiai mű született. A nagy gazdasági-társadalmi változások háttérében mozgatórugóként állt a megújult pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat. Minden korábbi időszaknál nagyobb figyelem fordult a lánynevelés felé, noha a zaragozai író, Josefa Amar y Borbón 1790-ben írott művében amiatt sajnálkozott, hogy ezzel a kérdéssel alig foglalkozik valaki a tudósok közül...

A lánynevelés története mindig perifériális területe volt a neveléstörténet-írásnak, amely helyzet alig változott napjainkig. A neveléstörténeti kézikönyvekben csak pár oldal vagy sor szól a világ „egyik felének” évezredekén át folytatott neveléséről, tanításáról. Ennek több oka van, elsősorban az, hogy a neveléstörténet-írás főként a nevelésfilozófiai művek elemzésére, az intézmények történetének bemutatására és az oktatáspolitikai változásaira figyel(t). Kevés mű szól a nevelés egyéb színtereiről és szereplőiről. A nőneveléssel kapcsolatos források egyenetlenek és sokszor nehezen hozzáférhetőek, ami szintén nehezíti a kutatást. Nagy adóssága tehát a neveléstörténet-írásnak e források összegyűjtése, fordítása és elemzése, elsősorban az egyetemes lánynevelést illetően. Az alapművek között fontos és érdekes munka Josefa Amar y Borbón 1790-ben írt spanyol nyelvű műve, az *Értekezés a nők testi és erkölcsi neveléséről*. (1)

Bár a mű spanyol földön, spanyol nyelven született, bárhol napvilágot láthatott volna a korabeli Európában. A zaragozai hölgy terjedelmes munkája összefoglalása a neveléstörténet valamennyi jelentősebb pedagógiai művének Platóntól Rousseau-ig, és párhuzamot mutat számos művel, amelyek a 17–18. századi Európában lánynevelésről íródtak (pl. Fenelon gondolatai). (2) Josefa Amar y Borbón kortársaihoz hasonlóan hitt a nevelés erejében, s úgy gondolta, hogy az intelligenciának, az értelemnek nincs neme. Nem volt azonban forradalmár, sem harcos feminista. Nem követelt választójogot a nőknek, nevelésüket

azért tartotta fontosnak, hogy jó anyák legyenek és férjüknek méltó társai.

Fő művének megírásakor olvasmányain kívül saját élettapasztalata is vezette Josefa Amar y Borbónt. Az 1749-ben született író művelt szülők gyermeke volt, nagyját és apját is hírneves orvosként és egyetemi tanárként ismerték. (3) Kora más lányaihoz képest Josefa kiváltságos körülmények között nevelkedett Madridban, VI. Ferdinánd király udvarában (a lány nagyját a király egyik háziorsosa volt). Josefa rengeteg könyvet olvasott, és részese lehetett a spanyol főváros pezsgő szellemi életének. Önművelésének házassága sem vetett véget, hiszen férje, aki maga is tanult ügyvéd és író volt, kora általános szokásaival ellentétben, támogatta felségét a tanulásban. (4) Férjével együtt Josefa Zaragozába költözött, amely városka a madridi életvitelhez képest nagyobb nyugalmat kínált. Josefának itt, a fejlődő aragóniai fővárosban is lehetősége nyílt műveltsége csiszolására, különösen a város akkori megnyitott közkönyvtárában, ahol az első női olvasók között tartották őt számon. Angol, francia és olasz nyelvtudása mellé a könyvtár két tudós könyvtárosától elsajátította a görög és a latin nyelvet. Saját feljegyzései szerint annyit tartózkodott a könyvtárban, hogy egyik spanyol életrajzírója „könyvtári egér”-nek titulálta. (5)

Josefa Amar y Borbón azonban nemcsak olvasgatott, hanem számos művet anyanyelvére fordított, feljegyzéseket készített és önálló műveket írt. Karitatív és gazdasági társulatok tagjaként is tevékenykedett. Pedagógiai gondolkodásának ten-

gelyében három elv fonódott össze, melyek szerint ő maga is élt:

1. rendkívül fontosnak vélte, hogy a magát műveltnek tartó ember lehetőségeihez képest ismerje meg valamennyi tudományt;
2. elengedhetetlennek gondolta több élő és klasszikus nyelv ismeretét, mint a régi és új források megismerésének valódi eszközét;
3. sikraszállt a nőnevelés mellett, mert ebben látta a társadalmak fejlődésének egyik alapját.

Ezen elveinek valamennyi szála át-szővi életet főművét, az *Értekezés a nők testi és erkölcsi neveléséről* című írását. A mű, amely kicsit mintha Locke *Gondolatok a nevelésről* című munkájának utóérzése lenne, (6) több szempontból is a neveléstörténet értékes forrása. Egyrészt két fő

része miatt. A lányok testi neveléséről szóló, nyolc fejezetre osztott rész minde-
nekelőtt a kisgyermek nevelésével és ápolásával kapcsolatos, részben orvosi leírásokat és tanácsokat tartalmazza. A várandós anya életvezetésétől a

szoptatáson, továbbá a járás- és beszéd-tanításon át a gyermekek etetésének és a gyermekbetegségeknek a korabeli bemutatását találhatjuk ezekben a fejezetekben. A lányneveléssel mint olyannal csak egyetlen fejezet foglalkozik ebben a részben, melyben a szerző a lányok öltöztetésének helyes elveit foglalta össze, s mély-
ségesen elítélte a fűző használatát (mely még további egy évszázadon át oly divatos volt Európában) és a túl cicomás ruhák

viseletét, amelyek hiúvá teszik a leányt és akadályozzák a szabad mozgásban.

