

iskola kultúra

VIII. évfolyam, 1998. május

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

5

5-8;
H: 8;

57096

A. Kéri Katalin
történész, egyetemi
adjunktus, JPTE Tanár-
képző Intézet, Pécs

Bagu Balázs
Szlovákia

Benkes Zsuzsa
tantárgyi szakértő,
OKSZI, Budapest

Deák Ferenc
Szlovákia

Felvinczi Katalin
egyetemi adjunktus,
ELTE Társadalom- és
Nevelépszichológiai
Tanszék, Budapest

Filep Tamás Gusztáv
szerkesztő, Budapest

Kállai Katalin
ELTE, Budapest

Kárpáti Tünde
PhD-hallgató, ELTE
BTK, Budapest

Keresztes György
tanár, Budapest

Lőrincz Csongor
egyetemi hallgató,
BBTE, Kolozsvár

Morel Gyula
szociológus, teológus,
Szociológiai Intézet,
Innsbruck

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

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

Rötzer, Florian
Németország

Sebő Péter
tanár, JPTE Törökbálinti
Kísérleti Gyakorlóiskola,
Törökbálint

Sebők Zoltán
művészeti író,
Budapest

Suppné Tarnay Györgyi
egyetemi adjunktus,
KLTE, Debrecen

Szontagh Pál
magyar–történelem
szakos tanár, Vajda Péter
Általános Iskola,
Budapest

Takács Gábor
tanár, Budapest

Török Lajos
egyetemi hallgató,
ELTE BTK, Budapest

Vesa Vares
Finnország

Virág Zoltán
tudományos segéd-
munkatárs, JATE BTK
Modern Magyar
Irodalmi Tanszék,
Szeged

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

Főszerkesztő:

Géczi János

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály

Kamarás István

Mészáros Zita

H. Nagy Péter

Sebők Zoltán

Szakály Sándor

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Tóth László olvasószerkesztő

Trencsényi László

Vágó Irén

Zalán Tibor

Fogarasy Judit szerkesztőségi titkár

Varga Piroska (Szabadka)

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Nyomdai előkészítés: **Didot Bt.**

Felelős kiadó:

Zsolnai József

E számunk megjelenését támogatta:

**a Közoktatási Modernizációs
Közalapítvány, a Művelődési
és Közoktatási Minisztérium,
valamint a Soros Alapítvány**

Szerkesztőség: 1055 Budapest,

Szt. István krt. 1. IV/6.

Telefon/fax: (36-1) 311-0525,
302-8193

Levelezési cím:

1396 Budapest, Pf.: 482

e-mail: iskola.kultura@mail.matav.hu

Szerkesztőségi fogadónapok:

páros héten, csütörtökön 12–14 h

Terjeszti a Hírlap-előfizetési és

Elektronikus Posta Igazgatóság

(rövidítve: HELP), valamint egyéb

alternatív terjesztők. Előfizethető

a szerkesztőség címen közvetlenül.

Előfizetési díj számonként 200,- Ft.

(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)

Megjelenik havonta. Lapunk

példányai megvásárolhatók a Mentor

Könyvesboltban (Budapest VII.,

Rákóczi út 54. 1/2 em.), a Pedagógus

Könyvesboltban (Budapest VI.,

Múzeum krt. 3.) és az Osiris

Könyvesboltban (Budapest V.,

Veress Pálné u. 4–6.).

HU ISSN 1215 5233

A nyomás az **AduPrint**

Nyomdában készült.

Felelős vezető:

Tóth Béláné

Lapzárta: 1998. április 28.

Nagy József

A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége 3

Felvinczi Katalin

A mentálhigiéné és az egészségmegőrzés lehetőségei a közoktatásban 17

Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa

A verbális szövegek analitikus megközelítése szemiotikai szövegtani keretben (II.) 31

Kárpáti Tünde

Molnár Ferenc egyfelvonásosainak színpada 40

Morel Gyula

A radikalitás dicsérete 46

Vesa Vares

A romantikus távoli rokon 56

Filep Tamás Gusztáv

Felföldi olvasókönyv 67

Bagu Balázs–Deák Ferenc

Anyanyelvi oktatás Kárpátalján 69

A. Kéri Katalin

Az indusdió magja 76

Szontagh Pál

Szükség van-e történelemtanításra? 79

Sebő Péter

A tudomány tanulásának lehetőségeiről a természettudományokban 82

Suppné Tarnay Györgyi

Oktatási segédlet a NAT helytörténeti programjához 87

Török Lajos

Ady „Minden-Titkai” 89

Lőrincz Csongor

Lírai „hang” és (újra)olvasás 92

Kállai Katalin

Az új magyar drámáért 99

iskolakultúra
98/5

Florian Rötzer

A búcsúzkodás szertartásai 102

Virág Zoltán

A filozófia és a művészet végső beteljesedése 105

Keresztes György

A Védáktól Derridáig 110

Takács Gábor

Analitikus megközelítés a fizika feladatok megoldásához 117

Satöbbi 118

Sebők Zoltán

Új médiumok a képzőművészetben

A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége

A „kognitív forradalom” legfontosabb vívmánya, hogy lehetővé vált az értelem működésének számítógépes modellezése. Ennek eddig két, egymástól lényegileg különböző irányzata alakult ki: a mikro-modellezés (modern kognitivizmus) és a makromodellezés (klasszikus kognitivizmus). A mikroszint komponenseit kognitív rutinoknak, a makroszint komponenseit pedig szokásos szóhasználatul készségeknek, kognitív készségeknek fogom nevezni. A kognitív képességek a rutinok, a készségek és a motívumok működésének egységbe szervezői, a személyiség információfeldolgozó aktivitásának megvalósítói. A kognitív készségekről, képességekről és a kognitív motívumokról majd a további tanulmányok szólnak.

PDP és a kognitív rutinok

„Az a meggyőződésünk, hogy azok a folyamatok, amelyek nagyon gyorsan mennek végbe – mondjuk, kevesebb mint 0,25–0,5 másodperc alatt –, lényegüket tekintve párhuzamosak és parallel modellekkel kell őket leírni.” (1) „A mi párhuzamos megosztott feldolgozással működő (PDP=Parallel Distributed Processing) modellünkben... az egységek viszonylag egyszerű sajátságoknak felelnek meg, vagy mikrosajátságoknak, (2) ahogyan Hinton nevezi.” Ugyanezen az oldalon a szerzők hálózatnak minősítik azt, amit modelleznek („parallel distributed processing network”). (3) A modern kognitivizmust (konnekcionizmust) megalapozó kutatóktól idézett kijelentésekben hat kifejezést dőlt betűkkel emeltem ki: másodperc; párhuzamos; megosztott; (információ)feldolgozás; (mikro)sajátság; hálózat. Ezek rövid értelmezésével törekszem ismertetni a lényegét. Azt kell még szem előtt tartani, hogy a PDP modellek az agyunkban zajló kogníció mikroszintű szerveződésének és működésének megismerését szolgáló eszközök (legalábbis pszichológiai, pedagógiai szempontból). (4)

A mikrosajátságok a dolgok észlelhető (perceptuális) formai (alak, szín, hangmagasság, hangszín, érdekesség és hasonlók) sajátságai. Belátható, hogy ezek elemei nem túl számosak. A belőlük előálló egyedi példányok viszont nagyon változatosak lehetnek. Például az *F* betű nagyon változatos példányokban fordul elő. Felismerése mindaddig lehetséges, amíg a topológiai értelemben vett alakzata (a három elem és azok viszonya) nem sérül (például hiányzik, vagy a függőleges vonal aljára kerül a középen lévő vízszintes vonal stb.). A mikrosajátságokkal működő felismerés egységei egy összetettebb egység sajátságai lehetnek. Például a betűk a szavak sajátságai. Hasonlóképpen az orr, a szem, a száj, a homlok az arc sajátságai, e sajátságok felismerése mikrosajátságaik alapján valósul meg. A mikrosajátságok a felismerés végső elemei. Ezekből (összetett) sajátságok szerveződhetnek.

A felismerő komponens sajátságai a PDP-modell szerint párhuzamos megosztott hálózatot alkotnak. Erről a hálózatról a továbbiak érdekében elegendő annyit tudni, hogy ele-

meinek kapcsolatrendszere dinamikus. A klasszikus kognitívizmus az értelem működését szeriálisnak, vagyis egymást követő lépések sorozataként képzei el. A makroszintű kogníció szeriálisnak mondható, a ma közhasználatban lévő számítógépek is szeriális működésűek. A kutatások bebizonyították, hogy az emberi kogníció csak szeriális működés esetén lehetetlen, viszonylag egyszerű feladatok is kombinatorikai robbanáshoz vezetnének, illetve gyakorlatilag kivihetetlenül hosszú időt vennének igénybe. Ezeket a problémákat a párhuzamos megosztott feldolgozás modellje kezelni tudja. Nagy valószínűséggel állítható, hogy mikroszinten agyunk is így működik: a sok-sok tízezer (talán sok százezer) lokális párhuzamos megosztott hálózat az emberi kogníció feltétele, alapja, amely lokális hálózatok egymással is hálózatokat alkotnak.

A lokális hálózatokat a PDP modell úgy jellemzi, hogy azok párhuzamos és megosztott *szerveződésűek* (architektúrájúak). A *párhuzamos szerveződés* azt jelenti, hogy a dolog sajátságairól a lokális hálózatba beérkező információk párhuzamosan (nem egymást követően) aktiválják a megfelelő elemeket. Ezek az aktivációk párhuzamosan érkeznek a „szóba jöhető” kapcsoló egységekbe (a rejtettnek nevezett egységekbe), majd gátlások és serkentések által kiválasztódik egy egység. Ez az egység párhuzamosan aktiválja a felvett információknak leginkább megfelelő, még nem aktív sajátságokat és jelzi, hogy a felvett információk megfelelnek-e a tárolt információknak, bizonytalan-e a megfelelés, illetve azt, hogy a felvett információnak nincsen tárolt megfelelője.

Ebben a leírásban már benne van az is, hogy a hálózat *megosztott*. A modell értelmében léteznek az információ-felvevő elemek, a rejtett egységek és a feldolgozás eredményeként aktiválódó elemek. Hogy mindez valóban így van-e, arról megoszlanak a vélemények (az itt adott leírás is csak egyfajta jellemzés). Sőt, az sem tisztázott, hogy az idegrendszerben mi tekinthető ilyen lokális hálózatnak. Ugyanakkor, a különböző emberi kognitív teljesítmények számítógépes modellezése olyan jellegzetességeket mutat, hogy valószínűnek lehet tekinteni: mikroszinten hasonló hálózatok képezik a kogníció lehetőségét, alapját. Lássuk a fontosabb jellemzőket!

Ha ismerősünk álarccal takarja az arcát, de egyes részletek láthatók maradnak, nem ki-zárt, hogy felismerjük. Ha egy szóból hiányzanak vagy olvashatatlanok egyes betűk, lehet-séges a felismerés, az egyes betűket sokféleképpen lehet leírni, ennek ellenére van egy ha-tár, amin belül működik a felismerés. Egyszóval a párhuzamos megosztott hálózatok ké-pesek hiányos, hibás felvett információkkal is eredményesen működni. Hasonlóképpen magának a hálózatnak a sérülése esetén sem omlik össze a rendszer, képes az eredményes működésre. Ezt a rendkívül fontos teljesítményt a számítógépes PDP-programok is produ-kálják. Továbbá ismert sajátságok alapján a szóban forgó dolog ismeretlen sajátságaira kö-vetkeztethetünk. (Az alaklélektan már századunk első felében leírta értelmünk egységre „törekvésének” jellemzőit. A PDP modell alapján ma már azt is sejtjük, hogy ez hogyan működik, és miért.) Közismert az általánosító képességünk. A párhuzamos megosztott há-lózat ezt „magától” folyamatosan és rugalmasan végzi. Ez utóbbi már jelzi, hogy az ilyen hálózat önmódosító, tanuló rendszer. (Különleges pedagógiai jelentősége miatt erről az ön-módosításról majd részletesebben is szó esik a tanulással foglalkozó forrástanulmányban.)

A PDP-hálózatok gazdaságosan működnek és gyorsak. A gazdaságosság egyik kieme-lendő jelensége, hogy a hálózat a sajátságok számának minimalizálására „törekszik”. A leg-inkább jellegzetes sajátságok érvényesülnek, a többiek háttérbe szorulnak, esetleg leépül-nek. Nyilvánvalóan a *Miller-féle törvényről* van szó, amelynek értelmében maximálisan 5–9 sajátságot tudunk egységként kezelni. A fenti idézetben az áll, hogy az ilyen hálózatok működése egy másodpercnél rövidebb időt vesz igénybe. Ebből az következik, hogy eze-ket a folyamatokat nem tudjuk szándékosan kontrollálni (egy hiányzó betűvel megadott szó esetén azt szokás mondani: vagy beugrik a megoldás, vagy nem). A folyamat rutinsze-rű.

Az időtartammal kapcsolatban célszerű figyelembe venni azt a vitát, amely szerint sokkal bonyolultabb, több időt igénylő feladatok is programozhatók a PDP modell szerint. Ez azonban egyre gazdaságtalanabbá, nehezebbé teszi az ilyen hálózatokat. Ma még nincsen arra egyértelmű válasz, hogy mi az a komplexitás, időtartam, amely fölött már a szeriális működés az előnyösebb a PDP hálózatok teljesítményeinek felhasználásával. Ezért a PDP komponensek működését célszerű egy másodperc körülinek definiálni, ami lehet a másodperc tört része, de néhány másodperc is. (Feltehetően csak a mikrosajátságokkal működő felismerésre érvényes a 0,5 másodpercnél rövidebb idő).

Ha a szerveződésre utalunk, a (párhuzamos megosztott) hálózat kifejezés használatos, ha a működésre, a funkcióra, akkor az (információ)feldolgozás. Pedagógiai szempontból olyan köznyelvi kifejezésre van szükség, amely nemcsak a szerveződésre, a működésre vagy a funkcióra utal, hanem ezekre együtt. A kognitív rutinok olyan pszichikus komponensek, amelyek funkciója az információ-feldolgozás, szerveződése párhuzamos megosztott hálózat, működése a hálózat tagjainak serkentésével, gátlásával, önmódosítása pedig új kapcsolatok létrejöttével, a meglévő kapcsolatok erejének (súlyainak) változásával valósul meg.

Egységfelismerő rutinok

Az egységfelismerés (az egységfelismerő rutin) azt jelenti, hogy elemeket (elemi sajátságokat), részegységeket (sajátságokat) észlelve azokat egységként ismerjük fel. Az elemek, a részegységek az egység sajátságainak minősülnek. Eltérően a viszonyfelismerő rutintól, amely az egységek (az elemek, a részegységek) közötti viszony felismerését teszi lehetővé (például a hasonlóságot, az oksági, a rész-egész stb. viszonyt, amelyekről a következő köztécscím alatt lesz szó). Célszerű megkülönböztetni a perceptuális és a fogalmi (szimbolikus), valamint az öröklött és a tanult felismerő rutinokat. Előbb az öröklött és a tanult perceptuális egységfelismerő rutinokkal, majd a fogalmi (szimbolikus) egységfelismerő rutinokkal és azok öröklött előzményeivel ismerkedjünk meg.

Perceptuális egységfelismerő rutinok

Platón és követői úgy képzeltek, hogy a dolgok ideái öröklöttek. Például a valóságban különböző emberi arcok léteznek, az általában vett arc tiszta idea, amely eleve bennünk van. Ezt az általános, „elmosódó” ideát a valóságos arcok előhívják, konkretizálják. Az ideát feltehetően általános „statikus” képnek vélték. A görög szobrászat egyik időszakában az ideáknak megfelelő alkotásokat (például az ideának megfelelő arcot) törekedett létre-

*A PDP-hálózatok gazdaságosan működnek és gyorsak.
A gazdaságosság egyik kiemelendő jelensége, hogy a hálózat a sajátságok számának minimalizálására „törekszik”.
A leginkább jellegzetes sajátságok érvényesülnek, a többiek háttérbe szorulnak, esetleg leépülnek. Nyilvánvalóan a Miller-féle törvényről van szó, amelynek értelmében maximálisan 5–9 sajátságot tudunk egységként kezelni.
A fenti idézetben az áll, hogy az ilyen hálózatok működése egy másodpercnél rövidebb időt vesz igénybe.
Ebből az következik, hogy ezeket a folyamatokat nem tudjuk szándékosan kontrollálni (egy hiányzó betűkkel megadott szó esetén azt szokás mondani: vagy beugrik a megoldás, vagy nem). A folyamat rutinszerű.*

hozni. A *képzet* fogalma ezzel szemben a dolgok valamiféle *tanult specifikus (főnyképszerű) másolatát* feltételezi. Ma már tudjuk, hogy az állatokban és az emberben valóban léteznek *általános öröklött felismerő mechanizmusok, rutinok* (ha úgy tetszik, ideák). Az etológia, szakítva a statikus idea, képzet elgondolással, felismerő mechanizmusnak (mintázatnak), vagyis nem passzív tükrözőnek, hanem dinamikus rendszernek tételezi a dolgokról bennünk levő öröklött perceptuális (észleleti: vizuális, auditív stb.) komponenseket.

A kognitív pszichológia egyik sikeres kutatási témája a tanult felismerő mintázat (pattern recognition). Ezen belül a rugalmasságot legjobban az úgynevezett prototipikus felismerő modellel (prototype recognition model) sikerült megközelíteni. Ez a modell a látvány kiemelkedő sajátásaival (ha úgy tetszik, a tanult ideával) működik, amit a szemmozgások regisztrálásával sikerült bizonyítani. Ám az etológia öröklött felismerő mechanizmusa, a kognitív pszichológia prototipikus felismerő modellje csak annyiban jelent előrelépést (és ez nagyon lényeges fejlemény), hogy valamilyen működő, dinamikus rendszerről van szó. Arról azonban, hogy e felismerő mechanizmusoknak (mintázatoknak, sémáknak) milyen a szerveződése és működése, nincsen mondanivalójuk (nem is céljuk ezt kutatni).

A PDP-modell szerint semmiféle kép nincsen az agyunkban: az észlelhető dolgok perceptuális reprezentációja a mikrosajátságoknak (sajátságoknak) és a (rejtett, kapcsoló) egységeknek megfelelő elemek hálózata által valósul meg. Ennek köszönhetően a perceptuális kognitív rutin rendkívül rugalmas, gyors és valamennyi jellemző sajátást tartalmazó egységből is, valamint az esetleg hiányos, torzult sajátságokból kiindulva is működik, a hiányos információkat kiegészíti, folyamatos konkretizálást–általánosítást, önmódosulást, optimalizálódást, tanulást valósít meg.

Mint említettem, az önmódosulásról, a tanulásról majd egy másik tanulmányban lesz szó. E helyen az általánosítás–konkretizálás ősi problémájának újszerű értelmezését szükséges felidézni. Legyen segítségünkre továbbra is az arcfelismerés és a szófelismerés példája. Bizonyított, hogy öröklötten létezik bennünk a fajtársi arcfelismerő komponens. Részletesen elemezték, hogy mi alapján minősül valami emberi arcnak (például többek között a szemek és térbeli viszonyuk alapján). Ez az öröklött arcfelismerő rutin nyilvánvalóan általános: valamennyi emberi arc és csak az emberi arcot jellemző alakzat felismerését teszi lehetővé. Ez a komponens tanúlással alkalmassá válhat (etológiai szóhasználatnál élve) csoporttársi és individuális arcfelismerésre. Előző esetben például a kínai emberek arcának jellegzetes sajátosságai, az utóbbiban pedig az egyedre jellemző viszonylag állandó, másoktól eltérő sajátosságai teszik lehetővé a felismerést. Vegyük észre, hogy (halmazelméleti szóhasználatnál) a halmazba, a részhalmazba sorolás és az egyedi megkülönböztetés lehetőségéről van szó.

Az öröklött felismerő mechanizmusok általános felismerő rutinok. A konkretizálás, vagyis egy szűkebb halmazhoz tartozó elemek és az egyedi egységek felismerése ezekből az öröklött általános felismerő mechanizmusokból kiindulva válik lehetővé a tanulásnak köszönhetően. A tanult szófelismerő rutinokkal ugyanez a helyzet. Aki a „badu” szót mint egyedi egységet nem ismeri, az is szónak minősíti ezt az alakzatot, mivel az egységet alkotó sajátságok, a betűk ismeretének köszönhetően működik a szófelismerés általános rutinja. Aki nem csak a latin betűket ismeri, annak a szófelismerő rutinja egy szűkebb általános halmaz elemenkénti felismerést is produkál: a „badu” a latin betűket használó nyelvek egyik szava. Ezt az egyedi szót eddig az olvasó nem ismerte. Most már ismeri, és a jövőben egyedi szóként fogja felismerni (amíg el nem felejt). Mivel ennek a szónak az olvasó fejében vélhetően nincsen jelentése, jól szemlélteti a szófelismerés és a fogalom-felismerés közötti lényegi különbséget. A szófelismerés perceptuális (auditív vagy vizuális) felismerés, a fogalom mint egységfelismerés a szófelismerés alapján, azt követően valósul meg. Ezt nevezzük fogalmi (szimbolikus) egységfelismerésnek, amiről rövidesen szó lesz.

Ősi vitatéma, hogy az indukció, az általánosítás, avagy a dedukció, a konkretizálás fontosabb-e a megismerésben. Ennek megfelelő filozófiai irányzatok születtek, amelyek jelentős hatással voltak a pedagógiai elméletalkotásra is. A fentiek alapján azt lehet mondani, hogy általános felismerő rutinok nélkül lehetetlen a megismerés (nem véletlen, hogy az öröklött felismerő rutinok ilyenek). Amikor a kisgyerek minden szörmére azt mondja: cica, túláltalánosításról mint valamiféle hiányosságról beszélünk. Holott ez a tanulás természetes eseménye. Először a madarat tanuljuk meg felismerni, majd a különböző madárfajokat. De nem is ez a lényeg, hanem az a hipotézis, mely szerint *a tágabb-szűkebb általánosnak és egyedinek felismerését ugyanaz a felismerő rutin végzi attól függően, hogy a hálózat milyen mikrosajátságoknak, sajátosságoknak megfelelő elemekből épül fel*. Ezt szemlélteti az arcfelismerő és a szófelismerő rutin példája. Talán az eddigiek alapján is sejthető, hogy mindebből fontos pedagógiai következtetésekre juthatunk. Ezeket azonban csak a tanulásról szóló tanulmányban lehet kellően megalapozni, ezért majd ott folytatom a témát. Továbbá az eddig vizsgált perceptuális felismerés az ember esetében kiegészül a fogalmi (a szimbolikus) felismeréssel, amelyből a kogníció igen bonyolult rendszere épülhet föl. Ezért ismerkedjünk meg a fogalmi szintű egységfelismerő, röviden szólva a fogalomfelismerő rutinokkal is.

Szimbólumfelismerő, -közlő és fogalomfelismerő rutinok

Az egyszerűség érdekében ebben a tanulmányba nem általában a szimbólumokról, hanem azok sajátos fajtájáról: a szavakról lesz szó. A címben szereplő átfogóbb kategóriával azt kívánom jelezni, hogy a szavaktól különböző szimbólumfajtákkal kapcsolatban is előnyös lehet a PDP modell kínálta lehetőségek elemzése. Továbbá a cím a szakirodalom szóhasználatára kíván utalni. Pedagógiai szempontból a „szónak” mint szimbólumnak különleges a jelentősége, ezért e konkrétabb szintnek megfelelő kifejezéssel célszerű élni.

Kiindulól hipotézisként tekintünk az alábbi kijelentést: *a fogalomfelismerő rutinok* szófelismerő rutinnal, rutinokkal kiegészült perceptuális hálózatok. A szavak önmagukban véve maguk is perceptuális felismerő rutinok (lásd a fenti gondolatmenetet a „badu” szóval kapcsolatban). Ugyanakkor a szó a perceptuális felismeréstől eltérően nemcsak magukról a dolgokról, folyamatokról áramló információk vételét (ezáltal a dolog felismerését) teszi lehetővé, hanem mint az ilyen információk „címkéje”, jele közlésre is alkalmas a *szóközli rutinoknak* köszönhetően. A közölt (az észlelhető) szó nem tartalmazza a dologra vonatkozó információkat, hanem „csak” aktiválja azokat a vevő félben, attól függően, hogy a dologról milyen információkkal rendelkezik. A fogalomfelismerő rutinok lehetősége döntő szerepet játszott a nyelv kialakulásában, emberré válásunkban, de ez nem valamiféle csoda. Ma már jól ismertek az előzményei. A jobb megértés érdekében röviden felidézem a fontosabb előzményeket.

A perceptuális felismerő rutinok érdekértékelést, cselekvésre késztetést és tárgyi célú kivitelezést aktiválhatnak. Így valósul meg az állatok és az emberek tárgyi viselkedése. Ha a tárgyi célú kivitelezés helyébe jelközlő kivitelezés lép, jelközlő viselkedés jön létre. A jel belső, illetve külső állapotokról, állapotváltozásokról ad hírt. Például az állatok vészkiáltása a ragadozó felismerése által aktivált jelközlő rutin, ami a fajtársakban öröklötten meglévő jelfelismerő rutint aktiválja, ez pedig menekülésre készíteti azokat az állatokat is, amelyek a ragadozót nem is észlelték. Hasonlóan működnek az emberben például az érzelmi kommunikáció öröklött jelközlő és jelfelismerő mechanizmusai is. Ismeretes, hogy a fejlettebb állatfajok korlátozott mértékben tanult jelközlő-jelfelismerő rutinokat is használhatnak. Nem tudjuk (példánknál maradván), hogy a vészkiáltás aktiválja-e a ragadozót felismerő rutint és ez váltja-e ki a menekülést vagy a folyamat rövidre zárt: a vészjel felismerése közvetlenül készítet menekülésre. Az ember fogalomfelismerő rutinjainak az a feltétele, hogy a jel aktiválja a megfelelő hálózatot (ne legyen rövidre zárva a jelfelismerés és a tárgyi kivi-

telezés), továbbá az, hogy gazdag jelkészlet lehetősége álljon rendelkezésre. Ez az utóbbi feltétel az artikulációval képzett szavaknak köszönhető. A jelek gondolathálók jeleivé, vagyis szimbólumokká, szavakká alakulnak (pedagógiai szempontból az egyszerűség érdekében jelen tanulmányban a szavakra mint szimbólumfajta szűkítem a mondanivalót).

A nyelv elsajátítása előtt a kisgyerekek az öröklött felismerő mechanizmusokból kiindulva sok száz perceptuális tanult felismerő rutint sajátítanak el. Az anyanyelvi közegben a egyes dolgok észlelésekor elhangzik a dolgot megnevező szó, aminek az auditív felismerő rutinja beépül a perceptuális felismerő hálózatba. Mivel a szó a dolognak nem sajátja, ezért nem a hálózat egyik aktiválható eleme lesz csupán, hanem az egész hálózat, a fogalom aktiválója. Az egyetlen sajátja alapján történő felismerés a legősibb, legegyszerűbb evolúciós találmány. Gondos etológiai kísérletek sok ilyen öröklött felismerő mechanizmust tártak fel: egy folt az ellenkező nemű fajtárs testén, egy szag magával az állattal minősül azonosnak. A foltot imitáló rajzolat például ugyanazt a reakciót váltja ki, mint maga a foltot viselő állat. Vagyis az az előzmény is rendelkezésre állt, hogy a dolgot jelölő szó mint a párhuzamos megosztott hálózat egyik eleme a dologra vonatkozó hálózat, a fogalom aktiválója lehessen. Ugyanakkor az aktivált hálózat a szó kimondására is készíthet. Valamennyi szavunk a megfelelő fogalomfelismerő rutin aktiválója, és az ilyen hálózat a szó kimondását megvalósító rutin aktiválója is.

Belátható, hogy a szófelismerő és a szóközlő rutinok elsajátítása az emberi értelem kifejlődésének alapvető feltétele. E nélkül lehetetlen a fogalomfelismerő rutinok léte (a siketnémák esetében a szófelismerő rutinokat a kézzel-felismerő vagy más rutinok helyettesítik). A szófelismerő és szóközlő rutinok pedig a beszédhang-felismerő, illetve a beszédhangképző rutinok elsajátítása nélkül lehetetlen.

A szórutinok elsajátításának pedagógiai problémái

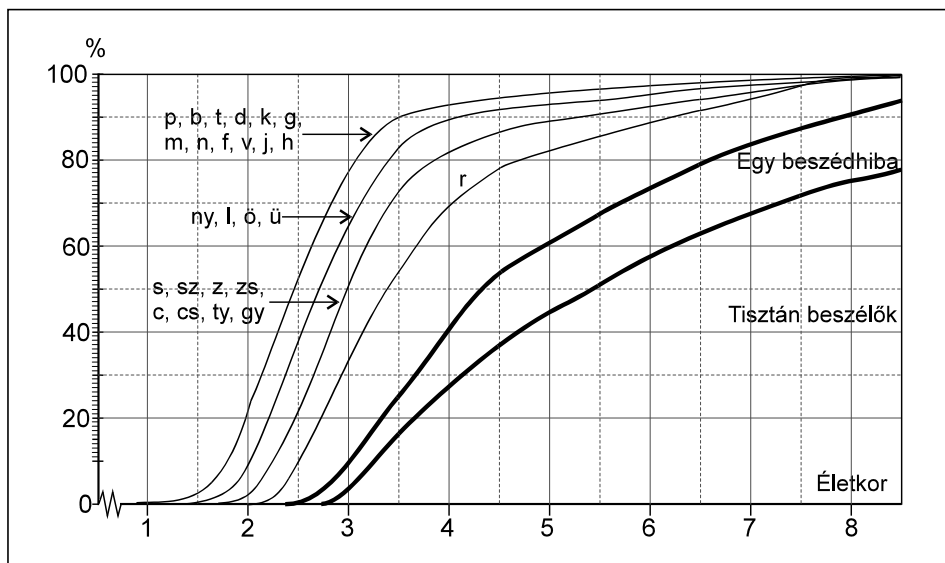
Általában érvényes, hogy a szófelismerő és szóközlő rutin (a továbbiakban röviden: szó-rutin) a megfelelő fogalom gondolathálójának eleme. Amennyiben a szó a megfelelő gondolatháló eleme, a szórutin kényszerűen együtt jár a szó által képviselt fogalom gondolathálójának aktivitásával. Ezért a fogalomfelismerő rutin témája első közelítésben a szórutinnal kapcsolatos kérdésekre szűkíthető. (Feltehetően téves az a nézet, mely szerint a szófelismerést követően meg kell keresni a neki megfelelő fogalmat.) Attól a kérdéstől itt eltekintek, hogy a szó önmagában véve nem szimbólum (vagyis attól, ha nem eleme valamely gondolathálónak), továbbá attól is, hogy létezhet gondolatháló a konvencionálisan használt szó ismerete nélkül. Végül attól a kérdéstől is, hogy milyen gazdag a szóban forgó gondolatháló, és hogyan lehet segíteni a kíváncsú gondolathálók kialakulását. Most csak a meglévő gondolathálók feltételeiről: a szórutinok pedagógiai problémáiról lesz szó a PDP kínálta szemléletmód felhasználásával. A szórutinnak négyféle változata veendő figyelembe: az auditív szófelismerő, az artikulációs szóközlő, a vizuális szófelismerő és a grafomotoros szóközlő rutin.

A gögicsélést követően kezdődik az *auditív szófelismerő rutinok* elsajátítása. Erre szokás azt mondani, hogy a gyerek már sok mindent megért, de még nem beszél. Ezek a szófelismerő rutinok valóban rutinok: a másodperc tört része alatt kényszerűen megy végbe a felismerés. Az anyanyelvi közegben az auditív szófelismerő rutinok készletének gyarapodása természetes folyamat. Az a kérdés gyakorlatilag érdektelen: hogyan sajátítja el a gyerek a szavakat. Ugyanis ez a rutin lépésekre tagolva, szeriális módon nem tanulható, nem működik. (Az természetesen alapvető pedagógiai kérdés, hogy a szavak mint egységek milyen közegben, milyen segítséggel tanulhatók a legeredményesebben. De most nem ez a téma.)

Létezik azonban egy bonyolult pedagógiai probléma: a fonematikus hallás, más szóval a hangzódifferenciálás. Az auditív szófelismerő rutin PDP-modell szerinti működéséhez a szavakon belüli hangzók külön-külön felismerése nem szükséges. Elegendő a szóra leginkább jellemző néhány hangzó felismerése. Ennek természetes következménye, hogy a

szavakon belül a többi hangzó differenciálása nem működik. Az eredményes szófelismeréshez, szóbeli kommunikációhoz erre nincsen szükség. Az egyes szavak teljes fonematikus differenciálása fölösleges (a mindössze két-három fonémából felépülő szavak kivételével). Ennek következtében a beszédhangok szavakon belüli teljes implicit differenciálására az írás, olvasás tanítása során nem építhetünk. Például a szokásos módszerrel vizsgálva a 3 éves gyerekek 93%-a helyesen képzi a *t-d* hangzókat, de szótesten belüli implicit differenciálásukra csak 50%-a képes. A második tanév végén, két évig tartó spontán differenciáló gyakorlás után (az írás, olvasás tanítása ezt teszi) a tanulók 4%-a még mindig képtelen a *t* és a *d* implicit megkülönböztetésére. (5) Az eredményes írás, olvasás elsajátítása érdekében mindazokban a nyelvekben, amelyek fonematikus írást használnak, nélkülözhetetlen az implicit fonematikus hallás és az explicit hangzódifferenciálás, vagyis a beszédhangnak megfelelő betű (betűk, betűkombináció) kifogástalan elsajátítása. E feladat mellőzése, a globális módszer túlzó alkalmazása, a betűző-szótagoló olvasás ki-küszöbölésére törekvés egyre nagyobb arányban „termeli” a diszlexiás, diszgráfiás tanulókat. A kisszámú kóros esetet, a gyengén hallókat, a rejtett hallásási problémával terhelt tanulókat kivéve (akiknek többségénél a fül kitisztítása megszünteti a rejtett gyengén hallást) a diszlexia és a diszgráfia nem fogyatékoság, hanem a pedagógia műhibája.

Az *artikulációs szóközlő rutinok* működése ugyan kényszerűen szeriális: egymás után képezzük a szó hangzóit, de ezek olyan szilárd egységet alkotnak, hogy az iskolázatlan, írástudatlan ember sem implicit, sem explicit módon mit sem tud arról, hogy a szavak a nyelvére jellemző szótagok és hangok meghatározott készletéből szerveződnek. Az artikulációs szóközlés eredendően differenciálatlan egységként működő rutin. A beszédet ta-



1. ábra

A magyar beszédhangok elsajátításának folyamata

nuló gyerek 5–6 éves koráig a szavakban a konvenciótól eltérő illetve a nyelvre nem jellemző hangzókat is használ. Ennek ellenére egyre jobban képesek vagyunk megérteni mondanivalóját a szófelismerő rutin PDP modell szerinti működésének köszönhetően (továbbá természetesen a helyzetből következően). A nyelv beszédhangjainak teljes elsajátítása, a hibásan képzett szavak kijavítása 3,5–5 évig tartó folyamat.

Az 1. ábrán szemléltetett fejlődési görbék nem tartalmazzák a fogyatékos, súlyos beszédhibás gyermekek adatait. Az első három görbéhez tartozó egyes hangzók fejlődése némileg eltér az átlagot kifejező görbétől, de a legnagyobb eltérés is csak 6% a 3 évesek körében (későbbi életkorban ennél jóval kisebb). Ezért a hasonló fejlődési folyamatot mutató hangzók egy-egy görbével történő jellemzése a lényegét számottevő torzítás nélkül segít kiemelni. Mivel egy gyereknek több beszédhibája lehet, a két alsó vastag görbe azt mutatja, hogy a 3–8 éves gyerekek hány százalékának nincsen semmilyen beszédhibája illetve hány százalékuknak van legfőlegb egy beszédhibája. (6) Az egyes hangzók elsajátítási folyamata 2–4 éves kor között igen gyors és igen stabil, természetes folyamatnak mondható. Ha viszont az egyes gyerekek közötti különbségeket tekintjük, a fejlődésbeli eltérések igen nagyok: a 3 évesek 17%-a már hibátlanul beszél, ugyanakkor a 7–8 évesek 22%-ának van beszédhibája, ebből 15%-nak van egy beszédhibája, egyenél több pedig 7%-nak (beszédhibának tekintve a hangzódifferenciálás hibáját, a zöngétlenítést, a nyílt és zárt orrhangzóságot, a hadarást és dadogást is).

Végül is minden ép gyerek spontán módon elsajátítja a beszédhangok helyes képzését. Kérdés, hogy a beszédhangok elsajátításának tudatos segítségével (logopédiai kezeléssel) milyen mértékben célszerű beavatkozni a spontán tanulási folyamatokba. A beszédhibákat minden ép ember előbb utóbb „kinövi”. A megmaradó hibák a szóbeli kommunikációt a megértés szempontjából nem zavarják. A szép magyar beszéd artikulációs feltételeinek fejlesztése természetesen az iskola feladata. Ám kérdéses, hogy az írás, olvasás elsajátítását mennyiben zavarja néhány kisebb beszédhiba. Nem célravezetőbb-e inkább a későbbi beiskolázással (amint ez hazánkban szerencsésen elterjedt) és az írás, olvasás tanításával alkalmazkodni az elsajátítás sokféle (főleg érésbeli) okból származó különbségeihez, és csak a szervi okok miatt vagy súlyos retardáció esetén folyamodni a logopédiai kezeléshez? Jómagam egyre inkább hajlok arra, hogy ezekre a kérdésekre igennel válaszoljak.

Az olvasás képességének fejlettsége mindenekelőtt a vizuális szófelismerő rutinok készletétől függ. A szófelismerés a kognitív pszichológia egyik alaposan kutatott témája. A szófelismerés idejét ezredmásodpercekkel mérve a kognitív pszichológia számos összefüggést tárt fel, amelyek figyelembevételével a szófelismerés különböző modelljeit dolgozták ki. Cs. Czachesz Erzsébet nyolc ilyen összefüggést és három modellt ismertet: a kereső, a logogen és az interaktív modellt. Az olvasás, tapasztalati megfigyelés szerint, kétféle módon működhet: *szeriálisan*, vagyis betűző, szótagoló módszerrel, és nem túl szerencsés elnevezéssel *globálisan*, vagyis „ránézéssel” (a globális megnevezést széles körű használata miatt célszerű megtartani). A gyakorlatlan olvasó vagy a gyakorlott olvasó új szóval szembesülve szeriálisan olvasva ismeri föl a szavakat, a gyakorlott olvasó a sokszor olvasott szavakat párhuzamos módon, „ránézéssel” ismeri föl. A PDP-modell a többi modellnél teljesebben magyarázza a szófelismerés kognitív pszichológia által feltárt tényeit. (7)

Az írás eredetileg képirás volt, ami egy-egy fogalom által jelölt dolog sematikus vizuális rajzát használta. Ebből alakult ki a szóírás, majd a szótagírás és végül a betűírás. Ezt azért szükséges emlékezetünkbe idézni, mert a PDP-modell hozzájárulhat az olvasástanítás alapvető problémájának megértéséhez. A kínai írás, olvasás lényegét tekintve fogalomírás, fogalomolvasás (ugyanis a különböző nyelven beszélő kínaiak a szavak hangalakjától független szimbólumoknak köszönhetően megértik a kínai jelekkel leírt szöveget). Mintegy 44 ezer fogalomnak van specifikus jele. Ezeket a szimbólumokat külön-külön vizuális felismerő rutinná fejlesztve kell beépíteni a megfelelő fogalom gondolathálójába ahhoz, hogy olvasásra, vagyis fogalom-felismerésre, a gondolatháló aktiválására alkalmassá válhassanak. Nem véletlen, hogy a minimális szintű olvasáshoz 1500, a szépirodalom és az újság olvasásához pedig mintegy 5000 jelet kell megtanulni, ami miatt a kínai gyerekeknek az általános iskolában mindvégig tanulniuk kell az olvasást, az írást. (8)

A beszédhangoknak többé-kevésbé (a magyarban többé, az angolban kevésbé) megfelelő betűkből felépülő szavak mint szimbólumok első tekintetre gyökeresen különböznek a kínai szimbólumoktól, amelyeknek nincs közük a beszédhangokhoz. A PDP-modell értelmében a fejlett olvasási képességet tekintve nincsen lényeges különbség a betűkből és a nem betűkből felépülő szimbólumok között. Mindkettő vizuális egységfelismerő rutin, amely néhány sajátosság alapján aktiválódik és ezáltal a fogalmat is aktiválja. Egyik sem szeriálisan működik, vagyis nem vesszük sorra valamennyi sajátosságukat, hanem csak a leginkább jellemzőket, amelyek alapján a párhuzamos megosztott hálózat megfelelő elemei aktiválódnak. A PDP-modellből az következik, hogy a szószimbólumoknak is egységfelismerő rutinná kell fejlődniük ahhoz, hogy az olvasási képesség működőképes legyen. A végső cél és eredmény tehát azonos. Feltételezhető, hogy a szószimbólumokkal működő olvasásra is érvényes: az elemi szintű olvasáshoz legalább 1500, az irodalom és az újságok szövegeinek olvasásához pedig minimum 5000 szónak kell egységfelismerő rutinná fejlődnie.

Mindebből azonban nem az következik, hogy globális módszerrel (kínai módra) kellene tanítani az olvasást. A betűkből felépülő szavaknak ugyanis van egy igen jelentős előnyük. Az ismeretlen, illetve a még rutinná nem gyakorlódott szavakat is el tudjuk olvasni: szeriálisan, vagyis betűző, szótagoló módszerrel. A szeriális olvasás azonban önmagában véve használhatatlan. A funkcionális analfabéták „termelése” úgy történik, hogy eljuttatjuk tanulóinkat a szeriális olvasás szintjére (az ilyen olvasás időrabló kín) és abbahagyjuk az olvasástanítást, illetve a globális módszerrel egységfelismerő rutinná fejlesztünk néhány tucat, esetleg néhány száz szót és azt reméljük, hogy ezzel megalapoztuk az olvasás elsajátítását. Eközben a szeriális olvasás előnyeitől megfosztjuk a tanítványainkat. A betűző, szótagoló olvasásnak az az óriási előnye, hogy az ismeretlen és még nem begyakorolt szavakat is el tudjuk olvasni, vagyis öntanító rendszer birtokába jutunk. A rendszeresen olvasók is elakadnak (akik feltehetően jóval több, mint 5000 vizuális szórutinnal rendelkeznek), ha új szó kerül eléjük, átváltnak szeriális olvasására.

A kutatások azt mutatják, hogy a kezdő olvasás szintjére bármilyen módszerrel eljutnak a tanulók, nincsen lényeges különbség az eredményekben. (9) Az ezernyi leggyakoribb szó vizuális egységfelismerő rutinná fejlődése a tanulók többségénél két év alatt elérhető (az említett kutatások ilyen szókincssel ezt az eredményt mutatják). Innen azonban egyik módszer sem vezet el a fejlett olvasási képesség kialakulásához, a legalább 5000 vizuális szórutin elsajátításához, ami a szeriális módszer alapos begyakorlása esetén elegendő szövegmennyiség elolvasásával érhető el. A kínai olvasástanítástól eltérően azonban nem kell minden szimbólumot megtanítani, csak az öntanító szeriális olvasás segítségével elegendő szöveget kell elolvasatni. Ezt azonban nem takaríthatjuk meg, ha fel akarjuk számolni a funkcionális analfabéták tömeges „termelését”. A szórutinok gyarapítása mellett természetesen nem hanyagolható el a szövegértő olvasássá fejlesztése sem, de elegendő számú vizuális szórutin nélkül ez is reménytelen vállalkozás. Aki a családi hatások vagy véletlen körülmények következtében elég sokat olvas, az egyre több szórutint halmoz fel, kialakul az olvasási képessége; akinek nincsen ilyen szerencséje, az funkcionális analfabéta marad.

Az *írás*, mint említettem, kényszerűen szeriális. Azonban figyelmet érdemel az a tény, hogy az első osztály végén átlagosan 5–6 betűt képesek a tanulók percenként leírni. Vagyis egy-egy betű leírása mintegy 10 másodpercet vesz igénybe. Ez a rajzoló íráskészség. A kiírt íráskészséggel átlagosan 60–80 betűt lehet leírni. Egy-egy betűre már csak egy másodpercenyi idő szükséges. Talán nem véletlen, hogy ez megfelel a rutin egy másodperc körüli jellemző idejének. A nagyon gyakori rövid szavak írása is (az elemek egymást automatikusan aktiváló) szeriális rutinná fejlődhet. (Az más kérdés hogy szükség van-e manapság a kiírt íráskészségre, amikor előbb-utóbb a rendszeresen író emberek

gombok nyomogatásával fognak írni. Feltehetően azonban ezt sem lehet eredményesen használni a rutinok megfelelő készletének kialakulása nélkül.)

Viszonyfelismerő rutinok

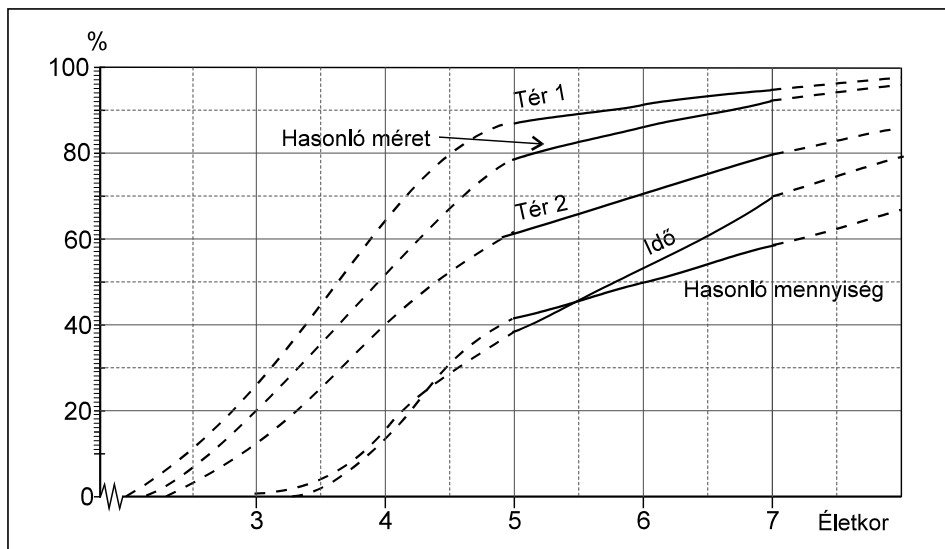
Eddig az egységfelismerésről, az egységként felismerhető szavak (artikulációs és grafomotoros) előállításáról volt szó. Továbbá arról, hogy az egységek átfogóbb egységek sajátságai lehetnek (például a betű a szó sajátsága), de ebben az esetben ez már nem két egység, hanem egy egység és annak sajátsága. A két egység közötti viszony azt jelenti, hogy mindkét dolog különálló egység, amelyek között valamilyen viszony, reláció létezik. (Ha az egységet és sajátságait Aa_i jelöli, a két egység közötti viszony jelölése $A*B$ lehet). A PDP modell szerint az $A*B$ közötti viszony a hálózatban nincsen reprezentálva (nincsen rögzítve, hogy a viszony hasonlóság, kisebb-nagyobb stb. viszony-e). Az A és a B között csak egymást aktiváló kapcsolat van. Azt könnyű belátni, hogy amennyiben például minden hasonló dologról külön-külön kellene tárolni ezt a viszonyt, továbbá az adott egység sok száz különböző tartalmú viszonyát is más egységekkel, ebben az esetben elképzelhetetlen mennyiségű tárolásra lenne szükség. Feltételezhető, hogy az egymást aktiváló kapcsolat tartalma aktuálisan specifikálódik. Ebben az értelemben a viszonyfelismerés azt jelenti, hogy az aktuális helyzettől függően tisztázódik a viszony tartalma. Ma még nem tudjuk, hogy ez valóban így van-e. Az pedagógiai szempontból mindenesetre hasznosítható feltételezésnek látszik, mely szerint a másodperc körüli időt igénylő viszonyfelismerés így működő viszonyfelismerő rutinként tételezhető.

Perceptuális viszonyfelismerő rutinok

Ha egyidejűleg két golyót észlelünk, mivel mindkettő ugyanazt a hálózatot aktiválja, „ugyanolyannak”, hasonlóan minősülnek. Ha egy békát és egy golyót észlelünk egyidejűleg, ezek két különböző lokális hálózatot aktiválnak, ennek következtében különbözőnek minősülnek. Ugyanez a helyzet akkor is, ha a két egységet nem egyidejűleg, hanem időben egymást követően észleljük. Ugyanis az aktivált hálózat, illetve a két aktivált hálózat egy ideig megőrzi aktivitását. A példák jól mutatják, hogy a perceptuális viszonyfelismerés az egységfelismerő rutinokkal működik, csak kétszer aktiválódik ugyanaz a hálózat (hasonlóság), illetve két különböző hálózat aktív egyidejűleg (különbség). Ha két különböző egység ismételtén együtt észlelhető, felismerő rutinjaik átfogóbb hálózat elemeivé, egymást aktiváló viszonyfelismerő rutinná válnak. Az eddigiekből nyilvánvaló, hogy a két egység térbeli összetartozása is és egymást követő esemény is lehet. Mivel pedig az időben előbb bekövetkező esemény a másodperc tört része alatt aktiválja a következő esemény hálózatát, megvalósul a predikció, amennyiben a második esemény ennél később következik be (a mindennapi életben általában ez a helyzet). Ez a lehetőség az állatok és az ember túlélésének kiinduló feltétele. A perceptuális viszonyfelismerő rutinokat spontán módon sajátítjuk el, sem a működésük, sem az elsajátítás folyamata nem hozzáférhető. A pedagógia feladata abban van, hogy az elsajátítandó perceptuális viszonyfelismerő rutinoknak megfelelő helyzeteket elegendő számú ismétlésekkel észlelhetővé tegye (szemléltesse).

Szóbeli viszonyító (viszonyfelismerő, viszonyképző) rutinok

Minden nyelvben több száz olyan szó, grammatikai jel van, amelyek az egységek közötti viszonyokat nevezik meg, fejezik ki. Ennek köszönhetően a viszonyfelismerés fogalmi szinten is működhet. E szavak ismerete, a szóbeli viszonyítás rutinszerű működése nélkül a verbális kommunikáció lehetetlen lenne. Ezeknek a szavaknak, jeleknek a többségét a gyerekek iskolába lépésük előtt általában elsajátítják, rutinként, implicit mó-



2. ábra
Szóbeli viszonyító rutinok (10)

don használják. Az egyes gyerekek között azonban igen nagyok a különbségek e rutinok készletének elsajátítását tekintve. Belátható, hogy az iskolában a viszonyító rutinok készletének különböző szintű birtoklása meghatározó jelentőségű előnyökkel, illetve hátrányokkal jár. A probléma eredményes kezelése érdekében mindenekelőtt alaposan ismerni kellene e rutinok alapvető fajtáit és teljes készletüket, valamint az elsajátítás folyamatait. Tekintsük át, mit tudunk a viszonyító szavakról (a viszonyító grammatikai jelrendszer és elsajátítási folyamata e tanulmánynak nem tárgya).

Az egységek hasonlóak vagy különbözőek. Az egységfelismerő rutinok eredménye: ismert-e az észlelt dolog vagy nem (a bizonytalanságtól most tekintsünk el). Ha ismert, akkor hasonlít arra, azokra a dolgokra, amelyek alapján az egységfelismerő hálózat kialakult, ha nem, akkor nincs ilyen lokális hálózatunk („különbözik” az összes meglévő egységfelismerő hálózatunktól). Ez azt jelenti, hogy „csírájában” már az egységfelismerő rutinokban benne rejlik a hasonlóság–különbség felismerésének lehetősége. Fent bemutatam, hogy a PDP modell vonatkozó feltételei alapján hogyan bontakozik ki ebből a lehetőségéből két egység összehasonlításának rutinja, hogyan születik meg perceptuális szinten a hasonló, illetve nem hasonló döntés. A köznyelv erre a célra implicite az összehasonlítás, a hasonló, egyforma, ugyanolyan, egyenlő, azonos, illetve ezek tagadásait, valamint a különböző, az eltérő szavakat használja. (Explicit szinten tudjuk, hogy lényeges különbség van a hasonló, az egyenlő és az azonos szavakkal megnevezett viszonyok között. Az implicit szintű működés, a köznyelvi szóhasználat nem veszi figyelembe ezeket a különbségeket). Ezek a *szóbeli összehasonlító rutinok*.

A 2. ábra két fajta szóbeli összehasonlító rutin elsajátítását szemlélteti. A *méretbeli hasonlóságot* a 61–62 hónapos (az ötödik életévükbe lépő) gyerekek 71%-a, a 83–84 hónapos (a hetedik életévbe lépés előtti) gyerekek 92%-a rutinszerűen felismeri. Ezzel szemben az ugyanannyi, *hasonló mennyiség* felismerésére a 61–62 hónaposak 42%-a, a 83–84 hónaposak 58%-a volt csak képes (a két összehasonlítandó halmaz csak néhány elemet tartalmazott). Az ábra görbéi azt mutatják, hogy az iskolába lépő 6–7 éves gyerekek mintegy 20%-a nem tudja két dolog mérték szerinti hasonlóságát felismerni a megfelelő szavak mint instrukciók alapján (ugyanolyan magas, egyforma hosszúságú, hasonló

nagyságú stb.). Ugyanezeknek a gyerekeknek mintegy a 40%-a pedig a két egyenlő (néhány elemet tartalmazó) számosságú halmazt nem tud egyenlőnek minősíteni a szokásos köznyelvi szavak alapján (egyforma, hasonló, egyenlő, azonos számú, mennyiségű, ugyanannyi stb.) Könnyű belátni ezeknek a gyerekeknek a szinte behozhatatlan hátrányát azokkal szemben, akikben a szóbeli összehasonlító rutinok már kifogástalanul működnek.

Ha azt kérdezem, hogy melyik édesebb, egy üveggolyó vagy egy kavicsdarab, erre a barkohbából megszokott válasz: nem jellemző. E példával azt kívánom szemléltetni, hogy a hasonlóság hiányának, a különbözőség felismerésének az alapján a viszonyító rutinok újabb fajtáit sajátíthatjuk el. Ezek a *szóbeli megkülönböztető rutinok* annak megállapítását teszik lehetővé, hogy két egység miben, mi szerint különbözik egymástól. Ennek pedig az a feltétele, hogy a sajátságok nevük által önálló létre keljenek (a sajátságok csak a dolgokban léteznek, önmagukban véve absztrakciók; csak valaminek van íze). Az üveggolyónak és a kavicsdarabnak nincsen íze, ezen belül „édessége”, ennél fogva nem állapítható meg, hogy melyik az édesebb. Vagyis az édesség szerint a megkülönböztető rutin az üveggolyón és a kavicson nem működhet. Más szóval: a megkülönböztetésnek az a feltétele, hogy a két dolog rendelkezzen azzal a sajátssággal, amely szerint a különbséget meg akarjuk állapítani. (A megkülönböztető rutin az alapja a sorképzésnek, a rendezési relációnak, amiről majd *A kognitív készségek fejlődése és fejlesztése* című tanulmányban lesz szó.)

Tartalmilag annyiféle megkülönböztető rutin sajátítható el, ahány sajáttság szerint lehetséges a megkülönböztetés. Majd az imént említett tanulmányban ismertetem, hogy a megkülönböztetés eredményessége döntő mértékben függ a megkülönböztetés szempontjával választott fogalom ismeretétől. Most csak egy példával szemléltetem ezt a tényt: aki a viszkozitás fogalmát nem ismeri, az nem képes különbséget tenni két folyadék viszkozitása között. A sok ezer sajátságfogalmat pedagógiai szempontból célszerű a tér, az idő, a mérték, a számosság és az összefüggés szerint csoportosítani. A két egység térbeli helyét, illetve a helyváltoztatást tekintve különbözhet egymástól. Minden nyelvben a valóságos térbeli viszonyoknak megfelelően több tucatnyi fogalom teszi lehetővé a *téri szóbeli megkülönböztető rutinok* elsajátítását és működését (eltekintve a geometria és az ábrázoló geometria fogalomkészletétől, amelyek használata nem tartozik a rutinok készletébe). Az *idői szóbeli megkülönböztető rutinok* száma néhány tucatnyi (e tekintetben is eltekintve az idő sajátságaira, az időmérésre vonatkozó fogalomkészlettől). A mérték szerinti megkülönböztetés sajátosságai (rövidebb, kövérebb stb.) sok ezerre tehetők. A *mérték szerinti szóbeli megkülönböztető rutinok* csak a kvalitatív megkülönböztetést teszik lehetővé. A kvantitatív megkülönböztetések kognitív készségeket feltételeznek (erről lásd az előző bekezdésben említett tanulmányt). A *számosság szerinti kvalitatív szóbeli megkülönböztető rutin* csak egy van: több-kevesebb. A tér, az idő, a mérték, a számosság szerinti megkülönböztetés az aktuális állapotot vagy állapotváltozást jellemzi. Az *összefüggés* újabb elemmel növeli a komplexitást: nemcsak az aktuális állapotra, állapotváltozásra érvényes, hanem minden hasonló helyzetre. Valahányszor a feltételek fennállnak, létrejönnek, a következmény (az állapot, az állapotváltozás) meghatározott valószínűséggel mindig fennáll, előáll. A legelemibb összefüggések fogalmi szintű kezelése is feltehetően meghaladja a rutin korlátait, ezért e témát e helyen csak azért említettem, mert a lényegét tekintve az összefüggés felismerése, alkalmazása is megkülönböztetést feltételez (például a feltétel–következmény, az ok–okozat között).

Sajnos, a szóbeli viszonyító rutinok elsajátítási folyamatairól csak részleges ismereteink vannak. A 2. ábra saját kutatásaim alapján mutat némi képet. A *téri szóbeli megkülönböztető rutinok* egyik csoportja (alatt-fölött és hasonló) az iskolába lépők mintegy 95%-ában működik. Egy másik csoportja (kívül-belül, között és hasonló) már csak mintegy 75%-ukban. Ha a térbeli helyzet változását tekintjük (alá, alóla, mellé, mellőle és hasonló), akkor az iskolába lépők 65–70%-ában működnek ezek a rutinok. A 2. áb-

rán azért nem tüntettem föl az adatoknak megfelelő görbét, mert az nem tér el számottevően az idő és a mennyiség görbeitől. Ebből következően az előző mondat megállapítása érvényes az idői és a mennyiségi rutinokra is.

A szóbeli viszonyító rutinok alapkészlete több százra tehető. Ebből a fent hivatkozott kutatás során a legfontosabbnak ítélt 192 rutin működését vizsgáltuk meg közel tízezer, 5–6 éves gyerek országosan reprezentatív mintáján. A 61–62 hónaposak átlagosan a rutinkészlet 70, a 83–84 hónaposak pedig 86 százalékát képesek használni. Ha a mérési hiba figyelembevételével 90%-os szintet tekintünk a teljes készlet birtoklásának, akkor a 61–62 hónaposoknak mindössze 12%-a, a 6 évesek 37%-a, a 83–84 hónaposok 45%-a birtokolja a teljes készletet. Az 5–6 éves gyerekek az alapkészletet évente 8 százalékponttal gyarapítják. Ebből az következik, hogy az az 5 százaléknyi iskolába lépő gyerek, akik a készletnek legfeljebb csak a felét tudja használni, legalább 5 évvel el vannak maradva azoktól, akik a teljes alapkészlettel lépnek be az iskolába; 4 évvel van elmaradva az iskolába lépők 7%-a, 3 évvel a 10%-a, 2 évvel a 16%-a és 1 évvel a 25%-a.

Talán belátható, hogy a szóbeli viszonyító rutinok fejlődésének teljes feltérképezése az eredményesebb pedagógiai munka kiinduló feltétele. Továbbá nyilvánvaló, hogy az egyes tanulók által elért szint ismeretében meg lehet találni a módját annak, hogy minden ép gyerek minél előbb birtokolja a szóbeli viszonyfelismerő rutinok teljes alapkészletét. E nélkül ugyanis a kevés szóbeli viszonyító rutinnal iskolába lépő tanuló a társaihoz képest lényegesen kevesebbet profitálhat az iskolai oktatásból, lemaradása tovább növekszik.

*

A PDP-modell mindenekelőtt azt az elgondolást támasztja alá, mely szerint a perceptuális és a fogalmi ismeretek nem valamiféle statikus reprezentációk, amelyeket operátorok (procedurális tudás: mechanizmusok, rutinok, készségek és hasonlók) mozgatnak, használnak. Az ismeretek legkisebb egységei is önkiegészítő, tanuló (önmódosító, általánosító, konkretizáló), felismerő és viszonyító dinamikus hálózatok. Az ismeretek kognitív operátorok (kognitív rutinok és készségek), vagyis információkezelő (-feldolgozó, -kommunikáló) komponensek. Ezeknek a másodpercnyi idő alatt funkcionáló ismereteknek a működése tudatosan nem befolyásolható, ezért méltán nevezhetők kognitív rutinoknak. A PDP modell lehetővé teszi, hogy az öröklött általános felismerő hálózatok első tekintetre jelentéktelennek tűnő kiegészüléseivel értelmezhetővé váljon a komplexitás, az adaptivitás fokozatos növekedése. Ebben a tanulmányban a szóbeli viszonyításig követtük a kognitív rutinok *fejlődését*. (II) A következő tanulmány (A kognitív készségek fejlődése és fejlesztése) arról szól, hogy a kognitív rutinokból hogyan bontakoznak ki az egyre komplexebb, egyre bonyolultabb funkciókat szolgáló kognitív készségek.

Az öröklött általános perceptuális felismerő rutinok hálózatai a felvett, feldolgozott információkat magukba építve egyedfelismerésre, szűkebb általános felismerésre válnak alkalmassá. Az aktivált hálózat kivitelező rutint, készséget indíthat. A kivitelező rutinnak öröklött közlő funkciója is lehet (vészkiáltás, szomorú arckifejezés); az öröklött jelfelismerő rutinnak köszönhetően vehető a közölt információ. A tanult jelközlő, jelfelismerő rutinok a perceptuális hálózatokba beépülve a megfelelő egység aktiválói lehetnek, miáltal a dolgok közvetlen észlelése nélkül is lehetővé válik a kogníció, a kommunikáció. A lokális hálózatokba a viszonylag tartósan materializált szimbólumok felismerő rutinjai is beépülhetnek, amelyek aktiválhatják a hálózatot, az aktivált hálózat indíthatja a jelrögzítő rutint. E lehetőségnek köszönhetően született meg a szóbeli viszonyítás, a nyelv, a fogalmi kogníció (gondolkodás, kommunikáció, tanulás).

