

57096

1384

H:7j

∞

ISKOLA-KULTÚRA

IX. évfolyam, 1999. augusztus

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Bence Erika
egyetemi tanársegéd,
Újvidék, Jugoszlávia

Deák Ferenc
tanár, Beregszász,
Ukrajna

Fábry Béla
otthonszervező, KIGYK,
Fót

Gúti Erika
középiskolai tanár,
Komló

Huszár Zsuzsanna
egyetemi adjunktus,
JPTE TI, Pécs

Lannert Judit
kutató, OKI, Budapest

Lauesek István
munkatárs, Budapest IX.
Kerületi Önkormányzat,
Művelődési Iroda

Kocsis Mihály
kutató, JPTE TI,
Pedagógiai
Kutatócsoport, Pécs

Molnár Gyöngyvér
Phd hallgató,
JATE, Szeged

Örkény Antal
kutató, OKI, Budapest

P. Vásárhelyi Judit
osztályvezető, OSZK,
Budapest

Sebők Zoltán
szerkesztő, művészeti író,
Iskolakultúra, Budapest

Szabó Ildikó
kutató, szociológus, OKI,
Budapest

Takács Gábor
tanár, T és G
Szaktanácsadó Bt.,
Budapest

Tatai Zoltán
ny. docens, Budapest

Tompa Klára
kutató, OKI, Budapest

Tóth Dénes
újságíró, szerkesztő,
Debrecen

Udvardi Lakos Endre
Oktatási Minisztérium,
Budapest

Ujváry Gábor
Kulturális Örökség
Minisztérium, Budapest

**Kiadja a Janus Pannonius
Tudományegyetem**
Főszerkesztő:
Géczy 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
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**
Nyomdai előkészítés: **AduPrint Kft.**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség: Janus Pannonius
Tudományegyetem, Iskolakultúra
szerk., 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.;
1065 Budapest, Paulay Ede u. 55.
Telefon/fax: (36-1) 322-1679

Levelezési cím: Janus Pannonius
Tudományegyetem, Iskolakultúra
szerk., 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.;
1396 Budapest, Pf.: 482

e-mail: geczy_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. július 15.

Lannert Judit–Örkény Antal–Szabó Ildikó
Európai értékek, európai orientációk 3

Molnár Gyöngyvér
A tanulás és tanítás kutatásának időszerű kérdései 18

Tompa Klára
A matematika érettségi feladatbank munkálatai az Országos Közoktatási Intézet 1997–1998. évi projektjében 33

Tatai Zoltán
Program a magyarországi hátrányos helyzetű cigány gyermekek társadalmi esélyegyenlőségének elősegítésére 48

Bence Erika
Szerb Antal Magyar irodalom történetének 19. század-képe 57

Tóth Dénes
Palasovszky Ödön experimentális korszaka 77

szemle **P. Vásárhelyi Judit**
Magyarország könyvkultúrája a kezdetektől 1730-ig 77

Udvardi Lakos Endre
Beszéljünk a távoktatásról 80

Takács Gábor
Szimmetria a természetben 83

Deák Ferenc
Gnóthi szeauton 88

Fábry Béla
Átalakulás Fóton 96

Gúti Erika
A nyugati fríz kisebbség túlélési esélyei Hollandiában 101

Huszár Zsuzsanna
Hogyan építsünk tanösvényt? 105

Laucsek István
Süss fel nap I. 106

Sebők Zoltán
Egy feledhetetlen előadás 108

iskolakultúra

99/8

Ujváry Gábor
Volt-e alternatíva? **110**

Kocsis Mihály
Weszely Ödön munkássága a Magyar Királyi Erzsébet
Tudományegyetemen **114**

satöbbi

Satöbbi **126**

Európai értékek, európai orientációk

Magyar középiskolások értékorientációi egy empirikus kutatás tükrében

Itt következő elemzésünk alapját egy 1996-os, az utolsó éves középiskolásokat reprezentáló 2600 fős mintán végzett kérdőíves vizsgálat képezi. (1) E vizsgálatban szerepelt többek között két kérdéssor. Az egyik a diákok társadalmi és politikai értékorientációit próbálta feltárni. Ez a kérdéssor 26 itemből állt, amelyek különböző témákat érintettek: a többség és a kisebbségek viszonyát, a politika területét, az állam szerepét, a joghoz való viszonyt, a nemzeti identitást, a nemek közötti kapcsolatokat. A másik kérdéssorozattal pedig azt tudakoltuk, hogy a diákok szerint Magyarország Európa melyik régiójához tartozik politikai szempontból, az emberek gondolkodásmódja szempontjából, valamint kulturális szempontból: inkább Nyugat, inkább Kelet- vagy inkább Közép-Európához?

Először azt mutatjuk be, hogy milyen értékorientációs struktúrák jellemzik a középfokú oktatásból kilépő magyar fiatalokat, és milyen különbségek vannak közöttük attól függően, hogy milyen típusú képzésben vesznek részt. Ezután pedig a Magyarország euro-regionális kötődéseiről alkotott elképzeléseiket elemezzük. Ennek során megvizsgáljuk, hogy Magyarország európai helyének percepciója hogy függ össze értékorientációikkal és társas értékekkel.

Társadalmi és politikai értékorientációk

A diákoknak a 26 item mindegyikéről azt kellett megmondaniuk, hogy mennyire értenek vele egyet: teljesen, inkább, nem igazán vagy egyáltalán nem? A válaszokat százalékos skálára vetítve a következő eredményeket kaptuk:

	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Szakmunkás-tanulók	Összesen
1. A politikában mindig van valami hamisság, bárki is csinálja.	79	86	85	84
2. Ha egy férfi és egy nő szereti egymást, nem kell ahhoz házasságlevél, hogy együtt élhessenek.	80	87	82	83
3. Haza csak ott van, ahol jog is van.	81	85	82	83
4. Az ember csak büszke lehet arra, hogy magyarnak született.	76	79	79	78
5. A törvények betartatása fontos, de vannak ennél fontosabb dolgok is.	69	75	76	74
6. A nőnek joga van megszakítania a nem kívánt terhességet.	71	76	73	74
7. A politikai pártok csak arra jók, hogy a politikusok megcsinálják a maguk karrierjét.	59	72	74	70
8. Nem lenne szabad ennyi idegent beengedni az országba.	62	71	73	70
9. Mindig is voltak kicsik és nagyok: a kicsik dolgoznak, a nagyok pedig politizálnak.	59	69	70	67

	Gimn- zisták	Szakközép- iskolások	Szakmunkás- tanulók	Összesen
10. A munkanélküliek többsége nem is akar dolgozni.	57	61	66	62
11. A magyar történelem olyan nagyszerű eredményekkel és hősökkel büszkélkedhet, amihez hasonlólt más országok történelme nem ismer.	54	62	62	60
12. Bennünket sosem kímélt a balsors, mégis mindig példát vehetett rólunk a világ.	53	59	59	58
13. A kisebbségeknek külön jogokat kell biztosítani, hogy megőrizhessék kultúrájukat.	62	53	50	54
14. Magyarország több híres embert adott a világnak, mint bármely más ország.	50	53	58	54
15. Az állam azért van, hogy elősegítse az emberek érvényesülését.	53	55	51	53
16. A homoszexualitás nem bűn, hanem ugyanolyan vonzalom, mint a különmemüké.	57	50	46	50
17. A homoszexualitás bűnös kapcsolat.	42	50	55	50
18. Az állam legfontosabb feladata az, hogy rászorítsa az embereket a törvények betartására.	43	49	55	49
19. El kellene kerülni a különböző kultúrák keveredését, mert csak gondot okoz.	38	35	45	49
20. A politizálásból az embernek csak baja lehet.	40	46	55	48
21. A törvények azért vannak, hogy megtaláljuk mellettük a kiskapukat.	32	40	45	40
22. Az élet a fogamzással kezdődik, senkinek nincs joga megszakítani azt.	38	35	45	39
23. A politikának nincs semmi haszna.	30	38	45	39
24. A nemzet érdekei azt kívánják, hogy egy családban legalább három gyermek legyen.	40	35	31	35
25. Azoknak, akiknek van munkájuk, erkölcsi kötelességük jövedelmük egy részét a munkanélküli alapba befizetni.	33	28	30	30
26. A nemi élet csak a házasfelek között erkölcsös.	22	20	25	22

1. táblázat

Az itemekkel való egyetértés a három iskolatípus tanulói között, százalékos skálán

A táblázatból első látásra is kiténik, hogy míg az úgynevezett nemi erkölccsel kapcsolatos kérdésekben viszonylag liberális nézeteket vallanak a fiatalok, addig politikai és társadalmi értékeik már jóval konzervatívabbak. A legnagyobb egyetértést a politika negatív minősítése, a házasságon kívüli együttélés liberális felfogása, majd a haza és a jog összekapcsolása váltották ki.

Az itemek fele erősen megosztotta a véleményeket. Az egyik végletet a szakmunkástanulók jelentik. Ők különösen elutasítók a kisebbségekkel, az idegenekkel, a munkanélküliekkel és a homoszexuálisokkal. Ők ellenzik a legjobban a kultúrák keveredését, ugyanakkor ők értenek a leginkább egyet a politika negatív minősítéseivel, valamint a törvények megkerülésére utaló kijelentéssel. A másik póluson a gimnazisták vannak. Ők a legnyitottabbak a kisebbségek, idegenek, munkanélküliek és homoszexuálisok iránt, nekik van a legkevésbé rossz véleményük a politikáról, és társaiknál kevésbé értenek egyet a törvények megkerülésével is.

A nemek közötti kapcsolatokat érintő kijelentéseket a lányok és fiúk különbözőképpen fogadták. A gyermekvállalás és a homoszexualitás kérdéseiben a lányok szignifikánsan liberálisabb nézeteket vallanak, mint a fiúk. A lányok inkább egyetértenek a terhesség-megszakítással, mint a fiúk (78 és 69 pont), és kevésbé fogadják el a háromgyermekes családészményt is (31 és 39 pont). Véleményükben minden bizonnyal szerepet játszik sajátos érintettségük. A homoszexualitást pedig kevésbé tartják bűnös kapcsolatnak, mint a fiúk (41 és 59 pont), és nagyobb arányban tartják ugyanolyan vonzalomnak, mint a különmemüké (60 és 41 pont).

A 26 itemet főkomponens-elemzésnek vetettük alá. Ennek során a következő főkomponenseket kaptuk: a politikához való viszonyulás, a nemek közötti kapcsolatok, a nemzettudat, a tolerancia és a másokért érzett felelősség főkomponense. (2)

	Politika	Szexu- alitás	Nemzet	Tole- rancia	Fele- lősség
A politizálásból az embernek csak baja lehet.	0,67				
A politikának nincsen semmi haszna.	0,66				
A politikai pártok csak arra jók, hogy a politikusok megcsinálják a maguk karrierjét.	0,64				
A politikában mindig van valami hamisság, bárki is csinálja.	0,63				
Mindig is voltak kicsik és nagyok: a kicsik dolgoznak, a nagyok politizálnak.	0,54				
A törvények azért vannak, hogy megtaláljuk mellettük a kikapukat.	0,45				
A törvények betartása fontos, de vannak ennél fontosabb dolgok is.	0,40				
Az élet a fogamzással kezdődik.		0,76			
A nőnek joga van megszakítania a nem kívánt terhességet.		-0,73			
A nemi élet csak házasfelek között erkölcsös.		0,59			
Ha egy férfi és egy nő szereti egymást, nem kell ahhoz házasságlevél, hogy együtt éljenek.		-0,57			
A magyar történelem olyan nagyszerű eseményekkel és hősökkel büszkélkedhet, amihez hasonlót más országok történelme nem ismer.			0,68		
Bennünket sohasem kímélt a balsors, mégis mindig példát vehetett rólunk a világ.			0,67		
Magyarország több híres embert adott a világnak, mint bármely más ország.			0,66		
Az ember csak büszke lehet arra, hogy magyarnak született.			0,64		
A munkanélküliek többsége nem is akar dolgozni.			0,33		
A homoszexualitás nem bűn.				-0,75	
A homoszexualitás bűnös kapcsolat.				0,75	
A kisebbségeknek külön jogokat kell biztosítani, hogy megőrizhessék kultúrájukat.				-0,53	0,38
El kellene kerülni a különböző kultúrák keveredését, mert az csak gondot okoz.				0,41	
Nem lenne szabad annyi idegent beengedni az országba.				0,40	
Azoknak, akiknek van munkájuk, erkölcsi kötelességük jövedelmük egy részét a munkanélküli alapba befizetni.					0,60
Az állam azért van, hogy elősegítse az emberek érvényesülését.					0,51
Haza csak ott van, hol jog is van.		0,32			0,47
A nemzet érdekei azt kívánják, hogy egy családban legalább három gyerek legyen.					0,43
Az állam legfontosabb feladata az, hogy rászorítsa az embereket a törvények betartására.					0,39

2. táblázat

Az itemek faktorstruktúrája faktorsúlyokban

A főkomponensek jól mutatják, hogy az itemek között milyen belső kapcsolatok vannak, és milyen struktúrát alkotnak. A politizálással, a politikával, a politikusokkal és törvényességgel kapcsolatos negatív kijelentések a politikai főkomponenshez kapcsolódtak. A szexualitás-főkomponens a fogamzással, a terhességmegszakítással, a házasság előtti és a házasságon ki-

vüli együttéléssel foglalkozó négy kijelentés mögött húzódik meg. A kijelentések közül kettő pozitív, kettő negatív irányú (ezért a liberális nézeteket megfogalmazó kijelentések negatív előjellel kapcsolódnak a főkomponenshez). A magyar történelemre és a magyar nemzethez való tartozásra utaló, a nemzeti büszkeség és kivételesség érzésének hangot adó véleményekből rajzolódik ki a nemzet-főkomponens, de ehhez a vélemény-nyalábhoz kapcsolódik még egy, a munkanélküliekre vonatkozó negatív kijelentés is. A tolerancia-főkomponenshez a homoszexualitással kapcsolatos liberális álláspontot megfogalmazó item negatív, a homoszexualitást elítélő kijelentés pozitív előjellel kapcsolódik. Itt találjuk a kultúrák közötti kapcsolatokra vonatkozó kijelentéseket is, amelyek közül a pozitív diszkriminációval egyetértő kijelentés ugyancsak negatív előjellel kapcsolódik a főkomponenshez, míg az elutasító, elkülönüléspárti kijelentések faktorsúlyának pozitív az előjelük. A társadalmi felelősség-főkomponens azokat a véleményeket fogja át, amelyek valamilyen szempontból az egyén társadalmi, állampolgári, nemzeti kötelezettségeit érintik. A munkanélküliek támogatására utaló kijelentés az egyén társadalmi szolidaritásának kérdését feszegeti, míg a főkomponenshez kapcsolódó további négy kijelentés az állam, a haza és a nemzet felől közelíti meg az egyén jogait, lehetőségeit és kötelezettségeit. A társadalmi felelősség-főkomponenshez mindegyik kijelentés pozitív előjellel kapcsolódik, függetlenül attól, hogy tartalmuk milyen irányultságú.

A továbbiakban a főkomponensek alapján öt indexet készítettünk, oly módon, hogy kiszámoltuk a főkomponensekhez tartozó változók elfogadásának mértékét. (3) Az indexek a következő dimenziókat fejezik ki:

- a politika iránti bizalom,
- a társadalmi felelősség hiánya, (4)
- a nemzeti büszkeség erőssége,
- a nemek közötti kapcsolatok liberális felfogása és
- a kisebbségek iránti tolerancia mértékét.

Ezekkel az indexekkel immár közvetlenül is mérni tudjuk, hogy a bennük összegződő értékorientációk milyen mértékben jellemzik a középiskolások különböző csoportjait.

Értékorientáció-indexek

<i>Iskolatípus</i>	<i>Politikai bizalom</i>	<i>A társadalmi felelősség hiánya</i>	<i>Nemzeti büszkeség</i>	<i>A nemek közötti kapcsolatok</i>	<i>Tolerancia</i>
Gimnázium	61	40	35	87	61
Szakközépiskola	41	43	43	92	45
Szaktanulmányi képző	35	47	46	89	38
<i>Nem</i>					
Lány	41	48	37	91	56
Fiú	47	39	47	87	37
<i>Templomba járás</i>					
Hetente	58	40	37	60	52
Havonta	45	34	53	85	48
Nagy ünnepeken	43	43	44	99	47
Soha	41	47	41	93	45
<i>Lakóhely</i>					
Budapest	47	46	40	91	49
Megyeszékhely	51	49	38	94	56
Egyéb város	42	42	42	89	47
Falu	43	43	44	87	43
<i>Választási részvétel</i>					
Elmegy szavazni	49	40	45	89	48
Nem megy el szavazni	31	50	37	90	45

3. táblázat

Értékorientáció-indexek a középiskolások különböző csoportjaiban, százfokú skálán

Az indexek megerősítik, hogy a különböző értékorientációkhoz való viszonyban mar-káns különbségek vannak a különböző iskolatípusok tanulói között. A legnagyobb szakadék a gimnazisták és a szakmunkástanulók értékorientációi között tátong. A szakmunkástanulóktól a gimnazisták felé haladva nő a politika iránti bizalom és a kisebbségek iránti tolerancia. A gimnazisták körében a legerősebb a mások iránt érzett felelősség is. Ugyanakkor a nemzeti büszkeség rájuk jellemző a legkevésbé. A szakmunkástanulók általában büszkébbek magyarságukra, de ez esetükben inkább nacionalizmusnak tűnik, mivel nagyfokú intoleranciával és alacsony fokú szolidaritással jár együtt.

Egyedül a nemi erkölcs kérdéseiben nincs számottevő különbség a három iskolatípus tanulói között. Az e témával kapcsolatos véleményeket inkább az befolyásolja, hogy ki milyen nemű és milyen gyakran jár templomba. Az, hogy valaki fiú-e vagy lány, mindegyik dimenzióban befolyásolja az értékorientációkat. A lányok kevésbé bíznak a politikában, mint a fiúk, és kevésbé hatja át őket a mások iránti felelősség érzete és a nemzeti büszkeség is. Ugyanakkor a hétköznapi életvilághoz közelebb eső dimenziókban liberálisabbak. Toleránsabbak a kisebbségekkel, és a nemek közötti kapcsolatok kérdésében is liberálisabbak, mint a fiúk. Végül a „kemény tényezők” mellett az értékorientációkat az is befolyásolja, hogy ki hogyan anticipálja saját politikai aktivitását, amit ebben az esetben az országgyűlési választásokon való részvétel szándéka fejez ki. Akik részt akarnak rajtuk venni, jobban bíznak a politikában, inkább felelősséget éreznek mások iránt és jobban áthatja őket a nemzeti büszkeség, mint azokat, akik nem szándékoznak a választásokon részt venni.

A hazai szakirodalomban nem új az a felismerés, hogy igen nagy különbségek vannak a különböző iskolatípusok tanulói között. Az igazi szakadék ma már nem az általános és a szakképzés között tátong, hanem az érettségit adó középiskolák és a szakmunkásképző intézetek között (5)

Magyarország helye Európában

Európában elfoglalt helyünk az elmúlt két évszázadban sok értelmiségi vita tárgya volt, amelyet a különböző politikai rendszerek hol így, hol úgy válaszoltak meg. Azzal, hogy Európában megváltoztak a nagyhatalmi viszonyok, Magyarországon pedig megdőlt az államszocializmus, az érvényesnek tekinthető politikai, gazdasági és társadalmi minták is radikálisan megváltoztak. Arra a kérdésre, hogy hol a helyünk Európában, újra kellett fogalmazni a válaszokat.

Figyelemreméltó, hogy bár a rendszerváltással az ország politikai orientációja változott meg a legnyilvánvalóbban, a diákok nem sorolták automatikusan Nyugat-Európához. Eből a szempontból tartják a legtöbbben Magyarországot Közép-Európa részének. Kulturális téren szintén ez volt a többség válasza, ha valamivel kevésbé határozottan is. A legkevésbé a gondolkodásmódban érzékelik térségünk összetartó jegyeit. Minél „puhább” szempontból kellett elhelyezniük az országot Európa régiói között, annál kevésbé érezték Közép-Európa részének, és annál többet sorolták Kelet-Európához vagy Nyugat-Európához.

<i>Politikai szempontból</i>	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Számunkástanulók	Összesen
inkább Közép-Európa	72	71	52	64
inkább Kelet-Európa	10	12	18	14
inkább Nyugat-Európa	6	10	24	14
Egyéb válasz	12	7	6	8
<i>Kulturális szempontból</i>				
inkább Közép-Európa	58	61	45	54
inkább Kelet-Európa	12	17	19	16
inkább Nyugat-Európa	12	11	19	14
Egyéb válasz	19	11	17	16

<i>Politikai szempontból</i>	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Szaktanulók	Összesen
<i>Mentális szempontból</i>				
inkább Közép-Európa	46	46	35	42
inkább Kelet-Európa	17	18	19	18
inkább Nyugat-Európa	27	28	38	32
Egyéb válasz	10	7	7	8

4. táblázat

Magyarország regionális helye Európában, százalékban

Magyarország euro-regionális besorolásában a diákok között abból a szempontból van markáns különbség, hogy érettségít adó osztályba járnak-e vagy nem. Az ország közép-európai jellegét elsősorban a gimnazisták és a szakközépiskolások érzékelik. Ők hasonlóan magas arányban tekintik Magyarországot Közép-Európa részének. A gimnazisták és a szakközépiskolások több, mint kétharmada az ország politikai rendszerét közép-európainak látja. A kultúra és a gondolkozásmód területén viszont éppen ellenkező tendenciát találunk: míg az érettségít nyújtó iskolákba járó diákoknak körülbelül a fele a közép-európaiság gondolatával társítja ezeket a területeket, addig a szaktanulók inkább a kultúra és a gondolkozásmód nyugat-európai vonásait hangsúlyozzák.

Nyugat-Európa határai tehát máshol húzódnak, ha politikáról, és megint máshol, ha a hétköznapi életvilágról van szó. Politikai közép-európaiságunk felismerése és annak a tudata, hogy a politikai értelemben vett Nyugat-Európán kívül vagyunk, inkább tudás és iskolázottság kérdése. Ezzel szemben a gondolkozás minőségében kevésbé fejződnek ki tudásbeli különbségek. Ez olyan tapasztalati és szemléletbeli kérdések látszik, amiben inkább a hétköznapi világhoz való viszony fejeződik ki. Ebben az esetben a válaszok nem függték attól, hogy a középiskolások szüleinek milyen iskolai végzettségük volt, miközben a másik két esetben igen. Ugyanakkor a budapesti diákok közül többen mondták, hogy az emberek gondolkozásmódja szempontjából inkább Nyugat-Európához tartozunk, mint a vidékiek közül.

A diákok 21 százaléka tartja Magyarországot három, 29 százaléka pedig két szempontból Közép-Európa részének. Ezzel szemben 61 százalékuk semmilyen szempontból nem ért egyet azzal, hogy a Nyugathoz tartozna, és még ennél is többen utasítják el a keleti régióhoz való tartozás gondolatát. Mintegy 7–8 százalék azok aránya, akik mindhárom dimenzióban következetesen vagy a keleti, vagy a nyugati régióhoz sorolták Magyarországot, többségükben szaktanulók. A „vagy kelet vagy nyugat” alternatívájához képest ők tudták a legkevésbé értelmezni a harmadik válaszlehetőséget. Magyarország közép-európai jellegének felismerése, úgy tűnik, differenciáltabb világméretet igényel, mint amivel többségük rendelkezik.

Az adatokból kiolvasható, hogy Nyugat-Európa mást-mást jelképez politikai, kulturális és gondolkozásmódbeli szempontból. A Nyugattal való hasonlóságot elsősorban a gondolkodásmódban érzékelik a diákok. Ebből a szempontból már egynegyedük–kétötödük a nyugati világhoz sorol bennünket. Ebben valószínűleg történeti és kortársi szempontok is szerepet játszanak. A *Kádár*-korszakban Magyarország volt a keleti tömb Nyugatja: „a legvidámabb barakk”, ahol a középrétegeknek lehetőségük volt arra, hogy nyugatias mintákat kövessenek. Emellett a tovább élő toposz mellett a fiatalok a hasonlóságot a sajátjuknak tekintett ifjúsági szubkultúra optikáján keresztül is érzékelik.

Végül szinte minden területen gyenge a kelet-európai térség vonzereje, iskolatípustól függetlenül. A leginkább még a mentalitásokkal kapcsolatban asszociálnak a diákok erre a régióra, de ebből a szempontból is csak 18 százalékuk sorolta az országot Kelet-Európához.

Európai régiók, európai értékek

A továbbiakban nézzük meg, Magyarország euro-regionális percepciója hogyan függ össze a politikával, a társadalmi felelősségvállalással, a nemzeti büszkeséggel, a nemi erkölccsel és a toleranciával kapcsolatos értékorientációkkal.

5/a-c) táblázat

Értékorientációk Magyarország euro-regionális percepciója szerint

Értékorientáció-indexek

Magyarország politikai szempontból	Politikai bizalom	A társadalmi felelősség hiánya	Nemzeti büszkeség	A nemek közötti kapcsolatok	Tolerancia
<i>Gimnazisták</i>					
Nyugat-Európa	63	29	48	89	52
Kelet-Európa	49	43	29	88	62
Közép-Európa	63	41	35	87	62
<i>Szakközépiskolások</i>					
Nyugat-Európa	39	37	48	90	39
Kelet-Európa	33	51	37	94	44
Közép-Európa	44	41	44	91	46
<i>Szaktanulmányosok</i>					
Nyugat-Európa	33	39	51	87	34
Kelet-Európa	34	50	42	87	33
Közép-Európa	38	47	48	89	40

5/a) táblázat

Értékorientációs indexek Magyarország politikai besorolása szerint, százfokú skálán

Értékorientáció-indexek

Magyarország kulturális szempontból	Politikai bizalom	A társadalmi felelősség hiánya	Nemzeti büszkeség	A nemek közötti kapcsolatok	Tolerancia
<i>Gimnazisták</i>					
Nyugat-Európa	64	37	40	82	60
Kelet-Európa	54	54	28	85	54
Közép-Európa	63	37	35	87	64
<i>Szakközépiskolások</i>					
Nyugat-Európa	33	36	54	90	39
Kelet-Európa	42	42	39	91	47
Közép-Európa	42	41	43	91	46
<i>Szaktanulmányosok</i>					
Nyugat-Európa	26	45	54	92	34
Kelet-Európa	36	48	41	83	36
Közép-Európa	42	44	46	88	40

5/b) táblázat

Értékorientációs indexek Magyarország kulturális besorolása szerint, százfokú skálán

Értékorientáció-indexek

Magyarország mentális szempontból	Politikai bizalom	A társadalmi felelősség hiánya	Nemzeti büszkeség	A nemek közötti kapcsolatok	Tolerancia
<i>Gimnazisták</i>					
Nyugat-Európa	57	40	40	90	61
Kelet-Európa	62	46	26	89	64
Közép-Európa	65	38	36	84	58
<i>Szakközépiskolások</i>					
Nyugat-Európa	41	43	47	92	45
Kelet-Európa	39	45	45	90	45
Közép-Európa	43	39	41	92	46
<i>Szaktanulmányosok</i>					
Nyugat-Európa	32	42	50	90	39
Kelet-Európa	36	51	47	84	32
Közép-Európa	40	44	47	88	35

5/c) táblázat

Értékorientációs indexek Magyarország mentális besorolása szerint, százfokú skálán

Az adatokból kiderül, hogy a politikai és társadalmi értékorientációk és Magyarország euro-regionális percepciója összefüggnek egymással. Ez egyedül a nemek közötti kapcsolatok megítélésére nem érvényes. A nemek közötti kapcsolatokról való vélemények és Magyarország regionális besorolása között nincs szignifikáns kapcsolat, mivel az előbbiekről a középiskolások valamennyi csoportjában általánossá váltak a liberális nézetek. Úgy tűnik, hogy ezek a legkönnyebben a privát szférában honosodtak meg. Ugyanakkor a politika iránti bizalom, a társadalmi felelősség és a más csoportok iránti tolerancia mértéke szignifikánsan összefügg azzal, hogy kinek milyen képe van Magyarország európai hovatartozásáról. Mindhárom iskolatípusban azok a legkevésbé gyanakvóak a politika világával szemben és egyúttal a legtoleránsabbak, akik Magyarországot Közép-Európa-hoz sorolják. Az euro-regionális percepció és az iskolatípus hatása együttesen érvényesül a különböző értékorientációkban. A társadalmi felelősség hiánya elsősorban azokat jellemzi, akik Magyarországot Kelet-Európa részének látják. Azokra, akik Nyugat-Európa-hoz sorolták Magyarországot, mindhárom dimenzióban nagyobb nemzeti büszkeség a jellemző. A nemzeti büszkeség azokra jellemző a legkevésbé, akik Kelet-Európa-hoz sorolták Magyarországot. Ebben a tendenciában közvetve egyfajta rangsor rejlik: Magyarország nyugat-európai percepciója mintegy felértékeli a magyar nemzeti hovatartozást, míg kelet-európai percepciója éppen ellenkezőleg, leértékeli. A közép-európaiság ugyanakkor kritikusanabb nemzettudattal társul.

Euro-regionális hovatartozásunk percepciójának értelmezése hiányos lenne, ha nem néznénk meg azt is, hogy milyen konkrét értékek kapcsolódnak hozzá. Vajon hogyan függ össze az ország besorolása az olyan alapvető értékek elfogadásával, illetve elutasításával, amelyek jellegzetesen a nyugat-európai régióhoz kötődnek? Olyan értékekre gondolunk, mint a nyitottság, a tolerancia és a másság elfogadása. Ezeket az értékeket a vizsgálat számos kérdése érintette. A következőkben azt nézzük meg, hogy az állampolgárság megadásával, a külföldiek iránti attitűdökkel és a kisebbségek iránti személyes viszony jellegével miként függ össze Magyarország regionális percepciója.

A diákoknak hat csoportról (délsláv menekültek, kínaiak, afrikaiak, románok, arabok és erdélyi bevándorlók) kellett megmondaniuk, hogy kiknek adnának közülük nagyobb számban állampolgárságot, és kiknek nem. Az összes csoport megítélését faktorizálva egy olyan indexhez jutottunk, mely szintetizálja az elfogadás és az elutasítás attitűdjét: magas pozitív értéket kapnak azok, akik vagy minden csoporttal, vagy többségükkel elutasítóak,

míg magas negatív értéket azok, akik inkább hajlandóak mindenkit befogadni. Ezt az indexet a bevándorlással szembeni elutasító nézetek indexének nevezhetjük.

Ha az elutasítás attitűdjét összevetjük az ország politikai szempontból való besorolásával, azt tapasztaljuk, hogy a szakmunkástanulók általában elutasítóak, sorolják bár az országot akár Nyugat-, akár Közép-Európához. A gimnazisták jobban differenciálódtak. Közülük azok a leginkább nyitottak, akik egyfajta közép-európai identitással rendelkeznek. Az ország Nyugathoz sorolása nem párosul egyértelműen a bevándorlók iránti nyitott nézetekkel.

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	.07	-.03	-.25	-.39
(esetszám)	(36)	(58)	(422)	(69)
Szakközépiskolások	.08	.08	-.03	.30
(esetszám)	(77)	(106)	(599)	(62)
Szaktanulók	.20	.26	.06	.14
(esetszám)	(206)	(152)	(426)	(52)

6. táblázat

A bevándorlókkal szembeni elutasító nézetcsoporthoz (a magyar állampolgárság megadásának elutasítása) faktorszórája (6) a különböző iskolatípusokba járók körében, annak függvényében, hogy Magyarországot politikailag hová sorolják

Az euro-regionális orientációkat abból a szempontból is elemeztük, hogy miként ítélik meg a diákok az idegenek gazdasági és társadalmi integrációját. Ezzel kapcsolatban négy pozitív és négy negatív állítást kellett egyenként mérlegelniük és egy háromfokú skálán értékelniük aszerint, hogy egyetértenek-e velük vagy nem.

	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Szaktanulók
A külföldiek miatt sokkal több a bűnözés Magyarországon.	90	92	90
Az idegenek elveszik a munkalehetőségeket a magyaroktól.	86	88	87
Hagyni kell, hogy mindenki abban az országban éljen, amelyikben akar.	86	83	78
Kötelességünk befogadni azokat, akiknek el kellett hagyniuk hazájukat.	76	70	63
Csak gazdagodunk azzal, hogy sokfajta ember él közöttünk.	67	55	46
Az idegenek veszélyeztetik a magyarság értékeit.	65	71	79
A bevándorlók munkájára szüksége van az országnak.	48	43	36
Mindenkinek abban az országban kell leélnie az életét, ahol született.	35	43	49

7. táblázat

A bevándorlókkal kapcsolatos kijelentésekkel való egyetértés, százalékban

A 7. táblázat jól mutatja, hogy a középiskolások bevándorlók iránti attitűdjei nem mentesek a konfliktusoktól. Egyrészt sokan elfogadják, hogy az embereknek joguk van szabadon megválasztani, hogy melyik országban éljenek, másrészt azonban azzal is sokan értenek egyet, hogy mindenkinek abban az országban kell élnie, ahol született. Valószínűleg azért azonosulnak magas arányban azzal a kijelentéssel, hogy mindenki éljen abban az országban, ahol akar, mert a – mindenkibe saját magukat is beleértik. Ugyanakkor az idegenek és a bevándorlók olyan más csoportokat jelentenek számukra, amelyekkel kapcsos-

latban már nem jut eszükbe, hogy ők is beletartozhatnak. A bevándorlókkal szemben általában nem túlságosan toleránsak, de ezen belül a gimnazisták és a szakközépiskolások a leginkább azok.

Az összes választ együttesen kezelve, ezúttal is faktoranalízist végeztünk. Így két rejtett dimenzió mutatkozott meg: az egyik főképp a negatív hatásokat hangsúlyozta, a másik viszont a pozitívumokat. Az elsőben egy határozott idegengyűlölettel jellemezhető beállítódás, míg a másodikban az idegenek iránti toleráns beállítódás fejeződött ki.

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	.00	-.12	.25	.34
(esetszám)	(37)	(57)	(435)	(69)
Szakközépiskolások	-.14	-.09	.01	.12
(esetszám)	(81)	(104)	(606)	(62)
Szakközépiskolások	-.17	-.29	-.08	-.07
(esetszám)	(200)	(157)	(439)	(52)

8/a) táblázat

A külföldiek iránti elfogadó nézetcsoporthoz (pozitív nézetek) faktorszórásai iskolatípusok szerint, Magyarország politikai szempontból való besorolásában

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	-.02	.07	-.21	-.24
(esetszám)	(37)	(57)	(435)	(69)
Szakközépiskolások	.03	-.05	-.05	-.03
(esetszám)	(81)	(104)	(606)	(62)
Szakközépiskolások	.32	.17	.16	-.25
(esetszám)	(200)	(157)	(439)	(52)

8/b) táblázat

A külföldiekkel szembeni elutasító nézetcsoporthoz (negatív nézetek) faktorszórásai iskolatípusok szerint, Magyarország politikai szempontból való besorolásában

Ezúttal is az iskola típusa magyarázza a legerősebben az idegengyűlöletet: minél alacsonyabb szintű iskolába jár valaki, annál erősebb benne a xenophobia, és fordítva. A leginkább befogadóak a gimnazisták, közöttük is főképpen azok, akik a politikai viszonyok terén határozottan közép-európai identitással rendelkeznek. Ugyanakkor a nyugat-európai vonatkoztatási keret önmagában most sem tompítja az idegengyűlöletet, míg a kelet-európai határozottan felerősíti azt.

Ha a válaszokat nemek szerinti bontásban is megnézzük, a kép tovább finomodik. Míg ugyanis a fiúk közül valóban csak azok utasítják el a bevándorlókkal szembeni elítélő nézetcsoporthoz, akik közép-európai identitással rendelkeznek, a nyugati orientációjúak pedig már nem, sőt, ők inkább elfogadják, addig a lányoknál ez az összefüggés megfordul: közülük azok utasítják el a leghatározottabban az idegenekkel szembeni negatív megfogalmazásokat, akik Magyarországot politikai szempontból a Nyugathoz sorolják. Ők még erőteljesebben is utasítják el ezeket, mint azok a lányok, akik Magyarországot politikai szempontból Közép-Európához sorolják.

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Lányok Gimnazisták	-.31	-.11	-.28	-.39
Szakközépiskolások	-.13	-.02	-.12	.00
Szaktanástanulók	.06	.08	-.09	-.25
Fiúk Gimnazisták	.32	.48	-.12	-.11
Szakközépiskolások	.22	-.09	.02	-.06
Szaktanástanulók	.52	.24	.29	-.26

9/a) táblázat

A külföldiekkel szembeni elutasító nézetcsoport (negatív nézetek) faktorszokorjai iskolatípusok és nemek szerint, Magyarország politikai szempontból való besorolásában

Ha viszont a külföldiekkel kapcsolatos pozitív nézeteket vizsgáljuk, a fiúk és a lányok közti előbbi különbség eltűnik: csak azok a fiúk és a lányok értenek egyet velük, akik Magyarországot Közép-Európához sorolják politikai szempontból. A nyugati vonatkoztatás a pozitív nézetek kialakulásában már nem játszik szerepet.

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Lányok Gimnazisták	.04	-.08	.29	.37
Szakközépiskolások	-.15	-.10	.07	.30
Szaktanástanulók	.01	-.08	.02	-.48
Fiúk Gimnazisták	-.04	-.20	.20	.30
Szakközépiskolások	-.13	-.08	-.04	-.06
Szaktanástanulók	-.31	-.47	-.13	.25

9/b) táblázat

A külföldiek iránti elfogadó nézetcsoport (pozitív nézetek) faktorszokorjai iskolatípusok és nemek szerint, Magyarország politikai szempontból való besorolásában

A regionális besorolás és a tolerancia-értékek még szorosabban függtek össze egymással, amikor a diákok a gondolkozásmód szempontjából minősítették Magyarországot. Ebben az esetben valóban igaznak bizonyult az is, hogy minél inkább a nyugat-európaihoz tartották hasonlóknak a magyarok gondolkodásmódját, annál inkább azonosultak az olyan modern liberális értékekkel, mint az idegengyűlölet elutasítása, illetve a bevándorlás elfogadása, sőt, pozitív megítélése. Ez azonban megint csak a gimnazistákra volt igaz. A szakközépiskolában vagy még inkább a szaktanásképzőben a nyugat-európai vonatkoztatás egyáltalán nem csökkentette az idegengyűlölet általános megmutató trendjét.

Magyarország a gondolkodásmód szempontjából	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	-.13	-.15	-.19	-.33
(esetszám)	(162)	(105)	(276)	(57)
Szakközépiskolások	.08	-.05	-.11	.05
(esetszám)	(237)	(155)	(398)	(63)
Szaktanástanulók	.29	.22	.21	-.46
(esetszám)	(327)	(165)	(297)	(60)

10/a) táblázat

A külföldiekkel szembeni elutasító nézetcsoport (negatív nézetek) faktorszokorjai iskolatípusok szerint, Magyarország mentális szempontból való besorolásában

Magyarország a gondolkodásmód szempontjából	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	.36	.10	.14	.42
(esetszám)	(162)	(105)	(276)	(57)
Szakközépiskolások	.01	.02	-.02	-.17
(esetszám)	(237)	(155)	(398)	(63)
Szaktanulmányosok	-.12	-.25	-.09	-.20
(esetszám)	(327)	(165)	(297)	(60)

10/b) táblázat

A külföldiek iránti elfogadó nézetcsoport (pozitív nézetek) faktorszörjai iskolatípusok szerint, Magyarország mentális szempontból való besorolásában

Végül arra voltunk kíváncsiak, hogy a személyes magatartás összefügg-e azzal, hogy valaki hol helyezi el Magyarországot politikailag Európában. Kilenc csoporttal kapcsolatban (arabok, cigányok, románok, erdélyi magyarok, kínaiak, oroszok, szlovákok, németek és zsidók) kérdeztük meg a diákokat, hogy zavarná-e őket vagy nem, ha tagjaik az iskolában a padtársuk lennének. Főkomponens-elemzéssel megnéztük, hogy a csoportok iránti attitűdök hogyan rendeződnek el. A válaszok egy olyan indexet alkottak, amelynek magas pozitív értékei a kisebbségek elutasítását, magas negatív értékei pedig az irántuk való nyitottságot mutatták. Az elfogadás–elutasítás indexet aszerint vizsgálva, hogy az miképpen függ össze a regionális orientációkkal, azt találjuk, hogy minél inkább azonosítja valaki Magyarországot politikailag a kelet-európai modellel, annál kevésbé hajlandó elfogadni a kisebbségeket. Ez leginkább a szaktanulmányosokra jellemző. Azonban a másik véglet, a nyugati identifikáció sem feltétlenül növeli a diákok nyitottságát. Sőt, azok a szaktanulmányosok, akik szerint Magyarország leginkább Nyugat-Európa-hoz hasonlít, éppúgy elutasítják a kisebbségeket, mint akik a kelet-európai hasonlóságokat észlelik. A legtoleránsabbak azok a gimnazisták, akik vagy közép-európai identitásúak, vagy egyik azonosítással sem értenek egyet.

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	-.04	-.20	-.30	-.30
(esetszám)	(32)	(62)	(425)	(70)
Szakközépiskolások	.14	-.13	-.10	-.06
(esetszám)	(76)	(108)	(606)	(63)
Szaktanulmányosok	.33	.44	.13	.17
(esetszám)	(204)	(156)	(442)	(49)

11/a) táblázat

A kisebbségek padtársként való elutasításának faktorszörjai iskolatípusok szerint, Magyarország politikai szempontból való besorolásában

Magyarország kulturális szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	-.15	-.19	-.30	-.11
(esetszám)	(74)	(71)	(331)	(107)
Szakközépiskolások	.24	.03	-.07	.20
(esetszám)	(86)	(139)	(503)	(95)
Szaktanulmányosok	.14	.21	.08	.05
(esetszám)	(159)	(158)	(379)	(135)

11/b) táblázat

A kisebbségek padtársként való elutasításának faktorszörjai iskolatípusok szerint, Magyarország kulturális szempontból való besorolásában

Magyarország a gondolkozásmód szempontjából	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	-.31	-.11	-.22	-.27
(esetszám)	(158)	(104)	(267)	(58)
Szakközépiskolások	.06	-.03	-.01	.25
(esetszám)	(233)	(155)	(390)	(64)
Szaktanulmányosok	.16	.24	.07	.01
(esetszám)	(328)	(157)	(295)	(59)

11/c) táblázat

*A kisebbségek padtársként való elutasításának faktorszokorjai iskolatípusok szerint,
Magyarország mentális szempontból való besorolásában*

Az iskolatípus mellett az is meghatározza a tolerancia mértékét, hogy valaki lány-e vagy fiú. Padtársaik iránt a lányok sokkal elfogadóbbak, mint a fiúk. Érdekes módon ugyanakkor az, ha valaki a kultúra és a gondolkodás tekintetében nyugat-európainak látja Magyarországot, jelentősen megnöveli az elfogadás attitűdjét. Mint láttuk, igaz volt ez az összefüggés a külföldiek iránti attitűdök esetében is. Különösen így van ez a gimnazistáknál: minél inkább azt vallják, hogy a magyarok gondolkodásmódja a nyugat-európai mintákat követi, annál toleránsabbak más csoportok iránt. A nyugat-európai mentális hasonlóságokat vallók e tekintetben megelőzik azokat is, akik a gondolkozásmód szempontjából közép-európainak látnak minket.

Összegzés

A hazai szakirodalomban nem új az a felismerés, hogy igen nagy különbségek vannak a különböző iskolatípusok tanulói között. Az igazi szakadék ma már nem az általános és a szakképzés között tátong, hanem az érettségit adó középiskolák és a szaktanulmányosképző intézetek között. Eredményeink szerint a magyar középiskolások értékorientációit és Magyarország Európában elfoglalt helyének percepcióját alapvetően az határozza meg, hogy milyen iskolatípusban tanulnak. Annak ellenére így van ez, hogy olyan kérdéseket tettünk fel nekik, amelyekkel – legalábbis közvetlen formában – nem találkozhattak iskolai tanulmányaik folyamán. Úgy tűnik, az iskolatípus kiválasztásában mintegy összegződnek a szocializáció olyan elemei, amelyek befolyásolják a társadalmi és politikai értékorientációkat: a család társadalmi státusza, a követendő magatartási minták, az aspirációk, értelmezési minták. Emellett az iskola maga is hozzájárul az értékorientációk formálódásához azáltal, hogy nem csak a diákok, hanem a tanárok is egyfajta szelekció eredményeként kerülnek az egyik vagy a másik iskolatípusba.

Kutatásunk egyik legizgalmasabb és egyben legmegdöbbentőbb eredménye az volt, hogy az iskolatípus hatása a különböző értékorientációkra a kemény háttérváltozóktól (a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, a település típusa stb.) függetlenül is erős. Ez egyértelműen azt mutatja, hogy a szaktanulmányosképző iskolák tanulói nem csak azért teljesítenek rosszabbul tanulmányi téren és nem csak azért azonosulnak kevésbé az európai értékekkel, mert alacsony jövedelmű és kevésbé iskolázott szülők gyermekei. Ebben maga a szaktanulmányosképző iskola is szerepet játszik, amely nemcsak, hogy nem képes csökkenteni a hátrányait, de még fel is erősíti a tanulókat ért negatív hatásokat, mélyítve ezáltal a már eddig is meglévő széles szakadékot a fiatalok különböző csoportjai között. Tehát az iskolának önmagában is van felelőssége abban, hogy diákjai milyen értékeket vallanak. Külön is fel szeretnénk hívni a közoktatás felelős szereplőinek figyelmét azokra a veszélyekre, amelyeket a szaktanulmányosképzőbe járó fiatalok állampolgári kultúrájának sajátosságai rejtenek magukban.

A politika általában ellenszenves világ a diákok számára, de nem egyformán utasítják el. A két véletlet a gimnazisták és a szakmunkástanulók alkotják. A gimnazisták kevésbé gyanakvóak és negativisztikusak a politika világa iránt, kevésbé idegenkednek a társadalmi felelősségvállalás különböző formáitól, nemzeti identitásuk kevésbé etnocentrikus és a kisebbségekkel szemben is kevésbé elutasítóak, mint a szakmunkástanulók. A kettő között találjuk a szakközépiskolásokat.

A diákok Magyarországot elsősorban Közép-Európa részeként érzékelik. Míg a politika színterén ez a legelfogadottabb önmeghatározás, addig a mindennapi gondolkodás, a szokások, az életstílus tekintetében a köztes regionális tudat megtörik, és némileg felerősödik a nyugat-európai minták és vonatkoztatások fontossága. Az euro-regionális percepciók ugyancsak az iskolatípustól függenek a leginkább. Elsősorban a gimnazisták gondolják Magyarországot Közép-Európa részének, a szakmunkástanulók hajlamosabbak inkább Nyugat-Európához sorolni.

A diákok közép-európai identitása inkább ösztönös geopolitikai identitásnak mondható, ami nem párosul konzisztens értékorientációkkal. Így például a modern nyugat-európai liberális társadalmi értékek sokkal inkább közép-európai (főként politikai) vonatkoztatással járnak együtt, mint nyugat-európaival. Ugyanakkor közép-európaiságuk jól megfér a politika szférája iránti negatív, elutasító attitűdökkel. Különösen jellemző ez a negativizmus a szakközépiskolásokra és még inkább a szakmunkástanulókra. Ez utóbbiak többsége az olyan, a polgári társadalmakra jellemző alapértékeket is elutasítja, mint amilyen például a másság iránti nyitottság és tolerancia. A gondolkodás területén a Közép-Európa-tudat szerepe némileg gyengül, és a nyugati azonosságtudat az értékek terén is konzisztensebbé válik.

Az elmúlt évtized olyan várakozást ébresztett az értelmiség egy részében, hogy a Nyugathoz történő politikai felzárkózás természetesen meghozza majd a modern nyugati világ polgári értékeinek és viselkedésmintáinak az elterjedését. Ez a várakozás a középiskolások körében nem igazolódott be egyértelműen. A politikai identifikációban a gimnazisták és a szakközépiskolások számára a közép-európaiság jelenti a modernitást, miközben a magyarországi politika a rendszerváltás óta önmagát általában nyugat-európai vonatkozásban határozza meg. Ugyanakkor az új generáció valószínűleg úgy érzi, hogy közép-európaiságunkból kulturális és mindenekelőtt mentális téren lépünk ki. A nyugati orientáció elsősorban a kulturális és gondolkodásbeli globalizáció és a hagyományos nemzetek és történelmi régiók felett átívelő kulturális és anyagi fogyasztás révén válik valósággá. A liberális és demokratikus politikai elvek átvétele és a modern politikai intézmények kiépülése nem hozza magával automatikusan a nyugati identitás kialakulását. Az úgynevezett európai értékek elsősorban a fiatalok személyes életvilágán belül érzetik hatásukat. Pozitív jelenségnek tartjuk, hogy ezzel jól megfér egy sajátos, Magyarország közép-európaiságát felvállaló identitás, amely elsősorban az érettségig átívelő iskolák diákjainak többségére jellemző.

Jegyzet

(1) SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL: *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Bp., 1998. Tanulmányunk az IPSA RCPSE munkabizottsága *Changing Political Horizons: National, Transnational and Global Perspectives on Political Socialization and Education* című kerekasztal-konferenciáján, Budapesten, 1999. május 18-án elhangzott előadásunk magyar nyelvű változata. A vizsgálatot a Minoritás Alapítvány Kisebbségkutató Intézete végezte 1996 májusában az utolsó éves gimnazistákat, szakközépiskolásokat és szakmunkástanulókat reprezentáló országos mintán. A diákok a kérdőívet az osztályteremben töltötték ki, független kérdőbiztosok közreműködésével. A kutatás az Országos Tudományos Kutatási Alap (OTKA) és a Soros Alapítvány Közoktatási Programja támogatásával készült.

(2) A főkomponens-elemzés olyan statisztikai eljárás, amellyel az egyes itemekhez való viszonyulások közötti rejtett kapcsolatokat lehet feltárni, és így a különböző egyetértésekből kirajzolódó gondolkozási mintákat megis-

merni. Eredetileg nyolc főkomponenst kaptunk, ezek számát azonban ötre csökkentettük. Az öt főkomponens az összes változó közötti kapcsolatok 40,6 %-át magyarázza.

(3) Az indexek kiszámítása során csak azokat a változókat vettük figyelembe, amelyek legalább 0,33 faktorsúllyal kapcsolódtak a főkomponenshez. Előzetesen – egyirányúsítottuk a változók elfogadásának irányát, majd a válaszokat százpontos skálára vetítettük a következő szabály szerint: – teljesen egyetért vele: 100 pont; „inkább egyetért vele”: 67 pont; „nem igazán ért vele egyet”: 33 pont; „egyáltalán nem ért vele egyet”: 0 pont.

(4) Ebben az esetben minél magasabb az index értéke, annál kevésbé jellemző az adott csoportra a másokért érzett felelősség (azaz az egyén társadalmi, állampolgári, nemzeti kötelekeiből adódó jogainak és kötelezettségeinek az akceptálása).

(5) *Monitor '95. A tanulók tudásának mérése.* Szerkesztette: VÁRI PÉTER. Országos Közoktatási Intézet, Bp., 1997. A tanulói teljesítményeket mérő Monitor-vizsgálatok is kimutatták, hogy a kilencvenes években a szakmunkástanulók olvasási és matematikai tudása egyre inkább elmarad a gimnazisták és a szakközépiskolások teljesítménye mögött. Ugyanakkor azt is kimutatták ezek a vizsgálatok, hogy a kognitív képességek szintjén nincs akkora különbség e három populáció között, mint ahogy azt az olvasási és matematikai tudásuk alapján elvárhatnánk.

(6) A faktorszokrok standard normális eloszlást követnek, azaz átlaguk 0, szórásuk 1. Eltéréseik egymáshoz viszonyítva értelmezhetőek. A faktorszokrok itt azt mutatják meg, hogy az adott válaszcsoporthogyan függ össze a konzervatív-elutasító bevándorlás-politika indexével. A pozitív értékek az elutasító nézetekkel való azonosulás tendenciáját, a negatív értékek az ilyen nézetektől való elhatárolódás tendenciáját fejezik ki.

Budapest, Országos Közoktatási Intézet (LannertJ@oki.hu)

Budapest, ELTE Szociológiai Intézet (Orkeny@isis.elte.hu)

Budapest, Országos Közoktatási Intézet (Szabol@oki.hu)

A tanulás és tanítás kutatásának időszerű kérdései

Milyen problémákkal foglalkozik a Learning and Instruction című folyóirat 1998-as évfolyama?

A Learning and Instruction (LI) az 1985-ben alapított EARLI (European Association for the Research on Learning and Instruction – A Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága) folyóirata.

1991 óta évente négy, 1998 óta hat számmal jelenik meg. Az Iskolakultúra 1997. 12. száma már bemutatta a társaság létrejöttének történetét (1), szerepét az európai és a tágabb nemzetközi pedagógiai kutatások integrálásában (2), konferenciáit (3) és folyóiratát (4) is. A LI az új tudományos eredmények publikálásának fóruma, így többnyire konkrét kutatások eredményeit közli. Ritkábban megjelennek átfogó, szintetizáló jellegű tanulmányok is.

Ez a cikk a Learning and Instruction 1998. év folyamán megjelent (a 4. és 6. tematikus számok, különszámok kivételével) írások összefoglalásával bemutatja A probléma vizuális felvetése és megoldásának sikeressége közti kapcsolatot.

A gyerekek gyakran nehezen értelmezik, „értik meg” a térbeli ábrákat, valamint mondanivalójukat. *Hitendra Pillay* tanulmánya négy különböző formában (1. tervrajz, 2. térbeli ábra, 3. a tárgy testi modellként való ábrázolása, 4. térbeli ábra és testi modell) „megfogalmazott” feladat megoldásának sikerességét vizsgálja. (5)

Célja az optimális formátum megtalálása, ami a tanuló figyelmét azok felé az információk felé irányítja, amelyek ösztönzik a séma típusú figyelést és segítik a sémákkal való tanulást (az egyik leghatékonyabb tanulási forma) – ehhez azonban egyértelmű célokat, instrukciókat kell adnunk és csökkenteni a cél elérését hátráltató külső kognitív terhelést. A kognitív terhelés elmélete szerint ugyanis a kevesebb kognitív terhelést igénylő feladatoknál növekszik a teljesítmény.

A kísérlet eredményei megerősítik ezt az elméletet. A legkevesebb tárgytól független kognitív terhelést igénylő, azaz, modellel dolgozó csoportok teljesítménye volt a legjobb. Ők oldották meg leggyorsabban a feladatokat, a megoldás során kevesebbszer néztek az ábrára, kevesebb időt töltöttek az instrukciók tanulmányozásával és kevesebb hibát vétettek, mint a tervrajzzal vagy térbeli ábrával dolgozó társaik. A modellel dolgozó két csoport között (3, 4) nem volt jelentős különbség, ami a szelektív figyelemnek tudható be.

Összefoglalva: az eredmény azt sugallja, hogy ha az oktatás formája, módszere kevésbé jól megtervezett, akkor annak ellenére, hogy a feladatmegoldó sokkal több időt tölt annak tanulmányozásával, nem tudja azt egy számára érthető egészéé összerakni, ami megmutatkozik a tanulás eredményességében is.

A technika fejlődése új lehetőségeket tár elénk, háromdimenziós komputer-szimulációval lehetséges az ábrák forgatása, részleteinek, rejtett információinak felderítése. Csak akkor vezessük be a tervrajz használatát, ha a diák ezeknek birtokában van. Az adott instrukciók ne legyenek túl specifikusak, és a helyes megoldáshoz ne csak egy út vezessen.

A számítógép kezelésének megtanítása felnőtteknek

S. Hagmann, R. E. Mayer és P. Nenniger is ezzel a problémával foglalkozik, csak más irányból megvilágítva azt. (6) A számítógép didaktikai hasznosítására már hazánkban is történtek kísérletek. (7)

A mai világban – az életben, az iskolában, otthon, a munkában – mindenkinek szüksége van a komputer használatára. Ez a tanulmány Mayer transzferelméletének felhasználásával szemlélteti, hogyan tanulják meg és használják az eredetileg nem programozó foglalkozású felnőttek a programnyelvek alapvető parancsait. Konkrétan: a kutatók 34 felnőttet két csoportra osztottak, az első (kontroll) csoport tagjai egy általános kurzusban vettek részt, melynek tananyagát a WordPerfekt könyv képezte, míg a kísérleti, modellek segítségével tanuló csoport, ennek egy vizuális és verbális illusztrációkkal kiegészített változatát használta. Ők a tanfolyam alatt azt is megtanulták, hogy a vizsgált tizenkét alapparancs hatására mi játszódik le a számítógép belsejében, vagyis nemcsak a parancsok szintaxisát, hanem szemantikáját, a nyelvi szabályokat és az üzenet-feldolgozás működési elvét is elsajátították.

Eredmény: bár a nagyobb anyagmennyiség miatt több időre volt szükségük a modellel tanulóknak, később azonban az összetett feladatok (több parancs egymás utáni alkalmazása) megoldásában 100%-kal jobb eredményt értek el, mint a kontrollcsoport tagjai, ami azt mutatja, hogy a formalizmusok bebiflázása nem az egyedüli út, sőt nem is a legjobb.

Egyéni különbségek figyelembevétele az iskolában*Csoportos tanulás*

A mexikói egyetem pszichológusai a csoportos, együttműködő tanulás jótékony hatását vizsgálták (8) általános iskolások (9 évesek) önszabályozó stratégiáinak és tanulási módszerük fejlődésére vonatkozólag szövegértési feladatok segítségével. Miért a csoportos problémamegoldást (9) részesítették előnyben a kutatók, elhagyva a korábbi uniformizált frontális csoportoktatást? Az egyéni különbségek tudatos kezelésével a tömegoktatás kezdete óta Magyarországon is többen foglalkoztak. (10) A szociális interakciók folyamán fontos szerepet játszik problémamegoldó, együttműködő képességünk. A tanulmány célja:

- az önszabályozó stratégiák fejlődésének elemzése;
- az együttműködő tanulás tervezése és az eredmény tesztelése (proceduális tudás);
- a korábbi kooperatív tanulási módszerek ökológiai érvényességének továbbfejlesztése.

A tanulók az előtesztek kitöltése után először egy problémamegoldást segítő, ún. narratív szövegtréningen, majd egy szövegértelmezést/magyarázást segítő tréningen vettek részt. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a diákok, akik csoportokban (11) dinamikus dialógusok keretében közösen jutottak el – eddigi ismereteik felhasználásával – a tanártól „nem készen” kapott megoldásokig, élvezték, hogy tudásukkal hozzájárulhatnak a probléma megoldásához. A tanár az aktív tanulókat csak irányította, motiválta, és fokozatosan átadta az ellenőrzés feladatát is a diákoknak, akik e tanulási módszer során több kompetenciával és szabadsággal rendelkeztek, mint a hagyományos frontális oktatásban résztvevő kontrollcsoport tagjai. Mind makro-, mind mikrostrukturális szinten változatosabb, jobban kidolgozott, konstruktív stratégiákat alkalmaztak, hatékonyabbnak bizonyultak az összefoglalás, az explicit és az implicit kérdésfeltevés, valamint válaszadás, az információk kiszűrése, az általánosítás, sőt a magyarázás terén is. (12)

Szövegértés

Az olvasás és a hallás utáni szövegértés fejlesztésével foglalkozik S. Brand-Gruwel holland kollégáival. (13) Általában a dekódolási és szövegértési nehézségekkel küszködő tanulóknál a kutatók a dekódolási képesség orvoslására összpontosítanak, és nem a külön-

böző szövegértelmezési módszerek megtanítására fordítják az időt. A szóban forgó tanulmány két olvasási elmélet bemutatásával és az olvasás során felmerülő nehézségek, problémák felvetésével indul (ami a kérdéses kutatást motiválta). A projekt vizsgálta a párbeszéd tanítás alkalmazásával megtanított olvasás és hallásértést segítő szövegértelmezési stratégiák – tisztázás, kérdésfeltevés, összegzés, előrejelzés – hatását „átlagos”, valamint szövegeket nehezen, „gyengén” dekódoló és értelmező sérült általános iskolás gyerekek esetében. A felmérés során bevezetett két függő változó – alkalmazásuk képessége, valamint a tanítás tartóssága – elemzése három szempont szerint történt (a három szempont: az iskola típusa, a hallás mértéke, a tesztelés időtartama). Bár a kísérleti csoport tagjai az utóteszteken jobban szerepeltek, a későbbi felmérések mégis arra engednek következtetni, hogy a hatás nem hosszú távú. Valószínűleg erősebb, átfogóbb tréningre lenne szükség a jelenlegi hűszlekedés program helyett.

S. Hallam és H. Francis is szövegértelmezést érintő kérdésekkel foglalkozik. Vajon ugyanúgy értelmezzük a szövegeket? – teszi fel a kérdést. (14)

A választ 25 egyetemista alapos megértést igénylő szövegértési feladatokra adott kognitív és affektív reakciójának elemzéséből kapjuk meg. A kutatók megpróbálták négy rövid, érdekes, de nem könnyű szöveget úgy összeválogatni, hogy az olvasók az adott sémával kapcsolatos előismerettel egyformán rendelkezzenek, járatlanok legyenek benne. A szabadon kiválasztott szöveg elolvasása után tízenkét, a szövegre vonatkozó kérdésre kellett írásban válaszolniuk. A kutatók azonban a korrekt válaszok megadása előtt vitát indukáltak a felmérésben résztvevők között, hogy az azonos szöveget választók szembesüljenek értelmezéseik eltéréseivel, különbözőségével. Meglepő volt, hogy a „normális” laikusoknak szóló szövegek értelmezése is gondot jelentett a számukra, ami arra enged következtetni, hogy a szövegértés milyensége (pl. mély megközelítés) az olvasási technika hatáskörével hozható kapcsolatba. Ezt erősítette az a tény is, hogy többen úgy érezték: gyümölcsözőbb lett volna munkájuk, ha több idő áll rendelkezésükre. Hasonló eredményre jutottak a Magyarországon végzett, olvasásmegértést érintő felmérések is. (15)

A felmérésben résztvevők előismeretbeli hiányosságainak leplezési módját tükrözi a válaszok kognitív és emocionális különbözősége. Hiába segített a tanár ezeket a nehézségeket áthidalni, a személyes motivációk eltérő értelmezésekhez, lényeglátáshoz vezettek. Miért jelent problémát a különböző értelmezésmód? A szóban forgó tanulmányban erre a kérdésre három lehetséges válasszal találkozhatunk. Most a harmadikat kiemeljük, amely ezeket a különbözőségeket a hallgatók szorongásával, az utólagos számonkéréstől való félelemmel magyarázza. Érdekes, hogy megkönnyebbülnek, ha kiderül, hogy mindenkinek egyformán nehézséget jelentett a szöveg értelmezése, viszont nő a félelmük, ha fény derül az értelmezésbeli különbségekre.

Ola Halldén a magyarázatok egyediségével, pontosabban a történelmi magyarázatok és leírások egyediségével (16) foglalkozik, azok különböző aspektusait figyeli. Érdekes összehasonlítani *S. Hallam* és *H. Francis* írásával, valamint a gondolkodás és tudás kapcsolatát érintő kérdésekről szóló, Magyarországon napvilágot látott dolgozatokkal. (17)

Mi a történelem? Mi okozza a történelmi eseményeket és mivel magyarázhatók? – teszi fel történelmet érintő kérdéseit a kutató. A válaszok alapján a történelem nem más, mint minden, ami valaha is megtörtént; ugyanakkor a megkérdezett diákok szerint eddig túl sok esemény történt, ezért szkeptikusak az okok és a magyarázatok megnevezését illetően.

Mi okozza az egyének közötti eltérő magyarázatokat? *Ola Halldén* ezzel kapcsolatban három aspektust is megnevez, az első:

híres, ismert nő vagy férfi vezeti-e a szemináriumot; nagy befolyással bír a csoport legjobb tanulóinak nézetei, gondolkodásmódjuk átvétele – inkább, mint gondolkodni – ez alkotja gondolkodásának magját; második:

ményeket. A vizsgálatot a kutatók egy 2x2-es faktorú analízissel végezték 60 közgazdasági egyetemet végző tanuló segítségével [1. faktor: szövegtanulás (egységes versus összetett szövegekörnyezet); 2. faktor: problémamegoldás irányítása (irányított versus nem irányított)]. Az eredmények arra világítanak rá, hogy az objektív tudás megszerzésére a változatos tanulási környezetben folyó irányított problémamegoldás a legmegfelelőbb tanulási módszer. Ez a fajta problémamegoldás viszont egy inkább pesszimista önértékeléshez vezet. Az eredmények alapján az objektív tanulásra való bátorítás csak a szubjektív tanulás kárára volt lehetséges (és fordítva is).

A környezet és a viselkedés szerepe a gyerekek problémamegoldó képességének és tanulásának fejlődésében

Matematikai problémák megoldása

A bölcsészettudományok helyett inkább olyan matematikai feladatokon keresztül vizsgálja *S. Ainsworth, D. Wood* és *C. O'Malley* a környezet hatását a gyerekek problémamegoldó képességének fejlődésére, ahol a kapott feladatokra a megkérdezetteknek minél többféle megoldást kellett adniuk. (22) Az utóbbi időben sokat változtak a matematikáról kialakított nézetek, aminek következtében számos oktatási módszer jött létre. Ezek egyike az elemi matematika minden területére kiterjedő, komputer segítséget igénylő COOPERS tanulási program. A szóban forgó tanulmány két kísérletet mutat be, melyek egyik célja, hogy tanulmányozzák az előteszteknél 6–7 éves, utóteszteknél 8–9 éves gyerekek teljesítményét a több megoldást lehetővé tevő, pénzzel kapcsolatos számolási feladatoknál. Másodsorban a tanulók matematikáról alkotott nézeteinek, véleményének felderítése volt a cél.

A kísérletek azt mutatták, hogy a COOPERS programmal dolgozók, akik a számolási feladatok megoldásának módszerét (táblázattal, helyiértékes számolással stb.) maguk választhatták ki, sokkal jobb eredményeket értek el (az előteszteknél 400%-kal jobbat). Sőt, bármely, ezen programhoz hasonló jellegű segítség is könnyítette a tanulást, és a megfelelő módszer kiválasztása a tanulási teljesítményben is tükröződött. Magyarországon egészen a hatvanas évekig nyúlik vissza a matematikai „gondolkodás iskolája”, (23) és azóta is számos kutató foglalkozott akár konkrétan matematikai területen, vagy tágabb értelemben a természettudományos gondolkodás vizsgálatával. (24)

A teljesítmény, tanulási sikeresség egy fontos tényezője a kialakított viselkedésforma. Optimizmus, védekező pesszimizmus, ösztönző vagy éppen önhátráltató stratégiák jellemzők-e az egyetemistákra? (25)

Az utóbbi időben megnőtt az érdeklődés a kognitív és behaviorista stratégiák versenykörnyezetben való használata iránt. *S. Eronen, J.-E. Nurmi* és *K. Salmella-Aro* tanulmánya megpróbál fényt deríteni arra, hogy vajon

– az eddig ismert, s az irodalomban is előforduló viselkedésformák megtalálhatók-e az egyetemistáknál;

– mely tendenciák figyelhetők meg náluk, vannak-e stabil viselkedésformáik;

– melyek függnek össze az egyetemi sikerességgel és az elégedettséggel;

– melyek okozhatnak problémákat;

– hosszú távon milyen jellegű siker és elégedettség a meghatározó?