A könyv terjedelmesebb – és szerzője által fontosabbnak tartott – része a lányok erkölcsi neveléséről szól; a cím azonban kissé félrevezető, hiszen a tizenhét fejezet közül több is a lányok értelmi neveléséről íródott. Josefa ebben a részben a hagyományos nő-

képet vázolja fel; (7) szerinte a szüleinek engedelmeskedő, otthon nevelkedő, a háztartáshoz és a gyermekneveléshez egyaránt értő keresztény leány a nevelés „célja”. Amar y Borbón műve a legradikálisabbnak azokban a fejezetekben (VI–VIII.) tűnik, melyekben a lányok szellemének kiműveléséről ír. A számtan, valamint az írás és az olvasás tanítása mellett fontosnak tartotta a nyelvek, a földrajz és a történelem oktatását. Nem nézte jó szemmel kora szokásait, melyek szerint az előkelő lánykákat festegetni, zongorázni és táncolni tanították. Szerzőnk úgy gondolta, hogy ezekkel a dolgokkal csak annak érdemes foglalkoznia, aki tehetséges e művészeti ágak va-

lamilyikében. Intette a lányokat a hiúságtól, a szenvedélyektől, amelyek közül a legfélelmetesebbnek és legveszélyesebbnek a szerelmet ítélte... Kora számos pedagógiai gondolkodójával egyetértésben a lányok otthoni nevelését vélte célravezetőnek, kiemelve az anya példamutató szerepét.

Josefa Amar y Borbón műve egyrészt tehát mint a nőnevelés történetének egyik érdekes forrása áll előttünk. De más miatt is érdemes leporolnunk a könyvet. Ebben a

*Josefa Amar y Barbón
azonban nemcsak olvasgatott,
hanem számos művet anya-
nyelvére fordított, fel-
jegyzéseket készített és önálló
műveket írt. Karitatív és
gazdasági társulatok
tagjaként is tevékenykedett.
Pedagógiai gondolkodásának
tengelyében három elv
fonódott össze, melyek
szerint ő maga is élt:*

*1. rendkívül fontosnak vélte,
hogy a magát műveltnek tartó
ember lehetőségeihez képest
ismerje meg valamennyi
tudományt;*

*2. elengedhetetlennek
gondolta több élő és klasszikus
nyelv ismeretét, mint a régi és
új források megismerésének
valódi eszközét;*

*3. sikraszállt a nőnevelés
mellett, mert ebben látta
a társadalmak fejlődésének
egyik alapját.*

műben ugyanis egy másik munka is benne rejlik, amit kis jóindulattal akár „neveléstörténeti monográfiának” is titulálhatnánk. Az *Értekezés a nők testi és erkölcsi neveléséről* tetemes részét ugyanis a lábjegyzetek teszik ki, ahol a szerző számos író művét idézi – gyakran görög, latin, francia nyelven –, akik az ókortól a 18. század végéig a nevelésről értekeztek. Josefa tehát egyben az egyik első európai neveléstörténeti kézikönyvet írta meg! Az olvasónak ezt a feltevését még inkább megerősíti a tény, hogy a könyv utolsó fejezetében a zaragozai író nő közzétette az általa ismert, neveléssel foglalkozó művek bibliográfiai adatait (több mint hatvanét), amelyeket elolvasni (főként eredeti nyelven) ma is óriási teljesítmény volna...

Ambrusné Kéri Katalin

Jegyzet

- (1) AMAR Y BARBON, J.: *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Cátedra, Madrid 1994, 270. old.
- (2) A magyar olvasó meglepődve tapasztalhatja, hogy hasonló gondolatokat fejezett ki – Amar y Borbóntól függetlenül, de szintén európai művekből merítve – K. Beniczky Irma a 19. század második felében Magyarországon.
- (3) Victoria López-Cordón bevezetője. = *Discurso...*, i. m., 10. old.
- (4) LÓPEZ TORRIJO, M.: *El pensamiento pedagógico ilustrado sobre la mujer en Josefa Amar y Borbón*. Educación e Ilustración en España, Barcelona 1984, 114. old.
- (5) LÓPEZ-CORDÓN, V.: i. m., 31. old.
- (6) FERNANDEZ CLEMENTE, E.: *La ilustración aragonesa y la educación*. Doktori értekezés, Zaragoza 1969, 16. old.
- (7) ORTEGA LÓPEZ, M.: *La educación de la mujer en la Ilustración española*. Revista de Educación N° Ext. Madrid 1988, 318. old.

Olvasásmegértési diagnosztikus mérés a 6. osztályban

A tanulók ismereteiről a tanítás napi gyakorlatában is megbízható tapasztalatokat szerezhetünk, a számonkérés legkedveltebb fajtái a feleltetés és dolgozatírás is jó diagnózist adhat a tudásról. Tanítványaink képességeinek fejlettségét megítélni azonban sokkal nehezebb, bár nem kevésbé fontos feladat. Az igényes, szakirodalmat ismerő „átlagos” pedagógus lehetőségeit mutatja be az írás a kultúráközvetítésben kitüntetett szerepet játszó szövegértési képesség mérésének területén.

A nyelvi, irodalmi, kommunikációs program az anyanyelv tantárgy keretében felvállalja a némaolvasás, szövegértés képességének fejlesztését. A tananyagrendszerben ez az olvasás, szövegfeldolgozás tevékenységben jelenik meg, és szisztematikusan az 1–8. osztályig jelen van. A feldolgozandó szövegek gondos, tudatos válogatás révén kaptak helyet a program taneszközeiben, így a szépirodalmi szövegek mellett ismeretterjesztő, publicisztikai, történelmi és szakszövegekkel is dolgoznak a gyerekek. E szövegek kezelésének megtanításával az a cél, hogy a tantárgyi tanulást előkészítsük, elősegítsük, és az önművelési technikák elsajátításával az írásos információ befoga-

dására való nyitottságot kialakítsuk. Ennek a képességfejlesztő tevékenységnek eredményeit méri a 6. osztály végén az olvasásmegértési teszt. Az eredményekből prognosztizálható a következő folyamatosság sikere, befolyásolható, alakítható, tervezhető a 7–8. osztály képességfejlesztő tevékenysége mind a magyartanár, mind az osztályban tanító szaktanárok számára.

