

56655

KEZEL

1

A-H;

56655

158

1999 -01- 21

iskola

IX. évfolyam, 1999. január

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Andor Mihály
szociológus, MTA
Szociológiai Intézet;
szerkesztő, Iskolakultúra,
Budapest

Bogoly József Ágoston
irodalomtörténész,
Budapest

Boldizsár Ildikó
mesekutató, Praktika,
Budapest

Csoma Gyula
tudományos munkatárs,
OKI Program- és
Tantervfejlesztési
Központ Felnőttoktatási
Csoport, Budapest

Dér Katalin
egyetemi docens, ELTE
Latin Tanszék, Budapest

G. Havas Katalin
egyetemi tanár, ELTE
BTK, Budapest

Gintli Tibor
vezető tanár, ELTE
Apáczai Csere János
Gyakorlógimnázium,
Budapest

Halmai Tamás
egyetemi hallgató,
JPTE BTK, Pécs

Kapcsáné Némethi Júlia
gyógypedagógus,
Bárczi Gusztáv Óvoda,
Általános Iskola és Diák-
otthon, Debrecen

Kós Krisztina
egyetemi hallgató, ELTE
BTK, Budapest

**Lipócziné
Csabai Sarolta**
főiskolai tanár,
Kecskemét

Lükő István
tanszékvezető egyetemi
docens, EFE Tanárképző
Intézet, Sopron

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

Papp Ferenc
szociális munkás,
Budapest

Sebők Zoltán
művészettörténész;
szerkesztő, Iskolakultúra,
Budapest

Solt Kornél
ny. akadémiai doktor,
Budapest

Szabó Imre
igazgató, Bárczi Gusztáv
Óvoda, Általános Iskola
és Diákotthon, Debrecen

Szakály Sándor
hadtörténész, HM
Hadtörténeti Intézet és
Múzeum; szerkesztő,
Iskolakultúra,
Budapest

Tóth Tibor
igazgató, Arany
János Gimnázium,
Nagykőrös

**Kiadja a Janus Pannonius
Tudományegyetem**

**Főszerkesztő:
Géczi János**

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály
Kamarás István
H. Nagy Péter
Papp László
Sebők Zoltán**

Szakály Sándor

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Tóth László olvasószerkesztő

Trencsényi László

Vágó Irén

Zalán Tibor

Fogarasy Judit szerkesztőségi titkár

Arany Tóth Edit

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Nyomdai előkészítés: **Didot Bt.**

Felelős kiadó:

Tóth József rektor

Szerkesztőség: 1065 Budapest,
Paulay Ede u. 55.

Telefon/fax: (36-1) 322-1679

Levelezési cím:

1396 Budapest, Pf.: 482

e-mail: geczi_janos@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 címén 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 **Adu-Print**
Nyomdában készült.

Felelős vezető:

Tóth Béláné

Lapzárta: 1998. december 14.

Bogoly József Ágoston

A kognitív tudomány 3

Nagy József

A kognitív készségek és képességek fejlesztése 14

Solt Kornél

Amikor ellentmondás van egy regényben 27

Kapcsáné Németi Júlia–Szabó Imre

Az értelmi fogyatékos tanulók iskolai nevelése 36

Andor Mihály

A kétféle diploma 46

Lükő István

Technikai fejlődés és társadalom 55

Csoma Gyula

Kihívások és funkciók 61

Tóth Tibor

Az olvasásra nevelésről 66

Boldizsár Ildikó

A BIT-agyú gyerekek és a mese 69

Lipócziné Csabai Sarolta

Társadalmi változások ábrázolása a kortárs ifjúsági regényekben 72

G. Havas Katalin

Gondolkodni kell tanítanunk! 76

Halmi Tamás

Műfajelmélet helyett műfajelméleti gondolkodás 80

iskolakultúra 99/1

Kós Krisztina
Az elmélet metamorfózisa **83**

Sebők Zoltán
Lenin és a dadaizmus **85**

Szakály Sándor
Magyarország 1944–1990 **90**

Gintli Tibor
A szent Lehetetlenség **92**

Dér Katalin
Értelmezéstani elvek a Bibliában **96**

Papp Ferenc
Szekták – új vallási jelenségek **104**

Satöbbi **108**

A magyar nyelv mondatainak megértési modelljei

A kognitív tudomány és a kísérleti pszicholingvisztika interpretációs elméleteinek komparatistikája

Az alábbiakban a nyelvpszichológia és a megismeréstudomány területeit művelő, nemzetközileg ismert hazai kutató, Pléh Csaba 1998-ban az Osiris Kiadónál megjelent A mondatmegértés a magyar nyelvben. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek című könyvének kérdésköreit tekintem át. Pléh Csaba munkájában a mai nyelvészet és megismeréstudomány problémái interdiszciplináris szemléleti metszetek formájában bontakoznak ki.

Bölcseleti, ismeretelméleti alapkérdést vessünk föl mindjárt az elején: milyen episztemológiai korlátok belátásával kell számolnunk, ha a saját működését akarja az ember megismerni? Manapság egy ilyen kérdésre hasonló válasz várható: próbáljuk modellezni magát a megismerési folyamatot és majd meglátjuk, milyen eredményre juthatunk...

Az agykutató, a filozófus és a nyelvészeti érdeklődésű pszichológus az itt halmozódó korlátok belátásában, komoly problémát jelentő feltárásában könnyen egyetérthet. Azonban a kiindulást adó, említett korlátozó feltételek kimutatásánál ma már nem állhatunk meg. További megértéstudományi kutatásokra van szükség. Az ismeretelmélet, a kísérleti, gyakorlati vonatkozású agykutatás, a neurolingvisztika és a modelleket alkalmazó számítógépes információs technológia összevonásának területén, valamint a nyelvpatológiában éppúgy, mint az irodalomtudományi hermeneutikában és nyelvészeti testvértudományai közül például a pszicholingvisztikában. (1)

Az emlékezés, a megértés, a felejtés és a nyelv problémájának összefonódása egyébként igen termékeny tudományközi területnek mutatkozik (vö. WETTLER, MANFRED: *Sprache, Gedächtnis, Verstehen*. Mouton de Gruyter, Berlin–New York 1980; PLÉH CSABA: *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1986; HAVERKAMP, ANSELM–LACHMANN, RENATE (Hrsg.): *Memoria. Vergessen und Erinnern*. Wilhelm Fink Verlag, München 1993; *Conceptualization and Mental Processing in Language*. Szerkesztette: GEIGER, RICHARD A.–RUDZKA-OSTYN, BRYGIDA. Mouton de Gruyter, Berlin–New York 1993; vö. még: DADDESIO, THOMAS C.: *On Minds and Symbols*. Mouton de Gruyter, Berlin–New York 1995.)

A megértéstudomány és a pszicholingvisztika mai eredményeit felhasználva, hogyan lehet a magyar nyelvben kísérletekkel feltárni és modellezni a tipológiailag sajátos mondatértelmezési eljárásokat? (2)

Ez Pléh Csaba akadémikus könyvének fő kérdése. A szerző könyvében a mondattani szerepek azonosításának különös figyelmet szentel. Rész kutatásait rendszerezi, számol a formai és szemantikai megértési tényezőkkel, de pszichológusként messzemenően érzékeli az emberi algoritmusok másságát is a számítógépes modellezésű törekvésekkel kapcsolatban. A mondatmegértést a magyar nyelvben vizsgálva, egy többtényezős problémahálózatot épít témája köré, miközben a megértéselmélet mai eredményeit saját kísérleti

pszicholingvisztikai kutatásaival próbálja párhuzamba állítani. Terminológiai értelemben sincs könnyű dolga, amikor az angolszász szakirodalom megnevezéseit igyekszik a magyar szaktudományos nevezéktanba átültetni. (3)

Pléh Csaba a gyakorlati eredmények fényében újra kiemeli, igazolja, egyszersmind módosítva finomítja azokat a felismeréseket, amelyek a *Chomsky*-féle nyelvelmélet továbbfejlesztése és a kognitív tudomány mai horizontjának összeolvadásából következnek. A magyarnyelvű mondatmegértést a kognitív tudomány és a kísérleti pszicholingvisztika mai interpretációs elméleteinek kritikai összehasonlító alkalmazása mentén elemzi. Már most megjegyzem, az elméletek gyakorlati alkalmazásában, a könnyen áttekinthető szinkron és diakron elmélettörténeti értelmezést biztosító komparatistikában nyilvánul meg e könyv egyik legnagyobb értéke.

A megértéskutatás történetében változó erőfokkal, de folyamatosan jelen voltak a nyelvészek által ajánlott szempontok. Ők a nyelvtanszerű strukturalitást hangsúlyozták, de érvényesült a viselkedéstudományi kérdésfeltevés is, hisz a nyelvi viselkedési szabályok szokás- és konvenciófüggő szeriális szabályfelhasználó magatartást alakítanak ki az embernél. Mindez csak szigorúan a nyelvészet szempontjából is sok tanulsággal szolgált. Fontos fölismerése a pszicholingvisztikai kutatásoknak, hogy nemcsak a nyelvészek által preparált nyelvtanokkal érdemes számolnunk. Hanem azzal, a megismerés modelljében létező mentális nyelvtannal is, amely a megértésből eredően szerkezet-átalakító módon tárolja és kezeli, alkalmazotti minőségbe fordítja át a nyelvtani szabályokat (CLARK, ANDY: *A megismerés építőkövei*. Osiris, Bp. 1996.). Az 1960–1970-es évek fordulóján a generatív grammatika erős korai befolyása alatt alakult ki a modern pszicholingvisztika némely kísérleti ágazata (GREENE, J.: *Psycholinguistics: Chomsky and Psychology*. Penguin, Harmondsworth 1972.). A régi pszicholingvisztika amerikai behaviorista irányzatai és a még korábbi századfordulós klasszikus német pszicholingvisztika (Sprachpsychologie) egymástól eltérő utakat jelöltek ki. Mára már az amerikaiból a kísérleti, gyakorlati eszköztár, a németből pedig a rendszerszerű gondolkodási igény megvalósítása vált követendő és fejlesztendő példává. E két fő vonás ötvözésével a modern kognitív tudomány mindkét korábbi irányzatból felhasználja az eredményeket. A pszicholingvisztika pályafutásának utóbbi három évtizedén belül több érvényes vizsgálati modell is született a nyelv megértésméleti és pszichológiai jellegének vizsgálatára. Ezek közül az alapokat és a korai munkásságot kiemelve mindenképpen Chomsky és Miller műveit kell említenünk (CHOMSKY, N.–MILLER, G. A.: *Finite state languages*. Information and Control 1958. 1., 91–112. old.; CHOMSKY, N.–MILLER, G. A.: *Introduction to the formal analysis of natural languages*. = *Handbook of mathematical psychology*. Szerkesztette: LUCE, R. D.–BUSH, R. R.–GALANTER, E. Wiley, New York 1963, 269–322. old.). Chomsky és Miller a nyelvi szabályok pszichológiai realitását illetően a közvetlen mentális élet valóságaként kezelték a nyelvet. Fölfogásuk szerint, a használható megértési modell arról ismerhető fel, hogy egy transzformációs nyelvtant is magába foglal. A nyelvtannak meghatározó szerepe van a nyelvhasználati szabályok szeriális alkalmazása során (vö. BERWICK, R. C.–WEINBERG, A. S.: *The role of grammars in models of language use*. Cognition, 1983. 13. sz, 1–61. old.). (4)

A transzformációs szabályok és inverz formájuk szerepét a mondatok értelmezésében az ismétlődő főnévi csoportok referenciális azonossága mentén, a szórendet, a tagadást és az ige-nevet kiemelve vizsgálja Pléh Csaba (vö. a mű 14–15. oldalának ábrájával!). Munkája nyomán a magyar nyelvészetben is további kutatási témává válik, nagyobb szerepet kap a mondatfeldolgozás. Mint kutatási program, ez Janet D. Fodor szerint lehetővé teszi a „mentális nyelvtanok” közelebbi megismerését is (FODOR, J. D.: *Sentence processing and the mental grammar*. = *Foundational issues in natural language processing*. Szerkesztette: SELLS, P.–SHIEBER, S. M.–WASOW, T. MIT Press, Cambridge, Mass. 1991, 83–113. old.).

A nyelvi szabályok közvetlen pszichológiai realitását igazoló korábbi törekvéseknek persze természetesen könnyen beláthatók a határai. Pléh ezek közül röviden néhányat kiemel. Szinte csak a nyelvészetre koncentrálnak a generatív grammatikusok, pedig a pszichológiai modellalkotás felé is nyílna lehetőségük nagyobb lépéseket tenni. Egy megérteni modell létrehozása irányában izgalmas fejlesztéseket lehetne elvégezni.

Pléh Csaba elemzéséhez még hozzáteszem, a medicina érdekeltsége e területen igen komoly figyelmet érdemelne. Hisz a mondatmegértés elemzése során az agykutatás eredményeinek e tekintetben való alkalmazásával, a mondatátalakítási feladatsoroknál a transzformációk működésének feltárása alkalmas lenne neurofiziológiai, pszichiátriai elméletek módosítására is.

Itt azonban arra a már-már talán szkeptikusnak tűnő szaktudományi kijelentésre is utalnom illik, amit *Szirmai Imre* neurológus (SOTE) tett a közelmúltban. E szerint a megismerési folyamat modellezése során a betű, a szó és a szemantikus egység, a mondat szintjét érdemes megjeleníteni, különválasztani. Azonban amíg az agy szerkezetileg és hatásmechanizmusait illetően viszonylag eléggé ismert már, addig a gondolkodás megértésében, elképzelhető, sohasem fogjuk majd elérni, hogy a metabolikus, elektrofiziológiai és más mérésekkel előidézett vizsgálatok kísérőjelenségeinek elemzésével magára a gondolkodás tartalmára következtetni tudjunk. Értelmezése szerint a tudományos agykutatás ma még a mondatnál valójában megáll.

A *Hátori József*-féle agykutatási eredmények előterében is például számos helyen lehet érintkezési pontot találni a megértéstudománnyal. Ide tartozik a neuroform információs technológia kialakításának neurális számításokon alapuló problematikája, valamint a metaforikus megértésfolyamatban magának a modellnek és a mérésnek tüzetes együttes vizsgálata.

Manapság a megértés kutatásában a pszichológia és a számítógépes nyelvészet elemző (parsing) módszerei adott esetben még a mesterséges intelligenciakutatás programjaiban használt vizsgálati metodológiával is vegyülnek. Pléh Csaba olyan korábbi kiindulással és feltételrendszerrel dolgozott e másfél évtizedes kutatást rendszerező és felölelő kísérleti pszicholingvisztikai munkájában, amely még a gépi elemzéseket a kutatás szinkron pontjain nem tudta figyelembe venni. A kiegészítések, az elméleti kérdésfeltevéseket implikáló utólagos frissítések a kézirat javára váltak. A legújabb nemzetközi szakirodalmi eredményeket ötvöző nézőpontváltások termékeny alkalmazása jellemzi kötetét.

E hosszú éveken át folyó kísérletek értelmezését az ELTE professzora, Pléh Csaba számára szinte teljesen felfrissítették azok a külföldi tanulmányutak, vendégtanári, oktatói kihívások (Indiana University, Bloomington; Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences, Stanford, California; Rutgers University; Universitf Trieste; École Pratique des

Pléh Csaba a gyakorlati eredmények fényében újra kiemeli, igazolja, egyszersmind módosítva finomítja azokat a felismeréseket, amelyek a Chomsky-féle nyelvelmélet továbbfejlesztése és a kognitív tudomány mai horizontjának összeolvadásából következnek.

A magyarnyelvű mondatmegértést a kognitív tudomány és a kísérleti pszicholingvisztika mai interpretációs elméleteinek kritikai összehasonlító alkalmazása mentén elemzi.

Már most megjegyzem, az elméletek gyakorlati alkalmazásában, a könnyen áttekinthető szinkron és diakron elmélettörténeti értelmezést biztosító komparatistikában nyilvánul meg e könyv egyik legnagyobb értéke.

Hautes, Paris; Mellon Foundation; City University Graduate Center, New York; Universtität Wien stb.), melyekkel pályája során az utóbbi évtizedekben találkozhatott.

Amíg a beszélő propozicionális rejtett tudását, nyelvi kompetenciáját a Chomsky-követő generatív grammatikusok elemzik, addig a kísérleti pszicholingvisztika a performancia kérdésével a kognitív tudomány egészének kétosztatú propozicionális programja szerint foglalkozik. Gyakorlati értelemben is keresi, a nyelvi feldolgozás modellje miként tud magába foglalni egy grammatikát? Pléh az absztrakt performanciaelméletek világának tanulságait, de *Jerry Fodor* és *M. F. Garret*, valamint *A. Clark* megismerésre vonatkozó fölfogását is hasznosítja. (5)

Amikor Pléh a nyelv performancia-modelljeiben a célfüggvényszerű kompetenciamodellt tételező elméletet bemutatja, akkor Jerry Fodor tételeit így értelmezi: a nyelvészet által megadott strukturális leírási szinteknek van pszichológiai realitásuk, de a szabályok okvetlenül nem rendelkeznek realitással. Figyelmet érdemel még a kognitív pszichológia egy, a szerző által említett nehezen igazolható föltevése, miszerint a propozicionális szerveződés, eredetileg kívülről dologként, igazolás nélkül válhat a belső világ kategóriájává.

A mondattani kétértelműségek értelmezésében az egyféle felszíni szerkezetbe két mélyszerkezeti kiindulás zárul. Beállítódásfüggő az, hogy éppen melyik mélyszerkezet lép működésbe. A mondat szerkezet leképezése például a megértés centrális kérdése is lehet. A mondat és emlékezet viszonyát tárgyalva Pléh már korábban vitatkozott azzal a fölfogással, amely állította, hogy az ún. rövid emlékezet a felszíni szerkezetet ragadja meg és a mondat formai vonásaira figyel, a tartós emlékezet pedig a mélyszerkezettel van kapcsolatban és a tartalmi vonatkozásokat tárgyalja (vö. PLÉH CSABA: *Mondat és emlékezet I-II*. Magyar Pszichológiai Szemle, 1974, 24–35., 147–158. old.).

A megértési stratégiák a produkciós rendszerek mintakereső algoritmusai ismert egymást kiegészítő módon működhetnek, azaz egy-egy funkcióra még egyidejűleg is több stratégia lehet érvényes és maguk a stratégiák is fölülbírálnak. A nyelvtannak itt a gyors megértési stratégiák mellett fontos szerepe van. A performanciák esetlegességet visznek a megismerésbe, a nyelvtani elemzésre épülő megismerés időben jobban kitolódik, azonban jobban függetleníteni tudja magát a másik, a gyorsabb stratégia esetlegességeitől. A stratégiai jellegű megértésfolyamat távlatába tekintünk, ha a tagmondatok sorrendjéről sokszor még azt is feltételezzük, hogy az események sorrendjét követi.

Ha az igék vonatkereteit kielégítő lehetséges argumentumokat, vagy ha a megnyitott szószerkezetnél a szószerkezetnek megfelelő szófajú tartalmas szót keresem, akkor szintén a megértési stratégia értelmében járok el.

Korábban az interakciós megértési modelleknél a nyelvi teljesítmény (performancia) ábrázolása egyirányú, alulról fölfelé bővülő volt. Manapság kiemelt szerepet kap a megértés gyorsaságának és intenzitásának vizsgálata. Mai, újabb fölfogás szerint a megismerés szinte azonnalisággal történik, parányi időtörredék alatt. *Douglas Hofstädter* 1998-ban magyarul is megjelent könyvét (HOFSTÄDTER, D.: *Gödel, Escher, Bach*. Typotext, Bp. 1998) érdemes e szempontból figyelembe venni. Hofstädter e vonatkozásban, az interakciós megértési modellnél a Nobel-díjas *Herbert A. Simon* korábbi állításával vitatkozva, a 100 millisekundum alatti időben történő, szinte azonnali megismerésaktus szerepét hangsúlyozza.

A kialakuló megismerő értelmezés a szófelismerési rendszeren alapul, ahol asszociatív tényezők, szótári funkciót betöltő tároló emlékezeti sémák például a vonatkeretek aktiválására is alkalmasak. A föl- és megismerendő anyagra több oldalról szegeződik a megértő figyelem. Földolgozásra készen állnak, egymástól független párhuzamossággal is a különböző megértési komponensek és stratégiák. Bevetésük során így hihetetlen gyorsasággal érnek el eredményt, miközben a fonetika, a lexikon, az alaktani és mondattani analízis rendszer, azaz a szemantika és a pragmatika egy pillanattörredéken belül lendül munkába. Pléh Csaba az interakciós megértési modell mellett, még a megértés-ku-

tatás történetét szemlélve, az új filozófiai előföltevéseket mozgósító konnekcionista megismerést és a moduláris fölfogást jellemzi könyve elején.

Szentágothai János szélesebb szakközönség előtt ismert neurobiológiai modularitás-fölfogása (SZENTÁGOTHAI, J.: *The „module concept” in cerebral cortex architecture*. Brain Research, 1975, 475–496. old.) neurobiológiai (neuropszichológiai) vonatkozásban az agy lokalizált feladatspecifikus működését hangsúlyozza. (6)

A mondattan autonómiája már a generatív grammatika kezdeti modelljében is explicitté vált. A jelentés és a grammatika elválasztása a hatvanas évek pszicholingvisztikájában izgalmas területnek ígérkezett. A megértés moduláris koncepciója szerint, ez példamondatokkal igazolható, értelmesség és nyelvtanszerűség egymástól független tényező is lehet. Az értelmesség kategóriája azonban itt csak a köznapi, praktikus értelemre vonatkozik, hiszen irodalmi, esztétikai értelemben, a költői nyelvhasználat szempontjából e fölfogás vitatható.

Szemantikai anomáliák, agrammatikus mondatok meghökkentő nyelvi furcsaságukkal akár költői hatást is kiválhatnak a nyelvben. Ha a köznapi jelentést nézzük, akkor a szemantikus anomália nem annyira rontja az érthetőség esélyét, mint a helytelen grammatikájú szövegalkotás. Az évszázadokra visszanyúló nyelvészeti tapasztalat hermeneutikájából a régi fölfogások mai modellbe helyezése már-már a fölfedezés erejével hathat. Erre lehet példa Kenneth Forster eljárása, ő a mondatelemzés autonómiáját hangsúlyozza a megértésben. Szerinte önálló komponens a megértésben a szerkezetelemzés. Ez megelőzi az integráció szintjét, azaz a jelentés feldolgozását. Forster szerint ezek a megértési összetevők önállóan működnek, így külön-külön is hozzáférésük van a mentális szótárhoz. Az információ áramlása egyirányú, értelmes egésszé integrálódik a szöveg. Az általános problémamegoldó rendszerhez pedig közvetlen bemenetek csatlakoznak minden moduláris nyelvi elemző, megértő rész irányából. Ezért mondhatjuk, hogy a gondolkodásszerű folyamat úgy indulhat meg, ha a moduláris megértés megelőzi.

Chomsky egykori közvetlen tanítványa, Jerry Fodor például a későbbi kognitív és interakciós megértésméletek, majd a kísérleti eredmények hatására az idők folyamán többször sorra módosította elméleteit. A modulokat egyfajta automatikusság, egymás számára áthatolhatatlanság, valamint a kontextusra való érzéketlenség jellemzi. Az egymástól, az értelemtől és a jelentéstől, a kontextustól függetlenül működő autonóm összetevők modelljét Fodor és Pylyshyn módosítások árán igyekszik átmenteni.

A megértés konnekcionista fölfogástípusát a párhuzamosan megosztott földolgozás általánosan kiterjesztett érvényessége jellemzi. Pléh Csaba az irányzatot McCelland konnekcionista megértésmo­ delljét értelmezve mutatja be. A konnekcionisták fölfogásukat idegrendszermodellel képezik le, de a mesterséges intelligencia gépi fejlesztési irányai­ ban megszokottá vált számítástechnikai analógiákkal nem dolgoznak. Mivel modelljeikben nem a létező és folyton fejlesztés alatt álló gépekhez keresnek emberi megfelelőket, hanem elméleti neuronokat tételezve, a megismerést ún. izgalmi mintázatokra, izgalmi rész­ hálózatok homogén, összekapcsolódásra épülő párhuzamos pluralitására építve kép­ zelik el. Elméleti neuronok kapcsolataiból álló modellt képzelünk el, ahol az input hely­ zetben összegzett aktiváció lép föl, ezt a környezet váltja ki. Amikor a megértési folya­ mat kezdődik, akkor az aktiváció időbeli kibontakozásba kezd, nem válik külön a tudás szerinti és a nyelvtani komponens. Az elméleti neuronok (egységek) párhuzamosan mű­ ködnek, eltérő hálózatrészek végzik el a feladatokat, a szókezdő betű felismerése során például végigfut egy a hálózatok összekötését igénybe vevő keresés.

Aktivitási mintázatok alakulnak ki. Az ismeretet és a tudást kapcsolatmintázat jeleníti meg. Ez az eljárás egyszerű mondatok megértésének modellezésére is kiterjed, a mon­ dattani elemzésben is felhasználják. Elemek, egységek kapcsolatából áll a konnekcio­ nista modell, konkrét szavak és összetevőik között létesül kapcsolat, egy sajátos viszony. A terjedést illetően nem szerepel e fölfogásban olyan központi és általános felügyeleti pont, amely szabályozóként érvényesül.

Smolensky szerint minden ilyen egység sok hálózatban vesz részt. Aki tehát a szubszimbolikus paradigma jellemzőire, a kognitív rendszerek szubszimbolikus definíciójára, a neurális és az asszociatív láncokat kialakító szubszimbolikus architektúra közötti kapcsolatokra kíváncsi, föllapozhatja a Pléh Csaba által szerkesztett, jelentős külföldi tanulmányok magyar fordításából álló összefoglaló könyvet a kognitív tudományról (*Kognitív tudomány*, Osiris Kiadó–Láthatatlan Kollégium, Bp. 1996). (7)

A mai moduláris, konnekcionista és interakcionista fölfogástípusok komparatistikáját elvégző szerző rámutat az ellentétek kihívást jelentő halmazára. Megújuló állagot mutat persze mindegyik irányzat, de bizonyos értelemben tovább öröközik, kisebb részekre lebontva tartósítják szemléleti szembenállásukat. Egymással vitatkozván pedig nemcsak a másik gyengéjére figyelnek föl, hanem talán esélyt is adnak egymásnak a szintézisalkotásra. A megértés aktusának három elemzési szintjén, a szófelismerési, a mondatmegértési és a szövegértelmezési analízisben Pléh Csaba egy táblázatban ábrázolt módon vonja össze a három megismerési irányzat jellemzőit.

Az irányzatokat integratív készség és különállás jellemzi egyszerre. A pszicholingvisztika sem mentes a nyelvelméleti kettősségektől. Továbbra is tart a korábbi egységesebb szemléletbe vetett korai, a generatív grammatikusokat jellemző, univerzalisztikus nyelvészeti fölfogás fölbomlása. Hisz az angol nyelvű beszélőkre kidolgozott következtetések nem illenek válogatás nélkül egy más szerkezetű nyelvet beszélőket vizsgáló kísérleti helyzetre. Persze, a konkrétumok ennél árnyaltabbak, mert például maga Chomsky is számolt már később ezzel, és kidolgozta a nyelvtanépítő elveket. (8)

A magyar nyelv típusa mindenképpen igényli, hogy például a magyar mondat szerkezet generatív leírásánál és az általános nyelvészeti szempontból korszerű újabb magyar nyelvtan konstruktív megírásánál a megfelelő alkalmazási minőség pontos magyar nyelvi finomszerkezetébe átértelmezve kerüljenek azok a fölismérések, amelyek az angolszász nyelvészetben, az angol nyelvre vonatkoztatottan érvényesek. A *Kiefer Ferenc* által szerkesztett úttörő vállalkozás elméleti bevezetőjében *É. Kiss Katalin* és *Szabolcsi Anna* érinti ez utóbbi problémát (vö. *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1992, 21–77. old., vö. még *É. KISS–KIEFER–SIPTÁR: Új magyar nyelvtan*, Osiris Kiadó, Bp. 1998, 14. old.).

Pléh Csaba a nyelvelmélet és a nyelvtipológia humboldti egységének kidolgozására törekszik a nyelvpszichológia területén. Még akkor is, ha ennek módszertani következményei csak bonyolítják a magyar nyelvű mondatmegértés vizsgálatát. A szerző jól érzékeli, hogy az egyetemes nyelvelméleti sémák és törvények mindig arra a nyelvre hangozóak, amelyet vizsgálunk, hiszen a nyelvek tipológiailag eltérnek egymástól. (9)

Nyelvtipológiai megfontolások mentén tett különbségekre utal, amikor Pléh a magyar és az angol nyelv összehasonlítása során a lokális és holisztikus fölfogások szerepéről értekezik. Kérdésfeltevése: vajon nyelvtipológiai jegyeiktől válik függővé az, hogy a tömböszerű értelmezési alakzatok vagy a meghatározott helyen előforduló értesülések rendelkeznek-e a mondatmegértésben nagyobb szereppel?

Kérdés, hogy a szabad szórendű nyelvekben, így például a magyarban is, a szórenden alapuló megértési stratégiákat, melyeket az angol nyelv értelmezése során alakítottak ki a megértéskutatók, elsődlegesnek tarthatjuk-e? (10)

Az indoeurópai nyelvekkel való kontrasztivitás értelmében a magyar nyelvi rendszer értelmezett megkülönböztető vonásai közé tartoznak az esetragok és az agglutináció. A magyar esetragok világa a megértéstudományi érdeklődésű pszichológus számára kitüntetett szerepet kap. A magyarban a főnevek az esetragok által a mondatban betölthető szerepük jegyeit elvileg hordozzák. Az agglutináció esetében a sorrendezettség a megértésben a jelek várhatóságát illetően elvárási horizontot jelölhet ki. A magyar nyelv ilyen működése sajátos megértési stratégiákat tud kiépíteni. Ez utóbbi jelenség még jellemző a magyar nyelvi rendszerhez részben hasonló ausztráliai warlpiri nyelvre is. Viszont az indoeurópai nyelvekben már a flexiós esetragrendszerrel kell számolnunk. Fő jellegét te-

kintve agglutináló nyelvnek számít a finnugor és a török nyelv. Összerakós mintázatból fakadóan képzőket, jeleket tesznek a szó tövéhez, a morféimák összeragaszthatósági tulajdonsága által így egy érdekes jelentésintegrálódás megy végbe, ami sajátos megértési láncot képez. A magyarban a nem agglutináló szóalakok előfordulására is fel kell készülnie a feldolgozó-megértő befogadónak, mert ilyenek is vannak nyelvünkben.

Pléh Csaba a magyar nyelvi rendszerből a pszicholingvisztikailag külön érdekességgel bíró jelenségeket emeli ki. Ilyen például a határozói rendszer irányhármassága, a tötípusok és esetragok allomorfikus formaképződése, valamint a főnévragok és az igei vonzatkeretek összefüggése. A vonatkozó mellékmondatok megértésében pedig a vonzatkeretek alaktani jelölése külön földolgozást érdemel (vö. PLÉH CSABA–MACWHINNEY, BRIAN: *Vonatkozó mellékmondatok megértése a magyarban*. Műhelymunkák a Nyelvészeti és Társadalomtudományai Köréből 2., 1986; PLÉH CSABA–KARAS ISTVÁN: *Vonatkozó mellékmondatok megértése és vonzatkeretek morfológiai jelölése*. Kézirat, 1998).

A magyar nyelv tötípusainak, esetragjainak alaktani viselkedése a számítógépes modellezésben, programkészítésben egy allomorfikus kivitelezést igényel (vö. PRÓSZÉKY GÁBOR: *Számítógépes nyelvészet*. SZÁMALK, Bp. 1989, 495–517., 527–536. old.). A mondatfeldolgozási modellek területén a két irány, a konnekcionista és a nyelvtani értelemben szigorúbb, szabályközpontú fölfogás vitában áll egymással. Több vonatkozásban a lineáris megértési stratégiák formalizmusát dekonstruálja, töri meg a magyar nyelv. Az alkalmazott matematikai szigorú rendszerűség elvi szempontjainak egyértelműen megfeleltető logikát cselezi ki a magyar nyelv, amikor a jelöletlenség és a váltakozó végződés lingvisztikai jelenségét hozza létre. Pléh Csaba a tötípusok viselkedését az információelmélet szaknyelvén

*Az irányzatokat integratív
készség és különállás jellemzi
egyszerre. A pszicholingvisztika
sem mentes a nyelvelméleti
kettősségektől. Továbbra is tart
a korábbi egységesebb
szemléletbe vetett korai,
a generatív grammatikusokat
jellemző, univerzalisztikus
nyelvészeti fölfogás fölbomlása.
Hisz az angol nyelvű beszélőkre
kidolgozott következtetések nem
illenek válogatás nélkül egy más
szerkezetű nyelvet beszélőket
vizsgáló kísérleti helyzetre.*

így összegzi: „...az egyes tövek eltérő bizonytalanságokat tartalmaznak a tö módosulási pontjain, vagyis a döntési pontokon a morfológiai információ mennyisége eltérő.”

A magyarban legtöbbször ún. szabad szórendről beszélünk. Viszont mindjárt hozzá is tehetjük, hogy szórendünk a morfémasorrendet illetően nem szabad linearizációjú. Bonyolult értelemben lineáris megkötésnek számít, ha birtokos személyrag már előfordult, akkor már csak esetrag következhet. Hangzásban, a kimondott szavaknál a magánhangzó illeszkedése és a rögzített hangsúlyú kiejtési norma is korlátozó tényezőként mutatkozik. E témában ezért most megfontolásra érdemes Pléh Csaba árnyaló megjegyzése az ún. hagyományos szabad szórendi fölfogástípust képviselő nyelvészek számára is. (Vö. É. KISS KATALIN: *Sentence Structure and Word Order. = The Syntactic Structure of Hungarian*. Szerkesztette: KIEFER FERENC-É. KISS KATALIN. Academic Press, San Diego–New York, 1994, 1–90. old.) A szabad szórend a magyarban kifejezetten az alany, a tárgy és az állítmány vonatkozásában valósul meg. (11)

Egyszerű magyar mondatok megértésével foglalkozó kísérletek elemzése képezi Pléh Csaba most ismertetett könyvének gerincét. A szerző módszertani értelemben nem a kísérletek dokumentatív esetleíró bemutatását végzi el, hanem a bennük fölvetett kérdésekre kapott és feldolgozott válaszok párbeszédszerű logikája szerint építi föl, teszi kreatív módon szakmai közkinccsé fölismeréseit és empirikus kutatásai eredményeit. Alapvető

nyelvészeti kérdéseket kísérleteket végezve tárgyal. A hazai pszicholingvisztika mélyebben még nem érintette ezeket a kérdéseket.

Az esetragok és a szórend, a morfofonológiai eshetőségek irányában, a mondatmegértést vizsgálva teszi föl Pléh Csaba kutatói kérdéseit. Nyelvek és elméletek közötti különbségek megvilágításában érzékeny kutatóról lévén szó, módszertani tekintetben rendkívül összetett feladatot próbál megoldani. A kísérleti pszicholingvisztika és a megértéstudomány változó mai horizontjára helyezi át a nyelvészeti alapkérdéseket. A könyvében összefoglalt nyelvészeti kérdéskörök pszicholingvisztikai kísérletekben történt gyakorlati feldolgozásáról és a kísérletek egyes eredményeit tartalmazó korábbi, több esetben társszerzős (*MacWhinney, Juhász, Ackerman, Jarovinskij, Balajan, Komlósy, Szepe*) publikációiról pontos eligazítást ad egy táblázat segítségével a 84. oldalon. A különböző életkorú kísérleti alanyok mondatmegértési folyamatát vizsgálva, az esetragok használatában bekövetkező gyakorisági növekedést az óvodás-, gyermek- és felnőttkorban változó magyarázati értékkel tünteti ki. (12)

A magyar mint idegen nyelv oktatási gyakorlatában is fölvetődő (Hörverstehen) problémával rokoníthatom Pléh Csaba azon fonetikai-akusztikai megjegyzését, amely a hallás utáni megértésnél perceptuális nehézségek következtében a végződésekre vonatkozik. Itt konkrét értelemben a magyar accusativus hallás utáni érzékeléséről van szó. A nem magyar anyanyelvű, magyarul tanuló mondatmegértő kísérleti személyek számára még persze számos probléma adódik. Például az accusativust tartalmazó forma és a második személyű birtokos személyragos (magánhangzó-hosszabbodást viselő), *babád-babát* alak között differenciáló Hörverstehen során léphet föl ez a nehézség.

Vajon a szórend kódolni tudja-e a magyarban az alapvető grammatikai szerepkülönbségeket? A megértés pszichológiai, gyakorlati oldaláról tekintve még a sorrendi mintázatokat formálisan nem alkalmazó magyarban is nagy szerepe van a szórenden belül az értelemet konstruálva kereső köznapi megértési stratégiáknak. Például a topikhelyzetben lévő főnév dinamikus értelemképződésű megértési távlatot nyit a mondatmegértés számára.

Valamilyen értelemben itt egy (alapszórendi?) kanonizációs emlékezet latenciájával kellene számolnunk? Az erre a kérdésre adható válaszkísérlet olyan exkurzust jelent, amely a megértési perspektívákat a kanonizációs stratégiák felől próbálja értelmezni.

Az igeikötőket (preverbiumokat) módosítóelemekként értelmező újabb magyar nyelvtani terminológia számára is érdekes az, amit Pléh Csaba a preverbiumok mondatmegértésben betöltött szerepéről kísérletileg kimutat. A deskriptív nyelvészetben nem teljesen rögzített szófaji besorolású, komplex szerepkörű igeikötőkről van szó, ezért egy viszonylag széles terület nyílik a pszicholingvisztika számára. Az igeikötőket a kormányzás és kötés szerepkörében értelmező generatív grammatikai hagyomány mellett, egyéb újabb fölfogások is teret nyertek. Adott esetben az igeikötők képesek megváltoztatni az ige vonzatszerkezetét is (vö. pl. HARLIG, J.: *The interaction of verbal aspect and noun phrase determination in Hungarian*. Ph.D. Thesis, University of Chicago, 1989). (13)

Pléh pszicholingvisztikájában az igeikötők nyelvtani és szemantikai szerepkörüket illetően többfélék. Az alaktani értelemben dekompozíciós elveknek megfelelő viselkedést mutató igeikötők szerepét kutatva a szerző sok pszicholingvisztikai kísérleti anyagot halmozott fel (pl. videoleírasi feladatok az igeikötőhasználat alakulásának vizsgálatára). A lokatív jellegű, elvonttá alakító jelentésfinomító módosítástól a tér- és időviszonyokat jelölő szerepig beszélhetünk az igeikötőkről. Időszerkezeti értelemben az igeikötő a folyamatot mutató alapigét befejezővé, kezdővé vagy mozzanatossá tudja tenni. Pléh a jelentés specifikációja, a befejezettség kifejezése, az igeikötők és a vonzat, valamint a fókusz témája körül végez elemzéseket.

Szerencsére a magyar mondatmegértésben, a magyar nyelvészetben a vonzatcentrikus szemléletnek jól kiépült modern hagyománya van (vö. KOMLÓSY LÁSZLÓ: *Régensek és vonzatok*. = *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan*. Szerkesztette: KIEFER FE-

RENC. Akadémiai Kiadó, Bp. 1992, 299–529. old.). Pléh Csaba a szavankénti olvasási kísérletekkel próbált olyan mentális ígék összehasonlítani, amelyeknek érdekes mód nem lehet, vagy egy más esetben, éppen lehet lokatív jelentése. Vizsgálja azt is, hogy milyen viszony alakul ki az ígékötő és az adott mondatban érvényes vonzat között.

Az összetett mondatok a szóban forgó könyvben a hagyományos nyelvtanban az alárendelés és mellérendelés problémakörében részletes elemzést kapnak. Az összetett mondatok megértési nehézségei szinte felkínálják a pszicholingvisztikai hozzáférést e témához. Pléh a visszautaló nyelvi eszközök kutatása mellett intenzíven foglalkozott az összetett mondatok megértési problematikájával. E területen Brian MacWhinney szerzőtársa volt; együtt vizsgálták a szórend, az utalás és a perspektíva kérdéseit a magyar vonatkozó mellékmondatok megértésében. Pléh kísérletei bizonyítják: az ún. szabad szórendű magyar nyelvben a főmondati kiemelő szórend bizonyos döntési nehézséget hoz létre. A mellékmondatbeli kiemelés viszont gyorsítja a megértést. Pléh hipotézist állít föl, miszerint az ismétlődő vonzatkeret a megértést segíti.

A többszörös beágyazások kérdéskörének a magyarban érvényesülő megértési nehézségképző jellegéről Miller, Chomsky és a későbbi Bever-féle fölfogást aplikálva értekezik Pléh: „A tehetetlenül áthozott nyelvtani címkék”, azaz az egyes főnévi kifejezésekhez rendelődő szerepek sajátos módon tovább tapadnak, a vonzatkeretek fennmaradásának sémáját bemutattva pedig egy sor nyitott nyelvészeti kérdéscsoportra mutat rá.

Az anafora (a visszautalás) kérdése és kutatása már a mondatföldről, a mondaton átmutató funkcióelemzés szempontját vetíti előre, és egy olyan megértési hálózatra enged következtetni, amely szövegszerkezeti mintázatait illetően a mondatot görcsösen centrumban tartó szemléleten is túlröpíthet. A mondatnál nagyobb megértési alakzatok felé való elmozdulás mindenképpen izgalmas terület. A visszautalás mentális modellek kialakításának is fontos eszköze. Az anafora egy indexikus, gazdaságos eszköz, a szöveg helyzethez kötését oldja meg. Kódolási ökonómiájának természete az emberi megismerés korlátait, emberi nyelvi logikánk nehezen kikerülhető indexikusságát is érzékelteti velünk.

Clark nyomán a megértés építőkövei között az anaforikus viszonyba kerülő nyelvi elemeket és visszautalásfajtákat tekinti át könyvében a szerző. A működésre világít rá akkor, amikor az előző mondatban nyitva maradt szerep aktivizálódásáról beszél. Arról, aminek következtében az utána jövő mondatban kikövetkeztetésre kényszerítő problémamegoldó

Az összetett mondatok a szóban forgó könyvben a hagyományos nyelvtanban az alárendelés és mellérendelés problémakörében részletes elemzést kapnak.

Az összetett mondatok megértési nehézségei szinte felkínálják a pszicholingvisztikai hozzáférést e témához. Pléh a visszautaló nyelvi eszközök kutatása mellett intenzíven foglalkozott az összetett mondatok megértési problematikájával. E területen Brian MacWhinney szerzőtársa volt; együtt vizsgálták a szórend, az utalás és a perspektíva kérdéseit a magyar vonatkozó mellékmondatok megértésében. Pléh kísérletei bizonyítják: az ún. szabad szórendű magyar nyelvben a főmondati kiemelő szórend bizonyos döntési nehézséget hoz létre. A mellékmondatbeli kiemelés viszont gyorsítja a megértést. Pléh hipotézist állít föl, miszerint az ismétlődő vonzatkeret a megértést segíti.

aktivitás jön létre (vö. még: PLÉH CSABA: *Mondatközi viszonyok feldolgozása: Az anafóra megértése a magyarban*. Magyar Pszichológiai Szemle, 1994, 287–320. old.).

Univerzalisztikus attitűd (*Pinker*), illetve kognitív univerzálékon alapuló földolgozási elvek (*Osgood*) jellemzik a nyelvek közötti különbség kutatását célul kitűző komparatistikai törekvéseket. A nyelvfüggő egyediségek fölismerésére különösen fogékony kutatók az egyetemes elvek alkalmazásakor finoman kezelik az elméleti általánosítási lehetőségek körét és a konfigurációs és nem konfigurációs nyelvek közti különbségek elemzése során (*Berwick*) ügyelnek az egyes nyelvekre jellemző specifikumok szabatos föltárására és kontrasztív kiemelésére.

A kanonikus formák hipotézise (*Slobin és Bever*) azonban bátran szembefordul az univerzalisztikus kutatói fölfogásokkal. Gyermekek mondatmegértését vizsgáló kutatók körében már korábban fölvetődött, hogy a mondatokat prototipikus, jól megalkotott mondatmintákra vonatkoztatott eljárás során értjük meg. A megértés itt teljes mondatformákon épül föl és a bementi jelsorozat apró, elszigetelt jeleinek külön-külön nincs, csak egészelvű értelemben van szerepe.

Herbert A. Simon például a nyelv elsajátításának folyamatában a *J. R. Anderson és L. Siklóssy* által javasolt heurisztikus emlékezeti-gondolkodás modellt preferálja. (Vö. SIMON, HERBERT A.: *Az információfeldolgozásként értelmezett emberi megismerés modelljei. = Korlátozott racionalitás. Válogatott tanulmányok*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp. 1982, 285–286. old.)

A kanonikus formákba rendeződést az odaillőként illeszkedő használhatóság kritériuma szabályozza, de például egy másik megértési modellben, a versengő kombinatorika domborodik ki, s támpontok kiemelése történik.

A magyar nyelv mondatainak megértési modelljét keresve, ha tipológiai perspektívát jelölünk ki, akkor az analitikus-lokális modell közelebb állna nyelvünk természetéhez, de e modellben a kanonikus formát öltő szórendi hatásokkal is messzemenően számolnunk kellene. Erre a következtetésre jut Pléh Csaba.

Gergely Györgynek a Stanford University kiadásában 1991-ben megjelent írására hivatkozva Pléh Csaba kiemeli: „A magyar beszélők az esetragok meghallása után mintegy azonnal 'eljutnak' a grammatikai viszonyokhoz, nem várnak a tagmondat végéig azzal, hogy nyelvtani szerepet rendeljenek a főnévi csoportokhoz, és jóslásaikat arra nézve, hogy mi következhet, gyorsan, *in statu* végzik.” A magyar mondatok megértése során a nyelv típusához illeszkedő megértési rendszer alakul ki, ezért a nyelvtipológiai szempontoknak elsőbbsége van az univerzalisztikus földolgozás mellett. (14)

A magyarban az esetragoknak, az ún. alapszórendnek, az „első főnév a cselekvő” elvének nagy szerepe van a mondatmegértésben. Az igeekötők viselkedésének preverbális pozíciója vagy a mondatközi viszonyok esetében az anafóraértelmezésnél a magyart más nyelvektől megkülönböztető szövegérzékenység szintén specifikumnak számít.

A magyar nyelvi sajátosságok kimutatása a különböző nyelvek összehasonlítása alapján a nemzetközi nyelvtudomány egyes kérdéseinek más nézőpontból való kiemeléséhez is hozzájárult. A főneves szintagma univerzális belső szerkezetének általános kutatását árnyalta a magyar birtokos szerkezetek elemzése. A magyar hangrendi illeszkedés törvényszerűségeinek vizsgálata pedig más nyelvek e vonatkozású kutatását lendítette föl.

A magyar nyelv sajátosságait keresvén, röviden az alanyi és a tárgyaz ragozásra, a deverbális alaptagú összetételek nyelvi magatartására, a ragozási paradigmák strukturális ökonómiájára, a mondat szerkezet és az esetragok közötti kapcsolatok jellegére érdemes utalnunk.

Szimbólumalkotó és szimbólumfölsmerő emberi világban zajlik a nyelvi megismerés. Ezért a nyelvi megértés modellálását további kutatások veszik majd célba. Pléh Csaba a párhuzamos megismerési modellek közötti elméleti térben olyan saját nézőpontot választ, ahonnan a megismerés háromszintű modelljének távlata nyílik meg.

A nem transzparens intuitív tudás és a pontosan mindent jelölő, áttekinthető kulturális tudás kettőségének Smolensky által megkezdett kettős modellálása lehetővé teszi, hogy a „...megismerés modellálásában is a reprezentációs szimbólumfeldolgozó szintet egy mintázatként kell értelmeznünk az idegrendszeri hálózatok felett... A másik oldalról nézve ez azt is jelenti, hogy a »mintázatok«, a magasabb szint olyan környezetet teremt, amely meghatározza a hálózat kibontakozásának feltételeit.” Az asszociatív kontingenciák szerint szerveződő folyamatok szerepei behatolnak a szabálykövető mechanizmusok közé. (15)

A kognitív tudomány és a kísérleti pszicholingvisztika interpretációs elméleteinek, modelljeinek a hazai nyelvészetben Pléh Csaba által kifejlesztett alkalmazásai a magyar mondatmegértés kutatásában új távlatok nyitottak.

Jegyzet

- (1) KERTÉSZ A.: *Kognitív metatudomány és irodalomelmélet. Perspektívák és kérdések*. Literatura, 1997. 4. sz., 338–357. old.; DENNETT, D. C.: *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris–Gond, Bp. 1998; CHURCHLAND, P. M.: *A Neurocomputational Perspective*, Cambridge, Mass. 1989; NEWELL, A.: *Unified theories of cognition*. Harvard University Press, Cambridge 1989; RYLE, G.: *A szellem fogalma*. Gondolat, Bp. 1974.
- (2) ALTMANN, G. T. M.: *Parsing and interpretation: An introduction*. Language and Cognitive Processes, 1989. 4. sz., 1–19. old.
- (3) LANGACKER, R. W.: *Foundation of cognitive grammar. Vol. 1*. Stanford University Press, 1986; PYLYSHYN, Z. W.: *Computation and cognition*, MIT Press, Cambridge, Mass. 1984.
- (4) BEVER, Th.: *A nyelvi viselkedés összetett vizsgálata. = Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Szerkesztette: PLÉH CSABA. Tankönyvkiadó, Bp. 1980; CHOMSKY, N.: *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris–Századvég, Bp. 1995.
- (5) CLARK, A.: *Associative engines*. MIT Press, Cambridge, Mass. 1995.
- (6) FODOR J. A.: *Összefoglalás az elme modularitásához = A kognitív tudomány*. Szerkesztette: PLÉH CSABA. Osiris Kiadó–Láthatatlan Kollégium, Bp. 1996, 197–206. old.
- (7) KOMLÓSY A.: *Cselekvésemélet és filozófiai pragmatika*. Magyar Filozófiai Szemle, 1992, 847–877. old.
- (8) KÁLMÁN L.: *A nyelvtan nem generatív modelljeiről. = A nyelv szerepe a kognitív szemléletben*. Szerkesztette: PLÉH-GYÖRI. Pólya Press, Bp. 1998.
- (9) HUMBOLDT, W. von: *Az emberi nyelvek szerkezetének különbözőségéről és ennek az emberi nem szellemi fejlődésére gyakorolt hatásáról*. = Uő: *Válogatott írásai*. Európa Kiadó, Bp. 1985, 69–115. old.
- (10) É. KISS K.: *Configurationality in Hungarian*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1987.
- (11) KENESEI I.: *Word order in Hungarian complex sentences*. Linguistic Inquiry, 1984, 328–342. old.
- (12) SZÉPE GY.: *Az alsóbb nyelvi szintek leírása*. Általános Nyelvészeti Tanulmányok VI., 1969, 359–466. old.; MacWHINNEY, B.–PLÉH CS.: *Double agreement: Role identification in Hungarian*. Language and Cognitive Processes. 1996. 12., 67–102. old.
- (13) É. KISS K.–KIEFER F.–SIPTÁR P.: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Bp. 1998; HARLIG, J.: *Verb form definiteness, and the Given-New distinction*. Hungarian Studies, 1989. 5. sz., 243–252. old.; KIEFER F.: *Az ismétlődés fajtái, nyelvi kifejezőeszközei és szemantikai ábrázolása*. Néprajz és Nyelvtudomány, 1996. 37. sz., 111–119. old.; *Strukturális magyar nyelvtan I–II*. Szerkesztette: KIEFER F. Akadémiai Kiadó, Bp. 1992–1994.
- (14) GERGELY, G.: *Focus-based inferences in sentence comprehension. = Lexical matters: From cognitive structures to syntactic structure*. Szerkesztette: SAG, I.–SZABOLCSI, A. Stanford University, CSLI Publications, 1991, 173–202. old.
- (15) KULCSÁR SZABÓ E.: *A nyelv mint alkotótárs. = Uő: Beszédmód és horizont. Formációk az irodalmi modernségben*. Argumentum Kiadó, Bp. 1996, 288–310. old.; SZEGEDY-MASZÁK M.: *Minta a szönyegen; Kosztolányi nyelvészlete. = Uő: „Minta a szönyegen”. A műértelmezés esélyei*. Balassi Kiadó, Bp. 1995, 139–147., 162–175. old.; TOLCSVAY-NAGY G.: *Kognitív grammatika: lehetséges új nyelvelméleti paradigma az irodalomértés horizontján*. Literatura, 1995. 2. sz., 107–121. old.

A kognitív készségek és képességek fejlesztése

A kognitív (értelmi, intellektuális) készségek, képességek fejlesztésének ügye a pedagógia központi problémája. Ezt jelezte a formális és materiális képzés szembeállításának és évszázados terméketlen vitája. Ez a szándék vezette az intelligencia direkt fejlesztésével kapcsolatos eredménytelen kísérleteket. A faktoranalitikus kutatások végül is az intelligenciát néhány tucatnyi kognitív képesség rendszerének mutatták. (1) Ezek az eredmények konkrétabb fejlesztő kísérleteket tettek lehetővé. A kísérletek sokasága azonban kérdésessé tette a képességek direkt formális fejlesztésének célszerűségét is. A Piaget-iskola közismert kutatási eredményeinek köszönhetően a gondolkodási műveletek feltárásával, fejlődésük jellemzésével további konkretizálási lehetőségek kínálkoztak a fejlesztő kísérletezés számára. (2) A direkt formális fejlesztés azonban ezen a téren is szerény eredményeket hozott. Napjainkban az alkalmas tantervi tartalmak által történő képességfejlesztési kutatások a meghatározók. Ezek, ha nem is átütő, de biztató fejlesztési lehetőségeket mutatnak. (3) Jelen tanulmány a fejlesztés eddigi tapasztalatai és a kognitív forradalom pedagógiai jelentőségéről, a kognitív rutinok, készségek, képességek és motívumok rendszeréről, fejlődéséről szóló írások (4) tanulságai alapján törekszik az eredményesebb fejlesztés lehetőségeinek bemutatására.

Szemléltető példák

Századunkban több százra tehető azoknak a kísérleteknek a száma, amelyek a kognitív készségek és képességek hatékonyabban fejlesztésének lehetőségeit kutatták. Ezek közül három különböző koncepciójú kísérlet lényegét idézem föl a tanulások példaanyagául. Előbb azonban számba veszem az Iskolakultúra 1998. évi számaiban közölt tanulmányaim fejlődési görbéket bemutató példáit, majd a szokásos oktatási gyakorlat indirekt képességfejlesztő hatásáról kialakult vélekedést jellemzem az idegennyelv- és a matematika-tanítás példáján.

Szóban forgó tanulmányaim két kognitív rutinkészlet (beszédhangok, viszonyítások), négy kognitív készség (sorképzés, számlálás, besorolás, tapasztalati következtetés) és két kognitív képesség (tapasztalati kombinatív képesség, logikai képesség) példájával szemléltették a fejlődés folyamatát. Ezek az ábrák (sok más fejlődési folyamatot felmérő kutatással összhangban) azt mutatják, hogy a fejlődés 5–15 évig tart, és a fejlődés egyéni különbségei szélsőségesen nagyok. Ennek következtében a 14–18 éves korig tartó intézményes nevelés ellenére sokan részlegesen kialakult, alacsony szinten működő kognitív készségekkel és képességekkel lépnek ki az iskolából. Ezek a tények az okok elemzésekor, a tanulások megfogalmazásakor kiindulási alapul szolgálnak.

Az általános képzés gyakorlata világászerte túlnyomóan úgy működik, hogy tantárgyi tartalmak tanítása folyik, aminek következtében az előző bekezdésben hivatkozott mér-

tékben és módon fejlődik a tanulók értelme, kognitív kompetenciája (ilyképpen gyakorolnak kognitív rutinjaik, készségeik, képességeik, kognitív motívumaik és kognitív ismereteik). Néhány kognitív készség és képesség fejlődését kiemelten, direkt módon is segíti az iskola (ilyen például az olvasás készsége és képessége), de ismeretes, hogy nyolc-tíz éves iskoláztatás után is igen sokan funkcionális analfabétaként hagyják el az iskolát. *Herbart* óta ezt nevezik nevelő, fejlesztő oktatásnak. Ez nevezhető indirekt fejlesztésnek, szemben a direkt fejlesztés sokféle kísérletével. A tanulságok szemléltető anyagául felidéztek két, fentieknek megfelelő példát.

Miután Európában fokozatosan csökkent, majd megszűnt a latin nyelv gyakorlati szerepe, kötelező oktatásának az volt az egyik indoka, hogy az értelem fejlődésének alapvető eszközeként van rá szükség. Mivel az idegen nyelv iskolai tanulása kényszerűen „művi tanulás” (nem spontán szocializáció), ezért szükség van a nyelvről szóló tudás tanítására is. Különösen vonatkozik ez a holt nyelvekre. A nyelv a fogalmi szintű tudás feltétele, eszköze és működtetője. Ezért a nyelvre vonatkozó tudás metatudás. A metatudás pedig a magasabb szintű értelem kialakulásának eszköze, feltétele. Csakhogy a metatudás a dolgokra vonatkozó tudás által kiművelt értelem színvonalától függően járulhat hozzá az értelem magasabb szintjének kialakulásához. (Egy tudatlan, iskolázatlan ember hiába szerezz a nyelvre vonatkozó ismereteket, attól nem lesz értelmesebb. A nyelvre vonatkozó ismeretek túlnyomó többségét befogadni sem képes.) Ebből megérthető, hogy miért nem sikerült mind ez ideig meggyőző empirikus bizonyítékokkal szolgálni az idegen nyelv iskolai oktatásának számottevő értelemfejlesztő hatását illetően. Ez nem azt jelenti, hogy a nyelvről szóló metatudásra nincs szükség. Hasonló a helyzet a matematika tanításával is. A matematika az értelmezés, vagyis az összefüggések feltárásának és formalizált leírásának, a fejlett absztrakt gondolkodásnak a feltétele, eszköze és működtetője. Képességfejlesztő szerepe nyilvánvaló. Gyakorlatilag azonban nem ilyen egyértelmű a helyzet.

