

096

3

2000-05-23

1384

iskola kultúra

X. évfolyam, 2000. március

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Andor Mihály
szociológus,
MTA Szociológiai Intézet

Császár Zsuzsa
PhD hallgató,
PTE, Pécs

Fenyő D. György
tanár, Berzsenyi
Dániel Gimnázium,
Budapest

Géczi János
docens, főszerkesztő
PTE, Iskolakultúra,
Pécs

H. Nagy Péter
PhD hallgató,
PTE, Pécs;
szerkesztő, Iskolakultúra

Hites Sándor
PhD hallgató,
ELTE BTK

Kabai Lóránt
egyetemi hallgató,
Miskolci Egyetem BTK

Máthé Andrea
adjunktus,
PTE, Pécs

Reisz Terézia
pedagógiai kutató,
PTE Tanárképző Intézet

Rumbold Éva
középfiskolai tanár,
Kempelen Farkas
Gimnázium, Budapest

Szakály Márta
pedagógiai kutató,
Országos Közoktatási
Intézet,
Budapest

Takács Tímea
tanár,
Terézvárosi Kereskedelmi
Szakközépiskola és
Szakmunkásképző,
Budapest

Tarbay Ede
író, költő, óraadó tanár,
Apor Vilmos Katolikus
Főiskola, Zsámbék

Tarcsa Zoltán
Csepeli Általános
Művelődési Központ
közművelődés-könyvtár,
intézményegység vezető,
Budapest

Tardos Katalin
szociológus,
MTA Szociológiai Intézet,
Budapest

Vörös Miklós
antropológus,
szociológus,
Budapest

Trencsényi László
docens, Miskolci Egyetem,
szerkesztő, Iskolakultúra

Zátonyi Sándor
ny. tanár,
Sopron

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János
E-mail: geczi_janos@mail.matav.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály E-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)
E-mail: grabovac@EUnet.yu

Kamarás István
Kojanitz László
E-mail: kojanitz.laszlo@om.hu

H. Nagy Péter E-mail: h.nagy@freemail.c3.hu
Reményi József Tamás
olvasószerkesztő
E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matav.hu

Sebők Zoltán
Szakály Sándor
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Tóth László (Dunaszerdahely)
Trencsényi László E-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
E-mail: blaize@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Staub Anikó**
E-mail: stauba@tki.jpte.hu
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerk.,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax: (06-72) 501-578;
E-mail: geczi_janos@mail.matav.hu
WWW: tki.jpte.hu/ikultura

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél- és
Hirlapüzletági Igazgatóság, valamint
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve
az LHI-nél. 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.)
az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),
valamint az Írók Könyvesboltjában is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:
Molnár Nyomda és Kiadó Kft.,
Pécs
Felelős vezető: **Molnár Csaba**
Lapzárta: 1999. február 15.

Reisz Terézia

Újító pedagógusok és pedagógiai innováció 3

Zátonyi Sándor

Tanári és tanulói vélemények a fizika tananyagáról 15

Szakály Márta

A biológia érettségi-feladatbank munkálatai 23

Takács Tímea

Gyökök és együtthatók közötti összefüggés tanítása 40

Andor Mihály

A lakóhely hatása az iskolaválasztásra 45

Rumbold Éva

A tautológia többletjelentése 52

Fenyő D. György

A hódító alakja: évszázadok Don Juanja 59

H. Nagy Péter

Életrajz/poétika? 65

Hites Sándor

Ugyanakként mondása másnak 69

Tarbay Ede

Erősz a népmesében 79

Tarcsa Zoltán

A szabadság szigetei 88

Császár Zsuzsa

Európai biztonságpolitika tanárszemmel 94

Géczi János

Filmszemle után 97

ISKOLAKULTÚRA

00/3

Tardos Katalin – Vörös Miklós

Két klasszikus magyarul 101

*(Marie Jahoda, Paul F. Lazarsfeld és Hans Zeisel:
Marienthal; William Foote Whyte: Utcasarki
társadalom)*

Kabai Lóránt

Pedagógiai kalauz 106

(Horváth Attila: Elméletek a nevelésről)

Trencsényi László

Lengyel László esete Lengyel Lászlóval 110

*(Szőnyi Erzsébet, szerk.: Kodály Zoltán nevelési
eszméi a harmadik évezred küszöbén.)*

Máthé Andrea

Shakespeare magyarországi hűgai 112

*(Fábri Anna: A nő és hivatása. Személyenyek a
magyarországi nőkérdés történetéből 1777-1865)*

Satöbbi 116

Újító pedagógusok és pedagógiai innováció

Az innovációval foglalkozó adatok a nyolcvanas évektől kezdődően megszorodtak az oktatásszociológia szakirodalmában. Az iskolai innovációról (10), a munkaerőpiac innovációs kihívásairól (11), a pedagógiai reformokról (7), a fejlesztési folyamatok iskolai menedzseléséről (5) íródott munkák az innovációt sajátos, szervezetszociológiai kategóriaként értelmezték. A gazdaság és az oktatás makrorendszeinek összefüggéseit, kölcsönös egymásra hatásának mechanizmusát, a modernizálási folyamatokat elősegítő szervezeti innovációk modelljeit elemezték a szakírók.

Az oktatáspolitikai reformok sodrában, a 90-es évek közepétől jelentek meg (OKI 1995, 1997, 1998, 1999) azok a kutatási eredmények, amelyek a közoktatásban lezajló változások dokumentálásán túl ráirányították a szakma figyelmét az innovációs folyamatban a tanár személyiségének jelentőségére is. (8) Kevés adat van a pedagógusok tudásáról és még kevesebbet tudunk arról, hogy a tanároknak milyen az innovációhoz való viszonyuk. A szaktudományok nem fordítanak kellő figyelmet arra, hogy a rendszert érdemben működtető pedagógusok innovációs potenciálját, a fejlesztési folyamatok „puha” jellemzőit kutassák. E vonatkozásban hiánypótló a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetének Kutatócsoportja által – a felsőoktatási intézetben 1985-1997-ig tanári diplomát szerettek körében – végzett kutatás, amelynek során megvizsgáltuk a tanárok innovációhoz való viszonyát és az újítások jellegzetes sajátosságait. Markánsabb kutatási kérdéseink, hipotézisünk az alábbiakban összegezhetőek:

Hagyományos szociológiai eszközökkel leírható, hogy mekkora és milyen összetételű az a réteg, amely nyitott az iskolai innovációra. A fejlesztésben részt vevő pedagógusoknak a szakmáról való véleménye, problémalátása és a pályájukhoz, az iskolai újításokhoz tapadó értékattitűdje jelzi azokat az alapértékeket, amelyek a szakma fejlesztésének fontosabb irányait kijelölik. A kérdés az, hogy az oktatási rendszer fejlesztését, a szakma megújítását a centrális akarat és erre a célra elosztott források mozgatják-e, vagy az innovációs folyamatok meghatározóan az önfejlődés belső szakmai ösztönzői mentén haladnak? Nem elhanyagolható az a körülmény sem, hogy az iskola szervezete, vezetése hogyan viszonyul az iskolai innovációhoz, hogyan ösztönzi, értékeli az újító tanárokat? A közelmúltban lezajlott és az elkövetkezendő években várható fejlesztések elemzésével feltárhatók azok a szakma jövőjét meghatározó fejlesztési irányok, amelyeknek a tanárképzés tartalmi korszerűsítésére vonatkozóan is konzekvenciájuk van.

A mai modern társadalmak gazdasági versenyében az újítások gyors adaptálása és a kutatási eredmények permanens újratermelése jelenti a valóságos versenykihívást. Az emberi képességek és szellemi erőforrások mind magasabb szinten történő beruházásának kényszerei (12) nemcsak azt a kérdést vetik fel, hogy mely társadalmi rétegeket, korosztályokat milyen tudás- és képességtartalmakkal ruházzunk fel. A kérdéskörhöz tartozik az is, hogy a tudás termeléséért és az emberi beruházásért hagyományos-

san felelős oktatási intézményrendszer milyen tudásátadó potenciállal rendelkezik. A tudáspotenciál fogalmán nemcsak a tanárok szakképesítései, pedagógiai képességei értendők, hanem mindazon pszichológiai, szociológiai, kulturális beállítódások, képességek, amelyeket a tanítási folyamatban mozgósítanak. Az oktatás feltételeit kutató oktatás-gazdaságtan, didaktika, módszertan, méréselmélet a tanítási folyamat hatékonyságát elemzi, vagyis azt, hogy az adott input tartalmak a meglévő feltételek mellett milyen eredményt produkálnak. A pedagógiai, iskola-szervezetpszichológiai kutatások nélkülözök azokat az elemzéseket, amelyek az oktatást „vezérlő” pedagógusok innovációs magatartásának, szerepkészletének, jövőképeinek sajátosságait vizsgálják.

A pedagógusoknak az újításhoz való viszonya egyrészt a szakma inherens természete, a tanári tevékenység belső logikája mentén fogható meg. Ezek szerint a pedagógiai munka a kognitív tudástartalmak, képességek és szociális szerepek folyamatos tanulásával és szelektív átadásával megy végbe. Másrészt a pedagógusoknak a professzió történeti fejlődése során hagyományosan ideológiailag kötött, koronként más-más társadalmi, politikai elvárásoknak is eleget kellett tenniük. Olyan, úgynevezett átmeneti társadalomban, amelyben az emberi kommunikáció, jog, erkölcs értékei még vagy már nem stabilizálódhattak a kreatív emberi viselkedés megítélése Magyar Beck (1995) szavaival élve a „...pedagógia valójában egyfajta társadalmi gettó helyzetébe szorítottan létezett és létezik.”

Az iskola szervezete struktúrájában, hierarchiájában, viselkedésmintájában, tudásátadó mechanizmusában, érték- és munkakultúrájában modellálja a társadalmat. Az iskolai szervezetben oktató tanár viselkedésében visszatükrözi és újratermeli azokat az értékeket, viselkedési mintákat, amelyek a társadalom kommunikációs, szervezeti, ideológiai csatornarendszerén beszívárognak az osztálytermekbe. Az iskola leképezi a társadalmi gyakorlatot (2,3) az innovációk kezelési módjában is. Bizonyításra nem szorul az a tény, hogy a pedagógusoknak a kreatív munkához, az újhoz való viszonyuk meghatározó viselkedési mintaként szolgál tanítványaik számára. A tanárok a mindennapi tanítási folyamatban és a személyiségükben megnyilvánuló innovációs beállítódások révén továbbadják diákjaiknak ambivalens vagy pozitív szerepkészleteiket. (5) Ez a tanult mechanizmus és innovációs attitűd hosszú távon meghatározza a fiatal nemzedékek újításokhoz való viszonyát, jövőjük alakítására vonatkozó szemléletét. Az innovációs beállítódások egész életre szóló kódolt programként befolyásolják a konkrét tudás- és információkezelésre vonatkozó stratégiájukat, azokat a pszichés és szociális képességeket, amelyek a fiatalok személyiségtulajdonságainak kialakításához elengedhetetlenül szükségesek.

Az iskola belső klímájával foglalkozó hazai szakirodalmi (1) utalás az iskolán belüli demarkációs vonalat a fiatalok és a régóta pályán dolgozók generációja között húzza meg. A diagnózis az újítók és a fontolva haladók tábora közötti vilongásoknak tulajdonítja az iskola lefelé nivelláló teljesítmény-készítetéseit és konszenzuskereső, középértékeket, következőképpen átlagos teljesítményeket elfogadó értékvilágát. Figyelmeztető jelek utalnak az iskola érték- és normazavaraira, a tanári szerepváramnak a tanulók szocializációs folyamatára gyakorolt negatív hatását illetően is. Úgy vélem, hogy a pedagógusok innovációs beállítódása nem vagy nem csak generációs probléma. A kérdés nem egyszerűsíthető le arra a képletre, hogy a fiatal pedagógusok

kifordítanak a sarkából az iskolát, míg az idősebbek elfásultan évtizedes gyakorlatukat folytatják. A probléma több szállal szövi át a magyar társadalmat, az oktatási rendszert és magát az iskolát is. Ezért az iskolai innováció kérdése sokkal szélesebb kontextusban értelmezendő. A pedagógusoknak az újításhoz való viszonya egyrészt a szakma inherens természete, a tanári tevékenység belső logikája mentén fogható meg. Ezek szerint a pedagógiai munka a kognitív tudástartalmak, képességek és szociális szerepek folyamatos tanulásával és szelektív átadásával megy végbe. Másrészt a pedagógusoknak a professzió történeti fejlődése során hagyományosan ideológiailag kötött, koronként más-más társadalmi, politikai elvárásoknak is eleget kellett tenniük. Olyan, úgynevezett átmeneti társadalomban, amelyben az emberi kommunikáció, jog, erkölcs értékei még vagy már nem stabilizálódhattak a kreatív emberi viselkedés megítélését illetően *Magyari Beck (9)* szavaival élve a „...pedagógia valójában egyfajta társadalmi gettó helyzetbe szorítottan létezett és létezik... A kreatív embert a tradíció az innovativitásánál fogva, a standardizáció az eredetiségénél fogva, míg az információs társadalom a komplexitásánál fogva tagadja... A társadalmi szabályozás minekutána nem tud mit kezdeni ezekkel – nivellálni törekszik az embereket, ezzel növelvén a társadalom entrópiáját, rendezetlenségét... nem marad más hátra, mint az emberi kvalitások visszaszorítása azokra a fokokra, amelyeken a mindenkori kultúra és civilizáció még bálni tud velük... E szempontból nézve a teljesítményei alapján kreatívnak vagy alkotónak mondott egyes ember valójában nem más, mint egy szökevény: olyan lény, akinek sikerült elkerülnie azt a társadalmi nyomást, amely megnyirbálta volna személyiségének természetes tendenciáit.”

Az újító pedagógusok társadalmi elfogadottságát is meghatározza az a társadalmilag kialakult érték-kettőség, amely a pedagógushivatás belső értékei és az általa (is) kiművelt tehetséges emberfők társadalmi megítélése között feszül.

Az újító pedagógusok rétegének nagysága és szociológiai sajátosságai

Kik is valójában az újító pedagógusok és milyen arányban vesznek részt az iskolai fejlesztésekben? A megkérdezetteknek számszerűsíthetőn valamivel több mint a fele (56,6 százaléka) érintett az újításokban, ugyanakkor 43,4 százaléknak semmiféle kapcsolata nem volt az iskolához kötődő korszerűsítésekhez.

A pedagóguspálya elnőiesedett tényével magyarázható a mintán belül is a férfiak kisebb részvételi aránya. Ennek ellenére az iskolai innovációkban különösen a 30-40 éves férfiak aktívabbak, mint a női pedagógusok. A férfiaknak az iskolai szervezetben való tájékozódási képessége jobb, a munkahelyi hierarchiában való előmenetelükben artikuláltabb célokkal rendelkeznek, az oktatási rendszerrel kapcsolatos információk gyűjtése és problémakezelési technikájuk erőteljesebb, mint a női pedagógusoké. Az innovációban résztvevő nők nagyságrendje (47,4 százalék) gyakorlatilag megegyezik azoknak a tanárnőknek az arányával (50,6 százalék), akik semmiféle újításban nem vettek részt. A férfi tanárok körében közel kétszer annyi (65,9 százalék) újító van, mint akit nem érintettek meg az innovációs lehetőségek (34,1 százalék).

Figyelmet érdemel a pályaelhagyó diplomásoknak (35,6 százalék) az innovációhoz való viszonya. A pályaelhagyók között kétszer annyi újító pedagógus volt, mint akik

Innovációban való részvétel	Nem		Együtt
	Férfi	Nő	
Nem fejlesztett	34,1	47,4	43,4
Részt vett fejlesztésben	65,9	52,6	56,6
Összesen	100,0	100,0	100,0

1. táblázat. A pedagógusok innovációban való részvételének nemenkénti alakulása (százalék)

semmiféle pedagógiai fejlesztésben nem vettek részt. Főként a városiasodottabb térségekben élő fiatalabb korosztály munkahelyi életútjára jellemző a tanári szakmán kívüli munkavállalás. A pályaelhagyóknak több mint a fele Budapesten élő fiatal férfi, aki gondolj, munkahelyi konfliktusai és tudományos fokozata elérése, karrier-építése érdekében lemondott a pedagógushivatásról. A szelekciónak ez a módja utal az iskolában mára halmozottan felgyülemelő gondokra. Ugyanis az a pedagógus, aki a mindennapi iskolai tanítási feladaton túl mást is akar vagy másként akarja azt, önmagában is problémát gerjeszt a környezetében. A munkahelyi gondok megszorodásával a tartósan alacsony jövedelmi helyzetük az újító pedagógusokat más megélhetés felé ösztönzi. A munkaerőpiac elsősorban azokat szívja fel, akik konvertálható speciális tudással, innovációs magatartással, eladható képességekkel – idegen nyelv tudása, számítástechnikai ismeretek, divatos sport-szakmák – jelennek meg a piacon.

Az újító pedagógusok területi elhelyezkedésére jellemző, hogy a településlejtőn lefelé haladva csökken azoknak a pedagógusoknak a száma, akik új dolgokba kezdenek. A községekben élő pedagógusok a legkevésbé rendelkeznek innovációs tapasztalatokkal, a fővárosiak körében pedig az elmúlt tíz évben lezajlott nagyfokú pályaelhagyás miatt megcsappant a fejlesztésekkel foglalkozó pedagógusok száma.

Településtípus	Részt vett fejlesztésekben	Nem fejlesztett
Budapest	10,4	11,9
Megyei jogú város	38,9	33,9
Egyéb város	28,5	27,1
Község	22,2	27,1
Összesen	100,0	100,0

2. táblázat. Az iskolai innovációban való részvétel településtípusonkénti megoszlása

A tudományos fokozatok, az idegen nyelven való kommunikáció igénye, a munka minősége és ahhoz tapadó értéképzetek olyan sajátos mutatók, amelyek a pedagógusok innovációs érzékenységét tükrözik. (6) A diplomások dokumentumokban mérhető tudományos teljesítményei igen szerények. A jelenlegi minősítési rendszerről alkotott ambivalens véleményük tükröződik abban is, hogy a megkérdezettek közül senki sem szerzett tudományos fokozatot. Csupán 5 százalékuk folytatott a kutatás időpontjában a tudományos fokozat megszerzésére irányuló tanulmányt. Terveik között sem fogalmazódik a tudományos fokozatok elérése iránt jelentős érdeklődés. A szakmai szervezeti hierarchia húzóerejének, az egészséges karrierépítés hiányosságaiban, a tudományos fokozatok súlytalanságában jelölték meg a diplomások azokat az okokat, amelyek a tudományos munka és fokozat iránti érdeklődésüket visszafogják.

