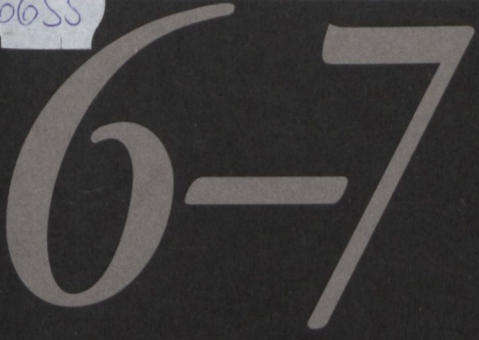


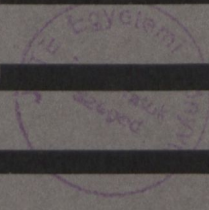
566SS



851

# ISKOLA-KULTÚRA

1999-06-18



IX. évfolyam. 1999. június-július

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Bogoly József Ágoston**  
irodalomtörténész,  
Budapest

**Cs. Czachesz Erzsébet**  
egyetemi docens, JATE  
Pedagógiai-Pszichológiai  
Intézet, Szeged

**Dankó Krisztina**  
vaisnava (Krisna-hívő)  
lelkész, irodalmár,  
Budapest

**Fodor László**  
egyetemi adjunktus,  
Babes-Bolyai  
Tudományegyetem  
Neveléstudományi  
Tanszék, Kolozsvár

**Geesei Kolos**  
gimnáziumi tanár,  
Széchenyi István  
gimnázium, Budapest

**Györfly Miklós**  
egyetemi docens, ELTE  
BTK, Budapest

**Halász Gábor**  
főigazgató-helyettes,  
OKI, Budapest

**Hoffmann Rózsa**  
tanszékvezető egyetemi  
docens, Pázmány Péter  
Katolikus Egyetem,  
Piliscsaba

**Keresztes György**  
középiskola tanár,  
Budapest

**Kiss Judit**  
szociológus, Berzsényi  
Dániel Tanárképző  
Főiskola, Szombathely

**Liskó Iлона**  
szociológus, tudományos  
főmunkatárs,  
Oktatáskutató Intézet,  
Budapest

**Molnár Attila**  
tanár, Alkalmazott  
Oktatástan Alapítvány,  
Budapest

**Molnár László**  
egyetemi hallgató, JATE  
TTK, Szeged

**Molnár Renáta**  
egyetemi hallgató, JPTE  
Állam- és Jogtudományi  
Kar, Pécs

**Oláh Attila**  
egyetemi docens, ELTE  
BTK, Budapest

**Péntekné Weinelt Beáta**  
Berzsényi Dániel  
Tanítóképző Főiskola,  
Szombathely

**Pléh Csaba**  
az MTA levelező tagja,  
egyetemi docens, JATE  
Pszichológia Tanszék,  
Szeged

**Radnóti Katalin**  
főiskolai adjunktus,  
ELTE TFK Fizika  
Tanszék, Budapest

**Sándor Zsuzsa**  
főiskolai docens,  
Comenius Tanítóképző  
Főiskola, Sárospatak

*(folytatás a hátsó-belső  
borítón)*

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

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály**  
**Kamarás István**  
**Kojanitz László**  
**H. Nagy Péter**  
**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.matav.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.,  
Lövölde tér 7.), a Pedagógus  
Könyvesboltban (Budapest VI.,  
Múzeum krt. 3.) és az Osiris  
Könyvesboltban (Budapest V.,  
Veress Pálné u. 4-6.).

HU ISSN 1215 5233

A nyomás az **AduPrint**

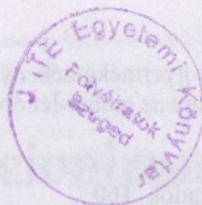
**Nyomdában** készült.

Felelős vezető:

**Tóth Béláné**

Lapzárta: 1999. május 15.

1999 -06- 18



# iskola kultúra

## 99/6-7

tanulmány

**Pléh Csaba**  
A konstrukcionizmus és a pszichológia 3

**Oláh Attila**  
A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban 15

**Tompa Klára**  
A matematika érettségiről a reform tükrében 27

**Válás Péter**  
A Web tanítása – információszerzés a hálózaton 36

**Molnár László**  
„Ukasar-urapon, aháge tokále, bulan guliba” 51

**Vidákovich Tibor–Cs. Czachesz Erzsébet**  
Az olvasásmegértési képesség fejlődése 59

**Bogoly József Ágoston**  
A reflektált intertextuális olvasás kiterjesztése 69

**Danka Krisztina**  
A „Kérdés” és a „Felelet” embere 78

**Fodor László**  
Jegyzetek az interkulturális nevelésről 89

**Hoffmann Rózsa**  
A minőségbiztosítás konfliktusai az iskolavezetésben 98

**Halász Gábor**  
A pedagógusok továbbképzése: az oktatáfejlesztés eszköze 106

**Gecsei Kolos**  
A nemi nevelés koncepciói a századelőn 116

**Takács György**  
A katolikus társadalomkép és szociális tanítás hatása az európai jogfejlődésre 123

**Szélinger Balázs**  
Oktatás és történelem Etiópiában 136

**Györffy Miklós**  
A költő és hazája 151

szemle

**Sándor Zsuzsa**

Műelmény, műértés és gyermekérzékeny esztétikai-  
művészeti nevelés avagy az ember-lét élvezete 156

**Szakály Sándor**

Emlékképek – régi híradók 160

**Kiss Judit–Péntekné Weinelt Beáta–Török Gábor**

Adalékok a szombathelyi középiskolások  
mozgókép-kultúrájához 161

**Liskó Ilona**

A különleges szakiskolák 165

**Molnár Attila**

Felzárkóztató program egy új módszer segítségével 171

**Takács Gábor**

Felső tagozaton vizsgálható  
szélsőérték-problémák 173

**Sebő Péter**

Lakatos Imre kísérletei a tudomány racionalitásának  
megmentésére 176

**Keresztes György**

Középiskolai filozófia oktatási kísérlet  
Törökbálinton 179

**Radnóti Katalin**

Tudományfilozófiai tanulmányok 184

**Molnár Renáta–Szekeres Róbert**

Számok a jogban 188

**Szoleczky Emese**

Békekiállítás a Hadtörténeti Múzeumban 195

Satöbbi 197

# A konstrukcionizmus és a pszichológia

*Nemigen foglalkozom a konstrukcionizmussal mint preferált elméleti irányzattal. Abból a szempontból tudok róla beszélni, hogy melyek azok a megismerési folyamatokkal kapcsolatos lélektani irányzatok és elméletek, amelyek a konstrukcionizmus mint általános filozófiai probléma megértéséhez is fontosak. Egy-két példán éreztetem, hogy magán a pszichológián belül is milyen világnézeti kérdéseket érint ez a probléma. Az 1. táblázat összefoglalja az érintett felfogásokat.*

## A konstrukcionizmus és alternatívái

Amikor a pszichológiában a konstrukcionizmus kifejezést használjuk, legalább három különböző értelemben szokott felmerülni e fogalom. Az egyik az, hogy a mentális élet belső szerveződése nem preformáltak, hanem környezetelvéen bontakoznak ki. Ehhez lábjegyzetként szokott tartozni egy nem determinista hozzáállás a mentális élet meghatározottságára nézve. Egy másik, ennek részben ellentmondó értelmezés a konstrukcionizmust vagy egyáltalán a mentális élet szerveződésének megkonstruált jellegét a saját tevékenységhez kapcsolja. Az első a környezethez kapcsolódik, szemben a preformált rendszerrel, a másik értelmezés viszont a saját tevékenységhez illetve úgy értelmezi a konstrukcionizmus problémáját, mintha a mentális képviselő a személy, az ágens saját tevékenységéből bontakozna ki. Erre reagálva még meg lehet azt is kérdezni, hogy és honnan bontakozik ki maga az ágens, aki ezeket csinálja? Ez a saját tevékenységet előtérbe állító konstrukcionizmus ugyanis magának az Én-nek a megkreálását is ugyanúgy önindította és nem egyszerűen környezet determinálta folyamatnak tekinti.

Van a kifejezésnek egy harmadik használata is. Ez kifejezetten szociális jellegű, és összhangban van a szocializációelméletben és másoknál, Mead-nél (1) vagy Vigotszkijnál (2) megjelenő szociális vezérelvekkkel. Vagyis azzal, hogy az ember saját maga mint cselekvő Én – és saját belső világa is – valójában a másokkal folytatott interakcióból alakul ki. Az Én fogalma a Másik fogalmából vezethető le.

Felfogás	Mivel szemben ?	Képviselők
környezetelvé konstrukcionizmus	preformáltság	empiristák, perceptuális tanulás
mentálisan megkonstruált világ	passzív emberkép	Új Szemlélet, pragmatizmus, cselekvéstanok
szociális konstrukcionizmus	robinsoni emberkép	G. H. Mead, Vigotszkij

### 1. táblázat

#### A pszichológiai konstrukcionizmus típusai

Kiindulásként három jellegzetes szembenállást szeretnék felvázolni, amelyek megjelennek a konstrukcionizmus különböző használataiban. Az egyiknek megfelelően a konstrukcionista szemléletek, akár szociális, akár környezeti, akár saját cselekvéselvé változatait

használjuk ezeknek, mindig szemben állnak a veleszületett szerveződést hangsúlyozó felfogásokkal. A konstrukciós szemlélettel szembeállított innátista felfogásban arról van szó, hogy az emberi idegrendszerben „előhuzalozott kategóriák”, megoldási sémák vagy eljárásmodok teszik lehetővé a világban való tájékozódást. Vannak hagyományos kiutak persze erre, melyek többnyire az érés fogalmával operálnak.

Hadd bocsássam előre, mert mindez olyan negativisztikusnak tűnik, hogy azok a pszichológusok, akik a konstrukciós felfogásokkal szemben az innátista felfogást képviselik, két szempontból eltérnek a hagyományos pszichológiában meglévő innátista megoldásoktól. Az egyik, hogy különösen a neveléslelektanban a hagyományos innátista érvelés az emberek közötti különbségekre összpontosító darwinista felfogást hangsúlyozta. A mai innátisták, például *Chomsky* és követői viszont nem a különbözőségeket emelik ki. Amikor veleszületett struktúrákról és szervezőelvekről beszélnek, akkor úgy vélik, hogy az emberi nem egységének éppen ez a veleszületett szerveződés a biztosítéka. Néha írnak mellékes pedagógiai lábjegyzeteket is, amikor azt mondják, hogy ha az ember teljesen megkonstruált volna és ki lenne szolgáltatva a környezetének, akkor a pedagógia feladata reménytelen lenne, mert akkor a szegényes környezetből jövő gyermek reménytelenül lemaradna. Ha vannak veleszületett struktúrák, amire építeni lehet, akkor a pedagógiának van reménye, hangzik a rejtett elv. A hagyományos innátizmus nem ilyen volt: számára a veleszületett determináció a rögzítettség világa volt. A másik különlegesség, hogy ez az új típusú innátizmus egyben egy sokrétűségi elvvel is összekapcsolódik. Egyben feltételezi tehát, hogy az emberi okosság (vagy ha tetszik, az emberi butaságnak) számtalan változata van. Az emberek nem egyetlen dimenzió mentén ilyenek vagy olyanok. Ha a mai innátisták beszélnek egyéni különbségekről, akkor ezt is egy plurális felfogás keretében teszik, amely az emberi gondolkodás világát különböző részfunkciókat ellátó kicsiny, minni számítógépek sokaságaként képzelel el. Az egyik ilyen gondolatmenet a pedagógiában is visszhangot kapott felfogás: *Howard Gardner* koncepciója a többszörös intelligenciáról. (3) E gondolatmenet szerint helytelen az a felfogás, melyben egyetlen dolog, például és főként az intelligencia variabilitásáról beszélünk. Többféle, testmozgási, zenei, nyelvi, matematikai, szociális stb. független intelligenciánk van. Vagyis az ember különböző dolgokban variabilis. A másik sokrétűségi változat az inkább filozofikus kiindulású modularitás. A moduláris koncepció szerint az alapvető mentális képességeknek megfelelő modulok önmagukba zártak, egy-egy feldolgozás a többi számára nem átlátható. Mindegyik a saját dolgát csinálja, és legfeljebb a végén van egy okos „tanító bácsi”, a főnök – ez megfelel az általános problémamegoldónak. Ez a „főnök” végezné azután a különböző számítási eredményeinek az összevetéseit. (4)

Ezzel szemben a legtöbb konstrukcionista felfogás azt hirdeti, hogy megismerésünknek alapjában véve van egy egységes számítási területe. Az emberi megismerés középpontjában egy egységes problémamegoldó értelem áll. Ugyanazzal az értelmünkkel tanuljuk meg a kottaolvasást, mint a kardvívást; és ugyanazzal az értelemmel számítunk ki matematikai feladványokat, mint amellyel megértetjük magunkat és így tovább. Ezen az egységes értelmén belül persze több alkalmi eljárás vagy megoldás keletkezik. Ezek a megoldások mint konstrukciók algoritmusokkal töltik be fejünket.

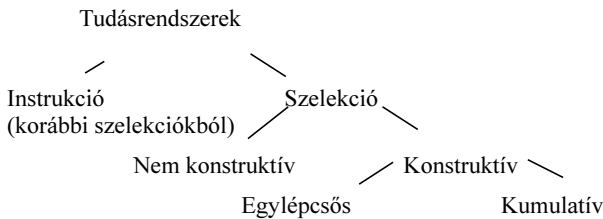
A harmadik mozzanat, mely a konstrukcionizmus pszichológiai beállítását jellemzi, az instrukciós és szelekciós tanulsképek kettőssége. Az instrukciós felfogást mindannyian ismerjük. Ez a hagyományos elképzelés, amely szerint a fejlődés során a „valami” a „semmitől” keletkezik. Van egy zűrzavaros első állapot, mondjuk egy *tabula rasa*, és ebből különböző gondolatok, mentális képletek bontakoznak ki. Azok között majd kapcsolatok lesznek, és ekképpen bonyolódik a képlet. A kibontakozás forrása alapvetően a *környezet*. A fejünkben nem volt semmi, azután pedig lesz valami. Kezdetben nem tudunk számolni, azután tudunk; kezdetben nem tudunk beszélni, azután megtanulunk. A szelekciós felfogás viszont egy másik képletből indul. Az első állapot eleve már tengernyi lehetséges

kapcsolattal és lehetséges kategóriával van telítve. Persze, itt is bekövetkezik egy környezeti hatás. A környezeti hatás azt eredményezi, hogy ha A-t és D-t sosem látom együtt, A-t és B-t pedig gyakran, A-t és C-t pedig még gyakrabban, akkor az A–D kapcsolat viszonylagos ereje gyengül, az A–C-é pedig erősödik és így tovább. Fontos különbség a két felfogás között, hogy a szelektív felfogásban semmi új nem jött létre, csak a statisztikai viszonyok változtak meg. A két felfogást metaforikusan az 1. ábra veti össze egymással. Az innárista, és általában a konstrukcionista felfogásokkal szemben álló fejlődési és megismerési elméletek, ha valamilyen neurobiológiai értelmezést akarnak maguknak adni, akkor többnyire a szelektív felfogásnál végzik.

	A	B	
kezdeti állapot			A — B
	C	D	<del>C — D</del>
	A — C		A — B
későbbi állapot			<del>A — B</del>
	A — B		<del>C — D</del>
	Instrukciós felfogás		Szelektív felfogás

1. ábra: A szelektív és a konstrukcionista felfogások összehasonlítása

A szelektív elképzelés szerint a legtöbb magasabb szerveződésű lelki jelenség fejlődési folyamata két szakaszból állna: egy sok változatot létrehozó generatív szakaszt követné a kiválasztás, ahol a variációkból kiemelnék a fontosakat. Újabban Gary Cziko fogalmazta meg igen explicit módon a szelektív tanulásméletet mint a fejlődés átfogó elméletét. (5) A tudásrendszerek alakításában (természetesen a gondviselés mint harmadik lehetőség mellett, amely az iskolában például a mindent a fejünkbe tevő tanárt jelentené) két alapvető modell lehetséges: a semmiből tudást kialakító hagyományosabb instrukciós felfogás és a szelektív rendszer. A 2. ábra illusztrálja az általa feltételezett szelektív alfajait. A nyelv elsajátítása ezek közül például a konstruktív, a szelektív révén új működési felületeket létrehozó folyamatok közé tartozna, mégpedig kumulatív rendszerként. A korábbi szelektív eredményei ugyanis befolyásolnák, mi történik később. Ezzel persze nem minden szelektív elvű kutató értene egyet: sokan, például Chomsky hívei, túl konstrukcionista tartanak azt.



2. ábra: A szelektív kibontakozott rendszere G. Cziko felfogásában

A gyermeknyelvre rendszeren úgy gondoltuk, hogy a gyerekek a nyelvfejlődés során összevissza gagyognak, s aztán környezeti hatásra kibontakozik belőlük az anyanyelv fonológiai rendszere. Ez lenne az instrukciós felfogás. Kiindulásként egy random, rendezetlen kép lenne. Az önfejlődési elképzelés szerint, amit Roman Jakobson fejtett ki először, a kezdeti rendezetlen gagyogást önszerveződés váltja fel, melyben a gyermek lépcsőzetesen felépíti az anyanyelvi kontrasztokat. Az új felfogás szerint nem erről van szó, hanem a gyerekek valójában kidolgozott hangrendszerek hatalmas repertoárjával rendelkeznek,

még mielőtt elkezdenének ezen dolgozni. Abban az értelemben nem tanulnak semmit, hogy új fonémát vagy új rendszert hoznának létre, hanem a környezet hatására legyengítik azokat a fonémákat vagy kontrasztokat, amelyek a magyarban nem relevánsak, mondjuk a „i” hangot és így tovább. Valójában a tanulás lényege a szelektív felejtés lenne. Ez egy fordított platóni kép. A platóni kép szerint reminiscencia van. Itt viszont arról van szó, hogy az újszülött kezdetben „mindent tud”, és amikor beépül egy kultúrába, ezáltal fokozatosan felejt. Ma már számos olyan vizsgálat létezik, amely kimutatja, hogy a hangok világában nagyon korán végbemegy a környezeti adaptáció. Régen azt gondoltuk, hogy a gyerekek legalább hat-nyolc hónaposnak kell lennie ahhoz, hogy olyan szótagokat gyakorásson, amelyek hasonlítanak az anyanyelv hangjaira. Ha figyelmesebben elemezzük, akkor kiderül, hogy a gyerekek hangbeli variabilitása már az első két hónap után csökken a kezdetben meglevőhöz képest, és figyelmük is szelektíven irányul az anyanyelvi rendszerre. Rendkívül gyorsan végbemenő szelekciós folyamatról van tehát szó mind a produkcióban, mind az észlelésben. *J. Mehler és A. Christophe* összefoglalójukban, melyet a 2. táblázat szemléltet, például olyan adatokat mutatnak be, amelyek szerint már két hónapos csecsemők is az anyanyelvet preferálják. (6) Gyorsabban fordulnak az anyanyelven szóló rövid, három másodperces inger felé. Sőt, ez akkor is igaz, ha csak alacsony frekvenciákat átengedő szűrőt használtak. Ez azt jelenti, hogy a csecsemők az intonációs mintákat emelték ki a környezeti nyelvből, hiszen a csak mély hangokat átértesztő szűrőnél a fonéma differenciáció nem marad meg.

Nyelv	Anyanyelv	Idegen nyelv
Szűrés nélkül	2090	2430
Alul átértesztő szűrő	2050	2300

2. táblázat: Két hónapos csecsemők odafordulási reakcióideje (ms) az anyanyelvű és nem anyanyelvű hangforráshoz. (Lambert kiadatlan adatai J. Mehler és A. Christophe összefoglalója alapján. Az anyanyelv amerikai angol, az idegen nyelv francia volt.)

A második példa magára az idegrendszerre vonatkozik. A francia *J. P. Changeux* (7) és az amerikai *G. Edelman* (8) a szelekciós felfogást neurális elméletként is megfogalmazza. Az említett kutatók azt hirdetik, hogy a központi idegrendszerben a szinapszisalakulás olyan folyamat, ahol a kezdeti szakaszban a különböző idegsejtek között nagyon sok kapcsolat jön létre. Ez az embrionális fejlődés első néhány hónapjában figyelhető meg. Utána a környezeti hatásokra, elsősorban a születés utáni környezeti hatásokra a „karácsonyfa” szelektív lekopasztítása folyik. Olyan kapcsolatok, amelyek korábban még létrejöttek, illetve lehetségesek voltak, elsorvadnak, visszafejlődnek, azért, mert a gyerek nem kap ezeknek megfelelő bemenetet a környezettől. Valójában az embriogenezis és a korai tanulás során a gyerekek sokkal több struktúrát bontakoztatnak ki, mint amit azután egyáltalán használni fognak. A környezeti hatás elsősorban a lehetséges struktúrák közötti válogatásban jelenik meg.

Míndezenek tehát a konstrukcionizmus alternatívái. Nézzük meg azonban, milyen „pozitív” konstrukcionista programok vannak!

### Konstrukcionista megoldások a pszichológiában

Négy különböző konstrukcionista problémáról fogok beszélni. Az egyik *Piaget*. Azután arról szöveg, hogyan kapcsolódik a modularitás a lehetséges konstrukcionizmushoz, majd a szociális konstrukcionizmus problémáját, végül pedig az emberré válás vagy tágabban a paleopszichológiai kérdések konstrukcionista értelmezését veszem szemügyre.

*Piaget mint konstrukcionista*

Piaget mindenkinek ismerős, úgyhogy nem is mondom el a leckét róla. Pusztán azt akarom megmutatni, hogyan értelmezhető Piaget munkásságában a konstrukciós mozzanat. Csupán két-három pontot fogok ezzel kapcsolatban emlegetni. Az egyik a saját cselekvésből való kiindulás. Az egész Piaget-életmű visszatérő gondolata a dialektikus viszony az adaptáció–akkomodáció–asszimiláció között. (9) Igazodunk a környezethez és a környezetet igazítjuk saját sémáinkhoz. Ez mindig azt jelenti Piaget számára, hogy egy megkonstruált világban és megkonstruált reprezentációkkal élünk, semmi nem megy önmagától végbe. Amikor Piaget Wallonnal és a szovjet pszichológusokkal vitatkozott, mindig azt magyarázta, hogy nem arról van szó, hogy ő ne hinne abban, hogy van tőlünk független külvilág. Nem hisz azonban abban, hogy a külvilág a személy saját aktivitása nélkül leképeződne a személyben. Számunkra a külvilág mindig csak saját sémáinkon keresztül adott.

A pszichológiában a mai konstrukcionista felfogások egyik ősforrása valójában Piaget. Piaget-nek van egy sajátos mozzanata, amire szeretném felhívni a figyelmet. Ez Piaget munkásságát sokkal közelebb hozza a szociális konstrukcionistahoz, mint azt szoktuk volt hangsúlyozni vagy észrevenni. A társas szerkezet és a gondolkodásmódok együttes kibontakozása ennek az elméletnek a lényege. Piaget-nek néhány korai szociológiai írása a húszas évekből meglehetősen háttérben maradt. Akár Vigotszkijjal, akár Wallonnal szemben azt szoktuk mondani, hogy Piaget az önmagába zárt individuum világát képviseli. A fiatal Piaget azonban egy korabeli vitából kiindulva a racionalitásnak és az együttműködésnek ezt a társas szerkezeti gondolkodásból való együttes kibontakozását mutatja be. A primitív gondolkodás kategóriájával kapcsolatos vitáról van szó, amely a húszas években a francia filozófiát és szociológiát meglehetősen megosztó elmélet körül bontakozott ki. *Lucien Lévy-Bruhl*től származott ez az elmélet, (10) aki – a mi szempontunkból leegyszerűsítve – azt hirdette, hogy az emberiségre alapvetően kétféle gondolkodásmód jellemző. Van egy inkoherens, illogikus, mágikus gondolkodás, s ezzel állna szemben a koherens, logikus, racionális, ha tetszik „a modern európai” gondolkodás. A szembeállítás azért osztotta meg annak idején az embereket, mert azt jelentette, hogy vannak primitív gondolkodású népcsoportok, akiken azután nem sokat lehet segíteni.

Piaget kétféle módon érvel a szembeállítás ellen. Egyik érve, hogy ha csak a mágikus mozzanatot vesszük, igazából ha a saját kultúránkat külső szemmel néznénk, a mi kultúránkban is sok mágikus mozzanat van. A marslakó számára mágikus az, hogy amikor egy háromszínű vásznat felhúznak és bizonyos dallamok elhangzanak, akkor hirtelen mindenki megmerevedik. Ha az idegen kultúra nézőpontját vesszük, ez ugyanolyan mágikus mozzanat, mint a polinéziai kultúrákban megfigyelt totem jelenségek. Piaget számára a fontosabb, alapvető érvelés az inkoherenciához kapcsolódott. Piaget a maga, gyermekek körében végzett vizsgálatai alapján rámutatott, hogy nem igaz az, hogy a gondolkodás bármikor is inkoherens lenne. A gondolkodás kétféle módozata, amit végül ő javasolt, valójában a koherencia forrásainak két változata. Az egyik az autoritáson, a másik pedig a felek egyenlőségén alapuló koherencia. Piaget úgy vélte, hogy az emberi gondolkodás mindig koherens, de a koherenciát – itt *E. Durkheim* fogalmait használja (11) – a mechanikus és organikus szolidaritás is meg tudja teremteni. Koherencia alapulhat azon, hogy „a főnöknek mindig igaza van”, de alapulhat a vélemények ütköztetésén és egyeztetésén is. Piaget ezzel azt is megmutatja, hogy valójában az autoritásnak való engedelmesség és a konformizmus hogyan vezet mágikus gondolkodáshoz a kultúrában, és ugyanakkor egocentrikus gondolkodáshoz a gyermeknél. Közismert például, amit Vigotszkij (12) annyit bírál, hogy az egocentrikus gondolkodás koncepciója Piaget-nál úgy jelenik meg, mint a tekintélynek való feltétlen engedelmességet kiegészítő elgondolás a belső világról. A gyereknél ez úgy is jelentkezik, hogy amíg a gyerek nem tud érvelni, addig kénytelen a szülő tekintélyét elfogadni. Ugyanaz a folyamat menne tehát végbe az emberiség történetében és a gyermekeknél. Az autoritásnak megfelelő gondolkodásmódban a tekintélynek való en-

gedelmeskedés és az érveletlen vélemények elfogadása uralkodik. A későbbi fázisban vagy a koherencia másik típusánál, ami a szerepviszonyokat vagy szociális viszonyokat illeti, Piaget őszintén el is mondja, (13) valójában a demokrácia ideáljáról van szó. Mindez a görögségből fejlődött ki, ahol az emberek közötti szerepegyenlőséggel párhuzamosan jelenik meg a vélemények állandó ütköztetése, és ennek megfelelően a konszenzuson és az egyezkedésen alapuló koherencia. Ezt tartjuk mi a saját perspektívánkból igazán racionálisnak meg logikusnak.

Ez a gondolatmenet úgy kapcsolódik a konstrukcionizmus problémájához, hogy Piaget határozott felfogást képvisel arra nézve, hogy a gondolkodásmódok és a világhoz való érzelmi megismeretelméleti hozzáállások kettőssége és különbsége valójában egyszerre fejlődik a társas viszonyok szerveződésével. Piaget abban is hisz, hogy itt nem abszolút váltásról van szó. Akár a gyermek életében, akár az emberi kultúra – például az írásbeli kultúrák – kibontakozásában, mindannyian vissza tudunk csúszni az autoritásnak való engedelmesség világába, és ennek megfelelően vissza tudunk csúszni a mechanikus szolidaritás világába is. Számos helyzetben megtörténik ez. Vagyis nem arról van szó, hogy ha egyszer átkerültünk ebbe a világba, akkor mindvégig itt is maradunk. Mindenesetre a

konstrukcionizmus szempontjából ez az egész azért érdekes, mert arra utal, hogy már Piaget-nak voltak olyan elképzelései, melyek alapján össze próbálta kapcsolni a szociális viszonyok és a gondolkodásmódok megkonstruálásának problémáját.

Mindez a húszas évek Piaget-je, akinek különleges jelentőségét ma az adja, hogy megengedi a társas viszonyok konstruktív szerepének posztulálását. Érdekes ugyanakkor a hetvenes–nyolcvanas évek Piaget-jére, a tudós legutolsó éveire is egy pillantást vetni, amikor is a konstrukcionizmus szempontjából érdekes vita zajlott le Piaget és Chomsky között. (14) A mi szempontunkból az az érdekes, hogy ennek során került eddig legélesebben előtérbe az epigenetikus és a preformált felfogás vitája. Az, amit az 1. táblázaton úgy emlegettem, mint innátista

---

*A pszichológiában a mai konstrukcionista felfogások egyik ősforrása valójában Piaget. Piaget-nek van egy sajátos mozzanata, amire szeretném felhívni a figyelmet. Ez Piaget munkásságát sokkal közelebb hozza a szociális konstrukcionistákhoz, mint azt szoktuk volt hangsúlyozni vagy észrevenni. A társas szerkezet és a gondolkodásmódok együttes kibontakozása ennek az elméletnek a lényege.*

---

és moduláris felfogást, mint a konstrukcionizmus örök ellenlábását, ellenképét, Piaget és Chomsky vitájában egyértelműen előtérbe került. Chomsky egyszerre képviseli a moduláris és az innátista nézeteket, Piaget viszont az epigenetikus konstruktivista és a gondolkodás egyneműségét hirdető felfogás képviselőjeként jelenik meg. Mindketten radikális, éppen ezért tanulságos megfogalmazásokkal élnek. Piaget provokatívan azt mondja, hogy ha valaki nem hisz abban, hogy a gyermek saját tevékenységének aktív szerepe van abban, hogy milyen reprezentációk alakulnak ki a fejében, akkor végső soron azt kellene hinnie, hogy az egész mentális világ valahol determináltan benne van az egysejtű rendszerében. Piaget azt hihette, hogy ezzel térdre kényszeríti Chomskyt. Chomsky helyett Jerry Fodor válaszolt, és őszinte vallomást tett. Az ő felfogása szerint az emberi nyelv, a gondolkodás és az ember minden érdekes – mert strukturális – vonatkozása valóban determináltan benne van a genetikai anyag megjelenésétől kezdve az élővilágban. Meglehetősen szélsőséges determinisztikus felfogás ez arról, hogy szélsőértékeiben mit is jelent az innátizmus. Voltaképpen nem valami olyasmit, hogy „az amőbában mindannyian benne vagyunk”.

Létrejötték persze kompromisszumok is a preformáltság fogalma körül. Elsősorban Annett Karmiloff-Smith nagysikerű könyve, Túl a modularitáson, jeleníti meg ezt. (15) Ő

két dolgot próbál megmutatni a konstrukcionizmus szempontjából. Az egyik, hogy az értelmi működés területspecifitása lépcsőzetesen rögzül. A modulok az első néhány életévig, hét-nyolc éves korig tartó fejlődés révén alakulnak ki. Eredeti strukturáltságuk sokkal kevésbé specifikus, mint azt az innatisták hirdetik. A nyelvet illetően a gyerekek nem nyelvtani kategóriái, hanem olyan preferenciái vannak, hogy mindig odanéz, ahonnan beszélnek, sajátos elvek szerint kapcsolja össze a szavakat és a tárgyakat s így tovább. Ebből persze még nem lesz grammatika. A specifikus, elsősorban a figyelem irányításával kapcsolatos preferenciák és a korai tanulás révén válnak az eredetileg együttműködő és területeken átnyúló dolgok egyre inkább modularizálttá, mintegy egymástól elszigeteltté és „területspecifikussá”.

A. Karmiloff-Smithnek van egy másik fogalma, ami talán közelebbi és fontosabb a konstrukcionizmus megértése és lélektani értelmezése szempontjából, s ez a *reprezentációs újraírás* fogalma. Az ember különlegessége és sajátossága, hogy a korai életkorban kibontakozott reprezentációk maguk a gondolkodás tárgyává válnak és ezáltal új formátumba írjuk át őket. A fejlődéslélektant ismerők számára maga ez a metafolyamatok keretében való gondolkodás is ismerős, például *J. H. Flavell (16)* és mások munkáiból. Karmiloff-Smith újdonsága itt az, hogy a reprezentációs újraírás fogalma segítségével ezeket a metafolyamatokat, ahol reprezentációink maguk a gondolkodás tárgyává válnak, nem egyszerűen kiegészítő mozzanatok, hanem a fejlődés négy-hat éves kor között kibontakozó egyik legfontosabb vezérelvének tartja. Ha az életkorokat tekintjük, valami olyasmiről van itt szó, hogy a Piaget-féle műveleti intelligencia (*17*) megjelenésével párhuzamosított korban Karmiloff-Smith szerint valójában egy metafordulat lép fel a fejlődésben. Maguk a reprezentációk lesznek döntő fejlődési folyamat tárgyai. Ebben a tekintetben az ember különleges lény, ahogy Karmiloff-Smith világosan rá is mutat: „Az embergyermek – szeretném hangsúlyozni, hogy csak az embergyermek – rendelkezik azzal a lehetőséggel, hogy saját reprezentációit kognitív figyelme tárgyává tegye.” (*18*)

Karmiloff-Smith úgy véli, hogy ezzel tulajdonképpen kompromisszumot talált az általános megismerés hirdetői és a modularisták között. Karmiloff-Smith olyan megismerési területeket vizsgál, mint mondjuk az íráshoz, a számoláshoz, a nyelvhez szükséges készségek. Szerinte minden területen van elsődleges fejlődés, amely készségek kialakulását eredményezi. Van azonban egy újabb, belső fejlődési ciklus, amely a legtöbb területen négy-öt éves kortól alakul ki és megfelel annak, amit Piaget annak idején műveleti intelligenciának nevezett. Itt a gyermek már nem csak feladatokat kezd megoldani, hanem saját megoldásai is a megismerés tárgyává válnak. Persze az írás, a számolás egy kicsit későbbi fejlemény lenne, de a nyelv meg a szociális megismerés korábbi. A gyermek saját eredményei és teljesítményei mintegy reflektíven saját gondolkodásának tárgyává válnak. Ezt a folyamatot nevezi Karmiloff-Smith reprezentációs újraírásnak. Ez az újraírás minden területen elkülönülten megy végbe, ugyanakkor minden területen hasonló megoldásokat eredményez. Ezáltal az, amit a hagyományos felfogás az általános megismerés rendszerének tart, nem az egyes területek belső készségvilágát, hanem annak a készségvilágnak az absztrakciós szintjét illeti. Az absztrakciós szinten érvényes a megismerés egységes felfogása, az alacsonyabb szinten, vagyis készség szinten viszont nem. Készség szinten nagyon eltérő marad a számolás, a beszéd, a rajzolás és a naív fizika rendszere. Valójában ez lenne a sokrétűség kulcsa, a készségek világa.

#### *A társas konstrukcionizmus*

A társas konstrukcionizmus kitüntetett terepe a kutatásnak, s mint elmélet is kiemelt konstrukcionista magyarázati típus. Társas kategóriákból indul, s oda is tér vissza. A hagyományos felfogás szerint az „Én” a másiktól keletkezik, az Én keletkezésében van egy döntő centripetális folyamat. Ez a hagyományos szociális felfogás. Számos változata van ennek, amelyek közül lássunk emlékeztetőül néhányat. A szociális típusú újrakonstruálá-

sok legismertebb megoldásai az interakcióból indulnak ki. A pragmatisták, s interakciós továbbvivőik, köztük *G. H. Mead* klasszikus módon az interakcióból vezeti le „az egyik Ént”, hogy azután a kezdeményező, az aktív ember értelmezésére fel kelljen vennie egy másikat is. (19) Valójában e koncepciók változatai a bevett felfogások kiindulópontjai. E szerint belső világunk integratív fogalmai a másokkal való interakcióból származnak. Az interiorizáció, az azonosulás s efféle mechanizmusok teszik genetikailag levezethetővé saját magunkat. Ez a gondolatrendszer – a részkérdésekben folytatott vitáik ellenére is – egybefogja a belsővé tétel olyan klasszikusait, mint amilyenek a szociálpszichológia nagyjai mellett a Vigotszkij-iskola képviselői is.

Az elbeszélési konstrukcionizmus számít ma a legavantgárdabbnak a szociális konstrukcionizmusok közül. Ezek az interakció helyett az elbeszélésre helyezik a hangsúlyt. Természetesen számos változata van ennek, a nagy metanarratívák válságelméleteitől a minuciózus fejlődéslélektani fejtegetésekig. A világbeli eseményeket úgy értelmezzük, hogy

---

*A fejlődési értelmezésekben is világos sugallata van mindennek az identitás kérdéskörére: énképünk most már nem pusztán*

*az interakciók vagy a társadalmi reprezentációk következtében lenne megkonstruált, hanem annak révén, hogy a magunknak mondott történetekből mintegy megkreáljuk a szerzőt mint ezek azonosságának és folytonosságának hordozóját. Daniel Dennett az Én narratív felfogásának, illetve a többszörös szövegváltozatok elméletének nevezi koncepcióját. E szerint az ember mindent úgy tesz koherenssé, hogy történeteket próbál szervezni az eseményekből, amelyeknek protagonistáik és tervrendszereik vannak.*

---

megtanuljuk átalakítani őket egy belső elbeszéléssé. Az elbeszélési mintázat ad okokat és indokokat az eseményeknek: a fizikai hatásokat elkülöníti az emberi mozzanatoktól, s az előzőeket az okozás, az utóbbiakat a szándékok keretében értelmezi.

A fejlődési értelmezésekben is világos sugallata van mindennek az identitás kérdéskörére: énképünk most már nem pusztán az interakciók vagy a társadalmi reprezentációk következtében lenne megkonstruált, hanem annak révén, hogy a magunknak mondott történetekből mintegy megkreáljuk a szerzőt mint ezek azonosságának és folytonosságának hordozóját. *Daniel Dennett* az Én narratív felfogásának, illetve a többszörös szövegváltozatok elméletének nevezi koncepcióját. (20) E szerint az ember mindent úgy tesz koherenssé, hogy történeteket próbál szervezni az eseményekből, amelyeknek protagonistáik és tervrendszereik vannak.

Honnan ered ebben az Én fogalma? Dennett túllép azokon a felfogásokon, melyek az értelmezettség és az elbeszélőrend kapcsolatát hirdetik. Maga az Én is egy el-

beszélések során megkonstruált lágy entitás lesz. Ugyanazt tesszük magunkkal, mondja Dennett, mint a világ eseményeivel. Mindenből elbeszélést csinálunk, eközben megkonstruáljuk, mint egy fikciót (narratív súlypontot), magát az író is. Úgy teszünk, mint ha lenne egy tényleges önmagunk, aki létrehozná ezeket a történeteket. Az Én az állandó elbeszélések, s az ugyanarra az eseményre kialakított versengő elbeszélésminták fikcionális, feltételezett súlypontja. Olyanok, mint egy szöveg különböző változatai egy szövegszerkesztőben. Az értelmezések labilisak, változtatni lehet közöttük, s a pillanatnyi helyzet emeli ki egyiket vagy másikat mint győztest.

A centripetális felfogások mellett kialakult azonban egy alapvetően centrifugális elképzelés is, amely az egyénből indulva jut el a szociális kategóriákhoz, illetve nem is annyira a szociális kategóriákhoz, hanem a másik személy konstruálásához. A lényeges különbség itt az óksági mechanizmusok tételezésében az, hogy a második felfogás szerint fejünk-

ben sajátos, részben preformált, részben korai tapasztalat hatásán alapuló társas cselekvés-interpretációs sémák vannak, amelyek először azt eredményezik, hogy mások viselkedésének tengernyi eseményét úgy értelmezzük, mint amely mögött valamilyen szándék áll, majd egy másik szakaszban, három-négy éves kor körül azt eredményezik, hogy feltételezem: a másik fejében gondolatok és szándékok vannak. *Gergely Gy., Nádasdy Z., Csibra G. és Bíró S.* egy olyan típusú kísérletet végeztek, amely csecsemőknél is alátámasztja a szándék tulajdonítást. (21) Képzeld el, hogy televízió képernyőjén a csecsemők egy habituáció vizsgálatban olyan mintázatot látnak, ahol egy kis golyó „akadályon” átugorva eljut egy nagy golyóhoz. A kísérlet arra kíváncsi, hogy mikor lepődik meg jobban a csecsemő a mintázat későbbi megváltoztatásától: akkor-e, amikor a mozgás az akadály elvétele után is parabolikus marad, vagy ha egyenes vonalúvá válik? Ha a gyerek a látványt fizikai eseményként értelmezi, akkor az egyenes mozgásnál kell jobban meglepődnie, hiszen itt két dolog változott meg. Ha viszont a látványt intencionális eseményként értelmezi, tehát úgy, mintha valakik odamennének egymáshoz, akkor a parabola mozgásnál kell jobban meglepődnie. Ez ugyanis megsérti az intencionális cselekvés ésszerűségi feltevéseit. A kilenc hónapos valóban azon lepődne meg jobban, ha az „akadály elvétele után” is kerülőutat követ a golyó. Mit is jelent ez? Hogy a gyerekek már pici korban is képesek szándékos racionális cselekvéseknek értelmezni fizikai ingermintákat is, pedig ekkor még kevés tapasztalatuk van az emberi interakcióról. Jellegetes példa ez arra, legalábbis egy értelmezés szerint, ahol a gyerek saját fejlődéséből kiindulva konstituálódik a másoknak való szándéktulajdonítás.

Hadd mondjak egy későbbi példát is, ami a szándékértelmezés világában jellegzetes változási probléma a három-négy éves gyerekeknél. Hároméves gyerek még nem képes, négyéves gyerek viszont már képes e feladat megoldására, ami szintén azzal kapcsolatos, hogyan bontakozik ki a gyereknek az, hogy valaminek a megoldásához a szándék mellett már tudás is párosul.

Hogyan lehet ezt vizsgálni? Híres példája ennek a hamis vélekedés teszt. A gyermeknek egy cukros dobozt mutatunk, melyből azonban kivesszük a cukrot, s helyette ceruzákat helyezünk bele, majd megkérdezzük, mit fog hinni az a társa, aki ezalatt kiment a szobából. Hároméves korig a válasz: „Azt mondja, ceruza.” Négyéves kortól: „Cukor”, ugyanis meg tudja konstruálni a másik téves tudás modelljét.

Mi az érdekes ebben? Arra nézve releváns, hogy vajon a gyermeknek saját koncepciója bontakozik-e ki, amit azután a másoknak is tulajdonít, vagy a másiktól származik-e a koncepció? A standard felfogás moduláris módon azt hirdeti, hogy az emberek fejében van egy önmagától többé-kevésbé kibontakozó rendszer, ezt nevezik Tudatelméleti Rendszernek, s ebből fakadna a magasabb rendű intencionalitás tulajdonítás. Mások inkább egy szimulációs felfogásból indulnak ki. Mindennek részletei nem érdekesek most. (22) A döntő mozzanat, hogy az egyik felfogás szerint a kiindulópont a szociális viselkedés értelmezésében sem szociális konstrukció lenne, hanem intim belső fejlődés eredménye.

Úgy szokták ezt mondani, hogy az egyéves gyerekekre a vágy-pszichológia jellemző. De ez a „vágy-pszichológia” nem egyszerűen arra vonatkozik, hogy a gyermeknek vágyai vannak, hanem azt is feltételezi, hogy a partnernek is vágyai vannak. A négyéves gyerekekre viszont már egy tudás vagy „vélekedés és vágy” alapú pszichológia jellemző. Úgy gondoljuk, hogy a másoknak bizonyos tudása van, s a viselkedés értelmét ennek a tudásnak a kontextusa, figyelembe vétele adja meg.

#### *A konstrukcionizmus és a lelki élet keletkezése*

Azt mondtam, hogy röviden szólok az úgynevezett emberré válási vagy paleopszichológiai kérdésekről is, arról, hogyan jelenik meg itt is a konstrukcionizmus. Kiindulásként két nevet említek. Az egyik jól ismert a neveléstörténetből is: *James Baldwin*; a másik egy mai sztár: *Daniel Dennett*. J. Baldwin munkásságának egyik idetartozó ol-

dala, hogy ő képviseli leghatározottabban az Én és a Másik együttes keletkezését, az Én szociális konstrukcionista elméletét. (23) Emellett van egy híres hatás, amelyet Baldwinról neveztek el. Piaget is sokat hivatkozik rá, (24) továbbá Dennett (25) és sokan mások is. A Baldwin-hatás (26) a konstruktivisták kedvenc gondolata. Az evolúciós elmélet modern változatának visszatérő gondja, hogy szeretne kievickélni a lamarckizmus problémájából. Nem képzelhetjük el, hogy a környezetnek közvetlen visszahatása volna a genomra. Vannak azonban olyan esetek, amikor a dolog látszólag így néz ki. Ezt a hatást nevezzük Baldwin tiszteletére Baldwin-hatásnak. A következőt kell érteni rajta: A környezetnek nincs közvetlen visszahatása a genetikai anyagra. A környezet viszont, különösen olyan magasabb rendű lényeknél, mint az ember, de még bizonyos más állatoknál is, főként a környezet megváltozása, az például, hogy egy állatfaj elvándorol innen, északra megy és így tovább, megváltoztatja azt, hogy mely egyedeknek lesz nagyobb túlélési esélyük. Ha északabbra mennek (a mi féltekénken), akkor a vastagabb szőrűeknek nagyobb túlélési esélyük lesz. Mindez azt a benyomást kelti, hogy a hideg hatására okosan vastagabb szőrzetet növesztettek. Pedig nem erről van szó: a megnőtt túlélési esélyű változat korábban is megvolt. Ahhoz, hogy a Baldwin-hatás érvényesüljön, az adott tulajdonságoknak a népességben kell legyen egy variációja. Úgy lesz ebből Baldwin-hatás, hogy az ember saját maga által alakított környezete visszahat arra, hogy milyen emberfajtáknak vagy milyen preferenciájú embereknek van nagyobb túlélési esélyük. Daniel Dennett könyve, a Darwin veszélyes gondolata egy furcsa metaforapárral jellemzi az evolúciós konstrukciós problémát. (27) Általában, amikor például az evolúció folyamatát nézzük, szeretnénk a szó szoros értelmében vett isteni konstrukciós beavatkozásokra szert tenni. Ezeket a trükköket nevezi Dennett égi fogantyúknak. Szerinte azonban fogantyúk, vagyis előre látó tervezetek nincsenek, csak daruk. A „daruk” azt jelentik, hogy az emberi kultúra által létrehozott eszközök az egyéni gondolkodás számára állandóan teljesítményerősítők, felerősítik a gondolkodás differenciálódását, fejlődését, kibontakozását. A Baldwin-hatás és az egész fogantyú problémája Dennettnél azért lényeges a konstrukció szempontjából, mert arra vonatkozik, hogy egy biológiailag behatárolt és látszólag csak önkibontakozással jellemezhető rendszerben létrejönnek olyan külső „ingerek”, mint a matematikakönyvek, számtankönyvek, telefonkönyvek és hasonlóak, amelyek valójában visszahatnak a rendszer kibontakozására. Hasonlít ez Vigotszkijhoz, aki úgy képzelte el a megismerést, mint hármass viszonyrendszert. (28) Vannak az eszközök, van az ember és van a tárgy. Egy háromszöget képzel el, ahol az ember az eszközökön keresztül sajátját el ismereteket. Az eszközöknek kítüntetett formája a nyelv. Vigotszkijnál arról van szó, hogy a tőlünk függetlenül létrehozott társadalmi eszközök nemcsak a szó fizikai értelmében vett szerszámok, hanem a szimbolikus eszközök, a nyelv és így tovább, mintegy a gondolkodás erősítői, mintegy külső daruk ahhoz, hogy máshogy tudjunk a tárgyi világhoz viszonyulni.

Dennett elgondolásában a konstrukcionizmus úgy jelenne meg, hogy nem az ember és a tárgyi világ közti kapcsolatokban kellene gondolkodnunk az egyszerű, nem automatikus önkibontakozáson felüli misztikus rendszereken, hanem az emberek és a szimbolikus eszközök közötti közvetítésen. Mindez a lelki élet keletkezésére nézve azt sugallaná, hogy a kultúra mint visszaható rendszer, mint újabb játéktér alakítja gondolkodásunkat.

Az emberré válás kutatásában is megjelentek jellegzetes szociális konstrukcionista fel fogások. *M. Donald* koncepciója az emberré válás során a konstrukciós mozzanatot abban látja, hogy az emberelődök, illetve a mai ember jellegzetes információkezelési kultúrák egymásutánján megy keresztül. (29) Ezek a kultúrák irányítanak, konstruálnak meg a sajátos gondolkodásmódokat. Vagy legalábbis az egyes kultúrákkal jellegzetes emberi információkezelés járna együtt. Donald a természetes nyelvet megelőzően feltételez egy másik kulturális fokozatot, amit ő mimetikus *kultúrának* nevez. Ennek lényege a pantomimszerű testi leképezések, a mimetikus testi reprezentációk megjelenése lenne. Ez a mai történeti kort

mintegy másfél millió évvel megelőzve jelent volna meg, és vagy egymillió éven keresztül uralkodott volna, s csak mintegy ötszáz ezer évvel ezelőtt indult volna el az a fejlődés, amelynek megfelel a mai ember a beszélt nyelvvel. A 3. táblázat mutatja Donald általános koncepcióját az emberré válásról.

Idő	Faj	Kultúra	Változások
5 m	elválás a majomtól	epizodikus	
4m	Australopithecus		áll, közös táplálék, munkamegosztás, család, sok gyerek, hosszú szoptatás
2 m	Homo habilis		kőbalta, nagy agy, agyi aszimmetria
1,5 m	Homo erectus	mimetikus	agy növekedés, eszköz, tűz, tábor
0,3 m	Homo sapiens		asszociatív kéreg, gége leszáll
0,05 m	mai ember	mitikus kultúra	nyelv
0,01 m	modern ember	teoretikus	külső táruk, rögzítés

3. táblázat: Donald felfogása az emberré válás során megvalósuló különböző lépések a feltételezett különböző kultúrák, illetve reprezentációs formák összefüggéséről

Maga a kultúra mint hagyományozás és „élménymegosztás”, szemben az epizodikus világgal, s a személyek magukra hagyásával, megelőzte volna a természetes nyelv megjelenését. Ettől az első kultúrától, amely elválik az itt és most adott világtól, további forradalmak, információs átalakulások indulnak el. A 4. táblázat mutatja, milyen kulturális változatokat és forradalmakat posztulál ez a felfogás.

Kultúra neve	Faj, korszak	Emlékezeti típus	Átadás
Epizodikus	főemlősök, 5 m	epizodikus események	nincs
Mimetikus	h. erectus 1,5 m	testtel reprezentált	lejátszás, utánpótlás
Mitikus	h. sap. sap 50 e	nyelvi, szemantikus	mítoszok, tudás
Modern	modern ember 10 e	külső táruk	rögzített tudás

4. táblázat: A kultúrák típusai Donald elméletében

A mitikus kultúra Donald felfogásában a narratív konstrukciónak felel meg. A nyelv keletkezésével jelent volna meg az a narratív fordulat, ami például a Dennett képviselte elmefilozófiában visszaköszön. Ez a gondolkodásmód mindent történet-szerveződéssé alakít, nem jellemzők rá a „tisztán logikai”, hierarchikus struktúrák. Ha az emlékezeti szerveződés elveinek megfelelően értelmezzük ezt a kultúrát, akkor az epizodikus szerveződés uralma jellemző itt. Az ezt fölváltó írásbeliséggel jellemzett *elméleti (magas) kultúra* lényeges új mozzanata viszont az emlékezeti szerveződés mintegy kívülre helyezése, annak a lehetőségnek a megteremtése, hogy viselkedésünket magunk által létrehozott külső objektivációk irányítsák. Ez nemcsak a társas konvenció értelmében lenne így, hanem ezek az írásbeliség nyújtotta távlatok átszerveznék a „belső” lelki működéseket is: módot adnának arra, hogy kitágítsuk munkaemlékezetünk határait.

### Irodalom

- (1) MEAD, G. H.: *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Bp. 1973.  
 (2) VIGOTSKIJ, SZ. L.: *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Bp. 1971.  
 (3) GARDNER, H.: *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York 1983.  
 (4) FODOR, J.: *Összefoglalás Az elme modularitásához. = Kognitív tudomány*. Szerkesztette: PLÉH CSABA. Osiris Kiadó, Bp. 1996.

- (5) CZIKO, G.: *Without miracles: Universal selection theory and the second Darwinian revolution*. MIT Press, Cambridge 1995.
- (6) MEHLER, J.–CHRISTOPHE, A.: *Maturation and learning of language in the first year of life*. = *The cognitive neurosciences*. Szerkesztette: GAZZANIGA, M. S. MIT Press, Cambridge 1995.
- (7) CHANGEUX, J-P.: *L'homme neuronal*. Fayard, Párizs 1983.
- (8) EDELMAN, G. M.: *Neural Darwinism: The theory of neural group selection*. Basic Books, New York 1997.
- (9) PIAGET, J.: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Bp. 1970.
- (10) LÉVY-BRUHL, L.: *La mentalité primitive*. Alcan, Párizs 1922; úő.: *A természeti népek világgépe*. = *Francia szociológia*. Szerkesztette: FERGE ZSUZSA. Közgazdasági Könyvkiadó, Bp. 1971, 124–132. old.
- (11) DURKHEIM, E.: *A szociológia módszere*. Franklin Társulat, Bp. 1917.
- (12) VIGOTSZKIJ, SZ. L.: *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, 1967.
- (13) PIAGET, J.: *Études sociologiques*. Droz, Genf 1965.
- (14) *Théories du langage – Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Szerkesztette: PIATELLI-PALMARINI. Seuil, Párizs 1979.
- (15) KARMILOFF-SMITH, A.: *Beyond modularity*. MIT Press, Cambridge 1992; úő.: *Túl a modularitáson. Kivonat*. = *Kognitív tudomány*. Szerkesztette: PLÉH CSABA. Osiris Kiadó, Bp. 1996.
- (16) FLAVELL, J. H.: *Young Children's Knowledge about Thinking*. Society for Research in Child Development, Chicago 1995.
- (17) PIAGET, J.: *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Bp. 1993.
- (18) KARMILOFF-SMITH, A.: *Beyond modularity*, i. m., 31. old.
- (19) MEAD, G. H.: *A pszichikum, az én és a társadalom*, i. m.
- (20) DENNETT, D.: *Consciousness explained*. Little Brown, Boston 1991.; úő.: *Micsoda elmék*. Kulturtarde, Bp. 1996; DENNETT, D.–KINSBOURNE, M.: *Time and the observer: The where and when of consciousness in the brain*. Behavioral and Brain Sciences, 1992. 15., 183–247. old.
- (21) GERGELY GYÖRGY–NÁDASDY Z.–CSIBRA G.–BÍRÓ S.: *Taking the intentional stance at 12 months of age*. Cognition, 1995. 56., 165–193. old.
- (22) L. ezekről: KISS SZABOLCS: *Az „elmélet” elmélet és a szimulációs megközelítés szerepe a gyermeki tudatelmélet magyarázatában*. Pszichológia, 1996. 16. sz., 383–396. old.; ASZALÓS MIKLÓS–GYÖRI MIKLÓS: *A belsőszimuláció mint az elme/agy egyik alapfunkciója*. = *Megismeréstudomány és mesterséges intelligencia*. Szerkesztette: PLÉH CSABA. Akadémiai Kiadó, Bp. 1998, 327–346. old.; DARAB TAMÁS: *Szimulációelmélet és kognitív tudomány*. = Uo.
- (23) BALDWIN, J. M.: *Mental Development in the Child and the Race. Methods and Processes*. Macmillan, New York 1894.
- (24) PIAGET, J.: *A viselkedés, mint a fejlődés hajtóereje*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.
- (25) DENNETT, D.: *Darwin veszélyes gondolata*. Typotex, Bp. 1998.
- (26) BALDWIN, J.M.: *A new factor in evolution*. American Naturalist, 1896. 30., 441–451., 536–553. old.
- (27) DENNETT, D.: *Darwin veszélyes gondolata*, i. m.
- (28) VIGOTSZKIJ, SZ. L.: *A magasabb pszichikus funkciók...*, i. m.
- (29) DONALD, M.: *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press, Cambridge 1991; úő.: *Précis of Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Behavioral and Brain Sciences, 1999. 16., 737–791. old.

# A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban

*Csíkszentmihályi Mihály empirikus tényekkel gazdagon illusztrált „flow” elmélete szerint, személyiségünk kiteljesedésének és képességeink fejlesztésének egyik központi mozgatója a tökéletes élmény elérésére való törekvés. (1) A „flow”, az áramlatban levés egy olyan működési állapot, amelynek gyakoriságával arányos következmény képességeink fejlődése, a személyiségünk gazdagodása, egy saját magunk teremtette boldogság és tudatosságunk komplexitásának a növekedése.*

## A tökéletes élmény és az autotelikus személyiség

A tökéletes élmény elérésének kívánatos útját éppúgy megfogalmazhatjuk, mint azokat a személyiségtényezőket, amelyeket a „flow-elérés” diszpozicionális garanciájaként, az áramlat-tevékenységeket serkentő és fenntartó tényezőként tekinthetünk. Azt is mondhatjuk, hogy a flow-elérés feltételei alapvetően a személyiségünkben fakadnak, hiszen magunk választjuk meg azokat a világos célokat, amelyek elérésére törekedve képességeinket és a feladatainkat egyensúlyban tartjuk. Világos célok, releváns visszajelzés, egymással egyensúlyban álló feladatok és képességek esetén a szinkronicitás, a tevékenységgel való eggyé válás, a pszichés energia maradéktalan igénybevétele valósulhat meg, amikor egész lényünk, testünk és lelkünk optimális működési állapotba kerül, amit élményszinten „áramlatként” vagy tökéletes élményként tapasztalunk meg.

Mindennapi életünk különböző követelményeket támaszt, amely követelmények teljesítéséhez vagy rendelkezünk megfelelő (elegendő) képességekkel, vagy nem. Napi élményeink minőségét, érzelmi állapotunk alakulását döntően meghatározza az a tény, hogy milyen arányban jelennek meg a mindennapjainkban a meglévő képességeinkkel kezelhető, a képességeink szintjéhez képest nem számottevő, vagy a képességeinket meghaladó kihívások, követelmények. Napi élethelyzeteink, az általunk választott vagy ránk rótt feladataink lényegesen eltérhetnek egymástól abból a szempontból, hogy meglévő képességeink birtokában könnyen teljesíthetők-e vagy olyan nehezek és megterhelők, hogy megoldhatatlan problémaként nehezdednek ránk. A képességek és a napi követelmények konstellációja sajátos élményminőséggel, érzelmi állapottal jár együtt, és tovább differenciálódik ez a kép annak függvényében is, hogy milyen szintű képességek és milyen szintű kihívások, feladatok közötti kapcsolat tükrében vizsgáljuk napi élményeink minőségét.

Azokban az élethelyzetekben, amelyekben a képességeink szintje elmarad a követelményektől, a szorongás, az aggodalom és a frusztráltság érzése válik meghatározóvá. Ilyenkor azt mondhatjuk, hogy a szorongás uralta „élménycatornában” vagyunk. Ha a képességeink szintje jóval magasabb, mint az a feladat, követelmény vagy cselekvési lehetőség, amely az adott helyzetben fennáll (amikor az elvégeznivaló túlságosan könnyű), akkor az ember unatkozik és az unalom által kitöltött élménycatornában van. Amennyiben a feladatok és a képességek szintje egyaránt alacsony, a közönyösség kerít hatalmába és az apátia

élménycsatornájában találjuk magunkat. Minden olyan élethelyzetben, amikor a magas követelmények kiváló képességekkel találkoznak, amikor az egyénnek próbára kell tennie a képességeit ahhoz, hogy úrrá legyen a helyzeten, hogy megoldja a feladatot, megteremtődik az áramlat élmény és a flow-csatornába kerülünk.

### Az élmény jellemzői a feladatok és képességek közötti kapcsolat tükrében

Tökéletes élmény, vagyis áramlat akkor következik be, amikor a magas szinten kimunkált képességek és az embert próbára tevő feladatok „találkoznak”.



1. ábra

A szorongás, az unalom és az apátia pillanataiból bármikor átkapcsolhatunk a flow élménycsatornába, amikor olyan tevékenységbe, feladatba fogunk, ahol magas szinten álló képességeinket kell próbára tenni ahhoz, hogy a választott célhoz eljuthassunk. Ha az unalomtól akarunk megszabadulni, akkor olyan kihívások, feladatok után kell néznünk, amelyek koncentrációt, erőfeszítést és fejlett képességeink használatát igénylik. A szorongás-csatornából úgy léphetünk ki, ha felnövünk a feladathoz, kifejlesztjük, elsajátítjuk azokat a képességeket, amelyekkel meg tudunk felelni a magas követelményeknek. A flow-csatornába kerülés, a tökéletes élmény elérése sokszor fáradtságos és energiaigényes tevékenység-sor, befektetést igényel, de megéri, mert a következményként megjelenő boldogság-érzet mellett személyiségünk is egyre teljesebbé válik. Mindennapjaink fénypontjait a flow-teli élmények jelentik, azok az örömteli foglalatosságok, amikor bármit teszünk, azt önmagáért tesszük, eggyé olvadva a tevékenységgel.

Az itt ismertetésre kerülő vizsgálatban azt kívántuk feltérképezni, hogy a magyar serdülők napi tevékenységük során milyen gyakran élnek meg a tökéletes élményhez közeli állapotokat és milyen élethelyzetekben kerülnek gyakrabban a „flow-csatornába” a szorongás, az apátia és az unalom állapotához képest.

Vizsgálódásunk másik kérdésköre a flow elérését serkentő személyiségtényezők azonosítására irányult. Arra kerestük a választ, hogy a flow és antiflow (szorongás, apátia, unalom) élmények előfordulási gyakorisága hogyan korrelál a személyiség működési hatékonyságát, megküzdési kapacitását szavatoló azon személyiségdimenziókkal, amelyeket a pszichológiai immunrendszer (2) komponenseiként értelmezzünk.

A flow-teli élet megteremtésére irányuló képesség és a pszichológiai immunitás kapcsolatát az alább kifejtésre kerülő gondolatmenet szerint értelmezhetjük. Csíkszentmihályi Mihály modellje szerint a legadaptívabb megküzdési mód az áramlattevékenység – legyen az kihíváskeresés (a magunk választotta célok kitzúzése), az élet hozta megpróbáltatások transzformálása (kihívásként való értelmezése) vagy a követelmények teljesítését, a problémák megoldását biztosító új képességek kifejlesztése – mivel az áramlattevékenységgel megteremtett flow-állapotban a problémákat úgy oldjuk meg, hogy a megoldási folyamat-

ban személyiségünk kiteljesedik, képességeink tára gyarapodik és olyan pozitív élmény-állapotot (tökéletes élmény) is teremtünk egyben, amely pszichológiai és biológiai immunitásunkat egyaránt erősíti. (3) Önmagunk flow-ba hozásának azonban egyaránt megvan a helyzeti és személyiségünkéből adódó feltételei. Bármilyen tevékenységgel elérhetjük a tökéletes élményt, ha aktuálisan világos célokat követünk, pszichés energiáinkat maradéktalanul a végzett tevékenységre összpontosítjuk, a tevékenység folyamatát azonnali visszajelentések alapján ellenőrizzük és képességeinket és feladatainkat egyensúlyban tartjuk. Ilyen helyzeti feltételek esetén az áramlatélmény tanulásra és arra ösztönöz, hogy új kihívásokat keressünk és egyre magasabb szintű képességeket sajátítsunk el. A flow élményét a mindennapjaikban az Élményt Értékelő Mintavételi Eljárás (4) alapján regisztráltak szerint gyakrabban átélő ún. autotelikus (5) serdülőket vizsgálva *W. S. Adalái-Gail* azt az eredményt kapta, hogy az ilyen középiskolások produktív tevékenységek végzése közben erősebben koncentrálnak, szignifikánsan magasabb az önértékelésük, mint a társaiknak és szignifikánsabban jobban hisznek abban, hogy amit éppen tesznek, az fontos lesz a távlati terveik szempontjából. (6) Csíkszentmihályi Mihály a flow-képes személyeket bátrabbaknak, talpraesettebbeknek és kitartóbbaknak találta, akiket az öntudatlan magabiztosság, a figyelem és a tudat feletti kontroll képessége, a környezetük iránti nyitottság jellemez. (7) Az autotelikus én lényeges jegyeként említi azt, hogy könnyen átfordítja a potenciálisan fenyegető helyzetet örömteli lehetőségekbe és ezért képes fenntartani a maga belső harmóniáját. A flow-modellben leírt autotelikus személy képe erős hasonlóságot mutat az egészségpszichológiában kimunkált stresszrezisztens, keményen helytálló, lelkiileg edzett, (8) tanult leleményességgel jellemezhető, (9) erős én-hatékonysággal, (10) én-rugalmassággal (11) és fejlett koherencia érzékkel bíró (12) személy képével.

### A pszichológiai immunrendszer

A személyiség stresszel szembeni védetségét szavatoló személyiségjegyek integrált egységét adó pszichológiai immunrendszer komponensei több szálon is kapcsolódnak a flow-élményhez. A pszichológiai immunrendszer három alrendszerből épül fel, amelyek az azonos funkciókat teljesítő „pszichológiai antitesteket” tömörítik.

A Monitorozó-Megközelítő Alrendszer a fizikai és a szociális környezet megismerésére, megértésére, kontrollálására, a lehetséges pozitív következmények megfigyelésére hangolja a kognitív apparátust. Az optimizmus, a koherenciaérezék, a kihíváskeresés képessége és a kontrollképesség alkotják ezt az alrendszert.

Az Alkotó-Végrehajtó Alrendszer azokat a személyiségjegyeket egyesíti, amelyek aktualizálásával a nehezített alkalmazkodási helyzet körülményei megváltoztathatók és amelyek birtokában a személy igényeinek megfelelően képes eljutni a választott céljaihoz, továbbá képes arra, hogy akár az önmaga megváltoztatására, akár a fizikai vagy szociális környezet átalakítására szőtt terveit szándékainak megfelelően valósítsa meg. A leleményesség, a problémamegoldó képesség, az én-hatékonyság, a szociális forrást mobilizáló képesség és a szociális alkotóképesség illeszkedik ebbe az alrendszerbe.

Az Önregulációs Hatékonyságot Biztosító Alrendszer, a figyelem és a tudati működés feletti kontrollt (szinkronképesség = a figyelem irányításának képessége a kívánt tevékenységre) a célelésben kitartást szavatoló, az akadályok, kudarcok és veszteségek következményeként kialakuló érzelmi állapotok ellenőrzését garantáló (ingerlékenységgátlás, impulzivitás-kontroll, érzelmikontroll) coping (13) potenciálokat, a védő személyiségjegyeket integrálja.

A pszichológiai immunrendszer mindhárom alrendszerével erősen érintett a flow-ba kerülés szabályozásában. A Monitorozó-Megközelítő Alrendszer komponensei az áramlattevékenységeknek (mint a leghatékonyabb megküzdési stratégiáknak) az aktiválásában vesznek részt (kihívások keresése, választott célok kitzúzése, „olyan lehetőségek meglátása, amelyeket mások nem képesek észrevenni” stb.). Az Alkotó-Végrehajtó Alrendszer serkenti és sza-

bályozza az egyre növekedő kihívások kezelését eredményesen ellátni tudó, egyre magasabb és magasabb szintű képességek kimunkálásának folyamatait, valamint az önmagunk „átalakításának” műveleteit, flow-t szolgáló manővereit. Az Alkotó-Végrehajtó Alrendszer komponensei a képességek folyamatos fejlesztését irányítva teremtik meg a folyamatosan növekvő kihívások és a velük való megküzdésre alkalmas, egyre magasabb és magasabb szintű képességek viszonyában azt a törekény egyensúlyt, amely az áramlatélmény megvalósulásának központi eleme. Az önregulációs kompetenciákat integráló alrendszer elemei az áramlatélményben való maradást, a tökéletes élmény fennmaradását szabályozzák, biztosítva a feladatba való teljes belemerülés lehetőségét, a lelki energia tevékenységre való maradéktalan koncentrálásának feltételeit, a tartós figyelemráfordítást azáltal, hogy kizárják a feladatidegen, a tevékenységtől elvonó gondolatok, érzelmek megjelenésének lehetőségét.

A flow-ba kerülés és a pszichológiai immunrendszer itt vázolt összefüggéseinek az ismeretében kézenfekvőnek tűnik az a feltételezés, hogy az erősebb pszichológiai immunkompetenciával rendelkező, a fejlett protektív képességekkel bíró serdülőknek nagyobb esélyük van a flow-ban dús életre, mint a társaiknak. Ismertetésre kerülő vizsgálatunk arra keresi a választ, hogy milyen empirikusan igazolható összefüggés van a pszichológiai immunkompetencia és a napi flow-élmények gyakorisága között a serdülők populációjában.

### Vizsgálati módszerek

A tökéletes élmény, illetve az antiflow élmények (szorongás, unalom, apátia) napi gyakoriságának a felméréséhez egy általunk készített Flow Kérdőívet használtunk, amelynek néhány elemét Csíkszentmihályi M. és *M. W. Larson* kérdőívéből vettünk át, a szerzők hozzájárulásával. (14) Ez a mérési módszer egy szituáció-reakció kérdőív, amely négy különböző élethelyzetben (az iskolában, a családban, a barátok társaságában és az egyedül végzett tevékenységek helyzetében) vizsgálja a flow-ra, az unalomra, az apátiára és a szorongásra utaló élmények előfordulási gyakoriságát. A kérdőív alkalmazása lehetőséget kínál az élethelyzeteknek a flow- és antiflow-élmények alapján történő jellemzésére, rangsorolására és annak megállapítására, hogy az egyes vizsgálati személyek milyen hajlamot mutatnak az unalom, az apátia, a szorongás mint antiflow-élmények és a tökéletes élmény átélésére, önmaguk „flow-ba” hozására. Külön vizsgálható az is, hogy az egyes élethelyzetekben a serdülők milyen gyakran kerülnek a flow, az unalom, az apátia vagy a szorongás „élménycsatornájába”. A vizsgálati személyek a négy élethelyzetben (iskola, család, barátok, egyedül) egy ötfokú skálán jelzik a különböző élményállapotok (flow, unalom, szorongás, apátia) gyakoriságát. (A kérdőív iskolára vonatkozó részét lásd a *II. mellékletben!*).

A pszichológiai immunkompetenciát meghatározó személyiségjegyek vizsgálatára a Pszichológiai Immunrendszer Kérdőívet (PIK) használtuk. (15) A kérdőív tizenhat skálája a személyiség stresszrezisztenciáját biztosító személyiségjegyeket azonosítja. Egy-egy skálába öt tétel tartozik, a vizsgálati személyek egy négyfokú skálán jelezhetik, hogy milyen mértékben tartják önmagukra nézve jellemzőnek az egyes állításokat. A tizenhat skála mérési tartományát az alábbiakban foglaljuk össze:

#### *Pozitív gondolkodás*

A pozitív következmények a kedvező változások elvárására és elővételezésére való hajlam. A magas pontértékű személy sikerorientált és – tapasztalataiból építkezve – optimista nehezített alkalmazkodási feltételek esetén is.

#### *Kontrollképesség*

A személy azon meggyőződését jelenti, hogy többnyire rajta múlik, mi fog történni azokban az élethelyzetekben, amelyekben részt vesz. A magas pontértékű személy aktív erőfeszítéseket tesz a kontroll megszerzésére és megtartására a számára új helyzetekben is.

#### *Koherenciaérvés*

Az összefüggések megértésére, megérzésére való képesség, annak érzése, hogy a külső környezet változásai előrejelezhetőek, és erőteljes hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan az ésszerűen elvárható. Három fő komponense van a koherenciaérzésnek: a felfogóképesség (a környezeti történések differenciált észlelése és elrendezése), a források kezelésének képessége (források felderítése és adekvát felhasználása) és az értelmesség (az élet értelmének érzése, értelemtelni életcélok találása). A magas koherenciaérzékkel bíró személy az élet nehéz pillanatait leküzdendő kihívásoknak tekinti, ahelyett, hogy értelmetlen szenvedésként értékelné azokat; amikor konfliktussal találkozik, elkezd keresni a helyzet értelmét, nem menekül el a megpróbáltatások elől.

#### *Öntisztelet*

Önmagunk pozitív értékelésén túl aktív értékmegóvó, az önjutalmazásra is figyelmet fordító magatartás. A magas pontértékű személyek értékesnek ítélik önmagukat, kifejezésre juttatják jogos büszkeségüket, és mértéktartó figyelmet fordítanak önmaguk „gondozására”, megbecsülve és reálisan értékelve mindazt, amit létrehoztak.

#### *Növekedésérzés*

Saját fejlődésének folyamatosságát, önkiteljesedésének eredményeit reálisan szemlélve az egyén önmagát egy folyamatos megújulásra és növekedésre képes személyként definiálja. A sikeres önmegvalósítás elvárása ösztönzi a személyt arra, hogy minél többet használjon fel az új tapasztalatokból.

#### *Rugalmasság, kihíváskeresés*

A kihívások vállalása, a tevékenységekbe való belemertülés, az új iránti fogékonyság és nyitottság, valamint a változás és fejlődés igénlye jellemzi a magas pontértékű személyeket, akik minden változásban a személyes fejlődés lehetőségeit keresik.

#### *Empátia, a társas monitorozás képessége*

Annak mértékét mutatja, hogy a személy mennyire képes a társas környezetből érkező információkat érzékenyen és szelektíven észlelni, valamint az aktuális és távlati célok megvalósítására adekvátan felhasználni.

#### *Leleményesség*

A személyiség kreatív kapacitása tervek, alternatív megoldások, eredeti ötletek kimunkálására. A tanult ismeretek olyan átstrukturálására való képesség, hogy azok alkalmas forrásként szerepelhessenek a megküzdési folyamatban, az élet problémáinak a megoldására. A tanult leleményesség a jég hátán való megélés művészete.

#### *Én-hatékony-ság-érzés*

Az egyénnek az a szilárd meggyőződése, hogy képes azokra a viselkedési formákra, amelyek segítségével kitűzött célját megvalósíthatja.

#### *Társas mobilizálás képessége*

Ennek birtokában az egyén sikereket ér el mások irányításában, képes kiaknázni mindazt, ami másokban rejlik, el tudja érni, hogy támogassák őt céljai megvalósításában. Az ilyen emberek eredményesek a meggyőzésben és a kapcsolatteremtésben.

#### *Szociális alkotóképesség*

Képesség a másokban szunnyadó rejtett képességek feltárására és hasznosítására az együttgondolkodás folyamatában. A magas pontértékű személyek csoportokat szervezve oldják meg az élet azon problémáit, amelyekhez nem elegendőek a személyes forrásaik. A szociális alkotóképesség magas szintjén az emberek tudományos iskolákat alapítanak, mozgalmakat vezényelnek, s olyan társulásokat képesek létrehozni, amelyek önként követik és elfogadják azt a gondolkodási formát, távlati célt vagy tudományos programot, amit ők dolgoztak ki vagy amit ők fontosnak ítélnék meg.

#### *Szinkronképesség*

Az egyén azon kapacitása, hogy képes együtt „vibrálni” a környezeti változásokkal, ha erre elszánta magát. Képes lelki energiáit maradéktalanul a szándéka szerinti tevékenységre összpontosítani. A figyelem és a tudati működés feletti kontroll képessége.

*A kitartás képessége*

Az egyén akadályok keletkezése esetén is képes folytatni az elhatározott viselkedést, ebben a feszültségtűrő képesség magas szintje és a késleltetésre való képesség is erősíti őt.

*Impulzivitás kontroll*

A viselkedés racionális kontrolljára és mentális programok által történő vezérlésére való képesség. A várható következmények elemzésével az adott helyzetben legmegfelelőbb magatartás és kontrolláltsági fok megválasztására való képesség.

*Érzelmi kontroll*

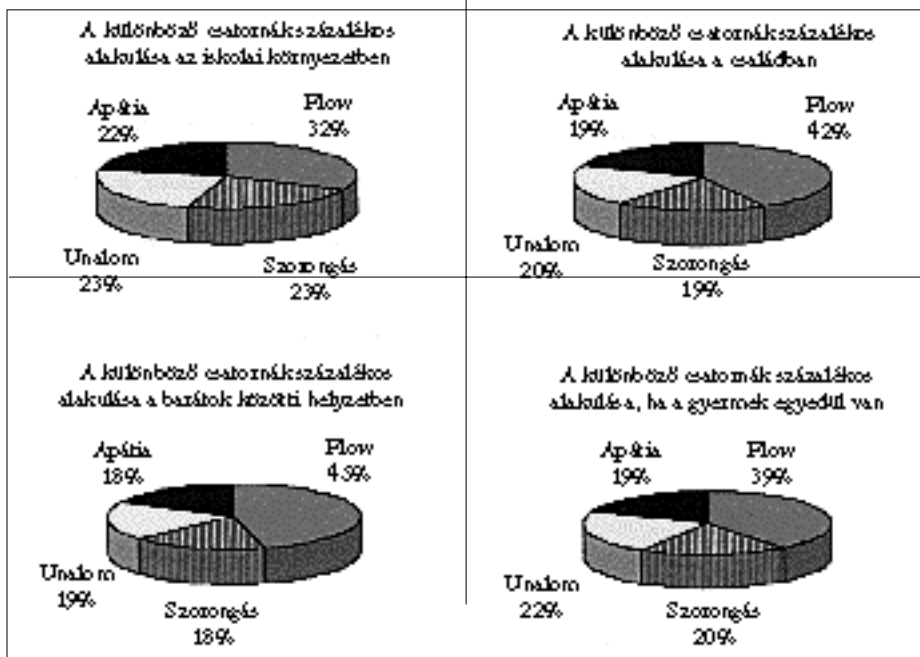
A kudarcok és fenyegetések keltette negatív emóciók uralásának, konstruktív viselkedésbe való transzformálásának képessége.

*Ingerlékenységátlás*

Az indulatok, a düh és a harag érzelme feletti racionális kontroll gyakorlásának képessége, a düh konstruktív módon való felhasználásának képessége.

**A serdülők flow- és antiflow-élményeinek gyakorisága az iskolában, családi körben, a barátok körében és az egyedül végzett tevékenységek alkalmával**

A vizsgálatban 146 (16 és 19 év közötti – átlagéletkor 17,4 év) középiskolás (65 fiú és 81 lány) vett részt. A kérdőíveket az iskolában lyukasórán töltötték ki a diákok, névtelenül. A flow-, a szorongás-, az unalom- és az apátiaszála átlagértékeit nemenkénti bontásban az *I. melléklet*, ezen élmények százalékos előfordulását a 2–5. ábra mutatja.



2–5. ábra.

*A flow, a szorongás, az unalom és az apátia százalékos megoszlása a különböző helyzetekben*

Az eredmények azt mutatják, hogy viszonylagosan a legkevesebb flow-élményt a fiúk és a lányok egyaránt az iskolában élik át. Ez az adat nem meglepő, sőt meglehetősen ha-

sonlít a korábbi nemzetközi vizsgálatokban publikáltakhoz, amelyekben a finomabb mérési eszközt, az Élményértékelő Mintavételi Eljárást alkalmazták. A magyar gyerekek beszámolóit szerint az iskolai elfoglaltságok 32%-a köti le érdeklődésüket, ezek jelentenek számukra intellektuális élvezetet és teszik próbára képességeiket. Optimista szemüveggel tekintve erre az adatra, azt mondhatjuk, hogy a 32% flow nem tükröz drámaian kedvezőtlen képet az iskolai lehetőségekről, még akkor sem, ha a tanulók rá vannak kényszerítve arra, hogy ne belső motiváció, hanem a tanáraik elvárásai szerint végezzék munkájuk nagy részét. Elgondolkodtatóbb ennél az a tény, hogy minden helyzettel összevetve a legtöbb szorongás, unalom és apátia az iskolához kötődik a magyar tizenévesek élményvilágában. Iskolai elfoglaltságuk és feladataik 23%-át túlságosan nehéznek és magas követelményeket tartalmazónak ítélik meg a tizenévesek, és erre szorongással reagálnak, idejük 22%-ában ugyanakkor nem találják az érdeklődésüket felkeltő, figyelemráfordítást igénylő vagy intellektuális izgalmat ígérő elfoglaltságot, és ez apátiát idéz elő náluk. Iskolában töltött idejük 23%-ában az frusztrálja őket, hogy nem kapnak a képességeiknek megfelelő feladatokat és sok időt kell emiatt az „unalomcsatornában” tölteniük.

Az alapvető kérdés természetesen az, hogyan lehet az iskolát a diákok zömét folyamatosan a tökéletes élmény állapotában tartó intézménnyé változtatni. A flow-kutatás idevonatkozó irodalmának receptjei szerint az egyénre koncentráló oktatási módszerek, az iskolai munka és a diákok személyes életcéljainak az összekapcsolása, a tananyag és a saját élelmények közötti összefüggések felfedezésére való lehetőségek biztosítása segíthet ebben, és az olyan tanári interakciós stílus, amely teret enged az autonómiának, az érdeklődés kiélésének és támogatja a belülről motivált tanulói aktivitás minden formáját. Az iskolának továbbá egyértelműen azt kell tudatosítania, hogy a tanulás a diák személyes életcéljait szolgálja, és az iskola egyértelműen a belülről fakadó tudáskeresést és önkiteljesedést katalizáló intézmény, nem pedig a diák számára kötelező látogatásra kijelölt hely.

Teljes összhangban a flow-kutatás eddigi eredményeivel, (16) a legtöbb áramlatélményt a magyar fiatalok is a barátok körében élik meg (45%). A flow-irodalom szerint ez nemcsak serdülőkorban, hanem a későbbi években is így van. Barátai társaságában, függetlenül az együtt végzett tevékenységtől, minden ember boldogabb és motiváltabb, mint egyedül. Még a tanulás és a háztartási munka is pozitív élménnyé válik barátaink társaságában, pedig mindez egyedül végezve ugyancsak lehangoló tud lenni. (17)

A családi körben való tartózkodás a második helyen áll a tökéletes élmények gyakoriságában a magyar tinédzserpopulációban. A 42%-os flow-élmény arány az antiflow-élményekhez képest azt jelzi, hogy a család az a kör, ahol kiegyenlítettek a mindennapi pozitív és negatív élmények a serdülő életében. A flow-irodalom szerint a tökéletes élmény átélését segítő család, a családtagok érzelmi életét és gyarapodását egyaránt támogatja, ösztönzi a tagok egyéni fejlődését és igyekszik érzelmi szálakkal összekötni őket. Az optimális családban a szabályok és a fegyelem is markánsan jelen van, ami azért fontos, hogy ne kelljen a teendők megbeszélésére (serdülő családtag esetén például: meddig szabad kima-radnia, mikor kell a házi feladatot megírnia, melyik nap ki mosogat stb.) a szükségesnél több lelki energiát pazarolni. Az így megtakarított pszichés energia az állandó civakodás és vitatkozás helyett a családtagok céljainak támogatására fordítható. Az optimális család fő ismérve, hogy tagjai tudják: szükség esetén számíthatnak a család együttes lelkierejére. Csíkszentmihályi Mihály szerint a tökéletes élményeket elősegítő családi köteléknek öt fő jellemzője van. (18) Az első a világosság (a tizenéves ismeri az elvárásokat, a célokat és folyamatos, egyértelmű visszajelentéseket kap viselkedéséről). A második ismérv: a tizenéves a középpontban van, a szülőket érdekli, mit csinál, mit érez, mi a véleménye. A harmadik jegy a választási lehetőségek megléte, a választásért azonban felelősséget is kell vállalni. Az optimális család negyedik jellegzetessége a teljes bízalom légköre; a gyerek nyugodtan belemerülhet abba, ami érdekli, mert biztonságban érezheti magát. Az ötödik sajátosság a szülők azon igyekezete, hogy egyre komplexebb cselekvési módokat

kínáljanak a gyermekeik számára. Az autotelikus családi kapcsolat mintegy modelle annak, hogyan kell felkészíteni a gyermeket arra, hogy az életben öröme leljen.

Az egyedül végzett tevékenységekben a magyar tizenévesek 39%-ban számolnak be az áramlatélmény átéléséről. Ennek az adatnak az objektív értelmezéséhez konkrétan kellene ismernünk a végzett tevékenységeket, amire az általunk használt módszer, sajnos, nem ad lehetőséget. A számítógép-használat terjedésével például egyre nő a kamaszok körében az egyedül végzett tevékenységek aránya; a programozás, a számítógép felhasználásával történő ismeretszerzés prototípusa lehet a magány tökéletes élménnyé való átalakításának. Ugyanakkor triviálisnak számít, hogy a magányos ember jobban ki van szolgáltatva az irracionális félelmeknek, és magukra maradvá az embereknek sokkal nyomottabb a hangulatuk is. Az egyedüllét kezelésének képessége szorosabban kötődik a személyiségtevényezőkhöz, az autotelikus énnel jellemezhető kamaszok nagyobb valószínűséggel képesek áramlatélménnyé alakítani a magányt, mint az érzelmi támaszt nélkülöző társaik, akik számára az egyedüllétből való rettegés még akkor is lehetetlenné teszi adottságaik kibontakoztatását, ha egyébként kifogástalan értelmi képességekkel rendelkeznek.

### Nemi különbségek

A nemek közötti különbségeket vizsgálva eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a fiúk és a lányok a mindennapi flow-élmények átélésének gyakoriságában egyik helyzetben sem térnek el egymástól. Figyelemreméltó ugyanakkor, hogy a fiúk szignifikánsan gyakrabban unatkoznak és esnek apátiába, mint a lányok, pedig a negatív élményállapotról való beszámolás köztudottan ritkábban jellemző a férfiakra, mint a nőkre. Ez az eredmény arra utal, hogy a tizenéves lányok motiváltabbak az iskolai munka végzésére, nem érzik azt, hogy képességeik szintjéhez méltatlan feladatokat kell végezniük és baráti körben is jobban megtalálják az érdeklődésüket és figyelmüket lekötő elfoglaltságokat. A fiúk körében jobban él a „nagy dobás” eljövételének mítosza, jobban remélik a nagy lehetőséget, amely a mindennapok hervadtságát örökre elűzheti.

### A pszichológiai immunkompetencia, valamint a flow- és antiflow-élmények gyakorisága közti összefüggés

A stresszrezisztenciát biztosító személyiségvonások és a flow-, valamint az antiflow- (szorongás, unalom, apátia) élmények gyakorisága közötti együtt járás eredményeit az 1. táblázat tartalmazza. Az eredmények szerint a vizsgált 16 személyiségjegyből 13 pozitívan korrelál a tökéletes élmény gyakoriságával, 11 negatívan korrelál a szorongással, 3 negatívan az unalommal és 9 negatívan az apátiával. Az eredményeket értelmezve azt mondhatjuk, hogy az értelmes cselekvés lehetőségét látó, a maguk elé értelmes célokat állító, az életüket értelemtelinek érző (magas koherencia érzés), saját képességeik hatékonyságában és fejleszthetőségében bízó (magas én-hatékonyság), önmagukat kontrollképesnek, pozitívan gondolkodónak és leleményesnek tartó, a kihívásokat kereső, céljaikért kitartóan küzdő serdülők gyakrabban képesek önmagukat a tökéletes élmény állapotába hozni, mint ilyen képességekkel nem rendelkező társaik. A szinkronképesség, amely a figyelem és a tudat feletti kontroll garanciája, szintén szignifikánsan korrelál (19) a flow-dús élményekkel mind a négy vizsgált élethelyzetben. Az önregulációs képességek közül a kitartás- és az impulzivitáskontroll játszik központi szerepet a flow-élmény fenntartásában. Az elvártaknak megfelelően a lelki immunitás alacsony foka a szorongásélmény és az önbizalomhiány elhatalmasodásával jár együtt (1. negatív korrelációk). Az eredmények azt jelzik, hogy az apátia akkor uralkodik el, ha a fiatalok nem látnak lehetőséget az értelmes cselekvésre (alacsony koherenciaérzés); a céltalanság, a külsőkontroll-attitűd és az én-hatékonyság-érzés alacsony szintje korrelál még ezzel az állapottal. Az unalom

alapvetően az akarathány (alacsony impulzivitáskontroll, alacsony szinkronképesség, alacsony kitartás) következményeként kialakuló élményállapot az általunk találtak szerint is.

	<b>A flow a négy helyzetben</b>	<b>A szorongás a négy helyzetben</b>	<b>Az unalom a négy helyzetben</b>	<b>Az apátia a négy helyzetben</b>
Pozitív gondolkodás	0,46	-0,17	-0,16	-0,2
Kontrollézés	0,46	-0,23	-0,19	-0,23
Koherenciaézés	0,54	-0,42	-0,29	-0,37
Öntisztelet	0,46	-0,22	-0,01	-0,17
Kihívás, rugalmasság	0,36	-0,22	-0,06	-0,19
Társas monitorozás	0,22	0,00	-0,02	-0,08
Leleményesség	0,40	-0,17	-0,02	-0,15
Én-hatékonyság	0,47	-0,31	-0,13	-0,24
Társas mobilizálás	0,11	-0,04	0,03	-0,05
Szociális alkotóképesség	0,36	-0,16	0,00	-0,13
Szinkronképesség	0,31	-0,37	-0,21	-0,26
Kitartás	0,36	-0,38	-0,33	-0,25
Impulzivitás kontroll	0,27	-0,30	-0,32	-0,30
Érzelmi kontroll	0,01	-0,28	-0,06	-0,03
Ingerlékenység	0,08	-0,32	-0,18	-0,17
Növekedés ézés	0,38	-0,32	-0,10	-0,22

#### 1. táblázat

*A különböző csatornák és a PIK skáláinak korrelációi  
0,17 feletti értékek esetén  $p < 0,05$*

A pszichológiai immunkompetencia és a tökéletes élmény kapcsolatára vonatkozólag a cirkuláris okság magyarázatát tekinthetjük a legrelevánsabbnak. A pszichológiai immunrendszer elemei ösztönzik az áramlattevékenységek megindulását, hozzájárulnak a kihívások és képességek törekeny egyensúlyának a megteremtéséhez, elősegítik az áramlat-élmény fennmaradását, ugyanakkor a tökéletes élmény tartóssága építőleg, támogatólag hat a pszichológiai immunkompetenciára, a személyiséget védő dimenziók (optimizmus, énhatékonyság-ézés, kontrollképesség, koherencia-ézés, szinkronképesség stb.) megerősödésére.

### Megbeszélés

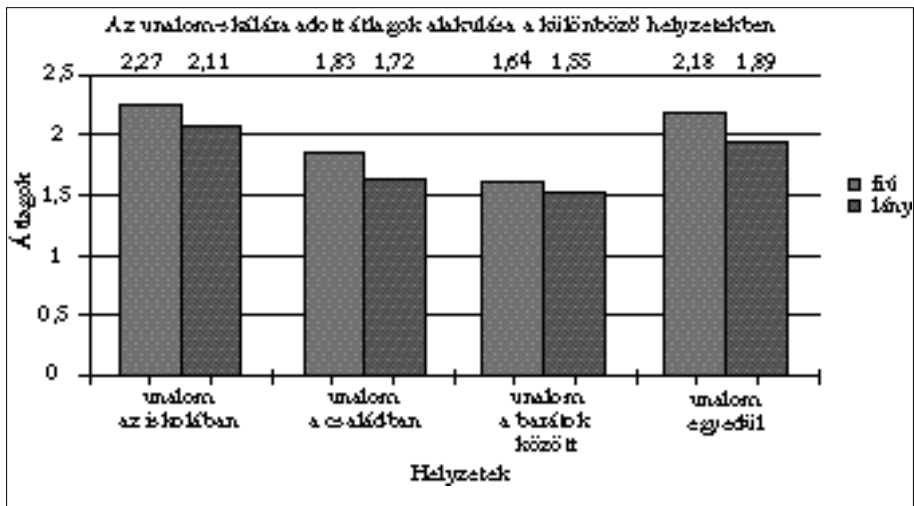
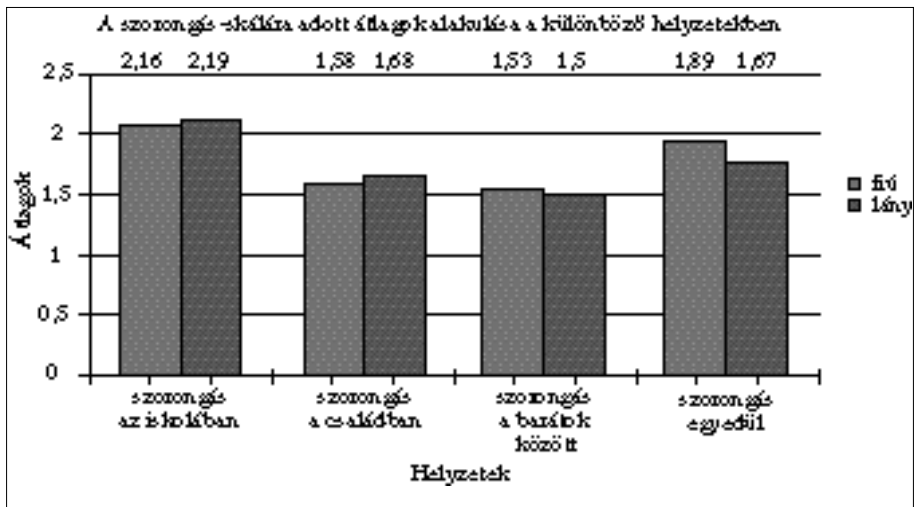
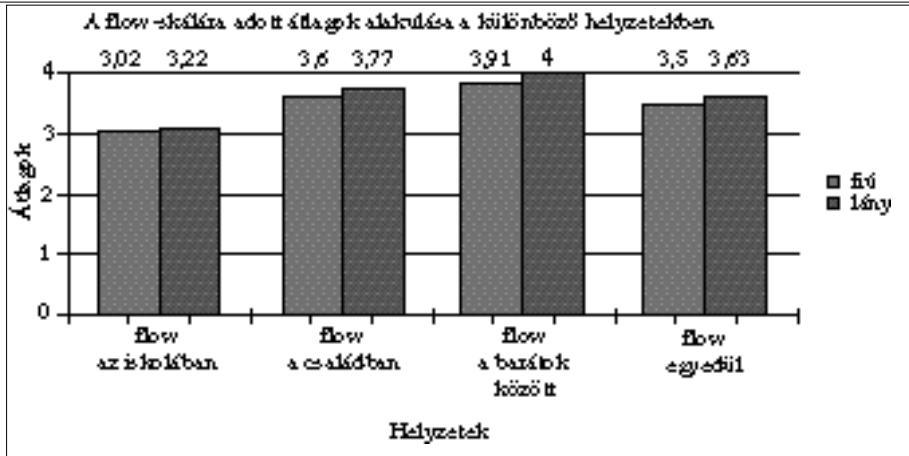
A tökéletes élmény személyiségforrásait vizsgálva a flow- és antiflow-élmények gyakoriságának mérésére kérdőívet dolgoztunk ki. Ezen Flow Kérdőív mind a négy skálája (flow, szorongás, unalom, apátia) a pszichometriai elemzés szerint megbízható eszköznek tekinthető a tizenévesek napi élményeinek az azonosítására a különböző élethelyzetekben. Eredményeink szerint a magyar tizenévesek leggyakrabban az időt a barátokkal töltve kerülnek a tökéletes élmény állapotába, illetve az iskolai tevékenységek teremtenek a legritkább alkalmat az áramlatélmény megtapasztalására. A szorongás ezzel ellentétben, az iskolai helyzetben dominál, és az apátia, valamint az unalom is jellemzőbb az iskolában, mint a családban vagy a barátok társaságában. A fiúk szignifikánsan gyakrabban érzik azt, hogy az életük unalmas és nincsenek tartalmas céljaik, függetlenül attól, hogy milyen élethelyzetben vannak. A tizenéves lányok nem számolnak be gyakoribb áramlatélményekről, életüket azonban kevésbé élik meg antiflow-élményektől terheltnek, mint a fiúk. Eredményeink egyértelmű empirikus bizonyítékkal szolgálnak arra, hogy a flow-élmény gyako-

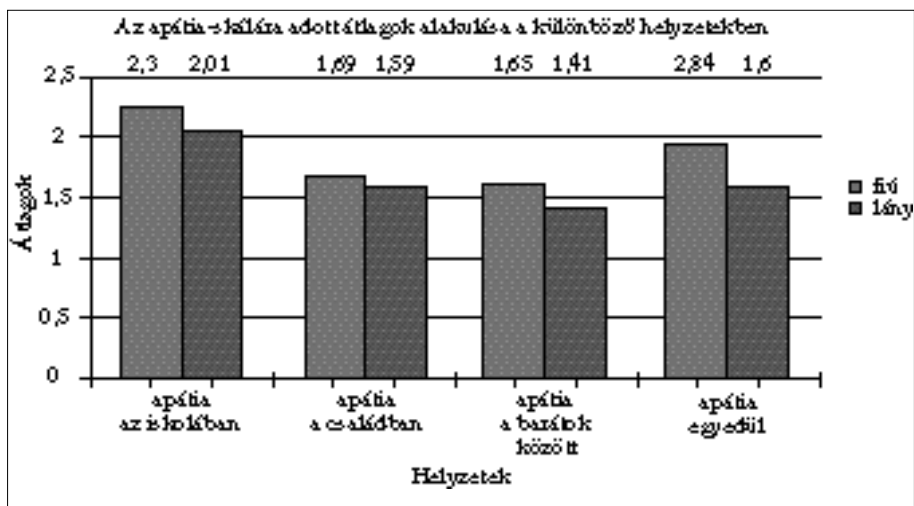
risága és a személyiség protektív, stressztoleranciát biztosító dimenzióinak a fejlettségi szintje szoros együtt járását mutat. A tökéletes élmények gyakorisága és a pszichológiai immunitás mértéke a cirkuláris okság mentén egymást erősítő tényezőknek tekinthetők. Ebből következően a serdülők pozitív gondolkodásának, koherenciaérzésének, én-hatékonyságának, leleményességének, problémamegoldó, valamint önregulációs képességének a fejlesztésével hozzájárulhatunk ahhoz, hogy képesek legyenek egy tökéletes élményekben dús életet teremteni a maguk számára.

### Jegyzet

- (1) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *A flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó Bp. 1997; uő.: *És addig éltek, amíg meg nem haltak. A mindennapok minősége*. Kulturtrade Kiadó, Bp. 1998.
- (2) Pszichológiai immunrendszer: a stresszel szembeni védekezést nyújtó személyiségjegyek rendszere.
- (3) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *És addig éltek...*, i. m.
- (4) Élményértékelő Mintavételi Eljárás (ESM): a napi élmények változásának regisztrálására kidolgozott eljárás.
- (5) Autotelikus személy: a maga választotta célokat követő személy.
- (6) ADLAI-GAIL, W. S.: *Exploring the autotelic personality*. Doctoral Dissertation, University of Chicago, 1994.
- (7) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *A flow – az áramlat*, i. m.
- (8) KOBASA, S.C.: *The Hardy Personality: Toward a social psychology of stress and health*. = *Social psychology of health and illness*. Szerkesztette: SANDERS-SULS. Erlbaum, London 1982, 3–32. old.
- (9) ROSENBAUM, M.: *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior*. Springer-Verlag, New York 1990.
- (10) BANDURA, A.: *Self-efficacy mechanisms in human agency*. *American Psychologist*, 1982. 37., 122–147. old.
- (11) BLOCK, J.H.–BLOCK, J.: *The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior*. = *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Szerkesztette: COLLINS, W-A. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1980, 39–101. old.
- (12) ANTONOVSKY, A.: *Unraveling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass, London 1987.
- (13) Coping: megküzdő viselkedés.
- (14) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.–LARSON, M.W.: *Being Adolescent*. Basic Books, New York 1984.
- (15) OLÁH, A.: *A megküzdés személyiség tényezői: A pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere*. ELTE, Kézirat, 1996.
- (16) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *És addig éltek...*, i. m.; uő.: *A flow – az áramlat*, i. m.
- (17) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *A flow – az áramlat*, i. m.
- (18) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *És addig éltek...*, i. m.
- (19) Szignifikáns korreláció: statisztikailag jelentős, a véletlen számlájára nem írható együtt járás, összefüggés.

### I. melléklet





II. Melléklet

**Gondoljon egy átlagos iskolában töltött napra! Kérjük, összegezze az iskolai munka során szerzett élményeit a következők szerint:**

**Amikor az iskolában vagyok és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor ÁLTALÁBAN véve azt mondhatom, hogy...**

**SZERETEM AZ ILYEN ALKALMAKAT**

nagyon kevésbé (1) valamennyire (2) eléggé (3) meglehetősen (4) nagyon (5)

**BELEMERÜLÖK ABBA, AMIT CSINÁLOK**

nagyon kevésbé (1) valamennyire (2) eléggé (3) meglehetősen (4) nagyon (5)

**FOLYAMATOSAN ÉRZEM, HOGY JÓL MENNEK A DOLGOK**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**AKKOR IS CSINÁLNÁM, HA NEM KELLENE**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**ÉRDEKTELEN SZÁMOMRA AZ EGÉSZ**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**NEM TUD LEKÖTNI**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**UNALOM FOG EL**

nagyon kevésbé (1) valamennyire (2) eléggé (3) meglehetősen (4) nagyon (5)

**ERŐFESZÍTÉSEMBE KERÜL, HOGY ARRRA ÖSSZPONTOSÍTSAK, AMI ÉPPEN TÖRTÉNIK**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**MAGAMMAL FOGLALKOZOM**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**IZGALMAS PRÓBATÉTEL SZÁMOMRA, ÉS ELVEZEM, HOGY TUDOM CSINÁLNI, AMIT KELL**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**TÁVOL ÁLL TŐLEM, AMIT CSINÁLNI KELL**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**ELVEZEM AZ ÉLMÉNYT ÉS KÉPESSÉGEIM HASZNALATÁT**

nagyon kevésbé (1) valamennyire (2) eléggé (3) meglehetősen (4) nagyon (5)

**NAGYOK A KÖVETELMÉNYEK ÉS EZ ELKESERÍT**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**FIGYELMEM ELKALANDOZIK**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**MIVEL FÉLKÉZZEL IS MEG TUDOM CSINÁLNI, UNALOMMAL TÖLT EL**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**IDEGES LESZEK**

nagyon kevésbé (1) valamennyire (2) eléggé (3) meglehetősen (4) nagyon (5)

**VILAGOSAN TUDOM, MIT KELL TENNEM**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**FÁRASZT AZ EGÉSZ**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**AZ IDŐ MŰLÁSA**nagyon lassú (1) inkább lassú (2) se nem gyors,  
se nem lassú (3) meglehetősen gyors (4) nagyon gyors (5)**ÜGY ÉRZEM, MEG TUDOK FELELNI A HELYZET KÖVETELMÉNYEINEK**

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

**AMIT A LEGTÖBB ESETBEN CSINÁLNO M KELL, AZ IZGALMAS KIHÍVÁST****JELENT A SZÁMOMRA**

nem (1) teljes mértékben (5)

**A HELYZET KÍVÁNTA KÉPESSÉGEIM**

alacsony szintűek (1) magas szintűek (5)

## **A matematika érettségiről a reform tükrében**

*A közoktatás megújítási tervének egyik fontos eleme a 2004-re tervezett új érettségi vizsga. Az új vizsgamodell kialakításának előmunkálataiban*

*az OKI érettségi vizsgával foglalkozó munkatársai két markáns tevékenységgel vesznek részt. Egyrészt elkészültek és megvitatásra várnak az egyes tantárgyak új, részletes vizsgakövetelményei, mely dokumentumok tervezet formában a minisztériumba kerültek. Másrészt új feladatok kidolgozásával, kipróbálásával és elemzésével megkezdődött*

*a tantárgyi feladatbankok lehetséges kiépítésének vizsgálata. E munkák keretében természetesen át kellett gondolni a jelenlegi matematika érettségi helyzetét is. E tanulmányban azokat a megállapításainkat tesszük közé, amelyek elsősorban a feladatbank építés szempontjából mutatkoznak fontosnak. Egy következő tanulmányban pedig a matematika feladatbank kialakításával kapcsolatos méréseink szakmai tapasztalatait mutatjuk be.*

**A**z elmúlt száz évben a matematika tantárgynak mindig nagy jelentősége volt a közép-fokú oktatásban és az érettségiben is. Akkor is, amikor még kevesek kiváltsága volt az érettségi megszerzése, és akkor is, amikor egyre tömegesebbé vált a középiskolába járás.

Az érettségi a diákság első igazán nagy próbatétele, megmérettetése. Ez a vizsga a középiskolai tanulmányokat zárja le és egyben feltétele a felsőoktatásba való bejutásnak. A magyar matematikatanítás szempontjából különös jelentőséggel bír, hogy az érettség, a felkészülés, az életre való felkészültség bizonyításában a matematika eszköztárának ismerete, alkalmazni tudása az egyik értékelt komponens. Ez természetes is, hiszen a konkrét, nélkülözhetetlen matematikai tudáselemek elsajátítása mellett a matematika tanulásának jelentős személyiségfejlesztő hatások is tulajdoníthatók, amelyeket a mindenkori tantervek célrendszerei, általános követelményei hangsúlyoznak is. Ilyenek például a minden emberi tevékenységhez nélkülözhetetlen logikus gondolkodás, a problémalátás, a megoldások szisztematikus keresése, a pontos fogalmazás, a fegyelmezett munka és az eredmények bemutatása, magyarázata. (1) Ezek a képességek kellőképpen fejleszthetők a matematikai problémák megoldásához vezető utak tanulása és gyakorlása során. Ez az oka annak, hogy szerény hangokat kivéve, lényegében soha nem vetődött fel az, hogy a matematika ne legyen kötelező érettségi tantárgy. A magyar matematikaoktatásnak itthon is, nemzetközi viszonylatban is nagy az elismertsége, még akkor is, ha a tanulói teljesítmények felmérései az elmúlt esztendőben csökkenő tendenciát mutatnak. Ezek a vizsgálatok, a hazai MONITOR (2) és a nemzetközi TIMSS (3) az Országos Közoktatási Intézetben készültek.

Mind a hazai, mind a nemzetközi munkaerőpiacon keresettek azok az iskolázott emberek, akiknek tanultságában a matematikai műveltség alapvető szerepet játszik.

A nem érettségi tantárgyakhoz viszonyítva a matematika társadalmi értéke nem szenvedett jelentős veszteséget a tanügyi reformok során. [Az egyes tantervi reformok az óra-

számban természetesen hoztak változásokat, többnyire csökkenést, amit a matematikatanárok presztízsveszteségként éltek meg. A NAT (4) és a helyi tantervek bevezetése is összességében az óraszámok enyhe csökkenését jelenti a matematika tantárgyban.]

Mind jelenleg, mind a közeljövőben, mind pedig az 1998-ban elfogadott vizsgaszabályzat alapján a 2004-re előírányzott új érettséginek a matematika tantárgy kötelező eleme a 6.§. 4. pontja szerint. (5) Ez a tény önmagában azonban nem jelenti azt, hogy a matematika érettségi változatlan marad. Meg kell találni az új szabályzatnak, az új érettségi követelményeknek megfelelő új matematika érettségi modellt. E modellnek figyelembe kell vennie a következő évezred kezdő évtizedeinek igényeit, a matematikatanítás hagyományait, a tantárgy sajátosságait, és az akkor érettségiző korosztállyal szembeni társadalmi, munkaerő-piaci igényeket.

A matematika érettségi új modelljének kialakítását előkészítő munkálatokat több tényező befolyásolja. Így nem lehet eltekinteni attól a tradíciótól, amelyből a jelenlegi matematika érettségi gyökerezik, figyelembe kell venni a jövő évezredre kiható, jelenleg zajló közoktatási reformfolyamatot, az oktatáspolitikai és oktatásirányítási dokumentumokat (NAT, követelményrendszer, vizsgaszabályzat stb.), az oktatáspolitikai szándékokat, a pedagógus közvéleményt (különösen a matematikatanári közvéleményt), más országok tapasztalatait és a hazai kutatási előzményeket is.

A matematika érettségi tartalmát 2004-től alapvetően a Nemzeti Alaptantervre vagy annak átdolgozott változatára építkező érettségi követelmények határozzák meg. E dokumentum kutató-fejlesztő munkánk során a kidolgozás állapotában volt, és jelenleg is még az elfogadás előtti szakaszban van.

Az érettségi vizsgaszabályzat pedig (amely fejlesztőmunkánk során még nem volt végleges, többször lényegileg is módosult), a matematika tantárgyra nézve – a kötelezőségein túl – az iskolatípusok szerinti egységességet (gimnázium, szakközépiskola), a két szintet (középszint és emelt szint), mindkét szinten az írásbeliséget (3, illetve 4 órás dolgozat), és az emelt szinten a szóbeli vizsgát írja elő. Mindezt központilag előállított (standardizált) feladatsorokkal, előre deklarált összpontszámmal (100–100 pont), valamint a pontszámok osztályzattá átváltásának módszerével, illetve a szóbeli tételeknek az iskolák általi meghatározásával.