Az indirekt képességfejlesztés e két példájával fogom majd szemléltetni az oktatás gyakorlatával kapcsolatos tanulságokat. Előbb azonban lássunk három kísérletet, amelyek különböző módon keresték a kognitív készségek, képességek fejlesztésének lehetőségeit.

Az „új matematika” néhány évtizedes matematikatanítási nemzetközi mozgalommá vált. *Klein Sándor* négy országban végzett értékelő felméréseket az új matematika egyik kidolgozójának, *Dienes Zoltánnak* a támogatásával. Az 1987-ben megjelent könyvében (5) közölt sokrétű adatfelvétel és gondos adatelemzés azt mutatja, hogy az új matematika nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A mozgalom kimúlt, csak a koncepció egyes elemei épültek be a matematikatanításba. *Dienes Zoltán* a könyv előszavában leírja a koncepció lényegét. E szerint a matematikai gondolkodás a kifinomult emberi gondolkodás kvintesszenciája. (Más szóval: a matematika teszi lehetővé a magasabb szintű gondolkodás kifejlődését.) A tudás nem azt jelenti, hogy ismerjük a helyes válaszokat, megoldásokat, hanem azt, hogy képesek vagyunk a modellhasználó, modellképző gondolkodásra, amely szoros kapcsolatban van a valóságból származó tapasztalatokkal. Ebből következik az absztrakt, kifinomult gondolkodást fejlesztő matematikai modellek, fogalmak visszavezetése a tapasztalatra és a gyerekek számára is befogadhatóvá, kezelhetővé alakítása. De benne van az is, amit *Klein Sándor* direkt módon fogalmaz meg: a konvencionális, az aritmetika-orientált matematikatanítás elavultnak minősítendő. Röviden: ez a kísérlet a tanuló szintjéhez, előzetes tudásához igazított gondolkodásfejlesztő oktatás a matematika korszerű tartalmai által.

Csapó Benő különböző tantárgyak (nyelvtan, környezetismeret, fizika, kémia) tartalmának felhasználásával szervezett fejlesztő kísérletet az alapvető kombinatív, logikai és rendszerezési (Piaget-féle viszonyok és osztályok logikája) műveletek (kognitív készségek) direkt fejlesztése érdekében. (6) E kísérletnek az a lényege, hogy a tantárgyak (tantervek, tankönyvek) tartalmának elemzésével megkeresték azokat az ismereteket, témá-

kat, amelyekből a kognitív készségeket működtető, gyakorló feladatokat lehetett készíteni. A négy tantárgy anyagából hatszáz ilyen feladat készült. A kísérleti oktatás annyiban tért el a szokásostól, hogy a témákhoz, résztémákhoz kidolgozott feladatokat is megoldották. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a kognitív készségeket tantárgyi tartalmakkal működtető feladatok megoldása hozzájárul a kognitív készségek fejlődéséhez. A kísérleti oktatás hozzájárulása szignifikáns, de szerény mértékű (ennek okairól később lesz szó).

K. J. Klauer „induktív gondolkodást fejlesztő tréningje” (7) a következő preskriptív elméletre épül: „Az induktív gondolkodás szabályszerűségek és rendellenességek megragadását jelenti azáltal, hogy: *a1* hasonlóságokat, *a2* különbségeket, *a3* hasonlóságokat és különbségeket fedezünk fel; *b1* tulajdonságok, *b2* relációk tekintetében; *c1* verbális, *c2* képi, *c3* geometriai, *c4* számbeli, *c5* egyéb dolgok vagy n elemű sorozatok között.” Ez tesztelhető modell, amelynek az 'a' és a 'b' dimenziója a gondolkodás alapvető készségeinek a működtetését írja elő. Az mellékes, hogy ez valóban induktív gondolkodásnak nevezhető-e, illetve az, hogy egyáltalán létezik-e induktív gondolkodás. A lényeg az, hogy Klauer modelljét követve valóban alapvető kognitív készségek működtethetők, gyakoroltathatók. Klauer nem foglalkozik azzal, hogy milyen és hogyan működő, fejlődő kognitív készségek tartoznak preskriptív modellje alá, de nyilvánvaló, hogy a modell kognitív készségeket (műveleteket) működtet. Ha az olvasó az 1998. évi Iskolakultúraszámokban közölt tanulmányaimat áttekinti, felismerheti, hogy az ott található gondolkodási és tudásszerző (tudáskonstruáló) képességek készségeinek meghatározott köréről, illetve a fejlődést szemléltető nyolc ábra példáinak többségéről van szó. A tréning főleg tantárgyakból vett tartalmát százhusz probléma közvetíti, amelyek lefedik a modell 'a' és 'b' dimenzióinak alapeseteit. A tréning általában heti két külön órában öt hétig tart kiscsoportos szervezeti keretben, az úgynevezett „irányított felfedezés” módszerével. Ez azt jelenti, hogy a tanulók különböző szintű előzetes tudásának figyelembevételét a segítség mértékével valósítják meg. Tizenhárom kísérlet eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy az ilyen tréning hozzájárul a gondolkodás fejlődéséhez, a tananyag jobb elsajátításához. Mindazonáltal a fejlődés szerény mértékű, ami érthető, hiszen öt hét alatt heti két órában ennél több nem remélhető a fent hivatkozott fejlődési mutatók ismeretében.

Tanulások

A fejlesztési stratégia problémája. Ebből a szempontból *indirekt* (a tantárgyi tartalmak oktatása által megvalósuló spontán fejlődést) és *direkt fejlesztést* szokás megkülönböztetni. A direkt fejlesztés stratégiáján belül célszerű különbséget tenni a formális fejlesztés és a tartalmas fejlesztés között. A *formális fejlesztés* a tartalomtól, kontextustól minél jobban függetlenített absztrakt eszközökkel működik. Ismertetik, értelmezik a működés szabályát, és ezt követve folyik a gyakorlás. A feltételezés szerint a szabályokat követő oktatás eredményeként a gyakorlott művelet különböző tartalmakkal is működni fog. Ez a stratégia a jelenlegi közfelfogás szerint végleg megbukott. Mivel az indirekt fejlesztés hatékonysága nem kielégítő, a formális fejlesztés pedig használhatatlannak minősült, úgy látszik, a *tartalmas fejlesztés* stratégiája ígéri a majdani megoldást. A példaanyagnak kiválasztott három kísérlet is ezt a tartalmas stratégiát követi, és a jelen cím alatti elemzés is főleg erről szól. Ha azonban csak ezt tekintenénk a megoldásnak, akkor a szokásos és kártékony „vagy-vagy”, „ezzel szemben” gondolkodásmódot követnénk. Majd látni fogja az olvasó, hogy az indirekt és a formális fejlesztésnek is megvan a maga szerepe a tartalmas fejlesztés mellett.

A fejlesztés és a nyitottság problémája. A szóban forgó tanulmányaimban a fejlődést mint rendszerképződést (kiépülést), optimalizációt és hierarchizálódást jellemeztem. Például az íráskészség vagy a következtetés *rendszerképződésének* folyamata azt jelenti,

hogy valamennyi betűt és kapcsolási módjaikat, illetve a gyakorlatilag használatos következtetési formákat el kell sajátítani ahhoz, hogy a működés lehetővé váljon. Ezzel a rendszerképződés befejeződött, a fejlődés azonban még nem ér véget: évekig tartó *optimalizáció* kezdődik, és mindaddig tart, amíg el nem jutunk az úgynevezett antropológiai optimumig. Az íráskészség esetében például az első osztály végén sok hibával négy-öt betűt tud a tanuló lerajzolni. Ahhoz, hogy ez a rajzoló íráskészség kiírt íráskészséggé fejlődjön, vagyis kialakuljon az *antropológiai optimum* (a percenkénti hatvan–nyolcvan betűt produkáló, hibátlanul működő kiírt készség), legalább tíz évre van szükség (az iskolából kilépők nagy hányada soha nem jut el az antropológiai optimumig). Sajnos, az iskola indirekt fejlesztő hatása ilyen következményekkel jár a legtöbb kognitív készség és képesség esetében is. A készségek és képességek működésének szabályozása különböző szinten valósulhat meg. E szabályozási szintek egymásra épülése a *hierarchizálódás*. Az íráskészség esetében a perceptuális szabályozás megfelelő. A kognitív készségek és képességek többsége esetében a perceptuális szabályozás mellett a fogalmi szintre és az előíró, esetleg a leíró szabály használatának szintjére is szükség lehet. (E kérdésekre a következő köztesscím alatt visszatérek. A példákat lásd az Iskolakultúra elmúlt évi számaiban közölt tanulmányaimban.) Pedagógiai szempontból mindennek az a jelentősége, hogy kritériumorientált fejlesztés, értékelés valósulhat meg, és működtethető az úgynevezett elsajátítási motiváció (lásd tanulmányom következő részét).

Például az értelem (a kognitív kompetencia, az intelligencia) nyílt rendszer abból a szempontból, hogy belső és külső hatásokra folyamatosan változik. Ennek következtében csak standard skálával értékelhető. A IQ például az átlaghoz viszonyítva mutatja meg az értékelt személy intelligenciájának színvonalát (az embereket egymáshoz viszonyítva értékeli). A skála az átlagtól lefelé és fölfelé egyaránt nyílt. Vagyis nem adható meg olyan kritérium, amely a fejlesztés végcéljaként viszonyítási alap lehetne. Az emberi tudás nyílt rendszer. Vonatkozik ez a kompetenciákra, azok motivum- és képességrendszereire is. A kognitív kompetenciát komplex és egyszerű készségek, képességek, rutinok és ismeretek hierarchikus komponensrendszereként jellemeztem. (8) A komplex képességek (gondolkodás, kommunikáció, tudásszerzés/konstruálás, tanulás) természetükből fakadóan *nyílt rendszerek*. Az egyszerű kognitív képességek és a kognitív készségek *zártak*, illetve *küszöbértékkel zártként* kezelhetők. Vagyis megadhatók a fejlesztés kritériumai:

- a rendszerképződés befejeződésének jellemzői (az elsajátítandó elemek);
- az optimalizálódás végcélja (az antropológiai optimum);
- az elerendő szabályozási szint.

Ennek ellenére az indirekt fejlesztés, mivel a pedagógus nincs tudatában annak, hogy mi is lenne a cél, mit is kellene elérni és mi is történik a kognitív képességekkel és készségekkel a tantárgyi tartalom tanításakor, kényszerűen nyílt rendszerekként működteti azokat, aminek következtében a véletlenes múlik, hogy kialakulnak-e vagy nem, illetve kiben alakulnak ki és kiben nem. A tartalmas fejlesztés kísérletei is nyílt rendszerekként

Például az értelem (a kognitív kompetencia, az intelligencia) nyílt rendszer abból a szempontból, hogy belső és külső hatásokra folyamatosan változik. Ennek következtében csak standard skálával értékelhető. A IQ például az átlaghoz viszonyítva mutatja meg az értékelt személy intelligenciájának színvonalát (az embereket egymáshoz viszonyítva értékeli). A skála az átlagtól lefelé és fölfelé egyaránt nyílt. Vagyis nem adható meg olyan kritérium, amely a fejlesztés végcéljaként viszonyítási alap lehetne.

kezelik a kognitív készségeket, képességeket. K. J. Klauer kísérleteinek értékelési technikái ennek tudatos vállalását is jelzik (például a kísérlet eredményit azzal jellemzi, hogy az utóteszt eredményei hány szórásnyival jobbak az előteszt eredményeihez viszonyítva).

A zárt komponensrendszerek meghatározott számú elemből szerveződnek. Például az íráskészség a nyelvre jellemző számú betűvel és kapcsolási móddal működik, ezekkel írható le gyakorlatilag korlátlan számú szó, mondat. Vagy például a kétváltozós logikai műveletek száma elvileg tizenhat. Ebből gyakorlatilag tíz logikai készség (és a tagadás) az alapja mindenféle logikai műveletnek. Abban az esetben, ha nem határozhatók meg vagy még nem ismertek az összetevők, az úgynevezett küszöbértékkel zártta tehető a rendszer. Ilyen például az olvasási készség, amely csak akkor működik a funkcionális analfabetizmust meghaladó szinten, ha legalább ötezernyi szó olvasása rutinná gyakorlódott. (9) Annak tisztázása, hogy mely egyszerű kognitív képességek és mely kognitív készségek zártak és melyek tehetőek küszöbértékkel zártakká, sürgető kutatási feladat. (Az egyszerűség érdekében röviden zárt képességekről és készségekről célszerű beszélni, beleértve ebbe a küszöbértékkel zártakat is.)

Ugyanis a zárt készségek és képességek esetében megadható a fejlesztés kritériuma, amelynek elérésével a tanulás, a gyakorlás befejezettnek tekinthető. Továbbá: ebben az esetben működtethető az elsajátítási motiváció, amely a végcél elérésére készítet (erről majd később lesz szó). Az indirekt fejlesztés kényszerűen nyílt. A direkt fejlesztés azonban zárt, kritériumorientált is lehetne. A fent ismertetett példák nyílt rendszerekként kezelik a kísérlet célját képező képességeket, készségeket. Nincs tudomásom zárt kognitív készségek, képességek kritériumorientált fejlesztéséről, értékeléséről. Amint a következő köztécím alatt olvasható, ennek a lehetőségnek a kihasználása lényeges előrehaladást ígér az értelem kiművelésének eredményességében.

A „vagy kész válasz, vagy gondolkodtatás” problémája. Egy harmadikos kisiskolás nem képes megoldani a gondolkodtató házi feladatot. Az egyetemet végzett papa nem érti, hogy mi a probléma. Végül kiderül, hogy gyermeke nem tudja: „egy méter száz centiméter.” E „betanult kész válasz” (rutinszerű ismeret, tény) nélkül minden olyan feladat megoldhatatlan probléma, amelyekhez ez a tudás szükséges. Nem hiszem, hogy *Dienes* vagy bárki, aki a fent idézettekhez hasonló, gyakran használt „vagy-vagy”, „ezzel szemben” kijelentéseket, követeléseket megfogalmazza, a „kizáró vagy” értelmében teszi ezt. Feltehetően inkább csak túlhangsúlyos érvelésnek szánja a szerinte fontos változat mellett. Ettől függetlenül az ilyen érvelés káros következményei rendkívül súlyosak. Az új matematika többek között azért bukott meg, mert lebecsülte, elhanyagolta a gondolkodás, a kognitív készségek és képességek működésének, fejlődésének feltételét képező „kész válaszok”, rutinok (tények) szilárd elsajátítását, a nélkülözhetetlen algoritmusok jól működő készséggé fejlesztést. Ezek nélkül a gondolkodtatás értelmetlen kínlódást okozó időpocsékolás, a tanulás megutálásának hatékony eszköze.

A kész válaszok, megoldási módok és a gondolkodtatás két szélsősége egyidejűleg érvényesül a mai iskolai oktatásban. Ennek az lehet az oka, hogy egyfelől nem tisztázott: melyek azok az ismeretek, megoldási módok, amelyeket rutinná, készséggé kell fejleszteni mint a gondolkodás nélkülözhetetlen feltételeit, eszközeit. Másfelől az, hogy a pedagógus nem tudja pontosan: melyek a fejlesztendő kognitív készségek és képességek, továbbá nem tudhatja, melyek a kielégítő fejlettség kritériumai, amelyeket el kellene érni. Ezekhez viszonyítva nem ismerheti, hogy osztálya és tanulói hol tartanak. Ennek következtében hályogkovács módjára kénytelen gondolkodtatni tapasztalatait és pedagógiai érzékét követve. Egyszóval, hiányoznak az osztályra, az egyénekre szabott kritériumorientált fejlesztés feltételei (ezekről lásd a következő részt).

A fejlesztéshez szükséges idő problémája. Amint fent kiinduló tényként olvasható, és a következő cím alatt található két ábra is mutatja, jelenleg öt-tizenöt esztendő sem elegendő ahhoz, hogy minden ép tanulóban optimális szintre fejlődjenek a zárt kognitív készsé-

ségek és képességek. Az iskolai oktatás szokásos gyakorlata úgy működik, hogy az iskolában egymást követve „letanítják” a tananyag témáit és fejlesztik a készségeket. Általában az a meggyőződés, hogy elég elsajátíttatni a készségeket (a fenti kifejezéssel élve: elég a rendszerképződést elősegíteni), azzal meg van oldva a készségfejlesztés. Sajnos, ez nem így van. Amíg nem vesszük tudomásul, hogy a kognitív készségek és képességek sok év alatt érik el a kívánt fejlettséget, és amíg az iskolai oktatást nem igazítjuk ehhez a tényhez, addig a tanulók kialakulatlan, nem vagy rosszul működő kognitív készségekkel, képességekkel lépnek ki az iskolából. Például, megállíthatatlanul folytatódik a funkcionális analfabéták tömeges újratermelése. Általában nem kritériumorientáltak az eddig ismert képességfejlesztő kísérletek sem. Számottevő javulás csak akkor remélhető, ha az alapvető kognitív készségek, képességek fejlődését mindaddig segítjük mindazok esetében, akik még nem jutottak el az elvárt szabályozási szinten az antropológiai optimumig. Függetlenül attól hogy hány évesek, illetve hányadik osztályba járnak.

A taníthatóság problémája. A szokásos oktatás nem veszi figyelembe a kognitív készségek és képességek különböző szintjeit, azok egymásra épülő fokozatos fejlesztésének lehetőségét és feladatát. Ebből származik egyfelől a megrekedés a manipulatív perceptuális szinten, másfelől a fejlesztés üres, formális szabályok tanulásává való degradálódása az alacsonyabb szint optimális begyakorlásának elmulasztása miatt, aminek következtében az előíró és a leíró szabályozás, vagyis a szabályok használata nem működik. Az új matematika legfontosabb pedagógiai tanulsága, hogy a legabsztraktabb és legbonyolultabb tudás is visszavezethető a perceptuálisan kezelhető realitás világába, miáltal alkalmazkodhatunk a tanulók előzetes tudásához, és megoldhatóvá válhat az absztrakt tudás tapasztalati megalapozása, csökkenthető a taníthatóság problémája. Ez a példa arra hívja fel a figyelmet, hogy a kognitív készségek és képességek fejlesztését is perceptuális szinten kívánatos kezdeni (amint azt a Piaget-iskola is javasolja), és e szint optimális begyakorlottságára építve célszerű a fogalmi, majd az előíró és a leíró szabályozás szintjei felé haladni.

Az iskolai oktatás, a taníthatóság egyik legsúlyosabb problémája a tanulók kognitív képességeink és készségeinek szélsőséges aktuális fejlettségbeli különbségeiben nyilvánul meg. A megfelelő életkorú tanulók számára tanulhatóvá alakított tudás alapján kiváló példa az egyén aktuális szintjéhez való alkalmazkodásra a Klauer által használt „irányított felfedezés”, amely egyénre szabottan segíti a tanulót a problémák megoldásában. Csak annyi segítséget adva, amennyi éppen átbillentheti a tanulót a megoldhatatlanná vált nehézségeken.

Az eszközök és a módszerek problémája. Mindhárom példaként vett kísérlethez a megértés, a megoldás és a gyakorlás gazdag eszköztárát dolgozták ki és használták a kutatók. Az eddigiekből nyilvánvaló, hogy a kognitív készségek és képességek direkt fejlesztése alkalmas, kipróbált eszközrendszer nélkül reménytelen. Ez mindenekelőtt a tantárgyi tartalmakat felhasználó problémamegoldó (tudáskonstruáló), gyakorló feladatrendszert és az előrehaladást, a fejlődést értékelő eszközöket jelenti. A módszereket illetően a fejlesztés tantárgyi tanórák keretében folyhat (lásd az új matematikát és Csapó Benő kísérletét), és tanórán kívüli keretben. Ilyen Klauer kísérlete, aki azt vallja, hogy az ideális megoldás a tantárgyak tanóráin folyó fejlesztés lenne, ám amíg erre a pedagógusok nincsenek felkészülve illetve nem szívesen vállalkoznak rá, amíg nincsenek a tantárgyak anyagát alkalmazó eszközrendszerek, addig a tanórán kívüli fejlesztés lehetőségét is fel kell használni.

A motiváció problémája. A szokásos iskolai oktatás főleg külső eszközökkel motivál. Nem képes kihasználni az úgynevezett optimális hírértékű és optimális nehézségű feladatokban rejlő motiváló erőt (erről lásd az Iskolakultúra elmúlt évi 11–12. számában megjelent tanulmányomat). Továbbá a nem kritériumorientált fejlesztés nem élhet az egyik legfontosabb, az úgynevezett elsajátítási motivációval (mastery motivation), amely folyamatosan a végcélhoz viszonyítja a megtett előrehaladást, fejlődést. E lehetőségek kihasználása érdekében végezzük

el a tartalmak optimalizálását (mint ahogyan ezt az új matematika tette), alkalmazzuk a Klauer-tréning által is használt aktuális egyéni fejlettséghez alkalmazkodó irányított felfedezést, keressük a kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségét.

Kritériumorientált fejlesztés

Azt láthattuk, hogy a kritériumorientált fejlesztés csak zárt kognitív készségek és képességek esetén lehetséges, mert ez a feltétele annak, hogy megadjuk a fejlesztendő készség, képesség rendszerképződésének, optimális begyakorlottságának kritériumait az elérendő *szabályozási szintekre* vonatkozóan. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy a kognitív kompetencia és motívumrendszere, komplex képességei nyílt rendszerek, ezért kritériumorientált fejlesztésük nem lehetséges. Mivel azonban a kompetenciák és a képességek komponensrendszerek (rutinok, készségek, egyszerű képességek és ismeretek komponensrendszerei), feltételezhető, hogy a komponensek eredményes fejlesztése együtt jár a kompetencia és a komplex képességek fejlődésével. Továbbá nem ismerjük még pontosan az egyszerű kognitív képességeket; különösen vonatkozik ez a kognitív készségekre, amelyek száma több tucatnyi lehet (csak a komplex kognitív készségekkel számolva). Mindezeknek a problémáknak az áthidalását szolgálhatja az úgynevezett *kritikus kognitív készségek* kiemelt fejlesztése. A kritériumorientált fejlesztés másik feltétele, hogy ismerjük a fejlesztendő kognitív készségeknek a tanulói népességben megvalósuló aktuális fejlődési folyamatait. Ez a feltétele az *egyéni fejlődési mutató* alapján végezhető (egyenre szabott) fejlesztésnek.

Szabályozási szintek és fejlesztés. A fentiek során többször esett szó a kognitív készségek, képességek szabályozási szintjeiről. Most, kiegészítve, összefoglalom az eddigieket. A kognitív forradalom előtérbe állította a fejlődésnek azt a változatát, amelyet *Annette Karmiloff-Smith* reprezentációs újírásnak nevez. (10) Saját korábbi kutatásaim és publikációim szóhasználatával élve és a készségekre, képességekre vonatkoztatva ennek az a lényege, hogy a begyakorlás mellett a készségfejlődés másik jellemzője a szabályozási szintek szerinti hierarchizálódás. Mivel a készségek rutinokból szerveződnek, a rutinok működésének szabályozása pedig neurális, más rutinoké neurális, és perceptuális szinten valósul meg, ezért a neurális, illetve a perceptuális szint minden készség működésének alapja. A neurális szabályozás csak implicit lehet. A perceptuális szabályozás a begyakorolt készségek esetében implicit szabályozással (nem tudatos döntésekkel, beavatkozásokkal) valósul meg. A még nem kellően begyakorolt készségek explicit (tudatos) beavatkozásokat, döntéseket is igényelnek. Az implicit szabályozást a bonyolultabb készségek esetén kiegészíti a szükségessé váló explicit tapasztalati szabályozás. Az explicit tapasztalati szabályozás a feltételek, valamint a döntés, a beavatkozás hatására bekövetkező változások információi alapján valósul meg. Ezek a szabályszerűségek felfedezhetők, leírhatók. A szabály ismeretében ezek a készségek a megfelelő szabály kontrollja alatt is működhetnek. Ezt nevezzük explicit értelmező szabályozásnak, mely esetben a döntések, a beavatkozások a szabály lépései szerint, a visszacsatolások a szabályhoz (is) viszonyítva valósulnak meg.

A fejlődés mint hierarchizálódás azt jelenti, hogy a neurális szabályozásra ráépül az implicit perceptuális (tapasztalati), majd az implicit fogalmi (tapasztalati), végül pedig az explicit előíró és leíró szabályhasználat. Az egymásra épülő szabályozási szintek azt eredményezik, hogy ugyanaz a készség, képesség egyre magasabb szabadságfokkal működik, egyre komplexebb feladatok megoldását teszi lehetővé. (Mivel ugyanannak a készségnek, képességnek a magasabb szintű elsajátításáról van szó, érthető, hogy Karmiloff-Smith ezt a fajta fejlődést reprezentációs újírásnak nevezi.) Valamennyi szóba jöhető szabályozási szinten az optimalizáció, az optimális begyakorlás újból és újból elvégzendő feladat. (11)

Kritikus kognitív készségek. A nyolcvanas évek végén egy kutatócsoport megvizsgálta a beiskolázási célra használt fontosabb mérőeszközöket: Bender-A, Budapest-Binet,

Frostig, Goodenough, SON és PREFER. Mind a hat teszttel felmérték egy csoport négy-öt éves gyereket. Az volt a cél, hogy összehasonlító elemzéssel jobban megismerjük ezeknek az eszközöknek a beiskolázási célú használhatóságát. Melléktermékként az alábbi különös eredményt kaptuk.

A PREFER battéria tartalmazott egy számlálás- és egy mennyiségtesztet. Előbbi azt kérte a gyerekektől, hogy számoljanak, ameddig tudnak. Aki 21-ig el tudott számolni, azt a felmérők leállították, és ezt kérték tőle: „26, 27, 28 folytasd!” (29, 30, 31). Majd „36,...”, „46,...”, „96,...” végül „496,...” (Ezeknek az „átlépéseket” kérő feladatoknak a kiválasztása kísérletek sorozatával történt.) Aki a „99, 100, 101” választ is helyesen megadta, az a százas számkörbeli számolás készségét elsajátította, a „499, 500, 501” pedig az ezres számkörbeli számolás készségéről ad hírt. A mennyiségteszt 20 pálcikával működött: különböző számú pálcikát kellett elvenni, visszatenni, adott számú pálcikát kiegészíteni megnevezett mennyiségre stb. Egyszerű manipulatív szintű számolást kellett végezniük a tanulóknak. A két szubteszt közötti korreláció: 0,73 volt.

Ez a két szubteszt külön-külön 0,43–0,61 között korrelál az öt intelligenciateszt kvócienseivel. A váratlan eredmény úgy keletkezett, hogy az öt intelligenciateszt kvócienseinek aggregált mutatójával a számlálásteszten elért pontszám 0,79, a mennyiség teszt pedig 0,80 korrelációs együtthatót eredményezett. Ez azt jelenti, hogy e két matematikai készség fejlettsége jól mutatja a négy-öt éves gyerekek értelmének fejlettségét. Más szóval: minél kevésbé alakult ki ez a készség, annál alacsonyabb az intellektus fejlettsége. (12) Ebből a tényből az a feltételezés fogalmazható meg, hogy a vizsgált életkorban e készségek elsajátítása kritikus szerepet játszik a kognitív kompetencia fejlődésében. Kérdés továbbá, hogy e kritikus készségek fejlődésének segítségével a vizsgált életkorban hozzájárulhatunk-e az értelem fejlődéséhez?

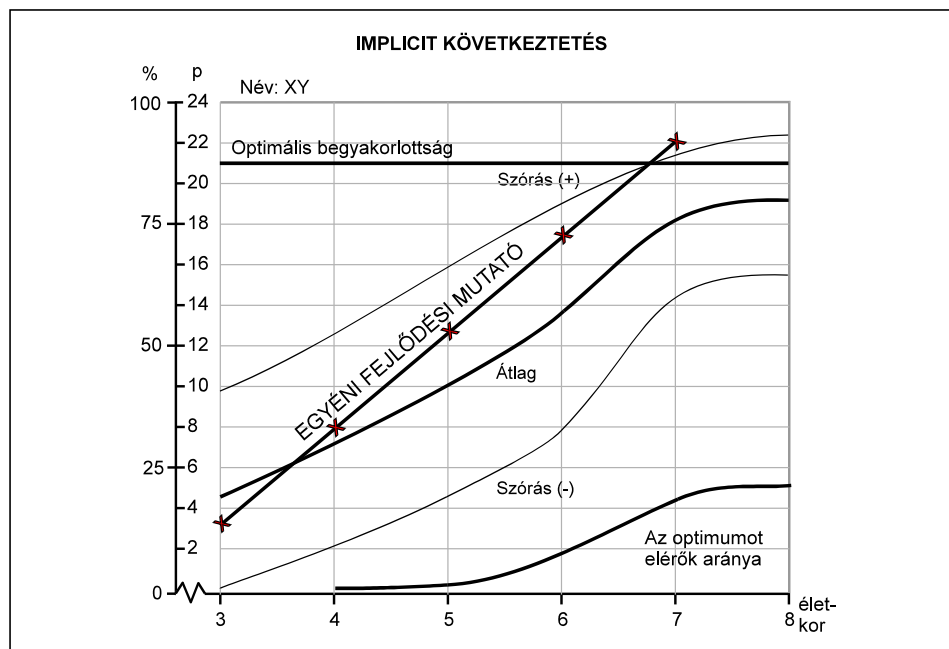
Általánosabban fogalmazva: léteznek-e további kritikus kognitív készségek, és ezek kiemelt fejlesztésével segíthető-e a komplex kognitív képességek, a kognitív kompetencia hatékonyabb fejlődése? Erre a kérdésre ma az a válasz adható, hogy néhány kognitív készségről mérések alapján tudjuk, további néhányról nagy valószínűséggel feltételezhetjük, hogy kritikus szerepet játszanak az értelem fejlődésében. Óvatos becsléssel feltételezhető, hogy legfőbb egy-két tucatnyi körül lehet az ilyen kognitív készségek száma. Ez a kérdés pedagógiai szempontból azért érdemel különös figyelmet, mert ezek a kognitív készségek zártak, konkrétak, tartalmasak, áttekinthetőek, jól kezelhetőek, fejlettségük mérése egyszerű és kevés időt vesz igénybe. Abban az értelemben is kritikus készségek, hogy fejlesztésük egyébként is az iskolázás alapvető feladatai közé tartozik.

A fejlődés mint hierarchizálódás azt jelenti, hogy a neurális szabályozásra ráépül az implicit perceptuális (tapasztalati), majd az implicit fogalmi (tapasztalati), végül pedig az explicit előíró és leíró szabályhasználat. Az egymásra épülő szabályozási szintek azt eredményezik, hogy ugyanaz a készség, képesség egyre magasabb szabadságfokokkal működik, egyre komplexebb feladatok megoldását teszi lehetővé. (Mivel ugyanannak a készségnek, képességnek a magasabb szintű elsajátításáról van szó, érthető, hogy Karmiloff-Smith ezt a fajta fejlődést reprezentációs újrairásnak nevezi.) Valamennyi szóba jöhető szabályozási szinten az optimalizáló, az optimális begyakorlás újból és újból elvégzendő feladat.

A JATE Pedagógiai Tanszéke és a mellette működő Akadémiai Kutatócsoport eddigi kutatásai alapján a fenti értelemben vett számolás, a mértékváltás, az implicit (tapasztalati) következtetés, az implicit összefüggéskezelés, a hangzódifferenciálás (fonematikus hallás, fonéma percepció), az olvasási készség sorolható a serdülőkor előtti értelmi fejlődés legfontosabb kritikus kognitív készségei közé. Ez a hat kognitív készség ugyanakkor gyakorlati szempontból is egzisztenciális jelentőségű.

A számolásról már volt szó; a mértékváltás közismerten az oktatás botrányköve (a mértékváltás elsajátítási folyamatának adatait lásd később). Az úgynevezett implicit tapasztalati következtetés elsajátítása az iskolába lépés előtt megkezdődik, az explicit szintű működés azonban még a gimnáziumban is bizonytalan. Az implicit összefüggéskezelés (vagyis a determinisztikus, a valószínűségi, az oksági, az együtt járó, a kölcsönös és az egyirányú összefüggések megértése, alkalmazása, felismerése és leírása) a kutatások kibontakozó területét képezik. Az iskolai tudás című, Csapó Benő szerkesztésében megjelent könyv eredményei lehetővé teszik, hogy ennek a komplex kognitív készségnek (egyszerű képességnek?) a kiérleltebb komponensei fejlesztő kísérlet tárgyát képezzék. (13) A hangzódifferenciálás készsége az olvasástanítás eredményességének alapvető feltétele (a nem organikus eredetű dislexia e készség fejletlenségének következménye). Az olvasási készség meghatározó szerepét a kognitív kompetencia fejlődésében nem szükséges bizonyítani. Elegendő felidézni az iskolából kilépő funkcionális analfabéták értelmi fejlettségét. Cs. Czachesz Erzsébet kutatásai (14) és a kognitív rutinokról szóló tanulmányom alapján (15) újraértelmezhető az olvasási készség fejlesztésének problémája, és ezen az alapon eredményesebb fejlesztés remélhető.

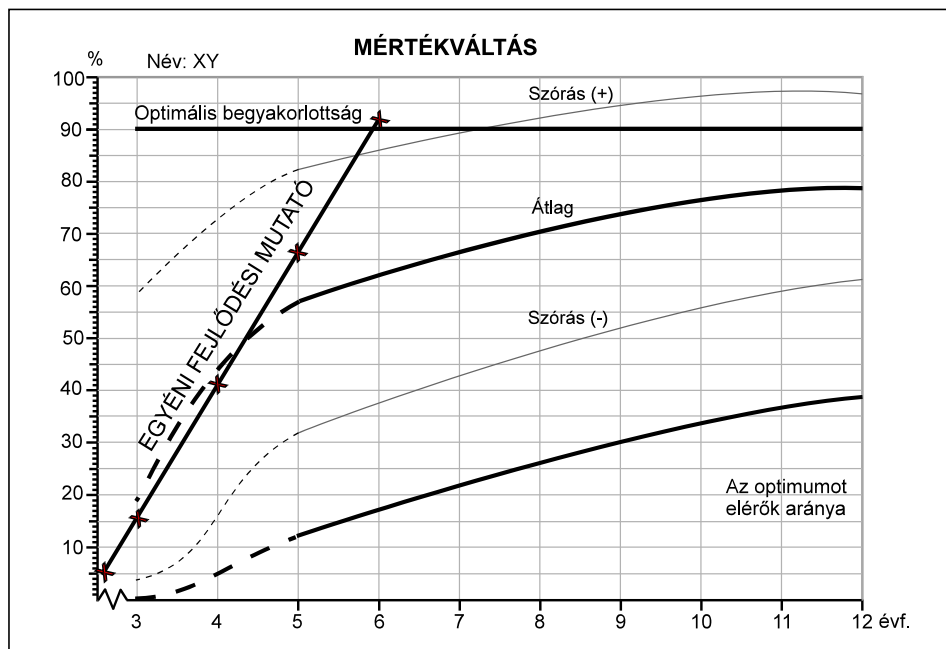
Készségfejlesztés egyéni fejlődési mutató alapján. A címben jelzett fejlesztés kiinduló feltétele, hogy ismerjük a szóban forgó készség fejlettségének antropológiai optimumát. Például a már többször említett rajzoló íráskészség az első évfolyam végén sok hibával és percnként négy-öt betűnyi tempóval működik. A kiírt íráskészséget, vagyis az antropológiai optimumot percnként hatvan-nyolcvan betű jellemzi, ami évtizednyi gyakorlás ered-



1. ábra.

Az implicit tapasztalati következtetés optimalizációja (16)

ményeként alakulhat ki. Szándékosan választottam a fent számba vett kognitív készségek-nél egyszerűbb példát. Minden készségnek megállapítható az antropológiai optimuma, ami intervallummal adható meg (az adott készséggel kapcsolatos kiemelkedő adottságú személyek az optimumnál magasabb szintet is elérhetnek: ez az antropológiai maximum, a professzionális szint). Az általánosan képző iskolában az optimális fejlettség a cél. Aki ezt elérte, annál a készség fejlesztése a szóban forgó szabályozási szinten befejezhető.



2. ábra.

A mértékváltási készség optimalizációja (17)

Az optimális elsajátítás segítésének kiinduló feltétele az optimális fejlettség jellemzőinek ismerete mellett az is, hogy a populációban lezajló optimalizáció folyamatát, görbét is ismerjük. Eddigi kutatásaink alapján ismertek a jellemzett kritikus kognitív készségek optimalizációs folyamatai, görbéi, és ismertek az antropológiai optimum értékei is. Az összefüggéskezelésnek csak egyes komponenseiről vannak elegendő ismereteink. Példaként lásd az implicit tapasztalati következtetés (1. ábra) és a mértékváltás populációban lezajló optimalizációját (2. ábra).

Az implicit (tapasztalati) következtetés működése azt jelenti, hogy a következtetések fontosabb fajtáit tartalmazó mondatokat megértjük, rájövünk a mondatból hiányzó konklúzióra. Például: „Nappal felhős az ég vagy süt a Nap, de most nem felhős az ég, tehát... (süt a Nap).” „Van olyan gyerek, aki rossz, és a rossz gyereket összeszidják. Tehát van olyan gyerek... (akit összeszidnak).” A huszonnégy leginkább használt következtetést mintegy tízezer 3–8 éves gyerek körében mértük fel. Ennek eredményét szemlélteti az 1. ábra. A vastag vonal alatt levők aránya jelzi azokat a gyerekeket, akikben ez a kognitív készség már optimálisan begyakorlott.

A 2. ábra a mértékváltás készségének rendkívül lassú fejlődését szemlélteti. Még az érettségi előtt álló gimnazistáknak is csak a 34%-a érte el a fejlettség optimumát. Ennek többek között az az oka, hogy a mértékváltás készsége spontán módon, perceptuális szin-

ten nem sajátítható el. Az átváltási szabályokat fogalmi szinten szilárdan tudni kell ahhoz, hogy az optimális begyakorlás eredményes lehessen, illetve a mértékváltás explicit szinten működhet eredményesen. Az explicit szint kialakítása viszont célratörő direkt fejlesztés nélkül lehetetlen. Mivel ez nem történik meg, érthető a 2. ábrán szemléltetett helyzet, érthető, hogy a mértékváltás miért vált pedagógiai botránykövé.

Az egyéni fejlődési mutató alapján történő fejlesztés azt jelenti, hogy időnként (általában félévenként) megmérjük tanulóink fejlettségi szintjét, s bejelöljük azt a populáció fejlődését jellemző grafikonon (amint ezt a fenti két ábrán látható x-ek mutatják), amelyről egyértelműen leolvasható, hogy a szóban forgó szabályozási szinten az adott tanuló hol tart a fejlődésben a többiekhez viszonyítva, és az optimalizáció milyen útját kell még bejárnia, továbbá az is, hogy milyen feladatokkal kell gyakorlatokat végeznie függetlenül attól, hogy hány éves és hányadik osztályba jár.

Az 1. és a 2. ábra egyéni fejlődési mutatója azt szemlélteti, hogy kritériumorientált fejlesztés esetén elegendő idő és alkalmas módszerek használatával van remény arra, hogy az indirekt fejlesztés spontán hatását kiegészítve, direkt tartalmas fejlesztéssel elérjük: minden ép tanulóban a kívánatos szabályozási szinten eljussunk az optimális elsajátításig, begyakorlottságig. Ugyanakkor az is egyértelmű a két ábra alapján, hogy a kritériumorientált fejlesztéssel is több éves gyakorlásra van szükség az optimális begyakorlottság eléréséhez. Az eddigiek alapján a kognitív készségek és képességek eredményes fejlesztése lehetségesnek ígérkezik, de ehhez elegendő idő, megfelelő eszközrendszer, szervezeti keret, motiváció és módszer szükséges.

Eszközök és módszerek. Az eszközöket illetően az eddigieket összefoglalva, kiegészítve: mindenekelőtt olyan *tantervekre, tankönyvekre, taneszközökre* van szükség, amelyek a kognitív készségek, képességek, a kognitív kompetencia indirekt fejlesztését szolgálják az ismeretek oktatása, tanulása által. A direkt kognitív fejlesztést főleg a tantárgyi tartalmak felhasználásával lehetővé téve, *feladatrendszereket* kell kidolgozni, kísérletileg kipróbálni és az iskolák rendelkezésre bocsátani. A kritériumorientált kognitív fejlesztésnek az is feltétele, hogy rendelkezünk a fejlesztendő kognitív készségek és képességek antropológiai optimumával, a tanulói populáció aktuális fejlettségét jellemző görbékkel, ezek időszakonkénti felmérését lehetővé tevő eszközökkel, amelyek alkalmasak arra, hogy az egyes tanulók kognitív készségeinek, képességeinek aktuális fejlettségét megbízhatóan és kevés időt igénybe véve meg lehessen állapítani.

A direkt fejlesztés *módszereit* illetően a cselekedtetés, a fejlesztendő készségeket, képességeket működtető problémák, feladatok megoldatása az alapvető módszer. Ebből következik, hogy meg kell szervezni az önálló feladatmegoldás lehetőségeit. A pedagógia évszázados tapasztalatokkal, szervezeti keretekkel rendelkezik a hasonló fejlettségűek csoportoktatásával kapcsolatban. Mint az olvasó meggyőződhetett róla, a kognitív készségek és képességek fejlettsége szerint az egy osztályba járók szélsőségesen (több évet kitevően) különböznek egymástól. Ezért nem lehet az egész osztálynak azonos direkt fejlesztő feladatokat adni. Lehetséges azonban a hasonló szinten levőkből jól ismert nívócsoportokat képezni. A direkt kognitív fejlesztés nélkülözhetetlen módszere a nívócsoportokra szabott feladatok megoldatása. Ez a módszer a különböző tantárgyak oktatására rendelkezésre álló idő egy részét használja fel. A tanórán kívüli idő az otthoni tanulási idő hasznosítása lehet. A tanuló fejlettségéhez igazodó, napi öt-tíz percet igénybe vevő gyakorló feladatok megoldatásának rendszeres alkalmazása hatékonyan szolgálhatja a fejlődést (a gyakorló feladat itt azt jelenti, hogy az órán megoldotthoz hasonló, problémát nem okozó feladat). A tanórán kívüli időt illetően megfontolható a Klauer-féle tréning is, elsősorban a fejlődésben legjobban megkéső tanulók esetében.

A szokásos megerősítő teljesítménymotiváció mellett az úgynevezett megoldási és elsajátítási motiváció nagy mértékben növelheti a fejlesztés eredményességét. A megoldási motiváció (expectancy values és self-efficacy beliefs) a közepes nehézségű feladatok ese-

tén a legerősebb. Ennek kihasználása érdekében a feladatok megválasztásával törekedhetünk arra, hogy optimális (közepes) nehézségű feladatokat kapjanak a tanulók. Mivel ezt nem könnyű eltalálni, a Klauer által is használt segítő felfedeztetés hozhatja működésbe ezt a motivációt. Az elsajátítási motiváció (mastery motivation) a kritériumorientált fejlesztés esetén alkalmazható. Ebben az esetben ugyanis ismertek a kialakítandó készség, képesség elsajátítandó komponensei, ismert továbbá az elérendő optimális begyakorlottság és az elérendő szabályozási szint is. E célok értékeléséhez alkalmas eszközök állnak rendelkezésre. Mindennek alapján a tanuló a célokhoz viszonyítva értékelhető, illetve ezekhez viszonyítva értékelheti önmagát, ezáltal ismeri, hogy a rész cél, a végső cél elérése érdekében még mit kell tenni. Ez teszi lehetővé az elsajátítási motívum működését. (18)

A fejlesztés komplex stratégiája

Az iskoláztatás *indirekt fejlesztő hatása, stratégiája* minden eddig mért zárt vagy küszöbértékkel zártnak minősíthető kognitív készség és képesség esetében kétségtelen. Nincsenek ugyan empirikus adataink arra nézve, hogy az intézményes nevelésben nem részesült felnőttekben milyen szinten léteznek és működnek a kognitív kompetencia készségei és képességei, de az nyilvánvaló, hogy az írásbeliséget feltételező szintek nem létezhetnek. Az iskolába járó populációban a különböző kognitív készségek és képességek fejlődése igen jelentősnek mondható. A tanulók egy részében az optimális begyakorlottság, működés is megvalósul. A probléma abban van, hogy a tanulók többsége csak részelegesen, alacsony szinten, ennél fogva hibásan működő kognitív készségekkel, képességekkel fejezi be iskolai tanulmányait. A tanulók jelentős hányada, fele-harmada főleg a spontán szocializációnak köszönhetően kezdetleges szintű kognitív készségekkel, képességekkel kezdi meg felnőtt életét, ami ma és a jövőben a minimális szintű társadalmi beilleszkedéshez is egyre kevésbé elegendő. Mindennek ellenére a mai civilizáció működtetése és fejlődése az egyre magasabb életkorra kiterjeszkedő iskolázásnak, felnőttoktatásnak, továbbképzésnek, mindezek indirekt képességfejlesztő hatásának köszönhető. Ha ez a gondolatmenet helyes, akkor az indirekt fejlesztés továbbra is meghatározó jelentőségűnek minősíthető. Erre épülhet rá a direkt fejlesztés, amelynek ez az alapja. Ezért a tantárgyi tartalmak oktatása által megvalósuló indirekt fejlesztés hatékonyságának javítása kulcskérdés. Ennek a készség- és képességfejlesztést előtérbe állító tantervek, tankönyvek, taneszközök, oktatási módszerek kidolgozása, alkalmazása a feltétele.

A *tartalmas direkt fejlesztés stratégiájának* lényege, hogy olyan tevékenységeket végeztetünk a tanulókkal, amelyek meghatározott kognitív készségeket, képességeket működtetnek. Ennek a stratégiának különböző módjai alakultak ki. Eddig a kognitív készségeket és képességeket nyílt rendszerekként kezelő kísérletek domináltak. A szemléltetésül használt példák is ilyenek. A zárt vagy küszöbértékkel zártnak minősíthető kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségéről, előnyeiről szóló ismertetés a direkt tartalmas fejlesztési stratégia egyik módja. Ennek minden előnye sem szoríthatja háttérbe a nem kritérium-orientált fejlesztési módokat, mint amilyeneket Csapó és Klauer kísérletei képviselnek.

A *formális direkt fejlesztés stratégiája* nélkül lehetetlen az explicit (az előíró és leíró) szabályozás szintjének kialakulása, optimális begyakorlása. A mai civilizáció annak köszönheti létrejöttét és fejlődését, hogy a természet és a társadalom viselkedését, működését, tevékenységeinket előíró, leíró szabályokba foglaljuk, és ezeket követve, ezekre is visszacsatolva gyakorlatilag korlátlan komplexitású feladatok megoldására váltunk és válunk képessé. A kutatásoknak (különösen az utóbbi évtizedek kognitív forradalmának) köszönhetően a kogníció viselkedésének és működésének szabályai egyre jobban megismerhetővé válnak. E szabályok (sokak által metakognitívnak nevezett tudás) ismeretében lényegesen javulhat a kognitív készségek és képességek eredményessége. Vegyünk egy

egyszerű példát. Az iskolázás éveit alatt a tanulók sok ezer definíciót, definíció jellegű mondatot hallanak, olvasnak. Ennek hatására kialakul bennük a definíálás implicit készsége. Képesek definíció jellegű mondatokat fogalmazni. Mivel azonban semmiféle ismeretük nincsen a jó definíció képzésének szabályairól, nem tudják ellenőrizni, hogy a megfogalmazott definíció formailag jó-e vagy nem. A példa alapján az is belátható, hogy miért vallanak kudarcot a formális (a szabálytanító, szabálykövető) direkt fejlesztés kísérletei. Az implicit szint kialakulása, működése nélkül nincs mit explicálni, a dolgokra vonatkozó tudás nélkül nem létezhet a tudásra vonatkozó tudás, metatudás, aminek köszönhetően lényegesen növekedhet a kognitív készségek, képességek, a kognitív kompetencia szabadságfoka, a megoldható kognitív feladatok komplexitása és az eredmények megbízhatósága.

Talán belátható, hogy végre meg kellene szabadulni a „vagy-vagy”, az „ezzel szemben” szemléletmódtól, hogy a kognitív készségek, képességek, a kognitív kompetencia eredményesebb fejlesztése a burjánzóan gyarapodó ismereteink integrációjával és komplex hasznosításával remélhető.

Jegyzet

- (1) A faktoranalitikus kutatások mintegy háromnegyed évszázados gazdag kutatási eredményeinek összefoglaló elemzését I. CARROLL, J. B.: *Human Cognitive Abilities*. University Press, Cambridge 1993.
- (2) INHELDER, B.–PIAGET, J.: *A gyermek logikájától az ifjú logikáig*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1967.; *Neo-Piagetian theories of cognitive development. Implications and applications for education*. Szerkesztette: PIAGET, J.–DEMETRIOU, A.–SHAYER, M.–EFKLIDES, A. Routledge, New York 1992.
- (3) L. pl. a téma hazai kutatójának koncepcióját: CSAPÓ BENŐ: *A gondolkodás művelési képességeinek fejlesztése. A kísérlet eredményei*. Új pedagógiai Szemle, 1991. 4. sz., 31–40. old.; uő. *Integrating the development of the operational abilities of thinking and the transmission of knowledge. = Learning and instruction*. Vol. 22. Analysis of complex skills and complex knowledge domains. Szerkesztette: MANDL, H.–DE CORTE, E.–BENNETT, N.–FRIEDRICH, H. F. Pergamon Press, Oxford 1990.
- (4) L. NAGY JÓZSEF tanulmányait az Iskolakultúra 1998. 2., 5., 9., 10., 11. és 12. számában.
- (5) KLEIN SÁNDOR: *The Effects of Modern Mathematics*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1987.
- (6) CSAPÓ BENŐ: *A gondolkodás művelési képességeinek fejlesztése*, i. m.
- (7) KLAUER, K. J.: *A tanulás és a kognitív képességek fejlesztése. Az induktív gondolkodást fejlesztő tréning*. Iskolakultúra, 1997. 12. sz., 85–92. old.
- (8) NAGY JÓZSEF: *A kognitív készségek és képességek fejlesztése*, i. m., 10. sz.
- (9) Uo., 5. sz.
- (10) Magyarul lásd egy összefoglaló írását: *Túl a modularitáson. A kognitív tudomány fejlődésméleti megközelítése. = Kognitív tudomány*. Szerkesztette: PLÉH CSABA. Osiris Kiadó–Láthatatlan Kollégium, Bp. 1996.
- (11) Az ismételt kezdődő rendszerképződés és optimalizálódás nélkülözhetetlenségét jól szemlélteti az implicit és az explicit következtetés. Az implicit következtetést a serdülésig gyakorlatilag minden ép gyerek elsajátítja, optimális szinten használja. Explicit szinten azonban az érettségi előtt álló tanulók többségében még a rendszerképződés sem valósul meg, az optimális begyakorlottság pedig csak kevesek kiváltsága. – NAGY JÓZSEF: *A kognitív készségek és képességek fejlesztése*, i. m., 10. sz.
- (12) NAGY JÓZSEF: *PREFER.* = A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze. Szerkesztette: GEREBENÉ VÁRBÍRÓ KATALIN–VIDÁKOVICH TIBOR. Akadémiai Kiadó, Bp. 1989.
- (13) *Az iskolai tudás*. Szerkesztette: CSAPÓ BENŐ. Osiris Kiadó Bp. 1998
- (14) CZACHESZ ERZSÉBET: *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged 1998.
- (15) L. NAGY JÓZSEF tanulmányát az Iskolakultúra 1998. 5. számában!
- (16) NAGY JÓZSEF: *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980.
- (17) NAGY JÓZSEF: *Alapművelési számolási készségek*. Acta, Series Universitatis Szegediensis de Attila József nominate. Sectio Paedagogica, Series Specifica. Szeged 1973.
- (18) E kétféle motivációról lásd NAGY JÓZSEF tanulmányát az Iskolakultúra 1998. 11. és 12. számában!

Amikor ellentmondás van egy regényben

„Ha pl. az emberről igaz az az állítás, hogy nem ember, akkor nyilvánvalóan igaz az is, hogy vagy hajó, vagy nem hajó.”

(Arisztotelész: Metafizika)

*Világunk a létező, az aktuális világ. Ám a dolgok számtalan más módon is alakulhatnának, mint ahogyan alakultak. Korlátlan számban el tudunk képzelni olyan fantáziavilágokat, amelyek eltérnek a mieinktől. Leibniz és Kripke nyomán joggal beszélünk nem aktuális lehetséges világokról. A regényírók az ilyen világok végtelen készletéből választják ki regényük világát, lehetővé téve az olvasó számára, hogy kitörjön aktuális léte szűk börtönéből. Bár a regények világaiban a szabadság uralkodik, mégis ott örködik fölöttünk a konzisztencia törvénye.**

A konzisztencia a regényekben

A regényírók megalkotnak műveikben egy-egy képzeletbeli világot. Miből is állnak ezek a világok? A való világ egyes részeinek másaiból és a fantázia alkotásaiból. Az író ezeket az elemeket egységes egésszé gyúrja össze. Ez: regényének világa. A regényekre is érvényes – természetesen *Borges* megállapítása: „Teljesen el tudom fogadni azt a meghatározást, hogy az irodalom: képzelet.” (1) Egy regény világa – a maga egészében – akkor is fikció, ha bőven vannak benne a valóságból átvett elemek.

A regényekben különböző mértékben többnyire megjelenik maga a fantasztikum is, amire az jellemző, hogy aktuális világunk törvényei nem érvényesek benne. Nem foglalkozom itt a regényirodalomnak a fantasztikumba hajló alkotásaival, amelyek megírásánál a szerző tudatosan figyelmen kívül hagyja a földi törvényeket (pl. *Virginia Woolf* híres regényének hőse, Orlando az angol történelem számos évszázadán át él, méghozzá eleinte mint férfi, majd mint nő).

Ha a regényeknek a fantasztikumon inneni régióiban maradunk, akkor azt tapasztaljuk, hogy az írók, szándékuk szerint, igyekeznek tiszteletben tartani a klasszikus gondolkodási törvényeket, (2), így, ezek közül, az *Ellentmondás törvényét*, (3) amely, ontológiai értelemben, például azt jelenti, hogy egy regényben leírt valamely tény vagy fönnáll, vagy nem áll fönn, de nem lehetséges mindkettő együtt. A regényírók tehát – az említett körben – arra töreksznek, hogy az a képzeletbeli világ, amelyet regényükben megalkotnak, *konzisztens* legyen. A konzisztencia – a regényeknek a fantasztikumon innen részében – olyan követelmény, amelynek a sérelmét az író, a fordító és az olvasó egyaránt elítéli, törvénysértésnek tekinti.

Ám a regényirodalom alkotásaiban gyakran tapasztalhatunk ellentmondásokat. Az *inkonzisztenciának* két típusa van. Az egyik a *belső* (valódi) inkonzisztencia: a regény két ténye mond ellent egymásnak. A másik a *külső* (nem valódi) inkonzisztencia: a regény

Részlet egy – még publikálatlan – kéziratból, amelynek megírását a Soros Alapítvány 1990-ben EK 36. sz. alatt egy éven át ösztöndíjjal támogatta.

egy ténye ellentmond a való világ megfelelő tényének. – Amikor a továbbiakban a regényekben olykor föllépő belső, illetve külső inkonzisztenciákra emlétek (meglehetősen ötletszerűen) néhány illusztratív példát, akkor elsősorban azt vizsgálom, hogy vajon mit is tehet az olvasó és – főként – a regényfordító, (4) ha a mű olvasása során szemben találja magát egy ellentmondással?

A belső ellentmondásokról

Főként *Umberto Eco* munkássága óta alig több közhelynél az a megállapítás, hogy egy regény nem könyv fönt a polcomon, nem betű, nem szó és nem szöveg (az is!), hanem egy *kozmikus entitás*: egy *képzeletbeli világ*. Ennek megfelelően, amikor ellentmondás van egy regényben, akkor nem csak szöveghibával állunk szemben (azzal is!). A hiba, az ellentmondás – ilyenkor – magában a regény világában van, ami – többek között – azt jelenti, hogy a regénynek ezt az ellentmondásos részét nem lehetne a való világ négy dimenziójában rekonstruálni.



Ez a szöveg: „Az alábbi állítás igaz, a fenti állítás hamis” több, mint egy egyszerű ellentmondás. Paradoxon az a javából, legalább annyira, mint Penrose ismert ábrája.

Íme egy belső ellentmondás *Dumas* remekében, *A három testőrben*. D'Artagnan egy gyönyörű zafírgyűrűt kap ajándékba Miladytól. Különös gyűrű ez! Mert mit is közöl róla Dumas? Amikor D'Artagnan megtudja, hogy a gyűrű eredetileg Athosé volt, megkérdezi tőle: „Kitől kapta hát, Athos, ezt a gyűrűt?” Mire barátja az egyik magyar kiadásban, *Csatlós János* hűséges fordításában, így válaszol a 377. oldalon: (5)

„– Anyámtól, az pedig a nagyanyámtól (...) ősi családi ékszer (...) sohasem kerülhetett volna ki a családból.”