Bár a fokozatok elérésében nem kelnek versenyre a pedagógusok, tanulási kedvükben, a másoddiplomák és tanfolyamok megszerzésében egyre intenzívebb érdeklődés figyelhető meg. A pedagógusoknak a tanuláshoz való pozitív viszonya tükröződik abban, hogy a tanári diploma megvédését követően további diplomát szerzett a megkérdezettek 48,6 százaléka. Ez részben azzal magyarázható, hogy a pécsi tanárképzés 1992-ig kizárólag főiskolai szinten folyt, és az itt végzetek 39,2 százaléka egyetemi másoddiplomát, illetve 9,5 százalékuk harmadik diplomát, egy tanár pedig negyedik diplomáját is megvédte az elmúlt tíz év során. A diplomaszerezés stratégiái egyrészt az első, főiskolai diploma magasabb szintű megismétlésében, másrészt – az egyszakos képzés egyfajta korrekciójaként – a munkaerőpiacon konvertálhatóbb szakpárosításban, valamint a nyelvi szakok és divatszakmák megszerzéséhez szükséges diplomaszerező törekvésekben rajzolódni ki. A továbbtanulási tervek között a főiskolai tanulmányok már nem jelentenek különösebb

vonzerőt. A megkérdezettek negyede egyetemi oktatásban folytatná tanulmányait, egyharmaduk pedig tanfolyami képzést vállalna, 27,5 százalékuk viszont semmilyen intézményes vagy intézményen kívüli továbbképzésben nem kíván részt venni. A innovációs élménnyel rendelkező fiatal értelmiségiek körében magas a tanulás, továbbképzés presztízsének megítélése. Ezt mutatja az is, hogy az újítási tapasztalatokkal rendelkezők között találjuk azokat, akik több diplomával rendelkeznek. Ők azok, akik a jövőre vonatkozóan is markáns szándékként fogalmazzák meg további tanulmányi terveiket.

A tanárok idegennyelv-tudását igazoló végzettségére jellemző, hogy 30,8 százalékuk semmilyen nyelvvizsga-bizonyítvánnyal nem rendelkezik. Egy idegen nyelvi végzettséggel 38 százalékuk, két nyelvvizsgával rendelkezik a megkérdezettek 31,2 százaléka. A pedagógiai újításokban járatosak között kétszer akkora az idegen nyelvi tudással rendelkezők aránya, mint azok körében, akik nem foglalkoznak pedagógiai fejlesztésekkel.

Innovációs magatartás	Diplomák száma				Együtt
	1	2	3	4	
Fejlesztő	61,2	50,7	75,0	100,0	57,0
Nem fejlesztő	38,8	49,3	25,0	0	43,0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

3. táblázat. A diplomák számának a pedagógusok innovációs magatartása szerinti alakulása (százalék)

Idegen nyelvi oklevél	Nem újító	Újító	Együtt
1	32,4	67,6	100,0
2	51,1	48,9	100,0
Összesen	39,7	60,3	100,0

4. táblázat. A pedagógusok innovációs magatartásának megoszlása az idegen nyelvi vizsgák száma szerint (százalék)

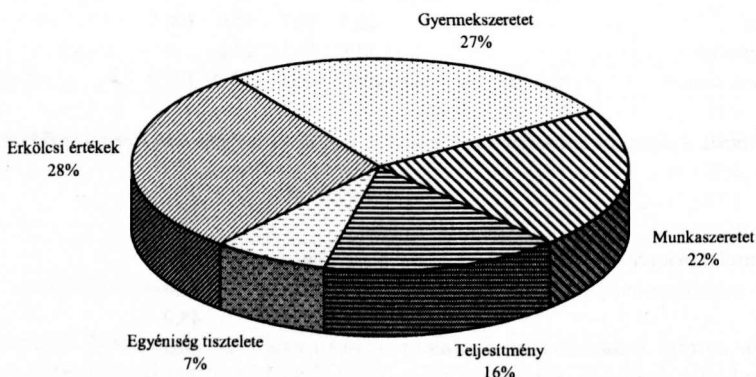
Az egyes iskolatípusok között a pedagógiai fejlesztések igen aránytalanul alakultak. A kilencvenes évek elejétől a közoktatás és a felsőoktatás intézményeiben megélnékültek az oktatási rendszer egészét érintő változások. Az oktatáspolitikai döntések hatása figyelhető meg az innovációk iskolatípusonkénti aránytalan megoszlásában. Nagyobb mértékben az általános iskolákban (67,5 százalék), illetve kisebb mértékben a gimnáziumokban (12,9 százalék) dolgozó tanárok végeztek pedagógiai újításokat. A szakiskolai, szakközépiskolai, kollégiumi intézményekben és a felsőoktatásban oktató pedagógusok innovációs tevékenysége igen szerény mértékű (19,6 százalék) volt az elmúlt tíz évben. Az oktatási rendszer utóbb említett szintjein napjainkban figyelhetők meg élelnebb profilés szerkezeti változásokat megcélzó korszerűsítések.

A pedagógusok innovációs attitűdjeinek sajátosságai

A pedagógusok munka-világa olyan beállítódások megfigyelésére ad lehetőséget, amelyekből következtethetünk arra, hogy a pedagógusok milyen értékeket, szociális mintákat tartanak fontosnak, melyekre a nevelési folyamatban tanítványaikat szocializálják. A mindennapi életben megnyilvánuló pedagógus-attitűdök és a szakirodalmi adatok (6) azt igazolják, hogy a pedagógusok a munkájukat meghatározó értékek

közül tevékenységük alkotó jellegét emelik ki. Mind a munka megítélésekor, mind a saját szakmai azonosságukról alkotott véleményük megfogalmazásakor az alkotó munka fontosságát összekötik a nevelő munka eredmény-mérésének távlatos voltával. Az oktató tevékenység mindennapi értékelésének kényszere és a pedagógiai munka tényleges eredményének időbeli – sokszor évtizedekig tartó – kitolódása a tanár munkájának, önértékelésének ellentmondásos megítéléséhez vezet. Arról nem is beszélve, hogy a mindennapi értékelésben a tanár ellenérdekelte a tanulók munkájának elmarasztalásában. Ugyanis ha a tanár rossz jegyet ad a diáknak, az a tanár munkáját is minősíti. Ez az ellentmondás állandósult felzárkózási kényszert generál a szakma lelkiismeretes művelőiben. A magát folyamatosan képző, az újra nyitott, önfejlesztő pedagógus meghatározó viselkedésmintákra szocializálja a felnövekvő generációkat.

A tanári munkához kötődő értékválasztások azt jelzik, hogy a pedagógusok értékpreferenciák közül mindenekelőtt az erkölcsi értékeket (28,9 százalék), a gyermekek szeretetét (26,5 százalék), a munka szeretetét (21,5 százalék) emelik ki, majd a teljesítmény (15,7 százalék) és az egyéniség tisztelete (7,4 százalék), a pályaértékek zárják az értékattitűdök sorát.



1. ábra. A tanári munkával kapcsolatos értékválasztások

A pedagógusok munkájában a rutinjellegű, illetve az új megoldást igénylő önálló feladatok preferálása tekintetében a kreatív munka oldalára billen a mérleg. A pedagógus rétegcsoponton belül – életkorra, nemre, lakóhelyre való tekintet nélkül – az alkotó jellegű munka megítélése magas presztízsunek, stabil értéként mutatkozik

Egy olyan elképzelt, fiktív élethelyzetben, amely új munkahely keresésére kényszerítené a diplomásokat, a pedagógusok munkahelyválasztásuk során az érdekes munkát, a jó munkakörülményt, az önfejlődést, tanulási lehetőséget tartanak elsődlegesen követendő szempontnak. Csak e szempontok után következnek az anyagiak, munkatársi kapcsolatok és egyéb értékek, érdekek a munkahely megválasztásában. A munka világában is a kreatív, önfejlesztő én-megvalósítás lehetőségét keresik az újításokban jártas pedagógusok.

A hivatáshoz való ragaszkodás karakteresen elsősorban a hagyományos pedagógusdinasztiákat maguk mögött tudó tanároknál figyelhető meg. A tanárok pályához való kötődésénél erősebb a munkahelyhez való kötődés. A szakmai és a munkahelyi identitásnak e furcsa összemosódása az elnőiesedett szakmákra jellemző. Ennek összetevői részben a szakmai szocializációjuk sajátos jellegével magyarázható, valamint azzal, hogy az iskola a tanárok számára ma elsősorban munkahely és csak másodsorban a szakmai hivatásuk megvalósításának színtere. A fiatal értelmiségiek generációjára általánosan ér-

vényes anomáliák a pedagógusok körében is megtalálhatók. A felsőoktatásban tanuló fiatalok pályakezdése időben kitolódik. (13) Minthogy a hosszan tartó tanulói státusszal együtt jár a késleltetett felnőttkori szerepekre történő szocializáció és munkavállalás, ezért természetesen elhúzódik a családalapítás és gyermekvállalás időszaka is. A szakmai kezdés és a családalapítás egybeesése szerény anyagi körülmények között zajlik. A fiatal gyerekes anyák körében gyakran komoly szerepzavarral társul a pályakezdés korszaka. A nők súlyos lelkiismereti terhet vállalnak a pedagógus-szakma és kisgyermekük nevelésének egyidejű gyakorlásával. A 6-8 évet pályájukon eltöltött nők – ebből az időszakból átlagosan négy évet gyesen voltak – a hazai lakáspiac és megélhetési gondok mellett nehezen mozdulnak el munkahelyükről, a tanári pályáról. A szűkebb munkaerőpiaci lehetőséget kínáló falusi és kisvárosi környezetben a pedagógusok mobilitási lehetőségei kisebbek, ezért nem tervezik, hogy a pályáról és a munkahelyről elmozduljanak. A mintánkban szereplő adatközlő pedagógusoknak csupán 11,7 százaléka tervezi a pálya elhagyását, de ezt a változtatást is csak optimális lehetőségek esetén tenné meg. Az elszánt pályamódosítók a pedagógusok 8 százalékát teszik ki. Erre vonatkozó előrejelzéseink egybeesnek az országos mintán elvégzett kutatások adataival. (14)

A pedagógusok körében főként a munkahelyi feszültségek (26,6 százalék), a megélhetést nem biztosító alacsony fizetés, az anyagiak hiánya (14,4 százalék), valamint a fiatal családok életvezetésével együtt járó gyermeknevelési és párkapcsolati problémák (9,5 százalék) a legégetőbbek. Az innovációkra érzékenyebb pedagógusok rétegében ezek a problémák hatványozottabban jelentkeznek éppen azért, mert az iskolai igényesebb munka jobban leköti idejüket, nincs felesleges energiájuk a másodállások, külön jövedelmek, vállalkozások beindításához. Ezzel magyarázható a magánéleti, társkapcsolati, gyermeknevelési, családi problémáknak a pedagógusok innovatív rétegén belüli erőteljesebb megjelenése (20,8 százalék).

Problémák	Nem fejlesztő	Részt vett fejlesztésben	Együtt
Anyagiak, megélhetés	11,9	18,2	14,4
Munkahelyi gondok	40,7	37,7	26,6
Tudományos munka	5,1	8,2	9,1
Lakás gondok	1,7	9,1	3,6
Magánélet, gyermeknevelés	6,8	20,8	9,5
Pályamódosítás	6,8	0	3,6
Egészségügyi gondok	3,4	0	0,9
Nincs adat	22,0	7,8	32,4
Összesen	100,0	100,0	100,0

5. táblázat. Az innovációs magatartás és a pedagógusokat foglalkoztató problémák kapcsolata (százalék)

Innovációs szerep, pályamotiváció	Nem fejlesztő	Részt vett fejlesztésben	Együtt
Javasolja a pályát	33,3	50,0	38,9
Nem javasolja a pályát	66,7	50,0	61,1
Összesen	100,0	100,0	100,0

6. táblázat. Javasolja-e másnak a pedagógus szakmát? és az innovációs attitűdök kapcsolata (fő, százalék)

A pedagógusoknak a szakma jövőjéről alkotott véleménye sommásan szkeptikusnak mondható. Meghökkenítő adat, hogy a pedagógusoknak több mint a fele (61,1 százalék) semmilyen formában nem javasolná a pedagógus pályát legközelebbi hozzátartozójának. A fejlesztésekből kimaradt pedagógusréteg körében még nagyobb (66,7 százalék) a pályával szembeni idegenkedés. A fiatal értelmiségieknek csupán egyharmada tud oly mértékben azonosulni a hivatásával, hogy azt perspektivikusan az utána következő generációnak is ajánlaná. Az adatok jelzésértékűek mindazok számára, akik a pedagógusok szakmai szocializációjáért és pályán maradásáért érdemben bármit is tehetnek.

Az iskolai innovációk tartalma

Az innovációk kezdeményezését és tartalmát tekintve lassú decentralizációs folyamat indult el, amelyet a pedagógusok is érzékelnek az iskolákban.

„...Amikor tanítani kezdtem, akkor még elég jól működtek a továbbképzési rendszerek. Elég sok továbbképzés volt, aztán volt egy hatalmas hullámvölgy. Most kezdik újra az egyéni tanulmányokat és fejlesztéseket újra támogatni. Eddig az iskolák megkapták a felhívásokat, összejöttek, a diri meg megmondta, hogy ki megy továbbképzésre. Összehívták a pedagógusokat, és tartottak nekik néhány előadást arról, hogy milyen irányok vannak. Esetleg milyen változtatás van a tananyagban, és hogyan hajthatók végre a központilag kigondolt újítások. Most inkább az egyéni szakmai képzést segítik. Az biztos, hogy ez egyénileg többet ad. Több papírja, magasabb tudása lesz a pedagógusoknak. A (korábbi gyakorlat) szervezettebb volt, egy egységes iskolarendszerhez igazodott. Az új rendszer az egyénnek segít többet, én egy új pályaválasztási programmal foglalkozom...”

(Részlet egy 1997. májusában készült interjúból; a tanárnő 33 éves, magyar-népművelés szakos diplomával rendelkezik.)

Mára a központi – minisztériumi, országos és regionális – oktatás-irányításnak az iskolai innovációs kezdeményezésekben és azok felügyeletében jelentős szerepcsökkenése következett be. Az iskolai innovációk többségét az alulról jövő fejlesztési kezdeményezések, tartalmak jellemzik. A kilencvenes években lezajlott iskolai újítások 32,9 százaléka saját intézményi, valamint 14,6 százaléka területi, helyi szolgáltató intézetek által indított fejlesztések voltak. Ez azt mutatja, hogy tartalmilag a helyi tantervekhez igazodó fejlesztésekben, a helyi kezdeményezésekben látják biztosítottnak az iskolafejlesztés lehetőségeit, és mind többen tudnak élni a törvény által biztosított önszervező, önfejlesztő lehetőségekkel.

Innovációs forrás megnevezése	Volt ilyen forrás	Nem volt ilyen forrás
Saját, helyi kezdeményezés	32,9	2,6
Országos ped. szolgáltató intézet a kezdeményező	14,7	9,7
Területi, helyi szolgáltató	14,6	8,8
Minisztérium kezdeményezése	14,4	10,2
Tudományegyetem kezdeményezése	2,0	14,9
Főiskola kezdeményezése	2,3	14,6
Külföldi, neves innovátorok kezdeményezése	6,3	13,3
Hazai neves pedagógiai innovátorok	6,5	13,3
Másik iskola kezdeményezése	6,3	12,6
Összesen	100,0	100,0

7. táblázat. Az innovációs források megoszlásának alakulása (százalékban)

A fejlesztések elsősorban az iskola által közvetített tudástartalmak megváltozásához kötődő tankönyv-, taneszköz-fejlesztésekben hoztak jelentős eredményeket. Élen jártak az iskolák számítástechnikai korszerűsítését végző pedagógusok. A kilencvenes évek iskolai újításai – a közoktatási törvény végrehajtása következtében – jelentős szervezeti innovációkat eredményeztek. A szervezeti újítások (13,8 százalék) együtt jártak az iskolavezetést érintő változásokkal. A tartalmi fejlesztések a NAT-hoz és a helyi tantervi fejlesztésekhez kapcsolódóan országszerte megélnékültek. Végrehajtották azokat a módosításokat is, amelyek az oktatási intézmények profilját érintették (11,3 százalék).

Nem várható fejlesztés a szakképzés és a képzési profilok átalakításában. A szaksajtóban viharos vitákat megélt iskolai szerkezetmódosítást is lezárt folyamatnak tekintik a pedagógusok. Nem terveznek fejlesztési munkákat a pedagógusok az iskolai értékelés és osztályzás (16,4 százalék) terén sem.

A következő esztendőkből várhatóan folytatódik az iskola tartalmi korszerűsítése. Ezt mutatja az a várakozás is, amely a tantervfejlesztésekhez (18,5 százalék) és az iskolák teljes programjának (17,0 százalék) átalakításához fűződik. A pedagógusok időszerű innovációs feladatnak tekintik az iskola nevelési módszerének megújítását is.

Az újítások finanszírozási forrásai bizonytalanok. A szigorúan költségfinanszírozás-szemléletű önkormányzati-pénzügyi tervezés és gyakorlat az innovációkat nem tekinti kötelezően finanszírozandó feladatnak. Az iskolavezetés felelősségén és ügyességén múlik, hogy marad-e költségvetési maradvány, amelyet az újításokra fordíthatnak. A

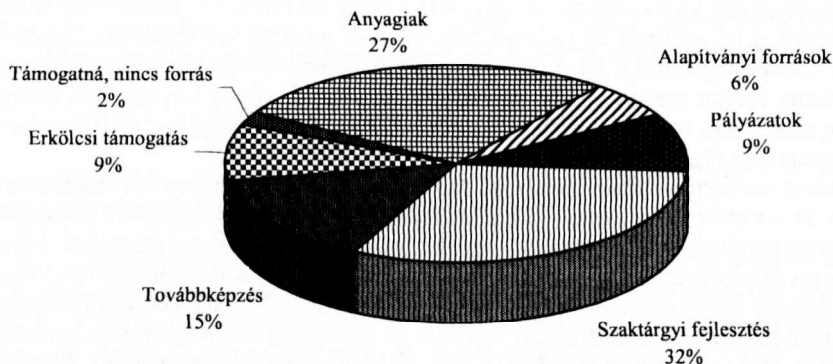
Innováció fajtája	Volt a 90-es évektől máig	Várható innováció	Nem várható innováció
Iskolaszervezetet érintő	10,5	7,3	14,1
Iskolavezetést érintő	13,8	6,9	7,5
Képzési profilt érintő	11,3	6,2	14,1
Szakképzést érintő	7,3	3,9	18,8
Teljes ped. programot érintő	8,2	17,0	5,8
Tantervet érintő	9,0	18,5	1,4
Tankönyvet érintő	17,7	7,2	3,4
Egyéb taneszközt érintő	11,7	9,7	3,8
Értékelést-osztályozást érintő	4,9	10,8	16,4
Nevelési módszereket érintő	8,1	11,2	8,9
Egyéb innovációk	0,2	11,4	5,8
Összesen	100,0	100,0	100,0

8. táblázat. Az iskolai innovációk tartalmának alakulása az eddigi és várható fejlesztések szerint (százalék)

menedzser-típusú iskolavezetők újabban a pályázati lehetőségek kihasználását tekintik – talán az egyedüli – kiaknázható innovációs forrásnak. Biztató a megyék és megyei jogú városok által megalapított közalapítványi pénzforrások felhasználása, amelyek 1996 óta jelentős mértékű pénzforrást biztosítanak a közoktatási intézmények pályázati úton történő finanszírozására, így a pedagógiai innovációk támogatására is.