A felmérést CAST (Vázlat–Tulajdonság–Stratégia–Teszt) segítségével végezték, 254 átlagos egyetemistát kérdeztek meg egyetemi tanulmányaik kezdetén, majd egy és két év elteltével. A diákok vizsgaeredményeit, ami sikerességük mutatója az egyetem TO-ja bocsátotta rendelkezésre. A interjúk kiértékelése során a kutatók négy eltérő stratégia „alkalmazását” különíthették el:

– Az optimistát, aki pozitívan tekint a kihívások elé, aki racionális feladatmegoldó, tudományos és személyes elégedettség, önbizalom tölti el, viszont meglepő, hogy rövid távon rosszabbul teljesít, mint a

– védekező pesszimista. Ő inkább aggódó, elégedetlen, annak ellenére, hogy vizsgaeredményei alapján az egyetem legjobbjai közé tartozik. Ez a „pesszimizmus” a későbbiek során, valószínű a siker hatására alábbhagy. Igaz, minél több kurzuson vesz részt, annál inkább „butábbnak” érzi magát és ennek megfelelően védekező pesszimizmusba burkolózik (legnépesebb tábor).

Hosszú távon nincs különbség az optimisták és a védekező pesszimisták teljesítményében, ami valószínű azzal magyarázható, hogy az alkalmazott stratégia és befolyása között más jellegű kapcsolat áll fent, mint a választott stratégia és az elért teljesítmény között.

– Az egyetemi tanulmányok kezdetekor az ún. önhátráltatók képviseltek magukat érthető módon a legkevesebben, hiszen a középiskolában legjobban teljesítők közül kerülnek ki a felsőoktatásban résztvevők. Viszont általános elégedetlenség tölti el őket, ha az egyetemen a sok tanulás, fáradtság ellenére sem kerülnek a „jók közé”.

– A szakirodalomban eddig háttérbe szorult a negyedik, ösztönző típusú magatartás, ami magas fokú spontaneitást, aktivitást, intenzív odafigyelést igényel a gondolkodó feladatmegoldás rovására. Míg a korábbi három viselkedési forma stabilnak nevezhető, ez nem.

Az általános következtetések levonásával óvatosan kell bánni, nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a vizsgált személyek mind értelmiségiek, egyetemisták, akik korábbi tanulmányaik folyamán sikeresek voltak. Az egyediség, egyéniség, így ennek vizsgálata Magyarországon csak az utóbbi időben, a rendszerváltás után került, kerülhetett előtérbe. (26)

Az idegen nyelvek, szaknyelvek elsajátítása során mindenki kialakít egyfajta módszert, szótanulási stratégiát, amelynek segítségével tanul.

A LI áprilisi számának utolsó tanulmányában (27) *Lawson és Hogben* a gyerekek által kialakított idegen nyelvű szavak elsajátítási módszereivel, hatékonyságával foglalkozik, szembeállítva azt egy ismert, hatékony, kulcsszavak segítségével történő tanulási módszerrel. A magyar szakirodalomban is találkozhattunk ezen módszer ismertetésével, erős kritikájával, valamint nyelvsajátításra vonatkozó teóriákkal, elméletekkel. (28) A szerzők állítása szerint ez a kidolgozott szóelsajátítási technika ugyanolyan hatásfokkal működik, mint a gyerekek által kialakított „naív” tanulási stratégiák.

A jelenlegi felmérés azonban ezt az ún. kulcsszavas módszerrel tanulók javára cáfolja, akik a definíciók és idegen szavak mind azonnali, mind késleltetett felidézésénél is sokkal jobb eredményt értek el (hierarchikus lineáris modellezéssel elemezték).

A gyerekek szótanulási módszereit a kutatók négy csoportba különítették el, a

a) passzív (olvasás útján, szótárban való utánanézésel, egyszerű ismétléssel, a szavak és definíciók leírásával);

b) aktív, nem kidolgozott (szótagolás, felosztás, tesztelés);

c) egyszerű, részletesen kidolgozott (a szavakat kontextusban, szövegösszefüggésben használni);

d) komplex kidolgozás (a kifejezések körülírása, szavak és definíciók lerajzolása, grafikus ábrázolása).

Látható, hogy saját maguk is sokféle módszert fejlesztettek ki, ám ez a sokszínűség még nem jelenti azt, hogy ezek a módszerek hatásosabbak lennének, mint a kulcsszavas módszer (Fuentes). A tanulók nagy része a szótanulás során az ismétlés valamilyen formáját alkalmazza, és csak a diákok egyharmada tanul valamilyen kidolgozott (legtöbbször körülírás) módszer alkalmazásával. A kutatások arra is rámutattak, hogy mind mennyiségileg, mind minőségileg jóval hatékonyabb a kulcsszótanulási módszer (rövidebb szótanulási idő, pontosabb felidézés stb.).

Az eddigi tanulmányok főként a tanulási és tanítási módszereket állították az elért eredményekkel valamilyen kapcsolatba. *F. Sahlström és S. Lindblad (29)* a tanulók órai munkáját, osztályon belüli „társadalmi” helyzetét, a tanárhoz és tantárgyhoz való viszonyát figyelték meg az eredményesség tükrében. Az iskolai eredményesség és a szocializáció kapcsolata a nyolcvanas évek végén Magyarországon is vizsgálat tárgya lett. (30)

Úgy tűnik, hogy a diákok osztályon belüli kapcsolatait, pozícióját jól tükrözi interakciójuk. Ezeket a kapcsolatokat – amelyeket tulajdonképpen tudásuk határoz meg – a korábbi kutatások gyakran figyelmen kívül hagyták és a tanórát főként a tanár szemszögéből elemezték. A kutatók megpróbálták választ találni arra a kérdésre, hogyan válik valakiből vagy egy tantárgyból „kedvenc”. Az itt bemutatott hosszú távú felmérés eredményei közé sorolhatjuk a következő megállapításokat is: egyrészt a megfigyelt két diáklány számára a tudomány sokkal több és sokkal kevesebb, mint amit az tradicionálisan jelent, másrészt bár igaz, hogy a diákok a kiscsoportos munka során sokszor nem a feladattal foglalkoznak, mégis ez a fajta oktatás a frontális osztálymunkával szemben lehetőséget nyújt a közvetlen, aktív részvételre, vitatkozásra, önálló, közös elméletek kidolgozására.

Egyéni és csoportos munka során nagy szerepet kap a tudományos szöveg érthetősége, megértési (mély vagy felületes) szintje. A különböző struktúrájú, felépítésű, de tartalmilag ugyanannak a szövegnek a megértési foka (lényeg kiszűrése, szöveg felidézése, szöveggel kapcsolatos probléma megoldása) került vizsgálat alá *Vidal -Abarca és Sanjose* munkájában. (31)

A felmérés során a kutatók először megvizsgálták a megkérdezettek témával kapcsolatos háttértudását, majd húsz percig olvashattak egy szöveget, amit azután elvettek tőlük és ismét húsz percet kaptak az olvasottakat felidézésére. Végül visszakapták a szöveget, hogy felhasználhassák a probléma megoldásához. Az eredmények szerint

– a szövegen belüli gondolategységek kapcsolódása jó hatással volt a szöveg tartalmának felidézésére;

– mind a kulcsszavak, illetve a szövegen belüli alcímek, mind a rövid, lényegi pontokat érintő összefoglalók hozzájárultak a szöveg felidézésének sikerességéhez;

– a problémamegoldó-készség csak akkor javult, ha az előző pontban említett szövegi változtatások (coherence textual changes, linking textual changes) együtt jelentek meg.

Kijelenthető, hogy a diákok nagy része a szövegek értelmét csak felszínes szemantikai tudásából és a szöveg felszíni struktúráiból vezeti le, ami változtatásra szorul. Erre a következtetésre jutottak a magyar vizsgálatok is. (32)

A technika és a számítógép rohamos fejlődésének és terjedésének korszakában a tanulás új lehetőségei tárulnak fel. Komputeres szimulációval és annak hatásosságával ismerkedhetünk meg *Swaak, Van Joolingen és Ton De Jong* jóvoltából. A holland természettudósok (33) a modellező tanulási formát és annak hatásosságát kiindulási pontnak tekintve kimutatták, hogy az intuitív tudásra – „mi van akkor, ha...” – nagyon fejlesztőleg hatott ez a fajta komputeres tanulási mód.

A technika fejlődése új, eddig kiaknázatlan lehetőségeket nyújt az iskoláknak. Magyarországon is nagy hangsúlyt fektetnek ennek a lehetőségnek a kihasználására, (34) még akkor is, ha a megfelelő anyagi háttér nem is áll rendelkezésre. Nagy előrelépést jelentett az iskoláknak a sulinet kiépítése.

„Indukció és analógia” (35)

A természettudományoknál és a reprezentáció képességének fejlesztésénél maradva, az analogikus okfejtés irányzatát követve *E. Cauzinille-Marméche és J. Julo* arra figyel, (36) hogy vajon (és ha igen, milyen mértékben) gazdagítja az izomorf problémák összehasonlítása a tanulók reprezentációs képességét és megoldó stratégiáit. A kísérletet középiskolás diákok közreműködésével hajtották végre. Mindegyik résztvevő osztályt két csoportra osztottak; mindkét csoport tagjainak ugyanazt a három, egymással izomorf aritme-

tikai feladatot kellett megoldania különböző feltételek mellett. Az egyik csoport tagjai egyszerre megkapták a három feladatot, míg a másik csoportbeliek egymás után, az új feladatot csak akkor, ha az előzővel már készen voltak. A fő eredmények arra mutattak rá, hogy

- még akkor is javult a tanulók problémamegoldó-képessége (ilyen típusú feladatok esetében), ha egyáltalán nem kaptak külső segítséget;
- az átlagos és jó képességű diákoknál a sémák kialakításának folyamatában kedvezőbbnek bizonyult, ha egyszerre és nem külön-külön kapták a feladatokat, viszont a gyengébbeknél ennek ellenkezője volt megfigyelhető (az ő esetükben az egyszerre kézhez kapott különböző problémák elemzése megzavarta a kognitív folyamatok működését).

A modern matematika és a matematikus, logikus gondolkodás már régóta központi szerepet tölt be a pedagógiai felmérések vizsgálata megtervezésekor. (37)

Végül, de nem utolsó sorban a folyóirat 1998. évi utolsó számának rövid ismertetője, melynek a következő címet adhatnánk:

**Az iskola és egyetem szerepe a tanulók kognitív fejlődésében,
különböző tanulástípusok és két projekt (csillagászati fogalmak alakulása
általános iskolában, matematika az egyetemen) rövid bemutatása**

A nyolcvanas évek vége óta alapvető változásokon ment át az oktatástudomány. Megindult az eddigi tankönyv- és tanárorientált oktatás kritikus vizsgálata, minek következtében új tanulási–tanítási módszerek, elméletek, tesztek születtek és születnek a mai napig is. Ezekben a tanuló kognitív fejlődését, érdekeit, a mai gyorsan változó világban való eligazodást segítő problémamegoldó gondolkodást helyezték előtérbe, a memorizálással, a felületes, rutinszerű tudással és tanulással szemben. Ezekkel a legújabb irányvonalakkal, illetve kutatási eredményekkel foglalkozik a LI 8. évfolyamának 5. száma is, amire a következőkben támaszkodunk.

A kutatók az iskola, azon belül a tanár, a tantárgy és a környezet mint különböző tanulásra ösztönző tényezők hatását vizsgálták egy 1990-ben, általános iskolákban végzett felmérés során. Kiderült, hogy az iskolában kapott különböző típusú feladatok jelentős hatással vannak a tanulók megismerőképességének fejlődésére. Tesztek, feladatsorok, programok születtek a célból, hogy a gyerekeknek megtanítsanak különböző inductív gondolkodási képességet fokozó stratégiákat. Az egyik legismertebb a CTC (Cognitive Training for Children) teszt. (38)

A CTC az inductív gondolkodás fejlesztésére helyezi a fő hangsúlyt; (39) e célból százhusz, hat alaptípusba sorolható feladatot tartalmaz (általánosítás, diszkrimináció, osztályozás, kapcsolatok felfedezése, különbségtétel, rendszeralkotás), amiket szóbeli önképzés, irányított felfedezés, vagy/és önelmékedés módszerével sajátítanak el a gyerekek. A CTC hatékonysága bizonyított – egyrészt a tréningcsoporton belüli elő- és utótesztek segítségével, másrészt összehasonlítva más, a programban részt nem vevő vagy más programot elvégzett kontrollcsoportokkal. Sokkal jobb eredményeket mutattak mind a vizuális észlelés gyorsasága, mind az analitikus problémamegoldás, szabályok, szabálytalanságok felfedezése során.

Miért, hogyan, hol és mikor működik a program? Ezekre a kérdésekre sajnos a kontrolltesztek nem adtak egyértelmű választ. A hatékonyság vizsgálata során különböző tesztfejlesztési problémák is felmerültek, ugyanis például a jelenlegi intelligenciatesztekből hiányoznak a memóriát és észlelési sebességet mérő elemek, sőt ok-okozati gondolkodást is csak kevés feladat igényel. Milyen típusú intelligenciatesztek léteznek?

Két fajta intelligenciatesztet különböztetünk meg. Az egyik a hagyományos alap-intelligenciatesztek gyűjteménye, a másik típusú a kognitív képességek mérésére fekteti a fő hangsúlyt. Az ilyen jellegű feladatsorokat négy alcsoportba sorolhatjuk:

- a nyelvi felfogóképességet,

- a matematikai gondolkodást mérő, azaz a deduktív gondolkodást, amit a CTC nem vizsgál, nem úgy, mint az induktív gondolkodást igénylő
- kapcsolatok felfedezése és
- a következtetési képességet vizsgáló tesztek.

Ezeket a tantárgyak szerint megkülönböztetett különböző gondolkodásmódokat más, a kognitív fejlődés során a tantárgyak szerepét vizsgáló felmérések is igazolták. (40) A magyarázat triviálisnak tűnik, hiszen különböző tárgyak esetében más dolgokra fektetnek hangsúlyt.

Mi a CTC gyengesége? A módszer elsajátítása során kiemelik a tanulókat eredeti tanulási környezetükből, akik más csoportokban, osztályokban kénytelenek ezeket a képességeket elsajátítani.

A többi kognitív fejlődést elősegítő programmal körülbelül azonos hatékonyságú. Felmerülhet mindenki benn a kérdés: akkor miért pont ezt a programot alkalmazzák? Nem kimutatott, hogy van-e negatív hatása, valamint – persze a rivális programtól is függ – általában olcsóbb és könnyebben használható, sőt a hatékonysága tartósságát vizsgáló tesztek is igen sokat ígérőek. (41) Hogyan tudnánk a különböző tudásfajtákat ábrázolni?

Tudásrepresentáció

Kétfajta minőségben eltérő tudást különíthetünk el:

- a propozicionális, más szóval ténytudást, amely információk, tények, elméletek halmaza, és ami a tanulás során
- proceduális, cselekvésre készítő, úgynevezett „hogyan” tudássá alakul át. (42)

Ezt további alcsoportokra osztva beszélhetünk elsődrendű és másodrendű proceduális tudásról. Az előbbi egy rutinszerű, előre megadott cél elérését segítő, modellek segítségével elsajátított tudás, míg az utóbbi problémamegoldó stratégiák összességét foglalja magában, amelyek alkalmazásával a már meglévő tudással új, eddig ismeretlen szituációkban tudnak a tanulók eligazodni és a felmerülő problémákat megoldani. Ennek természetesen előfeltétele, hogy a diákok a különböző tantárgyakban előforduló fogalmakat egy bizonyos szinten absztrahálják. (43)

A környezet szerepe a tanulás–tanítási folyamatokban.

Mennyire és mivel lehet ösztönözni a tanulót az említett kognitív műveletek alkalmazására? Melyik iskolai tényező – tanár, tantárgy, környezet – milyen szerepet játszik ebben?

Vitathatatlan a környezet befolyása. Ha minimális vagy egyáltalán nem jelent kihívást a tanulónak, azaz mindent készen, letisztázva talál, hogy csak utánoznia, másolnia, reprodukálnia kell, és nincs szüksége gondolkozásra, kombinációs képességre, a probléma lényegének megértésére, akkor a tananyagot csak felületesen, mint egy rutinfeladatot sajátítja el a diák – elsődrendű proceduális tudás. Míg, ha ismeretlen célt, új problémákat kell közösen megoldaniuk, amihez elkerülhetetlen a lényeg megértése, a másodrendű proceduális tudás alkalmazása kerül előtérbe.

Mind a hazai, (44) mind a külföldi megfigyelések, (45) felmérések során kiderült, hogy az előadásforma és a nagy csoportban történő tanulás a rutinszerű feladatmegoldásnak, ismeretsajátításnak kedvez; a tanulók ez esetben csak ülnek és várnak, hogy valaki közölje a megoldást. Ezzel szemben a kisebb csoportoknál, ahol eredetiségük is szerepet nyer, viták, beszélgetések folyamán sajátítják el az új anyagot – ott a másodrendű tudás, megértés áll középpontban.

Látható, mennyire fontos a tanár szerepe; mindenki más stílusban tanítja és ösztönzi a diákokat. Legfontosabb feladat lenne, hogy a tanár a tananyagot élményszerűen tárja a gyerekek elé, problematikus szituációkat vessen fel az órán, aminek keretében a diákok régi és új tudásukat összehangolni, alkalmazni tudják. Ezeket a számukra eddig megoldatlan, új problémákat maguk a diákok oldják meg saját ötleteikkel, majd ellenőrizzék is – adott tudásszintjüknek megfelelően – az eredményeket.

Kikas az iskolai oktatás hatását vizsgáló tanulmányában a csillagászati fogalmak fejlődését figyelte meg általában iskolás gyerekek körében. (46)

Miért éppen a csillagászat? A csillagászat az a tudományterület, ahol a különböző jelenségeket (nappalok, éjszakák, évszakok váltakozása) minden egyes ember – beleértve a kisgyereket is – valamiképpen megmagyarázza, és ezek az individuális modellek sok esetben nagymértékben eltérnek a tudományos magyarázatoktól. Erre alapoztak a csillagászatot érintő magyar felmérések is. (47)

A következő, húsz diák bevonásával (10–11 évesekkel) Tartuban felvett hosszú távú felmérés arra próbált választ kapni, milyen mértékben sajátították el a tanulók a tananyagot, mennyire épült be addigi tudásukba, vagy éppen csak rövid távra memorizálták azt. Megelőlegezve az eredményt: két hónap elteltével még képesek voltak felidézni az órán tanult leckét, azaz a tankönyv szavait, de négy évvel később már pontatlan, köznyelvi magyarázatokat adtak a szóban forgó jelenségek indoklására. Mi lehet ennek az oka?

Az iskolában szóbeli oktatás folyt, amelynek során a tanár magyarázata, logikai érvelése, precíz tankönyvi szóhasználata – a későbbi iskolai tesztek, dolgozatok előfeltételei – állt előtérben, szemben a gyerekek egyéni tapasztalataival, megfigyeléseivel, élményével. A diákok kénytelenek voltak megtanulni és használni is a tankönyv szaknyelvi, tudományos szavait. Nem csak felsorolás szintjén, hanem a hétköznapi kifejezésekkel kombinálva. Az eredmények viszont arra engednek következtetni, hogy ezek folyamatos használat hiányában elfelejtődtek, sőt a megtanult – és nem igazán megértett – magyarázatok, keverékkonceptciók visszafejlődtek az eredeti naiv teóriákká. Ezek szerint hosszú távon ez a fajta tankönyv és memorizálás-orientált kérdés–válasz módszer nem hatékony. Igaz az eredményhez hozzájárult még a tankönyvek általában pontatlan magyarázata is, ami szintén hátráltatta a jelenségek megértését.

Hogyan zajlana hát az értelmes tanulás? A már említett beszélgetéssel, tudományos vitaközzel, melyek során a tanulók addigi tapasztalataikat a tudományos magyarázatokkal és az új tudással összecsiszolták. Konkrétan az adott csillagászati fogalmak esetében: ha a diák látja, hogy a Nap mozog az égen, felkel és lenyugszik, ezekből a mindennapi megfigyeléseiből kialakítja alapvető modelljeit, amelyek mellesleg az antik és középkori magyarázatoknak felelnek meg. Tökéletes ellentétei azonban a mai tudományos indoklásoknak, ezért kialakított magyarázatuk úgynevezett szintetikus modellé alakul át, ahol a 'tudom' és a mindennapi tapasztalat ötvöződik és az általános iskola végére szerencsés esetben tudományos modellé fejlődik.

A felmérés (48) sajnos nem ezt a tendenciát mutatta a csillagászati modellek fejlődése során. A négy részből álló eljárás során [a négy rész:

- a) tankönyv analízise,
- b) óra elemzése,
- c) interjú két hónap múlva (még az 5. osztályban),
- d) négy év múlva (a 9. osztályban).]

Megvizsgálták a tankönyvben lévő szövegek felépítését, a gyakorlatok stílusát, típusát és a fogalmak, jelenségek, definíciók milyenségét, az órai tevékenységet az óra felépítésének milyenségét, a tanár magyarázatait – a tankönyv tükrében –, elemezték a feltett kérdéseket aszerint, hogy szükségük volt-e a diákoknak korábbi tudásuk felelevenítésére, használatára? A két hónap múlva felvett interjúban nyílt kérdésekre kellett az ötödikeseknek választ adni. A kérdések korábban az órán elhangzottakra, megbeszélésekre, a ténytudásra vonatkoztak, négy év múlva ugyanazt a helyszínt és módszert választották a felmérést irányítók, mint a c) pontban.

Az eredményeket a négy rész alapján röviden áttekintve:

a) A tankönyvben a definíciók és a magyarázatok lényeges pontjait vastag betűvel kiemelték, azonban maguk a magyarázatok alig hatottak a gyerekek addigi modelljeire, elgondolásaira.

b) Az óra menete a szokásos öt fő blokkra épült, a diákok passzívok voltak, többségük egyáltalán nem gondolkozott, csak várta, hogy valaki mondja a választ. Nem alakultak ki viták, sem a diákok között, sem diákok és a tanár között. A diákoknak nem kellett használniuk, feleleveníteniük az addigi – témával kapcsolatos – tudásukat. Egyetlen rájuk vonatkozó kérdés hangzott el: melyik csillagjegyben születtek.

c) és d) A gyerekek tudása a definíciók és magyarázatok terén. A válaszul kapott definíciókat két csoportba soroltuk:

- többé-kevésbé korrekt,
- más válaszok.

Ötödik osztályban 43:17 a válaszok aránya a tankönyv szövegének visszaadása javára. A helytelen válaszok is a különböző fogalmak (tengely, pálya, egyenlítő) összekeverésén alapultak. Kilencedik osztályban ezzel szemben már 31:29 ugyanez az arány, és itt már a tagadó (nem tudom) felelet fordult elő többségben az egyéb válaszok kategóriájában.

Hogyan alakultak a magyarázatok?

Az idő múlásával a tekintetben is nagy változás következett be (5. osztályban 23 pontos: négy diák emlékszik valamire: 5 egyéb; 9. osztályban 8: 7:17 ugyanazon típusú válaszok aránya). Minőségi elemzéssel megvizsgálták, hogy a tanulók feleleteiben mennyi a saját ötlet, mennyire tartanak ki nézeteik mellett. A két korosztály között alapvető különbség mutatkozott. Kilencedik osztályban már pontatlanul, vagy egyáltalán nem emlékeztek a tankönyv szövegére, inkább tapasztalati (alapvető, vagy szintetikus) modellekre építettek. Így például a távolsági teória egy kedvelt, népszerű érvnek bizonyult az évszakok változása megindoklására: azért más a hőmérséklet télen, mint nyáron, mert különböző távolságra van egymástól e két évszakban a Föld és a Nap. Ezt az érvet egy eltúlzott diagrammal is alátámasztották, ahol a Föld pályája egy eltúlzott ellipszis formájában jelent meg.

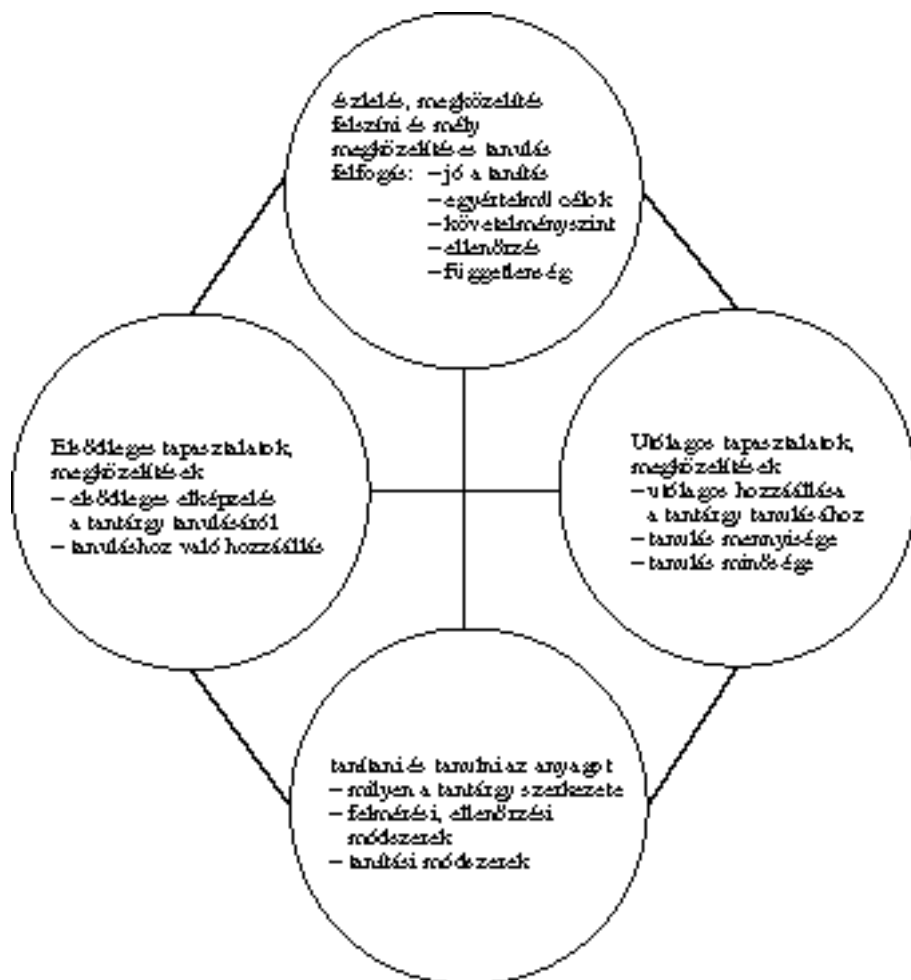
Az ilyen jellegű magyarázatok mellett helyet kaptak az egyéni teóriák is (a diákoknak pihenésre van szükségük; tudjunk télen síelni). Kevesebb volt az okozati érvelés, mint még ötödikes korukban.

Idősebb diákok, egyetemisták körében is végeztek felméréseket, annak felderítésére, hogy milyen mértékben változtatja meg az egyetemi oktatás a diákok addigi felfogását. A továbbiakban egy konkrét, matematikaoktatásra vonatkozó projektet mutatunk be röviden.

Crawford, Gordon, Nicholas és Prosser projektjének célja (49) annak felderítése volt, hogyan viszonyulnak az egyetemisták a matematikához, milyen ismeretelméleti meggyőződések vannak a matematikával mint szakterülettel kapcsolatban, milyen módszerekkel tanulják azt, és végül, de nem utolsósorban, melyek az egyetemi matematikaoktatással kapcsolatos tapasztalataik, és ezek hogyan befolyásolják meggyőződésüket? Az eredmény két alapvető, egymástól minőségileg különböző megközelítésre vetett fényt.

Mindenki által ismert tény, hogy a hallgatók egymástól nagyon eltérő tudással kerülnek be az egyetemre. Első orientációjuk, a kiválasztott tantárgyhoz való hozzáállásuk nagymértékben befolyásolja tanulásuk eredményességét, módszerét. Kicsit eltúlozva, szélsőségesen, két alapvető típust különböztethetünk meg: azokat, akik megérteni szeretnék a megtanulandót – „mély”, „meleg” megközelítők –, és azokat, akik csak reprodukálni szeretnék – felületes tanulók, „felületi”, „hideg” megközelítők. (50) Ezek csak az elsajátítás szintjén analóg fogalmak, a különböző tudástípusokkal kapcsolatban korábban említett elsődleges és másodlagos proceduális tudás fogalmával, így hasonlóan ezek választásában is nagy szerepet játszik a tanulási környezet. Ha a tanár egyértelmű célokat állít a hallgató elé és a tanulást mint valami jó dolgot tünteti fel, a hallgatók maguk választhatják meg a tanulás módszerét és a tanultak megértésére, értelmezésére fektetik a hangsúlyt, akkor mély megközelítéssel élnek; viszont, ha magas követelményeket támasztanak velük szemben, és csak a tudás mennyiségi növelése a cél, akkor csak a reprodukcióra, felületes tudásra törekszenek, ami a tanulás eredményességében is megmutatkozik.

A hallgatók tanulási modellje: (51)



Különböző modellmódszerekkel, modellkísérletekkel a magyar irodalomban is találkozhatunk. (52)

Szintén az iskolai oktatás hatását vizsgálta Crawford, Gordon, Nicholas és Prosser, csak már nem általános és középiskolások esetében, hanem az egyetemisták körében.

Háromszáz elsős TTK-s vagy mérnökhallgatónak (62% fiú) tették fel a már korábban felsorolt nyílt, matematikával kapcsolatos kérdéseket. Először az első szemeszter első hetében (mi a matematikai koncepciója, tanulási módszere?) interjúvolták meg őket, majd a második szemeszter első hetében is, ekkor már a harmadik kérdőívet (egyetemi matematika oktatással kapcsolatos tapasztalataik) is ki kellett tölteniük. A válaszok alapján két fő koncepció bontakozott ki.

- Az egyetemisták egy része, 70%-a, a matematikát, egy töredezett, darabokból álló, nem egységes, fragmentikus tudománynak látja, amely egyrésztől számok, szabályok, képletek gyűjteménye, másrésztől a számokkal kapcsolatos problémák megoldására szolgáló „valami”.

A faktoranalízis kimutatta, hogy akik ezt a nézetet képviselik, általában a felületi megközelítést alkalmazzák, és azt vallják, hogy matematikát csak közvetlenül a vizsga előtt érdemes tanulni. Ez a hozzáállás vizsgajegyekben is tükröződik.

– Ennek tökéletes ellentéte a kohéziós elgondolás, azoké, akik a matematikára mint egyfajta gondolkodásmódra tekintenek. Valaki ezt tovább szűkíti a komplex problémák megoldására, de akadnak olyan válaszok is, amelyek a matematikát mint egy új nézőpontot szemlélik, amely segít a világ dolgainak megértésében.

Akik az egyetem kezdetekor ezt a nézetet vallják, ők a faktoranalízis elemzése szerint válhatnak mind „mély”, mind „felszíni” tanulókká, viszont ha a kohéziós elmélettel a „mély” megközelítés párosul, akkor olyan hallgatókra lelhetünk, akiknek a matematika éppoly érdekes, mint egy jó regény vagy mozi. Látható, hogy a két, strukturalitásában abszolút elentétes elképzeléshez hozzárendelhető a tanuláshoz való hozzáállás is.

A clusteranalízis is hasonló eredményt mutatott.

Aki a fragmentált nézetet vallja, felszíni megközelítéssel tanul, számára magas a követelményszint, és ennek megfelelően általában rossz jegyet szerez a vizsgán. Míg, aki a kohéziós szemléletet helyezi előtérbe, a lényeg megértésére törekszik a tanulás folyamán, világosak, egyértelműek céljai, megfelelőnek tekinti a követelményszintet és a felmérés stílusát is, jó jegyeket szerez a vizsgán.

Az ilyen alapvető hozzáállások már gimnáziumban kialakulnak. Ha ott a diák egy tan könyv-, illetve reprodukcióorientált oktatásban vesz részt, ahol mindig mindent letisztázva, készen kap, lehet, hogy a ténytudásra a rendszertesztben jó eredményt ér el, de valójában nem látja, mi miért van, nincsenek kreatív eljárások a „tarsolyában”, ennek következtében lassacskán elbátortalanodik a matematikától, és alkalmazásától. Ezért nagyon fontos, hogy az iskola – elsősorban a tanár – különböző kreativitást, gondolkodást igénylő tevékenységekbe vonja be a diákokat, mindezt persze versengésmentes, nem tanárközpontú, hanem problémamegoldó és -megjelenítő környezetben. Együtt jussanak el a provokált viták során a megoldásokig, és ne készen kapják azokat. Ezt a fajta oktatást a technika fejlődése is segíti; már vannak matematikai vita WEB-oldalak, ahol a matematikát kedvelők szabadon diskurálhatnak interneten keresztül.

Ha az egyetemi oktatás nem sugallná a többféle megközelítésmódot, kevés hallgató ismerné fel, valójában hányféleképpen használható a matematika az életünk során.

Végezetül köszönetet mondok Csapó Benő professzor úrnak, hogy felkeltette a téma iránti érdeklődésemet, munkámat figyelemmel kísérte és hasznos tanácsaival segítette.

Jegyzet

- (1) KOROM ERZSÉBET: *Az EARLI szervezete és működése*, In: Iskolakultúra, 1997. 12. sz., 93–96. old.
- (2) CSAPÓ BENŐ: *A tanulás és oktatás kutatása mint önálló tudományág*, In: Iskolakultúra, 1997. 12. sz., 3–13. old.
- (3) CSÍKOS CSABA: *Az EARLI konferenciák szerepe a tudományos életben*, 96–99. old., VERSCHAFFEL, LIEVEN: *Krónika a hetedik EARLI konferenciáról*, In: Iskolakultúra, 1997. 12. sz., 120–136. old.
- (4) MOLNÁR, EDIT KATALIN: *Az EARLI folyóirata: Learning and Instruction*, In: Iskolakultúra, 1997. 12. sz., 118–120. old.
- (5) PILLAY, HITENDRA: *Cognitive processes and strategies employed by children to learn spatial representations*, Learning and Instruction, 1998. 1. sz., 1–19. old.
- (6) HAGMANN, STEFAN–MAYER, RICHARD E.–NENNINGER, PETER: *Using structural theory to make a word-processing manual more understandable*. Learning and Instruction, 1981. 1. sz., 19–35. old.
- (7) TOMPA K.: *A korszerű oktatástechnológia jellemzői* (1995).
- (8) ROJAS-DRUMMOND, SYLVIA–HERNÁNDEZ, GERARDO–VELÉZ, MARICELA–VILLAGRÁN, GABINA: *Cooperative learning the appropriation of procedural knowledge by primary school children*. Learning and Instruction 1981. 1. sz., 37–61. old.
- (9) MÉREI F.: *Közösségek rejtett hálózata* (1978), PATAKI F.: *Csoportlélektan* (1978), BÁBOSIK I.–M. NÁDASI M.: *Közvetett ráhatás a csoportmunkában* (1975)
- (10) CSAPÓ B.: *Kognitív pedagógia* (1992), 127–128. old.
- (11) BUZÁS: *A csoportmunka* (1974),(1980).
- (12) M. NÁDASI M.: *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán* (1986),

- (13) BRAND-GRUWEL, S.–AARNOUTSE, C. A. J.–VAN DEN BOS, K. P.: *Improving text comprehension strategies in reading and listening settings*. Learning and Instruction, 1981. 1. sz., 63–81. old.
- (14) HALLAM, SUSAN–FRANCIS, HAZEL: *Is my understanding yours? A study of higher education students' reading for understanding and the effects of different texts*. Learning and Instruction, 1981. 1. sz., 83–95. old.
- (15) Olvasásmegértéssel foglalkozik GECSE GABORNÉ in: Iskolakultúra (1997/12), BALOGH (1987), CSAPÓ B.: *Kognitív pedagógia* (1992), KERNYA R.: *Az anyanyelvi nevelés módszerei* (1996); CSOMA V.: *A kezdeti olvasástanítás módszereiről* (1976); GÓSA M.: *Modell az olvasástanításhoz* (1990).
- (16) HALLDÉN, O.: *Personalization in historical descriptions and explanations*. Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 131–140. old.
- (17) CSAPÓ B.: *A gondolkodás és tudás kapcsolata* (1989).
- (18) ALEXANDER, P. A.–MURPHY, P. K.–GUAN, J.–MURPHY, P. A.: *How students and teachers in Singapore and the United States conceptualize knowledge and beliefs: positioning learning within epistemological frameworks*. Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 97–116. old.
- (19) NAGY L. (1979), CSAPÓ B. (1992), NAGY S.: *Az oktatás folyamata és módszerei* (1993)
- (20) STARK, R.–GRUBER, H.–RENKL, A.–MANDL, H.: *Instructional effects in complex learning: do objective and subjective learning outcomes converge?* Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 117–130. old.
- (21) BATHORY Z.: *Tanítás és tanulás* (1985), BARKÓCZI–PUTNOKY J.: *Tanulás és motiváció* (1966).
- (22) AINSWORTH, S.–WOOD, D.–O'MALLEY, C.: *There is more than one way to solve a problem: evaluating a learning environment that supports the development of children's multiplication skills*. Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 141–158. old.
- (23) PÓLYA GY.: *A gondolkodás iskolája* (1969).
- (24) KOROM–CSAPÓ: *A természettudományos fogalmak megértésének problémái* (1997); HAVAS: *A természettudományos fogalmak kialakulása* (1980); LÉNÁRD F.: *A problémamegoldó gondolkodás* (1984); HORVÁTH GY.: *A tartalmas gondolkodás* (1984),
- (25) ERONEN, S.–NURMI, J.-E. -SALMELLA–ARO, K.: *Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments*. Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 159–178. old.
- (26) RÉTHY E-né: *Tanulás, motiváció, orientációk, stratégiák, stílusok* (1995).
- (27) LAWSON, M. J.–HOGBEN, D.: *Learning and recall of foreign-language vocabulary: effects of a keyword strategy for immediate and delayed recall*. Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 179–194. old.
- (28) LENGYEL (1989), CSAPÓ B.: *Kognitív pedagógia* (1992); BALOGH L.: *Tanulási stratégiák és stílusok* (1993); DÖRNYEI Z.: *On the teachability of communication strategies* (1995); KÜRTI I-NÉ: *Tervek, hipotézisek, stratégiák a 9–14 éves gyermekek gondolkodásában* (1982).
- (29) SAHLSTRÖM, F.–LINDBLAD, S.: *Subtexts in the classroom—an exploration of the social construction of science lessons and school careers*. Learning and Instruction, 1981. 3. sz., 195–214. old.
- (30) KÜRTI J.: *Az iskolai eredményesség és a szocializáció* (1988).
- (31) VIDAL-ABARCA, E.–SANJOSE, V.: *Levels of comprehension of scientific prose: The role of text variables*. Learning and Instruction, 1981. 3. sz., 215–234. old.
- (32) BALÁZS J.: *A szöveg* (1985); KÁLMÁNNÉ BORS I.: *A szövegfeldolgozás* (1996).
- (33) SWAAK, J.–VAN JOOLINGEN, W. R. –TON DE JONG: *Supporting simulation-based learning; the effects of model progression and assignments of definitional and intuitive knowledge*. Learning and Instruction, 1981. 3. sz., 235–252. old.
- (34) BRÜCKNER H.: *Számítógépek az oktatásban. Számítógépes oktatás* (1978); HÁMORI M.: *Tanulás és Tanítás számítógéppel* (1984); AGÓCS L.: *Informatika és oktatástechnológia a felsőoktatásban* (1989); KÖRÖSNÉ M. M.–LUGOSI A.: *Körkép az idegen nyelvek oktatását segítő hazai szoftvekről* (1993); TOMPA K.: *Az analízis elemeinek tanítása számítógéppel* (1993); KÖRÖSNÉ, M. M.: *Kisgyermek nyelvtanulását segítő szoftvekről* (1994); SZÜCS P.: *Személyi számítógépek az oktatásban* (1986).
- (35) PÓLYA Gy.: *A gondolkodás iskolája* (1969), PÓLYA Gy.: *Indukció és analógia* (1988).
- (36) CAUZINILLE–MARMÉCHE, E.–JULO, J.: *Studies of micro-genetic learning brought about by the comparison and solving of isomorphic arithmetic problems*. Learning and Instruction, 1981. 4. sz., 253–269. old.
- (37) CSÁSZÁR A.: *A modern matematika és a gondolkodás kultúrája* (1976); DOBI J.: *A matematikatanítás a gondolkodásfejlesztés szolgálatában* (1994).
- (38) HAGER, W.–HASSELHORN, M.: *The effectiveness of the cognitive training for children from a differential perspective: a metaevaluation*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 411–438. old.
- (39) PÓLYA Gy.: *Indukció és analógia* (1988), CSAPÓ B.: *Az induktív gondolkodás fejlődése* (1994).
- (40) KUN M.–SZEGEDI M.: *Az intelligencia mérése* (1972); HORVÁTH Gy.: *Az értelem mérése* (1991); RANSCHBURG P.: *A gyermeki értelem fejlődése és működése* (1985).
- (41) HAGER, W.–HASSELHORN, M.: *The effectiveness of the cognitive training for children from a differential perspective: a metaevaluation*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 411–438. old.
- (42) CSAPÓ B.: *Kognitív pedagógia* (1992).
- (43) STEVENSON, JOHN: *Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 393–410. old.

- (44) KOZÉKI (1988), (1990), CSAPÓ (1992), KOZMA T.: *Bevezetés a nevelésszociológiába* (1994); LÉNÁRD F.-MOLNÁR E.: *A tanári kérdések vizsgálata a gondolkodás fejlesztése szempontjából* (1962); NAGY F.: *A tanárok kérdéskultúrája* (1976); LUKÁCS I.: *Egy kategória-rendszer a tanári kérdéskultúra vizsgálatára* (1983); OROSZ S.: *Az oktatás mint a tanulás szabályozása* (1986); NAGY S.: *Az oktatás folyamata és módszerei* (1993)
- (45) STEVENSON, JOHN: *Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 393–410. old.
- (46) KIKAS, EVE: *The impact of teaching on students' definitions and explanations of astronomical phenomena*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 439–454. old.
- (47) ZÁTONYI (1986).
- (48) KIKAS, EVE: *The impact of teaching on students' definitions and explanations of astronomical phenomena*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 439–454. old.
- (49) CRAWFORD, K.–GORDON, S.–NICHOLAS, J.–PROSSER, M.: *Qualitatively different experiences of learning mathematics at university*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 455–468. old.
- (50) CSAPÓ – KOROM (1997), NAHALKA (1997), HAVAS (1980)
- (51) CRAWFORD, K.–GORDON, S.–NICHOLAS, J.–PROSSER, M.: *Qualitatively different experiences of learning mathematics at university*, Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 455–468. old.
- (52) SZÜCS E.: *A hasonlóságelmélet alkalmazása – modellkísérletek* (1969), KOCSONDI A.: *Modell – módszer* (1976), FARKAS GY.–VARGA GY.: *A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája* (1993), FATALIN L. – VARSICS Z.: *A tudományos modellalkotás alapjai* (1993).
- (53) *Pedagógiai Lexikon*. Főszerkesztő: BÁTHORY Z., FALUS I., Keraban Könyvkiadó, Bp. 1997
- (54) *Pedagógiai Ki Kicsoda*. Főszerkesztő: BÁTHORY Z., FALUS I., Keraban Könyvkiadó, Bp. 1997

A matematika érettségi feladatbank munkálatai az Országos Közoktatási Intézet 1997–1998. évi projektjében

A „matematika érettségiről” megjelent tanulmányunknak ez a második része. Ebben a matematika feladatbankkal kapcsolatos munkálatokból

a munkacsoportot, a feladatkészítés szempontjait, a feladatok bemérésének és elemzésének módszereit mutatjuk be, majd összegezzük, hogy milyen tapasztalatokat szereztünk a kutató-fejlesztő munkánk során.

1. A munkacsoport

A munkacsoport tagjainak kiválasztása előtt intézeti szinten arra az elhatározásra jutottunk, hogy az első vizsgálatunkban a *középszintet preferáljuk*, s kisebb súllyal foglalkozunk az emelt szinttel. Egyrészt azért, mert az érettségiző populáció nagyobbik részét érinti a középszintű vizsga. Ugyanis a kb. 70 000 érettségizőből kb. 24 000 a felvételiző, vagyis az emelt szintű érettségit választók száma, és kb. 46 000-en a matematikával a továbbiakban nem kívánnak intenzíven foglalkozni. Másrészt pedig az utóbbi esztendőkből nincsen semmilyen statisztikai összegzés arról, hogy a középszintnek megfelelő iskolai érettség in országosan hogyan teljesítenek a tanulók. Nincs ugyanis semmiféle központi adatszolgáltatási kötelezettség az elért eredményekről. Azt mondhatjuk, hogy csak informális csatornák segítségével alkothatunk véleményt arról, hogy az adott év érettségi vizsgája könnyű volt, nehéz volt, illetve, hogy valójában milyen mértékben teljesítették a vizsgázók az érettség kritériumait.

A szintekről való döntésünk meghatározta, hogy kiket kérjünk fel a munkára. Elsősorban középiskolai tanítási gyakorlattal bíró pedagógusokra gondoltunk, akiknek felsőoktatási tapasztalatuk is van. Gimnáziumi, szakközépiskolai tanárok dolgoztak a munkacsoportban, s közülük nem egy főiskolán is oktat. A gyakori ülésezés, megbeszélés miatt fővárosi pedagógusokra esett a választásunk, de egyéb szempontok mentén a sokoldalúságra törekedtünk. A legfontosabb ilyen szempontunk a feladatkészítési tapasztalat volt.

2. A matematika témák gyűjtésének és a teszt összeállításának szempontjai

2.1. A munkához felhasznált szakmai dokumentumok

A munka megkezdésekor az egyéni hazai és külföldi szakmai tapasztalatok mellett a következő dokumentumok álltak a rendelkezésünkre:

- az érvényes közoktatási törvény (1);
- az érettségi vizsgaszabályzatának munkadokumentuma (ez többször is változott a fejlesztő munkánk ideje alatt) (2);
- az érettségi vizsga készülő, azóta elfogadott általános követelményei (3);
- a matematika érettségi vizsga részletes követelményeinek munkadokumentuma (többszöri finomított változatát használtuk a munkánkban) (4);

– a holland–magyar érettségi projekt tapasztalatait összegző kötet, különösen annak matematikával foglalkozó fejezete (5).

Ezeket a dokumentumokat gondosan mérlegelve áttanulmányoztuk, s a matematika érettségire érvényes paragrafusainak nagyrészt eleget tettünk a teszttel kapcsolatos döntéseinkben.

2.2. Az érettségizők lehetséges rétegződése a matematika tantárgy szerint

Átgondolva azt, hogy az érettségizők a továbbtanulásuk és a várható élethelyzetük, munkájuk szempontjából hogyan rétegződhetnek, és ehhez milyen szintű matematikai ismeretekre van szükségük, alapvetően öt érdekcsoportot különböztettünk meg. Táblázatos formában megfogalmaztuk, hogy ezeknek a csoportoknak milyen minimális kompetenciákra lesz szükségük, amelyeket az érettségén, annak közép- vagy emelt szintjén bizonyítaniuk is kell.

E jellemző kompetenciák nyomán már érzékelhető a munkacsoport szemléletmódjának egyik eleme, mely szerint a várhatóan középszintű érettségit választó első három csoport számára gyakorlatiasabb feladatokat kívántunk kidolgozni.

CÉLCSOPORTOK	MINIMÁLIS KOMPETENCIÁK
Tovább nem tanulók	Az egyes élethelyzetekből adódó feladatok megoldása
Humán területen továbbtanulók (pl. nyelvek) Olyan humán szakokon továbbtanulók, vagy szakmában elhelyezkedők, akik használják a matematikát, vagy annak részterületeit (pl. szociológus)	Az élethelyzetekből adódó feladatok megoldása A későbbi tanulmányokat segítő biztonságos tudás (felsőoktatási szükséglet)
A fizika vagy műszaki tudományok, könyvvitel (...) területén továbbtanulók	Sokoldalú és mély matematikai ismeretek; célirányos felhasználói ismeretek
Matematikát tanulók, vagy kutatómunkára készülő, akik intenzíven használják a matematikát	Sokoldalú és mély matematikai ismeretek; célirányos felhasználói ismeretek; Önálló, magas szintű problémamegoldásra való képesség

1. táblázat

A matematikából érettségizők rétegződése

2.3. Tartalmi újítás

A tartalom megújításának egyik indokát, a gyakorlatiasabb problémák teljesítésének szükségességét már az előbbieken érintettük.

A tartalmi megújítás másik indoka az, hogy az ún. „zöld könyv”-beli feladatok (6) már közel húszévesek, és ez az időszak túlságosan hosszú ahhoz, hogy azokat ne kellene tartalmilag is és formailag is egy kissé felújítani. Az élet és a gyerekek szokásainak, hozzáállásának, érdeklődésének érzékelhető átalakulása és a tantervi változások is indokolták és indokolják a vizsga feladatainak felfrissítését.

Ugyanakkor a tartalmi változtatással óvatosan haladhatunk csak. A születőben levő új érettségi követelményrendszer olyan területeket is tartalmaz, amelyek ma még csak óvatosan mérhetők, mert még korántsem tanítják ezeket minden iskolában (például: statisztikai, valószínűségszámítási ismeretek, kombinatorika, gyakorlatias problémák).

2.4. Feladattípusok

A tesztkérdések típusait tekintve megfontoltuk azt is, hogy mennyiben szabad matematikából az érettséget feleletválasztásos technikával mérni. Néhány felsőoktatási intézményben megfogalmazódott az az igény, hogy a nagyszámú érettségi-felvételi dolgozatok gyors, de szakszerű javítása érdekében át kellene térni a feleletválasztásos tesztkér-

dések alkalmazására. A magyar hagyományoktól ez egyelőre idegen, és nem is lenne teljesen etikus, ha kellő előkészületek, megfelelő iskolai bevezetés nélkül térnénk át egy ilyen rendszerre. Meg kell azonban jegyezni, hogy a Közgazdaságtudományi Egyetem munkatársai által összeállított tesztlapok feladatai között olyanok is szerepeltek, amelyek eléggé meggyőzőek voltak e technikának az érettségi dolgozatokban való alkalmazhatóságát illetően. De végül is a munkabizottság úgy döntött, hogy az első mérésünkhöz nem feleletválasztásos, hanem nyílt végű feladatokat gyűjtünk, mindazonáltal nem vetjük el, hogy a későbbiekben feleletválasztásos formájú itemeket is kipróbáljunk és bemérjük.

2.5. *A két szint viszonya, a feladatok fokozatossága*

Tudtuk, hogy dönteni kell majd abban a kérdésben is, hogy a középszintű és az emelt szintű tesztek hogyan viszonyuljanak egymáshoz. Része legyen-e a középszintű feladatsor az emelt szintűnek, vagyis ráépüljenek-e a nehezebb feladatok, tesztitemek a középszintre, vagy az emelt szintű dolgozat teljesen különálló legyen. Ez az új érettségi modell egyik kardinális kérdése, így szélesebb körben kell majd megvitatni és konszenzusra jutni e kérdésben. A feladatbank építés technikája „megtanulásának” időszakában egyelőre azt a megoldást választottuk, hogy a középszintre tervezett feladatokhoz hozzátettük az emelt szintűnek értékelt feladatokat, itemeket a későbbiekben részletezett módon.

Egyetértés született abban is, hogy a tesztek a műveletek nehézségi szintje szerint fokozatosan épüljenek egymásra, azaz a hierarchia alsóbb fokán álló feladatoktól jussunk el a valódi problémamegoldást jelentő nyitott feladatokhoz. Kérdéssorok, feladatláncok alkalmazását gondoltuk célszerűnek, de olyan módon, hogy egy-egy item megoldhatósága a lehető legkevésbé függjön attól, hogy az előtte szereplő itemben sikeres volt-e a megoldás vagy sem.

2.6. *A matematika feladatbank kerete – a mátrix*

A bemutatott többbretű szempontsor átgondolása után láttunk neki a feladatok, itemek gyűjtésének. A gyűjtéshez felhasználtuk a holland projektben alkalmazott mátrixos módszert. E szerint akkor beszélhetünk arról, hogy van matematika feladatbank, ha a mátrix cellái kellő mennyiségű, kipróbált, tehát paraméterekkel ellátott itemekkel vannak feltöltve. A mátrix kereteket biztosított arra, hogy az érettségi szempontjából fontos minden témához, valamint a mentális, gondolkodási tevékenységek többféle szintjéhez egyenletesen, arányosan keressünk feladatokat.

A mátrix dimenziói tehát a következők: függőlegesen, az első oszlopban szerepelnek az érettségi vizsga részletes követelményeinek megfelelő témakörök, és vízszintesen a négy elem a műveletek négy hierarchikus szintjét jelenti. A tematikus elrendezés ideiglenes, mert véglegesíteni akkor lehet, ha a vizsgakövetelményeket miniszteri rendeletté nyilvánítják. A négyféle műveleti szint megkülönböztetése egybevág a holland modellel. Reprodukatív feladatok közé kétféle feladattípust soroltunk be. Az r_1 -gyel jelölt reprodukatív feladatok az egy-egy tanult definíció, szabály, tétel felidézését igénylő feladatokat, az r_2 -vel jelölt pedig a rutinfeladatok lényeges változtatás nélküli megoldását jelenti. Az egyéb feladatok produktívnak minősülnek, azonban a produktív feladatokban is megkülönböztettünk két szintet. A határokat egy-egy feladat esetén elég nehéz megvonni. A p_1 -gyel jelölt feladatokban a szövegértelmezés alapján fontos feladat a megoldáshoz vezető matematikai modell megtalálása, a matematikai modell azonban nem bonyolult. A p_2 -vel jelölt feladatokban a modell már összetett, több ismeret összekapcsolása szükséges ahhoz, hogy a feladatot a tanulók meg tudják oldani.

Fejlesztő-kutató munkánk eredményeként tehát ebbe a mátrixba gyűlhetnek azok a kipróbált feladatok, amelyek jól beváltak, amelyeket nem kell elvetnünk, amelyeknek meg-

felelőek a paraméterei ahhoz, hogy érettségi feladatokként szerepeljenek a jövő érettségi vizsgáin. Az egyelőre ideiglenes mátrixunk a következő:

	Reproduktív		Produktív	
	r_1	r_2	p_1	p_2
Tartalmi elemek				
Gondolkodási műveletek				
1. Logika				
2. Halmazelmélet				
3. Kombinatorika				
Számelmélet, algebra				
1. Számfogalom				
2. Számelmélet				
3. Számrendszerek				
4. Algebrai kifejezések, műveletek				
5. Hatványozás, gyökvonás				
6. Logaritmus				
7. Egyenletek, egyenlőtlenségek				
8. Lineáris algebra				
Függvények, az analízis elemei				
1. Függvények (fogalmi, definíciós kérdés),				
2. Függvények grafikonjai				
3. Függvények elemzése				
4. Függvénytranszformációk				
5. Sorozatok				
6. Az analízis elemei				
Geometria, koordinátageometria, trigonometria				
1. Elemi geometria				
2. Síkgeometria				
3. Térbeli alakzatok				
4. Kerület, terület, felszín, térfogat				
5. Vektorok				
6. Trigonometria				
7. Koordinátageometria				
Valószínűség, statisztika				
1. Leíró statisztika				
2. Valószínűségszámítás				
3. Matematikai statisztika				

2. táblázat
A matematika feladatok mátrixa

2.7. A kiválasztott feladatok, illetve a teszt jellemzése

A 136 feladatból hat tesztvariánst állítottunk össze, amelyekből végül is a lektori vélemények figyelembevételével alakult ki az az itemkollekció, amellyel az első bemérést végeztük.

A tantárgyi kutatási beszámoló közös bevezetőjében vázolt megfontolások alapján (7) a matematika feladatok kipróbálása és bemérése is két tesztfüzettel történt. Az 1. füzetben helyeztük el a hipotézisünk alapján középszintűnek ítélt feladatokat, összesen 7 feladatot, amelyek az alkérdésekkel együtt 18 itemet tartalmaztak. A 2. tesztfüzetbe még további két feladat (8 item) került, amelyek emelt szintűeknek számítanak. Az 1. füzet 7 feladatának megoldását három óra alatt kellett befejezniük a diákoknak, a 2. füzet feladataira további egy óra állt a rendelkezésükre.

A feladatokat röviden a következőképpen jellemezhetjük: szerepeltek köztük újszerű, egyszerű gyakorlati problémák; a mai vizsgának is megfelelő egyenletek, amelyek megoldá-

sához lényegileg a megfelelő definíciók ismerete volt szükséges; koordinátagometria feladatsorok; újszerű, szöveges, az adószámítással kapcsolatos gyakorlati problémák; volt köztük továbbá gyakorlatias geometriai problémalánc; sorozatokkal foglalkozó újszerű, szöveges gyakorlati probléma, s voltak kombinatorikai feladatok.

A javításhoz megoldási útmutatót készítettünk, amelyben minden feladat megoldását a legkisebb értékelhető egységig lebontva közöltük az elérhető pontokkal együtt.

A pontozás kialakításánál több szempontot vettünk figyelembe. Egyrészt az értékelhető elemek számát, másrészt a feladatok feltételezett nehézségét, harmadrészt pedig a 2004-re tervezett vizsgaszabályzatban lerögzített maximális 100 pontot. A csoport minden tagja készített egy pontozási javaslatot az egyes feladatokra, úgy, hogy az összpontszám az 1. tesztfüzet (középszint) esetén 100 legyen, majd ezek átlagát véve alakult ki a végleges pontszám. (Az emelt szint két feladatára arányosan 38 pontot lehetett szerezni.)

3. A vizsgálatban részt vett tanulókról

A kutatás lehetőséget adott arra, hogy a korábbi CITO-projektben (8) szereplő fővárosi iskolák közül annak a 16 gimnáziumnak a diákjait vonjuk be a mérésbe, amelyek szívesen vállalkoztak az új típusú feladatok bemérésére, kipróbálására is. Így a matematika mérésben 16 iskola 526 tanulója vett részt.

A következőkben néhány adattal jellemezzük a tanulói mintát. Az adatok a tanulói kérdőív megfelelő kérdéseire adott tanulói válaszokból származnak.

Összlétszám	526
Matematikából felvételizők	290
Matematikából nem felvételizők	220

(A hiányzó tanulók a vizsgálat időpontjában még nem döntötték el a továbbtanulási szándékot.)

3. táblázat
A tanulók létszámadatai

A matematikából felvételizni szándékozók, illetve nem felvételizők aránya a mérés időpontjában lényegesen nagyobb a mintánkban (1,3), mint amilyen a tényleges országos arány a felvételik időpontjában (kb. 0,53). Ez egyrészt a fővárosra mindig jellemző, másrészt pedig ezt az arányt nem lehet véglegesnek tekinteni, mert a jelentkezések időpontjában még általában sokan meggondolják magukat. A vizsgálat következtetéseinek szempontjából azonban e tény is óvatosságra inthet bennünket.

A megelőző évi iskolai matematika érdemjegyek szerint a vizsgált csoport nem mutat különlegességet, a közepes és a jó jegyek dominálnak, és a jelesek között többen vannak a fiúk, mint a lányok. Ez az adat egybevág a MONITOR-vizsgálatokból kapott országosan érvényes ténnyel, miszerint a 12. évfolyamon szignifikáns különbség van a fiúk és a lányok matematikatudása között, a fiúk javára. (9) Ez tükröződik tehát a helyi érdemjegyekben is.

Érdemjegy	Teljes minta (%)	Fiúk (%)	Lányok (%)
Elégséges	12,9	14,3	11,7
Közepes	26,2	22,8	29,7
Jó	34,3	33,6	35,0
Jeles	26,2	29,3	22,9

4. táblázat
A tanulók eloszlása a matematika érdemjegyek szerint

A matematika tantárgyat a vizsgált tanulónak több mint a fele kedveli mind a lányok, mind a fiúk esetében, ahogyan azt az 5. táblázat mutatja.

A matematika kedveltsége	Teljes minta (%)	Fiúk (%)	Lányok (%)
egyáltalán nem kedveli	8,7	5,8	11,3
nem kedveli	23,1	19,3	27,1
kedveli	54,1	59,5	48,9
nagyon kedveli	13,1	15,1	11,3

5. táblázat
A matematika kedveltsége

A 6. táblázat adataiból az látható, hogy a tanulók inkább átlagos feladatmegoldónak tartják magukat, mintsem jónak, illetve hogy a fiúk jelentősebb aránya érzi magát jó feladatmegoldónak, szemben a lányok ez irányú önképével.

Feladatmegoldó képesség	Teljes minta (%)	Fiúk (%)	Lányok (%)
nem túl jónak	25,2	18,5	31,5
átlagosnak	48,2	48,6	48,1
jónak	24,3	29,3	19,2
nagyon jónak	1,5	2,7	0,4

6. táblázat
A tanulók önértékelése a feladatmegoldó képesség alapján

A 7. táblázat azt mutatja, hogy a matematika mindennapi életben betöltött szerepét eléggé jelentősnek látják a tanulók, s itt is a fiúk véleménye a markánsabban egyetértő.

A matematika fontos a mindennapi életben	Teljes minta (%)	Fiúk (%)	Lányok (%)
nagyon egyetértek	11,2	15,1	7,5
egyetértek	71,9	71,0	72,6
nem értek egyet	13,9	10,0	17,8
egyáltalán nem értek egyet	1,7	1,9	1,5

7. táblázat
A matematika fontosságának megítélése

A fontosság megítélése mellett a tanulók arról is nyilatkoztak, hogy a jövő életpályájuk során hogyan látják a matematika szerepét. A 8. táblázat alapján látható a fiúk és a lányok közötti különbség; több fiú lát maga előtt olyan pályát, amelyben a matematikának meghatározó szerep jut.

Olyan munkát szeretnék, amelyben használok a matematikát	Teljes minta (%)	Fiúk (%)	Lányok (%)
nagyon egyetértek	11,2	14,3	8,3
egyetértek	37,0	45,9	28,6
nem értek egyet	32,6	26,6	37,3
egyáltalán nem értek egyet	17,1	10,4	23,3

8. táblázat
A matematika szerepe a hivatásban

A feladatok beméréséhez, jellemzéséhez alkalmazott tanulói mintánk a választott szempontok szerint nem mutat semmilyen rendkívüli jellegzetességet, így a feladatokra a kapott adatok alapján érvényes megállapításokat tehetünk.

4. Az értékelésről

A megoldott feladatok értékelését a fejlesztő munkacsoportban részt vevő tanárok végezték a javítási útmutató alapján. Véleményük szerint az útmutató általában megfelelő eligazítást adott. Voltak azonban olyan részelemek, amelyek értékelése még ennek ellenére is nehéz volt. Ebben a vizsgálatban nem volt módunk egy-egy dolgozatnak több értékelő általi javítására, így nem kaptunk igazi visszajelzést arról, hogy az egyes itemek megítélésében hol lehetnek eltérések a különböző értékelők között. A jövőben az útmutató finomítására, így a pontosabb értékelésre adna lehetőséget az, ha az itemek értékelését legalább két különböző értékelő végezhethetné, s az értékeléseket egybevethetnénk egymással.

A következőkben a középszintnek megfelelő teszt eredményeit, az elemzés módját és példaként két item jellemzését mutatjuk be.

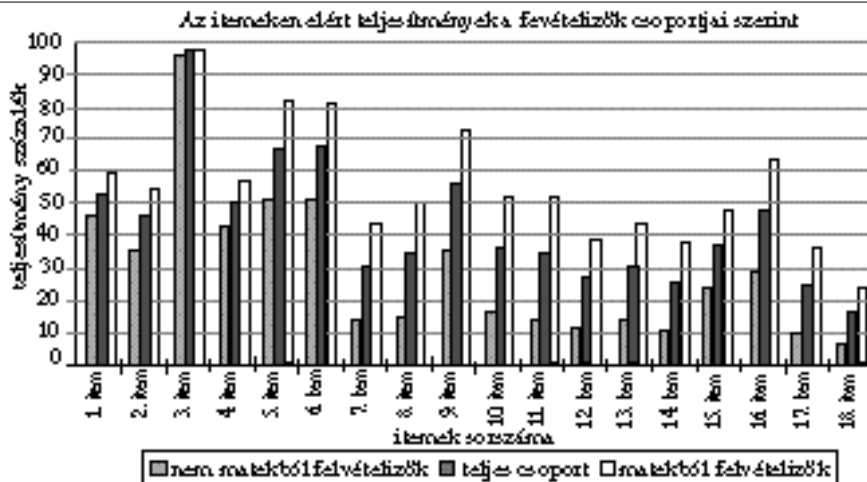
4.1. A teszten elért eredmények

Adatok	Teljes csoport	Matematikából nem felvételizők	Matematikából felvételizők
Létszám	526	220	290
Šzórás (pontszám)	23,69	15,43	22,52
Teljesítmény (%)	40,45	26,28	52,26
Megbízhatósági mutató (a)	0,90	0,83	0,87

9. táblázat

Az 1. alteszt eredményeinek összefoglalása

A 9. táblázatból első közelítésben látható, hogy a teljesítményátlag meglehetősen alacsony. A viszonylagosan alacsony teljesítményekhez a feladatok újszerűségén túl az is hozzájárult, hogy a feladatok bemérését az érettségi előtti szokásos összefoglalás most nem előzte meg. Ez a tény valószínűsíthetően kihat az itemek nehézségi indexére, a teljesítettség alacsonyabb, vagyis az itemek nehezebbnek tűnnek, mint az egy későbbi mérés alapján lett volna várható. Az itemek ezen felüli viselkedése eléggé jellegzetes, amint azt később, az itemelemzésben látni fogjuk. A differenciáló képességet valószínűsíthetően nem befolyásolja a mérés időpontjának ténye. Az itemek részletes elemzése előtt az 1. ábra segítségével az egyes itemeken bemutatjuk a két alcsoport teljesítményeit.