De a 397. oldalon, amikor D'Artagnan így szól: „A gyűrű kegyedet illeti, kedves Athos! Hiszen azt mondta, családi ékszer”, Athos (aki, tudjuk, mindig igazat mond) már így írja le a gyűrűt:

„– Igen, atyám vásárolta kétezer talléron, így mondta annak idején; a többi nászajándékkal együtt adta anyámnak.”

Ezek szerint komoly bajok vannak a gyűrű körül. Dumas elfelejtette a 397. oldalon, hogy mit írt róla húsz oldallal korábban. A gyűrűt Athos anyja vagy a saját anyjától, vagy Athos apjától kaphatta. Vagy az előbbi tény áll fenn, vagy az utóbbi, de nem állhat fenn mindkettő. (Ez az aprócska hiba persze mit sem változtat azon, hogy Dumas könyve remekmű. Egy regény értéke nem ilyen csekélységen fordul meg.)

Mit tehet az olvasó, ha észreveszi ezt a hibát? Szinte semmit! Magában konstatálja a hibát. És egy fordító? Széles spektruma van a fordítói magatartásoknak. A fordítói reak-

ció a fordító temperamentumától is függ. Volt, aki hűségesen lefordította Dumas eredeti szövegét a hibával együtt, anélkül, hogy jegyzetben fölhívta volna arra a figyelmet. (Talan nem vette észre a hibát?) (6) Volt, aki igyekezett kijavítani a hibát, de félsikerrel járt. Kihagyta az ügyből a nagyanyát. (7) Úgy vélhette, azzal, hogy „elbocsátotta” a szövegből Athos nagyanyját, minden rendbe jött: a gyűrűt Athos apja vette 2000 tallérért, majd nászajándékba adta Athos anyjának, aki azt Athosnak ajándékozta. Ám a fordító tévedett! Az ügy nincs rendben. A szövegben ui. benne maradt az, hogy a gyűrű „ősi családi ékszer”, de a gyűrű – ebben a föllálásban – nem az. (Íme! A nemezis utolérte a jó szándékú fordítót! Isten nem ver bottal. A fordító fordítson, és ne javítson!) De volt olyan, akurát fordító is, aki megkegyelmezett a nagyanyának, ám teljesen kihagyta azt, hogy a gyűrűt Athos apja vette 2000 talléron, majd nászajándékba adta Athos anyjának. (8) A gyűrű – ebben a változatban – most már valóban kifogástalan gyűrű, de a fordítás (szérintem) nem az! És végül, hogy a paletta teljes legyen, a mű angol, kritikai kiadásában (9) a hibás szövegek hűséges fordításai olvashatók (341. és 359. old.), de ehhez egy jegyzetet is találunk (647. old.), amely rámutat a hibára. – Úgy vélem, ez a helyes fordítói eljárás. Hasonló esetekben ezt kellene követni!

Egyetértek azzal, hogy a regényfordítás nem mesterség, hanem alkotó művészet. Sőt, úgy vélem, hogy nemcsak a regényírás „kozmológiai tett” (Umberto Eco), hanem a regényfordítás is az. A fordító is egy képzeletbeli világot alkot meg – a saját nyelvén, lehetőleg szorosan hasonlót ahhoz, amelyet az író alkotott meg a maga nyelvén. Igaza van *Geoff Bennington*nak és *Ian McLeod*nak, amikor azt állítják, hogy „A szerényen önmegtagadó, tisztelettudó és irgalmas fordítás – valójában – a fordítás halála”. (10) Mégis úgy vélem, hogy a fordítónak – fő szabályként – tilos a regény eredeti szövegét (és ezáltal a regény eredeti világát) korrigálnia.

De hadd említsek meg még egy további, érdekes példát a belső ellentmondásokra! A példát *Hemingway Tiszta, világos kávéház* című írásából vettem. (11) Íme:

Az előzményekből röviden ennyit: Késő van már. A vendégek mind elmentek. Kivéve a meglehetősen részeg, süket öregembert, aki még tovább iszik. A múlt héten öngyilkosságot kísérelt meg. Ott ül és iszik. Két pincér beszélget egymással. Szeretnének már hazamenni. Hemingway nem közli, hogy éppen melyikük beszél. Ezt ki kell találni. A fiatalabb megkérdi az idősebbet, mit csinált korábban az öregember? Párbeszédükben ekkor ez hangzik el – *Róna Ilona* fordításában – (föltüntettem, ki beszél):

(Az idősebb pincér)

– Felakasztotta magát. Kötéllel.

(A fiatalabb pincér)

– Ki vágta le?

(Az idősebb pincér)

– Az unokahúga.

Majd később:

(A fiatalabb pincér)

– A húga viseli gondját.

(Az idősebb pincér)

– Tudom, mondta, hogy az vágta le.

Csak az a baj, hogy ezt az idősebb pincér mondta. Különös, hogy – bár az elbeszélést két évtizeden át sokan olvasták, bírálták, fordították – sokáig nem szűrte szemet senkinek sem ez az ellentmondás. Az angol szöveget később kijavították. Ennek alapján *Róna Ilona* is módosította a fordítását. Az 1987. évi magyar kiadásban az idézet utolsó két sorában már ez áll:

(A fiatalabb pincér)

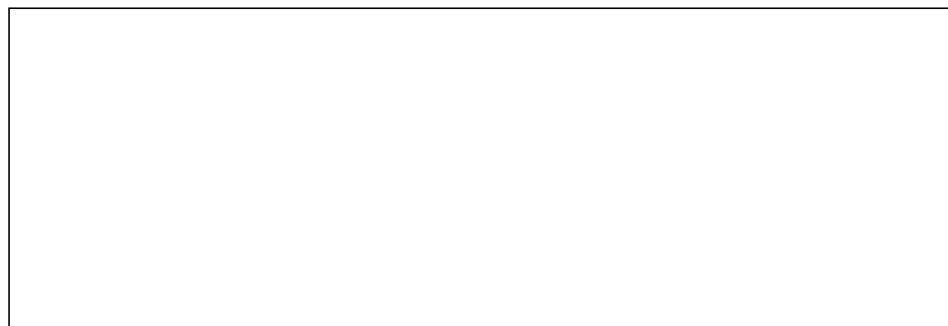
– A húga viseli gondját. Mondta, hogy az vágta le.

(Az idősebb pincér)

– Tudom. (12)

Regényfolyamok, természetesen, még inkább ki vannak téve a belső ellentmondás veszélyének. Erre ma már klasszikus példa Sherlock Holmes „visszatérése”. *Arthur Conan Doyle* valamilyen okból ráunt fiktív teremtményére és úgy döntött, hogy véget vet a népszerű detektív tevékenységének. Ezért úgy rendezte a dolgokat, hogy *Fina* című regényében Moriarty professzor megölje a detektívet a Reichenbach-vízesésnél. Az olvasók azonban levelek tömegével árasztották el az író, követelve Sherlock Holmes visszatérését. A szerző kénytelen volt eleget tenni kívánságuknak és 1904-ben, *A baskervilles-i kutya* című könyvében újra színre léptette a halhatatlan detektívet. (13) Az ellentmondás vádját azzal az átlátszó magyarázattal igyekezett kivédeni, hogy a detektív nem halt meg az előző könyv végén, csak úgy tűnt, mintha meghalt volna.

Olykor szinte a véletlen, illetve a nyomdai korrektor figyelme menti meg a helyzetet. *Mark Twain* már régen nyomdába adta a *Huckleberry Finn kalandjai* vaskos kéziratát, a szedés már készen állt, s a nyomás következett volna, amikor a nyomda korrektora egy helyen észrevett valamit a szedésben, mégpedig azt, hogy Huck Finn éppen át akar evezni a Mississippin és beül „a” csónakjukban, ám ez a csónak huszonhét oldallal korábban elveszett. A korrektor gazdaságos javítást kért a szerzőtől, aki a kérésnek eleget tett és Huck Finn szavait: „Beültem a csónakba” (*I took the canoe*) így javította ki: „Találtam egy csónakot” (*I found a canoe*), ami – ismerte Huck Finn tökéletes érzéketlenségét a magántulajdon iránt – bizonyára nem volt nehéz föladat számára. Így, a nyomda korrektorának köszönhetően, ez az ellentmondás nem maradt benne a könyvben. (14) (De maradt még benne, bőven, sok más, észre nem vett ellentmondás.) (15)



Nem ellentmondás az, ha egy regénynek kétféle befejezése van (példa erre John Fowles: *A francia hadnagy szeretője*). Két ilyen vagylagos befejezés hasonlít Jastrow figurájához, a „kacsanyúlhoz”: vagy kacsafejűnek látom, vagy nyúlfejűnek.

Rejtett belső ellentmondások

Gyakoriak a regényekben a rejtett vagy rejtettebb (nem szembetűnő) belső ellentmondások. Vajon nincs-e ellentmondás *A három testőr*ben, abban a jelenetben, amikor D'Artagnan először találkozik Constance-szal (Bonacieux-néval), és megmenti őt a fogdmegektől? Mert ezt olvashatjuk a regényben:

„Amikor D'Artagnan magára maradt Bonacieux-néval, feléje fordult; a szegény nő félig alétan hevert egy karosszékekben. D'Artagnan gyorsan végigfűrkészte pillantásával.

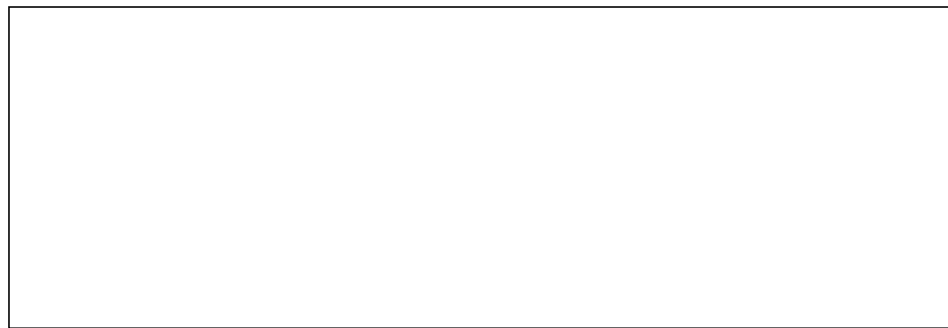
Bájos, huszonöt-huszonhat éves fiatalasszony volt; haja barna, *szeme kék...*” stb., stb. – Majd: „Bonacieux-né épp abban a pillanatban tért eszméletre. *Felnyitotta szemét*, iszonyodva tekintett körül...” (Csatlós János fordítása, 110–111. old.). (16)

Bármilyen éles szemű megfigyelő volt is D'Artagnan, vajon miként tudta megállapítani, hogy Constance-nak kék szeme van, mielőtt a fiatal nő kinyitotta a szemét?

Sajátos ellentmondást idézhet elő az is, ha az író átmenetileg megfedezkedik egy szereplőjéről. Dumas ezt a hibát követte el Planchet-vel. Egyszerűen ott felejtette őt Windsorban, de tizenhét oldallal később a derék picardiai mégis ott van Párizsban és D'Artagnan kopogására ajtót nyit gazdájának. Nem kétséges: Planchet-n is beteljesedett a kisemberek oly gyakori sorsa. Megfedezkedtek róla. Dumas részletesen leírja D'Artagnan szerencsés hazatérését Windsorból Párizsba, miután sikerrel teljesítette angliai küldetését. De Planchet-ről egyetlen szót sem ejt, mióta Windsorban „... úgy szedték le a lóról: ereje a végére járt” (218. old.), egészen addig, amíg (hajnali három is elmúlt már) D'Artagnan hazaért a városházi bálról, ahol a királyné – az ő jóvoltából – oly fényes diadalt aratott a bíboros fölött, és – kopogására – Planchet ajtót nyit neki (234. old.). Ellentmondás van abban, hogy Planchet-nek a regény szövege szerint nyoma veszett Angliában, majd – egyszer csak – mégis itt van ő is Párizsban. Az olvasó (ha észreveszi a hibát) eltűnődhet azon, mi történhetett a derék picardiaival a 217. és a 234. oldalak, illetve Windsor és Párizs között? Az olvasó biztos abban, hogy Planchet nem semmisült meg Windsorban, és nem reinkarnálódott Párizsban, hanem közben is megszakítás nélkül élt. (Vajon hogyan verekedte magát haza? Nem lehetett könnyű dolga! Ha csak arra gondolunk, hogy Buckingham lezáratta a kikötőket!)

Persze vannak (lehetnek) rejtettebb ellentmondások is, amikor vitás lehet: van-e – valójában – ellentmondás a regényben? Vajon nem ellentmondás-e *Stefan Zweig* remekében, a *Sakknovellában* az, hogy a műveletlen, szakbarbárként ábrázolt Czentovic, a sakkvilágbajnok, képes olyan finom megfigyelésre, hogy kimérten lassú, a játékidőt fölöslegesen kihasználó játékaival vesztesbe, illetve örületbe tudja kergetni ellenfelét?

És mi a helyzet Charlotte Haze-zel, *Nabokov Lolitájának* egyik szerencsétlen figurájával? Ő a cinikus Humbertnek a felesége és egyben Humbertnek, a könyv narrátorának a kreatúrája. Egyéniségét Humbert alkotta meg a róla adott leírással. Humbert maga nagyon lekicsinylően vélekedik szegény Charlotte-ról. Primitívnek, sőt, ostobának tartja, és bizonyára ilyennek is akarja őt leírni. Mégis, ezt a leírást olvasva nem ilyen kép alakul ki bennünk. Charlotte egyszerű, őszinte és naiv teremtség, de nem primitív és nem ostoba. Vajon ellentmondás lenne ez a kettősség? Vagy – ellenkezőleg – Nabokov bravúrja?



„...the girl in the armchair with the pretty legs...” (A lánynak van-e csinos lába, vagy a karosszéknek?) Egy kétértelmű regényszöveg hasonlít a Necker-kockához, amelyet kétféleképpen lehet látni: vagy az „a” csúcsú lap van elől, vagy a „b” csúcsú. A kétértelműség nem ellentmondás.

A külső ellentmondásokról

Külső ellentmondás esetén az író szándéka az, hogy a való világ egy részletét a valósággal egyező módon írja le regényében, de – ténylegesen – „másként állnak a dolgok”,

mint a leírásban. – *Julien Barnes* hívta föl a figyelmet arra, hogy egy ilyen külső ellentmondás van *Golding A legyek ura* című regényében. (17) A lakatlan szigetre vetődött gyerekek egy rövidlátó társuk szemüvegével gyújtanak tüzet. Az ilyen lencsét azonban nem lehet tűzgyújtásra használni! Amit *Golding* leír, az fizikai lehetetlenség.

Egy külső ellentmondás nem borítja föl a regény belső konzisztenciáját. Míg belső ellentmondás esetén az olvasó (ha észreveszi a hibát) meg sem tudja konstruálni az agyában a regény inkonzisztens részét, addig külső ellentmondás esetén el tudja képzelni a kérdéses jelenetet (az említett tűzgyújtást), de az értő olvasó tisztában van azzal, hogy amit éppen elképzelt, az a valóságban lehetetlen.

Mit tehet az olvasó, ha észrevesz egy külső ellentmondást? Semmit! Tudomásul veszi, és magában megállapítja: ez hiba. Hát a fordító? Szintén semmit! Le kell fordítania a hibás szöveget a hibával együtt! De helyesen teszi, ha lábjegyzetben fölhívja rá az olvasó figyelmét.

Olyan kitűnő író is tévedhet, mint *Márai Sándor*. Az *Ítélet Canudosban* című regényében (18) összetéveszti a löveget a lövedékkel. (Ezt könnyen meg lehet érteni az anyanyelvi környezetéből évtizedeken át erőszakosan kiszakított nagy író esetében. Példám tehát csak példa, és nem olcsó ironizálás.) Könyve 45. oldalán ez áll:

„De mielőtt a marsall megszólalhatott volna, ágyúdörgés hallatszott. Két löveg zúgott el, alacsonyan – súlyos, lomha morgással – a pajta tetőzete felett, Canudos irányában.”

Ám lövegek nem repülnek a levegőben, csak lövedékek. – Bár általában ellenzem, ha a fordító javít, ebben az esetben mégis úgy vélem, hogy *Márai* könyvének angol vagy francia fordításában (ha készülne ilyen) ezt a szöveghibát minden lábjegyzet nélkül egyszerűen ki kellene javítani.

Egy további példa *Mark Twain* művéből, *A Huckleberry Finn kalandjaiból*. *Huck Finn* egy alkalommal úgy dönt, hogy föladja Jimet, a szökött rabszolgát. Jim boldog bizalommal nézi barátját, amint az elevez a folyón. És mit hoz a sors? Fegyveresek (amint majd megtudjuk: *Parker* és *Jack*) közelednek csónakon. Szökött rabszolgát keresnek. Ám *Huck Finn* megváltoztatja döntését: egy jól sikerült hazugsággal megmenti barátját, és még ajándékot is kap a fegyveresektől, egy-egy arany húszdollárost. A baj csak az, hogy az ilyen pénzermék 1850-ben kerültek forgalomba, *Huck Finn* és *Jim* története viszont 1835 és 1845 között játszódik. (19)

Történelmi háttérű regényekben, érthető módon, könnyen előfordulhatnak külső ellentmondások, történelmi tévedések, anakronizmusok. Ilyeneket bőven lehet találni például *A három testőr*ben. A történelmi eseményekkel *Dumas* meglehetősen szabadon bánt. Megállapításai kapcsán gyakran meg lehet ismételni *Sporting Life* szkeptikus szavait a *Porgy és Bess*ből: „Azért nem volt minden egészen úgy!” (*Sporting Life* ezekkel a szavakkal fejezte ki kételyeit *Jónás és a cethal* bibliai történetével szemben.) *A három testőr* történelmi tévedései közül csak azért említek itt néhányat, mert azok kapcsán jellegzetes fordítói attitűdöket figyelhetünk meg. *Dumas* könyvében például egy helyen ez olvasható *Csatlós János* fordításában:

„D’Artagnan a kor furcsa szokását követve azt vallotta, hogy aki Párizsba jut, ütközetbe jut, majdnem úgy, mintha Flandriában volna: ott a spanyol az ellenség, itt a nő” (117. old.). (20)

Csatlós János pontosan lefordította *Dumas* eredeti szövegét, ám ahhoz – lábjegyzetben – ezt az észrevételt fűzte:

„A flandriai hadjáratot (*IV. Fülöp* spanyol király ellen) Franciaország 1635-ben kezdte meg: *Dumas* itt épp egy évtizeddel ugrik előre.”

További példa. *XIII. Lajos* és *Tréville* úr egyik kemény vitája során a király rendkívül elismerően nyilatkozik „egyetlen barátjáról, a bíboros úrról”. *Tréville* úr erre – *Csatlós János* fordításában – így reagál:

„– A bíboros nem szentatya, felség.

– Hogy értsem ezt, uram?
 – Úgy, hogy csupán a pápa tévedhetetlen, de tévedhetetlenségében nem osztozik a bíboros.” (77. old.).

A baj csak az, hogy a Vatikán 1870-ben mondta ki a pápai infallibilitás dogmáját. Csatlós János nem fűzött megjegyzést ehhez a hibához, de az angol kritikai kiadás jegyzetben rámutatott arra (623. old., jegyzet a 65. oldalhoz). (21)

Még egy példa a sok közül. Milady – D’Artagnan figyelmeztető levele folytán – lord Winter fogságába kerül Angliában. Ekkor így elmélkedik magában a történetekről: „...most is D’Artagnan tartja fogságban, s az ő jóvoltából indítják útnak Botany-Bay-be, vagy Tyburnba, vagy az Indiai-óceán egy másik ocsmány, isten háta mögötti zugába” (524. old.).

Ez azonban ismét anakronizmus. Csatlós János hűségesen fordította le Dumas szövegét, de lábjegyzetben fölhívta a figyelmet arra, hogy Cook kapitány csak 1770-ben fedezte föl Botany-Bay-t, és csak 1787-től kezdve deportáltak oda elítélteket Angliából. – Másként járt el az angol kritikai kiadás. (22) Nemcsak jegyzetben kommentálta a hibát, hanem a fordításba kijavította Dumas szövegét: egyszerűen elhagyja Botany-Bay-t és az Indiai-óceán valamelyik ocsmány zugát. Helyettük csupán „az Újvilág valamelyik gyalázatos Tyburn-járól” tesz említést („some infamous Tyburn of the New World”) (478. old.). Úgy vélem, ez helytelen fordítói eljárás.

Tény ugyan, hogy könnyen konfliktus állhat elő egy regény történelmi háttere és a való történelem között, de gyakori az is, hogy egy regény történelmi háttere eltér a valóságtól, és még sincs szó külső ellentmondásról. Szeretnék röviden szólni erről az esetről is.

Amikor nincs szó külső ellentmondásról

A sok közül például Kurt Vonnegut *A mesterlövész* című könyve (23) kínálkozik jó példának erre a jelenségre. Lehet, hogy valaki történelmi bakik után kutat ebben a könyvben, ám Vonnegut könyve „Előhang”-jában „kifogja a szelet a vitorlából”. Könyvében az olvasható, hogy az Osztrák–Magyar Monarchiában az Egyesült Államok akkori nagykövete az ohioi Henry Clowes volt, ám – valójában – a connecticuti Frederic Courtland Penfield volt a nagykövet. Ezt maga a szerző mondja el az „Előhang”-ban, általánosságban azt is megjegyezve, hogy „Ez a könyv – regény, nem történelem, úgyhogy kézikönyvnek nem használható”. Ezek után, aki, esetleg, külső ellentmondásokat keres *A mesterlövész* történelmi háttere és a valóság között, jobb, ha fölhagy ezzel a tevékenységével.

Egy regény miliője, egyes tényei, gyakran nem egyeznek azokkal a való tényekkel, amelyekkel – elhamarkodottan úgy vélhetjük – egyezniük kellene. Erre csak egy példát említenék. Erre a kérdésre: „Hol játszódik valójában *A pármái kolostor?*”, valaki talán így válaszol: „Hol? Hát Pármában! Természetesen Pármában!” – Ez azonban elhamarkodott válasz. Mert *Benyhe János* fejtegetéseiből a következők derülnek ki (24): „Stendhal

*Történelmi háttérű regényekben,
 érthető módon, könnyen
 előfordulhatnak külső
 ellentmondások, történelmi
 tévedések, anakronizmusok.
 Ilyeneket bőven lehet találni
 például A három testőrben.
 A történelmi eseményekkel
 Dumas meglehetősen szabadon
 bánt. Megállapításai kapcsán
 gyakran meg lehet ismételni
 Sporting Life szkeptikus szavait
 a Porgy és Bessből: „Azért nem
 volt minden egészen úgy!”
 (Sporting Life ezekkel
 a szavakkal fejezte ki kételyeit
 Jónás és a cethal bibliai
 történetével szemben.)*

Pármája részben képzeletbeli Párma. Uralkodói a regény történetének idején nem a Farnesek, hanem *Napóleon* bukása után Napóleon felesége, *Mária Lujza*. A regénybeli fellegvárat Stendhal valójában a római Angyalvárról mintázta” (586. old.).

Így tehát nem beszélhetünk külső ellentmondásról a regénybeli Párma és az akkori Párma között. Minthogy – továbbá – a regényben a „Farnese fellegvár” valójában a római Angyalvár, ezért nem lehet föltenni azt a kérdést, vajon valóban annyi lépcsője volt-e a fellegvárnak akkor, mint ahányat Fabrizio del Dongo – raboskodása során – többször is megszámolt. Az viszont, hogy del Dongo (Stendhal) több számlálás alkalmával eltérően adta meg a lépcsők számát, belső ellentmondás, ha ugyan nem del Dongo érthető téves számlálása.

A *pármai kolostort* olvasva, egy képzeletbeli világba lépünk be. Nincs tehát külső ellentmondás például abban, hogy Fabrizio del Dongo, hálából, gyertyákat helyez el a bolognai San Petronio-templomban „Cimabue híres *Madonnája* előtt”, noha a bolognai San Petronio-templomban nincs Cimabue-*Madonna* (lásd erről is Benyhe János jegyzeteit, 587. old.).

Ha egyszer egy regény fantáziavilágában járunk-kelünk, akkor ne kérjük számon az írón sem a valósággal való egyezéseket, sem azok hiányát. Erre figyelmezteti olvasóit például *Salman Rushdie* is, amikor *A szégyen* című regényében (25) ezt írja:

„A történetünkben szereplő ország nem Pakisztán, vagyis nem teljesen az. Két ország, egy valós és egy fiktív létezik egyazon, vagyis csaknem egyazon területen. Az én történetem, az én fiktív országom, mint jómagam is, valamilyen szöveget zár be a valósággal. A magam részéről szükségesnek tartom ezt a kis csúsztatást... Én úgy látom, hogy nem csupán Pakisztánról írok.

Országomnak nem adtam nevet. És Q egyáltalán nem Quettát akarja jelenteni. De ezt sem szeretném túlhajtani: amikor a nagyvárosba érkezünk, azt bizony Karacsinak fogom hívni. És igenis lesz benne egy »Véderő«” (34–35. old., *Falvay Mihály* fordítása).

Amiről a regényekben szó esik, az gyakran „szöveget zár be a valósággal” (ilyen például *A pármai kolostor* Pármája). Ilyenkor elhibázott dolog valamilyen ellentmondásról beszélni.

Jegyzet

(1) BORGES, JORGE LOUIS: „*Conversation with an Audience.*” = *The Achievements of Vladimir Nabokov*. Szerk.: GIBIAN, G.–PARKER, ST. J. Cornell University, Ithaca–New York 1984, 66. old.

(2) Ezek az *Azonosság*, az *Ellentmondás* és a *Kizárt harmadik törvénye*.

(3) Ez a törvény nem megengedi, hanem eltiltja az ellentmondásokat. Ezért találók a „*Nem-ellentmondás törvénye*” elnevezés. (Az angol nyelvű irodalomban ma inkább a *The Law of Non-Contra-diction* elnevezést használják, mint a *The Law of Contradiction*-t.)

(4) A regényfordító tevékenységét mint egyszerű olvasó kezdi el. De ő a kitüntetett olvasó: értelmezése esetleg olvasók tízezreinek az olvasatát határozza meg.

(5) DUMAS, ALEXANDRE: *A három testőr*. Fordította: Csatlós János. Európa Könyvkiadó, Bp. 1989.

(6) DUMAS, ALEXANDRE: *Die drei Musketiere*. Übersetzt von J. A. Moshhammer. Hartleben Vrlg., Leipzig 1847. – III. kötet, 156. old. és IV. kötet, 9. old.

(7) DUMAS, ALEXANDRE: *The Three Musketeers*. (A fordító neve nincs feltüntetve.) T. Nelson and Sons, London 1907, 344. és 362. old.

(8) DUMAS, ALEXANDRE: *Die drei Musketiere*. Übersetzt von Herbert Bräuning. Rütten and Loening, Berlin 1978, 375. és 395. old.

(9) DUMAS, ALEXANDRE: *The Three Musketeers*. Translated by Williams Barrow. Edited with an Introduction by David Coward. Oxford University Press, Oxford–New York 1991.

(10) A szerzők fordították le Jacques Derrida könyvét, a *La vérité en peinture*-t, angolra. A könyv előszavában írták le az idézett szavakat. = DERRIDA, JACQUES: *The Truth in Painting*. The University of Chicago Press, Chicago 1987.

(11) HEMINGWAY, ERNEST: *Tiszta, világos kávéház*. Fordította: Róna Ilona. = HEMINGWAY, ERNEST: *Novellák*. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest 1968.

- (12) Egész miniirodalma van ennek a „szövegretélynek”. Ezzel foglalkozik pl. David Lodge *Hemingway's Clean Well-Lighted, Puzzling Place* című írása. = LODGE, DAVID: *The Novelist at the Crossroads*. ARK Paperbeck, London 1971, 184–203. old.
- (13) Aki, fiktív lény létre, rendszeresen kap postát Baker Street-i lakására, és akinek számos személyes tárgyát (íróasztalát, pipáját stb.) külön múzeuma őrzi Svájcban, Meiringenben.
- (14) Erről Mark Twain könyvének kritikai kiadása részletesen beszámol jegyzetanyagában. = TWAIN, MARK: *The Adventure of Huckleberry Finn*. University of California Press, Los Angeles–Berkley 1985.
- (15) A belső ellentmondások kérdését itt „ontológiai szempontból” vizsgáltam. Fiktív tények mondanak ellent más fiktív tényeknek. Nem érintettem itt azt a kérdést, vajon van-e ezekben az esetekben ellentmondás regényszövegek között is. (Szerintem van.) Ismeretes ugyanis, hogy a szakirodalomban sokan vitatják azt, hogy a regények állító mondatai is (igaz vagy hamis) kijelentések lennének. (Ezzel a kérdéssel *Igazak-e egy regény állításai?* című cikkemben foglalkoztam – Holmi, 1994. 3. sz., 395–400. old.).
- (16) DUMAS, ALEXANDRE: *A három estőr*, i. m.
- (17) BARNES, JULIEN: „Bováryné szeme színe”. Nagyvilág, 1986. 3. sz., 320–325. old.
- (18) MÁRAI SÁNDOR: *Élelet Canudosban*. Ujváry „Griff” Vrlg., München 1981.
- (19) TWAIN, MARK: *The Adventures...*, i. m.
- (20) DUMAS, ALEXANDRE: *A három testőr*, i. m.
- (21) DUMAS, ALEXANDRE: *The Three Musketeers*, i. m.
- (22) Uo.
- (23) VONNEGUT, KURT: *A mesterlövész*. Fordította: Borbás Mária. Európa Könyvkiadó, Bp. 1986.
- (24) STENDHAL: *A pármái kolostor*. Fordította: Illés Endre. Benyhe János jegyzeteivel. Európa Könyvkiadó, Bp. 1991.
- (25) RUSHDIE, SALMAN: *A szégyen*. Fordította: Falvay Mihály. Európa Könyvkiadó, Bp. 1989.

Az értelmi fogyatékos tanulók iskolai nevelése

Az Ember és Társadalom műveltségterület jelentősége

A közelmúltban oly sok szó esett és esik ezekben a tevékeny és lázas órákban a közoktatás modernizációjáról, a tartalmi megújulásról. Tények, érvek és viták csapnak össze pró- és kontra ezek szükségszerűségéről, időszerűségéről, újabb változásokról, át- és felülvizsgálatokról. Ennek közvetett és közvetlen hatásai legteljesebben az iskolák pedagógiai gyakorlatában, a pedagógiai folyamatban mérhetők, szeptembertől júniusig, az első tanítási órára hívó csengetéstől egészen addig, míg a tanuló kilép az iskola kapuján. Természetesen ezek hatékonysága szélesebb kérdés- és problémakört érint, melynek elemzése, vizsgálata már az elméleti kutatómunka területét érinti.

Iskolánk, a debreceni Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon – fennállása közel kilencven éve alatt – a mindenféle irányítási centralizáció ellenére mindig is az egyediségre, a sajátosságok megjelenítésére törekedett. Nem vártunk mindig központi utasításra, hanem a ránk bízott értelmi fogyatékos tanulók képességeit, pszichés sajátosságait, sajátos nevelési szükségleteit figyelembe véve fogalmaztuk meg saját pedagógiai koncepciónkat. Ennek szellemében írtuk meg tanterveinket, tanári és tanuló programjainkat, vállalkoztunk tankönyvírásra.

Intézményünkben a tanulók az értelmi sérülés súlyossága szerinti differenciálással, két iskolatípusban kapják meg az eredményes fejlesztésükhöz szükséges speciális képzést, különleges gondozást. A tanulók kétharmada az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek számára szerveződött iskolatípusban teljesíti tankötelezettségét. A többi tanuló középsúlyos értelmi fogyatékos gyermek, akik a számukra szerveződött tagozaton az enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskolájától eltérő követelménnyel és tartalommal végzik tevékenységüket.

Az iskolánkba kerülő gyermekek egyharmada alacsony státusú, rossz szociális környezetben levő családban él, ezért elég magas a veszélyeztetett, hátrányos helyzetű gyermekek aránya. Ezért fontosnak tartjuk, hogy tanítványaink nagy része egész napos foglalkoztatásban részesüljön, valamint az intézmény tartalmi működését szabályozó dokumentumokban is kompenzálni tudjuk a hátrányokat. A tantervben megfogalmazott követelmények teljesítését, a nevelési folyamat eredményességét, a hatékony személyiségfejlesztést a tanórán kívüli foglalkozások magas színvonalú szervezettségével segítjük.

A következőkben arról a folyamatról szeretnénk átfogó képet nyújtani, hogy az értelmi fogyatékos tanulók nevelésében és oktatásában oly fontos alapelv, mint a társadalmi beilleszkedés, a szocializáció, hogyan befolyásolta és hogyan hatja át egy speciális feladatokat ellátó iskola megújulási törekvéseit, pedagógiai gyakorlatát.

A pedagógiában, a pszichológiában, valamint a társtudományok terén végbemenő paradigmaváltások a közoktatás-politikában is változásokat indukáltak. Ennek eredményeit [pl.: Nemzeti Alaptanterv 130 1995.(X.26) Kormányrendelet], jelentőségét és hatását a közoktatási intézmények pedagógiai programjaik megalkotása során is észlelhetjük.

Számunkra – és minden fogyatékos tanulót nevelő-oktató iskola számára – a Nemzeti Alaptanterv egy igen fontos, jelentőségteljes kérdésben foglal állást. Meghatározza azokat a sajátos elveket, amelyeket a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékos tanulók nevelésében és oktatásában figyelembe kell venni.

A Nemzeti Alaptanterv konkrét alkalmazásáról az egyes fogyatékoságok terén a *Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve* ad útmutatást. Ez a dokumentum 1997. június 4-én lépett hatályba. Tartalmát illetően lehet bírálni, lehet vele vitatkozni, elfogadni, egyetérteni, ám időszerűségét nem kell vitatnunk.

„Az irányelvekben foglaltak célja, hogy a tartalmi szabályozás és a gyermeki sajátosságok a fogyatékos tanulóknál ugyanúgy összhangba kerüljenek, mint más gyermekeknél. A fogyatékos tanulókat a nevelés, oktatás, fejlesztés ne terhelje túl, *fejlesztésük a számukra megfelelő műveltségi területeken valósuljon meg*, az iskolai fejlesztés követelményei igazodjanak fejlődésük lehetséges üteméhez; a fejlesztés, ha szükséges, az iskoláskor előtti képességfejlődés területére is kiterjedjen, és a rehabilitációs célú fejlesztő terápiák programjai az intézmények pedagógiai programjainak tartalmi elemeivé váljanak” (*Irányelvek*, 3428. old.).

Az intézményünkben folyó szakmai tevékenység középpontjában mindig a szocializációt segítő funkciók fejlesztése és az elemi munkavégző képességek kialakítása állt. Ezt tekintve kiindulópontnak, iskolánk pedagógiai hitvallását a következő értékek és alapelvek köré csoportosította:

Tanulóink életvitele mindinkább az önállóságra törekedjen, fogyatékoságuk súlyosságához igazodó támogatással. Ennek érdekében a gyermekek önállósulási és öntevékenységi vágyának felkeltése beépül a mindennapi tevékenységünkbe.

A tanulók szociális kompetenciájának fejlesztését kiemelten kezeljük, hiszen a társadalmi értékrendek megismerésével, elfogadásával, az ezt segítő képességek kialakításával, a különböző tevékenységek gyakorlásával, szocializáltságukat segítjük. A kommunikáció gazdag eszközkészletének megismertetése is segíti a szocializáció folyamatát.

Az iskola nyújtotta életteret igyekszünk olyan sokoldalú és sokrétű szocializációs közeggé alakítani, hogy a gyermekek eligazodása az őket körülvevő társadalomban minél kevesebb szorongással, frusztrációval járjon.

Kiemelt figyelemmel kezeljük a személyes kompetenciák, motívumok fejlesztését is, mert az eredményes szocializáció megfelelő önismeret, éntudat, reális énkép nélkül akadályokba ütközik.

A társadalmi hasznosság érdekében egyik legfontosabb célunk a munkára való nevelés. Törekszünk a hagyományos értékek megőrzésére és továbbvitelére, különösen a munka megbecsülésére, értékek képviselésére. Nagy jelentőséget tulajdonítunk a testi-lelki egészségnevelésnek. Szeretnénk, ha tanítványaink, sérüléseik ellenére, érzelmileg kiegyensúlyozott, önmagukat elfogadó, önmegvalósítási lehetőségeiket kereső gyermekek, majd felnőtté válnának.

Az elemzett céloknak és alapelveknek megfelelően a NAT követelményrendszerére és a *Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelveire* építve alakítottuk ki azokat az elveket, amelyek meghatározták a tantervi struktúra létrehozását, tantárgyi rendszerünk összeállítását.

A továbbiakban szeretnénk bemutatni, hogy a tantárgyi struktúrák, tartalmak kialakításával, intézményünk két iskolatípusában, hogyan gondolkodtunk tanulóink társadalmi szocializációjának érdekében.

Az enyhe értelmi fogyatékos (tanulásukban akadályozott) tanulók iskolatípusa

Az óraterv segítségével képet kaphatunk az Ember és társadalom műveltségterület tantárgyairól, óraszámairól, valamint azokról a területekről, amelyeket meghatározónak tartottunk a sérült gyermekek személyiségfejlesztésében.

Műveltségi terület	Tantárgy	Évfolyamok – óraszámok									
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Anyanyelv és irodalom	Magyar nyelv és irodalom	7	7	7	7	6	5	4	4	4	4
Matematika	Matematika	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3
Ember és társadalom	Társadalmi ismeretek és gyakorlatok									1 /	1 /
	Történelem							2	2	1,5	1,5
	Emberismeret				1	1	1	1	1 /	2	2
Ember és természet	Környezetismeret	2	2	2	2	2	2				
	Természetismeret							3	3	2	2
Földünk és környezetünk	Földrajz							1 /	1 /	1 /	1 /
	Környezetvédelem									1 /	1 /
	Művészetek	Ének-zene-tánc	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Rajz- és kézművesség	1	1	1	1	1 /	1 /,5	1 /	1 /	1 /	1 /
Informatika	Számítástechnika				/	1 /	1 /	1 /	1 /	1 /	1 /
Életvitel és gyakorlati ismeretek	Életvitel és gyakorlati ismeretek	2	2	2	3,5	3,5	5	6	6	6	6
Testnevelés és sport	Testnevelés	3	3	3	3	3	2,5	2	2	2	2
Élő idegen nyelv	Angol, német									1	1
Összesen		20	20	20	22,5 /	22,5 /	22,5 2,5	25 3	25 4	27,5 5	27,5 5

A dőlt számok a választható tanórákat jelölik.

Az **Ember és társadalom** műveltségterület tartalmát, követelményét alsó szakaszban a Környezetismeret tantárgyba építettük be.

Természetesen, ugyanilyen hangsúlyosan kezeljük a gyakorlati ismeretekhez kapcsolt tevékenységeket, az életvezetési technikák kialakítását, amelyek az **Életvitel és gyakorlati ismeretek** műveltségterületet fedik le.

A **Társadalmi ismeretek** részterület tartalma a **Környezetismeret**, **Emberismeret**, **Magyar nyelv és irodalom**, **Társadalmi ismeretek és gyakorlatok** tantárgyakba integrálódtak.

Itt az Emberismeret és a Társadalmi ismeretek és gyakorlatok tantárgyak tartalmán keresztül mutatjuk be az általános emberi értékek, normák közvetítésének módját, elsajátítását és alkalmazását.

Az Emberismeret foglalkozás olyan sajátos tere a nevelésnek-oktatásnak, amely felépítésében, szervezésében, módszereiben eltér az eddig megszokott tanórai rendtől.

Az emberismeret tanegységet és a hozzá készült tanári kézikönyvet *dr. Arany Erzsébet* pszichológus, főiskolai docens és *Koczor Margit* gyógypedagógus-mentálhigiénikus készítette. A következők szíves hozzájárulásukkal kerülnek közlésre.

Téma
Ön- és társismeret
Életkori szakaszok – énejlődés
Test és lélek
Kapcsolatrendszer: család, tárgyak, élővilág, személyes kapcsolatok, a másik nem
Értékrendek, erkölcs, vallás

A tantárgy fő témakörei végigvonulnak minden évfolyamon, koncentrikusan bővítve az ismereteket az altémákon keresztül. Betekintést nyújtanak az ember fő biológiai, lélektani, szociológiai jellemzőibe, az embernek önmagával, a társadalommal, a természetel és a szellemi szférával való bonyolult kapcsolatába.

Az *Emberismeret-foglalkozásokon* a gyermek személyisége, annak ismerete az elsődleges. Ez az alapja annak, hogy a pedagógus a követelményeket és a kapcsolódó tartalmakat differenciáltan tudja megválasztani.

A követelmények elérését célzó tanulási folyamat elsősorban a cselekvésre, az élményre teszi a hangsúlyt. Az így szerzett tapasztalatok és élmények részint további cselekvésre, verbális közlésre inspirálja, motiválja a tanulókat, másrészt hozzásegíti őket a belső képek, tudati tartalmak kialakulásához és ezek kifejezéséhez.

A személyiségfejlesztés *Emberismeret-foglalkozáson* történő cselekvésközpontú vezérlésére az indirekt irányítás a megfelelő mód. Ennek lényege azoknak a lehetőségeknek, tevékenységeknek, szituációknak a felkínálása, melyek mind azonos célt szolgálnak. Nem közvetlenül, hanem közvetve – játékokon, tárgyi cselekvéseken stb. keresztül – juttatják el a gyermekeket azoknak a készségeknek, képességeknek a birtoklásához, melyek segítségével ön- és társismeretre, kommunikációs kompetenciákra, helyzet-, probléma- és konfliktus megoldási módokra tesznek szert, s ezek segítik őket a társadalomban való tájékozódásban, a beilleszkedésben.

Az iskolában eddig alig nyílt lehetőség arra, hogy a tudás-ismeret elsajátítása mellett az önismeret célirányos fejlesztésére is sor kerüljön, pedig eddig is szükség lett volna rá, mert nagyon sok gyermek küzd énképdeficittel és önismereti hiányosságokkal. Ahhoz, hogy valaki boldoguljon, tudását önmaga és a társadalom hasznára fordítsa, érett, harmonikus személyiségű, pozitív énképpel bíró egyénné kell válnia.

Különösen fontos lenne ennek az elgondolásnak a megvalósítása a fogyatékos gyermekeknél, akiket a társadalmi stigmatizáció, illetve az előítéletek is károsan érintenek.

A modell meghatározza mind a fejlesztés, mind a tartalom széles spektrumú módszertani feldolgozását. A Társadalmi ismeretek és gyakorlatok tantárgyon keresztül olyan műveltségterületeket közvetítünk, amellyel az enyhe fokban sérült fiatalok szűkebb és tágabb környezetükben való eligazodását segítve hozzá tudunk járulni az önálló életvitelüket segítő képességek kialakításához. Ennek gyakorlati megvalósulását a következő tartalmakon keresztül látjuk biztosítottak:

Témakör	Téma	Altéma
Gazdasági ismeretek	A család	A család A családon belüli munkamegosztás és napirend Nevelés, gondoskodás a családban A család jogai
	Életmód kérdései	A lakásról Táplálkozásról Jövedelem Háztartási költségvetés A település, a megye ahol élünk
Társadalmi ismeretek	A helyi társadalom működése	Önkormányzat Helyi társadalmi szervek Hátrányos helyzetben lévők társadalmi megsegítése Rendőrség, tűzoltóság, mentők munkája Személyi okmányok ismerete és igénylésük
Állampolgári ismeretek	Államunk és szervezete	Az országgyűlés A kormány és a minisztériumok Alapvető emberi jogok Jogorvoslás – A bírói hatalom Szavazás

9. évfolyam

Témakör	Téma	Altéma
Társadalmi gyakorlatok	A lakóhely ismerete	Közvetlen környezet A megye történetéből A megyeszékhely történetéről Természeti szépségek Kulturális élet, művészeti értékek Hagyományörzés Gazdasági élet, közlekedés, hivatalok, szolgáltatások
	Hazánk helye a világban	Természeti szépségek, kincsek Kulturális értékek Nemzeti ereklyék, világörökségeink Magyarok a nagyvilágban, életük, kultúrájuk (pl. Erdély, Vajdaság, Felvidék stb.) Ütlevél
	Társadalmi beilleszkedési zavarok	Bűnözés, vandalizmus Alkoholizmus Kábítószer Öngyilkosság
	Társadalmi tagoltság	A mai magyar társadalom Jövedelmi és vagyoni különbségek – társadalmi egyenlőtlenségek Nemzeti, nemzetiségi, etnikai csoportok Egyházi, vallási közösségek Karitatív és civil szervezetek
Gazdasági ismeretek	Hazánk gazdasági élete	Gazdaság-gazdálkodás Vállalkozás-vállalat Ipar és mezőgazdaság Kereskedelem és más szolgáltatások Munkavállalás Adó Társadalombiztosítás Munkanélküliség

10. évfolyam

Tanulóink nemcsak a kötelező, hanem a választható tanórai foglalkozások keretében is lehetőséget kapnak az ilyen irányú ismeretek bővítésére.

A középsúlyos értelmi fogyatékos (értelmileg akadályozott) tanulók iskolatípusa

A középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók képzésében, fejlesztésében, különös tekintettel kell lennünk az egyéni szükségletekhez igazított képességfejlesztésre, a terápiás szemlélet érvényesítésére. Személyiségfejlesztésük során olyan értékek, képességek, ismeretek közelébe szeretnénk juttatni őket, amelyek a másodlagos sérülések megelőzését segítik.

Ismerve a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók akadályozott fejlődésének jellemzőit a fejlesztés tartalmának meghatározásakor, a következő szempontokat kellett figyelembe venni:

- A középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók fejlesztésében a Nemzeti Alaptanterv háromszintű követelményrendszere nem alkalmazható.

- A műveltségi anyag csak minimális mértékben csatlakozik a NAT-hoz.

- A *Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve* az értelmileg akadályozott tanulók számára fejlesztési területeket határoz meg. E fejlesztési területek adnak útmutatást a helyi tantervek készítéséhez.

- A fő hangsúlyt azoknak a képességeknek a fejlesztése kapja, amelyek felkészítik a tanulót a minél eredményesebb szociális beilleszkedésre.

Tekintettel az adott feltételekre, tantárgyi struktúránk kialakítása az alábbiak szerint történt.

A helyi tantervet a debreceni Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon és a gyulai Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola és Diákotthon tantestületének gyógypedagógusai készítették.

A *Társadalmi környezet fejlesztési területének* kiemelt része a *Társadalmi ismeretek és gyakorlatok* tantárgy. E tantárgy keretében elsajátítandó ismeretek megalapozását a *Beszéd-fejlesztés és környezetismeret*, valamint a *Környezet és egészségvédelem* tantárgyi tartalma segíti. Ily módon lehetővé válik a sérült gyermek számára a verbális és nem verbális kommunikáció alapelemeinek elsajátítása. Alkalmazása során fejlődik a beszéd kapcsolatteremtő, ismeretközlő funkciója. A tanulóknak kialakulnak olyan egészségügyi ismereteik, készségeik, szokásaik, amelyek hozzájárulnak testük megismeréséhez, a helyes életmód kialakításához.

A *Társadalmi ismeretek és gyakorlatok* tantárgy ismeretanyaga segíti a társadalmi környezet jobb megértését, s olyan gyakorlati tudnivalók nyújtását teszi lehetővé, amelyek hozzájárulnak a tanulók szűkebb és tágabb környezeti és társadalmi elvárásainak megfelelő szociális készségek elsajátításához. A tanulók képességeihez igazodva, elemi szintű ismereteket nyújtunk állampolgári jogairól, kötelességeikről. Szeretnénk, ha az érintett témák feldolgozása

TEMAK	ALTEMAK	IDŐKERET
1. SZEMÉLYI ADATOK	saját adatok család, család adatai szülők foglalkozása rokonai kapcsolatok	7–10. osztályig
2. VÁSÁRLÁSI GYAKORLATOK	ABC – <i>élelmiszerek</i> háztartási bolt – <i>tisztítószer</i> cipőbolt – <i>cipőfélések</i> ruházati bolt – <i>ruhafélések</i> papírüzlet – <i>írószer</i> illatszerbolt virágüzlet – <i>virágfajták</i> húsbolt – <i>hús-félések</i> zöldséges – <i>zöldség-gyümölcs-félék</i> piac	7–10. osztályig
3. ÜNNEPEK	nemzeti ünnepek – <i>haza, hazafiság</i> családi ünnepek ünnepekhez kapcsolódó szokások vendégvárás, vendéglátás	7–10. osztályig
4. KÖZLEKEDÉS	közlekedési szabályok szárazföldi, vízi, légi közlekedés jegyváltás, menetrend közlekedési lámpák, rendőri karjelzések önálló közlekedés gyakorlása	7–10. osztályig
5. SZITUÁCIÓS GYAKORLATOK	alkalmazkodás különféle élethelyzetekhez – <i>betegség, öröm, bánat</i> intézmények igénybevétele konfliktushelyzet-kezelési minták	7–10. osztályig
6. SZOCIÁLIS ÉS TÁRSADALMI GYAKORLATOK	szabadidő eltöltése – <i>mozi, kultúrház, múzeum, társas összejövetelek, rádió, TV...</i> veszélyforrások – <i>környezetünkben, a közlekedésben stb.</i> segítségkérés módjai – <i>személyesen, telefonon,...</i> segítségadás	7–10. osztályig
7. LAKÓHELYI ISMERETEK	falu – város – főváros lakóhely nevezetességei ország – <i>haza</i> szomszédos országok	7–10. osztályig
8. TÁRSAS KAPCSOLATOK	önismeret – <i>énkép, önkontroll, önbizalom, empátia, tolerancia, hibafelismerés, hibajavítás</i> családi kapcsolat – <i>rokonság</i> párkapcsolat – <i>barátság, szerelem, szexualitás, házasság</i> munkahelyi kapcsolatok	7–10. osztályig
9. ELŐKÉSZÜLET A FELNÖTT ÉLETRE	munka – <i>családban, védőmunkahelyen, szociális foglalkoztatásban, ÉNO-ban...</i> munkahely, munkaviszony – <i>munkafegyelem, balesetvédelem</i> zsebpénz, fizetés beosztása – <i>lakás, táplálkozás, ruházatkódás, szórakozás</i> segítő szervezetek – <i>Önkormányzat, Szakszervezet, ÉFOÉSZ, Vöröskereszt, Társadalombiztosító...</i> alapvető jogok és kötelességek	7–10. osztályig

hozzájárulna a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók képességeinek teljesebb mértékű kibontakozásához, s kiinduló alapja lenne annak, hogy ők is teljes emberi életet élhessenek.

Ezt az alábbi ismeretek feldolgozásával kívánjuk biztosítani:

Az *Irányelvek*ben megfogalmazottak alapján lehetőségünk van pedagógiai és egészségügyi célú habilitációs és rehabilitációs foglalkozások szervezésére. Tanulóinknak e tevékenységeken belül is olyan szocializációs programok kialakítására és fejlesztésére, valamint személyiségfejlesztő és terápiás foglalkozások szervezésére is módot adunk, amelyek eredményesebbé teszik számukra a társadalmi beilleszkedést.

Tevékenységek:

- egyéni korrekció (pl. érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, grafomotoros koordináció, időbeli-térbeli tájékozódás);
- személyiségfejlesztő és terápiás foglalkozások (pl. bazális fejlesztés, logopédia, szociális és kommunikációs tevékenység segítése, művészet, zene);
- mozgásállapot javítása.

A tartalmi megújulás a gyakorlatban a rendelkezésre álló taneszközök, tankönyvek átvizsgálást is igényli. A sok tekintetben sürgető témák, anyagrészek bevezetéséhez megfelelő támpontok, módszertani útmutatók szükségesek. Ezen az úton indultunk el, amikor vállalkoztunk egy *Társadalmi ismertek és gyakorlatok munkatankönyv* megírására a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók általános iskolája számára. A munkatankönyvet dr. Mihók Sándorné, Kapcsáné Németh Júlia és Szabó Imre készíti.

A tankönyv koncepcióját a következőkben határoztuk meg:

A munkatankönyv a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulókat nevelő általános iskolák számára készül az alpműveltséget megalapozó pedagógiai szakaszra. A feldolgozott ismeretanyag a *Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelvei*ben meghatározott elérhető minimális teljesítményekre épít.

A tankönyveket azokban az iskolákban használhatják jó eredménnyel, amelyek az OKI tantervbankjában levő – ezen iskolatípus számára készült – tantárgyi tantervet alkalmazzák.

A közoktatás modernizációs törekvéseit követve új tantárgyi tartalmak kialakításával segítjük a tanulókat abban, hogy az alapképzés befejezése után társadalmi szocializációjuk minél teljesebb legyen.

A *Társadalmi ismeretek és gyakorlatok munkatankönyv* ezt a szemléletet követve hiánypótló szerepet tölt be, mivel a jelenlegi – középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók számára készült – tankönyvcsaládban ilyen típusú tankönyv nem található.

Elképzeléseink szerint a tankönyv az ún. kapcsos könyv technikával készül. A könyv-vázba (amely a többgenerációs használatot is lehetővé teszi) a feldolgozás üteme szerint kerülnek be a megfelelő lapok. A tankönyvhöz olyan feladattípusok tartoznak, amelyek felhasználása eltérő körülmények között is megvalósítható. A feladattípusok analóg feladatok, amelyek modellezhetők. Az egyedi lapos megoldás ugyanakkor az egyéni differenciálásra és fejlesztésre is alkalmas eszköz lehet. Az olvasni és írni nem tudó tanulók számára külön feladatlapok készülnek.

Az oly sokszor hangoztatott pozitív megerősítést és a folyamatos sikerhez juttatás is szolgálhatja az a technika, ahogy a tanuló fejlődésének ütemében gyarapodnak a könyv lapjai.

A tankönyv fejezetei a koncentrikusan bővülő tananyaghoz igazodnak, így mindkét kötetben azonos témakörönként jelennek meg, azonban mélyülő tartalommal.

A munkáltató tankönyv feladatainak elrendezési formája:

- I. kötet a 7–8. évfolyamosok számára;
- II. kötet a 9–10. évfolyamos tanulók számára.

Szeretnénk ezzel is segíteni azt az iskolai gyakorlatot, amelyben az intézmények lehetővé tehetik, hogy pedagógiai programjukban a tananyag követelményeinek teljesítése – a tanulók fejlődési ütemének megfelelően – áthúzódhat a következő tanévre.

Fejezet	Fejezet címe	Tartalma, alfejezetek
1.	Ismétlés, rendszerezés	A környező világról eddig szerzett ismeretek rendszerezése
2.	Személyi adatok – szituációs gyakorlatok, élethelyzetek	saját adatok – a megjelenés lehetőségei, formái a szülők adatai, foglalkozása rokoni kapcsolatok
3.	Vásárlási gyakorlatok – szituációs előkészítés	Mit? Hol?
4.	Ünnepek	Jeles ünnepek Családi ünnepek Ünnepekhez kapcsolódó szokások
5.	Közlekedés – szituációs gyakorlatok, élethelyzetek	közlekedési eszközök közlekedési szabályok a közlekedéssel kapcsolatos jelek, jelzések menetrend, jegyváltás
6.	Szociális gyakorlatok – szituációs előkészítés	szabadidő veszélyforrások segítségkérés, segítségadás
7.	Lakóhelyi ismeretek – szituációs gyakorlatok	falu – város – főváros ország – haza szomszédos országok lakóhely nevezetességei intézmények igénybevétele
8.	Társas kapcsolatok – élethelyzetek	Önismeret – társismeret alkalmazkodás különféle helyzetekhez családi kapcsolat párkapcsolatok munkahelyi kapcsolatok konfliktuskezelési minták
9.	Előkészületek a felnőtt életre – szituációs gyakorlatok, élethelyzetek	munka, munkaviszony zsebpénz, fizetés segítő szervezetek alapvető jogok és kötelezettségek
10.	Összefoglalás, rendszerezés	a <i>tanterv</i> minimum követelményeinek mérése

A munkatankönyv tartalomjegyzéke

A tanulók általi napi használatot a minden oldalon szereplő oldalszám beírására szolgáló négyzet is segíti, ahová ők írhatják majd be az oldalszámot.

A kötetek lapjait külön-külön csomagolva a pedagógus kapja meg a szükséges mennyiségben, s ő dönti el, hogy mikor, melyiket használja fel a tanítás során.

A munkatankönyv felhasználása a tananyag-feldolgozás során lehetővé teszi olyan élethelyzetek modellálását, amelyek mintául szolgálhatnak a való életben előforduló helyzetek, szituációk, konfliktusok megoldásában. Ez különösen fontos, hiszen tanulóink éppen az ismeretlen problémahelyzetekkel szembesülve bizonytalanná válnak, reakcióik, válaszaik inadekvátak lesznek.

Bízunk abban, hogy a téma sokrétű megközelítése, több irányú feldolgozása megkönynyíti a középsúlyos értelmi fogyatékos gyermek és fiatal beilleszkedési törekvéseit, szociális kompetenciáinak fejlődését.

Az értelmi fogyatékos tanulók komplex személyiségfejlesztésének, egy kiragadott, ám nagyon fontos területéről osztottuk meg gondolatainkat, elképzeléseinket.