A néma értő olvasás képességét a tananyag eszközként és célként jelöli meg, a szaktanárok többsége azonban eszközként értelmezi, de célként nem vállalja a fejlesztését, mondván, ez az alsó tagozat és a magyartanár dolga. Pedig a szaktárgyak céljellegű tudáselemei csak az eszközjellegűek által sajátíthatók el, tehát fejleszté-

sükre párhuzamosan van szükség. A 6. osztály utáni két év az utolsó lehetőség az olvasási képesség fejlesztésére, mivel a középiskolák nem viszik tovább ezt a folyamatot. Ezért fontos a tizenkét éveseknél diagnosztizálni a képességhiányokat, feltárni a gyenge teljesítmények okait, stratégiát alkotni ezen okok megszüntetésére.

A mérés eszköze, körülményei

Az állapotfelmérés az általam tanított 6. osztályban történt a tavaszi szünet előtti napon. A diagnosztikus vizsga mérőlapja mérési szakemberek által összeállított, kipróbált mérőeszköz a kísérleti vizsga referencia-iskolái számára, s A-B változatban készült, hogy az egymás mellett ülők ne befolyásolhassák egymás megoldásait. Egy tanulónak négy tesztlapot kellett megoldania: mesét, publicisztikai, ismeretterjesztő és történelmi szöveget olvasni, valamint hozzájuk kapcsolódva egy hat kérdésből álló feladatsort (4x6 kérdést) a szövegek segítségével megválaszolni. Egy tesz-

tagjai vagy egy oksági összefüggés kifejtése. A válaszok színtérsége terjedelmi szempontból homogén volt, a tananyagban betöltött szerepük, fontosságuk szempontjából azonban heterogén. Egy teljes válasz 1 pontot ért, a válasz nélkül hagyott, a rossz vagy hiányos megoldás 0 pontot. Egy teszt hat kérdést tartalmazott, a négy teszt helyes kitöltésével összesen 24 pontot lehetett szerezni, ez volt a 100%-os megoldás. (Az 1. melléklet egy tesztlapot tartalmaz.)

A mérési eredményeket statisztikailag feldolgoztuk, elemeztük, az összefüggéseket megkíséreltük pedagógiai értelemben megérteni, majd felvázolni egy célszerű fejlesztési stratégiát.

Eredmények

A diagnosztikus olvasásmegértés teszt átlaga a 6. osztályban 60%p, az átlagtól való átlagos eltérés: 8+–14%p, ami közepesnek mondható. A legjobb és a leggyengébb tanulói teljesítmény között 54%p a különbség (1. táblázat).

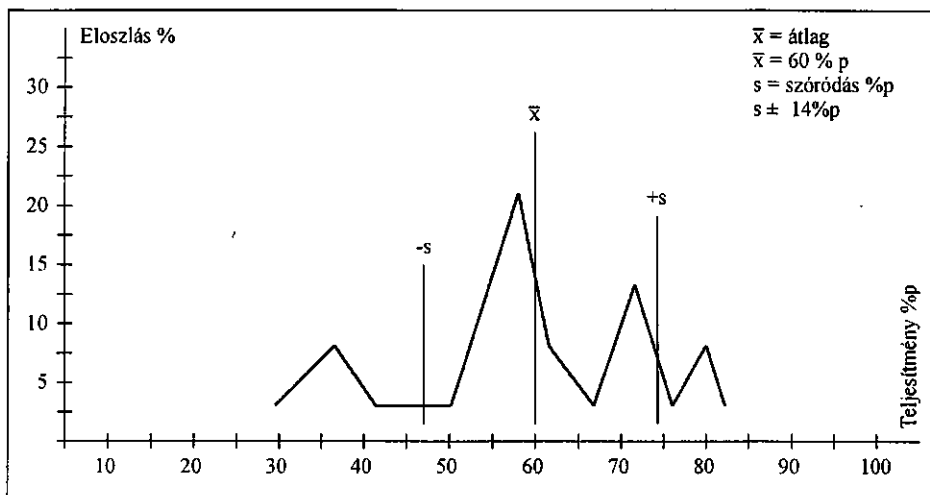
Az egy tanuló által szerezhető pontok száma	A tanulók száma	Összes szerezhető pont (100%)	Összes szerzett pont	Az osztály teljesítménye % pontban
24	27	648	390	60

1. táblázat
Összesített átlag % pontban

kitöltési ideje 15 perc, a felvétel egymást követő órán történik (kétszer kettes bontásban). Ha valaki az első teszt feladatsorát 15 percen belül fejezi be, a maradék időt nem használhatja fel a másodikhoz, mert a feladatmegoldási idő nem növelhető.

A tesztfeladatok feladatjelölése kérdés formájában történt, a válasz módja: feleletalkotás teljes kiegészítéssel. Egyes kérdéseket szavakkal, másokat szó szerkezettel, felsorolással vagy mondattal kellett kiegészíteniük a tanulóknak. Az értékeléshez javítókulcs állt rendelkezésre. Minden teljes válasz egy itemnek minősült, azaz egységszerű terjedelmű, egyértelműen minősíthető elemnek, és így egy pontot ért. Egy itemnek számított egy név, egy adat, a felosztás

A teljesítmények eloszlásgörbéjének ábrája arról tanúskodik (1. ábra), hogy az átlag körüli szóráshatárokon belül teljesített a 27-ből 18 tanuló, vagyis a tanulók 66%-ának teljesítménye 46 és 74%p közé esik. A pozitív szórásérték fölötti, azaz 74%p fölötti teljesítményt 5 tanuló ért el, ami a tanulók 19%-a. Az átlagtól lefelé, a szóráshatár alatti eredménye 4 tanulónak volt, azaz 15%-nak. Az eloszlásgörbén az is látszik, hogy a 60% és a 70% körüli teljesítményeknek legnagyobb a gyakorisága, míg a kiemelkedő és gyenge teljesítmények gyakorisága kicsi és kiegyenlítődik. Ezek a szélsőségek azonban feltétlenül differenciált képességfejlesztést igényelnek.



