

57096

3

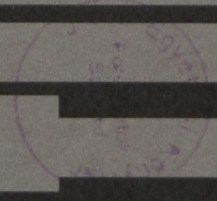
1384

ISKOLAZAVATÁS

IX. évfolyam, 1999. március

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

1999-05-24



Adorján Ferencé
kémia-fizika-angol tanár,
Kiss János Általános és
Középiskola, Budapest

Adorján Richárd
PhD-hallgató, Kecskemét

Arday István
középiskolai tanár,
szaktanácsadó, Avasi
Gimnázium, Miskolc

Ákos Magdolna
gyógypedagógus,
Budapest

Bajomi Iván
szociológus, ELTE,
Budapest

Benkes Réka
középiskolai tanár, Deák
Ferenc Gimnázium,
Szeged

Csikós Csaba
egyetemi adjunktus,
Veszprémi Egyetem
Pedagógia-Pszichológia
Tanszék, Veszprém

Fáy László
nyugdíjas matematikus,
kandidátus, Budapest

Fóris Ágota
olasz-fizika szakos tanár,
PhD-hallgató, JPTE
TTK Fizika Tanszék

Füllér Gizella
óvónő, Nagykanizsa

Hajda Balázs
egyetemi hallgató,
Miskolci Egyetem,
Miskolc

Kiss Tihamér
pszichológus, egyetemi
magántanár, KLTE,
Debrecen

Kontra József
középiskolai tanár,
Munkácsy Mihály
Gimnázium, Kaposvár

Mesterházi Márton
szerkesztő, Magyar
Rádió, Budapest

Rózsahegy Tiborné
tanár, Százhalombatta

Szentpéteri Márton
egyetemi hallgató, ELTE
BTK, Budapest

Szigeti József
filozófus, esztéta,
Budapest

V. Molnár László
egyetemi docens, JPTE
Tanárképző Intézet, Pécs

Vass László
főiskolai docens, JGYTF
Magyar Nyelvészeti
Tanszék, Szeged

**Kiadja a Janus Pannonius
Tudományegyetem**
Főszerkesztő:
Géczi János

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
Kamarás István
Kojanitz László
H. Nagy Péter
Papp László
Sebők Zoltán
Szakály Sándor
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Tóth László olvasószerkesztő
Trencsényi László
Vágó Irén
Fogarasy Judit szerkesztőségi titkár
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**
Nyomdai előkészítés: **AduPrint Kft.**
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.mata.vu.hu

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 **AduPrint**

Nyomdában készült.

Felelős vezető:

Tóth Béláné

Lapzártá: 1999. február 15.

Kontra József
A matematika osztályzatok
és a tanulók tantárgyhoz való viszonya 3

Adorján Richárd
Költségeink haszna,
avagy haszontalanságaink költségei 11

Kiss Tihamér
Erkölcsei személyiséggé fejlesztés óvodai
és iskolai foglalkozásokon 23

Füller Gizella
Tehetséggondozás korai gyermekkorban?! 32

Csikós Csaba
Eretnek gondolatok a filozófiáról 39

Fáy László
Rendhagyó filozófiaóra IV. 47

A gondolkodás hasznáról és káráról
Manfred Jochum beszélgetése Konrad Paul Liessmann
bécsi filozófussal 62

Szigeti József
Az Eötvös-kollégium középiskolai kisugárzása 67

Benkes Réka–Vass László
Gutenbergtől a Neumann-univerzum felé 77

Arday István
Környezetvédelem a földrajz tanításában 80

Adorján Ferencné
A teknős tartja a hátán a világot 92

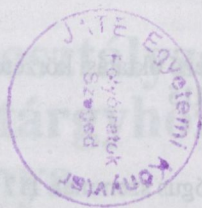
Rózsahegyi Tiborné
A gyermekek bevezetése a filozófiába 96

Szentpéteri Márton
Régi és új összjátéka (?) 97

Mesterházi Márton
Dujuszpic... 102

Fóris Ágota
Egy olasz nyelvészeti antológiáról 106

Hajda Balázs
A hazai Foucault-recepció lehetőségei 108



iskolakultúra

99/3

V. Molnár László

Orosz tankönyvek 1848–1849 Magyarországról **111**

Bajomi Iván

Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek
Franciaországban **115**

Ákos Magdolna

Új-Zéland – pedagógus szemmel **117**

satöbbi

Satöbbi **119**

A matematika osztályzatok és a tanulók tantárgyhoz való viszonya

Könnyen megfogalmazható az a követelmény, hogy a tanulók irányulása, beállítottsága, valami iránti attitűdje sokoldalúan fejlődjön ki. De problémát okozhat, hogy a tanulók értékelésének alapvető eszköze egyelőre az osztályzat. Mondhatjuk, hogy a jegy maga válik döntő tényezővé a tantárgyakhöz való kötődés alakulásában, a tanulási motiváció formálásában, jóllehet az osztályzatok jelentése meglehetősen tisztázatlan, és az osztályozás megbízhatósága gyenge. Tény, hogy gyakorta keletkezik ebből adódó konfliktushelyzet, kommunikációs zavar a tanulók, a szülők, valamint a tanárok között. Egyúttal megállapítható, hogy az iskolai gyakorlatban a valamihez való viszonyulás mérése, vizsgálata megoldandó feladatként jelentkezik.

A matematikához való viszonyulás

A tantervek ismeretanyagán túlmutató szempontok hangsúlyozásakor a tanulók beállítódására, attitűdjeire vonatkozó kérdések is előtérbe kerülnek. (1) Pedagógiai szempontból lényeges, hogy az attitűd korábbi tapasztalatok függvénye. Amint Lénárd Ferenc megállapította, az attitűdök megalapozásakor, az alapfokú iskola nyolc osztályában nagy a nevelés jelentősége, ugyanis kísérleti vizsgálatok tanúsága szerint a már kialakult attitűdöt igen nehéz befolyásolni, megváltoztatni. (2) A matematika iránti attitűdök tanulmányozása 1960-tól vett lendületet. (3)

Vizsgálatunkban a mérni kívánt dolog a tanuló *viszonyulása* – értsd: attitűdje – a matematika tantárgyhoz. Közelebbről a *tantárgyi érdeklődésről* kívántunk tájékozódni. A viszonyulást vizsgáló kérdőív összeállításakor fontos kérdésnek tekintettük, hogy a kiválasztott tételek (intenzitás-kérdések) kiváltják-e a mérendő attitűddel összefüggő válaszokat. Fel fogásunk szerint a mérés színvonalának szempontjából nem hátrány, ha az összefüggések nem nyilvánvalók. A következőkben röviden összefoglaljuk elméleti megfontolásainkat.

Abból indultunk ki, hogy a matematikai gondolkodás konstruktív folyamat, amelyben a tanuló aktív résztvevő. Az eredményesség döntő feltétele tehát a belső energiaforrás, a kognitív (tanulási) motívumrendszer. Az érdeklődés kognitív motívum, ámde tanulási motívumnak is tekinthető, ha az érdeklődés hatására felvett információ rögzül. Szűkebb értelemben az érdeklődés tanult motívum, amely valamely átfogó dologra (például tudáskörre) vonatkozó ismeretekbe beépült pozitív attitűdrendszer, amely a dolog további megismerésére készítet. (4) Ennek átgondolásával két dolgot szeretnénk kiemelni:

1. érdeklődés csak az iránt alakulhat ki, amiről már rendelkezünk ismerettel;
2. mivel az új tapasztalat problémává válhat, az érdeklődést és a problémamegoldást nem lehet elválasztani egymástól. Már itt érdemes megjegyeznünk, hogy külföldi vizsgálatok eredményei a matematika iránti beállítódások, attitűdök és a problémamegoldó teljesítmény kapcsolatát mutatják. (5)

Természetesen a szilárd és biztos ismeretek birtoklása szükséges, de nem elégséges feltétele a problémák megoldásának, a gondolkodásnak. A probléma azért probléma, mert az éppen rendelkezésre álló ismeret nem elegendő a problémahelyzet megoldásához. Ha azonban a matematika *elsajátítandó ismerethalmazként* tudatosul, akkor úgy tűnik, a megfelelő szabályok „bemagolása” gyors előrehaladást biztosít, noha a *betanulandó* elemek száma egyre nő. Csakhogy a különálló szabályokra, összefüggés nélküli információkra nehezebb emlékezni, mint egy integrált fogalmi rendszerre. Megnő a tanuláshoz szükséges idő. Kifejezetten elidegenítheti a tanulókat a matematika tanulásától a számukra kevésbé értelmes vagy teljesen értelmetlen szimbólumok kezelése. (6)

Tudjuk, a kognitív pszichológia eredményei alapján nem pártolható az elsajátítandó ismeretek mennyiségét radikálisan csökkenteni akaró nézet, sőt, a negatív attitűdök kialakítása ártalmas mindenféle memorizálással szemben. Ismereteink jelentős része csak magolással sajátítható el, mivel köztük az összefüggések objektíve sem léteznek. (7) A problémamegoldó tevékenység feltétele, hogy használható ismereteket, tapasztalatokat, továbbá gondolkodási és cselekvési sémákat birtokoljunk. (8)

Am hibás szemléletre vall a túlzásba vitt memorizálás, reprodukív mentalitás. Az a tanítás–tanulás, amikor a tanulás nem szkémák (szellemi struktúrák) szerinti ott, ahol ez lehetséges, sőt szükséges volna, amikor az utánczás, a visszaadás, az „utánagondolás” a fő jellemző. Ekkor az adott ismeretek csak konkrét esetekben, szűk körben funkcionálnak, a csak felszínesen különböző problémák is már leküzdhetetlen akadályt jelenthetnek. (9) A szorgalmas, egyben lehet, hogy jó képességű tanuló előbb–utóbb kimeríti lehetőségeit, s ha a siker elmarad: kialakulhat nála a szorongás.

Figyelmet érdemel, hogy a túlzott szorongás a tanuló ellen hat. Ekkor a tanuló, noha újra meg újra próbálkozik, egyre kevésbé képes az anyag megértésére, ily módon szorongása fokozódhat. Végül maga a szituáció, a matematikaóra válhat a szorongás feltételes ingerévé. Működésbe lép az okok és okozatok ördögi mechanizmusa. (10) A fellépő élmények hatására létrejövő negatív attitűdök pedig mindazon tárgyak és helyzetek elkerülésére, elutasítására készítetik a tanulót, amelyekre a kérdéses attitűdök vonatkoznak.

Ez a kiterjesztés arra vezet, hogy szélesebb összefüggések közé helyezzük a kérdést. A tanuláshoz való viszonyulás alakításában fontos szerepet tölt be az értékelés: erősítheti a tanuláshoz vagy az adott tantárgyhoz való pozitív viszonyt. (11) Mindamelllett az értékelés a pedagógiai gyakorlatban ma is másodrendű kérdésnek tűnik, főként az osztályozás dominál, amely az értékelésnek csak egy része. (12)

Feltevésünk szerint a tanítási–tanulási folyamatban az osztályzat „katalizátor” szerepet tölt be. Általános tapasztalat, hogy a tanulók elnéző tanárnál nem tanulnak. Igénylik az osztályzathoz adott differenciált értékelést. Meg kell még említenünk, hogy a tanuló képességeinek megfelelő jegy elérése nem kíván kínos erőfeszítéseket, izgalmakat. Bennünket az érdekelt kvalitatívan, hogy a középiskolai tanulók matematika tantárgyhoz való viszonyulása és matematika osztályzata között kimutatható-e kapcsolat.

Módszer

A mérőeszköz

Vizsgálatunkhoz attitűd-kérdőívet szerkesztettünk. Az attitűdskálához a következő kilenc megállapítást választottuk:

A1: A matematikaórákon gyakran van sikerélményem.

A2: Számomra a matematika nagyon elvont.

A3: A matematikát érdekesnek találom.

A4: A matematikatanulás csakis a jó osztályzat miatt érdekel.

A5: Szívesen tanulom a matematikát.

A6: Ha első próbálkozásra nem tudok megoldani egy matematika feladatot, akkor feladom.

A7: Pusztán azért tanulom a matematikát, mert otthon nógatnak erre.

A8: A matematikaórán nem érzek szorongást.

A9: Bármennyire tanulok, nem tudok matematikából jobban teljesíteni. (13)

A válaszoló minden kijelentéssel kapcsolatban 5 fokozatú Likert-típusú skálán jelezhet-e egyetértése vagy egyet nem értése erősségét. Aszerint, hogy mennyire kedvező attitűdöt mutat a válasz, emelkedik a pontszám; 5 pont magas és 1 pont alacsony. Következésképpen az A2, A4, A6, A7 és A9 megállapítás esetében, amelyek negatív attitűdöt fejeznek ki (értsd az elutasítás az *elvárt válasz*), a válaszokat *megfordítva* pontoztuk: *nagymértékben helyteleníti*: 5 pont; *helyteleníti*: 4 pont; *határozatlan*: 3 pont; *helyesli*: 2 pont; *nagymértékben helyesli*: 1 pont. A tételekre vonatkozó pontok összértéke jelzi a tanuló pozícióját a matematikával szembeni *kedvező–kedvezőtlen* attitűdskáláján.

Még mindig kérdés marad, hogy a mérőeszközünk milyen jól mér, mennyire bízhatunk meg az általa szolgáltatott eredményekben. Mint ismeretes, a kérdőívek és attitűdskálák reliabilitása 0,5-nél nemigen szokott magasabb lenni. (14) Kérdőívünk megfelel ennek a tapasztalati értéknek, vizsgálatunkban a Cronbach- α értéke 0,7490.

Az adatfelvétel

A minta megválasztásakor számításba kellett vennünk a lehetőségeket, némely gátló körülményt. Végül az összefüggésvizsgálatot egy kaposvári középiskola három 9. és három 10. osztályában végeztük 1998 márciusában–áprilisában. Tekintettel arra, hogy az érdeklődési kör kialakításának fogékony ideje az általános iskolás életkorra tehető, (15) főképp e szakaszban (8–13 év) fejlődnek ki a matematika iránti attitűdök, (16) a középiskolában jelentékeny változás nemigen várható.

A mintába 6 osztályból összesen 189 tanuló került (9. osztály: 93 fő; 10. osztály: 96 fő). A vizsgálatban 46 fiú és 143 leány vett részt. Összegezve az 1997–1998-as tanév félévi matematika eredményét a mintára vonatkozólag: *jeles*: 29 (15,3%); *jó*: 72 (38,1%); *közepes*: 49 (25,9%); *elégséges*: 31 (16,4%); *elégtelen*: 4 (2,1%); 4 (2,1%) tanuló adata hiányzik.

A tanulók az attitűd-kérdőívet tanórai foglalkozások keretében, szaktanár felügyeletével töltötték ki. Előzetesen a felügyelő tanár ismertette a mérés célját és a lebonyolítás részleteit.

Eredmények

A vizsgálat adatai alapján a tanulók viszonyát a matematika tantárgyhoz az 1. táblázat ismerteti. A teszt minőségének szempontjából kedvező, hogy minden megállapításnál megjelent az egyetértés, illetve az egyet nem értés öt kategóriája, azaz a válaszok nem korlátozódtak egy vagy két fokozatra.

1. táblázat

A kérdőív különböző megállapításaival kapcsolatos egyetértő, illetve elutasító állásfoglalások százalékos eloszlása (n = 189)

	Nagyon helyesli	Helyesli	Határozatlan	Helyteleníti	Nagyon helyteleníti
A1	3,2	23,8	34,9	26,5	11,6
A2	1,6	18,5	55,0	21,2	3,7
A3	5,8	24,9	29,1	24,9	15,3
A4	11,1	16,4	30,7	30,7	11,1
A5	4,2	18,5	41,3	24,9	11,1
A6	0,5	7,4	27,5	38,1	26,5
A7	2,1	3,7	17,5	36,0	40,7
A8	38,1	26,5	22,8	9,0	3,7
A9	3,2	15,9	33,3	28,0	19,6

Az attitűd-kérdőív tételeinek korrelációit a 2. táblázatban közöljük. A várakozásnak megfelelően a táblázat minden értéke pozitív. A korrelációs együtthatók többsége szignifikáns. A három kivétel a következő pároknál adódott: **A4–A9**, **A5–A8** és **A7–A9**. A korrelációs mátrixot felhasználva a csoportátlag módszerével elvégeztük a klaszteranalízist. A klaszterek hierarchikus elrendezését tükröző dendrogramot az 1. ábrán mutatjuk be. Megfigyelhető az **A8** és az **A9** különválása a többitől, bár még egymástól is viszonylag messze állnak, hiszen „későn” egyesülő csoportot alkotnak.

2. táblázat
A kérdőív kitételeinek korrelációs táblázata ($n = 189$)

	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
A1	4871 ***	3868 ***	3526 ***	2901 ***	2482 **	2831 ***	1677 *	1953 **
A2		4078 ***	2597 ***	3027 ***	3632 ***	1623 *	3174 ***	2807 ***
A3			4244 ***	4184 ***	3292 ***	2492 **	2126 **	2471 **
A4				2115 **	1966 **	2223 **	2088 **	0805
A5					3845 ***	2685 ***	1060	1432 *
A6						2049 **	1692 *	1864 *
A7							1736 *	0357
A8								2386 **

Megjegyzés: Helykimélés végett a táblázatban a 0-t és a tizedes vesszőt elhagytuk. *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$

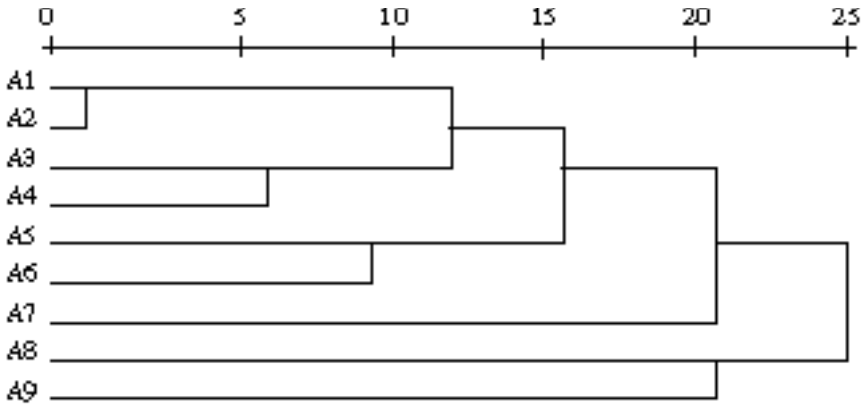
A tétel-összpontszám korreláció nagysága azt mutatja, hogy mennyire méri a tétel ugyanazt, mint a teszt egésze (**A**). Vizsgálatunkban a Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók mindegyike a $p = 0,001$ valószínűségi szinten is szignifikáns (3. táblázat). Ez annyit jelent, hogy ha egy tétel nincs is nyilvánvaló viszonyban a tanulmányozott attitűddel, a tételre adott válasz nem idegen az attitűdről alkotható összképtől.

A mérést közvetlenül megelőző félévi matematika osztályzat (**M**) és a kérdőív (**A1**, **A2**, ..., **A9**, **A**) kapcsolatát (Spearman-féle rangkorrelációs együtthatókat) a 3. táblázatban mutatjuk be. Fontos, hogy az **M** és az **A** változók közötti kapcsolatot igen erős szignifikanciával is ki tudjuk mondani ($p < 0,001$). Ha azonban megállapításonként vizsgáljuk a korrelációs együtthatókat, megállapíthatjuk, hogy az **A3**, **A5**, **A8**, **A9** változók esetében $p > 0,5$. Az **M** változóval szorosán korrelál az **A1** és az **A7**: mind a kettőre vonatkozóan $p < 0,001$.

3. táblázat
A kérdőív tételei (A_i), az összpontszám (A) és a matematika osztályzat (M) közti Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A
A $n=189$	6339 ***	6189 ***	7166 ***	5619 ***	5827 ***	5883 ***	4697 ***	4709 ***	4689 ***	
M $n=185$	3700 ***	2287 **	1294	2313 **	1376	1811 *	2555 ***	0860	0455	2679 ***

Megjegyzés: Helykimélés végett a táblázatban a 0-át és a tizedes vesszőt elhagytuk. *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$



1. ábra

A tételek hierarchikus osztályait ábrázoló dendrogram

Az eredmények értelmezése

Először az attitűd-kérdőív belső összefüggéseivel foglalkozunk, majd rátérünk a vizsgált tulajdonság és a matematika osztályzat közti kapcsolat ismertetésére.

Ahhoz, hogy a kérdőív validitásáról egyáltalán beszélhessünk, a kérdőívnek megbízhatónak kell lennie. A megállapítások közötti összefüggések szorosságát mutató korrelációs együtthatók alapján feltételezhető, hogy a tételek mindegyike hozzávetőlegesen ugyanazt a tulajdonságot méri. Említettük már, hogy vizsgálatunkban a reliabilitás is kellően magas. Ez összhangban van elméleti fejtegetésünkkel.

Központi kérdés a *teszteredmény validitása*. Mérőeszközünk az attitűdtárgy különböző aspektusaira vonatkozó megállapításokat tartalmaz. Noha az összegzett pontérték nem tükrözi azt, hogy mely vonatkozásban adott helyeslő, illetve elutasító véleményének hangot a tanuló, egy ilyen skála hatékony alpnak tűnik, hogy az attitűd tárgyával kapcsolatos várható magatartás tekintetében predikciót mondjunk. És mégis: nem könnyű a mérendő tulajdonság megnevezése. Megkerülhetjük a problémát, ha a *tantárgyhoz való viszony* meghatározást választjuk, amely olyan általános, hogy abba nagyon sokféle jelentés belefér. Vagy nevezhetjük egyszerűen *tantárgy iránti érdeklődésnek* azt, amit a teszt mér. Ha nem kívánunk fogalmi vitákba keveredni, a vizsgált tulajdonságot nem definiáljuk. Ez természetesen durva leegyszerűsítés, mégis alkalmas kiindulás lehet. Ha valamely tanuló a matematikát érdekesnek találja, akkor nagy valószínűséggel magas a tesztpontértéke (A). A legszorosabb összefüggést az A és az A3 változóknál ($r_s = 0,7166$; $p < 0,001$) találtuk.

A belső kapcsolatok jellegzetességei közül kiemelhető, mint azt az 1. ábra tanulmányozásakor megállapítottuk, az A8 és az A9 különállása. Meg kell jegyeznünk azt is, hogy a nem szignifikáns együtthatók az interkorrelációs mátrix (2. táblázat) utolsó két oszlopában található. A jelenségre az egyes itemek közti tartalmi különbségek adhatnak választ.

Az A9 tétel azt jelzi, hogy a tanuló bizonyos határokat, korlátokat tapasztal, amikor valami olyasmit kérnek tőle, ami teljesíthetetlen számára. Előfordulhat, hogy a tanuló az iskolai matematika értelmetlen szabályok gyűjteményének tűnik. Az A9 legmagasabban az A2-vel korrelál. Ám a nagyobb teljesítményt kívánó vagy hangsúlyozó feladathelyzetben szorongás jelentkezhet. Az A9 és az A8 közötti korreláció szignifikáns értéket mutat a $p = 0,01$ szinten is. Ami a fennmaradó tételeket illeti, ezek nem feltétlenül utalnak komoly nehézségekre.

A tételek közötti kapcsolatok rövid elemzésének befejezéseként érdemes szóba hozni a nem szignifikáns eredményeket. Esetünkben az A4–A9, A5–A8 és A7–A9 pároknál. Ekkor a párba állított változók közti lineáris kapcsolatra nem következtethetünk. De itt új prob-

léma jelenik meg: *milyen* a köztük levő kapcsolat, s voltaképpen van-e köztük valamilyen összefüggés. Ezzel a kérdéssel itt nem foglalkozunk.

Most tekintsük át a matematika osztályzat (**M**) és a tételek közötti korrelációkat (3. táblázat). Amint előrelátható volt, az osztályzat szorosan összefügg a tanórai sikerélmények gyakoriságával (**A1**). A jelenséget azzal magyarázhatjuk, hogy a tanárok a követelmények szellemében, saját elvárásaik szerint tanítanak. Zavarkeltően hathat ugyanis, ha a tanár a tanítás során gondolkodásfejlesztésre törekszik, az ellenőrzésben váratlanul mégis emlékezeti szintre redukálja a kérdéseit, vagy ugyanez fordítva.

Az adatok (**A7–M**) megerősítik azt a nézetünket, hogy pusztán a szülői ösztönzésnek nincs jelentős befolyása a tanulás intenzitására, tartósságára, és ezzel a teljesítmény mértékét tükröző osztályzatra sem. Szerencsés, ha az iskolai kívánalmaknak azért tesz eleget a tanuló, mert ezek egybeesnek a saját céljaival. Kedvező motívumok fellelhetők a gyenge tanulmányi eredményű tanulóknál is, csak ezek működésbe lépését a kudarcok nehezíthetik. Így aztán a mindennapos feddés, fenyegetés hozzájárulhat az alacsony teljesítményhez.

Az adatok megerősítik azt a nézetünket, hogy pusztán a szülői ösztönzésnek nincs jelentős befolyása a tanulás intenzitására, tartósságára, és ezzel a teljesítmény mértékét tükröző osztályzatra sem. Szerencsés, ha az iskolai kívánalmaknak azért tesz eleget a tanuló, mert ezek egybeesnek a saját céljaival. Kedvező motívumok fellelhetők a gyenge tanulmányi eredményű tanulóknál is, csak ezek működésbe lépését a kudarcok nehezíthetik. Így aztán a mindennapos feddés, fenyegetés hozzájárulhat az alacsony teljesítményhez.

A várakozásnak megfelelően, a motivált-ság mutatója (**A4**) szoros kapcsolatban van az osztályzattal. Tudjuk, hogy a jól motivált tanulók a tudásért tanulnak. A közepesen vagy gyengén motivált tanulók pedig úgy, ahogy értékelik, s nem úgy, ahogy tanítják őket. (17) Továbbtanulás esetén természetesen érdek fűződik a jó osztályzathoz, ha az eredményeket a felsőoktatási intézmények tekintetbe veszik a felvételnél.

Mínt hogy a matematika különleges nehézsége nagymértékű elvontságában és általánosságában rejlik, várható volt, hogy összefüggést tudunk kimutatni az osztályzat és az absztrakciós szintek bejárhatósága (**A2**) között. Gyakran bekövetkezhet az alsóbb szintektől való elszakadás, ezért a konkretizálási képtelenség könnyen bekövetkező jelenség. Előfordulhat, hogy a tanuló

„beleragad” a konkrét példá(k)ba. Pedagógiai szempontból érdemes tudatosítanunk, hogy a tudásnak olyannak kell lennie, amely egyaránt lehetővé teszi a bejárást a konkrétól az absztrakt felé és az absztrakttól a konkrét felé. (18)

Viszonylag könnyen értelmezhető az osztályzat összefüggése a problémamegoldáshoz szükséges kitarással (**A6**). Az önálló tanulás hiányában az ismeretek nem szilárdulnak meg, s később az önálló munka egyre nehezebbé válik. Ennek átgondolásával megérthetjük, hogy nem egy pedagógus problémahelyzetekben egyszerűen megmutatja a tanulóknak, mit tegyenek. Tegyük hozzá, a tanulók sok esetben mégsem emlékeznek ezekre, vagy pedig soha nem tanított helytelen formákban idézik fel azokat. Így az sem meglepő, hogy az iskolában a „problémázást” gyakran nem méltatják; főként a „tudatlanságot, bizonytalanságot” emelik ki, amikor a tanuló gondolkodik. Márpedig a problémamegoldás természetes velejárója a hibázás lehetősége. Ha a tanuló nem tanul meg önállóan dolgozni, nem alakul ki benne kellő önbizalom. Végül meggyőzheti magát, hogy úgysem tudja megoldani a feladatokat, és felhagy a próbálkozásokkal.

Röviden szólunk kell a *szorongás* problémájáról. A magyar nyelvhasználatban a szorongás fogalma közel áll a félelem fogalmához. De olvashatunk arról is, hogy erősebben

szorongók nagyobb teljesítményt értek el, mint a kevésbé szorongók. Hiba volna, ha ekkor a „szorongást” a „félelemmel” azonosítanánk. (19)

Különösen fontos számunkra, hogy a matematika osztályzat és a kérdőíven mutatkozó *tantárgy iránti érdeklődés* (A) között jelentős összefüggést ($r_s = 0,2679$; $p < 0,001$) állapíthatunk meg. Ez más szóval azt jelenti, hogy a matematikát egyre inkább csak azok szeretik, akik tudják is. Intuitíven világos, hogy a kapcsolat kétirányú. Eredményünk egybevág azzal, hogy az elsajátítandó tárgyhoz fűződő attitűdök többnyire igen szorosan korrelálnak a teljesítménnyel. Érdemes talán még megjegyezni, hogy *H. W. Stevenson* és *S. J. Lee* több országra kiterjedő vizsgálatukban azt találták, hogy a matematikában ez a kapcsolat sokkal szorosabb, mint az anyanyelvben és irodalomban. (20)

Összegzés

Kérdőíves vizsgálatunk eredményeit úgy összegezzük, hogy a tanulók matematikához való viszonya összefügg az iskola minősítésével. Hangsúlyozzuk, az osztályzatokról van szó, de e mögött természetesen a tanulók tudására gondolunk. A bizonytalanság a teljesítmény értékelésével, az osztályozással kapcsolatos problémákból származtatható.

Érthető, hogy az optimális tanári értékelés gyakrabban alkalmazza a dicséretet, mint a figyelmeztetést. Itt máris felhívjuk a figyelmet a sikerélmény biztosításának a „csapdájára”. Téves az a *sikerélmény* fogalom, amely mellőzi a személyi tényezőket, és csak az eredményre figyel. A *túl könnyű* feladatok megoldása nem fejleszt, sőt érdektelenséget szülhet. Nem is beszélve arról, ha a tanuló megfelelő erőfeszítés nélkül szerezhet számára jó jegyet, az éppen azt erősítené meg, hogy munka nélkül is boldogulhat. A tudományos tevékenység mintájára felépített tanulás a problémák megoldása során jelentkező döntési helyzetekben kifejtett intellektuális erőfeszítéssel, kitartással, a jelentkező sikerélménnyel, adott esetekben kudarccal alakítható ki.

Az iskolai attitűdvizsgálat számos új információval szolgálhat a szaktanárnak, a szakmai munkaközösségnek, az osztályfőnöknek és az iskola vezetőségének. Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy a kérdőívek önbevallásosak, tehát az őszinte szándék ellenére is eltérhetnek a valóságtól. Egy realisabb leíráshoz egyéb empirikus módszerek (például megfigyelés) alkalmazása is szükséges.

Az adatok alapján a szaktanár elemezheti a munkáját, megismerheti a matematika tantárgy elfogadásában meglévő különbségeket. Kiderülhet, hogy adott pillanatban legalább olyan jó eredményt ér el az a tanuló, aki csak azért tanul, mert tart a szigorú szüleitől, mint az, akit maguk a feladatok érdekelnek. Ám bizonyítás nélkül is állítható, hogy az utóbbinál később fejlődés várható. Ha jobban ismerjük tanítványainkat, hatékonyabban gazdálkodhatunk energiájjukkal, s erőfeszítéseiket fokozhatják az iskolában. A pozitív irányú változás előnyösen befolyásolhatja a tanulók tantárgyhoz való viszonyát, összességében pedig a tanulmányi teljesítményét.

Jegyzet

(1) Az attitűd fogalmi tartalmáról részletesebben lásd: *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Szerkesztette: HALÁSZ LÁSZLÓ–HUNYADY GYÖRGY–MÁRTON L. MAGDA. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979; *Attitűdes*. Szerkesztette: WARREN, N.–JAHODA, M. Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex 1979; KULM, G.: *Research on mathematics attitude. = Research in mathematics education*. Szerkesztette: SHUMWAY, R. J. National Council of Teachers of Mathematics, Reston 1980, 356–389. old.

(2) LÉNÁRD FERENC: *Emberismeret a pedagógiai munkában*. Tankönyvkiadó, Bp. 1981.

(3) DEAN, P. G.: *Teaching and learning mathematics*. Wuborn Press, London 1982.

(4) NAGY JÓZSEF: *Személyiségfejlesztési ajánlások iskolai tantervek, pedagógiai programok készítéséhez*. Kézirat, 1995.

(5) RAY, H.: *Experiments and relational studies in problem solving: A meta-analysis*. Journal for Research in Mathematics Education, 1992. 3. sz., 242–273. old.

- (6) GREENO, J. G.: *A view of mathematical problem solving in school. = Toward a unified theory of problem solving: Views from the content domains.* Szerkesztette: SMITH, M. U. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1991, 69–98. old.
- (7) CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1992.
- (8) SHOENFELD, A. H.: *Mathematical problem solving.* Academic Press, New York 1985; OWEN, E.–SWELLER, J.: *Should problem – solving be used as a learning device in mathematics?* Journal for Research in Mathematics Education, 1989. 3. sz., 322–328. old.; LAWSON, M. J.: *The case for instruction in use of general problem – solving strategies in mathematics: A comment on Owen and Sweller (1989).* Journal of Research in Mathematics Education, 1990. 5. sz., 403–410. old.; SWELLER, J.: *On the limited evidence for the effectiveness of teaching general problem – solving strategies.* Journal for Research in Mathematics Education, 1990. 5. sz., 411–415. old.
- (9) SKEMP, R. R.: *A matematikatanulás pszichológiája.* Gondolat, Bp. 1975; TOBIAS, S.: *Overcoming math anxiety.* W. W. Norton & Company. Inc., New York 1978; MAJOROS MÁRIA: *Oktassunk vagy buktassunk? A tipikus matematikai hibák mögött rejlő gondolkodási mechanizmusok.* Calibra Kiadó, Bp. 1992.
- (10) SKEMP, R. R.: *A matematikatanulás pszichológiája,* i. m.
- (11) RÉTHY ENDRÉNÉ: *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció.* Tankönyvkiadó, Bp. 1989.
- (12) VIDÁKOVICH TIBOR: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1990; WITTRICK, M. C.–BAKER, E. L.: *Testing and cognition.* Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1991.
- (13) FENNEMA, E.–SHERMAN, J. A.: *Fennema-Shermann Mathematics Attitude Scales.* www.woodrow.org; TOBIAS, S.: *Overcoming math anxiety,* i. m., 273–274. old.; QUILTER, D.–HARPER, E.: „*Why we didn't like mathematics, and why we can't do it*”. Educational Research, 1988. 2. sz.; RÉTHY ENDRÉNÉ: *A tanítási–tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1988, 167–168. old.
- (14) HORVÁTH GYÖRGY: *A modern tesztmodellek alkalmazása.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1997.
- (15) BÁTHORY ZOLTÁN: *A természettudományok tanításának eredményei. = Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–1976.* Szerkesztette: KISS ÁRPÁD–NAGY SÁNDOR–SZARKA JÓZSEF. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979, 153–275. old.
- (16) DEAN, P. G.: *Teaching and learning...*, i. m., 97. old.
- (17) BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* Tankönyvkiadó, Bp. 1992.
- (18) Lásd erről bővebben: NAGY JÓZSEF: *A tudástechnológia elméleti alapjai.* OOK, Veszprém 1985.
- (19) Lásd erről részletesebben: FORRAI TIBORNÉ: *Iskolai teljesítmény és szorongás.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1968; *Educational Psychology.* Szerkesztette: GAGE, N. L.–BERLINER, D. C. Houghton Mifflin Company, Boston 1988, 165–167. old.
- (20) STEVENSON, H. W.–LEE, S. Y.: *Contexts of achievement.* Monographs of the Society Research in Child Development. Serial No. 221. Vol. 55. Nos. 1–2., 1990, 53. old.

Költségeink haszna, avagy haszontalanságunk költségei

Költség–haszon elemzés az oktatás területén: egy kecskeméti iskolaépítési példa

A költség–haszon elemzés olyan közgazdasági módszer, mely egy-egy beruházási alternatíva vagy más gazdasági szerkezet működésének hasznosságát nem csak a pénzügyi jövedelmezőség, illetve nem csupán

az adott gazdasági akcióban részt vevő, vagy a megvalósított beruházásban közvetlenül érintett személyek vagy csoportok szempontjából értékeli, hanem annak a gazdaság egészére, egy meghatározott társadalom jólétére való hatását is vizsgálja.

Figyelembe vesz tehát – elméletileg legalábbis – minden nyereséget (hasznot, hasznosságot)

és minden veszteséget (költséget, negatív hasznosságot), tekintet nélkül arra, hogy az hol merül fel. Eppen az elemzés társadalmi szintre való kiterjesztése miatt nevezik ezt az eljárást gyakran társadalmi költség–haszon elemzésnek.

Közgazdasági módszer, szól a definíció, napjainkban azonban egyre jelentősebb szerepet kapnak a társadalmi jólétnek azon összetevői, amelyek már nem, vagy csak nehezen közelíthetők meg hagyományos közgazdasági (még inkább pénzügyi) módszerekkel, fokozottabban építenek az egyéb – főként a társadalommal foglalkozó – diszciplínák eredményeire, eljárásaira, szemléletmódjára.

Természetesen mikor költség–haszon elemzésről beszélünk – éppen társadalmi dimenziójánál fogva –, elsősorban a közszektor beruházásaira, tevékenységére gondolunk, hiszen a magánszektorban születendő döntések teljesen más kritériumokon nyugszanak, gyökeresen eltérő eszköz- és főként célrendszert használnak. Míg utóbbiban mindenekfelett az adott gazdasági szereplő boldogulása és gazdagodása áll, előbbi esetben a „társadalom javát” szolgáló döntések meghozatala a kívánatos. Ebben az igen összetett és megoldhatatlannak tűnő feladatban nyújt pótolhatatlan segítséget a költség–haszon elemzés.

Jelen tanulmány egyetemi diplomadolgozatom rövidített, s kissé átdolgozott változata, amelyben szűkebb pátriám, Kecskemét városának életére az utóbbi években nagy hatást gyakorló iskolaépítés mint önkormányzati beruházás példáján kísérlem meg bemutatni a költség–haszon elemzés gyakorlati hasznát, egyszersmind betekintést kívánok nyújtani a rendszerváltást követően jogilag már nem, működését tekintve azonban mindenképpen a kialakulás fázisában lévő önkormányzati rendszer gazdálkodásába, s annak viszontagságaiba.

Itt kell megjegyezni, hogy nem volt célom egy kifogástalanul végrehajtott költség–haszon elemzést készíteni. Ebben egyrészt meggátolt az, hogy az oktatás értéke (haszna) túl komplex ahhoz, hogy tökéletesen meg tudjuk határozni és pénzértékben kifejezni, másrészt egy ilyen követelménynek megfelelni kívánó elemzés teljes leírása meghaladná e dolgozat kereteit, és inkább közgazdaság-tudományi szaklapba illene. Mindössze arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a költségeket valamilyen módon még akár az oktatás te-

rületén is össze lehet vetni a hasznokkal, sőt össze is kell, ha arról akarunk dönteni, érdemes-e egy adott beruházásba, vagyis a közpénz elköltésének ilyen formájába fogni. Ha erről sikerül meggyőzni a szereplőket (pedagógusokat, iskolavezetőket, önkormányzati képviselőket), akkor a munkát úgyis „ki kell adniuk” szakközgazdászunk.

Crescit sub pondere palma

„Teher alatt nő a pálma” – tartja a latin közmondás. Ez egyben a jelmondata annak a Kecskeméti Református Gimnáziumnak, amelynek pálmája, élve a rendszerváltás nyújtotta kedvező alkalommal, az elmúlt években újra kivirágzott. Egy iskola működéséhez azonban hely is kell, a városközpontban álló, s valaha a reformátusokhoz tartozott patinás régi épületet (az Újkollégiumot) azonban évtizedek óta két másik iskola, a Kodály Zoltán Ének–Zenei Általános Iskola, Gimnázium és Zeneművészeti Szakközépiskola (vagy ahogy mindenki nevezi: ÉZI) és az M. Bodon Pál Állami Zeneiskola (ÁZI) használta. Új épületre volt tehát szükség, amely a sors szeszélye – s az érdekcsoportok erőviszonyai – folytán nem az egyházi iskolának, hanem az ÉZI-nek adott otthont. (Az ÁZI elhelyezése kisebb gondnak bizonyult.)

Az iskolaépítés történetének kissé részletesebb leírását azért tartom fontosnak, mert véleményem szerint e beruházás jó példának szolgál a közjavak előállításának, s az oktatás kérdésének kezelésében a rendszerváltás után kialakult bizonytalanságra, a szakmai, politikai, helyenként ideológiai szempontok keveredésére, helykeresésére.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1992 márciusában határozatban mondta ki, hogy az 1991. évi XXXII. tv. alapján jogos a Kecskeméti Református Egyházközség igénye a műemléki védettség alatt álló Újkollégium épületére. Az egyházi ingatlanok visszaadásával kapcsolatosan létrejött bizottság 1992. április 27-i ülésén nem tudott egyetértésre jutni a tulajdonba adással kapcsolatban, s így több változatot terjesztett a Közgyűlés elé, amely végül is úgy döntött, hogy – mivel a Református Egyház ragaszkodik az ingatlanhoz – az ÉZI és ÁZI elhelyezését kell megoldani, mégpedig oly módon, hogy „azok működésükben semmiképp ne legyenek gátolva, az új ingatlan minden tekintetben kielégítse a jelenlegi műszaki és oktatási feltételeket, és fekvése is megfeleljen a megközelíthetőség hasonló kritériumának”. Az átadás pénzügyi fedezetének biztosítását természetesen az állami költségvetésnek kell vállalnia. Az Önkormányzat az ÉZI-nek felajánlotta a városközponttól mintegy másfél kilométerre fekvő *Ferenc József* laktanya épületét, az ÁZI-nak egy volt MHSZ-székházat. Megállapította továbbá, hogy a laktanya jelenlegi értéke kb. 500 millió Ft, s az iskola elhelyezésére alkalmassá tételének becsült összege további 500 millió Ft. (Mintegy egy évvel korábban egy, a kecskeméti laktanyák jövőjével foglalkozó cég 671 millió Ft-ra becsülte az átalakítás költségét.) Ezt az összeget a felek kölcsönösen kérték az állami költségvetés egyházi ingatlanokkal kapcsolatos alapjából.

A kormány 1993 márciusában döntött az Újkollégiumnak a Református Egyház számára történő visszaadásáról, továbbá a laktanya átalakításának fedezetére szolgáló 500 millió Ft várható biztosításáról.

Szintén márciusban, a Polgármesteri Hivatal megbízott egy helyi céget a laktanya felújítási és átalakítási munkálatainak lebonyolításával. A tervezési munkák 1994 első felében meg is indultak, miközben a beruházást addig lebonyolító helyi cég megbízatását az Önkormányzat visszavonta, s e szerepre is versenytárgyalást írt ki. A lebonyolítás a kiírás szerint a 4090 m²-es laktanyaépület helyett 6000–7000 m²-es új épület munkálatairól szólt. A pályázat nyertese egy veszprémi részvénytársaság lett, amely még sohasem végzett hasonló feladatot Kecskeméten; a munkálatokat 150 km-ről kellett felügyelnie és levezényelnie.

A beruházás kivitelezésére augusztusban kiírt pályázat kiértékelésére novemberben került sor. Az egyik kecskeméti pályázat (amely cég a későbbiekben ténylegesen kivitelezte a beruházást) a döntésre jogosult Gazdasági és Költségvetési Bizottság zárt ülésén a négy

tag szavazatából egy tartózkodás mellett három igen szavazatot szerzett meg. Ez utóbbiak között volt a cég néhány hónappal korábban még aláírásra jogosult ügyvezetője is, aki a pályázat elbírálásakor is rendelkezett tulajdonosi részarányjal. Az országos botrány nem maradt el.

1994. november 14-én a Közgyűlés felhatalmazta a polgármestert, hogy a beruházási cél-
okmányt és az engedélyezési okiratot aláírja. E szerint (zárójelben a későbbi végleges adatok):

A beruházás fejlesztési költsége:	1 297 940 000 Ft	(1 459 000 000 Ft)
Ütemezése: 1994:	85 106 000 Ft	(85 265 000 Ft)
1995:	649 030 000 Ft	(300 001 000 Ft)
1996:	563 804 000 Ft	(625 000 000 Ft)
1997:	–	(448 734 000 Ft)
Forrása: Saját forrás:	797 940 000 Ft	(735 500 000 Ft)
Egyéb:	500 000 000 Ft	(500 000 000 Ft)
Hitel: –	(223 500 000 Ft)	
Üzemeltetés várható évi költsége:	174 000 000 Ft	

Kivitelezés időtartama: 1994. november 15. – 1996. június 30.

Üzembe helyezés tervezett időpontja: 1996. szeptember 1.

Az ezt követő eseményeket, úgy gondolom, nem érdemes az eddigiekhez hasonló részletességgel tárgyalni. A nyertes kecskeméti cég az eredményhirdetést és a szerződéskötést követően megkezdte a munkálatokat. A terv elsősorban – amint az látható – pénzügyi paramétereiben és határidejében változott. Az utóbbi először 1996. december 20-ára, később 1997. április 30-ára. (Ennek megfelelően természetesen az üzembe helyezés időpontja is egy évvel későbbre csúszott.) A költségek szintén – sajnálatos módon – igen látványosan megugrottak. Az adatokból az is kiderül, hogy az Önkormányzat saját forrásból már nem tudta állni az eredeti összegnek immáron háromszorosára növekedett költségeket, ezért hitel felvételére szánta el magát.

A felújítás végül is 1997-ben befejeződött, az iskolát augusztus 28-án átadták, így szeptember elején az új tanévet már itt kezdték a zeneiskolások.

Látható, hogy költség–haszon elemzésünk alapkérdése kissé összetettebb a hagyományosnál. Nem az ugyanis a kérdés, hogy felépítsünk-e egy új iskolát, hanem hogy döntünk az alábbi lehetőségek közül:

– az ÉZI elhelyezése a volt laktanyában, a Református Gimnázium elhelyezése a városközponti Újkollégiumban;

– a Református Gimnázium elhelyezése a volt laktanyában, az ÉZI marad az Újkollégiumban;

– az ÉZI elhelyezése egyéb – új – épületben, a Református Gimnázium elhelyezése az Újkollégiumban;

– Református Gimnázium elhelyezése egyéb – új – épületben, az ÉZI marad a városközpontban;

– Református Egyházközség igényének más módon való kielégítése, természetesen az ÉZI marad az Újkollégiumban.

E lehetőségek közül az egyházi ingatlanok visszaadásával kapcsolatban létrejött bizottság érdemben csak az első kettővel foglalkozott, amelyek közül a Közgyűlés az előbbi mellett döntött.

A továbbiakban azt a kérdést fogom megvizsgálni, hogy miként alakulnak a beruházás költségei és az abból származó haszon a *kiinduló állapothoz képest*. Mi is volt a kiinduló állapot? Volt a városnak egy zeneiskolája, amely az új épületben többé-kevésbé hasonló színvonalon működhetett tovább. Nem volt azonban református gimnáziuma, amely tehát

annak köszönheti létét, hogy a zeneiskola átköltözött egy másik épületbe. (1) Az a különös helyzet állt tehát elő, hogy míg a beruházás *költségei* egyértelműen az új zeneiskolához kapcsolódnak, a haszon valójában egy új egyházi gimnázium, s nem egy új zeneiskola létrejöttéhez köthető.

Tisztában vagyok vele, hogy elvileg ez az eljárás sem teljesen helyes, hiszen a valóságban a törvényhozás valamelyest kész helyzet elé állította az önkormányzatokat. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a beruházásról való döntés *kétlépcsős* volt; az elsőt már a parlament megtette azzal, hogy nem adott szabad kezét az önkormányzatoknak az egyházi ingatlanok kezelése kapcsán. (Ilyen értelemben már a törvényalkotás folyamata során foglalkozni kellett volna az intézkedés várható költségeivel és hasznával!) Az önkormányzatnak csak a második lépcsőfok megtételére volt „hatásköre”. Mégis ezt az eljárást tartom képesnek arra, hogy segítségével a valóságot a leghűbben megragadja

Az oktatási beruházás hasznai

Ebben az alfejezetben összegyűjtöm, hogy kinek és milyen jellegű haszna származik egyáltalán az oktatásból, illetve a konkrét beruházásból. (2) Véleményem szerint e haszon jelentkezését négy szinten érdemes vizsgálni: az oktatásban részt vevő egyének, a társadalom fennmaradó része és a jövő nemzedéket, illetve a beruházást elhatározó döntéshozók és a beruházást kivitelezők szintjén.

1. Az egyének szintje

A humán (vagy emberi) tőke elmélete szerint a dolgozók jövedelme jelentős részben szakképzetségükre vezethető vissza, vagyis a dolgozó által birtokolt humán tőke nagyságára. Ennek a humán tőkének a nagyságát természetesen jelentős mértékben meghatározza az oktatás, amely így tekinthető egy – a gazdasági élet más típusú beruházásaival rokon – befektetésnek. Ez a megközelítés ad lehetőséget az egyének által élvezett haszon kvantifikálására, számszerűsítésére, amelyre később még kitérünk.

Az oktatás azonban nem csupán *beruházásnak*, hanem *fogyasztásnak* is tekinthető. Vegyük itt most beruházásnak mindazon tevékenységet, amely megelégedettséget (vagy hasznosságot) csak a jövőben biztosít. Ezzel szemben a fogyasztás erre csak a jelenben, egy viszonylag rövid perióduson át képes. Ilyen fogyasztási jellegű haszna lehet az oktatásnak a barátokkal, iskolatársakkal való kellemes együttlét, az oktatáshoz közvetlenül kötődő pozitív dolgok (például az osztálykirándulás) vagy a tudás megszerzésének élménye, stb.

Az oktatásnak mint beruházásnak van *későbbiekben jelentkező*, fogyasztási jellegű haszna is. Ilyen például a kulturális szolgáltatások szélesebb körű méltányolása és élvezete, az egészségesebb életmódból, sportolásból stb. eredő egyéni haszon, vagy, esetünkben, a világi tudományok mellett az egyházi tanok ismeretéből, a többi hasonló világnézetű, esetleg hasonlóan református iskolát végző emberrel való „összetartozás-érzés” örömeiből jelentkező előny.

Némely tanulmányok nagy jelentőséget tulajdonítanak az oktatás *opció jellegű* hasznának. (3) Például egy *a* szintű iskola elvégzése (legyen ez a Református Gimnázium) nem csupán az adott szinthez köthető hasznot nyújtja, hanem annak a lehetőségnek a hasznosságát is, hogy feljebb léphetünk *a+1*, majd *a+2* stb. szintekre (vagyis a „refiben” tanuló diákok továbbléphetnek felsőfokú oktatási intézményekbe, legyenek azok szintén vallási jellegűek, vagy sem).

Természetesen az oktatásból az egyének szintjén nemcsak a diákoknak, hanem a tanároknak is haszna származik. Egyrészt munkájukért fizetést kapnak, amit azonban a társadalom fennmaradó része folyósít nekik, így valójában ez nem az oktatásból származó haszon, csupán a társadalom által élvezett hasznosság átkonvertálása a tanárok által élvezett hasznossággá. A legtöbb esetben a tanárok más munka elvégzésére is képesek lennének, de a taní-

tás szeretete önmagában is hasznot hordoz számukra. Ennek a haszonnak egy lehetséges értékelési módja, ha kiszámítjuk a potenciális és az aktuális fizetés közötti különbséget.

2. A társadalom szintje

Az oktatás hasznát természetesen módon nemcsak valamely egyén, hanem a társadalom fennmaradó része is élvezi. Ez utóbbi haszon elsősorban két forrásból fakad:

a) *Adóbevételek.* Az oktatásban részesülő, s ezáltal termelékenyebb egyének – magasabb keresetük révén – magasabb elkölthető adómennyiséghez juttatják a társadalmat.

b) *Externális hasznok.* Az oktatásban részesülő egyének olyan „vagyonra” tesznek szert, amely hasznos a többiek számára is.

Ez az externális haszon a legkülönbözőbb területeken jelentkezhet. Néhány példa:

– Az oktatottak hozzájárulása révén jobban, hatékonyabban működő gazdaságból mindenki profitál.

– A magasabb oktatásban részesültek általában „jobb” állampolgárok, így hatékonyabb az államszervezet, a demokrácia működése.

– Az oktatással – a mindenki által többé-kevésbé hasonló eséllyel megszerezhető humán tőke jótékony hatása révén – csökken az emberek közötti egyenlőtlenség, javítva ezzel a jóérzésű emberek közérzetét.

– Az oktatás segít a tehetséges, vagyis a társadalom számára potenciálisan nagy hasznot hajtó emberek kiválasztásában.

– Az oktatásban részesülők keresletet támasztanak olyan termékek iránt, mint a színházi előadás, könyv, könyvtár, tudományos magazinok, múzeumok stb., ezáltal biztosítva az adott „ágazatokban” dolgozó emberek megélhetését.

– Esetünkben a református vallású, illetve érzésű embereknek örömforrás lehet az, hogy megnyílt a Református Gimnázium.

Ezek a példák is rámutatnak arra, hogy a társadalmi haszon sokszor csak nemzedékekkel később keletkezik. Egy olyan oktatási beruháznál, amilyenről esetünkben is szó van, a haszon időbeli eltolódásánál nem csupán azt kell megvizsgálni, hogy várhatóan milyen hosszú lesz az adott intézmény élettartama (vagyis meddig fogja szolgálni az újabb diákgenerációk oktatását), hanem azt is, hogy milyen hosszú ideig jelentkezhet az ebből származó haszon a társadalom számára. (4)

A nemzedékek közti hatások még egy vonatkozásban érdekesekek. Kimutatható, hogy az emberek nagyobb valószínűséggel teljesítenek egy bizonyos oktatási szintet, ha azt már a szüleik is teljesítették. Vagyis a szülők oktatásából származó – mind egyéni, mind ennek következtében társadalmi szinten jelentkező – haszonnak egy része a gyerekeknél (s a tolvagyűrűző folyamat miatt kisebb részben az unokáknál, majd a dédunokáknál stb.) jelenik meg. Különösen nagy a jelentősége e hatásnak az általános és középiskolák esetén, ahol ez a részarány elérheti az összhason felét is! (5)

3. A döntéshozók szintje

A döntéshozóknak elsősorban politikai hasznuk származik a beruházásból: az iskolaépítési projekt bármilyen típusú haszonélvezői (ideértve a Református Egyházközségnek tett engedményeket, egyáltalán a vallás szerepének növekedését ideológiai okok miatt pozitívan értékelő állampolgárokat) – reményeik szerint legalábbis – nagyobb valószínűséggel támogatják őket a választásokon.

Látni kell, hogy ez már jellegében eltér a haszon előbbi két szintjétől. Egyrészt valójában itt is a társadalom fennmaradó részének hasznáról van szó (tehát ilyen értelemben nem külön szintről), másrészt nem is „igazi” haszon ez, hiszen a döntéshozók esetleges újraválasztása mások meg nem választásával jár együtt, ami pedig olyan *opportunity cost*-nak tekinthető, ami éppen eliminálja e hasznot. Más szavakkal: valakit biztosan megválasztanak az adott választáson, de nincs jogunk feltételezni, hogy a beruházás mellett döntő emberek újraválasztása összességében nagyobb társadalmi jóléthez vezet. Gyakorlati okokból tekintsük mégis külön kategóriának e haszonfajtákat.

4. A beruházást kivitelezők szintje

Itt tulajdonképpen ugyanaz *mutatis mutandis* elmondható, mint a döntéshozók esetében.

Az oktatási beruházás költségei

Bármilyen beruházásról is van szó, a költségek – sajnálatos módon – mindig sokkal kézzelfoghatóbban jelentkeznek a haszonnál. Különösen igaz ez az oktatási jellegű beruházásoknál. Ezzel együtt a *közvetlen* költségek mellett említést kell tennünk a *közvetett* és *externális* költségekről is.

a) Közvetlen költségek

Miután esetünkben egy új iskola megépítéséről van szó, a legközvetlenebb módon jelentkező költség a *beruházásra fordított pénzösszeg*. Ez a pénzösszeg három forrásból származott, ennek megfelelően három részre bonthatjuk e költségek viselőit is:

1. A *magyar adófizetők* teljes csoportja, hiszen a beruházást részben (34%-ban) állami, központi forrásból valósították meg.

2. A *jelenlegi* kecskeméti lakosság, hiszen a beruházás részben (50%-ban) abból a pénzből valósult meg, amit annak hiányában egyéb helyi célokra lehetett volna fordítani.

3. A *jövőbeli* kecskeméti lakosság, mivel az iskola részben (16%-ban) hitelből került megvalósításra, aminek terhét (a kamatokat) a jövő nemzedék(ek)nek kell viseli(k) majd.

Közvetlen költségként jelentkezik emellett minden évben a *fenntartási költség* (ez szintén a jövő nemzedékek számláin fog megjelenni), illetve a diákok vagy a családjuk által viselendő költségek. Ez utóbbi kategóriába tartoznak az írószerekre, könyvekre, közlekedésre stb. fordított pénzösszegek.

b) Közvetett költségek

Közvetett költségeken az *opportunity cost* jellegű, vagyis haszonlehetőség költséget szokták érteni. Ezek a költségek az adott időszakban nem járnak pénzkidrással, a költség–haszon elemzésnél azonban számításba kell venni őket, hiszen a haszon elmaradása más nézőpontból egyfajta költségnek számít. Az oktatási jellegű beruházások esetén három fontos közvetett költséget szokás kiemelni:

1. A diákok *kereset-kiesése* a gimnáziumi évek alatt. Ezt az egyéni költségek közé sorolhatjuk, bár az adótartalma nyilvánvalóan társadalmi költség.

2. Az iskolák, s általában a nonprofit intézmények *adómentessége*. Az ilyen módon elmaradt adóbevétel is közvetett költség.

3. *Implicit bérbeadás és értékcsökkenés*. Az előbbi fogalom arra utal, hogy azzal, hogy egy iskola állami tulajdonú épületet foglal el, az állam elesik az épület bérbeadásából származó bérleti díjtól. Az utóbbi azt a költséget fejezi ki, amely az adott iskola tulajdonában levő eszközök fizikai kopásából származik.

c) Externális költségek

A költségek e csoportja Magyarországra talán még kevésbé jellemző, mint a költség–haszon elemzés témakörével foglalkozó legtöbb kutató hazájában, az Amerikai Egyesült Államokban. Érdemes azonban ezekről is szót ejteni.

Az oktatás externális haszna rendkívül szerteágazó, erről részletesen az előző alfejezetben volt szó. Externális költségről akkor beszélünk, ha az oktatás folyamata egy vele közvetlenül összefüggésben nem álló területen társadalmi haszonvesztést okoz. Ilyen költség lenne például az iskola környezetszennyezése, a látkép elcsúfítása vagy az élővilág pusztítása. Szerencsére ezek csak nagyon ritkán fordulnak elő oktatási intézmény esetén. Esetünkben sem lehet ilyenről beszélni.

A beruházás költségeinek mérése, számszerűsítése

A továbbiakban a hatások számszerűsítésével, pénzben való kifejezésével foglalkozunk. A kecskeméti iskolaépítési beruházás költségének, ütemezésének és forrásának alakulását az 1. táblázat foglalja össze.

	1994	1995	1996	1997	Összesen
Saját forrás	–	84 766	202 000	448 734	735 500
Hitel	–	50 500	173 000	–	223 500
Kártalanítás	85 265	164 735	250 000	–	500 000
Összesen	85 265	300 001	625 000	448 734	1 459 000

Forrás: Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata

1. táblázat Az ÉZI beruházás költségei

A kérdés most már csak az, hogy ez sok, vagy kevés? Ennek eldöntéséhez először vizsgáljuk meg, hogy milyen terhet jelentett a beruházás finanszírozása az Önkormányzatnak. Kecskemét Megyei Jogú Város egységes pénzalapjának összevont mérlegeit (vagyis bevételeit és kiadásait) a 2. táblázat tartalmazza 1991-től 1996-ig. A korábbiakban már érintett pénzügyi nehézségek első szembetűnő jele az 1993-ban az előző évnek közel *hétszerezésére rúgó hitelfelvétel*, amely 1994-ben újabb jelentős növekedést követően mintegy egymilliárd forintot ért el, ami az összes bevétel 13%-a. Ez a szint állandósulni látszik. Ennek tükröképeként a hiteltörlesztések és kamatkidadások is nagymértékben nőttek, 1995-re mintegy 1,3 milliárd forintra.

A baj természetesen nem önmagában a hitelállomány magas szintje, sokkal inkább az, hogy a hitelekre az Önkormányzatnak egyértelműen a pénzügyi nehézségek átmeneti „leküzdéséhez” van szüksége. Ezt az is mutatja, hogy míg 1994-ben a felvett hitelek közül csupán 206 950 eFt-ot fordítottak működési célokra (vagyis 21%-át), addig 1995-ben már 712 700 eFt-ot (74%!), 1996-ban pedig 645 842 eFt-ot (79%). (6)

További indikátora a problémáknak, hogy a bevételi oldal jelentős részét a saját bevételek teszik ki (1994-ben 38%, 1995-ben 40%, 1996-ban 41%). (7) Ezzel a bevételforrással az a gond, hogy hatalmas részt (1995-ben például 606 598 eFt-ot, vagyis 27%-ot) alkot benne a *felhalmozási és tőkejellegű bevételeknek* azon része, amely a volt önkormányzati tulajdon értékesítéséből, vagyis a vagyonprivatizációból, a bérlakások értékesítéséből stb. származik. A mobilizálható vagyon mennyisége azonban korlátozott, s 1997-re gyakorlatilag *elfogyott*. Az önkormányzat ezzel kb. egymilliárd forint forrástól esik el évente, ami az összes bevételnek mintegy 12%-át jelenti.

Hosszabb távon a saját bevételek meghatározó részét, de legalábbis szilárd alapját a gazdasági növekedéssel és az általános életszínvonal-emelkedéssel párhuzamosan növekvő mértékű *helyi adók* jelenthetnék. Kecskeméten azonban ezek jelentősége viszonylag csekély. Az ipar fejlődésére rányomja bélyegét a település alapvetően mezővárosi és mezőgazdasági jellege, s így a helyi adókon belül legnagyobb súllyal bíró iparüzési adó mértéke kevesebb a kívánatosnál. (1995-ben a helyi adók szintje 480 346 eFt (a teljes bevétel mintegy 6%-a) volt, ezen belül az iparüzési adó mennyisége 341 469 eFt.)

Megnevezés	BEVÉTELEK teljesítés eFt-ban					
	1991	1992	1993	1994	1995	1996
1. Saját bevételek	1.097.687	1.531.071	2.050.902	2.981.298	3.334.729	3.513.237
– Polgármesteri Hivatal	–	–	–	1.953.520	2.255.677	2.331.141

– intézmények	–	–	–	1.027.778	1.079.052	1.822.0962.
Átengedett bevételek	519.444	734.265	596.126	744.212	968.322	1.083.127
3. Állami támogatás	1.752.649	2.029.058	2.509.360	2.833.283	2.892.387	2.962.668
4. TB finanszírozás	73.713	111.063	147.375	173.578	189.105	193.120
5. ÁFA	59.100	39.332	152.229	100.301	91.170	45.075
6. Hitelek	59.600	50.286	349.619	989.414	962.220	818.842
Összesen	3.562.193	4.495.075	5.850.611	7.821.086	8.437.933	8.616.069

KIADÁSOK teljesítés eFt-ban						
Megnevezés	1991	1992	1993	1994	1995	1996
1. Folyó kiadások (TB-vel)	2.570.931	3.145.587	4.134.392	5.337.371	5.606.783	5.895.200
– Polgármesteri Hivatal	–	–	–	1.481.603	1.651.841	1.559.630
– intézmények	–	–	–	3.855.768	3.954.942	4.335.570
2. Felhalmozási kiadások	425.613	683.273	1.308.220	1.689.118	1.275.458	1.295.336
– Polgármesteri Hivatal	–	–	–	1.526.810	1.143.244	1.095.548
– intézmények	–	–	–	162.308	132.214	199.788
3. ÁFA	30.400	100.128	232.847	–	–	–
4. Hiteltörl. és kamatfiz.	327.992	232.760	223.330	399.576	1.277.434	1.143.879
5. Lakossági pénzeszköz bevonással épülő közmű	–	–	–	–	8.970	–
Összesen	3.371.436	4.161.748	5.604.058	7.426.065	8.168.645	8.334.415

Forrás: Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata

2. táblázat
Kecskemét Megyei Jogú Város egységes pénzalapjának
összevont mérlegei (1991–1996)

Ilyen feltételek mellett hajtotta végre – ha nem is teljesen önszántából – az iskolaépítési beruházást az Önkormányzat. Ez a beruházás a felhalmozási célú kiadások jelentős részét felemésztette. 1995-ben az ÉZI és az ÁZI elhelyezésére nettó 258 448 eFt-ot fordítottak, ami a nettó 957 835 eFt nagyságú felhalmozási célú kiadásoknak 27%-a. (8) Ugyanakkor az összes általános iskola felhalmozási kiadásai nettó 210 728 eFt-ot tettek ki – általában tornaterem építésre (9) –, a középiskoláké viszont nettó és bruttó is ugyanannyit: 0 Ft-ot! 1996-ban bruttó 651 631 eFt-ot emésztett fel a beruházás, ami nem kevesebb, mint 59%-a a Polgármesteri Hivatal összes felhalmozási kiadásának, s ebben már a központi kártalanítás nagysága is csupán 250 000 eFt. Végül 1997-ben már csak saját erőre támaszkodhatott az önkormányzat, s a 943 205 eFt tervezett összes önkormányzati felhalmozási kiadásból 448 734 eFt, vagyis 48% jutott az ÉZI projektre. (10)

A számokból talán érzékelhető, hogy a beruházás valósággal sokkolta a szakembereknek, de a laikusoknak is a jelentős részét, hiszen a költségek itt még nem érnek véget. Az új iskola fenntartását reál értelemben évi 174 000 eFt-ra becsülik. Ezzel egy időben az önálló vagy részben önálló negyven oktatási intézmény kiadásai átlagosan 56 570 eFt-ot tettek ki.