Az innováció iskolai támogatottsága az intézményvezetés részéről nem hiányzik, a pedagógusok ugyanakkor nem foglalkoznak mélyrehatóan az iskola fenntartásának, ösztönző-rendszerének, szervezetépítésének gondjaival. Ezt jelzi a pedagógusok körében a szervezeten belüli mobilitás lehetőségeikre vonatkozó információ- és motivációhiány vagy az is, hogy a szakmai és érdekvédelmi szervezetekben való részvételük szörvénnyosnak mondható. Az iskolavezetők innováció-barát voltára utal, hogy főképpen szakmai fejlesztésekkel (13,5 százalék) és anyagi támogatással (11,7 százalék) ösztönzik az iskolai újításokat, de ez az újításokban részt vevő tanárok jövedelmében statisztikai eszközökkel nem mutatható ki. Várható innovációs törekvések rajzolódni ki a tanári

szakma további fejlesztésére vonatkozóan is. A fejlesztések fő irányait az iskola által közvetített tudás tartalmi és szerkezeti megújításában jelölték meg a pedagógusok. A megkérdezettek a flexibilis, konvertálható tudástartalmakat hiányolják az iskolákban. További innovációt tartanak fontosnak a pedagógiai szakmában a szociális értékek és problémák felismerése és adekvát kezelése, valamint a nemzetközi tapasztalatok hazai hasznosítása terén is.



2. ábra. Az iskolavezetés újításokat támogató eszközei

A szakma megújítása a pedagógusképzésre vonatkozóan is konzekvenciákat von maga után. A gyakorló pedagógusok a tanárképzésben az iskolai praxis felé nyitást, a tanárjelöltek számára a szakmai szocializáció tereinek bővítését sürgetik. Megújításra vár a gyakorlati és módszertani képzés. A pedagógusképzésében a szélesebb műveltségre alapozó pszichológiai, szociológiai, jogi ismeretek és képességek kifejlesztése régóta időszerű feladat. A fiatal tanárok hiányolják és igénylik a pálya-konfliktusok egyéni és iskolai eszközeinek, technikáinak intézményes segítségét. A pályakezdőket követő és segítő – posztgraduális képzéssel összekötött tanácsadó feladattal rendelkező – pedagógiai szakszolgálat a konfliktuskezelésben, továbbképzésben, az iskolai innovációk támogatásában fontos feladatokat láthatna el.

Várható innovációs területek	Százalék
Flexibilis, konvertálható tudás átadása	31,9
Tanítási-tanulási módszerek javítása	13,9
Képességfejlesztés	6,9
Nemzetközi tapasztalatok	13,9
Szocializációs problémákra reagálás	27,8
Tanári szerepattitűdök	2,8
Egyéb	1,4
Összesen	100,0

9. táblázat. A pedagógus szakma fejlesztésre váró feladatai

Összegzőképpen elmondható, hogy a 90-es években az iskolai innovációk tartalma és helyszíne jelentősen átalakult, de a tanárok aggasztó anyagi és társadalmi helyzete az újító pedagógusokat arra kényszeríti, hogy más pályák felé orientálódjanak. Ez a tény a meglévő szelekciós folyamatokat felerősíti, elsősorban az iskolafejlesztésekkel foglalkozó férfiak mennek el a pályáról. A pedagógiai munka hagyományosan alkotás- és emberközpontú értékei ma is a pályán maradás és az újítás legfontosabb motívumai. Az innovációval foglalkozó pedagógusok több tudást, képességet, végzettséget sajátí-

tanak el, mint azok, akiknek nem vált életmódjukká a folyamatos tanulás, kutatás. Az újítás a szakma alapértékeihez köthető, amely azonban sem a tanárképzés során, sem a munka finanszírozásában intézményesen nem kap kellő hangsúlyt. A pályán maradó pedagógusok és iskolavezetők többsége pozitívan viszonyul az iskolai innovációkhoz, bár annak szakmai és anyagi ösztönzői nem jelennek meg az oktatási rendszer és az egyes

A pedagógusképzés feladatai	Százalék
Gyakorlati, módszertani képzés	52,0
Tanár tudásának, műveltsége	5,0
Tanár jogi ismerete, érdekvédelem	6,0
Pszichológiai képességek	17,0
Szociológiai ismertek	12,0
Konfliktuskezelés	4,0
Módszertani képzés	4,0
Összesen	100,0

10. táblázat. A pedagógusképzés feladatai (fő, százalék)

oktatási intézmények szervezeteépítő eszközrendszerében. Innovációbarát szemléletű tartalmi megújításra vár a pedagógusképzés. A pedagógusok szakmai fejlesztéseket várnak a szakmódszertan, nevelépszichológia, gyakorlati képzés terén. További kutatási feladat a pedagógusok tudásának mérése, az innovatív pedagógusok képesség- és személyiségvizsgálatán alapuló elemzés. A kutatási eredmények a pedagógusjelöltek pályaaalkalmassági vizsgálatában, a tanárképzésben, valamint az innovációs tréningen alapuló tanár-továbbképzés gyakorlatában adaptálható.

A minta és az elemzett adatok sajátosságai

A JPTE Tanárképző Intézetének Kutatócsoportja a tanárképzés fejlesztését megalapozó kutatás keretében reprezentatív mintán vizsgálatot végzett azoknak a fiatal értelmiségieknek a megkeresésével, akik a Janus Pannonius Tudományegyetemen az elmúlt tíz év során tanári diplomát szereztek. Kérdőívvel kerestünk fel 647 főt. Szűkített mintán mélyinterjút készítettünk az egyetem és a főiskola tanárképes szakain végzett diplomásokkal. A kipoztázott, önkitöltős adatgyűjtés során a megkérdezettek 41 százaléka küldte vissza a kérdőíveket, közülük 51 fő mélyinterjú beszélgetést is vállalt. A mérést 1997 őszén végeztük el. A kérdőív tematikája kutatási kérdéseink fontosabb témaköreit ölelte fel: személyi adatok (nem, lakhely, kor, iskolai életút, középiskolai, felsőfokú tanulmányok, továbbképzések, tanulási terv), munkahelyi út, munkaerőpiaci mozgás és mobilitási tervek, szakmai életút (pedagóguspályához való viszony, szakmai tanulmányokhoz kapcsolódó minősítések és attitűdök, innovációs tapasztalatok és attitűdök, pályaelhagyás mértéke, iránya és motívumai, a tanárképzés helyzete és jövője), anyagi, jövedelmi helyzet



A megkérdezetteknek kétharmada nő (67,1 százalék), egyharmada férfi (32,9 százalék). A diplomások átlagéletkora 34,4 év, közülük a legfiatalabb 25 éves, a legidősebb pedig 58 éves volt az adatgyűjtés időpontjában. A fiatalabb korosztályhoz tartoznak azok a diplomások, akik legfeljebb 29 évesek, ők a minta 29,6 százalékát teszik ki. A 30-44 évesek korcsoportja a minta 39,4 százalékát, a 45 évesek és annál idősebbek pedig a megkérdezettek 29,6 százalékát adják.


A mintában szereplők lakóhelyének települési sajátosságai a JPTE térségi-földrajzi rekrutációjáról adnak képet. A válaszadók 43,7 százaléka megyei jogú városokban él, megközelítően azonos, 20-20 százalék a Budapesten, egyéb városokban és községekben

lakók aránya. Az egyetemünkön végzett diplomások egynegyede Pécs környékén és Baranya megyében (23,8 százalék) lakik. Jelentős azoknak az értelmiségieknek a száma, akik Budapesten, Somogy, Zala, Tolna megyében telepedtek le.

Irodalom

- (1) FERENCZI István: *Pedagógus az intézményben és a társadalomban*. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 11. 44. sz.
- (2) GAZSÓ Ferenc: *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer*. Századvég, 1997. Téli 13.
- (3) GAZSÓ Ferenc: *Társadalmi mobilitás és iskolarendszer*. Kossuth Kiadó, Bp, 1975.
- (4) GÁSPÁR László: *Az innovátorképzés felsőfokon. I-II*. Embernevelés 7. 1995. 2-3. sz
- (5) GÁSPÁR László: *Innovációs folyamatok menedzselése az iskolában*. Okker Oktatási Iroda, Bp, 1996.
- (6) HÁBER Judit: *Pedagógusok és iskola*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1986.
- (7) ILLÉS Lajosné: *Pedagógiai reformok és innovációk a XXI. század küszöbén*. Pedagógiai Szemle 40. 1990. 12. sz.
- (8) LANNERT Judit: *Tanári életmód a kilencvenes években*. In: *Tanári pálya és életkörülmények* (Tanulmány kötet). OKI, Okker Oktatási Iroda, Bp, 1997.
- (9) MAGYARI BECK István: *A pedagógia történelmi vesszőfutása és annak okai*. Valóság 1995. 10. sz.
- (10) NAGY Mária: *Az iskolai innováció*. Kézirat. MTA Pedagógiai Kutató Csoport. Bp, 1979.
- (11) SEMJÉN András: *Az oktatás, a munkaerő-szerkezet és az innováció-modernizáció kérdésköre*. Politikai Tudományok 19. 1989. 1. sz.
- (12) SCHULTZ, Theodore W.: *Beruházás az emberi tőkébe. A gazdasági növekedés feltételei*. KJK, Bp, 1967.
- (13) SURÁNYI Bálint: *Kicsoda a pedagógus és miért jelent ez problémát?* Iskolakultúra 1997. 2-3. sz.
- (14) *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Okker Oktatási Iroda, Bp, 1997.

 **INSTITUTE FOR PRODUCTIVE LEARNING
IN EUROPE (Ed.)** 



**Productive Learning in the
Learning Workshop**
Pilot Projects of Pécs, St. Petersburg,
and Berlin Present Their Work

 **INSTITUT FÜR PRODUKTIVES LERNEN
IN EUROPA (Hrsg.)** 



**Produktives Lernen in der
Lernwerkstatt**
Pilotprojekte aus Pécs, St. Petersburg
und Berlin stellen Ihre Arbeit vor

Tanári és tanulói vélemények a fizika tananyagáról

A tanár által közvetítendő tananyagot a központi, illetve helyi tantervek tartalmazzák. A tanítás során azonban e tartalom egyes részei különböző hangsúlyt kapnak az alkalmazott tankönyvtől, az iskola felszereltségétől, a tanár személyiségétől, az alkalmazott módszerektől és sok más tényezőtől függően. A tanulók is – adottságaiktól, képességeiktől, előismereteiktől, motivációjuktól és számos más körülménytől függően – más-más mélységben ismerik meg, sajátítják el a tantervben meghatározott ismereteket. Mindebből adódóan tanulságosnak tartottuk annak vizsgálatát, mely fogalmak, összefüggések tanítását tartják legfontosabbnak a tanárok, illetve mely tananyagrészek tanulását tekintik a legkönnyebbnek, illetve a legnehezebbnek a tanulók.

Feltételeztük, hogy a tanárok az általuk fontosnak tartott fogalmakkal behatóbban foglalkoznak, több kísérletet mutatnak be, több feladatot oldatnak meg ezekkel kapcsolatosan; hosszabb időt fordítanak ezek gyakorlására, megerősítésére. Befolyásolja mindez a tankönyvvel szemben támasztott igényüket is.

Ebből kiindulva, írásos választ kértünk a következő kérdésre: Melyik az a tíz fizikai fogalom, amelyet alapvetőnek, kiemelten fontosnak tart a fizikai ismeretek elsajátítása, a tantervi követelmények teljesítése szemszögéből nézve? A válaszokat nem kértük rangsorolni, ennek megfelelően mindegyik választ egyenlő súllyal vettük számításba az összesítésnél.

A budapesti, a Borsod-Abaúj-Zemplén, Győr-Moson-Sopron, Komárom-Esztergom, Somogy, Veszprém és Vas megyei iskolákból összesen 220 általános és középiskolai fizikatanártól kaptunk választ. Külön összegeztük a fizikai fogalmakra és a törvényekre vonatkozó válaszokat. Az alábbiakban azokat a fogalmakat soroljuk fel, amelyeket 10 százaléknál nagyobb arányban neveztek meg a tanárok (1. táblázat).

A további, nagyság szerinti (10 és 5 százalék közötti) sorrend a következő: egyensúly, forgatónyomaték, hatásfok, fajhő, tehetetlenség, felhajtóerő, állapotváltozás. A 10 százaléknál nagyobb arányban megnevezett fogalmak többsége a mechanika körébe tartozik, majd az elektromosságtan és a hőtan következik. Nincs a legnagyobb arányban megnevezett fogalmak között a fénytán és az atomfizika körébe tartozó fogalom.

Érdekes, hogy a tanárok által legnagyobb számban megnevezett 12 fogalom aránya az erőtől a nyomásig bezárólag lépcsőzetesen csökken 93,2 százaléktól 45,5 százalékig; ezt követően pedig jelentős, 25 százalékos „leszakadás” van: a következő fogalmak arányszáma 20,5 százaléktól folytatódik 10,2 százalékig. Úgy is tekinthetjük tehát, hogy a tanárok a megnevezett fogalmak között a táblázatban szereplő 1-12. fogalmat tartják „kiemelten” fontosnak.

A választ adó tanárok hét törvényt neveztek meg 10 százaléknál nagyobb arányban (2. táblázat).

A továbbiakban egyetlen törvény megnevezése szerepel 10 százaléknál kisebb, de 5 százaléknál nagyobb arányban: a lendület-megmaradás törvénye (7,9 százalék).

Fogalom	Arány
1. Erő	93,2%
2. Energia	88,6%
3. Sebesség	86,4%
4. Munka	73,9%
5. Áramerősség	60,2%
6. Feszültség	58,0%
7. Ellenállás	56,8%
8. Tömeg	54,5%
9. Teljesítmény	51,1%
10. Kölcsönhatás	48,9%
11. Sűrűség	46,6%
12. Nyomás	45,5%
13. Indukció	20,5%
14. Súly	19,3%
15. Halmazállapot-változás	19,3%
16. Mező	17,0%
17. Elektromos áram	14,8%
18. Hőmérséklet	14,8%
19. Mozcás	13,6%
20. Hőmennyiség	10,2%

1. táblázat

Fizikai törvény	Arány
1. Ohm törvénye	75,0%
2. Az energia-megmaradás törvénye	73,9%
3. Newton 1. törvénye (tehetetlenség törvénye)	46,6%
4. Arkhimédész törvénye	29,5%
5. Newton 3. törvénye (hatás-ellenhatás)	26,1%
6. Newton 2. törvénye (az erő gyorsító hatása)	23,9%

2. táblázat

Érdekes, hogy legnagyobb arányban az elektromosságtan témakörébe tartozó Ohm-törvényt nevezték meg. A tanárok egy részével folytatott beszélgetés szerint ennek az a magyarázata, hogy e törvény ismerete nélkülözhetetlen az elektromosságtani ismeretek nagy részének a megértéséhez, a jelenségek magyarázatához. Ilyen nagy arányban – ezen kívül – egyik törvény alkalmazására sem kerül sor. A tanárok által legnagyobb arányban megnevezett további törvények mindegyike a mechanika témakörébe tartozik.

A tanárok által legfontosabbnak tartott fizikai fogalmak, törvények mindegyike szerepelt az elmúlt évtizedek általános iskolai fizika tanterveinek, tankönyveinek az anyagában. Ugyanakkor a tanárok válaszaiból arra is következtethetünk, hogy melyek azok a fogalmak, törvények, amelyeknek a középpontba állítását, behatóbb megismertetését a tankönyvektől is elvárják.

A tanulóknak szánt kérdéseket a 8. osztályba járó tanulóknak tettük fel a tanév végén. Azért választottuk ezt az évfolyamot, mert a tanulók erre az időre feldolgozták a fizika „hagyományos” témaköreiből az alapvető ismereteket, így bizonyos fokú tájékozottsággal rendelkeztek azok tartalmáról, nehézségi szintjéről. A tanulók válaszait szubjektív értékelésnek kell tekintenünk olyan értelemben, hogy válaszaikban áttételesen a saját

maguk által átélt sikereik, eredményeik, illetve erőfeszítéseik, nehézségeik tükröződnek. A válaszokból tehát a tananyagrészek „abszolút” nehézségi fokát nem lehet megállapítani; az azonos tananyag-részekre adott nagyszámú, egyező válaszokból azonban kiolvasható, hogy melyik fogalom, összefüggés tanítása-tanulása van „szinkronban” a tanulók jelentős részének egyéni fejlettségi szintjével, illetve melyik ismeret feldolgozási szintje haladja meg a tanulók számottevő részének a megértéshez szükséges optimális fejlettségi szintjét.

A vizsgálat során a következő kérdésekre kértünk választ a tanulóktól:

- Mi volt számodra a legkönnyebb három téma fizikából?
- Mi volt számodra a legnehezebb három téma fizikából?
- Nevezd meg három olyan témát, amelyről szívesen hallottál volna fizika órán, vagy – ha tanultál róla – jó lett volna többet megtudni róla!

A kérdésekre ugyanazoknak az iskoláknak a tanulóitól kaptunk választ, ahonnan a tanárok válasza is származnak. A vizsgálatban 1256 tanuló vett részt. A válaszokat név nélkül kértük. A tanítási tapasztalatok alapján feltételeztük, hogy a tananyag egyes részeit különböző nehézségűnek ítélik meg a fiúk, illetve a lányok. Ezért külön is összegezni akartuk a fiúk és a lányok válaszait. Ehhez annak feltüntetését is kértük a kérdőívben, hogy fiú vagy leány adta-e a választ. A vizsgálatban 603 fiú és 653 lány vett részt. A tanulók egy része a feltett kérdésekre háromnál több választ is írt, más része pedig csak egy vagy két választ adott.