1. ábra
A teljesítmények eloszlásgörbéje

Az egyéni teljesítmények rangsorát a 2. táblázat mutatja:

Rang- pozíció	Teljesítmény [%p]	Szövegtípusonkénti részeredmény [%p]			
		M	U	S	T
1.	83	83	100	66	83
2.	79	83	83	100	50
3.	79	100	33	83	100
4.	79	83	50	100	83
5.	75	100	83	66	50
6.	71	83	33	83	83
7.	71	83	50	83	66
8.	71	83	50	100	50
9.	71	66	66	83	66
10.	66	83	66	66	50
11.	62	83	50	66	50
12.	62	83	33	83	50
13.	58	100	66	50	16
14.	58	100	66	50	16
15.	58	83	50	83	16
16.	58	100	33	83	16
17.	58	83	33	83	33
18.	58	83	50	66	33
19.	54	66	66	66	16
20.	54	83	33	83	16
21.	54	100	33	66	16
22.	50	83	16	66	33
23.	46	83	16	66	16
24.	41	83	0	50	33
25.	37	83	16	16	33
26.	37	66	16	50	16
27.	29	66	0	50	0

2. táblázat
Teszteredmények rangsora

(M=mese; U=publicisztikai szöveg; S=ismeretterjesztő szöveg; T=történelmi szöveg)

A leggyengébb eredményt elért tanuló teljesítménye 29%p, a legjobb 83%p. Az is látszik, hogy e két szélső érték nem jellemző az osztály tanulóira, hisz 1-1 tanuló képviseli ezeket az eredményeket. A range 54%p, ami anyanyelvből elég sok.

A leggyengébb teljesítményű tanuló nincs még egy éve az osztályban, igen gyenge eredményeket hozott egy másik iskolából, és nem a Nyelvi-irodalmi-kommunikációs program szerint tanult öt évig. Rajta kívül még hatan jöttek más tantervű iskolából, különböző időpontokban kapcsolódtak be programunkba, s ez nem kis körülményt, tudatosságot igényelt a tanulásirányítás, a képességfejlesztés folyamatában.

Az eredményekből tíz százalékpontonként teljesítmény-intervallumokat képezhetünk (3. táblázat).

Tekintsük most át, hogy a teljesítmény hogyan alakul a különböző típusú nehézségű szövegeknél. Az egyik véglét az irodalmi szöveg, amellyel – legalább is az iskolában – szinte naponta találkozik a gyerek, a publicisztikával, tudományos jellegű ismeretterjesztő szöveggel már sokkal ritkábban. A szövegtípusok közül a szakszövegek talán a legnehezebbek sajátos terminológiájuk, bonyolult logikai szerkezetük miatt. Ilyenekel ritkán találkoznak a gyerekek, mert a tankönyvi szövegek erős transzformáció eredményei.

A NYIK programban minden szövegtípussal megismertetjük tanulóinkat, bár az arányok természetesen nem azonosak.

A vizsgált osztály esetében is az tapasztalható, hogy a gyerekek nagyon különböző szinten értik meg az eltérő szövegtípusokat. (4. táblázat)

Teljesítményintervallumok % pontban	Gyakoriság (fő)	Megoszlás (%)
29-39	3	11
40-49	2	7
50-59	10	37
60-69	3	11
70-79	8	30
80-89	1	4
Összesen:	27	100

3. sz. táblázat
Az eloszlás jellege

Szöveg-kód	M ₁	M ₂	U ₁	U ₂	S ₁	S ₂	T ₁	T ₂
Teljesítmény %p	82	86	45	42	74	69	47	35
Szöveg teljesítmény %p	M		U		S		T	
összesen:	84		44		72		41	

4. sz. táblázat

Szövegtípusok teljesítményszintje

M=mese; U=publicisztikai szöveg; S=ismeretterjesztő szöveg;

T=történelmi szöveg; 1-2=szövegváltozat

A megoszlás értékei azt mutatják, hogy két intervallumban fordulnak elő az elemek a legnagyobb gyakorisággal. A tanulók 78%-a 50 és 80% pont között teljesít, tehát olvasásértési szöveg-feldolgozási képessége az átlagosnál jobb.

A mese és az ismeretterjesztő szöveg értése jónak, míg a publicisztikai és történelmi szövege gyengének minősíthető. A jó teljesítmény magyarázata, hogy az M és S szövegtípus 8 évig folyamatosan jelen van az anyanyelv tantárgy tananyagrendszerében. A szö-

vegfeldolgozás tevékenység keretében módszeresen, szisztematikusan fejlesztett a szövegfeldolgozás algoritmusát, és az a 6. osztály végére automatizálódik a leggyengébb képességű tanulóknál is. Ám az U és T szövegtípus fejlesztése csak az alsó tagozatban történik az anyanyelv tantárgy keretében, a felső tagozatra a tantárgyak differenciálódásával – átkerül a szaktárgyak szakszöveg-feldolgozó, szakszöveg-alkotó és szaktárgyi önművelés tevékenységébe. Ebből a tényből persze az is következhetne, hogy – mivel a fejlesztést többen végezzük – az eredmények is megsokszorozódnak. Az eredmények ismeretében azonban csak két eset lehetséges: vagy nem vállalja fel mindenki az olvasásértés fejlesztését, vagy küszködik ugyan vele, de módszertani kultúra hiányában nem eredményes a közös fejlesztő munka.

Az eredmények azonban nem csupán szövegtípusonként, hanem kérdéstípusonként is differenciáltak (5. táblázat).