A fő problémát abban látom, hogy a város mindenkori vezetése még önmagával szemben sem fogalmazza meg, hogy milyen feladatokat, mikor, milyen anyagi vonzattal akar ellátni, illetve végrehajtani. A testületek összetétele mindkét ciklusban olyan szerencsétlen volt, hogy a hosszú (de legalább közép) távú tervezés helyét politikai viszályok, az elődökre és egymásra való mutogatás töltötte be. Így lehetséges, hogy a döntés meghozatalakor még azt gondolták, hogy a beruházás finanszírozását alapvetően központi forrásból oldják meg, pedig ennek már akkor sem volt igazán realitása. Az 1995.

évi zárszámadáshoz csatolt könyvvizsgálói jelentés ekképpen fogalmaz: „Jelen választási ciklusban a testület munkáját meghatározó, négy évre szóló, a gazdasági koncepciót tartalmazó program nem készült. A középtávú tervezés alapja lenne a kiegyensúlyozott gazdálkodásnak, a likviditás biztosításának és az Önkormányzat stabil vagyoni helyzet megeremtésének is. A jelenlegi nehéz pénzügyi helyzet – mely a jövőben is tartósan fenn fog állni – különösen indokolja ennek megalkotását.” (11)

A haszon mérése és összevetése a költségekkel

A haszon valamiféle megtérülési rátán alapuló számszerűsítéséhez és elemzéséhez *Varga Júlia* számításait (12) hívom segítségül, aki három időpontra – 1971, 1986 és 1993 – nézve határozta meg Magyarországon az oktatás különböző fokozatainak egyéni és társadalmi belső megtérülési rátáját. (13)

A tanulmány számunkra fontos megállapítása, hogy Magyarországon mindenképpen a középiskolai képzés az a fokozat, amelyet a jövőben az oktatási erőforrások átcsoportosítása révén elsősorban fejleszteni kell, hiszen a társadalom fennmaradó része az egyénhez képest a többi oktatási szinthez viszonyítva relatíve kevesebbet vállal a középiskolai oktatás költségeiből, illetve relatíve többet élvez a belőle származó haszonból. Kisebb tehát a középiskolai oktatási fokozat támogatottsága. A fejlett országokkal való összehasonlításból az is megállapítható, hogy Magyarország lemaradása a nappali tagozatos diákok számának a lakossági számhoz viszonyított arányát illetően már a 16 éves korcsoportnál elkezdődik, s a 17–18 éveseknél igen jelentőssé válik. E tények mindenképpen a kecskeméti képviselők döntését támogató érvként szolgálhatnak.

Számításaim menetét nem, csupán annak végeredményét van módomban ismertetni. E szerint a *társadalom fennmaradó részének* 82 millió forint éves haszna származik egy ilyen újonnan épült iskolából. Ugyanakkor a társadalom fennmaradó részének költsége – vagyis az éves fenntartási költség – az előzetes számítások szerint 174 millió forint! Nem tudunk tehát olyan diszkontrátát találni, amelynek segítségével egyáltalán zéró nettó jelenértékű lenne a beruházás a társadalom fennmaradó része számára, hiszen az a kezdeti magas beruházási költséget követően minden évben újabb – még hozzá elég magas – nettó költséget szül. Nincsen tehát belső megtérülési ráta. Ezt támasztja alá az *érzékenységvizsgálat* (3. táblázat) is, amit a hasonló gimnáziumok kezdő beruházási költsége, az éves fenntartási költségek és a társadalom fennmaradó részére alkalmazott megtérülési ráta, mint a számításhoz felhasznált „legbizonytalanabb” paraméterek ésszerű határokon belüli relatív változtatásával végeztem.

Fontos látni, hogy nem azt kaptuk végeredményül, hogy a beruházásunk nettó társadalmi haszna negatív, csupán azt, hogy a beruházás nettó haszna negatív a társadalom fennmaradó része számára! Az oktatásból egyénileg profitálók nettó hasznával nem foglalkoztunk, az esetleg meg is haladhatja a társadalom fennmaradó részének nettó költségét (erre persze nincs sok esély). Mindazonáltal abban talán konszenzus van, hogy a társadalomnak nem érdemes egy olyan intézményt megvalósítania, amelynek létéből nettó módon csak az intézmény használóinak származik haszna, a többiek nettó költségviselők, főként, ha sokkal kedvezőbb alternatív programok is léteznek.

Feltételezett megtérülési ráta	Egy 600 fős gimnázium építésének feltételezett költsége (millió Ft)						
	250	300	350	400	450	500	550
1,50%	74	75	75	76	77	78	78
2%	75	76	77	78	79	80	8
2,50%	76	78	79	80	81	83	84
3%	78	79	81	82	84	85	87

3,50%	79	81	82	84	86	88	89
4%	80	82	84	86	88	90	92
4,50%	81	84	86	88	90	93	95

Feltételezett megtérülési ráta	Egy 600 fős gimnázium feltételezett éves fenntartás költsége (millió Ft)						
	55	60	65	70	75	80	85
1,50%	61	66	71	76	81	86	91
2%	63	68	73	78	83	88	9
2,50%	65	70	75	80	85	90	95
3%	67	72	77	82	87	92	97
3,50%	69	74	79	84	89	94	99
4%	71	76	81	86	91	96	101
4,50%	73	78	83	88	93	98	103
Az éves fenntartás feltételezett költsége	A gimnáziumépítés feltételezett költsége (millió Ft)						
	250	300	350	400	450	500	550
55	63	64	66	67	69	70	72
68	69	71	72	74	75	77	
65	73	74	76	77	79	80	82
70	78	79	81	82	84	85	87
75	83	84	86	87	89	90	92
80	88	89	91	92	94	95	97
85	93	94	96	97	99	100	102

Megjegyzés: ha mindhárom tényezőt számunkra „legkedvezőtlenebbül” választjuk, akkor is csupán $550 \cdot 0,045 + 85 = 109,75$ millió forint haszon adódik.

3. sz. táblázat

Érzékenységvizsgálat

(A táblázatok a számításhoz felhasznált egyes paraméterek különböző feltételezett értékei mellett mutatják az éves haszon nagyságát.)

Miből is származik ez a meglepő eredmény? Alapvetően abból a kiinduló megállapításunkból, hogy a – főként az ÉZI jellegéből és igényeiből adódó – tetemes beruházási költségekkel szemben egy sokkal kisebb mértékű haszon áll. Mindennek az a gyökere, hogy egy már meglévő, s az ének–zene oktatás követelményeinek megfelelő épületet egy olyan intézmény kapott meg, amely ezeket nem tudja kihasználni, ugyanakkor a városnak újra elő kellett teremteni e speciális feltételeket. Úgy tűnik, nagy árat kellett ezért fizetni.

Zárszó

A költség–haszon elemzés utolsó lépcsőfokához értünk, amelyet formailag minden biznnyal a legkönnyebb megtenni, hiszen azt kell csupán megállapítani, hogy döntési kritériumunknak megfelel-e a kérdéses beruházás, illetve több alternatíva esetén melyik felel meg leginkább. Miután azonban vizsgálatunk során a tiszta költség–haszon elemzési módszertant kevertük más típusú megközelítésekkel, úgy érzem, most sem intézhető el ennyivel a dolog, s érdemesnek tartok kiemelni néhány olyan mozzanatot, amelyeket a vizsgált beruházás kapcsán kulcsfontosságúnak érzek:

1. Legfontosabb megállapításunk, hogy *nem volt törvényi kényszer* az egyház ilyen módon való kárpótlására, azt végre lehetett volna hajtani fokozatosabb, kisebb „vérvesszővel” járó módon is.

2. Bár jelen tanulmányban e kérdéssel nem foglalkoztunk, vizsgálataim során egyértelműen kiderült, hogy *szakmai okok* (a lakosság elégedetlensége, az oktatási ráták alacsony volta stb.) *sem indokolták* Kecskeméten egy új iskola felépítését, (14) ugyanakkor az is igaz, hogy – Varga Júlia számításai szerint – Magyarországon éppen a középfokú oktatási szintet kell erőforrás-átcsoportosítással megerősíteni.

3. Az is kiderült, hogy a beruházás sajátosságainak köszönhetően a megtérülési rátán alapuló számítások útközben elakadnak, mivel a közvetlen, pénzben mérhető haszon *összehasonlíthatatlanul alacsonyabb*, mint a pénzben jelentkező költségek.

4. A döntés egyértelműen *politikai indíttatású* volt, mindenfajta közgazdasági racionalitást nélkülözött. Mind az egyes írásos anyagok, mind a szóbeli beszélgetések alátámasztják, hogy az „egyházi lobbí” a megvalósítás sikerének tudható be.

5. Kecskemét város önkormányzata e beruházás nélkül is igen kedvezőtlen pénzügyi helyzetben lett volna, így viszont a *csőd szélére került*. Mindez elsősorban annak köszönhető, hogy a képviselők nem mérték fel döntéseik pénzügyi konzekvenciáit. A megépült iskola valóban rendkívül jól felszerelt, szép, a város javára váló intézmény. A kérdés csupán az, hogy az adott gazdasági helyzetben megérte-e belevágni, s nem lett volna-e jobb helye a mintegy másfél milliárd forintnak.

Hogy 1992 áprilisában a közgyűlés mindezek ellenére mégis a projekt elfogadása mellett döntött, arra magyarázatul szolgálhat *Anthony Downs* ismert elmélete. (15) Ő ugyanis felteszi a kérdést: milyen alapon feltételezzük azt, hogy a közszféra döntéshozói csakugyan a társadalmi jólét maximalizálására törekszenek? Fő hipotézise, hogy a politikai pártok a demokráciában politikájukat csak a szavazatszerzés eszközének tekintik, s ennek megfelelően alakítják azt ki.

Zsolnai László ezzel szemben egy felelős döntéshozatali modellt ír le, nem titkolva, hogy az elsősorban *előíró jellegű*, vagyis azt mondja meg, hogy komplex döntési helyzetekben a döntéshozónak miként kell eljárnia, ha felelős döntést kíván hozni. Zsolnai szerint „az etikai értelemben vett felelősség szükségképpen jelen van minden olyan döntési helyzetben, ahol a döntés hosszú távú, jelentős következményekkel jár, és a döntéshozón kívül mások is érintettek a döntés kimenetelében”. (16)

Úgy érzem, az etikai felelősség helyett sokkal inkább a szavazatszerzés motivációja dominált a képviselők döntésében, e szavazatok azonban talán éppen ezért maradtak el néhány évvel később az akkori helyhatósági választásokon.

Végezetül egy érdekesség. A *Ronald Reagan* által 1981-ben kiadott 12291-es számú elnöki rendelet értelmében minden egyes, 100 000\$-nál nagyobb költségű kormányzati projekt esetén kötelező ún. szabályozói hatástanalízist készíteni. Ez gyakorlatilag egy olyan költség–haszon elemzés, amely különösen szem előtt tartja az elosztási és méltányossági kérdéseket. Nálunk tudomásom szerint ilyen jellegű rendelkezés jelenleg nincs érvényben.

Egy hatékonyan működő, s a vele szemben a társadalom által támasztott elvárásoknak lehetőség szerint legjobban megfelelni képes közszeaktor a jövőben Magyarországon sem nélkülözheti az ilyen eljárások használatát, felfedve ezáltal a kecskeméti iskolaépítéshez hasonló beruházások életre hívásának konzekvenciáit.

Jegyzet

(1) Sajnos, ebben a formájában még ez az állítás sem igaz, hiszen a gimnázium már a beruházásról való döntés előtt létezett, érdemi működéséhez azonban valóban nagyobb térére volt szüksége.

(2) Ebben és a következő alfejezetekben nagy segítségemre volt az alábbi munka: COHN, E.–GESKE, T. G.: *The Economics of Education*. Third Edition, Pergamon Press, Printed in Great Britain, Exeter 1990.

(3) Uo., 38–39. old.

- (4) Ennek számszerűsítése persze szinte lehetetlen, s némi jövőbelátó képességet igényelne. Hogyan tudták volna felmérni például azoknak az iskoláknak az építésénél a jövőbeli hasznot, ahol később megkapta első teológiai lelkéit Luther Márton, megkedvelte a muzsikálást Eric Clapton, vagy elvégezte első kísérleteit Szent-György Albert?
- (5) COHN, E.–GESKE, T. G.: *The Economics of Education*, i. m., 40. old.
- (6) A kecskeméti önkormányzat működésére vonatkozó adatok a zárszámadásokból, költségvetésekből, beszámolókból és egyéb rendelkezésemre bocsátott anyagokból származnak, a továbbiakban ezekre külön hivatkozni nem fogok.
- (7) Összehasonlításképpen: 1995-ben ezen bevételek a teljes önkormányzati szektorban csupán 28%-ot tettek ki. (Forrás: HEGEDŰS JÓZSEF–PÉTERI GÁBOR: *Fejlesztési és kutatási irányok. = Az önkormányzati finanszírozás és gazdálkodás korszerűsítése*. FDI-CEE Szeminárium előadásai és hozzászólásai. Budapest, 1996. április 25–26.)
- (8) Igaz, hogy ennek az összegnek nagy hányada állami kártalanítás volt, ami egyértelműen „pántlikázott pénz”, tehát másként nem jutott volna hozzá az önkormányzat.
- (9) Csak hogy fogalmunk legyen a nagyságrendekről, ekkoriban egy tornaterem-építés kb. 30 millió Ft kiadásal járt, egy hat tanterem nagyságú emeletreépítés pedig 35 millió Ft-ba került.
- (10) Az 1997. évi zárszámadás dolgozatom megírásakor még nem készült el, ezért használtam itt tervezett adatot.
- (11) Kecskemét Megyei Jogú Város 1995. évi zárszámadása. Könyvvizsgálói jelentés, 4. old.
- (12) Lásd: VARGA JÚLIA: *Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon*. Közgazdasági Szemle, 1995. 6. sz., 595–605. old.
- (13) A belső megtérülési ráta az a diszkontráta, amely mellett a jelenérték zérus. Esetünkben például a középiskolai fokozat egyéni belső megtérülési rátája az a diszkontráta, amellyel ha a középiskolát elvégző egyén felmerülő összes költségét és hasznát lediszkontáljuk, akkor összegként nullát kapunk. Leegyszerűsítve a középiskolai oktatás egyéni hozadékáról van szó. Mindez igaz társadalmi szinten is a *társadalmi* belső megtérülési rátára. (És mi a diszkontráta? Mindannyian *érezzük*, hogy az egy év múlva rendelkezésre álló 110 forint ma még nem ér számunkra 110 forintot. Ennek több oka van, például a bizonytalanság, a pénz értékének romlása (infláció), az időközben kapható kamatoktól való elesés stb. A jövőbeli pénzek mai értékének meghatározását nevezzük *diszkontálásnak*, az így meghatározott értéket pedig *jelenértéknek*. Azt a kamatszertű rátát, amiben összegezzük e „pénzelérték-telenedés” ütemét, diszkontrátának hívjuk. Ha tehát az egy év múlva esedékes 110 forint ma 100 forintot ér nekünk, akkor ennyi a jelenértéke, a diszkontráta pedig 10%, hiszen $110/1,1=100$.)
- (14) Álljon itt egyetlen beszédes adat: az ezer főre eső nappali középiskolások száma országosan 35,7, Budapesten 49,7, Kecskeméten pedig 60,2. (Az első két adat 1997-es, forrás: www.ksh.hu 1998.04.11. 17:03, a harmadik adat 1996-os, forrás: Kecskemét Megyei Jogú Város 1996. évi krónikája.)
- (15) DOWNS, A.: *Politikai cselekvés a demokráciában: egy racionális modell*. Közgazdasági Szemle, 1990. 9. sz., 993–1011. old.
- (16) ZSOLNAI LÁSZLÓ: *A felelős gazdasági döntéshozatal modellje*. Közgazdasági Szemle, 1998. 2. sz., 154. old.

Erkölcsei személyiséggé fejlesztés óvodai és iskolai foglalkozásokon

Mióta az emberek törzsekben, társadalmi közösségekben élnek, létfenntartásuk és célra irányuló társadalmi tevékenységük, sikeres együttműködésük érdekében – minden időben – megalkották a társas együttélésük és együttműködésük szabályait, erkölcsi és jogi törvényeiket. E szabályok, jogi és erkölcsi törvények megalkotói – a sikeres gyakorlatra is támaszkodva

a vallási és világi vezetők voltak, akik mindig az egyetemes világ teremtője, ura: Isten parancsainak tulajdonították azokat a kánonokat, amelyekhez igazodni minden ember kötelessége és érdeke.

Hivatkozhatok itt a mintegy háromezer éve élt sumer pap- királyra, Gudea-ra, vagy a hatezer évvel ezelőtti Hamurabbi törvénykönyvére, amely egy két méter nyolcvan centi magas diorit kőbe vésvé ma is látható Párizsban a Louvre-ban.

A magyar nép több ezer éve istenhívő, több mint ezer éve keresztyén, társadalmi életét e szellemben alkotott alkotmánya, jogrendszere és erkölcsi törvényei alapján gyakorolja. Történelmünk minden korszakában mind a társadalmi közösség, az egyháztagok, a magyar állampolgárok a közös haza szolgálatában, a társas érintkezésben, közös vállalkozásai és együttműködésük folyamán e humanista magatartást szabályozó jog- és erkölcsi elvrendszert tartották magukra és társaikra vonatkozóan kötelezőnek, népünk jóléte, az egyének biztonsága és békés, boldog élete biztosítójának, és minden ezek elleni vétéséget bűnnek ítélt, a bűnösöket népünk megkárosítóinak tartotta. (Ebben a felfogásban és magatartásban még a mohamedán török megszálló hatalom sem akadályozta százötven éves hódoltságunk alatt. Csak az 1945–1989. években hazánkat megszálló szovjet hatalom igyekezett kiszorítani a magyarság tudatából a bibliai (ó- és újszövetségi) megalapozottságú vallásos hitét.)

Az iskolai oktatásban és nevelésben – mint ahogyan a felnőttek átképzésében is – a kommunista pártállam elengedhetetlennek tartotta az ideológiai képzést, amelyben benne rejlőnek tekintette a kommunista erkölcsstant is. Azok a pedagógiai elméletirők, akik igazodtak a pártállam eme elvárásához, igyekeztek megfogalmazni e kommunista, „szocialista-humanista” erkölcsi elv-rendszert. [Lásd: Ágoston György–Jausz Béla: *Neveléstan* (egyetemi tankönyv), 1964, 8–25. old.; Szarka József: *Az erkölcsi nevelés tartalmáról. Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, 1960; Szebenyi Péterné: *Erkölc és világnézet a személyiségfejlődésben*. Tankönyvkiadó, Bp. 1985; Brezsnjanszky László–Petrikás Árpád: *Közösség, személyiség, alternatívitás, döntés az iskolai nevelésben* (benne: *A személyiség mindenoldalú fejlesztésének világnézeti dimenziói*, 21–39. old.)]

A kommunista rendszer idején mintegy négy és fél évtizeden át jelentek meg ötletszerűen „a szocialista humanizmus” erkölcsi tanításáról közlemények, de *kommunista etika nem készült el*. A hazai fogalmazványok gyakran csak mint jelszavakra alapozódtak, a teljesség és a rendszerbefoglaltság igénye nélkül, és főleg *nem volt kidolgozott az a motivációs bázis*, amely akár a fiatalokat, akár a felnőtteket az erkölcsi elvek gyakorlati alkalmazására ösztönözhetne volna.

Tömeges méretekben torzult az emberek személyisége amiatt, hogy a diktatúra és a fenyegtettség állapotában elveik ellenére a „hivatalos állásponhoz” igazodni kényszerültek. Sokan rejtgettek keresztyén hitüket, nem mertek az istentiszteleteken megjelenni, a családok bezárkóztak, a szülők gyermekeiket kétféle erkölcsre tanították.

Köztudott, hogy hazánkban a megszálló szovjet hatalom alól való felszabadulása, a nemzeti autonómiánk elérése, az állampolgárok széles rétegeinél nem hozott az erkölcsi felfogásban és a magatartásban kedvező változást. Ez átmeneti időszakban a jogrendszer, az erkölcsi normarendszer revízió alatt áll ugyan, a parlament gyakran foglalkozik korszerű és bűnözésgátló törvények hozatalával, az egyházak számos iskolájukat visszakapva buzgó igyekezettel törekednek az iskolai tanítványaik erkölcsi felfogását fejleszteni, az erkölcsi törvényekhez való igazodást terjeszteni, mégsem volt a bűnözés soha előzőleg ilyen nagymértékű hazánkban, mint éppen napjainkban. A bűnüldöző szervek létszáma, technikai ellátottsága nem elégséges a bűnözés visszaszorításához. És ami még inkább elszomorító: évről évre gyarapodik a fiatalok bűnözők száma, és ehhez valószínűleg hozzájárul a tömegkommunikáció, elsősorban a televízió is (krimi és agresszív akciófilm sugárzásaival).

Nemzeti összefogásra, felkészült pedagógusokra van szükség gyermekeink erkölcsi személyiséggé alakításához.

Az erkölcsi nevelés akkor folyhat eredményesen, ha már az óvodákban elkezdődik, a 10 éves általános, műveltségre felkészítő iskolában célratörően tovább folyik, mint ahogyan a sajtóban, az irodalomban, a tömegkommunikációban és a közélet gyakorlatában felnőttekre és fiatalokra egyaránt hatóan gondosan történik.

Mert: a „szocialista erkölcs”-höz igazodást sokan már nem tekintik magukra nézve kötelezőnek (márpedig azok közt voltak a keresztyén etikával összhangban lévő követelmények is, mint például az emberiség, az emberi jogok tiszteletben tartása, a hazaszeretet és a népi közösség önzetlen szolgálata, a becsületesség, a szegények gazdasági és kulturális felemelkedése stb.), ugyanakkor nem ismerték vagy nem sajtóították el a polgári ideológiát és értékorientációt, és az egyházak még nem erősödtek meg eléggé ahhoz, hogy – a két főtörvény – az Isten tisztelete és szeretete, illetve az embertársak iránti szeretet és együttműködési törekvés elterjesztése által egy boldogabb, békésebb, jóléti világ felépítését mind szélesebb körben szolgálják.

Márpedig a pozitív változást csak az hozhatja meg, ha mind a felnőttek, mind a felnövekvő nemzedék tagjai ismerik azokat a normákat, amelyeket az emberi jogok, a magyar alkotmány és jogi törvénytár, és a bölcséleti vagy bibliai alapon kidolgozott keresztyén etikák foglalnak magukban, és ezeket magukévá téve szabályozzák életvitelüket, társas viszonyulásukat, szolgálják hazájuk és az emberiség javát.

Az erkölcsi nevelés célját röviden úgy határozhatjuk meg, hogy az a felnövekvő új nemzedék tagjainak erkölcsi személyiséggé formálása. Aminek alapfeltétele, hogy társadalmunk egészének legyen egy magáénak tudott *erkölcsi normarendszere*, egy mindenki által tiszteletben tartott *etika*, aminek ismeretében és aminek alapján vállalják a szülők és a pedagógusok a gyermekek és serdülők erkölcsi oktatását és nevelését.

Egy ilyen *egyetemes érvényű erkölcsstan* azonban talán egyetlen társadalomban sincs, ha csak nem egy mohamedán vallású államban, ahol maga az uralkodó egyszemélyben az államfő és főpap (mint Iránban), és ahol a *Korán* erkölcsi parancsai tiszteletben tartása szigorúan kötelező. Nálunk egyaránt találhatók ateista-materialista ideológiai vagy polgári bölcséleti alapon megfogalmazott, valamint bibliai alapon az Ó- és az *Újszövetségre* támaszkodó, és az egyházi hitvallások és dogmatikák alapján készült *etikák*, Jézus tanításain alapuló erkölcsstanok.

Mit tehet egy ilyen helyzetben a pedagógus? Milyen alapokra, milyen normarendszerre, erkölcsi felfogásra, elvrendszerre alapozza erkölcsi oktató, gyakorlati erkölcsi nevelőtevékenységét? Ez ma még diszkrétan elhallgatott kérdés. A Nemzeti Alaptanterv is elengedhetetlenül szükségesnek tartja, hogy a felsorolt tíz műveltségi terület oktatásának, a

tanulók nevelésének és művelésének folyamatába beleszövődött történéjek erkölcsi oktatásuk és nevelésük, s meg is jelöli, hogy mely területen található a pedagógus erre lehetőséget, de hallgat az erkölcsi tanítások forrását illetően. Ezt az iskolák szabad döntésére bízta.

Lehet-e az erkölcsi oktatás és nevelés iskoláinkban *alternatív*?

Amikor még csak egyházi iskolák voltak, megoldható volt az eltérő ideológiai alapok, irányzatok külön iskolákban folyó erkölcsi nevelői alternatívája. Ma keresnünk kell a hatékony együttműködést az eltérő, néhány vonatkozásban ellentétes – de azért lényegében ugyanazt az emberséges, békés és termékeny életet biztosító – erkölcsi tanítások között. A keresztyén egyházak ökumenikus mozgalma már nagy előrehaladás e téren. Az egyéb vallások és a bölcséleti etika között volna még szükség összeegyeztetésre, s ugyanígy szükséges volna a szülők és a nevelők összehangolt együttműködése.

A Nemzeti Alaptanterv nyújtotta lehetőség az erkölcsi nevelésre

Szeléndi Gábor, kaposvári tanítóképzős főiskolai tanár *Az erkölcsi nevelés és a NAT* című cikkében az alábbiakat írja: „Hazánkban évtizedeken át folyt a vita arról, hogy szükség van-e az etikai ismeretek külön tantárgyban történő oktatására. Az a tábor, mely az *Etika* tantárgy mellett kardoskodott – a többi között –, a hazai közelmúltra is támaszkodott, a két világháború közötti oktatásügy gyakorlatára, amelyben kiemelt szerepe volt a *Hit-és erkölcsstan* néven szereplő tantárgynak, mind az elemi iskolában, mind a középiskolában. Az erkölcs külön oktatása mellett érvelők hivatkoztak századunk nagy pedagógusának, *Makarencónak* a hitvallására is, aki feltétlenül szükségesnek tartotta azt, hogy a különböző tantárgyakban folyó munka mellett legyen az iskolában egy szintetizáló tárgy, mely az alapvető etikai ismereteket adja, és az ezen nyugvó meggyőződéseket alakítja. Nálunk azonban több évtizeden át az az irányzat győzedelmeskedett, hogy nincs szükség az erkölcsstan külön tanítására, hanem minden tantárgyban minden pedagógus használja ki a kínálgató lehetőségeket mind az erkölcsi, világnézeti, mind az esztétikai nevelés érdekében” (Módszertani Közlemények, 1997. 1. sz., 3–5. old.).

A közoktatás egészéért felelős kormány azon az állásponton van, hogy az erkölcsi normarendszer ismerete, és az ehhez igazodó erkölcsi magatartás elsajátítása az erkölcsi személyiség műveltségének elengedhetetlen része, és ezért a 10 évfolyamos képzés műveltségi területeinek szinte mindegyikében rámutat azokra az alkalmakra és lehetőségekre, amelyek ezt biztosíthatják. Minthogy a NAT nem tantárgyakban jelöli meg a tananyagot, így nem írja elő egy ilyen tantárgy bevezetését sem. Minden iskola pedagógusai maguk készítik el helyi oktatási és nevelési programjukat, így azt is, hogy mely tantárgyakba illetve foglalkoznak erkölcsi oktató-nevelő munkával, avagy a tanulók fejlettségéhez igazodva mikor iktatnak be egy, az erkölcsi normákat rendszerbe foglaló eligazító erkölcsstanórát.

A NAT tíz műveltségi területeiben a pedagógusok számára előírt követelményeket egy egyetemes erkölcsi parancs szellemében „meghatározzák az Alkotmányban, a közoktatási törvény bevezetőjében, az egyes nemzetközi egyezményekben az emberi jogokról, a lelkiismereti és vallásszabadságról, a közoktatásról, a gyermeki jogokról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről megfogalmazott értékek. Ezt kiegészítik az európai polgári fejlődésben kiérlelt, a tudományos-technikai haladásban, a hazai kulturális, pedagógiai hagyományokban megjelenő értékek” (*Nemzeti Alaptanterv*. MKM, Bp. 1995, 7. old.)

Az erkölcsi személyiséggé nevelés nemcsak az erkölcsi normarendszeren, egy bölcséleti vagy bibliai alapon kidolgozott etika ismeretén alapul, hanem hazai nemzeti és egyetemes kultúrártékek megismerésén is. Szeléndi jól mutat rá ezekre az értékekre, amikor tömören így fogalmaz: „A NAT a közös nemzeti értékeket szolgálja, fontos szerepet szán a nemzeti hagyományoknak, valamint a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, beleértve az ország nemzetiségéhez és más etnikumokhoz tartozók identitásának ápolását, kibontakoz-

tatását. Ugyanakkor azokra a tartalmakra is összpontosít, amelyek az Európához való tartozásunkat is erősítik. Figyelmet fordít az emberiség előtt álló közös problémákra. Az egész világot érintő globális kérdésekre vonatkozóan hangsúlyozza az egyének, a társadalmak, az országok felelősségét és lehetőségét az emberiséget és az egyes közösségeket fenyegető veszélyek elkerülésében. A NAT szolgálja a különböző kultúrák iránti nyitottságot, megértést. Más népek hagyományainak, szokásainak, életmódjának, kultúrájának megismerésére, megbecsülésére nevel.”

A mások értékeinek és saját értékeink becslése, gyarapítása, szeretete, a hazaszeretet, az emberiség védelméért, értékei gyarapításáért kialakuló felelősségérzés és tenniakarás csak megfelelő tájékozottság alapján lehetséges.

Az érték felismerése, tiszteletben tartása és továbbfejlesztése minden műveltségi területen úgy is része az erkölcsi nevelésnek, mint a helyes értékorientáció megalapozója. Az értékek rangsorolni tudása nagy szerepet tölt be az akarati cselekvéseknél a végrehajtás motiválásában.

Szeléndi idézett cikkében rámutat arra, hogy a NAT mely műveltségi területeken jelöli meg, hogy milyen témakörben hol, milyen értékekre irányuljon az erkölcsi ismeretnyújtás, és ezektől milyen erkölcsi felfogás és magatartási késztetés várható. (Az első nyolc évfolyamon ilyen tantárgyak és témakörök: *anyanyelv és irodalom; az ember és társadalom; honismeret–történelem; emberismeret–önismeret.*)

A pedagógusoknak feltétlenül tájékozottnak kell lenniük a hatékony, célra irányuló erkölcsi nevelő munkájukban, továbbá a polgári-bölcséleti és az egyházi, bibliai alapon kidolgozott etikákban is. Enélkül a pedagógus nem rendelkezhetik egy olyan szilárd, konstruktív tudásanyaggal, erkölcsi érvrendszerrel, magáénak is tudott és meggyőződéssel vallott etikával, amire támaszkodhat oktató-nevelő tevékenységében.

Mínthogy pedig kétféle – *világi és egyházi* – etika van, ezek nem lehetnek egymással ellentmondásban. E két fajta etikának más és más az erkölcsi nevelésben a *motiváló ereje*: az egyik az értelmi belátásra, az egyén és a közösség közös érdekeire hivatkozással törekszik elfogadtatni az erkölcsi normarendszert, a másik az erkölcsi törvények forrásának az Istent tekinti, illetve a Bibliát, Isten tiszteletét és szeretetét tekinti engedelmességre motiváló erőnek. Az életkori sajátosságok függvényében is változhat a kétféle motiváció: a gyermekkorban a nevelt a szülője, avagy az Isten parancsainak engedelmeskedik szeretetük, gondoskodásuk elvesztésétől félve. Ez a heterogén viszonyulásban lévők erkölcsi magatartását alakítja ki. Tíz–tizenegy éves kortól kezdve jelentkezik azonban egy olyan autonóm törekvés, amikor az erkölcsi parancsokhoz, a közösség követelte szabályokhoz igazodás önként elfogadottá válik, józan belátás vagy egyházi tanításon alapuló hit által. Az életkori sajátosságok, illetve az erkölcsi fejlődés szakaszainak ismerete is nélkülözhetetlen a pedagógus számára a hatékony erkölcsi oktatás és nevelés érdekében.

A felnövekvő nemzedék óvodákban és iskolában folyó erkölcsi nevelésének hatékonyságát növelné, ha azok a pedagógusok, akiknek emlékezetében már elhomályosultak a felsőfokú pedagógusképzőkben szerzett fejlődés- és oktatáslélektani ismereteik, vagy akik nem is tanultak, társadalom-, illetve csoportlélektant, valamint iskolapszichológiát – tanfolyamokon továbbképeznék magukat. (Az MTA Pszichológiai Bizottsága tagjai éppen napjainkban tárgyalnak arról, hogy létre kell hozni e tanfolyamok programját, és a posztgraduális képzés tervét.)

Az első hat életévben kialakuló erkölcsi felfogás és viszonyulás

Az óvodai foglalkozások fejlesztő hatása

Századunkban a fejlődéslélektan és társtudományai a történelemben soha nem tapasztalt mértékben tették lehetővé, hogy mind a szülők, mind a pedagógusok hozzáértéssel gyakoroljanak hatékony személyiségformáló hatást. A *gyermeklélektan* már a gyermeknek az

anyaméhen belüli testi és lelki megnyilvánulásait is vizsgálja, és nagy gondot fordít annak megállapítására, hogy a születésétől kezdve milyen a kapcsolat a gyermek és az édesanyja, illetve az újabb vizsgálatok szerint az édesapja között, mert *ezek az interperszonális érintkezések, együttes tevékenységek és érzelmi átélések egész életre szólóan hatnak a gyermek társadalomba való beilleszkedésére, személyiségjeinek alakulására.*

Feltehetően minden pedagógus számára ismeretes, hogy akik az első hat életévükben mostoha családi körülmények között éltek, közvetlen családi és társadalmi körükben gyakran szenvedtek el agressziót, ahogy mondjuk: bizalmatlanok felnőtt környezetükkel, a világot ellenséges jellegűnek tekintik, és ezért hajlamosak az agresszióra, környezetük rongálására, a mások vagyonában való kártevésre.

Nem mélyülünk el annak ismertetésében, hogy milyen személyiségjegek alakulnak ki az első életszakaszban, annyit azonban megjegyzünk, hogy a mi korunk gyermekei sokkal hamarabb válnak önállókká, és kerülnek a velük közel egykorú gyermekek közösségének magatartást és felfogást alakító hatása alá, mint a megelőző nemzedékek. Ezzel az általában két és fél éves korban bekövetkező önállósággal együtt jár egy sajátos jelenség, amit régóta *dackorszaknak* nevezünk. Ennek megnyilvánulásai – kellő fejlődéslektani ismeretek híján – a gyermekek magatartásának „erkölcsi szempontból való” téves megítéléséhez vezethetnek.

Ez többnyire az első gyerekes szülőknél fordul elő, akik két éven át megszokták, hogy gyermekük engedelmeskedett parancsaiknak, utasításaiknak, de két és fél éves kor táján meghökkenve látják, hogy az nemcsak hogy nem engedelmeskedik, hanem lázadóan és agresszívan tiltakozik, és ha fenyegetéssel kényszeríteni próbálják őt, frusztrált állapotában „hisztériás” üvöltésbe kezd, és földhöz vágja magát (KISS TIHAMÉR: *Életkorok pszichológiája*. Bp. 1966, 48–49. old.; MÉREI FERENC–V. BINÉT ÁGNES: *Gyermeklélektan*. 1970, 65–70. old.).

E korszak nagy hatású a gyermek jellemének kialakításában, de a szülőktől nagyobb megértést igényel. Két és fél éves kortól kezdődően – éppen önálló és sikeres feladatmegoldásainak köszönhetően – nemcsak a gyermek *én-tudata* alakul ki, hanem az önállóság örömeinek átélése révén önbizalma is erősödik, s állandóan *törekszik tevékenységének önszabályozására*. Ha a szülő ezeket a megnyilvánulásokat tiltja, ha nem megértő, ellenben akadályozó tényező, a gyermek érthetően felháborodik a szülő magatartása miatt, és vágykielégítő törekvéseiben gátolva érezve magát, szélsőséges indulati kitörésben tiltakozik.

Az erkölcsi fejlődés szempontjából fontos, hogy itt e tiltakozó „nem” kimondásában a szülő és a pedagógus felismerje azt, hogy íme, a kisgyermek válogatni tud tette külső vagy belső parancs szerinti végrehajtásában, s mihelyt képes megítélni, hogy *mi a jó és mi a rossz*, már a rosszra csábító kísértések ellen is tiltakozni tud. (KISS TIHAMÉR: *Az énkép kialakulása és fejlődése. Pszichológia – nevelőknek*. Bp. 1978).

Az erkölcsi megítélés, a helyes és vétkes magatartás, a jó és a rossz cselekedet tudatosulása a kisgyermekkor 2–4 év közötti szakaszában kezd kialakulni, és az alkalmazkodás begyakorlása ugyancsak ebben a korszakban indul meg.

Már kétéves kor előtt is – a szimbolikus és prekautális gondolkodás és beszéd kialakul-

A felnövekvő nemzedék óvodákban és iskolában folyó erkölcsi nevelésének hatékonyságát növelné, ha azok a pedagógusok, akiknek emlékezetében már elhomályosultak a felsőfokú pedagógusképzőekben szerzett fejlődés- és oktatáslelektani ismereteik, vagy akik nem is tanultak társadalom-, illetve csoportlélektant, valamint iskolapszichológiát - tanfolyamokon továbbképeznék magukat.

lása előtt – a kisgyermek a szülei arcjátékából, haragos és rosszálló tekintetéből, érzelmi megnyilvánulásából, fenyegető gesztusaiból képes felfogni, hogy szülei viselkedését rosszállják, és amit tiltásuk ellenére tesz, azzal haragjukat, szeretet-megvonásukat váltja ki. A társak, a kortárs-csoport erkölcsi megítélését viszont csak a *szabályjátékokban való részvételük* – szabályhoz igazodó vagy az ellen vétő „csaló” viselkedésük – folyamán ismerik fel, és belátás alapján jutnak a heterogén erkölcs szintjéről az autonóm erkölcs – minőségileg magasabb – szintjére.

A személyiség-lélektan és az etika a heterogén erkölcsöt alapszintű, kezdeti jellegű erkölcsi gondolkodásnak és magatartásnak tekinti, ami azonban a gyermek fejlődése szempontjából természetes és szükségszerű. Míg a gyermek nem jut el az erkölcsi fogalmak, a jó és a rossz lényegi felismeréséig, nem kezdhetjük erkölcsi nevelését belátására apellálással vagy belső erkölcsi készítés kiváltásával.

J. Piaget-nak 1932-ben megjelent *Le jugement moral chez l'enfant* (A gyermek erkölcsi ítéletei) című művéből elsőként ismerhettük meg, hogy az első hat életévében a gyermeknek mennyire nincs fogalma a felnőttek által kifejtett erkölcsi parancsok, magatartási szabályaik értelméről, illetve mennyire másként fogja fel azokat, mint a szülei vagy a tanítói.

Mégis a gyereket ebben az életkorban is nevelnünk kell az együttélés szabályaihoz való igazodásra, tiltanunk kell mindazt, ami számára veszélyes, káros, ami közössége elfogása szerint nem illik, ami rossz. És a kisgyermek (többé-kevésbé) képes is e szabályokhoz való igazodás elsajátítására.

P. Bovet genfi egyetemi tanár, a Rousseau Neveléstudományi Intézet professzora ír arról, hogy még mielőtt az erkölcsi fogalmak kialakulnának – a gyermek elkötelezettséget érez olyan személyek iránt (mint elsőrendben maguk a szülők), akiket szeret és tisztel. E tisztelet és szeretet nélkülözhetetlen igénye készítheti a gyermeket a szülő erkölcsi parancsainak készséges végrehajtására (=PIAGET, JEAN: *Válogatott tanulmányok*. Bp. 1970, 353. old.).

Az óvodáskor utolsó évében – 5–6 éves korban –, amikor megindul egy jelentős előrehaladás az értelmi műveletek (5–7. életévben az intuitív, majd 7–8 éves kortól a konkrét műveleti gondolkodás) fejlődése terén, megjelenik az *autonóm erkölcsi személyiséggé válás* első megnyilvánulása, a *közösségi magatartási szabályokhoz igazodásnak belátáson alapuló önkéntes vállalása, és megjelennek a valós erkölcsi ítéletek*.

Megjelenik a szabályhoz alkalmazkodás értékének, fontosságának tudata, az ellene vétés erkölcsi elmarasztaló megítélése, valamint a becsület és tisztesség közösségi megítélésének öröme, jó érzése. Ez minden óvodai, iskolai pedagógus számára rendkívüli fontos, és oktató, nevelő munkájukban jól hasznosítható felismerés.

A különböző vizsgálatok arra mutatnak, hogy az erkölcsi szabályok megértése, az erkölcsi fogalmak lényeges tartalmának felfogása, az ezekhez való alkalmazkodás szükségének belátása, önkéntes vállalása csak valamely – a tagok számára vonzó csoporthoz tartozás tudata meglétével és az oksági műveleti gondolkodás megindultával, az együttműködés gyakorlatában következhet be.

Mint minden életszakaszban, úgy e megalapozó időszakban is az erkölcsi személyiséggé nevelés egy komplex, integrált nevelőhatás gyakorlatát igényli. Ebben a folyamatban fontos nevelői feladat a gyermeknek az egocentrikus szintről, a mások véleményét, szempontjait figyelembe vevő magasabb szintre való emelése. A *szerepjátékokban* már felismerhető a mások helyzetébe, érzelmi állapotába való beleélés, amit aztán a *szabályjátékok* ezt továbbfejleszhetnek. Az ebben kiváltódó együttes élmény pedig elősegíti az értékes szociális érzelmek megnyilvánulásait is, mint amilyen a mások iránti rokonszenv, a segítőkészség, az együttes tevékenységekkel elért sikerek örömeiben való osztozkodás, a szolidaritás, egyidejűleg az önzésen és egocentrizmuson való túljutás.

A szabályokhoz igazodni tudás, annak megértése, hogy jó munkához zavartalan rend és

önfegyelem szükséges, és hogy a másokkal való harmonikus együttműködés elengedhetetlen a sikerhez, éppen ilyen szabályjátékokban, valamint az óvodában szívesen vállalt közös foglalkozásokon alakul ki, és hatékonyan készíti elő az iskola magasabb elvárásainak sikeres teljesítését.

Az erkölcsi személyiséggé válást a magatartási szabályokhoz és erkölcsi törvényekhez alkalmazkodást elősegítő foglalkozások iskoláskorban

Az 5–6 éves óvodások, miután megtanulták a szabályhoz alkalmazkodás módját, s ha nem is nagyon használják e kifejezést, értik, hogy miről van szó. Néhány éven belül eljutnak a szabály, a jogi törvény és erkölcsi törvény fogalmához, az ezekhez való igazodás elkötelezettségének tudatához, az ezek ellen vétés következményeinek, a vétkeességhez, a bűnösségnek az átéléséhez, a jó és a rossz cselekedetek megítélésének képességéhez. Az óvodások a heterogén erkölcs szintjén meg vannak győződve, hogy a törvényt, a szabályt valamikor a felnőttek hozták létre, azok megváltoztatására nekik gyermekeknek nincs joguk, s ha mégis változtatna rajtuk a csoportban valaki, az a „szabály” nem érvényes, aki a szerint jár el – az csal, másokat megkárosít. Maguk ellenőrzik társaikat, hogy becsületesen vagy csalóként játszanak-e, és ez utóbbiakat erkölcsileg elítélik, legnagyobb büntetésként a közösségükből kizárják őket. Ez nagy előrelépés az erkölcsi felfogásban és magatartásban.

A *játék* szerepe a személyiség fejlődésében meghatározó. Piaget a gyermek játékeit 1 éves kortól 14 éves korig vizsgálva megállapította, hogy az értelmi fejlődés egymást követő, fokozatosan emelkedő szintjén más és más játékfajta alakul ki, úgy, hogy az újak megjelenésével a korábbiak lassan elapadnak és az újak kimagaslóan, majd hanyatlóan vannak jelen a következő életkorban.

Az *intuitív* gondolkodás szintjén (5–7 éves korban) a gyerekek már felfogják, hogy a játékokban bizonyos szabályokhoz kell igazodni, mert ez segít a siker élvezetéhez; a gyakorlatban becsület dolga e szerint cselekedni; a közösség erkölcsileg elítéli és bünteti a csaló vétkest.

A *konkrét értelmi műveletek* korszakában (7–10 éves korban) kezdetben csak az tudatosul bennük, hogy a tanító a magatartás meghatározója, a szülőknél is nagyobb tekintélyével illetékes a szabályokhoz való alkalmazkodást megkövetelni; az engedelmisség elismerést, a mulasztás büntetést von maga után. Később, kellő tapasztalat birtokában tudatosul a tanulóknál, hogy maga az iskola követel, állít fel magatartási szabályokat és tanít erkölcsi törvényeket, a pedagógus ezeknek csak közvetítője. Vagyis az tudatosul bennük, hogy az iskola társadalmi intézményében kell legyen egy olyan, az iskolai életet és munkát szabályozó elvrendszer, amely biztosítja az oktatás és nevelés eredményességét, és e korszak végére már belátják, hogy erre nekik is és minden társuknak szükségük van, mert ilyen rend és fegyelmesség nélkül nincs jó tanulmányi eredmény, márpedig nekik erről bizonyítványra van szükségük. Ennek tudata pedig az iskolai munkában és a jó magatartásra való törekvésben (amit minősítenek a bizonyítványban és szülei ezt számon tartják) jelentős befolyásoló tényező.

Az általános iskola felső tagozatába kerülve – 11–12 éves kortól – kezd kialakulni és lendületre kapni a *formális értelmi művelési gondolkodás*. E korban már jól értelmezettek az erkölcsi fogalmak, való ítélelhezatalra képes jutni a serdülő, s lassan tudatosul benne, hogy már ő maga is felnőtt, velük egy szinten igényli élete, magatartása önszabályozásának jogát. *Így éri el az autonóm erkölcs fejlettségi szintjét.*

A prepubertáskorban feltűnően jelentkezik minden gyereken a „saját csoport”-alkotás vágya, melyekben a felnőttek irányítása alól felszabadulva kipróbálhatja a vele egyenrangú, közös irányultságú és önállóságra törekvő társakkal együttműködve az önálló vállalkozás és feladatmegoldás eltervezésének és végrehajtásának eljárás módját, izgalmat és sikerélményét. Különböző hobbi-körök, gyűjtő- vagy kutatószervező motíválta csoport-

szerveződések indulnak meg, amelyben hamar megjelennek az ötletadó és vezető személyek. Jellemző, hogy a tanulók maguk igyekeznek megfogalmazni csapatuk működési szabályzatát (amit mások előtt titokban tartanak), amelyben a szerepek, funkciók, követelmények, magatartási szabályok és sokszor a vétkes elítélésének eljárása is szabályozott.

A felnőtté és erkölcsi személyiséggé válás jó előiskolája ez, amit a szülők megértéssel kell fogadjanak, maguk a pedagógusok ötletekkel, és az eredmények elismerésével támogathatnak. Támogathatók e vállalkozások szépirodalmi művekkel is (mint ahogyan a régi időkben *Molnár Ferenc Pál utcai fiúk*, vagy *Gajdar Timur és csapata* című műve a szereplőkkel hasonló korúaknak mintául is szolgált).

Előiskolája ez a nagy érzelmi telítettségű tevékenység és csoportvállalkozás a nemi zettel, a hazájuk népével való azonosulásnak.

A személyiség viszonylag tartós, többnyire életre szólóan jellemző tulajdonságai a serdülő- és ifjúkorban alakulnak ki. Az iskola oktató-nevelő munkája döntő hatást kellene gyakoroljon ebben az időszakban, olykor a társadalomban a gyermekekre zúduló nem kívánatos hatások semlegesítése végett is.

A NAT az általános műveltségi anyag előírásával jó irányt szab e személyiségformáló hatásnak. Időben és térben széles körű tájékozódást kap a serdülő a természeti és társadalmi környezet múltjáról, jelenéről, lényeges sajátosságairól, kulturális értékeiről.

Jelentős személyiségformáló tényező az anyanyelv és az irodalom tanítása, illetve a múlt és jelen értékeinek elsajátítása, amely a történelemtanítással párhuzamosan a nemzeti azonosságtudatot fejleszti.

Az egyetemes történelem és a világirodalom tanulmányozása, az ezekből ismerté váló értékek és tanulságok hozzásegítenek az emberiséggel, az egyetemes értékekkel való azonosuláshoz, a közös sors tudatosulása keltheti fel a fiatalokban a békés együttélés és együttműködés belső ösztönzését, a közös földünk védelme iránti felelősségtudatot.

Mint minden életszakaszban, úgy e megalapozó időszakban is az erkölcsi személyiséggé nevelés egy komplex, integrált nevelőhatás gyakorlatát igényli. Ebben a folyamatban fontos nevelői feladat a gyermeknek az egocentrikus szintről, a mások véleményét, szempontjait figyelembe vevő magasabb szintre való emelése. A szerepjátékokban már felismerhető a mások helyzetébe, érzelmi állapotába való beleélés, amit aztán a szabályjátékok továbbfejleszhetnek. Az ebben kiváltódó együttes élmény pedig elősegíti az értékes szociális érzelmek megnyilvánulásait is, mint amilyen a mások iránti rokonszenv, a segítőkészség, az együttes tevékenységekkel elért sikerek örömeiben való osztozkodás, a szolidaritás, egyidejűleg az önzésen és egocentrizmuson való túljutás.

Míg az iskolában kellő arányban folyik az értékek felmutatása, addig, sajnos, a hazai tömegkommunikáció – kiemelten jelenleg a televízió több csatornája – nem támogatja ezt a folyamatot.

A személyiséggé válást illetően döntő fordulatot hozó korszak a serdülés időszaka – fiúknál a 13–18, lányoknál a 12–17 életév közötti időszak. Bizonyos lelki egyensúlyvesztés kíséri a korszakot, ami abból adódik, hogy a serdülő e korszakban egy ideig bizonyos vonatkozásban még gyermeknek tudja magát, más vonatkozásban pedig úgy véli, hogy most már felnőtt. A gyermekség tudatát erősíti a szüleitől, a tanáraitól való függés, felnőtt mivoltát pedig abban érzi, hogy testalkatában, nagyságában közel olyan, mint szülei, sőt e korszak végén még túl is szárnyalja őket. Továbbá ezt az öntudatot erősíti a nemi éréseben való átérés, valamint az értelmi fejlettségi szintje, s az, hogy sok esetben műveltségben, tudásban szü-

leit, illetve a felnőtteket is túlhaladja.

A prepubertás korában extravertált, a világ, a környezete felé forduló gyermek a nemi érést követően mind inkább befelé fordul, kezdetben másoktól visszahúzódó, önvizsgáló, a változásokon töprengő személyé válik. Sokat nézegeti magát a tükörben, meghökken-tik a korábban még elképzelhetetlen testalkati, testtartási s mozgásbeli változásai. Az átmeneti időben tele van szorongással, ha sportideálokhoz, avagy kora szépségideáljaihoz hasonlítja magát, és alig akad serdülő, aki elégedett lenne például a hajszínével, melle formájával, lábaival, vagy arcvonásaival. Ugyanilyen izgalmak lepik el, amikor közeleg a közép-, majd a felső iskola, és a pályaválasztás ideje, és még nincs tisztában azzal, hogy ő milyen hivatás, milyen társadalmi funkció betöltésére vállalkozhat sikerrel. Ebben bizony jól jönne neki egy-egy szakértő, vagy pedagógus segítsége, de csalódotól félve nem nagyon mer hozzájuk fordulni. Ezért maguknak a pedagógusoknak kellene ezekre az elvárásokra felfigyelniük, és a gyerekeket kellő időben segíteniük pályairányultságukban.

A serdülés egyensúlyt veszített időszakában a tanulóknak nagy szükségük van a tanárok segítségére lelki egyensúlyuk helyreállításában, ami egy magasabb személyiségfejlettségi szintre emeli őket. A korszerűen nevelő tanár nem törekedhet csupán tantárgya ismeretanyagának elsajátíttatására, tanítványai gondolkodására, világképére és értékorientációjára, annak gyakorlati felhasználására is hatást kell gyakorolnia. Ez időszakban a pedagógusnak alkalmakat kell találnia, amikor erkölcsi irányú beszélgetéseket folytathat tanítványaival, ahol is megvitathatják az élet céljáról, értelméről vallott felfogásukat. Ma sok embert jellemez társadalmunkban az életcél nélkül, máról holnapra élés ténye.

A keresztyén egyházak pedagógusai e téren jobban felkészültek, és értékorientációjukban, életvitelükben, életcéljuk és életfeladatuk tudatosításában támaszkodni tudnak a *Bibliára*, Jézus tanításaira, aki számukra és tanítványaik számára is tökéletes példakép lehet. A *Biblia* őszövétségi könyve elején olvasható: „Megteremtette Isten az embert a maga képére. Isten képmására teremtette, férfivá és nővé, és megáldotta őket ezt mondván nékik: szaporodjatok, sokasodjatok, töltsétek be és hódítsátok meg a Földet. Uralkodjatok a tenger halain, az ég madarain és a földön mozgó minden élőlényen” (Mózes I. 27–28.). Eből a kijelentésből értheti meg minden ember, hogy mi a hivatása e világon, s mi a társadalmi szerepe. Tudomásul kell vegye, hogy ez a parányi bolygó a világmindenségben a hona, a hazája, az otthona minden embernek. Csak akkor lehet boldog, érezheti biztonságban a létét, ha ő és minden ember egyaránt Isten törvényeinek engedelmeskedve él.

Ifjúságunknak úgy kell felkészülnie felnőttkori hivatására, hogy beilleszkedve az emberiség nagy családjába, békés egymás mellett éléssel, egymást segítve és a közösség javát szolgálva, és a meglévő szép, jó, igaz értékeinknek örvendve mindnyájukkal együtt boldogan élhessenek e földön. Ha csak magának és magáért akarna élni az ember, elpusztulna. Szeretet nélkül senki sem lehet boldog. A keresztyéneknek is tudniuk kell, hogy a tudomány nem ellensége a hitnek, a tudós a természet törvényeit kutatja. Az ember, aki Isten képmásaként tudattal és a neki szükséges tudás megszerezhetőségének képességével rendelkezik, kell hogy mind jobban ismerve önmagát, embertársait, a természet törvényeit, azok tiszteletben tartásával teljesítse emberi hivatását. A szeretet ellentéte a gyűlölet; az agresszió az emberiség pusztulásához vezet. Az emberiségnek létérdeke a szeretet törvénye szerint élni.

Ideológiai alapvetés nélkül sincs szilárd alapja az erkölcsi oktatásnak. A pedagógus akár a keresztyén ideológiát teszi magáévá, akár azt, amely ugyanolyan humanista szellemű, mint a *Bibliából* ismert, (amilyen alapszanak az alapvető emberi jogok, avagy a magyar alkotmány is), ezekre bizony támaszkodhat, amikor felelősséggel vállalkozik tanítványait kiművelt emberfőké, hazájukat és az emberiség javát szolgálni kész erkölcsi személyiségekké formálni.

Tehetséggondozás korai gyermekkorban?!

„A gyermeknevelés veszélyes dolog: ha sikerül, rengeteg küzdelem és gond az ára, ha nem sikerül, felülmúlhatatlan fájdalom”

A neveléstudományok, az oktatáspolitikai és a mindennapos pedagógiai gyakorlat egyik legidőszerűbb témaköre a tehetséges gyermekek nevelése.

A tudomány és technika világában az emberi minőség emelése nélkül nem juthatunk előre és ez elsősorban oktatásfejlesztési kérdés. Egy ország társadalmi, politikai, gazdasági építkezése attól függ, mennyiben tudja kibontakoztatni az emberekben rejlő tehetséget.

A világszerte – hazánkban is – feldúsult, elmélyült tehetségvédelmi szakirodalom félreérthetetlenül bizonyítja, hogy a társadalmak felismerték, a legértékesebb erőforrás az emberekben rejlő tehetség. A mi dolgunk ezt a sajátos többletet megtalálni és a lehetőségek határáig fejleszteni. A mindenkiben megjelölhető képességek feltárása, kibontása jelenti azt az általános érvényű feladatot, amely a művelődés minden területére vonatkozik és minden pedagógust megszólít. Ez az, ami egységesen szakmai és emberi kötelességünk. Célunk az embernevelés. Az embernevelésben a kisgyermekkorai fejlesztés a legfontosabb láncszem. A gyermekkor nem más, mint a legtágabb értelemben vett tanulásnak és az életfontosságú beállítódások kialakulásának kora. A neveléstudományok, a lélektan kutatói szerint születéstől hétéves korig úgyszólván végleg eldől, milyenné válik a személyiség később, mire viszi az ember, mennyit tud felszínre hozni a benne rejlő képességekből. Bizonyos, hogy minél korábban érik a személyiséget megfelelő fejlesztő hatások, annál valószínűbben lesz képes gazdagítani az emberiséget. Nevelői becsvágyam azt kívánja, hogy a gyermeket hosszú távra tarisznyáljam fel, valóságosan építve testüket, lelküket, gyermeki műveltségüket.

A modern pedagógia alapelve szerint minden gyermeket a neki megfelelő nevelés illet meg, vagyis mindenkit az ő legeredményesebben fejlesztő nevelésben kell részesíteni. Felmérések szerint a gyermekek 75%-a adja azt a középsávot, amelynek igényeihez mérik világszerte az általános oktatás színvonalát. Akik kívül esnek e normál sávon, többé-kevésbé speciális foglalkoztatási, nevelési programra van szükségük. Az átlagtól fölfelé eltérők a tehetséget mutató gyerekek.

A tehetség kisarjadása olyan sejtelmes és rejtelmes szép jelenség, mint amikor a mag kikel a földből. Fejlődéséhez szükség van a kertész óvó, támogató, ösztönző munkájára, mert nélküle „elkallódhat”. A mai pedagógiában nem eldöntött kérdés, mi módon történjék az ígéretes tehetségek képzése, nevelése. Hiszem és vallom, hogy a tehetség-felderítést minél korábbi életkorban kell megkezdeni, mert az ígéretből tehetség nagy valószínűséggel csak akkor lesz, ha minél korábban, minél magasabb színvonalon, s minél inkább az adottságoknak, képességeknek megfelelő módon kezdődik meg a gondozás.

Hogyan illeszkedik a tehetségnevelés a közoktatás fejlesztési elképzeléseibe?

Az 1985-ös oktatási törvény óta az intézményes tehetségnevelés elvi lehetősége adott. A napvilágot látott gyakorlati kezdeményezések (fejlesztő programok, speciális osztályok, szakkörök stb.) azt az elkötelezettséget mutatják, hogy érdemes tenni a valós értékek kibontásáért. A NAT-ban megfogalmazottak szerint az értékek azt a célt szolgálják, hogy a gyermekek adottságaikkal, fejlődésükkel, szervezett és spontán tapasztalataikkal összhangban minél teljesebben bontakoztathassák ki személyiségüket. Ez az elvárás kötelez, hogy a pedagógiai program készítésekor a differenciált, egyénre szabott nevelés elve alapján tervezzük a képességek és a tehetség fejlesztését szolgáló tevékenységeket is. Az előző gondolatok az Óvodai nevelés országos alapprogramjának humanista üzenetét váltják gyakorlattá.

Mit kíván a tehetséges gyermek?

Az amerikai Benjamin S. Bloom pedagógus több tehetséges ember életútját elemezve megállapította, hogy minden átlagos képességű, még az extrém magas képességű egyénnek is szüksége van a környezet támogatására, azaz olyan mentorra – szülőre, nevelőre –, akik optimális erőfeszítésre készítik őket a számukra megfelelő motivációs eszközök alkalmazásával. A gyermek számára a környezetéből legfontosabb közeg a család, hisz a születéstől kedve a legtöbbet ebből a mikroközösségből kapja. Igen nehéz a tehetséges gyermek szülőjének lenni, mivel könnyen beleragadhat a gyermeknevelés mindennapos feladataiba és nem tudja tágabb perspektívából szemlélni a dolgokat.

Segíthet néhány tanács is:

- Legyen a gyermeknek egy olyan helye, ahol úgy rendezheti játékait, dolgait, hogy mélyebben belemerülhessen foglalatosságaiba.
- Kapjon elég időt játékra, amikor megszakítás és beavatkozás nélkül játszhat.
- Célszerűbb egyszerűbb játékokat vásárolni, mert képzelőerejét jobban megdolgoztatja, mint a bonyolult játékok.
- Legyen lehetősége a lakáson kívül is játszani, a természetben (homok, víz, föld, levegő).
- Szerezzen tapasztalatot és kapcsolódjon be a szülők munkájába, hogy utánozhassa az élet tevékenységeit.
- Érzelmeinek szabad kifejezésére legyen módja (művészeti tevékenységek).
- Kapjon sok mesét – állatmesétől a tündérmeséig – élőben. Korlátozott ideig nézzen televíziót, videót.
- Meg kell találni a helyes egyensúlyt az élményekkel való elárasztásának és a gyermek érzékeinek védelme között.

A legfontosabb a meleg, szerető, nyugodt, érdeklődéssel és lelkesedéssel teli atmoszférára megteremtése, melyben alkotó képzelete kibontakozhat.

A családon belül a szülő, az intézményes keretekben a nevelő a lelke, a fő mozgatóereje a tanulási folyamatnak. Az intézményi–óvodai nevelés feladata felfedezni, felszabadítani és ösztönözni a gyermek belső lehetőségeit, hogy az ígéretes gyermek azzá váljék, amire képes. Ez a felfogás nem a gyermeki kívánságok korlátlan érvényesülésének engedését jelenti, hanem azt, hogy megfelelő mértékben és módon tartuk szem előtt érdekeit.

Felvetődik a kérdés, milyen módszerek segíthetik a felismerést általában is, és kisgyermekkorban. Elsőként a megfigyelést említhetjük a szülő, a nevelő részéről. Az összehasonlításban az adott életkor általános jellemzői, valamint a gyermek önmagához való viszonyítása szerepelhet nagy jelentőséggel. A módjával használt képességvizsgálatok képet adnak az analógiák, különbségek felismeréséről, a teljesítmények, kreativitás, kombi-

náló készség szintjéről. A személyes és célzott beszélgetések mint módszerek nagyban segítik a felismerési tevékenységet.

Az azonosító, de a fejlesztő munkában is szükséges néhány fejlődési jellemző figyelembevétele. A gyermekkorban az emberi szervezet érésének, az emberi képességeknek megvannak a különösen érzékeny szakaszai, amikor a gyermek az adott képességet a legkönnyebben el tudja sajátítani. Ehhez társul a minden egészséges gyermekben meglévő kíváncsiság, melyet a pszichológia többféleképpen nevez: önmagáért való tudásszükséglet, tanulási vágy, explorációs (kereső–kutató) aktivitás, manipulációs késztetés. Az ösztönző környezet készíti a gyermeket, hogy ösztönös, élénk tájékozódással fűrkéssze környezetét, próbálja ki önmagát, talányokat, problémákat tisztázzon, járjon mindennek a végére. Ezen belső késztetések alakulásában a gyermeki ismeretvágytól a kutató tehetséghez, a gyermeki fantáziától a művészi készséghez vagy más tehetségterülethez vezethet az út.

Sokan úgy gondolják, túl korai óvodás korban a tehetségre utaló képességek, tulajdonságok után nyomozni. Ellenvéleményként bátran leírható, hogy az óvoda a maga kiegyensúlyozott légkörével, változatos, kötetlen lehetőségeivel akarva- akaratlanul felszínre hozza a többet mutató növendék személyiségének összetevőit. A megnyilvánulási jegyeket felölősséggel elemezni kell, el kell gondolkozni az összetevők sajátos összefonódásairól. Ebben segít Harsányi István Tehetségvédelem című könyve. A következő megállapítást azonban semmi esetre sem hagyhatjuk figyelmen kívül: a korai felismerésnek csak abban az esetben van értelme, ha a kisgyermekkorai tehetséget idézőjelenben használjuk, ami helyes fel fogásban lehetőséget, előfeltételt, ígéretet jelent.

Gyakorló pedagógus számára nyilvánvaló bizonyos képesség minden gyermekben van, de mindenki mégsem lesz tehetség. Ennek az az oka, hogy egyes gyermekekben halmozottan, erősebben, kifejezettebben jelentkeznek valamilyen képességre utaló tulajdonságok. A tehetséges gyerek sok örömet ad a szülőknek, nevelőknek. A tehetség nagy kincs, ami felismerés után egyéni bánásmódot kíván.