A kognitív rutinok pedagógiai jelentőségét szemléltető példák remélhetőleg meggyőzőek az olvasót a pedagógia lehetőségeiről és arról, hogy érdemes a kutatásokba és a gyakorlati alkalmazásokba energiákat fektetni.

Jegyzet

- (1) McCLELLEAND, J. L. – RUMMELHART, D. E. and the PDP Research Group: *Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructure of Cognition. II. Psychological and Biological Models*. A Bradford Book. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London 1986, 56. old.
- (2) Micro feature = mikrosajáttság. A magyar szakirodalomban inkább a „mikrotulajdonság” használatos. Tudatosan választottam az általánosabb „sajáttság” jelentést, ami jobban megfelel a „feature” szakmai tartalmának, mint a „tulajdonság”.
- (3) McCLELLEAND, J. L. – RUMMELHART, D. E. and the PDP Research Group: *Parallel Distributed Processing*, i. m., 8. old.
- (4) A modern kognitivizmusról (a konnekcionizmusról, a PDP-modellről) magyarul lásd: uo.; SMOLENSKY, P.: *A konnekcionizmus helyes kezeléséről*. = *Kognitív tudomány*. Szerk: PLÉH CSABA. Osiris Kiadó, Bp. 1996; CLARK, A.: *A megismerés építőkövei*. Osiris Kiadó, Bp. 1996; DENNETT, D. C.: *Micsoda elmék. A tudatosság megértése felé*. Kulturtrade Kiadó, Bp. 1996.
- (5) NAGY József: *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980, 28–29. old.
- (6) Uo. 28–29. és 38. old.
- (7) A nyolc összefüggés ismertetését lásd: CS. CZACHESZ ERZSÉBET: *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged 1998.: 1. A gyakran előforduló szavak felismerése gyorsabb, mint ritkábban használtaké. A szövegfelismerő rutin annak köszönheti kialakulását, hogy a PDP-hálózat minimumra optimalizálja a felismeréshez szükséges sajáttságokat. A gyakori szavak a begyakorlottság eredményeként kevesebb sajáttsággal ismerhetők fel. 2. A teljesen ismeretlen szó felismerése, aminek nem ismert a jelentése (ami az olvasó szempontjából azonos az ügynevezett nemszóval), lényegesen lassúbb, mint az ismert jelentésű szavaké. Az előző esetben az olvasás szériális, vagyis sok jeggyel történik, nem eleme valamely gondolathálónak, az utóbbiban a szó egy PDP-hálózat eleme, amely segíti a felismerést még akkor is, ha a felismerés még nem vált minimalizált rutinná. 3. A szó-elsőségek feltehetően az előbbi módon értelmezhető, de ennek az összefüggésnek a további elemzésére van szükség. 4. A szavakban előforduló fonémák meghatározott szabályoknak engedelmeskedve kerülhetnek egymás mellé. A szabályt sértő betűsor felismerése csak szériális olvasással lehetséges, ami nyilvánvalóan hosszabb időt vesz igénybe. 5. Az „ajtó” felismerése gyorsabb, mint az „atjó”. Ez a szóhasonlósági hatás az ismeretlen szóval hasonlóan értelmezhető. 6. Az ésméltás hatása nyilvánvaló, mivel a minimális sajáttságra optimalizálódás az ismétlés, a tanulás eredménye. 7. Ha a „veréb” szót megelőzi a „fecske” szó, akkor a „veréb” szó felismeréséhez kevesebb idő kell, mintha egyedül állna. Ez érthető, hiszen a „madarak” ugyanannak a PDP-hálózatnak az elemei. A „fecske” szó már aktiválta a hálózatban a „madár” sajáttságait jelképező egységeket. 8. Ha a szó szokásos vizuális megjelenését módosítjuk („alma” = „aLma”), megnő a felismerés ideje. Ez a PDP-modell szerint nyilvánvaló, hiszen a szövegfelismerő rutin a szó alaki sajáttságai alapján működik. Ha az alaki sajátságok megváltoznak, új sajáttságokat kell figyelembe venni, esetleg át kell térni a szériális olvasásra.
- (8) CS. CZACHESZ ERZSÉBET: *Olvasás és pedagógia*. i. m., 17. old.
- (9) CS. CZACHESZ ERZSÉBET–VIDÁKOVICH TIBOR: *Melyik módszer? Öt olvasástanítási módszer összehasonlító vizsgálata*. ÉKP Hírek, 1994, 6–7. sz., 6–12. old. Rövidített változatát lásd: *Köznevelés*, 1994. 38. sz., 12. old.
- (10) Az adatok forrásai: NAGY JÓZSEF: *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*, i. m., 64–85. old.
- (11) ANNETTE KARMILOFF-SMITH elmélete alapján kétféle tanúlással megvalósuló kognitív fejlődés között teszünk különbséget: optimalizáló fejlődés (például a rajzoló íráskészség kiírt íráskészséggé fejlődése) és hierarchizálódás között. Ez utóbbit reprezentációs újrairásnak nevezi a szerző. A tanulásról szóló dolgozatban majd részletesebben ismertetjük a témát. Lásd: *Beyond Modularity: A developmental Perspective on Cognitive Science*. MA: MIT Press/Bradford Books, Cambridge 1992; KARMILOFF-SMITH, A.: *Nature, nurture and PDP: Preposterous developmental postulates?* *Connection Science*, 4. sz., 253–269. old. Szerzői összefoglalóját lásd: *Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődésméletei megközelítése*, 1996.

A mentálhigiéné és az egészségmegőrzés lehetőségei a közoktatásban

Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy megvizsgálja a mentálhigiéné és az egészségmegőrzés fogalmi közötti összefüggéseket, az említett két fogalom érvényességi körét egyrészt az elmélet alkotás, másrészt pedig a gyakorlat, az iskolai programok szempontjából.

Felvet néhány vitapontot és gondolatokat fogalmaz meg a hatékonyabb gyakorlati működés szempontjait szem előtt tartva.

Fogalmi háttér

„A mentálhigiéné a pszichés betegségek és működészavarok megelőzésének tudománya. Mint tudomány, sajátos ismeretanyag azokról a tényezőkről és folyamatokról, amelyek a személyiségben betegséget vagy zavart okoznak, és azokról a módszerekről, lehetőségekről, amelyekkel ezeket a tényezőket és folyamatokat hatástalanítani lehet, mielőtt még kárt tennének, vagy legalábbis mielőtt az ártalom szervülne.” (1)

„Az iskolai mentálhigiéné mint diszciplína, az iskolapszichológia továbbfejlesztett, a társadalomtudományok és az egészségtudományok iskolára vonatkozó ismereteit és módszereit egységbe foglaló változata.” (2)

A mentálhigiénés megfontolások alakulása szempontjából fontos esemény Gordon azon megfontolása, mely szerint az egészségről és betegségről nem mint dichotóm fogalompárokról kell beszélni, hanem a valósághoz jobban illeszkedik egy ún. egészséggrádiens koncipiálása, melynek értelmében az egészség nem a betegség hiányaként, hanem új minőségként jelenik meg. Ezzel a felfogással harmonikus viszonyban van M. Jahoda (3) pozitív mentálhigiéné fogalma, melynek értelmében a mentálhigiéné az elsődleges megelőzés problémakörét fedi le, s nem foglalkozik a terápiás beavatkozásokkal, illetőleg a betegek utógondozásával.

Az elsődleges megelőzés egyrészt azokat a tevékenységformákat jelenti, amelyek a „pozitív egészség” kialakításával hozhatók kapcsolatba, másrészt a célzott beavatkozásoknak azt a körét, amelyek az időszerű morbiditási-mortalitási adatokból kiindulva szerveződnek.

Ákár a fogalomalkotás és -tisztázás, akár pedig az empirikus tapasztalatok oldaláról indulunk, jól látható, hogy párhuzamosság – vagy még helyesebben fogalmazva: átfedések tapasztalhatók a mentálhigiéné és az elsődleges megelőzés vonatkozásában.

Az átfedések nem látszólagosak, hanem lényegiek, különösen akkor, ha az ismert vagy ismertnek vélt oki magyarázatokat is igyekszünk számba venni. Ez esetben ugyanis az alábbiak válnak láthatóvá:

- az egészségi állapot alakulása szempontjából a társas-társadalmi tényezők kitüntetett helyet foglalnak el (ld. a halálózási mutatók alakulása az ország különböző régióiban és az eltérő foglalkozási csoportokban);

- az egészségi állapot és a halandósági viszonyok befolyásolása szempontjából leginkább kritikus magatartásformák (káros szenvedélyek, stressztűrő és -kezelő képesség

stb.) nem ragadhatók ki az életmód egészéből (ld. egészségkárosító magatartásformák halmozott jelentkezése);

- a személyközi kapcsolatok alakulása, alakítása fontos és együtt járó tényező az egészségi állapot-mutatókkal (ld. az egészségi állapot-mutatók és a családi állapot, kapcsolati elégedettség összefüggései);

- a beteg és a betegség közötti viszony nem véletlenszerű (egyes szerzők szerint a betegség éppolyan jellemzőnk, mint bármely más személyiség vonásunk);

- az egészségkárosító életmódelemek (pl. káros szenvedélyek) nem befolyásolhatók kizárólag ismeretek átadása folytán;

- az akut megbetegedések kialakulása, fellépése szempontjából is a szervezet általános teherbíró képességének, az immunrendszer hatékonyságának van kitüntetett szerepe.

A megkezdett sort szinte a végtelenségig lehetne folytatni; ami a rendszeres adatgyűjtésből, illetőleg az elszórt tapasztalatokból kiderül, az az, hogy a hagyományos értelemben vett egészségnevelési, betegségmegelőzési koncepció egyre inkább oka-fogyottá válik. Igaz, hogy egyértelmű oki magyarázatokkal nem rendelkezünk arra vonatkozólag, hogy az immár vezető halálokká vált krónikus, nem fertőző megbetegedések kialakulásában és makacs fennmaradásában mely tényezők milyen súllyal játszanak közre, az azonban egyre inkább láthatóvá válik, hogy a lelki és az ún. testi, biológiai tényezők nem választhatók szét egymástól.

A személyközi kapcsolatok alakulása, a támogató társas közeg megléte vagy hiánya, az egyéni helyzetértelmezések, az élményvilág sajátosságai, a megküzdési technikák adaptív vagy máladaptív volta közvetítő mechanizmusok révén, de lényegi pontokon befolyásolják az egészségmagatartást és következményesen az egészségi állapotot, az életesélyeket.

Az egészségmagatartás és az egészségi állapot közötti összefüggések már lényegesen kevésbé tűnnek homályosnak. Érdekes módon e téren nem csak a szakemberek ítéletei mondhatók megbízhatóknak, hiszen a laikus, sőt a megkérdezett 8–10 éves gyerek is meg tudja mondani, hogy az egészség szempontjából mit lenne hasznos enni, mennyit kellene mozogni; a lakosság egésze tudja, hogy a „Dohányzás káros az egészségre”, s a drogélvezők/függők is igen jól tudják, hogy az általuk alkalmazott „anyagnak” mi a hatásmechanizmusa.

A morbiditási és mortalitási adatok mintázódása egyértelműen arra mutat rá, hogy a vezető halálokok életmódbeli tényezőkkel hozhatók összefüggésbe. (4)

A szociológiai elemzésekből kitűnik, hogy még további, egymással ölelkező tényezőkkel kell számot vetnünk, amennyiben magyarázatot kívánunk adni az egészségi állapot-mutatók alakulására. „A betegség, az egészségromlás vagy a korai elhalálozás akkor következhet be, ha nagyobb a terhelés, mint a teherbírás, ha a társadalmi terhekkel szemben nincs, vagy kialakulatlan a társadalmi védelmi mechanizmus. A megoldhatatlan feladatok és a gyenge fizikum vagy pszichikum, továbbá a társadalmi támasz hiánya miatt kialakul egyfajta sérülékenység, és a felborult egyensúly helyreállításához nem mindig elegendő az emberi individuum biopszichológiai ereje. Különösen az viseli meg az egészséget, ha a belső egyensúlykereső megoldások olyan kompenzációkhoz vezetnek, amelyek az egyszerűnek látszó örömszerzés útjain az ártalmakat fokozzák.” (5)

Szemléleti pozíciók – történeti áttekintés az egészségmegőrzésben

Közel harminc éve világossá vált és deklarációk szintjén is megfogalmazódott, hogy az egészség nem egyenlő a betegség hiányával, nem elégedhetünk meg és alkalmazhatunk e tekintetben negatív definíciót. „Az egészség nem csupán a betegség hiánya, hanem a testi, szellemi és szociális jól-lét állapota” – állapította meg az Egészségügyi Világszervezet az Ottawai Kartában (1986) –, amikor útjára indította új, egészségvédelmi stratégiáját.

Noha ezen optimális célállapot elérése meglehetősen keveseknek adatik osztályrészüll, kétségkívül ez irányban kell lépéseket tennünk, amikor az egészségmegőrzés követendő irányelveit, stratégiáját és napi taktikáját kívánjuk kidolgozni és megvalósítani.

Egészségügyi megközelítéstől a társadalomtudományi szemléletig

Az egészségvédelem gondolata is hosszú fejlődési utat járt be. A századforduló környékén a higiénés megközelítés, vagyis a megfelelő higiénés szokások megismertetése és elsajátíttatása volt az uralkodó nézet. Voltak az egészségnek szakértői (egészségügyi szakszemélyzet – orvosok), akik az e tekintetben iskolázatlan népességet próbáltak a helyes viselkedésre, eljárasmódokra megtanítani.

Ez annál is inkább indokolt volt a második ipari forradalom, a rohamos iparosodás és urbanizáció időszakában, mert az emberek olyan betegségekkel, járványokkal szembesültek, amelyekre a korábbiakban nem volt példa. A súlyos betegeket a nagy szakértelemmel rendelkező orvosok nem otthon, hanem kórházakban kezelték és a sok egymással összezárt beteg mindenféle fertőzést kapott egymástól; koncentráltan voltak együtt a megbetegítő tényezők, kórokozók. A betegellátás logisztikájából adódott egy sereg további megbetegedés, melyek ellen csak a megfelelő higiénés szokások kíméletlen alkalmazásával lehetett védekezni.

Annak jellemzéséül, hogy az egészségvédelem gondolata mennyiben különbözik a hagyományos medicinális megközelítéstől, idéznénk a megelőzés néhány korábbi meghatározását; nevezetesen: elsődleges prevenciónak nevezték a betegségek általános megelőzését, míg másodlagos megelőzésnek a gyógyítást, szűrést (korai felismerés), a harmadlagos megelőzésen pedig az utógondozást értették.

Hasonlóképpen a mindennapi életben is – az urbanizációból következően – sok ember volt együtt munka- és lakóhelyén, akik egymás számára ismeretlen és veszélyes baktériumflóra hordozói voltak. Az életmód megváltozása az egészségre veszélyes tényezők elszaporodását eredményezte, melyek ellen megfelelőképpen kellett védekezni, ismereteket és könnyen elsajátítható életviteli technikákat kellett biztosítani a népesség számára. Voltak tehát szakértők és laikusok (rászorulók). Az egészségvédelem szempontjából ez az az időszak, amely az ismeretsajátításra helyezte a hangsúlyt.

A későbbiekben az egészség védelmét szolgáló rendszabályok, higiénés szokások egyre inkább ismertté és elterjedtté váltak, különösen a nyugati típusú társadalmakban. Az orvostudományok fejlődésével párhuzamban kezelhetővé váltak a népeket tizedelő járványok, ugyanakkor a halálozások, illetve a megbetegedések másfajta mintázatot kezdtek mutatni. Leszűkült azon életmódelemek köre, amelyek különösen kritikusak voltak a fizikális egészség veszélyeztetése szempontjából.

Az ötvenes évek végétől vezető halálokká váltak például az Amerikai Egyesült Államokban a szív- és érrendszeri (krónikus nem fertőző) megbetegedések. Ezek megelőzésére jöttek létre a különböző egészségvédő kampányok, táplálkozási és testkultúrát hirdető, dohányzásleszoktató programok. Ezek a próbálkozások kivétel nélkül a

A személyközi kapcsolatok alakulása, a támogató társas közeg megléte vagy hiánya, az egyéni helyzetértelmezések, az élményvilág sajátosságai, a megküzdési technikák adaptív vagy máladaptív volta közvetítő mechanizmusok révén, de lényegi pontokon befolyásolják az egészségmagatartást és következményesen az egészségi állapotot, az életesélyeket.

meggyőző közlés, az attitűd–viselkedés–befolyásolás paradigmáját, illetve az ismeretközlés lehetőségeit igyekeztek hasznosítani.

Így tűnhet ismerősnek az egészségnevelés fogalma is, amelyet gyakran azonosították a nevelési folyamatba illeszthető ismeretátadással, ettől remélve az egészség hatékony védelmét és megőrzését.

A modern egészségvédelmi és -megőrző szemlélet szakít a hagyományos egészségnevelési megközelítéssel. Az elmúlt időszakban – szerte a világban – bebizonyosodott, hogy az egészségre vonatkozó egyre bővülő ismeretek önmagukban nem eredményezhetik az egyes emberek szintjén az életmód tartós megváltoztatását. Ezen megállapításunkkal ugyanakkor nem kívánjuk csökkenteni a korszerű egészségvédelmi ismeretek nyújtásának fontosságát.

Az időszerű, egészszleges szemléletű (az embert testi és szellemi egységében kezelő), egészségvédelmi és -megőrző programok nem a betegség oldaláról közelítenek az egyénhez, hanem rávilágítanak azokra az életmódbeli elemekre, amelyek elősegítik, és azokra is, amelyek gátolhatják fejlesztését. Kiemelendő és fontos szempont, hogy a modern szemléletű egészségvédelem alapvetően nem arra épít, hogy a betegségek bekövetkeztével riogassa az embereket, hanem olyan életmódbeli alternatívákat kínál, amelyekkel azonosulva az egyéneknek lehetőségük nyílik az egészségesebb életforma (alternatíva) választására.

Az egészségvédelmet és -megőrzést folyamatként, nem pedig különböző kampányok összességeként meghatározó modern elmélet szerint az egyén egyre növekvő kontrollt szerez saját egészsége felett. Az egészség megőrzése és védelme tehát a mindennapi élet része, alapvetően pozitív megközelítés, amely messzemenően figyelembe veszi az egyén szociális és gazdasági helyzetét, éppúgy, mint fizikai és mentális kapacitását.

A rizikócsoportos megközelítés

A rizikócsoport-megközelítés már a modern egészségvédelem, egészségmegőrzés gondolatkörében fogalmazódik meg. E megközelítés felismeri, hogy a célcsoport jellemzőinek függvényében kell kialakítani a megfelelő egészségvédelmi stratégiát és megfogalmazni a konkrét programokat. Ennek értelmében az egyes, illetve az azonos vagy hasonló életmódot gyakorló emberek csoportjai veszélyeztetettek bizonyos típusú megbetegedések szempontjából.

Mára már közzismert az a tény, hogy a mozgásszegény életmód, a kalóriadús táplálkozás szív- és keringési megbetegedéshez vezethet, vagy a dohányzó nagyobb valószínűséggel szenved krónikus légúti megbetegedésben. A táplálkozási anomáliák igen gyakran cukorbetegséghez vezetnek, míg a rendszeres alkoholfogyasztás esetében kialakulhat az „alkohol-betegség”.

Az egészségvédelmi programok egyik jelentős része tehát azon emberek csoportjának kínál alternatív életmódokat és életviteli mintákat, akik azonos problémákkal küzdenek. Ez a megközelítés – amely természetesen nincs alapvető ellentétben a később ismertetésre kerülő közösségi megközelítéssel – azt az előnyt használja ki, hogy az egymás problémáit ismerő emberek csoportja együtt eredményesebben tehet életmódjának megváltoztatásáért.

Közösségi megközelítés

Az eddigiekben ismertetett rizikócsoportos megközelítés során az azonos problémákkal küzdő emberek képezik a programok célcsoportját, s ennek megfelelő módszerek, akciók, kampányok alkotják az egészségvédelmi és -megőrző program gerincét.

A közösségi alapú megközelítés azokat az életközösségeket kívánja az egészségmegőrzés szolgálatába állítani, amelyek természetes megtartó erővel bírnak. Erre a megközelítésre jó példa az a Kalocsán folyó átfogó program, mely az *Együtt egészségesen* címet viseli, és amely egy lakóhely számára kínál több támadáspontú lehetőségeket a helyi egészségmegőrző, -fejlesztő akciók, de főként folyamatok számára.

Szintér-megközelítés

A szintér-megközelítés arra alapoz, hogy ez emberek az életük bizonyos szakaszában (óvoda, iskola, kórház, katonaság, börtön stb.), vagy a napjuk azonos részében (munkahely, iskola, orvosi rendelő stb.), vagy éppen szabadidejükben (sport közösségek, helyi kezdeményezések stb.) folyamatosan és visszatérően együtt vannak.

Ez esetben tehát nem az azonos eredetű problémák kovácsolják össze a közösséget, hanem a közös cél, az azonos érdeklődés vagy lakóhely, a hasonló sors vagy a közös munkahely, vagy éppen a szervezeten belüli azonos szintű elhelyezkedés.

A szintér alapú programok szervezési és szakmai elvei is ennek megfelelően alakulnak, figyelembe veszik a szervezet felépítését, az ott végzett tevékenység jellegét és természetesen az ott dolgozók egészségi állapotát, életmódbeli és életviteli szokásait.

A hazai és nemzetközi tapasztalatok egyaránt azt mutatják, hogy az iskola – mint szintér – kitüntetett szerepet játszik az egészségmegőrzés folyamatában.

Az iskoláról általában

Mint ahogy azt már sokszor és sokan elmondtuk: az iskola a személyiségfejlődés, az intézményes szocializáció kitüntetett színtere. Nemcsak az iskolában eltöltött idő mennyisége teszi indokoltá ezt a kijelentést, hanem sokkal inkább az iskolai élet történései. Egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy az iskola nem a „nagybetűs életre” készít fel, hanem az élet maga. Hiszen az iskolában tapasztalhatja meg mind a felnőtt, mind pedig a gyerek a személyközi kapcsolatok sodrását, valamint az intézményi lét sajátos szabályrendszerét és kísérli meg az ehhez való hatékony alkalmazkodást elsajátítani. Az iskola saját céljait megfogalmazva elsősorban ismeretátadó funkcióját hangsúlyozza, ugyanakkor jól tudjuk, hogy a mindennapok gyakorlatában főként – akarva-akaratlan – alapvető szociális technikák elsajátíttatása folyik. E szociális technikák a személyközi kapcsolatok alakulásának-alakításának a megfelelői. Ezek soha, semmilyen tankönyvben nem szerepelnek leírva, s nem részei semmilyen tantárgynak. Nem részei tanterv- és tantárgyszerkesztési szempontból, de mégis azok a gyakorlati megvalósulás és a jelennél messze tovább mutató hatások szempontjából. Az igazi tanterv, amit a gyerekek iskolázásuk 8–12 éve alatt elsajátítanak, a mindennapos tapasztalat, a maga teljességében, felfejtélenségében, kiszámíthatatlanságában, akart-akaratlan voltában – ahogy ezt a „rejtett tanterv” szakértői megfogalmazzák. (6)

Az iskolában a személyközi kapcsolatok legkülönbözőbb formáival és minőségével találkozunk. Az alaphangot, vagy hangulatot a formális-szervezeti viszonyok adják, s ezt színezik, teszik sajátossá az informális-személyes jellegű kötődések. Ahogy *Mérei Ferenc* fogalmazott: a személyes jellegű emberi viszonylatok akaratlanul is az intézményesülés irányába mozdulnak el, s a formális szerveződések sem kerülnek el a személyessé válás folyamatát. Ily módon az iskolán belüli viszonyok egyrészt leképezik a társadalom fennálló rendjét, másrészt személyes jellegükből adódóan modellértékűek az iskola falain kívüli világ szempontjából is. A gyerekek számára tapintható módon leképeződnek az iskolai személyzet tagjai közötti interperszonális viszonyok, a hatalom, a döntéshozatal sajátosságai. A mindennapi tapasztalatnak részévé válik a pedagógusok aktuális személyiségállapota, elégedettségük, elégedetlenségük,

személyes örömeik és bizonytalanságaik. Ez természetes, és akár még kíváncsi is lehet. Problematikussá és a testi-lelki egészség szempontjából iatrogénné akkor válik a helyzet, ha a történetek burkoltan, öntudatlanul és ellenőrizhetetlenül mennek végbe.

Az iskola – mint általában a társadalmi intézmények, szervezetek – egyidejűleg két különböző tendencia metszéspontjában helyezkedik el. Egyrészt az őt körülvevő társadalmi-társas változások hordozója, másrészt viszont az állandóság őrzője. Minden rendszerről-szervezetről elmondhatjuk, hogy önmagát – lehetőleg változatlan formában – igyekszik fenntartani (homeosztatisz szabályozás).

Az iskolának e tekintetben igen nehéz a dolga, hiszen az utóbbi ötven év során igen jelentős változások mentek végbe társadalmunkban és társas viszonyainkban. Ezek a változások az utóbbi tíz évben még tovább gyorsultak, s mára az iskola egyre inkább szolgáltatásokat nyújt, nem pedig hatósági funkciókat tölt be. Ez a tendencia még inkább fokozódik annak következtében, hogy csökken a gyerekek száma, így verseny folyik a gyerekekért, a szülőért a megbízható és kiegyensúlyozott finanszírozás érdekében.

A manapság iskolába lépő gyerek számára a pedagógus már nem megkérdőjelezhetetlen tekintély. Ez többek között abból is adódik, hogy a családi nevelésben háttérbe szorulni látszanak a tisztán tekintélyvel nyugvó technikák és megoldási módok, egyrészt a pszichológiai kultúráltság növekedése, másrészt pedig a szülők mértéktelen elfoglaltsága, életvitelének egésze következtében.

Ez a helyzet nem állítja könnyű feladat elé a pedagógusokat, akik saját iskoláztatásuk során javarészt tekintélyelvű megoldásokat tapasztalhattak meg, és a tanárképzés éveit során sem ismerhették meg a pedagógia és módszertan teljes eszköztárát.

Tehát elmondhatjuk, hogy az iskolába kerülő gyermek nem igazán tekintélytisztelő, de van még egy nagyon fontos sajátossága: „gyárilag érdeklődő”. A fentiekből már egész világosan kirajzolódik, hogy milyen helyzetben van az iskola, az iskolában tanító pedagógus, s hogy milyen kihívásokkal kell szembenéznie.

Egészségmegőrző programok a közoktatásban – realitások és lehetőségek

A lakosság egészségi állapota miatti fokozódó aggodalom, az ifjúság egészségmagatartásával (nem egészségi állapotával!) kapcsolatos nyugtalanító jelek, valamint a külföldi tapasztalatok egyre inkább felhívják a figyelmet a hatékony beavatkozás szükségességére. A beavatkozások színterévé egyre fokozódó mértékben válik a közoktatás: az iskola és az óvoda.

Manapság igen nagy számú és különböző minőségű iskolai programmal találkozunk. Ezek azonban nem képviselnek egységes szemléletet, a beavatkozások, kezdeményezések színvonala, hatásköre igen változatos.

Egy közelmúltban megjelent tanulmány (7) áttekinti az 1990-es évekre jellemző helyzetet. A szerzők megfigyelései szerint az egészségnevelés többnyire tüneti kezelésként jelenik meg, vagyis a legtipikusabb függőségi ártalmakat, illetőleg az éppen veszélyesnek ítélt rizikófaktorokat, magatartásformákat taglaló anyagokkal lehet találkozni. Mint-hogy az esetek túlnyomó többségében a félelem keltés eszközével élnek, ezért mind a tanároknak, mind pedig a tanulóknak negatív érzések keletkeznek, amelyek utóbb még inkább elvezetnek az egészségnevelési témák kerüléséhez.

Sokkal kisebb a korszerű egészségmegőrzési-mentálhigiénés szemléletet valló és módszertanukban is azt megvalósító holisztikus programok száma.

A helyzet ismeretében ez egyébként egyáltalán nem meglepő. Az ilyen szemléletű és módszertanú programok kidolgozása többnyire rendkívül költség- és időigényes. Ahhoz,

hogy minimális mértékben hatékonyak tekinthessük őket, szükség van a program folyamatos alkalmazására; jó megoldásnak a heti rendszerességgel jelentkező, tehát tantárgyi keretbe iktatott tananyagok látszanak, ami viszont felveti az iskolán belüli osztozkodás, rivalizáció kérdését. További nem megkerülhető probléma a tanár személye, vagyis hogy ki tanítsa ezeket az anyagokat. Nem elsősorban az egészség-specifikus ismeretek megléte az, ami kérdéssé avatja ezt a szempontot. Sokkal inkább a tanár mesterségbeli tudása, vagyis módszertani felkészültsége.

Egy másik a témakörben végzett kutatás áttekintette a területen (a közoktatás intézményrendszerében) kipróbálás alatt álló különböző fajta egészségmegőrző programokat. (8) Az alábbiakban röviden áttekinthetjük, hogy mik a kezdeményezések jellemzői. Nem lenne helyes szakmai-minőségi értékelést is csatolni ehhez az áttekintéshez, már csak azért sem, mert a minősítés, az „elbírálás” kritériumai nem tekinthetők konszenzuálisnak, még a szigorú értelemben vett szakmai berkeken belül se.

„Egészséges élet” komplex egészségmegőrzési tananyag

Programgazda: Nemzeti Egészségvédelmi Intézet

A program eredete: brit tantárgyfejlesztőkkel együttműködve kifejlesztett tananyag, amely a magyar gyerekek sajátosságaira, témával összefüggő ismereteire, azok struktúrájára és nyelvi megfogalmazásaira támaszkodik.

A program filozófiájának négy fő eleme:

- a pozitív, egészséges életfelfogás hangsúlyozása;
- a gyerekek meglévő ismereteire alapoz;
- egészségvédő iskola – a tanterv az iskola pozitív szellemiségével, valamint az iskola és a közösség között fennálló erős kétoldali kapcsolattal párosul;
- spirális tantervhasználat – ahogy nőnek a gyerekek, az egyes témákat úgy dolgozzák fel újra és újra;

A program témakörei vázlatosan: egészséges életmódok; a biztonság megőrzése; egészséges táplálkozás; kábítószer-fogyasztás és a kábítószerrel való visszaélés; növekedés, változás és az emberi szexualitás; családi élet és kapcsolatok; mozgás és személyes higiéné; egészséges környezet.

A program által használt oktatási módszerek: részvételen alapuló oktatási technika; csoportmódszerek; vita, megbeszélés; szemléltetés; rendezvények szervezése; szituációs játékok; szerepgyakorlatok.

A program taneszközei: tanári kézikönyv; tanulói munkafüzet.

„Egészséged testben, lélekedben” személyiségfejlesztő, drog- és alkohol-megelőző program

Programgazda: CHEF Hungary Alapítvány

Cél: személyiségfejlesztő, drog- és alkoholmegelőző program.

A program eredete: speciális, egészségmagatartást fejlesztő amerikai program, melynek magyar változatát használja az Alapítvány (az Általános Egészségnevelés Alapítványa, Comprehensive Health Education Foundation). A program magyarországi elterjesztését amerikai és magyar szakemberek kezdeményezték.

A program filozófiája: a drogok fogyasztása, illetve nem fogyasztása közti döntéshozáson alapul. A döntéshozásban az információk mellett a különböző érzelmek, értékek és attitűdök, valamint viselkedési módok is szerepet játszanak. A program az információadás mellett a döntéshozás kialakítására helyezi a hangsúlyt. A problémamegoldó és döntéshozó készség gyakorlás útján fejleszthető. A megfelelő önértékeléssel és pozitív énképpel rendelkező fiatalok jobb döntéseket hoznak, amelyekkel elkerülik a drogok fogyasztását.

Az oktatásban kiemelkedő szerepe van a tanárnak. E megállapítás érinti a pedagógus viszonyulását a drogokhoz és képességeit a tanterv oktatásával kapcsolatban. A tanárnak kell kialakítania az osztályban az előítélet-mentes légkört, amelyben a diákok tevékenyen, kezdeményezően vehetnek részt a foglalkozásokon. A diákok szabadon, a minősítéstől, értékeléstől való félelem nélkül fejezhetik ki érzéseiket a témával kapcsolatban.

A program bevonja a szülőket is az oktatásba, illetve ha lehetőség van rá, akkor a helyi közösség más tagjait is.

A „tananyag” drog alatt nemcsak az illegitim szereket érti, hanem az elfogadott szerhasználatot is (alkohol, dohányzás, pszichoaktív gyógyszerek). A program hipotézise, hogy a drogokkal kapcsolatban kialakított készségek (pl. nemet mondani a kínálásra) az élet más területein is működni fognak.

A program témakörei vázlatosan: Drog; drogok története; a drogok és az emberi test; farmakológia; hazai drogkörkép; függőség; veszélyek, kezelés. Alkohol, az alkoholfogyasztás története; az alkohol hatása – alkoholizmus; fiatalok italozása; hazai körkép. Önismeret, önmegismerés-önértékelés; lehetőségek; stresszkezelés; stresszhelyzetek felismerése; következmények; döntéshozás, döntéshozás képessége; érzések–érzelmek–értékek–problémamegoldási képesség; kockázatvállalás; választás – értékelés.

A program által használt oktatási módszerek:

- előadás, magyarázat;
- csoportmódszerek;
- vita, megbeszélés;
- szemléltetés;
- ellenőrzés.

A programban szükséges taneszközök: tanári kézikönyv; tanulói munkafüzet; szóróanyagok; tanulási segédkönyv.

Életvezetési ismeretek és készségek

Programgazda: Csendes Éva

A program filozófiája: a program személyiségfejlesztő keretbe ágyazott megelőző tevékenység: üzenete az egészségre ártalmas anyagokkal való kísérletezés és a szenvedélykeltésre alkalmas anyagok használatának elutasítása, továbbá az értékalapú választás: az egyén felelős egészsége megőrzéséért.

A program témakörei vázlatosan: önismeret – én és a helyem a környezetemben; az egészséges, biztonságos életet veszélyeztető tényezők; a készségfejlesztés területei; hatékony kommunikáció; a versenyszellem és az együttműködés egyensúlya; önismeret – önbecsülés; társasági alkalmazkodás – személyes kapcsolatok építése; az érzelem alkotó jellegű feldolgozása; stresszkezelés – magabiztos fellépés; kritikus gondolkodás – döntéshozás – célkitűzések; ellenállási készség – kockázatsökkentési készség; problémamegoldás.

A program által használt oktatási módszerek:

- csoportmódszerek;
- tréning;
- interaktív, tapasztalatokra alapozott tanítási-tanulási mód.

A program taneszközei: tanári kézikönyv – tartalmazza a tanulói segédanyagokat is.

A Soros Alapítvány egészségnevelési programja „Shapiro program”

Programgazda: Soros Alapítvány

Cél: egészségnevelő és megelőző program a táplálkozással, a szexualitással és az AIDS-szel kapcsolatban, valamint drog- és alkoholfogyasztással kapcsolatos program.

Megcélzott korosztály: 10–14 éves általános iskolai diákok.

A program koncepciója: az egészséges magatartás döntéshozáson alapul. A program koncepciója nagymértékben hasonlít a CHEF programhoz, így részletes leírásától eltekintek.

A program filozófiája: a tiltás, elriasztás helyett a megcélzott életkori csoport válsághelyzetre való felkészítése a választási lehetőségek közül a pozitív döntési motivációk felhasználása segítségével.

A program témakörei vázlatosan: szexualitás; AIDS; alkohol és más drogok; dohányzás; táplálkozás.

A program taneszközei: tanári kézikönyv minden témához; információ; feladatlapok, mérőeszközök; mintagyakorlatok; szemléltetés.

Drogprogram (a kölni Egészségvédelmi Intézet programjának adaptációja)

Programgazda: Budai Drogambulancia

Cél: drog megelőző programcsomag

Megcélzott korosztály: 10–18 éves diákok, általános és középiskolák tanulói.

A program eredete: a kölni Nemzeti Egészségnevelési Intézet programcsomagja, melynek magyar változatát használja az Alapítvány.

A program koncepciója: a drog minden olyan anyagot jelöl, mely módosítja az élő szervezet funkcióit. Eben az értelmezésben drognak minősülnek az illegális drogok (kábitószer), továbbá a gyógyszerekkel való visszaélés, valamint a dohányzás és az alkoholfogyasztás. A programcsomag célja azoknak a veszélyeknek a tudatosítása, melyek drogfogyasztáshoz vezetnek. A tananyag a tanulókat olyan cselekvési alternatívákra ösztönzi, melyekkel csábítás esetén, feszült idegállapotban vagy konfliktus-helyzetben, védekezhetnek e veszélyek ellen.

A közvetlen célok a következők: kábitószerkeknél a megelőzés a teljes absztinenciára irányul, gyógyszereknél az ellenőrzött és szakszerű bánásmódra, az alkoholnál az önkontrollra és az önmérsékletre, a dohányzásnál pedig ismét a teljes absztinenciára.

A programcsomag leginkább a biológia, illetve az egészségügyi, társadalmi ismeretek tárgykörébe vág, ezért elsajátítása ezeknek az óráknak a keretében képzelhető el (ahogy a programcsomag fogalmaz).

A program a szülőket is bevonja az oktatásba.

A program témakörei vázlatosan: dohányzás – a dohányzás eredete és a dohányzás hatásai, a dohányzás mint társadalmi jelenség, a dohányzás okai és motívumai, megelőzés és terápia. Kábitószer – drogfogyasztás és drogfüggőség, a drogok és a jog, illegális drogok, alkohol. AIDS.

A program által használt oktatási módszerek: ismeretátadó jellegű oktatás.

A program taneszközei: tanári kézikönyv, benne információ; módszertani útmutató; az egyes tanítási órák vázlata; ábrák; munkalapok.

Az előzőekben csak azoknak a viszonylag széles körben ismert, országos terjesztésű programoknak a szemlézésére került sor, amelyek célkitűzéseik szempontjából holisztikus megközelítést alkalmaznak, amelyek nem elsősorban az ismeretátadásra helyezik a hangsúlyt, amelyek életvezetési technikákat, készségeket és képességeket kívánnak fejleszteni. Az említettek azonban egy kivételtől eltekintve adaptációk, s a szó igazi értelmében vett holisztikus látásmódot is csak kettő jeleníti meg.

A KOMA mentálhigiéné pályázatának tapasztalatai

A Közoktatási és Modernizációs Közalapítvány az 1997. évben meghirdetett mentálhigiéné pályázatára beérkezett több mint ötszáz pályamunka a mentálhigiéné megleghe-tősen tág értelmezését mutatja.

A különböző kategóriákat képviselő munkák közül a legnépesebb csoportot az iskolai mentálhigiénés és képzési programok alkották. Meglepően kevesen kívántak kutatási te-



vékenységhez támogatáshoz jutni ily módon.

Az iskolai programok szakmai színvonaluktól függetlenül jelenítették meg az e tanulmány elején elemzett fogalmi diffúziót, illetve átrendeződést. A pályamunkákból jól látszik, hogy az egészségmegőrzés korszerű felfogása és a mentálhigiéné ebben a speciális vetületben (iskolai programok) szinte teljes átfedek egymást.

Ha alaposabban szemügyre vesszük az iskolai kezdeményezéseket, akkor az alábbi koordináta-rendszerben elhelyezhető kép tárul a szemünk elé:

A fenti kategóriákban megjelenő pályázatok arányaikban eltérő súllyal láttak napvilágot. Sajnálatos módon legnagyobb kedveltségnek a „hagyományos, egyedi megközelítést alkalmazó, tanórán kívüli” kezdeményezések örvendtek, ahol a hangsúly az egészségnevelés hagyományos, manapság már kissé túlhaladottnak tekinthető, elsősorban a testi egészségre, betegségmegelőzésre hangsúlyt helyező pályázatok kerültek.

Az előbbinél valamivel ritkábban jelentkeztek a „hagyományos, egyedi megközelítést alkalmazó tanórához kötődő” kezdeményezések, ahol a hangsúlyból adódóan lehetőség nyílik az előbbinél komplexebb megközelítések alkalmazására, hiszen viselkedésformák egész osztálya kerül az érdeklődés homlokterébe, s elvi lehetőség nyílik arra, hogy mint cseppben a tenger, a megcélzott viselkedésnél szélesebb területen lehessen hatni a gyerekekre.

A tanórához kötődő kezdeményezések egy további pozitívuma lehet, hogy egy hosszabb perióduson keresztül a rendszeres ismétlődés jóvoltából olyan készségek és jártasságok is kialakulnak, amelyek fenntartható módon szolgálják a viselkedés szabályozását.

A további két kategóriába tartozó megközelítések tartalmukat és módszertanukat illetően hívebben tükrözik a korszerű mentálhigiénés és egészség-megőrzési szemléletet. Az összes beérkezett pályázathoz képest ezek, sajnos, számarányukban messze elmaradtak a kívánatostól. Ebbe a két csoportba olyan anyagok kerültek, amelyek komplex módon szemlélik az emberi személyiséget, s az egészséget az életvitel egésze szempontjából veszik tekintetbe. Így annak alakulásában a társas és egyénlélektani tényezőket (kapcsolatkezelés, stressz management, önismeret, önkontroll funkciók) azok tényleges súlyának megfelelően tárgyalják.

A tanórához nem kötődő kezdeményezések problematikus pontja, hogy talán a kívánatosnál nagyobb mértékben támaszkodnak külső szakértő (pszichológus) aktív, tevőleges részvételére, ezzel mintegy feltételezve és megengedve azt, hogy a tanár nem érthet a mentálhigiénés szempontok gyakorlati alkalmazásához. Ily módon – szélsőséges esetben – akár le is mondva arról a lehetőségről, hogy pedagógus bizonyos készségekkel felruházható és azokat a mindennapokban alkalmazni képes személyiséggé válhat.

A tanórához kötődő tevékenységek pedig – indokolatlanul – feltételezik a tanár meglévő mentálhigiénés szakértelmét, ami viszont jelenlegi viszonyaink ismeretében túlon-túl optimistának tűnik.

Általában elmondható, hogy a benyújtott pályázatok száma jól jellemzi a területen tapasztalható helyzetet: az iskolákban dolgozók, illetőleg az iskoláskorú gyerekekkel

Az előbbinél valamivel ritkábban jelentkeztek a „hagyományos, egyedi megközelítést alkalmazó tanórához kötődő” kezdeményezések, ahol a hangsúlyból adódóan lehetőség nyílik az előbbinél komplexebb megközelítések alkalmazására, hiszen viselkedésformák egész osztálya kerül az érdeklődés homlokterébe, s elvi lehetőség nyílik arra, hogy mint cseppben a tenger, a megcélzott viselkedésnél szélesebb területen lehessen hatni a gyerekekre.

A tanórához kötődő kezdeményezések egy további pozitívuma lehet, hogy egy hosszabb perióduson keresztül a rendszeres ismétlődés jóvoltából olyan készségek és jártasságok is kialakulnak, amelyek fenntartható módon szolgálják a viselkedés szabályozását.

kapcsolatban levő szakemberek felismerik annak szükségességét, hogy a jobb életminőségért, a hosszabb várható élettartamért a gyerekek körében kell hatékony lépéseket tenni. Egyre inkább egyöntetű az a felismerés is, hogy az iskola nemcsak problémák forrása, hanem lehetőségek tárháza is – éppen szocializációs potenciáljából adódóan –, amely lehetőségeket egyelőre messze nem kielégítő mértékben használjuk ki. Ugyanakkor azt is látni, hogy a szóban forgó területen rengeteg egymásról sokszor mit sem tudó kezdeményezés létezik, s hogy ezek minősége, használhatósága szintén nem ismert.

Nemcsak a pályázatokból, hanem általában a szakmai munkákból is hiányzik a projekt-szerű gondolkodás, vagyis a módszeres tervezés, mind szakmai, mind pénzügyi vonatkozásban, s hogy a tevékenységek hatás- és hatékonyságvizsgálata szinte teljesen ismeretlen szempont.

A fogalmi tisztázás, az oki magyarázatok problémájához kell visszakanyarodnunk e helyütt. Hiszen ezek ismeretében lehetne valamely pályázat, vagy a tényleges program megvalósításának szintjén elbírálási szempontokban és a siker alapfeltételeiben gondolkodni. Az itt felvetett kérdés valódi és elvi jellegű. Elvi alapállásunktól függ ugyanis, hogy milyen kezdeményezést fogunk szakmailag jónak, esetleg támogatásra érdemesnek ítélni. Számos érv szól a mellett, hogy egyedi rizikómagatartásokkal foglalkozunk, s erőinket például a drogproblémák kezelésére összpontosítjuk. Hiszen mondhatjuk, hogy egy bizonyos terület vonatkozásában kialakult kommunikációs technikák, alku-készségek majd alkalmazhatóvá válnak más problémák vonatkozásában is. Ugyanakkor épp ily érvényesen lehet érvelni azzal összefüggésben is, hogy csak a valóban holisztikus programoknak van létjogosultságuk, hiszen mind a gyerekek, mind a felnőttek arra van szüksége, hogy megértse: a látszólag független életmód- és élményelemek egymással jól indokolható módon összekapcsolhatók. Így nem elégedhetünk meg azzal, hogy bizonyos egészségkárosító magatartásformákkal összefüggésben fejlesztjük a belátást és a kezelési készségeket, hanem általában, az életmód egészével szükséges foglalkozni. A kérdés már csak azért sem eldönthető, mert bármilyen beavatkozásról, programról is van szó, azok eredményessége csak mintegy húsz-huszonöt év múlva fog valóban beigazolódni. A hosszú távú eredményesség szempontjából az elbírálási kritériumok már nem igen vitathatók, hiszen a kedvezőbbé váló életesélyek, a hosszabb várható élettartam és az életminőség javulása ennek egyértelmű mutatói lesznek.

Kritikusabb és valódi szakmai elmélyülést igényel viszont azoknak a mutatóknak, indikátoroknak a kidolgozása, amelyek rövid- és középtávon alkalmasak lehetnek a majdani eredményesség megjóslására. E tekintetben viszont a szakterület sajátosságaiból adódóan kevés megbízható és érvényeset tudunk mondani. Ezért is sajnálatos, hogy oly kevesen jelentkeztek az említett pályázatra kutatási támogatásért.

A jövő lehetőségei – realitások

A mentálhigiéné és az egészségmegőrzés közötti különbségtétel iránti igény újra és újra megfogalmazódik, kiváltképpen az elméletalkotók oldaláról. Természetesen nemcsak az elvi tisztánlátás iránti igény jelentkezik motivációként, közvetlenebb intézményes és finanszírozási érdekek is meghúzódnak a háttérben. A problémával való foglalkozás iránti igényt rendkívül akuttá teszi a NAT bevezetése, illetőleg gyakorlattá válása.

A NAT a testi-lelki egészségnevelés feladatát három szinten jeleníti meg:

- nevelési funkciójában egész intézményi szervezetet, infrastruktúrát érintő feladatként;
- oktatási lehetőségeként minden műveltségterületet kötelezően, egyaránt érintő feladatként, illetve
- önálló műveltségi területként jelentkező oktatási feladatként.

Ugyanakkor a mentálhigiéné mint az egészségkultúra–egészségnevelés–betegség-megelőzés NAT által is felvállalt „kompetencia” elvű felfogása a korábbi egészségneveléstől eltérő jellegű tartalmakat céloz meg. A mentálhigiéné szemlélet értelmében az ember felelős önmagáért és ezért kontrollt, tudatosságot kell nyernie saját viselkedése alakítása felett. Képessé kell válnia saját egyénisége, lelki egyensúlya és alkalmazkodó képessége megővésére.

Küzdőképességének eszközeit egyéni világában, közösségi kapcsolataiban (család, munkahely) és társadalmi viszonylataiban (megfelelő értékorientáció, célrendszer és társadalmi identitás) egyaránt ki kell alakítania. E célokat tekintve a mentálhigiéné képzés tartalma: olyan emberkép bemutatása, melyben a biológiai–társadalmi egészség–betegség (egyensúlyvesztés) áthatásai megérthetők, felismerhetők.

Az egészségnevelést ezen tartalmak mentén képviselő pedagógusoktól a feladat egy sajátos – a pszichológia, szociológia, szociálpszichológia, szociálpolitika, egészségügy tartalmaiból ötvöződő – interdiszciplináris háttér tudást és készséget feltételez. Kutatási és tanárképzési tapasztalatok alapján az egészségneveléssel kapcsolatos még az egészségnevelés iránt legelkötelezettebb pedagógusok többsége is a feladatokat a betegségmegelőzés alapján véli megvalósítani. Ennek kapcsán félé, hogy akár az intézményi nevelés, akár a szaktárgyi oktatás keretein belül történik az egészségnevelés, akkor a mai általános nevelői felfogás alapján, optimális esetben is, csak az akut egészség probléma, betegségmegelőzés felfogás mentén teljesül. Feltételezhető, hogy a korábbi pedagógus alapképzés mindenképpen kiegészítésre szorul ezen a téren. Ez a hiány következtésképp szükségessé teszi, hogy az egészségnevelés feladatának megvalósításával jelenleg felhatalmazott nevelők mindenképpen speciális, a vázolt szellemiséget tartalmazó át/továbbképzési programban vegyenek részt.

Különösképpen az indokolja e speciális képzések szükségességét, hogy a pedagógusok csak elméleti ismeretekkel rendelkeznek azokról a módszerekről, amelyeket a gyakorlatban kellene alkalmazniuk annak érdekében, hogy hitelesen képviseljék a fentiekben kifejtett elveket és azokból fakadó alkalmazkodási, életvezetési készségeket.

A felsorolt technikák azonban nemcsak az egészségmegőrzéssel kapcsolatos témakörök tekintetében javítanak a pedagógusok kompetenciaélményét, hanem bármely más, általuk oktatott diszciplína, tananyag esetében is. Amennyiben a jövő tanárai, illetve a már pályán lévő kollégák e készségekről nemcsak elvi tudással rendelkeznek, akkor általában hatékonyabban tudnának megbirkózni a iskolába járó gyerekek

A képzésnek egyrészt a pedagógusokat az alábbi készségek napi használatára kellene alkalmassá tennie:

- a tevékenység- és kompetenciaorientált oktatás technikái;
 - a csoportvezetés technikái a csoportdinamika figyelembevételével;
 - a kooperáció, együttműködés technikái;
 - a kérdéses kultúrája, a moderációs kérdéstechnika;
 - a párbeszéd-moderálás technikái;
 - a dokumentumelemzés technikái;
 - a projektmunka előnyei és irányítása;
 - a médiaelemzés technikái ;
 - a beszélgetésirányítás technikái;
 - az aktív figyelem verbális és non-verbális eszközei;
 - a vitavezetés technikái;
 - a konfliktuskezelés technikái;
 - az interjú, felmérés, közvéleménykutatás technikái.
-

társaslélektani, társadalmi jellemzőivel. E készségek birtokában a pedagógusok több szinten lennének képesek a személyes hatékonyság-növekedés átélésére, ami saját egészségmegőrzésük, közérzetük szempontjából is kulcsfontosságú elemnek tekinthető.

Mind a tanárképzés, mind pedig a tanártovábbképzés rendszere átalakulóban van; a szabályozási keretek lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanár mesterségbeli tudása megfelelő mértékben gyarapodjon.

Ugyanakkor arról sem szabad megfeledkezni, hogy a kialakított készségek alkalmazásához megfelelő tananyagokra is szükség van, hiszen az imént említett kompetenciák csak akkor hasznosulnak megfelelő módon, ha tekintetbe vesszük és alkalmazkodunk az iskola rendszerszerű sajátosságaihoz, vagyis tudomásul vesszük, hogy (1.) az állandóságot fenntartani igyekszik, (2.) a ma iskolájába az egyik leg-hatékonyabb „bejárat” a tananyagon át vezet. Ezért különösen fontos, hogy – szűkebben értelmezett témánknál maradva! – olyan holisztikus szemléletű egészség-megőrző tananyagok kerüljenek be az iskolai oktatásba, amelyek valóban korszerű szemléletet hordoznak, s lehetővé teszik, sőt megkövetelik a már említett készségek állandó alkalmazását.

Jegyzet

- (1) BUDA BÉLA: *Munkahely és mentálhigiéné.* = *Közösségi mentálhigiéné.* Szerk.: Gerevich József. Gondolat Kiadó, Bp. 1989.
- (2) GEREVICH JÓZSEF: *Iskolai mentálhigiéné.* = *Közösségi mentálhigiéné.* Szerk.: Gerevich József. Gondolat Kiadó, Bp. 1989.
- (3) JAHODA, M.: *Toward a Social Psychology of Mental Health.* = Szerk.: Rose, A.M.: *Mental Health and Mental Disorder. A Sociological Approach.* W.W. Norton and Company, Inc. New York 1955.
- (4) JÓZAN PÉTER: *A magyar népesség egészségi állapota és halálzási viszonyai.* INFO-Társadalomtudomány, 1997. október
- (5) LOSONCZI ÁGNES: *A magyar népesség romlásának társadalmi okairól.* INFO-Társadalomtudomány, 1997. október
- (6) SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *A rejtett tanterv.* Gyorsuló Idő, Bp. 1987.
- (7) FÁBIÁN RÓBERT: *Az általános iskolai tanterven kívüli egészségnevelési programok az 1994/95-ös tanévben.* NEVI, 1996.
- (8) *Egészségmegőrzési programok a magyar közoktatás rendszerében.* (A kiadvány a Népjóléti Minisztérium pályázati támogatásával jött létre.) Mediconsult Kft., 1997.
- (9) SZÖLLÖSI ZSUZSA: *Az egészségnevelés követelményeihez illeszkedő nevelési-oktatási módszerek.* Kézirat. Készült az Egészségesebb Iskolákért Hálózat Magyarországi Egyesületének felkérésére, 1998.

A verbális szövegek analitikus megközelítése szemiotikai szövegtani keretben

II. rész

Beszélgetésünk előző fejezetében az analitikus szöveg megközelítés általános alapelveit tárgyaltuk, és elkezdtük Vitkovics Mihály A fiatal fülemile meg az anyja című műve 'megformáltsága'-nak elemzését. Az elemzés első lépéseként a szöveg fizikai megjelenési formájával (vehikulumával) foglalkoztunk, majd formai és szemantikai megformáltsága (formációja és sensusa) elemzésének részeként az adott vehikulum (A) verbális elemekkel és (B) koreferencia-indexekkel kiegészített változatát készítettük el, végül (C) az elemzésünkben érvényesített szövegszemlélet követelményeiből kiindulva arra a kérdésre próbáltunk választ adni, hogy milyen mondatnyelvészeti módszerrel célszerű egy szöveg első fokú makrokompozíció-egységeit (a szövegmondatokat) elemezni. Ebben a fejezetben az ott elkezdett elemzést fejezzük be.

D. Mondatzáró írásjeleket alkalmazó szövegek értelmező interpretálásakor a megformáltság elemzését célszerű a szövegmondatok szintjével kezdeni, mert a szövegmondatok ebben az esetben minden értelmező számára azonos módon adóttak. A választott szöveg elemzését – az előző fejezet A, B és C pontjában – ilyen módon kezdtük el mi is. Az elemzés következő kompozíciószintjeként a szóalakok szintjét (a mikroszintet) választjuk, mert a (hagyományos) megformáltságú szövegek szóalakokra tagoltsága is egyértelmű. Lássuk most tehát ezt a szintet.

A választott szöveg a következő szóalakokat tartalmazza:

a	eldallani	gyermekem	magad	sokféle
akarod	eltanult	ha	magátul	sokfélét
amit	emberektől	hallanád	milyen	szépen
amott	én	hallgassanak	minden	szólt
ám	énekelget	hallgatta	nagy	tanuld
anyám	énekelgetni	hogyan	ne	társunk
az	éneklőtök	kalitkában	nélkül	te
azt	érzelem	kanárit	ó	tudna
bár	érzelmeidet	kényén	öreg	tudnék
dalló	figyelemmel	kertben	örömet	úgy
dalt	fiók	kívánd	rekesztve	úgymond
egy	fülemile	közé	sárga	vékony
egyet	gallyak	madárka	sem	zengi

P. S. J.: E szóalakok közül a „dalló”, „fiók”, „fülemile”, „kényén” és „öröмест” egyszerű, valamint az „úgymond” összetett szóalakokhoz tartom szükségesnek megjegyzéseket fűzni, mert régies alakok. Ezekhez a szóalakokhoz a *Magyar értelmező kéziszótár* a következő információkat rendeli:

dall ts és tn ige *rég irod* Dalol

fiók fn 5. *rég irod* Fióka [Madár kicsinye]

fülemüle fn *rég vál* fülemile

kény fn 1. *rég* Szabad elhatározás, kedv tetszés. | *rég* Önkény, erőszak

öröмест hsz *nép v. vál* Szívesen, örömmel

úgymond msz *irod*, gyak. *gúny* <Idéző m-ként:> Így szól(t).

A „magátúl” szóalak toldaléka régies, az „eldall” ige pedig a „dall” ige mintájára értelmezhető.

B. Zs.: Adott szövegben alkalmazott szóalakok szintjére vonatkozóan a tanulókkal sok hasznos gyakorlat végezhető el. Választott szövegünkkel kapcsolatban például a következő:

A *feladatot* így fogalmaztam meg:

A kalitkában sokféle dalt (.1..) kanárit nagy figyelemmel hallgatta egy (.2..) fülemile. Ó, anyám, úgymond, ha hallanád! Amott vékony gallyak közé (.3..) egy sárga madárka milyen sokfélét énekelget! Bár én tudnék úgy!

Ne kívánd azt, gyermekem – szólott az öreg fülemile. Az a sárga társunk minden érzélem nélkül zengi, amit az (.4..) eltanult, magátúl egyet sem tudna (.5..). Tanuld te érzelmeidet magad (.6..), ám szépen énekelgetni, ha akarod, hogy az énektől öröмест hallgassanak.

A fenti szöveg egy eredeti mű olyan átalakított változata, amelynek szövegmondataiból a számokkal megjelölt helyeken egy-egy szót töröltünk.

- Egészítsd ki a hiányossá tett szöveget úgy, hogy számokra elfogadható szövegmondatokból álló szöveget kapj! Ügyelj arra, hogy ne csak az adott szövegmondat, hanem a teljes szöveg elfogadhatóságát is biztosítsd kiegészítéseiddel!
- Indokold meg döntéseidet!

A feladatot 15 középiskolai tanuló oldotta meg, ezeknek a tanulóknak a kiegészítéseiből közlöm azokat, amelyekhez hasonlót (vagy ugyanolyat) a legtöbben készítettek. (Az 1. táblázat első függőleges oszlopában a tanulók sorszámát, a táblázat fejlécében a törölt, eredeti szavakat tüntettem fel.)

	1 dalló	2 fiók	3 rekesztve	4 emberektől	5 eldallani	6 kényén
1.	zengő	elszálló	szorítva	emberektől	trillázni	megszóllaltatni
2.	éneklő	szomorú	szállt	emberektől	dalolni	megtapasztalni
3.	daloló	búslakodó	szállt	másoktól	dalolni	épülésére
4.	fütyülő	szomorú	ülve	valakitől	énekelni	módján
5.	éneklő	kicsi	bújva	emberektől	fütyülni	énekelni
6.	zengő	kis	rejtőzve	másoktól	dalolni	módján
7.	daloló	gyerek	ült	emberektől	énekelni	–
8.	csicsergő	vidám	szállt	emberektől	dalolni	–

1. táblázat

Mint azt a táblázat jól mutatja, a tanulók törekedtek arra, hogy mind az adott szövegmondat, mind a teljes szöveg elfogadhatóságát is biztosítsák kiegészítéseikkel. Ami a törlött szavak *szófaját* illeti, a megfelelő szófajú szó megválasztása a legkevésbé a 'régies'-nek mondhatók („dalló”, „fiók”, „rekesztve”, „kényén”) esetében volt sikertelen. Ezek közül is a legtöbben például az eredeti „fiók” főnév helyének kitöltésére melléknévi igenevet (lásd 1–4.), illetve melléknévet (lásd 5–6. és 8.) választanak; a „kényén” ragos főnév helyére pedig kevés kivétellel vagy nem találnak megfelelő szót, vagy főnévi igenevet választanak (lásd 1–2. és 5.).

Döntéseiket ez alkalommal szóban indokolták, a legtöbben ilyen válaszokat adtak: *dalló*: „A kanári hangját kifejező szót kerestem”; *fiók*: „A címből tudni lehet, hogy itt egy fiatal madárról van szó”; „Arra gondoltam, a fülemile szomorú azért, hogy nem tud úgy dalolni, mint a kanári”; *rekesztve*: „A szállt igét választottam, de érzem, ha nem szabad a szövegen változtatni, így nem megfelelő”; *kényén*: „Nem találok megfelelő szót.”

E: A kompozíciószinteken felfelé haladva a mikroszint után az úgynevezett *mezo-szinthez* érkezünk, amely a szintagmák és az első fokú makrokompozíció-egységeket alkotó (szöveg)tagmondatok szintje. Az adott szöveggel kapcsolatban ezen a szinten olyan szövegmondat-összetevők megformáltságának elemzésével kell foglalkoznunk, mint a következők:

- a) „az a sárga társunk”, „nagy figyelemmel hallgatta”, „minden érzelem nélkül zengi”;
- b) a kalitkában sok féle dalt dalló kanarit”, „vékony gallyak közé rekesztve egy sárga madárka”;
- c) „úgymond”, „szólt az öreg fülemile”;
- d) „anyám, ha hallanád”, „ne kívánd azt, gyermekem”;
- e) „Tanuld te érzelmeidet magad kényén, ám szépen énekelgetni, ha akarod, hogy az énekértők örömet hallgassanak.”