A mese 1. szövegváltozatának 6. kérdése egy intellektuális tulajdonság meghatározását várta volna el, úgy, hogy a megkülönböztető jegyet a hős konkrét cselekedetei alapján kellett volna elvonni. Az absztraháló képesség azonban az eredmények tükrében fejletlennek bizonyult. Hasonló jelenség figyelhető meg az ismeretterjesztő szöveg (S₂) 6. kérdésére adott válaszoknál is. Erre a kérdésre a csoportból senki nem tudott jól válaszolni. Nem azért, mert nehéz volt, hanem azért, mert a problémamegoldó algoritmus sémává vált, megmerevedett. Az utolsó kérdésre ugyanis az utolsó bekezdésből próbáltak választ keresni, ez azonban csak részben adta meg a megoldást; a teljes válasz az előző bekezdésben volt. A korábbi feladatok alapján arra állították be a csoport tagjai, hogy a kérdések a bekezdések sorrendjében követik egymást, ez az automatizmus azonban az utolsó kérdés esetében nem működött

A kérdés sorszáma	Szövegekód					
	M ₁	M ₂	M _ö	S ₁	S ₂	S _ö
1.	79	100	88	86	92	88
2.	100	100	100	100	100	100
3.	100	38	70	93	38	66
4.	100	77	88	64	85	74
5.	86	100	93	57	100	77
6.	29	100	63	50	0	26

5. táblázat

Szövegtípusok teljesítményszintje (%p)

M=mese; 1=1. szövegváltozat; 2=2. szövegváltozat; ö=összesen; S=ismeretterjesztő szöveg

A kérdés sorszáma	Szövegekód					
	U ₁	U ₂	U _ö	T ₁	T ₂	T _ö
1.	71	77	74	57	92	74
2.	36	46	41	86	46	66
3.	14	23	19	21	7	15
4.	71	62	66	50	0	26
5.	71	23	48	43	54	48
6.	7	23	15	29	7	19

5. táblázat

Szövegtípusok teljesítményszintje (%p)

U=publicisztikai szöveg; 1=1. szövegváltozat; 2=2. szövegváltozat; ö=összesen; T=történelmi szöveg

A publicisztikai szöveg mindkét változatában a 3. és a 6. kérdés megoldása okozott a tanulónak gondokat. Az U_1 változat 3. feladata felosztás volt. A felosztandó fogalom és a felosztás tagjai azonban nem ugyanabban a bekezdésben szerepeltek. Nehezítette a logikai művelet elvégzését az is, hogy a felosztás egyik tagja először betűszóval jelölve (intézmény-név) jelent meg, majd később távolabb, teljes megnevezéssel. Többen nem vették észre, hogy a két jel denotátuma azonos, így a felosztásban külön tagnak tüntették fel a két nyelvi jelet. A másik szövegváltozattal dolgozó csoport a „szanálás” szót nem tudta szövegkörnyezetéből értelmezni. A 6. kérdés mindkét csoportnak esszé típusú válaszalkotást jelölt ki. Egyiknek egy állításhoz szintézis jellegű megfogalmazást kellett adni két bekezdés alapján, a másiknak oksági összefüggéseket kellett keresni.

A történelmi szöveg 3. kérdése is alacsony megoldási százalékot eredményezett, pedig a feladat látszólag egyszerű: egy jelzős szószerkezet kiemelése. A szintagma jelzői tagja azonban a szövegben egy másik szóval alkotott minőségjelzős szerkezetet, nem azzal, amihez ki kellett emelni. Az sem elhanyagolandó körülmény, hogy a szövegből e jelző jelzett szavának a jelentését többen nem ismerték. Ez a szó a „ritus” volt. Így a válaszok általában hiányosan születtek meg, a jelzős szószerkezet („bizánci keresztény”) helyett csak a jelzett szót (keresztény) tartalmazták. A 4. kérdésre egyetlen jó válasz sem született. Ez egy felosztást jelölt ki, de a felosztott fogalom a szövegben három mondatnyi távolságban volt a felosztás tagjaitól. A 6. feladat feltétellel nehezített következmény reláció megfogalmazását várta el, ami mindössze egy tanulónak sikerült.

Összegzés

Megállapítható, hogy az anyanyelv tantárgy szövegfeldolgozó képességfejlesztő tevékenységében elsajátítottak a tanulók egy szövegfeldolgozó algoritmust, a logikai műveletek végzésében azonban több hiányosság mutatkozik. Pedig az anyanyelv tananyagrendszere tartalmazza a meghatározás fogalmát, szerkezeti felépítését, hiányos meghatározások kiegészítését és önálló meghatározás alkotását; a felosztással kapcsolatban ugyanezeket a műveleteket; az oksági összefüggések felismerését, kiegészítését; egyszerű következtetések elvégzését. A felső tagozaton azonban a fejlesztő tevékenység csak úgy eredményes, hogy ha tudatosan folyik tovább a szaktárgyak esetében is.

A szövegfeldolgozás algoritmusának fejlesztése 7. osztályban nagyot lép előre, amikor szövegtenéből megtanítjuk a szöveg makro- és mikroszerkezeti egységeit, a téma-réma mozgását, a szöveg jelentésszerkezetét, a globális kohéziót, a szabadmondatok, mondatömbök, bekezdések logikai kapcsolódási viszonyait. Nyilvánvaló, hogy ezen ismeretek birtokában 8. osztályra minőségi ugrás várható az olvasás megértésében, ami azonban el is maradhat akkor, ha a szakszövegek feldolgozása nélkülözi az alaposságot. Egyetlen szaktanár sem mulaszthatja el a tankönyvi szövegek szakterminológiai és logikai elemzését, elemeztetését, a fejlesztési stratégia kulcs ugyanis csak az osztályban tanító team együttműködése lehet.

Gecse Gáborné

Irodalom

- Orosz Sándor: *Pedagógiai mérések*. Korona Kiadó, Budapest, 1993.
 Fábrián Zoltán: *A pedagógiai kutatások módszerei és logikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

TKM – 30 – Kecskemét

Az alföldi megyeszékhelyen alakult meg a Tájak, Korok, Múzeumok Egyesület harmadik iskolai klubja. Mint köztudott, a múzeumbarátok, műemlékbarátok, tájvédelmi körzet-barátok játékos elemeket sem nélkülöző mozgalma fontosnak tartja a tanulóifjúság körében való jelenlétet. Ennek érdekében ösztönzi iskolai, ifjúsági klubok megalakítását. A szervező munka újabb siker, Kecskeméten a 30. közösség mondta ki a csatlakozást.

A történelemtanítás eszközei

A történelemtanári továbbképzés könyvtárát az „idősebbik” történelemtanári szakmai egyesület adja ki, a Magyar Történelmi Társulat. A IX. számú füzet 1996-97-re vonatkozóan *Szabolcs Ottó* előszavával, a lehetőségek szerinti teljességre törekedve a tárgy tanítása során alkalmazható tankönyvek, taneszközök, sőt eszköztervezetek listáját tartalmazza.