Ugy véljük, hogy az Ember és társadalom műveltségterületen és a Társadalmi környezet fejlesztési területen keresztül lemérhetők azok a nevelésfilozófiai elképzelések, amelyek a tanulásában és az értelmileg akadályozott gyermekek korszerű nevelésének és oktatásának iránymutatói lehetnek.

Irodalom

BALLÉR ENDRE: *A nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktató munkáig*. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1996.

Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon pedagógiai programja.

Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon helyi tanterve enyhe értelmi fogyatékos tanulók iskolája számára.

Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon és a gyulai Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Szakiskola és Diákotthon helyi tanterve közép súlyos értelmi fogyatékos gyermekek iskolái számára.

90 év a gyógyítva nevelés történetében. A Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon jubileumi kiadványa.

BOGNÁR MÁRIA–HORVÁTH ATTILA: *Helyi tanterv – hogyan?* Korona Nova Kiadó, Bp. 1997.

HORN GYÖRGY: *A helyi tanterv létrehozásának ajánlott forgatókönyve*. Kézirat, Baja 1996.

M. NÁDASI MÁRIA: *A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig*. Budapesti Tanítóképző Főiskola Továbbképző Központja, Bp. 1996.

A kétféle diploma

1998 szeptemberében fejeztük be azt a kutatást, amelyben a középfokú iskolaválasztást vizsgáltuk. Az adatok feldolgozása során egy számunkra váratlan és meglepő jelenségre bukkantunk. Minthogy a kutatás kérdőíves szakaszában mind a szülők, mind a nagyszülők iskolai végzettségéről vettünk fel adatokat, az iskolaválasztás motívumait és körülményeit össze tudtuk vetni a családi háttérrel. Abban természetesen semmi újdonságot nem találtunk, hogy minél alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban választanak a gyerekek szakmai jellegű középiskolát, és ezen belül olyat, amely nem ad érettségit (szakmunkásképzőt vagy szakiskolát); illetőleg, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban küldik a gyereket gimnáziumba, és ezen belül nyolc- vagy hatosztályosba. (1) Ami igazán meglepő, az az volt, hogy az egyetemet és a főiskolát végzett szülők között ugyanolyan nagy különbség volt ebben a tekintetben, mint a főiskolai diplomások és az érettségivel rendelkezők között, illetőleg, hogy számos vonatkozásban a főiskolai diplomások viselkedése nem az egyetemet végzettekhez, hanem az érettségizettekhez állt közel.

A köznapi gondolkodás számára szinte felfoghatatlan, hogy az az egyetlen év különbség a szorgalmi idő hosszában, amely a főiskolai és az egyetemi diploma megszerzése között van, akkora különbségeket eredményezhet, mint amekkorákat a gyerekek iskolaválasztásában, a családok pályaaspirációjában és más egyéb területen találtunk. Mielőtt azonban bármilyen feltételezést megfogalmaznánk e jelenség okairól, érdemes áttekinteni a kutatásunk során adódó jellegzetes különbségeket:

– Jellegzetes különbséget találtunk a szülők foglalkozási szerkezetében, amennyiben az egyetemet végzettek körében 17 %-kal többen üznek úgynevezett értelmiségi foglalkozást, mint a főiskolát végzettek között, illetőleg ez utóbbiak között 6 %-kal több az alsóbb szintű szellemi munkát végző alkalmazott és 9 %-kal több a vállalkozó, mint az egyetemi végzettségűek között.

– Az egyetemet végzett apák gyermekei közül majdnem 20 %-kal többen mentek gimnáziumba, és ezen belül majdnem 20 %-kal többen szerkezetváltó gimnáziumba, mint a főiskolát végzettek gyerekei. Ezáltal a szerkezetváltó gimnáziumba menők arányában kisebb a különbség a főiskolát végzett és az érettségizett apák gyerekei között (8%), mint az egyetemi és főiskolai diplomával rendelkezőké között (18%).

– Az egyetemet végzett apák gyerekei szignifikánsan jobb tanulmányi eredményt értek el az általános iskolában (55%-uk volt jeles vagy kitűnő), mint a főiskolát végzetteké (akiknek csak 42%-a volt jeles vagy kitűnő).

A cikk alapjául szolgáló kutatás az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány (OKTK A.1252/V.) támogatásával készült, Liskó Ilona közreműködésével. A vizsgálat 4356 fő, középfokú iskolában az 1997–1998-as tanévben első évfolyamos tanuló országos reprezentatív mintáján kitöltött szülői kérdőívből és egy szűkebb mintán végzett mélyinterjú-sorozatból áll.

– Az egyetemet végzett apák gyermekei az elit gimnáziumok választásában elsők (ötödük olyan gimnáziumba ment, amelyek a *Köznevelés* rangsorában az első tíz között szerepelnek, míg a főiskolát végzett apák gyerekeinek csak 14%-a); viszont a főiskolát végzett apák gyerekei az elit szakközépiskolák választásában elsők (15%-uk ment olyan szakközépiskolába, amelyek a *Köznevelés* rangsorában az első tíz között szerepelnek, míg az egyetemet végzett apák gyerekeinek csak 10%-a).

– Az egyetemet végzett apák családjában gyakorlatilag nem tesznek különbséget a fiúk és a lányok iskoláztatása között: a fiúk 96, a lányok 98%-a ment érettségit adó középiskolába. Ezzel szemben a főiskolát végzett apák 8 %-kal kevesebb fiút küldenek érettségit adó középiskolába, mint lányt, és ez majdnem akkora különbség, mint az érettségizetteknél (11%).

– A gyerekek iskolaválasztásának indoka a főiskolát végzett apák esetében közelebb áll az érettségizett, mint az egyetemet végzett apákéhoz. (2)

– A főiskolát végzett és érettségizett apák egyformán költöttek a gyerekek különóráira, és ez szignifikánsan kevesebb, mint amennyit az egyetemi végzettségű apák áldoztak erre a célra.

– Minthogy a magántulajdon és a vállalkozások túlsúlyra jutása következtében már mindenféle iskolai végzettséggel lehet úgynevezett „vezető állásba” kerülni, érdemes volt külön is megnézni a „vezetőket”: a főiskolai végzettségű, érettségizett és szakmunkás végzettségű „vezető” apák egyformán költöttek a gyerek különóráira, és ez szignifikánsan kevesebb volt, mint amennyi pénzt az egyetemi végzettségű apák adtak ki erre.

– Az egyetemi végzettségű apák gyermekeinek 78%-a középiskolásként folytatta korábban megkezdett különóráit, míg a főiskolát végzettekének – akárcsak az érettségizetteknek – csak a kétharmada.

– Az egyetemet végzettek gyerekeinek 82%-a akar értelmiségi lenni, a főiskolát végzetteknek csak 69%-a.

– Az egyetemet végzett apák 77%-a egyetemi diploma megszerzéséig akarja taníttatni gyermekét, a főiskolát végzetteknek csak 48%-a; utóbbiak 17%-a megelégedne egy főiskolai diplomával, az egyetemet végzetteknek viszont csak az 5%-a.

– Az egyetemet végzett szülők sokkal nagyobb arányban szerezték ismereteiket a választandó középiskoláról informális forrásokból (barátok, rokonok, ismerősök), mint a főiskolát végzettek, ami arra utal, hogy az ő ismeretségi köreikben sokkal többen vannak olyanok, akik autentikus tudással bírnak iskoláról és tanulásról, azaz az ilyen ismeretekkel rendelkezők sűrűbb kapcsolati hálójában élnek.

E különbségek láttán felébredhet a gyanú, hogy nem származhatnak pusztán abból a bizonyos egy évből. A magyarázatot valószínűleg akörül kell keresni, hogy „a felsőfokú képzésben a főiskola intézménye jelenti a legnagyobb problémát, ahol a képzés általános színvonala sokszor igen alacsony”. (3) Az alacsonyabb színvonalnak nem pusztán a rövidebb képzési idő és az eltérő képzési cél az oka, hanem mind az oktatói kar rekrutációját, mind a hallgatók bekerülését végző szelekciós mechanizmusok. Pedagógus körökben évtizedek óta közhelyszerű *bonmot*, hogy akit nem vesznek fel egyetemre, az tanárképző főiskolára megy, és akit oda sem vesznek fel, az tanítóképzőbe. Miközben az egyetemeken évtizedek óta gyilkos verseny folyt a bekerülésért, a műszaki főiskolák rendszeresen hirdettek pótfelvételiket. Napjaink felvételi ponthatárai hűen tükrözik az egyetemek és a főiskolák követelményei közötti különbséget.

Miután könnyebb bekerülni és alacsonyabbak a követelmények, olyanok is nagyobb arányban tudnak főiskolai diplomát szerezni, akiknek kulturális tőkéje az egyetem elvégzéséhez nem lenne elegendő. Ez természetesen nem új fejlemény. *Ladányi János* 1978 és 1983 között közgazdasági és műszaki egyetemek és főiskolák hallgatói körében végzett vizsgálatot, és jelentős különbségeket talált a nappali tagozatos hallgatók szociális összetételében. (4)

A hallgató apjának foglalkozása	közgazdászok		műszakiak	
	egyetem N=324	főiskola N=440	egyetem N=1524	főiskola N=1414
vezető állású	22,8	16,4	19,4	11,0
értelmiségi	21,9	17,0	22,8	17,0
egyéb szellemi	11,7	12,0	11,4	14,2
termelésirányító	6,8	10,0	8,4	9,6
szakmunkás	20,5	17,5	16,8	21,3
betanított munkás	3,1	8,6	6,8	10,8
segédmunkás	4,3	5,0	2,4	4,7
mezőgazd. fizikai	4,9	7,3	5,8	5,1
önálló	1,2	3,2	2,9	3,0
egyéb	2,8	3,0	3,3	3,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Ladányi 1987: 41.

1. táblázat

1978 és 1983 között felsőfokú intézménybe járó hallgatók az apa foglalkozása szerint

Az 1. táblázat szerint, amíg az egyetemi hallgatók 44,7, illetve 42,2%-a vezető vagy értelmiségi családból jött, addig a főiskolai hallgatóknak csak a 33,4 illetve 26 %-uk. Feltételezhető, hogy a pedagógusképzésben még nagyobb volt a különbség az egyetemek és a főiskolák között, adat azonban csak arra van, hogy például a SOTE-re 1983-ban felvettek között 58,4% volt az értelmiségi családból jöttek aránya. (5) Hasonló eredményre jutottunk mi is a gyerekek iskolaválasztásának vizsgálata kapcsán: az egyetemet végzett családfelek 40%-a volt legalább második generációs értelmiségi, a főiskolát végzetteknek csak 22%-a. (6)

Ráadásul egyetemre nagyobb arányban kerülnek a hallgatók gimnáziumból: egy 1997-es vizsgálat szerint az egyetemre beiratkozottak 87%-a jött gimnáziumból, és 23%-a szak-középiskolából, míg a főiskolások 59%-a jött gimnáziumból és 41%-a szakközépiskolából. (7) Más a lakókörnyezet is, amelyből a hallgatók érkeznek: főiskolára nagyobb arányban jönnek kevésbé urbanizált környezetből (községből, kisvárosból), mint egyetemre.

Feltételezhető tehát, hogy a főiskolát végzettek nemcsak kevesebb tudást fedő diplomával rendelkeznek, hanem otthonról hozott, felhalmozott tudástökéjük is kisebb. A – legalább – második generációs értelmiségiek tudástöketöbbletét épp oly nehéz pontosan mérni, mint a tudástöket általában, hiszen ennek nemcsak az otthoni könyvtár nagyságához, a család kulturális fogyasztásához és hasonlókhöz mérhető dimenziói vannak, hanem – a mindennapi élet pórusaiba beivódó sajátos miliőtől kezdve a világ dolgairól való véleményalkotás átvételéig – számtalan öntudatlanul megnyilvánuló eleme is van. Ennek következtében egy második generációs értelmiségi úgy végez el egy egyetemet, hogy mindaz a tudás, amit ott kap, természetes módon és könnyedén ráakodik arra, amit magával hozott, és eközben – mintegy mellékesen – használja ki az egyetemista életformával járó, egyre bővülő kulturális lehetőségeket. Ezzel szemben egy első generációsnak óriási erőfeszítéseket kell tennie csak azért, hogy elsajátítsa azt a kötelező tudásanyagot, melynek birtokában a vizsgáit le tudja tenni, és diplomáját meg tudja szerezni; sem ideje, sem energiája nem marad arra, hogy a diákélet nyújtotta szellemi lehetőségeket kihasználja.

Ha nehéz is mérni az otthonról hozott tudástöketét, azért van egy viszonylag jó mutatója: a nyelvtudás. Abban, hogy egy család eljuttatja-e gyermekét egy vagy több idegen nyelv eszköz szintű tudásáig, sok – nehezen megfogható – elem hatása összegződik: a nyelvtudás fontosságának pontos, mély és személyes tapasztalatokkal megerősített felismerése; a nyelvtudás minél több konkrét felhasználási módjáról birtokolt ismeret; a meg-

szerzéséhez szükséges és alkalmas eszközök megtalálása; esetenként a család lemondása bizonyos javokról és élvezetekről, azaz az életszervezés sajátos prioritás-rendje stb.

Nos, vizsgálatunkban az egyetemet végzett apák 69%-a beszél legalább egy idegen nyelvet, a főiskolát végzetteknek csak a 40%-uk. (Az egyetemet végzett legalább máso-

	egy	két	három vagy több
	idegen nyelvet beszél		
főiskolát végzett apa	32	6	2
<i>ezen belül:</i> első generációs	32	6	1
legalább második generációs	33	5	3
egyetemet végzett apa	37	21	11
<i>ezen belül:</i> első generációs	37	19	7
legalább második generációs	36	24	16

Egyetemet végzetteken belül a különbség szignifikáns (0.0029)

Főiskolát végzetteken belül a különbség nem szignifikáns (0.5035)

2. táblázat

Az apák idegennyelv-tudása

dik generációs értelmiségi apáknak pedig a 76%-uk.) Az igazi különbség azonban nem is egyetlen nyelv ismeretében mutatkozik, hanem abban, hogy több idegen nyelvet tudnak:

Az egyetemet végzett apák több mint háromszor annyian tudnak két, és ötször annyian három vagy több idegen nyelvet, mint a főiskolát végzettek. (Az egyetemet végzett második generációs értelmiségi apák pedig négyszer annyian beszélnek két, és nyolcszor annyian három vagy több nyelvet.)

	egy	két	három vagy több
	idegen nyelvet beszél		
főiskolát végzett anya	33	8	3
<i>ezen belül:</i> első generációs	30	8	3
legalább második generációs	42	8	4
egyetemet végzett anya	44	20	9
<i>ezen belül:</i> első generációs	48	14	4
legalább második generációs	40	27	13

Egyetemet végzetteken belül a különbség szignifikáns (0.00000)

Főiskolát végzetteken belül a különbség nem szignifikáns (0.7305)

3. táblázat

Az anyák idegennyelv-tudása

Százalékpontra azonos különbség van az anyák nyelvtudása között is, az egyetemet végeztek 29%-kal többen tudnak legalább egy nyelvet, mint a főiskolát végzettek. A két vagy több nyelv tudásában „csak” két és félszeres, illetőleg háromszoros a különbség.

Mind az apák, mind az anyák esetében megfigyelhető, hogy míg az egyetemet végzetteknél szignifikáns eltérést okoz az, hogy ki hányadik generációs értelmiségi, addig a főiskolát végzetteknél nem. Ebből arra lehet következtetni, hogy az egyetemi diplomásokat másféle viszony fűzi a nyelvtudásban megtestesülő kulturális tőkéhez, azaz itt céltudatosabban és komolyabban történik a tőkefelhalmozás, míg a főiskolai diploma csak a felszínt érinti.

Sajnos, nem állnak rendelkezésünkre olyan kutatási anyagok, amelyekből kiderülne, hogy például a főiskolát végzett nők szignifikánsan nagyobb arányban olvasnak, mondjuk, *Kiskegyedet*, míg az egyetemet végzettek, mondjuk, *Kritikát* vagy *HVG*-t; vagy hogy a főiskolát végzettek nagyobb arányban néznek a tévében szappanoperát; vagy nagyobb arányban járnak jósnohöz, mint az egyetemi végzettségűek – egyszerűen jelen pillanatban nem áll rendelkezésre olyan kutatási eredmény, amely e két diplomatípus tulajdonosainak értékrendszerét, kulturális fogyasztását, szabadidő-eltöltését stb. hasonlítani össze. Az azonban mindenképpen érdekes, és egyben mutatja a két diplomás réteg közötti különbségek általános voltát is, hogy egy Szlovéniában végzett vizsgálat szerint „1991-ben a horoszkópok érvényességében (...) a középiskolát végzettek 45,2 százaléka, a főiskolát végzettek 45,9 százaléka, míg az egyetemi diplomával rendelkezők 34,1 százaléka hitt”. (8) Ennél az adatnál, és több előzőnél is, feltűnő az érettségizettekhez való közelség, ami azt a véleményt erősíti, hogy a főiskolai diploma nem egyéb, mint egy magas szintű szakmai tanfolyammal megfejelet érettségi.

Ha a társadalom felsőfokú végzettségű tagjai – mint ahogy más szegmensei is – valamiféle szubkultúrát képeznek, jellegzetes értékekkel, prioritásokkal, életvitellel, kulturális fogyasztással, szabadidő-eltöltéssel, életfilozófiával, párválasztási szokásokkal stb.,

Az anya legmagasabb iskolai végzettsége	Az apa legmagasabb iskolai végzettsége	
	főiskola N=389	egyetem N=440
legfeljebb érettségi	44,3	23,8
főiskola	44,4	24,5
egyetem	11,3	51,7
Összesen	100,0	100,0

4. táblázat

Párválasztás iskolai végzettség szerint

akkor adataink azt bizonyítják, hogy ez a szubkultúra inkább az egyetemet végzettek jellemző, mint a főiskolai diplomával rendelkezőkre. Az „értelmiségi lét”-nek nevezett összetett jelenség egyik legfontosabb eleme a párválasztás. Minden más elemét le tudja rombolni, ha az élet leéléséhez és az utódok neveléséhez választott társ „nem érti ezt a nyelvet”, ha (szub)kultúrája ettől eltérő. Ebből következik egy tudatos, reflektált viszony a párválasztáshoz, aminek külső megjelenése az azonos szint követelménye.

Adataink igazolják a fenti feltevést. Egyetemet végzett férfinak nehezebb egyetemi diplomás nőt találni, mint főiskolai végzettségű férfinak főiskolai diplomás nőt – egyszer-

Az iskola típusa, ahol a gyerek első éves	Egyetemet végzett apák		Főiskolát végzett apák	
	legalább 2. generációs értelmiségi N=183	első generációs értelmiségi N=258	legalább 2. generációs értelmiségi N=96	első generációs értelmiségi N=293
8 osztályos gimnázium	27	14	9	9
6 osztályos gimnázium	22	24	19	15
4 osztályos gimnázium	40	39	41	38
<i>Gimnázium összesen</i>	89	77	69	62
<i>ebből szerkezetváltó</i>	49	38	28	24
szakközépiskola	9	19	23	28
<i>Érettségít adó összesen</i>	98	96	92	90
szakmunkásképző	2	4	6	9
szakiskola	0	0	2	1
Összesen	100	100	100	100

5. táblázat

Iskolaválasztás az értelmiségi apa generációja szerint

rúen azért, mert utóbbiból több van. És mégis: az azonos végzettség aránya magasabb az egyetemet végzettekénél. De nem is ez árulja el a legtöbbet, hiszen a főiskolát végzettek „felfelé” is tudnak házasodni. A lényeg abban rejlik, hogy a főiskolát végzett férfiak majdnem kétszer annyian kötöttek házasságot diplomával nem rendelkező nőkkel, mint az egyetemet végzettek, amiből az következik, hogy számukra nem olyan mértékben fontos vagy nagy részük számára nem is létezik az a bizonyos értelmiségi szubkultúra.

E szubkultúra létének és erősségének további bizonyítékait leljük, ha ismert adatainkat mélyebben elemezzük, és az egyetemi, illetőleg főiskolai végzettség összehasonlításán kívül azt is megnézzük, hogy hányadik generációs értelmiségiekről van szó (1. 5. táblázat).

A táblázatból két sort érdemes tüzetesebben szemügyre venni, a nyolcosztályos gimnáziumot és a gimnáziumot összesen. Mindkét sornál látható egyrészt az, hogy az egyetemi és a főiskolai végzettség jelentősen eltérő eredményeket produkál, másrészt pedig

Azért ment a gyermek nyolcosztályos gimnáziumba, mert ...	Egyetemet végzett apák			Főiskolát végzett apák		
	az összes	legalább 2. generációs értelmiségi	első generációs értelmiségi	az összes	legalább 2. generációs értelmiségi	első generációs értelmiségi
	az indokot választók százaléka					
itt nagyobb esélye van a továbbtanulásra	45	51	36	65	63	65
féltek, hogy később már nem találnak megfelelő iskolát	6	4	8	9	13	8
féltek, hogy csak a rosszabb tanulók maradnak, és ez rossz hatással lesz a gyerekre	17	18	14	6	13	4
mert színvonalasabb az oktatás	64	61	67	77	75	77

6. táblázat

A nyolcosztályos gimnázium választásának indoka

az, hogy míg az egyetemi végzettségű apák esetében statisztikailag is szignifikáns különbség van az első és a többedik generációs értelmiségiek között, addig a főiskolát végzettekénél ez nem tapasztalható. Ismét oda jutottunk, ahova a nyelvtudás esetében: a komolyabban vett kulturális tőkefelhalmozáshoz. Ehhez társul még valamiféle magabiztosság is, amely inkább jellemzi az egyetemi, mint a főiskolai diplomásokat. Ezt a magabiztosságot érhetjük tetten a nyolcosztályos gimnázium választásának indoklásában.

Az egyetemet végzettek – miközben persze fontosnak tartják, és mindent elkövetnek, hogy a lehető legjobbat válasszák gyermeküknek – általában kisebb jelentőséget tulajdonítanak az iskolának, mint a főiskolai diplomások, mert tudják, hogy a kulturális tőke nagy részét ők adják a gyerekeknek. (9) Ebből adódik, hogy mind a továbbtanulási esélyre, mind a színvonalra szignifikánsan kevesebben hivatkoznak az iskolaválasztás indokai között, mint a főiskolát végzettek. Az is kevésbé motiválta őket, hogy később nem találnának megfelelő iskolát, ami a körülmények fölötti hatalmukból (vagy legalábbis ennek tudatából) eredő magabiztosságot mutatja. Egyetlen dologtól félnek jobban, mint a főiskolát végzett szülők: úgy érzik, hogy a kortárs-csoport hatására kicsúszhat kezükből gyermekük sorsának irányítása. Ez egy olyan elem, amelynél kevésbé érvényesül a társadalmi viszonyok fölötti kontroll, az a saját sors fölötti uralom, amely társadalmi helyzetükből fakad. Viszont ennek tudata érett és mély társadalomismeretet feltételez, és ez szemmel láthatóan jellemzőbb az egyetemet végzettekre, illetőleg a legalább második generációs értelmiségiekre.

A tudatos és megtervezett kulturális tőkeakkumulációhoz további adalékokat is találunk. Az egyetemet végzett apák gyermekei közül tíz százalékkal többen jártak tagozatos általános iskolai osztályba, mint a főiskolát végzetekéi, és ameddig az első vagy legalább második generációs értelmiségi főiskolát végzett apák között nincs különbség abban a tekintetben, hogy hány különórára járatják a gyermekeit, a legalább második generációs értelmiségi egyetemet végzetek szisztematikusan többre, mint első generációs társaik.

A különórák hasznáról vallható vélemények zöme eszköz jellegű volt (hozzáségít a továbbtanuláshoz; jó, ha a gyerek több dologhoz ért, mert nem tudhatja, miből fog megélni; csak így derülhet ki, hogy mihez van képessége; könnyebben fog állást találni; legyen mindig elfoglalva, hogy ne keveredjen rossz társaságba), és sem értelmiségi generációk, sem a diploma szintje szerint nem volt tapasztalható különbség a válaszok megoszlásában. Az egyetlen érték jellegű válaszlehetőségnél (akármivel fogja keresni a kenyerét, ettől boldogabb és teljesebb életet élhet) azonban jellegzetes különbségeket találtunk:

- a legalább második generációs értelmiségi, egyetemet végzett apák 38%-a,

A szülő elképzelése arról, hogymi lesz a gyerek	Egyetemet végzett apák			Főiskolát végzett apák		
	az összes	legalább 2. generációs értelmiségi	első generációs értelmiségi	az összes	legalább 2. generációs értelmiségi	első generációs értelmiségi
értelmiségi foglalkozás	88	90	86	58	74	56
egyéb szellemi foglalk.	3	3	3	6	0	7
vállalkozó	1	0	2	9	13	8
technikus	0	0	0	6	0	7
szakmunkás	8	7	9	21	13	22
Összesen	100	100	100	100	100	100

7. táblázat

*Szülői aspirációk az értelmiségi apák
generációja szerint*

- az első generációs értelmiségi, egyetemet végzett apák 29%-a,
- a legalább második generációs értelmiségi, főiskolát végzett apák 30%-a,
- és az első generációs értelmiségi, főiskolát végzett apák 26%-a választotta ezt.

Ugyancsak jellegzetes különbséget találunk a diplomák típusa és a generációk szerint abban is, hogy ki milyen sorsot képzel gyermekének:

Az egyetemet végzett apák alig tudnak mást elképzelni, mint hogy gyermekük is értelmiségi legyen, az első generációs főiskolát végzetteknek pedig majdnem fele alacsonyabb státuszt is el tud képzelni (és még a legalább második generációsoknak is a negyede). Hasonló megoszlást találunk az anyáknál, akik csak abban különböznek az apáktól, hogy kissé ambiciózusabbak; mindkét diplomafajtánál 4–5%-kal többen szeretnék gyerekeikből értelmiségit.

Az egyetemet végzetek, és különösen a második generációs értelmiségiek már említett magabiztosságát támasztja alá az is, hogy az iskolaválasztáshoz nagyobb arányban szereztek információkat magánforrásokból (barátok, ismerősök, rokonok), vagyis inkább merték figyelmen kívül hagyni a hivatalos forrásokat (pályaválasztási tanácsadó intézet, iskolák különböző formájú hivatalos bemutatkozása, tájékoztató kiadványok, osztályfőnök mint tanácsadó), mint a főiskolát végzetek.

Mindaz, amiről idáig szó volt, és amiben szignifikáns különbségeket láttunk a két diplomátípus, illetőleg a generációs szám szerint, szellemi természetű erőforrásnak nevezhe-

A lakás komfortfokozata	Egyetemet végzett apák			Főiskolát végzett apák		
	az összes	legalább 2. generációs értelmiségi	első generációs értelmiségi	az összes	legalább 2. generációs értelmiségi	első generációs értelmiségi
összskomfortos	66	67	65	65	66	65
komfortos	22	20	23	22	20	23
fél vagy komfort nélküli	12	13	12	13	14	12
Összesen	100	100	100	100	100	100

8. táblázat

A lakás komfortfokozata az értelmiségi apák generációja szerint

tő. Joggal vetődhet fel a gyanú, hogy ez voltaképpen az anyagi helyzetben meglévő különbségek tükröződése, mert a magasabb szintű diploma magasabb jövedelemszinttel jár együtt, és igazából nem lehet szétválasztani e két tényező hatását. Nos, azok az adataink, amelyek az anyagi helyzetre utalnak, (10) nem támasztják alá ezt a feltételezést. Például

A négy elit tárgy közül hányval rendelkezik	Egyetemet végzett apák			Főiskolát végzett apák		
	az összes N=431	legalább 2. generációs értelmiségi N=180	első generációs értelmiségi N=251	az összes N=354	legalább 2. generációs értelmiségi N=93	első generációs értelmiségi N=271
kettővel	53	56	51	53	54	51
hárommal	38	35	40	33	28	36
négyvel	9	9	9	14	18	13
Összesen	100	100	100	100	100	100

9. táblázat

Elit javak birtoklása az értelmiségi apák generációja szerint

a lakás komfortfokozatát illetően nincs szignifikáns különbség főiskolát és egyetemet végzett, illetőleg első vagy második generációs értelmiségi között.

Ha pedig a felsorolt ingóságok közül kivesszük azt a négy vagyontárgyat (nyaraló, videokamera, CD-lejátszó, számítógép), amelynek birtoklásánál egyáltalán statisztikailag szignifikáns különbség volt a mintában szereplő családok között, és ezek együttes előfordulását nézzük, akkor épp az ellenkezőjét látjuk: a főiskolát végzettek több ilyen tárggyal rendelkeznek, mint az egyetemet végzettek.

Ez arra utal, hogy a főiskolát végzettek átlagosan legalább olyan, esetleg jobb anyagi körülmények között élnek, mint az egyetemi diplomások. Valószínűsíti ezt az is, hogy a főiskolát végzett aktív kereső apák 24%-a vállalkozó, szemben az egyetemi diplomások 14%-ával; hogy az egyetemet végzettek 50%-a költségvetési intézménytől vagy állami vállalatától kapja fizetését, szemben a főiskolát végzettek 40%-ával, akiknek viszont 54%-a dolgozik az úgynevezett versenyszférában (ahol az egyetemi végzettségűeknek csak a 46%-a).

Amikor tehát azt látjuk, hogy a főiskolát végzettek átlagosan szignifikánsan kevesebbet költenek gyermekeik különóráira, és többet bizonyos presztízsjavakra, mint az egyetemi diplomások, akkor voltaképpen egy értékrend megnyilvánulásának, a kulturális tökéhez és felhalmozásához fűződő viszonynak vagyunk a tanúi.

Talán sikerült annyi elemet összegyűjtenünk, hogy kijelenthetjük: a főiskolai és egyetemi végzettségűek között megfigyelt különbségek nem tekinthetők véletlennek. Más-más családi háttérrel, előképzettséggel és aspirációkkal érkeztek annak idején felsőfokú tanulmányaik küszöbére, majd más-más felsőfokú iskolát jártak végig,

ahol nem az egy év különbség okozta a legnagyobb eltérést, hanem a hallgatói összetételhez igazított követelmények és színvonal. Mindebből egészében másféle ethosz kerekedik ki az egyik, mint a másik típusú felsőfokú intézményben: az egyetemek ethoszát hosszú múltra visszatekintő tradíciójuk és hallgatóik otthonról hozott értelmiségi szubkultúrájának egymást erősítő összefonódása alakítja; a főiskolákét a hagyománynélküliség, a vidékiség, a valamilyen diploma szerzésének erőfeszítése és a hallgatók otthonról hozott kulturális tőkéjének hiánya.

Jegyzet

(1) ANDOR MIHÁLY: *Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben*. Iskolakultúra, 1998. 8. sz., 16. oldal.

(2) Uo.

(3) RÓBERT PÉTER: *Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. Az iskolázottsági esélyek változása az 1980-as évek végéig*. Szociológiai Szemle, 1991. 1. sz., 82. oldal

(4) LADÁNYI JÁNOS: *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Valóság, 1987. 6. sz.

(5) CSÁSZI LAJOS: *Felsőoktatás és szelekció*. Valóság, 1985. 5. sz., 59. old.

(6) A fiatalabb generációk körében – miközben az elmúlt évtizedekben folyamatosan emelkedett a népesség iskolai végzettsége – ugyancsak megmarad ez a 20% körüli különbség: az ELTE Szociológiai Intézetében végzett vizsgálat szerint az 1997-ben végzős egyetemisták közül 66% lesz legalább második generációs értelmiségi, a végzős főiskolások közül csak 46%. – SZÉKELYI MÁRIA–CSEPELI GYÖRGY–ÖRKÉNY ANTAL–SZABADOS TÍMEA: *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Új Mandátum Könyvkiadó, Bp. 1998, 63. old.

(7) SZÉKELYI MÁRIA–CSEPELI GYÖRGY–ÖRKÉNY ANTAL–SZABADOS TÍMEA: *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*, i.m., 60. old.

(8) SMRKE, MARJAM: *II. János Pál pápa Maruča jósnő kristályainak országában*. Replika, 1998. 31–32. sz., 203. old.

(9) Ez jelenik meg abban a tényben is, hogy az egyetemi végzettségű szülők 32%-a maga készítette föl gyermekét a felvételire (a második generációsoknak a 34%-a), a főiskolát végzetteknek pedig csak 24%-a. Magántanárt az egyetemi végzettségű szülők 13%-a fogadott a felkészítésre (a második generációsoknak a 19%-a), a főiskolát végzetteknek csak a 10%-a.

(10) A kérdőívben nem tettünk fel jövedelemre vonatkozó kérdést. Egy társadalomban, amelyben a makro-folyamatokkal foglalkozó közgazdászok szerint a jövedelmeknek legalább egyharmada a feketegazdaságban realizálódik, nincs sok értelme a családi jövedelemre vonatkozó kérdést föltenni. Az adóhivatal elől eltitkolt jövedelmeket egyetlen szociológiai vizsgálatban sem fogják bevallani, de a gyanakvás, bizalmatlanság és irigység uralta rossz közhangulat miatt még azokat a „külön pénzeket” sem, amelyekhez legálisan jutnak. Ugyanakkor a jövedelmet firtató kérdés megfagyaszthatja az interjú légkörét, vagy akadályává válhat annak, hogy egy kérdőív egyéb témájú kérdéseire válaszoljanak. És még ez a jobbik eset. A rosszabb az, ha válaszolnak. Akkor ugyanis a kutató – mivel ott van előtte valamilyen információ, amely jobbnak tűnik a semminél – kényszeresen elemezni kezdi az adatokat, majd addig dolgozik velük, ameddig már maga is komolyan veszi azokat. Következtetéseket von le, amelyek nagy valószínűséggel hamisak lesznek, de a torzításnak nemhogy a mértékét, még az irányát sem lehet tudni. A végső veszély pedig az, hogy egy-egy ily módon született megállapítás átmegy a szakmai köztudatba, és tényként kezdenek rá hivatkozni.

Technikai fejlődés és társadalom

Általában elmondhatjuk, hogy a műszaki tudományok a technika fogalmát szűkebb értelemben használják, mint a szociológiában, illetve a pedagógiában. A mérnökök, a műszakiak technikán elsősorban gépeket, műszereket, felszereléseket stb. értenek, a szociológusok a gondolkodás, a kutatás, a nevelés, az oktatás technikájáról, illetve erotikus, zenei vagy jogi technikáról beszélnek. Max Weber szerint megkülönböztethetünk egyéni, szociális, intellektuális és reáltechnikát. Egyáltalán mit értünk technikán és a köznap életben ennek szinonimájaként használt technológián?

Talán már a fentiekből is következik, hogy technikán azon eszközöknek, módszereknek, képességeknek a rendszerét értjük, amelyekkel az ember a természet törvényeit alkalmazni tudja. A technológia viszont gyártási eljárások összessége, a különböző módszerek és eljárások láncolata, amelynek során valamilyen nyersanyagból ipari készítményt, terméket állítanak elő, és hulladék is keletkezik. Az anyag átalakításához az ember közvetlen vagy közvetett szellemi és/vagy fizikai munkája mellett még energiára és információra is szükség van.

A szociológusok elsősorban a társadalom technikalizálódását, illetve a technika társadalmiasulását vizsgálják, ami ugyanazon dolognak a két oldala, és elsősorban gazdaságstatisztikai adatokkal, a termelés tökeigényével, a gépek változásával szokták jellemezni. A valódi társadalmi hatások azonban inkább a technikának az életmódra, a hétköznapi életre gyakorolt hatásaiban, vagyis a minőségi változásokban ragadhatók meg.

A technika rendszerei sokféle összefüggésben vizsgálhatók.

Műszaki-technikai rendszerek és folyamatok

A műszaki technikai rendszerek fajtái:

- a) a termelés-szolgáltatás folyamatának fő célja, folyamatának jellege alapján:
 - termelés, alapanyagtermelés (bányászás, tenyésztés, fejlesztés);
 - anyagfeldolgozás (termékelőállítás);
 - kiszolgálás (javítás, szervizelés, előkészítés).
- b) a munkatevékenység jellege a műveletek automatizáltsága alapján:
 - kézi műveletek;
 - kézi-gépi műveletek;
 - gépesített műveletek, ill. folyamatok;
 - automatizált műveletek;
 - csúcstechnika alkalmazás a gyártás/tervezés során (CAD, CAM, CIM stb.).
- c) a termelési technológia jellege az anyagminőség, illetve a műveleti fajták szerint:
 - anyagátalakítás vegyipari műveletekkel;
 - anyagátalakítás fizikai műveletekkel;
 - anyagátalakítás biológiai műveletekkel.

d) a technológiai (műveleti) funkciók szerint:

- előkészítő vagy előkészítő;
- levezető átalakító;
- kiegészítő befejező/szerelő–csomagoló;
- kiszolgáló.

e) a produktum jellege szerint:

- új termék, áru, épület, gép stb.;
- felújítás, átalakítás, javítás.

f) a termelés méretei, körülményei szerint:

- nagyüzemi, szalagszerű tömegtermelés;
- kisüzemi termelés;
- egyedi gyártás.

Ha a termelési alapból indulunk ki, akkor célszerű figyelembe venni a munka tartalmát befolyásoló technikai szintet. Egyrészt a tevékenységfajták gyakorlati érvényességére, másrészt az eszközrendszer bonyolultságára kell figyelemmel lenni. Egyik kutatási témám az automatika-rendszerek karbantartása és a szakmai felkészültség, a kvalifikáció közötti összefüggések feltárása volt. Vizsgálataimat 1977 és 1987 között, tehát tízéves időeltolódással végeztem néhány vállalatnál. Az alábbi táblázat alapján egyrészt a vállalatok létszámmutatóját, valamint a két időpont közötti változást hasonlíthatjuk össze.

Megkérdezett foglalkozási csoportok	Vállalatok					
	BVK		LKM		BÉM	
	1978	1988	1978	1988	1978	1988
Összes villamos karbantartó	120	140	135	139	95	90
Felsőfokú végzettségű (mérnök, üzemmérnök)	8	10	11	12	3	6
Középfokú (technikus, szakközépiskolát végzett)	40	60	40	42	26	24
Szakmunkás	72	70	84	85	66	60
Csak automatika-karbantartást végzők	48	56	34	40	31	40
Létszámmutató : <i>Automatika karbantartó létszám</i>	48/120	56/140	34/135	40/139	31/995	40/90
Létszám (összes karbantartó)	40%	40%	25%	28%	32%	44%

A karbantartás létszámának alakulása néhány vállalatnál

A fenti táblázatból is világosan kitűnik, hogy a bonyolultabb technika karbantartásához magasabb szakképzettségű szakemberek kellenek. Ezt a közkeletű megállapítást, illetve összefüggést egy speciális korrelációs „együttható”, az ún. bonyolultsági fok (B) segítségével támasztottam alá. A bonyolultsági fok a legegyszerűbb szerkezeti automataelem (pl. nyomógomb, félvezető-dióda, jelfogó, IC panel stb.) karbantartási ideje alapján határozható meg. Az egész üzem bonyolultsági foka a berendezések megállapított bonyolultsága alapján számítható ki.

Egyértelmű az összefüggés, hogy a bonyolultsági fok növekedésével nő az automatikarendszer karbantartási igénye, egyben a szakemberek kvalifikációjának szintje is növekszik.

A mennyiségi és minőségi igénynövekedés közti összefüggést a következőképpen lehetne bemutatni:

Eredő bonyolultsági fok

- B=15
- B=16–50
- B=51–100
- B=100 felett

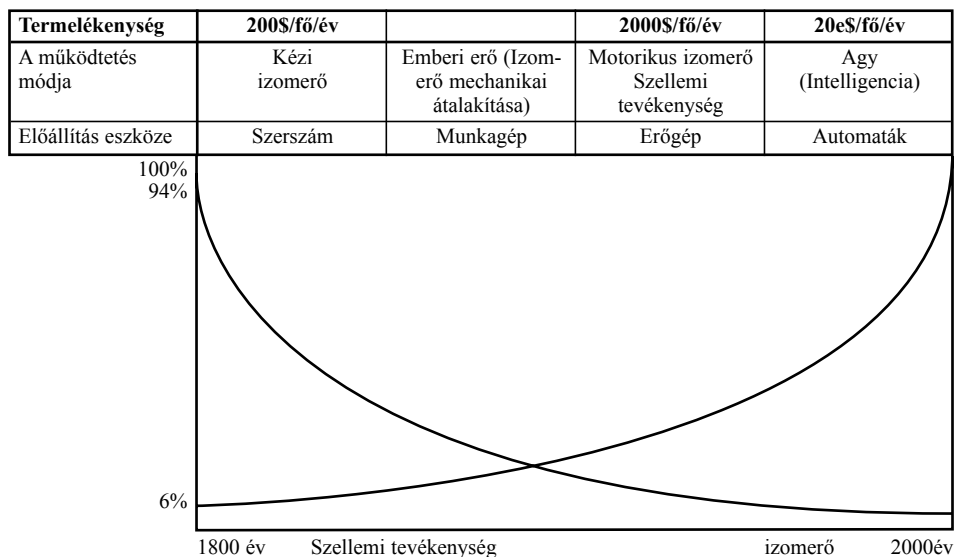
A szakmai felkészültség szintje

- közepes szaktudású szakmunkás;
- jól felkészült szakmunkás;
- technikus;
- mérnök.

Már a vizsgálatok alatt is felmerült bennem az a kutatómódszertani probléma, hogy vajon lehet-e a mikroszintű vizsgálatok eredményeiből makroszintű (jelen esetben a szakképzés kvalifikációs rendszerére vonatkozó) következtetéseket levonni. Arra a megállapításra jutottam, hogy csak óvatos, alapos elemzések után szabad ezt megtenni. Az azóta eltelt idő olyan gyors technikai-társadalmi változásokat hozott, hogy nem ezek az összefüggések váltak érdekessé, hiszen az üzemzavar, a meghibásodás egyszerű alkatrészcserevel megszüntethető.

A technikai fejlődés modellje, hatótényezői

Általában igaz az, hogy ha valamelyest követni akarjuk a technikai fejlődés menetét, akkor célszerű valamilyen *modellben* gondolkodni. Különösen, ha a fejlődésnek az utóbbi két évszázadban bekövetkező irányvonalát akarjuk megragadni. Az emberi tevékenység alkotóelemeit (fizikai, szellemi), a működtetést (eszköz, technika) és a termelés hatékonyságát össze kell vetni. Ezt az összevetést szolgálja az alábbi ábrán látható modell, amely a technikai fejlődést négy szakaszra bontja:



A technikai fejlődés modellje

Amint az ábrán látható, „exponenciálisan” a szellemi tevékenység növekedésével csökken az izomerő aránya. Az egy főre jutó produktum évenkénti értéke szinte a korábbi százszorosára emelkedett. Látható továbbá, hogy miként változtak a technikai eszközök és a technológiák a történelem során.

Árnyaltabb képet kapunk, ha az utóbbi néhány évtizedben történt változásokat a technikai fejlődés fő vonulataiban elemezzük. Nézetem szerint ez a fejlődés három területen mérhető le. Ezek a következők:

Az energia felhasználása

A villamos energia – benne a magenergia – tömegmértetű felhasználása, illetve elterjedése gyökeresen átalakította az ipart, a mezőgazdaságot, a közlekedést, a háztartást, s nem utolsósorban az ember közvetlen lakóhelyi környezetét, életmódját. A statisztikai adatok a fejlődésre szolgáltatnak egyértelmű bizonyítékokat, ugyanakkor közismertté váltak a környezetszennyezés által fölvetett problémák is.

Ebben az energetikai fejlődésben fejlesztette ki az ember a manipulátort, mivel a fűtőelemek biztonságos mozgatása ezt igényelte. Azt az eszközt, amely a modern termelési rendszerek átalakításának fontos feltétele, amely az ember kezét „helyettesíti”.

Az irányítástechnika

Az irányítástechnika, vagy másképpen az automatika, ma már elválaszthatatlan az embertől. A modern irányítástechnika nem a célban, hanem a felhasználható eszközök rugalmasságában különbözik a korábbi konstrukcióktól, illetve mechanizmusoktól. Egy mechanikus vezérlésű szövőszék átállítása (programozása) korábban több napot is igénybe vett. Ma a CNC vezérlésű gépnél az átállítás mindössze néhány napig tart.

Az irányítás az egyes megoldások működési elvét tekintve – nagyon sokféle lehet. Létezik például mechanikus, hidraulikus, pneumatikus, elektromos, illetve elektronikus, valamint ezek kombinációjában működő automatika. A vezérlő elektronika és a beavatkozó mechanizmusok összefonódásából új tudományos és alkalmazási terület is született. Ez a *mechatronika*.

Az emberi kapcsolatokra, a társadalmi síkra is kitekintve elmondhatjuk, hogy az automatizálás századunk harmincas éveitől az általános műszaki fejlődés szerves részévé vált. A korszerű technológiák egyre parancsolóbban írják elő, hogy az ember a közvetlen tevékenységéből minél nagyobb részt adjon át az automatikáknak, miközben saját tevékenységét magasabb szintű irányítási, ellenőrzési feladatokra teszi át. Az automatizálás dinamikus előretörését az utóbbi két évtizedben elsősorban a félvezető-technika és a távközléstechnika segítette. Az elektronika félvezetőinek, integrált áramkörökének az elterjedése egyetemessé vált a társadalomban.

Az informatika

Ez a harmadik fő technikai vonulat, amelynek a fejlődése egyidős az emberrel. Az informatikai eszközök fokozatos fejlődése tette lehetővé a civilizáció kialakulását, fejlődését. A mai kor informatikáját az elmúlt évszázadokétól elsősorban a *gyorsaság* és a *rugalmasság* különbözteti meg. Elsősorban a híradástechnikai (rádió, televízió, telefon, telefax stb.), másodsorban a szervezéstechnikai, az oktatástechnikai és a számítástechnikai eszközökről van szó. Idetartoznak a műbolygók, az üvegszálak kábelek és az ipari robotok. Az Angliában kifejlesztett *videotex* rendszerben központi számítógép tárolja az információkat, és onnan kívánság szerint lehívhatók.

Jelen pillanatban az *interaktív video* vagy *multimédia* képezi az informatika „csúcát”, amely a kép és a hang egyidejű információcseréjét egy számítógép közbeiktatásával végzi. Ez a technika forradalmasítja a tanítás-tanulás folyamatát is.

A hírközlésben jelentős fejlődést eredményezett az *analóg jelekről* a *digitális jelekre* való áttérés.

Mindezek az eszközök és rendszerek alaposan átalakították a kommunikáció gép–ember, ember–ember viszonyrendszerét, a társadalom működését, és nem utolsósorban az életmódot.

Ezzel párhuzamosan háttérbe szorult a személyes jelenlét, részvétel súlya, és kialakult egy újabb deviancia: a számítógépes gengerszterizmus.

Technológia és informatika, technológia és biológiai működés

A következőkben két hazai tudományos műhely szintetizáló munkájából szeretnék bemutatni néhány részletet. A Janus Pannonius Tudományegyetemen oktató *Hegyi Sándor*; valamint az ELTE Technika Tanszékéről *Szűcs Ervin* professzor és munkatársai (Bérczi Szaniszló, Cseh Sándor) a technika, illetve a technológia oktatásához egy egészen új szemléletű és szerkezetű tananyagot dolgoztak ki, amely egyaránt megteremtékenyítette a szakképzés és az általános képzés pedagógiáját.

A technológia automatizálása a csúcstechnika, a számítógépek alkalmazását jelenti. Az ún. CA (Computer Aided = számítógéppel segített) technológiák szerkezeti áttörést jelentenek az alkotó technológiák világában. Itt már egyetemessé válnak az automatizált rendszerek, a technológia ismeretek meghaladják a nemzeti kereteket. Szükségszerű következményként a *nemzetközi integráció* kerül előtérbe.

A technológia automatizálásának megjelenítője a CIM rendszer. Az egyszerű-, összetett és többszörösen összetett technológiák bonyolult hálózatokat alkotnak. Ebben a rendszerben a kényszerpályák irányítása egyfelől a résztvékenységek számítógépes irányítását, másfelől az egész technológiai folyamatot átfogó integrált kapcsolatot jelenti.

Ma már oly sokféle és összetett számítógéppel segített technológia létezik, hogy célszerűnek látszik, ha most – rövidítésükkel együtt – felsoroljuk őket.

– NC Numerical control	számjegyzérlés;
– CNC Computer Numerical Control	számítógépes számjegyzérlés;
– FMS Flexible Manufacturing System	rugalmas gyártórendszer
– CAD Computer Aided Design	számítógéppel segített tervezés;
– CAM Computer Aided Manufacturing	számítógéppel segített gyártás;
– CAP Computer Aided Planning	számítógéppel segített gyártástervezés;
– CAQ Computer Aided Quality Assurance	számítógéppel segített minőségbiztosítás;
– CIM Computer Integrated Manufacturing	számítógéppel integrált gyártás;
– PPS Produktionsplanung und Steuerung	gyártástervezés és -vezérlés;
– HIM Human Integrated Manufacturing System	emberi összetett gyártórendszer;
– CAI Computer Aided Information	számítógéppel támogatott információgyűjtés.

A fentebb említett technika-, illetve technológiaoktatást segítő a különböző műhelyek a konkrét tananyagokat is kidolgozták. Egy ilyen alapiskolába szánt tantervi részletet szeretnék idézni Hegyi Sándortól:

Technika tantárgy – felső középiskolai szakasz (10–12. osztály) számára

KULCSSZAVAK. TECHNOLÓGIAI HÁLÓZATOK – INFORMATIKAI RENDSZEREK

KÖZÖSSÉGEK TECHNOLÓGIÁI (HÁLÓZATI RENDSZEREK)

1. Összekapcsolódó iparok, gyártási hálózatok:

- szekérgyártás,
- autógyártás;

2. Ipari vertikumok:

- acélvertikum,
- alumíniumvertikum;

3. Országos szolgáltató hálózatok:

- vízhálózat/szennyvízelvezetés,
- úthálózat,
- vasúthálózat,
- villamosenergia-hálózat,
- gázvezeték-hálózat;

4. Rendszerek illeszkedése fölfelé és lefelé:

- szabványok,
- egyezmények;

5. Illeszkedés a természethez/környezethez:

- a természeti környezet nagy áramlási rendszerei,
- anyagkivétel és anyag-visszaáramoltatás a környezetbe,
- a gyártóüzem és környezetének egyensúlya;

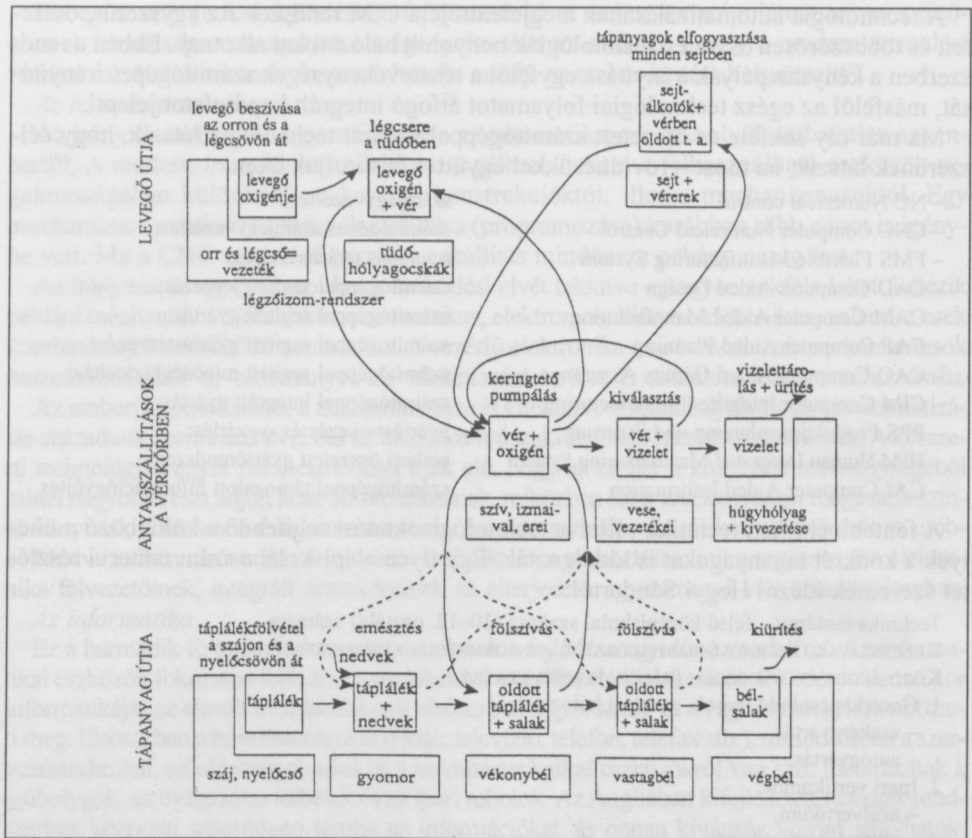
6. Technológiai és élő rendszerek összehasonlítása;

7. Környezetgazdálkodás;

8. CIM és a CAD/CAM rendszerek.

Ugyanennek a műhelynek a „terméke”, hogy a technológiákat *illesztették* a természet-hez, ami megint újszerű gondolkodást takar. Ennek a technológia-biológia rendszernek a középpontjában a tevékenykedő ember áll, biológiai és társadalmi szükségleteivel együtt.

Az összehasonlítás bizonyos leegyszerősítéssel jár, aminek az a hátránya, hogy hiányzik belőle a szerkezet. Ebben az összevetésben (analógiában) ugyanis a *tápanyagáramlás kényszerpálya elvű modelljét* alkalmazzák. Az alábbi ábrát Bérczi Szaniszló egyik tanulmányából vettem át, amely a tápanyagnak és az oxigénnek a sejtekhez való szállítását egy emlőszállat, a kutya esetében mutatja be.



Kényszerpályaelvű tápanyagáramlási modell

A soksejtű rendszerek és a technológiai rendszerek működését tehát a megfelelő hierarchiaszinteken összehasonlíthatjuk egymással. Példánkban a három szint megfeleltetése a következő:

Technológiai rendszerek

A GÉP és működése

A TECHNOLÓGIA és működése

A társadalom mint EGÉSZ

Biológiai rendszerek

A SZERV és működése

A SZERVRENDSZER és működése

A soksejtű mint EGÉSZ.

Az utóbbi, legmagasabb hierarchiaszinten az összekapcsolódás egy áramkörre szerveződött elosztórendszerként fogható fel. Ez a modell nagyon hasznos, újszerű és korszerű, mert a rendszerszemléletet a természet- és a környezetvédelem feladatainak, követelményeinek a megfogalmazásához nyújt segítséget.

Irodalom

SZÁNTÓ BORISZ: *A teremtő technológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1990.

HEGYI SÁNDOR: *A technológiák oktatási dimenziói*. Kandidátusi értekezés, 1995.

BÉRCZY SZANISZLÓ: *Korunk ökológiai, technológiai, gondolkodási és tevékenységrendszerét elősegítő Technika és Környezet tantárgy körvonalai*. = *Ökológiai kultúra, ökológiai nevelés*. Természet- és környezetvédő Tanárok Egyesülete, Bp. 1993.

DR. KISS TAMÁS: *Játék a biztonságért*. Szaktudás Kiadó, Bp. 1991.

DR. FARKAS JÁNOS: *Bevezetés a szociológiába (mérnökök számára)*. Egyetemi jegyzet. Műegyetemi Kiadó, Bp. 1993.

DR. LÜKŐ ISTVÁN: *Környezet – Társadalom – Szakképzés*. Edutech Kiadó, Sopron 1996.

Kihívások és funkciók

Teoretikus kommentár Durkó Mátyás új könyvéhez

Meg kell szoknunk, hogy az andragógia önálló tudományágként szól hozzá a nevelésképzés ügyeihez, s ekként a pedagógia számára is lehet újdonságot jelentő mondanivalója. A felnőttekről szóló andragógiai gondolkodás talán használható felismeréseket is – de használható szempontokat mindenképpen – adhat a felnövekvő nemzedékekről szóló pedagógiai gondolkodásnak. A felnőtteket nevelő-képző intézmények andragógiai kultúrája különben sem szigetelődik el a felnövekvő nemzedékeket nevelő-képző intézmény pedagógiai kultúrájától. Az iskolákban sem, holott az iskola intézménye csupán az egyike azoknak az intézményi formáknak, amelyek a felnőttek nevelésére-képzésére hivatottak, de egyáltalán nem a legjellegzetesebb és legdominánsabb intézménye. Viszont a pedagógiai kultúra központi helye az iskola.

Az „áthallások”, a kölcsönhatások azonban alig-alig veszik tudomásul ezt a különbséget, jelenlétük feltárható és tetten érhető. Annál inkább, mivel elkezdett a nevelési-képzési rendszerek együttműködésének és egységes szemléletének korszaka. Kialakulóban van az a beállítódás, az a gondolkodásmód, amely először a nevelési-képzési rendszerre tekint, s csak ezután ennek tagjaira, alrendszerre: a nevelési-képzési rendszerekre. A tőlünk nyugatra eső Európában a nemzeti nevelési-képzési rendszereket egyre inkább összefüggéseiket kiemelve, egységes rendszerként szemléllik.