P. S. J.: A felsorolt csoportokhoz az alábbi kommentárokat kívánom fűzni:

a) Az „az a sárga társunk” összetevő 'magja' „sárga társunk” jelző+főnév szerkezetű szintagmája. Az ilyen szintagmákkal kapcsolatban szemantikai szempontból annak a reprezentálása a lényeges, hogy a jelző milyen szempontból (milyen tulajdonságdimenzióra vonatkozóan) minősíti a főnévvel jelölt személyt/élőlényt. A 'rendszermondatok' szektorában a „sárga társunk” kifejezés egyaránt utalhat egy sárga tollazatú vagy genetikus eredettel (vagy betegség következtében) sárga bőrszínű élőlényre, mint egy sárga öltözet/maszkot viselőre (sárgára festettre) stb. Ez a példa kiválóan alkalmas annak szemléltetésére, hogy az adott szövegkontextus mi módon képes 'aktualizálni' a rendszer szempontjából potenciálisan lehetséges jelentések valamelyikét.

b) Ennek a csoportnak mindkét tagja valamiképpen egy mondatral kapcsolatos: mindkettő parafrázálható lenne olyan szerkezettel, amelynek egyik összetevője vonatkozó mellékmondat.

c) Ezeknek a kifejezéseknek a 'beszélés'-re/'beszélő'-re utaló kommunikatív funkciója van: „úgymond”, „szólt”.

d) Mindkét kifejezés tartalmaz egy 'megszólított'-ra utaló elemet: „anyám”, „gyermekem”.

e) Az adott szövegnek ez az egyetlen 'többszörösen összetett szövegmondat'-a.

B. Zs.: Ezzel a többszörösen összetett szövegmondatral is el kell végeznünk azt a típusú globális szintaktikai-szemantikai elemzést, amelyet az előző fejezet **C** részében az adott szöveg első szövegmondatával kapcsolatban elvégeztünk. Vizsgáljuk itt csupán azt a kérdést, hogy mit mondhatunk a szöveg ez utolsó első fokú makrokompozíció-egysége összetevőinek lehetséges lineáris sorrendjeiről. Bontsuk e kompozícióegységet ennek érdekében összetevőblokkokra a következőképpen:

[K7.2] Tanuld te érzelmeidet magad kényén, ám szépen énekelgetni,

[K7.2] ha akarod, hogy az énekértők örömet hallgassanak.

Az egyes összetevőkön belül az alábbi lehetséges lineáris sorrendek képzelhetők el:

[K7.1]/1 tanul te érzelmeidet magad kényén, ám szépen énekelgetni,

[K7.1]/2 tanul érzelmeidet te magad kényén, ám szépen énekelgetni,

[K7.1]/3 érzelmeidet tanul te magad kényén, ám szépen énekelgetni,

[K7.1]/4 érzelmeidet te tanul magad kényén, ám szépen énekelgetni,

[K7.1]/5 te tanul érzelmeidet magad kényén, ám szépen énekelgetni,

[K7.1]/6 te érzelmeidet tanul magad kényén ám szépen énekelgetni,

[K7.2]/1 ha akarod, hogy az énekértők örömet hallgassanak

[K7.2]/2 ha akarod, hogy örömet hallgassanak az énekértők.

Mindkét tagmondatban meg kell beszélnünk azt a kérdést, hogy azokon belül létrehozható-e másfajta lineáris elrendezés is; ha igen, miért, ha nem, miért nem. Figyelembe véve, hogy egyrészt valamennyi [K7.1]-elrendezés kombinálható valamennyi [K7.2]-elrendezéssel, másrészt, hogy a [K7.1]- és [K7.2]-elrendezések egymásutánjának sorrendje megfordítható, az adott kompozícióegységnek 24 lehetséges lineáris változata hozható létre. Mint minden esetben, amikor lehetséges lineáris elrendezéseket elemzünk, itt is elemeznünk kell azt a kérdést, hogy az adott szövegmondatban mi változik 'kommunikatív szempont'-ból az elrendezések megváltoztatása következtében.

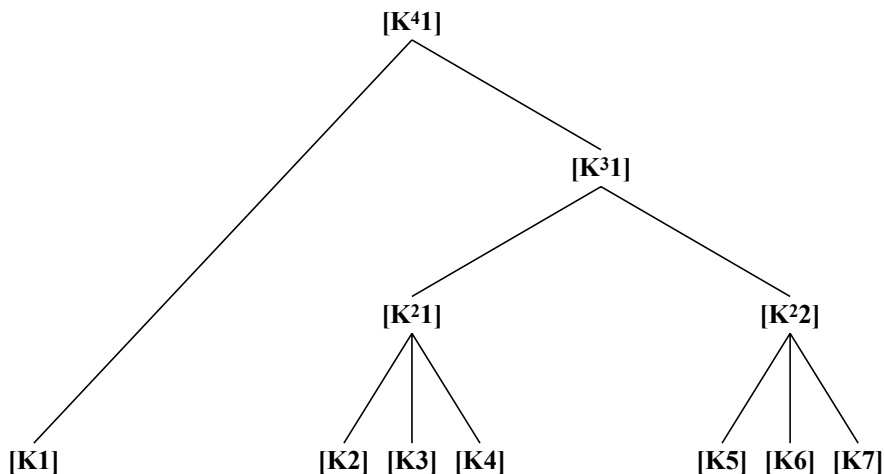
F. Vizsgáljuk meg most, hogy az adott szöveg első fokú kompozícióegységeiből milyen másod-, harmad- stb. fokú kompozícióegységek hozhatók létre. Ennek érdekében lássuk itt ismét a szövegmondatkódokkal és verbális elemekkel kiegészített vehikulumot:

[K1]A kalitkában sokféle dalt dalló kanárit nagy figyelemmel hallgatta a kertben egy fiók fülemile. [K2]Ó, anyám, úgymond (*anyjának a fiók fülemile*), ha (*te[=anyám]*) hallanád ()!

[K3]Amott vékony gallyak közé rekesztve egy sárga madárka milyen sokfélét énekelget!

[K4]Bár én tudnék úgy!

[K5]Ne kívánd azt (*te*), gyermekem (*hogy úgy tudj énekelni, ahogyan az a sárga madárka énekelget*) – szolt az öreg fülemile (*gyermekéhez, a fiók fülemiléhez*). [K6]Az a sárga társunk minden érzelem nélkül zengi (*azt a dalt*), amit (*az a sárga társunk*) az emberektől eltanult, magától egyet (*egy dalt*) sem tudna eldallani. [K7]Tanuld te (*gyermekem*) érzelmeidet magad kényén, ám szépen énekelgetni, ha (*te, gyermekem*) akarod, hogy az énekértők (*téged*) örömet hallgassanak.



1. ábra

P. S. J.: Az adott vehikulum első fokú makrokompozíció-egységeiből a következő magasabb fokú kompozícióegységek hozhatók létre (lásd 1. ábra).

Ebben a hierarchikus kompozíciós szerkezetben az első fokú [K1] makrokompozíció-egység 'bevezető' jellegű; a harmadfokú [K31] makrokompozíció-egység a fiók fülemile és az anyja 'beszélgetés'-e (ahol a másodfokú [K21] makrokompozíció-egység azt tartalmazza, amit a fiók fülemile mond, a másodfokú [K22] pedig azt, amit az anyja); a szöveg egésze mint a negyedfokú [K41] makrokompozíció-egység az első fokú [K1] és a harmadfokú [K31] makrokompozíció-egységek összekapcsolása útján jön létre.

Míg a [K21] és [K22], valamint a [K1] és [K31] makrokompozíció-egységeket *összekapcsoló makroelemek/-relációk* formai-szemantikai jellege egyértelmű (és könnyen 'megnevezhető': lásd 'bevezetés és párbeszéd', valamint: 'a fiók fülemile közleménye és az anyja válasza'), a két másodfokú makrokompozíció-egységen belül az egyes első fokú makrokompozíció-egységek között értelmezendő *makroelemek/-relációk* jellege más természetű és körültekintő elemzést kíván.

B. Zs.: A szövegszervezettség-típusokról szólva a kompozicionális szervezettség párjaként a lineáris (más néven: texturális) szervezettséget említettük, amely különféle kompozicionális szintű elemek ismétlődésén alapszik. Ez a texturális szervezettség kimutatható a makrokompozíció-egységek szintjén is – egyben talán a *makroelemek/-relációk* jellegének elemzéséhez is hozzájárulva.

Ha a [K21]-et alkotó első fokú makrokompozíció-egységek témáit/motívumait a következőképpen jelöljük:

[K21]: : „ha hallanád”, B: „egy sárga madárka milyen sokfélét énekelget”, C: „bár én tudnék úgy”;

a [K22]-t alkotó első fokú makrokompozíció-egységek 'választémái/-motívumai' a következőképpen jelölhetők:

[K22]: C: „ne kívánd azt”, B: „az a sárga társunk minden érzelem nélkül zengi...”, C: „tanul te érzelmeidet...”.

Ez a jelölés világosan mutatja egyrészt a két másodfokú makrokompozíció-egység közötti, másrészt a második másodfokú makrokompozíció-egységen belüli tematikus ismétlődéseket.

*

Az eddigiekben a *vehikulum*, a *vehikulum-imágó*, valamint a *formáció* és a *sensus* elemzésének kérdéseivel/szempontjaival foglalkoztunk, térjünk most rá röviden a *relátum-imágó* és a *relátum* elemzése kérdéseinek vizsgálatára.

3. kérdés: Az adott szöveg megformáltságának leírásakor mit mondhatunk annak *relátum-imágójával kapcsolatban*?



ReIm

A relátum-imágó elemzésekor az egyik feladat a szövegben feltehetően (közvetlenül és/vagy közvetve) kifejezésre jutó világfragmentum (tényleges vagy elképzelt 'valóság'-darab) jellegének, a másik pedig e világfragmentum szekvenciális (sorrendi) bemutatásmódjának a vizsgálata.

P. S. J.: Ami a – *közvetlenül (betű szerint)* – kifejezésre jutó világfragmentum jellegét illeti, annak elemzése viszonylag egyszerű. Az adott vehikulum egy olyan 'elképzelt valóságdarab'-ot mutat be, amelyben a) a madarak beszélni tudnak, b) a narrátor érti a madarak beszédét. Más szóval: egy tipikus állatmese szituációt, amelyet szövegtani ismereteinkből mindannyian ismerünk. A cselekmény az adott vehikulum esetében annyiban

’redukált’, hogy benne a fülemile fióka egyetlen három elemű megnyilatkozására az anyafülemile ugyancsak három elemű megnyilatkozása válaszol, s e megnyilatkozásokban a ketrecbe zárt kanárilét és a szabadságot élvező fülemilét egy szempontra (az ’ének-lés’ szempontjára) kisarkított különbsége a téma.

A Amott vékony gallyak közé rekesztve egy sárga madárka milyen sokfélélt énekelget!

A kalitkában sokféle dalt dalló kanárit nagy figyelemmel hallgatta a kertben egy fiók fülemile. Ó, anyám, úgymond, ha hallanád! Bár én tudnék úgy!

Ne kívánd azt, gyermekem – szólott az öreg fülemile. Tanuld te érzelmeidet magad kényén, ám szépen énekelgetni, ha akarod, hogy az énekértők örömet hallgassanak. Az a sárga társunk minden érzélem nélkül zengi, amit az emberektől eltanult, magától egyet sem tudna eldallani.

C A kalitkában sokféle dalt dalló kanárit nagy figyelemmel hallgatta a kertben egy fiók fülemile. Ó, anyám, úgymond, ha hallanád! Amott vékony gallyak közé rekesztve egy sárga madárka milyen sokfélélt énekelget! Bár én tudnék úgy! Ne kívánd azt, gyermekem – szólott az öreg fülemile. Az a sárga társunk minden érzélem nélkül zengi, amit az emberektől eltanult, magától egyet sem tudna eldallani. Tanuld te érzelmeidet magad kényén, ám szépen énekelgetni, ha akarod, hogy az énekértők örömet hallgassanak.

B Tanuld te érzelmeidet magad kényén, ám szépen énekelgetni, ha akarod, hogy az énekértők örömet hallgassanak.

A kalitkában sokféle dalt dalló kanárit nagy figyelemmel hallgatta a kertben egy fiók fülemile. Bár én tudnék úgy! Ó, anyám, úgymond, ha hallanád! Amott vékony gallyak közé rekesztve egy sárga madárka milyen sokfélélt énekelget! Az a sárga társunk minden érzélem nélkül zengi, amit az emberektől eltanult, magától egyet sem tudna eldallani. Ne kívánd azt, gyermekem – szólott az öreg fülemile.

D Ó, anyám, úgymond, ha hallanád! Amott vékony gallyak közé rekesztve egy sárga madárka milyen sokfélélt énekelget! Bár én tudnék úgy! A kalitkában sokféle dalt dalló kanárit nagy figyelemmel hallgatta a kertben egy fiók fülemile.

Az a sárga társunk minden érzélem nélkül zengi, amit az emberektől eltanult, magától egyet sem tudna eldallani. Ne kívánd azt, gyermekem – szólott az öreg fülemile. Tanuld te érzelmeidet magad kényén, ám szépen énekelgetni, ha akarod, hogy az énekértők örömet hallgassanak.

B. Zs.: A szekvenciális bemutatásmód elemzését is célszerű egy kreatív gyakorlat elvégzetésével kezdenünk. Egy ilyen gyakorlat (amelyet egy magyartanári továbbképzés résztvevőivel végeztettem el) a következő lehet.

A *feladatot* így fogalmaztam meg:

A fenti **A-B-C-D** jelű szövegek egy eredeti művet mutatnak négy különböző formában. (Ezek egyike az eredeti mű.)

a) Válaszd ki négy változat közül azt a szöveget, amelyet a legelfogadhatóbbnak tartasz!

b) Indokold meg a döntésedet!

A gyakorlatot megoldó 15 magyar szakos tanár közül 2 az „A”, 13 a „C” jelű szöveget választotta, a „B” és „D” jelűek egyikét sem tartották elfogadhatónak.

Lássunk itt most néhány jellemzőnek tartható indoklást:

1. Az **A** szöveget fogadnám el, mert a 3 bekezdés a teljesség érzetét kelti. Az 1. rész felkelti a figyelmet azzal, hogy felkiáltójel van a végén, a „milyen sokfélélt” érzelmi hatást gyakorol, hiányoznak a szereplők, „gallyak közé...” – a rabság szimbóluma. A 2. rész oldja ezt a feszültséget a szereplő bemutatásával, a cselekmény magyarázatával. Tulajdonképpen ez a rész teszi az 1. részt konkréttá („a kertben” = ellenpont; szabadság – rabság). Így az ismeretlentől az ismert felé haladunk. A **C** változatban ez a feszültségkeltés nem valósul meg. A **B** szövegben a tanító rész keretként jelenik meg. A keret első része inkább mottónak felelne meg, nem bevezetésnek. Figyelemkeltés szempontjából a **D**

hasonlít leginkább az **A**-hoz, bár a **D**-ben a késleltetés nem játszik olyan nagy szerepet, mint az **A**-ban. Az **A** szöveg befejező része logikus továbbfolytatása az előzőnek: „Bár én...” (vágyakozás), a tanító rész erre válaszol, egy életfelfogást összegez. A történet nyugvópontonra jut. A tanítás, tanulság először jelenik meg: „Tanuld meg...” Ennek konkrét magyarázata következik, végül az adott helyzetre vonatkoztatás (mint bizonyíték).

2. **C**: A kalitkába zárt madárka mindig ugyanabban a környezetben tartózkodik, ezért nincs lehetősége új dalt tanulni. A bezártságán csak a dalok éneklésével tud segíteni, de új dalt nem ismerhet meg, csak a régit tudja ismételni. A vágy és valóság ellentétére épül. A szabadon élő madárnak lehetősége van arra, hogy saját érzelmeit önállóan és olyan formában fejezze ki, ahogy neki tetszik. A bezárt daloló kanáritól jutunk el a szabad madárig. A szabadság érzése mindennél fontosabb – ez zárja a történetet.

3. A **C** változatot tartom a legelfogadhatóbb szövegnek. Szerkezete áttekinthető: kiinduló helyzet, a kis fiók fülemile vágya, az anya tanítása „mások éneke” – „a tiéd”! Az anyagyermek „párbeszéde” érthető tanító jellegű: érzelmek nélkül betanult dal – saját érzelmet kifejező, saját nyelven énekelt dal (KÖLTÉSZET).

4. Nekem a **C** változat a legelfogadhatóbb, mert annak a felépítése a legegyszerűbb. Először szól a fiók fülemile vágyakozásáról, ezt követik az öreg fülemile intései, tanácsai. Az **A-B-D** változatokban kicsit bonyolultabb a szerkezeti felépítés. A **B** változatban az első és az utolsó bekezdés tartalmazza az intelmet, és a kettő közé kerül a fiók fülemile vágyakozása.

5. A **C** variánszt fogadnám el. A történet sorrendisége megfelelő. (Ez a **D** szövegben felcserélődik.) Esemény – következtetés: a daloló kanári – a kis fülemile vágya – az öreg fülemile erkölcsi megállapítása (a **B** ebből indul). Az eseményt nem tördeli kisebb egységekre, mint az **A** és **B**, tömörebb, rendezettebb, ami segíti a megértést.

6. Véleményem szerint a **C** a legjobb, mert a mondatok logikusan követik egymást. Számomra ez a legkönnyebben érthető. A másik madár dalában gyönyörködő fülemilefioka számára kibontakozik a szabadság fogalma, a szöveg tanulsága.

7. Én a **C** variációt választanám. Indokaim: a sorrendet logikusnak tartom; a nyelvezet régies; az összegzés, a jó tanács a végére kerül; tömörebben fogalmazott, jobb a mondatok sorrendje; az indítás rögtön közli a helyzetet, ebből indul a párbeszéd. A **B** nem logikusan indít, nem tudom, mire vonatkozik az első mondat állítása. Az **A** első mondata nyelvtanilag helytelenül megfogalmazott: „gallyak közé rekesztve”(?!). A **D** első párbeszédes mondata a levegőben „lóg”, nem értjük értelmét.

8. Talán az eddig tapasztalt fogalmazás-megoldások (a gyerekek részéről) miatt a **C** változatot tartom elfogadhatónak. Itt egy szövegrészben – talán bekezdés – megismertett bennünket a szereplőkkel, helyszínnel. A második részben csupán az erkölcsi tanítás szerepel, s ez így „megszokott”. Az **A** változat (nehezen döntöttem **A** és **C** között) talán „túltagolt”, az első két bekezdés beférne egybe, mint az a **C**-nél megjelenik.

9. A **C** variációt választom, mert a bevezető mondat tömör, tételmondat (kalitka, kanári, kert, fülemile). A párbeszéd első része a kismadár csodálata, vágy (felkiáltó, óhajto mondatok). Az anya válasza zárja a rövid „fogalmazást”, az érzelm fontosságát kiemelve, amit „magátul” nem tud a kanári (Petőfi: „tán csodállak, ámde nem szeretlek!”). Zárásmondata a tanulság: „jól csak a szívével lát az ember”, „s kinek szép a lelkében az ének, az hallja a mások énekét is szépnék” (az igazi érték, amit kemény munkával alkotsz). Az **A**, bár eredetinek tűnik, elvont, mivel a mondatok, bekezdések túlságosan önállóak, a kezdő mondat nem kapcsolódik a szereplőkhöz, a helyszínhez. **B**: tanulsággal kezd, kioktat – nem tudom, kit, miért?, bár ez a szöveg legfontosabb mondata! A **D**-ben a bevezetés mondatait felcserélném. A befejezés itt hasonlít a **C** változathoz.

Ami az esetlegesen – közvetve (szimbolikusan) – kifejezésre jutó világfragmentumokat illeti, azokkal kapcsolatban tudnunk kell, hogy egy ’közvetve kifejezésre jutó

világfragmentum' létének/keresésének se nem szükséges, se nem elégséges feltétele az, hogy 'közvetlen világfragmentum'-ot nem tud (re)konstruálni a befogadó. Nem szükséges feltétel, mert 'szimbolikus interpretáció'-t nem egy esetben akkor is rendelhetünk egy vehikulumhoz, ha ahhoz betű szerint is rendelhető, és nem elégséges, mert sok esetben 'szimbolikus interpretáció' sem rendelhető egy vehikulumhoz, ha ahhoz betű szerinti nem rendelhető.

P. S. J.: Az adott vehikulumhoz tudunk ugyan közvetlen (betű szerinti) interpretációt rendelni, mivel azonban egyrészt a) világra vonatkozó ismereteink alapján tudjuk, hogy a (re)konstruálható világfragmentum nem az általunk empirikusan megtapasztalható világ fragmentuma (ebben a világban ugyanis a madarak nem beszélnek), másrészt b) szövegtani/szövegtipológiai ismereteink alapján tudjuk, hogy az elemzett szöveg a viszonylag könnyen felismerhető tanítást kifejezésre juttató állatmesék típusába tartozik, kézenfekvő e közvetett (szimbolikus) interpretáció megalkotásának a szándéka.

Ha rendelkezünk egy közvetlen (betű szerinti) interpretációval, egy közvetett (szimbolikus) interpretáció létrehozásának két (globális) lépése a következő:

1. az adott közvetlen (betű szerinti) interpretációnak azokat az összetevőit, amelyeket a közvetett (szimbolikus) interpretáció létrehozása szempontjából meghatározónak tartunk, 'absztrakt szint'-re emeljük; a szóban forgó vehikulum esetében ilyen összetevőknek kínálóznak a következők:

1.1. a ketcében daloló kanári $\Rightarrow$ [valaki= v_1], aki nem 'pozitív'-nak minősíthető helyzete/állapota következtében csinál valamit[= v_2], valamilyen módon;

1.2. a daloló kanarit utánozni óhajtó fiók fülemile $\Rightarrow$ másik valaki[= v_4], aki utánozni szeretné az előbbi valaki[= v_1] cselekedetét[= $v_2 \& v_3$] nem tudva, hogy az [=v1] azt[= v_2] nem pozitívnak minősíthető állapota következtében hajtja végre olyan módon, amilyen módon[= v_3] végrehajtja;

1.3. a fiókáját oktató fülemileanya $\Rightarrow$ harmadik valaki[= v_5], aki megmagyarázza annak a bizonyos másik valakinek[= v_4], hogy miért nem célszerű kívánnia annak utánzását, amit [=v2&v3] uránozni kíván;

2. az 'absztrakt szint'-re emelt összetevőket egy adott élethelyzetre vonatkozóan konkretizáljuk, más szóval az (1)-ben használt „v” változóknak a választott élethelyzetre vonatkozó „értékeket” adunk.

B. Zs.: Utalnék itt az előbbieken bemutatott megoldások közül az 1–3., 6. és 9. sorszámú feladatmegoldók válaszaira, amelyek egyértelműen mutatják, hogy ők a számukra elfogadható sorrend keresése közben a közvetett (szimbolikus) jelentésre is gondoltak.

*

Ami magát a relátumot illeti, nyilvánvaló, hogy az adott szöveg esetében nem a közvetlen, hanem a közvetett relátum-imágónak megfelelő relátumot keressük, amelyik minden befogadó/interpretátor számára az az élethelyzet lesz, amire a közvetett (szimbolikus) interpretációt vonatkoztatni tudja. Ez az élethelyzet származhat magának a befogadónak/interpretátornak az életéből, tartozhat másokkal kapcsolatos tapasztalati köréhez, de maradhat az általa elképzelt élethelyzet szintjén is.

*

Az analitikus értelmező interpretáció során végrehajtandó/végrehajtott műveletekből leszűrhető elméleti/didaktikai tapasztalatként összefoglalásul a következőket tartjuk kiemelendőnek:

Amikor szöveget interpretálunk, a világra, általában a szövegekre és az adott nyelvre vonatkozó tudásunkat *együttesen* – és nem szekvenciális egymásutánban! – alkalmazzuk. Nem mondhatjuk azt, hogy amikor már nem elégségesek a nyelvre vonatkozó rendszer-nyelvészeti ismeretek, akkor alkalmazzuk a szövegnyelvészetiket, majd ha azok sem

elégességek, a szövegtaniakat, és végül a világra vonatkozókat! Ebből azonban nem következik, hogy a rendszernyelvészeti, szövegnyelvészeti, szövegtani és a világra vonatkozó ismeretek nem lehetnének elkülöníthetők egymástól. Nemcsak hogy elkülöníthetők, de el is kell különítenünk őket; egyrészt annak érdekében, hogy világosan láthassuk, az alkalmazott ismeretek melyike képezi/képezheti részét az általános (mindenki által egyaránt birtokolt/birtokolható) ismereteknek, és melyike (és milyen mértékben) az interpretátorra mint individuumra jellemző. Kíváncsinos lenne, ha a tankönyvekben is egyre nagyobb szerepet kapnának az ismeretek ilyen jellegű bemutatásai, alkalmazásai.

Amikor a mindennapi élet vagy a különböző szaktudományok körébe tartozó szövegeket interpretálunk, azok által a mindennapi életet, illetőleg az adott szaktudományokhoz tartozó tárgyakat, jelenségeket ismerjük meg, amikor pedig olyanokat, amelyek elsősorban közvetett (szimbolikus) módon interpretálandóak, saját magunkat. Az egyik: a rajtunk kívül álló világ megismerése éppen olyan fontos, mint a másik: önmagunké, belső világunké. S természetesen a rajtunk kívül álló világot is mindnyájan a magunk sajátos módján ismerjük – mert csak úgy ismerhetjük – meg. Ez a sajátos mód nyilvánul meg szükségképpen minden interpretációfolyamatban. Ezeknek a folyamatoknak az uniformizálása, sémákra való leszűkítése több kárt okoz, mint amennyi segítséget nyújt. Egy interpretációelméletnek (szövegtannak) az alapvető kérdéseket kell megfogalmaznia és rendszerbe foglalnia – a kérdésekre adandó válaszok megtalálásához azonban meg kell hagynia a befogadók/interpretátorok szabadságát.

Didaktikailag ezek a következtetések is azt a jól ismert tényt támasztják alá, hogy az ismereteket nekünk, tanároknak, úgy kell tudnunk közvetíteni, hogy a közvetítés ne közlés legyen, hanem segítségnyújtás a tanulók érdeklődéssel végrehajtott saját felfedezéséhez. Véleményünk szerint ehhez segítenek hozzá többek között azok a kreatív gyakorlatok is, amelyek közül egyeseket ebben a részben is bemutatunk.

Irodalom

A verbális szövegek analitikus megközelítéséhez általában lásd:

OFFICINA TEXTOLOGICA. PETŐFI S. JÁNOS: *Egy poliglott szövegnyelvészeti–szövegtani kutatóprogram*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen 1997.

A közvetett interpretációval kapcsolatban lásd:

BENKES ZSUZSA–PETŐFI S. JÁNOS: *Szövegtani kaleidoszkóp 2. Bevezetés a szövegmegformáltság elemzésébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996, 198–200. old.

A kreatív szöveg megközelítéssel kapcsolatban lásd:

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

BENKES ZSUZSA–PETŐFI S. JÁNOS: *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez. Alapfeladat-típusok*. Országos Köznevelési Szolgálat Iroda, Bp. 1993.

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

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

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

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

Anyanyelv és iskola az ezredfordulón. XII. Anyanyelv-oktatási napok. Eger, 1996. július 8–11. Szerk.: V. RAISZ RÓZSA. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványa 207. sz. sz. Bp. 1996, 207–245. old. IV. Szépirodalmi szövegek feldolgozása. Szöveg megközelítési módok.

BENKES ZSUZSA–PETŐFI S. JÁNOS–VASS LÁSZLÓ: *Mondatgrammatika, szövegnyelvészet, szövegtan; valamint lásd az e tanulmányosorozat 1. részében közölt szakirodalmat*. Iskolakultúra 1997. 4. sz., 32–44. old.

Molnár Ferenc egyfelvonásosainak színpada

„Molnár Ferenc megnyugtató értékelése 20. századi irodalmunk elintézetlen ügyei közé tartozik... Drámaíró zseni? a színpad zsenije? vagy a színi hatása? tulajdonképpen nem is író, hanem zseniális rendező? egyik sem, csak nagyszerű üzletember, aki kis tehetségét határtalanul tudta kamatoztatni? vagy éppen a propaganda zsenije, aki szövetségeivel és ügyeskedéseivel tudta magát rákényszeríteni a közönségre, mely azt várta, hogy becsapják?” (1)

Egy kétségtelen: már életében meghódította a világ színpadait, s halála óta sem hanyatlott nemzetközi hírneve: műveit harminc nyelven, 423 fordításban ismerik szerte a világban. (2)

A „jól megcsinált” színművek szerkesztéstechnikáját „a matematikai pontosság, a jelenetről jelenetre való építkezés, a hatásosságra való törekvés, a színpadi technika maximális kihasználása, a tempó felgyorsítása, az elő- és háttérismeretek rögzítése, a helyzetekre való építkezés, a felvonásvégekre és a nagyjelenetekre való dolgozás jellemzi.” (3)

Külön drámaíró-technikája alakult ki a jól megcsinált színműveknek, a biztos siker elérése érdekében. Hangvételük könnyed, szellemes. Általában úgy vitték színpadra a polgári életet, hogy az lehetőleg senkinek se fájjon. E művek életfelfogása nem megy túl a polgári tisztesség határán, inkább vállalja az erkölcstelenséget, mint az illetlenséget. A műfaj szerzői maguk vallják be, hogy tudatosan a hatásra szerkesztik, „csinálják” darabjaikat.

Így készültek Molnár egyfelvonásosai is. Az alábbiakban a „jól megcsinált” színdarab alkotóelemeinek sorravételével mutatom be Molnár Ferenc egyfelvonásosainak – a *Színház* címmel összefoglalt három mű: az *Előjáték Lear királyhoz*, a *Marsall* és *Az ibolya*, valamint az *Egy, kettő, három* – jól megcsináltságát.

A szereplőkről

A francia „jól megcsinált színdarabok” főszereplői általában előkelő származásúak, legtöbbször az arisztokrácia köréből kerülnek ki (*Dumas: Az idegen nő, A nők barátja; Sardou: Fedora*). *Labiche* és *Feydeau* vígjátékaiban kezd nagyobb szerepet kapni a polgár. Molnár Ferenc szereplői szintén különböző társadalmi helyzetűek. Ezt az elemzésre választott egyfelvonásosok is tükrözik: a *Színház* című három egyfelvonásos közül kettő, az *Előjáték* és *Az ibolya* többnyire a színház világából veszi a szereplőit: színészek (Bánáti, Almády – *A burgundi fejedelem*), színigazgatók, zeneszerzők, kóristák (Roboz kisasszony, Márkus kisasszony, Rakolnoki kisasszony, Thúz kisasszony, Széll kisasszony, Ilonka) lépnek benne színre. Kivétel dr. Ernő az *Előjátékból*, aki más társadalmi réteget képvisel: egyetemi magántanár. A *Marsallban* a színészen (Litvay) és a „színész-nőjelöltön” (Edit) kívül egy újabb társadalmi réteg, az arisztokrácia képviselője is megjelenik San-Friano báró személyében. Az *Egy, kettő, háromban* pedig a főbb szereplők már kimondottan egy magas társadalmi osztály tagjainak köréből kerülnek ki (Norrison, Lydia), noha mellettük megjelenik az egyik legalacsonyabb társadalmi réteg képviselője

is (Fusz Antal), illetve a középréteg hivatalnokai (Titkár, Kuno kisasszony, Brasch kisasszony, Posner kisasszony, Petrovics kisasszony, Lind kisasszony), a polgárság képviselői (Fővadász, Divatárus stb.).

„Ha végigvizsgáljuk műveit, nem találunk egyetlen igazi pozitív hőst sem, s ez önmagában is minősít” (4) – írja Molnár szereplőiről egyik kritikusa. Hiába tesznek jót hősei, jellemük nem fedhetetlen. Az *Előjáték* Bánátija megpróbálja elcsábítani Dr. Ernő feleségét, Helént. Dr. Ernő nagy felindultságában tettelegességet akar elkövetni, amit csupán a *Lear király-jelmez* és az ezzel párosuló színlelt királyi viselkedés képes megakadályozni. A *Marsall* Litvayja elkendőzi golyó általi sérülését, San-Friano báró véletlent színlelve vetélytársa életére tör, Edit, a feleség pedig miközben bátorítja a csábítót, a döntő pillanatban cserben hagyja és férjéhez menekül.

Az *ibolya* színigazgatója idegességében és türelmetlenségében cselhez folyamodik, hogy ne kelljen több „színésznőcskét” meghallgatnia, s mint Skultéti bácsi nyersen és időnként faragatlanul viselkedik. A Zeneszerző belemegy a szerepcserébe, vagyis a csalásba. S Ilonka múltjáról is kiderül, hogy már rég nem patyolatista. Az *Egy, kettő, három* mindhárom főbb szereplője (Norrison, Lydia, Antal) – az igazság elkendőzése végett – cselhez, azaz csaláshoz, hazugsághoz folyamodik. Bármennyire is jót tesznek ezzel Lydia szüleinek, szívbeteg édesanyjának, igazából embereket tévesztenek meg, használnak ki (lásd Norrison egész gépezetét).

Molnár az általa legjobban ismert világba, a színház világában helyezi szereplőit, cselekményét. Biztosítva ezzel az ezen darabok legfőbb témájának tekinthető látszat–valóság problematika számára legalkalmasabb, leghihetőbb közeget.

A drámák tárgyáról

Az iménti szereplőfelvonultatásból a darabok tematikájára is utalhatunk. A részletesebb vizsgálatra kiválasztott drámák mintha a shakespeare-i – „Színház az egész világ” – mondást, illetve a *Játék a kastélyban* második felvonásvégi – „Ez már mánia nála... Színház” (5) – kijelentését támasztanák alá.

Ezekben a darabokban Molnár az általa legjobban ismert világba, a színház világában helyezi szereplőit, cselekményét. Biztosítva ezzel az ezen darabok legfőbb témájának tekinthető látszat–valóság problematika számára legalkalmasabb, leghihetőbb közeget. „A látszat fenntartása szinte központi témájává vált a polgári színműveknek.” (6) Ez figyelhető meg a *Marsallban*, ahol Bánáti vállának megsérülését el akarja palástolni, s azt a látszatot akarja kelteni, hogy nem történt sérülés. Mindezt azért teszi, hogy ne váljék nevetségessé. („Ha szíven lőtt volna, ha meghaltam volna, az szebb lett volna. Könnyelmű rajongónak, színésznek, szerelmesnek szép így meghalni. Ha nem talált volna el, az is szebb lett volna: kinevetni az öreg férjet, füttyörészve állni odább. De így... elkullogni egy golyóval, ami fáj... ezt nem kell ezeknek megtudni. Nem... Én akarok nevetni ma este. Egyszer ne az okosak nevéssenek, egyszer, csak egyszer nevésszen a szegény, könnyelmű cigány, még ha... még úgy fáj is!” (7)) az *Egy, kettő, három* célja is a látszat fenntartása, az, hogy ne derüljön ki Lydia rangján aluli férjhezmenetele. Ezen darabokban a látszat és valóság problematikáján kívül a hűség, a családi harmónia, s az ezt veszélyeztető szerelmi háromszög a fő téma. Az *ibolyán* kívül mindegyik darabban felborul a család belső békéje: az *Előjátékban* és a *Marsallban* a csábító férfi (Bánáti, Litvay) dűl fel a családi békét, az *Egy, kettő, háromban* pedig az alacsony származású ifjú férj (Antal).

Mivel „a családi harmónia nem egy összetevője a polgári létnek, hanem annak a legényegesebb része, s a polgári erkölcsi értékrend egyik legfontosabb eleme a házastársi hűség”, (8) érthető, hogy a hősök, akár hazugságok árán is, de menteni próbálják a hely-

zetet. Ezek a hazugságok aztán általában segítik elsimítani a problémákat, újra megteremtik a család békéjét. Molnár Ferenc elemezett műveinek hősei jól érzik magukat ebben a világban. „Önök csak megkönnyítették a lelkem munkáját, önök kisebbé tették az én szegyenemet, amikor hazug megjelenéseikkel és hazug beszédjükkel segítettek” – mondja dr. Ernő az *Előjáték* végén. (9)

Molnár Ferenc sajátos hitvallása – „az író kegyes hazugságokkal segíthet leginkább az embereken” (10) – nyilatkozik meg ezekben a darabokban. Úgy gondolja, hogy amíg lehet s van némi jótékony értelme, hazudjunk egymásnak, annak, akit szeretnénk megóvni a valóság realitásától, vadságától. Legtöbbször a szerelem, a szeretet fennmaradásáért, megmaradásáért hazudnak a szereplők. „A szerelem Molnárnál olyan középponti érték-ként jelenik meg, amely soha nem veszít értékéből, minden művében megőrzi tisztaságát, mindenekfölött-valóságát”, (11) s amelyet minden eszközzel – akár hazugsággal is – meg kell védeni.

A dráma tárgyával kapcsolatban felmerülő kérdésre: mi lehet az oka annak, hogy a közönség elfogadta, mi több, tomboló tapssal értékelte és jutalmazta az ilyen témájú színműveket, *Máczs János* adja meg a – feltehetően elfogadható és elfogadandó – választ: „Az érzékiség elterjedt a társadalomban, a társadalom gyöngéd, éretlenebb rétegeiben a magasabb emberi és művészi intenciók félremagyarázása következtében, tehát befolyásolja, sőt uralja a korszellemet. Az érzékiségtől átítatott korszellem nem lehet megtermékenyítő hatású talaja a dráma magvának, nem adhat formákat a drámának – nem szülhet sem tragikumot, sem komikumot. Helyzeteket ad, idegeket tompító, idegeket csiklandozó helyzeteket legfeljebb, amint azt nálunk Molnár Ferenc színműveiben láthatjuk legtisztábban, de fölálálhatjuk többé-kevésbé minden mai drámaíróknál és színpadi szerzőknél.” (12)

Innét tehát az a fogás, hogy Molnár kiragadja hőseinek sorsát osztársadalmi összefüggéseiből, a széles társadalmi háttérrel éppen csak jelzi, fölvezet. Molnár Ferenc erről maga így vall. „Mindig jobban érdekelnek a jóisten kis miniatűrjei, mint heroikus méretű történelmi képei. Tudom, hogy mint írónak épp ez az egyik fő hibám, amellyel nem volna szabad kérkednem. Ezzel ismerem el írói képességeim korlátait.” (13)

A helyszínekről

A helyszín megválasztásában az a fontos, hogy a szereplőket jól lehessen mozgatni. Gyakoriak a sok szereplő felvonultatását biztosító helyszínek: a *Marsallban* a kastély hallja; *Az ibolyában* és az *Egy, kettő, háromban* iroda, az előzőben igazgatói iroda, míg az utóbbiban bankelnöki fogadószoba a helyszín. Egyedül az *Előjáték* helyszíne más jellegű – de Molnár számára ez is hétköznapi – helyszín: a színpad.

Ezek a tágas helyszínek arra szolgálnak, hogy a különböző érdeklődésű és társadalmi helyzetű emberek érintkeztetése megoldott legyen. Ezek olyan színterek, ahova bárki beléphet nemre, korra, társadalmi helyzetre való tekintet nélkül. A helyszín megválasztása tehát nem szűkíti le a dráma cselekményének lehetőségeit, mi több, tág teret nyújt a cselekménybonyolításra.

Dramaturgiai szempontból ideális helyszíneket választ magának Molnár. Az *Előjáték* és *Az ibolya* színhelyét leszámítva – amely viszont a nézők kíváncságát és titkos vágyait is kiszolgálhatta –, a helyszínek többsége a nagyközönség gerincét akkoriban képező polgárság élettere. Ez a tudatosan „nézőtérre szabott” helyszínválasztás is elősegítője lehetett közönségsikerének.

A véletlenekről

„A vígjátékban a véletlennek sokkal tágabb tere van, mint a tragédiában” (14) – állapítja meg egyik legelső rendszeres drámaelméletünk írója, *Szigligeti Ede*. A véletlennek szinte elkerülhetetlen az alkalmazása a vígjátékban és bohózatokban. Gyakran maga az

alaphelyzet sem jöhetne létre nélküle, s a cselekmény bonyolítása is nehézkessé válna hiányában.

A „jól megcsinált” színdarabokban is fontos szerephez jutottak a véletlenek (csupán néhány példa: Dumas: *Az én jó csillagom*; Sardou: *Fedora*; Feydeau: *Le is út, fel is út*).

Molnár darabjaiban is gyakran előfordulnak (valószínű) véletlenek. Az *Előjátékban* például éppen a Lear király előadása előtt s éppen egy-másfél órával a színrelépés előtt kapja a férj csábításán Bánátit, aki pont a Lear király szerepét játssza. S milyen véletlen szerencse, hogy a féltékeny férj éppen Shakespeare-szemináriumot vezet két éve az egyetemen. Így rajongásig szereti a drámaíró-óriást, s végtelen nagy tisztelettel van az általa megformált hős, Lear iránt. [A véletlen okozta szituációt maga Dr. Ernő egyetemi magántanári választékoságában így foglalja össze: „Nőm csábítója elbűjt előlem e maszkba, és most itt áll a felséges alak köntösében, boldogtalan mitikus király és apa, akinek sorsán annyiszor megrendültem. És mögötte és fölötté s az én kis porszem-bánatom fölött a shakespeare-i egetverő fájdalom, mely az örületbe hág...” (15)]

A darab végén – csattanóként – még egy élcélődésre is jut e véletlen erejéből: „Ernő (Learhez): Képzelve el, milyen rémes éjszakám lett volna ma nekem, ha ön történetesen nem a Leart játssza ma este. Hanem Rómeót. És abban a jelmezben vitatkozik itt velem. Milyen rettenetes napjaim következtek volna! Nem is merek rágondolni.” (16)

A dialógusokról

Vitathatatlan mestere volt a dialógusírásnak Molnár Ferenc. Ezt a technikát egyértelműen a pièce bien faite-ek szerzőinek és Oscar Wilde drámáinak köszönheti. Párbeszédei egyesítik magukban a dialógustól megkövetelt összes vonást.

Lényegretörőek, s nem is csak az olyan pillanatokban, amikor a dráma cselekményének tempója, a feszültségkeltés ezt kívánja meg. A legszemléletesebb példa az *Egy, kettő, három* című darabból Norrison és Lydia párbeszéde. A dialógus pattogós tempójának érzetét az egyszavas kérdésekre adott egyszavas válaszok keltik:

„Norrison: Ki az az ember? Micsoda? – Lydia: (nem felel, lehajtja a fejét) – Norrison: Ön hallgat. Tehát nem a walesi herceg. – Lydia: Nem. – Norrison: Sőt? – Lydia: Sőt. – Norrison: Szépen vagyunk, Hivatalnok. – Lydia: Lejjobb. – Norrison: Ügynök. – Lydia: Lejjobb. – Norrison: Pincér. – Lydia: Lejjobb. – Norrison: Táncos. – Lydia: Lejjobb. – Norrison: Költő. – Lydia: Lejjobb. – Norrison: Inas. – Lydia: Följobb. – Norrison: Sofőr. – Lydia: Stop.” (17)

„A drámai párbeszédnek az a jelleme, hogy benne állítás állítás ellen, akarat akarat ellen küzd” – írja Szigligeti Ede egyik elméleti művében, majd így folytatja: „a párbeszédben minden mellőzendő, ami fölösleges s a lényegét is lehető legrövidebbre kell szorítani.” (18) A múlt századi színész-drámaíró fenti megjegyzéseit mintaszerűen tartja be Molnár a dialógusaiban.

Az elemzett drámák közül talán a *Marsall* az egyetlen, amely némiképp ellentmond az eddig leírtaknak. Ebből a drámából hiányoznak a rövid, pergő válasz-feleletek. Mindössze a dráma vége felé kezdenek megrövidülni a párbeszéddek. Azért a molnári

Molnár darabjaiban is gyakran előfordulnak (valószínű) véletlenek. Az Előjátékban például éppen a Lear király előadása előtt s éppen egy-másfél órával a színrelépés előtt kapja a férj csábításán Bánátit, aki pont a Lear király szerepét játssza. S milyen véletlen szerencse, hogy a féltékeny férj éppen Shakespeare-szemináriumot vezet két éve az egyetemen.

dialogusok egyik gyakori fajtája hosszú–nagyon rövid párbeszéd itt is megjelenik a Báró–Edit dialógusban:

„Báró: Ne térjünk el a tárgytól. Mondom, a kevésbé fontossal kezdem. Azzal, hogy ez a színész itt az előbb megcsókolta.

Edit: Nem igaz.

Báró: Mondom, nem fontos, mert nem ez a lényeg. Túlfűtött ember, fiatal, szerelmes, művész. És maga ma különösen szép. És ahogy viselkedik vele már két hónapja...

Edit: Ezt visszautasítom.” (19)

A *Marsall* az a mű, ahol Molnár hagyja hosszabban megnyilatkozni szereplőit, leginkább Litvayt és a Bárót. A fenti idézet gyakorlatilag felfogható a Báró monológjának.

Az eddigiek alapján a következő Molnár Ferenc-i dialógusépítő technikákat lehet megállapítani:

1. A dialógus rövid, pergő. A felelő szereplő gyakran ugyanazon szóval válaszol, ezáltal ismétlés, halmozás jön létre. Ezen dialógustípus használatának célja a tempó felgyorsítása, pezsgő légtér létrehozatala a színpadon, figyelemfelkeltés, poentírozás.

2. A dialógusban hosszú, illetve végtelen rövid, tömör dialóguspárok váltják egymást. A hosszú szövegrésszel a cél az egyik szereplő kibontakoztatása. A rövid megszólalások pedig – mintegy unaloműzőként – a figyelem ébrentartását szolgálják, megakadályozzák a monológ kialakulását.

3. Monológ. Az előző dialógustípus rövid, tömör „közbeszóló” része elmarad. A monológforma használatának célja a szereplő figurájának, illetve az általa mondottaknak hangsúlyozása, kiemelése.

Molnár Ferenc párbeszédépítésének egyik újítása, hogy elhagyja – vagy csak nagyon ritkán alkalmazza – a hosszú monológokat. A hétköznapi beszéd természetességét, közvetlenségét, az élőbeszéd fordulatait, stílusát ágyazza bele a drámai párbeszédbe. Hogy mennyire így tesz, azt leginkább *Az ibolya* című vígjátékának néhány részletével lehet bizonyítani. A vidékről jött Ilonkát beszédstílusával is jellemzi Molnár: Ilonka vissza-visszatérő beszédfordulatai a „kezit csókolom”, „tetszik tudni”, „kérem” forma. Az effajta beszédmód a polgári közönségben nevetést indukál. Molnár más dialógusszerkesztő eszközzel is igyekezett a néző figyelmét felkelteni, illetve megtartani. Apró élcszikrákat, poénokat durrogtat. S gyakran folyamodik ismétléshez, motívum-felelevenítéshez. *Goethe* szerint „minden fontos mozzanatot háromszor kell megemlíteni”. (14) *Az ibolya*ban négyszer emeli ki a „kezit csókolom” formulát. Az *Egy, kettő, három*ban negyvenháromszor történik utalás az időre – mintegy ezzel is hangsúlyozva a darab tempóra koncentrációját és majd egy tucatszor ismétlődik meg Norrison szájából az „olaj” szó. Ez az ismétlésekkel való bűvészkedés természetesen a nevetetés eszköze.

Ugyanúgy komikus hatást válthat ki bizonyos személyek minduntalan visszatérő szóbahozatala is: például az *Egy, kettő, három*ban Begónia, *Az ibolya*ban Szeniczey öngyásága kerül rendszeresen szóba, anélkül, hogy ezek a szereplők ténylegesen is megjelenének a színpadon. Mi több, mondat szerkezete későbbi megismétlése is kiválthat komikus hatást. Például az *Egy, kettő, három*ban ahhoz, hogy Antalt felvehessék az Autógyárak Rt-hez, találmányok kellenek. Norrison ezeket sorra meg is veszi, de mindegyik találmány elfogadása után azonosképp reagál: Norrison (az urakhoz): Nagyszerű! (Antalhoz): Marhaság! (...) (az urakhoz): Zseniális! (Antalhoz): Marhaság! (...) (az urakhoz): Jobb későn, mint soha! (Antalhoz): Marhaság!” (21)

Schöppflin Aladár Molnár Ferenc dialógusairól így összegzi véleményét: „Molnár gondoskodott arról, hogy minden szereplő kapjon mondanivalót, azt és pontosan annyit, amennyit kell és pontosan akkor vágjon bele, amikor kell, hogy a szavak, amelyek esnek, mind a célt szolgálják, bennük legyen a tempó irama”. (22)

A fentiek alapján tehát joggal mondható, hogy Molnár az egyfelvonásosaiban is megmarad a „jól megcsinált” színdarabok bevált dramaturgiai módszereinél és a hatásosságra

építő és épülő drámaszerkezet alkalmazásánál. Hogy miért? Erre ő maga adja meg a választ: „Budapesten vagyunk. Ha itt egy Shakespeare-színész mulattatni akar egy művelt úri hölgyet, rövid, erotikus, keleti népregéket mesél neki. Okolja ön ezért a mi különös kultúránkat, szálljon pörbe ezzel a rothadó keverék társadalommal, de ne kapjon ki a tömegből egyes egyéneket, akik koruk hangjának áldozatai. Higgye el nekem, polgári becsületemre, sőt színészi hiúságomra esküszöm, ezerszer szívesebben mondtam volna el neki Hamlet nagy monológját vagy Antonius halotti beszédét, vagy akár e korona alatt szenvedő dült király tébolyult fájdalmát, szívesebben szavaltam volna neki Shakespeare-t, mint ama vicceket, de ugyan melyikkel mulattattam volna őt jobban?” (16)

Jegyzet

- (1) NAGY PÉTER: *Drámai arcélek*. Bp. 1978, 87. old.
- (2) LADJÁNSZKY KATALIN: *Molnár Ferenc sikerdramaturgiája*. Műhely, 1989. 4. sz., 49. old.
- (3) Uo., 51. old.
- (4) PUSKÁS ISTVÁN: *A polgári világ illúziója és a valóság ellentmondásai Molnár Ferenc színműveiben*. Al-föld, 1992. 3. sz., 14. old.
- (5) *Molnár Ferenc színművei*, Wien 1972, 732. o.
- (6) PUSKÁS ISTVÁN: *A polgári világ illúziója...*, i. m., 45. old.
- (7) *Molnár Ferenc színművei*, i. m., 493. o.
- (8) PUSKÁS ISTVÁN: *A polgári világ illúziója...*, i. m., 43. old.
- (9) *Molnár Ferenc színművei*, i. m., 460. o.
- (10) OSVÁTH BÉLA: *Türelmetlen dramaturgia*, Bp. 1965, 49. o.
- (11) PUSKÁS ISTVÁN: *A polgári világ illúziója...*, i. m., 44. old.
- (12) MÁCZA JÁNOS: *A modern magyar dráma*. Bp. 1916, 54. old.
- (13) RÓNAI MIHÁLY ANDRÁS: *Komolyan Molnár Ferencről*. Élet és Irodalom, 1983. 7. sz., 15. old.
- (14) SZIGLIGETI EDE: *A dráma és válfajai*. Bp. 1874, 273. old.
- (15) *Molnár Ferenc színművei*, i. m., 450. o.
- (16) Uo., 461. old.
- (17) Uo., 825. old.
- (18) SZIGLIGETI EDE: *A dráma ...*, i. m., 149. o.
- (19) *Molnár Ferenc színművei*, i. m., 471–472. o.
- (20) STAUD GÉZA: *Dramaturgiai dolgozatok*. Bp. 1945, 29. old.
- (21) *Molnár Ferenc színművei*, i. m., 834. o.
- (22) SCHÖPFLIN ALADÁR: *Egy, kettő, három*. Nyugat, 1929. II., 500. old.
- (23) *Molnár Ferenc színművei*, i. m., 458. o.

A radikalitás dicsérete

Az „aggiornamento” megvalósításának követelményei a katolikus egyházban

Paul Michael Zulehner, korunk egyik legismertebb teológusa és egyházzsociológusa, szellemes példával világítja meg, hogy milyen beállítottsággal kell rendelkezniünk egyházunk lényegi funkciójával és konkrét megjelenésével szemben. Nagyon szeretem Mozart zenéjét, írja éppen megjelent könyvében. (1) Véleményem szerint a Bécsi Filharmonikusok közvetítik a legtökéletesebben ezt a csodás zenét. Ezért látogatom koncertjeiket – annak ellenére, hogy mélyen elkeserít anakronisztikus szabályzatuk, amely a nőket kizárja egyesületük tagságából, és jónéhány egyesületen belüli otromba veszekedés. Egyházunk is olyan együttes, amelyben időszerűtlen magatartási minták és otromba hibák tömegét találjuk. Am ha az egyháztól képviselt „Mozartot” tökéletes interpretációban akarjuk élvezni, minden megokolt ellenszenvünk dacára vele kell kapcsolatban maradnunk.

A találó példához két kérdést teszek fel:

1. Mi van akkor, ha mind több nő és a nők egyenjogúságát őszintén elismerő férfi bojkottálja a Filharmonikusokat, mondván, hogy inkább lemond a hibátlan Mozart közvetítésről, de nem hajlandó jelenlétével támogatni egy olyan együttest, amely az emberi jogokat lábbal tiporja; mennyire kell kiürülnie a koncertteremnek, hogy végre radikális változásokra legyen kész a zenekar?

2. A Bécsi Filharmonikusok egy hónappal ezelőtt döntést hoztak, miszerint ezentúl az egyesületbe való felvételnél a nemek teljes egyenjogúsága alapján döntenek. Mikorra várható egy hasonló radikális áttörés egyházunk hivatalt viselőitől és tagjaitól?

A 2. vatikáni zsinat központi funkciója a zsinatot meghirdető pápa szerint az „aggiornamento”, vagyis az egyház felfogásának, beállítottságának és cselekedeti formáinak „napi árfolyamra” hozása, a mai ember igényeinek megfelelő felújítása volt. Minthogy ez a folyamat bizonyíthatóan nem ért el kielégítő megoldást, a zsinati szándék megvalósításának öt követelményét fejtegetem két hosszabb és három rövid fejezetben, minden alkalommal kitérve a radikális, vagyis gyökeres változtatás szükségességére. Írásommal provokálni szeretnék, remélem, nem szemtelenül és oktalanul, hanem a szó etimológiai értelmében: kihívni hallgatóimat legalább egy rövid időre a mindennapi gondolkodás elkerülhetetlenül megalkuvó, kompromisszumokkal működő, letompított élő formáiból a *Karl Rahner*től javasolt bátor, sőt merész célkitűzések és radikális módszerek világába. (2)

A tények leplezetlen világoslátását tartom az első követelménynek. Noha igaz, hogy manapság több diagnózist ismerünk, mint terápiát, mégis fontos, hogy az adott helyzet felmérése minél teljesebben tükrözze a valóságot és minél kimerítőbb legyen.

Idetartozik annak a ténynek a tudatosítása, hogy az emberiség történelmének utolsó két évszázadában nemcsak hatalmas változások, hanem igazi törések következtek be, amelyek a homo sapiens életkörülményeit gyökeresen megváltoztatták. Az így keletke-

zett új dimenziók földolgozása, kihatásainak és következményeiknek felmérése és elemzése még alig kezdődött meg. Vagyis az ún. első világ társadalmi beleszédültek és beletántorogtak egy valóban lélegzetelállító ütemű áradatba anélkül, hogy érzékük lett volna annak megértésére, elemzésére, erkölcsi mérlegelésére. Nem csak a tudományok és a technika robbanásszerű fejlődése, nem csak az írni-olvasni tudás és képzettség elterjedése, nem csak a különböző gazdasági szektorokban dolgozók aránya és széles néprétegek gazdasági jóléte, (3) hanem mindezekkel és sok más tényezővel kapcsolatban az emberi személy egyenlő méltóságának a *tudata*, a dolgok történelmi, lélektani és szociológiai relativitásának a *tudata*, a felvilágosodás által kiharcolt feltételek és korlátok nélküli gondolatszabadság jogának a *tudata*, az egyöntetű értékrendszerek felbomlása és ennek *tudata* jellemzi korunkat. Ebben a káoszban él ma, biztosnak tűnő tájékozódási pontok nélkül, mind több ember, tehát szükségszerűen egyházunknak mind több tagja és vezetője is. Ezt a hátteret a tárgyilagos diagnózisban figyelembe kell venni.

Ez a néhány töredékes utalás csak a leglényegesebb pontokat sorolta fel. A teljes képhez még sok más tény tartozik. Nem szabad azt sem elfelejteni, hogy mindezek az összetevők egymást befolyásolják, közvetlen és többszörösen közvetett hatásokat gyakorolnak életünkre. Érthető, hogy a keletkezett káosz krízisekhez vezet. Idetartozik a demokratikus politikai rendszer gyermekbetegségeivel és korrupciós eseteivel összefüggő érdektelenség és passzivitás, a nemzetek közötti viszonyok abszurditása, a szabadpiaci gazdaság rendszerében gátlástalanul alkalmazott „dzsungel törvénye”, a világgazdaság összefüggéseinek szemérmetlen kihasználása a gyengébbek kárára, a házasság, a család és a gyermeknevelés nyomorúságos állapota, a környezetszennyeződés és a természettel folytatott rablógazdálkodás, a technika lehetőségeinek kíméletlen bevetése az egészség és az élet veszélyeztetése árán is, az önző, csak a saját érdekeket néző individualizmus elterjedése. (4) Hogy ne jutna hát válságba éppen a vallási és egyházi intézmény, amelynek még ráadásul lényegéhez tartozik a tradíció ápolása, és amelynek az örökkévalóság és az abszolútum képviselőjében a legnehezebb belátnia a „napi árfolyamhoz” való állandó alkalmazkodás szükségességét?

Nem meglepő tehát, hogy a legtöbb keresztény egyház utolsó évtizedei a nagyarányú veszteségek, a gyöngülés és a csökkenés jegyében teltek. Nem szükséges hosszan felsorolni a szekularizáció fájdalmas jelenségeit, hiszen tudjuk, hogy a vasárnapi közös eukarisztia, a bűnbánat szentsége, sőt a keresztség is jelentős nagyságú területeken már csak a katolikus egyének és családok alig tíz százalékát érdekli, hogy a papság és a szerzetesi közösségek tagjainak a száma sok helyen rohamosan csökken, az elöregedés sokszor már áthidalhatatlan szakadékot jelent az ige hirdetői és a fiatal nemzedékek kommunikációjában. (5) Tudjuk azt is, hogy ezek a folyamatok, néhány ritka és rövid ideig tartó, örvendetes ellenkező irányú trend kivételével a nulla pont felé tartanak. Foglalkozunk tehát inkább azzal, mai a negatív irányt radikálisan megfordítani képes.

Idetartozik az „aggiornamento” megvalósításának *második* követelménye: a *krízisek őszinte oknyomozó elemzése*. A bajok forrásának legátfogóbb megfogalmazását az *egyházi kommunikáció csődjében* találom, ha a kommunikáció alatt nemcsak a szavakat, hanem a magatartásokat, gesztusokat, szerkezeteket, szertartásokat és jelképek üzeneteit is értjük. Egy bevezető gondolat után tárgyalom ebben a leghosszabb fejezetben a nyelvet, a plauzibilitást és a relevancia témákat. A bevezető gondolat: a felelősség a tét nagyságával van egyenes arányban. Nem valamiféle pipaklub vagy gittrágó egyesület szerkezetének a megújításáról van itt szó, hanem annak az intézménynek az eredményes vagy gyatra működéséről, mely sok ember földi és örök boldogságát képes döntően elősegíteni. Továbbá: kis lehetőségek rossz felhasználása kis felelőtlenség, nagy lehetőségek elhanyagolása súlyos véték. Am egyházunk a szekularizáció ellenére még ma is hatalmas lehetőségekkel rendelkezik. Csak két rövid utalás erre: egyházi óvodákban, elemi iskolákban, középiskolákban és egyetemeken az egyház hivatalos képviselői több mint 40 millió gye-

rekkel és fiatallal vannak kapcsolatban nap mint nap, és a templomokban több száz millió hívő hallgatja Jézus üzenetének közvetítését minden vasárnap. (5) Ha valahol és valamikor, akkor itt és ma komolyan kell vennünk *Loyolai Ignác*nak a magyar *Hevenesi* megfogalmazásában elterjedt intelmét: „Úgy bizzál Istenben, mintha az ügyek sikere mindenben tőle függne, és semmiben sem tőled. De úgy tevékenykedjél, mintha Isten semmit, hanem mindent te tennél.” (7)

Központi tételem, az egyház és a világ közötti kommunikáció, mindinkább visszhang nélküli üzenetté, vagy ha tetszik: falra hányt borsóvá válik. Ám kommunikációról csak akkor beszélhetünk, ha a közlés megértésre talál, vagyis ha az a személy, akivel valamit közölni akarunk, felfogja annak jelentését, amit közölni akarunk vele. „Mit jelent az, amit most mondtál?” – kérdezheti valaki, és ennek a kérdésnek mindenekelőtt két tartalmi elemét kell megkülönböztetnünk: a *nyelvet* és a *plauzibilitást*. Gondolkozzunk el mindkettőről!

A *nyelv* döntő volta a közlés jelentésének a megértésében mindenki számára világos. Vagy talán mégsem? Persze hogy normális ember nem próbál meg kínai nyelven beszélni azzal, aki egy szót sem ért kínaiul. Persze hogy normális ember nem kezd el a csecsemők nyelvén gügyögni egy tudományos kongresszuson. De vajon mindig csak azzal a személlyel szemben használjuk-e az „Isten” szót, aki ezzel a szóval valamit tud is kezdeni?

Egyik unokaöcsém tizenéves korában karóráján a kismutatót egy negyed órával előre, a nagymutatót egy fél órával hátra állította. Sokszor rákérdeztem hirtelen, hogy hány óra van, és ő azonnal megmondta a pontos időt, mert begyakorolta órájának sajátos jelrendszert, úgymond „nyelvét”. Rajta kívül azonban senki nem volt képes óráját használni. – Ez a játék sok vidám percet szerzett nekünk. De ha arról van szó, hogy milyen „nyelven” értik meg az emberek Isten üzenetét az emberhez méltó világról és a názáreti Jézusban közölt motivációt ennek a világrendnek a megvalósításáról – akkor a *csak* bennfentesek számára érthető nyelvet radikálisan le kell fordítanunk a megszólított számára jól érthető nyelvre, mert itt életről és halálról, boldogságról és boldogtalanságról, emberségről és embertelenségről van szó.