Pedagógus Etikák

A Nemzeti Tankönyvkiadó vállalkozott arra, hogy a Független Pedagógus Fórum vállalkozását, a Pedagógus Etikai Kódex című munkát közreadja. Mint emlékeztető, az írást sokan vitatták, legutóbb *Horn György*, az Iskolaszövetség elnöke a rádióban fejtegette ki fenntartásait. Vannak, akik meg esküsznek rá. El lehet olvasni, el lehet dönteni!

Ezenközben a pedagógustársadalom jól meghatározható „részhalmaza”, a magyarországi református egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára *Gaál Botond* debreceni egyetemi tanár adott közre etikai kódexet. Az egységes alkalmazási viszony, az egységes világnézeti platform alapján készült munka egyértelműen orientál.

Diákjogok

A Diákjogi Charta felülvizsgálati konferenciája, a diákparlament adott aktualitást annak, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztérium s az Állampolgári Tanulmányok Központja kiadja a *Bíró Endre–Koltai Péter–Papp György* szerzőtrío kötetét *Diákjogok a közoktatási törvényben* címmel.

A gyermekkultúráról Újpesten

Második alkalommal hívta egybe a gyermekkultúra robotosait a Zabhegyező Gyermekanimátorok Egyesülete. A rossz helyzetben lévő magyar kultúra mostohagyerekének bábái a közművelődési törvény megalakításához fűztek reményeket, nem kevésbé hangsúlyos az érdekegyeztetés, a szakértőbor-típusú közös kiállítás és fellépés igénye.

Gyerekkönyvek útvesztői

Két kiadó is ígért kalauzt a gyermekirodalomban eligazodni kívánók számára. A két, külön-külön szerkesztett Kislexikon együtt sem képes regisztrálni azt a bőséget, amit a Móra Kiadó emlékeztető „nagy korszaka”, a modern magyar irodalom jellegzetes gyermekirodalmi érdeklődése előidézett. A könyvek mégis hasznosak, adataik csaknem pontosak. A Trezor Kiadó vállalkozása mögött a Magyar olvasástársaság állt (*Bocsák Veronika–Benkő Zsuzsa–Hölgyesi Györgyi*: Olvass nekem! Kalauz a szerzőknek, óvónőknek, tanítóknak a gyerekkönyvek útvesztőjében. Trezor Kiadó, Bp. 1995.)

A Junior Kiadó Diákkislexikona a kötet szerzőjének a Kaposvári és szekszárdi tanítóképzőben tartott előadásai alapján készült. (*Borbély Sándor*: Kik írtak a gyerekeknek. Junior Kiadó, 1996.)

Kiss Árpád emlékére

Az egykori debreceni tanár, a közoktatás modernizációján és európai kapcsolatainak kialakításán fáradozó kutató, a Magyar Pedagógiai Társaságnak haláláig, 1979-ig volt elnöke. Tiszteletére a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen „emlékszobát” avattak. Az utódok, a debreceni pedagógusok és pedagógusjelöltek közvetlenül tanulmányozhatják a jeles előd gazdag hagyatékát.

A NAT használatbavételéért

Szakmai szervezetek összefogása

Veszprémben új iskola működik. Az Alapítványi iskola és Gyermek Ház. A bonyolult elnevezés mögött a városi művelődéspolitikai hatékony döntése áll: az új magánkezdeményezés azzal a feltétellel kapta meg az épületet, ha megőrzi annak közművelődési funkcióját is. A lelkes alapítók ezt is vállalták. Így született az egyedülálló vállalkozás: az ország első, mindmáig egyetlen „magánánk”-ja. A veszprémi intézmény így egy csapásra vált markáns tagjává a hazai magániskolai mozgalomnak, az ÁMK-k Egyesületének, s a közművelődési profil, az iskolavezetők humán-humanisztikus nevelésfilozófiai hitvallása okán pedig a művészeti nevelés új útjait kereső mozgalmaknak is. Innen már logikus a gondolat: mindhárom szakmai egyesület aktivistáit, érdeklődőit egybehívni egy szép tavaszi hétvégén: „Közös UTAK” címen szakmai találkozót hirdetni a NAT művészetpedagógiai törekvéseiről.

Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, az ÁMK-k Országos Egyesülete s az Academia Ludi et Artis – művészetpedagógiai egyesület vállalta a meghívást. Sor került a találkozóra. A szakmai szerve-

zetek s a résztvevők bemutatkozását bemutató foglalkozások követték. A komplexitásra, kreativitásra – vagyis a NAT modernizációs tartalmaira – törő művészetpedagógiai szakemberek vezettek foglalkozásokat megvalósult vagy készülő tanterveik alapján: így *Sinkó István* rajzos, *Debreczeni Tibor*, *Pintér Rozália* drámapedagógusok, *Monzák Péter*, *Bodoglári Ilona*, *Váradi Zoltánné* játszóházások, hagyományörzők, *Csirmaz Mátyás* alternatív zenepedagógus, *Salamon Ferencné*, *Furik Rita* táncosok, *Szentirmai László* bábos. Az ország legjobb műhelyeinek legjobbjai együtt reprezentálták a Nemzeti Alaptanterv korszerű művészetképét. Másnap a nehezebbjével is megpróbálkoztak: helyi tanterveket mutattak be, műhelymunkáról számoltak be, arról a szellemi feladatról: mit is jelent a NAT-hoz igazodó, mégis sajátos, eredeti tantervet szerkeszteni. Szóhoz jutott a Bajai ÁMK rajzpedagógusa, *Andrasics Jánosné*, megismerhettük a győri *Kovács Margit* ÁMK (*Baranyai Zoltánné*) Vizuális kultúra tantervét, a Humanisztikus Kooperatív Tanulás iskolájának programját, a Martonvásári Művészeti Iskola táncos tantervfejlesztő munkáját. Érdekes színfolt volt a főváros II. kerületének készülő *Ablak a művészetre* című tanterve – *Papp Judit*, a kerületi munkacsoport vezetőjének előadásában. Végül a résztvevők megismerhették az Academia Ludi et Artisnak immár a tantervi adatbank számára minősített komplex művészeti tantervét, a Kútbanéző-t. A tanterv a személyes emberi, morális és társadalmi problémák megoldásának eszközeként mutatja fel a művészetet, a kreatív tevékenységet, a műalkotások befogadását is. Megtudtuk, hogy az ALEA július elején Veszprémben továbbképző tábort szervez mindazoknak a pedagógusoknak, akik a Kútbanéző-t választják.