Hogyan segíthetünk az álarc mögé bújt tehetségnek?

A tehetséges gyerekek egy csoportjára jellemző lehet, hogy nincs számára érdektelen dolog, mindent ki akar próbálni. Ez egy bizonyos fokig természetes, hisz energiája sem átlagos szintű, de könnyen felületességre szoktathat az elmélyültség, a koncentrátság kívánalmával szemben. A nevelői tapintat segíthet az erősebb érdeklődési terület felismerésében, terheléssel, kibontással, játékos megközelítések alkalmazásával. Problémát jelenthet – óvodában is –, hogy a fejlesztés során az „átlagra méretezett ütem” lassú a gyorsfelfogású, jobb képességű gyerek számára, ami érdektelenséget szülhet, türelmetlenséget válthat ki. Jó, ha ilyenkor a nevelő tarsolyában van néhány érdekes feladat az ígéretet sejtető gyermek számára is, amellyel lekötheti figyelmét és így a rendbontás elmarad.

A fentebb leírt jelenség ellenpéldája a túlterhelés. A „tehetséges óvodás” elsősorban gyerek! Lételeme a játék, neki is szüksége van pihenésre. Tapasztalható, hogy a szülő gyermekét érettsége révén idősebbként kezeli, mint amilyen valójában (tanítás veszélye) és a gyermekek érezhetők a fáradtság és kedvetlenség jelei. Bátran bízzuk rá a terhelés mértékét, a haladás ütemét, hogy elkerüljük a túlhajszoltságot.

Tapasztalhatjuk azt is, hogy az ígéretes gyerek elszigetelődhet a társaktól, esetleg magányossá válhat vagy beilleszkedési nehézségei vannak. Ez adódhat türelmetlensége, értetlensége miatt, mivel gyerek még és nem tudja felnőtt módon megérteni a társak „tulajdonságát”. Ugyanakkor a társak is hasonló okok miatt nem értik különö voltát. Segíteni mindig az adott helyzetnek megfelelően lehet mindkét oldalról elfogadtatással.

Óvónői hivatásom gyakorlása során találkoztam még egy olyan problémával, ami a tehetséget sejtető gyermek esetében gondot okozhat. Előfordulhat, hogy a személyiség-

összetevők egyenlőtlenül fejlődnek, azaz egy részterület felgyorsul, más terület viszont elmaradt a fejlődésben. A példaként említett gyermek esetében az értelmi erői átlag feletti, a kis- és nagymozgások sora pedig elmarad a kortársakétól. A személyre szabott fejlesztés a nagyobb érettséget sejtető területen a szárnyaltatást, az alacsonyabb érettséget mutató területen a kompenzálást mint megoldási módot célozta meg.

Hogyan tehetjük a jót jobba az intézményes nevelés – óvodai nevelés – keretein belül?

Kísérletek bizonyították, a legeredményesebb fejlődés–fejlesztés útja az érzelmi nevelésen, a játékos kreativitáson és a szociális szituációkon, tevékenységeken keresztül vezet. A tanulás helyes értelmezése 3–6 éves korban a spontán, elsősorban még a mozgásos, utánzós játékokban realizálódó érzéki, érzelmi, kreatív, szociális és gyakorlati lehetőségként felfogó nevelés az eredményes, ellentétben a tisztán kognitív, emlékezeti teljesítményt (iskolai) célzó neveléssel. A tehetséges gyerekekre leselkedő veszély igen nagy, hiszen kognitív érettségük csábít a korai tanításra. A leggyakoribb hiba verbális absztrakciókkal, tudatosítással terhelés. Sok esetben nekünk, óvónőknek kell védeni a tehetségeket, hogy ne legyenek szorongástól szenvedő, feldolgozatlan frusztrációktól gyötört, hisztérikus reakciókat mutató, vagy egyszerűen a túlzott követelményektől kimerült gyermekek.

Mivel érvelhetünk? Miért építhetünk a játékra?

Az óvodában tulajdonképpen kétféle játék folyik. Az egyik az igazi játék, amit a gyermek spontán játéka jelent a gyermeki világ sajátosságaival. A másik, az óvónő által kezdeményezett játék, amelyet ugyan a saját elképzelései szerint indít el, de a gyermekek maguk viszik, alakítják tovább. Az első formában a felnőtt feladata a tudatos megengedő, támogató, biztosságot adó jelenlét, amelyben az óvónő is potenciális partnerként van jelen. A felnőtt által kezdeményezett játékban sem a végeredmény a fontos, hanem a folyamat, amelyben a gyerekek olyan „kulturáló és civilizáló többletet” kapnak, amit csak a nevelő tud. Mondhatjuk úgy is, hogy hét éves kor alatt a szimbolikus megközelítés nyelvén – közege a játék és mese – értenek leginkább a gyerekek. Az óvoda és nevelői szerencsés helyzetben vannak, mert a pszichológia visszanyerte meghatározó szerepét a nevelési eljárások kialakításában, amit bizonyít, hogy az óvodai nevelés országos alapprogramjában kiemelt szerepet kapott a játék, és az értékközvetítés differenciált megvalósítása. A korszerű, gyermekközpontú alapprogramra épülő helyi program része lehet a tehetséget sejtető gyermekek szükségleteit kielégítő feladatok, átgondolások tervezete.

A tehetséges gyerek neveléséhez nagy segítség az óvodapedagógusnak egy előre átgondolt, de rugalmasan kezelt fejlesztési útmutató, melyet a mellékletben bemutatunk.

A tehetséget sejtető gyermek jellemének alakítása ugyanolyan lényeges, mint képességeinek fejlesztése. Az érzelemre mint nevelési eszközre biztosan támaszkodhatunk. Az egyéni bánásmód csak szülői segítséssel valósítható meg. Gyakorló óvónőként a legfontosabbnak azt a beállítódást, attitűdöt tartom, amikor a segítő szándék a tehetséget sejtető gyermekben észreveszi az egyedít, keresi a megismételhetetlent, nem kívánja a „szabálytalant” az átlaghoz igazítani, hanem megkísérli megérteni és elfogadni.

Az alábbi tervezet a lehetséges irányokat próbálja számba venni, amelyeket a gyermek aktuális fejlettségi állapotához szükséges igazítani, hisz minden gyermek egyedi és egy szeri eset. A nem tipikus helyzetek mindig egyéni megoldásmódokat követelnek, melyben minden résztvevő – gyerek, szülő, nevelő – erőfeszítésére, ötletességére szükség van. Az egyes területek fejlesztése csak akkor válik értékké, ha összhangban van a gyermek testi, lelki, értelmi és érzelmi szükségleteivel, sajátos haladási ütemével és segítő képességeinek fejlesztésével.

Egy kis nemzet jövője elsősorban attól függ, hogy tagjai az adottságoknak, képességeknek, hajlamoknak legjobban megfelelő életpályára rátaláljanak, melyen produktívak, a társadalmi teljesítményben sikeres emberek legyenek. A nevelésnek ebben a célban az a szerepe, hogy felismerje, megérezze, a növendékekben szunnyadó csírákat és ezek kifejlődését segítse. Ebben a folyamatban az óvoda az alapokat teremti meg, alapok nélkül pedig építkezni nem lehet. Az eredményességet csak az individualizált nevelés jelenti, mely számba veszi az egyéni tehetségek kvantitatív és kvalitatív különbségeit.

Miben látom az előrelépést?

Az országos tehetségprogram megvalósításának feltétele, hogy a helyi tantervek, programok tartalmazzák az intézmény tehetségfejlesztési elképzeléseit. Az elképzelések lényeges eleme kell hogy legyen az esélyegyenlőség, a szabadság biztosítása, a rugalmas oktatási rendszer (iskolakezdés, évfolyamugrás, saját ritmusú haladás). A pedagógusnak individualizálnia kell a nevelést, differenciált eljárásra kell törekednie. A jövő útja lehet a heterogén csoport szervezése, mert a nagyobb fejlődést a különböző fokon szocializált gyermekek adják a „mások vagyunk, mert emberek vagyunk élményével.” Az eredményességet segítené a nevelők továbbképzése a tehetség területeinek mélyebb megismerésében. Ezenkívül szükség lenne a meglévő tehetséggözpontok mellé még több regionális központ kialakítására, amelyek konkrét szakmai, szakértői segítséget nyújthatnának a gyakorlati megvalósításban. Nem utolsó sorban fokozottabb társadalmi odafigyelést és nagyobb anyagi ráfordítást kíván e kérdéskör.

A Magyar Tehetséggondozó Társaság elfogadta „A tehetségnevelés távlati fejlesztési programja” című dokumentumot, amely a kultuskormányzat elé kerül. A dokumentumban hosszú távú célok és rövid távú programok fogalmazódnak meg azzal a céllal, hogy intézményi szinteken jól működő, a fejlődést segítő tehetségnevelési rendszer alakulhasson ki. Tágabb értelemben az egész ország emberi feltételeiről van szó.

Irodalom

Allport, Gordon, W.: *A személyiség alakulása*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1985.

Balázsné Szűcs Judit: *Miből lesz a cserebogár*. Alex-typo, 1992.

Gefferth Éva – Herskovits Mária: *Csak keresni kell...* Pedagógiai Tükör Kiskönyvtára, Szolnok, 1990.

Goleman, Daniel: *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest, 1998.

Melléklet

1. A nyelvi, irodalmi, kommunikációs készségfejlesztés

– Impulzív, áradó mesélő- és beszélőkedv megőrzése.

– Aktuális beszédhelyzethez alkalmazkodás – szemlélő, figyelve hallgató, leíró, összefüggéseket megértő és ennek lehetséges folytatását elképzelő, következményeket megfogalmazó, illeszkedve reagáló – nyelvi kapcsolatfelvételre törekvő magatartás formálása. Kivárással, türelem erősítése társ meghallgatásában.

– A beszéd téma megragadásában – a sorrend, az egymásmellettség, az összefüggések felismerése, a hangsúlyos részek megkülönböztetése a hangsúlytalanoktól – jól szerkesztett, érthető mondatok logikus kapcsolása a cél.

– Gondolat pontosítása, színesítése, meghatározottabbá tétele (szóvonat játék), sokféle, jól megfogalmazott, pontos információt kívánó kérdésfeltevés, válaszkészség gyakorlása.

– Szókincsbővítés célja a fogalmak, rokon értelmű szavak, ellentétpárok, mindkét irányú fokozások, tulajdonság, jelzők értelmezése, relációszókincs tágítása.

– A mondatalkotásban – egyszerű és összetett mondatokban – a réma (újat közlés) a beszéd folyamat lényegét emelje ki gesztusokkal, mozdulatokkal, érzelmi állásfoglalással, hangsúllyal színesítve.

– Olvasóvá nevelés elindítása (belső kép alakítás, fantázia, képzelet fejlesztés).

– Események, törekvések, dolgok többféle megközelítésére serkentés.

– Játékok a tények és fantázia között, a valóság és a lehetséges között, ami van és lehetne között.

– Szabad asszociációk, távoli, de releváns gondolatársításra ösztönzés.

– Metakommunikatív jelek, érzelmek, érzések felfogása, értése szabad és célzott beszélgetések folytán (prozodikus elemek, hangerő, hangszín, hanglejtés, ritmus, hangszín – tekintet, mimika, gesztus, testtartás). Az érzések sokféleségének – jókedv, humor, vidámság, szomorúság, bátorság, félelem – átélése mondókák, versek segítségével.

– Improvizáló, rögtönző kedv erősítése: játék a színekkel, névcsőfólok kitalálása.

– Változatos mesei fordulatok a belső kép készítését, érzelmi állásfoglalást segítsék. Mese- és ritmusigényének kielégítésére törekvés. Mesei képek előhívásával, hangokba sűrítendő élményekkel gondolkodó, érző, kíváncsi beállítódás formálása.

– A bábozás az érzelem, képelet, ritmikus mozgás sajátos kifejezés formáit szolgálja.

– A könyv szeretetének erősítése.

2. Testi nevelés, a mozgáskészség fejlesztése

Általános követelmények:

– Nagymozgásoktól haladjunk a kismozgások felé, teljes ideg-izom koordinációt szolgáló mozgásokat gyakoroltassuk.

– Kezdetben egyidejűleg csak egy mozdulatot többféleképpen helyek, helyzetek, eszközök változatosságával.

– Fokozatosan szűküljön a mozgás tere, lendülete a biztonság, automatizáltsági fok, folyamatosság függvényeként.

– Legtöbbet a szabadban mozogjon a gyermek (mivel agyának aránylagos oxigénszükséglete testsúlyához viszonyítva sokszorosa a felnőttének)

Motoros képességek:

– Kondicionális képességek: alaperő, gyorsasági erő, állóképesség mint alapfeltételek egyéni ütemű fejlesztése aktív pihenők beiktatásával segíti a mozgáskoordináció, fizikai képességek, akarat tulajdonságok, érzelmi erők fejlődését is.

– A természetes mozgásokban jártasságok, készségek stabilizálása, a mozgás tempójának növelése, ciklusos mozgástevékenységekben gyorsasági gyakorlatok végzése.

– A gyorsasági erő (reakciógyorsaság, mozdulatgyorsaság, mozgásgyorsaság) fejlesztését egyéni ütem szerinti gyakorlatok rövid időn belül minél többszöri erőkifejtés szolgálja legjobban. Pl. különböző járás és futás módok rövidebb ideig, de gyorsan. Belegyorsuló futás, akadálykerülések, haladással végzett szökdelések, páros küzdőjátékok, sorversenyek.

– Alaperő és állóképesség fejlesztését célozza a közepes ellenállások leküzdését igénylő gyakorlatok folyamatos, viszonylag hosszabb ideig tartó ismétlése. Járások, futások, gimnasztikai gyakorlatok, terhelés növelése, versengések eszközök hordásával.

A koordinációs képességek fejlesztése jelentheti a végrehajtás minőségét, gyors helyzetfelismerést, gazdaságos, szép mozgást, mozgástanulás eredményességét.

– Az egyensúlyérzék alakítását segítheti a fokozatosan alacsonyabb–magasabb szerekre fel lépés, átlépés 10–50 cm magas tárgyakon, 30–40 cm lejtőn sétálás lefelé, 10–20 cm-re helyezett székeken haladás, body-roll görgetése hengeren ülve.

– A térérzékelést, téri tájékozást fejleszthetik járások, futások távolság, illetve irányváltoztatással, szerek kerülése, gimnasztikai gyakorlatok különböző irányokban végrehajtva, célba dobások változatai.

– Ritmusképesség, illetve tempó- és ritmusérzék jól fejleszthető ütemtartással járáshoz, versengésben, gimnasztikai gyakorlatokban.

3. A környezet megismerésére nevelés

– A világ rejtelseinek feltárása kutató, kereső, befogadó, problémaérzékeny beállítódásuk segítségével.

– A személyes tapasztalás, vizsgálódás követlen és célzott szempontok szerint különbségekre, hasonlóságokra, csoportosításokra, ítéletalkotásra, relációk feltárására, konkrét és absztrakt fogalmak megalkotására, oksági kapcsolatok keresésére, elmondására irányul.

– Kíváncsiságuk kielégítése, különböző irányokba fordítása, reális és élményszerű tapasztaltatás útján: megfigyeléssel (pl. növények ültetésekor fejlődési feltételek változtatása), vizsgálatokkal (pl. nagyító használata), mérésekkel, kísérletekkel (pl. vízszűrés), gyűjtésekkel.

– Hálószerű gondolkodás alakítása, azaz minden összefügg a környezetben.

– Szokások, attitűdök alakításának elindítása kapcsolódva mindennapi életünk elvárásaihoz, pl. esztétikai igény, takarékosági szokások, szemét- és hulladékkezelés.

– Találás kérdések által fogalmak beépítése szókincsébe (pl. báránnyelű, zúzmarára).

4. A matematikai fejlesztés lehetőségei

A valóságos világ matematikájának megismerése konkrét, cselekvésre épülő élethelyzetekben, a gyermek személyes élményeiben, ta-

pasztalataiban, kapcsolataiban, spontán és szervezett szituációkban.

– A természeti környezet méret- és formagazdagságának megcsodálása, megismerése becsléssel, méréssel: magasság, vastagság, szabályosság, formaalakítás, állás, távolság, térbeli elhelyezkedés, szimmetria, hasonlóság, számosság.

– A matematikai jelenségek felismerése a mennyiségi viszonyok összehasonlítása, szétválogatása, sorba rendezése, tulajdonságok csoportosítása, űrmennyiségek, egész–fél, részek viszonya, szimmetrikusság, oldaltság, kiterjedések, távolság, párosítás területein a gyermeki érdeklődés függvényeként.

– Tapasztalataik szélesítése természeti jelenségek körében (nap, szél, csapadék, hőmérséklet) mérésekkel (hideg, meleg, pozitív, negatív számok, idő-hosszúság), megfigyelésekkel (írányok – szélfújás), tapasztalásokkal (tárgyak gurulása, nehéz, könnyű, szögletes, gömbölyű, csapadék – űrtartalom).

– Eszközök matematikájának megismerése a kiterjedésekről, mennyiségekről (pl. rengeteg, hatalmas, nyitottság–zárttság, néhány, számtalan, leszámítás párosával, visszafelé).

5. A vizuális nevelés területeinek fejlesztése

A művészetek nyelvének felismerése, befogadása, alkotói megismerése a rajzolás, festés, mintázás, építés, képalakítás, konstruálás, kézimunka, műalkotások megismerésével, a környezetalakítás eszközeivel.

– Vizuális önkifejezés fejlesztése.

– Ábrázolási mozgássorozatok készséggé alakítását célzó gyakorlatok, játékok végzése: szemmozgás, szem fixációs működések erősítése, vizuális zárttság–egészlegesség észlelése, vizuális ritmus gyakorlás.

– Vizuális és formaérzékük gazdagítása különböző eszközök rakosgatásával, kitapintásával.

– Szabad és spontán ábrázolási tevékenységre ösztönzés változatos és szokatlan eszközök biztosításával.

– Különböző eszközök gyűjtése, felhasználása: fonalak, gombok, dobozok, levelek, virágszirmok, termények, kavicsok, ruhadarabok.

– Ábrázolási munkák folytatása, részletezése, díszítése, gazdagítása, újrendezése, másféle megközelítése.

– Lehetőség a színek, formák, ritmus variálására, kipróbálására vizuális élmény kifejezésekor.

6. A zenei képességek alapozása, fejlesztése

Zenére érzékeny, fogékony, a zenét, művészetet művelő ember nevelése, megalapozása a cél. Fokozatai: érdeklődésfelkeltés, tudatosítás és absztrakció.

– A zenei nevelés minden más fejlesztési területen a lehetőségeknek megfelelően kapjon teret.

– Évszakokhoz, ünnepekhez, népi játékokhoz kapcsolódó értékes zenei anyag megismerésében a rácsodálkozás, szépség érzése erősödjön.

– Játékdalhoz, mondókához, beszédhez kapcsolódó mozgások kitalálása, gyakorlása, kipróbálása az improvizáló készség kibontását segítse.

– A képzelet segítségével a beszélés, tettetés, tréfás összejátszás során az euritmia (beszédre, zenére történő mozgások) mint mozgáskultúra fejlesztése.

– Táncos mozdulatok, elemek, gesztusok, alakzatok, vonulások a plasztikai gazdagodást jelentsék.

– A csoportos népi játékdalokban az örömforrás elsődlegessége mellett kapjon szerepet az érzelmi emlékezet fejlesztése is (emberi kapcsolatok, egymásrautaltság, alkalmazkodni tudás).

– Egyre több hanginger megkülönböztetése (hang, zaj, zene).

– „Testhangszer” felfedeztetése. Kéz üti a tétet vagy más testrészt (megfigyelhető a magasság, hangszín, hangerő különbségei); taps a kéz más-más pontjain (tenyeréből üreges hangadás); csettintés ujjal, szájjal; lábdobogás (basszus).

A testhangszer játékaik előkészítetik a hangszerjátékokat:

– A dallambújtató játékban a halkulás–erősödés, eltűnés–visszatérés szabályaival.

– Hangok utánzása eszközzel, tempóváltással, szaggatva, folyamatosan, erősen, csendesen, felelgetve.

– Improvizáló próbálkozás zenei kísérettel hangszerekkel.

– Ösztönzés ritmuskitalálásra és dallamkitalálásra ritmusra.

– Ritmuspárosítás és egyenletes járás összekapcsolása során a különbség megéreztetése.

– Ritmikus, táncos mozgásigényének kielégítése.

Eretnek gondolatok a filozófiáról

Martin Heidegger 1933-ban rektori beiktatási beszédében ezt mondotta: „Minden tudomány filozófia, akár tudja, akár nem, akár akarja, akár nem. Minden tudomány a filozófiának ehhez a kezdetéhez (ti. a görög filozófiához) marad kötve. Belőle meríti lényegének erejét – feltéve, hogy ama kezdethez egyáltalán képes még felmőni.” (1) A filozófia és a tudomány ezen kezdetekre visszanyúló szoros kapcsolatát R. Bultmann is aláhúzza: „A görög tudomány és filozófia mélyén ott rejlik az ember önértelmezése, emezt viszont a tudomány határozza meg. A görög tragédia, legfőképp Eurüpidész megkérdőjelezte ezt az önértelmezést, a gnózis pedig teljesen feladta.” (2)

A filozófia az ókori Hellász földjén keletkezett, mivel itt nem volt zárt, hierarchikus papi osztály, amely kisajátította vagy gúzsba kötötte volna a műveltséget és a gondolkodást. Természetesen a görög ember nem volt ateista, de megmosolyogtató, gyakran frivol istenei az élet szeretetének, az élet és a boldogság igenlésének megtestesítői voltak, nem pedig kultikus hódolatot igénylő, az emberi életbe beavatkozó, erkölcsi kötelezettséget és túlvilági számonkérést jelentő hatalmasságok. Az istenek tetteit előadó mitológiák is elsősorban a hősi erényt és az erotikus varázst állították az élet középpontjába, s ez utóbbi alól az istenek sem vonhatták ki magukat. Másfelől nem jött létre – de legalábbis hamar eltűnt – az oligarchikus vagy türannikus állami szervezet, így az i. e. 6–4. században a tudást, a műveltséget és a gondolkodást a kereskedők és a kétkezi munka fáradtságától mentesülő szabad polgárok ragadták magukhoz és néhány évszázad alatt bámulatos magaslatokra juttatták. Ezek a bölcselők először csodálkoztak rá a világra, de csakhamar értelmezni, magyarázni is akarták. Így született meg az európai tudomány és filozófia, melynek bölcsőjét ugyanazon kezdek ringatták. A filozófia akkor kezdődött, amikor „az orákulum helyébe minden gondolkodó ember saját öntudata lépett” (G. W. F. Hegel), vagyis amikor a szellem a mítosztól a logoszhoz fordult, hogy már ne az istenek szeszélyéből magyarázza a világot, hanem racionális érveket és értelmezéseket találjon a felmerülő – ekkor már metafizikai – kérdésekre.

A filozófia kezdetben életmódot jelentett, a bölcsesség mindenekfelett való szeretetét, s az ezen értékre való állandó, áhítatos törekvést. A filozófus tudta, hogy ő nem bölcs (szophosz), a bölcsességnek nincs birtokában, legfeljebb annyit tud, hogy nem tud semmit. Ez a tudó-nemtudás (docta ignorantia) bábáskodik a bölcsélet születésénél, melynek nagy ívű korszaka Szókratésszal vette kezdetét. „A jellegére és föltételeire reflektáló filozófia az életformából átmegegy a tudományba”, (3) s ez az átmenet Platón nevéhez fűződik. A tudománnyá vált filozófia fokozatosan elveti az eidetikus gondolkodást és a fogalom elvont meghatározottságához fordul, amikor értelmezni és közölni akarja a valóság igazságát. Csakhamar megjelenik az ítéletek verifikálásának igénye, kialakul a vitatkozás, az erisztika művészete, mely megteremti a bizonyítás és a következtetés eleganciájának tudományát, a dialektikát (logikát). Úgy gondoljuk, hogy a filozófia görög talajon történő születése nem volt véletlen. Hellász kék égboltja alatt, ahol a látóhatáron a menny megcsókolja a kéklő tengert, a görög gondolkodók örök érvényű eszméi úgy ragyognak az európai filozófia horizontján, mint az Akropolisz hófehér márványtömbjei az égeikum lazúrájában.

A filozófia a görög sarjadás után hosszú utat járt be: volt a teológia szolgálóleánya, volt

racionalista és empirista bölcsélet, idealizmus és realizmus, materializmus és spiritualizmus, élet- és egzisztenciálfilozófia; nem is beszélve korunk terebélyes filozófiai irányzatairól. S hogy mi mindent termelt ki az európai filozófia? Idézzük *R. Descartes*-ot, aki így ír filozófiai iskoláiról: „...már az iskolában megtanultam, hogy nem gondolhatok olyan furcsa és hihetetlen dolgot, amelyet valamelyik filozófus már előbb ne állított volna.” (4)

A tudomány és a filozófia egymásrautaltsága, mely kezdettől fogva nyomon követhető és magától értetődő volt, az újkor hajnalán drámaian kettétört, útjuk elvált egymástól, és sajnálatos módon a mai technokrata tudóstársadalomnak még a legjobbjai is kétségbe vonják a filozófiának korábbi integráló funkcióját. Míg a fizika nagy korszakának lángelméi olykor filozófusként is értékelték Nobel-díjjal elismert kutatásaik eredményeit – igaz, hogy nem a filozófusok klasszikus értelmezéseinek frazeológiájával és rendszerességével –, de ez a nemes hagyomány ma már kihalt, bár kétséges az is, hogy a jelenlegi résztudományos eredmények filozófiailag egyáltalán értékelésre méltók-e. „A filozófia nem ide tartozik”, „a bölcsélet e téren nem illetékes” és hasonló jelszavakkal igyekeznek korunk tudósai elleplezni szűkre szabott, végletes és végzetes specializáltságuk korlátozottságát.

„A filozófiai gondolkodás – természetesen – egészen más, mint a tudományos gondolkodás. Ez utóbbi kérdéseket tesz föl, amelyek elvileg megoldhatók, s ha megtaláljuk rájuk a helyes választ, megszűnnek. A filozófiai gondolkodás (azonban) misztérium elé állít bennünket... A filozófiai gondolkodás megvilágít, de nem tár föl” – mondja *G. Marcel*. (5)

A reáltudományok nagyarányú fejlődését a kísérletezés, a méréstechnika, a matematikai formalizálás és ennek nyomán a természeti törvények feltárása generálta. *A. Anzenbacher* a reáltudományok három jellemzőjét említi (6):

– *empirikus* (vagyis tárgya a tapasztalati világ egy részterülete)

A tapasztalat, az érzékelés (= *empeiria*) minden tudománynak, minden tárgyi ismeretszerzésnek elsődleges forrása. A gondolkodásnak mint értelmi tevékenységnek kiindulópontja a csodálkozás, amelyhez rögtön kérdésfelvetés is társul, s erre az első választ az érzékelés, illetve az érzéki benyomásokra támaszkodó szellemi tevékenység, az „intellektus” adja meg. A filozófiának mint első tudománynak kezdete sem nélkülözheti a tapasztalatot, de attól ad absurdum elvonatkoztatva keresi a választ a filozófiai alapproblémára. A bölcsélet kezdetén, az első ún. természetfilozófusoknál („milétoszi iskola”) a két terület még nem vált el egymástól, a kérdés először Platón filozófiájában nyert bátor hangú megfogalmazást az ideákkal kapcsolatban. Arisztotelész azonban csakhamar rehabilitálta az érzéki megismerést, az „*empeiriát*”, amidőn az eszméket a világ létezői közé utalta vissza. „Az érzékelésben nincs tévedés – mondja a filozófus –, a tévedés az ítéletekben van és a helytelen gondolkodásból fakad.” (7) A tapasztalatnak mint az ismeretszerzés első forrásának jelentőségét ezután az egész európai filozófiai vonulat elfogadja. „*Omnis cognitio incipit a sensu*” – vallja *Aquinói Szent Tamás*, (8) megtoldva azzal, hogy semmi sincs az elmében, ami nem volt már meg előtte a képzetekben. De ez a törekvés felbukkan még az oly elvontnak tűnő gondolkodóknál is, mint *I. Kant*: „Idő szerint tehát semmi ismeretünk nem előzi meg a tapasztalatot, s vele kezdődik minden megismerés” – mondja *A tiszta ész kritikájának* bevezetésében. (9) Ma már egyetlen valamirevaló, a reáltudományok területén dolgozó szakember sem vitatja a tapasztalati ismeretek szükségességét és elsődleges voltát, jóllehet a mai tudomány laboratóriumaiban már nem közvetlen érzéki ismeretről, hanem a bonyolult kérdésfeltevésekre komplex választ adó műszaki és más információs csatornák adataira alapozott tudományos megismerésről van szó.

– *tematikusan redukált*

A szaktudós kutatási területének mélyreható tanulmányozása érdekében leszűkíti vizsgálódásának mezejét. Sajnálatos módon napjainkban a tematikus redukció, a specializáltság végletes méreteket öltött, s odáig fajult, hogy egy adott kutatási mozaikmezőben már szinte csak egy-egy kutató tevékenykedik, akinek eredményei sohasem lépik túl a már eleve behatárolt szakmai kereteket.

– *módszeresen elvont*

Míg az első két argumentummal tehát nincs különösebb probléma, addig a harmadik, a módszerre vonatkozó kiemelt kérdésfelvetés mindenféleképpen indokolt. S itt hivatkoznunk kell arra az ősi módszertani alapelvre, mely szerint egyetlen tudomány sem szabhatja meg saját tárgyát és módszerét. És itt juthatna – mint ahogy valamikor jutott is – fontos szerephez a filozófia. „A filozófia viszonyát az úgynevezett pozitív tudományokhoz az alábbi képletbe sűrítethetjük: a filozófia épp azokat a kérdéseket veti fel, amelyeket a tudományos módszer a siker érdekében megkerül. Ez tehát aligha jelent mást, mint hogy a tudomány többek közt épp annak köszönheti sikerét, hogy bizonyos kérdések felvetéséről lemond.” (10) A filozófiától ezt az integráló szerepet *Galilei* óta elvittatta a matematika: „A természettudományok a mai természettudományok művelői is. A filozófia, mely korábban a módszert szolgáltatva és rákérdezt az Egész igazságára, marginalizálódott és átadta helyét a metrizálásnak, a modellalkotásnak és a természeti törvények formális megfogalmazásának.

A filozófiára az imént említett megszorítások nem érvényesek

– nem empirikus, hanem a tapasztalati valóságot akarja visszavezetni nem-empirikus alapjára; vagyis kérdésfelvetése a végső lehetőségi feltételre, a valóság egészének fundamentumára, feltételeire és okaira irányul;

– tematikusan nem redukált, ugyanis kérdésfelvetése átfogó jellegű, a valóság egészére mint végtelen horizontra irányul. S mivel *Hegel* állítása szerint: „Az igaz az egész”, (11) és az egész pedig nem a létezők összessége (Kant) vagy a semmi (*Heidegger*), hanem maga a végső lehetőségi föltétel, az abszolút lét horizontja.

– Módszerét nem a tapasztalati világból vagy más tudomány eszköztárából meríti, hanem önmaga szabja meg, s ez nem más, mint maga a filozófia.

„A filozófia – a nagy magyar filozófus triász megfogalmazásában – a valóság egészének az ismerete a valóság alapjára való tekintettel, s ilyenformán a szaktudományok alapja is. A bölcsélet nem tárgyszerű tárgya a létezők léte, alapkérdése pedig a létkérdés.” (12)

M. *Heidegger* „létfelejtéssel” vádolja az újkori filozófiát. Sommás megállapítása szerint a gondolkodók csak a létezőkkel foglalkoztak, miközben a lét maga kimaradt, „elfeledve” maradt. Az ókori görög filozófia – a fekete-erdei filozófus szerint – Platónnal tehető, s egyszersmind be is fejeződött. A bölcsélet tárgya ugyanis *Arisztotelész*nél már a „létező mint létező”, s ettől kezdve a nyugati filozófiák a létezők és a lényeg metafizikái lettek, vagyis figyelmen kívül hagyták az ontológiai differenciát, azt a különbséget, amely az ontikus és az ontologikus szféra, a létezők birodalma és az alapjukat jelentő „logosz” között feszült. „A létinterpretáció görög kezdeményeinek talaján kialakult egy dogma, mely nem csupán fölöslegesnek nyilvánítja a lét értelmére irányuló kérdést, de ráadásul szentesíti a kérdés megkerülését. Azt mondják: a lét a legáltalánosabb és legüresebb fogalom. Mint ilyen, ellenáll minden definiálási kísérletnek.” (13) A lét – mint a létezők alapja – kívül esik az ontikus szférán. A lét az, ami által a létező létező, ami a létezők létének és megismerhetőségének végső lehetőségi feltétele, ami sohasem jelentkezhethet a tárgyiasító megismerés „objektum” pólusában. Persze *Heidegger* elsőprő véleménye mégsem egészen helytálló. Kétségtelen, hogy a lét ontifikációja, „elfelejtése” (talán inkább háttérbe szorítása) sokszor kísértett, de a gondolat hősei mindig tudatában voltak a létezők és a lét különbségének és egybetartozásának. Mídon *Arisztotelész* a létezőről beszél, mindig a létezők alapjára kérdez, s mivel tudatában van annak, hogy nincsenek ideák, tehát a lét nem igazolható és nem ismerhető meg a létezőktől függetlenül. A középkori patrisztikus és skolasztikus gondolkodás fokozottan kiemeli a létnek – par excellence: Istennek – immanenciáját és transzcendenciáját (*Augustinus*, *Aquinói Szent Tamás*), de az ontológiai differencia eszméje még olyan elvont bölcséleti struktúrákban is visszatér, amelyeknél a gondolkodás végül szubjektívizmusba fullad; például a német idealizmusban.

Ugyanakkor a létfelejtés drámai mozzanat volt. Azok a gondolkodók, akik a létet be-

futtatták az S-O dichotómia alanyi vagy tárgyi pólusába, először csak elrejtették, majd elfeledték, végül kifejezetten tagadták, s ez borzalmas módon revelálódott a Nietzsche előtt feltáruló nihilizmusban. A létre irányuló filozófia kutakodásánál óhatatlanul a megismerés korlátaiba ütközünk. Ennek a korlátnak létezéséről beszélt Hegel, aki egyben arra is rámutatott, hogy a korlát felismerése egyben annak meghaladását is jelenti. (14) A létre mint végső lehetőségi feltételre irányuló kérdés szükségképpen kilép a fenomenológia tartományából és a transzcendentális módszerhez folyamodik. „Transzcendentálisnak nevezem azt a megismerést, amely nem annyira tárgyakkal, mint tárgyakról való megismerésünk módjával, amennyiben *a priori* lehetséges, foglalkozik.” (15) A filozófia alapkérdése – a létkérdés – végtelen és kimeríthetetlen feladatot jelent a bölcsélet számára. „A létnek mint transzcendensnek minden feltárása transzcendentális megismerés. A fenomenológiai igazság (a lét feltárultsága) veritas transcendentális.” (16)

Mégis, mit tudhatunk meg a létről?

1. Létnek lenni kell,

mert ha nincs lét, nincsenek létezők, s akkor a létezésre irányuló *leibnizi*–heideggeri kérdésfelvetés – még első reflexiós szinten is – megválaszolatlan és megválaszolhatatlan marad. Nincs olyan józan filozófiai rendszer, amely a valóság létezését és objektivitását tagadná, s így szükségképpen nem futtatná ki önmagából a létre vonatkozó filozófiai kérdésfelvetést. Bár egyik-másik gondolkodónál ez sokszor félreérthető módon és különleges frazeológiában jelentkezik, ezért talán mégse alaptalan Heidegger sommás ítélete a létfelejtés zsácutcájáról.

2. A létnek abszolútnak kell lennie, vagyis a lét feltétlen, korlátlan, önmagában fennálló és apodiktikusan szükségszerű (necessarius).

A „feltétlen” terminus voltaképpen nem más, mint az abszolút. Ez pedig a jelen összefüggésben azt jelenti, hogy a lét önmagában zárt, teljes és egész, a szó legszorosabb értelmében maga az Egy, az a nagy ívű pleróma, amely tökéletesen átfogja a létezők ontikus és saját logosz-szféráját, vagyis önmagában megszüntetve megőrzi az ontológiai differenciát.

A filozófiára az imént említett megszorítások nem érvényesek – nem empirikus, hanem a tapasztalati valóságot akarja visszavezetni nem-empirikus alapjára, vagyis kérdésfelvetése a végső lehetőségi feltételre, a valóság egészenek fundamentumára, feltételeire és okaira irányul; – tematikusan nem redukált, ugyanis kérdésfelvetése átfogó jellegű, a valóság egészére mint végtelen horizontra irányul. S mivel Hegel állítása szerint: „Az igaz az egész”, és az egész pedig nem a létezők összessége (Kant) vagy a semmi (Heidegger), hanem maga a végső lehetőségi föltétel, az abszolút lét horizontja. Módszerét nem a tapasztalati világból vagy más tudomány eszköztárából meríti, hanem önmaga szabja meg, s ez nem más, mint maga a filozófia.

giai differenciát.

„Korlátlan”, azaz térben-időben végtelen. Világképünk (*Einstein* óta) négydimenziós koordináta-rendszerét meghaladja, s mint tér és idő fölötti, nem szorítható e világi korlátaink közé, vagyis a szó legteljesebb értelmében „szupranaturális”, természetfeletti.

A létnek az az attribútuma, mely szerint „önmagában áll fenn”, szoros kapcsolatban áll feltétlen voltával. A feltétlen ugyanis többé nem kérdéses, ennek per definitionem nincs már feltétele. A lét pedig már semmitől sem függ, viszont minden létező belőle forrászik, lét-többletét belőle meríti, s minden „tárgyi” létezőnek, de magának a megismerő alannak és a megismerés folyamatának is végső, transzobjektív lehetőségi feltétele. Ha nem lenne „önmagában fennálló”, akkor egy mélyebb alap felé utalna bennünket, márpedig a lét – mint végső lehetőségi feltétel – mögé nem kérdezhetünk.

A lét „apodiktikusan szükségszerű”, azaz léteznie kell. Vagy az Univerzum örök, vagy

az abszolútum mint Szellem örök; de korlátlanóságából, időfelettségéből fakadóan mindig volt és mindig lesz, nincsen kezdete és nincsen vége. Következésképpen nincsen „létesítő oka” sem, mivel létezésének okát önmagában bírja. Ha vannak létezők (márpedig a tapasztalat meggyőz arról, hogy vannak!), akkor a létezők léte rámutat erre a szükségszerűen fennálló feltételre, amely a kauzalitás következtében az anyag-energia ekvivalencia véges végtelen, de állandó értékének legvégső oka.

3. A lét csak a transzcendentális reflexióban tárul fel,

azaz meghaladja az alany-tárgy dichotómiát, s ezért teljes ismeretünk soha nem lehet róla (mert a megismerés során mindenkor mint háttér – „Átfogó” – jelentkezik). Erről a transzcendentális reflexióról beszél Platón az *Államban*, (17) s ez nem más, mint a gondolatot és a tárgyat összekötő kötelék, amely a dichotómiát megelőző egységre utal. A titokzatos „*triton genosz*” megelőzi a tárgyat és a tárgyra irányuló alanyi kérdésfeltevést, a végső lehetőségi feltétel felé mutat és szüntelenül rákérdez oly módon, hogy a már megszerzett ismereteinket állandóan túllépve, azokat folytonosan meghaladva („*transzcendálva*”) egyre mélyíti a reflexiót és a valóság mélyére ásva rákérdez a végső lehetőségi feltételre. A transzcendentális módszer végül I. Kant filozófiájában nyert határozott megfogalmazást és lett a filozófiai kutatás egyik alapvető módszere.

4. Az abszolút lét

szupradialektikus, szupranaturális és szuprakategoriális – tehát sohasem tárgyiasítható – entitás. A legtökéletesebb megvalósultság (Aquinói Szent Tamás kifejezésével élve), „*actus purus*” minden potencialitás, további képességiség teljes kizárásával. A doctor angelicus bölcséletében a lét analóg fogalom, és a skolasztika fejedelme a létről hármis értelemben beszél:

„*esse suum*”: a létezők saját léte mint véges, kontingens lét. Ez voltaképpen nem más, mint az S-O osztottság alanyi és tárgyi pólusában jelentkező létező, illetve ennek aktusa mint dinamikus létmozzanat, mellyel megszerzi és birtokolja létét, s ami egyben a létből való részesedésre („*participatio*”) is utal;

„*esse commune*”: közös vagy átmeneti (immanens), a létezők összességében benmaradó, de azoktól elszakíthatatlan lét, amely már végtelen, de még nem azonos a végső lehetőségi feltétellel;

„*Ipsum Esse*”: maga a lét (Lét), a végső lehetőségi feltétel, mely „minden megvalósultság megvalósultsága, minden tökéletesség tökéletessége” (Aquinói Szent Tamás), (18) a beteljesült ontológiai differencia, a legmagasabb rendű immanencia és transzcendencia, „a fogalom és a realitás abszolút egysége, s így az igazi végtelenség” (Hegel) (19). Aquinói Szent Tamás a képnelvhez folyamodik, amikor Istent a „Lét Óceán”-jának mondja.

„A részesülés és a lét analógiájának tana az ontológiai differenciára utal, a lét azonos a létezőkkel, amennyiben a létezők alapja, ugyanakkor mérhetetlenül felül is múlja a létezőket, s így a létezők különböznek logoszuktól.” (20)

5. Az abszolút lét a transzcendentális határozományok végső érintkezési pontja, amennyiben a valamennyi létezőre érvényes transzcendentáliák (egy, szép, jó, igaz) benne analóg módon, felfokozva, a legtisztább formában valósulnak meg.

A filozófia kezdettől fogva kutatta az abszolút lét természetét, és válaszai – inkább sejtései – két véglet köré polarizálódtak:

– *Materialisztikus álláspont*

Eltékintve a mechanisztikus materialista irányzatoktól, a dialektikus materializmus a Hegel-féle fejlődő szellemi abszolútumot „talpára állítva” anyagi abszolútummá transzformálja. A fejlődése által kiteljesedő anyag – „anyagi abszolútum” – azonban sohasem jelentkezik a megismerés „objektum” pólusában, amint azt *Lenin* sajnálatos módon egymással összevegyítette. A marxizmus, és nyomában minden materialisztikus irányzat számára megoldatlan problémát és feladatot jelent az anyagfogalom ontológiai szempontból történő meghatározása, mint azt korunk jeles marxista filozófusai is elismerik. (21) A materia-

lizmus nem új keletű filozófiai irányzat, szellemisége az ókori mechanikusoktól (*Demokritosz*) kezdve fel-felbukkan a bölcselettörténetben, jóllehet tudományos megfogalmazásáról – mint dialektikus és történelmi materializmusról – csak Marx óta beszélhetünk.

– Idealisztikus álláspont

Az idealista (helyesebben spiritualista) filozófusok az abszolút létet szellemi természetűnek tekintik, de felfogásuk – a különböző korok és meghatározó filozófiai iskolák értelmezésében – rendkívül differenciált és egymásnak gyakran teljesen ellentmond. Abban azonban egyetértnek, hogy a szellemi abszolútum nem definiálható, sőt, emberi gondolkodással meg sem közelíthető (szemben a materializmus ilyen irányú igényével). A lét szellemi természetű feltételezése Platónról – Hegelen át – Heideggerig és *Rahner*ig végighúzódik az európai gondolkodás történetén.

A lét természetére törekvő filozófiai válaszadást nagymértékben megnehezíti az a tény, hogy ezen a ponton túlsúlyos mértékben előtérbe kerülnek a gondolkodók szubjektív előfeltételezései, sőt mi több, előítéletei. Az abszolútum bemérésében viszont az idealista és az ateista-materialista filozófusok útja – bár esélyeik egyenlők – végérvényesen és végzetesen elválik egymástól: abszolút Szellem vagy abszolút Anyag? S ha az alap szellemi természetű, akkor mit tudhatunk meg róla, milyen attribútumokkal rendelkezik; s ha anyagi, akkor egyáltalán mit jelent az abszolút Anyag? S itt a filozófia belefut saját korlátaiba, ahol az örök probléma – az abszolútum feltárása – megoldatlan marad. S ebben a válaszadásban nem segíthetnek (bármennyire is szeretnénk) az alacsony dimenzionált reáltudományok, s ha látszólagos többletinformációik révén erre kísérletet is tesznek, mert ezzel csak a filozofikus spekulációk hasznavehetetlen tömegét növelik. A szellemi abszolútum feltételezéséből kiinduló bölcselek is mindenkor rámutattak arra, hogy e téren a gondolkodás minden erőfeszítése egy adott határpontonál kudarcot vall, s legfeljebb sejtéseinket fogalmazhattuk meg. A transzcendentális reflexió túlfeszítése nem áll meg a hatodik vagy a huszadik (vagy akárhányadik) szinten, hanem elvezet a létet takaró lepelig, de itt megreked, a végpont előtt megtorpan. Ez a filozófia kudarca.

„A Való kútfejéhez az ér itt,
Ki a mélyben csüggedetlen ás;
Nem hatol a márvány lágy szívéig
Csak kemény vésőcsapás.” (22)

Így kerül aztán előtérbe a misztikus megtapasztalás és nyelvhasználat a mégoly racionalista Heideggernél is a „keresztülhúzott lét”-tel kapcsolatban, vagy *Wittgenstein* kissé cínikus summáriuma, hogy „amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell”. (23)

A szellemi abszolútumra irányuló emberi erőfeszítések egyik csúcspontját a skolasztikus filozófia – természetszerűleg vallásos – filozófusainak, elsősorban Aquinói Szent Tamásnak gondolatai képviselik. Ezt fejleszti tovább a heideggeri hagyományokon álló neoskolasztikus teológus-filozófus K. Rahner: Istent csak úgy szabad elgondolni, „mint az abszolút »létbirtoklás« létezőjét, s ezzel úgy, mint a tiszta és abszolút önmegvilágítotttság, a tiszta és abszolút önmagához való viszony létezőjét, illetve a *beteljesedett* (és nem mondjuk az eltörölt) »ontológiai differencia« létezőjét”. (24)

A lét valójában mégsem a filozófus, hanem az ihletett ember, a misztikus számára reuelölődik, válik áttetszővé. „A lét leginkább az élő vízhez hasonlít... A létben minden tiszta és valódi és igaz, és a lét mindazt, ami foltot ejthetne rajta, felszívja, mint a párat a levegő, és maga foltatlan marad.” (25) A misztikus megtapasztalás, az intuíció további attribútumokhoz is elvezet. Abból a tényből, hogy az ember szellemi lény (testben való szellem, „*animal rationale*”) következik, hogy az abszolútum – mint Teremtő – szükségképpen szellemi természetű, ugyanis az emberben jelentkező léttöbblet máshonnan aligha eredeztethető. A „transzcendentális tapasztalat” (26) pedig azt sejteti meg velünk, hogy az ember személy (persona) mivoltából kifolyólag az abszolútum is szemé-

lyes, vagyis megszólítható és ez a legszemélyesebb Én–Te kapcsolat, a legautentikusabb dialógus kibontakozása: „A *Paradiso* látnoka, amikor *Colui*-t mond, költői szükségyszerűségből nem autentikusan beszél, és tudja is ezt. Akár Ő-ként, akár Az-ként beszélünk Istenről, mindig allegorikusan beszélünk. De ha Te-t mondunk neki, akkor halandó értelem és jelentés által a világ töretlen igazságát emeljük szóvá.” (27) „Az embernek ez a végtelenre való radikális nyitottsága akkor teljeseedik be, akkor lesz az ember igazán emberré, ha a benne lévő végtelen megtalálja helyes kapcsolatát a felette lévő személyes és abszolút Végtelennel, Istennel.” (28) Istenről autentikus információt (nevezetesen azt, hogy Isten szeretet, Ige, hogy Ő az, „aki van” stb.) csak az isteni önközlés („kinyilatkoztatás”) adhat – vagyis *revelatio* csak a lét felől jöhet –, ez azonban már a filozófián túlmutató teológia területe. A filozófia számára azonban mindenkor érvényes Aquinói Szent Tamás figyelmeztetése: „Ha pedig a filozófusok állításai között olyat találunk, ami ellentétes a hittel, az nem filozófia, hanem a filozófiának az ész hiányosságából fakadó hibás használata.” (29)

A filozófia – az SH-atlasz megfogalmazása szerint (30) – a létezés értelmére, a dolgok lényegére, az ember világban elfoglalt helyére vonatkozó kérdés, mely gondolkodásunk alapját képezi. Ebből a definícióból a három *argumentum* alapján olyan kérdésvetések szűrhetők ki, amelyekre az empirikus résztudományok nem adnak (nem adhatnak) autentikus, tehát illetékeségi tartományukon túlmutató választ, illetve ha ezt megkísérlik – mint azt az elmúlt időszak félművelt materialista tudósai oly sokszor megtették –, válaszadásuk nem lehet hiteles. Ennek érdekében mindössze annyit tehetnek, hogy felfedezéseik eredményeit, melyeket a maguk részterületén kimunkáltak, visszautalják abba az egységes valóságba, ahonnan vizsgálódásuk érdekében kiragadták. Az így nyert horizont átvilágítása azonban – ezen horizont végtelen tágasságát figyelembe véve – már nem a résztudományok, illetve az egyes partikuláris területeken tevékenykedő szaktudósok feladata, hanem csak az egyetemes tudomány (bölcselet) és az isteni önközlés (teológia) szempontjából lehetséges. Ugyanakkor arról sem feledkezhetünk meg, hogy „ha a filozófia enged a szaktudományos absztrakció és az empirizmus szellemének, akkor látása vagy beszűkül, vagy a tudományos takarékoság kánonjába ütközik”. (31) „Megfelelő tudományelméleti tisztázás után elvileg helyreállítható lenne a tudományok közötti kényes egyensúly. Figyelembe kell venni a tisztázásnál az egyes tudományok sajátos igazoló tényezőit (tapasztalat, evidencia, tekintély), az így kidolgozott sajátos területet, sajátos tárgykört és a kidolgozás közben kialakult különböző módszereket (kísérlet, reflexió, hit). Egyre átfogóbb és mélyebb ismeretekre tehetünk szert..., ha a tudományok eredményeit össze lehetne békíteni egymással, ha az elért eredményeket összehangolnánk.” (32)

„Amit az embernek látnia kell – mondja *Hamvas Béla* (valószínűleg Hegel nyomán) –, az mindig az egész... Ez a megfogalmazás pontosan fedi a héber hagyományt, amely azt állítja, hogy testi munka nincsen feltalálás, feltalálás nincsen ökonómia, ökonómia nincsen fizika, fizika nincsen matézis, matézis nincsen metafizika nélkül. Minden végső filozofikus elvnek szükségszerű következménye van és minden konkrét mozzanat a meta-

*A szellemi abszolútum feltételezéséből
kiinduló
bölcselek is mindenkor rámutattak ara,
hogy e téren a gondolkodás
minden erőfeszítése egy adott
határpontnál kudarcot vall, s legfeljebb
sejtéseinket fogalmazhattuk meg.
A transzcendentális reflexió túlfeszítése
nem áll meg a hatodik vagy a huszadik
(vagy akárhányadik) szinten, hanem
elvezet a lélet takaró
lepelig, de itt megreked,
a végpont előtt megtorpan.
Ez a filozófia kudarca.*

fizikában keletkezik. Ebből a metafizikából pedig nincs kettő. Egy. Egyetlenegy.” (33)

Jegyzet

- (1) HEIDEGGER, M.: *A német egyetem önmegnyilatkozása*. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1992, 63. old.
- (2) BULTMANN, R.: *Történelem és eszkatológia*. Atlantisz, Bp. 1994, 162. old.
- (3) NYÍRI T.: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Bp. 1991, 14. old.
- (4) DESCARTES, R.: *Értekezés a módszerről II*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980, 175. old.
- (5) NYÍRI T.: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*, i. m., 436. old.
- (6) ANZENBACHER, A.: *Bevezetés a filozófiába*. Herder Kiadó Kft., Bp. 1993, 24. old.
- (7) ARISZTOTELÉSZ: *De anima*. = NYÍRI T.: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*, i. m., 86. old.
- (8) AQUINÓI SZENT TAMÁS: *De veritate*. = KECSKÉS P.: *A bölcsélet története*. Szent István Társulat, Bp. 1981, 202. old.
- (9) KANT, I.: *A tiszta ész kritikája*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1981, 28. old.
- (10) WEIZSACKER, C. F. VON: *Deutlichkeit*. = ANZENBACHER, A.: *Bevezetés a filozófiába*, i. m., 25. old.
- (11) HEGEL, G. W. F.: *A szellem fenomenológiája*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979, 18. old.
- (12) TURAY A. és mtársai: *A filozófia*. Szent István Társulat, Bp. 1981, 15. old.
- (13) HEIDEGGER, M.: *Lét és idő*. Gondolat Kiadó, Bp. 1989, 86. old.
- (14) HEGEL, G. W. F.: *Enciklopédia III. A szellem filozófiája*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1981, 36. old.
- (15) KANT, I.: *A tiszta ész kritikája*, i. m., 41. old.
- (16) HEIDEGGER, M.: *A német egyetem önmegnyilatkozása*, i. m., 136. old.
- (17) PLATÓN: *Állam*. = *Platón összes művei II*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1984, 447. old.
- (18) AQUINÓI SZENT TAMÁS: *De potentia*. = TURAY A.: *Ontológia*. Szeged 1979, 159. old.
- (19) HEGEL, G. W. F.: *Enciklopédia III.*, i. m., 36. old.
- (20) TURAY A.: *Ontológia*, i. m., 108. old.
- (21) *Filozófiai Kislexikon*. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1980, 30. old.
- (22) SCHILLER, F.: *Az eszmény és az élet*. = *F. Schiller versei*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1977, 125. old.
- (23) WITTGENSTEIN, L.: *Logikai-filozófiai értekezés*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1989, 90. old.
- (24) RAHNER, K.: *Az IGE hallgatója*. Gondolat Kiadó, Bp. 1991, 58. old.
- (25) HAMVAS B.: *Patmosz I. Direkt morál és rossz lelkiismeret*. Életünk Könyvek, Szombathely 1992, 24. old.
- (26) RAHNER, K.: *A hit alapjai*. Szent István Társulat, Bp. 1983, 36. old.
- (27) BUBER, M.: *Én és Te*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1991, 120. old.
- (28) HEGEDŰS L.: *Egyetemünk 1992*. 32(3), p. 1,7 (A VE-n tartott előadás recenziója, Cs. Cs.). = HEGEDŰS L.: *Testvérek, menjünk bátran*. Bp. 1992, 70. old.
- (29) AQUINÓI SZENT TAMÁS: *Expositio super librum Bethii: De trinitate*. = BORBÉLY G.: *Aquinói Szent Tamás: Az értelem egysége*. Ikon Kiadó, Bp. 1993, 28. old.
- (30) KUNZEMANN, P. és mtársai: *SH-atlasz. Filozófia*. Springer Hungarica Verlag, Bp. 1993, 5. old.
- (31) TURAY A.: *Kozmológiai antropológia*. Szeged 1987, 29. old.
- (32) FILA B.: *A világ vége és az eszkatológia*. = „Küldetésben”. *Tanulmánykötet a „Teológia” folyóirat húszéves jubileumára*. Teológia, Bp. 1987, 134. old.
- (33) HAMVAS B.: *Patmosz I. Szabó Dezső, vagy az egyetlen rendszer*. Életünk Könyvek, Szombathely 1992, 93. old.

Rendhagyó filozófiaóra IV.

Az alábbiakban folytatom gimnáziumoknak szánt filozófiatankönyvem ismertetését. Az előző részek az Iskolakultúra 1995. 20–21., 1996. 1.

és 1996. 8. számaiban jelentek meg. Olvasóim szíves figyelmébe ajánlom az idealizmus című szakasz végén írottakat, melyben a materializmus

és Idealizmus viszonyának sokak számára talán újszerű megközelítése található. Legjobb tudomásom szerint a kérdéskör ilyen jellegű tárgyalása a magyar nyelvű szakirodalomban nem található.

Hedonizmus

Az irányzat elnevezése a görög *hédoné* szóból származik, melynek jelentése élvezet, öröm, gyönyör. Megalapítója és fő képviselője *Arisztipposz* (kb. i. e. 435–355), az észak-afrikai Küréné városából származó filozófus. Őt magát és követőit ezért olykor kürénieknek is szokták nevezni. Egyes filozófiatörténészek szerint a hedonizmus tanítását nem az irányzat alapítója, hanem a vele azonos nevű unokája foglalta rendszerbe.

A hedonizmus hívei szerint legfőbb érték a gyönyör, még ha az rosszból ered is (hasonlítsuk össze ezt a cinizmusról tanultakkal). A helyes élvezethez azonban benső szabadság és belátás is szükséges, szerintük ugyanis ez akadályozza meg azt, hogy az ember a gyönyör rabszolgája legyen (vö. a kábítószer-függőség problémájával).

A hedonista ismeretelmélet tagadja a tárgyak megismerhetőségét és ismereteink egyetlen forrásának az észleletet tekinti. A hedonisták szerint az élvezet és a fájdalom mozgás és ezért pozitív észlelet, a fájdalom hiánya azonban nem vált ki ilyet, így ezt nem tekintik észleletnek. Ugyanígy a múlt és a jövő sem váltanak ki mozgást, ezért az igazi filozófus nem érez megbánást a múlt miatt és nem fáradozik a jövő érdekében. Mivel tudásának alapját csak a közvetlen észleletek képezik, az irigységet és a babonát is elutasítja. A helyes életvitel titka a körülmények ésszerű befolyásolásában rejlik, célja pedig az örömszerzés. Az irányzatot alapító *Arisztipposzról* az a hír járta, hogy egyedül ő képes rongyokba öltözve is megjátszani a világot.

Felfogásukhoz híven a küréniek távol tartották magukat a közéleti gondoktól és kötelességektől. A kürénei hedonista filozófiai iskola egyik további képviselője, *Theodórosz* némileg továbbfejlesztette elődei tanítását. Szerinte az örömet a bölcsesség hozza létre, mely így bár maga érzéki, ám mégiscsak a szellem állapota. Ez a felfogás közeledést jelentett a cinizmus tanításához.

A kürénei hedonista filozófiai iskola a hozzá sok tekintetben hasonló *epikureizmus* (l. ott) megjelenése előtt felbomlott, tanításuk azonban sok más irányzatba beépült. Így például némely filozófiatörténészek az empirista *Locke* (l. ott) nézetei között hedonista vonásokat vélnek felfedezni. Ezt a felfogásukat az alábbi Locke idézetre alapozzák: „Jónak azt nevezzük, ami képes élvezetet okozni vagy növelni, illetve képes fájdalmat csillapítani bennünk.”

Hegelianizmus

Elnevezését *Georg Wilhelm Friedrich Hegel* (1770–1831) német filozófus után kapta, akinek követőit hegelianusokként szokták emlegetni.

Mindenekelőtt ismerkedjünk meg az irányzat névadója életének főbb állomásaival.

Hegel Stuttgartban született, ahol apja magas állású tisztviselő volt. A fiatal Hegel hamarosan a stuttgarti gimnázium egyik büszkesége lett, mivel minden tanévben díjakat nyert. Felsőfokú tanulmányait Tübingenben végezte, ahol barátságot kötött *Hölderl*nel és *Schelling*gel (l. az *idealizmus* című szakaszban a róla szóló részt). Diplomájának megszerzése után néhány évig házitanítóskodott, majd Schellinggel együtt Kritikai Filozófiai Folyóirat címmel lapot alapított. Hamarosan a jénai egyetem magántanára, majd a nürnbergi gimnázium igazgatója, egyben filozófiatanára lett.

1811-ben feleségül veszi egy gazdag patrícius család húszéves lányát; 1816-ban a heidelbergi, később a berlini egyetem is meghívja tanárának. Előadásai hamarosan a társadalmi és szellemi élet központjává válnak, és a hivatalos elismerés sem sokáig várat magára. Előbb a berlini egyetem rektorává választják, majd Poroszország hivatalos filozófusa lesz. Sikereiben gazdag életének a kolera vetett véget.

Hegel gondolkodását jól megvilágítja a filozófia céljáról vallott felfogása, ami szerint semmi más, mint „az ésszerű kutatása”. Ez egyúttal „a jelenvalónak és valóságosnak” a megragadását is jelenti az „érvényesnek tekintett alapelv szellemében”. Filozófiájának egyik alappilléret éppen ezért az alábbi megállapítása képezi: „...ami ésszerű, az valóságos és ami valóságos, az ésszerű.” Mindezek alapján tehát szerinte „a jelenvaló és valóságos”, azaz a társadalmi és kulturális élet minden megnyilvánulása (jog, erkölcs, vallás, tudomány, művészet) ésszerű, ami csak úgy lehetséges, ha ezek egy egységes alapelvből származnak. Ezt az alapelvet Hegel különböző írásaiban hol „szellem”, hol „eszme”, olykor pedig „Világsszellem” névvel illeti, de ezekben a megjelölésekben nem nehéz a különböző vallások isten-fogalmának egyes elemeit felismerni. Másképpen fogalmazva tehát a Hegel által elfogadott egységes alapelv az, hogy a világ isteni eredetű, ezért felépítése (pl. a természeti törvények) és minden megnyilvánulása is ésszerű.

A fentiekből két dolgot is ki lehet olvasni. Egyrészt azt, hogy Hegel bölcelete nem áll távol a *panteizmustól* (l. a *Jegyzeteket*), másrészt az is kiderül az imént ismertetett nézetekből, hogy a gondolkodó elképzelhetőnek tart más „egységes alapelvet” is, például a materializmust. Ő maga azonban nem az utóbbit fogadja el, hanem az istenhit mellett foglal állást (l. még a *relativizmus* című szakaszt is). Követői között azonban szép számmal akadnak materialisták is.

Hegel bölceletében fontos szerepet játszik történelemfilozófiája. Szerinte a történelmet úgy kell tekintenünk, mint az abszolút szellem öntudatra jutási folyamatának szerves részét; a valóság alapja ugyanis nem az egyén, még csak nem is a társadalom, hanem az „eszme”. Ez „bocsátja ki magából” a természetet, majd ebből kiemelkedik a szellem, vagyis az egyéni és társadalmi tudat, más szóval a közgondolkodás. Végül e fejlődési folyamat során „az eszme felismeri magát a világban” (önmagára reflektálódik) és ezáltal öntudatra jut. Mindez természetesen csak metafora, ezért nem szó szerint értendő.

Filozófiájának további fontos részét képezi az a felismerése, hogy a polaritás (l. a *Jegyzeteket*) elve mindenütt megtalálható a világban. A bölceletben ez például természet és szellem vagy egyén és közösség szembenállásában nyilvánul meg, lényegét pedig szerinte az ellentét (ellentmondás) képezi. Ezért Hegel filozófiájában a fent ismertettekén kívül az ellentét fogalma is fontos szerepet játszik.

Ez utóbbin, vagyis az ellentétén (ellentmondáson) alapuló megismerési folyamatnak Hegel későbbi követői, az ún. hegelianusok szerint három fontos állomása van:

- a tézis,
- az antitézis
- és végül a szintézis.

A tézis (=tétel, kijelentés) és az antitézis (ellentétel, ellentétes kijelentés) látszólagos ellentmondását az irányzat hívei szerint a szintézis oldja fel, mely egyúttal a tézist és az antitézist is magába olvasztja és egységgé kovácsolja.

Szokás a fenti három állomást még Hegel-féle triadikus vagy hármas ritmusnak is nevezni, bár maga Hegel nem használta sem ezt, sem a tézis–antitézis–szintézis megjelölést; mindkettő követőitől származik. A felismerés jelentőségét azonban mindez semmivel sem csökkenti.

Példa a hegeli hármas ritmusra:

Tézis: A víz homogén (egységes) anyag, szobahőmérsékleten folyékony. A tüzet eloltja.

Antitézis: A víz hidrogénből és oxigénből áll, szobahőmérsékleten mindkettő gáz. A hidrogén gyúlékony, az oxigén pedig táplálja az égést.

Szintézis: Hidrogén és oxigén megfelelő arányú keverékéből (durranógáz) hő vagy fény hatására víz képződik.

A példán láthatjuk, hogy az antitézis a tézissel homlokegyenest ellenkező tulajdonságokat sorol fel: a folyékony, egységesnek látszó víz két, tőle és egymástól is lényegesen különböző tulajdonságú gázból áll. Ez alaposan ellentmond a tézisben megfogalmazott tapasztalatnak. A fizika későbbi fejlődése azonban fellebbentette a fátylat ezekről a titokzatos és ellentmondásokkal teli tényekről. Kiderült, hogy a hidrogén és az oxigén gáz elektromosan semleges (kétatomos) molekulái a kémiai reakció következtében átrendeződnek és emiatt elektromos töltéssel rendelkező részecskékké (kisebbit, mintegy tízmilliomod részük oxónium-, és hidroxidionokká, a többi pedig dipólusmomentummal rendelkező vízmolekulákká, vö. a pH fogalmával) alakulnak át. A közöttük fellépő elektromos vonzás és taszítás miatt megváltoznak az összetevők tulajdonságai és a gázok elegyéből folyadék (víz) lesz.