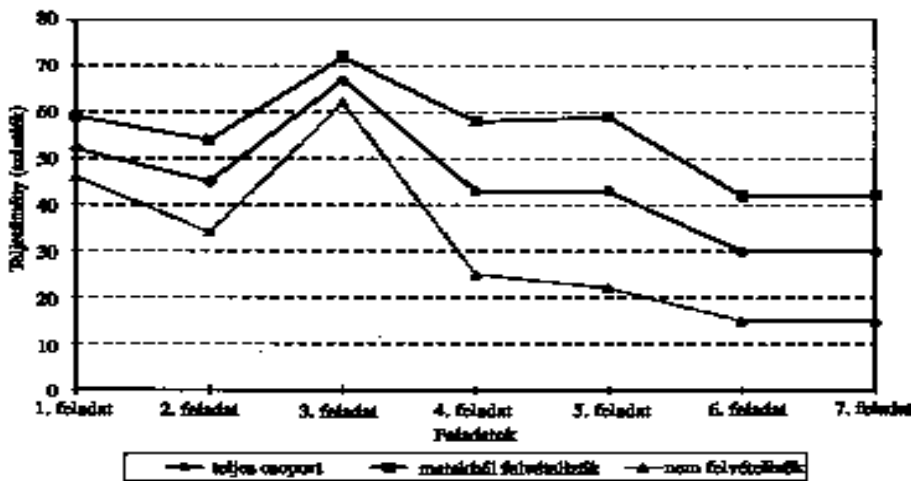


1. ábra
Az egyes itemeken elért teljesítmények az 1. altesztben

Az 1. ábra alapján jól látható, hogy a felvételizők és a nem felvételizők csoportja között a teljesítményekben jelentős különbség van, s hogy a matematikatudás mérésének szempontjából valójában külön kezelendő két részpopulációról van szó.

Ugyanezt az eredményt tükrözi a középszintűnek szánt itemeket összefogó hét feladat teljesítményét szemléltető 2. ábra is, amelyet másfajta vizuális szemléltetéssel készítettünk el.

A matematika érettségi tehát azzal, hogy külön kezeli a felvételizőket és a nem felvételizőket, már jelenleg is figyelembe veszi a tantárgyra vonatkozó természetes rétegződést, amit e tárgyban a két szint megléte kifejez.



2. ábra
Az egyes feladatokon elért összesített teljesítmények a középszintre szánt hét feladatban

4.2. A teljesítmények az előző évi osztályzatok tükrében

Felmérésünk a szokásos iskolai érettségivel szemben most nemcsak abban az értelemben számít központi vizsgának, hogy a feladatokat nem az iskola állítja össze, hanem tulajdonképpen szabályos „külső vizsgának” tekinthető, hiszen az értékelést nem az osztályt

tanító tanár, hanem külső értékelő végzi. Ezért, annak ellenére, hogy a tanuló előző évi osztályzata nem azonos azzal a jeggyel, amit tanárától erre a dolgozatra kapna, mégis tanulságos egybevetni, hogy az előző évi osztályzatok és a teszten elért teljesítmények (külső értékelés) milyen viszonyban vannak egymással.



3. ábra

Az előző évi matematika érdemjegyek és a teljesítmények

A 3. ábra azt mutatja, hogy az egyes érdemjegyek szerinti csoportokban milyen intervallumba esnek a tanulói teljesítmények. Látható, hogy a jeles és a jó érdemjegy sávjai milyen szélesek a középszintűnek szánt 1. feladatsoron (MATEMATIKA I). A helyi értékelés alapján jó érdemjegyű tanulók szóródása igen nagy, 22–23 pontos dolgozatok, illetve 63–64 pontos dolgozatok is szép számmal előfordultak a mintában. A jeles osztályzatú tanulók egy része ezen a központi feladatsoron még 40 pontot sem ért el, vagyis 40% alatt teljesített.

Ezek az adatok, vagyis az, hogy a helyi jeles, jó és egyéb osztályzatok mögött mennyire nem azonos tudás húzódhat meg, szintén rávilágítanak arra, hogy az érettségi vizsga értékelésének objektivitását, az országosan azonos standardokat biztosító törekvések nagyon is időszerűek az érettségi reformfolyamatban.

5. Az itemek elemzése

Az itemek elemzését a következő módon végezzük:

Minden egyes itemet a mátrixban való hovatartozás (tartalmi besorolás és műveleti jelleg) szerint, a feltételezett nehézség szerint és a feldolgozáshoz szükséges idő szerint jellemezzük. Kicsit részletesebben azt is körvonalazzuk, hogy milyen matematikai tevékenységek vezethetnek el a feladat megoldásához. A felmérés mennyiségi mutatóit táblázatos formában közöljük a teljes csoportra, a felvételizők, illetve a nem felvételizők csoportjára bontva. Ezek: az itemen elérhető maximális pontszám, az itemen elért pontátlag, a teljesítettség százaléka, a szórás, és az item két korrelációs együtthatója (az r_{it} az itemnek a teljes teszttel való korrelációja és az r_{in} pedig az itemnek a korrelációja a tesztnek ahhoz a részéhez, amely az aktuális itemet nem tartalmazza). Az itemek teljesítettség százaléka azonos azokkal a p értékekkel, amelyeket a teszt összesített adatainak bemutatása során már megadtunk.

A táblázatban felsorolásszerűen szerepeltetjük azt is, hogy az interkorrelációs mátrix alapján az egyes itemeknek mely más itemekkel van szorosabb korrelációjuk. Ezek az értékek is befolyásolják, hogy mennyire alkalmas a feladat a tényleges középiskolai tudás mérésére.

A feladatmegoldáshoz felhasznált időről is képet kaphatunk, hiszen a tanulók jelentősebb része a megoldásra szánt időt is jelezte.

Az elemzéshez három csoportba foglalt grafikon-együttesek is tartoznak. Az ún. tiagráfok azt mutatják meg, hogy az összteljesítmény alapján képzett, nagyjából azonos létszámú,

meghatározott összteljesítményű részcsoportok hogyan teljesítették az adott itemet. Ezekkel a grafikonokkal az item differenciálóképessége jellemezhető a teljes csoportban, a felvételizők, illetve a nem felvételizők csoportjában.

A teljes tanulói mintát és a felvételizők mintáját egyaránt 7–7 teljesítmény-csoportra osztotta a szoftverünk a csoportlétszámok viszonylagos egyenlőségét figyelembe véve, míg a nem felvételizők mintájából öt részcsoport képződött. Ezeknek a részcsoportoknak az adatait foglalják össze a 10–12. táblázatok.

Teljesítménycsoport	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Létszám	72	71	68	74	75	68	98
Összteljesítmény (%)	11,2	19,6	25,1	33,3	45,8	58,3	79,0

10. táblázat

A teljes minta teljesítmény-részcsoportjainak adatai

Teljesítménycsoport	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Létszám	52	37	37	34	32	33	32
Összteljesítmény (%)	14,6	26,0	36,8	48,6	59,8	70,8	89

11. táblázat

A felvételizők teljesítmény-részcsoportjainak adatai

Teljesítménycsoport	1.	2.	3.	4.	5.
Létszám	40	41	40	37	51
Összteljesítmény (%)	10,3	18,0	22,6	28,1	48,6

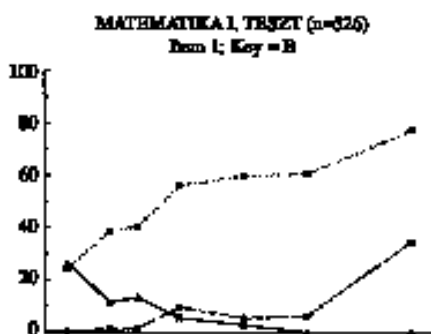
12. táblázat

A nem felvételizők teljesítmény-részcsoportjainak adatai

A továbbiakban a tiagráfok értelmezését mutatjuk be.

Kiemeltük az 1. item teljes csoportra vonatkozó ábráját és ezt használjuk szemléltetésül.

Minden tiagráf három vonalgráfból áll. A vízszintes tengely az összteljesítmények alapján képzett részcsoportok teljesítményeit reprezentálja, természetesen növekvő sorrendben.



4. ábra
A tiagráf

A tömör vonal azt mutatja, hogy az egyes itemeken az összteljesítmény alapján képzett részcsoportokban a tanulók hány százaléka nem tudott pontot szerezni, vagyis hány százaléka nem tudott a feladattal semmit sem kezdeni. Ezek a vonalak értelemszerűen balról jobbra haladva lefelé futnak. A „pont-vonal-pont-vonal” jelzetű grafikon azt mutatja meg, hogy az adott teljesítménycsoportba tartozó tanulók hány százaléka volt képes ma-

ximális pontot elérni. Ez értelemszerűen a jobb összteljesítmények felé (jobbra) haladva növekvő tendenciát mutat. A pontsorból álló harmadik grafikon pedig azt mutatja, hogy az adott ítemet az egyes teljesítménycsoportok hány százalékban teljesítették. Természetesen ez is jobbra növekvő tendenciájú. E három dologból vonhatjuk le a következtetést az ítemek differenciáló erejére vonatkozóan. A túl lapos görbék nem túl jól differenciáló ítemet ábrázolnak, vagyis az ítem megoldottsága vagy nem megoldottsága nem feltétlenül a tényleges tudástól függ a legnagyobb mértékben. A markánsan emelkedő meredekségű szakaszokból álló grafikonokhoz tartozó ítemek pedig jól differenciálnak, azaz a megoldottságuk a tanulók jelentős részénél a tényleges tudásnak megfelelő. Minél nagyobb tudású a tanuló, annál nagyobb eséllyel oldotta meg jó színvonalon a feladatot.

E rövid tanulmány keretében nincs mód arra, hogy az összes ítem részletes elemzését bemutassuk, így csak két ítemet emeltünk ki: az egyik egy kevésbé jól differenciáló, a másik pedig egy jó ítem.

4.2. Ítelemelvezések

1. ítem

1. feladat: Péter 20 perces nyelvleckéket, Ágnes 48 perces kisfilmeket gyűjt. Egyforma műsoridejű videokazettát kaptak ajándékba, és mind a ketten annak örültek, hogy maximálisan ki tudják használni a kazettát. Hány perces kazettát kaphattak? (8 pont)

A feladat témaköre: számelmélet

Műveleti szint: produktív 1

Érettségi szint: középszint

Becsült nehézség ötfokú skálán: 2

A megoldás becsült időigénye: 5-8 perc

A tanulói tevékenység jellemzése:

- szövegértelmezés, a megoldáshoz a legkisebb közös többszörös alkalmazásának felismerése vezet;
- a legkisebb közös többszörös kiszámítása;
- a kapott szám, illetve egész többszöröseinek a szövegre vonatkozó értelmezése;
- szöveges válasz megadása.

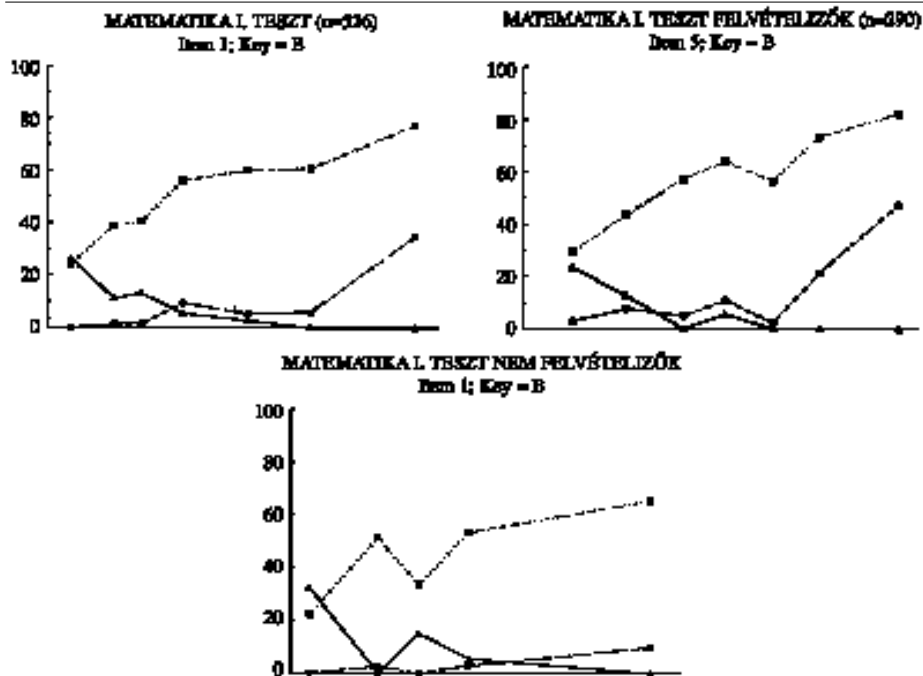
Ítemjellemzők	Teljes csoport	Matematikából nem felvételizők	Matematikából felvételizők
max. pont	8	8	8
pontátlag	4,2	3,69	4,70
teljesítmény (%)	52	46	59
szórás	2,5	2,46	2,49
r_{it}	53	41	54
r_{ir}	45	26	46

A megoldásra fordított idő átlaga: 4,2 perc.

Szorosabban korreláló ítemek: 2.

A legjellemzőbb tanulói reagálás: a feladat túl könnyű.

1. ítem – tiagráfok:



A hipotézisekhez képest alulteljesített az item abban az értelemben, hogy mindkét alcsoportban bizonyos szintig sokan eljutottak a megoldásban, de a teljes elvárást kevesen teljesítették.

Teljes csoport:

- minden teljesítménycsoportban elfogadhatóan alacsony a 0 pontot elért tanulók aránya;
- minden teljesítménycsoportban sajnálatosan alacsony a maximális pontot elért tanulók aránya;
- az egyes csoportoknak az itemen elért teljesítménye csoportról csoportra növekvő tendenciát mutat.

Nem felvételizők (5 teljesítménycsoport):

- az itemteljesítmények növekedése eléggé hektikus, a 3. teljesítménycsoport tagjai több mint 10%-kal alacsonyabb teljesítmény nyújtottak, mint a 2. teljesítménycsoport tagjai;
- még a két legmagasabb teljesítménycsoportban is igen alacsony a maximális pontot elért tanulók aránya.

Felvételizők (7 teljesítménycsoport):

- a csoportról csoportra történő teljesítménynövekedésben törés van, az 5. teljesítménycsoportnak az itemteljesítménye alacsonyabb még a 3. csoport teljesítményénél is.
- még a két legmagasabb teljesítménycsoportban is meglehetősen alacsony a maximális pontot elért aránya.

Az item sok más itemmel korrelál, nem szokványos érettségi feladat.

A tiagráfok lefutása alapján azt mondhatjuk, hogy nem túl jól differenciál a középszintet választó tanulók esetében.

A nehézségre vonatkozó hipotézishez képest az item alulteljesített abban az értelemben, hogy mindkét alcsoportban nagyon kevesen oldották meg teljes egészében a feladatot, noha sokan tudtak ténylegesen érdemben foglalkozni vele.

Nagy a különbség a tesztet összeállító és értékelő pedagógusok, valamint a tanulók szemléletmódja között a tekintetben, hogy mikor teljes egy feladat, mikor nevezhető egy megoldás késznek.

A pontvesztések jelentős része valószínűsíthetően abból adódik, hogy sokkal kevesebb tanulónak tényleges igénye a teljes válasz elemzése, mint amennyien ténylegesen ezt meg tudnák tenni.

Az item szövegezésében konkrétabb utalást kellene tenni a matematikailag lehetséges összes megoldás megkeresésére és arra, hogy mi felel meg a gyakorlati életnek. A feltételes módban fogalmazott kérdés („Hány perces kazettát kaphattak?”) a tanulók számára nem jelenti azt egyértelműen, hogy az összes megoldást keressék meg. Sokkal inkább arra gondolnak, hogy ha egyet megtaláltak, akkor már nem is kell többet keresniük, hiszen ez is megoldás lehet. A matematikai feladat nyelvi megfogalmazása ellentmondásban van a szavak által közvetített hétköznapi jelentéssel.

Az is felvetődhet, hogy a gyakorlatorientált kérdések esetében engedni lehet a matematikai szigorúságból, a tanulók által túlzó precízkedésnek érzett igényből.

Az item paramétereit alapján azt mondhatjuk, hogy a feladatot a fentiekben elmondottak szerint érdemes átfogalmazni, majd újra bemérni, parametrizálni.

5. item

4. feladat: Az alábbi kérdések az $A(3, 2)$, $B(-4, -5)$ és $C(-7, 8)$ pontok által meghatározott ABC háromszögre vonatkoznak. A válaszokat számítással indokolja!

a) Egyenlő szárú-e a háromszög? (3 pont)

A feladat témaköre: koordináta geometria, egyenlő szárú háromszög

Műveleti szint: produktív 1

Érettségi szint: középszint

Becsült nehézség ötfokú skálán: 4

A megoldás becsült időigénye: 8–10 perc

A tanulói tevékenység jellemzése:

– csúcspontjaival megadott háromszög oldalainak meghatározása, a kapott eredmények összehasonlítása;

– szöveges válasz.

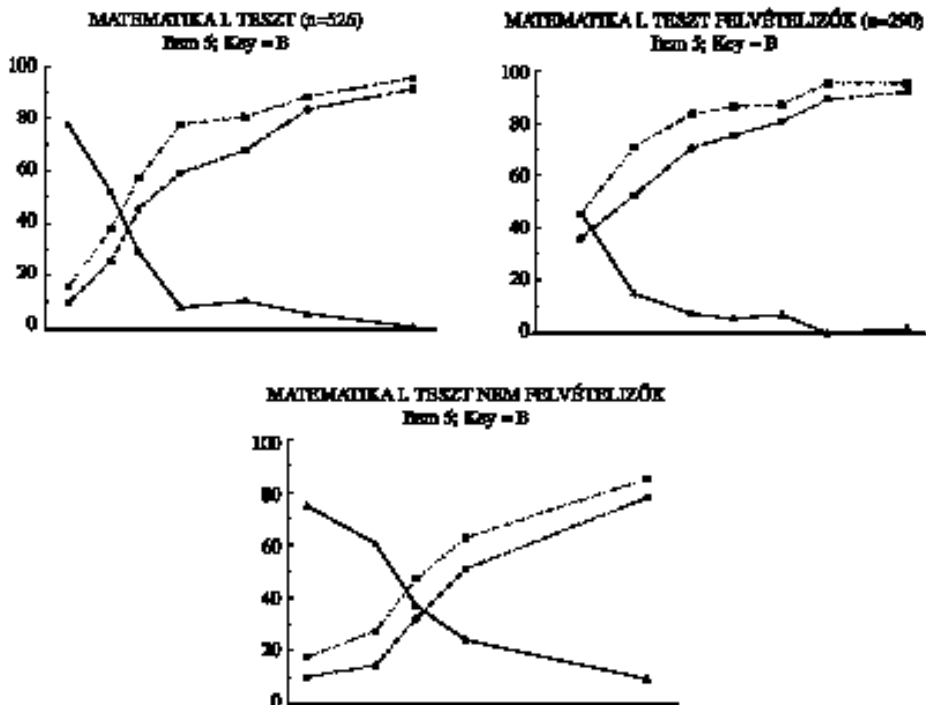
Itemjellemzők	Teljes csoport	Matematikából nem felvételizők	Matematikából felvételizők
max. pont	3	3	3
pontátlag	2,00	1,50	2,44
teljesítmény (%)	67	50	81
szórás	1,28	1,36	1,02
r_{it}	57	54	44
r_{ir}	53	48	40

A megoldásra fordított idő átlaga: 8,17 perc.

Szorosabban korreláló itemek: 6, 7, 8, 9, 16.

Legjellemzőbb tanulói reagálások: a nem felvételizők túl nehéznek találták (25% jelezte); fő indok a sok számolás. Ugyanakkor mindkét csoportban a tanulók 10%-a tetszését is kifejezte.

5. item – tiagráfok:



Az elsősorban középszintűnek ítélt item mindkét csoportban jól differenciál, amint azt a tiagráfok megfelelő meredeksége mutatja.

Az item a teljesíthetőséget és a nehézséget tekintve is megfelelően viselkedik mindkét csoportban:

- a nem felvételizőknél (középszint) közepes nehézségű az item;
- a felvételizőknél (emelt szint) könnyűnek számít az item;
- a korrelációs együtthatók közepes értékűek, az item megfelelő az aktuális tudás (koordinátageometria) mérésére. Az item jól korrelál a többi koordinátageometriai jellegű itemekkel.

Az item mind a közép-, mind az emelt szinten alkalmazható érettségi feladatként.

6. Rövid összegzés

A feladatbank kialakításával kapcsolatos kutató-fejlesztő munka több szempontból is igen tanulságos volt.

1. A fejlesztő csoportban való munka, a sok különböző nézőpont felszínre kerülése, a különböző szemléletmódok egymáshoz közelítése, az érvelések meghallgatása az érettségi és az érettségiző korosztály számos problémáját tárta fel. A megvitatásra érdemes, megválaszolandó kérdéseket részben már a szakmai fórumokon jeleztük, részben pedig tovább kell foglalkozni velük. A kétszintűség problémája, az emelt és középszint viszonya – és egyáltalán az érettségi modell kialakítása – sok próbamérést és szakmai vitát tesz még szükségessé.

2. A kétszintűség a matematika tantárgyban erőteljesen megmutatkozik. A feladatok bemérése alapján azt mondhatjuk, hogy teljesen különböző vizsga felel meg a középszintnek és az emelt szintnek.

3. Munkánk azt is megmutatta, hogy a feladatbank-építés idő- és pénzigényes tevékenység. Az itemanalízisnek csak egyik lehetséges segédeszköze a holland szoftver, a tiamix és a tiagráfokat készítő szoftver. Meggondolandó, hogy hazai fejlesztésű feladatbankot kezelő szoftver kialakítására mekkora szellemi és pénzügyi források állnak rendelkezésre, illetve az, hogy milyen más eszközökkel végezhetjük a beméréseket.

4. A tanulók sokkal kevésbé felkészültek, mint azt a fejlesztő csoport munkatársai feltételezték; azt is mondhatjuk, hogy az itemek általában nehezebbek voltak, mint amilyenek megítéltük azokat. Ez igen szükséges visszajelzés volt az érettségiről, hiszen sok éve már, hogy nincs igazi országos kép arról, hogy milyen színvonalú is a magyar középiskolások iskolai matematikai érettségije.

5. Az érettségi javítási útmutatójának kialakítása sokkal bonyolultabb folyamat, mint azt a munka elején képzeltük. Meg kell vizsgálni, hogy mennyire egyértelműen használható az útmutató, s a különböző értékelők esetében mekkora eltérések lehetnek. Kétségek merülnek fel még abban az esetben is, amikor a megoldásokat a lehető legaprólékosabban felbontjuk pontozható elemekre. A nyílt végű feladatmegoldás során mindig vannak olyan megoldások, amelyek eltérnek az útmutatóbelitől.

Kísérletet kell tenni a több értékelővel történő mérésre, és meg kell figyelni a pontozási eltérések mértékét, minőségét és miertjeit.

6. A megoldások pontosságát illető tanári kíváncsiság sokkal magasabb szintű, mint amilyenre a tanulók törekednek. A tanulók a matematikai precizségtől és ily módon a logikai teljességtől is eltekintenek, ha rátalálnak egy-egy nyilvánvalónak ítélt megoldásra.

7. A feladatok közül a gyakorlati életben hasznosíthatóak elnyerték a tanulók tetszését, még akkor is, ha nem tudták azokat jól megoldani, és több ilyenrel szeretnének találkozni.

8. Az érettségi tartalmi és formai megújítását meg kell előznie a pedagógusok kellő tájékoztatása, illetve olyan példatárak megjelenése, amelyek jól tükrözik az új szemléletet és segítséget jelentenek a felkészítésben.

Jegyzet

(1) *A Közoktatási törvény. (Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról az 1995. évi LXXXV. törvénnyel, az 1995. évi CXXI. törvénnyel és az 1996. évi LXII. törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szöveg.)* Okker Oktatási Iroda, Bp. 1996.

(2) *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 p.*

(3) Uo.

(4) *Az érettségi vizsga részletes követelményei. Tervezet. Matematika.* Szerkesztette: LUKÁCS JUDIT. OKI, Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont, Bp. 1998, 57 p.

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

(6) *Összefoglaló feladatgyűjtemény Matematikából. 10. kiadás (szerk.: Gimes Györgyné).* Tankönyvkiadó. Budapest, 1992. 478 p.

(7) *Kutatási beszámoló. Feladatbank 1997–1998.* OKI-ÉK. Budapest, 1999. (Kézirat)

(8) LUKÁCS JUDIT: *Matematika*, i. m.

(9) 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.–BÁNYI I.–BÉRCES J.–KROLOPP J.–RÓZSA CS.: *Jelentés a Monitor '97 felméréséről.* Új Pedagógiai Szemle, 1998. 1. sz., 82–101. old.

Program a magyarországi hátrányos helyzetű cigány gyermekek társadalmi esélyegyenlőségének elősegítésére

Olyan programot szükséges kidolgozni, amelynek révén a magyarországi cigány népesség többségénél a felnővekvő nemzedék számára az iskoláztatásnál megmutatkozó hátrányos helyzetet lényegesen csökkenteni lehet, hogy hosszabb távlatban lehetőség nyíljon a megszüntetésére. Magyarországon a cigányság számára a legreálisabb kitörési pont, felzárkózási esély az oktatásban van; tudnunk kell azonban, hogy az esélyegyenlőség kérdése csupán oktatási programok révén semmiképpen sem oldható meg. A foglalkoztatási, illetve jövedelmi viszonyok, a lakáskörülmények, az egészségügyi helyzet, a társadalmi, politikai, etnikai-kulturális stb. befogadás feltételei mindenképpen visszahatnak a felnővekvő nemzedék iskoláztatási–művelődési körülményeire. Egyetlen oktatási program sem képes az életkörülmények egész rendszerétől teljesen függetleníteni az iskoláztatást, az esélyegyenlőség alakulását.

Olyan felzárkóztatási programot kell kidolgozni, amely a magyarországi oktatási–nevelési hagyományokat figyelembe veszi, többé-kevésbé kiérlelt szervezési és nevelési elvekre támaszkodhat és elismert társadalmi gyakorlat áll mögötte, ugyanakkor figyelembe veszi a cigány lakosság valóságos helyzetét és az érdekelték számára elfogadható. A program nem szolgálhat alapul semmiféle asszimilációhoz, a cigány etnikum beolvadásának a többségi nemzet részéről megnyilvánuló esetleges törekvéséhez, ugyanakkor nem nyújthat alapot a szegregációhoz, a cigány lakosság elkülönüléséhez, netán kirekesztéséhez sem. Vagyis olyan programot szükséges kialakítani, amelynek révén a felnővekvő cigányság az oktatás, nevelés segítségével képes megőrizni sajátos identitását, kultúráját, társadalmi–családi hagyományait, ugyanakkor elősegíti a többségi társadalomba való megfelelő beilleszkedését.

Működési feltételek

A programnak figyelembe kell vennie a Magyarországon kialakult és általános működő oktatási–nevelési intézményi rendszert; annak keretében, de a speciális feladatokra figyelve tud hatékonyan működni.

Minden program működéséhez megfelelő anyagi és egyéb eszközök is szükségesek; a legkiválóbb programokhoz is nélkülözhetetlenek az anyagi–technikai feltételek. Tudomásul kell venni, hogy minél sokrétűbb és attraktívabb programot kívánunk megvalósítani, annál nagyobb áldozatot szükséges vállalnia a társadalomnak és a cigány lakosságnak a siker érdekében.

A programot célszerű összekapcsolni az állami finanszírozással, oly módon, hogy a program keretében megvalósuló alapfeladatokat az önkormányzati költségvetésből finanszírozzák a normatívák szerint, a speciális igényeket pedig a költségvetésben már meglévő spe-

ciális normatívák igénybevételével. Nemzetközi programból azokat a többletigényeket szükséges finanszírozni, amelyekre a jelenlegi hazai feltételek nem nyújtanak fedezetet. Egy nagyvonalú, igényes felzárkóztatási program gazdasági–pénzügyi feltételei csakis több forrásból teremthetők meg.

A központi követelményeket, elvárásokat ebben az esetben csak alapnak szabad tekinteni, vagyis a roma felzárkóztatási programnak csak akkor lehet értelme, ha a minimál-programnál többet, sokkal többet tud nyújtani a benne résztvevőknek.

Azzal is számolni kell, hogy egy ilyen program hatékony végrehajtása a bekapcsolódó gyermekektől, szülőktől, pedagógusoktól többet követel, mint az átlagos intézményben levőktől. Külön szükséges hangsúlyozni, hogy a szép reményekkel kecsegtető, de jelentős többletköltséggel járó oktatási–nevelési programba csak olyan személyeket, családokat érdemes és célszerű bevonni, akik a többletfeladatokat, -kötelezettséget, -kötöttséget vállalni tudják és akarják, akik több munkára, áldozatra készek és képesek. A család támogató részvétele a siker lényeges eleme és követelménye. A magyarországi cigány lakosság felemelkedésének egyik legfontosabb feltétele, hogy olyan értelmiségi rétege legyen, amely vállalja népének történelmét, identitását, cigányságát, romaságát, az etnikumi tudatát, azaz ebből az értelmiségi rétegből alakulhat ki az a vezető elit, amely képes a cigányság érdekeit az európai normák alapján megfelelő színvonalon képviselni, népét a 21. századba úgy bevezetni, hogy ősi kultúráját, értékeit, hagyományait megőrizze, identitását váljalja és ápolja.

E nagy társadalmi feladat vállalásához a gyermekek felzárkózását, esélyegyenlőségét elősegítő oktatási–nevelési program szükséges, ez azonban önmagában nem elégséges feltétel. A program sikeréhez országos kiterjedésűnek és az oktatás valamennyi fokozatára vonatkozóan kell lennie, és alapvetően két pillérre, két intézményre: az iskolára és a kollégiumra szükséges támaszkodnia.

Az oktatás általános követelményeinek az iskolarendszeren belül kell eleget tenni, a nevelési és a sajátos oktatási, képzési feladatokat pedig a speciális cigány kollégiumi rendszer keretében lehet megfelelően megoldani. Az iskola biztosíthatja a cigány gyermekek megfelelő társadalmi integrációját, a különféle társadalmi rétegek közé történő, illetve a vallási, a nemzetiségi és a gyermekközösségekbe való beilleszkedést, a felmerülő esetleges ütközések elviselésének megtanulását, a tolerancia gyakorlását. A kollégiumban kell kialakítani azt a légkört, szervezeti, intézményi keretet, amely a speciális oktatási igények kielégítését és a nevelési feladatok megoldásához szükséges feltételeket biztosítja; az etnikai hovatartozás tudatos vállalásának erősítését, a közösségi nevelés adottságait és gyakorlásának módozatait szolgálja, és elősegítheti a vezetői feladatokra való felkészülést.

A cigány kollégiumok indokoltága

A cigány kollégiumok létesítését elsősorban nem a vándorló életmód teszi szükségesé – a cigány lakosság túlnyomó többsége Magyarországon már letelepedett és állandó lakóhelye van –, hanem a lakások minősége. A cigányság lakásai gyakran a települések szélén, távol az iskolától épültek, sokszor nehezen megközelíthető helyen. A „lakások”, gyakran putrik, nagy százalékban olyan kicsinyek és olyan alacsony komfortfokozatúak, hogy bennük a lakhatás, különösen a gyermekek számára alig vagy egyáltalán nem elfogadható, a normális tanulás pedig lehetetlen, amelyhez a hátrányos szociális helyzet is társul. Tehát sok cigány gyermek számára a normális tanulási feltételek biztosítása egyet jelenthet a megfelelő iskolákban és kollégiumokban való elhelyezéssel. A cigány lakosság egy részének azonban semmilyen lakása nincs, rokonoknál, ismerősöknél húzzák meg magukat, vagyis hajléktalanok. E családok gyermekei számára is a kollégiumi elhelyezés jelenti a megoldást. Az állami gondozottak jelentős része ugyancsak cigány származású. Ezeknek a fiataloknak a speciális kollégiumokban való elhelyezésével lényegesen jobban lehet

biztosítani a fejlődésüket, felzárkózásukat, mint az állami gondozó intézetekben való elhelyezésükkel. A cigány lakosság egy kisebb részénél a külföldön dolgozó zenészek, vándorkereskedők, a vándorló szórakoztatóiparban dolgozók gyermekeinél a kollégiumokban való elhelyezés ugyancsak indokolt és szükséges lehet azért, hogy szüleik nyugodtan dolgozhassanak, a fiatalok pedig megfelelően készülhessenek az életre.

A cigány gyermekek kollégiumi elhelyezésénél számolni kell azzal is, hogy a szülők nem szívesen engedik el gyermekeiket a városba, a kollégiumba. A közismert családszeretet, esetenként a gyermekek munkájára való igény is nehezíti a gyermekektől való elválást. A szülőket és a gyermekeket egyaránt meg kell és talán meg is lehet győzni arról, hogy jövőjük érdekében indokolt és célszerű vállalniuk a családtól való távollétből adódó nehézségeket.

Az iskolaválasztás segítése

A tehetségesnek mutakozó roma gyerekeket a lehető legkorábban célszerű jól kiválasztott, színvonalas városi iskolákba irányítani. Általános tapasztalat, hogy az ún. elit iskolákban a jó tanárok is szívesebben vállalnak munkát, mint a gyengébbekben és főként a távoli kisebb településeken. A gyermekeikkel különösen sokat törődő szülők is arra törekednek, hogy a legjobb iskolákban helyezték el őket. Ebből következik, hogy ezekben az iskolákban az átlagosnál jobb tanári kar olyan gyerekekkel foglalkozhat, akiknek a sorsát a szülők is az átlagosnál jobban figyelemmel kísérik, segítik tanulásukat. Ugyanakkor ezekben az iskolákban általános a túljelentkezés, és az iskolának lehetősége van a legtehetségesebb tanulók kiválasztására. A fentiekből természetes módon következik, hogy az ilyen iskolák tanulói jobb eredményeket mutatnak fel, ez pedig maga után vonja, hogy az iskolafenntartó önkormányzatok vagy más szervek közvetlenül vagy pályázatok útján anyagilag is kedvezőbb helyzetbe kerülnek, ami szintén visszahat az iskola színvonalára. Mindez indokolja, hogy a tehetségesnek tartott és speciális kollégiumba irányított cigány gyerekek ilyen iskolákba kerüljenek.

A színvonalas iskolába bekerült cigány gyerekek együtt tanulva tehetséges nem cigány gyerekekkel, jó tanárok keze alatt, a kollégiumi többléttámogatás mellett, reális esélyt kapnak a legmagasabb szintű képzésre és feltehetően szembe tudnak majd nézni a nagyobb kihívásokkal. Ugyanis a kedvező „szülői” háttérrel a kollégium tanári segítséggel, korrepetálással, különórák tartásával, a kötött felkészülési idővel – az igényes közösségi közegben biztosítani tudja. Az, hogy a cigány gyermekek jó iskolában tanuljanak, hozzájárul emberi tartásuk erősödéséhez, elősegíti a keresettebb felsőfokú tanintézetbe való bekerülésüket és kitarításukat, és végül, ilyen módon a legmagasabb szintű és társadalmilag is elismert iskola elvégzésével jobb állásokhoz juthatnak.

Természetesen a cigány gyermekek iskolaválasztásánál is tiszteletben kell tartani a gyermekek, illetve szüleik szabad iskolaválasztási jogát, pályaválasztási szabadságát. Az iskolába irányítás nem lehet kényszer, csakis orientálás.

A kollégium a felzárkóztatás színtere

Sok évszázados és világszerte elismert tapasztalat, hogy a legmagasabb szintű elitképzés bentlakásos intézményekben, kollégiumokban valósítható meg. Erre napjainkban a hazai cigányság értelmiségi elitjének kinevelése érdekében feltétlenül szüksége van mind a cigányságnak, mind a többségi társadalomnak. A cigány gyermekek esélyegyenlőségének lényeges növelése érdekében általában a kollégiumi tapasztalatokat, különösen a népi kollégiumi tapasztalatokat lehet és célszerű felhasználni.

A magyarországi viszonyok között különösen a falusi cigány gyermekeknek a felnőtt életbeni esélyegyenlőségét mindenekelőtt a kollégiumi neveléssel lehet megoldani. A kollé-

giumban a közösség, a kulturált környezet, a folyamatos nevelői hatások biztosíthatják azt a keretet, amely a felzárkózáshoz a feltételeket leginkább biztosítja.

Ugyanakkor a cigány lakosság családközpontú gondolkodása következtében a gyermekek kollégiumi elhelyezése nehézséget is okoz. De elképzelhető, hogy napjainkban a szülők és a gyermekek már meggyőződtek arról, hogy jövőjük érdekében a kollégiumi elhelyezés és a viszonylag ritkább hazalátogatás a jövő érdekében szükséges és célszerű. A testvéreket, a rokonokat, az egy településről származókat természetesen lehetőség szerint indokolt egy kollégiumban elhelyezni.

A cigány kollégiumok létrehozásának első és legfontosabb feladata természetesen, hogy az iskolába járó tanulók lakóhelyeül szolgáljanak, biztosítsák az étkezésüket és a tanulás feltételeit. Ez azonban kevés, és a fentiek önmagukban még nem indokolnák az önálló cigány kollégiumi rendszer létrehozását. Ezeknek az intézményeknek a szokásos kollégiumi funkciókon felül speciális oktatási, kulturális, képzési–nevelési feladatokat is el kellene látniuk.

Kollégiumi oktatási feladatok

A kollégiumokban kell biztosítani azokat az oktatási programokat, amelyekben a cigány fiataloknak az iskolai oktatási feladatokon felül célszerű részt venniük, s amelyek a cigány nép származásáról, történelméről, földrajzi elhelyezkedéséről szóló ismereteket adják át nekik. A kollégiumban kell gondoskodni a cigány népi kultúra bemutatásáról s lehetőséget teremteni annak művelésére. A cigány dalokat, táncokat, zenét, irodalmat, költészetet, képzőművészetet minden cigánygyermekekkel meg kell ismertetni. A kollégiumok lehetnek azok „műhelyek”, ahol a bentlakók, esetleg az adott településen vagy a környékén lakó cigány és nem cigány érdeklődők ezeket a kulturális tevékenységeket magasabb színvonalon is művelhetik. A kollégiumokban indokolt megteremteni a feltételeit azoknak a jellegzetes cigány kisipari, kézműipari tevékenységeknek, amelyek szorosan hozzátartoznak a cigány lakosság életéhez, történetéhez, kultúrájához. Ez természetesen nem minden kollégiumban lehetséges és szükséges. Ezeket a feladatokat egy-egy hétvégén vagy a tanulási szünetekben, télen vagy nyáron megfelelő táborokban, vagy más intézményben is meg lehet oldani.

A cigány kollégiumok egyik legfontosabb feladata kell legyen a cigány nyelv oktatása. A cigány nyelv megfelelő szintű elsajátítása a kollégisták nagy részének lényegében egy „idegen” nyelv megtanulását jelenti, annak minden erőfeszítésével, gyötrelmével és áldozatvállalásával együtt. A leendő cigány értelmiség számára a cigány kultúra, illetve nyelv megfelelő szintű elsajátítása alapvető feladat. A kollégistáknak iskolájukban ugyanazokat a nyelveket kell tanulniuk, mint a többi növendéknek, de hátrányos helyzetük miatt a kollégiumban korrepetálásról szükséges gondoskodni, sőt külön nyelvórák beiktatását is célszerű lehet megszervezni. Természetesen a cigány kollégiumokban is gondoskodni kell az ott lakók sportolási, kulturális, játék-, illetve szórakozási igényének kielégítéséről. Kiemelkedő fontosságú, hogy az itt élő gyerekek hétvégeken tartalmas kirándulásokon vegyenek részt, szünetekben pedig megfelelő táborokba kerüljenek.

Ahhoz, hogy a kollégiumok ezeket a többletfeladatokat képesek legyenek megoldani, a többletlehetőségeket is biztosítani kell a számukra. A többletigényeket alapvetően két tényezőben jelölhetjük meg: a többletfeladatok ellátásához több idő szükséges, ezért feltétel, hogy ezek a kollégiumok valóban hétnaposak legyenek, vagyis hogy a szombatot és a vasárnapot is a kollégiumban töltsék. A többletfeladatok ellátása lényegesen több anyagi eszközt igényel.

A közösségi nevelés tartalma

A cigány kollégiumok legfontosabb feladata a közösségi nevelés elveinek és gyakorlatainak érvényesítése, a közösségi tudat kialakítása és ápolása lehetne. A közösségi tudatot táplálhatja a közös etnikai tudat, a származás, a gyökér, a hasonló életkörülmények közül való kitörési kísérlet, esetleg a már megélt kirekesztettség tapasztalata. Az együttlakás, a tanulásban, a szórakozásban, munkában együtt töltött idő a közös örömök, az esetleg kellemetlenségek, de mindenekelőtt közös célok feltétlenül elősegítik a közösségi szellem és az érzelmek alakítását. Az aktív kulturális és sporttevékenység, az országjárás, az elsajátított ismeretek, a kialakított belső szervezeti formák, a népért való tudatos felelősségvállalásra nevelés egyaránt a közösségi összetartozás tudatát erősíti, az egymással való törődést szolgálja. Amikor kollégiumi közösségről beszélünk, szó sem lehet az uniformizálásról, az egyéniség elfojtásáról, valamiféle egységes gondolkodásnak, cselekvésnek az egyénre való ráerőszakolásáról. Az igazi közösség nem az egyén ellen hat, nem az egyéniség elnyomására szolgál, hanem éppen ellenkezőleg, keretet ad az egyéni törekvéseknek, tehetségek kibontakozásának.

A biztos közösségi háttér elősegítheti a kollégium és a kollégisták nyitottságát, a más oktatási intézményekkel, ifjúsági szerveződésekkel való jó együttműködést. A közösség melege nem az elzárkózásnak, hanem a barátságának szolgál alapul. A viszonylag kis létszámú közösség ugyanakkor egyfajta véd- és dacsövetséget is jelenthet.

A közösségi életben talán a legfontosabb, hogy a közösség tagjai egymást segítik közös és egyéni eredményeik elérésében, együtt örülnek egymás sikereinek, segítenek egymásnak nehézségeik leküzdésében, a kudarcok elviselésében, a problémák megoldásában. A kollégiumi közösségben nem a származás, nem a család anyagi helyzete, s még csak az istentől kapott tehetség sem a legfontosabb, hanem a nehézségek leküzdése, az értékek kibontása, az emberi gyengeségek legyőzése, a mások felé irányuló segítőkészség, az áldozatvállalás, a közösségért végzett és mások érdekeit nem keresztező tevékenység, az elért eredményekből származó öröm, a cigány fiatalhoz méltó viselkedés és gondolkodás a cél.

A kollégiumok belső szervezete

A létesítendő cigány kollégiumok viszonylag alacsony létszámmal működhetnek hatékonyan. Azok a népes kollégiumok, amelyekben több száz fő él, ahol nem ismeri egymást név szerint minden tanuló, ahol az igazgató, a nevelők nem ismerik valamennyi kollégistát, családi, iskolai, egyéni problémáikat, nem igazán képesek igazi nevelőintézményként dolgozni. A hatékonyan működő, a népi kollégiumi szellemiséget képviselő, közösségi légkört nyújtó kollégiumok létszáma negyven–száz fő között alakulhatna.

A kollégiumi tagságot önkormányzati rendszerben indokolt vezetni. Vagyis a kollégisták maguk közül választják ki az ifjúsági vezetőket, akik a kollégium irányításában komoly szerepet kell, hogy kapjanak.

A kollégiumi tagokat kisebb egységekben célszerű tagolni. A legkisebb szervezeti egység hat–tíz főből állhatna, tagjai több egymás melletti vagy egymáshoz közeli szobákban nyerhetnének elhelyezést. A kis egységet horizontálisan vagy vertikálisan lehet szervezni, azaz különböző korúak, vagy ugyanazon osztályba, évfolyamba járók kerülhetnek valamely csoportba. Minden kis egységnek természetesen van egy „felelős” vezetője, akit a tagok maguk közül választanak. Célszerű azonban a csoporton belül olyan „tisztviselőket” is választani, akik a kis csapat speciális ügyeit intézi. Indokolt tanulmányi, kulturális, sport-, tisztaság- stb. felelőst választani. Jó, ha mindenkinek vagy majdnem mindenkinek van valamilyen feladata a csoporton belül. Ez a tagok öntudatát, felelősségét növeli, vezetői képességét fejlesztheti. Ezekből a kis csoportokból tevődik össze a kollégium egésze, amelynek élén az ifjúsági vezetőség áll. A kollégium létszámától, jellegétől füg-

gően annak élén öt–tíz tagú vezetőség állhat, amelynek feladata az ifjúság önállóságának biztosítása, önkormányzatának irányítása, megvalósítása. Az ifjúsági autonómiának igen komoly szerepe lehet a közösségi nevelésben, a vezetői képességek kialakításában, a vezetői szerepek előkészítésében.

A tisztaság és a rend fenntartása

A kollégium életének, belső rendjének kialakításánál a kollégisták valós társadalmi helyzetéből kell kiindulni, ugyanakkor nagy figyelmet kell fordítani a szegény emberek, illetve a cigányság érzékenységre, emberi méltóságára.

Feltehetően a gyermekek jelentős része korábban alacsony civilizációs szinten élt és a kollégiumban kell megszerezniük, kialakítaniuk olyan ismereteket, szokásokat, amelyek esetleg más társadalmi közegben a családban kialakulnak és iskolás korban már természetessé válnak. Ezek között az első a közösségi együttlétből következően elengedhetetlen feltétel a kollégiumban a rend és a tisztaság, a személyes higiénia magas szintű megkövetelése. A gyermekek, kamaszok időnként hajlamosak a tisztaság elhanyagolására. Egy-egy közösségben, különösen a hátrányos helyzetből kikerülők esetében, ennek a tényezőnek az átlagosnál lényegesen nagyobb a szerepe.

A kollégium épületének, a háló-, a tanuló- és a közösségi helyiségeknek, folyosóknak, az egészségügyi helyiségeknek minden körülmények között fehérre meszeltnek, tisztának kell lenniük. A virágok, a növények a folyosók és a társalgók természetes tartozékai. A falakat a gyermekek saját alkotásai, reprodukciók, esetleg eredeti művészi alkotások díszíthetik. Lehetőség szerint a kollégiumnak legyen játszó- és sportudvara, fákkal, cserjékkel, virágokkal díszített parkja. A kollégiumi életben a kollégisták maguk tartják rendben ágyukat, asztalukat, szekrényüket és a hálókat is a lakók takarítják. Altalában az udvart, kertet is ők gondozzák. Miközben a rend és a tisztaság a kollégiumban kiemelkedően fontos igény, felnőtt személyzetet a lehető legkisebb mértékben szabad csupán alkalmazni hozzá a költségek mérséklése és nevelési célból. A kollégisták, ha maguknak kell a rendet és a tisztaságot fenntartaniuk, jobban megbecsülik azt és jobban vigyáznak rá. Az egyéni higiéniai szokásokat a fiatalok érzékenységét figyelembe véve, csak fokozatosan és folyamatos odafigyeléssel lehet kialakítani, életstílussá avatni, amihez elengedhetetlen a nevelő odafigyelése és türelme, tapintata.

A kollégiumi igazgató és a nevelőtanárok

A kollégiumi igazgatónak nem célszerű főhivatású kollégiumi igazgatónak lennie, figyelembe véve, hogy kis létszámú kollégiumok létesítése indokolt. Ugyanakkor célszerű, hogy az igazgató a település elismert szakembere, tanára legyen és részt vegyen a helyi közéletben is. Célszerű továbbá, hogy az igazgató abban az iskolában tanítson, ahol a kollégisták az iskolai feladatukat végzik. Így közvetlenül ismerheti iskolai dolgaikat és a kollégisták mint tanárt is ismerik igazgatójukat. Az igazgató a lehetőség szerint lakjon a kollégiumi épületben vagy közvetlen annak közelében. Jó, ha a kollégisták szemtanúi igazgatójuk és családjá életének, munkájának. Célszerű, ha a kollégiumi nevelőtanárok, a fiatal pedagógusok (esetleg házastársukkal együtt) a kollégiumban laknak és kötetlen munkaidőben vállalják a nevelőtanárságot. A kollégiumban a nevelőtanárok számára nem lehet feladat a kötelező tanulási idő felügyelete, ezt feltétlenül az idősebb kollégistákra célszerű rábízni. A kollégiumban a szaktárgyi korrepetálásra, speciális órák tartására, szakkörök vezetésére indokolt külső tanárokat, szakembereket szerződtetni.

A kollégiumi nevelőkkel szemben munkájuk magas követelményeket támaszt, így anyagi és társadalmi elismerésük sem mellékes. A cigány kollégiumokban, amennyire lehetséges, célszerű cigány pedagógusokat alkalmazni, de mindenképpen olyan személyeket,

akik ezt az etnikumot nem nézik le és megfelelő empátiával bírnak irányában. Amennyiben lehetséges, indokolt felsőfokú tanintézetekben tanuló cigány fiatalokat bevonni a kollégium nevelőtestületének munkájába vagy valamilyen szakismereti feladatok ellátásába.

A kollégiumot rendeltetészerű, természetesen a felnőtt, kinevezett vezetőnek kell vezetnie, annak irányításáért, működéséért egyszemélyileg az igazgató felel. Az ifjúsági önkormányzatot azonban nem lehet valamiféle „fügefalevélnék” tekinteni, hanem célszerű megfelelő módon bevonni a kollégium vezetésébe. Az ifjúság felnőtté válását segítheti, ha koruknak megfelelő felelős munkát kapnak önmaguk és társaik nevelésében, vezetésében.

A cigány felzárkóztatási tanulmányi program irányítása

A cigány lakosság felnövekvő nemzedékei esélyegyenlőségét elősegítő felzárkóztatási programnak országos jelentősége van, így azt az egész ország területére kiterjedően indokolt megszervezni, működtetni. A program megszervezésére országos társadalmi szervezetet kell létrehozni (pl. a Roma Kollégiumokat Építő Szövetséget, ROKÉSZ-t). Ez a szervezet a különböző polgári, állami, nemzetközi és civil cigány szervezetek tekintélyes képviselőiből alakulna és felső szinten irányítaná, összefogná, segítené az egyes kollégiumok létrejöttének előkészítését, szervezését. Ennek a szerveződésnek első feladata lenne, hogy tekintélyes közéleti szereplők aláírásával felhívással forduljon a magyar néphez, társadalomhoz, valamint a nemzetközi közvéleményhez, hogy támogassa a magyarországi cigányság felzárkózását, esélyegyenlőségét elősegítő társadalmi program megvalósítását.

A szervezet az ország egész területén – egy előzetesen kidolgozott elképzelés alapján – kezdeményezné, szervezné előkészítő bizottságok megalakítását, illetve az alulról meginduló kezdeményezéseket valamiképpen egyetlen szervezett keretbe fogná. A kormánytól, az állami és önkormányzati hivataloktól, a különböző szerveknek kezdeményezné az alapvető jogi és technikai feltételek megteremtésének előkészítését, mindenképp a szükséges épületek felkutatását és a célnak megfelelő kialakítását.

Az anyagi eszközök biztosítására, illetve a különböző forrásokból várható anyagi eszközök összegyűjtésére és a megalakuló kollégiumok közötti elosztására egy alapítvány létrehozása látszik célszerűnek. Ez gyűjthetné össze a külföldi segélyszervezetektől az adományokat, az állami költségvetéstől különböző címen kapható normatív támogatásokat, az országos szervezetektől, nagyvállalatoktól, egyénektől az adományokat, illetve az országosan meghirdetett programokra kiírt pályázatokon venne részt.

A kollégiumok szakmai irányítója a Cigány Kollégiumok Szövetsége lehetne. Ez segítené a kollégiumi programok kidolgozását, a kollégisták, illetve a tanárok részére központi táborok, speciális tanfolyamok szervezését, a közös nevelési elvek kidolgozását és a tapasztalatok összegyűjtését, értékelését. A kollégiumokat képviselhetné országos hivatalos és társadalmi szervezetnél, esetleg szakmai írásos anyagok készítésével hozzájárulna a kollégiumi oktató-, nevelőmunka segítéséhez.

A kollégiumok önállósága

Az egyes kollégiumokat neves cigány vagy nem cigány, de a cigányság felemelkedését elősegítő közismert személyiségről, esetleg a cigányság értékeit megjelenítő fogalomról kellene elnevezni, lehetőleg a térségi, települési hírességekről, tehát mindenképp nevesíteni kellene azokat, akik a későbbiek folyamán egyfajta hagyományteremtésnek szolgáltathatnának alapul. Ugyanakkor valamennyi kollégiumnak nagyfokú önállósággal kell rendelkeznie; önállóan kellene saját oktatási, nevelési programját kidolgoznia a sajátos helyi igények és lehetőségek alapján. Az egyes kollégiumok az Alapítványtól létszámarányosan megkapnák a normatív támogatásokat, a további forrásokat helyben lehetne/kellene előteremteni.

A kollégiumok bevételi forrásai:

- az állami költségvetésből a fejkvóta szerint;
- a speciális cigány kollégiumok külön normatívája;
- a központi Alapítványba befolyt összegekből pályázat útján;
- megyei közalapítványoktól pályázatok útján;
- egyéb helyi vállalati, alapítványi, magánszemélyi juttatások;
- a kollégisták befizetései;
- a kollégium saját bevételei.

A szülők anyagi helyzetük függvényében gyermekeik kollégiumi ellátásához méltányos összeggel járulnak hozzá. A legrászorultabb szülők gyermekek utáni díjtétele csak jelképes összeg lehetne.

A kollégiumoknak nem lehet céljuk a saját bevételre való törekvés, de bizonyos bevételi forrásaik azért célszerűek lehetnek. Ilyen például az időlegesen szabad étterem vagy más helyiségek használatának átengedése, ilyenek a kollégiumi rendezvények bevételei, ilyen a kollégisták által a szakkörben előállított dísz tárgyak értékesítése stb.

Pártfogó testület

A speciális cigány kollégiumok kialakítását és fenntartását lényegesen segíti a pártoló, pártfogó testületek létrehozása. A kollégiumok mellett létrehozott pártoló testületek nem számítanak új találmánynak. A régi híres kollégiumokat is gyakran uralkodók, gazdag polgárok segítették anyagilag, és bizonyos elvárásokat is megfogalmaztak a támogatott kollégiumokkal szemben.

Az újonnan létrehozandó cigány kollégiumi hálózat kialakulásához nélkülözhetetlen az a társadalmi támogatás, amelyet egy tekintélyes társadalmi testület nyújthat. A testület tagjai részt vehetnének a kollégiumi rendezvényeken, amelyen esetleg maguk is szerepelhetnek, de mindenképpen emelhetik annak fényét. A pártfogó testület tagjai saját anyagi eszközeikből közvetlenül juttathatnak a kollégium számára, vagy pályázatokat írhatnak ki, alapítványokat létesíthetnek a kollégisták részére. A pártoló testületek tagjai mint közéleti személyiségek, intézmények, alapítványok támogatásaik révén is segíthetik a kollégiumot. Ugyanakkor a kollégiumban felmerülő bármilyen anyagi, etikai, személyi gond megoldásában indokolt lehet a pártfogó testületre támaszkodni, segítséget kérni. Lényeges lehet a pártoló testület tagjainak szerepe a kollégium, illetve a kollégistákról való kedvező kép kialakításában, a sajtókapcsolat kiépítésében. A pártoló testületek tagjai oly módon is segíthetik a kollégiumot, hogy bizonyos feladatot átvállalnak, például előadásokat szerveznek, foglalkozásokat vezetnek, segítik a kollégisták gyakorlati munkáját stb. A pártoló testület mint demokratikus, önszerveződő intézmény működhet saját választott vezetőséggel is, amelynek alapvető feladata a kollégium és a kollégisták anyagi és más jellegű segítése. A cigány kollégiumi hálózat kialakítása érdekében célszerű lehet az országos szintű pártfogó testület létrehozása, és valamennyi kollégium mellé az adott településen élő személyiségekből álló helyi testület létrehozása.

A kollégiumi szintek

A cigány felzárkóztatási programnak a fiatalok életkorához kell igazodnia, azonban bizonyos időszakok kiemelten fontosak lehetnek.

Az általános iskolába való felkészítés a további iskolai szereplés lényeges eleme. Feltehetően szükséges, hogy minden hátrányos helyzetű cigánygyermek olyan iskolaelőkészítésen vegyen részt – lehetőleg a lakóhelyén vagy annak közelében –, amely szavatolja az egészséges gyermekek megfelelő beilleszkedését az iskolai közösségbe és a nem cigány gyermekekhez hasonló ismeret és jártassági szint elérését, a sikeres iskolakezdés érdekében.

Az iskola-előkészítés megoldható helyi óvodában, speciális felkészítő program és csoport kialakítása révén, de az általános iskolás kollégiumok keretében működő cigány óvadás részlegek útján is, ez utóbbi azonban csak a vándorló cigányok esetében indokolt és szükséges.

Az általános iskolás gyermekek részére az iskola és kollégium külön szervezeti egységben szervezhető. Ebben az életkorban különösen fontos a pályára irányítás, illetve a középiskolai képzésre való előkészítés. Természetesen más-más lényeges oktatási, nevelési feladatok jelentkeznek az alsóbb és a felsőbb évfolyamokon. Az általános iskolai felsőbb évfolyamokat már célszerű lehet a középiskolásokkal közös kollégiumokban elhelyezni.

A középiskolás kollégiumokban az értelmiségi elitnevelés szempontjából lehet kiemelkedő a szerepük. Ebben az életkorban történik a pályaválasztás, az életre való felkészülés döntő korszaka ez. A kollégiumi oktatási-nevelési programok szerepe leginkább a középiskolás kollégiumokra vonatkozhatna a legtisztább formában. Ebben az életkorban mindenképpen az önálló cigány kollégiumokhoz kellene ragaszkodni az általános iskolában, még célszerűségi okokból esetenként ettől el is lehetne tekinteni. Középiskolás cigány kollégiumot minden megyeszékhelyen, sőt minden nagyobb városban célszerű létrehozni. Ezekben a városokban és környékükön valószínűleg már az egész országban fellelhető olyan arányú cigány népesség, hogy gyermekeik számára az ésszerű méretű kollégium létrehozható és pedagógiai és gazdasági szempontból egyaránt megfelelően működtethető.

A felsőfokú oktatásban is elképzelhető önálló cigány kollégiumok létrehozása, de nem feltétlenül szükséges. Ezen a szinten a cigány kollégiumoknak a cigány elitképzésben lehet döntő szerepük, és azok a cigány kultúra alkotóműhelyeinek lehetnek az alapjai.

A cigány fiatalok képzésének egyik sajátos, nem elhanyagolható formája a büntető-nevelő intézetekben folyó nevelés. A fiatalokéak intézeti elhelyezését, még a börtönt is elsősorban oktató-nevelő intézményként kellene kezelni és maximális mértékben felhasználni az oda bekerülők képzésére, felzárkóztatásuk elősegítésére. A fiatalok kedvezőtlen körülményeit előnyvé kell formálni, a „börtönt” kollégiummá célszerű felemelni.

A cigány fiatalok társadalmi felzárkóztatása, megfelelő képzése csak akkor lehet igazán eredményes, ha az minden szinten, összefüggő rendszerben, megfelelő koordinálással történik. Ennek egyik lehetséges formáját – a cigány felzárkóztató kollégiumi rendszert – feltétlenül pártpolitikai, vallási stb. szerveződésektől függetlenül szükséges megszervezni és irányítani.

Szerb Antal Magyar irodalomtörténetének 19. század-képe

*„Hozza közel a jelentős irodalmi alkotásokat főként a mai nemzedékhez,
s mélyítse el a magyar irodalom tanulmányozásának vágyát.
Bontakozzék ki belőle a magyar irodalom és a világszellem kölcsönhatása, de éles körvonalakban emelkedjék ki a műben a magyar zseni minden más néptől különböző sajátossága. Az esztétikai szempont vezető szerepe mellett súlyt kapjanak az irodalmat formáló eszmei, szociális, gazdasági és politikai történeti erőforrások is. Tegye jóvá a mű azokat az igazságtalanságokat, amelyeket az irodalom és a haladás ellenségei egyes írók, művek, irodalmi mozgalmak ellen elkövettek.”*

Az Erdélyi Helikon által 1930 júniusában új magyar irodalomtörténet megírására kiírt pályázat szövege három olyan lényegi kitévelt is tartalmaz –, „a magyar irodalom és a világszellem kölcsönhatása”, „a magyar zseni minden más néptől különböző sajátossága”, „az irodalmat formáló eszmei, szociális, gazdasági és politikai történeti erőforrások” (2) – amelyek fő szempontként, kulcsfogalomként épülnek bele a pályázati feltételekhez alkalmazkodó *Szerb Antal* irodalomtörténeti szintézisébe. A nyugati kultúrákra való kitekintés határozott elve, a hagyományos irodalomtörténetek (mindenekelőtt a népiesszemzeti szempontú koncepciók) által megrajzolt nemzetkarakterológia elvetése és új jellemrajz kidolgozásának szándéka, valamint a szociológia módszertani szempontjainak alkalmazása nemcsak egy európaibb nemzetideál képét tette kivehetővé a magyar irodalomtörténet-írás gyakorlatában, hanem gyökeresen megreformálta a magyar irodalom fejlődésrajzát és szinte teljesen átértelmezte a magyar irodalmi népiességről szóló elméletet. Mindez nemcsak részjelenségeiben, hanem tejjességében meghatározza a szintézis jellegét, így természetszerűen a 19. századi irodalomról alkotott értelmezését is. Különösen jelentős ez a tendencia a magyar irodalom népiességének megítélésében és Szerb romantikafelfogásában, hisz nem kevesebb történik itt, mint a magyar irodalom népivel való kölcsönhatásának megkérdőjelezése és a korábbiakban döntő jelentőségűnek vagy fénykornak – pl. *Horváth János*nál (3) – tekintett 19. századnak a 18.-kal a romantikának a felvilágosodás irányzataival szembeni beárnyékolásáról. Elemzésünkben ezeket a jelenségeket kíséreljük meg tetten érni, mindenekelőtt az irodalomtörténész létrehozta új fejlődésrajz, nemzetkarakterológia és népiesség-szemlélet szintjein.

Szerb Antal a (pályázati követelményként is előírt) bevezető jegyzetében az irodalom fogalmáról értekezik, meghatározza a rendszerezés fő elvét és természetesen módszereit. Felfogásában az irodalom elsősorban mint „irodalmi alkotás”-folyamat kap jelentőséget és értelmet. Az általa „régebbi irodalomtörténetek”-nek nevezett hagyományos irodalomtörténet-írással szemben elsődleges kifogásként említi, miszerint az „írók történetét” hozta létre, míg az újabb törekvésekben „maga az irodalom” kerül előtérbe. „Nem az egyszerű, itt meg itt élő, ilyen meg ilyen hibákkal és erényekkel megvert íróember érdekli, hanem az a mélyebb, a mindennapi életbe át nem lépő személyiség, aki a művek mögött áll, az

alkotó ember.” (4) Az irodalmi alkotás fogalma ebben az értelmezésben kettős, azaz két metafizikai mozzanatból tevődik össze: az ÉN-ből és a NEM-ÉN-ből. Az ÉN a személyiséget fedi, amely „csak egyszer és csak itten van: nem hasonlít semmire, csodálatos aroma, kegyelemszerű ajándék”. (5) Az irodalmi alkotás ÉN-mozzanata csak az intuíció számára tárul fel. Az irodalom történetének mint tudománynak e téren legfeljebb csak annyi feladata, illetve esélye van, hogy előkészítse az intuíciót e lehetőségre, kidolgozza és felvázolja az alkotói személyiség megértésének potenciális eljárásait.

Az irodalom NEM-ÉN-jét a külvilág, a művet előre meghatározó „már-itt-levő” (6) dolgok, azaz a „személy fölötti szövevények” (7) rendje jelenti az alkotásban. Szerb Antal két ilyen, az irodalomtörténet célmotívumaként meghatározható személy fölötti szövevényről beszél. Az egyik a gondolat, a másik a forma. A gondolat, bár személyességének foka nyilvánvaló, mégis személy fölötti mozzanat az irodalom e fogalomkörében, hiszen az irodalomtörténetet író Szerb értelmezésében – s e ponton nyilvánvaló a szellemtörténet direkt hatása – minden eszme, mely bármilyen tudomány vagy művészet rendszerében előfordulhat, csak elem, részjelenség az eszmék történetében. A forma, az irodalom személyfölöttiségének másik eleme, „már-itt-levő” műfajok, versformák, drámai elvek, prózai kompozíciós szabályok és nyelvi sémák összességét jelenti.

Az irodalom „szellemi” összetevőinek meghatározását és leírását a szellemtörténet konkrét definíciója követi: „Az eszme- és stílustörténetet és azt az előkészítést a megértő intuícióna, melyet az eszmék és formák mivoltának ismerete ad, nevezi az irodalomtudomány együttvéve szellemtörténetének” (8) Szerb Antal azonban nem marad meg a szellemtörténetnél mint irodalomtörténeti szintézise létrehozásának egyetlen módszerénél, hanem a szellemtörténeti aspektusok mellé azonnal egy másikat is rendel, mely az irodalom „érezhető realitásai”-val, az irodalom életével, funkciójával, a publikum igényeinek változásával foglalkozik. Mindezek az irodalom társadalmiságának összetevői, s mint ilyenek, az irodalomszociológia hivatott foglalkozni. „Ez vizsgálja az irodalom előbb említett élettörténetén kívül a közönség történetét, amely az újabb felfogás szerint éppoly fontos, mint az írók története” (9) – állapítja meg Szerb, és nem hallgatható el megállapításának a mai recepciótörténeti kutatásokkal való összefüggése.

Az irodalomtörténeti rendszerezés elveinek, egységes szempontjának kidolgozásában Szerb Antal, alkalmazkodva a pályázati feltételekhez, ugyancsak a hagyományos irodalomtörténeti szemléletekkel találja magát szemben, amelyeknek szempontjait (a babitsi eszményekre hagyatkozva) igyekszik értekezésében és az ezen alapuló szintézisben megfellebbezni. A bevezető jegyzet elvi alapvetést jelentő egysége vázlatosan mutatja be ezeket az ellentétpárokat, amelyek végigvonulnak a szintézis egészen, illetve meghatározzák annak mibenlétét. Szerb ugyanis a magyar irodalom nemzeti jellege helyett európaiságát, germán befolyásoltsága helyett francia szellemiségét, ösztönös jellegzetességei helyett intellektuális voltát igyekszik bizonyítani.

A magyar–európai szellemi együtt hatásra épülő Szerb Antal-i koncepció egyik legerőteljesebben megmutatózó újszerű vonása az a változás, amellyel (a hagyományokkal szemben) megreformálja irodalmunk fejlődésrajzát. A magyar irodalom fejlődési ívét az állam- és kultúralapító tettől (tehát eliminálja a magyar irodalom fejlődéstörténetéből a kereszténység felvétele előtti szellemi javakat), a nemzeti öntudat (karakter) létrejöttének állomásán (a török ellen vívott harccal hozható összefüggésbe), valamint a későbbi intellektuel-fejedelmek (*Balassi, Sylvester János, Dávid Ferenc, Misztótfalusi Kis Miklós, Apáczai Csere János, Szenczi Molnár Albert, Zrínyi, Mikes, Kazinczy, Kölcsey*) vívta szellemi-kulturális harc momentumain keresztül a Nyugat szellemi értékrendjét jellemében és törekvéseiben is megelőlegező *Vörösmarty*-ig, az „öreg”, azaz az intellektuális problémákról értekező *Arany* portréját iktatva a képbe, a Nyugat (mindenekelőtt *Babits*) képviselte új irodalmiság létrejöttéig húzta meg. A fejlődésrajz kevésbé kiemelt, „ármékkolt” részei is következtetésekre adnak lehetőséget. A dolgozat témáját itt leginkább érintő jelen-

ség Szerb romantika-értelmezése, melynek szembetűnő momentuma az, ahogy említett korszakát (tehát a 19. századot) irodalmunknak az általa preromantikának nevezett (a magyar felvilágosodás 18. század végi) szakaszával szemben háttérbe szorítja, valamint a romantika vezéregyéniségeként kezelt *Petőfit*, illetve életművét másokkal, mindenekelőtt Vörösmartyval (természetesen nem a „harmadik”, hanem a Babits által „fiatal”-nak és „férfi”-nek nevezett költővel) és Arannyal szemben mellőzi a csúc-, illetve a fénypontok megjelölésekor.