Minden közlés egy bizonyos szituációban történik. Ha ezt nem tudjuk tudatosítani és meghatározni, akkor „a levegőbe beszélünk”, de semmiképpen sem kommunikálunk. (8) Ennek az állításnak igen sok oldala van. Megállapítható például az is, hogy a közlő és a megszólított fejében már a közlés előtt jelenlevő „szövegösszefüggések” nagymértékben befolyásolják az igazi megértés és a félreértések arányát. (9) Ezért kell például kérdőívekben, amelyeket mind alacsony műveltségű, mind pedig akadémikus szinten gondolkodó emberek számára szerkesztünk, formailag azonos kérdések helyett funkcionálisan ekvivalens kérdéseket gyártanunk, ha azonos megértést akarunk elérni az összes megkérdezettnél. És ezért igaz ugyanez az idő tengelyére vonatkoztatva is, hogy „ha a régi mellett akarunk maradni, akkor nem szabad a régi mellett maradnunk”, (10) mert a régi alatt a mai ember már mást ért.

Ezzel elértünk a *plauzibilitás* fogalmához. Nem elég az, hogy a közlés *nyelve* érthető legyen annak számára, akinek a közlést szánjuk, hanem szükséges az is, hogy benne a közlés megfelelően *jó talajra* is találjon, amelyben képes megteremni az igazi megértés. Más szóval kifejezve: minden tartalom megértése feltételez egy bizonyos közös vonatkoztatási rendszert, valamiféle belső hasonlóságot és egymásnak megfelelést, olyan gondolatvilágot, eszmei háttérrel és gondolkodásmódot, amelyben az üzenet elfogadhatóvá, valószínűvé vagy egyenesen magától értetődővé válik, és adott esetben tökéletesen értelmetlen marad a „kívülálló” számára. (11) a mai ipari társadalmakban él ember számára például plauzibilis az az állítás, hogy valaki néhány perccel ezelőtt elektronikus úton vagy fax segítségével közölt velem valamit Észak-Amerikából Közép-Európába, és egyáltalán nem plauzibilis, hogy dicső dolognak számít valamelyik fejedelem szolgálatában

életünket kockáztatni, régebbi korok embere számára az előbbi állítás lett volna elfogadhatatlan és az utóbbi tűnt volna természetesnek. Amíg valaki saját plauzibilitás-struktúrájának határai között mozog, addig nevetségesnek tűnik számára minden kétely a megfelelő valóságra nézve, és tudatában van annak, hogy környezete kinevetné, ha ilyen kételynek kifejezést adna. (12) Még a pszichiáternek is tekintetbe kell vennie diagnózisában egy állítás plauzibilitás-struktúráját. Ha valaki nem tudja, milyen nap van ma, az vagy beteges tünet vagy természetes jelenség, aszerint, hogy állandóan egy helyben maradt-e az illető vagy pedig éppen most érkezett meg Indiából Kanadába, és a két különböző időszámítás bonyodalmában nem ismeri ki magát. Mást és mást jelent a plauzibilitás értelmében, ha a Haiti-szigetek kellős közepén élő törzsek valamelyik képviselője, avagy pedig a New York-i Wall Street börzének egyik gazdasági szakembere hivatkozik beszédében és döntésében az elhunyt őseivel való beszélgetésre. (13) A keresztény ember számára ugyanúgy plauzibilis a tiszteletadás jeleként kalap nélkül lépni be a templomba, mint ahogy a zsidó számára plauzibilis hasonló körülmények között a kalap hordása.

Összefoglalva az eddig mondottakat: a keresztény egyházak vallási kommunikációjának kettős döntő kérdése, hogy mondanivalóját milyen *nyelven* fogalmazza meg és hogy mondanivalójával milyen *plauzibilitás-struktúrára* számíthat abban a mai társadalomban, amelyekben már nem az „írástudók” tekintélyével szólítja meg az analfabétákat, hanem amelyekben a közoktatás és a tömegkommunikációs eszközök elterjedésének következtében félművelt vagy nagyon művelt emberek felé kell képviselnie egy kétezer évvel ezelőtt megfogalmazott üzenetet.

Ha igehirdetésünk deficitjének, egyházunk válságának okát és mértékét világosan akarjuk látni, még egy harmadik szempontot is figyelembe kell vennünk. Az emberek közötti kommunikációban igen lényeges szerepet játszik a közlendő tartalom jelentése, vagyis nyelvi érthetősége és plauzibilitása mellett annak *jelentősége*, szubjektíven felfogott értéke, fontossága, relevanciája is. A jelentőség kérdése semmiképpen sem azonos a jelentés kérdésével, noha azzal szorosan összefügg. Hogy számunkra *mi* jelentős, *mennyire* jelentős és *mennyi ideig* jelentős, az nagyon sok szemponttól függ, de egyértelműen szelektív funkciót tölt be, figyelmünket egy bizonyos témára összpontosítja és tevékenységünket egy bizonyos feladat szolgáláta állítja. Gondoljunk végig ezzel kapcsolatban néhány példát.

Autónkkal életveszélyes közlekedési zúrzavarba kerülünk. Ebben a helyzetben néhány másodpercre elfelejtjük Istenünket, szeretteinket, feladatainkat, és arra összpontosítjuk figyelmünket és úgy organizáljuk cselekedeteinket, hogy ép bőrrel jussunk ki a veszélyes helyzetből. Második példa: megszeretünk valakit. Úgy organizáljuk – adott esetben egész életünket –, hogy a szeretett személlyel minél többet együtt lehessünk, neki minél több örömet okozhassunk. Amíg vele vagyunk, messzemenően elvonatkoztatunk minden mástól. Harmadik példa: hivatást választunk, vagyis életünk tengelyeként bizonyos célok elérését tűzzük magunk elé. Igyekszünk minél gyakrabban és mi-

Központi tétel, az egyház és a világ közötti kommunikáció, mindinkább visszhang nélküli üzenetté, vagy ha tetszik: falra hányt borsóvá válik. Am kommunikációról csak akkor beszélhetünk, ha a közlés megértésre talál, vagyis ha az a személy, akivel valamit közölni akarunk, felfogja annak jelentését, amit közölni akarunk vele. „Mit jelent az, amit most mondtál?” – kérdezheti valaki, és ennek a kérdésnek mindenekelőtt két tartalmi elemét kell megkülönböztetnünk: a nyelvet és a plauzibilitást. Gondolkozzunk el mindkettőről!

nél hosszabb ideig kedvelt foglalkozásunkra fordítani időnket és energiánkat, belefelelkezve feladatunkba. Ha más jelentős elem lép életünkbe, törekszünk minél előbb visszatérni jelentősnek megélt hivatásunkhoz. (14) Már ezek a példák is mutatják, hogy általában csak azzal foglalkozunk, ami számunkra – pillanatnyilag vagy huzamosan – releváns, jelentős, fontos, értékes. És már ezeknek a példáknak a segítségével is világossá válik számunkra, hogy a dolgok *jelentése* után kizárólag akkor érdeklődünk, ha ugyan-ezen dolgok *jelentőségéről* meg vagyunk győződve.

Márpedig meg kell állapítanunk, hogy egyházunk sok hivatalos képviselőjének, a jelenlegi pápának és a tanítóhivatal grémiumainak számos elve, tétele, gyakorlata – amely a szavak mellett megannyi kommunikációs üzenet – mérföldes távolságban vannak az érthetőség, a plauzibilitás és a relevancia követelményeitől, és ez teljesen érthetővé teszi a keresztény hívők egy jelentős részének, elsősorban értelmiségi rétegeinek az elidegenedését, belső vagy külső emigrációba vonulását. Itt csak a legkülönbözőbb fontossági dimenziókban néhány színfolttal tudom érzékeltetni a tragikus kihatású anakronizmusok és eltorzulások tömkelegét, amely gondolom minden kétséget kizáróan radikális változásokat igényel.

El Salvadorban 1995-ben a pápa új érseket nevezett ki, az új érsek új igazgatót nevezett ki a papságra készülők szemináriumának élére, és ez az új előjáró elrendelte, hogy ezentúl nem szabad a szemináriumban olyan éneket énekelni, amelyben a „szegény” szó előfordul. (15) Hogyan tudják ezt elfogadni a Jézus tanítását ismerő keresztények? Más. Szent Lőrinc vértanúhaláláról azt tartja a legenda, hogy lassú tűz fölött roston kínozták halálra, és hogy ő Isten békéjének birtokában szenvedésén fölülemelkedve hóhérajának azt mondta: Most már a másik oldalra fordíthatok, mert ez az oldalam már megsült. A kétségbeejtő az, hogy emiatt Szent Lőrincet egyházunk ma is a pékek védőszentjeként tiszteli. (16)

Más. 1996 decemberében, közvetlenül Karácsony előtt terjedt el a sajtóban a hír, hogy a perugiai dómban újra megtalálták a kis Jézus pelenkáját. Idézek az egyik újságcikkből: „A Megváltó pelenkáit, melyektől természetes tartalmuk elválaszthatatlan (...) 3. Sándor pápa már 1175-ben (...) ex cathedra, vagyis tanítóhivatalának teljéből valódinak nyilvánította.” (17) Minden keresztény értelmiségi eldöntheti, hogy a hír melyik részén szomorodik el a leginkább. – A súlyos kérdőjelek száma egyre szaporodik. Összeegyeztethető-e Jézus szándékaival, hogy egyházának feje, a római püspök egyúttal államfő is? Hogy a Római Katekizmus szerint a püspököket és papokat „nem csak angyaloknak, hanem joggal isteneknek nevezhetjük”? (18)

Hogy a hivatalos tanító egyház a papok kötelező cölibátusa mellett érvelvén többször elfogadhatatlan hamisítással él, mondván, hogy ez a katolikus egyházban régi hagyomány, de elhallgatva, hogy ez nem áll a katolikus egyháznak a rómaival egyenértékű bizánci és más szertartására? Hogy az illetékes római kongregáció a ceyloni teológust, *Tissa Balasuriya*-t olyan hitvallás aláírására szólította fel, amelynek első két pontja Istenre és Jézusra vonatkozik, az utolsó pedig annak elismerésére, hogy „amikor Jézus csak férfiakat hívott meg apostolnak, ezt sem korának szociológiai, sem korának kulturális motivációjából tette”. (19) A további felsorolás helyett két megjegyzést szeretnék megfogalmazni. Az első: mind több kutatás támasztja alá azt a feltevést, amely szerint az egyház életében való aktív részvétel feladásának és az egyházból való kivonulásnak az oka nem egyes hibákban vagy hiányokban keresendő, hanem szindróma jellegű: a sok összetevő egyidőbeni jelenléte okoz kedvetlenséget, utálatot vagy felbőszülést. A második: a szociológia egyértelmű tanítása szerint a felsorolt negatívumokat és számos fel nem sorolt, súlyos következményekkel járó negatívumot nemigen lehet önmagában, mintegy időtlen tárgyilagossággal mérlegelni, hanem csak adott társadalmak adott elvárásaihoz, igényeihez viszonyítva megítélni.

Az egyházi kommunikáció súlyos válságát tárgyaló hosszú fejezetet nem zárhatom le anélkül, hogy fel ne hívnám a figyelmet két félreértés veszélyére. Az első így szól: napja-

inkban semmi szükség radikális változtatásokra, hiszen egyházunk már sokkal súlyosabb időket is átvészelt. Ez az állítás a történelemre hivatkozva a történelmi látás teljes hiányát árulja el. Hiszen akkor, amikor például a császárok és fejedelmek alattomosan gyilkolták egymást, amikor a hatalom birtokosa minden további nélkül szórakozhatott a hadifoglyok lefejezésével, akkor, vagyis az akkori ember viszonylag természetesnek tartotta a pápák és püspökök ma számunkra elképesztő magatartását, például az invazíciók harcok idejében. És ha valakinek valami az egyházban nem tetszett, igyekezett ezt gyorsan elfelejteni, hiszen hova vezetett volna kritikus magatartása? Ma viszont a kilépés egyáltalán nem nehéz, sőt sokszor még anyagi hasznot is jelent. Ám minden jel arra mutat, hogy a boldogság, megelégedettség és otthonosság élményének végső kritériuma a kereslet és kínálat valamelyes egyensúlyában keresendő. A mai ember összehasonlíthatatlanul igényesebb, mint ősei.

A második félreértést az a felfogás tartalmazza, amely szerint a kritikusok eltúlozzák a gondok nagyságát, hiszen a legtöbb hívő nem is figyel az egyházon belüli furcsaságokra, észre sem veszi az egyházi kommunikáció abszurditásait. Ennek a felfogásnak részben igaza van. De teljes csödbe nyugodnánk bele, ha csak azok maradnának közösségünkben, akik oda sem figyelnek, és azok, akik odafigyelnek, közösségünket előbb-utóbb elhagynák. A kritikátlan, figyelmetlen, közömbös, „csak éppen jelenlevő” tömegek inkább akadályozzák a fejlődést és elősegítik a hanyatlást, hisz tőlük nem várható az a radikális felháborodás, amely a gyökeres reformok előfeltétele.

Térjünk rá most az „aggiornamento” megvalósításának *harmadik* követelményére, amelyet én a *szükségszerűvé vált gyökeres változások listázásában* látok. Fontos, hogy jól megértsük egymást. Szó sincs arról, hogy én itt most egy kidolgozott receptet vagy „öt éves tervet” szeretnék naív módon megfogalmazni. Meggyőződésem, hogy a még ránk váró „aggiornamento” csak hosszú távon, talán csak több nemzedék erőteljes munkájával valósítható meg. Amiből máris két következtetést kellene levonnunk, hogy tudniillik a nekiindulással egy napot sem szabad késlekednünk, és hogy meg kell találnunk azokat a csoportokat, amelyek a kezdeményezésre a leginkább képesek (valószínűleg az elkötelezett keresztény értelmiségiek kis közösségei) és azokat a formákat, amelyek az adott körülmények között a legcélravezetőbbek (valószínűleg a kis kompetens csoportok által kidolgozott alternatív javaslatok előterjesztésétől és propagálásától a tömegek megmozgatásának, mint például az egyház-nép-szavazás aláírásgyűjtésének módszeréig). A következőkben érzékeltetni szeretném, milyen irányban képzelem el a szükséges gyökeres reformok listájának kidolgozását.

Egyházunk működésében a személyes emberség stílusa *minden áron* megvalósítandó. Kis csoportokat kell indukálni és támogatni, törekedni kell óvatos koordinálásukra. Tanulnunk kell a szekták eredményes stílusából. Bármibe is kerül, helyettesítés nélkül törölnünk kell szótárunkból például az egyházi adó olyan értelmét, mint Ausztriában, ahol a nem fizetés esetében az állami hatóság lefoglalja az adós javait. Meg kell szüntetnünk mindent, ami egyházunk életében totalitarizmusra vagy bürokratikus mamutvállalatokra emlékeztet.

Egyházunk tanításában nagyon élesen meg kell különböztetnünk mindazt, ami a *teológia tudománya* szempontjából értékes, fontos vagy akár elengedhetetlen, és mindazt, ami a *keresztény élet* számára értékes, fontos vagy elengedhetetlen. Inkább az előbbihez sorolnám például az ún. Szentháromság tanát (egy lényeg, három személy, a második személy egy személy, két természet) vagy Mária mennybemenetelének dogmáját, az utóbbihoz Istenünk Jézus által közölt követelményt az emberek közötti szolidaritásra nézve, vagy az igazságról és az igazságosságról szóló evangéliumi üzenetet.

A kereszténységnek az eredményes emberi életre vonatkozó tanításában található örökérvényű lényegét el kell választanunk a vele kapcsolatos állandóan *változó kifejeződési formáktól*. Az előbbihez tartozik szerintem az Isten hűsége, szeretete és az eb-

ből folyó magatartás követelménye, az utóbbihoz a Jézus véérének tisztelete, a rózsafüzér szép ájtatossága vagy a liturgikus szövegek. Az abszolút abszolútságának megvilágítása érdekében fontos kihangsúlyozni a relatív relativitását. Ha a kettő túlságosan összeragad, akkor a relatív változása maga után vonja az abszolút elvetését is.

Mivel sok lényeges szempontból heterogén társadalomban kell betöltenünk feladatunkat, Jézus mondanivalóját mintegy *koncentrikus körökben* kell feldolgoznunk és minden rétegnek a neki megfelelő felkínálnunk. Más szóval: nem csak az ökumenikus párbeszédben kell alkalmaznunk a 2. vatikáni zsinat tanítását, amely az „igazságok hierarchiájára” hívja fel figyelmünket, (20) hanem hasonló elv alapján kell mondanivalónkat az egyház tagjainak nagyon különböző igényeihez és az egyházon kívül élők nagyon különböző plauzibilitás struktúráihoz illesztenünk. Ha ezen a téren nem sikerül radikális változtatásokat hoznunk, mind többen fognak távolmaradni a minden vasárnap kötelező standard, vagyis egyeseknek túlságosan „magas” vagy „tömör” vagy „teológiai”, másoknak pedig túlságosan „primitív” vagy „híg” vagy „profán” homiliát tartalmazó eukarisztiaától, mind több olyan jóakarátú és kereső ember teszi majd félre a *Bibliát*, amelynek közvetlenül érthető tanításából döntően profitálhatna, de nincs ideje vagy módja megérteni, mi köze ehhez az első evangélium első oldalán szereplő Jézus nemzetségtáblájának a benne szereplő negyvenhét vadidegen névhez és sok más, még szakemberek számára is érthetetlen vagy nehezen magyarázható szöveghez. (21) Tudom, hogy az *előző* évszázadokon át, az *utóbbi* évtizedeken át nem jelentett igazi gondot, sőt az „Olvassuk a Bibliát” mozgalom szép és értékes újítás volt. De meg kell értenünk, hogy az alapvetően megváltozott társadalmakban csak alapvetően más módszer vezethet eredményre.

Alapos és maradéktalanul becsületes tisztogatást kell végrehajtanunk a keresztény tradíció legkülönbözőbb összetevőiben. Bármennyire nehéz is ez a feladat, mégis elkerülhetetlen, hiszen az *értékes és értéktelenné vált* hagyományok keveredése vagy felvilágosult keresztények elkedvetlenedéséhez és emigrációjához vezet, vagy pedig, szerencsés esetben, felvilágosult keresztények ezt a tisztogatást saját maguk hajtják végre saját vallási életük autenticitásának érdekében. Nyilván örök értékű tradíció az egyházban Jézus tanítása és életpéldája, az első keresztények szeretetközössége, a szegények és bajba jutottak gondozása a kereszténység egész történelme folyamán, és így tovább, és így tovább. Nyilván kontraproduktív azonban, legalábbis a szaporodó számú értelmiség számára az egyházban még ma is féltve őrzött feudális maradványok ápolása, egyszer kimondott hamis állítások évszázados védeke vagy legalábbis vissza nem vonása, fétisizmusba és babonába torkolló ájtatossági gyakorlatok propagálása, és így tovább, és így tovább. Nagyon fontos volna az egyház hivatalos, felelős képviselői részéről az elkülönítési vonal egyértelmű meghúzása és a hívők megkövetése a tisztázás késlekedése miatt. (22)

Az egyházi hivatal viselők és a többi elkötelezett keresztény kommunikációjának központi témájává kell kiépíteni, meg kell tanulni és tanítani a vallási életben ki-kí számára őszintén elfogadható *személyes út* keresését és az ennek előfeltételeiként szükséges beállítottságokat. Nem az anarchia propagálásáról van itt szó, hiszen nemcsak teológiai, hanem szociológiailag is közhely a közösség identitásának és a közösség lényeges elemeivel való identifikációnak a döntő fontossága. Ám ha joggal határozzuk is meg *Giuseppe Verdi*, *Johann Strauss* és *Eduard Grieg* muzsikáját a modern japán zenével összehasonlítva egyértelműen mint a 19. századbeli európai zenét, a három személyes stílust nagyon jól meg tudjuk különböztetni egymástól. Nagy kár volna a szegedi és a palóc tájszólás különbségeit egységnyelvbe kényszeríteni, rövid távon irreális kísérlet volna a csak általános iskolát végzett és az akadémikus magyarok nyelvi sajátosságait ignorálni. Ugyanúgy alkalmazkodnunk kell ahhoz a tényhez, hogy mai kommunikációs partnereink gondolkodásmódjukra és vallási felfogásukra nézve a 19., a 20. vagy a 21. századba tartoznak, és tiszteletben kell tartanunk személyes stílusukat.

Röviden tárgyalható az „aggiornamento” megvalósításának *negyedik* követelménye, melyet én a *radikalitás okozta károk ellenszereinek* létrehozásában és begyakorlásában látok. Nem kell ugyanis szociológusnak lenni annak felismeréséhez, hogy a gyökeres változások viszonylag gyors végrehajtása súlyos károkat is maga után von. Ezek között a legsúlyosabbnak látszik a természetadta félelem és az abból folyó agresszív ellenállás. Pszichológusok így magyarázzák ezt a törvényszerűséget: eddig gyűjtött tapasztalataink, a belénk nevelt vagy saját megfontolásainkból keletkezett meggyőződésünk, felfogásunk és beállítottságunk úgy képzelhető el, mint egy téglafal, ahol a legalapvetőbb elemek, a legfontosabb összetevők a téglafal alján, a kevésbé döntőek pedig mind feljebbi sorban helyezkednek el. Szilárd téglafalunknak minél alapvetőbb sorában kíván valaki tőlünk téglacserét, annál érthetőbb a félelmünk, hogy esetleg az egész fal összedől. Ezért nagyon fontos, hogy a radikális újításokat szinte bizalmat érdemlő oldalszányi eljárásokkal és intézkedésekkel kísérjük. Az időszerűtlenségeket véleményem szerint jogos nevetségessé tenni, a személy kiöregedett személyes véleményét már nem szabad frontálisan támadni, a személyt pedig, bármilyen véleménye is legyen, emberi méltóságában soha sem szabad megsérteni. A lehengerlés taktikája nem célravezető módszer, annál több reménnyel kísérhető meggyőzőési törekvésünk minden olyan formája, amelyből partnerünk kiérzi, hogy mély meggyőződésből elfogadjuk a felfogások és magatartások pluralizmusát, hogy a gyökeres változtatások érdekében folytatott erőfeszítéseinket a tolerancia és a türelem jegyében akarjuk megvalósítani. – Bármilyen okosan és lélektanilag helyesen cselekszünk is, a radikalitás okozta károkat nem lehet teljesen kiküszöbölni. A 2. vatikáni zsinat két ülésszaka közti szünetben rajongva hallgattuk egy Pax Romana kongresszus keretében a német Kempf püspök beszámolóját a szinte csodaszámba menő gyökeres reformok sorozatáról. Feltettük neki a kérdést, vajon a zsinat résztvevői tudatában vannak-e annak, hogy a zsinaton készülő erőteljes előrelépés a konzervatív tábornok intenzív összefogásra és ellentámadásra fogja ösztönözni, sok hívő nem ismeri majd ki magát a változások tömegében, sőt eltúlozza majd a zsinattól képviselt szabadság elvét? A püspök válasza tömör volt: a legtöbben ezeknek a várható károknak tudatában vannak. „Aber wir müssen einmal durch”, vagyis előbb-utóbb mintegy behunytt szemmel kell beleugranunk a mély és hideg vízbe, különben sokkal többet veszítünk.

Szintén csak röviden utalok az „aggiornamento” megvalósításának *ötödik* követelményére, amely a cselekvés módjára vonatkozó *személyi döntés tiszteltbentartása*. Kétségtelennek tartom, hogy keresztény meggyőződésben élő emberek számára az egyház eredményesebb működésére vonatkozó reformtörekvés kötelező. Mégpedig, mint minden

*1996 decemberében,
közvetlenül Karácsony előtt
terjedt el a sajtóban a hír, hogy
a perugiai dómban újra
megtalálták a kis Jézus
pelenkáját. Idézek az egyik
újságcikkéből: „A Megváltó
pelenkáit, melyektől természetes
tartalmuk elválaszthatatlan (...)*
*3. Sándor pápa már 1175-ben
(...) ex cathedra, vagyis
tanítóhivatalának teljéből
valódinak nyilvánította.”*
*Minden keresztény értelmiségi
eldöntheti, hogy a hír
melyik részén szomorodik el
a leginkább. – A súlyos kérdőjelek
száma egyre szaporodik.
Összeegyeztethető-e Jézus
szándékaival, hogy egyházának
feje, a római püspök egyúttal
államfő is? Hogy a Római
Katekizmus szerint a püspököket
és papokat „nem csak
angyaloknak, hanem joggal
isteneknek nevezhetjük”?*

szeretetből következő cselekménynek, ennek is az optimumra kell törekednie. Vagyis nem valamiféle objektív maximumra, hanem a személyi belső és külső adottságok mérlegeléséből folyó *lehető legtöbbre*. A szeretet rendje ugyanis az eszközök síkján a célszerűség rendjével azonos. A szeretet nem más, mint jóakarat, tehát jót, vagyis értéket akar juttatni a másik embernek. Ezért lényegével ellentétes, ha kisebb értéket ad, mint ami az összes körülmények tekintetbevételével lehetséges. Ám a „nem célszerű” ajándék, amely a másik személy érdekeit nem optimálisan szolgálja, vagy az ajándékozót további ajándékozásra alkalmatlanná teszi, a lehetónél kisebb érték. Más szóval: reformtörekvéseink mikéntje, többé vagy kevésbé radikális módja a *hivatásunkból* származó felelős döntés. A hivatás fogalmát a következőképpen határozom meg: egy konkrét személy egy adott pillanatban létező összes adottságának az eredője. Az „adottságokon” mindazt az összevetőt értem, amely egy adott pillanatban a személy helyzetét jellemzi vagy érinti. Ide tartoznak például biográfiája, kifejlődött tehetsége és hiányosságai, emberi elkötelezettségei, vágyai, hajlamai és félelmei. Ha nem tételezzük fel, hogy ez az adott állapot kizárólag a vak véletlen vagy pedig egy szadista sors produktuma, akkor az önazonosság és a folyamatosság követelményeként ezt kiindulópontnak kell vennünk, és ezen az alapon kell döntenünk. Egyszerű, végletes példával illusztrálva: a reformakciókra nézve más a helyes döntés egy fiatal, jövőjét építő többgyermekes apa esetében, aki véletlenül konzervatív plébános alkalmazottja, mint egy öreg, cölibátusban élő nyugalmazott egyetemi tanár esetében, akinek már nincs sok vesztenivalója. Ha ezen a téren nehéz is elválasztani, mennyire befolyásolja pillanatnyi hivatásunk döntéseit gyávaságunk vagy kényelemszeretetünk a kompromisszumok irányában, és mennyi szerepet játszik döntésünkben izgága vagy feltűnésre vágyó természetünk a gyökeres változtatások irányában, mégsem ismerek jobb lelkiismeretvizsgálati vázlatot Isten ránk vonatkozó akaratának felismerésében, főként ha a döntés önbecsapás nélküli helyességét baráti kör ellenőrzésének vetjük alá. Mivel egyrészt a külső tekintély sokszor téved, másrészt önmagunkat is könnyen becsaphatjuk, a döntés viszonylag legbiztosabb felülvizsgálatát a leginkább azok képesek elvégezni, akik minket szeretnek és adottságainkat, körülményeinket ismerik. Ha jelen előadásom az egyházban szükségessé vált radikális változtatások szolgálatában álló, személyes hivatásunknak megfelelő kezdeményezéseket eredményez, akkor teljes mértékben elérte célját.

Mély nyomot hagyott bennem *Karl Rahner* egyik mondata, amelyet nem sokkal halála előtt kis innsbrucki kápolnánkban mondott homíliájában így fogalmazott: „Csak a jó Isten tudja majd megmondani nekem, hányszor nyitottam ki a számat, amikor hallgatnom kellett volna, és hányszor fogtam be a számat, amikor fel kellett volna emelnem szavamat.” Végso fokon a haladás kerékkötőinek is és a radikális reformok képviselőinek is Isten irgalmában kell bízniuk. A már idézett Paul Zulehner Bécsben előadást tartott abban az időben, amikor egyházmegyéjét rendkívüli, földrengésszerű megrázkódtatások érték. Ő is arra hivatkozott előadásának végén, hogy Bécs hívőire is áll az Úr Jónás prófétához intézett szava: „...én ne szánnám Ninivét, az nagy várost, melyben több vagyon tizenkétszer tízezer embernél, a kik nem tudnak különbséget tenni jobb és bal kezük között, és amelyben barom is sok van?” (23) De minden tréfás mellékszándék nélkül alkalmazható ránk János evangéliumának öröksép üzenete, melyből megértjük, hogy bármennyire nehéz is az „aggiornamento” megvalósításában a feladat, és a radikális reformok megkövetelésében és végrehajtásában a döntés, nekünk nincs más választásunk. Jézus „kemény beszéde” miatt sokan visszahúzódtak tőle. Ezért ő „a tizenkettőhöz fordult: »Ti is el akartok menni?« Simon felelt neki: »Uram, kihez menjünk? Az örök élet igéi nálad vannak.» (24)

Jegyzet

- (1) ZULEHNER, PAUL M.: *Kirchen-Ent-Täuschungen. Ein Pläydoyer für Freiheit, Solidarität und einen offenen Himmel*. Kremayr & Scheriau, Wien 1997, 107. old.
- (2) RAHNER, KARL: *Schriften zur Theologie. Band XIV. In Sorge um die Kirche*. Benziger, Zürich 1980, 161–142. old.; „...dass heute das Wagemutigste das Sicherste und die beste Chance ...der kühne Wagemut sei...” Rahner, Karl: *Handbuch der Pastoraltheologie*. Band II/1., 276. old.
- (3) Vö. pl. *Handwörterbuch der Sozialwissenschaften*. G. Fischer, Jena 1923; *Frauen im Islam*. Europäisches Parlament, Generaldirektion Wissenschaft, Arbeitsdokument W-6, 90. old.; BRUCKMÜLLER, ERNST: *Sozialgeschichte Österreichs*. Herold, Wien 1985.
- (4) Vö. FROMMEL, MONIKA–GESSNER, VOLKMAR (Hrsg.): *Normenerosion*. Nomos, Baden-Baden 1996.; ZULEHNER, PAUL M.–DENZ, HERMANN: *Wie Europa lebt und glaubt*. Europäische Wertestudie. Patmos, Düsseldorf 1993.
- (5) Vö. MOREL GYULA: *A jövő biztosabb, mint a múlt*. Egyházforum, Budapest 1995, 83–84. old.; MOREL GYULA: *Az egyház szerepe társadalmi téren*. Előadás a Pax Romana Kongresszuson Győrben, 1991. április 3-án, 7–8. old.; SCHERMANN, RUDOLF: *Woran die Kirche krankt. Kritische Betrachtungen eines engagierten Priesters*. Heyne, München 1993, 105, 117–118, 119–120. old.
- (6) Az oktatás intézményeire nézve pl.: *Annuario statisticum ecclesiae*. Secretaria Status, Vatican 1989, 261. old.
- (7) RAHNER, HUGO: *Ignatius von Loyola als Mensch und Theologe*. Herder, Freiburg 1964, 231. old.
- (8) HEINZE, THONAS–FUCHS, PETER: *Kulturmanagement*. Fernuniversität Hagen, 1991, 21. old.
- (9) DONNENBERG, JOSEF–REISS, WERNER: *Katholische Sprache zwischen Klischee, Propaganda und Prophetie*. Otto Müller, Salzburg 1991, 137. old.
- (10) Uo.
- (11) MOREL GYULA: *A jövő biztosabb, mint a múlt*, i. m.
- (12) BERGER, PETER L.–LUCKMANN, THOMAS: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. S. Fischer, Frankfurt am Main 1969, 166. old.
- (13) Uo., 187. old.
- (14) BERGER, PETER L.–KELLNER, HANSFRIED: *Für eine neue Soziologie. Ein Essay über Methode und Profession*. Fischer, Frankfurt am Main 1984.
- (15) MAIER, MARTIN: *Jesuiten von El Salvador im kirchlichen Kreuzfeuer*. Rundbrief der Österreichischen Provinz SJ 154 (Dezember 1996), 2. old.
- (16) KÖTTING, B.: *Laurentius. Lexikon für Theologie und Kirche. 6. Band* Herder, Freiburg 1961. Col. 830–831. old.
- (17) Kurier, 1996. december 23., 8. old.
- (18) *Katechismus nach dem Beschlusse des Konzils von Trient für die Pfarrer*. Petrus, Kirchen/Sieg 1970, 237. old.
- (19) Kirche Intern 3., 1997. 46–47. old.
- (20) „Hierarchia veritatum”, zsinati határozat az ökumenizmusról. (Unitatis reintegratio, 11.)
- (21) Pl. a gadarai ördöngösök és a sertéskonda vízbe fullásának a története Máté evangéliumának 8. fejezetében, 28–32. vers, „És ne vigy minket kísértésbe” – uo. a 6. fejezetben, 13. vers.
- (22) Példák az utóbbiakra: A pápák névváltoztatásai, trónja, államfői funkciója, püspöki paloták stb., Galilei, Humanae vitae születésszabályozási pirulája, Turini lepel, Jézus pelenkája, elsőpéntek stb.
- (23) *Szent Biblia*. Magyar nyelvre fordította Károli Gáspár. Bibliatársulat, 800. old.
- (24) János evangéliuma, 6. fejezet, 60–68. vers.

A romantikus távoli rokon

Finnország és Magyarország kapcsolatai, illetve a finnek Magyarország-képe a két világháború között

Finnország és Magyarország két világháború közti kapcsolatait röviden a következőképpen foglalhatjuk össze: részben sorsközösség – érdek-összeütközések nélkül –, érzelmi alapú szimpátia, mégis kevés az igazi érintkezési pont és a közös érdek. A kapcsolatokat mindenekelőtt a kultúra és a rokoni látogatások területén ápolták. A rokonszenv azért mindenképpen egyértelmű. Finnországban a trianoni békekötés után Magyarországot a világháború mártírjának tekintették, és a rokonsági érzület ébren tartotta a magyarok iránti érdeklődést – ennek hiányában például Ausztria és Törökország hasonló sorsát senki sem gyászolta.

Az általánosan elfogadott nézet az volt, hogy habár a magyarok szlávok és románok millióit uralták, ez történelmileg mégis érthető és bizonyos szempontból jogos is a magyarok „kulturális küldetéstudata” és „államalkotói képességei” miatt, melyekkel az alattvaló népek nem rendelkeztek. Finnországban úgy gondolták, hogy a magyarok műveltség és kultúra területén sokkal magasabb szinten álltak az alattvaló népekhez képest, ezért a szlávok inkább nyertek, mint vesztek a magyarok uralma alatt. Így a világháborúk között és a második világháború alatt nagy számban jelentek meg könyvek a „szétdarabolt Magyarországról” – ezek részben finn írók munkái, részben magyar művek fordításai voltak.

A rokon nép iránti szimpátia

A Horthy-rendszer konzervativizmusának köszönhetően Finnországban elsősorban a baloldal figyelte rossz szemmel Magyarországot. A Suomen Sosialidemokraatti (’Finn Szociáldemokrata’) *Kun Béla* bukása után Magyarországot – Franciaországgal és Lengyelországgal együtt – „fekete hármasszövetség” néven emlegette. A sajtóorgánum szerint Magyarországon monarchista reakciós terror uralkodik, s *Le a gyilkosokkal!* címmel jelentet meg vezércikket Magyarországról. A kommunista Vapaa Kansa (’Szabad Nép’) azt írta a magyarországi fehérterrorról, hogy Finnországban is a burzsoázia követte el a legnagyobb kegyetlenkedéseket a munkásság ellen. A cikk címe *Ugor düh* volt. (1)

A pártpolitikai térképen jobbra tolódva a Magyarország iránti rokonszenv sokkal egyértelműbb, a jobboldalt a háborúk közti időszakban az értelmiség és közvélemény-formáló személyiségek alkották. Viszont a rokonszenv „csak” a finnugor kultúrszellem része volt; egyedül az eszmeileg tudatosabb diákpolitikusok ábrándoztak külpolitikai együttműködésről a „rokon néppel”, és csupán ők tervezgették a finnugorság világtörténelmi feladatait. Ráadásul ezekből a tervezgetésekből is inkább kiérződik a svédek és az idősebb nemzedék pragmatikus „reálpolitikusaival” szembeni ellenszenv, mint maga a finnugor tudat.

A centrumban elhelyezkedő legnagyobb pártok – az agrárok és a liberálisok – valójában nem szívelték *Horthy* konzervativizmusát, de az Agrárpárt támogatta a rokon népek eszméjét, és a liberálisokat is szép emlékek fűzték Magyarországhoz. Az elnyomatás éveiben,

a századfordulón sokan közülük egyenesen mintának tekintették az 1849-től 1867-ig tartó időszak alkotmányos küzdelmeit, különösen pedig *Deák Ferencet* állították példaképül. (2)

Régimódi és a skandináv hagyományoknak idegen...

Magyarország társadalmi és nép-nemzeti helyzetével kapcsolatban a bírálat sem ritka, bár egyértelműen csak a második világháború után jelentkezik, amikor erre politikailag is igény van. A téli háború után Finnország budapesti követének posztját az agrárpárti *Aarne Wuorimaa* töltötte be. Ő is megszerette Magyarországot, visszaemlékezéseiben – melyek a háború után jelentek meg – megemlíti, hogy Budapesten töltötte életének leg-zebb éveit. De a radiális agrárpárt képviselőjeként nem hunyt szemet az ország konzervativizmusa, sem a „nem, nem soha”-mentalitás fölött. Könyvében így ír a magyarok nézeteiről: „Amikor elvéve megjegyeztem, hogy már más idők járnak, és a modern világ-nézet vezető elve a nemzeti egység, beszélgetőtársaim – akik egyébként befolyásos személyek voltak – igen megrökönyödve és sértődötten hallgattak. A valóságban ugyanis az volt a helyzet, hogy ebben az időben azokon a területeken, melyeket Magyarország történelmi alapon követelt magának, többségben idegen népcsoportok éltek, románok és különböző szláv törzsek. Válaszul a magyarok megjegyezték, hogy Magyarország sohasem volt, és nem is akar nemzetállam lenni, hanem nemzetiségek állama, melyet természetes határként a Kárpátok fog körül, történelmi egysége pedig István birodalmán alapszik. Ez a hit rendíthetetlen volt a magyarok széles köreiben, és majdhogynem bűnnek számított, ha bárki is kételkedni mert benne – akár kis mértékben is.” (3)

A magyar társadalom valóban konzervatívabb volt, mint a finn, bár a Wuorimaa által lefestett kép talán túlságosan is leegyszerűsítő volt. Másrészt mégis szemléletesen ábrázolja, hogyan vélekedtek Magyarországról a finn centrum politikusai – akik közé maga Wuorimaa is tartozott. Másutt Wuorimaa a nemességről, az egyházzal és a zsidókról mint a magyar társadalom három meghatározó tényezőjéről ír; a zsidók „hatalmas” fölényrel rendelkeztek a gazdasági életben. Wuorimaa szerint „a mi demokratikus gondolkodásmódunkban semmilyen rokonság nem fedezhető fel” ezen tényezőkkel. Részletes feljegyzésében jellegzetesnek, de számára „nem különösebben meggyőzőnek” tartotta az akkori miniszterelnök, *Kállay Miklós* nyilatkozatát: „A magyar nép más viszonyok közé került, Keletről a szovjet imperializmus, Nyugatról pedig a német penetráció fenyegették. Hogy ezekkel szemben védekezzen, kénytelen volt más utakat járni, létrehozni egy arisztokráciát, mely védelmezte az ország nemzeti sajátosságát és önmegtartó igényét a korábbi orosz beavatkozással szemben. A német behatolás visszaszorítására pedig legjobb védelemnek a kismemesi réteg bizonyult, melyhez folyamatosan tudósok, közgazdászok, üzletemberek, papok és katonák csatlakoztak. Ez a kismemesség alkotja a magyarországi középosztály elitjét, és ez a réteg a legbiztosabb nemzeti védelem a Nyugatról jövő penetrációval szemben, melynek legfőbb törekvése a nemzeti szellem gyengítése.”

Kállay véleménye szerint a szűkebb kisparaszttság és a munkásság nem volt képes felvenni a harcot ezen gyengítő törekvésekkel, mert a szociális újítások, melyekkel a penetrációt a magyar nemzeti szellem rovására elősegíteni igyekeztek, csábítóak voltak számukra. Wuorimaa visszaemlékezéseiben kommentárként megjegyezte, hogy ha a magyar kormányok saját kezdeményezésre, időben elvégezték volna a legszükségesebb szociális reformokat, nem kellett volna annyira tartani a penetráció hatásától. „Már a korábbi évek során is többször találkoztam olyan honfitársaimmal, akik hosszabb-rövidebb időt Magyarországon töltöttek; mindegyikük vonzónak találta a magyarok életmódját, de egy dologban mégis egyetértettek: Magyarország szociális és társadalmi szempontból nagyon elmaradott volt. Elég csak néhány hónapot előlteni az országban, hogy feltűnjön, itt valóban sok minden hiányzik ahhoz, amit az északi országok mércéjével mérve természe-

tesnek tartottunk. Könnyen észbe villannak a középkori feudális államok, melyekről már kisiskolásként is olvashattunk. – Kállay, a miniszterelnök még 1943 nyarán azt mondta nekem, hogy Magyarországon sehogy sem lehet változtatni a fennálló viszonyokon, mert a legkisebb újítások is forradalmi mozgalmat indíthatnak el, melynek következményei beláthatatlanok. Talán a miniszterelnök ezen szavaiból tűnik ki legjobban az a mentalitás, amely Magyarország addigi vezető köreit irányította. – A magyar nemesség soha nem tudta elfelejteni istentől elrendelt kiváltságát helyzetét.”

Wuorimaa Horthyról is kritikusan vélekedett, öreg arisztokratának tartotta, körülvéve a régi rend híveivel; és amennyire kellemes és rokonszenves ember volt, annyira nem ismerte fel korának igényeit. Wuorimaa mégis megerősíti azt az álláspontot, miszerint a magyar nemesség többnyire angolbarát volt, „a szociáldemokrata és a nemzeti szocialista eszmék – a kommunistákérol nem is beszélve – felháborodást keltettek bennük. Ezen eszmékkel nem lehetett kiegyezni, sem engedni nekik”. (4)

A régi arisztokrácia bizonyos értelemben mindig leereszkedően kezelte a zsidókat, de viszonyulásuk nem volt emocionálisan olyan ellenséges, mint a Gömbös-féle radikális jobboldalé. Idézzük ismét Wuorimaa-t: „A nemesség emberemlékezet óta úgy vélekedett, hogy tagjai nem végezhetnek a kereskedelem és az ipar területén semmiféle gyakorlati munkát, mert ez lealacsonyítaná őket rangjukban. Földbirtokosként gondtalan életet éltek, birtokaikra ügyes és ravasz zsidókat vettek fel intézőnek, akik minden felett őrködtek és mindenről gondoskodtak, természetesen saját hasznukról is. Nyaranta kiköltöztek birtokaikra, ahol ősszel mindig nagy vadászatokat csaptak, a teleket pedig budapesti palotáikban bálozással töltötték. A felsőház tagjaként, az udvarban, diplomata posztokon és a hadsereg tisztjeként rangjukhoz méltó tisztségeket töltöttek be.”

Amikor sokan közülük eladósodtak, és a csődből nem látszott más kiút, fiaikat vagy lányaikat olyan gazdag zsidóval házásították össze, aki meg akarta szerezni a nemesi címet. Az utóbbi évtizedekben a nemesség kénytelen volt engedni korábbi elveiből, és többen kisebb állami hivatalokba, a gazdasági élet területén pedig ipari üzemekbe, bankokba stb. kényszerültek.

Wuorimaa elődje, a jobboldali *Onni Talas* visszaemlékezéseiben sokkal elnézőbb a magyarokkal szemben mint az agrárszövetségi Wuorimaa. Talas visszaemlékezései szerint a gyárak, bankok és üzletek nagy része zsidók kezében volt, akik nem is foglalkoztattak más munkaeőt, mint a zsidókat, ebből következett, hogy a munkanélküli magyar fiatalág megkeseredett.

...de értékes és magával ragadó

Edwin Linkomies – egy másik konzervatív politikus – még miniszterelnöksége (1943–1944) előtt vendégeskedett Magyarországon; visszaemlékezéseiben sokkal hízgelgöb és megértöb hangon ír Magyarországröl, mint Wuorimaa. Különösen Horthynál tett látogatása szemléletes: „Horthy vizsgálgatva nem tudtam megállni, hogy ne hasonlítsam össze a mi marsallunkkal. Mindketten az első világháborúban hírnevet szerzett katonák, mindketten a kommunizmus karmai közöl szabadították ki hazájukat, és mindkettőjüket országuk kormányzójává választották; Horthy kormányzóí korszaka több mint húsz évig tartott, míg *Mannerheim* kormányzóí teendői hamar befejeződtek. Mindketten részesei népük sorsának irányításában most is, amikor a második világháború megrendíti hazájuk fennállásának alapjait; Horthy továbbra is az állam első embereként, *Mannerheim* pedig a fegyveres erök parancsnokaként. – Természetükben is fel lehet fedezni hasonlóságokat: a személyiség megnyerő vonzerejét, a higgadt megfontolást és egyfajta látszólagos szerénységet, mely mögöl azonban előtűnt, hogy mindketten tudatában vannak saját értéküknek. Horthy talán egy

kissé közvetlenebb, míg marsallunk olykor-olykor merev volt. Nekem úgy tűnt, hogy melegebb szívé is volt, mint a természeténél fogva kicsit hűvösebb Mannerheim.”

Horthyval egy vadidegen északi is igen könnyen elbeszélgetett: „Majdnem elfeledkeztem róla, hogy egy idegen ország kormányzójával ülök szemben, mert Horthy nem tartott semmiféle mesterkelt távolságot.”

Wuorimaa-val ellentétben Linkomies nem hitt abban sem, hogy földreform megváltoztatta volna Magyarország sorsát a második világháborúban és az azt követő átalakulás során. Ugyan elismeri a földreform szükségességét, de bizonygatja, hogy a magyar arisztokrácia is felismerte ezt. Linkomies egészen eltérő álláspontot idéz Kállaytól, ugyanis Kállay – Wuorimaa feljegyzéseivel ellentétben – itt azt állítja, hogy a földreformot megvalósítják. De Linkomies mindenképpen azt tartja döntő tényezőnek, hogy Magyarország háború utáni átalakulását idegen nép okozta.

Összességében Linkomies Magyarország-képe mintegy romantikus pátosszá és tiszteletté erősödik Magyarország – évszázados hagyományaira visszatekintő – nemesi vonásaival és köreivel szemben: Horthyban „az európai ember legértékesebb szellemi vonásai testesülnek meg”. Az öngyilkosságot elkövetett *Teleki Pál* gróf testvére pedig „különösen finom vonású arisztokrata volt, kinek visszafogott lényé az évszázados kultúrtradíció hatásáról tanúskodott”. „Nagyon nagy véleménynel vagyok a magyarokról – írta a továbbiak-

ban Linkomies –, ami nemcsak a felém áradó figyelmességből és vendégszeretetből adódott, hanem az egész légkörből, amiben mozogtam. Először is észrevettem, hogy az állami élet vezetői kivételesen magas műveltségi szinttel rendelkeztek, ami nem csupán külső megjelenésükből és a beszélgetések során felvillanó gondolataikból tűnt ki, hanem valahonnan mélyebbről fakadt. Együttléteinkkor úgy éreztem, hogy valamiféle nehezen meghatározható, mély emberiesség lakozik bennük, melynek egyedül az örökölt, évszázados kultúra képes megfelelő talajt biztosítani. Ezenkívül beszélgetéseink során arról is meggyőződtem, hogy minden pártérdektől függetlenül csak hazájuk előmenetele vezérli cselekedeteiket. Az kétségtelen, hogy régimódiak, de ez is egyfajta kultúrbélyeget nyomott viselkedésükre. Nem hiszem, hogy a háború ideje alatt sok európai országban lettek volna hatalmon külpolitikailag olyannyira előítéletektől mentes és hazafias érületű emberek, mint 1943 januárjában Magyarország vezetői. Magyarország újra el fogja foglalni Európában az őt megillető helyet.” (6)

1926-ban a magyar parlament tagjai Finnországba látogattak – „valahogyan saját szakállukra, majdhogynem a finn házigazdák tudta nélkül érkeztek tallinni utuk végeztével Helsinkibe, Finnországba”, állapítja meg visszaemlékezéseiben *Paavo Virkkunen*, a parlament elnöke. A viszontlátogatás 1928-ban történt. (7) Virkkunen – a Nemzeti Koalíció tagja – áradozása a látogatásról nem maradt el Linkomies pozitívumai mögött: „A Magyarországra kényszerített trianoni békekötés a mélabú pecsétjét nyomta egész vendégeskedésünkre; házigazdáink – a Trianon utáni feldúlt lelkiállapotban – beszédeikben a magyar nemzet testének szétدارabolását siratták, és a mai

*Wuorimaa Horthyról is
kritikusan vélekedett, öreg
arisztokratának tartotta, körül-
véve a régi rend híveivel; és
amennyire kellemes és rokon-
szenves ember volt, annyira
nem ismerte fel korának igényeit.
Wuorimaa mégis megerősíti azt
az álláspontot, miszerint
a magyar nemesség többnyire
angolbarát volt, „a szociál-
demokrata és a nemzeti
szocialista eszmék –
a kommunistákéról nem is
beszélve – felháborodást
keltettek bennük. Ezen
eszmékkel nem lehetett
kiegyezni, sem engedni nekik”.*

Csonka-Magyarországról panaszkodtak, mely általános nemzeti gyász tárgya volt. De a házigazdák – velük együtt Horthy – felénk sugárzó szívélyessége túláradó volt.”

Virkkunen nem tapasztalt olyan revansizmust, mint Wuorimaa. Szerinte a magyar nép teljesen egyhangúan tarthatatlannak ítélte a trianoni kényszerbéke által kijelölt határokat, mégis megmutatta a világnak, hogy „a megcsonkított ország és a szétdarabolt nemzet belül igyekszik ellensúlyozni azt, amit a világ előtt elvesztett”. Ez a törekvés elsősorban a gazdasági és kulturális életet érintő újításokra és fejlesztésekre irányult: „Az volt a benyomásunk, hogy ez a nép, mely kimutatja élni akarását és életképességét, a jövőben egyre gyakrabban fel fogja hívni magára a figyelmet az európai politikai életben. Ezt a – láttakból és hallottakból levont – meggyőződésünket különösen a búcsú-összejövetelen fejeztük ki házigazdáinknak.” (8)

A világháborúk közti időszak konzervatív politikusainak Magyarországot bemutató írásaira tehát a világháború végeredménye sem gyakorolt komoly hatást, hiszen Talas, Linkomies és Virkkunen is a világháború után jegyezték le emlékeiket.

A diplomaták képe: lelkesedéstől a kritikáig

A nyilvánosság mögött, a külpolitikai döntéshozók körében a Magyarországról alkotott kép nem feltétlenül volt olyan egyértelműen méltató, mint a nyilvánosság előtt. Továbbá tartsuk azt is szem előtt, hogy a közvélemény és a politikusok nagy része Magyarországon csak egy távoli országot látott, melyről többségüknek igazából semmilyen véleménye nem volt. Magyarország nem jelentett politikai segítséget – és problémát sem.

Finnország budapesti követségének beszámolóiból egyértelműen kivehető a hangulat határozott megváltozása az 1920–1930-as években: kezdetben rajongás, méltatás és együttérzés, azután a kritika csírái a rendszer elavultsága és bizonyos „balkáni” vonásokkal szemben, legvégül pedig nyílt aggodalom a nemzetiszocializmus sikerei láttán.

Az akkori követ, *K. G. Idman* 1922 júniusában még a rokonszenv hangján, megértését hangsúlyozva számolt be a magyarországi tapasztalatairól *Stählberg* elnöknek: „Mindezt a lehető legnagyobb együttérzés volt tapasztalható országunkkal szemben, és gyakran úgy tűnt, hogy Magyarországon nagyobb figyelmet szentelnek népeink rokonságának, mint nálunk. Ez részbe talán abból is adódik, hogy a magyarok mostanában teljesen elszigetelt helyzetben vannak, és ezért közeli kapcsolatba szeretnének kerülni a rokon néppel. Ez a törekvés igen nyilvánvalóan az ún. Turáni Társaság tiszteletemre tartott fogadásán fogalmazódott meg. Az említett rendezvényen többen kifejezték abbéli reményüket, hogy Finnország és Magyarország között a jövőben szorosabb kapcsolatok létrehozására kerül sor. Sőt, egyik reggel egy török professzor is járt nálam, és a turáni népek érkedehasonlóságáról beszélt. – Ritka, hogy egy finn külföldön használhatja anyanyelvét. Különös volt magyarokkal találkozni, akik – mint pl. *Szinnyei, Vikár*, a Kalevala fordítója, és sokan mások – tökéletesen beszélnek finnül.”

Idmant Horthy is meghívta Gödöllőre, a régi nyári királyi rezidenciába. Idman Horthyról alkotott képe igen pozitív – szerény természetesség, megnyerő külső. Az ország viszonyairól Idman azt írta levelében, hogy a békeszerződés következményei miatt a helyzet nehéz volt, de nem reménytelen, különösen nem a környező országokéval összehasonlítva: „A nehéz idők dacára Budapest számos kávéházával és éttermével, illetve elengedhetetlen cigányzenekaraival vidám benyomást kelt, ami különösen Bécsből jövet szembetűnő. Bécs korábban egyike volt Európa legkellemesebb és legvidámabb városa-inak, most – legalábbis számomra – szomorúnak tűnt. Az emberek soványak és sápadtak, világosan látszik, hogy éheznek.”

Idman szerint, ha a gazdasági helyzet nem javul, a közép-európai állapotok megrendí-
tík a viszonyok állandóságába vetett hitet. A feszültségek – véleménye szerint – Néme-
rországon, Ausztriában és Magyarországon is érezhetőek voltak. (9)

Hivatalos beszámolóiban – az 1920-as években igen kevés van belőlük – Idman dicséri a konzervatív miniszterelnök, Bethlen „szabadelvű” kormányserkezetét is, melyben időszerű reformok megvalósulásának jelét látta. Ennek ellenére a két nép mentalitásbeli különbségét szemléletesen ábrázolja a következő példa: amikor Horthy afelől érdeklődött, hogy mi az általános vélemény Finnországban az államformával kapcsolatban, Idman – aki az 1918-as év monarchistái közé tartozott – azt válaszolta, hogy a kérdés már nincs napirenden. Amikor Horthy megállapította, hogy Magyarországon más a helyzet, a közvélemény a monarchizmus híve, Idman ezt azzal magyarázta, hogy Finnországban a királyságnak sokkal gyengébb a hagyománya, és mások a viszonyok, mint Magyarországon. Idman egyrészt később sem kételkedett abban, hogy szinte a teljes magyarság monarchista beállítottságú, másrészt a Habsburgok visszatérését sem tartotta hosszú távon lehetetlennek, mivel például a parlament 245 tagjából csak 15 vallotta magát köztársaságpártinak. (10)

Idman Bethlenről alkotott képe is hízelgő: „kiválik a tömegből”, „ritkán lehet olyan személlyel találkozni, kinek egész lénye akkora bizalmat ébresztene, mint Bethlené”; „nem hiszem, hogy létezik még egy ország, ahol valaki annyira az állami élet középpontjában állna, mint Bethlen Magyarországon”. Rendkívüli érdeként azt emelte ki, hogy Bethlen erdélyi családból származott, és Erdély hegységeiben a magyar faj – idegen hatásoktól mentesen – tisztább maradt, mint az Alföldön. Idman véleménye szerint Bethlen problémája az volt, hogy lavírozni kényszerült: a szélsőjobboldal azt hitte, hogy nem elég határozott a baloldallal és a zsidókkal szemben, a baloldal pedig úgy látta, hogy nem elég független, hogy szembe szálljon a jobboldal politikai ügyekbe való beavatkozásával. (11)

A szocialisták jelenléte nem volt említésre méltó. A fenti beszámolóban Idman megjegyzi, hogy a szocialisták parlamenti arányát – 25 hely, vagyis kb. 10% – Magyarországon túlságosan nagygnak tartották. Mivel ő 40%-os baloldali képviselőhez szokott hozzá, a megállapítás mellé sokatmondóan felkiáltójelet tesz.

A leginkább figyelemreméltó említés a magyar szocialistákról 1930-ból származik, amikor E. N. Setälä Helsinkibe küldött beszámolójában arról ír, hogy találkozott a szociáldemokrata Peyer Károllyal. Itt is megfigyelhető a politikai kultúra közti különbség: Peyer szóba hozta, hogy csak a szavazási rendszer megváltozása és a titkos szavazás bevezetése fordítana a magyarországi helyzeten; Setälä csodálkozott, hogy hogyan lehetne a nyílt és a titkos szavazás eredménye különböző, nem hitte, hogy ez Finnországban így alakulna. Másrészt Setälä nyilván elhitte a Peyertől hallott – zaklatásokról és

*Az 1930-as évek követi
beszámolóinak Magyarország-
képe egyébként is egyértelműen
kritikusabbá és elemzőbbé válik.
A fordulat már a Gömbös-
korszak beszámolóiból,
a nemzeti szocializmus
tulajdonképpeni fenyegetése
előtt is kitűnik. az 1930-as
években Finnország fokozatosan
egyre inkább balra tolódott,
míg végül 1937-ben a baloldal
és a centrum alkotott koalíciót;
Magyarországon ezzel szemben
a fejlődés a korábbinál
radikálisabb jobboldal felé
haladt. Az évtized végén
ráadásul a nemzetiszocializmus
is robbanásszerűen elterjedt –
ezzel szemben a náci csoportok
Finnországban hozzávetőlegesen
2000 szavazatot kaptak,
a pszudofasizista Hazafias
Népmozgalom (IKL) pedig
a szavazatok 6,6%-ra esett vissza
az 1939-es választásokon.*

visszaélésekről szóló – történeteket, mert megkérdezte, hogy miért hagyja ezt Bethlen. Peyer válaszával részben feloldozta a konzervatív miniszterelnököt: Bethlen természetesen világosan látott mindent, de nem hagyhatta figyelmen kívül támogatóit. (12)

Az 1930-as évek követi beszámolóinak Magyarország-képe egyébként is egyértelműen kritikusabbá és elemzőbbé válik. A fordulat már a Gömbös-korszak beszámolóiból, a nemzetiszocializmus tulajdonképpeni fenyegetése előtt is kitűnik. Az 1930-as években Finnország fokozatosan egyre inkább balra tolódott, míg végül 1937-ben a baloldal és a centrum alkotott koalíciót; Magyarországon ezzel szemben a fejlődés a korábbinál radikálisabb jobboldal felé haladt. Az évtized végén ráadásul a nemzetiszocializmus is robbanásszerűen elterjedt – ezzel szemben a náci csoportok Finnországban hozzávetőlegesen 2000 szavazatot kaptak, a pszudofasiszta Hazafias Népmozgalom (IKL) pedig a szavazatok 6,6%-ra esett vissza az 1939-es választásokon. A Magyarország-kép megváltozása mutatja a két ország különböző irányba való fejlődését is az 1930-as években.

Követi beszámolóiban még – a visszaemlékezéseiben a magyarokkal nagyon együttérző – Talas is bírálja a magyar viszonyokat. Beismeri például, hogy Bethlen gazdaságpolitikája nem más, mint az állami vagyon tékozlása; véleménye szerint csak *Károlyi Gyula* kormánya ért el – kemény kézzel végrehajtott takarékosági politikájával – javulást a gazdasági életben. Ennek ellenére ő is még mindig Bethlent tartotta a magyar kormánypárt központi alakjának, és elképzelhető volt számára, hogy Gömbös Bethlennek tartja a helyet, ahová az még visszatér. 1935-ben azonban már biztos volt Gömbös győzelmében, és Bethlen elszigetelődésében: „Gömbös nagy újításokba kezd, melyektől a konzervatív B. fél.”

A választási rendszerrel kapcsolatban Talas szókimondó volt, ebben a kérdésben az ellenzék politikusainak – Peyernek és *Eckhardt Tibornak* – véleményéhez csatlakozott: a választási eredmény már akkor ismeretes volt, amikor a kormánypárt jelöltlistáját nyilvánosságra hozták, a választási rendszer pedig szélesre tárta a kaput minden lehetséges csalás és erőszak előtt. Talas úgy vélte, hogy a választási rendszer mindezek nélkül is korlátok közé volt szorítva, hiszen a választás nem volt titkos, és a jelölteknek nyilvános ajánlásokra volt szükségük – Budapesten például 5000 darabra. Csodálkozott, hogy ilyen törvények mellett egyáltalán még szükség volt visszaélésekre. (13)

A követi beszámolóiban egyre nagyobb hangsúlyt kap a hatalmon lévők antidemokratikus konzervativizmusa, Gömbös népszerűsége és a másként gondolkozók elhallgattatására irányuló törekvése. A beszámolók szerint Gömbös a szavazati jog reformjától sem tartott, „mert jó szónok volt, nem kellett félnie, hogy elveszti népszerűségét”. Inkább „férfias és nagyképu fellépésével, mint intelligenciájának fölényével gyakorolt hatást az emberekre”. De a gyakorlatban mégsem sikerült nagy reformokat elindítania a mezőgazdasági élet és a szavazati jog területén, amit annak is köszönhetett, hogy fiatal karrieristákkal vették őt körül, akiktől nem tudott vagy nem akart megszabadulni. (14)

1936 októberében és 1937 novemberében a követhelyettesi tisztséget betöltő *J. Nyssönen* és *Tauno Sutinen* érkeztek a nyílt szociális kritikáig is, melyben már nyoma sincs az 1920-as évek ideális képének – sem a hazafias gondolkodású konzervatív monarchistáknak, kiket Kun Béla terrorja örökre beoltott a forradalmiság ellen, és akik tudták, hogy feladatuk a szakavatott és művelt nemesek hűséges támogatása.