Ezek tehát azok a kulcsfontosságú tényezők, amelyek a 2004-ben először bevezetésre kerülő érettségi tartalmának és formájának, tehát az új modellnek a kialakítására a legnagyobb mértékben hatnak.

Az új modell szempontjából érdemes számba venni, hogy az érettséginek az oktatáspolitikából, a megjelent szabályzatból kivilágló meghatározó jellemzői hogyan jelentkeztek a múltban és miként vannak jelen napjaink érettségijében. Ezek vizsgálata egyúttal olyan kérdéseket is felvet, amelyeket át kell gondolni, meg kell oldani és társadalmi egyetértésre jutva kell döntenie arról, hogy az új érettségiben milyen módon érvényesüljenek.

### Írásbeli és szóbeli a matematika érettségin

A tanulóknak a matematika érettségik története során, a tantárgy sajátosságából fakadóan, mindig elsősorban az írásbeli teljesítményeken keresztül kellett számot adniuk tudásukról. Már *Beke Manó* és *Reif Jakab*, az 1893-ban megjelent munkájukban így írnak e kérdésről: „A középiskolai tanuló matematikai ismereteinek megítélésében az írásbeli vizsgálatnak van a legfontosabb szerepe; mert ebben tűnik ki leginkább, hogy minő módon tudja matematikai schemába önteni a materiális problémát, melylyel dolga van és minő módon tudja erre a schemára alkalmazni matematikai ismereteit és számítási ügyességét.” (6) E szemlélet alapján az érettségizőktől lényegében azt a fajta matematikai tudást igyekeznek számon kérni, amely a gyakorlati problémák megoldásá-

hoz szükséges. A szóbeli vizsgán a hangsúlyt nem annyira az egyes tételek bizonyítására helyezik, hanem arra, hogy a tanulók mennyire látják rendszerben az elsajátított matematikai ismereteket. Ugyanakkor a két szerző úgy ítéli meg, hogy: „Vannak egyes sarkalatos fontosságú tételek, melyeknek ép úgy vérévé kell válnia egy matematikailag iskolázott egyénnek, mint némely nagyfontosságú irodalmi műnek; de ezek száma igen csekély.”

A matematika érettségi írásbeliségének kiemelkedő fontossága azóta is töretlenül tartja magát. A mai matematikatanárok is ezt a nézőpontot részesítik előnyben, az írásbeliség szükségessége, fontossága semmilyen fórumon nem kérdőjeleződött meg.

Az írásbeli vizsga mellett hosszú időn keresztül szóbeli vizsgán is megmérettetett a tanulók teljesítménye. Bár meg kell jegyezni, hogy a szóbeli vizsgán a tételbizonyítások, definíciók kérdése mellett felerészben olyan feladatokat is kaptak a tanulók, amelyeket először írásban megoldhattak, s ezután kellett a táblán, a vizsgabizottság előtt bemutatniuk a megoldásokat. Ez is tulajdonképpen annak a szemléletnek a bizonyítéka, hogy az „érettséget” a matematika tantárgyban a feladatmegoldási képesség bizonyítja a legjobban. Ez a módszer egészen a szóbeli vizsga eltörléséig, 1973-ig volt érvényben. Azóta a szóbeli vizsga más funkciót tölt be. Arra ad módot, hogy az írásbelin elégtelenül szereplő tanulók javíthassanak, s így megszerezhesék a matematika érettségét. Jelenleg is ez a matematika szóbeli érettségi szerepe.

A feladatbank kialakítását szolgáló kutató-fejlesztő munkánkkal egy időben, párhuzamosan készült a vizsgaszabályzat. Az első változatok matematikából csak írásbeli vizsgát írtak elő kötelezően. A közzététel előtti utolsó változatban viszont – emelt szinten – a szóbeli vizsga is kötelező előírás lett. Ez a változás a már majdnem elfogadott és hivatalosan deklarált állapotban levő érettségi vizsgakövetelmények bizonyos újragondolását és módosítását igényli. Az új szabályzat alapján középszinten nincs meg az a lehetőség, hogy szóbelivel javíthassanak azok a tanulók, akik az írásbelin elégtelenül kaptak. Javításra új írásbeli dolgozat készítésével van lehetőség. Egyebek között ezt a kérdést sem vitatta még meg kellő alapossággal a matematikatanárok szakmai fóruma.

### **Egységesség és szintek**

Ha néhány évtizedre visszatekintünk, azt láthatjuk, hogy az 1950-es évek végéig már csak azért sem volt egységesnek nevezhető a matematika érettségi, mert az írásbeli érettségi dolgozatok feladatait nem központilag állították elő. Az iskolák maguk feleltek azért, hogy olyan színvonalú feladatsorokat állítsanak össze, amelyek alkalmasak a tanulók középiskolai tanulmányai során megszerzett matematikai tudás feltérképezésére. A nem központi fejlesztésű mérőeszközök a mérés céljaiban, a felmérni kívánt tudásanyag tartalmi lefedettségében, a kitűzött feladatok nehézségi szintjében, a megoldáshoz ténylegesen szükséges időkeretben minden bizonnyal igen erősen különböztek egymástól.

Az ötvenes évek végétől már központilag előállított feladatsorok jelentették az írásbeli érettségi mérőeszközét, külön-külön feladatsorok voltak érvényesek a humán és a reál tagozatra. (Sőt, 1968-tól egy rövid átmeneti ideig a matematika érettségi az akkori új tanterv szerint tanuló diákcsoportok számára is különböző volt.) Az értékelésben a szubjektivitás nehezen volt kiküszöbölhető, mert nem volt egységes pontozási, értékelési rendszer.

A hetvenes évek elején-közepén még differenciáltabb lett a matematika érettségi. 1973-tól lépett életbe az a gyakorlat, hogy a matematikából felsőoktatási intézménybe felvételiző diákok olyan írásbeli érettségét tehetnek, amely egyúttal a felvételi írásbeli követelményeinek is megfelel. A közös „érettségi-felvételi” feladatsorok is tovább különböznek a szerint, hogy a felvételiző diákok műszaki és természettudományi, vagy pedig közgazdasági, számviteli vonalon kívánnak továbbtanulni. Ennek az érettségi formának a megjelenésével tulajdonképpen a matematika tantárgyból a „kétszintű érettségi” egy sajátos for-

mája valósult meg. A felvételi követelményeknek megfelelő dolgozatban ugyanis több és más jellegű, nehezebb feladatok megoldásával kell bizonyítani az alkalmasságot. Ez a dolgozat kettős szerepet látott el: az érettségi összegző, lezáró funkcióját, valamint a felvételi dolgozatoknál domináló szelektáló funkciót. A kétféle funkciónak megfelelően az értékelési metodika is kettős. Felvételi dolgozatként értékelve a tanulók írásbeli munkáját a felsőoktatási intézmény a maga pontozási rendszerét használja, míg ugyanezeket a dolgozatokat az iskola hagyományos ötfokú skálán értékeli.

Az érettségi további differenciálását jelenti az is, hogy 1975-ben a szakközépiskolákban is megjelentek a központi matematika érettségi feladatsorok, azonos szerkezetben, mint a gimnáziumokban. A szűkebb és más hangsúlyokkal rendelkező tantervi tematikának megfelelően azonban a feladatok tartalmukban (és nehézségükben) is eltértek a gimnáziumi feladatsortól.

A mai matematika érettségi vizsga tehát nem egységes a különböző középiskola-típusokban és nem is „egy szintű”.

### **Objektivitás, egységes pontozás, egyenértékűség**

Az érettségi vizsgával kapcsolatosan, mint a megmérettetések során általában, alapvető az a törekvés, hogy a szubjektivitás minimálisra csökkenjen, s az értékelés a lehetőségek szerint objektív legyen. Azaz, a feladatokhoz rendelt értékelési szisztéma alapján az objektíve jobb tanulói teljesítmény magasabb értékű, a gyengébb alacsonyabb értékű legyen, illetve az azonos tanulói teljesítmények azonos értékelést kapjanak. Másrészt pedig a különböző értékelők közötti különbségek a lehető legkisebbek legyenek.

Az objektivitásra, egységes értékelésre való törekvés különböző formákban jelent meg a matematika érettségik történetében. Az objektív értékelésre való törekvés gondolata közvetlenül már igen korán fellelhető a matematika érettségivel kapcsolatos dokumentumokban is. Az objektivitásra való törekvés egyik első megnyilvánulása a már említett Beke–Reif-féle feladatgyűjtemény. Ez ugyanis, többek között, azzal a céllal készült, hogy közismertek legyenek az egyes iskolákban előállított érettségi feladatok, s ezáltal közelíthetők legyenek egymáshoz a szintek, a tartalmak, a feladattípusok. Ezt írják ugyanis a szerzők: „Már évek óta foglalkozunk az érettségi feladatok áttekintésével s mindig azt tapasztaltuk, hogy hazánkban némely helyen – szerencsére csak igen kevés helyen – nagyon elemi feladatokat adnak. Vannak másrészt olyan helyek, ahol a probléma túlságos leleményeséget követel. (...) A cél, amely előttünk lebegett, kettős volt: először a hazai feladatok összegyűjtésével képét akartuk adni a magyar matematikai érettségi vizsgálatnak, másodszor pedig azért, hogy a feladatok közül a helyteleneket kiselejteztük, a jókat csoportosítottuk, kellő rendszerbe szedjük és itt-ott, ahol a nagy hézagok voltak a rendszerben, külföldi példákkal és a magunkéval kiegészítettük; azt akartuk elérni, hogy éppen a hazai jó feladatok váljanak közkeletűekké és így emeljük az érettségi vizsgálat niveauját az egész vonalon.” A szerzők hivatkoztak arra a porosz és osztrák gyakorlatra is, amely alapján ugyanígy gyűjtemények állnak az iskolák rendelkezésére az érettségi feladatokból. Idézik azt a „francia” szokást is, amely a mai napig tartja magát, hogy a „baccalaureatusoknál feladott problémákat évenként közrebocsátják”. A feladatok ismertsége, vagyis az, hogy milyen típusú és tartalmú feladatokat tartottak jónak az elismert szaktekintélyek, közelebb juttatták az iskolákat ahhoz, hogy az általuk szerkesztett érettségi feladatsorok hasonlóan „mérjék” a tanulók tudását.

Azokban az időszakokban tehát, amikor még nem álltak rendelkezésre központi érettségi feladatsorok, a témakörök, a feladattípusok megismertetésével, az előző évi érettségi feladatok közzétételével próbálták meg elősegíteni, hogy egymástól ne nagyon különböző mérőeszközökkel méretessenek meg az érettségien a tanulók. Ugyanakkor a közzététel nemcsak a dolgozatokat összeállító tanároknak volt hasznos, hanem a felkészülő

diákoknak is. A mai napig az a gyakorlat, hogy mind az érettségi feladatokat, mind pedig a közös érettségi-felvételi feladatokat a megoldásokkal (megoldásaikkal) együtt utólagosan közzéteszik.

Az érettségire és a felvételire való felkészüléshez évtizedek óta segítséget nyújtanak a diákok számára az érettségi és felvételi példatárak. Ez a nemzetközi gyakorlattal is egybevág; sok európai országban az aktuális érettségi után hamarosan megjelennek az az évi feladatsorok, hogy a következő évi vizsgázók támpontot kapjanak a vizsga nehézségéről, a feladatok típusairól. A követelmények nyilvánossága és a minták megjelenése szolgálja a tájékoztatói lehetőséget ezekben az országokban.

A magyar matematika érettségi gyakorlata eltér az európai országok érettségijétől, az érettségi feladatok nálunk ugyanis a nyolcvanas évek elejétől nyilvánosak.

1982-ben jelent meg ugyanis az az Összefoglaló feladatgyűjtemény, (7), amely ma már több – esetenként átdolgozott – kiadást megérve nemcsak a négyéves felkészülést segíti elő, hanem évről évre minden iskola-típus számára ebből jelölik ki az írásbeli érettségi feladatokat azok számára, akik nem kívánnak felvételizni matematikából. Ez tehát azt jelenti, hogy Magyarországon eléggé egyedülálló módon előre „ismert” feladathalmazt aktuálisan választott feladataival történik évről évre az érettségi megmértetés. Ez a több mint négyezer feladat felöleli a hagyományosan négyéves gimnázium tananyagát. Az „emelt szintnek” tekinthető közös érettségi-felvételi írásbeli feladatai ezzel szemben előre ismeretlenek, mint más országokban.

A központilag kijelölt feladatokon alapuló érettségi vizsgák az egységes elbírálású vizsgaeredményekhez egy fokkal közelebb visznek. Az objektív értékeléshez nélkülözhetetlen egységes pontozási rendszer

azonban nem a központiséggel egy időben jelent meg. Az első olyan javítási útmutatót, amely a feladatmegoldás értékelendő elemei mellett a pontozást is tartalmazta, 1968-ban, az új tanterv szerinti érettségi feladatsorok mellé küldték ki a tanároknak. A központi pontozási útmutató 1970-től vált általánossá, s az osztályzatra váltás a %-os teljesítettség határainal egyértelműen volt megadva. Az összpontszám azonban évről évre változott, így az egyes osztályzathatárok is értelemszerűen változtak. Ezek alapján az egymást követő évek vizsgázóinak teljesítményét nehezen, vagy egyáltalán nem lehetett összehasonlítani.

1982-től kezdve egységesen 80 pont a felvételit nem nyújtó érettségi dolgozatokra adható maximális pontszám, a közös érettségi-felvételi dolgozat maximális pontszáma pedig 100, a gondosan kidolgozott pontozási útmutató, a felső ponthatár kijelölése, rögzítése és ennek megfelelően az, hogy az osztályzathatárok nem változtak egyik évről a másikra, közelebb visz az objektivitáshoz. Ugyanakkor az előre rögzített felső ponthatár más problémákat vet fel. Nevezetesen azt, hogy egy-egy feladat más-más évben más-más súllyal szerepelhet a dolgozatban, mert a 80 ponton belüli arányok erősebben meghatározóak, mint az, hogy (a tanári tapasztalatok alapján) mennyire ítéhető nehéznek vagy könnyebbnek egy-egy feladat. Ha pedig a feladatok nehézségének nincs objektív mérőszáma, hanem megítélésük változik egy feladatsor kontextusának megfelelően, akkor könnyen előfordulhat, hogy az egyik évben nehezebb az egész érettségi, egy másik évben pedig lényeg-

---

*Az érettségire és a felvételire való felkészüléshez évtizedek óta segítséget nyújtanak a diákok számára az érettségi és felvételi példatárak. Ez a nemzetközi gyakorlattal is egybevág; sok európai országban az aktuális érettségi után hamarosan megjelennek az az évi feladatsorok, hogy a következő évi vizsgázók támpontot kapjanak a vizsga nehézségéről, a feladatok típusairól. A követelmények nyilvánossága és a minták megjelenése szolgálja a tájékoztatói lehetőséget ezekben az országokban.*

---

gesen könnyebb. Természetesen ezt a problémát az érettségi feladatsorok mindenkori összeállítói igyekeznek kiküszöbölni, ez azonban az objektív paraméterek hiányában nem is olyan egyszerű. E probléma megoldása mindenképpen előnyökkel járhat a matematika érettségi objektivitását illetően.

### A jelenlegi matematika érettségi

Az alábbiakban a jelenlegi matematika érettségi főbb jellemzőit foglaljuk össze. A tanulók, mint azt korábban már részleteztük, lényegében két szintet választhatnak: az iskolai érettségit, illetve a felsőoktatási intézménybe való felvétel írásbeli vizsgájának is megfelelő közös érettségi-felvételi vizsgát. Mind az iskolai érettségi, mind pedig a közös érettségi feladatsorai központilag készülnek. Az iskolai érettségi tételsor, amelyet az OKSZI állít össze, a középiskolák típusai szerint differenciált (szakközépiskolák, illetve gimnáziumok, kéttannyelvű középiskolák). A közös érettségi-felvételi feladatsorok feladatait a Felsőoktatási Felvételi Iroda állítja össze. Korábban aszerint különböztek, hogy műszaki-természettudományi (a tanári szakot is beleértve) vagy közgazdasági-számviteli irányultságú felsőoktatási intézménybe juthatnak be általa a tanulók. Ma kétféle (szándék szerint azonos nehézségű és tematikájú) feladatsor van, de a két különböző alkalommal megírható tesztre aszerint jelentkezhetnek a tanulók, hogy az egyéb felvételi tantárgyakkal kapcsolatos vizsgákkal ne kerüljenek időbeli ütközésbe. Mind az iskolai, mind a felvétellel közös érettségi vizsga írásbeli és feladatcentrikus. Az iskolai érettségek mindegyikén a már említett Összefoglaló feladatgyűjtemény feladatai közül jelölnek ki négy, fokozatosan nehezedő és két, egy-egy fogalom megértését vizsgáló, nyílt (nem feleletválasztásos) feladatot, s egy ismert tétel bizonyítását kell a tanulóknak reprodukálniuk. A feladatok tematikailag megpróbálják lefedni a négy utolsó év tananyagát. A megoldásra szánt idő egységesen három munkaóra, és a megszerezhető maximális pontszám 80. A dolgozatokat a tanulót tanító tanárok javítják a központilag kibocsátott, részletes pontozási útmutató alapján. Az osztályzattá váláshoz központilag két értéket szabnak meg, az elégséges elérésének a minimumát (18 pont = 22,5%), illetve azt a minimális pontszámot (60 pont = 75%), amely a jeles elérésének alsó határa. A közbülső jegyek elérésének ponthatárait az iskolán belüli munkaközösségek állapítják meg a javítás során.

A közös érettségi-felvételi vizsgán korábban négy, ma már három munkaóra során nyolc nyílt végű feladatot kell megoldaniuk a tanulóknak, amelyek a feltételezett nehézségi sorrendben követik egymást. A 7. és a 8. feladatban általában már nagy szerepe van az ötletességnek. Elméleti kérdés nincs ezekben a tételsorokban. A maximálisan elérhető pontszám 100, a 0–15 rendszerű felvételi pontszámokká való átszámítás megadott határok szerint történik, s a felvételi ponthatárt mindig az adott intézmény szabja meg a felvehető tanulók számának függvényében.

Ugyanennek a dolgozatnak egy példányát (mert másodpéldányosan készítik el a tanulók) az iskolai tanárok érettségiként értékelik, s az osztályzattá átváltás határai itt értelemszerűen mások, mint az iskolai érettségi dolgozatéi. Pontosabban, az elégséges alsó határa ebben a magasabb követelményszintet tételező dolgozat esetében is 18 pont (ez a teljesítmény százalékban 18%), a jeles teljesítésének alsó szintje 55 pont (55%). A közbülső jegyek elérésének ponthatárait ebben az esetben is az iskolán belüli munkaközösségek állapítják meg.

Az osztályozásnak ez a gyakorlata azt eredményezi, hogy a közbülső osztályzatokban az iskolák eltérhetnek egymástól, így az osztályzatok valószínűsíthetően nem egyenértékűek az egész országra nézve. Tehát annak ellenére, hogy az egységes pontozási útmutató révén az objektivitásra való törekvés szemlélete jelen van a mai matematika érettségiben, a pontozás és az osztályzattá váltás problémái mutatják, hogy ezen a téren az

érettségi kívánivalókat hagy maga után. A társadalmi igazságosság szempontjából oly nagyon áhított egyenértékűség nem valósul meg teljes egészében. Az értékelés szubjektív elemeit, az előbbieken túl, gyarapítják a következők is, az, hogy az értékelők száma igen nagy, a pontozható elemek esetenként több pontot is érhetnek, továbbá az osztályzathatárok bizonytalanok. Hasonló problémát vet fel az is, hogy a feladatok nyíltak, s így sokféle megoldás születhet. Ez pedig ismét többféle értékelést tesz lehetővé. Ilyenkor a dolgozatot értékelő tanár számára az egyetlen támpont a feladatra adható maximális pontszám. Abban az esetben, ha a feladatnak az útmutatóban megadottól eltérő megoldása teljesen jó, akkor nincs nehézség a pontozásban, a teljes pontszám megadható. Abban az esetben azonban, amikor a tanuló az egyéni megoldásban csak részlegesen jó eredményeket tud felmutatni, mert a feladatot nem fejezi be, vagy valahol elrontja, az értékelés a tanárok által „levonásos pontozásnak” nevezett módszer alapján valósul meg. Ez azt jelenti, hogy egyénileg, szubjektíven megítélik, hogy a teljes feladatmegoldáshoz képest hány százalékos a teljesítmény, s ennek alapján az összpontszámból annyit vonnak el, hogy a megmaradt pontérték megfeleljen ennek a teljesítménynek. Ez számos problémát vet fel. S végül még egy nehézség, hogy a 7. feladat, vagyis a kidolgozandó tétel esetén a részpontok kialakítása lényegében a tanárookra van bízva, s előfordulhat, hogy arányaiban túl sok pont szerzhető a használható segédesszközök (függvény tábla) alapján esetenként könnyen felidézhető tételbizonyításra is.

A pontozási, értékelési útmutatók megbízhatóságát a sok évtizedes szakmai tapasztalat hivatott biztosítani. Ma Magyarországon a matematika érettségik értékelési útmutatójának kialakításában nem alkalmaznak olyan eljárásokat, amelyek az útmutatók egységes értelmezésének, illetve az útmutató alapján történő pontozásnak a megbízhatóságát növelhetnék. Ilyen eljárás lehetne az, ha azonos dolgozatokat több értékelő is értékelné az útmutatóban kidolgozott alapelvek alapján. Az értékelők közötti összhang konkordanciaelemzéssel megállapítható, s ennek eredményei alapján az értékelési kritériumokat az útmutató véglegesítése előtt pontosítani lehetne. A matematika tantárgyban – ismereteink szerint – nem volt még olyan vizsgálat, amely azonos dolgozatok esetében az értékelők közötti egyetértést vizsgálta volna. Annyit azonban láthattunk egy korábbi holland–magyar projekt kapcsán, hogy minél nagyobbak az egyes részelemekre adható pontszámok, vagy minél kevésbé részletező egy-egy feladat pontozási útmutatója (például a 7. feladaté), annál nagyobbak lehetnek az eltérések a tényleges pontozásban. Az ország több különböző iskolájából begyűjtött érettségi dolgozatok egységes („központi”) értékelése (8) rávilágított arra, hogy az adható pontok értelmezésében esetenként eléggé nagyok az eltérések. Meg kell azonban azt is jegyezni, hogy összességében e néhány száz dolgozatban nem túl sok olyan eset fordult elő, melyben a dolgozat egészére adható végső (ötfokozatú) osztályzatot jelentősen, egy jegynél nagyobb mértékben megváltoztatta volna a központi értékelés. Ha azonban olyan új bizo-

---

*A közös érettségi-felvételi vizsgán korábban négy, ma már három munkaóra során nyolc nyílt végű feladatot kell megoldaniuk a tanulóknak, amelyek a feltételezett nehézségi sorrendben követik egymást. A 7. és a 8. feladatban általában már nagy szerepe van az ötletességnek. Elméleti kérdés nincs ezekben a tételsorokban. A maximálisan elérhető pontszám 100, a 0–15 rendszerű felvételi pontszámokká való átszámítás megadott határok szerint történik, s a felvételi ponthatárt mindig az adott intézmény szabja meg a felvehető tanulók számának függvényében.*

---

nyítvány készül, amelyben a pontokat is feltüntetik, akkor azok korrektsége fontosabbá válik.

### A matematika érettségi feladatbank

Az eddig elmondottak alapján tehát a matematika érettségik történetében eléggé jól nyomon követhető az értékelés objektivitásának igénye, és a mindenkori pedagógiai gyakorlat által kínált eszközök alkalmazása azok pozitívumaival és hiányosságaival együtt.

A jelenlegi tanügyi modernizációs folyamat az érettségi új modelljének kimunkálása során lehetőséget nyújt arra, hogy a pedagógiai mérésekkel kapcsolatos új eredményeket alkalmazzuk, és elkezdjük/folytassuk a tantárgyi, így a matematikai feladatbank kiépítését.

Az elmúlt évtizedekben mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban is nagyfokú érdeklődés nyilvánult meg a teszelmélet eredményei iránt. A tudásszintmérésben is egyre inkább terjed a „tesztek” alkalmazása. Az eredetileg a pszichológiából származó teszt fogalma mára lényegesen kibővült. Gyakran ezt a megnevezést alkalmazzuk a tantárgyi feladat-sorokra, akár zárt végű (feleletválasztásos) kérdésekből, akár kiegészítendő válaszokból, akár nyílt végű kérdésekből állnak. A szigorú értelemben vett tesztek esetén az egyes tudáselemeket olyan kicsi részekre bontják, amelyek önálló egységként megkérdőjelezhetők és pontozhatóak. Ezeket itemeknek szokták nevezni, s rendszerint egy-egy pont jár a helyes megoldásért. Sok esetben azonban komplexebb módon kell a tudásról számot adni, s így a vizsgálandó tudásanyag „itemekre” bontása nagyobb léptékű, és a pontozásban súlyozott, tehát egynél nagyobb pontok is szerepelhetnek. Egyes mérések során itemnek szokták nevezni a teljes komplex feladatot is. Sokféle céllal alkalmazzuk az iskolák is maguk által fejlesztett teszteseteket, feladatsorokat. Például egy-egy téma tanításának végén a tanulók tudásszintjének mérésére vagy a tanítás folyamatában diagnosztikus mérésre. A regionális, területi vagy kerületi tudásszintmérések is eléggé általánosakká váltak. Ezek a tesztek azonban nem biztos, hogy minden esetben megfelelnek a szigorú fejlesztési szabályoknak, s az objektivitás, a tartalmi érvényesség és a megbízhatóság követelményeinek.

Az országosan egységes, megbízható, standard, objektív vizsgázás kívánalma vezette az oktatáspolitikát oda, hogy az új évezred érettségi modelljében a feladatbanknak szánjon nagy szerepet a matematika tantárgyában is.

A matematika feladatbanktól az oktatáspolitikai tehát azt reméli, hogy évről évre biztos bázisa lesz az olyan érettségi dolgozatoknak, amelyek objektivitása optimális, országosan egységes (standard) megbízható értékelést biztosít; továbbá meglehetősen biztonsággal teljesül az is, hogy az egymás utáni években azonos nehézségű, az érettségi szintnek megfelelő megmérettetést tesz lehetővé az érettségiző korosztályok számára mindkét szinten.

Ezeknek az igényeknek akkor lehet eleget tenni, ha ténylegesen kiépül egy olyan feladatbank, amely az érettségi követelményeket lefedő sok-sok (a CITO becslései szerint minimum 2000) olyan bemért matematika feladatot (itemet) tartalmaz, amelyeknek a pszichometriai sajátosságait, nehézségi paramétereit ismerjük. (9) Ezekből azután az eddigi gyakorlathoz viszonyítva, sokkal megbízhatóbban lehet feladatokat válogatni az aktuális mérőeszköz kialakításához, úgy, hogy a tartalmi validitást (érvényességet) is biztosítsuk.

Ezeknek a gondolatoknak a szellemében kezdődött meg a matematika feladatbank kiépítése. A feladatbank-építő munka lényege tömören a következő: alkalmas feladatok kitalálása, kidolgozása, azok tartalmi és kognitív művelési szintű jellemzése, becslés a feladatok nehézségéről. Ezután megtörténik az alkalmasnak ítélt érettségi szintű teszt összeállítása, a feladatoknak (itemeknek) a kipróbálása a szükséges létszámú tanulócsoporttal a vizsgahelyzetnek megfelelő körülmények között (azonos időtartam, a vizsgaszabályzat szerint megengedett eszközök használata, ugyanolyan tantermi feltételek). A tanulók által megírt dolgozatok statisztikai feldolgozása, a teszt itemjeinek (feladatainak, önállóan pontozható részeinek) elemzése megmutatja, hogy a feltételezéseink helyesek voltak-e, a feladatok pa-

ramétereit igazolják-e hipotéziseinket a feladatok helytálló voltáról, s hogy megfelelő formában sikerült-e megfogalmazni a feladatokat. A paraméterek alapján, dönthetünk arról, hogy mely itemek megfelelőek, melyek szorulnak korrekcióra, illetve melyek nem váltak be.

Egy következő tanulmányban röviden összegezzük majd a feladatkészítés és -mérés szempontjait, bemutatjuk, hogy milyen módszerrel elemezzük a feladatokat, itemeket, s azt, hogy milyen tapasztalatokra tettünk szert a feladatbank-fejlesztő munka során.

## Jegyzet

(1) Például: *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. Második kiadás. Főszerkesztő: SZEBENYI PÉTER. OPI, Bp. 1981; *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Matematika. „A” változat. Fakultatív tanterv*. Művelődési Minisztérium, 1981; *A gimnázium nevelés és oktatás terve. matematika. „B” változat. Fakultatív tanterv*. Művelődési Minisztérium, 1981; *A szakközépiskolai oktatás és nevelés terve. Matematika. Heti 5–5–6–6 óra*. Oktatási Minisztérium, 1978; *A szakközépiskolai oktatás és nevelés terve. Matematika. Heti 4–3–3–2 óra*. Oktatási Minisztérium, 1978; *Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 1–4 osztály*. OPI, Bp. 1986; *Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 5–8. osztály*. OPI, Bp. 1987; *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Matematika – az 1979-ben bevezetett tanterv korrekciója*. Művelődési Minisztérium, 1987.

(2) VÁRI PÉTER: *A MONITOR '86 vizsgálat ismertetése*. Pedagógiai Szemle, 1989. 12. sz., 1123–1130. old.; HAJDU SÁNDOR: *A középfokú oktatásba lépő fiatalok matematikai műveltségének sajátosságai*. Pedagógiai Szemle, 1989. 12. sz., 1142–1153. old.; TOMPA KLÁRA: *MONITOR '93 – Matematika*. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 7–8. sz., 109–121. old.; uő.: *Matematika. = Jelentés a magyar közoktatásról*. Szerkesztette: HALÁSZ G.–LANNERT J. OKI, Bp. 1995; uő.: *Közélpép a tanulók matematikatudásáról*. = *MONITOR '95. A tanulók tudásának felmérése*. Szerkesztette: VÁRI PÉTER. OKI, Bp. 1997, 203–292. old.; VÁRI P.–ANDOR CS.–BÁNFI I.–BÉRCES J.–KROLOPP J.–RÓZSA CS.: *Jelentés a MONITOR '97 felmérésről*. Új Pedagógiai Szemle, 1998. 1. sz., 82–101. old.

(3) TOMPA KLÁRA: *Munka közben. A Harmadik Nemzetközi Matematika- és Természettudományi Vizsgálatról (TIMSS)*. Módszertani Lapok – Matematika, 1994. szeptember, 1. sz., 12–24. old.; KROLOPP JUDIT–VÁRI PÉTER: *Egy nemzetközi felmérés főbb eredményei (TIMSS)*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 4. sz., 56–76. old.; BEATON, A.–GONZALEZ, E.–KELLY, D.–MARTIN, M.–MULLIS, I.–SMITH, T.: *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School*. TIMSS International Study Centre, Boston College, 1998.

(4) Nemzeti Alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1995.

(5) *A kormány 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelete az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról*. = *Útmutató az 1998–2003 évekre. Az érettségi vizsga, az érettségi-képesítő vizsga, a szakképesítő vizsga lebonyolításához*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1998, 237. old.

(6) BEKE MANÓ–REIF JAKAB: *Érettségi Vizsgálati Matematikai Feladatok gyűjteménye*. Singer és Wolfner Könyvkereskedés, Bp. 1893. Reprint kiadás: Integra-Projekt Kft., Bp. 1993, 117. old.

(7) *Összefoglaló feladatgyűjtemény Matematikából. 10. kiadás*. Szerkesztette: GIMES GYÖRGYNÉ. Tankönyvkiadó, Bp. 1992, 478. old.

(8) LUKÁCS JUDIT: *Matematika. = Középiskolai tantárgyi feladatbankok I. Biológia – Matematika – Angol nyelv*. OKI, Bp. 1997, 103–160. old.

(9) MÁTRAI ZSUZSA: *Bevezetés. = Középiskolai tantárgyi feladatbankok, i. m., 9–24. old.*

## A Web tanítása – információszerzés a hálózaton

*Miközben a számítástechnikából tanítandó anyag egyre bővül, a felhasználható óraszám nem követi a szakmánkban tapasztalható szédületes fejlődést. Kétségkívül van ennek egy kis előnye is, hiszen így rákényszerülünk, hogy a legfontosabb dolgokat válasszuk ki (legfontosabb alatt azt értve, amelyben a fiataloknak a legnagyobb szükségük van a tanári elindításra, és aminek a segítségével majd a legkönnyebben tudnak minden másban önállóan továbblépni); valamint arra is, hogy tanítványainkkal a választásunkat elfogadtassuk.*

**A** diákok, sőt a szülők is gyakran kérdezik, hogy miért pont ezt tanuljuk, am azt meg miért nem (érdekes, hogy más órákon viszonylag ritkán merül fel ez a kérdés), s ha ilyenkor nem rendelkezünk kész válasszal, egész pedagógiai munkánk könnyen megkérdőjeleződhet. A jelenlegi 7. évfolyam kivételével tantárgyunknak nincs országos tanterve, gyakorlatilag mindenki a saját meggyőződése szerint állíthatja össze a tananyagot. Ebben a helyzetben fontosnak tartom, hogy a fiatalok mindig értsék, hogy milyen megfontolások vezetnek az anyag megválasztásában, mert így sokkal inkább elfogadják a tanítást, akkor is, ha éppen mással szeretnének foglalkozni.

### A miért

Ha a WorldWide Web kerül szóba, szembekerülhetünk kollégáink, főnökeink vagy a szülők félelmeivel is, hogy „ugyan mit fog nézegetni a gyerek az Interneten?” (esetleg a gyerekek törekvésével, hogy tényleg azt nézegesse ☺). Ezzel kapcsolatban három alapvető hibát követhetünk el: ha magunk is beállunk a szkeptikusok sorába, és félelmünkben, hogy esetleg belebotlik tanítványunk egy aktfotóba vagy egy bombakészítési receptbe, inkább úgy csinálunk, mintha nem is lenne a világon a Web; ha legyintünk a félelmekre, és nem foglalkozunk az eloszlatusukkal; végül ha szabadon engedjük tanítványainkat, és elfordítjuk a fejünket, amikor webeznek. Magunkra kell vállalnunk annak bizonyítását, hogy a világháló értelmesen is felhasználható, és azon helyzetek magabiztos kezelését, amikor mégis „illetlen” képek tűnnek fel a monitoron. Mint látni fogjuk, keresés közben ez akár véletlenül is előfordulhat, nemcsak szándékosan, és megfelelő tanári hozzáállás esetén az ilyen helyzetek nem okoznak problémát.

### A mit

Mit tanítsunk tehát? Mindenekelőtt azt kell tisztáznunk tanítványainkkal is – sajnos, szakemberek körében is gyakran találkozhatunk az alapfogalmak keverésével, pongyola használatával –, hogy az Internet nem azonos a Webbel. Az előbbi különböző protokollok, szolgáltatások összességét (s persze, a hordozó fizikai hálózatot is) jelenti; magában foglalja a levelezést, a levelezőlistákat, a hírcsoportokat, az FTP-t, a telnetet, a webet és még egy sor más lehetőséget. Más kérdés, hogy a modern grafikus böngészőprogramok általában integrált felületen nyújtják e szolgáltatások többségét, így az egyszerű felhasználók egy ré-

sze észre sem veszi, amikor átlép az egyik részrendszerről a másikra. (Nem így a ma még igen jelentős egyetemi felhasználói kör, amely csak karakteres felületen fér hozzá az Internethez, és más-más programokat – mail, ftp, telnet, lynx stb. – kell elindítania, attól függően, hogy milyen protokollt akar használni.)

Ha egy iskolában egyáltalán megvan a technikai lehetősége a Web tanításának, akkor az ezredforduló felé közeledve semmiképpen sem hagyhatjuk ki egészen a tananyagból. Másrészt nem eshetünk abba a hibába sem, hogy a szükségesnél több időt szánunk rá más anyagrészek rovására. Fel kell mérnünk, mi a Web helye a modern ember általános számítástechnikai műveltségében.

Maga a böngészés – még olyan osztályok esetében is, amelyek windows-os alapismertekkel sem rendelkeznek – maximum tíz perc alatt elsajátítható, a rutinosabb felhasználók pedig maguktól is rájönnek a mikéntjére. Nem kell mást megmutatnunk, mint a program elindítását, a linkek használatát, a haza-, vissza- és előreléptető gombot, a könyvjelzőket, esetleg Windows-ban járatlanoknak a gördítősávot és a kiléptést. Egy böngészőprogram is tanítható 4–5 órában, ha nagyon sok időnk van, de fölösleges: az a diák, akinek egy-két windows-os program használatát rendszeren megtanítottuk, rá kell hogy jöjjön a többi lehetőségre. (Örvendetes tény, hogy ma már mindkét nagy böngészőprogram hozzáférhető magyarul is.)

Amire viszont feltétlenül időt kell szánunk (tapasztalatom szerint ez még erőltetett menetben is legalább két együtt töltött órát és ezenkívül önálló gyakorlást igényel, de ennél sokkal több idő is értelmesen eltölthető vele), az az információ megszerzése a weben keresztül és annak értékelése. *Al Gore*-nak tulajdonított kifejezéssel információs szupersztrádának is szokták nevezni az Internetet, de szerintem sokkal találébb az információs óceán elnevezés; ez egy olyan közeg, amelyben nincsenek kijelölt és térképen követhető utak, viszont könnyen meg lehet fulladni benne, ha az ember nem céltudatosan halad. Ez a médium a ma és még inkább a holnap emberének természetes információforrása, de komoly veszélyeket is rejt magában. A legjobb dolog, amire megtaníthatjuk diákjainkat, hogy hogyan lehet a weben a keresett információt megtalálni, hitelességéről, megbízhatóságáról véleményt alkotni, aztán pedig kikapcsolni a számítógépet, mielőtt szenvedélybetegekké válnának. Ebben a folyamatban mind a három lépés fontos! (1) Ezért kapta ez a cikk a címmel egy sorba emelt és tipográfiailag is egyenrangú alcímet – mélységes meggyőződés szerint (hacsak nincs heti öt óránk) a Web tanítása a keresés tanítását kell, hogy jelentse, ez viszont olyan ismeret, amelyre mindenképpen rá kell szánunk az időt, mert itt van a legnagyobb szükségük a fiataloknak a tanári segítségre.

A kérdés némiképpen hasonlít ahhoz, hogy mit tanítsunk a könyvtárról. A könyvtár is információs óceán, és a hasonlat segíthet bennünket a fontossági sorrend tisztázásában. Ha megmutatjuk a diákoknak a böngésző használatát, azzal annyit tettünk, mintha megmutattuk volna a könyvtár bejáratát. A könyvtáros tanár, ha megszerez egy-két órát egy osztályban, valószínűleg a könyvtár rendjéről és a keresésről fog beszélni. Hasonlóan érdemes eljárunk nekünk is. Az Internet rendje, a Netikett és a helyi szabályzat azonban elsősorban az önálló webes publikáció, illetve a levelezés, listák, hírcsoportok témakörében kerülhet elő, nem a böngészésnél. (S amúgy is ez csak eszköz, míg az információszerzés a cél.)

Bár nem fér e dolgozat keretei közé, hogy az Internet veszélyeiről és az ellenük való védekezésről értekezzünk, a figyelmes olvasó bizonyára észrevette, hogy néhányat a sorok között máris megemlítettem. Ilyen a tanári és szülői szemmel nézve „nem rendeltetészerű” használat, azaz a szexképek nézegetése (aminek a valódi jelentőségénél sokan lényegesen nagyobbat tulajdonítanak, pedig ha felkeltjük a diák érdeklődését más értelmes dolgok iránt, hajlandó lesz azokkal foglalkozni – akár az otthoni böngészés közben is); a szenvedélybetegség kialakulása (amelynek a számítástechnika nem az oka, hanem a tünete) és a hiteltelen információk megszerzése. Ez utóbbi az, amellyel részletesen kívánok fog-

lalkozni. Beszélhetnénk még a hálózaton terjedő vírusokról is, de én ezeket nem az Internet, hanem a vírusirtás témakörében szoktam említeni.

Írásomnak semmiképpen nem célja annak bizonyítása vagy illusztrálása, hogy mennyi mindenre használható az Internet. A keresés tanításáról lesz szó, s csak néhány konkrét címet fogok említeni az elmondottak alátámasztására. Nem foglalkozom a nem webes keresésekkel sem, elsősorban terjedelmi okból s a kevesebb tapasztalat okán, másrészt pedig mert ezek jelentősége folyamatosan csökken. Még a könyvtárakban tartja magát egy kicsit a telnet és a gopher, de már sejteni lehet, hogy nem sokáig. Látni fogjuk azért, hogy ma még indokolt az egyéb lehetőségekkel is foglalkozni.

Külön tanulmányt igényelne az Internet jelentősége a nemzetközi kapcsolatok alakításában, a publikációval járó felelősség és még sok más téma. Az itt említett lapok közül sokat külföldről is keresnek, s szerepük van az országkép alakításában – nézzük őket ilyen szemmel is!

## A hogyan

### *A keresés*

Legelsősorban is meg kell értetnünk, hogy nem igaz az a mondás, miszerint „az Interneten minden rajta van”. Az van rajta, amit valaki feltesz rá! Sokszor meglepő dolgokat is megtalálunk, máskor pedig olyasmit sem, amiről a legkézenfekvőbbnek tartanánk, hogy rajta legyen. Ha pedig valamilyen konkrét információt keresünk, s ráadásul sürgősen, akkor jó eséllyel találjuk szembe magunkat Murphy összes törvényével.

Ha a diákok csak egy kicsit is értenek valamilyen idegen nyelven, akkor ezt feltétlenül használjuk ki! Egyrészt élmény lesz a számukra, hogy a nyelvórán megszerzett tudásukat „élesben” hasznosíthatják, másrészt sokkal nagyobb eséllyel fognak hozzájutni a keresett információhoz. Nem haszontalan, ha látják, hogy a tanáruk is magabiztosan használja az idegen nyelvű forrásokat, de bátrabb tanerők akkor is bemutatathatják ezeket az oldalakat, ha ők maguk nem ismerik a nyelvet. Ebben a dolgozatban csak magyar és angol nyelvű keresőket említek, de nem nehéz a módszer kiterjesztése tetszőleges nyelvre.

Fontos kérdés a számonkérés formája. Dolgozatot íratni a keresőprogramokból elég kockázatos, hiszen soha nem tudhatjuk, hogy működik-e éppen az internetkapcsolat, milyen sebességgel, működik-e a túloldali gép, s maga a keresés eredménye is esetleges. Feltehetünk a tanult módszerekkel kapcsolatos elvi kérdéseket, foglalkozhatunk a hitelesség kérdésével, amelyről később lesz szó, de legjobb módszer – ha mindenképpen szükségesnek tartja valaki a számonkérést ebből az anyagrészből – a házi dolgozat íratása, ha biztosítani tudjuk a tanórán kívüli hozzáférést az Internethez. Egy konkrét példát később írok le. (Ha a dolgozatot szövegszerkesztővel kell megírni, rögtön két jegyet is adhatunk rá.)

Az alábbiakban a keresési eljárások egyfajta önkényes csoportosítása olvasható. Hasznos, ha néhány fontosabb kiindulópontot elérhetővé teszünk az iskola nyitólapjáról, hogy ne kelljen fejből tudniuk a diákoknak a címeket, és megmutatjuk, hogyan érhető el ezekről a többi. (Ha az iskola nem folytat önálló webszolgáltatást, akkor is elkészíthetünk egy egyszerű HTML-lapot ezekkel a címekkel, amelyet a szerveren vagy a tanulói gépeken tárolunk, és a böngészőprogram kiindulópontjává teszünk.)

Az itt leírt csoportosítás nem azonos azzal, amit a gyakorlatban tanítottam. A IV. fejezetben leírt tanulságok alapján bővült az eredeti lista a 0. és az 5. ponttal.

### *0. Ismert cím*

A kiinduláshoz használhatunk olyan címet, amelyet korábbi barangolásainkból ismerünk, esetleg – éppen, mivel érdeklődési körünkbe vág – már szerepel a könyvjelzőink között.

Szerezhetünk címeket újságokból, tévéműsorokból, könyvekből, ismerősöktől – jószerivel bármilyen Interneten kívüli forrásból.

### *1. A cím kitalálása*

A legegyszerűbb keresési módszer, ha megpróbáljuk kitalálni a címet, és beírni az URL ablakába. (Ez általában a képernyő tetején látható.) A módszer akkor jó, ha például egy olyan cég (vagy termék) oldalait keressük, amelyikről feltehető, hogy megéri neki saját domainnevet fenntartani. Feltételezzük, hogy a cím „www.valahol.hu” vagy „www.anywhere.com” alakú; a http:// előtag begépelését a böngészők többsége nem várja el. Például a Matáv kezdőlapja a www.matav.hu, az ELTE-é a www.elte.hu címen található. Nemzetközi cégeknél is gyakori, hogy van magyar oldaluk is, ha jelen vannak Magyarországon. Ilyen esetben érdemes azzal kezdeni, mert gyorsabban bejön, és esetleg ország-specifikus információkat olvashatunk rajta. Például a www.novell.com lapon sok értékes anyag van, amely a magyar lapokon nem hozzáférhető, de a www.novell.hu címről elérhetjük a Novell termékeivel foglalkozó magyar nyelvű weblapokat, levelezési listákat és a helyi FTP-lelőhelyeket. Nem biztos azonban, hogy a magyar oldal tartalmazza a teljes anyagot. Néhány hónappal ezelőtt egy Hewlett-Packard nyomtatóhoz kerestem meghajtóprogramot. Ezzel a módszerrel megtaláltam a www.hp.hu és a www.hp.com címet is, az előbbin azonban szinte semmilyen nyomtatókkal kapcsolatos anyag nem volt (noha Magyarországon sokan elsősorban a nyomtatóiról ismerik a céget), s végül az amerikai oldalon találtam meg, amit kerestem.

### *2. Tematikus keresők*

A tulajdonképpeni keresőprogramokat fő működési módjuk szerint két csoportra osztottam. A tematikus keresők téma szerint több szinten csoportosítva tartalmazzák az anyagot. Általában bejelentéssel, manuálisan bővülnek, azaz ritkán kerül rájuk véletlenül a Weben elhelyezett információ, ha a tulajdonos nem gondoskodik erről. A másik csoportot jobb híján indexelt keresőknek neveztem el. Ezek iszonyatos teljesítményű gépeken futnak, megpróbálják az ismert univerzum minél nagyobb részét betermelni a saját merevlemezeikre, és a kapott állományokat valamilyen szempontok szerint felindexelni. Amikor keresünk rajtuk valamit, nem az eredeti állományokat, hanem a másolatokat dolgozzák föl. Itt is tehetünk bejelentést az új oldalainkról, de jellemzően automatikusan bővülnek és frissülnek a robotnak nevezett programok segítségével, amelyek linkről linkre haladva próbálják megismerni a webes világ minél nagyobb részét. (Ez az előnyük az ilyen keresőknek, mert a be nem jelentett oldalakat is begyűjthetik.) Természetesen egy olyan oldalt, amelyre még sehonnan nem mutat link, nem találnak meg maguktól.

Magyar vonatkozásban a legnagyobb tematikus kereső a Hudir (jelenlegi címe <http://www.hudir.hu/>). Sajnos időnként változtatja a címét, illetve előfordul, hogy a magyar oldal címén az angol változat jön be. A korábbi magyar oldal címéről egy ideig egy automatikus lapozás vezetett az új, .com végű címen található angol nyelvű oldalra. Ennek ellenére nagyon jól használható adatbázis. Nemcsak témák szerint kereshetünk benne, hanem egy szó közvetlen begépelésével is. Ilyenkor megjelölhetjük, hogy egy már megnyitott altémán belül, vagy az egész adatbázisban akarunk-e keresni. Általában az előbbi a célravezetőbb. (Egy ezzel kapcsolatos érdekes esetről később még szólok.)

A legismertebb nemzetközi tematikus kereső a Yahoo! ([www.yahoo.com](http://www.yahoo.com)). Igen gazdag, jól felépített gyűjtemény, nem érdemes kihagyni.

### *3. Indexelt keresők*

A magyar nyelvű programok közül kettőt említek. A régebbi a Heuréka. Legegyszerűbben úgy vehetjük birtokba, hogy a Hudir keresőablakába beírjuk a keresett szót, és a harmadik rádiógombot választjuk, amely a Heuréka nevet viseli. (Az első kettőről az előző

bekezdésben volt szó; ezekkel választhatunk a Hudir teljes adatbázisa és a kiválasztott téma között.) Közvetlenül is elérhetjük a <http://heureka.net.hu/> címen.

Újabb keletű, de gyorsan népszerű lett az Altavizsla (<http://altavizsla.matav.hu/>), az Alta Vista magyar változata. Ennek a nagy előnye, hogy egyetlen kattintással választhatunk, hogy a magyar vagy az amerikai adatbázist akarjuk-e használni. A külföldi címek közül nem említek többet, mert az órán nem az a cél, hogy címeket soroljunk fel, hanem hogy minél többet meg tudjanak maguktól találni a diákok, ehhez pedig a következő módszer nyújt segítséget.

(Az Alta Vista egy különös érdekességet is kínál: a <http://babelfish.altavista.digital.com/cgi-bin/translate> címen egy fordítóprogramot találunk, amelybe szöveget vagy URL-t írhatunk be. A program francia, német, olasz, spanyol, portugál nyelvről tud angolra és vissza fordítani. A fordítás nyilván nem irodalmi színvonalú, de segíthet egy idegen nyelvű oldal megértésében, ha ismerünk a felsorolt nyelvek közül egy másikat. Játshatunk is vele, mint *Karinthy Ady* versével, humoros eredményeket fogunk kapni így.)

Az indexelt keresőprogramok általában sok találatot adnak, amelyek közül az első tíz–húsz jelenik meg a monitoron, és újabb kattintással kérhetjük le a további oldalakat. A hipertext formában megjelenő linken kívül többnyire az oldal címét (ha adott neki a szerző) és az első néhány sorát is kiírják, emellett egy százalékban kifejezett, meglehetősen esetleges „relevanciát” rendelnek hozzá, amellyel azt próbálják kifejezni, hogy mennyire jellemző a keresett szó arra az oldalra. Így aztán – ez hátrány a tematikus keresőkhöz képest – sok olyan oldalt is megkapunk, amelyeknek semmi közük a keresett témánkhoz. Gyakran nagyon sok hasonló címet kapunk, ugyanahhoz a honlaphoz tartozó oldalakon ugyanis sokszor ismétlődik egy kulcsszó. A másodlagos információk segítségével kell eldöntenünk, hogy melyik címen haladjunk tovább elsőként.

#### 4. Keresőgyűjtemények

Vannak olyan oldalak, ahol egyszerre több keresőprogram közül választhatunk anélkül, hogy mindegyiknek tudnunk kellene a címét. Ezeket részben amatőrök állítják össze. Más ilyen oldalakat a böngészőprogramok gyártói tartanak fenn, és a programon belül a keresés gombbal érhetők el. Ezeknek a tartalma, az összegyűjtött keresők kiválasztása természetesen kereskedelmi megállapodásoktól függ. (Itt jegyzem meg, hogy a böngészőprogramok újabb verzióit előre gyártott könyvjelzőkkel szállítják, ezek is egyfajta keresési lehetőséget biztosítanak, de a gyártó, és nem a felhasználó igényeihez igazodnak.)

#### *A tematikus és az indexelt keresőkre vonatkozó közös tudnivalók*

A két típus között nem olyan éles a határ, mint ahogy az eddigiekből gondolhatnánk; mind a kettő hordoz valamennyit a másik jegyeiből is. Általában reklámokkal vannak zsúfolva az oldalaik, hiszen a fenntartóik kereskedelmi szolgáltatók. Fontos felhívni a fiatalok figyelmét, hogy a keresők információja gyakran elavult; nagy (több hónapos) átfutási idővel követhetik a változásokat, akár a közvetlen bejelentéseket is. Mutathatnak nem létező vagy elköltözött oldalra, és kihagyhatnak újabbakat. Számítástechnikai folyóiratokban időnként olvashatunk olyan cikkeket, amelyek a keresőprogramokat összehasonlítják egymással, esetleg tanácsokat adnak, hogy melyiket milyen esetben a legegyszerűbb használni, melyiknek mi az erőssége és a gyengéje. Ezekből szerezhetünk további címeket is.

A legfontosabb tudnivaló, és ennek a tudatosítása a tanár fő feladata, hogy ezek a programok csak technikai segítséget adnak, de soha nem végzik el helyettünk a szellemi munkát! (Ugyanez érvényes a hagyományos információkeresési módszerekre is, meglepődésre tehát nincs okunk.) Nagyon ritka, hogy könnyen, gyorsan jussunk a kívánt eredményhez, s többnyire olyankor fordulhat elő, ha konkrét információt keresünk (pl. a heti mozi-műsort), de ha egy mégoly szűkre szabottnak is tűnő témáról átfogó képet akarunk kapni, akkor soha. A programok címek özönét dobják elénk, de a mi dolgunk eldöntenünk, hogy me-

lyeket és milyen sorrendben vizsgálunk meg s legfőképpen, hogy megbízhatónak ítéljük-e az ott talált információt.

Ha csakugyan érdeklődünk egy téma iránt, akkor feltétlenül használjunk több keresőt, hiszen más-más eredményt fogunk kapni. Ezt az órán is könnyen demonstrálhatjuk, például írassuk be a Heurékába és az Altavizslába ugyanazt a szót.

Érdekes eredményre juthatunk, ha a kereső ablakába egynél több szót írunk be. Alap esetben ugyanis ezt a legtöbb kereső logikai *vagy* kapcsolatnak tekinti. A gondolkodó diák, aki ezt nem tudta, igencsak meglepődhet, hiszen a legjobb szándékkal írt be egy szó helyett egy hosszabb szókapcsolatot, hogy a keresés eredményét leszűkítse az érdeklődésére számot tartó témára, s ehelyett éppen hogy kibővítette azt! Mindegyik program lehetőséget ad az összetettebb keresési feladatok megoldására is, de nincs egységes szintaxis. Az előző feladatot például az „és”, „and” szavak, a + jel vagy idézőjelek használatával oldhatjuk meg. Hívjuk fel a diákok figyelmét, hogy a kereső nyitóoldalán általában találnak egy sűgöt vagy egy „advanced search” linket, ahol ezekről a lehetőségekről tájékozódhatnak. Olyan keresési feltételt is adhatunk, hogy a dokumentumban legyen benne két megadott szó, de hagyja ki a kereső azokat, amelyekben előfordul egy harmadik. Megadhatjuk, hogy egész szóra vagy szótöredékre keressen-e, s hogy mennyire szigorúan kezelje az ékezeteket. (Ha például érdekel a dió termesztése, de nem érdekel a konyhai felhasználása, akkor használhatunk a „+dió -torta”-hoz hasonló szűrőformulát.)

### 5. Linkek

Triviálisnak tűnhet, de a megíratott házi dolgozatok tanulságai alapján érdemesnek látszik mégis külön pontban megemlíteni, hogy ha egyszer már rátaláltunk egy témánkba vágó oldalra, akkor az ott fellelt linkek mentén is továbbléphetünk. Sőt valószínűleg hatékonyabb lesz ez a módszer, mint a keresőgépek használata.

### 6. Linkgyűjtemények

Ezek egy-egy témát dolgoznak fel, és a karbantartójuk szorgalmától és idejétől függ a frissességük. Ha rátaláltunk egy jó példányra, érdemes könyvjelzőt rendelni hozzá. Esetleg le is menthetjük a saját gépünkre, hiszen az eredeti forrás az Interneten bármikor semmivé válhat. Egy ilyen példa a [www.piar.hu/tantargyak](http://www.piar.hu/tantargyak), ahol az iskolai tantárgyakkal kapcsolatos linkek vannak összegyűjtve.

Van egy kiemelt linkgyűjtemény, amelyet feltétlenül ismernie kell mindenkinek: a Magyar Honlap (régebben Magyar Ottlap; [http://www.fsz.bme.hu/hungary/homepage\\_h.html](http://www.fsz.bme.hu/hungary/homepage_h.html)). Ez csak intézményeket lajstromoz, azokat viszont kiválóan. Kereshetünk benne intézménytípus, földrajzi elhelyezkedés és szolgáltatás szerint is (nemcsak weboldalakat gyűjt). Ez a kitűnő kezdeményezés a magyar Internet egyik gyöngyszeme. Elmondhatjuk diákjainknak, hogy akkor kezdte el ezt csinálni *Máray Tamás*, amikor még fél kézen meg lehetett számolni a hazai webszervereket, és azóta is szorgalmasan fejleszti. Ugyanitt találjuk a Wagner-listát, amely a tulajdonosok bejelentései alapján rendszeresen beszámol a Magyarországon bejegyzett új szolgáltatásokról.

### 7. Elektronikus könyvtárak

Ez már egy határterület, hiszen a könyvtárak az információ speciális formáját tárolják, de igen fontos határterület, amelyre az iskolában érdemes súlyt helyezni. Az utóbbi idők tendenciája, hogy a korábban nagyrészt gopher- és telnetalapú könyvtári szolgáltatások egyre nagyobb része érhető el weben is, így illeszkedik a könyvtári keresés ennek a cikknek a témájához. (2)

A könyvtárakat is több csoportra osztottam. Az egyikbe tartoznak a „nem igaziak”, azaz az olyan könyvtárak, amelyek magukat a könyveket nem teszik közzé az Interneten, csak a katalóguscédulákat. Ezek valójában nem elektronikus, csak elektronikusan elérhető

könyvtárak. Természetesen izgalmas dolog a katalógus böngészése is, emellett hasznos is, hiszen ha el akarunk olvasni egy könyvet, akkor közvetlenül fordulhatunk ahhoz az intézményhez, ahol tudjuk, hogy megtalálható. (Olyan könyvtárat is láttam már, ahol még azt is kiírták, hogy van-e éppen bent kölcsönözhető példány.) Ilyen példa a Közös Elektronikus Katalógus (<http://www.kozelkat.iif.hu/>), ahol több hazai egyetem és más közintézmény könyvtárában kereshetünk. Ugyanígy érhető el a világ egyik leghíresebb könyvtára, a washingtoni Kongresszusi Könyvtár (<http://lcweb.loc.gov/>).

Az „igazi” elektronikus könyvtárak közül ugyancsak minden magyar Internet-használónak ismernie kellene a Magyar Elektronikus Könyvtárat (<http://mek.iif.hu/>). Állománya persze nem vetekedhet egy papíralapú társintézményével, annál is kevésbé, mert a fenntartói hobbiából foglalkoznak vele, de a hasonló gyűjtemények sorában nem kell szégyenkeznie. Előnye egy „papíros” könyvtárral szemben, hogy teljes könyveket és rövidebb cikkeket egységes felületen tud közzétenni. Sajnos a nagyobb lélegzetű műveket nem olvashatjuk on-line kapcsolatban, csak a tömörített változatot tölthetjük le. A MEK vezető könyvtárosai, *Drótos László* és *Moldován István* is megérdemlik, hogy megjegyezzük a nevüket.

Újabb keletű kormányzati kezdeményezés a Neumann-ház ([www.neumann-haz.hu](http://www.neumann-haz.hu)). Egyelőre nehezen érhető el a megszokott kezdőpontokból, és a lapjaik technikai megvalósítása sem tökéletes még. Ennek ugyancsak része egy elektronikus könyvtár. Az idő dönti el, hogy szert tesz-e a MEK-hez hasonló népszerűsége.

---

*Írásomnak semmiképpen nem célja annak bizonyítása vagy illusztrálása, hogy mennyi mindenre használható az Internet. A keresés tanításáról lesz szó, s csak néhány konkrét címet fogok említeni az elmondottak alátámasztására. Nem foglalkozom a nem webes keresésekkel sem, elsősorban terjedelmi okból s a kevesebb tapasztalat okán, másrészt pedig mert ezek jelentősége folyamatosan csökken. Még a könyvtárakban tartja magát egy kicsit a telnét és a gopher, de már sejteni lehet, hogy nem sokáig. Látni fogjuk azért, hogy ma még indokolt az egyéb lehetőségekkel is foglalkozni.*

---

A harmadik csoportba a virtuális könyvtárak tartoznak. A virtuális könyvtár tulajdonképpen egy speciális linkgyűjtemény, amely a máshol található cikkekre, könyvekre mutat rá, ezekből képez tematikus listákat. Igazi internetes találmány, olyan lehetőség, amellyel a hagyományos könyvtár nem rendelkezik. A legjobb példa ismét a MEK. (Moldován István külön szolgáltatást is nyújt az érdeklődőknek: kérésre havonta elküldi e-mailben a MEK és a virtuális gyűjtemény gyarapodási listáját.) Említsük még

meg a tudomány és technika területén az Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár (OMIKK) honlapját (<http://www.omikk.hu/omikk/cimlap.htm>), amelyről kiindulva egy kisebb, szakirányú virtuális, illetve saját digitális könyvtár is elérhető.

További könyvtárak érhetők el a 2. jegyzetben található magyar címről.

Még szűkebb területre lépünk az elektronikus képtárakkal, amelyeket a könyvtárakkal együtt érdemes megemlítenünk. Kiváló példa a Képzőművészet Magyarországon a kezdetektől a XX. század közepéig című oldal (<http://www.kfki.hu/keptar/>), amelyről ugyancsak megjegyezhetjük, hogy hobbiából kezdte csinálni egy fizikus, *Krén Emil*. Ez az oldal is a hazai webes világ kincsei közé tartozik. Sok más, a magyar kultúrát népszerűsítő laphoz hasonlóan magyar és angol változatban is hozzáférhető, és linkeket is tartalmaz más hasonló gyűjteményekre. Több szempont szerint kereshető. E cikk írásának idején főleg a festészet és a szobrászat köréből találunk reprodukciókat (több ezret), de a szerzők tervezik a továbblépést más képzőművészeti ágak irányába is.

Itt, a könyv- és képtárak társaságában teszek említést még egy oldalról. Bár nem köztudott közvetlenül a kereséshez, de nagyszerűsége folytán megérdemli, hogy bekerüljön egy olyan cikkbe, amely felsorolta a világháló magyar szegletének az országhépet alakító, általános érdeklődésre számot tartó legfontosabb kezdőpontjait. Az Internet Expo Magyar Pavilonjáról van szó (<http://www.idg.hu/expo/>). (3)

Nyugtassuk meg azokat, akik a Gutenberg-galaxis vagy a múzeumok jövőjét féltik az Internettől, netán elrettentő példaként akarnák a vár fokára kitűzni a fejünket az elektronikus könyvtárak népszerűsítéséért. Bizonyára tanítványaink között is vannak ilyenek. Művelt, igényes ember számára a papíros és az elektronikus könyvtár, illetve a valódi és az internetes képtár nem ugyanarra való, és nem pótolják, hanem kiegészítik egymást. Senki nem vitathatja, hogy az élmény a galériában az igazi. Olvasni pedig legjobb a saját fotelunkban, könyvvel a kezünkben. De nem biztos, hogy mindig végig tudjuk járni az ország vagy a világ összes képtárát, ha képeket akarunk nézni. Miért rosszabb egy Interneten publikált reprodukció egy festményről, mint egy – valószínűleg megfizethetetlen – művészeti album? Hány ember és hogyan juthatna hozzá a kéziratos Balassa-kódexhez – akár egy ugyancsak méregdrága reprint kötetben is –, amely a Magyar Pavilonban látható? (4) Az ilyen gyűjtemények előnye, hogy nagyon könnyen hozzáférhetőek. Használatuk célja pedig nem az élmény-, hanem az információszerzés. A képtár segítségével, ha van néhány Internetre kötött gép, vagy csak egy gép és egy kivetítő (ami ma még kevés iskolában férhető hozzá, de remélhetőleg pár éven belül hétköznapi eszköz lesz), egy falusi iskola rajztanára is olyan képek sorozatát mutathatja be az órán (akár több tucat galériából összeválogatva), amelyeket nemcsak eredetiben nincs esélye megmutatni, de még albumban sem nagyon. Saját emlékeim közül való példa: az éjszaka közepén eszembe jutott egy olyan költőnek egy sora, akinek a köete sajnós nem volt meg otthon. Ilyenkor addig nem nyugszom, amíg nem tudom a folytatást – a félbehagyott vers idegesít, nem hagy nyugodni. A MEK jóvoltából öt percen belül a saját gépem merevlemezén volt ennek a költőnek az összes verse, s a szövegszerkesztő beépített keresője segítségével pillanatok alatt megtaláltam a keresett verset. Nem kellett megvárni, amíg felkel a nap és kinyitnak a könyvtárak, elmenni egy könyvtárba, és nem kellett végiglapoznom a kötetet a fejemben motoszkáló sor után kutatva. A versszöveg ilyen módon való megszerzése – ezt nem lehet elégszer hangsúlyozni –, nem pótolja a nyomtatott verseskönyv élményét, sem a hitelesség ellenőrzését.

#### *Megjegyzés*

Ugyan nem tartozik szorosan a címben megjelölt témához, a webes kereséshez, hiszen telnettel érhető el, de az előbbi példa kapcsán említésre méltónak érzek még egy nagyszerű magyar alkotást, amellyel példázhatjuk azt is, hogy az egyéb internetes protokollok még nem teljesen a múzeumba valók. A Nyelvtudományi Intézetben a magyar vers- és prózairodalom hatalmas részét vittek számítógépre nyelvészeti vizsgálatok céljából. Ha pedig már rendelkezésre állt ez a páratlan adatbázis, közzétették egy keresőprogrammal felszerelve a nyilvánosság számára. A telnet://sun1.nyud.hu címen érhetjük el (jól konfigurált böngészőbe is beírhatjuk, magától fogja meghívni a telnetet). Bejelentkezési névként a patuser, jelszónak a Patuser szót írjuk be. Használhatjuk arra is, hogy megkeressük, melyik versben szerepel egy keresett részlet, de ennél sokkal változatosabb célokra is. Például melyik szerzők használnak egy adott szót? Ki használta azt először? Ki használja annak egy adott változatát? Olyan forrás ez, amelynek a hasznosságát könnyű bárkivel elismertetni, és könnyen lehet, hogy valamelyik internetellenes ismerősünket éppen ez az adatbázis fogja meggyőzni a Háló hasznosságáról.

Érdekes kiegészítés még a könyvkiadók viszonya a webes publikációhoz. Egy ideig úgy gondolták, hogy ez konkurenciája a nyomtatott könyvnek, rontja a kiadó üzletét. Újabban terjed az a nézet, hogy – éppen, mert szépirodalmat, nagy terjedelmű könyveket nagyon kevés ember szeret képernyőn olvasni – az interneten közzétett könyv éppen hogy reklámmot csinál a nyomtatott változatnak, s így üzletnek is jó. Ennek az irányzatnak az egyik apostola *Andrassew Iván* kortárs író (egyike azoknak a művészeknek, akik nem hivatásként, ha-

nem hétköznapi eszközként művelik a számítástechnikát). Ő bárkinek elküldi saját műveit, s más írók könyveinek internetre kerüléséért is dolgozik. Nézeteit a <http://www.elender.hu/~andrasse/> címen tárja a világ elé.

### *A hitelesség kérdése*

Az internetes keresés legfontosabb problémája az autentikus és a nem autentikus információk megkülönböztetése. Ez az pont, ami miatt okvetlenül foglalkoznunk kell a Webbel az órán, hiszen tanítványainknak nagy szükségük van rá, hogy erre a problémára felhívjuk a figyelmüket, és támpontokat adjunk nekik a döntéshez.

A hagyományos könyv- és újságkiadás menetében a szerző által megírt mű egy vagy több szerkesztő és lektor kezén megy át, s tisztességes kiadóknál ez szakmai szűrést jelent. Létezik magánkiadás is, de az tökeigényes, ott ez a szűrő. Természetesen van, aki elég pénzzel rendelkezik hozzá, hogy a zagyva agymenéseit magánkiadásban publikálja, s a demokráciában ezt senki nem akadályozza meg, s vannak kiadók, amelyek az áltudomány publikálására alakultak vagy egyszerűen csak felelőtlenül közzétesznek hetet-havat. A legutóbbi időben pedig sajnos arra is láttunk példát, hogy a hatóságok által jogerősen betiltott könyv terjesztését a rendőrség karba tett kézzel figyelte. A könyveket, s még inkább a lapokat is mindig fenntartással kell olvasnunk (neves szerzők tollából, neves kiadók műhelyéből is kikerülhetnek sületlenségek vagy egyszerűen tévedések), de statisztikusan mégis azt mondhatjuk, hogy a legtöbbjük elér valamilyen megbízhatósági szintet. Ha hivatkozni akar rájuk, tanulni akar belőlük, fel akarja használni a bennük foglalt ismereteket, a művelt ember mégis mindig elgondolkodik, hogy megbízható forrást tart-e a kezében.

Merőben más a helyzet az Interneten. A publikáció itt ingyenes (van, aki kereskedelmi szolgáltatónál bérel tárhelyet, de ha ezt egyszer kifizette, nincs oldalankénti költsége, és mindenkinek rendelkezésére állnak ingyenes helyek is), és nem esik semmilyen szakmai kontroll alá. Technikailag sem nehéz, hiszen egyszerű szövegfile-t a böngészőbe beépített HTML-szerkesztővel a laikus is pár perces tanulás után elkészíthet. S van valami az Internet légkörében, ami a kezdő felhasználók közül is sokakat arra ösztönöz, hogy hamarosan létrehozzák első saját oldalait, amelyeknek olykor nem is a tartalmuk a lényeg, csak hogy „kint legyenek az Interneten”. A világháló tág teret ad a különféle szakmák amatőrjeinek, akik közül sokan rendkívül színvonalas cikkeket produkálnak, de ugyanilyen lehetőségeket ad a dilettánsoknak (sőt, a gonosztevőknek) is. Kedvenc, kissé drasztikus példammal élve: ha ma eszembe jut, hogy cikket írjak az ehető és mérges gombák megkülönböztetéséről, az utolsó pont leírása után egy perccel a dolgozatom már olvasható lehet az Interneten. (Más kérdés, hogy hogyan hívom fel rá a potenciális olvasók figyelmét, de ez sem különösen nehéz. Tapasztalatom szerint ha valaki reklámozni kezd egy oldalt, senki nem vizsgálja annak minőségét, ellenőrzés nélkül kerül be a legtöbb linkgyűjteménybe és tematikus keresőbe.) Tanítványaimat meg szoktam kérni, hogy ne higgyenek nekem, ugyanis nem értek a gombákhoz. S ha valaki ennek alapján gyűjtené a vasárnapi ebédhez valót, és kipusztítaná vele a családját, engem senki nem vonhatna felelősségre ezért...

A valóságban ritkán jár ilyen súlyos következményekkel az internetes publikáció. A fenti példa persze költői túlzás, de akár meg is történhetne. Hiteltelen, értéktelen irományokra azonban gyakran bukkanhatunk. A feladat tehát, hogy amikor a keresőprogramok vagy linkgyűjtemények segítségével megtaláltunk egy weblapot (értelemszerűen behelyettesíthető ide egy FTP-vel, gopherrel vagy más módon megszerzett dokumentum is), vizsgáljuk meg a hitelességét, megbízhatóságát. Ez persze nem könnyű, és nincs rá egyértelmű algoritmus. Senki nem védhet meg bennünket attól, hogy elhiggyünk egy téves információt. De vannak követhető irányelvek. Megnézhetjük, ki a szerző (ismerjük a nevét? tudunk róla valamit?), milyen intézményhez tartozik (pl. a Nyelvtudományi Intézet fent említett szöveggyűjteményében valószínűleg megbízhatunk), mi támasztja alá a szakmai kompetenciáját (ha dr. Hogyhívják Géza orvosi kérdésekről értekezik, attól még lehet bölcsész-

doktor), mennyire következetes, mennyire igényes a cikk kivitelezése (nyelvi, helyesírási, gépelési, primitív HTML-szerkesztési hibák esetén feltételezhetjük, hogy a tartalomban sem megbízhatóbb). Amit ír, az összhangban van korábbi ismereteinkkel? Akárcsak a papírmédiánál, itt is szempont lehet, hogy ad-e irodalomjegyzéket, forráshivatkozásokat. Mennyi munka fekszik abban, amit csinált? Ha szemmel láthatóan nagyon sok, akkor remélhető, hogy a témával is sokat foglalkozott, nemcsak a weblapok elkészítésével.

Négy példával illusztrálom a leirtakat. Az első egy hadtörténeti gyűjtemény (<http://www.bibl.u-szeged.hu/bibl/mil/military.html>). Érdekes, jól összeállított anyag. A gondozó intézményből (a szegedi JATE egyetemi könyvtára) és az internetes körökben közismert Kokas Károly személyéből, valamint A Hadtörténeti Gyűjtemény bemutatkozik linken talált forrásleírásból egyaránt arra következtethetünk, hogy a forrás megbízható. A második *Telkes József* lapja (<http://members.tripod.com/~telkes/index.html>). Telkes nemcsak fejevadászként, hanem tudományos kutatóként is nevet szerzett magának; mielőtt vállalkozásba kezdett, több elismert könyvet publikált. Ha pszichológiával foglalkozik, nyilván a Weben közzétett írásai is éppoly megbízhatóak, mint a könyvei. (Kár, hogy a nyitólapról nem derül ki a szerző személye.) Harmadik példám a már említett Magyar Elektronikus Könyvtár. Ide a könyvek szkennelés vagy begépelés útján kerülhetnek. Mindkét esetben szükséges az utólagos ellenőrzés és javítás. (A harmadik mód az lenne, hogy a szerzők vagy a kiadók közvetlenül adják át a jó anyagokat, de ez ma még kevésbé jellemző.) Minden MEK-dokumentumhoz tartozik egy fejléc, amelyből információkat nyerhetünk a szövegűsége vonatkozásán. Például melyik kiadás alapján készült az elektronikus változat, milyen eljárással és ki vitte gépre, ki ellenőrizte, hasonlította össze az eredetivel? Ha ezek a mezők hiányoznak a fejlécből, kétségeink támadhatnak, hiszen a MEK könyvtárosai maguk nem végeznek ellenőrzést, de ha rendszeren ki vannak töltve a fenti mezők, az bizalomgerjesztő. A negyedik példa (<http://www.spiderweb.hu/~hp/index.html>, a Matematika linken elindulva) két matematikátétel. Hiába ajánlották a figyelmembe, nem vettem fel az ajánlott matematikai linkek közé. Kis vizsgálódás után ugyanis arra a következtetésre jutottam, hogy ez egy egyetemista felületesen kidolgozott vizsgajegyzete, és a szerzőjének szemmel láthatóan nincs rálátása az anyagra, nem tud róla többet, mint amit itt leírt. Ha nincsenek is benne nagy hibák, akkor sem arra való, hogy mások olvassák, mert nem a lényeges pontokat emeli ki, nem autentikus szakembertől származik és nem ad áttekintést a témájáról. Az anyag választása, összeállítása a szerző tanárának a döntése lehetett (aki ezt nem publikálásra szánta, hanem egy féléves előadás anyagának), az eredményből azonban hiányzik a tanár rálátása a témára, s a lecsupaszított, minden redundanciától megfosztott (azaz tanulásra kevésbé alkalmas) vázlatból hiányzik a tanári összekötő szöveg is, mely sok mindent nyilván érthetőbbé tenne. Lehet, hogy a szerzőnek, aki végigülte az előadásokat, alkalmas volt rá, hogy felkészüljön belőle a vizsgájára, de egy külső szemlélő számára nem forrásértékű anyag. Nem növelik a bizalmat – különösen egy matematikával foglalkozó oldalon! – a hemzsegó sajtóhibák sem. Nem világos, miért írta fel a szerző a saját nevét „copyright” jelzéssel, miközben annyira sajátja az anyag, hogy több helyütt kérdőjelekkel jelzi a hiányokat – vajon ezeket nem értette vagy hiányoznak a jegyzetéből? Ilyen megfontolások alapján kétségbe vonható a többi tantárgyhoz ajánlott anyagának megbízhatósága is. (Az oldal

---

*Itt, a könyv- és képtárak társaságában  
teszek említést még egy oldalról. Bár nem  
kötődik közvetlenül a kereséshez, de  
nagyszerűsége folytán megérdemli, hogy  
bekerüljön egy olyan cikkbe, amely  
felsorolta a világháló magyar szegletének  
az országhépet alakító, általános  
érdeklődésre számot tartó legfontosabb  
kezdőpontjait. Az Internet Expo Magyar  
Pavilonjáról van szó  
(<http://www.idg.hu/expo/>).*

---

ra egyébként igen gyakran hivatkoznak különböző, olykor nyomtatásban megjelent linkgyűjtemények, ami ezek szerzőinek enyhe kritikai érzékét mutatja. Tehát nemcsak a Webet, hanem a Webről szóló cikkeket is fenntartásokkal kell olvasnunk.) Alkalmat ad ez az oldal arra is, hogy (éppen a redundancia hiányának okán is) elgondolkozzunk rajta: médiától függetlenül (Internet vagy papír) mire használható egy más által kidolgozott tételesor? Amit én a tanítványaimnak jó szívvvel ajánlani tudok, hogy keressék az ilyenekben a számukra új, érdekes összefüggéseket, amelyeket esetleg maguktól nem ismertek fel (megnyilvánulhatnak ezek egyszerűen az anyag elrendezésében is); ha pedig új, ismeretlen tényre akadnak, azt ellenőrizték megbízható forrás(ok)ból, s csak ezután használják fel.

Még egy apró megjegyzés. Ha egy oldalra egy keresőprogramból jutottunk, sokszor nem nyerünk információkat a szerzőről, mert egy webes publikáció belsejében vagyunk. Ilyenkor tegyük a következőt: ha például a cím [www.valahol.hu/~jancsika/cikkek/gomba/12.html](http://www.valahol.hu/~jancsika/cikkek/gomba/12.html), akkor az egérrel az URL ablakába állva kezdjük szépen hátulról lebontogatni az alkönyvtárakat a címből. Ha a felső szintre visszajutva még mindig nem derül ki, hogy hol vagyunk, és mit kell tudni a szerzőről, akkor felejtjük el azt a forrást. A tilde arra is figyelmeztet, hogy nem a „valahol” intézmény hivatalos lapját olvassuk.

### *A hivatkozás*

Ez a fejezet nagyon rövid lesz: mindössze egy kérdésfelvetésből áll. Vajon dolgozatainkban, publikációinkban felhasználhatjuk-e az Interneten talált forrásokat hivatkozási alapként? Az internetes kultúra örvendetes terjedését jelzi, hogy ezt egyre többen teszik meg, immáron nemcsak webes, hanem nyomtatott cikkekben is. De az Internet sajátossága a „pantha rhei”; bármikor előfordulhat, hogy a hivatkozás alapjául szolgáló cikk eltűnik vagy más helyre kerül. Ha folyóiratcikkre, nyomtatott könyvre hivatkozunk, bízhatunk benne, hogy az az eredeti formájában vagy biztonsági másolaton (pl. mikrofilm) még évszázadok múltán is hozzáférhető lesz a könyvtárakban, de legalábbis addig, amíg a tudomány gyorsan változó világában írásunk közérdeklődésre tarthat számot. Az internetes referencia mindaddig teljes értékű, amíg a jelzett címen megtalálható, de lehet, hogy ez csak néhány napig lesz igaz. Ez az egyetlen ellenérv: ha az irodalomjegyzékünkben megadott forrás többé nem érhető el (ami, a könyvekkel ellentétben, itt valószínűleg nem azt jelenti, hogy csak nagyon nehezen, sok utánajárással érhető el, hanem azt, hogy egyáltalán nem), vajon hiánytalanak tekinthető-e a rá hivatkozó publikáció?

Van ugyanennek a kérdésnek egy másik oldala is. A nyomtatásban megjelent publikáció utólag nem vagy csak rendkívüli nehézséggel módosítható (lásd *Orwell* 1984-ét ☺); gondolhatunk a Sztálin alatt kiretusált, buharintalanított, trockijtanított fotókra is, amelyekről utólag azonban többnyire kiderül az igazság). Az internetes cikk megmaradhat ugyanazon a címen, miközben akár naponta is átírható! S ez nem feltétlenül csalás, tükrözheti egyszerűen a szerző véleményének változását is, aki nem köteles minden módosítást dátummal jelölni, s az összes korábbi változatot fenntartani. Ma lehet a cikk tartalma éppen elmentés a tegnappal. Így az internetes forrásra hivatkozó szerző még azt a kockázatot is magára veszi, hogy a referált cikk tartalmi változása folytán hiteltelenné vagy nevetségesé teheti magát. Ennek a veszélynek a fő forrása pedig a dátumjelölés és a korábbi verziók megőrzésének elmaradása.

A felvetett problémák megoldása semmiképpen nem az lesz, hogy mellőznünk kell az ilyen hivatkozást. Ma azonban még nincs kidolgozott, tudományosan elfogadható módszer az internetes referenciának. Remélhetőleg már a közeli jövőben sor kerül ennek a kérdésnek tisztázására.

### *Néhány gyakorlati példa*

Az alább leírt két humoros eset 8. évfolyamos diákokkal fordult elő. A Hudir használatát gyakoroltuk, s az egyik diák a miniszter szót írta be. Elfelejtette azonban bejelölni, hogy

csak az Állam és kormányzat rovatban keressen a gép, ehelyett a teljes adatbázisban vadászott. Kisvártatva feltűnt a képernyőn *Dobó Kata* meglehetősen kihívó pózban, aminek nagy nevetés lett a vége, ugyanis A miniszter félrelép című film egyik oldalát találta meg a nebuló.

A másik alkalommal ugyanez az osztály azt a feladatot kapta, hogy – mivel történelemből éppen Rómáról tanultak a diákok – keressenek a római történelemmel, illetve a házi dolgozatuk tárgyául választott római államférfival kapcsolatos forrásokat saját maguk által választott programmal és módon, és alkossanak véleményt ezek megbízhatóságáról. Erre a körülmények csodálatos összejátszása folytán egy egész órát sikerült rászánnunk, s az eredményekről a következő órán számoltak be a tanulók. (Természetesen akkor történt ez, amikor már megbeszéltük a keresési módszereket és a hitelességgel kapcsolatos problémákat.) Egyikük a gladiátor szót írta be egy indexelt keresőbe, s az eredménylistában nagy örömmel fedezte fel egy szexuális segédeszközök árúító bolt honlapját. A cím alatt, az idézett néhány sorban számos termék felsorolását is megtalálta. Ennek az esetnek is nagy vidámság lett a következménye. Mindkét alkalommal közösen megbeszéltük, hogy ezek a jelenségek természetes velejárói a keresésnek, s nem hiszem, hogy bármilyen káros hatás érte volna a tanulókat. Hála a tanári jelenlétnek és a konkrét feladatnak, amellyel el voltak foglalva, hamar elfeledkeztek ezekről az érdekességekről és folytatták a munkát. Sokkal nagyobb gondot okozott a diákoknak, hogy a Róma szóra megjelenő turisztikai oldalak özönéből kiválogassák a történelemmel foglalkozókat. Szép számmal kaptak a romákkal foglalkozó címeteket is, de valamennyien megértették, hogy a feladat azért megoldható. Meg kellett azonban állapítanunk, hogy a téma nem igazán hálás a webes keresés szempontjából. Sokkal jobban jártunk volna, mondjuk a történelemnél maradva, ha a második világháborúhoz keresünk anyagot. Jó, ha a tanárnak van némi tapasztalata arról, hogy milyen témával érdemes próbálkozni.

Egy érettségi előtt álló osztályban viszont, ahol heti egy órában(!) foglalkozhattunk a számítástechnikával, nem sikerült az órán gyakorolnunk, ezért a diákok házi dolgozatot írtak. A feladat az volt, hogy a kiválasztott témához (kikötöttem, hogy ez nem lehet olyan általános téma, mint „a foci”, „a kémia”) minél több információt találjanak. A beadandó feladatban a következő kérdésekre kellett válaszolni:

- Mi az oldal címe?
- Hogy találtál oda? (Például a keresőprogram neve, de újságra is lehetett hivatkozni.)
- Miről szól az oldal (pár szóval), ki a szerzője, esetleg milyen nagyobb gyűjtemény része?

– Mennyire autentikus a forrás, és mire alapozod ezt a véleményedet?

A kéréssem az volt, hogy legalább hat–nyolc címet írjanak a választott témához. Voltak, akik ennél lényegesen többet találtak, és olyanok is, akik a könnyebb végén akarták megfogni a feladatot. Az elfogadható mennyiség a témaválasztástól is függ: míg a hurrikánok irodalma valóban nem túl gazdag, ezért megelégedtem viszonylag kevés találattal is, addig annak a tanulónak, aki a számítástechnika történetéről csak nagyon kevés címet talált, visszaadtam a dolgozatot kiegészítésre, hiszen ez a téma az Interneten – kis képzavarral – „a vízcsapból is folyik”.

A választás ötletes, a diákok érdeklődéséhez illő volt. Néhányan azt is leírták, hogy milyen más témákkal próbálkoztak, mielőtt kikötöttek volna a végső változatnál, s miért hagyták ott a korábbiakat. Hárman választottak természettudományi témát (Békák az Interneten; A delfinek; Hurrikánok); ugyanennyien művészettörténetit (Az impresszionizmus; *Vincent van Gogh*; *Ernst Ludwig Kirchner*). Meglepetésemre csak két-két könnyűzenei, illetve sporttal kapcsolatos dolgozat érkezett (egy-egy együttesről, illetve futballkapusokról). Néhányan filmekről írtak, egy tanuló az Európai Unió és az euró tárgyában kutatott, egy másik játékokat keresett, s valaki A gyűrűk ura oldalait igyekezett összegyűjteni a hálón. Az egyik diák, aki *Albert Camus*-ről keresett információkat, egy más tantárgyból beadandó házi dol-

gozathoz használta fel ezeket, azaz ugyanazt a munkát kétszer hasznosította. Egyetlen szerző volt, aki kifejezetten a tantárgyhoz kötődő témát választott: a számítástechnika történetét. Az effajta feladat a tanár számára is kellemes, hiszen új dolgokat tudhat meg tanítványai érdeklődéséről, s örülhet kreativitásuk megnyilvánulásának is.

A beérkezett tizennyolc munkából tizenöt szerzője használt idegen nyelvű forrásokat (nyelvtagozatos osztályról lévén szó, ez kézenfekvő elvárás volt); egy diák esetében, aki a Csinibaba című filmről írt, ez nem is lett volna indokolt. Ez az arány majdnem ☺ teljes megelégedéssel töltött el. A dolgozatok jól mutatták, hogy a fiatalok képesek az Internetet és az idegen nyelve(ke)t egyidejűleg eszközként alkalmazni egy feladat megoldása érdekében. Egy diák próbált egy öt érdeklő spanyol nyelvű oldalt fordítóprogrammal lefordíttatni, de annak lassúsága miatt feladta. (Fordítóprogramokat az órán nem vettünk, így ez az ismeret máshonnan származott.)

Kíváncsi voltam az is, hogy a diákok minél több keresőt használjanak. Aki a feladatot komolyan vette, az törekedett is erre; amint azonban az ilyen esetekben várható, nem mindenki tartozott ebbe a kategóriába. Itt is be-

folyásolta a választást a kutatás tárgya, hiszen a hálásabb témákról egy keresőprogrammal is több címet kaphatunk, mint amennyit a feladat megkívánt a tanulóktól. Kiderült viszont – ez a tanulság csak a házi dolgozatok értékelése során vált fontos-sá számomra –, hogy a „túl könnyű”, hálás, sok találatot kecsegtető témák esetén drasztikusan csökken a keresés hatásfoka, azaz sok idegen link kerül az eredménylistába. Az a diák, aki a „játék” szóra keresett, tízezer számra kapott találatokat, de ezek túlnyomó része használhatatlan volt. Érdemes tehát az ilyen témákat specializálni, eleve leszűkíteni a keresés tárgyát vagy összetett keresési feltételeket alkalmazni.

A beadott tizennyolc dolgozat statisztikája a következőképpen alakul: négy keresőt két, három négy, kettőt öt, egyet pedig hat szerző használt; egy dolgozathoz nem derült ki, milyen keresővel készült (ez természetesen hátrány volt az értékelésnél). (Saj-

---

*A kérésem az volt, hogy legalább hat-nyolc címet írjanak*

*a választott témához. Voltak, akik ennél lényegesen többet találtak, és olyanok is, akik a könnyebb végén akarták megfogni a dolgot.*

*Az elfogadható mennyiség a témaválasztástól is függ: míg a hurrikánok irodalma valóban nem túl gazdag, ezért megelégedtem viszonylag kevés találattal is, addig annak a tanulónak, aki*

*a számítástechnika történetéről csak nagyon kevés címet talált, visszaadtam a dolgozatot kiegészítésre, hiszen ez a téma az Interneten – kis képzavarral – „a vízcsapból is folyik”.*

---

nos ez a szigorúan monoton csökkenő sorozat példája.) Nagyon alacsony a szám a következő három kategóriában. Két dolgozatban szerepel olyan kezdőcím, amely talán az első módszerrel (a cím kitalálása) került elő, bár erre a dolgozatban nincs egyértelmű utalás. Ugyancsak két olyan kezdőcím van, amely nem keresőből származik, hanem más forrásból ismert. Az egyikhez egy prospektust mellékelte a szerző (az ilyesmi kifejezetten megengedett volt), a másiknál nem derül ki a származási hely, de lehet ez a szerző által régebből ismert cím (az EU hivatalos honlapjáról van szó). Végül három dolgozathoz derül ki egyértelműen, hogy az egyszer megtalált weblap linkjei mentén továbbhaladva talált újabb érdekes helyekre a szerzőjük. Vagyis az egyik leghatékonyabb eszközt a többség egyértelműen hátrányban részesítette a keresőgépekkel szemben. (5) Linkgyűjteményt kiindulásként senki nem használt; igaz, ez nem is triviális, hiszen egy ilyenre előbb rá kell bukkanni.

Ezekre a szempontokra tehát – a következő bekezdésben olvashatóval együtt – érdemes nyomatékosabban felhívni a diákok figyelmét. A másik tanulság, hogy nagyon informatí-

vak azok a dolgozatok, amelyekből a tévutak, zsákutcák is kiderülnek, nem csak a helyes eredmény. A későbbiekben célszerű lehet eleve kérni az ilyen leírásokat is.

A feladat súlyponti része a megtalált forrás értékelése volt (ez a negyedik és kisebb részben a harmadik kérdésre adandó válasz). E tekintetben a kidolgozás színvonala széles spektrumot alkotott. Sokan nagyon jól megértették, mit várok tőlük a hitelesség vizsgálata címén, s szívet melengető komolysággal vették az akadályt, mások nem egészen fogták fel ennek a pontnak a súlyát a feladatban, s elnagyoltan vagy egyáltalán nem foglalkoztak vele. E tekintetben már az is nagy lépés, ha sikerül felkeltenuk az igényt, ha pedig megmutatjuk, milyen szempontok alapján érdemes ítéletet alkotni, s mutatunk néhány példát is ezekre, akkor megtettük, amit lehet – ennek a feladatnak nincs egzakt megoldása.

A következőkben néhány idézet következik a tizennyolc éves fiatalok dolgozataiból. Ezekhez hasonló megjegyzéseket fűztek az olvasott források hitelességéhez és értékéhez:

„Nem tudom. Lehet, hogy megszépíti a számadatokat a nagyobb meggyőző erő érdekében.”

„Sok benne a véleményezés, hogy ő mit gondol egy-egy képről, festőről, de mindemellett a leglényegesebb tények is benne vannak. Szubjektív, biztos nem ez alapján írnék előadást e témából.”

„Megbízhatónak tartom, már csak a forrás miatt is (MTA Kézirattár – Kandidátusi disszertáció kézírata – Bp. 1975).”

„Az olvashatatlansága miatt nem használnám föl, habár ki lehetne bogarászni, mit írnak, mégse meggyőző.”

„A szerző (egy egyetemi professzor) neve, honlapjának címe, életrajza és irodalomjegyzék fel van tüntetve, hitelesnek tartom.”

„Megbízható is, hiszen az alapja egy olyan személy írása, aki a művészhez [...] igen közel állt.”

„Alapfokon megbízható, habár az illető volt iskolatársának azon feltételezését, miszerint van Gogh epilepsziából származó szembetegségben szenvedett, én sem állítanám biztosan.”

„... valamint egyes adatokban pontatlan. [...] Következtetései pedig – mint mondtam – néhol szubjektívak. [...] (Mélyebb előtanulmányok nélkül nem ajánlom!)”

„Méltó a legsemmitmondóbb Pulp Fiction-site és a legízléstelenebb háttérdesign címre.”

„A műkedvelő Pulp Fiction-rajongó ezen a site-on mindent megtalál, amit valaha is tudni akart a filmmel kapcsolatban. Az idézetek pontosak és a többi site-tal ellentétben tartalmazza a filmben elhangzott változat szerinti párbeszédet is. Véleményem szerint ez a legjobb oldal, ami az Interneten fellelhető az adott témában. Érdemes felkeresni.”

„Megüti az angol site-ok színvonalát. Tartalmaz mindent, ami egy jó Pulp Fiction-site-hoz nélkülözhetetlen. Nem hemzseg a helyesírási hibáktól.”

„Kevés a tényleges információ, ami alapján meg lehetne ítélni a megbízhatóságát. Ami a számomra nagyon értékes volt, az a rengeteg felsorolt Internet link, amit ajánlott az érdeklődők számára (honlapok, bibliográfiák, idézetek, kritikák stb.).”

„Láthatóan a honlap szerkesztője egyszerűen összegyűjtötte a témáról szóló anyagokat, különböző helyekről. Éppen ezért különböznek azok értékei is. Később több helyen olvastam, hogy ezt a honlapot melegen ajánlották, de nem teljesen értem, miért.”

„Egy félig kész honlap, mindenesetre a megítéléséhez ennyi is elég. Nem sikerült rájönnöm, mi a kapcsolat *Camus* Pestise és e honlap között. Információ szempontjából teljesen használhatatlan.”

Végül, érdekességképpen, egy-két idézet a keresési feladatról:

„Szerintem fölösleges ennyi energiát ilyen csicsás kivitelezésre pazarolni; sokkal fontosabb lenne a közérthetőségre törekedni.”

„Heuréka: nem tudtam megtalálni kulcsszóval, mert az R. E. M.-et mindig remnek olvasta, és nem ideillő site-okat talált. Összegzés: a magyar keresők lassúak, és a site-ok rosszak és nagyon hiányosak ebben a témában.”

„Az Internet elég lassú. DE! Ennyi adatot könyvtárban lassabb lett volna összegyűjteni, ha egyáltalán lehetett volna.”

Az utolsó mondat tökéletes végszava cikkemnek. S a beadott dolgozatok nemcsak arról győztek meg ismét, hogy érdemes energiát fektetni a webes keresés tanításába, hanem arról is, hogy érdemes energiát fektetni a fiatalokba. S remélem, hogy az általam leírtak mást is meggyőznek arról, hogy ezután is érdemes energiát és pénzt fektetni a félbehagyott Sulinet programba.

### Jegyzet

(1) Számomra megnyugtató egyébként, hogy amikor érettségi előtt álló diákjaimmal házi dolgozatot írtam a számítástechnika társadalmi hatásairól szóló, azon belül szabadon választott témáról, akkor többen választották a szenvedélybetegséget. Jól látható, hogy a gondolkodó fiatalok maguk is tisztában vannak ezzel a veszéllyel.

(2) Akit a hálózaton elérhető – s nem csak webes felületű – elektronikus könyvtárak és katalógusok az itt leírtánál jobban érdekelnek, annak magyar vonatkozásban a <http://www.mek.iif.hu/MEK/opac.htm> címet (ez egyébként a Magyar Honlap „gopher, FTP, news, ...” rovatából elérhető), nemzetközi tekintetben pedig a [gopher://liberty.uc.wlu.edu:70/11/internet/hytelnet/sites1](http://liberty.uc.wlu.edu:70/11/internet/hytelnet/sites1) helyet ajánlom.

(3) A cikk megírása óta ez az értékes forrás sajnos eltűnt a helyéről (a hírek szerint egy rendszerhiba miatt). Ami megmaradt belőle, az a <http://www.internetto.hu/expo> címen olvasható.

(4) A Balassa-kódex webes kiadása már a múlté – sajnos sok más kincssel együtt ez is elveszett (lásd az előző jegyzetet). Reméljük, egyszer még visszakerül az Internetre.

(5) Éppen ennek a tapasztalatnak a hatására módosítottam a keresési módszerek eredeti csoportosítását; új elemként került be a korábbi változathoz képest a jelenlegi 0. és 5. pont, amelyek talán fölösleges kiemelésnek tűnhetnek, de a külön pontban való említés alkalmat ad a tudatosításukra.

## Mentor Könyvesbolt

1071 Budapest, L v lde tőr 7.

Telefon: 343-1893

A Mentor Könyvesbolt kínálata:

tankegyetemen,

pedagógiai, pszichológiai szakkegyetemen,

szakfolyóiratok,

fejlesztési anyagok.

Nyitvatartás: hétfőtől péntekig 9-17 óráig

# „Ukasar-urapon, aháge tokále, bulan guliba”

## *Fejezetek a számrendszerek történetéből*

*Szinte nincs olyan perc az életünkben, amikor ne kerülnénk kapcsolatba számokkal. Számokkal ébredünk, mindennapjainkat számok hálója szövi be, s velük hajtjuk álomra fejünket. Ez természetes, hiszen a számok világában élünk. Néha idegenül bolyongunk ebben a világban, pedig mi, emberek alkottuk meg...*

### **A számfogalom és a számolás megjelenése**

A számrendszerek kialakulásának előfeltétele a számfogalom és a számolás (összeszámlálás) volt, míg a számírás megjelenése már szervesen kapcsolódik a rendszerek történetéhez. Egyértelmű, hogy az első lépésnek a számfogalom kialakulásának kellett lennie. Természetesen csak viszonylagos időpontot tudunk adni ennek datálására. A régészet és a nyelvészet segítségével hívásával biztos állíthatjuk, hogy ez az esemény a neolitikumot („csiszolt kőkorszak”: i. e. 10 000–3500) megelőző évezredekben, azaz a paleolitikumban zajlott le. (1)

A számfogalom előmozdítójaként a leggyakrabban a termelést és az egyre általánosabbá váló cserét (majd kereskedelmet) szokták említeni. Van olyan elképzelés is, mely a számolásnak rituális eredetet tulajdonít. (Az ősi rítusokban a szereplők és a történések meghatározott sorrendben követték egymást.) Szerepelhet a számfogalom kialakulásának „bábaasszonyaként” az időszámítás, ugyanis a legtöbb primitív nép a napok egymásutánosságának felismerésével, naptárak készítésével igyekezett megragadni a múltó időt. A rítusokhoz hasonlóan ez is inkább a sorszámneveket helyezi a figyelem középpontjába.

A számlálásnak mint az egyik legprimitívebb matematikai tevékenységnek is van gyökere: olyan tevékenység, amely során véges elemszámú halmazokat hasonlítunk össze. Ezen összehasonlítási képesség kialakulása már az ősember idejében elkezdődhetett. Megjelentek az egyszerű matematikai fogalmak (egyenlő, több, kevesebb, kisebb, nagyobb stb.). A rendkívül hosszú folyamat végén tűnt fel az absztrakt számnév.

De térjünk vissza a kezdetekhez!

Őseink eleinte csak az „egy”, a „kettő” és a „sok” között tettek különbséget (ennek emléke például az ógörög és a kelta nyelv azon sajátossága, hogy ezekben az egyes és többes szám mellett „kettes szám” is van; sőt, néhány óceániai nyelv még a „négyes számot” is ismerte. (2) Az egyik legkezdetlegesebb számolási módszer ennek megfelelően az ún. kettes számolás volt, melyet még ma is használnak latin-amerikai indián és ausztrál bennszülött törzsek. Számaik két számnév kombinálásából születnek.

Például:

a) 1 = urapon, 2 = ukasar, 3 = ukasar-urapon, 4 = ukasar-ukasar;

b) 1 = tokále, 2 = aháge, 3 = aháge tokále, 4 = aháge aháge.

Az ennél nagyobb számokat egyszerűen „sok”-nak nevezték. (3)

A primitív törzsek nyelvének tanulmányozása fontos adatokat nyújt a „neolitikumi matematika” fejlettségére vonatkozóan. Ismert utazóknak – elsősorban *Mungo Parknak* és a

múlt században élt *von den Steiennek* – köszönhetünk sok érdekes, ezzel a problémával kapcsolatos feljegyzést. (4)

Az előzőekben bemutatott módon épülhettek fel az első, kettes számrendszerek is. A fejlődés következő lépcsőfokaként megjelent számnévként a ‘három’, majd e számra is primitív rendszer épült. Ezt követte az egyre nagyobb és nagyobb számok (azaz a természetes számok sorozatának) fokozatos kialakulása. Ez tekinthető az utolsó lépcsőfoknak, mely elvezetett a számolás matematikai tevékenységének általánossá válásához.

A kettes számolás mellett elterjedt volt a testrészeken történő számolás is. Először csak egyik kezének ujjait használta erre a célra az őseMBER, majd szinte egész testét „számológéppé” alakította át. Ismerünk olyan 20. századi indián törzseket, melyek a számolást a bal kéz kisujján kezdik, majd folytatják a bal kéz ujjain, a bal karon, a bal vállon, a mellcsonton, a jobb félttest hasonló részein át egészen a jobb kéz kisujjáig. (5) Azonban a termelés növekedésével, és az árucserre fokozódásával az emberi test által nyújtott számolási lehetőségek kimerültek. A számok kialakulásának – azaz a természetes számsorozat növekedésének – üteme sem érthette el a szükséges szintet. Többek között ezért is vált szükségesé a számok csoportosítása, egyre nagyobb és nagyobb egységekbe foglalása. Nagyobb számú tárgy megszámlálása már csak többszörös csoportosítás segítségével történhetett. Természetesen az egyes törzseknél a csoportosítás elve más-más volt (például az eltérő „testszámolási gyakorlatnak” köszönhetően). És mivel sok számrendszer a testrészeken való számolásból alakult ki, a törzsek csoportosításon alapuló számolása (a különböző csomószám miatt) kaotikus képet mutatott. Sőt, az is általános jelenség, hogy egy-egy nép történelme során többféle számrendszert is alkalmazott.

### Rendszerbe foglalt számok

A számírás a hatalmas folyók mentén kialakuló ókori birodalmakban jelent meg, ahol az első számrendszerek is megszülettek.

Igen ritka jelenségnek tekinthető, ha valamely nép története során egyetlen – vagyis állandó csomószámú – rendszert használt. Nagyon jól nyomon követhető, hogy az alkalmazott számrendszer az adott néppel együtt változott, fejlődött. Ráadásul olyan esetekről is tudunk, mikor egymás mellett többféle számrendszer is létezik ugyanabban a kultúrában!

E néhány tényből is érzékelhető a számrendszerek történetének lüktetése, sokszínűsége. A napjainkban világszerte használatos helyiértékes tízes számrendszer több évezredet felölelő folyamat eredménye. (Nem kell sokat töprengeni, hogy megállapítsuk: a folyamat eredménye ugyan, de nem záróköve...)

A számrendszerek igen nagyfokú tarkasága szükségessé teszi csoportosításukat.

#### *Hieroglifikus számrendszerek*

A legősibb számrendszerek túlnyomó többsége hieroglifikus. Az ilyen számrendszerek csomószámokra épülnek (ezek a 10-es számrendszerben: 1, 10, 100, 1000 stb.). Minden csomószámot önálló szimbólummal (hieroglifával) tüntettek ki. A többi számot (az ún. algoritmikus számokat) úgy jelölték, hogy a megfelelő csomószám egyik vagy másik oldalára (esetleg alá vagy fölé) egy másik csomószámot írtak, majd ezt az eljárást ismételtették. Többek között az egyiptomi, krétai, attikai, római, ókínai, óhindu, szíriai és azték számírásmód jellemezhető a „hieroglifikus” jelzővel.

a) Az ókori Egyiptomban használt számrendszerre (és általában az akkori matematikára) vonatkozó ismereteink két, a Középbirodalom korára (i. e. 2040–1785) datálható papirusztekercsből, a Rhind- és a Moszkvai-papiruszból származnak. (6) A matematikatörténeti vizsgálatok kimutatták, hogy a papiruszokon található ismeretek korábról, az i. e. 3. évezredből valók. Annyi bizonyos, hogy i. e. 2000 környékén az egyiptomiak már jól kialakult helyiérték nélküli tízes számrendszert használtak. A helyiérték hiánya miatt min-

den tízes egység (a csomószámok) jelölésére külön hieroglifát használtak. Az egyes jele a függőleges „pálcika” volt. 1-től 9-ig a számokat a megfelelő számú pálcika egymás mellé rakásával írták. A 10 jele a „halom”, a 100-é a „kígyó”, az 1000-é a „lótuszvirág” volt. (7) Ezek a jelek az idők folyamán persze változtak. Számrendszerüket egymillióig építették ki (ennek jele egy feltartott kezű emberalak volt). Minden műveletet az összeadásra vezettek vissza, így az összeadási elv érvényesült a számok olvasásában is.

A hasonló típusú számrendszereket – tehát amelyekben a csomószámokat külön jellel tüntették ki, és azokat egymás mellé írták, a számok kiolvasása pedig az összeadási elv szerint történt – az egyiptomi nyomán nevezték el „hieroglifikus rendszereknek”.

b) A római számjegyek keletkezésének körülményeit nem ismerjük pontosan. Eredetükre csak valószínű és kevésbé valószínű elképzelések vannak. (8) *Theodor Mommsen* (1817–1903) történelem szerinti a rómaiak által használt számjegyek görög és etruszk (tehát vegyes) eredetűek. Néhány jelet görög betűkből származtatott, az etruszk eredetet pedig egyes régi római és etruszk számjegyek hasonlóságával igyekezett indokolni.

Egy másik elmélet kizárólag az emberi kezek különböző helyzeteiből vezeti le a római jeleket (I, X, L, V). Az előzőhöz hasonlóan ez is vitatható.

A legvalószínűbb magyarázatot *Karl Zangemeister* adta meg a múlt században. Szerinte az 1-től 9-ig terjedő számokat kezdetben annyi függőleges vonallal jelölték, ahány egységről volt szó, a tízeseket pedig úgy ábrázolták, hogy a megfelelő számú vonalat keresztben áthúzták (I = 1, de X = 10). Az X jel felezésével létrehozta egy újabbat (V), ennek értéke 5 lett. Ezekből alakultak ki azután folyamatos változással (pl. egyszerűsödéssel) a további jelek.

A római számjegyek végső rendszere az ötös és a tízes számrendszer keveredését mutatja. Hieroglifikus, hiszen a csomószámoknak önálló hieroglifájuk volt, és számaik leírásánál általában az összeadási elvet alkalmazták. (CCLVIII = 258). Azonban a jelek gyakori ismétlésének elkerülésére használták a kivonás elvét is, mely szerint: ha egy kisebb értékű jel megelőzött egy nagyobb értékűt, akkor a nagyobból ki kellett vonni a kisebb számot (CCXCIV = 294).

Ezzel a számírással nehézkes volt a számolás, ezért a gyakorlati jellegű számításokat a római hivatalnokok az abakusz ('abacus': számolóasztal) segítségével végezték.

c) Az attikai számírás is a hieroglifikus számrendszerek csoportjába tartozik. A legkorábbi számírási emlékek az i. e. 1500 körüli évekből való agyagtáblák, melyek a műkénéi kultúrában használatos ógörög számjegyeket tartalmazzák. A számjegyek tízes számrendszer jelenlétére utalnak. Egymás mellé írták a jeleket, balról kezdve a legnagyobb, értéküket pedig össze kellett adni.

Az első ténylegesen görögnek nevezhető számírás az attikai volt. A rendszer a rómaihoz hasonlóan az ötös és a tízes számrendszer keveredésére utal. Az attikai számjegyek „pályafutása” az i. e. 8. századtól az i. u. 1–2. századig terjedő intervallumot öleli fel. Előnyei közé sorolhatjuk a kevés számjegyet. Azonban ebből következik egy hátránya is: a számok leírt alakja igen terjedelmes volt. Az egyes számjegyek a megfelelő számok első betűi voltak. Így az a számírás már egy fontos lépés az ún. alfabetikus számírásmód felé.