Hegel a fent ismertetett megismerési módszert a történelemre is alkalmazhatónak vélte. Szerinte például a feudális társadalom (tézis) ellentéte a polgári társadalom (antitézis), ezek szembenállásának eredménye az alkotmányos monarchia (szintézis), amely mindkettőt magában foglalja.

A fentieket úgy is szokták mondani, hogy az antitézis a tézis tagadása, a szintézis pedig az antitézisé. Láthatjuk, hogy a szintézis, vagyis a tézis kétszeri tagadása nem azonos a kiindulással, vagyis a tézissel.

A már Bacon által is bírált (l. az *empirizmus* című szakaszt) arisztotelészi logikában ez nem így van. Itt a kétszeresen tagadott állítás azonos az eredetivel. Ebben a mondatban például: „Az újszülött fiú”, a „fiú” szó tagadása „nem fiú”, azaz leány. Kettős tagadása pedig: az újszülött nem leány (nem nemfiú), azaz fiú.

Az arisztotelészi logikában a kettős tagadásnak az eredetivel való azonossága (nem nem $A = A$) axióma (l. a megfelelő címszót a *Jegyzetekben*). Vagyis Arisztotelésznél csak két lehetőség van: egy állítás vagy igaz, vagy hamis, harmadik eset nincs („*tertium non datur*”). Ezt az eleve elfogadott alapelvet, azaz axiómát az arisztotelészi logikában a „kizárt harmadik elvének” (*principium exclusi tertii*) nevezik. Amint láttuk, a hegeli hármas ritmusra épülő és ezért az arisztotelészitől lényegesen különböző (egyes gondolkodók által dialektikusnak nevezett) logika ezt az alapelvet nem fogadja el. Ezért itt az Arisztotelész által kizárt harmadik eset is előfordulhat.

A hegeliánusok szerint ugyanis a kizárt harmadik elve nem mindenütt igaz. Például nem mondhatjuk azt, hogy ami nem fehér, az fekete, mert lehet még piros, sárga, kék vagy zöld is. A hegeliánusok meggyőződése szerint a fent ismertetett logika figyelembe veszi ezt a sokféleséget, egyes (főleg marxista) követői pedig a hármas ritmust a tagadás tagadásának törvényeként is szokták emlegetni. Ez a törvény tehát nem fogadja el a kizárt harmadik elvét.

Példa a kizárt harmadik elvének hiányosságára:

Az osztályfőnök így szól a diákokhoz: „Holnap jó idő esetén kirándulni megyünk. Gyülekezés 8 óraker a Batthyány téri metrójárat előtt. Rossz idő esetén rendes tanítás.”

Kérdés, hogy változó idő előrejelzésénél („Eleinte záporosó és zivatar, később felszokadó felhőzet és több óras napsütés, a gyenge, változó irányú szél időnként viharossá fokozódik”) lesz-e kirándulás vagy sem? Hová menjen a tanuló, ha nem akar igazolatlan órát: az iskolába vagy a metróhoz?

Ebből a példából kiviláglik, hogy a „kizárt harmadik” elve nem minden esetben alkalmas a valóságos viszonyok leírására. A jó idő ellentéte (tagadása) az arisztotelészi logikában a rossz idő, az utóbbi pedig ismét a jó idő, a harmadikat (változó idő) kizártuk, ami félreértést okozott.

(Természetesen nem szabad azt hinnünk, hogy Arisztotelész logikája nem számolt a fenti példabeli sokféleséggel és ezért képtelen annak figyelembe vételére. Erre itt is megvan a lehetőség, igaz, némi bonyodalom árán.)

*Feuerbach azt tanácsolja
a Hegelt olvasóknak,
hogy „cseréljék meg az alanyt
és az állítmányt”. Egyes bírálói szerint
ebben ő maga jár elől jó példával: a fent
közölt gondolatmenetét ugyanis némelyek
Hegel dialektikája fejtetőre állításának
vélik. Élete egy későbbi szakaszában
azután Feuerbach még jobban
eltávolodott Hegeltől, így egyes kutatói
csak munkásságának korai
szakaszában tekintik őt hegelianusnak.*

Egyes, főleg régebbi marxista gondolkodók az arisztotelészi logikát formálisnak nevezték az általuk dialektikusnak nevezett hegelitől való megkülönböztetés céljából.

Hegel egyike volt a legnagyobb hatású filozófusoknak; az egzisztencializmustól a marxizmusig számos bölcséleti irányzat támaszkodik tanítására. Magát a hegelianus irányzatot azonban a marxisták az idealista világnézetek közé sorolják (l. a *Világnézetek osztályozása* című fejezetet).

Főbb munkái: *A szellem fenomenológiája* (Phänomenologie des Geistes, 1870); *A logika tudománya* (Wissenschaft der Logik, 1812–1826); *A jog filozófiájának alapvonalai* (Grundlinien der Philosophie des Rechts, 1821); *A filozófiai tudományok enciklopédiája* (Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grund-

risse, 1817).

Hegel követői több csoportot alkotnak, melyek között vallásos és ateista felfogásúak egyaránt megtalálhatók. A vallásos csoport legismertebb képviselője *Benedetto Croce* olasz, míg az ateista irányzaté *Ludwig Feuerbach* német gondolkodó.

Croce (1866–1902) *Mussolini* hatalomra jutása előtt Olaszország művelődésügyi minisztere volt, a fasizmus alatt azonban már semmiféle közéleti szerepet sem vállalt.

Croce *A szellem filozófiájának* nevezte rendszerét, mivel szerinte a szellem az egyetlen valóság, minden egyéb a tudat konstrukciója csupán. A szellem azonban (sok más filozófiai irányzattól eltérően) Croce bölcséletében nem valami tapasztalaton túli transzcendencia (l. a *Jegyzeteket*), hanem maga a világ.

Fontosabb művei: *A szellem filozófiája* (Filosofia dello Spirito); *Esztétika dióhéjban* (Estetico in nuce).

A hegelianizmus ateista (materialista) ágának legismertebb képviselője *Ludwig Feuerbach* (1804–1872) német filozófus, akinek bölcséletében az „érvényesnek tekintett alapelv” (l. a Hegelről tanultakat) Hegeltől eltérően a materializmus. Ezért azután műveinek nagy részét a valláskritika teszi ki. Feuerbach ezt a vallás átértelmezésével próbálta meg-

valósítani: szerinte a vallás nem más, mint az emberiségre vonatkozó igazságok „kivetítése”. Isten tökéletességének vallásos tanítását például „az egyetemes emberi lényeg” felismeréséből származtatja oly módon, hogy ezt szerinte az ember abszolút szellemnek gondolja el. Másképpen fogalmazva ez azt jelenti, hogy Feuerbach szerint az ember tárgyi jelleggel ruházta fel a gondolkodásában szereplő absztrakciókat: úgy tesz, mintha azok a gondolkodáson kívül valóságosan is léteznének. (Például a „tökéletesség” absztrakciójának megszemélyesítője szerinte a mindenben tökéletes isten, e fogalomban tehát vágyainkat fogalmaztuk meg.)

Feuerbach azt tanácsolja a Hegelt olvasóknak, hogy „cseréljék meg az alanyt és az állítmányt”. Egyes bírálói szerint ebben ő maga jár elől jó példával: a fent közölt gondolatmenetét ugyanis némelyek Hegel dialektikája fejtetőre állításának vélik. Élete egy későbbi szakaszában azután Feuerbach még jobban eltávolodott Hegeltől, így egyes kutatói csak munkásságának korai szakaszában tekintik őt hegelianusnak.

Legismertebb műve: *A kereszténység lényege* (Das Wesen des Christentums, 1841).

Hegel követőit egyesek különböző elnevezésekkel illetik. Így szokás beszélni ifjúhegelianusokról (ide sorolják például Feuerbach korai munkásságát), neohegelianusokról (Croce), továbbá óhegelianusokról és centristákról is.

Végül megemlíjtük, hogy néhány filozófiatörténész Hegelt több más gondolkodóval együtt az ún. „német idealizmus” képviselői közé sorolja.

Hilozizmus

Ógörög irányzat, mely a természet „átlelkésültségét” hirdeti. Tanítása szerint minden természeti tárgy érzékelőképességgel rendelkezik, azaz „lelke van” és ezért „él” (hile=anyag, zoé=élet). Az irányzatot miletoszi *Thalész* (i. e. 624–547) görög gondolkodó, matematikus (vö. *Thalész-tétel*) és csillagász alapította, aki állítólag úgy vélte, hogy „minden dolog istennel van tele”. Szerinte például a mágneskő, amely látszólag élettelen, mégis képes arra, hogy mozgást ébresszen, ezért aztán valójában eleven.

A hilozisták egy eleven ősananyagot tételeztek fel, amely szerintük „mindent áthat”. E felfogás hívei közé tartozott *Giordano Bruno* (1548–1600) olasz filozófus is, aki szerint (Thalész nyomán) ez az ősananyag maga isten. E nézeteiből egyesek eretnokséget (*panteizmust*, l. a *Jegyzeteket*) véltek kiolvasni, amely egyike volt az ellene felhozott vádaknak. Végül is az inkvizíció máglyára küldte a neves reneszánsz gondolkodót.

A hilozizmus nyomaival olykor ma is találkozhatunk. Például kisgyermekeknek szokták mondani nevelői céllal: „Ne tépd levelét, mert az fáj a fának.”

Historizmus, historicizmus

A historizmus hívei úgy tartják, hogy nem szabad lebecsülnünk egy korszak teljesítményeit egy másik korszak teljesítményeihez képest; mindent a maga mércéjével kell mérnünk. Például a műholdas telekommunikáció birtokában levő mai embernek nem szabad megmosolyognia a régi korok hírközlési rendszerét, amely a hegytetőkön felállított őrszemek tűz-, illetve füstjelzésein alapult. Hasonlóképpen helytelenítik a historizmus hívei a „sötét középkor” megbélyegzést is, és úgy vélik, hogy a történelem eseményei csak a *hermeneutika* (l. a *Jegyzeteket*) segítségével érthetők meg.

A historizmus azt tanítja, hogy a történelem az emberi lét döntő tényezője, mely áthatja egész életünket és valamilyen „cél” felé halad. Hegelnél „az abszolút szellem öntudatra jutása”, *Marxnál* és *Engelsnél* pedig a kommunista társadalom megvalósulása (ahol minden ember egyenlő, mindenki képességei szerint dolgozik és szükségletei szerint részeseedik a közösen megtermelt javakból) az elérendő cél.

A fentiek miatt a historizmus hívei sürgetik a történelmi távlatokban való gondolkodást,

és előszeretettel hangoztatják a latin közmondást: a történelem az élet tanítómestere („Historia est magistra vitae”). Nagyrésztük (a marxisták kivételével) elfogadja a kiemelkedő egyéniségek történelemformáló szerepét hirdető tanítást is.

Egyesek a marxizmust is a historizmushoz, illetve a következőkben ismertetendő historizmusához sorolják, bár a marxisták sem a kiemelkedő egyéniségek történelemformáló szerepét, sem a hermeneutikai módszert nem fogadják el.

Az irányzat fő képviselői *Vico* (l. a *körforgás-elméletet* a *Jegyzetekben*), Hegel, *Dilthey*, *Mc Luhan* és *Spengler*, akiknek nézeteivel korábban már megismerkedtünk; hívei közé tartozik még *Johann Gottfried Herder* (1744–1803) német költő és filozófus is, aki elméletet dolgozott ki a társadalom és a történelem fejlődésére. Ebből többek között azt a következtetést is levonta, hogy hazánk napjai meg vannak számlálva. *Vörösmarty Mihály* erre reagálva írta a *Szózatban* az alábbi sort: „S a sírt, hol nemzet süllyed el...”

Karl R. Popper (1902–1993) osztrák filozófus *A historicizmus nyomorúsága* című könyvében bírálja a historizmust és vele együtt minden olyan felfogást is, amely azt tanítja, hogy a szellemtudományoknak és ezeken belül a történelemnek saját, külön törvényei vannak, melyek alapvetően különböznek a természettudományokétól. (E nézetek egyik fő képviselője Dilthey, l. a róla szóló részt az *Életfilozófia* című szakaszban). Az ilyen irányzatokat Popper „historicizmus”-nak nevezi, híveit, kiváltképpen pedig Platónt, Hegelt és Marxot, „hamis próféták”-nak minősíti. Mivel a történelemben „nem lehet kísérletezni”, azért szerinte különböző elméleteiket a historicizmus hívei nem tudják igazolni, tehát szerinte felállítani sem érdemes ilyeneket. Értelmetlen dolog például azon spekulálni, hogy mi lett volna akkor, ha nem *Wellington*, hanem *Napóleon* győz Waterloónál.

Popper szerint a történelemfilozófusok egyedi megfigyelésekből, indukció útján (l. az *empirizmus* című szakaszt) jutottak el elméleteikhez, a fent kifejtettek miatt azonban ezeket nem lehet sem igazolni, sem cáfolni. Ezért az indukció módszerének a történelemben semmi keresnivalója sincs, a történettudomány egyetlen feladata pedig szerinte az, hogy tényeket tárjon fel és ismertessen. Fentiek miatt Popper elveti a történelmi események előrejelezhetőségének felfogását is, és tagadja, hogy a történelem valamilyen (akár jó, akár rossz) irányban halad.

Ez a hétköznapi nyelvére lefordítva többek között azt is jelenti, hogy a historicizmus bírálói nem hisznek az emberiség új aranykorának eljövételében, amikor nem lesz sem éhínség, sem háború, a bőség kosarából mindenki egyaránt vehet és megvalósul a francia forradalom mindhárom jelszava (Szabadság, Egyenlőség, Testvériség), illetve *Schiller* álma, melyet *Örömdájában* így fogalmazott meg: „Alle Menschen werden Brüder”, vagyis az emberek egymás testvéreivé válnak. De abban sem hisznek a historicizmus bírálói, hogy az emberiségre sötét jövő vár, például olyan, mint amelyet *Madách* vetít elénk *Az ember tragédiája* eszkimó-jelenetében.

Holizmus

Az elnevezés a görög holosz (=egész) szóból származik, amit *Jan Christian Smuts* (1870–1950) dél-afrikai tábornok, politikus és filozófus használt első ízben az irányzat megjelölésére.

A holizmus gyökerei *Arisztotelészig* nyúlnak vissza, de ide szokták sorolni *Aquinói Szent Tamás*, Leibniz, Hegel és még néhány más gondolkodó egyes filozófiai nézeteit is. Az irányzat lényege azon a felismerésen alapul, hogy az egész több, mint részeinek összessége. Például egy szétszedett kerékpáron nem lehet biciklizni. Ha használni akarjuk járművünket, előbb össze kell raknunk, mert hiába van meg minden alkatrésze, az így még nem üzemképes. Összeszereléséhez azonban bizonyos ismeretekre van szükségünk.

A holizmus szöges ellentétben áll az ún. atomizmussal (l. a *Jegyzeteket*).

Smuts szerint csak az egésszek – élők vagy élettelenek – valóságosak, míg ezek részei

mindössze absztrakciók csupán (l. az *absztrakt* címszót a *Jegyzetekben*). Ezért hát a világ egészekből épül fel, melyek hierarchikus (l. a *Jegyzeteket*) rendet alkotnak. Mivel az „egész” magasabb rendű a „rész”-nél, a nemzet is több, mint tagjainak összessége.

Smuts a hírhedt fajüldöző politikát folytató és emiatt később ENSZ-szankciókkal is sújtott Dél-afrikai Uniónak két ízben is a miniszterelnöke volt, filozófiáját ezért némelyek az apartheid ideológiájának tekintik. Ezt a nézetet azonban nem osztja minden gondolkodó.

Idealizmus

A hétköznapi életben fennkölt gondolkodásmódot jelent; a filozófusok egy csoportja – főleg a dialektikus materializmus hívei – (l. a *materializmus* címszót) a világnézetek, a többiek ellenben a bölcséleti irányzatok közé sorolják az idealizmust.

Az idealizmus elnevezésű bölcséleti irányzatot a különböző gondolkodók különbözőképpen értelmezik. Első képviselője, Platón (i. e. 427–347) görög filozófus szerint az idealizmus hívei az elgondolt létezőt, vagyis az eszmét (görögül noumenon, latinul idea, utóbiból származik az irányzat elnevezése is) tekintik a voltaképpeni valóságnak, míg az érzékelt létezők (aiszthéton) mindössze ezen eszme megnyilvánulásának (phainomenon, vö. a *Fenomenalizmus, fenomenológia* című szakaszban foglaltakkal) tartják csupán. (Platón többi nézeteivel a *Platonizmus* című szakaszban foglalkozunk részletesen.)

Az idealizmus egyik jóval későbbi korban élt nevezetes képviselője, *Johann Gottlieb Fichte* (1762–1814) német filozófus az idealizmus Platón által adott, fent ismertetett meghatározásához még azt is hozzáteszi, hogy szerinte az Én (szubjektum) alkotja meg a Világot, vagyis mindazt, mi Nem-Én. Ez azonban már egy további irányzat az idealizmuson belül, melyet némelyek (főleg a marxisták, de olykor mások is) szubjektív idealizmusnak neveznek. A „szubjektív idealizmus” kérdésére ebben a szakaszban még visszatérünk.

Mielőtt Fichte további nézeteivel megismerkednénk, tekintsük át röviden életének főbb állomásait. A bölcselő szegény szülők gyermekeként egy Rammenau nevű német helységben látta meg a napvilágot. Egy báró azonban felfedezte tehetségét és taníttatta a kisfiút. Beíratta a Pforta-beli ún. „fejedelmi” iskolába, majd annak elvégzése után Jénába és Lipcsébe küldte, hogy ott teológiai tanulmányokat folytasson. Ennek befejezése után rövid ideig házitanítóskodott, majd feleségül vette *Klopstock* német költő unokahúgát.

Minden kinyilatkoztatás bírálata című írásának kéziratával felkeresi Kantot, aki jóindulatúan fogadja és elősegíti a munka kinyomtatását. Ez az írása szakkörökben nagy érdeklődést kelt, így Fichte egy csapásra híres ember lesz. Goethe javaslatára pedig a jénai egyetem tanárának hívja meg a filozófust.

Később azonban *A vallás fogalmának meghatározásáról* című írása miatt ateizmussal vádolják, és Jénában nemkívánatos személlyé válik. Ekkor Berlinbe költözik, ahol az ot-tani egyetem tárt karokkal fogadja a gondolkodót.

Amikor Berlint megszállják a franciák, Fichte *Beszédek a német néphez* címen hazafias írásokat tesz közzé, amelyek nagy hatással vannak a korabeli közvéleményre. 1813-ban a filozófiaprofesszor felfüggeszti egyetemi előadásait, beáll a népfelkelők közé, és részt vesz gyakorlataikon. 1814-ben feleségét sebesült katonák ápolása közben tifuszfertőzés éri, ami férjére is áterjed és a bölcselő a betegségben meghal.

Fichte a világot szellemi tevékenységünk termékének tekinti: „...mindaz, ami van, csak annyiban van, amennyiben az énben van, az énen kívül pedig nincs semmi” – írja *Válogatott filozófiai írások* című művében.

Nézeteit egyesek a szubjektív idealizmushoz (részletezését l. e. szakaszban később), mások – mint például *Halasy-Nagy József* – a racionalizmushoz (l. ott) sorolják. Ez utóbbiak véleményüket a gondolkodónak arra a kijelentésére alapozzák, mely szerint a tények nem lehetnek döntő jelentőségűek ott, ahol igazságról van szó: ha nem egyeznek meg a gondolatokkal, az „annál rosszabb a tényeknek” („Umso schlimmer für die Tatsachen”).

Ez az első pillantásra meghökkentő kijelentés például a következőképpen értelmezhető: ha egy derékszögű háromszög oldalait megmérve azt tapasztaljuk, hogy befogóinak négyzetösszege nem adja ki az átfogó négyzetét, akkor „ez a tények hibája”, alighanem rosszul mértünk, ezért lettek hibásak az eredmények, azaz a „tények”. A Pitagorasz-tétel érvényességéhez ugyanis nem férhet kétség, levezetése alapján igazságát biztosra kell vennünk.

Etikai nézeteit Fichte a lelkiismeret fogalmára alapozza. Szerinte cselekedeteink önmagunk értékelését vagy megvetését idézik elő; Fichte mindezt lelkiismeretünknek tulajdonítja.

E fogalomra épül vallásfilozófiája is. Szerinte az egyház olyan egyének szövetsége, akik az erkölcsi meggyőződések ösztönzése és erősítése végett társulnak.

Fichte szerint az államnak korlátoznia kell az egyének szabadságát a többi ember szabadsága érdekében. Az állam azonban erre csak akkor képes, ha minden ember számára azonos jogokat biztosít, gondoskodik alattvalói gazdasági önállóságáról, személyes biztonságáról és magántulajdonának védelméről.

Fontosabb munkái: *Tudománytan* (1794); *A természetjog alapja a tudománytan elvei szerint* (1796); *Az erkölcsstan rendszere* (1798); *Beszédek a német néphez* (1808).

Az idealizmus egy további ismert képviselője *Friedrich Wilhelm Joseph Schelling*

(1775–1854) német filozófus, aki a Stuttgart melletti Leonbergben született. Teológiát és filozófiát tanul Tübingenben, ahol barátságot köt Hegellel és Hölderlinnel. Rövid házitanítószkodás után a jénai egyetemen Fichte utóda lesz.

Néhány év múlva azonban, akárcsak elődje, ő is távozni kényszerül Jénából és Würzburgban, Münchenben, majd Erlangenben lesz filozófiaprofesszor; 1834-ben a Magyar, később a Porosz Tudományos Akadémia is tagjává választja.

1841-ben *IV. Frigyes Vilmos* porosz király meghívja Berlinbe, Hegel egykori, betöltetlen katedrájára, hogy ott „a hegeli panteizmus” ellen harcoljon. E feladatának azonban Schelling nem tudott, de talán nem is nagyon akart megfelelni, hiszen ő maga is a Hegeléhez hasonló elveket vallott. Ezért aztán

rövidesen visszavonult, később hazáját is elhagyta és egy svájci üdülőhelyen halt meg.

Schelling elveti a *dualizmus* (l. ott) tanítását, helyette (akárcsak Hegel) a *polarításra* (l. a *Jegyzeteket*) alapozva a szubjektum és az objektum (l. a *Jegyzeteket*), lét és ismeret, természet és szellem egységét hirdeti. Ez utóbbi nézetével – akárcsak Hegel – ő is közel került a *panteizmus* (l. a *Jegyzeteket*) eszméjéhez. A világ lényege szerinte ugyanis a Világszellem (Weltseele), amely Természetté alakul, majd az emberen át ismét visszatér önmagába.

A szubjektum és objektum azonosságának tőle származó tanítása a 20. század második felében az elméleti fizikában kapott nem lebecsülendő szerepet (l. a *határozatlanság re-láció* címszót a *Jegyzetekben*).

A természettudományok a 18. század elejére kiváltak a filozófiából és önálló életre keltek. A két diszciplína így megbomlott egységét Schelling az általa létrehívott és természetfilozófiájának (Philosophie der Natur) keresztelt új tudományág segítségével kívánta helyreállítani (l. a *természetfilozófia* címszót a *Jegyzetekben*). Ehhez felhasználta azt a tételét, mely szerint „a Természet meg nem értett intelligencia” és így „azonos azzal, amit mi tudatként ismerünk meg önmagunkban”.

Így tehát Schelling a világ megismerhetőségének híve volt, ámde az értelemre épülő tu-

dományos megismeréssel szemben az érzelmi alapokon nyugvó művészi megismerést részesítette előnyben, akárcsak Goethe (l. az *Életfilozófia* című szakaszban a *Spenglerről* tanulmányt). Szerinte ugyanis „a Világ isteni műalkotás”, így a lét is csak művészi úton, *intuíción* (l. a *Jegyzeteket*) segítségével ragadható meg.

Fontosabb munkái: *A transzcendentális idealizmus rendszere* (System der transzcendentalen Idealismus, 1800); *Eszmék a természet filozófiájáról* (Ideen zu einer Philosophie der Natur, 1897); *A Világszellemről*. Elméleti fizikai hipotézis az egyetemes organizmus magyarázatára (Von der Weltseele, eine Hypothese der höheren Physik zur Erklärung des allgemeinen Organismus, 1898); *Filozófiai vizsgálatok az emberi szabadság lényegéről* (Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit, 1809).

Egyes gondolkodók (elsősorban a *dialektikus materializmus* hívei, l. a *materializmus* címszót) az idealizmust

- objektív és
- szubjektív

idealizmusra osztják.

Az objektív idealistákhoz a marxisták, vagy más szóval a dialektikus materializmus hívei azokat a gondolkodókat sorolják, akik elismerik a tudatunktól (l. a „tudat” szó marxista, illetve dialektikus materialista értelmezését a *Jegyzetekben*) független objektív külvilág létezését; szerintük ide tartozik például a fent ismertetett Schelling.

A szubjektív idealista filozófusok közé pedig azokat sorolják (elsősorban) a marxisták, akik azt tanítják, hogy külvilág csak a mi (szubjektív) tudatunkban létezik, vagyis az emberi észleletek mögött nincs anyagi valóság. (Ide tartozik szerintük például Fichte, vagy az *empirizmus* című szakaszban tárgyalt Berkeley).

A fenti osztályozást nem minden gondolkodó fogadja el; némelyek például azért nem, mert szerintük a helyzet jóval bonyolultabb ennél. Ezért ők sokkal több csoportra osztják fel az idealizmust és más elnevezéseket is használnak.

Így például vannak, akik az objektív idealizmust realizmusnak nevezik és ezt az idealizmussal ellentétes irányzatnak tekintik. A realizmus szónak azonban egy másik jelentése is van, ami nem azonos a most ismertetettel. (Az utóbbival a *skolasztika* című szakaszban, az ún. nominalizmus–realizmus vita kapcsán fogunk megismerkedni.)

Egyes nem marxista gondolkodók a szubjektív idealizmust még további csoportokra bontják. Így ezen belül megkülönböztetnek még

- empirikus,
- transzcendentális,
- kritikai és
- metafizikai

idealizmust.

E további felosztás hívei az empirikus idealisták közé például az *empirizmus* című szakaszban taglalt Berkeley-t sorolják, míg a transzcendentális idealizmus csoportjába szerintük többek között Husserl (l. a *fenomenalizmus, fenomenológia* című szakaszt), valamint az e szakaszban ismertetett Schelling filozófiája tartozik.

A kritikai idealista nézeteket e felosztás hívei szerint a később tárgyalandó Kant és követői, a metafizikai idealista irányzatot pedig a már ismertetett Hegel nézetei képviselik.

Az idealizmus fenti, eltérő osztályozásai miatt könnyen előfordulhat, hogy ugyanaz a filozófus más és más csoportba kerül a szerint, hogy ki végezte a besorolást.

Hegel, Fichte, Schelling és a később ismertetendő Kant német filozófus kortársak voltak, tanításuk is sok hasonlóságot mutat. Egyes filozófiatörténészek ezért négyüket az ún. „német idealizmus” képviselői közé sorolják.

Eddigi filozófiai tanulmányaink során az idealizmus elnevezésű bölcséleti irányzatnak

két különböző meghatározásával is találkozunk. Az első Platón görög, a második pedig Fichte német gondolkodótól származik. A dialektikus materialista, más néven: marxista filozófusok egyiket sem fogadják el, szerintük ugyanis (amint azt már e szakasz elején is említettük) az idealizmus a materializmussal együtt nem egyszerűen a bölceleti irányzatok egyike, hanem több annál: világnézet. Ezért azután szerintük egészen más definíciót is igényel (l. *A világnézetek osztályozása* című fejezetet). Mivel továbbá tanításuk értelmében mindössze ez a két (az idealizmus és a materializmus) egymást kizáró világnézet létezik, ezért szerintük minden filozófiai irányzat vagy az idealista, vagy a materialista világnézetek közé tartozik. Az utóbbi csoportba szerintük azok a bölceleti irányzatok tartoznak, amelyek elfogadják a materializmus általuk felállított alábbi axiómáját (l. a *Jegyzeteket*): „A lét elsődleges, a tudat másodlagos” (vagy másképpen fogalmazva: „a lét határozza meg a tudatot”).

Hétköznapi nyelvre lefordítva ez az axióma azt mondja ki, hogy a Világ, vagyis „mindaz, ami van” a marxizmus, más szóval: a dialektikus materializmus hívei szerint semmi más, mint anyag, vagy „annak a terméke”. Tehát a gondolkodás is (vagy más szóhasználattal: a szellem, vagy a tudat, l. a megfelelő címszavakat a *Jegyzetekben*) az anyagból jött létre fejlődés útján. Egész röviden és végletesen leegyszerűsítve, azt is mondhatjuk, hogy a dialektikus materializmus vagy marxizmus fenti axiómája egyenértékű az ateizmussal, mivel tagadja a világot létrehozó Teremtő, azaz Isten létezését.

A fentiek alapján az agnoszticizmust (l. az ilyen című szakaszt) elvileg akár az idealista, akár a materialista világnézetek közé is besorolhatnánk, a marxista gondolkodók szerint azonban ez nem más, mint „szégyenlős materializmus”.

Mindehhez azonban hozzá kell tenni, hogy a marxisták által idealistának nevezett irányzatok híveinek legtöbbje nem fogadja el ezt a minősítést. Így például a neopozitívizmus egyik válfaját, az ún. machizmust (alapítója *Ernst Mach*, bővebben l. *A világnézetek osztályozása* című fejezetben, valamint az *empirikriticismus* című szakaszban) idealistának nevezik a marxisták, ám sem maga az irányzat alapítója, sem követői nem tekintik idealistáknak magukat.

A materializmus fenti axiómáját tehát nem szabad megfordítani. Nem mondhatjuk azt, hogy „az idealisták a tudat elsődlegességét és a lét (vagy szellem) másodlagosságát hirdetik”, mert ez nem így van. Ezt az állítást már csak azért sem lehet elfogadni, mert a lét és a tudat megjelölést az idealista gondolkodók legtöbbje egyáltalán nem, vagy nem a marxisták által meghatározott értelemben használja.

Így például az egzisztencialista Heidegger szándékosan kerüli a „tudat” szó használatát. *Teilhard* szerint a tudatról nem, csak a tudatformákról lehet beszélni (l. a *Jegyzetekben* a *tudat* címszót), míg *Lonergan* úgy véli, hogy a lét fogalmát nem lehet meghatározni (l. a *Jegyzetekben* a *lét* címszót). A marxisták mindhárom fenti filozófust idealistának minősítik, ám rögtön látható, hogy a lét és a tudat szó értelmezése tekintetében a fenti három gondolkodó felfogása jelentősen eltér a marxistákétól.

Sok vallásos filozófus ugyanakkor azt tartja, hogy a „lét mindaz, ami van”. Csakhogy ők ebbe Istent is beleértik, így hát számukra a lét elsődlegességének vagy másodlagosságának problémája értelmetlen, olyasféle kérdés, mint az, hogy mi volt előbb, a tyúk vagy a tojás?

Így nyilvánvaló, hogy az említett, marxisták által idealistának kikiáltott gondolkodók általában nem hirdethetik sem a tudat elsődlegességét, sem a lét másodlagosságát. Elvértve akadhatnak ugyan ilyenek az önmagukat idealistának valló filozófusok között is, többségük (elsősorban a 20. századiak) azonban elutasítják ezt a tanítást. Ezért aztán legjobb a materializmus meghatározását a magukat materialistának, az idealizmusét pedig a magukat idealistának valló gondolkodókra bízni.

Instrumentalizmus

Az irányzat a *pragmatizmus* (l. ott) egyik válfaja; fő képviselője *John Dewey* (1859–1952)

amerikai filozófus. Az instrumentalizmus hívei azt hirdetik, hogy a fogalmak és törvények csupán a gyakorlati élet céljait szolgáló eszközök (instrumentumok). Szerintük igaz az, ami hasznos. Ugyanezt hirdetik a fent említett pragmatizmus hívei is, így a két irányzatot elég nehéz megkülönböztetni egymástól.

Intuicionizmus

Az irányzat követői a megismerés fő forrásának az intuíciót (l. a *Jegyzeteket*) tekintik. Legjelentősebb képviselőjük *Henri Louis Bergson* (1859–1941) francia filozófus, a Sorbonne népszerű professzora, akit 1928-ban Nobel-díjjal tüntettek ki.

Bergson szerint az intuíció „bizonyos fajta szellemi szimpátia, melynek segítségével valamely objektum belsejébe visszük magunkat, hogy azonosuljunk azzal, ami benne egyetlen és következőképpen kifejezhetetlen” (l. az *objektum* címszót a *Jegyzetekben*).

Mivel „egy objektum belsejébe vinni magunkat” nem egykönnyen megoldható feladat (főleg, ha az objektum tömör), az intuíció fenti körülírása nem szó szerint értendő. Ezért a fenti idézet sem definíció, hanem metafora, (l. a *Jegyzeteket*), amivel Bergson csupán érzékelteti, de nem határozza meg az intuíció lényegét.

Bergson ismeretelméletében éles különbséget tesz a külvilágról való fogalmi tudásunk és belső tudásunk jellege között. Szerinte a külvilágot tudományosan tanulmányozó értelem módszerére az elemzés és az osztályozás a jellemző, míg ezzel éles ellentétben áll a belső tudást létrehozó „öntudatunk” eljárás módja. Az elemzés céljaira ugyanis elszigetelhető, egymással külső kapcsolatban levő objektumokból állónak kell tekintenünk a világot, melyet így mintegy „feldarabolunk”. Az osztályozás pedig azt követeli meg, hogy ezeket az objektumokat ugyanilyen fajták megismételhető eseteiként kezeljük. Ennél az eljárásnál az idő nem játszik lényeges szerepet.

Ezzel éles ellentétben áll „öntudatunk” (e szót Bergson a hétköznapiól eltérő értelemben használja, erre utal az idézőjel is). Itt nem elkülönült állapotok sorozatában gondolkodunk, hanem múltunkból fakadó belső élményeinket egy homályosan elképzelt jövővé formáljuk: az előbbivel ellentétben itt az időnek döntő szerepe van.

A fentiekben szereplő öntudat megjelölés értelme lényegesen különbözik a főleg marxista gondolkodók által használt tudat (l. a *Jegyzeteket*) szó jelentésétől; az előbbin ugyanis Bergson azt az entitást (l. a *Jegyzeteket*) érti, ami „belső tudásunkat létrehozza”.

A könnyebb érthetőség kedvéért itt most egy kis kitérőt teszünk és Bergson fentiekben tárgyalt ismeretelméleti nézeteit egy példával világítjuk meg.

Vörös színűnek érzékeljük azt a fényt, melynek hullámhosszúsága 0,59 és 0,72 mikrométer közé esik. *A Pál utcai fiúk* vörösingesei esetében ennek a ténynek csekély a jelentősége, azonban döntő fontosságúvá válik, ha például színképelemzéssel akarjuk megállapítani valamely anyag összetételét. Ekkor hevítés vagy elektromos gerjesztés útján fénykibocsátásra készítjük a kérdéses anyagot és megmérjük a keletkezett fény hullámhosszát. Ha ez a fenti két számérték közé esik (azaz vörös), akkor sorra vesszük mindazokat az anyagokat, amelyek emissziós spektruma a fenti hullámhossztartományba esik (ilyen például a neongáz). Ebben az esetben – tehát a tudományos elemzésnél – célravezető volt a feldarabolás és osztályozás módszerének alkalmazása, mivel a fenti kísérleteket (fénykibocsátás előidézése, hullámhosszmérés) bármikor megismételhetjük.

Más a helyzet a belső tudással; itt a „világ feldarabolásával” és az ennek alapján végzett „osztályozással” nem sokra megyünk. Egy regényíró alakjait, például *Molnár Ferenc* vörösingeseit belső tudásunk segítségével jelentjük meg öntudatunkban, azaz mintegy „lelki szemeinkkel látjuk őket”. Ezt az teszi lehetővé, hogy (többek között ingeik színét is) múltbeli élményeink (pipacs, alkonypír, vér látványa stb.) és nem a vörös fény hullámhossza alapján gondoljuk el.

Bergson filozófiájának egy további fontos tétele szerint a biológiai evolúciót (l. a *Jegy-*

zeteket) valamely alapvető „életlendület” (élan vital) hozza létre. Az életlendületnek számtalan tulajdonsága van: mindenekelőtt megmaradási tétel érvényes rá, mint az anyagra (tömegre) és az energiára. További tulajdonsága, hogy az élő szervezetben „egyik csíranemzedékről a másik csíranemzedékre száll” és olyan variációkat is alkothat, mely új fajokat hoz létre. Az életlendület nincs sem a mi bolygónkhoz, sem a szén vegyületeihez kötve, így élet Bergson szerint más naprendszerekben és más kémiai (pl. szilícium) bázison is létrejöhet (ismeretes, hogy bizonyos körülmények között a szilícium is betöltheti azt a szerepet, amit a Földön a szén játszik a szerves vegyületek képződésében).

Az életlendület nem azonos a *vitalista* (l. a *vitalismus* címszót a *Jegyzetekben*) biológiai elméletben szereplő „életerő”-vel („*vis vitalis*”, l. uo.); Bergson ugyanis nem folyamodik a fizika és kémia ismert törvényein kívül más elvhez. Ehelyett az élővilág egészéről

mondja, hogy az (ellentétben az élettelen természettel) a rendezettség irányába halad, azaz entrópiacsökkenésre (l. az *entrópia* címszót a *Jegyzetekben*) törekszik.

Bergson ismeretelméletében éles különbséget tesz a külvilágról való fogalmi tudásunk és belső tudásunk jellege között. Szerinte a külvilágot tudományosan tanulmányozó értelem módszerére az elemzés

és az osztályozás a jellemző, míg ezzel éles ellentétben áll a belső tudást létrehozó „öntudatunk” eljárás módja. az elemzés céljaira ugyanis elszigetelhető, egymással külső kapcsolatban levő objektumokból állónak kell tekintenünk a világot, melyet így mintegy feldarabolunk.

Az osztályozás pedig azt követeli meg, hogy ezeket az objektumokat ugyanilyen fajták megismételhető eseteiként kezeljük. Ennél az eljárásnál az idő nem játszik lényeges szerepet.

Bergson idevágó nézeteit *Teremtő fejlődés* című könyvében fejtette ki, erre építette filozófiáját Teilhard de Chardin is. Részletes ismertetése ezért az *Életfilozófia* című szakasz Teilharddal foglalkozó részében található.

Bergson különbséget tesz idő és „tartam” (*durée*) között. Az elsőt órával mérjük, mert „térbelivé tettük”, például óramutatók vagy digitális kijelző segítségével. A tartam ezzel szemben „belső idő”, mely a változás tényleges élményével azonos. Ez utóbbival mindannyian találkoztunk már. Kínos élmények esetén „a pillanatok óráknak tűnnek” számunkra, s az idő „ólomlábakon jár”. Ha azonban kellemes élmények részei vagyunk, szinte „repül az idő” (vagy Bergson szerint „a tartam”).

Tekintettel a fizikai és a fent ismertetett intuitív időfogalom közötti lényegbevágó különbségre, 1922 áprilisában egy, a Sorbonne-on megtartott tudományos ülésen Bergson megvitatta álláspontját a később szintén Nobel-díjjal kitüntetett *Albert Einstein* fizikus-

sal (aki maga is írt filozófiai műveket; közülük legismertebb a *Világképem* című könyve). Az időről vallott, meglehetősen különböző felfogásuk azonban ezzel a vitával egy jottányit sem közeledett egymáshoz, mivel mind Einstein, mind Bergson „mondták a magukét”.

Bergson szerint az öntudatot csak intuíció útján ismerhetjük meg, ezért ezt minőségileg és nem mennyiségileg kell elgondolni. Ezzel szemben a fizikai törvényekből fakadó *determinizmus* (l. a *Jegyzeteket*) csak mennyiségileg értelmezhető. Így tehát a csak minőségi jellegű öntudat lényegesen különbözik a csak mennyiségi jellegű fizikai törvényeken nyugvó determinizmustól, ami más szóval azt jelenti, hogy gondolatban túl tudjuk tenni magunkat a természeti törvényekből adódó korlátokon. Bergson úgy véli, hogy ez a szabadság lényege, mely utóbbi tehát szerinte belső világunkból fakad. Mindez összecseng az alábbi verssorokkal:

„Börtönéből szabadult sas lelkem / Ha a rónák végtelenjét látom. / Föltreplők ekkor gondolatban / Túl a földön, felhők közelébe / Mosolyogva néz rám a Dunától / A Tiszáig

nyúló róna képe” (Petőfi Sándor: *Az Alföld*).

A számítástechnika által létrehozott „virtuális valóság” talán ugyanerről a töről fakad.

Bergson filozófiáját némelyek az életfilozófiához, mások az irracionálizmushoz is szokták sorolni.

Főbb művei: *Teremtő fejlődés*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1987; *Tartam és egyvidejűség*. Pantheon, Bp. 1923; *Idő és Szabadság*. Universum, Szeged 1990.

Jegyzetek

axióma: alaptétel, sarkalatos igazság. Az axióma olyan tétel, amelyet bizonyítás nélkül elfogadunk és belőle logikai úton további tételeket hozunk létre. Axióma például az euklideszi geometria alábbi állítása: „Két pont között legrövidebb út az egyenes.” Ehhez azonban hozzá kell tenni, hogy minden axióma csak bizonyos körülmények között igaz. Például a fent említett alaptétel csak a síkon érvényes, gömbfelületen azonban már nem. Itt ugyanis két pont között a gömbi főkör kisebbik íve a legrövidebb út, itt ez az „egyenes”, ami azonban nem azonos a síkbelivel.

atomizmus: az a nézet, mely szerint minden rendszer viselkedése megmagyarázható alapelemeinek tulajdonságaival és viselkedésével. Az atomizmus felfogásának egyik fő képviselője, *Demokritosz* (i. e. 5. század) görög filozófus volt.

Az atomizmus ellentéte a holizmus (l. az ilyen című szakaszt), mely azt tanítja, hogy részeinek pusztá halmaza általában nem azonos magával a rendszerrel, így a rendszer viselkedését sem lehet mindig megmagyarázni csak összetevői alapján. (Vö. a latin közmondással: „Senatores boni viri, senatus autem mala bestia” = a szenátorok jó emberek, de a szenátus egy gonosz fenevad.)

Az atomizmus nem tévesztendő össze az atomelmélettel.

evolúció: a. m. fejlődés. A biológia evolúciós elmélete azt tanítja, hogy a magasabb rendű élőlények az alacsonyabb rendűekből hosszan tartó fejlődés útján jöttek létre és „leszármazási táblájuk” első helyén az egysejtű, végén pedig az ember áll. Ez más szóval azt jelenti, hogy a Föld egész élővilága az egysejtű élőlényekből alakult ki. Ha tehát elfogadjuk azt a vitalizmussal (l. ott) ellentétes, de kísérleti úton mind ez idáig még nem bizonyított állítást, hogy élet (célszerűen valamilyen egysejtű élőlény) bizonyos körülmények között élettelen anyagokból is létrejöhet, akkor nincs szükségünk a katolikus vallásnak arra a régebbi, de ma már elejtett tételére, mely szerint a földi élet és a fajok isteni beavatkozás következtében jöttek létre.

Az evolúciós elméleteknek számos változata van, közülük a legismertebb a *Charles R. Darwin* (1809–1882) angol természettudósról elnevezett darwinizmus.

A vitalizmushoz (l. ott) hasonlóan a darwinizmus is hosszan tartó filozófiai vitákat váltott ki és egyházi, első sorban konzervatív katolikus körök heves ellenzésével találkozott. Napjainkra azonban e viták már elültek és főleg Teilhard (l. az *Életfilozófia* című szakaszban) tevékenységének köszönhetően mind a darwinizmus, mind a többi evolúciós elmélet a katolikus vallásban is polgárjogot nyert.

határozatlansági reláció: az elméleti fizikának az a tétele, mely kimondja, hogy egy részecske (pl. elektron) helyzetét és impulzusát nem lehet egyszerre pontosan meghatározni; a két szóban forgó mennyiség mérési hibáinak szorzata ugyanis egy bizonyos értéknél ($= h/4\pi$, ahol h az ún. Planck-féle állandó) nem lehet kisebb.

Ha ugyanis meg akarjuk mérni a részecske helyét, akkor meg kell világítanunk. A fény fotonja azonban ekkor megfűti a megfigyelt részecskét és ezzel annak eredeti helyzete és impulzusa is megváltozik. Ez más szóval azt jelenti, hogy a megfigyelő szubjektum befolyásolja a megfigyelés objektumát, vagyis ezek nem függetlenek egymástól, hanem egyetlen egységet képeznek. Ez pedig igencsak közel áll Schellingnek a szubjektum és objektum azonosságát hirdető tanításához (l. a róla szóló részt az *idealizmus* című szakaszban).

A határozatlansági relációból némelyek további filozófiai következtetéseket is levonnak. Így például a világ megismerhetőségének korlátait és az *indeterminizmus* (l. a *determinizmus* címszót a *Jegyzetekben*) további bizonyítékait olvassák ki belőle.

A határozatlansági relációt *Werner Heisenberg*, 20. századi német fizikus fedezte fel.

hierarchia: alá- és fölrendeltségi viszony. Hierarchia van például a hadseregekben és a katolikus egyházban; az elnevezés is az utóbbiból származik.

kánon: a. m. zsinórmérték, arany szabály, alapelv.

morál: a. m. erkölcs.

moráلتipológia: a különböző típusú erkölcsi tanítások csoportosítása.

polaritás: valamely (nem feltétlenül fizikai) erő két ellentétes irányú megnyilvánulása. (Például az elektromos vagy a mágneses vonzóerőhöz kapcsolódó elektromos vagy mágneses dipólus, azaz összetartozó északi és déli mágnesség vagy pozitív és negatív elektromos töltés). Goethe szerint a polaritás a természet alapelve, ezért színelméletét (l. a Spenglerrel szóló részt az *Életfilozófia* című szakaszban) is erre alapozta. A polaritás elve a német romantikus irodalomban is megtalálható. (Vö. az „az ellentétek vonzzák egymást” közhelyszerű megállapítással a hétköznapi életben.)

szellem: különböző gondolkodók által különbözőképpen értelmezett fogalom. *Szent Ágoston* (354–430) szerint

a szellem a tudat tartalmának a formája, egységesítő, életető és rendező elve. Hegel (1778–1831) szerint a szellem a valóság önmagára reflektált egésze, az abszolút tudat, a valamilyen tárgyról és az önmagáról való tudás legmagasabb egysége. Végül a *diamat* (= dialektikus materializmus) „tudat” értelemben használja a „szellem” megjelölést, de rendszerint csak Schell, ha az idealizmus – általa elutasított – álláspontját ismerteti.

természetfilozófia: az ontológia Schelling (1775–1854) német filozófus által elnevezett ágának ma már egyre ritkábban használt megjelölése (l. *A filozófia tárgya és felosztása* című fejezetét).

Körülbelül a 16. század végéig a filozófia magában foglalta a természettudományokat is; Newton például főművének – mely többek között a róla elnevezett mozgástörvényeket is tartalmazza – a *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* (A természetfilozófia matematikai alapelvei) címet adta, ezzel is jelezve, hogy munkája a filozófia köréből meríti tárgyát.

Az ezt követő időszakban azonban a természettudományok önálló életre keltek, s az így kialakult új diszciplínák (fizika, kémia, biológia, csillagászat, geológia stb.) számos új filozófiai problémát vetettek fel.

Ebből adódóan azután igény mutatkozott egy olyan új bölcséleti ág iránt, amely alkalmas a természettudományos kutatások során felmerült filozófiai problémák összefogására és tisztázására. E célt tűzte maga elé a természetfilozófia.

A bölcséletnek ez az ága azonban csak látszólag új, mivel akadtak művelői már az ókorban is. Ezek a gondolkodók a természeti törvények számszerű megfogalmazására törekedtek. Közéjük tartozott például a fizikából jól ismert Archimédész („Minden vízbe mártott test a súlyából annyit veszít...”) is, ez az igyekezet azonban ekkor még nem volt általános.

Rendszeressé tétele két középkori gondolkodó: *Roger Bacon* (1210–1292) és *Nicolaus Cusanus* (1401–1464) nevéhez fűződik, akiknek filozófiai munkássága természetkutatói tevékenységgel párosult.

Roger Bacon (aki csak névrakona a *Empirizmus* című szakaszban megismert Francis Baconnak) forradalmi gondolata volt a tudományos kísérletezés, melynek során tükröket, távcsövet és puskaport is készített, ezek azonban a későbbiek során a feledésbe merültek.

Nicolaus Cusanus felismerte a matematika (aritmetika és geometria) szerepét a természettudományos kutatásban, és a mozgás viszonylagosságának elvét hirdette, amivel Einstein relativitáselméletének előhírnökévé vált. Szerinte az Univerzum végtelen, a Föld nem a világ közepe, sőt a világnak egyáltalán nincs is közepe: bolygónk csupán egy csillag a sok közül. Ez utóbbi nézeteivel *Kopernikusznak* és *Keplernek* is előfutára lett, és jelentős hatást gyakorolt a természetfilozófia későbbi fejlődésére.

Roger Bacon és Nicolaus Cusanus természetfilozófiai nézetei döntő befolyást gyakoroltak az európai civilizáció fejlődésére. A természettörvények számszerűsítésének köszönhetően jött létre ugyanis a modern technika, melynek vívmányai (autó, repülőgép, világűr kutatás, televízió, számítógép) nélkül a mai ember talán már el sem tudja képzelni életét.

A természetfilozófia itt ismertett iránya abból az ontológiai feltevésből indul ki, hogy „a természet könyve a matematika nyelvén íródott”. E felfogást azonban nem minden gondolkodó osztja, legkevésbé maga Schelling, aki Roger Baconnel és Nicolaus Cusanussal szemben a művészi megismerést tartja a természetkutatás egyetlen járható útjának.

Napjainkban a természetfilozófiát többnyire fizikusok művelik; az idevágó munkák közül legismertebb Einstein *Világképem* (Mein Weltbild) című írása. Maga az elnevezés azonban az utóbbi évtizedekben háttérbe szorult és helyét a „természettudományok filozófiai problémái” megjelölés vette át.

vitalizmus: az a nézet, melynek értelmében élet csak élőtlől származhat („Omne vivum ex vivo”). A vitalizmus ezt a tapasztalati tényt az ún. „életerő”-vel (*vis vitalis*) magyarázza.

A vitalizmus ellenzői ezzel szemben úgy vélik, hogy bizonyos körülmények között élet élettelen anyagokból is keletkezhet.

A természettudományok (jelen esetben a biokémia) egyik általánosan elfogadott alapelve értelmében a két nézet közötti vita csak kísérleti úton dönthető el. Ez az alapelv ugyanis azt mondja ki, hogy a természettudományokban egyedül a kísérletnek van bizonyító ereje („Experimentum solum certifiat”).

A 19. század elejéig a természetkutatók még azt hitték, hogy szerves anyagnak szervesetlenből való keletkezése is csak az élő szervezet közreműködésével történhet. Amikor azonban *Wöhler* német vegyész 1824-ben szervesetlen anyagokból karbamidot állított elő, ez a hiedelem megdőlt, egyszersmind felcsillant annak a reménye, hogy hamarosan sikerülni fog életet is előállítani élettelen anyagokból. Ha ez bekövetkezik, megdőlt a vitalizmus felfogása, addig azonban a fent említett alapelv miatt kénytelen-kelletlen ezt fogadja el a tudomány.

A vitalizmus hívei és ellenfelei között a második világháború utáni ún. „hidegháborús időkben” ádáz küzdelem dúlt, mely egy filozófiai problémából keletkezett. *A II. Vatikáni Zsinat* (1962–1965) előtt ugyanis a katolikus egyház a vitalizmus híve volt, vagyis azt tanította, hogy élet élettelen anyagból csak isteni beavatkozás útján jöhet létre. A vitalizmus ellenfelei (akik a II. Vatikáni Zsinat előtt főleg az ateisták táborából kerültek ki) ezért úgy vélték, hogy az élet mesterséges előállítása megcáfolja majd ezt a vallásos nézetet.

A katolikus egyház a fent említett zsinaton azonban elfogadta Teilhard (l. az *Életfilozófia* című szakaszban a róla szóló részt) korábban általa elítélt nézeteit és ezért ma már nem ragaszkodik többé a vitalista felfogáshoz. Így, ha egyszer majd sikerül laboratóriumban életet előállítani, ennek a vallás szempontjából már semmiféle jelentősége sem lesz.

Kérdések

1. Mi a legfőbb érték
 - a) a cinizmus
 - b) a hedonizmus tanítása szerint?
2. Foglalja össze röviden a hedonizmus ismeretelméletének lényegét!
3. Vonjon párhuzamot a hedonisták és Locke tanítása között!
4. Mi a filozófia célja Hegel szerint?
5. Milyen kapcsolatban van Hegel szerint az ésszerű és a valóságos?
6. Mi a lényege
 - a) Hegel
 - b) Spengler és
 - c) Popper történelemfelfogásának? Hogy nevezi Popper Hegel és Spengler történelemfilozófiáját?
7. Ismertesse a harmadik kizárásának elvét!
8. Mit szokás hármaskörnek nevezni? Jellemezze ezeket!
9. Világítsa meg egy példával a hármaskör lényegét!
10. Miben áll a tagadás tagadásának törvénye?
11. Vonjon párhuzamot Hegel és Arisztotelész logikája között!
 12. Ismertesse
 - a) Croce
 - b) Feuerbach tanításának lényegét!
 13. Mit tanít a holizmus?
 14. Mi a holizmus tanításának lényege?
 15. Mit tekintenek
 - a) materialista
 - b) idealista világnézetnek a marxista gondolkodók? Hová sorolják az agnoszticizmust?
 16. Elfogadják-e az idealizmus marxista meghatározását az idealista gondolkodók? Indokolja meg a választ!
 17. Milyen csoportokat szokás megkülönböztetni az idealizmuson belül? Jellemezze ezeket!
 18. Hogyan határozta meg az idealista irányzatot
 - a) Platón
 - b) Fichte?
 19. Vonjon párhuzamot
 - a) Mach és
 - b) Fichte filozófiai nézetei között! Van-e olyan csoport az idealizmuson belül, ahová mindkét gondolkodó besorolható? Ha igen, melyik az?
 20. Mi a polaritás?
 21. Milyen szerepet játszik a polaritás elve Schelling filozófiájában?
 22. Mi az instrumentalizmus igazságkritériuma?
 23. Mi indokolja az instrumentalizmus elnevezését?
 24. Mi az intuíció Bergson szerint?
 25. Mi a vitalizmus?
 26. Mit nevez Bergson „tartam”-nak (durée)?
 27. Mi az öntudat legfőbb jellemzője Bergson szerint?
 28. Ismertesse Bergson szabadságfogalmát!
 29. Mit nevez Bergson életlendületnek (élan vital) és milyen tulajdonságokkal ruházta fel? (Útbaigazítás: az életlendület meghatározásánál tekintsük mintának az erő fizikából ismert definícióját.)
 30. Mivel magyarázza Bergson az élővilág fejlődését?
 31. Létrejöhethet-e élet más bolygókon is Bergson szerint? Indokolja meg a választ!

Felhasznált irodalom

- BERGSON, H.: *Teremtő fejlődés*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1987.
 SCHELLING, F. W. J.: *A transzcendentális idealizmus rendszere*. Gondolat Kiadó, Bp. 1983.
 továbbá a *Rendhagyó filozófiaóra III.* (Iskolakultúra, 1996. augusztus, 32. old.) irodalomjegyzékében felsorolt valamennyi munka.

A gondolkodás hasznáról és káráról

Manfred Jochum beszélgetése Konrad Paul Liessmann bécsi filozófussal

M. J.: *Liessmann professzor úr, A gondolkodás haszna és kára az életre című könyvében ön a következő mondatot idézi Ludwig Wittgensteintől: „A filozófia nem tanítás, hanem tevékenység.” Nos, nem ellentmondás az, hogy ön mégiscsak filozófiát tanít a bécsi egyetemen?*

K. P. L.: Ha komolyan vesszük az idézett mondatot, amin Wittgenstein természetesen azt értette, hogy a filozófia a nyelv elemzése, akkor a tényleges filozófusi tevékenység nem más, mint a gondolkodás. Ilyesmit pedig nem lehet tanítani, hanem csak művelni. Az a fel fogás, hogy a gondolkodás egyfajta tett, ötlet, a filozófiában az antikvitástól kezdve jelen van. Másrésztől azonban, bár csak szórványosan és önnön akarata ellenére, Wittgenstein maga is oktatott egyetemen, és az volt a véleménye, hogy ha már nem lehet tanítani a gondolkodást, akkor legalább be kell mutatni a folyamatát. Azt hiszem, fenn lehet tartani ezt az ellentmondást: a filozófiát akadémiai alapon elő lehet adni mint már megvalósult gondolatok összességét, ami részben a hagyományos szövegekben testesült meg, s ugyanakkor nem szabad lemondani az igényről, hogy mindez élő maradjon. Úgy gondolom, hogy ezt lehet termékeny módon művelni, de annak tudatában, hogy mégiscsak feloldhatatlan ellentmondásról van szó.

M. J.: *Tucatnyi filozófiai bevezetés áll rendelkezésünkre, de ezekben nincs szinte semmi közös vonás. Azok számára, akik épp ismerkednek a filozófiával, ez jócskán zavarba ejtő.*

K. P. L.: Így van, méghozzá azért, mert többé már nincs egyetértés a tekintetben, hogy valójában mi is a filozófia, hol a helye a tudományok családjában, tudomány-e egyáltalán, mi a tárgya, s így aztán a bölcelet – és ezt megint csak előnyként könyvelem el – sokkal inkább függ művelője személyiségétől, mint bármely más tudományág esetében. Ez nem azt jelenti, hogy a filozófia pusztán valamiféle privát ügynek tekinthető, hanem azt, hogy még mindig nagymértékben a szubjektum, a személyes hozzáállás függvénye.

M. J.: *Legutóbbi könyvében egy sereg hagyományos filozófiai alapfogalom mellett, mint a „csodálkozás”, „ítélet”, „kétkedés”, olyan szokatlan fogalmaknak is külön fejezetet szentel, mint: „jól élni”, „deréknek lenni”, „érezni” vagy „szépen meghalni”. Ez eléggé meglepő.*

K. P. L.: Megpróbáltam nevükön nevezni bizonyos tendenciákat, melyek különböző időszakokban más-más hangsúllyal, de mindig is megvoltak a filozófiában. Nem csupán a csodálkozás játszik szerepet, ami a bölcelet kezdetei óta központi filozófiai alapélménynek számít, hanem a jó élet kérdése, vagyis: mit kell tennem ahhoz, hogy úgy érezzem, valamelyest elégedett, boldog, jó életet folytatok. Ami a derekasságot illeti, az nem más, mint annak körülírása, amit a filozófiai hagyományban az erény fogalma jelentett. Itt arról van szó, hogy az embernek egyfajta kötelessége, hogy hajlamait és képességeit kibontakoztassa. A szép halál kérdése ősprbléma, de nem csupán a filozófiában, hanem egyáltalán a gondolkodásban. Ebben a fejezetben főleg a késő antikvitásban nagyon hangsúlyos megfontolással foglalkozom, miszerint a filozófia azáltal képes megragadni az élet igazi fogalmát, hogy valójában felkészülés a halálra, a haldoklásra. Az első látásra talán nem igazán filozófikusan csengő vagy idegenszerű tevékenységek és gondolati törekvések tehát ily módon számomra a mindenkori filozófia gyökereihez tartoznak.

M. J.: *Milyen filozófiai irányzatok, mely filozófiai iskolák iránt érzi magát elkötelezve?*

K. P. L.: Filozófiai műveltségem és származásom folytán kétségtelen, hogy a Frankfurti Iskolához és a hegelianizmushoz álltam közel. Időközben azonban olyan gondolkodók váltak számomra rendkívül fontossá, mint *Kierkegaard* vagy *Nietzsche*. Azután egyre inkább érdekelni kezdett és magával ragadott az antik filozófia. A filozófia számomra egyre kevésbé lett valamilyen iskolához való tartozás, hanem inkább a gondolkodás bizonyos módozatainak és lehetőségeinek kérdése. Nem az a problémám, hogy egyetlen iskolához sem tartozom, hanem inkább a filozófusok alapvető érényére, a szellemi függetlenségre tartok igényt.

M. J.: *A filozófusok manapság szétszórt halmok benyomását keltik. A filozófia alapkategóriáját, a kételyt mindig csak a másik iskolára alkalmazzák, s csak ritkán a saját tanításra.*

K. P. L.: Sajnos, így van. Mindazonáltal nem hiszem, hogy bárki is tényleg az igazság birtokosának érezze magát. Ilyen dogmatikus igénnyel kevesen lépnek fel. A filozófia kezdettől fogva mindig is kérdésfeltevések, alapállások, érvelési struktúrák és mindenekelőtt az igazság körüli vita volt. Amikor *Hegel Kantot* bírálta és amikor *Marx Hegelt*, *Adorno* vagy *Popper* pedig *Marxot* kritizálta, az mindig vita, valóságos harc volt, de mindegyiknek volt közös alapja, nevezetesen az érvelés. Ez, úgy látszik, a filozófiai tevékenység döntő vonása.

M. J.: *Filozófiai bevezetésében külön fejezetet szentel a nevetésnek, méghozzá az elsőt. Ebből gyanítható, hogy az ön számára a filozófia valamiféle vidám tudomány.*

K. P. L.: A gondolkodás sok tekintetben kísérletezés, tervezés, gondolatok és modellek próbálgatása. Ez mindig jelentheti azt is, hogy az ember kérdésessé teszi a saját vagy mások pozícióját, ami polémiával, sőt gyakran szatírával keveredhet. *Kierkegaard* számára, aki nagyon komoly filozófus volt, a humor központi kategóriának számított, és sokat tett azért, hogy megkülönböztesse azt a maró gúnytól. Adornótól pedig a következő mondat maradt ránk: „A filozófia a legkomolyabb dolog, de annyira komolynak azért mégsem mondható.” De én a könyvemben nem a filozófusok nevetésével, hanem a filozófusok és a filozófia ki-nevetésével foglalkozom, abban az értelemben, ahogy az már a filozófia kezdetekor, *Thalész* és a trák szolgálóleány ismert történetében manifesztálódott. *Thalész*, a filozófia ösatyja egyszer gondolataiba mélyedve sétálgatott az úton, úgyhogy nem vett észre egy mély gödört, amibe azután bele is esett. Az arra járó trák szolgálóleány meg, látva a szerencsétlen esetet, feltette a kérdést, hogy miféle gondolkodó az, aki a csillagokat akarja megérteni, közben pedig figyelemre sem méltatja a környezetét, mondhatni életvalóságát. Az efféle nevetés, hol hevesebb, hol kevésbé heves formában, két és fél ezer éve kíséri a filozófiát.

A filozófia, az egyetem és a nyilvánosság

M. J.: *Az egyetem jelenlegi körülményei között mint filozófiaprofesszor sokat nevet?*

K. P. L.: A mai körülmények között az egyetemen kiveszőfélben van a nevetés, noha az ember időnként hajlamos az egészre humorosan tekinteni. Az egyetemek vagy válságban vannak, vagy épp válságba sodródnak, a filozófia pedig, amely egyébként is mindig vitatott területnek számított a tudományok között, ezt még fokozottabban érzékeli. Érdemes tehát elgondolkodni azon, hogy tulajdonképpen mi is az egyetem, mi volt korábban, milyen lehetne, s ezen belül az olyan diszciplínának, mint a filozófia, vajon milyen szerepet is lehetne vagy kellene betöltenie.

M. J.: *Az utóbbi években az egyetemeket mind több vád éri: túl sokáig elhúzódik az oktatás, nem eléggé gyakorlati irányultságú, nem eléggé hatékony, túl bürokratikus és nehézkes szervezettségű. Vagyis, az egyetemnek azt kellene nyújtania, amit a társadalom igényel.*

K. P. L.: Az efféle követelések szerintem félreértésből fakadnak. Ez akkor válik nyilvánvalóvá, ha arra gondolunk, hogy az egyetemek nagymértékben a legutóbbi évtizedek-

ben, illetve talán évszázadokban megváltoztak: a tudományos alap kutatás helyett fokozatosan a szakképzés színtereivé váltak. S természetesen ha az a koncepció, hogy az egyetemek a szakképzés feladatát szolgálják, akkor természetesen arra a megállapításra lehet jutni, hogy ez a szakképzés tényleg nem igazán hatékony. De ha abból indulunk ki, hogy ez nem lehet és soha nem is volt az egyetem feladata, hanem kizárólag a komoly tudományos képzés, amire azután szakképzés építhető, akkor az egészre bizonyára egészen más-hogy kell tekinteni. Az egyetem mai válságának egyik szimptomája épp az, hogy ez az intézmény sok tekintetben nincs tisztában azzal, hogy milyen igényeket kellene kielégítenie: azokat-e, amelyek önmeghatározásából és hagyományából következnek, vagy azokat, amelyek kívülről érkeznek hozzá. Ugyanakkor a nyilvánosságnak is világosabban kellene látnia, hogy milyen egyetemet is akar.

M. J.: Nem gondolja, hogy a közvélemény szemében az egyetemeknek azért áll olyan rosszul a szénájuk, mert igazából nem kelendők?