Először vegyük szemügyre, hogy a tanulók mely fizikai jelenségeket, fogalmakat, törvényeket és más tananyagrészeket tartották a legkönnyebbeknek s ezek a válaszok milyen arányban oszlottak meg az egyes fizikai témakörök között (3. táblázat). Az „Egyéb” címszó alatt a konkrét témakörökhöz nem tartozó válaszok arányát tüntettük fel: kísérletek, számítások, fizikai mennyiségek, grafikon készítése stb.

Vélemény	Legkönnyebb témakör		
	fiú	lány	együtt
Összes válasz	2089	2416	4505
Mechanika	59,8%	63,8%	61,9%
Hőtan	8,0%	10,1%	9,1%
Elektromosságtan	27,9%	21,0%	24,2%
Fénytan	3,9%	4,5%	4,3%
Egyéb	0,4%	0,6%	0,5%
Összesen	100%	100%	100%

3. táblázat

A tanulók a mechanikát nevezték meg legnagyobb (61,9 százalékos) arányban legkönnyebb témakörként. Ezt követi az elektromosságtan (24,2 százalék). A többi témakör nagyságrendileg kisebb arányban szerepel a legkönnyebben elsajátítható témakörök között.

Érdekes különbség adódott a fiúk és a lányok között a legkönnyebben elsajátítható témakörök megítélésében. A mechanikát a lányok, az elektromosságtant pedig a fiúk tartották nagyobb arányban (4,0 százalékkal, illetve 6,9 százalékkal) a legkönnyebben elsajátítható témakörnek.

A következőkben a tanulók konkrét válaszait vesszük számba: a fiúk és a lányok együttes válaszáinak nagyságrendjében. A táblázatban a vizsgálatban részt vett tanulók számához viszonyítjuk az egyes válaszok arányát. Mivel a tanulók mintegy 150 féle választ adtak a feltett kérdésekre, a táblázatban csak azokat a fogalmakat, tananyagrészeket soroljuk fel, amelyeket – a teljes mintát alapul véve – legalább 5 százalékos arányban

neveztek meg a tanulók. Az alábbiakban azt összegezzük, hogy – az egyes témakörökön belül, a témaköröktől függetlenül – mely fizikai fogalmat, törvényt vagy más ismeretet tartanak legkönnyebbeknek a vizsgálatban részt vett tanulók (4. táblázat).

Vélemény	Legkönnyebb fogalmak, törvények		
	fiú	lány	együtt
Létszám	603	653	1256
Mozgások	31,6%	37,9%	34,9%
Nyomás	29,1%	27,8%	28,4%
Mechanikai kölcsönhatás	20,6%	26,7%	23,8%
Halmazállapot-változások	13,4%	20,2%	17,0%
Erő	13,4%	20,0%	16,8%
Sebesség	16,7%	16,3%	16,5%
Egyszerű gépek	15,9%	14,7%	15,3%
Tömeg	8,2%	11,0%	9,7%
Sűrűség	10,4%	8,0%	9,2%
Mágneses kölcsönhatás	6,7%	11,0%	9,0%
Elektromágneses indukció	9,5%	7,6%	8,5%
Lendület	7,0%	9,7%	8,4%
Energia	6,5%	9,4%	8,0%
Munka	6,5%	8,3%	7,4%
Teljesítmény	6,2%	6,2%	6,2%
Elektromos áram	6,5%	5,1%	5,7%
Soros és párhuzamos kapcsolás	5,7%	4,8%	5,3%

4. táblázat

A táblázatban szereplő ismeretkörök közül 12 tartozik a mechanika, négy az elektromosságtan és egy a hőtan körébe. A fénytani fogalmakat csak 5 százaléknál kisebb arányban neveztek meg a tanulók.

A tanulók a válaszadás során részben átfogó, nagyobb témákat, részben az ezek körébe tartozó, alárendelt fogalmakat neveztek meg. A „Mozgások” címszó ennek megfelelően tartalmazza részben azoknak a választát, akik ezt az általános fogalmat írták, részben azoknak a választát, akik a változó mozgást (2,2 százalék), illetve a szabadesést (1,6 százalék), a körmozgást (0,8 százalék), a rezgőmozgást (2,2 százalék) vagy a hullámmozgást (1,6 százalék) nevezték meg. Ehhez hasonló módon, a „nyomás” címszó alatt szerepelnek azoknak a tanulóknak a válaszai, akik a feltett kérdésre a nyomás fogalmát jelölték meg; de ugyanezen címszó magában foglalja azok választát is, akik a szilárd testek nyomását (1,8 százalék), a folyadékok nyomását, illetve hidrosztatikai nyomást (5,7 százalék), a gáznyomást zárt térben (1,3 százalék) vagy a légnyomást (1,3 százalék) írták válaszként. Ugyanígy a táblázatban található fogalmak mindegyike tartalmazza a körébe tartozó alárendelt fogalmakat is.

A táblázatban szereplő 17 ismeretkörből tízet a lányok neveztek meg nagyobb arányban, mint a fiúk. Ezek közül a lányok a halmazállapot-változásokat (6,8 százalékkal), az erőt (6,6 százalékkal), a mozgásokat (6,3 százalékkal), a mechanikai kölcsönhatásokat (6,1 százalékkal) tartják könnyebben elsajátíthatónak, mint a fiúk. A fiúk hét ismeretkört ítélték meg könnyebbnek vagy ugyanolyan nehéznek, mint a lányok. Ezek között azonban nincs lényeges különbség a fiúk és a lányok adatai között.

A következőkben azt vesszük számba, hogy a tanulók mely fizikai jelenségeket, fogalmakat, törvényeket és más tananyagrészeket tartották a legnehezebbeknek, s ezek a válaszok milyen arányban oszlottak meg az egyes fizikai témakörök között (5. táblázat).

Vélemény	Legnehezebb témakör		
	fiú	lány	együtt
Összes válasz	1819	2065	3884
Mechanika	55,2%	47,7%	51,2%
Hőtan	11,6%	10,8%	11,2%
Elektromosságtan	27,9%	37,8%	33,2%
Fénytan	3,7%	2,8%	3,2%
Egyéb	1,6%	0,9%	1,2%
Összesen	100%	100%	100%

5. táblázat

A tanulók a legnehezebbnek a mechanika (51,2 százalék) témakörét ítélték. E témakörből a legkönnyebben és a legnehezebben elsajátított fogalmak, tananyagrészek együttes aránya több mint 100 százalék (61,9 százalék + 51,2 százalék). Ez abból adódik, hogy a tanulók többsége nemcsak egy, hanem két vagy három mechanikai témát is megjelölt, esetenként az egyiket könnyűnek, a másikat nehéznek ítélve. A legnehezebben elsajátítható témák közül az elektromosságtan szerepel a második helyen (33,2 százalék). A többi témakör sokkal kisebb arányban fordul elő.

Érdekes összhang van a legkönnyebben és a legnehezebben elsajátított témákat tartalmazó 3. és 5. táblázat adatai között. A mechanikát a lányok tartják könnyebbnek (4,0 százalékkal), a fiúk nehezebbnek (7,5 százalékkal); az elektromosságtant viszont a fiúk tartják könnyebben elsajátíthatónak (6,9 százalékkal) és a lányok nehezebbnek (9,9 százalékkal). A többi témakör esetében ennél kisebb különbségek adódtak.

A következőkben azt összegezzük, hogy – az egyes témakörökön belül, a témaköröktől függetlenül – mely fizikai fogalmat, törvényt vagy más ismeretet tartanak legnehezebbeknek a vizsgálatban részt vett tanulók (6. táblázat).

A táblázatban szereplő ismeretkörök közül kilenc tartozik a mechanika, három az elektromosságtan és egy a hőtan körébe. A fénytani fogalmakat csak 5 százaléknál kisebb arányban neveztek meg a tanulók. (A fenti táblázat adatai – az előzőekhez hasonlóan – az átfogó, nagyobb témákat jelölik meg, de magukban foglalják az ezekhez tartozó alárendelt fogalmakra adott tanulói válaszokat is.)

Vélemény	A legnehezebb fogalmak, törvények		
	fiú	lány	együtt
Létszám	603	653	1256
Mozgások	27,6%	25,7%	26,6%
Elektromágneses indukció	19,4%	30,3%	25,1%
Nyomás	20,1%	21,8%	21,0%
Egyszerű gépek	15,2%	14,5%	14,8%
Energia	17,7%	10,1%	13,7%
Soros és párhuzamos kapcsolás	10,2%	12,9%	11,6%
Erő	9,2%	12,0%	10,6%
Arkhimédész törvénye	10,4%	8,0%	9,2%
Lendület	7,7%	6,9%	7,3%
Fajhő	7,0%	7,4%	7,2%
Tömeg	5,7%	6,7%	6,2%
Elektromos áram	4,9%	5,3%	5,1%
Mechanikai kölcsönhatások	5,2%	4,8%	5,0%

6. táblázat

A táblázatban szereplő 13 ismeretkörből hetet a lányok neveztek meg nagyobb arányban, mint a fiúk. Ezek közül a lányok különösen az elektromágneses indukciót tartják jelentősen (10,9 százalékkal) nagyobb arányban nehéznek, mint a fiúk. Ugyanakkor a fiúk hat tananyagrészt jelöltek meg nagyobb arányban nehéznek. Ezek közül a fiúk különösen az energia fogalmát tekintik jelentősen (7,6 százalékkal) nagyobb arányban nehéznek, mint a lányok. A többi nehéznek tekintett ismeret megnevezése között nincs lényeges eltérés a fiúk és a lányok között.

Összességében nézve a tanulók 1. és 2. kérdésre adott válaszait, a következő tényezők hatását tételezhetjük fel – részben vagy teljes egészében – a tanulók által legkönnyebbnek, illetve legnehezebbnek ítélt válaszok mögött:

– Milyen mértékben rendelkeztek a tanulók a tananyag megértéséhez szükséges tapasztalatokkal, előismeretekkel, gondolkodási képességekkel?

– Milyen szinten tartalmazta az ismeretek feldolgozását a tankönyv?

– Mennyire alapozta meg az ismeretek megértését, elsajátítását a tananyaghoz kapcsolódó, adekvát tanári kísérlet, illetve tanulói kísérlet?

– Milyen mértékben biztosította a kísérleti tapasztalatok elemzése a tanulók számára a külső tevékenység belsővé válását?

– Kellő szintű volt-e a tanulók számára az új ismeretek megerősítése, gyakorlása, fejlettségi szintjüknek megfelelően, biztosítva aktivitásukat, fokozatos önállóságukat?

– Milyen mértékű volt a motiváció az új anyag feldolgozásához?

– Adottak voltak-e az iskolában és odahaza a nyugodt, kiegyensúlyozott feltételek az eredményes tanuláshoz?

– Kaptak-e a tanulók a tanártól, illetve a szülőktől az elért teljesítmények arányában megfelelő pozitív, illetve negatív visszajelzést?

Az osztálykeretben folyó tanítás-tanulás feltételei között nagyon nehéz a fenti tényezőket valamennyi tanuló számára megfelelően biztosítani. Nyilvánvalóan arra kell törekednünk, hogy minél több tanuló számára optimális legyen a tananyag feldolgozásának szintje. Ehhez alapfeltétel, hogy rendszeresen visszajelzést kapjunk a tanulóktól a tananyag elsajátításának szintjéről, gondolkodásuk fejlődéséről, a felmerülő problémákról.

A tanulóktól ezután arra kértünk választ, mely témákról hallottak volna szívesen fizika órán, vagy – ha tanultak róla – mely témáról lett volna jó többet megtudni. A tanulóktól kapott válaszok egy része természetesen a tanítási órákon megismert témákhoz kapcsolódott; jelentős volt azonban a „hagyományos” 6-8. osztályos tananyag kívüli témák száma is (atomfizika, atombomba, atomerőmű, magfúzió, radioaktív sugárzás, a Föld energiakészlete, csillagászat, ózonlyuk, meteorok, űrkutatás, villám, repülés, ufók, paranormális jelenségek, a legújabb találmányok, a lézer, a számítógép működésének fizikai alapjai, híradástechnika, rádió, televízió, magnó, elektronika, a háztartási gépek működése stb.).

A tanulói válaszok közül az alábbiakban azokat soroljuk fel, amelyeket a tanulóknak legalább 5 százaléka nevezett meg (7. táblázat).

Ha összehasonlítjuk egy-egy tanuló 1. és 2. kérdésünkre adott válaszát a 3. kérdésre adott válaszával, akkor a következőket állapíthatjuk meg:

– A tanulók egy részének válaszában azonosak a legkönnyebben elsajátítható témák (1. kérdés) és azok, amelyekről szívesen hallott volna (3. kérdés). E tanulók tehát a könnyebben megértett témák bővebb ismeretét igényelték.

– A tanulók más része viszont a legnehezebben elsajátított ismeretek (2. kérdés) egy részéről szeretne részletesebben hallani a fizika órákon (3. kérdés). E válaszok mögött feltehetően az a remény húzódik meg, hogy a téma részletesebb kifejtése, megismerése segítené, könnyebbé tenné a megértést.

Számos olyan tanuló van, akinek a válaszából kiolvasható, hogy kialakult benne valamely téma iránt a fokozott érdeklődés, és ennek megfelelően jelölte meg azokat a

Vélemény	Kedvelt témák		
	fiú	lány	együtt
Létszám	603	653	1256
Mozgások	11,7%	14,5%	13,1%
Mechanikai kölcsönhatások	9,2%	14,7%	12,1%
Atomfizika, atomerőmű, atombomba	13,9%	7,4%	10,5%
Csillagászat	10,7%	10,1%	10,4%
Nyomás	8,5%	11,3%	9,8%
Gravitációs kölcsönhatás	6,5%	10,3%	8,5%
Mágneses kölcsönhatás	6,5%	6,9%	6,7%
Sebesség	7,2%	5,7%	6,5%
Űrkutatás	5,2%	5,4%	5,3%

7. táblázat

témákat, amelyekről szívesen hallana, de sok esetben ehhez a témához kapcsolódik a könnyen elsajátított ismeretkör is. Például: több tanuló a motorokról szívesen hallana még többet a fizika tananyagánál. E tanulók a legkönnyebben elsajátítható, illetve legkönnyebben bővíthető témák közé sorolták az erőről, a sebességről (sebesség-rekordokról), a gyorsulásról, a sűrűdásról, a közegellenállásról, a teljesítményről, a hatáskőről tanultakat. Más tanulók a transzformátorról, illetve az elektromágneses indukcióról, a váltakozó áramról, az elektromos teljesítményről hallanának többet szívesen. Vannak olyan tanulók is, akik az űrkutatást jelölték meg egyik válaszként a 3. kérdésre, s ezzel kapcsolatosan bővebbet szeretnének még tudni, illetve könnyen tanulható témának tekintik a gravitációs kölcsönhatást, a rakétákat, a súlytalanságot is.

Érdekes különbség adódott a fiúk és a lányok válaszai között a testek színe című tananyagrésszel kapcsolatosan. A vizsgálatban résztvevett tanulóknak ugyan csak a 4,9 százaléka nevezte meg ezt olyan témaként, amelyről szívesen hallana az eddigiénél többet is. Ezen belül azonban a fiúk aránya csak 1,7 százalék, a lányoké viszont 7,8 százalék.

Elemézve egy-egy tanulócsoporthoz a válaszait, jól kirajzolódik az is, hogy számos tanulóknak hasonló az érdeklődési köre. Ez a tény feltehetően arra vezethető vissza, hogy sikerült az adott osztályban a tanárnak e témák iránt felkeltenie a tanulók érdeklődését.

Metodikai javaslatok

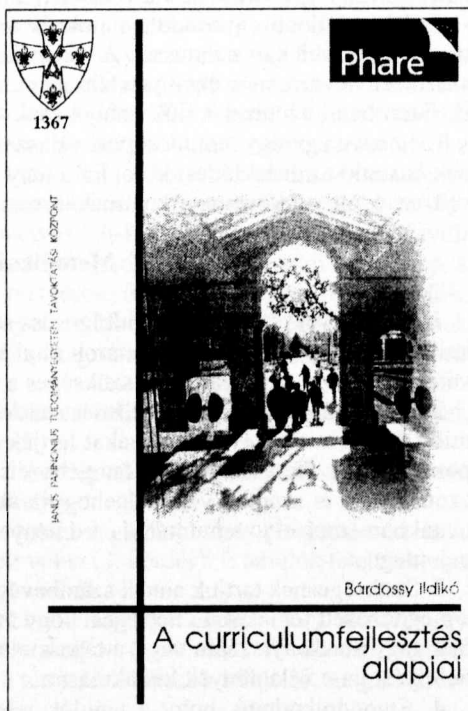
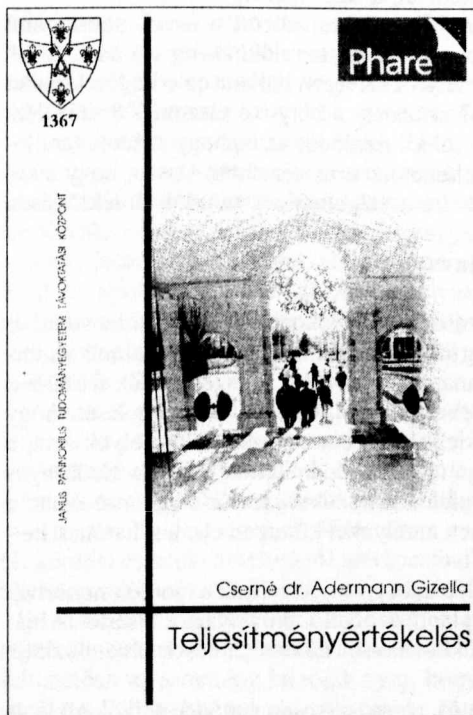
1. A tantervek, tankönyvek kidolgozása során célszerű fokozottan figyelembe venni és kellő hangsúllyal tárgyalni a tanárok által legfontosabbnak ítélt fizikai fogalmakat, törvényeket. Ezzel párhuzamosan szükséges a tananyag fokozatos korszerűsítése, frissítése.

2. A tanítás-tanulás optimalizálása érdekében javasoljuk annak mérlegelését, hogy miért éppen a megnevezett témákat tartják a legkönnyebbnek a tanulók; melyek azok a pozitív tényezők, amelyek a könnyebb elsajátítás érzetét keltették bennük. Szükséges azonban azt is számba vennünk, hogy a tanulók nem szükségszerűen ugyanazokban a témákban érnek el jó tanulmányi eredményeket, amelyeket könnyen elsajátíthatónak ítélnék meg.