A nevelési-képzési rendszerek fogalomkörébe Magyarországon a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás és a felnőttképzés tartoznak. (A közoktatás nevelési-képzési alapintézménye az iskola.) Megjegyzendő, hogy kialakulóban van a közoktatás és a felsőoktatás között a sajátos „alsó felsőfokú” (félfelsőfokú) fokozat, amelyet, az angolszász terminus technikust átvéve, nem egészen tisztázott jelentéssel, mostanában *post-secondary* fokozatnak szoktak nevezni. E rendszerek átfedik egymást. A közoktatás magában foglal szakképzési funkciókat és intézményeket, a felsőoktatás – az „alsó felsőfokú” fokozattal együtt – jellegzetesen szakirányú képzést nyújt, s a közoktatás, a szakképzés és a felsőoktatás – az „alsó felsőfokkal” (a félfelsőfokkal) együtt – része a felnőttképzésnek is (vagy ha job-

ban tetszik: a felnőttképzés része a közoktatásnak, a szakképzésnek és a felsőoktatásnak). Ennek ellenére és ezzel együtt a négy nagy rendszernek megvan a maga önálló karaktere, de társadalmi és gazdasági feladataikat mégis egymással együttműködve, egymást követve és kiegészítve, együtt teljesíthetik. Elkülönülésük, illetve elkülönítő kezelésük egyre inkább csak részleges eredményeket hozhat külön-külön egyikük és másikuk, valamint az intézményes neveléssel-képzéssel szemben támasztott társadalmi és gazdasági elvárások számára. A helyzetelemzés, valamint a társadalom és a gazdaság érdekében végrehajtandó nevelési-képzési feladatok meghatározása átfogóan a rendszerek együttesét, szóval az összevontan értelmezett *nagyrendszert* érinti. Legalábbis az ezredvég és az ezredelő kibontakozó európai szemléletében, s talán a globalizálódó gazdaság, az egymáshoz közeledő társadalmak és a kulturális integráció megsejtett perspektíváinak hatására.

Van még egy magyarázat.

Az UNESCO által összehívott felnőttképzési világkonferenciák közül 1960-ban a montreali ismerte fel az egész életen át tartó, folyamatos tanulás (*lifelong learning*) már bontakozó tényét, szükségeltét, és fogalmazta meg elveit. S valóban erre tart a világ. A permanens vagy *lifelong* tanulás intézményrendszere pedig maga az egységes nevelési-képzési nagyrendszer. Ami

ebben a közoktatást illeti: kétségtelen, hogy az a permanens vagy lifelong tanulás alapozó intézményes szakaszaként működik, amivel a felnövekvő nemzedékek további élet- és tanulási szakaszai felé nyitottan (semmit sem véglegesítve!) kell, kellene építkeznie. Ez önmagában is paradigma-váltási kényszer a közoktatás számára. Hozzáteve azokat a nevelési-művelődési aktusokat, amelyekkel a permanens vagy lifelong tanulás szabadművelődési – vagyis a nevelési-képzési nagyrendszeren kívül eső – további aktusait lenne köteles előkészíteni. A szakképzési és a felsőoktatási rendszer először mint az első szakirányú képzés rendszere helyezkedik el a nagyrendszerben, s ezzel együtt, mint az ifjúság nevelési-képzési programjainak kitüntetett helye. Másodszor azonban már a további kiképzések, át- és továbbképzések rendszereként, s ezzel együtt mint a felnőttek nevelési-képzési programjainak helye kap szerepet. S ugyanígy a közoktatás is, amely felnőttkorban, ún. második útként (most már mint felnőttképzés) nyújt előrejutási lehetőséget. A felnőttképzésnek azonban – a közoktatásba, a szakképzésbe és a felsőoktatásba „beékelődő” – ún. formális képzési tartományain kívül vannak ún. nem formális képzési tartományai is. A nevelési-képzési nagyrendszerben tehát elég sokágú intézményei és funkcionális struktúráit alkalmaznak a permanens vagy lifelong tanulás életben tartásának érdekében, amely *Paul Lengrand* értelmezésében a művelődés egészét kifejező életformát jelent, annak az embernek az életformáját, aki folyamatos tájékozottságra, tanulásra törekszik (*Introduction à l'éducation permanente*. Paris 1970).

A közhasználat okán a *felnőttképzés* kifejezéssel illettem a nevelési-képzési nagyrendszer felnőttekre irányuló intézményi és funkcionális alrendszerét. Holott – valamiképpen – minden programja személyiségalkotó, szocializáló határú, tehát *nevelésként* működik; akkor is, ha képzési funkciói és eljárásai erőteljesek, s elfedik a végbemenő folyamatok nevelési jellegét. Akkor is, ha részlegesek, ha időben korlátozottak és ha irányait és hatásukat te-

kintve nagyon változatosak. Ily módon van közös nevezője a közoktatás programjaival, habár különbségeik jól hangsúlyozhatók. Az ilyen vagy olyan módon formát kapó nevelési jelleg letagadhatatlan közös nevezője a nevelési-képzési nagyrendszer valamennyi alrendszerének. Ezért jogunkban áll a *felnőttnevelés* kifejezést használni, ami átfogóbb és mélyebbre tekintőbb is minden más elnevezésnél.

Az előbbieket szerint a felnőttnevelés funkciói nagyvonalú összefüggések között formálódnak és fejtik ki hatásukat, tagadhatatlan kölcsönviszonyban a nevelési-képzési nagyrendszer minden más alakulatának funkcióival, közülük kiemelten a közoktatás feladataival is. *Andragógiai* leírásuknak ebben az átfogó megközelítésben lehet mondanivalója a közoktatási, szakképzési és felsőoktatási funkciók *pedagógiai* átgondolása számára. Különösen olyan időben, amikor valamennyien külön-külön és együttesen egészen új társadalmi kihívásokkal szembesülnek.

Ismereteim szerint az andragógiai tudományosság nemzetközi irodalmában először (és mindeddig egyedülállóan) *Durkó Mátvás* dolgozta fel teljeskörűen, monografikusan a felnőttnevelés funkcióinak szembesülését a társadalmi kihívásokkal. (Bizonyítékot szolgáltatván az andragógiai tudományosság – olykor kétségbe vont – hazai önállóságára és korszerűségére is.) A szerző második nagy, alapozó monográfiáját vehetjük a kezünkbe: *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói* címmel. Az első, a *Felnőttnevelés és népművelés* harminc évvel ezelőtt, 1968-ban jelent meg, és létrehozta az andragógiai tudományosság hazai alapjait. A két mű között tanulmányok és könyvek sora gazdagította Durkó tollából ezt a tudományosságot, egyrészt összhangban az andragógia világáramlataival, s „kanalizálva” is őket a hazai andragógiai gondolkodásba, másrészt azonban önálló gondolkodási-kutatási eredményeket felmutatva, amelyek érvényessége a magyar közegen kívül sem kérdőjelezhető meg.

Ilyen kettős érvényesség a sajátja új könyvének is.

A kötet itthoni problémáinkkal szembe-
sít. Áttekinti és elemzi a mai magyar társadalom, gazdaság és kultúra határozott változásokban megragadható helyzetét, mégpedig tekintettel a *rendszerváltás* aktuális kihívásaira. A kihívások a felnőtt társadalomnak szólnak ebben a könyvben, és ezáltal a felnőttnevelésnek, minthogy Durkó gondolatmenetének egyik végpontja éppen annak bizonyítása, hogy a felnőtt társadalom nem tehet eleget a változásokban megjelenő kihívásoknak felnőttnevelési közreműködés nélkül. Mi több: a társadalom megbénul, a változások eltorzulnak, netán zsákutcába kerülnek vagy megállnak, ha a felnőttnevelési hozzájárulás csonka vagy kihasználatlan marad, illetve nem alkalmazkodik az új helyzet új követelményeihez. És még többről van szó: Durkó szemléletében a felnőttnevelés (mint funkcionális és intézményi rendszer) szer-
ves része a társadalmi, gazdasági és kulturális átalakulásnak – mondhatom így is: a társadalmi mozgásoknak, a gazdaságnak, a kultúrának –, tehát nem „kívülről”

rájuk ható tényező, hanem „bennük” működő alkotórész. Vagy azzá kellene válnia. Ez a szemlélet aztán nem kellemesen lebegő teóriákhoz, hanem földhöz ragadó stratégiákhoz és akár társadalompolitikai, gazdaságpolitikai, művelődés- (szűkebben) oktatáspolitikai következtetésekhez is elvezethet ben-

nünket. Ez a szemlélet még ha a tudományosság szükségképpen általánosított és elvonatkoztató kifejtési rendszerében jelenik is meg, már a könyvben gyakorlatiassá, a mindennapok tennivalói számára lefordíthatóvá válik. S ezen a

ponton rögtön megjelenik a szemlélet közoktatási-pedagógiai analógiájának lehetősége és igénye, sőt a teljes nevelési-képzési nagyrendszerre vonatkoztatott szemléleti igény is. Ide értve annak az alapproblémának a bemutatását és megoldását, amely összefoglalóan a kultúra társadalmi és gazdasági helyzetét, közvetlenül pedig a felnőttnevelés társadalmi, gazdasági és kulturális helyét, súlyát és szerepét jelenti. Úgy tapasztalom, hogy aktuális ügyeink között jelentős félreértések, netán torzulások fűződnek – szűkebben a felnőttnevelés, egyetemesebben a közoktatás, s vele a teljes nevelési-képzési nagyrendszer – társadalmi, gazdasági és kulturális szerepéhez. Durkó alapproblémaként kezeli ezt a szerepet. Ezért mondani-
valója általánosabb irányú. A felnőttnevelést ugyanis (mint ed-

A közhasználat okán a felnőttképzés kifejezéssel illetem a nevelési-képzési nagyrendszer felnőttekre irányuló intézményi és funkcionális alrendszerét. Holott – valamilyen – minden programja személyiségalkotó, szocializáló határú, tehát nevelésként működik; akkor is, ha képzési funkciói és eljárásai erőteljesek, s elfedik a végbemenő folyamatok nevelési jellegét. Akkor is, ha részlegeseek, ha időben korlátozottak és ha irányait és hatásukat tekintve nagyon változatosak. Ily módon van közös nevezője a közoktatás programjaival, habár különbségeik jól hangsúlyozhatók. Az ilyen vagy olyan módon formát kapó nevelési jelleg letagadhatatlan közös nevezője a nevelési-képzési nagyrendszer valamennyi alrendszerének. Ezért jogunkban áll a felnőttnevelés kifejezést használni, ami átfogóbb és mélyebbre tekintőbb is minden más elnevezésnél.

dig minden munkájában) a permanens nevelés rendszerének részeként, a nevelési-képzési nagyrendszer tartozékaként fogja fel és mutatja be. Hasonlóan a felnőttnevelés másik dimenziójához, a kultúra-elsajátításhoz, melyre a művelődés egyetemes rendszerének alkotórészeként tekint.

Amit a munka gazdag tartalmából a továbbiakban kiemelek, az a felnőttnevelés gazdasági beágyazottságának kiegyensúlyozott felfogása, mely mindvégig jelen van a társadalom és a gazdaság kultúrafüggő állapotának elemzésekor, illetve a társadalmi és gazdasági lét átalakulásából következő művelődési kihívásokban. Arról van szó, hogy a szokványos félreértésekkel szembeszegülve Durkó nem rendeli alá a kultúrát, a művelődést, ezen belül a felnőttnevelés céljait, funkcióit és működését a gazdaságnak, hanem ezen tények kölcsönös egymásra hatását bizonyítja. A gazdaság kihívásai a kultúrával szemben egyben a kultúra kihívásai is a gazdasággal szemben. S a kultúrát előnyben részesítő felnőttneveléssel szemben támasztható gazdasági igények felvetik a gazdasággal szemben támasztott felnőttnevelési igényeket is. Könyvében Durkó eljut egészen odáig, ahol a gazdaság minősége kulturális minőségként értelmezhető, a felnőttnevelés minősége pedig annak az alapvető hozzájárulásnak a minőségéként, mellyel a felnőttnevelés részt vesz a gazdasági kultúra létrehozásában.

De ebben a pillanatban a felnőttnevelés – céljaival, funkcióival, működésével és a nekifeszülő kihívásokkal együtt – kilép a gazdaság bűvköréből, anélkül azonban, hogy gazdasági szerepe kérdésessé válna. Általános emberi horizontot kap, amelybe beleillik a gazdaság is. Minthogy a kulturális minőség vitathatatlanul s lényegileg emberi minőség, s minthogy az emberi minőség sokoldalú, a felnőttnevelésnek a *homo oeconomicusként* meghatározható embert teljesebben (*homo ludensként, homo ideologusként, homo politicusként* stb.) végső soron *homo sapiensként* kell értelmeznie. A felnőttnevelés tehát az emberről szól, s az ember által, az ember érdekében a gazdaságról is. Ennek értelmében a felnőttnevelés funkciója nem egyszerűen a *humántőke* akkumulálása a *tudáspiac* változó és a kulturális minőséget kényszerűen behatároló igényei szerint. Sokkal inkább az *emberi teljesség* művelése, vagy legalább az erre irányuló törekvés, a változó lehetőségek türelmes számbavételével. Ekként válhat ké-

pessé arra, hogy a tudáspiacon működő tudástőkébe gazdagodó minőséget „transzferáljon”, s ezzel együtt arra is, hogy a tudáspiaci igények változásaihoz igazodni képes, ún. kompatibilis piaci tudás életre hívását elősegítse. Hozzáteve, hogy a tudáspiac mindig aktuálisan behatárolt igényeinek felnőttnevelési kielégítése az egyszerűbb, s jól sztereotipizálható feladat. Ami igazán bonyolult, az a megcélzott totalitás, különösen ennek tudáspiaci összehangolásával egyetemben. Olyannyira, hogy már-már készek lehetnénk a felnőttnevelési utópiák világába utalni ezt a feladatot, ha nem emlékeznénk arra, hogy más oldalról (a gazdasági determinációkon túl) általános *társadalmi* igények is mellette szólnak.

Durkónál a felnőttnevelés funkcióinak gazdasági vonulata nem válik el a funkciók többágú társadalmi vonulatától, s így együtt fonódik rájuk a műveltség, a művelődés minőséget adó determinációja. Kiténik, hogy az *emberi teljesség* művelése mint felnőttnevelési funkció nemcsak a gazdasági funkciók, s a tudáspiaci mozgás céltételező logikai genusa, hanem ugyanakkor a társadalmi minőséget szolgáló felnőttnevelési funkcióké is. Mindkettőben működnek közös hatóerők, és eltérő közvetlen céljaik mögött megjelenhetnek a tudás egymásra utaló „transzferálabilis” tartalmi. Nem csekély mértékben azért, mert a társadalmi rétegmozgások és életminőségek hierarchiája gazdasági hierarchia is, változásaik egyúttal tudáspiaci változások, mindegyiküket kultúraelsajátítási aktusok motiválják, amelyek egymásra ható felnőttnevelési funkciókat kívánnak meg.

E körbe tartozik a *társadalmi esélyegyenlőség* problémája is mint a kultúrából való részesedés esélyegyenlősége, de – az előbbieik szerint, s Durkó logikájából következően – a társadalmi rétegmozgások, az életminőség, illetve a tudáspiaci tudástőke beruházási esélyeinek egyenlősége nemkülönben. Közhely, hogy ez a probléma alig-alig kezelhető, mégis érdemes hozzá kötni az Európai Bizottság ún. *Felhér Könyvének* egyetlen passzusát: „Mostantól felmerül annak kockázata, hogy az európai társadalom széttagolódik: lesznek,

akik a dolgok értelmezésére, és lesznek, akik a dolgoknak csak a felhasználására képesek, illetve lesznek olyanok, akik marginalizálódnak; vagyis másként szólva, a társadalomban elkülönülnek azok, akik tudnak, azoktól, akik nem tudnak... A társadalom számára az e csoportok között fellépő eltávolodás csökkentése az igazi tét, ami persze egyúttal az emberi erőforrások együttesének fejlesztését is lehetővé teszi” (Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé. Budapest 1996, 36. old.). Így szól az egész életen át tartó nevelés-képzés egyik európai alapelve, teljes összhangban Durkó gondolatmenetével és a belőle levonható konzekvenciákkal.

Mindennek külön aktualitást ad, hogy az imént illusztrált európai stratégiai gondolkodás mellett jelen van és teret követel magának az a stratégiai gondolkodás, amely igen következetes abban, hogy az emberi tudás mibenlétét és minőségét a tudáspiac megosztott és hierarchizált – bár minden dimenziójában változó – tudásigényből vezesse le. Alárendelve ennek a társadalmi rétegmozgások, az életminőségek, valamint az esélyegyenlőség művelődési feltételeinek minőségét, magát az emberi teljességet. Ily módon a felnőttnevelés funkciói a tudáspiaci kereslet-kínálat működési hatókörébe kerülnek. Ezt a stratégiai gondolkodást a pragmatikusan, a szükségletek időszerűsége szerint közvetlenül aktivizálható szaktudás igénye, mögötte pedig a hozzá feltétlenül szükséges (annál nem több, nem kevesebb) pragmatikus általános műveltség igényének elve illusztrálja. Mostanában egyre jogosabban nevezhető ez a fajta gondolkodás „világban-ki stratégiának”, amely szintén a permanens (lifelong) tanulás teljes hosszára s az egész nevelési-képzési nagyrendszerre vonatkozik, és nem szükséges magyarázatot fűzni a Durkó Mátyás által kifejtett gondolati rendszerhez való viszonyához.

A fentiekén túlmenően azonban Durkó könyve a maga egészében – a társadalmi kihívások és a felnőttnevelési funkciók elemzését, valamint egybevetését tárgyaló gondolatrendszerével – etalon lehet. Meggyőző arról, hogy a benne helyet kapó fő- és

altémák, összefüggések és megközelítési irányok, s az a mód, ahogyan egymásból és egymás után következnek, logikai kapcsolataik és elágazásaik – legalábbis alapvonalakra tekintve – nem csak a felnőttnevelés számára jelenthetnek adekvát értelmezési keretet. Az analógiák elég kézenfekvők, a tizennégy fő fejezet címei jól segítik az eligazodást: I. *A társadalom strukturálódása, alrendszerei és ezek kölcsönhatásos összefüggései*; II. *A politikai kultúra kihívásai*; III. *Gazdasági versenyképesség és szakműveltség*; IV. *Társadalmi rétegződés, a rétegek életminősége, szociális és egészségi gondozása. A szociálpolitika*; V. *A művelődés átfogó ellentmondásai és belső összefüggéseit feltáró koordinátái*; VI. *A felnőttnevelésig kiteljesedő közoktatás kihívásai az andragógia gyakorlatával szemben*; VII. *A szabad közművelődés válasza a mai társadalom, kultúra, művelődés ellentmondásaira*; VIII. *A tudományok világa mint társadalmi tudat- és alrendszer. Az andragógia mint a felnőttnevelés tudománya*; IX. *Értékrend (erkölcs) mint egyéni és társadalmi tudat, az erkölcs, vallás mint társadalmi alrendszer funkciói és új kihívásai*; X. *Integrált társadalom- és személyiségelmélet és az egyéniség és a közösség hatékonyabb fejlesztése*; XI. *A rendszerváltás utáni hazai felnőttnevelés változásának pozitív és negatív sajátosságai*; XII. *Új kihívások a felnőttnevelés tudományával, az andragógiával szemben*; XIII. *A felnőttnevelés funkciórendszere*; XIV. *Az andragógiai folyamatra vonatkozó zárókonzekvenciák*.

A fejezetcímek meglehetősen bonyolult rendszer sejtetnek, de a téma – a kihívások és a funkciók viszonyítása – is sokfelé ágazó, bonyolult. (Különben ezek a fejeztek a téma nagyléptékű tagolását mutatják meg csupán, amelyet átsző egymásba való átmeneteik, sajátos kapcsolataik szövevénye.)

DURKÓ MÁTYÁS: *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs 1998, 405 old.

Csoma Gyula

Az olvasásra nevelésről

*Mint a bozóttűz, úgy lángol fel időről időre az iskolákban a jelszó:
„Neveljük olvasásra a gyerekeket!”*

*Ha más nem is, ez igazolja, hogy nem olvasnak eleget tanulóink.
Hol van az már, hogy az olvasásba belefeledkezett gyerek így szól vissza
a szülői felszólításra: „mindjárt”; s hol van az is, hogy a fiatalok titkon
késő éjszakáig égetik a villanyt egy-egy jó könyv miatt. A ténnyel
nem lehet vitatkozni, az okkal talán igen.*

1

Olvasónak nem születik az ember; az olvasóvá válás nevelési folyamat eredménye, s itt kell keresni a baj okát. Nem éri a gyerekeket kellő számban olyan hatás, amelyre igazán elkezdenének olvasni.

Ki a hibás? A szülő? Aki a kezdetek kezdetén nem mesélt eleget a gyerekének, mert nem ért rá? A pedagógus? Aki a tanterv előírásainak teljesítése közben képtelen volt időt szakítani arra, hogy olvasásra ösztönözze a tanulót?

Ne a bűnöst keressük, hanem a megoldást! S itt a jó alkalom: a Nemzeti Alap-tanterv keretében – akár önálló iskolai kezdeményezésként is – elindíthatunk egy mozgalmat, amely nagy odafigyeléssel és tudatos irányítással végre igazán olvasóvá nevelheti a fiatalokat.

Íme, a „bozóttűz” új fellobbbanásának az oka.

Mert felelősség terhel bennünket, tanítókat, tanárokat, ránk nehezedik a bibliai gazda kérdése: mit felelünk, ha megkérdezik tőlünk, mit tettünk a ránk bízott talentumokkal?

2

Mielőtt részletesen szólnánk erről a felelősségről, fel kell hívunk a figyelmet olyan *ellenérőkre*, amelyek az olvasóvá válás ellen hatnak, s akadályozzák, hogy a fiatalok szorosabban kötődjenek a könyvhöz.

Két ilyen tényező van: a *televíziónézés* és a *videózás*.

Tévedés ne essék, nem általában vagyunk e két dolog ellen. Mindkettő része a kultúránknak, de mind a kettő olyan, hogy

kiszoríthatja a gyerekek életéből a könyvet.

Ismételten hangsúlyozzuk: a *mértéktele*n televíziózás és az *ésszerűtlen* videonézés ellen kell felvenni a küzdelmet.

A családok életében manapság elterjedt gyakorlat, hogy hazaérve bekapcsolják a tévékészüléket, és szinte mindenki ott ül a képernyő előtt az adás végéig, bármit sugározna is. Ez az, ami ellen harcolni kell. Ez ellen az időt rabló és akaratot gyengítő szokás ellen.

Hívjuk fel a tanulók figyelmét arra, hogy a televíziózásnak eltervezett programnak kell lennie az életükben; hogy az a helyes, ha a heti műsorban előre megjelölik, mit szeretnének feltétlenül megnézni, és csak ezeket a programokat nézik meg. Ellenkező esetben rabjává lesznek a televíziónak, és leszoknak az olvasásról.

Ugyanígy szorítja ki a videózás is a könyvet a fiatalok életéből. Sőt, ez talán még veszélyesebb, mint a tévénézés. Videoszalagról ugyanis nagyon sok könyvfeldolgozást meg lehet nézni, mi több, kevesebb idő alatt és kisebb erőráfordítással ismerhetnek meg a tanulók egy-egy adott művet. Nem egyszer fordult már elő, hogy a gyerek a bibliotéka helyett a videotékába ment a kötelező olvasmányáért.

Akkor hát állítsuk le a tévénézést vagy a videózást?

Kegyetlen kérdés, és nem is ezt kívánjuk. De magyarázzuk meg tanulóinknak, hogy „odaragadni a képernyőhöz” olyan szórakozás, amely nemcsak lelki elváltozással: akaratgyengüléssel jár, hanem azal is, hogy a televízió vagy a video rabjává lett ember életéből egyszerűen kihull az olvasás, az egyik legszebb időtöltés.

3

Mit tegyünk hát a cél: az olvasóvá nevelés érdekében?

Ha az orvos betegséget állapít meg, orvosságot is fel kell írnia. De mi a medicina az olvasáshoz?

Mindjárt előjáróban leszögezzük: szó sincs valamiféle világmegváltó formuláról, amellyel egy csapásra olvasóvá válnak a fiatalok.

Javaslatunk két mozzanatból áll.

Az első lépés egy folyamatos, rendszeres ráhatás: naponta figyelmeztetnünk kell tanulóinkat, hogy olvasniuk kell. Nem szabad egyetlen napnak sem elmúlnia, hogy ne mondanánk a fiataloknak: olvassatok! És nem szabad egyetlen napot sem kihagyni, hogy meg ne kérdezzük: olvastatok-e?

Ennyi az egész.

Ki kell tűzni a jelszót: olvass mindennap! El kell érniük, hogy az olvasás rendszeres, mindennapi tevékenységgé váljon a fiatalok életében! Eleinte a mi unszolásunkra, később majd eredményként. Egy kicsit átalakítva a Biblia szövegét, tegyük követelménnyé: „Ne múljon el a nap olvasás nélkül!”

Nem arról van szó, hogy azt kívánjuk: tanulóink mindennap órákat olvassanak, de legalább egy félórát, igen. Azt kell elérniük, hogy szokásukká váljon az olvasás, s ehhez úgy juthatnak el, hogy nap mint nap szólunk nekik: olvassatok!

Nehéz feladat ez, lélekölő munka, mely könnyen gépiessé, megszokottá válhat, ha rosszul csináljuk. Ha az órának mindig ugyanabban az időpontjában szólunk, ha

mindig ugyanazokat a mondatokat mondjuk, ha nem tudjuk szélessé tenni felszólításainkat, semmi hatása sem lesz a felhívásoknak.

Segítségül hívhatjuk azonban ebben a munkában az olvasandó könyveket. Javaslatunk második eleme az ajánlandó könyvek listája.

A könyvajánlás azonban nem a következő lépés a sok-sok napi figyelmeztetés után; nem arról van szó, hogy először

csak biztatjuk növendégeinket az olvasásra, utána pedig könyvjegyzéket ajánlunk nekik. A két feladatot egyszerre kell csinálni: olvassatok el ezt vagy azt a könyvet! Az olvasásra ajánlott könyvekről mégis külön kell szólni, mert nem mindegy, mit ajánlunk.

Alább olyan könyvlistát állítottunk össze, amely figyelembe veszi a fokozatosságot: az egyes könyvek mindig előbbre és előbbre viszik a tanulókat az olvasásban, tehát a könyvjegyzék kötetei mintegy egymásra épülnek. Azt persze lehet vitatni,

hogy miért éppen ezeket a könyveket választottuk ki, miért nem másokat, de a javasolt jegyzékben szereplő könyvek mind olyanok, hogy azokat mindenkinek el kell olvasnia, aki be akar jutni az olvasók táborába.

Az olvasástudomány a gyerekek első olvasási időszakát *Móra-korszaknak* nevezi. Ez azt jelenti, hogy először minden gyereknek mesét kell olvasnia. A mese az olvasás előszobája: a meséken keresztül lehet eljutni az olvasás későbbi igazi élményéhez.

Melyek tehát azok a könyvek, amelye-

Az első lépés egy folyamatos, rendszeres ráhatás: naponta figyelmeztetnünk kell tanulóinkat, hogy olvasniuk kell. Nem szabad egyetlen napnak sem elmúlnia, hogy ne mondanánk a fiataloknak: olvassatok! És nem szabad egyetlen napot sem kihagyni, hogy meg ne kérdezzük: olvastatok-e?

Ennyi az egész.

Ki kell tűzni a jelszót:

olvass mindennap!

El kell érniük, hogy

az olvasás rendszeres,

mindennapi tevékenységgé

váljon a fiatalok életében!

Eleinte a mi unszolásunkra,

később majd eredményként.

Egy kicsit átalakítva

a Biblia szövegét, tegyük

követelménnyé: „Ne múljon el

a nap olvasás nélkül!”

ket ebben az első korszakban ajánlani kell:

- *Benedek Elek* mesekönyveit;
- a *Grimm-meséket*;
- *Andersen* meséit;
- *Illyés Gyula 77 magyar népmese* című gyűjteményét;
- *Móra Ferenc* meséit;
- *Az Ezeregyéjszaka* meséit;
- *Kormos István A háromágú tölgyfa tündére* című könyvét.

Ha a fenti könyveken túljutnak tanulónk, léphetünk egyet előre.

A pubertás előtti korban a telhetetlen tudásvágy jellemzi a gyerekeket. Szinte habzsolják az élményt. Ezt kell szolgálnia az olvasásnak is. Kalandos, romantikus, egzotikus könyveket kell ajánlani ebben az időszakban a tanulónak, és sok-sok állattörténetet. Az olvasás szempontjából ez a kor a *Robinson-korszak*. Az elnevezés pontosan kifejezi az olvasmányok jellegét.

Íme e korszak ajánlandó könyvei:

- *Defoe: Robinson Crusoe*;
- *Carrol: Alice Csodaországban*;
- *Collodi: Pinocchio kalandjai*;
- *Kipling: A dzsungel könyve*;
- *London állatregényei*;
- *Cooper: Indiánkönyv*;
- *Becher-Stowe: Tamás bátya kunyhója*;
- *Milne Mici Mackó-könyvei*;
- *Verne* regényei;
- *Fekete István* állatokról szóló könyvei.

Az olvasóvá válás harmadik korszakában nagyon nehéz a tanácsot adó pedagógus helyzete. Ebben a korban, 12 és 16 év között, szinte mindent olvasnak a gyerekek, ami a kezük ügyébe kerül. Nagyon körültekintően kell segítenünk őket, hogy kikerültessük velük a „férgesét”. A romantika még mindig kell a gyerekeknek, de már igénylik a komolyabb történeteket. A könyvek jellege miatt ezt az időszakot *Jókai-korszaknak* nevezték el.

Néhány könyvajánlat erre az időre:

- *Mark Twain: Tom Sawyer kalandjai, Huckleberry Finn*;
- *Scott: Ivanhoe*;
- *Dickens: Copperfield Dávid, Twist Oliver*;
- *Gárdonyi: Egri csillagok, A láthatatlan ember, Isten rabjai*;

lan ember, Isten rabjai;

- *Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk*;
- és Jókai, Jókai, Jókai minden mennyiségben (*A nagyenyedi két fűzfa; A kőszívű ember fiai; Az aranyember; Egy magyar nábob; Kárpáthy Zoltán; És mégis mozog a föld; Fekete gyémántok; Gazdag szegények* stb.).

Jókaira azért van szükség, hogy mire az ifjú elér a felnőttkor küszöbére, ezek a lebilincselő könyvek végképp odakössék őt az irodalomhoz. Az olvasóvá válás Jókai-val kezdődik. Jókai nélkül nem lesz senki olvasóvá. Jókai vezeti be a fiatalokat a könyvek csodálatos világába. S ha Jókain túlvannak, következhetnek az újabb kilométerkövek: *Mikszáth, Móricz*, a francia realizmus képviselői, az oroszok: *Turgenyev, Csehov* novellái, majd *Tolsztoj*, s már ott is vagyunk a modern regények birodalmában.

Ez azonban külön fejezet.

4

Az olvasóvá nevelés a tanítók és a magyartanárok legszentebb kötelessége. A NAT bevezetésével valóban lehetőség nyílik arra, hogy egy-egy iskola vagy akár egy-egy tanár is egyéni szint vigyen az oktatás, a nevelés folyamatába. Legyen meg a NAT iskolánként különböző tanterve, de mindegyikben legyen meg azonos vonásként az a követelmény, hogy olvasóvá akarjuk nevelni a gyerekeket.

Ez felelősség kérdése.

Hivatás dolga.

Olvasóvá úgy tudjuk a legjobban nevelni a fiatalokat, hogy rendszeresen olvastatjuk őket. Nem paradoxon ez: alapigazság.

Ne tegyünk mást, csak javasoljunk időről időre egy-egy könyvet olvasásra, és kérdezzük meg két-három hét után: elolvastad-e?

Igen, ez nehéz munka, ehhez idő kell; a tananyag elvégzése mellett többletfeladat. De még egy furcsa mondatot is meg mérünk kockáztatni: ennek a tevékenységnek az eredménye nagyobb lesz, mint megtanítani a tanterv anyagát.

Tóth Tibor

A BIT-agyú gyerekek és a mese

Egy tudományos tanácskozáson hallottam a kifejezést: „BIT-agyú gyerekek.”

Azokat a gyerekeket nevezték így, akik idejük nagy részét számítógép előtt töltik, és a számítógépes játékok hatására sajátos viselkedési formákat vesznek fel, mintegy alkalmazkodnak a virtuális környezethez: más viszonyt alakítanak ki a valósághoz, mint azon társaik, akik például meséken nőnek fel vagy gyakran vesznek részt közösségi játékokban.

Az előadót hallgatva értettem meg, hogy pár nappal a konferencia előtt miért fulladt majdnem kudarchba az a játszóházi program, amelyet a magyar népmesék motívumvilágára építve szerettem volna megtartani. Akkor még nem tudtam, hogy a játszósátorba betévedt nyolc-tíz éves gyerekekkel nem azért van olyan nehéz dolgom, mert kamaszéveik elején állnak, hanem azért, mert „BIT-agyuk” van: másként látnak, mint én vagy azok a gyerekek, akikkel addig együtt játszottam... Engem például nem potenciális társukként kezeltek, hanem a számítógép „egerével” vagy „enter” gombjával azonosítottak, és azt várták tőlem, hogy legalább olyan sebességgel elégitsem ki információ-éhségüket, ahogyan azt a gép teszi. Körülbelül tizenöt percig álltam is a sarat a rám zúduló kérdések és kérések kereszttüzében, azután rájöttem, hogy ha nem akarok néhány percen belül megbolondulni és a játszóházat azonnali hatállyal bezárni, le kell lassítanom őket. Ha már akkor tisztában vagyok azzal, hogy „BIT-agyakkal” kell versenyezni, valószínűleg könnyebben ment volna ez a „lelassítás”, mindenestre újra bebizonyosodott számomra, hogy alig van olyan helyzet, amelyben a népmesék ne sietnének a bajba jutott segítségére. A népmeséket ugyanis még a BIT-agyakkal szemben is nagyszerűen lehet alkalmazni.

Azt már régóta tudom, hogy a mondott mesének – akár felnőttek vagy gyerekek, akár betegnek vagy egészségesnek szól is – egyfajta terápiás értéke van. A mese a mindennapi életben mindig is mentálhigiénés szerepet töltött be, a régi paraszti mesemondók által hagyományozott mesékben egyértelmű kérdések és egyértelmű válaszok találhatók minden élethelyzetre,

létleproblémára vonatkozóan. Köztudott talán az is, hogy a meséken nevelkedett gyerekek kevésbé agresszívak, mint a meséktől elzárt társaik, és jobb döntéseket hoznak olyan helyzetekben, amelyekben a racionalitás csődöt mond. A gyógyításban sem pusztán vigasz a mese, hanem olyan „energiaforrás”, amelyből a gyógyuláshoz szükséges erő is megszerezhető. A hindu orvoslásban elfogadott dolog, hogy mesét adnak a lelkileg megzavart emberek kezébe, hogy abból okulva találjanak megoldást saját problémájukra, a meséből ismerjenek önmagukra. De nemcsak pszichés eredetű betegségek gyógyíthatók mesével, hanem minden olyan betegség is, amelynek a felépülési ideje különösen hosszú. Amikor gyerekkórházba jártam mesélni, magam is tapasztaltam a mesék fájdalommal, félelemmel és egyedülléttel szembeni bátorító erejét – azóta hiszem, hogy minden kis és nagy beteget mesével „feltarisznyázva” kellene a műtőbe bocsátani...

Ahhoz azonban, hogy „használni” tudjuk a magyar népmeséket, mindenekelőtt magunknak is ismernünk kell őket, *tudnunk kell*, hogy miről szólnak: mi az üzenete a *Rigócsőr királyfinak*, *Kedves Rolandnak* vagy *Szerencsés Jánosnak*, hogy csak a lassan feledésbe merülő „férfimeséket” említsem. Az, ami az egyik embernek rendkívül izgalmas és sokatmondó, a másinak unalmas és üres, ezért nagyon fontos, hogy mese és ember egymásra találjon, mert csak akkor lesz gyógyító hatása a történet. A megfelelő pillanatban elmondott megfelelő mese nem pusztán az által gyógyít, hogy feloldja a feszültséget, kiegyensúlyoz és harmonizál, hanem azzal is, hogy egyszerre több szinten fejti ki hatását: *intellektuális szinten* gondolkodásra

ösztönöz, *szociális szinten* segíti a humán értékek elsajátítását, *emocionális szinten* megtanít azonosulni azzal a mesehőssel, akin keresztül saját magunkról is beszélhetünk.

De mi köze van mindennek a BIT-agyú gyerekekhez?

Több, mint gondolnánk. Hasonlítsuk össze, hogy a személyiségfejlődés szempontjából miféle hatások érik azt a gyereket, aki a cyber-térben szörfözve újabb és újabb kalandokban *aktivizálja magát*, és milyen hatások az, aki egy népmese akár sokadik változatának *meghallgatásával* próbál eligazodni magában és a világban. Ne felejtjük el, hogy a számítógépes játékokban és a mesékben is választásokról van szó: utak és megküzdési formák között kell jól eligazodni és jól választani annak érdekében, hogy győztesen kerüljünk ki egy szorult helyzetből. Felmerülhet a kérdés, hogy miért tartom az egyik választási formát károsnak, a másikat jótékony hatásúnak annak ellenére, hogy világosan kirajzolódnak a mese és a virtuális valóság közös jellemzői? Léteznek persze olyan kiváló interaktív számítógépes játékok is, amelyek nagyszerűen fejlesztik az intellektuális képességeket – a továbbiakban nem ezekről, hanem a gyerekek körében sokkal népszerűbb és sokat használt „lövöldözős” játékokról lesz szó. Ez utóbbiak között sok olyan létezik, amelyet az internet segítségével akár két vagy négy játékos is játszhat egyszerre, de ezek még társas formájukban is inkább párbaj jellegűek, s nem a társadalmi érintkezés sajátos fórumai.

Mind a mesében, mind a virtuális valóságban kitüntetett szerep jut az életre keltett, megismerésért tett tárgyakkal, a saját testtől való megszabadulás és egy másik testbe való átmeneti költözés motívumának, valamint annak a váagnak, hogy a test fizikai határai kiterjeszthetők legyenek. A mese hőse átjárhat a különböző világok között, de „köteles” elidőzni ott, feltérképezni az egyes világok kínálta lehetőségeket. A virtuális térbe való belépés nincs feltételekhez kötve, mint ahogy az ott-tartózkodásnak sincsenek különösebb feltételei, kénye-kedve szerint közlekedhet benne bárki, és akkor hagyhatja el a helyszínt, amikor akarja.

A mesehősnek szembe kell néznie a rá váró veszedelmekkel, nem térhet ki előlük (ezt az utat a mesehallgató gyerek is végigjárja a hőssel együtt!), míg a virtuális valóságban közlekedők a legelső kellemetlen élmény után büntetlenül továbbállhatnak, újabb és újabb impulzusokra vadászhatnak, hogy aztán maguk döntsék el, milyen ellenfelet választanak maguknak. A mesékben nem lehet „meglőgni” a megpróbáltatások előtt: a harcoknak tétje van, s ez a tét nem kevesebb, mint az, hogy képesek vagyunk-e barátokra, szövetségességre, s aztán – a mese legvégén – társra lelteni?

A számítógép előtt ülő gyerek magányosan bolyong a virtuális térben, amelyet valóságos térként érzékel, holott annak jellegzetességei erősen különböznek a valóságos környezettől. A virtuális térben – egyik meghatározása szerint: a „megegyezéses képzeletbeli interakciós térben” – a fizikai dimenziók elvesztik eredeti jelentésüket, hiszen nincsenek is jelen fizikai testek, mindeki a választott alakjában próbálhat ki szerepeket. Az ebbe a világba csöppenő gyerek számára sem az életnek, sem a halálnak nincs különösebb jelentősége, hiszen a virtuális világban mindenkinek több élete lehet, a fizikai halált legfeljebb a hálózattal való kapcsolat elvesztése jelenti. A sárkányölő mesehősöket is fenyegeti ama veszély, hogy egyszer-kétszer áldozatul esnek a sárkánynak, de ha a sárkányküzdő előtt kiálltak néhány próbát, biztosak lehetnek abban, hogy végül megérkezik a segítség. A számítógépes játékokban annak van nagyobb esélye a győzelemre, aki nagyobb technikai tudással rendelkezik – döntési helyzetekben az emócióknak kevés szerep jut. A „lövöldözős játékokban” kevés megfélemlítés éri a gyereket: mindegyik küzdelemnek azonos logikája van és a harci technikák is nagyon hasonlók egymáshoz. Igaz, a mesében is csak egyféleképpen lehet legyőzni a sárkányt vagy a gonosz ellenfelet, de a mese lényege nem ez a harc, hanem annak eldöntése, hogy *miért* is került sor erre a bizonyos küzdelemre, és *kivel* azonosulunk a harc során? Mi a tétje a győzelemnek? Mi történik velünk, ha legyőzzük a sárkányokat, legyenek azok akár saját sár-

kányaink? A mesét hallgató gyerek és a bilentyüket nyomkodó gyerek közötti lényeges különbség, hogy míg a sorsát egérrel irányító gyerek a szemével és az agyával „lát”, a mesehősökkel azonosuló gyerek a képzeletével és a szívével. Az előbbi megtanulja, hogy a világban milyen sokféle pusztító fegyver létezik, s hogy ezekkel hogyan írthat ki minden útjába kerülőt (destruktív), az utóbbi megtanulja, hogy a világ milyen sokféle tudásból (pl. emberekkel, növényekkel, állatokkal, eszközökkel való bánni tudás) építhető föl, s hogyan szerezhetők vissza azok a dolgok, amelyek valamikor „idevalók” voltak (konstruktív). A gátlástalanul lövöldöző azonban soha nem lehet biztos abban, hogy a játékból győztesként kerül ki, hiszen a virtuális térben őt is bármikor lelőhetik, s ilyenkor nagyobb agresszivitással támad föl, hogy egy újabb menetben még több ellenfelet semmisítsen meg, s aztán ezt ismételtessen a kifulladásig, vagy ameddig a szülei pénzét tart.

Merthogy a virtuális valóságot – a mesével ellentétben – nem ingyen adják! A pénzért megvásárolható, és számítógépes vírussal bármikor tönkreteszhető kalandokban csak azok a kiválasztottak vehetnek részt, akik megfelelő felszereléssel és programokkal rendelkeznek. Ők aztán mit sem törődve a függőség veszélyével, egyre inkább felgyorsulva száguldoznak abban a térben, amelynek semmi köze nincs a valósághoz. Nem véletlenül alakul ki sokukban függőség, hiszen valóságos létüket

háttérbe helyezhetik és személyiségüket a virtuális közösségekben teljesíthetik ki. Ezek olvashatták nemrégiben egy kétségbeesett szörföző segélykiáltását: „Segítség, emberek, hogyan jutok vissza a valóságba?” Erre mondta a szóban forgó tanácskozás egyik résztvevője, hogy „aki lemond a saját fantáziájáról, az csapható be leginkább”.

Szerencsémre az én játszótérházi BIT-agyú gyerekeim még nem mondtak le a fantáziájukról, s amikor elkezdtem nekik a sárkányölő hősökről mesélni, érdeklődéssel fordultak felém. Mintha megnyugtatta volna őket a mese ritmusa, a tempó, ahogyan lassú mondatokban folyt a szó, és annak lehetősége, hogy a fülükkel is „láthatnak” csodákat. Gyurmát és színes krétát nyomtam a kezükbe, kértem őket, hogy mesehallgatás közben formázzák meg, rajzolják le a mesehősöket. Ők azzal a feltétellel álltak kötélnék, hogy én közben addig mesélek, amíg el nem készülnek. Másfél órát töl-

*Mind a mesében, mind
a virtuális valóságban
kitüntetett szerep jut az életre
keltett, megszemélyesített
tárgyaknak, a saját testtől
való megszabadulás és egy
másik testbe való, átmeneti
költözés motívumának,
valamint annak a vágyának,
hogy a test fizikai határai
kiterjeszthetők legyenek.
A mese hőse átjárhat
a különböző világok között,
de „köteles” elidőzni ott,
feltérképezni az egyes világok
kínálta lehetőségeket.
A virtuális térbe való belépés
nincs feltételekhez kötve,
mint ahogy az ott-
tartózkodásnak sincsenek
különbözőbb feltételei, kénye-
kedve szerint közlekedhet
benne bárki, és akkor
hagyhatja el a helyszínt,
amikor akarja.*

töttünk együtt Szépmező szárnyával, Fehérlófiával, Világszép Nádszálkisasszonnyal, Veres vitézzel, az aranyat hullajtó számmárral, a vasfüvel és a terülj asztalkámmal. *Beszélggettünk.* Kérdeztem őket, és ők választottak nekem, aztán ők kérdeztek engem, és én válaszoltam nekik. Azt hiszem, jól érezték magukat, mert a másnapi programon újra ott volt az egész csapat. Legközelebb már a mákgubó tündéreket is a kezükbe adtam.

Boldizsár Ildikó

Társadalmi változások ábrázolása a kortárs ifjúsági regényben

„Egy irodalom nyomora a társadalomé is.” (1)

Gerhard Haas

*A művészetszociológia azon tétele, mely szerint „a művészet mint társadalmi tény jelenik meg, mint azoknak a társadalmi folyamatoknak az összessége, amelyek a művet közvetlenül létrehozzák” (2)
az irodalomra is, azon belül a regényre is igaz. Kor és műalkotás
korrelatívan együtt állnak. A mű korrajz is egyben.*

„A regény eddigi története azt bizonyítja, hogy ez a műfaj valamennyi közül a legrugalmasabb, a legképlékenyebb és a legtöbb alakváltozásra képes.” (3) „Mind den kor megteremti a maga sajátos stílusát, formáit, műfajait.” (4) Vizsgálódásaim tárgyát az ifjúsági regény társadalomrajza képezi. Elemzéseim során arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen hatással van a társadalmi modernizációs folyamat az ifjúsági regényre, s hogyan jelennek meg abban a mai ember életkörülményeiben bekövetkezett változások.

A klasszikus ifjúsági regényeknek (Molnár Ferenc: *A Pál utcai fiúk*) vagy az ifjúságivá vált klasszikus regényeknek (Móricz Zsigmond: *Légy jó mindhalálig*) mindig is erősségük volt a társadalomábrázolás, s azon túlmenően a társadalomkritika. Az ifjúsági regényben valamilyen szinten mindig jelen volt a fiatalok életének időszerű ábrázolása, s a mű értékét, fennmaradását az döntötte el, hogy az ábrázolt világ és a műben felvetett kérdések a későbbi korokban is „aktuálisak” tudtak-e maradni. Ily módon nem csoda, ha könnyen felejthető műveknek bizonyultak például az ötvenes–hatvanas években írt úttörőregények, amelyek egy olyan korszak jellegzetesen kelet-európai irodalmi termékei, amelyekben – mint például Kern István *Csata a hóban* (1965) című regényében – „az irodalom iránti elvárások között előtérbe került a célzatosság mozgósító kifejezésének parancsa, és háttérbe szorult az értékorientált, közvetettebben érvényesülő esztétikai funkció”. (5)

Amíg a nyolcvanas évek közepéig a három regényidő többé-kevésbé egyensúlyban van az ifjúsági regényben, addig az évtized második felétől csökken a történelmi regények és a félmúlt regényeinek száma, és a jelen-perspektívájú művek erősödése figyelhető meg. „A jelen időben játszódó regények jó részének regényideje, színtere a vakáció” – írja *Fioláné Komáromi Gabriella* a hetvenes évek ifjúsági regényeiről, s több mint húsz regényt sorol fel bizonyítékként. (6) Ez utóbbi jelenség a nyolcvanas évek második felében kezdett megváltozni, s a regények színterét ma inkább az iskola, a család és a baráti kör adja.

Ezek a regények a fiatalok valós életkörülményeit s a jelenben zajló önmegvalósítási küzdelmeiket ábrázolják. Így az irodalomnak ez a része a jelent diagnosztizálja, s olyan médiummá vált, amely a pubertáskorúak és a tizenévesek családi és iskolai problémáit, szabadidő-eltöltési kultúráját, kapcsolatait, konfliktusait, cselekvési lehetőségeit és beszédmodorát tükrözi. Különösen feltűnő a megváltozott családszerkezet és a családon belüli megváltozott szerepek ábrázolása a kortárs ifjúsági regényben.

A család ma már nem elsősorban az együttélés harmonikus formájaként jelenik meg a művekben, hanem megoldható vagy megoldhatatlan konfliktusok színhelyeként is. (7)

Már a hetvenes években megjelent az irodalomban az elfoglalt, túlterhelt szülők alakja, azoké, akik karrierjük miatt elhanyagolják, sőt elhagyják gyerekeiket. Újdonság a hiányzó szülői figyelem miatt ki-

alakuló gyermekmagány rajza (pl. Kádár Zsuzsa: *Anonymus diplomatatáskával*).

A nyugat-német ifjúsági regény főként a hetvenes években foglalkozik a nemzedé-

ki ellentétekkel. A magyar ifjúsági művekben, mint például *Padisák Mihály Gyalog Juli* (1985) című regényében, a nyolcvanas évek közepén is találkozzunk drámai nemzedéki konfliktussal. Padisák regényében súlyos konfliktus az elmaradott körülmények között tanán élő szülők és életüket a városban élni szándékozó gyerekeik között alakul ki. A „játzsma” – komoly veszteségek árán – végül a város javára dől el. A regény nemcsak az egyes nemzedékek, hanem a falu és a város vitája is egyben, s bemutatja egyrészt a szorgalmas, szigorú, puritán tanyasi emberek gondolkodását, másrészt egy tizenéves lány – a harmadik generáció – fejlődését. (8)

A máról szóló regények jelentékeny része a városi családokat ábrázolta már a hetvenes években is. Új azonban az ábrázolás kritikus éle és a helyenként tragikomikus hangvétele, ami Horváth Péter *A Fekete Kéz visszavág* (1990) című regényében figyelhető meg leginkább. A műben megjelenített kb. tizenöt városi család közül mindössze kettő él kiegyensúlyozott életet. A többi mindegyikében valamilyen zavaró

tényező – szülői önkény, erőszak, parancsosztogató nevelés, karrier építése miatti időhiány – figyelhető meg. Megoldást a regénybeli gyerekek maguk próbálnak találni.

A máról szóló regények jelentékeny része a városi családokat ábrázolta már a hetvenes években is. Új azonban az ábrázolás kritikus éle és a helyenként tragikomikus hangvétele, ami Horváth Péter A Fekete Kéz visszavág (1990) című regényében figyelhető meg leginkább. A műben megjelenített kb. tizenöt városi család közül mindössze kettő él kiegyensúlyozott életet. A többi mindegyikében valamilyen zavaró tényező – szülői önkény, erőszak, parancsosztogató nevelés, karrier építése miatti időhiány – figyelhető meg. Megoldást a regénybeli gyerekek maguk próbálnak találni. Tragikomikus módon megleckéztetik szüleiket: titkos akciójukkal elrabolják és rövid ideig fogva tartják őket. Ez a regény festi a legijesztőbb képet a mai családokban megfigyelhető szülő-gyerek kapcsolatról. Bár A Fekete Kéz visszavág csak a gyermeki fikció szintjén villant fel megoldási lehetőséget, mindenképpen ráirányítja a figyelmet a mai családi problémákra.

Tragikomikus módon megleckéztetik szüleiket: titkos akciójukkal elrabolják és rövid ideig fogva tartják őket. Ez a regény festi a legijesztőbb képet a mai családokban megfigyelhető szülő-gyerek kapcsolatról. Bár *A Fekete Kéz visszavág* csak a gyermeki fikció szintjén villant fel megoldási lehetőséget, mindenképpen ráirányítja a figyelmet a mai családi problémákra.

A válás lehetséges következményeinek ábrázolása Horváth Péter *Szerelem első vérig* (1990) című regényében jelenik meg legmegrázóbban egy tizenhat éves fiú sorsán keresztül. a fiú szülei elválnak, s ő mindkét szülőnek terhére van, válásuk után egyikükre sem számíthat. Egyedül marad a problémáival a magára találás útján. Anyja haláláról is csak későn és véletlenül értesül. A megoldást egy konfliktusok árán megerősödött szerelmi kapcsolat hozza számára, amelyben az egymást vállaló összetartozás

éles kontrasztja a szétesett család rajzának.

Néhány műben konfliktusmentes a nemzedékek közötti kapcsolat, sőt az ábrázolt szülők partneri viszonyban vannak gyereke-

ikkel. Ez különösen – lásd például *Szalay Lenke Bébi, a számítógép* (1988) című művét – a regénybeli fiatal városi szülőkre vonatkozik. A fiataloknak azonban megvannak a saját problémáik, amelyek megoldásában a szülők már nem mindig tudják ténylegesen segíteni őket (iskola, barátság, szerelem). Az együttélés akkor működik jól, ha mindkét fél önállóan, de felelősségteljesen cselekszik.

Néhány ponton a magyartól eltérő vonásokat mutat a legújabb német ifjúsági regény. Itt a válás már nem negatív jelenségként, hanem egy új családszerkezet kialakulásának lehetőségeként kerül bemutatásra. A csonka család immár nem jelent feltétlenül hátrányos helyzetet. A gyereket egyedül nevelő anya nem elhanyagolt, panaszkodó nő, mint a magyar regényben (Szalay Lenke: *Bébi, a számítógép*), hanem sorsát meggyőződésből választó független szülő. A hagyományos szerepek azáltal is megtörttek, hogy például *Kirsten Boie* regényében az apa megy gyesre.

Az emancipációs tudat jelenik meg a lányszereplők rajzában, akiknek felfogása messze esik a régi lányregények Cilike-típusú hőseinek nézeteitől. A női egyenjogúság alapfeltétele a nők sajátos hajlamain és képességein belüli társadalmi esélyegyenlőség, illetve az ehhez kapcsolódó önmegvalósítási szándék. (9) A mai lányszereplők önmegvalósításra törekcsenek, mint például *Dániel Anna Az együttes* (1980) című regényének női főszereplője vagy a többszerzős *Darálóban* Orsi alakja.

Az egyenjogúsítási törekvések, a férfi–női szerepek változásai azonban nem állnak az ábrázolás középpontjában olyan mértékben, mint például a német és az osztrák ifjúsági irodalomban. *Norgard Kohlhausen Lányoknak tilos!* (1984) című regényében például a nők önmagára találásának lehetséges útjáról olvashatunk, míg *Christine Nöstlinger Olf Obermeier und der Ödipus* (1984) című regényében a férfi nélküli család torzává válásának paródiája tárul elénk. Magyarországon a nők munkavállalása nem emancipációs harc eredménye, hanem az elmúlt évtizedekben a demokrácia jelszavával létrejött társadalompolitikai intézkedések következménye,

amely egyidejűleg a nők kettős leterheltségéhez is vezetett. Mindemellett az apák ábrázolásában – több esetben – tanúi lehetünk a hagyományos tekintélyelvű gondolkodásnak is (pl. *Asperján György–Béres Attila–Gábor Anna–Horváth Péter Daráló* című regényében Erika apjának vagy Horváth Péter *A Fekete Kéz visszavág* című művében Rezsimek apjának esetében).

Az ábrázolás kritikai éle nemegyszer a patriarchális elvek alapján működő családra irányul. Mindemellett megtaláljuk a családon belüli férfi–női szerepcsere szélsőséges eseteinek kritikáját is (Horváth Péter *A Fekete Kéz visszavág* című művében Rehák szüleinek ábrázolásában).

Nyilvánvaló az ifjúsági regény társadalmi kérdésekkel foglalkozó ágának erősödése, ezen belül a tematikai bővülés, illetve a társadalomkritikai szemlélet jelenléte. A tematikai bővülés egyúttal azt jelenti, hogy kevesebb lett a tabutéma. Ma már jelen vannak a regényben a családi konfliktusok, a halál, a fiatalok szexuális kapcsolata, a mozgássérültekkel való bánásmód és a háború.

A magyar irodalomban hosszú időn keresztül e betiltás veszélyével járó téma volt az erdélyi magyarok sorsa vagy az 56-os forradalom kérdése. (10) Ez utóbbi téma, ha teljes mélységében nem is, de legalább az említés szintjén fel-felbukkant az ifjúsági regényekben (Mezey Katalin: *Levelek haza*, 1986).

Ami a tabutémák felszámolását illeti, ez a német ifjúsági regényben az ún. problémaközpontú regényekben már a hetvenes években megindult. Ezek a regények a fiatalok fejlődése, értékorientációja szempontjából voltak kiemelkedő jelentőségűek. A problémaközpontú regényekben különböző „témahullámok” figyelhetők meg. Így már a nyolcvanas éveket megelőzően gyakori az olyan témák feldolgozása mint pl. a munkanélküliség, az atomkatasztrófák, a fiatalok társadalmon belüli elszigeteltsége. Ez a nyolcvanas években a fajgyűlölet, a neonácizmus, a fiatalkorúak elleni szexuális visszaélés, a homoszexualitás, a kábítószer-fogyasztás, az alkoholizmus, a bűnözés, az öngyilkosságok és a fiatalok körében tapasztalható bandázás és

terrorizmus bemutatásával bővült. Az ezeket a témákat feldolgozó regények felvilágosító szerepet is betöltöttek. (11)

A magyar társadalomban ezek a problémák nem voltak jelen oly mértékben, mint a nyugati társadalmakban. A munkanélküliség kérdése például csak a kilencvenes években jelent meg nálunk. Míg azonban a csernobili atomerőmű-katasztrófa hatására Németországban szinte azonnal napvilágot látott *Gudrun Pausewang Die Wolke* (A felhő, 1987) című regénye, amely egy atomkatasztrófa történetét dolgozza fel, a magyar ifjúsági regény máig adós ezzel a témával, miként az előbb említett nyugat-európai konjunktúratémák nagy részével is.