Szerb Antal magyarság-konceptiója úgy épül a korabeli (mindenekelőtt európai horizontúvá tágított) megújult történelemtudományra – s itt elsősorban *Szekfű Gyula* (10) szemléletére kell gondolnunk –, hogy egyszerűen meg is szabadítja annak magyarság–európaiság–szemléletét a faji mítoszoktól, a „törzsi kultúra” szerepéről alkotott nézetektől. Vagyis azt a magyar–európai szintézist, amelyet Szekfű és a korabeli történettudomány magyar–germán, pontosabban magyar–német szimbiózisnak vél – gondoljunk Szekfűnek a magyar–germán kultúrközösségről alkotott elképzelésére (11) –, Szerb magyar–francia kapcsolatnak tekinti. „A magyar kultúra eredendően keresztényi kultúra, mint az egyház legidősebb leányáé, a franciáé – és nem »megtért« kultúra, mint a germán népeké.” (12) A tudós e nézete szorosan összefügg a szintézis egészen végigvonultatott másik ellentétes viszonyrendszerrel, az irodalmi alkotásfolyamat ösztönösségének, illetve intellektuális jellegének vitájával. Ő maga természetesen az utóbbi valódiságát hangsúlyozza. E meghatározó törekvései szorosan kapcsolódnak a két világháború közötti magyar irodalom urbánus–népies vitájához és szembeszegülnek az akkor már nyilvánvaló emberellenes népfaji ideológiákkal. Amikor irodalmunk franciához hasonlítható latinos szellemiségéről alkot képet, Szerb tulajdonképpen a szellem, az intellektus, az ész felsőbbrendűségét hangsúlyozza az ösztönösségre alapozó germán, egészen pontosan, német beállítottsággal szemben. Mindezek a jelenségek két lényeges ponton nyomják rá bélyegük irodalomtörténetére. A magyarság nemzeti szempontú jellemzéséből teljes egészében kiiktatja a *Beöthy* Volga-menti lovasában képet nyert nemzeti ideált, s vele szemben a *Deák* képviselte kiegyensúlyozott intellektuel-portrét állítja. Valószínűleg ezért, ilyen megokolásból – azaz a Beöthy-szemlélettel szembeni (egyébként helytálló) kifogások eltűzéséből – ered a romantika irodalmának megítélése, a Petőfi-portré kevésbé helytálló jellegzetességei munkájában és a magyar irodalmi népiességről alkotott elméletek (mindenekelőtt Horváth Jánosénak) a tagadása. Hiszen, ha elfogadjuk a magyar irodalom népi gyökereiről alkotott szemléletet, ez egyben azt is jelenti Szerb számára, hogy az intellektuálissal szemben a spontánt, az apollónival szemben a dionüszoszit, a rációval szemben az érzelmeket, a civilizatorikussal szemben a folklórt hirdetjük irodalmunk alakulásfolyamatában.

A 19. századi magyar irodalom értelmezése és értékelése

Szerb Antal történeti rendszerezése szociológiai alapú. Ez a szempont nem csak és nem elsősorban az irodalmat teremtők, azaz az alkotók társadalmi hovatartozását figyelembe véve von határt szellemi mozgalmak közé, hanem azt vizsgálja, hogy az egyes lehatárolt korszakokban melyik társadalmi csoport a „hangadó”, (13) melyiknek az életformája, szemlélete, világnézete, kollektív szándéka domináns. A jelenkori recepciótörténeti kutatások szemszögéből is fontos jellemzője ez a vizsgált szintézisnek, hiszen az irodalmi alkotás befogadói aspektusait helyezi előtérbe az anyagelvű (tehát a művek történetére koncentráló) felfogásokkal szemben. A „kollektív szándék” (14) vizsgálata teszi lehetővé az irodalomtörténész számára, hogy „eszmeileg és stílusbelileg szétfutó” (15) műveket egy korszak fogalomkörén belül tárgyaljon, s hogy társadalmilag eltérő helyzetű írók műveit ugyanazon szellemi mozgalom vonzáskörébe helyezzen.

A magyar irodalom fejlődéstörténetének Szerb Antal által kijelölt négy nagyobb szakasza (az egyházi irodalom kora, a főúri irodalom kora, a nemesi irodalom kora, a polgári

irodalom kora) közül a harmadik az, amely a 19. század irodalmát fogja át a maga 18. századba visszanyúló gyökereivel és 20. századi átfedéseivel. Érdemes megjegyezni, hogy amíg a magyar irodalom előző két korszaka egymástól elválaszthatatlanul több évszázad irodalmát jelenti (hiszen az egyházi–papi irodalom mélyen belenyúlik a 18. századba), addig a „nemesi irodalom kora” a nem merev határok között felfogott 19. századot jelenti csak. A 19. századi irodalom korábbiakhoz mért több szempontú gazdagodását tükrözi az a tény is, hogy ezen század irodalma már csak szakaszaiban (Petőfiig, Petőfi és Arany korszaka, illetve az Arany és *Ady* között kibontakozó irodalom) vizsgálható érdemlegesen. Szerb Antal a 19. századi magyar irodalom fejlődésvonalát a „Felújulástól” (16) Arany haláláig húzza meg. E fejlődésvonalon belül azonban belső szellemi íveket hoz létre, például *Berzsenyi* és *Vörösmarty*, sőt, *Vörösmarty* és – a 19. századot is áthágva – *Ady* között.

A „Felújulás” korszaka (illetve irányzatai), valamint a 19. század irodalmi korszakai közötti együtt hatás, különbözőség kérdéseivel (mindenekelőtt a klasszicizmus, az általa preromantikának nevezett átmeneti irányzat, valamint a romantika irányzata közötti összefüggéssel) Szerb a *Nemes írók, nemes olvasók kora* (17) című alfejezetben, A felújulás szellemi okai: a felvilágosodás (18) és A felújulás lelki okai: a preromantika (19) címek alatt foglalkozik. *Sőtér István* (20) Szerb Antal irodalomtörténeti nézeteiről szóló dolgozatában állapítja meg e kérdésről: „Szerb Antal legsajátosabb korszaka: a racionalista XVIII. század – pontosabban, e kor és e racionalizmus amaz alkonyata, melyet ő preromatikának nevez.” (21) A preromantika–romantika-kérdéssel *Poszler György* is foglalkozik monográfiájában, illetve Szerb Antal irodalomtörténetét tárgyaló tanulmányaiban: „...a felvilágosodás és a Nyugat-mozgalom magasra emelése mellett, enyhén árnyékba borítja XIX. századi költészetünk Petőfi és Arany nevével fémjelzett virágkorát...” (22)

A magyar irodalom 18. század utolsó negyedére eső megújulásának okait Szerb „szellemi” és „lelki” tényezőkkel magyarázza, azaz a felvilágosodás és a preromantika szellemi, illetve érzelmi színezetű mozgalmával. Jelentős momentuma e korszaknak, hogy e mozgalmak irányítójává a nyugati polgársághoz több szempontból is hasonlítható köznemesség lesz. A köznemesség előrenyomulása nemcsak politikai jellegű ebben az időszakban, hanem a „szellem felől indul meg”, „egy évszázadon át a magyar köznemesség szellemi alkata határozza meg a magyar szellemiség sorsát”. (23) A „hangadóvá” vált társadalmi csoporthoz sajátos ideálkép kapcsolódik, amely helyzetéből eredően csakis kettős, ellentmondásos lehet. Az „úri ember” fogalmában érvényt nyert új emberideál legfontosabb jellemzője, hogy magáévá teszi „a francia polgárvilág szabadságpátosát és liberalizmusát”, (24) valamint a német polgár idealizmusa és biedermeier hangulatvilága is érvényt nyer magatartásában és felfogásában, ugyanakkor idegen tőle minden szociológiai alapú fejlődésgondolat, mindenekelőtt saját kiváltságos helyzetének (ez gazdasági és tudati szinten egyaránt megnyilvánul) megkérdőjelezése. Ez egy – Szerb megfogalmazásában – „nem polgári, nem pénzszerű, nem e világi értékrendszer örök jelenvalóságát hozza magával”. (25) A magyar irodalom e szociológiai alapú következményeit a 19. század magyar irodalmában következőképp összegezi az irodalomtörténész: „A magyar nemes helyzete jobbágyai között bizonyos mértékben hasonlít az anglo-indiaihoz. Őt is hatalmas kasztfegyelem fűzi össze a nemes magyarság többi tagjával, és a 19. századi irodalomban megtalálhatjuk azokat a mozzanatokat, amelyeket ez a kasztfegyelem diktál. A század magyar költészete zárkózott, kiegyensúlyozott, kerüli a szélsőséges érzelmeket. A szerelmi líra csak a tiszta, családalapító szerelmet ismeri. A heroikus mozzanatok, a fizikai erő és bátorság dicsérete nagyobb szerepet játszik benne, mint bármelyik nyugati nép irodalmában; a nemzeti legendának a hőse, Toldi Miklós nagy ereje által válik ki embertársai közül. A satirikus él, a kritika nem fordul a nemesség ellen, nem lesz önbírálattá, csak a szabadságharc után. Jellemző vonása a nemesi irodalomnak az osztályfegyelem. A nemesi osztályérdek ellen még azok az írók sem vétének, akik nem tagjai a kiváltságos osztálynak – az úriember-ideál egyformán kötelező. A nyugati polgári irodalmakat, amelyek nem ismerik az osztályfegyelmet, éppen az

jellemzi, hogy sokszor legkiválóbb íróik forradalmi ellentétben állnak a polgárosztállyal. Gondoljunk *Byronra* és *Shellyre*, gondoljunk az épater le bourgeois jelszavára. A magyar író nem hagyja cserben az uralkodó osztályt, az úri fegyelem köti. A nagyok közül csak ketten lázadnak az osztályfegyelem ellen: kisebb mértékben, értelmi úton *Eötvös*, az idegen kultúrán nevelt arisztokrata és nagyobb mértékben, lázadó vérmérsékletét követve, *Petőfi*, az idegen vérű alig nemes. Az emberideál, amely belső fegyelmet követel, és az osztályöntudat, amely kívülről fegyelmel, a nemesi irodalomnak klasszikus jelleget ad”. (26)

A köznemesség szellemi irányítónak válása a 19. századi magyar irodalom szociológiai jelensége. A fejlődéskorszak e jelensége mellett Szerb szellemieket: a felvilágosodás térhódítását és pszichológiaiakat: a preromantikus életérzés jelentkezését határozza meg. (Ezen a ponton kell felhívunk a figyelmet a történész által meghatározott módszerek és hatások következetes alkalmazására, illetve érvényesítésére. Hiszen, amikor Szerb a magyar irodalmi megújulás szellemi okait kutatja, akkor a szellemtörténet, a preromantika jelentkezésének feltárásakor a lélektan, míg csoport-jellegének meghatározásakor a szociológia eszköztárához nyúl. Konceptiója magán viseli kora bizonyos domináns – így *Hans Neumann*-tól, *Nietzschén*, *Gundolfon*, *Freudon* át *Ortega* elméleteiig – filozófiai nézeteinek jeleit, de olyan definícióit is megfogalmazza irodalmi jelenségeknek – például a közönség igényei, az olvasatok közötti kölcsönhatás lehetőség – , amelyek a legmodernebb irodalomtudományi szemléletek is magukénak mondanak, a hermeneutikai, recepcióesztétikai és -történeti kutatások is alkalmazzák és elfogadják őket. Szerbnél e modern nézetek szellemi orientációjának és beleérző készségének eredményei.)

A magyar irodalom 19. századot bevezető megújulásának szellemi okaként említi szerzőnk a „magyar szellem autonómiájáért” (27) vívott harcot, amely nem annyira az idegen hatások (mint láthattuk azt Horváth János felfogásában), hanem az egyház (Szerbnél a fogalom általánosítása következtében nagy kezdőbetűvel íródik: Egyház) ellen irányul. „A magyar szellemért való harc is része annak a mítosznak, amelyet a kor az ön maga kifejezésére alkotott: a világoosság harcának a sötétség ellen. A sötétség legfőbb képviselője a mítosz szerint az Egyház”. (28)

Fontos momentuma a felvilágosodás Szerb Antal-i értelmezésének és értékelésének a kor ún. Bennszülött-képzetének szemléltetése, hiszen ennek jelei portréiban (például a Berzsenyi-elemzésben) határozottan feltűnik. A Bennszülött a 18. század végének szimbolikus alakja, aki feltűnően az irodalmi életben, a társadalmi hazugságokkal szemben, a dogmák és erkölcstelenség ellenében „nem tesz különbséget ember és ember között, a társadalmi hazugságokat nem ismeri, és Istent dogma és szertartás nélkül imádjja, amint a természetben megnyilatkozik”. (29)

A „Felvilágosodás zászlaja” (30) alatt Szerb mindenekelőtt a protestáns nemességet véli felismerni, akikkel szemben a katolikus értelmiség „tempókésésben” van. Ugyanitt ítéli el a kor „zabolátlan lármásai”-t, (31) akik mintegy végletként az ateizmusig és a szellemtagadó materializmusig jutnak el. Ezek a kitételei az irodalomtörténeti összefoglalásnak nemcsak szellemtörténeti megalapozottságáról vallanak, hanem Szerb Antal forradalom-szemléletét is megvilágítják egy ponton, hiszen ő épp e „kolomposokat” (32) tartja a negyvennyolc kö-

*A „Felújulás” korszaka
(illetve irányzatai), valamint
a 19. század irodalmi korszakai közötti
együtt hatás, különbözőség kérdéseivel
(mindenekelőtt a klasszicizmus, az
általa preromantikának nevezett
átmeneti irányzat, valamint a romantika
irányzata közötti összefüggéssel) Szerb a
Nemes írók, nemes olvasók kora című
alfejezetben,*

*A felújulás szellemi okai:
a felvilágosodás és A felújulás lelki okai:
a preromantika címek alatt foglalkozik.*

rüli idők legnagyobb károkozóinak. A „Felvilágosodás embere” hisz az államban mint a legnagyobb erkölcsi és kulturális nevelő intézményben és sikra száll a nemzeti nyelv ügyében. Ugyanakkor törekvései mellőzik a néphez és a fajhoz fűződő misztikus szemléleteket; a nemzeti nyelvért és kultúráért vívott harca racionalista alapú, hiszen annak a meggyőződésének ad hangot, hogy a nemzeti előrehaladás egyik feltétele a saját nyelv.

A magyar szellemi irodalmi felújulásnak ugyanakkor vannak bizonyos lelki okai, amelyek a korszak szellemi mozgalmait, valamint irányzatait és a romantika közötti szerves kapcsolatot eredményezik. A 18. század vége és a romantika 19. századi jelensége közötti szellemi híd a preromantika, az az „általános felszabadítás”, illetve lendület, amely „előrefutott szimp-tómája” egy új fejezetnek az „érzés történetében”. (33) Legközelebbi „rokona” – bizonyos

értelemben azonos vele – a szentimentalizmus. Kiváltó okaként a racionalizmus hatás-csökkenése állapítható meg, amikor az emberek egyszerűen megunják a „nagyszerű dolgokat” (34) és vonzóvá válik előttük mindaz, ami szabálytalan, nem klasszikus fedezetű. Szerb ezeket a jelenségeket – főleg a preromantika fogalomköre alatt – ott látja munkálkodni mintegy a felszín alatt a Felújultás korában is, de végső kiterjedésüket a romantikában jelöli meg. Értelmezésében az említett szellemi mozgalmak irányvonala ellentétes, a racionalizmus és a felvilágosodás előre és felfelé irányul, a romantika vissza és lefelé. „A »visszatérés« szándéka fellelhető mindenben, ami romantika.” (35) A romantika ilyen értelemben visszatérést jelent a természethez, az ősi egyszerűséghez, az érzelmekhez, a szabadsághoz.

Lélektörténeti aspektusokra világít rá az irodalomtörténet írója, mikor minden új izlés- és érzésvilág-változásban a nacionalizmus egy-egy fellángolását feltételezi. A romantika közbülső helyzetének érzékeltetéséhez két példával él. Az egyik a humanizmus Ön-felfedezése, a másik a *Nietzsche* és *Bergson* által felállított fajelmélet. A huma-

nizmus esetében mindez azt jelenti, hogy a nemzetek, a nemzeti szellem születésével összhangban kialakulnak a nemzetállamok. Ezek az elméletek viszont tudatalatti ösztönökön alapuló összetartozás-érzést, a faj kollektívizmusát feltételeznek. A romantika a kető között helyezkedik el, amikor kulcsfogalma a „nép”. „A nép már nem értelmi és akarat- célkitűzés, mint a nemzet, de még nem is az a homályos, szellemellenes, primitív életirány-megjelölés, ami a faj. A nép mint az affektív romantika szülötte, bizonyos értelemben egységet jelent elsősorban: bizonyos spontán érzelmi állásfoglalást az élet alapvető tényeivel szemben, amely állásfoglalás dalban, mesében, mondában, népszokásokban fejeződik ki. A nemzeteszme mindenben kifejeződhetik, egyetemes, a nép-szeme bizonyos szűk területen, a fajeszme sehogy sem, csak tetteben, mert nem szellemi.” (36)

Szerb Antal romantika-elmélete összefügg azzal az igényével és szándékával, amelyeknek értelmében a magyar irodalom „öseredeti népisége” helyett intellektuális jellegét, a germán kultúrákkal való hasonlósága helyett latin szellemiségét, az ösztönösséggel

Poszler, aki tanulmányában – Berzsenyi Dániel – hatszoros tükörben – hat ilyen álláspontot elemez, vizsgál a népies-urbánus vita szemszögéből, a következőképp fogalmazza meg a vita lényegét: „Halhatatlansága tényét senki sem vitatja. Sorsa milyenségét igen. Az okot nyomozzák, ami sorsát meghatározta. És tudják: nem nyugodt halhatatlansága diadalmaskodott keserű sorsán. Inkább tragikus sorsa diadalmaskodott nyugtalan halhatatlanságán. Németh László és Fejtő Ferenc vitája jelképes. Az egyikben: a vidéki zsenit lehetetlenné tette a már erős városi-literátor szellem. A másikban: a vidéki zsenit nem védhette meg a még gyenge városi-literátor szellem.”

szemben a tudatosság jeleit igyekszik bizonyítani még líránk területén is. Poszler György szerint ezeknek az igényeknek köszönhetően kap a freudizmus is sokkal kisebb jelentőséget a szintézisben, mint a korai tanulmányokban, legfeljebb a terminológiában mutatkoznak meg jelei (pl. álom, neurózis, tudatalatti ösztönvilág, kollektív tudattalan, extravertió, introvertió), de sohasem kerülnek az elemzés középpontjába kizárólagos vezérelvként. Az irodalomtörténeti analízis módszerként a mélylélektan leginkább a preromantika–romantika-elmélet szintjén érződik, amikor a preromantika alapmotívumaként a ráció és a törvényszerűségek elleni lázadást jelöli meg, és ugyancsak az ösztönök és érzelmek szabadságát látja kiteljesedni a romantikában. Ugyanakkor a szintézis vizsgálta, a felvilágosodás szellemi mozgalmait a romantikával összevető fejezeteivel egyértelműen kiderül, hogy az általa feltételezett preromantikus, illetve romantikus lázadás mellé a felvilágosodás ráción alapuló eszmerendszerét helyezi, s a magyar irodalmi alakok, portrék rajza is az ösztönösség-tudatosság, az életműben való érvényre jutásuk mérlegelése alapján készül. Tehát e koncepció értelmében a 19. századi magyar irodalmat a 18. század végi „készülődések” felszínre hozta, a preromantika által érvényt nyert szabadságvágy, indulatok, érzelmek és fantázia időlegesen egyedulalma jellemzi.

A Szerb Antal rajzolta 19. századi íróportrékban – melyekből egy újfajta nemzetkarakterológia és -ideál képe emelkedhet ki – az ösztönök szörnyetegeinek és az intellektus erőinek harca dominál. Különösen erőteljes ennek hangsúlyozása a Berzsenyi- és a Vörösmarty-portrékban, de a *Csokonai*-, a *Katona*-, a *Kölcsey*- és a *Madách*-portré is ilyen jellegzetességeken alapul.

Az Arany János-arcél, különösen az idős költőé, a követendő nemzet- és költőideál képevel lehet azonos. Petőfi alakja és költészete viszont a magyar irodalmi népiességről alkotott nézetek megreformálásához, a spontaneitás, az őseredeti népiség, az európai horizontok helyetti nemzeti határok közé való bezárkózás kárhoztatására nyújt kitűnő lehetőséget. Joggal szögezi le monográfusa, miszerint „Szerb irodalomtörténetének minden jellegzetes gondolata, az Európa-közelség, a népies-nemzeti klasszicizmussal való szembenállás, az intellektuális líra magasra emelése, az ösztönkultusz elleni harc, a szellemi elit és az azzal szorosan összefüggő humánus hitvallása végighúzódik ugyan az egész szintézisen, leginkább azonban mégis néhány reprezentatív portréban dokumentálódik”. (37)

A preromantikus Csokonai és Katona

Csokonai egyszerű származása, egzisztenciális helyzete és boldogtalan szerelme sok legenda és féligazság alapja lehetett, amelyek legtöbbször a történeti szemléletekbe is belépőzva a spontaneitás és népiesség jegyét ütötték költészetére és költői alakjára egyaránt. Szerb a róla szóló elemzést a költő tudatosságára építi, amely tudatosság elődeihez mérten (pl. *Kisfaludy Sándor* nemesi és politikai tudatosságához viszonyítva) más, mindenekelőtt költői, azaz mesterségszerű. Értelmezésében Csokonai formateremtő készsége is ezen az intellektuel szerepvállaláson alapul, de a stílusrétegek (a rokokó, a preromantikus és népies rétegre hívja fel a figyelmet) váltakozó, egymást fedő és követő alkalmazása is meggondolt. Elemzésének e kitétele, amely a tudatosságra vonatkozik, leginkább a Balassi-értelmezést idézi bennünk, ahol hasonló indokokkal és módszerrel bizonyítja az ösztönös zseniként ismert költőről intellektuel voltának magas fokát. Ezek szerint Csokonai preromantikus érzésvilágot kifejező lírája is tudatos szerepvállalás eredménye, a preromantika, mely egyébként a rideg ész és a megkövült szabályosságok elleni lázadást feltételezi, nála az „elhagyott, magányos érzékeny szív pózát” jelenti. „A magányosságnak, a természetes egyszerűség kultuszának gyönyörű emléket állított a Magányossághoz és a Tihanyi Echohoz intézett versében...” (38) – írja Szerb a magyar preromantika általa „két legszebb emléké”-nek tekintett költeményéről. A költői életmű népies stílusrétegét pedig nem a magyar irodalom eredendően népi jellegéből, hanem a debreceni kollektív hagyományokból eredezteti.

Egészen mást, pontosabban a Sturm und Drang hazai jelentkezését látja megvalósulni

abban a preromantikusként nevezett életérzésben és értékrendszerben, amelyet Szerb a Bánk bán, Katona remekműve alapmotívumaként azonosított. A Sturm und Drang itt a preromantika határlehetőségét jelenti, a preromantikában még megbúvó tudatosságtól való legtávolabbi eltérés lehetőségét. Ennek lényegét leginkább akkor érthetjük meg, ha idézzük Szerb Antal Sturm und Drang-definícióját. A kérdéses definíciót Szerb Bánk bán-elemzésében olvashatjuk: „A német Sturm und Drang költőiről az él a köztudatban, hogy általában megőrültek. A Sturm und Drang költői társadalmi és főképp művészi anarchisták voltak, a szavak és műfajok teljes felszabadítását keresték, hogy közvetlenül, minden törés nélkül áradjon belőlük műveikbe az érzés, a szenvedély, amely őket bis zu den Fingerspitzen, az ujjuk hegyéig eltöltötte. Gigantikus lázadók, akik szét akarják rúgni a világot, mert úgy érzik, hogy végtelen lelki nem fér el benne” (39) A Sturm und Drang korszellemének legintenzívebb megjelenési formáját Katona művének nyelvezetében fedezi fel: „Eksztatikus szóművészet, ami itt felszabadul” (40) – mondja róla. És: „Akadnak drámák, amelyeknek a cselekménye sokkal izgatóbb, mint a Bánk bán késleltetett meséje, de egy sincs, amelyben a drámai nyelv annyira végsőkig feszült indulatok nyelve volna, amelynek minden mondata annyira a vihar előtti párázattól volna terhes és villámot hordozó. Ez a nyelv az, amely az első intonációtól az utolsó szóig magával ragad és kiváltja azt a megrázkódtatást, a katarzist, amin klasszikus hagyományok óta a tragédia célja.” Persze Szerb következtelen volna a maga koncepciójához és preromantika-elméletéhez, ha a drámának csak ezt az érzelmi-indulati rétegét világitaná meg, s nem fedezné fel benne a koreszme, a szellem, a gondolat érzelmi töltettel való egyenrangúságát. Mi több, a mű kulcsmomentumaként értékeli az indulat és a meg gondoltság, az érzelem és az ész között ingadozó Bánk küzdelmét, s látja a főhős tragédiájának egyik fő okozójaként azt a tényt, hogy „gondolatait kicserélni nincs érkezése.” S persze Szerb következtelen volna saját lélektani elemző módszeréhez is, ha nem fedezné fel hősen kívül magában Katona Józsefben is az érzelem és értelem harcát. Ezért is hivatkozik – az egyébként agyonidézett – Katona-hitvallásra: „...Ez nem história, hol az érzéketlen toll beszél: ez én magam vagyok – én, a 13-ik században élő hatalmas Bánk, kinek tenyerére koronák tétettek le – én Zách Feliczán, aki megfertőztetett magyar becsületéért egy királyi Ház-népet akar eltörölni.” (41)

Berzsenyi és Vörösmarty

Szerb Antal az ösztön és az intellektus, a spontaneitás és a tudatosság legjellemzőbb példáit azonosítja a két életműben. A harc kimenetele eltérő. Berzsenyinél, ha nem is győzelmehez, de stabilitásához, a mérték és a tudatosság felülkerekedéséhez vezet ez a hullámozás. Nála az ihlet, az ösztön, az expresszió és a látomás kezelhetővé, a forma által szabályozhatóvá válik. Nem úgy Vörösmartynál, pontosabban a „férfi”, Babits által „harmadik”-nak nevezett Vörösmartynál, kinek életében az ösztönök mélységeiben való elmerülés végérvényessé válik.

Berzsenyi és költészete a magyar irodalomtörténet-írás neuralgikus pontja, szinte törvényszerűen vált a két világháború között bontakozó népies-urbánus vita egyik kulcskérdésévé. A törvényszerűség eredendő oka az a titokzatosság és többértelműség, amely Berzsenyi alakját és kötettségét a kezdetektől fogva belengi. *Erdélyi Jánostól* kezdve a 20. század történelmi egyaránt egy magyar sorsrajz lehetőségét látták benne, s e sors mibenlétét, milyenségét, kiteljesedését vizsgálták, pontosabban vitatták eltérő álláspontokról. Poszler, aki tanulmányában – Berzsenyi Dániel – hatszoros tükörben (42) – hat ilyen álláspontot elemez, vizsgál a népies-urbánus vita szemszögéből, a következőképp fogalmazza meg a vita lényegét: „Halhatatlansága tényét senki sem vitatja. Sorsa milyenségét igen. Az okot nyomozzák, ami sorsát meghatározta. És tudják: nem nyugodt halhatatlansága diadalmaskodott keserű sorsán. Inkább tragikus sorsa diadalmaskodott nyugtalan halhatatlanságán. *Németh László* és *Fejtő Ferenc* vitája jelképes. Az egyikben: a vidéki zsenit lehetetlenné tette a már erős városi-literátor szellem. A másikban: a vidéki zsenit nem védhet-

te meg a még gyenge városi-literátor szellem.” (43)

Szerb Antal nyugatos orientáltságú, az urbánusok szemléletéhez közel álló tudós, teoretikus. Ebben az összefüggésben azt kell szemügyre vennünk, hogy szintézisének vezérelve alapján hogyan helyezi el a Berzsenyi-jelenséget a magyar irodalom 19. századi fejlődésrajzában. Mindenekelőtt két jelenség foglalkoztatja az életműben: az intellektus szerepe és az Európával szintézist teremtő, illetve a tőle elszakadó irodalmi fejlődésfolyamaton belül helyét kereső költő alakja. Ami az első kérdést illeti: Berzsenyi helyét a tudatos alkotók sorában jelöli ki, és ilyen szempontból valóságos szellemi ívet húz meg közte és Babits között; ezzel a magyar intellektuális költészet megteremtőjévé avatja őt. A jelenség azért fontos és erőteljesen hangsúlyozott, mert az intellektuális Berzsenyi magában hordozza ellentétét is, az ihletett költőt, az eksztatikus zsenit. „A költészet többé nem tevékenység, hanem alkotás. A költő nem józan mesterember, hanem eksztatikus »génieé«, akit ismeretlen belső erők ragadnak az igazi költészet veszedelmes szépségű tájaira” (44) – állapítja meg róla. Ugyanakkor kifejti, miszerint Berzsenyi „akarta és kereste az ihletet”, azaz egyensúlyt teremtett a célirányos és az asszociatív gondolkodás között. Vagyis Berzsenyi se nem a felvilágosodás, se nem a romantika, hanem az önálló korszakként értelmezett preromantika korszellemének képviselője. Itt, a Berzsenyi-értelmezés szövegkörnyezetében olvashatjuk Szerb Antalnak a romantika irányzatával szemben megfogalmazott egyik konkrét ítéletét: „A romantika, reakcióból a klasszicizmus ellen, az ellenkező túlzásba esett, és alkotáslelektanából száműzött minden racionális elemet. Akit tudatos alkotónak érzett, annak nem juttatta osztályrészül a zseni romantikus rangjelzését.” (45)

A Berzsenyi-kérdésre irodalomtörténeti szempontból urbánus jellegű magyarázatot ad. Miként azt érintettük már vizsgálódásunk során, Szerb a magyar irodalom fejlődésének rendszerező összefoglalását vezérelve, a magyar–európai szintézistörékvések kijelölése alapján képzeli el. A magyar irodalom alakulásfolyamata ilyen szempontból a felbomlás–újrakötődés periódusainak dinamikus váltakozását jelenti. Az a kor, amelyben Berzsenyi él és alkot, szintézisteremtő korszak: Kazinczyék felvilágosodása, az általa preromantikának nevezett korszak. Értelmezésében Berzsenyi (s itt alkalmazhatóvá válik a már elemzett „jám-bor bennszülött” teória) egyéni tragédiájának oka, hogy vidéki zseniként kiesik a Kazinczyék képviselte szintézisteremtésből. A sokat emlegetett és elemzett Kölcsey-recenzió csak előhívó eleme volt azoknak a tényezőknek, amelyek „bennszülött” voltából következően bukását okozzák a költészet aktuális gyakorlatában (és nem történetében). „Amikor gondolkozni kezdett, elvesztette lába alól a talajt. Gondolatvilága ellentétes eszmék csatateré volt, amint levelezéséből kitűnik. Egyfelől az alkatilag adott heroikus-nemesi világnézet, amit latinos nevelése hatalmas példákkal fűt alá. Másrészt a Felvilágosodás, Kazinczy intenzív hatása, ami feleslegessé teszi a heroikus erényeket, és egészen másokat követel. És azután a romantika hatása: önmagában érezni a titokzatos valakit, aki megszólal, megfoghatatlan módon, az ihlet óráiban, mint egy idegen hang, és mikor elhallgat, olyan az ember, mint az erdő madárdal nélkül.” (46)

Vörösmarty

Sehol ennyire konkrétan, ilyen intenzitással nem érződik a babitsi irodalomeszmény, illetve az általa megrajzolt költői arcképek hatása, mint a Magyar Irodalomtörténet e pontján, a Vörösmarty-elemzésben. Babits elméleti kötődésekkel meghatározott tanulmányainak, Az ifjú Vörösmarty-nak és A férfi Vörösmarty-nak (mindkettő 1911-ben jelent meg) a rendszerezésbe való beemeléről, illetve az irodalomtörténet elméleti alapvetéseként (az európaiság–magyarság, illetve az ösztönösség–tudatosság gondolkörre kapcsán) történő felhasználásáról.

Az elemzés gerincét az a gondolat jelenti, miszerint Vörösmarty élete és alkotói pályája alakulásában a tudatos szerepvállalások és az ösztönös megnyilatkozások, az egészséges fiatalember és a beteges zseni ellenpólusainak váltakozásában, illetve harcában a má-

sodik, az ösztönösség és a betegség kerekedik fölül. Akár mestere, Babits, Szerb is „három Vörösmarty”-ról beszél, azaz költészetében három lényeges alkotói korszakot különböztet meg. A fiatal költő műveire a „mitikus tudat”, a férfi korába lépő alkotóéra a „filozofikus meggondoltság”, míg az öregedő Vörösmartyra a „halálközelség és az örület” jellemző. Vörösmarty portréja Szerb elemzésében nem függetleníthető attól a szemlélettől, amelyen romantika-értelmezése is alapul. Elemzése egy ilyen konkrét magyarázattal indul. „A romantika... egy emelettel mélyebben vetette meg a költészet alapját, mint ahol addig volt. Abban a rétegben, ahol a mondák, legendák és idegbetegségek születnek, a termékeny félhomályban, ahol az emberi megismerés ősi szimbólumai laknak” (47) – írja. Vörösmarty költészete is a mítoszban gyökerezik, de ide nem tudatos költészettani megoldások, hanem képelete vezet. Fiatal korában a fantázia erősebb a tudatos költő szándékainál, de a „tanult kifejezések”, azaz az útkereső fiatal költőkre jellemző minta- és formatisztelet még innen tartja őt a kiúttalan mélységeken. A harmincas években a „férfi” költő megválíkat attól a „halálos atmoszféra”-tól, amely korai műveit jellemzi, és szilárd pontot keresve, azt a hazaszeretben találja meg. Szerb Vörösmarty költői pályája alakulásában nem egyedi jelenséget lát, hanem a „romantikus lélek alkatához” tartozó törvényszerűséget, amely a művészi irányzat jellegéből következik. „...a nagy romantikusok férfikorukra érve, mindig kerestek egy szilárd pontot valami magasztos eszményben, amelynek kedvéért feláldozták szubjektivitásukat.” (48) A harmadik Vörösmarty azonban győzedelmeskedik halálközelség és a pesszimizmus, amely azonban nem gátolja meg őt abban, hogy létrehozza néhány utolérhetetlen remekművét, mint amilyen A vén cigány is. „Képek zuhatagja ragadja el az olvasót, világok végzetin zuhanunk keresztül, pokol és mennyország dübörögnek és zenélnek valahonnan távolról és minden elveszett” (49) – olvashatjuk Szerb irodalomtörténetében a költeményről.

Berzsenyi tehát az ösztönök és az intellektus harcában győzedelmeskedő 19. századi költő, aki bizonyos szempontból Arany és az intellektuel fejedelem, Babits előképe lehet. Emellett van egy „énje szépséges mélységeibe zuhanó elesett” (50) Vörösmartynk, akitől a szellemi fejlődésvonal inkább Ady Endre érzésvilága és költészete felé irányul. „Az alkotó megismerésének ezt a magaslati vagy mélységi pontját, ahol a világok rejtett titka kitérül, a magyar irodalom kétszer érte el, a magyar szellem két nagy megrázkódtatásakor. Egyszer, amikor a kezdet lendülete vitte, Vörösmartyban, és egyszer, mikor az enyészet árnya hullott rá, Ady Endrében.” (51) Mindez valójában Szerb Antal romantika-értelmezése, amely egyúttal a 19. századi magyar irodalom jelenségeinek megítélése is. A megítélés szempontja viszont a már többször idézett ösztönösség és tudatosság viszonya, s mint ilyen a negatív előjel kitételéhez vagy pedig a spontaneitás és ösztönösség mélyrétegeiben fellelhető tudatosság feltárásához vezetett a 19. század irodalmának értelmezésében és értékelésében.

Petőfi és Arany

A magyar irodalmi (történeti és elméleti) gondolkodás két egymással folytonosan szembeállított, illetve párhuzamosan szemlélt költője Petőfi és Arany. Szerb portréi két pólus, a Horváth János-i értelmezésekkel való szembefordulás és Babits Mihály Petőfi és Arany (52) című 1910-es tanulmánya között alakulnak.

Horváth János (53) értelmezésének lényege:

A tág korszakhatárok között értelmezett irodalomtörténeti 19. század az irodalmi népieség „felfutásának”, kiterjedésének százada. Az irodalmi népiesség szellemi mozgalom, az irodalmi jelenségeken túl a nemzeti kultúra megőrzésének mozgalma, a nemzeti karakter eredetisége és tisztasága védelmének eszköze. Kiteljesedése, virágkora (s ez egyben kultúránk megismételhetetlen csúcspontja is) a nemzeti klasszicizmus. Két reprezentáns képviselője Petőfi és Arany. A „szerepjátszó” (54) és forradalmár Petőfivel szemben a mérsékelt és a legkülönbözőbb érzelmeket és érzéseket harmonikus egységbe, klasszicizmusba

olvasztó Arany jelentheti csak mind a legmagasabb rendű művészi, mind a nemzeti ideál képét.

Babits Mihály (55) értelmezése:

Petőfi egészséges nyárspolgár, Arany beteges zseni. Petőfinél két véglet uralkodik mind költészete, mind politikai tevékenysége területén: forradalmiság és nyárspolgariság, korlátlanúság és korlátoltság. Legmélyebb hajlamai nyárspolgárrá teszik: jó fiú, férj, apa, optimista forradalmár és erkölcsös költő. Erkölcsi világnézete, szociális szemlélete és esztétikai ízlése korlátolt és naiv. Őszinte és egészséges. A jelen embere, történelmi érzés és előrelátás nélkül.

Arany befelé néző, „Hamlet-lelkű”, töprengő, kiművelt érzékenységű, szenzibilis alkotó. A külvilág minden behatását lelki sebként éli meg, „tovább fáj a lélekben”, (56) ugyanakkor folyton gazdagodó tudatú, a múlt iránt fokozott felelősséggel rendelkező költő és irodalomtörténész. Ha Petőfi a jelennek élő demokrata, akkor Arany a múlttal számot vető arisztokratikus lélek. Őszintesége erkölcsi–lelkiismereti eredetű. Az esztétikai ízlés és tudás egyesül benne múlt iránti érzékenységgel.

Babits értelmezésében tehát Arany a modern, bár érzékeny lelkületű költő, aki a klasszikus hagyományokra építő 20. századi intellektuális költészet és magatartás előképe lehet.

Petőfi

Szerb Antal úgy vitázik Horváth János szemléletével, hogy formuláit, kulcsszavait be is építi a maga személyiségrajzaiba. Elsősorban Horváth Petőfi-monográfiájának a „szerepjátszó” költőre vonatkozó elméletét alkalmazza. Az elméletet felhasználva Petőfi szerelmi költészetét és népiességét értelmezi át. A szerelmi költészet szerepjátszó jellegét a kor- és osztályszellem területén tett engedményként azonosítja, hiszen Petőfi, aki minden másban szakított a nemesi költészet hagyományaival, ezen az egy területen konvenciózusabb volt a nemesi költészet képviselőinél. Ennek oka, hogy „erotikája, mint általában az alsóbb osztályból magasabbra kerülőké, felfelé való erotika volt: többnyire előkelő nemesi családok ivadékaiba volt szerelmes, bennük talán azt a belső eleganciát imádta »ártatlanság« név alatt, ami belőle hiányzott”. (57)

Sokkal fontosabb Szerb 19. század-értelmezésével kapcsolatban az a módszer és okozati rendszer, ahogy Petőfi népiességét tagadja meg; ezáltal az egész magyar 19. századi irodalom népies voltát megkérdőjelezi. Fejtegetései kiindulópontján szinte Horváth szemléletével megegyező megállapításokat tesz, amikor a *Faludi* költészetében induló népies szellemi mozgalom beteljesedését, legteljesebb megvalósulását Petőfi költészetében ismeri fel. „Őelőtte a népdal csak tárgy és forma; ő adja a mélyebb értelemben vett tartalmat”. (58) E népiesség legmagasabb pontját Szerb a János vitézben azonosítja, mivel „ebben a műben csodálatosan együtt van a magyar föld valósága és a magyar lélek álma”. (59) Ugyanakkor Petőfi lírájában ez az irodalmi program a visszájára fordul, s ez elméleti felkészültségének hiányosságaiból fakad. Amíg a népmesében, amely a János vitézhez szolgáltatott alapot, megtalálta a felhasználható népi világképet, a régi népdalokat nem ismerte ehhez. A korabeli münépdalok viszont a romantikus nemesség letéteményei voltak. Ezért Petőfi – „kinevezte önmagát néppé, saját világképét pedig népi világképpé”. (60) E gesztusában kettős szerepjátszó momentum fedezhető fel. Egyrészt Petőfi népköltő mivolta „erőszakolt”, azaz a formához egyszerűsített, egyébként sokkal gazdagabb és árnyaltabb lírai tartalomról van szó, másrészt a „népköltő” nem a nép számára írt. Azaz: „a Petőfi-népdal olyan vers, melyet egy nem-nép valaki írt a nem-nép számára”. (61)

A magyar irodalmi népiesség Petőfi költészetében, mindenekelőtt lírájában történő megkérdőjelezése egy, a romantikára vonatkozó konkrét ítélet megfogalmazásához vezet Szerb Antal: „Végeredményben tehát az egész népies-nemzeti iskola a romantikus kor

álorcáskodó hajlamának a végső és legextenzívebb hajtása, nagyszabású szerepjátás, lírai pásztorjáték, ahol a pásztorok titokban hercegek, és a néző a királyné”. (62)

Arany

Ugyanilyen meg gondolással mutatja ki Arany életművében, hogy a népiesség annak csak első szakaszában volt döntő fontosságú; a Toldi a „népies-nemzeti költészet legkanonikusabb műve”. (63) Ugyanakkor épp a Toldi-példa mutatja, hogy a költő (akár a népi-paraszti világtól eltávolodó hőse) hátat fordít ennek a stílusideálnak és programnak.

Az Arany-portré kulcsmozzanatai összefüggnek a szintézis alapelveivel, a magyarság-európaiság, a tudatos-ösztönös, népi-urbánus gondolatával. Ezeknek jeleit, illetve szembehelyeződéseit követve az életműben rajzolja meg annak vonalait és kiterjedését. A népies programú költő magatartását a tudatos költő törekvései váltják fel, hogy az „öreg Arany” (64) portréjára kifejezetten intellektuális és modern vonások legyenek jellemzőek. Ugyanakkor már a fiatal Arany művében, a Toldiban felfedezi Szerb a későbbi alkotó európai

meghatározottságú szemléletmódját. Értelmezésében Toldi valóságos ellen-magyar figura, akinek vesztét az európai szellemségtől való távolállása okozza, az, hogy tetteiben „lelkének rabja, az ész és a józan életszabályok nem uralkodnak rajta”. (65) Mi más ez, ha nem az őseredeti népiségre és a nemzeti múlt egyediségére alapozó romantikus világ- és irodalomszemlélet kritikája? Egyébként ez Szerb egyik legkonkrétabb és legélesebb ítélete a 19. századi szellemi tendenciákkal szemben: „A kor bizonyára nem érezte ki Toldiból az intő tendenciát: őrizték az érzelmeiteket – hiszen éppen akkor annak a férfinak a varázsa alatt állott a nemzet, aki maga mint valami meggátolhatatlan indulat, ragadta előre: *Kossuthnak*”. (66) Az első Toldi csak néhány európai vonást hordoz magában, mint amilyen az anya-fiú viszonynak a mű középpontjába állítása.

Petőfi egészséges nyárspolgár, Arany beteges zseni. Petőfinél két véglet uralkodik mind költészete, mind politikai tevékenysége területén: forradalmiság és nyárspolgáriság, korlátatlanság és korlátoltság. Legmélyebb hajlamai nyárspolgárrá teszik: jó fiú, férj, apa, optimista forradalmár és erkölcsös költő. Erkölcsi világnézete, szociális szemlélete és esztétikai ízlése korlátolt és naiv. Őszinte és egészséges. A jelen embere, történelmi érzés és előrelátás nélkül.

Ha a Toldi Arany népiességének dokumentuma (s egymást követő részei a szemléletmódtól való eltávolodás jeleit is magukon viselik), akkor a balladák a tudatos, Európával az intellektus szintjén együthető költő remekei. Arany tehát az a költő, aki mind magatartásával, mind életművével megfellebbezte a romantika „természet vadvirágá”-val azonosított költő-ideálját, a „teremtő spontaneitás”-ról szóló nézetekkel szemben az intellektus mindenhatóságát képviselte, akit intelligenciája összeköt Európával. Megvan hát a költő és életműve, aki a magyar társadalom- és természetesen irodalomtörténet nemzeti és alkotói ideáljával azonosítható. Nem népies, nem spontán és nem kizárólagosan (nem nemzeti korlátok között ténykedő) magyar szellemségű alkotó. Vagyis: eltávolodik az irodalmi kultúra mindenkor alászállásába torkolló (lásd a petőfieskedők köre) népiesség mozgalmától; költészete az európai kultúra hagyományaira építkező, tudatosan véghezvitt szellemi alkotómunka eredménye: a tökéletes szintézis Európával.

Szerb Antal Arany-portréja bizonyos pontokon érintkezik Horváth János Arany-értelmezésével, hiszen itt is – mint a Fejlődéstörténetben – Arany portréjára „árad több fény” (67) az ellenpéldaként mellé helyezett Petőfi-portréval szemben. Amíg Horváth számára vele véget ér a magyar irodalom felfelé ívelő fejlődéstendenciája és a virágkor (amit munkás-

ságával és életművével képvisel, az a magyar irodalmi népiesség végső kiterjedése), addig Szerb értelmezésében Arany nem végpont, hanem kezdet, pontosabban a romantika kevésbé racionális és harmónia-központú fejlődésvonalának végpontja és első képviselője a 20. század elején (mindenekelőtt a Nyugat szellemi aurájában) érvényre jutó modern irodalmi törekvéseknek. Ilyen értelemben Arany nem a végső megnyilvánulása, csak előképe annak a nemzeti és költői ideálképnek, amely Babits portréjában ölt testet: „Az intellektuális költészet krédója ez, olyan ember ajkán, aki a költészet legmagasabb szintjéig ért el, és nem lehet azt mondani, hogy szoborszerű, hideg, cerebrális, életidegen művet hagyott hátra.” (68)

Összefoglalás

Az európai szellemi törekvésekkel és irányzatokkal szintézist teremtő, illetve az azoktól elszakadó magyar irodalom Szerb Antal által történő összefoglaló rendszerezésének – miként az az eddigiekből következtethet – a teremtő elve ez a magyar–európai viszony, illetve az erre a viszonyra való következetes figyelés. A fő rendszerező elv melletti kulcsfogalmak, amelyeknek alapján irodalmunk új fejlődésrajza, karakterológiája létrejöhet: az ösztön és az intellektus, a népi és az urbánus jelenségek viszonyának vizsgálata. Mindezen alapul:

– Szerb Antal új irodalmi fejlődésrajza, periodizációja, amelynek lényege, hogy az ös-költészeti jelenségeket mellőzve, a magyar irodalom fejlődési ívét a kereszténység felvételétől a Nyugat című folyóirat és köre (élükön Babits mint szellemi vezér) képviselte irodalomig húzza meg;

– az új irodalom- és nemzetkarakterológiai szintézisében a magyar irodalom intellektuális munka eredménye, alakulásában a tudatosság játszik döntő szerepet és távol áll a germán kultúrára jellemző spontán-ösztönös, őseredeti és misztikus jelenségektől; inkább francia–latin megalapozottságú. Ilyen szempontok szerint állít nemzeti példaképet az európai kultúrával szintézist teremtő, intellektuel (bizonyos szempontok szerint urbánus szemléletű) alkotók személyében: Szenczi Molnár Albertben, Balassi Bálintban, Zrínyi Miklósban, Bessenyeiben, Csokonaiban, Berzsenyiben, Kölcseyben és mindenekelőtt Aranyban mint Babits szellemi elődjében. A század negatív tendenciái: a nemzeti múlt dicsőségének kizárólagos értelmezése, a nemzeti befelé fordulás tendenciái, a forradalom, a bölcseségtől elforduló, indulatok vezérelte magatartás, Petőfi költészete és szerepe, Kossuth pusztulásba és nemzeti tragédiába ragadó politikája, a népieskedők irodalma. Véleménye szerint a magyar irodalom fejlődésrajzát eltorzították, hogy népi gyökereit igazolni tudják.

Jegyzet

(1) SZERB ANTAL: *Magyar Irodalomtörténet*. Erdélyi Szépmíves Céh, 1934. Makkai Sándor Előszava. 5. old. Idézi: POSZLER GYÖRGY: *Szerb Antal*. Bp., 1973. 146 old. (Szerb Antal irodalomtörténetének általam használt kiadása új, 1982-es)

(2) U. o.

(3) HORVÁTH JÁNOS: *A magyar irodalom fejlődéstörténete*. Bp. 1976. Horváth János 1920-as években elkezdett fejlődéstörténete, illetve annak elméleti alapvetései: *A magyar irodalom fejlődésének fő mozzanatai, Magyar irodalomismeret*.

(4) SZERB ANTAL: *Magyar irodalomtörténet*. Bp., 1982. *A módszerről*, 33. old.

(5) *A módszerről*, 14. old.

(6) U. o.

(7) U. o.

(8) I. m., 36. old.

(9) U. o.

(10) SZEKFŰ GYULA: *Három nemzedék és ami utána következik*. Bp., 1938.

(11) U. o. *Magyarabb magyarság felé* című fejezet, 472–507. old.

(12) U. o., *A kereszténység felvétele* cím alatt, 52. old.

- (13) Szerb fogalomhasználata.
(14) Uő.
(15) Uő., a *Szelekció és felosztás* cím alatt, 44. old.
(16) Szerb Antal szóhasználata, kulcsfogalom-elméletében, mindig nagy kezdőbetűvel írja. Egy árnyalattal tágabb értelmű, mint a felvilágosodás fogalma.
(17–19) 213–240. old.
(20) SÓTÉR ISTVÁN: *Szerb Antal Magyar irodalomtörténete*. Előszó az 1982-es kiadáshoz, 7–28. old.
(21) I. m., 12. old.
(22) POSZLER GYÖRGY: *Szellemi önvédelem és világnézeti orientáció Szerb Antal Magyar Irodalomtörténetében*. Irodalomtörténet, 1970. 1., 21–40. old. v. POSZLER GYÖRGY: *Szerb Antal*, 174. old.
(23) SZERB ANTAL: i. m., 213. old.
(24) I. m., 216. old.
(25) I. m., 217. old.
(26) I. m., 218. old.
(27–29) I. m., 220. old.
(30) I. m., 222. old.
(31) I. m., 221. old.
(32) Szerb szóhasználata, 221. old.
(33) Szerb kifejezései *A Felújulás lelki okai: preromantika* cím alatt, 226–230. old.
(34–35) I. m., 228–229. old.
(36) I. m., 229. old.
(37) Poszler György – tanulmány, 29. old.; monográfia, 185. old.
(38) A Csokonairól szóló fejezet Szerb Antal irodalomtörténetében, 283–289. old.
(39) *A Bánk bánról* szóló rész, 296. old.
(40) U. o.
(41) U. o.
(42) POSZLER GYÖRGY: *Vonzások és taszítások*. Bp., 1994.
(43) I. m. 379. old.
(44) SZERB ANTAL: i. m., a Berzsenyi Dánielről szóló rész, 273. old.
(45) I. m. 275. old.
(46) I. m. 273. old.
(47) I. m., A Vörösmartyról szóló rész.
(48) I. m., 335. old.
(49) I. m., 339. old.
(50) Poszler György szóhasználata – tanulmány, 23. old.
(51) I. m., 324. old.
(52) BABITS MIHÁLY: *Petőfi és Arany*. In: BABITS MIHÁLY: *Írás és olvasás*, Bp., é. n., 39–57. old.
(53) *Fejlődéstörténet*, illetve *Petőfi*-monográfia. HORVÁTH JÁNOS: *Petőfi Sándor*, Bp., 1922.
(54) In: *Petőfi*-monográfia.
(55) *A Petőfi és Arany* című tanulmány.
(56) I. m., 49. old.
(57) Szerb Antal irodalomtörténete, a *Petőfiről* szóló rész.
(58) I. m., 385. old.
(59) I. m., 387. old.
(60) I. m., 388. old.
(61–62) U. o.
(63) SZERB ANTAL: i. m., az Arany-értelmezés, 401. old.
(64) Szerb Antal szóhasználata.
(65) I. m., 402. old.
(66) U. o.
(67) Poszler György szóhasználata.
(68) I. m., 413. old.

Palasovszky Ödön experimentális korszaka

A száz éve született Palasovszky Ödön (1899–1980) az egyik legsokoldalúbb alakja, az egyik legszínesebb egyénisége újkori színháztörténetünknek. Színész, rendező, színházszervező, színigazgató; de íróként, költőként, lapszerkesztőként és pedagógusként is mindig a színházhoz kötődött. Legritkábban a hivatásos, hivatalos és legális színházakhoz, s egyáltalán nem a bevált, kommerciális, kitaposott utakon haladó, úgynevezett „hagyományos” magyar színjátszáshoz. Ő a baloldali avantgárd színpadi mozgalmak elindítója, a munkás-kultúrunk megszállott szervezője, kísérleti élszínpadok sokaságának megalapítója, a magyar színpadi avantgárd egyik megteremtője és egyik legnagyobb alakja. Méltatlanul mellőzött és elfelejtett színházi újító.

Zöld Szamár Színház (1925)

Palasovszky első színházalapító kísérlete Hevesy Ivámmal, a Csengery utcai Művész Színpadon. A vállalkozás mindössze két előadást ért meg.

A satirikus színház nevét *Bortnyik Sándor* hasonló című képe ihlette a polgárok pukasztásául, minthogy azoknál még a számár is értelmesebb, „mert előítéletektől mentes, és nem tagadja, hogy számár”. A társulat igazgatójául is magát a Zöld Szamarat választották; *Molnár Farkas*, a Bauhausból érkezett építész maszkot készített róla, s el is játszotta a szerepet.

Az első előadás 1925. március 25-én volt. *Ivan Goll* két, színpadra szcenírozott groteszk költeményét, *Az új Orfeuszt és a Páris ég* címűt, valamint *Jean Cocteau* *Az Eiffel-torony násznépe* című szürrealista komédiáját adták. (*Az új Orfeuszt és a Cocteau-darabot Illyés Gyula* fordította, a művek *Kassák* illetve *Barta Sándor* folyóirataiban jelentek meg.)

Az új írókhoz, a polgári ideálokat kifigurázó új gondolatokhoz új színpadi formákat kerestek, s találtak, nem is akármilyeneket. Orfeusz (Palasovszky) frakkban diktálta a vers szövegét négy gépirókisasszonynak, akik szövegismétléssel és a gépek „zenéjével” hangsúlyozták a mondanivalót. A Goll-versek rendezője, *Mittay László* a Páris ég című eposzhoz naturalista szavalás helyett a görög kórusok modern változatát és dzsessz-kíséretet alkalmazott. A Cocteau-darabot Palasovszky rendezte groteszk burleszk-pantomim formában, gramofonoknak álcázott narrátorokkal, *Jemnitz Sándor* dzsesszparódiájával, *Bortnyik* konstruktivista díszletei között.

Dzsessz a színházban? Kórusok? Némán ágáló bábfigura-színészek? Túl új és túl sok volt ez akkoriban a magyar színi világban. Még az edzettebb franciák is kifütyülték Cocteau „egy költői lelkiállapot képe”-nek nevezett darabját. (1921-ben Párizsban játszotta a Svéd Balett.) Itthon: őt is, Gollt is fenegyereknek tartották, vagy gúnyolták. Palasovszkyék is hamar a botrányhős „rangjára” emelkedtek, pedig csak „ki akarták siklatni az emberek reflexmechanizmusait a jól megépített vágányokról”.

Bár az előadást bevezető Hevesy Iván tagadta csoportosulásuk közét bármelyik izmushoz, s irányuként az ezeken túllépő groteszk satírárt jelölte meg. Kosztolányi másként vélekedik: „Hangsúlyozzuk, hogy semmi közük a régóta levitézlett külföldi divatokhoz, futurizmushoz, expresszionizmushoz, dadaizmushoz. Az előbbi két irányhoz valóban nem

húznak. De ami hajlandóságukat illeti, úgy látom, hogy mégis a dadaizmussal tartanak atyafiságot.”

Kocsis Rózsa szerint „próbálkozásuk az egykori Cabaret Voltaire (1916) és a cseh avantgárd kabarék (20-as évek) »kis színpadi« formáival mutatott rokonságot.” Emellett a zürichi dadaisták pantomimmal, dzsesszel és bruitista lármazenével kísért szimultán verseit, szkeccseit és *Eric Satie* „írógép-hangszerét” idézi.

„A Zöld Szamár avantgárd színpad volt a javából. Megállta volna a helyét Zürich és Párizs bohém világában, Budapesten viszont, ne szégyelljük a szót, két előadás után megbukkott. A zürichi Cabaret Voltaire fél esztendeig tartotta magát, de a párizsi dadaestek már csak egy-két előadást értek meg. Palasovszkyék viszont azt hangsúlyozták, hogy avantgárd előadásaik a későbbi munkásszínpadok »kísérletező laboratóriumai voltak«. A kórusműfaj felé itt tették meg első lépéseiket.” (Koreográfiai tanácsadójuk már ekkor *Madzsa Alice* volt.)

Nem csoda, hogy értetlenség fogadta a Zöld Szamár – mai szóval – performansznak nevezhető műsorát. Kosztolányi szerint viszont „a zöld szamár helyesen bőgött. Semmi esetre sem olyan unalmas, mint a többi szürke szamár.” Maga Palasovszky is elismeri, hogy „meredeken” indultak. De „ha nagyon is nekirugaszkodtunk, jól tettük. Vicinálison nem lehet elérni az északi fényt, sem pedig a reggeli napot, mert az magasan van és gyorsan lépeget.”

Érdekes Kassák Lajos vélekedése. „Ezek az előadások ugyan színházművészeti célokat is kitűztek – hiszen lényegében az új színpadművészet, *Meyerhold*, *Tajrov*, *Granovszkij*, *Piscator*, *Pitoëff* kísérleteinek visszhangja voltak, természetesen szerényebb eszközökkel – de mégis, főképpen illegális politikai manifesztációknak szánták őket, és talán jobban is szolgálták a politikai, mint a művészeti célokat.”

Új Föld-estek (1926–1927)

A második állomás: 1926 és 1927 tavasza között öt Új Föld-estet rendeznek *Tamás Aladár*ral a Zeneakadémia kistermében. Az estek programjából három törekvés olvasható ki.

1. Folytatták „szentségtörő”, bizarr előadásaikat a dada jegyében. *Tristan Tzara* Felhőzsebkendő című komédiáját Illyés Gyula fordításában Palasovszky rendezte. A támadás célpontja most a „komoly” színház: a szereplők a nyílt színen maszkíroznak a darab történetéről diskurálva. (Ez volt az első hazai frakkos Hamlet, még *Moissi* vendégszereplése előtt.) Ismét adják Ivan Goll műveit, a Panama-csatornát és a *Shakespeare*-rel összegegyűrt Matuzsálem, az örök polgár című kollázsdramát. Maga a módszer, a kollázs is új volt, de az már botrányosan szokatlan, hogy Rómeó három alakban lép színre, mint a saját patetikus, cinikus és animális enje! „Mindez persze meghökkentő volt magyar színpadon, ahol nemzeti tragédiák dübörögtek, és még az álnaturalista, kommersz darabok is komolynak álcázott élethelyzetekre épültek.”

2. Fontosnak tartották haladó irodalmi és zenei törekvések bemutatását. *Apollinaire*, *Aragon*, *Éluard*, *Trakl* és *Becher*, *Werfel* és *Kafka* művei mellett a munkatársak, *Tamás Aladár* és a külföldről hazatért *Remenyik Zsigmond* költeményeit és Palasovszky sok vihart kavart Punalua-verseit, Őz-bibliáját adták elő.

Fiatalszínház muzikusok csatlakoztak hozzájuk, *Kadosa Pál*, *Szabó Ferenc*, *Szelényi István*, *Arma Pál* és *Kozma József* saját kísérleti szerzeményeik mellett bemutatták *Sztravinszkij*, *Honegger*, *Hindemith*, *Szkrjabin*, *Schönberg* és *Berg* műveit.

Új költészet, új zene „akkor még jórészt igen-igen távoli hangok a bevătăzott pesti fülek számára, köhögtető gondolatok, nevetésre ingerlő csengések.” *Szabó Ferenc* a Palasovszkyval írt Don Juan visszatérése című szatirikus pantomimot benyújtotta az Operának: nagy botrány támadt, nem ilyen „avantgárd” balettet vártak.

3. Megteremtik a hazai színpadokon teljesen új szavalt, illetve mozgáskórusokat. „Éreztek, hogy ki kell törni a füledt, sűrű levegőből, a hétköznapok szinte már elviselhetetlen nyomása alól, és merész, harsány hangon megszólaltatni az öntudatra ébredés szellemét

– emlékezik Tamás Aladár. – Hallottak a német és a szovjet kórusokról, de a saját elgondolásaitak követték. Ebben a műfajban a művészet tömegszellemét érezték érvényre jutni, a másképp ki nem mondható igazságnak reméltek így fórumot találni. A kórust, amint már hangsúlyoztuk, a tömegművészet »magvának« tartották.”

Az Új Föld-esteken lépett fel először nagyobb nyilvánosság előtt munkáskórus (az Alkoholelles Munkás Szövetség Szavalókórusa, a későbbi 100% Kórus) *Tamás Aladár* és *Szántó Judit* révén. És itt hangzott el először a Horthy-Magyarországon *Majakovszkij* 150 millió, *Kékbubonyosok* és *Induló balra* című verse. „Óriási siker volt. Rajta keresztül a magyar munkásfiatalok egy minden áldozatra kész csoportja kívánta meglöbögatni kommunista hitét, meggyőződését, forradalmi készségét.”

Palasovszky a szavalókórusokat mozgással összekapcsolt parlando-kórossá alakítja. Első ilyen darabját, melyet maga rendezett (zene: *Kozma József*, koreográfia: *Kövesházi Ágnes* és *Róna Magda*), az Oidipusz kezeit liturgikus színházhoz, modern miséhez hasonlított egy jószemű kritikus. Valóban megihlette Palasovszkyt is a keleti mozgáskultúra – jóval előbb, mint *Artaud*-t, aki csak 1935-ben alapítja meg *Kegyetlen Színházát*: „... a modern színjáték félredobja a beszéd nyugati felfogását, és a szavakat bűvölésre használja... Hangrezgéseket alkalmaz... Arra törekszik, hogy elzibbassza, elbűvölje, meghökkenesse a fogékonyságot. Újszerű lírát bont ki a mozdulatokból... felszabadítja a nyelvet az értelem uralma alól.”

Kocsis Rózsa írja, hogy Palasovszkyékkal rokonságot mutat a *Meyerhold*-féle „excentrikus” mozgás, melyben a „kifejező gesztus” a „kollektív tömegszínpad” főeleme. Későbbi mozgáskonstrukcióikban a színpadon kiépített tér-, szín- és formavilág pedig a *Moholy-Nagy*-féle, vizualitást sugalló szemlélettel rokon: „Jóllehet Palasovszkyék nem utánoztak senkit, ösztönösen mégis együtt lélegeztek Európa teátralistáival. A teátralizmus ismert eszközeivel a kollektív érzést, a felszabadulni vágyó munkásság kítőri indulatait juttatták érvényre.”

Cikk-cakk-estek (1928)

Újabb hadüzenet a színház sablonjainak, Hevesy Ivánnal és Tamás Aladárral. Öt est 1928 tavaszán (február 25. és április 28. közt) a Zeneakadémia kamaratermében. Nevét a Cikk-cakk-táncról nyerte. „A tűz cikk-cakknak, a vér cikk-cakknak, a láz cikk-cakknak játéka volt ez, a kín, a csók, a gondolat zezugos ritmusának, mondhatnám: ösörömöknek és ösfájdalmaknak valamiféle modern táncdrámája”; vagy ahogy az újító triász törekvéseit az első est plakátján deklarálta: „A cikk-cakk-esték szándéka: a mai ember százféle útjának zezugos kereszteződéseiben az élet igazi ritmusát, benső lüktetését megkeresni. A világ a kényelemre van berendezve, érthető hát, hogy minden új hang és bátor gondolat kihívja azoknak az ellenkezését, akik szilárd hitüket vetik a dolgok állandóságába. Mi mégis föl akarjuk tárni azokat a neveléses szakadékokat, melyek a jóról és rosszról alkotott meggyőződésünk és cselekedeteink között tátonganak.”

„A Cikk-cakk minden egyes műsorszámát kísérlet volt. Arra irányult, hogy megteremtse a »szocialista kabarét« és a »világnézetű konferansz« új stílusát, de sok ellentmondást is hordozott magában” – írja *Kocsis Rózsa*. „Palasovszkyék pályáját, de a 20-as évek egész magyar avantgárdját is kettősség: a polgári lázadáson túllépő baloldaliság, ugyanakkor a polgári avantgárd formakísérleteit hajszoló magatartás jellemezte. Hibájuk nem a kísérletezésben, hanem abban rejlett, hogy nem tudtak önálló, honi jelleget kialakítani.”

Hogyan is tudtak volna? Előzmények, továbbfejleszhető kísérletek nem voltak előttük; a világnézetileg rokon írók javarészt emigrációban éltek, irodalmi „alapanyaghoz” inkább külföldről jutottak; előadásikkal kamaratermekbe szorultak, a zaklatások miatt keveset játszhattak – experimentális tevékenységük ilyen körülmények között nem mélyülhetett, tisztulhatott önálló stílussá.

Igaz, a kísérletezők maguk is a „polgári értelmiség” soraiból kerültek ki. De haladók voltak, baloldaliak, s az esteken együtt dolgoztak a munkásszavalókkal, a 100% Kórusal. A Zeneakadémián ugyan nem a proletariátus ült a zsöllyékben, de a munkásszínpadok révén közvetve, s Palasovszky–Tamás–Hevesy révén közvetlenül (előadások, kultúrestek formájában) is eljutottak a dolgozókhoz az élszínpadok programjai. Többek között *Whitman*, *Marinetti*, Apollinaire és Majakovszkij művei, *Upton Sinclair* (Éneklő akasztófamadarak) és *Ernst Toller* (Géprombolók) drámarészletei.