3. Szükségesnek tartjuk annak számbavételét is, hogy miért tartják a tanulók nehéznek a megnevezett témákat. Lehetséges, hogy az alapul szolgáló tényanyag, a kísérletek hiánya vagy alacsony száma vagy a tapasztalatokból levont következtetések elvont szintje befolyásolja e vélemények kialakulását.

4. Elgondolkodtató, hogy a tanulók jelentős része szívesen hallana a fizikaoktatás keretében olyan témákról is, amelyek jelenleg nem szerepelnek az iskola tananyagában. Ezek egy része – a szükséges alapismeretek hiánya és a tanulók adott korra jellemző gon-

dolkodási sajátosságai miatt – csak nehezen dolgozható fel a tanítási órán. Ha azonban szakkör működik az iskolában, célszerű ezeket a témákat is felvenni a szakkör programjába, s megfelelő szinten, a tanulók érdeklődésének mértékét figyelembe véve, foglalkozni velük. Ezzel párhuzamosan jónak tartjuk azt a megoldást is, ha a tankönyvek kiegészítő anyag vagy olvasmány formájában felvetnek egy-egy érdekes problémát, kitekintést adva a jól felkészült és a fizika iránt különösen érdeklődő tanulók számára.



A Pécsi Tudományegyetem Távoktatási Központjának ajánlatából

A biológia érettségi-feladatbank munkálatai

OKI, 1997-98. évi projekt

E folyóirat hasábjain már megjelent a matematika érettségiről, illetve a matematikai feladatbankkal kapcsolatos munkálatokról szóló beszámoló. Ezúttal a biológia érettségivel, illetve feladatbankkal kapcsolatos projektmunkálatokat ismertetjük, bemutatva a biológia munkacsoport tevékenységét, a feladatkészítés szempontjait, a feladatok bemérésének és elemzésének módszereit.

Az érettségi vizsga megújítása, új modelljének kialakítása szerves része annak a közoktatási reformnak, amely a nyolcvanas években vette kezdetét. Az 1997-98-ban folytatott munka a feladatbankok kialakításának megalapozását szolgáló tevékenységek körébe tartozik. Az ilyen irányú munkálatok már több évre tekintenek vissza intézetünkben is. Az eddig elvégzett kutatásokat, eredményeket az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontja újonnan indított sorozatának – Értékelés-Mérés-Vizsga – 2., 3. és 4. kötetében publikáltuk.

Az új érettségi vizsga egyik fő jellemzője a standardizáltság. Ez a megoldása annak a régi óhajnak, hogy a tudás egy előre pontosan meghatározott körét mérjük a vizsgán, s a tanulók teljesítményét ugyanazon mércével minősítsük. Vagyis a tudás, amely a vizsga tárgyát képezi, nem szubjektív tanári vagy iskolai normák alapján kiválasztott, hanem előre, központilag meghatározott, taxatív részletesen felsorolt, szakmailag, társadalmilag egyeztetett tudáselemek, feladatok, tevékenységek stb. rendszere, amely alapot ad a vizsgafeladatok megfogalmazására.

A vizsgáztatásnak ez a standardizált módja tulajdonképpen azt jelenti, hogy a teljesítmények megítélése egy azonos, külső, központi normarendszer alapján történik. Előnye éppen ebben rejlik: a teljesítményre kapott értékitélet, érdemjegy valóban azonos tudást fed, ami a mai osztályzási rendszerben egyáltalán nem biztosított.

A tanulói teljesítmények országos skálán történő rangsorolása és a vizsgáztatásban évről évre bekövetkező hibalehetőségek csökkentése tehát feladatbank működtetésével érhető el. A tantárgyi feladatbankok létrehozásának feltétele minimum 2000 olyan feladat összegyűjtése, amely elegendő számban képviseli a tantárgy lefedendő témaköreit, és megfelelő számú tanulón (legalább 250) kipróbálva pszichometriai paraméterekkel rendelkezik. A feladatsorok tartalmazhatnak zárt végű ún. feleletválasztásos vagy nyílt végű kérdéseket, vagy ezek kombinációit. A bonyolultabb feladatok esetében célszerű az egyes tudáselemeket önálló egységként is kezelhető úgynevezett itemekre bontani.

A munkacsoport

A munkacsoport – amelynek tagjai nagy gyakorlattal rendelkező középiskolai és egyetemi tanárok voltak – a biológia tantárgy feladatbankjának továbbépítését kapta feladatul, ami tesztelt és a tesztelés eredményeként parametrizált feladatok készítését jelentette. A feladatszerkesztés, a tesztszerkesztés, a mérési eredmények pszichometriai értékelése speciális szakértelmet igényelt a csoport tagjaitól.

A következő ütemterv szerint folyt a munka:

- a feladatbank fogalmi tisztázása;
- a mérés céljának megfogalmazása;
- a két szint (középszint és emeltszint) lehetséges viszonyainak feltérképezése;
- követelmény-mátrix létrehozása (az itemgyűjtés alapelveinek rögzítése: tartalom, mélység, forma; a műveleti szintek kialakítása);
- a feladatok belső és külső zsűriztetése;
- tesztszerkesztés a létrehozott feladat- és itemkollekcióból;
- az értékelési és pontozási útmutató elkészítése;
- a kitöltött tesztek javítása;
- a parametrizált feladatok értékelése, itemanalízis.

A team munkájához segítséget nyújtottak a hazai és a külföldi szakmai tapasztalatok, valamint a következő dokumentumok (ezek többsége csak tájékoztató jellegű volt, mivel a feladatbank-projekt munkálataival párhuzamosan készültek):

Kész, megjelent dokumentumok: érvényes közoktatási törvény, a holland-magyar feladatbank eredményeiről megjelent összefoglaló tanulmányok. Munkadokumentumok: érettségi vizsgaszabályzat, a biológia érettségi vizsga általános követelményei, a biológia érettségi vizsga részletes követelményei.

A biológiai itemek gyűjtésének és a teszt összeállításának szempontjai

Az itemgyűjtés alapelvei: tartalom, mélység, forma

A munkacsoport a feladatok és itemek válogatásakor, készítésekor új szempontok érvényesítésére, tartalmi és formai megújításra törekedett. A tartalmi megújítás a természettudományi tantárgyak esetében időről időre mindenképpen törvényszerű, hisz az új tudományos felfedezések, az éppen aktuális globális problémák, az időközben lezajlott tantervi változások stb. ezt mindenképpen szükségessé teszik. A megújítást ezeken kívül még egy nagyon fontos szempont is motiválta, mégpedig a megszerzett ismeretanyag gyakorlatiasabb, életközeli helyzetekben való alkalmazásának igénye. A formai változtatások a feladatok típuskörét kívánták bővíteni és újfajta technikák kipróbálásával jártak.

A biológia munkacsoport összesen 146 feladatot készített. Készítője minden feladatot egységes szempontok alapján jellemezett:

A szerző neve

A feladat eredete

A feladat

– témaköre

– műveleti szintje (reproduktív, produktív)

– nehézségi szintje (ötös skála használata)

– típusa

– megoldásának időigénye

– itemeinek száma

– maximális pontszáma

– grafikai igénye (ábra, táblázat, kép stb.)

Az elkészült és az előírásoknak megfelelő feladatok először úgynevezett „belső” zsűri-észen estek át. Ez azt jelentette, hogy minden feladat öt szakember rostáján ment keresztül, akik megadott szempontok szerint végezték a bírálatot. Az egyeztető megbeszéléseken, ahol a jelölt problémák mind terítékre kerültek, ha lehetőség volt rá, korrigálták a hibát, ha nem, a feladatot kizárták a tételsorból. A tesztbe kiválasztott feladatoknál „külső” zsűriző bevonását is fontosnak tartottuk.

A biológia feladatbank kerete – a mátrix

A feladatok, itemek gyűjtéséhez egy korábbi kutatásban, az úgynevezett holland projektben alkalmazott mátrixos módszert követtük. A mátrix a teljesítménymérés alapjául szolgáló olyan eszköz, amely magában foglalja a tartalmi elemeket és az ezek megoldásához szükséges műveleti szinteket. A reprodukzív és produktív szintek megkülönböztetése a mátrixkészítés másik sarkalatos pontja. Képet kell kapjunk arról, hogy az adott tanuló az elsajátított ismeretanyag birtokában képes-e az összefüggések bonyolult szövevényében eligazodni, problémákat megoldani. A feladatoknak alkalmasnak kell lenniük arra is, hogy számot adhassanak a diákok szakmai tájékozottságáról, természettudományos intelligenciájáról. Nemzetközileg az az elfogadott, hogy záróvizsga esetén a tesztszerkesztésben a reprodukzív, illetve produktív feladatok aránya 40-60 százaléknak legyen.

Tartalmi elemek	A témakörök részaránya (%)	Műveleti szintek									
		Reprodukatív					Produktív				
Témakörök		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
I. Az élővilág változatossága	11										
II. Az élővilág és a környezet	10										
III. Az élőlények kölcsönhatásai	12										
IV. A sejt felépítése és működése	18										
V. Az élőlények önfenntartása	16										
VI. Az élőlények szabályozó működése	13										
VII. Az élőlények reprodukciója	11										
VIII. Az élővilág evolúciója	9										
Összesen	100										

1. táblázat. Az alkalmazott mátrix

A „Feladatbank 1997-98” projektben a biológia munkacsoport a reprodukzív és produktív szintek átdolgozása mellett voksolt, de azzal a tematikus elrendezéssel dolgozott (*1. táblázat*), mint a holland-magyar együttműködés során. E döntés, azaz a tematikus elrendezés ideiglenessége mellett az az érv szólt, hogy amíg a részletes vizsgakövetelmények nem válnak érvényes és kötelező dokumentummá, a mátrix végleges kialakítására nincs mód. A mátrix revíziójára, újragondolására azonban feltétlenül szükség lesz az említett dokumentumok elfogadása után.

A műveleti szintek esetében a munkacsoport a finomítás mellett döntött, ami azt jelenti, hogy mind a reprodukzív, mind a produktív feladatok esetén a holland-magyar együttműködéskor használt korábbi hármas helyett ötös skálát alkalmazott. Ez a skála még árnyaltabb különbséget tesz a feladatok között abból a szempontból, hogy megoldásuk milyen műveleti szintet igényel: az ismeret egyszerű visszaadását, az algoritmusok és technikák reprodukálását, a szöveg vagy ábra értelmezését és értékelését, illetve azt is figyelembe veszi, hogy az adott feladat megoldásához szükséges ismeretanyag mennyire begyakorolt, a példában szereplő szituáció mennyire ismert vagy szokatlan a tanulók számára. Meg kell azonban jegyezni, hogy bizonyos feladatok besorolása a megfelelő műveleti és nehézségi szintbe még így is sok-sok fejtörést okozott. A mátrixban szereplő „R” és „P” betűk a reprodukzív és produktív feladatokat jelölik, míg a mellettük álló számmal a feladat nehézségi szintjére utalunk. A biológia munkacsoport a szinteken belül az alábbi nehézségi fokozatokat különítette el:

Reprodukatív szint:

R/1. Ismeret egyszerű visszaadása

R/2. Tanult ábra felismerése, értelmezése kérdések alapján

R/3. Tanult fogalom felismerése és reprodukálása

R/4. Tények, fogalmak alkalmazása ismert szituációkban

R/5. Adatokkal, fogalmakkal végzett gondolkodási műveletek elvégzése ismert szituációkban

Produktív szint:

P/1. Egyszerű összefüggések önálló felismerése és értelmezése

P/2. Különböző tudományágak adatainak, fogalmainak stb. alkalmazása a feladatmegoldásban

P/3. Megadott tényezőkkel és feltételekkel egy kísérlet algoritmusának leírása

P/4. Komplex feladat önálló megoldása

P/5. Valós élethelyzet(ek) problémáinak megoldása, a folyamatok, változások több szempontú elemzése.

A tesztszerkesztés

A zsűrizett feladatokból a lektori vélemények alapján készült el a bemérendő biológia teszt, amely középszintre (Biológia 1 alteszt) és emelt szintre (Biológia 2 alteszt) is tartalmazott feladatokat.

Az eredeti elképzelés szerint az előtesztelésre a legalkalmasabb időpontban, a tavaszi szünet előtt került volna sor, de több gátló tényező véletlenszerű egybeesése ezt lehetetlenné tette. A tesztet így októberben próbáltuk ki és ez az időpontmódosítás a biológia tantárgy esetében a munkacsoportot nehéz feladat elé állította.

A két fő probléma a következő volt:

1. Az októberi előtesztelésen a részt vevő tanulók nem rendelkezettek lezárt tananyaggal, hisz még közel egyéves ismeretanyag elsajátítása hátravolt.

2. Számolnunk kellett az iskolai oktatás tartalmát meghatározó legfontosabb taneszköz, az alkalmazott tankönyv(ek) milyenségével. Az iskolai kérdőív kérdéseire adott válaszokból kiderült, hogy a mérésünkben részt vevő gimnáziumok az alapórán két tankönyvcsaládot használnak, *Lénárd Gábor* és *Oláh Zsuzsa* munkáit. Szükségessé vált e tankönyvek részletes elemzése ahhoz, hogy tudjuk, október elején melyek azok a tudáselemek, amelyek minden résztvevőtől számonkérhetők.

A fentiek behatárolták a kérdezhető témaköröket. Ennek bemutatását szolgálja az *1. ábra*. Az *1/a. ábrán* az érvényben lévő tanterv alapján készült tematikus egységek láthatók és az is leolvasható, hogy milyen arányt képviselnek a teljes gimnáziumi tananyagon belül.

Az *1/b. ábra* azt szemlélteti, hogy a fent említett korlátozó tényezők mely témák kérdésését teszik lehetővé. A kördiagram fehér színű területeivel, azaz az általuk jelölt témakörökkel nem számolhattunk a tesztszerkesztéskor.

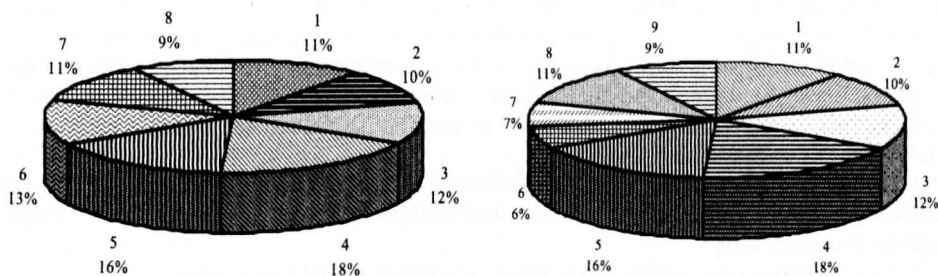
Értékelési útmutató

A bemérést követő javító, értékelő munkához a munkacsoport tagjai közösen megoldási útmutatót készítettek. E dokumentumban található a tesztben szereplő feladatok megoldása, valamint az érte kapható pontszám. Mivel a feladatok túlnyomó többsége több itemre bontható (2-3-4-5), minden feladat megoldását a legkisebb értékelhető egységig lebontva tartalmazza az útmutató.

Meg kell jegyeznünk, hogy az értékelési útmutató készítése még sok kívánnivalót hagy maga után, szükség van e munkafázis esetében az újragondolásra, a finomításra, hogy az értékelés a lehető legpontosabb lehessen.

A két szint viszonya

Nemcsak a biológia tantárgy feladatkészítői, de a feladatbank (matematika, anyanyelv, angol) minden résztvevője számára a legnehezebb döntést a vizsgaszintek egymáshoz



1. ábra. Fő témakörök és arányok a gimnáziumi biológia tantervben

1. Az élővilág változatossága. 2. Az élővilág és a környezet. 3. Az élőlények kölcsönhatásai. 4. A sejt felépítése és működése. 5. Az élőlények önfenntartása. 6. Az élőlények szabályozó működése. 7. Az élőlények reprodukciója. 8. Az élővilág evolúciója.

való viszonyának meghatározása jelentette, még annak tudatában is, hogy a probléma megoldására e fórum nem elegendő, érdemi döntésre csak a témában érdekelt szakemberek széleskörű bevonása, a pro- és kontraérvek felsorakoztatása és megvitatása után kerülhet sor. A „Feladatbank 1997-98 projekt” során a feladatok nehézségi szintje szerint történő fokozatos építkezést választottuk, tehát a könnyebb fajsúlyú feladatokról eljutni az összetett, integráló természettudományos gondolkodást is feltételező, problémamegoldó feladatokig, azaz a középszintről az emelt szintig.

Az előtesztelésben részt vett iskolák és tanulók

Iskolaminta

A felmérésben részt vevő iskolák köre nem alkotott reprezentatív mintát. Ennek több oka is volt. Az alapvető ok az, hogy e felmérés nem azt célozta meg, hogy összképet kapjunk a végzős középiskolások teljesítményéről. Az ilyen típusú munkák esetében arról van szó, hogy információkat akarunk nyerni a tekintetben, hogy a feladatok valóban a megfelelő tudáselemet mérik-e a megfelelő szinten s ennek függvényében kiderüljön, alkalmas-e a feladat a bankba való bekerülésre. Ha igen, akkor ez a szükséges paraméterekkel együtt (megbízhatóság, érvényesség stb.) történjék. Tehát ez a fajta mérés gyakorlatilag előtesztelésnek tekinthető, amely nem kíván reprezentatív mintát. Nemzetközi adatok alapján – elsősorban a holland-magyar projektben szerzett információk és tapasztalatok szerint – ilyen esetben az a lényeges, hogy egy-egy tesztet legalább 250 tanuló írjon meg. Ez a létszám elegendő ahhoz, hogy az egyes feladatok minősíthetők legyenek, s paraméterekkel lássuk el őket. Egy országosan reprezentatív mintán történő kipróbálásnak egyébként olyan magas a pénzügyi vonzata, amekkora összeg nem állt rendelkezésünkre. Az anyagi keret szűkössége miatt választottunk elsősorban budapesti és Budapest környéki gimnáziumokat, amelyek között megtalálhatók állami, egyházi; nagy lakótelepi, belvárosi; nagy és kis létszámú iskola; a felvételizők száma szerinti erős, közepes, gyenge iskola egyaránt.

A kutatási keretet, valamint az időbeli és személyi korlátokat is figyelembe véve 17 fővárosi, illetve fővároshoz közeli gimnáziumot kértünk fel az előtesztelésben való részvételre. A biológia feladatsor megírattatását végül 15 gimnázium vállalta.