Hogyan beszél az ifjúság?

Rónaky Edit pécsi tanár gyűjtését és elemzését a fenti címen a Kemény Gábor

Iskolaszövetség adta ki az Embernevelés Kiskönyvtára 2. füzeteként.

Anyanyelvápolás

Az Anyanyelvápolók Szövetsége a Petőfi Irodalmi Múzeumban rendezte meg éves közgyűlését – a Magyar nyelv Hete nyitányaként.

Tehetséggondozás

Ferku Imre, a nyíregyházi pedagógiai intézet munkatársa *Tehetséggondozás* címen adta közre önálló kötetben tanulmányát, mely a fontos, aktuális kérdést tárgyalja. Fontos dolog az, hogy az ország egyik leghátrányosabb helyzetű vidékén ebben a feladatban a pedagógusok módszertani segítséget kapnak.

A miskolci egyetem tankönyvei

Felsőoktatási pályázat segítségével készült el a miskolci egyetem tanárképzési tankönyveinek első sorozata. Nevelésemélet, nevelésfilozófia, oktatásszociológia, oktatásigazgatás, neveléstörténet-gyerekkortörténet, a pedagógusszakma kérdései képezik a tankönyvek tárgyát, melyeket az OKKER adott ki.

Jelentés

A Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma közelgő közgyűlésére készülve ez évben is kiadta Jelentését a „magyarországi gyerekek helyzetéről” – immár hetedik ízben. Ezúttal fehér borítót kapott az 1990-ben „fekete könyvként” a szakmai köztudatba vonult kiadvány,

bár a tükörcép a gyerekvilágról ezúttal sem rózsás. Az 1996. évről szóló „elszámolás” középpontjában ezúttal a gyermekmozgalmak helyzete, a gyermekvédelem stratégiái, a tehetséggondozás és iskolai szelekció feszültségei, továbbá a kooperatív iskola megteremtésének lehetőségei állnak. A kiadvány térítésmentesen igényelhető a Fórum címén. (Bp. XIII., Pattantyú u. 4.)

Oktatás – biztonság – honvédelem

A fenti címen rendezett április negyedikén országos konferenciát a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata és az ELTE Bölcsészettudományi Kara. Az előadások anyagai kötetben is megjelentek.

A Polgári Védelem Országos Parancsnoksága is kész a közoktatás segítésére – gazdag anyagú módszertani kiadványsorozatot adtak ki pedagógusok és diákok számára.

Békéscsabai iskolaképek

A Kőrösi Csoma Sándor Főiskola nagyszabású neveléseméleti konferenciát szervezett az „iskola jövőjéről”. A referátumok középpontjában annak az iskolai jövőképek a kérdései álltak, melyet – nagy hatással kortársaira s a hazai nevelés gyakorlatára, támogatóira és vitapartnereire is – *Gáspár László* fogalmazott meg, eleinte „szocialista nevelőiskolaként”, később a társadalmi gyakorlat iskolájaként. Ünnepi eseménnyé formálta a konferenciát a professzor jubileuma (60. születésnapja), drámai önvizsgálattá a tény, hogy a kísérleti műhelynek kijáró központi támogatás elapadása után a helyi önkormányzat is a szentlőrinci innovációs műhely befagyasztásáról (a program feladásával fenyegető intézményösszevonásról) fontolgtat döntést.

Szép dolog ez a nyugat, kár, hogy itt, mifelénk egyelőre, még mindig, de lehet, hogy örökre, keleten van. Am mit se tesz, bírunk mi vele, szíjuk a hosszú cigarettákat, meg fűjük az illatos füstöt, rosszabb minőségű füvekre is telik néha, melyek legalább olyan bűdösek, mint előkelő rokonaik. Pizzát esznek gyermekeink vajás szendvics helyett (mit esznek, rendelnek telefonon!), cocát és pepsit szürcsölnek hozzá tea vagy üdítő-üdítőitalok helyett (kapják a megrendelt adagokhoz), a Mcdrive-okban csak kinyúlunk az ablakon – szóval, fogyasztani már-már megtanultunk volna...

És ekkor jönnek ezek a fránya nagyáruházak, nos, ezek egyelőre ellenállnak. Ellenünk. (Sajnos, még *egyelőre* sem állunk ezen a meccsen.) Én már két nagy MAL-t is láttam belőlük – itthon, Ámerikában persze valamennyivel többet, így szomorkásan állapíthatom meg, egyik snasszabb, mint a másik. Utóbbi tagmondat a magyarországi bevásárlóközpontokra vonatkozik. Az elsőnek a kivitele olyan, mintha kovácsoltvas virágtartókat akarnának egy szupermodern üvegpalatával összeházasítani. Nos, mint az látható, lehet, de a gyanús frigyből világra érkezett gyermek túl nagy, meg túl torz, és túl falánknak is látszik, s labirintusossága némiképp olyan minotauruszra emlékeztet, aki egyszerre a fogoly és a saját magát örökre fogva tartó labirintus is. Azonban, és legalább itt van az azonban. A boltoknak van stílusuk, az eladók szépek vagy elegánsak, sőt, udvariasak is, valamint ápoltak és a szakértelem látszatával ellátottak. Úgy látszik, valaki még az elején elmondta nekik, hogy a *Can I help you?* magyarul elmondva, sőt, egy rendes kipszmájlinggal párosítva, a nyelvben és vásárlásban műveltebb vevőkben valamifajta civilizált örömet képes kiváltani.