Persze a „szokatlanságok” a Cikk-cakk estéken sem maradtak el. Az Iliász szövegére bokszmérkőzést produkáltak, Ibsen Kísértetek című darabját (kispolgárpukkasztásul) amerikai módra zanzásították, Palasovszky Szimultán játékában pedig egyszerre folyt a színpadon egy szerelmi és egy „fogorvosi” jelenet, charleston ritmusra. „A paralel szövegek és jelenetek időnként összecaptak ritmikus csomópontokban, a szegény páciens sikoltása és a leszúrt csábító halálhörgése, az öngyilkossági hírek és a charleston tombolása – egészen mai, egészen emberi dolog volt ez és egyáltalán nem akart sértés lenni.”

Mit akartak a szimultanizmussal? Így vélekedtek: „Az aktuális élet fonákságait úgy megmutatni, az utcán kószáló problémákat úgy felhánytorgatni, a látszólag távol levő dolgokat úgy tenni egymás mellé, hogy az, aki a nézőtéren ül, rájőjön a mélyen fekvő összefüggésekre, a mindennap látott dolgok egyszerű, mellbevágó nyitjára. Nem szájba rágva, programba foglalva, hanem csak ahogyan egy pohár italt felhőrpint az ember, és aztán mintha valami hályog lehullana a szeméről: nevetnie kell sok mindenen, amit eddig komolyan vett.”

A Cikk-cakk-esteken vezette be Palasovszky a világnézeti konferanszt, nézőtéri vitát kezdeményezett a látottakról – egyszerűen „problémaszínházat” akart.

A fentiek mellett folytatták a kórusmunkát is. Az esteken előadták A cikk-cakk-tánc és A szabad Zri indulója című kórusát és A karmazsin litánia című parlando-tercetet *Kozma József* zenéjére. A mozgáskórus érdeklődése a keleti kultúrák felé fordult: polinéziai asszonyavató ének, egyiptomi temetés, tibeti ördögtánc és Buddha tűzprédikációja jeleztek Palasovszky, Kövesházi Ágnes és a többiek táncszínpadi törekvéseit: vissza a színjáték ősi gyökereihez!

Rendkívüli Színpad (1928)

A vitázó, világnézeti konferanszjáték továbbfejlesztése *Tiszay Andorral*. Három est 1928 októberében és novemberében szintén a Zeneakadémia kamaratermében.

Az estek kisebb-nagyobb számai egy-egy aktuális problémát ragadtak meg, tömör világnézeti és színes művészeti egységben. Megszületett a konferanszrevü: „Az előadások keretében fölvetett erkölcsi, világnézeti és művészeti kérdéseket Színjáték, Zene és Tánc, Szavalókórus, Plasztika, Recitáció, Konferansz és Ének illusztrálja.”

Happy-end, A mechanizált ember, Lélegzők. Miről szól e három est? Palasovszkyék szerint: „Hogy hát áthidalható-e ez a nagy kietlenség a mai ember vágyai, hajlamai, hite, vére és a között az élet között, amelyet a mai gondolkodás és a mai rend rákényszerít? Hogy: járunk, dolgozunk, szenvedünk, mindezt pedig mindinkább a tisztaság, az erő és a nagyság reménye nélkül. Harácsolunk, éhezünk, gyűlölünk, szeretünk és a többi. A biznisz irama, a munka vesszőfutása, a család, nevelés, a szerelem halott formái kötnek – a jog és törvény pókhálói tapadnak ránk –, hivatalok csengői, adás-vételi szerződések, menetendek szabják meg jó és rossz dolgunk folyását. Szinte egy kihűlt és gépies világban járunk. Lehet-e az élet eleven elvét megkeresni?”

A Happy-end-est a boldogságra áhító embert állította a színre, az emberibb létre való vágyakozás sokféle módját, *Zarathustra* és *Buddha*, *Horatius* és *Petőfi*, Ivan Goll és a Pesti Hírlap apróhirdetési segítségével. A társulat előadta *Nyikolaj Jevrenov* A lélek kulisszái című drámáját is, melyben – *Freud* tanításait követve – összecsap az ember gon-

dolkodó, érzelmi és érzéki énje. (Palasovszky játszotta az utóbbit.) *Kassovitz Félix* színpadképe „...a lélek kamráját, a szívet ábrázolta, a felső érmedencével, a tüdővel és a hátgerinccel egyetemben.”

A mechanizált ember konferanszpantomimra épült, a Lélegzők előadását Palasovszky árnyjáték-konferansza foglalta egybe. Polinéziai monda, egyiptomi naphimnusz, néger sirató; *Nietzsche* és *Lao Ce* szerepelt a szintetikus esten, *Róna Magdának* a lélegzés fiziológiai ritmusából kiinduló tánca, *Bimini* című, üvegfigurát megjelenítő kompozíciója és *Szentpál Olga* Barbár tánc című, *Bartók* Allegro barbarójára készült mozgásfantáziája mellett.

Színes, változatos programok lehettek a Rendkívüli Színpad estjei, s emellett: „Ezek a »konferanszrevük« már nemcsak a polgári társadalomról rántották le a leplet, hanem az adott keretek közül való kitérés lehetőségét is felvillantották.”

Prizma Színpad (1928–1929)

Táncszínpad Madzsar Alice-szal, Róna Magda és Kövesházi Ágnes közreműködésével. Három bemutató (1928. december – 1929. február között) a Zeneakadémián. „A szatirikus színház, a kabaré, a kísérleti színpad eredményei nagyon is szétágaztak már: három–négy külön irányú színház magvát is tartalmazták; az avantgárd kabarét, a tömegszínpadot, a mozgásszínpadot és így tovább. A legfontosabb feladat most az volt, hogy a mozgás alapjára helyezett drámai kóruszínpadot kialakítsuk. A kabaréjelleget tehát fokozatosan kikapcsoltam, a konferansztémákat mind mélyebbre és mélyebbre építettem, a kórusokat, parlandojátékokat, táncdrámákat pedig igyekeztem szakszerű stúdiómunkával úgy fejleszteni, hogy az új színpadi egység felé közeledjünk. Így alapítottam meg a Prizma Színpadot.”

Az első előadás az *Árnyak* címet viselte. Kozma József zenéjére Madzsar Alice két számot komponált, a *Hatkarú istennő* című árnyjátékot és az *Emlékek* című, parlandóval egybekötött víziós mozgásdrámát. Róna Magda *A halál vet* című kompozíciója szintén parlandóra készült árnyjáték volt. Bemutatták ezek mellett *Wilhelm von Scholz* Versenyfutás az árnyakkal című pszichoanalitikus drámai jelenetét is. Az egész est magán viselte a korabeli lélektani kutatások hatását, elsősorban Freudét: „Amiként az ember órával a kezében áll, és méri a kilométereket és lemér mindent, logikájával szétfeszít mindent, és nem lát magába, nem tudja, micsoda erőknek a játékszere, milyen kozmikus vagy társadalmi tendenciákat valósít meg kikerülhetetlen biztonsággal.”

A Prizma Színpad második előadása a *Kezek* címet viselte. Előadták Palasovszky liturgikus kórusjátékát, a Madzsar Alice koreografálta *Kezek* táncát, Kövesházi Ágnes munkatáncát, Palasovszky Ödön *Oidipusz kezei* című, az ősi mítoszt újraértelmező szintetikus kórusdrámáját, zenére és parlandóra.

A *Számok élete* című harmadik bemutató „szintetikus konferanszjáték a számok életéből”. Előadásra került *Pitagorasz* tétele, Buddha nyolc nemes igazsága, Az apokalipszis négy lovasa, Nietzsche számmissztikája, de a deviza-piac, a menetrend, kiszámoló gyermekmondóka, statisztika és árjegyzék is. Bemutatták Palasovszky *Az 1x1 ünnepe* című oratóriumát, és Bortnyik Sándor *Zöldszamár-pantomimját*, „a házassági háromszög végleges megoldásáról”.

A polgári szalondrámát és játékmodort kifizigurázó pantomim tulajdonképpen szöveges, „mechanikus balett”. Bortnyik konstruktivista díszleteket tervezett, mozgó kulisszákat. A szereplők gépies, bábszerű mozgással léptek színre, egy létra tetején tábla jelezte: ez „a drámai feszültség tetőfoka”. Mindez a Bauhaus színpadi kísérleteinek hatását mutatja.

„Bortnyik ugyan nem tartozott a Bauhaus gárdájához, de weimari tartózkodása idején kapcsolatot tartott a magyar »bauhausosokkal« ... Bortnyik nyelvöltögető színpadi jelenete konstruktivista mezbe bűjt, a Bauhaus technicizáló kísérleteit követte. Az egymásért

hevülő fiatalok mellén például szív »lángolt«, a férj szíve helyén pedig pénzeszacskó »dobogott«.

Palasovszkyék (Tamás Aladárral és *Remenyik Zsigmonddal*) már 1927-ben közöltek egy írást a Bauhaus színházi törekvéseiről (*Oscar Schlemmer* Ember és műfigura) az Új Föld című folyóiratban. Szinkronban voltak tehát a legfrissebb színházi újításokkal, de sosem másolták azokat, már csak azért sem, mert ritkán azonosultak a külföldiek tartalmi szándékaival, csupán a formai újdonságokat keresték ezekben az irányzatokban.

Kocsis Rózsa írja Igen és nem című könyvében, hogy „Palasovszkyék mint hivatásos színészek és rendezők, alkalmi társulásaik és a munkásegyletek periferikus lehetőségein túl, a hivatalos színházi világba szerettek volna betörni.” Ez a szándékuk természetes. Tehetséges és képzett (!) fiatal művészekről van szó, akik végül is négy év alatt mindössze 18 színházi előadást tarthattak.

„Olyan társaságokban is megfordultak – folytatja Kocsis Rózsa –, amelyek a szocialista felfogástól, a baloldali mozgalmaktól nagyon távol álltak. Kísérleteik ugyanis »művész pártoló« előkelőségek figyelmét is felkeltették.”

Ez talán nem olyan nagy bűn... Kassák szerint az volt. Valószínűleg innen ered – Kassáktól és körétől – Palasovszky baloldali meghurcoltatása, mely gyakorlatilag a hatvanas évek végéig tartott, a „polgári ideológia” vétkét hánytorgatva fel. Kassák későbbi megítélése szerint Palasovszkyék kísérletei jelentősebbek voltak politikailag a művészi eredményeiknél. Csakhogy ezt ő csupán 1962-ben írta le. Kissé megkésett rehabilitációja annak az embernek, aki méltó társ lehetett volna Kassák oldalán.

Kocsis Rózsa így zárja az e témához írt megjegyzését: „Jóllehet Palasovszkyék valóban két úton jártak, de a munkáskultúra területén vállalt sajátos feladatuknak mégsem lettek áru-lóivá.” A mondat első felével nem lehet egyetérteni. Palasovszky és munkatársai művészi szempontból valóban sokféle utat bejártak (bár a húszas évek végére világosan körvonalazható az a három fő irány – az avantgárd kabaré, a politizáló tömegszínpad és a lélektani megala-pozású új táncszínpad –, amerre következetesen haladtak), de céljuk mindig azonos maradt. Színpadaik története: lázadásaik története.

Hogyan ágyazható be Palasovszky életműve a kortársi művészetbe? Piscator, Meyerhold és Tairov valószínűleg hatottak rá. De hatott az új irodalom is. A futurizmus, a kubizmus és az expresszionizmus, majd a dada, a szürrealizmus és a konstruktivizmus – szinte egy időben érkezett a magyar irodalomba és az avantgárd színházba. Palasovszky színpadi művészetére jellemző, ahogyan a modern törekvések hatását szintetizálva teremtett újat.

A francia avantgárd rendezők 1926-ban alapítanak „négyes szövetséget” (Pitoëff, Jouvet, Baty, Dullin), Marinetti és Prampolini 1929-ben hozza létre futurista színházát, Artaud, az érzékekre hatni kívánó zseni pedig csak évekkel később lát munkához. A német munkás-színpadokkal egy időben, ha nem hamarabb, állít kórust Palasovszky a pódiumra, s Brecht-nél előbb foglalkozik a világnézeti, dialektikus színház gondolatával. A korrallal együtt léleg-ző társa volt a külföldi újítóknak.

Magyarország könyvkultúrája a kezdetektől 1730-ig

*Az utóbbi évtizedekben öröndetesen megnövekedett az igény és a lehetőség a még kiadatlan levéltári források feltárása, igényes feldolgozása és publikálása iránt. E fontos alap kutatások a könyvtártörténet területén ugyan még korántsem zárultak le, mégis már látszanak annak a monográfiának a körvonalai, amely az eddigieknél lényegesen gazdagabb és sokszínűbb képet tud majd festeni a magyar művelődéstörténet ezen érdekes területéről.**

Ha ma valaki arról kérdezné a pedagógusokat és a tanulóifjúságot, hogy milyen jelentős magyarországi könyvtárakról tud az államalapítástól a felvilágosodás kezdetéig, valószínűleg bizonytalan válaszokat kapna. Csupán a Bibliotheca Corviniana, azaz Mátyás könyvtára jutna eszébe a válaszadóknak, s középkori vagy 16–17. századi gyűjteményeinkre vonatkozóan csak találgatnának. Ennek oka zivataros történelmünkben kereshető, amely ugyanúgy nem kedvezett könyvtárainknak, mint román, gótikus, reneszánsz vagy kora barokk építészeti emlékeinknek sem.

Ezért is nagyon öröndetes, hogy végre összefoglalás született a magyarországi könyvkultúráról a kezdetektől egészen 1730-ig. Ennek szerzői két újabban kutatott forrástípus szakértői: a fragmentumkutató *Madas Edit* és a levéltárakban szunnyadó könyvjegyzékek bűvára: *Monok István*. Valójában van a könyvnek harmadik szerzője is: *Csapodi Csaba*. Valószínűleg azért nem szerepel az ő neve a szerzők között, mivel a kötetbe felvett tanulmánya másodközlés.

Madas Edit része az Írás, könyv és könyvhasználat a középkori Magyarországon 1000–1526 címet viseli és több mint fél évezred hazai könyvtártörténetét foglalja össze. Elsőként a középkori könyvkultúra kutatásának forrásait tárgyalja logikus rendben a fennmaradt kódexektől és nyomtatványoktól a bennük található olvasói megjegyzésekig. Az elemzések döbberetes számadatokat tartalmaznak: a *Mezey László* által feltételezett

ötvenötezer kézírral szemben mindössze háromezer kötet kézíratos és nyomtatott dokumentum maradt fenn, amelyet minden bizonnyal Magyarországon használtak. A kódexekkel és nyomtatott könyvekkel kapcsolatos technikai és anyagi kérdések (kódex, íróanyagok, a könyvbeszerzés módjai stb.) bemutatása után következik Madas összefoglalásának legfontosabb fejezete, a Könyvhasználat a középkori Magyarországon. A címadás tökéletes, hiszen a könyv ebben a korban eszköz volt, amelyet az egyházi intézményekben a liturgiában, a pasztorációban, az oktatásban vagy a jogszolgáltatásban használtak. Éppen ezért lehet történetét az egyházi intézményrendszerhez és feladatköreihez kapcsolódóan bemutatni: püspöki, káptalani könyvtárak, szerzetesrendek gyűjteményei, valamint plébániai könyvtárak. Az alapos, példákjal jól illusztrált elemzés során választ kapunk arra, hogyan alakult ki a térítés és a szerzetesrendek magyarországi történetének kezdetén importált könyvkultúrából a hazai latin írásbeliség. S arra is, hogy milyen tényezők hatására vált a könyv használati tárgyból személyes olvasmánnyá a 15. század utolsó évtizedeiben, és hogyan bontakozott ki a magyar nyelvű kódexirodalom, amely a latinul nem tudó apácákat és a laikus férfiszerzeteseket látta el épületes olvasmánnyal. Végezetül pedig arra, hogy a középkor végére nem csupán az olvasni, hanem az írni tudás is egyre jobban elterjedt. Középkori oktatásunk páratlan emléke *Szalkai László* későbbi esztergomi érsek iskoláskönyve, amelybe a sárospataki plébá-

* E könyvismertetés a Magyar Könyvszemle 1998. 4. számában (442–444. p.) megjelent recenzió felhasználásával készült.

niai iskola tanulójaként bejegyezte, illetve bemásolta az asztrológiai, jogi, poétikai, retorikai és zenei tananyag egy részét. Az elemzés arra is utal, hogy tartósan működő egyetem híján Magyarországon nem bontakozhatott ki igazi tudományos műhelymunka, ezért nincsen nevezetes, hazai szerzőtől származó tudományos mű a fennmaradt középkori dokumentumok között.

Madas Edit jelzi, hogy még nem minden, rendelkezésre álló dokumentum került feldolgozásra. Teljesen egyetérthetünk vele abban, hogy például a negyven középkori könyvjegyzék mutatóval ellátott kritikai kiadására igen nagy szükség lenne.

Madas ugyanakkor röviden bemutatja a királyi udvarban keletkezett írói alkotásokat, illetve az onnan fennmaradt kódexeket Szent István királytól Zsigmondig. Ezzel Mátyás remek könyvtárának előzményeire is felhívja a figyelmet.

A magyarországi reneszánsz könyv kultúráról – ezen belül a Bibliotheca Corvinianáról és a magyarországi humanisták tékáiról – a kötet átvette Csapodi Csaba fent már említett írását. A választás indokolt, hiszen a szóban forgó területen az ő korábbi összefoglalása óta nem történt olyan nagyobb horderejű felfedezés, ami módosítaná a Magyar könyvtártörténet (1987) című könyvben általa írottakat.

A 16–17. század hazai könyves kultúrájának bemutatására – kis kitekintéssel a 18. század első évtizedeire – Monok István vállalkozott A könyvtárak és a könyvolvasás a Kárpát-medencében, 1526–1730 című tanulmányában. Véleménye szerint a „Mohács utáni két évszázad könyvtár- és olvasmánytörténetének forrásai alapvetően levél- és kéziratári dokumentumok”. Ennek oka az a sajnálatos tény, hogy mai határainkon belül csak néhány olyan gyűjtemény található,

amelynek muzeális értékű könyvei megjelenésük után hamarosan bekerültek a gyűjteménybe, és ott azóta sértetlenül megőrződtek. Ilyen a győri Egyházmegyei Könyvtár és a gyöngyösi Ferences Könyvtár. A történelmi Magyarország területét tekintve például Erdély nagy múltú könyvtáraiban (Csíksomlyó, Gyulafehérvár, Kolozsvár, Nagyszében), vagy a Felföldön jobban helyükön maradtak a könyvek. Ezekben a könyvtárakban a possessorukatás, azaz a könyvek bejegyzett tulajdonosainak a szisztematikus feltárása ad választ arra a kérdésre, hogy ki nek milyen könyvei voltak, ki mikor, mit olvasott. Különben pedig valóban elengedhetetlen mindazoknak a levéltári és kézírás-

os forrásoknak a felkutatása, kiértékelése és közzététele is, amelyekben olvasmányokra vonatkozó adatok találhatóak. Ezek két nagy csoportot alkotnak: nem jegyzékszerű, illetve jegyzékszerű dokumentumok. Az elsőtől tartoznak a levelezés, az irodalmi források, az idézetek, a már említett könyv- és possessorbejegyzések, a margináliák, a sorközi jegyzetek, az aláhúzások, a régi rak-

tári jelzetek és a töredékatatok. A másodikat a katalógusok, a hivatalos összeírások: hagyatékok, árvaügyi iratok, végrendeletek, jegyzőkönyvek, peres iratok, a canonica visitatiók jegyzőkönyvei, az adományozások, a kölcsönzési feljegyzések, vásárláskor keletkezett jegyzékek stb. alkotják.

Évtizedek óta lelkes kutatógárda dolgozik az ilyen természetű forrásanyag feltárásán. Bár e munka még nem fejeződött be, sőt a már kiadott új dokumentumok kiértékelése is csak most kezdődött el igazán, Monok István mégsem tartja korainak ezt az összegezést, még ha „állításai néha csak a hatalmas dokumentumszöveggel foglalkozó szakember első benyomásait rögzítik is.”

*Évtizedek óta lelkes kutatógárda
dolgozik az ilyen természetű
forrásanyag feltárásán.
Bár e munka még nem fejeződött be,
sőt a már kiadott új dokumentumok
kiértékelése
is csak most kezdődött el igazán,
Monok István mégsem tartja
korainak ezt az összegezést,
még ha „állításai néha
csak a hatalmas
dokumentumszöveggel foglalkozó
szakember első benyomásait rögzítik
is.”*

Munkájában először a Mohácsot követő évszázadokban átalakult művelődési intézmények könyvtáiról ad áttekintést. Szakítva az eddigi gyakorlattal, amely egyházi és világi intézményekben gondolkodott, le választotta az iskolákra vonatkozó források tárgyalását az egyháziakétól, annak ellenére, hogy a kor oktatási intézményei egyházi irányítás alatt álltak. Elemzéséből megtudható, hogy 1750 előtti három egyetemünk: a kolozsvári jezsuita egyetem (1579–1604), a nagyszombati jezsuita egyetem (1636–1773) és a kassai jezsuita akadémia (1657–1773) anyaga részben fennmaradt, részben pedig jegyzékekből lehet az állományukra következtetni. Protestáns egyetem Magyarországon nem működött. A 17. században virágzó középiskolák könyvtárai a rekatolizáció idején általában szétszóródtak, elsorvadtak (pl. Szatmár, Nagybánya, Zilah). A rekatolizáció, illetve a Rákóczi-szabadságharc hadi eseményei érzékenyen érintették a sárospataki és a debreceni református kollégiumok könyvtárának állományát is, de ezek a 18. században újra erőre kaptak.

A következő nagy fejezet a magánkönyvtárak összetételéről ad érdekes és színes képet társadalmi rétegenként, illetve foglalkozások szerinti csoportosításban. Így megtudható, hogy főnemeseink, főpapjaink, tudósaink vagy polgáraink milyen könyveket gyűjtöttek, illetve olvastak az adott korszakban, mennyire követték az európai szemléli áramlatokat.

A tanulmányt Az olvasmányok nyelvi összetételéről és a Könyvgyűjtési szokásokról című érdekes áttekintések zárják.

Az ilyen jellegű monográfiáknak az összegzésen kívül az is az igazi haszna, hogy további gyűjtőmunkára ösztönzik az olvasókat, illetve kikényszerítik kiből-kiből a kiegészítéseket. A magyarországi iskolakultúra szempontjából e kiadványnak a következő tanulságai vannak: Nagyon jó lenne, ha az iskolai könyvtárosok elővonnék könyvtárunk legrégebbi könyveit, és megnéznék, mikor került a gyűjteménybe, ki vagy kik voltak esetleges tulajdonosaik. Szép példa erre a hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Református Gimnázium 16. századi könyveinek nemrég megjelent katalógusa (összeállította:

Zvara Edina és Simon Ferenc, *Scriptum Rt.*, Szeged 1998.), amely példamutatóan közli az ott őrzött régi könyvek példányleírását: possessorait, sőt kötésük jellemzését is. Nagy múltú iskolai könyvtáraink régi könyveinek hasonlóan igényes feldolgozása igen hasznos lenne. Véleményünk szerint a Magyarországon megjelent nyomtatványok esetében régiként az 1801 előtt megjelent nyomtatványokat kellene ilyen részletesen és igényesen feltárni, a külföldön kiadott nyomtatványok esetében az 1601 előtti korszakot tartanánk ideálisnak.

Hasonlóképpen nemes és hasznos feladat lenne megírni az egyes oktatási intézmények könyvtárának történetét, regisztrálni régi katalógusaikat, leltárkönyveiket, a mindenkori adományozókat stb.

Az összegzés felhívja ugyanakkor a figyelmet a megőrzés fontosságára. A tankönyvek, iskolai kiadványok ugyanis az aktuális iskolaév vagy iskolai alkalom elmúltával többé már nem érdekesek az egykorú használó számára, ezért is maradt fenn olyan kevés belőlük, és sajnos ezért is fog kevés fennmaradni a maiakból is a jövő számára, ha illetékes helyeken erre nem gondolnak elég körültekintéssel.

Visszatérve Madas Edit és Monok István érdekes és igen gondolatébresztő munkájára, reméljük, hogy a várható új kiadás név- és helynévmutatót is tartalmaz majd. Ezek segítségével bizonyára jobban el lehet majd igazodni a kötetben. Hasonlóképpen reméljük, hogy az az óriási könyvjegyzék-adatbázis, amely a Mohács utáni időszakra vonatkozóan létrejött, hamarosan on-line is hozzáférhető lesz. S ha valaki arra kíváncsi, hogy valamely szerző könyve kinek a könyvtárában volt meg, illetve – visszatérve a recenzió elején felvetett kérdésünkre –, adott időszakban melyek voltak a legjelentősebb könyvtárak, vagy hogy kinek milyen könyvei voltak stb., könnyen feleletet kaphat majd ezekre a kérdésekre.

(MADAS EDIT–MONOK ISTVÁN: *A könyvkultúra Magyarországon a kezdetektől 1730-ig*. Balassi Kiadó, Bp., 1998, 184 old.)

P. Vásárhelyi Judit

Beszéljünk a távoktatásról

A magyar nyelvben ismert „távoktatás” szó valójában – az Európában és a nagyvilágban egyre kiterjedtebb gyakorlatban – szélesebb, és kissé más értelemben használatos. (1) A legtöbben a távoktatásról csak annyit tudnak, hogy a „hagyományos” oktatás közvetlen és folyamatos tanár–diák viszonya helyett ebben a képzési formában a tanár és a diák közötti földrajzi távolság van, és ennek az áthidalására a központból szétsugárzott ismeretközlés, illetve kommunikáció történik.

A távoktatásnak kétségtelenül ez a leglátványosabb jellemzője, de korántsem a legfontosabb. A távoktatás legfőbb meghatározója – és az összes speciális technika, tananyag, pedagógiai gyakorlat mind ezt szolgálja – egy új (legalábbis a „hagyományos” oktatástól eltérő) szemléletmód, gondolkodásmód, amely a hangsúlyt a tanításról a tanulásra helyezi át.

A „hagyományos” oktatási felfogásban a kétpólusú oktatási–tanulási folyamatban szinte mindig a tanításról, a tanári munkáról van szó elsődlegesen, az oktatás, képzés egész struktúrája, szabályzórendszere ezt dolgozta ki részletesen (például a tanári ismeretközlés óraszám, tartalma, haladási üteme stb.). Ez a szemléletmód eleve feltételezi (illetve előírja), hogy a diák elfogadja a tanári ismeretátadás tartalmát, színvonalát, ritmusát; ha ez nem így történik, ez elsősorban a tanulók osztályzásában, minősítésében (súlyosabb esetekben bukásában, lemorzsolódásában) jelenik meg, miközben a jól felépített tanári ismeretközlés vígan halad tovább a maga belső logikája szerint.

Ezzel szemben a távoktatásban a rendszer alapvetően arra törekszik, hogy minél több eszközzel, minél hatékonyabban szolgálja az eredményes tanulást. Ezt szolgálhatja természetesen tanári előadás, magyarázat is, de nagy szerepet kapnak itt a tanulási folyamat sajátosságai, törvényszerűségei szerint felépített tankönyvek, az egyéni tanulásra alkalmas írott, vizuális és hangzó segédanyagok, az önértékelő lapok, tesztlapok, számítógépes programok, egyéni és kiscsoportos tanári (tutori) konzultációk stb.

E rendszerben a diák új helyzetbe kerül. Természetesen tanulni kell (sőt, feltétlenül meg kell tanulnia tanulni, szükség esetén ehhez is segítséget kell kapnia!), de haladásában nincs beszorítva egy órarendhez, teremhez, tanárhoz kötött, központilag előírt keretbe és időbeosztásba.

A távoktatás a tanulás „testre szabott”, vagyis a tanuló egyénre méretezett útjára ad lehetőséget: a rendszer olyan segédeszközöket és lehetőségeket biztosít, melyekkel a tanulási folyamat jelentős részében a diák a számára legalkalmasabb időben és színhelyen, egyéni beosztással foglalkozhat tanulmányaival – maga dönti el, hogy mely anyagrészrel milyen időterjedelemben foglalkozik, ő szabja meg a szükséges ismétlések számát, és arra is lehetősége van, hogy az előre tisztázott keretek között, a tanulási folyamat mely pontján kér tanári segítséget.

A távoktatásban különös jelentőséget kap a folyamatos teljesítményértékelés. Itt a lényeg nem a számonkérésben vagy a tudásszint osztályzatban kifejeződő egyszerű regisztrálásában rejlik. Az értékelésmérésnek szigorú jelzésértéke van: egyrészt a tanuló számára, aki a teljesítményétől függően kap újabb feladatokat vagy instrukciókat; másrészt a tanárt (a rendszert) önvizsgálatra kell, hogy készítse, például a tömeges negatív teljesítmény hogyan korrigálható a rendszer fejlesztésével, a meg nem értett tananyagrészekhez új jegyzet vagy feladatlap, több magyarázat, jobb szemléltető segédanyag kell-e?

A távoktatásnak egyre inkább alapvető konstrukciós eleme (szerte a világon) a szá-

mítógéppel való szoros kapcsolat, amely lehetőséget ad a tanulónak a számítógép segítségével történő egyéni tanulásra. A video- és hangkazetták helyett (illetve mellett) egyre több oktatási (pontosabban: tanulási) software-program készül.

Másrészt, a teljesen számítógépesített nyilvántartási rendszer minden hallgatói–tanulói teljesítmény és aktivitás precíz mérését teszi lehetővé: a tanulói típushibák részletekbe menő összesítése, elemzése percek alatt elvégezhető, de például mérhető az is, hogy a tanuló összesen hány órát töltött a központi oktatóprogrammal vagy a tutorával való kommunikációval.

A távoktatásnak nem a számítógép a lényege, hanem az, aminek a megoldásában ez a gép, illetve a rendszer oly nagy segítséget adhat: az interaktivitás. Hiszen a tanulói teljesítmény elvileg írásos feladatlap, illetve levelezés segítségével is értékelhető, csak így sokkal lassúbb az anyag eljuttatása a tanárhoz, a tanári értékelés és a teljesítménytől függően az újabb instrukciók megadása. Ez a számítógépes program segítségével (akár tanári közvetlen közreműködés nélkül is) azonnal elvégezhető.

A távoktatásban különleges szerepe van a tutornak, aki (a „hagyományos” tanártól eltérően) nem tart „frontális” előadást, hanem „egyéni lebontott”, személyes kapcsolatot ápol a hozzá beosztott tanulókkal, ez a kapcsolat azonban lehetséges telefonon vagy informatikai rendszeren keresztül is.

A képzési központ hálózatot építhet ki, melynek olyan „végpontjai” vannak, ahol (meghatározott „órarend” szerint) a helyi „felügyelő” közreműködésével alkalmanként összegyűlnek a tanulók, telefon-, videokonferencia vagy számítógépes kapcsolat-

ba léphetnek (a kiépített eszközpark segítségével) a hálózati központtal és az ott helyet fogláló tutorral, „dolgozatot írhatnak”, kérdezhetnek, őket kérdezhetik stb.

A távoktatás számára ideális és ezért széles körben elterjedt a modulrendszer használata. Vagyis a tanulónak nem előre elrendezett, „kötelező” sorrendben és időbeosztásban kell végeznie tanulmányait (egy-egy félévre előírt tantárgymennyiség „hallgatásával” és az adott félév vizsgaidőszakára összpontosuló vizsgákkal), hanem olyan, modulokra bontott ismeretegységeket kell el-

sajátítania, melyek egyéni haladási ütemet tesznek lehetővé (felvehető egyszerre több vagy kevesebb modul), illetve a rendszer a modulok megválasztásában és „összerendezésében” is szabadabb választási lehetőséget biztosít a tanulónak. Természetesen, a modulok összeépíthetőségének meghatározott szabályai vannak, melyeket a tanulónak figyelembe kell vennie, például a képzés újabb fokozatába lépéshez bizonyos modulmennyiség szükség-

ges; bizonyos modulok csak bizonyos tanulmányi előzmények alapján vehetők fel stb.

A „hagyományos” képzési formákban az egyes képzési programok egymástól elszigetelten tartalmaznak sokszor azonos vagy majdnem azonos tantárgytartalmakat. Az átjárhatóság viszonylag csekély. (Például a gépészmérnöki kar matematika szigorlata nem fogadható el az építészmérnöki karon stb.)

Egy nyitott képzési rendszerben vannak „standardizált” modultartalmak: egy-egy ilyen modul sok-sok képzési programban szerepelhet, és kölcsönösen átszámítható. A modulok ilyen, nagymértékű konvertibilitása az időfolyamatban is érvényes, például

A távoktatásnak nem a számítógép a lényege, hanem az, aminek a megoldásában ez a gép, illetve a rendszer oly nagy segítséget adhat: az interaktivitás. Hiszen a tanulói teljesítmény elvileg írásos feladatlap, illetve levelezés segítségével is értékelhető, csak így sokkal lassúbb az anyag eljuttatása a tanárhoz, a tanári értékelés és a teljesítménytől függően az újabb instrukciók megadása. Ez a számítógépes program segítségével (akár tanári közvetlen közreműködés nélkül is) azonnal elvégezhető.

a tanulmányok egy későbbi folytatása esetén, vagy újabb végzettség megszerzése során a már korábban megszerzett modul-értékek érvényesíthetők.

A „standardizált modulok” rendszere egyéb előnyökkel is jár.

A távoktatásnak ugyanis köztudottan egyik sajátossága, hogy a képzési programok kidolgozása viszonylag költséges és időigényes, viszont maga a képzés – egy bizonyos nagyságrendi küszöböt túllépve – olcsóbb lehet a „hagyományos” formáknál. Ebből következik, hogy miután a standardizált modulok több különböző képzési programba is beépíthetők, behelyettesíthetők, egy adott modul oktatásához készült oktatócsomag, illetve oktatóprogram (legyen szó akár algoritmizált tankönyvről, a tanulóhoz eljuttatott kép- vagy hanganyag-ról, software programról vagy feladatlapról, értékelési kulcsról stb.), az így előálló nagyobb példányszám és széles körű használhatóság folytán, gazdaságosabb oktatást tesz lehetővé.

A standardizált modulok széles körű hálózati együttműködést tesznek lehetővé és kívánnak meg. Ugyanis, ha a modulartalmak, a követelmények egyértelműen, egységesen kidolgozottak és elfogadottak, akkor lehetővé válik az is, hogy valaki egy más intézményben szerzett modulértéket (kredítet) beszámíttathasson a tanulmányai során.

A moduláris építkezés lehetővé teszi, hogy a tanuló szabadabban válassza meg tanulmányainak formáját. Ugyanis egy nyitott rendszerben elképzelhető, hogy valaki „nappali” tanulmányait egy, más intézményben távoktatás útján végzett modulérték megszerzésével váltsa ki vagy egészítse ki.

Egyébként egyre gyakrabban tapasztalható, hogy valaki egy külföldi egyetem hallgatója itthon, ugyanis az Internet és egyéb segédeszközök segítségével, távoktatás formájában végezheti tanulmányait. Nyugat-Európában egyre terjedő gyakorlat, hogy (a rendkívül drága) hallgatói mobilitást egy ilyen egyetemközi–országközi kapcsolódás váltja fel.

A távoktatás terjedése egyre erőteljesebben veti fel egy új típusú minőségbiztosítási rendszer igényét. Ugyanis egy személyes, közvetlen kapcsolatokban korlátozott rendszer esetében a tanuló nehezebben tud-

ja felbecsülni, hogy a képzését szervező intézmény milyen „kalandba” viszi bele. Egy rosszul szervezett távoktatás nagyon sok nehézséget és kudarcot okozhat a tanulóknak, hiszen itt a tanuló jobban magára van hagyva, jobban ki van szolgáltatva a gépi, illetve eszközkapcsolatoknak, a „személytelenül” kapott utasításoknak.

Egy nappali képzésre kiválóan minősített képzési program még nem jelent garanciát arra, hogy annak

távoktatási alkalmazása is kiváló, hiszen itt másfajta koncepció, másfajta módszer kell, hogy érvényesüljön, mely a tantervkészítőktől másfajta, magas szintű felkészültséget igényel. Ezért kimondható, hogy a távoktatási programok saját, külön minősítést (akkreditációt) igényelnek, melynek során elsősorban azt vizsgálják meg, hogy azok mennyiben felelnek meg a távoktatás sajátosságainak.

Hozzá kell tenni, hogy a „standardizált modulok” felfogásából, elfogadásából egyenesen következik, hogy nemcsak komplett képzési programok, hanem egyes modulok külön-külön akkreditációját is lehetővé kell tenni.

A képzési központ hálózatot építhet ki, melynek olyan „végpontjai” vannak, ahol (meghatározott „órarend” szerint) a helyi „felügyelő” közreműködésével alkalmanként összegyűlnek a tanulók, telefon-, videokonferencia vagy számítógépes kapcsolatba léphetnek (a kiépített eszközpark segítségével) a hálózati központtal az ott helyet foglaló ttorral, „dolgozatot írhatnak”, kérdezhetnek, őket kérdezhetik stb.

A minőségbiztosítási rendszernek azonban nem csak a képzési programok egyszeri engedélyezését kell lehetővé tennie. Folyamatosan vizsgálnia kell azt is, hogy a valóságban megvalósul-e, amit az akkreditáció során a képzést szervező intézmény ígért. A távoktatásban nem ismeretlen például az, hogy a tanulók által kitöltött tesztlapok tanári értékelésének helyességét egy központi apparátus rendszeresen elemzi és értékeli.

Biztosítani kell továbbá a képzési programok, illetve modulok tartalmának folyamatos „karbantartását”, korszerűsítését. E munka fő szempontja az, hogy maga a „felvevő piac”, vagyis a munkáltatók, a gazda-

ság képviselői hogyan értékelik, hogyan „igazolják vissza” a képzés során tanultakat.

(1) Az Európában használatos fogalmak: távtanulás (distance learning), nyitott tanulás (open learning), kötetlen tanulás (flexible learning). Az Európai Unió gyakorlatában leggyakrabban használt kifejezés a nyitott távtanulás (Open and Distance Learning, ODL). Míután a magyar nyelvben egyelőre nincs más, széles körben elfogadott kifejezés erre, ezért az egyszerűség kedvéért, a következőkben továbbra is a távoktatás szót használjuk, de a fogalom szélesebb, korszerűbb értelmezésével.

Udvardi Lakos Endre

Szimmetria a természetben

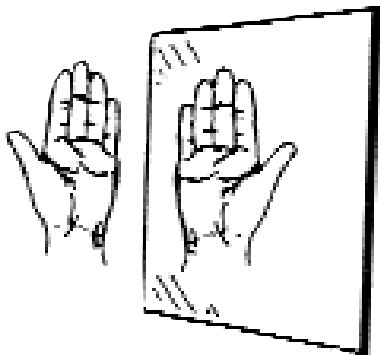
A szimmetria általában fizikai és geometriai alakzatok ama tulajdonsága, hogy az alakzatok meghatározott térbeli műveletek során változatlanok maradnak. Az elméleti fizikában szimmetrián egyes természettörvények azon tulajdonságát értjük, hogy a természettörvény alakja valamely új vonatkozási rendszerben változatlan marad. Biológiai szempontból nem ennyire szigorú a szimmetria jelentése, csupán bizonyos részarányosságot jelent, az élőlények testében tapasztalható, nem szigorúan vett geometriai pontosságú szabályszerűséget. Bármilyen szűken vagy tágan értelmezzük a szimmetria jelentését, e fogalom segítségével az ember hosszú korokon át igyekezett környezetében a rendet, a tökéletességet, a szépséget megértetni és megalkotni.

A geometriai szimmetria leggyakrabban előforduló fajtái a természetben a kétoldali (matematikai szempontból a tengelyes és a középpontos), az eltolási, a forgási, a kristálytani, valamint az ornamentális szimmetria. A szimmetria geometriai fogalma méret és elrendezés szerinti megegyezéseket tartalmaz. A geometriai alakzatok méreteik szerinti megfeleltetését az egybevágóság fogalma segítségével értelmezhetjük. Azokat a geometriai transzformációkat nevezzük egybevágósági transzformációnak, amelyek távolságtartók (ez a feltétel a méret megtartásán kívül az alak megegyezését is biztosítja). Egybevágósági transzformációk: tengelyes tükrözés, kö-

zéppontos tükrözés, síkra vonatkozó tükrözés, forgatás, eltolás.

Természeti jelenségeként észlelhető legtökéletesebb, a legapróbb részletet tekintve is hibátlan szimmetria figyelhető meg síkra történő tükrözés esetén a tárgy és a képe között. Tükörkép keletkezésének lényeges feltétele nyilvánvalóan a tükröző felület létezése. Azaz: tükörképek ott keletkeznek, ahol van tükröző felület, legyen az akár a táj képét „produkáló” tó felszíne, akár egy szép hölgy arcmasát visszaadó üvegtükör. Lehet a siktükör vízfelület, fényezett fémlap, foncsorozott üveglap: minden tárgy képe ugyanakkora távolságra látszik a tükör síkjától, mint a tárgy és a tükör távolsága, sőt

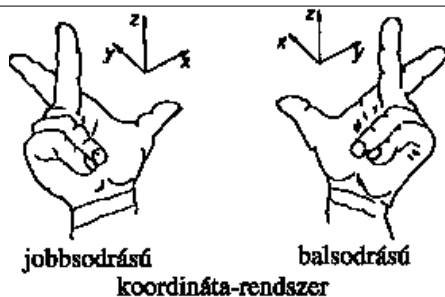
a kép nagysága is megegyezik az eredeti tárgy nagyságával, a tárgy és a képe mégsem teljesen azonos egymással. A siktükör felcseréli a jobb és a bal oldalt. Például a bal tenyerünk képe a siktükörben olyan, mintha a jobb tenyerünk lenne.



1. ábra

A jobb és a bal megkülönböztetésének igénye, illetve megkülönböztethetetlenségének bizonyítása a természettudomány egyik legalapvetőbb problémáinak egyike. Első közelítésben a jobb és a bal között nincs lényegi különbség, legalábbis ez van olyan alapvető, mint például az állatok nőstény és hím egyedei között, vagy az állatok legtöbbször elülső és hátsó része között. A jobb és a bal megkülönböztetése önkényes választáson alapszik. Természetesen, ha egy testre vonatkozóan rögzítésre került a jobb oldal helye, akkor már meg van határozva minden más testre nézve is. A térben a jobb és a bal megkülönböztetését egy csavarozás irányításához köthetjük. A csavarozás jobbmennetű (jobsodrású), ha a haladás irányába nézve a körülforgás iránya az óramutató körüljárás irányával ellentétesnek látszik. Az órák mutatóinak forgásirányát nem természettörvény, csupán konvenció szabályozza, éppenséggel az órák mutatói járhatnak az ellenkező irányba is.

A jobb és a bal megkülönböztetésének esetlegességére számtalan példát hozhatunk fel a természetből. Nem véletlen, hogy a természettörvények megadásához használt matematikai apparátus jobsodrású és balsodrású koordináta-rendszereket egyaránt tartalmaz.



2. ábra

Például a fizikában használatos jobbkéz-szabály az elektromos áram és az általa gerjesztett mágneses tér irányát adja meg:

1. ha jobb kezünkkel az áramjárta egyenes vezetőt úgy markoljuk meg, hogy kinyújtott hüvelykujunk az áram irányába mutat, akkor jobb kezünk többi ujjja a mágneses erővonalak irányába mutat;

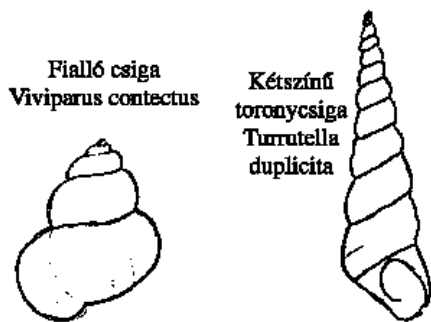
2. ha jobb kezünkkel az áramjárta tekercset úgy markoljuk meg, hogy négy ujjunk (mutató–középső–gyűrűs–kis) az áram irányába mutat, akkor kinyújtott hüvelykujunk a tekercs belsejében kialakuló erőter irányába mutat.

Természetesen balkéz-szabály is van a fizikában. Ez a szabály a mágneses térbe helyezett, áramjárta vezetőre ható erő irányának a meghatározására szolgál: ha bal kezünk középső ujjja az áram, mutatóujja a mágneses tér irányába mutat, akkor hüvelykujunk mutatja az erő irányát, ha e három ujjunk egymásra merőlegesen áll.

A természetes szerves világ legfeljebb szimmetrikus alakzatai a kristályok. A molekulák kristályállapotában az atomok egyensúlyi pontok körül rezegnek, oszcillálnak. Az egyensúlyi pontok állandó, szabályos térbeli konfigurációt alkotnak. Ezek az elrendezések többféle szimmetriakövetelménynek is eleget tesznek. A geometriailag lehetséges harminckét kristályszimmetria-osztály legtöbbje a síkra való tükrözést is tartalmazza, de nem valamennyit. E néhány kivétel között található az úgynevezett enantiomorf kristályok, amelyek egymás tükörképeként jobb és bal „változatban” is léteznek. Az optikailag aktív – azaz a poláros fény síkját jobbra vagy balra forgató – molekulákról felte-

hető, hogy ilyen aszimmetrikus szerkezettel kristályosodnak. A jobb és a bal elvi megkülönböztethetlensége azzal jár, hogy ha a természetben létezik jobbra forgató kristály, akkor átlagosan ugyanolyan gyakorisággal balra forgatónak is léteznie kell. Ennek első, a tudomány fejlődésére alapvető hatást keltő kísérleti bizonyítékát *Pasteur* fedezte fel 1848-ban. Pasteur az optikailag semleges szőlősav nátrium-ammónium sóját vizes oldatából alacsony hőmérsékleten újra kristályosítva, kétfajta apró kristálykákat kapott, amelyek egymásnak tükörképei voltak. Gondosan szétválogatva a kristályokat, a belőlük felszabadított sav mindkét esetben a szőlősavval azonos kémiai összetételűnek bizonyult, csak az egyik optikailag jobbra forgató, a másik balra forgató volt. A jobbra forgatóról kiderült, hogy megegyezik az erjedő szőlőlében található borkósavval. A balra forgatót addig még soha sem észlelték a természetben. A nagyszámú szénvegyületből a legtöbb csak egyik alapon fordul elő a természetben: vagy csak a jobb, vagy csak a bal változatban.

Jobbra csavarodik a dezoxi-ribonukleitsav (DNS) spirálja éppen úgy, mint a csigák háza. A tudomány mai állása szerint ennek oka véletlenszerű feltételekben keresendő.



3. ábra

Az emberi szervezet a glükózból a jobbra forgató változatot, a fruktózból a balra forgató változatot tartalmazza. Az élő szervezetek kémiai felépítésének aszimmetrikus volta teszi lehetővé, hogy az előbb említett Pasteur-féle módszerrel (baktériumok, gom-

bák, élesztőgombák enzimatásával) szétválaszthatók a jobb és a bal változatok.

A természettörvények vizsgálatában legmesszebb jutott tudomány területén, a fizikában sem ismeretesek olyan tények, amelyek a jobb vagy a bal megkülönböztetett szerepére utalnának. A tér összes pontja és iránya egyenértékű, ezért a jobb és a bal is egyenértékű. Hely, irány, jobb és bal egyaránt viszonylagos fogalmak.

A virágok nemcsak színeikkel, hanem forgási szimmetriájukkal is kitűnnek környezetükből. Egy alakzat forgásszimmetrikus, ha létezik olyan 360° -tól és egész számú többszöröseitől különböző elforgatás, amely az alakzatot önmagába viszi át. Egy centrumra vagy tengelyre vonatkozó forgásszimmetria n -ed rendű, ha az alakzat elforgatással n -féleképpen hozható önmagával azonos helyzetbe. Az elforgatásokat csak kezdő- és véghelyzet szerint különböztetjük meg (az „el nem forgatás” is egy változatnak számít). Ha a forgási szimmetria rendszáma páros, akkor az alakzat középpontosan is szimmetrikus. Ilyenkor a forgási szimmetria és a középpontos szimmetria centruma egybeesik. A forgási szimmetria akkor teljes, ha az alakzat a forgástengely, illetve a forgáscentrum körüli bármilyen forgatással önmagába megy át. A pitagoreusok teljes forgásszimmetriája miatt tekintették a legtökéletesebb síkbeli alakzatnak a kört, térbeli alakzatnak a gömböt.

A virágok között leggyakoribb az ötödrendű forgási szimmetria, bár harmad-, negyed-, hatodrendű esetekre sem nehéz példát találni. Harmadrendű forgási szimmetria figyelhető meg az *Iris tectorum* (Kínából származó nőszirom fajta) szokatlan rajzolatú és különleges színárnyalatú virágain. Negyedrendű forgási szimmetriát mutat a *Frances Rivis* (korán nyálaló iszalag fajta kúszónövény) négy lilás-kék szirma. Ötödrendű forgási szimmetria látható a *Helleborus Rosea asceus* (rózsaszínű hunyor) virágjain. Ez a ritka fajta hunyor a tél derekán akár még a hóban is gazdagon és hosszan virágzik. Hatodrendű forgási szimmetria található a *Golderi Harvest* (legismertebb nárciszfajta) mélysárga, trombita alakú virágjain.

A szerves világban gyakori ötödrendű forgási szimmetria a szerves természet legtökéletesebb szimmetriájú produktumai, a kristályok között nem fordul elő. A kristályoknál csak másod-, harmad-, negyed- és hatodrendű forgási szimmetria létezik. Első közelítésben ez azért meglepő, mert egyenlő oldalú ötszögekkel határolt testek ismeretesek. Az ötödrendű forgási szimmetriával rendelkező kristályok hiánya azzal magyarázható, hogy a teret bizonyítottan nem lehet ötértékűségre felépülő elemi cellákkal fedés- és hézagmentesen kitölteni. A kristályok szimmetriája rendszerint nem ismerhető fel azonnal, mivel a kristályok gyakran torzultak, így az azonos szimmetria ellenére megjelenési formájuk, valamint lapkombinációjuk igen különböző lehet. A szimmetria viszont nem a kristályfelületek számától vagy méretétől függ, hanem az egymással azonos értékű lapok által bezárt hajlásszögtől. Ezt az összefüggést fogalmazta meg már 1669-ben *Stensen Niels* dán krisztallográfus, mint a szögállandóság törvényét, amely szerint egy konkrét vegyület kristályaiban az azonos lapok által bezárt hajlásszögek mindig egyenlők. A kristályok szerkezetének vizsgálatával, szimmetriatulajdonságaik szerinti csoportosításával, kristályosztályokba, valamint kristályrendszerekbe sorolásával külön tudományág, a kristálytan foglalkozik. Ezért írásom célszerű terjedelmének korlátait figyelembe véve csak egy szép példát említek: a hatodrendű forgási szimmetria legismertebb példányait, a hókristályokat.



4. ábra

A természetben található ornamentális szimmetria legszebb példái közé tartozik a méhek építette lépnek, az emberi szem renehártyája pigmentjének, a kukorica parenchimájának, a kovamoszatok kovapáncéljának a mintázata. Ezek síkmetszetét tekintve közel szabályos hatszögekkel hézagmentes egyrétegű lefedése tapasztalható a vizsgált felületnek. Az ornamentálisan szimmetrikus szerkezet kialakulásának folyamatát a méhek által épített lép esetében a következőképpen lehet modellezni. Miként a közel egyforma testmretű méhek építik lépjük sejtjeit, forgolódnak benne, így e sejtek szoros illeszkedésű hengerek alakját öltik. Amíg dolgoznak a méhecskék, addig a viasz képlékeny (nagyreszt folyékony) állapotban van, így a méhtestektől kifejtett nyomásnál általában nagyobb kapilláriserők a köröket köréjük írt hatszögekké változtatják.



5. ábra

Az ornamentális szimmetriák másik jellemző példája sok enzim teljesen szimmetrikus szerkezete. Külön-külön az egyes polipeptid láncok rendszerint nem szimmetrikusak. Viszont számos enzim páros számú egyforma polipeptid láncból áll, amelyek szerkezetileg úgy helyezkednek el, hogy különféle tükörképi komplexumokat alkotnak. A legtöbbször nem szimmetrikus polipeptid láncok azért fordulnak elő lényegesen gyakrabban szimmetrikus szerkezet-

be épülve, mint aszimmetrikusba, mert a szimmetrikus alakzatoknak nagyobb a reprodukciós képességük. Ugyanis előnyös sajátosságai több molekuláris alegységükben egyidejűleg vannak meg. Míg az aszimmetrikus molekuláris szerkezeteknél bármilyen előnyös változás csak egy – az éppen megváltozott – alegységben jelenik meg.

A fizikai törvények szimmetriáján azt értjük, hogy alávetve valamilyen transzformációnak a törvényt, az változatlan marad. E definíció szerint azonos értelemben használhatjuk a szimmetria és az invariancia szavakat. Ahogyan a természettörvények lehetővé teszik számunkra, hogy előre lássunk eseményeket más eseményekre vonatkozó ismereteink alapján, az invariancia-elvek úgy teszik lehetővé, hogy az események között új összefüggéseket állapítsunk meg, az események között már megállapított összefüggések ismerete alapján. Ezért a fizikai rendszerek vizsgálatánál minden esetben előnyt jelent, ha a rendszer rendelkezik valamiféle szimmetriatulajdonsággal. Ugyanis a szimmetriatulajdonságok figyelembevételével egyrészt olyan általános összefüggésekre tudunk következtetni, amelyek függetlenek a rendszer alkotóelemei közötti kölcsönhatások konkrét természetétől (így a rájuk vonatkozó ismereteinktől is), másrészt lehetőség van a konkrét számítások nagyfokú egyszerűsítésére.

Az invarianciaelvek szigorú összefüggéseket posztulálnak a természettörvények által meghatározott összefüggések között, azaz a lehetséges természettörvények próbakövét képezik. Valamely természettörvény csak akkor fogadható el érvényesnek, ha az összefüggések, melyeket posztulál, összeférnek az elfogadott invarianciaelvekkel. Ilyen invarianciaelvek:

Az invarianciaelvek szigorú összefüggéseket posztulálnak a természettörvények által meghatározott összefüggések között, azaz a lehetséges természettörvények próbakövét képezik. Valamely természettörvény csak akkor fogadható el érvényesnek, ha az összefüggések, melyeket posztulál, összeférnek az elfogadott invarianciaelvekkel.

a) az idő homogén: az időszámítást bármikor kezdhethetjük, a fizikai törvények a kezdeti időpont önkényes megválasztásával szemben invariánsak. Természetesen az egyes eseményeket a kezdeti időpont bármely választása esetén ugyanolyan időtartamok választják el egymástól;

b) a tér homogén: nincsenek a térnek kiüntetett pontjai, a koordináta-rendszer origója eltolható, az eltolással szemben a fizikai törvények invariánsak;

c) a tér izotrop: minden iránya egyenértékű, a koordináta-rendszer tengelyeinek irányítása tetszőleges lehet, az elforgatással szemben a fizikai törvények invariánsak.

Nem lehetett volna felismerni a természettörvényeket, ha azok nem tennének eleget a fenti invarianciaelveknek. Például helyről helyre változnának, vagy különböző időpontokban más és más természettörvények volnának érvényben.

Az invarianciaelveiből fontos fizikai törvények, a megmaradási tételek vezethetők le. A levezetések elméleti matematikai módszereket igényelnek (például a klasszikus mechanika Lagrange-formalizmusát) és azt, hogy a levezetendő törvény (melynek egzakt alakját nem kell ismernünk) összhangban legyen az invarianciaelvekkel. A középiskolai fizika tananyagában az energia, a lendület (impulzus), a perdület (impulzuszóránymomentum), a tömeg és az elektromos töltés megmaradásának törvénye fordul elő. A felsorolt megmaradási törvények nem mindegyikét tanítják explicit formában, de a törvények alapjául szolgáló fizikai jelenségeket a tanterv értelmében tanítani kell.

A geometriai szimmetriacsoport (a négydimenziós téridő az alapul választott geometriai tér) felhasználásával az időbeni homogenitásból az energia, a tér homogén voltából a lendület, a tér izotrop voltából a perdület meg-

maradásának a törvénye vezethető le. Az elektromos töltés megmaradásának törvénye a dinamikai invarianciák közé tartozó, az elektromágneses kölcsönhatásra vonatkozó mértékinvariancia felhasználásával kapható.

A tömegmegmaradási törvény áramló folyadékokra és gázokra vonatkozó kontinuitási egyenlet alapján szerepel a fizika tananyagban, míg a kémiában helytelenül anyagmegmaradási törvénynek nevezett *Lavoisier-tétel*ként ismeretes. Mivel a relativitás elmélete szerint a tömeg és az energia arányos egymással (*Einstein-féle* egyenlet), kettőjük megmaradását egyetlen tételként helyes értelmezni.

A geometriai természetű invarianciatranszformációk csoportjába tartozik még az egyenletes transláció (megmaradó tulajdonság: tömegközéppont mozgása, amellyel szemben a fizikai törvények szintén invariánsak, azaz érvényes a relativitási elvben kimondott egyenértékűség a tehetetlenségi rendszerekre.

A geometriai invarianciatranszformációk nem változtatják meg az eseményeket, csu-

pán térbeli elhelyezkedésükön és mozgáslapotukon változtatnak. Ezért adott vonatkoztatási rendszerrel mindazon koordináta-rendszerek egyenértékűek, amelyeket az előbbiekhöz viszonyítva az origó, illetve a kezdeti időpont eltolása, a tengelyek elforgatása, valamint egyenesvonalú egyenletes sebességű translációval történő eltolása által nyerünk.

A cikkben említett – és terjedelmi okok miatt nem tárgyalt – biológiai tények egyaránt azt sugallják, hogy a biológiai szimmetriák és aszimmetriák bármely más biológiai sajátossághoz hasonlóan, az élővilág evolúciója során alá vannak rendelve a természetes kiválogatódás törvényének. Másrészt a természettörvények vonatkozásában a szimmetriaelvek következetes keresése és alkalmazása a természet leprásának olyan szintézisét eredményezte, amely jelenlegi befejezetlenségében is a tudománytörténet legnagyobb áttöréseivel egyenértékűt.

Takács Gábor

Gnóthi szeauton

Az ókori görögországbeli delphoi templom felirata, amely a delphoi jósda jelmondataként vált ismeretessé, magyarul így hangzik: Ismerd meg önmagadat! A delphoicától jóslást kértek az emberek, a jövődjükre, a sorsukra voltak kíváncsiak. A jósz az felelte: ismerd meg önmagadat, és tudni fogod a sorsodat. Mert a sorsod te vagy. Nem külső erők uralkodnak rajtad, az istenek benned vannak, és jellemed, személyiséged alakítja, formálja jövődet. Változtass magadon, és változni fog a sorsod is. Fogadd el magadat, és el tudod majd fogadni sorsodat is. Ez a „gnóthi szeauton” igazi értelme. Az önmagunk ismeretéből sorsunkra való következtetés bizonyára helytálló, ha egy népre, vagy egy egész nemzetre vonatkoztatjuk.

Mindenesetre alapjaiban véve elfogadjuk a magyar önismeret tekintetében is.

Az önismeret, a magyarság megismerése nem más, mint a magyar nép eredetének, keletkezésének, harcának ismerete kezdettől napjainkig. Csak történelme egészének ismerete ad megbízható alapot arra, hogy időtálló megállapításokat tegyünk, következtetéseket vonjunk le és prognosztizáljuk jövőnket. A magyarságismeret magában foglalja szokásainak, ha-

gyományainak, gondolatjárásának, kultúrájának ismeretét. Ezeken keresztül válik sajátunkká népünk szelleme, jelleme, erkölcsi arculata, ethosza. Mindez munkájában, magatartásában, viszonyrendszerében, valamint ideáljaiban tükröződik. Abban is, hogy milyenek a vezetőik, hőseik, példaképeik, milyeneknek rajzoljuk meg őket, mitet és kiket fogad el eszményképeink.

Feladatunk, hogy a múlt hibáiból vonjuk le a tanulságokat, eredményeinkből, hősiesség helytállásainkból erőt merítsünk az előttünk álló feladatok megoldásához, vereségeinkből és kudarcainkból bölcsességünk révén sikereket, erényt kovácsoljunk magunknak.

Míndez vonatkozik a kisebbségben élő kárpátaljai magyarságra is. A kisebbségi sors rányomta bélyegét egész életére, meghatározta életvitelét, felfogását, gondolkodásmódját. Ez a sors következményeivel együtt beláthatatlan károkat okozott. Néhány közülük: nemzettudat veszteség, a kisebbségi érzés állandósulása, az anyanyelv romlása, nyelvi elszegényedés, a kultúra iránti igény sorvadása, szellemi igénytelenség.

Országunk független, szabad állammá való kikiáltása sem hozta meg az áhított pozitív változásokat. Nem is annyira a kilátástalan gazdasági helyzetre és az ebből következő átlagon aluli életszínvonalra és az érvényesülési, önmegvalósítási lehetőség hiányára gondolunk, hanem arra, hogyan kezelnek bennünket a felsőbb körökben, hogyan viszonyulnak gondjainkhoz, valamint értékteremtő, értékmegőrző és értékközvetítő intézményeinkhez. Sok minderről tanúskodik az is, hogy a magyar tannyelvű iskolákban a magyar nép története tantárgy a kötelező tantárgyak sorából átkerült a választható tantárgyak sorába. Ezekre pedig nincs megfelelő keret, gazdasági fedezet. Ennek következtében ennek a tantárgynak az oktatása iskoláinkban gyakorlatilag be is fejeződött. Kilátásba helyezték azt is, hogy más tantárgyak anyanyelven való oktatása csak az elemi osztályokban lesz engedélyezve, az ötödik osztálytól pedig egy-két tantárgy kivételével ukrán nyelven.

Érzékelhető, hogy a magyarságnak még a megmaradásáért is alaposan meg kell küzdeni. Mintha kettős szorításban élnénk. Mert néha jócskán megnehezítjük mi magunknak a sorsunkat. Mentalitásunkból, felfogásunkból eredően. Problémáink megoldásakor alkalmazott módszereink, másokkal való viselkedésünk, egész magatartásunk az itt élő magyarság szellemi tartalékainak nem összehangolását segíti elő, hanem annak szétzilá-

lását. Gyakran átvesszük a ránk erőszakolt vagy kiprovokált ellenségeskedő modort.

A magyarság szellemének, jellemének, egyénisége megismerésének útjai sokfélék. Mi azt az utat választottuk, hogy tanulók és diákok közt felméréseket készítettünk magyarságismeretből. Az élet útkereszteződésében álló fiatalok ismereteire, tudására voltunk kíváncsiak – mennyire ismerik népük történetét, múltját, jelenét, s mindezek ismerete mennyire szolgál számukra megfelelő tanulsággal. A múlt megértése segítségével – úgy vélem – megérthetjük jellemünket, amely biztosítékul szolgálhat, hogy kialakuljon bennünk egy megnyugtató, biztató közösségi elképzelés a holnapról: hol állunk, mit tegyünk, mi a feladatunk megmaradásunk, jövőnk érdekében. Szeretnénk megtalálni az újabb évezredbe vezető utat, amelyen haladva biztosítjuk a kisebbségi magyarság jövőjét. Tesszük ezt most, amikor szétrombolóban van a hagyományos értékrend, és nem látjuk, hogy milyen lesz helyette.

A felmérést Kárpátalja 14 magyar tannyelvű tanintézetében végeztük: 11 középiskolában, 1 gimnáziumban, 1 líceumban és 1 tanárképző főiskolán. A középiskolákban a felső osztályosokat (10–11. osztályos tanulók), a nyolcosztályos gimnáziumban a hetedikes gimnazistákat, a líceumban a végzősöket, a főiskolán az 1. és 2. tanfolyamos hallgatókat kapcsoltuk be a munkába.

Összesen 580 tanuló és diák fejtette ki véleményét kérdéseinkkel kapcsolatosan. Ebből 233 fiú (40%) és 347 lány (60%).

Milyen nemzetiségűnek vallod magad? A megkérdezettek 97,1%-a vallja magát magyarnak, ukránnak 2,1%-a, magyar-nak/ukránnak (mindkettőnek) 0,3%-a, 0,2–0,2%-uk németnek, ruszinnak, zsidónak.

Milyen nemzetiségűek szüleid? A megkérdezettek 87,1%-ánál mindkét szülő magyar, a többi 12,9% pedig vegyes házasságban él.

Otthon milyen nyelven beszéltek? Csak magyarul beszélnek a családok 95,7%-ában, magyarul is és még más nyelven is beszélnek 3,6%-ában és csak 0,7%-ában nem beszélnek magyarul.

Anyanyelved? Magyar (97,9%), ukrán (1%), orosz (0,3%), ruszin (0,2%), német

(0,2%), magyar és ukrán (tehát két anyanyelvű) (0,3%).

Mi Magyarország fővárosa? Budapest (95,5%), Buda (1%), Pest (3%), nem válaszolt (0,2%).

Nevezd meg Magyarországot három folyóját! Három folyót nevezett meg 81,9%, kettőt 17%, egyet 0,5%, egyet sem 0,3%. Legtöbben nevezték meg (csökkenő sorrendben): Duna, Tisza, Körös, Bodrog, Szamos, Túr, Dráva, Rába, Maros, Száva, Sió, Sajó stb.

Mennyi Magyarország lakosainak a száma? 9 millió (1,2%), 10 millió (61%), 10,5 millió (6%), 11 millió (4,8%), 12 millió (3,8%), 10–12 millió (3,4%), 12,5 millió (1,9).

Nevezd meg öt magyar nagy várost! Öt várost nevezett meg 83,4%, négyet 7,8%, hármat 5,9%, kettőt 1,2%, egyet 1,2%, egyet sem 0,5%. Alaposan megnevezítette volna növendékeink dolgát, ha azt kérdeztük volna, hogy az öt legnagyobb várost nevezzék meg. Elfogadtuk válaszként, ha egy igencsak kis várost említettek meg. A következő városokat említették meg (csökkenő sorrendben): Debrecen, Pécs, Budapest, Miskolc, Nyíregyháza, Szeged, Győr, Eger, Szolnok stb.

Milyen országokkal határos Magyarország? Öt országot nevezett meg 39%, négyet 32%, hármat 19%, kettőt 6,4%, egyet 2%, nem válaszolt a kérdésre 1,6%. Elfogadtuk helyes válasznak, ha Szlovákia helyett Csehországot említették, nem így, ha csak Csehországot említették. Ugyanígy elfogadtuk, ha Szlovénia, Horvátország és Szerbia (Vajdaság) helyett Jugoszláviát említették.

Mit tudsz a magyarok eredetéről? A kérdésre a tanulók 18%-a nem válaszolt, a többi 82%-a a következő megfogalmazások körül forgott (több-kevesebb részletekkel).