K. P. L.: Csak egyet tudok érteni önnel. A szellemtudományokban már hosszú ideje minőségi kritériumnak számít olyan zsargont használni, amelyet csak a beavatottak tudnak megérteni, s részben még ma is egyfajta szégyennek számít, ha egy egyetemi tanár a tudományos írásmódtól eltérő formát alkalmaz, mondjuk a napi zsurnalizmus vagy az ismeretterjesztő könyvek nyelvezetével él. A tudományos közérthetőség tekintetében, úgy gondolom, sokat tanulhatnánk az amerikai gyakorlatból. Én személy szerint egyáltalán nem tartom hátrányosnak, ha egy tudós megpróbálja a szakmai zsargont közérthető nyelvre fordítani, hiszen különösen a szellemtudományokra érvényes, hogy a közvélemény figyelmét csak így lehet igazán felhívni a szakmán belül folyó kutatások és más tevékenységek jelentőségére.

M. J.: Szokásos keddi előadásain a Bécsi Egyetem legnagyobb tanterme rendszerint dugig van hallgatókkal, ami talán azzal magyarázható, hogy az ön előadásmódja igencsak szórakoztató. Nem érzi magát egy kicsit afféle szórakoztató filozófusnak, aki ily módon próbálja gondolkodásra csábítani hallgatóságát?

K. P. L.: A csábítás mozzanata bizonyára minden elkötelezetten művelt pedagógiai tevékenység velejárója. Hogy ez föltétlenül szórakoztató kell-e hogy legyen, nem tudnám megmondani. Ami engem illet, megpróbálom a saját gondolkodásomat és kutatásaimat a hallgatóim számára egy olyan nyelven előadni, amely nemcsak hogy hozzáférhető, hanem talán együttgondolkodásra és az elmondottak továbbgondolására is ösztönöz. Nem mondanám, hogy mindennek feltétlenül mulatságosnak kell lennie, de élvezetesnek mindenképpen. Számomra nincs annál izgalmasabb, mint amikor egy pontosan meghatározott problémát kell bizonyos úton-módon körüljárnom. Én egyszerűen megpróbálom ezt az izgalmat a hallgatóimnak is átadni. Mindez egyszerűen a képviselt dolog iránti elkötelezettséggel függ össze, és a sokat panasztolt unalom az egyetemeken bizonyára az ember saját tudománya iránt tanúsított rutinszerű viszonyulásának eredménye, ami ellen minden területen küzdeni kell.

A filozófia és az információs társadalom

M. J.: Egy friss közvéleménykutatás adatai szerint a megkérdezettek kevesebb mint négy százaléka véli úgy, hogy a nyilvánosság és a média nyilvánossága előtti szereplés előnyösen befolyásolja a tudományos karrier alakulását. Ugyanakkor hetven százalékuk szerint a megjelentetett könyvek attól függetlenül is előnyösek, hogy eljutnak-e egyáltalán a nyilvánossághoz. Egy tömegművelés tudományos publicistájaként azt kell mondanom, hogy ezt a hozzáállást veszélyes tévedésnek látom.

K. P. L.: E tekintetben ambivalens a véleményem, méghozzá nem csupán személyes helyzetem alapján, hiszen a nyilvános szerepléstől és a nem-tudományos orgánumoktól való félelmet én nem ismerem. Inkább azért van ez így, mert a másik oldalt is teljes mértékben

meg tudom érteni: amikor a médiumok oly mértékben megosztják a nyilvánosságot, mint épp manapság, igenis van értelme olyan területeket fenntartani, ahol a média hatásától viszonylag független normák és kritériumok érvényesek. A tudósok karrierjének alakulásáról tudósok döntenek, úgyhogy természetesen előnyös marginálisnak számító szakfolyóiratokban publikálni. Ehhez nincs szükség a széles nagyközönségre, itt a *scientific community* szabályai érvényesek. Másrészt viszont a tudós felelőssége körébe nemcsak az tartozik, hogy kiálljon a nyilvánosság elé, hanem az is, hogy beavatkozzon az olyan nyilvános vitákba és folyamatokba, amelyhez tudományos kompetenciának köszönhetően megvan a lehetősége és az alapja. E tekintetben osztom az ön fenntartásait azon szellemtudósokkal szemben, akik ódzkodnak a nyilvánosságtól és a médianyilvánosságtól.

M. J.: *Ön irodalomkritikusként, esszéíróként és közíróként nagyon is jelen van a különféle tömegtájékoztató eszközökben, tehát tud a médiával bántani. Ugyanakkor viszont újra és újra ugyanezen média kritikusaként lép fel. Hogyan illeszthető össze egymással ez a két oldal?*

K. P. L.: Arról van szó, hogy én a média és a tudomány viszonyának mindkét oldalát szeretném látni, tehát egyrésztől kezdeményezem egy bizonyos diszkurzusnak a média nyilvánossága előtti megjelentetését, másrészt viszont nem szeretnék a médiaeufória hibájába esni, azaz olyasmit várni a médiától, amire az képtelen. A média hihetetlenül gyors, felületes és tarka, a médiumoknak ingerek sokaságát és szüntelenül valami újdonságot kell nyújtaniuk, a szellemtudományok bizonyos típusa pedig ennek épp az ellentéte. A filozófiának higgadtnak és megfontoltnak kell lennie, ami nem jön egyik napról a másikra. A szellemtudományokban egyszerűen más időritmus uralkodik, mint a médiában. Már abban is bizonyos veszélyt látok, ha a tudóst arra biztatják, hogy mindenről rögtön mondjon valamit, s ezáltal adja el magát. Annak a társadalomnak, amely tudatában van, hogy mit jelent egyáltalán a tudomány, s miért tudományos a civilizációnk, annak is tudatában kell lennie, hogy a tudományos tevékenységhez bizonyos visszavonulási terepre is szükség van.

M. J.: *Az ön mediakritikájának gyökerei Günther Andershez nyúlnak vissza. Úgy képzelm, Günther Anders ma bizonyára e-mail útján kommunikálna barátaival és ellenfeleivel, nem mintha az internetet annyira rokonszenvesnek találná, hanem mert praktikus és gyors.*

K. P. L.: Günther Anders, akinek tényleg köszönhetek egyet s mást, 1992-ben hunyt el. A mai technikai újdonságok közül tehát sok mindent ismerhetett, de – nem csupán betegsége miatt, hanem meggyőződésből – végig kézzel írt. Egyszer rákérdeztem ennek okára, s azt válaszolta, hogy ha meg akarjuk érteni az újat, régi eszközökkel kell dolgoznunk. Ez zavarba ejtő, ám intellektuálisan meg tudom érteni. Azt jelenti, hogy a megismerés csupán ebből az abszolút diszkrepanciából és idegenségből lehetséges. Ma már nem mondanám, hogy ez lenne a médiafilozófia művelésének feltétele, de úgy gondolom, Günther Anders számára mégiscsak lehetséges volt, hogy megőrizze tekintetének csalhatatlanságát.

M. J.: *Bocsásson meg, de az igazi kérdés számomra a következő: föltétlenül meg kell tagadni valamit ahhoz, hogy racionálisan elemezni lehessen? Ezt én nem hinném.*

K. P. L.: Az a tézisem, hogy a legtermékenyebb elméletek az új médiumok és kommunikációs technológiák feltűnése idején keletkeztek, amikor még a régi dolgok is megvoltak. A legtermékenyebb filmelméletek a némafilm korszakában születtek. Azt is gondolom, hogy az új médiumok legérdekesebb elméleteit már az ötvenes és a hatvanas években megírták. Ennek az az alapja, hogy csak az igazán új, a megdöbbentő újdonság az, ami egyáltalán motiválni tudja a gondolkodást. *Marcel Proust* még képes volt a telefonálásról elmélkedni, aki viszont a telefontal nőtt fel, már nem tud ilyesfajta megfigyeléseket tenni. Miután az új médiumok beépülnek a mindennapokba, s miután két-három nemzedék a környezetükben nő fel, egyre nehezebb megtartani velük szemben azt a távolságot, ami a megismerési folyamathoz szükséges. Nagyon is célravezető stratégiának tartom, ha az ember ezt a távolságot minél hosszabb ideig megpróbálja akár művi eszközökkel is fenntartani, illetve újra megteremtteni.

A gondolkodás hasznáról és káráról

M. J.: Könyvében a következőket írja: „Abbéli törekvésében, hogy az igazságot megismerje, a filozófia egyre inkább eltávolodni látszik a közvetlen emberi problémáktól és szükségletektől, mindazonáltal mindig is határozottan azzal az igénnyel lép fel, hogy ne csak használható, hanem mindenekelőtt meggyőző modelleket tervezzen az emberhez méltó lét számára.” Vajon nem éppen az a filozófia dilemmája, hogy noha mindig ilyen igénnyel lépett fel, a gyakorlatban viszont túlságosan is önnön történetének recepciójává vált?

K. P. L.: Azt hiszem, a filozófia mindenekelőtt vitatkozik önnön hagyományával, amely itt fontosabb, mint a többi tudomány esetében, méghozzá azon egyszerű oknál fogva, hogy a filozófiában nem lehet szó a megismerés lineáris fejlődéséről. Egyszerűen nem lehet olyasmit mondani, hogy Plátón vagy Szent Ágoston túlhaladott, mert két vagy két és fél ezer évvel ezelőtt élt. Mivel az emberi kifejeződéséről, az ember önértelmezéséről van szó, még mindig van értelme elmélyülten foglalkozni az ő elméleteikkel. Ilyen vonatkozásban egyszerűen képtelenek vagyunk szabadulni a múltunktól. A filozófia természetesen egy jobb, legalábbis egy jó élet argumentált, elfogadható, érvényes, meggyőző modelljét akarja előterjeszteni, s ezt több-kevesebb sikerrel meg is tette. A gondolatok megfogalmazásának joga elidegeníthetetlen, ami az embert születésénél fogva megilleti. Ezt a jogot az embertől semmilyen módon nem lehet elvitatni – az emberi jogok vezéreszméje –, éppenséggel ez a felvilágosodás filozófiájának kodifikált eredménye. Másrésztől azonban nem kellene onnan várni óriási hatékonyságot, ahol egészen másról van szó. Elég bátor-nak kell lennünk ahhoz, hogy kimondjuk: ez a fajta gondolkodás szükséges, még ha nem is mérhető a szokásos hatékonysági kritériumokkal.

M. J.: Az ön könyvének az a címe, hogy A gondolkodás hasznáról és káráról az életre. Az előbbiekben a gondolkodás hasznáról beszélgettünk, az általa okozott károk viszont még nem igazán világosak a számomra.

K. P. L.: Úgy gondolom, a nyilvánosságban jelen van egy bizonyos tendencia, amely hajlamos denunciálni a gondolkodást, mondván, hogy az egész haszontalan. Vajon miért? A gondolkodás eredményei elméletek, melyeket – bármennyire népszerűsített formában jelennek is meg – megint csak gondolkodás útján lehet befogadni. A gondolkodás olyan szakasz, amikor hosszabb vagy rövidebb időre el vagyunk szigetelve az élettől, ahova azután ismét visszatérünk. A hatékonyság-centrikus tett szempontjából az egésznek az a hátránya, hogy sok időt vesz el. Alapjában egyre kevesebb időnk van az elmélkedésre, már alig tudunk magunknak gondolkodási szüneteket engedélyezni. Döntő értéket lehet tulajdonítani annak, hogy a gondolkodásban olyan fokú szabadság rejlik, ami a tényleges cselekvésben egyszerűen nincs meg. A gondolkodásban lényegesen következetesebbek, képzeletgazdagabbak és nagyvonalúbbak lehetünk, mint bármely cselekvés során. Csakhogy mindez az élet, a gyakorlat, a cselekvés szempontjából káros is lehet, mert a gondolkodás túlságosan is csábító. El tudunk magunknak gondolni egy olyan világot, ami csupa jó emberekből áll, ám ez esetben annál súlyosabb a lelki megrázkódtatás, amit akkor élünk meg, amikor kiderül, hogy a világ mégsem olyan, amilyennek elképzeltük. Mindenesetre én arra törekszem, hogy a gondolkodás összes ambivalenciáját, tehát kísértéseit és csalásait is, lehetőleg mind tudomásul vegyem.

Fordította: Sebők Zoltán

Az Eötvös-kollégium középiskolai kisugárzása

Részletek egy visszaemlékezésből

A legtöbbet irodalomismeret terén Horváth Jánostól tanultam az 5. gimnáziumban kezdődő önművelésem során. Nemcsak a harmincas évek első felében megjelent összefoglaló műveiből, hanem a korábbiakból is, így az 1920-as Petőfi-könyvből. Igyekeztem elemzéseit összevetni a fontosabb pontokon az eredeti művekkel, ami nagy hasznomra volt a történeti-esztétikai fogalmi eszközök elsajátításában.

Időt és fáradságot nem kímélve – korgó gyomorral – ültem be tanítás után a Statisztikai Hivatal – Érseki Gimnáziumhoz közeli – könyvtárába, hogy a Napkeletben, a Kisfaludy Társaság Évlapjaiban, az MTA Értekezéseiben megjelent kisebb írásait is megismerjem. Itt olvastam el Ady, s a legújabb magyar lyra című könyvecskéjét, utánanézve a Magyar Figyelőben *Tisza István Horváthot* leintő cikkének is, amit a gróf nagyúri csallhatatlanság-tudattal dobott a literátus közvélemény asztalára. Itt tanulmányoztam a magyar szelemtörténet reprezentatív folyóiratában, a Minerva 1922-es évfolyamában megjelent elméleti cikkét, a Magyar Irodalomismeretet, először elmélkedve az „irodalmi viszony” és a rendszerezés „önelvűsége” fogalmairól, amelyek formalizmusát az addig megismert műveiben való alkalmazásuk telített meg számomra szemléletes tartalommal. S bár Horváth a szelemtörténet mellett optálva sem volt szelemtörténész, túl sok minden kötötte az École Normal legjobb – *G. Sansontól* állítólag első kézből átvett – francia evolucionistáinak összehasonlító historizmusához, azért mégis ez a tanulmánya terelte figyelmem a magyar szelemtörténetre, elsősorban annak legnevesebb képviselőjére, *Szekfű Gyulára*.

Szekfű a Három Nemzedékkel, főleg annak epilógusával, az És ami utána következiknek a jelen problémáival számot vetni igyekvő „konzervatív-reform” gondolatával, meg a Történetpolitikai tanulmányokkal ragadta meg érdeklődésemet. S mivel jól éreztem konkrét történelmi ismereteim hiányát – ezek irodalomtörténeti tájékozottsággal összehasonlítva szegényesek voltak –, ezért a *Hóman–Szekfű* több fejezetét is szívesen olvastattam.

Tudtam Horváthról és Szekfűről, hogy az Eötvös neveltjei, de szinte semmit nem tudtam magáról a kollégiumról. Nem csoda. Jobban érdekelték a szellemi értékek, amelyeket igyekeztem elsajátítani, mint a szervezeti formák, amelyekben létrehozták, koncentrálták ezeket. Ám első elméleti irányítúim azért – a logikai irányultságú filozófus, *Pauler Ákos* mellett – a kollégium nagyjai voltak. (...)

A másban, más által és másokért élés nemcsak egy gazdagabb magam-keresésnek és magamra-ébredésnek, „önmegvalósításnak” lett élesztője, de annak az érdeklődésnek, figyelemnek is, amely az engem foglalkoztató művek alkotói, művészek és tudósok személye, élete és egyénisége felé fordított. Elevenek és holtak felé. Az utóbbiak életrajzából igyekeztem jelentős vonásokat kihámozni, az előbbiekről megpróbáltam személyes benyomást szerezni. Hogyan csinálták és csinálják mások? (...)

Nagyot dobbant a szívem, amikor hetedikben, a tanév kezdetén egy másodéves magyar szakos bölcsésztan hallgatótól megtudtam, hogy Horváth János előadásait hallgatja. El is

mentem vele Horváth első órájára. Középtermetű, se sovány, se kövér, piros arcú, összes hajú és kis bajszú, élénk, szinte huncut szemű öregúr lépett a katedrára. Ízes magyar beszéde és egész megjelenése városi ember létére is a magyar vidék kellemes illatát hordozta. A Múzeum körút legnagyobb előadótermét megtöltötték a hallgatók, olyan tiszteletnek örvendett. Színes, nem hangsúlyozott szellemességekkel is át- meg átszótt előadása a magyar humanizmusról szólt. Az egyéni, kötetlen szabadelőadás tartalmilag semmi lényegesen újat nem hozott könyvéhez képest. De mivel a professzor tisztában volt azzal a követelménnyel, amit a német akadémiai életben közmondásosan úgy fogalmaznak, hogy „eine Rede ist keine Schreibe und eine Schreibe ist keine Rede” (a beszéd nem írás és az írás nem beszéd), ám nem mindig tartják meg, Horváth viszont „az élőszó csiszolatlanabb szabadságát” természetes könnyedséggel alkalmazta, azért közelebb hozott és eleve nebbé tett mindent, amiről szólt. Hálás, gyaníthatólag jórészt golyákból álló hallgatósága az előadás végén – velem együtt – lelkesen megtapsolta. Érdekes volt a reakciója. Felállt és a jobb kezét szelíd tiltakozó gesztussal felemelte: „Humanisták vagyunk és a humanizmusról adunk elő – mondotta. – De ellentétben a régi humanistákkal nem keressük a közönség tapsait. A taps a színházba való és nem az egyetemi tanterembe.” Ezzel távozott.

Néhány nap múlva Szekfü előadását látogattam meg. Óráját korán reggel tartotta. Jellege, légköre egészen más volt. Kis terem, kis létszámú hallgatóság. A témára már nem emlékszem. A professzor – főleg Horváth után – magas természetűnek tűnt. A feje tetején szinte teljesen kopasz volt, hátul még meglévő haja barna. Barna volt sűrű, tömött, angolosan nyírt bajusza is. A vidék lehelete nem hagyott nyomot rajta. Nem volt igazán jó előadó. Tartalmas mondanivalóját a tanári asztal fölél hajolva, hajsza alatt mormolva adta elő, előadásmódjában szemmel láthatóan nem törekedve dinamikai árnyalatokra. Teljes figyelme a tárgyban koncentráldott, tagoltság és árnyalat a tartalom analízisében mutatkozott meg, méghozzá a figyelmes hallgató számára plasztikusan, ám adekvát „retorikai” megjelenítés nélkül. Hasonlíthatatlanul jobban írt, mint ahogyan beszélt, mint ahogy előadása eleve közelebb állt a leírt szóhoz, a rögzített szabatos szöveghez. Nem is jött létre külső kapcsolat új hallgatóival – amint ezt barátomon és kalauzomon tapasztaltam –, minthogy nem vette tekintetbe, vagy talán nem is kívánta tekintetbe venni, a visszacsatolás mechanizmusának jelentőségét. Ennek ellenére mindenki számára érezhető volt, hírnevétől függetlenül is, hogy valóban jelentős egyéniség. S főleg teljesen egyértelmű volt az – ami nálam ebben az időben igen sokat számított, később nem, mert akkor már *conditio sine qua non*-nak vettem ezt a követelményt minden tudós- és tanáregyéniséggel kapcsolatban –, hogy megvan benne az a kimerítetlen tudástöbblet és többletképesség, ami azonnal konkrétabb irányba vinné a szóban forgó kérdések bármelyikét, ha történetesen egyikre vagy másikra előadás közben rákérdeznénk. De nálunk ismeretlen volt az amerikai egyetemek eme demokratikus szokása, amely azonban a tengeren túl az esetek többségében nem a tárgy mélyebb rétegeinek feltárására, hanem a hallgatók elégtelen előismereteiből fakadó hézagok feltöltésére irányul. S ilyenkor csak zavarja és megtöri az előadás belső logikáját.

*

Az első mintavétel a bölcsészeti kar életéből kívánatosra számomra, hogy a bölcsész egyetem polgára legyek, s rá se gondoljak az engem egyáltalán nem foglalkoztató orvosi pályára, amelyet apám nekem szánt. Ám mielőtt vitás kérdéssé válhatott volna a pályaválasztás közöttünk, olyan segéderő állott mellém, amelynek apám még akkor sem tudott volna ellenállni, ha elképzelése sokkal erősebb, természete pedig sokkal erőszakosabb lett volna.

Ez a segéderő legkedvesebb tanárom, az általam valaha is ismert legkiválóbb tanáregyéniség, *Ország László* volt. Neve jobbra mint kitűnő szótárszerkesztőé közismert. Pedig komoly értéket jelentenek az angol és amerikai irodalomról szóló tartalmas könyvei és tanulmányai, ha nem is lehetnek annyira közhasználatúak, mint szótárai. Lekötelezően kedves és szolgálatkész ember volt, mindig szívesen állt gazdag, széles körű és alapos tudásával diákjai rendelkezésére, bár alkalmilag a distanciáló szigor módszerét is alkalmazta.

Diákjai szerették, nemcsak becsülték, és alighanem választékos modora miatt egymás között Ubulnak nevezték, olyan hangon, ami felért a becézéssel.

Már hatodikban tanított angolra. Nem egyszerűen nyelvet oktatott, rámutatott a nyelv társadalmi-kulturális implikációira is. Személyes kapcsolatunk hetedikben mélyült el, amikor az utolsó két évben átvette a magyar nyelv és irodalom oktatását. Nemcsak a megkívánt ismereteket, hanem az irodalom szeretetét plántálta belénk, vagy azokba, akik ez nem fogott, legalább az irodalom és tudomány tiszteletét. Már korábban észrevettem időnként megmutatkozó irodalmi érdeklődésemet. Például azt, hogy talán egyedül vagyok az osztályban, aki többre becsülöm *Shakespeare Love's Labour's Lost*-jének nagyszerű versét a télről, mint társaim, akik a mulatságos gyermekversikéért, a *The Owl and the Pussy Cat*-ért (A Bagoly és a Cica-Macska) lelkendeztek. Shakespeare csodás – ahogyan ma nevezem – bruegheli verse, a *Winter*, azt teszi szavakkal, amit a nagy németalföldi a vásznon az ecsettel: a tél legegyszerűbb, úgyszólván hétköznapi jellegzetességeinek felidézésével varázsolja elénk az egész téli világot, a külső, fagyosan tiszta hideget és – könnyed ellentéttel – a belső, jóleső meleget. „When icicles hang by the wall, / And Dick the shepherd blows his nail, / And Tom bears logs into the hall, / And milk comes frozen home in pail...” (*Gáspár–Mészöly* fordításában: „Ha már virít a jégvirág, / S markába Dick nagyot lehel, / Ha Tom behordja mind a fát, / S a sajtárban fagyott a tej...”).

Viszonyunkban az áttérés akkor következett be, az első félév elején, amikor *Mikes Kelemen*-ről kellett házi feladatot írni, tetszés szerint választva az Ubul által invenciózusan felvázolt lehetőségek között: irodalomtörténeti értékelés, az emigrációs sors történeti problémája, stíluselemzés, jellemrajz, vagy akár novella is. Kedvemre való feladat volt ez. Szerettem Mikest. Érzékletes, könnyen folyó és numerózus stílusa, reménytelen helyzetében és nosztalgiaiban is megőrzött egészséges kedélye, már korábban megragadott. Ismét olvasgatva leveleit, először stíluselemzésre gondoltam. De aztán Horváth János sajátos *Vörösmartyesszéje*, amely prózában kel versenyre szép szavak „borulatos ragyogványával” a költő stílusával, azt a gondolatot sugallta, hogy próbáljam meg végigvinni a horváthi kezdeményt. Ne vezessem át a stílusmegelevenítést az értekező próza hidegebb fogalmi eszközeibe, hanem vállaljam a művészi kezdemény továbbfejlesztését, teljesítsem ki a megidézett stílust valódi novellaformában. Beszéljek én, ám Mikes hangvételével. Ne legyen apokrif levél, hanem rövid, atmoszférateremtő beszély. Ennek meglesz – ha ugyan sikerül – az az előnye, hogy egyszerre láttathatom hőszöveget kívülről és mutathatom meg belülről, s irodalmi eszközökkel egyszerre tehetek eleget az Ország által megadott valamennyi lehetőségnek. Vonzott az irodalmi kísérlet újszerűsége, s úgy gondoltam, hogy az irodalomtudományi és filozófiai értekező próza a maga helyén és idején kívánatos tételet az esztétikai többletet, amely megfelelő alapszint, tónust teremt a tudomány fogalmi igazságainak kifejtéséhez. Munkához látam, s mi tagadás, éppoly elégedett voltam írással, mint kisgyermek koromban *Petőfi*-rajzzal. S ma éppúgy fájlalom, hogy elveszett mindörökké a beadott iskolai dolgozatfűzettel együtt, mint a gyermekrajz elkallódását. Most már sohasem tudhatom meg, hogy az „életkori sajátosságokat” tekintetbe vevő mércén milyen fokozatra került volna.

Hatása mindenestre várakozásomon felüli volt. A következő dolgozatjavítási órán Ország néhány mondatban összefoglalóan értékelte a dolgozatokat, megígérve, hogy majd visszatér még a részletekre. Mert van itt egy kitűnő dolgozat, rövid, hangulatos, határozott jellemzőerővel, stílus- és kompozíciós érzékkel megírt novella, amelyet szeretne megismertetni az osztállyal. Szigeti Józsa írta: Egy nap Mikes Kelemen életéből. S elejétől végéig felolvasta első és alighanem utolsó szigorúbb értelemben vett szépirodalmi művet, mégpedig (ezt szinte hitetlenkedő meglepetésem ellenére is meg tudtam figyelni) kitűnő előadásban, az árnyalatnyi hangsúly- és hangulatváltozásokat is érzékeltetve.

Ezzel indult barátságunk. Ebben Ország, nemcsak – mint egykori rajztanárom, *Galla Endre* – a tehetség iránt fogékony pedagógus volt, hanem fogékony pedagógusként volt egy szersmind idősebb, izléssel és tapintattal vezetni képes barát. Belső örömet és meglege-

dést keltett benne, tanári munkája jutalmaként – ez a pedagógiai Erosz igazi alapmeghatározója –, ha azt látta, hogy elősegítheti meglévő képességeim és ismereteim bontakozását, és új művelődési igényeket is kelt bennem. Később, amikor az Eötvös-kollégiumban már konvencionális kötelékek nem korlátoztak és kölcsönösen tegeződhattunk, elmondotta, hogy volt stratégiai és taktikai célja velem kapcsolatban. A stratégiai cél: foglalkozzak human tudománnyal, és legyek lehetőleg egyetemi ember. A taktikai: válasszam a tanári pályát, mégpedig magyar–angol szakon, s nem mint én gondoltam: magyar–történelmen.

Pályaválasztási beszélgetéseink során, erre jól emlékszem, két lényeges megfontolás vezette. Az egyik: „Minden szellemi tudományokkal foglalkozó tudósnak ismernie kell egy másik nép, lehetőleg a magyarnál szerencsésebben, demokratikusabban fejlődött nép nyelvét és szellemi kultúráját, s nem is akárhogyan: minél magasabb fokon.” A második: „Ma sokan választják politikai konjunktúra alapján az úgynevezett tengely-szakokat, a német–olaszt, magyar–németet, magyar–olaszt. Sokszor hallani a *Mussolini* kiadta jelszót: »Libro e moschetto – fascista perfetto« (Együtt könyv és puska – teljes a fasiszta). Ezzel próbálják úgy feltüntetni a dolgokat, mintha a fasizmus, akár olasz, akár német formájában e két nagy, általam is szeretett kultúra legitím folytatása lenne a politikai és szellemi életben. *Hollós Ildefonzzal*, dicső tanároddal *Thomas Mann* Hitler-ellenességéről folytatott vitáid azt mutatják, hogy más a véleményed, nem ülsz fel a propagandának. A mai angol kultúra sok mindent megőrzött nagy, demokratikus hagyományaiból. Emellett az angol sokkal inkább világnyelv, mint a német, bármennyire is uralkodik az utóbbi a jelenkori magyar műveltségben. De ne felejtse, hogy a magyar kultúra jelentős mozgalmi és emberei mindig is igyekeztek túllátni a szűkre szabott szemhatáron.” Ismervén Horváth János iránti tiszteletemet, még azt is emlegette, hogy ennek a nagy magyar irodalomtörténésznek, akinél a következő száz évben aligha fogja valaki is alaposabban ismerni az egész magyar irodalmat, erős a francia kultúrája. „Minthogy nálad nincs meg a francia nyelv elemeinek ismerete – folytatta –, legjobban teszed, ha az angolt választod. Így én is jobban tudlak segíteni.”

*

Országgh nemcsak az Eötvös végzett diákja volt. Középiskolai működésével párhuzamosan ő volt az angol szakvezető tanár a kollégiumban. A kollégium ésszerű hagyományai közé tartozott, hogy a volt kollégisták, főleg középiskolában tanító tagjaik az ország minden részében egyfajta „káderkiválasztást” végeztek, felvételi vizsgára küldték a tanári pályát választó, tudományos munkára is alkalmas, tehetséges diákjaikat. Nem a protekciózás szelleme volt ez. Sokkal inkább a tudományos-pedagógiai kiválasztás egyre jobban igazoló, s a 20. század második felében a tudományos és technikai forradalommal egyre fontosabbá váló gondolatának felismerése és alkalmazása, amit eléggé igazolna a magyar tudomány és művészet számos nagy nevének felsorolása. S minthogy *Eötvös Loránd* francia mintára, az *École Normale Supérieure* példájára alapította az atya nevét viselő intézményt, igazolná a francia normalien-ek megfelelő jeleseinek elősorolása is. De ne töltsük meg ezzel lapjainkat!

A nagyon modern gondolat, mint annyi más, a polgárság klasszikus időszakából származott. Konkrét formájában a francia forradalom idején koncipiálták. Folyamatos megvalósítása a 19. század derekától kezdve történt. Országgh elmagyarázta, hogy a collège, francia mintáját követve, nem ad egyetemi fokozatokat. Nem vizsgáztat, tanári és doktori diplomát az egyetemen kell megszerezni, egyetemi polgárként. A többlet a felkészítés folyamatában rejlik, részben a belső tanerőkben, az elmélyült munkát követelő szemináriumi rendszerben, részben a külső feltételekben, főként a szabadon használható, több mint hatvanezer kötetes, kitűnően összeválogatott könyvtárban. Nem feledkezett meg a diákok egymás közti termékeny gondolatcseréjéről sem, arról az intellektuális légkörről, amely éppen szakmai beérésünk „befejező” folyamatában egyszerűen pótolhatatlan.

Mi kellett volna nekem, ha nem az, amit idősebb barátom elmondott? Hiszen erre vágytam már hosszabb idő óta. Csak éppen elképzelni sem tudtam, hogy ilyesmi létezik! A va-

lóság serényebb volt, mint a fantáziám. Egy valóra vált, eredetileg *Rabelais* képzeletében megszületett, ám új és modern théllemi apátság ez, melynek falaira lángbetűkkel írták ki: „Fay ce que voudras!” („Tedd, amit akarsz!”) Csakhogy a tudomány és művészet modern szerzeteseinek ez a tevékeny akarata nem az önkénynek, szeszélynek, agresszív indulatoknak alávetett „zoológiai individualizmus”, hanem, mint később François Rabelais (bocsánat! hiszen neve anagrammáját használja írói álnévként, *Alcofribas Nasier*) mester hatalmas művében megoldvastam: a szabad embereké. S a „gens liberes, bien nez, bien instruct, conservans en compaignies honnestes, ont par nature un instinct et aguillon qui toujours les poulse á faitcz vertueux et retire de vice, laquelle ilz nommoient honneur” („Az szabad emberek, kik jó családba születének, jól nevelék őket, tisztas társaságban tartozának, természetökből kifolyólag olyan hajlamossággal és ösztökélléssel vagynak, amely mindéglen erénnyel teli tettekre sarkall és visszatart az büntől: peniglen ez becsületességnek nevezteték”). Mindezt tudni véltem Rabelais nélkül is: emberi akarat ez, lévén az ember természete – emberi természet. A kérdés csak az, hogy ez az „antropológiai adottságként” meglévő akarat, amely önmagában véve pusztá lehetőség, mert eleve adott pozitív életfeltételek híján egyaránt képes a jóra és a rosszra is, szűkebb vagy tágasabb körben realizálható-e jó ügyek érdekében. Akkor úgy láttam – innen Magyarországról nézve különösen így tűnt –, hogy eléggé szűk körben. Humanista jellegű kisközösségekben. Másrészt éltek bennem azok a szélesebb rétegeket felölelő demokratikus értékérzések, amelyeket adiggi élettapasztalataim alakítottak ki.

*

Az Ország-gal szorosabbra kötődő baráti viszonyom már az érettségi előtt erősítette demokratikus értékorientációmát. Tudatos antifasiszta volt, polgári demokratikus alapon, baloldali irányultsággal. Távol állt a kommunizmustól, de az antikommunizmus árnyalata is hiányzott belőle. Erről különben nemigen beszéltünk. Egyikünknek sem ez volt az alapvető problémája. Egy fontos politikai színt láttunk a forradalmi, vagyis amint mindketten gondoltuk: a kommunista munkásmozgalomban, amely a nyugati demokráciákban legális szervezeti formában képviselhető. Határérték, s mint ilyen, elválasztja a demokráciát a kelet-európai jobboldali diktatúráktól. Diktatúra és demokrácia konkrét viszonya az én számomra bizonyosan, az ő számára gyaníthatólag nem volt elméletileg tisztázott. Elvégre nem is foglalkoztunk tudományosan politikai elmélettel irodalomtörténeti szükségleteinken túlmenően. Ám az utóbbiban azért felmerültek a haladáshoz és a forradalomhoz való viszony nagy kérdései is.

Nevelési módszereinek egyike volt, hogy időnként könyvvel ajándékozott meg, amellett, hogy fontosabb könyvekre és cikkekre hívta fel a figyelmem. Első könyvajándékát tizenhetedik születésnapomon kaptam, fél évvel a Mikes-dolgozat után. *Illyés Gyula* Petőfijének első, Nyugat-kiadása volt ez. Ma is őrzöm: „Szigeti Jóskának – 1938. március 19-én. Ország László.” Nemcsak kedves emlékként érték számomra, de bejegyzéseim miatt is, amelyek többszöri olvasásából származnak. Ebből jobban megismered az igazi Petőfit, a demokratát és forradalmárt, mint Horváth János szép könyvéből, amely sikerrel igyekszik elkerülni a reális politikai elemzéseket – mondotta Ország, nem minden él nélkül. Valóban így is volt. Illyésnél először olvashattam őszinte sorokat arról, hogy „a huszonkét éves költő kezdetnek *Saint-Just*-öt olvassa, a Forradalom Szellemé-t, a Francia Forradalmi Idők Legszebb Szónoklatainak Gyűjteményét. Az ifjúkori bántalmaknak és megaláztatásoknak most leli meg magyarázatát és orvosságát. Egy társadalmi rend áldozatának látja magát, amitől már csak egy lépés, hogy egy másik rend képviselője és bajnoka legyen.” De ekkor a francia forradalom és európai hatásának problematikájába még nem mélyedhettem el. Pedig a szűkebb és tágabb humanista közösség viszonyának reális összefüggéseibe csak a forradalmi folyamatok tanulmányozása adott volna komolyabb betekintést.

Ország demokratikus felfogása és esztétikai érzékenysége, jó ízlése egyaránt megnyilvánult abban is, hogy szívesen járt el a baloldali művészek előadóestjeire. Ezekre rendsze-

rint engem is magával vitt. Így ismerkedtem meg *Ascher Oszkár* páratlan előadóművésze-tével. Lacinak köszönhetem, hogy idejében. Bizonyos, hogy később magamtól is hozzá-jutok ehhez az élményhez. De ez már nem ugyanez az élmény lett volna, mert nem ugyanazzal a szomjúsággal és fogékonysággal hallgatom, mint első ifjúságomban, amikor a meglévő, lírához kötő szeretetemnek a legtöbbet adta. Megmutatta, hogyan kell az előadói gyakorlatban megragadni és élénk varázsolni azt, amit én első esztétikai újjya-korlataimban elméletileg próbálgattam több-kevesebb sikerrel kifejezni: a vers belső for-máját mint az érzelmi-gondolati tartalom metrumképletekkel ki nem mérhető „zenei” – sajátos verszene ez – ritmusát.

*

Országgot nem érdekelte szakszerűen, mint engem, a filozófia tudománya. Már a tár-sadalmi-politikai eszmék története jobban. S nagyon becsülte a művészi alkotások és fo-lyamatok eszmetörténeti és szociológiai elemzéseit. Például *Dilthey* Erlebniss und Dichtung-ját (fel is hívta a figyelmem magyar fordítására), vagy *Levin Ludwig Schückingnek* Cha-rakterstudien beim Shakespeare-jét, illetve rövidebb tanulmányát, a *Soziologie der lite-rarischen Geschmacksbildungot*. Élt benne az eötvösistákat jellemző széles és alapos ér-deklődés, amit a különböző szakosok együttélése és eszmecseréje hatásosan ösztönzött. Ami-kor ismerte már filozófiai hajlandóságom, ezt is támogatta és táplálta. (...)

Ország, „született” pedagógusként, aki tudatosan is azzá tette és nevelte magát, ami-re megvolt az eredendő készsége, élesztette a tüzet fogó szikrát, mert látni kívánta a tűz erejét. Nem akarta, hogy kedvezőtlen külső körülmények elfojtsák, mielőtt lángra kaphat-na. Ha magától elhamvad, mert nem bizonyul elég erősnek, nos, az sem baj, mert az át-meneti ismeretség egy tartalmas tárggyal bizonyosan gyümölcsözővé válik majd más te-rületeken is. Hogy miből s mennyit – ez bizonyára pedagógiai szemérették kérdése. És Ország rendelkezt ezzel is.

Pályaválasztási beszélgetéseink ismétlődő témája volt ez. Hogy filozófiai igényeimet is kielégítse és a tanári pálya iránti vonzalmam is erősítse, kölcsönadta a nagyevű német fi-lozófus-pedagógus, *Eduard Spranger* szellemtudományos alapú könyvét, a *Psychologie des Jugenalters-t*, amelynek tárgya az ifjúság fejlődéskepe és nevelhetősége. Ország Lász-ló margójegyzeteiből, kritikái kérdőjeleiből és megjegyzéseiből láttam, hogy milyen be-hatóan foglalkozott a klasszikus német humanizmus, a „Bildungsklassik” szellemi örök-sége kései, liberál-konzervatívva vált értelmezőjének elképzeléseivel. Mennyire hő vágya volt, hogy elméletileg is ismerje és megértse az egyes ember fejlődésének azt a szakaszát, s ennek változatait, amely a művelődés és világnézet-alakulás szempontjából oly végtelen-nül fontos, s amely a saját emberformáló tevékenységének közvetlen tárgya volt.

Ez lett az első német nyelvű filozófiai könyv, amelyet némi kihagyásokkal végigolvas-tam, s így hamarabb jutottam hozzá a filozófiai nyelv műszavaihoz, mint ahhoz a közna-pi szókincshez, amelyet alkalmasabban sajátíthatunk el újságokból, s regényekből és el-beszélésekből, ha egyszer nincs módunk az élő nyelv rendszeres gyakorlására. Angolból viszont, Ország tanácsára, a fordított utat jártam, még a versolvasással is felhagytam, hogy az élőbeszéd szókincséhez jussak hozzá.

Ország, aki szorgalmazta, hogy választott tárgyaim irányában dolgozzak, s hogy jó érettségít szerezzek, azért nem állott szándékában, hogy mindent ez utóbbi célnak rendel-jen alá. Arra biztatott, hogy folytassam megkezdett irodalmi tevékenységemet, olyan feladatot adott, amely összefüggött gimnáziumunk szellemi életével. A *Zászlónk* című ka-tolikus irodalmi folyóirat pályázatán való részvétel volt ez, amelyet az 1938 nyarán Ma-gyarországon rendezett Eucharisztikus Kongresszussal kapcsolatban írtak ki: a Kong-resszus jelentősége hazánk és a nagyvilág számára. Nem nagyon emlékszem már rá, hogy mit írtam, csak azt tudom, hogy a zenét nem a vallásos hit hazai elmélyítése szempontjából fogtam fel, mint sokan mások. Jobban érdekelt a dolog – akkor így neveztem – „tör-ténetfilozófiai” oldala. Ennek lényege az volt – bizonyára számos reminiscenciát kapcsol-

va „szerves” egységbe a két nagy antagonista: Szekfű Gyula és *Németh László* írásaiból –, hogy a magyarság, különösen az újkorban, jórészt a török megszállás miatt elmaradt a nyugat-európai nemzetek hatalmas kulturális fejlődésétől, s arra kényszerült, hogy időről időre hatalmas erőfeszítésekkel, gyökeres reformokkal, „tigrisugrásokkal” próbáljon meg felzárkózni Európához. A katolicizmus pedig, a reformata religióval együtt, Bizánc és a Kelet ellenében ezt a nemzeti erőfeszítést serkentette specifikus európaiságával. Lehet, hogy dolgozatomban belső logikai rendje és stílussajátosságai erőteljesebbek voltak az alapfoglatoknál és korosztályom szokott önképzőköri irodalmi szintjénél is. Tény, ami tény: a pályázatot megnyertem, s a Zászlónk szerkesztője, „Radír” – *Radványi* – melegen gratulált hozzá, talán nem is véletlenül éppen a stílári értékeket emlegetve.

Áprilisban már igen közel álltam az érettségi vizsgához, a diákok lidércnyomásos álmainak tárgyához. Végeredményben három érettségi tárgy választhatott el attól, hogy jeles érettségit tegyek: a német, a matematika és a fizika. Két hónapom maradt hiányosságaim pótlására. Németből nem volt mit tennem, a *Hitlerrel* szemben érvényesített Thomas Mann-tisztelettel eleve csak arra számíthattam, hogy Hollós úr kék foltot hagy a szemem alatt. Fizikából csak a megérdemelt jót kaphatom meg kiváló tanáromtól, *Schwartz Artúrtól*. Úgy döntöttem hát, hogy főleg a matematikával foglalkozom, hiszen a fizika már sok mindent feltételez a matematikai ismeretekből, ezért esetleg ebben is segíthet. Voltaképpen mindig is sajnáltam kissé, hogy a matematikát, amely *Wagner*ben két formájában is vonzott és lekött, mint a szemléletes-geometriai és az elvont-algebrai evidenciák erőtere, s amelynek még néhány filozófiai problémájáról is tudok egyet és mást, úgyszólván teljesen kiszorítottam érdeklődési körömből, hogy szellemtudományi tárgyakra fordíthassam az így nyert időt. Talán nem is olyan igaz a *Windelband–Rickert*-féle elmélet sem, a nomothetikum természet- és az ideographikus kultúratudományok ellentétéről, amit a természettudományok félretolásának filozófiai igazolására felhasználtam! Így aztán nagy érdeklődéssel vettem bele magam a matematika tanulmányozásába, kikapcsolva úgyszólván minden mással való foglalkozást. S a megújhodott érdeklődés egyre inkább kedvvé és vonzalom-má változott, pláne amikor éreztem, hogy gondolkodásomnak a filozófiában szerzett logikai diszciplináltsága jótékonyan segíti elő a matematikai problémák megértését és a megoldási elvek alkalmazását. (Nem feledkeztem meg arról, hogy a matematikai követelmények színvonala akkor alacsonyabb volt a mainál.) Így arra is futotta kedvemből és időmből, hogy kiválasztva a megfelelő feladattípusokat, bizonyos gyakorlatra tegyek szert a példák megoldásában. Pedig éppen ez az a pont, amit nem lehet büntetlenül elhanyagolni, amit az első pillanattól kezdve rendszeresen kell gyakorolni, hogy „vérünkkel” váljon és elősegítse – részben a technikai nehézségek kiküszöbölése révén – a matematikai elmélet mélyebb felfogását.

Ezért nem értettem végső soron egyet kiváló algebristánk, *Rédey* akadémikus egyébként igazság-magvat rejtő paradoxonával, hogy „a matematikusnak nem kell számolni tudnia”, amit egyszer az Akadémia Tudós Klubjában egészen komolyan kifejtett nekem, s bizonyára másoknak is. Sokkal jobban szerettem *Erdős Pali* történetét, amit egy pingpong-meccsünk után mesélt el. Az alig négyéves kölyköcske – ma a világ öt legjelentősebb matematikusának egyike – az első világháború vége felé Herkulesfürdőn nyaralt mamájával, és azzal molesztálta a korukra mindig érzékeny hölgyeket, hogy megkérdezte: néni, te mikor születtél? A néni némi vonakodás után megmondja. De hányadikán, hány óraker és hány perckor? A néni mosolyogva a fontoskodó pontosság láttán, most már oldottabban, még a percet is megadja, amit bizonyára ő maga sem tud. A kisfiú pillanatnyi gondolkodás után naiv diadallal kivágja: akkor te most pontosan ennyi és ennyi perces vagy! Pillanatok alatt számolta át fejben az éveket, napokat, órákat percekre, ahol persze ne zárjuk ki azt a lehetőséget, hogy a nagyobb időegységek percértékét már korábban elraktározta buksi fejében.

Boldog időszak volt ez számomra a matematikával való foglalkozás terén, amelyet jóval később még két másik lényegesen hosszabb és nehezebb elsajátítási időszak követett.

Azzal a különleges sajátossággal, hogy ezekben elég világosan láttam, hogy mit és miért kell elsajátítanom a matematikából filozófiai, egyáltalán elméleti problémáim megoldása számára.

Az érettségi előtti erőfeszítés meg is hozta a maga szép gyümölcsét. Nem mintha jelest kaptam volna e kritikus tárgyából. Egyszerűen azért, mert az írásbelin könnyen megoldottam egy nehéz példát és jól feleltem a szóbeli vizsgán is. Igazgatóm és matematikatanárom, *Gáspár Pál* nehéz helyzetbe került. Még kifejezéstelen, szürke arcán is látszott, hogy egyáltalán nem örül matematikai megtálosodásomnak. Melyik Szigetit osztályozza? Azt-e, aki itt és most alapos felkészültségről tett tanúbizonyságot, vagy azt, aki éveken keresztül szemmel láthatóan dobta a tárgyat? A tényleges – mindegy, hogy milyen úton és mennyi idő alatt megszerzett – tudást, vagy a szorgalommal és egyéb erkölcsi tulajdonságokkal összefüggő egyenletes teljesítményt. Azt hiszem, könnyen túltette magát a dilemmán. Az akkori rutinemegoldást választotta. Jót adott, amivel tovább rontott érettségimen. Sem arra nem gondolt, hogy a szorgalom hiányát esetemben eléggé pótolja a választott tárgyaiban mutatott odaadó, évekig tartó munka, sem arra, hogy a jövőmet, Eötvös-kollégiumi felvételemet – jelentkezési szándékomról tudott Országhtól – kedvezőtlenül befolyásolhatja a három gyengébb jegy.

Jó rendű érettségim azonban nem lett akadály a kollégiumi felvételemnek. Az egy hétig tartó felvételi vizsgán, az önmagunkról adott intellektuális kép fontosabbnak bizonyult az érettségi bizonyítványnál országunk legjelentősebb professzorai szemében, akik értettek ahhoz, hogy a „fejkopogtatáson” – ahogyan nevezték – nagy hozzáértéssel állapítsák meg, mit hordoz a jelölt a fejében, nemes italt-e vagy híg lórét. Feledhetetlen Ország utolsó fejkopogtatás előtti segítő gesztusa. Tíz nappal a kollégiumba vonulás előtt, ahol a felvételi vizsga ideje alatt tartózkodnunk kellett, a kezembe nyomott egy frissen megjelent kis könyvet: *Balassa József* A nyelvek élete (1938) című népszerű nyelvtudományi bevezetőjét. Ennek ismerete még hasznodra válhat a felvételin. Balassáról csak jóval később tudtam meg, hogy a Tanácsköztársaság idején egyetemi tanári kinevezést kapott. Ezért az ellenforradalmi rendszer nemcsak kitette állásából, mint *Babits Mihályt*, hanem egy életre eltiltotta a középiskolai tanítástól is, nyugdíját csak huzavona után rendezték, örülhetett, hogy nyelvész kollégái segítségével a *Nyelvőr* című folyóiratot szerkeszthette. (Nála kellemetlenebb szekatúrában szaktársai közül csak a kor legnagyobb magyar nyelvésze, *Simonyi Zsigmond* részesült.) Szomjasan szívtam magamba az értékes és szépen megírt könyv tartalmát. S úgy is lett, ahogyan Ország László gondolta. Sikerült helyállnom, még az olyan szigorú, az alapelvek áttekintő ismeretét az apróbb részletek feszegetésével szellemesen összekötő vizsgáztatónál is, mint *Ligeti Lajos*, aki nemcsak anyagtudásomat, illetve annak határait fürkészte, hanem – több más vizsgáztatóhoz hasonlóan – szellemi képességeimet is, amelyek nem pusztá formális úton, nem tartalom nélküli elmegimnasztikával, hanem csak a különböző ismeretmatériák beható tanulmányozása, összehasonlítása és lényegösszefüggésekre való redukciója révén fejleszthetők ki.

Madarat lehetett volna fogatni velem, amikor a sikerrel zárult felvételi után, megkaptam az értesítést, hogy szeptembertől kezdve, a báró Eötvös József Collegium tagjaként kezdek el felsőbb tanulmányaimat. Még az igazgatói leirat fölöslegesnek érzett hivatali pártosza sem rontott kedvemen: „Remélem, hogy tehetségének s szorgalmának teljes megfeszítésével arra fog törekedni, hogy erre a kitüntetésre a jövőben is méltónak bizonyuljon”. Már hogy az ördögbe ne törekednék erre?! Olyan boldog voltam, mint *Roger Martin du Gard* csodálatos regényfolyamában Jacques Thibault a versenyvizsga után, amikor elnyeri az École Normale tagságát. Vagy talán még boldogabb! Hiszen a szellemi kultúra szempontjából meglehetősen alacsony, bár a kultúra éhétől áthatott körülményekből kerültem ide, míg Jacques magas szellemi kultúrából, bármennyire is a katolikus konzervativizmus vetette rá Jacques számára elfogadhatatlan árnyékát. Csak azt sajnáltam, hogy a magyar École Normale példaképéhez, a francia Eötvös-kollégiumhoz hasonlóan nem függeszti ki a ver-

senyvizsga eredményét, a felvettek névsorát kapujára, mint ahogyan ez a Rue d'Ulm-ben szokás. Hadd látna mindenki, hogy engem, Szigeti Józsefet, egy ilyen nagyszerű intézmény felvett tagjai sorába, és érdemeinek dicsfényéből egy játékos sugár ott táncol rajtam is. Ám gyorsan megvigasztalt, hogy Országgh egyútt örül velem, s ez akkor többet jelentett számomra bárki örömeinél.

Ha Országghról mint az általam ismert legkiválóbb – kollégista – tanáregyéniségről beszéltem, úgy képességeit, felkészültségét és magatartását nem egyszerűen az empirikusan adott átlagon mértem, hanem a legmagasabb, elméletileg igazolható lényegtípus mértékével. Akinek megismertem középiskolai tanulmányaim során, az maradt egyetemi–kollégiumi éveimben is, sőt... Ezen a magas szinten minden képessége még jobban kivirágzott, hiszen jelentős tudós egyéniség volt. Hadd iktassam hát ide, befejezésül azt a levelet, amelyet mindkettőnk haladott korában, idősebb barátomnak írtam köszönetként. Nem az általa adott számtalan segítséget sorolva elő – ezt triviálisnak éreztem volna –, hanem őt magát s a kollégiumi foglalkozások légkörét felidézve, azt a módot, ahogyan mindez előbbre tudott vinni bennünket. Az egyetlen köszönőlevél, amit valaha tanáromnak írtam, még éppen időben, nem sokkal halála előtt.

„Kedves Laci!

Bp., 1981. V. 1.

Múltkori találkozásunk olyan emlékeket és érzéseket indított föl bennem – kissé talán patetikusán, de mégis igen szabatosan szólva: az irántad érzett nagyrabecsülés, szeretet és hála érzelmeibe pályálódó emlékeket, amelyekhez hasonlók persze személyes találkozások nélkül is fel-felmerültek bennem a múlt évek során –, hogy ezúttal megragadom az alkalmat és átadom neked tisztelem apró jeleként utolsó dolgozataim egyikét. Némileg most is úgy, mint az egykori kisdiák érte tanárának, jóindulatodra és elnéző türelmedre biztosan számítva, mindazonáltal kebelemben egy kis szívdobogással. Magyarazatként, az objektív körülmények, meg a szubjektív érzelmek megvilágítására, az alábbi sorok kíséretében.

E dolgozat, az utóbbi időben publikált két másik írással együtt, készülő könyvem, A tudományos gondolkodás forradalma, egyik fejezete. Nevezetesen az első, ami leginkább áll meg önmagában, s mintegy előhang a többihez. Ebből kell, mint magból a növénynek, az egész műnek kisarjadnia. Annak a munkának, amelyet – képességemtől telő – chef d'oeuvre philosophique-nak szánok. Ám az első könyv csak magból kikelt palánta még, sziklevelekkel. Ez szövik majd szárba a második kötetben, amely Az anyag mozgásának és fejlődésének dialektikája címet viseli, s tárgya a materialista ontológia mint általános dialektika. A szár levelet és bimbót hajt a harmadik kötetben. Ez a logikai gondolkodást vizsgálja több nivón, a dialektikus, valamint a formális és a formalizált (matematikai) logika szintjén úgy, hogy az utóbbi kettőt az első határeseteként mutatja be. Címe: A fogalmi gondolkodás dialektikája. Végül a virág és a gyümölcs: az előző két problémakört magasabb szinten egyesítő ismeretelmélet, metodológia és »praxeológia«. E negyedik, zárókötet címe: A valóság elméleti és gyakorlati elsajátításának dialektikus összefolyamata.

Most, hogy elegendő ismeret birtokában, a hosszú és lelkiismeretes felkészülési időszak („lustálkodási éveim”) letelte után, szabadon és biztosan mozgok könyvem anyagában, az első kötet befejezésén dolgozom. Eközben a többiből is felvázolom már egy-egy kulcskérdés megoldását. És munka közben egyre világosabban látom, hogy az ilyen szintetikus mű voltaképpen az ember egész életútjának és szellemi fejlődésének, meg persze gyakorlati tapasztalatainak összegzése. A fejlődési folyamat után a végeredmény – maga is folyamat: az út főbb stádiumainak újratertemése, az új szintetizáló elv koncipiálása és konkretizálása jegyében.

Egészen rendjén való tehát, ha az elsajátítottat, a tudottat és az ismertet újragondolva és átértelmezve, beletagolva az új összefüggésbe, számos részleténél elevenen merül fel a szellemi beavatás idejének emlékképe, s azé az igazi pedagógusé, aki tudással, invencióval, tapintattal és szeretettel végezte a szellem dolgaiba való beavatás nehéz műveletét, jobban mondva, művészetét. Sokszor ismerek rá írássomban az ő szavára. A Filozófiai Szemle 1980. 6. számában, a munkafolyamatot elemezve például ezt írta: »a folyamat normális menete a valóságban mindig egy átlagszintet tartó kiegyenlítő mozgásban valósul meg. S ahogy a költészetben a szabályos és szabálytalan verslábak váltakozása adja meg a vers belső ritmusát, érvényben tartva annak meghatározó metrumát,

mondjuk az ötödfeles jambust, a shakespeare-i blank verset, úgy hatnak a munkafolyamatban is a másodlagosan érvényesülő formák az alapforma vonatkozásában. « Amikor ezt leírtam, csak arra gondoltam, amiről írtam. De később, a már gépelt részt újraolvasva – mint Proustban a madeleine ízére Cambrey – úgy merült fel bennem a „blank vers” hatására az a napfényes Shakespeare-órád (lehet persze, hogy kint fagyos téli szürkesség volt, s a collège szemináriumszobájának világitása is elég-telen), amelyen először beszéltél nekünk a blank vers korlátozott metrikájának és kimeríthetetlen ritmikájának varázsos shakespeare-i egységéről, s amelyen ez az immár másra is alkalmazható, látszólag teljesen távol eső dolgok összekapcsolására is felhasználható tudás örökre belém ivódott.

Ugyanígy, csak nem egy órához köthetően, hanem számos tanórán és baráti beszélgetésben itattál át az angol kultúra szeretetével, beleértve az angol filozófiát is. Így élénken emlékszem arra, hogy a német filozófiával a fejemben, az akkor eredetiben és úgyszólván egyvégtében végigolvasott három nagy kanti kritikától szédülten, valami olyasmit mondtam egyszer neked, hogy ezt angolul bezzeg nem lehetett volna megírni. De Te jobban tudtad, mint én – in rebus philosophicis is! –, hogy mit lehet és mit nem lehet elgondolni és megírni angolul. S nem is késlekedtél felvilágosítani arról, hogy az angol filozófiai műnyelv nemcsak az angolszász szókinésből áll, hanem annak latin, francia eredetű sztrátumából is, amelyet már a köznyelvben is előszeretettel használnak föl elvont fogalmak kifejezésére, s így éppenséggel nagyon jól elboldogulnak a filozófiában is az intellektuális tartalmakkal, sőt...

Ezzel egyfelől elérted azt, hogy eszembe jusson: talán mégiscsak el kellene olvasnom *Kant* után *Hume*-ot is, aki végtére – *Kant* maga mondta – felébresztette őt dogmatikus szendergéséből. Másfelől meg akaratlanul is elérted, hogy *Hume*-ot *dr. Johnson* voltaire-i románkája, a *Rasselas* helyett olvassam, pedig nálad a *Rasselas*-ból kellett beszámolót tartanom és nem *Hume*-ból. Persze, mindjárt érzékelted is beszámolómon, hogy az abesszin herceg kalandjait nem olvastam el, s előadásom csak irodalomtörténetekből vett frázisok előadása és nem elemzés. Nem is késlekedtél ezt szememre lobbantani – a tartalmas udvariasság töled megszokott keretei közt maradva –, én viszont nagyon is késlekedtem mentségként *Hume*-mal előhozakodni. Olyannyira, hogy közel negyven évig el is mulasztottam. Hadd jelentsem utólag, tanári lelkiismereted megnyugtatóására, hogy a *Rasselas* lecke sem volt haszon nélkül való, mert ha nem is nyomban, de 48-ban Londonban, amikor a *Foyles* antikvár anyaga között turkáltam és sixpenceért megvásároltam a *Rasselas*-t, végre el is olvastam.

Sok ilyen emléket idézhetnék. De máris kifogytam a papírból, s félek, nagyon is próbára tettem türelmedet. Befejezésül ezért csak ennyit. Igazi tanáraink tovább élnek bennünk, gyakran – mint ezt Te érted el – olyan értékekben, amelyek számunkra bizonyára a legfontosabbak, vagy legalábbis a legfontosabbak közé tartoznak. Ezért illeti őket az a köszönet, amit talán nem is mindig mondunk ki, vagy nem mondunk ki elég hangosan és hallhatóan – pedig az élet sokféle hamis hangján, fűlsiketítő üvöltözésén és dörömbölésén, hazug nyifogásán és nyekergésén kell áttörnie, hogy célba jusson –, de ami, mint látod, spontán módon is feltörhet és utat talál, világos és egyértelmű szavakba rendeződve.

Sok-sok szeretettel

Szigeti Jóska.”

Mutatis mutandis: ez a köszönőlevél az Eötvös-kollégiumnak is szól.

A nyitólap (lásd 1. ábra) jobb oldalán látható Olvasóterem mutatja a könyvtár teljes digitális gyűjteményét a következő tematikus csoportosításban: „Természettudományok”; „Műszaki tudományok, ágazatok”; „Társadalomtudományok”; „Humán területek, kultúra”; „Kézírókönyvek és egyéb”. A virtuális vendég ezen a helyen vagy a Katalógus (lásd 2. ábra) segítségével kereshet a jelenleg több mint 2500 letölthető dokumentumot tartalmazó állományban.



3. ábra

A nyitólap (lásd 1. ábra) bal alsó szektorában található kapcsolók szép magyar könyvtárakba kalauzolják a látogatót, a 3. ábrán például a sárospataki Református Kollégium Könyvtárába. Rövid története során kisebbfajta nemzeti mozgalommá szélesedett a könyvtár. Minden dokumentumfajta gyűjt, amit egy könyvtár általában szokott. Könyvek, szépirodalmi művek, tanulmányok, disszertációk, szótárak, térképek stb. egyaránt találhatóak anyagában. Tematikusan „elsősorban a számítógépes hálózatok, a könyvtártartás és informatika, a közgazdaságtan és a szépirodalom polcain van már nagyobb gyűjtemény”. A gyűjtésen kívül különösen fontos feladatának tartja az elektronikus publikálás támogatását. (Részletesebben lásd az Információs pult tájékoztató anyagában.)

2.2. A Sulinet program Középiszkolai Internet Program néven indult 1996 szeptemberében központi költségvetésből. Nyitólapját lásd a 4. ábrán.



4. ábra

A Sulinet programmal a Művelődési és Közoktatási Minisztérium „célja a decentralizált közoktatás támogatása az Internet hálózattal, ezzel is növelve a régiófüggetlenséget, esélyegyenlőséget. A program feladata, hogy 1998. szeptember 1-ig valamennyi magyarországi középiskola és kollégium, 2002-ig pedig valamennyi általános iskola bekapcsolódjon az Internet hálózatba” (Ádám Katalin–Könczöl Tamás–Racskó Péter–Török Petra: A Sulinet Program. A Sulinet helye, szerepe a közoktatásban. MKM Informatikai Igazgatóság, Budapest, 1998).

Ez a cél- és feladatrendszer a Nemzeti Alaptanterv és az európai uniós normák aspektusából is új, mondhatni, történelmi távlatokat nyitott a magyar közoktatás modernizációjában.

A feladat első része 1998 szeptemberére gyakorlatilag befejeződött. Ezzel elvileg valamennyi középiskolai tanuló hozzájuthat a hálózat kínálta lehetőségekhez: levelezhet, levelezési listákhoz kapcsolódhat, weblapokat készíthet, tévézhet az Interneten, adatbázisokban kutathat stb. A feladat folytatását, a hálózat kiterjesztését az általános iskolákra 1998 novemberében az Oktatási Minisztérium sajnos „leállította”, aminek következtében kisiskolás diákjaink – minden bizonnyal a legfogékonyabb korosztály – túlnyomó többsége intézményesen egyelőre nem élvezheti a hálózat szolgáltatásait.

Az infrastruktúra (ily módon szükségképpen felemás) kiépülését követően a program legfontosabb része a tartalomszolgáltatás fejlesztése, némi egyszerűsítéssel az, hogy tanulóink valamennyi tárgyban, műveltségi területen megfelelő mennyiségű és minőségű információhoz, elektronikus tankönyvhöz, korszerű szemléltető anyaghoz, egyszerűval tudásbázishoz férhessenek hozzá.



5. ábra

S miközben egyre színvonalasabb kiadványok látnak napvilágot CD-ROM-on is (néhány CD-ROM-mal kapcsolatban lásd többek között Benkes Réka–Vass László: Magyar költők CD-ROM-on. Szemiotikai szövegtan 10. A szemiotikai szövegtani kutatás diszciplináris környezetéhez II., Szerkesztette Petőfi S. János–Békési Imre–Vass László. JGYTF Kiadó, Szeged, 1997. 277–287. old., Benkes Réka–Vass László: Korszerű módszerek és eszközök az oktatásban. Iskolakultúra, Budapest, 1997. 11. sz. 131–133. old.; Benkes Réka–Vass László: Galaxisról galaxisra 3. „Nem csak diákoknak”. Módszertani Közlemények, 1998. 4. 143–146. old.), elkészült a Sulinet oktatóprogramjainak első hálózatról letölthető csoportja is. Sőt, időközben megindult az Írisz tartalomfejlesztési program is.

Az oktatóprogramoknak három fő típusuk van: a Sulinet Digitális Órák, a Sulinet Házi Feladat és a Sulinet Friss Tudás sorozatok, melyekhez más kiegészítő anyagok, adott esetben adatbázisok társulnak (például fogalomtár, Virtuális Szertár stb.).

A digitális órák sorozat a fizika, az irodalom, a történelem, a biológia, illetőleg a NAT új műveltségterületei egy-egy fejezetének feldolgozásával szolgált alapanyagokat tanár által irányított és Internet alapú közös tanuláshoz. Például: A molekuláris biológia és az öröklődés alapjai; A hullámok, a hang és a hallás; Stílus és jelentés kapcsolatának vizsgálata; Ember és társadalom. Emberismeret. Élet és halál; Visszatérő motívumok különböző irodalmi művekben; Az élővilág törzsfjlődése; Kávéházak; Az 1956-os forradalom története; Kémia, gyakorlati alkalmazások; Ezredévnyi történelem a Szent Korona tükrében.

A házi feladat sorozat darabjai egy-egy adott témát járnak körül, s elsősorban öntevékeny diákok tanuláshoz szolgálnak anyagot. Például: „A hang”, „A nő”, „Éhes vagyok!”, „Vegyük a jelet!”.

A friss tudás sorozatban található anyagok az új tudományos eredmények felhasználásával dolgoznak fel egy-egy speciális témát tanárok és kiemelkedő tanulók számára. Például: „A magyar külpolitika Trianon

után”, „Geometriai átdarabolások”, „Ablakok a Földre”.