A tanulói mintát így 15 gimnázium 385 diákja alkotta, 243 lány és 142 fiú.

Az érettségizők lehetséges rétegződése a biológia tantárgy szerint

A tesztek tanulói kérdőív egészítette ki. A kérdőívből nyert adatok segítettek a vizsgálatunkban résztvevő tanulók rétegződésének feltérképezésében, ami a teszt- és ítem

analízis során nagyon fontos, és a tanulói minta két csoportra való bontását indokolja. Ennek fő oka, hogy az érettségizők továbbtanulási iránya és adott élethelyzete nagyon eltérő szintű biológiai ismereteket igényel. Ez az értékelés során szükségessé tette, hogy a tesztek érvényességének indikációjaként a felvételi vizsgát tevő tanulók tesztpontszámaikat vessük össze a nem felvételizőket is magába foglaló teljes minta tesztpontszámaival. A két minta tehát a következő:

1. Teljes minta: magában foglalja az összes résztvevőt (tovább nem tanulók, humán szakokon továbbtanulók, más természettudományi szakokon továbbtanulók, biológia szakon továbbtanulók)

2. Felvételiző minta: csak a biológiából felvételiző tanulók csoportja.

A következőkben ismertetjük a tanulói kérdőívet és a kérdésekre kapott válaszokat:

1. Szándékozik-e felvételizni felsőoktatási intézménybe?

1. igen, egyetemre
2. igen, főiskolára
3. igen, egyetemre vagy főiskolára
4. nem
5. egyéb
9. még nem tudom

Válaszok száma	Gyakoriság	Százalék
1	193	49,9
2	53	13,7
3	109	28,2
4	7	1,8
5	16	4,1
9	9	2,3
Összesen	387	100,0

2. Ha igen, akkor felvételizik-e biológiából?

1. igen
2. nem
9. még nem tudom

Válaszok száma	Gyakoriság	Százalék
0	6	1,6
1	112	28,9
2	236	61,0
9	33	8,5
Összesen	387	100,0

3. Az elmúlt tanév végén hányas érdemjegye volt biológiából?

1 2 3 4 5 (A megfelelő osztályzatot karikázza be!)

Válaszok száma	Gyakoriság	Százalék
1	2	0,5
2	18	4,7
3	73	18,9
4	101	26,1
5	193	49,9
Összesen	387	100,0

4. Az iskolában összesen heti hány órában tanulta, illetve tanulja a biológia tantárgyat? (fakultáció stb.)

1. ... órában a III. osztályban
2. ... órában a IV. osztályban

Órák száma	III. osztály		IV. osztály	
	Gyakoriság	Százalék	Gyakoriság	Százalék
0	4	1,0	1	0,3
1	1	0,3	-	-
2	235	60,7	240	62,0
3	21	5,4	8	2,1
4	103	26,6	109	28,2
5	19	4,9	21	5,4
6	3	0,8	6	1,6
8	1	0,3	1	0,3
9	-	-	1	0,3
Összesen	387	100,0	387	100,0

5. Jár-e külön biológiaórára?

1. igen
2. nem

Válaszok száma	Gyakoriság	Százalék
0	3	0,8
1	64	16,5
2	320	82,7
Összesen	387	100,0

Az első két kérdés segítségével a tanulók érettségi utáni elképzeléséről, továbbtanulási szándékáról kívántunk információt kapni. A résztvevők több mint 90 százaléka (91,8 százalék) valamilyen felsőoktatási intézményben szándékozik tanulmányait folytatni, sőt 28,9 százalékuk már azt is eldöntötte, hogy olyan egyetemre vagy főiskolára jelentkezik, ahol a biológia felvételi tárgy. Ha ehhez hozzászámítjuk a még bizonytalankodók 8,5 százalékát, akik magas óraszámban tanulják a biológia tantárgyat, sőt érdemjegyeik alapján is alkalmasak a tantárgy további művelésére, akkor ez összesen 145 tanulót jelent. A résztvevők 61 százaléka másfelé orientálódik, azaz biológiából érettségizni sem fog.

A megelőző évi biológia érdemjegy-áttekintés szerint a vizsgált tanulók fele jeles osztályzatot ért el, de magas a 4-es osztályzatúak száma is. Ezt a jó eredményt a tanulók teszten elért eredménye nem igazolta.

Az óraszám esetében az utolsó két évben a heti két óra a domináló, a tanulók 60 százaléka ugyanis ilyen időbeosztással tanulja a tantárgyat. Viszonylag magas százalékos értékkel fordul elő a heti négy óra (26,6 százalék; 28,2 százalék), az ennél magasabb óraszám azonban már ritka.

Úgy gondoltuk – ezért kérdeztünk rá –, hogy az érettségi évében fontos lehet annak ismerete is, hogy a tanulók milyen iskolán kívüli képzési lehetőségeket vesznek igénybe. A válasz meglepő, a diákok 83 százaléka nemleges választ adott, vagyis nem járt külön biológiaórára. Valószínű, hogy a kérdőív kitöltésének időpontjában a szervezett előkészítő tanfolyamok még nem indultak be.

A tesztek jellemzése

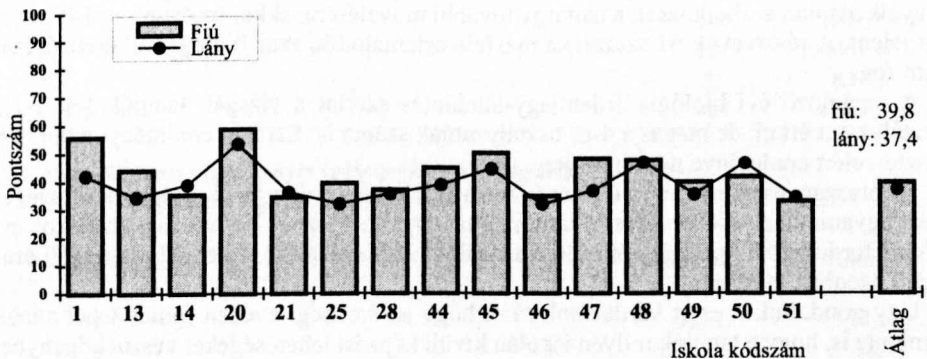
Technikai megfontolások miatt a biológiai feladatok kipróbálása és bemérése két teszt-füzetten történt. A készítők által középszintűnek ítélt feladatokat a Biológia I (B1 alteszt) füzetben helyeztük el, amely 13 feladatot tartalmazott, 88 itemmel. Az alteszt kitöltése és értékelése után kapott legfontosabb eredményeket a 2. táblázatban foglaltuk össze, mindkét mintacsoportha, tehát a teljes mintára és a felvételizők mintájára egyaránt.

Teljes minta		Felvételizők mintája	
Tesztet megíró tanulók száma	385	Tesztet megíró tanulók száma	145
Feladatok száma	13	Feladatok száma	13
Itemek száma	88	Itemek száma	88
Átlag tesztpontszám	38,29	Átlag tesztpontszám	46,99
Szórás	13,86	Szórás	13,30
Elérhető maximális pontszám	100	Elérhető maximális pontszám	100
Átlag p-érték	38,29	Átlag p-érték	46,99
Megbízhatóság	0,92	Megbízhatóság	0,91
Standard mérési hiba	3,94	Standard mérési hiba	4,06

2. táblázat: A Biológia I. feladatsor legfontosabb adatai a teljes mintára és a felvételizők mintájára

A középszintű feladatokat tartalmazó Biológia I. altesztet megíró tanulók száma összesen 385, ezen belül a biológiából továbbtanulni szándékozók száma 145. Az 1. alteszt teljesítményátlaga a teljes mintára az elérhető maximális 100 pontból mindössze 38,29, a felvételizőknél közel 10 ponttal magasabb. A várnál gyengébb teljesítmény hátterében több ok is állhat, de talán a legnyomósabb az, hogy – nem kötelező érettségi tantárgy lévén – a tanulók zöme, azaz a másfelé orientálódó 61százalék érdektelennek mutatkozott a feladatok alapos átgondolásában és pontos megoldásában. Ezt támasztja alá, hogy a rendelkezésre álló időnek csak tört részét használták ki és a vizsgabiztosok visszajelzése szerint is a biológia feladatsorokat kitöltők között fordult elő a legtöbb figyelmetlenség. Más volt a tapasztalat a matematika vagy az anyanyelv esetében, hisz kötelező érettségi tárgyak lévén a tanulók motiváltabbak voltak tudásuk megmértetésében.

Biológia I. teszt 1997. (n = fiú: 142, lány: 243)



2. ábra: Az iskolák eredményei a fiúk és a lányok átlagpontszámában kifejezve (elérhető maximális pontszám: 100)

A 2. ábra mutatja a 142 fiú és a 243 lány teljesítményét. Szignifikáns különbség nincs a nemek között, bár az iskolák többségében a fiúk átlagpontszáma magasabb. A fiúk és lányok esetében is a legalacsonyabb pontszámú teszt 3 pontot ért, a legmagasabb pontszámú teszt a fiúknál 84, míg a lányoknál 71 pontos volt.

A 3. ábra négy gráfja a feladatok nehézségi szintjéről nyújt felvilágosítást. A leggyakrabban használt úgynevezett nehézségi index (p-érték), melynek két szélső értéke 0 és 1, azt fejezi ki, hogy a kiválasztott minta milyen valószínűséggel oldja meg a feladatot, illetve azok itemeit. A nehézségi mutató minél közelebb van az 1-es értékhez, annál könnyebb, s minél jobban közelít a 0 értékhez, annál nehezebb feladatot jelez. Természetesen mindig az összeállított teszt céljától függ, hogy milyen nehézségű feladatok, illetve itemek kiválogatására kerüljön sor. Ha a célunk a minta gyengébb teljesítményre képes felének különválasztása az erősebbtől, akkor másmilyen feladatok szükségesek, mint akkor, ha a mintánkban jó, érzékeny differenciálást szeretnénk elérni. Előző esetben a 0,5 nehézségű feladatokat célszerű előnyben részesíteni, míg az utóbbi esetben a nehézség nagyjából egyenletes eloszlást kíván a 0,1 és 0,9 értékek között. Nemzetközi szokásoknak megfelelően a modern tesztelmélet kizárja a túl könnyű és túl nehéz feladatokat/itemeket. A célszerű az, ha a feladatok a nehézségi skála azon szakaszán torlódnak, ahol finomabb megkülönböztetésre van szükség.

A Biológia 1. alteszt esetében a teljes minta (3/a. ábra) p-értékei a 13 és 68 közötti tartományban helyezkednek el (az egyszerűbb használat érdekében nem jelöljük a tizedesvesszőt), ami két feladat (11-es és 6-os feladatok) kizárását jelenti a középszintről. E feladatok nem rosszak, de középszinten nem használhatók, érdemes a kipróbálásuk az emelt szinten. A 4-es, 3-as és a 12-es feladatok a nagyon nehéz, a többiek az optimális sávba tartoznak, könnyű sávba tartozó feladat nincs. Ha a felvételizők mintáját (3/b. ábra) elemezzük, akkor kizárandó feladat nincs a p-érték miatt, a többség az optimális sávba tartozik, sőt két feladat már a könnyűnek számító zóna határait súrolja. A 3/c és 3/d ábrák arról adnak felvilágosítást, hogy a Biológia 1. alteszt 13 feladatának, illetve 88 itemének megoldottsági szintje milyen a teljes és a felvételiző mintánál. A két csoport közötti eltérés szignifikáns.

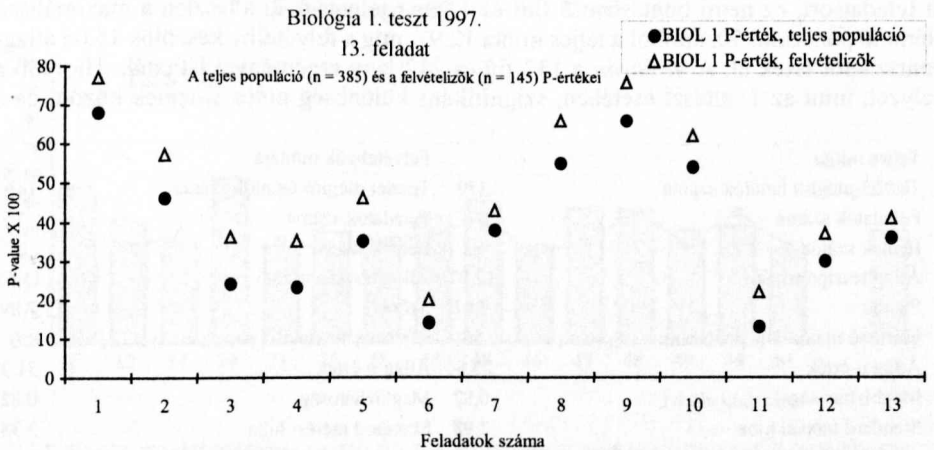
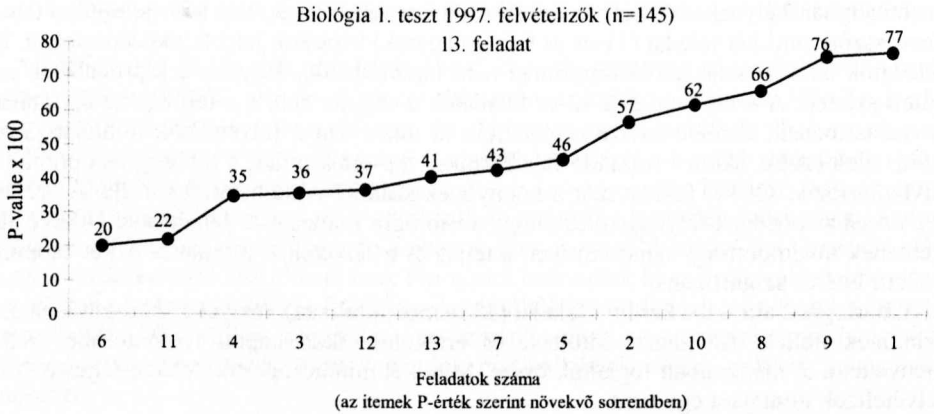
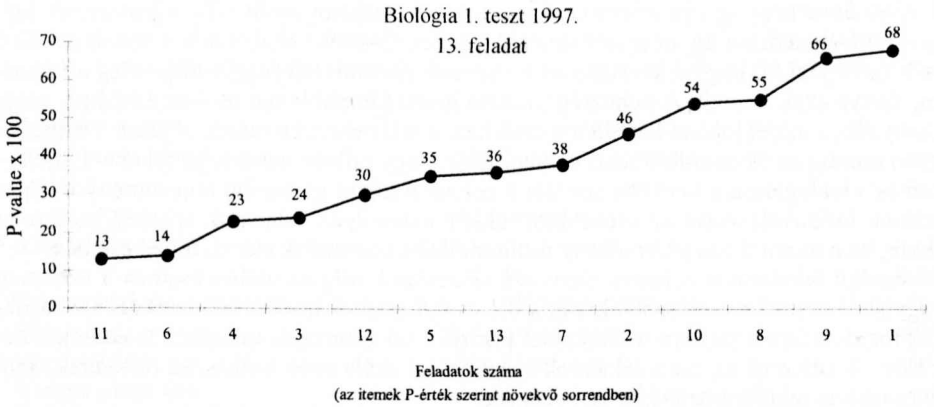
A Biológia 2 altesztbe került 7 feladat (33 itemet tartalmaz), melyeket a készítők emelt szintűnek ítélték. Az alteszt kitöltése és értékelése után kapott legfontosabb eredményeket a 3. táblázatban foglaltuk össze. Mindkét mintacsoportra, tehát a teljesre és a felvételizők mintájára egyaránt.

A Biológia 2. altesztből értékelhető 379. Hat tanuló kitöltetlenül adta be az emelt szintű feladatsort, ez nemi bontásban 5 fiút és 1 lányt jelent. A 2. alteszten a maximálisan elérhető pontszám 50, amiből a teljes minta 12,97, míg a felvételire készülők 15,65 átlagpontszámot értek el. A 4. ábrán a 137 fiú és 242 lány eredményei láthatók. Hasonló a helyzet, mint az 1. alteszt esetében, szignifikáns különbség nincs a nemek között, de a

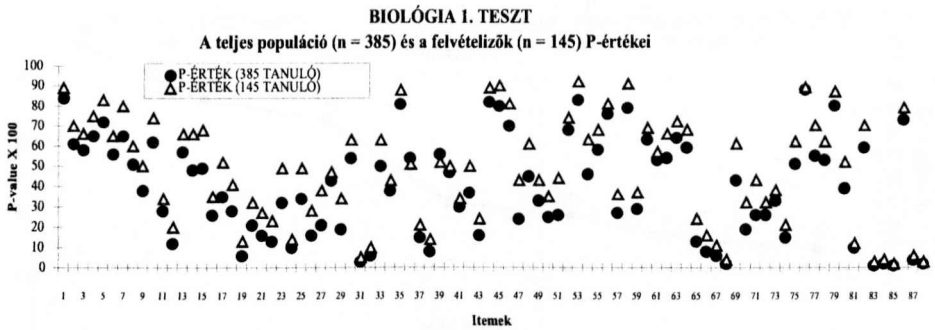
Teljes minta		Felvételizők mintája	
Tesztet megíró tanulók száma	379	Tesztet megíró tanulók száma	145
Feladatok száma	7	Feladatok száma	7
Itemek száma	33	Itemek száma	33
Átlag tesztpontszám	12,97	Átlag tesztpontszám	15,65
Szórás	7,01	Szórás	7,89
Elérhető maximális pontszám	50	Elérhető maximális pontszám	50
Átlag p-érték	25,95	Átlag p-érték	31,3
Megbízhatóság	0,82	Megbízhatóság	0,82
Standard mérési hiba	2,98	Standard mérési hiba	3,38

3. táblázat. A Biológia 2. alteszt legfontosabb adatai a teljes és a felvételizők mintájára

fiúk átlagpontszáma most is magasabb, fiúk 13,07, lányok 12,92. Megjegyzendő azonban, hogy a legmagasabb pontszámú tesztet az emelt szinten lány írta, eredménye az elérhető maximális 50 pontból 36 pont.