#### *Alfabetikus számrendszerek*

Ebbe a csoportba tartoznak azok a rendszerek, melyekben a számokat az ábécé betűivel jelölték. Általában mindez oly módon történt, hogy az ábécé első kilenc betűje az egyeseket, a következő kilenc darab betű a tízeseket, míg az utolsó kilenc betű a százásokat jelölte. Minden egyes betűt speciális jellel (gyakran felülvonással) láttak el, így utalva arra, hogy egy-egy számot takarnak. Ha az ábécében nem volt elég betű, akkor pótbetűvel vagy egyéb jelekkel egészítették ki a készletet. (9)

Az alfabetikus rendszer előnye, hogy segítségével a számok röviden írhatók le. Azonban a nagy számokkal végzett műveletek nehézkesek voltak, és a számrendszerek „meg-

jegyzése” sem lehetett egyszerű feladat. Alfabetikus számrendszer például az ion, a héber, az ószláv, a kopt, az arab, a gót, az örmény és a grúz nép régi számrendszere.

a) A héber számírással kapcsolatos első lelet a Makkabeus korból származik: egy érmén a zsidók már ábécéjük betűivel jelölték a számjegyeket (i. e. 139). (10) Helyiérték nélküli tízes számrendszerükben 400-ig vezettek be jelöléseket. 500-tól felfelé a századokat jobbról balra olvasva fejezték ki. Az ezrest újra az egyes jelével írták, két ponttal különböztetve meg attól.

Az évszázadok alatt számjegyeiknek három formája alakult ki: az óhéber, a négyzetes (kvadrát) és a kurzív (rabbinikus) típus.

b) Az ion számírást is az alfabetikus rendszerek között említettem. Az ókori görögök-nél az attikai hieroglifikus számírást követően, az ábécé kifejlődésével párhuzamosan megjelent a számok alfabetikus írásmódja is. (11)

A görögök a föníciaiak ábécéjét vették át, de több helyen is megváltoztatták a sémi betűket. Az új betűírást hosszú ideig szinte kizárólag csak a tudósok használták (a kereskedők például megtartották az attikai számrendszert).

Az ion Milétoszban i. e. 700 körül jött létre az a számjegyrendszer, mely az alfabetikus sorrendben megadott betűk mindegyikéhez hozzárendeli az egyeseket, a tízeseket vagy a századokat. 900-ig tudták leírni a számokat, hiszen 27 betűt használtak. (Ebben is különbözik a „milétoszi számábécé” a 24 betűs klasszikus ion ábécétől.) A betűiktől való elkülönítés céljából kis vonalakat húztak a jelek fölé, vagy pedig lefektették azokat. Az ezresek újra az ábécé első betűivel jelölték, de az adott betű bal oldalára apró vesszőt tettek. Az ionok eleinte „csak” 10 000-ig építették fel rendszerüket, hiszen azt tartották a legnagyobb számnak. Később a nagyobb számok leírására bevezettek egy különleges jelet, mely a szám fölé írva az aktuális szám tízezerszeresét jelentette.

Leszögezhetjük, hogy a milétosziak számírása igen konzekvens volt, bár eleinte nem tudtak igazán kényelmesen számolni segítségével. Ennek ellenére a görögök alfabetikus írásmódja elterjedt és hosszú időt ért meg. Bizánban egészen 1453-ig érvényben volt.

#### *Helyiértékes nem tízes számrendszerek*

Ebben a fejezetben megismerhetjük a babilóniaiak helyiértékes hatvanas számrendszerét, és szó esik néhány más alapszámú (de nem feltétlenül helyiértékes!) rendszerről is.

Mezopotámia fordulatokban gazdag történetét a nagy mennyiségben feltárt ékírásos agyagtáblák tartalmára támaszkodva viszonylag jól nyomon követhetjük. (12) A számrendszerek történetében folytatott bűvárkodásunk az i. e. 4–3. évezredekben e területen élt sumér (majd az akkád), és a következő évezred küszöbén az Óbabiloni Birodalmat megalapító amoriták népéhez vezet minket.

A helyiértékes jelölést a Tigris és az Eufrátesz folyók vidékén megelőzte egy nem helyiértékes számírás. Ez az ósumér számjegyek rendszere, mely az i. e. 4. évezredből származik. (A napjainkig feltárt számírások közül ez a legrégebbi.) Az írásmód még a képirás körébe sorolható, ám az ékírásra való áttéréssel a számjegyek is sokat változtak, egyszerűsödtek. A múlt században régészeti leletként felszínre kerülő agyagtáblák tanúsága szerint az i. e. 3. évezredben a sumérek (és az akkádok) már helyiértékes számrendszert használtak (mely a tízes és a hatvanas rendszer keveredését mutatta), így joggal tekinti őket a tudomány a „helyiérték megalkotóinak”. (Elsőként *Loflus* – angol geológus – ássott ki két, az i. e. 2300 és 1600 közötti korszakból való matematikai táblát 1854-ben). (13) Rengeteg emlék utal arra is, hogy a sumér kultúrával együtt (illetve annak részeként) a számrendszerüket is átvették az amoriták.

Számrendszerük alapja a 60 volt, de használtak tízes csoportosítást is. A hatvanas alapszám eredetét sokan fürkészték, több hipotézist felállítva. (14) Sokan e számrendszer gyökerét a csillagászatban vélték meglelni; egy másik elképzelés szerint azért választották a hatvanat alapnak, mert sok osztója van (a méréssel kapcsolatos részekre osztás miatt fontos ez), a felét és a harmadát is osztja a tíz, és mindemellett viszonylag nem nagy szám.

A leginkább elfogadott (és tudományosan nagyrészt megalapozott) magyarázat szerint az akkádok színre lépésekor az egységes állam létrejöttéhez szükség volt a sumér és az akkád pénzrendszer és súlymérték egyesítésére. A sumér pénzrendszer egysége – a mina – hatvanszor annyit ért, mint az akkádok sekel nevű egysége: 1 mina = 60 sekel. Az idők során megjelent a talentum is, melynek értéke: 1 talentum = 60 mina = 60 x 60 sekel.

A számok írását két jel, a rovás (függőleges ék) és az ék („sarokpánt”, fekvő ék) felhasználásával oldották meg. A rovás 1-et, az ék 10-et jelentett (ez például a 10-es számrendszer egykori jelenlétére utal). Egytől kilencig minden számot a vele egyenlő számú rovás jelölt; 10-től 59-ig annyi éket írtak, ahány tízes, és annyi rovást, ahány egyes volt az illető számban. Így a jelek értékét az összeadási elv szerint számolták. A 60-at és annak minden pozitív egész kitevős hatványát újra az 1 (rovás) szimbólumával jelölték! (Ez volt a döntő lépés a helyiérték elvének megjelenéséhez.) A 60-nál nagyobb számokat így már a helyiérték elvének megfelelően írták, balról jobbra csökkenő értékű hatvan-hatványok összeadásával. A helyiértékes írásmódot ráadásul az egyesek helyétől jobbra is folytatták (így „hatvanados törtekhez” jutottak – a mi tizedestörtjeinkhez hasonlóan).

A babilóniai matematikát a magas fokú számológépszerűség jellemezte: számírásukra fejlett aritmetikát és algebrát építettek fel. Ez a helyiérték elvének köszönhető.

Az alábbi számrendszerek nem mindegyikéről mondható el, hogy helyiértékes, azonban mind a számrendszerek történetének egy-egy rövid fejezetét érezheti magáénak:

– Az ötös rendszerre jellemző, hogy általában keveredik a tízessel (például a római számok esetén) vagy a húszassal. Néhány primitív dél-amerikai törzsnél „vegytiszta” állapotban is megtalálható.

– A hatos számrendszer egyes észak-afrikai törzseknel lehetséges fel, gyakran a tizenkettes társrendszereként. Nyelvészeti kutatások szerint a finnugorok is rendszeresen használták egykor.

– A hetes számrendszer az egyik legérdekesebb. (15) Gyakori volt Afrikában, a Közel-Keleten, valamint az ugor népeknél. A hetes szám több afrikai népcsoportnál ma is misztikus szereppel bír. Tabunak tekintik, „hat meg egy” alakban mondják ki. Nemcsak az etimológia, hanem az építészettörténet is meglepő eredményeket szolgáltat e tekintetben: a sivatagi berberék ősi, földbe épített agyagvárosának többek között hét kapuja, hét bástyája, hét tere van!

A Közel-Keleten a héberek hetes számrendszerének emlékét vallási kultuszuk és a Biblia őrzi. ‘Esküdni’ nyelvükben ‘nisba’, melynek jelentése: önmagát meghétszerezni. Valamit hétszer végezni annyi, mint tökéletesen végrehajtani (pl. hétszeres bosszú). A nagy ünnepek hét napig tartanak (templomszentelés). Engesztelő áldozat bemutatásánál hét állat vérének hét-szer hintették. A Jelenések Könyvében is kitüntetett szerepű a hetes szám. Istennek hét szeme van, hét darab pecsét, trombita és szentség van. Isten hét nap alatt teremtette a világot. Hét szűk esztendő hét bő követ. Húsvét és Pünkösöd között pontosan 49 (hétszer hét) nap van.

A finnugorok együttélésük folyamán feltehetőleg még hatos alapszámú rendszert használtak. A hetes számrendszer már a szűkebb ugor ágra utal. Az ugor népek nyelvében a ‘hét’

---

*A helyiérték hiánya miatt minden tízes egység (a csomószámok) jelölésére külön hieroglifát használtak. Az egyes jele a függőleges „pálcika” volt. 1-től 9-ig a számokat a megfelelő számú pálcika egymás mellé rakásával írták.*

*A 10 jele*

*a „halom”, a 100-é a „kígyó”, az 1000-é a „lótuszvirág” volt.*

*Ezek a jelek az idők folyamán persze változtak. Számrendszerüket egymillióig építették ki (ennek jele egy feltartott kezű emberalak volt). Minden műveletet az összeadásra vezettek vissza, így az összeadási elv érvényesült a számok olvasásában is.*

---

nemcsak számnév, hanem a hétnapos időtartamot is jelenti. A nyelvész *Hunfalvy Pál* szerint a hetes számrendszerre lehet következtetni többek között a regék és mesék hétfejű sárkányáról, a hétmérföldes csizmáról és a hétpecsétes titokról is. Az ősi ugor hitvilágban sűrűn előfordul ez a szám. A legfőbb isten a hetedik mennyországban lakozik, de a pokol is hét rétegű. Az ördög öreganya hétszázhetvenhét éves.

– A húszas csoportosítás elve időszámításunk kezdete körül jelent meg Közép-Amerikában, az olmékok kultúrájában. Tőlük vette át egy másik virágzó civilizációjú nép, a maya. Ők eljutottak a helyiérték elvének felismeréséig is. Három „számjegyet” használtak: a pontot, a vízszintes vonást és egy, a nulla szerepét betöltő, emberi szemre emlékeztető alakzatot. Helyiérték-rendszerük nem volt következetes, hiszen a húsz utáni egység nem a  $20 \times 20$ , hanem a  $20 \times 18$  volt. E törés után visszaállt a szabályosság. A további egységek a  $(20 \times 18) \times 20$ ,  $(20 \times 18 \times 20) \times 20$  stb. voltak. A maya számírás nem volt általánosan elterjedt, a későbbiekben is a tudományt hordozó papok számírása maradt.

– Kínában az i. u. 1. században alakult ki – a körülbelül már egy évezrede használt nem helyiértékes tízes számrendszer mellett – egy 19 számjegyet (0–9 és 10–90) tartalmazó helyiértékes százas rendszer.

#### *A helyiértékes tízes számrendszer*

Az eddig ismertetett számrendszerek közül több is a 10-es alapszámra épült. A római, sumér, babilóniai, kínai, egyiptomi számírás is magán hordozta a tízre alapuló csoportosítás elvét. A napjainkban általánosan használt helyiértékes tízes számrendszer megalkotóinak mégis a hindu matematikusokat tekinthetjük. Érdekes továbbá az is, hogy e számrendszer i. u. 500 környékére alakult ki teljesen, holott akkor a tízes csoportosítás (és a helyiérték!) elvét már több ezer éve ismerte az emberiség... Mindennapjaink számrendszerre valójában „nemzetközi alkotás”. *Sain Márton* így fogalmaz Nincs királyi út! című művében: „...az Indiában született brahmi számjegyek, a Mezopotámiában létrejött helyiérték-fogalom és a görög vagy kínai nulla használata Indiában állt össze a helyiértékes, 10-es alapú számírássá, amely aztán arab közvetítéssel világszerte elterjedt.” (16)

Indiában a számírás első nyomai az i. e. 3. századból, Asóka királyságának idejéből származnak. Ekkor kétféle számírás is jelen volt: a kharoshti és a brahmi. (Ez utóbbi számjegyei már nagyon hasonlítottak mai számjegyeinkre.) Mindkettő tízes csoportosítást alkalmazott, de ezek nem helyiértékesek, hanem alfabetikusok voltak. A brahmi számírásban külön jele volt az egyeseknek, a tízeseknek, a százasoknak stb., így ezzel adott volt a helyiérték kialakulásának előfeltétele. A következő fontos lépés a helyiérték és a nulla megjelenése volt. Az első erre utaló emlékek az i. u. 4–5. században született csillagászati műben, a Szúrja-Sziddhántákban lelhetők fel. (17)

A számok versbe szedésekor először az egyeseket nevezték meg, majd pedig nagyság szerinti sorrendben a tíz pozitív egész kitevős hatványait. A nullát is kiírták. Az első mai formájú szám egy 595-ből ránk maradt indiai adománylevélben szerepel: a ‘Szamvat 346’ évszámot a 346-nak megfelelő brahmi számjegyekkel írták le. (18) Az első évezred derekára kialakult Indiában a helyiértékes tízes számrendszer. Emellett a hinduk dolgozták ki számolási szabályainkat is. „A hinduktól jutott el hozzánk az a csodálatos számírási rendszer, amelyben minden szám felírható tíz jellel azáltal, hogy minden jelnek alaki- és helyiértéket tulajdonít. Ez a nagy jelentőségű és zseniális módszer olyan egyszerűnek tűnik, hogy emiatt fel sem tudjuk fogni igazán a nagyszerűségét. De éppen egyszerűsége és a műveletek könnyű elvégezhetősége helyezi ezt az aritmetikai rendszert a leghasznosabb felfedezések sorába.” (19)

Az „új” számrendszer elterjesztésének érdeme az araboké. Tudósaik a Bagdadi Kalifátus korában, *al-Manszúr* kalifa uralkodása idején ismerkedtek meg a hinduk számíráásával. A számírás térhódításában fontos szerep jutott a kereskedelemnek is (Európába Észak-Afrikán és az Ibériai-félszigeten keresztül jutott el).

Az első európai tudós, aki bizonyítottan használta és tanította (!) az új számjegyeket, a francia *Gerbert* szerzetes volt (940–1003). A római számokhoz és a velük való nehézkes számoláshoz szokott emberek barátságtalanul fogadták a hindu-arab számokat. Érthető módon leginkább a „semmi”-től, a nullától idegenkedtek. A célszerű számrendszer azonban idővel győzedelmeskedett. Ehhez nagyban hozzájárult *Leonardo da Pisa* (Fibonacci) itáliai matematikus „*Liber abaci*” című munkája, melyben összegyűjtötte az indiai és az arab számolási módszereket is. A 16. századra szinte egész Európában általánosan használttá vált a helyiértékes tízes számrendszer. (20)

Kuriózumként megemlíthető, hogy Kínában ennek a rendszernek ma három változata él párhuzamosan. A legegyszerűbb (10 számjegyű) olyan, mint amelyet mi is használunk. A legbonyolultabb, hieroglif jeleket használó számírás szintén tízes alapú, de abban minden helyiértéket a számjegy után külön-külön megneveznek. (Ezért ezt „kiírt helyiértékes” számírásnak nevezzük. Az üzleti és a hivatalos életben használják a hamisíthatóság mértékének lecsökkentésére.) A mai Kínában még egy egyszerűbb jeleket alkalmazó kiírt helyiértékes tízes rendszerű számírás is fellelhető.

Természetesen az ókori számrendszerek nem csupán a matematikatörténeti munkák szereplői napjainkban. Lépten-nyomon találkozunk velük mi is. Gondoljunk csak az 1 óra = 60 perc = 3600 (60 x 60) másodperc időmértékeinkre és máris az ősi Babilon hatvanas helyiértékes számrendszerébe pillanthatunk be. (Szintén erre utal a kör 360 fokra osztása, illetve az 1 szögperc = 60 szögmásodperc egyenlőség is.) Naptárunk távoli rokona a rég letűnt maya civilizáció által alkotott, számrendszerükhöz igazodó naptárnak.

A nyelvészet is a múlt rejtett, de jól kitaposott „számösvényeit” tárja fel előttünk. Nyelvünkben a ‘tucat’ és ‘nagyutcat’ szavak, a német és az angol nyelvben pedig a „zwölf”, illetve a „twelve” kifejezések utalnak a tizenkettő egykori kitüntetett szerepére. A franciák némely számneve a húszas (80 = „quatrevingts” = „négyhúsz” és 90 = „quatre-vingts-dix” = „négy-húsz-tíz”), míg néhány másik a hatvanas számrendszer nyomait őrzi (70 = „soixante-dix” = „hatvan-tíz”).

### **A számrendszerek jelenlegi helye és lehetséges szerepe a matematika tanításában**

A 10-es számrendszer először az általános iskola alsó tagozatában (a 3. és a 4. osztályban) bukkan fel. A 9–10 éves gyerekek természetesen nem „nevezik nevén”, hanem különböző egyszerű csoportosítási feladatokat oldanak meg. Például: „Egy diák azt a feladatot kapta, hogy állítsa elő az 5293 forintot egyforintosok, tízforintosok, százasok és ezresek segítségével. De a fenti pénzfajták mindegyikéből legfeljebb 9 darabot használhat fel. (Nem muszáj mindegyikből használni.) Hogyan oldotta meg feladatát?”

A felső tagozaton kerül sor a konkrét, a részletekre is kiterjedő vizsgálatra. Előjönnek az alapfogalmak: számrendszer, helyiérték. Szerencsés esetben ekkor megtörténik más alapszámú számrendszerek bemutatása is, hétköznapi gyakorlati ismeretekhez kapcsolódva (ilyen lehet az időmértékek tanulmányozása). Szintén ekkor vagy a középiskolában kell sort keríteni az átváltás módszerének megismerésére: átjáró nyitása a kettes és a tízes számrendszer között („Írd fel a tízes számrendszerben azt a számot, melynek kettes számrendszerbeli alakja az 11010110! Ha ez egy tízes számrendszerbeli szám, akkor hogyan nézne ki a kettes számrendszerben?”). A kettes számrendszerben is meg kell ismerni az alapvető műveleteket és azok tulajdonságait (erre jó esetben jut is idő). Sajnos, itt lezárul a számrendszerek nem túl magas ívű iskolai életútja. Csak a speciális, matematika tagozatos középiskolai osztályok és a tantárgyi szakkörök szentelnek még e témakörnek néhány órát...

Míndez igen kevés. A matematika tanításának spirális felépítését szem előtt tartva is növelhető lehetne a számrendszerek megismerésére szánt idő. A legtöbb esetben csak egy-két mondat erejéig találkozunk a diákok a múlt számrendszereivel, hiszen a pedagógusok rendszerint „fűszerezésre”, a sokszor „száraznak” tűnő tananyag színezésére használják fel

azokat. Pedig a számrendszerek mélyebb megismerésének érdekessége mellett jelentős didaktikai haszna is van, hisz fejleszti a logikai képességeket, növeli a gondolkodás rugalmasságát.

Sokan úgy vélekednek, hogy a gyermekek gondolkodási képességeinek fejlődése nagy vonalakban nyomon követi az emberiség fejlődésének bizonyos fázisait. Igaz ez a matematikai tudásra vonatkoztatva is. A gyermekek számolóképeségének fejlődése is a primitív népek számolásának fejlődési szakaszaira emlékeztető lépcsőfokokat érint. (Ezért egy természetesebb útja lehetne a 10-es helyiértékes számrendszer tárgyalásának – és így a számok megismerésének, a számolási készségek kialakításának is –, ha a matematika oktatása során először a számok csoportosítását, majd a helyiérték nélküli rendszereket, és végül a helyiértékes számrendszereket mutatnánk be a diákoknak.)

Persze az előző elképzelések többsége szinte az utópia határát súrolja. Még az is bekövetkezhet, hogy a jövő évezred végén az akkor már több mint kétezer éves helyiértékes tízes számrendszer csak egy néhány soros fejezetét fogja képezni a matematikakönyveknek. És talán ez nem utópia...

### Jegyzet

- (1) FILEP LÁSZLÓ: *A tudományok királynője. A matematika fejlődése*. Bessenyei Kiadó, Nyíregyháza 1997, 36. old.; FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*. Gondolat Kiadó, Bp. 1982, 15. old.
- (2) Uo., 15. old.
- (3) Uo., 18. old.; ZASLAVSKY, C.: *Afrika számol*. Gondolat Kiadó, Bp. 1984.
- (4) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 16. old.
- (5) SZERÉNYI TIBOR: *A matematika fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994, 16. old.
- (6) WAERDEN, B. L. VAN DER: *Egy tudomány ébredése*. Gondolat Kiadó, Bp. 1977, 24–29. old.
- (7) SAIN MÁRTON: *Nincs királyi út! Matematikatörténet*. Gondolat Kiadó, Bp. 1986, 41. old.
- (8) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 34–36. old.
- (9) WAERDEN, B. L. VAN DER: *Egy tudomány ébredése*, i. m., 23. old.
- (10) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 50–52. old.
- (11) SZÁSZ GÁBOR: *A matematika fejlődése*. Tankönyvkiadó, Bp. 1971; FILEP LÁSZLÓ: *A tudományok királynője*, i. m.; RIBNYIKOV, K. A.: *A matematika története*. Tankönyvkiadó, Bp. 1968.
- (12) STAAR GYULA: *Hogyan születtek a számok?* Bp. 1978, 10–11. old.; SAIN MÁRTON: *Nincs királyi út!...*, i. m., 19. old.
- (13) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 76. old.
- (14) Uo., 80. old.
- (15) FILEP LÁSZLÓ: *A tudományok királynője*, i. m., 38–39. old.
- (16) SAIN MÁRTON: *Nincs királyi út!...*, i. m., 357. old.
- (17) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 91. old.
- (18) SAIN MÁRTON: *Nincs királyi út!...*, i. m., 359. old.
- (19) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 93. old.
- (20) RIBNYIKOV, K. A.: *A matematika története*, i. m., 96–100. old.

## Az olvasásmegértési képesség fejlődése

*Az utóbbi évtized társadalmi átalakulásainak következtében nagymértékben megváltozott a közoktatás tanulási/tanítási környezete is, amelynek talán legpregnánssabb jele a Nemzeti Alaptanterv hosszas előkészítése és bevezetése. Eközben – az új körülmények hatására – változtak a közoktatásban részt vevő tanulók teljesítményei is. A változás irányának és mértékének megismerése az olvasási képesség vonatkozásában alapvető jelentőségű lehet.*

**A**z olvasási képesség az oktatás eredményessége szempontjából az egyik legfontosabb tudáselem. A közoktatásban részt vevő tanulók olvasni tudása és olvasásmegértésének fejlettsége minden más tanulási eredményre közvetlen hatással van. A jó színvonalú olvasás teszi lehetővé a fejlett társadalmak írásbeliségen alapuló kultúrájának elsajátítását, és mint ilyen, a tanulás legfontosabb eszköze.

A JATE Pedagógiai Tanszéke mellett működő MTA Képességkutató Csoport keretében, a tanszék korábbi kutatási eredményeire támaszkodva 1996-ban olyan vizsgálatssorozatot kezdtünk, amelynek segítségével azt kívánjuk felmérni, hogy a magyar közoktatás tanulóinak az ezredvégen milyen készségekkel és képességekkel rendelkeznek. Kutatásainkhoz azokat a bemért, standardizált mérőeszközöket vesszük igénybe, amelyeket különböző időpontokban, esetleg már évtizedekkel korábban csoportunk tagjai fejlesztettek ki. (1)

A programban felmértük az olvasásmegértés színvonalát is. A vizsgálatot a 2., 4., 6., 8. és 10. osztályosok köréből szervezett országos mintákon végeztük, egy korábbi, 1988-as mérésünk során standardizált tesztekkel. (2) Így lehetőségünk nyílt arra, hogy adatainkat összehasonlítsuk a korábbi mérés eredményeivel, és megkíséréljük megválaszolni azt a kérdést, milyen tendenciákat jeleznek az iskolarendszer eredményességi mutatóiban bekövetkezett változások. Vajon az utóbbi évtized gyors változásai közben javult vagy romlott a magyar tanulók olvasásmegértési teljesítménye?

A korábbi és a jelenlegi méréseket is országos reprezentatív mintán végeztük. A tanulók szocio-ökonómiai státuszára vonatkozó kérdőívünk változórendszere is tartalmazza (a szükséges változtatásokkal) a korábbi kérdéseket, ez a későbbiekben a családi-kulturális háttér hatásának vizsgálatára is lehetőséget ad. Jelenlegi tanulmányunkban az 1997 májusában mért olvasásmegértési teljesítmények alakulásáról számolunk be, néhány szempontból összehasonlítva azokat az 1988-as mérés eredményeivel.

### A mérések módszerei és eszközei

Az olvasásmegértés-tesztek szövegeit 1987-ben választottuk ki, majd még ugyanebben az évben kis mintán kipróbáltuk azokat. A mérőeszközök összeállításánál a fő szempontunk az volt, hogy ugyanazok a tesztek több korosztály, több évfolyam szövegértési képességeinek diagnosztikus értékelésére, elemzésére is alkalmasak legyenek.

Ennek megfelelően a szövegeket tartalmilag úgy válogattuk, hogy témájuk ne legyen idegen a vizsgálandó korosztályok érdeklődésétől, élményeitől, megértésükhöz ne legyen szükség speciális előismeretekre, címzettjük ne legyen valamilyen speciális érdeklődésű cso-

port vagy személy (például ne kifejezetten a horgászoknak vagy a csillagászoknak szóljanak). Ugyanakkor fontos volt, hogy a szövegek többféle műfajúak és szerkezetűek legyenek, amelyek az iskolai és a mindennapi szövegek megértését reprezentálhatják.

A feladatszerkesztés szempontjai szerint törekedtünk arra, hogy egymáshoz hasonló terjedelmű, nem túl hosszú, mégis viszonylag zárt, koherens szövegeket válogassunk, amelyekre adott a feladat kijelölés lehetősége, vagyis egyértelmű kérdéseket lehet megfogalmazni, amelyekre a válaszlehetőségek is világosan megadhatók. Mindemellett a szövegeknek egyszerűbb (információkeresés és azonosítás) és összetettebb (következtetés olvasott információk alapján) olvasásmegértési készségek vizsgálatára is alkalmasnak kellett lenniük.

A diagnosztikus elemzés igényeinek megfelelően megközelítően azonos nehézségű és azonos időtartamok alatt feldolgozható tesztváltozatokat kellett készítenünk. A nagymintás mérések megbízható lebonyolítása érdekében lényeges, hogy a feladatok megoldása, vagyis az olvasásmegértési képesség fejlettségének mérése technikailag ne legyen nehézkes, kevés közvetlen előkészületet igényeljen, a tanárok/tanítók önállóan is tudják a standardizált tesztek használni.

---

*A diagnosztikus elemzés igényeinek megfelelően megközelítően azonos nehézségű és azonos időtartamok alatt feldolgozható tesztváltozatokat kellett készítenünk. A nagymintás mérések megbízható lebonyolítása érdekében lényeges, hogy a feladatok megoldása, vagyis az olvasásmegértési képesség fejlettségének mérése technikailag ne legyen nehézkes, kevés közvetlen előkészületet igényeljen, a tanárok/tanítók önállóan is tudják a standardizált tesztek használni.*

---

A kidolgozott tesztek négy műfajban mérik az olvasásmegértés színvonalát. Mindegyik feladatlap első szövege összefüggő meserészlet, a második újság-, a harmadik földrajzi ismeretterjesztő, a negyedik történelmi jellegű szövegrészlet. Hosszuk egyenként mintegy 320–360 szónyi terjedelmű. A szövegek mellett ugyanazon az oldalon helyeztük el a kérdéseket, mindegyik szöveg mellé hatot, amelyekre a tanulók által önállóan megfogalmazott válaszokat vártunk. A hat kérdésből általában az első öt a szövegben expliciten megfogalmazott tényekre, információkra vonatkozott, a hatodik pedig egy, a szöveg alapján levonható következtetésre. Feleletválasztásos kérdéseket nem alkalmaztunk.

A tesztek 1988-ban országos mintán mértük be. A több tantárgyra, illetve képességre kiterjedő kísérlet célja az volt, hogy különböző, de azonos szerkezetű (izomorf) feladatok alkalmazásával több tesztből álló teszt-sorozatokat dolgozzunk ki a tudás, illetve a képességek diagnosztikus értékelésére. (3) Az olvasásmegértés-vizsgálatban hat tesztből (hatszor négy szövegből) álló sorozatot használtunk. A hat változat módot adott a mérés későbbi, a „megtanulás” veszélye nélküli megismétlésére. A mérésben három évfolyam, a 4., a 6. és a 8. tanulói szerepeltek. A 8. osztályosok köréből 1682 fős országos, a településtípusok szerint reprezentatív mintát szerveztünk, a másik két évfolyamról két kisebb mintát szerepeltettünk, egyenként néhány száz tanulóval. A hat tesztváltozatot egyenletesen és véletlenszerűen osztottuk el a mintákban, így például a 8. osztályosok körében minden tesztváltozatot 270–290 tanuló oldott meg.

Tíz évvel később, a korábbi mérések anyagát felújítva a hat tesztváltozatból – azok eredeti struktúrájának megtartásával – kettőt állítottunk össze. A szövegek közül egy kivételével az eredetieket válogattuk az új változatokba. A kivétel az egyik újságszöveg volt; az eredeti hat újságszöveg között csak egy olyat találtunk, amelynek a stílusa, kifejezései nem voltak reménytelenül elavultak. Itt szeretnénk megjegyezni, hogy már 1987-ben is igyekeztünk olyan újságszövegeket válogatni, amelyek nem idéztek aktuális politikai tartalmakat. Most, mintegy tíz évvel később az akkori újságszövegek mégis szinte komikusan hat-

nak. Érdekes nyelvészológiai kutatási téma lehetne a tíz évvel korábbi és a jelenlegi újságírói szövegek összehasonlítása.

A felújított, de egy kivétellel a korábbi szövegeket tartalmazó két tesztváltozattal (a továbbiakban: Olvasásmegértés I. és Olvasásmegértés II.) 1997-ben ismét országos mintákon végeztünk méréseket. Ebben a vizsgálatban a legfontosabb kognitív képességeket (anyanyelvi, matematikai, gondolkodási) mértük fel összesen öt évfolyamon, a 2., 4., 6., 8. és 10. osztályosok körében. A minták a 2–8. évfolyamon a településtípusok szerint, a 10. évfolyamon pedig az iskolatípusok szerint reprezentatívak. Az olvasásmegértés vizsgálatára használt két tesztet az öt évfolyamon különböző létszámú tanuló oldotta meg, a legkisebb elemszám 1689, a legnagyobb 2127 volt.

Mint a fentiekből látható, az olvasási képesség fejlődésének vizsgálatát keresztmetszeti mérésekkel végeztük. Módszerünk mindkét vizsgálatban azonos volt: standardizált tesztsorozattal több évfolyamon ugyanabban az időpontban mértük a képesség fejlettségét. A mintába a megfelelő évfolyamokra járó tanulók populációjából részmintákat választottunk. A kísérletben részt vevő iskolákban általában évfolyamonként egy-egy osztályban mértünk.

A mérésekben különböző életkorú gyerekek ugyanazokat a szövegeket tartalmazó feladatlapokat kapták, illetve a második vizsgálat anyagát egy újságszöveg kivételével az első vizsgálat szövegeiből válogattuk. Ezzel gyökeresen eltérő eljárást követtünk, mint bármelyik hazai kutatás, beleértve a Monitor-vizsgálatokat is. Ez utóbbiak esetében a korosztályok és a mérési időpontok közti eltérések a „lánc-” és a „hídfeladatok” rendszerével kísérelték meg összeegyeztetni a kutatók. (4)

Jelenlegi beszámolóinkban elsősorban a második, az 1997-ben végzett vizsgálatunk eredményeit mutatjuk be, de a fejlődési folyamatok elemzésénél – ahol ez lehetséges – a korábbi adatokat is felhasználjuk. Az 1. táblázatban összefoglalóan megadjuk az 1997-es minta évfolyamok szerinti összetételét, illetve a tesztek részmintánkénti működését jellemző reliabilitás-mutatókat (a Cronbach-féle  $\alpha$  értékeit).

Évfolyam	Olvasásmegértés I.		Olvasásmegértés II.		E g y ü t t l é t s z á m
	létszám	reliabilitás	létszám	reliabilitás	
2.	1829	0,8928	1689	0,8107	3 5 1 8
4.	1804	0,7804	1718	0,7851	3 5 2 2
6.	1826	0,7126	1771	0,7330	3 5 9 7
8.	1757	0,5855	1694	0,6845	3 4 5 1
10.	2127	0,5641	1959	0,6239	4 0 8 6
Összesen	9343	0,8196	8831	0,8141	1 8 1 7 4

1. táblázat

*Az 1997-es olvasásmegértés-vizsgálat részmintái és a tesztek reliabilitása*

A táblázat adatai szerint a két teszt reliabilitás-mutatói a teljes mintán megfelelőek voltak, értékük az Olvasásmegértés I. esetében 0,8196, az Olvasásmegértés II. esetében 0,8141. Az egyes részmintákon, az egyes évfolyamokon azonban igen különböző reliabilitás-értékek adódtak. Az alsóbb évfolyamokon (elsősorban a 2., 4. és a 6. osztályban) megfelelőek vagy legalábbis elfogadhatóak a reliabilitások, a 8. és a 10. évfolyamra viszont jelentősen gyengébb értékeket számoltunk. Mindez azt jelenti, hogy a teljes tesztek eredményei alapján csak a 2–6. évfolyamon értékelhetjük megbízhatóan a tanulók teljesítményét, a 8. és a 10. évfolyam esetében az eredmények közelítő információt adhatnak.

Mi lehet az oka a felsőbb évfolyamokra kialakuló gyengébb reliabilitásnak? A teljes mintán mindkét teszt megfelelő reliabilitással működik, tehát a probléma csak egyes részmintákon jelentkezik. Ha megvizsgáljuk a teljesítmények évfolyamonkénti, illetve szövegtípusonkénti alakulását, egy lehetséges magyarázatot máris kaphatunk.

Szövegtípus	2. évfolyam		4. évfolyam		6. évfolyam		8. évfolyam		10. évfolyam	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Mese	50,91	23,84	68,75	19,69	76,66	18,20	82,77	14,08	86,63	13,89
Újság	22,62	20,69	47,00	24,98	64,80	25,18	77,95	19,14	84,67	14,95
Ismeretterjesztő	36,67	23,34	62,19	21,23	72,78	17,28	78,86	12,42	80,82	8,96
Történelmi	28,94	20,38	49,54	21,71	63,43	21,05	70,39	20,24	77,35	16,26
Együtt	34,78	16,95	56,87	16,77	69,42	14,84	77,49	11,81	82,37	8,93

## 2/a táblázat

## Az Olvasásmegértés I. teszt eredményei

Szövegtípus	2. évfolyam		4. évfolyam		6. évfolyam		8. évfolyam		10. évfolyam	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Mese	69,82	27,45	85,92	18,79	90,45	15,78	92,54	12,04	95,05	9,89
Újság	9,10	13,06	26,68	20,34	43,36	24,39	54,31	24,91	63,01	22,69
Ismeretterjesztő	26,98	21,32	56,44	23,21	74,23	18,71	79,54	15,35	83,95	12,92
Történelmi	22,81	19,74	46,08	22,23	60,41	21,59	65,09	19,70	73,95	17,47
Együtt	32,18	15,00	53,78	15,53	67,11	14,63	72,87	12,76	78,99	10,88

## 2/b táblázat

## Az Olvasásmegértés II. teszt eredményei

**Az olvasási képesség évfolyamonként és szövegtípusonként**

A 2/a–b táblázatban az 1997-es mérés két olvasásmegértési tesztjének évfolyamonkénti és szövegtípusok szerinti eredményeit közöljük. A táblázatok jól mutatják, hogy az olvasásmegértési teljesítmények a mérésben szerepelt két szélső évfolyam, a 2. és a 10. között jelentős mértékben emelkednek, ezzel párhuzamosan a szórások csökkennek. A 10. évfolyamon az országos átlagok már 80% körüliek (Olvasásmegértés I.: 82,37%, Olvasásmegértés II.: 78,99%), a szórásokra pedig 10% körüli értékeket kaptunk (8,93%-ot, illetve 10,88%-ot). Nem sokkal marad el ezektől a 8. évfolyamosok teljesítménye sem.

A magas átlag- és alacsony szórásértékek viszonylag homogén mintákat jeleznek, így értelmezhető a Cronbach- $\alpha$  alacsony értékei. Ezek alakulása még abban is tükrözi a teljesítmények homogenizálódásának mértékét, hogy az Olvasásmegértés II. teszt reliabilitásának romlása kisebb, megfelelően a tesztben mért viszonylag gyengébb átlagos teljesítményeknek és a nagyobb szórásoknak. A táblázatokból az is leolvasható, hogy az átlagok növekedése, illetve a szórások csökkenése nem minden résztesztben (szövegtípusban) azonos mértékű, így a résztesztekre vonatkozóan egyes esetekben a teszt egészétől eltérő elemzések is elvégezhetőek.

Az olvasásmegértési képesség fejlődéséről vizsgálataink szerint nyolc évet felölelő periódus alapján alkothatunk képet, a 4–8. évfolyam közötti változásokról két mérés adatai alapján is. Eredményeink azt mutatják, hogy a képesség fejlődése az alsóbb évfolyamokon (az első 4–6 iskolaévben) a leggyorsabb, a felsőbb évfolyamokon az olvasási teljesítmények javulása – bár folyamatos marad, de – lassul. Ezen belül a 2. és a 4. évfolyam, majd a 4. és a 6. évfolyam között tapasztaltuk a legintenzívebb fejlődést.

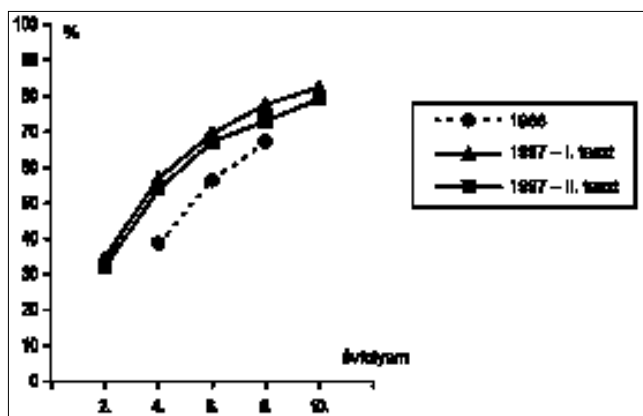
Ha összehasonlítjuk ezzel az 1988-as mérés évfolyamonkénti és szövegtípusonkénti adatait (3. táblázat), hasonló tendenciákat vehetünk észre. Az akkori mérésben a 4. és a 6. évfolyam közötti gyorsabb növekedést a 8. évfolyamig viszonylag lassúbb fejlődés követte. (Az 1988-as mérés adatai a hat tesztváltozat eredményeinek átlagolásával keletkeztek, ezért nem közöljük a szórásértékeket.)

Szövegtípus	Évfolyam		
	4.	6.	8.
Mese	66,5	79,3	82,7
Újság	20,6	40,0	55,9
Földrajzi	47,0	66,0	75,9
Történelmi	21,0	39,6	53,7
Együtt	38,8	56,3	67,1

3. táblázat

*Az Olvasásmegértés tesztek eredményeinek átlaga az 1988-as mérésben (5)*

Mivel a két mérésben alkalmazott tesztek egy kivételével ugyanazokat a feladatokat, illetve szövegeket tartalmazták, a fejlődés tendenciái mellett az 1997-es és az 1988-as átlagteljesítmények is összehasonlíthatók. Megállapíthatjuk, hogy a tanulók olvasásmegértési teljesítményei 1997-ben minden évfolyamon jobbak voltak, mint 1988-ban. A 4. osztályosok teljesítménye csaknem elérte a korábbi mérés hatodikosainak szintjét, a mostani hatodikosok eredményei pedig jobbak, mint 1988-ban a 8. osztályosok teljesítményei voltak. Az átlagok közötti különbségek 10–15%-osak, minden évfolyamon a második mérés javára. Az összehasonlítást még szemléletesebbé teszi az 1. ábra, melyen az 1997-es mérés két tesztjének átlageredményeit az 1988-as mérés hat tesztjéből képzett átlagteljesítmények alakulásával vethetjük össze.



1. ábra

*Az olvasásmegértési képesség teljesítményei az 1997-es és az 1988-as mérés adatai alapján*

Az ábra is érzékelteti, hogy az olvasásmegértési tesztek nehézségi mutatói nem voltak teljesen azonosak; a második teszt valamivel nehezebbnek bizonyult. A két teszt átlagai közti eltérés azonban sokkal kisebb, mint az egyes szövegtípusok esetében. Ezek nehézségi mutatói az Olvasásmegértés I-ben kisebb, az Olvasásmegértés II-ben lényegesen nagyobb eltéréseket adtak, ennek ellenére a két teszt eredményei alapján hasonló, az egyes szövegtípusokra jellemző fejlődési tendenciák észlelhetők (ld. ismét a 2/a-b táblázatot).

A műfajok szerint kimutatott fejlődés általában szintén az alsóbb évfolyamokon gyorsabb, s csak később lassul le. Az intenzívebb fejlődés periódusa azonban szövegtípusonként eltérő. A meseszövegek esetében például már a fiatalabb életkorokban is magas az átlagteljesítmény (2. osztály: 50,91%, illetve 69,82%), itt később már csak mérsékelt ütemű, de egyenletes javulás mutatkozott. Az ismeretterjesztő és a történelmi szövegek olvasásá-

ban mutatott teljesítmények mindkét tesztben közepesnek bizonyultak, a két típus közül minden életkorban az ismeretterjesztőben voltak jobbak az eredmények. Ezekben a résztesztben a 2. és a 4. osztály közötti ütemesebb fejlődést még a következő, a 6. osztályig terjedő periódusban is gyorsabb teljesítménynövekedés követi, és csak a 8. és a 10. évfolyam felé lassul a fejlődés.

Mérési eredményeink szerint a legnehezebbnek az újságszövegek bizonyultak. A 2. osztályosok számára ez a szövegtípus meglehetősen nehezen feldolgozhatónak tűnt; az évfolyam teljesítménye az I. tesztben 22,62%, illetve a II. tesztben csak 9,10%. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy a másodikosok ebben a feladatban átlagosan csak egy kérdésre tudtak helyesen válaszolni. A részletesebb elemzések rámutattak, hogy ez általában információkereső kérdés volt. Örvendtes azonban, hogy a későbbiekben az újságszöveg értése is jelentősen javul, hiszen az I. tesztben a 10. évfolyamra az átlagteljesítmény (84,67%) már majdnem eléri a meseszövegét, de a II. tesztben is jóval meghaladja az 50%-ot (63,01%). A legnagyobb relatív teljesítménynövekedést éppen ebben a szövegtípusban találtuk.

Hasonlóak voltak az 1988-as mérés tapasztalatai (ld. a 3. táblázatban). A mérésben akkor is minden évfolyamon a meseszövegekben érték el a legjobb eredményeket a tanulók, ezt követték a földrajzi ismeretterjesztő szövegek terén mutatott teljesítmények; a leggyengébben a korábbi mérésben is a történelmi és az újságszövegek kérdéseinek megválaszolása sikerült. Hasonlóak voltak a fejlődési tendenciák is: az intenzívebb teljesítménynövekedés időszaka a 4. és a 6. évfolyam között volt, ezt követően valamivel lassabban, de továbbra is folyamatosan növekedtek a teljesítmények.

Vizsgálataink fontos eredménye, hogy bár a teszteken belül jelentősen különbözött a négy részteszt teljesítménye, az azonos szövegtípust tartalmazó részteszteken hasonló fejlődési tendenciákat mutattunk ki. A teljesítmények változása tehát az egyes műfajokra (szövegtípusokra) jellemző, a szövegek hasonló típusú szövegekre cserélésével hasonló módon mérő feladatokat kaphatunk. Mindez azt jelenti, hogy izomorf feladatok alkalmazásával az olvasásmegértés mérésére tetszőleges számú ekvivalens tesztváltozat dolgozható ki.

Végül az eredmények jelentősen különböztek egymástól aszerint is, hogy milyen típusú olvasásmegértési műveletet vizsgált az adott feladat. Az információk szövegbeli azonosítása, ha meséről van szó, már a másodikos gyerekek számára sem nehéz feladat (60,79, illetve 76,55%). A következtetést igénylő feladatok eredményei viszont minden műfaj (mese-, újság-, földrajzi, történelmi szövegek) esetében alacsonyak, különösen az újságszövegek megértése okoz problémát.

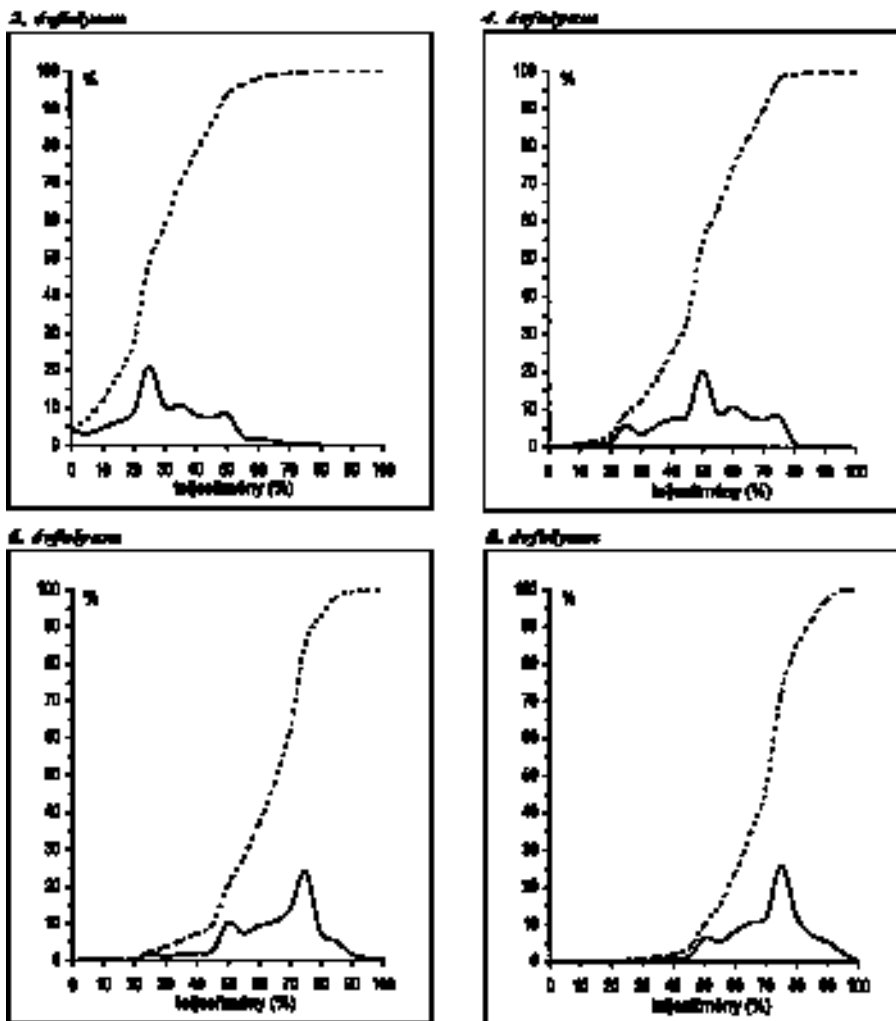
A különbségek magyarázata nyilvánvaló: az információkeresés sokkal kevésbé igényli a szöveg megértését, mint a következtetés. Ez utóbbi művelet esetében arra van szükség, hogy a szöveget a tanuló összefüggéseiben lássa, ha nem érti meg az olvasott lényegét, nem tud válaszolni. A választ minden kérdés esetében önállóan kellett a gyerekeknek megfogalmazniuk. Ez az információkeresési kérdéseknél még jelenthette az adott hely megtalálása utáni átmásolást, a következtetési kérdésekre adandó válaszok esetében azonban többnyire a szövegben szó szerint meg sem jelenő tartalmak megfogalmazása volt a feladat.

### **Az olvasási teljesítmények eloszlása, a minősítés lehetőségei**

Az évfolyamonként kiszámított átlag- és szórásértékek már érzékeltetik a szövegértési képesség fejlődésének általános tendenciáit. A teljesítmények megoszlásának tanulmányozásával azonban újabb érdekes eredményeket kaphatunk. Az összteljesítmények eloszlásának évfolyamonkénti alakulását az Olvasásmegértés II. teszt adataival szemléltetjük, mivel korábban rámutattunk, hogy ezen a teszten a teljesítmények valamivel alacsonyabbak, a szórások nagyobbak és – feltehetően éppen ezért – a részmintánkénti reliabilitások job-

bak. A 10. évfolyamra azonban ezen a teszten is magas átlagot és alacsony szórást, ezzel párhuzamosan gyengébb reliabilitást kaptunk, így az eloszlások elemzését csak a 2–8. évfolyam részmintáira vonatkoztatva végezzük el.

Az eredmények gyakorisági eloszlásait szemléltető *2/a-d* ábra diagramjain a folytonos görbe a relatív gyakorisági eloszlás, a szaggatott görbe a kumulatív relatív gyakorisági eloszlás görbéje. Az első azt mutatja meg, hogy a tanulók milyen arányban nyújtottak egy adott érték körüli teljesítményt, a második pedig azt, hogy a tanulók milyen arányban teljesítettek egy adott teljesítményszint alatt. Az eloszlásgörbék alapján kétféle vizsgálatot végeztünk; az egyikben a fejlődés általános tendenciáit, a másikban a tanulói teljesítmények – életkortól, évfolyamtól függő – kategorizálásának, minősítésének lehetőségeit kerestük.



*2/a-d* ábra

*Az olvasási képesség fejlődésének tendenciái az Olvasásmegértés II. teszt eredményei alapján*

A relatív gyakorisági görbéken három helyi maximum megjelenése követhető végig. Minden évfolyamon e három érték, a 25%, az 50% és a 75% körül csoportosulnak a teljesít-

mények, a három módusz gyakorisága viszont évfolyamonként eltérően alakul. Az eloszlásokból a leggyengébben és a legjobban teljesítő 5–5%-ot elhagyva és kerekített értékekkel számolva a változás tendenciái a következőképpen jellemezhetők:

A 2. osztályban a százalékos teljesítmények zömmel 0% és 50% között helyezkednek el, a három maximum közül az első, a 25%-os emelkedik ki, de jelentősebb arányban vannak már 50% körüli eredmények is. Ez utóbbi teljesítménycsoport a 4. osztályra alakul nagyobb létszámúvá, az általában 25% és 75% között szóródó teljesítmények zöme 50% körüli, és nagyobb számban jelennek meg a 75% körüli eredmények is. A 6. osztályra viszont már a 75%-os maximum emelkedik ki, ez a kategória fordul elő leggyakrabban az egyébként zömmel 35% és 80% között szóródó teljesítmények között. Ugyanez a teljesítménykategória a legjellemzőbb a 8. osztályban is, ahol a teljesítmények általában 45% és 85% között szóródnak.

A képesség fejlődését tehát az átlag növekedése és a szórás csökkenése mellett a teljesítmények eloszlásának jobbra tolódása és

szűkülése is mutatja. A 2. és a 6. osztály között erőteljesebben, később mérsékeltebben, de folyamatosan csökken a gyenge (25% körüli), majd a közepes (50% körüli) teljesítmények aránya. A 6–8. osztályra már a jó (75% körüli) teljesítmények válnak jellemzővé. Az eredmények szóródása (a szélső 5–5% elhagyása után) a 2–4. osztályra jellemző 50%-ról a 6–8. osztályban fokozatosan csökken, a 8. osztályban kb. 40%.

Az olvasásmegértési képesség fejlődésének, illetve a fejlődés általános tendenciáinak megismerése alapján lehetőség nyílik arra, hogy a tesztek gyakorlati alkalmazásához, a tanulói teljesítmények megítéléséhez is szempontokat alakítsunk ki. Az iskolák, a pedagógusok ilyen jellegű igényei minden képességvizsgálat során jelentkeznek, és természetesen is, hiszen mindenki szeretné tudni, hogy a mérés alapján hogyan minősítheti tanítványai eredményeit. A képességvizsgálatok – és így az olvasásmegértés – esetében a megítélés módszere nem

---

*Vizsgálataink fontos eredménye, hogy bár a teszteken belül jelentősen különbözött a négy részteszt teljesítménye, az azonos szövegtípust tartalmazó részteszteken hasonló fejlődési tendenciákat mutattunk ki.*

*A teljesítmények változása tehát az egyes műfajokra (szövegtípusokra) jellemző,*

*a szövegek hasonló típusú szövegekre cserélésével hasonló módon mérő feladatokat kaphatunk. Mindez azt jelenti,*

*hogy izomorf feladatok alkalmazásával az olvasásmegértés mérésére tetszőleges számú ekvivalens tesztváltozat dolgozható ki.*

---

szükségképpen az osztályozás, hiszen a tesztek több korcsoportban, több évfolyamon is használhatók, nem valamely konkrét évfolyam követelményeit jelenítik meg. A teljesítményeket egyik csoportban sem lehet kritériumorientált szemlélettel, a követelmények elérésének szempontjából minősíteni.

Az átlagok és a szórások, de különösen az eloszlások vizsgálata, illetve azok alakulása nyilvánvalóvá teszi, hogy a tanulók olvasási teljesítményének megítélése, az eredmények esetleges minősítése csak évfolyamonként különböző, az egyes évfolyamok között igen eltérő vonatkoztatási rendszerekben lehetséges. A tanulói teljesítmények megítélése érdekében célszerű minden évfolyamon külön-külön standardokat kialakítani, és a tanulói teljesítményeket ezután ezekhez viszonyítva értékelni.

A standardképzés alapjai lehetnek például az évfolyamonkénti átlagok és szórások. Az átlag körüli szórás szélességű intervallumba eső teljesítményeket közepesnek, az ez alatti, illetve feletti, de még a háromszoros szóráson belüli értékeket gyengének, illetve jónak, a háromszoros szóráson kívül esőket pedig nagyon gyengének, illetve nagyon jónak minősítve a  $4/a-b$  táblázatban olvasható értékeket kapjuk.

Látható, hogy a nagyon jó, jó, közepes, gyenge, nagyon gyenge olvasási, szövegértési teljesítmények egyaránt igen széles skálán mozognak. Csak példaképpen: az Olvasásmegértés II. teszt esetében a 2. osztályban már az 55% is „nagyon jó” eredmény, míg ugyanehhez a minősítéshez a 6. évfolyamon már 35, a 10. évfolyamon pedig 41 százalékponttal többet kell elérni. Másfelől, a 10. évfolyamon még „nagyon gyengének” számító 60%-os teljesítmény a 6. osztályban már a „közepes”, a 2. osztályban pedig a „nagyon jó” kategóriába esik.

Teljesítménykategória	Évfolyam				
	2.	4.	6.	8.	10.
nagyon jó	61–100	83–100	92–100	96–100	96–100
jó	44–60	66–82	77–91	84–95	87–95
közepes	27–43	49–65	62–76	72–83	78–86
gyenge	10–26	32–48	48–61	60–71	69–77
nagyon gyenge	0–9	0–31	0–47	0–59	0–68

## 4/a táblázat

*Az Olvasásmegértés I. teszt teljesítménykategóriái évfolyamonként*

Teljesítménykategória	Évfolyam				
	2.	4.	6.	8.	10.
nagyon jó	55–100	78–100	90–100	93–100	96–100
jó	40–54	62–77	75–89	80–92	85–95
közepes	25–39	47–61	60–74	67–79	74–84
gyenge	10–24	31–46	46–59	54–66	63–73
nagyon gyenge	0–9	0–30	0–45	0–53	0–62

## 4/b táblázat

*Az Olvasásmegértés II. teszt teljesítménykategóriái évfolyamonként*

A ponthatárok kiszámítása után lehetővé válik, hogy a tesztekkel végzendő további mérések alkalmával az adott korcsoportra jellemző eloszlások alapján minősítsük a tanulók vagy az osztályok teljesítményét. Ismételten hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a minősítés itt nem jelent szükségképpen osztályozást, hiszen nem a tantervi követelmények teljesítésének szintjéről, hanem az egy-egy adott évfolyamon jellemző átlagos teljesítménytől való eltérés irányának és mértékének megítéléséről van szó.

## Összegzés

Tanulmányunkban a magyar tanulók olvasásmegértési képességének fejlettségét és a fejlődés tendenciáit elemeztük. Standardizált mérőeszközök alkalmazásával, országos reprezentatív mintákon két időpontban (1988-ban és 1997-ben) mértük meg a szövegértési teljesítményeket. Mindkét esetben transzverzális vizsgálatot végeztünk, azaz ugyanabban az időpontban különböző korú gyerekek (1988-ban 4., 6. és 8. osztályosok, 1997-ben pedig 2., 4., 6., 8. és 10. osztályosok) reprezentatív mintáin vettük fel az olvasási feladatlapokat, illetve a vizsgálathoz kapcsolódó, a szocio-ökonómiai háttérrel vizsgáló adatlapot.

Az olvasástesztek négyféle típusú szöveget tartalmaztak, mindegyik mellett, ugyanazon az oldalon 6–6 kérdéssel, amelyekből öt a dekódolás és az információkeresés műveleteit, egy pedig az olvasottak alapján levont következtetést vizsgálta. Valamennyi kérdés kiegészítő típusú volt, feleletválasztásos technikát nem alkalmaztunk. A két mérés eredményeinek összehasonlítására azáltal nyílt lehetőségünk, hogy az 1997-ben alkalmazott feladatokat – egy kivétellel – a korábbi mérésben szerepeltek közül válogattuk össze. Mindezek alapján a két időpontban mért teljesítmények közti eltérések a magyar tanulók szövegértésében egy évtized alatt bekövetkezett változásokat jelzik.

A tanulók olvasási teljesítménye mindkét mérésünk eredményei szerint folyamatosan javul, képességeik az életkoruk, illetve az egyes évfolyamok előrehaladtával folyamatosan fejlődnek. Az összteljesítmény jelentősebb növekedése azonban az alsóbb évfolyamokon (az első 4–6 iskolaévben) következik be, a teljesítmény javulása a felsőbb évfolyamokon lelassul. Eredményeink szerint mindkét mérésben és minden korosztály számára a mese megértése volt a legkönnyebb és általában az újságszövegé a legnehezebb. Az információkeresési műveleteket igénylő feladatokban minden esetben jobbak voltak az eredmények, mint a következtetést igénylőkben.

A két mérés eredményeinek összehasonlításakor a teljesítmények növekedését tapasztaltuk: a tanulók olvasásmegértési teljesítménye 1997-ben a 4., 6. és 8. évfolyamon is lényegesen jobb volt, mint 1988-ban. A gyerekek ma jobban olvasnak, mint tíz évvel ezelőtt. Az átlagok közötti különbségek mindhárom évfolyamon 10–15%-osak.

Megállapítható, hogy az olvasás általunk mért képességeinek tekintetében az iskola képességfejlesztő munkájának eredményessége nem rosszabb, mint egy évtizeddel ezelőtt volt. Szerencsére nem igazolódik az a sokszor hallható vélekedés, mely szerint a magyar iskolarendszer funkcionális analfabétákat termel! Sőt, jelenlegi eredményeink a korábbi, szintén elég jó teljesítményeket jelző vizsgálatunk adataihoz képest is egyértelmű javulást mutatnak.

### Jegyzet

- (1) NAGY JÓZSEF: *Az elemi számolási készségek mérése*. Tankönyvkiadó, Bp. 1971; uő.: *Alapműveleti számolási készségek*. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica, Series Specifica, Szeged 1973; CSAPÓ BENŐ: *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.
- (2) CS. CZACHESZ ERZSÉBET–VIDÁKOVICH TIBOR: *Hogyan olvasnak gyerekeink? Egy reprezentatív olvasásmegértés-vizsgálat eredményeiből*. Pedagógiai Szemle, 1990. 10. sz., 952–958. old.
- (3) VIDÁKOVICH TIBOR: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
- (4) HORVÁTH ZSUZSANNA: *Szövegek és olvasók – Helyzetkép a tanulók szövegértéséről*. = *Monitor '95*. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1997.
- (5) CS. CZACHESZ ERZSÉBET–VIDÁKOVICH TIBOR: *Hogyan olvasnak gyerekeink?*, i. m., 954. old.

## A reflektált intertextuális olvasásmód kiterjesztése

### *Karl Mannheim művéről a szövegközöttség és a kánonképződés elméleti nézőpontjából*

*A bölcelet, művészet, művelődés- vagy irodalomtörténet elméleti háttere egymás kölcsönhatásában épül föl, s így természetesen együttesen részesül a humán tudományok metodológiájának önreflexiójából. Az irodalomelmélet, a művészet- és művelődésemélet és a kultúraszociológia filozófiai beágyazottságából következően érdemes – és lehet is – új olvasásmódokat próbára tenni ezeken a területeken. (1)*

A tártudományok közül, például a kultúraszociológián belül számos olyan szöveggel találkozunk, amely az irodalmi műként való olvasás lehetőségét is magában hordozza. Gondolok itt – többek között – *Georg Simmel*, *Max Scheler*, *Alfred Weber*, *Popper Leó*, *Mannheim Károly*, *Oswald Spengler* bölcséleti alapozású kultúraszociológiai műveire vagy *Johan Huizinga* kultúrfilozófiai, történeti főművére. (2)

*Mannheim Károly* korai munkáinak újraolvasása, értelmezése ily módon egy irodalomelméleti jelenségkör tártudományi kiterjesztését, a reflektált intertextuális olvasásmód alkalmazását teszi indokolttá. A tudományos szövegek értelmezésében az újraolvasás azért is fontos, mert így tudjuk figyelemmel kísérni a szakszókincs folyton pusztuló/újuló állományának létmódját.

Miközben Mannheim előföltevés-rendszereinek szabályai szerint választja ki kérdésirányait, egy új diszciplínának tűnő narratívát hoz létre. Az intertextuális olvasásmódnak egyáltalán nem ellenálló elméletgeneráló képzelőerejével meg is teremti tárgyának szövegtörzsetét, a tudásszociológiát mint nyitott szerkezetet. (3)

E tárgyterület körén belül aztán a történeti létezés szociokulturális konfigurációinak elemzése során a szellemtörténeti módszer kibővítésével, a további ideológiai implikációk irányában kompetenciát fejlesztő kultúraszociológia kiépítéséhez kezd hozzá.

Valamit persze a kor társadalomtudósaihoz hasonlóan ő is csak érintett és elhanyagolt elemzése során. Ez pedig a nyelv problémája. A szakirodalmi beszédmód diszkurzív logikája a nyelvvel való összefonódásban levő értelemstabilizációkon keresztül épül föl. Ezért a nyelv diskurzuselemzési lehetőségét elszalasztani nem kis hátránnyal jár, főleg akkor, ha már a fogalomalkotás, a nyelv szerepe a konjunktív megismerés leírásában fölismeretté vált (vö. *Mannheim Károly: A gondolkodás struktúrái*. Bp. 1995, 215–224. old.). (4)

Mannheim elméleti álláspontjának kidolgozása idején, a számára teoretikus kiindulást biztosító és elméletalkotó képzelőerőt működtető, továbbfejlesztésre sarkalló klasszikus ismeretelméleti kánonok problematikájában a nyelv szerepét nem ismerték föl, illetve nem kezelték centrálisan.

Ennek ellenére azért korábról *Humboldt* nyelvfölfogása, majd *Brentano* („inexistentia intentionalis”) és *Husserl* intencionalitás fogalma, *Frege* munkásságának és a Bécsi Kör neopozitivismusának vonatkozó része kielégítő kapaszkodót nyújtott annak számára is, aki csak a közép-európai német kánonok felől közelített. Még ha francia, orosz, cseh, lengyel és angolszász kánonok esetében a nyelv szerepének fölismerése szempontjából sokkal ked-

vezőbb is volt a helyzet. A *Ferdinand de Saussure* utáni igazi fordulatot *Ludwig Wittgenstein*, majd *Martin Heidegger* korai (*Sein und Zeit*), és főleg kései műveinek nyelvszemlélete hozta meg. (5)

Mannheim Károly korai kultúraszociológiai műveiben a premodern kultúrafilozófiai alaktan megújítására tett kísérletet a rendszerelméleti diskurzus narratívájában. Azonban magát a diskurzust, azaz annak nyelvét nem tette vizsgálat tárgyává. Az ismeretelmélet volt pályakezdésének egyik vezető bölcseleti szakága. Szerteágazó módon a rendszerelméleti gondolkodás több tudományterületet is áthatott.

A nyelvjátékok grammatikájának szabályfölismerésein keresztül, később Wittgenstein nyomán a nyelv transzcendentális kritikája felé mozdultak el a kutatások. A hetvenes évek megértő szociológiája e fölismerést kamatoztatva a szimbólumok által irányított kommunikációs folyamatok interszubsjektivitását tárta föl. Jó példa erre *Jürgen Habermas* kommunikatív cselekvésemlélete. (6)

Tegyük föl a kérdést, milyen tudományelmélet-történeti paradigmák között, hol feszül az az intertextuális háló, amellyel a Mannheim-féle problematika befogható és kiemelhető? A keresendő paradigmák milyen szisztematikát rajzolnak ki, milyen ezek „mélyszerkezete” és perspektívája?

*Thomas Kuhn* fölfogása értelmében, ha megtaláljuk a paradigmákat, akkor azok „min-tákat adnak, melyekből a tudományos kutatás egyes koherens hagyományai erednek”. Az eredmény itt áll előttünk, a paradigmák szétosztva ugyan, de még mindig kellő tömörítettségben, potenciális intertextuális pretextusokként, *Kant*, *Spencer*, *Rickert*, *Windelband*, *Dilthey*, *Simmel*, *Riegl*, *Cassirer*, *Lask*, *Zalai*, *Meinong*, *Husserl*, *M. Weber*, *Lukács*, *Troeltsch*, *A. Weber*, *M. Scheler* műveiben mint kánonképző szövegüniverzumokban található. (7)

E megjelölés után és e szövegek intertextuális erőterében akár még egy tudatos ironikus (premodern) „visszalépést” alkalmazva, genetikus módon, jól bejáratott narratív struktúrában is elbeszélhető Mannheim pályakezdésének előtörténete. Végző soron alighanem belátható az, hogy minden elbeszélés, minden kijelentés, így az írásbeli megnyilvánulások is, előzetes interpretációt feltételeznek. Szöveget elszigetelt módon nem tudunk olvasni. A hatástörténetileg közvetített értelem alól nem tudjuk kivonni magunkat. (8)

Mannheim a gondolkodás struktúráit vizsgálja, közben önreflexióját tudatosítva és folytonosan értelmezve folytat elméleti kutatást. A modernség korszakában, a húszas–harmincas években saját fölfogását korszerűsíteni igyekezvén a rendszerelméleti diskurzus eredményeit alkalmazza, kutatási metodológiáját „relacionálisizmusnak” nevezi el. (9) „A relacionizmus minden lételem egymásra való vonatkoztatottságát jelenti és az egymást kölcsönösen megalapozó értelemszerűséget egy meghatározott rendszeren belül” (= Mannheim, K.: *Ideologie und Utopie*. Bonn 1930, 41. old.). Fiatal kutatóként még csak egyoldalúan tudja képviselni a kölcsönös értelemszerűség teoretikus igényét. Premodern szemléletformák jegyében, a *Lélek és kultúra* című, 1918-ban megjelent és Lukács György drámaelméleti könyvéről német nyelven a *Logosban* közölt (1920–1921) recenziójában egy, a korszakra jellemző kontextualista tudománymetodológiai elvet érvényesít, egy szokványos szociologikus értelmezést képvisel. Eszerint a *Werk*, a mű, a társadalmi-történelmi háttérrel együtt, annak kontextusában értelmezendő, és maga is e társadalmi világból születik meg, bár attól folyton függetlenedik. Eltávolodik később a premodern felfogástól, amely Lukács György *Megjegyzések az irodalomtörténet elméletéhez* című korai, szellemtörténeti szociologikus módszert követő tanulmányában is jelen van. (10)

Elméleti értelemben az irodalmi szövegekben foglaltakat fikcionális természetűnek tartjuk. Az alkotó az általa „valóságnak” érzékelt világból szelekció útján bizonyos elemeket kiemel. Ezeket elképzelt sajátosságokkal ruházza föl, egy „másik” világot hoz létre, a szövegét. (11)

A gondolkodás strukturái című művében Mannheim már a fiatalkorában érvényesített premodern genetikus értelmezési modellt némileg elhagyván, ezt írja a műalkotásról: „A műalkotás, ahogyan tárgyiasíttóságában és megformáltságában előttünk áll, eltagadja időbeli genezisést és funkcionalitását mind az egyéni, mind a társadalmi életben: ha tartalmaz is kifejezési mozzanatokot, közléseket, vallomásokot, azok nem az egyéni élet funkcióinak számítanak, hanem az ettől a funkcionalitástól eloldozódott mű részei.” (12) Kétségtelen, felemás módon ugyan, de itt már Mannheimnek a premodern kultúrafilozófiai keretek tágítására alkalmazott értelmezésével állunk szemben. Mannheim a premodern kultúrafilozófiai alaktan megújítására tett kísérletet az ismeretelméleti szókinccs által befolyásolt rendszerelméleti diskurzus szociológiai szakágának narratívájában. (13)

Mannheim Károly 1947-ben bekövetkezett halála után, kéziratban maradt ránk A gondolkodás strukturái címet viselő kitűnő munkája, melyet ma is őriz eredeti, nem megszerkesztett formájú gépiratban a Konstanzi Egyetem társadalomtudományi archívuma és a Trent University könyvtára. A kéziratanyag könyvvé formálására, szerkesztésére, kiadására David Kettler, Volker Meja és Nico Stehr vállalkozott. (14) A frankfurti Suhrkamp kiadónál 1980-ban jelent meg a kézirat nyomtatásban, Strukturen des Denkens címmel. (15)

Mannheim egykoron (1925-ben) a heidelbergi Karl Rupprecht Egyetem filozófiai karára benyújtott német nyelvű habilitációs dolgozatának magyarra fordított és 1994-ben megjelentetett, A konzervativizmus címet viselő szövege után magyarul ismét életre kelt egy Magyarországon született, világszerte ismert tudós németül írt és külföldi archívumban őrzött kézírata.

A Strukturen des Denkens című kötet és a Konservativismus című német szöveg első német kiadását ugyanaz a szakértői gárda gondozta, rendezte sajtó alá.

Mannheim módszerére jellemző, hogy önmagát is a tárggyal való foglalkozás során átalakulóban, azzal összefonódásban lévőként tételezi. A tudat működésének viszonylatából indul ki és nem a tárgy kizárólagos vizsgálata foglalkoztatja csak. (16)

A Stuttgartban 1931-ben kiadott Handbuch der Soziologie számára már mint tekintélyes szaktudóssal, Mannheimmel készítetik el e tudományterület, a Wissenssoziologie mára már klasszikussá vált szócikkét. A manheimi tudásszociológia pontos, autentikus kifejtését ebben a kézikönyvben találhatja meg az érdeklődő. (17)

A gondolkodás strukturáiról szóló művében Mannheim újraértelmező módon tárja elénk a lezártnak tűnő fogalomértelmezéseket, gondolkodásszerkezeti és gondolkodástörténeti kérdéseket. Még metaforákat is alkalmaz és teszi ezt azzal a tudatossággal, hogy a fogalmi nyelv lehetőségeit kitágítsa. Egyébként pedig mind Simmel és Alfred Weber, mind a Logos című folyóirat szerzői nagy hatással voltak Mannheim tudományos stíluseszmenyének kialakulására. Az esszé műfajának lehetőségeit is kiaknázva bölcséleti, kultúraszociológiai elméletképző gondolkodásának spekulatív erejével elegánsan tud felülemelkedni a kérdések feltevését is olykor már-már akadályozó akadémikus skrupulozitás gondolatki-fejezési korlátain.

A karteziánus kiindulási alapon formálódott, az angol empirizmussal kiegészült nagy európai hagyomány francia, német, osztrák, angol közvetítésen keresztül a budapesti polgári közép- és felső polgári rétegeket is bekapcsolta az intellektuális szakértelmiség

---

*Mannheim Károly korai kultúraszociológiai műveiben a premodern kultúrafilozófiai alaktan megújítására tett kísérletet a rendszerelméleti diskurzus narratívájában. Azonban magát a diskurzust, azaz annak nyelvét nem tette vizsgálat tárgyává. Az ismeretelmélet volt pályakezdésének egyik vezető bölcséleti szakága. Szerteágazó módon a rendszerelméleti gondolkodás több tudományterületet is áthatott.*

---

interkulturális érintkezési világába. Ennek magyar és bécsi válfaja még erősen a múlt felé fordította arcát, megőrizni igyekezett a korábbi konzervatív-racionalista mentalitást és mintha részben kissé irtózott is volna a modernizálódás gyors változást igénylő értékszerkezeti következményeitől.

A hazai századvégi emancipált individualizmussal telített hagyományvilágban a pozitívizmus által hosszú időszakon át előkészített világértelmezési stratégiák mentén a természettudományok hatékonyságát megközelíteni óhajtó, és a maguk legitimizációjának megalapozásával küszködő kemény társadalomtudományok önérzete lökészerűen megnövekedett. A társadalomtudományok távolodása a metafizikától, a modernizáció jelenorientáltságu instrumentalizmusa, értékszerkezeti kérdései hirtelen kihívó módon új elvárás horizonztot teremtettek a társadalomtudós számára. (18) Fiatalon olyanok léptek fel a magyar tudományos világban, akik a saját jelenük felől tették fel és értékelték át a korábbi elméleti kérdéseket. E szellemi, mentálitásbeli paradigmaváltás időszakában jelentek meg Budapesten a fizika, a matematika, a filozófia, a művészettörténet, a szociológia nagy, a századelőn pályakezdő, később világhíressé váló kitűnő elméi. (19) Az egykori Budapesten a szociológiai, filozófiai indíttatású, a 19. század utolsó negyedében született nemzedék tagjai közül többen a polgári radikalizmus értékvilágához tartozó folyamatokba illeszkedtek. Mások külön utakon individualitásuk öntörvényűségének kiélésével szentelték életüket a tudománynak. A budapesti polgárság kétnyelvű kultúrája modernizálódott. Mannheim Károly e polgári szellemi hagyomány intermedialitásán keresztül, valamint példaképeinek, *Alexander Bernátnak*, *Lukács Györgynek*, *Pauler Ákosnak*, *Zalai Bélának* közvetett és közvetlen intellektuális útmutatásait komolyan véve, egyéni tudományos ambíciójának céltudatosságával jutott el a funkcionális struktúraelemzés európai hagyományán belül a tudás-szociológia rendszerelméleti megalapozásáig. (20)

A korai Mannheim Károly szociológiai életművének arányairól és jellegéről A gondolkodás strukturái című könyv nyújt rendszeres, körültekintő módon felépített, tagolt képet.

A kultúraszociológiai megismerés sajátosságairól című fejezet felveti a kultúraszociológiának mint tudománynak jelenorientált meghatározottságát. A fogalomalkotás a teoretikus figyelmét elsősorban leköthető dolgok osztályába tartozik. A fenomenológia és a rendszerelmélet két nagy iskolájának hagyományára építve Mannheim a kulturális tudat és az életalakítás szociológiai problémakörét vizsgálja. Még Martin Heidegger kiadatlan előadásainak némely gondolati csomópontja is szövegkonstituáló intertextuális helyzetbe kerül nála (vö. az utunkba kerülő dolgok elsajátításáról szóló részzel, = Mannheim Károly: A gondolkodás strukturái, i. m., 201–213. old.). (21)

Mannheim három nagy világszemléleti formátípust különböztet meg: a felvilágosítót, a romantikust és a dinamikust. A felvilágosító szemléletmód „egy történelmietlen, időtlen tudatból próbálja a kultúrát mint önértéket valamiképp megalapozni”.

A kanti bölcséleten kiteljesedő egyik centrális fölismerése nyomán a következő interpretáció adható: a változás a történetiség fogalmával jellemezhető. Mind a romantikus, mind a dinamikus tudat a múlt felé fordul és a múlt egy bizonyos szakaszát a jelenbe transzponálva próbálja „történelmiként” észlelni. Ami a dinamikus tudat preferált voltát erősíti Mannheim gondolkodásában, az annak szintézist teremtő valósága. Ennek az lehet a magyarázata, hogy „...egyrészt átéli a változást, alakulást, fejlődést, de éppen ezt a mássá válást, a folyamatot mint olyant emeli önértékké”. (22) Nézzünk még egy példát ugyanebből a műből!

Mannheim szerint a modern kultúrafogalom például hat alapvető tényezőtől függ. Értelmezése szerint a kulturális szférák viszonylagosan függetlenek egymástól, de mégis valamifajta egységes keretben lehetséges csak szemlélni őket. A kultúra megjelenési formái – mint történelmi alakzatok – változóak, maga a kultúra kontinuos jelenség. A kultúra mint „műveltségélmény” értelmezendő. Szétválasztandó a kultúra- és természetfogalom, továbbá: a kultúra társadalmi jelenség. Szisztematikáját ezek alapján vázolja föl Mannheim.

Most vessünk egy pillantást a történetiség változó jellegére, hiszen a mai kor gondolkodási problematikáját erősen érinti a történeti én önmeghatározása, a történelmi képzelőerő kutatása. (23) Mannheim így érvel: „Az egyre erősödő történelmi érzék először a környezetben mobilizált úgymond mindent, rámutatva, hogy semmi sem marad öröktől fogva önmagával azonos, hanem minden – akárcsak a politikai formák, a művészet, a vallás, a tudomány – folytonos változásnak alávetett.”

Az elméleti álláspont és az intertextuális helyek röpké érzékeltetése után most – történeti síkváltást alkalmazva – egy pillanatra tekintünk be abba a folyamatba, amely intellektuális alakulásának kezdeti magyar szakaszát jellemzi. Annál is inkább érdemes most erre figyelni, mert az említett ismeretelméleti–értékelméleti–szociológiai–tudományelméleti tapasztalat kiépülése a 20. század elejének magyar filozófiai gondolkodását érintő értelmezés nélkül szinte lehetetlen lenne.

Mannheim rendszerelméleti, ismeretelméleti, tudásszociológiai érdeklődése már igen korán, a századelő Budapestjén működő Szellemtudományok Szabadiskolája, illetve a Vasárnap Társaság speciális kutatási területeiből, hatástörténetéből fakadt. Utólag úgy tűnik, tudománytörténeti egyoldalúság lenne feltételeznünk, hogy a neokantiánus értékírány, a szellemtudományos bölcsélet (az ismeretelmélet és esztétika) és az elméleti szociológia (a pozitívizmus és a szellemtudományos kultúraszociológia eklektikája) között immáron végleg különbséget téve, illeté volna korán és önkorlátozó módon hagyományosan behatárolható tudományterületet választania. Azonban a helyzet ennél bonyolultabb volt, és ő is kereste a lehetőséget, s a tudományos kérdések nyitottsága kötötte le kutatói, gondolkodói érdeklődését. A rögzített jelentésadást fölfüggesztő attitűd volt a sajátja. (24)

---

*A Stuttgartban 1931-ben kiadott  
Handbuch der Soziologie számára már  
mint tekintélyes szaktudóssal,  
Mannheimmel készítetik el  
e tudományterület,  
a Wissenssoziologie mára már  
klasszikussá vált szócikkét. A mannheimi  
tudásszociológia pontos, autentikus  
kifejtését ebben  
a kézikönyvben találhatja meg  
az érdeklődő.*

---

A két, egymást éppen nehezen egyeztethető mássága alapján kitértető mentalitásvilág, a neokantiánus értékébölcsélet és a vele nem rokon pozitívisztikus elméletek szociológiai, kultúraszociológiai innoválhatósága jelentette az igazi izgalmat és tudományos feladatot az 1893-ban, Budapesten született Mannheim Károly számára. Életpályája bizonyítja, hogy a magyar századelő polgári értelmiségi rétegének szellemi, gondolkodástörténeti problémavilága jól bekapcsolható volt az első világháború utáni németországi, majd a harmincas évektől az angliai és USA-beli társadalomtudományi problémák értelmezői közösségeinek világába. (25)

Gondolkodói pályakezdése időszakában, budapesti évei alatt Alexander Bernát neokantianizmusa, ismeretani érdeklődése, Zalai Béla rendszerelméleti kiindulást nyújtó „pretextusa”, jelentős tanulmányai, Pauler Ákos apriorisztikus „tisza logikája”, ismeretelméleti redukcionizmusa, Lukács György drámaelmélete adott kifejezett inspirációt számára. Az osztrák *Bolzano*, *Brentano*, majd berlini tanulmányútja során *Simmel*, *Riehl*, Husserl, *Cassirer* műveit ismerte meg jobban. Például olvasójukként és szerzőjüként kísérté figyelemmel a *Logos* című német, és a *Szellem*, valamint az *Athenaeum* című magyar bölcséleti folyóiratokat is. Heidelbergi tartózkodása idején pedig *Max Weber* volt rá hatással. Később német társadalomtudományi folyóiratokban jelentette meg írásait. (26)

Korábban Budapesten, ifjúkori pályaművében a 19. század utolsó harmadának pozitívisztikus felfogású szerzőit is tanulmányozta. *Dosztojevszkij*, *Kierkegaard*, *M.*

*Scheler, Freud, Troeltsch* értékvilága, tudományos mentalitása Mannheim kultúrafilozófiját, gondolkodását főleg a konfliktusok értelmezésére és az értékválságra érzékeny kultúraszociológiai, történelmi elemzési eljárások kidolgozása terén diszpozicionális módon befolyásolta. A marxi kérdésfeltevések közül az ún. hamis tudat szerkezetére vonatkozó leírások, valamint az ideológia és az utópia kérdéskörei voltak számára fontosak. E szellemiségtől azonban fokozatosan, főleg életének második felében alaposan eltért. A marxi főmű szerkezetelemzései erősítették őt saját, ettől eltérő, szociológiai természetű, alapvető belátásainak és előfeltevéseinek kialakításában.

Az ideológia és utópia problémája, az elitelméletek, „a lebegő értelmiség” fogalma, a kapitalista versenyszemélyiség individualitásának leírása, a modern nacionalizmus, az értelmiség, az emancipált individuum, a partikuláris, az inkluzív és az exkluzív értékek világa, az érték szerkezeti problémák társadalmi kivetülése, a konzervatív gondolkodás alakítása, az ókonzervatív gondolkodási szerkezetek társadalmi-történelmi, érték szerkezeti-szociológiai beágyazódása foglalkoztatja. Ezekben a témákban alkot Mannheim maradandót a szociológiai gondolkodás történetében. A harmincas évek második fele után korábbi liberális szociológiáját átépíti (vö. Mannheim alábbi műveivel: *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*, 1935; *Freedom, Power and Democratic Planning*, 1950; *Systematic Sociology*, 1958).

A gyakorlati társadalomelmélet vonatkozásában a „kombattáns demokrácia” koncepcióját állítja föl az általa túlságosan szabadon tartott liberális demokráciával szemben, s az értelmiségi elitre támaszkodó demokráciában tud csak bízni. A második világháború után Angliában látja kibontakozni a fölfogásának leginkább megfelelő társadalmi, érték szerkezeti folyamatokat. A „tervezés szabadságáért” küzdő társadalmi technológia nyomán létrejövő jövőképet formálni szándékozó társadalomtudósként a teológusok és szociológusok együttműködését is javasolta már a háború alatt, 1941–1942-ben írt tanulmányában, melyek Angliában 1943-ban jelentek meg könyv formában *Diagnosis of Our Time* címmel. (27)

Tudományelméleti szempontból jogosan merül fel a kérdés: a kezdeti, ifjúkori ismeretelméleti értelmezési eljárások, pozíciók miként tagolódnak be az érett Mannheim tudományos munkáiba?

A poláris ellentétek feltárása, az ellentétpárok időben futó, az életvilágba ágyazott működési elvének elemzése erősen lekötötte kutatói figyelmét és elméletalkotó kreativitásának igazi szellemi szakítópróbáját jelentette. Az ellentétpárok értelmezésében, hűen rendszerelméleti kiindulásához, igyekezett úgy formálni következtetéseit, hogy az értelmezésbe bevont világot egy későbbi, újabb strukturális, egy következő felsőbb hierarchiaszint rendeződési koegzisztenciájába tudja beilleszteni. Az emberi értékcélok elemzésekor például így ír: „Az emberi természetet a maga egészében mindig is az elérni kívánt cél szerkezete fogja meghatározni, mert a célból ered a fonál, amely összeköti viselkedésének teljes láncolatát” (= Mannheim, K.: *Sociology of Knowledge*. London 1952, 258. old.).

Elmélettörténeti értelemben Mannheim eljárása egy fiatalkorában megismert magyar filozófus, Zalai Béla pretextusára épít. A rendszerelméleti gondolkodás egyik első jelentős közvetítője és egykori nagy reménysége, a fiatalon elhunyt Zalai Béla (1882–1915) számára már korán ismertté tette a rendszerelméleti módszer hatékonyságát, miközben megkerülhetetlen példát mutatott e területen A közvetlen tapasztalás összefüggésrendszere, Az etikai rendszerezés, A rendszerek általános elmélete című, több szakterületet is megtermékenyítő tanulmányaival. (28)

Mannheimmel összefüggésben Zalai rendszerelméleti gondolatvilágából itt most négy tanulmányt fontos kiemelnünk: a Metodológia a szociológiában, A filozófiai rendszerezés problémája, az Etikai rendszerezés és A rendszerek általános elmélete címűt. (29)

Ha a kanonikus értelmezési pozíciók felől nézzük, akkor Zalai művei éppen abban a későbbi, immáron tudománytörténetinek számító látványképződésben nyerik el igazi hatás-történeti jelentőségüket, melyet például Mannheim Károly pályája nemzetközi ismertségében, német és angol nyelven megjelent munkáival bontakoztatott ki.

Ahogy például a fiatal *Hauser Arnold* a művészettörténeti rendszerezés elméletében, az ifjú *Fogarasi Béla* pedig az irodalomtörténet neokantiánus értékelméletében tett kísérletet Zalai eredményeinek alkalmazására, a szerző-funkció megosztására, úgy éppen az e körben erős hatást kifejtő Zalai-féle rendszerelméleti kiindulást próbálta Mannheim Károly és *Szilasi Vilmos* a saját premodern gondolkodásának korrekciójára tett kísérletében megvalósítani. (30)

A reflektált intertextuális olvasásmód a szövegben mozgó eljárás transzhisztórizmusával, a múltból jelenbe, jelenből múltba, szóval ide-oda ingázó teleológiát érvényesítő, a rögzített jelentésadást fölfüggesztő, késleltető kreatív játékkal folyamatosan kielégítő számú új felismerést tud generálni. (31)

A tudásszociológiára, Mannheim fiatalkori kiindulására, műveinek előtörténetére vetetünk a fentiekben néhány pillantást és közben előtörténeti interpretációnk az életművön túli távlatba helyezi A gondolkodás struktúrái címmel kiadott korai kultúraszociológiai munkáját. Hiszen maga Mannheim is – mint elméletalkotó – igen kreatív intertextuális munkát végzett.

Mannheim a historizmus kritikájával is alaposan foglalkozott. (32)

Míndezek alapján érzékelhetővé válik, hogy Mannheim igen erősen integrálódott egy ismeretelméleti, kultúraszociológiai kánon hagyománytörténeti folyamatába.

Integrálódásának első szakaszába nyújtottam betekintést, mintegy ezzel is kivetítve A gondolkodás struktúrái címen megjelent korai kultúraszociológiai szövegei háttérnek, pretextusának árnyékrajzolatát, hogy aztán minél kíváncsibban és minél nagyobb kedvvel lássunk hozzá a korai kultúraszociológiai munkákat tartalmazó könyv reflexív intertextuális olvasásához.

Álljon itt befejezésül egy, a mai olvasásmódok előhívását provokáló Mannheim-idézet: „A saját kultúráról és környezetről való reflexió a primitív kultúrákban még a mítosz és a mese. A környezet fejlődésének elbeszélő, mitikus megragadásában meglevő tendenciák később a történetfilozófiában és történettudományban folytatódnak (...) a történetírás mint tudomány megőrzi a világ ábrázolásának és megtapasztalásának alapformáját, az elbeszélését (ami ugyebár idegen történeti képződmények bevonása a saját tapasztalástérbe). ...a történettudományi elbeszélés, legyen mégoly pozitívista, kénytelen továbbra is magára vonatkoztatottan konstruálni az eseményeket (vagyis beépíti magába mindazon mozzanatokat, melyekben a konjunktív tapasztalat perspektivitása megnyilvánul)” (= Mannheim Károly: A gondolkodás struktúrái, i. m., 308. old.).

A reflektált intertextuális olvasásmódok kiterjesztését, tudományelméleti kérdésért csak a hagyományos megértés-aktus problematizálásán keresztül tudjuk belátható távlatba helyezni. Hiszen az „objektív” társadalomtudományi ismeret megszerzésének igényét létrehozó ismeretelméleti célkitűzés az elérhetetlen emberi célok közé tartozónak tűnik. A mai

---

*Az elméleti álláspont és az intertextuális helyek röpké érzékeltetése után most - történeti síkváltást alkalmazva - egy pillanatra tekintsünk be abba a folyamatba, amely intellektuális alakulásának kezdeti magyar szakaszát jellemzi. Annál is inkább érdemes most erre figyelniünk, mert az említett ismeretelméleti-értékelméleti-szociológiai-tudományelméleti tapasztalat kiépülése a 20. század elejének magyar filozófiai gondolkodását érintő értelmezés nélkül szinte lehetetlen lenne.*

---

alakulásfolyamatokat tekintve elmondhatjuk: a kognitívizmus és a tudásszociológia kompetenciája közötti virtuális térben egymással majd dialógusra lépve, de versenyre is kelve, újrendeződvé fejleszt újabb horizontokat a hermeneutikai metatudomány. (33)

### Jegyzet

- (1) SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *A kánonok szerepe az összehasonlító kutatásban.* = Üö.: „Minta a szönyegen” *A műértelmezés esélyei.* Bp. 1995, 94–99. old.; ECO, UMBERTO: *A formák és a közlés.* = Üö.: *A nyitott mű.* Bp. 1976, 278–296. old.; ITAMAR EVEN-ZOHAR: *A többrendszerűség elmélete.* Helikon, 1995. 4. sz., 447–450. old.; KÁLMÁN C. GYÖRGY: *A kis népek kánonjainak vizsgálata. Néhány módszertani megjegyzés.* Helikon, 1998. 3. sz., 251–260. old.
- (2) HABERMAS, JÜRGEN: *Filozófia és tudomány mint irodalom? = Az esztétika vége – vagy se vége, se hossza? A modern esztétikai gondolkodás paradigmái.* Szerkesztette: BACSÓ BÉLA. Bp. 1995, 341–363. old.
- (3) MANNHEIM, KARL.: *Wissenssoziologie.* Szerkesztette: WOLF, KURT H. Neuwied–Berlin, 1964; WESSELY ANNA: *A tudásszociológia mint interpretációelmélet.* Janus, 1986 ősz, 11–35. old.; WHITE, HAYDEN: *A ténybeli ábrázolás fikciói.* Műhely, 1997. 4. sz., 62–69. old.; KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN: *Intertextualitás és a szöveg identitása.* = Üö.: *Az olvasás lehetőségei.* Bp. 1997, 5–13. old.
- (4) TOLCSVAY NAGY GÁBOR: *Kognitív grammatika: lehetséges-e új nyelvemléleti paradigma az irodalomértés horizontján?* Alföld, 1995. 2. sz., 107–111. old.; KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Hogyan s mivégre tanulmányozzuk az irodalomértés hagyományát? (Az esztétikai hatásfunkciók és a történeti irodalomértelmezés.)* = Üö.: *Történetiség, megértés, irodalom.* Bp. 1995–20–24. old.; JAUß, HANS ROBERT: *Irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja.* = Üö.: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika. Irodalomemléleti tanulmányok.* Szerkesztette: KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN. Bp. 1997, 45., 52., 71–76. old.; FOUCAULT, MICHEL: *A diskurzus rendje.* Holmi, 1991. 7. sz., 868–889. old.
- (5) SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *Az irodalmi mű alakítási hatásméletteréről.* = Üö.: „Minta a szönyegen”, i. m., 24–66. old.; MERQUIOR, J. G.: *From Prague to Paris. Critique of Structuralist and Post-Structuralist.* London 1986; BOJTÁR ENDRE: *A szláv strukturalizmus az irodalomtudományban.* Bp. 1978.
- (6) Vö. HABERMAS, JÜRGEN: *A metafizika utáni gondolkodás motívumai. A lingvisztikai fordulat.* = *A poszmodern állapot.* Szerkesztette: BUJALOS ISTVÁN. Bp. 1993, 201–208. old.
- (7) GENETTE, GÉRARD: *Transztextualitás.* Helikon, 1996. 82–90. old.; KUHN, THOMAS S.: *A tudományos forradalmak szerkezete.* Bp. é. n., 72–73. old.
- (8) JENNY, LAURENT: *A forma stratégiája.* Helikon, 1996. 23–50. old.; KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Hatástörténet és metahistória. (Hozzáférhető-e a történetiség?)* = Üö.: *Történetiség, megértés, irodalom,* i. m., 82–92. old.
- (9) PAULER ÁKOS: *Relációelmélet.* = Üö.: *Bevezetés a filozófiába.* Bp. é. n., 3. jav., bőv. kiadás, 219–232. old.; SZILASI VILMOS: *A tudati rendszerezés elméletéről.* Bevezetés. Bp. 1919; PEIRCE, C. S.: *Collected Papers.* Tom 3. Cambridge 1931–1958, 361., 465., 467. old.
- (10) NÉMETH G. BÉLA: *Egymást kiegészítve – nem egymás ellen.* = *Az irodalomértés horizontjai. Párbeszéd irodalomtudományunk modern hagyományával.* Szerkesztette: KABDEBŐ LÓRÁNT–KULCSÁR SZABÓ ERNŐ. Pécs 1995, 13–18. old.
- (11) ISER, WOLFGANG: *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie.* Frankfurt/M. 1993.
- (12) KÁLMÁN C. GYÖRGY: *Az irodalomtudományi strukturalizmus és az új szemléletek jelentkezése.* = *A strukturalizmus után.* Szerkesztette: SZILI JÓZSEF. Bp. 1992, 200–203. old.
- (13) MANNHEIM KÁROLY: *Az ismeretelmélet szerkezeti elemzése.* Athenaeum, 1918. 233–247., 315–330. old. Német nyelven: MANNHEIM, KARL: *Die Strukturanalyse der Erkenntnistheorie.* Ergänzungshefte der Kant-Studien, 57 (1922); VERES ANDRÁS: *Irodalomértelmezés és értékorientáció.* = *A strukturalizmus után,* i. m., 258–262. old.; KARÁCSONY ANDRÁS: *Bevezetés a tudásszociológiába.* Bp. 1995, 33–56. old.
- (14) MANNHEIM KÁROLY: *A gondolkodás strukturái. Kultúraszociológiai tanulmányok.* Bp. 1995.
- (15) MANNHEIM, KARL: *Strukturen des Denkens.* Szerkesztette: KETTLER, D.–MEJA, V.–STEHR, N. Frankfurt/M. 1980.
- (16) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Hatástörténet és metahistória. (Hozzáférhető-e a történetiség?)* = *Történetiség, megértés, irodalom,* i. m., 82–91. old.
- (17) *Handwörterbuch der Soziologie.* Szerkesztette: VIERKANDT, ALFRED. Stuttgart 1931.
- (18) NIETZSCHE, FRIEDRICH: *A történelem hasznáról és káráról.* Bp. 1989; SIMMEL, GEORG: *Az individualizmus.* = *Válogatott társadalomemléleti tanulmányok.* Bp. 1973, 534–542. old.; GÁBOR ÉVA: *Adalékok a fiatal Mannheim Károly portréjához.* = *A magyar filozófiai gondolkodás a századelőn.* Szerkesztette: KISS ENDRE–NYIRI JÁNOS KRISTÓF. Bp. 1977, 440–472. old.
- (19) Vö. VAJDA PÁL: *Creative Hungarians in mathematics, astronomy, physics, chemistry, technical sciences and industry. A selected bio-bibliography.* Technikatörténeti Szemle, 11. köt. 1979, 35–74. old.; PRÁGAY DEZSŐ: *Nemzetközileg értékelt híres magyarok.* Iserlohn 1992.

- (20) LENCLUD, GÉRARD: *A funkcionalista perspektíva*. = DESCOLA, PHILIPPE–LENCLUD, GÉRARD–SEVERI, CARLO–TAYLOR, ANNE-CHRISTINE: *A kulturális antropológia eszméi*. Bp. 1993, 85–118. old.; GÁBOR ÉVA: *Adalékok a fiatal Mannheim Károly portréjához*. = *A magyar filozófiai gondolkodás a századelőn*, i. m., 440–472. old.; NYIRI KRISTÓF: *Ausztria és Magyarország. Szociálpszichológiai bevezetés*. = Uő.: *A Monarchia szellemi életéről. Filozófiatörténeti tanulmányok*. Bp. 1980, 11–34. old.
- (21) HEIDEGGER, MARTIN: *Lét és idő*. Bp. 1989, 182–188., 565–568. old.; GADAMER, HANS GEORG: *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Bp. 1984, 209–213., 379. old.; SZONDI, PETER: *Bevezetés az irodalmi hermeneutikába*. Bp. 1996, 74–91. old.; WEIZSÄCKER, VICTOR: *Das Antilogische*. Psychologische Forschung, 3. k., 1923; CHLADENIUS: *Anleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften* (Leipzig, 1742). GELDSETZER, L. (Ed.) Düsseldorf 1969, 185. old.
- (22) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Hermeneutika és irodalomfelfogás*. Kritika, 1990. 11. sz., 10–13. old.
- (23) WHITE, HAYDEN: *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore 1973; WHITE, HAYDEN: *A történelmi szöveg mint irodalmi alkotás*. = Uő.: *A történelem terhe*. Bp. 1997, 68–102. old.
- (24) NÉMETH G. BÉLA: *Egymást kiegészítve – nem egymás ellen*. = *Az irodalomértés horizontjai. Párbeszéd irodalomtudományunk modern hagyományával*, i. m., 12–18. old.
- (25) MANNHEIM, KARL: *Ideologie und Utopie*. Frankfurt/M. 1978; Uő.: *Wissenssoziologie*, i. m.; Uő.: *Strukturen des Denkens*, i. m.; Uő.: *Konservativismus*. Frankfurt/M. 1984; Uő.: *Diagnosis of Our Time*. London 1943; Uő.: *Freedom, Power and Democratic Planning*. New York–Oxford 1950; Uő.: *Man and Society in Age of Reconstruction*. New York 1954; Uő.: *Essay on the Sociology of Knowledge*. London 1952; *Systematic Sociology*. New York 1958.
- (26) Pl. Logos, 9. (1920–1921), Ergänzungshefte der Kant-Studien, 57. (1922), Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, 50/1. (1922), 52/1. (1924), 53. (1925), 577–652. old., Jahrbuch für Kunstgeschichte, I. (XV.), 4(1921–1922), Jahrbuch für Soziologie, 2 (1926) 424–440. old.
- (27) KETTLER, DAVID: *Karl Mannheim als Flüchtling und im Exil*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 23., 1981; Uő.: *Sociology of Knowledge and Moral Philosophy: The Place of Traditional Problems in the Formation of Mannheim's Thought*. Political Science Quarterly, 82 (1967/Sept.) 3., 399–426. old.
- (28) ZALAI BÉLA: *A rendszerek általános elmélete. Összegyűjtött írások*. Szerkesztette: BERÉNYI GÁBOR. Bp. 1984.
- (29) ZALAI BÉLA: *Allgemeine Theorie der Systeme* című, német nyelven írt, 1913–1914-ben keletkezett kéziratát, kanonikus értelemben Szilasi, Mannheim, Hauser, Fogarasi fiataalkori pályaszakaszát meghatározó textusként, a további recepciót a premodern bölcsleletről produktívan kivezető metatudományi műként értelmezem, amelynek végső szókincse transzhisztorikus módon az ismeretelméleti beszédmód játéktérében érvényesül.
- (30) ZALAI BÉLA: *A filozófiai rendszerezés problémája*. Szellem, 1911. 2. sz., 159–186. old.; MANNHEIM KÁROLY: *Az ismeretelmélet szerkezeti elemzése*. Athenaeum, 1918, 233–247., 315–330. old.; SZILASI VILMOS: *A tudati rendszerezés elméletéről*. Bevezetés. Bp. 1919; HAUSER ARNOLD: *Az esztétikai rendszerezés problémája*. Athenaeum, 1918, 331–357. old.; FOGARASI BÉLA: *Az irodalomtörténet filozófiai problémái*. Egyetemes Philológiai Közölny, 1915. 9–10. füzet, 712–724. old.
- (31) WAHL, FRANCOIS: *A szöveg mint produktivitás*. Helikon, 1996. 1–2. sz., 10–13. old.; KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *A szimmetria felbomlása? (A posztmodern intertextualitás kérdéséhez)* = Uő.: *Beszédmód és horizont. Formációk az irodalmi modernségben*. Bp. 1996, 267–277. old.; LUHMANN, NIKLAS: *Soziale Systeme*. Frankfurt/M. 1988, 64–65. old.
- (32) MANNHEIM, KARL: *Historismus*. Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, 52. (1924), I, 1–60. old.
- (33) SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *A bizony(talan)ság ábrándja: kánonképződés a posztmodern korban*. = Uő.: „Minta a szőnyegen”, i. m., 78–80., 87. old.; KÁLMÁN C. GYÖRGY: *Irodalom és rendszerek*. = Uő.: *Te rongyos (elm)élet!* Bp. 1998, 80–200. old.; KERTÉSZ ANDRÁS: *Kognitív metatudomány és irodalomelmélet. Perspektívák és kérdések*. Literatura, 1997. 4. sz., 337–357. old.; SIMON, HERBERT: *Model of Man*. New York 1957; WHITE, HAYDEN: *Az elbeszélés kérdése a mai történelemben*. = Uő.: *A történelem terhe*. Bp. 1997, 143–205. old.; SKJERVHEIM, H.: *Objektivism and the Study of Man*. Inquiry, 17. (1974) 213., 265. old.; *Tudományfilozófia*. Szerkesztette: LAKI JÁNOS. Bp. 1998.

# A „Kérdés” és a „Felelet” embere

## *Hindu mitológiai elemek Szabó Lőrinc és Weöres Sándor költészetében*

„Ha az európai kultúra nem kíván bezárkózni valamiféle meddő provincializmusba, az övétől eltérő értékrendekkel, a megismerés más útjaival is meg kell ismerkednie.”

(Mircea Eliade)

*A zsidó teológia kétféle embert ismer. A „Kérdés”, illetve a „Felelet” emberét. A „Kérdés” embere a tudós, aki faggatja a világot, titkait keresi, a „Felelet” embere pedig a hívő, aki úgy véli, hogy Isten már megválaszolt mindenre, ezért nem kérdez, hanem elmélyül a „Feleletben”, a kinyilatkoztatásokban. A tudós kulcsszava az Ész, a másiké a Hit. A huszadik század szellemi történelmében komoly tendenciák mutatkoznak a „Felelethez” való visszatérésre, a 19. század túlhajtott racionalizmusával szemben az irracionalizmus felé hajló kiűtkeresésekre.*

### **A keleti kultúrák növekvő népszerűségének szellemtörténeti okairól**

Descartes szerint a tudomány azt vizsgálja, hogy milyen a világ, a vallás pedig azt, hogy milyenek kellene annak lennie. Valaha a megismerésnek e két aspektusa elválaszthatatlan volt egymástól, s noha „szerelmi viszálykodásukban” (1) néha hátat fordítottak egymásnak, sőt, nemegyszer keresetlen szavakkal illették egymást, mégis tudták, hogy nem nélkülözhetik a másik létét. A legnagyobb szakítás a felvilágosodás idején történt, amikor is a tudomány kategorikusan kijelentette, hogy a világ megismeréséhez nincsen többé szüksége partnerére, a természet önmagában – a végső emberi létkérdések feltevése nélkül – is vizsgálható, értelmezhető. Így megismerési módszerei közül száműzött mindent, amit nem támasztanak alá empirikus tapasztalatok, s Isten mindenhatóságát átruházta az emberi Észre.

A tudomány tehát megkezdte önálló karrierjét: szédületes iramban fejlődni kezdett az ipar, a technika, melyek az eltaszított „kedves” hiányát igyekeztek feledtetni. A Ráció diadalútja a 19. század derekán, a pozitívizmus nyomán tetőzött, amely a felvilágosodás szellemi örökösöként kizárólagosan a tapasztalatban és a tényekben vélt biztos támaszt találta, s a vallásos és metafizikai világmagyarázatokról egyáltalán nem vett tudomást. A darwini evolúcióelmélet jóvoltából a teremtés jogát is kicsavarta Isten kezéből, akit később *Nietzsché*től kölcsön vett szavakkal halottnak nyilvánított. (2)

Az ember számára így hát megüresedett az égbolt; e helyett a tudomány ígért megváltást. Az irracionális szféra kiiktatásával megszűnt a kárhozattól való rettegés, nem nehezedett tovább a vállra felülről érkező parancsolatok súlya. Isten trónfosztása után relatívává vált a morál, az ember cselekedeteit ezentúl nem holmi imperatívuszokban elhangzó te-

kintélyelvű utasítások, hanem saját belátása határozta meg, elszállt alávetettségének érzése. (3) De vajon az imígyen elnyert függetlenségéért mit adott cserébe?

Lemondott saját fontosságának tudatáról, méltóságáról, hogy munkájának, életének jelentősége van, s a biztonságról, hogy minden tettét személyesen, féltőn vigyázzák „oda-főnt”. Bármikor helyettesíthető tucattermékké vált, névtelen, arctalan lényé, aki csupán önerejére hagyatkozva, támasz nélkül próbál igazodni a világ áttekinthetlenné vált szövevényében. Elszakadt az életfeladatoktól, önmegvalósítási lehetőségei egyre szűkebb korlátok közé szorultak, elszigetelődött, elmagányosodott, saját magáról alkotott képe összezavarodott, tehetetlenség, kiszolgáltatottság, kiábrándultság érzése gyötörte, mígnem felvetődött fejében a gondolat: menekülni a szabadság elől. (4)

Ebben a helyzetben tehát nem csoda, ha mindenütt kapaszkodókat keresett: archimedeszi pontokat, ahonnan nézve egyértelművé válik a világ, társakat az immanens és a transzcendens világban, hogy ne fájjon úgy az egyedüllét. „...Az ember irtózik a magányosságtól. S a magányosság minden fajtája között az erkölcsi magányosságtól retteg a legjobban” – mondja az Elveszett Illúziók „Lucifere”, (5) s a szellemtörténet tanúbizonysága alapján bizony igazat kell adnunk neki, hisz azt láthatjuk, hogy az ember hosszú távon képtelen arra, hogy független, racionális, tárgyilagos lény legyen, ezért magányérzetét ellensúlyozandó mítoszokra, bálványokra van szüksége. A Ráció, a pozitívizmus és saját szabadságának diadalát ünneplő lény fokozatosan ráébredt arra, hogy pusztán az Ész, a világ faggatása nem hoz számára boldogságot, s belátta, hogy nem tudja figyelmen kívül hagyni az ún. végső kérdések átható szorongatásait. Hajlamosnak mutatkozott tehát arra, hogy az „elhagyott kedves” után nézzen, s a „Felelet”, az irracionális szférájában keressen magának szellemi kapaszkodót.

A tudományos gondolkodásra épült európai civilizáció egyre tisztábbá vált sokak számára. Már a 19. század során hallatták a hangjukat azok a filozófiai, melyek a pozitívizmus bástyáit igyekeztek megdönteni, s egyre inkább uralkodó attitűddé vált az értelem mindenhatóságában, valamint a világ megismerhetőségében való kételkedés. Ez a tendencia még inkább fokozódott az első világháború sokkjának köszönhetően, amikor a már amúgy is rogyadozó nyugati világrendbe vetett hit alapjaiban rendült meg. Félelmetes torzulást eredményezett az orosz forradalom is, nemkülönben az erre válaszlépésként jelentkező náciizmus. Történetfilozófiai munkák sora születik meg az európai kultúra „alkonyáról” (*Spengler*), a „tömegek lázadásáról” (*Ortega*), a „modern apokalipszis” beálltáról (*Hamvas*); *Julius Evola* egyenesen „lázaást” hirdet a modern világ ellen. Így ír: „...a modern világ olyan pontra érkezett, ahol már teljesen haszontalan bármilyen reakció hatásosságában hinni és azt remélni, hogy más is segíthet, mint a gyökeréig ható szellemi megváltozás.”