A finnugor származás elmélete. A finnugor nyelveket beszélő népek a finnugor őshazában éltek. A néppé válás színtere Nyugat-Szibéria, a Tobol és az Isim folyók közötti sztyeppe. Az V. században az Uráltól nyugatra költöztek, a Volga, a Káma és a Belaja folyók medencéjébe – ez a Magna Hungaria. A VIII. században a magyarság a Don vidékére költözött (Levédia). Kb. 830-ban a Dnyepertől az Al-Dunáig terjedt a szállásterülete (Etelköz). 895-ben Árpád fejedelem vezetésével átkeltek a Vereckei-hágón és benyomultak az Alföldre.

Ki volt Magyarország államalapító királya? Nem válaszolt a kérdésre 4,8%. István 72,4%, Árpád (fejedelem) 15%, Géza 3,4%, IV. Béla (második honalapító királynak nevezik, aki magára vállalta a török uralom alatt tönkretett ország újjáépítésének nehéz feladatát.)

Kit tartasz Magyarországot három legnagyobb királyának? (Értékelve tetteit az ország megvédéséért, felvirágoztatásáért.)

Három királyt nevezett meg 58,8%, kettőt 30,3%, egyet

6,6%, egyet sem 4,3%. Megneveztek: Mátyás, (87,2%), Szent István (86,2%), IV. Béla (37,1%), I. (Nagy) Lajos (7,4%), László (7,2%), Könyves Kálmán (3,8%) stb.

Mit mond neked március 15-4? Nem válaszolt 7,6%.

– Magyar szabadságharc és forradalom kezdete 81,7%.

– A vértanúkkal kapcsolatos fejtegetések 3,1%.

– Márciusi ifjak; Pilvax kávéház; szabadságharc 2,1%.

– Petőfivel kapcsolatos gondolatok 2,1%.

Voltak, akik többé-kevésbé tartalmas fejtegetésekbe bocsátkoztak a forradalmi tevékenységgel kapcsolatosan. Felszabadító harc a monarchia ellen. A márciusi ifjak nem tel-

Mit mond neked október 23-a? Nem válaszolt 31%. Az 1956-os forradalom kitörésének napja 50%. Az 1956-os megemlékezés napja. Megpróbálták megdönteni a kommunizmust Magyarországon. A szovjetek bevonulása Magyarországra. Fegyveres felkelés a szovjet hatalom, a szocializmus ellen. Véres október. Minden idők legtisztább forradalma. Felháborodás a sztálinizmus és a kommunizmus ellen stb.

jes eredményű, mégis jelentékeny forradalma a szabadságért; ez egyben a magyar nép forradalma is.

Mit mond neked augusztus 20-a? Nem válaszolt a kérdésre 27,8%.

– Szent István király napja 48,4%. Szent István és államalapítása napja 16,4%. Állami (nemzeti) ünnep 2,9% stb.

Mit mond neked október 23-a? Nem válaszolt 31%.

Az 1956-os forradalom kitörésének napja 50%. Az 1956-os megemlékezés napja. Megpróbálták megdönteni a kommunizmust Magyarországon. A szovjetek bevonulása Magyarországra. Fegyveres felkelés a szovjet hatalom, a szocializmus ellen. Véres október. Minden idők legtisztább forradalma. Felháborodás a sztálinizmus és a kommunizmus ellen stb.

Mit fednek a következő szavak?

a) *honfoglalás*. Nem válaszolt 11%.

– A magyarok letelepedése 895–896-ban a Kárpát-medencében 86,6%. Voltak tanulók, akik részletesebb magyarázattal szolgáltak. Kettős honfoglalás. Az őshaza elfoglalása. A hét vezér átkelt a Vereckei-hágón stb.

b) *Mohács*. Nem válaszolt 11,7%. A tanulók 85,3%-a részletezte a mohácsi katasztrófa eseményeit: 1526 tavaszán Szulejmán Magyarország ellen indult. A magyar király vezette főhad, mintegy 25 000 ember augusztus 29-én a mohácsi síkon megütközött a törökkel, s mintegy két óra alatt döntő vereséget szenvedett. Menekülés közben a megáradt Csele-patak vizébe fulladt II. Lajos király.

A rövidebb válaszok közül idézünk. A 150 éves török rabiga kezdete. II. Lajos király halála. Magyarország három részre szakadása.

c) *Eger*. Nem válaszolt 15,9%. A válaszok 74,8%-a a következő vázlat körül mozgott. Az egri vár kapitánya, Dobó István mintegy 2000 emberrel szállt szembe a török ostromsereggel, amely Eger várát, a Felvidék kapuját 1552. szeptember 9-én fogta ostrom alá. Több mint egy hónapig tartott az ostrom, amelyből még a nők is kivették a részüket, forró vizet, olajat és szurkot öntve a fölfelé kapaszkodó törökökre. Öt hét ostromban elfogyott a török ereje és ideje: október 18-án megszégyenülve takarodott el a vár alól.

Néhány rövidebb választ is közreadunk.

A magyarok törökök elleni harcának legdicsőségesebb állomása. A hazaszeretet és a bátorság szimbóluma. Az első végvár, amely ellenállt a törökök támadásának. Az utolsó végvár, amely megtartotta magát a törökökkel szemben. A török hódítók megállítása.

d) *II. Rákóczi Ferenc*. Nem válaszolt 23,1%. A rövidebb válaszokból idézünk. Fejedelem, az egész nemzet vezére. A szabadságharc és parasztfelkelés hadvezére. Fejedelem, a kurucok szabadságharcának hadvezére, a felkelés vezetője, a magyar szabadságharc vezéregyénisége.

e) *Kossuth Lajos*. Nem válaszolt 22,1%. A rövidebb válaszokból adunk közre. Az 1848-as szabadságharc nagy vezéregyénisége. A forradalmi mozgalom és szabadságharc hadvezére. A Batthyány-kormány pénzügyminisztere. Miniszterelnök. Kormányzóelnök, kormányfő. A reformkori magyar nép hírnöke, vezéregyénisége (programjaival).

f) *Trianon*. Nem válaszolt 13,4%. A válaszokból idézünk. Magyarországra erőszakolt békeszerződés 85,7%. Magyarország feldarabolása, szétvágása, megcsonkítása. Határrevízió. Az átkos békeszerződés. Az első világháború győztes hatalmai feldarabolják Magyarországot.

Nevez meg három magyar tudóst!

Hármat nevezett meg 38,6%, kettőt 16,9%, egyet 17,2%, egyet sem 27,2%.

A tanulók többsége nem csak a tudóst említi meg, hanem azt is, hogy milyen tudományágban tevékenykedett, kutatott és ért el kimagasló eredményeket.

Legtöbben nevezték meg: Teller Ede, Irinyi János, Szent-Györgyi Albert, Eötvös József, Neumann János, Czeizel Endre, Bolyai János, Semmelweis Ignác, Béres József, Szilárd Leó, Bolyai Farkas, Puskás Tivadar, Széchenyi István, Jedlik Ányos, Öveges József stb.

Nevez meg három magyar festőművészt! Hármat nevezett meg 32,9%, kettőt 22,8%, egyet 27,4%, egyet sem 16,9%.

Legtöbben nevezték meg: Munkácsy Mihály, Csontváry Kosztka Tivadar, Szinyei Merse Pál, Paál László, Csók István, Székely Bertalan, Mészöly Géza, Rippl-Rónai József, Kádas Katalin, Lotz Károly stb.

Nevezd meg három magyar zeneszerzőt! Hármat nevezett meg 75,2%, kettőt 15,7%, egyet 4%, egyet sem 5,2%.

Legtöbben nevezték meg: Bartók Béla, Liszt Ferenc, Kodály Zoltán, Erkel Ferenc, Egressy Béni, Petrovics Emil, Bródy János, Zorán stb.

Nevezd meg három magyar szobrászt! Hármat említett meg 21,9%, kettőt 4,3%, egyet 7,8%, egyet sem 66%.

Legtöbben nevezték meg: Izsó Miklós, Ferenczi István, Kisfaludi Strobl Zsigmond, Horváth Anna, Szervátiusz Tibor, Stróbl Alajos, Somogyi József, Ybl Miklós, Medgyesi Ferenc, Varga Imre stb.

Hol élnek még magyarok nagyobb számban?

Így válaszoltak: Romániában, Szlovákiában, Erdélyben, Jugoszláviában, Ausztriában, USA, Kanada, Felvidék, Vajdaság stb.

Hány magyar él Kárpátalján? Nem válaszolt 21,9%.

Ha Kárpátalja magyar lakosságának a számát elfogadjuk 150–200 ezernek, akkor ezt a számot mindössze 51% említette meg, a többi 28%-nak alaposan megoszlik a véleménye: 9,7 millió és 5–6 ezer között mozog. Óriási a szóródás!

Hol élnek Kárpátalján magyarok nagyobb tömbben? A megemlített lakott területeket csökkenő sorrendben (77,4%–0,2%-ig) adjuk: Beregszász, Ungvár, Munkács, Nagyszőlős, Magyarországgal határos területek, falvakat sorolnak fel, Huszt, Visk, Técső, Csap környéke, rahói járás, Tisza vidékén, Szolyva, Perecsin.

Milyen nemzetiségek élnek még Kárpátalján?

Összesen 25 nemzetet és nemzetiséget említettek meg, számadatok nélkül felsoroljuk: belorusz, cigány, cseh, gagauz, görög, hucul, japán, lengyel, moldva, német, olasz, orosz, örmény, román, ruszin, rutén, spanyol, sváb, szász, szlovák, tatár, tót, török, ukrán, zsidó.

Mit érzel szülőhazádnak?

Tudnunk kell, hogy a megkérdezett tanulók mindegyike a Szovjetunió kötelékébe tartozó Ukrajnában született. A kérdésre nem válaszolt 6,7%.

A közvetkező válaszokat kaptuk: Kárpátalját (37,1%), Magyarországot

(19,8%), Ukrajnát (17,2%), Ukrajnát és Kárpátalját (3,4%), Ukrajnát és Magyarországot (1,7%), Magyarországot és Kárpátalját (0,9%), Ungvárt (0,9%), Beregszászt (0,7%), Munkácsot (0,3%), Kárpátalját és Beregszászt (0,3%), Ukrajnát és Beregszászt (0,3%), Kárpátalját és Magyarországot (ebben a sorrendben (0,2%), Budapestet (0,2%). Nem válaszolt 0,2%. Amint látjuk, akadnak szép számmal olyanok, akik Tompa Mihállyal együtt vallják: „Neked két hazát adott végzeted; Nekünk csak egy – volt! az is elveszett!”

Ha összegezzük azokat, akik „két haza” közül az egyiket Kárpátalját, vagy Magyarországot, illetve Ukrajnát nevezték meg, akkor Kárpátalját összesen 41,9%, Magyarországot 22,6%, Ukrajnát 22,8% nevezte meg.

A további válaszokból idézünk: – Azt a helyet, ahol születtem. – Azt a vidéket, ahol élek. A földet, ahol nevelkedtem. – Azt a helyet, ahol most élek családommal, barátaimmal. – Biztos nem Ukrajnát! – Kárpátalját, de Magyarország kötelékében. – Kárpátalját, függetlenül attól, hogy melyik országhoz tartozik. – Sajnos Ukrajnát, mivel nincs rá esélyem, hogy Magyarországon éljek. – Tulajdonképpen Magyarországot, mert magyar vagyok, és ha nincs trianoni béke, akkor Kárpátalja még most is Magyarországhoz tartozik. – Kárpátalját, ha önálló lenne, így egy országot sem. – Sem Magyarországot, sem Ukrajnát nem érzem igazán szülőhazámnak. Kárpátalját! – Mivel e terület, amelyen most élek, a magyar nép által elfoglalt terület, és mivel én magyarnak vallom magam, szülőhazámnak Magyarországot érzem.

Szeretnél-e Magyarországon élni, ha igen – miért, ha nem – miért nem?

Külön elemezzük a lányok és külön a fiúk véleményét.

Lányok.

Nem válaszoltak a kérdésre, vagy úgy válaszoltak: Nem tudom. Nem gondolkodtam még ezen. Nem nyilatkozom: 6,4%

Szeretne 54,2%. Nem szeretne 26,8%. Nem tudta eldönteni: igen is, meg nem is – mindkét választásnak meg van az előnye és a hátránya 10,7%.

Azon tanulólányok válaszaiból idézünk, akik „igen”-nel válaszoltak. – Mert ott mindenhol magyarul beszélnek, amit én anyanyelvemnek tekintek. – Átmenetileg! – Nagyobbak a lehetőségek mindenféle tekintetben. – Nagyobb esélyem lenne a továbbtanulásra és több lehetőségem egy állás betöltésére. – Nem kellene külön nyelvet megtanulni ahhoz, hogy hivatalos ügyeket intézhessek. – Az emberek műveltebbek és nem olyan durvák. – Kisebbségben hátrányos helyzetben élünk. – Mert jobbak az életkörülmények, magasabb szintű az oktatás, jobbak a tanulási lehetőségek. – Ott minden sokkal másabb. – De csak tanulni. – Szeretnék le is telepedni és állampolgárságot szerezni. – Ha a határt odébb tennék és Kárpátja Magyarország része lenne. – Mert ott magyar a magyar. – Szeretnék ott élni, ahol őseim éltek. Úgy érzem, oda tartozunk.

Akik „nem”-mel válaszoltak, így látják a dolgokat: – Mert az ottani emberek nem ismernek el minket, ukrainaiakat, velük egyenrangú magyar embernek, s elnyomnak, leukránoznak. –

Néha kiborít, hogyan lehetséges az, hogy egy országban akkora káosz van, mint itt. A különböző katasztrófális tényezők jelenléte Ukrajnában menekülni késztet innen, s ha a magam észére hallgatnék, akkor el is mennék, de én hívó leány vagyok, s hiszem, hogy az Úr nem véletlenül rendelt engem ebbe az országba, s bár a Magyarországon élés szebb feltételeket ígér, én mégsem szeretnék ott élni. Szeretném vállalni az itteni problémákat s jó lenne már végre megállítani az értelmiség kiáramlását Kárpátaljáról Magyarországra. – Mert a magyarok lenézik az itteni magyarokat. – Itt születtem és ide köt minden. – Itt születtem, itt szeretnék meghalni. – Itt minden fűszál ismerős. Ma-

gyarország nekem túl „kényes”. – Itt vannak a gyökereim. – Nem vagyok oda a magyarokért.

Miért „igen is, meg nem is”?

– Igen, mert ott nem kell attól félni, hogy beszüntetik a magyar tannyelvű iskolákat és felsőfokú intézményeket. Nem, mert itt születtem és ide köt minden. – Igen, a nagyobb lehetőségekért, nem, mert itt él a családom, itt élnek barátaim, ismerőseim. – Itt az ukránok kinéznek, ott pedig „bűdös ukránnak” neveznek. – Igen, mert az életszínvonal magasabb, de nem, mert hatalmasnak érezném magamat. – Igen, mert ott van vilá-

lány, nem mert nem...

Fiúk.

Nem válaszolt a kérdésre, vagy úgy válaszolt: Nem tudom eldönteni. Nem gondolkodtam rajta 6,9%. Szeretne 52,4%. Nem szeretne 33,5%. Nem tudta eldönteni 7,3%.

Az „igen”-nel válaszolóik így érvelnek: – Több a lehetőség mindenre. – Ott jobbak a körülmények. – Kamatoztatnám tudásomat, méghozzá anyanyelvemen. – Mert itt elvisznek katonának. – A magyarok műveltebbek. –

Ott szeretném valóra váltani álmaimat.

Akik „nem”-mel válaszoltak, így vélekednek: – Itt születtem és a barátaim is itt vannak... ott sem jobb és én itt szeretnék boldogulni. – Mert nem szeretem az ottani magyarokat. – Kevés a fizetés, nem lehet meggazdagodni. – Ott sok a szmog, koleszterinszint, cigarettázás, öngyilkosság, abortusz, kábítószer-szerzés. – Nem, mert cigánylakta ország.

Azok a tanulók, akik „igen is, meg nem is” feleletet adtak, a lányokhoz hasonlóan érvelnek.

Összegezve, azok a tanulók, akik szeretnének Magyarországon élni 53,4%, akik nem szeretnének 29,5%, „igen is, meg nem is” 9,3%, s nem válaszolt 7,8%.

Szeretnél-e Magyarországon élni, ha igen - miért, ha nem - miért nem?

Külön elemezzük a lányok és külön a fiúk véleményét.

Lányok.

Nem válaszoltak a kérdésre, vagy úgy válaszoltak: Nem tudom. Nem gondolkodtam még ezen. Nem nyilatkozom: 6,4%

Szeretne 54,2%. Nem szeretne 26,8%. Nem tudta eldönteni: igen is, meg nem is - mindkét választásnak meg van az előnye és a hátránya 10,7%.

Akik szeretnének Magyarországon élni, kapcsolatba hozzák a következőkkel: jobb megélhetési lehetőség; a kulturális és művelődési feltételek jobban adottak; az önmegvalósítás szükséglete; magyarság-érzet, őseink utáni vágyódás, „gyökerek”, kommunikációs lehetőségek, az anyanyelv szeretete és féltése; a magyarok erényeiért, a bennük lévő értékekért stb.

Azért nem szeretnének Magyarországon élni, mert itt akarják megvalósítani önmagukat; szülőföldjükhöz való ragaszkodás; annak szeretete; hitbéli meggyőződés; félnék az ottani megaláztatástól, emberi méltóságuk megsértésétől – a magyar mentalitástól, lenézés, kivetettség stb.).

Miben látod a magyarság erényeit és hibáit?

Erényei.

– Erényét tetteiben, hátrányát magatartásában látom. – Munkaszeretők, tehetségesek, kitartóak, munkabíróak. – Értelem, rendezettség, iparkodás. – Jó felfogású, talpraesett emberek. Jó a politikai helyzetük. – Finnyásak, de összetartóak. – Nagyon sok tudóst, művészt és más kiemelkedő egyéniséget adott a világnak. – Szellemi szinten helytállnak, a tudomány terén otthon vannak. – Nagyon sok tehetséges sportolója, festőművésze, tudósa, politikusa, költője, írója van. – A magyar nép egyik fő erénye a hazaszeretete, büszkesége hazájára. – Lépést próbál tartani a nagyhatalmakkal. – Mindig küzdött és nem hagyta magát. – Magyaroknak tudott maradni az idegenek között. – Kedvesek, vendégszeretők, illedelmesek. – Nem olvadtak be a szláv tengerbe. – Bármilyen csapás is érte a történelem folyamán, mindig képesek voltak talpra állni. – Megtartották nyelvüket, kultúrájukat, vallásukat. – Ápolja hagyományait. – A fizetést és a nyugdíjat idejében kapják. – Nincs áramkimaradás. – Mégis csak egy nemzet.

Hibái.

– Túl forrófejűek, meggondolatlanok. – Pesszimista nép. – Mindig másnak akarnak látszani, mint amilyenek. – Robbanékonnyak, agresszívek, büszkék. – Erőszakos, makacs, nyakas. – Két magyar három pártot alapít. – Nyaliznak Nyugatnak. – Beképzelt, elkényeztetett nép. – Mindig rossz

oldalra álltak a történelem folyamán. – Nem összetartóak. – Ellentmondásosak. Bár életük is tele van ellentmondásokkal. – Európától várják a jólétet. – Hogy engedték elvenni Kárpátalját Magyarországtól.

Egyes esetekben elég élesen látható az ellentmondás: amit az egyik erénynek számít, a másik hibának. Ez az ellentmondás azonban feloldódik, ha észrevesszük, hogy ezt vagy azt a tulajdonságot csak egyedi esetekből, megnyilvánulásokból vezeti le. Néha talán könnyen általánosítanak. Mindezekkel együtt azért kirajzolódik előttünk egy bizonyos kép a magyarság erényeiről és hibáiról. Ezt próbáljuk mi is megragadni.

Szereted-e a „Magyar nép története” tantárgyat? Miért?

A magyar nép története tantárgykénti oktatását Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban 1988 szeptemberétől engedélyezték. Ezzel mintha megindult volna a nemzetiségi kisebbségek jogainak helyreállítása. A még korábban megindult történelmi múltunk, nyelvünk és irodalmunk megismerésének folyamata folytatódni látszott.

Az új tantárgy oktatására tanáraink nem voltak kellően felkészülve, hiszen nem rendelkeztek tankönyvekkel, térképekkel, atlaszokkal. Ezt a hiányt ismeretség révén részben pótolták. Segédleteket Magyarországról szerezek be. Igaz, ez nagyon kevés volt.

Azt követően, hogy ennek a tantárgynak oktatása a kötelező tantárgyak sorából a választható (fakultatív oktatási forma) tantárgyak sorába került, oktatása gyakorlatilag be is fejeződött (megszűnt).

Szeretik a tantárgyat 83,8%, nem szeretik 13,1%, néha 1%, nem válaszolt 2,1%.

Miért szeretik? – Kötelessége egy magyarnak tudni népének történelmét. – Mert eseménydús, érdekes. – Megismertet történelmünkkel. – Megismerkedek népem kultúrájával. – Jó megtudni valamit arról a nemzetéről, amelynek én is tagja vagyok. – Megismerhetem őseink kalandos életét. – Az én népem története, s nagyon szomorú, hogy már nem oktatják kellőképpen. – Igen, de csak hallgatni, tanulni nem.

Miért nem szeretik? – Mert nem szeretem a történelmet. – Mert tanulni kell. – Nehéz.

– Túl bonyolult. – Unalmas. – Mert nem tesszik a tanár, aki tanítja. – Nem a magyar nép történetét nem szeretem, hanem a történelmet mint tantárgyat.

Jártál-e már Magyarországon?

Igen: 97,9%. Nem: 1%. Nem válaszolt 1%.

Milyen kárpátaljai lapokat (újság, folyóirat) ismersz?

Összesen 36 sajtóterméket neveztek meg. A következőket: Kárpáti Igaz Szó 92,6%, Beregi Hírlap 55,5%, Irka 17,4%, Bóbita 13,4%, Ungvidéki Hírek 12,8%, Bereg Info 10,7%, Szivárvány 8,3% stb.

Nevez meg három kárpátaljai magyar író!

Összesen 50 tollforgató nevét említették meg. Csökkenő sorrendben: hármat nevezett meg 47,8%, kettőt 14,3%, egyet 17,2%, egyet sem 20,7%. Füzesi Magda, Vári Fábrián László, Balla László, Kecskés Béla, Dupka György, Balla D. Károly, Barta Gusztáv, Nagy Zoltán Mihály, Horváth Sándor, Kovács Vilmos, Simon Menyhért, Sütő Kálmán stb.

Nevez meg három kárpátaljai író művét!

Összesen 95 művet neveztek meg. Legtöbben: Sátán fattya, Széphistóriák, Borzsa, Pattog a rozsdá, Bogárbál, Akác, Holnap is élünk, Félegyházától Segesvárig, Nagydobrony, Illyés Gyula fejfája előtt stb.

Három művet nevezett meg 51,2%, kettőt 12,1%, egyet 18,4%, egyet sem 18,8%.

Nevez meg három kárpátaljai festőművészt!

Összesen 63 festőművészt neveztek meg. Hármat 21,6%, kettőt 16%, egyet 27,4%, egyet sem 35%.

A következő festőművészek nevét említették meg: Munkácsi Mihály, Boksay József, Hollósi Simon, Erdélyi Béla, Riskó

György, Horváth Anna, Veress Péter, Kádas Katalin, Garanyi József stb.

Milyen ifjúsági magyar szervezetnek vagy tagja?

Fiataljaink 82,8%-a nem tagja semmilyen ifjúsági szervezetnek sem, a cserkészszövetségnek 5,5%-a. A többiek által megnevezettek közül egy sem ifjúsági szervezet (szövetség, társaság, tanács, körök, alapítvány, csapat, klub). Még a Pro Patria 0,5%.

A helyzet több mint ijesztő! Egyszerűn katasztrofális! Ha csak a Cserkészszövetséget és a Pro Patria-t fogadjuk el ifjúsági szervezetként,

amelyek a fiatalokat, iskolás korúakat hivatott valamilyen mag körül szövetségbe tömöríteni, akkor ez a mutató mindössze 6%-ot tesz ki. A többi 94% (!) nem tagja semmilyen ifjúsági szervezetnek sem.

Milyen ünnepeket tart meg a családod?

Nem válaszolt 2,6%. Minden ünnepet megtartanak 6,2%, semmilyen 0,3%.

A következő ünnepeket nevezték meg: karácsony 83%, hűs-

vét 81%, újév 51,4%, pünkösd 50,7%, születésnapok 17,6%, névnapok 10%, szilveszter 9,7% stb.

Sorolj fel öt népdalt!

Összesen 270 népdalt említettek meg. Ötöt 41,6%, négyet 11,9%, hármat 14,7%, kettőt 12,6%, egyet 5,5%, egyet sem 13,3%.

Milyen táncokat ismersz?

Nem nevezett meg egyetlen táncot sem 4,3%.

A következőket nevezték meg: csárdás, keringő, tangó, disco, csa-csa-csa, lassú (simulós), szamba, rap, twist, néptánc, rock-and-roll, ugrós, rumba, verbunkos, palotás, rocky stb.

Milyen gyerekjátékokat ismersz?

Egy játékot sem nevezett meg 8,6%.

Egyes esetekben elég élesen látható az ellentmondás: amit az egyik érénynek számít,

a másik hibának. Ez az ellentmondás azonban feloldódik, ha észrevesszük, hogy ezt vagy azt a tulajdonságot csak egyedi esetekből,

megnyilvánulásokból vezeti le. Néha talán könnyen általánosítanak.

Mindezekkel együtt azért kirajzolódik előttünk egy bizonyos kép a magyarság érényeiről és hibáiról.

Ezt próbáljuk mi is megragadni.

Nekünk úgy tűnt, hogy fiataljaink mint-ha elfelejtettek volna szépen játszani. Bár csak tévednénk. Mindenesetre úgy kezeljük, hogy a játék a jellemfejlesztés egyik leghatásosabb eszköze. Elegendő megemlítenünk egyes jellemvonások megerősítését: a játékszabályok betartásának szükségessége, ami fegyelmet, önfegyelmet követel meg. A győzés etikája, a veszítés elviselése. Főlé- és alárendeltség. Izomfejlesztés, ügyesség, mozgáskultúra, leleményesség... Sokszor játék közben ismerkednek meg olyan fogalmakkal, mint jószívű, bátor, őszinte, gondos, rendszerető, becsületes, szorgalmas, illetve irigy, gyáva, hazug, önző, fegyelmezetlen, becsstelen, rendelten.

Tanulóink válaszaiból kirajzolódik, hogyan látják ők a magyarság szellemét, gondolatjárását kezdettől napjainkig. Tudunk

kell, hogy a magyarságról időtálló megállapításokat tenni csak történelme egészének ismeretében lehet. Ez pedig viszonylagos, mert a magyarság történetének kezdete az idők homályába vész, folytatása is a jelenel együtt nem mindig áll rendelkezésére tanulóinknak. Ismereteiket tankönyvekből, folyóiratokból, pedagógusok elmondásai-ból, valamint a szülőktől és saját tapasztalatukból szerezték. Mindezt összevetjük az-zal, amit átélünk nap mint nap. Hiszen alapvető történéseinket, életünk legfontosabb eseményeit mindennapi tevékenységünkben tapasztaljuk. Belső vívódásaink önma-gunkkal, kínlásaink, kudarcaink azon az úton, amelyet végigjárunk, sok mindenről ta-núskodnak.

Deák Ferenc

Átalakulás Fóton

A kilencvenes évek közepére Fóton, a valamikori Gyermekváros átalakításának eredményeként, egy mind pedagógiai alapelveit, mind működési gyakorlatát tekintve korszerű gyermek- és ifjúságvédelmi intézmény jött létre. Ennek középpontjában a lakásotthonos elhelyezésű, családszerűen működő nevelőotthoni csoportok állnak.

Mára gyakorlatunk iránt országos szakmai érdeklődés figyelhető meg.

Joggal kérdezhető, hogy ilyen körülmé-nyek között, amikor Fót már vége felé jár annak az átalakulásnak, amivel sok intézmény még csak most kezd foglalkozni, „mit aka-runk még”?

A kérdésre van egy egyszerű válasz.

Az Országgyűlés előtt levő gyermek- és ifjúságvédelmi törvény tervezete a nevelőotthonokban élő gyerekek létszámát a jelenle-gihez, különösen a fóti létszámhoz képest ra-dikálisan csökkenteni szándékozik. (A gyer-mekvédelmi törvényt az Országgyűlés a ta-nulmány elkészültét követően fogadta el.) Kötelességünk tehát végiggondolni, hogy a jövődő szabályozásnak hogyan tudunk majd megfelelni.

Összetettebb a válasz ahhoz, ha nem elég-szünk meg a jogszabályi kötelezettségre va-

ló hivatkozással, hanem a nevelőotthoni ne-velést, mint az állami gondozásba került gyerekek és fiatalok nevelésének egy lehet-séges módját, az elméleti alapoktól kiindul-va vizsgáljuk meg, elemezzük a jelenlegi fóti gyakorlatot, s ennek – és természetesen a várható törvényi szabályozásnak – megfe-lelően nézzük meg, mi lehet a kilencvenes évek végén a Károlyi Gyermekközpont fej-lesztésének egy lehetséges alternatívája.

Az állami gondoskodás keretei között élő gyerekek nevelése mint pedagógiai probléma

Az ember születése pillanatától kezdve rendkívül sokszínű és – az időben előreha-ladva – egyre összetettebb hatások érik. A hatások a kölcsönhatások szövevényes rendszerének eredményeként az egyén bio-lógiai lényből társas-társadalmi lényvé vá-

lik, részese lesz a társadalmi munkamegosztásnak, a társadalom reprodukciós rendszerének.

A fenti folyamat jelölésére a szakirodalom a szocializáció fogalmát használja, mely szűkebb megközelítésben azt a bonyolult tanulási folyamatot jelöli, melynek során az egyén mindazt elsajátítja, ami a magánéleti és társadalmi boldogulásához szükséges.

A családban sajátítja el az egyén a közvetlen interakció és kommunikáció alapjait, az alapvető életvezetési technikákat, szokásokat és normákat. A család megadja ezen túlmenően a normális fejlődéshez szükséges emocionális feltételeket, biztosítja a mindennapi lét gazdasági alapjait, alapvető szintere és egyben szabályozója a szocializációs folyamatnak.

Az iskolában, az iskolarendszerben történik mindannak az elsajátítása – az elemi ismeretektől a legmagasabb szintű szakismeretekig –, ami az egyén számára a munkavállalóként való boldoguláshoz szükséges.

A civil szféra biztosítja azokat a feltételeket, melyek között az

egyénnek módja van a közösségi-közéleti szerepekhez szükséges tudást elsajátítani és szert tenni az állampolgárként való boldoguláshoz szükséges tapasztalatokra.

Az elsődleges szocializáció közege, központi eleme a család, melynek összetétele, minősége, szocio-kulturális jellemzője meghatározza a szocializációs folyamatot. Jelentőségét akkor látjuk leginkább, ha a család diszfunkcionálisan működik, nem látja el a gyerekekkel kapcsolatos gondozási-nevelési feladatait, nem színtere és nem szervezője a társas-társadalmi lényé válási folyamatnak, a szocializációban nem tölti be megfelelően a szerepét, ennek következtében az

egyén egészséges-normális fejlődése veszélybe kerül.

Ilyen helyzetben az államnak a gyermek, illetve a fiatal érdekében kötelessége beavatkozni. Ez egy ponton túl azt jelenti, hogy a gyereket-fiatalt családjából ki kell emelni, fejlődését a vér szerinti családján kívül kell biztosítani.

A pedagógiai probléma az, hogy a család hiányában felnövekedő gyerekek-fiatalok részére az állami gondoskodás keretei között hogyan biztosítható a normális állapotnak

leginkább megfelelő, eredményében a természetes szocializációt produkáló nevelési rendszer, feltétel-együttes és pedagógiai gyakorlat.

E problémára más válasz fogalmazódott meg akkor, amikor a gyermekvárosokat – köztük elsőként a főtit is – létrehozták, s más választ körvonalaznak azok a szakemberek, akik az Országgyűlésnek beterveztett törvényt előkészítették. A kétféle válasz közötti különbség lényege abban fogalmazható meg, hogy míg korábban a nevelőotthonban lát-

Elgondolásának a nevelőotthoni nevelésre vonatkoztatott értelmezése ugyanis az, hogy a vér szerinti család hiányában nevelkedő gyerekek szocializációja úgy közelíthető feltételeiben, folyamatában és eredményében a természetes helyzethez, a természetes szocializációhoz, ha az intézeti nevelés keretei között megkíséreljük pedagógiaileg reprodukálni a természetes-normális családok működését. Más megfogalmazásban: a nevelőotthonban a családok életének, gyakorlatának pedagógiai reprodukálására kell kísérletet tenni.

ták azt az intézményt, amelyik képes a természetes (vér szerinti) család szocializációban betöltött szerepét átvenni, addig ma e szerep átvételére a természetes családot valamilyen formában helyettesítő-pótló mikroszociológiai egységet – helyettesítő családot, nevelőszülő családot, családszerűen működő csoportot – tartják alkalmasnak.

Itt most nincs módunk a gyermekvédelmi törvény teljes szakmai hátterét megjelelni, gondolatmenetünk szempontjából csak azt a súlypontáthelyezést volt fontos bemutatnunk, ami a nevelőotthon – család/családpótló intézmény váltásban érhető tetten. A mi problémánk ugyanis az, hogy nevelő-

otthonunk, a fóti „mamutintézet” élete hogyan szervezhető oly módon, hogy az biztosítsa mindazt, amire a gyerekeknek-fiataloknak a felnőttkori boldogulásukhoz szükségük van, illetve lesz.

A hatvanas évek végén *Gáspár László* használta elsőként az iskolára vonatkoztatva azt a megközelítést, mely alapját képezi problémánk megoldásának. Ő úgy fogalmazott, hogy az iskola akkor tudja felkészíteni az egyént a társadalmi munkamegosztás rendszerébe való bekapcsolódásra, akkor tölti be az iskola a társadalmi gyakorlatra felkészítő szerepét, ha az ösztársadalmi gyakorlatot pedagógiailag reprodukálja.

Gáspár László hipotézisét évtizedes iskolakísérlésben próbálta ki, gyakorlatának elméleti kibontása nagydoktori értekezésben öltött testet. Az ő elmélete és gyakorlata jelentő számunkra a kiindulópontot.

Elgondolásának a nevelőotthoni nevelésre vonatkoztatott értelmezése ugyanis az, hogy a vér szerinti család hiányában nevelkedő gyerekek szocializációja úgy közelíthető feltételeiben, folyamatában és eredményében a természetes helyzethez, a természetes szocializációhoz, ha az intézeti nevelés keretei között megkíséreljük pedagógiailag reprodukálni a természetes-normális családok működését. Más megfogalmazásban: a nevelőotthonban a családok életének, gyakorlatának pedagógiai reprodukálására kell kísérletet tenni.

Első megközelítésben ez fából vaskarikának tűnik.

A lakásotthonos-családszerű nevelés gyakorlatának kialakítása Fóton (I. átalakulás)

A Fóti Gyermekváros története 1990-től máig azt igazolja, hogy az, ami első olvasatra lehetetlennek tűnt, az mára valósággá vált. Folyamatos fejlesztés eredményeként a kollégiumszerű, kiszolgálva-ellátó nevelőotthont felváltotta egy lakásotthonos elrendezésű, családszerűen működő csoportokra épülő intézmény. Feltételeiben és folyamatában, a mindennapi élet szervezésének gyakorlatában megtörtént a családi szocializáció pedagógiai reprodukálása.

Elsőként a kollégiumi épületeket kellett átépíteni lakásokká. Olyan lakásokat kellett kialakítani, melyek alkalmasak egy nagycsalád – 8–12 életkori és nemi összetételét tekintve vegyes csoport – befogadására, s amelyek a teljes élet színtereként rendelkeznek minden funkcionális lakrésszel, objektív feltételét adják az alapvető életvezetési technikák, szokások és normák elsajátításának. Ha a gyerekeknek a lakáshasználatot, a háztartás- és életvezetést kell megtanulniuk, akkor ezt nem lehet tanórai keretben tankönyvből elsajátítani, hanem „élesben” – ahogy normális esetben otthon is –, a mindennapokban kell megélni, ennek révén a szükséges tudnivalókat nap nap után, a lakásotthoni gyakorlatban elsajátítani.

Második feladatként ki kellett dolgozni egy olyan gazdálkodási rendszert, amelyik a családi gazdálkodást reprodukálja. Bevétel, tervszerű gazdálkodás, kiadások. A családok működésének a gazdálkodás kulcseleme, ebből következően a családszerűen működő csoportok életében is kiemelt szerepet kell kapniuk a csoport-élet pénzügyi feltételeinek. A fóti gyakorlatban a csoportvezető nevelő pedagógus a csoportban élő gyerekek után meghatározott összeget, ellátmányt vesz fel, melyből a csoport összes kiadását – a lakásrezi kiadásait kivéve – fedezi. Ebben az alapvető szükségletek fedezésétől a nyári nyaralás költségéig minden benne van. A csoport életének csaknem minden mozzanatában teljes a nevelő és a gyerekek döntési szabadsága, de minden döntés anyagi következményét maga a csoport viseli.

Harmadik feladatként át kellett alakítani a csoportok személyi összetételét. Ez két dolgot jelentett: egyrészt a gyerekekkel közvetlenül foglalkozó felnőttek összetételének meghatározását – ami nemcsak pedagógiai, hanem munkajogi feladat is volt –, másrészt ki kellett alakítani azt a gyermek-összetételt, ami a valóságos családokat is jellemzi. A nemi és életkori szempontból homogén csoportokat fel kellett váltani a fiúk és lányok, a kicsik és nagyok együttélését biztosító kiscsoportokkal, így eremtve meg a nevelés emocionális feltételeit.

Negyedik feladatként ki kellett alakítani azt a tevékenységrendszerét, amely a mindennapi gyakorlatban biztosítja a családyszerűséget. Az iskolai és otthoni tanuláson kívül idetartozik a főzés, mosogatás, takarítás, mosás, a bevásárlás, az előkert gondozása, a csoport közös termelő munkája, a közös ünnepek, a beteg csoporttárs gondozása, az együttes élmények sokasága...

A lakásotthon-családszerű nevelés feltételeinek és gyakorlatának kialakítása az említettek túl számos egyéb feladatot is jelentett:

– A pedagógiai kultúra megújítása érdekében mind a nevelők, mind a gyermekfelügyelők részére továbbképzéseket szerveztünk. A lakásotthonos-családszerű nevelés ugyanis még a nevelőotthonban hosszú évek óta dolgozóknak is teljesen új pedagógiai helyzetet, új feladatokat, új szerepeket jelentett. Az erre való felkészülést a nevelőmunka sikeres szubjektív feltételének ítéltük

– A szakmai munka eredményességének javítása érdekében szakértői csoportot hoztunk létre. A korábban a Gyermekváros különböző területein dolgozó szakemberek egyetlen szervezeti egységbe tömörítése nem csupán adminisztratív intézkedés volt, hanem ezzel létrejött a nevelőmunkát segítő szakmai csoport-munka szervezeti feltétele.

– Kidolgoztuk a lakásotthoni nevelőmunka elemzésének-értékelésének rendszerét. Ezzel, a nevelőmunka eredményei és eredménytelensége okainak feltárásával a mindennapi nevelőmunkát igyekszünk segíteni.

– A kora gyerekkori fejlődési lemaradások korrigálására, a szocializációs deficitek pótlására megszerveztük az óvodás gyerekek intenzív fejlesztését.

– PHARE-támogatással Fótújfaluban „félutas” házat, Életkezdő Otthont hoztunk létre.

– A hagyományok megőrzése mellett újakat teremtettünk. A névfelvétellel egy időben intézményi elismeréseket alapítottunk.

– Az állami gondozott gyerekek képzési igényeinek megfelelően átszerveztük a középfokú képzést, megkezdtük az általános iskola átszervezését.

– A megváltozott helyzetnek megfelelően, a gazdasági szempontokat messzemenően figyelembe véve, átalakítottuk, korszerűsítettük az intézmény gazdasági-műszaki ellátó rendszerét, infrastruktúráját.

– Az intézmény támogatói körének szervezése érdekében alapítványt hoztunk létre, folyamatos munkaként szervezzük az intézmény szponzorálását.

Ez a lista nem teljes és nem is végleges.

Ma már elmondhatjuk, hogy a család-központú természetes szocializáció pedagógiai reprodukciója Fóton nemcsak feltételeiben és folyamatában valósult meg, hanem a lakásotthonos-családszerű nevelési rendszer pedagógiai eredményei is megjelentek.

A Gyermekváros átalakításának első szakasza lezárult.

A lakásotthonos-családszerű csoportok kitelepülése természetes környezetbe (II. átalakulás)

Mielőtt a Gyermekközpont nevelési rendszere fejlesztésének második szakaszát részleteiben bemutatnánk, vissza kell térnünk a Gyermekváros átalakításának elméleti alapjaihoz.

Az állami gondozás alapvető pedagógiai problémája, hogy a család hiányában felnövekedő gyerekek-fiatalok részére hogyan biztosítható a normális állapotnak leginkább megfelelő, a természetes szocializációt reprodukáló nevelési rendszer, feltételegyüttes és pedagógiai gyakorlat.

A mi válaszuk erre a problémára – a család-központú természetes szocializáció pedagógiai reprodukciója – kétségkívül kedvezőbb nevelési alaphelyzet, mint a korábbi volt, de a jelenlegi főtí gyakorlatnak van egy olyan adottsága, mely akadályozza, hogy e kedvező helyzet minden lehetőségét kihasználjuk. Ez Fót teletszerűségéből adódik.

Furcsa az egykori főúri kastélyt és környékét telepnek nevezni, de az a nevelőotthon – működjön akármilyen szép környezetben és bármennyire is korszerűen –, ahol több mint háromszáz hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, többségében mentálisan sérült gye-

rek és fiatal él, az telep. S a telepi lét sok vonásában eltér a természetes állapottól. Ez a szubkultúra a „lelkős” tudatot erősíti, életben tartja a „putris” szokásokat, nagyobb lehetőséget ad a devianciák kialakulásának, megnehezíti a sérülések orvoslását... Hosszasan lehetne sorolni azokat a nehézségeket, melyeknek közös gyökere a „telepi lét”.

Ha a családközpontú természetes szocializáció pedagógiai reprodukcióját következetesen végiggondoljuk, akkor e probléma megoldása kézenfekvő: a családszerű csoportok életét nem egy mesterségesen létrehozott telepen, egy nagylétszámú nevelőotthonban kell megszervezni, hanem a lakásotthonokat, családházias otthonokat természetes környezetben kell kialakítani. Városokban, falvakban, ott, ahol más emberek, más családok is laknak.

A lakásotthoni csoportok kitelepülése Fótól a környező településekre – ez a Károlyi Gyermekközpont fejlesztése második szakaszának leglényegesebb pedagógiai eleme.

A Gyermekközpontból való kiköltözés forrásigényes szakmai program. A folyamatos fejlesztés logikájából adódóan – anyagi lehetőségeink szerint – e program végrehajtását megkezdtük.

1994-ben – erre már utaltunk – PHARE-támogatással Fótújfaluban „félutas” házként működő Életkezdő Otthont hoztunk létre.

1996-ban Alapítványunk támogatásával Vajtán alakítottunk ki családházias otthont, ahol növendékeink kihelyezett csoportban élnek. E csoport élete, ami a működési alapelveket, a működés rendszerelemeit illeti, nem különbözik a „telepi” csoportok életétől.

A vajtai csoport létrehozása próba volt arra, hogy képesek vagyunk-e az intézménytől távol lakásotthon létrehozni, találunk-e az adott településen olyan munkatársakat, akik az eredményes munka garanciáját jelentik, működtethető-e kihelyezett csoport a Fóton kialakított és bevált gyakorlat szerint, megoldható-e egy kihelyezett csoport ellenőrzése, irányítása, biztosíthatók-e a gyerekeknek a fóti előnyök, kedvezmények a fóti hátrányok nélkül.

Tapasztalataink kedvezőek, mindezek alapján kitelepülési program kidolgozásáról és megvalósításáról döntöttünk.

Fábry Béla



A nyugati fríz kisebbség túlélési esélyei Hollandiában

A Globális politika élvonalába ma a nyelv, az identitás és a nacionalizmus kerültek, amelyek már nemcsak részei az „újjáéledési” mozgalmaknak, hanem zászlóvivői is. Jelenleg a 20. század végén két erő, a „jihad és a McWorld” (de Kadt kifejezése szerint) munkál. (A jihad alapja a faj, amely háborúk és vérontások által az emberiség nagy rendjeinek újra a törzsi rendszerbe való szerveződésével „állat”, a McWorld viszont stimulálja az integrációt és a nemzetállamok homogén globális parkba való tömbösödését.) Ennek a két erőnek a összeütközése kibillentí a világban az irányítást, támadja a nemzetállamok szuverenitását. Az egyensúlyi helyzet újratereemtésén, illetve megszilárdításán ma számos szervezet, kutató és kormánypolitikus dolgozik (pl. UNESCO, az OECD Organisation for Economic Cooperation and Development, valamint az EU szervezete stb.).

Hollandiában is megfigyelhető a két tendencia: a holland kormány politikája egyrészt az angol paradigma terjedésének, a McWorld-világának a kiszolgálója (ennek egyik iskolapéldája, hogy az alapfokú oktatási intézményekben 1986-ban bevezették az angol nyelv kötelező oktatását), de figyelembe kell vennie a népesség közel 6,56–7%-át alkotó, az országban élő etnikai kisebbségek törekvéseit is az anyanyelvi oktatás terén, és kezelni kell a frízföldi problémát is. Meg kell jegyezni, hogy a McWorld uniformizálódó hatásától ma már nem csupán a kisebbségi vagy regionális nyelveket beszélőknek kell tartaniuk, hanem a kevésbé használt hivatalos államnyelveket beszélőknek is, például a hollandoknak, akiknek nyelve rövid időn belül szintén minorizálttá válhat. Természetesen az egyik paradigma megléte nem zárja ki a másik jelenlétét (McWorld/Jihad), de kezelésük mindenképpen toleranciát és demokratikus alapokon való szerveződést igényel.

E rövidke áttekintésben Hollandia 11. tartományának, Frízföld önálló nyelvének, a nyugati fríz nyelvnek az esélyeit vizsgálva rámutatok arra, hogy a fríz jelenleg az uralkodó holland asszimilációs törekvések áldozata. A kérdés az, hogy a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájának javas-

latait végiggondolva sikerül-e visszaállítani a frízek méltóságérzetét, önbecsülését és rábíni a holland kormányt a fríz oktatásügy tartományszintű intézményesítésére, vagy a fríz a holland asszimilációs törekvések marataléka lesz egyrészt az állami érdektelenségnek köszönhetően, másrészt a modern civilizáció uniformizáló hatása miatt.

A fríz nyelvnek sok a közös vonása a többi kevésbé használatos nyelvvel Európában: földrajzilag, gazdaságilag és kulturálisan is perifériára szorult; jelenleg a kétnyelvűséget Hollandiában társadalmi szinten átmeneti állapotnak tekintik, ezért a többségi nyelv általános előnyt élvez. Az oktatás terén csak csírájában van jelen a teljes anyanyelv tanulásához és használatához való jog, amely alapvetően szükséges a társadalmi és lelki túléléshez, a gazdasági és politikai részvételhez. Ebből következik, hogy a kulturális és nyelvi különbségekből adódó problémákat elsősorban az oktatáson keresztül lehet kezelni, ezért a fríz kisebbség oktatásának megfelelő intézményesítésre és a fríz nyelv védelmére van szükség.

Stacy Churchill szerint a „kisebbségi lét” oktatásbeli hátrányának hat különböző állomása van, amelyből a hatodik az optimális állapot. Ezeknek mindegyike érinti a frízket, kivéve a 4. pontot, amelynek palástolt

változatát találjuk, és a 6. pontot, a harmónikus többnyelvű együtt létezés állapotát.

1. a többségi nyelv hiányos ismeretéből fakadó tanulásbeli hátrány;

2. a társadalmi helyzetből fakadó tanulásbeli hátrány;

3. a társadalmi és kulturális különbségekből adódó tanulásbeli hátrány(ok);

4. az anyanyelvhasználat tiltása miatt kialakult tanulásbeli hátrány;

5. a nyelvfenntartás csak személyes használatra korlátozódik;

6. a nyelvi egyenlőség állapota.

Az oktatáspolitikai programok kialakításakor a közvélemény ítélete gyakran lényegesebb, mint az oktatók vagy a kisebbségi csoport tagjainak javaslatai. Ugyanakkor a megfelelő oktatáspolitikai programterv kidolgozásához az oktatók, a közvélemény és a kisebbség(ek) tagjai között legalább konszenzusra van szükség. Így a kisebbségek sajátos oktatásbeli szükségleteinek felismerése majdhogynem egyetemesnek mondható. A kisebbségek maguk is formálják a közvéleményt; sajnos, számos esetben az etnikumon belül nagyfokú a széthúzás: asszimiláció, nyelvörzés vagy a kettő kombinációja.

A nyugati frízek a szociolingvisztikai kontextusban

A 16. században a frízek a holland egységesülési folyamat következtében elveszítették társadalmi szerepüket (1579-ben Holland tartomány és további hat északi tartomány; Zeeland, Utrecht, Gelderland, Overijsel, Groningen, Friesland és Scheldt-VÁM létrehozta az utrechti uniót, 1581-ben kikiáltották függetlenségüket és detronizálták II. Fülöp spanyol királyt). Függetlenségüket a spanyolok csak 1648-ban ismerték el. A déli rész (a mai Flandria) azonban továbbra is spanyol fennhatóság alatt maradt. Ennek eredménye az lett, hogy a politikai függőséggel és a gazdasági visszaélésekkel párhuzamosan az általános kulturális szint is visszaesett, az írásbeliség megrekedett a 16. század szintjén és gyakorlatilag a dél-németalföldiek (flamandok) (1) kétszáz évig nem álltak elő irodalmi munkával; a

nyelvet megfosztották hivatalos funkciójától, leértékelődött, és később, különleges városi dialektus (a holland alapú városi fríz) feltűnése okozta azt, hogy néhány nyelvész már a 17. és a 18. században úgy gondolta, hogy a fríz nyelv között

a) egyenlőtlen a földrajzi eloszlás;

b) a két nyelv társadalmi megoszlása is az.

A tényekből látni fogjuk a fríz nyelv fokozatos leértékelődését, presztízsvesztését. (A partvidék előtti szigeteken, a holland és német területen, egészen a dán–német határig, körülbelül 15–20 ezer ember az északi nyelvjárást beszéli, a keleti fríz nyelvet a németországi Oldenburg közelében ma már csak egy-két ezer ember beszéli, bár a középkorban az egész partvidék érintkezési nyelve volt.)

Dark Groter szerint ma a külvilág alig van tudatában a jelenlegi frízföldi nyelvi állapotnak. A hollandok többsége a fríz nyelvet periférikus tünetnek tartja és sokszor negligálja alacsonyabb státusza miatt, vagy egyszerűen csak a holland egyik dialektusának tekinti. Ennek a viselkedésnek a nyelvi problémák iránti közöny a magyarázata, amely a hollandok többségét jellemzi.

Eközben a flamandok rokonszenveznek a frízekkel, hiszen a hollandok őket is bizonyos fokig lenézik; az utca embere számos esetben „elkorcsosult holland fajzat”-nak nevezi őket. Ezen a ponton a különbség a dél- és észak-németalföldiek között szembe-tűnő: értékelésükből megállapítható, hogy egy dialektus vagy egy idióma minősítése mindig a csoportidentitásból, patriotizmusból vagy lokálpatriotizmusból indul: a kollektíva határozza meg, és a nyelvi jogokért való küzdelem a nyelv szimbolikus megjelenéséről is szól.

A fríz nyelvűek magukról alkotott véleménye is Janus-arcú: egyrészt büszkéek a nyelvükre, másrészt le is nézik azt. Ez az ambivalens önszemlélet számos kisebbségi nyelvközösség kétnyelvű tagjait jellemzi.

Általános adatok a frízföldi nyelvi helyzetről

A statisztikai adatok szerint a fríz nyelv a lakosság több, mint felének anyanyelve és

további 20% bírja a nyelvet (kb. 550 ezres lélekszámú a tartomány, ez Hollandia lakosságának 4%-át jelenti.) A lakosok csak kevesebb, mint 5%-a állítja, hogy egyáltalán nem érti a nyelvet. A legnagyobb problémát ma az jelenti, hogy a nyugati fríz nyelv írott formája, a provincial spelling (=tartományi helyesírás) csak 1980-ban került hivatalos formában is bevezetésre. Ennek óriási a hatása az oktatásra. Amíg a lakosság 65%-a képes olvasni fríz nyelven, addig csak 11%-a (!) tud írni. A helyzetet súlyosbítja, hogy Frízföldön nincs fríz nyelvű napilap, és az emberek egyáltalán nem szembesülnek a fríz írott nyelv hiányával.

A nyolcvanas években bekövetkező népességrobbanás következményeként egyre több holland vándorolt be a tartományba (szinte kizárólag csak a városokba települtek), ezzel párhuzamosan a fríz nyelvűek folyamatos kivándorlása kezdődött meg (a munkanélküliség elől a fiatalok más tartományba költöznek stb.), így ma a tartomány fríz nyelvű lakossága fokozatosan elöregszik. Jelentős a belső vándorlás is a tartományon belül. A falvak lakói, akik még hagyományosan őrzik a nyelvet és a hagyományokat, a megélhetési gondok elől a városokba költöznek. Itt kétségtelenül hat rájuk az egyébként is nagyon erős hollandosítás. A fríz szülők mára már egyre kevesebben választják a fríz nyelvű iskoláztatást és támogatják a vegyes-házasságokat. Emiatt a tartomány nagyszámú fríz nyelvű felnőtt lakosságát veszít el.

A kutatások időről időre kimutatják, hogy a magasabb végzettségűek kevesebbet hasz-

nálják a fríz nyelvet, mint az alacsonyabb végzettségűek. A holland és az angol nyelv uralma a médiákban is nyomasztó. A nyelvhasználat erősen szabályozott: a frízek 60%-a beszél informális közegben fríz nyelven, míg a hivatalos ügyeket holland nyelven intézik és az idegenekhez is holland nyelven szólnak. Ez a magatartásbeli szabályozás vezethetett ahhoz a megállapításhoz, hogy a fríz nyelv kihalt. Ezért a mai fríz nyelvpolitikának a fríz nyelv használatának kiterjesztését és helyzetének megerősítését kell megcéloznia.

A kutatások időről időre kimutatják, hogy a magasabb végzettségűek kevesebbet használják a fríz nyelvet, mint az alacsonyabb végzettségűek. A holland és az angol nyelv uralma a médiákban is nyomasztó. A nyelvhasználat erősen szabályozott: a frízek 60%-a beszél informális közegben fríz nyelven, míg a hivatalos ügyeket holland nyelven intézik és az idegenekhez is holland nyelven szólnak. Ez a magatartásbeli szabályozás vezethetett ahhoz a megállapításhoz, hogy a fríz nyelv kihalt. Ezért a mai fríz nyelvpolitikának a fríz nyelv használatának kiterjesztését és helyzetének megerősítését kell megcéloznia.

A tartományban nincs fríz egynyelvű(!) oktatási intézmény, kétnyelvű intézmények viszont már az ötvenes évektől léteznek (a fríz nyelv oktatása csak 1955-ben vált legálisá, az Új Alapfokú Oktatási Törvény bevezetésével) (2) Számuk több, mint nyolcvan, ami azt jelenti, hogy az alapfokú intézmények kb. 15%-a kétnyelvű. Legtöbbjük meglehetősen kicsi (1–4 pedagógus), és többségükben a rurális térségekben található. A fríz nyelvű olvasást szinte minden iskola beépítette tantervébe, az írás ok-

tatását azonban csak nagyon kevesen célozzák meg. Jelentősen gátolja az oktatást, hogy hiányzik egy jól szerkesztett fríz nyelvű módszertani kiadvány. A fríz nyelvű oktatási órák száma sem szabályozott (egy fríz nyelvű énekórától a fríz és holland nyelv azonos óraszámában való oktatásig változnak az óraszámok), mivel a holland kormány erősen központosított irányítása alatt a helyi hatóságok csak indirekt formában szólhatnak bele a törvényesítés folyamatába. Egy, még a nyolcvanas években készült

jelentés szerint az iskolák háromnegyede a fríz nyelvnek csupán a passzív elsajátítását írja elő a holland anyanyelvűeknek.

Konklúzió

A fríz nyelv megmentése ma rendkívül fontos feladat, amelyen számos helyi szervezet dolgozik. Például 1977-ben megalakult a Frízföldi Oktatásügyi Központ, amelynek fríz tagozata tanácsokkal látja el a kétnyelvű intézményeket, valamint a tartomány Oktatásügyi Tanácsa, a Fríz Állandó Bizottság és a Fríz Akadémia stb. támogatja a kétnyelvű oktatást. Jelenleg Frízföldön a négy tanárképző főiskola közül három kötelezi tanulóit fríz kurzus hallgatására. A nyelvi készségek fejlesztése mellett a kétnyelvű oktatás didaktikájára is figyelmet fordítanak, ezek az intézmények. Javaslat született a fríz nyelv modulokban történő oktatására is, ami azt jelentené, hogy a tanulók több, rövid ideig tartó intenzív kurzuson vennének részt. Nem utolsósorban pedig szükségessé vált egy fríz oktatási software kidolgozása is.

Az iskolák nem menthetik meg a nyelvet, de két dolgot mindenképp tehetnek érte: segíthetik a fríz nyelvű olvasás és írás elsajátítását, és pozitív irányban befolyásolhatják a közvéleményt. A kutatóknak és tanároknak ezért nagyon nagy a felelősségük. A frízföldiek sokat tanulhatnak Európa más kisebbségeitől, ezért a nemzetközi kapcsolattartás és a komparatív kutatások a tartományban rendkívül fontosak.

Jegyzet

(1) Nyelvföldrajzilag a németalföldi nyelv a Holland Királyság hivatalos nyelve, valamint a Belga Királyság flamand lakosságának anyanyelveként, a franciával egyenrangú hivatalos nyelve is, kivéve az északi Fríz-tartományt és a kétnyelvű Brüsszelt. A nyelvészetben az észak-németalföldi nyelv alatt a holland, a délnémetalföldi nyelv alatt a flamand nyelvet értjük. A flamand és holland terminus a dél- és észak-németalföldi nyelv fogalmának köznapi használata.

(2) A fríz nyelv alapfokú oktatásának története 1907-re nyúlik vissza. Ekkor a tartomány vezetése a fríz nyelv tanórákon kívüli oktatását engedélyezte. Az 1937-es Holland Alapfokú Oktatási Törvény módosításával engedélyezetté vált a regionális dialektusok oktatása, de egyetlen cikkely sem említette a fríz nyelvet.

Irodalom

GROTER, DURK: *Sociolinguistic auage learning in multilingual settings. Focus on Frisian in: Home language and school in a European perspicive*. Tilburg University Press, 1995, 35–51. old.

Frisian–Butch bilingual primary schools. Szerkesztette: BOELEN, KR. A Ministry of Education and Scieence Publication produced by the Information Department, 1976.

KADT, ELIZABETH DE: *McWorld versus local cultures: English in South Africa at the turn of the millenium*. In: *Literary Studies: East & West 14*. Szerkesztette: FORMAN, M. – SMITH, L. Univ. of Hawaii Press (in print)

A világ nyelvei. Szerkesztette: FODOR ISTVÁN. Akadémiai Kiadó, Bp., 1999. 422–424. és 1024–1032. old. *The Frisian language in primary education in Friesland*. Szerkesztette: YTSMA, JEHANNES. The Netherlands, Fryske Akademy/EMU-projekt, Ljouwert/Leeuwarden, 1988.

Gút Erika

Hogyan építsünk tanösvényt?

Az 1996 decemberében alakult Földtani Örökségünk Egyesület első jelentős kiadványa Kiss Gábor a tanösvények létesítésének elméletéről és gyakorlatáról szóló, 1999-es kiadású kézikönyve „Hogyan építsünk tanösvényt?” címmel. A szerző szándéka szerint a könyv „minden hasznos információt és fontos tudnivalót tartalmaz, amely a tanösvények létesítéséhez és üzemeltetéséhez szükséges”. Azokhoz szól, akik cselekvő részesei kívánnak lenni természeti környezetünk megővésének, tevőlegesen kívánják előmozdítani, hogy természeti és kultúrtörténeti értékeink méltó módon bemutatassanak. (Nemcsak pedagógusok forgathatják haszonnal, hanem a tanösvényeket létesítő, fenntartó, üzemeltető szervezetek szakemberei is.)

Akötetben a tanösvényépítés és üzemeltetés mint a környezeti nevelés egyik ígéretes és hatékony eszköze jelenik meg. Ugyanakkor nyilvánvalóan kapcsolódik a honismeret és az egészségnevelés tantervi területeihez is. A téma kifejtésekor hangsúlyos szerepet kap a „tanösvény-program” közösségszervező, magas szintű helyi összefogást igénylő jellege. A kiadó egyesület nem titkolt szándéka ennek a munkának a fellendítése, a bemutatóhelyek számának gyarapítása, országos információs bázis létrehozása. A kérdéses kötet egyértelmű, világos szövegezése, részletes, információkban gazdag tartalma, a megvalósítás minden gyakorlati szempontjára körültekintő alapossggal kiterjedő jellege jól segítheti ezen szándékok megvalósulását.

Az első, elméleti részben a fogalomtisztázáson túl sor kerül a tanösvények funkcióinak megvilágítására, a tanösvények fajtáinak leírására, és felvetődnek létesítésük módszertani kérdései is. A második, gyakorlati rész tulajdonképpen technológiai leírás, a tanösvények kialakításának „menetrendje” példákkal kiegészítve, a fenntartás, karbantartás és finanszírozás kérdéseit is tárgyalva.

Amikor elindultam, gondolataim vezetésében a könyv lapjaira hagyatkozva, magam is egyfajta tanösvényt jártam be. Arról tanultam, hogyan kell valamit elkezdni és be is fejezni. Hogyan kell valamit megcsinálni, végigvinni? Azt hittem, az ilyesmi borzasztóan nehéz, már-már lehetetlen. És

tessék! Tanösvények pedig vannak. Így e könyvet elolvasva szinte egyszerűnek tűnik: igényfelmérés, szakmai előkészítés, engedélyeztetés, kivitelezés, karbantartás és mindehhez szinte megszámlálhatatlanul sok konkrét tevékenység tartozik: a lakosság körében való tájékozódástól a „bozótvágáson” át a népszerűsítő kiadványok szerkesztéséig.

Ezért is találtam furcsának az illusztráción szereplő figura feltűnő magányosságát. (Ezt a hatást a címlapon megjelenő színes társaság csak némiképp ellensúlyozza.) Az illusztráció jellemzője, hogy nem képes árnyalni, inkább leegyszerűsíti a szövegben közölt mondanivalót. (A természetszeret, a természethez való érzelmi kötődés kifejezéseként nem vonzó például az üdvözült mosollyal facsemetét ölelő figura apró szívecskével a feje felett. Az illusztrációk „főhőse” egy antropomorfizált „T” betűt formázó figura, amely (a tanulóvezető és a szácutca asszociációk elhessegetését követően) nyilvánvalóan tanösvényre utal. Az illusztráció jellemzője az alapfigura hermafroditizmusa, meghatározatlan nemi jellege, valamint annak homályossága, hogy felnőttet vagy gyermeket ábrázol-e. Érteni vélem, hogy tárgyunk szempontjából ez lényegtelen, sőt az ilyen ábrázolásban kifejeződéhet az „ehhez mindenkinek köze van” gondolat, de akkor miért változik meg ez a felfogásmód a 101. oldalon, ahol egy férfi-attribútumokkal (csokornyakkendő, aktatáska) felszerelt, riadt ábrázatú, verejtékező figura

kopogtat az önkormányzat ajtaján? Lehet, hogy az egész procedúrában a hatóságokkal való kapcsolat a leginkább embert próbáló? A rejtett üzenetekbe jobban nem belemélyedve, úgy gondolom, hogy a tanösvény készítésnek ebből a „receptjéből” sokrétű, hosszú távú, értelmes cselekvési program bontakozhat ki.

Kimondott elv a lehető legkisebb mértékű beavatkozás előidézése a tájban. Ezen elv véghezvitele mind a tanösvény fizikai kialakításakor, mind annak használatakor, akadályokba ütközhet.

A természet viszonylagos zavartalansága érdekében a tájkoztató táblák nemcsak információkat közölnek, hanem, úgy tűnik, a látogatók viselkedésének befolyásolására is kísérletet tesznek. Érdekes ezzel kapcsolatban az a dilemma, hogy mely információkat érdemes közölni, melyeket inkább elrejtteni, például a védett növények esetében.

A könyvbemutatótálunk arra vonatkozóan, hogy milyenek is lehetnek a re-

ménybeli tanösvénylátogatók, akik a szóban forgó műben egyszerre veszélyeztető és védelmező, de mindenképpen felvilágosítandó csoportként jelennek meg.

A Soros Alapítvány támogatásával készült, 126 oldalas, illusztrációkban bővelkedő, nyolc táblázatot, hét ábrát, öt mellékletet (benne ajánló bibliográfiát) tartalmazó, angol nyelvű összefoglalóval ellátott kötetet szerzője Kiss Gábor, a Kossuth Lajos Tudományegyetem Alkalmazott Tájékoztató Tanszékének munkatársa. A címlap és az illusztrációk *Bán Janka* középiskolai diák munkái. A kötetet lektorálták: *Bihari György*, *Gasztonyi Éva* és *Varga Ferenc*. A könyv a Földtani Örökségünk Egyesület címén (1113 Bp. Zsombolyai u. 6. 1125 Bp. Pf. 229.) 380 Ft-os áron szerezhető be.

KISS GÁBOR: *Hogyan építsünk tanösvényt?* Földtani Örökségünk Egyesület, Bp., 1995.

Huszár Zsuzsanna

Süss fel nap!

Az ismertetőkönyv természetesen nem vállalkozik arra, hogy teljességre törően feltárja a mai Magyarországon működő alternatív pedagógiai műhelyeket, modelleket vagy módszereket. „Csupán” lehetőséget teremt arra, hogy néhány, a hagyományostól eltérő pedagógiai műhely bemutathassa eddig elért eredményeit, elmondhassa pedagógiai hitvallását, ismertesse nevelési filozófiáját úgy, hogy mindezt a gyakorlati alkalmazás során nyert tapasztalatokkal is igazolhassa.

A kötet két fő részből áll. Az első részben olyan óvodák és iskolák mutatják be tevékenységüket, amelyek valamelyik, ma már klasszikusnak mondható reformpedagógia követőinek vallják magukat. A második rész alkotói kevésbé ismert pedagógiai irányzatok, vagy azok egyes elemeinek átvételével, alkalmazásával elért eredményeiket ismertetik.