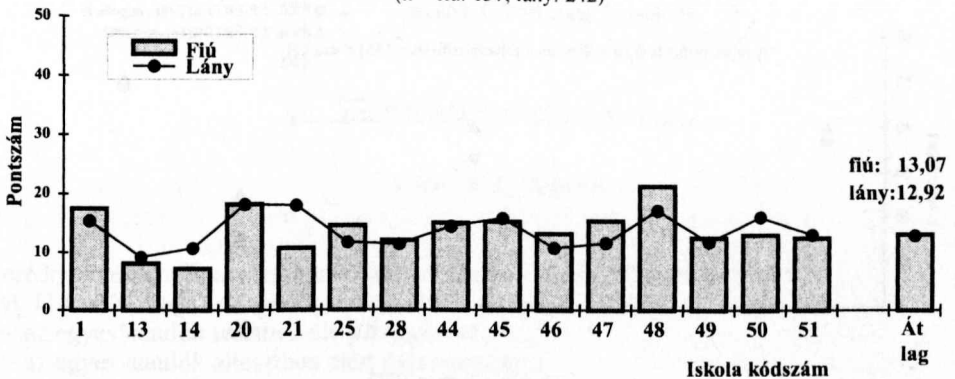
3. ábra. A Biológia 1. alteszt feladatainak nehézségi mutatói



3. ábra - folytatás. Biológia 1. alteszt feladatainak nehézségi mutatói.

Az 5. ábrásor az emelt szintű feladatok, illetve itemeinek p-értékét mutatja. Ez a teszt nagyon nehéznek bizonyult, a teljes minta értékei 5 és 49, a felvételizők csoportjáé pedig 5 és 51 közötti értéktartományban található. Ez azt jelenti, hogy a 7 feladtból 4 megoldhatatlan volt azok számára, akik másfelé orientálódnak, a maradék 3 feladat is inkább a nehéz, mint az optimális sávba tartozik. A felvételizők csoportjánál is hasonló a helyzet, de nagyon valószínű, hogy a rendkívül gyenge teljesítményért az októberi előtesztelés, tehát a nem lezárt ismeretanyag, valamint az érettségi vizsgát megelőző átfogó összefoglalások hiánya is felelős.

Biológia 2. teszt 1997.
(n = fiú: 137, lány: 242)



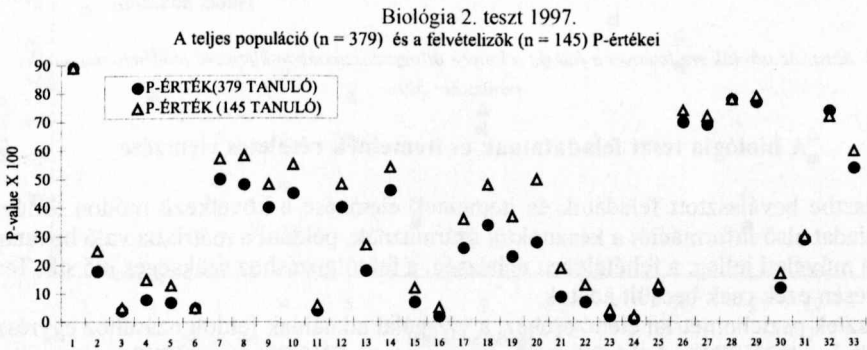
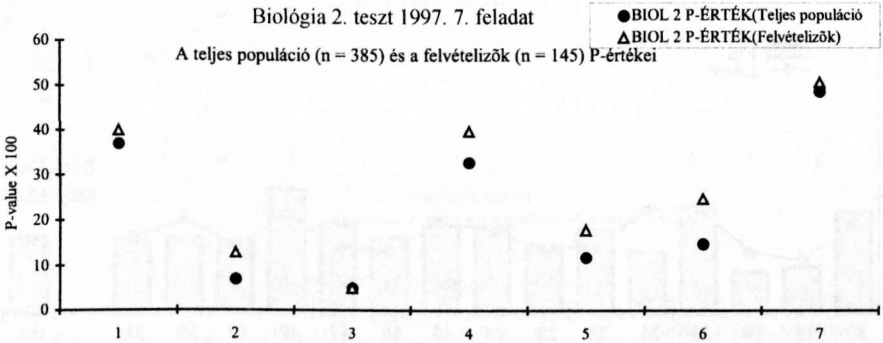
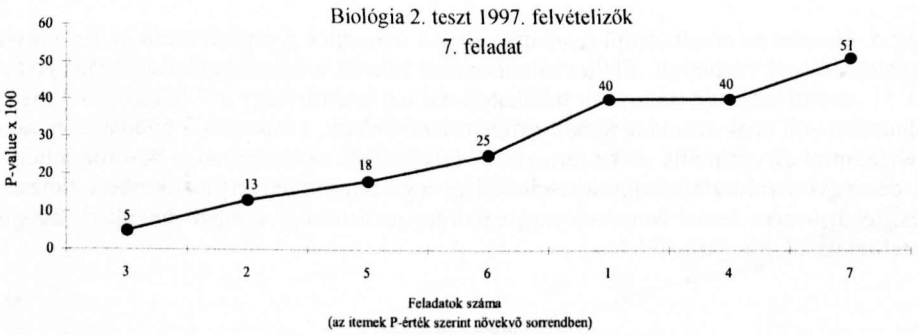
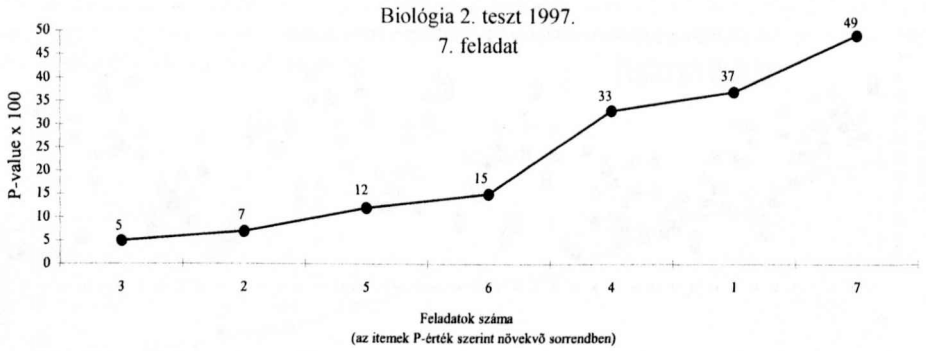
4. ábra. Az iskolák eredményei a fiúk és a lányok átlagpontszámában kifejezve (elérhető maximális pontszám: 50)

A biológia teszt feladatainak és itemeinek részletes elemzése

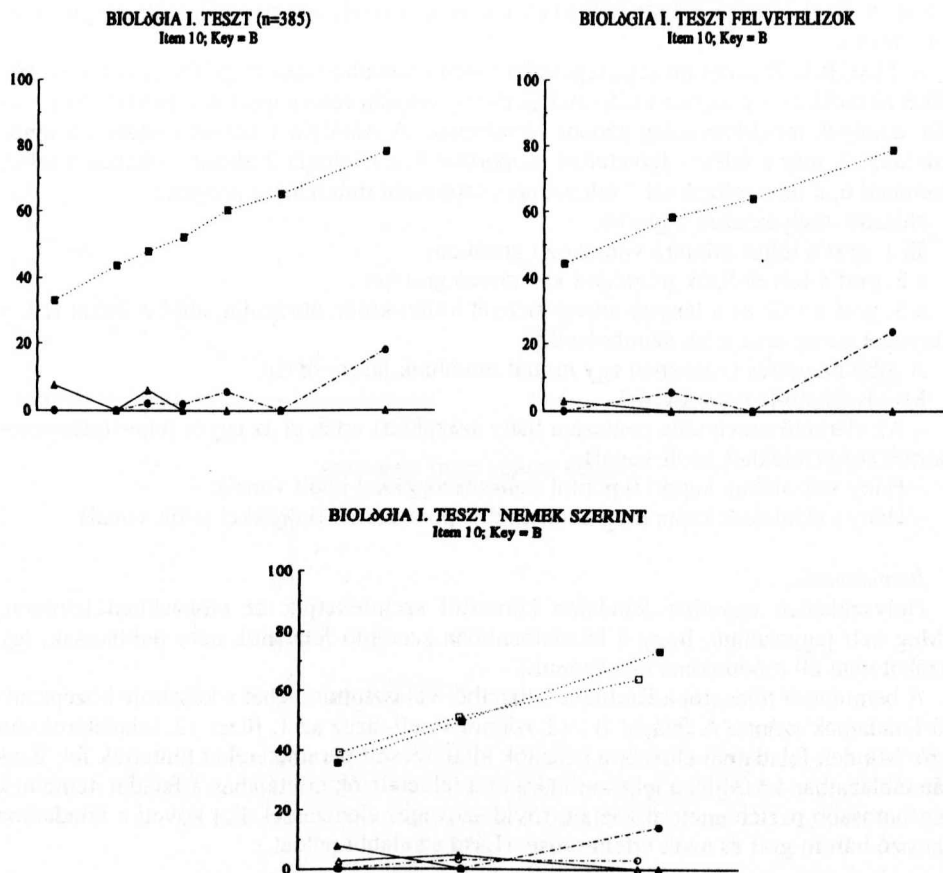
A tesztbe beválasztott feladatok és itemeinek elemzése a következő módon történt.

A feladat első információi a készítőktől származnak, például a mátrixba való hovatározás, a műveleti jelleg, a feltételezett nehézség, a feldolgozáshoz szükséges idő stb. Természetesen ezek csak becült adatok.

A tesztek pszichometriai elemzéséhez, a vizsgálat adatainak feldolgozásához egyrészt használtuk a FOXPRO adatbáziskezelő programot, az EXCEL és az SPSS programcsomagot, másrészt a holland-magyar projektben is már alkalmazott TIAMIX-, illetve az



5. ábra. A Biológia 2. alteszt feladatainak p-értékei



6. ábra. B1/12 Tiagráfok

eredmények grafikus megjelenítésére alkalmas TIAGRAPH-programokat.

A TIAMIX-program segítségével az alábbi tényekről kaptunk adatokat:

- az egyes tanulók tesztben elért összpontszáma;
- az egyes tanulók altesztben elért összpontszáma;
- valamennyi előforduló tesztpontszám felsorolása a legalacsonyabbtól a legmagasabbig;
- az adott pontszámok előfordulása százalékban;
- az adott pontszámok előfordulásának gyakorisága;
- az adott pontszámok előfordulásának kumulatív százaléka (az adatokból látható, hány százalék elégtelen jegy keletkezne bizonyos ponthatár esetén);
- azon tanulók aránya, akik helyesen válaszoltak (ez a p-érték, amely ha magas, az item könnyű volt);
- azon tanulók aránya, akik nem válaszoltak vagy értékelhetetlen választ adtak;
- az item és a teszt közötti korrelációk: az itemmel együtt, valamint nélküle;
- az átlagos tesztpontszám;
- a teszt átlagos nehézségi szintje;
- a szórás;
- a standard mérési hiba;

– a teszt megbízhatósági mutatója (0 és 1 közé eső érték, amely kifejezi, mennyire mér jól a teszt).

A TIAGRAPH program segítségével minden feladathoz három gráfot is készítettünk. Elkészítésükhöz a program az összteljesítmény alapján részcsoportokat képzett a mintából, amelyek megközelítőleg azonos létszámúak. A Biológia 1 alteszt esetében a teljes mintánál 7, míg a felényi felvételiző csoportnál 4, a Biológia 2 alteszt esetében a teljes mintánál 6, a felvételizőknél 3 teljesítménycsoporttal működött a program.

Nézzük, melyek ezek a gráfok:

az 1. gráf a teljes mintára vonatkozó grafikon;

a 2. gráf a felvételizők mintájára vonatkozó grafikon;

a 3. gráf a fiúk és a lányok teljesítményét külön-külön ábrázolja, ahol a fiúkat telt, a lányokat pedig üres jelek szimbolizálják.

A jobb megértés érdekében egy mintát mutatunk be (6. ábra).

Mi olvasható le a gráfokról?

– Az elérhető maximális pontszám hány százalékát érték el az egyes teljesítménycsoportok (négyzetekkel jelölt vonal);

– Hány százalékuk kapott 0 pontot (háromszögekkel jelölt vonal);

– Hány százalékuk kapta meg a maximális pontszámot (körökkel jelölt vonal).

Itemelemzés

Helyszükében egyetlen feladaton keresztül szemléltetjük az előzőekben leírtakat. (Meg kell jegyeznünk, hogy a feladatbankban szereplő feladatok nem publikusak, így azokat nem áll módunkban közzétenni.)

A bemutatott feladatot a Biológia 1 füzetből választottuk, tehát a készítője középszintű feladatnak szánta. A feladat B1/12 számot viseli, azaz az 1. füzet 12. feladatáról van szó. Minden feladatnál először a készítők által becsült paramétereket tüntetjük fel. Ezután táblázatban közöljük a teljes mintára és a felvételizők mintájában a feladat itemeinek legfontosabb pszichometriai adatait, rövid szöveges elemzéssel. Ezt követi a feladathoz tartozó három gráf és azok értelmezése. (Lásd az alábbi példát.)

B1/12. Orvosi vizsgálaton

A feladat témaköre (Ha a feladat több témaköre is alkalmazható, akkor számokkal jelöltük, hogy melyek ezek az érintett témák. Az 1-es számmal jelölt mindig a fő profil, amire a feladat készült.):

1. Emberanatómia és élettan

2. Keringés

Műveleti szint: Produktív

Nehézségi szint: 3

Megoldás időigénye: 4 perc

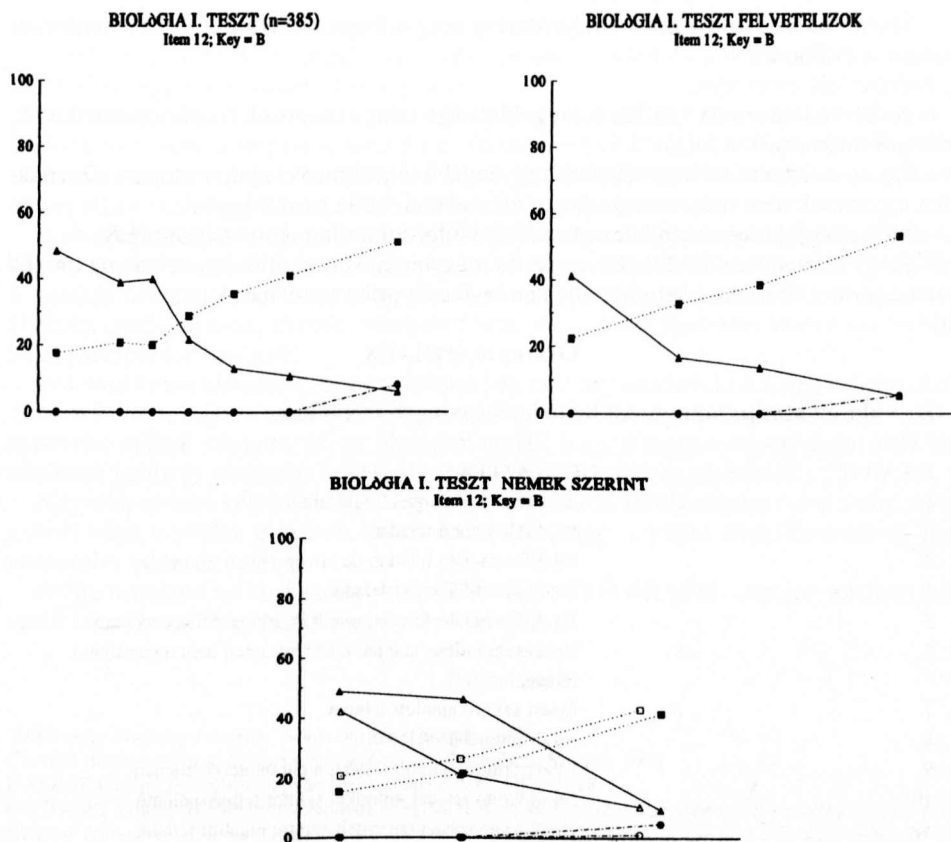
Itemek száma: 4

Pontszám: 5

Grafikai igény: –7. ábra. B1/12. – Tiagráfok

Teljes minta Itemek	Felvételizők							
	%	P	R _{it}	R _{ir}	%	P	R _{it}	R _{ir}
1.	0,53	26	29	25	0,65	32	33	28
2.	0,33	33	33	20	0,38	38	22	19
3.	0,15	15	37	35	0,21	21	35	33
4.	0,51	51	28	25	0,62	62	25	22

4. táblázat



7. ábra . B1/12. – Tiagráfok

A feladat egy orvosi vizsgálaton kapott lelet értelmezését és az ismertetett adatok segítségével a következtetések levonását tartalmazza. A feladat megoldásával viszonylag sok időt töltöttek el a tanulók. Valószínűleg fontosnak tartották, tudva azt, hogy mindenkinek szüksége lehet az ilyen jellegű tudás, gyakorlat megszerzésére.

A készítő által 3-as nehézségi szintűnek becsült, négy itemre bontható, produktív feladat az itemanalízis során a következő paraméterekkel rendelkezik:

A nehézségére vonatkozó hipotézissel szemben a feladat a tanulóknak a megoldásban gondot okozott, amit a p -érték is igazol: a teljes mintában a feladat nehézségi indexe: 30, a felvételizőknél 37 (3. ábra). Ha a feladatot itemeire bontjuk, akkor a teljes mintában ezek az értékek 15 és 51, a felvételizők mintájában 21 és 62.

Az eredetileg is középszintűnek becsült feladat mindkét mintában jól differenciál a tiagráfok lefutása alapján.

Pszichometriai paraméterei szerint mind közép-, mind emelt szinten ajánlott feladat. Sajnos nagyon kevés tanuló oldotta meg hibátlanul, a teljes és a felvételizők mintájában is csak 10 százalék. Tehát a hipotézisekhez képest alulteljesített.

Teljes csoport:

- Az első három teljesítménycsoport kivételével jól differenciáló feladat.
- A leggyengébb teljesítménycsoportoknál közel 50 százalékos a nulla pontot elérték aránya, ez rohamosan csökken a további csoportok esetében.

– Szomorú, hogy nulla pontos teljesítmény még a legjobb eredményt elért tanulócsoporthoz is előfordul.

Felvételizők csoportja:

– A felvételiző minta gráfján a megoldottsági szint csoportról csoportra emelkedik, tehát jól differenciál a feladat.

– Sajnos a felvételizők esetében a leggyengébb teljesítményt nyújtó csoport 40 százaléka ugyancsak nem tudott megbirkózni a feladattal, nulla pontot kapott.

– Még a legjobb eredményű csoportnál is előfordul nulla pontos teljesítmény.

– E gyakorlatorientált feladat esetében nagyon kevés tanuló érte el a maximális pontszámot, s ők mind a legjobb teljesítményű csoportba tartoznak.