Nem csodálható tehát a törekvés, hogy a szellem tiltakozásképpen új hazát keressen. A nyugati civilizációtól megfáradt lélekben megnövekedett a misztikumban való feloldódás igénye, a végtelennel való azonosulás vágya, az elme számára vonzóvá vált a titok, a „más”, amely felé a szellemi újjászületés vágyával fordult. Erről a folyamatról árulkodnak a szellemtörténet mellett a művészetek is, melyekben pontosan tetten érhető a nyugat ún. „értékeitől”, valamint a polgári jogrendtől való elfordulás momentuma, ahol egyre nagyobb teret hódít a testetlen spiritualizmus igénye, az irracionális vagy a már meglevő, időben és (vagy) térben távoli kultúrák, a Nyugat pénz- és technika-központúságától meg nem rontott világok kultusza. Erre bizonyítékok többek között *Gauguin* színpompás, egzotikus tájajai, *Kosztolányi*, *Babits* és *Radnóti* antikvitás ihlette versei, *Bartók* egyes zeneművei (pl. A csodálatos mandarin).

Természetszerűleg adódott az is, hogy a kiütkeresések egyik legfontosabb célpontja a csodákkal kecsegtető keleti kultúrák lettek, melyek Magyarországon is éreztették hatásukat. Nagyon sokat merít a távoli tanokból például *Gárdonyi Géza*, aki levelében így fordul Babitshoz: „Olvasom *Dante* Pokol c. munkájának kitűnő műfordítását Öntől. Hallom,

hogya a Paradicsomot is le akarja fordítani. Arra kérem, gondolja meg és ne tegye. A Paradicsom unalmas. Fordítsa le ehelyett inkább – mert csak is Ön rá a hivatott – a Bhagavad-gítá nevű szanszkrit hőskölteményt, amely minden idők legélvezetesebb olvasmánya.” (6) Gárdonyin kívül kisebb-nagyobb mértékben más írókat is meghihettek a keleti kultúrák: többek között a már említett Hamvast (pl. *Scientia Sacra*), *Kodolányit*. *Várkonyi Nándort* (pl. Sziriát oszlopai), *Németh Lászlót* (pl. Gandhi halála). Azonban a Kelet hatása a magyar tollforgatók közül a legmarkánsabban *Szabó Lőrinc* és *Weöres Sándor* költészetében érhető tetten.

### Párbeszédben. Szabó Lőrinc: Ardsuna és Siva

Szabó Lőrinc a távoli filozófiákkal debreceni diák korában ismerkedett meg. Ekkor kötött barátságot a nyugat nagyjai mellett a keleti bölcsekkel, akik aztán később is, egész élete során állandó kísérőtársaivá lettek. A Kelettel való találkozásból pályakezdésének lázadó indulata és expresszionista, aktivista szerepfelfogásának elhamvadása után, a harmincas években születnek versek, a tudományból kiábrándulván figyelme ekkor fordul újra az ókori kínai és az ind bölcseleti rendszerekhez, ahol megfellebbezhetetlen válaszokat keres az élet nagy kérdéseire. A költői személyiség eddigre már sok tekintetben megváltozott, minnek következtében a hajdani bölcs keleti tanítókból inkább beszélgetőpartnerek, eszmetársak lettek. Szabó Lőrinc hozzájuk való viszonyulásában nem érhető tetten az a szándék, hogy szerette volna teljes mértékben átadni magát a tanaiknak, s kilépni alapvetően keresztény meggyőződéséből, sokkal inkább nyilvánvaló volt abbéli törekvése, hogy európai látásmódját kitágítsa, s önmaga számára igazolást, megerősítést, sosem szűnő magányára, halálfélelmére enyhülést találjon. Ez utóbbira talán a „legbeszédesebb” példa az „Ez vagy Te!” című versének hőse, a Csándógyja Upanisadból ismert vén bölcs, Uddálaká Áruni, aki így igyekszik vigasztalni fiát apja küszöbönálló halála miatt:

„Ne sirass, fiam, Szvétakétu! Én se  
sírok már érte:  
nem olyan fontos dolog a halálom.  
Semmi se vész el ezen a világon,  
egy a lélek és ezer a ruhája  
s a valóság csak ez a könnyű pára.  
Ne sirass, Szvétakétu!” (7)

Szabó Lőrinc kapcsolata a keleti bölcsességekkel világosan kimutatható az ún. „keleti verseiben”, de ennek nyomait megtalálhatjuk más költeményeiben is. A témákat, motívumokat a hinduizmusból, a buddhizmusból és a kínai filozófiákból (legfőképpen *Lao-ce* és *Csuang-ce* tanaiból) és a babilóniai mitológiából merítette. Az első keleti témájú verse 1922-ben jelent meg Isten címmel, az utolsó pedig 1943-ban, de a legtöbb (szám szerint tizenegy) 1934–1935 között látott napvilágot. Mivel a költő keleti nyelveken nem beszélt, így az eredeti alkotások leginkább német, illetve angol közvetítéssel jutottak el hozzá.

Összesen öt kimondottan hindu témájú verset írt, ezekben a hindu bölcsekkel, mitológiai alakokkal folytatott „beszélgetései” leginkább a lélek és a lét természetére, a világ megismerhetőségére („Ez vagy Te!”; Rigvéda), a halálra („Ez vagy Te!”), a szerelemre (Urvaszí és Pururavasz) és az emberi sorsra (Ardsuna és Siva) vonatkozó kérdéseket tartalmaznak. Többször előfordul az is, hogy játékból egy-egy „partnerének” álarca mögé bújik (pl. Urvaszí és Pururavasz; Ardsuna és Siva). Egyes művekről úgy gondolja, hogy pusztán hű fordításokkal megszólaltatja önmaga lelkét is (Pl. Rigvéda vagy a Bhagavad-gítából A Minden-ség látomása c. fejezet), más esetekben tetszik neki a gondolat, de túlon túl hosszúnak, bizonyodalmasnak, az európai értelem számára nehezen emészthetőnek találja az eredeti (általában prózai) szövegeket, ezért ezeket tömöríti, versesíti, „europajálja” („Ez vagy Te!”; Urvaszí és Pururavasz). Előfordul az is, hogy az ihletadó műnek csupán az alapgondola-

tát ragadja meg, melyet költői képzelete által a saját mondandójának megfelelően átformál (Ardsuna és Siva; Az óriás intelme).

Szép számban akadnak olyan versei is, melyeket nem sorolhatnánk be a fenti csoportba, de bizonyos részeikben előbukkannak a keleti kultúra hatásának nyomai: nagyon sok művében jelenik meg például a lélek keleti felfogásának és az örök újjászületésnek a motívuma (pl. Isten; Embertelen; Egy egér halálára; Szánalom; Fák között). A nyíltan hindu ihletésű versei közül viszont talán az Ardsuna és Siva című a legérdekesebb, mivel itt érhető tetten leginkább a költő Kelethez való viszonyának sajátos jellege: Szabó Lőrinc a lélek megnyugvása érdekében szívesen bocsátkozik párbeszédbe a távoli kultúrával, de gondolkodásában valójában sohasem tud elvonatkoztatni a nyugati ember szenvedélyeitől, szorongásaitól.

A Régen és most című kötetében 1938-ban megjelent Ardsuna és Siva a Rigvédával és az „Ez vagy te!” című művel ellentétben nem pontos fordítása, illetve tömörített formában előadott, hű átdolgozása az eredeti hindu szövegnek, melyeknek pusztán „megválasztásában” rejlett Szabó Lőrinc önmaga és a világ számára küldött üzenete: ez a mű a kiindulópontként szolgáló alkotás felhasználásakor nem ragaszkodik szorosan az eredeti formához, mondanivalóhoz, sokkal nagyobb teret enged a költői fantáziának. Noha nem tudjuk biztosan, hogy mi volt az ihlető forrása, a versben megjelenő alapprobléma nyomán mégis arra következtethetünk, hogy a költő az eredetileg is párbeszédés formában íródott, általa jól ismert Bhagavad-gítá (A Magasztos Szózata) című filozófiai költeményt vette alapul, amely a tizennyolcezer strófából álló Mahábhárata eposz része. Annak ellenére állíthatjuk ezt, hogy a versben megjelenő Ardsuna beszélgetőpartnerül Sívát jelöli meg a költő, noha a Gítá dialógusa Ardsuna és Krisna között zajlott.

A Mahábhárata Pándu király öt jámbor, vallásos fiának (Judhisthira, Ardsuna, Bhíma, Nakula és Szahavéva) viszontagságos és kalandokkal teli életét beszéli el. A történet során a testvérek nagyon sok megaláztatás és békekísérlet után elhatározzák, hogy szembenéznek trónbitorló és népsanyargató rokonaikkal, a Kurukkal, s visszaszerzik a tőlük az álnokul megszerzet hatalmat. A kuruksétrai csatamezőn felsorakozik a két hadsereg, ám az ellenség soraiban álló rokonai láttán a legdicsőbb harcos, Ardsuna szívét elönti a kétségbeesés, s nyílat félredobva harci szekereére roskad. Tehetetlenségében barátja, Krisna segítséget kéri, aki felfedi előtte a legmagasztosabb tudás titkait. (Krisnát a hinduizmus egyes vallási irányzatai Visnu isten megtestesülésének vagy magának Istennek tartják.)

A konkrét történet isteni alakjai azonban a Szabó Lőrinc-i versben leszállnak a mítosz síkjáról a mindennapi életbe, átlényegülnek, európaivá, huszadik századivá válnak. Krisna ugyan megtartja a világ titkaiban jártas, józan személy látszatát, de a Gítából megszokott magasztos szavai Siva szájából nyers, profán módon, cinikusan csengenek vissza. Szerepe hasonlatossá válik Luciferéhez vagy Mefisztóéhoz, aki a boldogság után sóvárgó lélek előtt illúzióromboló, sőt néha kissé kegyetlen módon rántja le a fátylat a világ takargatni való visszásságairól. A hős Ardsunából pedig egy panaszos, megfáradt köznapi ember lesz, aki kétségbeesettségében álmaiba menekül. A versben a csata színtere már nem a szent

---

*Ez a tendencia még inkább fokozódott az első világháború sokkjának köszönhetően, amikor a már amúgy is rogyadozó nyugati világrendbe vetett hit alapjaiban rendült meg. Félelmetes torzulást eredményezett az orosz forradalom is, nemkülönben az erre válaszlépésként jelentkező nácizmus. Történefilozófiai munkák sora születik meg az európai kultúra „alkonyáról” (Spengler), a „tömegek lázadásáról” (Ortega), a „modern apokalipszis” beálltáról (Hamvas); Julius Evola egyenesen „lázaadást” hirdet a modern világ ellen.*

---

Kuruksétra, hanem a költő lelke, ahol egy kiábrándult, reményt kereső Szabó Lőrinc folytat párbeszédet egy magabiztos tudás birtokosának tetsző Szabó Lőrincsel. Noha mind az élményül szolgáló mű, mind pedig az ebből született vers alapkérdése a boldogság mibenlétének s az erény és bűn közötti különbség megértésére irányul, érthetően több eltérés mutatkozik a kérdésfeltevés és megválaszolás módját illetően.

A Gítá Ardzsunájának legfőbb dilemmája az, hogy nem tudja, mi jobb: rokonok keze által halni, vagy rokonok vére által győzni. Hogyan is lehetne boldog akkor, ha ő hal meg, vagy ő pusztít el másokat? Ez az alapszituáció alkalmat ad Krisnának arra, hogy elmagyarázza neki, hogy noha a test el is pusztul, a lényeg, a lélek halhatatlan, örökkévaló. Az igazi bölcs tudatában van ennek, ezért nem zavarhatja meg az átmeneti világban tapasztalt boldogság és boldogtalanság kettőssége. Arra buzdítja hát Ardzsunát, hogy szálljon szembe a transzcendentális tudás hiányából fakadó kétségeivel, s ne tántorodjon el harcosi kötelességétől.

„A lélek nem ismer sem születést, sem halált. Soha nem keletkezett, nem most jött létre, és a jövőben sem fog megszületni. Születetlen, örökkévaló, mindig létező és ősi, s ha a testet meg is ölik, ő akkor sem pusztul el... Ahogy az ember leveti elnyűtt ruháit, s újakat ölt magára, úgy adja fel a lélek is az öreg és hasznavehetetlen testeket, hogy újakat fogadjon el helyükbe.”

„Óh, Kunti fia! A boldogság és a boldogtalanság ideiglenes megjelenése olyan, mint a tél és a nyár váltakozása. Óh, Bhárata sarja, ezek csak érzékfelfogásból erednek, s az embernek meg kell tanulnia eltűrni őket, anélkül, hogy zavarnák őt.”

„Harcoldj a harc kedvéért, s ne gondoldj boldogságra vagy szomorúságra, nyereségre vagy veszteségre, győzelemre vagy vereségre! Így cselekedvén sohasem követsz el bűnt!” (8)

A Bhagavad-gítá nemhiába lett az indiaiak legismertebb lelki támasza, hisz a mű nemcsak egy kiemelt esemény, a kuruksétrai csata dilemmáiról szól, hanem a benne hívők számára a mindennapok szellemi bajvívásáról is. E szerint mindannyian Ardzsunák vagyunk, akiknek nap mint nap szembe kell néznünk önmagunkkal és sorsunkkal, választanunk kell erény és bűn között. Szabó Lőrinc Ardzsunájának harca sem mitológiai ütközet, hanem maga a profán, hétköznapi élet, melynek szorongásaitól csak az álmokba lehet menekülni. A vers „Siva-Krisnája” nem a Gítából ismert lélekemelő együttérzéssel vigasztalja barátját, itt képmény, de józan szavak próbálják helyrebillenteni a panaszkodót:

„– Mit nyavalyogsz, hogy kegyetlen az élet,  
 hogy megszakadsz s mégsem elég a pénzed  
 és hogy a harcot nem bírod tovább?  
 Kár sírni, fájni, megmondtam ezerszer.  
 Mégis esztelen álmokba menekszel,  
 idillt akarsz, henye elégiát?”

„Ardsuna” mitológiai megfelelőjéhez egyáltalán nem méltó módon védekezik, ad hantgot a boldogság utáni sóvárgásának:

„– Ne bánts, ne gyalázz. Fáradtan, hitetlen  
 megtettem én már, amit megtehettem,  
 talán többet is, bár keservesen,  
 és ha én boldog idillre vágyom,  
 azért vágyom rá, mert e vad világon  
 csak benne nem volt részem sohasem.”

Erre „Siva” beavatja a lét titkaiba, s lerombolja a boldogságba vetett hit illúzióját. Nem más ez, mint „pokolra szállás”, „beavatás”, amelyben az embernek szembesülnie kell a világ kegyetlen törvényszerűségeivel:

„– Nem is lesz soha. Mit gondolsz, ki boldog?  
 Ha farkas lennél, jobb volna a dolgod?  
 S ha fű volnál, vagy katicabogár?  
 Ami él s mozog, mind úgy küzd, ahogy te,  
 és nem lesz könnyebb kedvedért, sehogyse

lesz szelídebb a rettentő szabály.”

„Ardsuna”, akár Ádám, azzal áltatja magát, hogy noha most nem tapasztalható, a boldogság állapota mégiscsak létezik, de ahhoz más léthelyzetbe kell kerülni. Itt azonban nem történelmi helyszínekről van szó, hanem a lélek számára lehetséges különböző létformákról:

„– Volnék bestia, könnyű volna ölnöm,  
volnék fűszál, lapúlhatnék a földön,  
és ha bogár, szárnyam megmentene.”

„Siva-Lucifer” azonban nem ad okot a bizakodásra, hisz akár a purána irodalomból, akár *Darwintól*, akár saját tapasztalataiból tudhatja, hogy ebben a világban egyik élőlény a másiknak tápláléka, egyik csak a másik pusztulása árán boldogul (9):

„– Volnál csak az, látnád, amit ma nem látsz:  
a mindenség két fele falja egymást  
és az idill szörnyekkel van tele.”

„Ardsuna” abban reménykedik, ha nincs tudatában annak, amit cselekszik, akkor mentesül a bűn súlya alól. „Siva” hideg szavai nyomán azonban tudomásul kell vennie, hogy a szorongás, a félelem érzése akkor sem múlik el, sehol sem lelhet menedéket. Egyedül Isten áll e torz világ nyomasztó hatalma felett, s neki csak egyetlen lehetősége marad: szembenézni az étellel.

„– De legalább nem tudnám, mit cselekszem!  
– A szorongás csak ott volna szívedben!  
– Nincs biztonság? – Sehol az ég alatt!  
– Mi kéne hozzá? – Hogy te légy az isten.  
– Mást mondj, olyat ami nem lehetetlen.  
– Megmondtam már: vállald sorsodat!”

Ezután gondolatban három pont következik. A Gítában Krisna-Isten megígéri Ardzsunának, hogyha barátja az Ő tanácsainak megfelelően cselekszik, „harcol a harc kedvéért”, a dolgok végkimenetelétől függetlenül rá bízva magát végzi a kötelességét, akkor megvédi őt tettének minden következményétől, visszahatásától. (10) Az ősi szanszkrit mű Istene imígyen felelősséget vállal az őt követő, benne hívő lélek tetteiért, aki ezáltal megszabadul kínzó szorongásaitól, s kiegyensúlyozottá, boldoggá válik. Modern kori megtestesülésük párbeszéde alapján azonban nem vonhatunk le erre vonatkozóan semmi biztos tanulságot, talán csak ennyit: „Ember, küzdj és bízva bízzál...”

### A Teljesség felé. Weöres Sándor és a hinduizmus

Weörest – Szabó Lőrinchez hasonlóan – már diákkorában megérintették a keleti műalkotások. Kedvenc olvasmányai közé tartoztak a védikus iratok, a buddhizmus és a taoizmus írásai és a különféle mitologikus művek, melyekből ösztönzést merített ahhoz, hogy személyesen is ellátogasson ezek hazájába: Indiába, Kínába. Az onnan magával hozott tárgyakat és gondolatokat aztán mindig nagy becsben tartotta, életének állandó társaivá lettek. Talán ösztönösen, a távoli kultúráktól függetlenül is érezte például, hogy a maga életének lajstromba vehető eseményei kevésbé fontosak, s hogy az „igazi” létezés nem a látható, érzékelhető dolgokban keresendő, hanem egy ennél sokkal megfoghatatlanabb szférában. Ez a gondolat később – és ebben most már biztosan kimutathatjuk a Kelet hatását – megszilárdul és emberi-, költői magatartásformájának egyik legalapvetőbb építőkövévé válik. Pályájának már korai szakaszában tetten érhető az a törekvés, amely a költészet által a dolgok mögött húzódo egyetemes, időtlen összefüggések megértésére és megértetésére irányul, és ehhez pedig nagyszerű forrásanyagot nyújtottak többek közt a keleti mítoszok.

Weöres hitt az archaikus világrendben, s számára ennek az eltűnt, elsüllyedt szellemi-etikai Atlantisznak az emlékét őrzik töredékesen az ősi mítoszok és mondák, mesék és regék. A költő a „forrásvidéken” járva igyekezett minél változatosabban összeállítani a „csokrát”, nagyon sokat tanult mind az ősi indiaiaktól, kínaiaktól, perzsáktól, babilóniaiaktól és egyiptomiaktól. A mítoszokból nemcsak az emberi teljesség és egység ideáljához merített bátorítást és epikus nyersanyagot, hanem ösztönösen rátalált bennük az erendő költői hajlamának is legmegfelelőbbnek látszó tartalomteremtő elv kész sémájára, sőt lehető legtökéletesebb megvalósulására is. (11) Nem véletlen tehát, hogy a költő legjelentősebb alkotásai közé sorolhatjuk az ún. mítoszparafrázisait, mítoszi ihletésű hosszú verseit (pl. Theomachia; Gilgames; Istar; Orpheus; Médeia; Minotaurus; Mahruh veszése; Patakmonda; A fogak tornáca; Mária mennybemenetele; Az elveszített napernyő stb.).

---

*A védikus írások, a görög hagyományokkal is megegyezően, az emberiség és a nagy összefüggések viszonya alapján négy, ciklikusan ismétlődő földtörténeti korszakot (júgát) különböztetnek meg: az Arany-, az Ezüst-, a Bronz- és a Vaskort (Káli-júga), melyben jelenleg is élünk. A több ezer éves hindu szentírás, a Bhágavata Purána ezt jósolja ez utóbbiról: „Óh, bölcs! Káli vaskorszakában az emberek rövid életűek. Örökké civakodnak, lusták, félrevezetettek, szerencsétlenek, s legfőképpen mindig zavarodottak... Aztán, óh, Király, a vallás, az igazságosság, a tisztaság, a béketűrés, a kegyesség, az élettartam, a testi erő és a memória a Káli-kor hatalmas befolyása miatt napról napra csökkenni fog...”*

---

Míg Szabó Lőrinc a keleti kultúrákból csak néhány elemet tartott érdemesnek arra, hogy versbe emeljen (amelyek ugyan fontos helyet foglalnak el költészetében, de előfordulásuk aránya, a nem kimondottan keleti versekbe történő felszívódásuk nem túl nagy mértékben meghatározó), addig Weöres egy egész mítikus univerzumot teremtett, amelyben versei fényes csillagok gyanánt a nagy egyetemes összefüggés részeként ragyognak, s mutatják a „teljesség felé” vezető utat. Világszemléletéből kifolyólag elsősorban nem az ősi kultúrák egvedisége ragadta meg, hanem mindaz, ami közös bennük, az összefüggések, melyek fényében feltárulhat előtte a le-tűnt harmónia. A különbözőségben a „minden Egy”-et, a hasonlót, a Törvényt igyekszik látni, nagy vallási tanításokban az egybehangzót Lao-cétól a hinduizmuson át Krisztusig. Míg Szabó Lőrinc számára maguk a konkrét mítoszok is versélményt jelentettek (ezért többségükön csak formai változtatást hajtott végre), addig Weöres ezeket elsősorban kiindulási alapnak tekintette, számára a mítikus gondolkodásmód volt a lényeges, amely által a területen különbözőnek mutakozó dolgok szubsztanciájába hatolhat. Ebből adódóan költészetében szinte lehetetlen elválasztani a

kizárólag hindu elemeket más kultúrák motívumaitól. Weöresnél nem beszélhetünk ún. hindu mítikus versekről, melyeknek óind forrásanyagát meglehetősen biztonsággal megállapíthatnánk, csupán azt vizsgálhatjuk, hogy a költő által létrehozott kozmikus, mítikus totalitásból mi az, amit a hindu mitológiában is megtalálunk. Itt természetesen ezt sem tehetjük a teljesség igényével, így az alábbiakban csak a legfontosabb motívumok kerülnek szóba.

*A lélek és a világkorszakok.* Weöres – Szabó Lőrinchez hasonlóan – ismerte a védikus irodalom egyik legfontosabb, legtöbbször emlegetett tanítását, mely szerint az élőlény nem azonos a testével: „Tested nem te vagy, hiszen csak anyag, mely folyton cserélődik: negyvenéves korodban húszéves-kori testedből egyetlen parányi sincsen. De érzelmvilágod és értelméd sem te vagy, hiszen még nem volt, amikor te már a bölcsöből nézegettél. Ki vagy? a határtalan, mely fogantatásodkor a határok közt megjelent.” (12) A keleti filozófiák kö-zösek abban, hogy az embert elsősorban szellemlénynek tartják, aki kiszakadt az „isteni

létből”, s az anyagi világban a teljes megvilágosodásáig bolyongani kényszerül. Ezek tanulsága szerint a történelem hajnalán nem primitív ősemberekkel találkozhatunk, hanem olyan lényekkel, akik tisztában vannak a lét nagy összefüggéseivel, s ismerik a mértéket és az erkölcsöt. Úgy vélik, hogy az erre vonatkozó tudás gyors ütemben elvész, csupán a szent iratok őrködnek felette.

A védikus írások, a görög hagyományokkal is megegyezően, az emberiség és a nagy összefüggések viszonya alapján négy, ciklikusan ismétlődő földtörténeti korszakot (júgát) különböztetnek meg: az Arany-, az Ezüst-, a Bronz- és a Vaskort (Káli-júga), melyben jelenleg is élünk. A több ezer éves hindu szentírás, a Bhágavata Purána ezt jósolja ez utóbbiról: „Óh, bölcs! Káli vaskorszakában az emberek rövid életűek. Örökké civakodnak, lusták, félrevezetettek, szerencsétlenek, s legfőképpen mindig zavarodottak... Aztán, óh, Király, a vallás, az igazságosság, a tisztaság, a békétűrés, a kegyesség, az élettartam, a testi erő és a memória a Káli-kor hatalmas befolyása miatt napról napra csökkenni fog... A Káli-júgában egyedül a vagyon alapján vélnek valakit jó születésűnek, helyes viselkedés és nemes tulajdonságok birtokosának. A törvény és az igazság annak a kezében lesz, akié a hatalom... Ahogy a földet megvesztegető és megvesztegethető népség árasztja majd el, az kaparintja a kezébe a hatalmat, aki a legerősebbnek mutatkozik... A királyokból lesznek a legnagyobb tolvajok.” (13) Jelenkorunk igazolni látszik a proféciát, a Káli-júga Weöres A teljesség felé című prózavers-gyűjteményében hasonlóképpen jelenik meg: „A Vaskor tragédiája, hogy a vaskori ember balga, ha hitetlen és még balgább, ha hívő. Az igazság, a jóság, a szépség felé törekvő jószándék többnyire megvan, de éppoly reménytelen, mint a szárnyaszegett madár repülése. Az igazságot felváltja százféle nézet, a tudományt az adat-bogarászás és népszerűsítő tömeg-művelés. A jóságot felváltja az érzelgősség, mely, míg egyfelé könnyekig meghatódik és cukrot-mézet osztogat, másfelé gyűlölködik és könyörtelenül vetköztet. A törvényt felváltja mindenféle rendelet, melyeknek az erkölcshez semmi közük, a vezetőség érdekéből fakadnak; ha változik az uralkodópárt, akkor amiért egy nappal előbb börtönben ültél, most ugyanazért a húsfazék mellé kerülsz, és amiért egy nappal előbb kitüntetést kaptál, most ugyanazért felakasztanak. A Vaskorban csak örök és rabok vannak, s minden rendszerváltáskor e két kaszt megcserélődik. A szépséget felváltja a kívánatosság, a művészetet a szórakoztatás és lakásberendezési lim-lom. A Vaskor embere amilyen erőszakos, ugyanolyan tehetetlen; mindent szervez, rendez, irányít, de csak kuszaság lesz belőle; minden, amiből építeni akar, kátyúból van. Sohasem fordul a felső hatalom ellen, hiszen nem is ismeri; kipusztításához nem kell vízőzön, ha feléli lehetőségeit, tönkremegy.” (14)

A Vaskort plasztikusan ábrázolja a XX. századi freskó is, amely egy „trágyaözönt”, egy század összeomlásának monumentális totálképét vetíti elénk. A „festő” először magasba emeli az olvasó tekintetét, ott láthatnánk Felhőkakukvárat, ha azóta le nem zuhant volna. Az „eleven fáklya” fényénél szemünkbe ötlük, hogy nincs már ott más, csak a „fekete semmi”, „eltűntek az angyalok”, illetve csak egy, az Undor Angyala téblábol odafent, aki közönyében nem csinál mást, csupán „lábával harangoz a kutyáknak”, vagy „füttyülve a romokra vizel”. Odalent pedig ürülékukacok módjára „hemzsegnek”, „jajgatnak”, „vergődnek” Felhőkakukvár hajdani lakói. A „fent” és a „lent” közötti egyetlen kapocs az „eleven fáklya”, aki hallja az Undor Angyalának szavát, majd ordítva rohan és viszi a hírt a többieknek.

A freskók megszokott színgazdagságához képest ez a bizonyos mértékig expresszionista kép csupán sötét árnyalatokat mutat: a Vár lakói „nem látnak az éjszakában”, bukdácsolva, vakon cipelik a ormokat, régi otthonuk is csak „fekete semmi”. Némi világosságot csupán az „eleven fáklya” nyújt nekik a tolakodásban, de csak addig, amíg porrá nem ég, s még a „csontja is fekete”.

Az alakok vonásai teljesen elnagyoltak, nincsenek jellegzetességeik, csupán egymásra tipró tömeget alkotnak. Egyedül az Undor Angyaláról tudhatjuk meg, hogy „mosolyog”, s „oly szép, mint az a nő, akit álunk legmélye hord”, csak neki van arca, mert csak neki van lelke. („Mert már csak az utálat, melynek lelke van.”)

A hajdani gyönyörű Felhőkakukvár mára már romjaiban hever. Minden berendezése eltörtött. A képen „törtött, recsegő holmik”, „törmelék”, „törtött lomok” láthatók. A mítoszt ma már csak Felhőkakukvár romjai és a romokra vizező angyal képviseli. A kisszerű önzésekre épülő „én, enyém”-világ összedől, az állati ösztön és az emberi értelem torz módon keveredik. A freskón megjelenő ember, akár egy Bosch-pofájú ördög (15) csupán groteszk árnyképe önmagának, aki a világból csak azt tudja keresni, amit a saját céljának elérésében hasznosítani tud. Teljes vakságban tapogatózik, önmaga ürülékében fetreng. Történelme nem szól másról, csak háborúkról („egymásba-botlók szüntelen marakodása a sötétben”). Itt már nincsenek magasztos célok, csupán palackból kiszabadult örült indulatok mozgatják az eseményeket. Nincsenek jó ügyért harcolók és gonoszok, csak erőszak létezik. Valószínűleg különösen fokozza a költő ezen érzését a második világháború ténye, melynek idejére esik a vers keletkezése, s amely végképp eloszlatta az Értelembe vetett illúziókat. Erről a reménytelen állapotról, a költő döbbenetéről más versek is tanúságot tesznek:

„Mert a fürtelem beözönlött a lét szívéig,  
mert az iszonyat betört a nemlét szívéig:  
a genny elöntötte a világot,  
nem csak kívül, az események arcát fekélybe borítva:  
gyökerén megmérgezte a világot.”

(*A reménytelenség könyve*)

A gyökeréig fertőzött Káli-júga-zürzavarban Weöres számára csupán egyetlen értelmes emberi magatartás létezhet, melyet az ókori – köztük a hindu – bölcspek példája is mutat: csak szemlélni, „kimaradni a táncból”, távolmaradni az események folyásától, nem válni egyik oldalon sem részesévé az erőszaknak, mert csak így lehetséges a lélek tisztaságát megőrizni. Kívülállóként nyitottnak maradni a lét összefüggéseire, felületi hullámok helyett a mélységet, a világ egyetemes törvényszerűségeit kutatni, a lelket „izmosítani” s erre ösztönözni másokat is:

„Aki hallottad ezt a dalt,  
egy szilánkját annak a dalnak,  
melytől a világ szíve szakad meg,  
aki hallottad ezt a dalt,  
ocsudj lomha szörnyeideből.”

(*Mária mennybemenetele*)

*A személytelenség.* Weöres – a védikus írások végkövetkeztetésével megegyezően (16) – úgy véli, hogy a világ „trágyaözönné” válásában a legnagyobb szerepet az elhatalmasodott „Én” játssza. Ő is azt gondolja, hogy a való világ csak illúzió, s csak az egyéni lélekkel azonos világlélek (Isten) létezik igazán: s célja, hogy ezzel egyesüljön s feloldódjon benne. Nem véletlen tehát, hogy Weöres költészetének egyik nagyon fontos újítása, hogy eltávolodik a 19. század és a századforduló mérhetetlenül felduzzasztott egyén-kultuszától, elfordul az individuumtól, hogy felülemelkedhessen rajta.

Weöres – a hinduizmus egyes vallási irányzataihoz (pl. a Sankara Európában is eléggé közismert imperszonalizmusához), de a buddhizmushoz és taoizmushoz is hasonlatosan – Isten személytelen arculatát tartotta elsődlegesnek, akit „kibontakozásra nem szoruló időtlen végtelenségként” definiál. (17) Azt állítja továbbá, hogy a személyiség burkából kiemelkedő emberi lélek azonos az Istennel, és mégsem az Isten. „Nem úgy azonos Istennel, mint a csönd a csönddel, hanem mint a zaj megszűnése a csönddel”. (18) Szerinte a dolgok csak a felszínen mutatkoznak különféleképpen, az igazi létben „minden Egy”:

„Ha rátekintesz kedvesedre  
akit szeretsz: tán nem te vagy?  
Ha koldus lép a küszöbödre  
akit kivetsz: tán nem te vagy?  
Ki orrodért nyúl s orrát fogja

és gúnyolod: tán nem te vagy?  
 A dal ajkad testtelen foglya  
 és dúdoló: tán nem te vagy?  
 Fű, bárány, tigris, féreg, ember,  
 akit megölsz: tán nem te vagy?  
 Fű, bárány, tigris, féreg, ember  
 aki legyőz: tán nem te vagy?  
 Bárki megy hóban akadozva  
 s befedi tél: tán nem te vagy?  
 Jutsz üdvösségre és kárhozatra  
 aki itél: tán nem te vagy?”  
 (Négy korál)

Weöres Sándor költészetének szinte minden szférájába befészkelte magát az Istennel való egyesülés, a lélek titkai kifürkészésének vágya, még a legártatlanabb „gyermekversek” sem kivételek ez alól: „...csak látszat, hogy a versben gyermeki vagyok. Valójában a lélek ősrétegeivel igyekszem kapcsolatban állni, talán az tetszhet annak, minthogy kezdeti. A primer gyakran gyermekinek látszik, holott nem az” – mondja *Nádor Tamásnak* adott interjújában. (19) A minden kisgyermek által jól ismert Bóbita című vers is például táncával egy másik világ igézetét vetíti elének, „ősi mindennel-testvériesülésnek, osztatlanságnak az érzetét árasztó álom nyugalma, a szabadon járó képzelet és valóság végső határainak elmosása teszi jellegzetesen weöresivé ezt az alkotást”. (20)

„Weöres Sándor nyelve ösztönnyelv: az asszonyoké, a gyermekeké, az állatoké, a mítoszoké. Ez a mély, csaknem artikulálatlan, komplex nyelv. A szelek nyelve és a madaraké. Ez a nyelv, amelyen a tehének, a lovak és a jóslatok beszélnek. Weöres Sándornál ezen a nyelven tüzel át a spirituális valóság” (21):

„Kinyílik a táj,  
 lehunyódik a táj –  
 az üresség öntözi szélét!  
 A rét, a liget  
 itt mind a tied  
 de nem lehetsz soha békét.”  
 (Harmadik szimfónia)

A példaként idézett vers mintha nem is szavakból, hanem gyönyörű muzsikából állana, melyben itt-ott képek villannak fel. Benne az ismétlődések (pl. „Madárka sír, madárka örül”) olyan sejtelmes lüktetést adnak a műnek, mintha varázséneket, ráolvasást „hallanánk”. Az ősköltészet remekei idéződnek elének, melyekben még nem vált el a zene és a szó, s melyek nem annyira a gondolatok rétegeibe, hanem annál sokkal mélyebb, szubsztanciálisabb szférába, a lélek birodalmába igyekeznek behatolni. Ehhez nagyon szemléletes illusztráció lehet még például az indiai mindennapokból jól ismert kuli alakját megörökítő verse (Kuli), amely látszólag összefüggéstelen mondatok halmazán át, töredékes nyelven mondja ki a Weöres által is vallott életfilozófiát: az ember „neeem tud meghal”, a létezés sohasem szűnik meg, egyik élet jön a másik után.

### Összegzésképpen

Még hosszasan boncolgathatnánk a két költőnek az ősi indiai szellemiséggel való, verseikben megnyilatkozó viszonyát, de talán a kétségtelen párhuzamok mellett már ezek alapján is kirajzolódni látszik egy lényeges attitűdbeli különbség kettőjük között: amíg Weöres Sándor magába fogadva az ősi tanításokat a modernitás számára „trágyaözönként” érzékelt világtól tudatilag elkülönülve a „Felelet” embereként gondolkodott, addig Szabó Lőrinc a bölcs diskurzusra mindig nyitott, ámde vágyai állandó tüzeiből, a nyugati szellem

szkepsziséből soha kilépni nem tudó „Kérdés” embere maradt. A magyar olvasóközönség azonban mindkettőjüknek egyaránt hálás lehet, hiszen Weöres és Szabó Lőrinc költészetükön átszűrve olyan kultúra- és szellemtörténeti kincsek birtokába juttattak bennünket, melyekkel az addig nem – vagy csak egészen apró morzsáival – találkozhatnak. Fordítói munkájuk nyomán a hindu hagyományokból hozzáférhetővé váltak számunkra többek közt a Rigvéda és a Bhagavad-gíta egyes részletei, *Kálidásza* néhány alkotása, *Dzsajadéva* csodálatos Gíta-góvindája, *Rabindranáth Tagóre* és más indiai költők versei. Ezzel nemcsak egy számunkra idegennek tűnő égtájat hoztak közelebb hozzánk, hanem olyan irányba tágitották ki horizontunkat, ahonnan nézve mi is talán egy kicsit jobban az egyetemes összefüggések áramában szemlélhetjük magunkat.

### Jegyzet

- (1) Harvey Cox, az amerikai Harvard Egyetem vallástörténetész-professzora használta a „lovers quarrel” („szerelmi viszálykodás”) kifejezést a vallás és tudomány viszonyára vonatkozóan. Lásd: COX, HARVEY: *A lovers quarrel. The Story of Religion and Science in the West. = Synthesis of Science and Religion.* The Bhaktivedanta Institute, Singapore 1988, 52–69. old.
- (2) Utalás Nietzsche *Zarathustra* című művére, melyben kijelenti: „Isten meghalt.”
- (3) POPPER PÉTER: *Belső utakon.* Relaxa, Bp. 1991, 218. old.
- (4) A „menekülés a szabadság elől” – kifejezés utalás Erich Fromm szociálpszichológus hasonló című munkájára (Bp. 1993), melyben az író kifejti, hogy az ember képtelen függetlenségének tudatában élni.
- (5) BALZAC, HONORÉ DE: *Elveszett illúziók.* Bp. 1957, 539–540. old.
- (6) Színházi Magazin, 1939. április 16., 237. old.
- (7) *Csándógya Upanisad.* Az eredeti szöveggel – többek közt – a *Titkos tanítások* (Bp. 1989.) 95–99. oldalain találkozhatunk.
- (8) BHAKTIVEDANTA SWAMI PRABHUPADA, A. C.: *Bhagavad-gítá, úgy, ahogy van* 2.20, 2.22, 2.14, 2.38. (BBT Int'l, 1993, 63–140. old.
- (9) A purána irodalom így emlékezik meg a „rettentő szabályról”: „Akiknek nincs kezük, zsákmányul esnek azoknak, akiknek van; akiknek nincs lábuk, a négylábúak prédái lesznek. Az erős a gyöngébben él, és általános törvény, hogy minden élőlény egy másiknak tápláléka.” – *Srímád-Bhágavatam* 1.13.47. = *Srímád-Bhágavatam. Előő Ének*, 615.
- (10) Utalás a *Bhagavad-gítá* 18.66. versére.
- (11) KENYERES ZOLTÁN: *Tündérsíp.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1983, 136. old.
- (12) WEÖRES SÁNDOR: *A Teljesség felé. Ki vagy te?*
- (13) *Srímád-Bhágavatam.* 1.1.10., 12.2.1., 2., 3., 4., 6., 7., 13. = *Vaisnava Verse Book*, 215–219. old.
- (14) BHAKTIVEDANTA SWAMI PRABHUPADA, A. C.: *Bhagavad-gítá...*, i. m.; WEÖRES SÁNDOR: *A teljesség felé. Az eszme-ido.*
- (15) *Bhagavad-gítá.* 18.61., 10. 11. = BHAKTIVEDANTA, A. C.: *Bhagavad-gítá...*, i. m., 727., 446. old.
- (16) Utalás többek között a *Bhagavad-gítá* 16.4., illetve 16.10. verseire. = Uo., 642., 648. old.
- „Óh, Prithá fia! Büszkeség, dőlyf, önteltség, düh, durvaság és tudatlanság – ezek a tulajdonságok tartoznak a démoni természethez... A démonikus emberek a kielégíthetetlen kéjben keresnek menedéket, s a gög és a hamis tekintély önteltségébe merülnek. Illúziójukban a mulandó vonzza őket, s így mindig tisztátalan tettekre tesznek fogadalmat.”
- (17) WEÖRES SÁNDOR: *A Teljesség felé. Isten.*
- (18) Uo.
- (19) = *Weörestől Weöresről.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 157. old.
- (20) TAMÁS ATTILA: *Weöres Sándor.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1978, 143. old.
- (21) Hamvas Béla szavai. = *Weörestől Weöresről*, i. m., 121. old.

### További felhasznált irodalom

- ELIADE, MIRCEA: *Az örök visszatérés mítosza.* Bp. 1993.
- ELIADE, MIRCEA: *Vallási hiedelmek és eszmék története I–II.* Bp. 1994, 1995.
- KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *A magyar irodalom története 1945–1991.* Bp. 1994.
- Mahábhárata. Bhárata nagy nemzetsége.* Elbeszéli: Bhaktay Ervin. Bp. 1994.
- PUSKÁS ILDIKÓ: *India bibliográfiája.* Bp. 1991.
- SZABÓ LŐRINC *összes versei I–II.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1988.
- WEÖRES SÁNDOR: *Egybegyűjtött írások.* Magvető Könyvkiadó, Bp. 1986.
- WEÖRES SÁNDOR: *Egybegyűjtött műfordítások.* Magvető Könyvkiadó, Bp. 1976.

---

WOJTILLA GYULA: *A mesés India*. Bp. 1988.

*A tanulmány írója segítségükért és hasznos tanácsaikért ezúton is szeretne köszönetet mondani H. H. Sivarama Swaminak, Popper Péternek, Puskás Ildikónak és Tamás Attilának.*

## Jegyzetek az interkulturális nevelésről

*Az interkulturális nevelés kérdéskörének megközelítésekor célszerűnek vélünk két fontos szempontot figyelembe venni. Az egyik abban*

*a megállapításban jut kifejezésre, mely szerint a modern társadalmak iskolai intézményeiben, a 20. század végén lezajló nevelés és oktatás voltaképpen egy olyan jelentős társadalmi tevékenységet testesít meg, melynek alapvető célkitűzése egyrészt egy adott népcsoport (nemzetiség, nemzet) által felhalmozott sajátos műveltségkészlet (minél lényegesebb és nagyobb részének) a felnövekvő fiatal nemzedékek számára történő átszármaztatására, másrészt más kultúrák alapvető értékeinek megtanítására vonatkozik.*

**E**két síkban azonban a kultúrákat nemcsak összehasonlító megközelítésben kellene a növendékek tanulásának tárgyává tenni, hanem egyazon időben, komplementáris módozatban is, hogy ekképp a tanulók a változatos műveltségi mezőkből származó valóságot minél jobban megértsék és megfelelő jelentéssel töltsék föl, úgyszintén, hogy azt könnyebben észleljék, végül pedig ráébredjenek a kulturális sokféleség realitására.

A történeti visszatekintés azt mutatja, hogy a (nemzeti) kultúrába való bevezetés, valamint az alapvető művelődési eszközök átnyújtása képezte az iskola legégetőbb megvalósítandó feladatát minden időkből, hiszen annak érvényesítése a nemzedékek közötti folytonosságot biztosította, éppen azáltal, hogy meghatározta a nyelvi alapokra épülő egységes kulturális identitást. A nemzedékek közötti szerves összekapcsolódás révén pedig a társadalom önmagát és nyilván egész kultúráját folyamatosan mintegy reprodukálta. Az emberi társadalmak történelmi fejlődése alatt megalkotódott és összegyűlt művelődési kincs-készlet hatékony iskolai terjesztésének nemcsak azért van központi jelentősége, mert abban a folyamatban a fiatalok birtokba vehetik a távlati szociális beilleszkedés nélkülözhetetlen pszichikus képződményeit, hanem azért is, mert ily módon kifejlődik nemzeti identitásuk s megeremtődnek azok a feltételek, melyek a kultúra továbbfejlődését, a művelődési értékek állományának permanens gazdagodását határozzák meg, mert hiszen a kultúra mindig kultúrát generál.

A másik szempont arra az egyre jobban letisztuló és egyértelművé váló tényre vonatkozik, hogy napjainkban, a földkerekség talán minden régiójában (még az úgynevezett nemzetállamokban is), az emberi társadalmak egyik sajátos jellemzője éppen a kulturális pluralizmus. A jelenlegi igencsak felgyorsult ütemben zajló, bizonyos területeken uniformizáló hatású globalizációs folyamatok közepette, a multikulturalitás mértéke (paradox módon) nemhogy nem csökken, hanem, éppen ellenkezőleg, erősödik, s a világ egyre színe-esebbé válik (hiszen a kulturális identitás megőrzésének szükségessége a világ minden táján, a legkisebb népcsoportok esetében is egyre jobban tudatosul). Ugyanakkor, a különböző művelődési értékrendszerek összetalálkozása (mindenekelőtt az együtt élő vagy szomszédságban levő kultúrák érintkezése) is egyre gyakoribbá válik, a kultúrák közötti kapcsolatok pedig folyamatosan fokozódnak, szinte szükségszerű jelleget öltenek, annak ellenére, hogy azok, fejlettségük, szférájuk vagy jellegük szempontjából, sokszor nagyon

is különbözőek (esetenként mind térben, mind pedig időben egymástól meglehetősen távol esnek). Ma már el sem képzelhető olyan kultúra, melynek ne lennének más kultúrákkal kialakított termékeny kapcsolatai, hiszen ezek a kapcsolatok képezik a kultúra pontosabb önmeghatározásának és fejlődésének egyik fontos előfeltételét.

Köztudott ugyanakkor az is, hogy a különböző etnikai, s azokhoz kapcsolódóan eltérő kulturális (vallási, nyelvi, társadalmi stb.) identitással rendelkező egyének vagy emberi csoportosulások adott társadalom kereteiben történő együttélése, azok valamilyen típusú koegzisztenciája nem mindig zökkenőmentes, sok esetben bonyolult politikai, pszichológiai, szociális és pedagógiai problémákat hoz felszínre. Nem ritka a kölcsönös alkalmazkodás sikertelensége, konfliktusok megjelenése, az asszimiláció jelensége, az egyének identitásra vonatkozó elégtelensége vagy a kulturális másság előítéletes és negatív érzelmekkel kísért felfogása és visszautasítása sem. Vitán felül álló, hogy ezeknek a negatív helyzeteknek a megelőzésében az intézményes nevelésre igencsak jelentős szerep hárul. Egy régió vagy ország különböző kultúráinak valósága, az új évszázad küszöbén, nagy kihívást jelent az iskolában megszervezett nevelés és oktatás számára. Majdnem teljes bizonyossággal lehet feltételezni, hogy ennek a kihívásnak a nevelés úgy tudna a legeredményesebben megfelelni, ha egész tevékenységrendszerében fokozná interkulturális jellegét. Ugyanis minden valószínűség szerint a nevelés mentén meghirdetett interkulturalizmus eszméje a kultúráközi kommunikáció és értékcsera megvalósulásának, a kulturális modellek között lezajló bármilyen típusú kapcsolat létrejöttének, valamint a különböző etnikumok kölcsönös megismerésének vezérelvét képezi. Nem nehéz észrevenni, hogy maga az interkulturális kifejezés – mint terminus technicus – egyértelműen interakcióra, cserére, kölcsönösségre és összefüggésre utal. Az „inter” jellegű pedagógiai gondolkodásmód időszűrsége éppen abban áll, hogy az etnocentrizmust meghaladó új magatartási paradigmákat hoz előtérbe, felcserélve a ma már devalválódottnak számító „mono” típusú logikát a nevelési tevékenységek terén.

Az intézményesen megszervezett nevelés mint alapvető kulturalizáló folyamat, illetőleg mint jelentős érték közvetítő társadalmi tevékenység, lehetőséget kell biztosítson arra is, hogy a növendékek meghaladják saját kultúrájuk szféráját, mert anélkül annak receptálása és asszimilációja is meglehetősen korlátozott lesz. Az interkulturalizmus éppen azt segíti elő, hogy a növendékek, nyilván a lehetőségek függvényében, megközelítsék mások kultúrájának egyes elemeit, birtokukba vegyék egyes művelődési javait, s azokkal szemben nyitott, elfogadó-megértő viszonyulásokat fejlesszenek ki, ugyanakkor betekintést nyerjenek idegen kultúrák szellemiségébe, s az ennek következtében föllépő kontraszt-hatás révén saját műveltségüket is minél tisztábban észlelhessék és minél pontosabban értékelhessék. Számos jel utal arra, hogy az intézményes nevelés ma már nem mondhat le mások kulturális értékeiben, valamint a kultúráközi kapcsolatokban (egymás jobb megismerésében) rejlő gazdagító és fejlesztő jellegű erőről, főleg akkor, amikor a különböző kultúrák hordozói egymáshoz közel, esetleg együtt élnek. A különböző kultúrák (kulturális csoportok) közötti kapcsolatok egyfelől hozzájárulnak a sajátos jellegű tudatosulásához, másfelől a kapcsolatban részt vevő kultúrák fejlődéséhez, ugyanis a kultúrák közötti interakciós folyamatban, rendszerint az interkommunikáció mértékének függvényében, a kultúrák módosulnak, újrastrukturálódnak, újból és újból meghatározódnak.

A napjainkban szinte mindenhol megmutatkozó kulturális pluralizmusnak, a konfliktusok, az agresszió, az elutasítás, a negatív előítéletek, az intolerancia vagy az erőszak elleni küzdelem viszonylatában, úgy tűnik, hogy a legjobban az az interkulturális nevelés felel meg, amelyik a kulturális relativizmus elvére támaszkodik, s ekképp a kulturális különbségek tiszteletben tartását véli igencsak fontos problémának. Azonban, az úgynevezett nemzeti tantervek, éppen kulturális tartalmaik révén, rendszerint szűk (mindenekelőtt a nemzeti azonosság-tudat fejlesztésére vonatkozó) nemzeti célokat szolgálnak (ami alapjában véve természetesnek tekinthető). Ebből fakadóan azonban nyilvánvalónak látszik, hogy az

interkulturális nevelés kibontakozásának legnagyobb akadálya a modern oktatási rendszerek fokozott nacionalizmusában, a saját nyelv, irodalom, történelem stb., végső soron mindennemű kulturális megvalósítás vagy hagyomány kiemelt jelentőségű értéként való bemutatásában keresendő, melynek alapján az iskolázás végén az egyén hajlamossá válik arra, hogy másokkal szemben túlértékelje saját művelődésének értékeit (nemzeti történelmét, vallását, tudását, anyanyelvi rendszerét, irodalmát, tudományos eredményeit, hagyományait, sőt képességeit vagy jellembeli tulajdonságait is), hogy saját népének kiemelkedő fontosságát vagy magasabbrendűségét hirdesse, végső soron, hogy előítéleteket dolgozzon ki, lapangó ellenséges érzületeket tápláljon mások iránt, más értékekkel (vagy mások értékeivel) szembeni megvető-elutasító vagy leki-csinyló magatartást tanúsítson. Napjainkban ez már egyenesen elfogadhatatlan, hiszen az európai integráció síkján szinte mindegyik európai nemzetiség vagy nemzet elemi érdeke, hogy az iskolát elhagyó fiatalok egyben országuk és a közös európai ház civilizált, kulturált magatartású, egyenrangú tagjai is legyenek. Az interkulturális beállítottságú nevelés éppen arra törekszik, hogy felébressze és gondozza a növendékekben önmaguk, anyanyelvük, saját nemzeti kultúrájuk megismerésének szükségességét, de ugyanakkor a mások iránti érdeklődést, az idegen nyelvekkel és kultúrákkal szembeni érzékenységet és kíváncsiságot is. Célul tűzi ki egyrészt, hogy az anyanyelv és a nemzeti kultúra asszimilációjának alapján megtanítsa a fiatal generációkat a kultúrák sokféleségére (s a különbözőségek csodálatára, tiszteletére), másrészt, hogy általános kulturális kritériumok kiemelésével annak meggyőződését alakítsa ki bennük, hogy a föld bármely részén élő embereket, a köztük megfigyelhető (etnikai, nyelvi, vallási, nemi, életkori, szociális státusbeli, foglalkozásbeli stb.) eltéréseket túlszárnyaló, lényeges hasonlóságok jellemzik. Az sem elhanyagolható és tekintetben, hogy a változatos kultúrákhoz tartozó emberek közötti különbségeket túllépve, biológiai szempont szerint, végül is azonos fajról van szó.

Ismeretes, hogy az úgynevezett modern nemzetállamok azon kezdeti elképzelése, hogy kultúrájuk homogén, mennyire illuzórikusnak bizonyult. A legtöbb esetben az egynemzetiségű (etnikailag egyszínű és kulturális szempontjából homogén) állam létezését a valóság egyértelműen megcáfolta. *R. Stavenhagen* találóan jegyzi meg, hogy „leggyakrabban akkor emlegetik a homogén kultúrájú, egynemzetiségű állam eszméjét, amikor el akarják fedni azt a tényt, hogy az ilyen államokat inkább minősíthetnék etnokratikusnak, ahol egy többségi vagy uralkodó etnikai csoport ráerőlteti saját nemzetiségét a társadalmat alkotó többi csoportra”. (1) Ezekben az államokban, a többszínűség felismerésének következtében s a másság negatív másságként való felfogásából kifolyólag, számos próbálkozás történt a (kulturális) homogenizálás irányába (ami már önmagában is természetellenes),

---

*Az intézményesen megszervezett nevelés mint alapvető kulturálizáló folyamat, illetőleg mint jelentős értékközvetítő társadalmi tevékenység, lehetőséget kell biztosítson arra is, hogy a növendékek meghaladják saját kultúrájuk szféráját, mert anélkül annak receptálása és asszimilációja is meglehetősen korlátozott lesz.*

*Az interkulturális nevelés éppen azt segíti elő, hogy a növendékek, nyilván a lehetőségek függvényében, megközelítsék mások kultúrájának egyes elemeit, birtokukba vegyék egyes művelődési javait, s azokkal szemben nyitott, elfogadó-megértő viszonyulásokat fejlesszenek ki, ugyanakkor betekintést nyerjenek idegen kultúrák szellemiségébe, s az ennek következtében föllépő kontraszt-hatás révén saját műveltségüket is minél tisztábban észlelhessék és minél pontosabban értékelhessék.*

---

amikor is az uralkodó etnikai csoport megpróbálta ráerőszakolni saját kultúráját a lakosság bizonyos (kisebbségi) csoportjaira. A kulturális homogenizáció feladatainak nagy részét az állam rendszerint az iskolára ruházta, mert a fokozottan központi irányítású közoktatási szisztémák síkján viszonylag könnyű volt egy szabványosított (egyszínű) iskolarendszert működtetni, egy egységes nemzeti standard műveltséget közvetíteni, annak el-sajátítását kötelezővé tenni, s ezáltal kulturális viszonylatban mindenkit egyformává tenni, s a tanítás nyelvét is könnyen lehetett manipulálni. Örvendetes azonban, hogy ma már egyre többen utasítják vissza az iskola uniformizáló funkcióját, előtérbe hozva annak individualizáló feladatait (hiszen minden ember individuumnak születik e világra), egyre többen kérik számon az iskolai intézmények típusra, szerkezetre, pedagógiai programra, világnézeti és nevelésfilozófiai irányultságra, tanítási nyelvre, működési koncepcióra stb. vonatkozó sokféleségét (hogy ekképp a szülők is elnyerjék a szabad iskolaválasztás tényleges jogát). Végső soron, a homogenizáció közvetlenül fenyegető veszélye a kultúrák sokszínűségének megszüntetésére vonatkozik. Pedig ha valami rejtelmesen csodálatos az emberi társadalomban, az nem lehet más, mint az emberek (csoportok) varázslatos változatossága, a kultúrák rendkívüli méretű és lenyűgöző sokfélesége. Kontinensünk viszonylatában *R. Carneiro* egyértelműen megállapítja, hogy Európa legnagyobb kincse a sokféleségében rejlik. (2) Az is igaz azonban, hogy globalizálódó világunkban a kisebb-nagyobb kultúrák sajátos jegyei bizonyos mértékben szükségszerűen elhalványulnak. Ezt az uniformizációt *Illyés Sándor* értékvesztési folyamatnak tekinti, és úgy véli, hogy a kulturális csoportok közötti különbségek fenntartását, megőrzését vagy esetleg visszaállítását elő kell segíteni. (3) Napjainkban a kirobbanó konfliktusokon túl az kimondottan reményt keltő tény, hogy sok állam „nemcsak hogy eltűri a kulturális sokféleség kifejeződései formáit, de még azt is elismeri, hogy a sokféle kultúra és a sokféle etnikum nem hogy nem akadályozza a demokratikus társadalmi integrációt, de annak igazi pilléréül szolgál”. (4) A józan ész azt diktálja, hogy ezt a sokféleséget-sokszínűséget mindenképpen meg kellene őrizni. Ennek a fontos feladatnak a teljesítésére a legjobb és a legnagyobb hatásfokú eszköznek az interkulturális nevelés mutatkozik. Könnyen belátható, hogy az interkulturális nevelés éppen arra a pedagógiai erőfeszítésre vonatkozik, amely részint a kulturális identitás kifejlesztésének, részint pedig a kulturális sokféleség iskolázás általi megőrzésének és védelmezésének céljával történik.

Az interkulturalitás pedagógiai fogalma tehát mindenekelőtt az iskola által kezdeményezett művelődési interakciókra, a kapcsolatok kölcsönösségére, mindenfajta kulturális értékek iránti nyitottság művelésére, az emberi szolidaritásra való felkészítésre vonatkozik. Ugyanakkor e fogalomban kifejezésre jut a művelődési értékek mutális elfogadása, megértése, megbecsülése, azok általános és egyetemes emberi javakként való tisztelete. Az interkulturális nevelés intenzívebb érvényesítése révén (például a romániai iskolázás folyamatában) a növendékek hajlandóságot nyernének az ország polgárai között létező (nyelvi, kulturális, vallási, világnézeti stb.) különbségek jobb megértésére, elfogadására, helyesebb megítélésére és pontosabb értékelésére.

Egyre nagyobb azoknak a szakértőknek a tábora, akik úgy vélik, hogy az interkulturális nevelés kibontakoztatása nemcsak a kulturális szempontból heterogén (plurikulturális), hanem még a homogén (monokulturális) közösségekben is célszerű, hiszen az interkulturális párbeszédre és egészséges kapcsolatokra való hajlandóság, a funkcionális, interakció-könyvítő jelleggel bíró interkulturális magatartások ma már minden ember számára szükségesek. A kelet-európai régió országaiban jelenleg kibontakozó, a köznevelési rendszerek szinte minden vetületére több-kevesebb hangsúlyozottsággal kiterjedő reformtörekvések még akkor sem mondhatnak le az interkulturális nevelés támogatásáról, ha azok olykor bizonyos előítéletekbe vagy sztereotípiákba ütköznenek (akár a nemzeti kisebbség, akár a többség részéről) vagy ha azt ellenséges, régi tapasztalatok vagy történelmi tények alapján kialakult negatív érzelmek vagy helytelen értékítéletek akadályoznák. Szükség van te-

hát arra, hogy az iskolában oktatott tantárgyak (s itt nemcsak az irodalomra, a történelemre és a földrajzra gondolunk) és megszervezett tevékenységek rendszerének jelentősebb interkulturális irányultsága legyen, az hordozza a kulturális sokféleség fogalmát, s részt vegyen az olyan kulcsfontosságú egyetemes értékeknek a terjesztésében, mint amilyen például az ökológiai tudatosság a társadalmi igazságosság, az emberi jogok tiszteletben tartása, a béke, a demokrácia vagy a jellegzetes művelődési hagyományok. Viszont olyan oktatási programokra is fölöttébb szükség van, melyek hozzájárulnak valamely ország különböző etnikumú lakosainak (a kulturális különbözőségek ellenére megmutatkozó) egységességére vonatkozó nézetek növekedéséhez, éppen azért, hogy hangsúlyozottabban azokat a tudományos, művészeti stb. értékeket hozzák előtérbe, melyek az emberek közötti lényeges hasonlóságokat tükrözik (még abban az esetben is, ha az adott értékek jellegükben fogva különbözőek), melyek az embereket egyesítik, s nem azokat, melyek megosztják őket.

Arányosabb és kiegyensúlyozottabb viszonyra van szükség az oktatási programok során a nemzeti értékeket és az egyetemes kulturális elemeket hordozó tananyagok, a többségi és a kisebbségi kultúrára vonatkozó tartalmak között, a nemzeti kulturális azonosságtudatot és az emberiséghez tartozás érzését fejlesztő, az iskolában elsajátításra felajánlott ismeretek között. Hangsúlyoznunk kell, hogy a programokon, illetve az elsajátításra felajánlott alapvető ismeretek témáján túl, gyakorló pedagógusoknak is kiemelkedő szerepük van e téren, hiszen ők ismerik a legközelebről a helyi közösségek kulturális jellemzőit, a gyermekek sajátosságait, tehát nekik van lehetőségük arra, hogy olyan tanítási-tanulási stratégiákat, módszereket és technikákat alkalmazzanak, melyek az interkulturalizmus irányában hajlékonyabbak, nyitottabbak és érzékenyebbek.

A fentiek alapján megfogalmazhatjuk azt a követelményt, hogy a multikulturális Európa jellegzetes keleti régiójában a közoktatás-politikának és a központi menedzsmentnek jobb lehetőséget kellene teremtenie a köznevelési rendszer interkulturális irányultságának biztosítására, az intézményes nevelés szintjén pedig a pedagógusoknak – növekvő autonómiájuk révén – eredményesebben ki kellene aknázniuk a tanítási programok interkulturális lehetőségeit (még akkor is, ha olykor ezek a lehetőségek meglehetősen csekély méretűek), s hatékonyabban kellene interakcióba hozniuk a nemzeti és a nemzetközi művelődési értékeket. Az interkulturális nevelés célszerűsége a nemzeti kisebbségek viszonylatában részint abban áll, hogy meggátolja a kulturális alapú asszimilációs folyamatokat, részint pedig abban, hogy meghaladja a multikulturalitás – a különböző kultúrák lényeges ismérveit szűk, elszigetelt, kapcsolat nélküli megnyilvánulásainak – gondolatát. *J. Demorgon* elég élesen megkülönbözteti a multikulturális és az interkulturális kifejezéseket, s azokat nem tekinti egymással felcserélhetőeknek, amennyiben míg az első csupán azt fejezi ki, hogy adott térben és azonos időben, több kultúra van jelen (többnyire egymástól elszigetelten), addig a másik arra utal, hogy két vagy több kultúra között kölcsönös kapcsolatok léteznek és mindegyik fél számára előnyös cserék zajlanak le. (5) Ugyanakkor, az interkulturális nevelés felkészíti a soron következő nemzedékeket a békés együttélésre egy multikulturális világban, egy sokszor elmélyülten elkülönülő értékek által meghatározott szociális környezetben, ugyanis, bár előnyben részesíti a saját kulturális univerzumot, céltudatosan hirdeti a toleranciát, a tiszteletet, a másik és a másság elfogadását is. Tisztázza és tudatosítja, hogy a különböző kultúrákra jellemző értékrendek, a változatos művelődési értékrendszerek között ma már nem létezhetnek alapvető ellentétek vagy összeférhetlenségi állapotok. Nem ragad meg azonban a kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek megállapításánál, hanem azokon túllépve, megpróbál új, mindenki által elfogadott jelentéseket megfogalmazni. (6) Ekképp az európai integráció viszonylatában lépéseket tesz az európaiság érzésének kiművelésére, az európai tudat alakítására. Magától értetődőnek tűnik, hogy az interkulturális nevelés jelentős mértékben megalapozza a fiatalokban azt a meggyőződést, hogy mind a kisebbség, mind a többség kultúrája egyformán érdemes a megbecsülésre,

megőrzésre, ápolásra, népszerűsítésre és fejlesztésre. Az interkulturalitás gondolatának integrációja a köznevelési rendszerekbe eleve feltételezi (nyilván a kedvező oktatáspolitikai akaraton túl), hogy a tantervek minél több olyan ismeretet tartalmazzanak, amelyek tanítása hosszú távon fenntartaná a kulturális diverzitást és az egyének egyediségét, továbbá bátorítaná az országban meglévő etnikai kultúrák minőségi expanzióját, a kétnyelvűséget (többynyelvűséget), az alternatív életmódokat stb. Az interkulturális nevelés konkrét megvalósítását olyan tényezők és szituációk optimalizálhatnák, mint például: a legalább Európa-pára kiterjedő testvériskolai rendszerek kiépítése; az iskolai levelezési programok elindítása; a bel- és külföldi tanulmányi kirándulások és múzeumlátogatások szervezeti formáinak szélesebb körű alkalmazása; a változatos művelődési övből érkező személyiségekkel való találkozók szervezése; a fokozottabb zenei és énekkari tevékenység lebonyolítása; a kulturális értékek hierarchizáló módozatokban való bemutatásának megszüntetése; az

---

*Arányosabb és kiegyensúlyozottabb viszonyra van szükség az oktatási programok síkján a nemzeti értékeket és az egyetemes kulturális elemeket hordozó tananyagok, a nemzeti kulturális azonosságtudatot és az emberiséghez tartozás érzését fejlesztő, az iskolában elsajátításra felajánlott ismeretkészletek között. Hangsúlyoznunk kell, hogy a programokon, illetve az elsajátításra felajánlott alapvető ismeretek témáján túl, gyakorló pedagógusoknak is kiemelkedő szerepük van e téren, tehát nekik van lehetőségük arra, hogy olyan tanítási-tanulási stratégiákat, módszereket és technikákat alkalmazzanak, melyek az interkulturalizmus irányában hajlékonyabbak, nyitottabbak és érzékenyebbek.*

---

etnocentrizmust vagy diszkriminációt favorizáló programok elvetése; az idegen nyelvek fokozottabb tanítása; az erkölcsi és vallási meggyőződések sokféleségének bemutatása; a korszerű kommunikációs technológiák használata; a helyi és nemzetközi politikai, művelődési, társadalmi vagy természeti események (háború, éhínség, árvíz stb.) szolidaritást keltő feldolgozása; a kulturális különbözőségek értelmezési kritériumokként való felfogása; a kulturális értékek szembeállításának, egyes értékek modellként való prezentálásának, valamint más értékek minimalizálásának a mellőzése; az iskola és az osztályok életének demokratikus megszervezése; a különböző szerepviselkedések megtapasztalási lehetőségének biztosítása; a sérült, akadályozott vagy bármilyen különleges bánásmódot igénylő gyermekek integrációja a hagyományos osztályokba; a más egyének, csoportok iránti beleérző képesség kiművelése; a kulturális pluralizmus tényének és az interkulturális nevelés gondolatának a politika síkján történő megértése és elfogadása. Az e felsorolásban található intézkedések egyvelege is bizonyítja, hogy ma még nincs

az interkulturális nevelésre vonatkozó jól kidolgozott egységes módszerünk, csupán olyan pedagógiai eszközökkel rendelkezünk, melyek segítségével elő lehet mozdítani az iskola interkulturális dinamikáját. Ugyanakkor, a pedagógusképzés sem számol még kellő mértékben a tanárjelöltek interkulturális formációjának, illetve képzettségének megalapozásával, pedig ez kikerülhetetlen előfeltételét képezi az interkulturális nevelés gyakorlati implementációjának. Az előbbiekből az is kitűnik, hogy az interkulturális nevelést nem lehet új iskolai tantárgyként vagy kisebbségeket érintő kompenzáló oktatásként értelmezni, amint azt *P. Dasein* is találóan megjegyzi, (7) hanem a demokratikus társadalmak olyan ideológiaválasztásaként kell felfogni, amely az állampolgárjelölteknek a megfelelő tájékozódásra, valamint az értékrendek multiplikációjának körülményei közötti helyes választásra való felkészítését jelenti. *A. Perotti* arra is felhívja a figyelmet, hogy az interkulturális

nevelés nem egy új tudomány, hanem egy olyan új metodológia, amely integrálni akarja a nevelési mezőre irányuló kérdésfeltevés területén a pszichológia, az antropológia, a társadalomtudományok, a politika, a kultúra és a történelem adatait. (8)

Az interkulturális nevelés megpróbálja figyelembe venni a világunkat egyre fokozottabban jellemző két ellentétes irányú – de komplementáris – általános tendenciát, éspedig, egyfelől a nemzeti síkú homogenítésra való törekvést, valamint a nemzetközi síkú integráció és globalizálódás folyamatát (a gazdaság, illetve a gazdasági kapcsolatok mondializációját, az audiovizuális média, illetve a kommunikációs hálózatok gyors terjedését stb.), másfelől a regionális vagy helyi jellegű, saját kultúrával rendelkező nemzetiségi közösségek specifikus igényeit, ami a jellegzetes identitástudat és kulturális azonosság elnyerését illeti.

Mindezek után még mindig felvetődik a kérdés: vajon miben is rejlik az interkulturális nevelés jelentősége? Nem kívánjuk áttekinteni ezen a helyen mindazokat a pozitív hatásokat, amelyeket az interkulturális elve generálna az intézményes oktatás és nevelés terén, csupán néhány olyan kedvező következményre szeretnénk még utalni az alábbiakban, amelyek a kisebbség(ek)–többség együttélésének síkján nyilvánulna meg.

Úgy véljük, nem nehéz az előbbiekből leszűrni azt, hogy a nyomatékosabb interkulturális jelleggel megvalósított nevelés egyrészt nagymértékben hozzájárulna az interetnikus és kulturális alapú feszültségek, illetőleg konfliktusok kialakulásának megelőzéséhez, másrészt a már meglévő konfliktusok elmélyültségének enyhítéséhez, az agresszív és nyers ellenséges megnyilvánulások csökkentéséhez, hiszen a konfliktusok kirobbanásának egyik alapvető tényezője éppen egymás kulturális síkú hiányos ismeretében, valamint az önnön kultúrába való zártságban található. Feltehetőleg az interkulturális nevelés alaposabban meghatározná az egyének interetnikai nyitottságát, egymás interkulturális megértésének képességét, egymást segítő attitűdjét, egymás iránti toleranciáját, s az azon túlmutató együttműködési hajlandóságát, valamint a kölcsönös megértés képességét. Ugyanakkor számottevő mértékben megfékezne a csoportközi előítéletek kialakulását, valamint, természetesen, az azokból fakadó elutasító, kirekesztő magatartások kifejlődését. Enyhítené a nemzeti oktatási rendszer általános céljai és az eltérő kultúrájú csoportok érdekei között húzódó feszültségeket. A kulturális pluralizmus gondolatának nevelés általi szélesebb körű támogatása fékezne, illetve némiképpen visszaszorítaná az eredetből, vallásból, anyanyelvből, nemből, életkorból stb. fakadó diszkriminatív megnyilvánulásokat is.

Sok szakértő által elfogadott az a feltételezés, hogy más kultúrák lényeges elemeinek megismertetése, a saját (szűkebb vagy tágabb) művelődési körből való kitekintés fokozottabb előmozdítása az intézményes nevelés révén, nagymértékben hozzájárulna a növendékek szociokulturális azonosságtudatának megerősödéséhez is, ami a hovatartozási élmény kiváltódásának optimális alapját képezi. Úgy tűnik, hogy más kulturális modellek megismerésének hiányában, a saját művelődési értékeknek a felnövekvő nemzedékek általi tudatosítása és interiorizálása is jóval nehezebben történik.

A kulturális azonosságtudat optimális fejlődése tehát eleve feltételezi a saját kultúra körét meghaladó idegen értékek, azaz a művelődési alteralitás megközelítését is.

A megújító reformintézkedések életbe léptetésével jellemezhető jelenlegi romániai oktatás (beleértve a romániai magyar oktatást is) szükségszerűen rá kellett figyeljen, éppen programjai, eszközei, stratégiái és módszerei révén, az oktatás interkulturális vetületére is, annak mind az ismeretekre (tudásra), mind pedig a tapasztalatokra (élményekre) vonatkozó dimenziójában, mert egy ilyen oktatásnak az előnye hosszú távon abban is megmutatkoznak, hogy az ország különböző etnikai hovatartozású lakosai közötti kapcsolatokat feljavítják, éppen a kölcsönös megismerés következtében létrejövő megértés, az előítélet-oldódás, a sztereotip elképzelések megelőzése, az elfogadás és a tisztelet alapján. Könnyen elképzelhetjük azt is, hogy az interkulturális jellegű iskolázás fontos tényezőként erősítené a romániai társadalom demokratizálódását, pluralista, liberális, toleráns és nyitott jellegének megszilárdulását is. Ezt arra is vissza lehetne vezetni, amire *C. Cucos* is utal, ne-

vezetesen arra, hogy a kulturális diverzitáshoz való alkalmazkodás nemcsak a kisebbség, hanem a többség számára is szükséges, akár a pillanatnyi, akár a jövőbeli interakciók távlatában. A kisebbség, amennyiben megőrizheti kultúráját, nyelvét, történelmét és hagyományait, inkább alkalmazkodik az állami intézmények, mindenekelőtt az oktatás és a jogrend révén előtérbe hozott normákhoz és törvényekhez is.

Az interkulturális nevelés révén kialakított interkulturális attitűd az egyéni magatartást a különböző kulturális csoportok közötti kommunikáció és kölcsönös megértés irányába terelné. Olyan fontos értékekre alapozva, mint amilyen a tolerancia, a kölcsönös tisztelet vagy humanizmus, az interkulturális beállítódás az egyes vagy sajátos kulturális értékeket – hordozóik etnikai hovatartozásától függetlenül – az emberiség általános és egyetemes kincseként fogja föl. Az interkulturális megértés és attitűd kialakulására kedvezően hat, ha az iskolázási folyamatban a növendékek kooperatív jellegű önmeghatározási hajlandóságát fejlesztik, ha kialakul bennük az idegen vagy mindennemű másságot hordozó személy me-

felelő, negatív érzelmektől mentes észlelésének, s egyáltalán a másság elfogadásának képessége. Lényeges ebben a folyamatban az is, hogy a fiatalok iskolázásuk során nyerjenek felkészítést arra, hogy önnön interakciós normáiknak elégtelenségeit észreveggyék, azok viszonylagosságát belássák, illetőleg tudatosítsák.

Számtalan okunk van azt feltételezni, hogy adott régiók kulturális pluralizmusa széles körű, az intézményes nevelés által kiaknázható potenciális gazdagságot képez. Ez a gazdagság azonban csak abban az esetben örzi meg szerepét, ha egyik kultúra sem próbálja meg csökkenteni vagy semlegesíteni egy másik (közelebbi vagy távolabbi, kisebb vagy nagyobb, gazdagabb vagy szegényebb) kultúra létjogosultságát, sajátos identitását. Az interkulturális nevelés szembefordul az olykor hol kisebb, hol nagyobb erővel előbukkanó asszimilációs (beolvasztó) és szegregációs (elkülönítő) törekvésekkel, az erőszakra épülő szocializációt megtestesítő tényezők működésével (média, hadsereg stb.), a kulturális különbözőségek erő-

---

*Sok szakértő által elfogadott az a feltételezés, hogy más kultúrák lényeges elemeinek megismertetése, a saját (szűkebb vagy tágabb) művelődési körből való kitekintés fokozottabb előmozdítása az intézményes nevelés révén, nagymértékben hozzájárulna a növendékek szociokulturális azonosságutadatának megerősödéséhez is, ami a hovatartozási élmény kiváltódásának optimális alapját képezi. Úgy tűnik, hogy más kulturális modellek megismerésének hiányában, a saját művelődési értékeknek a felnövekvő nemzedékek általi tudatosítása és interiorizálása is jóval nehezebben történik.*

---

szakba torkolló konfliktusokká való átalakulásával, s ekképp szabad teret enged annak, hogy a társadalmat alkotó különböző csoportok megőrizhessék kulturális egyediségüket, jellegzetességeiket.

Végezetül még csupán azt szeretnénk megjegyezni, hogy napjainkban, az európai integrációs és a világméretű globalizációs folyamatok korában, az interkulturális nevelés jelentősége egyértelműen nő. Ez a tendencia mindenképpen pozitívan értékelendő, mert hiszen odáig kellene eljutni, hogy minden iskolázott ember tudomásul vegye, óvja és messzemenően tisztelje a kulturális sokféleséget, mind lokális, mind pedig globális szinten. M. Rey egyenesen arra a következtetésre jut, hogy az emberi jogokra való felkészítésnek és az etnocentrizmus meghaladásának kötelező útja nem lehet más, mint az interkulturális jellegű nevelés. (10) E. Carneiro pedig leszögezi, „hogy az európai oktatásnak szükségszerűen interkulturálisnak és nyitottnak kell lennie, az identitást és a különbségeket is hangsúlyozva vállalnia kell a polgárság mai fogalmának sokszínűségét”. (11)

Az interkulturális megközelítési mód a pedagógiában tulajdonképpen azt jelenti, hogy az oktató-nevelő tevékenység a kulturális sokféleség tényére összpontosít, éppen abból a megfontolásból, hogy „az emberek egymás közötti jobb megértésének kialakítása reális lehetőséget képez”. (12) Az „inter” típusú gondolkodás által meghatározott életstílust azonban nem könnyű kialakítani a felnövekvő nemzedékben, amennyiben ahhoz specifikus tanítási, valamint elmélyült és tartós tanulási erőfeszítésekre van szükség.

Az „inter”-rel jellemezhető beállítódás tanulás útján történő fejlesztésének tehát az intézményes nevelés központi feladatát kellene képeznie. Oktalanság lenne azonban feltételezni, hogy a pedagógia önnön erejével, a programjaiban és a pedagógusaiban rejlő lehetőségeivel, más tényezők segítségével nélkül képes lenne a kulturális sokszínűség megóvására. Akárcsak a biológiai diverzitás védelmének esetében, a kulturális pluralizmus fönntartásához is a pedagógia stratégiai törekvéseivel és erőfeszítéseivel egybevágó, a politikum, a kormányzat, a civil szervezetek stb. irányából érkező támogató hatásokra lenne szükség. Az is igaz viszont, hogy e századvégi periódusban, akkor, amikor egyes országokban még mindig megszegik a legegyszerűbb emberi jogokat, etnikai tisztogatások folynak, amikor egyre több helyen eluralkodik a szegénység, amikor akadályokba ütközik az anyanyelv tanulása és alkalmazása, amikor újabb esélyegyenlőtlenségek jelentkeznek s egyes régiókban a nevelés elveszíti jelentőségét, az iskolák pedig ritkán tapasztalt anyagi gondokkal küszködnek, az interkulturális nevelés konkrét megvalósítása kissé illuzórikusnak tűnhet. Ami viszont mégsem gátolhatja meg, hogy a kulturális sokszínűség mentén, illetve annak védelméért meghirdetett interkulturális nevelés kérdése mint viszonylag újkeletű nevelésméleti paradigma, az új évezred küszöbén, az oktatásra vonatkozó nemzetközi pedagógiai elmélkedés középpontjába kerüljön.

### Jegyzet

- (1) STAVENHAGEN, R.: *Oktatás egy multikulturális világban*. = *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése, Osiris, Bp. 1997, 193. old.
- (2) CARNEIRO, R.: *A közös európai ház kialakítása az oktatásban I*. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 1. sz., 126. old.
- (3) ILLYÉS SÁNDOR: *Másság és emberi minőség*. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 1. sz., 8. old.
- (4) STAVENHAGEN, R.: *Oktatás egy multikulturális világban*, i. m., 194. old.
- (5) DEMORGON, J.: *L'histoire interculturelle des sociétés*. Anthropos, Paris 1998, 29. és 35. old.
- (6) PERREGAUX, CR.: *Pentru o abordare interculturală în educație*. = DASEN, P.–PERREGAUX, CR.–REY, M.: *Educația interculturală*. Polirom, Iasi 1999, 123. old.
- (7) DASEN, P.: *Fundamentele științifice ale unei pedagogii interculturale*. = DASEN, P.–PERREGAUX, CR.–REY, M.: *Educația interculturală*, i. m., 39. old.
- (8) PEROTTI, A.: *La lutte contre l'intolérance et la xenophobie*. Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg 1992.
- (9) CUCOS, C.: *Pedagogie*. Polirom, Iasi 1996, 199. old.
- (10) REY, M.: *Human Rights and Intercultural Education*. = *The Challenge of Human Rights Education*. Szerkesztette: STARKEY, H. Cassell/Council of Europe, London 1991.
- (11) CARNEIRO, R.: *A közös európai ház...*, i. m., 127. old.
- (12) PERREGAUX, CR.: *Pentru o abordare...*, i. m., 123. old.

## A minőségbiztosítás konfliktusai az iskolavezetésben

*A mögöttünk álló év legtöbbször hallott-olvasott, oktatásüggyel kapcsolatos kifejezése minden bizonnyal a minőségbiztosítás volt. És ugyanezt sejteti a közeljövő. A közoktatási törvény napirenden levő módosítása ugyanis nyilvánvalóvá tette, hogy a minőség az iskolaügyben is kulcsfogalomává válik. Ezt a tényt örömmel kell, hogy fogadja mindaz a sok tízezer pedagógus és más tanügyi szakember, akik szívügyüknek, esetleg élethivatásuknak vagy éppen nemzeti sorskérdésnek tekintik a nevelés-oktatás színvonalának emelését. Végre – mondhatjuk –, az óvodáról-iskoláról szólván a döntéshozókat sem a gazdaságosság, a racionalitás, a költségvetési ráfordítások stb. témák fogják úgyszólván kizárólag izgalomba hozni. Hanem figyelnek már az oktatás minőségére is. Mi több, ennek megőrzésére és állandó fejlesztésére. Azaz a minőségbiztosításra.*

### A minőségbiztosítás fogalma

A fogalom maga az 1998-ban választási győzelmet aratott párt programjában került először szoros kapcsolatba az iskolaüggyel. Majd megjelent a következő néhány év fejlődési trendjét meghatározó dokumentumban, a Kormányprogramban. Ez utóbbi szövegének elemzése bizonyítja a fontosságát, mivel hogy a közoktatásról szóló fejezet bevezetőjének már a második mondatában előfordul: „...szükséges, hogy az oktatás minőségének javítása, a hasznosítható tudás térnyerésének elősegítése a kormányzati politika legmagasabb szintjén képviseltessek.” Majd ugyanitt, az oktatásügy előtt álló kiemelt feladatok sorában a harmadikként szerepel („a ...tandíjmentesség, az esélyegyenlőség javítása, az oktatási rendszer minőségbiztosítása, a pedagógusok megbecsülése, valamint az oktatás-nevelés egyensúlyának helyreállítása lesz kiemelt feladat”). (1)

Mindazonáltal igazságtalanok volnánk, ha úgy tennénk, mintha valami korábban soha nem látott-hallott fogalommal állnánk szemben.

A minőség biztosítása intézményi szinten, tehát a vezetés szempontjából vizsgálva nem más, mint a vezetés korszerű értelmezése. A vezetéselmélet szakirodalmában két-három évtizede fellelhetők már azok a művek, amelyek voltaképpen a vezetés minőségbiztosítással kapcsolatos teendőit emelik a vizsgálódásaik fókuszába. (2) Csak éppen korábban alkotó vezetésnek, újító vezetésnek, az utóbbi években menedzselésnek vagy egyszerűen csak korszerű vezetésnek nevezték a szerzők e jelenséget. De mindvégig ugyanarról volt szó: olyan módon vezetni egy intézményt (jelesül egy iskolát), hogy a dolgozók fejlődésének elősegítésével, mi több, a szüntelen fejlődésben való érdekeltté tételükkel is biztosítsuk a szervezetünk hatékonyságának, eredményességének állandó növekedését.

A minőségbiztosítás tehát a minőség (a színvonal) állandó fejlesztését, gyarapítását is jelenti. Ami viszont elválaszthatatlan kísérője az iskolában folyó tevékenység lényegének, a nevelésnek. A nevelés, amely növelést, fejlesztést, azaz az adott állapothoz képest javítást is jelent, önmagában hordozza a minőség fogalmát, és nem nélkülözheti a minőségbiztosítás folyamatának jelenlétét.

Nem lehet tehát azonosulni az olyan megállapításokkal, amelyek új kihívásnak tekintik a minőségbiztosítás megjelenését az oktatásügy szótárában. (Példaként idézünk egy ilyen értelmű kijelentést egy új keletű vezetői kézikönyvből: „A minőség megfogalmazása, folyamatos biztosítása, a minőség tartalmának a fejlesztése mind új vezetői feladat.”) (3) De azt az álláspontot is vitathatónak tartjuk, amely az iskolák biztonságának elvesztése okából és a fennmaradásért vívott küzdelmük céljából következtet és érvel a minőségbiztosítás szükségességére mellett. Például.: „A minőség az iskolák létének alapkérdése.... A szülők helyzete is megváltozott. A szabad iskolaválasztás lehetőségével mind többen szeretnének élni... Mindez igazi piaci mechanizmust hoz be az oktatásba... A jobb minőség keresettebb lesz. Az iskolák egzisztenciális léte függhet attól, hogy felismerik-e az igényt, és azt nyújtják-e, amit értek.” (4)

A fenti állítások természetesen vitathatatlanul igazak. Olyan tények, amelyek élesen rávilágítanak a minőségkérdés újonnan keletkezett, egzisztenciális aspektusára. Ám igazgatótanok volnánk a tanítótársadalom és az óvoda-, valamint iskolavezetők sokaságával szemben akkor, ha elhallgatnánk a tényt: a minőség javítása – legalábbis a megfelelő pedagógiai éhosszal bíró intézményekben – mindig is főszerepet kapott a pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban. Ami manapság új keletű, az az, hogy a minőségfogalom végre polgárjogot nyert. Megjelent a Kormányprogramban, és a közoktatási törvény módosításának egyik leghangsúlyosabb alap gondolatává vált. Következésképp rövidesen a nevelésügy központi kérdése lesz.

A minőségbiztosítás rendszerének bevezetése (annak ellenére, hogy – mint láttuk – korábban is jellemző tevékenység volt iskoláink bizonyos hányadában) várhatóan konfliktusoktól nem kímélt folyamat lesz. Az alábbiakban az intézményvezetés szemszögéből vizsgáljuk a konfliktusok eredőit, variánsait, és nagy valószínűséggel bekövetkező módosításait. Tesszük ezt azzal a – tapasztalati úton kialakult – meggyőződéssel, amely szerint az iskolai konfliktusok megelőzésében és eredményes megoldásában óriási szerepük és felelősségük van az iskolaigazgatóknak.

### Az iskolavezető konfliktusainak forrásai és eredete

A vezetés – lévén hogy emberek cselekedeteinek az összehangolására, befolyásolására irányul, ahol gyakran eltérő érdekek között kell harmóniát teremteni – önmagában véve is konfliktusokkal terhelt tevékenység. Hatványozottan igaz ez az állítás a minőségorientált vezetésre. Itt ugyanis a konfliktusoknak amúgy is bőséges forrásait további tényezők szaporítják:

- a nem egyforma minőségértelmezések;
- a minőséggel kapcsolatos értékítéletek közti különbségek;
- a minőség iránti elkötelezettség eltérő mértéke a testületen belül és azon kívül.

A konfliktusok eredete, iránya is sokféle lehet. Némiképp leegyszerűsítve az iskolák bonyolult kapcsolatrendszerében alapuló szervezetét, a konfliktusok alábbi csoportosítását tartjuk lehetségesnek azok eredete szerint.

*Az iskolavezetés konfliktusainak eredete:*

#### A) BELSŐK :

igazgató +	testület –
igazgató –	testület +
igazgató +	testület +
igazgató –	testület –

---

igazgató	testület része
testület része	testület része

igazgató és testület	diákok
igazgató	diákok és testület
igazgató és szülők	testület
igazgató és testület	szülők
igazgató	szülők és testület
igazgató	egyéb dolgozók

## B) KÜLSŐK :

iskola	fenntartó
iskola	mikrokörnyezet
iskola	makrokörnyezet

Mindenekelőtt meg kell különböztetnünk az ún. belső konfliktusokat a külsőktől. Az előbbieknél azokat értjük, amelyek az iskola szereplői között keletkeznek (közéjük soroljuk a szülőket is), s amelyek többnyire az intézmény falai között játszódnak le, a külvilág nem tipikusan értesül róluk, és amelyeknek megoldása rendszerint szintén az iskola világán belül történik meg.

A belső konfliktusok bizonyos hányada az igazgató és a nevelőtestület között alakul ki. Itt négy fiktív helyzetet különböztethetünk meg egymástól a minőség iránti elkötelezettség szempontjából.

Az igazgató minőségpárti (erre utal fent a + jel), a nevelőtestület nem az (-). Ez esetben a konfliktusok a vezető túlzottan tartott elvárásaiból, a testületénél magasabb követelményszintjéből, és a pedagógusok alacsony igény szintjéből fakadnak.

A nevelőtestület egésze minőségpárti, és az igazgató nem az. Itt a konfliktusforrások ugyanazok, mint az előző esetben, csak az előjeleket kell megcserélnünk.

A harmadik alaphelyzetben mind a vezető, mind a nevelőtestület elkötelezett híve a minőség fokozásának, mégis számtalan konfliktus keletkezik a mindennapokban. A források ez esetben az eltérő nézetek, álláspontok, értékrendek, a pedagógiai mesterségbeli tudás és a személyiség egyéb különbözőségei, valamint a vezetésben elkövetett hibák környékén keresendők.

Végül, a negyedik hipotetikus alaphelyzetnek azt tekinthetjük, amikor sem a vezető, sem a tanári kar nem érdekelt a minőség fejlesztésében. Ilyenkor a belső konfliktusok száma vélhetőleg redukálódik, illetve azok az iskola további szereplői és a nevelőtestület között zajlanak.

A belső konfliktusok további fajtái a testületen belül egymás között, a testület egy része és az igazgató között, a tanári kar és a diákok, illetve a szülők között, valamint az igazgató és az intézmény más dolgozói között keletkezhetnek. Az iskola és a diákok, illetve az iskola és a szülők közötti konfliktusokban gyakorta az intézmény maga is megosztott. A nevelőtestület állhat az igazgató vagy a diákság, illetve a szülők oldalán, ketté is szakadhat, vagy éppen az igazgató állhat szemben a teljes tanári karral a diákság vagy a szülők oldalán. A variációk száma tehát sokféle. Ráadásul a frontvonalak is esetről esetre változnak, hacsak – kritikus helyzetekben – nem alakul ki állóháborús helyzet.

Az ún. külső konfliktusok az iskola és a külvilág között keletkeznek. Az ilyen helyzetekben az iskola valamennyi szereplője többnyire egységes álláspontot képvisel, azaz egy emberként védi az intézményt a külső „fenyegetettséggel” szemben. (Az elmúlt évek iskolabezárásai vagy ilyen kísérletei például mind azt bizonyították, hogy a nagy veszély idejére felfüggesztődtek az esetleges belső konfliktusok, és az iskola szereplői valamennyien a külső probléma megoldására összepontosították erejüket.) E konfliktusok a leggyakrabban az intézmény és a fenntartója között keletkeznek. A pénzhiány mellett gyakori forrásuk éppen a minőségről vallott más-más nézetrendszerük. Nem ritkák az iskolák és a szülők, illetve a tágabb környezet közötti konfliktusok sem. Ez utóbbiak sorában elsősorban az oktatáspolitikai célok, intézkedések és „kényszerek”, illetőleg az iskolák ezekre történő elutasító reagálására, s az ebből fakadó ellentétekre kell gondolnunk. Ezek ritkán mu-

tatkoznak meg nyíltan, látványos összeütközések formájában. Inkább rejtve, látszólagos együttműködéssel, ám a valóságban passzív ellenállással oldják e konfliktusokat az iskolák. A Nemzeti Alaptanterv 1998. évi szeptemberi indítása a szakma többségének tiltakozása ellenére például ilyen helyzeteket teremtett.

Nem áll módunkban a felsorolt konfliktushelyzetek mindegyikét alaposabb vizsgálat tárgyává tenni. Ezért egyetlen olyan alaphelyzetre összpontosítunk, amelyet – tapasztalataink szerint – a legjellegzetesebbnek tekinthetünk, és a továbbiakban ebben a szituációban értelmezzük a konfliktusokat. Választásunk a „jó igazgató – jó testület” egyszerűsített képletre esett. Azért, mert ezt találjuk általános érvényűnek. A „rossz”, azaz nem minőségorientált igazgatót nem is tekintjük vezetőnek a szó vezetésméleti értelmében, csak pusztán „működtetőnek”. Ezért nem is tartjuk szükségesnek az ő konfliktushelyzeteinek a vizsgálatát. (Az ilyen gyökerű konfliktusokat a leghatékonyabban a fenntartó oldhatja fel a vezetői megbízás visszavonásával.) A „rossz” testület képlet pedig – bízunk benne – pusztán csak elméleti hipotézis. Az ilyen szituációk részletezését ezért szándékkal mellőzzük.

### A minőség fogalma az iskolaügyben

Mielőtt felfejtenénk a minőségparti vezetés konfliktusainak további rétegeit, nem térhetünk ki magának a minőség fogalmának oktatásügyi értelmezése elől.

Mint ismeretes, az iparban meghonosodott minőségbiztosítási elméletek nyomán a minőségnek a következő háromféle magyarázatával találkozhatunk a szakirodalomban:

- abszolút normáknak, standard értékeknek való megfelelés;
- a saját (helyi) értékeknek, céloknak, vagyis a specifikus standardoknak való megfelelés;
- a külvilág, a környezet akár változó elvárásainak való megfelelés, voltaképpen a gyakorlati alkalmasság.

Az elsőnek az egységes központi kontroll, a másodiknak a belső- vagy önellenőrzés, a harmadiknak a külvilág ellenőrzése és megelégedettségi foka a biztosítéka, és egyben a minőségbiztosítási rendszerben való megfelelője.

Fontos, és egyelőre megnyugtató módon nem megválaszolt kérdés az, hogy az oktatásügy, s benne az óvodák és az iskolák vajon melyik minőségértelmezéssel fognak azonosulni.

A minőségbiztosítás hazai oktatásügyi szakértői közül sokan elvetik az első értelmezést, hivatkozva az iskolák szakmai autonómiájára. A szerzők többsége pillanatnyilag a második vagy a harmadik értelmezés, esetleg a kettő kombinációja mellett tör lándzsát.

Magunk nem vitatjuk sem a „specifikus standard”, sem a „gyakorlati alkalmasság” típusú minőségértelmezés létjogosultságát. Ám szeretnénk rámutatni arra, hogy ezek önmagukban való, kizárólagos alkalmazása veszélyeket rejt magában a minőség tényleges biztosításának szempontjából. Egyedül ugyanis nem garantálhatják az iskolai nevelő-oktatómunka színvonalának emelését.

A specifikus standard hívei abból indulnak ki, hogy hiszen az intézmények megalkották a saját pedagógiai programjukat, s benne a minőségbiztosításra vonatkozó eljárásaikat. A minőséget a továbbiakban tehát – tekintettel autonómiájukra – csakis a saját programjuknak való megfelelésként lehet értelmezni.

Ezzel az elgondolással akkor lehetne azonosulni, ha a pedagógiai programok mindegyike valóban „jó” volna. Ezt azonban korántsem állíthatjuk. Az elmúlt év őszén folytatott vizsgálatok eredményeit tartalmazó dokumentumok arról tanúskodnak, hogy az iskolai helyi programok gyakran komoly minőségi kívánnivalókat hagynak maguk után. Bizonyoságul álljon itt néhány véletlenszerűen kiragadott példa: „A pedagógiai programok kidolgozottsága eltérő... A minőségbiztosítás elemeinek teljes körű, tudatos és tervszerű beépítése a programok többségére nem jellemző. (...) Néhány esetben a célok megfo-

galmozása nem elég konkrét, és így a megvalósítás nehezen ellenőrizhető, értékelhető lesz... A minőségbiztosítás mint rendszer kevésbé jelenik meg. (...) A célok megfogalmazása sok esetben nem jut túl az általánosság szintjén, több programban érzékelhető a szakirodalom kontroll nélküli átvétele is. Némegyszer idealizált, nehezen lebontható célmeghatározással találkozunk. A célokhoz hozzárendelhető konkrét feladatok és azok tárgyi és személyi szükségleteinek meghatározása még kevésbé jellemző... A teljes körű minőségbiztosítás nem jelenik meg a programokban. (...) A helyi tantervek másik típusa nagyon általános..., sem a tartalmakat, sem a követelményeket nem írja le pontosan.” (5) Az idézett példák egyértelműen igazolják, hogy a saját készítésű programok sok helyütt nem hordoznak megfelelő minőségi elemeket. Ennélfogva az önmagának való megfelelés mint minőségértelmezés egyelőre még nem alkalmazható széles körűen az oktatásban. Azért sem, mert az a tudatos és szakszerű önellenzési és önértékelési te-

vékenység, amely ez esetben a minőség biztosítékát jelenthetné, még idegen az iskoláink nagy többségének világától.

Hasonlóképpen kételyeink vannak a harmadik kategória, azaz „az iskolahasználók elvárásainak való megfelelés” minőségértelmezés abszolutizálásával szemben. Nem lehetünk ugyanis bizonyosak afelől, hogy a szülők igényei és az ezen elvárásoknak való megfelelés valódi minőséget szavatol. Példaként két jellemzőnek tekinthető, napjaink pedagógiai divatjaira utaló esetet említünk meg. Ahol például az első elemi osztályokban szülői nyomásra (esetleg az ő költségükre) magas óraszámú bevezetik az idegennyelv-tanítást, megfelelhetnek ugyan a harmadik szempontú minőségkövetelménynek, ám valószínű, hogy kevésbé felelnek meg az anyanyelvi oktatás vagy a kisiskolás-kori személyiségfejlesztés minőségi standardjának. Vagy például ahol a környezet nyomására túlsúlyba kerül az Internet-használat az alsó középfokon, ott a

---

*Úgy tűnik föl, hogy tehát az iskolaügyben a minőség meghatározásakor mégiscsak szükségünk van viszonyítási pontokra, azaz standardokra. Megítélésünk szerint ezek nem lehetnek mások, mint a pedagógia (a nevelélmélet, a didaktika, a tantervelmélet stb.) és a pszichológia tudományos ismeretei és ezek gyakorlati alkalmazási formái. Az oktatásügyben ezek jelenthetik a minőséget biztosító legszilárdabb normákat. Ez a standard-követés ugyanakkor nem csorbítja az iskolák szakmai autonómiáját.*

---

képesség- és készségfejlesztés szempontjából, voltaképpen a képzési célok oldaláról nézve minőségellenesnek tekinthető a külső elvárásoknak történő megfelelés.

Úgy tűnik föl, hogy tehát az iskolaügyben a minőség meghatározásakor mégiscsak szükségünk van viszonyítási pontokra, azaz standardokra. Megítélésünk szerint ezek nem lehetnek mások, mint a pedagógia (a nevelélmélet, a didaktika, a tantervelmélet stb.) és a pszichológia tudományos ismeretei és ezek gyakorlati alkalmazási formái. Az oktatásügyben ezek jelenthetik a minőséget biztosító legszilárdabb normákat. Ez a standard-követés ugyanakkor nem csorbítja az iskolák szakmai autonómiáját. Ellenkezőleg: szakmaiságukat, a tudomány által feltárt járható utak közötti szabad választás lehetőségét kínálják.

Vagyis – álláspontunk szerint – az oktatásügy minőségbiztosításának a standardokra, és pedig a pedagógia és társtudományai által közvetített normákra kell elsősorban épülnie. Ez értelemszerűen együtt kell hogy járjon a külső ellenőrzés erősödésével. De ugyancsak előfeltétele az így felfogott minőségbiztosításnak a pedagógusképzésben a pedagógiai tudás növelése, valamint a vezetőképzés pedagógiai tartalmának erősítése is. (Ennek kifejtése meghaladja e tanulmány kereteit.)

### Konfliktusok a vezetés folyamatában

A vezetés – mint tudjuk – folyamat, amely különböző vezetési feladatok, ún. vezetési funkciók gyakorlásában realizálódik. A minőségorientált vezetésnek pedig szükségszerű velejárói a konfliktusok. Következésképpen törvényszerű, hogy valamennyi vezetési funkció gyakorlása során megjelennek ezek a konfliktusok. Kezelésükre, feloldásukra a vezetőnek tehát állandóan készen kell állnia.

Az iskolavezetés gyakorlatában az alábbi vezetői feladatok ellátása során tekinthetjük jellemzőnek a konfliktushelyzeteket (a sorrendet természetesen nem abszolutizáljuk):  
*Információgyűjtés és -továbbítás.*

(Néhány példa: hiányos, nem megfelelő, túl sok, rosszul szelektált, megakad a továbbításuk, rosszul osztályozott problémák stb.)

*Döntés.*

(A legkritikusabb vezetési funkció. A döntés-előkészítés mikéntje, a döntésbe bevontak köre, a döntés időzítése, a döntés „helyessége”, „igazságossága”, elfogadottsága, következményei stb. mind-mind konfliktusforrások lehetnek.)

*Tervezés.*

(Akárcsak a döntés esetében.)

*A feltételek biztosítása.*

(A szervezet működéséhez szükséges szabályok megalkotása, ezek karbantartása, illetve folyamatos korszerűsítése a legnagyobb összeütközésekhez szolgáltatnak alapot. A tárgyi feltételeket – ha töredékesen is – a recesszió éveiben szinte lehetetlen érdeksérelmek nélkül előteremteni. A megfelelő személyek feladatok mellé rendelése pedig úgyszólván klasszikus terepe a konfliktusoknak. Hasonló a helyzet a határidők kitűzése, betartása és betartatása körül.)

*Személyi ösztönzés/motiválás.*

(A minőségbiztosítás szempontjából kiemelt jelentőségű vezetői feladat. A konfliktusok a leggyakrabban az anyagi ösztönzők hiányából, illetve az egyéb ösztönzők mellőzéséből fakadnak. A vezető számára is súlyos konfliktushelyzet állt elő azáltal, hogy a pedagógusok elfogadhatatlanul alacsonyra süllyedt bér- és életszínvonala mellett úgy érzi, nincsen már erkölcsi alapja ahhoz, hogy minőségi munkát követeljen.)

*Koordinálás/irányítás.*

(A konfliktusok forrásait itt az eltérő szakmai és egyéni érdekek jelentik.)

*Ellenőrzés.*

*Értékelés/minősítés.*

Az utolsó két vezetői feladatnál, az ellenőrzésnél és az értékelésnél el kell időznünk egy kissé. A gyakorlatban ugyanis ezek jelentik a minőségbiztosítás leglátványosabb, sokszor kizárólagos – s ebben az értelemben legfontosabb – elemeit. Azonban ott is, ahol a minőségbiztosításnak egész rendszere működik (azaz átfogja a szervezet tevékenységének és a vezető munkájának teljességét), az ellenőrzés és az értékelés mintegy meghatározza, visszamenőleg is legitimálja a teljes folyamatot.

Az alábbiakban azokra a – gyakorta előforduló – hibákra, hiányosságokra mutatunk rá, amelyek konfliktusokat gerjesztenek, és mint ilyenek, hátráltatják a minőség érvényesülését.

### Vezetői hibák és konfliktusforrások az ellenőrzésben

*Az ellenőrzés mellőzése vagy teljes elhanyagolása, amely a vezetői felelősség téves értelmezéséből fakad. Az ilyen vezetői magatartás abból indul ki, hogy „a bizalom mindenél fontosabb”, vagy hogy „az ellenőrzés megalázó”. Holott ellenőrzés hiányában a vezető nem rendelkezhet információkkal, nem tud reálisan értékelni, voltaképpen a többi vezetési funkcióját sem tudja megfelelőképpen ellátni.*

Egyes területek, feladatok, személyek elhanyagolása, vagyis az *ellenőrzés aránytalan volta*. E hibának egyebek mellett az lehet a forrása, hogy a vezető helytelenül osztályozza a szervezet feladatait, hibásan rangsorolja őket, közömbös egyes személyek iránt, vagy éppen túldimenzionálja a bizalom kinyilvánítását irányukban, rosszul osztja be az idejét, nem jó az arányérzéke stb. Az aránytalan ellenőrzés aztán sértődésekhez, pletykákhoz, azaz konfliktusokhoz, valamint az értékek devalválódásához vezethet.

*Túlzásba vitt ellenőrzés.*

Gyakori hiba. A szervezet iránti bizalmatlanság vagy az önbizalom hiánya, egyben a vezetői autoritás fitogtatásának a jele. Bizalmatlanságot, személyi ellentéteket szül, rontja a légkört. Ennélfogva akadályozza a minőség érvényesülését.

*Egyoldalú ellenőrzés.*

Az iskolákra – még inkább az oktatási rendszer egészére – sajnálatosan gyakran jellemző, hogy csak a tanuló teljesítményekre figyel. Elhanyagolja a pedagógiai folyamatot magát, nem figyel az indulási szintekre, és nem törődik a nevelés egészével. Ez a veszély mind a pedagógiai programok nem elhanyagolható részéből, mind bizonyos oktatáspolitikai megnyilatkozásokból kiolvasható.

*Az ellenőrzés módjainak változatlansága.*

A minőség-ellenőrzésnek az iskola teljes tevékenységi körét át kell fognia. Értsd alatta: a pedagógiai munka egészét, az adminisztrációt, a pénzügyeket, a műszaki-technikai feladatok végzését, a munkafegyelmet, az emberi kapcsolatok alakulását stb. A különböző életkorú (gyerekek/felnőttek) és iskolai végzettséggel bíró szereplők, az erősen eltérő jellegű feladatok más-más ellenőrzési módszereket és vezetési stílust igényelnek. E szempontnak a figyelmen kívül hagyása is gyakori konfliktusforrás a szervezetek életében.

*Az önellenőrzés csekély volta.*

Az önellenőrzés megléte iskoláink elenyésző hányadára jellemző csak. Holott nélküle nincs szervezetfejlesztés, nincs minőségbiztosítás. A vezetőnek tehát rá kell bírnia a szervezet tagjait a rendszeres önellenőrzésre. Nem lesz könnyű feladat. A várható vezetői konfliktusok között valószínűleg ez lesz az egyik leggyakoribb.

*A munkamegosztás hiánya az ellenőrzésben.*

Iskolai szervezeteink jelentős részében bár működnek munkaközösség-vezetők és egyéb középvezetők, gyakorlatilag nem látnak el tényleges vezetői funkciókat. Vagyis csak elvéve vállalnak részt a belső ellenőrzés feladataiból. Enélkül azonban nem fog kiépülni a minőségbiztosítás helyi rendszere. Meg kell tehát nyerni a vezetői feladatoknak a középvezetőket. Ez sem lesz konfliktusmentes, könnyű folyamat.

*A külső ellenőrzés iránti bizalmatlanság*

A szakfelügyeleti rendszer rossz emlékei és a költségvetési elvonásokat eredményező „átvilágítások” befelé fordulóvá, bizalmatlanná tették a pedagógusokat a külső ellenőrzéssel szemben. A pedagógiai program-elemzésekben az is kiderül, hogy sok helyen még szaktanácsadó segítségét sem kívánják igénybe venni a fejlesztési folyamatokban. Ez a belterjesség nem kedvez a minőség növelésének. Ugyanakkor a külső ellenőrzés szükségszerű várható erősödése a konfliktushelyzetek számát is növelni fogja a rendszerben.

### **Vezetői hibák és konfliktusforrások az értékelésben**

Az ellenőrzés az értékelés által nyeri el a létjogosultságát. Ez az a vezetési funkció, amelynek gyakorlása során a vezető igazodási pontokat, érték-orientációt nyújt a szervezetnek. A minőség iskolai szintű kritériumrendszere az értékelésekben ölt testet. A pozitív értékelések irányítóként működnek a szervezetben. A negatívak pedig kerülendő, nem követendő példákat állítanak. A minőségbiztosítás szempontjából tehát a sorban a legutolsó, leghatásosabb vezetői eszköz.

Az értékelésben elkövetett gyakori vezetői hibák a legsúlyosabb konfliktusokat okozzák a szervezetek életében. Ezért tudatos kerülésük (és ha már elkövettük őket, akkor orvoslásuk) állandó készenlétet és önkontrollt igénylő vezetői feladat.

A leggyakoribb vezetői hibák e téren a következők:

- az értékelés elmaradása;
- túlzásba vitele;
- az értékelés alapjának tisztázatlan volta;
- az értékelés időben elszakad a értékelt teljesítménytől;
- rutinszerű, monoton, változatlan eszköztár;
- rosszul megválasztott módszer, eljárás (például egyéni/csoportos, írásbeli/szóbeli);
- nem megfelelő hangnem (bántó, bizalmaskodó);
- egyoldalú (pl. csak a tanulmányi eredményekre vagy csak egyes személyekre koncentrálnak);
- igazságtalan, helytelen;
- szubjektív, elfogult;
- az értékelt személy nem tudja elfogadni;
- az értékelés nem törekszik közelíteni a többség értékrendjéhez.