Örvendtes azonban, hogy a még mindig meglévő tabutémák, illetve a fiatalok életének ábrázolásában mutatkozó bizonyos felszíniesség (pl. *Kende Sándor: Lusta Emmi tetten érik*, 1981) ellenére is a magyar ifjúsági regény a tematikai kiszélesedés és a tabuk felszámolásának irányába halad. Ide tartozik, hogy a legújabb magyar ifjúsági regények viszonylagosan reagálnak az időszzerű társadalmi jelenségekre (lásd például a pedagógussztrájk említését a *Darálóban*, ahol regénybeli iskolaigazgató kilátásba helyezi egyik legjobb pedagógusának elbocsátását, ha az részt vesz a sztrájk szervezésében).

Több új ifjúsági regényben is megfigyelhető az összetartozó fiatalok – pl. osztálytársak – helyzetének párhuzamos ábrázolása (Horváth Péter: *A Fekete Kéz visszavág*; Szalay Lenke: *Bébi, a számító-gép*). Gyakorivá vált a napló regénybeli beiktatása vagy a naplószerű forma alkalmazása. Néhány regényben több egymással párhuzamos elbeszélői nézőponttal – például naplóforma és a narratív elbeszélés váltogatásával – találkozunk. Ugyanekkor van példa a fiktív levelekből álló regényre is (Mezey Katalin: *Levelek haza*).

Az ifjúság gondolkodásának ábrázolását segíti a fiatalok nyelvhasználatának a felbukkanása a művekben, ami természetesen önmagában még nem elegendő a korosztály és a kor sajátosságainak diagnosztizálásához. E vonatkozásban bizonyos művek már túlzásokba esnek, ami az

irodalmisság rovására megy (Horváth Péter: *A Fekete Kéz visszavág*).

Az ifjúsági társadalmi regény jelentőségét *Hárs László* így fogalmazta meg: „...az ifjúsági társadalmi regényt az adott 10–14 éves korban nem pótolja semmi egyéb, sem a klasszikus ifjúsági, sem a felnőttirodalomból alászállott munka, ezen a területen a kortárs alkotóknak és a kortárs műveknek kell helytállniuk.” (12) Ezt próbálja tenni a jelenperspektívájú ifjúsági regény, még akkor is, ha nem bízik a pusztá esztétikai funkcióban, s ezért a művészi értéket bizonyos fokig aláveti a használati értéknek, így próbálva közvetlenebb hatást gyakorolni a fiatal olvasóra.

Lipócziné Csabai Sarolta

Jegyzet

(1) HAAS, GERHARD: *Kinder- und Jugendliteratur*. Reclam, Stuttgart 1984, 25. old.

(2) JÓZSA PÉTER: *Mi a művészetszociológia?* = uő.: *Az esztétikai élmény nyomában*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1986, 11–56. old.

(3) LÉNGYEL BALÁZS: *Modernség az ifjúsági irodalomban*. = *Olvasó ifjúság*. Szerk.: RAKAI ISTVÁN. Móra Könyvkiadó, Bp. 1972, 9. old.

(4) KULCSÁR SZABÓ ERVIN: *Műalkotás–szöveg–hatás*. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1987, 223. old.

(5) CS. GYIMESI ÉVA: *Teremtett világ*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest 1983.

(6) FIOLÁNÉ KOMÁROMI GABRIELLA: *A hetvenes évek ifjúsági regényei*. Tankönyvkiadó, Bp. 1981, 79. old.

(7) DAUBERT, HANNELORE: *Wandel familiärer Lebenswelten in der Kinderliteratur*. Westermann, 1995, 45. old.

(8) LIPÓCZI SAROLTA: *Vergleichende Analysen zum deutschsprachigen und ungarischen Jugendroman*. = HURRELMANN, BETTINA–RICHTER, KARIN: *Vom Umgang mit dem Fremden. Interkulturelle Perspektiven auf die Kinder und Jugendliteratur*. Juventa Verlag, Weinheim und München 1997.

(9) FREUND, WINFRIED: *A jelenkori német ifjúsági és gyermekirodalom*. Inter Nationes, Bonn 1987, 42. old.

(10) FÜZI LÁSZLÓ: *Az irodalom helyzettudata*. Jelenkor Kiadó, Pécs 1993, 56. old.

(11) GANSEL, CARSTEN: *Jugendliteratur und jugendkultureller Wandel*. = EWERS, HANS-HEINO: *Jugendkultur im Adoleszenzroman*. Juventa Verlag, Weinheim und München 1994, 13–42. old.

(12) HÁRS LÁSZLÓ: *Lehetőség, létjogosultság, szükségesség*. = *Olvasó ifjúság*, i. m.

Gondolkodni kell tanítanunk!

„A pusztá kéz és az önmagára hagyatkozó értelem egyaránt keveset ér: szerszáma és segédeszköze van szüksége az értelemnek éppúgy, mint a kéznek. És amint a kéz szerszámai kiváltják vagy irányítják a mozgást, éppúgy segítik vagy óvják az értelmet az elme szerszámai.”

(Francis Bacon: *Novum Organum*,
I. Könyv; II. aforizma)

Pólya György, a jól ismert magyar matematikus a következőket mondta:
„A tanítás céljáról régimódi felfogást vallok: először és elsősorban **GONDOLKODNI** kell tanítanunk!” (1) *De kell-e, lehet-e egyáltalán gondolkodni tanítani? Hiszen minden normális ember tud gondolkodni, anélkül, hogy tanították volna. A gondolkodás nem olyan, mint az írás vagy az olvasás, vagy a fizika vagy a kémia, amit valóban csak akkor tud valaki, ha könyveken vagy tanórákon keresztül megtanítják neki. A gondolkodás inkább olyan, mint például a futás. Minden egészséges ember tud futni és tud gondolkodni. Igen ám, de a gyerek futási készségét közvetlenül fejlesztik a testnevelés órákon. A testnevelési órák egyik tárgya a futás technikájának tanítása, de melyik tanóra közvetlen tárgya a gondolkodás technikájának tanítása? Nincs gondolkodni tanítási tanóra. Nem is kell, mondanák, hiszen ez minden tanóra része kell, hogy legyen.*

Egyetértek Pólya „régimódi” felfogásával, de úgy vélem, ahhoz, hogy a „gondolkodni tanítás” megvalósítható legyen, olyan foglalkozásokat is nyújtanunk kell a tanulóknak, melyeken megismerhetik és gyakorolhatják a helyes gondolkodás *technikáját*, anélkül, hogy ez kötvé lenne valami más, kötelező tananyag elsajátításához.

A helyes gondolkodás technikájának elsajátításához logikai ismeretekre van szükség.

Történeti háttér

A logika tanításának számos országban van hagyománya. Talán, még inkább tanították ezt, mint a filozófia más területeit. De már *Goethe Faustjában* Mephisto sem nagy elragadtatással ajánlotta a logika tanulását. Így szólt:

„Az tanácsolnám én tehát,
hallgass először logikát.
A szellem ettől idomul,
spanyol csizmába beszorul...” (2)

Mephisto véleménye érthetőbb lesz, ha idézzük *Hegelt*, aki a Goethe írásával azo-

nos időszakról, saját kora logikatudományáról így írt:

„...alakja és tartalma ugyanaz maradt, mint amely hosszú hagyomány útján öröklődött tovább, de ebben az áthagyományozásban egyre hígabbá és soványabbá vált; még nem volt érezhető benne az új szellem, amely éppúgy jelentkezett a tudományban, mint a valóságban. Ámde egyszer és mindenkorra hiábavaló törekvés, hogy az ember fenn akarja tartani egy korábbi műveltség formáit, amikor a szellem szubsztanciális formája átalakult, hervadt levelek ezek, amelyeket lehullatnak a gyökereiken már-már fakadt új rügyek.” (3)

Való igaz, hogy Goethe és Hegel korára a logika elvesztette az ókorban és az utána következő több évszázadon keresztül meglevő erejét, mély eszmei tartalmát. Jól tudjuk, hogy a nagy ókori görög bölcselek, *Platón*, *Arisztotelész* mennyire fontosnak tartották, hogy mindenki szerezzen olyan filozófiai ismereteket, amelyek egyaránt felhasználhatók a vitatkozás művészetéhez és a tudományokkal való foglalkozás

megalapozásához. Platón volt az, aki a szókratészi dialógusforma bevezetésével valóban közérthető formában adta elő filozófiai mondanivalóját.

De a logika filozófiai jellege nem csak Platón és Arisztotelész munkáiban érvényesült. A logikát a sztoikusok a filozófia csontvázának, izomzatának nevezték. Ők és a hagyományaikat folytató, a 12–14. században virágzó skolasztikus logika alkotói fő feladatuknak a hétköznapi argumentáció sajátosságainak feltárását tekintették. A helyes következtetések szabályainak megállapításával a megismerés módszereit kívánták tökéletesíteni.

Azonban a 18. század elejére a logikai ismereteket terjesztő tankönyvek, kézikönyvek már oda jutottak, hogy az előző korok eredeti gondolatainak mélysége – mint ahogy ez más tudósok munkáival is általában történni szokott – elsekélyesedett. Jól látható ez a folyamat például a *Kant–Jasche (4)* logikatankönyvben, amely Hegel korának logikatananyagát összefoglalja. Például az ítéletek fajtáiról úgy szól ez a könyv, mintha a négyezer hármas felosztással kimerítődne az összes lehetséges ítélettípus. Ez a könyv valóban igen kevés olyan anyagot tartalmaz, amely a hétköznapi gondolkodás gyakorlata vagy a tudományos elméleteknek már a 18. században megjelenő szükséglete szempontjából felhasználható lett volna. Ennek ellenére a magyarországi és sok más ország logikaoktatásában még húsz–harminc évvel ezelőtt is többnyire olyan logikatankönyvekből oktattak a középiskolákban, amelyek nem haladták meg a Goethe és Hegel által bírált tankönyvek tartalmát. Feltehetően ez az egyik oka annak, hogy számos országban – így nálunk is – megszűnt a középiskolákban a logikaoktatás. Egy másik ok, valószínűleg a szimbolikus logika irányába történő egyoldalú fejlődésből következett be.

Az elméleti felhasználhatóság irányában és ezt követően a logikatankönyvek tartalmában a nagy változás folyamata a 19. század második felében és a 20. század elején vette kezdetét. Az első, ma már ún. klasszikus szimbolikus logikai rendszerek létreho-

zásával megteremtődött a lehetőség a formalizált logikai nyelvek különböző tudományterületeken történő felhasználására. A szimbolikus logika kidolgozása után egyre több és több olyan logikatankönyv jelent meg, amelyek alapján jogosan keletkezhetett az a föltételezés, hogy a logika – hasonlóan más tudományokhoz – az igazságok egy alosztályával, a „logikailag igaz” mondatokkal és nem a köznyelvi argumentáció, vagy még szélesebben fogalmazva, nem a helyes gondolkodás szabályaival foglalkozik. A szimbolikus logika számos tekintélyes kutatója csak a maga tevékenységének szemszögéből értékelte az arisztotelészi és a hagyományos logika egészét. Úgy tekintette ezeket, mint a szimbolikus logikai vizsgálódások primitív formáját, amelyet a szimbolikus logika egyértelműen meghalad. De be kellene látni, hogy ez nem így van. Figyelembe kell venni, hogy a logika sem egy kumulatív módon fejlődő tudomány.

A szimbolikus logika megjelenésével, vagyis az ún. *Frege–Russell*-rendszer kidolgozásával valóban nagy előrehaladás következett be bizonyos absztrakt objektumok logikájának kidolgozásában. Ugyanakkor ezt követően a korai neopozitivisták irányzatban – amely uralkodó szerepet töltött be a logikában – a logikatankönyvekből a filozófiai tartalom szinte teljesen kiveszett. Kimaradt az, ami az arisztotelészi, a sztoikus és a skolasztikus logikában oly fontos szerepet játszott, vagyis a köznyelvi argumentáció szabályainak vizsgálata és a következtetési szabályok olyan vizsgálata, amelyek a megismerés módszerét nyújtják.

Az *Organon*ban, amely évszázadokon keresztül a logikaoktatás kézikönyve volt, nem csak az arisztotelészi axiomatikus elmélet található meg. A mű nem csupán a deduktív következtetések formális analízisét vagy bizonyos absztrakt objektumok elméletét tartalmazza. Az érvelések gyözelméhez nyújtott arisztotelészi eszközök ennél jóval szélesebb körűek. Arisztotelész számos olyan módszertani problémával is foglalkozott, amelyek a *Frege–Russell* által létrehozott szimbolikus logika téma köréből hiányoznak.

Tény, hogy a logika fejlődésében a szimbolikus logika mellett, ettől függetlenül – Hegel munkásságából kiindulva –, egy másik irányba is kísérlet indult a logika továbbfejlesztésére. Ezek az ún. dialektikus logikák, melyek számos metodológiai problémát is elemzés alá vesznek. Azonban egészen a legutóbbi időkig jórészt csak olyan tankönyveket eredményeztek, amelyek mellőzték a szimbolikus logika eredményeit, vagy ha figyelembe is vették ezeket, még nem jutottak el a kidolgozottság azon szintjére, hogy belőlük oktatásra valóban alkalmas tankönyvek készüljenek.

Mára már számos ún. nem klasszikus logikai rendszer is létrejött. Így például az ún. releváns logikák, parakonzistens logikák stb. A mai logikai kutatások tárgya annak felismeréséhez kell, hogy vezessen, hogy visszatérjünk ahhoz az arisztotelészi eszméhez, amely szerint a logikának nem csak a formális elemzések képezik a tárgyát. Ez az oktatásban azt jelenti, hogy a logikát filozófiai tartalommal kell oktatnunk. Azt remélhetjük, hogy ha ezt a modern logika eredményeit felhasználva tesszük, akkor ez a visszatérés egyben az eddigi logikai oktatási formák meghaladása lesz.

Hogyan oktassunk logikát?

A legtöbb helyen, ahol logikát tanítanak, ma már nem a hagyományos logika előadása, hanem a korszerű szimbolikus logika alapfejezeteinek ismertetése történik. De vajon úgy történik-e ez, ahogy arra az ifjúságnak szüksége van, vagyis eredményesek-e ezek a logikaórák a hétköznapi gondolkodás logikai szabályainak elsajátításához? Véleményem szerint nem. Mi hát akkor az előttünk álló feladat a logika oktatásában?

Mivel a logikaórák célja a gondolkodni tanítás, ezért nem arra kell törekednünk, hogy a tanítványaink be tudjanak számolni a logikatudósok által megállapított tételekről. Arra kell törekedni, hogy a tanítványok, amennyire csak lehetőség van rá, maguk fedezzék fel a mindennapi gondolkodás logikai törvényeit. Ezért tanácsos az olyan tankönyvek használata, amelyek – a szokásos tankönyvektől eltérően – nem

egyszerűen a tények közlésével foglalkoznak. Meg kell próbálni megtanítani a diákokat arra, hogy a könyvben felmerülő problémákra olvasás közben első ütemben maguk keressék meg a válaszokat.

A matematika oktatása és népszerűsítése témakörében számos olyan kitűnő munka jött létre Magyarországon, amely iránymutatónak tekinthető a logikaoktatásban is. Gondolok itt elsősorban Pólya György *A gondolkodás iskolája* (5) és *A problémamegoldás iskolája*, (6) továbbá Péter Rózsa *Játék a végtelennel*, (7) valamint Rényi Alfréd *Napló az információelméletéről* (8) és *Ars Mathematica* (9) című, többségében szókratészi dialógusformájában megírt munkáira. A számomra iránymutató közös vonás ezekben a munkákban az, amit Péter Rózsa így fogalmazott meg: Az igazi szakember az, „aki pontosan tudja, hogy milyen mértékben lehet leegyszerűsíteni valamit, anélkül, hogy ez hamisítás volna, aki ért ahhoz, hogy ne a régi keserű orvosságot adja be valami tetszetős tálalásban (hiszen az iskolás matematika a nagy többségnek keserű emlék), hanem magát a lényegét tudja annyira megvilágítani, hogy egészen szembeszökővé válik...” (10) Ez a lényegmegvilágítás az említett szerzőknél a matematikai képletek felhasználása nélkül történik. Úgy adják elő a matematikát, hogy a tartalmat kiveszik a formából, „életközelsébe hozzák” és azt adják, ami ez a tartalom volt, mielőtt a matematika tudománya a megfelelő formában öntötte volna.

Milyen formában vannak a logikai igazságok, mielőtt azokat a szimbolikus logika a maga módján megfogalmazza? Egy részük jelen van a köznyelven történő hétköznapi gondolkodásban, egy részük nincs jelen. A fiatalokat azzal a részükkel kell megismertetni, amelyek a hétköznapi helyes gondolkodásban jelen vannak. J. M. Bochenski egyik hozzám intézett levelében így írt erről: „...a logikusok abban a kéjes aktivitásban élnek ki magukat, hogy annyi törvényt dedukáljanak, amennyi csak lehetséges, de ez nem az, amire egy gyakorlati embernek szüksége van” (11).

Bochenski szerint olyan tankönyvre van szükségünk, amely azokat a törvényeket vagy

szabályokat tartalmazza, amelyek valóban használatosak a gondolkodás gyakorlatában.

Úgy vélem, hogy e cél érdekében úgy kell napjainkban eljárunk, hogy ki kell emelnünk a szimbolikus logika tartalmából bizonyos elemeket, és azokat *le kell fordítanunk* az ifjúság számára a hétköznapi élet olyan gondolkodási területeire, amelyek számukra érdekesek. Itt érdemes figyelembe venni azt, amit Plátón egyik dialógusában írt a nevelésről:

„Szókratész: ...az oktatásnak olyan formát kell adni, hogy a tanulás ne lássék kényszernek.

Glaukón: Miért?

Szókratész: Mert a szabad embernek semmit sem szabad szolgai módon tanulnia. A testi fáradalmak ugyanis, ha mindjárt kényszer nyomása alatt szenved is el őket az ember, a testet nem teszik silányabbá; a lélekben azonban semmi erőszakosan megtanult ismeret nem marad meg.

Glaukón: Ez igaz.

Szókratész: Ne erőszakosan oktasd tehát a gyermekeket a tanulmányokra, drága barátom, hanem játszva tanuljanak; már

csak azért is, hogy könnyebben megfigyelhesd, melyiknek mire van hajlama.” (12)

Plátón javaslata megvalósítható logikai játékok alkalmazásával. A logikaoktatás történetében ezt a módszert alkalmazta *Lewis Carroll* a kategorikus kijelentések és a velük végzett következtetések elemzésére konstruált játékkal. Tovább kell fejlesztenünk az általa elindított módszert olyan játékok alkalmazásával, amelyek nem speciálisan a logikaoktatásra jöttek létre. Kitűnő lehetőségnek tartom például a *Mastermind* nevű játékot ar-

ra, hogy a tanulókkal kibontsuk a kijelentések logikájának a köznyelvben megnyilvánuló formáit. A *Barkochba* játék kiválóan alkalmas a szillogizmusok és a logika bizonyos törvényeinek megismertetésére. Ugyanerre a célra, vagy a meghatározás szabályainak megismerésére alkalmas eszköz, ha a keresztretjtvények kérdései és az arra adott válaszok közötti viszonyokat mutatjuk meg. A jól ismert ta-

lálós kérdések számos logikai-szemantikai probléma megvilágítását és a logikai hibák felismerésének készségét segíthetik elő.

A magam részéről a logikaoktatás fentiekben jelzett elveit igyekeztem elősegíteni azokkal a könyvekkel, amelyeket az ifjúság számára írtam. (13) E könyvek fölépítésükben eltérnek a tankönyvek megszokott formájától. Párbeszédek és játékok felhasználásával fejtik ki az el-sajátítandó anyagot.

A tanárok felkészítése

Vékerdy Tamás egy írásában arról szól, hogyan válhat a gyötörő, a fenyegető iskolából másfajta iskola:

„A tanárnak a tárgyat magáévá kell tennie. Mindenki tudja: ha csak tegnap néztem meg a lexikonban, holnap nem tudom hatékonyan előadni. Azt tudom jól előadni, amit már réges-régen magamévá tettem – szenvedéllyel – áthasonítottam, felszív-tam, személyiségem erőivel áthatottam, úgyszólván »elfelejtettem«, készséggé vált bennem, lehetőséget ad, hogy – lehetőleg élvezettel – megnyilvánuljak általa.” (14)

Minden tanárnak „magáévá kell tennie” a gondolkodásra nevelést. De nem mondhat-

Mivel a logikaórák célja a gondolkodni tanítás, ezért nem arra kell törekednünk, hogy a tanítványaink be tudjanak számolni a logikatudósok által megállapított tételekről. Arra kell törekedni, hogy a tanítványok, amennyire csak lehetőség van rá, maguk fedezzék fel a mindennapi gondolkodás logikai törvényeit. Ezért tanácsos az olyan tankönyvek használata, amelyek – a szokásos tankönyvektől eltérően – nem egyszerűen a tények közlésével foglalkoznak. Meg kell próbálni megtanítani a diákokat arra, hogy a könyvben felmerülő problémákra olvasás közben első ütemben maguk keressék meg a válaszokat.

juk, hogy már réges-régen magukévá tették az erre vonatkozó ismereteket. Sajnos, a tanárok nincsenek megfelelően felkészítve a diákok logikus gondolkodásra nevelésére. Ma már nem csak az általános és a középiskolákból, hanem a tanárképző főiskolák és egyetemek kötelező órakeretéből is hiányzik a logikatanítás. Ezért úgy vélem, hogy nemcsak azokat a tanárokat, akik a jövőben logikát fognak tanítani, hanem mindazokat, akik bármilyen formában gondolkodni akarnak tanítani – és remélem, hogy minden tanár ezt akarja –, meg kell ismertetni a hétköznapi helyes gondolkodás logikájával. Bármilyen úton is kívánja a tanár tanítványai gondolkodását fejleszteni, neki magának feltétlenül szüksége van arra, hogy ne csak saját józan eszének logikáját felhasználva neveljen, hanem ismerje a logika tudományának alapjait. Elsősorban olyan ismeretekre van szüksége, amelyeket közvetlenül át tud adni a gyerekeknek. E célok megvalósítása érdekében szükség lenne a tanárok részére továbbképző tanfolyamok indítására. Remélem, hogy a közlejövőben erre Magyarországon is sor

kerül, és akkor kiszélesedik a jelenleg igen kevés iskolában folytatott logikaoktatás.

G. Havas Katalin

Jegyzet

- (1) PÓLYA GYÖRGY: *A problémamegoldás iskolája II.* Tankönyvkiadó, Bp. 1971, 111. old.
- (2) GOETHE, WOLFGANG VON: *Faust.* Sárközi György fordítása.
- (3) HEGEL, G. W.: *A logika tudománya.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1957, 2. old.
- (4) KANT, I.: *Die Logik.* Königsberg 1800.
- (5) *Bibliotheca.* Bp. 1957.
- (6) Tankönyvkiadó, Bp. 1971.
- (7) Tankönyvkiadó, Bp. 1969.
- (8) Gondolat Kiadó, Bp. 1976.
- (9) Magvető Könyvkiadó, Bp. 1973.
- (10) PÉTER RÓZSA: *Játék a végtelennel*, i. m., 18. old.
- (11) Bochensky, J. M. 1987. augusztus 23-án kelt levele.
- (12) PLATÓN: *Válogatott Művei. Állam VII.* 536e, 537a. Európa Könyvkiadó, Bp. 1963.
- (13) G. HAVAS KATALIN: *Igy logikus!* Móra, Bp. 1982, második kiadás: Korona Könyvkiadó, Bp. 1994; *Arisztotelészről napjainkig. Logika vagy logikák?* Tárogató Kiadó, Bp. 1995, második kiadás: Szent István Társulat, Bp. 1997.
- (14) VEKERDY TAMÁS: *Tani-tani a tanítást.* AKG, Bp.

Műfajelmélet helyett: műfajelméleti gondolkodás

Miután – a századvég egy lehetséges perspektívájából így látszik – sem a kontextualista (tehát a magukat az életrajzi, a korszerkezeti s a szellem-történeti kontextusok „felderítésében” érdekeltnek gondoló) irodalomteóriák, sem pedig az alakelméletiek (azaz a figyelmüket a formális vagy strukturális műjegyekre összpontosítók) nem szolgáltak, nem szolgálhattak elégséges felelettel a műalkotás mibenléte, illetőleg a műfajiság és műnemiség kérdésére, kérdéseire vonatkozólag, legalábbis két döntő mozzanatra lehet következtetnünk. Egyrészt a kérdésnek a mindenkori kérdező történeti pozíciójából, temporális létmódjából adódó folytonos újragondolhatóságára mint elvi tényre. Ennek nyomán pedig a folytonos újragondolás kényszerére, feladatára, kötelességére.

Szili József, aki előző kötetében az *Arany-líra* „ÚJ OLVASHATÓSÁGA esélyei”-nek „gyarapításá”-ban (1) jelölte meg fő célját, jelen munkájában – nyilván a főnti belátás osztójaként maga is – tágabb szakterülete: a poétika, a poetológia kérdéseinek „újraolvasására” tesz nagy ívű, nagyfontosságú kísérletet.

Módszertani tudatosságot jelez, hogy önön pozícióját s az e pozícióból elvégezhető műveleteket rögtön a bevezető lapokon igyekszik körülhatárolni. Célja eszerint egyfajta „műnemelmélet-kritikai attitűd” érvényesítésével adni néhány fontosabb műalkotás-tipológia „kritikai *metaelmélet*”-ét; anélkül azonban, hogy ez a gondolatkísér-

juk, hogy már réges-régen magukévá tették az erre vonatkozó ismereteket. Sajnos, a tanárok nincsenek megfelelően felkészítve a diákok logikus gondolkodásra nevelésére. Ma már nem csak az általános és a középiskolákból, hanem a tanárképző főiskolák és egyetemek kötelező órakeretéből is hiányzik a logikatanítás. Ezért úgy vélem, hogy nemcsak azokat a tanárokat, akik a jövőben logikát fognak tanítani, hanem mindazokat, akik bármilyen formában gondolkodni akarnak tanítani – és remélem, hogy minden tanár ezt akarja –, meg kell ismertetni a hétköznapi helyes gondolkodás logikájával. Bármilyen úton is kívánja a tanár tanítványai gondolkodását fejleszteni, neki magának feltétlenül szüksége van arra, hogy ne csak saját józan eszének logikáját felhasználva neveljen, hanem ismerje a logika tudományának alapjait. Elsősorban olyan ismeretekre van szüksége, amelyeket közvetlenül át tud adni a gyerekeknek. E célok megvalósítása érdekében szükség lenne a tanárok részére továbbképző tanfolyamok indítására. Remélem, hogy a közlejövőben erre Magyarországon is sor

kerül, és akkor kiszélesedik a jelenleg igen kevés iskolában folytatott logikaoktatás.

G. Havas Katalin

Jegyzet

- (1) PÓLYA GYÖRGY: *A problémamegoldás iskolája II.* Tankönyvkiadó, Bp. 1971, 111. old.
- (2) GOETHE, WOLFGANG VON: *Faust.* Sárközi György fordítása.
- (3) HEGEL, G. W.: *A logika tudománya.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1957, 2. old.
- (4) KANT, I.: *Die Logik.* Königsberg 1800.
- (5) *Bibliotheca.* Bp. 1957.
- (6) Tankönyvkiadó, Bp. 1971.
- (7) Tankönyvkiadó, Bp. 1969.
- (8) Gondolat Kiadó, Bp. 1976.
- (9) Magvető Könyvkiadó, Bp. 1973.
- (10) PÉTER RÓZSA: *Játék a végtelennel*, i. m., 18. old.
- (11) Bochensky, J. M. 1987. augusztus 23-án kelt levele.
- (12) PLATÓN: *Válogatott Művei. Állam VII.* 536e, 537a. Európa Könyvkiadó, Bp. 1963.
- (13) G. HAVAS KATALIN: *Igy logikus!* Móra, Bp. 1982, második kiadás: Korona Könyvkiadó, Bp. 1994; *Arisztotelészről napjainkig. Logika vagy logikák?* Tárogató Kiadó, Bp. 1995, második kiadás: Szent István Társulat, Bp. 1997.
- (14) VEKERDY TAMÁS: *Tani-tani a tanítást.* AKG, Bp.

Műfajelmélet helyett: műfajelméleti gondolkodás

Miután – a századvég egy lehetséges perspektívájából így látszik – sem a kontextualista (tehát a magukat az életrajzi, a korszerkezeti s a szellem-történeti kontextusok „felderítésében” érdekeltnek gondoló) irodalomteóriák, sem pedig az alakelméletiek (azaz a figyelmüket a formális vagy strukturális műjegyekre összpontosítók) nem szolgáltak, nem szolgálhattak elégséges felelettel a műalkotás mibenléte, illetőleg a műfajiság és műnemiség kérdésére, kérdéseire vonatkozólag, legalábbis két döntő mozzanatra lehet következtetnünk. Egyrészt a kérdésnek a mindenkori kérdező történeti pozíciójából, temporális létmódjából adódó folytonos újragondolhatóságára mint elvi tényre. Ennek nyomán pedig a folytonos újragondolás kényszerére, feladatára, kötelességére.

Szili József, aki előző kötetében az *Arany-líra* „ÚJ OLVASHATÓSÁGA esélyei”-nek „gyarapításá”-ban (1) jelölte meg fő célját, jelen munkájában – nyilván a főnti belátás osztójaként maga is – tágabb szakterülete: a poétika, a poetológia kérdéseinek „újraolvasására” tesz nagy ívű, nagyfontosságú kísérletet.

Módszertani tudatosságot jelez, hogy önön pozícióját s az e pozícióból elvégezhető műveleteket rögtön a bevezető lapokon igyekszik körülhatárolni. Célja eszerint egyfajta „műnemelmélet-kritikai attitűd” érvényesítésével adni néhány fontosabb műalkotás-tipológia „kritikai *metaelmélet*”-ét; anélkül azonban, hogy ez a gondolatkísér-

let, mely a (felül)vizsgált esztétikai rendszereket éppen időbeliségük s viszonylagosságuk megmutatása révén mutatja korlátozottnak, maga az időtlen és egyetemes érvény elérhetőségének illúziójával volna terhes. Alapfölvetése pedig, hogy a logikai és természetrajzi osztályozásmoделlek vonzásában kidolgozott, hagyományos, három- vagy négyosztatú műnemelméletek „kiigazításával” egy olyan „x”, a „katalógus” tételhez, mely egyfelől az elbeszélő (az epikai), másfelől az értekező szövegformációk „csíraformájaként”: „hipotetikus ősfoma”-ként képzelhető el. (A klasszifikációs kényszer „kijátszhatósága” már csak azért is jelentkezhethet különösen összetett problémaként, mert a taxonómiai rendezés igénye „benné gyökerezik minden természetes nyelv lexikai struktúrájában”...)

A könyv első egy-
sége *Műfajiság az irodalom és a nem irodalom határán* cím alatt előbb irodalmiság s irodalmi műfajiság definíciós meze-

jét jelöli körül (s hagyja, persze, nyitva), hogy aztán a század néhány prózatörténeti fejleményére, regénypoétikai dilemmájára reflektáljon. A szerző itt a többnyire „purista vagy esszencialista hajlamok” uralta műfaj- és műnemelméleti rendszerezések gyakorlatát „a legtöbb nyelvi szöveg *határeset*” óvatos, ám példákkal igazolt tétele felől teszi kétségesé.

A nyelv világalkotó mineműségének elismerésére vall, hogy Szili a regény műfaj-történetét a „regény” terminus etimológiájával párhuzamban vizsgálja. Így jut el, epika, eposz és regény definitív viszonyainak tisztázása során, előbb az „öntükröző”

regény eseteiig, azaz a század első felének néhány fontosabb regényfejleményéig. (E ponton egyébként már-már kánonalakító gesztust gyakorol, amikor, esztétikai érvény és kanonikus utóélet dolgában, *Szentkuthy Miklós Prae*-jét a madáchi *Tragédiá*-val egyenrangúként, „ugyanolyan látsensen világirodalmi rangú mű”-ként említi.) S látszólag talán esetlegesen, ám a hazai műfajszerkezeti viszonyok felől tekintve,

semmiképpen nem indokolatlanul fordul ezután a szó az irodalmi szociográfiára. Rövid műfaj- s egy-szersmind fogadtástörténeti áttekintés (a kezdetektől a Mozgó Világ indulásáig) teszi nyilvánvalóvá: a *Puszták népe*-t lelkesen méltató *Móricz* vagy – később – a „falukutató” irodalomról elemzést nyújtó *Bibó* bár (máig) vitatott műfaji helyű és szerepű, korántsem érdek- s érdemtelen szövegtípust tüntetett ki figyelemével. E gondolatkör zárásaként, fikcionalitás és „non-fiction” jelleg kérdéspólusainak fe-

*Szép vonása a kötetnek,
hogy a szerző, ahol lehet,
a kiterjedt nemzetközi példa-
és hivatkozási anyag
feldolgozása során hazai
kezdeményekre, kísérletekre,
eredményekre hívja föl
az olvasó figyelmét. Így
például a Poétika kiadás-
története kapcsán Bernáth
Árpád és Ritoók Zsigmond
neve kerül többször szóba,
az interkulturalitás kérdés-
körében Lotz János verstan-
teljesítménye is méltatást kap,
irodalomtörténet és poetológia
termékeny összjátékáról
szólva pedig Németh G. Béla
s tanítványi köre említődik
releváns példaként.*

szültségében, a „valóság” s az arról való beszéd(ek) nem-azonosságának elégszer nem ismételhető tétele ismétli magát újra.

„A *Poétika* története és a poétika története közötti egybeesés” fölismerésében jelölhetjük meg a második főfejezet indítómozzanatát, mely az arisztotelészi műnemelméletet annak hatás- és értelmezéstörténetén keresztül olvassa „vissza”, érti újra. A *történeti* poétikaként, egyfajta „remekművekre szabott narratológia”-ként elgondolt *Poétika elméleti* szakmunkaként való (félre)értés-történetének fölillantása, a rendszerbeli „lírahiány” lehetséges (teoretikus és praktikus) okainak vázolása lényegében az *értésmódok újraérté-*

se elemi követelményének hermeneutikai tanulságát fogalmazza újra, demonstratív érellyel. S a teljes munkának is az egyik legérdekesebb része, ahol azután Szili a hagyományos műnem- és műfajrendeket „a textus és architextusa viszonya”-ként fölfogott *architextualitás* fogalma bevezetésével dekonstruáló Gérard Genette fogalmai rendszerével, poetológiai elképzeléseivel próbál párbeszédbe lépni. Az „esztétikai irodalomfogalom” és a *szöveg* fogalma olyan teoretikai-terminológiai elemekként reflektálódnak e poétikai horizontban, melyek – megint csak – a „szűkebb” tárgyból kivezető kérdésirányok megalapozásához járul(hat)nak hozzá.

Dolgozata harmadik részében Szili alapvetően „annak a rejtélynek” kíván a végére járni, „hogyan az elbeszélés miért nem alapoz meg poétikát, illetve kritikarendszert”. Ennek érdekében, elsősorban Earl Miner komparatív kutatáseredményeire támaszkodva, látókörét úgy igyekszik nem-európai régiók felé nyitni, hogy interkulturális tájékozódásának csak (ami jószerivel elkerülhetetlen) nézőpontját, de nem (amint gyakorta lenni szokott) értékcentrumát jelölje ki az európaiság pozíciója. A nyugati (a dráma megalapozta) és a keleti (a líra meghatározta) irodalomszemlélet és kritikarendszer mineri megkülönböztetése fényében különösen élesen exponálódik a kötet egész ívét alakító kérdés: vajon miért „hiányzik az olyan kritikarendszer, amelyet az elbeszélés határoz meg” (Miner). Linearitás, szekvencialitás, katalóguselv és narratív expanzió formanyelvi, alakítástechnikai értelmezése (láncmesék, epikus ráolvasások s egyebek elemzése) mentén bomlik ki így végül az a koncepció-*megajánlás*, mely a kötet bevezetőjében elővázoltakat egy elbeszélés-alapú, „láthatatlan” kritikarendszer értelmezhetőségéhez kötve, alkotói-befogadói gyakorlat és teoretikus tudat kettősségében, illetve befogadás, olvasó-szocializálás, kánonok és kritikai rendszerek viszonyhálójában látja megragadhatónak többek közt *önmaga feltételezettségének* is a legfőbb tényezőit.

Szép vonása a kötetnek, hogy a szerző, ahol lehet, a kiterjedt nemzetközi példa- és hivatkozási anyag földolgozása során hazai kezdeményekre, kísérletekre, eredményekre hívja föl az olvasó figyelmét. Így

például a *Poétika* kiadástörténete kapcsán Bernáth Árpád és Ritoók Zsigmond neve kerül többször szóba, az interkulturalitás kérdéskörében Lotz János verstan-teljesítménye is méltatást kap, irodalomtörténet és poetológia termékeny összjátékáról szólva pedig Németh G. Béla s tanítványi köre említődik releváns példaként.

Érdemes megemlékeznünk még a dolgozat nyelvi-szemléleti megalkotottságáról, stíláriis-retorikai karakteréről. A *poétikai műnemek interkulturális elmélete-ről* ugyanis egyrészt az mondható el, hogy a jelen recenzió címévé emelt alfejezetcímnek mindvégig meggyőző igazolását adja: beszéde rendjét nem a kinyilatkoztatás bizonyossága, de a kérdés (tudással és elméleti nyitottsággal megalapozott) biztonsága szervezi. Másrészt az is, hogy argumentációs logikája tisztaságához egyáltalán nem lebecsülhető mértékben járul hozzá stílusa szabatosága: nyelvezetének a szaktudományos beszédmód terminuseleit a művelt közbeszéd stíluskereit közé applikálni tudó minősége mintegy a nyelv azon – *Arisztotelészről* jelzett – attribútumát juttatja egyedi érvényre, hogy az ti. „világos, de nem közönséges” (2).

A recensens Szili József rokonszenvesen karcsú (alig másfélszáz oldalas) könyvét nemcsak mint idegen irodalmakon s irodalomteóriákon iskolázott gondolkodás izgalmas vállalkozását ajánlja az olvasó (akár szakember, akár laikus) figyelmébe, de egyúttal mint a hazai irodalomértés élvonalai fölkészültségét is dicsérő. Azon irodalomértését, mely ugyan „nem egységes, de mindenütt jelen levő háttérként-alapként feltételezi a poétikai vizsgáldást”.

SZILI JÓZSEF: *A poétikai műnemek interkulturális elmélete*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1997.

Halmi Tamás

Jegyzet

(1) SZILI JÓZSEF: *Arany hogy istenül. Az Arany-líra posztmodernisége*. Argumentum, Bp. 1996, 281. old.

(2) ARISZTOTELÉSZ: *Poétika*. Kossuth Könyvkiadó, h. n., 1994, 41. old.

Az elmélet metamorfózisa

Az örökösen mozgásban lévő, Bahtyin által legplasztikusabbnak ítélt műfajnak a XX. első felében Magyarországon végbement változásaira, e korszak kitüntetett regénypoétikai kérdéseire irányul Olasz Sándor A regény metamorfózisa a 20. század első felének magyar irodalmában című tanulmánykötetének vizsgálati köre. "Századunk első felében, különösen az 1920-as, 30-as években (...) olyan centrális helyzetbe kerül a magyar regény, amelyben a hagyomány legfontosabb értékei összegződnek, s ugyanakkor utak nyílnak innen a század- és ezredvégi regény felé" – írja Olasz. A korszak jelen felőli újraértésében a recepcióban eddig figyelmen kívül hagyott kérdésekre irányul a figyelem. Ugyanakkor szövegek műfaj szerinti besorolása, és e kategorizálás utáni értelmezése Olasz számára elengedhetetlenné teszi egy elméleti előfeltevérendszer felvázolását, amennyiben e nélkül a későbbi konkrét szövegértelmezések reflektálatlanul, az értelmezői pozíció behatárolása nélkül, a megértetés lehetőségét is kizárva létezhetnének csak.

Olasz a tanulmánykötet elején két fejezetet is szentel a regény tipológiai, poetikai–narratológiai kérdéseinek, valamint a század első felének magyar regényhagyományához kapcsolódó problémáknak (*A regény metamorfózisa századunk első felében Tipológiai kérdések, poetikai–narratológiai modellek*). Bahtyin nyomán a regényt rugalmas, örökösen változó műfajnak tekinti, amely egyszerre folyamatosan és szakaszosan változik. A műfaji törvényt betartó folyamaton és azt megváltoztató szakaszosságon túl, vagy inkább ezekkel együtt, a „regényolvasói tudat narrativitása” is változik – írja Olasz –, ami a korábban még regényként nem olvasott művek regényként való értését eredményezi: „Kosztolányi–Esti Kornél szerint a regényhagyomány passzív és receptív, fogyasztói esztétikáját kell megváltoztatni.” A korszerűnek mondható elgondolás, miszerint a valamilyen műfajként való besorolás inkább függvénye bizonyos hatástörténetileg meghatározott olvasásmódoknak, mintsem egyértelműen behatárolható, változatlan szabályoknak, Olasz imént idézett mondatában egy, a szerző által felszámolni kívánt tétellel kapcsolódik össze. Azon túl, hogy reflexió nélkül átveszi a Kosztolányi-recepció egyik megkövült – és éppen az ezredvégi horizont felől átértékelődő – elemét (Kosztolányi=Esti Kornél), egy másik, a tanulmánykötet egészére jellemző hozzáállást is reprezentál: a hagyománytörténeti változásokat, amelyekről bár kijelenti, hogy valamiképp a műfaj inherens jegyeiből adódnak – mégis átutalja a szerzői intenció alakító, formáló hatáskörébe, egyenlőségeit téve szándék és jelentés, értelmezés (szándék-tulajdonítás) közé. Ugyanezen az oldalon idézi Olasz Palkó Gábor értelmezését (még hozzá igenlő gesztussal), amely éppen az Esti-történetek integrálhatatlanságával, valamint a recepció Esti Kornél és Kosztolányi azonosító gesztusával hozza összefüggésbe a történetek novellaciklusként való olvasását. Azaz, amikor Olasz a műfaj változékonyságát igyekszik alátámasztani, éppen hogy befagyasztja az értelmezés terét, továbbvitel helyett megismétli a recepcióban uralkodó interpretációt.

Olasz a kötet első két elméleti, történeti háttérrel vázoló fejezetében, valamint a konkrét szövegértelmezések során is zavarba ejtő mennyiségű jegyzettel dolgozik, bevonva a legkülönbözőbb irányultságú iskolák által felvetett kérdéseket saját értelmezői terébe. Olyan irodalomelméleti rendszerek kibékítésére, konstruktív összeolvasására tesz kísérletet, amelyek az irodalomról, és azon belül is a regényről gyökeresen eltérő módon gondolkodnak. A probléma azonban nem itt kezdődik: lehetséges a hermeneutika, strukturalizmus, posztstrukturalizmus stb. kérdéseit olyan módon fölvetni, hogy azok a létrejövő értelmezésbe beépülve, termékeny dialógus-

ba lépjenek egymással, valamint az őket integráló horizonttal. A gond inkább azzal van, hogy Olasz tekintélyes mennyiségű ismeretét a vázaltszerű ismertetések után (amelyben – mint az előbb is utaltam rá – korántsem megy végbe a kibékítés), a konkrét szövegelemzéseknél mintha „elfelejtené”. Úgy tűnik, hogy a bevezető két fejezet és az őket követő tizenegy mintha nemcsak kötet szerkezetileg különülne el: a regényről való gondolkodást vázlatzerűen összefoglaló és a szövegeket értelmező Olasz horizontja nehezen integrálható. Elképzelhető, hogy a korábban idézettekkel is összefügg, amiért ez az éles különválás létrejött: egy önmagát legelemibb szinten föl számoló elméleti háttér nehezen képes szilárd bázisként szolgálni a szövegértelmezések során. Számomra a kötet legproblémásabb aspektusa a két fejezetnyi elméleti alapvetés ellenére is éppen az értelmező kérdezőhorizontjának tisztázatlansága. Ugyanis a helyenként erős szövegérzékenységről árulkodó írások (melyek inkább tűnnek gondolatindító kérdésfelvetéseknek, mint kidolgozott értelmezéseknek) meglepő kijelentéseket tesznek a regényről, különösen a bevezető fejezetek ismeretében: „Az alkatból következő szubjektív epikus hangoltság és médiumkereső beállítottság *Krúdy* valamennyi művére jellemző. Az ő írói világában minden csak ürügy önmaga kifejezésére, a személyesség és a lírai alkatú öntükrözés egybeesik. Az *N.N.*-ben a névadás, pontosabban annak hiánya is jelzi, hogy az író az egyéni sorsképletten túl az általánosítható vonásokat akarja kiemelni. Senkire sem és mindenkire (de legalábbis nagyon sok emberre) érvényes, amit mond. Az *N.N.* a rejtőző vallomáosság regénye” (Vallomáosság és metaforikusság *Krúdy Gyula N.N. című regényében*). A szerzői alkatot az értelmezés alapjául megtevő regényfelfogás az Olasz által emlegetett Bahtyin, *Genette* vagy a hermeneutika elméleti háttérével is kibékíthetetlen. Az olyan kijelentések pedig, amelyeket például a tanulmánykötet második bevezető tanulmányában olvashatunk, egyenesen kérdésessé teszik a megidézett háttérként bevont elméleti rendszerek következetes átsajátítását: „Az írók az ego-n keresztül foglalkoznak a lét fontos problémáival, mivel ők gondolkodnak regé-

nyeik lapjain akkor is, ha hőseiket gondolkodtatják, beszélgetik” – írja Olasz az egzisztenciálisnak nevezett regényirány (?) tárgyalásakor. (Ezen irányba sorolja többek között *Németh László Gyász és Iszony* című regényeit.) Amennyiben eltekintünk attól, hogy egy ilyen olvasásmód milyen mértékben teszi lehetetlenné egy regény regényként való értését, és miként redukál valamennyi irodalmi művet írója lelki vívódásainak kivételévé, lehetetlenné téve az olvasó számára az olvasás során a konstruktív újraalkotást, a „másságon keresztüli önmegértést”, s kizárólag az értelmezés kontextusában vizsgáljuk, a kijelentés akkor is megmarad problémásnak. Hiszen ha csak az Olasz által oly sokat emlegetett, és a gondolatmenet egyik kiindulópontjául is szolgáló Bahtyin dialogicitás-elméletét hozzuk példának, rögtön szembetűnik a szöveg alapjaiban létező önellentmondás.

Olasz konkrét szövegelemzései (*A regényíró Kosztolányi* című fejezetet leszámítva) minden esetben az értelmezni kívánt művet egy – igen szűk – kérdés irányából szövegezték meg, amely értelmezési stratégia a százzal Magyar regényirodalmában végbe menő változások átfogó bemutatását teszi meg a kötet szervezőelvének. Azaz a tér, az idő, a narráció, a világ-, illetve szövegszerűség, a motívumrendszer megváltozása a százzal regényeiben néhány tipikusnak mondható regény rövid, egy adott problémát körbejáró elemzésével kerül bemutatásra. Valamennyi fejezetnek vannak elgondolkodtató meglátásai, amelyek az eddig részletezett ellentmondások ellenére is a kötet fontosságát, létjogosultságát támasztják alá. A *Márai*-regény intertextuális viszonyainak vagy a *Füst*-regény időszerkezetének vizsgálata mindenképpen a recepció termékeny továbbbírásának példái, amely értelmezések kérdésfelvetéseikkel hozzájárulnak a magyar irodalomtörténet egyik – a regény szempontjából mindenképpen – kitüntetett pillanatának árnyaltabb és sokoldalúbb megértéséhez.

OLASZ SÁNDOR: *A regény metamorfózisa*. Tankönyvkiadó, Bp. 1997.

Kós Krisztina

Lenin és a dadaizmus

Közismert tény, hogy Vlagyimir Iljics Uljanov, azaz Lenin és felesége, Krupszkaja 1916-ban ugyanabban az utcában lakott, ahol a zürichi dadaizmus fészke, a híres-hírhedt Cabaret Voltaire működött. Mario de Micheli föltételezte, hogy a dadaisták gyakran találkoztak Leninnel az utcán, de egyáltalán nem tudták, kiről van szó, Laconte közlése szerint pedig Tristan Tzara, a román származású dada-vezér még sakkozott is Leninnel a Terrasse Kávéházban. Mindez tudós körökben egészen a közelmúltig érdekes, ám csupán anekdotikus kuriózum maradt, amely komoly figyelemre aligha számíthat.

A leninológusok szinte szóra sem méltatják Vlagyimir Iljics életének eme jelentéktelen mozzanatát, a művészettörténészek pedig – bár itt-ott megemlítették –, úgy látszik, eleve lehetetlennek tartották, hogy a művészetek történetének legfelforgatóbb mozgalmát és a bolsevizmus bármiféle kapcsolatba hozható egymással. Az eset legfeljebb a művészek képzeletét mozgatta meg: Jovánovics György szobrász például megpróbálta „rekonstruálni” Lenin és Tzara állítólagos sakkpartiját, s elemzése szerint Lenin győzedelmeskedett. Egy másik magyar művész, Major János viszont hibát talált a képzeletbeli elemzésben, s „bebizonyította”, hogy a játszma végeredménye csak döntetlen lehetett. Rögtön meg kell azonban jegyeznünk, hogy ez a manőver a játékos művészi képzelet szférájában maradt, hiszen a „rekonstruált” parti tulajdonképpen Jovánovics egyik korábbi sakkmérkőzésének megismétlése volt, amit a jeles szobrász konceptuális műként tulajdonított Leninnek és Tzarának.

Egészen más oldalról közelítette meg Lenin és a dadaizmus esetleges viszonyát Dominique Noguez, a párizsi Sorbonne film- és irodalomesztétika karának docense, aki könyvnyi terjedelmű esszéjét szentelt e látszólag bizzar problémakör feltárásának.

Érdemes előrebocsátani: nem szabad, hogy megtévesszen bennünket a szerző munkaköre és tudományos titulusa. Legalább annyira művész ő, méghozzá élénk, dadaisztikus képzeletű művész, mint amennyire tudós kutató (mellesleg, több regényt is írt). *Lenin dada* című könyvét a

kritika nemegyszer a krimirodalom sajátos válfajaként értékelte. Ebben mindenképpen van igazság, azzal a kiegészítéssel, hogy a valóban rendkívül izgalmas, fordulatokban és meglepetésekben gazdag „történetnek” legfőbb erénye és újdonsága nem a fikció, a tiszta képzelet, hanem sokkal inkább a tények garmadájának bravúros kezelése; a könyv majdnem egynegyede lábjegyzet, másik negyede pedig idézet. Noguez akkurátusságára jellemző, hogy a könyv zürichi kiadója olyannyira hihetetlennek találta az egészet, hogy a szerző összes forrását lelkiismeretesen ellenőrizte. De nem talált hibát.

Noguez kiindulópontja a már említett tény: Lenin és az első dadaisták hónapokon át egymás térszomszédságában éltek és dolgoztak. A Cabaret Voltaire a Spiegelgasse 1. szám alatt volt, Lenin pedig a Spiegelgasse 14. első emeletén lakott. Ez utóbbit egyébként emléktábla is jelzi. Lenin és a dadaisták földrajzi közelségét anynyi dokumentum bizonyítja, hogy ebben kár kételkedni, Noguez azonban továbbmegy: a térbeli közelségen túl emberi és szellemi kapcsolatokat is gyanít. Feltételezését mindenekelőtt Marcel Jancónak egy 1957-ből származó, mindeddig figyelemre sem méltatott följegyzése támasztja alá, amelyben a román származású festő azt állítja, hogy a Cabaret Voltaire-ben, ahol festők, egyetemisták, forradalmárok, turisták, nemzetközi csalók, pszichiáterek, szobrászok, alvilági figurák és elegáns besúgók gyülekeztek, egyszer Lenint is látta.

Am Noguez szerint Lenin nemcsak megfordult a Cabaret Voltaire-ben, hanem

bizonyára rendszeres látogatója is volt a dada-mulatságoknak. Mivel erre közvetlen bizonyítéka nincs, külön fejezetet szentel annak igazolására, hogy a bolsevizmus vezére a közhiedelemmel ellentétben korántsem volt erényes nyárspolgár. Már párizsi emigrációja idején rendszeresen látogatta a zenés-táncos éjjeli bárkat, szeretett mulatni, nemegyszer felöntött a garatra, s az úgynevezett magas kultúrával szemben mindig is a kabarékban énekelt kommersz dalockákat részesítette előnyben. Dokumentumok sokaságával lehet bizonyítani, hogy Lenin a szépművészeteket, a komoly zenét, az eleganciát, a divatot, sőt a kultúrált érintkezési formákat is burzsoá csökevénynek tartotta, s amint azt barátnője egyszer bevallotta, a forradalom viharától minde-me szemét gyökeres kiirtását remélte.

Akkor hát miért ne vonzódhatott volna a szomszédságában székelő Cabaret Voltaire-hez, ahol az antiművészeti beállítottságú dada-lelkület mindezt a „szemetet” máris vidám bohóckodással, kötetlen érintkezési formákkal, értelmetlen halandzsával és önfeledt szórakozással váltotta fel? Noguez szerint nehéz elképzelni, hogy Lenin ne lett volna rendszeres látogatója a zürichi dadaista rendezvényeknek. Annál is inkább, hiszen *Hugo Ball* közlése szerint már a Cabaret Voltaire 1916. február 5-i, tehát első estjén fellépett egy balalajka-zenekar, amelyik orosz népdalokat adott elő. Noguez föltételezése, hogy maga Lenin is tagja lett volna ennek a zenekarnak, látszatra túl merésznek tűnik, ám *Hugo Ball* naplójában az is olvasható, hogy a következő estek egyikének műsorán *Csehov*, *Turgenyev* és *Nyekraszov* művei szerepeltek orosz előadók tolmácsolásában. Ebben a névsorban az a megdöbbentő, hogy a művészeteket lebecsülő Lenin három legkedvesebb írójáról van szó. S miután több kedvence nem is igen volt, természetesen erős a gyanú, hogy Lenin aktívan részt vett a Cabaret Voltaire munkájában, legalábbis a szóban forgó orosz irodalmi repertoár kialakításában. De akkor miért csak egyszer fordul elő a neve a korabeli dadaista dokumentumokban? Nogueznek erre is van válasza. Em-

lékezzünk csak vissza Marcel Janco kivételes jelentőségű feljegyzésére! A román festő azt állította, hogy a Cabaret Voltaire-ben nemzetközi csalók és besúgók is megfordultak, tegyük hozzá, akárcsak abban az időben a semleges Svájc egész területén. Noguez tézise éppen ezért az, hogy a különféle hírszerző szolgálatoktól való féltelmében Lenin csak inkognitóban mert megjelenni a nyilvánosság előtt – így a Cabaret Voltaire-ben is –, megtévesztő álruhában és parókában például, mint annyiszor máskor, s persze álnéven. Ami már csak azért sem meglepő, mert a jeles leninológus, *Wolper* szerint *Vlagyimir Iljics Uljanov*nak élete során nem kevesebb mint százhatvan különböző álneve volt. Miért használta volna hát éppen a Lenin álnévet a Cabaret Voltaire-ban? Miért tette volna ki magát a veszélynek, hogy a Zürichben ténykedő sok-sok hírszerző szolgálat valamelyike lefűlelje? Ezzel magyarázza Noguez, hogy a dadaisták a korabeli dokumentumokban nem, csak jóval később említik Lenin nevét: nem akarták leleplezni az inkognitóját.

De ezen a ponton a szerző még tovább, látszólag ad absurdum fejlesztí hipotézisét, azt állítva, hogy a „dada” elnevezés nem a Larousse-szótárból, nem is Tzarától származik, de még csak nem is a krunégek szent tehenének farkára utal, mint ahogy eddig föltételezték, hanem annak maga Lenin a megteremtője. Noguez különféle dokumentumtöredékek segítségével érzékelteti egy dada-szeánsz lehetséges atmoszféráját, s abba belehelyezi az alkoholtól vörösödő, éneklő-táncoló Lenint, amint a zene ritmusára oroszul üvölti: „Da, da, da, da!” Vagyis: „Igen, igen – igen Tzarának, igen a Keletnek, igen a hastáncosnőnek, igen az életnek! Éljen a bordély! És éljen az emelkedettség!”

A könyv azon ritka helyeinek egyike ez, ahol úgy érezzük, a szerző képzelete a legmesszebbre rugaszkodott a bizonyítható tényektől. De a következő fejezet elején máris előrántja cilinderéből a nyulat, vagyis elénk tárja egész munkája legjelentősebb dokumentumát. Noguez ugyanis véletlenül rábukkant Tzara egyik – később

nyomtatásban is megjelent – dadaista versére, melynek kéziratáról grafológiai elemzéssel bizonyítja, bár ez ránézésre is megállapítható, hogy Lenin kezével íródott.

Lenin és a dadaizmus esetleges közelebbi kapcsolatait alátámasztó adatok után szimatolva Noguez a párizsi Ducet Könyvtárban kötött ki, ahol a jogörökös beleegyezésével rendelkezésére bocsátottak egy Tzara-kéziratokat tartalmazó dossziét. Ebben volt az a lap, melyen nyomtatott betűkkel annyi állt, hogy

Mouvement Dada – Zürich, alatta kéziratban az Ív című költemény következik, feltehetőleg 1916-ból vagy 1917-ből, s mindezt néhány apró, karikaturisztikus hatású arckép és egyéb kivehetetlen irkafirka, amolyan unaloműzésből odavetett, laza ujjgyakorlat egészíti ki. Noguez a francia nyelvű kéziratot betűről betűre összevetette Lenin két korábbi és egy későbbi, szintén francia nyelvű fogalmazványával, s így nyilvánvalóvá tette, hogy ezek mind ugyanattól az embertől származnak. Mi következik,

mi következhet ebből? Lenin lett volna Tzara, illetve Tzara volt Lenin?