Nyssönen szerint Magyarországon hihetetlen szegénység uralkodott, a fizetések siralmasak voltak. A munkásosztály mind a városokban, mind a falvakban rossz körülmények között élt. A rossz viszonyok kialakulásával a zsidó kapitalistákat vádolták, de Nyssönen úgy vélte, hogy a magyarok még inkább hibásak voltak: nem tettek egyetlen komolyabb lépést sem a szegény réteg helyzetének javítására: „Így egyáltalán nem csoda, hogy a nép bolsevik agitátorokra hallgat.” Sutinen ennél is kritikusabb: a mezőgazdasági proletáriátus esetében a „legprimitívebb életfeltételek megteremtéséhez is hiányoznak a lehetőse-

gek, égbekiáltó igazságtalanság, ami velük történik”. A fennálló pártcsoporthoz tartozók felbomlásának, ha a nép életfeltételeit érintő szociális kérdéseket meg kellene oldaniuk. (15)

A választási reform sem keltett jó benyomást a finnekben. Az 1918-as monarchisták tekintélyelvű világában talán még elfogadható lett volna a reformot átszövő irányított és ellenőrzött demokrata szellem. Még az 1930-as évek végén is érthető volt a cél, és elméletben egyet is értettek vele: „A választási reform előterjesztésében vezérfonalként a nép azon elemeinek – politikailag – éretlenné nyilvánítása szerepel, melyek fogékonyak lehetnek forradalmi tanokra, legyenek akár jobb-, akár baloldaliak.” Azonban az általános és egyenlő szavazati joghoz és demokráciához szokott finn mentalitás a korlátozásokban csak furcsa visszalépést látott. A magyar szavazati jog még mindig nem volt sem általános, sem egységes, sőt ráadásul körülbelül egymillió – korábban szavazati joggal rendelkező – személytől vonták meg. A zárócommentár nem maradhat ironia nélkül: „Ízlés dolga, tarthatjuk-e a törvényjavaslatot a demokrácia felé vezető lépésnek. – Úgy tűnik, hogy – ahogyan a napjainkban ellenzékben lévő előző miniszterelnök, gróf Bethlen is mondta – Magyarországnak még tanulnia kell ahhoz, hogy megvalósítsa a demokráciát.” (16)

A nemzetiszocialista rémkép

Az autoritárius-konzervatív kormányzat alternatívája is aggasztó volt: nem lehetett figyelmen kívül hagyni a nemzetiszocialisták támogatottságának robbanásszerű növekedését 1938–1939-ben. Az ügyvivő úgy vélte, hogy a kormány a zsidótörvényt is csak a nácik csilapítására hozta, és a következőképpen nyugtatgatta a finneket: „Nem hallottam, hogy bárki is lehetségesnek tartaná, hogy a szóban forgó szigorú törvényt betű szerint be lehetne tartani.”

Ráadásul megkezdték, összeírni a zsidók 40–60%-ának – az iparból, illetve a bankokból származó – vagyonát is, és hozzátette, hogy csak fokozatosan és óvatosan kellene eltávolítani őket a gazdasági életből. Megjósolta, hogy a törvényt feltételező radikális intézkedésekből Magyarországon bel- és külpolitikai nehézségek származnak majd – de a kérdés erkölcsi oldalára már egyáltalán nem tért ki.

1939 februárjában a magyar kormány már olyan rögtönítélő bíróságokat állított fel, melyek egyetlen lehetséges ítélete a halálbüntetés volt. A háttérben nemzetiszocialista bujtogatás és a különböző terrorcselekmények álltak. Talas így számol be találkozásáról a külügyminiszterrel: „... megkérdeztem, mi az oka a rögtönítélő bíróságok felállításának, melyek könnyen azt a benyomást keltik, hogy az ország valósággal a forradalom küszöbén áll. A miniszter azt a magyarázatot adta kérdésemre, hogy bizonyos körök nem értenek egyet a kormány zsidókat érintő törvényjavaslataival – túlságosan enyhének tartják azokat – ezért a nyugodt körülmények közötti törvényhozás akadályozására nyugtalanságot próbálnak kelteni az országban. Ezen körök megfékezése hagyományos büntetésekkel lehetetlen, mert azt hiszik, hogy a rájuk mért börtönbüntetéseket az állami erőviszonyok megváltozásakor hatályon kívül helyezik. Viszont ha tudatában vannak, hogy halálos ítélet vár rájuk – amit azonnal végre is hajtanak –, véget ér a bátorságuk. Hogy a miniszter elképzelése beigazolódik-e, az már kérdés. Külsőleg jelenleg nyugodt az ország. A napilapok sem merik felszínre hozni az elégedetlenséget, de ettől még az nem tűnt el nyomtalanul az országból. Budapesten – a kormány legközelebbi támogatóit leszámítva – nem nagyon találkozhatunk a jelenlegi kormánnyal elégedett állampolgárokkal.” (17)

Talas ugyanebben a beszámolóban – addig elképzelhetetlen módon – azt fontolgatta, hogy megszerzi-e a kormány a választásokon azt a többséget, melyre politikája azután támaszkodhatna.

Bár a kormány a megszokott módon elérte a többséget a választásokon, de a nemzetiszocialisták sikere a vártnál is jelentősebb volt. A követség becslése szerint a nemzetiszocializmus támogatása még szélesebb volt, mint azt a 25%-os szavazati arány mutatja: ugyanis a nemzetiszocializmust ideológiaként széles körökben elfogadták, és a kormány-

pártban is nagy számban foglaltak helyet a nyilasok hívei. Különösen a katonatisztek, közülük is leginkább a fiatalok hajlottak a nemzetiszocializmus felé, illetve a szavazati jog nélkül maradtak közül sokan a nemzetiszocialistákra szavaztak volna. Kun Béla proletárdiktatúrája óta nem létezett kommunizmus, sem említésre méltó szervezett munkásság, így az elégedetlen elemek természetsszerűleg a nemzetiszocializmus felé fordultak. A legnagyobb akadályt a nemzetiszocialisták elé – paradox módon – Németország gördítette; Németország nyomása és a magyarok Németországgal szembeni félelme – derül ki az 1939-es évek végéről származó beszámolóiból. Ennek ellenére a nemzeti szocialisták hatalomra jutásához szükséges feltételek megvannak – hangzott a követi vélemény. (18)

A magyar külpolitika is kétségeket keltett a finnekben, bár igyekeztek azt megérteni. Az aggasztóan szoros, Németországhoz és Olaszországhoz fűződő kapcsolatokat általában azal kommentálták, hogy Magyarországnak gyakorlatilag nem volt más választása. Mégis már 1936 októberében megállapították, hogy Magyarország már olyan mértékben elkötelezte magát Olaszországnak, hogy lehetősége sem volt önálló külpolitika folytatására. (19)

Másrészt rövidesen – legkésőbb 1939 telén – a magyarok álláspontja is megváltozott; Sutinen szerint: „A magyarok Németországgal szemben táplált ellenszenvé valószínűleg a Magyarország érdekeit figyelmen kívül hagyó nemzeti kisebbségi érzésből származik.”

A németbarát-érzéslet félelemmé változott, félelemmé attól, hogy a jövőben Németország Magyarországot is bekebelezi. (20)

A diplomata-beszámoló szerint a nemzetiszocialistákat azzal vádolták, hogy megfeledeztek a nemzeti alapokról, elfogadták a németek támogatását és szolgálai másolták a német mintát. A kormány politikáját a finnek más fényben nézték: „A magyar kormány-párt természetesen kénytelen közreműködni a Berlinből vezényelt koncertben, de csak a kísérő szerepét töltötte be. Itt tisztán érezhető, hogy a magyarok tudatában voltak: Berlin barátsága kényszerbarátság, melyet gazdasági és egyéb okok miatt fenn kell tartani.” (21)

Finnország igyekezett hangsúlyozni skandináv irányultságát és távolságtartását Németországtól, így egy ilyen nyilatkozat vitathatatlanul elismerés volt Magyarországnak.

Magyarország a kultúra előbástyája

Tehát a finnek Magyarország-képébe az 1930-as évek végén negatív elemek és rémképek is kerültek. Ezek a vonások azonban nem árnyékkolták be a magyarokról alkotott képet: a közvéleményben kedvező kép élt a rokon népről, mellyel a trianoni békeszerződés igazságtalanul elbánt, és amelyet mártírrá tett. Továbbá Magyarország nem volt olyan kérdés a finnek számára, mely okot adott volna a folyamatos számadásra és ártékelésre: mégiscsak messze volt, eltérő viszonyok között, nem ártott, bár nem is használt Finnországnak, és kívülről nézve nem történt az országban semmi olyan drámai dolog, amely okot adott volna a magyar államrendszer vonásainak, problémáinak, érdekeinek boncolgatásához.

Ezenkívül a finnek Magyarország-képe mégis mindig kedvező volt a többi kelet-közép-európai állammal összehasonlítva, melyek minden tekintetben idegenebbnek és furcsábbnak tunktek. Ezekben az országokban – szinte kivétel nélkül – sokkal kaotikusabb és „műveletlenebb” viszonyok uralkodtak mint Magyarországon. A finnek kiindulópontja az volt, hogy Magyarország – hibáival és hiányosságaival együtt – régi és tekintélyes kultúrállam, míg a balkáni államok és Lengyelország szláv karrieristák. Az utóbbiak kiszámíthatatlan, ingtag, korrumpált, alacsony műveltségi színvonalú országok, melyekben virágzik az erőszak, mintha Latin-Amerika egy kis darabja lenne Európában. Még a demokratikus és egyenletesen fejlődő Csehszlovákia sem volt nagyon népszerű a finnek körében: a versailles-i békeszerződés erőltetett létrehozott teremtményének, az országban található német kisebbség elnyomójának tartották. Hasonlóképpen Ausztriát is ter-

mészetellenes államnak tekintették, melynek Németországhoz kellett volna tartoznia, s amely maga sem akart független maradni.

Szemléletes többek között Idman 1922 augusztusi beszámolójának egyik megjegyzése: „A kisantant megkapta a jutalmat a nagyantantnak tett szolgálataiért. Magyarország fizethette a számlát.” Ebből egyértelműen kiderül, mivel szimpatizál Idman. (22)

Csak az 1930-as években javult érezhetően a Csehszlovákiáról alkotott kép, amikor a környező államok egyértelműen diktatúrába sodródtak. Ezenkívül a csehek már korábban is elismerést ébresztettek a finnekben, hiszen jobban szervezték ügyeiket és több mindent értek el, mint a balkáni államok és Lengyelország. (23) Talas a bolgárokat is a „Balkánra nem jellemzően” dicséretekkel illeti, megbízhatónak, szavahihetőnek írja le őket, kulturális életük is magas színvonalú. A horvátokról is hasonlóan jó képet ad, viszont Belgrádban a kultúra silány, és a „revük helyett százkilós hasztáncosnők léptek fel kis, primitív kávéházakban”. (24) Egy jobboldali bankár is sokatmondóan számol be közép-kelet-európai útjáról: Budapest után csak Görögországban érezte úgy, hogy Európában van. (25)

Finnország és Magyarország olyan politikai tényezők voltak egymás számára, hogy egyik félnek sem származott a másikból semmilyen politikai előnye, de problémát sem jelenthettek egymásnak, hanem biztonságosan távol voltak a rokonsági eszmétől átítatott baráti kapcsolatok létrejöttéhez. Hasonló rokonszenv jellemezte a két ország jobboldalát, függetlenül attól, hogy a finn jobboldal tradíciója és fejlődése a skandináv-parlamentáris, a magyaré pedig a kelet-közép-európai autoritárius irányzatban gyökerezett. Eltérő volt az országok konzervativizmusának hagyománya, mentalitás és körülményei is – ahogyan különbözőek voltak a kihívások, melyeket le kellett győzni és az eszközök is, melyek segítségével ezeket megoldották.

Azonban sok közös vonás is akadt: mindkét ország megtapasztalta a kommunizmus elleni küzdelmet; kultúrateremtő, államot és társadalmi rendszert fenntartó hazafias erőnek tekintette magát; harcolt az újradiális jobboldal, illetve a fasiszta és nemzetiszocialista jellegű totalitárius tömegmozgalmak ellen.

Ahogy 1926-os látogatása alkalmával Paavo Virkkunen – a magyar országgyűlési képviselőkhöz intézett – beszédében megfogalmazta: „Magyarország és Finnország fejlődése a parlamentáris élet területén is önálló utakat járt. Sok történelmi és egyéb tényező együttes eredménye, hogy útjaink esetleg eltérő irányba is futhatnak. De ha így van, annál hasznosabb megismerni a másikat azon a kellemes módon, ahogy a két ország képviselői közti barátkozás erre lehetőséget kínál.” (26)

A finnek kiindulópontja az volt, hogy Magyarország – hibáival és hiányosságaival együtt – régi és tekintélyes kultúrállam, míg a balkáni államok és Lengyelország szláv karrieristák. Az utóbbiak kiszámíthatatlan, ingtag, korrumpált, alacsony műveltségi színvonalú országok, melyekben virágzik az erőszak, mintha Latin-Amerika egy kis darabja lenne Európában. Még a demokratikus és egyenletesen fejlődő Csehszlovákia sem volt nagyon népszerű a finnek körében: a versailles-i békeszerződés erőltetetten létrehozott teremtményének, az országban található német kisebbség elnyomójának tartották. Hasonlóképpen Ausztriát is természetellenes államnak tekintették, melynek Németországhoz kellett volna tartoznia, s amely maga sem akart független maradni.

Talán csatlakozhatunk Linkomies véleményéhez is: végeredményben 1944-ben más országok döntései és az általuk megszabott körülmények határozták meg a két állam sorát; azelőtt mindkettőnek volt lehetősége választani és saját döntéseket hozni.

Mátyás Emese–Petteri Laikonen fordítása

Jegyzet

- (1) VARES, VESA: *Finnország közömbösen fogadta „Köztes Európa” egykori felszabadulását*. Turun Sanomat, 1990. 7. 11.
- (2) Lásd pl. Helsingin Sanomat, 1907. 3. 16.
- (3) WUORIMAA, AARNE: i. m., 1947, uo., 17. old.
- (4) WUORIMAA, AARNE: i. m., 27–32. old.
- (5) WUORIMAA, AARNE: uo., i. m., 31. old.; TALAS, ONNI: *Muistelmia. Itsenäisyssenaattorina ja lähettiläänä kymmenessä maassa*. (Visszaemlékezések. A függetlenséget kihirdető szenátus tagjaként és követként tíz országban.) Porvoo 1960, 194. és 195. old.
- (6) LINKOMIES, EDWIN: *Vaikea aika. Suomen pääministerinä sotavuosina 1943–1944*. (Nehéz idők. Finnország miniszterelnöke az 1943–1944-es háborús években.) Keuruu 1980, 122–125., 130., 133. és 134. old.
- (7) VIRKKUNEN, PAAVO: *Itsenäisen Suomen alkuvuosikymmeniltä. Elätyä ja ajateltua*. (A független Finnország első évtizedeiből. Életünk és gondolataink.) Helsinki 1954, 123–125. old.
- (8) Uo., 126. és 127. old.
- (9) K. G. Idman K. J. Stíl hlbergnek 1922. 7. 13-án. – Stíl hlbergin kok., ' Stíl hlberg gyűjt.', VA [Állami levéltár] Y 3884–85.
- (10) Idman beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1922. 8. 8. és 1924. 4. 28., UM [Külügyminisztérium levéltára] 5 C 27.
- (11) Idman beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1924. 4. 28., UM 5 C 27.
- (12) E. N. Setälän beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1930. 3. 24., UM 5 C 27.
- (13) Talas beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1932. 10. 7., 1935. 3. 13., 1935. 4. 23., UM 5 C 27.
- (14) J. Nyysönen beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1935. 2. 16., 1936. 7. 24. Talas beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1936. 10. 14. és 10. 24., UM 5 C 27.
- (15) J. Nyysönen beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1936. 10. 29. i. h. Tauno Sutinen beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1937. 11. 20., UM 5 C 27.
- (16) Sutinen beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1938. 1. 7., UM 5 C 27.
- (17) Talas beszámolója: 1939. 2. 12., UM 5 C 27.
- (18) Sutinen beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1938. 1. 10.; 1938. 12. 28; 1938. 12. 29. Talas beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1938. 10. 7; 1939. 2. 12.; 1939. 5. 9. A. E beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1939. 5. 24.; 1939. 5. 26.; 1939. 7. 29., UM 5 C 27.
- (19) Talas beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1936. 10. 14.; 1938. 10. 7.; 1938. 11. 5., UM 5 C 27.
- (20) Sutinen beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1939. 1. 9., i. h. Talas beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1939. 3. 20., UM 5 C 27.
- (21) Martola beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1939. 7. 29., UM 5 C 27.
- (22) Idman beszámolója a finn külügyminisztériumnak: 1922. 8. 8., UM 5 C 27.
- (23) Mauri Honkajuuri levele J. K. Paasikivinek: 1921. 4. 2. – Paasikivi-gyűjtemény, VA Y 4398.
- (24) Talas beszámolója a finn külügyminisztériumnak, i. h. 267,268, 274, 275.
- (25) Mauri Honkajuuri levele J. K. Paasikivinek: 1921. 4. 2. – Paasikivi-gyűjtemény, VA Y 4398.
- (26) VIRKKUNEN, PAAVO: i. m., 125. old.

Felföldi olvasóköny

A (cseh)szlovákiai magyar irodalom 1918–1945 közötti eredményeinek, s tovább az irodalmi élet korabeli állapotának, egyes szellemi csoportok eszmerendszerének megítélése a közvéleményben, illetve az érdekeltekben, a rendkívül szűk olvasótáborban a rendszerváltás óta alig-alig változott, noha 1989-től kezdődően a témakörben számos antológia, életmű-válogatás, tanulmánykötet jelent meg. Olyanok is, amelyek döntő pontokon változtatták meg az évtizedeken át érvényesnek tekintett irodalomtörténeti képet. Ez az egyik tény, amely a Kovács László és Tóth László válogatásában és szerkesztésében megjelent antológia létjogosultságát indokolja. Az ezzel összefüggő másik szempontra maguk az összeállítók hivatkoznak. A kiadvány az Irodalom III. című, szlovákiai magyar középiskolák számára rendszeresített tankönyv segédanyagául szolgál. A diákoknak eddig régi antológiákból, porosodó kiadványokból kellett összekeresgélniük az illusztrációs anyagot. Ez a faktum értelemszerűen előrevetíti az Irodalom és magyarság korlátait is.

A válogatás szempontjaitól függetlenül is leszögezhetjük, de a könyvbe gyűjtött szövegek is ezt sugallják: a felföldi magyar irodalomnak az első világháború végétől a második világháború befejezéséig terjedő korszakában a klasszikus műnemekben kevés a reprezentatív szöveg. Hozzáértők már a harmincas években megállapították, hogy a csehszlovákiai magyar irodalom elsősorban vita-, sőt pamfletirodalom. A kimagasló egyéni teljesítmények jó része már megszületése pillanatában levált róla, akár úgy, mint a Szlovénia élől, de elsősorban Magyarországon publikáló *Szenes Piroska*, akár úgy, mint a húszas évek végétől Budapesten élől, de 1944-ig magát kassainak valló *Márai Sándor* eredményei, akit számottevőbb esztéták – például az olvasókönyvben is szereplő *Szvatkó Pál* – a sajátyszerű szlovén-szlovák sorstapasztalatok írójának tekintettek. A korszak értékvonulatait szemlélve azt láthatjuk, hogy a konzervatív írók *Fábry Zoltán* terminológiájával jelzett „kvaterkairodalmá”-t, az alsóbb néprétegek szintén *Fábry* által elnevezett „valóságirodalmá”-t értékében megelőző, marandó, szellemtörténeti tanulságokat is tartogató – s az összmagyar irodalomnak ezt a szálát specifikus vonásaival kiegészítő – áramlatot a nagy múltú polgárvárosok hagyományára építő, történeti folytonosságot

sugalló felföldi urbanitás irodalma jelenti. Ez pedig főként az értekező prózában, esszéiben, tanulmányban, az írói vallomásokban ölt testet. S ha az összeállítók arra nem is szánták el magukat, hogy példának okáért Márait is szerepeltessék a kötetben, azért a csehszlovákiai magyar irodalom határait két irányban is tágitják. Elsőként az esszéirodalom művelőinek a valóságos arányokat megközelítő szerepeltetésével. Helyet kapnak az összeállításban a leginkább mérvadó jobboldali (Szvatkó Pál), és polgári radikális, baloldali (*Peéry Rezső*, *Szalatnai Rezső*) közírók, esszéisták a szélsőbaloldali *Fábry Zoltán* mellett, a második világháború előtt fölállított szlovák bábáram magyar értelmiségének életérzését és magatartását pedig *Környei Elek* följegyzései rögzítik hitelesen.

Az olvasókönyv egyik összeállítója, Tóth László többször is hangsúlyozta, hogy a szlovákiaság nem köthető szigorúan az államhatárokhoz; a fogalom sorstapasztalatokból leszűrt magatartást, és életérzést is jelent. Az eddig megjelent, hasonló tárgykörből merítő antológiákhoz képest a másik lényeges, a szellemtörténeti hagyaték számbavételére nagyobb teret nyitó újítás *Jócsik Lajos* 1939-ben, Dél-Szlovénia visszatérte után megjelent írásának a kötetbe sorolása. Jócsik ebben *ittthon* foglalta össze a kisebbségi tapasztalatokat. (Ha tényleg valamely sajátyszerűen felföl-

di magyar írói magatartás, akkor az éppen ezekben az években demonstrálódik, a második világháború idejére visszacsatolt területek alkotóinak munkáiban és cselekedeteiben. Jobb- és baloldaliak egyaránt megkísérelték tapasztalataik mozgósítását a magyarországi társadalom demokrati-
zálására. Pfeiffer Mik-
lós kassai kanonok, a
neokatolikus Prohász-
ka Kőrök szellemi aty-
ja e címmel adott – ké-
sőbb különlenyomat-
ban is megjelent – in-
terjút András Károly-
nak: *Nemzetnevelé-
sünk legnagyobb aka-
dálya a neobarokk
szellemiség.*

Beszéltünk fön-
tebb az olvasókönyv
korlátairól – ezek ál-
talában abból a föl-
oldhatatlan dilemmá-
ból származnak,
hogy nem lehet egy-
szerre lefedni az egy-
más mellett élő irány-
zatokat, s egyszer-
smind maradandó munkákból összeállítani
a válogatást. A kötetbe sorolt novellákból
nyelvi és tematikai sokszínűsége követ-
keztethetünk. Tény viszont, hogy Szomba-
thy Viktor szövege túlságosan anekdotikus,
Tamás Mihályé túlságosan didaktikus, Neu-
bauer Pálé (nyelvi megformáltságát tekint-
ve) túlságosan újdondászi. Valószínű, sok
esetben azért nem kidolgozottabb, lekereki-
tettebb szöveget választottak ki tőlük az ös-
szeállítók, hogy cserébe fölmutathassák a
jellegzetes témát és irányt. (Ámbár: hol
marad akkor a Sellyei József szikár parasz-
ti realizmusa? Nyilván másféle korlátok ál-
dozata lett: a terjedelmieké.) Szerencsése-
ben járt Egri Viktor, Szenes Piroska és Darkó
István (bár Szenest, szép novellája helyett, bi-
zonyára jobban jellemezték volna híres regé-
nye, a Csillag a homlokán részletei).

Az összeállítás világosan kirajzolja a két
lírai értékcsoport határait. Korra és régióra
jellemző módon élt a költők egy részében

a líra közvetlen társadalmi hatékonyságá-
nak illúziója. Történeti-politikai tanulságo-
kat akart közvetíteni az *Új arcú magyaro-
kat* író Győry Dezső, vagy a legendás pap
költő: Mécs László. Ezt nem pusztán teher-
tételként, hiányosságként kell fölfognunk,

hanem a csehszlová-
kiai magyar költészet
egyik jellegzetessége
gyanánt. Nem kétsé-
ges azonban, hogy
esztétikai értékeket,
máig érvényes műve-
ket Forbáth Imre,
Mihályi Ödön, Sáfá-
ry László, Szenes Er-
zsi, Ágúthy Erzsébet
esztétikaközpontúbb
lírája eredményezett.
Ez a könyvből egyér-
telműen kiderül
ugyan, de éppen az
utóbb említettek ver-
seinek kiválasztásá-
nál érzékelhetjük a
válogatás újabb ob-
jektív akadályát:
több évtizedes, sok
típuson-stíluson átju-
tott költők pályáját az összeállítóknak né-
hány verssel kell érzékeltetniük, így in-
kább csak színeket villanthatnak föl, nem
szemléltethetik az említett költők pályáját
módosulásuk-átalakulásuk közben.

Példamutató a kiadvány jegyzetappará-
tusa, ahol még a kötetben nem szereplő, de
említésre kerülő szerzők, intézmények, a
korabeli folyóiratok is mind megkapják ér-
telmező magyarázatukat, vagy a szöveg-
közi jegyzetekben, vagy a kötetet záró kis-
lexikonban. A szócikkek pontosabbnak
tűnnek, mint a csehszlovákiai magyar iro-
dalmi lexikon vonatkozó passzusai.

*Irodalom és magyarság. Szöveggyűjtemény a
(cseh)szlovákiai magyar irodalomból 1918–1945.*
Nap Kiadó, Dunaszerdahely 1997.

Filep Tamás Gusztáv

Anyanyelvi oktatás Kárpátalján

„A magyarságnak egyetlen kötelessége van önmagával és a világgal szemben: megmaradni”

(Kodolányi János)

Kárpátalja az 1919. szeptember 9-én a Saint-Germainien-Layban megkötött szerződés alapján Csehszlovákia része lett. A szerződés Kárpátaljának kollektív jogokat ígért és garantált. Nem lett belőlük semmi. A cseh hatalom igyekezett a magyar etnikum egységét földreform ürügyén fellazítani. A határ menti magyar falvakba (Csap, Eszeny, Bátyú, Bótrágy, Beregsom, Beregdéda, Beregszász) cseh és ruszin telepéseket hoztak. A csehszlovák nemzetiségi politika negatív vonásai főleg az iskolaügyben jelentkeztek. A minisztériumtól a járási tanfelügyelőségig nem volt magyar nemzetiségű pedagógus. Egyre több lett a ruszin és a cseh iskola. 1921-ben a beregszászi járásban hat ruszin iskola volt, míg 1937-ben már tizenhat.

Kárpátalja lakossága 1945-ben egy új állam polgára lett – a Szovjetunióé. A magyarság még nehezebb körülmények közé került. A férfi lakosságot 18–55 év közt elhurcolták. Megkezdődött a tudatos és a nem tudatos betelepítés.

A békeszerződés 113 magyar többségű és 13 olyan magyar helységet csatolt el az anyaországtól, ahol a magyarság 20–50 % között mozgott, mára már 33 település elvesztette magyar jellegét. (1)

A kárpátaljai magyarság Szürtétől Nagyszőlősig tizenöt kilométeres határ menti sávban él. Ezenkívül több szigetet is alkot. A nagyobb városok (Ungvár, Munkács, Nagyszőlős) közel vannak a tömbben élő magyarsághoz, s van anyanyelvi oktatásuk. Városaink (Ungvár, Munkács, Nagyszőlős) elvesztik magyar többségű jellegüket. Beregszász még állja a sarat, de meddig?

A másik nagy szórvány – Visk, Técső és Aknaszlatina magyarsága – is tanulhat anyanyelvén. 1992-ben negyvenhét év után megnyitotta kapuit a magyar iskola Huszton. A szórványban élő magyarság egyik legnagyobb központja Rahó és környéke, külön szigetet alkot Szolyva.

Kárpátalján 1945-ben nyílnak meg a magyar iskolák. Ungvár csak 1945-ben kap magyar iskolát. (2)

Több magyar községben nem nyílik magyar iskola. Csepe lakossága görög katolikus – nem kap anyanyelvi iskolát. Király-

háza, Kétergény, Huszt, Bustyaháza, Gyertyánliget, Nagybocksó, Terebesfehérpatak, Rahó, Körösmező, Szolyva magyarsága sem tanulhat anyanyelvén.

A megfélemlített magyarság, akinek színe-javát „három napra” elvitték, nem meri jogait követelni. A magyar intelligencia egy része elmenekült, mások odavesztek a lágerekben, a fronton, a többi pedig, aki megmaradt, meghúzódott, félt.

Volt is alapja a félelemnek. Annyi megaláztatás után félt az újabb megtorlástól, a lágerekbe elhurcoltak emléke ott lebegett előtte. Az eltelt negyvenöt év megtette a magáét. A szórvány magyarság harmadik nemzedéke közül sokan alig beszélik anyanyelvüket. Nagy szerepe volt ebben annak, hogy nem volt anyanyelvi iskolájuk, az egyházak háttérbe szorultak, sok lett a vegyes házasság. (3)

A magyar általános iskolát végzettek 1953-ig nem tanulhattak anyanyelvükön. Ekkor nyílnak meg középiskoláink – Nagydobronyban, Mezőkaszonyban, Nagyberegben. Később nyílik meg a középiskola Bátyában, Munkácson, Ungváron, Beregszászon (1954), Técsőn, Viskén (1957), Nagyszőlősen (1956), Csapon (1960), Aknaszlatinán (1969). (4)

Az 1970-es években megkezdődik az internacionalista iskolák szervezése. Ez magával vonja több magyar iskola bezárását: Nagybakoson, Újbátyuban, Fancsikán (1993-ban újraindul), Császlócon (1991-ben újraindul), Korláthelmesen (1991-ben újrain-

dul), Gödényházán (1994-ben újraindul). Minajban, Tekeházán – ma sincs magyar iskola.

Szinte minden magyar középiskola mellett orosz párhuzamos osztályok nyílnak. Ez a lassú leépítés taktikája volt. A napilapok, a folyóiratok hasábjain folyik az orosz osztályok népszerűsítése. Szemfényvesztésként az ukrán nyelv helyett ezekben az osztályokban heti két órában magyar nyelvet és irodalmat is oktatnak. A cél világos – a magyar szellemiség megtörése, a beolvasztás gyorsítása. Az egyetemen hosszú évekig nem lehet magyarul felvételizni. Ez is arra ösztönzi a szülőt, hogy orosz osztályba adja a gyermekét. 1987-ben Nagydobronyban három orosz osztályban és egy magyarban tanultak a gyerekek. Az egyik orosz osztályban huszonöt gyerek közül egy volt orosz nemzetiségű. Ma nincsenek orosz osztályok Nagydobronyban. Megnyílnak az orosz osztályok Szürtén, Bátyuban, Mezőkaszonyban, Makkosjánosiban, Gáton, Nagyberegen, Mezőváriban, Munkácson, Nagymuzsalyban. A nagyszőlősi és az aknaszlatinai magyar iskolát, annak ürügyén, hogy új iskola épült, egyesítik az ukránnal. Magyar iskola helyett magyar tagozat lesz.

A magyar tagozat az elsorvasztás egyik lépcsője. Rohamosan csökken a magyar iskolákban a gyermekek száma. A rendezvények orosz nyelven folynak. Kezd végzetesen elterjedni a nézet: „Otthon úgyis megtanul magyarul; fontos, hogy oroszul tudjon. Másképpen nem érvényesül.”

A következő lépés a körzetesítés volt. Mezőgécse, Halábor, Tivadarfalva, Tiszafarkasfalva elvesztik iskolájukat. Az iskoláját elvesztett magyarság nem a távoli magyar iskolába küldi gyermekét, hanem a közeli orosz vagy ukrán iskolába.

Ugyanez a helyzet Ungváron is. A város másik végéről nem küldi senki a magyar iskolába a gyermekét. Ungvárnak is csak egy magyar iskolája van.

Az 1991–1992-es tanévben nagy volt a magyar iskolákban az előrelépés.

Ekkor 87 iskolában – ma már 98-ban – oktatnak magyarul. Először nyílik magyar osztály Csepén (1995), Mátyfalván (1994), Karácsfalván (1994), Új-Akliban (1994). Sajnos, azonban ma is maradtak

következményei az iskolák megszűnésének. Ma sincs magyar iskolája a nagybakosi, újbátyui, tekeházai gyerekeknek, a fancsikai és a csepei gyerekek nagyobb része is ukrán iskolába jár. Nem igénylik a szülők a magyar iskolát. Miért? Nehéz rá a válasz. Egyelőre nem tudni, mi az oka ennek.

Iskoláink így oszlanak meg: (5)

Iskola	Állami	Református	Összesen
magyar nyelvű vegyes oktatású	64	2	66
a) magyar–ukrán	28		28
b) orosz–magyar	3		3
c) ukrán–magyar–orosz	1		1
Összesen:	96	2	98

Iskoláink közül 66-ban az oktatás csak magyarul folyik, míg 32-ben vannak magyar párhuzamos osztályok (magyar–ukrán, orosz–magyar, ukrán–magyar–orosz).

Most végzünk egy újabb felmérést. Igaz, ezek közt a vegyes oktatású iskolák közt vannak olyanok, ahol a magyar tanulók vannak többségben, de olyanok is találhatók, ahol az ukrán tanulók száma a több, habár a község lakosainak száma többségben magyar: Fancsikán mindössze hatan járnak magyar elemi osztályba. A lakosok száma 2000, ebből 1200 magyar.

A kárpátaljai magyar nyelvű és vegyes oktatású iskolák járásonként így oszlanak meg:

Járás	Elemi	Általános iskola	Közép-	Ossz.
Felső-Tisza vidéke	–	1	3	4
Nagyszőlősi járás	8	9	6	23
Beregszászi járás	2	24	14	40
Munkácsi járás	–	6	3	9
Ungvári járás	4	9	9	22
Összesen	14	49	35	98

Járás	Elemi iskolák		Általános iskolák		Közép-iskolák		Református iskolák	Szak-iskolák		Összesen	
	M	V	M	V	M	V	M	M	V	M	V
1. Felső-Tisza vidéke	–	–	1		3					4	4
2. Nagyszőlősi járás	2	6	7	2	4	2				13	10
3. Beregszászi járás	2	–	18	6	6	7	1	1	2	28	13
4. Munkácsi járás	–	–	6	–	1	2		1		7	3
5. Ungvári járás	2	2	7	2	5	3	1	1		15	8
Összesen	6	8	39	10	19	14	2	1	4	67	36
Összesen:	14		49		33		2	5		103	

M – magyar iskola, V – vegyes tanítási nyelvű iskola

Az alábbiakban közöljük a magyar és a vegyes tanítás nyelvű iskolák jegyzékét az 1996–1997-es tanévben. Zárójelben közöljük az iskolai oktatás nyelvét is.

Felső-Tisza vidéke (6)

1. Bolyai János Középiskola, Aknaszalatina (magyar)
2. Hollósi Simon Középiskola, Técső (magyar)
3. Kölcsey Ferenc Középiskola, Visk (magyar)
4. Huszti Magyar Általános Iskola (magyar)

Nagyszőlősi járás

1. Móricz Zsigmond Középiskola, Nagypalád (magyar)
2. Perényi Zsigmond Középiskola, Nagyszőlős (magyar, 3. számú iskola)
3. Nevetlenfalui Középiskola (magyar–ukrán)
4. Péterfálvai Középiskola (magyar)
5. Salánki Középiskola (magyar–ukrán)
6. Széchényi István Középiskola, Tiszaújlap (magyar)
7. Aklihegyi Általános Iskola (magyar)
8. Fertőszalmási Általános Iskola (magyar)
9. Forgolányi Általános Iskola (magyar)
10. Szőlősgyulai Általános Iskola (magyar)
11. Tiszabökényi Általános Iskola (magyar)
12. Tiszakeresztúri Általános Iskola (magyar)
13. Tiszaújhegyi Általános Iskola (ukrán–magyar)
14. Verbőci Általános Iskola (magyar)
15. Feketeardói Középiskola (ukrán–magyar, 1–6. osztály)
16. Akli 1. Számú Elemi Iskola (magyar)
17. Batári Elemi Iskola (magyar)
18. Csepei Középiskola (ukrán–magyar elemi osztályok vannak)
19. Fancsikai Középiskola (ukrán–magyar, csak magyar 4. osztály van)
20. Gödényháza Általános Iskola (ukrán–magyar elemi osztályok)
21. Karácsfálvai Elemi Iskola (ukrán–magyar)
22. Mátyfálvai Általános Iskola (ukrán–magyar elemi osztályok)
23. Új-Akli Elemi Iskola (ukrán–magyar)

Beregszászi járás

1. Bányai Középiskola (magyar)
2. Beregszászi Zrínyi Ilona Középiskola (3. számú, magyar–ukrán)
3. Kossuth Lajos Középiskola, Beregszász (magyar)

4. Mikes Kelemen Középiskola, Beregszász	(magyar)
5. Bethlen Gábor Gimnázium, Beregszász	(magyar, 12 évfolyamos)
6. Gáti Középiskola	(magyar–ukrán elemi osztályok)
7. Makkosjánosi Középiskola	(magyar–ukrán teljes tagozat)
8. Makkosjánosi Mezőgazdasági Líceum	(magyar, kilencedik osztály után 3 éves)
9. Mezőkaszonyi Középiskola	(magyar)
10. II. Rákóczi Ferenc Középiskola, Mezővári	(magyar, van egy orosz osztály)
11. Nagyberegi Középiskola	(magyar–ukrán, teljes tagozat)
12. Nagyberegi Református Gimnázium	(magyar, kilencedik osztály után három év)
13. Nagymuzsalyi Középiskola	(magyar–ukrán, teljes tagozat)
14. Tiszacsomai Középiskola	(magyar–ukrán–orosz tagozatok)
15. Badalói Általános Iskola	(magyar)
16. Benei Általános Iskola	(magyar)
17. Beregdédai Általános Iskola	(magyar–ukrán alsó tagozat)
18. Beregsomi Általános Iskola	(magyar)
19. Beregszászi 6. számú Általános Iskola	(magyar)
20. Beregszászi 7. számú Általános Iskola	(magyar)
21. Beregszászi 9. számú Általános Iskola	(magyar)
22. Beregszászi Bentlakásos Általános Iskola	(orosz–magyar tagozat)
23. Beregújfalui Általános Iskola	(magyar–ukrán alsó osztályok)
24. Bótrágyi Általános Iskola	(magyar–ukrán tagozatok)
25. Borzsavai Általános Iskola	(magyar)
26. Csetfalvai Általános Iskola	(magyar)
27. Csonkapapi Általános Iskola	(magyar)
28. Guti Általános Iskola	(magyar)
29. Halábori Általános Iskola	(magyar)
30. Haranglábi Általános Iskola	(magyar–ukrán alsó tagozat)
31. Hetenyi Általános Iskola	(magyar)
32. Kigyósi Általános Iskola	(magyar)
33. Kisbégányi Általános Iskola	(magyar)
34. Mezőgecei Általános Iskola	(magyar)
35. Nagybégányi Általános Iskola	(magyar–ukrán alsó tagozat)
36. Rafajnaújfalui Általános Iskola	(magyar)
37. Sároszorosi Általános Iskola	(magyar)
38. Zápszonyi Általános Iskola	(magyar)
39. Asztélyi Elemi Iskola	(magyar)
40. Macsolai Elemi Iskola	(magyar)

Munkácsi járás

1. Barkaszói Középiskola	(magyar–ukrán tagozatok)
2. Derceni Középiskola	(magyar)
3. II. Rákóczi Ferenc Középiskola, Munkács	(magyar–orosz osztály egy van)
4. Beregrákosi Általános Iskola	(magyar)
5. Csongori Általános Iskola	(magyar)
6. Fornosi Általános Iskola	(magyar)
7. Izsnyétei Általános Iskola	(magyar)
8. Munkácsi 14. Számú Általános Iskola	(magyar)
9. Szernyei Általános Iskola	(magyar)

Ungvári járás

1. Csapi 2. Számú Középiskola	(magyar)
2. Eszenyi Középiskola	(magyar)
3. Kisgejőci Középiskola	(magyar)
4. Konházai Középiskola	(ukrán–magyar tagozat)
5. Nagydobronyi Középiskola	(magyar)
6. Nagydobronyi Református Gimnázium	(magyar, 9. osztály után 3 év)

7. Sislóci Középiskola	(magyar–ukrán tagozatok)
8. Dayka Gábor Középiskola, Ungvár	(magyar)
9. Szürtei Középiskola	(magyar–ukrán tagozatok)
10. Kisdobronyi Általános Iskola	(magyar)
11. Kincseshomoki Általános Iskola	(magyar–ukrán tagozatok)
12. Nagygejőci Általános Iskola	(magyar)
13. Palágykomoróci Általános Iskola	(magyar)
14. Ráti Általános Iskola	(magyar–ukrán)
15. Szalóki Általános Iskola	(magyar)
16. Tiszaásványi Általános Iskola	(magyar)
17. Tiszaágteleki Általános Iskola	(magyar)
18. Tiszasalamoni Általános Iskola	(magyar–ukrán alsó tagozat)
19. Császlóci Elemi Iskola	(magyar)
20. Gálóczi Elemi Iskola	(magyar)
21. Korláthelmeci Elemi Iskola	(magyar)
22. Pallói Elemi Iskola	(magyar)

1991-től a szórványban élő magyarság fakultatíván tanulja a magyar nyelvet a következő helyeken: Körösmező (78 tanuló – a továbbiakban a zárójelben közölt szám a tanulók létszámát jelenti), Rahó (138), Terebesfőpatak (82), Tiszabogdány (15), Gyertyánliget (15), Kisbocskó (15), Királymező (20), Uglya (20), Bustyaháza (25), Aknaszlatin (25). Aknaszlatin, Técső, Visk magyar gyerekei közül 965-en járnak magyar iskolába. Fakultatíván a tíz iskolában 433-an ismerkednek a magyar nyelvvel. (7)

Az 1996–1997-es tanévben e sorok írói újabb felmérést készítettek a szórványban a magyarság anyanyelvi oktatásáról. Anyanyelvükön tanulnak: Aknaszlatinán – 261, Técsőn – 403, Visken – 437, Huszton – 83; összesen: 1184. Fakultatíván a következő helységeken tanultak magyar nyelvet: Körösmezőn – 75, Rahón – 117, Terebesfőpatakon – 20, Tiszabogdányban – 94, Kisbocskón – 60, Huszton – 100, Szolván – 79. Megszűnt a magyar oktatás Gyertyánligeten, Uglyán, Kerekhegyen, Bustyaházán. A magyar nyelvet fakultatíván 545-en tanulták. (8)

A tömbben élő magyarság körében a nem magyar iskolákban is megkezdődött a magyar oktatás: Gödényháza – 45, Mátyfalva – 15, Fancsika – 60, Tekeháza – 82, Csepe – 277, Puskinfalva – 25; összesen: 504. A szórványban és a nem magyar iskolákban 1049-en ismerkedtek a magyar nyelvvel. (9)

Az 1996–1997-es tanévben felmérésünk alapján a következőképpen alakult a

magyar nyelv oktatása a vegyes és a nem magyar tanítási nyelvű iskolákban:

A vegyes tanítási nyelvű iskolákban az ukrán osztályokban fakultatíván oktatták a magyar nyelvet: (10) Csepe – 213, Fancsika – 82, Mátyfalva – 72, Beregszászi Zrínyi Ilona Középiskola – 80, Beregűjfalu – 30, Bótrágy – 67, Nagymuzsaly – 141, Makosjánosi – 116; összesen: 801.

Megyénkben a következő iskolákban oktattak magyar nyelvet a nem magyar iskolákban: Nagyszőlősi 8. Számú Középiskola (150), Királyháza Ukrán Általános Iskola (64), Kistarna (45), Tiszaújfalvi 1. Számú Középiskola (322), Bányai Ukrán Általános Iskola (69), Beregszászi Ukrán Gimnázium (181), Beregszászi 2. Számú Középiskola (14), Nagybakta (56), Újdávidháza (25), Munkácsi 16. Számú Középiskola (20), Ungvár 2. Számú Középiskola (582), Ungvári 5. Számú Középiskola (53), Ungvári 7. Számú Középiskola (15), Ungvári 11. Számú Középiskola (201); összesen: 1822.

Az 1996–1997-es tanévben a magyar fakultatív oktatás így oszlott meg:

Szórvány:	545
Vegyes tanítási nyelvű iskola	801
Nem magyar iskola	1822
Összesen:	3168

Kárpátalján magyarul tanulnak még öt szakiskolában. Ebből négy ukrán–magyar, egy magyar oktatási nyelvű: (15)

1. Beregszászi 11. Számú Szakközépiskola: asztalos, szobafestő, vízvezeték-sze-

relő, gázhegesztő, szabó, felsőruha-készítő. Oktatási nyelve ukrán–magyar, a tanulók száma a magyar osztályokban: 325.

2. Beregszászi Egészségügyi Szakiskola: orvossegéd (felcser). Oktatási nyelve ukrán–magyar, a tanulók létszáma a magyar osztályokban: 75.

3. Munkácsi Mezőgazdasági Technikum Makkosjános Fiók Intézete: farmergazdálkodás, agronómusi, zootechnikus, állatfelcser, üzletkötő, traktor- és gépkecsiszerező. Az oktatás nyelve magyar, a tanulók létszáma: 75.

4. Ungvári Közművelődési Szakiskola: ének, zene, karmester, népi hangszer, koreográfus, rendező. az oktatás nyelve ukrán–magyar, a magyar osztályokban 92 diák tanul.

5. Munkácsi Tanítóképző: óvónő, tanító. az oktatás nyelve: ukrán–magyar. A magyar osztályokban tanulók száma: 106.

Az öt szakiskolában 673 diák tanul anyanyelvén. Divat lett Magyarországon járni szakiskolába, ám az ott tanulókról nincsenek adataink.

Kárpátalján anyanyelvükön és fakultatívan tanulják a magyar nyelvet:

Allami Református Szakiskolában			Összesen Fakultatívan tanuló	
20605	122	673	21400	3168

Kárpátalján 17 magyar lakta helységben még ma sincsen semmiféle magyar nyelvű oktatás: Nagy- és Kisbakoson (800), Újbátyuban (200), Tekeházán (596), Ketyerényben (470), Kereknyén (200), Órdarmában (170), Minajon (670), Kajdanon (300), Dolhán (200), Iloncán (200), Ilosván (120), Gyertyánligeten (670), Királymezőn (200), Bustyaházán (379), Taracközön (152), Kerekhegyen (250), Polenán (100) – a zárójelben közölt számok az ott élő magyarok számát jelenti. (11)

Sajnos, az általános iskola befejezése után egyre kevesebben tanulnak tovább. A IX. osztályt 1787-en végezték be, ebből középiskolában tanulnak 840-en, szakiskolában 185-en, tovább tanulnak 1025-en, ami 57,3%-ot tesz ki. Nem tanul sehhol 762 tanuló, ami elég nagy százalékot jelent.

Nem könnyű a magyar oktatás helyzete. A legnagyobb gondot most a közoktatási minisztérium koncepciója okozza. Ez valószínűleg a magyar oktatás felszámolását jelentené, hisz csak az elemi iskolákban folyhatna anyanyelvi oktatás, míg az általános és középiskolában csak a magyar nyelvet és irodalmat, a magyar történelmet, valamint a néprajzot oktatnák magyarul. A Kárpátaljai magyarságnak meg kell védenie addig kiharcolt jogait, hisz 1953-tól kezdve kiépített magyar iskolahálózatunk van.

Finnország példája lebeg előttünk, ahol a többségi nemzet fiai is szívesen tanulnak svédül. A Kárpátok lábánál egymás nyelvének megismerése ezeréves hagyományra tekint vissza. Ez a kultúrák közeledését jelenti, a másik másságának megértését.

Teendőink a következők:

– a Kárpátaljai Magyarok Kulturális követsége (KMKSZ) a Kárpátaljai Magyar Pedagógusok Szövetsége (KMPSZ), valamint a történelmi egyházak, illetve az egész magyarság összefogásával meg kell védenünk anyanyelvi oktatásunkat;

– rövid időn belül tantervet és tankönyvet kell készíteni a szórványban élő magyarság számára;

– azokon a helyeken, ahol kevés a magyarság lélekszáma, kezdeményezni kell a hétvégi iskolák megszervezését, s ebben a KMKSZ és az egyházak segíthetnének (ezekben az iskolákban magyar nyelvet, irodalmat, néprajzot és néptáncot kellene oktatni);

– nincs kialakult rendszere, módszere a magyar nyelv oktatásának. Meg kell szervezni a nem magyar iskolákban oktató magyar tanárok munkaközösségét.

A nemzeti kisebbségek sorsa nemcsak a saját kezükben van, hanem a többségi nemzet dönt arról, elfogadja-e őket egyenlő félnek az ország építésében, s legyenek-e jogaik a kötelességeiken kívül: legyen-e saját nyelvhasználatuk, iskolájuk, sajtójuk, ápolhatják-e hagyományaikat. Hisz a néphagyomány tart meg bennünket magyarnak, s a nemzetközi műveltség tesz bennünket európaivá. Ha a kárpátaljai magyarság egyházai és világi szervezetei nem sietnek maximális gyorsasággal a szórványmagyarság megmentésére, rövid időn belül elnémulhatnak a harangok.

Nemcsak nekünk, nemzeti kisebbségben élőknek kellene megismernünk az ukrán nép nyelvét és kultúráját, előítéletek nélkül, hanem nekik is a mienket. Nem a minden áron való beolvasztás a járható út, hanem a kölcsönös megértés: egymás nyelvének és kultúrájá-

nak tisztelete, egymás nyelvének ismerete. Ezt a feladatot kell, hogy szolgálja a vegyes tannyelvű és a nem magyar iskolákban a magyar nyelv oktatása, s az ukrán oktatása a magyar iskolákban.

Bagu Balázs–Deák Ferenc

Sor-szám	Helység	Lakosok (12)	Magyar	Anyanyelven tanuló (13)	Fakultatívan tanuló (14)	Megjegyzés
1.	Aknaszlatina	10000	4000	261	–	
2.	Huszt	32000	4000	83	100	Ukrán iskola
3.	Técső	12960	3800	403	–	
4.	Visk	8000	3500	437	–	
5.	Kőrösmező	8100	900	–	75	
6.	Rahó	17000	2000	–	117	
7.	Terebesfőpatak	3200	250	–	20	
8.	Tiszabogdány	3000	200	–	44	
9.	Kisbocskó	4000	250	–	60	
10.	Szolyva	14700	400	–	79	
11.	Nagyszőlős	24275	400	–	150	
12.	Csepe	1900	1700	13	213	
13.	Fancsika	2000	1200	7	82	
14.	Mátyfalva	400	350	11	72	
15.	Tiszaújfalva	3500	3180	257	325	
16.	Királyháza	10000	2000	–	64	
17.	Bátyú	3364	2339	355	69	ukrán iskola
18.	Beregszász	29116	15125	2005	275	ukrán iskolák
19.	Beregújfalu	2018	1614	195	30	ukrán osztályok
20.	Bótrágy	1500	1360	143	67	ukrán osztályok
21.	Makkosjánosi	3200	2880	288	110	ukrán osztályok
22.	Nagymuzsaly	2462	2035	253	141	ukrán osztályok
23.	Munkács	80000	15000	1019	20	ukrán iskola
24.	Ujdávidháza	3718	50	–	25	ukrán iskola
25.	Ungvár	189101	9179	957	851	ukrán iskolák
26.	Kistarna	1507	15	–	45	ukrán iskola

A magyar nyelv oktatása a szórványban és a nem magyar iskolákban

Jegyzet

- (1) BOTLIK JÓZSEF–DUPKA GYÖRGY: *Magyarlakta települések ezredéve Kárpátalján*. Intermix, Ungvár–Bp. 1993, 185–177. old.
 (2) SÁNDOR LÁSZLÓ: *Tanítás a Fekete Sasban*. Kalendárium, 1997, 111. old.
 (3) BAGU BALÁZS–DR. DEÁK FERENC: *Anyanyelvi oktatás a szórványban*. Közoktatás, 1997. 3. sz., 11–13. old.
 (4) OROSZ ILDIKÓ: *A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján*. Intermix, Ungvár–Bp. 1995, 18–30. old.
 (5) BAGU BALÁZS–DR. DEÁK FERENC: *Anyanyelvi oktatás...*, i. m., 11–13. old.
 (6) Adatlapok a szerzők birtokában.

- (7) OROSZ ILDIKÓ: *A magyar nyelvű oktatás...*, i. m., 18. old.
 (8) BAGU BALÁZS–DR. DEÁK FERENC: *Anyanyelvi oktatás...*, i. m., 12–13. old.
 (9) OROSZ ILDIKÓ: *A magyar nyelvű oktatás...*, i. m., 18. old.
 (10) Adatlapok a szerzők birtokában.
 (11) BOTLIK JÓZSEF–DUPKA GYÖRGY: *Magyarlakta települések...*, i. m., 241–271. old.
 (12) Uo.
 (13) Adatlapok a szerzők birtokában.
 (14) BAGU BALÁZS–DR. DEÁK FERENC: *Anyanyelvi oktatás...*, i. m., 13. old.
 (15) BAGU BALÁZS: *Magyar tannyelvű szakoktatás Kárpátalján*. Közoktatás, 1996. 3. sz., 7–80. old.

Az indusdió magja,

avagy

Hogyan tanuljunk meg kétezeröttszáz oldalnyi szöveget?

Manapság, amikor iskoláinkban a diákokat önállóságra és kreativitásra nevelik, amikor a memoritereknel és az adatok megtanulásánál hangsúlyosabb az összefüggések megértése és az információhordozó eszközök közötti biztonságos és gyors eligazodás, érdekes lehet visszapillantani a régi iszlám világ tanítási módszereire.

A középkori iszlám világban Bagdad-tól Cordobáig a tudás átörökítése elsősorban szóbelileg történt. Ez a fajta tanítási mód jellemezte az alsó-, a közép- és a felsőfokú oktatást egyaránt. A koranikus hagyományoknak, mohamedi útmutatásoknak megfelelően a tanulás discséretes tevékenység volt az arabok körében, amit számos szállóige és írott – vallásos és filozófiai – szöveg is tükröz. Ennek oka főként abban állott, hogy így látták biztosítotttnak a tudás átadását. Az eleinte szóban, majd írásban is közvetített ismeretek eredetiségét úgy próbálták garantálni és ellenőrizhetővé tenni, hogy *Mohamed* prófétáig visszavezetve életrajzi lexikonokat készítettek azokról a személyekről, akik az iszlám világban tanítóként felléptek. Ezekben a lexikonokban feltüntették, hogy ki, kitől, mikor, mit tanult.

A muzulmán gyerekek tanulmányait a *Korán* szövegeinek megismerésével kezdték, és kezdik ma is. Ez nem csupán valamiféle ájtatos cselekedet volt a középkorban, hanem bevezetés az iszlám kultúrába, amelynek keretei között a tanulóknak közösségi emberré kellett válniuk, megismerve a vallási, jogi, erkölcsi normákat. (1)

A tanítás elsődleges célja volt tehát szóról szóra megtanítani a *Koránt*. Ehhez pedig nagyszerű memóriára volt szükség, és – mivel ezzel nem rendelkezett minden diák – jól kidolgozott memorizálási technikákra. A koranikus (alapszintű) iskolák így meglehetősen hangosak voltak, ezért általában nem is lehettek a mecsetek belsejében, nehogy a hangosan kántáló kisdiákok zavarják a nagyobbakat. A tanár rendszerint „előolvasta” vagy előre elmondta a

megtanulandó szöveget. Ezt a diákok megtanulták, gondosan ügyelve a számukra legtöbb esetben archaikusnak, idegennek tűnő sorok kiejtésére, a szünetek és hangsúlyok pontos betartására. Ezt követően egy-egy tanuló újra meg újra elmondta a megtanult szövegeket – egy ékezetnyi változtatás nélkül –, a többiek pedig magukban követték a hallottakat.

Némelyik tanár megpróbálta rávezetni diákjait arra, hogy hozzászokjanak a csendes tanuláshoz, ezért arra kötelezte a gyerekeket, hogy ajkaikat ne mozgassák. Volt, ahol a diákoknak szövegtanulás közben vizet kellett tartaniuk a szájukban. (2)

Az alapfokú iskolákban nem volt ritka a durvább fegyelmezés, a testi fenyegetés sem. Olykor szíjjal vagy vesszővel ütlegettek azoknak a fiúknak a talpát, akik nem mutattak kellő buzgalmat a szövegek megtanulásában. A veréshez általában magától az apától kapott engedélyt a tanár. (3) A tanítók és a szülők által kötött szerződések rendszerint az elsajátított szövegekhez köthették a tanerő fizetését. Az apa akkor fizette ki a tanár munkáját, ha a gyerek megtanulta a szerződésben jelölt *Korán*-részletet. Csak azután kezdték írásban is rögzíteni a megtanultakat, miután hosszabb szűrésrészek összeálltak a gyerekek fejében. (4) A leírt szövegeket a tanár állandóan ellenőrizte, nehogy csorbuljon a sorok értelme.

A tanárok az iszlám oktatás további szintjein, a tudományok megismertetése során is nagy mértékben építettek a diákok memóriájára. Voltak, akik bámulatos és szinte hihetetlen eredményeket értek el a memorizálás tekintetében. A múlt századi spanyolországi történész, *Ribera y Tarrago*

még könnyen (!) el tudta képzelni azt, hogy egy ember képes megtanulni egy tíz-húsz-ezer sorból álló költeményt, ha annak epizódjai és cselekményei összeformak és érzékelhető egységet alkotnak egymással. Ám a korabeli források szerint a középkori iszlám világ tudósai ennél nagyobb teljesítményekre is képesek voltak: sokan közülük valóban az utolsó betűig megtanulták a *Korán* szövegét, és az *Isfahani* által írott, verseket és anekdotákat tartalmazó, kb. kétezerszáz oldalas *Dalok Könyvét* is gond nélkül bemagolták. (5) Érzékelhető tehát, hogy az, amit ma „memorizálásnak” nevezünk, nagyságrendileg nem is hasonlítható a muzulmán diákok tanulási formájához.

A memorizálás ilyen nagy mennyiségű szöveg esetében elképzelhetetlen lett volna segédletek nélkül. A diákok (és tanárok) legfőbb segédeszközeit azok a könyvek jelentették, melyekben úgy foglalták össze egyes tudományok, tudományágak „lényegét”, hogy megkönnyítsék a memorizálást. Olyan sajátos didaktikai irodalom jött így létre az arabok körében, mely ugyan az ókortól napjainkig minden nép-nél fellelhető, de amelynek az iszlám világban tapasztalható változatossága és elterjedtsége egészen sajátos. A könnyebb megtanulhatóság érdekében az arab szerzők irodalmi formákban írták meg tudományos munkáikat. Az aforizmagyűjtemények, az ókori és iszlám szerzők műveiből készült kivonatok, szinopszisok, a katekizmuszerű összefoglalások, a fa-formát utánzó (ágrajz) alakú táblázatok és a didaktikus tanköltemények az oktatás minden szintjét áthatották. (6)

Ez utóbbi műfaj darabjait, a didaktikus költeményeket éppúgy meg lehetett találni a csillagászat, a matematika vagy az orvoslás tanításánál, mint a jogtudomány és a nyelvten tanulásánál; mi több, e két utolsó tudomány alaptételeinek, szabályainak elsajátításánál különösen fontos szerepük volt. A neveléstörténeteszek szerint a didaktikus költemények óriási mértékű elterjedése szorosan összefüggött az iszlám felsőoktatási intézmények kibontakozásával, ahol szinte kizárólag a tanulók memóriájára építettek, értelmük jelentősebb mértékű

fejlesztése nélkül. (7) A korabeli arab mondás szerint: „Akinek nincs a tudománya a mellkasában (azt hitték, a megtanultak a szívben raktározódnak el), képtelen lesz válaszolni a hozzá intézett kérdésekre.” Egy másik műben a következőt lehet olvasni: „Megtanulod a tudományokat, de (memorizálás nélkül) ez olyan lesz, mintha egy kosárba dobálnád. És ha azután nem vésed az emlékezetedbe? Ha így teszel, sosem győzedelmeskedsz, mivel csak az győz, aki memorizálja is (az ismereteket), miután megértette azokat.” (8) A neves polihistor, az andalúziai *Ibn Hazm* is azt írta, amikor Sevilleben elrendelték könyvei elégetését:

„He elégeted a papírt, nem égeted el
Azt, amit a papír elzár, mivel ez a
keblemben van
Velem jön, bárhová is megyek...
Ott lesz, ahol én tartózkodom,
És eltemetik velem a sírba...” (9)

Avicenna világhírű könyve, az orvoslásról írott didaktikus költemény az ókori görög és a középkori arab orvosi munkák legjavának összefoglalása volt. A latinul *Cantica* vagy *Canticum* (Versek vagy Vers) címmel kiadott mű, melyet Keleten arabul, Európában pedig latinul egészen a 16. századig, sőt bizonyos egyetemeken még tovább is használtak, ritmikus prózában íródott. Eredeti címe *Manzúma fi't – Tibb* (Költemény az orvoslásról) volt. Ez a könyv, mely számos nyelvre lefordítva ma is tanulmányozható, elképzelhetővé teszi számunkra azt, hogy hogyan folyt az oktatás a régi – arab és európai – felsőoktatási intézményekben. Az előadótermekben a diákok kórusban mondták a (vers)sorokat, melyeket a tanár jegyzetei és személyes tapasztalatai alapján kommentált. *Avicenna* e könyvéről sokan úgy vélekedtek, hogy egyesíti magában valamennyi természettudomány főbb alaptételeit, és értékesebb, mint egy egész könyvgyűjtemény. (10) Ehhez, és más hasonló könyvhöz számtalan kommentár született, hiszen a versbe „erőltetett” mondanivaló gyakorta kissé – vagy túlon túl – homályosnak bizonyult. A kommentárok a korabeli kéziratokon általában elválasztva, bekeretezve szerepeltek, egyes esetben több tudós magyarázatai is. A kommentárok szö-

vege gyakran sokkalta terjedelmesebb volt, mint maga a rímekbe szedett tananyag. *Ibn Khaldún* szerint kortársai között sokan voltak, akik ugyan óriási mennyiségű szöveget tudtak felidézni, de azonnal elbizonytalanodtak, ha azokat magyarázni kellett.

Egyes szerzők – különösen a nyelvészek és jogi tanulnivaló esetében – valóságos rébuszokat találtak ki a memorizálás elősegítése érdekében. *Al-Jazrachi*, sevillai nyelvész például úgy tanította az arab metrika szabályait, hogy egy kilencvenhat soros versen mutatta be annak főbb jellemzőit. A rövid és hosszú szótagok váltakozását azzal tette elsajátíthatóvá, hogy a szavak kezdőbetűi utaltak a szótag hosszúságára is. Így egyes részletek megtanulása egy-egy versmérték elsajátítását is jelentette egyben. (11) A didaktikus költemények gyakorta ízetlenek voltak, az ütemesen kopogó rímek mindössze egy-egy formula lezárást jelentettek, s híján voltak minden irodalmi értéknek. Az ilyenfajta memorizálás általában rendkívüli intelligenciát is kívánt, a diákok közül sokaknak okozott gyötrelmeket és izzadtságot a szöveg tanulása, még inkább a szöveg megértése, valódi értelmének kibogozása.