Az 1998–1999-es tanév kezdetén a minőségi bérpótlék körül kialakult viharok élesen rámutattak az iskolai értékelés nehézségeire. Konfliktusok feszültek ez esetben az oktatáspolitikai és az iskolák, az igazgató és a tanári karok között, de a tanári karokon belül is. Ezek a konfliktusok, a máig megkeseredett, sértődött emberek valószínűleg nem szolgálják megfelelően a minőség ügyét. Az akció legfőbb tanulsága az, hogy bármilyen jó szándék vezessen is egy kormányzati intézkedést, a bevezetése esetleg kártékony lehet. Akkor lehet erre számítani, ha a bevezetést nem előzik meg olyan előkészületi intézkedések, amelyek az érintettek bevonásával, velük egyetértésben történnek. Az érintettek megnyerése és a konfliktusok feloldása a vezetés (és a minőségbiztosítás) szempontjából elemi érdek. Mind az iskolán belül, mind az oktatási rendszer egészében.

Érdemes lesz odafigyelni, nehogy megismétlődjen ugyanaz a minőségbiztosítás országos rendszerének a bevezetésekor. A várható konfliktusok feloldása, a pedagógusok meggyőzése és megnyerése nélkül reálisan itt sem várhatunk eredményeket.

Óvatos, bölcs kormányzati lépésekre lesz szükség az esetleges ellenállások megszüntetéséhez. Ennek első lépéseként azt kellene elősegíteni, hogy a minőségbiztosítás elméleti műhelyeiben szorgoskodó szakemberek olyan értelmezéseket adjanak, amelyek mentesek az elmentmondásoktól, és jól alkalmazhatók az óvodák-iskolák világára. Továbbá olyan rendszert dolgozzanak ki, amely nem idegen tőle. Végül jó lesz ügyelni arra, nehogy a minőséghajsza közben háttérbe szoruljon az, akiért mindennek történnie kell: a gyermek az iskolában.

## Jegyzet

(1) L.: *Az új évezred küszöbén. Kormányprogram a polgári Magyarorszáért 1998. A Közoktatás* című fejezet bevezetője: „...szükséges, hogy az oktatás minőségének javítása... a kormányzati politika legmagasabb szintjén képviseltesse... az oktatási rendszer minőségbiztosítása... lesz kiemelt feladat”

(2) L. pl. az egyik mindmáig sok tekintetben aktuális és jól használható alapművet, amely több mint két évtizede magyar nyelven is hozzáférhető: PIETRASINSKI, ZBIGNIEW: *Alkotó vezetés*. Gondolat Kiadó, Bp. 1977.

(3) = BOTKA LAJOSNÉ: *A minőség menedzselés. = Közoktatási menedzser III. Minőség és marketing az iskolában*. Szerkesztette.: LIPOSITS ZSOLTNÉ–PENCZ LAJOS–BOTKA LAJOSNÉ–BOGNÁR ANIKÓ–CSAPÓ JUDIT. OKKER Kiadó, Bp., é. n., 82. old.

(4) Uo.

(5) Az Oktatási Minisztérium 1998 őszén országos vizsgálatot folytatott több pedagógiai kutatóintézet és közvéleménykutató cég részvételével annak felderítésére, hogy a NAT, illetőleg a pedagógiai programok és a helyi tantervek 1998. szeptemberi bevezetése után mi a valós helyzet az ország iskoláiban. E vizsgálat – amelynek dokumentumai közel ezer oldal terjedelműek – kitért a pedagógiai programok minősítésére is. A szövegben szereplő idézeteket több megyei pedagógiai intézet összesítéséből ollóztuk ki.

## A pedagógusok továbbképzése: az oktatásfejlesztés eszköze

*A magyar közoktatásban dolgozó több mint százötvenezer pedagógus, az aktív hazai munkaerő több, mint 4%-át alkotja. Tudásuk, szakmai felkészültségük és motiváltságuk alapvetően meghatározza az oktatás eredményességét és hatékonyságát. Az elmúlt években ez a létszám több évtizedes folyamatos növekedés után – döntő részben a demográfiai csökkenés hatására – csökkenni kezdett. Új álláshely az elkövetkező években is kevés létesül majd, aminek következtében a rendszerbe belépő új pedagógusok száma a korábbi évekhez képest alacsony marad. Az oktatás szakmai megújulása, fejlődése ezért elsősorban azokon múlik majd, akik már az iskolákban tanítanak.*

**A**z elkövetkező évek Magyarországon is várhatóan az oktatással szembeni igények növekedését hozza majd. A társadalmi és gazdasági környezet gyors változásai nyomán egyre több olyan elvárás fogalmazódik meg az iskoláinkkal szemben, amelyek csak akkor képesek megfelelni, ha maguk is változnak. Ez mindenekelőtt a pedagógusok szakmai fejlődésével kapcsolatban támaszt új igényeket. A pedagógusok szakmai fejlesztése mára az oktatás fejlesztésének egyik legfontosabb eszközévé vált. Nem véletlen, hogy ez – és ennek legfontosabb eleme, a pedagógusok munka melletti képzése – az elmúlt két évtizedben a fejlett államok oktatási törekvéseinek egyik kiemelt prioritásává vált. (1) Közismert lett és ma már szinte minden, az oktatás fejlődésével foglalkozó kiadványban megtalálható az erre utaló fogalom, illetve angol megfelelőjének rövidítése, az „INSET”.

### Az oktatással szembeni igények változásai

Aligha érthető meg a pedagógus-továbbképzés jelentőségének a felértékelődése akkor, ha nem vetünk pillantást azokra az új igényekre, amelyek az elmúlt évtizedben az oktatással szemben megfogalmazódtak. Lehetetlenség lenne ezeket e cikk keretében bemutatni, mégis ki kell térnünk legalább azokra, amelyek a pedagógusok munkáját közvetlenül érintik, és amelyek emiatt a pedagógus munka szakmai fejlesztésére fordított növekvő figyelemnek is a középpontjába kerültek.

Mindenekelőtt a tanulói társadalom átalakulását szükséges hangsúlyoznunk. A pedagógusoknak ma – és a jövőben ez még inkább így lesz – a korábinál jóval heterogénabb, felkészültségét és motiváltságát tekintve jóval sokszínűbb tanulói társadalommal van dolguk. Az elmúlt évtizedben lezajlott társadalmi polarizálódás eredményeképpen megnőtt azoknak a tanulóknak a száma, akik szegény, nem egyszer egyetlen keresővel sem rendelkező családokban élnek és akiket magukat is fenyeget a többségi társadalomból való végleges kiszakadás veszélye. Alig van olyan iskolatípus vagy képzési program, ahol ne növekedne a kevésbé motivált, a jövőjével kapcsolatban bizonytalanabb és ezért a tanulás értelmét is kevésbé látó gyermekek és fiatalok száma. A tanulók felkészültségében és motiváltságában jelentkező nagyfokú szórás miatt egyre több intézményben csak azok a pedagógusok képe-

sek eredményes munkát végezni, akik rendelkeznek azokkal a szakmai készségekkel, amelyek a differenciálás, a motiválás, az önálló tanuláshoz nyújtott segítségadás kíván. Ez az egyik oka annak, hogy a tanulókat aktivizáló, valós problémák megoldására, és a megoldások közösen történő keresésére épülő módszereknek az iskolai oktatásban való tömeges elterjesztése mára kikerülhetetlen kényszerré vált. Jól tudjuk ugyanakkor, hogy ez milyen óriási nehézségekbe ütközik, hiszen valóban évszázados szakmai hagyományok, a pedagógus szerep mélyen rögződött mintáinak a meghaladását teszi szükségessé.

Ma még alig feltárt, alig elemzett annak a drámai kulturális átalakulásnak a pedagógus munkára gyakorolt hatása, amit leggyakrabban a globalizáció folyamatával szoktunk összefüggésbe hozni. E folyamat, amiről alig néhány éve, a vasfüggöny árnyékában még legfeljebb csak olvashattunk, mára elérte mindennapi életünket. Magyarország euro-atlanti integrációs törekvéseinek a sikerével ez most érzékelhetően felgyorsult. Miközben iskoláinkban sok helyen mintha még ma is a XIX. század ideáljai határoznák meg az oktatás szellemét, aközben a mindennapi életünket már a határok nélküli gazdaság, politika és kultúra alakítja. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink értelmes, hasznos és aktív életet élhessenek a kialakuló új világban, el kell érniük, hogy az iskolák és persze mindenekelőtt az ott dolgozó pedagógusok, megtanulják és meg tudják tanítani nekik, mit is jelent a dolgoknak ez a határok nélkülivé válása. Mit jelent az, hogy a Föld túlsó oldalán történő dolgok egyik napról a másikra meghatározhatják életünket, és hogyan élhetünk egy olyan világban, ahol az egymásra utaltság és az együttműködés kényszere és a kíméletlen és kifinomult verseny legkülönbözőbb formái egy időben vannak jelen. Ehhez olyan pedagógusokra van szükség, akik képesek hozzásegíteni gyermekeinket ahhoz, hogy egyszerre lehessenek saját kisebb közösségük és nemzetük elkötelezett tagjai, a közös ügyekért elkötelezett európai polgárok és a globális problémákra érzékeny világpolgárok, és mindeközben megőrizték identitásukat és magabiztosságukat.

A globalizálódó világ persze elsősorban nem a kultúra, hanem a kereskedelem és fogyasztás nemzetköziesedését jelenti. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink értelmes módon viszonyuljanak a fogyasztás világához, hogy képesek legyenek fogyasztói szokásaikat saját igényeik és lehetőségeik okos elemzésére építve alakítani, azaz igényeiket valóságos szükségleteik és ne az árukereskedelem egyre kifinomultabb manipulatív technikái alakítsák, akkor el kell várnunk az iskoláktól és az ott tanító pedagógusoktól, hogy megfelelőképpen és reális módon reflektáljanak a fogyasztás világára is.

A technológiai fejlődés, mindenekelőtt a kommunikációs és informatikai eszközök használatának fejlődése, és különösen mindezeknek a társadalmi viszonyokat és a munka világát átalakító hatásai talán a leggyakrabban emlegetett kihívásai korunknak. Sokan, sok helyen utaltak már arra az ellentmondásra, hogy gyermekeinket olyan felnőtteknek, olyan pedagógusoknak kell bevezetniük az információs társadalom világába, akik e társadalom technikai kultúrájáról keveset tudnak. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink a modern technológia értelmes használói, annak urai és ne rabjai legyenek, akkor nem tehetünk mást, mint magunk is megpróbáljuk megérteni, megtanulni és használni a modern technológiát. Ez állandó tanulást, a változások iránti nyitottságot, technológiai felkészültségünk folyamatos karbantartását igényli tőlünk. A mai pedagógusok számára az egyik legnagyobb és legnehezebben feldolgozható kihívást az jelenti, hogy tanulóik nemegyszer előrébb tartanak a modern kommunikációs és informatikai eszközök használatában, mint ők maguk. Állandó tanulás és az új tudás befogadására való szándék és hajlandóság nélkül ez a helyzet nem kezelhető.

A modern információs és telekommunikációs eszközök használatára épülő technológiai verseny mára elérte az oktatás világát is. A multimédiás és távoktatási eszközök használatának és ezzel együtt az ezekben az eszközökben akkumulálódó és könnyen terjedő módszertani tudásnak a terjedése várhatóan azzal jár majd, hogy óriási különbség alakul ki az oktatás azon szektorai között, amelyek képesek ezeket az eszközöket befogadni és azok között, amelyek

nem. A pedagógiai munka hatékonyságában és eredményességében megjelenő látványos különbségek e szakterületen is éles versenyhez fognak vezetni, amely éppúgy együtt jár majd intézmények és szakmai csoportok le- és felértékelődésével, ahogy ez a gazdaság világában történt. A tudás gazdasági hasznának látványos felértékelődése mind az egyén, mind a társadalom számára együtt jár azzal, hogy az oktatásra szánt egyéni források és közpénzek felett rendelkezők egyre gyakrabban felteszik a kérdést: melyik iskola és pedagógus képes e forrásokkal értékes tudást és kompetenciát létrehozni és melyik nem. E versenyben csak azok tudnak helyt állni, akik képesek folyamatosan megújítani szakmai tudásukat, gazdagítani módszertani kultúrájukat és – nem utolsósorban – másoknak átadni azt, amit megtanultak.

A globalizálódás – ami a számunkra elsősorban a Európai Unióba való közeli belépésünk formájában jelenik meg – együtt jár azzal is, hogy az értékes tudás megszerzésének és átadásának egyik legfontosabb eszközévé az idegen nyelveken való kommunikáció képessége válik. Ha erre nem vagyunk képesek, saját világunk elkerülhetetlenül leértékelődik és

bezáródik, és – ami a leginkább ijesztő – ezt észre sem vesszük. Elemi érdekünk az, hogy a gyermekeinket tanító pedagógusok körében egyre nagyobb legyen azok aránya, akik képesek idegen nyelven olvasni és kommunikálni, és akik képesek gyermekeinket is meggyőzni arról, hogy ez mennyire fontos a számukra. Az Európai Unióba való közeli belépésünk általában sokkal nagyobb kihívást jelent majd az iskolai oktatás számára, mint azt eddig sokan feltételezték. A nyelv csupán eszköze lesz annak, hogy aktív módon részt vehessünk abban a közeledési folyamatban, amely az elmúlt évtizedben látványosan felgyorsult, és amelynek nyomán az oktatás egyre inkább a közös európai érdeklődés és cselekvés tárgya lesz. A kapcsolatok erősödése, a közösségi akciók számának növekedése, az új versenyhelyzetek, a várhatóan egyre inkább nemzetközi kooperációban kifejlesztett multimédiás tananyagok terjedése és a közös információs rendszerek fejlődése nyomán leendő uniós tagságunk néhány éven belül az átlagos iskola átlagos pedagógusa szintjén is érzékelhető valósággá válhat.

---

*A globalizálódó világ persze elsősorban nem a kultúra, hanem a kereskedelem és fogyasztás nemzetköziesedését jelenti. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink értelmes módon viszonyuljanak a fogyasztás világához, hogy képesek legyenek fogyasztói szokásaikat saját igényeik és lehetőségeik okos elemzésére építve alakítani, azaz igényeiket valóságos szükségleteik és ne az árkereskedelem egyre kifinomultabb manipulatív technikái alakítsák, akkor el kell várnunk az iskoláktól és az ott tanító pedagógusoktól, hogy megfelelőképpen és reális módon reflektáljanak a fogyasztás világára is.*

---

Magyarország lassan másfél évtizede elindult azon az úton, amelynek célja az iskolák szakmai önállóságának a megerősítése. A közoktatási fejlesztés, a programalkotás, a társadalmi igényekre való reagálás és a gazdálkodás súlypontjainak az intézményi szint felé való eltolása általános nemzetközi trend, mi ebben a vonatkozásban csupán azt tesszük, amit mások. E trend – ezzel kapcsolatban az elmúlt években jócskán lehettek tapasztalataink – alapvetően átalakítja a pedagógus munka tartalmát. A helyi szinten történő közös helyzetelemzés, az erre épülő célmeghatározás, az iskola használóival való egyeztetés, a közösen elfogadott céloknak a programok szintjén való érvényesítése, a minőség biztosítását szolgáló eszközök intézményi szintű kidolgozása, a folyamatos önértékelés, a program és képzési kínálat figyelése és okos felhasználása, az egyes program-elemek közötti kapcsolatok iskolai szintű megteremtése csupa olyan – az iskolai világban már ma is jelenlévő – feladat, amire a hagyományos tanárképzés nem készített

fel. Az ehhez szükséges tudás és információk megszerzése a hivatásukat végző pedagógusok mindennapi munkájának részévé kell, hogy váljon.

Az iskolákkal és a pedagógusokkal szembeni igények átalakulásának a felidézését hosszan folytathatnánk. Ezt lezárandó csupán még egyre kell mindenképpen utalni: azokra az igényekre amelyet a munka világának az átalakulásából fakadnak. Ha van az oktatásnak olyan célja, amelyek mindenki egyformán oszt, akkor az, hogy az iskolából kilépve minél több fiatal képes legyen értelmes munkát találni és az életben boldogulni, kétségtelenül ilyen. Mindazok az elemzések, amelyek az elmúlt években a munka világának a változásairól szóltak, egyértelműen azt jelzik, hogy ez alapvető változásokat kíván a fiatalok felkészítésében. Az iskolából kilépők növekvő hányada talál majd munkát olyan munkahelyeken – elsősorban a szolgáltatások világában – ahol alkalmazhatóságának és beválásának alapvető feltétele a másik emberrel való együttműködés, a kommunikáció, a másik igényeire való odafigyelés, a közös feladatmegoldásban való részvétel képességének a megléte. A munkavállalóknak arra kell számítaniuk, hogy alkalmazásuk idején a munkahelyükön gyakran történik majd technológiai váltás, új munkaszervezési módszerek bevezetése, ami – ha a munkájukat meg akarják őrizni – tanulásra, alkalmazkodásra kényszeríti őket. Munkáltatójuk többek között aszerint fogja megítélni őket, vajon képesek-e a váltásra, az új technológiai és szervezeti körülmények között való munkavégzésre. A versenyképes munkahelyek egyre több helyen igénylik a munkavállaló aktív felelősségvállalását, kreativitását, önálló problémamegoldó képességét. Emellett – erre utal minden előrejelzés – egyre többen lesznek kénytelenek saját maguk önállóan gondoskodni munkájuk hatékony megszervezéséről az önfoglalkoztatás különböző formáiban mint vállalkozók, bedolgozók, a kommunikációs technikák jóvoltából otthoni munkát vállalók. Ha azt akarjuk, hogy iskoláink és pedagógusaink gyermekeinket mindegyre felkészítsék, azaz megtanítsák őket az önálló munkavégzésre, az önálló tanulásra, a csoportban történő munkára, a másik emberrel való kommunikációra épülő feladatvégzésre, hogy segítsék őket az önfoglalkoztatáshoz szükséges megannyi tudás és kompetencia megszerzésében, akkor nem tehetünk mást, mint rá kell vennünk magunkat a tanulásra. A szakmára való felkészülés során korábban elsajátított szakmai tudásunk ugyanis, bármilyen értékes és bármilyen magas színvonalú is, csak kevésbé tesz minket képessé arra, hogy mindezeknek megfelelhessünk.

Míndezek fényében csak megismételhetjük: nem véletlen, hogy az elmúlt két évtizedben az oktatás fejlesztésének valamennyi fejlett országban egyik meghatározó eszközévé vált a pedagógusok szakmai fejlesztése és ezen belül is a hivatásuk gyakorlása mellett történő képzésük.

### **A pedagógus-továbbképzés stratégiai kérdései**

A pedagógusok szakmai fejlesztésének és a pedagógus-továbbképzésnek a feladatait nem véletlenül hangsúlyozzuk egyszerre és egymás mellett. A modern közoktatási gondolkodás ugyanis a pedagógus-továbbképzést elsősorban a szakmai fejlesztés egyik meghatározó eszközének tekinti. Az alapvető cél valójában nem a továbbképzés, hanem a szakmai fejlesztés, aminek a munka melletti folyamatos képzés csupán egyik, igaz éppen a legfontosabb formája. Ez tükröződik a legfejlettebb országokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) oktatásfejlesztési központjának (Oktatási Kutatások és Innovációk Központja – CERI) egyik nemrég lezárult programjában is, amely éppen ezzel a területtel foglalkozott. E program záró tanulmányának – amely nyolc ország tapasztalatainak alapján összegzi a terület jellegzetes trendjeit – a címe „Élen járni: a pedagógusok továbbképzése és szakmai fejlesztése”. E tanulmány magyarul is olvasható abban a könyvben, amely „Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe” címmel 1999 áprilisában jelent meg. (2)

Az OECD – melynek 1996 óta Magyarország is aktív tagja – két okból is fontosnak tartotta azt, hogy a pedagógusok továbbképzéséről átfogó nemzetközi elemzés készüljön. Egy-

felől amiatt, mert számos ország tapasztalata azt mutatta, hogy a pedagógusokra irányuló kormányzati politika és az oktatás fejlesztésének politikája gyakran egymás mellett futnak, anélkül, hogy ezek között szerves kapcsolat lenne. A pedagógusok foglalkoztatására, bérezésére, felkészítésére, szakmai fejlesztésére és munkafeltételeik alakítására irányuló lépések gyakran teljesen alárendelődnek a rövid távú költségvetési és foglalkoztatási kérdéseknek, és olyan célok, valamint eszközök jellemzik őket, amelyeket semmilyen módon nem próbálnak meg összhangba hozni az oktatásfejlesztés stratégiai céljaival. Az olyan célokkal, mint például a munka világában bekövetkező változásokra való felkészülés, a fiatalok alkalmazhatóságának erősítése, a globalizálódás és az információs társadalom kihívásainak megválaszolása, a társadalmi kettészakadás és az iskolai kudarc elleni küzdelem vagy a kulcskompetenciák hatékonyabb fejlesztésére való törekvés. Ezért a két cél- és eszközzrendszer nemcsak, hogy nem erősíti egymást, hanem gyakran éppen egymás ellen hatnak. Az a kérdés, amit emiatt az OECD szakértői egyre gyakrabban tesznek fel a nemzeti oktatásirányítóknak, így hangzik: „mennyiben tekinthető az önök pedagógus politikája oktatáspolitikájuk szerves részének”.

A másik ok az oktatási szektoron kívül, a gazdaság és foglalkoztatáspolitikai szférájában található. A nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején végzett átfogó stratégiai elemzések megmutatták, hogy a gazdaság és a munka világának az átalakulása kényszeríti a tanulás fogalmának és – amit külön hangsúlyozni kell – az oktatással kapcsolatos kormányzati politikának az átértelmezését oly módon, hogy a hangsúly az egész életen át tartó tanulásra helyeződik át. (3) Ezeknek az elemzéseknek a nyomán fogadták el a tagországok miniszterei 1996-ban az egész életen át tartó tanulás programját. (4) E program fényében kezdték el sokan érzékelni annak az abszurditását, hogy miközben minden szektorban elkezdődik a felnőttkori és munka melletti oktatás céljainak és kereteinek újragondolása, éppen az oktatási szektor az, amely e folyamatból gyakran kimarad, és ezáltal a folyamat katalizátorának a szerepe helyett a visszahúzó szerepét játssza.

A pedagógus-továbbképzés problémáinak és az e területre vonatkozó kormányzati politikának az OECD által történt áttekintése számos stratégiai kérdés megfogalmazásához vezetett. Ezek mindegyikének áttekintésére itt nincs mód, és erre a korábban említett kiadvány magyarországi közreadását követően talán nincs is szükség. A „Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe” c. könyv ugyanakkor nemcsak az OECD elemző tanulmányának magyar fordítását tartalmazza, hanem annak a szemináriumnak az előadásait és vitáinak szövegét is, amelyet 1998 tavaszán a magyar hatóságok az OECD-vel együttműködve a pedagógusok továbbképzésének a kérdéseiről szerveztek Budapesten. E szeminárium öt alapvető stratégiai kérdésre hívta fel a területtel foglalkozók figyelmét, amelyekről – elsősorban a kérdések horderejének az érzékeltetése és a róluk folyó reflexió bátorítása céljából – néhány szót mindenképpen érdemes szólni. Amint az látható lesz, e kérdések nagyon szorosan kapcsolódnak egymáshoz, egyikük megválaszolása sem lehetséges a másik alapos végiggondolása nélkül.

#### *A közoktatásfejlesztés és továbbképzés összekapcsolása*

A közoktatás-fejlesztés és a továbbképzés összekapcsolásáról és ennek stratégiai jelentőségéről a korábbiakban már beszéltünk. Itt legfeljebb annyit érdemes hozzátenni, hogy ezt az összekapcsolást nem elegendő makroszinten, a forrásokról, szervezeti formákról és szabályokról rendelkező kormánypolitika szintjén megtenni, hanem szükség van erre a képzés mindennapjaiban, a résztvevők kiválasztásában, a képzési tartalom alakításában, módszereinek a megválasztásában, az értékelésben, és így tovább.

E problémakörből csupán egyetlen példát említsünk: ha például valahol megjelenik oktatáspolitikai célként a kistelepülések iskoláinak kiemelt tartalmi fejlesztése vagy a közoktatás informatikai rendszerének a fejlesztése, akkor ennek rögtön a pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos konzekvenciáit is le kell vonnunk. Gondoljuk csak meg: az előttünk

álló időszak egyik legnagyobb vállalkozása lesz a közoktatás információs és statisztikai rendszerének a modernizálása, amely óriási feladatokat rak majd az iskolavezetők vállára. Vajon gondolt-e valaki arra, hogy e feladatok megoldásában milyen szerepet játszhat az iskolavezetők felkészítését szolgáló képzés?

### *A továbbképzés tartalma*

Mindaz, amit az oktatással kapcsolatban megfogalmazódó új társadalmi igényekről korábban elmondtunk, közvetlenül befolyásolja a válaszunkat arra a kérdésre: vajon milyen legyen a pedagógusok munka melletti továbbképzésének korszerű tartalma. A tartalommal kapcsolatban azonban további kérdéseket is meg kell fogalmaznunk. Így mindenekelőtt azt, vajon milyen mértékben befolyásolja a képzés tartalmát a kormányzat és milyen mértékben hagyja ezt a képzők és a képzést igénybe vevők közötti közvetlen megegyezésre. Egy másik fontos kérdés az, vajon – amennyiben a kormányzat felvállalja a képzés tartalmának a befolyásolását – melyek azok a tartalmak, amelyek megjelenését és terjedését mindenekelőtt támogatnia kell.

Az első nemcsak tartalmi, hanem szervezési és finanszírozási kérdés is, ami továbbvisz minket a következő pontban említendő stratégiai probléma felé. Ami a tartalmi vonatkozását illeti, a válasz csak egyféle lehet: amennyiben az előző pontban jelzett fejlesztési és modernizációs célokat az állam komolyan veszi, akkor aktív módon törekednie kell arra, hogy segítse az ezeknek megfelelő tartalmak megjelenését és fejlődését a pedagógusok továbbképzésében. Ha például tudjuk azt, hogy a magyar gazdaság versenyképességét és élet-színvonalunkat a jövőben alapvetően meg fogja határozni az, hogy a magyar munkaerő milyen mértékben tud beilleszkedni a modern multinacionális gazdasági szervezetekbe, átveve az ezekre jellemző munkaszervezési és szervezeti kultúrát vagy az ügyfelekkel való viselkedés kultúráját, akkor nem mindegy a számunkra az, vajon pedagógusaink érzékelnek-e mindebből valamit, és az itt megjelenő új igényeket le tudják-e fordítani e az iskolai, osztálytermi gyakorlat mindennapjainak a nyelvére. Talán nem is túl durva megfogalmazás, ha azt mondjuk: az a társadalom és az a kormány, amely e területen nem törekszik aktív szerepvállalásra, saját átfogó céljait sem veszi komolyan. De említhetnénk olyan fejlesztési célokat is, amelyek az elmúlt időszakban az ágazati politikán belül fogalmazódtak meg. Ilyen például a leszakadók, az iskolai kudarcot szenvedők és ezen belül is kiemelten a roma népesség iskolázásának az eredményesebbé tétele, ami döntő mértékben a pedagógusok ilyen irányú felkészültségén múlik. Ugyancsak említhetjük a minőségbiztosítás napjainkban kibontakozó politikáján belül megfogalmazott célokat. Vajon megtörtént-e annak a végiggondolása, hogy e célok megvalósításában a pedagógus-továbbképzés mennyire nélkülözhetetlen és mennyire nagyhatású eszköz, és vajon elkezdődött-e annak a kitalálása, hogy miképpen lehet ezt az eszközt itt alkalmazni?

A képzés tartalmának a befolyásolására törekvő kormányokra persze nem kevés csapda leselkedik, amelyeket sokan nem is tudnak elkerülni. Az egyik ezek közül a saját elavult kínálatuk eladására képtelen intézmények és oktatói körök nyomása, amelyek a hagyományokra és az intézményi stabilitás értékeire hivatkozva gyakran sikerrel veszik rá a hatóságokat arra, adjon nekik kiemelt helyet, kiemelt időkereteket a képzési tartalom meghatározása során. A képzési tartalom befolyásolására és – ami ennek egyik legfontosabb eszköze – az időkeretek befolyásolására törekvő kormányok nemegyszer a fejlesztés átfogó stratégiai céljaival a zászlójukon kezdik el ezt a munkát, de a szabályozás részleteinek a kidolgozásakor elfeledkeznek e célokról és nem képesek – esetenként politikai megfontolásokból nem is igazán akarnak – ellenállni a stratégiai célok iránt közömbös vagy azokkal éppenséggel ellentétes dolgokat akaró szakmai érdekcsoportok nyomásának.

*A továbbképzés szervezete és finanszírozása*

A továbbképzés megszervezésére és finanszírozására vonatkozóan az eddig elmondottakból is számos közvetlen következtetés adódik. Az egyik alapkérdés, amit itt fel kell tennünk, vajon miképpen osszuk meg a felelősséget a finanszírozás és a szervezés területén az állam, a képzést kínáló és a képzést igénybe vevők között, és vajon a képzést kínáló között mekkora súlyt kapjanak az olyan hagyományos szolgáltatók, mint a felsőoktatás, ezen belül a tanárképzés vagy közvetlenül maga az oktatásirányítás. E kérdésekre csakis az eddigiekben elmondottak alapján adhatunk értelmes választ. Azaz olyan szervezeti és finanszírozási formákat kell találnunk, amelyek a leginkább szolgálják azt, hogy a képzés valóban alárendelődjék az alapvető stratégiai céloknak.

A legtöbb országban, így Magyarországon is az jelenti az egyik legnagyobb dilemmát, vajon miképpen biztosítható a képzés relevanciája, a közoktatás tényleges szükségleteihez

való hozzákapcsolása. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a legjelentősebb hagyományos szolgáltató, azaz a felsőoktatás elsősorban abban érdekelt, hogy saját meglévő képzési kapacitáit próbálja meg értékesíteni, függetlenül attól, hogy ezekre van-e igény vagy sem. Ezért olyan szervezeti és finanszírozási megoldásokra kell törekednünk, amelyek egyszerre képesek biztosítani egyfelől ennek a legjelentősebb – és gyakran valóban a legjobb minőség biztosítására képes – szereplőnek az aktivitását és motiváltságát, másfelől rákényszerítést arra, hogy kínálatát az igényeknek megfelelően alakítsa. A felsőoktatásnak a gyakorló pedagógusok továbbképzésébe való aktív bevonása olyan nagyhatású eszköz, amely magának a tanárképzési szférának a modernizálását is szolgálhatja. A kölcsönös alkalmazkodás persze elkerülhetetlenül konfliktusokkal is jár: ezt a pedagógus-továbbképzés hazai szereplői az elmúlt időszakban közvetlenül is megtapasztalhatták. A szervezeti és finanszírozási rendszert ezért oly módon kell alakítani, hogy képes legyen ezeket a konfliktusokat kezelni, azok konstruktív megoldását segíteni.

---

*A másik ok az oktatási szektoron kívül, a gazdaság és foglalkoztatáspolitikai szférájában található.*

*A nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején végzett átfogó stratégiai elemzések megmutatták, hogy a gazdaság és a munka világának az átalakulása kikényszeríti a tanulás fogalmának és - amit külön hangsúlyozni kell - az oktatással kapcsolatos kormányzati politikának az átértelmezését oly módon, hogy a hangsúly az egész életen át tartó tanulásra helyeződik át. Ezeknek az elemzéseknek a nyomán fogadták el a tagországok miniszterei 1996-ban az egész életen át tartó tanulás programját.*

---

A szervezettel és finanszírozással kapcsolatos kérdések gazdagságából emeljünk ki még kettőt. Az egyik – és ez az 1998 tavaszán szervezett szemináriumon kiemelt figyelmet kapott – a továbbképzésnek azokkal a formáival függ össze, amelyeket nem a hagyományos szolgáltatók vagy az új piaci szereplők nyújtanak, hanem amely az iskolák és a pedagógusok közvetlen együttműködésében, a horizontális iskolaközi és szakmaközi kapcsolatokban, a tapasztalatok közvetlen átadásában bontakozik ki. A továbbképzésnek erről a talán legnagyobb hatású és legnépszerűbb formájáról a szakterület irányítói gyakran megfeleledkeznek, holott a legnagyobb tartalékok talán éppen ebben rejlenek.

A másik kérdés a finanszírozás különböző formáinak hatékonyságával és ezek egymáshoz való viszonyával függ össze. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a leghatékonyabbak azok a képzési rendszerek, amelyek képesek a finanszírozás többféle formájának a kombinálására, azaz megtalálják a megfelelő egyensúlyt a fogyasztók és a szolgáltatók támo-

gatása vagy a szolgáltatói körön belül a hagyományos intézményi szereplők és az új – sok esetben az oktatási ágazaton kívülről érkező – piaci szereplők támogatása között. Az egyik legnagyobb kihívás éppen az, miképp biztosíthatjuk ennek az utóbbi, nélkülözhetetlen körnek az aktív szerepvállalását oly módon, hogy az egy időben garantálja e kör érdekeltségének a fennmaradását, ugyanakkor ne vezessen sem az erőforrásokkal való pazarláshoz, sem azoknak az oktatási ágazaton kívülre folyásához.

#### *A képzés minőségének a biztosítása*

Az igények sokfélesége, a képzés ezzel összefüggő sokszínűvé válása és mindenekelőtt a szolgáltatók körének a bővülése hatványozottan veti fel a képzés minősége biztosításának a kérdését. A pedagógus továbbképzésre fordított erőforrások növekedése – közpénzekről lévén szó – a korábbiaknál jóval nagyobb felelősséget ró azokra, akik e forrásokkal gazdálkodnak és akik felelnek azért, hogy a ráfordítások valóban jó minőségű eredményt produkáljanak. Az a tény, hogy a szolgáltatást a korábbiaknál nemcsak több szereplő, hanem intézményi pozíciójukat tekintve eltérő szereplők biztosítják, a minőség folyamatos garantálását a korábbiakhoz képest bonyolultabb feladattá teszi. A feladatot tovább bonyolítja az, hogy mint mindenütt, itt is megjelennek a minőség értelmezésével kapcsolatos viták, és az eltérő és egymással versengő minőségdefiníciók.

A minőség biztosításának e területen is két alapvető formáját érdemes megkülönböztetnünk: az egyik a képzési programokra, a másik a képzést nyújtó szolgáltatókra vonatkozik. A programok esetében a logikus megoldás – ez az, amit Magyarország is követ – a program-akkreditáció, amelynek hatékony működéséhez mindenekelőtt az kell, hogy rendelkezésre álljanak azok a világosan megfogalmazott standardok, amelyekhez a különböző programajánlatok hozzámérhetők (beleértve ebbe a képzés tartalmára és időkereteire vonatkozó alapvető követelményeket). Emellett lényeges, hogy az akkreditációt végző testület független legyen a szolgáltatóktól és képes legyen a felhasználói szempontok hatékony képviselésére. Jóval nehezebb a konkrét képzések, a képzési helyek minőségének biztosítása, különösen akkor, ha nem olyan hagyományos szolgáltatókról van szó, akik esetében a minőségnek hagyományos intézményi garanciái vannak.

A minőség biztosításának másik fontos eszköze olyan módszertani központok léte, amelyek modellt állíthatnak a képzésbe bekapcsolódók elé, és amelyek hozzásegíthetik a pedagógus-továbbképzés egész rendszerét ahhoz, hogy valóban korszerű mintákat közvetíthessen. Mivel a továbbképzés módszertani kultúrája meghatározó módon visszahat az iskolai oktatás módszertani kultúrájára, itt jelentős kockázattal kell szembenéznünk. Ha például pedagógusok a továbbképzések során döntően hagyományos ismeretközlő módszerekkel találkoznak, akkor hiába várjuk azt, hogy az iskolai gyakorlatban ők maguk aktív vizáló módszereket fognak alkalmazni. A továbbképzés adott esetben kifejezetten negatív hatást is gyakorolhat. Az a pedagógus, aki az informatikai továbbképzések során a számítógép tényleges használatát mellőző előadásokat hallgat, iskolájába visszatérve maga is kevésbé lesz érzékeny arra, hogy tanítványait minden esetben tényleges gyakorlati helyzetek teremtésével oktassa.

Végül még egy dolgot érdemes ezzel kapcsolatban megemlítenünk. Az Európai Unióhoz való csatlakozásunkat követően – amint azt a korábban csatlakozott országok példái jól mutatják – a felnőttek, ezen belül a pedagógusok munka melletti képzése olyan cél lesz, amelyre lehetséges közösségi támogatásokat igénybe venni. Ennek azonban alapvető feltétele az, hogy ezek a képzések megfelelő minőségűek legyenek, és hogy biztosítva legyen a minőség folyamatos monitorozása. A jövőbeni támogatásokhoz való tartós hozzáféréshez tehát nemcsak arra van szükség, hogy a pedagógus-továbbképzés hazai rendszere a gazdasági és társadalmi fejlődés szempontjából releváns tartalmak átadását biztosítsa, hanem arra is, hogy ezt hatékonyan és eredményesen tegye.

*Az intézményi szint feladatai és felelőssége*

A pedagógusok szakmai fejlesztésének, és ezen belül továbbképzésének a feladatai egyre nagyobb mértékben jelentkeznek az egyes iskolák szintjén. Ezért nem elég e terület feladatait országos szinten megfogalmazni, hanem arra is szükség van, hogy ezek a feladatok beépüljenek az egyes iskolák mindennapi gyakorlatába. Az iskoláknak nemcsak pedagógiai tevékenységük megszervezésére kell egyéni programot alkotniuk, hanem – ezen belül – a pedagógusokban rejlő szellemi tartalékok, az intézmény emberi erőforrásainak a fejlesztésére is. A legjobb intézményi program is csupán papír marad akkor, ha nem történik meg azoknak a feladatoknak a megfogalmazása és megvalósítása, amely az intézményben dolgozó embereket alkalmassá teszi a program végrehajtására.

Az intézményi szintű emberi erőforrások fejlesztése, különösen a képzési lehetőségeknek e cél érdekében való tudatos felhasználása a legfontosabb intézményvezetői feladatok egyike. Az iskolák vezetőinek az intézmény saját célkitűzései fényében kell végiggondolniuk a lehetséges képzési igényeket, ezen igények kielégítésének anyagi és szervezeti feltételeit, és mindezek tudatában kell törekedniük a rendelkezésre álló képzési kínálat megismerésére, a pedagógusok felé történő közvetítésére. A pedagógus-továbbképzés országos rendszerének és a mindennapos iskolai gyakorlatnak az összekapcsolásában az egyik legfontosabb pont az iskolai szintű menedzsment: ez az a szint, ahol ez az összekapcsolás a leghatékonyabban, a tényleges érdekek, motiváló tényezők, igények és lehetőségek ismeretében történhet.

Nem véletlen, hogy az emberi erőforrások fejlesztésére és ezen belül a képzésben rejlő lehetőségek kihasználására való felkészítés az iskolavezetők képzésének egyik kiemelkedően fontos elemévé vált. Ezért akkor, amikor az iskolai vezetőképzés képzési követelményeit meghatározzák, egyre több országban ügyelnek arra, hogy a követelmények között is ott legyen. Érdemes végül hangsúlyozni azt is, hogy a vezetők képzése maga is a pedagógus-továbbképzés egyik kiemelkedően fontos területe, amely sok szempontból modellt alkothat a képzés többi területe számára. Modern szellemű pedagógus továbbképzés nemigen képezhető el akkor, ha ez a szellem nem hatja át magát a közoktatási vezetőképzést is.

**A pedagógusok továbbképzésének politikája Magyarországon**

A kilencvenes évek közepén a pedagógusok továbbképzése Magyarországon is az oktatáspolitikai kiemelt célkitűzései közé került. E területen nemcsak saját régióinkban, de sok fejlett országot tekintve is egyedülállóan koherens pedagógus-továbbképzési politika fogalmazódott meg, amely – szemben sok más országgal – nem maradt meg a deklarációk szintjén, hanem elkezdődött tényleges megvalósítása. E politika mögött hosszabb időre visszanyúló és alapos szakmai reflexió húzódik meg, amelyet nagymértékben alakított a nemzetközi folyamatok elemzése. A megtett lépések első eredményeiről és általában arról, vajon jó irányban haladunk-e, a már említett, 1998 tavaszán szervezett szemináriumon a terület vezető nemzetközi szakértőitől kaphattunk visszajelzéseket.

A pedagógusok továbbképzésére irányuló hazai politikának hat, egymást kiegészítő és egymást erősítő stratégiai eleme van, amelyek mind nélkülözhetetlenek, és amelyek nagyon leegyszerűsítve a következőképpen fogalmazhatók meg:

1. Az állam a központi oktatási költségvetésből törvényben garantált módon és garantált mértékben jelentős forrásokat bocsát a pedagógus-továbbképzés rendelkezésére (ez a közoktatási törvény 1996-os módosítása értelmében az állam által az önkormányzatoknak juttatott oktatási támogatás mindenkori összegének 2%-a).

2. A források döntő részét maguk a felhasználók, azaz az iskolák kapják meg másra nem fordítható támogatás formájában.

3. Az iskolák a rendelkezésükre bocsátott forrásokot saját szakmai és intézményi fejlesztési stratégiájuk függvényében, tervezett módon kell, hogy felhasználják.

4. A pedagógusoknak a képzésben való részvételét az állam megfelelő ösztönzők alkalmazásával támogatja (a képzés kötelezővé tétele, illetve az egyéni előmenetel és díjazás hozzákapcsolása a képzésben való részvételhez).

5. Az állam olyan intézményi mechanizmust hoz létre (a pedagógus-továbbképzés akkreditációja), amely garantálja azt, hogy (5.1.) a források csak ellenőrzött minőségű képzési programokra legyenek fordíthatók, (5.2.) hogy a képzési kínálat megteremtésébe minden potenciális szolgáltató beléphessen, valamint (5.3.) hogy a képzés tartalmának az ellenőrzésében és minőségének a biztosításában meghatározó szerepet kapjanak a felhasználók és a szakmai és társadalmi partnerek (elsősorban maga a pedagógus szakma).

6. Az állam a pedagógus-továbbképzés fejlesztése, szakmai színvonalának az emelése és minőségének a biztosítása érdekében modern módszertani központot hoz létre és támogatja annak működését.

Könnyen megjósolható, hogy e hat stratégiai elem egyidejű alkalmazása néhány év távlatában látványos eredményekhez vezet majd Magyarországon a pedagógusok szakmai fejlődésében. Ezen elemek jelenlegi formájában kisebb-nagyobb változások természetesen nemcsak lehetségesek, hanem – a tapasztalatok elemzésének a tükrében – szükségesek is. Így például a pedagógusoknak a képzésben való részvételét célzó állami ösztönzők alkalmazásában egészen biztos, hogy kellene változások (ilyen a kötelezőség mértékének az enyhítése) és az akkreditációs mechanizmusban is lehetségesek olyan változások, amelyek tovább javítják annak hatékonyságát és elfogadottságát.

A hat elem bármelyikének a kiiktatása azonban magát a rendszert és a pedagógus-továbbképzési politika egészének az eredményességét veszélyeztetné.

Végül szükség van még egy alapvető feltétel megemlítésére. Mindazok a törekvések, amelyek a pedagógusok szakmai fejlesztését és – ezen belül – a hivatásuk gyakorlása mellett a képzésüket az oktatáspolitikai kiemelt célkitűzésévé teszik, önmagukban eredménytelenek maradnak akkor, ha ezt nem kíséri a pedagógus munka társadalmi elismerésének a javítása. Olyan országban, amely saját gazdasági teljesítőképességéhez képest jóval alacsonyabb jövedelmet biztosít pedagógusainak, mint más országok – tudjuk, hogy Magyarország az ilyen országok közé tartozik –, a pedagógusok szakmai fejlődésének az oktatás kiemelt céljai közé emelése nem lehet sikeres. Mindehhez persze hozzá kell fűzni azt is, hogy a pedagógus bérek alacsony volta Magyarországon alapvetően összefügg a közoktatási rendszernek, ezen belül a pedagógus munkaerő foglalkoztatásának a hatékonyságával. A magyar oktatási rendszer – a többi volt szovjet blokk-országhoz hasonlóan – jóval munkaerő-igényesebb, mint más oktatási rendszerek. Ezért hiába fordítjuk nemzeti jövedelmünk hasonló hányadát oktatásra, mint más országok, a pedagógusok fizetése nálunk alacsonyabb. Az elfogadhatatlanul alacsony pedagógus bérek jelentősebb emelése ezért csakis olyan, az oktatási rendszer egészét átfogó, alapvető reformok árán érhető el, amelyek nem hagyják érintetlenül a pedagógusok foglalkoztatását sem. A pedagógus-továbbképzés kiépülő rendszere e reformoknak is egyik fontos terepévé válhat.

## Jegyzet

(1) L. pl.: *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*. OECD, Paris 1990; *In-Service Training of Teachers in the European Union and in the EFTA/EEA Countries*. Eurydice 1995.

(2) *Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe – Az OECD országok tapasztalatai*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő 1999.

(3) Ezeknek az OECD által végzett elemzéseknek összefoglaló neve a „Job study” (*The OECD Job Study*. OECD, Paris 1994.)

(4) *Lifelong Learning for All*. OECD, Paris 1996.

## A nemi nevelés koncepciói a századelőn

*A nemi nevelés, hasonlóan minden más, az ember testi, szellemi, lelki alakítását célul tűző neveléshez, végső soron az emberi élet értékének, rendeltetésének valamilyen szilárd, határozott, de nem mindig explicit, illetve nem mindig explikálható felfogásán alapul. Így tehát nem meglepő, hogy a különböző világképekbe festett emberképek alkotói különböző módon vélekednek az általuk konstruált ember neveléséről, nevelhetőségéről, természetesen a nemiséggel kapcsolatban is. Különösen érdekes szemügyre venni ezeket a különbségeket a századelő szellemi forgatagában, mikor az egymásnak éles kontrasztot adó világképek egyforma eséllyel indulhattak harcba saját igazukért.*

**D**olgozatomban a század első évtizedét vizsgáltam hazai viszonylatokban, így feldolgoztam minden jelentősebb, hozzáférhető írást, amely a nemi nevelés kérdéskörében idehaza megjelent, akár fordításban is, 1910-ig.

- a nemi nevelésről, nevelhetőségről vallott általános elképzeléseket;
- az iskola nemi nevelésben betöltött szerepének megítélésait;
- a koedukáció kérdését.

E kérdéseket három eltérő, a századelőn jelenlevő koncepció fényében mutatom be, külön-külön vázolom a fentebbi kérdésekkel kapcsolatos feminista, „természettudós” és keresztény elképzeléseket.

### A feministák

A 19. század végére az egész Európában megerősödő feminista mozgalom a századelőn idehaza is érezte hatását. A vizsgált korszakban két jelentős, feministák által kezdeményezett esemény vált a szexualpedagógiai irodalom általában távolságtartással, néha elutasítással kezelt tárgyává. Az egyik *Maria Lischnewska* berlini feminista tanítónő Magyarországon tartott előadása volt, a másik pedig a Feministák Egyesületének 1906-os nagygyűlése, ahol több neves pedagógus részvételével vitatták meg a koedukáció kérdését.

1. A feministáknak a nemi nevelésről vallott általános elképzeléseiről nem lehet számot adni a hazai irodalom alapján, mert a feministák radikálisak voltak, s mint ilyenek, első sorban a tettek asszonyai. Szexualpedagógiai tevékenységük mindemellett két jól meghatározható karakterrel bír. Egyrészt a nemi nevelési elképzeléseik szervesen illeszkednek bele a nők felszabadításáért vívott küzdelmeikbe, így tehát minden – nemiséggel kapcsolatos – megnyilatkozásuk csak a nőkérdés felől értelmezhető helyesen. Másrészt szexualpedagógiai tevékenységük – a reformpedagógiai törekvésekkel párhuzamosan – hozzájárult ahhoz, hogy a szexualis nevelés körüli vita anyaga jelentős mértékben bővüljön. A filantropisták által egyedüli szexualis problémaként tárgyalt „bűnös önfertőzés és egyéb nemi betegségek” témakör mellé olyan kérdések kerültek, mint a prostitúció, a monogámia és a poligámia, a legitim, illetve illegitim házasság, az anyaság és a koedukáció.

Hazánkban a feminista szexualpedagógia e két jellegzetessége közül az első már a századelőn érezte hatását, és jelentős előrelépések történtek a nők teljes jogú integrálására az élet sok területén, így az oktatásban is. A tematikai bővülésre azonban még várni kel-

lett, mert a századelő népszerű témái idehaza még mindig az onánia, továbbá az absztinencia problémája és a „szükséges-e egyáltalán felvilágosítás?” kérdése, mely mellett egyedül a koedukáció téma jelentett új színt.

2. A feministák a szülők, különösen az anyák szerepének tudatosítása mellett jól látják az iskola lehetőségeit és fontosságát is a nemi nevelés területén. A Feministák Egyesülete 1906 júniusában felterjesztést intézett a Fővárosi Tanácshoz és a Közoktatásügyi Minisztériumhoz, azzal a kéréssel, hogy a nemi felvilágosítást illesszék be az iskolák természetrajzi és egészségtani tananyagába. A felterjesztés módszertannak Lischnewska tervét ajánlja. E tervszerint a 3. elemi osztálytól a természetrajzi oktatás keretein belül kezdődne el a felvilágosítás, évről évre bővülő ismeretekkel. A tanulók a növények és az állatok megtermékenyítésének és fejlődésének bemutatásán keresztül, analógiás módszerrel tizenéves korukban jutnának el az emberi nemiség alapvető jellegzetességeinek teljes körű megismeréséhez. A bemutatás anatómiai részletességű képek, és nyílt, egyenes, „mindent kimondó” tanári magyarázat segítségével történne.

Kérésüket hivatalos részről közöny és elutasítás fogadta, a szexuális nevelésről töprengő nevelőknek azonban jó témát adtak írásaikhoz Lischnewska provokatív nézetei. Voltak, akik egyetértettek vele – például *Kemény Ferenc* – abban, hogy a felvilágosításból eredő tudást szükséges a gyermekek számára biztosítani, mivel a „tudás s a benne gyökeredző igazság mindenképpen fegyver és annak nem ismeréséből fakadó bajokért a felelőség azokat terheli, akik e mulasztásban bűnösek”. A „vakmerő”, „túlbugzó”, „brutális” módszert azonban nem tartja célravezetőnek Kemény, ő inkább a „lassúbb, fokozatosabb gyógyításnak” a híve, s a korabeli szemérmesség bujkál szavai mögött, mikor kijelenti, hogy „mindent kimondani felesleges, mert kellő értelmi fejlettség mellett a gyermek megsejti a célt s a fődolog az, hogy okuljon”. Szintén elfogadhatónak tartja Lischnewska alapvető állításait *dr. Deutsch Ernő*, ám bírálja őt azért, mert „az egészséges, természetes fejlődésen alapuló evolúció helyett a mindent lerontó revolúciónak vagy mondjuk anarchiának” a híve. Voltak olyanok is, akik – mint például *Komócsy István* – nyíltan és megbotránkozva utasították el az iskolába „anatómiát és szemléltetést” behurcoló Lischnewska-féle felvilágosító módszert, mondván, „ítéletsezegény emberekben az eltévelyedés (...) perverz túlzásait hajtja irányzata”.

3. A századelő legnépszerűbb témái közé tartozott a koedukáció kérdése. Különösen heves vitát váltott ki 1906-ban a Feministák Egyesülete által e témakörben tartott nagygyűlés, melynek eredményeit *Harkányi Ede* dolgozta fel. A koedukáció mellett felsorolt érvei társadalmi-szociológiai jellegűek. Ezek szerint a koedukáció bevezetése gazdasági szükség, mivel az együttes nevelés által a nőket a férfiakkal egyenlő értékű munkaerővé lehet nevelni. Hasonló okokból a koedukáció szellemi szükség is, továbbá a helyes kiválasztás elve is megköveteli, mivel a képzett nők számának növekedésével bővül azok köre, akik az egyes társadalmi-gazdasági pozíciókra választhatók. Végül, a való élet is azt követeli, hogy a két nem a valós társadalmi helyzetnek megfelelően – tehát együtt – vegyen részt az oktatásban is. Harkányi tehát társadalomtudományi szempontból összegezte a koedukáció mellett szóló érveket.

A feminista alapokon nyugvó pedagógiai elveket idehaza *Hancsókné Walkenberg Ilo-  
na* az Országos Középpiskolai Tanáregyesület közgyűlésén, és *Glücklich Vilma* a Népmívelés lapjain hangoztatta. Érveik, miszerint a nemek szétválasztása fölösleges és természetellenes, továbbá, hogy együttes nevelés esetén a résztvevők pozitív egymásra hatása mellett csökken a kíváncsiságból fakadó nemi izgalom, mind a századelő egyik idehaza jól ismert és sokat idézett pedagógusától, *August Forel* nézeteiből erednek, aki szerint: „Nemi szempontból a koedukáció normális egyéneknél csökkenti az ingert; tapasztalható az mind vérbeli, mind adaptált testvéreknél. A leányok természetes tisztesség-érzete és tapintata kitűnő hatással van a fiúkra. A két nem összetartozik, mint az emberfaj két fele; minden mesztárséges szétválasztásuk káros. Ezért nagy pedagógiai hiba volt elkülönítésük a nevelés-

ben. (...) Külön leányiskolákban a tanítás egyoldalú, csekélyebb értékű, ez pedig lehúzza a nők szellemi színvonalát. Az emberi tudásanyag mindkét nem számára ugyanaz. Mivel indokolható már most, hogy egyik a maga teljességében, a másik hiányosan és felületesen kapja azt. Közös iskolában fiú és leány a maga sajátos természete szerint fogja fel a közös ismeretanyagot, s ez a jó. A koedukációt keresztül kell vinni az egész vonalon: az elemítől a főiskoláig mindenütt.”

A feministák koedukációs törekvéseit nem mindenki fogadta lelkesedéssel (*Miklós Elemér; Weszely Ödön*); pedagógiai ellenérvként hozták fel, hogy a nemi különbségek, és a velük együtt járó eltérő lélektani fejlődés miatt megoldhatatlan a vegyes osztályokon belül a módszertani individualizálás. Sokan kétségbe vonták *Forel* azon tételét, miszerint az együttes nevelés során csökken, illetve neutralizálódik a nemi inger (*Weszely Ödön, Komócsy István*). További ellenérvek születtek a külföldi koedukációs kísérletek eredményeiről érkező ellentmondásos hírek nyomán (*Weszely Ödön, Kemény Ferenc*), valamint azon aggodalmak hatására, melyek gazdasági veszélyt sejtettek a nők tömeges munkába állása mögött. Az ellenzök táborát gyarapította a feministák nagygyűlésén felszólaló *Kármán Mór* is, aki a koedukáció jelenségét és jelentőségét elismerte ugyan a létezés alacsonyabb fokain – „A koedukáció megvan a primitív fokon, megvan a négereknél, megvan az állatoknál, (emelkedett hangon:) igenis ott megvan” –, de a fejlett európai ember számára ezt már visszalépésnek és így nemkívánatosnak tartotta.

Világosan látható, hogy a koedukáció mellett felsorakoztatott érvek mind a nők felemelésének, nevelésének érdekében hangzottak el, míg a komolyan vehető ellenérvek elsősorban a koedukáció pedagógiai, erkölcsi nehézségeire mutatnak rá, és egyáltalán nem vitatják el a nőknek a felemelkedéshez való jogát. Sőt hangsúlyozzák (*Miklós Elemér, Weszely Ödön*), hogy az egységes kultúra megteremtésének elengedhetetlen feltétele, hogy a nő tisztelét, hivatását szellemi nivóját fejlesszük. Ehhez azonban, szögezik le határozottan, nem koedukációra, hanem jól megszervezett nőnevelésre, leánygimnáziumokra van szükség. Ez az érv, bár gyengíti a feminista álláspontot – hisz minek a koedukáció, ha nélküle is felemelhető a női nem –, mégsem oldotta meg a kérdést, hisz a másik oldalon is elmondhatták volna ugyanezt, csak fordítva: minek külön, ha együtt is lehet.

### A természettudósok

A nemi nevelés másik nagy koncepciójának képviselői elsősorban orvosok voltak, akik a nemi problémákat főként „természetrzaji” természetűeknek tekintették.

1. A századelő első évtizedében hazánkban két külföldi mű is képviselte ezt a két felfogást. Az egyik – ez a híresebb és népszerűbb – *Oker-Blom Miksa Doktor bácsinál falun*, a másik *Ortt Félix Levél kis hugomhoz* című munkája volt. E két, a hazai orvos-tanárok felfogását is erőteljesen befolyásoló mű, a nemiséget a természet, illetve a természetes élet szerves részének tartja, a felvilágosítást pedig egy olyan folyamatnak, mely során a gyermek fokozatosan vezetődik be a természet titkaiba. A felvilágosítás feladata tehát az, hogy a nemiséggel kapcsolatos tudatlanságot megszüntesse, azáltal, hogy a tudomány kemény tényeit segítségül hívná, megfosztja a természetet titokzatosságától. E felfogásnak mindkét szerző hangot ad művének előszavában. Ortt szerint a „felvilágosítás legyen komoly s a természeti tényeknek és a tudományoknak leplezetlenül megfelelő”. *Oker-Blom* pedig hangsúlyozza, hogy „a gyermek értelmét a mindennapi életből vett apró, céltudatos elbeszélésekkel lehet a legkönnyebben bevezetni a természet titkaiba”. A felvilágosítás tehát, csakúgy, mint a feministáknál, a természet gondos megfigyeléséből indul ki, és a növények, majd az állatok szemléletéből analogikusan vezet át az emberben végbemenő folyamatok ismertetéséhez.

A felvilágosítás a természettudományi koncepció szerint nemcsak lehetséges, hanem szükséges is, hisz a gyermeknek, ha joga van az élethez, joga van annak megismeréséhez is,

amiből az következik, hogy „joga van a nemi életéről is, mint az egész életfolyamat elengedhetetlenül hozzátartozó részéről tudomást és felvilágosodást szerezni: a kellő időben, a kellő formában, legalábbis az egész életre megkívánható minimális részben”.

2. A felvilágosítás e koncepciójának hívei mind a szülőknek, mind az iskoláknak fontos szerepet tulajdonítanak a nemi nevelés területén. Oker-Blom például annak a reményének ad hangot, hogy ha a szülő gyermekeinek felolvassa az általa írt didaktikus, mégis könnyed hangvételű elbeszéléseket, akkor azok „kiindulópontjául fognak szolgálni a szülők és gyermekek közti bizalmas beszélgetéseknek, erősítik az otthonhoz való ragaszkodást s megtanítják a gyereket arra, hogy szülőit tekintse legtermészetesebb tanácsadóinak”. A szülők szerepének elsődlegességéről szól *Ravasz Árpád* és dr. Deutsch Ernő is. Deutsch szerint a kívánatos az lenne, „hogy az iskola adja meg az alapot, a szülők pedig individualizálva építsenek tovább gyermekeik testi és lelki javán”. Ravasz szerint a felvilágosítás a szülő kötelessége, az iskola irányító szerepén pedig azt a már mások által korábban is megfogalmazott igényt érti, hogy az iskola szülői értekezleteken elhangzott tájékoztatókkal, népszerű pedagógiai előadásokkal, kiadványokkal segítse a szülők kötelességszerűen végzendő munkáját. Az iskola cselekvő szerepén a gyerekeknek történő konkrét ismeretátadást érti, melyre a feministák álláspontjához hasonlóan, tantervi előírásnak megfelelően, a természettudományi tárgyak keretén belül kerülne sor: „A nevelési és oktatási tantervbe magába is be kell illeszkednie a nemi élet tiszta, világos, természetes és keresetlen megtanításának, még pedig fokként, magából a természetből kiindulva, természettudományi alapon.” Mint azt *Rózsa Ignác* is hangsúlyozza, ezt a célkitűzést a természetrajz intenzívebb tanításával „a növények és az állatok szaporodásának tanulmányozása által” kell előkészíteni, úgy, „hogy mikor rákerül a sor, per analogiam az átmenet a legtermészetesebb legyen”. Az iskolán belül a természetrajz tanárai és más nevelők munkája mellett ezen irányzat képviselői (dr. Deutsch Ernő, Kemény Ferenc) elismerik az iskolaorvos szakértő tevékenységét a felvilágosítás kérdéseiben.

Felmerülhet a kérdés, hogy miben különbözik egymástól a nemi nevelés feminista és természettudományos koncepciója. Az egyik lényeges eltérés a célokban található. Míg a feministáknál a nők felemeléséért vívott küzdelem részeként, addig a másik oldalon a testi-lelki egészség elérése, kifejlesztése (Oker-Blom Miksa, Ravasz Árpád) és megóvása (dr. Deutsch Ernő) céljából tartják fontosnak a felvilágosítást. Árnyalatnyi eltérést tapasztalhatunk a felvilágosítás módszerére vonatkozóan is a két irányzat között. Bár mindkettő a természet tényeiből indul ki, a természetrajzi megközelítés hívei mégis talán jobban kiemelik a lassú, fokozatos, a gyermekek fejlettségi szintjét figyelembe vevő haladás elvét, és megmaradván a jól bevált szóbeli módszerek mellett, nem tartják fontosnak a minden részletre kiterjedő szemléltetést. S végül az is különbség, hogy a koedukáció kérdésével a ter-

---

*Világosan látható, hogy a koedukáció mellett felsorakoztatott érvek mind a nők felemelésének, nevelésének érdekében hangzottak el, míg a komolyan vehető ellenérvek elsősorban a koedukáció pedagógiai, erkölcsi nehézségeire mutatnak rá, és egyáltalán nem vitatják el a nőknek a felemelkedéshez való jogát. Sőt hangsúlyozzák (Miklós Elemér, Weszely Ödön), hogy az egységes kultúra megteremtésének elengedhetetlen feltétele, hogy a nő tiszteletét, hivatását, szellemi nívóját fejlesszük. Ehhez azonban, szögezük le határozottan, nem koedukációra, hanem jól megszervezett nőnevelésre, leánygimnáziumokra van szükség.*

---

mészettudományos koncepció képviselői a vizsgált időszakban keletkezett írásaikban egyáltalán nem foglalkoztak.

### A keresztények

A nemi nevelés problémáinak keresztény alapokon álló, az egyéb kortárs irányzatok fel fogását éles kritikával illető áttekintését nyújtja Komócsy István 1908-ban megjelent műve, mely *A gyermek nemi felvilágosítása* címet viseli, és mint alcíméből kiderül (Szülők könyve), kizárólag a szülők tájékozódását szolgálja. Komócsy munkája összefoglaló jellegű, amely az 1906–1907-ben lezajlott nagy hazai szexuálpedagógiai vitákban részt vevők álláspontjaira reflektál, majd elhatárolódva tőlük, egy átfogó, szilárd, koherens – és mint keresztény, természetesen egyedül üdvös – elméletét fejti ki a nemi nevelésnek. Legszembetűnőbb jellegzetessége, melyben eltér a fentebb tárgyalt két koncepciótól, hogy vallási alapokon állva a nemiséggel kapcsolatos kérdéseket erkölcsi kérdéseknek tekinti, és elsősorban mint morális problémákra keresi rájuk a választ.

1. Komócsy műve elején élesen elkülöníti egymástól a nevelést és a felvilágosítást, amit az előző két irányzat nem tett meg. A nevelés feladata a gyermek ösztöneinek korában tartása, és magasabb rendű erkölcsi törvények felé terelése az akarat fegyelmzése által. A nevelésnek tehát egyfajta erkölcsnemesítő funkciója van. A felvilágosítás ezzel szemben pusztán ismeretközlés, a teoretikus tudás növelése, melynek az erkölcsös életvitelre semmiféle hatása nincs. Komócsy mint az emberi lelkekért felelősséget érző nevelő, a nevelés elsődlegességét hangoztatja a felvilágosítással szemben, és a kettő egymáshoz való viszonyát műve elején világossá teszi: „Az ösztönnel szemben nem a tudás, hanem az akarat, magának az ösztönnek a befolyásolása emel korlátokat. Ez pedig a nevelésen s nem a felvilágosításon fordul. Hangoztatjuk, hogy a felvilágosítás részleteszköz – kétélű –, mely vallás erkölcsi nevelés nélkül nem épít, hanem rombol. (...) Mint részleteszköz húzódik meg az általános nevelés körében.” A nevelés és a felvilágosítás elhatárolása egyben alapot nyújt a természettudományos-orvosi felvilágosítás elegendő voltát hirdető kortársaktól való elhatárolódáshoz, és a felettük gyakorolt kritikához is. „A kérdés előttünk nem élettani, még kevésbé bonctani, hanem lélektani és nevelésügyi... A nemi kérdés azon vonatkozás miatt, mellyel az egyén, a család, az állam, és a társadalom életére kihatással van, a maga egészében erkölcsi kérdés és nem pusztán egészségi.” Továbbá, a nemi eltévelyedés, azaz „a bukás oka nem az, hogy nem ismerjük az ivarszervek leírását és az élet keletkezésének titkát, hanem, hogy nem tanultuk meg az ösztön legyőzésének módját. Ez pedig a nevelés feladata”, melynek alapelve Isten és törvénye, mely a „családot, társadalmat, kultúrát” pusztító ösztönöket neveli és „szabadságaiban korlátozza az egyén és a társadalom előnyére”. A nevelés feladata tehát az, hogy elősegítse a keresztény normák, törvények interiorizálódását mind az egyén, mind a társadalom életében. A nevelés az „egyénben korlátozó elvvé emeli a nemi élet korlátozó tartózkodását – a társadalomban az erkölcsiség alapszabályává teszi. Megszegése az erkölcsi törvény sérelme lesz.”

Komócsy a (vallás erkölcsi) nevelés mellett kevés figyelmet szentel művében az „általános erkölcsi nevelés tudatosan alkalmazott” részleteszközének, a felvilágosításnak. A felvilágosításról csak azt tudjuk meg, hogy fokozatosnak kell lennie, továbbá, hogy „az élet változó viszonyai adják meg az alkalmat és módot, mit lehet s mit kell a gyermekeknek felvilágosítás alakjában mondanotok”. Komócsy bizonyos értelemben annak a szemérmes konzervatív irányzatnak a képviselője, mely a felvilágosítással kapcsolatban az 'ignoti nulla cupido' (a tudattalannak nincs vágya) elvet vallja, mely megfontolandó ugyan, de *Dittler Ida Regina* kivételével a szakirodalomban ekkor már szinte mindenki elutasította, és aki tehette, komoly érvekkel bírálta. A felvilágosítás ilyen elutasító kezelése egy keresztény koncepció egésze felől tekintve jogos és elfogadható. Az egész század eleji hazai

szexuálpedagógiai életet tekintve azonban kissé anakronisztikus jelenség, mely makacs jelenlétével állandóan akadályozta a lényegi szexuálpedagógiai munkálkodást, és így nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy még az 1910-es években is gyakran felbukkanjon az a terméktelen kérdés, hogy vajon szükség van-e egyáltalán a felvilágosításra.

Meg kell jegyezni, hogy voltak a korban keresztény nevelők, akik hasonló vallási-erkölcsi kontextusban, de sokkal határozottabban álltak ki a felvilágosítás mellett. *Gerely József* például Az erkölcsösség és az iskola című cikkében azzal érvel, hogy ha az Isten az erkölcstelenséget tiltja, akkor annak megmagyarázását is követeli, tehát „a VI. parancsolat ellen való vétkekről fel kell világosítani a gyermekeket”.

2. Az iskola szerepének megítélése határozott és egyértelmű Komócsynál: „...nem az iskola, hanem a szülők feladata a felvilágosítás.” A szülők előnye az iskolával szemben, hogy „egyénenkint”, „saját” gyermeküket oktatják a „szeretet és kölcsönös bizalom” alapján, és így, a családi köteléken belül, megvalósulhat a nemi nevelés alapvető elve, a differenciálás. Ezért Komócsy azt javasolja, hogy ha nyilvános előadásokon mégis előkerülne egy-egy, nemiséggel kapcsolatos téma, akkor a tanár csak olyan általánosságokat mondjon, a természet törvényeiben megnyilatkozó isteni bölcsességre tett utalások kíséretében, „amik a tudatlanokat és a romlatlanokat meg nem rontják, a rosszindulatúakat pedig a tanító tekintélyével felvilágosítják”. Sokkal konkrétabb és még ma is megfontolandó ezzel szemben Komócsynak a személyes tanár–diák viszonytal kapcsolatos megjegyzése, miszerint magánbeszélgetésekben „kellő tapintat mellett a tanár pótolhatja a szülőt, sőt ott is hathat, ahol a szülő már nem segíthet”. A gyermekek védelmének érdekében, hasonlóan a természettudományos alapokon álló felvilágosítókhoz, Komócsy fontosnak tartja a szülők és a tanítók felvilágosítását is népszerűsítő előadások, kiadványok formájában, hogy „vak ne vezessen világtalant”.

3. Komócsy a koedukáció problémáját is erkölcsi kérdésnek tekinti, és egyértelmű álláspontot foglal el vele kapcsolatban: „Az együttes nevelés veszélyes.” Veszélyessége abban áll, hogy gyengíti a szemérem érzését, pedig „az elpirulás festéke a jó erkölcsnek”. Továbbá nem igaz a koedukáció híveinek fő érve sem, miszerint a nevelés ilyen formája csökkentené az érzéki ingereket. A koedukációs iskola maga a sejtetni engedett érzékiség, ahol épp a biztosítéknak szánt felügyelet a fátyol, „mely mindent sejtet s egyben ingerel, hogy mögéje tekints”. Komócsy ezek alapján nem hisz „az együtt nevelt ifjúság belső erkölcsi szintjének emelkedésében”.

### Összefoglaló

A hazai szexuálpedagógiai viták, írások a századelőn jól körülhatárolható problémákat feszegetnek, például az onánia és a nemi betegségek megelőzésének problémáját, melyek a nemi nevelés filantropista hagyományából erednek; a nevelés és a felvilágosítás viszonyának, szükségességének a problémáit, melyek *Rousseau* első megoldási kísérleteit követően körülbelül százötven évvel jelentek meg a maguk teljes jelentőségével a hazai köztudatban; vagy a koedukáció újabb keletű problémáját, mely nálunk a feminista törekvések nyomán került a felszínre. A témákat a következő évtizedben jelentősen bővítette és a régi problémákat új megvilágításba helyezte az ekkorra már szervezett formát öltött hazai gyermektanulmányi mozgalom munkálkodása, valamint a pszichoanalízis jelentkezése.

A problémák megközelítésében háromféle irányzat különíthető el aszerint, hogy milyen természetűnek tekintették a nemiséggel kapcsolatos kérdéseket, és hogy milyen távlati célokat szerettek volna elérni azok megoldásával. A feministák természettudományi kérdésnek tekintve a nemiség problémáit és a társadalom változását – a nőkérdés megoldását – szerették volna elérni. A természettudósok szintén természettudományinak tekintették a problémákat, céljuk pedig a testi-lelki egészségnevelés fejlesztése volt. A keresztény felfogás képviselői számára a nemiség problémája erkölcsi kérdésként jelent meg, és válaszaikkal

az ember mint vallási elvek szerint élő etikai lény személyiségének és jellemének kibontakoztatását célozták meg.

A vázolt koncepciók képviselőinek mindegyike egyetértett abban – természetesen hangsúlyeltolódásokkal –, hogy a nemiség okozta problémákat a családnak és az iskolának együttesen kell megoldania.

A századelőn vitatott kérdések nagy része manapság már nem kérdés, nem folynak pedagógiai szócsatározások a felvilágosítás szükségességéről, sem a koedukáció, sem az ónia problémáiról. Egy téma azonban még mindig tartja magát, ez pedig az iskola szerepe és lehetősége a szexuális felvilágosítás és nevelés területén. A századelőn megszerezhető tapasztalatok azonban nem sok tanulsággal szolgálhatnak a jelen szexuálpedagógusai számára, így ennek a dolgozatnak végső soron csak annyi értéke lehet, hogy bizonyos támpontokat nyújt a nemi nevelés történetének egy kis szeletében történő eligazodáshoz.

### Irodalom

- DR. AMIRAM OLEINIK: *Nemi felvilágosítás az iskolában.* = *Szexuális felvilágosítás és nevelés.* Szerkesztette: DR. FORRAI JUDIT. Bp. 1904, 58–64. old.
- DR. ASZMANN ANNA: *Az iskola szerepe és lehetőségei a szexuális nevelésben, párkapcsolatra történő felkészítésben.* = *Szexuális felvilágosítás és nevelés,* i. m., 65–70. old.
- DR. DEUTSCH ERNŐ: *A gyermekek nemi felvilágosításáról.* *Közegészség,* 1907. március 1., 49–51. old.
- DITTLER IDA REGINA: *A tanuló szexuális felvilágosítása.* *Magyar Paedagógia,* 1906, 490–493. old.
- GERELY JÓZSEF: *Az erkölcsösség és az iskola.* *Katholikus Tanügy,* 1899. december 20., 338–341. old.; 1899. dec. 30., 352–355. old.
- GLÜCKLICH VILMA: *A koedukáció.* *Népmívelés,* 1906. július–augusztus, 42–44. old.
- HANCSÓKNÉ WOLKENBERG ILONA: *Az együttes oktatás kérdése.* *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny,* 1906. október 7., 62–67. old.
- HARKÁNYI EDE: *Az együttes nevelés.* *Husadik Század,* 1906, 543–549. old.
- KEMÉNY FERENC: *Amire régóta égető szükség van.* *Magyar Paedagógia,* 1905, 94–95. old.
- KEMÉNY FERENC: *A nemi probléma.* Bp. 1907.
- KOMÓCSY ISTVÁN: *A gyermekek nemi felvilágosítása. Szülők könyve.* Pécs 1908.
- DR. MIKLÓS ELEMÉR: *A fiúk és a lányok együttes nevelése.* *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny,* 1906. október 7., 67–71. old.
- n. n.: *Hogyan világosítottam fel tanítványaimat. Szülők és tanárférfiak figyelmébe ajánlja a szerző.* Bp. 1909.
- OKER-BLOM MIKSA: *Doktor bácsinál falun.* Fordította: PÁLFI MÁRTON. Kolozsvár 1906.
- ORTT FÉLIX: *Levél kis hugomhoz.* Fordította: SZEGEDY-MASZÁK ELEMÉR DR. Bp. 1910.
- RAVASZ ÁRPÁD: *A gyermek szexuális felvilágosítása.* *Magyar Paedagógia,* 1906, 493–504. old.
- RÓZSA IGNÁCZ: *A nemi felvilágosítás kérdése.* *Magyar Tanügy,* 1907. április 28.; 1907. május 5.
- VINCZE LÁSZLÓ: *A szexuális nevelés története.* = VINCZE LÁSZLÓ–VINCZE FLÓRA: *Lélektani-pedagógiai tanulmányok.* Bp. 1983, 7–204. old.
- WESZELY ÖDÖN: *A koedukáció kérdése.* *Népmívelés,* 1906. július–augusztus, 45–51. old.

## A katolikus társadalomkép és szociális tanítás hatása az európai jogfejlődésre

*Nincsen olyan vallás, amely ne keresne választ híveinek nyomasztó szociális problémáira. Jog és kialakult szokások hiányában – vagy azokkal társulva – vallási hiedelmek, eszmék igazítják el az emberek többségét szociális konfrontálódásaik közepette.\* Találkozhatunk – a múltban*

*és a jelenben egyaránt – olyan vallásokkal, amelyek az adott közösségtől való elfordulást, az aszkézist, a magányos meditációt javasolják híveiknek. Más vallások inkább a közösségben történő „elmerülést”, áldozatvállalást, lelki és testi türelmet tekintik a boldog élet zálogának. Ezek a szociális áldozatot – amely a hívó életének feláldozásáig terjedhet – az isteni rend részeként határozzák meg. Nem kevés az olyan vallási eszmék száma sem, melyek agresszióra, küzdelemre, harcra serkentve törekednek a közösség belső szociális feszültségeit feloldani.*

**A** legtöbb vallás eszmerendszerében találni egyfajta közösségi felelősséget az egyénért, a gyermekekért, a fiatalokért, az idősekért. Ugyancsak fellelhető a vallásos tanítások között a „gazdag–szegény” adandó problémára, válaszra való törekvés. Azt is megfigyelhetjük, hogy az elesettek helyzetét számos hiedelem mellett konkrét előírások, szabályok igyekeznek rendezni. A legtöbb vallás a szociális szférára is kiható politikai, társadalmi viszonyokat is taglal, miközben a hívó egyénre épít, az általános emberi és örök értékeket keresi. A zsidó–keresztény vallási kör, de az iszlám és a buddhizmus is, az egyének üdvözülésére irányulva fejt ki tanításait. E tanítások gyakran szabályokként működnek egy-egy közösségen belül

A 19–20. században a vallási értékek a felgyorsult gazdasági–technikai forradalmak hatására erodálódtak. Ellenséges, elutasító, türelmetlen magatartásformák váltak a vallásos és világi nézeteket vallók között általánossá. A vallásokban megnyilvánuló, a gazdasági–kulturális változásokkal szembeni „maradiság” fundamentalista formákat öltve a világgal való szembefordulást erősítette. E folyamatnak volt egy további következménye is. A vallástalanná vált, szabadságukban jog által védett személyek is elvesztették szociális kapaszkodóikat. Nemcsak a lét veszett el az egyének számára, hanem a hit is.

A különböző vallások eltérően reagáltak e változásokra. Újból és újból hangsúlyozták a hitvilágukban meglevő alamizsnaosztás, támogatás erkölcsi parancsait. A valódi közösségi élet és az összetartozás fontossága mellett tettek hitet. Minthogy a legtöbb világvalóság hagyományokon alapul, s a szétrombolódó közösségek felhagytak hagyományaikkal, új utakat kellett keresni a hívők és immár a nem hívők szociális konfrontálódásainak ke-

\* Rövidített kivonat a szerző hasonló tárgyú tanulmányából

zelésére. Ezen a megújulást kereső úton elsőként a katolicizmus indult el. Tanításai nemcsak a hívőknek, hanem az emberiségnek is szólnak.

### Az egyház társadalmi tanításai

A Római Katolikus Egyház kétezer esztendő történelmi útján tanításaival és cselekedeteivel tanúsította a keresztény vallás társadalmi problémák iránti érzékenységét. E hosszú út korántsem volt – a bibliai tanítások következetes hirdetésén túl – mindig kiegyensúlyozott. Miközben a hit a társadalmi igazságosság, a méltányosság, a türelem és a szeretet praxisát igényelte volna, a világi javak szűkössége, a társadalmi erőforrások allokációja gyakorta alakított ki a keresztény mentalitástól alapvetően eltérő társadalmi viszonyokat. Az Egyház az elesettek, a megnyomorítottak, a szegények gondoskodójából, a tényleges hatalmi politika szepülőjeként gyakran vált e társadalmi rétegek ellen fellépő „ideológiai” hirdetőjévé. De minden tévedés ellenére hitelvei nem változtak azok kialakulása óta. Az eszmerendszer megőrizte a keresztény religio emberre vonatkoztatott univerzalizációját. Ez az egyetemességre való törekvés lesz majd – az akarat szabadságával együtt – a motorja és a kiinduló feltétele a 18–19. században az emberi jogok eszméinek.

A Római Katolikus Egyház társadalmi tanításai – ellentétben a reformált egyházak mentalitásával – lassan és nagy időbeli távolság után követték az Európa nyugati térségeiben kibontakozó polgáriasodást. Amíg a Pápai Állam világi hatalomként politizált, erejét, cselekvési körét ez a feladat oly mértékben megterhelte, hogy az általános emberi problémák társadalmi szintű tanítását nem is tudta rendszerbe foglalni. 1870-től a pápaság elveszítette addigi politikai mozgásterét, s az egyházfő is a Vatikán foglyának tekintette magát. Ekkor született meg az infallibilitás, vagyis a pápa hitbeli kérdésekben megnyilvánuló csatlakozhatatlanságának dogmája. (Ezt a magyar püspöki kar – *Simor János* vezetésével – elutasította!)

A 19. század második felében a bérből és fizetésből élők tömegei visszafordíthatatlanul a piaci folyamatok kiszolgáltatottjaivá váltak. A társadalmakban megindult liberalizálódás kiterjesztette a politikai kultúrát, míg a szociális állapotokat, a tömeges létbizonytalanságot már nem tudta kezelni. Az államok – 1870 után különösen az egyesített Németország – felismerték a megoldatlan és társadalmi méretűvé növekedett szociális feszültségek veszélyét. A társadalmi konfrontációk feloldására való törekvés vezette *Otto von Bismark* kancellárt az öregségi, betegségi és rokkantsági biztosítás megteremtésére. Napjainkban is működő modelljét már az 1890-es évek elején átvettük hazai jogalkotásunkba, messze megelőzve ezzel a nálunk sokkal „fejlettebb” Nyugat államait.

Egyidejűleg érlelődött a társadalmi problémák megoldását szorgalmazó vallásos és világi igény. S a történelem szerencsés közrehatásaként a 19. század végére megszülettek a rendszerbe foglalt társadalmi tanítások és az állam közhatalmi erejét felhasználó társadalombiztosítási és szociális jogok, illetve intézmények. E két folyamat között, a kölcsönösség mellett jelentős mértékű eltérések is mutatkoztak. Időközben a német társadalombiztosítás előbb született meg, mint az Egyház állásfoglalása, de ez volt az Egyház számára a szerencsés folyamat. Társadalmi tanításait ugyanis biblikus hagyományai, gondolkodói és vértanúi mellett a társadalmi tapasztalatokra (munkáspapok), a felismerhető polgári értékekre, valamint az államok, pártok tényleges tevékenységének ismeretére alapozhatta. Az enciklikák, a munkások és a szabad liberális eszmék kifejtett változatait megismerve bírálhatták azok törekvéseit (szocializmus). Ugyancsak kritika tárgyaivá válhattak az első szociális tárgyú enciklika – a *Rerum novarum* – megjelenéséig kialakított állami intézmények, amelyek a tömegméretűvé szélesedett szociális konfliktusok kezelésére voltak hivatva.

E tanítások nívója az volt, hogy nem szorított a római katolikus hívők körére. Túl lépett a meglehetősen kidolgozatlan és korszerűtlenné vált biblikus fogalmi apparátuson, és a világi tudomány és gyakorlat szó- és kifejezéshasználatahoz igazodott. A 19. század utolsó évtizedében született *Rerum novarum* (Új dolgok) forradalmi változást hozott az egy-

házi tanítások és a világi államok jogalkotásának viszonylatában. A *Rerum novarum* és az azt követő pápai enciklikák, zsinati konstitúciók elveik tisztasága, egyszerűsége révén a 20. században beépültek az emberi jogok, a nemzetközi szervezetek (ILO), a nemzetek közötti integrációk (EU) és a nemzeti államok jogalkotási folyamataiban. Ma már azt is mondhatjuk, hogy az enciklikákban megfogalmazott társadalmi tanítások fundamentális jelle-güvé váltak a társadalmak közötti érintkezésekben.

Az Egyház társadalmi tanításai nem azonosak annak szociális tanításaival. A társadal-mak kulturális és politikai életéről nyújtott értékelések és megállapítások ugyan feltételei a szociális jogok érvényesülésének, a tényleges ellátórendszerek létezésének, de jellegük-nél fogva más az a társadalmi dimenzió, amelyben érvényesülhetnek. Az Egyház világo-san felismerte, hogy a társadalmi tanítások csakis akkor válhatnak a közösségek – benne a keresztény hívők – épülésére, ha azok a szociális problémákkal együtt jelennek meg, mintegy „konkretizálják” a kulturális, politikai szabadságjogokat.

Az enciklikák, konstrukciók azt is tükrözik, hogy a gazdasági jogoknak két oldaluk van. Egyrészt tartalmazzák az emberek életkörülményeit, szellemi és anyagi állapotát elősegí-tő tulajdonlási, gazdálkodási viszonyok struktúráit, valamint e struktúrák szociális vonat-kozású megfelelőségét. Korábban a társadalmi tanítások még az osztályok, rétegek stb. vál-ságaihoz, konfliktusaihoz kapcsolódtak. A *Quadragesimo Anno* (QA) kezdetű enciklika az egyén és az állam szociális viszonyát elemezve kifejtette a szubszidiaritás tanát. Ezt a ta-nítást a tisztességes munkabér elvével együtt átvették az EGK, majd az EU normái is. Mindez nem a véletlen műve volt. Az EU alapítóinak eszmeiségét a keresztényszociális értékek – ezeken belül a pápai tanítások hatása érzékelhető – határozzák meg. Ugyancsak a keresz-tényszocialista értékek, ezen belül a pápai tanítások hatása érzékelhető az ILO számos nem-zetközi egyezményében, továbbá az Európai Szociális Chartán, illetve a munkavállalók jo-gaira vonatkozó EU-Charta alapvető intézményeinek „szellemében”.

### A *Rerum novarum*

Az enciklikát XIII. Leó (1878–1903) pápa 1891-ben bocsátotta ki. Nemcsak a kor ak-tuális konfliktusaival kapcsolatban kívánt a hívők számára megalapozott gondolatokat ki-fejteni, hanem nézetei már társadalmi tanításként jelentek meg. Ez az enciklika a Katoli-kus Egyház modern korhoz igazodó szellemi felzárkózását tette lehetővé. Nem feledhet-jük el, hogy az egyesített Németországban 1883-ban létrejött az egészségbiztosítás, 1884-ben az üzemi balesetbiztosítás, 1889-ben pedig az öregségi és rokkantsági biztosítás rend-szere. Ugyancsak erre az időszakra esik a munkásmozgalmak szerveződése, a *Marx* és *En-gels* által kimunkált szocialista nézetek terjedése, továbbá a szélsőségesessé váló liberaliz-mus, valamint a tőkekoncentrációkkal kialakuló részvénytársasági típusú nagykapitalizmus kifejlődése. Mindehhez hozzájött még az imperializmusnak nevezett politikai magatartás és a gyarmatbirodalmak „fénykora”.

Sokan bírálták XIII. Leót nemcsak az enciklika tartalma, hanem állítólagos megkésett-sége miatt. Ez utóbbi kritika azért megalapozatlan, mert a tanítás feltételeit adó tapasztal-atok és elméleti megfontolások csak a század végén kezdtek elemezhetővé válni. A *Rerum novarum*nak – a későbbi enciklikákra is kiható – elméleti módszere a következő elemeket tartalmazza:

- a neo-tomista filozófiát;
- a természetjogi nézetrendszert;
- az örök emberi értékek megváltoztathatatlanságába vetett hitet (ez lesz a pápai ta-nítások terjedésének egyik akadály);
- dedukciós módszert, amely az elméleti tételeket konkrét formákra vonatkoztatja.

Az enciklika kezdősora („Ha egyszer már lánggra kapott az újítás vágya...”) arra utal, hogy a változó világ kényszerítő társadalmi szabályaiban XIII. Leó tudatos vágyakozást s nem

öngerjesztő folyamatot látott. Ily módon a változás nem isteni, hanem az emberi akarat által került megfogalmazásra. Kiemeli a pápai megnyilatkozás közvetlen okát: az Egyháznak valamit mondanía és tennie kell a 19. század végére kialakult, munkásokat nyomorító helyzettel kapcsolatban. Amíg a pápa az ipari kapitalizmus viszonyaiból indult ki, bírálói, így Henry George is, a földtulajdonokhoz kötődő népesség helyzetéből. A pápa álláspontja volt a korszerűbb. A tőkés rendszer nem a földhöz kötődést, hanem a forgalmi viszonyokhoz való igazodást fejezik ki. A Bevezetőben az egyházfő utal arra, hogy az „iparosok” védőhálót is biztosító szervezeteit a francia forradalom eltörölte. A céhek rendisége helyébe nem lépett más intézmény, ezért az iparosok többsége lecsúszott a proletársorsba. Összefügg mindez a liberalizmus egyesület-szemléletével, melynek nyomait a francia

Code Civil még a 19. század végén őrizte. Ez a társaságellenes szemlélet a nagykapitalizmus kialakulásáig akadályozta a szociális szerveződések is.

A Rerum novarum második része lényegében a szocialista eszmével szemben sorakoztatja fel az egyház érveit. Elveti a tulajdon megszüntetésének gondolatát. A tulajdon munkatevékenység céljaként határozza meg a körlevél. „Mélto a munkás az ő bérére”, s arra is, hogy rendelkezék keresménye felett. E gondolat összekapcsolódik a szabad emberi státusz politikai kritériumaival. Kizárt a kényszermunka alkalmazhatósága, s a rab-szolgaság. A munkás bérének tulajdonosaként, az anyagi javakat tulajdonlás céljából szerezheti meg. (Modern terminológiával: jövedelemtulajdonosok.) A tulajdon emberi intézmény, de összhangban van a természet törvényeivel. A tulajdonnak az a társadalmi rendeltetése, hogy a legegyszerűbb, leggazdaságosabb és leghatékonyabb módon ossza el a javak használatát. A tulajdon intézménye nemcsak a szükségletek, hanem az igények szerinti javak használatának allokálását is elvégzi. Mindez benne van az enciklika Biblia-idézetében: „növekedjete és sokasodjatok”. A javak ezt a növekedést szolgálják. Vannak a tulajdonnak olyan tárgyai, melyek fogyasztásra, azaz szociális célra irányulnak.

További javak új dolgok előállítására alkalmas termelési–szolgáltatási célra használatosak. Ez a kettősség rendkívül fontos az emberi közösség szempontjából. Minthogy isten az embernek adta munkálkodásra a „teremtett világot”, e munkálkodás a tulajdon vagy a tulajdonlás megszerzésére való törekvés – a bérmunka – által teljesülhet be. Bizonyos azonban az, hogy senkitől sem vonhatók el a tulajdon kizárólagosságának hangoztatásával a létezéshez, életéhez szükséges javak. Ezt a kérdéskört azonban nem lehet a tulajdon és a tulajdon emberi alkotótevékenység által létrehozott javainak elosztási problémáitól elválasztani. A Rerum novarum ezeket a következtetéseket még nem vonhatta le, s csak a 20. század második felében került megfogalmazásra, hogy a tulajdon nem abszolút jog és az általa teremtett új dolgokhoz (a szocialistáknál és a közgazdaságtanban: új értékhez) az értékeket előállító munkásnak is joga van.

---

*A 19. század második felében a bérből és fizetésből élők tömegei visszafordíthatatlanul a piaci folyamatok kiszolgáltatottjaivá váltak. A társadalmakban megindult liberalizálódás kiterjesztette a politikai kultúrát, míg a szociális állapotokat, a tömeges létbizonytalanságot már nem tudta kezelni. Az államok - 1870 után különösen az egyesített Németország - felismerték a megoldatlan és társadalmi méretűvé növekedett szociális feszültségek veszélyét. A társadalmi konfrontációk feloldására való törekvés vezette Otto von Bismarck kancellárt az öregségi, betegségi és rokkantsági biztosítás megteremtésére. Napjainkban is működő modelljét már az 1890-es évek elején átvettük hazai jogalkotásunkba, messze megelőzve ezzel a nálunk sokkal „fejlettebb” Nyugat államait.*

---

A szocialista és a vulgárfilozófiák, ideológiák körében gyakran feltűnik egy jelmondat: „Aki nem dolgozik, az ne is egyék”. E mondás Pál apostolnál szerepel, de nem a fenti tartalommal. Ott ugyanis a mondat a közösség és az egyén együttműködésére utal: aki nem akar dolgozni, az ne is egyék. Vagyis a közösségeknek van joguk a közreműködni nem akarók kizárására. Az államnak nincs. Akár vétkes, akár nem az adott személy saját sorsának alakulásáért, az állam a gondoskodást a természet rendje szerint köteles ellátni. Minthogy az állam atyaként indítatva érezheti magát a megtermelt javak elosztására (ez lesz majd a társadalombiztosítás felosztó-kirovó rendszere), az állam önmérséklete alapvető értéke a modern kultúrának. A szélsőséges liberális nézet az állam ’éjjeliőr’ szerepéről éppúgy hibás, mint a szocialisták államgazdaságot átfogó, egyhatalmi elosztást szorgalmazó (s meg is valósított) elképzelései.

Összhangban a keresztény vallás kétezer esztendő gyakorlatával, amely gyakorlat a lélek tüdének elérésére irányul, a *Rerum novarum*-ban rögzíti a pápa: a megoldásnak az embert kell központjául választania, s nem a gazdasági folyamatokat. A szélsőségesen értelmezett egyenlősdi nem fogadható el rendezési alapként. Az egyénekben rejlő képességek és készségek eltérőek, s ezt a különbözőséget nem lehet „összehozni” egymással. Az embernek a Paradicsomban is kellett volna dolgoznia. Valótlán tehát az az állítás, hogy munka nélkül létezhet ember, emberi jólét. S amikor a Biblia szerint „kiűzetett” az ember a Paradicsomból, a munka nem szabad akaraton alapuló tevékenységgé, hanem kényszerű szükségé vált. Elkülönült a tudással megszerzett vagy adományképp kapott alkotótevékenységtől. A munkához szükségszerűen tapad az egyének szenvedése, küzdelme. A *Rerum novarum* szerint olyan rend fogadható el, amely legalább ember által nem súlyosbítja az emberre a természet révén nehezedő szenvedéseket. S ez – többek között – egyházi feladat, de megvan a mindenkori állam ez irányú jogalkotási, államvezetési kötelezettsége is.

Ami az osztályharc szükségszerűségét illeti, arra a következtetésre jut az egyházfő, hogy a magántulajdon fenntartása mellett is kialakítható olyan társadalmi rendszer, amely elkerüli a kapitalista állapotokból keletkező osztályszerkezetet és az osztályok közötti konfrontációkat. Amint tudjuk, a tőkés fejlődés valóban meghaladta az osztálytípusú társadalmi szerkezetet. Nemcsak a munkabér jogtalan elvonásának gyakorlatát (hiszen: méltó a munkás az ő bérére!) javasolta megszüntetni, hanem a gazdagok szolidaritását is igyekszik felkelteni. Ez lesz az a pont, ahol a későbbi enciklikák visszatérnek a munkásokkal megtermelt értéktobblet tulajdonosok általi elsajátíthatóságának korlátozottságára.

A Biblia egyik szociális tanítása így hangzik: „Amiben bővelkedtek, abból adjatok alamizsnát”. (Ez a tanítás is utal a tulajdon szociális és nem forgalmi jellegű eredetére.) Nincs állandó kényszer az adakozásra, vagyis a permanens segítségnyújtásra. Nincs állandó készlet az emberekben a társadalmi méretű adományozásra. Ez az oka, hogy az Egyház nem képes a szociális problémákat megoldani. Az adományok, alamizsnák ilyen funkcióit csak korlátozott karitatív tevékenység keretében képesek fedezni. Az enciklika közvetve az egyházi és az állami felelősség közti különbséget is értelmezi. Az állam a társadalombiztosítás mellett adókat vehet ki s ezekből gondoskodhat a szociális kiegyenlítő feltételeiről.

XIII. Leó az államok kiemelt feladataként határozza meg a munkások helyzetének kezelését. Ez a javaslat a szociális kérdések primátusáról szól. Ebből a gondolatból születik meg később a szociális jóléti állam fogalma. A II. világháborút követő államfejlődést ugyanis a kereszténydemokráciák fejlesztik ki. Helyes a körlevélnek az a következtetése – írja *Wilhelm Röpké* –, amely szerint a „proletárság megszüntetésétől függ egész civilizációnk sorsa”. Az állam általános feladatkörén belül az enciklika a kiegyenlítő szerepet is rögzíti. Ennek első számú feladata a rend és a biztonság fenntartása. A rend kifejezés alatt nem a konzervatív, múlthoz ragaszkodást, hanem a demokratikus berendezkedés alkotmányos rendjét értik az enciklika hívei. Az állam kiegyenlítő szerepét a szükséges jogok megalkotásában is keresi a körlevél. Kiáll a munkaidő mértékének

korlátozása, a munkaszünet, a pihenéshez való jog stb. mellett. Nem kevés szerepe volt az egyházi tanításoknak abban, hogy a nemzetközi és az egyes állami normák a 20. század elején létrejött ILO egyezményein keresztül, a világban elterjedt értékeké váltak.

Végezetül az enciklika szól a munkaadók és munkásaik szabad szervezkedéséről, elismerve ezzel az önkéntes érdekvédelmi szerveződések létjogosultságát. A keresztény szakszervezeti mozgalmak is e korszaktól kezdve szerveződnek, s válnak a forradalmi szerveződésekkel szemben meghatározó tényezőkké. Ám a katolikus munkásegyletek nem váltották be a pápai reményeket.

### Quadragesimo anno

XI. Pius pápa körlevele 1931-ben jelent meg. A bevezetőben a pápa világossá teszi: a társadalmi, szociális kérdések nem kezelhetők az alamizsnaosztás szintjén azok részéről, akik a gazdagság szinte minden előnyével rendelkeznek. Mindez nyílt üzenet volt a *Rerum novarum*hoz képest: a gazdasági rendszer haszonélvezőinek kötelessége a munkásokról való gondoskodás, nem pedig filantróp érzéseik alapján történő adományozás. Ami az egyház és a civil öngondoskodás keretei között helyes és megfelelő gyakorlat, az a kapitalizmus nagyfolyamataiban már alkalmazhatatlan és cinikus módszer.

Mínthogy a 20. század első harmadára kialakult a részvénytársaságokon nyugvó nagykapitalizmus, s ellentéte, a szovjet típusú társadalmi tulajdon, szükségessé vált ismét foglalkozni a *Rerum novarum* értelmezett magántulajdon kérdésével. Az enciklika határozottan leszögezi a magántulajdon közösségi jellegét. Mindez a dolgokra, jogokra, szolgáltatásokra – melyeket tulajdonként birtokolni lehet – tértől és időtől függően igaz megállapítás. A társadalmi tulajdon általános alkalmazását a pápa elítéli, de elismeri az állami, köz-, társadalmi stb. elnevezéssel kialakított tulajdon célszerűségét a szociális konfliktusok megoldhatóságában. Figyelni kell az új tulajdoni struktúrák szociális konfliktusokat enyhítő vonásaira, mert – például a nagykapitalizmusokban – a kisorszányesek sokaságát a munkaviszonyban állók adják. A tulajdon forgalomban kockáztatott része a gazdasági stabilitáshoz is hozzájárulhat.

A világi jogok – kivált a francia *Code Civil* – a tulajdonos abszolút szabadságát szügerálta, s elhallgatta a tulajdonban rejlő kötelezettségeket. A kialakult és jogi alapúvá vált nézetekkel szemben fejt ki a pápa a tulajdon társadalmi jellegének keresztény erkölccsel egyező elveit. Mindez az akkori Szovjetunióban kialakított társadalmi tulajdon intézményével szemben is erős elhatárolódást tartalmazott.

A tulajdon által keletkezett új tulajdon és az azt létrehozó munkás igényei és szükségletei közötti összefüggés problémája újabb vitákat szült. Ez az enciklika fejt ki először *Aquinói Szent Tamás* érveit is felhasználva, hogy a tulajdonból keletkező s a tisztas életvitelen felül keletkezett javakból a munkával keletkezett részhez a munkát végzőnek tulajdonszerzési jogcíme van. Súlyos állítást tartalmaz a körlevél 52. pontja. Nem kevesebbet fejt ki, mint azt, hogy a tulajdon megmunkálása – értéknövelése – a tulajdonszerzés jogcímét biztosítja a dolgozó számára. Ez a tulajdonszerzés a két termelési tényező – a munka és a tőke – kölcsönös egymásrautaltsága által valósul meg. A munka és a tőke között arányosságnak kell érvényesülnie. Ezt kell a közérdek és a közérdekhez kapcsolódó méltányos magánérdek harmóniájaként megteremteni. Lényeges, hogy a „kinek-kinek a magáét” elv és nem valamiféle „álegyenlődsdi” képezheti az elosztás jogcímét.

Az egyház feje nemcsak a dolgozók tulajdonosi mivoltát erősíti. Először jelenik meg körlevelében az igazságos munkabér fogalma. Ez a fogalom rövidesen meghatározó elemévé vált az európai egyezményeknek és a nemzetközi jognak.

A Quadragesimo anno részletesen foglalkozik a társadalmi rend kérdéskörével. Az egyének öngondoskodása tehát nem materiális lehetőség, hanem jog, melyet garantálniuk kell az államoknak. Az enciklika ezen pontja összhangban áll a polgári jog biztosításához

fűződő intézményeivel, de új utakat is megnyitott. A munkások önszervező szervezetei mellett már a II. világháború előtt kialakultak az önkéntes kölcsönös biztosító pénztárak. E mozgalmak mintegy tanúsítják, hogy az egyénekben a társadalombiztosítás mellett további öngondoskodási alternatíva van. Az öngondoskodás az emberi szabadság egyik formája, melyet nem lehet elvonni azoktól, akik erre képesek és kellő akarattal is rendelkeznek megvalósításához.

A Quadragesimo anno a szubszidiaritás elvét kifejtve, a „hivatásrendiség” kérdését taglalja. A foglalkozás szabad megválasztásának liberális értelmezése az elmúlt évszázadban (de napjainkban is) azzal a következménnyel is járt, hogy a foglalkozások erkölcsi értéke csökkent. A piac értékei átfogják az emberek munka- és alkotótevékenységét. A munka technikai jellegű, gyakran az emberi méltóságot megalázó kényszerré süllyedt. „Hivatás” alatt a tevékenykedni akaró ember érzelmi képességeivel összhangban álló, közreműködő akaratát értjük. Ezt az akaratot az egyén erkölcsi jóként is átéli. Ha mindebből a munkást kizárja szociális állapota, nem is válhat részesévé az emberi fejlődés folyamatának. A hivatásrendiség az egyesülési szabadság sarkalatos feltétele.

Nem volt a korporációk „fénykorában” a gazdaság szabályozásának kérdése sem megkerülhető. A körlevél leszögezi, hogy sem az „osztályharc”, sem a gazdaság „teljesen szabad” működése nem lehet kívánatos. Szükségesnek ítéli a gazdaság működésének szabályozását. E maxima felállításkor kialakulóban volt a szovjet típusú tervgazdálkodás és a fasiszta állam irányította korporációk rendszere a „demokratikus”, tőkés típusú gazdaság- és államvezetéssel szemben. Az Egyház a bölcsen szabályozott gazdaságban látja a szociális feszültségek feloldásának lehetőségét.

A Quadragesimo anno hitet tesz a munkások azon joga mellett, hogy részt vehessenek a vállalatirányításban, azaz demokratikus politikai jogaik behatolhassanak a tulajdonosi jogokat korlátozó feltételek közé. Mindez összhangba került az 1919 óta már kialakulóban lévő, s csak a II. világháború után kiteljesedő, üzemi tanácsok működésének pártolásával. Sem a fasisztoid, sem a kommunisztikus rendszer nem felel meg a tulajdonban rejlő társadalmi rendeltetészerűségnek. A kezdeményező értelem, a tőke eszközjellege és a munka kivitelező szerepe alkotja XI. Pius okfejtésében azt a hármast, amely az alkotó, a munkálkodó ember tevékenységét összekapcsolja az anyagi lehetőségekkel. E három feltétel szabad mozgása lesz 1957-ben a Római szerződés „*conditio sine qua non*”-ja.

### Mater et magistra

XXIII. János pápa 1961-ben kiadott enciklikája újfent elítéli a liberalizmus (neoliberalizmus) totális szabad versenyes értékrendjét, s a megvalósult szocializmusok tragikus eredményeit. „A munkához való jogot az egyház a következő tartalommal ismeri el: A munkához való jog az egyén legszemélyesebb joga, amely magában foglalja a foglalkozás megválasztásának szabadságát, azaz a munkás döntését arról, hogy képességeit, készségeit a munkafolyamatokban kényszer nélkül kifejtheti.” Mindez a 20. század második felének új jelenségein alapuló megállapítás. Nem a fizikai, hanem az alkotókészséget is magában foglaló szolgáltatási, információs munkának van „jövője”. S ez a hatvanas években már felismerhető tendencia új helyzetet teremtett a munkához való jog és az állam társadalmi munkamegosztásba történő beavatkozásai szükségességének kérdésében is.

Az enciklika bevezeti az emberi méltóság fogalmát. (Ez a fogalom bekerült az akkori NSZK Alaptörvényébe is.) A tanítás a „méltóságnak” személyes és a munkakörülményekre vonatkozó hatását emeli ki. Munkakörülmények alatt korántsem a jogi feltételeket kell érteni, hanem a munkáltatás interperszonális kommunikációit is. Új elem a munkakörülményekre való utalás, ami a munkáltatói utasítás és üzemszervezési jog korlátjaként fogható fel.

Második rendkívül fontos tétele a Mater et magistrának, hogy felfedezi az önfoglalkoztatásnak a kisvállalkozásokban és a szövetkezetekben rejlő lehetőségeit. Akkor, amikor a gazdasági társaságokon alapuló vállalkozási formák szinte korlátlaná váltak a gazdaságokban, valódi *nóvum* felhívni a figyelmet a kis szervezetekben rejlő humanizált munkakörülményekre. Az enciklika szövetkezetekre vonatkozó megállapításai tükröződnek az Európa Tanács azon határozataiban, amelyek e szervezettípusokat szociális vállalatként definiálják.

Az enciklikából sugárzó törekvés a munka szociális elemeinek kibontására irányul. Ezt emeli ki a munkások és a munkáltatók közötti felelősségi viszony hangsúlyozása is. Ez a felelősség a társadalommal szemben áll fenn. Az enciklika nevesítve említi az ILO-t, és teljes erkölcsi súlyával áll ki e nemzetközi szervezet tevékenysége mellett.

A Mater et magistra határozottan kettéválasztja a tőkés tulajdonos és a menedzser igazgató dualitását, amely a hatvanas évek elejére alakult ki. A részvénytársaságok tulajdonosai helyett a menedzserek rendelkeznek a vagyonnal s ez gyakran felelőtlenségre is ösztönzi őket. Változott az egyháznak a társadalmi tulajdonhoz fűződő viszonya is. A hatvanas években az államok tulajdoni hányadai nőttek a nemzetgazdaságokon belül. Ám az enciklika a társadalmi tulajdont összekapcsolja a közjó fogalmával. A Mater et magistra világosan érzékelteti, hogy a szociális kérdések megoldásához egyre nagyobb szükség van „társadalmi tulajdonra”, de ez a tulajdonforma nem váltja fel a magántulajdont.

Külön említi az irat az országokon belüli régiók egyenletes fejlesztésének szükségességét, igazságosság és a méltányosság kiterjesztését a természeti vagy más okok miatt keletkezett hátrányos helyzet kiegyenlítésére. Új elem a népek közötti kiegyenlítés tételének megfogalmazása is. A segélyezés, amiről a pápa ír, mégsem megoldás. Az Észak–Dél problematikája feszül a Mater et magistra fenti két pontjában, s ez teljességgel újszerű elem a Rerum novarumhoz képest. Nemcsak a tapasztalatok átadásának erkölcsi kötelességére szólít fel az egyház feje, hanem azok befogadására is.

### **Pacem in terris**

Két évvel a Mater et magistra enciklikát követően új körlevelet bocsátott ki XXIII. János pápa. A 19. század végétől új szabadságjogok, új emberi és szociális alapjogok generációja alakult ki. Ezeket a jogokat az Egyház nemcsak elismeri, hanem erkölcsi védelemben is részesíti. Számos emberi jog társadalmi tanításának elemévé vált. XXIII. János pápa továbblép a munkához fűződő életállapotok kérdésén. Megszabadítja ezt a létmeghatározást a munkához kötődéstől. Kijelenti, hogy az embert egész életpályájának megválasztásához fűződő jog is megilleti. Ez a koncepció tükröződik az EU jogalkotásának számos dokumentumában. Az egyes jogokat a tágabb értelemben felfogott társadalmi tanítások mezőjében helyezi el a Pacem in terris. Világossá vált: a kapitalizmus legemberségesebb formája a demokratikus kapitalizmus, amelynek feltétele a társadalom tagjainak közéleti (demokratikus) szereplése.

Az enciklika az egyén és a közhatalom viszonyának elemzésére épül, kiemelve a hatalom, a tekintély és a közjó összefüggését. Közjó alatt nem a harmincas évek korporatív általa vezérelt nemzeti együttműködését érti a körlevél. Csak az lehet a közjó, amit szabad emberek közös szándékuk és akaratuk által meghatároznak. A Pacem in terris a közjót több szinten is meghatározza. A nemzetek közti kapcsolat éppúgy a közjó része, mint a kisközösségek, a családok emberhez méltó értékeinek ápolása.

A Pacem in terris a társadalmi tanítások politikai aspektusait emelte ki, s a korábbi enciklikák szociális dimenziói mellé az újabb kori változások tapasztalatait helyezte.

## Gaudium et spes

Az „öröm és remény” szavak vezetnek be a II. Vatikáni Zsinat 1965-ben alkotott konstitúcióját, amely részletesen meghatározza az „emberi méltóság” fogalmát. E fogalom az isten képmásából kiindulva a bűn, az értelem méltósága, az erkölcsi tudat és a szabadság kimagaszló értékének definiálásáig kerül kifejtésre. Az emberi közösség problémáit, bennük az egyének felelősségét elemzi, és szól a teremtett dolgok „autonómiájáról”. Ez utóbbi helyen találunk először utalást a környezetre mint különös értékre. Az irat emlékeztet a dolgok Isten általi teremtettségére, s arra, hogy ezt a „teremtettséget” az embernek kötelessége tiszteletben tartani. A konstitúció III. része foglalkozik a társadalmi–gazdasági élet kérdéseivel. Többek között a fejlődéssel, amelynek korlátolt lehetőségét vallják a zsinati atyák. A haladást elválasztják a fejlődéstől. Rögzítik, hogy a haladás csakis az emberi tudat ellenőrzésével valósulhat meg, spontán haladás nincs, illetve az nagy veszélyeket hordoz magában. E figyelmeztetés nemcsak a technikai struktúrák körében vált időszerűvé, hanem a tudományos kutatások vonatkozásában is.