A fenti kategóriákat „nem kell túlságosan szigorúan értelmezni” vallják a Sulinet Programiroda munkatársai. „Mindegyikben van olyan anyagrészt, amelyik elsősorban önállóan dolgozható fel, és van olyan is, ami az órán is bemutatható. Remélhetőleg mindegyikben lehet találni valami érdekes, új információt, ötletet. A lényeg, hogy mindenki, tanár és diák, saját maga nézze meg, hogy talál-e valami újat, érdekeset, akár a feldolgozás módja, akár a tartalom szempontjából, és hogy ki-ki próbálja meg felhasználni a tanulásban vagy a tanításban.”



6. ábra

Az így rendszerezett programok természetesen multimediális kommunikátumok, és a hipertext elvén működnek: az olvasási egységblokkokat illusztrációk, fotók, hangfájlok stb. teszik teljessé és élvezetessé.

Az 5. ábrán szemléltető példa gyanánt az Ember és természet műveltségi területhez tartozó Az élővilág törzsfjlődése című program nyitóoldala látható a digitális órák sorozatból; a 6. ábrán pedig az Ember és társadalom műveltségi területhez tartozó A magyar külpolitika Trianon után című programé a friss tudás sorozatból.

3. Amikor textológusként és pedagógusként e helyütt vagy másutt egy-egy cikk, esetenként cikksorozat keretében hipermediálisan szervezett adatbázisok lineáris (analóg) bemutatására és kommentálására vállalkoztunk, ha csak vázlatosan is, mindvégig tisztában voltunk igyekezetünk valamennyi kockázatával. Többek között azal, hogy amit ilyen módon megmutatni tudunk, nem annyira a Neumann-univerzum perspektíváit szemlélteti, mint inkább a Gutenberg-galaxis korlátait hozza felszínre akarva-akaratlanul. Ugyanakkor nyil-

vánvaló volt számunkra az is, hogy legautentikusabban talán éppen ezek a korlátok irányíthatják rá a figyelmet arra, hogy a tradicionálisan nyomtatott textusnak (szövegnek, könyvnek stb.): komoly alternatívája, illetőleg vetélytársa támadt.

Ma már mindez valóság. Legfeljebb még azt az időt kell kibőjtölnünk, amíg képesek le-

szünk félelmek nélkül a komputer elé ülni, és elfogadni, hogy a monitor ablakká változik, s lineárisan nyomtatott oldalak helyett hipermediálisan szervezett tudásbázisokra nyílik egy világhálón, melyen intézményesen is jó szellemmel navigálhatnak kisiskolás diákjaink, a jövő letéteményesei is.

Benkes Réka – Vass László

Környezetvédelem a földrajz tanításában

A környezetvédelmi problémák tanítását a földrajz tantárgy keretén belül látom célszerűnek, annak ellenére, hogy sok biológiai, kémiai, fizikai, esetleg történelmi ismeretre van hozzá szükség. A lehetőségek az alacsony óraszám miatt korlátozottak, de a dolog nem annyira reménytelen, mint amilyennek látszik.

Néhány felhasználási, megoldási javaslat a középiskolák számára:

Az első és második osztályban a különböző témakörök tanítása alkalmával közbeiktathatjuk az odaillő probléma tárgyalását. Például a légkör szerkezetének oktatásakor az ózonpajzs vékonyodásáról, az éghajlatváltozásról vagy a savasodásról, az egyenlítői öv tanítása során az esőerdők helyzetéről részletesebben is beszélhetünk.

Második osztályban az év elején az általános társadalomföldrajz témakör keretén belül a környezetvédelmi problémákat egy blokkban dolgozzuk fel. Ennek az a nagy előnye, hogy ekkor már a tanulók több természetföldrajzi, kémiai, történelmi tudással rendelkeznek és a különböző tantárgyakban megtanult ismeretek jól szintetizálhatók.

Első vagy második osztályban önálló foglalkozás (pl. szakkör) keretében dolgozhatjuk föl a problémákat.

A magam részéről az 1. pontban vázolt lehetőséget tartom a legcélszerűbbnek.

Az egyes témakörökhöz illesztett környezetvédelmi problémák összeállításakor a leggyakrabban előforduló problémákat igyekeztem a középpontba állítani. Természetesen – ha időnk engedi – másról is beszélhetünk: pl. a nem megújuló természeti erőforrások helyzetéről, a fenntartható fejlődésről, illetve az AIDS-ről is.

Óra közben adódhatnak olyan kérdések, problémák, amelyekre célszerű kitérni még akkor is, ha megválaszolásuk sok időt vesz igénybe. A problémák képi megjelenítése könnyebbé teszi azok megértését. A tanár irányítása (ábrák, filmrészletek segítségével, kérdéseivel) szükségszerű. Hangsúlyoznunk kell, számos kérdés magyarázatra szorul, az ismeretek még hiányosak.

A földrajzi környezet ábrázolása

Ökológiai problémák megállapítása térképek segítségével

A Történelmi és a Földrajzi Atlasz segítségével a tanulóknak meg kell állapítaniuk azt a változást, amely az elmúlt néhány ezer év alatt következett be az Égei-tenger mellékén.

A változás (Epheszosz város előtti öböl feltöltődése) jól megállapítható a két térkép összehasonlításával, majd egy általam készített térkép és egy filmrészlet segítségével feltárhatók a változás okai és következményei. A térkép az Égei-tenger mellékének ókori és mai beerdősültségét mutatta. Jól kitűnt az erdőterületek jelentős zsugorodása. A 7 perces filmrészlet *Az egyetlen Föld* című japán filmsorozatból származott, amely az egykor jelentős kikötőváros, Epheszosz

hanyatlásának okait és következményeit követte figyelemmel.

Röviden: A fokozatosan gyarapodó népességnek egyre több élelmiszerre volt szüksége, ezért az erdők rovására növelték a legelők és a szántók területét. Erdők hiányában felgyorsult az erózió, a lemosott talajt, hordalékot a Kaüsztroz folyó elszállította és az Epheszosz előtti öbölben lerakta, így az öböl lassan feltöltődött. Ezért a hajók a várost elkerülték, az hanyatlásnak indult, s az egykor jelentős, mintegy 100–150 ezer fős város elnéptelenedett.

Feladatok:

A *Történelmi Atlasz* 8. oldalán keresd meg azt a várost, amelynek koordinátái a következők: Ész.: 37°55', Kh.: 27°40'!

Keresd meg ezt a várost a *Földrajzi Atlaszban* (41. old.) is!

Hogyan jelöli a Földrajzi Atlasz? Miért?

Mi okozhatta a hanyatlását?

Hasonlítsd össze a két térképen a város tengerhez viszonyított helyzetét!

A méretarány és a vonalas aránymérték segítségével állapítsd meg, milyen távol van most a tengertől!

Mi lehet ennek az oka?

A térképek segítségével rávezetjük a tanulókat az erózió fogalmára. Az erózió fogalmának, valamint az erdők jelentőségének magyarázatát az általános iskolában biológiából és földrajzból tanultakra alapozhatjuk.

Az űrkutatás szerepe a környezetvédelmi problémák felismerésében

Az emberi szem a Naptól a Földre érkező elektromágneses sugaraknak csak igen keskeny tartományát érzékeli. A repülőgépekről vagy az űrhajók ablakából hagyományos módszerrel készített fényképek, amelyek fekete-fehérek vagy színesek, csak ezt a látható színek tartalmazzák. Ezek az ún. hagyományos felvételek.

A technika fejlődésével, távérzékeléssel, műholdak segítségével – vagyis úgy, hogy a terepet nem közelítjük meg – az elektromágneses sugaraknak a nem látható tartományait is érzékelni tudjuk. Így az emberi szem számára láthatatlan jelenségek is láthatóvá

válnak. Az ilyen módszerrel készült képek az ún. nem hagyományos felvételek.

A műholdak a felszínről visszavert sugárzást rögzítik, majd ezeket a jeleket a Földre továbbítják számítógépes feldolgozásra. A különböző sugarakat színes szűrőkön keresztül filmre másolják. A szűrők kiválasztásától függően hamis színeket kapnak. Tehát a képek színei eltérnek a természetben megszokottaktól, hogy a szabad szemmel nem látható képződmények láthatóvá váljanak.

Minden anyagnak meghatározott sugárzási tulajdonsága van. Ennek alapján következtetni lehet az adott terület anyagára, sűrűségére, szerkezetére, nedvességtartalmára, hővezető képességére stb. A színkeverés módjától függ, hogy az űrfelvételeken mit és hogyan emelünk ki.

A növényzet a hősugarakat jól visszaveri, illetve hősugarakat bocsát ki, és ha az infravörös hullámhossztartományban felvett részleteket piros színnel jelenítik meg, akkor a növénytakaró a felvételeken élénkzöld lesz.

A vizek, ha tiszták és mélyek, akkor fekete színűek, mert a sugárzást elnyelik, ha viszont sok hordalék van bennük, akkor kékes színűek lesznek.

A talaj és a sziklák kékes színben tűnnek elő, de ez a sárgán keresztül a barnáig változhat. Ha pedig nagy a talaj nedvességtartalma, akkor feketének látjuk.

A városok és a még észlelhető nagyobb útvonalak fehérek és szürkéskékek. Ezek csupán útmutatást jelentenek, a tényleges színárnyalatot számtalan dolog befolyásolja: a légköri viszonyok, a napsugarak hajlásszöge, az évszakonként változó növénytakaró stb.

Körül lehet határolni az erdővel borított területeket, észlelni lehet az erdőirtás és az erdőtüzek hatásait. Az erdőtüzek nagy károkat okoznak az erdőkben. Az űrfelvételeken jól felismerhető a fekete színű, felégett erdő és a még lángoló növényzet. A füstcsikok irányából a széljárásra, így a tűz terjedésének várható irányára lehet következtetni.

Más erdőpusztító tényező is azonosítható, például a növényi és állati kártevők elterjedése, a savas esők pusztítása.

Ha a szakemberek az ugyanarról a területről korábban készített felvételeket összehasonlítják a legfrissebbekkel, jól nyomon követhetik a sivatagok terjedését.

A Föld ózonpajzsának sérülését, az „ózonlyuk” kialakulását és méretének változásait szintén műholdakkal vizsgálják.

A műholdfelvételek kiértékelése többszöri gyakoriást igényel. A legtöbb új *Világ-atlasz* tartalmaz műholdfelvételt és -kiértékelést is. De filmeket (pl. *Az egyetlen Föld; Bolygónk a Föld* stb.) és a tévé időjárás-jelentéseit is célszerű felhasználni, mert a mozgó képsorok segítségével a változások jól szemléltethetők.

A levegőburok

Az ózon szerepét a légkör földrajzának tanításakor emelhetjük ki, amikor a légkör szerkezetét tárgyaljuk. Mindez kitűnő alkalom a műholdfelvételek értékelésének gyakorlására is. A légkör összetételének tárgyalásakor célszerű kitérni az oxigén kialakulására. A levegő felmelegedése, illetve az üvegházhatás tárgyalásakor térhetünk ki a globális felmelegedés problémájára.

Vékonyodik az ózonpajzs

A földi élet védelmezője a sztratoszférában, a kb. 20–30 km magasságban legnagyobb koncentrációban lévő ózon. Az ózonréteg vastagságát Dobson-egységben mérik. 1 Dobson annak a rétegnek a vastagságát fejezi ki, amely földfelszíni nyomáson 0,01 milliméter lenne. Az átlagos ózonvastagság 300 Dobson, tehát ez a Föld felszínén 3 mm vékony réteget alkotna.

Az ózon oxigénmolekulából keletkezik ultraibolya sugárzás hatására. Ez a sugárzás az oxigént felbontja, így atomos oxigén (O) szabadul fel. Az oxigénatomok igen reakcióképesek és egy atom egy oxigénmolekulával háromatomos ózont alkot. Az így keletkezett ózon az ultraibolya sugárzás hatására újból felbomlik, majd ismét ózonná alakul. Az ózon oxigénatommal ütközve két oxigénmolekulát alkot. Tehát az ózon kialakulásához oxigénmolekulára van szükség. A földtörténet kezdeti időszakában a légkör nem tartalmazott oxigént, ún. redukáló légkör volt.

Az oxigén kétféleképpen alakult ki:

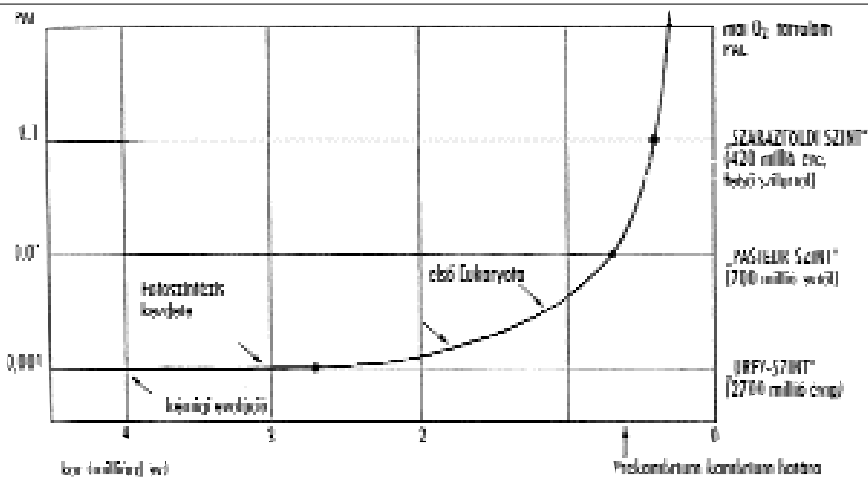
A vízből ultraibolya sugárzás hatására fotodisszociációval keletkezett oxigénből kialakult ózonréteg egy bizonyos vastagságot elérve megvédte a vízgőzt a további bomlástól és újabb oxigén így nem keletkezhetett. Fotodisszociációval a jelenlegi oxigéntartalomnak csak ezredrésze képződött, ezt a mechanizmus leírója alapján Urey-szintnek nevezik. Az ózonréteg az ősidőben a felszínközéleben lehetett, ritka volt, ezért alig nyújtott védelmet az élővilág számára. Legalább 10–15 m vastag vízoszlop védelme alatt, mintegy 3,5 milliárd éve alakultak ki az első élőlények.

Majd a fotoszintézis megjelenésével a légkör oxigéntartalma tovább gyarapodott, 600–700 millió évvel ezelőtt elérte a mai századrészét. Közben sok szervezet a fermentációról áttért a légzésre. Ez tíz-tizenötszörösére növelte a szervezetek energiahasznosítását. Ezt a folyamatot kísérletileg *Pasteur* igazolta, ezért ezt az oxigéntartalmat Pasteur-szintnek nevezték.

Közben ahogy nőtt a levegőben az oxigén mennyisége, vastagodott az ózonpajzs is, valamint az energianyerés is hatékonyabbá vált. A felső szilurban (420 millió éve) a növények meghódították a szárazföldet, ekkor a mai oxigéntartalom 0,1-ét érte el az oxigén mennyisége. Ezt nevezzük szárazföldi szintnek. A későbbiekben a vegetáció gyarapodása és a fotoszintézise tovább növelte a levegő oxigéntartalmát. A karbon végére az oxigéntartalom elérte a mai szintet, sőt némiképp meg is haladta azt. A mai oxigéntartalmat PAL (Present Atmospheric Level = jelenlegi légköri szint)-szintnek nevezzük (*l. ábra*).

A hetvenes évek elején a tudósok az ózonmennyiség csökkenését tapasztalták, ezt akkor a sztratoszféra alsó rétegeibe feljutó sugárhajtású repülőgépeknek tulajdonították. 1974-ben amerikai kutatók a halogénezett szénhidrogén-vegyületek veszélyes voltára hívták fel a figyelmet. A brit Antarktiszvizsgálat kutatói arról számoltak be, hogy az Antarktisz fölött az ózonmennyiség 40%-kal csökkent. Azóta az Északi-sark fölötti ózonréteg vékonyodását is észlelték.

Az ózon pusztulásáért főként a szennyező anyagok (halogénezett szénhidrogének:



1. ábra
A légkör O_2 -tartalmának növekedése

freonok, halonok) a felelősek. A halogénezett szénhidrogének klórt, fluort, brómot tartalmaznak. Kémiaiilag semlegesek, nagyon lassan bomlanak le, 80–100 évig is a légkörben maradhatnak. Amikor elérik a sztratoszféra ózónrétegét, az ultraibolya sugárzás hatására reakcióképes alkotóira bomlanak.

A felszabaduló klóratom a következőképpen roncsolja az ózont:

Az ózontól egy oxigénatomot vesz fel, így klór-monoxid (ClO) és oxigénmolekula keletkezik. Ha a ClO ütközik más oxigénatommal, a két oxigénatom kölcsönhatásba lép egymással, oxigénmolekula és egy klóratom keletkezik, ez a klór újabb ózónmolekula bomlását idézi elő.

A halonok bomlásából származó bróm is hasonlóan bontja az ózont: $Br + O_3 \rightarrow BrO + O_2$.

Éghajlatváltozás vagy éghajlat-ingadozás

Földünk története során az éghajlat állandóan változott, a felmelegedéseket lehűlések követték, így volt ez az utóbbi 135 év során is. Tehát az „éghajlatváltozás” kifejezés helyett lehet, hogy célszerűbb az „éghajlat-ingadozás”-t használni. Az azonban tény, hogy az emberi tevékenység és az észlelt felmelegedés közötti kapcsolat megfigyelhető.

Az elmúlt 135 év alatt Földünk átlaghőmérséklete $0,6^\circ\text{C}$ -kal emelkedett. Az emelkedés jelentős része két időszakban zajlott

le: kb. 1910 és 1940 között, valamint a legutóbbi 15 évben (2. ábra).

Az ezen időszakban lejátszódott felmelegedés okai igen összetettek: figyelembe kell venni a hőmérséklet-növelő, a hőmérséklet-csökkentő tényezőket, a visszacsatolási mechanizmusokat, az El Niño-t és még számtalan egyéb tényezőt.

Hőmérséklet-növelő tényezők:

Az egyik éghajlat-szabályozó tényező az üvegházhatás, amelyet az ember az üvegházgázok (CO_2 , CH_4 , O_3 , N_2O , halogénezett szénhidrogének) kibocsátásával befolyásolhat. Az üvegházgáz-tartalom növekedése az üvegházhatás fokozódásához, a légkör általános felmelegedéséhez vezet (3. ábra).

Az energiahordozók átalakítása során keletkező hő (technogén hő). A felmelegedésben a szerepe még csekély, de nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Hőmérséklet-csökkentő tényezők:

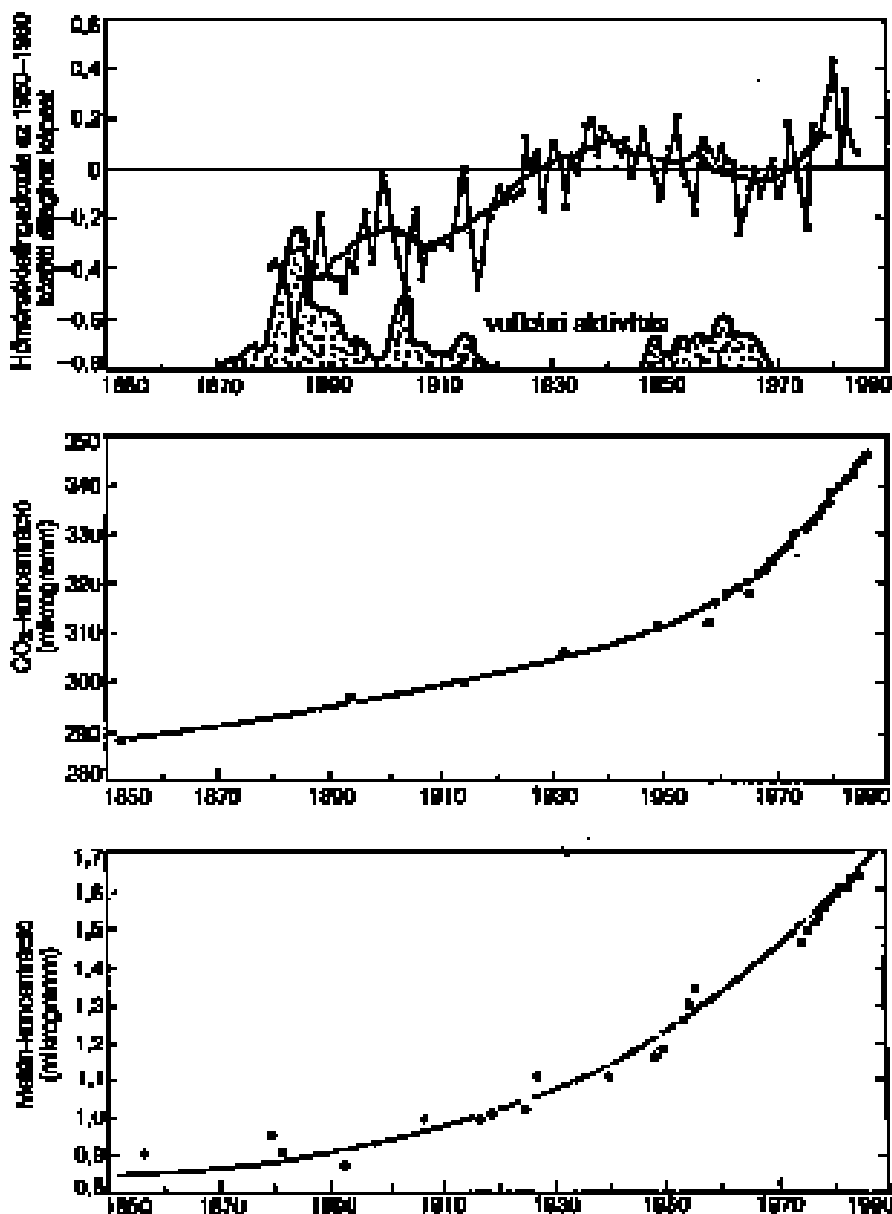
A vulkánkitörésekkel a légkörbe kerülő por, hamu, korom „leárnyékolja” a földfelszínt, csökkenti a besugárzást, ezáltal a felmelegedést (homályossági tényező). Az 1940-es és az 1970-es évek közötti lehűlést az ekkor megnövekedett vulkáni aktivitásnak tulajdonítják.

Visszacsatolási mechanizmusok:

A pozitív (labilizáló) visszacsatolás fokozza, felerősíti az elkezdődött változásokat.

A felmelegedés hatására a jég kiterjedése csökken, emiatt kisebb lesz az albedó, a felszín több napsugárzást nyel el, ezért további melegedés várható. Ha lehülés következik, a jégtakaró kiterjed, s az albedó megnö-

vekedése miatt a visszavert sugárzás is nő, az elnyelt sugárzás csökken, ezért a lehülés fokozódik. Kanadának és Szibériának az állandóan fagyott területei óriási mennyiségű metánt tárolnak. A fagyott területek ol-

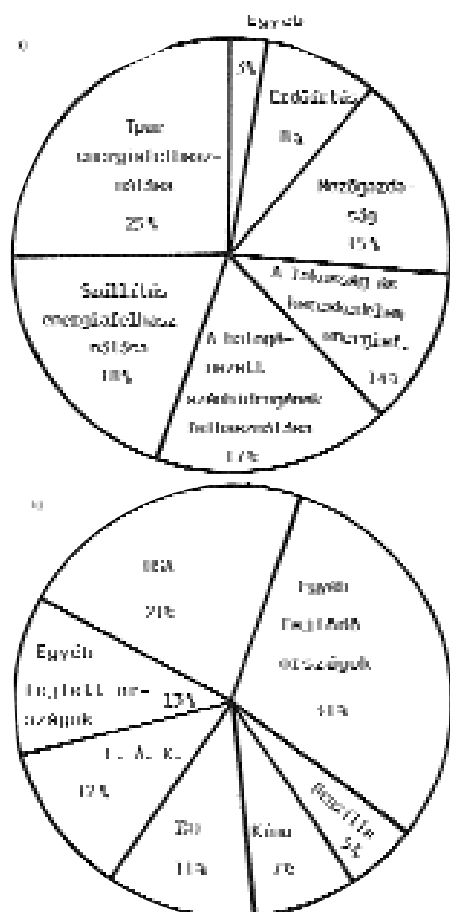


2. ábra

A hőmérséklet-ingadozás, a vulkáni aktivitás, a CO₂- és a CH₄-koncentráció növekedése közötti kapcsolat

vadása esetén hatalmas mennyiségű metán szabadulna fel, így tovább fokozódna a felmelegedés, mert a metán hatékony üvegházgáz. Az erősebb felmelegedés hatására az állandóan fagyott területek tovább zsugorodnának, még több metán kerülne a levegőbe, vagyis a felmelegedés tovább folytatódna. Ez az ún. szuper-üvegházhatás a pozitív visszacsatolás alapján alakulhat ki.

A negatív (stabilizáló) visszacsatolás a megkezdődött változások megszüntetésének irányába hat. A felmelegedés miatt az erős párolgás következtében megnövekszik a felhőzet, amelyről a sugárzás jobban visszaverődik, emiatt a földfelszín kevesebb sugárzást kap, ami lehüléshez vezet.



3. ábra
Az üvegházgázok eredete (a)
és a főbb kibocsátók (b)

El Nino vagy Déli Oszcilláció (ENSO):

Ez egy igen bonyolult, egyelőre kevésbé tisztázott, rendkívüli meteorológiai jelenség, amely Földünk egymástól távol eső területein nagyon eltérő hatású. Árvizeket okozott Kaliforniában, a Mississippi-alföldön, Délkelet-Ázsiában, fokozott szárazságot Afrikában, Ausztráliában.

Természetesen az éghajlat szabályozásában csillagászati, továbbá egyéb fizikai és geológiai tényezők is szerepet játszanak.

A vízburok

*A vizek ember okozta problémái
Óceánok és tengerek*

Az óceánok szennyezése. Az egyik legveszélyesebb szennyező anyag a kőolaj. Vékony hártaként terül szét a víz felszínén, akadályozza az oxigénfelvételt, elnyeli a fényt, csökkenti a fotoszintézis hatékonyságát.

A kőolaj-szennyeződés forrásai:

- a tökéletlen égés, amely során a levegőből szennyeződés ülepedik a tengerbe;
- a kőolajszállító tankhajók, amelyekből katasztrófa esetén, vagy csőtöréskor kiömlik az olaj;

a tankhajók mosása, amikor a kiürült tartályhajókat kimossák, majd vízzel töltik fel, hogy stabilitásuk megmaradjon.

Az óceánok nehézfém tartalma (higany, ólom) részben természetes eredetű, de az emberi tevékenység is jelentősen növeli a mennyiségét.

Az ipar és a mezőgazdaság modernizációjával az egész világon elterjedtek a klórozott szénhidrogének. Ezek közül az egyik legveszélyesebb a DDT, amelyet rovarölő szerként használtak, illetve – betiltása ellenére – sok helyen még ma is használnak. Az összes DDT 25%-a az óceánokban halmozódik fel.

Az óceánok szennyezésével és annak következményeivel kapcsolatban érdemes a tanulók általános iskolai biológiai tanulmányaira támaszkodni. A tápláléklánc (növény, növényevő, ragadozó, lebontó táplálkozási kapcsolata) fogalmának átismétlése, tisztázása után jobban megérthető ez a környezetvédelmi probléma.

A táplálékláncba kerülő mérgező anyagok felhalmozódnak a tápláléklánc elemeiben, ezért számukra az végzetes lehet.

Két példa a számtalan közül:

Kalifornia partjainál egy gyár 1953 óta szennyezte DDT-vel a tengert. Felfigyeltek arra, hogy a part menti szigeteken fészkelő pelikánok egyre kevesebb utódot nevelnek fel, mert költéskor az átlagosnál vékonyabb héjú tojásaik összetörték. Közben a pelikánok egyik táplálékában, a szardíniákban DDT-t találtak, s a biológusok rájöttek arra, hogy a tengerből a szardíniákba, majd a pelikánokba került DDT a bűnös, amely megakadályozta az elegendő mennyiségű méz beépülését a tojáshejbe.

1953 és 1960 között Japánban a Minamata nevű kisváros lakói közül több, mint száz-husz ember rejtélyes idegbetegségben szenvedett, s közülük negyvenhatan meghaltak. A betegséget egy vegyi gyárból a tengerbe került higany okozta, amely a kagylókban és a halakban halmozódott fel, a szerencsétlenül járt emberek pedig ezeket fogyasztották.

A túlhalászás. A hetvenes évek elejétől a világon kifogott halmennyiség növekedési üteme a korábbi 6–7%-ról 1%-ra csökkent. Ez elsődlegesen a túlhalászásra vezethető vissza, amelynek okai:

Növekszik a kereslet a hal és a haltermékek iránt étkezési, takarmányozási és trágyázási célból. Az állattenyésztésben például mind több hal alapanyagú takarmányt használnak fel (4. ábra).



4. ábra

A világ halfogása 1950 és 1992 között

Az akaratlan halászás következtében nagyon sok tengeri állat elpusztul, mert a halászat során olyan állatokat is kiemelnek hálóikkal, amelyeket nem akartak kihalászní. (Például 1 tonna garnélarák kihalászásával 3 tonna másféle állatot is kifognak, amelyeknek a nagy része elpusztul.)

Az édesvizek

A népesség számának növekedése, az urbanizáció, az életszínvonal emelkedése megnövelte a háztartási célokra használt vízmennyiséget.

A középkorban egy ember napi vízszükséglete átlag 10–15 liter volt, ma ez eléri a 150–180 litert. Ez a középérték területenként és országonként eltérő. Például az Amerikai Egyesült Államokban az átlagos napi víz fogyasztás személyenként elérheti a 2000 litert, Európában az 500–1200 litert, míg egyes fejlődő országokban csak 50 liter jut egy főre.

Az egészséges ivóvízzel való ellátás ma világszerte jelentős problémát okoz. Jelenleg az emberiség fele nem talál egészséges ivóvizet otthona közelében, és 5 millió gyermek hal meg évente a fertőzött ivóvíz által terjesztett betegségekben. Hazánkban több mint 900 település víze nitrátos, ezért ezeken a helyeken zacskós vagy palackos vizet fogyasztanak. A nitrátos víz a csecsemők számára végzetes lehet.

Századunkban az ipar dinamikus fejlődésével jelentősen növekedett az ipari víz iránti igény. Az iparban felhasznált víz 80%-át hűtésre használják, de jelentős szerephez jut a víz a gyártási folyamatokban is (áztatás, mosás, öblítés).

A mezőgazdaság is egyre több vizet igényel.

Az ipari (energiatermelés, pl. a Nasszer-tó Egyiptomban) és a mezőgazdasági (öntözés, pl. Tisza-tó) célból megépített víztározók ökológiai problémák sokaságát váltották ki (pl. feltöltődés, szikesedés, a halászat visszaesése stb.).

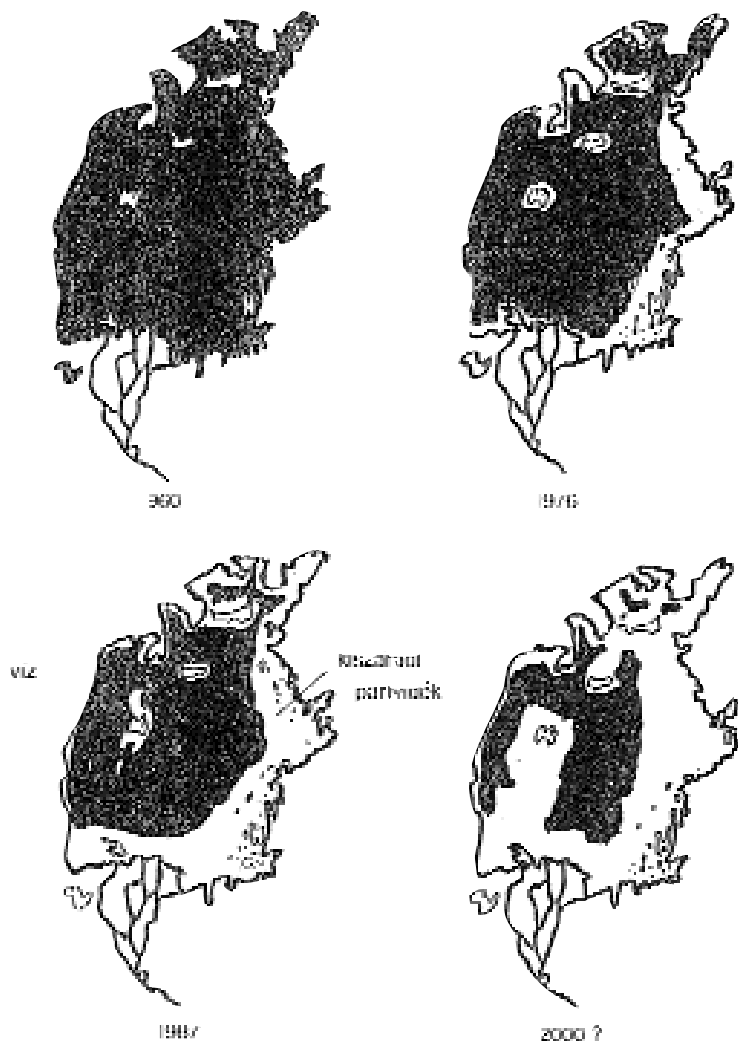
A vízháztartásba való, nem kellő körültekintéssel történt beavatkozás miatt került veszélybe az Aral-tó is. 1987-re az Aral-tó területe 40%-kal, víztömege 60%-kal csökkent. Korábban a Föld negyedik legnagyobb tava volt, ma a hatodik. Ilyen mértékű apadás az elmúlt 1300 évben nem jellemezte. Az 1960 óta tartó vízcsökkenésnek a szárazság mellett az ember is az okozója. A vízgyűjtő

területeken lehullott csapadéknak természetes körülmények között is csak felét szállítják a folyók az Aral-tóba, a többi elpárolog és elszivárog a sivatagban. Az Aral-tóba ömlő Amu-Darja és Szir-Darja mentén évezredek óta művelik öntözéssel a földet. 1960-ban 5 millió hektár, 1987-ben már 8,7 millió hektár földet öntöztek. Különösen az ún. Éhség-sztyep öntözése és a Karakum-csatorna megépítése (1300 km hosszan nyúlik a sivatagba az Amu-Darjából) csökkentette a folyók vízhozamát, ami a tó apadását ered-

ményezte. 1960 és 1987 között a kiszáradt partvidék területe 27 000 km²-rel nőtt. Igen nagy gondot jelent, hogy a kiszáradt partvidéken a szél a sót felkapja és nagy távolságba szállítja (5. ábra).

Jelenleg a felhasznált édes vízmennyiség 73%-át a mezőgazdaság, 22%-át az ipar és 5%-át a háztartások fogyasztják.

A mindennapi életünkben a háztartások, az ipar és a mezőgazdaság egyre több biológiai, fizikai és kémiai eredetű szennyezésekkel terhelik az édesvizetket.



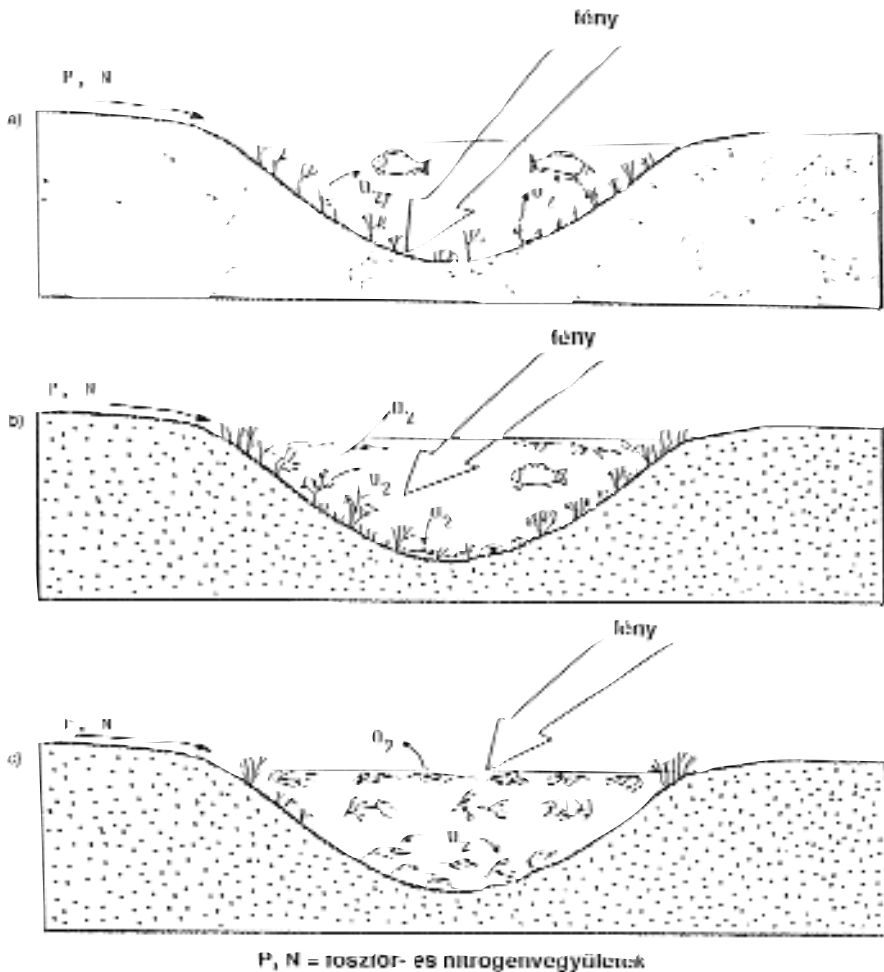
5. ábra
Az Aral-tó területének csökkenése

A mezőgazdasági és a háztartási szennyvizek által főként a tavakba juttatott nitrogén- és foszforvegyületek a növények számára tápanyagok, emiatt a víznövények túlzottan elszaporodnak.

A víz felszínén elburjánzott növények megakadályozzák, hogy az alsóbb vízrétegek növényeihez fény jusson, így azok elpusztulnak. Az elpusztult és a vízfenéken felhalmozódott szervezetek bomlása a víz oldott oxigénjének felhasználásával történik. Így folyamatosan csökken az O_2 -tartalom, végül a víziállatok is elpusztulnak. Ez a folyamat az eutrofizáció (6. ábra).

A földrajzi övezetesség

A *földrajzi övezetesség* című fejezet több probléma tárgyalására kínál lehetőséget (az esőerdők, az elsivatagosodás, szikesedés, talajpusztulás stb.). Szerencsére több videofilmet is segítségül vehetünk itt (pl. Balogh János *A megsebzett bolygó* című filmsorozatát, vagy *Az egyetlen Föld* című filmsorozatot). Ismét az általános iskolában földrajzból és biológiából tanultakra alapozhatunk (pl. az esőerdők problémájának megbeszélésekor egy kis genetikai ismeretre is szükség lehet).



6. ábra
Az eutrofizáció folyamata

A trópusi esőerdők szerepe és irtásának okai

1980 és 1995 között 224 millió hektárral csökkent a trópusi esőerdők területe. Ha az erdőirtás a jelenlegi mértékben folytatódik, 80–90 év múlva nem lesz esőerdő a Földünkön. Napjainkig Latin-Amerika az eredeti esőerdő-területének 37%-át, Ázsia 42%-át, Afrika 52%-át veszítette el.

Az esőerdő szerepe rendkívül sokrétű:

A talaj felső rétege gyökerekkel és gombafonalakkal van átszőve, így azok megvédik a talajt a lezúduló csapadéktól. Az esőerdő hatalmas szivacsként működik, a csapadékot felfogja és visszatartja, majd fokozatosan enged ki magából, ezzel egyenletessé teszi a folyók vízellátását és vízjárását. Így megakadályozza az eróziót és az árvizeket. (Pl. Madagaszkáron az esőerdők 60%-át kiirtották, a lezúduló csapadék 250 tonna talajt hord le 1 hektárról évente.)

Az esőerdő éghajlat-szabályozó szerepe abban nyilvánul meg, hogy mérsékli a szélsőségeket, csökkenti a terület hőingását.

A világ genetikai sokféleségének (a biodiverzitásnak) fontos színhelye a trópusi esőerdő. A Földünkön élő fajok számát több mint 5 millióra becsülik (sok kutató 7–9 millióra). Ebből az 5 millióból kb. 300 ezer növény- és több mint 3 millió állatfaj ismeretlen. Ezeknek a 80–90%-a a trópusokon él.

A trópusi országokban ezernél több növényfaj gyümölcsét fogyasztják, sok gyógyszer alapanyaga a trópusi növényekből származik. Az esőerdő ipari nyersanyagot, illó- és kenőolajat, gumit, gyantát, mézgát, terpentint, cserzőanyagot ad.

Az előrejelzések szerint 2015-re az esőerdők irtása miatt az 5 millió fajból 1 millió kipusztul.

Az esőerdők az élőlények tulajdonságainak öröklődésében, az anyagcsere, a növekedés és más életfolyamatok szabályozásában vesznek részt a gének. A trópusi esőerdőkben nagyon sok növény él, mindegyiknek más és más a génkészlete. Ha egy faj kipusztul, akkor vele együtt a benne tárolt örökítő információ is eltűnik.

Sok termesztett növényünk (kakaó, fahéj, olajpálma, vanília, kacsukfa stb.) az erdő vadon élő növényeiből származik.

A nemesítések során az ember arra törekedett, hogy a haszonnövények hozama minél nagyobb legyen, ezért azok bizonyos kedvező tulajdonságai (pl. a jó ellenálló-képesség a betegségekkel szemben) háttérbe szorultak. Ha a haszonnövényeket betegségek károsítják, és azok nem tudnak ellenük védekezni, akkor az ellenálló-képesség fokozására a vadon élő változatokat használják keresztezéssel. Ezért is fontos e növények termőhelyének megőrzése. Ha egy termesztett növény vad őse kipusztul, akkor a nemesítésben felhasználható előnyös tulajdonságokat hordozó gének is végérvényesen eltűnnek.

Földünkön kb. 80 000 ehető növényfaj él, a történelem során az ember kb. 3000-et használt táplálkozásra. Jelenleg nagy mennyiségben kb. 150 növényfajt termesztenek, de ezek közül alig 20 (pl. rizs, búza, burgonya, kukorica stb.) adja a világon megtermelt élelmiszer 90%-át. Ha valamely betegség megtámad egy ilyen növényt, annak katasztrofális következményei lehetnek a világelelmézésben.

Az esőerdők irtásának okai:

Tűzifaigény – A fejlődő országokban a fával való tüzelés ősi szokás, s a legegyszerűbb megoldás is, az energiahordozók beszerzésére pedig kevés pénz jut, ezért sokan arra kényszerülnek, hogy lakóhelyük közeléből szerezzék be a főzéshez szükséges tűzifát.

A tűzifa Afrikában az energiatermelés 58%-át, Délkelet-Ázsiában 42%-át és Dél-Amerikában pedig 20%-át adja.

A mezőgazdaság területigénye – A területnövelés céljából az erdőt felégetik (ezzel a légkör CO₂-tartalmát növelik), s helyén az elszenesedett facsonkok között kezdetleges módszerekkel maniókát, batátát, kukoricát termesztnek. Mivel a talaj tápanyagtartalma igen szerény, ezért termőképessége rohamosan csökken. Az erdőirtott területeken a sok csapadék gyorsan kilúgozza az értékes ásványi sókat, végül csak a vízben oldhatatlan vegyületek terméketlen rétege marad. Így csak 2–3 évig gazdálkodnak egy-egy irtványon, majd máshol égetnek fel újabb erdőrészt.

Latin-Amerikában főleg az jellemző, hogy a nagy hozamú, olcsó legelők kialakítása céljából a szarvasmarha-tenyésztők irtják az

esőerdőt, hogy olcsó hússal lássák el a gyorsétel-hálózatokat.

A szarvasmarha-tenyésztés haszna ezeken a területeken fokozatosan egyre kisebb, mert a legeltetésre használt irtások termőképessége nagy ütemben csökken, emiatt egyre kevesebb állatot tudnak eltartani.

A bútor- és épületfa iránti növekvő igény – A jó minőségű keményfák iránti igény nőttön-nő a fejlett országokban. Ezek a fák kitűnő bútoralapanyagok. A trópusi országok ezeket a fákat exportbevételük fokozása érdekében termelik ki.

A trópusi erdőgazdálkodás mai állapotaért az iparosodott országokat is felelősség terheli.

Útépítés az esőerdőben – Brazíliában megépítették az 5000 km hosszú Transamazonica utat, melynek környezetében több százezer telepest juttattak földhöz. A települések, a birtokok, a megközelítésüket lehetővé tevő utak mind-mind az esőerdők rovására jöttek létre.

Az esőerdők megkímélésének néhány lehetősége:

Kíméletesebb erdőgazdálkodás. (Ha 1 hektárról csak 2–3 értékesebb fát akarnak kitermelni, gyakran több száz „értéktelen” fát is kiirtanak, például útépítés miatt.) Két-három fa kivágása még nem veszélyezteti az esőerdő ökológiai egyensúlyát, de több száz elpusztítása már igen.

A papírhulladékok újrafelhasználása. (A világon forgalmazott papírnak az 1/4-ét sem hasznosítják újra.)

Az erdőből származó rost helyettesítése. (Például a kókuszpálma vagy a rostmályva kitűnően alkalmas erre.)

Tűzifaültetvények létesítése.

A szavanna és a sivatagi területek problémái

A második világháború után a Száhel-övezetben (a Szahara és a nedves szavanna közötti átmeneti zónában) az állatok számának növekedése miatti túllegeltetés a legelők termékenységének hanyatlásához és elsivatagosodáshoz vezetett. Ezen a területen sok helyen jóval több állatot tartanak, mint amennyit a legelők károsodás nélkül elbírnak. A túllegeltetés miatt a legelők nem

tudnak újra kizöldülni, ezért a víz és a szél elszállítja a talajszemcséket, a talaj lepusztul. Felgyorsította a talajpusztulást a hatvanas évek óta tartó szárazság is.

A nem megfelelő szakértelemmel végzett öntözés szikesedést okozhat. Az öntözőcsatornák közelében a megemelkedő talajvízszint és az erős párolgás miatt a talajban lévő víz a felszín irányába áramlik, közben oldja a talaj sóit. Amikor eléri a felszínt, a víz elpárolog, a benne oldott só pedig felhalmozódik. Ez a sókivirágzás. A szikesedés rontja a termőföld minőségét a Nílus-völgyében, Mezopotámiában, a Turáni-alföldön.

Általános társadalomföldrajz (népességföldrajz)

A túlnépesedés

Ezt a problémát az *Általános társadalomföldrajz* című fejezetben a *Népességföldrajz* témakörön belül célszerű tárgyalni.

A globális problémák kialakulásának alapvető oka is egy, az egész Földet érintő probléma: a túlnépesedés. A népesség gyarapodásával ugyanis az emberiség felborította a környezet és a társadalom közötti egyensúlyt. Bolygónk népességszámának növekedése a születésszám csökkenésével mérsékelhető. A születésszám csökkenését alapvetően két tényező befolyásolja: a társadalmi-gazdasági fejlettség és az azzal szorosan összefüggő születésszabályozás hatékonysága. Az elmúlt évtizedekben a születésszabályozás a trópusi Afrikában sikertelen volt, viszont jó néhány ázsiai országban (Kínában, Indonéziában, Thaiföldön) sikeres, olyannyira, hogy az itt élő népek természetes szaporodása a felére csökkent.

A Föld élelmiszer-termelése gyorsabban nő, mint a népesség száma, az éhínséget az élelmiszer-termelés és -fogyasztás egyenlőtlen területi eloszlása okozza. A legtöbb fejlődő ország élelmiszer-termelése nem tud lépést tartani a népesség gyarapodásával. Ez elsősorban az éhező kontinensen, Afrikában a legaggasztóbb kérdés.

Nagy probléma a szénhidrát-, fehérje- és vitaminhiány. Földünk éhező országaiban az alultápláltság következtében nagyarányú a csecsemő- és gyermekhalandóság.

Etiópiában, Nigerben minden harmadik gyermek meghal ötéves kora előtt. A születéskor várható élettartam alacsony (pl. Nigerben a férfiaké 44 év, ugyanakkor a világátlag 64 év).

Vizsgáljuk meg a tápláléklánc energia-áramlását az ember táplálkozása és az élelmiszer-termelés vagy -import szempontjából! Leegyszerűsítve: a tápláléklánc minden láncszemében az előző energiájának csak kb. 1/10-e hasznosul, vagyis a növényi táplálék fogyasztása gazdaságosabb, mint az állati eredetű.

Általában az alacsony jövedelmű országokban az 1 főre jutó évi gabonafogyasztás 200–300 kg körül van, és ennek nagy részét közvetlenül fogyasztják. A táplálékuk szénhidráttartalma nagy, viszont fehérjében és vitaminokban szegény, a kalóriabevétel több mint 70%-a egyféle szénhidrátból (pl. rizsből) származik.

A gazdag országokban az évi gabonafogyasztás (kb. 800 kg) jelentős hányadát közvetett formában az állatok etetésére használva fogyasztják el (marha-, sertés-, birkahús, baromfi, tejtermékek).

Ha az 1 főre jutó állati eredetű táplálék mennyiségét az adott országok növelni szeretnék, akkor igen komoly mennyiséggel kellene növelniük a megtermelt vagy impor-

tált gabona mennyiségét, amelyet az állatok etetésére használnak.

Ha például Kína az 1 főre jutó hús-fogyasztását szeretné megduplázni (vagyis 26 kg-ról 52 kg-ra növelni), akkor az 1 főre jutó gabonatermelést kb. a kívánt többlet tízszeresével, 260 kg-mal kell növelnie, ez 1,2 milliárd fővel számolva évi 312 millió tonna gabonátöbbletet jelent. Ez azt jelenti, hogy majdnem kétszer annyit kell termelnie vagy importálnia gabonából.

Megjegyzés: A szarvasmarhának körülbelül 7 kg gabonára van szüksége 1 kg élősúlygyarapodáshoz, a sertésnek 4 kg-ra. A baromfi és a hal a leghatékonyabb: 1 kg-os gyarapodáshoz 2 kg gabonára van szüksége. Sajtra és tojásra vetítve ez a mutatószám 3 kg és 2,6 kg között mozog.

Irodalom

(1) Arday István: *Bolygónk sorsa a kezünkben van*. Calibra Kiadó, Budapest, 1993.

(2) Arday I.–Rózsa E.: *Földrajz „A”*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1995.

(3) Arday I.–Rózsa E.: *Földrajz „B”*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1996.

(4) *A világ helyzete*, 1994

(5) Kerényi Attila: *Környezetvédelem a földrajzszakos hallgatók számára*. Tankönyvkiadó, Bp., 1990.

Arday István

Márciusban megjelenik
a Fejlesztő Pedagógia
különszáma
diszlexia, diszgráfia,
diszkalkulia, magatartászavar témákkal
kapható a
Mentor Könyvesboltban
Budapest VII., Lövölde tér 7.
Telefon: 343-1893

A teknős tartja a hátán a világot

„Az az alapelvünk, hogy minden élőlény egyenlő, beleértve a négylábú és a szárnyas teremtményeket is. Elfelejtettük ezt az alapelvet; és a kétlábú úgy lépked a Földön, mintha az ember készítette törvények felsőbbrendűvé tennék. Azonban létezik egy magasabb rendű törvény, amely egyformán vonatkozik a Föld minden élőlényére.”

Onondaga Chief Oren Lyons indián főnök

A környezeti tudatosság és a környezet problémái iránti fogékonyság kialakítása a gyerekekben nem egyenlő pusztán a környezeti ismeretek átadásával. Akkor érhetünk el igazán sikert, ha ezt a komplex nevelési célt úgy próbáljuk megvalósítani, hogy a tanuló egész személyiségét bevonjuk a folyamatba: az érzékelést, a gondolatokat, az érzelmeket, a képzeletet és a tevékenységeket. Ebben segíti a környezeti neveléssel foglalkozó, az új módszerek irányában nyitott és angolul is tudó pedagógusokat egy rendkívüli amerikai könyvsorozat. Ennek egyik kötete: Az állatok őrzői (Az amerikai őslakosság története gyerekeknek és gyakorlati feladatok a természetben) (1)

A könyvben minden fejezet egy indián legendával kezdődik, amelyet a témával összefüggő természettudományos ismeretek leírása követ. Ezekhez kapcsolódnak a gyerekek számára kitűzött feladatok. Az állatokról szóló érdekes és színes indián legendák megismertetik a gyerekekkel az észak-amerikai indiánok (2) életét, szokásait és hitvilágát, felkeltik a természettudományos érdeklődésüket és gazdagítják az érzelmvilágukat. A könyvből a gyerekek egyszerre sajátíthatják el a természettudományok és a mítoszok bölcsességét.

Az indiánok mindig harmóniában éltek a természettel, ezért lehet az indián kultúra jó kiindulási pont a gyerekek környezeti neveléséhez. Az indián legendák megismertetnek minket az állatok világával, és közben sokat elárulnak az emberi természetről is.

A könyvsorozat egyik szerzője *Michael J. Caduto*, ökológus, író és mesemondó. (3) A másik szerző, *Joseph Bruchac*, költő, regényíró és mesemondó, az amerikai őslakosok egyik leszármazottja. A könyvet *John Kahionhes Fadden* és *Carol Wood* kifejező fekete-fehér grafikái díszítik. Az előbbi mű-

vész az indián népművészet jó ismerője, származását tekintve mohawk indián.

A sorozat minden könyvéhez tartozik egy tanári kézikönyv és két hangkazetta is. A tanári kézikönyv ismereteket ad a tanároknak az indiánok történetéről és kultúrájáról. Azonkívül ismerteti azt az oktatásfilozófiai háttérrel, amelynek alapján a könyv készült. A hangkazettákon *Joseph Bruchac*, könyv egyik szerzője meséli el a történeteket jól érthető kiejtéssel és érzéketesen. Maga a könyv két fő részre tagolódik. Az első részben segítséget kapunk a történetek feldolgozásához, a fantázia irányításához, a bábjátékokhoz, a feladatokhoz, sőt még a fogságban tartott állatok gondozásához is. A második részben található a történetek és a rájuk épülő tevékenységek leírása. Mindegyik történetet egy megbeszélés (discussion) című rész követ, amely nagyszerű kiindulási alapot nyújt ahhoz, hogy a gyerekekkel rá tudjunk találni az erkölcsi tanulásra. A tanulók a történeteken kívül a könyvben sok érdekes ismeretet találnak az indián kultúráról, az állatokról, illetve az egész természetről.

A könyv a legeredményesebben a 10–14 éves gyerekeknél alkalmazható, a nyári táborok vagy az erdei iskolák programjaként. Ezekben a helyszíneken kerülünk a legközelebb a természethez, és itt teremthető meg leginkább az a szabad és bensőséges légkör, amely a könyvben leírtak elsajátításához elengedhetetlenül szükséges. A táborban vagy az erdei iskolában lényegében az egész nap a rendelkezésünkre áll ahhoz, hogy ezzel a tananyaggal foglalkozzunk. A könyvet azonban fel lehet használni az iskolai angol vagy biológia tantervi anyag kiegészítéséhez, szabadidős foglalkozásokhoz vagy szakkörökhöz is, és a szülők is meríthetnek belőle ötleteket egy-egy közös családi programhoz. A könyv feldolgozása igen sok szabadban eltöltött órát igényel. A természetről sokkal hatékonyabban taníthatjuk a gyerekeket, ha az ismeretek átadása a növények és az állatok közvetlen közelében történik és nem az osztályteremben. Így ugyanis a gyerekek érzékelés és megfigyelés útján közvetlen tapasztalatokat szerezhetnek a természetről. A könyv nevelési szempontból is hasznos: sok esetben figyelmezteti a gyerekeket a csendes, fegyelmezett viselkedésre. Megmagyarázza, hogy amikor a természetbe megyünk, más élőlények lakóhelyét keressük fel, „vendégségbe” megyünk hozzájuk. Vigyáznunk kell a nyugalomukra és tiszteletben kell tartanunk az otthonuk sértetlenségét.

A könyv feldolgozása során a tanulók sokféle készsége, képessége és ismerete gyarapszik: a megfigyelőképeség, az értő szövegolvasási, a fogalmazási, az előadóművészi képesség, a rajzkészség, a természettudományos, az angol nyelvi, a zenei és a matematikai tudás. A könyv erénye az is, hogy segíti a kreatív gondolkodás kialakítását, valamint az elmélet és a tapasztalat közötti szintézist. A szerzők célja az, hogy a gyermek teljes személyiségét, vagyis az intelligencia mind a hét területét (nyelvi, zenei, logikai-matematikai, tájékozódási, mozgási, önismereti és kapcsolatteremtő) fejlesszék. Azért vezet ehhez jó út az indián történeteken keresztül, mert az indiánok nem választják szét a gyakorlati tapasztalatot a mítosztól, a zenétől, a táncról

és a tárgyak készítésének művészetétől, ugyanis a világ megismerésének mindegyik útja egyformán fontos a számukra.

A könyv feldolgozásához természettudományos érdeklődésű angoltanár vagy angolul jól tudó természettudomány szakos tanár vagy szülő szükséges. Az angol nyelvű indián történeteket három–négy év nyelvtanulás után a gyerekek kellő tanári segítséggel megértik, mert egyszerű szerkezetű, rövid mondatokból épülnek fel és a szókincsük főként hétköznapi szavakból és kifejezésekből áll.

A magyar gyerekektől az indiánok kultúrája, képzelet- és hitvilága távolabb áll, mint az amerikai gyerekektől. Ezért célszerű a gyerekekkel először megismertetni az indiánok történetét, társadalmi berendezkedését, szokásait, életmódját és népművészetét. Ehhez sok hasznos információt találhatunk a tanári kézikönyvben.

A történeteknek szerteágazó szerepe volt az indián kultúrában: a segítségükkel próbálták megmagyarázni a világ keletkezését és a természeti jelenségeket. (Például az indiánok hite szerint a világ egy hatalmas teknősbéka hátán nyugszik.) A történetek abban is segítettek az embereknek, hogy felismerjék a természet értékeit és úgy éljenek, hogy ne bontsák meg a természet kényes egyensúlyát. A mesék sok csodás, természetfeletti és emberfeletti elemet tartalmaznak, mégis van valóságtartalmuk is. A mesemondásnak minden régi kultúrában, így az indiánoknál is közösségformáló szerepe volt. Azonkívül a közös mondanok sok generáción keresztül összetartott egy-egy indián népet vagy törzset. Szigorú szabályok vonatkoztak arra, hogy az egyes történeteket melyik évszakban, napszakban, milyen alkalommal, hol és kinek szabad elmondani. Idegennek a legtöbb mondat nem mesélték el, ami nagy gondot jelentett a mesegyűjtőknek. A legendák egy részét imádságként mondják, a könyv történeteinek válogatásánál a szerzők arra is vigyáztak, hogy meg ne sértsék az indiánok vallásos érzületét. Úgy tekintették, hogy a mese a legnagyobb ajándék az ember számára, a mesemondókat pedig különleges szeretettel és tisztelettel vették körül.

Sok törzsnél a mesemondó „mesezsákot” vitt magával. Ebben a természetben talált kis tárgyakat (pl. kavicsot, fakérget, termést, tobozt, madártollat) gyűjtött össze. Mielőtt belefogott a mesébe, kihúzott a zsákból egy tárgyat, amelyről eszébe jutott egy történet.

A történetek az észak-amerikai indián ős-lakosság hitvilágában gyökereznek, azonban az általuk hordozott üzenet örök emberi érvényű. Ezt erősíti az is, hogy az indián történetekben előforduló sok motívum megtalálható az európai népek mondáiban, meséiben is. Érdekes példa erre A lány, aki egy békához ment feleségül című mese. Ez a Magyarországon ismert Békakirályfi mesének az inverze, ebben ugyanis a béka vonzó fiatalember képében jött el a gögös lányért, akinek eddig senki

emberfia nem volt elég jó ahhoz, hogy a párja lehessen. A lányt a békakirályfi elvitte a tóba, a békák birodalmába. A lányt azért leckéztette meg a békakirályfi, mert a békákat rútnak tartotta, és azt mondta róluk, hogy olyan csúnyák, hogy még egy másik béka sem akar velük összeházasodni. A békák egy ideig ott tartották a lányt a birodalmukban, de egy idő után visszaengedték őt az emberek közé. A történetből nemcsak a lány okult, hanem a népe is, és ezek után az indiánok tisztelték és megbecsülték a békanevet.

Az indiánok úgy gondolják, hogy a természetben minden él és minden mindennel kapcsolatban áll, sőt az élőlények egymás nyelvét is értik. Az indián állattörténetek alapvetően mások, mint az európaiak. Az utóbbiakban az állatok és az emberek között ellenséges viszony van, amely gyakran élet-halálharchoz vezet. Az indián történetek arra tanítanak, hogyan élhetünk harmonikus kapcsolatban az állatokkal. Ezekben a történetekben nincs ellenségeskedés, nincs erőszak, ezért például a „gonosz farkas” motívumot is hiába keresnénk bennük. A törté-

netek az emberek és az állatok közötti megértést tükrözik. Még abban az esetben is, amikor olyan állatokról van szó, amelyekre vadásznak az emberek. Az indiánok az elejtett állatot is tisztelik és a természet ajándékának tekintik. Tudják, hogy az állat és az ember egyaránt a nagy természeti körforgás része. Ennek a gondolkodásmódnak számos történet és rítus a bizonyítéka, például a táncok az elejtett vad körül. (Erről a rítusról szól A nyulak tánca című mohawk történet.) Az állat megbecsülésének az is a jele, hogy az elejtett állat minden porcikáját felhasználják, nem mehet veszendőbe egyetlen kis darabja sem.

Az indiánok nemcsak azért becsülik az állatokat, mert élelmet és ruházatot nyernek be-

lőlük, ha sikerül zsákmányul ejteni őket, hanem azért is, mert úgy gondolják, hogy az állatok éppen olyan fontosak a világban, mint az emberek, sőt időnként még nagyobb a hatásuk és fontosabb a szerepük a természetben.

Nagyon érdekesek az „irányított fantázia” játékok, például: képzeld el, hogy milyen lenne az életed, ha

prérifarkas kölyök lennél; hogyan függne a döntéseidről, hogy életben maradsz-e; képzeld el, hogy milyen lehet sasnak lenni! Ahhoz, hogy ezt vagy azt a gyerekek tényleg el tudják képzelni, ismerniük kell a sas testfelépítését, életmódját, élőhelyét, szokásait és táplálékát, valamint tisztában kell lenniük a sas röptét befolyásoló légáramlatok természetével. Ez az „irányított fantázia”-játék és a történetek is tükrözik azt az örök emberi vágyat, hogy néha szeretnénk az állatokkal együtt szabadon szárnyalni vagy kóborolni. Azonban mindig kiderül, hogy bár lehet jó kapcsolat az ember és az állat között, még egymás nyelvét is érthetik, mégis különvált az ember és az állatok világa.

Bár a könyv az Észak-Amerikában élő állatokat mutatja be, mégis érdekes lehet a

A könyv feldolgozásához természettudományos érdeklődésű angoltanár vagy angolul jól tudó természettudomány szakos tanár vagy szülő szükséges. Az angol nyelvű indián történeteket három-négy év nyelvtanulás után a gyerekek kellő tanári segítséggel megértik, mert egyszerű szerkezetű, rövid mondatokból épülnek fel és a szókincsük főként hétköznapi szavakból és kifejezésekből áll.

magyar gyerekek számára is, hiszen sok állatnak él rokona Magyarországon, mások pedig éppen az idegenségük miatt izgalmasak a számunkra, mint például a rajzfilmszeplőként megismert prérifarkas (coyote), vagy az állatkertben megcsodált krokodil. Ezenkívül sok olyan természettudományos és környezeti ismeretet találhatunk a könyvben, amelyek messze túlmutatnak egy-egy faj leírásán (például a táplálékpiramis, az anyag és az energia körforgása a természetben, illetve az egyes élőlények helye a ciklusban).

A szerzők célja nem az, hogy a teljes állatvilágot leíró, rendszerező biológiai könyvet adjanak a kezünkbe. Az állatok közül kiválasztották azokat, amelyeket a gyerekek aránylag könnyen megfigyelhetnek a természetben, vagy amelyek könnyen tarthatók az osztályteremben vagy otthon. A könyvben „kedves” állatokról (pl. hód, őz, nyúl) és a gyerekekben, de még inkább a felnőttekben tartózkodó viselkedést kiváltókról (pl. pókok, rovarok, rákok) egyaránt találhatunk történeteket és tudnivalókat. A szerzők ezzel is hangsúlyozni kívánják azt, hogy az állatok megítélésénél nem szabad emberközpontúnak lennünk. A természetben minden állatnak megvan a maga helye és szerepe.

A szerzők bemutatják a kiválasztott fajok élőhelyét, testfelépítését, életmódját és táplálkozási szokásait, és azt is, hogyan alkalmazkodtak a környezethez (pl. téli hibernáció, rejtőszín). Érdekesek ilyen szempontból a városokban vagy a városok szélén élő állatok, amelyek a mesterséges környezethez alkalmazkodtak. Ezek az állatok elviselik a közvetlen környezetükben az emberi tevékenységet és néha egészen kis méretű élőhellyel beérik. Némelyik már annyira alkalmazkodott az ember által lakott környe-

zethez, hogy máshol már nem is lenne képes az élőhelyét vagy az élelmét megtalálni. Erre jól ismert példa a veréb, a galamb, vagy az olyan nemkívánatos „társbérlők”, mint az egér vagy a patkány. Minden állatnál szó esik a fajt veszélyeztető környezeti és emberi hatásokról.