A memória élénkítésére különböző „csodaszereket” – gyógyitalokat és gyógynövényeket – is használtak. Mivel az iszlám világban a tudás jelentős értékkel bírt, és tanulással a társadalmi ranglétrán is feljebb lehetett jutni, nagy keletje volt például az Indiából származó indusdió magvainak, melyeket különleges módon készítettek el a diákok számára. (12) E növény sokszor csak a kereskedők zsebéből duzzasztotta, és haszontalan volt a memóriafejlesztés tekintetében, sőt a források szerint egyes esetekben károsnak is bizonyult, mert görcsöket idézett elő fogyasztóinál. Alkalmazása valószínűleg azzal (is) magyarázható, hogy magvai szív alakúak voltak, lévén az arabok szerint e szerv a memória, a tudás színhelye. (13)

A memorizálás tehát a segédkönyvek és a csodaszerek ellenére sem ment könnyen. Bár a legtöbb korabeli szöveg a tanár egyik legfőbb tulajdonságának tartotta a türelmet, nem volt ritkaság, hogy a szöve-

get tévesztő, a memorizálásban lankadó tanulókat a tanár „disznóknak”, „szörnyetegeknek” és „ostobáknak” nevezte, vagy egyszerűen csak rájuk kiabált, hogy „Elég!” – és berekesztette az előadást. (14)

Jóllehet mai világunkban a memoriterek sokkal kisebb teret foglalnak el az oktatás folyamatában, mint a régi, elsősorban szóbeli tudás-átörökítéssel élő kultúráknál, a tanulás e módszerét felidézni ma sem haszontalan. Egyrészt közelebb juthatunk így azokhoz a korabeli szülő- és fűgeárusokhoz, akik még a piacokon is széltében-hosszában tudtak *Korán*-részleteket és más verseket idézni, és többet megtudhatunk róluk, a mindennapjaikról. Másrészt jobban elképzelhetjük és megérthetjük a tudás átadásának ősi, hagyományos folyamatát, ezáltal régi korok gondolkodásmódját is. És mindemellett tagadhatatlan, hogy meríthetünk ötleteket e régi didaktikai módszerekből mindennapi oktatómunkánk közben is.

A. Kéri Katalin

Jegyzet

- (1) *Historia de la Humanidad 3. Les grandes civilisations medievales I.* Szerk.: ELISSÉEFF, VADIM és munkatársai. Planeta, Barcelona 1977, 486. old.
- (2) *Historia de la educación en España y América I. – La educación en la Hispania antigua y medieval.* Szerk.: DELGADO, BUANAVENTURA. Fundación Santa María, Morata, Madrid 1992, 187. old.
- (3) ESTEBAN, LEÓN-LOPEZ MARTÍN, RAMÓN: *Historia de la enseñanza y de la escuela.* Tirant lo Blanch, Barcelona 1994, 97. old.
- (4) RIBERA Y TARRAGO, JULIÁN: *La enseñanza entre los musulmanes españoles.* = Disertaciones y opusculos I. Madrid 1928, 270–272. old.
- (5) Uo., 272. old.
- (6) KUHNE BRABANT, ROSA: *Algunos aspectos de la literatura didáctica entre los médicos árabes = Actas de las II. Jornadas de Cultura árabe e islámica 1980.* Instituto Hispano-Árabe de Cultura, Madrid 1985, 273. old.
- (7) *Historia de la Humanidad 3.*, i. m., 486. old.
- (8) *Historia de la educación...*, i. m., 186. old.
- (9) Uo., 187. old.
- (10) AVICENNE: *Poème de la médecine.* „Les belles lettres”, Société d’Édition, Paris 1956, 4–5. old.
- (11) *Historia de la educación...*, i. m., 186. old.
- (12) RIBERA Y TARRAGO: *La enseñanza...*, i. m., 273. old.
- (13) Uo., 273. old.
- (14) *Historia de la educación...*, i. m., 188. old.

Szükség van-e történelemtanításra?

Írásom címe talán provokatívnak tűnhet azok számára, akik csak kevéssé érintettek a történelemtanítás mindennapjaiban. Létezhet értelmes ember, aki megkérdőjelezi a történelemtanítás szükségességét? Van-e létjogosultsága ennek a kérdésnek 1998 Magyarországon? – kérdezheti az olvasó, s legnagyobb sajnálatomra a válasz egyértelmű igen kell, hogy legyen. Az alábbiakban igyekszem számba venni azokat a sok esetben sztereotip megállapításokat, amelyek az általános és középiskolai történelemtanítás jelenlegi súlyát kérdőjelezzik meg, érintőlegesen foglalkozom a Nemzeti Alaptanterv történelemtanításra gyakorolt hatásával, s megpróbálom csokorba szedni azokat a válaszokat, amelyeket mi, történelemtanárok és a történelemtanítást szívünkön viselő értelmiségiek adhatunk a jelen és a közeljövő kihívásaira.

„Historia est magistra vitae” – az „unalomig” ismételt latin mondás üzenete el-sikkadni látszik napjainkban, pedig igazságtartalma az évezredek során mit sem változott. A történelem sohasem volt magáért való tudomány – az emberi élethez és a gondolkodás képességéhez elengedhetetlen a történelem tanulmányozása. A történelem nem valamiféle múltbanéző, unaloműző men-regés – általa érdekesen és tanulságosan lehet rávezetni a tanulókat az összefüggések meglátására, az emberi együttélés hatásainak és ellenhatásainak megértésére, s nem utolsósorban önmaguk, környezetük, kisebb közösségük és nemzetük elhelyezésére a nagyvilágban. Závodszy Géza szavait kölcsön-véve, a történelem tanítása létezik „az embe-ri civilizáció hajnala, a szervezett társadalom finom szövetének kialakulása óta, amint arra história szó görög gyöke is utal”. (1)

A történelem ismerete, annak ellenére, hogy nem termel kézzel fogható profitot, hasznos tudomány: már az 1806-os *Ratio Educationis Publicae* (az ún. második *Ratio*) is „a történelem haszná”-nak megértetését írja elő a kisgimnáziumok III. évfolyamán tanító pedagógusoknak. (2) Mint Katona András történelemtanításunk történetét vizsgáló kiváló tanulmányában olvashatjuk, a tör-vényalkotók előtt már ekkor is nyilvánvaló volt, hogy a történelemnek nemcsak az ese-ményei fontosak, hanem azok mérlegelése, a források magyarázata és értékelése is. (3) A második *Ratio* egyik legfontosabb történelem-módszertani alapelve éppen az, hogy „A

történelem hasznos reális tárgy. Feladata az értelmi képzés és az erkölcsi nevelés” (4)

Tapasztalatom szerint korunk értelmiségi közgondolkodásában a történelemtudomány tekintélye igencsak csökkenőben van. Nem-ritkán hallani értelmiségi társaságban, kötet-len beszélgetés közben, hogy sokan megkérdőjelezzik a történelem tudomány voltát is. Általános az a vélekedés, hogy a tudománynak egzaktnak kell lennie, s komolytalanná válik az olyan diszciplína, amelynek képviselői egymásnak homlokegyenest ellentmondó né-zeteket hangoztatnak. Szakmai nézetkülönbségek, viták természetesen minden tudományterületen vannak, de a történelemtanítá-sban már alapfokon sem kerülhető el (sőt, nem szabad megkerülni!) a különböző állás-pontok ismertetését, ütköztetését. Gondoljunk itt olyan, a széles közvélemény előtt is közis-mert kérdésekre, mint a magyar őshaza kérdése, a kettős honfoglalás elmélete, de egészen századunkig folytathatnánk a sort. Sajnos, a történelemtudomány közmegítélésében – éppen a viták érdekessége, szenzációértéke miatt – valódi súlyuknál jobban artikulálódnak ezek a nézetkülönbségek, s a történelem a ki-vülálló szemében könnyen civakodó profesz-szorok belügyének tűnhet. Holott nem az: igaz ugyan, hogy a történelem nem ásvány-tan, egyes jelenségei nem definiálhatók pon-tosan, de éppen ez a tény ad óriási lehetőségeket a mindenkorai történelemtanárok kezébe. A történelem ugyanis még általános iskolai szinten sem csak a „magas tudomány” által már megállapított végső eredmények közlése,

hanem a tényekből, eseményekből közösen leszűrűt tanulságok, összefüggések megértése.

Sokszor kérdezik ismerősök, szülők, gyerekek is: minek megtanulni azt, ami már régen történt? Mi haszna van annak, hogy ismerjük a régmúlt eseményeit? Általában ez a kérdés a világtörténelemmel kapcsolatban merül fel, de gyakran a magyar történelem hangsúlyos tanítását is megkérdőjelezzik egyesek. Meg kell jegyezni, hogy tapasztaltaim szerint ezekre a kérdésekre leegyszerűsítő, sőt nem egy esetben – számomra elfogadhatatlanul – durva válaszok születnek kollégáink részéről: „Történelmet azért kell tanulni, mert érettségi tantárgy”; „Mert felvételizni kell törőből olyan menő pályákra, mint a közgaz vagy a jog”; vagy a sokkal igazabb, de önmagában érvként nem használható sommás megállapítás: „Mert a történelem az általános műveltség része.”

Induljunk ki ebből az utolsó megállapításból: igaz, hogy a történelem (az irodalommal együtt) igen jelentős hányadát képezi annak az ismeretanyagnak, melyet összefoglalóan általános műveltségnek hívunk. Talán túl nagyot is – tehetnénk hozzá –, hisz sokak szemében a matematika vagy a fizika már nem is tartozik ebbe a körbe. Egyes humanitásmiségi körökben például sikk azzal dicsekedni, hogy valaki kis híján megbukott matekból, ami elgondolkodtató, de ez már egy másik írás témája lehetne. Érdemes viszont közösen eltűnődni azon, hogy miért vált a történelem az ún. általános műveltség talpkövévé. A válasz talán éppen a gondolkodási, önálló véleményalkotási készség fejlesztésében található meg, ugyanis feltételezhető, hogy akinek az ún. történelmi fogalomalkotó-készsége, gondolkodása fejlett, az az élet más területein, a közösségi életben, s más emberek tetteinek megértésében is jártasságot áru el.

Sokszor hallom, hogy kár a múltat kutatni, a mai ember számára fontos dolgok ugyanis fennmaradtak, jelenkori ismereteink halmaza valamiféle szellemi természetes szelekció eredményeképp áll rendelkezésre. Bármilyen furcsa és megmosolyogtató ez az állítás, nem lehet lesöpörni az asztalról. A történelemoktatás legfontosabb feladata éppen az, hogy megértessük tanulóinkkal: a történelem kutatása vagy jobb megismerése mindannyiunk közös érdeke, az új gondolatok, friss

eredmények az egész társadalmat gazdagítják. Minél többet tudunk ugyanis meg az elmúlt korok embereiről, annál többet tudunk meg magunkról is: nemcsak azért, mert összehasonlíthatjuk, hogy az emberiség honnan hova jutott el, hanem megtapasztalhatjuk azt is, hogy az alapvető emberi viselkedésmódok, viszonyrendszerek nem változnak, s igenis lehet (sőt kell) tanulni a múlt idők embereitől. Véleményem szerint nyilvánvaló, hogy aki szívesen és eredményesen kutatja a múlt történéseit, a régen élt emberek cselekedeteinek mozgatórugóit, az nyitottan fordul kortársai, barátai, kollégái, ismerősei felé is.

Sokszor hallom a történelmet megjegyezhetetlen évszámok és kiejthetetlen nevek halmozaként aposztrofálni. Állandóan visszaköszönő problémánk a történelemtanításban, hogy bár a foglalkozásokon (optimális esetben) érdekes beszélgetés alakul ki a tananyag kapcsolatban, ez a tanulókban azt a képzetet kelti, hogy elegendő az események megértése, a lexikális tudás megszerzése, megtanulása már csak szükséges, de olykor elhanyagolható rossz. Nyilvánvalóan felmerül a kérdés: nem így van-e? Nem arról volt-e szó eddig, hogy a történelemtanítás alfájának és omegájának a megértés és gondolkodás fejlesztésének kell lennie? De igen, ez a távlati cél, sőt – talán úgy is fogalmazhatunk, hogy szerencsés esetben ez a hozadék, ez az eredmény. Világunk azonban az élet minden területén mérhető tudást vár el mindannyiunktól, ezért bizonyos – jól megrostált és súlyozott – lexikális tudást meg kell követelnünk tanulóinktól. Meg kell azonban ragadnunk minden alkalmat arra, hogy felemeljük szavunkat az (éppen a jól mérhetőség miatt) gimnáziumi és egyetemi felvételik esetében gyakran tapasztalható túlzott adatközpontúság ellen. Az évszámok és nevek mögöttes tartalom nélkül való bemagoltatása ugyanis éppen azt a képzetet kelti a befogadóban a történelemről, hogy valamiféle önmagáért való, a mával, a ma emberével semmiféle szerves kapcsolatban nem levő tantárgyról van szó, s a történelem iránti befogadókészség intenzitása lesüllyed az „ez van, ezt kell elvégezni”, „érettségi tárgy”, „ez kell a felvételimhez” szintjére. A történelemtanításban a lexikális és topográfiai adatok szükségyszerűek, tudásuk alapvető követelmény, de

a tanár számára szorító kényszerűség, hogy mindig egy-egy összefüggésrendszer nélkülözhetetlen elemeként és soha nem önmagukban szembesítse ezekkel az adatokkal a tanulóit. Ebben az esetben könnyen megérthető, hogy a szükséges rossz valóban szükséges, és ahogy a vezetni szerető sofőrnek is el kell sajátítania bizonyos műszaki, üzemeltetési alapismereteket, úgy a történelem iránt érdeklődő értelmiségi(jelölt)nek is birtokában kell lennie egy alapvető tényismereti adatbázisnak.

A Nemzeti Alaptanterv bevezetése óta sokszor, és számos fórumon elhangzott a sommás, de a történelemtanárok hangulatát jól érzékeltető kijelentés: a NAT történelemoktatásunk Trianonja. E tanulmány terjedelme nem teszi lehetővé, hogy részleteiben taglaljam a NAT történelemoktatásunkra gyakorolt káros hatását, az alaptantervnek mindössze azt az aspektusát emelném ki, amennyiben a történelemtudomány és -tanítás általános társadalmi megítélését közvetíti az iskolák felé. Ki gondolta volna ezelőtt akár pár évvel is, hogy a kötelező történelem érettségi szükségessége megkérdőjelezhető? Ki gondolta, hogy széltebén-hosszában idézett miniszteri kijelentés ernyője alá bújva ismételtgetjük, mint a kisgyerek a viharban: „Nem félünk, nem félünk, lesz történelem érettségi?” Hogyan jutott el az értelmiség, s a tanügyet felügyelni és *képviselni* hivatott minisztériumi apparátus a történelemtanítás szükségességének megkérdőjelezéséhez?

Hangsúlyoznom kell, hogy ezek a kérdések ma is időszerűek, még akkor is, ha a NAT megfogalmazása szerint a „történelem – mint múltismeret – a társadalom »kollektív memóriája«-ként egyik legfontosabb alapja a nemzeti és európai azonosságtudatnak”. (5) Ezt a kiemelt fontosságú tárgyat azonban a NAT megalkotói lassú és keserves halálra ítélték. Az alaptanterv bevezetésével a történelem tantárgy óraszámja jelentősen csökken, de a vizsgakövetelmények a jelenlegi színvonal megtartását írják elő. Ez a fából vaskarika rendelkezés csak oda vezethet, hogy a gondolkodtató-vitakozó, de időigényes történelemtanítást (ami, mint már utaltam rá, az értelmiségivé nevelés elengedhetetlen feltétele) a szájbarágós-diktálós adathalmaz-tanítás fogja felváltani, mintegy önbeteljesítő jóslattá változtatva a történelemoktatást érő, ma még

igaztalan kritikákat. Ha a történelem valóban csak megtanulandó helynevek, személynevek és évszámok átláthatatlan káoszává válik, s nem marad idő a múlt embere viselkedésének, gondolkodásának tanítására, kimarad a tudománytörténet és az életmódtörténet *élményszerű* tanítása, ez nem csak a jövő nemzedékeinek a maiakét is felülmúló történelem iránti értetlenségét vonja majd maga után. Egy ilyen rendszerbe a történelmet igazán szerető szakemberek sem fognak beállni fát vágni, s a színvonalzuhanás megállíthatatlan lesz. Egy idő után valóban eljuthatunk oda, hogy joggal kérdőjelezhető meg ennek az „új” történelemnek fontossága a közoktatásban. Hogy a fenti jóslatok nem túl pesszimisták, azt bizonyítandó, egyetlen példát hadd hozzak fel az új NAT szerinti történelemoktatás anomáliáiból. Az új rendszerben egy 8 osztályos általános iskolában (és ne feledjük, még mindig ebből az iskolatípusból van a legtöbb) tanító történelemtanár csak *II. József* és a nagy francia forradalomig taníthatná a történelmet!

Az alaptanterv másik hozadéka, hogy felnő majd egy olyan generáció – az idei hatodik osztályosok –, akik ötödikben megtanulták az ókor történetét, jövőre, hetedikesként az új tanterv szerint újra megtanulják az ókor történetét, majd a négyosztályos gimnázium első osztályában minden bizonnyal újból megtanulják az ókor történetét. Ennek következtében 17 évesen találkoznak először például az 1848–49-es szabadságharc eseményeivel a tanórákon. Vajon elvárható-e ezektől a gyerekektől a történelem iránti érdeklődés? Vajon képesek lesznek-e tanáraik ezen lehetetlen körülmények között megszerettetni velük a tárgyat?

A történelemtanárokkal kapcsolatban a fentiek ismeretében joggal merül fel a kérdés: hányan fogják ezt az egzisztenciálisan úgyszólván nehezen felvállalható pályát választani, ha a teljes körű szakmai munka is lehetetlenné válik? Vagy mondjuk ki *Csokonait* „parafrázálva”: az is bolond, aki történelemtanárnak megy Magyarországon?

A levegőben hagyott kérdésre jó szívvel ma nem adható nemleges válasz. Pedig a történelem tanítása – a már mondottakon túl – a nemzeti azonosságtudat, az egymáshoz tartozás tudatának kifejlesztésében is döntő fontosságú. A cikkem elején már idézett Zá-

vodszky Géza szerint ugyanis „az életünk minősége azoknak a közösségeknek – családoknak, lakóközösségeknek, egyháznak, nemzetnek – a minőségétől függ, amelyekben élünk. Hát ezért tanulmányozzuk azt a viszonyrendszert, amelyben élünk, ezért kell, hogy érdekeljen minden, ami apáinkkal, őseinkkel, azaz velünk történt. Ahhoz, hogy tudjuk, merre tartunk, mit akarunk, tudnunk kell, hogy kik vagyunk és honnan jövünk.” (6)

Ha most végezetül válaszolni szeretnék a címben feltett kérdésre, nyilvánvaló nem meglepő a válaszom: igen, igen, igen. Ha arra a ki nem mondott, de írásom olvastán talán az olvasóban is felmerülő kérdésre akarok válaszolni, hogy remélem-e azt, hogy a történelemtanítás szükségszerűségét belátja a kultúrpolitikus, az átlagember és a tanuló is, akkor válaszom egy halk, de reménykedő igen. Minden ellenkező jel ellenére hiszek abban, hogy a társadalom (de legalábbis az

értelmiségi társadalom) belátja, hogy alapvető érdeke a nyitott, gondolkodni tudó és akaró, az emberi viszonyokat figyelő, alakítani kívánó nemzedékek felnevelése. Legjobb meggyőződésem szerint az ilyen generációk felneveléséhez továbbra is elengedhetetlen lesz a történelem tanítása.

Szontagh Pál

Jegyzetek

- (1) ZÁVODSZKY GÉZA: *Miért tanítunk történelmet?* Történelem Módszertani Lapok, 1996. 4. sz.
- (2) KATONA ANDRÁS: *A katolikus történelemtanítás a XIX. század első felében.* Történelem Módszertani Lapok, 1995. 1. sz.
- (3) Uo., 4. old.
- (4) Uo., 6. old.
- (5) *Nemzeti Alaptanterv: Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Bp. 1995, 84. old.*
- (6) ZÁVODSZKY GÉZA: *Miért tanítunk történelmet?*, i. m., 2. old.

A tudomány tanulásának lehetőségeiről a természettudományokban

Ha a pedagógiát (legalább részben) valóban reflektált tevékenységként kívánjuk művelni, elkerülhetetlenül színt kell vallanunk sok kellemetlen kérdésben. Az egyik ilyen probléma, hogy vállaljuk/vállalhatjuk-e a tudomány (1) tanítását a közoktatásban? Írásomban néhány olyan kérdést és válaszlehetőséget (2) szeretnék felvetni, amelyekkel akkor kell szembenézni, ha az utolsó kérdésre igenlően válaszolunk. (3)

Miért lehet szükség a tudomány tanítására?

Napjainkat minden tekintetben áthatja a természettudomány: a reklámoktól, a politikusok érvein át a mindennapi használati eszközeinkig és az ipari technológiáig; szinte minden vitás kérdésben szót kapnak a tudomány szakértői, akiknek érveire a döntések alapozhatók, akiknek érveivel az embereket befolyásolni lehet. Mára a tudományt – *Mircea Eliade* szentségről való gondolatának implikációjaként (4) – már nem a tudat fejlődésének állomásaként, hanem a tudat struktúrájának (egy) elemeként értékelhetjük. Ha ez igaz, akkor a tudomány

tanítása nem tudósképzést jelent, nem is csak a tudósjelölteknek van rá szükségük (ők egyébként is megtanulnák majd később az egyetemen), hanem az általános, minden emberre kiterjedő szocializáció része.

Mit jelent tudományt tanítani? A tudomány bemutatása nélkül elég a (tudományos) tudás tanítása?

Egyre több pedagógiai és tudományos műben találjuk célként a tudomány tanítását. (5) Azonos-e ez (csak divatosabb megfogalmazásban) az általános pedagógiai gyakorlatban is alkalmazott tudományosság elvével, illetve ennek az elvnek a (vég-

re) *szigorú* követésével: tehát a vulgarizálás helyett a tudományos pontosság minden körülmények közötti betartásával és a tudományosan lezárt, igazolt és biztos ismeretek tanításával (s nem érinti az oktatás módszerét vagy a tananyag szerkezetét)?

De hogyan várható el valakitől, aki ilyen bizonyított ismeretek halmazának látja a tudományt, hogy eligazodjon egy olyan világban, amelyben a döntéseket sokszor egymásnak teljesen ellentmondó tudományos érvekre alapozzák? Nem sejt-e csatlást az ilyen ember ott, ahol egyébként csak a tudomány normális működése zajlik? Hogyan dönthet valaki (pl. a hagyományos és a biotermékek, a nyugati és a

keleti orvoslás vagy a racionális és az irracionális világmépelemek között), miközben az a sablonos kép él benne a tudományról, hogy az mindig egyértelmű és vitathatatlan választ ad? Nem kell hát mégis megmutatni a tudomány valódi természetét az ismerethalmaz átadása mellett/helyett?

A cél tehát világos: ha el akarunk igazodni egy, a tudomány által befolyásolt világban, akkor olyannak kell bemutatni és megmutatni a tudományt, amilyen: olyannak, ami esendő, s még eredményeiben is tévedésekkel, hiányosságokkal, kérdésekkel, anomáliákkal terhelt, hipotézisekkel és közelítő megoldásokkal dolgozik, (7) ami csak a jelenségek egy szűkre szabott körében érvényes, ami folyamatosan változásban van, ami... Tehát a tananyagoknak nem valami mesterségesen kreált, merev, didaktikusan túlracionalizált logikát kell követnie, hanem a tudomány logikáját. A tudomány *pótléka* helyett a tényleges tudományt kell bevinni az iskolába? De lehet-e így tanítani?

Az oktatásnak – írja az UNESCO *Delors-jelentése* (8) – egyszerűen kell majd egy-

*Az oktatásnak – írja
az UNESCO Delors-jelentése –
egyszerre kell majd egyre több
ismeret formájában egy
állandóan változó világ-
térképet és iránytűt nyújtania;
már nem az ismeretek fel-
halmozása a cél, hanem az,
hogy az egyén képessé váljék
megszerzett ismereteinek
folyamatos bővítésére,
alkalmazására, elmélyítésére,
minden embernek meg kell
tanulnia élni a változó
világban.*

re több ismeret formájában egy állandóan változó világtérképet és iránytűt nyújtania; már nem az ismeretek felhalmozása a cél, hanem az, hogy az egyén képessé váljék megszerzett ismereteinek folyamatos bővítésére, alkalmazására, elmélyítésére, min-

den embernek meg kell tanulnia élni a változó világban.

Csak aki megismeri a tudományt, az képes felhasználni a tudományos ismereteket életében? Csak az képes bővíteni, alkalmazni tudását? Vagy mégis annak kell csak az ismereteken túli tudomány, aki gyarapítani akarja a tudomány ismereteit, s a mindennapokban nem erre van szükség?

S teljességében mutatassuk be a tantárgyakban az egyes tudományokat? Kétlem, hogy bárki azt hinné, hogy ez

lehetséges. A NAT által felvetett témák keretén belül maradhatunk? Ez elég? Talán. Ahogyan például a képességfejlesztésnek, úgy a tudomány (mint tudatelem) tanításának is lehet eszköze (s nem – csak – célja) az ismeret?

Tantárgy – bevezetés a tudományba vagy valami más?

Követik-e a tantárgyakba (műveltségi részterületekbe) préselt ismeretek a tudomány logikáját (korszerű ismeretanyagát, nyelvét és fogalmi hálóját, előfeltevéseit, módszereit, kapcsolatrendszerét, tagoltságát stb.)? (9) Vagy nem itt van a helye a tudomány bemutatásának? Didaktizálni kell-e a tudományt, s a módszerek, magyarázati elvek, szaktudományos ismeretek sajátos (oktatható-tanulható) rendszerét kell bemutatni? (10) Ki hivatott ezt a tantárgytudományt létrehozni (tankönyvet írni): a tudósok közössége vagy a pedagógusok? (11) Minek nevezzük az ilyenképpen alkotott tantárgyat? A tudomány iskolai képének vagy egy

oktatható karikatúrának? Vagyis maradjunk a hagyományos tantárgyakban mégis csak az ismereteknél, s a tudományelmélet tanítását külön tantárgy (pl. a tudománytan) keretén belül oldjuk meg?

Hogyan nyúlunk az oktatásban a diszciplinális mátrix elemeihez?

Tanárként ismerjük-e a tudomány szerkezetét? Tudjuk, hogy mit akarunk bemutatni?

Semmiképp sem (csak) a pozitívizmusnak tudományról való, s a hagyományos pedagógiában meggyökeresedett induktívista prekonceptiói alapján döntsünk e kérdésekben. Mert a tudomány nem ilyen. (12) Néhány példa:

– *Metodológiai szabályok*: Kuhn, Lakatos és Feyerabend óta tudjuk: nem írható le egyetlen tudományos paradigma sem totálisan, (13) s nemigen van olyan koherens elmélet, amely a tudomány művelését normatív módon leírna, (14) és hogy nem adhatók olyan általános elvek, amelyek ne lennének áthághatók (15). Hogyan is szól *Polányi Mihály*? „Szilárdan hihetjük azt, amiben kételkedhetnénk, és igaznak tarthatjuk, amiről elképzelhető, hogy téves” (16) – Csak a konkrét esetekben alkalmazható konkrét metodológiáról érdemes csak szólni. Itt jó lehetőséget nyújt például a történeti elemzés, mert ezzel az adott esetekben ténylegesen működő metodológia érhető tetten. De nem egyszerűbb és *pedagógusabb* lenne mégis valami egyetemes módszert mutatni (– didaktizált metodológia)?

– *Az eredmények = hipotézisek*: hipotézisek, amelyek csak egy adott (szintén konvencionális-hipotetikus) alappredikátum–törvény-elmélet rendszerben lehetnek érvényesek. Vigyázni kell tehát az oktatásban oly gyümölcöző (mert könnyen tanítható-tanulható) sematikus induktív általánosításokkal, az abszolutizálásokkal, s ahol csak lehet, rá kell mutatni a kivételekre, a szabálytalanságokra, a korábbi tévedésekre, a nyitott kérdésekre.

De lehet így tanítani? S nem alakítunk ki ezzel bizalmatlanságot a tudomány eredményeivel szemben?

– *A közvetlen tapasztalati tények és leírások*: az oktatás egyik feladata annak a megfigyelési nyelvnek a megtanítása, amelyen át

az érzékszervi észleletünket tudományosan leírhatjuk. Egy *tevékenységben* (a leírásban) működő nyelvet és nem valami élettelen, de logikus-definitív szabályrendszert kell bemutatni. El kell szakadni a *fogalomalkotásnak* az általános pedagógiai szemléletben megfogalmazott módjához való görcsös ragaszkodástól? Nem kell megjedni a bonyolult és lágy fogalmak leírásokban történő alkalmazásától, még ha azokat logikailag nem kielégítően definiáljuk is, hiszen a tudományban sincs ez sokszor másként. (17) Tehát nem kell világosan és keményen definiálni és egymásra építeni a fogalmakat? (18) De nem így tanulja most is a legtöbb diák a tananyagot? (Hiszen a legjobbak sem tanulnak meg mindent, s amit megtanulnak, az sem tökéletes.)

Van-e helye a tudománytörténetnek a tudomány tanításában?

Nem felesleges teher a történet a mai ismeretsokaságban? Sokak számára a tudománytörténet és a tudományelmélet nem jelent mást, mint dohos könyvekkel, poros és leginkább elfelejtteni való, idejétmúlt elméletekkel való foglalkozást. E nézet leginkább abból a hitből táplálkozott, amely (még) a tudományok mindenhatóságát vállalta, és úgy gondolta, hogy azok fejlődésével maga mögött hagyja a múlt ostoba, s tudománytalan kísérleteit, és a legújabb kutatások alapján majd mindent megmagyaráz. (19) Ezért maga a tudomány egyet jelent a legmodernebb ismeretek rendszerével, melynek gyökerei nem nyúlnak a múlt felé, illetve ezek a kapcsolatok jelentéktelenek, s a jelenben leginkább visszahúzó erőként hatnak, amelyek gátolják a fejlődést.

A poszt-posztmodern világ információ-áradata és állandó megújulásigénye vitathatatlanul megkövetel egy olyan látásmódot, amelynek segítségével a mindenképp elkerülhetetlen információszelekció elvégezhető. E látásmódnak csak egyik oldalát képezik a tények, a másik oldalt *teoretikusan* az összefüggések hálója, *praktikusan* pedig a tevékenység által megkövetelt képességek, készségek jelentik, melyeknek egyik nagyon lényeges eleme az adott tudomány szerkezetének, problémafelvetési és megoldási sémáinak a *történeti* gyökereken át megérthető ismerete.

Vekerdi László írja: „Az ő életüknek már része a természettudomány, s a tájékozódásukhoz szükségképpen hozzátartozik szakmájuk történeti szemlélete, hisz nélkül elsüllyednének a naponként változó új tények özönében. De hogyan képzelhető el ez a tájékozódás, ha – mint nálunk ma – az oktatás még tervéből is kihagyja a tudománytörténetet? Mert az, hogy a középiskolai és egyetemi tankönyveinkben rövid életrajzi vázlatokat és néhány nagyon gyatra képet közlünk a tudomány »nagyjairól« inkább zavarja a tájékozódást, nemhogy segítené. Azt a tévképzetet kelti, hogy a tudománytörténet-írás valamiféle múzeum vagy temető, tiszteletreméltó és élettelen történelmi arcképcsarnok.” (20)

A tudománytörténet szerepe nem csak valami erkölcsi példaállítás vagy tisztelgés? Ha nem, akkor szakítani kell az általános gyakorlat életrajz–fénykép–eredmények személyre összpontosító képével. Sokkal fontosabb lenne az eszmék, problémák, tapasztalati eredmények történetiségének központba állítása, a személyek ebben csak másodlagos szerepe játszanak, a fénykép és az életrajz akár el is hagyható (vagy inkább azt kellene, hogy bemutassa, hogy a tudós is hiú, esendő, befolyásolható – vagyis nem valami különleges lény, hanem ember). Így talán elkerülhető lenne annak az előítéletnek a kialakulása, amely „úgy fogalmazódik meg, hogy a tudomány (...) csak kevesek kiváltsága, a kiválasztottak, a nagyon tehetségesek magánügye, amit kívülálló halandó meg sem érthet, legfeljebb csodálhat”. (21)

De mit ér a tudomány, ha...?

Sokat és keveset.

Előbbre való-e minden másnál a tudomány életproblémáink megoldásában? Kínál-e megoldást egyáltalán? Van-e létjogosultsága itt? – Talán. De kell, hogy legyen prioritása is? – Talán?

Előbbre valóbb-e, megalapozza-e, helyettesítheti-e a tudomány a tradícióinkban alapozott erkölcsöt, esztétikát, jogot, hitünket, érzelmeinket, személyes attitűdjeinket problémáink megoldásában; felsőbbrendű ezeknél, vagy csak egy a tradíciók közül?

Megvan-e még a tudomány azon szerepe, amelyért létrejött? Áttekinthetőbbé és érthetőbbé tette-e a tudomány a világot? Nem csak egy új káoszt teremtett? Hol vannak ma a nagy, átfogó kézikönyvek?

Miként tanítsuk hát napjainkban a tudományt? Talán nem szabadna abba a hibába esnünk, hogy azt higgyük: a tudomány *teljesen* le tudja majd írni a világunkat, s minden lényeges kérdésre megoldást kínál. S a tudomány embereként nem estünk már most is bele ebbe a hibába?

S van-e hely a tudomány *agresszív* követe-lése ellenére a világban (és a tantárgyainkban) is a szépségnek, jónak, nevetésnek? Lehet-e, hogy egy festmény hitelesebb képet nyújt számunkra, mint egy fénykép, egy számítógépes animáció vagy egy tudományos leírás?

Utószóként és összefoglalásul: vállalható-e a tudomány tanítása?

Ha valóban tudományt akarunk tanítani, akkor nem elégedhetünk meg a lecsupaszított tudás bebefláztatásával, hanem a tudományban korábban létezett, vagy ma is meglevő kutatási programokat és elméleteket kell bevenni a tananyagba. Meg kell tanítani azt is, hogy egy adott elmélettel kompatibilis megfigyelési nyelven hogyan lehet leírni a tapasztalatot. Több megfigyelési nyelv elsajátítására van szükség. Meg kell tanítani érvelni, meg kell tanítani, hogyan *illusztrálható* egy elmélet a tényekkel, hogyan védhető meg segédhipotézisekkel egy elméletrendszer kemény magja az anomáliáktól, meg kell tanítani, hogyan lehet működtetni a program pozitív heurisztikáját (a normál tudományt). Meg kell mutatni, hogy a technika és a tudomány hogyan fonódik egybe.

Nem hiszem, hogy lehetséges persze a tudomány teljességének bemutatása; sem vertikálisan, sem horizontálisan. Erre adhat (jó-rossz) megoldást a NAT.

De van-e ma olyan tankönyv a közoktatásban, amely a tudomány eredményein és az azok elsajátítását segítő pedagógiai fogásokon túl magát a tudományt (is) bemutatja? Azt hiszem, nincs. Kell-e ilyen? Igen, amennyiben szükség van a tudomány tanítására. De szükség van-e rá? Fene tudja...

Buddha mondta: A hiten nyugvó dogmák rendszere szennyes, irtó és kérkedő. (22) – Feyerabend: Nézzük meg például a tudománynak ma az oktatásban betöltött szerepét. Ma a tudományos „tényeket” már egész kis korban tanítják, éspedig ugyanolyan módon, ahogy alig egy évszázada a vallási „tényeket” (...) a kritikus szemlélet teljesen hiányzik. (23)

Sebő Péter

Jegyzet

(1) Jelen írás szerzője a tudományt *L. Wittgenstein*, *P. Feyerabend* és *Lakatos I.* által interpretált formájában igyekszik látni; tudván azonban azt is, hogy az említett gondolkodók között sok kérdésben nincs egyetértés. Az álláspontom tézisszerűen: **1.** a tudomány csak egy a („wittgensteini formájú”) nyelvjátékok közül, **2.** a tudás története nem (Feyerabend), **3.** talán csak néhány részlemben rekonstruálható (a lakatosi értelemben vett módon) racionálisan. (2) A felvetett – egymáshoz csak lazán kapcsolódó és eltérő súlyú – kérdésekre adott válaszok inkább (néha talán szándékosan provokatív) felvetéseknek, mintsem a bizonyosság erejével megalapozott, s a kérdésben rejlő probléma teljes körű megválaszolására törekvő következtetéseknek tekinthetők. (3) Ha az általam ismert pedagógiai környezetet tekintem, azt hiszem, még a tudomány tanítását vállaló alternatív pedagógiai paradigmák művelői sem valószínűsíthetik meg a tudomány tanítását. Emberi gyengeség, hozzá nem értés vagy valami más az ok? (–) A főszövegben alább említendő, akár kritikai élűnek is tekinthető – bár a szerzőnek nem szükségeszerűen ez a célja – kérdések *legtöbbje* azok ellen is jogosan fordítható, akik vállalják a tudomány tanítását (lásd pl. az átlag kínálatból toronymagasan kiemelkedő ÉKP természetismeret és biológia alternatív tantervet és tankönyvsorozatot). (4) ELIADE, M.: *Vallási hiedelmek és eszmék története I.* Osiris, Bp. 1995. (5) ZSOLNAI J.: *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia.* ÉKP Központ–Holnap Kkt.–Tárogató Kiadó, Bp. 1995. (6) Lehetséges ez egyáltalán? Lehetséges például a kvantummechanikai atommodell tanítása 7. osztályban, anélkül, hogy vulgarizálnánk? De tankönyveink, NAT-kompatibilis tanterveink sokszor ott is hibásak, ahol lehetséges lenne pontosabbnak lenni, lásd például az ostorosmoszatok törzsfeljődési szerepének megítélését. De nem ilyen az ismeretterjesztő irodalom is (lásd mondjuk a Természet Világa 1998. 1. vagy 3. számában lévő könyvismertetések)? (7) Nézzük meg tankönyveinket: hol találunk bennük utalást a korábbi tudományos tévedésekre vagy a mai képet terhelő anomáliákra és hiányosságokra (pedig milyen könnyű lenne megmutatni ezt például a biológiában az immunrendszer, a humán evolúció, az öko-

lógia, az ontogenézis stb. keretében)? Egy szép – és kuriózum értékű – példa talán az atomszerkezeti ismeretek fejlődésének bemutatása (amely szinte minden kémia és fizika könyv részét képezi).

(8) MAJZIK L-NÉ: *Oktatás – rejtett kincs – Delors-jelentés a XXI. századi oktatásról.* Új Pedagógiai Szemle, 1997. 11. sz., 3–17. old.

(9) Ma például evolúciós alapozás nélkül kívánunk taxonómiát oktatni. Ez *nem baj*, sőt talán jó is, csak ne hitessük el magunkkal és a diákokkal, hogy ez így a 20. sz. tudománya. (A 18. század kutatási programja ez).

(10) Azt hiszem, a legtöbb tankönyvíró nyíltan vagy burkoltan erre vállalkozik. Lásd mondjuk *Miklóssy László* írását saját könyvéről a 3. Évezred 1998. januári számában.

(11) De hová tűntek a tudományt követő nagy kézikönyvek? Ma nemigen van rá fizetőképés igény? Ezek híján mihez nyúljon a pedagógus, aki tankönyvet ír? A korábbi tankönyvekhez?

(12) Könnyen bemutatható példa: ha *Bohr* induktívan akarta volna modelljét kiépíteni, sohasem alkotta volna meg, de akkor sem, ha megíed a modell cáfoló anomáliáktól. De nehezen magyarázható popperianusan a vis vitalis elvhez vagy az öszenzéshez való makacs ragaszkodás is.

(13) KUHN, TH.: *A tudományos forradalmak szerkezete.* Gondolat Kiadó, Bp. 1984.

(14) *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai.* Atlantis Kiadó, Bp. 1997.

(15) FEYERABEND – magyarul lásd pl. a Medvetánc 1985. 4. sz.–1986. 1. sz.; a Magyar Lettre Internationale 8. sz. (1993); a Replika 1994. 13–14. sz., *A későújkori józansága.* Szerk.: TILMANN J. A. Göncöl Kiadó, Bp. 1994; vagy VEKERDI L. áttekintéseit (legújabbban): *Tudás és tudomány.* Typotex, Bp. 1994.

(16) POLÁNYI M.: *Személyes tudás I–II.* Atlantis Kiadó, Bp. 1994. II. 115. old.

(17) Erre vonatkozóan olvassunk bele egy többszerzős (egyszerzős) kézikönyvbe, s figyeljük meg fogalomhasználatát [mondjuk pl. SEBŐ P.–ANDRIKOVICS S.–KISS O.: *Bevezetés az állatrendszertanba. Alapfogalmak és történet.* EKTf (jegyzet), 1996.]

(18) A kemény, definitív és kinosan precíz fogalomépítés kitűnő példáját mutatja a *Sárik Tibor* által írt kémia könyv. Kétségtől könnyen tanítható és tanulható! Vele szemben egy lágyabb, kevésbé precíz és kevésbé egymásra épülő fogalomrendszert mutat a *Keckésné* et. al.-féle, ma is használt könyv.

(19) *Wittgenstein* mondja: „Az egész modern világszemlélet alapja az az illúzió, hogy a természeti törvények a természeti jelenségek magyarázatai. Úgy állnak meg a természettörvényeknél, mint valami érinthetetlenél, mint ahogy a régiek álltak meg az Istennel és a Sorsnál. (...) A régiek annyiban mégis világosabban láttak, hogy elismertek egy határt, míg az új rendszerek esetében úgy tűnik, minden meg van magyarázva.”

(20) VEKERDI L.: *Tudás és tudomány*, i. m., 74. old.

(21) ZSOLNAI J.: *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*, i. m., 63. old.

(22) *Szánkhja-káriká* 2.

(23) *Hogyan védjük meg a társadalmat a tudománytól?* Replika 1994, 13–14. sz., 16. old.

Oktatási segédlet a NAT helytörténeti programjához

A rendszerváltás óta megnövekedett a magyar társadalom igénye a nemzeti önismeret, a helyes nemzeti identitástudat kialakítása iránt. Mindez múltunk és jelenünk reális és teljességre törekvő megismerését feltételezi, amely tevékeny, cselekvő, fejlesztő magatartásra ösztönzi a társadalom tagjait. A szemléletformálást a felnövekvő nemzedék körében kell kezdenünk, a valóságon alapuló történelemszemlélet kialakításával, az egyetemes és a nemzeti történelmi folyamatok, összefüggések megismertetése során. Új, fontos feladatként jelenik meg a régió történetére épülő helyi társadalom megismerése, az abba történő sikeres beilleszkedés elősegítése.

Ennek szükségességét ismeri fel a közoktatásban 1998-ban bevezetendő Nemzeti Aparenter, mely egységesen, de különböző mélységben írja elő ezen ismeretkör elsajátítását.

Célként fogalmazza meg a differenciált és reális műtszemlélet, magyarságkép, nemzettudat kialakítását a tanulóknban, hogy azok cselekvő, védő és teremtő magatartással viszonyuljanak környezetük értékeinek megőrzéséhez, elutasítsák a természeti és szellemi környezetrombolást. Valós lokális műtszemlélettel kutassák fel és dolgozzák fel a településük rejtett értékeit, s lokálpatrióta magatartással tevékenyen részt vegyenek a helyi társadalom életében. A NAT tantervi programjaiban változó hangsúlyt kap e téma, például a Nyíregyházi tantervcsalád az *Ember és társadalom* műveltségterülethez tartozó történelem részterület 7–10. évfolyamában többletkövetelményként tartalmazza a helytörténetet, a honismeret, a tudománytörténet, a művelődéstörténet stb. mellett. Sajátossága az egyetemes, a magyar és a helytörténet közötti kapcsolódási pontok megkeresése, a hazafiság és a lokálpatriotizmus érzésének együttes fejlesztése a tanulóknban. Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program a helytörténetet a 7–10 évfolyamok számára szabadon választható önálló tantárgyként kezeli. E példák is mutatják az újként jelentkező téma eltérő nevelési-oktatási le-

hetőségeit, ami fokozott mértékben szükségessé teszi egy olyan oktatási segédlet megszületését, mely egységes szemléletben, elméleti és módszertani közelítésében konkrét útmutatást ad a különbözően differenciált tantervi programok megvalósításához. Ezt a szerepet tölti be *Bényei Miklós*nak az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadásában 1997-ben megjelent *Helytörténet, iskola, könyvtár* című munkája.

E dokumentum előzményeként tarthatjuk számon az 1994-ben ugyancsak Bényei Miklós által készített *Helyismereti tevékenység a könyvtárakban* című tankönyvet. Jelen munka ennél szélesebb körű, s a NAT-ra orientált, áttekintést ad a legfontosabb elméleti, módszertani és gyakorlati kérdésekről, melyek ismerete a NAT megvalósítása során elengedhetetlen.

A helytörténet fogalmi tisztázása, helyismerettel, honismerettel való összefüggései bemutatása után a szerző szól a helytörténet jelentőségéről, oktatási formáiról és eszközeiről az iskolai nevelő-oktató munkában. Helyesen összekapcsolja a helytörténeti információk könyvtári dokumentumtípusainak bemutatását a NAT dokumentum- és könyvtárhasználati programjával.

Vácsolja az önkormányzati könyvtárak helyismereti-helytörténeti gyűjteményeinek kialakulását. Bemutatja ezek állományát, melyek az adott régióra vonatkozó

információ tárházai, s ez idáig is az iskolai szülőföld-ismereti oktatás, valamint hazaszeretetre és lokálpatriotizmusra nevelés bázisai voltak, s alapul szolgálnak ezentúl a helytörténeti oktatásnak is. Pedagógusok és tanulók számára egyaránt fontos gyakorlati tudnivaló e gyűjtemények gazdag, sokrétű szolgáltatásainak bemutatása: helybenhasználat, dokumentummásolás, könyvtárközi kölcsönzés, feltárási módok (katalógusok, bibliográfiák, számítógépes adatbázisok), a szaktájékoztató szintjei (referenz szolgáltatás, faktográfiai, bibliográfiai adatszolgáltatás, irodalomkutatás, témafigyelés). Emellett a szerző szól a könyvtárakban szervezett társasformákról (klubok, szakkörök, szaktáborok, különböző rendezvények), s a honismereti mozgalomban való részvételről is.

Kiemelten kezeli az iskolai tanórák, tantervi feladatok könyvtári segítségét, s ebben a gyermekkönyvtárak szerepét.

Önálló fejezetben foglalkozik az iskolai könyvtárak feladataival a helytörténeti nevelés-oktatás eredményes megvalósításában. Külön tárgyalja a kérdést az iskolai és önkormányzati könyvtárak integrációja, illetve az önálló iskolai könyvtárak esetében, ahol az önkormányzati könyvtárral való együttműködés a lehetséges út. Azokban az iskolai könyvtárakban, ahol már van helytörténeti gyűjtemény, a jó hagyományokat őrizve kell építeni azokat tovább, más iskolai könyvtárakban létre kell hozni az

iskola történetével, az iskolai élet eseményeivel foglalkozó, a pedagógusokról, tanulókról szóló írásokból, az iskola kiadványaiból, a pedagógusok és diákok munkáiból, az iskolai könyvtár történetéből, a névadó szellemi hagyatékából stb. álló gyűjteményt.

A szerző röviden szól az iskolai könyvtárakban folyó helytörténeti kutatások le-

hetséges tárgyáról, forrásbázisáról, hasznos szempontokat ad az iskolai könyvtárak történetének kutatásához, s rámutat e tekintetben a könyvtárostánárok szerepére.

A függelékben az iskolai helytörténeti oktatásban, kutatásban felhasználható általános tájékoztatósi segédletek (bibliográfiák, kézikönyvek, adattárak, térképek stb.) tematikus elrendezésű válogatott bibliográfiáját találjuk. A téma irodal-

mában való eligazodáson túl, a bibliográfia *-gal jelzi az iskolai könyvtárak állományába beszerzésre ajánlott dokumentumokat, segítve a könyvtárak helytörténeti gyűjteményének kialakítását.

A kötet ismeretét nem nélkülözhetik azok a pedagógusok, akik a helytörténet oktatásához valamilyen módon kapcsolódnak, s azok a könyvtárosok sem, akik e nevelési-oktatási programot segítik.

BÉNYEI MIKLÓS: *Helytörténet, iskola, könyvtár*. OPKM, Bp. 1997, 112 old.

Suppné Tarnay Györgyi

Ady „Minden-Titkai”

„...légy mint a semmi
te minden.”

*Schöpflin Aladár írja Ady-monográfiájában a következőket:
„Magyar versben még nem volt példa ilyen átvitt értelmű beszédre,
amelyben a szavak mást jelentenek, mint a valódi értelmük, távolfekvő
fogalmak váratlanul összekapcsolódnak, az asszociációk látszólag
össze nem tartozó dolgokat fűznek össze.” (1) Ha az Ady-recepciót
szemlézzük, meghatározónak mondható az arra irányuló erőfeszítés,
hogy megfejtethetővé váljék a maga korában valóban újszerűnek
mondható nyelvi univerzum. Különösen a korpusz csaknem egészét
átfogó motívumhálózat referencializálhatóságának értelmezés-
történeti alternatívái tartoznak e körbe.*

Szinte napjainkig jelen van egy olyan szemléletmód, amely a lírai vagy életrajzi én önkinyilatkoztatásaként felfogott nyelvet a miszticizmus, a metafizika, a szimbolizáció fogalmaival véli leírhatónak. E terminusok voltaképp leggyakoribb eredőjük, a személyiség transzcendentális élményének magyarázatára szolgálnak, s egy olyan előföltéves mentén szerveződnek, amelyet *Komlós Aladár* szavai illusztrálhatnának talán legkiegítőbben. „[Ady] állandóan egy rejtett lényegesebb valóságot érez a jelenségek mögött, s így a realitást misztikus látomásba tudja olvasztani.” (2) E rejtvénytől, néhol homályosnak aposztrofált nyelv elemei között vannak számon tartva olyan motívumok, mint például: Élet, Hall, Minden, Titok, Isten. Különösen a költő 1910-ben megjelent kötete, *A Minden-Titkok versei* esetében, ahol e motívika kétséget kizáróan központi szerepű. Nem nehéz belátni, hogy ez utóbbi témakörrel foglalkozó interpretációk többségében nem egészen tisztázható értelmező és értelmezett nyelv viszonya. E két diszkurzus között néhol olyan átfedéseket tapasztalunk, amelyek bizonyos szempontból kérdésessé teszik az előbbi hitelességét.

Két példával világítanám meg e problémát. Mindkettő *Király István* Ady-monográfiájából való. „Nemcsak egyik verses kötete címében – írja egy helyen –, *A Minden-Titkok* verseiben kapcsolta össze Ady

a Minden és a Titok fogalmát, együtt s egyszerre tűnt fel ez a kettő gyakorta nála. Korrelatív, sőt egyjelentésű motívum volt ez: a vátesz és a voyant kettősségét magában hordó ember előtt a Minden egyben Titok volt, s a Titok: Minden. A kozmikus élményt megszólaltató költő számára kulcsszó lett a Titok.” *A Bajvívás volt itt...* kezdetű verssel kapcsolatban pedig így fogalmaz: „titok-dárdával döfte keresztül Ady szívében a halál szívét ’az ifjú Minden’, nagy-nagy titkokat látott ő...” (3)

Mindkét esetben annak a relációnak a pusztá ismétlését kapjuk, amelyet már maga az életmű is tartalmaz. A második idézet – ezen túlmenően – parafrázálja és egy eléggé kétes allegóriában oldja fel a vers figurációját. Természetesen az ehhez hasonló példák száma bővíthető, de a stratégia ugyanaz: egy referenciákat kereső olvasat észrevétlenül válik rabjává annak a nyelvnek, melynek értelmet kíván tulajdonítani.

Meggyőződésem, hogy az ehhez hasonló argumentációs modellek nem igazán járulhatnak hozzá az Ady-líra nyelvének vizsgálatához. Ezért értek egyet azzal a véleményemmel, amelyet *H. Nagy Péter* fogalmaz meg e korpusz értelmezhetőségének lehetséges kiutait keresve. Nevezetesen: az „Ady szimbolizmusa” – és tegyük hozzá: metafizikai ihletettsége – címszavak alatt tárgyalt alakzatokat „a szövegek retorikai eljárásainak közégyé kellene sorolni”, hisz például a már önmagukban is vitás tematikai cso-

portosítások (Istenes versek, Élet-Halál versek stb.) „inkább allegorikus megfeleltetése annak, amit értelmezőik szimbolizmusként vélnek meghatározni, vagyis redukálják a költői nyelv figurativitását”. (4)

Ennek a szándéknak a tudatosításával tesszék kísérletet egy olyan vers vázlatos értelmezésére, amely teljes egészében nem is vált az Ady-korpusz szerves részévé. A *Minden-Titkok versei* bevezetőjére gondolok. Csupán első strófája került a kötetbe, a többi – a Nyugat szerkesztőinek jóvoltából – kimaradt. Ez a szöveg egyébként azért oly figyelmet érdemlő, mert a fentiekben említett „kulcsfogalmak” többségét – Ady líráját tekintve egyébként szokatlan módon – relációban látjuk viszont.

Az első strófa egy középkori lovagi párviadalra emlékeztető történevről beszél. A „kulcsfogalmak” tulajdonnevesített formában jelennek meg. E figurákat felfoghatnánk annak a megismerési kísérletnek a termékeiként, amely Komlós Aladár szerint Ady szimbolizmusának egyik leg-

főbb „művészi eszköze” (5). Komlós kijelentése egy szöveg előtti szubjektum (alkotó) esetében lehetséges ugyan, de már nem fogadható el egy olyan versbeli én szempontjából, aki/amely maga is része ezen alakzatokkal benépesített figuratív térnek.

Tény, hogy szinte mindegyik névhez tartozik egy, az alaköltés illúzióját felkeltő mozzanat: a Minden ifjú, a Titok dárda, a Halálnak

pedig szíve van. Eme illuzórikus alakiségot tételező nyelv voltaképp annak megakadályozását jelenti, hogy e reláció (és tagjai) „visszatérhessenek” eredetükhöz, a szószertiséghez, vagyis, hogy fogalmak pusztán reprezentálóivá váljanak. A szöveg nevekről beszél, tehát ezek egy, a referencializálás el-

lenében ható, trópusok láncolatát generáló helyettesítés alaptagjai sem lehetnek. Azt is mondhatnánk, hogy nehéz feladat elé áll az, aki e figurák kilétére kérdez rá: Schöpfungszavaira utalnék, aki – igaz, egy másik vers kapcsán – ki is zárja e lehetőséget: „Ki ez az ő Kaján? Inkább ne kérdezzük, ne keressük szemmel látható alakját, ne akarjunk belőle allegóriát csinálni.” (6)

A továbbiakban arra utalnánk még az első strófa kapcsán, hogy e reláció elemei a történeben betöltött pozíciójuknak köszönhetően egymástól elkülöníthetők. Azért emeljük ki e nem túl nagy erőfeszítést igénylő észrevételt, mert a vers további szakaszaiban olyan törés nyomaira bukkanhatunk, amely nemcsak az összefüggérendszer, hanem az

egyes alakzatok nyelvi minőségét is megváltoztatja. Minden egy váratlannak tűnő, e figurák izotópiákba rendeződésével járó diskurzív folyamat következménye. Ennek végén pedig az a paradox tétel hangzik el, amely az Isten, Halál, Élet, Minden és Titok egylenyegűségére utal. Hogyan lehetséges ez?

Ha elfogadjuk azt, hogy valamely izotópia tételezése egyik tagjának meghatá-

„Bajvívás volt itt: az ifjú Minden
Keresztüldöfte Titok-dárdával
Az én szívemben a Halál szívét,
Ami él a szívem és él az Isten.

Már tudom én jól, hogy Halál nincsen
S hogy semmi sincsen, mi nem hasonló,
Fakasztó csók és fakadt szerelem:
Isten és Titok dúlt ereinkben.

Cserzett, agg szívvel várok most itt lenni,
Titokra lesve, látnivalóra,
Ereznivaló, új valamire,
De már tudom: a Titok – az Isten.

Minden: Titok és jaj, minden: Isten,
Bele lehetne ebbe pusztulni,
De, brávo, ugye önként pusztulunk
S nincs olyan Titok, ami segítsen.

Életemnek sok nagy gyász-inségít sem
Sorolom föl, mert: istenek voltak,
Örömem, kinom Isten egyaránt:
A Minden-Titkok – a Minden-Isten.

Amit rámbiztak, hűséggel vittem
És csak most látom: nincs különbözőség,
Minden csak: egy volt, minden: kényszerű,
Miben csak hittem avagy nem hittem.

Nem lesek már: csak lengek itt lenni,
Hiszen ők eggyek: Élet s Halál Őr;
Olyan eggyek ők, oly nagyszerűek:
Isten és Titok, Élet és Minden.”

rozására irányuló kérdést rejt magában, akkor a versben előforduló minden ilyen jellegű nyelvi aktus egy-egy alakzat kilétének megállapítására törekvő igyekezetként is értelmezhető. Ám e felállított azonosságok egyrészt inkább összeavarrják a kezdeti reláció belső rendjét, másrészt pedig olyan homológiákat teremtenek, amelyekben nem hogy egy jelentett, de egyetlen név mint jelölő sem válhat kétséget kizáróan izotópiákban álló elemek bármelyikének meghatározójává. Egy példával illusztrálnám e furcsa feltevésemet: „a Titok – az Isten”, a „Minden: Titok” és az „Örömem, kinnom Isten egyaránt” azonosságok egy olyan nyelvet körvonalaznak, amely mindhárom megfeleltetés önállóságát eltörli, s a kölcsönös behelyettesíthetőség ellenőrizhetetlen játékát szabadítja fel. Azzal pedig, hogy a költemény befejezése minden alakzat egységét állítja, a fenti izotópiáknak még a felvetése is fölöslegessé válik.

Mindezek után a reláció tagjainak elkülöníthetőségébe vetett hit megkérdőjelezésekként is értelmezhető a vers beszélőjének két kijelentése:

„Semmi sincsen, mi nem hasonló...

(...)

...csak most látom: nincs különbözőség,

Minden csak: egy volt, minden: kényszerű,

Miben csak hittem, avagy nem hittem.”

Ebben az összefüggésben minden alakzat csak egy másik repetíciója, de hogy melyiké, az a szöveg retorikája által felkínált szubsztitúciós játék következtében eldönthetetlen.

Hogy mégis fel kell tennünk azt a kérdést, vajon mi a Minden, mi a Titok stb., azt – látszólag paradox módon – magyarázatunknak épp az Ady-líra figuratív nyelvbe való belekeveredésének elkerülése érdekében tesszük. ugyanis mondjuk a „Mi a Titok?” kérdésre – tetszőleges módon – azt válaszolhatjuk, hogy az Isten. Vagy azt, hogy a Minden. De ezt már a szöveg izotópiái is tartalmazzák. Nem mondanánk vele semmi újat. Körben forgó

okoskodáshoz jutottunk mi is? Talán nem. A vers harmadik strófájában a beszélő a következő kijelentést teszi:

„Cserzett, agg szívvel várok most itt lenn,

Titokra lesve, látnivalóra,

Éreznivaló, új valamire...”

Ez a részlet egy, az *én* számára perцепcionális úton megszerezni kívánt ismeret igényéről beszél, amely aztán nem következik be. Amint azt az utolsó strófában e helymeghatározásra visszaütő sor is mutatja:

„Nem lesek már, csak lengek itt lenn...”

E két kijelentés közé eső szakasz voltaképp a „valami” megpillantásáról való lemondás története. Egy perцепcionális érzékeléshez kötődő identifikáció voltaképp egy arc felfedését, egy arcadás lehetőségét rejt magában. Ennek elmáradása után olyan, a beszélő részéről igazságigénnyel rendelkező kijelentés következik („De már tudom: a Titok – az Isten.”), amelyet a szöveg retorikája pusztán nyelvi játékká deformál. A strófa első felében felbukkanó titok kifejezést – mivel sor elején foglal helyet, s így nagy kezdőbetűvel van írva – akár köznévként, akár tulajdonnévként is olvashatjuk. Az első esetben még egy megnevezetlent jelentett, a másodikban pedig egy névhez tartozó arc felfedésének vágyát jelentheti, bár az arcadás szándéka mindkettőben benne rejlik. Az első verzió azonban annyiban érdekes, hogy e kifejezés a maga szószerintiségéből észrevétlenül esik át a tulajdonnévvé válás metamorfózisán. Egyébként ugyanez a helyzet a következő strófa minden fogalmával is. E metamorfózis tartja fenn a beszélő számára a nevekhez tartozó alakok létezésében való hitet. De a hit nem válik valóra; az „a Titok – az Isten”-izotópia ebben az esetben nem más, mint egy üresen kongó név helyettesítése egy másikkal. Úgy látszik, nem létezik transzcendencia, nincs olyan valami, ami a nyelven túl lenne...

Mi tehát a Titok? Egy név. S mi a név? Egy másik név. Mi tehát az igazság? Nevük arctalan halmaza.

Miért oly fontos a beszélő számára egy arc? A választ a prosopopeia alakzatának tükrös struktúrájával magyarázhatjuk. (7) A versben a névnek történő arcadás lehetetlensége az én arccal való felruházhatatlanságát is jelenti. A szöveg így egy önmagá kiletét kereső né(más)nak az alakzatok erejében történő bolyongásáról is szólhat.

Okfejtésünk ez utolsó észrevételeit – talán nem meglepő módon – visszaigazolni látszanak a kötet bizonyos költeményei. Részletesebb vizsgálatra nincs módunk, csupán jelezni szeretnénk a *Minden-Titok* verseiben e markánsan kirajzolódó diszkurzív sajátosságot.

Az elrejtett arcokban olvashatjuk:

„Bosszus, bolond béna vagyok,
Aki birtam annyi harcot
A kit a farkas-szem meg nem ölt,
Megölnek az elrejtett arcok.
Mint orvok, úgy rejtőznek el
Titok-takarókba zárva.
(...)
Egyszer néznék farkas-szemet,
Kivoltunkat egyszer lássuk...”

A föltámadás szomorúságában talán legnyilvánvalóbban tematizálódik az én arckeresésének szándéka:

„És megint szólék, én nem tudom,
Ki vagyok, éltem-e vagy élek?

Valaki neve vagyok
Vagy örököse egy halott
Szomorú nevének?
(...)

Keresem magam közelségét,
A szállaló Időt.

S a tükröt, a varázssosat,
A megismertetőt.

És megáll az Élet

És tudom, hogy most már semmi sincs
Senki sem él

És semmi sem igaz.

Keshedt vén arc vigyorog a tóból

És nem tudom: ki az?