A munka világát érintve a konstitúció új elemmel gazdagította a társadalmi tanításokat. „A föld javai minden emberért vannak” – írja. A „föld javai” azt jelentik, hogy egyik nép vagy csoport sem sajátíthatja ki az éppen kezelésében lévő javakat, azok az egész világ közös birtokában vannak. Ez a tanítás, amely a pénzügyi globalizáció következményeivel szemben a reálszférákban javasolja az átfogó gazdasági világrend megteremtését. Lehet-e az emberiség egészének tulajdonában valami? Erre a kérdésre a társadalmi tulajdon fogalmain keresztül sem adható válasz. Az emberiség mégis gyarapodott e gondolat által. A „világörökség” intézménye, az ENSZ nemzetközi egyezményeinek a világában már érzékelhető eredményei vannak a zsinati gondolatnak. A megélhetés javaira a tőke struktúráját kell még – belátás híján – alkalmazni.

A hagyományok és a modernitás rendkívül értékes elemzését is elvégzik az egyházi atyák. „Gazdaságilag kevésbé fejlett társadalmakban eléggé gyakori eset – írja a konstitúció –, hogy a javak közös rendeltetése a szokásban és a hagyományokban részben megvalósul, ezáltal a közösség minden tagja számára biztosítva a legszükségesebb javakat.” A szükségtelen és erőszakolt modernizáció tragédiákat okozhat. Ugyanezt mondhatjuk a jog intézményeinek voluntarista kiterjesztésére is.

Felveti a konstitúció – kétségek nélkül latin-amerikai tapasztalatok alapján – a nagybirtokhoz való jog megalapozottságát is. Minthogy számos nagybirtokon parlagon hevernek a földek, az ország népessége pedig esetleg nyomorog, a konstitúció a tulajdonjog

---

*A Quadragesimo anno részletesen foglalkozik a társadalmi rend kérdéskörével. Az egyének öngondoskodása tehát nem materiális lehetőség, hanem jog, melyet garantálniuk kell az államoknak. Az enciklika ezen pontja összhangban áll a polgári jog biztosításához fűződő intézményeivel, de új utakat is megnyitott. A munkások önszervező szervezetei mellett már a II. világháború előtt kialakultak az önkéntes kölcsönös biztosító pénztárak. E mozgalmak mintegy tanúsítják, hogy az egyéneknél a társadalombiztosítás mellett további öngondoskodási alternatíva van. Az öngondoskodás az emberi szabadság egyik formája, melyet nem lehet elvonni azoktól, akik erre képesek és kellő akarattal is rendelkeznek megvalósításához.*

---

korlátjaként újfent felveti a tulajdon társadalmi rendeltetésének kérdését. Messzire vezető gondolatok ezek. Az EU mezőgazdasági politikájában a kvóta-rendszer, a piacósított állapotok ellentmondanak a konstitúció erkölcsi elvárásainak. A mesterséges hiány csak a szűkebb közösségek számára jelenthet szociális biztonságot.

### Populorum progressio

XXIII. Jánost, a „reformpápát” VI. Pál követte Szent Péter trónusán. A pápa, hasonlóan hivatali elődjéhez folytatta a Katolikus Egyház reformjának munkálatait. 1967-ben a fenti című szociális tárgyú enciklikával fordult a világ népeire. „A népek fejlődése” kezdetű körlevél az ember sokoldalú fejlődésének előfeltevéseiből indul ki. Elfogadja, hogy zárt rendszerben nincs korlátlan fejlődés, s azt is, hogy a tőkejavak felélése a hozadéklehetőségek zsugorodásával jár együtt. A pápa az egyén önmagával szemben is fennálló kötelességéről beszél. A *Hugo Grotius* óra fennálló sorrend a jog és kötelesség tekintetében ismét helyreáll. Az egyének a keresztény tanításokban nem passzív módon viszonyulnak önmagukhoz. Kötelességük, hogy a legfőbb jó elérésére törekedjenek, s ezzel a személyükben is „képviselet” embert tökéletesebbé formálják. Az ember céljai túlmutatnak önmagán, ezáltal és ezért válik közösségi lényvé. A pápa megismétli, hogy a javak egyetemes rendeltetésükkel szolgálhatják az emberi célokat. A föld teremtett javait méltányos elosztásban rendelte az Úr a népek javára. A teremtett javak minden embert megilletnek. Ezzel a szellemi megközelítéssel az Egyház sajátos értékrendet fogadott el. Felekezeti vagy világnézeti különbségektől a bibliai teremtés valamennyi ember számára közös, s ez közös felelősséget is jelent.

A jövedelem vonatkozásában a körlevél arra az álláspontra helyezkedik, hogy ahol a jövedelmet létrehozzák (ez a munka világát is érinti!), elsősorban ott kell jövedelmet a közjó elve szerint felhasználni. A személyes (tőkésvállalkozói) érdekből külföldre vitt jövedelem erkölcsileg elítélendő. Nem szól a *Populorum progressio* a világ globalizálódásáról, de a nemzeti és a globális pénzügyi manipulációkat elítéli.

„A gazdagság arra való, hogy az embert szolgálja.” Az enciklika jelzi, hogy a liberalizmus szélsőséges változatait, melyek leértékelik az emberi tényezőt, el kell ítélni, mert a tulajdonból újabb javak csakis a munka által hozhatók létre.

A *Populorum progressio* a népek fejlődésfolyamatában elemzi a szolidaritás kérdését is. Több szintjét érinti a körlevél annak a különös és minden meghatározásnak makacsul ellenálló fogalomnak, amelyet szolidaritásnak nevezünk. E tárgykörben először a népek testvériségét említi az egyházfő. A „testvériség” azonban éppoly határozatlan fogalom, mint a meghatározni kívánt szolidaritás kifejezés. Amit pedig *expressis verbis* kiemel a tanítás, az a gazdagabb népek egyenlőtlen segélynyújtása. Ezt az elvet a nemzetközi kereskedelmi jog is átvette, amikor a gyengén fejlett országokból érkező áruk vámmentesek, míg az odaérkező árukat magasan vámolhatja a fogadó ország.

A *Populorum progressio* a népek fejlődését a gyengék segítségének elemzésével folytatja. A „gyenge” mint alkalmazott terminus technicus különböző állapotokkal fejezhető ki. Ilyen „állapotként” írja le az irat az éhezést mint a gyengeség világméretű attribútumát. Annak ellenére, hogy a körlevél visszautal a *Gaudium et spes*-re, a vallásos és a világi karitatív tevékenység fokozásánál többet nem ajánl. Szolidaritásra egyébként is nehezen kötelezhető egy nép, nemzet vagy állam. Sajnálatos, hogy a feleslegről írottak nem mentek át a gyakorlatba. A fejlettebb országok ugyanis termelés-visszafogással reagálnak forgalmi folyamataik módosulásaira. Ez a magatartás az EU-ban éppúgy, mint a világ több más, fejlett országában ellentétes a körlevél megkívánta alapállással.

Új a Világalapítványra vonatkozó javaslat. Az államok azonban nem reagáltak erre a javaslatra. A pápai javaslat ugyanis a fegyverkezési kiadások meghatározott mértékű hányadából a fejlődő országok részére kívánt alapot létrehozni. A pápa célja mindvégig a szo-

ciális értékek megőrzése. Az országok közötti szerződések igazságtalan volta történelmi tényekkel igazolható. A jelentős eltérésekkel megkötött szerződések szerződő felei között érvényesülnie kell a méltányosságnak is.

### Centessimus annus

Száz esztendő telt el XIII. Leó *Rerum novarum* kezdetű enciklikájának megjelenése óta. Az emberiség átélte legdrámaibb évszázadát. Mindaz megmutatkozott, ami csodálatossá teszi az embert és alkotásait, az is, ami az állatnál is alacsonyabbnak mutatja meg ugyanazt az embert.

Az európai szocializmusok bukásának okait elemezve a Szentatyja eljut ahhoz a megállapításhoz, hogy annak antropológiai oka volt. Az embert a szocializmus (a létező szocializmus) elemnek tekintette. Az ember azonban társas lény, és csak ebben a minőségében válik emberré. A szocializmus ideológiája szerint az egyén alá van vetve a társadalmi-gazdasági struktúrájának, szabad akarata eltűnik, így szabadsága terjedelmét a struktúra joga adja meg. A keresztény elv szerint az államhoz kapcsolódás nem maga a társas állapot, hanem a társas állapot egyik formája az állam szervezte közösség.

Az állam foglalkoztatáshoz fűződő kötelezettségeit újfent megismétli a *Centessimus annus*. E kötelezettségek hangsúlyozása azért vált fontossá, mert a lebomlásnak indult európai típusú munkatársadalmakban megroggyantak a szociális vívmányok, illetve a nyolcvanas években (a kilencvenesekben úgyszintén) olyan térségekbe vonult a tőke, ahol az Európában ismert szociális „vívmányok” nem is kerültek bevezetésre. Az érintett „vívmányokat” részben fel is sorolja a körlevél: a bérek színvonalának a munkás és családtagjai megélhetését biztosító szabályai; a munkások képzésének az információs társadalmi állapothoz való igazítása; a munkafelügyelet fenntartása és működtetése; a munkaügy törvényi szabályozása; a bevándorlók munkaügyi helyzetének rendezése; a szakszervezetek jogállásának biztosítása; az „emberi” munkaidő szavatolása; a pihenőidő garantálása; a munkavállaló személyiségének szabad kifejtése.

Az enciklika III. része az 1989-es esztendő következményeit elemzi. Az elemzés visszautal a latin-amerikai diktatúrák összeomlására (Argentína, Nicaragua stb.). Ám nem magyarázza ez a körülmény a szocialista típusú totalitárius államok bukását. Ezeknél éppen a munka jogának megsértése volt a bukás alapvető oka. S amire valóban nem számított senki, ezek a változások békésen zajlottak le. Ebben megnyilvánul az enciklikák erőszakmentességről szóló évtizedes tanításának hatása is. Az évszázad egyik legfontosabb évét elemezve, a pápai körlevél a gazdasági helyzetet emeli ki az összeomlás okaként. Ugyancsak az okok közé sorolható a kulturális és a nemzetiségi, nemzeti kérdések megoldatlansága. A nemzetközi szervezetek, illetve az államok erőfeszítései a 20. század utolsó évtizedeiben – különösen a globalizálódott, s az államoktól erősen függetlenedett pénzügyi folyamatok hatására – kevés eredményt értek el.

A *Centessimus annus* kiemeli, hogy az Egyház az elmúlt évszázadban felzárkózott az emberi jogok védelmezőjéhez. Amíg az emberi jogok első generációjához ambivalens viszony fűzte, illetve fűzi ma is az Egyházat, a szociális, gazdasági és politikai jogok meghatározó részeit elfogadja s azokat tanításaiba beépíti.

Az 1989-es esztendő Közép- és Kelet-Európa népeinek vértelen győzelmeit hozta meg, de jelentősége mégis egyetemes. A marxizmus válsága nem szünteti meg az igazságtalanságot és az elnyomást. A tanítások nem egy tévesnek ítélt ideológia, állapot ellen irányulnak, hanem az ember egyházi, teológiai értelemben vett teljes felszabadításáért folynak. Az igazság és az igazságosság között különbséget kell tennünk. Az igazságosság a „kinek-kinek a magáét” elv mellett általános érvényű emberi értékrenddel is ki kell egészülnön.

Az enciklika a közép-, illetve kelet-európai államok egy részénél „háború” utáni állapotokat lát. Politikai értelemben igaz ez a megállapítás, de kevésbé tűnik a társadal-

mi-gazdasági állapotok vonatkozásában is helytállóak. A Katolikus Egyház feje a térség önfejlődésének igenlése mellett (amely önfejlődés már megfelel a szabadság kezdő állapotának) az „ésszerű lehetőségek” biztosításáról beszél a fejlett tőkés társadalmak részéről. Elkerülendő az új térségek lakosságának szociális rabszolgaságba való taszítása. A pápa figyelmeztet a történelmi események tragikus megismétlődésének lehetőségére. Kiemeli az európai országok támogatásának fontosságát, amelyet közös felelősség által kapcsol össze az Egyház társadalmi igazságosságáról szóló tanításával. Szükségesnek tartja az enciklika azt is kijelenteni, hogy a közép- és kelet-európai térségnek nyújtandó támogatások nem csökkenthetik az ún. „harmadik világnak” feltétlenül megadni célszerű támogatásokat. Az európaiak önmagukért való felelőssége korántsem tudatosult a kívánt mértékben.

Az emberhez méltó élet a haladásban való élet. A haladás folyamatát nem egyes javakban, hanem a teljes emberi létben és személyiségben kell vizsgálni. E gondolatkör a

Solicitudo Rei Socialis (SrS) 29–31. pontokra utal vissza. Csakis az így felfogott emberi lényegen alapulhat szabad politikai rend. Az Egyház egyetlen társadalmi rendet sem favorizál, csupán azt fejezi ki, hogy a politikai és jogi rendszerek milyen mértékben felelnek meg az Egyház által vallott nézeteknek. S e helyütt nem a vallásos hitet, hanem az emberre – mint bármely hitet valló vagy akár ateista emberre – vonatkozó eszmerendszert kell érteni.

A munka fizikai jellege mellett kiemelkedő szerepe van az alkotó tevékenységnek is. Ez az egyik oka a munkatársadalmak visszaszorulásának s a kreatív emberi tevékenységek nagyfokú igénylésének. Amit a pápa az ember önfejlesztő képességeként leír, az Európában az atipikus foglalkoztatási formák felgyorsult elterjedését jelenti. Az enciklika kiemeli e tekintetben a munkaközösségek, azaz a társas munkavégzés hasznosságának szerepét.

Amit közgazdaságtani tankönyvek nem elemeznek, azt a körlevél világosan kimondja: „A szabadpiac látszik a leghatékonyabb útnak az erőforrások elosztására és a szük-

ségletek legmegfelelőbb kielégítésére. De ez csak a »megvásárolható« szükségletekre érvényes ... és azokra az árukra, melyek »eladhatók«”. Az Egyház tehát nem utasítja el az elosztás gazdasági ésszerűségét és jogosságát ott, ahol ez az allokáció legmegfelelőbb formája.

A pápa – elutasítva a szocializmust mint államkapitalizmust – a szélsőséges tőkés rend ellen igenis harcot lát a szabad munka, a vállalkozás, az ellenőrzöttség társadalmának a megteremtése érdekében. Nemcsak a fogyasztói társadalmak tagjai, hanem a tőketulajdonosok és csoportjaik is felsorakoztak – például – a zöldek mozgalmaihoz. A hetvenes évek gazdasági válsága a világ energiakészletével kapcsolatos fogyasztói magatartáshoz, a teremtett tőkejavak lassuló kifosztásának tendenciájához vezetett. A fogyasztás társadalmivá vált problémáival a Centessimus annus foglalkozott először az enciklikák között.

*Az európai szocializmusok bukásának okait elemezve*

*a Szentatya eljut ahhoz a megállapításhoz, hogy annak antropológiai oka volt. Az embert a szocializmus (a létező szocializmus) elemnek tekintette. Az ember azonban társas lény,*

*és csak ebben a minőségében válik emberré. A szocializmus ideológiája szerint az egyén alá van vetve a társadalmi-gazdasági struktúrának, szabad akarata eltűnik, így szabadsága terjedelmét a struktúra joga adja meg.*

*A keresztény elv szerint az államhoz kapcsolódás nem maga a társas állapot, hanem a társas állapot egyik formája az állam szervezte közösség.*

Életszerű az a megközelítés, ahogyan a körlevél az elidegenedést elemzi, elsősorban a fejlett Nyugat szempontjából. Az egyházfő nemcsak *Karl Marx* bírálatára szorítkozik. Ki mondja, hogy a rendszerváltások után is fennmaradt az elidegenedés a fogyasztói társadalmakban. Ezt fel kell az egyén szabadsága érdekében számolni, de modellet az enciklika az Egyház illetékességén túli ok miatt nem kíván kidolgozni a társadalmak számára.

A totalitárius államok okozta traumák után világossá vált: a jogállamiság megteremtése lehet a követendő cél. E kifejezés alatt azonban korántsem az angol szellem által kialakított „joguralom” szó tartalmát kell érteni. A jog korlátozott hatókörű eszköz a társadalmak önigazgatásában, de ahol működése szükséges, ott annak kell alávetni a közösséget. Szabadság és igazság egymást feltételező entitás. Az államnak nem lehet olyan széles hatalmat adni, hogy a család és az egyén önmegvalósító szerepét megszüntesse.

Az állam képződménye mellett megjelentek az integrációk, a globális struktúrák. A körlevél mindvégig az egyén aspektusából értékeli az állam szerepét, anélkül, hogy az integrációk új szociális kihívásait elemezné. A nemzetközi kapcsolatok körében a béke értékét emeli ki a körlevél. Összekapcsolva a fejlődéssel, megismétli az összefogás világméretű jelentőségét. A „szolidaritás” lelki tartalmához képest az egyének „rásegítését” szorgalmazza. A pápa ebben a szellemben elemzi az Egyház feladatait is.

A Centessimus annus a szóban forgó száz év áttekintése mellett számos novumot is fel dolgoz korunk szociális és társadalmi kérdései közül. Ezek hatása a magyar társadalmi és jogviszonyokra, a liberális eszmék érvényesülése miatt, nem volt átütő erejű. A magyar Püspöki Kar a Centessimus annushoz kapcsolódva körlevélben fejtette ki álláspontját a társadalommal, szociális helyzettel és a teendőkkel kapcsolatban. A megindult integrációs folyamatok különösen időszerűvé tették erkölcsi alapokon nyugvó áttekintését korunk, s ezen

belül ha-  
zánk vi-  
szonyai-  
n a k .



Kiadó és Nyomda

H-1061 Budapest,  
Paulay Ede u. 55.  
Telefon: (1) 322-  
3 6 5 0  
Fax: (1) 321-1373



## Oktatás és történelem Etiópiában

*A fenti címben azt vállaltuk, hogy ismertetjük az etióp oktatásügy történeti fejlődését. Ehhez azonban azonnal néhány megjegyzést kell tennünk. Mindenekelőtt pontosítanunk kell, mit is értünk írásunkban „etióp” alatt. Etiópia (régebbi elnevezése: Abesszínia) mai határai mintegy száz évvel ezelőtt alakult ki (a mi szempontunkból azóta csak jelentéktelen változások történtek), és ezek a határok több tucat törzset foglalnak magukban, amelyek mind önálló nyelvvel és ezáltal önálló kultúrával rendelkeznek. Történelmi távlatban azonban most csak azokkal a népekkel (törzsekkel) foglalkozunk, amelyeknek történelemformáló szerepük volt, vagyis amelyek a térség meghatározó kultúrái voltak.*

**E**nnek alapján az „etióp” szó (kizárólag itt és most) gyakorlatilag két törzset jelent: az amharát (nyelvük az amharinya), amely az etióp magasszög déli részét lakja, és amely Etiópia több ezer éves történetében az uralkodók zömét adta, valamint a tigrét (nyelvük a tigrinya). E két törzs közös őstörzse a Kr. előtti 1–2. évezred folyamán Dél-Arábiából átkelve a Vörös-tengeren, a mai Etiópia magasszögjein telepedett le. E törzsek nyelvének közös őse a giz, amely a latinhoz hasonló utat járt be: újabb nyelvek alakultak ki belőle, megszűnt beszélt nyelv lenni, de a mai napig él az egyházi használatban. (Etiópia a 4–5. századtól keresztény ország.) Az etióp oktatás története magától értetődően csak tágabb, kultúrtörténeti kontextusban szemlélhető. Az etióp kultúrát – mint minden keresztény kultúrát – erősen áthatják a keresztény hagyományok, és a legkorábbi idők kivételével az oktatás története egészen a legújabb időkig összefügg az egyház történetével.

### Az oktatás kezdetei

A középkori etióp állam elődje, a mai Eritreát és Észak-Etiópiát magában foglaló Axumi Birodalom időszámításunk kezdetére a térség nagyhatalma lett. A források szűkös volta miatt ismereteink erről a korról szegényesek. Annyit biztosan tudunk, hogy a hellenizmus erősen hatott Axumra is, egyik Krisztus előtt élt uralkodója igen művelt volt, és élénk levelezést folytatott egyes görög városállamokkal. Axumban a Kr. utáni 6–7. századig a görög maradt a hivatalos (uralkodói) nyelv. A kapcsolat fennmaradt a Mediterráneum új urával, a Római Birodalommal is. Csak valószínűsíthetjük, hogy miként a kultúra, úgy az oktatás sem maradt mentes ezektől a külső hatásoktól, de az oktatás (miként az akkori világ nagy részén) minden bizonnyal csak az arisztokrácia kiváltsága volt.

A kereszténység jelenléte Etiópiában a 4. század közepétől nyilvánvaló. (Nem kizárt, hogy ezt megelőzően is éltek a birodalomban keresztény kereskedők.) A legenda szerint két keresztény ifjú szenvedett hajótörést a Vörös-tengeren, akik később (rabszolgaként) az axumi király udvarába kerültek, és egyikük, *Fruventiosz*, a trónörökös nevelője lett. Ez egyben az oktatás első említése Etiópiában. Fruventiosz térítette keresztény hitre az uralkodó családot, és az országot az alexandriai patriarcha fősége alá vonta. Az ezt követő évszázadokban az intenzív missziós munkának köszönhetően a kereszténység az egész társadalmat áthatotta.

Minden bizonnyal a krisztianizációval egyidősek azok az itteni templomi és kolostori iskolák, amelyek a keresztény Európához hasonlóan az oktatás fellegrárai lettek, de Európától eltérően „monopol” helyzetük jóval tovább (a 19. századig) tartott.

A középkor folyamán, amely Etiópiában 1529-ig tartott, az oktatás kizárólag az Etióp Egyház kezében volt. Bár az oktatásban nem játszott irányító szerepet, mégis érdemes megemlíteni, hogy az Etióp Egyház feje egészen 1959-ig az alexandriai patriarcha volt (székhelye: Kairó), aki évszázadokon keresztül az egyiptomi kopt szerzetesek közül nevezte ki Etiópia egyetlen püspökét, az abunát, akinek tisztsége élete végéig szólt. Mindvégig nagy problémát okozott, hogy az Egyiptomból érkező főpap nem ismerte az etióp liturgiát, dogmatikai kérdésekben állandó vitában állt a helybeli papokkal (többek között emiatt sem nevezhető az etiópok koptoknak), a legfőbb gondot azonban az okozta, hogy nem ismerte sem a giz, sem más etióp nyelvet. Tömören összefoglalva: idegen volt, ennél fogva nem lehetett de facto egyházfő. A megoldást az etióp szerzetesek feje, az ecsegi nyújtotta. Az esetek többségében az ő döntése befolyásolta a mindenkori négus (császár) döntését, aki – hogy a helyzet még bonyolultabb legyen – az Etióp Egyház de jure védelmezője, afféle defensor religionis volt. Elméletileg tehát a fenti három poszt birtokosa szólhatott volna bele az egyházi oktatásba, azonban nem ismerünk ilyen esetet. A tanítás tehát „szabadon” folyt, beleértve az iskolák megnyitását és bezárását, az oktatás költségeit és a „tanrendet” is.

A templomi és kolostori iskoláknak három formája volt, amelyek durva közelítésben „elemi”, „közép-” és „felsőfokú” iskoláknak felelnek meg.

Elemi iskolák gyakorlatilag minden olyan faluban voltak, ahol templom is volt. Az oktatást a templom papja (kész) vagy templomszolga (debera) végezte. A tananyag végtelenül egyszerű volt: giz nyelvű olvasás, majd írás, később zsoltárok memorizálása. A középfokú oktatás, amely nagyobb központokban és kolostorokban folyt, tartalmilag alig változott. Egyházi énekeket, vallásos költészetet és a Szentírást (Matszha Kiddusz, szó szerint: Szent Könyv) tanulták. Új ismeretek gyakorlatilag csak a legfelső szinten kerültek az oktatásba. Így például tudjuk, hogy egyes helyeken oktattak polgári és egyházi jogot, csillagászatot, másutt ezek mellett költészetet és történelmet is. Minden szinten az oktatás részét képezte (és képezi) az egyre terjedelmesebb egyházi szövegek fejből való megtanulása.

Az egyházi oktatásnak ezek a formái évszázadokig semmit sem változtak. Az elemi szintű templomi oktatás némileg módosulva a mai napig létezik. Az etióp templomok hagyományos alaprajza kör vagy nyolcszög alak, és hármastagozódást mutat; az egyes részek egy-egy körnek felelnek meg. A legkülső kör a templomudvart körülvevő magas fal, amelyhez belülről tetőt és a falra táblát erősítenek: ezek az elemi iskolák. Az olvasás és írás oktatása ma már amhara nyelven folyik. A gyerekeknek nincs tankönyvük, de mindannyiuk rendelkezik egy-egy nyomtatott papírlappal, amelynek nagyított változata az „osztályterem” egyetlen falán, a tábla mellett lóg. Ez a lap (fidél) tartalmazza mindazt, amit elemi fokon a gyerekeknek meg kell tanulniuk. A lap három részből áll: bal oldalán láthatóak az amhara ábécé betűi. Ez  $26 \times 7 = 182$  jelből áll, ami 26 mássalhangzót, és ezeknek 7 magánhangzóval kiejtett változatait jelenti. Az oktatás ezek tanulásával kezdődik: a tanár sorra mutatja pálcájával az egyes betűket (az első sor például így hangzik: ha, hu, hí, há, hé, hi, ho). Amikor egy-egy sorral (mássalhangzóval) végeztek, jön a következő sor. A lap jobb alján ugyanezek az írásjelek találhatóak, de összekeverve, értelmes vagy értelmetlen összetételekbe rendezve. A tanár ennek használatával ellenőrzi, hogy a gyerek valóban megtanulta-e az egyes jeleket, vagy csak a sorrendet jegyezte meg. A lap közepén pedig egy összefüggő szöveg található, amelyről biztosan tudjuk, hogy évszázadok óta az elemi oktatás részét képezi: ez János első levelének egy részlete a Bibliából, amelyet a folyékony olvasás mellett mindenkinek meg kell tanulnia kívülről is.

A fentiekhez szükséges néhány megjegyzést tenni, amelyek nem maguktól értetődők. Az etióp kultúra sajátos módon három földrész hatását hordozza magán, ugyanakkor annyira sajátos, hogy semmi máshoz nem hasonlítható. A fentiekben ennek a kultúrának csupán a keresztény jellegét domborítottuk ki, amely zömmel kisázsiai és európai jellegű takar. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról, hogy az etióp kultúra egyúttal afrikai

kultúra is, amelynek számos jegyét magán viseli. Ezek közül az oktatásban és a nevelésben két lényegeset emelek ki.

A fekete-afrikai gyerekek, Fokvárostól Dakarig és Aszmaráig, ún. korcsoport-rendszerben nőttek fel évszázadokon keresztül. Ez annyit jelent, hogy az „egyívásúak”, akik között a korkülönbség nem jelentős (legfeljebb néhány év), kisgyermek koruktól kezdve együtt tanulják meg a társadalmi együttélés szabályait. Kezdetben a helység egyik idős embere irányítja őket, de hamarosan mindent együtt, felnőtt ellenőrzése nélkül végeznek. Az egyes falvakban az egyes korcsoportoknak meghatározott feladatuk van, például egy fiatalabb korcsoport őrzi a kecskéket, egy idősebb csoport a marhákat, a legidősebb, amely a felnőtté válás küszöbén áll, végzi a falu őrzésének igen felelősségteljes feladatát. Az egyes korcsoportokon belül igen erős a kohézió: a korcsoportok tagjai egymáshoz érzelmileg jobban kötődnek, mint saját családtagjaikhoz, amihez az is hozzájárul, hogy sok helyen (pl. Etiópia egyes részein is), szokás volt a gyerekeket rokonhoz (rendszerint nagybácsihoz vagy nagynénihez) adni. A gyerekek tehát bizonyos értelemben sa-

ját társadalmat alkotnak, amelyben megtanulják a felnőtt társadalom íratlan szabályait. Együtt kerülnek egyre magasabb pozícióba a falun belül, majd együtt kerül sor felnőtté avatásukra. Mindennek az a következménye, hogy amikor egy-egy korcsoport felnőtté válva irányító pozícióba kerül („uralkodó generáció”), már egy összeszokott társaság veheti kezébe a település vezetését, amelynek minden tagja pontosan tudja, hogy ki mire alkalmas és mire nem. Mindez természetesen elsősorban a rurális társadalmakra érvényes. Ahol nem volt templomi iskola, ott ez a fajta szocializációs forma fokozottan fontos lehetett.

A másik említésre méltó jelenség az emlékezetből való tanulás kiemelkedő szerepe. Ez sem kifejezetten etióp, hanem afrikai jellegzetesség. Magyarázata az lehet, hogy sok helyütt nem alakult ki írásbeli kultúra, aminek ellenhatásaként a szóbeli kultúra igen gazdaggá fejlődött. Így volt ez az írással nem rendelkező afrikai országokban – de

---

*A középfokú oktatás, amely nagyobb központokban és kolostorokban folyt, tartalmilag alig változott. Egyházi énekeket, vallásos költészetet és a Szentírást (Matszahf Kiddusz, szó szerint: Szent Könyv) tanulták. Új ismeretek gyakorlatilag csak a legfelső szinten kerültek az oktatásba. Így például tudjuk, hogy egyes helyeken oktattak polgári és egyházi jogot, csillagászatot, másutt ezek mellett költészetet és történelmet is. Minden szinten az oktatás részét képezte (és képezi) az egyre terjedelmesebb egyházi szövegek fejből való megtanulása.*

---

mi a helyzet Etiópiával, amely történetének kezdeteitől fogva írásbeli kultúrával rendelkezik? Valószínű, hogy a fentiek éppúgy magyarázatul szolgálnak itt is. Ennek oka kettős: egyrészt az egyházi oktatásban (azaz az írásbeli kultúrában) csak igen kevesek részesültek, másrészt, akik részesültek is benne, az oktatás giz nyelve számukra is „holt” nyelv volt. Ráadásul az amhara, amely hivatalos nyelvvé vált, egyre távolabb került a giztól, és amíg a giz megtartotta eredeti, bonyolult írásmódját, az amhara az idők folyamán sokat egyszerűsödött (a fentebb ismertetett 182 írásjel már egy 20. századi reform eredménye!). A diákok számára tehát egyszerűbb lehetett bemagolni a giz nyelvű liturgikus és egyéb szövegeket, mint újra meg újra elolvasni, miként arról korabeli beszámolókkal rendelkezünk. A magoltatás mindamelllett természetesen nem a diákok kényelmét szolgálta, hanem követelmény volt. Ez a követelmény azonban csak úgy lehet reális, ha a diákok tömegei képesek elsajátítani. Márpedig a jelek szerint képesek. Etiópiai utazásom során magam is találkoztam olyan etióp pappal, aki kívülről tudta az egész Bibliát (az etióp Szentírás mintegy 30 könyvvel többet tartalmaz, mint a katolikus!), és ez egyáltalán nem ritkaság. Tény, hogy

számos kutató felhívta már a figyelmet a fekete-afrikai népek más népeket meghaladó memóriájára (amely különösen jól mérhető a fejben való számolásnál).

### Oktatás az újkorban (1528–1855)

Etiópia újkori történelmének kezdete két igen fontos dátum közé esik. 1529 a mohamedán invázió éve, amely ugyan néhány éven belül véget ért, de ehhez európai segítségre (portugálokra) volt szükség. A portugálok bő száz éven keresztül ettől kezdve jelen vannak az országban, és a ma „keresztény expanziónak” nevezett folyamat jegyében olyan hévvel és módszerekkel kezdik terjeszteni a katolicizmust, amelynek negatív hatása máig érzékelhető. Nem rajtuk múltott azonban, hogy a 17. század közepétől az egészséges etióp birodalom lassan bomlásnak indult, az egyes tartományok függetlenedtek, állandósult a polgárháború. A bizonytalan körülmények nem kedveztek a kulturális fejlődésnek, így az oktatásnak sem. A hercegek korszaka, a „zamana maszafint” egészen 1855-ig, II. Tevodrosz (Teodorosz) császár trónra kerüléséig tartott, aki végül újra egyesítette a birodalmat.

A portugálok katolizálási kísérletei alapvetően azért fulladtak végül kudarcba, mert az etiópok sohasem értették meg (ma sem értik), hogy egyáltalán mi szükség van evangélicizációra egy keresztény országban. A portugál jezsuiták mindazonáltal egy időre sikerrel jártak, amikor 1612-ben maga a négus *Szusznejosz* áttért a katolikus hitre. A császár az egyik spanyol jezsuitát nevezte ki püspökké. Az európai misszionáriusok akkor követték el a hibát, amikor nem elégedtek meg annyival, hogy az etiópokat „visszahódították” Rómának (pedig sohasem tartoztak oda), hanem egy idő után a latin liturgia bevezetését követelték. Azaz: a nehezén túljutottak, hiszen dogmatikai kérdésben meggyőzték a birodalom fejét, akit mint defensor religionist valószínűleg – ha nem is gyorsan – követtek volna alattvalói. Ugyanakkor túlzott jelentőséget tulajdonítottak a liturgiának, amelynek a tényleges vallási tartalomhoz nem sok köze van. 1632-ben a jezsuita kísérlet odáig fajult, hogy *Szusznejosz* utódja, *Faszilidesz* egyszerűen kiutasította a jezsuitákat. Mintegy nyolcvan éves tevékenységük későbbi hatása, hogy a 19–20. században határozott ellenérzés volt érezhető Etiópiában minden európai misszió irányában, de különösen a katolikus missziókat nem nézték jó szemmel. (Az 1935-ös olasz támadás idején a köznép az olaszokra mint katolikusokra tekintett, azaz etióp szemszögből némi vallási színezte is volt a háborúnak.) Mindez egyúttal magyarázatul szolgál arra is, hogy később a protestáns missziók miért voltak sikeresebbek a katolikusoknál, és miért tudott Etiópia baráti kapcsolatot kiépíteni az orthodox Oroszországgal (kevesen tudják, hogy *Puskin* egyik felmenője etióp volt!).

A jezsuiták kiutasításával Etiópia elesett attól az esélytől, hogy legalább külső befolyásra magasabb szintre emelkedjen az oktatás színvonala. Belülről ugyanis erre jó ideig semmi esély nem kínálkozott. Nem sokkal a jezsuiták kiűzése után az egész birodalomban eluralkodott a káosz, a tartományok függetlenedtek és egymással hadakoztak. A folyamatos polgárháborúk alatt az oktatás és a kultúra egésze semmi esélyt nem kapott a fejlődésre. A 18. század volt a mélypont.

A 19. század elejéről ismét több európai útleírás áll rendelkezésünkre, amelyekből levonható az a megállapítás, hogy az egyházi oktatás uralkodó maradt és szinte alig változott. Egy útleírásból megtudjuk, hogy az elemi iskolában az alábbiak szerint zajlott az oktatás: az első században a gyerekek elsajátították az abc-t (új jelenség, hogy egyre több helyen immár amharául vagy tigréül is), a másodikban (*Fidel Hawaria*) a már említett János első levelét olvasták és tanulták meg kívülről. A harmadik szakaszban (*Gabata Hawaria*) az Apostolok cselekedeteit tanulmányozták a tanító segítségével a gyerekek, majd az utolsó szakaszban *Davit* (*Dávid*) *zsolnárai* következtek. Az elemi oktatás végeztével szokás volt

a tanítót és a rokonokat meghívni a családi házhoz vendégségre. A gyerekek zöme ezzel be is fejezte a tanulást.

Közép- és felsőfokra csak igen kevesen mentek tovább, annál is inkább, mert ezek elsősorban a papi képzést szolgálták és igen hosszadalmasak voltak (ugyanakkor a társadalmi felemelkedés lehetőségét nyújtották). Hét éven keresztül oktatták a különféle egyházi énekeket (zíma), mivel az etióp liturgiában igen hangsúlyos szerepet kapnak az énekek. További kilenc éven át giz nyelvtant tanultak, hiszen a felső papi rétegnek nem csupán olvasnia, de írnia is tudni kellett giz nyelven. Négy éven át folyt az egyházi költészet (quene) megismerése és elsajátítása, majd újabb tíz év következett, amely alatt már kizárólag a Bibliát tanulmányozták és tanulták. Mindemellett helyenként változó mértékben tanítottak polgári és egyházi jogot, csillagászatot és történelmet. Utóbbiak azonban – úgy tűnik – némiképp „fakultatív” jellegűek lehetnek, mert egy gondari csillagásztanárról feljegyezték, hogy éveken keresztül csak egy tanítványa volt (Gondar volt az újkorban Etiópia fővárosa, és ezáltal egyik szellemi központja). Megjegyzendő az is,

---

*A jezsuiták kiutasításával Etiópia elesett attól az esélytől, hogy legalább külső befolyásra magasabb szintre emelkedjen az oktatás színvonala. Belülről ugyanis erre jó ideig semmi esély nem kínálkozott. Nem sokkal a jezsuiták kiűzése után az egész birodalomban eluralkodott a káosz, a tartományok függetlenedtek és egymással hadakoztak. A folyamatos polgárháborúk alatt az oktatás és a kultúra egésze semmi esélyt nem kapott a fejlődésre. A 18. század volt a mélypont.*

---

hogy történelmet a diákok nem csupán történelem tantárgy keretén belül tanultak, hanem az etióp szentek élettörténeteiből is (gad’I). Tudjuk, hogy a korszak egyes császárai, mint *Galavdevosz* (= Claudius, 1540–1559) vagy *I. Johannisz* (1667–1681) igen műveltek voltak és nagy könyvtárat tartottak fenn. A nemesi oktatás azonban mindig is külön utakat járt be (miként Európában is).

*Samuel Gobat* francia utazó leírásából alkothatunk képet az 1930-as évek Etiópiájának műveltségéről. Állítása szerint a férfiak 20%-a tudott valamennyire olvasni az amhara területeken, míg másutt ennél jóval kevesebb (5% körül). Bár Gobat „adatfelvételeinek” körülményeit nem ismerjük, valószínűleg közel járt az igazsághoz.

A 19. század elején a misszionáriusok is újra megjelentek Etiópiában, nem utolsósorban egyes felvilágosodott és felvilágosulni vágyó tartományurak hívására, akik

belátták, hogy amennyiben nem akarnak gyarmati sorsra jutni, rohamosan növelni kell legalább az uralkodó osztály (örökösök) műveltségi szintjét. Közéjük tartozott *Szahle Szelasszié*, Soa tartomány királya, a későbbi *Hailé Szelasszié* dédapja, aki például az angol Kelet-Indiai Társaságtól kért és kapott tanárokat 1840-ben gyermekei számára. A Brit Biblia Társaság nyomtatta az első giz nyelvű anyagot: 220 zsolttárt juttattak el Etiópiába. 1825-ben már amhara nyelven adták ki az Újszövetséget, majd 1840-ben már készen volt a teljes, nyomtatott amhara Biblia is. Az amhara nyelvű nyomtatott egyházi szövegeket nem fogadták osztatlan örömmel Etiópiában. *Szalama* püspök kifejezetten tiltakozott, mert nézete szerint az etióp Biblia csak giz nyelven hiteles, és nem fordítható más nyelvre a tartalom torzulása nélkül...

Ugyancsak a 19. század első felében kerültek külföldre nagyobb csoportokban az első olyan etiópok, akik Európában egyetemét végezve, majd Etiópiába visszatérve, hatással voltak a modern Etiópia formálódására. Ennek ugyan vannak szórványos nyomai a középkorban is (itáliai városokban tudunk etióp diákokról), de ezek a korai peregrinusok nemigen tértek vissza hazájukba.

### Oktatás a modern Etiópiában (1855-től napjainkig)

A modern Etiópia alapjait II. Tevodrosz (Teodorosz, 1855–1869) rakta le azzal, hogy leverte a fejedelmek többségét és újraegyesítette a birodalmat. Mindezt a legutolsó pillanatban tette: megkezdődött Afrika felosztása az európai hatalmak között, ezzel pedig csak egy egységes, erős és jól szervezett állam nézhetett szembe. Tevodrosz tragikus sorsa egész Etiópiára jellemző. Pontosán érezte, hogy államát csak úgy erősítheti meg, ha átveszi az európai civilizáció egyes vívmányait, ezért európaiakat hívott országába. Élénk diplomáciai kapcsolatot kezdett az európai hatalmakkal, akikkel egyenrangúnak tekintette Etiópiát. Amikor aztán Viktória királynő megtagadta, hogy Etiópia követséget nyithasson Londonban, Tevodrosz bőrtönbe záratta udvara európai képviselőit. A büntetés nem maradt el: Etiópia földjén, történelmében mindössze második alkalommal, idegen (ezúttal angol) hadsereg gázolt végig. Tevodrosz hadseregét szétverték, de a császárt nem tudták elfogni: azzal a pisztollyal lett öngyilkos, amelyet az angol királynőtől kapott ajándékba...

A brit expedíciós hadsereg 1869-ben Tevodrosz könyvtárának nagy részét egyszerűen elrabolta. Felbecsülhetetlen értékű, főként giz nyelvű kéziratokról volt szó, amelyek nagy része ma is a British Library állományát gyarapítja. A könyveket pár évvel később katalógusba vették, és ebből képet alkothatunk arról, hogy miből állt Tevodrosz udvarának műveltsége. Az Angliába került 408 könyv (a teljes könyvtár állítólag közel ezer darabból állt) 27%-a (110 darab) Biblia. Egyházi szolgálattal kapcsolatos 23,5% (96), további egyházi jellegű könyv, valamint Biblia-magyarázat 8,5% (35). Teológiai témájú 3,9% (16). Történeti jellegű 23% (94), ezeknek zöme (78 darab) szentek élettörténete (gad'l). Orvosi könyv 0,7% (3) és „egyéb” 1,7% (7).

Tevodrosz – bár elsősorban hadseregének technikai színvonalát igyekezett emelni – nem feledkezett meg az oktatásról sem. Ő hozta létre Etiópia első európai értelemben vett iskoláját Gafatban, amelyben európai (elsősorban svájci) misszionáriusok tanítottak. Fő feladatuk ugyan mesterségek oktatása volt, de emellett tanítottak olvasni és írni (európai nyelveket), és természetesen a hittanról sem feledkeztek meg. A császár 1862-ben így írt a missziós iskola tanárainak: „Sok mindent megtanítottatok, de [a legfontosabb, hogy] felnyitottátok az abesszínek szemét, akik olyanok voltak, mint a vak szamarak, és elkezdtek minden területen civilizálni Abesszíniát.” Négy évvel később Viktória királynőnek írta: „Mivel mi, Etiópia népe, vakok vagyunk, nyissátok fel szemünket, és [akkor] az Isten fényt ad majd nektek a Mennyországban.”

Tevodrosz udvarában szolgált afféle titkárként az egyik külföldön egyetemet végzett etióp is, Mahadera Qal. Őt 1843-ban egy francia tudós, Theophile Lefèbre vitte magával Franciaországba, ahol három évig tanult a jezsuita IV. Henrik Kollégiumban, de tanulmányait a máltai Angol Protestáns Kollégiumban fejezte be, ahol rajta kívül más etiópok is szereztek képesítést. Mahadera 1856-ban tért haza, ahol az egy éve trónon lévő Tevodrosz szolgálatában állt, majd annak öngyilkossága után szolgált a császár utódát, IV. Johannisz (1872–1889) is.

Az egyre nagyobb számban külföldön tanuló diákok azonban több okból sem jelentettek megoldást Etiópia számára. A külföldről hazatérő, európai ruhákat viselő és európai szokásokkal pózoló etiópokat otthon gyanakvó szemmel fogadták a tradícióikat féltő hazaiak. Egy ízben maga IV. Johannisz mondta egy Európából visszatért alattvalójának: „Ha elem járulsz, mezítláb gyere: mi, etiópok, nem viselünk cipőt.” További probléma volt, hogy a megszerzett tudással gyakran nem tudtak mihez kezdeni Etiópiában. Jellemző Birru Petrosz esete. 1840-ben hagyta el Etiópiát, hogy a máltai angol iskolában tanuljon (iskolatársa volt Mahaderának). Tanult angolt, franciát, arabot, latint, történelmet, matematikát, földrajzot, geometriát és algebrát. Leveleiből azonban kiderül, hogy mindezt hiábavalónak érezte, mert fontosabbnak tartotta, hogy valamilyen mesterséget sajátítson el. Végül elment Kairóba,

hogy megtanulja a távirást, majd visszatért Etiópiába. Bár a királyi udvarban szolgált, ott már volt egy megfelelő ember (Mahadera), így Birrura nem volt szükség. Ugyanakkor gyakran előfordult az is, hogy az Európában tanuló etióp diák végül a katedrán kötött ki: Európa egyre szaporodó egyetemlein sokszor szükség volt valakire, aki giz vagy amhara nyelvet tanított.

II. Tevodrosz és IV. Johannisz uralkodása alatt felgyorsult a modern missziók meglepedése Etiópia területén. Egy-egy missziós iskolában 30–50 diák tanult alap- és középfokon, a tehetségesebbeket később Európába vitték egyetemi képzésre. 1890-ben az eritreai svéd misszió történelmet írt: iskolát nyitott lányok számára. Etiópia addigi történetében a szervezett oktatás (ideértve a templomi iskolákat is) kizárólag a fiúk kiváltsága volt.

Az oktatás a modern missziók szívügye volt: gyakran még azelőtt elkezdték, hogy arra engedélyt kaptak volna a központi hatalomtól. Azonban ahány féle náció tartott fenn

missziós iskolát, gyakorlatilag annyi féle iskolatípus létezett. Tudjuk, hogy például a svéd misszióban súlyt fektettek a munkára való nevelésre, s ügyeltek arra, hogy az alsó néposztályokból is kerüljenek ki diákok, sőt, lányok is legyenek közöttük. Más források arról tanúskodnak, hogy a missziós iskolákra általában jellemző volt, hogy azokban a szegényebbek gyerekeit tanították – az egyházi iskolákban „fizetni” kellett (ha szerény mértékben is) az oktatásért. Így a missziós iskolák a demokrácia eszméjének csiráit is elhintették Etiópiában, hiszen nem vették figyelembe sem a társadalmi státust, sem a vagyoni helyzetet.

Amit Tevodrosz elkezdett, II. Menelik (1889–1913) folytatta: az ország további centralizálásán túl újabb területeket szerzett. Visszahódította a középkorban egykor már Etiópiához tartozott részeket, sőt újabb területeket hódított meg. Emiatt egyszerre több problémával kellett szembenéznie.

---

*A központosított állam jobban szervezett, nagyobb létszámú és műveltebb államapparátust igényelt. Immár nem volt elegendő, hogy a császár leveleit valaki lefordította egy-egy európai nyelvre. (Jobbára ez volt Mahadera feladata.) A megnövekedett birodalom ugyanakkor újabb népekkel gazdagodott, akik saját kultúrával és nyelvvvel rendelkeztek. Ami az utóbbit illeti, a megoldást drasztikus volt: az amhara államnyelv lett, afféle lingua franca a „köznép” számára (az értelmiség lingua francájára még visszatérek).*

---

A központosított állam jobban szervezett, nagyobb létszámú és műveltebb államapparátust igényelt. Immár nem volt elegendő, hogy a császár leveleit valaki lefordította egy-egy európai nyelvre. (Jobbára ez volt Mahadera feladata.) A megnövekedett birodalom ugyanakkor újabb népekkel gazdagodott, akik saját kultúrával és nyelvvvel rendelkeztek. Ami az utóbbit illeti, a megoldás drasztikus volt: az amhara államnyelv lett, afféle lingua franca a „köznép” számára (az értelmiség lingua francájára még visszatérek).

Menelik legközelebbi európai tanácsadója egy svájci „polihisztor”, Alfred Ilg volt, aki 1894-ben egy időre hazatért Svájcba. Menelik megragadta az alkalmat, és három fiatalat küldött vele Európába tanulni, akik közül Afavörk Gabra Ijaszus később fontos kormányzati pozícióhoz jutott. Másik hatot Oroszországba küldött, közülük Takla Hájmánót a szentpétervári katonai akadémiát végezte el, és az orosz cári hadsereg tisztje lett. Csak tizenhét év után tért haza Etiópiába, ahol pénzügyminiszter lett (Menelik 1905-ben vezette be a miniszteriális kormányzati rendszert). Később, Hailé Szelasszié uralkodása alatt az ő instrukciói alapján készült el az első etióp alkotmány 1931-ben (japán mintára!), majd népszövetségi küldött volt 1935–1936-ban.

Mint korábban utaltam rá, az újkorban (17–18. század) Gondar (Északnyugat-Etiópia) volt egy ideig a birodalom fővárosa. Ezt megelőzően és követően azonban az etióp uralkodók vándorló udvartartást folytattak, ami megint csak nem segítette elő az oktatásügy fejlődését, és nem alakulhatott ki az egyházi központoktól független műveltségi központ sem. Igaz, az uralkodó mindenkori tartózkodási helye maga is az egyházi székhely volt (a püspök mindenhová elkísérte). Minden esetre az oktatás fejlődése szempontjából is nagy jelentőségű volt, hogy a 19. század végén Menelik (felesége ötletére) állandó székhelyévé tette Addisz Ababát, amely ma is Etiópia fővárosa. Itt – eritreai előzményeket követően – nyílt meg az első etiópai nyomda 1897-ben.

Az Addisz Ababa-i császári palota lett az oktatás központja. *Felix Rosen*, német misszionárius itt kezdte meg 1905-ben a nemesi ifjak oktatását. „Tantervében” az alábbi tantárgyak szerepeltek: olvasás, írás, kalligráfia, vallástan, Etiópia története, jogtudomány és giz nyelv. Ezt összevetve a missziós iskolák tantárgyaival, valószínűsíthető, hogy az uralkodó család valamelyik tagja (talán éppen a konzervatív *Tajtu* császárné) személyesen felügyelte Rosent. Az egyik forrás szerint a századforduló környékén Addisz Ababában mintegy száz templomi iskola volt, amelyben hozzávetőleg háromezer diák tanult. A tanárokat a szülők adományai mellett időnként a kormány, időnként az egyház fizette. A tanárok természetesen itt is idősebb papok voltak, tanterv pedig továbbra sem volt.

Menelik két párt között öröklődött. A konzervatívok (pl. a császárné és a püspök, valamint a felsőpapság nagy része) elleneztek a modern oktatási módszerek bevezetését. A modernizálódást pártoló „Ifjú Etiópok” csoportja (zömmel a külföldön egyetemet végzettek, missziós oktatásban részesültek, mint például a későbbi császár, Hailé Szelasszié is) pedig hangosan követelték európai típusú iskolák építését (Etiópia általános modernizációjának keretében).

A kompromisszumos megoldás végül 1908 októberében manifesztálódott, ekkor nyílt meg Etiópia első – ma is működő – középiskolája, az *Ecole Imperiale Menelik* (ma: Menelik II School). Császár pénzen fenntartott (tehát nem egyházi) iskola volt, ahol francia nyelven tanítottak. A kompromisszumot az egyiptomi kopt tanárok jelentették, akik némi zálogot nyújtottak ahhoz, hogy az etióp vallási hagyományok ne sérüljenek az iskolában. A missziók iskoláiból kikerülő diákok ugyanis gyakran a misszió vallására tértek, így jött létre az Etióp Katolikus Egyház, és az ennél számszerűen nagyobb Mekane Yesus (protestáns jellegű) Egyház társadalmi „bázisa”. A Menelik-féle középiskola igazgatója *Hanna Szaleb* egyiptomi kopt professzor lett. Az iskola hároméves képzést nyújtott az évente mindössze száz újonnan felvett diáknak, akik a „legjobb családokból” kerültek ki. 1924-ben az iskolában végzett diákok száma közel háromezer volt (tizenhat év alatt). A tantárgyak: francia, olasz, angol és amhara nyelv, matematika, természettudományok ('science'), fizikai gyakorlatok és sport. Alapvető újdonságot jelentett az első ízben 1911-ben megrendezett nyilvános vizsga, amelyen a legjobb diákok száz Mária Terézia-tallérral jutalmazták meg (kb. 30 dkg színezüst). Az iskola igazgatója, *Dr. Hanna Szaleb* 1909-től Etiópia első „oktatási minisztere” (önálló oktatási minisztérium ekkor még nem volt), aki ilyen minőségében szervezte meg a fővárosihoz hasonló iskolák nyitását Ankobarban, Dessie-ben és Harrarban.

A második hasonló jellegű iskolát az Alliance Française szervezésében nyitották ugyancsak Addisz Ababában, 1912-ben. Az *École Française* alapítói a katolikus *St. Gabriel*-testvérek voltak, az anyagi fedezetet pedig a francia–etióp vasúttársaság biztosította. A tanári kart franciák mellett ugyancsak francia nyelvű örmények, libanoniak, valamint etiópok alkották. Az iskola alapításának fő célja az Addisz Ababában egyre nagyobb számban megtelepedő külföldiek gyerekeinek oktatása volt (bár ezek kisebbségben maradtak a diákok között). Az oktatási intézmény százötven tanulóval indult, és 1924-re (tizenkét év alatt) kb. ezernégyszáz diák került innen ki. A tantárgyak hasonlóak voltak a Menelik-iskolához, de itt erkölcs-, valamint egészségtant is tanítottak. Az iskolában végzettek a francia állam hivatalos bizonyítványát kapták.

Menelik 1913-ban (talán már évekkal előbb, de csak ekkor hozták nyilvánosságra) meghalt. A trónt *Jaszu* örökölte (1913–1916), akinek uralkodása több mint ellentmondásos. Tény, hogy az etióp uralkodók között példátlan módon áttért a mohamedán vallásra (Menelik hódításainak következtében a keresztény–mohamedán arány nagyjából 50:50% lett!), és az addig többé-kevésbé – *IV. Johannisz* alatt pedig teljesen – elnyomott moszlimoknak széles körű jogokat biztosított. Ez okozta bukását, ugyanakkor a mai etióp történészek arra hívják fel a figyelmet, hogy gyakorlatilag ő is modernizált, amikor vallási egyenlőséget próbált biztosítani. Az Etióp Egyház jogait ugyanis nem csorbította, mindössze a mohamedánok számára is biztosította azokat a jogokat, melyek a keresztényeket megillették.

Jaszu uralkodása mindössze három évig tartott: elsodorta őt a keresztény nemesség felháborodása és az első világháború. Utódja a még gyermek *Zauditu* (Judit) lett (Menelik fogadott lánya), aki mellett régensként tűnt fel egy fiatal, tettere kész nemes: Rasz (= herceg) Tafari Makonnen, a későbbi I. Hailé Szelasszié.

Rasz Tafari Makonnen személyében olyan vezető került az etióp állam élére, aki az oktatás fejlesztését nem csupán a modernizáció egyik eszközének, hanem kiemelkedően fontos területnek tekintette. Uralkodása több

szakaszra bontható, amelyek fordulópontjai az oktatáspolitikára is hatással voltak. 1916-tól 1930-ig Zauditu császárnő mellett volt régens, ami gyakorlatilag azt jelentette, hogy Tafari irányította az országot. (Zauditu műveltsége kimerült vallásos szövegek olvasásában.) A régenst 1928-ban királlyá, majd 1930-ban (Zauditu halála után) császárrá koronázták I. Hailé Szelasszié (= a 'Szentháromság ereje') néven.

A hatalom közelébe jutott herceg szinte azonnal munkához látott. Előbb háttérbe szorította vetélytársait, hogy szabadon megvalósíthassa elképzeléseit. Őt már nem fogták vissza azok a korlátok, amelyek Meneliket gátolták – egyszerűen semmibe vette a konzervatívok ellenkezéseit. Oktatás-szervező tevékenységét katonai iskola alapításával kezdte 1918-ban. 1920-ban saját

---

*Az olasz uralom időszaka alatt nemcsak a császár, hanem mások is emigrációba kényszerültek.*

*Nem közismert, hogy a fiatal emigránsok egy része*

*Jugoszláviába menekült, és ott Tito partizánjainak oldalán végigharcolta a II. világháborút. Ők itt,*

*de mások másutt is kapcsolatba kerültek a baloldali (marxista) eszmékkel, amelynek a háború után lettek messzemenő következményei.*

---

pénzén két nyomdát alapított, amelyek bevételét egy kórház fenntartására fordította. Két évvel később bevezeteti Addisz Ababába az elektromos áramot. 1923-ban felveteti Etiópiát a Népszövetségbe, aminek egyik folyományaként erőteljes kampányba kezd a rabszolga-kereskedelem megszüntetése érdekében. A felszabadított rabszolgák gyermekei részére iskolát alapított. 1924 tavasza és ősze között európai körutazást tesz. Járt többek között Franciaországban, Olaszországban, Svédországban, Angliában, Görögországban. Útjai során számos iskolát és egyetemet is meglátogatott.

1925-ben nyitotta meg a Tafari Makonnen Iskolát (közéiskola) Addisz Ababában, amely ezzel a második legjelentősebb állami közéiskola lett Etiópiában. Tafari már nem kötött kompromisszumot kopt tanárokkal; iskolájában a tanári kar nagy része egyenesen Franciaországból jött. Az iskola megnyitása alkalmából a régens beszédet mondott, amelyből érdemes néhány sort idézni, oktatáspolitikája megismerése céljából: „Hogy megőrizzük a büszke Etiópia szabadságát és függetlenségét [...] és hogy megerősítsük a hűséget az emberek szívében, az oktatás az eszköz. [...] Mindenkinek, aki szereti Etiópiát, el kell köteleznie magát iskolák alapítása mellett. [...] Azok, akik helyeslik az oktatást [...] és támogatják az iskolákat, elsősorban magukkal tesznek jót, másodsor nem kell attól félniük,

hogy gyermekeik elbuknak, [...] harmadszor kimutatják őszinte hazaszeretetüket. [...] Ahhoz, hogy azt mondhassuk, 100 000 diákunk van, eggyel kell kezdenünk.” Az iskola mindössze ötven tanulóval indult, de még az első tanévben további 134 diák kezdte meg a tanulást. Az újonnan felvettek létszáma 1932-ben elérte a háromszázat. A Tafari Makonnen Iskola az oktatás minőségét tekintve minden addigi etiópiai iskolát túlszárnyalt. A tantárgyak: amhara, francia, arab, angol nyelv, matematika, kémia, fizika, történelem, földrajz, gimnasztika és sport. A tantermek mellett az iskolának jól felszerelt könyvtára, laboratóriumai, kollégiuma és szabadidőparkja volt. Felsőfokú oktatásra azonban még mintegy hatvan évet kellett várni Etiópiában, bár ezt Tafari már a húszas években fontolgatta. Az évtized közepén az Educational Commission to East Africa körkérdest intézett az etióp diákokhoz, hogy miért járnak iskolába. A válasz a döntő többségben így hangzott: „Fel akarom készíteni magam hazám szolgálatára.”

Az iskolák fenntartása és továbbiak alapítása érdekében 1926-ban bevezették az oktatási adót, amely az export–import vámok 6%-át tette ki. Ez évente egy-egy újabb középiskola megnyitását tette elvileg lehetővé, de az összeg harmadát a Tafari-középiskola fenntartására fordították (a költségvetés fennmaradó részét a régens saját zsebből fizette!). 1928-ban Tafari felesége, *Menen* nyitotta meg az első állami leányiskolát (Menen School for Girls). 1930-ban, amikor Rasz Tafari Makonnen császárrá koronázathatta magát I. Hailé Szelasszié néven, koronázási esküjében arra is fogadalmat tett, hogy „Isten akaratával és útmutatásával támogatni fogjuk az iskolák alapítását, hogy fejlődjék Etiópia világi és egyházi oktatása”. Még ebben az évben független, önálló minisztériummá tette az Oktatási Minisztériumot, megszüntette a közoktatás püspöki felügyeletét és megalapította a Császári Nyomdát, amelynek egyik feladata a tankönyvnyomtatás lett. 1931-ben kidolgoztatta Etiópia első alkotmányát és bevezette a parlamentáris rendszert. A parlament tagjait nem választották, hanem a császár nevezte ki. A harmincas években számtalan állami iskolát nyitottak mind a fővárosban, mind a tartományokban.

Az oktatásfejlesztés határozott lendületet vett a két világháború között. Ugyanakkor meg kell említeni, hogy az oktatás még mindig csak kevesek kiváltsága volt (1935-ben mindössze mintegy negyvenen tanultak külföldi egyetemeken). Másrészt már ekkor szembetűnő, hogy a tartományok közül az északiak (vagyis az amhara és tigreai törzsterületek) részesülnek előnyben a déliekkel szemben.

1935 októberében Etiópiát megtámadta a gyarmati igényekkel fellépő Olaszország. A támadás 1936-ra sikerrel járt, az ország Olasz Kelet-Afrika része lett 1941-ig. A császár Angliába menekült (itt tanult meg angolul). Etiópiában ellenállási mozgalom bontakozott ki, amelynek több vezetője a „tanult” etiópok közül került ki. Részben ez az oka annak, hogy az olasz megszállás alatt becslések szerint az akkori etióp értelmiség mintegy háromnegyede elpusztult (az ún. „első hiányzó generáció”). Az olaszok az állami iskolákat részben bezárták, részben saját céljaikra alakították át. Az etióp népesség oktatására nem fordítottak gondot, holott a gyarmati igény legalizálásában a retorika egyik leggyakoribb fogása az „elmaradott” etióp nép magasabb szintre való emelése volt.

Az olasz uralom időszaka alatt nemcsak a császár, hanem mások is emigrációba kényszerültek. Nem közismert, hogy a fiatal emigránsok egy része Jugoszláviába menekült, és ott *Tito* partizánjainak oldalán végigharcolta a II. világháborút. Ők itt, de mások másutt is kapcsolatba kerültek a baloldali (marxista) eszmékkel, amelynek a háború után lettek messzemenő következményei.

1941 folyamán angol segítséggel felszabadult Etiópia. A világháborút követő néhány évben az angolokkal folytatott politikai csatározás kötötte le a császárság erejét, mivel egyes brit politikusok körében felmerült Etiópia gyarmatosításának gondolata.

Az 1974-ig (a marxista hatalomátvételig) terjedő időszak legfontosabb jellemzője az amerikanizálódás. Ennek oka részben a brit ambíciók ellensúlyozása volt, de nem elhanyagolhatóak az amerikai érdekek sem (közel-keleti pozíciók, hidegháború). Az oktatás újjászerve-

vezése így főként amerikai anyagi támogatással ment végbe, ők adták a pénzt mind iskolaépítésre, mind az etiópok külföldi ösztöndíjaira. Amerikai iskolák alakultak, az ösztöndíjakat pedig olyan szervezetek biztosították, mint az African–American Institute, az African Graduate Fellowship Program stb. Az etiópiai középiskolákban a Békehadtest tanárai váltották fel az addig zömmel indiai tanári kart. Az amerikanizálódás folyománya-ként a negyvenes évektől már nem a francia, hanem az angol lett Etiópia „második” nyel-ve. A középiskolák amerikai rendszer szerint alakultak át, vagyis széles lett a tanszabad-ság. Az amerikaiak mellett a svédek jártak élen az iskolaépítésben (Swedish International Development Agency).

1942-ben újra megnyitották az olaszok által bezárt iskolákat, a Menelik-iskolát azonban elemi szintre redukálták, és új nevet kapott (Menelik II. School). Nem hallgatható el, hogy a fővárosban és a tartományokban az oktatás újjászervezésében könnyebbséget jelentett az olaszok által emelt számtalan új épület. Egy ilyen, eredetileg mezőgazdasági kutatóintézet-nek szánt épületben nyílt meg 1943-ban a Hailé Szelasszié Középiskola, és a tartományok-ban további kb. hetven iskolában kezdték meg a tanévet. Érdekes jelenség, hogy az Etiópia felszabadításában részt vett angol tisztek feleségei közül többen is iskolát ala-pítottak (pl. Wingate Secondary School, Sandford Secondary School). A felnőttokta-tás, amely csak jóval később, a hetvenes években kapott „stratégiai” jelentőséget, szintén a negyvenes években kezdődött kísérle-ti jelleggel (Debre Birhan).

1947-ben a császár új földadót vetett ki, ezúttal kifejezetten abból a célból, hogy a vidéki oktatást fejlessze. Az egyes telepü-léseknek ebből az összegből kellett saját iskoláikat felépíteni és a tanárok fizetését biztosítani. 1950-re az országban mintegy ötszáz állami, missziós és alapítványi isko-la működött közel 53 000 diákkal. A la-kosság összlétszámához viszonyítva (az öt-venes években kb. 20 millió) ez még min-dig igen kevés volt. A fejlődés ebben az

---

*Az oktatásfejlesztés határozott lendületet vett a két világháború között. Ugyanakkor még kell említeni, hogy az oktatás még mindig csak kevesek kiváltsága volt (1935-ben mindössze mintegy negyvenen tanultak külföldi egyetemeken). Másrészt már ekkor szembeűnő, hogy a tartományok közül az északiak (vagyis az amhara és tigreai törzsterületek) részesülnek előnyben a déliekkel szemben.*

---

időszakban sokkal inkább az oktatás színvonalának emelkedésében volt érzékelhető.

1950-ben kezdődik az etiópiai felsőoktatás története. Ekkor alapítják meg az University College of Art-ot, amelynek kezdetben csak bölcsész-kara volt, majd természettudományi karokkal egészült ki. Még az ötvenes évek folyamán létrejött egy mérnöki kollégium Addisz Ababában, majd egy mezőgazdasági főiskola Hararhoz közel, és egy közegészségügyi fő-iskola Gondarban. A fővárosi felsőoktatási intézményeket (kollégiumok) végül 1961-ben egyesítették I. Hailé Szelasszié Egyetem néven (ma: Addisz Ababa-i Egyetem). Az egye-tem állítólag úgy jött létre, hogy a császárnak felajánlották, színarany szobrot állítanak tiszteletére. Hailé Szelasszié azonban úgy gondolta, az összegből inkább egyetemet kel-lene felállítani, amelyre egyébként ő már a húszas években gondolt, de akkor ennek nem voltak meg a személyi feltételei. Hogy a történetből mi igaz, nem tudni, de tény, hogy az egyetem az egykori császári palota és az azt körülvevő park területén jött létre. A hatva-nas évek közepén az egyetemet jogi és orvosi karral egészítették ki, de az orvosképzés sokáig a bejrúti (libanoni) egyetemmel közösen folyt, mert az etióp fővárosban nem tud-ták a gyakorlatokhoz szükséges feltételeket biztosítani. Az egyetemen nem csupán etióp-ok tanultak. A császár vezető személyisége volt az afrikai egységtörekvéseknek (ennek

köszönhetően lett Addisz Ababa az Afrikai Egységszervezet székhelye), és több száz afrikai diák számára biztosított ingyenes tanulási lehetőséget. Mindez tipikusan afrikai paradoxon: míg maga Etiópia is rászorult arra, hogy igénybe vegye a külföldi egyetemek által nyújtott ösztöndíjakat, ugyanezt más afrikai államoknak biztosította. Ugyanerre az időszakra tehető a művészeti oktatás megszervezése. 1957-ben 84 fővel indult a Képzőművészeti Iskola, majd már a hatvanas években bolgár segítséggel épül meg a Yared Ze-neiskola (egy híres középkori etióp egyházi zeneszerzőről kapta a nevét).

Időközben azonban megnöttek a társadalmi feszültségek az országban, aminek több oka is volt. Az ötvenes évek közepétől a sorozatos közel-keleti válságok (pl. Szeuz, 1956) miatt az etióp nyersanyagok (legfontosabb a kávé) értékesítése egyre nagyobb akadályba ütközött, amihez a dél-amerikai kávétermelő országok feltörése szintén hozzájárult. Ugyanakkor az amerikai támogatás mértéke is drasztikusan csökkent. Mindennek folyományaként a császár 1959-ben kelet-európai körútra ment azzal a céllal, hogy a szocialista országokból szerezzen hiteleket és támogatást. A Szovjetunió és csatlós országai természetesen nem hagyták ki a kínálózkodó lehetőséget. Etiópia összesen kb. 100 millió dolláros hitelt kapott, és hamarosan több száz egyetemista kezdte meg tanulmányait a Szovjetunióban és a kelet-európai országokban. A szocialista táborral fenntartott szorosabb kapcsolatok logikus következménye volt a marxista ideológia beáramlása.

Ma még nem világos, hogy a császár miként viszonyult a marxizmushoz és az (akkor) létező szocializmushoz. Miután tudjuk, hogy igen vallásos (de nem bigott) ember volt, talán mint eszme, rokonszenvesnek tűnhetett neki a kommunizmus. A létező szocializmussal kapcsolatban már valószínűleg több fenntartása lehetett, ez azonban nem gátolta abban, hogy bevezesse a tervezgatózkodást. Az első öt éves terv (1957–1962) idején a költségvetés 12%-át fordították az oktatás fejlesztésére (113,5 millió etióp dollárt). A második öt éves terv alatt ez 14,2%-ra nőtt, de ebbe már más kulturális kiadásokat is belefoglaltak. 1960-ban az országban közel 620 állami elemi iskola volt. Ebből 38 a fővárosban, 125 Eritréában, a maradék zöme pedig főleg az északi területeken, vagyis a déli területek ellátatlansága nem szűnt meg.

A hatvanas években a társadalmi feszültségek már zavargásokban és puccskísérletekben manifesztálódtak. Bár ezeket főképp a hadsereg tagjai szervezték, tömegbázisukat az értelmiség és a diákság alkotta. Az egyetemi diákszervezetek a hatvanas években jöttek létre, és fokozatosan radikalizálódtak. A külföldön tanuló egyetemisták szintén megalapították a saját szervezeteiket, és ők látták el otthoni társaikat cenzúrázatlan irodalommal Nyugatról és a szocialista országokból egyaránt. Különös ellenérzéssel szemlélték az amerikai Békehadtest jelenlétét, amelyben az imperializmus (és az amerikanizálódás) veszélyét látták. Nem okozott osztatlan lelkesedést az ún. egyetemi szolgálat bevezetése sem 1964-ben, amelynek keretében a hallgatóknak egy évet kötelezően valamely vidéki középiskolában kellett tanítaniuk. Megalakult a „Krokodilok” néven elhíresült titkos egyetemi szervezet, amely a névadó állathoz hasonlóan ritkán bukkant fel a felszínen, de a marxista ideológia leghangosabb hirdetője lett. 1965-től szinte évente ismétlődtek a diáktüntetések. 1965-ben földosztásért, 1966-ban a nincstelenek táborainak jobb körülményéért tüntettek. 1968-ban a vietnami háború ellen vonultak az utcára, egy évvel később pedig az etiópiai nemzetiségek jogai mellett szálltak síkra. Ekkor már a kormány is keményebben lépett fel: 1965-ben egy évre bezárták az egyetemet, mintegy ezer diákot bíróság elé állítottak (a hadügyminiszter fiát is!), de csak néhányukat ítélték el, és ők is amnesztiát kaptak két hónap múlva.

Az olyan egyeduralmi rendszerek számára, mint amilyen I. Hailé Szelasszié Etiópiája is volt, az oktatás fejlesztése szinte a rendszer öngyilkosságával egyenlő. A császárt fejlődés melletti elkötelezettsége azonban továbbra sem tántorította el a továbblépéstől. A hatvanas évek végén létrehozták az Oktatási Minisztériumtól független Nemzeti Oktatási Bizottságot, amelyet közvetlenül a miniszterelnök irányított. E szervezet célja a

még mindig 94%-os írástudatlanság leküzdése volt az Elemi Iskolákat Építő Egységek (ESBU) segítségével. Mindez az UNESCO 1968-ban indított felnőttoktatási programjával összhangban indult, amely az analfabetizmus leküzdését speciális munkaorientációjú tantervekkel kísérte meg. Az ENSZ által finanszírozott program Etiópiában az ország négy részén (három agrár és egy ipari jellegű területen) indult az adott területre speciálisan kidolgozott módszerekkel. Az írástudatlanság leküzdését összekapcsolták a nomádoknak és a nincsteléneknek az ország déli részén való letelepítésével. Az írás, olvasás és számolás mellett földművelési és állattenyésztési ismereteket oktattak. Az erőfeszítéseknek köszönhetően az évtized végéig mintegy 800 000 ember tanult meg írni és olvasni, köztük 140 000 nő.

1970-ben mintegy félmillióra tehető a diákság összlétszáma, beleértve a kisiskolásokat, a középiskolásokat és az egyetemistákat is, mind külföldön, mind Etiópiában. Ez azt jelenti, hogy ekkor a lakosság 1/8-a (12,5%) részesült valamilyen oktatásban. A tanárok szá-

ma mintegy 7000 (ebből 10% nő), azaz egy tanárra több mint 70 diák jutott. 1972–1973-ban az egyetemen mintegy ötezer diák tanult, 55%-uk humán tudományokat, ugyanebben az évben 3055 diák végzett a külföldi egyetemeken valamelyikén. Ezek fele az Amerikai Egyesült Államokban kapott diplomát. (Máig ható probléma, hogy a külföldön végzetek igen nagy hányada – becslések szerint mintegy fele! – nem tért és nem akar hazatérni Etiópiába.) 1970-ben állami tantervet írtak elő az egyházi elemi iskolák számára is. Ekkor vezették be a tankötelezettséget is hatéves kortól. Ez azonban naivitás volt a kormányzat részéről, hiszen általános volt (ma is az) a tanteremhiány, és vidéki falvak ezreibe út sem vezetett (a templomi oktatás jelentősége ezért megmaradt). Bár elindult egy svéd iskolaépítési program, amely annyiban tartalmazott új elképzelést, hogy csak akkor adott pénzt egy-egy helyi közösségnek, ha az vállalta az építési munkálato-

---

*Mindennek folyományaként  
a császár 1959-ben kelet-európai körútra  
ment azzal a céllal,  
hogy a szocialista országokból szerezzen  
hiteleket és támogatást.  
A Szovjetunió és csatlós országai  
természetesen nem hagyták ki  
a kínálókozó lehetőséget. Etiópia összesen  
kb. 100 millió dolláros hűelt kapott, és  
hamarosan több száz egyetemista kezdte  
meg tanulmányait a Szovjetunióban  
és a kelet-európai országokban.  
A szocialista táborral fenntartott  
szorosabb kapcsolatok logikus  
következménye volt a marxista ideológia  
beáramlása.*

---

ni az iskolaépítésben a falusi közösségeket.

A társadalmi feszültségeket az 1973–1974-ben bekövetkezett éhínség tetőzte be. Az elégedetlenség katonai puccsba torkollott, amelynek széles társadalmi támogatottsága volt, valószínűleg azért is, mert eleinte nem volt szó rendszerváltásról.

I. Hailé Szelasszié trónfosztását követően egy ideig felmerült, hogy fia trónra emelésével az államforma alkotmányos monarchia maradjon, és úgy tűnik, a társadalomban ennek lett volna a legnagyobb támogatottsága. A hadsereg baloldali gondolkodású tisztjei azonban mindenek esélyt sem adtak. Mögöttük nemcsak az etióp erőszakszervezetek álltak, hanem a Szovjetunió is, amely megragadta a kínálókozó lehetőséget, és Szomáliából a sokkal kedvezőbb geopolitikai adottságokkal rendelkező Etiópiába helyezte át „érdekeit”.

Azt gondolhatnánk, hogy a szocializmus etiópiai bevezetése legalább az oktatáspolitikai terén előnyökkel járt, hiszen ez mindig is erős oldala volt a szocialista országoknak. Hogy Etiópiában ez mégsem teljesen így volt, annak több oka van. Mindenekelőtt az érdemel említést, hogy szinte az egész „szocialista” korszakban folyamatos volt a polgárháború, gyakran egész országrészeket tartottak fennhatóságuk alatt a különböző gerilla szerveze-

tek (Eritreai Felszabadítási Front, Tigrei Felszabadítási Front). Másodszor a kommunista vezetés tucatjával végezte ki a másként gondolkodó értelmiséget, ellenzéki politikusokat csakúgy, mint egyetemi tanárokat (ún. „második hiányzó generáció”). Már 1975-ben az ún. zamecsa (= kampány) akció keretében 60 000 diákot küldtek vidékre tanítani anélkül, hogy az akció időtartamát meghatározták volna. Egy teljes évre bezárták az egyetemet és minden középiskolát. A korabeli hangulatjelentések alapján tudjuk, hogy ezt a középiskolások és az egyetem alsóbb évfolyamai támogatták, a felsőbb évesek viszont ellenkeztek, mondván, hogy nem azért harcoltak éveken át a rendszer megdöntéséért, hogy a katonai rezsim vidékre „deportálja” őket. Valóban, egyesek szerint az egész akció valódi célja az volt, hogy a nemkívánatos elemeket (köztük a diákvezetőket) eltávolítsák a fővárosból. Vidéken egyúttal feltűnés nélkül lehetett likvidálni őket. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy a „szocialista” éra alatt az analfabéták aránya 94%-ról 50%-ra csökkent, az elemi iskolába járók száma pedig megháromszorozódott az 1974-es 18%-hoz képest. 1979-ben újabb kampányt hirdettek az analfabetizmus leküzdése érdekében, amelyre a várt másfél millió helyett hatmillióan jelentkeztek.

A marxista rezsimet végül a különféle ellenállási szervezetek összefogása nyomán 1991-ben megdöntötték. Etiópia jelenlegi államformája ugyan köztársaság, valójában azonban még mindig inkább afféle puha diktatúráként jellemezhető.

Ami napjainkat illeti, általánosságban elmondható, hogy az oktatás még mindig azokon az alapokon nyugszik, amelyeket Hailé Szelasszié császársága alatt fektettek le. Mint már szó volt róla, az egyházi elemi oktatás ma sem elhanyagolható. Az állami elemi iskolák zsúfoltak, kevés a tanterem és a tanár. A legtöbb iskolában napi három „turnusban” oktatnak: reggel, délben és délután kezdődik egy-egy tanítási „nap”. Az osztályátlag nyolcvan–kilencven fő! A kormány a következő évek valamelyikében tervezi a tankötelezettség bevezetését (ezt ugyan már a császárság alatt megkísérelték, de később visszavonták). A középiskolákban jellemző a fakultatív rendszer, és nagy hangsúlyt fektetnek a természettudományokra és a szakképzésre. Minden középiskolában kötelező az angol nyelv. Ma is csak egyetlen egyetem van (bár 1967-ben egyetemet létesítettek az eritreai fővárosban, Eritrea 1993-ban függetlenséget kapott), ahol az oktatás nyelve az angol, és még mindig jelentős a külföldi oktatók száma.

## Irodalom

- The Ethiopian Orthodox Church.* Szerkesztette: AYMRO W.–MOTOVU, J. Addis Ababa 1970.  
 BAHRU Z.: *A History of Modern Ethiopia 1855–1974.* London–Athens (SA)–Addis Ababa 1991.  
 BAKKE, J.: *Models of Leadership in Ethiopia: The Missionary Contribution.* = *The Missionary Factor in Ethiopia. Papers from a Symposium on the Impact of European Missions on Ethiopian Society, Lund University, August 1996.* Szerkesztette: GETACHEW H.–LANDE, A.–RUBENSON, S. Frankfurt am Main 1998, 155–168. old.  
 BALSVIK, R. R.: *Haile Selassie's Students: The Intellectual and Social Background to Revolution 1952–1977.* East Lansing 1985.  
 BINKOWSKI, A.: *Ország a Könyvek Kapuja mögött.* Bp. 1977.  
 CRUMMEY, D.: *The Politics of Modernization: Protestant and Catholic Missionaries.* = *The Missionary Factor in Ethiopia,* i. m., 85–100. old.  
 HAILE SELASSIE, I.: *„My Life and Ethiopia's Progress” 1892–1937.* Oxford 1977.  
 IMBAKOM K.: *Traditional Ethiopian Church Education.* New York 1970.  
 ISAAC, E.: *Social Structure of the Ethiopian Church.* Ethiopia Observer, 1971. 4. sz.  
 MARCUS, H. G.: *A History of Ethiopia.* Berkeley–Los Angeles–London 1994.  
 NEMES G.: *Etiópia a társadalmi átalakítások útján.* Nemzetközi Szemle, 1978. 8. sz.  
 PANKHURST, R.: *A Social History of Ethiopia.* Addis Ababa 1990.  
 PANKHURST, R.: *History of Education, Printing and Literacy in Ethiopia.* Addis Tribune, 1998. 1.: *Old Time Ethiopian Church Education* (aug. 7.); 2.: *Poetical and Other Studies* (aug. 14.); 3.: *Education and Literacy in Old-Time Ethiopia: Christian, Muslim, and Falasha* (aug. 21.); 4.: *Ge'ez Literature, Church Libraries, and the Coming from Europe, of the Printed World* (aug. 28.); 5.: *Missionary Printing and Early Study Abroad* (szept. 4.); 6.: *Some Early Foreign-Educated Students* (szept. 10.); 7.: *Missionary Education – and Literary – in the Nineteenth Century* (szept. 18.); 8.: *Education Abroad – and at Home – in Menilek's Day* (szept. 25.); 9.:

*Educational Advances in Menike's Day* (okt. 2.); 10.: *The Coming to Ethiopia of the Printing Press First Ethiopian Newspapers* (okt. 9.); 11.: *The Tafari Makonnen School* (okt. 16.); 12.: *The Educational Philosophy of Tafari Makonnen* (okt. 23.).

PANKHURST, S.: *Ethiopia. A Cultural History*. Essex 1955.

POR E.: *Etiópiai változások*. Köznevelés, 1982. 10. sz.

SANDFORD, CH.: *Ethiopia under Hailé Selassié*. London 1946.

„*Selected Speeches of His Imperial Majesty Haile Selassie First 1916–1967.*” Addis Ababa 1967.

SZILÁGYI E.: *Asszonyorsok Afrikában*. Bp. 1982.

TADESSE T.: *Church and State in Ethiopia 1270–1527*. Oxford 1972.

TURNBULL, C. M.: *Az afrikai törzsek élete*. Bp. 1970.

WODDIS, J.: *Afrika. A felkelés gyökerei*. Bp. 1962.



## A költő és hazája Thomas Bernhard és Ausztria

„Ausztria / Österreich / L' Autriche / Úgy tűnik számomra / mintha egy pöcegödörben vendégszerepelnénk / Európa kelevényének vendégei lennénk... Ez a turné a bizonyosság / Annyit nem ér ez az ország / mint a papír / amelyre a prospektusait nyomják” (A színházcsináló); „Mert hogy ebben az államban csak a bárgyúságot és az igénytelenséget és a dilettantizmust oltalmazták és pártolják szüntelenül, és hogy ebben az államban minden eszközt csakis olyasmibe fektetnek be, ami kontár és fölösleges, az világos... És még ez az állam tart számot az úgynevezett kultúrállam megjelölésre...!” (Járás); „...de amit ezek csináltak Ausztriából / leírhatatlan / szellemtelen és kulturálatlan kloákát / mely egész Európában penetráns bűzt áraszt...”; „...amit a szocialisták itt Ausztriában előadnak / az egyszerűen bűnözés / de hát a szocialisták se szocialisták már / a szocialisták lényegében csak katolikus nemzetiszocialisták”; „...ebben a törpeállamban minden maga a / gyengeelméjűség / és a szellemi igények az abszolút minimumra / süllyedtek le”; „Minden államok legborzalmasabbikában / csak az az ember választása / hogy vörös disznók vagy fekete disznók / iszonyatos bűz terjeng mindenütt / a Hofburgból és a Ballhausplatzból árad / árad a parlamentből / árad erre az elkurvult lezüllesztett országra / Ez a kis ország egy nagy trágyadomb” (Heldenplatz).

Thomas Bernhard műveiből, a regényeiből és színműveiből egyaránt, vég nélkül lehetne idézni az ilyen „hazaáruló” gyalázkodásokat. Bernhard egész életében hadilábon állott Ausztriával, az osztrák állammal, az osztrákokkal. Mint ötkötetes önéletrajzi regényciklusából tudhatjuk, ennek gyökerei a gyermekkorába nyúlnak vissza. Anyja 1931-ben Hollandiában hozta világra mint törvénytelen gyermeket. A világháború előtt és alatt javarészt nagyszülei nevelték Salzburg közelében, nyomorúságos körülmények között. Tizenkét éves korától, a háború utolsó éveiben, náci és katolikus szellemű salzburgi internátusokban tanult, majd 1947-ben, tizenhat éves korában kereskedőtanonc lett. 1949-ben, feltehetőleg részben egészségtelen életkörülményei miatt, súlyos mellhártyagyulladásra kapott, ami csakhamar tüdőtuberkulózishoz és életre szólóan gyenge fizikumhoz vezetett. Végeredményben Bernhard korai, ötvenkilenc éves korában bekövetkezett halálát is az ifjúkori betegségek okozták.

A legfogékonyabb ifjúságában Bernhard tehát betegeskedett, nyomorgott, elvesztette anyját és az apját helyettesítő anyai nagypapját, aki különben sikertelen, megkeseredett író volt, és Salzburgban közelről megtapasztalta a bigott katolicizmus és a náciizmus lélekölő hatását. A klerikális szelleműnek, provinciálisan nácinak és kispolgárinak megismert Salzburg mintegy Ausztria lényegének foglalatá lett Bernhard számára. Ezen később Bécs élménye sem sokat változtatott, sőt pályája vége felé a Heldenplatz című színművében (1988), amely a bécsi Burg szomszédságában található „Hősök teré”-ről kapta a címét, az 1938-as Anschluss és Hitler diadalmas „heldenplatz” bevonulásának emlékképpé felidézve Bernhard a mai Bécsset is antiszemita városnak bélyegezte: „a zsidógyűlölet az osztrák ember / legtisztább abszolút hamisítatlan természete.”

Becsmérlő Ausztria-ellenes kirohanásai miatt Bernhard már a Heldenplatz előtt is

botránykő volt Ausztriában, de az igazi nagy vihart ez a darabja kavarta. 1988-ban a lapokban és a médiában, sőt a parlamentben és az utcán is tomboltak hónapokon át a felháborodás és a tiltakozás hullámai a Heldenplatz Burgtheater-beli előadása miatt. Ma már irodalmi legenda, hogy rövid idő múlva bekövetkezett halála előtt Bernhard visszavágott: végrendeletében megtiltotta, hogy a már műsoron levő bécsi előadásokon kívül a jövőben bármelyik darabját osztrák színház bemutathassa, és hogy osztrák kiadó a művei közül bármit is kiadhasson. Jogait mindenesztül arra a frankfurti Suhrkamp kiadóra bízta, ahol azok nagyrészt már korábban is voltak. Valószínű különben, hogy ha ez a legrangosabb német irodalmi kiadó nem szerzi meg idejében Bernhard legtöbb művének kiadási jogait, és ha a nyolcvanas években nem azt a német *Klaus Peymann*t nevezik ki a bécsi Burgtheater igazgatójává és főrendezőjévé, aki már korábban is sorra rendezte meg Bernhard darabjainak ősbemutatóját, a sors ironikus fintoraként gyakran éppen Salzburgban, az Ünnepi Játékokon, és aki aztán később Bécsben a patinás Burgtheater és kamaraszínháza, az Akademietheater házi szerzőjévé tette meg a renitens Bernhardot, folyamatosan provokálva ezzel a konzervatív polgári közönséget – akkor, pusztán osztrák „önerőből”, Bernhard nem futhatta volna be azt a fényes és viharos pályát, amely osztályrészül jutott. Az osztrák írónak, amióta létezik egyáltalán „osztrák” irodalom, a hazai értetlenség vagy kiátkozás elől „menedékül” kínálkozik az egész német nyelvterület, sőt. Paradox módon, vagy inkább nagyon is magától értetődően, az osztrák író valójában éppen az teszi naggyá, ha német író is lesz belőle. Némileg cinikus, kelet-európai fejjel gondolkodva azt mondhatnánk, hogy könnyű dolga volt Bernhardnak: osztrák hazája kíméletlen gyalázásával nem kockáztatott sokat, mert hiszen ha nagy író, márpedig az, akkor provinciális honfitársai úgysem tudták volna megfojtani. Ott volt neki a sokszorta nagyobb és talán műveltebb német olvasóközönség, amelyet nem botránkoztattak meg különösebben szidal-

mai, sőt talán még némi kaján kárörömré is számíthatott a német önvizsgálat penitenciáját végző olvasók részéről: nem árt egy kis önostorozás az osztrákoknak sem, ők sem voltak jobbak nálunk.

Bőszíthette az osztrákokat ez is: Németországban és külföldön éppen ez az őket nyakló nélkül gyalázó honfitársuk számít legnagyobb kortárs írójuknak. Persze azért legyünk méltányosak. Nem szerette Bernhardot az osztrák állam, nem szerette a hivatalos kultúra, nem szerették az önmagukkal és múltjukkal szembenézni nem akaró és még mindig valami k. u. k. „gemütlichkeit” bűvöletében élő kispolgárok – már akik egyáltalán tudomást szereztek létezéséről: többnyire nyilván nem is magukból a művekből, hanem a médiából –, de azért túlzás volna Bernhardot úgy számon tartani, mint akit mellőztek, elnyomtak, üldöztek saját hazájában. Könyvei megjelentek, színműveit előadták, mégpedig Ausztria legrepresentatívabb színházaiban, ezek a könyv- és színházi premierek szenzációszámba menő események voltak, már csak a várható és a médiában és a bulvársajtóban jól kiaknázható botrányok miatt is, a mértékadó osztrák kritika és irodalomtudomány hamar felmérte Bernhard eredetiségét és nagyságát – egyszóval Bernhard „sztár” lett odahaza is, sőt ott előbb lett az, mint külföldön. Ezt azért is fontos leszögezni, mert mostanában, halálának 10. évfordulója körül, a nemzetközi média újabb eseményként azt a fejleményt próbálja kolportálni, hogy az osztrákok ma már inkább lenyelik a Bernhard-békát, csak meg ne fosszák őket attól a dicsőségtől, hogy ilyen nagy írójuk van. Csak legyen az osztrák Bernhard a kortárs irodalom egyik legnagyobb, hovatovább kultikus tisztelettel övezett, nemzetközi társaságok, tudományos kongresszusok, képes albumok és összkiadások dicsfényében úszó alakja, mi pedig elfelejtjük neki, mit vétett ellenünk. A kisajátító és meghamisító békülékenység jelének tűnik, hogy az állami támogatással létrejött Thomas Bernhard Alapítvány az örökös jóváhagyásával újraértelmezte a végrendeletet, és annak tiltó részeit körmönfont jogi okoskodással semmisnek nyilvánította. „Tho-

mas Bernhard most halt meg végérvényesen, most, amikor halálának tizedik évfordulóján sokat bírált hazája hirtelen jó íróvá avatta” – olvashattuk az évfordulóról szóló magyar hírlapi tudósításban.

Nos, mint említettem, ez így nem igaz. Thomas Bernhardot sokan már akkor nagy írónak tartották Ausztriában, amikor nálunk még a hírét se hallotta szinte senki. Ezenkívül nem osztrák jelenség az, hogy egy-egy nagy író vagy művész csak a halála után dicsőül meg igazán, amikor már a többé nem felelő „halhatatlant” lehet benne tisztelni és bálványozni.

Erről például mi, magyarok is éppen eleget tudhatunk. És ha már rólunk van szó, nem ártana belegondolnunk abba sem, mit szoltunk volna, mit szólánánk mi ahhoz, ha egy magyar író hasonló tónusban becsmérelné nemzetét, mint Bernhard Ausztriát. Meggyőződésem, hogy ezt mi még annyira sem viselnénk el, mint az osztrákok. Magyar író jelenleg le sem merne írni ilyen mondatokat a magyarokról.

De miért is írna? Le kellene írnia valakinek ilyen mondatokat? Hiányzik-e a teljes, igaz képhez, hogy végre valaki kimondjon ilyen igazságokat? És akkor már mindjárt föltehetjük azt a kérdést is, hogy vajon Bernhardnak igaza volt-e, amikor kimondta szentenciózus becsmérlő ítéleteit Ausztriáról, az osztrák államról, az osztrák antiszemitizmusról? Csakugyan olyan-e Ausztria, amilyennek Bernhard indulatos vagdalkozásai látatják, és egy nagy magyar (vagy szerb, francia, svéd) írónak is le kellene-e végre rántania a leplet a magyarok (a szerbek, a franciák, a svédek) aljasságáról? Mi, magyarok, akár még az osztrákoknál is jobban elképedhetnénk és méltatlankodhatnánk azon, micsoda sértésekkel illette Bernhard

Ausztriát, hiszen a mi szemünkben a császári Bécs és a gazdag, fejlett Ausztria mindig is irigylésre méltó mintakép, bezzeg-ország volt. Tisztaságával, rendezettségével, megbízhatóságával, jólétével és polgárosultságával a vasfüggönyön túli szomszéd különösen az utóbbi évtizedekben lett azzá a példává, amely felé mindig is törekedtünk, mindhiába. Ez az Ausztria volna Európa kelevénye?

Ezeknek az abszurd kérdéseknek a halatán talán már sejthető, milyen tévúton jár az az olvasó, néző, újságíró, kritikus, kultúrpolitikus, aki szó szerint érti Bernhard

szitkait, és aszerint méri őket, hogy igazat mondanak-e vagy rágalmaznak. Ausztria természetesen se nem pöcegödör, se nem trágyadomb, és az osztrákok természetesen nem született náci és antiszemita, és nyilvánvalóan Magyarországra sem szorul rá okvetlenül, hogy egy tisztán látó és bátor írója végre minél alaposabban lepocskondiázza. Bernhard sommás és túlzó gyalázódásai egy bizonyos irodalmi be-

---

*Nem szerette Bernhardot az osztrák állam, nem szerette a hivatalos kultúra, nem szerették az önmagukkal és múltjukkal szembenézni nem akaró és még mindig valami k. u. k. „gemütlichkeit” búvőletében élő kispolgárok - már akik egyáltalán tudomást szereztek létezéséről: többnyire nyilván nem is magukból a művekből, hanem a médiából -, de azért túlzás volna Bernhardot úgy számon tartani, mint akit mellőztek, elnyomtak, üldöztek saját hazájában.*

---

szédmód elemei.

Ennek a beszédmódnak két összetevőjére szeretnék itt röviden utalni. Az egyiket nevezhetnénk osztrák összetevőnek. Bernhard abba az osztrák irodalmi hagyományba illeszkedik, amely számára a nemzeti identitás alapvetően kérdéses. Már Musil foglalkoztatta a tulajdonságok nélküli emberben, hogy Ausztria mint nemzetállam valójában nem létezik. Az osztrák örökös tartományok, nagyjából a majdani Ausztria a német-római, később osztrák császárnak többek közt voltak a birtokában. A kiegyezés után az Osztrák-Magyar Monarchia lett a császár birodalma, amely szintén jóval több volt, mint Ausztria, és ezért a császár ünnepélyes uralkodói esküvel le is mondott az Ausztria névről. 1918-ban létrejött ugyan Ausztria, de nemzeti szempontból nem több legitimá-

cióval, mint ha egy Poroszország vagy egy Bajországi jött volna létre, és létezne köztársaságként mindmáig.

Robert Menasse, osztrák író, Bernhard fiatalabb kortársa A tulajdonságok nélküli ország című esszéjében arról elmélkedik, hogy Ausztria ma már nemzet ugyan, de nem haza: „Erre a sajátságos megállapításra jut az ember, ha olyan osztrák közvéleménykutatók és kortörténészek vizsgálódásait tanulmányozza, akik az osztrák identitással foglalkoznak. Ugyanis a legfrissebb közvéleménykutatások szerint az osztrákoknak egyfelől már 94%-a ért egyet azzal a tétellel, hogy Ausztria nemzet, illetve kezdi magát nemzetnek érezni, másfelől ez a rendkívül erősnek tűnő nemzeti érzés teljesen hatástalannak bizonyul a kollektív identitásképződésre nézve például abban az értelemben, hogy bármiféle politikai, társadalmi vagy kulturális egységhez való tartozás haza-érzetével járna együtt. A nemzeti érzés és a haza-érzet radikális szétválása olyan sajátságos el-

lentmondásokhoz vezet, hogy, szintén a közvéleménykutatás szerint, a megkérdezettek 34%-a támogatja azt a kijelentést, miszerint: »Az Anschluss végre meghozta a német néppel való természetesen kapcsolatot.« Egyenesen 45% volt azok aránya, akik a jövőben sem zárkóznának el újabb Anchlusstól. Ezek az ellentmondások bizonyára azzal függnek össze, hogy az osztrák nemzeti érzés nem történelmileg fejlődött ki hosszabb időn át, hanem mint már láttuk, csak nagyon későn, akkor pedig nagyon erőltetetten jutott érvényre. Ezért nagyon szegény konkrét és egyértel-

műen tudatos tartalmi mozzanatokban. Mindössze két ilyen van, ami lényeges: az államszerződés és a semlegesség mítosza, az osztrákok legutóbbi négy nemzedékének ezek az egyedüli integratív és identitásteremtő sikerélményei. (...) A sokrétűen, komplexen és végeredményben közveszélyesen előretörő nacionalizmusok idejében ebben az oly szegényesen adjusztált és mozdulatlan osztrák nemzeti érzésben még van is valami kedélyesen otthonos.”

Thomas Bernhard „osztrákságát”, Ausztriához való viszonyát ebből a szempontból kell szemügyre venni. A groteszk iránt különleges fogékonyságot eláruló abszurd író számára osztrák mivolta és Ausztria szerinte provinciális igyekezete, hogy múltját meghazudtolva önálló nemzetként és államként lépjen fel, úgyszólván nevetéséges képtelenségnek tűnt. Az osztrák állam iránti ellenszenvébe belejátszott, hogy az évtizedek óta uralmon levő Szocialista Párt politikája révén olyan „szocializmus” valósult meg hazájában, amely radikálisan eltörölt minden régit, hagyományosat és

---

*Thomas Bernhard „osztrákságát”, Ausztriához való viszonyát ebből a szempontból kell szemügyre venni.*

*A groteszk iránt különleges fogékonyságot eláruló abszurd író számára osztrák mivolta és Ausztria szerinte provinciális igyekezete, hogy múltját meghazudtolva önálló nemzetként és államként lépjen fel, úgyszólván nevetéséges képtelenségnek tűnt. Az osztrák állam iránti ellenszenvébe belejátszott, hogy az évtizedek óta uralmon levő Szocialista Párt politikája révén olyan „szocializmus” valósult meg hazájában, amely radikálisan eltörölt minden régit, hagyományosat és arisztokratikusan előkelőt.*

---

arisztokratikusan előkelőt. Thomas Bernhard konzervatív politikai felfogású író volt, már amennyire nézeti artikulálódhattak egyáltalán sommás és szimplifikáló megállapításai. De mindez valójában nem olyan fontos, és az író halála óta eltelt tíz esztendő az efemer, felszíni konfliktusokat csakugyan el is halványította. Bernhard osztrákellenes érzülete és politikai konzervativizmusa, beszédmódjának osztrák kulturális felhangjai művészetének lényegéhez képest ma már másodlagos jelentőségűek,

mint ahogy a külföldi vagy az apolitikus irodalomértő osztrák olvasó számára mindig is azok voltak.

Bernhard művei hangsúlyozottan „művi”, irodalmi konstrukciók. Szövegek, amelyek idéznek. Idézik valakinek a beszédét. Az inkriminált állítások mindig valakinek, egy idézett, egy beszéltetett szereplőnek az állításai. Nem az a lényeg, hogy így „jogilag” vagy „logikailag” nem tulajdoníthatók Bernhardnak, mert hiszen a jól ismert irodalmi szabályok szerint többé-kevésbé végeredményben mégiscsak neki tulajdoníthatók, hanem az, hogy nem szó szerint, hanem egy irodalmi stilizáció formaelvei szerint értendők. Közelítsünk a kérdéshez másfelől: Bernhard művei csaknem mind azonosítható osztrák helyszíneken játszódnak. Ezek a helyszínek a művek kontextusában átértelmeződnek: elvont színpadtérré válnak. Már bizonyos helyszínek mániákus ismétlődése vagy legalábbis egyazon alaptípuson belüli variálódása is elvonatkozható értelmű. A Fagy, A mészégető, az Ungenach, az Alsózás, a Midland Stilsben, a Korrektúra, az Igen mind isten háta mögötti alpesi falvakban, tanyákon, illetve vigasztalan, elhagyott, komor természeti környezetben, Ausztria „sötétségében” játszódnak. A konkrét osztrák valósággelemek olykor még csúfodáros-parodisztikus átváltozáson is keresztülmennek, például amikor irodalmi klisékre, az idealizáló-idillikus „heimatromanok”-ra utalnak. Az utazási irodák színes prospektusainak pazar tájai, hívogató, kies legelői és falvai kietlen, fagyos, nyomorító szintérré sötétülnek, Bernhard negatív világmodellje szerint.

Hasonló átváltozáson megy keresztül a bernhardi beszédmód. A túlzásokkal és superlatívuszokkal élő ingerült érvelés, az ismétlések és halmozások, az aforisztikus szentenciák, az egyszerűsítő-általánosító-

kizáró szentenciák, a szidalmak, átkozódások, gyalázkodások mind stilisztikai értékű beszédformákká válnak, egy bizonyos retorika elemeivé, amely verbális harcban áll a világgal. Bernhard Ausztria-gyűlölete nem választható el általános világundorától és az ellene való emberi-írói védekezéstől, a komédiázó és verbális szerepjátszástól. Bernhard hősei szavakkal, beszéddel, sváddával, túlzásokkal, verbális mágiával védekeznek a világ abszurditása ellen. Sok szempontból hasonló eljárásról van szó, mint *Louis-Ferdinand Céline* Utazás az éjszaka mélyére című korszakalkotó regényében, ahol Franciaország, a francia kispolgárság kapja meg a magáét az én-elbeszélő indulatos kirohanásaiban, amelyek nyilvánvalóan egy beszédmód és egy lelkiállapot szubjektív kifejezéseiként értendők, és egyfajta vélt objektivitás felől nézve persze igazságtalannak, sőt primitívek.

Semmiképp sem szeretném mindenesetre azt a látszatot kelteni, mintha például az elfojtott náci múlt (ez esetben német) témáját a nyugállomány előtt című Bernharddarabban mellékesnek, másodlagosnak tartanám. Még kevésbé állíthatnám, hogy a bécsi (vagy osztrák) antiszemitizmus kérdése nem volna lényeges, elsődleges jelentésrétege a Heldenplatz című darabnak. De azt hiszem, ez a két mű, amelyben a konkrét, politikailag-történetileg meghatározott társadalmi viszonyok központi szerepet játszanak az irodalmi jelentésalkotásban, inkább kivételnek tekinthető Thomas Bernhard életművében, amelyben Ausztria és az indulatosan-epésen bírált osztrák állapotok valójában mindig a létezés egyetemes csődjének költői képei, különösen idegen szemmel nézve.

**Györffy Miklós**

# Műélmény, műértés és gyermekérzékeny esztétikai-művészeti nevelés avagy az ember-lét élvezete

*„A természetben (természetismeret) csak fenyő-, tölgy-, cédrus- és egyéb fa van, a kultúrában viszont karácsonyfa, májusfa, életfa, égig érő fa van, szomorúfűz, délceg fenyő (és magányos cédrus). Tehát a művészeti alkotások – képek, mesék, dalok, versek stb. – úgy szólnak egy-egy kultúra szubjektivitásával embertől emberig, hogy az egyes tantárgyakban megismerhető érzéketes valóságanyagból és elvont formákból, fogalmakból (háromszög, kör, számok) képeztek szimbólumokat, s formálnak folyamatosan jelentéshordozó motívumokat. Ezek a tények rávezethetik a nevelést arra, hogy tegye is a céljává minden téren a humán elsajátítást.”*

**M**egszületett a Vizuális kultúra elnevezésű felsőoktatási tankönyvsorozat második kötete. Szerzője Bálványos Huba, a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanára. Könyvének az Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés címet adta. A fentebbi idézet is jelzi a tárgykör globális megközelítését: a szerző úgy beszél az esztétikáról, hogy közben a vizuális esztétika jellemzőit is feltárja; az esztétikai nevelés embernek és emberért való, embernek szóló széles értelmezésében mutatja meg a művészeti nevelést, a művészeti nevelésben a vizuális művészetekkel történő nevelést.

A szerző gondolkodásmódját kristályos tisztaság jellemzi. Erről képet ad az olvasónak elsőként is a szépen formált szerkezet, másodsor pedig a gondolatkörök és a mondatok szellemi és nyelvi csiszoltsága.

A sorozat első darabjában (Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció. Balassi Kiadó, 1997) már megismert módon „Könyv”-nek nevezett számozott egységekből áll ez a munka is. A „könyvek” fejezetekre, azok pedig egy- vagy kétlépcsős (sőt egyikük többlépcsős) alfejezetekre oszlanak. A szerkezeti elemek egymásnak alárendelt fokozatai egyre beljebb visznek bennünket a témák bugyraiba. A szerző eszme-

futtatásai, szellemi kalandozásai közepette egy pillanatra sem felejtí célját: könyve pedagógusképzők hallgatóinak (és pedagógusoknak) szól; témáinak mélységeit ennek a viszonylatnak megfelelően tárja fel. A korrekt tudományos alapokon nyugvó, színvonalasan kifejtett tartalmak mellett a szöveg nem feledkezik meg önmagáról: a pedagógus létehez tartozás, a pedagógiai gyakorlatban való hasznosíthatóság és pedagógiai átfűtöttség hatja át a tankönyv egészét.

Az első könyvek az esztétikáról és a művészetről szólnak, az utolsó a művészeti nevelésről, de az előbbieket szövegebe is folyamatosan beépülnek nevelési gondolatok vagy a nevelésre történő utalások.

Az Esztétikai alapvetés című I. könyv az esztétikum mibenlétével foglalkozik. Tisztázza az esztétikum, az esztétikus, az esztétikai minőség, az esztétikai érték, az esztétikai hatás, valamint az esztétikai élmény, a vizuális élmény és a műélmény fogalmát. Magyarázza az esztétikum létrejöttének változatait, a művészeti és a művészeteken kívüli esztétikai hatások jellegét. Rendszerező ábra segítségével bemutatja a befogadói és alkotói szerepkör szerint egymástól elkülönülő lehetséges esztétikai viszonyokat. Ebben a rendszerzésben a művész ugyanolyan súllyal sze-

repel, mint a nem művész, az autonóm műalkotás csak egy az esztétikumot hordozó világelemek között.

A II. és a III. könyv az ember alkotta tárgyi-környezeti világ és a képzőművészetek (mint gyakorlati funkcióval nem bíró művészetek) esztétikai minőségeivel foglalkozik. Mind a kettőben elsőként az alaphelyzet tisztázása történik meg: a tárgyforma esztétikuma az eszköz- és kommunikációs szituáció összefonódásában kel életre; képzőművészeti alkotással mint esztétikum-koncentrátummal csak kommunikációs szituációban találkozunk.

A II. könyv fejtegetéseiből most az esztétikai konvenciókról szólót emeljük ki. Ez az alfejezet egyúttal átkötő elem a tárgykultúra és a képzőművészet között. Ugyanis az esztétikum formai sajátosságaival foglalkozik: az emberi rend és rendteremtő igény vizuális vetületeiként ismerkedhetünk a (vizuális) szimmetriával, a ritmussal és a stílus-elemekkel, illetve ezek esztétikai kommunikációbéli szerepével, jelentőségével.

A képzőművészetről írottakat a műalkotás forma, a téma, a jelentés és a tartalom vezérlik. A forma esztétikai sajátosságait vizsgálva a szerző azt a többletet keresi, amely a műalkotást elválasztja a nem műalkotástól. Mindazok, akik – a pedagóguspályára készülve – e fejtegetéseket tanulmányozzák, úgy kerülhetnek közelebb a műalkotásokhoz, hogy egyúttal biztos fogódzókat kapnak a műelemző gondolkodáshoz.

Ennek a könyvi egységnek a kapcsán kell feltétlenül szót ejtenünk a példákról és az elemzésekről is.

Bálványos Huba igazoló példatárát a képiség jellemzi: egyrészt a sokszínű konkrét képanyag, másrészt a képeket gerjesztő szemléletesség. Az elvont megállapításokat, a summázott absztrakciókat érzékletes példák sokasága kíséri. A példákban – akár gondolat-előkészítésként jelennek meg, akár indoklásként következnek – a világértelmezés teljességét érzi meg az olvasó.