Ahogy egy élőlény megszületéséhez és életben maradásához sokféle feltétel szükséges, a gyermekek környezeti érzékenységének kialakulásához is gazdag talaj, jó mag és tápláló környezet kell. Az utóbbi kettőt biztosíthatja a környezeti nevelés, amelyhez Az állatok őrzői című könyv is segítséget ad.

Lényeges gyakorlati tudnivaló, hogy ezt a kiadványt Obudán a Miklós tér 1. szám alatt, a Soros Alapítvány által támogatott Kulturális Innovációs Alapítvány Könyvtárában lehet megtalálni más, szintén környezetvédelemmel foglalkozó, főként idegen nyelvű könyvek társaságában. A könyv egyes részei magyar fordításban is elérhetők.

Michael J. Caduto and Joseph Bruchac: Keepers of the Animals Native American Stories and Wildlife Activities for Children. Fulcrum, Inc. Golden, Colorado 1991.
(1) A többi kötet: *A Föld őrzői, Az élet őrzői, Az éjszaka őrzői.*

(2) Az „indian” szónak az amerikai angolban diszkriminatív kicsengése van, ezért ma Észak-Amerikában az indiánokat inkább „Native Americans”-nak, vagyis amerikai őslakosoknak nevezi. Mivel a magyarban nincs meg a szónak ez a pejoratív jelentése, ezért én általában a számunkra jobban megszokott indián elnevezést használom.

(3) Észak-Amerikában a közösségi eseményeknek (pl. egy művészeti fesztiválnak) ma is gyakorta része a „storytelling”, azaz a történet- vagy mesemondás. A „storyteller”, azaz a mesemondó kiáll a közönség elé és elmesél egy vagy több történetet. A történetek általában az amerikai őslakosok, illetve az Afrikából vagy máshonnan származó amerikai legendáiban gyökereznek.

Adorján Ferencné

A gyermekek bevezetése a filozófiába

Az UNESCO Filozófiai Tagozata 1998. március 26-án és 27-én nemzetközi szakértői értekezletet rendezett A gyermekek bevezetése a filozófiába témakörben. A gyermekek gondolkodási képességének fejlesztése, a lehető legkorábbi bevezetésük a filozófiai gondolkodásba, a dialógusba és a kritikai gondolkodásba, bármilyen kultúrából származnak is, az életkoruknak megfelelő programok készítése – ezek azok a fő kérdések, amelyekkel az UNESCO-tervezet foglalkozik.

A tanácskozáson részt vettek: *Gloria Arbones*, a Centro de Investigaciones en Filosofia para Niños („Filozófia Gyermekeknek” Kutatási Központ) igazgatója (Argentína); *Philip Cam*, a University of New South Wales professzora (Ausztrália); *Daniela G. Camhy*, az Austrian Center of Philosophy for Children (ACPC) igazgatója; *Laurence Cornu*, az Université de Poitiers filozófiaprofesszora (Franciaország); *Peng Deng* docens, a High Point Egyetem történelemtanára (Kína); *David Evans*, a The Queen’s University of Belfast logika és metafizika professzora (Egyesült Királyság); *G. Havas Katalin* filozófiaprofesszor, a Magyar Tudományos Akadémia Filozófiai Intézete részéről; *Abel*, az Université Marien Ngouabi of Brazzaville filozófia és antropológia professzora (Kongó); *Eric Lecerf*, a Collège International de Philosophie programvezetője (Franciaország); *Cho Shik Lee*, a Korean Academy for Teaching Philosophy in Seoul (KATPIS) elnöke (Koreai Köztársaság); *Matthew Lipman*, az Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) elnöke (Amerikai Egyesült Államok); *Arkady Margolis*, az International College of Educational Psychology (ICEP) rektora, a Russian Centre of Philosophy for Children igazgatója (Oroszország); *Hreimr Palsson*, a Heimspekiskolin (a Filozófia Gyermekeknek Izlandi Központja) igazgatója (Izland); *Pierre Péju*, a Lycée International de Grenoble filozófiaprofesszora (Franciaország); *Ronald Reed*, a Texas Wesleyan University filozófiaprofesszora (Amerikai Egyesült Államok); *Michel*

Sasseville, az International Council for Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) elnöke (Kanada); *Helmut Schreief*, a Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) elnöke, filozófiaprofesszor (Németország); *Ann-Margaret Sharp*, az Institute for Advancement of Philosophy for Children (IAPC) igazgatója (Amerikai Egyesült Államok).

A résztvevők üdvözölték az UNESCO azon kezdeményezését, hogy elő kell segíteni a nemzetközi szintű együttgondolkodást a gyermekek filozófiai oktatásának szerepéről, a problémákról, amelyeket a világ különböző kultúráihoz való adaptáció jelent, és az intézkedésekről, amelyek ennek a diszciplínának a fejlesztéséhez szükségesek.

A kétnapos vita mindenekelőtt azt szolgálta, hogy a tanácskozás résztvevői világosabban meghatározzák, mi a célja a gyermekek bevezetésének a filozófiai gondolkodásba, valamint azt, hogy milyen hasznos szerepet játszhat ez a főiskolai tananyag kialakításában.

A résztvevők megkísérelték feltárni a közös elemeket a specifikusan gyermekekre alkalmazott, már létező programokban, és értékelni a különböző országok közötti együttműködés helyzetét. Ötleteket adtak, hogyan lehet felbecsülni a nevelési hasznát annak, ha a gyermekeket bevezetjük a filozófiai gondolkodásba, és hogy milyen szerepet játszhat ez a demokráciára nevelésben.

Sok javaslat született a tanárok, a kormányok és a nyilvánosság tudatossá tételének és tájékoztatásának fokozására vonatkozólag.

A Filozófiai Tagozat felvetette a Világprogramban a filozófia és a demokrácia re-

gionális hálózatainak mozgósítási lehetőségét. Az UNESCO Társult Iskolák hálózatát szintén mobilizálni lehet gyakorlati célokra.

A konferencia végén a résztvevők elfogadták a következő nyilatkozatot:

„Elismerjük és valljuk a filozófia fontosságát a demokrácia számára.

A mód, ahogyan a filozófiát integrálni lehet az oktatásba, függ a kulturális különbségektől, az oktatási rendszerek különbözőségétől és a pedagógus személyes választásaitól.

Javasoljuk, hogy:

1. gyűjtsük össze az információkat a gyermekekkel való filozófiai foglalkozásra létrejött, a különböző országokban már működő csoportokról és projektekről;

2. ezeket az információkat hasonlítsuk össze abból a célból, hogy a termékeny ötleteket elterjesszük, és megkönnyítsük a különböző tapasztalatok filozófiai és pedagógiai elemzését;

3. a gyermekekkel való filozófiai foglalkozást fejlesszük ki az elemi iskolákban, és segítsük elő a különböző tapasztalatok és filozófiai reflexiók kicserélését és kötetlen beszélgetések szervezését;

4. bátorítsuk a filozófia tantárgy bevezetését, fejlesztését és kiterjesztését a középfokú oktatás tanmenetében;

5. segítsük az elemi és a középiskolákban a tanárok filozófiai képzését.”

Rózsahegy Tiborné

Régi és új összjátéka (?)

A kötet nagyrészt az azonos címmel, 1996. május 24-e és 26-a között Pécsen megrendezett konferencia előadásait tartalmazza.

A szerkesztők (Kecskeméti Gábor és Jankovits László) a magyar reneszánszkatatók huszonegy előadásából tizenhatnak az írott változatát közlik. A szövegek három csoportba oszthatók; az elsőbe tartoznak a Janus Pannonius-tanulmányok, a következőbe a magyarországi neolatin irodalom három évszázadának korpuszával, szöveghagyományával és európai kontextusával foglalkozó írások, a harmadik amolyan miscellanea, melyben az emblematika és a neolatin topika 20. századi alkalmazása a főszereplő.

Egy recenzió mindig lehet ürügy arra, hogy írója kedvenc vesszőparipáit nyíltan vagy burkoltan beépítse mondandójába. Ezt teszem én is a következőkben. Vajon mennyiben van igaza *Orlovsky Géának*, amikor *A „rég magyar irodalom” története* című tanulmányában a hazai irodalomtudósok társadalmában jól felismerhető *régimagyaros beszédmódról* ír. (1) A kérdés első látásra talán nem szövegközeli, de ha figyelembe vesszük, hogy a *Klaniczay Tibor* idején kialakult „rebakucsos menetrend” szerint a tavaszi konferencia mindig a magyar reneszánszkatatók évi seregszemléje

volt, akkor mindjárt kevésbé gyanakszik majd az olvasó a recenzens pusztán nárcizmusára, és jogosnak találja majd, hogy a konferenciakötetet ebből az irányból közelítsük meg, hiszen annak tanulmányai reprezentatív mintaként szolgálhatnak a régimagyaros beszédmód vizsgálatához. (2)

Ha elfogadjuk *Orlovsky* érvelését a *régimagyarászat* segéd- és társtudományi függőségéről, ha tehát eltekintünk attól, hogy a posztmodern interdiszciplinaritás szemszögéből nézve tulajdonképpen minden tudományág efféle hálás függőségre ítélte, akkor fel kell tennünk a kérdést: vajon

az Orlovsky-listából kimaradt irodalomelmélet – mint társtudomány – milyen mértékben formálja a régimagyaros diszkurzust?

Úgy tűnik, a régi magyar irodalom kutatóinak jelentős részét jellemzi az *elmélet* bizonyos fokú *mellőzése* és kisebb részükre jellemző maga az *elméletellenesség* is. (3) Ez főként abban nyilvánul meg, hogy többnyire figyelmen kívül hagyják azt a hermeneutikai tapasztalatot, miszerint a kortárs esztétikai (de természetesen a tudományos) gyakorlat (is) mindig újírja az irodalomtörténeti hagyományt. Sokszor beszélhetünk tehát a régimagyarászat elméleti reflektálatlanságáról, „öncélú” zártságáról. Ez azonban egyáltalán nem azt jelenti, hogy e tudományterület ne mutatna fel elsőosztályú minőséget a forráskutatásban, vagy épp a régebbi korok eszmetörténetének tanulmányozásában, hanem jóval inkább arról van szó, hogy a régimagyarosoknál az igen nagyfokú filológiai precizitással ritkán jár együtt a kutató személyes (de nem impresszionista, pszichologizáló) érintettsége, a „mivégre és miképpen fordulunk a múlthoz” kérdés megfogalmazása. (4) Egyszerűbben: a régimagyaros a múlthoz ritkán fordul a céllal *tudatosan*, hogy annak másságán keresztül a jelen problematikáját értelmezze, beszédmódját tehát – ha valóban feltesszük annak megkülönböztethetőségét – nem kimondottan jellemzi az újraolvasás gesztusa, az interpretáció mibenléte fölötti morfondírozás, vagy a legtöbb esetben akár a szövegkritika posztmodernizációjának tudomásulvétele sem. (5) Kijelentéseim természetesen nem örökérvényűek, hiszen a fiatalabb régimagyarosok többsége biztosan átalakítja majd a teóriához való viszonyt, mégis úgy vélem, Orlovsky meghatározását ki lehet egészíteni azzal, hogy a régimagyarás diszkurzust főbb tendenciáiban jellemzi az elméleti reflektálatlanság, illetve modorát még mindig a romantikus és/vagy impresszionista-pszichologizáló, és végül, de nem utolsósorban egy jellegzetesen későpozitivisták szemlélet jellemzi. (6)

A régimagyarászok és az elmélészek közötti igen ritka párbeszéd kísérletének elindítója volt *Bornemissza Péter Elektrájának* újraértelmezési javaslatával *Molnár Gábor*

Tamás. Ő is utalt a régimagyaros beszédmód reflektálatlanságára, és annak ellenére, hogy nem a legpontosabb forráskutatással dolgozott, és kijelentéseit sokszor inkább intuícióra alapozta, nagyban osztom véleményét. Molnár vitapartnerei (klasszikus paradigmavédő gesztusokkal) a jelen konferenciakötet szerkesztői voltak, a vita maga pedig mintegy a „kritika-vita” oldalvizein zajlott. (7) Az *Elektra*-ügy kapcsán két dolgot szeretnék leszögezni:

1. Nem szerencsés, hogy a beszélgetés – főként Kecskeméti és Jankovits „kasztráló” (*Barthes*) fellépésének köszönhetően – elnémult, hiszen az efféle párbeszéd mindenféleképpen kedvező lenne a hazai irodalomtudomány egészének szempontjából, mivel egy elméletileg pallórozottabb régimagyaros gárda és egy jóval nagyobb filológiai precizitású, és a régebbi irodalmat jobban ismerő elmélész-csapat megszerveződéséhez vezetne. (8)

2. Épp ez a vita mutatta meg tehát – és már csak ezért is hasznos volt –, hogy míg a régimagyarászat valóban nem az irodalomelmélet büvkörében él, addig a hazai elmélésztábor tényleg nem a legtökéletesebben tudja feltérképezni a régi magyar irodalmi tradíciót.

Hasonlóan hiúsította meg – igaz remek humorral, és, úgy tűnik, szándéka ellenére – a filológia és a filozófia összjátékát (*Martianus Capellával* elve: nászát) *Kisbali László Gadamer*-kritikájában, ahol kimondva-kimondatlanul Gadamer hazai híveinek is fűgét mutatott (már a filozófus cikkének címe is jellemző: *A filológia bosszúja...*). (9) A konszenzus keresése helyett Kisbali is inkább kasztrál, sőt bálványt dönt. Pedig lehet, hogy nincs igaza *György Péternek*, amikor szemináriumain és a médiában arról beszél, hogy a közbeszéd, a kritika ne legyen „terapeutikus”. Mert lehet, hogy a „neurotikus disputánál” gyümölcsözőbb lenne a hazai filozofok számára, ha a különböző szakterületek között létrejönne a toleráns párbeszéd, ami így nem a *le/meggyőzés*, hanem sokkal inkább az *összjáték* és a *társszerzés* formája lehetne. (10)

Ezek után vegyük szemügyre előfeltevéseink tükrében a kötet néhány, számunk-

ra fontosabb cikkét. A Janusszal kapcsolatos tanulmányok között *Ritoókné Szalay Ágnes* a humanisták verses levelezéséről írott tanulmánya először a verses levél műfaji besorolását végzi el, majd elméleti alapvetésének megfelelően (11) különböző verses levélváltások (tabellae) elemzésével Janus Pannoniusról, illetve „poézishez való viszonyáról” kíván következtetéseket levonni. A tanulmány konklúziójában nem is titkolja pozitívista, szerzőelvű beállítottságát. (12) Szintén reflektálatlan, ugyanakkor briliáns filológiájú tanulmány a *Török Lászlótól* való (*Adalékok a Guarino da Veronát dicsőítő Janus-epigrammák nyelvi-gondolati hátteréhez*), mely a humanista nyelvművelés ideáját tárgyalja, és címének sugallata ellenére nem kimondottan nyelvfilozófiai indíttatású. A historista filologizáló tendenciától elkülöníthető Mayer Gyula cikke (*Janus Andreola-epitáfiumának szöveggyománnya*), ez ugyanis nyitott a genetikus textológia gyakorlata felé. Boda Miklós már említett tanulmánya (*A „két Róma” vonzásában*) jeles példája az impresszionista ihletettségű, „életrajzi indíttatású” tanulmánytípusnak. Az újabb elméleti szempontokat jobban érvényesítő cikkek közül való a kötet egyik szerkesztőjének, Jankovits Lászlónak az *Ad animam suam* című elégia új értelmezését javasoló tanulmánya. Nagy erénye, hogy metodikai szempontból igen helyesen közreadja az elégia latin, és a cikkíró által pontosan magyarított változatát. A tanulmány világosan szerkesztett: első részében összegzi az addigi kutatás koncepcióit, majd pedig felhívja a figyelmet egy, az elégia értelmezésében makacsul jelen levő anakronizmusra: „A platonikus hagyományban meglevő véleménykülönbségekről Janus nyilván tudhatott... De ezekből a véleményekből nem válogatható úgy, hogy előre látta [volna] az ó-, közép- és az újplatonizmus XIX. századi tagolását. Bármennyire is nehéz a Quattrocento platonizmusában tendenciákat, vitapontokat megtalálni, annyi biztos, hogy a történeti vizsgálódás során nem egy újkori tagolás segít ebben a leginkább.” (13) A következőkben Ficino és Janus eszmetörténeti kapcsolataira koncentrálnak az értelmezés, majd pedig

egy töredékes elemzést („kommentár-töredéket”) olvashatunk, melyben Jankovits a vers interpretálásakor eddig általánosan elfogadott *homo miserandus*-toposzt egy, az *Allamból* származó lélekfilozófiai modellel cseréli fel. Jankovits elemzése is tematikusnak mondható, nem a formai oldalra koncentrálnak. (14) Egy hermeneutikailag reflektált interpretáció többek között nyilván a reneszánszban még csak formálódó individuális szerzőfogalom, és a posztmodernben a szerző *halálát* követő állapotok hasonlóságaira is összpontosítana, a humanista imitációelméletek értelmezését pedig az eredetiség meggyengülésének kortárs tapasztalatából, és az idézetekre, sőt kisajátításra (appropriation) épülő posztmodern poétika gyakorlatából kiindulva is értelmezné. Ahogyan például az *inventio poetica* kérdéseit is jelentős részben a fikcionalitásra vonatkozó recens elméletek (pl. *Iser*) tükrében tartaná vizsgálatra érdemesnek, szemben például a klasszikus antik retorikát fiatal kora ellenére igen jól ismerő *Tóth Tünde* kötetbeli, idevonatkozó fejtegetéseivel. (15) *Káldi György* forráskezelésének, kompiliációs technikáinak, illetve az *auctoritas* fogalmának finom analízisével *Gábor Csilla* igazi kivétele a kötetnek elméleti tudatosság szempontjából. A főként *Komáromi Csipkés György* és angol kortársa, *John Prideaux* teológiai-filozófiai és az ezekkel szoros kapcsolatban álló poétikai nézeteiről írott tanulmányában a konferenciakötet másik szerkesztője, Kecskeméti Gábor – az *Elektra*-vitában rá jellemző modalitás ellenére – is inkább olyan régi magyaros szerzőnek tekinthető, aki írásában egyre inkább érvényesíti a kortárs irodalomelméleti, nyelvfilozófiai és ismeretelméleti gyakorlatot. (16) Ez az attitűd megfelel annak a programnak, amit Kecskeméti a *Tarnai Andor* által elindított kritikátörténeti kutatásokon belül történeti kommunikációelméletnek nevez. (17) A tanulmány különösen értékes része, ahol szerzője olyan Komáromi Csipkés-szövegrészletre mutat rá, amely a poétikatörténet szempontjából is igen jelentős 16–17. századi szemiotikai fordulattal áll kapcsolatban. A prédikátor itt a pütagoreus számmisztikával – mai ter-

minológiával a *hermetikus szemiózis* egy típusával – szemben foglal állást, tulajdonképpen a reprezentatív szimbolizmusra alapozott jeleméleti paradigma híveként. Szintén az elméletileg tudatosabb kutatók közé tartozik a főként emblematikával foglalkozó szerzőpáros, *Knapp Éva* és *Tüskés Gábor*, ám tevékenységükkel kapcsolatban – nem csak e recenzióbeli előfeltevésem tükrében – legalább két komoly kifogás emelhető:

1. a 16–18. századi emblémaelméletek vizsgálatához elengedhetetlenül fontos lenne a már említett szemiotikai fordulattal (illetve a két legfontosabb korabeli jeleméleti paradigmával) kapcsolatos kutatási eredmények alkalmazása;

2. a digitális kultúra hajnalán oly égető esztétikai, médiaelméleti probléma, kép és a szöveg viszonyára vonatkozó mai elméletek alkalmazása szintén rendkívüli mértékben megtermékenyítené a nagy filológiai pontossággal és komoly erudícióval felkutatott források értelmezését. (18) A kötet egyik leginvenciózusabb cikke *Bárczi Ildikótól* való, a tárgya *József Attila* „régimagyaros” érdeklődésének egyik példája, a *Medáliák* első darabjában szereplő elefántoposz lehetséges genealógiája. Ám az *Elefánt* olvasását némi hiányérzettel zárhatjuk, hiszen az eredettörténet felvázolását nem követi semmiféle kísérlet a toposz József Attila-i értelmezésének elemzésére, pedig a toposz történetének ismeretében lett volna igazán izgalmas látni, hogy a 20. századi költő hogyan is hozza működésbe a hagyományt.

Külön kell szólnom a kötet arculatáról (tipográfia, borítótér, kötés). Lévéen alacsony költségvetésű tanulmánygyűjtemény, a kiadványra nem jellemző kép és szöveg, design és tematika összhangja, így gyakorlatilag nem fordul elő semmilyen egyedi tipográfiai és tördelési lelemény, s a kötés is ragasztott (így, sajnos, nem lesz hosszú életű). A könyv halványsárga külső borítóján *Giovanni Marquale* 1551-es, mandulafát ábrázoló emblémája, s Janus verse mellett a képhez tartozó *explicitio*, azaz magyarázó epigramma sorai olvashatóak olaszul és magyarul, kék betűkkel.

JANKOVITS LÁSZLÓ–KECSKEMÉTI GÁBOR szerk.: *Neolatin irodalom Európában és Magyarországon*. Pécs, 1996.

Jegyzet

(1) „A hazai irodalomtörténész társadalomban jól felismerhető egy önálló intézményekkel, habitussal, hagyományokkal rendelkező, saját, megkülönböztethető diszkurzusrendet használó közösség. Ez a mikrotársadalom a magyar irodalomtudományon belül önálló diszciplínaként megjelenő tematika: a régi magyar irodalom tanulmányozására (művelésére) szerveződött. A modern kor szakértőtől, vagy éppen a kritikusoktól megkülönbözteti széles segéd- és társtudományi függősége. Kutatásai során nagymértékben támaszkodnia kell az olyan szaktudományokra, mint például a klasszikus filológia, kodikológia, paleográfia, teológia, intézmény-, egyház-, zene- és művészettörténet, sőt: ikonológia, heraldika, archontológia, tipográfia, könyvkötészet, fegyvertan...” – ORLOVSZKY GÉZA: *A „rég magyar irodalom” története. Vázlat.* = Uő.: *Mint sok fát gyümölcse...*” *Tanulmányok Kovács Sándor Iván tiszteletére*. Bp. 1997, 95. old.

(2) A Rebakucs-mozaikszó az MTA Irodalomtudományi Intézete reneszánsz osztályát, *Reneszánsz–Barokk Kutatócsoportját* fedi. Az Intézetben hasonló beceneve van az irodalmi kultusképződéssel foglalkozó csoportnak is: Kukulcs.

(3) Az *elmélet* szónak nálunk számos konnotációja van, ritkán szokták egyszerűen csak az irodalomelmélettel foglalkozók tárgyaként kezelni, jóval inkább – különösen a Kritika-vita óta – a hermeneutákkal vagy a recepcióesztétika híveivel (de szűkíthetünk tovább: Kulcsár Szabó Ernő tanítványaival) kapcsolatban alkalmazzák (akik ugyanakkor talán bizonyos mértékig ki is sajátították a szót maguknak).

(4) Az eszmetörténeti kutatások kiemelkedő figurája Keserű Bálint, az általa alapított *Adattár a XVI–XVIII. századi szellemi mozgalmaink történetéhez* 35. kötetét a szerkesztők az emeritus professzor tiszteletére állították össze: *Művelődési törekvések a korai újkorban. Tanulmányok Keserű Bálint tiszteletére*. Szerkesztette: BALÁZS MIHÁLYY et al., Szeged 1997. Néhány nem régimagyaros *mivégre-szöveg*: SZILÁGYI MÁRTON: *Kritika és irodalomtörténet. Avagy miért érdemes XX. századi szövegeket olvasnunk?* Alföld, 1993. 12. sz., 62–70. old.; FRIEDEL, EGON: *Mit jelent a művelődéstörténet és miért érdemes foglalkozni vele?* = *Az újkor kultúra története I–III*. Bp. 1993, 21–80. old.; KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Hogyan és mivégre tanulmányozzuk az irodalomértés hagyományát?* = *Történetiség, Megértés, Irodalom*. Bp. 1995, 18–62. old. A személyesség impresszionista-pszichologizáló válfajára kitűnő példa található Kovács Sándor Iván egyik Rimay-elemzésében, melyben a mai velencei szcenárió „segít” a Rimay-toposz értelmezésében és az *apodemica* (az utazás régi tudományának) szabályai érvényesülnek: „Hadd mondjam el, milyen felzaklató pillanatban merült fel bennem ez a verssor [a Rimay-sor: „Venus fajtalan hús, csipkéből tekert gúzs...” – Sz.

M. megj.] Velencében, és hogy a hatalmába kerítő mai élmény miként sokszorozta meg a csipkével összekapcsolható képzetársításokat. Amikor 1982. november elején Velencében bolyongva a kis terekre leszálló esti szürkületből hirtelen elém lobbant a Palazzo Contanini erkélyes tornyának felszökő fehérscipkés lépcsősora, Rimay versével értelmeztem a látványt...”

KOVÁCS SÁNDOR IVÁN: *Rimay János Velencében.* = Uő.: *Vágy és emlékezet.* Bp.–Miskolc–Dunaszerdahely 1996, 159. old. Ilyen jellegű Boda Miklós Janus-tanulmánya is a konferenciakötetből: „Vizsgálódásaimhoz az indítékot hol egy szövegrész, hol egy életrajzi elem szolgáltatta, hol pedig maga az Urbs, ma is látható vagy felidézhető emlékeivel. Mindenesetre a magam Itália-élménye is részes lehet abban, hogy esetenként egyfajta helyrajzi megközelítés került előtérbe az anyag közreadásánál.” (i. m., 35. old.)

(5) A szövegkritika változásairól lásd a Helikon tematikus számát és főként: DÁVIDHÁZY PÉTER: *A hatalom szétozottsága: (poszt)modernizáció a szövegkritikában.* Helikon, 1989. 3–4 sz., 328–343. old.

(6) Mindenfajta konfliktust megelőzendő: az iméntiek nem értéktételeként, hanem „csupán” a megállapítás szándékával íródtak. Persze a régimagyarosoknál is akadnak olyan újraolvasó ellenpéldák, mint másutt Szili József Arany-könyve, vagy Szilágyi Márton Kármán- és Dávidházy Péter Arany-értelmezése; ilyen volt például a maga idejében elméletileg is igen korszerű, Horváth Iván által honosított *történeti poétika* Balassi-monográfiájában, vagy Téglásy Imre nyelv- és irodalomelméleti kutatásai, újabban Orlovsky Géza *Posztmodern Múlt-szemináriuma*, amely a jövőben működni fog hálózati folyóiratként is. Írásaiban egyre inkább a posztstrukturalista történetírás elméleteire (újabbban különösen Stephen Greenblatt self fashioning-elméletére) alapoz Szőnyi György Endre. Kisebbségben, de ide sorolhatók Bene Sándor „mediatörténeti”, a Zrínyi-reprezentációval foglalkozó munkái is. Mindezek közül azonban kiemelkedik Szigeti Csaba radikális archaizmus. Vö. SZILI JÓZSEF: *Arany hogy istenül: az Arany-líra posztmodernsége.* Bp. 1996; SZILÁGYI MÁRTON: *Kármán József XIX. századi újralfedezése.* ItK, 1993. 2. sz., 248–255. old.; uő.: *Kármán vagy Fanni? (A Fanni Hagyományai szerzőségének kérdései.* ItK, 1996. 5–6. sz., 686–701. old.; DÁVIDHÁZY PÉTER: *Hunyt mesterünk. Arany János kritikus öröksége.* Bp. 1994; HORVÁTH IVÁN: *Balassi költészete történeti poétikai megközelítésben.* Bp. 1982; uő.: *Szöveg.* 2000, 1994. 11. sz., 42–48. old.; uő.: *Az eszményítő Balassi-kiadások ellen (Előzetes közlemény).* = *Keserű-emlékkönyv.* i. m., 191–205. old.; TÉGLÁSY IMRE: *A nyelv- és irodalomelmélet kezdetei Magyarországon.* Bp. 1988; SZIGETI CSABA: *A himsfarkas bőre. A radikális archaizmus a mai magyar költészetben.* Pécs 1993. A szövegkritika posztmodernizációjára nagy mértékben reagál Stoll Béla, illetve már hordozójánál fogva a Centre de Hautes Etudes de la Renaissance-ban készülő internetes, hipertext *Balassi Kritikai Kiadás.* Vö. STOLL BÉLA: *Szövegkritikai problémák a magyar irodalomban.* Bp. 1987. Az újraolvasás antik esztétikával kapcsolatos mintaértékű pél-

dája GRASSI, ERNESTO: *A szépség ókori elmélete.* Pécs 1997.

(7) MOLNÁR GÁBOR TAMÁS: *Hatástörténeti javaslat Bornemissza Péter Elektrájának ezredvégi (újra)értelmezésére.* Literatura, 1995., 289–297. old.; JANKOVITS LÁSZLÓ-KECSKEMÉTI GÁBOR: *Mielőtt nekivágnánk – Válasz egy javaslatra.* Literatura, 1996., 411–416. old. Jankovitsék cikkében utalás is található a Kritika-vita egyik szövegére, i. m., 413. old. Az utóbbi vitáról összefoglalóan lásd: H. NAGY PÉTER: *A dallam nem változtat szövegén?* = Uő.: *Kalligráfia és szignifikáció.* Veszprém 1997, 109–115. old.

(8) *A disputáció neurotikus tartalma* című fejezet: BARTHES, ROLAND: *A régi retorika. Emlékeztető.* = *Az Irodalom elméletei III.* Pécs 1997, 104–105. old.

(9) KISBALI LÁSZLÓ: *A filológia bosszúja, avagy Gadamer esete a pietista hermeneutikával.* = *Keserű-emlékkönyv,* i. m., 263–279. old.; *Hiába a schlegeli koncepció beidézése...*, uo. 279. old.

(10) Amennyiben direktívnek mutatkoznék javaslatom megfogalmazásakor, az csak a mindenkori vita dramaturgiájának eredendő sarkítottóságából adódik. Használó ez a *szabadelvű tanár paradoxon*hoz, aki ugyan nem hisz az értelmezések eleve adott hierarchiájában, így nem tekinti a tanári értelmezést magasabbrendűnek a diákok értelmezésével szemben, ugyanakkor mégis érvényesíteni kell valamiféle archaikus hatalmi beszédet, hiszen egyfelől mégiscsak nagyobb erudícióval rendelkezik tanítványainál (ez azért sokat számít!), másfelől pedig mégiscsak vezető, akinek tekintélye fogytán a „nyáj” szétszedhet, az óra parttalan félreolvasások anarchiájába fulladhat.

(11) Az újmódi „szövegközlés – melyben mind a eladó, mind a címzett levelei bennfoglaltatnak – a filológiai támaszkodás mellett az esztétikai vizsgálódásra is alapot nyújthat...” i. m., 7. old.

(12) „Ha egyszer valaki Janus költői világához, vagy egyszerűen csak az e világhoz való viszonyához akar közelebb férkőzni, akkor a költőtársakkal való levelezésben ehhez lépésről lépésre biztos fogódzót talál. Nincs is abban semmi csodáltnivaló, hogy éppen e pályatársakkal való kapcsolat dokumentumaiból tudjuk meg a legtöbbet a poétáról és a poézishez való viszonyáról.” i. m., 16. old.

(13) I. m., 48. old.

(14) Ugyanakkor – mivel a vers szerepel a gimnáziumi „kötelező anyagban”, így tehát a gimnazisták számára a tudós humanista költészeti paradigmát reprezentálja – talán nem lett volna ésszerűtlen az elégiában tételeződő szerzői szubjektum, illetve a nyelvszemlélet kérdéseivel is foglalkozni, elemezni azokat a poétikai jellemzőket, amelyek alkalmatlanná teszik azt a megmerevedett, közhelyes értelmezési stratégiát, ami a romantika szerzőelvű, platonizáló zsenikultuszának meg lehetősége híg kivonata, és a szintén a romantikában kialakult kultikus szemlélet válfajaira támaszkodik, s a legtöbb esetben az átlag, még képzetlen gimnazista sajátja. Vö. MARGÓCSY ISTVÁN: *A magyar irodalom kultikus megközelítései,* ItK, 1990. 3. sz., 288–311. old. Az „utóromantikus folytonosságról” vö. KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: i. m., 7., 10. old.

(15) TÓTH TÜNDE: *Balassi, Angerianus és a török bejtek...* I. m., 104–105. old. Az *inventio poeticáról* újabb és részletesebben ld. *Balassi Bálint és az inventio poetica*. = Hommage á Kulin Katalin. Szerkesztette: HALÁSZ KATALIN. H. n., 1997, 263–287. old.; BARTÓK ISTVÁN: „...habet etiam suas inventiones rhetorica”. *Balassi Inventio poeticája*. Iskola-kultúra, 1996. 58–67. old. Wolfgang Iser fikcionalításra vonatkozó teóriáit pl. Radnóti Sándor alkalmazta az irodalmi hamisítás értelmezésekor. Vö. RADNÓTI SÁNDOR: *Az irodalmi misztifikáció*. = uő.: *Hamisítás*. Bp. 1995, 247–259. old.

(16) Igaz, hogy Horváth Iván opponensi levelében minden elismerése mellett joggal kérte számon Kecskeméti kandidátusi disszertációjának (*A régi magyar halotti beszéd eszmetörténeti helyzete*. Bp. 1996) több pontjával kapcsolatban Noam Chomskynak a karteziánus nyelvészetre vonatkozó nézetei ismeretét. Vö. CHOMSKY, NOAM: *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*. New York 1966.

(17) KECSKEMÉTI GÁBOR: *A történeti kommunikációelmélet lehetőségei*. ItK, 1995, 561–576. old.

(18) A hermeneutikus szemiozis válogatott szakirodalmá: ECO, UMBERTO: *Two Models of Interpretation. Unlimited Semiosis and Drift: Pragmaticism vs. „Pragmatism”*. Limits of Interpretation, Bloomington 1990, 8–43. old.; *Aspekte der Hermetischen Semiose. Unbegrenzte Semiose und Abdriff*. Die Grenzen der Interpretation, München 1995, 59–135. és 425–441. old.; uő.: *Interpretation and History. Overinterpreting Texts*. Interpretation and Overinterpretation, Cambridge 1992, 23–66. old.; FEHÉR MÁRTA: *The 17th century crossroads of the mathematization of nature, Changing tools*, Bp. 1995,

1–24. old. MCLELLAND, JOHN: *Renaissance*. Encyclopedic Dictionary of Semiotics, gen. e. SEBEOK, THOMAS A. Berlin–New York–Amsterdam 1986, 807–13. old.; FOUCAULT, MICHEL: *The Order of Things*. New York 1990, 17–45. old.; ROSSI, PAOLO: *Clavis universails Arti mnemoniche e logica combinatoria da Lullo a Leibniz*. Milano–Napoli 1959; HALLYN, FERNAND: *The Semiosis of the World*. Poetic Structure of the World, New York 1993, 163–182. old.; VEDRINE, H.: *La nouvelle image du monde: De Nicolas de Cues Giordano Bruno*. La Philosophie du Monde Nouveau (XVie et XVIIe Siècles), ed. F. Châtelet, Paris 1972, 40–66. old. Alsted és a 17. századi lulizmus hazai recepciójának kutatásával magam is a kritikátörténeti kutatásokat szeretném támogatni, többek között a hermetikus szemiozis szerepével a korszak poétikátörténetében. Vö. SZENTPÉTERI MÁRTON: *Kombinatorikus technopaegnumok. Néhány „matematikai” eljárás Johann Heinrich Alsted poétikájában*. Iskolakultúra 1996. 5. sz., 32–43. old.; uő.: *A grammatika oktatásának kombinatorikus módszere Johann Heinrich Alsted gyulafehérvári rudimentáiban*. ItK, 1998 (megjelenés alatt); uő.: *Alsted. Az „ars combinatoria” a német professzor grammatikai, retorikai és poétikai tárgyú írásaiban*. MA-Szakdolgozat, ELTE BTK Régi Magyar Irodalomtörténeti Tanszék, Bp. 1998. Néhány frissebb szöveg a képelméletekkel kapcsolatban: GYÖRGY PÉTER: *A kép és a szöveg (A Gutenberg-galaxis alkonya)*. Imago, 1996. 1. sz., 109–115. old.; MITCHEL, W. J. T.: *Picture Theory*. Chicago–Longon 1994. Az Athaeum tematikus száma: *Kép-képiség*. 1993. 4. sz.

Szentpéteri Márton

Dujuszpi...

Nem a franglais honi megfelelőjén akarom szíjporkázóan köszörülni a nyelvemet. Bár megérdemelné a family-tip-shop, a team project és kedvencem, a drog-store. Hisz az ilyesmi a turistában azonnal a pidgin (primitív távol-keleti angol, a „business” rontott alakjából) – azaz a bakshees képzetét váltja ki. Egyébként ha jatt – Magyarországból végképp baksis-Magyarországgá züllünk – van esély rá – hagyjuk örökölni fiunknak, hogy a perzsa eredetű szó hosszú í-vel, baksisnak ejtendő, jobb turista füle úgy van szokva.

Mangolul?

De hagyom az erkölcsi dörgedelmet, an-nál inkább, mert gyerekkoromban magam is beszéltem mangolul. Focicsapatainkban center, half és bekk játszott, „taccs nincs, három korner tizenegyes”, s ha nem fociztunk, kovbojoztunk (egy ideig úgy hittem, ly-nal illik írni) handzsuppal (l. zsupp-zsupp).

Persze forgandó a szavak szerencséje. A half és a bekk kiveszett, a korner szilárd kövület (gondoljunk a „Három korner tizenegyes” közmondáshoz méltó, ősi felező nyolcasára), a center kikerült a focipályáról, akár a taccs, melynek elevenségét új idióma bizonyítja; a handzsuppot mély feledés feddi, a cowboyt is csak a magamfajta vén szivarok ejtik kovbojnak (ráadásul ly-nal).

Amióta az eszemet tudom, a nemzet többsége angolszász (vagy annak vélt) eszményeket imádott a divat minden lehetséges ol-tárán. Hiába erőlködött a felsőbbtség, a zenekarok bugivugi (később rock-and-roll) paródia ürügyén valódi bugivugit (rock-and-rollt) játszottak tomboló sikerrel. Később az egyetemisták farmerban jártak az ideológiai hatékonyság fokozása végett fölemelt számú marxizmus-leninizmus (deákul „hitbuzgalom”) órákra. A konszolidált Kádár-kormányzat pedig tartván magát az alapvető jelmondathoz („Szél ellen nem lehet, elvtársak”), egy idő múlva nem hadakozott a divat ellen. Hanem igyekezett befogni szelét (mely ellen nem lehet) a szocializmus vitorlájába. A KISZ-vezetők (tisztelet a csúcsokra hízott-kopaszodott kivételnek) megnövesztették a hajukat és farmert húztak, a pol-beat súlyos mondanivalót vett pergő ritmusai szárnyára, megszületett a szocialista krimi és vesztér. (Ha a gazdagok még egy évtizedig meghitelezik azt a pár tucat milliárd dollárt, meglett volna a szocialista horror is.)

Bár hogy milyen szelet fogtak be kinek a vitorlájába... Akkor kellett volna, hogy a „szocialista” tábor odatartsa nyakát az erősebb kutyának, amikor az első magas elvtárs nem a Lomonoszovra protezsálta be a fiát, hanem a Yale-re.

Addigra már régen járták a Nyugatot a minden rendű-rangú magyar delegációk, a legfelsőtől (sőt, legfelsőbbtől) a műhelyszintűig. Olyannyira régen, hogy immár mint porladó múlttól, nevetve búcsúztak az első delegáció-típustól (elvtárs, szakember, elvtárs-a-BM-ből, tolmács). Addigra a második generációs elvtársnak diploma került a zsebébe, a külön BM-es pedig fölöslegessé vált. És a legtöbb delegáció vezetője azzal büszkélkedett, hogy a nyelvtant ugyan nem ismeri, „de azt az angolok sem igen, az amerikaiak meg pláne nem”. Viszont a „konyha-angol” remekül megy neki.

A konyha-angol, mint megismertem, vagy 300 szó egymás után rakosgatásából áll össze, miközben a beszélő a nyelvtant nem lábbal tiporja, hanem ignorálja. („Work you?”, „I work not” alakok ötletszerűen váltakoznak „Do you can to work?” ala-

kokkal.) Mármost a konyha-angol jobb a mangolnál, beszélője nem varrat bő nadrágot sarkantyús csizma helyett, eligazodik a városban, tán még fehér asztal mellett is elmókázik. Végül is nem tudhat az ember minden nyelven.

Nincs is baj addig, amíg saját zsebére utazik az utazó. Legföljebb megveszi a rak-táron pangó bővlit. Baj akkor van, ha a konyha-angollal fölszerelkezett úr közpénzen az országot képviseli.

Az angolok irigylésre méltóan udvariasak. De csak összesomolyognak a nyelvtan ignorálása hallatán. Például így: „Megjelent a Paki Who's Who. Mi a címe? Who Dat.” („Paki”: bevándorló, „Who Dat”: a Who's Who konyha-angolul.) A viccet mesélő kolléga nevetését korántsem a fajgyűlölet szülte, hanem az, hogy művelt angolnak a „konyha-angol” elképesztően groteszk.

A piacgazdaság mindent lefordít pénzre. A hazának fölösleges vagy káros, de másnak előnyös beruházás vagy termék lekötése: hazaárulás. Pici, de az, tulajdonképpen, de az. Efféle hazaárulásokokról hetenként számol be a világsajtó. Fontos tényező azonban az árfolyam. Hogy a más mennyiért veszi meg a tárgyaló hazafi árulását. Sajnos évtizedek óta az a helyzet, hogy amiért egy (mondjuk) franciának sarokházat kell adni, azért az olcsó tárgyalófélnek elegendő egy kvarcóra, egy üveg whisky, egy vacsora (megengedem, sztriptízes helyen).

De legalább magyarul.

„Inkább magyarul tanulna meg!” – hallottam nem egyszer.

Nem érthetetlen az óhaj. Elképesztő dolgokat hallani manapság, olyanoktól, akik többek között magyar nyelvtudásuk jogán húznak szép jövedelmet. „Leértékelték a forintot, amely kedvezni fog az exporttevékenységnek a fejlett országokba.” „Ez egy új technológia Angliából.” Henye indoeurópai többesek, hemzsegő határozatlan névelők, névmások, értelemzavaró hátracsapott határozók. A selejt bosszúja. A magyar-szakosok többsége évtizedek óta sikkesen lenézi a nyelvészetet; a nyelvtan pária az általános- és középiskolai tantárgyak között.

Tehát angol nyelvtanulás helyett tanuljunk meg mélyen magyarul? Úgy jutnánk leghamarabb baksis-Magyarországba. Ám az angol nyelvtanulást tisztességes anyanyelv-ismeretre alapozni nyereséges vállalkozás lenne.

Nyernénk például általános nyelvszemléletet. Megtanulnánk, hogy a nyelv mindig, mindenütt teljes, működő rendszer. (Az volt az Ómagyar Mária-siralom idején is, akkor is másként beszéltek Csikban, mint Budán.) Minden változata az emberi elmondandók teljességét (volt) képes kifejezni. Tehát „a régi nyelv” nem vala-vala-, „a vidéki nyelv” nem órra-möntöm-vóuna-zagyvalék.

Ha 18 éves korunkig méltó módon tanulnánk a magyar nyelvtant, az érettségizett állampolgár tudna beszélni – képes lenne értelmesen elmondani egy történetet –, írni használható kérvényt, önéletrajzot, levelet. Sőt, képes lenne fordítani, mert tudná, hogy minden nyelvnek más a logikája, tehát a magyarul kimódolt, majd angolra szótározott szöveg ugyanolyan csúf és használhatatlan, mint az angoltól szavanként magyarra átrakogatott.

Szégyellne továbbá olyasmit beszélni az érettségizett magyar állampolgár, hogy „az angolok úgysem ismerik a nyelvtant”, és nem büszkén, hanem sajnálattal közölné, hogy valamely nyelven csak konyhaszinten tud.

Angolul?

Angolul olvasni először Arany János tanult meg, azóta is felülmúlhatatlanul, beszélni azonban csak fia, László. Az első magyarországi angol tanszék 1924-ben nyílt a Pázmány Péter Tudományegyetemen, és bár eleinte eléggé harmatosan működött – higgyük el Szentkuthy Miklósnak –, hamarosan nagyszerű szakembereket nevelt. A magyar gimnazista 1939-ig nem tanult angolul, akkor kapták meg az ötödikesek Fest Sándor, Országh László és Szenczi Miklós Angol nyelvkönyvének első kötetét (a negyedik 1942-ben jött ki). A kurzust lihegve éltető német nyelvkönyvek sűrű csöcselékében magányos gentleman-ként hirdette ez a négy kötet – Bárcki Géza négy

citoyen-kötetével (1939–42) vállalva – az ember és a polgár jogait.

1948 szeptemberében azután betiltatott az angol nyelv. Azaz visszaszorult a Bölcsészkar tán kéttucatnyi tanára és diákja közé. Valamint a KGB berkeibe, ha hihetünk a Nyugaton elterjedt közhelynek (én Anthony Burgess Vallomásaiban olvastam). Nem tréfa, nyugati jólértesültek a feltűnően jó angol nyelvtudást évtizedeken át a KGB tisztí rangjával azonosították. Ugyane nyelvtudás teljes hiányát pedig a pártapparátusban viselt magas tisztséggel. Íme a konyha-angol tükörképeként a konyha-társadalomtudomány.

Mit szóltak volna e jólértesültek, ha ismerik nemzedékem legendás tanárát, András T. Lászlót? Akit huszonéves korában egy rádiós szereplése alapján saját állampolgárának vélt a brit követség; aki féléven át elemezte velünk a Macbeth mondatait; aki egy lengyel kollégájával óangol nyelven váltott magnetofon-leveleket.

Az angol nyelv – egyes gimnáziumokban és kísérleti jelleggel – 1955 szeptemberétől nyerte vissza jogait; a mi réal-osztályunk 1957 februárjában kezdte tanulni. Tanáraink mosolyogva mesélték, hogy a 30-as évek gyorstanfolyamai még „dze köp”-nek tanították a the cup kiejtését, mikor pedig az „dö kap”. Beh megdöbbentünk, angol szakos golyák, mikor az egyetemen – egy Cambridge-ben diákoskodott kolléga szájából – a „d” helyén rendre valami „v”-szerű hangot hallottunk! Mígnem András T. Lászlótól és az angyali türelmű Stephanides Károlynétól megtudtuk, hogy ő mondja jól.

Ötödévesként, majd hasonlóan vékonypénzű pályakezdőként jónéhány szabadegyetemi tanfolyamon tanítottam kezdő-középaladó csoportokat. A 60-as évek elejétől szerény félévi díj fejében már az tanult angolul, aki kart. Sok hallgatót a vállalata fizetett be, s nem egy vállalat indított saját csoportot meghívott tanárral. (A tankönyvünket nehéz volna elfelejteni, annyi volt benne a faliújság, a munkaverseny meg a röpgyűlés.)

A tanulás óhajtott végcélja akkortájt a nyelvpótlékra jogosító állami nyelvvizsga volt. (Bizonyos beosztás fölött a nyelvpótlékot ennek híján is ki lehetett fizetni, amennyiben az illető elvtárs/elvtársnő „köztudottan”

jól beszélt valamely idegen nyelvet.) A feudális rendszerben feudális volt a vizsga is: bizonyos jelöltekért „leszóltak főntről”; korrupt vizsgáztatók felkészítő magánórákért zsebelték be mesés díjat; bosszúállók rossz napjukon kiszórták a fölkészült jelöltet is, teheték, a vizsgázónak nem voltak jogai a hatósággal szemben. A vizsgáztatók többsége persze becsülettel tette a dolgát, néha tán rá is mosolygott az izguló jelöltre.

Rég volt. A mai tankönyvek javát öröm lapozgatni is, mindhez jár hanganyag, néme-lyikhez video; a tanulás folyamatát nemzetközi tekintélyű, akár külföldi munkaválalásra jogosító vizsga-sor zárja.

Mindez azonban mit sem változtat a nyelvtanulás egyik fontos jellemzőjén. Tanulni általában öröm, de gyakran megaláz-
tatás is (csak a gyerek nem veszi észre, a kamasz pedig nemigen tudatosítja). Valame-lyik szabadegyetemi csoportom két felnőtt férfi hallgatója a második óra után félre-
vont: figyelnek, a lec-két megcsinálják, de ne szólítsam fel őket a többiek előtt, különben kimaradnak. Nem fogadhattam el az ut-
timátumot – kimaradtak. Pedig központi csoport volt, nem a kollégáik (beosztottaik) előtt égették volna magukat.

Jó, az a két úr dilettáns nyelvtanuló volt, lássunk egy profit. Az egyetem első éveiben rengeteg behozni valóm volt, egyik szótárfüzetet a másik után írtam tele. Ész-revettem egy idő múlva, hogy felét-har-madát rendre elfelejtem. Akkor az elfelej-tett szó mellé – magamat megregulázandó – nagy fekete pontot tettem. Előbb a szó-tárfüzetbe, majd magába a szótárba. Nos, volt olyan szó, amelyik mellé féléven be-lül négy fekete pont került. Nem tornyosult fölém pálcás tanbetyár, hogy vihogó tár-saim előtt megfenyítsen, mégis megalázó volt, hogy ennyire hülye vagyok.

Ezt az eleve adott megaláztatást legvégül a sikeres vizsga ellensúlyozza. Közben pe-dig a haladás érzete.

Két dologtól óvja meg a Jóisten a nyelv-tanulót. Az egyik a bármikor házhoz szala-dó magántanár, aki hetenként mérhető hala-dást produkál, és még leckét sem ad. Egy év múlva derül ki, hogy komoly pénz fejében a tanítvány legföljebb némi konyha-angolt szedett fel. A másik nagy garral hirdetett csodatanfolyam: pár hét alatt, fáradság nél-kül. A hamadik-hatodik hét végén kiderül, hogy a busás díjat lerótt hallgató nem tanult rendesen, örüljön, hogy a büntetést elenge-dik, ha beiratkozik az újabb kurzusra.

Aki meg akar tanulni bármely idegen nyelven, az nem ússza meg kemény mun-
ka nélkül. Vannak a nyelv-tanulásnak Mozartjai, gyakorib-bak is, mint a zene Egyetlenje, de a jóeszű átlag két-há-
rom évi, heti hétórás összpontosított figyel-mű tanulással válthat-
ja csak meg a tudást. A komoly bizonyít-ványt adó nyelvvisko-lák ebből nem is csi-nálnak titkot.

Feleségem féléven át tanított angolra be-vándorlókat a kalifor-niai Fresno-ban. A föl-tételek egyértelműek: a szakképzetlen mun-kaerő jó esetben havi 1500 dollárt keres. Ha leteszi a hivatalos angol nyelvvizsgát, mehet szakképesítőre (ha nincs ösztöndíj, zsebből). De ha azt is sikerrel elvégzi, 6–7000 dollár-ra ugrik fel a havi keresete. Még senki sem firtatta, micsoda csonka demokrácia az, ame-lyik nem szervez ingyen szakképesítő tanfo-lyamokat kínaiul, spanyolul, lengyelül, ola-szul, vietnamiul, németül, hmongul, khmerül, magyarul. Majd ha az amerikaiak jönnek Budapestre munkát koldulni, fontolóra vehet-jük, követeljünk-e tőlük magyar nyelvvizsgát a szaktanfolyam előtt vagy sem.

Mindebből az következik, hogy a nemzet-közi nyelvvizsga nem vizsgázó-párti. A pénz

Az angolok irigylésre méltóan udvariasak. De csak összemosolyognak a nyelvtan ignorálása hallatán. Például így: „Megjelent a Paki Who's Who. Mi a címe? Who Dat.” („Paki”: bevándorló, „Who Dat”: a Who's Who konyha-angolul.) A viccet mesélő kolléga nevetését korántsem a fájgyűlölet szülte, hanem az, hogy művelt angolnak a „konyha-angol” elképesztően groteszk.

a piacgazdaságban vigyáz magára: nem enged meg, hogy az adott keretszámnál (kvótánál) több külföldi csaphassa oda a bevándorlási tiszt elé a munkavállalásra képesítő bizonyítványt. Az ilyen vizsga szigorúan pártatlan – illetve vizsgáló-ellenes, ha másfelől nézzük. A tesztek egy része pusztán nehez, más részük fogós, sőt, beugratós, a vizsgaidő pedig könyörtelenül van kiszabva. Viszont aki ezt a vizsgát leteszi, jól megtanult angolul (de legalábbis vizsgázni).

Ahogy kellene?

1968 koranyarán remek karikatúra jelent meg a cseh, majd a magyar sajtóban. Nyomasztó szocio-klasszicista épület-kolosszus előtt két piciny pálcika-ember; szöveg: „Egyenlő félként fogunk tárgyalni.” Ves-sük ki pszichénkből a paranoiát, a fejlett piacgazdaság felhőkarcolója kevésbé nyomasztó, s tán mi sem vagyunk annyira picinyek előtte. De lehetünk-e egyenlők?

Túl a csömörig ismételt teszteken, a trükkös hallgatási-visszamonddási gyakorlatokon: hogyan tanulhat meg a magyar úgy angolul, hogy egyenlő legyen? („Az olyan hajóra, melynek menetrendjén nincs ott Utópia szigete, nem érdemes felszállni” – felelem a becsmérő horkantásra Oscar Wilde-dal.)

Tehát? Tudjon a mi magyarunk valamit latinul. Egy kicsit. Ne mondja fel a „Beatus ille qui procul negotiis”-t. De legyen fogal-

ma róla, hogy a transfer-nek köze van a translate-hez, bár a fur-nek a late-hez nincs.

Tudjon az ó- és közé pangol egykori létezéséről. Egyszer életében olvassa el óangolul, mondjuk, a Miatyánk szövegét, meg tíz-húsz sor Chaucert.

Ismerje tűrhetően az angolszász országok földrajzát, és jól történelmüket, különösen Angliáét. Ez nemcsak elképesztően kínos leégésektől mentené meg: a társalgási-tárgyalási modorát tenné egyenrangúvá.

Olvasson el magyarul egy-két tucatszám angol alapkönyvet, mindenképp teljes műveket. Mondjuk öt Shakespeare-darabot (angolul pár sornál nem többet, de lásson eredeti szöveget), egy-két Shaw-t, O’Neillt, netán Beckettet. Olvassa el a teljes Gullivert, egyegy Fieldinget, Defoet, Austent, Thackerayt, Mark Twaint, Joyce-ot, két-három Dickenst; öt-hat verset Byrontól, Shelley-től, Keats-től, Whitmantól, T. S. Eliottól.

Legyen tisztességes tudomása Anglia műemlékeiről, s legalább harangozni hallott légyen az angol–amerikai képzőművészet-ről, zenéről.

Igazán anyanyelvi fokon persze a hivatásos műfordító sem tanulhat meg angolul. Dehát magyarunknak a magyar az anyanyelve. Az angolt elegendő, ha a művelt külföldi szintjén, az önnön értékét ismerő polgár-arisztokrata szintjén tudja.

A gentleman szintjén.

Mesterházi Márton

Egy olasz nyelvészeti antológiáról

Köztudomású, hogy Magyarországon igen nehéz hozzájutni olasz szerzők műveihöz. Ismert, főleg egyetemisták körében, milyen nehéz az egyetemi órák anyagához magas színvonalú könyveket, jegyzeteket beszerezni. A *Fábián Zsuzsanna* szerkesztésében megjelent gyűjteményes kötet igényes válogatás korunk jelentős, olasz nyelvészettel foglalkozó szerzőinek műveiből. A felhasznált irodalom többsége, amelyeket az *Antológia* bemutat, ma már alapláték számít az olasz nyelvészet területén.

Ez egy olasz nyelvű, magas színvonalú egyetemi jegyzet, amelyet a szerkesztő beve-

zetésnek szán az olasz szemantika, lexikológia és lexikográfia világba. Kézikönyvekből és monográfiákból összeválogatott részletek teszik lehetővé, hogy az olvasók, elsősorban az olasz szakon tanuló első és másodéves hallgatók alapvető fontosságú információkhoz jussanak. Az Antológia elsődleges célja a bevezető szerint az, hogy minimálisan szükséges korpuszát adja azoknak a szövegeknek, amelyek a budapesti olasz nyelvi bölcsész-képzés keretében a második év végi alapvizsga letételéhez szükségesek. Az ELTE Olasz Tanszékén jelenleg heti egy órában, egy féléven keresztül folyik a szemantika, lexiko-

lógia és lexikográfia oktatása, amelyet a jövőben heti két órára terveznek megemelni. Ehhez a kurzushoz kapcsolódik az a munkafüzet, amely gyakorlati feladatokat mutat be, szintén Fábián Zsuzsanna szerkesztésében, *Esercizi di lessicologia italiana* (Tankönyvkiadó, Bp. 1989) címmel.

A kötet három nagy részre bomlik: 1. Szemantika; 2. Lexikológia; 3. Lexikográfia.

Az első, Szemantika című részben *Sorin Stati*, *Gaetano Berruto* és *Frank Palmer* műveiből válogatott részleteket olvashatunk a lexikológia és a szemantika kapcsolatáról, a szemantika meghatározásáról, a strukturalizmusról, a szemantikai mezőkről, a jelentésről. Lényegre törően, összefoglalóan összeválogatott anyagok szerepelnek itt.

A Lexikológia című második részt *Tullio De Mauro* *A szavak szabályai* című munkája vezeti be, és a továbbiakban öt fejezetre oszlik: a) Nyelvváltozatok, csoportnyelvek, szaknyelvek – a standard olasz és a köznyelvi olasz leírása, a nyelvhasználat különbségei a szociális hovatartozás alapján, az antik és a modern argó, a szaknyelvek; b) a dialektusok jellemzői, felosztása, példái az olasz nyelvben – a sokféle olasz dialektus felosztásával és jellegzetességeivel ismertetnek meg bennünket a szerzők, ezenkívül betekintést nyerhetünk például a szicíliai dialektusba; c) Új szavak, jelentésmódosulások – megismerkedhetünk a neologizmusokkal, a jelentésmódosulásokkal, ezek okaiival és következményeivel, sőt, a kilencvenes évek fiatalsága rétegnyelvének példajaként egy rövid neologizmus-szótárba is belelapozhatunk; d) Szóátvételek más nyelvekből – például jövevényszavak az olaszban, főként angol, germán, francia, orosz szóátvételek, a műszaki-tudományos nyelv arab eredetű szavai, ezenkívül szó esik az úgynevezett „európai” nyelvről, valamint olasz jövevényszavakról a magyar nyelvben. Elemzi a fejezet az olaszok elnevezéseit a magyar nyelvben, és ír az olasz nyelv magyar jövevényszavairól; e) A szavak keletkezése, alakulása – ebben a részben esik szó többek között az összetett szavakról, antik szövegekről, a szaknyelvekről, diakrón és szinkrón vizsgálatokról. Olyan szerzők, mint *Maurizio Dardano*, *Karinthy Ferenc*, *Fogarasi Miklós*

és *Paolo Zolli* írásaiból találkozhatunk részletekkel a Lexikológia fejezetben.

A Lexikográfia címet viselő harmadik rész az olasz lexikográfia területének jelentős műveiből ad ízelítőt. Paolo Zolli általános képet nyújt az olasz lexikográfiatörténetről, részletesen elemzi a különféle szótártípusokat az általános és történeti szótáraktól kezdve a metodológiai szótárakon, neologizmus-szótárakon át a szakszótárakig. Megemlíti az olasz területen gyakori színönima- és ellentétszótárakat is, világos képet ad a szerzők által használt nyelvezetszótárakról, az etimológiai szótárakról, a dialektus-szótárakról, kétnyelvű szótárakról és az „egyéb” szótárfajtákról. A 16. századtól, az Accademia della Crusca megalakulásától kezdve az olasz nyelvi kérdés nagy súlyt kapott. Melyik is az igazi olasz nyelv? A *Dante*, *Boccaccio* által használt nyelv a trecento idejéből, vagy a folytonosan változó, koronként új szavakkal gazdagodó? Megismerhetjük az *Il Vocabolario della Crusca*, az egyik legfontosabb olasz nyelvi szótár történetét, valamint jelentőségét a 20. századig, továbbá a hozzá kapcsolódó és az ellene irányuló mozgalmak törekvéseit. A *Giovanna Massariello Merzagora* könyvéből kiemelt részlet a lexikográfia gyakorlati aspektusaival foglalkozik, definíciók és példák segítségével. *Emanuela Piemontese*-től két kiemelt részlet szerepel a könyvben. Az elsőben egynyelvű olasz szótárakat ismertet a szerző, a másodikban pedig a szavak besorolásával, kategorizálásával foglalkozik. *Carla Marelli* torinói lexikográfus Kétnyelvű szótárak című könyvének részlete a kétnyelvű szótárak meghatározásáról, eredetéről és fejlődéséről számol be. Zárásként a szerkesztő, Fábián Zsuzsanna írása a magyar–olasz, olasz–magyar szótárak történetét követi nyomon, a legjelentősebb művek felsorolásával.

A kötet egyetlen hiányossága, hogy nem ad pontos bibliográfiát a felhasznált irodalomról. Igaz ugyan, hogy Magyarországon a művek többsége nehezen beszerezhető, de azok számára, akik mélyebben érdeklődnek egy-egy adott téma iránt, megkönnyítene a további elmélyülést.

Az Antologia jól felhasználható a tanításban más egyetemeken is, akár kiegészítő

tananyagként. Kiválóan összeállított gyűjtemény, amelyet ajánlok mindazoknak, akik ismerik az olasz nyelvet, és többet szeretnének megtudni akár a nyelvről, akár a nyelvészetről.

Antologia di semantica, di lessicologia e di lessicografia italiana. Szerkesztette: Fábrián Zsuzsanna. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995.

Fóris Ágota

A hazai Foucault-recepció lehetőségei

Minden kiadásra került könyv, illetve szöveg egy fennálló beszédrendben jelenik meg, mely megjelenés a beszédrend módosulásának lehetőségét adhatja. A feltételes mód használata nem véletlen, ugyanis egy szövegkiadás, és az azt kísérő elő- és/vagy utószavak, valamint a rövid ismertető tanulmányok, bár valamilyen igény fellépését jelzik, nem egyenlőek a recepcióval, azt nem tekinthetjük megtörténtnek. Mindezt Foucault Az igazság és az igazságszolgáltatási formák című, a közelmúltban (Sutyák Tibor kitűnő fordításában) közreadott előadásszövegének apropóján mondom.

A hazai „Foucault-recepció” már sajátos történettel rendelkezik. Ezt a történetet olyan problémák és visszasságok terhelik, melyek nem magyarázhatóak meg pusztán a régiókban történő politikai irányváltásból, a makroszkopikus hatalmi viszonyok átrendeződéséből. A jelzett visszasságokat a Foucault által elfoglalt álláspont számunkra meglehetősen nyugtalanító konzekvenciái adják, mivel gyakorlata elválaszthatatlan egy sajátos „történeti–politikai aktivitástól”. Ez a nyugtalanság és az esetlegesen vele járó elzárkózás megérthető, hiszen nem egykönnyen eliminálható az a teher, amit a totalitarisztikus beszéd a hazai filozófiára és más tudásterületekre rótt. Ennek a tehernek köszönhetően, a régióban a tudás-hatalom olyan alakzata jött létre, mely szerint a hatalom – ami alatt elsősorban politikai hatalom értendő – szolgálatába álló, illetve általa igénybe vett tudás, valamiféle nem-igaz (hamis és hazug) tudás, míg a „valódi tudás” szükség-szerűen „ellenzéki” pozícióba szorul. A tudás és a hatalom ilyen leegyszerűsített, az elnyomással és a tiltással azonosított képlete, nem csupán a szélesebb közvéleményben, hanem az egyes tudásterületeken foglalatosságokban is reflektálatlanul (tovább) él. Azaz figyelmen kívül marad a megszólalások stratégiai és (ön)legitimációs kontextusa, minek követ-

keztében egy olyan beszédrend implikálódik, melyben lehetővé válik bizonyos identifikációs és kategorizációs kényszerek működésbe lépése, ami miatt e kényszerek asszimilációs hatásának ellenálló beszédmodok – ilyen az archeológia és a geneológia beszéde – mintegy automatikusan kizáródhatnak.

A fentiekben elmondottak szempontjából érdekesnek, sőt emblematikusnak tekinthető az a Kerekasztal-beszélgetés szövegében található jelenet, amelyben Foucault egy (valószínűleg) brazil pszichoanalitikussal, H. Pelegrinóval csap össze. Vitájuk során Foucault azt tapasztalja, hogy ellenfele „süketel”, ezért stratégiát változtat.

„M. Foucault: Azt fogja gondolni rólam, hogy kiállhatatlan vagyok, ráadásul igaza is lesz... Egyáltalán miről beszélünk?