Nem így a másik, az újabb, ahol pedig még egy western-cityben is lehet vakoskodni, enni és harmadrangú szpikerekkel vetélkedőket hallgatni. A bevásárlóközpont, mert horizontálisan terjeszkedik, egy nagy raktárcsarnoknak tűnik fel, főleg azért, mert a boltok apró, vaksi és jellegtelen kis lyukak. E lyukaknál csak a bennük árusító eladók a kiábrándítóbbak. Szinte valamennyi eladónó topot visel, lehet, ez az egyenruha, s a top alatt szaunabarnítottan csordulnak elő, de inkább alá a hájhurkák, a hasbuckák, mi több, daganatok. De ez még mind semmi. Az egyik cipőboltba betérek családommal, nyilván cipővásárlás céljából. Az eladónó (top, erős lecsurgások és egy nagyobb heg is) a pulnál eszik. Mit eszik? Tejfölt, dobozból, kanállal, hozzá kiflit harapdál nagy élvezettel, pereg a morzsa a pultra, hullik a cseppje a tejfölnek, más része lecsorg a huncut kis áll gödröcskéjébe, még maradék bajuszocskát rajzol az erősen festett száj fölé. Csak a kezével jelez, hogy várjunk, mindjárt, de momentán, ugyebár, most eszik. S eszik, jóízűen, látszik, van honnan a hasi lecsurgásoknak szaporodniok. Bevégezvén az evési ceremóniát, száját törölvén csuklójába, kecses mozdulattal cigarettát csippent ki a dobozkából, rágyújt, majd erős fűjások és fűjtatások közepette rendelkezésünkre kezd állni. Persze, a kínáló polcra kiválasztott cipő nincs abban a méretben, amit Judit lányom hordani tudna. Mennének, sőt mennek is már, csak én hallom, amikor eladónónk (e modern *nyugatiass* megastore-ban) odaszól a másik, éppenséggel semminemű eladással eddig magát nem törő kolléganőjének: *Figyelj má', baz'meg, én nem tudom, mi van ma ezekkel, hogy mindenki azt a buzi félmagasat keresi.* És ekkor megnyugszom, mert érzem, mégiscsak van itt nyugatias behatás. Mert például, ha jóllakott eladónónk (top és lecsurgások) az *ezekkel* mondatrészt kiegészíti a *tetvekk* társ?határozóval, illetve a *buzi* helyett (vagy mellett) a *kibaszott* jelzöt használja, még azt hihettem volna, Pest valamelyik lepusztult külvárosának lepusztult kócerájában vagyok. De nem, a dolog le- illetve elfedve. Így már nem is olyan nagy erőfeszítés a fényes és suhogó dzsogingokban, tarka edzőcipőkben, hajcsavarókkal a hajukban flangászó környékbeli hölgyek és urak láttán nem gyanút fogni: lehet, hogy ez még nem Chicago, de még mindenképpen csak csikágó?

Zalán

Következő számaink tartalmából:

A. Kéri Katalin:

Egy salamanciai diák naplója 1568–69-ből

Ajkay Attila:

Két költő egy kötetben

Gáspár Csaba László:

Tudomány és szabadság

J. H. Jordan:

Környezeti nevelés Dél-Afrikában

Kerényi Ferenc:

A Mikszáth-dramatizálások néhány tanulsága

Kunszt György:

Világproblémák és világfilozófiák

Monok István:

Szigetek és hidak

Szefű László:

SZÖM

Szentjóni Szabó Tibor:

Néhány jelképes szám

Liskó Ilona

Rendszerváltás a szakképzés alsó régióiban

A kilencvenes évek elején bekövetkező gazdasági átalakulás olyan változásokat indított el a szakképzés intézményrendszerében, amelyek a képzési formákat és a szakmakínálatot is átalakították. A rendszerváltás után összeomlottak azok az állami nagyüzemek, amelyek elhelyezkedési lehetőséget nyújtottak, a mezőgazdasági, nehézipari, gépipari és a könnyűipari szakmákban tömegesen kiképzett pályakezdő szakmunkások számára. Várható volt, hogy a gazdasági szerkezet átalakulása kikényszeríti a szakképzési rendszer átalakítását is.

Csákó Mihály

Hányan, hogyan, hová?

A rendszerváltás előtt az általános iskolából a középfokú iskolákba való átlépés volt az ún. pályaválasztás társadalmilag legfontosabb pontja. A fiatalok többsége attól függően került a társadalom felső, középső vagy alsó kategóriába, hogy ezen a ponton bejutott-e egy iskolába, és ha igen, akkor szakmunkásképzőbe, szakközépiskolába vagy gimnáziumba lépett-e. A fizikai és a szellemi munka világába vezető utak a befejezetlen és a befejezett középfokú végzettséget adó iskolatípusok között váltak szét. Az egy-két éves szakiskolák tanulói szintén az alsó réteget gyarapították.

Arató László

A közlésfolyamat tényezőinek meg- kettőződése

(Örkény István: *Mi mindent kell tudni* – Tar Sándor: *Még csak*)

Az irodalmi kommunikáció meghatározó jellemzője a kommunikáció – Roman Jakobson által meghatározott – tényezőinek megkettőződése. Örkény közismert egypercesében a *Mi mindent kell tudniban* például megkettőződött a feladó (I. B. Sz. K. Rt., a Budapesti Közlekedési Vállalat Elődje 2. Örkény István) a címzett (1. a jegy tulajdonosa, az utazóközönség 2. az olvasó).

Takács Viola

A tudásszerkezet mérése

Tárgyunk új szellemet képvisel, mert modern matematikai szemléletű, a hálóelméleten alapul. De másrészt kifejezi azt a pedagógiai trendet, hogy a statisztikai módszereket mindinkább felváltja a strukturális, a hálózatokat, szerkezeteket feltárni kívánó szemlélet. Továbbá – mivel a Galois-gráfok tanterv- és taneszközkészítésre is alkalmazhatók – egymástól nagyon távoli területek egységes apparátussal való kezelésére adnak lehetőséget, interdiszciplináris módon.