A példák gazdag tárházából csak jelzésértékkel következzenek most néhányak a felsorolása: a somfatörzs és somfából készült szerszámnyél párhuzama (az emberhez kapcsolás az esztétikum magyarázatá-

ban); az asztalosmester munkája és munkájának eredménye (az énszemlélet és az emberszemlélet); ölelkező fiatal fatörzs, *Juhász Gyula* Anna-verse és *Saint-Exupéry* rókájának mondatai (az esztétikum belevetítése a természetbe); vagy az előző egy kissé más hangsúlyú gondolatkörben: *Aiszóposz* állapotmeséi, egy *Picasso*- (Macska madárral) és egy *Derkovits*- festmény (Igában) és a csokolózó galambok giccs-témája (az emberi viszonyok megjelenítése nem emberábrázolással, avagy a lényeg érzékletes megjelenítése); a búza példája Exupéry A kis hercegétől indítva a magyar kultúrkörhöz kötött életszimbólum jelentésén át *Van Gogh* búzátáblát ábrázoló képeinek értelmezéséig (a belevetítés a téma és jelentés viszonyának vizsgálatában).

Az elemzések szintén egyfajta példaértékkel (is) bírnak: az elméleti kifejtéseket szemléltetik, igazolják (ugyanakkor gondolkodási minták is az olvasó számára). Egyik csokruk a III. könyvben található, másikuk a könyv végi képgyűjteményekhez fűzve. A szöveg közti elemzések közül nézzük most azt a fűzért, amelyben a szerző egyetlen lendületes ívű eszme-futtatásban elemez egy vizuális absztrakció nélküli naturális képet, *Brâncusi*, *Grosz*, *Rodin*, *Kollwitz* egy-egy alkotását és egy sajtófotót. A művészi lényeglátás, a sűrítés, az elvonatkoztatás szintje és mikéntje, a konkretizálás és az általánosítás kérdéseit vizsgálja, miközben nem feledkezik meg a néző beállítódásának szerepéről sem. Bálványos Huba műelemző stílusa élvezetes, összevetései érzékletesek. Műmegközelítései és az általa felsorolt művek egyedi összefüggésrendszerbe állítása a felismerés és rádöbbenés erejével hatnak az olvasóra, nézőre.

A IV. könyv az esztétikai-művészeti neveléssel foglalkozik. A szerző a művészet funkcióinak számbavétele után – a felsorakoztatást egyébként a „nevelő funkció” zárja – a tárgyakkal és a környezettel, majd a képzőművészeti alkotásokkal történő nevelés kérdését tárgyalja. Kiemeli a tárgykészítés és környezetalakítás gyakorlatának fontosságát – ezt a területet látja alkalmasnak arra, hogy a gyerekeknek a kreatív alkotómunka iránti érdeklődését ébren

tartsa akkor is, amikor a képpalkotó kedvük belső indíttatásból megszűnik. Értelmes és hasznos tárgyak készítését javasolja, mert a tárgyaknak csak így lesz esztétikai nevelő hatásuk. Bálványos Huba (és hasonló gondolkodású pályatársai) hatására végre valóban kiveszhetne már a napközis foglalkozásokról, a rajz- és technikaórákról az álnyusztózás áldásdítménnyel (mert kartonlapból kivágott síkforma cikcakokkal és virágokkal díszítve) vagy az álszűrmentés álkönyvjelző (mert vastag filcből készült, a díszítése pedig kiagyalt minták technokollal odaragasztva) és hasonozórú rokonaik.

A szerző a képzőművészeti nevelést két nagy gondolatkörbe csoportosítja: az egyik a műelemzés sokszor és sokak által vitatott ténye és mikéntje, a másik a műalkotást újraalkotó gyakorlati tevékenység.

Lehet-e a műélményt szavakkal elmondani, a vizuális műalkotást a szavak segítségével megismerni, avagy képes-e segíteni a szó vagy éppen ellenkezőleg, hátráltatja a műbefogadást? Ezt a kérdést régóta felteszi a pedagógia. Mai, felgyorsult pedagógiai történéseink viszonylatában szemlélve ugyan már réginek nevezhetők Márffy Ödön 1911-ből vagy Szőnyi István 1943-ból való kétkedő mondatai, (1) de még ma is vitaalapot kínálnak. Kultúrmissziós szerepben kelt életre, de a pedagógiai gyakorlati haszna is vitathatatlan Balogh Jenő műelemző együtteseket is tartalmazó televíziós filmsorozatának 1974–1975-ből, (2) míg Poszler György művészeti tanulmányai az 1970-es évekből (3) természetük-nél fogva az elmélet felől közelítenek tárgyunkhoz. Kárpáti Andrea „a műelemző készség kialakítására és fejlesztésére” (kicsit később „a vizuális műelemző képesség fej-

lődésére”) vonatkozó publikációi 1981-től (4) láttak napvilágot.

Jelen dolgozat nem alkalmas arra, hogy a műelemzés pedagógiai eredményeit sorra vegye (és persze, a magyar mellett ott van még a számos külföldi eredmény is). Az előbbi névsor csupán jelezni kívánta, hogy Bálványos Huba könyve milyen előzményekre tekinthet vissza a vizuális esztétikai nevelés hazai irodalmában. Nem véletlen azonban, hogy ez a lista a pedagógusképzőknek szóló szakanyagot nem tartalmazza – valójában ilyen eddig nem is volt.

De térjünk vissza a műelemzés kérdésköréhez. Az elemzést igenlők és ellenzők táborában Bálványos Huba az igenlők közé so-

rolja magát, amikor a műalkotás képi-formai anyaga tudati hatásának szavakba öntéséről ír, és akkor is, amikor a fiatalabb korosztályoknál a beszélgetés-jellegű műelemzés pozitív szerepéről értekezik.

Műélvezet azonban csak akkor jöhet létre, ha az elemzést a vizuális nyelvi műveltség támasztja alá, azaz belülről jövő olyan képpalkotó gyakorlat, amelynek során hatásaiban ismeri meg (mintegy átéli) a gyer-

mek a formai, színbeli és kompozíciós változatokat. Az anyagban objektívált kifejező képpalkotások tehát nem választhatók el a képzőművészeti elemzésektől, a kétféle tanórai tevékenységnek szorosan egymásra kell épülnie. Az agyondidaktizált feladathelyzetek azonban kizárják az önfeledtséget, az erős megkötések a személyes én megmutatását lehetetlenné teszik.

A pedagógusnak tudnia kell tehát a dolgát, ismernie kell esztétikai nevelő szerepének módszertani jellemzőit, hogy minél inkább a gyermekre figyelhessen. Akkor is, amikor a maga élményei alapján alkot a gyermek, akkor is, amikor saját alkotásáról

---

*Bálványos Huba igazoló példatárát a képiség jellemzi: egyrészt a sokszínű konkrét képanyag, másrészt a képeket gerjesztő szemléletesség.*

*Az elvont megállapításokat, a summázott absztrakciókat érzékeltes példák sokasága kíséri. A példákban – akár gondolat-előkészítésként jelennek meg, akár indoklásként következnek – a viláértelmezés teljességét érzi meg az olvasó.*

---

vagy műélménye alapján a műalkotásról beszél, vagy a műalkotást imitatív helyzetben újraalkotja.

Végül mindenképpen figyelmet érdemel a műves kivitel: az elegáns borító, a gazdag képanyag és a jó minőségű papír – ami tankönyveknél, sajnos, ritkaságszámba megy. A könyv tartalmával gondosan megmunkált külleme is összhangban van. Körülbelül 360 képet tartalmaz és ebből mintegy 200 (!) a színes nyomású. A magas képszám ellenére sikerült a könyvet úgy megszerkeszteni, hogy méreteik is megfelelőek maradtak.

A szerző a képanyagot többszörösen „hasznosítja”. Egyrészt a képek a szöveg közbeni folyamatos hivatkozási alapot szolgáltatják. Másrészt eleve strukturáltan (kiemelt címek szerint csoportosítva) kerültek elrendezésre, vagyis pusztán a képes oldalakat lapozgatva már ismeretközlő és szemléletformáló funkciót is ellátnak. A szövegek között és a köztes egész oldalakon a képanyag kisebb része szemlélhető. A zöm szerkesztett mellékletben, a könyv végén található (bár a szöveges kifejtésekkel szinte megegyező oldalszáma miatt helyesebben a könyv második részéről kellene beszélnünk). A képek elrendezésének egyik elvét maga a szövegszerkezet adja (egyes fejezetcímek képcsoportokban is visszaköszönnek), a másik a szövegtartalmakból kiemelt és ezzel is hangsúlyozni kívánt gondolatelem.

A témákhoz magyarázatok, a képek jelentős részéhez elemző megközelítések is tartoznak. Ezek valamely szempontra figyelő célirányossága, alkalmankénti művészet- és kultúrtörténeti kisugárzása, valamint az elemzést végző Bálványos Huba érzéki-személyes hangvétele külön értékei a kötetnek.

*BÁLVÁNYOS HUBA: Esztétikai-művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés. Balassi Kiadó, Bp. 1998.*

## Jegyzet

(1) MÁRFFY ÖDÖN: *Művészi nevelés vagy beszéd- és értelemgyakorlat?* – „Ott kezdem, hogy nagy kultúrát feltételező mesterműveket 8–10 éves gyermekeknek magyarázni és velük megértetni lehetetlenség és teljesen kalandos próbálkozás.”

SZÖNYI ISTVÁN: *Kép. Megjegyzések a művészetről.* – „A műélvezést, a műértést nem lehet sem tanítani, sem megtanulni.”

(A szövegek környezetükből kiragadott idézetek természetesen nem képesek a gondolat modellátságát közvetíteni. Problémafelvetésünket azonban igen jól szemléltetik.)

Az idézett dolgozatok megjelentek: *A látás iskolája. Tanulmányok a vizuális esztétikai nevelésről.* – Művészet és elmélet. Corvina Kiadó, Bp. 1977.

(2) 1975 tavaszán indult el a Magyar Televízióban egy húsz részből álló filmsorozat, írta és a műsort vezette: BALOGH JENŐ. A sorozat címe: *A látás hatalma*; második tartalmi egységében kimondottan a képzőművészeti alkotások „nyelvtanával” foglalkozott. Ugyanebben az időben egy rádiós művésztörténeti sorozata is futott, ahol diákok közreműködésével készültek az egyes adások.

(3) POSZLER GYÖRGY esztétikai nevelési tárgyú tanulmányai egybegyűjtött kötetben 1980-ban jelentek meg. (*Katarzis és kultúra.* Tankönyvkiadó, Bp. 1980.)

(4) KÁRPÁTI ANDREA vizsgálati eredményekről beszámoló tanulmányosorozata a Magyar Pedagógia következő számaiban jelent meg: 1981. 1. sz.; 1985. 1. sz. és 1988. 2. sz. A vizsgálatok egyik jelentős területe volt a különböző életkorú gyermekek verbális műelemző képességeinek és a műelemző módszerek iskolában alkalmazható változatainak feltárása. (A szerzőnek a műelemzéssel foglalkozó könyvei is megjelentek a tanulmányosorozatával párhuzamosan és azt követően.)

*Sándor Zsuzsa*

## Emlékképek – régi híradók

### *A televíziós oktatás sajátos műfaja?*

*Valamikor általános iskolásként szívesen néztem az Iskolatelevízió adásait. Fizika, történelem, magyar irodalom, kémia és még sok más „tanóra” került a képernyőre. Néha olyan szerencsénk is volt, hogy az adott tantárgy órája egybeesett az adással és így felelés nélkül nézhettük a fekete-fehér készüléken a különböző „csodákat”.*

Az Iskolatelevízió elhalt, az oktatás változott, a számítógép szinte nélkülözhetlenné vált, mégis úgy vélem, számos területén az oktatásnak igen fontos lenne/lehetne a képi megjelenítés; ami a tanultak kézzel foghatóbbá tételét is jelentené.

Vannak természetesen ma is kísérletek – például a Katedra –, de olyan anyagokra is szükségük lenne a tanároknak, amelyek akár órai „alapanyagot” is szolgáltatathatnának.

Úgy látom, ilyenre is rábukkanhat az érdeklődő, csak a kereskedelmi televíziók csatornáin helyett a Duna Televízió műsorai között kell(ene) keresgélnie. Az oktatási műsorok a Duna Televízióban sem kapnak túlzottan nagy teret, de vannak olyan műsorok, amelyeknek az anyagai jól felhasználhatók lennének a tanítás – nevezetesen a történelem tanítása – során.

Hogy mire gondolok, melyik műsorra? Az Emlékképek – régi híradókra, *Bokor Péter* és *Hanák Gábor* műsorára. A két alkotó a magyar mozgóképkincs szinte kimeríthetetlen tárházában, a Magyar Filmintézet régi híradókat is őrző archívumában válogat rendszeresen. Igyekeznek a 20. századi magyar múlt minden fontosabb, jelesebb eseményét megőrző filmhíradót, illetve annak részletét közkinccsé tenni, s eközben az adott téma vagy kor egy-egy ismert szakemberével, esetleg a bejátszott híradórészletben látott – még élő – személlyel feleleveníteni az adott eseményt, annak hátterét, elemezni egy-egy felmerülő kérdést.

Ebből adódik az is, hogy a műsorban különböző ismeretekkel rendelkező személyek tájékoztatnak bennünket, és ha a helyzet úgy kívánja, a korabeli sajtó és a dokumentumokat is segítségével hívják.

A történelem tanításában az ilyen, forráselemzést is lehetővé tevő műsoroknak helyük kellene, hogy legyen. A történeti kutatás ugyanis még nem aknázza ki igazán a képi – azon belül is a mozgóképi – források adta lehetőségeket. Külön „műfajt” igényelnének azok. Néhány filmes szakember és történész kísérlete biztató, de fontos lenne minél nagyobb körben terjeszteni az eredményt.

Egy-egy adás – időtartama általában húsz perc – videón történő levetítése, a látottak elemzése, esetleg a korabeli sajtóban való búvárkodásra való buzdítás nagyon jól jöhetne a diákoknak. A korábban csak könyvekből ismert személyek, események elevelednének meg így. Például az olasz–abesszin háborúkról készült filmkockák jól érzékelthetők a két hadsereg közötti felszereltségbeli különbséget s egyben el is gondolkodtathatnak valamennyiünket arról, hogy vajon miért érték el a sikereket olyan kinkszerűen az olaszok?

Bokor Péter és Hanák Gábor immáron hosszú évek óta rendszeresen jelentkező műsora sokakat csal a képernyő elé, amilyen magán történelemórára. Úgy gondolom, a történelem tanításában is hasznos „segédeszközzé” válhatna ez a műsor. A rendszeresség, a témák gazdagsága, a szakértők – akik kiválasztása néha azért kérdéseket vet fel az emberben – és a lassan magát már történelemszé „kiképzett” műsorvezető, Lukács Bea állandó jelenléte, a műsorhoz való kötődése nekünk is segíthet állandó nézővé válni.

Hogy a diákjaink is azzá váljanak? Az viszont már rajtunk múlik! Próbáljuk meg!

*Szakály Sándor*

## Adalékok a szombathelyi középiskolások mozgókép-kultúrájához

*A civilizált társadalmakban élő emberek többsége szabadideje nagy részét az elektronikus csatornákon közvetített üzenetek vételével tölti el. Különösen vonatkozik ez a televíziós nemzedékre, a gyermek- és ifjúsági korosztályra. Nemzetközi vizsgálatok alapján kimutatták, hogy a fiatakorúak hetente 15–20 órát is képesek tévénézéssel eltölteni. Ez az átlag az európai országokban többé-kevésbé azonos. Az egyik felmérés szerint hétköznap a gyerekek 85%-a két órát, vasárnap – főleg a fiúk – négy-öt órát fordítanak tévénézésre. Egy Németországban végzett vizsgálat szerint munkanapokon a 10–16 évesek 55%-a néz rendszeresen televíziót.*

**N**em véletlen tehát, hogy a média-kutatók különös figyelmet szentelnek a televízió szocializációs szerepének vizsgálatára. Előszeretettel kutatják a tévéműsorok (műsörtípusok) hatását a személyiségfejlődésre, de nem tudnak megnyugtató választ adni arra, hogy milyen problémákat okozhat a műsorok, filmek nem megfelelő kiválasztása, a mértéktelen és kontroll nélküli tévénézés.

A témák, a műfajok sokszínűsége nagyfokú figyelemkoncentrációt, rugalmas gondolkodást, fejlett fantáziát, a filmyelv alapjainak alapos ismeretét igényli. A mozgóképekbe kódolt információk felfogása különösen problematikus a fiataloknál, mert náluk az érzelmi érettség és az értelmi fejlettség még nem stabilizálódott. Tévénézési és moziba-járási szokásaikat kortárs csoportjuk döntő mértékben befolyásolja, noha a tizenévesek zömének még alacsony szintű a filmműveltsége, s a mozgóképi kódok megértését segítő ismereteik is hiányosak.

A film szintetikus nyelve, a mozgóképi közlemények koncentrált megjelenítése, lényegkiemelő hatása következtében a televíziós élmény olyan intenzitású lehet – főleg túlfogyasztás esetén –, hogy a néző „belefullad” a képözönbe. Ebből a szempontból különösen a serdülőkorúak a veszélyeztetettek, mert ők még „mindenevők”, ugyanakkor kevés és hiányos élettapasztal-

lattal rendelkeznek. Képtelenek a reájuk zúduló új és tömény audiovizuális információk feldolgozására.

Ezért kerültek érdeklődésünk fókuszába a 15–16 éves középiskolások.

Kutatásunk négy szombathelyi középiskola diákjaira terjedt ki. A Művészeti Szakközépiskola és Gimnázium, a Nagy Lajos Gimnázium, a Savaria Szakközépiskola, valamint a Gépipari- és Műszaki Szakközépiskola 15–16 éves – II. osztályos – tanulói közül összesen százötvenen töltötték ki kérdőívet. Az iskolák kiválasztása irányított volt. A „művészetisek” tantervébe ágyazottan foglalkoznak filmművészettel és médiaismerettel. A Nagy Lajos Gimnázium Vas megye egyik legrangosabb középiskolája, jó értelemben vett elit gimnázium. Az általunk kiválasztott két másik szakközépiskola viszont egyáltalán nem a jó képességű tanulók gyűjtőhelye. Szándékosan törekedtünk heterogén összetételű mintára, mert arra gondoltunk, hogy a kérdéseinkre adott válaszok iskolánként és más dimenziók alapján is karakteres sajátosságokat mutatnak.

Az általunk megkérdezett középiskolások nemenkénti aránya: fiú: 59%, lány: 41%. (Azért billent a mérleg nyelve az erősebb nem javára, mert a szakközépiskolások nagy többsége fiú.) Az életkori tagolódás alig differenciált. A válaszolók 84%-a 16 éves, 16%-a 15 éves. Az életkori homoge-

nitásra azért volt szükség, mert éppen arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen a filmkultúrája az általános iskolai tanulmányait egy esztendővel korábban befejező korosztály tagjainak.

A minta társadalmi háttérét vizsgálatunkban az apák és az anyák iskolai végzettségével, foglalkozásuk jellegével és munkaerőpiaci helyzetével minősítettük.

A megkérdezett diákok szüleinek 41,1%-a felsőfokú (főiskolai, egyetemi) végzettségű, 35,2%-a érettségizett, 19,6%-a szakmunkásképzőt, 3,9%-a nyolc általánost végzett. Különösen magas (80%) a felsőfokú végzettségű szülő az elit gimnáziumba járó tanulónál. Őket a művészeti szakközépiskolások szülei követik 40%-os aránnyal. A mintában szereplő középiskolások szüleinek munkaerőpiaci helyzete az általunk vizsgált iskolatípusokban egyöntetűen jó. A megkérdezettek körében csupán három munkanélküli szülőt találtunk! Az apák és anyák több mint 90%-a alkalmazott. A gimnáziumba járó tanulók szüleinek esetében a tanár, orvos, ügyvéd, mérnök foglalkozás egyaránt domináns mutatóval van jelen. A művészeti- és a gépipari szakközépiskolásoknak jellemzőbb szülői háttere viszont a középszintű szellemi foglalkozásúakból tevődik össze. A Savaria Szakközépiskolások szülei főleg szakmunkások és alkalmazottak. Összességében megállapítható, hogy a társadalmi réteghelyzet tükröződik az iskolaválasztásban. A nagyobb presztízsű iskolába járnak a magasan kvalifikált helyzetű szülők gyermekei.

Az apák és anyák 80,3%-a naponta néz televíziót, 31,3%-a évente egyszer-kétszer jár moziba. Az utóbbiak zöme felsőfokú végzettségű. A szülők 60,7%-a egyáltalán nem jár moziba!

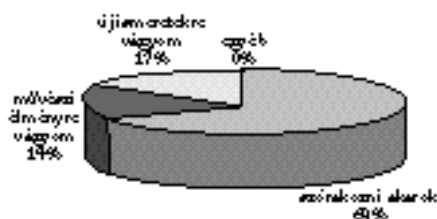
Saját életminőségüket a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei átlagon felülirek, a többiek zöme átlagosnak, 1,9%-a átlagon alulinak ítéli. A válaszokat a testvérek száma is befolyásolta. Az átlagon aluli megítéléseknél a megkérdezettek mindegyike háromnál több testvért mondhat magáénak.

Az általunk vizsgált korosztálynál az életmód egyik legidőigényesebb mutatója

a szabadidő struktúráján belül a tévénézésre fordított idő.

A megkérdezett tanulók 92,1%-a napi rendszerességgel televíziózik, 33,3%-a videózik is. A szombathelyi diákok hétköznaponként átlagosan 3–4 órát fordítanak televíziózásra és videózásra. Ebben a tekintetben alaposan túltesznek a szüleiken! A megkérdezettek körében feltűnő a reggeli és délelőtti tévénézésre fordított viszonylag jelentős idő, de csúcsidőnek számít az este és az éjszaka(!) is. Nemenkénti bontásban vizsgálódva megállapítható, hogy a lányok főleg délután és este 1–2 órát, a fiúk este, illetve éjszaka 3–4 órát tévéznek. Ugyanakkor a fiúkra jellemzőbb a reggeli és a délelőtti tévénézés is 1–2 órában. Az iskolatípusonkénti helyzetkép is roppant tanulságos. A legtöbb időt (3–4 órát) a művészeti szakközépiskolások töltik a televízió előtt. A gimnáziumba járók viszont a legkevesebbet, csupán 1–2 órát.

Hétfvégén más a helyzet. A tévénézésre fordított idő jobban eloszlik a napszakok között, de szombaton és vasárnap is délután és este éri el a tetőpontját. A lányoknál 3–4 órára emelkedik az időkeret. A fiúknál is többen lépnek „be” a 3–4 órát tévézők táborába. A hétfégi televíziózásban már jelentősebben bekapcsolódnak a gimnazista fiúk és lányok is.



1. ábra  
A tévénézés motivációi  
a megkérdezettek körében

A mintánkban szereplők 69%-a szórakozási céllal néz televíziót. Többségük gimnáziumba jár. Ha szabadidő-struktúrájukat felidézük, láthatjuk, hogy ők a legszorgalmasabb tanulók, továbbá sokat sportolnak és olvasnak, de viszonylag kevés időt tölte-

nek a televízió előtt. Ha televíziót néznek, akkor egyértelműen szórakozni akarnak. A megkérdezettek 14%-a vágyik művészi élményre. Ők tanulnak a művészeti szakközépiskolában, és ők töltik a legtöbb időt a televízió előtt.

Vizsgáltuk azt is, hogy a tévézésen kívül a nap huszonnégy órájából a diákok mennyi időt fordítottak arra, hogy mindennapi problémáikat, gondjaikat, örömeiket megbeszéljék a szüleikkel, testvéreikkel, barátaikkal és osztálytársaikkal.

idő- mennyiség	szülő	testvér	barát	osztály- társ
1–60 perc	59%	36%	42%	52%
1–2 óra	19%	22%	24%	11%
2–3 óra	6%	16%	19%	15%
3 óránál több	8%	2%	13%	9%
semmi	8%	24%	2%	13%

#### 1. táblázat

*A személyközi kommunikációra fordított idő*

A 1. táblázat adatai rávilágítanak arra, hogy a 15–16 évesek számára még nagyon fontos a szülőkkel folytatott társalgás, bár az időráfordítási arányokat tekintve, interperszonális kapcsolataikban már meghatározóbb szerepet töltenek be a kortárs csoport tagjai. A különbséget az utóbbiak javára főként a barátokra fordított több idő igénye jelzi. Ugyanakkor igen meglepő, hogy a megkérdezett diákok 24%-a egyáltalán nem kommunikál a testvérével! Vagy ha igen, akkor válaszában nem tartotta lényegesnek annak feltüntetését.

Összességében elmondható, hogy a középiskolások napi 1–2 órát szánnak társas kapcsolataik életben tartására. E tényre támasztja alá, hogy a „Hol és kivel töltöd el legszívesebben a szabadidődet?” kérdésre a válaszolók 22,5%-a a baráti társaságot, 18,7%-a a sportpályát, 11,5%-a a mozi, 10,6%-a valamilyen klubot, tehát a társas életnek olyan színterét jelölte meg, ahol barátokkal találkozhat. Kissé meglepő, de érthető, hogy a tévé kimaradt a felsorolásból, és a moziba-járásnak is eléggé alacsony a mutatója. Az interperszonális kapcsolatok ápolásának a tévé és a mozi sem kiemelt szerepe.

„Mennyi időt fordítasz naponta tanulásra, olvasásra és moziba-járásra?” – tettük fel a kérdést a tanulóknak. A diákok több mint 30%-a 1–2 órát, 47%-a 2 óránál többet, 13%-a 3 óránál is többet tanul naponta. A legszorgalmasabb tanulók többsége gimnáziumba járó fiú. Legkevesebbet a szakközépiskolás lányok tanulnak. Megnyugtató, hogy a napi időráfordítási keret rangsorában minden metszetben a tanulás kerül az első helyre! Olvasásra a 15–16 évesek naponta mindössze 30 percet fordítanak. A moziba-járásra nem a naponkénti, hanem inkább a havonkénti alkalom a legjellemzőbb. A diákok 29,4%-a havonta legalább egyszer elmegy moziba. Igen öröndetes, hogy a megkérdezettek 32%-a naponta 2 óránál is többet hódol valamely hobbi jellegű tevékenységnek. A mintánkban szereplő tinédzserek főleg a sportolást kedvelik. Az aktív sportolók többsége gimnazista fiú és szakközépiskolás lány.

Diákjaink egyik legkedveltebb időtöltése a filmnézés. A filmek számukra egyben a legnépszerűbb műsort jelentik a képernyőn. A 15–16 évesek 88,2%-a kizárólag a filmek kedvéért ül a televízió elé. A szombathelyi középiskolásoknak mindössze 3,3%-a nézi rendszeresen a tévéhíradót. Alkalmanként még sportközvetítéseket és könnyűzenei koncertet néznek szívesen.

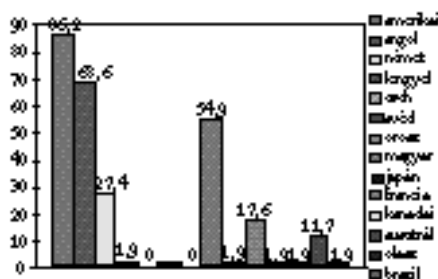
Sajnálatos, hogy az arányok az audiovizuális információs kultúra egyoldalúságára vallanak, bár önkritikusan meg kell jegyeznünk, hogy a hagyományos információs csatornák használatáról nincsenek adataink.

A vizsgált korosztály körében a tetszési indexek alapján – 1-től 5-ig osztályozva – az alábbi műfajok preferáltak:

filmkomédia, filmvígjáték: 56,8%;  
akciófilm: 29,4%;  
katasztrófafilm: 23,5%;  
sportfilm: 23%;  
horror: 19,6%;  
kalandfilm: 17,6%;  
háborús és egyéb történelmi film: 15,6%;  
film dráma, filmtragédia: 15,6%;  
animációs film: 13,7%;  
dokumentumfilm: 11,7%;  
mesefilm: 9,8%;  
burleszk: 7,8%;  
művészfilm: 7,8%.

A filmdráma és filmtragédia, valamint néhány más jellegzetes műfaj – animációs film, dokumentumfilm, burleszk – és a művészfilm viszonylag jó megítélése arra vall, hogy a filmnyelv és a filmtörténet oktatásának eredményei máris mérhetőek. Ezeket a filmfajtákat ugyanis az egyéb kategórián belül a művészeti szakközépiskolások nevezték meg és osztályozták jó jegyekkel.

A filmek nézettségének nemzeti hovatartozás szerinti – előzetes várakozásainkat igazoló – rangsora diagramunkról egyértelműen leolvasható.



2. ábra  
A filmek nézettsége  
a gyártó ország alapján

A fenti sorrendet erősítette meg egy másik lista is. A diákok kedvenc filmjeiket és színészeit csaknem kizárólag Hollywood kínálatából választották.

A legtöbb voksot kapott filmek rangsora: *Trainspotting*; *A cápa*; *Úszó erőd*; *Hair*; *Ponyvaregény*; *Die Hard*; *Titanic*.

A legkedveltebb színészek rangsora: *Bruce Willis*; *Steven Seagal*; *Julia Roberts*; *Kevin Costner*; *Anthony Hopkins*; *Harrison Ford*.

A megkérdezett középiskolások 82,3%-a a kedvenc világsztárja mellett néhány magyar színésszel is rokonszenvez ugyan, de a hazai művészek nem kerültek be az élmezőnybe.

Választásuk okaként a sztárok mozgalmas, akciódús életét, megnyerő külsejét, divatos öltözködését említik. Ugyanakkor pozitívumként könyvelhető el, hogy a megkérdezett szombathelyi 15–16 évesek 72,7%-a nem követné kedvenc sztárjainak

és filmhőseinek életvitelét, és nem majmolná a külsőségeket sem.

Dolgozatunkban egy hosszabb távú és differenciáltabb kutatási program eddig feldolgozott részeredményeit azzal a szerény szándékkal tettük közzé, hogy a mozgókép- és médiakultúra közvetítésében érdekelt szakemberek figyelmét a problémának az általunk vizsgált korosztállyal való összefüggéseire irányítsuk. Főleg azért, mert az ember leginkább a serdülő- és ifjúkori életszakaszban képes a legrövidebb időn belül eljutni a szivdobbanástól az értelemig. A mozgóképműveltség és a filmizlés fejlesztése szempontjából vétek lenne kihagynunk ezt a „kurta pillanatot,” az ifjúkori nyitottságot.

Felfogásunk szemben áll azokkal a nézetekkel, amelyek szerint a mozi és a televízió csak fásasztja a szemet, és nem fejleszti a látás képességét. Az utóbbi elméletek képviselői szerint az audiovizuális médiumok olyan kész dolgokat találnak, amelyek felismerése, megismerése alig kíván szellemi erőfeszítést. Mi viszont abból indulunk ki, hogy a felnőtté váló gyerek előbb-utóbb leszoktatható a „mindenevőségről”, a különböző mozgóképfajták válogatás nélküli fogyasztásáról. Jó pedagógiai vezetéssel egyre tudatosabbá válhat a viszonya a mozgóképi üzenetekhez. A tudatosításban persze mindenkinek vállalnia kell a maga felelősségét! Különösen a felnőttek társadalmának.

Szombathelyi tapasztalataink pozitívak. A vasi megyeszékhely néhány iskolájában már nem szükséges naponta bizonygatnunk, hogy korunk nyelve az audiovizuális nyelv, és hogy ennek elsajátítása a tizenévesek érzelmi és értelmi fejlődése szempontjából nélkülözhetetlen. A szombathelyi mozgóképkultúrát oktató pedagógusok felismerték, hogy a képzőn korszakában is lehet szemben úszni az árral. A 24. óra utolsó percében nem a megvakítási folyamathoz, hanem a képekben rejlő lehetőségek felismertetéséhez fogtak hozzá. Az ő számukra nyilvánvaló, hogy a filmnyelv értésére, a műsorözből történő válogatásra meg kell tanítani a masszívan tévő-vidéozó és moziba járó gyermekeinket. Az eredményeket, ha csak nyomokban is, de jól reprezentálják az általunk felmért és elemzett adatok.

Országos méretekben is tapasztalható ocsúdás, amit legújabbán a NAT mozgókép- és médiakultúra fejezete indított el. Persze az okosan végiggondolt elvek csak akkor érnek valamit, ha az iskolák és a családok egyaránt az igényes mozgóképkultúra otthonaivá válnak. Jövönk záloga: a kölcsönös bizalmon alapuló, segítő kapcsolat.

### Irodalom

- ANGELUSZ RÓBERT: *Kommunikáló társadalom*. Ferenczy, Bp. 1995.
- BALASSA PÉTER: *Töredék a korszellemhez*. Liget, 1990. 4. sz.
- BARCY MAGDOLNA–HANÁK KATALIN: *Család és televízió*. Jel-Kép, 1985. 1. sz.
- BARCY MAGDOLNA–HOFFMANN MÁRTA: *Családok tévétükörben*. Magyar Közvéleménykutató Intézet, Bp. 1989.
- BARCY MAGDOLNA–TÖLGYESI JÁNOS: *Elektronika – családi használatban*. Jel-Kép, 1991. 1. sz.
- CSEPELI GYÖRGY: *A nevetlen nevelő. A tv-műsorok szocializációs hatásáról*. Jel-Kép, 1989. 4. sz.
- ERDÉLYI ILDIKÓ: *A televízió a családban*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp. 1988.
- FALUSSY BÉLA: *Média az idő mérlegén*. Jel-Kép, 1997. 3. sz.
- HALÁSZ LÁSZLÓ: *A képernyő tekintete*. Gondolat Kiadó, Bp. 1976.

- Képkorszak*. BALASSA PÉTER, KOVÁCS ANDRÁS BÁLINT, TILLMANN J. A. és mások írásai a vizuális kultúráról. Filmkultúra, 1992. 4. sz.
- KÓSA ÉVA–VAJDA ZSUZSANNA: *Szemben a képernyővel*. Eötvös Kiadó, Bp. 1998.
- LÁNYI ANDRÁS: *The Media Is the Mess*. Életünk, 1998. 2. sz. és Liget, 1998. 4. sz.
- MURAI ANDRÁS–TÖRÖK GÁBOR: *A látás megszerzése. A mozgókép-oktatás szerepe a magyar kultúrában*. Életünk, 1997. 7. sz.
- MANDER, JERY: *A televízió zsarnoksága*. Liget, 1995. 1. sz.
- NAGY ANDOR: *Médiapedagógia. Televízió a családban és az iskolában*. Seneca, Bp. 1993.
- PÉNTEKNÉ WEINELT BEÁTA: *A mozgóképek szerepe a 15–16 éves középiskolások szocializációjában*. Szakdolgozat. BDTF, 1998.
- A televíziós jelenség*. Szerk. SZECSKÓ TAMÁS. Gondolat Kiadó, Bp. 1976.
- TILLMANN J. A.: *Szigetek és szemhatárok*. Holnap, Bp. 1992.
- TÖRÖK GÁBOR: *A mozi, a tévé és a tizenéves*. Jel-Kép, 1987. 3. sz.
- TÖRÖK GÁBOR: *A mozgóképek inváziója avagy tette-e valamit a filmoktatás az elkesztés ellen*. Életünk, 1997. 7. sz.
- VÁNYOLOSNÉ CSANÁDI ÉVA: *A televízió hatása a gyermekekre*. Szakdolgozat. BDTF, Szombathely 1998.
- VETRÓ ÁGNES–CSAPÓ ÁGNES: *A televízió és a gyermek*. Animula, Bp. 1991.

**Kiss Judit–Péntekné Weinelt  
Beáta–Török Gábor**

## A különleges szakiskolák

*A szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok iskolai képzésével hosszú évtizedek óta küszködik a magyar iskolarendszer. 1990-ig az ilyen gyerekek oktatása a „normál” intézményrendszeren belül zajlott, főként a kistelepülések és a külvárosok általános iskoláiban, a szakmunkásképzők alacsony presztízsű szakmaín, valamint a dolgozók iskolájának esti tagozatain, nem túl sok sikerrel. A nyolcvanas évek végére már aggasztó méretűvé nőtt azoknak a gyerekeknek a száma, akik nem végezték el az általános iskolát, vagy olyan gyenge eredménnyel végezték el, hogy semmilyen középiskolába nem vették fel őket, és akik beiratkoztak ugyan valamilyen középfokú iskolába, de tanulmányi nehézségeik, magatartási és beilleszkedési problémáik vagy egyéb okok miatt egy-két év után abbahagyták tanulmányaikat.*

**A** gazdasági szerkezet átalakulásával, amikor az állami nagyiparra alapozott szakmunkásképzés üzemi gyakorlatbázisai fogyatkozni kezdtek, illetve világossá vált, hogy a korábban tömegesen, de alacsony színvonalon folyó nagyüzemi

szakmunkásképzés időszaka a végéhez közeledik, s az általános iskolában kudarcos, valamint hátrányos helyzetű gyerekek a szakmunkásképző iskolák számára is feleslegessé, illetve nemkívánatossá váltak. Az oktatási kormányzat és az ilyen típusú gye-

rekekkel kapcsolatban levő intézmények számára azonban az is egyértelmű volt, hogy az iskolarendszerekből való idő előtti kimaradás a társadalmi marginalizálódás veszélyét hordozza magában, ami az évek múltával sokkal több terhet ró a társadalomra, mint a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására és felzárkóztatására tett pedagógiai kezdeményezések támogatása. Lényegében ebből a megfontolásból született az az oktatási forma, amit speciális szakképzésnek neveznek.

A speciális szakoktatás intézményeit egy 1990. évi oktatási törvénymódosítás hívta életre, amikor is a speciális szakiskolák korábbi feladatkörét kibővítették. (1) Ezek az iskolák korábban a fogyatékos fiatalok szakmai oktatását voltak hivatva ellátni, de a törvénymódosítás a nem fogyatékos, szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok szakmai képzését is erre az iskolatípusra bízta.

A speciális szakiskolákkal kapcsolatban az Oktatáskutató Intézetben 1994-ben készült szociológiai vizsgálat, amelynek során 148 iskolaigazgatót és 530 speciális szakiskolást kérdeztünk meg kérdőívek és interjúk segítségével, (2) melyekből az derült ki, hogy ezeknek az iskoláknak a tanulói között a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek az átlagosnál lényegesen nagyobb arányban képviseltetik magukat.

A speciális szakoktatás iránti igényt bizonyítja, hogy e rendelkezés nyomán szinte gomba módra szaporodtak az ilyen típusú képzőhelyek, és egy-két év alatt sokszorosára emelkedett a speciális képzésben részt vevő gyerekek száma.

E képzési forma dinamikus terjedését a fentiekén kívül demográfiai okok is magyarázzák. Az 1990-es évek elején az általános

iskolákba a demográfiai hullámvölgy nyomán igen alacsony létszámú korosztályok kerültek, aminek következtében felszabadult a kapacitás (tanterem, pedagógusok) egy része. Mindez a városi lakótelepi iskolákat és a községi iskolákat érintette a legérzékenyebben, amelyeknek, ha nem akarták elbocsátani a feleslegessé vált pedagógusokat, új feladatokat kellett keresniük a számukra, azaz új szolgáltatásokkal voltak kénytelenek bővíteni képzési kínálatukat.

A speciális szakiskolák ritkán váltak önálló intézményekké; a legtöbb esetben egyéb típusú iskolák mellé „ragasztott” kiegészítő formaként jöttek létre. A speciális szakképzés sok esetben olyan iskolákban került bevezetésre, ahol korábban soha nem folytattak szakképzést, illetve ahol a szakmai képzésnek nem voltak hagyományai, és ehhez sem a szakértelem, sem egyéb feltételek nem álltak rendelkezésre.

A hátrányos helyzetű gyerekek szakképzésének ilyen formában történő megoldását a gazdasági kényszerhelyzet és a pedagógusérdekek érvényesülése mellett oktatáspolitikai megfontolások is indokolták. Az 1990-ben hatalomra jutott jobboldali konzervatív kormánykoalíció kiemelkedő jelentőséget tulajdonított ugyan a tehetséggondozásnak és az elítélésnek, de nem mutatott túlságosan nagy érdeklődést a hátrányos helyzetű rétegek oktatási problémái iránt. Ennek is szerepe volt abban, hogy a szakmunkásképzőkből kiszorult hátrányos helyzetű gyerekek oktatását olyan képzési formákra, illetve olyan képzőhelyekre bízta, amilyenek éppen „adódtak”, vagy amelyek a legkevesebb anyagi ráfordítást igényelték.

A speciális szakképzés 1990-ben történt bevezetését sem viták, sem kísérletek, sem

#### *A speciális szakiskolák tanulóinak jellemzői*

	a válaszadók %-ában (N=530)
lány	74
községi lakos	51
egyik szülő sem szakképzett	35
egyik vagy mindkét szülő munkanélküli	52
csonka család	34
betegség vagy deviancia a családban	37

*A szakiskolák számának alakulása a középfokú oktatásban (a fogyatékosok speciális képzése és a dolgozók iskolája nélkül) 1985 és 1997 között*

Év	Gép- és gyorsíró	Eü. Szakiskola	Spec. nem fogyatékos	Összes iskola
1985/86	58	24		916
1986/87	57	24		945
1987/88	56	25		972
1988/89	58	24		1020
1989/90	63	29		1065
1990/91	63	30	16	1140
1991/92	61	31	123	1313
1992/93	56	30	229	1467
1993/94	49	23	257	1526
1994/95	45	20	252	1538
1995/96	40	14	239	1578
1996/97	31	10	201	1585

Forrás: MKM Oktatás-statisztikai éves jelentések  
és Előzetes oktatás-statisztikai adatok. KSH, 1997.

*A speciális képzés bevezetésének oka az iskolák igazgatói szerint*

	a válaszadók %-ában
igény van rá	17,6
máshová nem veszik fel a gyerekeket	65,5
csökkent a tanulólétszám az iskolában	8,1
egyéb	5,4
nincs válasz	3,4
összesen	100,0
N	148

*Milyen képzési formát működtettek korábban az iskolában*

	a válaszadók %-ában
általános iskola	42,9
szakiskola	12,2
szakmunkásképző	9,5
szakmunkásképző és szakközép	23,1
gimnázium	2,7
fogyatékosok iskolája	3,4
csak speciális	6,1
összesen	100,0
N	148

igényfelmérés, sem előkészítő munka nem előzte meg. A képzés bevezetésének zöld utat nyitó miniszteri rendelet annak célját a következőképpen határozta meg: „Az elméleti ismereteket kevésbé igénylő szakokon, szakmákban, továbbá betanított munkakörökben való elhelyezkedést elősegítő szakképzést nyújt, illetőleg felkészíti az életkezdesre, a családi életre.” (3) Ez a meg-

határozás egyrészt kifejezte, hogy a speciális szakképzést nem átmeneti (tehát valamilyen további oktatási formára előkészítő), hanem befejező (a munkapiacra való kilépést megelőző) oktatási formának szánták az oktatás irányítói, másrészt tartalmazta azt is, hogy a rendelet igyekezett úgy fogalmazni, hogy a képzési célba sok minden (szak, szakma, életkezdes, családi élet)

*Milyen feltételek hiányoztak, amikor elkezdték a képzést*

	a válaszadók %-ában (N=530)
tankönyv	54,2
technika, felszerelés	47,1
tanműhely	46,4
pénz	45,1
tanterem	20,9
tanterv	20,3
szakmai tanár	19,0
közismereti tanár	5,9
engedély	5,9

beleférjen, és óvakodott annak meghatározásától, hogy a szóban forgó képzési forma milyen végzettséget (szakmunkás, betanított munkás, semmilyen) adjon, illetve mire képesítsen. A kérdéses meghatározásból az is világosan látszik, hogy az oktatásirányítók igyekeztek az intézményekre hárítani annak eldöntését is, hogy mit oktatnak valójában speciális szakképzés címén.

A rendelkezések a speciális szakképzés bevezetését fenntartói engedélyhez kötötték, ami a gyakorlatban azt jelentette, hogy ha az iskolák elkészítették a képzésre vonatkozó tervezetüket és azt benyújtották a fenntartónak, általában meg is kapták az engedélyt. A fenntartó önkormányzatok a képzés bevezetéséhez szükséges tantervek elbírálására egyébként sem voltak jogosultak.

A képzés beindításának előkészítése során az iskolák megpróbálták tájékozódni a tantervpiacra, illetve megvásárolták mindazokat a tanterveket, amelyek az általuk tervezett programhoz illeszkedtek, és ezeket átalakítva (saját lehetőségeikhez, illetve elképzeléseikhez illesztve) készítették el helyi tanterveiket. Az így „összebarkácsolt” tantervek minőségét senki sem ellenőrizte, és az így készült tantervekhez természetesen semmiféle taneszköz (tankönyv, feladatlap, segédanyag stb.) nem állt rendelkezésre. Ebből a helyzetből következett a speciális szakképzésben uralkodó tökéletesen áttekinthetetlen tantervi sokszínűség, és a tankönyvhasználat terén is zavaros volt a helyzet. A közismereti tantárgyak oktatásához az iskolák vagy az általános iskolai tankönyveket használták (ami azt jelenti, hogy lényegében átismételték a 7–8. osztályos tan-

anyagot), vagy a szakmunkásképzők tankönyveit. A szakmai tantárgyakhoz pedig vagy szakmunkásképzős tankönyveket használtak, vagy pedagógusok által sokszorosított jegyzeteket. A tankönyvellátás négy év alatt egy lépéssel sem jutott előbbre: a képzés beindításakor az iskolák 54%-a, vizsgálatunk idején pedig az iskolák 69%-a hiányolta a megfelelő tankönyveket.

1994-ben megkérdeztük az iskolaigazgatókat arról, hogy milyen feltételek hiányoztak, amikor elkezdték a speciális szakképzést. Az adatokból az derült ki, hogy az iskoláknak közismeretet oktató tanáraik ugyan elegendő számban voltak, de egyéb tekintetben az anyagi és tárgyi feltételeik nemigen voltak meg.

Az iskoláknak közel felében úgy indították be a speciális szakképzést, hogy sem tanműhely, sem megfelelő technikai felszerelés nem állt rendelkezésre. Az iskolák 90%-ában maga az iskola biztosította a szakmai gyakorlat lehetőségét, de igen gyakran hiányos és máshonnan kiselejtezett gépekkel, elavult technikával felszerelve, tanteremben vagy a szakmai képzésre alkalmatlan, sebtében kialakított, esetleg az iskolák hátsó udvarában, alagsorában rögtönzött „tanműhelyekben”.

A speciális szakképzés beindításához a fenntartó önkormányzatoknak majdnem a fele ígért az iskoláknak anyagi támogatást, de a gyakorlatban csak alig egyharmaduk váltotta be az ígérését. Ha az iskoláknak sikerült is anyagi támogatást szerezniük valahonnan (többnyire pályázati úton), ez semmiképpen nem volt elegendő ahhoz, hogy a szakmai képzés korszerű és igényes feltéte-

*Az igazgatók szerint miért éppen ezeket a szakmákat oktatják*

	a válaszadók %-ában
erre volt igény	22,9
ehhez voltak feltételek az iskolában	24,2
ehhez volt gyakorlati lehetőség	37,3
egyéb	1,3
nincs válasz	14,4
összesen	100,0
N	148

*A speciális szakiskolákban oktatott szakmák*

	a válaszadók %-ában
férfi ipari szakma	16,2
női ipari szakma	16,2
tercier ágazat	9,5
mezőgazdaság	11,5
gazdasszonyképzés	38,5
egyéb	2,7
nincs válasz	5,4
összesen	100,0
N	148

leit megteremtésük. Jó néhány olyan iskolával találkoztunk, ahol később sem sikerült pótolniuk a kezdeti hiányokat, és még két-három évvel a képzés beindítása után is hiányoztak az alapvető tárgyi és személyi feltételeik.

E hátrányos helyzetű gyerekeket oktató képzési formával kapcsolatos problémákat tetézte, hogy kezdetben a speciális szakiskolák ugyanannyi költségvetési támogatást kaptak egy tanuló után, mint a gimnáziumok, ahol nem folyt szakmai képzés. Ez az összeg 1994-ben 20 000 Ft-tal volt kevesebb, mint amennyit a gyakorlati képzést is folytató szakmunkásképzők kaptak egy tanuló után. Ez az indokolatlan megkülönböztetés arról tanúskodott, hogy az oktatásirányítás a speciális szakképzést valójában nem tekintette szakmai képzésnek, illetve nem vett tudomást arról, hogy az itt folytatott képzés ugyanolyan mértékben anyag- és szerszámigényes, mint más szakképző iskolákban. Az alulfinanszírozottságnak volt köszönhető, hogy jó néhány speciális szakiskolában alkalmatlan szerszámokkal és gépekkel, selejtes anyagokat felhasználva tanulták a gyerekek a „szakmai fogásokat”, vagy éppen maguknak kellett megvásárolniuk az

anyagot, amit a gyakorlat során felhasználtak. Lényegében nagyon sok iskolában nem a gyerekek érdeklődése vagy a munkapiaci igények, hanem az anyagi lehetőségek szabták meg azt is, hogy milyen szakmákat kezdtek el oktatni.

Sok helyen azért került sor például éppen a gazdasszonyképzés bevezetésére, mert egy ehhez szükséges konyhát, varrodát vagy gépirótermet tudtak a legkönnyebben, illetve a legkevesebb pénzből berendezni. Gyakori volt, hogy kifejezetten az igénytelenség (mire kell kevés hely, mihez nem kell költséges technikai berendezés, mihez nem kell sok nyersanyag, és mihez találnak szakoktatót az iskola közelében) szempontja alapján döntöttek el, hogy milyen szakmákat oktassanak.

Ilyen módon a speciális szakiskolások pályaválasztási esélyeit nemcsak gyenge általános iskolai bizonyítványuk, szüleik szegénysége és lakóhelyük korlátozta, hanem az iskolák szakmakinálata is. Szakmaválasztásukat gyakran nem érdeklődésük motiválta, hanem a korlátozott lehetőségek határozták be. Az 1994-ben megkérdezett gyerekek 33%-a válaszolta azt, hogy eredetileg nem ebbe az iskolába jelentkezett, és 49%-

*Az igazgatók szerint miben különböznek a speciális osztályok tanulói a többiektől*

	a válaszadók %-ában (N=530)
gyengébb tanulók	62,1
gyengébb képességűek	43,8
rosszabb magatartásúak	34,6
kevésbé stabil családból valók	43,1
szegényebb családból valók	24,2

uk gondolta úgy, hogy eddigi tapasztalatai alapján nem választaná még egyszer ugyanezt a szakmát. Kiábrándultságukat a legtöbb esetben az okozta, amikor kiderült, hogy a speciális szakiskolákban megszerzhető szaktudással és bizonyítvánnyal nincs túl sok esélyük az elhelyezkedésre.

A szakmai infrastruktúra hiánya minden iskolatípus esetében csökkenteti a képzés hatékonyságát, de különösen nagy veszéllyel járt a speciális szakiskolákban, ahol a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek hatékony oktatásához és neveléséhez, igényeikhez szabott és különösen színvonalas pedagógiai módszerekre és taneszközökre lett volna szükség.

Miután a speciális szakiskolákban a kilencvenes években az oktatás színvonalát senki nem ellenőrizte, és miután a képzés kimenetelét sem kötötték vizsgálóhoz, az iskola befejezésekor sem derülhetett ki, hogy mit tanultak a gyerekek. Természetesen az iskolák között igen nagy minőségi különbségek voltak, de ez kizárólag az ott tanító pedagógusok lelkiismeretességén múlt; a szülőknek semmiféle garanciájuk nem volt arra, hogy gyerekeik nagyobb tudással, illetve jobb felkészültséggel hagyják el az iskolát, mint ahogy oda beléptek.

Amilyen bizonytalan volt a speciális szakiskolák képzési célja, olyan tisztázatlan volt az is, hogy milyen képzést nyújtott az iskola. A legtöbb esetben különböző képzési célok (szakmatanulásra való felkészítés, csökkentett értékű szakismeretek nyújtása, az

alapkészségek pótlólagos fejlesztése, felkészítés az életre stb.) és tananyagok egyvelegéről volt szó, és ebben a tekintetben egyes iskolák, sőt ugyanazon iskolán belül egyes osztályok is különböztek egymástól. Vagyis a speciális szakképzés címszava alatt nagyon különböző tartalmú és színvonalú oktatás folyt az iskolákban, és szép számmal akadt olyan oktatási intézmény is, amelynek a gyerekek „parkoltatásán” (az oktatási idő meghosszabbításán, illetve a munkanélküliség elodázásán) kívül igen kevés haszna volt.

A speciális szakiskolai képzés „leépülése” már a kilencvenes évek közepén elkezdődött, amikor egyre kisebb korosztályok léptek be a középfokú iskolákba, és a szakmunkásképzőkben lényegében megszűnt a felvételi szelekció. De ennek a bizonytalan kimenetelű és csökkent értékű szakmai képzésnek csak a NAT, illetve az 1998-as oktatási reform bevezetése vetett véget, amely valamennyi gyerek számára 10 évfolyamos általános képzést tett kötelezővé, és amely ezután csak az OKJ-nek megfelelő, teljes értékű szakmunkásbizonyítványt adó szakmai képzést engedélyezett.

### Jegyzet

- (1) Magyar Közlöny, 1990/XXIII. tv.
- (2) FEHÉRVÁRI ANIKÓ-LISKÓ ILONA-TÓT ÉVA: *A speciális szakiskolák tanulói* (Kutatási zárótanulmány). Oktatókutató Intézet, kézirat, 1995.
- (3) Magyar Közlöny, 1990/XXIII. tv.

*Liskó Ilona*

## Felzárkóztató program egy új módszer segítségével

*Pedagógusként nap mint nap szembetalálkozhatunk azzal a problémával, amikor tanítványaink egyike vagy másika nem képes felvenni a megfelelő haladási ütemet, vagy egyszerűen nem érti azt, amit tanul. Azt is tudjuk, hogy sokszor bizony nemcsak tanulási nehézségekkel kell megküzdeni nebulóinknak, hanem a családi körülmények is negatív irányban befolyásolhatják tanulmányaikat. A nem megfelelő háttér bizony kicsit bonyolultabbá teszi munkánkat. Ezen probléma komplexitását felismerve lépett fel az Alkalmazott Oktatástan Alapítvány, és néhány munkatársa segítségével elindította a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatására írt programot. A program, egy Magyarországon még új tanulási módszerre, a tanulási technológiára épül, amelyet L. Ron Hubbard amerikai oktató és filozófus dolgozott ki és 1972 óta használják a világ harminc országában.*

**H**ogy mi is ez a technológia? Egy alapjaitól lépésről lépésre felépített tanulási módszer, amely megtanít önmagunkban, illetve a tanítványainkban felismerni a tanulást akadályozó tényezőket, és megmutatja azt is, hogy miként tudunk ezeken változtatni. Lényegében minden pedagógus szembesült már azokkal a fiziológiai jelenségekkel, amelyek a gyerekeknél tanulás közben előfordulnak: ásítás, szédülés stb. Ezek bizonyos tanulási akadályok jelenségei, tehát ezek alapján tudja azonosítani a tanár azokat a zavarokat, amelyek meggátolják az ismeretelsajátítást. A családi viszonyokkal ez annyiban függ össze, hogy sajnálatos módon Magyarországon a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek nagyobb része cigány nemzetiségű. Életmódjukban, szokásaikban és gondolkodásmódjukban egészen más felfogást képviselnek, mint a társadalom többi tagja. A roma probléma oktatási oldalról való megközelítése eleddig nem igazán került a középpontba. Minden program a szociális háttér javítását célozta meg és a válságtényezőket nem a műveltség hiányából eredeztette, hanem anyagi jellegűnek fogta fel. A tovább lépés útja azonban vitathatatlanul a cigány értelmiség képzésében rejlik. Csak akkor lehet eredményeket elérni, ha az oktatás-

ból induló alapkészségek fejlesztése terén kezdjük a munkát.

Erre vállalkozott az alapítvány és a projekt vezetője, *Nozdroviczky Sándor*, amikor az elmúlt év szeptemberében válaszolt arra a megkeresésre, miszerint a főváros VII. kerületének egyik iskolájában, a Baross Gábor Általános Iskolában szükség lenne egy hatékony cigányfelzárkóztatósi programra. Az alkalmazott oktatástannak az USA-ban már hatalmas sikerrel vizsgázott „Belsővárosi programját” felhasználva írta meg a saját változatát, messzemenően figyelembe véve a hazai társadalmi viszonyokat és a cigányság etnikai sajátosságait. A programban részt vevő tizenegy hetedikes diák többsége többszörös osztályismétlő (13–16 éves), súlyos tantárgyi nehézségekkel, valamint erősen terhelt családi háttérrel. Közülük kilenc volt cigány származású. Az iskola (mivel régi megoldatlan problémája volt ennek a pár gyerekeknek a gondja) szívesen fogadta a segítséget, és az igazgató is áldozott az ügyért: két hetet és egy állandó tantermet biztosított a projekt számára.

A program első napján ismertették a gyerekekkel, hogy mi fog velük történni, bemutatatták nekik a tanulási technológiát és sor került olyan fogalmak tisztázására, melyek alapvetően szükségesek a közös mun-

kához. Erre azért volt szükség, mert a gyerekek felzárkóztatásával már több más program is próbálkozott – sikertelenül, így vissza kellett adnia hitüket az iránt, hogy bármit képesek megtanulni. A bizalom elnyerése nélkül ugyanis minden próbálkozás eleve kudarcra van ítélve. Ezt követően meghallgatott a tanulók véleménye az iskoláról, a tanulásról, a tanárokról és minden, a tanuláshoz kapcsolódó dologról. Az őszinte beszélgetés végén a gyerekek megnyíltak, leküzdötték előítéleteiket és készek lettek a közös munkára. A programot természetesen komoly, szakmailag megalapozott mérési folyamat kísérte, s a gyerekek viselkedésének változásait pszichológus is vizsgálta. A mérés, értékelés első lépéseként a tanulók személyes interjújában vettek részt, majd tanáraik felmérték írás-olvasás tudásukat, illetve tanulási szintjüket.

Az interjú lélektani jellegű kérdéssora lényegében az érzelmi egyensúlyállapot felmérését szolgálta. Vizsgálta a gyerekek otthoni, valamint iskolai tevékenységét, illetve negatív-pozitív emócióikat az iskolával és a tanulással kapcsolatban.

A tanulási tesztek a tantárgyi lemaradások felmérésével rávilágítottak a leghiányosabb területekre, és ezek alapján a programban résztvevő tanárok minden gyerek számára összeállítottak egy egyéni haladási programot. A mérés első ütemének zárásaként IQ-tesztet töltöttek ki a gyerekek. A teljes tesztelési folyamatot a pszichológus ellenőrizte.

A tényleges lépésekre azonban csak a következő napon került sor. A gyerekek egyéni rokonszenv alapján korrepetitort választottak és elindult az egyéni felzárkóztatás, hiszen minden gyerek a tanárával dolgozott kooperatív munkaformában. A program, mint látható, szakított a hagyományos frontális osztálymunkával, hiszen az volt a tapasztalat, hogy ez a feszített munkatempó-

jú, a tantervi kötöttségek által rögzített és sok esetben bizony alkalmatlan módszer végképp elégtelen a hátrányos helyzetű gyerekek megsegítésében.

Az egyéni felzárkóztatás óriási eredményeket hozott és sok-sok eddig ismeretlen szó vált hirtelen tisztává a tanulók számára. Ahogy felismerték és pótolták korábbi hiányosságait, újra haladni tudtak a tanulással. A korrepetálás módszere is természetesen a tanulási technológia volt, ezzel értek el eredményeket.

A tantárgyi felzárkóztató blokk lezárása után egy általánosabb, az élet és a tudományok kulcsszavait tisztázó, azaz jelentésüket konkretizáló rész következett. A szóztisztázási eljárás során egy, a tanulási technológiában képzett személy szótár segítségével megkeresi és tisztázza a tanulók által meg nem értett vagy félreértett szavakat.

Erkölc, kultúra, nemzet. Számunkra egyszerűnek tűnő szavak ezek, de a tanulókat sokszor e szavak ismeretének hiánya akadályozza meg abban, hogy hatékonyan tanuljanak. A feszített munka során a megértést segítették

elő a szótárak, enciklopédiák, lexikonok és az ezeket támogató demonstrációk is. A művelet célja az volt, hogy a gyerekek fejében tiszta, jól alkalmazható fogalmak alakuljanak ki. A „jól definiáltság” alapfeltétele egy tantárgyi fogalomlista, amelyet az alkalmazott oktatásban munkatársai állítottak össze és használtak ebben az esetben. Az eljárás hatékonyságát bizonyították a program végén a mérés részét képező tesztek is.

A program megalapozó periódusát követte annak legfontosabb része és egyben záróakkordja: a tanulási technológia elsajátítása, a „Hogyan tanuld meg?” tanfolyam. A műveltségi szint emelkedése és ezáltal a könnyebb ismeretsajátítás mellett elsősorban az volt fontos, hogy a gyerekek elkezd-

---

*A tantárgyi felzárkóztató blokk lezárása után egy általánosabb, az élet és a tudományok kulcsszavait tisztázó, azaz jelentésüket konkretizáló rész következett. A szóztisztázási eljárás során egy, a tanulási technológiában képzett személy szótár segítségével megkeresi és tisztázza a tanulók által meg nem értett vagy félreértett szavakat.*

---

ték szeretni az iskolát és a tanulást. Ugyanis képesek lettek arra, hogy tanuljanak, és arra is, hogy minden tárgyat, amelyet tanítanak nekik, könnyebben elsajátítsák. Egyszerűen érdeklődni kezdtek az ismeretek iránt.

Igen fontos részét képezte a munkának a gyakorlati alkalmazás kiemelt szerepe. A roma lakosság ugyanis etnikai jellegénél fogva gyakorlatias, és emiatt mindig is fogékony volt arra, hogy ismereteit gyakorlati úton sajátítsa el. Így a program során minden elméleti anyagot gyakorlati alkalmazással erősítettek meg, miáltal az ismeretek valóságosan is elsajátíthatók lettek. A tanulás mellett a program részeként egy erkölcsnevelő kurzuson vettek részt a tanulók, amely Az út a boldogsághoz című könyv anyagát dolgozta fel. A könyvecske huszonegy fejezete olyan alapvető erkölcsi problémákat vet fel, amelyek sajnos, igen erősen élnek a cigányság körében. A bűnözés, a drog káros hatásai, a szeretet és a tisztelet fontossága nem mindig érthető és elfogadható irányelv a számukra. Az anyag feldolgozásának különlegessége az volt, hogy a foglalkozáson a diákok csoportosan voltak jelen, a játékos beszélgetések során pedig lehetőséget kaptak arra, hogy saját véleményüket, tapasztalataikat elmondva segítsék felismeréseikkel egymást és az oktatót. A tanulási és erkölcsi nehézségek egységes kezelése itt is meghozta a kívánt eredményt. Nemcsak a tanulási készségek fejlődtek látványosan a gyerekeknél, hanem életfelfogásuk is jelentősen megváltozott. Például később többen jelez-

ték, hogy szeretnének tovább foglalkozni a tanulási technológiával és jegyeiket tovább javítani; s rajzaikon is kitüntetett figyelmet szenteltek a világ dolgainak.

A pszichológiai tesztelés és az IQ-tesztek eredményei jelentős fejlődést mutattak, főleg az erőteljesen lemaradt tanulóknál. Alig két hét alatt átlagosan 15 pontos IQ-növekedést értek el a gyerekek.

Az erkölcsi alapértékek általában helyükre kerültek náluk, megnőtt a tanulási kedvük, emelkedett a műveltségi szintjük.

Természetesen korai lenne még egy ilyen program után hosszú távú véleményt alkotni és általános következtetéseket levonni, de tény, hogy voltak és vannak jól tapintható, szinte azonnali eredményei is.

A gyerekek – a tanárok elmondása szerint – kezelhetőek lettek és fogékonyak a tanulás iránt, s javultak a jegyeik is.

A program azonban ezzel nem ért véget. Azonkívül, hogy még sok-sok gyereknek szüksége van a segítségre, tudnunk kell, hogy hosszú távon csak tanárok adhatják meg nekik a segítséget. Az Alapítvány ez okokból benyújtotta a tanulási technológiát okító tanfolyami anyagot az Országos Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottsághoz minősítésre. Jelenleg a fent említett iskola tizenegy pedagógusa végzi A tanulás akadályai – tanítsuk meg tanulni tanulóinkat című harmincórás tanfolyamot. Hiszen jól tudjuk, hogy minden egyes gyerekért felelősek vagyunk.

*Molnár Attila*

## Felső tagozaton vizsgálható szélsőérték-problémák

*Matematikai ismeretekkel rendelkező olvasóink többségének a szélsőérték-feladatok megoldásával kapcsolatban az első gondolata nagy valószínűséggel a differenciálhányadosnak a problémák megoldásához történő felhasználása és az általános iskolás életkor ellentmondásának tényéhez kötődik.*

**P**edig szinte minden olyan maximum-minimum feladat, amelyet rutinszerűen differenciálhányados alkal-

mazásával oldanak meg a felsőbb iskolai szinteken, elemi módszerekkel is megoldható. Sőt, jól képzett matematikusok sem tud-

nak könnyen olyan szélsőérték-problémát felvetni, amelyet ne lehetne megoldani elemi úton, ráadásul leggyakrabban az analízis módszereinek felhasználásával készült megoldásnál lényegesen egyszerűbben. Elemi módszerek alkalmazásakor a differenciálszámítás szélsőérték vizsgálati módszerének általános, nemegyszer sablonos használata jól pótolható az elemi matematika különböző területeiről megfelelően választott egyenlőtlenségek felhasználásával, miként ezt *Hódi Endre* tizenegy A/5-ös ív terjedelmű munkájában (1) rendkívül tanulságosan megmutatja.

Mivel elemi szinten nincs általános módszer, másrészt az elemi matematika alkalmazható egyenlőtlenségeinek száma lényegében korlátlan, a szélsőérték-feladatok megoldása egyedi problémaként vetődik fel. Ezért a szélsőérték-problémák elemi úton történő megoldásai különösen alkalmasak a logikus gondolkodás és az önálló problémamegoldás készségének fejlesztésére.

Az egyenlőtlenségek – mint nyitott mondatok speciális esetei – már az általános iskolások matematikai ismeretszerzésének is tárgyát képezik. Bár a minimum és a maximum kifejezések használata helyett az alapfokú oktatásban e kifejezések szinonimáinak a mindennapi életben elterjedt változatai kapnak nagyobb hangsúlyt (általános iskolások esetén a matematikában is). Ezek a gondolkodási készség fejlesztésének nélkülözhetetlen eszközei valamennyi alakjukban.

A legfontosabb, matematikai szövegekben is korrekt szinonimák:

Minimum: legalább, legkevesebb (legkisebb), nem kevesebb (nem kisebb), több vagy egyenlő (nagyobb vagy egyenlő).

Maximum: legfeljebb, legtöbb (legnagyobb), nem több (nem nagyobb), kevesebb vagy egyenlő (kisebb vagy egyenlő).

A „nem kisebb” (nagyobb vagy egyenlő) és a „nem nagyobb” (kisebb vagy egyenlő) relációk előfordulásakor igyekezzünk egyre gyakrabban használni a „legalább”, „legfeljebb” kifejezéseket. Tanítványainknak mindennapi életükben inkább ezekre lesz szükségük. Természetesen csak jelentésük

tudatosítása mellett van értelme e kifejezéseket használnunk. Tudatosításuk viszont a tantervi követelmények teljesítéséhez nélkülözhetetlen. Erre csak egyetlen konkrét példát említve: a kerekített értékek kettős egyenlőtlenséggel való kifejezések nélkülözhetetlen a „nagyobb vagy egyenlő” relációk használata.

A matematikában elengedhetetlen precíz, egyértelmű fogalmazásra való nevelés igénye és a maximum, minimum kifejezések, valamint szinonimáiknak a mindennapi életben (a matematikai környezetben is!) gyakori használata a tankönyvekben előforduló eseteknél talán több figyelmet igényelne. Hiszen a legnagyobb példányszámú használatos felső tagozatos matematika-tankönyveket tekintve függvények értelmezése, vizsgálata anyagrészen a szélsőérték fogalma az „emelt szintű” tankönyvben csak egy helyen, a Tudáspróba egyik feladatának kérdéseként („Mikor volt a legmelegebb?”) fordul elő, (2) illetve nyolcadik évfolyamon a Néhány nem lineáris függvény vizsgálatakor két függvénynek kerül szóba a minimuma, bár a kidolgozott példák között szereplő abszolútérték-függvénynek is nyilván van minimuma. (3)

Természetesen a szélsőérték-feladatok vizsgálatát, megoldását nem öncélú problémafelvetésként javasolom, hanem más témarészletek tananyagának feldolgozásához, illetve a mindennapi életből választott gyakorlatias problémák megoldásához kapcsolva. A nem kisebb (legalább) és a nem nagyobb (legfeljebb) relációt tartalmazó feladatok már ötödik évfolyamon természetes részeit képezhetik a matematikai ismeretszerzésnek, hiszen az egyenlőtlenséggel felírható nyitott mondatok szöveges megadásának gyakran előforduló kifejezései a „legalább”, a „legfeljebb” szavak, illetve szinonimáik. Sok egyszerű, de mégis tanulságos feladat megfogalmazható (4) ebben a témarészletben. Példaként kettő ilyen feladatot mutatva:

1. Legalább hány darab pénzre van szükség 2657 Ft kifizetéséhez?

Aki azt gondolja, hogy egy darabra, egy ötezer forintosra, az nagyon téved, mert a visszajáró (5000–2657 =) 2343 Ft biztosítá-

sához  $1 \times 2000 \text{ Ft} + 1 \times 200 \text{ Ft} + 1 \times 100 \text{ Ft} + 2 \times 20 \text{ Ft} + 1 \times 2 \text{ Ft} + 1 \times 1 \text{ Ft}$ , azaz 7 db bankjegy (papírpénz), illetve pénzérme (fém-pénz), valamint 1 db „ötezres”, így összesen 8 db kellene.

A felhasznált bankjegyek és pénzérme darabszámának összege akkor minimális (legalább!), ha az összeget így bontjuk fel:

$$1 \times 2000 \text{ Ft} + 1 \times 500 \text{ Ft} + 1 \times 100 \text{ Ft} + 1 \times 50 \text{ Ft} + 1 \times 5 \text{ Ft} + 1 \times 2 \text{ Ft}.$$

A legnagyobb névértékű pénzből kell először a lehető legtöbbet kiválasztani, majd a még megmaradó összegeknél a következő (előzőnél kisebb) névértékkel ezt újra, meg újra megismételni.

2. Egy üzlet pénztárosa 53 600 Ft-ot vitt a postára pénztárzárás után. Mennyi lehetett a bevétel, ha egyik napról a másikra a kasszában legfeljebb 2500 Ft váltópénz maradhat?

A bevétel nagyságának meghatározásához nem szabad elfelejtenünk, hogy nemcsak a következő napra maradhat 2500 Ft a kasszában, hanem az előző napról is lehet ennyi váltópénz nyitáskor a kasszában.

A bevétel alulról becsülve:

- előző napról 2500 Ft maradt a kasszában,
- következő napra nem hagynak váltópénzt.

Ezekkel a feltételekkel kapjuk a bevétel minimumát, azaz legalább

51 100 Ft volt a szóban forgó napon a bevétel.

A bevétel felülről becsülve:

- előző napról nem maradt pénz a kasszában,
- következő napra hagytak 2500 Ft váltópénzt.

Ezekkel a feltételekkel kapjuk a bevétel maximumát, azaz legfeljebb 56 100 Ft volt a szóban forgó napon a bevétel.

Az önálló problémamegoldás képességének fejlesztésére a fentieknél igényesebb feladatokat is kitűzhetünk. Erre példa a következő, egy-egy algebrai és geometriai probléma.

3. Miként kell egy számot két részre bontani úgy, hogy a részek összege a felbontott számmal legyen egyenlő, a részek szorzata pedig a lehető legnagyobb legyen?

Ha a felbontandó számot  $2a$ -val jelöljük, és egyik résznek  $(a + x)$ -et választva, akkor a másik rész nyilván  $(a - x)$  lesz. Ezek szorzata a két tag összegének és különbségének szorzatára vonatkozó azonosság felhasználásával:

$$(a + x)(a - x) = a^2 - x^2.$$

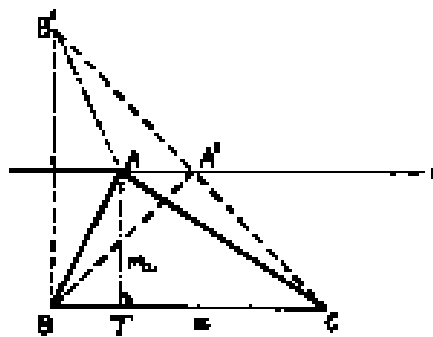
Minden valós  $x$  esetén az

$$a^2 - x^2 \leq a^2$$

igaz, sőt az egyenlőség csak az  $x = 0$  esetén fordulhat elő. A felbontandó szám állandó, így fele, azaz  $a$  is állandó. Ezek szerint a részek szorzata akkor maximális, ha a részek egyenlők. Vagyis éppen felezni kell a felbontandó számot. Ennek az algebrai problémának geometriai értelmezései is léteznek, például: egyenlő kerületű téglalapok közül a négyzetnek legnagyobb a területe.

4. Adott alapú és magasságú háromszögek közül melyiknek a legkisebb a kerülete?

A feltétel szerint az  $a = BC$  alapú,  $m_a = TA$  magasságú háromszög a oldallal szemközti  $A$  csúcsa az ábrán  $t$ -vel jelölt egyenesen mozoghat. A  $t$  egyenes párhuzamos az  $ABC$  háromszög  $BC$  oldalával.



A háromszög  $AB + BC + CA$  kerülete akkor a legkisebb, amikor a  $BA + AC$  oldalösszeg a legkisebb, mert  $BC = a$  állandó értékű a feladat feltétele szerint. A  $t$  egyenesre, mint tükörtengelyre  $B$ -t tükrözve, annak tükörképe  $B'$  lesz, így a tengelyes tükrözés alaptulajdonsága (hosszúságtartó) miatt  $B'A = BA$ . A feladat feltétele szerint  $B, C, B'$  pontok helye rögzített, független az  $A$  csúcspontra választásától. A háromszög kerülete akkor lesz minimális, ha a

$B'A + AC$  összeg minimális. Mivel bármely háromszög két oldalának összege nagyobb, mint a harmadik oldala a háromszögnek, azért ez az összeg akkor minimális, ha az  $A$  csúcs a  $B'C$  egyenesre illeszkedik. Ebben a helyzetben az  $A$  csúcstól  $A'$  jelöli az ábrán. Viszont a  $t$  tükörtengely nem csak a  $BB'$  szakaszt felezi, hanem a  $CB'$  szakaszt is, ezért  $B'A' (= BA') = A'C$ , azaz  $A'BC$  háromszög egyenlő szárú (alapja a  $BC$  szakasz). Ezek szerint egyenlő alapú és területű háromszögek (ha az alaphoz tartozó magassága is megegyezik a háromszögeknek, akkor nyilván területük is) közül annak a kerülete a legkisebb, amelyiknek a másik két oldala egyenlő.

E cikk témáját érintő huszonöt konkrét feladat található a Módszertani Közlemények 1991. évi 5. számában. (5)

(1) HÓDI ENDRE: *Szűlsőérték-feladatok elemi megoldása*. Typotex Kiadó, Bp. 1994.

(2) DR. CZEGLÉDY ISTVÁN–DR. CZEGLÉDY ISTVÁNNÉ–DR. HAJDU SÁNDOR–NOVÁK LÁSZLÓNÉ–DR. SÜMEGI LÁSZLÓNÉ: *Matematika EMELT SZINT Általános Iskola 7. osztály; hatosztályos gimnázium 1. osztály, nyolcosztályos gimnázium 3. osztály*. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 1998, 135. old.

(3) DR. CZEGLÉDY ISTVÁN–DR. CZEGLÉDY ISTVÁNNÉ–DR. HAJDU SÁNDOR–NOVÁK LÁSZLÓNÉ–DR. SÜMEGI LÁSZLÓNÉ–SZALONTAY TIBOR: *Matematika EMELT SZINT. Általános iskola 8. osztály; hatosztályos gimnázium 2. osztály; nyolcosztályos gimnázium 4. osztály*. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 1998, 155., 156. old.

(4) TAKÁCS GÁBOR: *Magánórák algebrából 5. osztály*. I. UNIÓ Kiadó, Bp. 1993, 16–35. old.

(5) TAKÁCS GÁBOR: *Legalább–legfeljebb az alapkörű matematika tanításában*. Módszertani Közlemények, 1991. 5. sz., 284–288. old.

Takács Gábor

## Lakatos Imre kísérletei a tudomány racionalitásának megmentésére

*Lakatos Imrét (1922–1974) az anarchista barát és ellenfél, Paul Feyerabend a racionalizmus utolsó nagy formátumú védelmezőjének, „furcsa és kellemetlen századunk legjobb tudományfilozófusának” nevezte. Zavarba ejtő, ellentmondásos, de őszinte elismerés ez.*

Lakatos egyaránt érzékeny a logikai-metodológiai megfontolásokra és a tudománytörténet eseményeire. Úgy volt kénytelen védeni a racionalizmust, hogy ezzel – ő mondta így – barátaiból (a racionalistákból) ellenfeleket csinált, és megfordítva. Miközben nyíltan *Karl Popper* követőjének vallotta magát, a mester fanyalognak szólt róla, s árulónak tartotta (mondják, Popper nehezen viselte Lakatos kritikáját), ugyanakkor *Polányi Mihály*, *Hans P. Duerr* vagy *Feyerabend* több alkalommal elismeréssel nyilatkoztak Lakatos filozófiájáról. *Forrai Gábor* Lakatos tudományfilozófiáját bemutató tanulmányában találóan jellemezte ezt a helyzetet: „...keveseknek voltak olyan mély meglátásai a tudománnyal kapcsolatban, mint Lakatosnak, s ugyanakkor kevesen követtek el hozzá hasonló dur-

va hibákat. (...) Egyes olvasói pontosan azt tartják forradalmi felismerésnek, ami mások szerint ostobaság.”

De nemcsak gondolatai, illetve kortársainak róla alkotott véleménye volt ellentmondásos, hanem az életét is ilyen ellentmondásosság terhelte: fiatal korában harcos és hívő kommunista (illegális antifasiszta, később agitátor és besúgó) volt. Aztán, mint sokan mások akkoriban, kegyvesztett, de a mozgalomhoz még mindig hű recski munkaszolgálatos lett, s végül kiábrándult antikommunista, aki 1956 után külföldre távozott, ahol mindenféle totalitarizmus ellen felemelte szavát, s aki a tudomány szabadságát is igyekezett védelmezni, amit persze Feyerabend a tudomány totalitarizmusának minden alapot nélkülöző védelmezéseként interpretált: „Miért a tudo-

mányos elit értékítéleteire támaszkodik Lakatos? Miért nem az asztrológusokéra vagy éppen a boszorkánymesterekére?” – kérdezte. Lakatos meg volt győződve róla, hogy ez az egyetlen ésszerű választás, még ha (meggyőzően?) bizonyítani – talán korai és hirtelen halála miatt – ő sem tudta. S mégis... Lakatos védte volna a racionalizmust, „miközben fairsított csinált volna belőlem” – mondta Feyeraabend meg nem írt közös könyvükről.

Lakatos ellentmondásosnak tűnő gondolatai ellenére racionalistának vallotta magát, mert bízott az ész erejében, s hitte, hogy a tudományos elméletek története, az a kutatási program, amelyet a természettudományok megvalósítottak a görög gondolkodóktól napjainkig, ha születésében nem is, de legalább felépítményében racionális. Hitt abban, hogy a tudomány lényege azonos a tudomány történetének racionális rekonstrukciójával. Hitt abban, hogy a tudomány (s annak története) csak a racionális rekonstrukción keresztül érthető meg.

A klasszikus (popperi) örökséget felvállaló tudományfilozófusok közül Lakatos volt az, aki ráébredt arra, hogy a racionalitás nem védhető meg az elitista, relativista és anarchista „radikális tudományfilozófusok” nézeteinek pusztá bírálataival vagy figyelmen kívül hagyásával, hanem csak azal, ha a jogos kritika és a tudomány történetének tényleges figyelembevételével újrafogalmazzuk az ésszerűség normáit.

De hogyan is képzelte Lakatos ezt a racionalitást?

Popper „Logik der Forschung”-jából indult ki. Elfogadta, hogy a tudomány logikája nem alapozható az indukcióra (vagy a formális egyszerűsége), ezért a tudományos racionalitás juszifikacionista (és a hagyományos konvencionalista) elmélete nem megfelelő. Megmutatta azonban azt is, hogy egy elmélet hamisságának végleges és szilárd bebizonyításához sincs elegendő alapunk, mert nincsenek elméletfüggetlen (illetve kevésbé elméletfüggő) empirikus állítások. Felismerte, hogy Popper akkor is tévedett, amikor a cáfolatot (a falszifikációt) alkalmasnak találta arra, hogy az önmagában elég legyen egy tudományos elmélet ki-

küszöbölésére, mert ha ez így lenne, az „az egész tudományt szempillantás alatt kiküszöbölné”.

De, ha sem az igazoláson (a verifikáción) alapuló elképzelések, sem a cáfolaton alapuló nem alkalmasak elméletek logikailag szigorúan megalapozott elvetésére, akkor hogyan fejlődhet mégis racionálisan a tudomány?

Lakatos megoldása elméletek sorozatára („kutatási programokra”), s nem önálló elméletekre vonatkozik, s azt mondja, hogy a tudomány fejlődésének mozgatója a programok „kemény magja” köré szerveződő ségáhipotézisek (pl. a merész elgondolásokon és/vagy az anomáliák feloldásának talaján álló) cseréje. Az elméletek nem küszöbölhető ki cáfolatokkal, csak lecserélhetők egy másik elmélettel. Ez a csere pedig akkor racionális (akkor tartozik bele a tudomány racionális rekonstrukciójába), ha az egymást követő elméletek összemérése során azt találjuk, hogy az empirikus tartalom és/vagy a tartalomtöbblet korroboráltságának (a falszifikáció kiállásának) mértéke progresszíven változott. Ez az összemérhetőség szerinte nemcsak a kutatási programokon belül, hanem a rivális irányzatok között is lehetőséget (segítséget) ad racionális választásra (illetve a racionális rekonstrukcióra).

Ellentétben Popperrel, Lakatos szerint az elvi falszifikálhatóságon alapuló demarkációs kritérium nem alkalmas az elméletek megítélésére, „mivel születése pillanatában minden elmélet meg van cáfolva”. A demarkáció csak a kutatási programokra alkalmazható, s nem a tudományos és metafizikai megkülönböztetésére szolgál, hanem a progresszív és degenerálódó programok, illetve események elválasztására. A tudomány racionálisan rekonstruált (belső) története pedig nem más, mint a progresszív változások története, ami pedig ezen kívül esik, az a tudomány pszichológiájának, szociálpszichológiájának, szociológiájának körébe tartozó (külső) történet.

Lakatos gondolatainak további újszerűsége rejlik abban is, hogy ő nem kívánt egy olyan rögzített (és történetietlen) metodológiát adni, amelyet a tudósoknak mindig követniük kell – a megfigyelések és kísérletek

végzésekor, elméletek megfogalmazásakor –, ha tudományosan akarnak eljárni (hisz ebbe a vállalkozásba a logikai pozitivizmus már belebukott). A módszertani szabályok nála nem mindentől független logikai kényszereket jelentenek, hanem a kutatási programok részeként vannak jelen (mint a képmény magot védő és kifejtő „negatív és pozitív heurisztikák”).

A relativisták gondolataival rokon Lakatos azon véleménye is, amely szerint egy tudóstól racionális – bár nagyon kockázatos – lehet egy degenerálódó (nem progresszív) kutatási program melletti ragaszkodás is, mert csak megfelelő történeti távlatból ítéltető meg, hogy a degeneráció átmeneti vagy végleges volt-e.

Mennyire sikeres

Lakatos kísérlete a racionalitás új normáinak megtalálására (létrehozására)? Mennyire sikerült a „racionalitás” keretei között maradnia, amikor például a tudomány tényleges fejlődését tanulmányozva arra a megállapításra jut, hogy az anomáliák ellenére lehetséges „egy programhoz való dogmatikus ragaszkodás, az

ésszerűség határain belül”, vagy arra, hogy „igen nehéz az olyan kutatási programot legyőzni, amelyet tehetséges és ötletes tudósok védenek”? Ezekre a gondolatokra való reakciókban Popper ellenszenvé és Feyerabend elismerése – például hogy Lakatos elmélete nem mond ellent a tudomány gyakorlatának –, azt hiszem, nem túl biztató.

Vagy mégis? Lakatos írásainak elolvasása után talán választ adhat mindenki (magának) arra a kérdésre, hogy (számára) mennyire lehet elfogadható egy olyan racionalitáselmélet, amely szerint: „...nem lehetséges az azonnali – s persze, még annyira sem a mechanikus – racionalitás. Sem a logikus önkonzisztencia bizonyí-

tása, sem a kísérletező anomáliát kimondó döntése nem tud egy csapásra legyőzni egy kutatási programot. (...) A tudomány történetének racionális rekonstrukciója nem lehet teljesen átfogó, mert az ember nem teljesen racionális állat. ...a megcáfolhatatlan »metafizika« az én megközelítésemben a tudomány racionális rekonstrukciójának szerves része.”

Mit is mond Feyerabend például Lakatosnak a tudomány módszertanáról alkotott elképzeléseiről? „Lakatos olyan szavakat ajánl, amelyek egy módszertan elemeinek tűnnek, de valójában semmilyen módszertant nem ajánl. A ma létező leghaladóbb módszertan szerint tehát nincs tudományos módszer.”

Lakatos olvasása

után mindenki számot adhat (magának) arról, hogy az ördögi bizonyosság – amely Kolakowski szerint talán a természettudományok sajátja lett a 20. században – valóban úgy jellemzi-e a tudományt, ahogy a logikai pozitivisták és iskolai tanáraink tanították? Vagyis a tudomány felépítményében valóban empirikusan és a szigorú

logika erejével megalapozott megkérdőjelezhetetlen ismeretek racionalitása uralkodik, vagy talán van/lehet az ésszerűségnek emberközeli képe is? De miért oly nehéz Lakatos gondolatait elfogadni még akkor is, ha azok láthatóan jól illeszkednek a tudomány gyakorlatához? Talán azért – ahogy Feyerabend vélte, s ami ellen Lakatos bizonyosan tiltakozott –, mert ez lerombolja a tudomány felsőbbrendűségi tudatát? S tényleg ésszerű kitalálni egy olyan racionalitáselmélet mellett, legyen az bármennyire is logikailag megalapozott, amely ha azt találja, hogy „ami valójában történt, nem felel meg elvárásainknak, akkor attól sem riad vissza, hogy azt ajánlja, hogy az egész tudományt kezdjük előlről”?

---

*Lakatos ellentmondásosnak tűnő gondolatai ellenére racionalistának vallotta magát, mert bízott az ész erejében, s hitte, hogy a tudományos elméletek története, az a kutatási program, amelyet a természettudományok megvalósítottak a görög gondolkodóktól napjainkig, ha születésében nem is, de legalább felépítményében racionális.*

---

Mindenkinek ajánlhatom tehát Lakatos írásait, aki saját maga akar meggyőződni arról, mennyiben lehet/van igaz a Feyerabendnek, amikor Lakatos az *Against Method* dedikációjában „társ-anarchistának” mondja. Mindenkinek ajánlhatom Lakatos műveit, aki „furcsa és kellemetlen századunkban” tisztábban akar látni a tudomány ügyei körül. Ajánlom tehát Lakatos ma, amikor a hazai tudományos és pedagógiai életben a tudományfilozófia mértékadó elképzeléseiről leginkább csak hiányos és sablonos képek élnek. Ma, amikor a hivatásos és félhivatásos gondolkodók a tudomány társadalmi/pedagógiai/intellektuális (stb.) szerepéről töprengenek, fontos lenne a tisztán (tisztábban) látás. Talán Lakatos írásainak olvasása is segíthet megtisztítani azt a homályos képet, amelyben Popperről csak a logikai következetességgel (kegyetlenséggel) véghez vitt, tények általi falszifikáció, Kuhnról csak a misztikus-lejárátódott paradigma-fogalom, Feyerabendről a „minden mindegy” rezignált, bakugrásos tudományfilozófiája, *Toulmin*ről csak valami nehezen felfogható, ködös, wittgensteiniánus nyelvjáték-életforma tudományelmélet, Lakatosról pedig a „ke-

mény magot” makacsul védő, s ezért racionalisnak mondott tudós figurája jelenik meg.

Fontos és izgalmas, de nem könnyű olvasmány tehát Lakatos mindkét megjelent műve. A két könyv (ha nem is a teljesség igényével), de jól reprezentálja Lakatos sajnálatosan rövid munkásságát, amely vitathatatlannul századunk egyik legjelentősebb és széles hatású tudományfilozófusává tette. A Bizonyítások és cáfolatok a szerző matematikaelméleti, matematikafilozófiai és heurisztikai elképzeléseinek bemutatása, a másik könyv tanulmányai az ezzel összhangban álló általánosabb tudományfilozófiai nézeteiről tájékoztatnak. Mindenkinek, aki a tudomány életünkben, gondolkodásunkban betöltött szerepére vagy a tudományos elméletek fejlődésére, a racionalizmus védhetőségére kíváncsi, bátran ajánlható a két kis kötet, amivel – több mint húsz évvel Lakatos halála után – jelentős adósságát törlesztette a könyvkiadás. Most már az olvasókon a sor.

(Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai. Atlantisz, Bp. 1997; *Bizonyítások és cáfolatok*. TYPOTEX, Bp. 1998.)

*Sebő Péter*

## Középiskolai filozófia oktatási kísérlet Törökbálinton

1996 nyarán Zsolnai József, akinek a nevéhez az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) pedagógiájának megalkotása fűződik,  
a törökbálinti kísérleti iskolába hívott dolgozni.

Azzal a feladattal bízott meg, hogy középiskolai kísérlete keretében tartalmi és módszertani tekintetben is dolgozzak ki egy olyan, több tanévre kiterjedő tantárgycsoportot, mely a Nemzeti Alaptanterv klasszifikációja szerint főképpen az Ember és társadalom műveltségterülethez tartozik, mint például az erkölcsstan, a vallásismeret vagy a filozófia, kisebb részben pedig más műveltségi területekhez, mint mondjuk a logika. A tantárgycsoportot „házi használatra”,

az egyszerűség kedvéért filozófiai tantárgyaknak neveztük el, a továbbiakban – részben azóta kialakult megszokásból – itt is ezt a megjelölést fogom alkalmazni.

### Miért éppen Törökbálint?

Az „útravaló”, amellyel Zsolnai tanár úr el látott, úgy vélem, éppen kellő mértékű volt: elegendő ahhoz, hogy dolgozni kezdjek, de nem annyi, hogy korlátozzon abban, mit is csi-

nálok. Hat – vegyesen gimnáziumi és szakközépiskolai – osztályban kaptam órákat a 10–12. évfolyamon, általában heti egy-egy tanítási órát a logika és az erkölcsan, kettőt a filozófia oktatására. Az egyik gimnáziumi osztályban külön kísérletképpen tudománytörténetet is tanítani kezdtem. Ami a szellemi műnációt illeti, az iskolában elláttak szakirodalommal az ÉKP pedagógiájának megismeréséhez és megkaptam az érintett tantárgyak már elkészült tanterveit, melyekhez azonban nem kellett szigorúan ragaszkodnom.

Aki 1991-ben kárvalottjává vált annak az elhibázott minisztériumi döntésnek, amelyen néhai *Lukács József* akadémikus kezdeményezése zátonyra futott, esetleg azóta, az elmúlt hét esztendőben próbálkozott a filozófia középiskolai tanításával Magyarországon, az pontosan tudja, milyen nagy lehetőséget jelent ma ekkora óraszámot kapni a középiskola utolsó három évfolyamán.

Lukács József még 1983-ban kezdeményezte azt, hogy az utolsó középiskolai tanévben az akkor kötelezően előírt, a marxista ideológiai nevelést szolgáló világnézetünk természettudományos alapjai tantárgyat váltsa fel egy új tantárgy, a Bevezetés a filozófiába. Ennek a taneszköze egy tematikusan szerkesztett, kommentárokat is tartalmazó szöveggyűjtemény volt, mely hozzávetőleg fele-fele arányban tartalmazott szemelvényeket a marxizmus és más filozófiai irányzatok klasszikusaitól. A tantárgy fakultatív lett, az iskolák választhatták helyette a leíró szociológiai alapismereteket tartalmazó Társadalomismeretet. A rendszerváltást követő évben, 1991-ben azután a Művelődési Minisztérium a szöveggyűjtemény elavult voltára hivatkozva felfüggesztette a Bevezetés a filozófiába oktatását. Noha az érintett tanárok tiltakozásának hatására a rendelkezést egy évvel később hatálytalanították, s azóta két szöveggyűjtemény és hat vagy hét alternatív tankönyv (1) készült el, illetve áll rendelkezésre, az egyesztendő tiltási időszak mégis szétzilálta a filozófia középiskolai oktatásának lassan épülő struktúráját. Legalábbis erre a következtetésre jutott *Tamássy Györgyi*, aki az 1991-es rendelkezést követő fél évtizedre vonatkozóan felmerte az országos helyzetet. (2) Adatai szerint

1996-ban az ország érettségét adó 860 középiskolájának töredékében oktattak csak filozófiát vagy társadalomismeretet, ezekben is csak a befejező tanévben, s hozzávetőleg fele-fele arányban heti egy, illetve két órában.

Úgy gondolom tehát, hogy elfogultság és túlzás nélkül állíthatom: olyan kivételes lehetőséghez jutottam, amelyet jól felhasználni nem pusztán egyéni ambíció kérdése, hanem egyúttal az egész szakmával szembeni kötelezettség is.

### Az első tanév tapasztalatai

Erős a csábítás, hogy konstruáljak egy jól felépített hipotézisrendszert, s ahhoz mérjem az elmúlt két évben végzett munkámat és az ennek során szerzett tapasztalataimat. Egy ilyen konstrukció jótékonyan hatna a kifejtés logikájára, de leplezné azt, hogy – utólag visszatekintve – milyen szegényes volt az a feltételrendszer, amelyet elinduláskor tudatosan megfogalmaztam. Ez az utóbbi változásában mindössze négy kritériumból állt:

1. a filozófia tanításának nem lehet az a célja, legfeljebb a mellékes eredménye, hogy a diákok egyfajta műveltségét növelje, az, hogy – mondjuk – *Petőfi Sándor*, *Arany János* és *Ady Endre* életrajza mellett *Platón*, *Descartes* és *Spinoza* életrajzát is reprodukálni tudják;

2. a filozófiát a lehetőségek határáig filozófusok szövegeinek a kézbeadása és olvastatása révén kell tanítani, mivel a tantárgy egyik – ha nem a legfőbb – haszna az, ha a diákok ilyen, tanulmányaik során sehol mást meg nem ismert fajtájú szövegekkel ismerkednek, azokat olvassák, gyakorolják;

3. a filozófusok írásai a kezdők, a filozófiával éppen csak ismerkedők számára rendkívül nehezen olvashatók, ezért a válogatás egyik legfontosabb szempontjának az olvashatóságnak kell lennie, s ennek a szempontnak az érvényesítéséért akár más szempontokból vitatható kompromisszumokat is vállalni kell;

4. a filozófiával éppen csak ismerkedő diákokban elég gyorsan kialakul az a benyomás, hogy a filozófia túlzottan ráérős embereknek a józan észről messze elrugaszkodott elmélkedése mondvacsinált kérdéseken. Célszerű ezért úgy kezdeni a tanítását, hogy

a józan észről indulunk el és újra meg újra visszatérünk hozzá, ameddig ez egyáltalán lehetséges.

Ebben a négy tézisben lényegében azok a tapasztalatok összegződtek, amelyeket a filozófia tanítása során korábban szereztem. Első törökbalinti tapasztalataim sem voltak mások, mint a korábbiak, s amennyire tudom, ezeket sokan osztják velem: a diákok körében kezdetben sem mértéktelen lelkesedés is gyorsan lelohadt, és csoportonként legfeljebb ketten-hárman kapnak rá a filozófia sajátos ízére.

Nem tudom, hogyan alakultak volna a továbbiak, ha az első félév végén nem kerülök szembe azzal a feladattal, hogy írásos szaktanári jelentést készítsék az addigi eredményekről és kudarcokról. Ez arra kényszerített, hogy a mindennapi rutinnál mélyebben és elemzőbben próbáljam meg végiggondolni tapasztalataimat, egy-egy értelmezési keretben próbáljam összefoglalni azokat. Kiegészítve azzal, amit akkorra már kezdtem elsajátítani a Zsolnai-pedagógia szemléletmódjából, hogy tudniillik ne a saját tevékenységem, hanem a diákok tevékenysége felől próbáljam meg szemlélni a folyamatokat, ne a saját feladataimat tartsam szem előtt, hanem azokat, amelyeket nekik kell elvégezniük, s azokat a képességeket, amelyekkel ehhez rendelkezniük kell, illetve amelyeket ezek a feladatok fejlesztenek. Másképpen megfogalmazva a kérdést: mi váltja ki bennük a filozófiával szembeni ellenállást, ha nem abból a feltevésből indulok ki, hogy elveteműlt, mindenféle iskolai tevékenységgel szemben destruktív magatartást tanúsító gazemberek?

Az utóbbi, nyilván csak pedagógiai tehetetlenkedéseim önironikus karikírozására szolgáló hipotézisnek ellentmondott két ta-

pasztalat. Az első az, hogy szorgalmasan elvégezték azt a feladatot, amelyet én másodlagos jelentőségűnek tekintettem, nevezetesen: utánajártak a mindig éppen soron következő filozófus életrajzában. A másik az, hogy a szűkebb értelemben vett filozófiával szemben az erkölcsstan viszonylagos „sikerághozatnak” bizonyult. Érdemesnek tűnt tehát egyfelől abból kiindulni, hogy miben különbözik valamely életrajzi szöveg egy filozófiai szövegtől, másfelől abból, hogy mit csináltam az erkölcsstanórakon másképpen és mennyiben volt más jellegű az a feladat, amit a diákoknak ott kellett elvégezniük.

Az első kérdésre elég kézenfekvő válasz az, hogy az életrajz deskriptív jellegű szöveg, amelyet csak reprodukálni kell, a filozófiai szöveg viszont argumentatív jellegű, magas fokon elvont, s analitikus olvasást igényel, literális értelmezéssel megközelíthetetlen. Ez a válasz azonban önmagában nem kielégítő. A diákok nem itt találkoznak először argumentatív jellegű, elvont szöveggel; ennek a szövegtípusnak a legjellegzetesebb lelohelye a matematika-tankönyv.

Az is igaz persze, hogy a matematika sem tartozik a közkedvelt tantárgyak közé. Olyan szöveggel sem itt találkozunk először a diákok, amelyek literálisan nem értelmezhető, hiszen elemeznek szépirodalmi alkotásokat. (Az is igaz persze, hogy a magyartanárok keményen megizzadnak a cselekmény reprodukciójától való elszakadásért, és sok diáknál nem is járnak sikerrel.) A filozófiai szövegek viszont nemcsak ezt a két nehézséget egyesítik, hanem kritikai reflexiót is igényelnek – s talán ennek a képességnek a kialakítása és fejlesztése volna a filozófia tanításának legfőbb célja –, ami abban a józan ésszel felfoghatatlan állapotban csúcsosodik ki, hogy ugyanarról a kér-

---

*Aki 1991-ben kárvallottjává vált annak az elhibázott minisztériumi döntésnek, amelyen néhai Lukács József akadémikus kezdeményezése zátonyra futott, esetleg azóta, az elmúlt hét esztendőben próbálkozott a filozófia középiskolai tanításával Magyarországon, az pontosan tudja, milyen nagy lehetőséget jelent ma ekkora óraszámot kapni a középiskola utolsó három évfolyamán.*

---

désről különféle vélekedések vannak, s értelmetlen felvetés, hogy melyik igaz, és miért nem csak azt tanuljuk.

A matematikával való részleges párhuzam még egy tekintetben volt tanulságos: főként ott vannak ugyanis előzményei annak, hogy tudatosított módon gondolkodási műveletso- rokat, algoritmusokat tanulnak. A logikával való kísérletezgetéseim során elég hamar le kellett tennem arról, hogy közvetlenül annak szisztematikusan felépített elméleti alapjait próbáljam tanítani, abban a pillanatban viszont, hogy jópofa, já- tékos feladatok töme- ges megoldásán ke- resztül közelítettük meg a tárgyat, igazi sikerágazattá vált. *Raymond Smullyan* lovagjai és lókötoi (3) iskola-, sőt, Törökbá- lint-szerte legendássá váltak.

A második kérdé- sre, hogy ti. mit csinál- tunk másképpen er- kölcstanból, lényegé- ben két válasz kínál- kozott. Az első az én „bűnöm”, hogy kez- detben, az alapfogal- mak bevezetésénél szakítottam az eredeti szövegek olvastására való alapozás elvé- vel, s meglehetősen sokat prelegáltam. Így a diákoknak az álta- lam előadottakat pusztán reprodukálniuk kellett. A másik az, hogy viszonylag gyorsan rátértünk néhány, napjainkban eleven etikai vitakérdés újság-, illetve folyóiratcikkek és szemelvények alapján történő megvitatásá- ra (pl. abortusz, eutanázia, klónozás, könnyű drogok engedélyezése stb.). Feltételezhető, hogy a filozófia klasszikusainál lényegesen olvasmányosabb szövegek mellett a problé- mák életközeli volt is szerepet játszhatott a nagyobb együttműködési készségben. A diákok érezkelhették, hogy ezekkel a kérdé- sekkel életük során maguk is szembesülhet-

nek – ha ugyan némelyikkel nem szembesül- tek máris.

Összegezve a fentieket, arra a következte- tésre jutottam, hogy a filozófia nemcsak azért vált ki ellenállást a diákokból, mert minden- napi életüktől, tapasztalataiktól és élményvi- láguktól távolesőnek látszó kérdéseket és el- vont, nehezen olvasható szövegeket jelent a számukra, hanem azért is – sőt, talán főkép- pen azért –, mert szokatlan, ismeretlen felada- tot, amelyhez nincsenek kész megoldási sé- máik. Ez a helyzet szükségszerűen frusz- trálja őket. Reagálásuk

természetes: megpró- bálnak meglevő képes- ségeikre támaszkodni, vagy passzivitásba vo- nulnak, esetleg aktívan destruálnak.

A tanulság pedig az, hogy meg kell pró- bálni több tanévre széthúzva, fokozato- san, az életközeli problémáktól és a már kialakított képessé- gekről elindulva eljut- ni a filozófiáig.

Működő modellt ehhez az elképzelés- hez az észak-rajna- vesztfáliai oktatási rendszerben találtam. Németországban egyébként 1972 óta tanítanak a középis- kolákban filozófiát a nyilvános iskolákban,

1919 óta törvénnyel szabályozott vallások- tatás szövetségi szintű megállapodással be- vezetett alternatívájaként. Észak-Rajna- Vesztfáliában – hasonlóan négy másik szö- vetségi tartományhoz – a filozófiát válasz- tották alternatív tantárgyként, s a 11–13. évfolyamon háromtanéves programot alakít- tottak ki, amelyhez heti három tanítási órát biztosítottak. (Az érettségivel zárható kur- zus két tanéven keresztül öt tanítási órát je- lent.) Mi legfeljebb csak álmódozhatunk ilyen tágas térről a filozófia oktatása számá- ra, de a program felépítése több szempont-

---

*Összegezve a fentieket, arra a következtetésre jutottam, hogy a filozófia nemcsak azért vált ki ellenállást a diákokból, mert mindennapi életüktől, tapasztalataiktól és élményviláguktól távolesőnek látszó kérdéseket és elvont, nehezen olvasható szövegeket jelent a számukra, hanem azért is – sőt, talán főképpen azért –, mert szokatlan, ismeretlen feladatot, amelyhez nincsenek kész megoldási sémáik.*

*Ez a helyzet szükségszerűen frusztrálja őket. Reagálásuk természetes: megpróbálnak meglevő képességeikre támaszkodni, vagy passzivitásba vonulnak, esetleg aktívan destruálnak.*

---

ból nekünk is tanulságos lehet. Először azal, hogy öt-hat tematikus egységre bomlik, melyek általában egy, legfeljebb két félévet töltenek ki. Ilyenek a Bevezetés, az Antropológia, az Etika, a Politikai filozófia, a Történetfilozófia stb. Másodszor azért, mert a program kezdetén még egységes „menü” (Bevezetés; Antropológia; Etika) már a 12. évfolyam második félévében alternatívákra bomlik (Politikai filozófia vagy Történetfilozófia), a 13. évfolyamon pedig már hatnyolc különféle tematikából lehet választani (Gondolkodás és megismerés; Tudományfilozófia; Nyelvfilozófia; Művészetfilozófia; Vallásfilozófia; Ontológia; Természetfilozófia stb.). Harmadszor, mint látható, ott a konkrétabb, „ember- és életközeli” témák felől haladnak az elvontabbak felé. Végül azért, mert láthatóan nem törekednek arra, hogy átfogó képet adjanak a filozófia egész történetéről, bár ez igazán világossá csak akkor válik, ha megnézzük az egyes témák részletesebb tartalmi leírását.

### A jelenlegi helyzet

A filozófiai tárgyak rendszere a törökbálini kísérletben a második évben mindezek után némileg átalakult. A program kiindulópontja a logika: a Smullyan már idézett gyűjteményéből vett feladatoknak a megoldása során fokozatosan kell eljutni néhány alapvető gondolkodási műveletünk és alapelvünk tudatosulásához (hipotézisek felállítására, az ellentmondás elve, az ellentmondásra vezető hipotézisek elvetése stb.). Az időrendben is második elem: az etika. Tartalma harmadik éve alakul. A jelenlegi elképzelés szerint ennek a bevezetéseként kapna helyet az antropológia, majd néhány alapfogalom tisztázására kerülne sor. Ekkor olvasnánk először klasszikusoktól származó szemelvényeket, és itt határoznánk meg először fogalmakat, tisztázva egyúttal a definíció különböző típusait. A tematikus egység gerincét azonban változatlanul aktuális erkölcsi vitakérdések önálló feldolgozása jelentené, a fennmaradó idő pedig néhány etikai irányzat megismerésére szolgálhatna.

Felhasználva azt a lehetőséget, hogy a filozófiai tárgyakat *Tompa Tamás* kollégámmal bontott osztályoknak tanítottuk, ezt kö-

vetően választási lehetőséget nyújtottunk a diákoknak. Az „étlapon” három alternatíva szerepelt: a matematikai logika, a politikai filozófiák és a vallásismeret. (A teljes szabadságot, sajnos, nem tudtuk biztosítani; arra volt lehetőség, hogy osztályonként a „többeséget” kapott két tematikus egység között volt lehetséges az egyéni választás.) Az eredmény több szempontból is tanulságos volt.

Egy kisebb létszámú, informatikus szakképzésben részesülő osztály szinte egységesen a matematikai logikát választotta, s utóbb is elégedettek voltak a döntésükkel: úgy értékelték, hogy ez nagyon hasznos kiegészítést jelentett szakmai tanulmányaikhoz. (Újra elővettük Smullyan feladatait, ezeken tanultuk és gyakoroltuk a formalizálást az elsődendő kijelentés kalkulusban.) Egy másik osztályban viszont a politikai filozófiák és a vallásismeret közötti választásban szinte pontosan meg lehetett húzni a fiúk és a lányok közötti választóvonalat, ami egyúttal az informatikai és a vendéglátóipari szakképzésben részesülők közötti választóvonalat is jelentette.

Az előbbi témát már teljes egészében eredeti filozófiai, történelmi és politikai dokumentumok elemzésére építettük fel; abban a reményemben viszont csalódnom kellett, hogy történelmi tanulmányaik eredményeképpen diákjaim legalább az újkoriak között ott-honosan fognak mozogni. (Igaz, ehhez az is hozzájárulhatott, hogy történelem tantárggyal jócskán el voltak maradva a tantervhez képest.) Érdeklődésük viszont kifejezetten inspiráló volt; arra például eredeti szándékaimmal ellentétben ők vettek rá, hogy a nemzetiszocialista és a fasiszta ideológia dokumentumai közül is vegyünk kézbe néhányat. Az eredeti elképzeléseket legkevésbé vallásismeretből sikerült megvalósítani. Belátva azt, hogy az erre vállalkozó csoport teljesítőképessége volt a legkisebb, itt meg kellett elégedni azzal, hogy a diákok elsősorban *Glaserapp* könyve és esetlegesen néhány más munka alapján feldolgozták és kiselőadások formájában ismertették a legfontosabb világvallásokat és keresztény egyházakat.