Két változat közül kell választanunk: vagy Tzara írta a bolsevizmus vezérének azokat a leveleit, melyeket Noguez a grafológiai elemzés során felhasznált, vagy pedig Leninnek kell tulajdonítanunk minimum egy dadaista verset. Illetve, a szerző sarkított megfogalmazásában: vagy a dadaizmus vezére volt bolsevik, vagy Lenin volt dadaista. Bármennyire is önellentmondásnak látszik, Noguez válasza mindkét változatra igenlő. Szerinte ugyanis a huszadik század két nagy mozgalma, a dadaizmus és a bolsevizmus lényegében egy és ugyanaz.

daizmus és a bolsevizmus lényegében egy és ugyanaz.

Az olvasóban ezen a ponton nyilván elkezdenek működni a beidegződött reflexek, s az első pillanatban bizonyára durva túlzásnak fogja érezni a nihilizmust hirdető művészeti és a boldog utópiát ígérő politikai mozgalom azonosítását. A gyakorlatban azonban sokkal bonyolultabb a képlet. Noguez először is amellettt érvel, hogy a dadaizmusban is, Tzaránál is világosan kimutatható a leninizmus

iránti egyre fokozódó vonzalom. Elég, ha arra gondolunk, hogy a berlini dadaisták, élükön Huelsenbeckkel, Hausmannal és Heartfielddel, már 1918-ban csatlakoztak a munkásmozgalomhoz, hogy azután a művészet leplébe burkolózva szinkommunista jelszavakat hirdessenek, vagy arra a lelkesedésre, amivel Tzara és barátai az októberi forradalom eseményeit üdvözltek. Köztudott, hogy Tzara 1947-ben belépett a Francia Kommunista Pártba, amit tekintetnénk lényegtelen külsőségnak is, ha

gondolkodásmódjában már jóval korábban nem lehetett volna bolsevista jegyeket tapasztalni. „Együtt és névtelenül kell az élet katedrálisán dolgoznunk” – írja a „nagy individualista” már 1917-ben, 1929-ben pedig így szónokol a szürrealisták előtt: „Cselekedni, valóságosan cselekedni... a szociális forradalomnak nincs szüksége költészetre, de a költészetnek szüksége van a forradalomra.” S végül még egy aranyköpése: 1947-ben azt állította *Sztálinról*, hogy benne a dada Fourier-jét kell látnunk.

Noguez pedánsan összegyűjtötte Tzara efféle furcsa megnyilatkozásait, s szépen

kimutatta, hogy a játékosnak és anarchisztikusnak induló dada-mozgalom az idők folyamán – többek között épp Tzarának köszönhetően – hogyan kollektivizálódott és bürokratizálódott el. De mi következik mindebből? Vajon Tzara lett volna Lenin? Tzara nyilvánvalóan nem írhatta Lenin azon leveleit, melyeket Noguez a grafológiai elemzés során felhasznál, mivel az első keletkezésekor, 1905-ben a dadaizmus későbbi főkolompója még a romániai Moinesti nevű városkában tengette nyomorúságos életét, s mindössze kilenc éves volt.

Marad tehát a másik változat: Lenin írta Tzara versét. De vajon egy versike alapján dadaistává lehet-e valakit ütni, még ha az, mint láttuk, bizonyíthatóan megfordult is a Cabaret Voltaire-ben, és talán be is dolgozott oda hébe-hóba? Noguez is tudatában van annak, hogy nem. Eppen ezért megpróbál minél több dadaisztikus művet Lenin nyakába varrni, ám ebbéli igyekezetében komoly támadási felületeket hagy magának. Csak néhány jellegzetes példát említ. Köztudott, hogy Lenin számos esetben parókában, munkásnak, templomi karénekesnek vagy mozdonyvezetőnek öltözve jelent meg a nyilvánosság előtt – a körülményeket ismerve nyilván nem passzióból, hanem hogy biztonsági okokból leplezze kilétét. Bármennyire is nevetséges a bolsevizmus vezére a különféle maskarákban, mert valóban az, mégis jó adag dadaisztikus önkény kell ahhoz, hogy az álruhás Leninben a *body art* előfutárát üdvözljük, mint azt a szerző teszi. Vagy még jobb példa Noguez túlkapásaira az az 1919-ből származó fotó, mely Lenint egy madzaggal fölerősített tölcser társaságában mutatja. Kihasználva e fénykép látzólagos abszurditását, Noguez a fölfüggesztett tölcserben máris dadaista ready-made-et, jellegzetes duchamp-i viccet lát, holott egészen másról van szó: a fotó azt a pillanatot örökíti meg, amikor az immár győztes forradalom vezetője 1919 márciusában egy improvizált moszkvai stúdióban szónoklatának fölvételezésébe kezd. Ehhez a művelethez pedig a dolog természeténél fogva mikrofon is szükségeltetik – igaz, nem túl korszerű, de a korabeli szov-

jet technika színvonalának megfelelő tölcsermikrofon, amilyent akkoriban mindenhol használtak. Mellesleg, a félreértésen túl a dolog érdekessége, hogy Noguez nem is az eredeti fölvételt, hanem annak retusált változatát közli könyvében. Az eredetit azért kellett megdolgozni kissé, mert olyan szerencsétlen szögből készült, hogy kilátszottak Lenin sliccgombjai.

Am akkor sem sokkal meggyőzőbb Noguez, amikor Lenint, természetesen álnéven, a tizes évek orosz avantgardistái között véli megtalálni, meg akkor sem, amikor abba magyaráz bele dada-gesztust, hogy a forradalom vezére épp Sztálint, ezt a csirkefogót tette meg utódjául. Ami az utóbbit illeti, történelmi körökben közhelynek számít, hogy Lenin utolsó levelében és „végrendeletében” Sztálin leváltását szorgalmazta, csak hogy ezek a Politikai Iroda „jóvoltából” csak a 20. pártkongresszus után kerülhettek nyilvánosságra. E tekintetben tehát inkább a Politikai Irodát kellene dadaistának nevezni, amiben mellesleg lenne is némi igazság.

Az elmondottak azonban nem jelentik azt, hogy Noguez fő tézise, miszerint Lenin dadaista volt, hamis lenne. Sokakat megtévesztenek Lenin nyíltan művészet és különösen avantgárdellenes kijelentései, mint amilyen a következő: „Én az expresszionizmus, a futurizmus, a kubizmus és a többi izmus alkotásait nem tartom a művészi zsenialitás legmagasabb kinyilatkoztatásának. Nem értem őket, és nem barátkozom velük.” Az efféle megnyilatkozások azonban semmit sem jelentenek, ha figyelembe vesszük, hogy a dadaisták sem vélekedtek kedvezőbben a művészetről. Huelsenbeck nyíltan az expresszionizmus ellen volt, a *Dada Manifestum* elátkozza a „kubista és futurista akadémiákat”, máshol pedig Tzara azt üvölti, hogy „az igazi dadaisták a dada ellen vannak”.

Mindez azt jelenti, hogy művészet- és avantgárdellenesnek lenni éppúgy belefér a dada-szellemiségbe, mint az önellentmondás dicsőítése: „Rend=rendetlenség; én=nem-én; állítás=tagadás” – írja Tzara. Főlegesen bajlódik tehát Noguez azzal, hogy további avantgardista Lenin-művek-

re leljen. Sokkal meggyőzőbb akkor, amikor Lenin szakterületén keresgél, amikor annak gigantikus politikai projektumában, a nagy októberi szocialista forradalomban éri tetten a dada-szellemiség lényegét. S itt természetesen nemcsak az óriási ellentmondásokra kell gondolnunk, hiszen soha egyetlen forradalom nem volt koherens, hanem valami sokkal lényegesebbre. A probléma illusztrálására íme egy idézet: „Mindenkinek kiáltania kell. Nagy pusztító, romboló munkát kell végezni vinnünk. Kisöpörni, kitisztítani mindent. Az egyéniség csak aztán lesz teljes, ha a banditák kezébe jutott világgal (melyet ezek a banditák széttépnek és századokra lerombolnak) tökéletes és vad örültséggel rohanunk szembe. Cél nélkül és tervek nélkül, szervezkedés nélkül: jöjjön a fékezhetetlen örület, a bomlasztás!”

A fenti idézetben az a zavarba ejtő, hogy ha nem ismerjük a forrását, roppant nehéz eldönteni, hova is helyezzük. Egyáltalán nem lenne meglepő, ha valamelyik anarchistától, például Bakunyintól származna. Azon sem szabadna csodálkoznunk, ha kiderülne, hogy Lenin írta, s a nagy októberi szocialista forradalom tömör és találó rezüméjét kell tisztelnünk benne. De nem erről van szó: az idézett mondatok szerzője Tristan Tzara, s a híres 1918-as Dada Manifestumból valók!

Végül meg kell jegyeznünk, hogy Dominique Noguez látszólag bizarr vállalkozása, egy művészeti és egy politikai mozgalom lehetséges párhuzamainak keresése, nem előzmény nélküli a szakirodalomban. S itt mindenekelőtt *Boris Groys Gesamtwerk Stalín* című, 1988-ban németül megjelent könyve érdemel megkülönböztetett figyelmet, amelyben a szerző Sztálin politikai művét, a szovjet szocializmust totális művészetként, wagneri értelemben vett „összművészeti alkotás-ként” értelmezi, ami nem ellentét a tízes és húszas évek avantgárd szellemiségével, hanem annak következetes folytatása, impozáns megvalósulása. Groys okfejtésének az az alapja, hogy az orosz avantgárd (s azon belül a konstruktivizmus) távolról sem „csak művészet”, vagyis a szépség

színtere vagy a lelkek megneemesítője kívánt lenni, amit azután a többi művészeti formával együtt múzeumban fognak őrizni vagy a lakás díszítésére használnak, hanem annál jóval több: eredetileg olyan új gondolkodási minta volt, olyan *mindent mást kiszorító és helyettesítő rendezőelv*, amelyen az eljövendő társadalomnak kellett volna alapulnia. Az avantgárd eme mindenre kiterjedő totális programja, mint ismeretes, Sztálin „jövöltábol” nem valósulhatott meg, következésképpen az egész „csak művészet”, az alkotói képzelet területére tartozó, ártalmatlan lehetőségjének maradt. Illetve, s itt emeli fel hangját Groys, mégsem maradt az! Ami az avantgárdnak nem sikerült, azt értelmezése szerint maga Sztálin valósította meg: az egész országot és az egész népet tetszés szerint formálható nyersanyagként tekintve alkotta meg a maga gigantikus és mindenre kiterjedő összművét, amelynek címe *Szovjet szocializmus*. Döntő fontosságú, hogy Groys szerint a Nagy Szocialista Demiurgoszt is *ugyanaz* az impulzus vezérelte, mint eredetileg az avantgárdot: a despotikus rögeszme, hogy a múltnak hátat fordítva, a kulturális tradíciót eltörölve olyan új világot lehet teremteni, amelyben az élet és a művészet, az igazság és a szépség soha nem látott egysége valósul meg.

Az orosz filozófus előtt tudtommal egyedül a lengyel *Leszek Kolakowski* kérdezett rá komolyabban a legreakciósabb politikai és a leghaladóbbnak hitt művészeti irányzatok közötti *strukturális hasonlóságokra*; s miként Kolakowski, a legfontosabb párhuzamot Groys is a modernizmus művészeti és a sztálinizmus politikai projektuma között fedezte fel. Ráadásul a hangsúly mindkettőjüknél ugyanoda helyeződik: a századelő modernista kultúráját éppúgy a meglevő struktúrák gyökeres megszüntetésének vágya, valamint teljesen újfajta, gépiesen célratörő futurizmus jellemzi, mint a totalitárius ideológiákat.

Természetesen kézenfekvő lenne mind Kolakowski, mind Groys, mind pedig Noguez ellenében a művészi képzelet és a napi politikai gyakorlat közötti mégiscsak döntő különbségen lovagolni. Mert nem

mindegy ám, hogy valakit a valóságban vagy mondjuk egy szonettben akasztanak fel! Ami a *Lenin dada* című könyvet illeti, akár súlyos módszertani problémának is tekinthetnénk, hogy miközben a szerző a dadaizmus és a bolsevizmus közötti hasonlóságokra vadászik, a szóban forgó, alapvetőnek tetsző különbséget – hogy tudniillik a bolsevista politikai gyakorlattal szemben a dadaista handabandázás soha nem járt emberáldozattal – figyelembe sem veszi. Igen ám, de ez az ellenvetés csak akkor állná meg a helyét, ha az esztétikai és a po-

litikai szféra közötti határok megszüntetését nem épp az avantgárd hirdette volna meg, méghozzá egyértelműen. Így viszont, legalábbis az avantgárd szemszögéből nézve, Kolakowski, Groys és Noguez vállalkozása egyaránt legitimnek mondható.

DOMINIQUE NOGUEZ: *Lenin dada*. Balassi Kiadó–BAE, Tartóshullám, Bp. 1998.

Sebők Zoltán

Magyarország 1944–1990

Szükség van-e ma az elmúlt néhány évtized történéseinek összefoglalására, kellene-e új, történelmi ismereteket közvetítő könyvek? Furcsa talán a kérdés, mert a válasz nyilván a legtöbbünkben egyértelműen így fogalmazódik meg: igen. De milyenek legyenek azok a könyvek, amelyek elsődleges célja az oktatás, a tanítás segítése lenne? Vaskosak, tudományosak, sok lábjegyzettel? Rövidebbek, népszerűek, de mégis tudományosak? Bizonyára mind a két változatnak vannak/lennének hívei. A Kultúrtrade Kiadó szerkesztői, vezetői úgy gondolták, hogy a tudományos-népszerűsítő megoldást választják, elindítva a kiadó Tudomány – Egyetem című sorozatát. Hogy mi a sorozat célja? Arról a következőket olvashatjuk a már megjelent művek hátoldalán: „A sorozat a magyar nép és Magyarország történetét mutatja be a kezdetektől napjainkig.”

A legutóbb megjelent munka, *Izsák Lajosnak*, az ELTE Bölcsészettudományi Kara történész professzorának, egyben az egyetem rektorhelyettesének könyve, amely az elmúlt közel fél évszázad történetét tekinti át *Rendszerváltástól rendszerváltásig* címmel.

Úgy gondolom, nem véletlen a címválasztás. 1944 decemberében visszafordíthatatlannak tűnő folyamat, valódi rendszerváltoztatás indult meg Magyarországon, mely alig két esztendő után, közel fél-évszázados tévelygést követően, 1990-ben tért vissza oda, ahova már 1944–1945-ben elindult: a polgári demokrácia felé.

Izsák Lajos – akit a 20. századi magyar történelem 1944 utáni időszakának meghatározó történészei közé sorolhatunk hosszú évek óta – munkájában alapvetően

nem új kutatási eredményeket ad közre, hanem az eddigi eredményeket összegzi. Rendszerezi mindazon ismereteket, melyeket a történelmi kutatás napjainkra fel tárt az Ideiglenes Nemzeti Kormány létrejöttének előzményeitől az *Antall-kormány* megalakulásáig. A szerző kötete nem elemző, hanem ismereteket közvetítő munka. Izsák Lajos tényeket, adatokat, megállapításokat közölve mond véleményt egy-egy időszakról, s teszi ezt elfogulatlanul. Hiteles képet ad az ún. Rákosi-korszakról, 1956-ról, de a koalíciós időszakról (1945–1947) is. Az utóbbinál talán még jobban is hangsúlyozni lehetett volna, hogy azok a pártok és vezetők amelyek és akik 1945-ben hittek egy polgári demokratikus Magyarország felépítésének lehetőségében, naivak voltak.

mindegy ám, hogy valakit a valóságban vagy mondjuk egy szonettben akasztanak fel! Ami a *Lenin dada* című könyvet illeti, akár súlyos módszertani problémának is tekinthetnénk, hogy miközben a szerző a dadaizmus és a bolsevizmus közötti hasonlóságokra vadászik, a szóban forgó, alapvetőnek tetsző különbséget – hogy tudniillik a bolsevista politikai gyakorlattal szemben a dadaista handabandázás soha nem járt emberáldozattal – figyelembe sem veszi. Igen ám, de ez az ellenvetés csak akkor állná meg a helyét, ha az esztétikai és a po-

litikai szféra közötti határok megszüntetését nem épp az avantgárd hirdette volna meg, méghozzá egyértelműen. Így viszont, legalábbis az avantgárd szemszögéből nézve, Kolakowski, Groys és Noguez vállalkozása egyaránt legitimnek mondható.

DOMINIQUE NOGUEZ: *Lenin dada*. Balassi Kiadó–BAE, Tartóshullám, Bp. 1998.

Sebők Zoltán

Magyarország 1944–1990

Szükség van-e ma az elmúlt néhány évtized történéseinek összefoglalására, kellene-e új, történelmi ismereteket közvetítő könyvek? Furcsa talán a kérdés, mert a válasz nyilván a legtöbbünkben egyértelműen így fogalmazódik meg: igen. De milyenek legyenek azok a könyvek, amelyek elsődleges célja az oktatás, a tanítás segítése lenne? Vaskosak, tudományosak, sok lábjegyzettel? Rövidebbek, népszerűek, de mégis tudományosak? Bizonyára mind a két változatnak vannak/lennének hívei. A Kultúrtrade Kiadó szerkesztői, vezetői úgy gondolták, hogy a tudományos-népszerűsítő megoldást választják, elindítva a kiadó Tudomány – Egyetem című sorozatát. Hogy mi a sorozat célja? Arról a következőket olvashatjuk a már megjelent művek hátoldalán: „A sorozat a magyar nép és Magyarország történetét mutatja be a kezdetektől napjainkig.”

A legutóbb megjelent munka, *Izsák Lajosnak*, az ELTE Bölcsészettudományi Kara történész professzorának, egyben az egyetem rektorhelyettesének könyve, amely az elmúlt közel fél évszázad történetét tekinti át *Rendszerváltástól rendszerváltásig* címmel.

Úgy gondolom, nem véletlen a címválasztás. 1944 decemberében visszafordíthatatlannak tűnő folyamat, valódi rendszerváltoztatás indult meg Magyarországon, mely alig két esztendő után, közel fél-évszázados tévelygést követően, 1990-ben tért vissza oda, ahova már 1944–1945-ben elindult: a polgári demokrácia felé.

Izsák Lajos – akit a 20. századi magyar történelem 1944 utáni időszakának meghatározó történészei közé sorolhatunk hosszú évek óta – munkájában alapvetően

nem új kutatási eredményeket ad közre, hanem az eddigi eredményeket összegzi. Rendszerezi mindazon ismereteket, melyeket a történelmi kutatás napjainkra fel tárt az Ideiglenes Nemzeti Kormány létrejöttének előzményeitől az *Antall-kormány* megalakulásáig. A szerző kötete nem elemző, hanem ismereteket közvetítő munka. Izsák Lajos tényeket, adatokat, megállapításokat közölve mond véleményt egy-egy időszakról, s teszi ezt elfogulatlanul. Hiteles képet ad az ún. Rákosi-korszakról, 1956-ról, de a koalíciós időszakról (1945–1947) is. Az utóbbinál talán még jobban is hangsúlyozni lehetett volna, hogy azok a pártok és vezetők amelyek és akik 1945-ben hittek egy polgári demokratikus Magyarország felépítésének lehetőségében, naivak voltak.

Nem tudták – vagy talán nem akarták elhinni –, hogy az ország sorsa 1943-ban Teheránban, illetve 1945-ben Jaltában már eldőlt. Egy nyugati típusú demokrácia a szovjet érdekszférában nem jöhetett létre. Tőlük a megszállók csak némi aszisztenciát vártak, igaz, nem túl sokat, mert ők tudták, hogy nélkülük, az ő hozzájárulásuk nélkül semmi érdemi dolog nem történhet Magyarországon! S nem is

történt 1956-ig. S amikor a tudtuk és hozzájárulásuk nélkül valami „furcsa dolog”-ra került sor – 1956-ban – meglepődtek, majd „megtorolták”, s tették ezt könyörtelenül. Az engedetlenség a szovjet birodalomban nem volt tolerálható.

Izsák Lajos, aki az 1945 utáni időszak magyar történelmének elismert oktatója az ELTE-n, pontosan ismeri, hogy miként lehet és kell a legfonto-

sabb tényeket, adatokat az olvasó elé tárni. A szűkre szabott keretek között is találóak azok az idézetek, amelyek nem egy esetben többet mondanak a történet-szi véleménynél. Mondhatjuk azt is: a források magukért beszélnek!

A kötetben értelemszerűen csak vázlatos áttekintést olvashatunk az 1956 utáni időszakról, különösen az 1980-as évekről. Ez az időszak ma még nem történelem, de egy kicsit mégis az, velünk élő történelem. Az utóbbi másfél évtized valami köztes állapotot idéz, olyat, amelyet szinte valamennyien ismerünk, mégis hiányosak, pontatlanok, vegyesek róla az ismereteink. Tudja ezt a szerző is, s talán épp ezért ennek az időszaknak inkább rövid kronologikus áttekintését adja, mint hitelesnek szánt történetét. Annak megírására még várhatunk néhány évtizedet.

A könyv – legalábbis úgy érzem – az egyetemi jegyzetek kiegészítését, pótlását jelentheti, illetve eligazító, mindennapos olvasmánya lehet a korszak történetét oktató tanároknak a felkészülésükhöz. Nem kell különböző folyóiratokban megjelent tanulmányok után nyomozni, új kutatási eredményeket tartalmazó monográfiákat, tanulmányköteteket kézbe venni – melyek többsége úgyis csak egy-egy részterület,

kérdés bemutatására vállalkozik –, hiszen azok összegzését találhatjuk Izsák Lajos munkájában, hitelesen, megbízhatóan. Írom ezt akkor is, ha mint minden könyvben, így ebben is akadnak hibák, pontatlanságok. Ezek száma azonban kevés, súlyuk csekély. Odafigyelőbb szerkesztéssel, lektorálással könnyen kiküszöbölhetők lettek volna.

Összegzőként úgy vélem, nyugodt szívvel ajánlhatom

a kötetet mindazoknak, akik érdeklődnek a 20. századi Magyarország történelme iránt, s azoknak is, akik azt tanítják. Hogy a könyv által felkeltett érdeklődésük alaposabb kielégítéséhez is segítséget kapjanak, kitűnő *Irodalmi kalauzzsal* és kronológiai összeállítással találkozhatnak a kötet végén. Így, ha ismereteiket még inkább el akarják mélyíteni, akkor Izsák Lajos kötete után olvassák el mindazt, amit a szerző valamennyiünk számára ajánlott!

IZSÁK LAJOS: *Rendszerváltástól rendszerváltásig. Magyarország története 1944–1990.* Kulturtrade Kiadó, Bp. 1998, 207 old., 950,- Ft

Szakály Sándor

A szent Lehetetlenség

Hipotézisem szerint Ady lírájának A magunk szerelme és a Ki látott engem? című kötetek időszakában tapasztalható visszaesését a szimbolizmus bizonytalansági egyensúlyának, a metafizikai tételezésének és egyidejű tagadásának, a negáció irányába történt elmozdulás eredményezte, tehát végső soron a metafizikaira vonatkozó – egyébként is ellentmondásos – szimbolista hit további gyengüléséből fakad. A metafizikai teljes megtagadásának közelébe került Ady-líra nem képes a profán valóság jelenségeit metafizikai tartalommal telíteni, hiszen a metafizikai létezésének szinte végérvényes tagadásáig jutott.

A kötetekben szinte állandósult elé-
gikus lélekállapot eredetének fel-
tárásában a *Szent Lehetetlenség*
zoltárja című vers jelenti a legfontosabb
kiindulópontot.

„Pokolhintán van, szédítő körök,
Tüzes mélységek fönt s alant,
Zuhanva szállni, szállva zuhanni
Való alatt és képzelet fölött
És mindenütt és mindenütt 5
És mégis a konok határok
Kemény tilalom-léce üt,
Mert várhatatlanokra várok
S nem várok mást, mint várhatatlant:
Óh, véres kínok véres kinja ez. 10

Hörögve döngtet vágyam kapukat,
Arcomra pirosan bemázolt csontváz
Tiltó és bolondos ujjá mutat.

S körülöttem csak lehetőség
S álmodható és lenge álmok 15
S nincs Isten, hogy szédítő hintám
Dohott rab-útjából kiszálljon
S vágyam megfogjon valamit,
Eleddig megfoghatatlant
És megöleljen valakit, 20
Eleddig megölelhetlent.
A tüzes mélység megvakít,
Agyam fölforr, torkom rekedt
S bomlott, nehéz alkonyaton,
Átkozott, szent Lehetetlenség, 25
Zengem sorvasztó éneked.”

A vers több szempontból kivételnek te-
kinthető a két kötet általános jellegével
összevetve. Hangneme nem elégikus, ha-

nem tragikus, továbbá képszerkezetét te-
kintve egyértelműen látomásos, s végül va-
lamennyi vers közül ez az egyetlen, amely
közvetlenül a hitetlenség állapotáról szól, és
ezt a problémát a szöveg középpontjába ál-
lítja, valamint megjelöli a hitetlenségnek az
egész költői létproblémára gyakorolt kom-
plex hatását. A három mozzanat egybeesése
nem véletlen. A tragikum és elégikum eszté-
tikai minőségei közötti legfontosabb kü-
lönbség, hogy a tragikum esetében a fájda-
lom elevensége még kizárja a lemondás, a
belenyugvás magatartását. Ugyanannak a
témának, a hit elvesztésének tragikus és elé-
gikus megjelenítése ugyanazon szerző ese-
tében nyilván az értékvesztés érzésének in-
tenzitásától függ. Mivel a hitvesztésnek az
egész költői létproblémát meghatározó je-
lentőségét az elégikus szövegek sem vonják
kétségbe, ezért a hangnemek különbsége
nyilván az időbeliséggel hozható összefü-
gésbe. Amikor a metafizikaira vonatkozó ta-
gadás szinte kizárólagossá válása a lírai ön-
megfigyelés új felismerése, akkor ez a szim-
bolista költészetet alapjaiban érintő és ve-
szélyeztető jelenség túlfeszített emocionális
reakciókat vált ki a lírai énből, s egyben bi-
zonyos belső ellenállásra, küzdelemre kész-
teti még akkor is, ha előre látja a küzdelem
reménytelenségét. Ez az értékvesztéshez va-
ló tragikus viszony lényege. Elégikussá ak-
kor válik a hitvesztés tényéhez fűződő vi-
szony, ha a lírai én túljut a felismerés ele-
venségén, s a hitvesztés ténye immár meg-
változtathatatlan evidenciaként a fásultság,
a fáradt lemondás lélekállapotát eredménye-
zi. A szöveg tragikus hangnemét tehát a hit-
vesztés még friss, eleven érzése magyaráz-

za. Egyébként ugyanez okozza s szöveg egyediségét a képszerűsítés és téma vonatkozásában is. A versben azért válhat centrális témává a hitvesztésnek és következményeinek közvetlen ábrázolása, mert a költői tudat számára ez a felismerés ekkor még sokkoló erejű. A későbbiekben pedig azért

csak a versek háttérében jelenik meg a hit problémája, mert jelentősége ugyan nem változott, de a lírai én számára ekkor már állandósult, a teljes reménytelenség miatt fásultsággal telített élményt jelent. A vers abban a vonatkozásban is a két kötet szövegeinek kivételei közé tartozik, hogy annak a négy versnek az egyike, amelyekben még a látomásos képszerűség legkifejtettebb formája, a szimbólumalkotás rendezi el a szerkezet egészét. Dolgozatomban egyik legfontosabb alaptétele pedig éppen az, hogy a látomásos képalkotás visszaszorulását a szimbolista szemléletmód bizonytalan-sági egyensúlyának a tagadás irányába történt eltolódása okozza. Ez a megállapítás a most tárgyalt jelen-

séggel is összhangban van, hiszen bár a versbeli lírai én önmagát már a hit tartományán kívül helyezi el, de ennek ellenére relatíve még mindig sokkal közelebb van hozzá, mint a későbbi versekben megjelenő rezignált lírai szubjektum. A hitvesztés tragikus élményként való átélése és megjelenítése ugyanis a hitet még közeliként, most elvesztésként vagy éppen most elveszőként határozza meg. A hitnek ez a relatív közeli-

sége teszi lehetővé a látomásos képek megalkotását, és a rezignációnak, az elégikus attitűdnek a hittől való fokozott távolsága teszi lehetővé a látomásos képalkotást, mert a költői fantázia már nem képes legyőzni a hit időbeli és érzelmi eltávolodását. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy mindaddig,

amíg a hit elvesztése tragikus élményt jelent a lírai én számára, addig a látomásos képalkotás még lehetséges, s csak akkor válik a költő számára megoldhatatlan feladattá, ha már csupán elégikusan képes viszonyulni a hitvesztés tényéhez.

Rátérve a vers elemzésére, megállapítható, hogy a szöveg képi világának egészét a pokolhinta szimbóluma uralja, amely a lírai én létélményének egészét magába sűriti. A látomásos képszerűsítés létrehozásához már maga a *pokolhinta* összetett szó is nagyban hozzájárul, hiszen a neologizmus szokatlanságához még az is hozzájárul, hogy a szó a realitás szemszögéből teljesen értelmezhetetlen. Ez egyébként a vers látomásszerűségét bi-

zonyítja, hiszen központi képe a szöveg világából kiemelve teljesen megközelíthetetlen, a vers saját képi világában azonban a jelentés legfontosabb hordozójává válik. A központi kép tehát olyan, hogy a reális világból semmilyen látvány nem feleltethető meg neki, hiszen éppen ez okozza önmagában értelmezhetetlenségét. A meglepő szóösszetétel után a látomás felépítése a térbeli viszonyok ábrázolásával és a mozgás leírá-

A hitvesztés tragikus élményként való átélése és megjelenítése ugyanis a hitet még közeliként, most elvesztésként vagy éppen most elveszőként határozza meg. A hitnek ez a relatív közelsége teszi lehetővé a látomásos képek megalkotását, és a rezignációnak, az elégikus attitűdnek a hittől való fokozott távolsága teszi lehetővé a látomásos képalkotást, mert a költői fantázia már nem képes legyőzni a hit időbeli és érzelmi eltávolodását. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy mindaddig, amíg a hit elvesztése tragikus élményt jelent a lírai én számára, addig a látomásos képalkotás még lehetséges, s csak akkor válik a költő számára megoldhatatlan feladattá, ha már csupán elégikusan képes viszonyulni a hitvesztés tényéhez.

sával folytatódik. A második sor a mozgás szintereként teljesen meghatározatlan „helyszínt” jelöl meg: a lent és fent mélységeit, két végtelen határtalanság köztes területét. A tér képzete annyira elvont a szövegben, hogy még a legkonkrétabb értelmezés is legfeljebb az ürrel azonosíthatja ezt a mitikus teret. Az űr azonban ebben az esetben sem a világűr anyagsága, hanem a létezés magányának lelki tere, másrészt pedig a végtelenség maga. A tér elvontságát, valószínűtlenségét tovább fokozza, hogy a negyedik sor olyan elvont fogalmakat szerepeltet névutók segítségével helyhatározói szerepkörben, melyek jelentésének egyetlen összetevője sem hozható összefüggésbe bármiféle térbeliséggel. A 14–15. sor hasonló megoldással él, hiszen a *lehetőség* szintén elvont fogalom, az *álomnak* pedig nem anyagszerű jellege okozza kiterjedésre, térbeliségre vonatkoztatásának lehetetlenségét. A cselekvés terének leírásához már csak a tűz szintén végtelenné alakított képe tartozik hozzá, amely a belső szenvedés, a lélekállapot kivetítéseként fogható fel, valamint az ezzel összekapcsolódó pokol képzetnek hagyományos elemeként. Nemcsak a tér, hanem a cselekvés is mitikus természetű, hiszen a hinta útja hatalmas teret fog át. Ennél is fontosabb azonban a cselekvés vad intenzitása, amely túllépi az emberi méreteket. Olyan túlfeszített dinamizmus érvényesül benne, amely minden pillanatban összeroppanással fenyegeti a vers világának egyetlen emberi szereplőjét, a lírai ént. A szöveg fikatív epikus cselekménye ezért zárul a lírai én kezdődő örületével (*agyam fölforr; bomlott alkonyaton* – az utóbbi metatézisként is értelmezhető). A vers látomásos világa az eddig bemutatott elemekből szerveződik, amelyekhez még a második szakasz groteszk csontváz-figurája kapcsolódik.

A szimbólumban testet öltő szubjektív élmény feltárásához a hinta mozgása és a környezetének jellege között feszülő ellentmondás felismerésén keresztül lehet eljutni. A hinta mozgásának jellemző tulajdonsága, hogy pályája helyhez kötött s mindannyiszor változatlanul ismétlődik. A látomásos hinta térbeli környezete pedig maga a végtelenség, a határtalanság. A hin-

ta és környezete ellentéte tehát a végtesség és végtelenség ellentétéként fogalmazható meg. Erre egyébként a vers teljesen nyilvánvalóan rá is mutat, a 17. sor ugyanis *rab-útnak* nevezi a hinta egymást követő köreit (1. sor). A lírai én önmagát tehát a végtesség foglyaként ábrázolja, akinek minden egyes cselekvése a végtelenbe való kitörés kísérlete. Már a harmadik sor kifejezi ezt az ellentmondást, hiszen a *szállni* főnévi igenév jelentéséhez a szabadság feltétlenül hozzátartozik, míg a *zuhanni* főnévi igenév legyőzhetetlen törvényszerűséget, tehát korlátozottságot jelez. A hinta mozgását a kettő vegyülete jellemzi (*Zuhanva szállni, szállva zuhanni*), ami a kísérlet áhított célja és megvalósult eredménye kettősségeként fogható fel. A következő sor is ezt az értelmezést támasztja alá, amely a mozgás lélektani helyét a valóság alá és a képzelet fölé helyezi. A megfogalmazás meglehetősen talányos, hiszen a valóság és képzelet viszonyát szokatlan módon határozza meg. A metafizikai irányultságú irodalmak értékhierarchiájában a képzelet legtöbbször a valóság fölött helyezkedik el. Ezért itt eléggé különös, hogy a valóság alatti és a képzelet fölötti egy szintre kerül, hiszen az ellentétes jelentésű névutók csak még jobban kiélezzik ezt az ellentétet. Ezt a látszólagos szembenállást az oldja fel, hogy a *való alatt* névutós szerkezet a beteljesedés hiányára, míg a *képzelet fölött* valóban a várt, de be nem teljesedő élmény értéktartalmára utal. A hinta mozgása a lírai én vágyainak jelenlétét és egyben e vágyak megvalósulhatatlanságának érzését is kifejezi. A valóság alatti szintet annyiban képviseli a vágy, hogy a vágyak tartalma tulajdonképpen a nemlét állapotában van és abban is marad, soha nem érheti el a létezés szintjét. A valóság tehát csak a létezés vonatkozásában múlja felül a vágyat. Értéktartalmukat tekintve azonban a vágy messze a valóság fölé emelkedik, hiszen még a képzeletet is meghaladja.

A végtesség lehangoló érzését a vers eddig csak közvetve, a hinta mozgásának képében fejezte ki. A hatodik sor azonban már explicit formában fogalmazza meg a lírai én meghatározó élményét, a *határok*

megkerülhetetlenségét. A szöveg azzal is kiemeli a végesség megváltoztathatatlan állapotát, hogy a külvilág éppen e végeség konkrét megfogalmazásakor válik a legellenségesebbé. A lírai én környezetének képei másutt is félelmetesek, de sehol nem ábrázolja a szöveg ezt az ellenséges környezetet aktív, agresszív cselekvőként (*üt*). A következő két sorban (6–7.) az is teljesen nyilvánvalóan megfogalmazódik, hogy a lírai én minden vágya csak a határtalanság, a végtelenség közegeiben teljesülhetne, ami azonban örök lehetetlenség (*várhatatlan*). A végtelenség tagadása egyébként nem más, mint a metafizikai tagadása. Ennek belátása nem jelent túlzott nehézséget, hiszen a metafizikai világ a végesség fogalmával teljességgel összeegyeztethetetlen. A metafizikai világ minden esetben a látható, tökéletlen valóság tökéletes ösképe. A tökéletesség fogalmával pedig mindenfajta korlátozottság elmentésben áll. A vers tehát a végesség kizárólagos érvényességét állítva a metafizikai világ létezését tagadja. A vágyak beteljesülhetetlenségét a vers szövege alapján a metafizikai létezésére vonatkozó hit hiánya okozza. A közvetett állításon azonban a vers ebben az esetben is túllép a harmadik szakaszban. A 16–17. sor Isten hiányát jelöli meg a végtelenbe való kitörés örök lehetetlenségének kizárólagos okaként. A metafizikaira vonatkozó hit hiánya itt már teljesen egyértelmű. Lényeges azt is megjegyezni, hogy a versnek ebben a fázisában már nem csupán az olvasó ismeri fel a kapcsolatot a metafizikai létezésének tagadása és a létprobléma megoldhatatlansága között, hanem ez az összefüggés már a lírai énben is tudatosult.

A vers eddig elemzett részei a lírai én létezését állapotszerűen ábrázolták, ami természetes következménye volt a végeség örökös uralmának. A végesség objektív időtlenségét a szöveg többi részlete sem bontja meg, hanem a változás csak a szubjektum belső világában érvényesül. Az átalakulás a pszichének az örök végeséghez viszonyulásában fedezhető fel. A verszárlat a lírai én belső feszültségét elviselhetetlenné fokozza, ami a téboly tünete-

it idézi elő az összeroppanó tudatban. Az utolsó sor pedig a pusztulás előérzetét fogalmazza meg (*sorvasztó*), ezzel mintegy visszautalva a második egység groteszk haláltáncra emlékeztető látomásos képére.

A végesség legyőzhetetlenségének a lírai én tudatára gyakorolt hatását ábrázoló szövegrészletek azért rendkívül lényegesek, mert kifejezik a végtelenség keresésének a költői világképében elfoglalt központi jelentőségét, hiszen a vers lírai énje a pusztá létezését sem tartja lehetségesnek a végesség keretei között.

A végesség kizárólagos érvényesülése a korábbi gondolatmenet alapján a metafizikai tagadását jelenti, azaz a hit hiányával azonos. Ebben az összefüggésben a *Holnapra gyógyuló bánat* is a hitetlenséget megfogalmazó versek közé sorolható. A végtelenség hiányának jelentőségét lényegében az imént elemzett verssel teljesen egybehangzóan foglalja össze ez a költemény is:

„Óh, örökös, zárt határosság,
Dalos húr, amely elpattan.
Hát nem lehet semmiképp élni
Tágabban, mindig szabadabban?

Utálatos, befejező Vég,
Rút pontja az Istennek,
Mért nem tarthat minden örökké
S a dolgok néha mért pihennek?

Hát mért van befejeződés
S szünése délceg vágynak,
Születésekor halált mért hord
Minden dicső, szép kíváнат...”

Végül hasonló megfontolások alapján a *Fölkelések és feledkezések* című verset is a hit-problémát, illetve ennek következményeit megfogalmazó versek közé sorolhatjuk. Összegzésként megállapítható tehát, hogy Ady költészetének tárgyalt időszakában is találhatóak olyan szövegek, melyek a hit elvesztésének az egész költői létproblémát meghatározó jelentőségéről szólnak, s egyben ezt a kérdést állítják a vers centrumába.

Gintli Tibor

Értelmezéstani elvek a Bibliában

Az Újszövetség könyveiben sok olyan kijelentést találunk, amelyek a bibliai hermeneutika későbbi történetében értelmezéstani elvekké, a szöveg-magyarázat kiindulópontjaivá lettek, vagy már leírásuk idején is azok voltak. Ezeket a mai olvasó sem hagyhatja figyelmen kívül, elkerülve persze az esetenként fel-felbukkanó túlzásokat, így azt a szélsőséges nézetet, mely szerint a Szentírás hermeneutikai jellegű kijelentései önmagukban tökéletesen elegendők lennének az iratok értelmezéséhez, s azokhoz újabbakat hozzátenni felesleges.

A két könyvcsoport közül az Újszövetség tartalmaz több ilyen szabályt, hiszen ennek nagy része maga is felfogható értelmezésként, a Héber Szentírás értelmezéseként. Az a meggyőződés ugyanis, hogy Jézusban egy létező, hozzáférhető korábbi íráscsoport, a Héber Szentírás ígéretei teljesedtek be, más-más hangsúllyal ugyan, de minden újszövetségi iratban jelen van és döntően meghatározza mind a Jézussal történtek megértését, mind pedig e korábbi írások értelmezését. A kör kiterjed a legnagyobb horderejű dolgokra, Jézus feltámadására éppúgy, mint a kisebb jelentőségűekre, például hogy a Messiásnak éppen *számárháton* kell bevonulnia Jeruzsálembe: a szerzők hite szerint mindez egyaránt „azért történt, hogy beteljesedjék az Írás”. Az Írást tehát nem akárhogyan, hanem csakis a vége felől, ennek a beteljesülésnek a fényében lehet és kell megérteni, azok a módszerek pedig, ahogyan az Újszövetség írói teszik ezt, eligazításul szolgálnak minden korban.

A Szentírás szerzői egyrészt *közvetett módon*, saját példájukkal adnak értelmezési szabályokat, azzal, ahogyan ők maguk kezelik a Bibliát; másrészt pedig *közvetlenül*, olykor szinte tételszerűen megfogalmazott elveket is közölnek. a *bibliának* ezzel a „saját” hermeneutikájával, az első évszázad, az apostoli kor hermeneutikájával az értelmezéstörténetet tárgyaló kézikönyvek rendszerint nem, vagy csak érintőlegesen foglalkoznak. Az alábbi felsorolással nem törekedhettünk teljességre; nem célunk továbbá, s nem is tudnánk újat mondani e tárgykörben, hiszen a felsorolandó, a *Bibliában* elszórtan, külön-külön

olvasható tények, szövegek jól ismertek. Csupán egy csokorba kívántuk gyűjteni magukban a bibliai könyvekben található értelmezéstani utalásokat, hogy így rendszerezve tudatosítsuk gyakorlati hasznukat, segítségül a mindennapi olvasáshoz.

Az újszövetségi szerzők Írás-kezelése

Héber, arám szavak és kifejezések átvétele

Az Újszövetség szövegében olykor héber vagy arám szavak, kifejezések, mondatok találhatók, melyeket a szerzők „ez azt jelenti, hogy...” bevezetéssel görögre, a magyar változatok pedig magyarra fordítanak. Lehetnek ezek egyszerűen helynevek, személynévek, mértékek, de lehetnek fontos alapfogalmak is. A Mt 1,23 például Jézus születésével kapcsolatban az Immánuel-prófeciát idézi (Iz 7,14); a szerző fontosnak véli megtartani itt az eredeti héber *Immánuel* szót („Immánuel lesz a neve”), majd lefordítja: „ami azt jelenti: Velünk az Isten.” Ezzel az eljárással hangsúlyosan idézi fel a korabeli hallgatóságban a szó egész holdudvarát, az üdvtörténetnek és Isten valamennyi ígéretének mindenkori alapját, kezdve JHWH Mózesnek kimondott önkinyilatkoztató szavától [„Én vagyok az, aki (veled) vagyok” – Kiv 3,14], végig a prófétáknak adott „Ne félj, mert én veled vagyok!” típusú ígérek során át – Krisztusig. Így nem pusztán azt a meggyőződést fejezi ki, hogy Isten velünk-léte Jézusban a legmagasabb szinten valósult meg, hanem azt is, hogy ez a velünk-lét, bármennyire újszerű is minőségileg, nem előzménytelen, története van,

egy történelmi folyamatnak és várakozásnak, Isten Mózesrel kezdődő velünk-létének folytatása és betetőzése. A Jézusban nekünk adott kegyelem nagyságának valódi megértéséhez messzemenően szükséges, hogy ez a mélységes összefüggés a múlttal a mai olvasóban is tudatosuljon.

A szerzők olykor Jézus szavait hozzák héberül vagy arámul, majd görögre fordítják. Ezt teszik a süketnéma meggyógyításakor (Effata – Nyílj meg! – Mk 7,34), így idézik a 22. zsoltár kezdő sorát, amit Jézus a kereszten imádkozott (Éli Éli lamma szabaktani – Istenem, Istenem, miért hagytál el? – Mt 27,46, vö. Mk 15,34). Nem egyszerűen nyelvi problémáról van szó ilyenkor. Jézus szavainak eredeti nyelvű felidézése mindig valami többletet jelez, azt, hogy a tanúk valamilyen okból *nem tudták elfelejteni*, nem tudták volna görögül teljes mélységükben visszaadni e szavakat, azért őrzik őket úgy, ahogy Ő mondta, s teszik ezt annak ellenére, hogy hallgatóságuk nagy része már csak görögül ért. Mi lehet ez a többlet? – Márk a Jairus kislányának feltámasztásáról szóló történetben arámul hozza Jézus mondatát: „*Talita kum!*” – és lefordítja: „*Kislány, kelj fel!*” (5,41). Csakhogy a *talita* valójában nem *kislányt* jelent, hanem azt, hogy „*báránycám*”. Az evangélista kénytelen ugyan a *talita* szót közönségesen ’kislány’-nak fordítani, mert a görögben nem szokás a gyerekeket ’báránycám’-nak becézni. De ezzel a megoldással maga sem elégedett teljesen. Mert Ő nem úgy mondta, hogy „*kislány*”; azt mondta neki: „*Talita!*” – „*Báránycám!*”. És ez felejtethetetlen valami volt! Ezért tartja meg Márk Jézus eredeti szavát, mivel nem csak *isteni* életadó hatalmának, de mélységes *emberi* kedvességének is emléket akar állítani valamiképpen.

A görög (magyar) szövegbe iktatott héber, arám kifejezések mindig valami többletet adnak fordításukhoz képest, ezt lehetőség szerint a mai olvasónak is tudatosítania kell.

Idézés a Héber Szentírásból

a) Az *Újszövetség* szerzői a *Héber Szentírást* többnyire nem a héber szöveg szerint, hanem már eleve a görög *Septua-*

ginta (LXX) alapján idézik, és ennek sokszor jelentősége van az értelmezésnél is. Az LXX előnyben részesítésének (amiben vannak egyéni eltérések, másként dolgozik Pál, másként a Mt, vagy a Zsidó levél írója stb.) egyrészt nyelvi oka van. A hallgatóság többsége görög ajkú, könnyebb tehát egyszerűen a meglévő görög változatot idézniük, mint idézeteiket a héberből újr fordítaniuk. A mélyebb ok pedig az, hogy az LXX kifejezései néhány helyen közelebb állnak az *Újszövetség* szemléletéhez, mint a *Héber Biblia* megfelelő helyei.

A klasszikus példa ismét az Izajás 7,14. Máté így idézi: „*Anyá lesz a szűz...*” (t 1,23). A „szűz” helyén a héber eredetiben „*ha alma*” áll. A szó „fiatal nőt” jelent, aki lehet szűz és férjezett egyaránt, a szó nem utal sem hajadoni, sem házassági állapotra, pusztán életkort, szülőképes korú nőt, leányt vagy fiatal asszonyt jelöl. Ezt azonban az LXX a „*parthenos*”, „szűz” szóval adja vissza, az evangélista pedig, érthetően, nem a héber, hanem a görög változatot idézi, és azt Máriára vonatkoztatja.

Másik példánk a *Vigasztalások Könyvének* (Iz 40-55) elejéről való. A héber változatban ez áll: „*Egy hang hangosan: Készítetek utat a pusztában az Úrnak*” (40,3). Ugyanez az LXX-ban: „*A pusztában kiáltónak szava: Készítsétek az Úr útját*”. A fő különbség a „pusztában” szó elhelyezése. Az első esetben az utat kell a pusztában készíteni, a másodikban viszont nem az út, hanem a kiáltó hang gazdája van a pusztában. Az evangéliumok Keresztelő János fellépésénél idézik a próféciát, és azért hozzák az utóbbit, az LXX-t a héber helyett, mert ez illik a Keresztelő helyzetére, aki valóban a Jordán melletti „pusztában” hirdette az Úr eljövetelét.

Hadd térjünk ki itt röviden arra az ismerős bírálatra, mely szerint az LXX héber szövegtől való eltéréseiért az egykor élt ókori zsidó *Septuaginta*-fordítók hiányos héber nyelvtudása volna a felelős. Ez a két itteni példa alapján, és a fordításlélektan mégoly csekély ismeretében is, valószínűtlennek látszik. Nagyon nehéz elhinni, hogy zsidó emberek, akiket saját szent irataik mélységes tisztelete vezérelt, és akik

képesek voltak a *Héber Szentírás* nagy szövegtömbjeit görögre fordítani, elkövet-hettek volna olyan jellegű, igen-igen primitív, lexikai és mondattani hibákat, mint amilyeneket e két példa feltételez.

b) Lényeges, hogy *hol vágja el* az újszövetségi író a *Héber Szentírásból* vett idézetét. Előbbi szövegünk értelmes egysége az Iz 40,3-5. Máté s Márk már a 3. versnél elvágják idézetüket, Lukács ellenben az egész 3-5-öt hozza, mert az ő célja eljutni az 5. vers végéig, eddig a kijelentésig: (ha az út megépül, akkor „minden ember meg-látja Isten dicsőségét” (az LXX és Lk 3,6 szerint „üdvözítését”).

c) Megváltozhat egy idézet jelentése pusztán attól is, hogy *új szövegekörnyezetbe* – valójában *új életkörnyezetbe* – kerül át. Még mindig az Iz 40,3-5-nél maradunk. A szöveg eredetileg *valóságos útra* vonatkozott, arra az útra, amelyen Kr. e. 539-ben az izraeliták hazatértek a babiloni fogságból. Amikor ezt jó hatodfél századdal később, Jézus fellépése alkalmából Lukács idézi, akkor már nincs szó tényleges helyváltoztatásról, hanem *morális útról*, a megtérés útjáról. A *szövegegész* értelme tehát megváltozott, és ezáltal a *részek* is, a „hely”, „völgy”, „egyenes”, „sima” szavak, amelyek eredetileg a fizikai út paramétereit je-lölték, új, átvitt, morális értelmet nyertek: az „egyenes”, „sima” szavak most már az élet útjára vonatkoznak, a „hegy” a bűn hegyét kezdi jelenteni – ezt kell elhordani; a „völgy” pedig a nyomor völgyét – ezt kell feltölteni, így lesz az út egyenesség.

d) Az újszövetségi író az idézés során né-ha kissé megváltoztatja az eredeti mondatot, ilyenkor már nem is idézetről, hanem *para-frázisról* beszélünk. A változtatásnak min-dig jelentősége van. Amikor például Máté a szent család Egyiptomból való hazaköltözé-séről beszél, utal Mózesre. Egyiptomba visszatérve „Mózes fogta feleségét és fiait...” (Kiv 4,20). A Mt 2,20-ban pedig az angyal ezt mondja Józsefnek: „Fogd a gyer-meket és anyját...” Láthatóan szándékos utalásról van szó, hiszen Máté már előbb jelzi, hogy „Így beteljesedett, amit a próféta szavával mondott az Úr: Egyiptomból hív-tam az én fiamat”: Csak éppen a szavak sor-

rendje változott. A Mózes-történetben a „fi-ak”, a felsorolás második tagja („feleségét és fiait”), az evangéliumban pedig a „gyer-mek”, fontosságának megfelelően, az első helyre került („a gyermeket és anyját”).

A *Héber Szentírás* szövegeinek jelenté-se az újszövetségi szövegbe átkerülve szá-mos okból módosulhat, ezért fontos, hogy azokat visszakерessük, tudatosítsuk eredeti értelmüket, hiszen az új csak ezzel a ré-givel együtt és vele összevetve nyeri el mélységi dimenzióját.

A Biblia saját egzegézist ad

Ennek egyik esete az, amikor a beszélő saját maga magyarázza meg egy-egy kife-jezését, képét, gondolatát. Jézus maga adja meg a magvetőről szóló példázatának (Mt 13,1-9) allegorikus értelmét az ismert mó-don. Ezzel egyrészt legitimálja az allegori-zálás módszerét, ugyanakkor közvetve fi-gyelmezteti is a kései olvasót, hogy lehető-leg ne bonyolítsa túl a szöveget, ne erőltés-sen rá holmi nyakatekert, átvitt jelentést, hanem az ő példáját követve maradjon meg az értelmezés egyszerűségénél (13,10-23).

A *Biblia* egzegéziseinek másféle típusa az, amikor a szerző egy másik, korábban keletkezett hosszabb-rövidebb szöveget értelmez. A *Bölcsesség Könyvének* 11-12. fejezete például szabályos bibliamagyará-zat, az egyiptomi tíz csapás egzegézise. A bibliai író értelmezése, mely szerint a csa-pások fokozatosságában Isten irgalmának jelét kell látni, természetesen a modern ol-vasót is eligazítja. Ez a jelenség, ha nem is a *Bölcsesség Könyvéhez* hasonló részletes-séggel, gyakori a kései bibliai iratokban, az *Újszövetségben*, s különösen a levelek-ben, helyesen tesszük tehát, ha a későbbi szerzők értelmezését legalább kiinduló-pontként magunk is figyelembe vesszük egy-egy szöveg olvasásakor.

A *Biblia* saját egzegézisei módszertani-lag az egyszerűsége, a túlértelmezés kerü-lésére tanítanak, tartalmilag pedig a mai olvasót irányítják a megértésben.

Epegzegézis

Az „epzegegézis” görög szó, kiegészítő

értelmezést jelent (gör. *epi* = rá, fölé). Egyes bibliai kéziratok bizonyos többletet, plusz mondatokat-félmondatokat közölnek a többihez képest, amelyek röviden magyarázzák, értelmezik a szöveget. Ezt nevezik epegzegézisnek. Hogy azután az epegzegéziseket sugalmazottnak tekintik-e, hogy bekerülnek-e az elfogadott szövegbe (textus receptus), vagy nem, azt a szövegtörténeti kutatás hivatott eldönteni. A kérdés elsősorban a tudósokra tartozik; mi, egyszerű olvasók, saját otthoni *Bibliánk* textusára hagyatkozunk.

Tipizálás, allegorizálás

Az újszövetségi szerzők a *Héber Szentírás* egyes személyeiben, tényeiben, eseményeiben Krisztusra utaló előképeket (typosz, típus) látnak, illetve egyes helyeknek átvitt, allegorikus értelmet tulajdonítanak. Lényegében mindmáig ezt az örökséget hordozzuk, ez maradt a legfontosabb értelmező eljárás, lényege közismert. A módszer további sorsának, történeti változatainak, helyes és helytelen módozatainak leírása azonban messze túllépné az itteni kereteket.

Értelmezési szabályok a Bibliában

A *Biblia* sok értelmezési szabályt szinte direkt módon is megfogalmaz, illetve egyes kijelentéseket, amelyeket szerzőik eredetileg nem szántak hermeneutikai szabálynak, későbbi korok egyöntetűen így értettek és használtak. Csupán felsorolásként idézünk fel néhányat közülük, szükség esetén egy-egy példával világítva meg alkalmazásukat.

a) A Krisztus-központú olvasás elve

Jn 5,39: Tudakozzátok az Írásokat, mert azt hiszitek, örök életet találtok bennük – és azok éppen rólam tanúskodnak.

A kereszténység vallja, hogy a Szentírás egészének középpontja Krisztus személye és műve, idézetünkben a *Héber Szentírás* Krisztusra tekintő olvasásának ezt az alapelvét adja a János-evangélium szerzője Jézus ajkára, és ajánlja a mai olvasónak is. Nem arról van azonban szó, hogy minden

egy betűben krisztológiai vagy ekklezológiai utalást kereshetnénk, vagy azt állíthatnánk, hogy ez a jelentés a zsidó szerző által szándékolt értelem volna. Hitünk szerint a *Héber Szentírás egésze* utal Krisztusra, de nem minden egyes szava. Az egy-egy szövegben az eredeti szerző által nem szándékolt, de a *keresztény hit szerint* – és ez hangsúlyos itt – mégis benne rejlő Krisztusra vonatkozó jelentést a szöveg ún. „teljesebb értelmének” (sensus plenior) nevezik. Emellett a filológusi józan ész és a szöveg iránti alázat sokszorosan megköveteli az eredeti címzettek egzegétikai szempontjainak figyelembevételét, ami a tudományos értelmezés területén ma már általánosnak mondható, jó lenne a prédikációs és egyéni olvasási gyakorlatban is minél inkább szóhoz juttatni. Tapasztalatunk szerint ez nem hogy gyengíteni, inkább hallatlanul elmélyíti a keresztény megértést.

b) A „rólam beszélnek itt” elve (Kierkegaard)

A Jakab-levél a Szentírást „tükörnek” mondja (1,23-24), amelyben az ember „a természettől kapott arcát nézegeti”. Az olvasó – folytatódik a gondolat – kétféleképpen viselkedhet. az egyik „megnézheti magát, aztán továbbmegy és nyomban elfelejti, milyen is volt”; a másik „figyelmesen tanulmányozza” az Írást, s az „az igazság tökéletes törvényének” bizonyul számára. Az eredmény a két esetben természetesen különböző, de a levélben említett kétféle ember magatartása egy dologban megegyezik: a *Bibliát* mindketten tükörnek, az önismeret eszközének tekintik, olyasvalaminek, ami Isten, Jézus Krisztus mellett *magát az embert* nyilatkoztatja ki olvasója számára. Jézus mindjárt nyilvános működése kezdetén, a *Hegyi Beszéd* boldogmondásaiban Isten emberképét tárja lénk. A harmadik személyű mondasok (Mt. 5,1-10) végén, az utolsó versekben (5,11-12) egyértelművé teszi, hogy *rólunk beszél*, ezek a boldogok – mi magunk vagyunk: „Boldogok vagytok...” És *rólunk beszél* a többi szöveg is. Az olvasónak tehát az a feladata, hogy a *Bibliában* elébe

táruló élethelyzetekben a maga élethelyze-
teire, a szereplőkben a saját személyére is-
merjen, jókban és rosszakban, a tékozló fi-
úban és a bűnös nőben, az öntelt farizeus-
ban és a bűnbánó vámosban, a vakokban,
bénákban, leprásokban, megszállottakban
egyaránt. Isten szeretetét mint személye-
sen hozzá, róla, neki szóló szeretet csak az
fogja fel, aki olvasás közben egyre ezt
mondja magának: „...rólam beszélnek itt.”
A bibliaolvasás magának a *Bibliának* a ta-
núsága szerint nem szótár és kommentár
dolga, nem elsősorban tudomány kérdése.
Aki folyton csak a külső burkot, a szava-
kat, a nyelvi problémákat, a történelmi ré-
gészeti és egyéb érdekességeket vizsgálja,
az olyan, mintha évekig, évtizedekig nyu-
godtan ülné egy tükör előtt, és nézegetné a
tükör keretét vagy üvegét, anélkül, hogy
egyszer is belepillantana, és megnézné
benne végre önmagát. Ennek pedig nem
sok értelme van.