Török Lajos

Jegyzet

(1) SCHÖPFLIN ALADÁR: *Ady Endre*. Bp. 1945, 68. old.

(2) KOMLÓS ALADÁR: *A szimbolizmus és a magyar líra*. Bp. 1965, 34. old.

(3) KIRÁLY ISTVÁN: *Ady Endre II*. Bp. 1970, 267. old.

(4) H. NAGY PÉTER: *Az Ady-líra értelmezhetőségének ezredvégi horizontjai*. Iskolakultúra 1998. 3. sz., 3–20. old.

(5) KOMLÓS ALADÁR: *A szimbolizmus és a magyar líra*, i. m., 38. old.

(6) SCHÖPFLIN ALADÁR: *Ady Endre*, i. m., 119. old.

(7) Lásd erről részletesebben: MAN, PAUL DE: *Az önéletrajz mint arcrongálás*. Pompeji, 1997. 2–3. sz., 93–107. old.

Lírai „hang” és (újra)olvasás

Az Újraolvasó című sorozat nyitó darabjának előszavában a következőképpen határozzák meg a szerkesztők a kiadvány projektumát: „A sorozat révén (...) hangsúlyt kaphat az a sajnálatosan elhanyagolt törekvés is, amely az irodalomtörténet és -tudomány legújabb eredményeit próbálja visszacsatolni a köztudatba, elsősorban a közép- és felsőfokú oktatást, de ugyanakkor az irodalmat kedvelők szélesebb táborát mint potenciális olvasókat figyelembe véve.” A Szabó Lőrinc költészetét értelmező első kötet tanulmányai számos olyan kérdést vetnek fel, melyre több szempontból is érdemes utalnunk.

„Még nem tudják, még kevesen tudják, hogy mit jelentek a magyar költészetben” – Szabó Lőrinc eme mondatának első része költészetének az utóbbi másfél évtizedbeli

receptióját szemlélve szerencsés módon kezd inaktuálisá válni. Művének – főleg a kilencvenes években végbemenő – újraértelmezése igen nagy jelentőséggel látszik

bírní nemcsak az adott korszak, hanem az elmúlt ötven év irodalmának értése, sőt a kortárs olvasási stratégiák lehetséges önreflexiója szempontjából. Valószínűnek tűnik azonban, hogy eme komponensek csakis egymás összjátéka által tudták performatív erejűvé alakítani a Szabó Lőrinc-féle költészet olvasását: hiszen a másodmodernnek nevezett költészettörténeti korszakra igazából annak lezárulása után nyílt rálátás – tehát az újabb irodalom esztétikai tapasztalatának és az „utániség” hermeneutikai előnyének birtokában, ami ugyanakkor elválaszthatatlan az ezt végrehajtó befogadási műveletek elméleti implikációtól.

Nem véletlen ugyanis, hogy ez az „újraolvasás” – amely nem egyszerű rekanonizációt jelent itt, hanem valóban eme költészet befogadói megszólaltathatósága játéktérének kiszélesítését – elsősorban az irodalmi hermeneutika és a recepcióesztétika premisszáit nagymértékben átszajlító interpretációs stratégiák eredménye. Ez a fel fogás rendelkezett ugyanis azzal a történetiség-fogalommal, amely az irodalomban jelentkező újat nem afféle kódlecserélés-ként vagy kizárólag új formák megjelenéseként értelmezi, hanem a funkcionális „át-helyeződéseket”, az esztétikai tapasztalat horizontváltásait kíséri figyelemmel. A *József Attila–Szabó Lőrinc-féle szövegkezelésre* pedig éppen a hagyomány egyfajta „újraolvasása” jellemző, nem annyira új poétikai formák létrehozása, mint inkább a régiek (klasszikus modern, ill. avantgárd) új funkciókkal való ellátása, más értelem-összefüggésekbe és pragmatikai viszonylatokba való beépítése. A szöveg olvasói megszólaltathatósága ilyen módon nagymértékben modális kérdés lesz – a Szabó Lőrinc-féle vers nyelvi magatartásának dia-logikus jellemzői éppen annak intonációs komplexitásából származnak. Ez a le-nem-zártság így a recepció folyamat reflektálásával hozható produktív kapcsolatba.

Eme költészet jelentőségének „tudása” – hogy visszatérjünk a kezdeti citátumhoz – igen változatos módokon van jelen a *Tanulmányok Szabó Lőrincről* című kötetben. A főleg filozófiai-eszmetörténeti megközelítés (*Kabdebó Lóránt*), illetve a poetológiai-

költészettörténeti szempontú elemzés (*Kulcsár Szabó Ernő*) éppúgy jelen van itt, mint az értelmezésbe kultúrtörténeti elemeket/tudást is beépítő stratégia (*Menyhért Anna*), valamint a szöveg retorikai-textuális összetettségére is figyelő olvasásmód (*Kulcsár-Szabó Zoltán*) vagy az ilyenkor elmaradhatatlan recepciótörténeti áttekintés (*Palkó Gábor*). Nem kell mondani persze, hogy a különböző irányultságok egyazon dolgozatban is keresztezhetik egymást – ezek szerencsés ötvözésére alighanem Kulcsár-Szabó Zoltán írásai szolgálthatják az egyik legjobb példát. A reader műfaja pedig kiváltképp alkalmas arra, hogy feltárja az elemzett korpusz rétegzettségét és az interpretációs stratégiák történeti sokféleségét – az olvasó így valóban többféle megközelítéssel és ezek párbeszédével szembe-sül. Éppen az lehet az újraolvasás alaposságának fokmérője, hogy mennyire képes differenciált képet nyújtani az adott életműről, nem csupán rögzíteni azt, és hogy mennyire képes valódi történeti eseménnyé változtatni „tárgyát”, amely performativitását a most is aktuális történés(é)ben leli meg.

Ilyenkor máris az (újra)olvasás egy (külön) szintjét jelenti a tény, hogy minden olvasó más és más összefüggéseket fog feltételezni az egyes írások között, amely így ezek termékeny párbeszédévé válhat az olvasásban. Annál is inkább, mert eme szövegek igen gyakran kifejezetten utalnak egymásra – ha polemikusan egészen ritkán is –, így mintegy nyomon követhetők a Szabó Lőrinc-recepció változásának irányai. Az utalások összjátéka, a tanulmányok egymást-olvasása magukat az elemzett műveket is több oldalról képes felmutatni, ugyanakkor kétségbe vonva az irodalmi szöveg feltételezett identitását, amely így implicite az olvasásmódok különbözőségére figyelmeztet és arra, hogy a „jelentés” csakis szöveg és olvasó összjátékának eredményeként képzelhető el – a jelentések sokfélesége pedig különböző interpretációs érdekeltségeknek is betudható.

Az írások egymással való dialogizálása természetesen elképzelhetetlen bizonyos alapkonszenzus nélkül, amely itt – elsősorban Kabdebó Lóránt nyomán – a *Té meg a*

világ kötet új költészeti „paradigmát” megalkotó jelentőségére épül. Ez – mint közismert – a dialogikus szövegalkotás, a beszédhelyzetet legalább két – a néző és az aktor (Kabdebó kifejezései) – szólam(á)ra „osztó” eljárás poétikai teljesítménye, amely meglehetősen egyedi a korszak lírai kontextusában. Ez a poétika az önmegszólítás főleg József Attilától ismert alakzataival csak redukáltan jellemezhető, ugyanis a beszédhelyzet megosztottsága, az így megszólaló hangok egyenértékűsége magán az egyes szólamon belül is – például színekdochikus módon – distanciát teremt a mondottakhoz, az énhez magához. Szabó Lőrinc nem követi azonban a *Benn*-féle montázselvű poétikai eljárást sem – valószínűleg az eltérő nyelvszemlélet okán, „a szó látens egzisztenciáját” preferáló *Benn*-féle felfogás ugyanis inkább szembenállt a hagyományosabb lírai közlésmóddal –, ehelyett inkább a beszélt nyelv bizonyos jellegzetességei uralkodnak el költészetében, emiatt is minősíthettük ezt a lírai nyelvhasználatot „dísztelennek”, puritánnak, netán „egyértelműnek”. Ezek a minősítések a szöveg egész tropológiai rendszerére kívánják érteni magukat – tulajdonképpen szoros összefüggésben állnak a lírai alany antropomorfizálásával –, mint erre Kulcsár-Szabó Zoltán tanulmánya (*Különség – másként*) felhívja a figyelmet.

A stílus ilyen értelmezése ugyanis éppen a „te meg a világ”-féle oppozíció, a jól körülhatárolható lírai alany alakjának megszilárdításában érdekelt, és elfeledkezik a szöveg retoricitásáról mint éppen eme hang konstitúcióját lehetővé tevő tropológiáról. Emez utóbbi értelemben a „te meg a világ” szintagma nem különálló entitásokat jelöl – mintegy a világgal szembenálló én romantikus képzetét –, hanem „az (antropomorfizált) költői hang és a (retoricitásában kimeríthetetlen) költői szöveg viszonyának lehet a versbeli trópusa. Ebben az esetben ennek a viszonynak a versbeli »mozgása« a vers olvasatainak (s ezzel az olvasás önmegértési stratégiáinak) az allegóriájaként olvasható. Vagyis e retorikai mozgás végső soron az olvasási stratégiák értelmezését is nyújtja”. (Itt ismét felfigyelhetünk arra, hogy ez a megközelítés egy időben reflektál

egy adott olvasási stratégiát és interpretálja a szöveget, feltárva ezzel, hogy az „olvasás allegóriái” éppúgy szólnak magáról az olvasásról, mint – legalább ilyen mértékben – a feltételezett műről.) A recepció értelmében ugyanis az implicit olvasó szerepstruktúrájában involválódik a „te meg a világ”, az Én és a Másik (szöveg) közötti viszony tükörszerkezete – mintegy identifikációs ajánlat gyanánt, amelyet a szöveg maga tesz az olvasónak, például *Az Egy álmai* utolsó két strófájának felhívó hangvétele és „az önmegszólítás, illetve »megszólítás« alakzatainak összeolvadása” esetében. Ez ugyanakkor több vers zárlatára, inszcenírozási folyamatára is jellemző – tudniillik hogy a hangsúly a „bent”-re, a lírai szubjektum bensőségességére kerül át – így mintegy az aposztrophében mindig is benne rejlő interiorizáció mozzanata tematizálódik eme versek (pl. *Belül a koponyádon; A homlokodtól fölfelé*) zárataiban. Az olvasó meglehetősen erős motivációt nyer így arra, hogy – megszólítottként – a saját hangot közvetlenül a versbeli hangként tételjezesse és fordítva –, defigurálva ezáltal a prozopopeia katachretikus jellegét és helyreállítva a parafrázisszerű olvasat, például a *kint-bent* oppozícióban megvalósuló fenomenalizmusát. A fentebbi, ugyancsak jelenségelvű („dísztelen”, „világos”) stílusminősítés annyiban áll ezzel szorosabb kapcsolatban, hogy mivel „a jelölt fenomenális és érzéki tulajdonságai a jelölt, végső soron a referens bizonyos létét kell garantálják” (*de Man*), a nyelvhasználat szenzorikus minősítése magának a jelölt fenomenális birtoklásának lesz az előzetes indexe – az én antropomorfikus létesítésének képezi alapját; nem véletlenül azonosították annyiszor a recepciótörténet során a lírai ént magával a szerzővel, a versbeli „jelöltet” magával a „referenssel”. (Távol attól, hogy interpretációs stratégiáját maradéktalanul megfeleltessük a fentieknek, meg kell itt jegyezni, hogy bizonyos értelemben Kabdebó Lóránt is – amennyiben elsősorban a szerzőt ért filozófiai hatásokat vizsgálja és nemegyszer direkt megféleléseket keres *Stirner*; illetve *Russell* filozófiai nézetei és a *Te meg a világ* versei között – a szerző-funkció hasonló értelmezésének marad foglya [pl.: „A »Kellenek a Gonosz fegyverei«-elv ismeretében pedig ezt a per-

verziót nála (ti. Szabó Lőrincnél) reális alkati hangoltsággként is felfoghatjuk”]. Nála így nem a stílus említett felfogása vezet el a szerző-elv bizonyos fenntartásáig, inkább egy olyan olvashatóság igénye, amely egyes filozófiai eszmék és a szövegszerűség korrelációját feltételezi és amelyet ugyancsak fenomenálisnak nevezhetünk, amennyiben itt az esztétikum – „az eszme érzéki látszása” hegeli mondatának bizonyos esztétikai ideológiától is meghatározott hagyomány általi értelmezésével egybehangzóan – valóban mint az idea, bizonyos gondolati tartalmak manifesztációja értelmeződik. Ez a romantikus esztétikai ideológiában mindig a tapasztalat interiorizációját jelenti – az értelmezőnek ezért kell a szerzőt szubsztanciális, hiszen hatásokat magába fogadó és feldolgozó tényezőként felfognia és mint ilyent, esetenként azonosnak tekintenie a versbeli beszélővel.) Ez az ítélet azonban korántsem lehet a feltételezett „egyértelműség” biztosítéka, hiszen – mint a *Különbség – másként* figyelmeztet rá – „alapvetően

nem a nyelv retorikai, hanem pragmatikai, illetve lexikai dimenziójára vonatkozik”, így rejtve marad előtte az antropomorfizálás alapjául szolgáló tropológiai szubsztitúció és így eme szövegeknek a „közvetlen” hang-létesítést defigurálni képes retoricitása. A stílusminősítés efféle „elhelyezkedése” kapcsán egyébként visszautalhatunk a fentebb idézett de Man-tanulmányra, ahol a *Riffaterre* által

*A stílus ilyen értelmezése
ugyanis éppen a „te meg
a világ”-féle oppozíció, a jól
körülhatárolható lírai alany
alakjának megszilárdításában
érdekelt, és elfeledkezik
a szöveg retoricitásáról
mint éppen eme hang
konstitúcióját lehetővé tevő
tropológiáról. Emez utóbbi
értelemben a „te meg a világ”
szintagma nem különálló
entitásokat jelöl – mintegy
a világgal szembenálló én
romantikus képzetét –, hanem
„az (antropomorfizált) költői
hang és a (retoricitásában
kimeríthetetlen) költői szöveg
viszonyának lehet a versbeli
trópusa. Ebben az esetben
ennek a viszonynak
a versbeli »mozgása«
a vers olvasatainak
(s ezzel az olvasás
önmegértési stratégiáinak)
az allegóriájaként olvasható.
Vagyis e retorikai mozgás
végső soron az olvasási
stratégiák értelmezését
is nyújtja”.*

deskriptívnek minősített *Hugo*-versről kiderül, hogy tulajdonképpen figuratív gesztus, prozopopeia képezi az alapját – a figuráció a retorikus megszólításban leli meg eredetét, a Riffaterre-féle minősítés így az alakzat mimézisével, az alakzat alakzatával lesz egyenlő.

A fenomenális indíttatású olvasásmódnak például már az is gondot okozna, ahogy *Az Egy álmai* elemzés a „te meg a világ” viszonyt a szöveg és a benne/általá beszélő hang komplex retorikai kereszteződéseként értelmezi, így mozgátva ki – a szintaktikai meghatározatlanságok, a rímpárok, a vers önreflexív trópusainak figyelembe vétele által – a „bent”/„kint” oppozíciót rögzítettségéből. Ez a retorikai mozgás képes így arra, hogy ezt az ellentét párt elbizonytalanítsa és metaforikus illúzióként leplezze le – a szöveg pragmatikájának ilyen retorikai dekonstrukciója valószínűleg más versekben is működhet a *Te meg a világ* kötetben. (Erdemes volna megfontolni egyébként, hogy az önkéntelenül

is a „világ”–„én” kapcsolatot a „ketrec”–„rab” viszonynak megfelelő olvasat „az olvasás antropomorfizáló készletével” mellett nem az *Eszmélet* esztétikai tapasztalatából kapja-e az erősebb nyomatókot, az én a „rácsok / a hallgatag cella fölött” reflektált metafizikai bezártságának olvasói élményéből. Ha ezt a lehetőséget nem lehet kizárni – mivel Szabó Lőrincet

akarva-akaratlanul József Attilához hasonlítják értelmezői/olvasói –, annyiban itt ismét – szövegközi értelemben – az alakzat alakzatáról lehet beszélni, amennyiben a fenti figuratív társítás nem egyszerűen közvetlenül a fenomenális imagináció terméke, hanem – legalább ugyanilyen mértékben – (inter)textuális asszociáció műve. Ebből a szempontból, de nem csak ebből, külön tanulmány témája lehetett volna József Attila és Szabó Lőrinc poétikájának részletes összehasonlító elemzése. Noha a kötetbeli írások szinte mindegyike utal valamilyen módon erre a kapcsolatra, mégis érezhető egy retorikailag felkészült, szöveg példákkal dolgozó összehasonlító interpretáció hiánya).

Hang és retorika, pragmatika és grammatika egymást létesítő és aláásó viszonyára további kiváló példát adhat *A bolond kezei közt* című vers. Itt a „bolond” máris kapcsolatot teremthet *Az Egy álmai* „nem bírok már bolond / szövevényben lenni szál” sorával, és valóban, az én-nek a „bolond”-tól, a szövegtől való függése hasonló jellemzőket mutat fel, azzal a különbséggel, hogy itt még inkább eme kapcsolatnak a lírai én prozopopeiáját defiguráló potenciáljára helyeződik a hangsúly. A „bolond” és az én mintegy azonos tropológiai rendszerben mozognak – az én önértelmezése elválaszthatatlan a „bolond”-hoz való viszonyától: csakis így fogalmazhatja meg magát én-ként, ez ugyanakkor éppen eme én destabilizációját jelenti, rögtön az első strófában: „Mi vagyok neki? Zsákmány? disz? drága gond? játéka? vagy étele? – Lepkét / fogott a bolond”. A „lepké” mintegy magában foglalja a felsorolt tropológiai lehetőségeket, ugyanakkor azonban grammatikailag nincs viszonyítva az előző felsoroláshoz. Ez a legalább két mozzanat eredményezi, hogy a „lepké” tulajdonképpen – mivel abszolút trópusként próbál meg viselkedni – felszámolja saját magát mint trópuszt, a lírai én „olvashatatlanságát” sugallva. A második strófa az elsővel párhuzamos módon (ugyancsak felsorolásból) építkezik, csak hogy itt már a

bolondról van szó és ez a szintaktikai parallelizmus jelzi, hogy a két „szereplő” korántsem választható szét olyan könnyen. Az azonos szintaktika máris önreflexív mozzanat lehet, akár a „világ” mint a szöveg önmetaforája *Az Egy álmaiban*; nem véletlen, hogy az én mindjárt elutasítóan viszonyul a hasonló módon „megjelenített” bolondhoz: „Neve: minden, ami / nem mi vagyunk.” Ezt némiképpen megcáfolva a 3–4. strófa azonban oly módon bizonytalanítja el a lírai inszcenrozás folyamatát, hogy a kint-bent oppozíció ismét irrelevánsnak bizonyul eme sorok szoros(abb) olvasatában. A „bent” a 3. strófa harmadik sorában ugyanis első olvasásra a lírai énre vonatkozna, de a „régmúlt századok árnya” visszaül az „időre”, ami az előző versszakban nyilvánvalóan a „bolond” attribútumaként neveződött meg. Ez a grammatikai meghatározatlanság ismét arra utal, hogy a „bolond” – amely immáron nem választható el az én-től – teljesítménye ez a figuratív aktus: tulajdonképpen a „bolond” figuratív diskurzusa hozza létre az én-t: „a sok titok, amiből a jelen / kint és bent összeállt, / szerkezetemben működik és figyel magát.” Az a fenomenális elválasztottság tehát, amely a „te meg a világ” ellentétpárt szervezi, antropomorfizmus és trópus kettős, egymást keresztező mozgásában mintegy retorikai („összeállt”) illúzióként lepleződik le; az önműködést exponáló visszaható igealak pedig azt sugallja, hogy ezt a mozgást az én nem uralja. Vagyis: az én, a hang létesülése képtelen „befagyasztani” az őt létrehozó retorikai mozgást, hiszen névvé való esetleges rögzülése szintaktikai és szemantikai egyértelműségének elvesztésével és így felfüggeszthetetlen retoricitásának megnyilvánulásával egyenértékű (vö. „lepké”). A következő strófa már mintegy a „bent”/„kint” elkülöníthetősége megszűnésének következményeit reflektálja („és út se be, se ki”), ami így én és szöveg, pragmatika és retoricitás egymást kölcsönösen törölő játékába torkollik, amelynek ezúttal a „beleszövést-ségre”, a textusra is utaló „örvény” a me-

taforája: „Kezek szélvészre *motollál* / örvényt körém” (kiemelés tőlem – L. Cs.).

Valószínűnek látszik egy ilyen olvasásmód dominánssá válása a Szabó Lőrinc-recepció újabb szakaszában, amely a dialogizált versbeszéd Kabdebó-i koncepciójára épít, de azt kiegészítve-továbbgondolva a lírai én és szöveg viszonyát, egyáltalán „a reprezentált hang (Szabó Lőrinc-i) nyelvét” (de Man) veszi elmélyültebb retorikai-textuális vizsgálat alá. Eme két olvasásmód tehát történetileg kölcsönösen feltételezi egymást, az utóbbi csakis a „vers hagyományos homogenitásának” (Kabdebó Lóránt) lebontása előfeltételezésével tudta ezt a szöveg egyéb szintjein is bemutatni, illetve azokra kiterjeszteni, párhuzamosan a versolvasás műveleteinek önreflexiójával – eszerint ez szükségszerű folyamánya a Szabó Lőrinc-recepció kilencvenes évek eleji fordulatainak. Így talán nem véletlen, hogy a késői művek – a *Tücsökzene* és *A huszonhatodik év*, amelyek más szempontból ismét problematizálják a szövegbeli én, illetve Te lírapoétikai alakzatait – részletesebb elemzése már egyértelműen eme interpretációs stratégiához fűződik (vö. Menyhért Anna, illetve Kulcsár-Szabó Zoltán két-két tanulmányát). Ez előtt azonban meg kell említeni az ebben a költészetben a *Különbéke* kötettel bekövetkező változást, amely a korábbi dialogicitás bizonyos kontrollálását, ugyanakkor azonban szövegközi kapcsolatai intenzitásának koncentráltabbá válását és a lírai én újfajta feltételezettségének (pl. az emlékezet szerepnek) reflektálását jelenti – ahogy ezt *A dialogikus poétikai gyakorlat klasszicizálódása* című tanulmányában Kabdebó Lóránt bemutatja. Ez a váltás mintegy visszaható érvénnyel értelmezi a *Te meg a világ* poétikáját és nyelvszemléletét, felfedve, hogy a nyelvbe vetett bizalom – elsősorban a létező *létére* való kérdés következtében – e korábbi kötetben sem bomlott fel. (Ez természetesen már ott is észlelhető volt, így például a *Harminc év* című vers noha az eldönthetetlenség – két egymást kizáró lehetőség feltételezése – jegyében elbizonytalanítja az „életút fele”-típusú toposzt, relativizálja annak számvető-létösszegző rögzítettségét, a szubjektum létét ékképpen uralha-

tatlan temporalitásként mutatva föl, mégis fenntartja a versbeli beszélő bizonyos szerepelvűségét és a költői-számvető beszédhelyzet pozicionalitását („de tanulásnak megmarad...”). Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a toposz relativizációját nem követi az ezt a toposzt lehetővé tevő rögzített beszédhelyzet performatív elbizonytalanítása – „a költői szó transzcendáló erejébe vetett hit” (*Hiltrud Gnüg*) poétikai megnyilvánítójaként; amely „hit” a hatvanas években jelentkező „új szenzibilitás” poétikájában kérdőjeleződik igazán meg.)

A versciklusok olvasása tehát már a korábbi szövegek újraolvasását is jelenti – akár implicit módon is. Ugyanolyan érdekes lehet azonban eme műveknek később keletkezett szövegekkel való összevetése (l. a *Petrivel* és *Oravecz*-cel való összehasonlításokat), mivel ezek a jelenbeli olvasási stratégiák önmegértésére is rávilágithatnak, innen nézve hiányolhatjuk is eme kötet kapcsán az ilyen elemzések többszöri előfordulását. A *Tücsökzene* esetében elsősorban a szerző „elhelyezése” jelenti az elemzéseket meghatározó fő interpretációs műveletet – a korábbi recepció által a vég alakzataiba (pl. létösszegzés, „magány”, „a személyiség enciklopédiája”) beleírt szöveg „felszabadítását”. Itt a kiindulási pontot természetesen az önéletrajz műfaja és az ezzel kapcsolatos befogadási problémák kínálják az értelmezőnek – én és szöveg viszonya ezért minősülhet az önéletrajzi olvasás által konstituált kapcsolatnak. A „szerző” elve így mint egyfajta olvasási stratégia által konstituált retorikai alakzat nyilvánulhat meg (az én efféle tételezése valójában minden olvasás elengedhetetlen alapfeltétele vagy velejárója), de éppen az – akár tematizált módon végbemenő – újraolvasás folyamatában dekonstruálható eme alakzatnak a szöveg egészét illető érvényessége és szélesíthetők ki ezáltal a szövegnek a befogadói kérdésekre való válaszlehetőségei tere. A *Tücsökzene* időszemlélete eszerint meglehetősen különbözik a *Te meg a világ* jórészt ontikus időiségétől (nem véletlen egyébként a *Különbékében* az idővel, a szubjektum temporalitásával foglalkozó versek számának meg-

növekedése, pl. *Monológ a sötétben; Sivatagban* stb.), és leginkább „a megszakított-ság, az ismétlődés és a ciklikus visszatérés” (Kulcsár-Szabó Ernő) fogalmaival írható le – mint elsősorban az emlékezet konstruktív tevékenységének betudható temporalitás. A versciklus kompozíciója így a konstruktivitás elvét követi – ennek egyik fontos komponense az (ön)idézetek és azok funkciói a *Tücsökzenében*, olyan-nyira, hogy feltehető a kérdés: az olvasás műbeli tematizálásával összefüggésben milyen jelentéssel bírhatnak ezek az élet-történet (és az általa konstituált én) és annak befejezhetetlensége szempontjából? A „schöpferischer Mensch” (*Blumenberg*) és a „mű” kapcsolatának problematizálásában fontos szerepe lehet az intertextuális vonatkozásoknak, hiszen ezek a sajátként feltételezett hangot ugyanakkor „idegenként” felmutatva az autobiografikus én(ek) újfajta értelmezésére, illetve feltételezettségére utalhatnak. A más szövegeket játékba hozó „markerek” (nevek) ugyanis többnyire hangsúlyosan az én-re, a beszélő alanyra vonatkoznak – mintegy a szövegnek hangot és „arcot” adó retorika önreflexiójaként foghatók fel (vö. pl. a *Jób* című verssel). Kitűnő példa lehet erre a *Timon* című vers, ahol a lírai én (arca) sorozatos intertextuális-kulturális identifikációk során „épül” és „bomlik” egyszerre. Az első sor kijelentő modalitására („Timon vagyok, az embergyűlölő”) máris egy más szólam kérdő hangvétele következik („Vagy csak voltam az?”), majd a modalitás további önreflexív „megállapítása” („Hozsánna most!”). Ezzel párhuzamosan a beszélő alany folytonos transzfigurációi figyelhetők meg, ami az olvasó által a szövegbe épített identitások állandó megvonódását jelenti („Le az álarcot, bőgő Bikafej...”). A vers vége pedig már a beszédhelyzet szintjén is elbizonytalanítja a beszélő én identitását, hiszen az egyes szám első személyű, látszólag önidentikus kijelentést („...felszentellek, én, a megtért, a pap...”) második személyű megszólítás követi („S te, gaz Szokratesz, idd ki poharad!”), amely önmegszólításként is értelmezhető. Ez a kettősség utalhat így arra,

hogy a halálra mégoly egyértelműen is fel-szólító modalitás tételezése korántsem írhatja bele a vég alakzatába a szöveget, hiszen a „szövegközi” prozopopeia által létesített „arcok” nem állandó identitást jelölnek.

A huszonhatodik év (1951) már kifejezetten az alkotó szubjektumtól függetlenül műalkotás reflektálásával ér véget – miután az orfikus szerepet elbúcsúztatta és a Te létesítését a prozopopeia kettős mozgása által önkényesként „leplezte le”. Én és Te kölcsönös „egymást törlése” (Kulcsár-Szabó Zoltán) teszi mintegy lehetővé a saját beszédhez való fokozott distanciát, ezért is lehet annyira jellemző e szonettciklusra a különböző hangnemek és beszédmodok modális sokfélesége (amelynek elemzésével egyelőre még adós maradt a Szabó Lőrinc-recepció eme legújabb szakasza is, hiszen jóformán alig egy tanulmánynak a tárgya a „lírai rekviem”).

A Szabó Lőrinc-művek és más szövegek egymásra vonatkoztathatósága, valamint a kötetbeli írások (potenciális) egymást olvasása a „szövegközi” prozopopeia – tehát amikor egyik szöveg a másik megszólaltatásához „kölcsönzi” a hangot – egyoldalú példáit (vö. az *Eszmélet – Az Egy álmai* viszonyt) szüntetheti meg. Újraolvasás és intertextualitás tehát összekapcsolódhatnak és így a fenti viszony nem egyszerűen hang-kölcsönzést, hanem – az egyirányú kapcsolat felfüggesztése által – elsősorban performativitást fog jelenteni. Amely együtt jár a történelem narratív koncepciójának érvénytelenítésével – hiszen az újraolvasás mindig az irónia alakzatát feltételezi. „Irónia és történelem, úgy tűnik, különös módon kapcsolódnak egymáshoz” (de Man) – az előbbi mindig, legalábbis *Friedrich Schlegel* megjegyzése értelmében, a narratív szekvencia és az őt lehetővé tevő mozgás közötti differenciát, amely a történelem alapjának tekinthető, termeli újra. A történelem performatív működése ugyanakkor a nem egyszerűen parafrázisként felfogott hermeneutikai viszsonnyal egyenértékű: a másság minél erőteljesebb „előhívása” (*Jauss*) az, ami a

kérdőzt megváltoztatja és létét *történeljellegtűvé* teszi. Ez a történelm nem feltétlenül retorikaimmanens módon meghatározott, hanem elsősorban az (újra)olvasás terében működik. Innen nézve állítható, hogy e kötet olyan kihívás elé állította a Szabó Lőrinc-recepció jövőbeli alakulását, hogy az bizonyára nem fog nyugvópontra jutni – legalábbis a rögzített kanonizáció

és ezzel együtt a történelem felfüggesztésének elkerülése mint tét jegyében.

Tanulmányok Szabó Lőrincről. Szerk.: KAB-DEBŐ LÓRÁNT–MENYHÉRT ANNA. Anonymus, Bp. 1997.

Lőrincz Csongor

Az új magyar drámáért

„Váróterem. Pad. Menetrend. Kosz.”

A váróteremről gyanítható, hogy valami oroszról van szó.

A pad, ha akarom, már egyértelműen a Három nővére utal.

A menetrend, persze, Csehovra. S a kosz? Semmi kétség, mai magyar mű, amelyet a kezünkben tartunk. Sultz Sándor Csehov-átirata volt annak a három szövegnek az egyike, amelyet a legutóbbi Nyílt Fórum, azaz a fiatal magyar dráma istápolására tizenkét esztendeje létrehozott, s évi egyszer összehívott műhely fölvelt a programjába.

Hogy a kortárs magyar dráma istápolásra szorul, azt a zalaegerszegi színházban és az egervári zordon várkastélyban rendezett Fórum évről évre bizonyítja. Hogy ennek a – többnyire jó értelemben vett – gyámkodásnak mi is lenne a legcélravezetőbb módja, arról annál élénkebb vita folyt és folyik. A rendezvény nevében szereplő jelző mindenestre arról a szándékról árulkodik, hogy a programba iktatott drámai textusok – kiválasztásukról, szakmai, a színházi gyakorlatnak megfelelően főként dramaturgokból álló grémium dönt – a lehető legtárgyszerűbb szigorral találják szembe magukat, nyíltan és őszintén legyenek megítélve. A hangnem határozottsága meg is lepi olykor az első drámájával érkező szerzőt, de esetek tömege bizonyítja, hogy a megrázkódást túl lehet élni, ki lehet heverni, a tapasztalatokat le lehet szűrni, sőt, az esetleges elutasítással járó kint akár pozitív energiává is át lehet alakítani.

De nézzük, hány oldalról lehet, kell, érdemes a friss magyar drámát megközelíteni. Először is itt vannak a literatura szempontjai. A „tanári kar” talán legszigorúbb tagjai az irodalmárok. Hűvös, távolságtartó, elméleti emberek. Érzékenységüket a

tudományosság elve vezérli, véleményük – így vagy úgy, de – számít. A másik oldalon vannak a színházi rendezők. Művészek, művészfélek. Ítéletük intuíciókon alapszik, lehet őket negligálni, bár a létezésről döntenek, egy darab színpadi életét tartják a kezükben. A két véglet között helyezkednek le a dramaturgok – munkájuk kapcsolatplatforma író és színház között –, valamint a kritikusok – kiválasztott nézők, másképpen: összekötők közönség és színház között –, ki-ki a saját habitusa, műveltsége, ízlése, attitűdje szerint. E kar dolga az adott műről, illetve annak szerzőjéről véleményt mondani. Tanácsokkal látni el őt, érzelmeit fölszabadítani vagy csitítani, biztatni, kritizálni, művének lehetséges jövőjéről visszafogott jóslásokba bocsátkozni. S mit csinál mindeközben az ifjú vagy kevésbé ifjú író, aki a körültekintő ítéletalkotás reményében viseli el a vegzatúrát, ad abszurdum a terepítés egyetlen veszteségének érezve magát?

Lássunk egy példát.

A Sultz. Nem először van jelen a Fórumon. Ő az, aki eljön akkor is, ha nem választják ki a darabját, mondván, majd kiválasztják más-kor. Legutóbb ismét darabbal együtt volt ott. *A medve* című szövegét Csehov ihlette és

részben Csehovról szól. Sultz Sándor az a szerző, aki talán a szokásosnál is érzékenyebb a kritikára, de igyekszik soha nem elárulni magát. Ez sikerülne is, ha nem csupa fürkésző tekintetű színházi ember között ülne. Így mégiscsak árulkodnak a mozdulatai, a gesztusai, a vonásai. Mert amúgy csak ül és többnyire hallgat. Egyszerre zárkózott és nyílt. Zárkózottan hallgat és nyíltan figyel. Érdekli mások véleménye, egy-egy új művét ugyanolyan hévvel félti és próbálja némán megvédeni, amilyen hévvel ajánlja föl évről évre a Nyílt Fórumnak. Ezúttal a három meghívott közül ő a „befutott” szerző. Játsozták már a Nemzetiben, Egerben és másutt. Határozottnak mutatja magát, de titkon szereti, ha határozatlannak és esendőnek látják. Gyaníthatóan tudja, hogy hol az a pont, amelyen túl már nem szabad önmagát megkérdőjelezni. Talán ezért választja az abszurd megszólalásmódot. A Fórum zárásakor, a vitát követő kétnapos próbafolyamat és zártkörű műhelybemutató után, váratlan módon megnyílik. Kijelentésére a továbbiakban visszatérünk. Íme, egy részlet a darabjából:

„PAVLOVICS: Nem akar a szeretőm lenni?
(*Irina teljesen elképedve mered Pavlovicsra, aztán kissé hisztérikusan felvihog.*)

IRINA: Ilyen nincs! Nem hiszek a fülemnek!

PAVLOVICS: Emlékezzék! Ebben a világban minden megtörténhet, mivel valójában semmi se létezik.

IRINA: Az nem létezik, hogy maga normális!”

Irina természetesen, a legfiatalabb lánytestvér a *Három nővérből*, Pavlovics pedig maga Csehov. A szereplők között van egy Anton is. Ő szintén Csehov (?). Akadt irodalmár, aki kifogásolta a nagy orosz szétszakadását két figurára. Mindenesetre ez a mozzanat is fölveti azt az örök kérdést, hogy mit lehet kezdeni egy drámával a rendezvény rövid három napja alatt. Szétszedni még csak-csak. De újra összerakni?

Az út most abba a jónak tűnő irányba tart, hogy a tanácskozársra szánt idő egyre zsugorodik és a műhelymunka, vagyis az imitált színházi praxis válik egyre hangsúlyosabbá. Bizonyítékként arra, hogy a Fő-

rum élő organizmus: sokszor akár a kényszerítő körülmények hatására is változik. Ilyesfajta kényszerítő körülmény a nemzedékváltás sürgető időszerűsége. Az új generáció fölbukkanása és törvényszerű terhodítása volt a legszembevetőbb jelenség a műhely legutóbbi összejövetelén.

Az új nemzedék megjelenésére drámai szerkezetű választ adott a Fórum. Egy teatrális megnyilvánulás vezette be, s egy lényeglátó gondolat summázta a rendezvény végzetével a változást. A még egyetemista *Filó Vera Tulipán doktor* című textusának a vitájában – ezt tárgyalta elsőként a legutóbbi Fórum – fölállt egy alapítotagként rendszeresen jelen lévő szinikritikus és fojtott indulattal utasította el a szöveget, kétségbe vonva annak drámaiságát és egyéb irodalmi értékeit, majd látványosan kivonult a tereméből és elhagyta a rendezvényt. Fölbaborodását – mely a szintén fiatal *Hazai Attila* szövegének is szólt – az értékek devalválódásával magyarázta s ez legalább két megfontolásra érdemes kérdést vet föl. Valóban értékelhetetlen-e a két szöveg – együtt és külön-külön – irodalmi szempontból? S ha igen, akkor ez az értékvesztés valóban csak a Nyílt Fórumra jellemző-e? Abban az esetben, ha bármelyik kérdésre *nem* a válasz, az effajta teatrális gesztus korántsem szerencsés. És nem csupán pedagógiai szempontból.

Nyilvánvaló, hogy a probléma kiindulópontja a generációváltás, pontosabban annak a kezdeti stádiuma: a tény, hogy a legifjabb nemzedék bekopogtatott az ajtón. Nem csupán a műveivel okoz „zavart”, de furcsának tűnhet a viselkedése, az ízlése, az imázsa, a hétköznapi beszédmódja, s csak mindehhez jönnek azok a sokszor töredékes, dadogó, gátlásos válaszok, amelyek drámai vagy drámaszerű szöveg formájában beszélnek arról, amit ez a nemzedék a világunkról gondol. Az pedig, hogy az őket megelőző generáció, a maga valamivel biztosabb pozíciójából, milyen attitűd alapján ítéli meg a próbálkozásait, komoly pszichológiai és pedagógiai kérdéseket vet föl. Olyan kérdéseket, amelyeket nem lehet megkerülni, jól lehet születhetnek szélsőséges válaszok is.

Az egyik véglet a kivonulás, a másik – példának okáért – azé a *Nagy Andrásé*, aki

tanára Filó Verának és támogatója műveinek, s aki annak idején maga is a Nyílt Fórum „elsődrámása” volt. A kettő között érdekesebbnél érdekesebb példák sora található. Az izgalom kedvéért válasszuk ki az a dolgozatot író színikritikusét, aki távozó kollégájához és nemzedéktársához hasonlóan szintén nem bízott a Filó-szöveg színpadképességében, de megpróbálta kivárni, hogy a rövid, mindössze kétnapos színpadi műhelymunka után ez fekete-fehéren bebizonyosodjék. Így jelentkezett a „Filó-teambe”, de semmi nem a várakozásának megfelelően történt.

Az első meglepetés akkor érte, mikor rá kellett jönnie, hogy az első – felületes – olvasásra vékonykának és zavarosnak tűnő szöveg a lehető legkonvencionálisabb színpadi elemzés és próbafolyamat közben – rengeteg konfliktus és vita árán, de – egyszer csak elkezd irodalmian (is) viselkedni. A textus mögött egy egyszerre valóságos, egyszerre metaforikus világ bontakozott ki; a töredékes szövegmozaikok valamifajta erősen mai bűnügyi történeté formálódtak; a hétköznapi kifejezések jelentése a szöveg egy síkján valóban egyszerű és hétköznapi, egy másik síkon azonban súlyosan szimbolikus lett. A Filó-darabot próbáló csoport rendezője – talán pedagógiai okokból – e lehető legkönnyebb megoldást választotta, fölolvastatva a színjátszókat, hogy a szöveg lehető legközelítőbb elemzésével, ám szinte minden színpadi akciót nélkülözve.

A legkényesebb metodikai kérdést az jelentette, hogy a rejtjelezett (a feltételezés szerint irodalmi értelemben kódolt, azaz megfejthető) szöveg dekódolására milyen mértékig veheti igénybe a csoport a mindvégig jelen levő szerző segítségét. Elméletben mindenki egyetértett azzal, hogy csak nagyon kevéssé, a gyakorlatban viszont a teljesítményorientált csapat tagjai, akik előtt ott lebegett a műhelybemutató mint cél, a munka elakadásakor fölszabadultan kérdezték a szerzőt a kaleidoszkópszerűen szerkesztett bűnügyi történet nehezen fölfedhető mozzanatairól. Tekintve, hogy a textus, a földolgozás eme kényszerűen egyszerű módján, működni látszott, a műhelymunkában részt vevők emocionálisan kö-

tódni kezdtek egymáshoz, a szerzőhöz és természetesen magához a szöveghez. Ezzel egy időben mindinkább konkurenciának kezdték tekinteni a szintén elszántan tevékenykedő másik két csoportot. S mindezen túl az a pikáns szerepcsere, amely színpadi szereplővé avatott dramaturgot, irodalmárt, színházi ítést (a kitűnő házigazda, a zalaegerszegi színház ugyanis csupán három-négy színművészt „kölcsonőz” a műhelymunkához), olyan lelkesedéssel töltötte el a példának hozott kritikust, hogy ez a lelkesedés csöndes ellenállóból a mű és a szerző lelkes támogatójává tette őt.

„A színpadot egy hatalmas tévédoboz választja el a közönségtől”

A *Barabara menekülése* című dialógus-sor elé *Hazai Attila* azt írta: *munkapéldány*. Nem kész dráma, nem teljes dráma, esetleg nem dráma, és folytathatnánk. Bármily tárgyyszerű is ez a szerzői megállapítás, mindenképp magában foglal egyfajta menekülési kényszert, attitűdöt. Az önvédelemnek ez a formája – főként azoknak a szerzőknek az esetében, aki először vesznek részt a Nyílt Fórumon – nem egyedülálló. A műhelybemutató s az azt követő vitán az író – ha némelykor indulatosan is, de többnyire rokonszenvesen – válaszolt a bírálatokra. A vélemények többsége szerint a *Barabara menekülése* olyasfajta dialógus-töredékekből áll, amelyek együttesen sem alkotnak teljes művet. Ezzel együtt bizonyos vonatkozásaiban korhű textus. Korszerűségét az is mutatja, hogy a csoport, amely foglalkozott vele, négy-öt változatban készített el egy hosszabb jelenetet, több – egymáshoz közel álló – nemzedék szempontjából vizsgálva a poligám párkapcsolatok etikai problematikáját, s a legsikeresebbnek az bizonyult, amely a legifjabb, a szerzőhöz legközelebb álló nemzedék magatartásmintáit, viselkedésformáit, meta-kommunikatív megnyilvánulásait tükrözte.

Hasonlóan többverziós metodikát választott a harmadik csoport. Sultz Sándor Csehov-darabjának egy jelenetét a zalaegerszegi színház hivatásos színészeiadták elő két változatban, a szereplők ellent-

mondásos jellemének, talányos kilétének két végétét megmutatva, a tragikumnak, illetve az iróniának alárendelve.

A bemutatókat követő vitában Filó Vera nem szólalt meg. Nem reagált sem az őt ért dicséretre, sem a számos bírálatra. Mindenképpen az utóbbiak voltak többségben. Többnyire annak a „kaleidoszkópnak” a furcsasága, szokatlansága, esetleg értékelhetetlensége volt a vád, amelyet drámai szöveg gyanánt létrehozott. Talán a szerző hallgatása is olaj volt a tűzre (nem elég esendően hallgatott), talán valóban vannak a mű hatásmechanizmusában hiányosságok. Végül az egyik hozzászóló empatikusabb álláspontra készítette a résztvevőket. Mintegy az új nemzedék megjelenésének a summázataként megjegyezte: „Ne várjatok mindenáron a mienkhez hasonló gon-

dolkodást tőlük, hiszen ők már teljes egészében a vizuális kultúrán (az óriásplakáton, az Interneten) nőttek föl.”

Immár nyilvánvaló, hogy a tizenhárom esztendőes Nyílt Fórum fontos állomásához érkezett, még ha egyidejűleg él is meg egyfajta válsághelyzetet és próbál élni a lehetőséggel, hogy megújítsa önmagát. Az egyik a másik nélkül nem megy.

A legjobb drámának megszavazott Vilmos-Körte-díjat (egy üveg körtepálinka *Shakespeare Vilmos* emlékére) ezúttal Sultz Sándor nyerte. Ehhez a tényhez a szerző a következőket fűzte: Én úgy jöttem ide, hogy szarok bele ebbe a szakmába. Leírni egy emberi mondatot? Minek? Megérteni, amit mások leírtak? Minek? De most egy kicsit más lett a helyzet.

Kállai Katalin

A búcsúzkodás szertartásai

**Andreas Müller-Pohle kiállítása és videóbemutatója
a budapesti Goethe Intézetben**

Válságban van a fotográfia, az ipusztuáialis kor eme technikája. Az egykor oly nagy hatalmú médium, amely mélyen betüremkedett a valóság megértésébe és a művészeti gyakorlatba, manapság egyre inkább az emlékezés tárgya. Nosztalgikus patinát nyer, s éppen ezért kerül be a burzsoá művészet templomába, ahol csupa olyasmi kap helyet, ami technikailag túlhaladott, s aminek nincs többé jelentősége a társadalmi valóság konstituálódásában.

A fotográfia, akárcsak a digitális médiumok ma, kezdetben új horizontokat nyitott, s a valóság addig ismeretlen horderejű esztétizálását vezette be. Új realizmust teremtett – a még mindig normatívnak számító „fotorealizmust” –, s érzékelésünket addig ismeretlen jelenségekre irányította. Hozzájárult a kézműves zsenialitás trónfosztásához, mindenkit művésszé avatott, felértékelte a véletlenszerűt, az adottat, a jelentéktelent, a gyorsaságot, s a mű kivitelezéséről és megkomponálásáról a figyelmet a vizuális vonzerőre és az információértékre terelte. S – először a történelemben – valóban kollektív,

ugyanakkor aktuális képi világot teremtett, amit az emberek sokasága volt képes befogadni.

A fotó manapság a többi analógián alapuló médium sorsában osztozik, amelyek önállóságát a digitalizálás fenyegeti. A fényképezőgép csupán olyan adatokat nyújt, amelyek digitalizálhatók, számítógép segítségével processzálhatók és tetszés szerint megváltoztathatók. Épp ez a sajátság az, ami a komputert univerzális géppé, elvben minden más gépet imitálni képes masinává avatja: segítségével minden digitalizálható, átalakítható, numerizálható, s az egész mindenféle kivitelező eszközzel összekapcsolható.

Az emberek hamarosan nem is fognak fényképezni, hiszen a videokamera részben máris felváltotta az egykori fényképezőgépet, mi több, a motívumok sok tekintetben el is tűnnek, mivel mindinkább elfedi őket az egymáshoz hasonló képek áradata, melyek hol kimerítik, hol pedig maguk inszenázják a valóságot. Egyre inkább a képek újrafelhasználása felé haladunk. Minek is csinálnánk képet olyasmiről, ami egyébként is folyton szem előtt van? Már csupán egy bizonyos ökonómia óvja a fotográfiát attól, hogy ugyanarra a sorsra jusson, mint a rajz vagy a festett kép, melyeket a művészet apró zugaiba zártak, ahol nyomorúságosan, bár nem minden báj nélkül tengődnek, miközben az élet, a hatalom és a reprezentáció súlypontja egészen máshova helyeződött át; közben pedig a művészek gyakran banális módon szegeznek tekintetüket arra a valóságra, amely már a művészet virágkorában sem érdekelt senkit.

Röviden, a fotográfia emlék lett, valami olyasminak

az emléke, ami egykor volt, s amit manapság magukba szippantanak a digitális képek. Ha nem akarunk a digitális képi lehetőségekkel játszadozni, s az eredményt fotográfia gyanánt eladni, valamint ha ellenállunk a kísértésnek, hogy nosztalgikusan a digitális képek előtti stádiumba térjünk vissza, s a fényképezést régi technikák és anyagok felhasználása által akarjuk megmenteni, nos akkor vajon hogyan lehet még a digitalitás magaslatából a fotográfiát tematizálni?

Amikor az emberek elkezdtek beszélni, el kellett távolodniuk az érzéki benyomásoktól. Az új médium segítségével kiszabadultak az analógia börtönéből, aminek a neuronális kódok dacára mindig is rabjai voltak. A szavak nem hasonlítanak a dolgokhoz, amikre vonatkoznak. További hátralépés volt – mint azt Müller-Pohle barátja, Vilém Flusser újra és újra hangsúlyozta – az írás felfedezése, hiszen az írás viszonya a beszélt nyelv hangjaihoz megint csak nem analógiás. A képek absztrakt betűkké váltak, melyeket egy programnak megfelelően hangokká lehet visszaváltoztatni.

Andreas Müller-Pohle, a fotográfia filozófusa, aki mindig is új utakat keresett, s fotók segítségével kérdezett rá a fotográfia ideológiájára, *Digitális partitúráival* rokonszenves és meggyőző megoldást talált, ami azonban – s ez egyszerre veszély és lehetőség – egyszeri és egyfajta végpontot is jelent.

Müller-Pohle a fotográfia végéről tekint vissza annak kezdetére, bizonyos értelemben összinterére, ami – s hogy is lehetne ez másképpen? – konstrukciónak bizonyul. Munkájának alapanyaga – a „fotó utáni fotó” értelmében – az első fennmaradt fénykép. Egy banális képről van szó, feltehetőleg 1826-ból: *Nichéphore Niépce*-nek, a fotográfia egyik felalálójának látképéről egy dolgozószobából. Amikor *Helmut Gernsheim* fotótörténész 1952-ben rábukkant erre a képre, szinte semmit nem lehetett rajta felismerni. De ha a tükröződő cinklemezre bizonyos szögben esett a fény, az ember valamiféle képet gyaníthatott rajta. Az eredeti le-

mezről azután nagy költséggel reprodukciót készítettek, amit azóta az első fotográfiaaként tartanak számon. Időközben az „eredeti reprodukció” számos válfaja került forgalomba, melyek a kivágás, a formátum és a kivitelezés minősége tekintetében jelentősen különböznek egymástól, mégis mindegyiket eredetiként kezelik. Müller-Pohle az első reprodukciót vette alapul, ami *Gernsheim A fotográfia története* című munkájában volt kinyomtatva – tehát a reprodukció reprodukcióját –, azt

bescannelte, s Tiff-File formájában tárolta (ez a digitális képvilág leggyakrabban alkalmazott formátuma). Az alapul vett analógiás képet erősen definiált bit-tömegre bontotta le, amit bizonyos határokon belül tetszés szerint lehet processzálni és átalakítani – új képeket lehet belőle csinálni, hanggá vagy más jellé lehet átalakítani. Ám az efféle kézenfekvő csábításoktól Müller-Pohle távol tartotta magát.

A fotográfia manapság átmeneti médium: átmeneti az álló és a mozgó, az anyagi és az anyagtalan, az analóg és a digitális kép között, s ennek a nyílt és ambivalens területnek a kutatása, valamint magának a fotográfiának a kérdésessé tétele, lebegtetése képezi a jelenlegi helyzet igazi feszültségét. *Digitális partitúrák* című művével Müller-Pohle olyan fordítás lehetőségére kérdezett rá, ami még alkalmas arra, hogy egy kép kontextusában prezentálódjék. S ezen a ponton jelentkezik munkájában egy újabb „trükk”, egy további emlék. Amikor az emberek elkezdtek beszélni, el kellett távolodniuk az érzéki benyomásoktól. Az új médium segítségével kiszabadultak az analógia börtönéből, aminek a neuronális kódok dacára mindig is rabjai voltak. A szavak nem hasonlítanak a dolgokhoz, amikre vonatkoznak. További hátralépés volt – mint azt Müller-Pohle barátja, *Vilém Flusser* újra és újra hangsúlyozta – az írás felfedezése, hiszen az írás viszonya a beszélt nyelv hangjaihoz megint csak nem analógiás. A képek absztrakt betükké váltak, melyeket egy programnak megfelelően hangokká lehet visszaváltoztatni. A számok felfedezése újabb absztrakciós szintet hozott létre, hogy azután a dolgok közötti viszonyokat is jelölni lehessen, s a dolgok helyettesítőivel szabadon lehessen zsonglörködni. Mindennek alfanumerikus kóddá történő átalakítása azután lehetővé tette a világ vizsgálatát és manipulálását, s olyan gépek létrehozását, amelyek szabályszerűségeket tudtak leképezni. Az alfanumerikus kódnak a digitálisba (binárisba) való átvitele végül még egy új absztrakciós szintet jelentett, ami által a komputer segítségével először vált lehe-

tővé tetszés szerinti szimulációk és projekciók létrehozása.

Az eredmény eddig zömmel a magát avantgárdnak tekintő technicista „komputerművészet”, amely jelentéktelen kollázsok és montázsok mérhetetlen tömegét produkálja. Velük szemben Müller-Pohlét nem a kód efféle képi állapottá való átalakítása érdekli, hanem magának az átalakításnak a lépései. Számára Niépce képének Tiff-kódja csupán nyersanyag, amit azután szöveges, tipografikus formába visz át: az összesen hétmillió bitnyi jeltömeget ötpontos – tehát szabad szemmel alig olvasható – negatívba teszi, OCR-írássá formátálja, nyolc négyzet alakú táblára osztja, s végül egy tintasugaras Iris printerrel mikroszkopikus pontossággal kinyomtatja. Az ily módon vizualizált kód-táblák szemléletesen megmutatják, hogy mi is az, ami a digitális képet az analógiástól elválasztja: a szó szerinti áttekinthetetlenséget és megtapasztalhatatlanságot. A digitális képek, sokkal inkább, mint az analógiás fotók valaha is, teoretikusak, koncepcionálisak, szövegek következményei.

Müller-Pohle *Digitális partitúrái* tartalmazza ugyan az első fotográfia teljes leírását, amit a megfelelő fordítási lépések és programok által például a számítógép monitorján újrateremthetünk. Ám ez a bináris leírás számunkra referenciálisan áttekinthetetlen. Habár a képernyőn keresztül együtt tudunk működni a számítógépes rendszerekkel, ugyanakkor szeparálva is vagyunk a processzáls lépéseitől. Csupán a felszínen mozgunk, ahol az egyetlen szubsztancia a tetszés szerint átalakítható digitális kód. A fotó ilyen felület lett. Míg egykor a vizuálisan felfogható valóság leképzési mechanizmusának számított, ma már semmivel sem több mint konvenció vagy mélység nélküli látzat. Az összintér fantomszerű eredetije mára már csupán emlék maradt – mindinkább feledésbe merülő emlék.

Florian Rötzer

Sebők Zoltán fordítása

A filozófia és a művészet végső beteljesedése

Ki tudja, talán egy nap tényleg kiderül a művészetről, hogy zárójel volt, az emberi faj „egyfajta múlt luxusa”, miként azt az ikonoklaszta Jean Baudrillard állítja, de legalább addig nem árt azzal a kérdéssel is foglalkozni, hogy a művészet története – és ebben korunk művészetének jelentősége – minek folytán válhat a filozófiai vizsgálódás tárgyává.

A Hogyan semmiszte ki a filozófia a művészetet? (The Philosophical Disenfranchisement of Art) című könyvének magyar nyelvű kiadásához írott előszavában Arthur C. Danto professzor arra hívja fel a figyelmet, hogy a történelem-utáni szakaszba lépés a művészet számára lehetővé tette a teljes pluralizmus eljövételét, immár minden megengedett, minden művész teheti, amit jónak lát. A pop-art filozófiai kérdésfelvetése és önma-ga filozófiai természetére ébredése óta tehát jókora feladat vár a filozófusokra, ha azt kívánják kutatásuk tárgyává tenni, hogy mindez miként sikerülhetett éppen a filozófia segítségével nélkülül.

A filozófia és a művészet közötti heves ellentét valamint a művészet veszélyességének tétele nem a történelmi tapasztalatból származik, hanem „egy filozófiai elképzelésből ered”, sőt a filozófia története olyan összefogásként fogható fel, amely „egyetlen hatalmas és közös erőfeszítésnek tűnik a művészet semlegesítésére”. Arra a kérdésre, hogy ki volt ebben a protagonistá, a kötet címadó írásában Danto professzor egyértelműen Platón nevével válaszol. A görög filozófus *Az állam* tizedik könyvében a művészetelmélet javarészt politikai jellegű modelljével a művészet és a művész jogkorlátozását hajtotta végre, és így kismiszte a művészetet, hiszen licencének érvényességét olyan kozmikus garanciával biztosította, amely nem teszi lehetővé, hogy bármin is változtathasson.

A művészet mibenlétére vonatkozó kérdést tudatelméleti szempontból teljesen újszerűen Marcel Duchamp vetette fel, akit egyáltalában nem izgatott a filozófiatörté-

net művészetet neutralizáló platonikus hajlama, és nem volt tekintettel a filozófia semmilyen más ártalmatlanító, silányító készítésére sem. A ready-made segítségével feltett kérdése pusztán a kiválasztás, a címadás, a szignálás és egy szaniteráru pozíciójának megfordítása révén lett valódi filozófiai kérdéssé a *Fountain* esetében, azaz egy gyakorta nélkülözhetetlen használati tárgy urinális karakterének átlényegítésével olyan műtárgy keletkezhetett, amely történeti dimenziót kapott saját filozofikus lényegének revelálásával. Arthur C. Danto konstitutív értelmezésemélete (*A műalkotások értékelése és értelmezése*) szerint egy tárgy műalkotássá válása eleve csak egy értelmezés révén történhet meg. Az interpretáció pedig transzfiguratív, hiszen „tárgyakat változtat át műalkotásokká, s a művészi azonosítás kopulájára támaszkodik”. Ez a filozófia szellemét tükröző elmélet komolyan veszi a zseni intézményesíthetetlenségét, és ezért nem rendül meg attól, ha éppenséggel a „Marcel Duchamp-hoz hasonló fordított művészi varázstehetiséggel megáldott mesterek művei olyan tárgyak testébe bújva mutatkoznak meg, amelyeken egyáltalán nem látszik, hogy nem hólapátról vagy palackszáritóról, biciklikéréről vagy zsebefsűről van szó.” A dolog kontra műalkotás döntéskényszeres helyzete az a szituáció, amely a magyarázat helyességének és a műalkotás állandóságának aligha viszonylagos voltára is mindenkor felhívja a figyelmet. Ha valamit műalkotásnak tekintenek, akkor ezt a helyzetet nem lehet megúszni értelmezés nélkül, az interpretáció elkerülhetetlen. Emiatt és ezáltal csöppenünk a dolgok világából a jelentések világába.

A könyv *Mély értelmezés* című írásában a szerző megkülönbözteti a hermeneutikai értelmezést attól az interpretációtól, amelynek konceptuális jellegzetessége valamely autoritásra történő hivatkozás. A „mély” és a „felszíni” értelmezés összefügg egymással, hiszen ez utóbbi sikeres változata határozza meg az előbbi interpretandumait. Arthur C. Danto képzőművészeti hivatkozások mellett szépirodalmi szövegekre is támaszkodik, amikor a *Vallomások* híres szavait, a *Fiam, Absolon* ellentmondásos kronológiáját vagy az *Éj anyánk* szörnyűséges rádiós szövegeit felelevenítve az ókori jóslási módszerek egyikének előtérbe állításával tárja fel egy, a modern hermeneutikai elméletben is működő őshermeneutikai praxis bizonyítékait. Az ógörög κλεος, κληδών kifejezések jelölte tevékenységformából eredő „kledonizálás” közvetett technikáinak bemutatásával a marxista elméletek, a nem logikus viselkedés, a pszichoanalitikai elméletek, a strukturalizmusok és a történetfilozófiák jellemzésén keresztül érkezik el a felszíni és a mély jelenségek közötti kapcsolat olyan magyarázatához, amely nemcsak az elrejtettség és a reprezentáció problémakörét illetően érdemel figyelmet, hanem tudományelméleti implikációit tekintve is fontosnak mutatkozik. Az azonban, hogy a szerzőnek valóban sikerült-e eközben a „rettegett hermeneutikai kör” s általában a hermeneutika elkerülése, mindvégig kérdéses marad.

Műalkotásként bánni valamivel, és így az interpretáció tárgyának elfogadni valamit – ez könnyedén eredményezheti azt, hogy a transzfiguráció eszközeként felfogott értelmezés közönséges tárgyak művészivé nyilvánításától, netalán különféle banalitások művészetté avatásától sem retten vissza. A *Nyelv, művészet, kultúra, szöveg* című tanulmányában Arthur C. Danto „félleg áttetsző tárgyaknak” nevezi a műalkotásokat, majd *Jacob Burckhardt* kultúrák és műalkotások közti analógiáját alapul véve, továbbá *Ludwig Wittgenstein* egyik tételének megfordíthatóságát kihasználva, a kultúra stílusértékét a nyelv reprezentációk rendszereként való felfogásával teszi meghatározhatóvá. Mivel a használatok

rendszerét szimbólumkészletként értelmezi, ezért tekintheti nyilvánvalónak, hogy az értelmezés a műalkotások szemitranszparens voltát képes igazolni, sőt ennek okán esélyét látja annak, hogy az interpretációnak köszönhetően, idővel a művészetkritika váljon a kultúrkritika paradigmájává.