A program negyedik pontja a Bevezetés a filozófiába címet viseli, ekkor térünk végre rá a tulajdonképpeni, legszűkebb értelemben vett filozófiára. Elsőként ennek az anyaga

már tankönyvként használható kéziratban is elkészült, s most, a harmadik tanévben az éppen ezt tanuló diákok már nem csupán alkalmanként kapnak a kezükbe újabb meg újabb szemelvényeket, hanem szeptemberben megkapták fénymásolatban a „tankönyvüket”. A kiindulópont – és az újra meg újra visszatérő hivatkozási és viszonyítási alap – az eredeti elképzelésnek megfelelően a józan ész, s a filozófia néhány problémája (lét, jelenség és valóság, tér és idő, megismerés, kauzalitás, nyelvi jelentés, igazság) úgy jelenik meg benne, mint a józan ész állásponjtjában való kértely. A felépítés tehát tematikus, közben azonban – ha nem is szigorú kronológiai rendben – néhány kivétellel sorra kerülnek a filozófia történetének legfontosabb klasszikusai: *Platón* és *Arisztotelész*, *Szent Ágoston*, *Bacon*, *Descartes*, *Spinoza*, *Locke*, *Leibniz*, *Berkeley*, *Hume*, *Kant* és *Hegel* szerepelnek az anyagban. Bemutatásuk a tematikához válogatott szemelvényeik alapján történik, amihez a tankönyv feldolgozási szempontokat, kommentárokat, fogalom- és irodalomjegyzéket, végül rövid életrajzokat ad kiegészítésként.

Végül a program utolsó egysége a Filozófiai irányzatok munkacímét viseli, a 19–20. század néhány jellegzetes filozófiai problémáját és gondolkodóját mutatná be, s eddig egyszer, egy végzős gimnáziumi tagozatos osztályban került sor vele egy kísérletre. A megelőző tanévben a diákok párhuzamosan tanulták a logikát, az etikát és a bevezetést – saját megfogalmazásuk szerint mérgezést is kaptak a filozófiai tantárgyaktól. Az eredeti el-

képzelés az volt, hogy a tanévet négy tematikus egységre bontva a tudományfilozófiák, a nyelvfilozófia, az egzisztencialista és az életfilozófiák, végül a historicista szemlélet néhány jellegzetes problémájával és alkotójával találkozzanak, ebből azonban csak az első kettőt sikerült megvalósítani. Nyitott kérdés, hogy ennek tervezési hiba volt-e az oka – jelenleg erre a feltevéésre hajlok –, vagy a befejező tanév körülményei között reálisan sem képzelhető el több egy-két problémakör és irányzat körüljárásánál. Mivel azonban Törökbálinton legközelebb három év múlva lesz végzős gimnáziumi osztály, addig ennek ellenőrzésére aligha nyílik alkalom.

A sors iróniája, hogy mire ez a cikk napvilágot lát, szerzője előreláthatóan nem a Törökbálinti Kísérleti Iskola tanára többé, s talán a törökbálinti iskola sem lesz már a Zsolnai-pedagógia kísérleti műhelye. A szerző reméli, hogy kísérletét a filozófia középiskolai oktatására másutt folytatni tudja, s befejezésül hadd köszönje meg volt törökbálinti tanítványainak ilyen módon a közös hároméves munkát

(1) A két szöveggyűjtemény Steiger Kornél, illetve Dörömbözi János munkája, a tankönyvek szerzői: Steiger Kornél, Dörömbözi János, Turgonyi Zoltán, Maria Fürst, Arno Anzenbacher, Turay Alfréd–Nyíri Tamás–Bolberitz Pál, valamint Szabó Árpád–Ferge Gábor.

(2) MFT Hírek, 1997. 1. sz.

(3) L.: SMULLYAN, RAYMOND: *Mi a címe ennek a könyvnek?* Typotex, Bp. 1996.

**Keresztes György**

## Tudományfilozófiai tanulmányok

*A szakemberek és a filozófiai kérdések iránt érdeklődő pedagógusok legnagyobb örömeire új kötettel, egy tanulmánygyűjteménnyel gyarapodott a tudományfilozófiai kérdéseket taglaló hazai szakirodalom. 1998-ban az Osiris Kiadó gondozásában, Laki János szerkesztésében, a Szemeszter sorozatban jelent meg a Tudományfilozófia című kiadvány.*

**A** tanulmánygyűjtemény tíz szerző munkáiból válogat. A könyv szerkeszete áttekinthető, világos. Az Előszóban a szerkesztő összefoglalja az általa kiválasztott tanulmányok fő mondanivaló-

ját. A kötetbe felvett tíz írást a szerkesztő úgy válogatta össze, hogy abból a fele az úgynevezett „bevett nézet” filozófiai kategóriához tartozik, míg a többi a posztmodernista tudományfilozófia elemeibe nyújt betekin-

tést. Mind a két rész végén szerepel egy „áttekintés”, mely az olvasó számára feltejt kérdések segítségével foglalja össze az egyes tanulmányok lényegét, továbbá bőséges bibliográfiával szolgál a téma további tanulmányozásához. Az eligazodást a könyv végén található Név- és tárgymutató is elősegíti. Ismertetőm további részében néhány, számomra – és feltehetően a kollégák számára is – érdekes gondolatot választok ki, melyekhez az oktatással kapcsolatos megjegyzést is fűzök, közel sem törekedve a teljességre.

*Reichenbach* tanulmányában felveti azt a kérdést, hogy milyen gondolkodási folyamatok vezetnek felfedezésekhez, miközben azt a megállapítást teszi, hogy „a gondolkodás pszichológiai műveletei meglehetősen határozatlan, elmosódó folyamatok; szinte sohasem igazodnak a logika előírásaihoz”. Ez igaz mind a köznapi, mind pedig a tudományos gondolkodásra is. Az episztemológia arra vállalkozik, hogy „oly módon konstruálja meg a gondolkodási folyamatokat, ahogy azoknak végebe kellene menniük”. Vagyis nem a valóságos folyamatokkal foglalkozik, hanem azok logikai helyettesítőivel, amit racionális rekonstrukciónak nevez. Az oktatás során általában az ilyen vagy ehhez hasonló módon létrehozott gondolatmeneteket szoktuk bemutatni tanítványainknak is, amikor egy-egy új eredményt, felfedezést mutatunk be.

Több szerző foglalkozik (*Reichenbach, Carnap, Kuhn*) a nyelvnek a megismerésben játszott kiemelkedő szerepével. Carnap szerint a fizikai nyelv egyetlen nyelv. „A fizikai fogalmak mennyiségi fogalmak, számszerű meghatározások. Ez döntő jelentőségű az előzetes becslést lehetővé tevő pontos természettörvények felállíthatóságának szempontjából.” Tanulmányában a szerző kimutatja, hogy minden tudományos mondat lefordítható a fizika nyelvére. Felhívja azonban a figyelmet arra, hogy az előbb ismertetett, általa fizikalizmusnak nevezett nézetet, nem szabad oly módon félreérteni, hogy minden tudomány területén a fizikában szokásos terminológiát kell használni.

*Hempel* az indukció problémáját vizsgálja tanulmányában. Szerinte a tudomá-

nyos hipotézisek és elméletek nem következnek mechanikusan a megfigyelt tényekből. „A kreatív képzelőerő működtetése révén találják ki őket.” Példaként *Einstein* ismeretelméleti megfontolásait, és *Kekulé* példáját említi, ahogyan a benzol gyűrűs szerkezete „megjelent” előtte. A nagy tudományos előrelépéseket szerencsés ötletekkel, intuícióval érik el, és egyetlen olyan szabály sem adható meg, ami hasonló helyzetekben ismételtelen sikert biztosít. *Popper* szerint ezek sejtések, amelyekből olyan következményeket vezetnek le, amelyek aztán megfigyelés útján vagy kísérletileg vizsgálhatók, ellenőrizhetők, az elmélet következményei.

Tanulmányában a szerző rámutat továbbá arra, hogy a tudomány nem megfigyelésekkel, hanem problémákkal kezdődik. Problémák általában akkor támadnak, amikor sejtéseinkben, előzetes várakozásainkban csalatkozunk, elméletünk ellentmondáshoz vezet, megfigyeléseink nem a várt eredményt adják stb. „A probléma sarkall bennünket tanulásra, tudásszerzésre, kísérletezésre és megfigyelésre.” Ezen gondolatoknak az oktatásban betöltött szerepe minden tanár számára ismerős, akik tanítványaikat is új, érdekes problémák felvetésével szokták motiválni egy-egy új anyagrész feldolgozásának kezdetén. Taglalja továbbá a szerző, hogy minden új elmélet új problémákat vet fel, és éppen az új, általa felvetett problémákon keresztül járul hozzá a tudományos tudás gyarapodásához. Felhívja a figyelmet a kritikai megközelítés fontosságára, így különböztetvén meg a racionális tudományt a babona, ma úgy mondanánk: áltudomány különféle formáitól.

Ez napjaink természettudományos oktatásának is egyik igen fontos feladata, hiszen a gyerekek a legkülönfélébb módon kerülnek kapcsolatba áltudományos elméletekkel. Foglalkozik *Popper* azzal is, hogy mitől függ az, hogy valamely elmélet jobb, mint egy másik, rivális elmélet. Ennek okait a következőkben találja meg: pontosabb állításokat tesz; több tényt vesz figyelembe és magyaráz meg; részletesebben írja vagy magyarázza a tényeket; kiáll olyan próbákat, melyeket a másik nem; új kísérleti ellenőr-

zéseket javasol; egyesít vagy összekapcsol különféle, addig egymástól függetlennek tekintett problémákat. A tudás gyarapodásának feltételeit Popper a következőkben látja: az új elméletnek addig kapcsolatban nem hozott dolgok vagy tények kapcsolatára vonatkozóan új és átütő elgondolásból kell kiindulnia, olyan eseményeket kell előrejeleznie, melyet addig még nem figyeltek meg, és végül, de nem utolsósorban, ki kell állnia néhány új, szigorú ellenőrzést.

A posztmodern tudományfilozófia első képviselője *Quine* volt, aki szerint minden elmélet empirikusan aluldeterminált; továbbá felhívja a figyelmet arra, hogy a megfigyelés mint fogalom, sajátos, belső feszültségekkel terhes: „A megfigyelés észleleti evidenciája látja el a tudományos elméletet, ugyanakkor azonban az észlelet privát.”

A természettudományos oktatás megújítására való törekvés filozófiai alapjait sokan az elsősorban *Thomas S. Kuhn* nevével fémjelzett konstruktivista megközelítésmódban látják. Ehhez kapcsolódóan napjainkra már kialakulni látszik egy konstruktív didaktika is, mely többek szerint forradalmasíthatja az oktatást. Kuhn nézeteinek alapját a tudományos fejlődés általa megkülönböztetett két típusa alkotja: a normál és a forradalmi periódus. (Ez utóbbira a didaktikában a konceptuális váltás kifejezést használják.) A tudományos fejlődés normál szakasza gyakorlatilag kumulatívnek tekinthető. A forradalmi szakaszok ellenben olyan epizódok, amelyek „kivételes rálátást nyitnak a tudományos megismerés egy centrális összetevőjére”: „Ide tartoznak az olyan felfedezések, melyek nem illeszthetők be a korábban használt fogalmi keretbe. Egy ilyen felfedezéshez, vagy ennek asszimilálásához meg-

kell változtatni azt a módot, ahogy valaki a természeti jelenségek egy bizonyos tartományát leírja, vagy ahogy erről gondolkodik.” Három példát mutat tanulmányában a szerző ennek illusztrálására. Az egyik az arisztotelészi fizikáról a newtoni fizikára való váltás, melynek központi jelentősége van a fizika oktatásában is. A nemzetközi és a hazai felmérések egyaránt azt mutatják, hogy a gyermeki világkép, ahogyan a gyerekek a jelenségekről és azok okairól gondolkoznak, megdöbbenően hasonlatos az ókori gondolkodó által leírtakhoz. Elemzi továbbá Kuhn *Volta* felfedezését és a kvantumelmélet keletkezését.

A forradalmi változások jellemzésére három példát sorol fel, melyek a következők: holisztikusak, vagyis nem hajthatók végre részletekben, lépésről lépésre, továbbá „megváltozik az a mód, ahogy a szavakat és kifejezéseket hozzákapszjuk a természethez, ahogy meghatározzuk a referenciát”, és végül a hasonlóságok régi mintázatát el kell vetni, és azt újjal helyettesíteni.

Megdöbbenő volt számomra *Feyerabend* tanulmányának olvasása. Felrója a tudománynak, hogy minden hagyományos elméletet kiszorított, például a gyógynövények alkalmazását, az akupunktúrát stb. Véleménye szerint „manapság a tudomány a demokrácia alapszövege, éppúgy, ahogy korábban a társadalom alapszövege az Egyház volt”. Felteszi a kérdést, hogy miért szükséges az iskolában kötelezően tanulni a tudományos tárgyakat; nem lehetne-e ezek helyett mágját vagy asztrológiát tanulni, vagy legendákat megismerni? Meglehetősen szkeptikus álláspontot képvisel a szakértői véleményekkel kapcsolatban is, mondván, hogy sok esetben jutnak különböző eredményekre alapvető elvi és gyakorlati kérdésekben egyaránt. Példaként

---

*A posztmodern tudományfilozófia  
első képviselője Quine volt,  
aki szerint minden elmélet  
empirikusan aluldeterminált;  
továbbá felhívja a figyelmet arra,  
hogy a megfigyelés  
mint fogalom, sajátos, belső  
feszültségekkel terhes:*

*„A megfigyelés észleleti evidenciája  
látja el  
a tudományos elméletet, ugyanakkor  
azonban  
az észlelet privát.”*

---

említi az atomiparral kapcsolatos biztonsági kérdések megítélését, melyek hazánkban is komoly problémákat jelentenek, a különböző rovarirtók, az aerosolos sprayk hatását, az oktatási módszerek eredményességét. A vélemények egyeztetése, majd az egységes álláspont kialakítása politikai döntés eredménye szokott lenni, melynek eredményeként az attól eltérő vélemények képviselőit gyakran elnyomják. Sok esetben tekintélyelv alapján fogadnak el egy-egy véleményt. Tanulmányában Feyerabend rámutat arra is, hogy a tudományt nem egy esetben szakmán kívüliek és olyan tudósok vitték előre, akik a hagyományostól eltérő háttérrel rendelkeztek. „A tanulás az, hogy a nem tudományos ideológiák, eljárások, elméletek és hagyományok komoly vetélytársakká válhatnak, és a tudomány jelentős hiányosságait tárhatják föl, amint egyenlő feltételekkel versenyezhetnek. Egy szabad társadalom intézményeinek feladata ezen egyenlő esélyek biztosítása. A tudomány felsőbbrendűségét csak többféle alternatív nézettel való összevetés után állíthatjuk.”

Boyd tanulmánya a tudományos realizmus jelenlegi helyzetét vizsgálja, Barnes és Bloor írása pedig a relativizmust helyezi nagytó alá. Ez utóbbi rendkívül eredeti példával mutatja meg – Priesley és Lavoisier példáját felhasználva – azt, hogy azonos kísérleti tényeket miként lehet teljesen más elmélet alapján magyarázni. Felhívja a figyelmet arra, hogy ami egy bizonyos kontextusban bizonyítékként szolgál valamely adott nézet mellett, az egy másfajta szempont szerint esetleg egészen más következtetéshez szolgál alapul. A különböző elméletek alapján dolgozó tudósok egészen másként értelmezhetnek azonos tényeket, s eltérő következtetéseket vonhatnak le azokból. Minden tény előfeltevések összefüggésébe van

ágyazva. Az oktatás számára ez azt jelenti, hogy egy-egy új téma feldolgozása előtt feltétlenül fontos megtudni azt, hogy a gyerekek miként vélekednek az adott témával kapcsolatban. Például a mozgások esetében valószínűleg az arisztotelészi gondolkodás elemeinek meglétére számíthatunk. A tanórán bemutatott, vagy netán saját maguk által elvégzett kísérleteket ebben az elméleti keretben fogják értelmezni. A tanárnak az a nem könnyű feladata, hogy a newtoni fizika elemeinek mint alternatív elméletnek a szélesebb magyarázó erejére vezesse rá a tanítványait. A tanulási folyamatban szereplő példák, feladatok pedig lehetőleg a valóságos élet kontextusában jelenjenek meg a gyerekek számára.

A kötetbe foglalt tanulmányok érdekesek, oktatási vetületük is széles körű, nagyon sok példát lehet felhozni a különböző filozófiai gondolatok mellé. Bár tudom, hogy a szerkesztő nem törekedhet a teljességre, mégis hadd említsem meg *Lakatos Imre* hiányát. Függetlenül attól, hogy a kiadó gondozásában nemrég jelent meg válogatás az ő tanulmányaiból, véleményem szerint ebben a kötetben is helye lett volna valamely írásának, például amelyben a tudományt és az áltudományt próbálja meg egymástól megkülönböztetni. Hiányzik továbbá az, hogy a szerzőkről mint kutatókról, s életükről pár gondolat szerepeljen, ami azonban sajnos a legtöbb könyv esetében felróható.

Az igényes válogatást melegen ajánlom a tudományfilozófia iránt érdeklődő olvasóközönség figyelmébe.

---

*Tudományfilozófia. Szerkesztette: LAKI JÁNOS. Osiris Könyvkiadó, Bp. 1998.*

---

**Radnóti Katalin**

## Számok a jogban

*A számok megfejtése a tudományok egyik legősebbike. A mindennapi életünkben megjelenő számok sokféle tartalmat hordoznak magukban, s az idők folyamán az egyes számokhoz lassan kialakuló jelentéstartalom rendeződött kultúránként azonos vagy olykor eltérő jelentéssel. Már a misztikus rendszerek is felfedezik a világ és a számok közti szoros összefüggést; a fizikai világot a matematika alapelveinek engedelmeskedő halmazatként értelmezik.*

**M**ár a kínai hagyomány és a püthagoreus számelmélet is megkülönböztetett páros és páratlan számokat. Míg utóbbiakat a hím princípiumának, a tökéletesnek és aktívnak tekintették, addig az előbbieket a női princípiumot, a tökéletlent és passzívot jelentik.

A számok kultúrtörténeti, bibliai magyarázatai és jelképes tartalmai mellett érdemes vizsgálat tárgyává tenni, vajon a jogban szereplő számok milyen elvek alapján kerültek be a normák szabályozó világába, s miért éppen azokra a számokra esett a választás, amelyek ma már az anyagi és eljárási jog szerves alkotó elemei.

Fontos megjegyezni, bármennyire is kívánunk elszakadni attól, hogy a számok jogbeli szerepét csak racionális és tudományos elvek segítségével keressük, lehetetlen a természetbeli, biológiai, bibliai kapcsolódási pontokat elhanyagolni. Még a jelentősen primitív és analfabéta ókori társadalmakban, az ősi Rómában, sőt *Szent István* és *Szent László* idején a szokásjogban kifejeződő számok (akár büntetési tételről vagy ügyleti tartamról is legyen szó) természeti időegységekhez, vallási elemekhez igazodik, addig a későbbi korok normáiban – e tekintetben – a piaci és gazdasági viszonyok változása miatt erőteljes módosulás következett be.

### A jog és a számok kapcsolata

Mielőtt tárgyunk kifejtését megkezdénénk, ki kell térnünk az időnek a jogban betöltött szerepére is, hiszen az idő és időtartamok (határidők) rendszerint számokban kerülnek kifejezésre.

Az idő a jogi tények között a legkülönösebb, a legegyszerűbb tényező. Az idő meghatározható a filozófia terminusaival, különleges időfogalmak alkothatók a teológia körében, de más az idő elemzése, körülírása a földrajztudományban vagy akár a történettudományban.

A jogot egyik időféleség sem érdekli, csak az a biztos, hogy a jog által vizsgált és általa szabályozott jelenségek elválaszthatatlanok az időtől.

Az időt mint jogi kategóriát több szempontból lehet osztályozni, rendszerezni. A legfontosabb megkülönböztetés az anyagi jogi és eljárásjogi időtényezők között áll fenn. Anyagi jogi rendelkezések azok, amelyek adott életviszony belső tartalmával foglalkoznak, míg az eljárásjogi szabályok kizárólag az egyes jogok eljárási és szervezeti kereteit taglalják.

Az anyagi jogban az idő az adott jog érvényesíthetőségét vagy érvényesíthetlenségét határozza meg. Ezzel szemben az eljárásjogi határidők olyan időtartamokat és időpontokat foglalnak magukban, amelyek a hatóság előtt történő fellépést, a jogorvoslati és egyéb eljárási formákat határolják be.

Az idő általános fogalmán belül megkülönböztetjük az időpontot és az időtartamot, mely utóbbin belül beszélhetünk határidőről, jogszerző időről és egyéb időtartamokról. Az idő mértékegységei egyébként az óra, a nap, a hét, a hónap és az év. A naptári nap a Gergely-naptár szerint meghatározott napot jelent, míg a nap általában huszonnégy órás időtartamot jelöl. A hetet igen ritkán használjuk a jogalkotásban és a jogalkalmazásban, sokkal ritkább gyakorla-

ti jellegű a hónap időtényezőként történő alkalmazása. Itt is általában a naptári hónapot kell hónap megjelölésen érteni, ha nem teljes hónapot akarunk kifejezni, úgy napokban állapítjuk meg az időt. Az év esetében is alkalmazzák a naptári év, a gazdasági év kategóriát; ez utóbbi a kezdő naptól számított 365. napig tartó időkeretet jelöli.

A határidők számításában megkülönböztethető a természeti időszámítás és a jogi időszámítás. Az előbbi órától óráig számol, és nem nagyon gyakorlati, az utóbbi éjféltől éjfélig. A hatályos törvények rendelkezéseiből azonban egyértelműen kiolvasható a határidők számításának módja (Pp. 103. § és Ptké. 3. §):

- a napokban megállapított határidőbe a kezdőnap nem számít bele;
- a hetekben, hónapokban megállapított határidő azon a napon jár le, amely számánál (elnevezésénél) fogva a kezdőnapnak megfelel, ha ilyen nap az utolsó hónapban nincs, akkor a hónap utolsó napja
- ha a határidő utolsó napja munkaszüneti nap, a határidő az azt követő munkanapon jár le.

A legfontosabb törvény szabta magánjogi határidők: az elbirtoklási és az elévülési határidő, melyekre tanulmányom végén szeretnék kitérni. (1)

### A számok

A jogban előforduló legjellegzetesebb számok körében először kell említeni a számsorrend első számát, az egyest. Ennek a számnak mindig kimagasló, megismételhetetlen elsődleges értéke volt, hisz ezt jól példázza az a Manu törvényében lefektetett rendelkezés, miszerint egy élet folyamán három cselekedet csakis egyszer történhet meg:

- a lány férjhezmenetele;
- az adásvétel;
- az örökség megszerzése.

Sajátos szerepet kap a Szent István törvényében említett egy szál gyertya, amit annak kellett az oltárra feláldoznia, aki a vasárnap-i misét elmulasztotta; az illető így vett bocsánatot az egy Istenről, a létezőtől. Ez semmiképp nem tekinthető meglepő szertartás-

nak a keresztény vallás meggyökeresedésének „véres” éveiben.

Az első számhoz kapcsolódó határidők szerepe már 1000-tól megjelenik, amikor Szent István és Szent László törvényei szerint gyakran alkalmazták az egyheti bűjtöt büntetésként (pl. Szent István II. 9–10.).

A középkori szokásjogban az adomány és az ügyletek érvényességét jelzi az esemény utáni egy éven belül megtörtént törvényes iktatás, sőt a saját pecsét alatt vallott, az ügyvédvallásról hiteles bizonyáglevéllel rendelkező ügyvéd az ország bármely bírósága előtt rendszerint egyévi időtartamban járhatott el.

A mai hatályos szabályozásban is rendszeresen előkerül az egy:

- a feltételes szabadság legrövidebb időtartama egy nap; (2)
- a közérdekű munka legrövidebb időtartama egy nap; (3)
- a fiatalkorúra bármely bűncselekmény miatt kiszabható szabadságvesztés egy év; (4)
- a megtaláló a talált dolgon tulajdont szerez a megtalálástól számított egy évet követően (5).

A kettes számot rendszerbontó, tagoló kategóriaként emlegetik némelyek, akiket igazol a hatályos Btk. azon rendelkezése, amely a büntettet és a vétséget határolja el egymástól. (6) A kettőnek meghatározó szerepe van a bünszövetség létesülésénél, hiszen akkor beszélünk bünszövetségről, ha két vagy több személy bűncselekményt szervezeten követ el, vagy ebben megállapodik. (7) A mai szabályok szerint két nap a bírósági jegyzőkönyv elkészítésének határideje, (8) sőt ha a kirepült méhrajt a tulajdonos nem fogja be, azon tulajdonjog szerzhető két nap elteltével (9). Két hónap a nyomozás befejezésének általános határideje, (10) s a szabálysértés és szabálysértési végrehajtás abszolút elévülési határideje is annyi (11).

Ma a tanúk száma is kettő, akár végrendeletről, akár szerződésekről (már ahol szükség van tanúkra) van szó; (12) a magyar középkorban végrendelet volt tehető kegyes adomány céljából: a szülőknek kizárólag gyermekeik javára, illetve életet fenyegető rendkívüli helyzetben két tanú előtt tett kijelentéssel (13) lehetett végrendelezni.

A hármasság művelődéstörténeti jelentőségét az alapozza meg, hogy bizonyos kultúrák legfontosabb szakrális számnak tekintik. (14) A hármasság, főleg a vallási társadalmak, külön kiemelik, s az ott kialakult szokásjog kedvelt száma.

Manu kötelezővé teszi évente a háromszori áldozat bemutatását az ősök szellemének; a házasság megkötéséhez háromévi jegyben járás szükséges; a lélek – mint az emberi élet meghatározója – három fő tulajdonsággal bír. Hammurabinál háromévi szolgamunkával lehetett a családfő adósságát megváltani.

A magyar törvényekben inkább a háromszoros lehetőség a kiemelkedő, mert István rendszerint a legsúlyosabb büntetés – a halál – alkalmazását csakis a harmadik elkövetés után engedte meg (pl. Szent István II. 40. 1.§). *Werböczy* háromféle becsút különböztet meg: közbecsút, örökbecsút, igazbecsút, amik a dolgok értékének megállapítására szolgáltak. (15) A mai anyagi normákban leginkább a büntetőjog favorizált eleme a hármasság, például a szabadságvesztés alsó vagy felső büntetési tételeként. (16)

A büntetőjogi értelmező rendelkezések szerint a csoportos elkövetés akkor valósul meg, ha az elkövetésben legalább három személy vesz részt. (17)

Az eljárásjogban szereplő háromnapos határidő azon perekben fordul elő, ahol a piaci viszonyok megkövetelik a gyors és haldéktalan elintézetést, főképp az ügyekhez fűzött jelentős közérdek miatt; például munkajogi, (18) gyermektartási és apasági perek tárgyalási időköze, (19) váltóperekben a teljesítési, fellebbezési határidő (20).

Három hónap a kollektív szerződés felmondási ideje, (21) a szóbeli végrendelet hatályvesztése, (22) ha a végrendelező tehetett volna írásbeli végrendeletet.

A tartós használatú dolgon fennálló speciális szavatosság elévülési ideje, (23) illetve a munkajogi igény elévülése három év (24).

A négyes szám az érzékelhető teremtett világ teljességét jelenti a szimbolika világában. (25)

Az archaikus rendszerek gyakori száma valószínűsíthető, hogy a természetben meglevő négyes tagolások – négy évszak, négy égtáj – miatt, hisz ezen társadalmak erősen természetközeliak.

Hammurabi az a király, aki a négy égtájat engedelmessé teszi; ez a szimbólum tekinthető a későbbi korok királyválasztásainál a négy égtáj felé tett, s az egész földi világra kiterjedő uralmat jelentő négy kardvágás eredetének.

Manu törvényeiben négy fő bünt fogalmaz meg (köztük az egyik a szeszitalok fogyasztása); szerinte négy eszköz van az ellenség legyőzésére (egyezkedés, ajándék adása, egyenletlenség támasztása, erőszak), és a kasztok száma is négy a hindu világban.

A magyar középkorban a nemeseknek négy kiváltságuk van

(HK. I. 9.), a nemesi bíróságokon mindig négy „derék” férfi volt köteles jelen lenni, majd 1724-ben szervezték meg a kerületi táblákat az ország négy vidékének megfelelően Nagyszombat, Kőszeg, Eperjes és Nagyvárad székhellyel. A mai szabályozásban csak a négy évvel kapcsolatban rendelkezik a jogalkotó, például az országgyűlési és helyi önkormányzati képviselők megbízásának időtartama négy év.

Az ötös sokszor fordul elő büntetési tételként Szent István és Szent László törvényeiben; leginkább szubszidiárius büntetésként jelenik meg öt-tíz tinó átadása az egyes bűncselekményeknél. Ha valaki lopott, akkor levágták kezét, de ez elkerülhető volt, ha például öt tinóval megváltotta magát

---

*A határidők számításában megkülönböztethető a természeti időszámítás és a jogi időszámítás. Az előbbi órától óráig számol, és nem nagyon gyakorlati, az utóbbi éjjeltől éjjelig. A hatályos törvények rendelkezéseiből azonban egyértelműen kiolvasható a határidők számításának módja (Pp. 103. § és Ptké. 3. §)*

---

(Szent István II. 39.); ez az öt tinó az, amely talán az esetleg levágásra kerülő kézen levő öt ujjat jelképezi. A középkorban öt nemes tanú előtt lehetett a végrendeletet tenni, a végrendelet felolvasásával vagy tollba mondásával, amit az örökhagyó és a tanúk azután aláírásukkal és pecsétjeikkel hitelesítettek, és öt feltétel teljesítése kellett a közös tanúvallomás megtételéhez.

A mai jogban gyakori számról van szó, például öt nap a büntetőügyben nem első tárgyalásra vonatkozó tárgyalási időköz, s a sztrájkügyekben alkalmazott leggyakoribb határidő. Öt év a perújítási kérelem beadásának abszolút határideje, (26) s holtnak nyilvánítható az eltűnt, ha öt év telt el az eltűnésétől. (27)

A számsor hatodik száma nagy figyelmet kap a hindu jogban, mert Manu törvénye szerint a tizenkét fiú státus közül „hatféle” fiú örökölhetett. A magyar váltópénc az 1000–1100-as években a hatos.

Werbőczy szerint hat kelléke van a törvénynek, és a szokásjog szerint hat nemes tanúra volt szükség, ha a végrendelkező nem tudott írni.

A hatályos eljárásjogban hat hónap a perújítási kérelem előterjesztésének relatív határideje, (28) hat hónap a rendkívüli felmondás gyakorlásának abszolút határideje, az árverés szünetelése.

A hetes számnak nemcsak a biblia és a mitológia körében van kiemelt jelentősége, hanem a jogban is. Az ősi Rómában – amely hét dombra épült – a legfontosabb jognyilatkozatok hét tanút követeltek meg, például végrendelkezés vagy akár a manns nélküli házasság megszüntetésére tett nyilatkozat is csak hét tanú jelenlétében volt elképzelhető.

A római végrendelet érvényességét a hét rajta levő töretlen pecsét jelzi, mely elrejtí a benne levő tartalmat, s mi már ennek példájára mondjuk legtitkosabb ismereteinkre, hogy „hétpecsétes titok”.

A hindu jogban a házasság a hetedik lépésnél lett érvényes, az elvesztett kasztot hét nemzedék után lehetett visszaszerezni. Szent István korában, aki a vallás ellen vétett, olyan büntetést kapott, amely hét nemzetségen keresztül sújtotta (Szt. István II. 12.

1.§. „Ha pedig ellenkezéstől késztetve, a reá mért büntetést elviselni nem akarná, ismét azon ítélet sujtolja hétszer ízig”).

A magyar középkor kiemelkedő két hete a hét szabad királyi város (Buda, Kassa, Pozsony, Nagyszombat, Bártfa, Eperjes és Sopron) és a hétszemélyes (királyi) tábla, amely valóban hét személyből (nádor, három főpap és három főúr) állt a 18. század elejéig, majd az 1723. évi igazságügyi reform során a közreműködők körét jelentősen kibővítették. A mai magyar anyagi és eljárásjog nem kapcsol egyetlen jogcselekményt sem a hetes számhoz, ennek oka pedig a nyolcas általános (és praktikus) elterjedése.

A nyolc a hindu jog szent száma, mert Visnunak nyolc karja, Sívának nyolc formája van, Manu törvényei szerint a házasságkötésnek nyolcféle formája van (*Manu törvényei*, III. fejezet).

A középkorban a nyolcadok (octavae) valamely jeles ünnep nyolcadik napját jelentették. A kúria bíróságai ezeken a napokon kezdték meg működésüket. A 15. századtól a nyolcadok már elcsúsztak az ünnepnaptól, 1447-ben jelent meg az első törvényi szabályozás a nyolcados terminusokra vonatkozóan. Ennek értelmében évente négy oktáva volt tartandó, amit azután *Mátyás* kettőre redukált, előírván, hogy az egyik Szent György, a másik Szent Mihály nap körül kezdődjék. Ennek köszönhető, hogy a nyolc nap mai eljárásaink alapszáma.

Az 1896-os Bp. a fellebbezés bejelentésének határidejeként jelöli a nyolc napot, melyet a közlekedési viszonyokra tekintettel állapítottak meg.

Ma például nyolc nap: a polgári eljárásban általános tárgyalási időköz, (29) a büntetőeljárásban az igazolási kérelem benyújtási határideje (30).

A kultúrtörténetben a világmindenséget a nyolcszögletű sirépitmények, tróntermek, keresztelő medencék jelzik.

A kilences számhoz elsősorban a kilenced kapcsolódik, amelyet a jobbágyok által a földesúrnak teljesítendő szolgáltatásként szabályoznak a 14–19. századi Magyarországon. (31)

A mostani törvények szerint kilenc év az Alkotmánybíróság tagjainak megbízatása. (32)

A tízhez a tized kapcsolódik, amely a feudális járadék egyik formáját képező adófajta, minden jobbágy által a termésből, az állatokból és egyes ipari termékekből a katolikus egyháznak teljesített szolgáltatás. (33)

Manu törvényei szerint tíz napig tart a tisztátalanság, és tíznapos gondolkodási idő illette meg az eladót az adásvételt követően.

A középkorban tíz nemes ember esküjével ér fel egy bárói tisztet viselő személy vagy egy főpap esküje. Az örökbecsű tízszerese volt a közbecsűnek.

A tizenkettes számot sokan a teljesség, a tökéletesség megjelöltőjének tekintik. A magyar középkori szabályok szerint a főbíró az egy évre választott tizenkét esküdt polgárral járt el peres ügyekben a városban.

A mai magyar jogban tizenkét év az Alami Számvevőszék elnökének és helyetteseinek a mandátuma. (34)

A tizenötös kifejezetten a hatályos polgári és büntető eljárásjog alapszáma. (35)

A 13–14. században a bevezetést követően az eljáró személyek összesen tizenöt napig kötelesek voltak együtt maradni, hogy a bevezetés miatti ellentmondással tiltakozók rendelkezésére állhassanak. Ha tizenöt napon belül nem volt ellentmondás, a jelentő levél a tulajdonszerzés végleges bizonyítványává vált.

A tizenöt napból álló időtartam a hónap, mint természetes időegység fele.

A nagy és kerek számok között első helyen kell említeni a harmincat, amely ugyan csak eljárásjogaink kedvelt száma. Például felülvizsgálati indítvány esetén iratfelküldési határidő, (36) harminc nap a munkajogi próbaidő törvényi időtartama. (37)

Harminc év az ősi Rómában a tanúbizonyítás ideje, mert egy tizennégy éves fiúnak kb. még ennyi kilátása volt az életre, és ez idő alatt tudta a pálcával belevert emlékeket felidézni.

Hésziadosz szerint harmincéves kor a férfi ideális nősülési kora: „Jókor kell asszony-feleséget hoznod a házhoz, harminc esztendő, ha megértél, nem kevesebbet, s nem sokkal többet, legjobb nősülni e korban.”

Az ötvennek a szerepe a középkorban a törvényes hitbér kiszámításához kapcsoló-

dik. A törvényes hitbér – ami a házasság elhálásáért járt a nőnek – a rendi állás és a vagyoni helyzet szerint a vérdíj, a férfi vérdíjának nagyságához igazodóan különböző mérték volt. A nemesek, ha legalább ötven jobbágytelket bírtak, ötven márka összegű hitbérrel tartoztak. Ötven nemesember esküje bizonyította a kiváltságos levél meglétét, ha az mégis elveszett; Szent Istvánnál ötven tinóval válthatta meg kezének levágását a hit-szegő tehetős ember (Szt. István II. 15.).

Hatvan év a tanúbizonyítás ideje a középkorban (pl. HK. I. 39.), ma pedig a hatvan nap például a polgári eljárásban a felülvizsgálati kérelem benyújtásának határideje, (38) de a munkabér visszakövetelési határideje is annyi (39). Hatvan volt a forint váltóegysége is a korona 1892-es bevezetéséig (1892. XVII. tcz.).

Az ősi Rómában az örökhaszonbérlet, az örökbérlet időtartama rendszerint száz év, mert így próbálták szavatolni, hogy az ezen ügyletek tárgyát képező ingatlanok ember-telen feltörését követően ne vegyék el azokat a bérlőktől. Így a kemény, embert pró-

---

*A magyar törvényekben inkább a háromszoros lehetőség a kiemelkedő, mert István rendszerint a legsúlyosabb büntetés – a halál – alkalmazását csakis a harmadik elkövetés után engedte meg (pl. Szent István II. 40. 1.§). Werbőczy háromféle becsűt különböztet meg: közbecsűt, örökbecsűt, igazbecsűt, amik a dolgok értékének megállapítására szolgáltak. A mai anyagi normákban leginkább a büntetőjog favorizált eleme a hármas, például a szabadságvesztés alsó vagy felső büntetési tételeként.*

---

báló tevékenység után élvezhetik a munka gyümölcsét.

Száz tinó az ősi magyar vérdíj; a királyi jog száz évig tart (HK. I. 23.); ma száz nap a közérdekű munka leghosszabb időtartama. (40)

A száznolcvankettő ugyancsak jelentős szám, hiszen ma a fogantatási időt a születéstől visszaszámított 182. és 300. nap közé teszik. Figyelemreméltó, hogy míg ugyanez a számítás érvényesült a római jogban, addig Werbőczy a fogamzás idejét az „árvánszülöttek” kapcsán az atya „temetésétől és eltakarításától” számított tizedik hónapban – a születésből visszaszámított kb. 300. napban – jelölte meg annak minimális tartamának meghatározása nélkül, és ugyancsak háromszáz nap a mai polgári törvénykönyvben a vélelmezett fogantatási idő.

A cselekvőképesség – nagykorúsítás – körében a változás igencsak feltűnő a számok tükrében. A legrészletesebb szabályozás a római jogban jelenik meg, de a nagykorúság elérése a 25. életév betöltésekor következik be. Ez az életkor Werbőczy írásai szerint már csak huszonnégy év, bár a családi érdekek folytán ez több is, kevesebb is lehet, így nem feltétlenül ekkor következik be a nagykorúság. A mai szabályozás szerint már ez a 18. életév elérésekor következik mind a férfiaknál, mind a nőknél; (41) ez nem körülbelüli szám, mert a nagykorúság akkor is áll, ha a biológiai fejlettség nem is indokolná azt.

Most a számok legjellegzetesebbjeinek felvázolása után szeretném az elévülés és az elbirtoklás éveit illetően bekövetkezett módosulásokat feleleveníteni, mert ezek azok az időtartamok, amelyek a leginkább tükrözték a mindenkori társadalmi elvárásokat.

Az elbirtoklás ideje Manu törvénye szerint tíz év, mert ha valaki ennyi időn át használja a földet, az eredeti tulajdonos nem méltó, hogy visszakapja.

Hammurabinál három évig tartó folyamatos birtoklás eredményezheti a tulajdont.

Az ősi római jogban az elbirtoklás (usucapio) más időtartamot jelentett ingó és ingatlan tulajdon esetében. Ha az ingóságot egy éven keresztül megszakítás nélkül birto-

kolja valaki, akkor őt a dolog jogszerű birtokosának ismerték el. A rövid határidő indoka minden bizonnyal az volt, hogy egy teljes esztendő az a periódus, amely alatt a jogtalanul szerzett ingóság (például ruhaféle) óhatatlanul használatba kerül. Az ingatlan tulajdont két évig kellett megszakítás nélkül birtokolnia valakinek ahhoz, hogy őt lehessen a jogszerű tulajdonosnak tekinteni.

Az elbirtoklási idő megduplázását ingatlanok esetében az indokolta, hogy a szántóföldet másodévente parlagon hagyták, ezért meg kellett akadályozni, hogy valaki másnak a telkét a parlagolási évben alattomban elbirtokolhassa.

*Jusztiniánusz* az ingóságok elbirtoklásának idejét felemelte három évre, mert tekintettel a birodalom területi nagyságára, valamint a közbiztonsági és közlekedési viszonyokra, kevésnek találta az egy évet. Az ingatlanok elbirtoklási idejét tíz, illetőleg húsz évben állapította meg aszerint, hogy a felek egyazon vagy különböző tartományban laktak-e. Az ő nevéhez fűződik a rendkívüli elbirtoklás fogalma is: elrendelte, hogy aki jóhiszeműen szerzett tulajdont harminc, illetve negyven évig háborítatlanul birtokolt, nemcsak a tulajdonosi és egyéb keresetek évülnek el annak vonatkozásában, hanem az illető a kereset elévülésével egyidejűleg megszerzi a szóban forgó dolog tulajdonjogát is. Ez az elbirtoklás honosodott meg a magyar jogban.

A középkori magyar jogban az elévülés és az elbirtoklás ideje egyforma:

- a királyi és koronajavakban 100 év;
- az egyháziakban 40 év;
- a nemesiekben 32 év;
- a városi ingatlanokban 12 év;
- a jobbágytelken 1 év és 1 nap.

A harminckét éves elbirtoklási időt az 1959. évi IV. törvény tíz évre változtatta; (42) a törvény indoklása szerint olyan időt kellett megállapítani, amely egyrészt a jogilag bizonytalan helyzetek mielőbbi felszámolását eredményezi, másrészt a tulajdonosnak is elegendő időt hagy jogai sikeres érvényesítésére. A hatályos Polgári Törvénykönyv is a tízéves időtartamot fogadta el.

Ami az elévülést illeti, az első számos meghatározás a középkori tradíciók alap-

ján alakult ki az előbbieket szerint. A mai elévülési időtartamot szintén a Ptk. alapozta meg. A javaslat figyelemmel volt arra is, hogy a polgári perrendtartás szerint a perújítás objektív határideje öt év. (43)

A Ptk. rendelkezései szerint a követelések öt éven belül évülnek el. (44)

Tanulmányunk igazából csak szemelgetés a mai és a korábbi szabályokban felvillanó számok között, hiszen csak az általunk vizsgált néhány törvény és rendelkezés is összesen több mint háromszáz helyen tartalmaz értékelhető számokat. Igyekeztünk a legjellemzőbb elemeket és összefüggéseket felvázolni, bár sok esetben lehetetlen a kialakult számok reális magyarázatát megkeresni, mert ezeket a szokások alakították.

Bízom benne, hogy főleg az egyes mai rendelkezések megjelenítésével segítséget nyújtottam a bonyolult anyagi és eljárásjogi rendszerében.

## Rövidítések jegyzéke

HK.: *Werbőczy hármaskönyve*

Ptk.: *Polgári törvénykönyv* (1959. évi IV. törvény)

Ptké.: 1960. évi 11. törvényerejű rendelet a Polgári törvénykönyv hatálybalépéséről és végrehajtásáról)

Pp.: *Polgári perrendtartás* (1952. évi III. törvény)

Mt.: *Munka törvénykönyve* (1992. évi XXII. törvény)

Btk.: *Büntető törvénykönyv* (1978. évi IV. törvény)

Be.: *A büntetőeljárás* (1973. évi I. törvény)

## Irodalom

*Manu törvényei.* Bp. 1915.

*Hammurabi törvényei.* Kolozsvár 1911.

*Szent István és Szent László törvényei.* = *Magyar törvénytár.* Milleneumi emlékkiadás, Bp. 1899.

*Werbőczy István hármaskönyve.* = *Magyar törvénytár.*

Bp. 1897.

DR. SZENTPÉTERY IMRE: *Oklevéltani naptár.* Bp. 1912.

PÁLJÓZSEF-ÚJVÁRI EDIT: *Szimbólumtár.* Bp. 1997.

HOPPÁL MIHÁLY-JANKOVICS MARCELL-NAGY ANDRÁS-SZEMADÁM GYÖRGY: *Jelképtár.* Bp. 1994.

## Jegyzet

(1) Véleményünk szerint ugyanis ezek a határidők mutatják az adott társadalom stabilitását.

(2) Btk. 48. § (1) A feltételes szabadság tartama azonos a szabadságvesztés hátralévő részével, de legalább egy év.

(3) Btk. 49. § (3) A közérdekű munka legrövidebb időtartama egy nap.

(4) Btk. 40. § (2) A határozott ideig tartó szabadságvesztés legrövidebb időtartama egy nap.

(5) Ptk. 129. § (1) Ha valaki feltehetően más tulajdonában levő dolgot talál, és annak tulajdonjogára igényt tart, megszerzi a tulajdonjogot, ha... b.) a tulajdonos a találatától számított egy éven belül a dologért nem jelentkezett.

(6) Btk. 11. § (2) Büntett az a szándékosan elkövetett bűncselekmény, amelyre a törvény kétévi szabadságvesztésnél súlyosabb büntetés kiszabását rendeli el. Minden más bűncselekmény vétség.

(7) Btk. 137. § (6)

(8) Pp. 118. §

(9) Ptké. 22. § Ha a tulajdonos kirepült méhraját két napon nem fogja be, azon birtokbavétellel bárki tulajdonjogot szerezhethet.

(10) Be. 131. § (3) A nyomozást az elrendelésétől számított két hónapon belül be kell fejezni.

(11) Szabálysértés.

(12) Ptk. 629. § b.)

(13) Ptk. 635. §

(14) Lásd: *Szimbólumtár; Jelképtár.*

(15) *Werbőczy István Hármaskönyve I.*, 133. czim

(16) Elég gyakori szabadságvesztési intervallum az egytől három évig terjedő.

(17) Btk. 137. § (11) Csoportosan követik el a bűncselekményt, ha az elkövetésben legalább három személy vesz részt.

(18) Pp. 349. §-359. §

(19) Pp. 293. § - 303. §

(20) Pp. 234. § (1)

(21) Mt. 39. §

(22) PK 88.

(23) Ptk. 308. § (2)

(24) Mt. 11. §

(25) Lásd: *Jelképtár.*

(26) Pp. 261. § (3) Az ítélet jogerőre emelkedésétől számított öt év elteltével perújításnak helye nincs...

(27) Ptk. 23. § Az eltűnt személyt bírósági határozattal holtak lehet nyilvánítani, ha eltűnésétől számítva öt év eltelt anélkül, hogy életbenlétére utaló bármilyen adat ismeretes volna.

(28) Pp. 261. §

(29) Pp. 126. § (1)

(30) Be. 110. § (2) Az igazolási kérelmet az elmulasztott határidő utolsó napjától, illetőleg a határnaptól számított nyolc napon belül lehet előterjeszteni.

(31) Bár ez a jobbágy termésének 9. tizede volt.

(32) 1989:XXXII. tv. 8. § (3)

(33) *Szent István II.* 52. Kinek az Isten tízet ad egy évben, a tizediket adja Istennek.

(34) 1989:XXXVIII. tv. 8. §

(35) A nyolccal együtt a leggyakoribb határidő.

(36) Be. 286. § (2) A bíróság a felülvizsgálati indítványt az alapügy irataival harminc napon belül felterjeszti a Legfelsőbb Bírósághoz. De a Pp. esetében jogvesztő határidő: 272. § (1) A felülvizsgálati kérelem benyújtására előírt határidő elmulasztása esetén az elmulasztott határidő utolsó napjától számított harminc nap elteltével igazolásnak akkor sincs helye, ha a mulasztás csak

később jutott a fél tudomására, vagy az akadály csak később szűnt meg.

(37) Mt. 81.§ (2)

(38) Pp. 272.§ (1)

(39) Mt. 162.§ (1)

(40) Btk. 49. (3)

(41) Ptk. 11.§ (1) és Ptk. 12.§ (1)–(2) alapján

(42) Ptk. 121.§ (1)

(43) Pp. 261.§ (3) Az ítélet jogerőre emelkedésétől számított öt év elteltével perújításnak helye nincs

(44) Ptk. 324.§ (1) A követelések öt év alatt elévülnek, ha a jogszabály másképpen nem rendelkezik.

*Molnár Renáta–Szekeres Róbert*

## Békekiállítás a Hadtörténeti Múzeumban

*Egy kiállítás-trilógia befejező részének megnyitására került sor a Hadtörténeti Múzeumban 1998. október 26-án. Három esztendeje, amikor a Budai Vár 1686-os ostromának és visszavívásának évfordulójára már hagyományosan együttműködő Országos Széchényi Könyvtár és a Hadtörténeti Múzeum munkatársai anyagot válogattak, derült fény arra, milyen kimeríthetetlenül gazdag és a nagyközönség előtt ismeretlen a Magyarország török uralom alóli felszabadítását dokumentáló metszet- és térképanyag. A Buda Eliberata 1686, a török alól megszabadított Buda után egy évvel a közös ötletből megszületett a Hungaria Eliberata 1683–1718, a felszabadított Magyarországot élénk táró kiállítás, hogy azután záróakkordként, egy teljes évszázadot felölelve, létrejöjjön a most megnyíló tárlat: a Theatrum Europaeum 1648–1848 – A vesztfáliai béke Európája; melynek történelmi keretét a vesztfáliai béke, illetve az aacheni békekötés adja.*

A vesztfáliai békerendszer 350. évfordulóját (1648. október 24.) a múlt év kezdetétől Európa-szerte megemlékezések kísérik. A münsteri Westfälisches Landesmuseum für Kunst und Kulturgeschichte nagyszabású nemzetközi kiállítással készült az évforduló megünneplésére, amelynek védnökségét az Európa Tanács vállalta magára – anyagi és technikai lehetőségeik szinte korlátlanok voltak. E kiállítással vetekedni természetesen nem állt sem szándékunkban, sem módunkban; ugyanakkor – a tavalyi *Hungaria Eliberata* kedvező hazai és nemzetközi fogadtatásához hasonlóan – bízunk abban, hogy kissé talán ráirányíthatjuk a szakma és a nagyközönség figyelmét történelmünk ezen, eddig mellőzött mozzanatára.

Sikerült. A kiállítás eredetileg december végéig állt volna a látogatók rendelkezésére, azonban a rendező felek a nyitva tartás

meghosszabbítása mellett döntöttek; ugyanis a tárlat váratlanul nagy népszerűsége telt szert a hozzánk látogató iskolák körében. Vajon mi lehet ennek a kiváltója?

Közhelynek számít, hogy történelmünk szinte szakadatlan háborúzással telt. Ma, a 20. század tömegpusztító háborúinak mértékével mérve távolinak és elenyészőnek tűnnek a harmincéves háború veszteségei, különösen, ha ez a tény a tankönyvek lapjain sem kap túl nagy hangsúlyt. A háborúk abban az időben is sújtották a polgári lakosságot, amelyet azonban nem védett semmifajta egyezmény; városok égtek porig, vidékek váltak lakatlanná, járványok tizedelték a megmaradottakat, a sebesültek igen csúf és nehéz halált haltak. A kor embere a pusztuláshoz bibliai párhuzamokat keresett és talált – úgy érezvén, hogy eljött az apokalipszis ideje. A béke iránti vágy százféle módon fogalmazódott

meg a röplapok, könyvek, érmek szimbolikájában.

Ezt a lehetőséget felismerte és ki is használta minden, a művészeti reprezentáció és propaganda eszközeire és lehetőségeire fókuszáló uralkodó vagy más jeles személyiség. Váltakozva használták a tudós szimbólumrendszert és a harsány vásári nyelvezetet – az igazi szellemi kihívást persze az előbbi jelentette. Adott volt egy történeti valósághoz kötődő jelentésréteg, amelyet aztán egy allegorikus alakokkal, jelképekkel élő újabb réteggel bővíthettek, s végül a földi régió történéseit az égen mitológiai, illetve bibliai alakokkal és/vagy emblémákkal megismételhették, értelmezhették. Nemcsak a készítők, hanem a megrendelők maguk is allegóriákon, jelmondatokon törtek a fejüket – egyfajta társadalmi társasjáték részeseiként; magas fokon ismerték és művelték az asztrológiát: alkalmazták az uralkodók életpályájára, a csaták vagy békekötések időpontjára, a csillagok állásával összefüggő istenvilág szimbolikájának felvillanására. Kevert görög-római mitológiai, keresztény szimbolikával vegyített, egyéni szimbólumvilággal, olykor asztrológiával, alkímiával, ezoterikus utalásokkal megtűzdelt, bonyolult, sok jelentésréteget hordozó kompozíciók készültek. Érdekes módon Európa területén igen egységesnek mutatkozik ez a jelkép-paletta. A konkrét utalásrendszerek erőteljesen kötődtek a készülés konkrét körülményeihez, mind a kort, mind a társadalmi miliőt illetően, s ezek elenyészte a mű hatékonyságának csökkenését, s napjainkra szinte az össze jelentésréteg kibogozhatatlanságát, feloldhatatlanságát okozta. Ma hajlamosak vagyunk ezen képi ábrázolásokat egyszerű, könnyen leírható műtárgyakként kezelni, holott teljességre törekvő értelmezésük jócskán meghaladja egy-egy tudományág, a művészettörténet, a történettudomány vagy a muzeológia kereteit. Viszont, úgy tűnik, a látogatók is izgalmasnak találták/találják e jelentésrétegek „vissza-”, illetve megfejtését.

Kiállításunkon a jelképrendszer néhány elemét jelenítettük meg és használtuk fel látványelemként. A háborús pusztításra utaló üszkös romok mellett a korszak békeit és

háborúit részletező kronológia aprólékosan tájékoztat az európai helyzetről s azon belül a magyarországi harcokról, eseményekről. Szintén a korszak áttekintését segíti a nyolc európai állam uralkodóinak váltakozását szemléltető színes táblázat. Főszöveg nincs, a tények, adatok magukért beszélnek, és irányítják a látogatót.

A harmincéves háború csatáit szemléltető néhány metszet átvezet a vesztfáliai béke megkötése, ünneplése körüli időszakba. Külön is igyekeztünk rávilágítani arra a magyar történetírás által a második világháború óta azonban csaknem teljesen figyelmen kívül hagyott tényre, hogy Erdélyt független fejedelemségként mint Svédország és Franciaország szövetségését belefoglalták a vesztfáliai békeszerződésbe – államiségét elismerték, stabilizáló tényezőként számoltak vele.

Erdély ilyen irányú lehetőségeit és igényeit elvi szinten először *Bethlen Gábor* fogalmazta meg. Ő teremtette meg a fejedelemség európai léptékű politizálásának technikai alapjait: nemzetközi méretű tájékoztatói hálózatot épített ki, kölcsönös érdekvényesítő összeköttetéseket hozott létre és működtetett. A fejedelemség érdekeit mediátorok, azaz közvetítők egész sora képviselte Európa számos udvarában. Az utód, *I. Rákóczi György* már határozottan körvonalazott gyakorlati politikai elképzelést és célokat „örökölt”, s mai szemmel is elképzelhető nemzetközi tájékozottság, rálátás és „jártasság” birtokában politizálhatott a vesztfáliai békét előkészítő Habsburg–erdélyi (rész)béketárgyalásokon, amelyek 1645 decemberében a linzi béke megkötéséhez vezettek. Rákóczi diplomáciája az összeurópai béke léptékében gondolkodott e tárgyalások előkészítése során is – mint erről a tárgyalásokat mindvégig figyelemmel kísérő vesztfáliai békekongresszus és a Rákóczi széles körű propagandájából jól tájékoztatott európai közvélemény is értesülhetett. Így illeszkedett Erdély a vesztfáliai békek bonyolult tárgyalásokkal előkészített rendszerébe, amely számára meghozta a vágyott nemzetközi elismerést; s nem utolsósorban legitimizációt, biztonsági garanciát is jelentett e kisállam számára.

Meggyőződésem, hogy a fentiek ismeretében a magyar közvélemény is kénytelen lenne revideálni azon – egyébként téves – nézetét, hogy most tartunk Európa felé. Ez a 17. század magyar politikusainak egy pillanatig nem okozott fejtörést vagy kételyt.

A vesztfáliai egyezményrendszer létrejötté azonban nem hozta meg a remélt örök és egyetemes békét a kontinensnek. Az általunk vizsgált száz esztendőben is újra és újra felütötte fejét az ellenségeskedés, háborúk törtek ki és értek véget örökérvényűnek hitt-remélt békekötésekkel.

A kiállítást két óriásfotó és enteriőr teszi életközeli. Az első óriásfotó a Féltonyban (Halbturm, Ausztria) álló kastélyt és annak kertjét tárja a nézők elé. Előterében durván ácsolt emelvényen álló, rokokó öltözetű férfialak érzelmetti, honnan, hogyan teheték egykoron közhírré Európa nagyobb városaiban az óhajtott béke megkötésének hírért. A másik enteriőr a békés élet egy szeltekéjét villantja fel; a kastély ablakán betekintve táncoló, legyezős dáma árnyképe tűnik fel. A második teremben az óriásfotó a vesztfáliai béke hírével kontinensszerte elszáguldó allegorikus hírvivő lovaszt ábrázolja egy korabeli röplap kinagyított változatán. A lovas mögött a kor nagyvárosainak sematikus képe is kivehető.

Mindkét teremben a felhők közt lebegve, illetve a paravánok felső részén, a drapériák közt megbúvó felhőfoltokról anyalkák tekintenek alá, szemlélik – némi távolságtartással – a háborúk és békekötések rekvizitumainak kaotikus, emberi képét.

Az Országos Széchényi Könyvtár és a Hadtörténeti Múzeum metszet-, térkép-, szobor- és festményanyagán belül is érdemes tallózni: a kor jelentős személyiségei, uralkodói mellett felvonul az erődítéstan egyik legnagyobb zsenije: *Sebastien le Pretre de Vauban* hadmérnök is, békésen megférve *Savoyai Jenő* tábornaggal, aki „hozományként magával hozta” udvari festőjének, *Jan van Huchtenburgnak* (1647–1733) valóság-hű csataképeit is, melyekhez maga a herceg adott katonai szakleírásokat. (A herceg számára készült festményekről a mester készített metszeteket, melyek *Jean Dumont* Savoyai Jenő győztes

csatáiról kiadott 1720-as könyvében jelentek meg Párizsban.) Külön csemegének számítanak a térképek: a Föld képe, körülötte az évszakok allegóriáival; Európa, körszegélyként a népek viseletének bemutatásával, a nagyvárosok látképi ábrázolásával; a vesztfáliai tartomány térképe, majd a mostani ünnepek két központjának számító Münster, illetve Osnabrück környéke; Magyarország déli részének ábrázolása az 1716-os pétervárad győzelem emlékére; másfelől a pozsareváci béke által kijelölt határokkal, a visszafoglalt területek kiemelésével. Hadrendek; a pozsareváci békekötés tárgyalási helyszínének protokollja, a követek, a közvetítők és a tolmácsok kijelölt helyével; kalendáriumlap; jellemző háborús jelenetek: szabadrablás, az ostromlók rohama egy város ellen árnyalják a szádról kialakítható képet. Köztük ott a szívünkhöz közel álló nürnbergi metszet, amely 1700-ban a török nagykövet, *Ibrahim pasa* ünnepélyes bécsi bevonulását örökítette meg, képbén és írásban.

A könyvészeti anyag tetemes hányadát füzetvékonyságú, néhány lapos kiadványok teszik ki: az Érsekújvárral kapcsolatos török békeajánlattól kezdve a vasvári, majd a karlócai békekötésről, a Rákóczi-szabadságharcot végigkísérő békepróbálkozásokról, fegyverszüneti egyezményekről, az 1742-es berlini békekötésről; hogy mindez mennyire érdekelte a kor emberét, azt gyűjtőkötetek példázzák, amelyekben például 1648 és 1661 közti békeszövegek és kiáltványok találhatóak – belelapozva az angol polgári forradalom eseményeire találhatunk bőséges forrásanyagot. Nem hiányozhatnak e bemutatóból a béke és „az ember magaviseletének módja” tekintetében máig ható klasszikusok: *Erasmus* („Rotterdami Rézman”), *Hugo Grotius*, *Comenius* (Jan Komenský) – a 16–18. században számtalanszor kiadott, hivatkozott és idézett humanisták művei sem: mintegy ellenpontozva a háború irodalmárai – *Raimondo Montecuccoli*, *Vauban*, *Szász Móric* és a többiek írásaival.

Kevésbé ismert, ritkaságszámba megy a *Theatrum Europaeum* (Theatri Europaei continuati...) címmel megjelent mű és annak illusztrációs anyaga.

A huszonegy kötet által felölelt időhár: 1617–1718 – a harmincéves háború ki-törésétől kezdődő száz esztendő történetét mutatja be ez az európai körkép (a 6. kötetben található a vesztfáliai béke, a *Pax Optima Rerum*). Valamennyi, az ezen kor-szakba eső hadiesemény, béketárgyalás rész-letesen szerepel benne. A történetíró *Johann Philipp Abelin* (Johann Ludwig Gottfried és Th. Arlanibäus álnéven is alkotott) 1633-ban kezdte megörökíteni az egykorú törté-nelmet, halála után *Schieder*, *Dräus* és más-  
sok folytatták e nagy munkát. A pompás metszeteket az Európa-szerte híres *Merian*-família tagjai készítették: az idősebb *Matthaeus* (1593–1650) 1634-től, majd az ifjabb *Matthaeus* (1621–1687). A Merianok egyben kiadói is voltak a korra jellemző gi-gantikus és impozáns vállalkozásnak, melyet a két Matthaeus utódai, *Johann Matthaeus von Merian* és *Carl Gustav Merian* sem hagytak abba.

E metszetek között is külön figyelmébe ajánlható a figyelmes szemlélőnek az euró-pai nagyvárosok ábrázolása. A centrális el-  
rendezésű Aachen; az 1666-os tűzvész után újjáépült metropolisz, a polgárháborúból világbirodalomként kiemelkedő hatalom fő-városa: London; a nyüzsgő városképet mu-tató Antwerpen, forgalmas kikötővel, impo-záns erődítményrendszerrel, csatornákkal, szélmalomokkal, a kikötőt védő ellenerődök-  
kel; vagy a felemelkedő orosz birodalom székvárosa, Moszkva.

Szemet gyönyörködtető különlegességnek számítanak az Iparművészeti Múzeum tár-gyai: a poszareváci békekötés emlékére fa-  
ragott pipa, valamint a kor hangulatát idé-ző Esterházy-kincsek két darabja.

A Magyar Országos Levéltár ritka, érté-  
kes iratanyaggal járult hozzá a kiállítás si-keréhez: ezeknek köszönhetően tekinthe-tők meg eredetiben is a vasvári béketárgya-lás iratai s a karlócai béke szövegei.

A Magyar Nemzeti Múzeum gyönyörű metszetei és emlékérméi szinte rímelnék egymásra míves kialakításukkal, jelkép-rendszerük párhuzamba állíthatóságával. Egyébként a numizmatikai válogatás egy ré-

sze – eredeti híján, vagy a mellett – kinagyít-  
va, fényképként jelenik meg, szándékunk szerint azért, hogy a látogatót elgondol-  
koztassa: ezeken a viszonylag apró, rendki-vül behatárolt felületű tárgyakon is hányfé-  
le módon, milyen elképesztő sokoldalúság-  
gal fogalmazták meg a béke gondolatát a kor művészei. A háború füstölgő, lefelé for-dított fáklyája, amelyet a Béke az eldobált fegyverek közé nyom; az olajágot hozó ga-lamb; a bezárt kapujú, virágfüzérrel ékesít-tett Janus-templom; a tetején beszakított dob; a földgömbből kinyúló két kéz a fel-hőből nyújtott olajág felé; a harsonából PAX-ot fújó Béke nőalakja; a megláncolt Bellona, a háború istene; palma- és olaj-ágak; két egyesülő folyó, melyet napsuga-rak világítanak meg; a Béke egy lenyesett koronájú olajfa új hajtásait öntözi; a táj egy sisakkal, amelyből gabona nő ki; Jupiter és Apolló, ahogy a megrepedt földgolyót kö-tik össze szalaggal; vagy a szárnyas puttó, ahogy a terítővel letakart asztalon a béke-dokumentumot írja alá.

Háborúról, halálról, békekísérletekről nap mint nap olvashatunk a média révén. Egye-  
nes adásban közvetítenek ezekről az „égi csatornák”. Milyen többletet adhat mégis a ma emberének, diákjának ez a kiállítás? Növeli békevágyukat, vagy éppen pesszi-mizmusukat? Elszórakoztatja őket? Párhuzamot vonnak saját koruk és az egykor megéltek között? Talán mindezt együtt.

S ha a látogatók elfáradtak, kifelé halad-tukban még a kastélyrészlet falán talán egy túlzóan is aktualizál(hat)ó kalendárium-vers búcsúztatja:

„Mint e Seculumban ez Esztendo végső;  
adja Isten, légyen Háborúság végző:  
Békességre útat jövendőnek szerző!  
Bóldog állapattal melly lehessen fénlő.

[Uj és O Kalendarium Christus urunk szü-  
letése után való 1699 Esztendore. Melly Magyar országra, Erdélyre, és egyéb tarto-mányokra is alkalmaztatott Neubárt János Astrologus által. Cum Privilegio Reg. Gub. Trans. Kolosvárat, Nyomt. M. Tótfalusi Kis Miklós által.]”

*Szoleczky Emese*

## Önkormányzat és közoktatás '99 szakmai tanácskozás tervezete

A Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete együttműködve az OKI Kutatási Központjával immár hagyományosan, 1999-ben is megrendezte az „Önkormányzat és közoktatás '99” című konferenciát. A rendezvény célja, hogy feltárja és elemezze az önkormányzatok közoktatási feladatellátásával kapcsolatos problémáit. A szakmai tanácskozás résztvevői ajánlásokat fogalmaztak meg a kormányzat, a helyi döntéshozók számára.

Az 1998. évi parlamenti választások után megalakuló kormány új kormányprogramja egyfelől hangsúlyozza a közoktatás stabilitásának szükségességét, másfelől jelentős változtatásokat helyez kilátásba a tartalmi szabályozás és az iskolaszervezet összhangja tekintetében, az irányítás, valamint a minőségbiztosítás területén. Az iskolák 1998. szeptember elsején a fenntartójuk által jóváhagyott pedagógiai programmal, első és hetedik osztályban saját helyi tantervvel kezdték meg a tanévet. Ezzel párhuzamosan a minisztérium felkérésére országos intézmények, megyei pedagógiai intézetek és más szervezetek felmérést végeztek a NAT (helyi tantervek) iskolai bevezetése tekintetében. A felmérések tapasztalatai alapján 1999-ben várhatóan változások történnek a tartalmi szabályozás rendszerében, ami érintheti az önkormányzatok közoktatással kapcsolatos feladatait is. A feltárt tapasztalatok és a várható változások elemzése nélkülözhetetlen információkat szolgáltat mind a központi, mind a helyi döntéshozók számára.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás előkészítése megköveteli a közigazgatási rendszer átfogó vizsgálatát és reformját. Az Unióra jellemző regionális szemlélet ismét felveti egyebek mellett a települési és megyei önkormányzatok szerepének áttekintését. Ennek során új megvilágításba kerülhet a közoktatási feladatellátás rendszere, ehhez

kapcsolódóan a kötelező és önként vállalt feladatok és hatáskörök szabályozása. Mind a közigazgatási rendszer reformjához való kapcsolódás, mind a tartalmi szabályozás területén tervezett változások szükségessé teszik a közoktatási törvény módosítását, amelynek terve szerepel a parlament tavaszi ülészakának tervében is.

A kormányprogramban megfogalmazott négy szintű minőségbiztosítási rendszer kiépítésének fontos eleme az országos és területi (megyei?) vizsgaközpont(ok) létrehozása, feladatköreiknek meghatározása. Ez egyben a közoktatás-irányítás reformjának első lépését is jelenti, amennyiben az új szervezet irányítási feladatokat is ellát majd. Az oktatás minőségének biztosításában meghatározó szerepe és felelőssége van a fenntartónak. Mít tehetnek, milyen eszközök állnak rendelkezésre a fenntartók számára ezen a téren? Az ezen a területen felhalmozott tapasztalatok megosztása kiemelkedő jelentőségű.

Az elmúlt években a közoktatás területén is megkezdődött a területi tervezés folyamata. A megyei önkormányzatok a települési önkormányzatokkal együttműködve elkészítették a megyei közoktatási fejlesztési terveket. E fejlesztési tervek egyebek mellett igyekeztek a munkaerőpiac elvárásait is figyelembe véve a szakképzés átalakítására javaslatot tenni. A tervezés és a végrehajtás során egyaránt gondot okozott az, hogy nem volt érdemi kapcsolat a jelentős forrásokkal is rendelkező területfejlesztési tanácsok és az oktatásfejlesztés között. E tapasztalatok indokolják azt, hogy vizsgálják a területfejlesztés, a szakképzés és az oktatásfejlesztés kapcsolatát és összefüggéseit.

A magyar közoktatás egyik legnagyobb gondja, hogy az esélyegyenlőség biztosítását szolgáló mechanizmusok nem kellően kiépítettek. A hátrányos helyzet, a társadalmi leszakadás nem elsősorban oktatási probléma, ugyanakkor azok kezelésében, hatásaik mérséklésében az oktatásnak rendkívül fontos feladatai vannak. E területen szükségesnek látszik meghatározni azokat a kormányzati és helyi fenntartói eszközöket, amelyek hozzájárulnak a hátrányok csökken-

téséhez és elősegítik a marginalizálódás megelőzését.

A feladatok sokasága és összetettséget továbbra is szükségessé teszi az érintett döntéshozók és az egyes problématerületek szakértői közötti kommunikációt. Ehhez kívánt segítséget nyújtani ebben az évben is az „Önkormányzat és közoktatás '99” című szakmai tanácskozás. A tanácskozás egy-egy téma szakértőjének bevető előadása után az alábbi négy szekcióban folyt:

1. Területfejlesztés – szakképzés – oktatásfejlesztés

2. Oktatásirányítási társulások modelljei

3. Fenntartók – iskolák – pedagógiai programok

4. Felzárkóztatás és hátránykompenzálás

A tanácskozáson elhangzott előadások, vitaindítók szerkesztett anyagából, valamint a szekcióülések beszámolóiból és az elfogadott ajánlásokból kötet jelenik meg.

A rendezvény időpontja: 1999. április 22–23.

A résztvevők köre: települési önkormányzatok képviselői, megyei önkormányzatok képviselői, polgármesteri hivatalok munkatársai, megyei közoktatási közalapítványok képviselői, BM megyei hivatalainak közoktatással foglalkozó munkatársai, önkormányzati szövetségek képviselői, kisebbségi önkormányzatok képviselői, minisztériumok képviselői (OM, PM, BM, MH), OKI Kutatási Központ munkatársai, MPI-k képviselői, TM-i települési önkormányzatok képviselői, TM-i iskolaigazgatók.

## A Fővárosi Oktatástechnológiai Központ 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 ta-*

*nulás, valamint a multimédia-eszközök, anyagok és módszertan minél szélesebb körben történő megismertetése*

*Két fő tevékenységi köre:*

– médiafejlesztés,

– 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, adaptálást 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 tervezzen és hozzon létre.

*A FOK Forrásközpontjának tevékenységi köre:*

– általános és tematikus tananyag, taneszköz és módszertani bemutatók szervezése és lebonyolítása,

– a FOK által fejlesztett anyagok fejlesztése,

– nyílt napok tartása (minden héten kedden 14–18 óráig, szerdán 9–12 óráig).

A Forrásközpont *számítógépes oktatóteremének* (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 kérjük az érdeklődők előzetes jelentkezését, sőt, szervezett csoportok részére eltérő időpontot is biztosítunk.

*Címünk:*

*Fővárosi Oktatástechnológiai Központ, 1088 Bp., Bródy Sándor u. 14. Telefon: 318-6522, 318-6839, Fax: 266-4693, FOKnet: www.fok.hu*

*FOK Forrásközpont, 1088 Bp., Puskin u. 24. Telefon: 318-5541, e-mail: foktat@fok.hu*

## Educatio

Az Educatio című folyóirat – patinásan hangzó neve ellenére – viszonylag új keletű a pedagógiai periodikák között: 1992-ben Géczi János nyomán alapították az Oktatáskutató Intézetben. Kozma Tamás főszerkesztése mellett előbb Kravjanszky Róbert, utóbb Karlovitz Tibor készítette el a folyóiratot.

Az Educatio tematikus számok füzére. Évente négyszer jelenik meg. Különlegessége az ún. „vendégszerkesztő” alkalmazása, aki az adott téma, terület szakértője. A kéthetenkénti üléseken a szerkesztőség tagjai közösen fogadják el a soron következő szám részletes tartalmát. A vendégszerkesztő javaslatára történik meg az egyes tanulmányok szerzőinek felkérése. A rovatokba jobbra a tematikához illeszkedő cikkek kerülnek: riportok (Valóság), nemzetközi szervezetek írásos anyagai (Dokumentum), kutatási beszámolók (Kutatás Közben), recenziók (Szemle rovat). Magyarországon egyedülálló a Central-Europa elnevezésű rovat, amely angol nyelven a közép-kelet-európai térség országainak oktatásügyéből meríti anyagát. Az egyes számok végén angol és német nyelvű összefoglalók találhatók.

Cím: Budapest XIII., Victor Hugo u. 18–22., levélcím: 1395 Budapest, Pf. 427., Telefon 129-7652, 270-1777, fax: 129-7639, e-mail: [educatio@drotposta.hu](mailto:educatio@drotposta.hu)

## Budapest gyűjtemény a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban

A gyűjtemény feladata a főváros múltjára és jelenlegi életviszonyaira vonatkozó dokumentumok gyűjtése, feldolgozása és hozzáférhetővé tétele, továbbá információszolgáltatás a témakörben. Több mint száz éve fejlesztett állományában könyvek, sajtótermékek, újságkivágatok, térképek, kéziratok, valamint a közigazgatási szervek, cégek és egyéb intézmények sokszorosítványai mellett plakátok, kisnyomtatványok, fényképek és egyéb várostörténeti források gazdag választéka található, közöttük számos

muzeális értékű régiség.

A dokumentumok védettek, nem kölcsönözhetőek, és használatukat a könyvtár általános rendjénél szigorúbb előírások szabályozzák.

A részletesebb kutatás legfontosabb segédeszközei a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár munkatársai által összeállított különféle bibliográfiák, köztük is elsősorban a Budapest történetének bibliográfiája és a Budapest története képekben 1943–1980 című kiadványsorozatok.

A számítógépes Budapest adatbázisban az 1991-től megjelent fővárosi témájú sajtópublikációk és a közelmúlt fontosabb budapesti eseményeinek adatain túl számos egyéb helyismereti információt lehet megtalálni. A Budapest történetének bibliográfiája 1950–1980 című készülő adatbázis szintén elérhető az olvasóteremben.

Néhány további segédlet: életrajzi, arckép- és eseménykép cédulakatalógusok, a kalendáriumok, továbbá a sajtótermékek időrendi, a plakátok fényképes tematikus katalógusai és valamennyi gyűjteményegység külön tárgymutatói.

A munkatársak a gyűjteménnyel kapcsolatban és egyéb várostörténeti témájú kérdésekben is szívesen adnak felvilágosítást az olvasóteremben és telefonon

(137-49-33/156).

## Kaposvári tanácskozások

A drámapedagógia felsőoktatási, pedagógusképzési helyzetéről szolt az 1999. évi HOL-MI, a hagyományos pedagógiai módszervásár a Csokonai-program születési helyén, a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán. A résztvevők megismerhették az OM terveit, továbbá a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola, az Egri Eszterházy Főiskola, a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, a fővárosi ELTE, a Színművészeti Főiskola, továbbá a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola akkreditált képzéseivel, továbbképzéseivel. Bemutatót tartott a Kerekasztal Színházi Társulás. Bemutatkozott értelmiségnévelési programjával a Közművelődési Tanszék.

A somogyi székvárosban már folynak az új konferencia előkészületei: középpontban az erkölcspedagógia.

## Szociológiai információs szolgáltatások

A FSZEK központi könyvtár a szociológia országos szakkönyvtára. A teljesség igényével gyűjti a magyar, és erős válogatással a külföldi szociológiai kiadványokat.

A szociológiai kézikönyvtár 2000 kötetes. Az enciklopédiák, szótárak, lexikonok, bevezetőik, bibliográfiák és szöveggyűjtemények után a szociológia különböző szakterületei szerint a legfontosabb és leggyakrabban keresett művek sorakoznak betűrendben. A kézikönyvek csak helyben használhatók.

A szociológiai olvasóteremben 120 külföldi és 30 magyar szociológiai, társadalomtudományi és szociálpolitikai lap legfrissebb évfolyamai találhatóak, a legfontosabb szociológiai lapok régebbi évfolyamainak másodpéldányaival együtt (pl. *Esély*, *INFO Társadalomtudomány*, *Szociológia*, *Szociológiai Figyelő*, *Szociológiai Szemle*, *Társadalmi Szemle*, *Társadalomkutatás*, *Társadalomtudományi Közlemények*, *Valóság*). A többi folyóirat régebbi évfolyamai a raktárból igényelhetők. A raktári jelzetet külön tájékoztató füzet tartalmazza.

Az olvasóteremben használható a magyar szociológiai irodalom számítógépes adatbázisa. Az adatbázis használatának feltételeit külön ismertető közli. Az adatbázis a szociológiai, társadalomtudományi és szociálpolitikai témában megjelent minden fontosabb cikket, könyvet, tanulmánygyűjteményt és annak tanulmányait tartalmazza.

A bibliográfiai adatok téma, szerző, cím szerint visszakereshetők. Témabibliográfiák gyűjtéséhez, szakdolgozati témák kiválasztásához, bibliográfiai adatok azonosításához egyaránt jól használható.

Tájékoztató és témafigyelő szolgáltatás a magyar szociológiai irodalomból, különös tekintettel a következő időszakokra: 1900–1929, 1945–1948, 1972-től folyamatosan.

Tájékoztató és témafigyelés a külföldi szociológiai irodalomról a könyvtár saját

gyűjteményét feltáró adatbázis, nemzetközi adatbázisok és bibliográfiák segítségével. (A témafigyelés megrendelésének feltételeiről külön ismertető tájékoztató.)

Tájékoztató az 1970 és 1994 között megjelent külföldi szociológiai könyvek magyarországi lelőhelyéről.

Tájékoztató külföldi szociológiai folyóiratok magyarországi lelőhelyéről.

Tájékoztató hazai szociológiai intézményekről.

## Esélyek és iskolák

A PHARE-program keretében – német és francia kapcsolat kiaknázásával – indított nagyszabású programot az OM az iskolázásban halmozottan hátrányos, elsősorban roma tanulók esélyeinek javítására. A program szerveződésének, szakértői körének kialakítása jegyében került sor az első nagyszabású szakmai konferenciára a fővárosban.

*Társadalmi gondoskodás* a címe annak a kötetnek, mely az MH Liceum füzetek elnevezésű sorozat 1. köteteként jelent meg. Alcíme: a középiskolából kihulló 15–22 éves fiatalok esélyei. Ezen a címen az elmúlt évben rendezett konferenciát a Zöld kakas liceum köré tömörülő, zömében alapítványi iskola-mozgalom. A kötet a konferencia teljes anyagát tartalmazza.

Előbbiek a szervezői, s fentiek a résztvevői a következő konferenciának is, mely ezúttal az értékközvetítés kérdéseit állítja középpontba – ugyanezen megannyi problémával, nehézséggel küzdő tanulói csoport körében. Az előadók közül kiemelkedik Heller Ágnes szereplése.

A Magyar Pedagógiai Társaság a szakmai szervezeteknek megküldött felhívásában 2000-re, az államalapítás ezeréves ünnepére közös konferencia megrendezésére hívott fel. Napirendre az iskolázás és az esélyegyenlőség kérdésének sokoldalú, szakmailag igényes megvitatását tűzi. A felhívásra 25 szakmai szervezet válaszolt, kifejezte részvételi és együttműködési szándékát.

A témához kapcsolódik, hogy az OKKER és az Iskolafejlesztési Alapítvány közös kiadásában *Az emberi minőség esélyei* cím-

mel adja ki Mihály Ottó pedagógiai tanulmányainak kötetét.

## NAT Oktatási segédanyagok

### Videokazetták

*Néptáncitanítás* (Játékok és táncok) – általános iskola 1–4. osztály

*A néptáncitanítás gyakorlati anyaga* – általános iskola 1–8. osztály

*Téli népszokások* – általános iskola 1–8. osztály

*Történelmi táncok* – általános iskola 7–8. osztály

### Hangkazetták

*A néptáncitanítás zenei anyaga* – általános iskola 1–8. osztály

*Történelmi táncok zenei anyaga* – általános iskola 7–8. osztály

### Jegyzetek

*Néptáncitanítás* (Játékok és táncok) – általános iskola 1–4. osztály

*Ünnepünk és a jeles napok hagyományainak kis naptára*

*Egyetemes tánc történet és a magyar táncok történeti rétegei*

*A magyar néptáncok földrajzi, táji tagozódása*

A teljes csomag megrendelése esetén kedvezmény. Megrendelhető: Táncház, 8000 Székesfehérvár, Malom u. 6. Tel/Fax: +36-22-312-795, E-mail: artefolk@ns.datatrans.hu

## Esztétikai tankönyvcsalád

A segédkönyvek újszerű vállalkozások az általános és középiskolák művészeti tankönyvei között, tartalmuk és felépítésük elter egy-egy tantárgyhoz kapcsolódó tankönyvtől.

Nem irodalmi, képzőművészeti vagy zenei témájú könyvek ezek, hanem olyan különleges, összefoglaló művek, amelyek polieszttikai jellegük következtében mindegyik iskolatípus esztétikai tantárgyainak óráin felhasználhatók. E kötetek egyesítik magukban az irodalmat, a vallás- és mű-

velődéstörténetet, a művészettörténetet és a zenetörténetet. Néhány esetben a táncművészet és a film bemutatására is sor kerül.

A könyvsorozat már megjelent, kiindulópontja irodalmi-esztétikai tanterv. Címe: *Irodalmi-esztétikai tanterv és tertanulmány az alsó- és középfokú iskolák 12 évfolyama számára*. Az írást elméleti tanulmány vezeti be, majd három életkori szakaszra bontva 12 évfolyam irodalmi-esztétikai tervezetét közli a szerző. A kötetet 1997 júniusában a Press Coord Kft. adta ki.

1997 áprilisában jelentette meg a Könyvesház Kft. a *Bibliai témák az európai művészetben – Ószövetség* című segédkönyvé nyilvánított kiadványt. A kötetben összekapcsolódik a Biblia anyaga, az irodalom, a képzőművészet és a zene. Az egyes fejezetekben az elemzés kiindulópontja az ószövetségi szöveg, mely után következnek a bibliai témákhoz kapcsolódó irodalmi, festészeti, szobrászati és zenei művek elemzései, közbeékelve az irodalmi szövegek és képzőművészeti reprodukciók.

1997 májusában jelent meg a Könyvesház Kft. kiadásában a *Bibliai témák az európai művészetben – Újszövetség*. A segédkönyv középpontjában Jézus alakja és története helyezkedik el. Egy-egy fejezet itt is úgy épül fel, hogy kiindul a gondolatmenet az újszövetségi részletből, s ehhez kapcsolódnak a témához tartozó későbbi, európai irodalmi, képzőművészeti és zeneművek elemzései.

1997 júniusában jelent meg a Press Coord Kft. kiadásában a *A görög kultúra az európai művészetben* című segédkönyv. A kötet feltárja a görög mitológia világát, utal a görög művészetre, történelemre, továbbá az egyes témákhoz kapcsolódva bemutatja a későbbi európai és magyar irodalmi, zenei és képzőművészeti alkotásokat.

*A római kultúra az európai művészetben* című segédkönyvet a Press Coord Kft. kívánja megjelentetni.

Tervezte a Press Coord Kft. két színház- és dráma művészeti kötet megjelentetését. E könyvek a következők:

– *A színház- és dráma művészet korszakai (I. kötet)*,

– *A színház- és dráma művészet korszakai (II. kötet)*.

Az első kötet az egyetemes és a magyar színházművészet fejlődését az ókortól a XIX. század végéig tárgyalja, a második kötet a XX. század színház- és dráma művészetét mutatja be. A két segédkönyv az iskolai esztétikai tantárgyak anyagát szintetizálja. Mivel a színházművészet összművészet, amelyben az irodalom, a képzőművészet, a zene- és táncművészet is együtt létezik, ezért a különböző esztétikai tantárgyak órán beépíthető e két kötet tananyaga, amely történeti alapon mutatja be a színház- és dráma művészeti korszakokat, benne az opera, sőt az operett történetét.

Az Alex-Typo Kiadó megjelenteti a *Testvérműzsák a stíluskorszakban* című segédkönyvet, amelynek felépítése követi a stíluskorszakokat az ókortól s szürrealizmusig. A kötetek szerzője dr. Csákvári József, a budapesti Könyves Kálmán Gimnázium tanára.

## Alapítványi Óvoda és Általános Iskola, Edelény

Edelény város Borsod-Abaúj-Zemplén megyében a Bódva-völgyében helyezkedik el. A városi rangot 1986-ban nyerte el, állandó lakosainak száma mintegy 12 ezer fő, amelyből közel 15% a cigány etnikumhoz tartozik. A város a bódva-völgyi kistérségek központja, vonzáskörzete kiterjed 25–30 apró településre. Edelény településszerkezeti sajátossága: három kisebb településből (Borsod, Edelény, Finke), azok összevonásából áll. Jelenleg is ezen sajátosságokat megőrizve működik. Gazdasága korábban elsősorban mezőgazdaságra és bányászatra települt. Ezek felbomlásával (nagyüzemi termelés megszüntetése, bányászati bezárása) a munkanélküliek száma jelentősen megnőtt, elérte a 25%-ot.

A város intézménystruktúrája egy kisvárosi intézménystruktúrájának felel meg:

- általános iskolák (négy önkormányzati, egy alapítványi),
- fogyatékosok otthona,
- középiskola,
- művelődési központ és könyvtár,

- városi tévé,
- családsegítő központ,
- járóbeteg-szakellátás,
- kórház.

### *Az alapítványi intézmény*

1993. január 4-től látja el Edelény város és vonzáskörzetében az enyhe és középfokban sérült értelmi fogyatékos általános iskolás korú tanulók nevelését, oktatását.

A tanulóink a tantervben előírtak mellett, praktikus gyakorlati ismereteket is elsajátítanak, melyeknek hasznát veszik a mindennapi életben.

Különböző versenyeken – sport, kulturális, tanulmányi – kiváló eredménnyel vesznek részt.

Negyedik éve a tevékenységi körünk kiegészült a hátrányos helyzetű óvodás korú gyermekek óvodai nevelésével, akik száma az 1997–1998-as tanévben 50 fő volt.

Az elmúlt tanévben 21 nagycsoportosunk közül mind a 21-en elkerültek a körzeti általános iskolákba, egyénre szabott fejlesztésük eredményeként.

Az intézménybe járó gyerekek 98%-ban cigány származásúak. Az Alapítványi Óvoda és Általános Iskola fenntartója a „Munkaiskola Alapítvány”.

Mivel nagyon szegény családokból jönnek a gyerekek, az alapítvány biztosítja részükre a napi háromszori étkezést, a buszbérletet és mindennemű szükségletet, ami a hatékony tanuláshoz elengedhetetlen.

„Cserébe” a szülők részt vesznek a szabadidős tevékenységekben (szöveg, kézimunkázás, udvarrendezés, építkezés, konyhakert művelése).

## Czabán Samu-díj

A szlovákiai magyar Pedagógusok hagyományos ünnepi rendezvényén, a rozsnyói Pedagógiai Napokon Sidó Ferenc komáromi igazgató, a szlovákiai magyar pedagógusok mozgalmának jeles személyisége vehette át a szlovákiai magyar néptanító nevét viselő megtisztelő díjat. A rendezvényen bemutatták dolgozataikat a szlovákiai magyar pedagógusok. A konferencián magyarországi résztvevőkkel az „iskolai autonómia” kérdéseiről esett szó.

## Magyar IBBY

Május 25-én hagyományosan sor kerül a gyermekkönyv Nemzetközi Szervezete, az IBBY Magyar Központjának szervezésében az év gyermekkönyve-díj átadására. A gyermekkönyv és a szabadpiac összefüggéseiről sokoldalú megközelítésben esett szó Sipos Pál vezetésével a Mélyvíz című tévéműsorban.

## Iskolai tudás

Csapó Benő és a szegedi József Attila Tudományegyetem kutatói nagyszabású tanulmánykötetben mutatják be a fenti címen az iskolai értékelés (elsősorban a természet-tudományos nevelés köréből származó) problémáit érintő kutatási eredményeiket. Az elegáns, vaskos kötet kiadója az Osiris Kiadó.

## Babakonferencia

A győri Zichy-palota a színhelye s a Kiss Áron Magyar Játéktársaság a fő szervezője a III. Közép-Európai Babakonferenciának. A konferencián a babák történetével, esztétikájával, pedagógiai, pszichológiai funkciójával összefüggő előadások, bemutatók láthatók, hallhatók.

## Múzeumi világnap

A múzeumpedagógiai arzenál színpompás bemutatásával került sor a múzeumi világnapra, a muzeológusok és múzeumbarátok közös ünnepére országsgerte.

## Itt járt a király...

A fenti címen szervez és hirdet országos játékot – elsősorban a diákcsoportok buzgalomára számítva – több szervezet együttműködésében a Budapesti Városvédők Egyesülete. A játékos vetélkedéshez választmányi határozattal csatlakozott a Tájak, Korok, Múzeumok Egyesület is. A felhívás azon települések hagyományainak megismerésére ösztönöz, melyek kollektív emlékezetében, tárgyi emlékei vagy legendái közt

egy-egy királylátogatás ténye jelentős. A játék az államalapítás 1000. évfordulóját hivott köszönteni.

## Alternatívák

A pilisborosjenői továbbképző központ nagyszabású tanácskozássorozatát szervezett az alternatív pedagógiák elsajátítására irányuló pedagógusképzés, illetve az alternatív pedagógiák általános kérdései körében. Szót kaptak a hazai alternatív pedagógiák frontemberei.

## PELE

Megalakult a Pedagógiai Lapok Egyesülete, a PELE. Az új szakmai-civil szervezet elnöke Gyarmati Szabó Éva újságíró lett.

## 50 éve egyetemi város

Miskolc városa büszkélkedett ezzel a ténnyel. Az egyetemen az évfordulóra rendezett szakmai programok közül kiemelkedett a Mesterek és tanítványok elnevezésű nevelésfilozófiai konferencia, melynek rangját emelték a határon kívülről érkezett magyar szakemberek, továbbá az, hogy az ülést magának ismerte el a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága is. Mihály Ottó tartott vitaindítót Nevelésfilozófiai paradoxonok címmel. Hozzászóltak az utóbbi években nevelésméleti kötetet publikált jeles szerzők: Horváth Attila, Nagy József, Zsolnai József. A jelenvoltak köszöntötték Mihály Ottót jubileumi kötetének, *Az emberi minőség esélyei* címmel közreadott tanulmánygyűjteménynek (kiadta az OKKER és az Iskolafejlesztési Alapítvány) megjelenése alkalmából.

## Veszprémi tanárképzés

Dr. Sallai Éva új könyvét adta ki a Veszprémi Egyetem. Címe: *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* A frappáns című kiadványt tankönyvként használják a veszprémi pedagógusjelöltek bizván abban, hogy a kérdésre (bizonyos határok között) igen a válasz.

## Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola Drámapedagógia Tanszék – OSKOLA-PROGRAM – A KÉPZŐK KÉPZÉSE

120 órás tanfolyamok gyakorló pedagógusoknak az ország több pontján:

1. Egészségnevelés drámajátékokkal, különböző korosztályoknál
2. Kommunikációs készségfejlesztés drámajátékokkal
3. Környezeti nevelés drámajátékokkal
4. Mozgókép- és médiaismeretek drámajátékokkal
5. Hagyományismeret és drámapedagógia
6. Irodalmi műelemzés drámajátékokkal az általános iskolában
7. Irodalmi műelemzés drámajátékokkal a középiskolában
8. Színjátékos és bábos ismeretek drámajátékokkal
9. Zenei nevelés drámajátékokkal
10. Idegen nyelv oktatása drámajátékokkal
11. Kreatív tánc- és mozgásművészet drámajátékokkal
12. Néptánc, népi játék, drámajáték
13. Vizuális nevelés és drámapedagógia
14. Drámapedagógia a középiskolában (ELTE)
15. A dráma- és színházművészet keresztény szimbólumainak megközelítése
16. Gyermekszínházi rendezői ismeretek

### Az oktatott tárgyak neve

**Első félév    Második félév    Összesen**

A főtémára vonatkozó pszichológiai alapismeretek és pedagógiai módszertan

6+6 aláírás    12

A főtéma hazai előtörténete, szakemberei, intézményei, szakirodalma

6+0 aláírás    6

A főtéma nemzetközi információi (mint fent)

6+0 aláírás    6

Alapozó gyakorlatok

0+22 aláírás    22

Alkalmazott drámajátékok

8+14 aláírás    22

Műelemző és feldolgozó technikák

0+10 aláírás    10

Tanítási drámaórák a főtémához kapcsolatosan

8+14    22

Foglalkozástervezési és -vezetési gyakorlat

0+20 gyak. jegy    20

### ZÁRÓVIZSGA

Összes órák száma    68    52    120

A hallgatók a tanfolyam végén tanúsítványt kapnak „Kiválóan megfelelt”, „Megfelelt”, illetve „Nem felelt meg” minősítéssel. Sikeres vizsga után a résztvevők újabb képzésre jelentkezhetnek más főtémában, illetve az előző tanfolyami témákból tetszés szerint maximálisan hármat választva, a témák mindegyikével 40–40 órás időtartammal foglalkozva, újabb 120 órában tervezhetik meg saját továbbtanulásukat. A témák feldolgozását drámatechnikák alkalmazása segíti. Az egyes témaköröket konkrét szituációban helyezve vizsgáljuk, illetve a szerephelyzetekben megélt tapasztalatokat elemezzük. A szerephelyzetek az egyes témakörök vizsgálatához szükséges rálátást biztosítják, ugyanakkor megélt tapasztalatokat nyújtanak a résztvevők számára. A drámapedagógiai eszközök azt segítik, hogy a résztvevők az egyes helyzeteket, problémákat bizonyos szerepek nyújtotta távolságból vizsgálhassák. A pszichológiából ismert megközelítésmódokkal szemben tehát nem a csoporttagok személyiségének terápiás típusú elemzése és formálása a cél, hanem a főtéma intenzív tanulmányozása. A munkához nem szükséges drámapedagógiai vagy színjátékos előképzettség.

### Csepeli Tavasz

A magyarországi ÁMK-k szakemberei – a 15 éves csepeli intézményt köszöntve – a főváros XXI. kerületében tartottak országos tanácskozást, vezető minisztériumi szakemberek adtak tájékoztatást az ágazati minisztériumok törekvéseiről, az intézményi autonómiára vonatkozó elképzeléseikről. Az ÁMK pedagógia-művelődési programjaik elkészítésének tapasztalatairól adtak számot.

## Tankönyvkiadó

A Tankönyvkiadó NAT-konform tantervei csomagjának fontos eleme volt a Művészetek műveltségi területre kidolgozott eredeti program. A tantervszervezők most módszertani kézikönyvet adtak közre. A szerzők a modern művészetpedagógia jelesei: Szabó Helga, Merényi György, Palotai János, Széll Rita, Ligeti Mária, Rudolfné Galamb Éva, Szentirmai László.

## Nevelésetika

Jürgen Oelkers fenti című, a nemzetközi szakmában visszhangot kiváltott könyvét a Vince Kiadó adta ki. A könyv a posztmodern nézőpontjából veszi számba a pedagógia alapvető dilemmáit.

## Drámapedagógia

Szauder Erik, a drámapedagógusok fiatal nemzedékének egyik vezéralakja publikált a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola Tudomány című sorozatában új munkát *Egy lehetséges dráma-modell* címen.

## Weöres Sándor találkozó

A gyermekszínházszók nagy érdeklődés kísérte országos mustrájára ezúttal is Tatabányán a Jászai Mari Színház színpadán került sor. A 600 fesztiválra jutó gyermek a „jéghegy csúcsa”. A fesztivált megelőző vetélkedő-sorozat több ezer gyereket, többszáz csoportot mozgatott meg. Rendező: a Magyar Drámapedagógiai Társaság.

## Bálványos

A Budapesti Tanítóképző Főiskola meghatározó egyénisége, Bálványos Huba, a vizuális nevelés korszerű elméleteinek szintézisére törekvő kutatója. *Esztétikai-művészeti ismertek – esztétikai-művészeti nevelés* című kötetét a Balassi Kiadó adta

ki. Ez Vizuális kultúra sorozatának immár II. darabja.

## Találkozó Veszprémben

Az Egyetem, a Pedagógiai Intézet, a Veszprém megyei Neveléstörténeti Társaság, a Magyar Pedagógiai Társaság és a Nemzetközi Makarenko Bizottság a rendezője annak a konferenciának, ahol a Gorkij-telep egykori vezetőjének hagyatékáról esik szó. A konferencia résztvevői üdvözölték Petrikás Árpád professzor kezdeményezését: *Hogyan olvassunk Makarenkot?* címmel füzet sorozat kiadására, tekintve, hogy a legfiatalabb pedagógusnemzedékek immár csak jól-rosszul összetakolt előítéletekből ismerik a nagyhatású, a század legnagyobb humanistái közt számon tartott pedagógust.

## Közösségről a NAP Klubban

A józsefvárosi proletárgyerekek számára működött klubot a NAP Alapítvány. A roszhírű fővárosi belső kerület társadalmi problémáira a „közösségfejlesztés” (Community development) eszközrendszerével próbálnak választ adni. Ezúttal értelmiségi szakemberek nyitottak be a klub ajtaján. A közösség új és hagyományos értelmezéseiről cseréltek eszmét. Megszólaltak a Magyarországi Makarenko Munkabizottság prominens személyiségei, s szóhoz jutottak a Magyarországon a közművelődési szakmából kinőtt „közösségfejlesztők”. Részt vett a beszélgetésen Pataki Ferenc, a Magyar Tudományos Akadémia alelnöke is.

## Gyermekekért-díjasok

Az Úttörőszövetség által adományozott, mindmáig a gyermekek körében végzett tevékenység legmagasabb szintű elismerését 1999-ben a Tüzoltó utcai gyermekklinika, Vásárhelyi László néptánc-koreográfus, Varga János víziúttörő-vezető és dr. Bíró Endre, a gyermekügyek jogásza nyerte el. Az immár húsz éve adományozott díj birtokosai

# K O M A

k ö z o k t a t á s i m o d e r n i z á c i ó s k ö z a l a p í t v á n y

## Alapítása:

A Közalapítványt a Magyar Köztársaság Kormánya hozta létre 1995-ben, az alapító nevében a művelődési és közoktatási miniszter jár el.

## A Közalapítvány célja:

- Tantervek, tanítási programok (beleértve a nemzeti és etnikai iskolák, a speciális nevelést igénylők tanterveit és programjait) fejlesztésének és terjesztésének támogatása;
- az országos vizsgák (érettségi vizsga, alapvizsga) intézményi szintjének támogatása;
- a közoktatás információs rendszere kialakításának és tájékoztatás fejlesztésének támogatása iskolai és iskolarendszeri szinten;
- a közoktatás fejlesztését szolgáló neveléstudományi kutatások támogatása;
- a közoktatásban jelentkező pedagógiai problémák vizsgálata, pedagógiai megoldások és eljárások kifejlesztése körében a pedagógiai innováció támogatása;
- az iskola és társadalmi környezete, az iskola és a fenntartó kapcsolatát javító, a diákság és a szülők demokratikus kultúráját erősítő projektek támogatása, elsősorban a diákönkormányzatok, a szülői civil szerveződések, a szülői munkaközösségek és az iskolaszék intézményének fejlesztése.

## A kuratórium tagjai:

*Dobos Krisztina elnök*

Csapó Benő, Csirke Ernő, Farkas István, Gáldiné Varga Ilona, Hutai László, Kapor Károly, Kojanitz László, Kovács István Vilmos, Lőránd Ferenc, Mester Zsuzsa, Nyerges Tibor, Puskás Aurél, Sió László, Szalay Lucia, Szebedy Tas, Vekerdő Tamás

A felügyelő bizottság elnöke: Zsolnai László

## A Közalapítvány által már meghirdetett pályázatok:

- KOMA III. – Művészetek  
 KOMA IV. – Ember és Társadalom műveltségterület  
 KOMA V. – Oktatásügyi szakértőknek szóló továbbképzés szervezése  
 KOMA VI. – Iskolai mentálhigiéné  
 KOMA VII. – Továbbképzés II.  
 KOMA VIII. – Multimédia taneszköz, CD-rom, video, CD-video készítésére  
 KOMA IX. – A kezdő szakasz  
 KOMA XI. – Alternatív pedagógiai programok  
 KOMA X. – A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány és a Népjóléti Minisztérium közös pályázata hátrányos élet-helyzetű csoportok egészségmagatartásának javítására  
 KOMA XII. – Idegen nyelvek oktatásának korszerűsítésére

KOMA XIII. – Kistérségek iskolai pedagógiai együttműködésének (társulásának) elősegítésére

KOMA XIV. – Nemzetközi kommunikáció – a pedagógusok és pedagógusok szakmai szervezetek nemzetközi kommunikációjának fejlesztésére, különös tekintettel az Európai Unióra vonatkozó ismeretek bővítésére és terjesztésére

KOMA XV. – Óvodai nevelés az Óvodai Nevelés Alapprogramja alapján álló óvodai innovációk megvalósítására, folytatására, feltételeinek megteremtésére

## A Közalapítvány folyamatban lévő pályázata:

- KOMA XVI. – Kiemelkedő képességű gyerekek, fiatalok nevelése, oktatása  
 KOMA XVII. – Közoktatási intézmények szakkönyvtámogatása  
 KOMA XVIII. – Kollégiumi élet  
 KOMA XIX. – Pedagógiai kutatások eredményeinek iskolai alkalmazása  
 KOMA XX. – Komplex környezeti értékek helytörténeti, földrajzi háttérrel

## A Közalapítvány szándéka a pályázati utógondozásra:

Ez azt jelenti, hogy a Közalapítvány kíváncsi arra, hogy mi lett a pályázati anyagok, kiutalt pénzek sorsa, hogyan valósultak meg a pályázók tervei. Ezért a KOMA

- konferenciákat
- publikációs lehetőségeket
- kiállításokat kíván szervezni a beérkezett pályamunkák felhasználásával.

## A Közalapítvány titkársága:

A titkárság feladata, hogy gondoskodjon a Közalapítvány működéséről, a pályázatok meghirdetéséről és a hozzájuk kapcsolódó döntések előkészítéséről és végrehajtásáról.

A titkárság munkatársai:

Rados Péter titkárságvezető

Molnár Gergely, Kovácsné Wottava Erzsébet, Selleiné Kiss Melinda, Somkutiné Luka Erzsébet, Váliné Pintér Antónia

A titkárság működési rendje:

Hétfő–Csütörtök: 8–17 óra között  
 Pénteken: 8–14 óra között

A Közalapítvány címe:

1054 Budapest V., Báthory u. 10. VI/601.

Tel./Fax: 06/1/302-65-15, 06/1/302-65-22

e-mail: komalap@elender.hu, honlap: www.koma.hu

baráti találkozón cseréltek eszmét a gyermekek érdekében végezhető tevékenység új lehetőségeiről.

## Défaufau

A hazai szakmában, elsősorban a felnőttoktatásban jelképpé válik a három német mássalhangzó (DVV), illetve e betűszó jele alatt, a budapesti Bródy Sándor utcában működő kislétszámú, de jelentős aktivitást kifejtő intézmény, a Der Deutschen Volkshochschul-Verbandes, a Német Népfőiskolai Szövetség nemzetközi együttműködési intézete. A Heribert Hinzen dr. vezette intézmény többek között fontos kiadványok közzétételével is segíti a hazai felnőttoktatási kultúra fejlődését. Csak néhány címet ízeletül a legújabb kötetekből: *Gelencsér Katalin: Művelődéstörténet, Lendvai L. Ferenc (szerk.): Demokrácia – Pluralizmus – Tolerancia, Wilhelm Filla és munkatársai: A felnőttképzés története Közép-Európában a felvilágosodástól a II. világháborúig, Heribert Hinzen–Koltai Dénes (szerk.): A felnőttoktatás jövője – a jövő felnőttoktatása, Walter Lerimann: Négyféle nevelési kultúra, Ekkehard Nuissi–Antje von Rein: Felnőttoktatási intézmények PR-tevékenysége, Jörg Knoll: Tanfolyam- és Szeminárium-módszertan.*

## Óvodai programok

Az óvodák nevelési programjai elfogadásának finisében adott közre Villányi Györgyné összeállításában tanulmánykötetet Óvodai programkészítés címmel az OKKER.

**Sebő Péter**

tanár, Kempelen Farkas Gimnázium,  
Budapest

**Szakály Sándor**

hadtörténész, Hadtörténeti Intézet és  
Múzeum, szerkesztő, Iskolakultúra,  
Budapest

**Szekeres Róbert**

egyetemi tanársegéd, JPTE  
Állam- és Jogtudományi Kar, Pécs

**Szélinger Balázs**

egyetemi hallgató, JATE, Szeged

**Szoleczky Emese**

főmuzeológus, Hadtörténeti Múzeum,  
Budapest

**Takács Gábor**

szaktanácsadó, T és G  
Szaktanácsadó Bt., Budapest

**Takács György**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem,  
Piliscsaba

**Tompa Klára**

kutató, OKI Értékelési Központ,  
Budapest

**Török Gábor**

főiskolai docens, Berzsenyi Dániel  
Tanárképző Főiskola, Szombathely

**Válas Péter**

tanár, Toldy Ferenc Gimnázium,  
Budapest

**Vidákovich Tibor**

egyetemi docens, JATE Pedagógia  
Tanszék, Szeged

*Pléh Csaba*

## A konstrukcionizmus és a pszichológia

Nemigen foglalkozom a konstrukcionizmussal mint preferált elméleti irányzattal. Abból a szempontból tudok róla beszélni, hogy melyek azok a megismerési folyamatokkal kapcsolatos lélektani irányzatok és elméletek, amelyek a konstrukcionizmus mint általános filozófiai probléma megértéséhez is fontosak. Egy-két példán éreztetem, hogy magán a pszichológián belül is milyen világnézeti kérdéseket érint ez a probléma.

*Oláh Attila*

## A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban

Csíkszentmihályi Mihály empirikus tényekkel gazdagon illusztrált „flow” elmélete szerint, személyiségünk kiteljesedésének és képességeink fejlesztésének egyik központi mozgatója a tökéletes élmény elérésére való törekvés. A „flow”, az áramlatban levés egy olyan működési állapot, amelynek gyakoriságával arányos következmény képességeink fejlődése, a személyiségünk gazdagodása, egy saját magunk teremtette boldogság és tudatosságunk komplexitásának a növekedése.

*Tompa Klára*

## A matematika érettségiről a reform tükrében

A közoktatás megújítási tervének egyik fontos eleme a 2004-re tervezett új érettségi vizsga. Az új vizsgamodell kialakításának előmunkálataiban az OKI érettségi vizsgával foglalkozó munkatársai két markáns tevékenységgel vesznek részt. Egyrészt elkészültek és megvitatásra várnak az egyes tantárgyak új, részletes

vizsgakövetelményei, mely dokumentumok tervezet formában a minisztériumba kerültek. Másrészt új feladatok kidolgozásával, kipróbálásával és elemzésével megkezdődött a tantárgyi feladatbankok lehetséges kiépítésének vizsgálata. E munkák keretében természetesen át kellett gondolni a jelenlegi matematika érettségi helyzetét is. E tanulmányban azokat a megállapításainkat tesszük közvé, amelyek elsősorban a feladatbank építés szempontjából mutatkoznak fontosnak.

*Halász Gábor*

## A pedagógusok továbbképzése: az oktatásfejlesztés eszköze

A magyar közoktatásban dolgozó több mint százötvenezer pedagógus, az aktív hazai munkaerő több, mint 4% -át alkotja. Tudásuk, szakmai felkészültségük és motiváltságuk alapvetően meghatározza az oktatás eredményességét és hatékonyságát. Az elmúlt években ez a létszám több évtizedes folyamatos növekedés után – döntő részben a demográfiai csökkenés hatására – csökkenni kezdett. Új álláshely az elkövetkező években is kevés létesül majd, aminek következtében a rendszerbe belépő új pedagógusok száma a korábbi évekhez képest alacsony marad. Az oktatás szakmai megújulása, fejlődése ezért elsősorban azokon múlik majd, akik már az iskolákban tanítanak.