H. Pelegrino: Az emberi létezés alapvető struktúrájáról.

M. Foucault: Vagy úgy. Akkor viszont azt válaszolom..., hogy szó sincs az emberi létezés alapvető struktúrájáról...”

A pszichoanalitikus mindebből mit sem vesz észre; meg sem hallja a másik beszédét, ezért képtelen saját álláspontjának megkérdőjelezésére, és tovább hajtogatja „a vágy lényegi és alapvető struktúrájáról” szóló mitológiai tematikáját, vagyis arról beszél, amiről „szó sincs”.

Míndezekből a következő kérdés nyerhető: mit kezdetünk (itt és most) ezzel a szöveggel és mit kezdhet az velünk?

A fennálló rend kedvéért szólni kell azokról a törekvésekről is, ahol a Foucault-i szövegeket működtetni, belátásait érvényesíteni próbálják. Ezek, az elsősorban a szociológia és az irodalomtudomány területén látható felvételi kísérletek, a szociológiában (egyelőre) elszigetelten jelentkeznek, az irodalomtudományban – azon belül is a hermeneutikai beállítódású értelmező közösségekben – jóval szélesebb keretek között mennek végbe. Azonban az utóbbi törekvéssel kapcsolatosan felvethető az, hogy a beszédmódok ilyen jellegű „keveredése”, pontosabban a Foucault-i szövegeknek egy hermeneutikai kontextusba helyezhetősége mennyire tekinthető problémátlannak, persze annak belátásával, hogy a vegytiszta beszéd és interpretációs nyelv igénye – azok uralhatóságának korlátozottságánál fogva – lehetetlen és értelmetlen igény.

A filozófiában Nietzsche óta datálható, nála sok esetben csak implicit módon meglevő témák – mint például az embernek mint univerzális szubjektumnak a megkérdőjelezése, vagy az interpretációs mozgások lezárhatatlanságának belátása – egyaránt fellelhetők Heidegger fenomenológiai hermeneutikájában, a dekonstrukció szövegeiben és az archeológiai, illetve geneológiai beszédben. Ezek a tematikák, az eltérő teoretikus pozíciók közötti átjárhatósági és konvergencia-irányoknak tűnhetnek. Hogy ezek ténylegesen átjárhatóságot jeleznek-e, az ma még nem pontosan látható, ezért nem eldönthető. Mindenesetre óvatosságot igényel az így előállt probléma kezelése, nehogy az egymással inkommensurábilis beszédmódok, a kialakuló viták során, saját rendjüket kérjék számon a másik beszédén. (Itt tehető egy megjegyzés, miszerint a megismerés, illetve

megértés olyan aktusok formájában írható le, „melyek révén az emberi lény erőszakosan a hatalmába keríti a dolgok egy részét, reagál bizonyos helyzetekre, rájuk kényszeríti saját erőviszonyait... nem vesz tudomást a dolgok közötti különbségekről, asszimilálja azokat...” Ez a megjegyzés nem pusztán ellenpontozza a fenti, óvatossági igényt, hanem alááshatja ezt az egész szöveget.) Mindez nem jelenti egy demarkáció sürgetését, ellenkezőleg, előzetesen azonban meg kell elégednünk azzal, hogy egymást elbizonytalantató stratégiákkal dolgoz(hat)unk.

Az archeológiai és geneológiai stratégia csak úgy tehető értelmessé (hozzáférhetővé), ha további és megfelelő kísérletek történnek

Az archeológiai és geneológiai stratégia csak úgy tehető értelmessé (hozzáférhetővé), ha további és megfelelő kísérletek történnek a Foucault-i korpusz produktív felvételére. Tehát nem egy „szólam” pusztá áttemelését kell biztosítani, hanem a produktív felvétel ismétlés (Wiederholung) jellegéből következően, a felvenni kívánt beszédmód olyan „transzponálása” szükséges, miáltal az megfelel a sajátos szituáció kihívásainak.

a Foucault-i korpusz produktív felvételére. Tehát nem egy „szólam” pusztá áttemelését kell biztosítani, hanem a produktív felvétel ismétlés (Wiederholung) jellegéből következően, a felvenni kívánt beszédmód olyan „transzponálása” szükséges, miáltal az megfelel a sajátos szituáció kihívásainak.

Mit állít tehát Foucault, mikor a „szociális ortopédia”

korszakáról beszél, vagy egy olyan provokatív kijelentést tesz, hogy „a társadalomban, ahol élünk, a panoptizmus uralkodik”? Rekapitulálva: egy olyan hatalom- és társadalomtípus valóra vált utópiájáról beszél, ami a 19. században, a legkülönbélebb igények és törekvések véletlen kereszteződése által jött létre, és amelyet „a »fenyegető társadalom« névvel jellemezhetünk”. E társadalom intézményi rendszerére jellemző, hogy benne „az emberek ideje és teste, maga az emberi élet valamiféle produktív erővé” alakul, és így az ember rögzül a termelés gépezetében. Mindehhez „szükség volt arra, hogy az emberi létezés egészét mikroszkopikus hatalmi hajszálerék szőjék át”. Ez az infra-hatalmi képződmény „kialakulása és működésbe lépése során” lehetővé tette egyrészt a nyereségtöbbs-

let, másrészt „az úgynevezett »embertudományok«, valamint a tudás tárgyaként felfogott ember” kitalálását (Erfindung). Ennek a rendnek – melynek a felügyelet, az ellenőrzés és a korrekció mozzanatai adják alapvető dimenzióit – mintaszerű, szimbolikus megnyilvánulása a börtön, a panoptikum, melyet *Bentham* építészeti leleményének köszönhetünk, és akinek fontossága, társadalmi berendezkedésünk szempontjából, meghaladja „még *Kant*ét” *Hegel*ét is”, mivel jelenlegi helyzetünket *Bentham* programja határozza meg. Amire a Foucault által működtetett „kritikai gépezet” irányul, az „az infra-hatalom elleni támadás”, mely jelenti a nyereségtöbblet lerombolását, valamint „az embertudományok és a tudás alapvető, privilegizált tárgyaként felfogott ember” megkérdőjelezését.

Tehát az archeológiai elemzés 1. a megszokott, történetileg kialakult képződményeket, melyek a „fel-nem-tűnő otthonosság jellegével” bírnak, feltárja, feltűnővé teszi, vagyis evidens voltát megkérdőjelezi; majd 2. felméri „a formáció által valaha képviselt, illetve jelenleg felmutatott hasznosságot, vagyis azt, miképpen működik létezési feltételeink aktuális ökonómiájában”. Az elemzés azonban nem áll meg itt, hanem 3. a már feltárt rend transzparenciája biztosítja, hogy a hozzá kapcsolódó hatalmi rendszer sebezhető pontjai is láthatóvá váljanak. Itt, a 3. pontban érhető tetten az a hozzáállás, amely egyfajta történeti-politikai aktivitásban áll, és amely „feladatát csak akkor tudja elvégezni, ha megnyilvánul könyvekben, diskurzusokban, a mostanéhoz hasonló vitákban csakúgy, mint politikai akciókban, a festészetben, a zenében...”

Ezen a ponton rá kell mutatni egy lehetséges problémára; konkrétan: még ugyan hallható az a szólam, amely a liberális demokráciák végső győzelmét helyezi kilátásba (*Fukuyama*), azonban egyre erősödik egy ellenszólam, amely az ilyen berendezkedésű államok destabilizációjáról, intézményes válságáról beszél (például *David C. Korten*). Amennyiben ez az ellenszólam igazolható, akkor a „kritikai gépezet” működésének adekvátsága megkérdőjeleződhet az előállt helyzetben, hiszen a célba vett hatalmi képződmények maguktól is megrendülnek.

Hogy tisztábban láthassunk, röviden ki kell emelni néhány jellemzőjét az emlegetett „válságnak”: 1. a kelet-európai helyzet jellemzője, hogy az „új rend” konszolidációja egyébként is számos nehézségbe ütközik, ráadásul 2. a paradigmatis liberális demokráciák intézményrendszereinek működésében anomáliák mutatkoznak. Ezen anomáliáknak példaértékű megnyilvánulásai mind összefüggésben állnak az úgynevezett globalizációval. Ilyen jelenségek például: a) a diplomácia és a reprezentatív politika tehetetlensége, mivel nem rendelkeznek olyan eszközökkel, melyekkel beláthatnának a tényleges folyamatokba és egyben befolyásolhatnák azokat, ellenben az illegális, illetve illegitim gazdasági szerveződések – mint amilyenek a maffiák vagy a multinacionális cégek – képesek szabályozni, sőt, újrendezni a fennálló viszonyokat; b) a marginálisnak tűnő diskurzusok be nem kalkulálható hatásai a (transz)politikai és (transz)ökonómiai helyzetre (lásd ehhez *Bill Clinton* esetét *Monica Lewinsky*vel). Ezek és más extrém jelenségek megváltoztathatják a „felelős kormányzás” értelmét, mivel az eddigi paradigmák – melyeknek a felügyelet, az ellenőrzés és a korrekció mozzanatai adták az alapját – a megváltozott helyzetben működésképtelennek bizonyulnak.

A kérdés az, hogy ezek a makroszkopikus változások mennyire, milyen mértékben jelennek meg az infra-hatalmi szinten; azaz a társadalmi gyakorlatok változatlanok maradnak-e, vagy pedig azokban is módosulások mennek végbe? Mindkét alternatíva azonban érvényben hagyja az archeológiai elemzés funkcióját, hiszen nem az infra-hatalom eltűnéséről, hanem annak lehetséges átrendeződéséről van szó.

A fentiek alapján a „kritikai gépezet” működtetése értelmes (adekvát) stratégiának tűnik. Ebben a régióban való érvényesítése olyan feladatként áll előttünk, „mely a segítségünkre lehet, ha meg akarjuk szabadítani magunkat mindattól, ami a múltban történt.

FOUCAULT, MICHEL: Az igazság és az igazságszolgáltatási formák. Latin Betűk, Debrecen

Hajda Balázs

Orosz tankönyvek 1848–1849 Magyarországról

A Szemere-kormány 1849. május 18-án keresztsháborút, június 6-án országos böjtöt hirdetett a cári intervenció ellen. Ez utóbbi nem tűnik túlságosan hatékony intézkedésnek az oroszok mintegy 200 ezres hadereje ellen, amelynek egyik része – Paszkevics vezetésével – június 15-én lépte át a Dukla-hágót, másik szárnya – A. Ny. Lüders (Ligyersz) parancsnoksága alatt – június 16-án vonult be a Tömösi-szoroson. A Habsburgok és a Romanovok szövetségének realizálása gyors fordulatot eredményezett a szabadságharc menetében. Míg 1849 áprilisában–májusában, a dicsőséges tavaszi hadjárat idején a honvédsereg sorra aratta diadalait (és ezek eredményeként sor kerülhetett a Habsburg-ház trónfosztására), júliusban–augusztusban a harapófogóba került magyar hadtestek katasztrofális vereségeket szenvedtek.

Miként tárgyalják a fenti problematikát a jelenleg forgalomban levő orosz történelem-tankönyvek? A továbbiakban három kiadvány alapján kívánjuk bemutatni a százötven évvel ezelőtti magyarországi események interpretálását, a témára vonatkozó orosz történettudományi kutatások transzformálását. A rendelkezésünkre álló tankönyvek egyike, az *Isztorija. Mir v novoje vremja, 1640–1870* (Történelem. Az újkori világ, 1640–1870) a kilencedik osztályos tanulók számára, *A. Ja. Judovszkaja* szerkesztésében, a Szpecialnaja lityeratura Kiadónál 1996-ban, Szentpétervárott látott napvilágot. A tankönyv XI. fejezete, a 335–366. oldalon, harmincegy lap terjedelemben tárgyalja az 1848–1849-es európai forradalmak átfogó történetét. A kiadvány rendkívül részletesen, didaktikailag jól felépített szerkezetben, koherens egészként idézi fel a „népek tavaszának” nagy pillanatait és tanulságait. A citált mű szakmailag hitelesen mutatja be a Franciaországban, Itáliában, a német államokban és a Habsburg Birodalomban kitört forradalmakat, majd a 360–362. oldalon, hetvenhét sorban a magyarországi események tárgyalása következik. Azonnal szembeűnő, hogy amennyire részletetekbe menően olvashatunk más népek forradalmairól, annyira szimplifikáltak, elnagyoltak és helyenként sematikusnak tűnik a magyar vonatkozású

eseménytörténeti ábrázolás. A tankönyvben még utalás sem történik a reformkori „előzményekre”, hanem helyette „in medias res” *Kossuth Lajos* politikai pályaképét villantja fel. Ennek kapcsán olvashatjuk: „1848. március 3-án a magyar szejm (sic!) alsóháza, ahol főként a köznemesség képviseltette magát, elfogadta *Kossuth Lajos* (1802–1894) javaslatát, hogy küldjenek *V. Ferdinánd* császárnak petíciót a magyarországi alkotmány és nemzeti önrendelkezés bevezetésére vonatkozóan. *Kossuth*, a magyar felszabadító mozgalom kiemelkedő alakja, arisztokrata, de elszegényedett családból származott. Miután ügyvéd lett, politikai tevékenységet folytatott. Nézetét az általa alapított újságban fejtette ki, majd annak betiltása után kéziratossá váltak a petíciókat terjesztett. 1837-ben letartóztatták, és négyéves börtönbüntetésre ítélték. Hazáját szuverén, demokratikus berendezkedésű, parlamentáris rendszerű jogállamként képzelte el, ahol megvalósul a bíróságok függetlensége és a jobbjárfelszabadítás. Ugyanakkor nem vetette fel a köztársasági államforma követelését; az ő eszménye a parlamentáris monarchia volt.”

Szembeűnő az a kronológiai hiba és idő-sík-eltolódás is, amellyel az 1848. március 15-ei események tárgyalásakor találkozunk: „A bécsi udvar, értesülve a pesti forradalomról, elfogadta a magyar petíciót. Március

17-én létrehozták az első független magyar kormányt, amelynek Kossuth Lajos is tagja lett. Ez a köznemesség és a feudális arisztokrácia kormánya volt, amelyet a Habsburg-ház iránti hűség egyesített.

Még ezt megelőzően, március 12-én, az Ellenzéki Kör nagygyűlést hívott össze Budapestre (sic!), amely üdvözölte a franciaországi forradalmat és elfogadta az ország polgári átalakításának programját. Budapesten (!) március 14-én értesültek a bécsi forradalomról, és 15-én a városban a demokratikus érzelmű értelmiség demonstrációjára került sor, amelyen polgári szabadságjogokat követeltek.”

Ezt követően a tankönyv néhány sorban felidézi Petőfi személyiségét és részletet közöl a forradalmár költő „Nemzeti dal” című verséből.

Furcsának találjuk, hogy a tankönyv adós marad kiemelkedő jelentőségű történelmi események bemutatásával (az 1848. április 11-i törvények, a bécsi udvar által szított nemzetiségi mozgalmak, Jellaïc támadása, a dicsőséges tavaszi hadjárat, a Habsburg-ház detronizálása stb.). Nem kis csodálkozással olvashattunk a könyvben – több alkalommal is – nem helytálló ismeretközlésekről, mint például a következő szakaszban: „1849 tavaszán, a nép követelésére, Magyarországot független, polgári demokratikus köztársasággá nyilvánították. A kormány élén Kossuth állt [A miniszterelnök előbb *Batthyány Lajos*, majd *Szemer Bertalan* volt!]. Megváltás nélkül eltörölték a feudális szolgáltatásokat.” [Ezt már az 1848. április 11-i törvények megették!]

A tankönyv kissé elfogult, „szlávbarát” nézetet képvisel a hazai nemzetiségi mozgalmak ügyében: „Nem kaptak egyenjogúságot a Magyarország területén élő szlávok és románok. [Igaz, későn, de 1849. július 27-én a kormány rendeletet adott ki a nemzetiségek és felekezetek egyenjogúsításáról!] A maguk függetlenségéért harcolva, a magyar forradalmárok megtagadták ugyanezt más népektől. Hogyan tükröződött mindez a forradalom sorsán? A bécsi udvar arra törekedett, hogy a saját érdekében használja fel a szerbek, horvátok, románok, szlovákok magyarelles függetlenségi mozgalmát, és az ő kezükkel verje le a magyarországi forradalmat.”

Szimptomatikus jellegű az is, ahogyan a tankönyv a cári katonai intervenciót tárgyalja. Az „érintettség” miatt érthető, hogy a szerző szeretne átsiklani a meglehetősen kényes témán, és emiatt mondanivalója egyszerű tényközlésre szorítkozik: „Az Osztrák Monarchia érezve, hogy nincs elegendő ereje a magyarországi forradalom leverésére, katonai segítségért fordult *I. Miklós*hoz. Oroszországból – Galicián át – százez-

res hadsereg vonult Magyarországra. Ezzel egyidejűleg osztrák hadak is a magyarok ellen támadtak. A minden oldalról körülvett magyar had bátran harcolt, de az erők egyenlőtlenek voltak, és a honvédsereg kapitulált. A magyar hadsereg egész vezérkara fogságba esett, majd az osztrák kormány parancsára felakasztották.” [E sorokból úgy tűnhet, mintha a cári udvart és hadvezetést semmilyen felelősség sem terhelné a történekeért!]

Az A. Ja. Judovszkaja szerkesztésében megjelent szentpétervári tankönyv – a fen-

Miként tárgyalják a fenti problematikát a jelenleg forgalomban levő orosz történelemtankönyvek? A továbbiakban három kiadvány alapján kívánjuk bemutatni a százötven évvel ezelőtti magyarországi események interpretálását, a témára vonatkozó orosz történettudományi kutatások transzformálását. A rendelkezésünkre álló tankönyvek egyike, az Isztorija. Mir v novoje vremja, 1640-1870 (Történelem. Az újkori világ, 1640-1870) a kilencedik osztályos tanulók számára, A. Ja. Judovszkaja szerkesztésében, a Szpecialnaja literatura Kiadónál 1996-ban, Szentpétervárott látott napvilágot. A tankönyv XI. fejezete, a 335-366. oldalon, harmincegy lap terjedelemben tárgyalja az 1848-1849-es európai forradalmak átfogó történetét.

ti szemléleti és ténybeli hibái ellenére – alapvetően elfogadható színvonalon, nemzeti identitástudatunk „kútmérgezése” nélkül tárgyalja az 1848–1849-es eseményeket. Megítélésünk szerint a szakmai pontatlanságok – a két akadémia égíse alatt működő Magyar–Orosz Történész Vegyesbizottság közreműködésével és támogatásával – korrigálhatóak.

A továbbiakban arra keresünk választ, miként ábrázolják a százötven évvel ezelőtti eseményeket a legfrissebb, a moszkvai „Proszvescsenyije” Kiadónál mindössze néhány hónapja megjelent *Novaja isztorija, 1800–1918* (Újkori történelem) című tankönyv szerzői (*A. Ja. Judovszkaja, P. A. Baranov és L. M. Vanjuskina*). Az igényesen megírt, a „rendszer váltás” szellemében fogant kiadvány a 86–105. oldalon tanítja az 1848–1849-es európai forradalmak történetét. Ezzel kapcsolatban is az a véleményünk, hogy a Franciaországban, Itáliában és a német államokban lezajlott revolúciók bemutatása példás szakszerűséggel készült. Sajnos, ugyanez aligha mondható el a magyarországi események leírásáról. A 100. oldalon a huszonhat sorba sűrített esszencia nem törekszik részletező, az eseménytörténeti összefüggéseket láttató szövegkifejtésre. Ennek illusztrálására idézzük a tankönyvi leírást:

»Talpra magyar, hí a haza!« – így írt a költő és forradalmár Petőfi Sándor. Felázadtak a magyarok is. Március 3-án a magyar szejm (sic!) alsóháza petíciót küldött V. Ferdinánd császárnak az országban bevezetendő alkotmány és nemzeti önrendelkezés ügyében. A bécsi udvar elfogadta a petíciót.

1849 tavaszán, a nép követelésére, Magyarországot független, demokratikus köztársasággá nyilvánították. A kormányt Kossuth Lajos, a magyar függetlenségi mozgalom kiemelkedő személyisége vezette. A feudális szolgáltatásokat eltörölték, de a parasztok földet nem kaptak. Ezenkívül a magyarok ugyanazt a szabadságot, amelyet maguk kivívtak, megtagadták a nemzeti kisebbségektől, a szerbektől, románoktól és horvátoktól, akik az ország területén éltek. Ezáltal őket a Habsburgok szövetségeseivé tették.

A magyarországi forradalmat Ausztria és Oroszország hadseregei verték le. I. Miklós szívesen küldött a magyar felkelők ellen százezres hadat, *Paszkevic*s tábornaggal az élén. A magyarországi felkelés leverése után a Habsburg Birodalomban a forradalmi mozgalom lecsendesült.”

Ha valaki a fenti sorokat olvassa, bizonyára számos kifogása támad. Így többek között az, hogy a reformkori előzményekre való utalás nélkül az 1848–1849-es események felidézése gyökértelen, a levegőben lóg. Kifogásolható, hogy az idézett szövegben még a legfontosabb események említése is el-sikkad; adatszegény, sematikus ábrázolásmód érvényesül. Szembetűnőek a ténybeli pontatlanságok is: Kossuth Lajos nem kormányfő, hanem a Batthyány-kabinet pénzügyminisztere, az OHB elnöke és az ország kormányzója volt; a legfőbb törvényhozó testületet nálunk nem szejmnek, hanem népképviseleti országgyűlésnek nevezték; I. Miklós nem százezer, hanem kétszázezer katonát küldött a magyar forradalom leverésére, stb. Feltűnő az is, hogy a tananyag a megtorlásokról nem tesz említést, és a „felelősség” kérdésében sem nyilatkozik. Megjegyezzük, nem várjuk el, hogy az orosz tankönyvek a magyar nemzeti optikán keresztül tárgyalják az eseményeket, de a szakszerűség és a hitelesség ebben a műfajban is jogos követelmény.

Az általunk bemutatásra szánt harmadik orosz történelemtankönyv *A. L. Narocsnyickij* akadémikus szerkesztésében a moszkvai „Proszvescsenyije” Kiadónál először 1988-ban látott napvilágot, és átdolgozott formában a mai napig használatban van. E könyv 33. alfejezete foglalkozik a soknemzetiségű, felekezetiileg megosztott, 34 milliós Habsburg Birodalom 1848–1849-es forradalmaival, köztük a magyarországi eseményekkel. Megítélésünk szerint ez a munka tárgyalja számunkra a legelfogadhatóbban a korabeli történéseket. A 167–169. oldalon kifejtett politika-, társadalom-, gazdaság- és hadtörténeti összefoglalás nem tartalmaz számottevő botrányköveket, és a ténybeli pontatlanságok száma is viszonylag csekély. A 167. oldalon a március 15-i forradalom kiváltó okaival, a

tömegtüntetés eseményeivel, a független és felelős kormány létrehozásának körülményeivel, továbbá Kossuth Lajos politikai programjával ismerkedhetünk meg. Korrekt, tárgyilagos leírás idézi a Batthyány-kormány és a hazai nemzetiségek között feszülő feloldhatatlan ellentétek okait, az elkerülhetetlen konfrontáció következményeit.

A cári katonai intervencióval kapcsolatban a tankönyv a következőket írja: „A magyaroknak erős hadseregük volt, amely kiűzte az osztrák csapatokat... Miután a császár, I. Ferenc József vereséget szenvedett, az orosz cárhoz, I. Miklóshoz fordult segítségért. Mivel a cár gyűlölte a forradalmakat és »Európa zsan-dárának« szerepét játszotta, százezres hadsereget indított a magyar forradalom ellen.

A Magyarország elleni hadjárat ellentétben állt az orosz nép érdekeivel, amely maga is az önkényuralmi elnyomástól szenvedett. Az orosz forradalmi demokráta-k jogosan ítélték el a magyarok elleni cári intervenciót. Az ifjú Csernyisevskij ekkor írta naplójába: »Mint a magyarok barátja, az oroszok vereségét kívánom ott, és ehhez minden áldozatot kész lennék meghozni.« A magyar forradalmárok azon kísérletei, hogy támogatást kapjanak Angliától és Franciaországtól, kudarcot vallottak; az angol és francia kormányok ugyanis a magyar forradalom leverését óhajtották, és üdvözölték a cári hadsereg beavatkozását.

A magyar honvédsereg néhány ütközetben vereséget szenvedett, majd megadta magát a cári csapatoknak. A kapitulációt

elősegítette a főparancsnok és a tisztikar egy részének árulása, amely nem kívánta a harcok folytatását.” Görgy „árulása” immár százötven éve vita tárgyát képezheti, de az kétségtelen, hogy számára a kegyelmet I. Miklós közbenjárása biztosította.

Végezetül arra szeretnénk rámutatni, hogy az általunk idézett három történelemtankönyv mint cseppben a tenger tükrözi az orosz oktatási segédanyagok szemléletét.

Sajnálatos, hogy ezek a munkák nem hasznosítják az 1991-ben kiadott *Kratkaja isztorija Vengrii* (Magyarország rövid története) című szintézis kutatási eredményeit, amelyben – a kötet 173–202. oldalán – T. M. Iszlamov gazdag forrásbázisra támaszkodó, szakmailag hiteles és korszerű áttekintést nyújt a magyarországi reformkorról, valamint az 1848/49-es forradalomról és szabadságharcról. Mindezt azért tesszük szóvá, mivel számunkra nem közböcs, hogy milyen tankönyvekből tanulnak a jövő orosz nemzedékei; hogyan vélekednek más európai népek történelméről, szabadságharcokról. Identitástudatunkat ugyanis sértheti minden olyan nem helytálló ismeretanyag, téves információ, előítélet, sematikus panel, „csúsztatás”, amely nem felel meg a történelmi tényeknek, a forrásokkal alátámasztható igazságnak. Szeretnénk, ha a *Bettina von Brentano* által 1849-ben a „nemzetek főnixének” nevezett Magyarországról valóban „harag és elfogultság” nélkül írnanak más országok történelemtankönyvei is.

V. Molnár László

A tankönyv kissé elfogult, „szlávbarát” nézetet képvisel a hazai nemzetiségi mozgalmak ügyében: „Nem kaptak egyenjogúságot a Magyarországon élő szlávok és románok. [Igaz, későn, de 1849. július 27-én a kormányrendeletet adott ki a nemzetiségek és felekezetek egyenjogúsításáról!] A maguk függetlenségéért harcolva, a magyar forradalmárok megtagadták ugyanezt más népektől. Hogyan tükröződött mindez a forradalom sorsán? A bécsi udvar arra törekedett, hogy a saját érdekében használja fel a szerbek, horvátok, románok, szlovákok magyarelles függetlenségi mozgalmát, és az ő kezükkel verje le a magyarországi forradalmat.”

Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek Franciaországban

Az elsőbbséget élvező oktatási körzetek (franciául: zones éducatives prioritaires – ZEP) kialakítását az 1981-ben hatalomra került baloldali kormány határozta el a hasonló jellegű angol megoldásokkal kapcsolatos kedvező tapasztalatok alapján. A még ma is érvényes ZEP-program jegyében a főként hátrányos helyzetűek által lakott, kedvezőtlenebb iskolai mutatókkal jellemezhető körzetek iskolái és közművelődési intézményei többlet-támogatásban részesülnek, amennyiben vállalkoznak egy olyan program kidolgozására és végrehajtására, amely hozzájárulhat az iskolai esélyegyenlőtlenség csökkentéséhez. Koherens terv felmutatása esetén sokféle célra lehet pénzt igényelni, így például a hátrányosabb körzetekben munkát vállaló tanárok jutalmazására, hagyományos jellegű iskolai korrepetálásokra, speciális foglalkozásokra, vagy akár a gyerekek önálló tevékenységére építő látványosabb kulturális vállalkozásokra. (Egy iskola diákjai például hetekig tartó munkával az egyik egyiptomi piramis belsejét reprodukálták iskolájuk aulájában.)

A meglehetősen centralizált és bürokratizált francia oktatásirányítási rendszerrel szembeni bizalmatlanság miatt sok körzetben csak akkor csatlakoztak a tanárok a ZEP-programhoz, amikor sikerült elérniük, hogy ne hivatalnokok szűk köre, hanem nagy önállóságot élvező, részben tanárokból álló munkacsoportok hangolják össze az elsőbbséget élvező körzetek munkáját. Az idők folyamán finomodtak a program működtetésének elvei, és mindinkább követelménnyé vált, hogy a támogatást igénylők részletesen fogalmazzák meg az elérni kívánt célokat és az ezekhez rendelt eszközöket, illetve azt is mutassák be, hogy milyen módon lehet majd értékelni a program eredményeit. Új mozzanat az is, hogy támogatások évenkénti megújítása helyett mindinkább előtérbe kerülnek a hosszabb távú támogatást garantáló szerződéses viszonyok.

Bár mind több szó esik az értékelés jelentőségéről, és különféle részleges értékelésekre sor is került már, mindeddig nem születtek átfogó és mélyreható elemzések e programok hatékonyságáról. Egyes elemzések szerint a ZEP-körzetek tanulóinak tanulmányi eredményei továbbra is elmaradnak az egyéb körzetekben tanulók eredményeitől,

de mint egy tanulmány megállapítja: „A ZEP-ek nem oldottak meg minden problémát, nem teremtettek állásokat ott, ahol nincs munka, nem forrasztották össze a felbomlott családokat. Viszont csökkentették a konfrontációk hevességét és joggal feltételezhető, hogy nélkülük még rosszabb lenne a helyzet.”

És persze a programnak egyéb, nehezen számszerűsíthető hatásai is vannak. Mint-hogy a tanárokon kívül a szociális munkásokat, a közművelődési intézmények dolgozóit és a különféle helyi egyesületek aktivistáit is be lehet vonni a munkába, a ZEP-program keretében végzett tevékenység lehetővé teszi az eddig elkülönülten működő szolgáltató szervezetek jobb együttműködését, a problémák, a lakossági szükségletek jobb felmérését, az adott lakónegyed, település fejlődését előmozdító programok megfogalmazódását. Hasonló előny, hogy az egy körzeten belül működő, különböző szintű, ugyanakkor egymásra épülő, de korábban semmiféle kapcsolatot nem tartó oktatási intézmények (pl. óvodák, elemi iskolák stb.) között is érdemi együttműködés jöhet létre a ZEP-programok révén. Az elsőbbséget élvező körzetek működésének egyéb-

ként az is fontos elve, hogy az iskolák kapuinak megnyitása, a szülők számára is vonzó programok, szolgáltatások nyújtása révén szorosabbá kell tenni az iskolák és a szülők közötti kapcsolatot: emez elgondolás mögött az áll, hogy az iskola működésének megismerése nyomán, illetve a tanárokkal való közvetlenebb kontaktus hatására a kevésbé iskolázott szülők is jobban fogják támogatni gyermekük iskolai munkáját.

Egy közelmúltban elkészült OECD-tanulmány tanúsága szerint a ZEP-programban való részvétel igen előnyös lehet az iskolák működése szempontjából. Így például a fejlesztési koncepciók kidolgozása, a tanórákon kívüli programok együttműködésre készíthetők a korábban egymástól elszigetelten dolgozó tanárokat. A ZEP-program ahhoz is hozzájárul, hogy a francia tanárok szerepfelfogásában a korábban szinte kizárólagos helyet élvező tudásátadás mellett megjelenjen a személyiségfejlesztés, a kezűgyesség és az esztétikai készségek fejlesztésének mozzanata. És persze, a hátrányos helyzet problémáját középpontba állító program révén arra is nagyobb indítást kapnak a tanárok, hogy megismerjék a gyermekek létviszonyait, jobban megbecsüljék otthonról hozott kultúrájukat stb.

Bár az elmúlt tizenöt évben a francia kormányok változó intenzitással támogatták a ZEP-programokat, létüket sosem fenyegette valódi veszély. Ugyanakkor az is igaz, hogy a költségvetési megszorítások miatt sok esetben csak igen szerény célokat tűzhetnek maguk elé a programban résztvevők. Gondot jelent az is, hogy egyes

körzetekben formálissá, rutinszerűvé vált az igen hosszú ideje végzett munka. Arra is van példa, hogy a változások ellenére továbbra is ZEP-ként tartottak nyilván egyes olyan körzeteket, amelyek különféle mutatói jelentősen megjavultak az idők folyamán. Ilyen esetekben nem könnyű a minősítések felülvizsgálata, hisz ennek következtében számottevő előnyöktől eshetnek el az intézmények. Ugyanakkor olyan iskolákról is lehet tudni, amelyek attól való fé-

lelmükben, hogy elveszíthetik a jobb helyzetű társadalmi csoportokból toborzódó diákjaikat, igyekeznek elkerülni intézményüknek valamilyen ZEP-körzetbe való besorolását.

Fontos fejlemény, hogy az újabban létrehozott egységes, valamennyi leendő pedagógus képzésében szerepet vállaló tanárképző intézetek fontos szerepet tulajdonítanak annak, hogy különféle speciális foglalkozások keretében felkészítsék a tanárjelölteket a rosszabb szociális adottságú körzetekben, illetve ZEP-programokban való részvételre.

Végezetül arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy az esélyegyenlőséggel kapcsolatos célok és a gettósodási jelenségek elleni küzdelem jegyében Franciaországban az elmúlt években a ZEP-programon kívül számos más akció is indult, ezek között említhetők például a városrehabilitációs programok, valamint az egyes városrészek szociális, kulturális életét fejleszteni hivatott egyéb programok. (Nemegyszer a párhuzamosan futó akciók összehangolása jelent gondot, s persze az is, hogy a rendelkezésre álló erőforrások általában nincsenek

Egy közelmúltban elkészült OECD-tanulmány tanúsága szerint a ZEP-programban való részvétel igen előnyös lehet az iskolák működése szempontjából. Így például a fejlesztési koncepciók kidolgozása, a tanórákon kívüli programok együttműködésre készíthetők a korábban egymástól elszigetelten dolgozó tanárokat. A ZEP-program ahhoz is hozzájárul, hogy a francia tanárok szerepfelfogásában a korábban szinte kizárólagos helyet élvező tudásátadás mellett megjelenjen a személyiségfejlesztés, a kezűgyesség és az esztétikai készségek fejlesztésének mozzanata.

arányban a megoldandó problémák nagyságával.) A társadalom kettészakadása elleni küzdelem egyébként nemcsak Franciaországban fogalmazódik meg fontos célként, hanem az Európai Unió számos más tagországában. Ami magát az uniós politikát illeti, ma már az oktatásügy terén is vannak

hasznos irányba mutató kezdeményezések, ilyen például az a franciák által javasolt program, amely az iskolarendszerből szak-képzettség nélkül kikerült fiatalok számára kíván második esélyt nyújtani.

Bajomi Iván

Új-Zéland – pedagógus szemmel

Mostanában egyre több újságban lehet olvasni érdekes, színes tájleírásokat erről a különleges szigetországról, melynek egzotikus növény- és állatvilága egyre jobban csábítja a turistákat. A távolság Európa és Új-Zéland között hatalmas, de ma már a fejlett légi közlekedéssel könnyedén elérhető a sziget

E távoli szigetországba történő látogatásom célja a mozgássérült gyermekek fejlesztése volt, a nemzetközileg is elismert Pető András által felfedezett konduktív pedagógia módszerével. Munkám során alkalmam volt betekinteni Hamilton városának általános iskoláinak mindennapjaiba.

Hogyan is működik egy új-zélandi általános iskola?

Az iskolai tanév januárban kezdődik és decemberben ér véget. Ez a tizenkét hónap négy, közel egyenlő szakaszra oszlik, amelyeknek végén a diákok körülbelül két hét szünetet kapnak. A tanév ily módon történő felosztása megakadályozza mind a diákok, mind a pedagógusok túlterhelését. A tanévet záró decemberi szünet, amely egyben a nyári szabadság kezdetét is jelenti, a többinél valamivel hosszabb.

A gyermekek ötéves korukban kezdik meg tanulmányaikat, akkor is, ha ez az időpont az év közepére vagy a végére esik. Így előfordul számunkra szokatlan módon, hogy a gyerekek nem egyszerre kezdik el az első osztályt az év elején, hanem valaki csak májusban vagy esetleg októberben csatlakozik társaihoz.

Az iskolák rendszerint hatalmas sportpályákkal, füvesített és fákkal telepített parkokkal, csodálatos virágokkal tele ültetett kertekkel, valamint úszómedencével is rendelkeznek. Ez lehetőséget ad arra, hogy a nap friss levegőn történő mozgással vagy éppen úszással kezdődjék.

A tanítási nap kilenc órákor kezdődik. A gyerekek délelőttönként foglalkoznak a matematikával, fizikával, olvasással, írással, történelemmel, egyszóval minden komolyabb, nagyobb figyelmet igénylő tantárggyal. A diákok aktivitását nem szakítja meg az óra végét jelző éles csengő. Ha a tanár úgy ítéli meg, hogy a diákoknak kikapcsolódásra, friss levegőre van szükségük, kiengedi őket vagy ő maga is kimegy játszani velük.

Az osztályokban nincsenek iskolapadok. Rendkívül színesen dekorált falak között körberakott asztaloknál foglalnak helyet a gyerekek, ha erre szükség van, de többnyire a földön ülve, kiscsoportokba verődve dolgozzák fel közösen a kapott feladatot. Egy témakör feldolgozása sokoldalúan történik. A gyermekek kiscsoportokra való osztásával pedig lehetőség van a csoportos és az egyéni munkára. A feladatot közösen beszéljük meg először a kiscsoportokban, majd a csoportok egymás közt végeznek információcserét, melyeknek alapján közösen összeállítják a lényeges ismereteket az adott témakörből. Az osztályba lépő idegen számára minden úgy tűnik, mintha egy zúgó méhkast látna.

Ám minden méhnek megvan a maga feladata, szerepe, így válik lehetővé, hogy jól strukturált anyagrészek alapján – amelyek megjelenítése egyébként a gyermekek számára színes, változatos, egyszóval szemléletes

és közérthető formában történik – megtanulják önállóan is felépíteni az ismeretköröket alkotó információhálózatot. Az oktatási eszközök széles táráat használva aktív résztvevői a rendkívül jó hangulatú, élénk tanóráknak.

Osztályzási rendszer nincs. Az ismeretek ellenőrzésére kidolgozott szóbeli számonkérési formákkal nem rendelkeznek a tanárok. A tananyag feldolgozása ugyan változatos, színes és érdekes, de számomra hiányzott a témaköröket záró ismeretrendszerező foglalkozás. A diákok iskolai írásbeli munkáinak ellenőrzése, javítása is gyakran elmarad, illetve nem kap kellő hangsúlyt. A számonkérés írásbeli formája a negyedévenkénti tesztlapok megoldása; a diákok tudásáról ily módon kialakított kép azonban valószínűleg nem igazán reális.

Az viszont tény, hogy a gyerekek reggelenként felszabadultan és vidáman érkeznek az iskolába, szeretnek iskolába járni, jól érzik magukat diáktársaik és tanáraik körében. A kis létszámú osztályok (15–20 fő) működése sok lehetőséget nyújt a pedagógus számára a kooperatív légkör kialakításához.

Az ebéd elfogyasztása – amely sokszor csak egy szendvicsből, valami édességből, gyümölcsből vagy egy joghurtból áll – többnyire az udvaron történik. Ezt követően egy teljes óra levegőn töltött szabad játékidővel gazdálkodhatnak önállóan a diákok. Természetesen rendelkezésükre áll a szabadtéri sportjátékokhoz szükséges igen gazdag eszköztár is.

A délutáni oktatás fél kettőtől háromig tart. Ilyenkor főleg képzőművészeti és egyéb művészeti tárgyakkal, valamint számítógépes programokkal foglalkoznak a gyerekek. Ezek a programok elbűvölőek, színesek, igazán magas színvonalon szerkesztettek, így fantasztikus módon segítik a diákokat a tanulásban. Láttam az olvasás tanítását segítő egyszerű, de nagyon ötletes színes játékokból álló programsorozatot, és láttam a földrajz és a történelem oktatását segítő igen komoly, nagyon jó oktatócsomagot is. A számítógéppel történő tanítás–tanulás folyamata természetes, a mindennapok programjához tartozó művelet az általános iskolában.

A diákok három órakereset hazamennek. Váltakat nem húzza a témérdek füzet, könyv, hi-

szén ezeket az iskolában tartják, és nem kell szorongva arra gondolniuk hazafelé bandukolva, hogyan fognak másnapra felkészülni, mert házi feladatot sosem kapnak. Mégis gyakran előfordul, hogy délutánokként találkozik az ember a könyvtárban a diákokkal, akik igyekeznek utánanézni az érdeklődésüket felkeltő témáknak.

Hetente egy alkalommal, péntek délelőtt összegyűlik az iskola. A közös éneklésen, zenélésen és táncon kívül az iskola igazgatója értékeli az elmúlt hét eseményeit, a diákok magatartását, és elismerő okleveleket nyújt át osztályonként egy-egy diáknak a heti kimagasló teljesítményéért. A diákok boldogan, büszkén, nagy taps kíséretében veszik át okleveleiket, kártyájukat az egész iskola jelenlétében.

Osztályonként egy tanár tanít, a pedagógusok egy személyben látják el az osztályfőnöki teendőket és az egyéb oktatási feladatokat. A szülőkkel napi kapcsolatot tartanak, fogadónap pedig havonta van. Az iskola rendkívül szoros kapcsolatot tart a családdal. Sok esetben kapnak meghívást a szülők egy-egy ünnepre vagy rendezvényre, például iskolán belüli vagy iskolák közötti sportvetélkedőkre, különböző művészeti kiállításokra stb.

Az iskolának saját zenekara, négy-öt különböző sportági csapata és korosztályonként változó színjátszó köre van. A magukban tehetséget érző diákok érdeklődési körüknek megfelelően tömörülnek. A próbákra nagy kedvvel járnak, ahol a feldolgozásra kerülő darabot sokszor ők maguk választják meg. E közösségi nevelést szolgáló programoknak értékes személyiségformáló hatásuk van.

Az általános iskolát követő felsőbb iskolákba való továbbjutás felvételi vizsga nélkül automatikusan történik tizenkét éves korban. A diákok az érdeklődési körüknek megfelelően választanak iskolát. Az iskolák szabad légköre, a számonkérésétől mentes, boldog diákság látványa elbűvölő, de kérdés, hogy mindez nem túl nagy ár-e azért a tapasztalt tudásszintbeli különbségért, amely egyelőre az európai iskolarendszer javára billenti a mérleg nyelvét.

Ákos Magdolna

Körforgások

Moser Miklós grafikai modellekben ábrázolta „korunk világképének alapjait”. Körforgások a természetben és a társadalomban címmel a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium adta ki díszes, színes albumban.

Múzeumba hívogató

A Magyar Nemzeti Múzeum folytatja Históriai Történeti Játsházát – immár az államalapítási évfordulóra készülve. Áprilisban honfoglaló eleink a téma, májusban Szent István Törvénynapja „játszatik” el a vasárnapi matinékon.

Kútbanézók

Újabb példányokkal gyarapodott az Academia Ludi et Artis periodikája. Debreczeni Tibor munkásságát összegzi a Hálóban című különszám, a IV. sz. füzet pedig műhelygyakorlatokat, módszertani írásokat közöl.

Ifjabb muzsikások

E lemezismertető címét a hírneves Muzsikás Együttes sokoldalú zenészetétől, ifjabb Csoóri Sándortól kölcsönözte. Ő nevezte el így az együttes, valamint az ő saját „előnevét” egyesítve azt a fiatal népzenei zenekart, melyet immár növendékeiből, tanítványai-ból ő alapított. Tehetségfejlesztő, egyben hagyományápoló sajátos hangszertanítási módszerét egyre többen követik. Ez az „Ifjabb Muzsikás” tehát, melynek „Egy” (azaz No. 1) a címe. Az ifjabból álló zenekar népszerű, ismerős dalokat, táncdallamokat ad elő vonzó tehetséggel.

A negyedszázada mozgalmat teremtő egykori „fiatal népművészek” másik meghatározó alakja is új CD-vel jelentkezett. Sebő Ferenc Rongyszőnyege folytatása az ’énekelt verseknek’, a fiatalok körében slágerre vált korábbi Weöres-feldolgozásoknak. A „ráadás”: az új magyar költészet jelesei szőtték tovább a rongyszőnyeget. Az

elnevezés már csak azért is stílusos, hiszen a rongyszőnyeg is így készül: hozott anyagból. A Csiki Lászlótól Határ Győzön, Rákos Sándoron, Tandorin át Visky Andrásig ívelő lista szereplőinek nem csupán a mintaadó mester (bújócskázó) költői világába kellett belehelyezkedniük, de volt még egy minta is: az énekes-népzene-kutató ritmikai mintákat kínált fel a közép-kelet-európai folklór színes fonalaiból, tépéseiből. 41 új „énekelt vers” áll a verskedvelők rendelkezésére színes, érdekes modorban. Az énekes segítségére ezúttal Sebestyén Márta volt s a balkánit játszó Zsarátnok Műhely.

Nemcsak „énekelt versek” hallgathatók lemezen, kazettán, hanem „verselt zenék” is. Vagy hogy is nevezzük azt a zenei divatjelenséget, melyet eleinte „rap”-nek neveztek itthon, majd a tengerentúli mintát követve „hiphappak”. Hamar híressé vált ebben a műfajban – s méltán – a fővárosi belsővárosi roma fiatalok együttese, a Fekete vonat. Sajátos a műfaj is, hiszen szövege eleve költészet is „kíván lenni” (nem egyszerűen a zenei hatást segítő szókeverék), a „repperek” a világ minden táján határozottan üzennek, nem különösen vidám (happy) üzeneteket – ugyan a „rap” első magyarázása (Geszi Péter révén) intellektuális frivolitásra törekedett. A „repper” életérzés és üzenetvagy sajátosan ötvöződött a Fekete vonat számaiban. A Los Angeles-i gettók zenés költészete (a zenében a „minimal art”-ra ismerhetünk) különös műalkotásokban ötvöződött a fővárosi cigány fiatalok zenei és irodalmi-poétikai kultúrájával.

A Fekete vonat tagjai nem tagadják: a Kalyi Jag-ot is mesterüknek tekintik. Nos a legnépszerűbb cigány folk-együttes új lemeze már-már világzenének (world-music) tekinthető. Az európai cigányság megannyi stílusárnyalatában mozognak otthonosan – már-már klasszicizálóan – Cigányszerelem című lemezükön.

Végül egy ifjú népzenei együttes Kolozsvárról. Az Úsztűrű zenekar a hazai táncmuzsikások legjavától tanult erdélyi táncmuzsikát. Tisztán, eredeti ízekkel szólaltatják meg kedves zenéjüket. Kedves zenéinket.

Drámapedagógiai Tanács

A Magyar Drámapedagógiai Társaság 1998. évi közgyűlésén tanácsadó testület létrehozásáról döntött. A 10 éves, rangos szakmai-civil szervezet tagjai legjavából, országos hírű szakemberekből válogatta ki az egyes stratégiai kérdések megfogalmazására hivatott csoportokat. A MDPT fontosnak tartotta hangsúlyozni: a NAT tervezett korrekciója nem érintheti a Tánc és dráma helyét az iskolák számára megfogalmazott műveltségképben. A hatékonyság érdekében a felsőoktatás és a továbbképzés minőségbiztosításában kész feladatokat vállalni. Ugyancsak fontosnak tartották a szakértők a drámatanítás mellett a gyermekszínháték legjobb hagyományainak életben tartását, továbbfejlesztését. Felkészült gyermekszínhátszó-rendezőkre van szükség – szögezték le. Szó esett az ún. színi (más szóval) színházi nevelésről is. A MDPT egy értékközpontú és gyerekközpontú művelődéspolitikai alapkérdésének tekintti a gyermekszínházi munka támogatását.

Gyógyít a báb

E címen rendezte meg hagyományos szakmai tanácskozását az UNIMA – Nemzetközi Bábszövetség – Magyar Központja. Demeter Zsuzsának, az egri Harlekin Bábszínház művészeti vezetőjének szerkesztésében a tanácskozás anyaga most kötetben is megjelent.

KIE

A Keresztyén Ifjúsági Egyesület 73 esztendejének legendás történetét dolgozta fel kötetben Kovács Bálint. A kötetet a KIE szeniorok Pógyor István Baráti Köre adta ki.

Filmek az iskoláról

A Balmazújvárosi ÁMK a Nemzeti Kulturális Alaptól olyan szakmai találkozót rendezésre nyert pályázatot, amelyen a magyar filmekben tükröződő iskolaképet tekintik át.

600.

Hatszázadik füzete felé halad a népszerű egyesület, a Tájak Korok Múzeumok ismertető sorozata. Ezúttal néhány különleges, az iskola világában is jól hasznosítható láttnivaló leírására hívjuk fel a figyelmet. A dobogókői Eötvös Loránd menedékházban egyedülálló múzeum működik: turistamúzeum. Ezt mutatja be az 590. füzet. Eötvös Lorándnak emlékkiállításra van a budapesti Városliget szélén. Ezt mutatja be az 584. kötet. A budapesti Gázmúzeum a tárgya az 593. füzetnek. Az irodalomkedvelőknek is jut új füzet. A Magyar Irodalom Házát, a budapesti Károlyi-palotát mutatja be az 580. füzet, míg a Schéner Mihály játékos kedvében alapította békéscsabai Meseházzalról szól az 571. füzet.

Tánc

A veszprémi Alapítványi Iskola – szakmai szervezetek együttműködésében – idén is megrendezi Közös Utak elnevezésű szakmai találkozóját: ezúttal középpontban a tánc áll. A téma nem idegen a vendéglátóktól, hiszen több táncos műfajban is sikeres közösségeket működtet az iskolával egy szervezetben működő Gyermek Ház.

Értékközvetítés és minőségképzés

A fenti című tanulmánykötettel indította útra Társasági Füzetek elnevezésű tanulmánykötetét a MPT Győr-Moson-Sopron megyei Tagozata. A térség alkotó pedagógusainak (a győri Bednárk Györgynének, a darnózseli Beke Lajosnának, a mosonszentmiklósi Hécné Tóth Máriának, a győri Prikler Györgynének, a halászi Rigó Endrénének, a hegyeshalmi Szócs Tibornak, a győri Tóth Lászlónak és a mosonmagyaróvári Tóth Tibornénak) válogatott, a címben jelzett témához igazodó írásait Kovácsné dr. Németh Mária, a megyei Tagozat elnöke szerkesztette köteté. A kiadói tevékenység feltételeinek biztosítására létrehozták a Dr. Karácson Imre Alapítványt.

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.

Vass Lajos emléke

A kórusmozgalom, s a századközépi zenei közművelődés legendás alakja volt a poroszlói nótafa fia, Vass Lajos. A Püski Kiadónál kiadott dokumentumkötet fentiek mellett a zeneszerzőt, a közéleti szereplőt, az embert is bemutatja.

Középpontban a minőségbiztosítás

Az általános művelődési központok belső továbbképzésein 1999-ben a minőségbiztosítás áll középpontban. Az ország két szélső pontjára, Mezőhegyesre és Zalaegerszegre várja az érdeklődőket az ÁMK-k Országos Egyesülete. Szeptemberben a csepeli intézmény 15. születésnapját köszöntik. Ősszel kerül sor a Bajai Őszre, az innovatív ÁMK-k hagyományos szakmai találkozására.

Válaszúton a magyar oktatási rendszer

Ez a címe annak a kötetnek, amely Csepeli György és munkatársainak irányításával zajlott szociológiai kutatás – pedagógusok kérdőíves lekérdése – eredményeit foglalja össze. Többek között NAT-hoz fűződő viszonyokról is nyilatkoztak a megkérdezettek. Kiadó: Új Mandátum.

Szocializáció és/vagy alternatív életforma?

A címbe foglalt kérdés állt annak az élénk vitának középpontjában, amelyet a Mozgalompedagógiai Szakosztály szervezett a Nemzeti Gyermekek és Ifjúsági Közalapít-

vány fővárosi székházában. Vajon mi a feladata, funkciója a serdülőmozgalmaknak? Az „átlagember”, a „kulturált fogyasztó” szokásainak kialakításához való sajátos hozzájárulás vagy pedig a serdülőkor értékesítő életkori sajátosságai közepette olykor egészen radikálisan alternatív életmodellek megköstöltetése? Megragadható-e a hazánkban működő serdülőszervezetek különbözősége abban, hogy a fenti két – egészen persze nem ellentétes – küldetésből milyen „tevékenységi-koktelt” kavarhatnak? A beszélgetésen részt vettek a mozgalomkutatás „nagy öregei” mellett több szervezet prominens személyiségei. Cserkészvezetők, 4H-sok, úttörővezetők, „Szentlászlósok”, „Propátáriások”, gyermekház-vezető, fővárosiak és vidékiek fejtették ki álláspontjukat. Szó esett – mint komor kísérodallam – a gyermekszervezetek, gyermekintézmények mostoha helyzetéről is.

FOK

Együttműködési megállapodást kötött a Fővárosi Oktatástechnológiai Központ és a MPT. A kapcsolat lényegi eleme, hogy korszerű technikai felszereléséről s e technikák sokoldalú alkalmazásáról nevezetes budapesti intézmény készséggel tart bármelyik szakosztály, tagozat számára bemutató foglalkozást, illetve teszi lehetővé, hogy a szervezeti egység ülését a helyszínen tartsa.

Felnőttoktatási Lexikon

A Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttoktatási Szakosztálya munkásságának elismeréseképpen az Oktatási Minisztérium jelentős támogatás biztosítása mellett megbízta a MPT-t a Felnőttoktatási Lexikon elkészítésével. Harangi László és Csoma Gyula vezetésével hozzáálltak az előkészületekhez. A szerkesztő bizottságba felkérést kapott: Benedek András, Fónagy Erzsébet, Földiák András, Koltai Dénes, Maróti Andor, Sz. Tóth János, a szintén támogató DVV, valamint az OM Felnőttoktatási Főosztálya megbízottja. A munka elkezdődött.

Tanári pálya- és életkörülmények

1996/97-ben folytatott kutatásról számol be Nagy Mária és az OKI Kutatási Központjának „csapata” az OKKER kiadásában megjelent terjedelmes kötetben. A kutatás – mint ismeretes – kiindulópontját képezte fontos közoktatáspolitikai döntéseknek.

A FOK tevékenységei, szolgáltatásai

A Fővárosi Oktatástechnológiai Központ (FOK) 1992. augusztus elsején kezdte meg tevékenységét a Fővárosi Önkormányzat, a Munkaügyi Minisztérium és a brit Know How Fund támogatásával. Létrehozásának célja és ezért alapvető kötelezettsége, a technológia alapú oktatás, képzés támogatása, a kötetlen és önálló tanulás, valamint a multimédia eszközök, anyagok és módszertan minél szélesebb körben történő megismertetése. Két fő tevékenységi köre a médiafejlesztés és a pedagógus-továbbképzési tevékenység (az informatika, számítástechnika, médiahasználat és a technológiával támogatott oktatás témakörében). A FOK produkciós részlege minden eszközzel és emberi erőforrással rendelkezik ahhoz, hogy

- multimédia anyagok fejlesztését, adaptálását elvégezze (AVID digitális utómunka stúdió, CD-I fejlesztő munkahely, számítógép programozói és kiadványszerkesztői csoport)

- széles médiahasználattal jelenjen meg az oktatási szférában (számítógépes oktatószoftver, lineáris video, photoCD, videoCD, CD-ROM adatbázis, interaktív CD, hálózati támogatású média)

- komplett multimédia központokat vezessen és hozzon létre.

A FOK Forrásközpontjának tevékenységi köre:

- általános és tematikus tananyag, taneszköz és módszertani bemutatók szervezése és lebonyolítása

- A FOK által fejlesztett anyagok terjesztése

- nyílt napok tartása (minden héten kedden 14–18 óráig, szerdán 9–12 óráig)

A Forrásközpont számítógépes oktatótermének (12 számítógép) látogatói teljesen szabadon és önállóan használhatják a számítógépes hálózatot (beleértve az internetet is), bepillantást nyerhetnek mind a saját fejlesztésű oktatóanyagainkba, mind a médiatárunkban fellelhető egyéb oktatóanyagokba. A terem korlátozott befogadóképessége miatt kéri az érdeklődők előzetes jelentkezését, sőt szervezett csoportok részére eltérő időpontot is biztosítanak. Címük: Fővárosi Oktatástechnológiai Központ, 1088 Bp. VIII. ker., Bródy Sándor u. 14. Telefon: 318-6522, 318-6839, fax: 266-4693, FOKnet: www.fok.hu. FOK Forrásközpont, 1088 Bp. VIII. ker., Puskin u. 24. Telefon: 318-5541, e-mail: foktat@fok.hu.

Enciklopédia Kiadó

A Kiadó újdonsága a Kortárs magyar írók bibliográfiája és fotótára című kötet. A kiadvány több éves előkészítő, szervező és szerkesztőmunka méltó eredménye. Sebő Ferencnek a klasszikus és modern költészet népszerű darabjaira írt stílusos, a fiatalok körében is szívesen fogadott, sőt énekelt műveinek szépen illusztrált gyűjteményét, az Énekelt verseket is kiadta a kiadó.

Magyartanítás az ezredfordulón

Sípos Lajos szerkesztett reprezentatív tanulmánykötetet a témában, a hazai irodalomtanítás szinte valamennyi irányzata szót kapott. A kötetet a Paus-Westremann Kiadó gondozta.

FPF

A Független Pedagógus Fórum állást foglalt a Nemzeti Alaptanterv szükséges felülvizsgálatáról, nemkülönben a pedagógus szakmai szervezetek támogatásával összefüggő anomáliák feloldása érdekében.

Helyi tervezés

A helyi közoktatási rendszerek fejlesztésében szerzett tapasztalatait örököltette meg kismonográfiában Pöcze Gábor. Helyi tervezés a közoktatásban című könyvét az OKKER adta ki.

Fogalmazást Tanítók Társasága

Békéscsabán megalakult a fenti nevű szakmai szervezet. Címe: 5600 Békéscsaba, Szerdahelyi u., Pf. 377, tel.: 66/328-630. Várják az érdeklődőket.

ÁMK-sok a FSZEK-ben

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár látja vendégül szakmai bemutatón az általános művelődési központok könyvtárosait, könyvtáros-tanárait.

Jezsuiták 400 éve

Az első igazi „tanterv” 400. „születésnapja” nem csupán a jezsuita rend emlékűnepe, hanem a tanügy jeles évfordulója is. 1599-ben született a Ratio Studiorum. A megemlékezések organizátoraként lépnek fel a magyarországi jezsuita iskolák.

Új didaktika

Falus Iván a főszerkesztője annak az új tanításméleti kézikönyvnek, melyet az ELTE pedagógiai szakemberei írtak, s a Nemzeti Tankönyvkiadó adott ki.

PAB-konferenciák

Az Országos Köznevelési Tanács Pedagógus Akkreditációs Bizottsága végzett 1800 továbbképzési kérelem elbírálásával. A bírálatok feldolgozására, a javítások eredményessége érdekében munkakonferencián találkoztak az értékelő szakértők a továbbképzések alapítóival.

Zánkától Lillafüredig

A munka világa, gazdaság és közoktatás kapcsolata – s természetesen az új kormányzat új oktatáspolitikája – állt az érdeklődés középpontjában az őszi konferenciaszezon hagyományos székvárosaiban. Nagy érdeklődés, jeles előadók mellett kerültek sorra az eszmecserek.

Ablaknyitogató

A Generálpess Kiadó adta ki Lovász Gabriella és Csirmaz Mátyás közös műveként a címbe foglalt, NAT-konform tantervet, mely a közismert és népszerű ún. „Lovász-program” alkalmazóinak nyújt segítséget.

Drámapedagógusok

Közgyűlést és szakmai napot tartott a hovatovább legnépesebb, ezres tagságot számláló szakmai szervezet, a Magyar Drámapedagógiai Társaság. A programon a legfrissebb, kísérleti műhelyek mutatták be értő és kritikus közönség előtt „termésüket”. Az egyesület ünnepi keretek közt köszöntötte alapító, örökös tiszteletbeli elnökét, a 70 éves Debreczeni Tibort.

AME

Megtartotta közgyűlését az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete. Kegyelettel emlékeztek az alapító társelnökről, Várhegyi Györgyről. A közgyűlés tartalmi munkájának középpontjában az a minősítési kritériumrendszer állt, melyet a magániskolák minőségbiztosítása érdekében Horn György dolgozott ki, és terjesztett a közösség elé.

Lukafa

A vásárokról, közművelődési projektekről híres-nevezetes Magyarlukafai Néprajzi Műhely kínálja programjait, kézműves foglalatosságokat, szállást, a tájvédelmi körzet látványosságait. A 25 férőhelyes turista-

ház alkalmas osztálykirándulások befogadására is.

Családbarát iskola chartája

A fenti dokumentum lehetőségéről, a szülői ház és az iskola együttműködéséről tanácskoztak a kelebiai általános művelődési központ tanítói, tanárai, szülői, diákképviselői és önkormányzati tagjai a szülői ház iskolai befolyásának növelésén fáradozó fővárosi vendégek körében.

- Harsányi István: *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetség-
gondozó Társaság, Budapest, 1994.
- Kósáné Ormai Vera összeáll.: *Személyiségfejlesztő játékok*. XIII. kerületi Pedagógiai Kabinet, Budapest, 1997.
- Kürti Jarmila: *Kreativitásfejlesztés kisiskolás korban*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
- Landau, Erika: *Bátorság a tehetséghez*. Calibra Kiadó, Budapest, 1997.
- Nagy Béláné: *Táncos játékok az óvodában*. Óvónők Modern Kiskönyvtára, 1992.
- Pais István: *Antik bölcsék, gondolatok, aforizmák*. Szerzői kiadás, Budapest, 1988. 138. oldal.
- Ranschburg Jenő: *Szeretet, Erkölc, Autonómia*. Integra-Projekt Kft., Budapest, 1993.
- Dr. Stoppard, Miriam: *Mit tud a gyerek? Játékos képességvizsgálatok*. Park Könyvkiadó, Budapest, 1993.
- Vekerdy Tamás: *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
- Zilahy Józsefné szerk.: *Óvodai nevelés játékkal, mesével*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1996.

Adorján Richárd

Költségeink haszna, avagy haszontalanságunk költségei

Költség–haszon elemzés az oktatás területén: egy kecskeméti iskolaépítési példa. A költség–haszon elemzés olyan közgazdasági módszer, mely egy-egy beruházási alternatíva vagy más gazdasági szerkezet működésének hasznosságát nem csak a pénzügyi jövedelmezőség, illetve nem csupán az adott gazdasági akcióban részt vevő, vagy a megvalósított beruházásban közvetlenül érintett személyek vagy csoportok szempontjából értékeli, hanem annak a gazdaság egészére, egy meghatározott társadalom jólétére való hatását is vizsgálja. Figyelembe vesz tehát – elméletileg legalábbis – minden nyereséget (hasznot, hasznosságot) és minden veszteséget (költséget, negatív hasznosságot), tekintet nélkül arra, hogy az hol merül fel. Éppen az elemzés társadalmi szintre való kiterjesztése miatt nevezik ezt az eljárást gyakran társadalmi költség–haszon elemzésnek.

Adorján Ferencné

A teknős tartja a hátán a világot

A környezeti tudatosság és a környezet problémái iránti fogékonyság kialakítása a gyerekekben nem egyenlő pusztán a környezeti ismeretek átadásával. Akkor érhetünk el igazán sikert, ha ezt a komplex nevelési célt úgy próbáljuk megvalósítani, hogy a tanuló egész személyiségét bevonjuk a folyamatba: az érzékelést, a gondolatokat, az érzelmeket, a képzeletet és a tevékenységeket. Ebben segíti a környezeti neveléssel foglalkozó, az új módszerek irányában nyitott és angolul is tudó pedagógusokat egy rendkívüli amerikai könyvsorozat. Ennek egyik kötete: Az állatok őrzői (Az amerikai őslakosság történetei gyerekeknek és gyakorlati feladatok a természetben)

Füllér Gizella

Tehetséggondozás korai gyermekkorban?!

A neveléstudományok, az oktatáspolitikai és a mindennapos pedagógiai gyakorlat egyik legidőszerűbb témaköre a tehetséges gyermekek nevelése. A tudomány és technika világában az emberi minőség emelése nélkül nem juthatunk előre és ez elsősorban oktatásfejlesztési kérdés. Egy ország társadalmi, politikai, gazdasági építkezése attól függ, mennyiben tudja kibontakoztatni az emberekben rejlő tehetséget.

A gondolkodás hasznáról és káráról

Manfred Jochum beszélgetése
Konrad Paul Liessmann bécsi filozófussal

M. J.: Liessmann professzor úr, A gondolkodás haszna és kára az életre című könyvében ön a következő mondatot idézi Ludwig Wittgensteintől: „A filozófia nem tanítás, hanem tevékenység.” Nos, nem ellentmondás az, hogy ön mégiscsak filozófiát tanít a bécsi egyetemen?

Arday István

Környezetvédelem a földrajz tanításában

A környezetvédelmi problémák tanítását a földrajz tantárgy keretén belül látom célszerűnek, annak ellenére, hogy sok biológiai, kémiai, fizikai, esetleg történelmi ismeretre van hozzá szükség. A lehetőségek az alacsony óraszám miatt korlátozottak, de a dolog nem annyira reménytelen, mint amilyennek látszik.