A művészet történetének futurologikus megközelítéséhez azáltal igazíthatók a fejlődés sémái meg a haladás eszméi, ha egy kognitív modellét feltételezzük, amelyen a művészet „fokozatosan közelít valamilyen tudáshoz”. A hegeli filozófiát híven követő híres írás, *A művészet vége* ezt a tudást ilyennek mondja: „...a művészet végül feloldódik az önmagára vonatkozó tiszta gondolatban, s csak saját elméleti tudatosságának tárgyaként őrződik meg valami belőle”. A művészet vége az irány fogalmának értelmetlenné válását eredményezi, és a pluralizmus korának beköszönté, amely hagy ugyan teret a dekorálás, az önmegvalósítás, a kedvtelések, a lelkesedések és az individuális sors kutatás egyéb lényeges emberi szükségletei számára, lassan-lassan haldoklásra kényszeríti a művészeti világ intézményrendszerét. Ha a szabadság véget ért saját beteljesülése révén, és az a nagy kérdés, hogy boldoggá tesz-e bennünket a boldogság, akkor a kultúrát az esztétikai raktározás, a szigorúan történeti felszíni értelmezések és a túldeterminált mély értelmezések diszkontáruházként érdemes tekintetbe vennünk. Az objektumfétisek dzsungelékként, amely igazolja Jean Baudrillard gyanúját arról, hogy a művészet eltűnésének utópiája maga is valósággá vált, a világ Disneylanddé alakult, lakói pedig biológiai, genetikai és kibernetikus szempontból mutánsokká lettek. Arthur C. Danto felfogásában a kortárs művészet destabilizáció, amely a magaskultúra no-man’s landdéz üresedését igyekszik kihasználni arra, hogy a „zavarkeltés”, a „felkavarás” vagy más diszturbatív fortélyok szorgalmazásával hozzájárulhasson a művészet tradicionális határainak kiszélesítéséhez.

A könyv *Művészet és zavarkeltés* címet viselő, nagyon izgalmas tanulmánya szembeállítja egymással a hagyományos módon felkavaró művészetet és a felzaklató dolgok

szimpla ábrázolásánál mindig többet tevő diszturbatív művészetet, hiszen csak ez utóbbi érdekelt a művészetet az élettől elszigetelő fal eltüntetésében. Az e művészet lényegi részévé lépő valóságnak már önmagában is felkavarónak kell lennie: „obszcenitásnak, meztelenségnek, vérnek, ürüléknek, csonkításnak, valódi veszélynek vagy fájdalomnak, a halál tényleges lehetőségének”. Az életet diszturbáló művek és a művészetet diszturbáló alkotások között meglehetősen nagy a különbség. A diszturbatív művészetben érdekelt művész a konvenciók ellenében tevékenykedik, nem rejtőzik ezek mögé, mivel közönségét a színház hagyományos légkörénél jóval összetettebb hangulati viszonyok szinte mágiikus erőterébe próbálja állítani önmaga átalakításával avagy feláldozásával. Abban a reményben, hogy az átalakulástól legalább egy villanásnyira nem menekedhet meg közönsége/közössége sem. Hátha sikerül

ilyenformán visszaadnia valamiképp abból a bűvöletes erőből, amely a művészetet még művészetté válását megelőzően jellemezte egykoron. Arthur C. Danto nézete szerint e lehetőség lenyűgöző és ambicionáló volta még mindig óriási, és kissé túlnyúlik azokon a személyes akció-jelenléttel dústott megvalósítási technikákon és megvalósulási formákon, sőt sokszor furcsállást, szánalmat, netalán kacagást kiváltó ügyködéseken, melyeken többek között *Chris Burden*, *Rudolph Schwartzkogler*, *Laurie Anderson* vagy mások megmozdulásai reprezentálnak. A hajmeresztő lövöldözős, üvegszilán-

kos és zsákbabujós játékok, valamint a végsőig vitt elképesztő öncsonkításos módszerek haszontalanságában reménykedni, no meg a különböző képfajtákra, hangzásvilágokra, mozgáskultúrákra kidolgozott manipulatív eljárások jelentéktelenségében bízni, esetleg a mindezeknél majdan többet is me-

részelő önpusztító-önfeláldozó vállalkozások hiábavalóságában hinni, talán szintén hiábavaló. Gyümölcsöző lehet már az is, ha a diszturbatív művészet kérdését nem egyszerű élvezeti kérdésnek tekintjük, mint ahogy itt ezt a szerző teszi. Ebben az esetben nem pusztán a döbbenetes dolgokra képes művész bátorsága és szerepvállalásának intenzitása lesz méltányolható, hanem egyúttal annak az igénynek a vizsgálata válik elkerülhetetlenné, hogy mitől nem olyan hatalmas kockázat az ö n v e s z é l y e s s é g egyik-másik művész számára. Az élvezet hierarchikus szinteződésének és a teljes szabadság megvaló-

Marcel Duchamp híres feltételrendszere szerint a művész kizárólag akkor létezik, ha ismerik, tehát akár „százezer olyan lángésszel számolhatunk, akik öngyilkosok lesznek, megölik magukat, eltűnnek csak azért, mert nem tudták, mit kellett volna tenniük, hogy ismertté tegyék magukat, hogy tiszteletet ébresszenek és megismerjék a dicsőséget”. Remélhetőleg a pop-art a művészet mártírjainak létszámcsökkenéséhez is hozzájárult azáltal, hogy a népszerűvé válás, a szalonképessé tétel módózatait a kor köznapi kultúrájához igazította, (újra) kezdeményezve ezzel a művészeti világ és a mindennapi világ határainak egybeesését.

síthatóságának szorongató kérdéseit komolyan véve előfordulhat, hogy a re-kreáció többnek mutatkozik a rekreációnál.

Az elméletek felszabadította művészeti világ törtéóriájában a közönség állandó szereplő, a művet művé tevő indokok diskurzusának ismerője, és a valamit művészetté nyilvánítás igazi kezdeményezője. Az utókorra hagyományozódás előfeltétele az az elismerés, amely a közönség, a néző közbelépésével, közvetítésével történik. Marcel Duchamp híres feltételrendszere szerint a művész kizárólag akkor létezik, ha ismerik, tehát akár „százezer olyan láng-

ésszel számolhatunk, akik öngyilkosok lesznek, megölik magukat, eltűnnek csak azért, mert nem tudták, mit kellett volna tenniük, hogy ismertté tegyék magukat, hogy tiszteletet ébresszenek és megismerjék a dicsőséget”. Remélhetőleg a pop-art a művészet mártírjainak létszámcsökkenéséhez is hozzájárult azáltal, hogy a népszerűvé válás, a szalonképessé tétel módozatait a kor köznapai kultúrájához igazította, (újra) kezdeményezve ezzel a művészeti világ és a mindennapi világ határainak egybeesését. *Andy Warhol* a dicsfényvel övezés technikáit úgy alakította át, hogy bárki által leleplezhetővé, felismerhetővé, tehát mindenki máshoz hasonlatossá tette a filmvilág nagyjait, a könnyűzenei élet bálványait, a képregények szuperhőseit, sőt sikerült módosítania a bevásárlóközpontok polcain tündöklő sztár-árak létfeltételeit is. Önmaga kiüresítésével és elveszejtésével tárta fel a műveket értékelő és konstituáló művészeti világ lényegét, miközben betetőzte a hasonlóságok komédiáját.

Andy Warhol egalitarizmusa az amerikai konyha kulináris gyönyöreinek és gasztronómiai rekordjainak magasztalásával érte el a csúcspontját. A mindig azonos minőségű ínycsiklandozó eledelek és itókák csodálatos birodalmában minden és mindenki ugyanúgy viselkedik, egyformán szép, és tökéletesen hasonlít a másikra. Arthur C. Danto *Az absztrakt expresszionista kólásüveg* címet viselő írásában idézi is a híres mondatokat: „A kóla az kóla, és semennyi pénzért se vehetsz magadnak jobb kólát annál, mint amit a sarki csavargó iszik. Minden kóla ugyanolyan, és minden kóla jó. *Liz Taylor* is issza, az elnök is issza és te is iszod.”

A metafizika hajnalán kezdődött, véget azóta sem ért küzdelem, amelynek Platón volt a főembere, erőteljes hatásaival elég rosszat tett a múzeumok kulturális rendeltetésének, ráadásul nem érintette előnyösen a múzeumlátogatás szokásrendjét sem. A New York-i professzor következő tanulmánya (*A múzeumok múzeuma*) a múzeumok és katedrálisok deznifikálódásáról beszél, arról a helyzetről, „amelyben az evés, a bevásárlás és a nevezetességek megtekintése egy műfajba tartoznak és

egy szinten vannak”. Tehát maga is Jean Baudrillard tézisének igazolódását fogadja el a valódi és képzeletbeli megkülönböztethetetlenségéről, az igaz és hamis szimuláció általi kölcsönös semlegesítéséről, vagyis a reálisnak a saját képmásával történő összekeveredéséről és a hiperreálisban való feloldódásáról. Úgy másfél évszázadig a múzeum tisztában tudott lenni saját küldetésével és funkcióival, képes volt vállalni azt, hogy a művészet temploma legyen. Ámde a Museum of Modern Art létrejöttétől a Centre Pompidou elkészültéig tartó időszakban a templomból különféle funkciók felhozatalával kecsgettető komplexum, a szórakoztatás világának tárháza, az asszimiláció központja lett. Maga a múzeum kérdőjeleződik meg ezáltal, és egyáltalán nem könnyű jóslatokba bocsátkozni a jövőjét illetően. Amennyiben „hüségese akar lenni az asszimilálandók szelleméhez, át kell alakítania saját jellegét és koncepcióját”.

Ha mindössze egyetlen fajta művészet létezne, a kötetet záró *Megbékélés a pluralizmussal* című tanulmány még akkor sem tartaná elképzelhetetlennek egy olyan művészetfilozófia kidolgozásának lehetőségét, amely ellenállóképese minden történelmi átalakulással szemben. A leglényegesebb az, hogy jó legyen ez a művészetfilozófia. A jó pedig azt jelenti: pluralista, hiszen ezen ekvivalencia nélkül rossz filozófia lenne, mert épp a pluralizmus az egyetlen filozófiailag alátámasztható állapot. A jó művészetfilozófia nem rendelkezik történelmi implikációkkal, és nem igényli a filozófiai argumentációt annak belátására, hogy „miért éppen úgy alakult a művészet története, ahogy alakult”. A filozófiai antipluralizmus tehát háborgás nélkül összeférhet a művészeti pluralizmussal akkor, ha a műalkotások közti különbségtevés szándékától mentes marad, hiszen egy „jó elmélet minden műalkotásra érvényes”. Neheztelvén a filozófiára, lehet valaki az indokok diskurzusának kitüntettetje és kedvezményezettje akkor, amikor tényleg komolyan úgy gondolja, hogy a művészet véget ért? Egészen könnyedén, hiszen Arthur C. Danto nézete szerint pont attól ő az (a kritikus), aki, mert ekképpen gondolkodik.

Öröndetes tény, hogy a Columbia Egyetem professzorának immár második magyar nyelven hozzáférhető kötetét üdvözölheti az érdeklődő olvasó. A könyv írásainak válogatásában ő maga is közreműködött, és az összeállítás valójában két munkájának legjavát tartalmazza. Ennek ellenére sajnálatos, hogy például a címet adó eredeti mű kilenc tanulmányából csak hat szerepel a hazai kiadásban. Nem kaptak helyet a filozófia és a szépirodalom összefüggéseivel, az intertextualitással, a különféle szöveg-vizsgálati eljárásokkal és olvasási stratégiákkal foglalkozó írások (*Philosophy as/and/of Literature, Philosophizing Literature*), amelyek a többi tanulmánnyal ellentétben nemcsak célozgatnak a dekonstrukcióra, hanem próbálnak érdemi fejtegetésekbe bocsátkozni vele kapcsolatosan. Eléggé közismert a felhőtlennek kevésbé nevezhető viszony Arthur C. Danto és Jacques Derrida között, s a kirekesztéstől teljesen idegenkedő pluralista ethosz dantói képviselte igazán megkívánná a közreadást, nem is beszélve a honi ellentmondásos kritikakultúráról, amely ugyancsak megérdemelné a hozzáférést ezekhez a szövegekhez. A hiányzó harmadik dolgozat (*Art, Evolution, and the Consciousness of History*) talán magasztos céljai miatt kívánczított volna a magyar válogatásba, hiszen többek között a perceptuális ekvivalenciák, a hege-li idealizmus kognitív modelljének, valamint a gondolat transzformációjának újbóli számbavételével érkezik el a saját tárgyává váló, és így egy végső filozófiát lehetővé tevő művészet jellemzéséig. Szempontrendszerében annál a kérdésnél, hogy milyen művészek teremnek ebben az evolúcióban, fontosabbá lesz annak a kérdése, hogy olyan filozófusok is megjelennek-e itt, akik képesek nekünk megadni azt a filozófiát, amelyre a kultúra egészét transzformáló művészet előkészített bennünket. A helyzet természetesen reményteljes, aggodalomra semmi ok, és az 1986-os kitűnő könyv is a bizakodás önjellemző formulájával zárul: „I am but their prophet.”

Összevont kiadásról lévén szó, bizonyára még az sem hatna zavaróan, ha *A művészet vége* című írás gondolatmenetének

folytatásul és kiegészítésül, esetleg *A múzeumok múzeuma* témakörének bővítésül e magyar gyűjteményben ott találhatnánk a szerző 1990-ben kiadott *Encounters & Reflections* című könyvének olyan érdekes tanulmányait, mint a *Narratives of the End of Art* meg a *Masterpiece and the Museum*. Persze, a legjobb az lenne, ha ez utóbbi könyv magyar nyelvű változata is mihamarabb megjelenhetné.

Arthur C. Danto nagyon rokonszenvesen laudálja a filozófusi és kritikai tevékenysége mellett e tanulmányok fordítására is időt szakító Babarczy Eszter gondos munkáját. Valóban kiváló fordítói teljesítményről van szó, mindössze apróbb szóhasználatbeli eltérések figyelhetők meg, egyszer-egyszer pedig kisebb mondat szerkesztési egyenetlenségekre lehet bukkan-ni. Egyedüli kivétel a *Művészet és zavar-keltés* szövege, amelybe az átültetés során mintha a kelleténél több pontatlanság, szükségtelen szintaktikai egyszerűsítés keveredett volna. Igazán értelemzavaró azonban ezek között sem található.

A Babarczy Eszter alapos munkáját dicserő tartalmas könyv várhatóan arra ösztönzi majd a fordítókat és a kiadókat egyaránt, hogy a modernitás végéről, a művészet hanyatlásáról és pusztulásáról, a művésztörténet befejeződéséről, a múzeum haláláról, azaz a művészet teljesítődéséről és szabályairól az elmúlt két évtizedben keletkezett teóriák legfontosabb képviselőinek műveit széles körben ismertté tegyék. Némelyikük munkássága egyébként is inspiráló és mérvadó Arthur C. Danto számára, s mindebből az következik, hogy a művészetfilozófia iránt érdeklődők szakszerű tájékozódásához immár magyar nyelven is egyre inkább nélkülözhetetlenné válnak Nelson Goodman, Hans Belting, Pierre Bourdieu és Gianni Vattimo könyvei.

DANTO, ARTHUR C.: *Hogyan semmizte ki a filozófia a művészetet?* Atlantisz Kiadó, Bp. 1997.

Virág Zoltán

A Védáktól Derridáig

Filozófiai kiadványokról

Az elnyűhetetlen „fauvé”

Kölcsönvéve a szerzők utószavának címét, „huszonkét év múltán” immár negyedik kiadásban jelent meg ez a kis könyv. De szabad-e, érdemes-e „visszamerengni” a költő szavaival élve „régikor árnya felé”?

Huszonkét év egyfelől nem nagy idő, még egy emberöltőnyi sincs. Huszonkét év – másrészt – hallatlanul nagy idő. Elsúlylyedt világgá vált a huszonkét évvel ezelőtti, nem lennének képesek többé viszatalálni hozzá.

A nagyvilágban akkor még nem ért véget a vietnami háború, de már zajlottak a helsinki egyezményt előkészítő tárgyalások. 1974-ben, a könyv első megjelenésének évében mondott le *Willy Brandt* és – a Watergate-botrány miatt – *Richard Nixon*. Portugáliában megbukott a katonai diktatúra. A görög junta puccsot szervezett *Markariosz* elnök ellen Cipruson, amit azután török katonai partraszállás követett.

Szűkebb világunkban még örökkévalónak és megrendíthetetlennek tűnt a kommunista pártok monopóliuma. Hazánkban március 15-i népszokássá vált az egyetemista ifjúság rendőrségi gumibotozása.

Még csak csírázott a mikroelektronikai forradalom. Éppen 1974-ben készítette el az első mikroprocesszoros PC-t, a MARK-8-at az Amerikai Egyesült Államokban a Radio Electronics. A logarléc még munkaeszköz volt, s nem múzeumi kiállítási tárgy.

Ami a filozófiát illeti – a „posztmodern” szót mintha még csak az építészek használták volna akkor. Nálunk pont az előző évben zajlott le a nagy tisztogatás a *Lukács*-tanítványok körében, *Derridáról* pedig nem túl sokan hallottak *Józsa Péter*en és *Kelemen János*on kívül. Aki mezei egyetemi hallgatóként radikális szellemi izgalomra vágyott a „dial.tört.mat.” sivataga után, az elsősorban az ázsiai termelési mód hipotézise vagy a strukturalizmus körüli viták tájékán találhatta meg azt.

Huszonkét évvel ezelőtt óriási jelentősége volt a „fauvének”. Először a műfaja miatt: nem létezett más rövid és könnyen kezelhető filozófiatörténeti összefoglaló, mely hozzáférhető lett volna a tájékozódni kívánó szélesebb közönség számára. Másodszer azért, mert szakított a „dial. tört. mat.-os” filozófiatörténetek szemléletmódjával. Az utóbbiak elsődleges céljuknak az ideológiai kritikát tekintették. A filozófia története két részre szakadt bennük. Ami *Marx* előtt történt, az úgy jelent meg, mint jóhiszemű tévedéseknek a marxizmus abszolút igazságában feloldódó teleologikus üdvtörténete. Az igazság kinyilatkoztatása után pedig azt már csak rosszhiszemű tévedések próbálhatták opponálni. A „fauvé” nem szakított a társadalomtörténeti determinizmussal, mégis valós történelmi képet adott, amennyiben előzményeikkel és kortárs filozófiai gondolatokkal szembesítette az egyes filozófiai nézeteket. A harmadik tényező az időpont volt. Ekkortájt kezdődött a magyarországi filozófiai könyvkiadás „arany évtizede”. Ezalatt a filozófia több klasszikusa jelent meg, mint bármikor azelőtt vagy akár azóta, s a hallatlan kiéhezettséget az a – ma már hihetetlennek tűnő – tény jellemezte a legjobban, hogy kiadása után néhány nap alatt szinte minden elkelt.

Érdemes volt-e „huszonkét év múltán” negyedik kiadásban megjelentetni ezt a művet? Kortörténeti dokumentumként nyilvánvalóan nem, arra elegendőek a könyvtárakban megmaradt példányok. Ma már saját műfájában sem hiánypótló: teljesebb, korszerűbb, színesebb anyagot tartalmaz például az *SH-Atlasz* sorozatának filozófiai kötete. A filozófia iránti kielégíthetetlen kereslet is mulandónak bizonyult. A „dial.tört.mat.” pedig végérvényesen a múltba merült, esztétikátörténeti stúdiumok lehetséges tárgyává vált.

Nem lehetett könnyű a szerzőknek a döntés. Közös utószavukban hosszasan

elemzik, hogy mi az, amit ma már másképpen írnának meg, s mi az, amihez továbbra is ragaszkodnának. Végül, úgy vélem, tisztességes megoldást választottak az eredeti szöveg változatlan közreadásával. Még mindig hasznos, könnyen kezelhető, az első tájékozódást jól és korrekt módon segítő kiadvány lehet a „fauvé”. A többi a kiadó vállalkozói kockázata. Én neki szurkolok – már csak nosztalgiából is.

LENDVAI L. FERENC–NYÍRI KRISTÓF: *A filozófia rövid története a Védáktól Wittgensteinig*. Negyedik kiadás. Áron–Kossuth, Bp. 1995, 221 old.

Az örök Kant

Ha már az újrakiadások kapcsán nosztalgikus visszaemlékezéseket tartunk, érdemes *Kant* ügyében is felütnünk a „fauvét”. Terjedelmi arányai jól tükrözik a königsbergi bölcsele két évtizeddel ez előtti megítélését: nyolc oldalt szentel neki – többet, mint *Platón*nak, *Arisztotelész*nek és *Descartes*-nak együttvéve –, de még így is csak a kétharmadát annak, amennyi *Hegel*re jut.

Természetesnek mondhatnók, hogy a Marx közvetlen elődjének tekintett *Hegel* jelentősége akkor vitathatatlanul mindenki másé fölött állt. *Kant* azonban sosem volt „divatcikk” a magyar filozófiai életben. Miközben egyre világosabban látjuk, hogy ő volt az a gondolkodó, aki nélkül nem lenne modern filozófia, hazai befogadását leginkább azzal jellemezhetnénk, hogy „lassú víz partot mos”. Tekintsük végig a nagy művek kiadástörténetét! Több mint száz éve immár, hogy *Alexander Bernáték* nagy vállalkozásának keretében a *Prolegomenák*... és *A tiszta ész kritikája* megjelent – akkor járatlan terepen vágva utat a magyar filozófiai műnyelv kialakítása felé. Azután harminc évig kellett várni, hogy napvilágot lásson *A gyakorlati ész kritikája*, és újabb ötödfél évtizedet az *ítélő-*

erő kritikájára. Még nyolc év, és épp 1974-ben vált hozzáférhetővé *Vidrányi Katalin* jóvoltából az időskori nagy tanulmány, *A vallás a puszta ész határain belül*. Kivételes történelmi pillanat, hogy ma korszerű magyar fordításban vehetjük kézbe akár az ismeretelméleti alapművet, akár a három erkölcsfilozófiai alapmunka bármelyikét.

Ugyanez az óvatos tartózkodás jellemzi a magyar *Kant*-szakirodalmat. Folyóiratok hasábjain és gyűjteményes kötetekben eldugott kisebb tanulmányok mellett monografikus munka az utolsó évtizedig mindössze egy született: *Az ítélőerő kritikája* fordításának melléktermékeként *Hermann Istváné*.

Így kissé jelképes jelentősége is volt 1988-ban *Tengelyi László* vállalkozásának, hogy az új filozófusnemzedék képviselőjében „rövid, de átfogó és szövegközeli áttekintést” ad az olvasó kezébe „*Kant életéről és műveiről*”. Akkor az alkalmat a Kossuth Könyvkiadó négyrészesre tervezett sorozata nyújtotta, amelyből végül két kötet jelent meg, s ebből rekonstruálhatjuk az eredeti elképzelést. Egy-egy kötet mutatta volna be a klasszikus német filozófia négy nagy alakját, s ezek a pályaképet felrajzoló kismonográfia mellett függelékben a tárgyalt filozófus néhány kisebb terjedelmű, magyarul még meg nem jelent, de jellemző és fontos írását is tartalmazták volna.

Ez a *Kant*-kismonográfia került most újrakiadásra a függelék elhagyásával, s nyugodtan megállapíthatjuk, hogy semmit sem veszített az aktualitásából. Időközben az új filozófusnemzedék aktivitásának és a szabaddá vált lehetőségeknek a jeleként fontos kismonográfiák jelentek meg *Arisztotelészről*, *Aquinói Szent Tamásról*, *Hobbes-ről*, *Spinozáról*, *Locke-ről*, *Leibniz-ről*, *Montesquieu-ről*, *Nietzschéről*, *Wittgensteinről*, *Heideggerről*, *Habermas-ról* és *Derridáról* – *Kant* valahogy most sem került előtérbe. De nem veszített az aktualitásából, azért sem, mert már születésekor is szolid, megbízható, kiegyensúlyozott, világrengetően új felismeréseket nem ígérő munka volt. Miközben valóban

szövegközeliségre törekszik, behatóan támaszkodik a Kant-recepció olyan, klasszikusnak számító nagyjaira, mint *E. Cassirer* és *K. Fischer*, mellettük Heidegger Kant-értelmezésére, s néhány újabb, az utóbbi évtizedekben született angol és német Kant-feldolgozásra. Az alapvetően történeti megközelítést mi sem jellemzi jobban, mint az, hogy a munka nem egészen kétszáz oldalnyi anyagát több mint félezer lábjegyzet támasztja alá.

Ugyanez a konzervatív megbízhatóság jellemzi a munka problémakezelését is. Középpontjában értelemszerűen a híres kritikai fordulat áll, belső arányai is ennek megfelelően tagoldódnak. Terjedelmének jó egyharmada a fordulatot előkészítő ún. prekritikai korszakot mutatja

be, második harmada magára a fordulatra összpontosít, amelyet antropológiai fordulatként értelmez. Az elemzés középpontjába a *tér* és az *idő* felfogásának radikális átalakulását állítja, s számomra legalábbis az egész könyv legizgalmasabb részét Leibniz és *Clarke* vitájának ismertetése jelentette. Végül a mű maradék harmada jut a kritikai korszak további nagy műveire és a kritikai korszak utáni, időskori művekre együttvéve. Az utóbbiak ilyen hangsúlytalanvá válása jelzi azt, hogy Tengelyi nem osztja azok véleményét, akik szerint az idős Kant gondolatvilágában a kritikai fordulattal egyenértékű újabb átalakulás ment végbe – vagy legalábbis csírázott.

Összefoglalva: a munka jó bevezető Kant gondolatvilágába. Befejezésül hadd legyen mégis két kritikai észrevételem. Az első, hogy a szerző nem mindig tudja eldönteni: ismeretterjesztő munkát ír-e,

Összefoglalva: a munka jó bevezető Kant gondolatvilágába. Befejezésül hadd legyen mégis két kritikai észrevételem. Az első, hogy a szerző nem mindig tudja eldönteni: ismeretterjesztő munkát ír-e, vagy szaktudományos monográfiát. Az elsőre utal, ahogy néha iskolamesteri akkurátussággal belemélyed Kant alapgörmáinak magyarázatásába – különösen a filozófus etikai munkásságának ismertetésénél. Ha viszont ezt ír, akkor erősen túlló a célon a Kant-recepció és a dokumentációs apparátus kezelésével.

vagy szaktudományos monográfiát. Az elsőre utal, ahogy néha iskolamesteri akkurátussággal belemélyed Kant alapgörmáinak magyarázatásába – különösen a filozófus etikai munkásságának ismertetésénél. Ha viszont ezt ír, akkor erősen túlló a

célon a Kant-recepció és a dokumentációs apparátus kezelésével. A második probléma függelék elmaradása. Az első kiadás szellemes ötlete volt, hogy mellékelten közölte az 1770-es székfoglaló értekezést, melyet *Tengelyi* a kritikai fordulat elemzése során állandó kiindulási és elrugaszkodási pontként használ. Ennek elhagyásával az a groteszk helyzet állt elő, hogy a könyvben folyamatosak a hivatkozások egy olyan Kant-alkotásra, amelynek létezik ugyan magyar

fordítása, de az kizárólag a könyv első kiadásának a függelékében található meg...

TENGELYI LÁSZLÓ: *Kant*. Második kiadás. Áron, Bp. 1995, 196 old.

Derrida kísértetei

A kísértetek előtt a tényekről: 1993 tavaszán Kaliforniában nemzetközi kollokviumot szerveztek *Whither Marxism?* címmel, amelyen Derrida kétrészes előadást tartott. Ez az előadás szolgált annak a műnek az alapjául, amelyet most három fordítója és a kiadó jóvoltából dicséretes gyorsasággal magyar nyelven is kézbe vehetünk.

A tények után a kísértetekről – először Marxéiról. Gondolkodás nélkül is azonnal

asszociálunk valamennyien az elsőre, a kommunizmuséra, mely a *Kommunista Kiáltvány* szerint már 1848-ban bejárta egész Európát, s szent hajszára készítette ezzel annak valamennyi hatalmát. Csakhogy a kísértet – mondja Derrida – éppen az ellentéte szegény Peter Schlemilnek. Ő ugyanis valóságos és jelenlévő testének az *árnyékát* veszítette el, a kísértet viszont árnyék test nélkül, nincs valósága, nincs *jelenléte*. Lehet helyette eljövendő, mint 1848-ban, vagy éppen elmúlt, mint 1899 óta, csak jelenlévő nem. Így is, úgy is az idő kizökkentségét jelzi, mint annak a másik kísértetnek, Hamlet apjáának a megjelenése *Shakespeare-nél*. S máris gyanússá válik az az összhang, amellyel a másfél századdal ezelőtti Szent Szövetség örökébe lépve a politikusok, a tömegközlelési eszközök és a tudomány kórusa rituálisan skandalja: a kommunizmus halott, éljen a piac, éljen a kapitalizmus, éljen a liberalizmus!

Kis gondolkodás után a második kísértet is biztosan eszünkbe jut még: a radikális kritika *szelleme*. Méltó temetést ennek – mondja Derrida – az egyetemeken rendeznek, ahol az életmű tárgyilagos taglalása, pártatlan magyarázgatása, higgadt megfektetése, egyszerűen: „klasszikussá bővölése” folyik. Végül azután levonható a konklúzió: nagy filozófus, méltó arra, hogy a tananyagban szerepeljen. Világunkban, mely talán nem a lehetséges világok legjobbika, de mindenképpen a legkevésbé rossz az összes eddigiek közül, ez már csak így megyen.

Akár fogadást is mernék kötni arra, hogy a harmadik senkinek nem jut magától az eszébe: ő *Max Stirner*. Igen, Szent Max *A német ideológiából*, akinek – pontosabban a vele folytatott vitájának – Marx a mű legterjedelmesebb, harmadik részét szentelte. Mi indokolja a Stirner gondolkodói formátumához képest messze túlméretezett gúnyt és szellemi invenciót, amelyet Marx a vele folytatott vitájára fordított – kérdezi Derrida. Válasza a kérdésre kissé meglepően hat: mert Stirner a megtévesztésig hasonlít Marxra. Mert gondolatvilágukban közös a fantomszerűnek a kritikája, csak Marx rájött arra, hogy nem elegendő fan-

tomnak nevezni azt, ténylegesen, a gyakorlatban is meg kell szüntetni. Ezért – mondja Derrida – Marx vitája Stirnerrel tulajdonképpen saját fantomjaival való viaskodása, ez magyarázza túlméretezettségét.

Ezek után Derrida kísértetéről, akit a magam részéről *Francis Fukuyamában* vélek fölfedezni: vele folytatott vitájának szenteli Derrida a *Marx kísértetei* nem jelentéktelen részét. Jelzői már önmagukban is becsületsértésekkel érnek föl: „olvasó-fogyasztó fiatalember”, akinek a beszéde „unalmas anakronizmus” és aki a „liberális parlamenti demokrácia erőnyeinek felhőtlen lelkiismeretével büszkélkedik”, akinek a filozófiai koncepciója pusztán „új-evangéliumi retorika” és „obszcénül eufóriás újliberális retorika”, aki „egy követelménynek... igyekszik igazolásképpen megfelelni” és „sikerét... ennek a kibékítő konfúciónak köszönheti”.

Derridával analóg módon föltehetjük a kérdést: mi indokolja azt a Fukuyama gondolkodói formátumához képest messze túlméretezett gúnyt és szellemi invenciót, amelyet Derrida a vele való vitájára fordít? Hipotetikus válaszunk is analóg lehet: mert Fukuyama gondolatvilágában vannak közös vonások Derridáéval. Elsősorban az, amit mindketten elutasítanak, azaz Marx negyedik kísértete: a rendszer, s annak politikai gyakorlatra váltása a 20. század totalitárius kommunista államaiban. Ha azonban ketten mondják ugyanazt, az nem feltétlenül ugyanaz, s Derrida gondosan ügyel arra, nehogy véletlenül összekeverjék a létező liberális demokráciák reflektálatlan apologetáival.

Befejezésül még egy tanulság: Derridának igazán elhihetjük, hogy Marx *kritikai szelleme* máig érvényes és megújítható ihletforrás. S akkor újra elkezdhetjük olvasni – büntudat és előítéletek nélkül – Marxot, a filozófust...

DERRIDA, JACQUES: *Marx kísértetei*. Jelenkor Kiadó, Pécs 1995, 188 old.

Keresztes György

Analitikus megközelítés a fizika feladatok megoldásához

Tanítványaink problémamegoldó készségének fejlesztése az iskolában tanított-tanult ismeretek gyakorlati alkalmazása (a legáltalánosabb értelemben vett feladatmegoldás), a felkészítés hatékonysága az oktatás-tanulás minőségének alapvető feltétele. A magyar közoktatás helyzetével, de még külön-külön az egyes tantárgyak módszertani kérdéseivel foglalkozó közlemények is valamilyen vonatkozásban mind érintik az oktatás, a nevelés minőségét, hatékonyságát. Mindez nem véletlen, hiszen a kilencvenes évek magyar valóságának sorsdöntő kérdése, hogy sikerül-e munkánk hatékonyságán elegendő mértékben javítanunk. Néhányszor már előfordult, hogy valamely szemlélet érvényesítésének sürgető parancsát felismerve, azt – neofitaként – más területen is szeretnénk volna megvalósítani. Most viszont korántsem ez a helyzet. Minden, ami a jelenben működő iskolában történik – vagy nem történik, az a jövő ígérete – vagy elvetélt reménye.

Tanítványainknak későbbi életpályájukon való sikeres önmegvalósítása rugalmas gondolkodást és rugalmas, jól működő ismereteket igényel a tanulók részéről. Ezt leginkább a tanulók ismereteinek formális jellege akadályozza, mely lényegében az ismeretek felidézése és gyakorlatban való alkalmazása közötti szakadékot jelenti.

A feladatmegoldó készség szerepe körünkben már vitathatatlanul fontosabb, mint a nagy mennyiségben tárolt ismeretanyag és annak reprodukálási készsége. Így a fizika középfokú tanításában fontos szerepe van a feladatok megoldásának, amelynek jelentőségét több szempont is indokolja:

a) a feladatok megoldása közben világosabbá és pontosabbakká válnak a fizikai fogalmak;

b) a tanulók emlékezetében jobban rögzítődnek a felhasznált összefüggések, biztosan épülnek be a gondolkodásukba;

c) feladatokkal a tananyag jól kiegészíthető, egyre inkább csökkentve annak formális jegyeit;

d) a feladatok rendszeres megoldása megvilágítja, mire használhatók az elsajátított törvények, összefüggések; gyakorlás révén érthetőbbé válnak a fizika törvényei;

e) a feladatokban szereplő gyakorlati problémák segítenek tudatosítani a fizikai

törvények érvényesülését környezetünk számtalan jelenségében;

f) az önálló feladatmegoldás a gondolkodási készség fejlesztésének alapvető eszköze.

A fizikai feladatok sikeres megoldása a gondolkodás – módszertani kultúráltság – függvénye, bár a tanulók feladatmegoldásaiban tudatosan alkalmazott módszerekkel ritkán találkozhatunk.

Valamely fizikai feladat megoldásához szükséges ismeretanyag birtoklása, sőt aktualizálása önmagában nem biztosítja a feladatmegoldás sikerét. Itt szándékosan használjuk „az ismeretek aktualizálása” kifejezést, mert különbséget szándékozunk tenni az ismeretek aktualizálása és pusztán felidézése között. Ugyanis az ismeretek egyszerű felidézése során a tanulók a tananyagot az elsajátítás sorrendjében adják vissza. Az ismeretek aktualizálása ettől annyiban különbözik, hogy az ismeretek felidézését nem a bevésés módja, hanem a megoldandó feladat sajátosságai határozzák meg. Sajnos a szilárd és biztos ismeretek önmagukban még nem jelentik azt, hogy a tanulók gondolkodni is tudnak, hogy ezeket az ismereteket fel is használják.

Természetesen problémát megoldani (gondolkodni) csak ismeretek alapján lehet. Az ismeretek jellege pedig kihat a gondolkodás sajátosságaira. Ezért fontos,

hogy minél magasabb legyen az ismeretek általánosíthatóságának a színvonala, mert annál sikeresebben alakíthatók ki a feladatmegoldás általános módszerei is.

A fizikai feladat általánosságban mint probléma jelentkezik. A problémák megoldásánál alkalmazott gondolkodás-módszertani eljárások összességét, azaz a feladatmegoldásokban követett módszereket rendszerezni igyekvő tudományágat heurisztikának nevezzük.

A feladatmegoldások gondolkodás-módszertanának első rendszerezője az i. e. 300 körül élt görög matematikus, *Papposz* volt, aki a *Collectiones* című művében a heurisztika megalapozóiként *Eukleidész*t, a *Pergai Apollonioszt* és az idősebb *Artisztaeuszt* említi. A leghíresebb kísérletek a heurisztika rendszeres felépítésére *Descartes* és *Leibniz* nevéhez fűződnek. A modern heurisztika legeredményesebb művelőjének, *Pólya György* professzornak a feladatmegoldások gondolkodás-módszertanának általános elméletével és a matematikai problémák megoldási módszereivel foglalkozó munkáinál használt terminológiát, a problémamegoldás négy szakaszra bontását az analitikus megközelítés ismeretetésénél is követjük. Konkrétan: a feladatok megoldásában négy szakaszt különböztetünk meg, melyek a feladat megértése, a megoldás tervének elkészítése, a megoldás végrehajtása, a megoldás vizsgálata.

A feladat megértése a probléma megoldásának alapvető fázisa, melynek kihagyásával feladatot megoldani még olyan esetben sem lehet, amikor a tanulónak különösen jó ötlete támad (ennek ugyanis feltétele a feladat megértése) és minden előkészítést átugorva produkálja a megoldást. A feladat megértése nélkül nem szabad a tanulóknak hozzáfogniuk a számoláshoz. Célszerű az adott vagy ismertnek tekinthető adatok összegyűjtése, a kérdés több oldalról való megfogalmazása, valamint a kikötések vizsgálata. Ahol szükséges, ábrát kell rajzolni, melyen az ismert adatokat és a keresett mennyiségeket feltüntetve alkalmas jelöléseket vezethetünk be.

Fizikai feladatoknál gyakran előfordulhat, hogy bizonyos körülmények, illetve

adatok a feladat szövegében explicite nem szerepelnek, s egyes mellékjelenségektől el kell tekintenünk. A nem szereplő adatokat esetleg máshonnan ismerjük (legalábbis ismernünk kellene), vagy pedig nem lesz rájuk szükség, a feladat ezek ismerete nélkül is megoldható (a megoldás nem függ tőlük, de matematikailag ez a megoldás során egy újabb ismeretlen bevezetést jelenti).

A feladat megoldásának tulajdonképpen a legfontosabb része, a gerince a tervkészítés. A feladat megoldásának terve azt jelenti, hogy legalább vázlatosan tudjuk, milyen számításokat kell elvégeznünk, hogy megkapjuk az ismeretlent. A legnehezebb feladat a fizikai lényeg felismerése, az alkalmazandó fizikai törvény, illetve törvények kiválasztása. Ezért indokolt (a szakirodalomban is szokásos) megkülönböztetni a „felismerési” algoritmust a „megoldási” algoritmustól.

A problematikus helyzetek elemzésének algoritmusait, amelyek a különböző feladat típusok megoldására alkalmas algoritmusok alkalmazhatóságának felismerésére szolgálnak, „felismerési” algoritmusnak szokás nevezni.

A feladatok egy konkrét csoportjának a megoldására alkalmas – a feladat feltételeire alkalmazható – algoritmusok csoportját „megoldási” algoritmusoknak szokás nevezni.

Ez esetben elvonatkoztattunk attól, hogyan tudjuk meg, hogy az adott feladat éppen az adott típushoz tartozik (például egy felismerési algoritmus segítségével). A szakirodalom algoritmusoknak a műveletek olyan szigorú egymásutánját tekintti, amely lehetővé teszi egy bizonyos adott kategória valamennyi feladatának megoldását. Ennek a ténynek a tudatában, a fizikai feladatok megoldási módszertanának viszonylagos kidolgozatlanságát figyelembe véve a kvázi, a majdnem algoritmusokat is örömmel fogadjuk. Még az algoritmusokra érvényes szigorú követelményt többé-kevésbé megközelítő eljárások kidolgozása is vitathatatlanul gazdagítja a fizika szakmódszertanát.

Természetesen tudatában vagyunk annak a ténynek, hogy nem mindenféle fel-

adatot lehet algoritmikusan megoldani, azaz nem mindenféle feladatra lehet előzetesen olyan műveleti rendszert megadni, amely annak megoldására vezet. (Az ilyen feladat természetesen a fenti ténytől függetlenül megoldható lehet.)

A következőkben összefoglalt módszer, melyet analitikus megközelítésnek fogunk nevezni, a felismerési és a megoldási algoritmusok tulajdonságaival is rendelkezik, mert a jelenség (a feladatban vizsgált) fizikai lényegének megragadása, a megfelelő törvény, törvények matematikai alakjának megtalálása (érvényességi feltételekkel) a feladat megoldásának legnehezebb szakasza, amelyen átsegítve a tanulót, joggal bízhatunk a feladat eredményes megoldásában.

A megoldási terv elkészítése a fizikai feladat elemzésével kezdődik, amelynek éppen a sokszínűsége teszi sokszor nehezzé a feladatot (nem lehet ezt a gondolkodási műveletet számolással helyettesíteni, formulákban rögzíteni). Ez a kvalitatív elemzésnek nevezhető művelet az alkalmazandó fizikai törvények kiválasztása, érvényességi feltételeinek tisztázása szempontjából alapvető jelentőségű. A kvalitatív elemzés során célszerű a feladatot meghatározó fizikai mennyiségeket megvizsgálni, hogy milyen más mennyiségektől függenek – és hogyan –, illetve egymással milyen kapcsolatban vannak. Megvizsgálandók a kölcsönhatások a megmaradó fizikai mennyiségek változása, például mechanikai problémák esetén az esetleges mozgást segítő és akadályozó erők, az elhanyagolások szemszögéből. Egyensúly esetén gondolat kíséreltet végezhetünk annak eldöntésére, hogy a nyugalmi (stacionárius) helyzetből kimozdított rendszer mely erők

(hatások) bekövetkezése esetén tér vissza nyugalmi helyzetébe. Mindenképpen meghatározandó azon fizikai jelenségek köre, amelyek a feladat tárgyával kapcsolatba hozhatók.

Ezek után célszerű összefüggés vagy összefüggések keresése – mivel kvantitatív, úgynevezett „számítási” feladatokról van szó, itt már megfelelő fizikai törvények matematikai alakjára gondoltunk – az ismeretlen és a megadott adatok között. Az össze-

függések közül leginkább megfelel az, amelyik minimális számú új ismeretet tartalmaz és maximálisan felhasználja megadott adatainkat, azon megszorítást figyelembe véve, hogy a feladat fizikai tartalmának megfelelő fizikai jelenségek csoportjától minél kevésbé távolodjunk el. Az összefüggésben esetleg szereplő új ismeretlen, illetve ismeretlenek meghatározása új feladatot, feladatokat jelent, amelyekhez a fenti megszorítások betartásával

Fizikai feladatoknál gyakran előfordulhat, hogy bizonyos körülmények, illetve adatok a feladat szövegében explicite nem szerepelnek, s egyes mellékjelenségektől el kell tekintenünk. A nem szereplő adatokat esetleg máshonnan ismerjük (legalábbis ismernünk kellene), vagy pedig nem lesz rájuk szükség, a feladat ezek ismerete nélkül is megoldható (a megoldás nem függ tőlük, de matematikailag ez a megoldás során egy újabb ismeretlen bevezetést jelent).

szintén megkeresendő a megoldás szempontjából legkedvezőbb összefüggés. A módszer ismételt alkalmazásával eljuthatunk a számunkra ideális összefüggésekhez, amelyekben már csak egy ismeretlen van. Az utolsó összefüggéssel kezdve, összefüggéseinket rendre visszafelé alkalmazva, megkapjuk a megoldást. Természetesen az út hosszúsága és kitérőktől mentes volta függ az összefüggések választásától. Esetleg zsákutcába jutunk és valamelyik elágazástól újra kell kezdenünk a gondolatmenetet, ugyanis kevés tárgyi ismerettel nehéz jó ötletre bukkanni, tárgyi ismeret nélkül pedig szinte lehetetlen. Ezen gondolatmenet alkalmazását nagyban segíti az úgynevezett analóg feladatok felismerése, amelyeknek a megoldása könnyebb vagy már

ismert. Természetesen ha jó az analógia, a fenti analitikus megközelítés mellőzhető.

A kapott összefüggéseket a megoldási terv végrehajtása előtt célszerű ellenőrizni abból a szempontból, hogy megfelelnek-e a feladat szövegének; a mértékegység szempontjából helyes összefüggések-e („dimenzió próba”); matematikailag megoldhatók-e?

A megoldási terv végrehajtása, a feladat kidolgozása viszonylag könnyebb része a feladat megoldásának. Főleg türelemre van szükség és lankadtan figyelemre, hogy a megoldás tervének minden részlete hiánytalanul és hibátlanul kerüljön megvalósításra.

Előfordulhat, hogy az analitikus közelítéssel kapott összefüggésekkel általánosságban történő számolás rendkívül bonyolult – több ismeretlen miatt, a párhuzamos elágazások száma zavaró lehet –, ilyenkor helyesebb a részeredmények konkrét kiszámítása.

A megoldás vizsgálata a megoldási terv végrehajtásának rutinszerű ellenőrzésénél sokkal jelentősebb fázisa a feladat megoldásának. A megoldás helyességét megnyugtatóan

csak a kísérlet, a megfigyelési eredményeivel való összehasonlítás alapján lehet ellenőrizni.

Az eredmény megvitatása – a képlet által leírt fizikai folyamatok céltudatos vizsgálata – a hozzá vezető út ismételt átvizsgálása, esetleg másképpen történő levezetése, a feladat bővítése, idealizálása – egyes tényezők megoldásakor való figyelmen kívül hagyása – általánosabb megoldás készítése megszilárdítja a tanulók tudását és fejleszti feladatmegoldó készségüket.

Természetesen hiba lenne a fenti módszert merev sémának tekinteni, vagyis olyanképpen értelmezni, hogy megértésre csak az első szakaszban, ellenőrzésre meg csak a negyedik szakaszban van szükség. Valójában megértésre, ellenőrzésre minden lépésben szükség van. A feladatmegoldás egységes folyamat, melynek azonban különböző szakaszai vannak. Az elnevezések csak az egyes gondolkodási szakaszok legjellemzőbb vonásait jelölik meg.

Takács Gábor

Továbbképzés

A Történelemtanárok Egyletének kezdeményezésére a pedagógus-továbbképzés aktuális kérdései kerültek sorra azon a szakmai vitán, melyre a rendezők a szakmai civil szervezeteket hívták meg, s a főhatóság illetékes köztisztviselői és testületi tagjai adnak számot a legfontosabb fejleményekről.

Pedagógus a társadalomban

A Magyar Pedagógiai Társaság tematikus választmányi ülésén a „Pedagógus a társadalomban, a pedagógus az iskolában” témát vitatják meg. Az előkészületek során az elnökség javasolta, hogy képezze a vita tárgyát az a kérdés is, hogy az iskola világában mennyire az agresszió alanya, s mennyire agresszió áldozata maga a pedagógus.

Gyermekszínháték

A Magyar Drámapedagógiai Társaság ez évben is meghirdette a Weöres Sándor Gyermekszínhátzó Fesztivált. Az országos találkozó színhelye hagyományosan immár: Tatabánya. Ideje: június.

Alternatív pedagógiaák

Nagykörösön a Református Tanítókép-ző készűl az áprilisi, alternatív pedagógi-ákról szóló konferenciára. Idetartozó hír az is, hogy a Főiskola gyakorló iskolájá-ban Jena-Plan-csoport indult.

Esélyegyenlőség

Az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület kezdeményezésére több országos szakmai szervezet adott ki deklarációt arról, hogy az iskolai esélyegyenlőség problematikáját a választási programok kulcsfontosságú kérdésének kell tekinteni, hiszen az iskolarend-

szet kettészakadása – olvasható a drámai do-kumentumban – a társadalom elemi integ-ráltságát veszélyezteti. Az aláírók a fenti egyesületen kívül: Kisiskolák Szövetsége, Gyermekbarátok Magyarországi Mozgalma, Magyar Pedagógiai Társaság, Gyermekérde-kek Magyarországi Fóruma. Az Egyesület közgyűlésén csatlakozott az ÁMK OE és a Szaktanácsadók Egyesülete is.

ODT-házirend

Az Országos Diákjogi Tanács útmutatót adott ki az iskolai házirendek készítéséről.

Kulturális törvény

Az Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete a kulturális törvény-nek az intézménytípusra gyakorolt hatásá-ról rendezett tanácskozást. A választmányi ülés után várhatóan a hagyományos ÁMK-s rendezvényen, a Bajai Őszön is ez a ren-delkezés áll majd az érdeklődés középpont-jában. Az ÁMK-sok országos színjátzó és hagyományörző találkozót is szerveznek.

Vass Lajos emléke

A Vass Lajos Népzenei Egyesület meg-hirdette a névadó tiszteletére rendezendő országos népzenei versenyt.

Budapest 125

A Tájak, Korok, Múzeumok Egyesület a fő-város „születésnapjára”, Pest, Buda és Óbuda egyesítésének évfordulójára készűl akcióival.

Borsod Műhely

A KOMA és a Soros Alapítvány támoga-tásával folytatódik a Borsod Műhely to-vábbképző kurzus-sorozata, ahol a honisme-ret-életmód műveltségi területek tanításához alkalmazott „keresztantervet” gyakorolják

be a kollégák. Izsófalván a drámajáték társult az alapprogramhoz, a kazincbarcikai úvárosi iskolában pedig a mentálhigiéné.

Fényes szellők

Több civil szervezet összefogásából emlékkötet készül *Szokolszky Istvánnak*, az egykori veszprémi népi kollégium, a „Batsányi” igazgatójának, a századközép jeles hazai didaktikusának tiszteletére. A kötetet a Fényes Szelők Baráti Kör márciusi ülésén mutatták be.

Számítógépes oktatás

Kiskunhalason a Kertvárosi Általános Iskolában az iskola tanárainak kezdeményezésére széleskörű érdeklődés mellett rendeztek nyilvános bemutatót számítógépes oktatóprogramokról. A szervezők több gyártót is meghívtak, hogy mutassák be korszerű eszközparkjukat. Ez esetben immár nem a számítógép-használat állt a középpontban, hanem az a kérdés: különböző tantárgyak tanítása során milyen programok alkalmazhatók.

Még egyszer 1848

Az Egyszólam és a Kalamajka együttesek közösen adták ki a „Megütik a dobot” című CD-t, melyen a forradalom és a szabadságharc dalai hallhatók, hitelességet idéző előadásmódban.

Gerő András az 50 év előtti centenárium történetét dolgozta fel új könyvében, tetten érve azt a történelmi pillanatot, amikor a háború utáni demokratikus ifjúsági pezsgés egyenirányítva „átáll” a fordulat évének előkészítésére. „Az államosított forradalom” a könyv címe.

Czabán Samu-díj

Rozsnyón, a hagyományos Czabán Samu Pedagógiai Napokon gyűlt össze a szlovákiai magyar tanárság, tanítóság. A Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége legnagyobb szakmai rendezvényén megju-

talmazzák a sikeres magyar pedagógusokat és növendékeiket. A legmagasabb díjat, a Czabán Samu-díjat 1998-ban *Oláh Imre* matematika-fizika szakos tanár kapta meg.

Dr. Spock

A 92 évesen elhunyt, életében legendává vált nagyhatású amerikai gyermekorvos könyvét adta ki a Glória Kiadó. Címe: *Családépítő Kézikönyv*.

Jelentés '97

Az Országos Köznevelési Intézet *Lantern Judit* és *Halász Gábor* szerkesztésében immár másodízben adta ki a köznevelésről szóló átfogó kutatói jelentést. A kötet az elmúlt évet tekinti át. Elkészítette az Országos Köznevelési Tanács is törvénybe foglalt feladatát: megírta „jelentését” az 1997-es évről. A kiadvány nyomdában van.

ÖTATE

Szervezetének megújításáról döntött Encsen, a Kisiskolák Országos Szakmai Konferenciáján az Összevont Tanulócsoportban Tanítók Egyesülete. Az elnök *Nagy Jánosné*, sajóecsegi tanítónő maradt, a vezetőséget alelnök erősíti.

Könyvtárosok Egyesülete

Megrendezték a Könyvtárosok Egyesületének tisztújító közgyűlését, ahol elfogadták az új alapszabályt és megválasztották az elnökséget. Az egyesület új elnöke *Kalmárné Morcsányi Rozália* könyvtárostanárrá, szaktanácsadó lett (Szolnok). Az elnökség tagjai: *Dán Krisztina* FMPSZ (Bp.), *Homor Tivadar* (Győr), *Celler Zsuzsanna* OPKM (Bp.), *Ambrus Zoltánné* VII. ker. (Bp.), *Szalmári Klára* XXII. ker. (Bp.), *Varga Zsuzsanna* FMPSZI (Székesfehérvár).

Különös fajta ember ez a kurátor. Mármint aki a kuratóriumban ül. Én is ülök egyben, természetesen nem irodalmi kuratórium, hát látom, hogy milyen különös. Ülünk, és ítélkezünk bizonyos pénzekről, amik nem a mieink, miközben pedig érezzük, hogy a pénz mégiscsak a miénk, hiszen mi osztjuk szét, és ez büszkeséggel tölt el bennünket. A kiváltságosok büszkeségével. Mi *adni tudunk*. Mi tudunk adni. Mi vagyunk, akik meg tudják mondani, kinek adható a pénzből, és kinek nem kell adni. Szempontjaink vannak. Mi tehát többet tudunk az egyszerű halandóknál, azoknál mindenképpen, akiknek adunk, mert nem ők adnak nekünk, mi tehát nyilván értékesebbek is vagyunk náluk, így az is az, amit művelünk. (Természetesen mi magunk is érdekeltek vagyunk a pénzek elosztásánál, mint leendő kedvezményezettek. Ilyenkor kimegyünk a teremből, és a bent maradtak ítélnek fölöttünk. Bizony, ritkán esik meg, hogy az egyik kuratóriumi tag nem ad a másik kuratóriumi tagnak, vagy annak, amit képvisel, még mit nem, hát akkor neki sem adna a másik, illetve az általa támogatottak is kimaradnának a szórásból. Döntés után visszatérünk a döntés termébe, és ott közlik velünk, hogy kaptunk valamit. Na, ez derék, konstatáljuk magunkban. Ez így elvárhatóan helyes.)

A kissé általánosított életkép még tovább általánosítható, természetesen. Az egyszerű halandó művész/művészpártoló helyzete természetesen megváltozik azzal, hogy kurátor lesz. Jelentősen kiváltságosodik. Azáltal, hogy függetlenedik az általa előállított – vagy elő nem állított – értékektől, az érinthetetlenek és vitathatatlanok felsőbb kasztjába jut. A közepes műveket sem előállító író, a két új hangot sem megtaláló zenész, az egyetlen értékelhető elemző munkával sem előrukkoló kritikus, a csak bukásokat prezentáló rendező, a politikában megbukott művészpártoló, az érdektelen pacsmagokkal tolakodó festő, az izléscícamokat produkáló szobrász, a dögunalmat dögunalmasan megörökítő fotós villámgyorsan fölébe kerül a (köz)megítélésben a jó vagy kiváló írónak, az eredeti kompozíciókkal jelentkező zeneszerzőnek, az elmélyült tanulmányokat és könyveket író irodalomtörténésznek, a színházat megújítani igyekvő, vagy legalább a szakmát mélyen ismerő rendezőnek, az invenciózus festőnek és a zseniális szobrásznak, a lélegzetelállítóan izgalmas fotósnak, és még hosszan sorolhatnánk.

Hogy miért? A magyarázat viszonylag egyszerű. Aki pénzt oszt, az hatalommal bír. Aki hatalommal bír, attól vagy félnek, vagy függő viszonyban vannak azok, akik a hatalmának kiszolgáltatottan kell éljenek és alkossanak. Nos, ez a kiszolgáltatottság sem olyan egyértelmű. Mert azzal, hogy sok jó alkotónak is ad a kurátor, természetesen azt a látszatot kelti, hogy csak azok a jók, akinek ő ad. Attól jók, hogy ő ad nekik, kvázi, a jóságuk kiváltó oka sem az általuk előállított mű, sokkal inkább a kurátor által bennük meglátott értékelhetőség. A jóság vagy kiválóság tehát a kurátor által megadott lehetőség függvénye. A többiek (akik sem nem akarnak/tudnak félni tőle, sem nem akarnak a kurátor függvényei lenni azzal, hogy például kéri a támogatását, amit ez az emberfajta fölöttébb szeret, sőt, azt merik mondani, bizony, ez a kurátorkirályocska szánnalmasan meztelen) az érdektelenek, a minőség alattiak, a futottak még listába kerültek. És a köztudat ezt könnyedén el is hiszi, mert a köztudat arra van, hogy az ilyesmit kanonizálja. Ezek a többiek tehát a fejük tetejére állhatnak, akkor sem tudnak felnőni a kiválóknak kijelöltekhez. A centrumban levéshez kemény követelményeknek kell eleget tenni, ahhoz a teljesítmény önmagában bizony meglehetősen kevés.

Kurátorunk pedig a végén maga is elhiszi, hogy ő az irodalom, a zene, a festészet, a szobrászat, építészet stb. legkiemelkedőbb és legfontosabb alkotói közé tartozik, ha nem a legfontosabb közöttük. (Na, megengedőleg, még azt mondja, az általa kiválasztott emberek is jók, sőt, vele együtt természetesen a legkiválóbbak.) Az utókor persze, vagy remélhetőleg, nyilván másként fog ezekről a dolgokról vélekedni. A kurátor ezt természetesen tudja, ha nem is vallja be (másoknak), de nem sokat törődik vele, sőt, magasról szarik rá. Mert a kurátort a kurátorsága és minden érdeke a jelen idő illúziójának az elhitelesítéséhez és elfogadtatásához köti. A pénz és a hatalom, tudni illik, csak jelen idejű lehet. A jövőt a művek birtokolják, de ők nem szorulnak kurátorokra.

Zalán

STUDIES

Nagy, József (University Professor, JATE, Director, OKI, Szeged): *The pedagogical importance of cognitive routines*

Felvinczi, Katalin (ELTE, Budapest): *The possibilities of health preservation and mentalhygiene in the public education*

Petőfi, S. János (University Professor, Macerata, Italy)–**Benkes, Zsuzsa** (Expert, OKSZI, Budapest): *About researching and teaching of textology*

Kárpáti, Tünde (PhD-student, ELTE, Budapest): *The stage of Molnár Ferenc's one-act plays*

Morel, Gyula (sociologist, teologist, Innsbruck): *The praise of radicalism*

Vesa Vares (Finland): *The distant romantic relative*

REVIEW

Filep, Tamás Gusztáv (editor, Budapest): *The reading book of the Highlands*

Bagu, Balázs (Slovakia)–**Deák, Ferenc** (Slovakia): *The teaching of the mother tongue in Kárpátalja*

A. Kéri, Katalin (historian, JPTE, Pécs): *Education in muslim's world*

Szontagh, Pál (primary school teacher, Budapest): *Do we need history teaching?*

Sebő, Péter (primary school teacher, Törökbálint): *The possibilities of learning science in natural sciences*

Mrs. Györgyi Supp (University Professor, KLTE, Debrecen): *Educational help to the history of the localities program of „NAT”*

Török, Lajos (student, ELTE BTK, Budapest): *Ady's „Minden-Titkai”*

Lőrincz, Csongor (student, BBTE, Kolozsvár): *Lyrical tone and (re)reading*

Kállai, Katalin (ELTE, Budapest): *For the modern Hungarian drama*

Florian Rötzer (Germany): *The ceremonies of farewell*

Virág, Zoltán (scientific consultant, JATE, Szeged): *The final fulfilment of phylosophy and art*

Keresztes, György (teacher, Budapest): *From the Vades to Derrida – about phylosophical publications*

Takács, Gábor (teacher, Budapest): *Analytical approach of solving of problems on Physics*

SEPARATED PART

Sebők, Zoltán (arthistorian, Budapest): *New media in fine arts*

Felvinczi Katalin

A mentálhigiéné és az egészségmegőrzés lehetőségei a köz-oktatásban

Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy megvizsgálja a mentálhigiéné és az egészségmegőrzés fogalmai közötti összefüggéseket, az említett két fogalom érvényességi körét egyrészt az elmélet alkotás, másrészt pedig a gyakorlat, az iskolai programok szempontjából. Felvet néhány vitapontot és gondolatokat fogalmaz meg a hatékonyabb gyakorlati működés szempontjait szem előtt tartva.

Morel Gyula

A radikalitás dicsérete

Paul Michael Zulehner, korunk egyik legismertebb teológusa és egyház-szociológusa, szellemes példával világítja meg, hogy milyen beállítottsággal kell rendelkezniünk egyházunk lényegi funkciójával és konkrét megjelenésével szemben. Nagyon szeretem Mozart zenéjét, írja éppen megjelent könyvében. Véleményem szerint a Bécsi Filharmonikusok közvetítik a leg-tökéletesebben ezt a csodás zenét. Ezért látogatom koncertjeiket – annak ellenére, hogy mélyen elkeserít anakronisztikus szabályzatuk, amely a nőket kizárja egyesületük tagságából, és jónéhány egyesületen belüli otromba veszekedés. Egyházunk is olyan együttes, amelyben időszerűtlen magatartási minták és otromba hibák tömegét találjuk. Ám ha az egyháztól képviselt „Mozartot” tökéletes interpretációban akarjuk élvezni, minden megokolt ellenszenvünk dacára vele kell kapcsolatban maradnunk.

Sebő Péter

A tudomány tanulásának lehetőségeiről a természet-tudományokban

Ha a pedagógiát (legalább részben) valóban reflektált tevékenységként kívánjuk művelni, elkerülhetetlenül színt kell vallanunk sok kellemetlen kérdésben. Az egyik ilyen probléma, hogy vállaljuk/vállalhatjuk-e a tudomány tanítását a közoktatásban? Írásomban néhány olyan kérdést és válaszlehetőséget szeretnék felvetni, amelyekkel akkor kell szembenézni, ha az utolsó kérdésre igenlően válaszolunk.

Török Lajos

Ady „Minden-Titkai”

Schöpfung Aladár írja Ady-monográfiájában a következőket: „Magyar versben még nem volt példa ilyen átvitt értelmű beszédre, amelyben a szavak mást jelentenek, mint a valódi értelmük, távolfekvő fogalmak váratlanul összekapcsolódnak, az asszociációk látszólag össze nem tartozó dolgokat fűznek össze.” Ha az Ady-recepciót szemlélzzük, meghatározónak mondható az arra irányuló erőfeszítés, hogy megfejthetővé váljék a maga korában valóban újszerűnek mondható nyelvi univerzum. Különösen a korpusz csaknem egészét átfogó motívumhálózat referencializálhatóságának értelmezés-történeti alternatívái tartoznak e körbe.