Az első rész bevezetővel kezdődik. Az ismert szerzők – egy-egy tradíció hazai „főpapjai” – igyekeznek nagyon röviden, a legalapvetőbb, leglényegibbnek tartott jellemzőkkel bemutatni a Montessori-, a

Waldorf- és a Freinet-pedagógiát. Ekkora terjedelemben ez természetesen lehetetlen vállalkozás, az ismertetés vázlatos marad, aki ebből akarja megismerni ezeket az irányzatokat, az csalódnai fog, nem a különbségek, hanem a hasonlóságok a szembetűnők: „Segíts nekem, hogy magam tudjam csinálni.” (*Montessori*). „Nem az a feladatunk, hogy a felnövekvő generációnak meggyőződéseket közvetítsünk. Hozzá kell segítenünk, hogy a saját ítélőerejét, a saját felfogóképességét használja. Tanuljon meg a saját szemével nézni a világban...” (*Rudolf Steiner*). „Szót adni a gyerekeknek” (*Célestin Freinet*).

Az említett reformpedagógiai irányzatok gyakorlati alkalmazásának bemutatásai a lényegi különbségek felismerését is lehetővé teszik.

A kötet minden tanulmányának, szerzőjének hangjából, stílusából süt a pedagógia ügye iránti elhivatottság, a legnemesebb értelemben vett „megszállottság”, amely hitelessé teszi egész tevékenységüket. Lehet módszereiket vitatni, lehet egyet nem érteni velük, de nem lehet tevékenységük felett átsiklani, elért eredményeiket el nem ismeri. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy egyikük sem vádolható azzal, hogy ezt a lelkiismeretes, sokszor hiábavalónak tűnő, esetenként önpusztító munkát anyagi érdektől vezérelve végzik.

A tanulmányokat elolvasva még inkább megerősödik az az érzés, hogy a különböző reformpedagógiai irányzatokban a gyermekekhez való közeledés filozófiája az eltérő, a megközelítés módszere más, az elérendő cél végső soron ugyanaz, a nélkülözhetetlen „eszköz” pedig a pszichológiailag jól felkészült, céltudatos, emberileg alkalmas: pedagógus. Nélküle ugyanis nem megy.

A kötet második része tűnt számomra fontosabbnak, mivel új ismereteket is közvetít. Persze ez nem minősül értékelésnek, csupán a saját tájékozatlanságom bizonyítéka. Szubjektív ítélet. A teljesség igénye nélkül néhány példa a sokszínűsége: Gáspár László Tevékenységközpontú óvodai nevelési program megvalósítása a gyakorlatban. „Szabadsziget”-program, melynek utószavát az ország összes pedagógusképző intézményében meg kellene ismertetni a hallgatókkal. Persze hosszan lehetne azon vitatkozni, hogy vajon melyik tantárgy keretében. Minden felsőoktatásban dolgozó oktató méltán lehetne büszke arra, ha legalább egy

olyan tanítványa lenne, mint ez a mezőtúri óvónő. Legalább ilyen fontosnak tartom Az ablak a világra című írást az Autistákat Nevelő Tagozatról, vagy a Humanisztikus Kooperatív Tanulás programjának ismertetését, a Holnap Iskoláját (*Donald Howard*), vagy a Gordon Iskolát.

Érdeemes megfigyelni, hogy mindkét részben az óvodai kísérletek túlsúlya a jellemző. Ennek nyilván egyik oka az, hogy az iskolai struktúra sokkal kötöttebb, mint az óvoda. Ugyanakkor felvetődik az a jogos kérdés, hogy az óvodában elkezdett, szakmailag végiggondolt és végigvitt pedagógiai fejlesztésnek egy hagyományos szerkezetű iskolában vajon milyen következményei lesznek?

A tanulmányokat megismerve van egy rendkívül megnyugtató tanulsága is számomra ennek a kötetnek. Egy fővárosi kerület 13 óvodájának munkáját ismerve örömmel fedeztem fel, hogy az itt leírt reformpedagógiai módszerek jelentős részét a mindennapi életben, a mindennapok gyakorlatában úgy alkalmazzák, hogy közben nem is tudatosul, hogy ez valamelyik alternatív pedagógiai programból került át a hétköznapok gyakorlatába. Ha e kötetnek „mindössze” annyi haszna lesz, hogy az ebből megismert módszerek, tudatosság, elhivatottság, pedagógiai hozzáállás lassan, szinte észrevétlenül, az eredetet, a kiindulást is elfeledve átszúszik a napi gyakorlatba, akkor elégedettek lehetünk az eredménnyel.

A külsőn. Tetszetős, technikailag szépen megoldott, de nem praktikus. A kötet túl vastag, emiatt nehezen kezelhető. Ha valaki sűrűn forgatja, hamar szétesik. A polcon tartva persze jól mutat tekintélyes méreténél és súlyánál fogva. Talán szerencsésebb lett volna két kötetben együtt megjelentetni ezt a könyvet, és ha a tervezett második kötet is

A tanulmányokat elolvasva még inkább megerősödik az az érzés, hogy a különböző reformpedagógiai irányzatokban a gyermekekhez való közeledés filozófiája az eltérő, a megközelítés módszere más, az elérendő cél végső soron ugyanaz, a nélkülözhetetlen „eszköz” pedig a pszichológiailag jól felkészült, céltudatos, emberileg alkalmas: pedagógus. Nélküle ugyanis nem megy.

ilyen terjedelmű, akkor vagy a vékonyabb papír, vagy a két kötet lenne a jobb megoldás.

Végezetül még egyetlen gondolat. Sajnos a kötetben sokszor szerepel kiemelt helyen a „gyermekközpontúság” mint érdem, mint elérendő cél stb. Mindig felháborít, ha ezt egy gyermekintézménnyel, egy óvodával vagy iskolával kapcsolatban kiemelik mint elérendő célt. Látens módon az van mögötte, hogy ez korábban nem így volt, ez pedig nyilvánvalóan nem igaz, következőképp sértő. A pedagógiának semmi értelme a gyermek nélkül. Gondoljunk csak a szó eredetére. Az ókortól kezdve, mióta a mai értelemben vett iskola létezik, a gyermek ne-

velése–tanítása állt a központban. Ez önmagában nem érdem. Természetes. Az, hogy mindez hogyan valósul meg, milyen eszközökkel, hogyan érzi magát közben a gyermek, milyen eredményességgel érhető el a kívánt cél, eredmény, hogy ténylegesen mi is az elérendő cél, ez a valóban meghatározó, a lényegi kérdés.

Süss fel nap! Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon.

Szerkesztette: HORN GÁBOR – HORVÁTH H. ATTILA – SÁRI LAJOS – VEKERDY TAMÁS – ZÁGON BERTALANNÉ. Soros Alapítvány, Bp. 1999, 766 old.

Laucsek István

Egy feledhetetlen előadás

Prof. dr. Nemtudomkicsoda előadása a Bécsi Egyetemen Festészet 1945 után címmel. Egyetemista ismerősünk útján tudtam meg, hogy lesz ilyen, s mivel nemsokára hasonló témájú előadás-sorozatot kell tartanom, gondoltam nem lesz fölösleges, ha megnézem, hogyan csinálják ezt a nagyok, itt a felvilágosult nyugati világban. Ami azt illeti, volt mit látnom. Mielőtt az előadó egyáltalán megjelent volna a teremben, ahol szép lassan mintegy hét-nyolcszáz érdeklődő gyűlt össze, három technikus negyedórányi munkája nyomán olyan feltételek alakultak ki, amihez foghatót én még nem tapasztaltam.

Afényviszonyokat például sikerült úgy kialakítani, hogy a hallgatók kényelmesen feljegyezhesék maguknak a legmagvasabb gondolatokat, a nemsokára megérkező professzor használni tudja a saját jegyzeteit, ugyanakkor a megfelelő helyen és időben elég sötét legyen ahhoz, hogy a diavetítés is élvezhető legyen. S hogy máris az események elé szaladjak, megtörtént az, amit én még soha az életben nem tapasztaltam: a diavetítők, merthogy párhuzamosan kettő is üzemelt, még véletlenül sem mondták fel a szolgálatot, a dialemez egyetlen egyszer sem ragadt be, de még olyasmi sem esett meg, hogy valamelyik kép fejjel lefelé vagy fordítva vetült volna a szemközti falra.

Már a próbavetítés során kiderült, hogy a munkák mesterien vannak reprovza. A kép

szélei minden esetben világosan kivehetőek, a színek hűek az eredetihez, a tónusok kifogástalanok, s amikor adott esetben relief-szerű a mű, épp a megfelelő szögéből, kissé oldalról van lefényképezve, hogy ezáltal a felület faktúrája is pompásan érzékelhető legyen. Akár ha a fotós helyettünk nézte volna meg a lefényképezendő munkákat, segítve minket abban, hogy az értelmezés során a megfelelő irányba induljunk el. Kezdetben mindössze az aggasztott kissé, hogy a diákat túl magasra vetítették, nyilván abból az érthető megfontolásból, hogy mindenki láthassa őket. De mi van akkor, gondoltam én, ha a professzor úr valamelyik részletre, valami lényeges apróságra kívánja felhívni a hallgatóság figyelmét? Vajon hogyan fogja megmutatni nekünk, hogy kérem szépen ez és ez a kép itt és itt kibillen,

egyensúlyát veszti, vagy – hogy ne legyünk eleve rosszmájúak – helyreáll? Mivel ehhez ötméteres karokra lenne szükség, azt vártam, hogy valahonnan majdcsak előkerül egy könnyű nyurga pálcá, ami megfelelő hosszúságúra nyújtja a professzor úr mutatóujját. Csakhamar rá kellett azonban jönnöm, hogy én a régmúltban élek. A segédek egy öngyújtónyi méretű szerkentyűt helyeztek a katedrára, amiről nemsokára kiderült, hogy afféle immateriális nádpálcának tekinthető, mivelhogy gombnyomásra olyan erős vörös fénycsíkot lövell ki magából, hogy azzal talán még a Hold bizonyos részletére is rá lehetne mutatni.

A hangosítást is mesterien oldották meg. Az ilyenkor használatos statikus mikrofon helyett olyan parányi, gallérra akasztható műtyűrt alkalmaztak, mint amilyet a tévé talk show műsoraiban lehet látni, már ha nagyon odafigyelünk. A megoldás ésszerűségét nehéz elvitatni. Jól tudjuk, hogy ha az ember túlon túl helyhez van kötve, ha történetesen állva vagy ülve kell előadnia, lelassul a vérkeringése, következésképpen az agyműködése is lomhábbá válik. Ilyen helyzetben még olyasmit is képes elfelejteni, hogy ki festette a Mona Lisát. Nem így a Bécsi Egyetem művészettörténész tanára.

Amint megérkezett, nyomban a gallérjára helyezték a parányi mikrofont, és a produkció tulajdonképpen azzal kezdődött, hogy kihasználva a csodálatos technika nyújtotta lehetőséget, három–négy hosszú percen át majdnem futó lépésben ide-oda járkált a katedrán. Közben egyenlőre még egy szót sem szólt, de az érzékeny mikrofon jóvoltából mindannyian világosan hallottuk, hogy rendkívül mélyeket lélegez. Konzertriert, azaz összpontosít, mondta a mögöttem lévő sorban egy selymes női hang. Amikor a professzor váratlan hirtelenséggel a földig hajolt, a mikrofon fájdalmasan megreccsent, de

a várakozással ellentétben nem újfajta testgyakorlat következett, hanem a katedra lábánál heverő aktatáskából előkerült egy köteg kézirat.

A professzor flegmán az asztalra vetette papírjait, vakmerőn farkasszemet nézett a hallgatósággal, afféle sportosan laza mozdulattal félrecapta homlokára lógó öszülő üstökét, s elkezdődött a hebegő-habogó felolvasósi. Mit jegyeztem meg belőle? Mivel a kérdés engem bizonyára mindenkinél jobban érdekel, megpróbálok teljességre törekedni. Azt világosan megjegyeztem, hogy a második világháború utáni festészet tulajdonképpen jóval 1945 előtt kezdődött. Bizonyos becslések szerint, mondta a professzor, már a középkorban (mutatott is egy ügyetlen Krisztus-ábrázolást), de ezzel az állásponttal ő sajnos nem igazán tud egyetérteni. Önálló megoldással rukkolt hát elő, amitől elállt a lélegzetünk: megmutatta Monet egyik szénakazlas képét a múlt század nyolcvanas éveiből, s diadalittasan kiáltotta, hogy ez az. Mielőtt elröhögtük volna magunkat, az infravörös fény sugár az egyik kazal tövében állapodott meg, ahol a professzor két fücsomó között nem mást, mint Jackson Pollock összetéveszthetetlen kézjegyét fedezte fel. Ezzel kezdődött a háború utáni festészet dicső története, hangsúlyozta többször is, amely ezután, mint az előadás szerkezetéből kiderült, Cindy Sherman Film Stills című híres fotósorozatában kulminált. Az utóbbiról a professzor is beismerte, hogy nem igazán festészet, mindazonáltal tudunkra adta: nem egészen ért egyet Rosalind Kraus New York-i műtörténésszel, de hogy miben és miért, az már nem derült ki ebből az egyébként rendkívül szórakoztató és sok tekintetben feledhetetlen előadásból.

Sebők Zoltán

Volt-e alternatíva?

Volt-e alternatíva? A múlt eseményeit kutató, ezekből – bevallottan vagy titkoltan, de – a mára vonatkozó tanulságokat kereső történész csaknem minden esetben erre a kérdésre szeretne választ. Volt-e alternatíva? Természetes, hogy a politika területén mindig volt, van és lesz alternatíva; nem mindegy azonban, hogy a döntési pozícióban levők a különböző lehetőségek közül melyiket választották–választják. Volt-e alternatíva a két világháború közötti és a második világháború alatti Magyarország mértékadó politikusai és a honvédséget irányító vezetők számára? Cselekedhettek-e másként, mint ahogyan tették? Ezeket a még mindig meglehetősen kényes problémákat vizsgálja Szakály Sándor nemrégiben megjelent könyvében.

A kötet nyolc, tematikájában, szemléletében és módszertani megközelítésében egymáshoz szervesen kapcsolódó, 1991 és 1997 között született dolgozatot tartalmaz. Közülük egyet – az 1997-ben a magyar tábori csendőrség történetéről elhangzott előadás szövegét – először itt közöl a szerző, egy pedig – a Magyarország és a Szovjetunió közötti hadiállapot beállításáról szóló – mindeddig csak német nyelven volt hozzáférhető. A többi – folyóiratokban és tanulmánykötetekben – már magyarul is megjelent. Ilyen értelemben nem új kutatási eredményeinek bemutatására, hanem inkább az eddigiek összegzésére vállalkozott Szakály Sándor. A tanulmánykötet műfajából, a vizsgált területek szoros kapcsolódási pontjaiból adódóan az ismétlések elkerülhetetlenek voltak, ám – az ügyes kezű szerkesztésnek köszönhetően, a dolgozatok egymásutánosságának szerencsés megválasztásával – mégis gondolatilag és szerkezeti egységes könyvet forgathatunk.

A kötet témaválasztása Szakály Sándor eddigi munkásságából természetesen adódik: „Most közreadott írásaim közös vonása, hogy valamennyi a magyar hadsereghöz, az időszak katonapolitikájához, a honvédség második világháborús szerepléséhez kötődik, a politika-, illetve társadalomtörténet csak kis szerepet kap bennük” – vallja a szerző. Szemlélete is – már első publikációi óta – szakítva a tőle megszokott korábbi, az ötvenes évektől jellemző s még napjainkban is gyakran kísértő, többnyire

ideológiai alapozottságú „elemzésekkel” és értékelésekkel, elfogulatlanságra törekedve és a tényeket, nem pedig a korábban oly nagy szeretettel idézett „rétorokat” tisztelve közelít szakterületéhez. Ebből következik az általa alkalmazott módszer is: a szakirodalom alapos és a vonatkozó források imponálóan széles körű ismeretében, a rendelkezésre álló adatok sokaságából biztos kézzel válogatva dolgozza fel anyagát. Vérbeli történész mást nem is tehet (ez esetben nincs igazi alternatíva!). Így ráadásul célját is eléri: sikerül neki „hiteles források alapján megrajzolni egy olyan képet, amely mintegy öt évtizeddel az események után, még mindig elgondolkoztat bennünket a múltunkról”.

A válogatás első írása a katonai vezetés különböző szintjeit, ezek hatásköri vitáit elemzi. A katonapolitika kialakításában – „Legfelsőbb Hadúrként” – döntő szerepe volt az államfő-kormányzónak, Horthy Miklósnak. Mellette a vezérkar főnöke – aki a parlamentnek nem volt felelős –, valamint a parlamentnek felelős honvédelmi miniszter és a honvédség főparancsnoka voltak meghatározó személyiségek. Közülük a húszas–harmincas években a miniszter, a harmincas évek végétől a vezérkar befolyása erősödött. „A honvédelmi érdekek... összhangjának biztosítása céljából” 1928-ban létrehozták a Legfelsőbb Honvédelmi Tanácsot, amely 1939-ben Legfelső Honvédelmi Tanácsá alakult át. A magyar királyi honvédség vezetésében – összegzi Szakály –

„egy olyan hármasságot (miniszter, főparancsnok, vezérkar főnöke) lehetett megfigyelni, amely az Osztrák–Magyar Monarchia hadsereg irányítási–vezetési rendszerének átörökítését idézte fel, s amely a gyakorlat igazolta tények alapján idejétmúltnak bizonyult. A különböző, főleg a honvédség főparancsnoka és a vezérkar főnöke közötti hatásköri viták odáig vezettek, hogy a honvédség főparancsnoka szolgálati állást megszüntették. Ez a lépés az államfő legfelsőbb hadúri jogait nem csorbította, viszont jelentősen erősítette a vezetés lehetőségét”.

Az Erkölc, politika és nemzettudat a volt magyar királyi honvédség tisztikarában című tanulmány egy mindeddig alig vizsgált, életmód-, mentalitás- és eszmétörténeti szempontból azonban rendkívül fontos problémát tárgyal. 1919-et követően a magyar tisztikar alapos politikai szűrésen ment keresztül. A tábournoki kar és az ezredek többségét ez nem érintette, „mivel az 1918-as, illetve 1919-es eseményekben részt vett tábournokok és ezredek szinte kivétel nélkül nyugállományba kerültek”. A szűrés eredményeként sikerült megeremteni a magyar királyi honvédség tisztikarának egységét. „Az egységesülő tisztikar állás- és hivatáskötelmői... az Osztrák–Magyar Monarchia hadseregeiben kialakult szokásoknak, az akkori szabályzatokban rögzítetteknek megfelelően alakultak végig a két világháború közötti időszakban. Ama tisztikar szinte minden tagja számára evidencia erejével bírt, hogy a tisztnek különleges jogállás jár.” A tisztí becsület fogalma volt

a tisztikar egységének másik alapja. Ennek „védelme szinte »szent kötelességnek« számított. Ennek érdekében a hivatásos tiszt olyan kiváltságokkal is felruházott, mint a becsület megvédése érdekében alkalmazott fegyverhasználat...” A trianoni békediktátum egész társadalom általi elítélésének egységessége „a honvédség és azon belül a tisztikar szerepének felértékelését is magával hozta, hiszen az ország lakosságának jelentős része már nem egyszerűen a »haza védőit« látta a katonákban, hanem a szinte egyöntetűen kívánt revízió letéteményeseit. Ez az 1930-as évek közepére, második felére igen jelentős presztizsnövekedést eredményezett... A tisztikar szellemének erősítésében meghatározó szerepe volt még az úgynevezett »szegedi gondolatnak«”.

A következő három dolgozat – a második világháborús magyar–német katonai együttműködés történetét és Magyarország Szovjetunió elleni háborúba belépését feldolgozó, illetve a Magyarország katonapolitikai helyzetének alakulása a

magyar 2. hadsereg frontra küldése előtt című – korrekt, adatgazdag összefoglalása a legújabb kutatási eredményeknek. Mindezekelött e témák politika- és hadtörténeti vonatkozásait emeli ki bennük a szerző. Akár csak többi írásában, itt sem a beállítódástól függően mindig kissé elfogult s többnyire utóbb éppen emiatt vitatható értékelésre, hanem elsősorban az elemző bemutatásra vállalkozik Szakály.

A kötet tanulmányai között a legeredetibb és a legszemélyesebb, s szívemhez talán

*A következő három dolgozat
- a második világháborús
magyar–német katonai
együttműködés történetét
és Magyarország Szovjetunió elleni
háborúba belépését feldolgozó, illetve
a Magyarország katonapolitikai
helyzetének alakulása a magyar 2.
hadsereg frontra küldése előtt című –
korrekt, adatgazdag összefoglalása a
legújabb kutatási eredményeknek.
Mindenekelött e témák politika- és
hadtörténeti vonatkozásait emeli ki
bennük a szerző. Akár csak többi
írásában, itt sem a beállítódástól
függően mindig kissé elfogult s
többnyire utóbb éppen emiatt
vitatható értékelésre, hanem
elsősorban
az elemző bemutatásra vállalkozik
Szakály.*

éppen emiatt a legközelebb álló, a Levelek és tábori lapok a háborúból. Miről írtak a magyar katonák 1942–1943-ban? Szakály Sándor ebben két, a keleti hadszíntéren elesett, illetve eltűnt rokonának leveleiből igyekszik „képet adni egy átlagosnak tekinthető magyar katona gondolat- és érzésvilágáról az 1942-es, 1943-as háborús évekből”. A rekonstrukció kiválóan sikerült. Ez érdekes kísérlet is, hiszen töretlen útra merészkedik így. Nem tudok róla, hogy ilyen szempontú vizsgálatot bárki is végzett volna idáig. Éppen emiatt úgy gondolom: feltétlenül indokolt lenne az ez irányú kutatások tágitása, mélyítése.

Az egyik rokon, *Györki István* – a szerzőével megegyező meggyőződés szerint, a többi közkatonáéhoz sokban hasonló – levelei is valószínűsítik és erősítik azt a feltevélezt, hogy a magyar honvédek többsége „a katonai szolgálatot a Haza iránti kötelesség teljesítésének, minden férfira váró kötelességnek tekintette. Nem lelkesedett, amikor bevonult, de elfogadta, hogy ez a kötelessége, és ha el kell menni, akkor el kell menni. Ugyancsak elfogadta a hadsereg hierarchikus rendjét is, és természetesnek vette, hogy ez a hierarchia nem az életkor, nem a civil életben szerzett élettapasztalatok alapján épül fel”.

Sok mindent megtudhatunk ezekből a levelekből az akkori kisemberek gondolkodásmódjáról, értékszemeletéről. Györki megszólításukban és búcsúzásokban sablonos leveleiben „egyszer sem történik utalás az ellenségre... Az oroszországi viszonyokról, a megismert dolgokról már többször esik szó: (...) »Bizony, mi ebben a híres paradicsomban nem valami jól érezzük magunkat, mert bizony itt semmit sem lehet kapni...« A gyalogmenetek során szerzett benyomásai alapján Györki megírja, hogy alig látni gyümölcsöt a fákon, szőlőt – így bort – szinte elvéve sem látnak, júliusban még nem aratnak. Ezek az információk azonban kevésbé fontosak a katona számára, mint az otthoni hírek és beszámolók a munkáról... »Mevolt-e már az aratás, milyen lett a termés? Megpermetezte-e a sógor a szőlőt? Segítenek-e a rokonok a munkában? Hazaérkezett-e már a civil ruha?»

Vagy másutt: „Mivel itt nem lehet semmit se venni, pénzt is küldök, vegyél rajta ruhát! Törleszd belőle a kölcsönt! A préselésnél segítsen majd a sógor és a papa. A törkölyt hagyd meg pálinkának, sajnos, itt se bort, se pálinkát nem lehet kapni”. Osztom a szerző véleményét, miszerint az ezekben a levelekben tükröződő szemlélet tipikusnak tekinthető, általánosítható.

Ugyancsak a kutatás által korábban elhanyagolt témát dolgoz föl – s éppen ezért szinte kizárólag levéltári forrásokon alapul – a tábori csendőrség második világháború alatti történetéről szóló írás. A tábori csendőrséget a magyar királyi csendőrség állította fel saját tényleges és tartalék állományából. Legfontosabb feladata a „katonaszökevények, maradozók, valamint az arcvonal mögött kóborló katonai személyek üldözése” volt. „Nagy jelentőséget tulajdonítottak ezek mellett a kémelhárító és hírszerző feladatok ellátásának, valamint a hadsereg belső rendjét veszélyeztető bujtogatók felderítésének és a hadseregben terjesztett sajtótermékek ellenőrzésének is.” Alkalmazásukra a területi visszacsatolások során, majd Magyarország második világháborúba való bekapcsolódása, azaz 1941 júliusa után került sor. A tábori csendőrség folyamatosan működött a világháború végéig, sőt, az 1944 végén szervezett „tábori biztonsági szolgálat” nyugati hatalmaknál hadifogságba került tábori, illetve csapatcsendőreikt „a győztes hatalmak még néhány hétig mint rendfenntartó erőket, közegeket alkalmazták, s a szolgálatot ellátóknak néhány esetben még a fegyvereiket is meghagyták”.

Az egész kötetnek címet adó zárótanulmány összefoglaló igényű. Valóban csak a legfontosabb mozzanatokat kiemelve, röviden, többnyire ismert tényekre utalva, esszéisztikusan mutatja be Magyarország szerepét a második világháborúban. (Ez az egyetlen írás, amelyhez nem csatlakozik jegyzetapparátus.) Tömörsege okán akár tankönyvszövegként is használhatnánk. Úgy hiszem, összegzésével tökéletesen egyetérthetünk: Horthy 1944 őszén „úgy gondolta, hogy elkerülhető a katasztrófa, ha az egyik fél elvonul, a másik pedig nem vonul be. Tévedett, mert nem vette észre, hogy a háború már to-

tális volt, és az Európa feletti uralomért is folyt. Magyarország pedig Európa keresztútjain fekszik. Ami olyan geo- és katonapolitikai helyzetet kölcsönöz neki, mely minden korban a hadak átvonulásának igényét jelentette vele szemben. Magyarország számára 1941-ben két lehetőség adódott: vagy ellenáll Németországnak és a leigázott államok egyike lesz, vagy megpróbál vele menetelni, és időben váltani, ha kell. Az ország, illetve vezetői az utóbbit választották. Váltni azonban már nem tudtak. Az első világháborút lezáró békediktátum kényszerpályája nem tette lehetővé a jobb megoldást. Magyarország ismét a vesztesek oldalán fejezte be a háborút, több százezer áldozattal”.

A karcsú, ám tartalmában igen gazdag kötetet – annál is inkább, mivel a benne ta-

lálható írások kis példányszámban megjelent tanulmánykötetekben, „réteglapoknak” tekinthető folyóiratokban (Új Honvédségi Szemle, Szivárvány) jelentek meg – nem elsősorban a Szakály munkáit már ismerő (had)történészek, hanem a történelem iránt érdeklődő tanárok, diákok, egyetemi hallgatók figyelmében ajánlom. Tanulhatnak belőle: hogyan lehet a mégannyira kényes kérdéseket is alapos kutatások nyomán, ideológiai elfogultságoktól mentesen megválaszolni, földolgozni.

SZAKÁLY SÁNDOR: *Volt-e alternatíva? Magyarország a második világháborúban.* Ister Kiadó és Kulturális Szolgáltató Iroda, Bp., 1999.

Ujváry Gábor

Mentor Könyvesbolt

1071 Budapest, L v lde tőr 7.

Telefon: 343-1893

A Mentor Könyvesbolt k nÉlata

tank nyvek,

pedag giai, pszichol giai szakk nyvek, szakfoly iratok,

fejlesztő jAtok.

Nyitva tartás: hŐfitől pÖntekig 9 17 nÉig

Ugyanitt

Mentor BeszÉdközpont

LogopÉdizai diagnosztika

Weszely Ödön munkássága a Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen

Az életrajz papírra vetése előtt célszerű utalni a Carlyle-kételyre, amely szerint egy jól megírt életrajz csaknem olyan ritka, mint egy jól eltöltött élet (Benke, 1998). A dolgozat írójaként tudatában vagyok annak az egyéni korlátnak, hogy – bár több, a tárgyhoz kapcsolódó irodalmat elolvastam és feldolgoztam, azonban ettől még – nem vagyok a téma szakértője. Ezért elsősorban azokra a már megírt életrajzokra támaszkodom, amelyek sokkal alaposabb feltárássra épülnek. Ezek Benke József, Komlósi Sándor és Németh András munkái.

Weszely Ödön Weszely György kocsigyártó és Milics Ilona (aki egy szentendrei szerb birtokos család leszármazottja) varrónő fiaként 1867. augusztus 23-án Pesten született. Polgári iskolába járt, amikor édesapja viszonylag fiatalon – 44 évesen – meghalt. A biztos anyagi támasz nélkül maradt édesanyának nehéz terhet jelentett négy gyermekének eltartása és taníttatása, különösen akkor, amikor Weszely Ödön egyik tanára ösztönzésére különbözeti vizsgával a belvárosi főreáliskolába került. Saját költségeinek fedezéséhez tanítványok vállalásával maga is hozzájárult. Osztályában nem tartozott a legelismertebb tanulók közé, azonban az iskolai önképző körben többször díjazták verseit, elbeszéléseit, amelyek közül néhány meg is jelent. Ilyen irányú fejlődésére elsősorban irodalomtanára, *Riedl Frigyes* volt hatással, akivel az egyre mélyülő tanár–diák kapcsolata a későbbiekben barátsággá alakult. Főreáliskolai érettségijét 1886-ban tette le, majd megszerezte a latin és a görög különbözeti vizsgákat is.

A budapesti egyetem bölcsészkarára 1887-ben iratkozott be, ahol elsősorban magyar és német filológiai tanulmányokat folytatott, de filozófiai és pedagógiai tárgyu előadásokat is hallgatott. Tanárai közül *Gyulai Pál*, *Heinrich Gusztáv*, *Lubrich Ágost*, *Horváth Cirill* és *Kármán Mór* nevét érdemes említeni mint olyanokét, akik Weszely Ödönre a legnagyobb hatással voltak. Gyul-

lai Pál *Kazinczy Ferenc*: A szép Anikó című elbeszélésének gondozásával bizza meg, Heinrich Gusztáv pedig több cikkét jelenteti meg az Egyetemes Philológiai Szemlében, illetve beajánlja a Pallas Lexikon német irodalomtörténeti szócikkeinek összeállítására.

Báró *Eötvös Loránd* ajánlatára még egyetemi hallgatóként *Horváth Boldizsár* házához kerül mint a politikus magántitkára. Ez a szerep segíti a fiatal Weszely Ödönt a politikai életben való tájékozódásban, illetve a hatékony és diplomatikus érintkezésben.

Bölcsészdoktori szigorlatát 1894-ben tette le, amelynek tárgyai a magyar irodalom, a német filológia és az esztétika voltak. Közben készült a tudományos pályára, a gyakorlati tanítással is állandó kapcsolatot tartott. Már 1889-től kezdődően tanított elemi iskolában, az 1890–91-es tanévben a gyakorló főgimnázium rendkívüli tagja. Miután a nyelvi szakcsoportból letette a polgári iskolai tanítói vizsgát, polgári iskolai tanárként is több iskolában tanított. Saját tantárgyai mellett 1895-től kezdődően a tanítóképzőben pedagógiát is tanít. A középiskolai tanári képesítést viszonylag későn, csak 1899-ben szerzi meg magyar és német nyelvből, illetve irodalomból.

Már viszonylag nagy tapasztalattal rendelkező pedagógus, amikor 1899-ben tanárként visszakerült abba a főreáliskolába, amelybe különbözeti vizsgával diákként is sikerrel jelentkezett. Hét évvel később (1906-ban) már az iskola igazgatójává avat-

ják. Az említett főreáliskola 1903–04-es tanévről szóló értesítője Weszely Ödönről így ír (idézi Németh András, 1990.):

Weszely Ödön dr. bölcsész tudor, a magyar, a német nyelv és irodalom rendes tanára, az országos királyi rajztanárvizsgáló bizottság tagja, a budapesti magyar zene egyesület és zeneiskola tiszteletbeli tagja, a Magyar Paedagógiai Társaság rendes tagja, a Philológiai Társaság választmányi tagja, az országos középiskolai tanáregylet és a philosophiai társaság rendes tagja. Szolgálati éve ezen intézetnél 6, a székesfőváros szolgálatában 14 év. (1)

Tanári tevékenységének önreflexiójaként értékelhető Weszely Ödön tankönyvírói munkássága, amely során az addig sokszor unalmas és erőltetett nyelvtani példamondatokat a hazai klasszikus irodalom szemelvényeivel helyettesíti. Ebben a folyamatban saját tapasztalataira támaszkodik, de felhasználja a legjobb hazai és külföldi példákat is. Több módszertani megoldása a mindennapi gyakorlat részévé vált.

Az 1890-es évek közepén Weszely Ödön érdeklődése egyre inkább a pedagógia alapvető kérdései felé fordult. Ennek előzményei egyetemi tanulmányaira és a gyakorló főgimnáziumban betöltött rendkívüli beosztására nyúlnak vissza. Az egyetemi tanulmányai során a pedagógiai előadásokon és a tanárképző intézetben is találkozhatott Kármán Mórral, akivel tartós személyes kapcsolatba került. Kármán Mórt még 1869-ben Eötvös József azzal a feladattal bízta meg, hogy ösztöndíjként utazzon el Lipcsébe a tanárképzés gyakorlatának tanulmányozása céljából. Lipcsében ekkor már eredményesen működött az a pedagógiai szeminárium és gyakorló iskola, ame-

lyet 1862-ben *Tuisikon Ziller* alapított azzal a céllal, hogy *Johann Friedrich Herbart* pedagógiáját nagyobb hatásfokkal terjessze, illetve azt továbbfejlesztthesse.

Kármán Mór Lipcsében tartózkodása idején Ziller pedagógiai szemináriumában tanult *Wilhelm Rein* is, akivel Kármán Mór barátságot kötött. Kapcsolatuk akkor is fennállt, amikor Rein 1885-ben Jénában átvette *Karl Volkmar Stoy* katedráját. Abban az időben már működött Jénában is a pedagógiai szeminárium és a hozzá tartozó gyakorló iskola, amelyet Rein a neveléstudomány nemzetközi rangú központjává fej-

lesztett. Itt alakult ki a gyakorlati képzésnek az a rendszere – előkészítés, nyilvános bemutató tanítás, a tanító önkritikája, a hivatalos bíráló kritikája, végül az általános vita –, amelyet a hazai gyakorló iskolák ma is többé-kevésbé alkalmaznak. A jénai műhely hírének elterjesztésében különösen sokat segített az a Rein által megszervezett és több évtizeden át működő nyári nemzetközi pedagógiai tanfolyam, amelyre hazánkban is rendszeresen érkeztek

érdeklődők. A tanfolyamok irányítását 1895-től kezdődően egy nemzetközi bizottság vette át, amelynek Kármán Mór is tagja volt, ugyanakkor a hazai szervezés feladatait is ellátta.

Kármán Mór felhívta Weszely Ödön figyelmét erre a nemzetközi tanfolyamra, aki 1895 augusztusában a nyári kurzus hallgatójaként ismerkedett meg Rein pedagógiai munkásságával. Valószínűleg ennek a hatásnak volt abban alapvető szerepe, hogy Weszely Ödön egyre inkább bekapcsolódott a hazai pedagógiai közéletbe. Jénai tapasztalatairól 1896-ban számol be a Magyar Paedagógia lapjain. Első önálló peda-

Ebben az időszakban született tankönyvei az alábbiak:

- *Stilisztika polgári iskolák és felső leányiskolák számára. 1893.*
- *Módszeres magyar nyelvtan. 1896.*
- *Magyar olvasókönyv a polgári fiúiskolák számára III. 1904.*
- *A magyar irodalom ismertetése. 1904.*
- *Poétika, retorika és olvasókönyv. 1906.*
- *Magyar nyelvi olvasókönyv. 1906.*
- *A magyar irodalom története iskolai használatra. 1907.*

gógiai tanulmánya 1897-ben jelenik meg. A paedagógia a tudományok sorában címmel. Ettől kezdődően folyamatosan jelen van a pedagógiai közéletben, felolvasó üléseken szerepel, vagy folyóiratokban publikál, ezt igazolják az alábbi írások.

A Magyar Paedagógiai Társaság 1894-ben Weszely Ödönt felveszi kültagjai sorába, 1902-ben pedig rendes tagjává választja. Székfoglaló előadását azonban csak 1904 áprilisában tartja meg nagy sikerrel. Előadásának címe: Egyéni és társadalmi pedagógia. (A Magyar Paedagógiai Társaság alapszabálya szerint a rendes tagok száma maximum 100 fő lehet, ezért az új tagok bejutása korlátozott.)

Weszely Ödön életének újabb fordulatát *Bárczy István* 1906-os polgármesterré választása eredményezi. Weszely és Bárczy már polgári iskolai tanárként megismerték egymást, így barátságuk ekkorra már tizenöt éves múltira tekint vissza. Valószínűleg ez az alapja annak, hogy Bárczy az alaposan átgondolt és nagyívű várospolitikai programjának közoktatási részét Weszelyre bízta. Ennek lényegét *Németh András* az alábbiak szerint írja le (Németh, 1990.):

A program központi eleme a kultúrpolitika, ezen belül a közoktatási kérdések kiemelt szerepe, ezzel is hangsúlyozva a széles néptömegek kulturálódásának szükségességét. Bárczy István felismerte, hogy nagyszabású tervei csak úgy valósulhatnak meg, ha a főváros és az ország ügyeinek intézésébe a nép szélesebb rétegeinek is beleszólást biztosítanak. A program szerkesztésének részét az a jelentős iskolaépítési prog-

ram, amelynek keretében 36 nagyobb és 19 barakkiskola építését határozták el. Az elképzelés különleges gyorsasággal 1909. és 1912. között szinte teljes mértékben megvalósult. ... A nagyszabású reformmunkálatok során Weszely Ödön tevékeny-

sege négy fő területen összpontosult:

– megszervezi a főváros szakfelügyeleti rendszerét, amely a későbbi országos szervezetnek is mintául szolgál,

– megszervezi és vezeti Budapest iskoláinak tantervi munkálatait, megteremti a főváros magasabb igényeinek megfelelő városi iskolát, létrehozza a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumot, amelynek első igazgatója lesz (t. i.: Weszely Ödön),
– feladatainak lényeges területe az a publikációs tevékenység, amelyet a Bárczyval létrehozott folyóirat, a Népművelés hasábjain kifej-

tett a polgármester kultúrpolitikai reformja fő teoretikusaként, elméletileg is megalapozva a reformmunkálatokat. (2)

A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium 1912-ben Weszely Ödön irányításával kezdte meg működését. Az intézmény az első időszakban összesen két önálló munkatárssal rendelkezett, az egyik az igazgató, a másik pedig *Glockler Lajos* vezetőtanár volt. (A későbbiek folyamán Weszely Ödön többször összeütközésbe került ezzel a Glockler Lajossal, aki megkísérelte Weszely egyetemi professzori kinevezését is megakadályozni.) Saját oktatói testületet az intézet nem alakított ki. A kor legnevesebb kutatóit és tudósait hívták meg előadókként, hogy a legfrissebb kutatási eredményeket a hallgatók a gyakor-

-
- *A magyar írásbeli dolgozatok. 1899.*
 - *A fogalmazás tanításának módszere. 1899.*
 - *Az irodalomtanítás módszeréről. 1903.*
 - *Grammatika és pedagógia. 1903.*
 - *Egyéni és társadalmi pedagógia. 1904.*
 - *Pedagógia (Nevelés- és tanítástan). 1905.*
 - *Népiszkolai tanítástan és módszertan. 1905*
 - *Az akarat nevelése (Fordítás Payot-tól). 1905.*
 - *Reformiskolákról. 1906.*
 - *A pedagógia és pszichológia viszonya. 1907.*
 - *A modern pedagógia útjain (Tanulmánykötet). 1909.*
-

latba közvetlenül átültethessék. A sikeres kezdés eredményeként 1912-től Budapesten nem alkalmaztak olyan kezdő tanítókat, akik a tanfolyamot el nem végezték. Az elméleti képzés mellett a szemináriumhoz két gyakorló iskola is kapcsolódott, amelyekben minden osztály minden tantárgyának tanítása egy szigorúan kötött beosztás szerint megfigyelhető volt. Valószínűleg e konstrukció kidolgozásában Weszely a Rein-szemináriumon látottakat is felhasználta és a gyakorlatban alkalmazta is. 1913-tól kezdődően már próbatanításokat is szerveztek.

A Pedagógiai Szemináriumon belül az indulás pillanatától három laboratórium is szerveződött, ezek a fizikai, a pszichológiai és a pedagógiai laboratóriumok voltak. A pedagógiai laboratóriumot Weszely Ödön vezette. Később – valószínűleg praktikus okokból – a pedagógiai és a pszichológiai részlegeket összevontan működtették. A laboratóriumok felszereltsége fokozatosan épült ki, és így vállalni tudták a magyarországi gyermektanulmány bázisintézményének szerepét is. Ez a tevékenység Weszely Ödön vezetésével egészen 1918-ig, a pozsonyi egyetemi professzori kinevezéséig tartott.

Az 1906-ban alapított Népművelés című folyóirat Weszely Ödön vezetésével gyorsan kialakítja profilját. Rendszeresen foglalkozik a kultúrpolitikai reform, a gyermekvédelem, a gyermektanulmány, a pedagógia elméletének és gyakorlatának a kérdéseivel, az európai pedagógiai irányzatokkal, a lélektani iskolákkal, a népművelés és népnevelés általános problémáival, de beszámol a Népművelő Társaság létrejöttének körülményeiről és a Magyar Gyermektanulmányi Társaság életéről is. Ebben az

időszakban Weszely Ödön is elsősorban ebben a lapban teszi közzé tanulmányait, például az alábbiakat.

-
- *A jövő iskolái I-II.* 1906.
 - *A kultúra és pedagógia.* 1907.
 - *Elmélet és gyakorlat.* 1907.
 - *Nemi felvilágosítás.* 1907.
 - *A nevelés fogalma és célja.* 1907.
 - *Az egyéniség.* 1908.
 - *A magánvizsgálatokról.* 1909.
 - *A város kulturális programja.* 1910.
 - *Szociológia a tanítóképzőben.* 1910.
 - *Reformok és az iskola.* 1911.
 - *A tanítók továbbképzése.* 1912.
-

Weszely Ödön életének újabb fordulópontja tulajdonképpen a főreáliskola igazgatójának a Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karára 1910 februárjában benyújtott magántanári habilitációs kérelmével jelölhető, bár ennek következményei csak később mutatkoznak meg. A habilitációs eljárásra A modern pedagógia útjain című tanulmánykötetét nyújtja

be, amely alapján a nagyon felkészült és szigorú bírálók a jelentkezést elfogadhatónak ítélik. *Fináczy Ernő* véleményének egy részlete így hangzik (idézi Németh, 1990.):

Aki tudja, hogy Magyarországon mi mindent árulnak a pedagógia cégére alatt, és hogy mily fecsegéssé fajult ez a tudománykör azoknál, akik filozófiai alap, történelmi ismeret és szaktudományi felkészültség nélkül pedagógusnak vallják magukat, az ebben a könyvben – jelzett hiányainak dacára is – fel fogja találni azokat a kvalitásokat, melyek Weszely tudományos törekvéseinek komolyságára vallanak, és a jövőre vonatkozó alapos reményekre jogosítanak. Mindezek alapján melegen ajánlom, hogy dr. Weszely Ödön a magántanári képesítés további cselekményeire, azaz: szabályszerű kollokviumra és próbaelőadásra bocsáttassék. (3)

A sikeres kollokvium után A metodika feladata címmel tartotta meg próbaelőadását, majd az egyhangú elismerő vélemények eredményeként Weszely Ödön 1910 decemberében megkapta magántanári kinevezését. Első egyetemi előadásait 1911-ben hirdeti meg A tanítás módszere és technikája címmel. Ezt a stúdiumot később pon-

zsonyi és pécsi működése alatt is heti két órában folyamatosan megtartotta.

1918 márciusában Weszely Ödönt kinevezték a Pozsonyi Egyetem pedagógia-professzorává. A gyermek című folyóirat röviden összefoglalja azokat az érveket, amelyek a kinevezés mellett szólnak, ezek az alábbiak (idézi Németh, 1990.):

Két fő műve, A modern pedagógia útjain és a Pedagógiai olvasmányok bizonyítják, hogy működése a pedagógiai tudományok minden ágát felöleli és mélyrehatóan műveli. Weszely pedagógiájának elméleti része a Herbart–Wilmann-féle pedagógiára épül fel, de metodikáját teljesen a modern pedagógiai tudomány, a gyermektanulmány, a kísérleti pedagógia alapján dolgozta ki. Az általa megteremtett fővárosi pedagógiai szeminárium a pedagógiai kiképzést is ezen az alapon vezette. Remélhető, hogy a fiatal pozsonyi egyetem pedagógiai tanszékét üde szellem fogja átjární, és a pozsonyi fiókkörben is pezsgő tudományos élet fog megindulni, amit csakhamar meg fog érezni minden iskolafaj, bizonyára a középiskola is. (4)

Az 1918 őszen meginduló oktatást a bekövetkező politikai események folyamatosan zavarták, végül 1919. január végétől teljesen lehetetlenné tették. A Budapestre visszatélelő Weszely Ödön már az 1919–20-as tanévben meghirdette előadásait, azonban a zilált állapotok az eredményes munkát erősen gátolják. Az 1923–24-es tanévtől kezdődően

az egyetem már Pécsen működik, így Weszely Ödön is Pécsre költözik. Megszervezi a pedagógiai intézetet, illetve az ahhoz kapcsolódó könyvtárat és a laboratóriumokat, amelyek előfeltételei egy jelentős pedagógiai műhely kialakításának. Szervező munkáját segíti, hogy az 1923–24-es és az 1924–25-ös tanévben a Bölcsészettudományi Kar dé-

kánjának szerepét is betölti. A viselt tiszt-ségek sorában a legjelentősebbet, az egyetem rektorának szerepét is betöltheti, erre az 1929–30-as tanévben kerül sor.

Az egyetemen meghirdetett előadásai tematikai szempontból széles skálán mozognak, ezek általában heti 2 vagy 3 óras stúdiumok. A pécsi időszakból megemlíthetőek az alábbiak.

Weszely Ödön egyetemi működésének időszakában irodalmi munkássága is kiteljesedik, valószínűleg ekkor írja legalaposabb és legjelentősebb műveit. Ezek közül fontos megemlíteni az alábbiakat.

Az eddig vázolt életút szinte kitérőmelt következménye, hogy Weszely Ödönt 1935 januárjában ki-

nevezik a Pázmány Péter Tudományegyetem pedagógiai tanszékének professzorává. Az örömmel fogadott megtiszteltetés azonban váratlan tragédiába torkollik. A nagy érdeklődéssel kísért első előadását február 25-én még meg tudja tartani, de néhány nappal később influenzában megbetegedett felesége meghal, majd egy tüdőgyulladás március 6-án Weszely Ödönt is elviszi.

A művelődés lényege és feltételei; Pedagógiai értékelmélet; A szellemi fejlődés tényezői; A nevelés története (különböző időszakokban); Pedagógiai és pszichotechnikai gyakorlatok; A magyar nyelv tanításának módszerei; Az idegen nyelvek tanításának módszerei

Nemzeti hivatásunk és kulturális feladataink. 1922.; Eszmék a javító nevelés szervezéséhez. 1922.; Bevezetés a neveléstudományba. 1923.; Népiskolai módszertan. 1926.; A korszerű nevelési kérdések. 1926.; Polgári iskolai tanárképzés. 1927.; Pedagógiai alapgfogalmak változása. 1928.; Az egyetem eszméje és típusai. 1929.; A középiskolai tanárjelöltek pedagógiai kiképzése. 1930.; Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén. 1931.; Szellemi képességek fejlesztése. 1932.; A korszerű nevelés alapelvei. 1935.

A Pécsi Magyar Királyi Tudományegyetem rövid története

A Pécsi Egyetem 20. századi történetének kezdete rendhagyó módon nem Pécshez, hanem Pozsonyhoz kötődik. Bár új egyetemek alapításának gondolata Trefort Ágoston minisztersége idején (1872–1888.) is felmerült, közöttük a pozsonyi lehetősége is, azonban megvalósítása – a Kolozsvári Egyetem kivételével – elmaradt. Végül 1912-ben a XXXVI. törvénycikk rendelkezett a debreceni és a pozsonyi egyetemek felállításáról. A pozsonyi egyetem megszervezése azonnal elindult. Ahogyan azonban a Pécsre költözés 75. évfordulójára megjelent emlékkötetben olvasható (Benke, 1998.):

... amikor Ő császári és apostoli királyi Felseje Bécsben 1912. október 19-én kelt legfelsőbb elhatározásával legkegyelmesebben megengedni méltóztatott, hogy az 1912. XXXVI. tc. értelmében Pozsonyban felállítandó magyar királyi tudományegyetem örök időkre a Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem nevet viselhesse, senki nem gondolhatott arra, hogy az ünnepélyes megnyitás után még fél évtizedet sem fog élni. (5)

Az alapítást követően kirobbant I. világháború eseményei következtében az 1914–15-ös tanévben csak a jog- és államtudományi kart sikerült megszervezni, a többire a háborús évek alatt nem kerülhetett sor. 1918 tavaszán úgy tűnt, hogy az orvostudományi és a bölcsészet nyelv- és történelemtudományi karokra kinevezett tanárok öszre fel tudnak készülni az újabb két kar indítására. Ez valóban így is történt, azonban a történelem ismét közbeszólt. Bár 1918 őszén mindhárom kar megkezdte működését, azonban a politikai nyugtalanság folyamatosan zavarta a nyugodt munkát, végül 1919 januárjában a szlovák hatóságok megszállták az egyetemet, rektorát letartóztatták, majd az intézményt bezárták. A nyár elejére teljesen nyilvánvalóvá vált, hogy a pozsonyi magyar királyi tudományegyetem végleg megszűnik.

Az Erzsébet Tudományegyetem tanárainal együtt – a Kolozsvári Egyetemhez ha-

sonlóan – Budapestre költözött. Némi tanácstalanság után az 1921-es döntés értelmében új helyét Pécssett jelölték ki. A Budapesten töltött négy tanév után 1923. október 14-én Pécssett nyitja meg kapuit a Pécsi Magyar Királyi Tudományegyetem. Az itt működő karok száma négyre emelkedett, mert a Pozsonyban megszervezett három karhoz (állam- és jogtudományi kar, bölcsészettudományi kar, orvostudományi kar) csatlakozott a korábban Sopronban működött evangélikus hittudományi fakultás is.

A város lassan befogadja új egyetemét és az egyetem is kezdi megszervezni önmagát: új központi épületek épülnek, kialakulnak a könyvtárak, laboratóriumok, klinikák, azaz az egyetem működőképesé válik. 1940-ben azonban újabb megrázkódtatás éri a fiatal intézetet, mert elveszti kiemelkedő fakultását, a Kolozsvárra helyezett bölcsészettudományi kart. Néhány évvel később a csonkulások tovább folytatódnak. A II. világháború végén a köztársaság kikiáltásával előbb elveszíti a királyi jelzőt, majd az 1946–47-es tanév végén eltiltják az Erzsébet név használatát. 1950-ben megszűnik az evangélikus hittudományi kar, de a még megmaradt két kar számára is az 1950–51-es tanév az utolsó. 1951. tavaszán kivált a Pécsi Orvostudományi Egyetem, ezzel az Állam- és Jogtudományi Kar ismét egyedül maradt.

Weszely Ödön a Pécsi Erzsébet Tudományegyetemen

Weszely Ödön 1917 őszén pályázta meg az Erzsébet Tudományegyetem pedagógia tanszékének professzori posztját, amelyre rajta kívül még hatan adták be pályázati anyagukat. A bíráló bizottság tagjai közül hárman – *Hodinka Antal*, *Kornis Gyula* és *Fináczy Ernő* – *Imre Sándor* és *Weszely Ödön* kinevezését javasolták, mindkettőt egyenlő helyen és egyenlő sorrendben (unico et aequo loco). A negyedik tag – *Alexander Bernát* – azonban *Weszely Ödönt* jelöli első helyen. Ezzel gyakorlatilag el is dőlt a pályázat sorsa, még akkor is, ha a kinevezést megelőző napokban a már említett – és a tanszékre szintén pályázó – *Gockler Lajos* a bi-

rát körül kisebb botrányt kavart. (Erről részletesen ír: Komlósi, 1986.)

A kinevezést követő hónapokról az előző részben már szóltunk. A Pozsonyból Budapestre költözött egyetem bizonytalan helyzetét az 1921-es XXV. törvénycikk igyekszik megoldani, amikor a már meglévő három kart Pécsre helyezi. Az előkészületek 1923 őszére befejeződnek, így az 1923–24-es tanév megnyitására már Pécssett kerül sor. Ebben a tanévben a Bölcsészeti-, Nyelvi- és Történettudományi Kar dékáni posztját Weszely Ödön tölti be.

Az Egyetemi Tanácsot beiktató ünnepi közgyűlésre 1923. október 14-én került sor. Az ünnepi és tanévnyitó beszédet Weszely Ödön bölcsészkar-i dékán tartotta, Az egyetemi tanulmányok módszeréről címmel. Az ünnepségen megjelent gróf *Klebelberg Kunó* is, aki felszólalásában az új pécsi egyetemet magyar Heidelbergnek nevezte és kifejtette, hogy az egyetemnek a szellemtudományi idealizmust kell szolgálnia.

Weszely Ödön tanévnyitó beszéde olyan témát fejtet, amely egy induló új egyetem szempontjából is rendkívül fontos, de maga a szerző is többször választja tanulmányainak tárgyául: arról szól, hogy az egyetem az ifjúság és a tanárok egyetemessége, amelyen belül az igazi egyetemi felkészítés az ifjúság öntevékenységre épül. Ezekről így beszél (Weszely, 1923):

Az ifjúság az egyetem ősi hagyománya szerint az egyetemi közgyűlésnek éppúgy részese, mint a dignitariusként és a tanárok. Ők egyetemi polgárok, s ez a régi elnevezés is jelzi, hogy az egyetem mindig önálló szervezet volt, felruházva autonómiával, privilégiumokkal, jurisdikcióval, sőt néha pallosjoggal is. Az egyetem a tanárok és a tanulók közössége, egyetemessége; az egyetemi hallgatók pedig polgárok, az egyetem polgárai; polgárokká avatjuk őket a beiktatás alkalmával, s egyetemi polgárokká teszi őket az a fogadalom, mellyel alávetik magukat az egyetem törvényeinek. ...

Az egyetem az igazság önzetlen kutatásának szenteli munkáját. Itt nem csupán bizonyos ismeretanyag megszerzéséről van szó. Az ismeretek bizonyos mennyisége elő-

feltétele annak, hogy ez a munka megindulhasson. Azért az ifjúságnak, midőn ide belép, ezt az ismeretmennyiséget már magával kell hoznia. Az egyetemi tanár nem korrepetitor, aki betanítja az ifjút arra, amit a vizsgálaton tudni kell. Néha ezzel egyáltalán nem is foglalkozik, ezt teljesen a fiataltság önálló munkásságára bízta.

Ez nem jelenti azt, hogy az egyetemi tanár nem pedagógus. Pedagógus ő is, de az ő pedagógiai eljárása más. Az egyetemi pedagógia az ifjúság öntevékenységén épül fel. Önálló munkát kívánunk az ifjútól, kit szabadnak és önállónak tekintünk. Szabad elhatározásából jó hozzánk, szabadon választja azt a tudományterületet, melyet művelni akar s hisszük, hogy ebben a választásban őt az illető tudomány iránti érdeklődés és szeretet vezeti. A vizsgák nem is lényegesek a tanulmány szempontjából, sőt a pályára képesítő vizsgák függetlenek is az egyetemtől, s csakis a doktori fok az, mely az egyetem egyetlen minősítése. Ez azonban eredetileg nem képesít semmiféle pályára, csak a tudományosság fokát jelzi, azt, hogy a tudósok, a doktorok befogadják őt maguk közé, mert a tudománynak azon a fokán áll, hogy önállóan is folytathatja a tudományos kutató munkát. ...

Az igazi egyetemi tanulmány nem az, midőn a hallgató az előadáson passzív jelen van, hanem az, midőn aktív részt vesz a kutató munkában, s az intézetekben, a laboratóriumokban és a szemináriumokban együtt dolgozik társaival s együtt dolgozik tanáraival. Az egyetem tehát voltaképp az együtt dolgozók egyetemessége, munkaközössége, mely a tanár vezetése alatt áll.

Az előadás már csak eredmények összefoglalása, a tanár rendszerező munkájának előterjesztése, bevezetője, vagy befejezője, esetleg kísérője a közös laboratóriumi vagy szemináriumi munkának, de mindenestre csak egy része az egyetemi tanulmányozásnak, mely magában véve – ilyen közös, együttes laboratóriumi és szemináriumi munka híján – kellő alap nélkül szűkülöködik. (6)

A fenti összefoglalásból jól érzékelhetően kitűnik Weszely Ödön egyetem-felfogása, illetve az egyetem kiépítésével kapcsos-

latos elképzeléseinek lényege. Azért szükséges ezt említeni, mert az 1924–25-ös tanévben is bölcsészkarri dékánként dolgozik, sőt az ezt követő tanévben prodékánként segíti a kar vezetőinek munkáját. A fenti elképzeléseinek saját szakterületére vonatkoztatva természetes következménye, hogy Pécsre érkezve megszervezi a Tanárképző Intézetet és a pedagógiai és pszichológiai laboratóriumokat. Ezek működéséről részletes adataink egyelőre nincsenek, azt azonban tudjuk, hogy A középiskolai tanárjelöltek pedagógiai kiképzése című tanulmányában a szaktudományokban való felkészültséget azonos súlyúnak tekinti a szakmára (a pedagógus-szakmára) való felkészültséggel. Erről így ír (idézi Komlósi, 1986.):

A tanár nem csak egy-egy szaktudományban akar szakember lenni, hanem a nevelés és tanítás terén is. A pedagógia tehát minden tanárnak éppoly szaktárgya, mint a választott tudományszakok, melyeket tanítani fog. (7)

Weszely Ödön pécsi működése valószínűleg kivívta helybeli kollégái elismerését is, mert 1929-ben már a rektori címre jelölik. Mint korábban már elhangzott, a Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem négy karral működött, ezek az alábbiak:

- Bölcsészeti-, Nyelvi- és Történettudományi Kar,
- Evangélikus Hittudományi Kar,
- Jog- és Államtudományi Kar,
- Orvostudományi Kar.

A rektorválasztás folyamatában az elektorok szavazatai alapján döntöttek a jelölt személyéről. Mindegyik kar 4–4 elektorral rendelkezett, akik titkos szavazással foglaltak állást. 1929. június 5-én az 1929–30-as tanévre Weszely Ödönt választották meg az egyetem rektorának. A szavazás után egy rektor-elektorokból álló küldöttség – tagjai: *Kiss Jenő*: hittudományi kar, *Bozóky Géza*: jogtudományi kar, *Pekár Mihály*: orvostudományi kar, *Hodinka Antal*: bölcsészettudományi kar –, kereste fel a jelöltet, aki a választást elfogadta és a küldöttség kíséretében vonult a tanácssterembe. Itt a leköszönő rektor, *Imre József* köszöntötte Weszely Ödönt, aki a kitüntető címért köszönetet mondott. Még ezen a napon fogadta a

Dunántúl című lap munkatársát és – többek között – az alábbiakat nyilatkozta (idézi Visegrády, 1986.):

A rektornak nem lehet más programja, mint ami az egyetemé. Ő képviseli és végrehajtja az egyetemi tanárok közös akaratát, s ha lehetnek is véleménykülönbségek, egyben teljes az összhang: valamennyien arra törekcsenek, hogy komoly, békés és minél értékesebb tudományos munkával biztosítsák a pécsi egyetem jövőjét, s ezzel szolgálják a magyar kultúrát és a magyar jövőt. A rektor legfőbb feladata biztosítani az egyetem falain belül folyó tudományos munkásságnak külső és belső feltételeit. Ehhez szükséges a harmónia, harmónia a kultúránk legfőbb irányítójával, a miniszterrel, s harmónia a tanári karral, s az ifjúsággal. De fűzük szorosabbra a kapcsolatot az egyetem és a pécsi társadalom között is, egyesülésben az erő, harmóniában az eredményes munka biztosítéka! A magyar jövőt csak fokozott kulturális munkával biztosíthatjuk. (8)

A leendő rektor fenti szavaiban fontos gondolat a tudományos kutatómunka külső és belső feltételeinek biztosítása, a harmónia megteremtése az oktatók és hallgatók között, valamint a befogadó várossal való kapcsolat szorosabbra fűzése. Ebben az időben az egyetem infrastruktúrájának kiépítése még meglehetősen kezdeti stádiumban van, ugyanakkor a lassan kibontakozó gazdasági világválság már érezteti hatását. Ezért feltétlenül fontos Pécs város anyagi támogatásának megnyerése. A helyzetet jól ismerő rektorjelölt erre az összefüggésre már első nyilatkozatában felhívta a figyelmet.

Az új rektor 1929. szeptember 22-én, a Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem ünnepélyes tanévnyitó közgyűlésén tartotta meg rektori székfoglalóját Az egyetem eszméje és típusai címmel. Előadásában bemutatja a francia, az olasz, a német, az angol és az amerikai egyetemek jellemző sajátosságait, ugyanakkor szól a hazai fővárosi és vidéki egyetemek különböző jegyeiről is. Ez utóbbiakról így fogalmaz (Weszely, 1929.):

A magyar egyetemeknek is vannak speciális jellemvonásaik. A budapesti egyetem más, mint a vidéki egyetemek. Helyesen

mondja *Szekfü Gyula*: a nagyvárosi és vidéki kultúrcentrum és a nagyvárosi és vidéki egyetem között nemcsak kvantitásbeli, hanem egyenesen konstrukcionális különbségek vannak, mindkettő más talajban áll, más feladatokkal és ezek elvégzésére más belső szervezettel rendelkezik.

De a vidéki egyetemek sem egyformák, mert más a légkörük, s a nagy általános feladatok mellett, melyek ugyanazok maradnak Budapesten, az Alföldön, vagy a Mecsek alján, vannak speciális és helyzet adta feladataik. Ezek az új magyar egyetemeknél csak most vannak kialakulóban. Ezek az egyetemek sokkal fiatalabbak, sem hogy valamely tradíció kifejlődhetett volna. De a kezdetek megvannak. Miniszterünk, gróf Klebelsberg Kunó messzire ható tekintettel már meglátta ezeket a feladatokat, s kijelölt ilyeneket egyes vidéki egyetemek számára. Így a debreceni és szegedi egyetemek számára az Alföld-kutatást. Egyik helyen inkább a néprajzot, másutt a természettudományokat óhajtja nagyobb mértékben felkarolni.

Midőn miniszterünk, gróf Klebelsberg Kunó a mi pécsi egyetemünket magyar Heidelbergnek nevezte, azt a gondolatot akarta kifejezni, hogy ez az egyetem a szellemtudományi idealizmus szolgálatában áll. *Gragger Róbert* is az említett német könyvben egyetemünk bölcséleti karát mint az új szellemtudományi irány és az új idealizmus képviselőjét állította be. Ez azt jelenti, hogy egyetemünk be van állítva a mai kor legfontosabb szellemi áramlatába. De maradnak helyi jellegű, speciális feladatai is. Miniszterünk dicsérőleg említette meg, hogy felismerte egyetemünk megoldandó feladatait, midőn az orvosi kar az egyke ellen küzd, s hozzátehetem, hogy általában a Dunántúl egészségügyéért. Ehhez fűződik a büntetőjogi szeminárium munkája, mely ugyancsak ezt a kérdést büntetőjogi szempontból tárgyalja, s általában Baranya megye kriminalitásával foglalkozik. Kartársaimmal való eszmecsereink folyamán az a vélemény alakult ki, hogy ezeket a helyi feladatokat mind egyesíteni lehet egy gondolatban s ez az, hogy a pécsi egyetem mint a Dunántúl egyeteme a Pannónia-kutatást

tűzheti ki helyi feladatul. A Dunántúl régi kultúrája erre rengeteg anyagot kínál. Rengeteg történelmi és archeológiai anyag vár feldolgozásra. Népművészete, sajátos magyar népköltészete, nyelve, tájszólásai, de természeti viszonyai is, hiszen itt a Balaton, itt vannak hegyei, mind sajátos, egymástól eltérő alakulással.

Ám mindezek természetesen csak a minden egyetemmel közös nagy tudományos feladatok megoldása mellett fölmerülő külön feladatok, melyek sajátos egyéni szint adnak az egyetemnek, de nem változtatnak azon, ami az egyetem lényegét teszi. (9)

Weszely Ödön az egyetem történeti kialakulásának és fejlődésének elméleti szintű elemzése mellett sokat foglalkozott az aktuális és speciális feladatok megoldásával is. Valószínűleg az egyetem és a befogadó város vezetőinek hosszabb együttműködése alapozta meg azt a jó viszonyt, amelynek eredményeként a város egyre inkább sajátjának érezte az egyetemét. Pécs város törvényhatósági bizottsága 1928. december 29-én – tehát még Imre József rektorsága idején – áttekintette az egyetemi fejlesztések anyagi hátterét, és úgy döntött, hogy teherbíró képességéhez mérten támogatja a beruházásokat. Ezt illusztrálja az alábbi részlet (idézi Visegrády, 1986.):

„Arra az esetre, ha az (egyetem) továbbfejlesztésének költségeit az államkincstár nem fedezhetné teljes egészükben saját terhére, Pécs szabad királyi város közönsége – szerényebb vagyoni helyzete ellenére, az adózó polgárok és a városi háztartás anyagi ereje végső megfeszítése árán is – kész a beruházó tőkének tárgyalásokkal egyetértően megállapítandó megfelelő részét a saját terhére elvállalni és fedezni. Mindenkit biztosítunk, hogy – mihelyt megtörténik illetékes felsőbb helyen az elhatározó lépés – a város közönsége ezt méltóképpen fogja viszonzni és a tőle telhető legmesszebbmenő készpénzbeli újabb áldozat meghozatalával is igazolni fogja, hogy a dunántúli egyetem sorsát valóban a lelkén viseli.” (10)

Ugyanez a dokumentum számba veszi az oktatásban, a gyógyításban, a hallgatók gyakorlásában és a diákjóléti intézményekben kielégítésre váró szükségleteket is,

ügyelve arra, hogy ne csak a beruházások szerepeljenek a listán, hanem a feltétlenül szükséges fejlesztések is, az alábbiak szerint (idézi Visegrády, 1986.):

„Jog- és Államtudományi Kar:

24 helyiség biztosítása,
az új szemináriumok felszerelése.