*A gondos és pontos megfigyelés
fontossága*

*Lk 10,26: Mi van megírva a Törvényben?
Hogyan olvasod?*

Jézus kérdését egy törvénytudóhoz inté-
zi, aki az örök élet elnyerésének feltételei-
ről érdeklődik nála. Szava azonban a
konkrét szituáción túlmutató figyelmeztet-
és is: az Írás értelmezőjének mindenk-
előtt a szöveg első, természetes, ún. szó
szerinti jelentését kell jól megértenie, azt,
ami „meg van írva”, a természetes jelentés
minden esetleges további, átvitt értelem
alapja. Ez csak figyelmes olvasással lehet-
séges; alaposan meg kell figyelni minden
részletet, mert a *Biblia* kevés szóval mond
sokat, megfogalmazásai rendkívül tömö-
rek és pontosak, az apró részletek gyakran
fontos információkat hordoznak. Az ilyen
olvasás emellett nagy *öröm* forrása is. Itt
tömegével lehetne idézni a példákat, érjük
most be kettővel!

A búzáról és a konkolyról szóló példa-
beszédben, miután értesülünk arról, hogy a
gonosz elvetette a földbe a rossz magot, a
következő fél mondatot olvassuk: elvetet-
te „és azután elment” (Mt 13,25). Jelenték-

telen apróságnak látszik ez, kevesen fi-
gyelnek fel rá. Pedig súlyos figyelmeztet-
és, amit a példázat további mondatai is
megerősítenek: az embernek kötelessége
ugyan szembeszállni a rosszal, de annak
végső forrására, a Sátánra nem képes rá-
mutatni, nem lehet elhamarkodottan kijel-
lenten, hogy itt van, vagy ott.

A vihar lecsendesítésének történetét
mindhárom szinoptikus nagyjából hason-
lóan mondja el. Mindhármán közlik azt is,
hogy a viharban Jézus aludt. Van azonban
itt egy egészen apró részletbeli eltérés.
Márk, és csak ő, a maga változatában vala-
miért fontosnak tartja hozzátenni, hogy Jé-
zus „egy kispárnán” aludt (Mk 4,37). Ez a
kispárna, ép ezen a helyen, épp ebben a te-
ológiaiilag annyira megterhelt szövegben –
egyszerűen *megható*. Ilyesmit nem lehet
kitalálni. Ki lehetett fundálni a történet te-
ológiai koncepcióját (Noé bárkája, az élet
vihara, az egyház hajója stb.), de ezt a *kis-
párnát* – ezt nem. És következésképp a
történetet, a csodát sem lehetett kitalálni.
Mert hitelesíti, valóságossá teszi ez az ap-
ró, a szöveg teologumenonjához képest
oly esendően hétköznapi, oly feleslegesnek
tetsző részlet, a kispárna. Aki olvassa, úgy
érzi: „Ez csakugyan megtörtént.”

*d) A teljes Írás olvasásának
követelménye*

*Mtörv 4,2 (vö. Jel 22,18): Ahhoz, amit mondok,
ne tegyetek hozzá semmit és ne is vegyetek el
belőle...*

A mondat eredetileg etikai jelentésű, a
teljes Törvény megtartására figyelmeztet,
de régóta hermeneutikai elvként is értik.
Így felfogva, első fele arra int, hogy értel-
mezésünknek teljesnek, valóban egzegé-
zisnek, „kihozásnak” kell lennie, mindent
„ki kell hozni” a szövegből, amit tartal-
maz, de nem szabad, hogy *eisegézis*, bevitel
legyen, nem magyarázhatunk bele a
szövegbe olyasmit, amit nem mond (túlal-
legorizálás, erőltetett aktualizálás, pszi-
chologizálás stb.). A második tagmondat is
megszívlelendő. A *Bibliában* vannak ne-
hezebben érthető részek (ilyennek tartják
például a *Jelenések Könyvét*), vagy úgy-

mond kevésbé fontos részletek (gyakran így vélekednek például a Jakab-levélről). A teljes üzenet megértéséhez azonban ezek is hozzátartoznak, olvasásukat nem hanyagolhatjuk el.

e) Az „az is meg van írva” elve

Mt 4,5-7: *Az is meg van írva: „Ne kísétsd Uradat, Istenedet!”*

Jézus megkísértésekor mondja e szavakat a Sátánnak, amikor az egy zsolnártvers idézésével próbálja rávenni őt, hogy leve-se magát a Templom párkányáról. Érde-mes megfigyelni a Sátán Biblia-idézését. Jó példája ez annak, hogyan nem szabad élni az Írással. A Sátán kiragad a 91. zsolnártból egy gondolatot, mely szerint az igaz emberre Isten angyalai vigyáznak, és – a „meg van írva!” jelszavával – olyan mó-don hivatkozik erre az ígére Jézus előtt, ami teljesen idegen az eredeti összefüg-géstől és mondanivalótól. Igen egyszerűen éri el ezt: hiányosan idéz, kihagyja a zsolnártvers két szavát, „...minden utadon” (Zsolt 91,11). A zsolnárt azt mondja, hogy Isten angyalai által is vigyáz az igaz em-berre „minden útján” – tudniillik minden olyan úton, amit ő ad az ember elé, más úton pedig nem vigyáz rá, mert ez ellent-mondás volna: Isten egyszerre akarna is valamit, meg nem is akarná ugyanazt – ez képtelenség. A zsolnártvers tehát igen józan képet fest Isten gondviselésének mikéntjé-ről, csakhogy ez a körülmény a Sátán idé-zetéből kimarad, nem véletlenül. Hiszen éppen arra akarja rávenni Jézust, hogy ne a maga útján, az Isten által kijelölt úton jár-jon, hanem valamely másik úton. Mit tesz erre Jézus? Nem kezd filologizálni, a szö-veget elemezni, hanem, az eljárást meg-jegyzésre sem méltatva, a Sátán hazug idé-zetével egy másikat állít szembe: „Az is meg van írva...”

Az idézeteknek ez a pengeváltása egy villanás csupán a hatalmas jeleneten belül, mégis komoly, s túl sokszor figyelmen kí-vül maradó intés. Arra irányul, hogy a *Biblia* szövegeit ne használjuk környezetük-ből kiragadva, megcsonkítva, értelmüktől megfosztva, hanem csak a maguk valódi

és teljes összefüggésében. Egy-egy témá-ról gondolkodva ne abszolutizáljunk egyetlen idézetet, fontoljuk meg a tárgy-hoz tartozó többi szöveget is, amelyek szintén „meg vannak írva”. A kinyilatkoz-tatás ugyanis egyrészt fokozatos, *diakroni-kusan* (az idő múlásával) fejlődik, alakul. Másrészt *szinkronikusan* (azonos időn be-lül) is sokarcú, összetett; igazságai olyan mélyek, hogy azokat az írások többszörö-sen, több oldalról is megvilágítják. Az egyoldalúság veszélyét tehát nekünk is ke-rülnünk kell.

f) A Biblia nyitott a mára

Mt 13,52: *Minden írástudó, aki jártas a Mennye-k Országának tanításában, hasonló a gazdához, aki éléstárából újat és régit hoz elő.*

Jézus a Mennye-k Országáról szóló pél-dabeszédek sorának lezárásaként jelenti ki ezt, megadva mintegy a használati utasí-tást az addig mondottakhoz. Kérdésére, hogy tanítványai értik-e az előbbieket, a Mennye-k Országáról szóló tanítást, azok igenlő választ adnak. Igen, megértettük. Jézus tapintatosan, ahogy szokta, anélkül, hogy kétségbe vonná e meggyőződésüket, elébük tárja a valódi megértés kritériumát. A mondat tartalma hermeneutikai szem-pontból roppant gazdag. Először is megad-jaz az igazi írástudó meghatározását. Nem azt nevezi írástudónak, aki a szótárak és kézikönyvek világában, vagy a hermeneu-tika tudományos problémáiban jártas, ha-nem azt, aki a Mennye-k Országáról szóló tanítás ismerője, szó szerint, „aki megta-nítottatott a Mennye-k országa felől”. A teo-lógiai kérdések labirintusában való jártas-ság fontos ugyan, de az olvasó számára sokkal fontosabb, hogy a *Biblia* üzeneté-nek lényegét értse: a Mennye-k Országa, Isten uralma „elközelegett”, „közel”, „kö-zöttünk” és „bennünk” van. A lényeglátás tehát az egyik dolog. Azután a kijelentés az Írást „éléstárhoz”, és ezzel az Igét étel-hez, italhoz hasonlítja, ahogy Jézus is Isten akaratát nevezi a maga „eledelének” (Jn 4,34). Végül pedig azt állítja, hogy aki „megtanítottatott a Mennye-k Országa felől”, és akinek Isten Igéje kenyérévé, ételszük-

ségletévé vált, az képes a régi mellet az újat is előhozni abból, nyitott könyvként olvassa a *Bibliát*, észreveszi benne azt az újat, ami a mai embert a maga élethelyzetében, változó körülményei közepette szólítja meg. Az írástudó legfontosabb dolga éppen az, hogy a *Biblia* élő, mához szóló mondandóját felismerje és át tudja adni másoknak. Az ilyen magyarázat mégsem válik *eisegézissé*, belemagyarázássá. mert a szövegben ez az *új* is *régi*; kezdettől benne volt, csak éppen most lett aktuálissá. (A hely másik – talán az eredeti – jelentésére, amely a *Biblián* belüli régi és új, a *Héber Szentírás* és az evangélium viszonyára vonatkozik, itt nem térünk ki.)

g) A rendszeresség és az érdeklődés fontossága

ApCsel 17,11: (a Bérea-beliek) naponta forgatták az Írásokat, hogy csakugyan úgy vannak-e ezek...

Az *Apostolok Cselekedetei* Pál apostol Bérea-beli működésével kapcsolatban teszi ezt a megjegyzést, amely nem egyszerűn a *Biblia* olvasására, hanem rendszeres olvasására („naponta”), sőt, tanulmányozására („forgatták”) biztatja a mai olvasót. Sok haszna lehet ugyan az alkalmi olvasgatásnak is, megadhatja egy-egy szöveg elszigetelt megértését valamilyen szinten, jelenthet segítséget vagy vigaszt egy konkrét élethelyzetben. És ez nagy dolog.

Amit azonban az alkalmi olvasás nem képes nyújtani, az a kinyilatkoztatás összefüggésében való megismerése és megélése. Más dolog ugyanis megérteni az Mt 1,23-ban azt, hogy a megszülető gyermeknek, Jézusnak „Immánuel lesz a neve, ami azt jelenti: Velünk az Isten”, megérteni, hogy ez egy régi prófécia beteljesülése – ez önmagában majdhogynem érdektelen régiség. De egészen más dolog azt érteni meg, mit jelentett ez a „velünk az Isten” gondolat a *Héber Szentírás* embereinek a honkeresés vándorútjain, a letelepedésben, majd a szétszórásban; megérteni, hogy ott van már a kinyilatkoztatás kezdetén, ott a próféta mozgalmában, a legnehezebb élethelyzetekben. Megérteni, hogy ez az ígéret, mielőtt beteljesednék, már sok száz

éve él és éltet. Megérteni, hogy e dolgok: vándorlás és letelepedés, szétszórás és hazatérés, szenvedés és várakozás – nem csak azért történtek, hogy kronologikusan *mindezek után*, ez azért is, hogy okozatilag, *éppen ezen az áron* nyerjék el végül telje értelmüket és jelentésüket Isten Krisztusban való velünk-léte által. Ez két igen különböző szintű megértés. Az utóbira pedig csak a rendszeres, az egybenlátást begyakorolt, „szinoptikus” olvasás vezet el.

Még mást is mond az idézet. A Bérea-beliek kutatták az Írásokban, mégpedig „naponta”, hogy „úgy vannak-e ezek”, ahogy az igehirdető mondja. Utánaolvasnak Pálnak. Nem mintha kételkedtek volna a szavaiban, hiszen egy verssel előbb azt olvassuk, hogy „készségesen fogadták” a tanítást. De annak aranyfedezetét a *Szentírásból* akarták meríteni a maguk számára.

h) Az Ige meghallásának készsége

Róm 10,17: A hit tehát hallásból fakad, a hallás pedig Krisztus beszédéből.

Alapvető fontosságú, sokat elemzett mondat. Háromelemes logikai sort ad: Ige – hallás – hit. A cél, a végpont a hit; a forrás, a kiindulópont Krisztus beszéde, tanítása, Igéje (*rhéma*); a hallás pedig közvetítő a kettő között. Az Ige isteni-misztikus tulajdonsága, hogy nem egyszerűen megértendő tárgy, hanem önnön megértését kieszközlő *alany* is egyben; az Ige adott a *Bibliában* és adott benne az erő is, hogy kiváltsa a meghallást-megértést. A megértés azonban nem automatikusan jön létre, hanem a fül közvetítésével. A fül állapotáért, tehát a meghallás létrejöttéért felelős az ember. Sokszor olvasunk olyanokról, akik „nehezen hallanak a fülükre”, és Jézus gyakran figyelmeztet: „Akinek van füle, hallja meg!” Az Ige önmagában külső dolog, szóállomány, amely kívül van az emberen – de amit ki kell váltania, a hit belső, az ember bensejében van vagy nincs meg. A mondat tétje, a hermeneutika évezredes, egyik örök nagy kérdése éppen az, miként jön létre egyáltalán a megértés a végtelen Isten és a véges ember között, miként kerül a tanítás kívülről az ember

bensőjébe, hogy kiváltsa a hitet. E közve-títő, belülré kerülesi folyamatot jelképezi Pálnál a „hallás”, aminek eszköze a belső készséget szimbolizáló „fül”. A hallás mint egzisztenciális (nem akusztikus vagy intellektuális) esemény, nem egy csapásra alakul ki, hanem *folyamat*.

Következésképpen, és ezt Jézus fenti szavai megerősítik, befolyásolható, ellen-örizhető. Bár vannak persze a megértésnek nem teljesen tudatosítható mozzanatait, váratlan kegyelmi pillanatait, nagyrészt mégis az olvasó magatartásától, a befogadás készségétől, „a fültől” függ a dolog. Mikképpen? – A belső hallás fejlődését jelzi, ha kíváncsiak vagyunk, érdeklődéssel olvasunk; ha bátran szembenézünk a szöveggel, merünk tőle kérdezni; ha merjük önmagunkra vonatkoztatni az olvasottakat; ha a helyesen megértett tanulságokat életünkben megvalósítjuk, vagy, ha még nem vagyunk rá képesek, legalább vágyunk, törekszünk erre. Az egyház számos ősi, egyszerű tapasztalatot őriz a megértés lélektanával kapcsolatban, a misztikus tapasztalatoktól kezdve a profán tanuláslélektani igazságokig. Érdemes néhányat újból tudatosítanunk, anélkül, hogy pszichológiai mélységeiket elemezhetnénk itt. Ilyen tapasztalat az, hogy legjobban az Ige megcselekvése hitelesíti annak igazát, mélyíti el megértését. A boldogmondások igazát például, vagy általában minden olyan kijelentés igazát, amelyek igen kellemetlen dolgokhoz fűzik a boldogság ígéretét (a „boldogok a sírók, az éhezők, az üldözést szenvedők” típusú mondások igazát) emberileg, racionálisan belátni egyszerűen a Könyv fölött ülve – teljesen lehetetlen. Ezeket csakis akkor értjük meg, ha megtesszük a bennük foglaltakat. Azt is jól tudták az régiek, hogy ha valamit már megértettünk a Bibliából, bármilyen szintű is a megértésünk, ez fejleszti a fülünket, tágitja a további befogadás, a hallás képességét. Különösen nagy hatást tulajdonítottak továbbá a megértésben a hitbeli tudás továbbadásának. Úgy tapasztalták, hogy ez nemcsak a tanuló, hanem, és még inkább, a tanító megértését fokozza. *Szent Anzelm* (11. sz.) saját nevelői élményei

alapján állítja: „...ha szívesen megosztod, amit ingyen kaptál, kiérdemled, hogy olyan magasabbrendű igazságoknak birtokába juss, amikhez korábban még nem értél fel.”

i) A megértés korlátai

Mtörv 29,28: Ami rejtve van, az az Úr, a mi Istenünk ügye; de a kinyilatkoztatott dolgok ránk és gyermekeinkre tartoznak, hogy e törvényeknek minden szavát megtartsuk.

A Biblia témáinak nagy része – misztérium. Mégis bepillantást nyerünk ezekbe, mert Isten a megértés érdekében emberi nyelven tárja elénk a kinyilatkoztatást. Tudatában kell azonban lennünk, hogy a Bibliában mindig maradnak titkok, melyek a jelen létrendben csak részlegesen tárulnak fel az ember előtt. Ilyen például az áteredő bűn és általában a bán titka, a szenvedés értelme, az isteni személyek létmódja, a megtestesülés, a feltámadás. Azután ilyenek egyes ún. történelmi vázlatpróféciaik, a végidőre vonatkozó, vagy általában a még be nem teljesedett prófétai szavak. Az utóbbiakkal kapcsolatos aktualizáló spekulációk éppoly károsak, mint amilyen divatosak bizonyos körökben, holott teljesen megérteni őket természetesen majd csak a beteljesedésük után lehetséges. az ilyesfajta tények közlésére is szükségünk van, de teljes magyarázatukat a kinyilatkoztatás nem adja meg, mert emberi tudásunk és fogalmaink segítségével nem tudnánk fel-fogni. Éppen elég megérteni – és tennivalót adnak elénk a „kinyilatkoztatott dolgok”; és ezek igazságáról, Isten igazmondásáról, igazságainak mélységéről oly sokszorosan meggyőződhetünk, hogy szavára a titkok esetében is bátran adhatunk. Helytelen tehát ezekre a magyarázat nélkül adott kijelentésekre hivatkozva elutasítani az egészet, kétségbe vonni a kinyilatkoztatás igazát. De az sem helyes, ha önkényes találgatásokba bonyolódunk, és saját gondolatainkkal próbáljuk „megmagyarázni” azt, ami „az Úr, a mi Istenünk ügye”.

Dér Katalin

Szekták – új vallási jelenségek

A szekták iránt érdeklődők bizonyára örömmel vették kézbe a Lugosi testvérpár szerkesztésében idén májusban kiadott tanulmánykötetet. A Budapesti Tudományos Ismeretterjesztő Társulat ezúttal valóban „javított” az 1994-ben 1000 példányban kiadott Szekták című ismeretterjesztő brosrán, figyelembe vették a kritikai visszajelzéseket is. A könyv azonban így is csak ennek javított és bővített változatának tekinthető, immár hazai szakértők elemzéseire is támaszkodva.

Nemcsak a társadalomellenes, destruktív szekták elvi meghatározását kerülték ki a bevezetőben a szerkesztők, hanem a szekta általános definícióját is. Nem akartak destruktívnak minősíteni, megbélyegezni egyetlen hazai szektát sem, inkább ismertették, ütköztették az eltérő véleményeket, értékeléseket, például a Hit Gyülekezetével vagy a szcientológiával kapcsolatosan. Azt a történeti álláspontot képviselték ezzel, hogy a tárgyilagos kutatásokhoz általában történeti távlat, kb. ötven–száz év szükséges, azaz, az új vallási mozgalmak és intézményesült vallási szervezetek értékelése kiforratlanságuk, tanbeli, liturgiai, vallási életük gyors belső változásai miatt szinte lehetetlen, vagy legalábbis kockázatos, indulatokat, sőt politikai reakciókat kiváltó vállalkozás lehet. Magyarországon a szektakérdés más okok miatt is politikai és nevelési kérdéssé vált. A külföldi szekták beözlönését szektaellenes, részben hitvédelmi jellegű mozgolódás is kísérte, főleg a hazai egyházak részéről, de civil, főleg szülői kezdeményezések is voltak. A szerkesztők jelezték: hiányoznak a hazai intézményes szociológiai, vallápszociológiai, néprajzi, teológiai szektakutatások; nincsenek gyűjtött és szakértők által feldolgozott, megbízható anyagok; kevés az ilyen kutatásra szánt pénz és megrendelés, megbízás. Ezért kevés a felső fokon képzett főállású szakember is. A téma iránt érdeklődő „laikusok” vagy kilépett szektagok sincsenek egyesületbe összefogva. Gyakori például az, hogy a megírásakor aktuális és tényszerű „bemutató” egy-két évvel kiadása, megjelenése után már elavult, pontatlanná vált, és ezért támadha-

tó. Bele lehet magyarázni az intoleranciát, a szándékos előítélet-gyártást az ellentétes szándékok ellenére. A tudományos ismeretterjesztés általános problémája is ez, ezért a szerkesztők a nemzetközi kiterjedésű és több évtizedes múltra visszatekintő „vallási jelenségek” bemutatására vállalkoztak inkább, így is olyan ismerettárat kínálva, amely eddig szinte hozzáférhetetlen volt. A pedagógusoknak, lelkészeknek, politikusoknak ezért hasznos, sőt nélkülözhetetlen forrása lehet a szóban forgó könyv.

A kötet két szempontú hiányossága – a tanulmányok magas színvonala és igényessége ellenére –, hogy a tanulmányok első része szerzői névvel jelent meg, de a szekták ismertető fejezetek szerzői vagy nem vállalták fel a nevüket, vagy a szerkesztők jobbnak látták elhallgatni azt. Ez indokolt lehet, hiszen az Ökumenikus Tanulmányi Központ szektákat bemutató, 1996-os kötetének tanulmányai is névtelenül jelentek meg. Az érintett vallási szervezetek, gyülekezetek ugyanis általában mindenfajta kritikai észrevételre hevesen és hangosan szoktak reagálni, a szerzőket egyszerűen „rágalmazóknak” titulálják és jogi orvoslattért kiáltanak. A tárgyilagossághoz pedig a kritikai – de nem bírálói – észrevételek is hozzátartoznak. Mégis, bátor kiállást jelzett volna, ha a szerzők név szerint is vállalják véleményüket és nem rejtőznek el a TIT palástja mögé. Csak a nyílt kártyákkal való játék hozhat eredményeket.

A másik és ennél érthetlenebb hiányosság, hogy a hazai elterjedtségi, népszerűségi „toplistát” vezető három szekta – a Hit Gyülekezete, a mormonok és a Jehova Tanúi – egyszerűen kimaradt az

ismertetettek közül. Miközben a japán AUM – Legfelsőbb Igazság, a Fehér Testvériség, a Naptemplom Rendje bekerült a kötetbe, amelyek Magyarországon nem is működnek, csak külföldön. A bevezetőben a szerkesztők némi magyarázatot adnak a Hit Gyülekezete és a Jehova Tanúi mellőzésére, de a mormonok „kihagyásának” okait nem is említik, meghagyják találynak.

A Hit Gyülekezete mint kimondottan hazai alapítású, szervezetiileg független, pünkösdisták szektája (a szekták kifejezést a keresztény vallási irányzat szinonimájaként használom, és nem mereven elkülönülő csoport megjelöléseként), azért nem került be a kötetbe, mert „a mozgalom társadalmi megítélése ugyanakkor világszerre – Magyarországon is – rendkívül ellentmondásos. (...) az újpünkösdiszmus jelenlétét és/vagy a Hit Gyülekezetét elfogulatlanul bemutató és elemző írás híján, a szerkesztők egyelőre kénytelenek megelégedni azzal, hogy a mozgalmat megpróbálják »elhelyezni« az elmúlt két évtized nemzetközi társadalmi-gazdasági és ideológiai folyamataiban”.

Ez az indoklás azért kibúvó jellegű, mert a szcientológia értékelése is világszerre ellentmondásos, vitát kavará, bemutatás mégis szerepel a kötetben. Úgy vélem, hogy jobb híján *Horváth Zsuzsa A Hit Gyülekezetének szociológiai sajátosságai* című tanulmánya bekerülhetett volna a kötetbe, melyből a szerkesztők is idéztek. Az ELTE által kiadott, a nagyközönség számára gyakorlatilag hozzáférhetetlen tanulmány közlése indokolt lett volna. Ugyanakkor a szerkesztők burkoltan feladták a leckét: várják a Hit Gyülekezetét tárgyilagosan és elfogulatlanul bemutató írások beküldését a TIT-be, amit talán az Internetre, honlapjukon is felvinnének. A Hit Gyülekezete – 1975-ös kezdetét óta eltelt közel negyedszázados múltja miatt – már lehetőséget kínálna erre.

A Jehova Tanúiról valóban elmondható, hogy részben ismertek, több mint százéves múltjuk van. De vajon hányan ismerik átfogóan tanaikat, egyházszervezetüket és életüket? Egy róluk és a mormonokról

szóló tanulmány mindenképpen előnyére vált volna a kötetnek és szolgálta volna a tájékozódást, az iránymutatást. Vagyis ezért némi csalódást is érezhet az olvasó: a legelterjedtebb szektákkal kapcsolatosan hiába keres támpontot és segítséget a könyvben. A kötet ezen hiányosságai ezért részben magyarázhatók a hazai szerzők kis létszámával, továbbá a terjedelmi és anyagi korlátokkal, de azért a mormonokról, a Jehova Tanúiról és a pünkösdistákról mint nemzetközileg elterjedt szektákról külföldi szerzők írásait is lehetett volna közölni. Kimaradt a pünkösdisták bevezetőben begyűjtött társadalmi, gazdasági, ideológiai összefüggésekben való nemzetközi bemutatása is, miközben olyan „gyöngyszemek” is szerepelnek benne, mint a Nap Templom rendjén belül a templomosok rövid, de átfogó bemutatása.

A tanulmánygyűjtemény értékei mellett azonban e felróható hiányosságok szinte eltörpülnek. A külföldi szerzők közül *Eileen Barker* három, *Jean-Francois Mayer* kettő, a többiek pedig egy-egy tanulmánnyal szerepelnek. Barker gyakorlatilag és elvileg is cáfolja a destruktív szekták állítólagos agymosási gyakorlatát, a kilépők személyiségzavarait (az érzelmi válságokat nem tekinti lelki zavarnak), és a fiatalok szüleinek az „arany középutat” ajánlja. Ezzel valós főbiákat és előítéleteket oszlat el. Valóban túlzás, sőt téves dolog agymosásról, az autonómia és a döntésképeség teljes elvesztéséről beszélni a szektákba kerülőknél. Inkább átnevelésről vagy személyiségformálásról lehet írni, mely – mint minden értékvalasztásnál – más életformák elutasítását is magában hordozza. Közhely, hogy minden döntés és választás lemondással is jár.

A felnőtt korban levők zöme hitválasztó, vagy inkább egy életformát, életmódot választ. Ebben a példának, példaképeknek döntő szerepük van. A kötetben talán J-F. Mayer tudja leginkább képviselni a civil álláspontot, a nyitottság és kritikus-ság szimbiózisát. *Guruk és próféták társaságában* című írásában – mint volt szektatag – személyes tapasztalataira, emlékeire támaszkodva egyszerre mutat-

ja be belülről és kívülről, hogy milyen meghatározó szerepük van a szekták életében a feltétlen tekintéllyé váló karizmatikus vallási vezetőknek, guruknak. S egyben jelzi, hogy a szektavezetők külső ellenőrzése mennyire fontos és nehéz feladat. Sok vallási vezető saját maga bálványává, torzult küldetésudatúvá, önkritikátlaná válik. Vagyis elgondolkodtató, hogy valós isteni karizmákkal rendelkező személyek is pénzsóvár, hatalomközpontú, másokat eszközként manipuláló diktátorokká válhatnak, a lelkes tanítványból pedig egy életre tönkre tett, önsorsrontó tanítvány lesz. Vagyis egy kezdetben tiszta és nemes szándékkal átitatott mozgalom is válhat idővel egyén- és társadalomellenessé. Ugyanakkor az is igaz, hogy a manipuláció társadalmunk minden szintjét áthatja: a reklámhadjáratok, a politikai választási kampányok ilyenek társadalmi szinten, de akár a szerelmi udvarlás is válhat öncélúvá, megtévesztővé, tróféagyűjtéssé, hozományvadászattá. A nevelésnek és a pedagógiának olyan „manipulációs rendszerré” kell válnia, amelyet „agymosás” kísér, azaz olyan jellem- és szemléletformálónak, amely az egyén szabad kibontakozását segíti elő. A szekták ezt szolgálhatják, de akadályozhatják is térítő módszereikkel.

Mayer második, az *És ha elkötelezem magam egy szektánál?* című tanulmánya a civil valláskutatók amolyan eszmei és etikai kódexbe illő irányelveit foglalja össze. Olyan szemléletet közvetít, mely Magyarországon ritkaság számba megy, ezért a kötet legértékesebb írásának tekinthető.

„Minél előrébb haladok, annál kisebb a kockázata, hogy megtérjek egy »szektához«.

A kutató, aki egy ilyen közegben nyomoz, félelmetes valósággal konfrontálódik: manapság a vallás területén a lehetőségek végtelen változatossága kínálkozik. A hitek igazi szupermarketjével állunk szemben. Mindez inkább lehangoló hatást kelt, a telítettség érzését: egy ilyen nagyságú választékban nincs semmilyen támpont, hogy inkább az egyik vagy másik hangot válasszuk-e. A vallási élmények szabad piacának e szituációja spirituálisan

egyáltalán nem egészséges.

Két hozzáállás képzelhető el tehát: vagy beletörődik az ember az agnoszticizmusba, vagy rájön arra, hogy a legbiztosabb az, ha talál olyan spirituális hangot, amelyik mögött egy hiteles tradíció tapasztalati állnak – mivel joggal feltételezhető, hogy a modern kreációk nagy része, bár sok esetben támadhatatlan, hamisítás vagy zsákutca. Már bizonyára kitalálták, hogy melyik megoldást kedvelem.

Ez nem jelenti azt, hogy ne tisztelném azokat a hívő embereket, akikkel az ember a »szektákban« találkozik, bármit is gondolok a hitéről, vagy a csoport alapítójáról. Igyekszem senkit sem bírálni: az egész nyomozás irányát az emberi szimpátia adja meg, még csak nem is válogatva a beszélgetőtársakban. Még meszebb megyek: bizonyos csoportokat látogatva elismerem, hogy épülesemre vált az ott tapasztalt együttlét minősége, a tagok buzgósága és odaadása; ez nem hajt a csatlakozás felé, hanem épp ellenkezőleg, alázatosságra buzdít, látván, milyen messze vagyok attól, hogy elérjem az ő hitük és lelkesedésük fokát saját hitemben és gyakorlatomban. Az új vallások példája nem kell, hogy felbolygasson minket, inkább ösztönzőként kell hatniuk, megakadályozva kis belső komfortunkat.”

Hazánkban e nyitott, a vallási pluralizmusban értékeket látó, minden értékre nyitott szemlélet helyett sokan a másik vallásban inkább riválist, szellemi-lelki kihívást, azaz integritást veszélyeztető tényezőt látnak. *Popper Péter* ezt így mesélte el *Istenek órája* című tévéműsorában: egyszer egy katolikus értelmiséginek felkínálta a *Buddha beszédei* című könyvet, aki riadtan utasította vissza: hogy gondolhat ilyesmire, hiszen ezzel a saját hitét veszélyeztetné, s csak összezavarná és elbizonytalanítaná őt. Számos katolikus imakönyvben még ma is szerepel az, hogy „nem olvasok hitellenes kiadványokat”. Sokan úgy gondolják, hogy a „szomszéd rítusok és spiritualitások iránt csak akkor jelentkeznek a lelki igény, ha az illető lelki válságba került, saját hi-

téből és egyházából kiábrándult és új utakat keres. Az ilyen keresőket azután megbélyegzik, hogy hitbelileg bizonytalanokká váltak, „szekták befolyása alá kerültek”, eltávolodtak az igaz hittől. Vagyis sok hívő úgy gondolja, hogy az agnoszticizmus és a nihilizmus útjára tévedhet, ha más vallási tradíciókat is megismer. Nehéz tehát megtalálni az identitásmegőrzés és a dialógusképesség arányait és határait. Ugyanis ahogy nincs semleges világnézet, nincs semleges kutatás sem.

A kötet szektákat ismertető tanulmányai közül jelentőségét és színvonalát tekintve a Szciantológia Egyházzól szóló emelkedik ki. Ezt az írást teszteltem a szciantológusok Nyitott Napján, budapesti missziós központjukban. Lényegesen jobbnak találták, mint az 1994-es változatot. A szciantológiának nem annyira a hite, mint inkább a missziós módszere a meghökkentő, kifogásolható. Ronald Hubbard terápiás módszert fejlesztett vallássá: ezoterikus

tanokat tartalmazó tanrendszerrel, komoly egyházszervezettel és közösségi élettel rendelkező, kb. tízmilliós egyházzá váltak, azaz a mormonokkal azonos nagyságúvá. (Különösen időszerű ez, hiszen a természetgyógyászokat szabályozó kormányrendelet miatt számos „csodadoktor” egyházat kezd alapítani Magyarországon, jelentősen megemelve a bejegyzett egyházak számát.)

A magyarországi szabadegyházak közül csak náluk igaz az az állítás, hogy

*„Minél előrébb haladok,
annál kisebb a kockázata,
hogy megtérjek egy
»szektához«. A kutató
aki egy ilyen közegben
nyomoz, félelmetes
valósággal konfrontálódik:
manapság a vallás területén
a lehetőségek végtelen
változatossága kínálkozik.
A hitek igazi szuper-
marketjével állunk
szemben. Mindez inkább
lehangoló hatást kelt,
a telítettség érzését:
egy ilyen nagyságú
választékban nincs
semmilyen támpont,
hogy inkább az egyik vagy
másik hangot válasszuk-e.
A vallási élmények szabad
piacának e szituációja
spirituálisan egyáltalán
nem egészséges.*

misszionáriusaik, a területfelelősök jutalékot kapnak a beszerezett auditálási (meghallgatási) díjakból. A hazai tarifák a következők: egy kezdő auditor 300 Ft-os óradíjjal, egy haladó 600 Ft-ossal dolgozik. A meghökkentő az, hogy már kéthetes kurzus után auditálhat a kezdő. Pszichológiaellenességük – mely hivatalos hitvallásukban is szerepel – ezen rivalizációs helyzetből is származhat. Veér

András pszichiáterrel is volt konfliktusuk, mivel híveiket ki akarták hozatni a pszichiátriai intézetekből. Egy kéthetes tanulást segítő kurzusért már 25 000 Ft-ot kérnek, ebből 3000 a könyv ára. A magasabb szintű tanfolyamok tandíját nem árulják el, de a tagok éves tagdíja 256 USD, amely nem tartalmazza a kurzus díját. A vallási szolgáltatások ilyen nyíltan üzletszerű kínálata hazánkban szokatlan, de nem kivételes. A Katolikus Egyház is a szentségek kiszolgáltatásakor szabott tarifákkal dolgozik, az amerikai eredetű egyházakban pedig

az üzlet és a misszió összetartoznak, ezért lehetnek önfenntartók ezek az egyházak. Ezen tanulmánykötet tehát sok-sok aktualitással rendelkezik.

Szekták. Új vallási jelenségek. Szerkesztette: LUGOSI ÁGNES–LUGOSI GYÖZÖ. Pannónia Kiadó, Bp. 1998, 289 old.

Papp Ferenc

A Németh László Társaság országos középiskolai tanulmány pályázata

A pályázat célja, hogy elősegítse – elsősorban a modern – magyar irodalomban (és Németh László életművében) rejlő szellemi értékek beépítését az ifjúság erkölcsi tudatába, hozzájáruljon a középiskolai tanulók irodalmi műveltségének bővítéséhez, s lehetővé tegye a korosztály legjobbjai számára a tapasztalatgyűjtést a kutató és elemző munka folyamatában és módszereiben, értekező prózai művek készítésében.

A pályázatot hatodik alkalommal hirdetjük meg a IX–XII. évfolyamos középiskolai tanulók számára.

Pályatételek

1.
 - a) Az eszmény és a valóság küzdelme (Németh László: Villámfénynél)
 - b) A tudós dilemmája (Németh László: Galilei)
2.
 - a) Fazekas Mihály Lúdas Matyi vagy Petőfi Sándor János vitéz című műve mai szemmel
 - b) Móricz Zsigmond Az Isten háta mögött című regényének eszmei-esztétikai jellemzése
3.
 - a) Egy erdélyi magyar költő bemutatása
 - b) Egy erdélyi magyar regény vagy dráma irodalmi elemzése

Megjegyzés: az „erdélyi magyar” megjelölés itt a Trianontól máig terjedő időszakra vonatkozik.

A hat pályatétel közül egy kidolgozásával lehet nevezni.

A pályázat formai követelményei: a pályaműveket két példányban, maximum egy szerzői ív terjedelemben (= 24 hagyományos flekk vagy 40.000 n), a *szakirodalmi források* pontos feltüntetésével, *jelölésen* kell beküldeni a *Németh László Gimnázium* címére (1558 Budapest 139.,

Pf.: 29), *Lami Pál* igazgató nevére 1999. február 15-ig. Zárt borítékban kérjük mellékelni a szerző nevét, osztályát, lakcímét, magyartanára nevét, iskolájának bélyegzőjét és címét. Kérjük, hogy a szaktanár a tanuló önálló munkáját az azonosító lapon aláírásával igazolja. A formai előírások hiánya vagy pontatlansága hátrányosan érintheti a pályázót.

A pályázat győztesei és helyezettei pénzjutalomban részesülnek. A díjakat ünnepélyes keretek közt 1999 áprilisában adjuk át. Az eseményről és az eredményről a sajtót és az érdekelt iskolákat időben értesítjük.

Németh László Társaság

Tájékoztató a Nemzetközi Filozófiai Diákolimpiáról

Az IPO történetéről

A filozófiai diákolimpiai mozgalom 1993-ban regionális kezdeményezésként indult. Akkor, és a következő két évben a szófiai egyetem filozófiai intézetének szervezésében öt országból: Bulgáriából, Lengyelországból, Németországból, Romániából és Törökországból jöttek össze diákok Bulgáriában, hogy összemérjék tudásukat, felkészültségüket.

A mozgalom komoly segítséget kapott 1995 februárjában, amikor az UNESCO égisze alatt, annak „Filozófia és demokrácia a világban” projektjével kapcsolatban rendezett szakértői találkozon úgy döntöttek, hogy támogatják nemzeti és nemzetközi filozófiai versenyek szervezését. Az 1995-ös versenyen a részt vevő öt ország egy-egy képviselője megalakította az olimpia nemzetközi bizottságát.

1996-ban, amikor első ízben nem Bulgáriában, hanem Törökországban, Isztam-

bulban került sor az olimpia megrendezésére, hatodikként Magyarország is csatlakozott a résztvevő országokhoz.

Az 1997. évi lengyelországi, varsói olimpián először vettek részt litván versenyzők is.

A hatodik IPO 1998. május hónapban Romániában került megrendezésre. Ezen az olimpián albániai és ukrainai diákok is versenyeztek.

Jelenleg a hetedik IPO szervezése van folyamatban. A tervzet szerint ez 1999. május 9–11. között Budapesten lesz. Reméljük, hogy a résztvevő diákok köre szélesedik.

A Nemzetközi Filozófiai Diákolimpia Alapszabályzata

Szervezet és vezetőség

1. A Nemzetközi Filozófiai Olimpia (International Philosophical Olympiad = IPO) minden év tavaszán kerül megrendezésre. Résztvevői középiskolás diákok.

2. Az IPO-t nemzetközi vezetőség irányítja. A vezetőség a részt vevő országok képviselőiből áll (e képviselők rendszerint a nemzeti versenyek szervezői).

3. Az IPO vezetősége minden évben kiválasztja a következő évi versenyt szervező országot.

4. Az IPO vezetőségének elnöke cserélődik; ő a vezetőség azon tagja, aki az az évi versenyt szervezi. Az IPO titkársága Bulgáriában van, a szófiai egyetem filozófia tanszékén.

5. Az elnök minden évben 3 főt hív meg minden országból: 2 diákot (nevek megjelölése nélkül) és egy tanárt (professzort), aki a versenybírók tagja lesz. A házigazda országból a résztvevők száma meghaladhatja a két főt.

6. Minden meghívott ott tartózkodásának költségeit a meghívó ország állja (ez a megérkezés és a hazaindulás napját is beleértve 4 nap). Az utazás költségeit mindenki saját maga vagy szponzor segítségével fizeti.

7. A győztesek készpénzben kapják a díjat. A többiek könyveket vagy egyéb emléktárgyakat kapnak.

8. Az IPO két napig tart. Az első nap délelőttjén összeül a versenybírók, majd lezajlik a verseny, délután hoz döntést a versenybírók. A második nap délelőttjén van az eredményhirdetés, a díjak és oklevelek átadása és a következő évi versenyt rendező ország megnevezése.

A verseny

1. A verseny írásbeli feladatból áll: a résztvevők a versenybírók által megadott témák közül egyet kiválasztanak és esszé formájában kidolgozzák.

2. A versenybírók a verseny előtt kiválasztott 4-5 témát adja meg. Ez lehet bármilyen filozófiai probléma vagy egy, valamely ismert filozófustól származó idézet, melyet kommentálni kell.

3. Az esszét a következő nyelvek valamelyikén kell megírni: angol, francia vagy német. Egyetlen versenyző sem írhat az anyanyelvén (például a német versenyzők nem írhatnak németül).

4. Az esszé megírására négy óra áll rendelkezésre.

5. A verseny titkos, a versenyzők nevét kód fedi.

A versenybírók és az értékelés menete

1. A versenybírók a meghívott professzorokból áll (filozófiatanárok). Minden ország képviselője tagja a versenybíróknak.

2. Minden esszét a versenybírók minimum három tagjának el kell olvasnia. Az esszétet legalább három csoportra kell osztani aszerint, hogy milyen nyelven írták. Egy nyelven két vagy több csoportnyi esszé is lehet.

3. A zsűri minden tagja az alább közölt szempontok alapján értékeli és pontozza az esszéket. A pontszámokat összesítik és átlagolják. A helyezési sorrend az átlagolt pontszámok alapján alakul ki.

4. A legjobb esszéket (melyek esetleg helyezést érhetnek el) a versenybírók több, ha lehet, mindegyik tagja elolvassa, értékelésük az átlagpontokat esetleg meg-

változtathatja. Vítas esetekben a versenybírótság szavazással dönt, melyben minden tagjának részt kell vennie.

5. A neveket dekódolják. A helyezést tartalmazó jegyzőkönyvet a versenybírótság minden tagja aláírja.

Az értékelés szempontjai

Az esszéket a következő szempontok szerint értékelik:

1. Filozófiatörténeti tudás;
2. Eredetiség, saját eszmék, önálló gondolkodás;
3. Vitakészség, érvelés;
4. Nyelvhelyesség.

A maximális pontszámok a következők: tudás: 30 pont, eredetiség: 30 pont, érvelés: 30 pont, nyelve: 10 pont, összesen 100 pont.

Cigány gyermek szocializációja

A rendszerváltás óta sok elméleti koncepció született, sok gyakorlati lépés történt a cigány gyermekek és fiatalok iskolázásának támogatására. Mindennapos fordulattá vált a másság, az „eltérő családi szocializáció”, a multikulturalizmus; az oktatáspolitikában polgárjogot nyert az interkulturális nevelés. A pedagógusnak, szociális munkásnak, szociálpedagógusnak, szociálpolitikusnak képző hallgatók egyre több főiskolán és egyetemen vesznek részt a cigányságot ismertető kurzusokon, és szerveződnek az első romológiai/ciganológiai egyetemi és főiskolai szakok. A cigány gyermek, fiatal az iskolában és más társadalmi szervezetekben rövidesen már nem egy ismeretlen világ titokzatos tagja lesz, hanem némely tekintetben sokaktól eltérő, de megismerhető, megközelíthető fiatal ember.

A kötetben három régebbi írásunkon csak stílári átmozgást hajtottunk végre. Az empirikus adatokat nem lehet „felfris-

síteni”, ám a kibővített szakirodalmi apparátus és a szakirodalom alapján elvégzett elemzések felhasználhatók a felsőfokú oktatásban és a továbbképzésekben. Az egyik újabb tanulmány a multikulturális/interkulturális nevelés szakirodalmát tekinti át, a másik pedig a cigány lányok és fiúk eltérő családi nevelését és karrieresélyeit elemzi.

A könyvet az egyetemek és főiskolák hallgatóinak és oktatóinak ajánljuk, de haszonnal olvashatják politikusok és az érdeklődő nagyközönség is.

A könyv megrendelhető: AULA Kiadó, 1136 Budapest, Veres Pálné u. 36.

Alkalmazott oktatástan

Cigány felzárkóztató programot szabadalmaztatott és indított a fővárosi Alkalmazott Oktatástan Alapítvány. Az L. Hubbard kidolgozta eszközrendszert alkalmazza a tanulás hatékonyságát javító foglalkozásokon.

Tehetségért

Az iskolán kívüli tehetséggondozás áll a Magyar Tehetséggondozó Társaság téli közgyűlésének középpontjában. A résztvevők megismerkednek a közművelődés és az ifjúsági mozgalmak tehetséggondozó tevékenységével.

Magyartanítás az ezredfordulón

Sípos Lajos szerkesztett reprezentatív tanulmánykötetet a témában, a hazai irodalomtanítás szinte valamennyi irányzata szót kapott. A kötetet a Pauz-Westermann Kiadó gondozta.

Tánc a NAT-ban

A székesfehérvári Táncház (8000 Székesfehérvár, Malom u. 6.) videokazetta-sorozatot, hangkazettákat és jegyzeteket adott ki az iskolai tánctanítás segítésére. Az oktatócsomag megrendelhető.

A Makarenko-hagyatékáról

Nemzetközi részvétellel, orosz, ukrán, német kutatók jelenlétében tanácskozott Budapesten és Fóton a Nemzetközi Makarenko Társaság s a Magyar Makarenko Munkabizottság. Szó esett a névadó hagyatékának helyzetéről az ezredforduló viszonyai között. Vitaindító előadást tartott Pataki Ferenc akadémikus. Szó esett a makarenkói örökséget sajátos módon alkalmazó, átalakulásban lévő fóti Gyermekközpont sorskérdéseiről. A résztvevők ülészakot szenteltek az örökség jelentős hazai ápolóinak, így Ádám Zsigmondnak, Szokolcsy István-nak, Rozsnyai Istvánnénak, Gáspár Lászlónak. A konferenciára jelent meg Tatai Zoltán, egykori népi kollégista szerkesztésében, a Magyar Pedagógiai Társaság gondozásában, több szponzor segítségével az egykori veszprémi népkollégiumi igazgató, Szokolcsy István tiszteletére szerkesztett emlékkötet. Ugyancsak tisztelgett a konferencia előtt különszámmal a Kemény Gábor Iskolaszövetség folyóirata, az Embernevelés is. A rendezvényről a Kossuth Rádió tudományos rovata tudósított. A konferenciát támogatta a Magyar Pedagógiai Társaság, az Ezredforduló Alapítvány és a Pest megyei Pedagógiai Intézet.

Alig egy nappal a konferencia zárása után Moszkvában a „Személyiségfejlesztés Intézetében” kezdődött nemzetközi tanácskozás az orosz/szovjet pedagógia progresszív hagyományainak jeleiről –

így Lev Tolsztojról, Jakovlevről, Makarenkóról és Szuhomlinszkijről.

Néphagyomány az iskolában

A budapesti Tanítóképző Főiskolán a fenti címmel került sor szakmai konferenciára. A tanácskozás az 1996-ban megkezdett eszmecsere szerves folytatása. A két év előtti rendezvény teljes anyaga most jelent meg kötetben.

Baraka Napok

Az embernevelés művészete és tudománya címmel rendeztek előadássorozatot a budapesti Ferencvárosi Művelődési Központban. A programban a mentálhigiéné, az önismeret, a kommunikációs nevelés kapott nagy hangsúlyt, több alternatív pedagógiai műhely mutatkozott be.

Nyitott képzések

A Nyitott Képzések Egyesülete három szemináriumot szervez a budapesti TIT Stúdióban. A „tanuló”, a „tanár”, végül az „oktatásszervező” személye áll a programok középpontjában.

FPF

A Független Pedagógus Fórum állást foglalt a Nemzeti Alaptanterv szükséges felülvizsgálatáról, nemkülönben a pedagógus szakmai szervezetek támogatásával összefüggő anomáliák feloldása érdeké-

Zavarban vagyok. Híreket, nyilatkozatokat kapok, amelyekkel nem tudok igazán mit kezdeni. De ez így nem igaz. Az ember mindig tud kezdeni a nyilatkozatokkal, csak épp néha nem abban az időben, amikor kapja őket. Megmondom, mire gondolok. Hírlik, hogy a kormány rendet akar tenni a médiák körül. Ez derék, gondolom, mert a médiák körül nincs minden rendben, ezt egy óvodás is sejti, az olvasni tudó kisiskolás pedig már látja is. Erre a médiában benn ülők azt mondják, nem kell itt semmilyen erőszakos rend, a médián belüli rendet és hierarchiát a média már magán belül kialakította, ott van, mindenki láthassa, aki benne van, belül, hogy ott a rend. Legyen békesség! Aztán meg, azt mondja az író, mit mondja, nyilatkozza, aki éveken keresztül törte magát és az utat magának, hogy az irodalom legközepe tájékára kerülje és intrikálja magát, a rádióban mondja, épp inkább kérdezi, mit akarnak ezek a magyar írókollégák, mit izélnek vele és másokkal, ahelyett, hogy rendben ülnének a seggükön, békétlenkednek, meg akarják változtatni a beállt rendet, legyen békesség, mindenki ott érezze jól magát, ahol van. Az speciel más dolog, hogy ő történetesen épp ott van, ahol a legjobb lenni, amazok meg egészen máshol vannak, ahol vannak. Elgondolkodtat ez a dolog. Kicsit egy belügyminiszter nyilatkozatára emlékeztet, aki azt mondta, még hatalma csúcsán, hogy egy párt természetes dolga megragadni a hatalmat, és tartani minden áron, ha már hatalmon van. Erre ellenzéki meg azt mondja, hogy a kormányon levő újak meg akarják ragadni a hatalmat, és meg is akarják tartani minden áron, és ezért milyen genyák is ezek. Mármost, nem értek valamit. Semmit se. A médián belüli erőviszonyokat bizony, hogy nem a médiákban dolgozó serény munkások hozták létre verejtékes munkájukkal, hanem a pénzek, amelyekkel megvették (megtartották) és mozgatják őket. A külföldi – és nem külföldi – tőke beavatkozása a médiába vajon mitől hozna létre egészséges médiaműködést? A mindenkori hatalmon lévő pártok beavatkozása vajon mitől hozna létre egészséges médiaműködést? Létrehozhat, de miért hozna létre, ha nem az a dolga, hogy létrehozzon, hanem, hogy befektessen és/vagy diktáljon? Ki mondja meg, hogy mikortól van rend és arány, illetve esélyegyenlőség például a médiában? A kérdés mármost, ki látja jobban a helyzetet, aki benne van, vagy aki kívül? A kérdés kissé cinikus. A kívülről látás objektivitását csak kevesen hajlandók önként elvállalni. De ha kényszerből mégis körön kívülre kerülnek, nyomban megnő az éleslátásuk a bentiek egészségtelen működését illetően. Az irodalomban sincs ez másképp. Minden korszak és minden korszak csúcsra vagy befolyásra vergődő csoportjai, politikai erői, újabb pártjai, illetve az általuk mozgatott és juttatgatott pénzek más és más favoritokat találnak ki maguknak, hívhatjuk irodalmi divatnak is ezt a jelenséget, de egyikről sem mondhatjuk el biztonsággal, hogy éppen ők azok, akik visszavonhatatlanul a legjobbak – az egész működése szempontjából. Csak a kedvezményezettek látják mindig úgy, hogy épp helyükön vannak – hogy a helyeken nekik kell lenniük. Hogy nem kell meg- és elmozdítani semmit és senkit. Hallgatom, nézem, hallom a nyilatkozatokat, hogy el a kezekkel attól, ami már így, szépen működik. Véletlenséggel éppen azok nyilatkozzák ezt, akiket a működés középpontjába sodorta valamelyik szél vagy huzat. Kicsit kintebbről azonban már látható, a dolgok valójában rosszul állnak, és mindenképpen változtatást, váltást igényelnek. Nem tudom hogyan, nem értek hozzá. Csak annyit tudok, hogy változások, változtatások kellenek. Nem biztos, hogy a kormánynak kell változtatnia. Nem biztos, hogy a változást akaró köröknek kell éppen a meglévők helyére kerülni. De valaminek kell történnie, mert ahogy a belügyminiszter hatalomként mondta, a hatalmat megragadja az, akinek módja van rá, és nem is akarja átengedni. Tartani akarja, minden áron, minden ellenében. Csakhogy, ennek a tartásnak az árát nem ő fizeti meg, velem, veled, velük fizetteti ki, pontosabban meg, miközben az orromat, az orrodát, az orrukat akarják fogni, vezetésféleképpen.

zalán

Bogoly József Ágoston

A magyar nyelv mondatainak megértési modelljei

Az alábbiakban a nyelvpszichológia és a megismeréstudomány területeit művelő, nemzetközileg ismert hazai kutató, Pléh Csaba 1998-ban az Osiris Kiadónál megjelent A mondatmegértés a magyar nyelvben. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek című könyvének kérdésköréit tekintem át. Pléh Csaba munkájában a mai nyelvészet és megismeréstudomány problémái interdiszciplináris szemléleti metszetek formájában bontakoznak ki.

Andor Mihály

A kétféle diploma

1998 szeptemberében fejeztük be azt a kutatást, amelyben a középfokú iskolaválasztást vizsgáltuk. Az adatok feldolgozása során egy számunkra váratlan és meglepő jelenségre bukkantunk. Minthogy a kutatás kérdőíves szakaszában mind a szülők, mind a nagyszülők iskolai végzettségéről vettünk fel adatokat, az iskolaválasztás motívumait és körülményeit össze tudtuk vetni a családi háttérrel. Abban természetesen semmi újdonságot nem találtunk, hogy minél alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban választanak a gyerekek szakmai jellegű középiskolát, és ezen belül olyat, amely nem ad érettségit (szakmunkásképzőt vagy szakiskolát); illetőleg, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban küldik a gyereket gimnáziumba, és ezen belül nyolc- vagy hatosztályosba. Ami igazán meglepő, az az volt, hogy az egyetemet és a főiskolát végzett szülők között ugyanolyan nagy különbség volt ebben a tekintetben, mint a főiskolai diplomások és az érettségivel rendelkezők között, illetőleg, hogy számos vonatkozásban a főiskolai diplomások viselkedése nem az egyetemet végzettekhez, hanem az érettségizettekhez állt közel.

Csoma Gyula

Kihívások és funkciók

Meg kell szoknunk, hogy az andragógia önálló tudományágként szól hozzá a nevelésképzés ügyeihez, s ekként a pedagógia számára is lehet újdonságot jelentő mondanivalója. A felnőttekről szóló andragógiai gondolkodás talán használható felismeréseket is – de használható szempontokat mindenképpen – adhat a felnővekvő nemzedékekről szóló pedagógiai gondolkodásnak. A felnőtteket nevelő-képző intézmények andragógiai kultúrája különben sem szigetelődik el a felnővekvő nemzedékeket nevelő-képző intézmények pedagógiai kultúrájától. Az iskolákban sem, holott az iskola intézménye csupán az egyike azoknak az intézményi formáknak, amelyek a felnőttek nevelésére-képzésére hivatottak, de egyáltalán nem a legjellegzetesebb és legdominánsabb intézménye. Viszont a pedagógiai kultúra központi helye az iskola.

Papp Ferenc

Szepták – új vallási jelenségek

A szepták iránt érdeklődők bizonyára örömmel vették kézbe a Lugosi testvérpár szerkesztésében idén májusban kiadott tanulmánykötetet. A Budapesti Tudományos Ismeretterjesztő Társulat ezúttal valóban „javított” az 1994-ben 1000 példányban kiadott Szepták című ismeretterjesztő brosrán, figyelembe vették a kritikai visszajelzéseket is. A könyv azonban így is csak ennek javított és bővített változatának tekinthető, immár hazai szakértők elemzéseire is támaszkodva.