Orvostudományi Kar:

– a közkórházi kötelezettség teljesítéséhez a szükséges ágyszám biztosítása,
– a gyermekklinika fertőző és sebészeti osztályának kibővítése,

– 6 új épület emelése (intézetek és klinikák számára),

– a kísérleti és elméleti intézetek, valamint a klinikák belső felszerelésének kiegészítése és ellátmányának felemelése,

– a 3 hiányzó kisklinikai tanszék és a hozzájuk szükséges állások és klinikák megszervezése,

– a törvényszéki orvostani és kórtani tanszéknek, mint új tanszék megszervezése,

– az elméleti és klinikai tanszékknél a segédtanselejtelemek megfelelő szaporítása.

Bölcsészeti-, Nyelvi- és Történettudományi Kar:

– a hiányzó 26 szoba és 5 tanterem kialakítása,

– valamennyi intézet belső felszereltségének kiegészítése,

– az újonnan szervezendő 5 természettudományi tanszék munkájához szükséges tudományos és muzeális felszerelés biztosítása,

– a hiányzó természettudományi tanszékek megszervezése.

Diákjóléti intézmények:

– a Nagy Lajos kollégiumnak megfelelő, végleges otthon biztosítása,

– az Erzsébet kollégium kibővítése mintegy 30–50 ágygal, a Collegium Magicum megépítése,

– Diákház létesítése. (11)

Valószínűleg Weszely Ödön rektor hatékony érdekegyeztetési és diplomáciai akcióinak köszönhetően az egyetem és a város együttműködése egyre eredményesebbé vált. Az 1930. február 26-án összeülő városi közgyűlés egyhangúlag állást foglalt az egyetem fejlesztése mellett, ugyanakkor magára vállalta az összes létesítendő beruházások 25 %-át. Ezen az ülésen Weszely személyesen is jelen volt és a város nagylelkű ajánlatát a következő szavakkal közönte meg (idézi Visegrády, 1986.):

Mint az Erzsébet Tudományegyetem rektora, a legnagyobb örömmel üdvözlöm ezt a javaslatot. Örvendetes ez a javaslat azért, mert ezzel Pécs város rálépett arra az útra,

amely nem csak az egyetemnek, hanem magának Pécs városának továbbfejlesztéséhez is vezet. Örvendetes ez a javaslat azért is, mert jele annak, hogy Pécs város közönsége jól tudja, milyen értéket jelent számára az egyetem a maga 1375 hallgatójával, klinikáival, tudományos intézeteivel, tanáraival, orvo-

saival, és nagyszámú segédselejtelemével. S örvendetes végül ez a javaslat azért, mert ezzel Pécs városa egyetemét végleg ide láncolhatja.

Pécs városa tudatában van annak, hogy mit jelent számára az egyetemi ifjúság, és örömmel látja falai között ezt a nagy hallgatót. Azonban meg kell adni ennek a hallgatóságnak a lehetőséget arra, hogy az előadásokat hallgathassa, mert hiszen lehetetlen, hogy 200-an szorongjanak olyan teremben, amely csak 50 hallgató befogadására alkalmas. Örömlünk kell, hogy az ifjúság ilyen nagy számban keresi fel a pécsi egyetemet, s örömlünk kell, hogy a betegek bizalma a pécsi klinikák felé fordul, s nem csak Pécs, hanem a vidék is olyan nagy számmal keres gyógyulást a pécsi orvosi intézetekben. Hiszen a lefolyt tanévben a pécsi klinikákon 11 150 beteg fordult meg.

Az eddig vázolt fejlemények lehetővé tették,

hogy meginduljon a mai Állam- és Jogtudományi, illetve

a Közgazdaság-tudományi Karok központi épületének kivitelezése. Az

1930. szeptember 17-én tartott tanévnyitói beszédében Weszely Ödön további eredményeket is felsorol.

Ezek az adatok mutatják, hogy azt az ideiglenes állapotot, amely talán megfelelt még a pécsi egyetem idehelyezésekor, bár akkor is csak nagy nehézséggel tudta hivatását teljesíteni egyetemünk, ma már egyáltalán nem lehet fenntartani.” (12)

Az eddig vázolt fejlemények lehetővé tették, hogy meginduljon a mai Állam- és Jogtudományi, illetve a Közgazdaság-tudományi Karok központi épületének kivitelezése. Az 1930. szeptember 17-én tartott tanévnyitó beszédében Weszely Ödön további eredményeket is felsorol, például (v. ö.: Visegrády, 1986.):

- az 1929–30-as tanév második felében megkezdte működését az egyetemi gyógyszerár,

- a bölcsészettudományi karon megszervezték az állattani tanszéket, amelynek működésében Weszely egy új karnak, a matematikai – természettudományi karnak a kezdeményeit szerette volna látni,

- a hallgatók létszáma folyamatosan emelkedett, az új tanévre már 1377 fő iratkozott be (ez a korábbi tanévhez viszonyítva több, mint 100 fős növekedés),

- az 1929–30-as tanévben az egyetemen 10 főt avattak honoris causa doktorrá és hatan nyerték el az egyetemi magántanár címet,

- megjelent az egyetem Almanachja, részletesen bemutatva a fejlődő intézmény mindennapi életét,

- az egyetem az idegen nyelvek oktatásának segítése céljából korszerű technikai eszközöket szerzett be,

- az Egyetemi Tanács a rektor javaslatára az 1930–31-es tanév I. félévétől minden karon elrendelte a gyors- és gépirás tanítását.

Az eddig felsorolt adatok minden bizonnyal érzékeltetik, hogy a folyamatosan alakuló és fejlődő Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem életében Weszely Ödönnek jelentős szerepe volt. Itt viselt tisztségeiben valószínűleg segítették őt azok a tapasztalatok, átélt előzmények, amelyeket *Horváth Boldizsár* magántitkáráként, a főváros közoktatási rendszerének átszervezőjeként, a Budapesti Pedagógiai Szeminárium megszervezőjeként és működtetőjeként, folyóirat-szerkesztőként és az induló

pozsonyi egyetem tanáraként szerezhette. A Rein-szemináriumon szerzett benyomásai és felismerései már a Pedagógiai Szeminárium működésébe is beépültek, ezért valószínű, hogy ezek a hatások a pécsi műhely munkájába is beépültek.

Az egyetem építésében vállalt feladatai mellett Weszely Ödön szaktudományos munkássága a pécsi évek alatt is kiemelkedő volt. Az évnyitó beszédek kapcsán már említett és röviden bemutatott tanulmányok mellett a mindennapi oktató munkában is felhasználható szakanyagokat érdemes megemlíteni, ilyenek például az alábbiak:

Pedagógiai alapfogalmak változása. Budapest, 1928. Minerva Társaság. Minerva Könyvtár XVII. 12 old.

Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén. Budapest, 1931. Különlenyomat a Magyar Paedagógia 1931. évi 3–4. számából. 20 old.

A gyermektanulmány jelentősége és problémái. Budapest, 1932. Különlenyomat a Kisdiednevelés 1932. évfolyamából. 27 old.

Az említett kis kötetek máig fennmaradt egyetemi könyvtári példányait vizsgálva valószínűsíthető, hogy a szerző egyetemi és továbbképzési taneszköznek szánta azokat. A viszonylag egyszerű és jól érthető szöveg a tanulhatóság feltételeit elégíti ki, ugyanakkor a bőséges lábjegyzet a téma iránt mélyebben érdeklődőket is megfelelően orientálja. A pedagógiai alapfogalmak jelentésének, vagy maguknak a fogalmaknak a változását nem csak megállapítja, hanem be is mutatja, például az alábbi szemelvényben (Weszely, 1928.):

A nevelés eszménye nem a múltban van, hanem a jövőben. Nem a múlt embere az, nem a klasszikus koré, hanem a jövő embere: a szociális lény.

A régi nevelés is a társadalom számára nevelt. De az új nevelésben ez a fogalom: szociális egészen más szerepet játszik. Ma a társadalmi szempont a kiindulás. Az egész nevelés a társadalom szempontja alá van helyezve. A társas közösség által a társas közösség számára nevelni, ez a jelszó. Ez több, mint amit a régi pedagógia kívánt. Egyik fontos különbség éppen az, hogy ezt a társas közösséget teszi nevelővé a nevelő sze-

mélye helyett. Épp ezért a nevelő már nem fegyelmez, nincs szigor vagy engedékenység, nincs tekintély, nincs büntetés, ezek helyébe az önkormányzat lép, a szabadság és felelősség. (13)

Nagyon érdekes tudományfejlődési folyamat figyelhető meg abban a felvetésben, amelyet Weszely Ödön az általános műveltség kapcsán kifejt, ugyanis az általa megfogalmazott gondolat mintegy 4 évtizeddel később *Kiss Árpád* Műveltség és iskola című művében jelenik meg újra, majd végül realizálódik a Nemzeti Alaptanterv alapvizsga-követelményeiben – függetlenül attól a kérdéstől, hogy végül ez utóbbi életbe lép-e, vagy sem. Erről Weszelynél az alábbiakat olvashatjuk (Weszely, 1928.):

Más értelmet kap ez a szó műveltség is. A régi pedagógiában oly gyakran hangsúlyozott általános műveltség mint képtelenség, üres fantom, száműzetésbe kerül. Nincs általános műveltség, ilyen nem lehet adni. Mindenkinek csak a saját műveltségét adhatjuk meg, azt, mely az ő lelki struktúrájának megfelel. (14)

Ma is nagy érdeklődéssel olvashatjuk Weszely azon sorait, amelyeket a neveléstudomány legújabb áramlatairól 1932-ben írt. Természetesen a mai értelmező számára nem azok az irányzatok a fontosak, amelyek esetleg már kihulltak az idő rostáján, vagy pedig már csak nyomokban figyelhetők meg, hanem az a témakezelés, amellyel Weszely a jellemzőket szándékozik megragadni. Ez a felismerése is fellelhető mai közgondolkodásunkban (Weszely, 1931.):

A nagy válságok mindig a nevelés felé fordítják a figyelmet. Így történt ez a harmincéves háború idején, mikor a háború folytán hontalanná lett *Comenius* agitációja egész Európában érdeklődést tudott kelteni a nevelés ügye iránt. Így történt ez 1807-ben, midőn *Napoleon* Németországot megalázta s *Fichte* Berlinben tartott hatalmas előadásaival fordult a német nemzethez, melyek *Reden an die deutsche Nation* címen jelentek meg s melyek Pestalozzi gondolatait vitték be a világ köztudatába. Csak a neveléstől remélhető – írja – a német nemzet megmentése. ... Így történik ez nálunk is válságos időkben. ... A nevelés gondolata-

tához való fordulás tehát menekülés, menekülés a küzdelmes és gyötrelmes jelenből a ragyogó és boldog jövőhöz. (15)

Összegzés

Weszely Ödön a Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem pedagógiai tanszékének professzoraként, a Bölcsészeti Kar dékánjaként és az egyetem rektoraként nagyon sokat tett az intézmény megmaradásáért, fejlesztéséért és a város közgondolkodásába való beépítéséért. Miközben ezen a területen sikeresen működött, egyetemi tanárként, neveléstudományi kutatóként is kiemelkedőt alkotott. Életművének valódi nagyságát csak élettörténete egészének ismeretében értékelhetjük reálisan.

Jegyzet

(1) NÉMETH ANDRÁS: *Weszely Ödön. Magyar pedagógusok sorozat*. Szerk.: Kelemen Elemér. Budapest, 1990. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 5. old.

(2) U. o. 9–10. old.

(3) U. o. 20. old.

(4) U. o. 21. old.

(5) BENKE JÓZSEF: *Az Erzsébet Tudományegyetem rektori és dékánjai*. Pécs, 1998. Pécsi Orvostudományi Egyetem. 9. old.

(6) WESZELY ÖDÖN: *Az egyetemi tanulmányok módszeréről*. Budapest, 1933. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda. 3., 7. és 9. old.

(7) KOMLÓSI SÁNDOR: *Weszely Ödön életútja*. In: Baranyai Művelődés. 1986. 2–3. szám. 12. old.

(8) VISEGRÁDY ANTAL: *Weszely Ödön rektori működése*. In: Baranyai Művelődés. 1986. 2–3. szám. 48. old.

(9) WESZELY ÖDÖN: *Az egyetem eszméje és típusai*. Budapest, 1929. Minerva Társaság. Minerva Könyvtár XXI. 32–33. old.

(10) VISEGRÁDY ANTAL: *Weszely Ödön rektori működése*. In: Baranyai Művelődés. 1986. 2–3. szám. 49. old.

(11) U. o. 49–50. old.

(12) U. o. 50–51. old.

(13) WESZELY ÖDÖN: *Pedagógiai alapfogalmak változása*. Budapest, 1928. Minerva Társaság. Minerva Könyvtár XVII. 8. old.

(14) U. o.

(15) WESZELY ÖDÖN: *Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén*. Budapest, 1931. Különnyomat a Magyar Paedagógia 1931. évi 3–4. számából. 4–5. old.

Kocsis Mihály

Irodalomszociológiai szempontok az irodalomtanításban és az olvasónevelésben

Józsa Péter négy alapvető szükséglettípust különböztet meg: az azonosulást, az erkölcsi rend integritását, a formaélményt, végül az egyidejű emocionális és intellektuális megrendülést, melyek az irodalmi művel való találkozás – ha úgy tetszik – elválaszthatatlan következményeiként foghatók fel. (1) A katarzisélmény, ha a művészet oldaláról vizsgáljuk, nemcsak a partikuláris létből való kimozdítást jelenti, hanem megtisztulást is eredményez.

Ancsel Éva ez utóbbi folyamatot a következő fázisokra osztja: 1. megrendülés, azaz a régi szemlélet, érzelmek és értékek megingása; 2. tulajdonképpeni megtisztulás, vagyis új szemlélet, érzelmek, illetve értékrend kialakítása; végül a 3. fázis: a személyiségben bekövetkező tartós fordulat, amely hatást gyakorol az egész további életvitelre, a társadalomhoz, illetve a környezethez való viszonylatra egyaránt. (2)

Az esztétikai élmény rendkívül összetett hatások eredménye. Ez az élmény lehet hosszú ideig befolyásoló, tartós, lehet villanásszerű, pillanatnyi hangulat, és akár fel-

színes formában hat, akár legbensőbb világunkat érinti meg, nem zárható ki annak vizsgálatokor, hogyan is működik az irodalomszociológia a gyakorlati oktatásban.

Első lépésként azt kell tudatosítani, hogy maga az esztétikai élmény soha nem erőszakolható ki! Rendkívül zavaró körülmény, és extrém esetekben az összes további műértést, illetve műelemzési készséget, hovatovább a művészethez való pozitív viszonyt teheti egyszer s mindenkorra tönkre a tanár ilyesféle megjegyzése: „Ugye, milyen szép, gyerekek? Remélem, nektek is hasonló módon tetszik.”

A diák, főként, ha addig nagy lelkesedéssel vett részt az irodalmi műhelymunkákban, most megszeppen, zavarba jön és elbizonytalanodik: nem mer előhozakodni saját, egyéni, eltérő véleményével, mivel azzal esetleg ellent kell mondania a tanári, tehát voltaképpen általános véleménynek. Az a pedagógus, aki nem hajlandó figyelembe venni az eltérő ízlésvilágokra épülő befogadói mechanizmusokat, jóvátehetetlen hibát követ el: háttérbe szorítja, elnémítja, legrosszabb esetben gyökeresen megszünteti a diákok sokszínű kreativitását, kísérletező kedvét, egyszóval unott sablonok végeláthatatlan masszájává zsugorítja a tanórákat.

Sajnálatos módon egy gimnázium negyedik, végzős osztályában kellett az imént említett pedagógusi attitűd negatív hatásait megfigyelni. Hospitálási gyakorlatomat végeztem itt, s bár számos tapasztalattal szolgált a többi tanári stratégia szemlélése is, a legtöbb tanulságot és következtetést ebben az osztályban tett látogatásaim, pontosabban az itt folyó irodalomoktatás tanulmányozása adta.

Már az óra indulását is feszültséggel terhes légkör jellemezte; mint utóbb magától a tanártól megtudtam, egy folyosói jelenet indította el a lavinát: a tanártól körülbelül tíz méterre álló két tanítvány „elfelejtett” köszönni. (Valószínűbbnek tartom, főként a tanárral folytatott beszélgetésem után, hogy egyszerűen nem vették őt észre, vagy ami még kézenfekvőbb, nem is akarták észrevenni. Elég természetes reakció ez egy kevésbé vonzó ember esetében, mint ahogy az a tanóra folyamán teljes egészében nyilvánvalóvá vált.)

A vétkes diákokat a tanár szó szerint kizárta az óráról, majd nekikezdett az új tananyagnak. Igen ám, de az osztály még egyáltalán nem tért magához a váratlan fordulattól, ezért halk suttogás jelezte a dekoncentrációt. A tanár úgy tett, mintha nem érdekelné a dolog, illetve szándékosan félreértelmezte a helyzetet: „Tudom, sokan nem szeretik *Kassákot*, de ez hidegen hagy. Nekem az egyik kedvenc szerzőm. Felolvasok tőle pár verset, és közreadom néhány kötetét. Mindenki olvasson el a szöveggyűjteményből legalább három verset. A következő órán ebből feleltetek.”

A pedagógus és a diákok közötti interakció az eredményes szocializáció egyik feltétele. A tanulás sikere nagymértékben összefügg ezen interakciók sűrűségével, gyakoriságával, amely a kapcsolatban részt vevők erőteljesebb érzelmi elkötelezettségét eredményezi. Ez a visszajelzés mindegyik előtt arról tanúskodik, hogy a partner fontos, figyelmet érdemlő, vagy épp ellenkezőleg: teljes elutasítást kiváltó személy. Vagyis a kölcsönös befolyásolás mind a tanár, mind a diákok részéről működik. Egy-máshoz való viszonyuk pozitív avagy negatív volta egyik döntő jelentőségű befolyásoló tényezője magának a tanulási-tanítási folyamatnak is, nem beszélve a tanuláshoz szükséges ösztönző erőről.

Óriási felelősség hárul a pedagógusra mindezek miatt, ám nemcsak nehéz, hanem egyben szép feladat is a diákokkal való kapcsolatteremtés és a megfelelően működő, a diákok személyes attitűdjeit, adottságait, hozzáállását stb. is figyelembe vevő, azokra kedvező hatást gyakorló nevelői munka hatékony, eredményes elsajátítása.

A tanulmányi teljesítmény vonatkozásában meg kell említeni *Aronson* elvárásdefinícióját: az, hogy miképp bánnak valakivel, jelentős mértékben befolyásolja az illető önmagáról alkotott elképzeléseit. (3) Azaz, ha a tanár többet feltételez a diákról, mint amennyire az képes, ez az elvárás az esetek túlnyomó többségében az IQ növekedését, az ezzel ellentétes reakció viszont, vagyis ha a tanár kevesebbet vár el a tanulótól, mint amennyire ő saját magát megítéli, az intelligenciaszint csökkenését vonja maga után.

A teljesítmény és az elvárásrendszer közötti összefüggés meghatározásánál két „modell” nevez meg a szakirodalom: ezek egyike kongruenciamodellként ismeretes.

E nézet szerint a diák viselkedése akkor helyes, ha az kongruens az elvárásokkal. Ellenkező esetben a hatást külső tényezővel indokolható (valami történetet otthon, sok más elfoglaltság miatt a diák nem tudta átnevezni az anyagot stb.).

A másik, ún. kontrasztmodell ennek épp a fordítottjaként értelmezhető: a jól teljesítő, de egyébként gyenge tanuló bátorítást kap, míg a rosszabbul szereplő jó tanuló

feddést, kritikát. Tehát ez a modell egyértelműen belső tényezőkkel magyarázza a teljesítmények közötti eltéréseket. (A kongruenciamodel a jó tanuló sikeres teljesítményét személyes attitűdökkel indokolta ugyan, ám a rossz tanuló jó megoldását csupán a szerencsének tudta be.) Nyilvánvaló, hogy a gyengébb képességű diák szempontjából mindenképpen a második, vagyis a kontrasztmodell a kedvezőbb alakító módszer.

Ahhoz, hogy tudatosan alkalmazhassuk a neveléspedagógiai módszereket, meg kell értenünk, mire képes egy mű, mire nem, hiszen a műalkotás lehetséges hatását ismerve a tanulói befogadás intenzitása megfelelő irányítás esetén mindenképpen növelhető, fokozható. Csakhogy erőszakos úton beavatkozni az emberek élményvilágába semmiképp sem kívánatos. Ebben az esetben a pedagógus jelenléte és beavatkozása segítségnyújtás helyett hatalmas akadály: „Megpróbáltam egyéni véleményt alkotni a versről és ezt elmondani a tanárnak, de mivel ő másként gondolta, nem is nagyon figyelt rám. Így nem érdemes erőltetni a dolgot. Érettségire majd bemagolom az ő saját kezűleg kidolgozott tételeit.”

Nem szükséges tovább bizonygatni, mennyire elrontott ez az oktató minden további esélyt a személyes együttműködés vonatkozásában.

Rendkívül fontos észrevenni a diákok néma jelzéseit éppúgy, mint a verbális közléseket. A metakommunikáció jelentőségét, fontosságát egyre többen elismerik, il-

letve egyre nagyobb azok száma, akik – megfelelően értelmezve a nonverbális jelkódokat – képesek a helyes következtetéseket levonni az óra további menetére vonatkozóan.

Jó lenne elérni, hogy a művészeti órák, kilépve a megszokott tanórai struktúrából, tágabb kereteket nyújthassanak az egyéni kezdeményezéseknek, szem előtt tartva az új és

új felfedezések jelentőségét. A tanár feladata nem egy, már régóta begyakorolt séma folytonos ismételtetése, hanem mintegy a diákokkal együtt, közösen kitálatni szokatlan megfajta kódokat, az osztály egészét bevonva – az egyébként kényelmes megoldásnak tűnő frontális beállítás helyett – a jelentésteremtő műhelymunka örömeibe.

Természetes, hogy az okoz tartósabb élvezetet, illetve azt érezzük értékesebbnek, amibe sokkal több energiát fektettünk, amiért jóval nagyobb áldozatokat hoztunk. Ha ez az aspektus hátterbe szorul, nem szabad csodálkozni a diákok bármilyen tananyaggal kapcsolatos enerváltságán, az együttműködést elutasító passzivitásán.

Persze képtelenség gyökeresen módosítani, változtatni a pedagógus beidegződött szokásain. Nem is lehetne minden egyes irodalomórán megvalósítani ezt a módszert. Továbbra is szükség van a hagyományos oktatási formákra is, hiszen ezek nélkül a tanulók fejében hatalmas zavar uralkodna, ráadásul léteznek olyan témakörök is, melyek kizárólag a tanár útmutatásai alapján sajátíthatók el.

*Ahhoz, hogy tudatosan
alkalmazhassuk
a neveléspedagógiai módszereket,
meg kell értenünk, mire képes egy mű,
mire nem, hiszen a műalkotás
lehetséges hatását ismerve a tanulói
befogadás intenzitása megfelelő
irányítás esetén mindenképpen
növelhető, fokozható. Csakhogy
erőszakos úton beavatkozni
az emberek élményvilágába
semmiképp sem kívánatos. Ebben az
esetben a pedagógus jelenléte és
beavatkozása segítségnyújtás helyett
hatalmas akadály: „Megpróbáltam
egyéni véleményt alkotni a versről és
ezt elmondani a tanárnak, de mivel ő
másként gondolta, nem is nagyon
figyelt rám. Így nem érdemes erőltetni
a dolgot. Érettségire majd bemagolom
az ő saját kezűleg kidolgozott tételeit.”*

Vagyis az oktató ne kizárólag normakövető magatartást sugalmazzon, hanem engedjen – ha a téma megkívánja – tág teret az egyéni erőfeszítéseknek is, közelebb hozva ezáltal nemcsak az adott tananyagot, de legjobb esetben a személyiségben bekövetkező tartós fordulat által a diák egész további életvitelét is az irodalomhoz. (4)

Nem osztom teljes mértékben azt az álláspontot, miszerint amíg a művészet csupán egyfajta menedéket, pótlékot jelent az élet valósága helyett, addig nem érvényesülhet maradandóan a nevelés valóságos feladata sem, hiszen számos esetben éppen valamilyen sorsdöntő fordulat hozza közelebb az egyént a műalkotáshoz, legyen szó akár irodalmi, akár képzőművészeti vagy zenei produkturnól.

Nézetem szerint a lényeg korántsem ebben rejlik, hanem abban, hogy a megfelelő, a diákot előtérbe állító, annak személyes igényeit és elvárásait tudomásul vevő tanári hozzáállás az egyik leghatékonyabb eszközök, illetve módja a tanítás-tanulásbeli sikerek elérésének, valamint a művészet közelebb hozásának a mindennapokhoz.

„Az élet művészete szempontjából egy ember számára nincsen vége a tanulásnak, minden fejlődés továbbmegy, mivel életünk során állandóan új tapasztalatokkal, sikerekkel és kudarcokkal kerülünk szembe... Érzelmi életünk tudatos befolyásolása a leglényegesebb momentum... ahhoz, hogy döntsünk az önfenntartás és a másikkal való odafordulás között.” (5)

(1) *Az olvasás anatómiája – Szociológiai tanulmányok.* Szerkesztette: KAMARÁS I.–HAJDÚ RÁFIS G. Gondolat Kiadó, Bp. 1982.

(2) ANCEL ÉVA: *Művészet, katarzis, nevelés. A pedagógia időszerű kérdései hazánkban.* Tankönyvkiadó, Bp. 1970.

(3) ZRINSZKY LÁSZLÓ: *Pedagógusszerepek és változásai.* ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp. 1994.

(4) *Az olvasás anatómiája...*, i. m.

(5) *Magatartásminták – azonosulás.* Szerkesztette: ZRINSZKY LÁSZLÓ. Gondolat Kiadó, Bp. 1978.

Szabó Eszter

A kultúraközvetítés lehetőségei filológiai szakon Új szlovákiai hungarológiai műhely

Mai világszemléletünk egyik fő iránya az európaiság igénye az élet minden területén, legyen az politika, gazdaság, tudomány vagy kultúra. A különböző szférákból eredő információk nagyban befolyásolják praktikus életvitelünket, és nagymértékben módosítják gondolkodásunkat, azaz kialakítják ezredvégi személyiségjegyeinket.

A médiáknak, illetve az internetnek köszönhetően szabadabb az átjárás az egyik információhalmazból a másikba, s az új lehetőségek újabb igényeket szülnek, és fordítva. Így van ez a szellemi élet minden területén, a kultúraközvetítés minden szintjén.

A kozmopolita szemléletű súlypontozás nemegyszer aránytalanságokat teremt(het) a nemzeti-etnikai értékek rovására, s ebben a helyzetben is érvényes a megfordíthatóság. Jól tudjuk, a je-

lenkor sok szempontból értékváltságban van, s mértékeltolódással küzd, ezért nem könnyű ilyenkor arányosságokat pártolni. Úgy gondoljuk, mégis szükség van rá, ha a valóságtól, a tényektől nem akarunk túl-

zottan elrugaszkodni. A fentieket bevezetőnek szántuk szűkebben vett mondanivalónkhoz, amely hiánypótlásról és hagyományteremtésről szól a kultúrákövetésben, szlovákiai magyar viszonylatban, felsőoktatási szinten, filológiai szakon s az elhivatottság jegyében.

A besztercebányai Bél Mátyás Egyetem nyolc karral működik: a humán tudományok, a természettudományok, a politikai tudományok és nemzetközi kapcsolatok karával; továbbá közgazdasági, pénzgazdálkodási, jogi és filológiai karral. Közülük szlovákiai magyar közegben, a magyar szaknak köszönhetően, tán legismertebb a Filológiai Kar, amely a maga nemében egyedüli Szlovákiában. A kar elsődleges célkitűzése: nyitni az európai szellemiség irányába, mindamellet megőrizni és átadni az oktatott nyelvek, irodalmak, kultúrák specifikus értékeit. E kettős célzat törvényszerűen kétirányú szervezést és fejlesztést von maga után, amely alatt értenünk kell: egyfelől az idegen nyelv-oktatás egyre szélesebb, egyre bővülő skáláját, másfelől a nyelvi ismeretek elsajátításán túl az egyetemi szintű nyelvtudományi és irodalomtudományi felkészítést. A kettős cél megjelenése nem véletlen, hiszen eredője lett a társadalmi élet diktátumának, ugyanis komoly hiány mutatkozik tolmácsokban, szakfordítóknak, műfordítóknak. Ezen túl az élet jó néhány területén érvényre jutott egy értéképítő tendencia, így például az oktatásban az elit képzés gondolata, amelynek megvalósítására megfelelő módus az elmélyült filológiai képzés és stúdium. Az 1997-ben megalakult kar ma már biztosítja a szlovák, angol, német, magyar, orosz, ukrán, lengyel, francia, olasz, spanyol, portugál, latin

és arab nyelv, illetve szak oktatását. Kézenfekvő, hogy a kultúrákövetítés ilyen közegben nemcsak lehetőség, hanem igény és kívánalom. A filológus hallgatónak nemcsak joga, hanem kötelessége is a szellemi értékek megismerése és továbbadása. Az ilyen irányú képzésnek ez az alapvető küldetése egyrészt benne foglaltatik, másrészt fokozatosan beépül az oktatás belső strukturális rendjébe, s érvényre jut mind a tolmács- és fordítóképzésben, mind a tudósképzésben.

A magyar filológia szakon az oktatás a Finnugor és Balti Nyelvek Tanszékén folyik (ebben a tanévben a német nyelvvel párosítva). Úgy tervezzük, hogy a jövőben a magyar szak több más nyelvszakkal is kombinálható lesz, így szlovák, angol, francia és olasz nyelvvel; más irányban a tanszék bővíti a finnugor nyelvek stúdiumát is, először a finn, majd az észti nyelvvel. Mindez színesíti profilunkat, s egyben összetettebbé teszi a munkaszervezést, de úgy véljük, motiválja és hatékonyabbá teszi egy filológiai oktatói és tudományos mű-

A besztercebányai egyetemen prioritása van az ötéves kétszakos magiszteri képzésnek, amely a nappalin (tehetségesek esetében) bővíthető egy harmadik szakkal, négyéves stúdiumban, a második évfolyamtól kezdődően. Ugyancsak az ötéves magiszteri szakoktatás biztosítja a harmadik évfolyamtól kezdve a tudományos kutatók, a doktoranduszok előképzését is, akik feltehetőleg felsőfokú intézményekben oktatnak majd, vagy tudományos intézetek dolgozói lehetnek a jövőben.

hely működését szlovákiai magyar viszonylatban. Igyekszünk egy sajátos filológiai jelleget kialakítani a tanszéken belül is, s a kar többi tanszékével együttműködve is. Ez a tendencia már a képzés kezdetén megjelenik egy ún. „közös alap diszciplínasor” beiktatásában. Ezek a következők: Bevezetés a nyelvtudományba; Bevezetés az irodalomtudományba; Bevezetés a fordításelméletbe; Latin nyelv. A továbbiakban állandó jelleggel érvényesül az összehasonlító szempont és szemlélet mind a nyelvtudományi, mind az irodalomtudományi diszciplinák ismeretanyagában. Különösen gondos szelekciót igényel (esetünkben) a Bevezetés a magyar kultúrába tárgy hungariszti-

kai, illetve hungarológiai ismeretanyaga. Minden évfolyamra jellemző, hogy az elméleti diszciplínákon túl nagy számarányban fordulnak elő a gyakorlati órák, így például a konzekutív és szimultán tolmácsolás, a szakfordítói gyakorlat, a szépirodalmi (lírai, epikai, drámai) szövegek fordítása, stilisztikai, kommunikációs, nyelvhelyességi és helyesírási gyakorlatok, s nem kis hangsúllyal a lexikográfia elméleti és gyakorlati ismeretei. Úgy gondoljuk, kellő arányokban, megfelelő óraszámokban oktatjuk mind a nyelvtudományi alaptárgyakat, mind a magyar és világirodalmi ismeretanyagot. A felsőbb évfolyamokban választható tárgyként specifikusabb tudományágak ismeretanyaga is megjelenik egy átgondolt bontásban, így például a néprajz, a dialektológia, az onomasztika, a szociolingvisztika, a drámaelmélet, és a számítógépes kommunikáció. A fent említettek előrevetítik azt a törvényszerűen bekövetkező gondunkat, hogy egyre több oktatóra, kutatóra, illetve gyakorlati szakemberre lesz szükség mind a tanszéken, mind a karon.

A beszercebányai egyetemen prioritása van az ötéves kétszakos magiszteri képzésnek, amely a nappalin (tehetségesek esetében) bővíthető egy harmadik szakkal, négyéves stúdiumban, a második évfolyamtól kezdődően. Ugyancsak az ötéves magiszteri szakoktatás biztosítja a harmadik évfolyamtól kezdve a tudományos kutatók, a doktoranduszok előképzését is, akik feltehetőleg felsőfokú intézményekben oktatnak majd, vagy tudományos intézetek dolgozói lehetnek a jövőben.

Az egyszakos magiszteri képzés levelező formában jutott érvényre, főleg a munka mellett továbbtanulni szándékozók igénye

alapján. Néhány szakon már megnyílt a hároméves bakkalaureátusi stúdium, s ez is bővül az érdeklődés függvényében. Ebben új elem, hogy ha a hallgató megfelelő tanulmányi eredményeket ér el, a negyedik, ötödik évfolyamon folytathatja tanulmányait, így lehetőséget kap a magiszteri diploma megszerzésére is. Mivel a civil szféra nemcsak minőségi, hanem mennyiségi tekintetben is nagyigényű a tolmácsolás és fordítás szakembereit illetően, a kar végzőseinek aligha van félnivalójuk professzionális kiteljesedésüket illetően. A turizmus, a diploma-

ciácia, a kül- és belkereskedelmi érdekeltségek, a médiák, az állami és magánvállalatok egyre nagyobb mértékben igénylik idegen nyelv(ek)et kellő szinten ismerő s z a k e m b e r e k e t .

Oktatóink természetesen kiveszik részüket a tudományos kutatásból is. A beszercebányai Filológiai Karra jellemző az egyes tanszékek közti támogató együttműködés. Ha valamely szakmai célzat megkívánja, s adott a szakembergárda és a megfelelő kutatói

program, összeállhat a tudományos team. Így tanszékünk két irodalmár docense az elkövetkező időszakban a Szlovakisztika Tanszék kutatói programjában is részt vesz, amelyben az irodalomtudomány módszertani kérdései adják a vizsgálandó témakört. A tanszék önálló kutatói programját pragmatikusabb céllal állítottuk össze, a téma: A magyar filológus szakképzés nyelvi és irodalmi kommunikációja. Ezen belül bevallottan elsődleges szándékunk a hiányzó tankönyvek és tansegédletek megírása és elkészítése. Eredményeinkről azonban csak egy-három év múlva tudunk beszámolni.

Említést érdemel még az a néhány tudományos összefoglaló, amelyeket a közeljöv-

A jövőre gondolunk elsősorban, amikor a doktoranduszképzés tervezetét is érvényesíteni szeretnénk a hároméves nappali és a négyéves levelező formában. Hazai és külföldi (elsősorban magyarországi) szakemberek jelentik a megfelelő színvonalú képzés garanciáját, hogy tehetséges hallgatóink tudományos előmenetelre is számíthassanak. A választott idegen nyelvi felkészítés megoldható a karon belül, a szakképzés pedig a belső és külső oktatói segítséggel.

vőben szándékozunk szervezni. Ez év júniusában a Filológiai Karon egy nemzetközi tanácskozás kerül megrendezésre A fordítás és tolmácsolás elmélete címmel. Ugyancsak júniusra esik Az ifjú filológusok konferenciája, amelyen fiatal kollégák és egyetemi hallgatók részvételével számolunk. Tanszékünk ez év októberében tervez egy nemzetközi szimpóziumot Az összehasonlító nyelv- és irodalomtudományi vizsgálódás korszerű aspektusai címmel. Minden rendezvényünkre várjuk a külföldi és hazai szakembereket.

Figyelemre méltó kezdeményezés az is, hogy a hallgatók részére nemcsak az egyetem, hanem a Tolmácsok és Műfordítók Egyesülete is tervez előadás-sorozatot, szemináriumokat, amelyeken önkéntes alapon történik a részvétel. Nagy érdeklődés van ez iránt, tudniillik elismert külső és belső szakembereket kérnek fel az előadásokra, s a programot is kreatívan módosítják a sajátos igények és a kért témák függvényében. Szólunk kell arról is, hogy a kar vezetése különös figyelmet szentel a tankönyvek kiadásának, mert a tankönyv- és egyéb szakkönyvtári állomány a jelenben és jövőben egyaránt alapvetően fontos a hallgatók szempontjából. Az eddig megjelent egyetemi jegyzetek mellett az orosz, az ukrán, az arab nyelvű szkriptumok után, már 1998-ban napvilágot látott a Bevezetés a magyar hangtanba című is.

A kar oktatóinak nem kis büszkeségére a múlt évben indult a Filológiai Revü (Filologická Revue), amely az egyetlen ilyen jellegű szakfolyóirat Szlovákiában. A negyedévenként megjelenő kiadványban a publikációk nemcsak szlovák nyelvűek, hanem bármelyik nyelven íródhatnak. Ez a tudományos szemle nem csupán a kar oktatóinak a publikációs fórumaként értelmezendő, hanem jóval tágabban, ugyanis más felsőoktatási intézmények és tudományos intézetek kutatási eredményeit is rendszeresen közölni kívánja. Egyébiránt a kar szellemiségéből adódik az európai magatartás kultiválása, a nyitottság és tolerancia igénye mások és a másság iránt. Folyamatosan és tudatosan építjük kapcsolatainkat mind a hazai, mind a külföldi felsőfokú intézetek-

kel, mint például a piliscsabai Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, az egri Eszterházy Károly Tanítóképző Főiskolával vagy a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolával. Igyekszünk kapcsolatot teremteni olyan intézményekkel is, amelyek enyhíthetik az egyik legnagyobb gondot, az anyagi problémákat.

A tanszék oktatói különösen odafigyelnek arra, hogy a hallgatókat egyre elmélyültebb munkára és hatékonyabb tanulásmódszerekre sarkallják. Ennek egyik lehetőségét a gyakori könyvtárhasználatban, azaz a permanens olvasásban, a memoriterek alkalmazásában, a hazai és külföldi tanulmányutakban, versenyekben látjuk; a másik lehetőség a tudományos diákköri konferenciára való felkészítésben, illetve felkészülésben rejlik. A tudományszak anyagából adódó témakon túl, hangsúlyozottan gondolnunk kell a tolmácsolás- és fordításelmélet, valamint gyakorlat kérdéseire, az összehasonlító eljárások különböző módjaira a nyelvtudományon és az irodalomtudományon belül. Igaz, szükséges még néhány szemeszternyi érlelődés e tekintetben, ezek a kívánalmak azonban, főleg végiggondolás céljából, már megjelennek a kiírt tudományos diákköri témákban. (Például konkrét irodalmi művek komplex összehasonlító elemzése; *Balassi*-versek szlovák fordításának konfrontatív nyelvi vizsgálata; Az irodalmi stilsztikum értéke és fordíthatósága; Nyelvi kommunikáció: diskurzuselemzés; A szleng és a fiatalok beszédkultúrája; A diákok szókincsének vizsgálata; A magyar és szlovák nyelv hangállományának összetétele.) Egyértelmű, hogy sokat nyom a latban a hallgatók által hozott, javasolt téma is, ha szakszerűségében megfelelőnek tekinthető.

Ez utóbbi elvet hangsúlyozottan érvényesítjük, azért is, mivelhogy diákjaink egy része érettségizett magyar nyelv és irodalomból, a másik része nem. Ezt a tényt a tanszéken folyó képzés koncepciója a kezdetektől magában foglalja, vagyis mind a tartalmi, mind a formai és módszertani összetevők kellő részarányokban, eltérő módon jelennek meg a két diákcsoport oktatásában. Míg az egyik csoport a korábbi években

anyanyelvi szinten foglalkozott a magyar nyelv és irodalommal, a másik csoportba tartozók családi és egyéb szűkebb környezeti hatások közepette tanulták a nyelvet. Ennélfogva ők felvételikor inkább csak kommunikatív szinten ismerik a magyar nyelvet és a reáliák szintjén beiktatják a magyar kultúra ismeretanyagát. Nem csoda, hogy egy ideig a jellemző hiátusokkal, vétségekkel, interferenciákkal küszködnek. A teljesség és a rendszerezés igénye nélkül említünk néhány példát: pontatlan artikuláció, tájnyelvi ejtés, tájszók használata, redundáns fogalmazás, fölösleges idegenszóhasználat, tükörfordítások, szlovakizmusok, egyfajta mozgó határ érvénye ekvivalens kifejezésekben vagy konnotációban. Ezek kiküszöbölése állandó feladatunk, főleg a szemináriumi munkák és gyakorlatok során, de azon kívül is, sőt – szerencsére elfogadottan – a diákkollektíva mindennapi életében is. El kell mondanunk, hogy a csoport lelkiismeretes és önkritikus hozzáállása már eddig is komoly előrehaladást eredményezett.

A jövőre gondolunk elsősorban, amikor a doktoranduszképzés tervezetét is érvényesíteni szeretnénk a hároméves nappali és a négyéves levelező formában. Hazai és külföldi (elsősorban magyarországi) szakemberek jelentik a megfelelő színvonalú kép-

zés garanciáját, hogy tehetséges hallgatóink tudományos előmenetelre is számíthassanak. A választott idegen nyelvi felkészítés megoldható a karon belül, a szakképzés pedig a belső és külső oktatói segítséggel.

A doktoranduszképzésben kiemelten kezeljük a következő témaköröket: a nyelvtudomány és irodalomtudomány kutatási módszerei; az irodalmi kommunikáció; a szép-irodalmi szöveg interpretációja; az interdiszciplináris tényezők; a recepcióelméletek pragmatikus célzatai; a tolmácsolás és fordítás elméleti és gyakorlati kérdései; az irodalmi komparatiztika története és elmélete; a hermeneutikai, stilisztikai stb. elemzések legújabb eredményei.

Célunk, hogy

1. magas szintű oktatás által, a legjobb szakemberek segítségével tegyünk eleget a tolmács-, fordító- és tudósképzés követelményeinek magyar filológiai szakon, s ezáltal is érdemben emeljük a szakma tekintélyét;

2. a magyar nyelvet és irodalmat, tudományt és művészetet, a szelektált hungarológiai ismeretanyagot átadjuk és vonzóvá tegyük felsőfokon, a magyar és nem magyar kultúrán nevelődött hallgatóknak, hogy azt ők is továbbadják majd.

Erdélyi Margit

Mentor Könyvesbolt

1071 Budapest, L v lde tőr 7.

Telefon: 343-1893

A Mentor Könyvesbolt kínálata

tank nyvek,

pedagógiai, pszichológiai szakkönyvek, szakfolyóiratok,

fejlesztő játékok.

Nyitva tartás: hétfőtől péntekig 9-17 óráig

Ugyanitt

Mentor Beszédközpont

Logopédiai diagnosztika

Kultúrkritika és esztétikai konzervativizmus

Századunk jeles kultúrkritikai meglátásokra épített filozófiai–esztétikai fordulópontjára emlékeztet ma is (bár sokszorosan újraértékelve)
az elhíresült adornói tézis: „A kultúrkritika a kultúra és a barbárság dialektikájának végső szakaszával találja szemben magát: Auschwitz után barbár dolog verset írni...”

Természetszerűleg Adorno nem szó szerint érti a tételt, csupán azt hangsúlyozza, hogy ha ez megtörtént és előre látható, hogy egy ideig lehetséges marad, akkor ezek után derűs művészet nem képzelhető el. Hogy mindennek miként jelentkezik a színe és visszája, azt jól nyomon követhetjük jelen gyűjteményes kötet írásaiiban.

A dolgok színeként, a megfigyelt jelenségek relevanciájaként vehetjük számba azt az összegzést, amely a kultúrpart úgy jellemzi, hogy az pórázra fogta és a fogyasztási javak közé sorolta a művészetet. Aminek következményeként a művészet derűssége szintetikus termék, s hamissá lett, mintha megbabonázták volna. Az élet önkényes felpörgetése és a derű kizárja egymást – mondja Adorno, mivel a derű és a természet megbékélt viszonya lehetetlenné teszi azt, ami a derűt manipulálja és kiszámítottá teszi.

Az értékeléssel csak egyetérthetünk, ám a kiterjesztés, azaz a kortárs programok minősítése már sok esetben elgondolkodtathat bennünket, s a dolog visszáját is megmutatja. Ugyanis a művészet fogalmának negativitása (a montázs és a happening példái), azaz a „művészet kirojtosodása”, nem jelenti magától értetődően az esztétikai értelem következetes tagadását, ami a művészet felszámolásához vezetne; s nem jelenti azoknak a lehetőségeknek a háttérbe szorítását, ahol a művészet nem szépítgeti, nem tompítja a szenvedést, hanem megálmodja saját pusztulását az emberiség számára, hogy felébredjen, önmaga ura maradjon, hogy túléljen. Mindez a paradoxitás azonban majdnem természetesnek tűnik, ha az Adorno által vizsgált művészeti irányok

kiemelkedő képviselőit figyeljük (*Goethe, Hölderlin, Thomas Mann*), ám ehhez hozzátehetjük, mintegy ellenpólusként, hogy az avantgárd radikális destrukciós törekvései mindig együtt jártak az újraformálás mindenkori igényével (példaként említhetjük *Kassák* aktivizmusát vagy a bécsi akcionizmus programját).

S megint a dolgok színe: Adorno esszéértelmezése. Annak a műformának és gondolkodási habitusnak kíván érvényt szerezni, visszaperelni létjogosultságát, amely szembeszegül a módszer mindennek fölötti uralmával. Azonban azt is látja szerzőnk: az esszé aktualitása az anakronizmus. „A kor kedvezőtlenebb számára, mint valaha. Fel fog örlődni a szervezett tudomány és a filozófia között: a tudomány azt képzei magáról, hogy mindent és mindenkit ellenőrizhet, és az »intuitív« vagy »izgalmas« álszent dicséretével kizárja azt, ami nem illeszkedik a konszenzushoz; a filozófia viszont megelégszik mindannak üres és absztrakt maradékával, amit a tudományüzem még nem foglalt el, és ami a filozófia számára másodrangú foglalatosság tárgya lesz.

Ebből adódóan az adornói életmű tematizációs horizontja is „korszerűtlen”; hogy miért érdemes mégis újra föllapoznunk munkáit, azt néhány példával szeretném illusztrálni. Az individuum problémáját *Dosztojevszkij* nyomán olyan állapot tanúságtételeként rögzíti, amelyben az individuum likvidálja magát, s így olyan individuum előtti állapottal szembesül, mely hajdan az értelemmel teli világot látszott garantálni. Arra is rámutat Adorno Hölderlin értelmzésében – *Heidegger* ontológiai re-

konstrukciójával vitázva –, hogy nem az Egyes bearanyozása jelenti az alapvető nívót, hanem a nyelv alakját magára öltő Hölderlin, aki a bűnös, meghasadt, önmagában antagonisztikus életről való lemondásig merészkedik, kibékíthetetlenül minden létezővel. Jellegzetes a humanitás két aspektusának megnyilvánulása is. Thomas Mann a dekadencia ellenkezőjeként testesíti meg a humanitást: a természet erejének megmutatásával és a saját esendőségünkre való figyelmeztetéssel. *Sartre*-hoz kapcsolódva pedig az elkötelezettséggel, az irodalomba bújtatott politikai állásfoglalásokkal szemben olvashatjuk a kritikai meglátásokat: „A politika eltorzultsága itt és most, a megmerevedett viszonyok, amelyek semmiféle irányba nem akarnak elmozdulni – mindez arra készíti a szellemet, hogy olyan helyet keressen, ahol nem kell lealacsonyodnia. Miközben minden kulturális dolgot, beleértve integer alkotásokat is, az a veszély fenyeget, hogy belefulladnak a kultúrfecsegésbe, a műalkotásokra hárul az a feladat, hogy szótlanul megragadják mindazt, ami a politika elől el van zárva.” *Beckett* nem éppen derűs művészetének értelmezése élet és halál ekvivalenciájának radikális megfogalmazását hívja életre, ami a „porrá leszel” kijelentését a „mocsokká leszel”-é alakítva, a legvégső abszurditásnak enged teret, ahol a semmi csendje és a kibékülés csendje nem különböztethető meg egymástól. Ez azt is jelzi, bár csak rejtetten, hogy itt véget is ér az esztétikai kompetencia. Az adornói esztétikából csak visszafelé vezetnek utak, a hagyományos műalkotásokkal való ismételt találkozások válnak lehetővé.

Az előzőekkel szoros összefüggésben fogalmazódtak meg Adorno zeneesztétikai és zeneszociológiai írásai. *Bach* kapcsán a mindenkori történetiséghez kötődő autentikus

műértelmezés és előadás problémáira figyelhetünk, ami nem a szubjektum kiküszöbölését hangsúlyozza egy rögzített értelem összefüggésében, hanem a szubjektum erőfeszítésének enged teret. *Beethoven* kései remekművei is a szubjektum és objektum azonosságának látszatát, s a látszat elvetését, elvethetőségét érzékiesítik: mégpedig olyan kivételes alkotói pillanatok felhangzásában, mikor az egység töredékké transzcendentálódik. Miként *Schönberg* értelmezésében is azt hangsúlyozza Adorno, hogy mindenkor a dolog követelményére bízta magát a szerző, eltorlaszolta a számára ha-

tásként jelentkező utat: így ez a zene gazdagon megjutalmaz, de olcsó élvezettel nem szolgál. De nemcsak ez a megállapítás mutatja Adorno munkásságában a szerves kapcsolatot a zeneesztétika és a zeneszociológia között, hanem a *Sztravinszkij-ról* írottak is; ahol az „eldologiasodott tudat” mindig visszatér, s a benne rejlő komikumnak köszönhetően a Rete-

tegettel való azonosulás néhány pillanatra fölfüggeszthető hamis ígék hirdetése nélkül. Ez utóbbi megállapítás egyik konkréti- zációjaként is olvashatjuk azokat a kiváló zeneszociológiai írásokat, amelyekben a zenehallgatás és áruhallgatás zenén túlnyúló, pontos és érzékletes leírásaival szembesíthetjük mind a globális folyamatokat, mind saját kultúránkat. Sajnos, találóak a hege- li–marxi hagyományokhoz kötődő reflexiók – s ez nagyon emlékeztet ama bizonyos értelmiségi lelkiismeret hangjaira:

„Az ember még önmaga feladásában sem érzi jó magát; az élvezet közben úgy érzi, hogy áruló és elárul: elárulta a lehetőséget, őt pedig elárulta a fennálló.” Ennél a pontnál érdemes felhívni a figyelmet arra az ideáltipikus, ám mégis életközeli tartalommal megtöltött tipizációra, amely a zené-

„Az ember még önmaga feladásában sem érzi jó magát; az élvezet közben úgy érzi,
hogy áruló és elárul: elárulta a lehetőséget, őt pedig elárulta a fennálló.” Ennél a pontnál érdemes felhívni a figyelmet arra az ideáltipikus, ám mégis életközeli tartalommal megtöltött tipizációra, amely a zenével kapcsolatos magatartástípusok jellegzetességeit megvilágítja.

vel kapcsolatos magatartástípusok jellegzetességeit megvilágítja.

A szakértő, a jó hallgató, a kultúrafogyasztó, az emocionális hallgató, a ressentiment-hallgató, a szórakozó hallgató és a közönyösek együtt adják azt a hálót, amely mind az esztétikai–kulturális értékeket, mind a különböző funkciókat láthatóvá teszi. S ez még akkor is jelentős mozzanat, ha a leírtakkal nem minden esetben érthetnénk egyet (dzsessz, beat stb.), mivel ezen műfajok finom elemzése, esztétikai interpretációi alkalmat adhatnak a további differenciálásra. És végül, a függetlenségként közölt *Bartók*-kritikát fontos még megemlíteni (nem kis büszkeséggel). Adorno úgy méltatja Bartókot egy 1931-es írásban, hogy ő volt az, aki leítépte minden folklorisztikus elképzelésről a romantikus látszatot, a legősibb és a komponista által megtermékenyített legújabb viszonyt átvilágította, s tette mindezt ideológiai deklarációk nélkül.

Nem véletlen, hogy e rövid áttekintésnek a Kultúrkritika és esztétikai konzervativizmus címet adtam. Mivel meggyőződés, hogy az Adorno által megfogalmazott kultúrkritikai meglátások jótékony hasznossággal kamatoztathatók az árujellegre nagyon is megtestesítő honi kultúrviszonyaink-

ra történő reflexiókban. A tartalmi elemeket, amelyek szoros összefüggésben vannak az elitkultúra és a tömegkultúra kettősségével, azonban mindenképp revízió alá szükséges venni egy komplex ontológiai–antropológiai kiindulópont alapján; s itt nem a hegelí–marxi szubjektum–objektum kettősségről, az adornói–horkheimeri „felvilágosodás dialektikájáról” lenne szó, hanem sokkal inkább a heideggeri ontológiai differencia és jelenvalólét (Dasein) nyomán kimunkálható, létszituációinkhoz igazodó prioritásokról. Miként nem feledkezünk meg az esztétikai konzervativizmus lehetséges jótékony hatásáról, a nyitott esztétikai létérzékelés és viszontválaszok szabad és művészi megfogalmazása is számos lehetőséget rejt magában. Mely azonban csak abban a komplex és nyitott kulturális univerzumban lehetséges, ahol a hagyományok autentikus újrafarmálásának éppúgy megvannak a lehetőségei és feltételei, mint az alkotás jelenből jövőbe vetülő programjainak.

THEODOR W. ADORNO: *A művészet és a művészetek*. Válogatta és szerkesztette: ZOLTAI DÉNES. Helikon Kiadó, Bp., 1998., 348 old.

Bohár András

Óvodai programok

Az óvodák nevelési programjai elfogadásának finisében adott közre Villányi Györgyné összeállításában tanulmánykötetet Óvodai programkészítés címmel az OKKER.

Etika – táncban és játékban

Újabb világmegváltó megoldásokat üzen az oktatáspolitikai iskola világának. Baj van az erkölcsökkel – szól a drámai diagnózis. Segítsünk rajta! Hogyan? A régi recept: a kinyilatkozót megnyugtató megoldás. Nosza, tanítsuk az iskolában a róla szóló ismereteket! Az majd elvezet az etikus magatartáshoz. Ha nem: az oktató mossa kezéit: a hiba a „vevőkészülékekben” volt, rossz a gyerekanyag, baj van a társadalommal. No meg a média!

Közel egy időben volt módom tapasztalni az erkölcsi tanítást nem lebecsülő, metodikailag mégsem a tanítással válaszoló eljárást. Ezt az élményemet kívánom megosztani az olvasóval.

Már megint itt van... A híres-hírhedt AB Bizottság együttesének közismertté vált dalát idézi címében a gödöllői Kerekasztal Színházi Társulás Programja. Hogy mi van „már megint itt”? Hát a szerelem – dörmögte Wahorn András annak idején a mikrofonba szókimondó, olykor önironikus dalát – ezért kedveltük, ezért szerették a fiatal hallgatók is. A Kerekasztal ezt a szókimondást idézi – dialógust generálva kamasz „nézői” és ifjú animátorai közt. Huncut keretjáték: az együttes tagjai előadják a nézőközönségnek, hogy éppen filmet szeretnének forgatni a serdülőknek a szerelemtől. Ám vita van a producer, s vita van a stáb más tagjai közt is. Szükségük van értő kritikusokra. Ezek lennének a „nézők”. Egy-egy „színház a színházban”-dramaturgiára épülő jelenet következik.

A kamasz-szerelem, kamasz-párkapcsolatok típusos esetei. Ezek „színpadi” megoldásain „zörren össze” mindig a stáb: s a nézők véleménye alapján „tökéletesítik” a jelenetet, a forgatókönyvet. S az önmagukról

nyilvánosan nehezen megszólítható kamaszok készséggel adnak tanácsot, a segítő-tanácsadó szerepében mégiscsak megnyilatkoznak, eszmét cserélnek azokról az etikai kérdésekről, amelyeket pontos pszichológiával és pontos dramaturgiával a Kerekasztal nekik felkínál. Belekerültek a játékon a nézők, s érdemben – röhgicselés nélkül – tisztázták viszonyukat e fontos emberi viszonyhoz.

Bálozók. A budapesti Garabonciás Együttes táncjátékának címe. Mint köztudott, az együttes történelmi társastáncok felelevenítésére s a gyerekvilágban való népszerűsítésére alakult. Immár ennek is tíz éve. A Bálozók az „erkölcsi nevelés” ritka szép példája. A téma csaknem ugyanaz. Egy fél tucat fruska bálba készül. Csinosítja magát, felidézi a várható kalandokat, majd harangszóra elindulnak a bálba. XIX. századi kosztümben, korabeli zenére. Megannyi Jókai-hősnő. Jókai-hősnő? Igazi XX. századvégi ferencvárosi kamaszlányok, akik játékból jelmezbe bújtak, hogy megértsék, megízleljék, kitáncolják azt az életérzést, amelyet a romantika kora kínált erre a helyzetre.

Egy olasz pedagógus írta: nem tudja megismerni egy kor történelmét az, aki el ne táncolta volna annak táncát. A történelmi társastáncok, ha úgy vesszük, történelmi ismeretterjesztés ihletett eszközei. (Többre jutott volna a történelemtanárság, ha a fenti mondat didaktikai üzenetén gondolkodott volna, s nem a kronologikus ige hirdetés ritmusváltásán dohogott volna.) De a Bálozók nem egyszerűen ismeretterjesztés. A táncban megélt vágyak, kapcsolatok, gesztusok, a játékhoz tartozó mosolyok annak rendje-módja szerint (minden verbális leegyszerűsítés vagy tudálékoskodás nélkül) beépülnek a táncosok emberségébe, minden bizonnyal a szerelemtől, párkapcsolatról alkotott belső képükbe is.

Hát ezért tartom fontosabbnak a táncot és a drámát az etikaoktatásnál. Csak dolgozzon azért rajtra a bizottság, költse pénzünket a kormányzat új (rég) hóbortjára. Addig is csak játsszanak, táncoljanak a gyerekek! Két dolgozat, két ellenőrző-beírás, két elgötelen-felelet között.

Csepeli tavasz

15. születésnapját köszönti a Csepeli Általános Művelődési Központ. Országos konferenciát rendezett az esemény tiszteletére, hozzá elegáns, szép kiadványt is közreadott Tények és vallomások címmel. Az esemény művelődéspolitikai jelentőségét ismerte fel az Oktatási Minisztérium, amikor helyettes államtitkári szinten delegált előadót az összejövételre. Környei László ismertette a közoktatási törvény módosításával összefüggő kormányzati álláspontot. A hangúlyok ismertek: a NAT-implementáció kritikája, az ellenőrzés szükségességének felismeréséből származó szervezeti intézkedések, a minőségbiztosítás-ellenőrzés dilemmái. A vita résztvevői közül többen üdvözölték a kerettanterveket, mások a minőség biztosítására a finanszírozási válságból való kitörést tartották volna fontosabb útnak. Ezt követően F. Tóth Mária, a kulturális minisztérium főtanácsosa érvelt a „kulturális

törvény” értékközpontú és ezzel együtt igen szabad kultúrafelfogása mellett. Korreferátumot az „ÁMK-mozgalom” három jeles intézményének képviselője tartott. A házigazdák mellett Sármellék és Zalaegerszeg képviselője kapott szót. Tapasztalataik szerint az ÁMK-k érdekelték voltak a szakmai autonómiát, a nevelőtestületi kollektív bölcsességet, a helyi alkukat feltételező, ún. kétszintű tartalmi szabályozásban. Az ÁMK környezetfüggő, s nem pedig hatalomfüggő intézmény – fogalmazott Feith Bence. Úgy látták, hogy az új szabályozás az ő kreatív–innovatív hozzáállásukat teszi nevetéssé, s a teljesítmény-visszatartókat, a programkészítés belső folyamatait elszabotálókat legitimálja. Nem jó előjel – vélekedtek – egy a minőséget zászlajára tűző kormányzati program számára. Állást foglaltak egy olyan jövőképről, melyben az „ágazatok közé szorult” intézménytípus a „joghézagokban lavírozva” megőrzi majd hagyományos szabadságát.

Rendkívüli lehetőség!

Az ADUPRINT KIADÓ ÉS NYOMDA 50% árengedményt ad
eddig megjelent kiadványaira az Iskolakultúra olvasóinak.

Richard Tarnas: A nyugati gondolat stációi	1250	Az élő titok – Neandervölgy	490
Bernard McGinn: Antikrisztus	1150	John Kenneth Galbraith: A pénzügyi spekulációk rövid története	225
Antonio R. Damasio: Descartes tévedése	1250	Roger Dawson: Dönteni tudni kell	340
Hamish McRae: A világ 2020-ban	980	Zádor Imre: Lélekgyógyítás tengereken túl	825
Malcolm B. Hamilton: Vallás, ember, társadalom	1250	Antonio Gala: Örökségetek a világ	340
Jack Dann: Emlékek katedrálisa	990	Denise Robertson: A feledés fátylai	480
Leonardo da Vinci titokzatos élete		Szabadon élni	390
John Darnton:			

A kiadványok a fenti (50%-os) áron megvásárolhatók a Kiadó székhelyén (1061 Budapest, Paulay Ede u. 55.) vagy postai utánvétellel megrendelhetők.

A csucsai front

A fiatal Karácsony Sándor – egy tanár és egy osztály történetét írta meg a húszas évek közepén. Az élmény forrása a józsefvárosi Zrínyi Miklós főgimnáziumban szerzett megannyi tapasztalata. Pedagógiai hitvallásának és gyakorlatának több fontos eleme itt kristályosodott ki. Hosszú évek óta augusztus végén összegyűlnek az egykori Karácsony-tanítványok, fiaik, növendékeik, tisztelőik, hogy egy-egy kérdésről tanácskozzanak. – A debreceni professzor hagyományainak őrzésére szerveződött Csökmei Kör 1999. évi nyári konferenciáját a – csucsai frontnak szenteli.

Pelikán

A Magyarországi Szülők Országos Egyesülete a pelikánt választotta jelképéül. A dinamikusan fejlődő civil szervezet rendre alakítja területi szervezeteit, felkarolja az egyes iskolák szülői köreiből kibontakozó érdekvédelmi szerveződéseit. Keszei Sándor elnök országos toborzó körútra indult. Az Egyesület kiadványai:

- A szülők egyéni jogosítványa.
- Volt szülői munkaközösség. Nincs szülői munkaközösség? Van szülői szervezet!
- A szülő helyzetéről, jogállásáról általában.
- Hogyan tovább, iskolaszék?
- Az ingyenes közoktatás finanszírozása szülői szemmel.
- A szülők és az intézményfenntartók kapcsolata.
- A szakképzés megújulása. Pályaválasztás, beiskolázás.

Megrendelhetők az Egyesület címén. 1438. Budapest, Pf. 377.

Fehér könyv a közoktatásról

A legfiatalabb pedagógus szakmai szervezet, az Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság cikkgyűjteményt adott ki Fe-

hér Könyv címmel, melyben a szervezet prominens alakjai, Vekeredy Tamás, Horn Gábor, Báthory Zoltán, Magyar Bálint, Szüdi János és mások fejtik ki kritikus álláspontjukat a közoktatási törvény, elsősorban a tartalmi szabályozás módosításairól. A kötet 6000 példányban jelent meg, minden iskolához eljut.

Sej Nagyabonyban

Riznerné Gáspár Erika irányításával népes munkaközösség dolgozta ki, a város szép kiállításban kiadta azt a Helytörténeti és helyismereti tankönyvet, mely a Nemzeti Alaptanterv megvalósítását szolgálja a nagy hagyományú alföldi településen. A könyv több tantárgy tankönyve is lehet, hiszen a közös követelmények keresztntantervi előírásainak megvalósulását segíti.

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 kis létszámú, de jelentős aktivitást kifejtő intézmény, a Der Deutschen Volkshochschule-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 ízelítőül a legújabb kötetekből: *Gelencsér Katalin: Művelődéstörténet, Lendvai L. Ferenc (szerk.): Demokrácia – Pluralizmus – Tolerancia, Wilhelm Filla és munkatárai: 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 Nuiss–Antje von Rein: Felnőttoktatási intézmények PR-tevékenysége, Jörg Knoll: Tanfolyam- és Szeminárium-módszertan.*



Molnár Gyöngyvér

A tanulás és tanítás kutatásának időszerű kérdései

A Learning and Instruction (LI) az 1985-ben alapított EARLI (European Association for the Research on Learning and Instruction – A Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága) folyóirata. 1991 óta évente négy, 1998 óta hat számmal jelenik meg. Az Iskolakultúra 1997. 12. száma már bemutatta a társaság létrejöttének történetét, szerepét az európai és a tágabb nemzetközi pedagógiai kutatások integrálásában, konferenciáit és folyóiratát is. A LI az új tudományos eredmények publikálásának fóruma, így többnyire konkrét kutatások eredményeit közli. Ritkábban megjelennek átfogó, szintetizáló jellegű tanulmányok is.

Tatai Zoltán

Program a magyarországi hátrányos helyzetű cigány gyermekek társadalmi esélyegyenlőségének elősegítésére

Olyan programot szükséges kidolgozni, amelynek révén a magyarországi cigány népesség többségénél a felnövekvő nemzedék számára az iskoláztatásnál megmutatkozó hátrányos helyzetet lényegesen csökkenteni lehet, hogy hosszabb távlatban lehetőség nyíljon a megszüntetésére. Magyarországon a cigányság számára a legreálisabb kitörési pont, felzárkózási esély az oktatásban van; tudnunk kell azonban, hogy az esélyegyenlőség kérdése csupán oktatási programok révén semmiképpen sem oldható meg. A foglalkoztatási, illetve jövedelmi viszonyok, a lakáskörülmények, az egészségügyi helyzet, a társadalmi, politikai, etnikai-kulturális stb. befogadás feltételei mindenképpen visszahatnak a felnövekvő nemzedék iskoláztatási–művelődési körülményeire.

Tompa Klára

A matematika érettségi feladatbank munkálatai az OKI 1997–1998. évi projektjében

A „matematika érettségiről” megjelent tanulmányunknak ez a második része. Ebben a matematika feladatbankkal kapcsolatos munkálatokból a munkacsoportot, a feladatkészítés szempontjait, a feladatok bemérésének és elemzésének módszereit mutatjuk be, majd összegezzük, hogy milyen tapasztalatokat szereztünk a kutató-fejlesztő munkánk során.

Bence Erika

Szerb Antal Magyar irodalomtörténetének 19. század-képe

„Hozza közel a jelentős irodalmi alkotásokat főként a mai nemzedékhez, s mélyítse el a magyar irodalom tanulmányozásának vágyát. Bontakozzék ki belőle a magyar irodalom és a világszellem kölcsönhatása, de éles körvonalakban emelkedjék ki a műben a magyar zseni minden más néptől különböző sajátossága. Az esztétikai szempont vezető szerepe mellett súlyt kapjanak az irodalmat formáló eszmei, szociális, gazdasági és politikai történeti erőforrások is. Tegye jóvá a mű azokat az igazságtalanságokat, amelyeket az irodalom és a haladás ellenségei egyes írók, művek, irodalmi mozgalmak ellen elkövettek.”