Összegző értékelés

B. 1 alteszt középszintre szánt ítemeinek összegző értékelése:

FELADAT	ÉRTÉKELÉS
1.	Az alteszt legkönnyebb feladata.
2.	Jól differenciáló feladat.
3.	Jól differenciáló feladat, de középszinten túl nehéz.
4.	Emelt szintre ajánlott feladat.
5.	Jól differenciáló feladat, mindkét szinten felhasználható.
6.	Nehézségi indexe alapján a középszinten nem használható feladat.
7.	Emelt szintre ajánlott feladat.
8.	Jól differenciáló feladat.
9.	Középszintre ajánlott feladat a paraméterek alapján.
10.	Jól működő feladat, mindkét szintre felhasználható.
11.	Újrafogalmazása után emelt szintre ajánlott feladat.
12.	Mindkét szinten ajánlott feladat.
13.	Mindkét szinten ajánlott feladat.

B. 2 alteszt emelt szintre szánt ítemeinek összegző értékelése:

FELADAT	ÉRTÉKELÉS
1.	A felvételizők körében a feladat működik.
2.	Paraméterei alapján túl nehéz, kizárandó feladat.
3.	Paraméterei alapján túl nehéz, kizárandó feladat.
4.	Jól differenciáló feladat.
5.	Paraméterei alapján kizárandó feladat.
6.	Még a felvételizők mintájában is túl nehéz feladat.
7.	Jól működő, differenciáló feladat a teljes minta esetében. A felvételizők mintájában csak a két első teljesítménycsoport között tesz különbséget.

Összefoglalás

Az érettségi-feladatbankok az országosan egységes, standard vizsgáztatás megalapozói, lehetővé teszik a végzős diákok számára évről-évre az azonos nehézségű megmérettetést.

A feladatbank készítésének egyes lépései: a megfelelő szakemberek kiválasztása; feladatok készítése; feladatok lektorálása; a tesztfüzetek összeállítása; a pontozási útmu-

tató elkészítése; előtesztelés; itemelemzés pszichometriai módszerekkel.

A felsorolt munkálatok mindegyike körültekintést, gondosságot igényel. Ezek közül most a két legfontosabb lépést emeljük ki:

A feladatgyűjtés munkáját végző szakemberek – középiskolai és egyetemi tanárok – legfőbb törekvése a feladatok tartalmi és formai megújítása volt. A legfontosabb motívó tényező olyan feladatok gyűjtése, amelyek lehetővé teszik a megszerzett ismeretanyag alkalmazását gyakorlatiasabb, életközeli helyzetekben.

A feladatbanképítés egyik sarkalatos pontja az előtesztelés, azaz megfelelő számú tanulócsoport és megfelelő – iskolánként nem eltérő – vizsgakörülmények biztosítása. Ezt a munkát nehezíti az is, hogy nagyon sok résztvevő összehangolt tevékenységére van szükség (pedagógusok, diákok, vizsgabiztosok stb.). Az előtesztelés szervezési technikáját még pontosítani kell.

Érdeemes lenne kideríteni, hogy a cikkünkben már említettekén kívül még milyen okok felelősek azért, hogy a tesztbe beválogatott feladatok többsége túl nehéznek bizonyult a résztvevő diákok számára. Mi az oka tehát annak, hogy a munkacsoport tagjai által feltelezett igény és a tanulók felkészültsége között feltűnőek az eltérések?

Nagyobb gondot kell fordítani az értékelési útmutatók kidolgozására mind a zárt, mind a nyílt végű kérdések esetében, annak érdekében, hogy a végső értékelés a lehető legpontosabb lehessen.

Az itemanalízis holland szoftverrel – TIAMIX és TIAGRAPH – történt, amelyet célszerű lenne hazai kifejlesztésű szoftverrel felváltani.

Irodalom

Nemzetközi Érettségi Program. Soros oktatási füzetek, 1998.

CSAPÓ Benő: *Iskolai tudás és vizsgarendszer.* Új Pedagógiai Szemle, 1998

HALÁSZ Gábor: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997.* OKI, 1998

BÁTHORY Zoltán: *Természettudományos oktatásunk helyzete. (Az IEA vizsgálat hazai tapasztalataiból) (The State of Hungarian Science Education /From the Hungarian Experience of the IEA Science Study/).* MTA, Bp, 1974.

BÁTHORY Zoltán: *A természettudományok tanításának eredményei. Tanulmányok a neveléstudományok köréből, 1975-1976.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1979.

SZAKÁLY Márta: *A magyar és a japán alsó fokú természettudományi oktatás hatékonyságának összehasonlítása (A Comparison Between the Effectiveness of Hungarian and Japanese primary Teaching of Natural Science).* Pedagógiai Szemle, 1990

SZAKÁLY Márta: *Biológia. Középiskolai tantárgyi feladatbank I. Mérés-Értékelés-Vizsga, 1997*

VÁRI Péter: *Tanulóink természettudományos tudása egy nemzetközi vizsgálat tükrében.* Köznevelés, 1988. *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School.* IEA TIMSS. 1998.

LÉNÁRD Gábor: *Biológia tanterv a gimnáziumok számára.* Bp, 1990.

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.

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 sakkképesítő vizsga lebonyolításához.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp, 1998, 237 p.

Az érettségi vizsga részletes követelményei. Tervezet. Biológia. szerk.: CSORBA László. OKI, Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont, Bp, 1998.

Kutatási beszámoló. Feladatbank 1997-1998. OKI-ÉK. Bp, 1999. (Kézirat)

VÁRI Péter: *A Monitor '86 vizsgálat ismertetése.* Pedagógiai Szemle, 1989. 12. sz. 1123-1130. old.

Gyökök és együtthatók közötti összefüggés tanítása

A gyökök és együtthatók közötti összefüggés bizonyításához célszerű első lépésként a tanulókkal megsejteni, hogy létezik valamilyen összefüggés. Mindenképpen kell valamilyen kiindulópontot adni, hiszen csekély a valószínűsége, hogy a gyerekeknek maguktól eszükbe jutna az, hogy az $X_1 + X_2$ és az X_1X_2 kifejezéseket kell vizsgálni.

Általánosságban a gyökök és együtthatók közötti összefüggések a következő alakban adhatók meg:

Feltéve, hogy $x_1, x_2, x_3, \dots, x_{n-1}, x_n$ az

$$x^n + a_{n-1}x^{n-1} + a_{n-2}x^{n-2} + \dots + a_2x^2 + a_1x + a_0 = 0$$

egyenlet gyökei, akkor az

$$\begin{aligned} x_1 + x_2 + \dots + x_n &= -a_{n-1} \\ x_1x_2 + \dots + x_1x_n + x_2x_3 + \dots + x_{n-1}x_n &= a_{n-2} \\ x_1x_2x_3 + x_1x_2x_4 + \dots + x_{n-2}x_{n-1}x_n &= -a_{n-3} \\ &\vdots \\ x_1x_2 \dots x_n &= (-1)^n a_0 \end{aligned}$$

kifejezések a Viète-összefüggések. A k-adik sor bal oldalán álló kifejezés a gyökök k-adik elemi szimmetrikus kifejezése.

Középszintű fokozatoknál csak $n = 2$ esetén szerepelnek ezek az összefüggések a tananyagban. Ahhoz, hogy ezt a tételt tanítani lehessen, szükség van bizonyos előzetes ismeretekre. Nélkülözhetetlen, hogy a tanulók tisztában legyenek a megoldóképlet jelentésével, használatának lehetőségeivel. Ennek elérése a korábbi tanítási órák feladata. Mivel a gyökök és együtthatók közötti összefüggések megismerésére szánt tanítási órát megelőző alkalmakkor is volt szó ezekről, elegendő az óra elején ezen ismeretek osztály-szintű összefoglalása. Esetleg az előző órán adhatunk ilyen ismereteket célzó házi feladatot a tanulóknak, így a házi feladat ellenőrzése egyben előkészítésre is alkalmas lesz.

A bizonyítási tevékenység feltétele, hogy a tanulók rendelkezzenek következtetési képességgel, absztrakt fogalmakkal képesek legyenek dolgozni.

A tétel és a bizonyítási ötlet megsejtését konkrét számpéldákkal célszerű kezdeni. Így lehetőségük lesz a tanulóknak a tapasztalatszerzésre. Majd a konkrét számpéldák felcserélhetők olyan feladatokra, melyekben változók szerepelnek. Így gyakorolhatják az általánosítás módszerét. Vagyis azt, hogy a konkrét eseteken szerzett tapasztalataikat megfogalmazzák, és ezt a matematikai szimbólumok segítségével le is írják.

A tétel megsejtetésére elsőként az $X^2 + bX + c = 0$ alakú egyenletekre konkrét b és c értékekkel célszerű számpéldákat megoldatni. A tanulók feladata, hogy vizsgálják az $X_1 + X_2$ és X_1X_2 értékeket. Ha itt megtalálták az összefüggést, akkor megbeszélhető és felírható a feladat és a sejtés az $X^2 + bX + c = 0$ általános alakban is. Következő lépés

az $aX^2 + bX + c = 0$ alakú egyenletekre vehető konkrét a , b és c értékekkel számpélda. A tanulók feladata megint az, hogy vizsgálják az $X_1 + X_2$ és X_1X_2 értékeket. Ha itt megtalálták az összefüggést, akkor már eredményesen megbeszélhető és felírható a feladat és a „sejtés” az $aX^2 + bX + c = 0$ általános alakban is.

Mindezt azután igazolni is kell (az igazolás a tanulók aktív közreműködésével igazán értékes). Természetesen rögzíteni kell a bizonyítást is. Fontos, hogy felkerüljön a táblára is a matematika nyelvén megfogalmazott, szimbólumok segítségével felírt állítás és az állítás igazolása. Ezen feladat közben nincs szükség új, a tanulók számára eddig ismeretlen szimbólumok bevezetésére, az eddig tanult ilyen irányú ismereteiket kell alkalmazniuk.

Az állítás igazolását úgy célszerű elvégezni, hogy a tanulókat kérdezzük arról, szerintük miként lehetne belátni az állítás helyességét. A megoldóképlet ismeretében nagy valószínűséggel lesz olyan tanuló, aki az egyszerű behelyettesítést javasolja majd. (Már-mint hogy a megoldóképlettel megadott gyökök összegét és szorzatát kiszámítva az állításhoz jutunk.) Ez a bizonyítás teljesen korrekt és talán könnyebben átlátható a tanulók számára, mint az, amely a tankönyvekben található. Ha a lehetőségek engedik, hasznos, ha mindkét bizonyítást megismerik a tanulók. Mindkét bizonyítás során a direkt módszert alkalmazzuk.

Első bizonyítás

Vegyük a megoldóképlet alapján a másodfokú egyenletünk két gyökét! Vizsgáljuk ezek összegét és szorzatát! Elvégezve a szükséges átalakításokat az állításhoz jutunk.

Formalizálva;

a megoldóképletből:

$$X_1 = \frac{-b + \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

$$X_2 = \frac{-b - \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

ezt alkalmazva:

$$X_1 + X_2 = \frac{-b + \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} + \frac{-b - \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} = \frac{-2b}{2a} = \frac{-b}{a}$$

$$X_1X_2 = \frac{-b + \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} \cdot \frac{-b - \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} = \frac{b^2 - (b^2 - 4ac)}{4a^2} = \frac{4ac}{4a^2} = \frac{c}{a}$$

A fenti bizonyítás a fordított irányú okoskodás, más szóval az analízis módszerét alkalmazza. E bizonyítási stratégia alapvető kérdése: Miből következik az állítás? Jelen esetben nagy valószínűséggel elegendő a tanárnak a bizonyítandó állítást hangsúlyozni, rögzíteni a tanulóknál. Esetleg például olyan kérdéssel segíteni, hogy „Miként kaphatjuk meg, hogyan írhatjuk fel általánosságban az $X_1 + X_2$ és X_1X_2 kifejezéseket?” Ez a visszafelé okoskodás talán nehezebb, de jelen esetben az előző órákon tanult megoldóképletből megkapott gyökök (ha elsajátításuk kellő mértékben megtörtént) a tanulók számára kínálják magukat a bizonyításhoz. Természetesen a bizonyítás a megoldóképlet ismeretét feltételezi.

Második bizonyítás

Az általános alakú másodfokú egyenletet alakítsuk gyöktényezős formába! Ezután algebrai átalakításokat végezve két egyenlő polinomot kell összevetni. A két kifejezés akkor és csak akkor egyenlő, ha az együtthatóik rendre megegyeznek. Ebből már adódik majd az állítás.

Formalizálva:

$$aX^2 + bX + c = 0$$

$$a(X_1 - X_2)(X_1 + X_2) = 0$$

$$a\left(X^2 + \frac{b}{a}X + \frac{c}{a}\right) = 0$$

$$a(X^2 - X_1X - X_2X + X_1X_2) = 0$$

$$a[X^2 - (X_1 + X_2)X + X_1X_2] = 0$$

A két polinom egyenlő \rightarrow Együtthatóik megegyeznek \rightarrow

$$X_1 + X_2 = \frac{-b}{a}$$

$$X_1X_2 = \frac{c}{a}$$

Ez a bizonyítási mód a célirányos okoskodás, a szintézis módszerét alkalmazza. Ezen bizonyítási stratégia kiinduló kérdése: „Miből induljunk ki?“, „Mi következik a feltételből?”

Nyilván itt teljesül az, amit erről a módszerről tudunk, vagyis hogy a tanulók számára nehéz, nem igazán látják, honnan vesszük a kiinduló lépésünket. Ezért ennél a bizonyításnál nagyobb szerepet kap az, hogy a tanár segítse az elindulást a kezdő lépéssel. A kezdő lépés után, azaz, hogy írjuk fel gyöktényezős alakba a másodfokú egyenletünket, algebrai átalakításokkal már adódik az állítás.

Ez a bizonyítás más jellegű ismereteket is feltételez a tanulóktól, például annak ismeretét, hogy két polinom mikor egyenlő.

Ez a bizonyítás alkalmas az általánosításra harmad-, negyed-, stb. fokú egyenletekre vonatkozóan is.

Miután elvégeztük és matematikai szimbólumok segítségével rögzítettük a tételt és annak bizonyítását, fontos az alkalmazás és alkalmazhatóság bemutatása. Ekkor nyer értelmet az állítás, így fogják megérteni, miért is van szükség ennek az összefüggésnek az ismeretére.

Például:

A Viëte-formula a másodfokú egyenlet gyökeinek gyors ellenőrzésére ad módot. Ezt bemutathatjuk a tanulóknak, ha egy adott egyenlet ellenőrzését elvégezzük helyettesítéssel, majd a formulák segítségével. Be fogják látni, hogy melyik a gyorsabb eljárás. Főleg, ha valamilyen gyökös kifejezést adó értékekkel kell számolniuk.

A Viëte-formula kapcsán többször előkerülhet a négyzetösszeg fogalma. Jól begyakoroltatható a tanulókkal a megoldási ötlet, amelyet később esetleg többször is alkalmazniuk kell. Így példát kapunk az azonosságok más jellegű felhasználására is. A négyzetösszeg segítségével mutatható meg igazán jól, miért van szükség arra, hogy csak a nem negatív diszkriminánsú egyenleteket vizsgáljuk.

Példa: Keressük a $2X^2 + 2X + 5 = 0$ egyenlet gyökeinek négyzetösszegét!

$$X_1^2 + X_2^2 = (X_1 + X_2)^2 - 2X_1X_2 = \left(\frac{-2}{2}\right)^2 - 2 \cdot \frac{5}{2} = 1 - 5 = -4$$

Idő	Az óra tartalmi része	Tanár tevékenysége	Diák tevékenysége	Média
3 perc	Házi feladat ellenőrzése (megoldóképlet használata, eredmények megbeszélése, gyökényezős alak)	Volt-e gond a feladatokkal	Osztálymunka	
2 perc	Előkészítő feladat: a) $X^2 - 4X + 2 = 0$ b) $X^2 - 8X + 15 = 0$ c) $X^2 + 2X + 2 = 0$ Vizsgáljuk a gyökök összegét és szorzatát! Mit tapasztalunk?	A feladat ismertetése. Az adatok felírása a táblára. Elindulást segítő kérdések. A feladat megfogalmaztatása matematikai jelekkel	Osztálymunka	Táblakép: a) $X^2 - 4X + 2 = 0$ b) $X^2 - 8X + 15 = 0$ c) $X^2 + 2X + 2 = 0$ $X_1 + X_2 = ?$ $X_1 X_2 = ?$
3 perc	Feladatmegoldás	Az egyes diákok munkájának segítése. Egyéni feladatmegoldás		
3 perc	A megoldás, következtetés megbeszélése. A c) feladatnál felmerülő probléma megbeszélése (nem léteznek gyökök, mivel a diszkrimináns negatív)	Az eredmény felírása a táblára. A tapasztalatok megbeszélése	Osztálymunka	
2 perc	Feladat: $X^2 + bX + c = 0$ alakú egyenlet esetén az eredmény általános megfogalmazása	Az eredmény, a megfogalmazás elérésének segítése. Rögzítés a táblán.	Osztálymunka	Táblakép: $X^2 + bX + c = 0$ $X_1 + X_2 = -b$ $X_1 X_2 = c$
2 perc	Előkészítő feladat: a) $-X^2 + 8X + 15 = 0$ b) $2X^2 + 8X + 15 = 0$ Vizsgáljuk a gyökök összegét és szorzatát! Mit tapasztalunk?	A feladat ismertetése. Az adatok felírása a táblára. Elindulást segítő kérdések. A feladat megfogalmaztatása matematikai jelekkel.	Osztálymunka	
3 perc	Feladatmegoldás	Az egyes diákok munkájának segítése.	Egyéni feladatmegoldás	
2 perc	A megoldás, következtetés megbeszélése	Az eredmény felírása a táblára. A tapasztalatok megbeszélése.	Osztálymunka	
2 perc	Feladat: $aX^2 + bX + c = 0$ alakú egyenlet esetén az eredmény általános megfogalmazása.	Az eredmény, a megfogalmazás elérésének segítése Rögzítés a táblán	Osztálymunka	Táblakép: $d > 0$ $aX^2 + bX + c = 0$ $X_1 + X_2 = -b/a$ $X_1 X_2 = c/a$
3 perc	A Viète-formulákra vonatkozó összefüggés felírása. Külön felhívni a figyelmet arra az esetre, amikor a diszkrimináns negatív.	Az összefüggést a diákokkal megfogalmaztatni. Emlékeztetni tanulókat az 1/c feladat tapasztalataira.	Osztálymunka	
5 perc	Az állítás igazolása, megoldóképlet felhasználásával.	Az osztálytól várja a bizonyítás ötletét. Utalni a feladatmegoldások menetére.	Osztálymunka	
3 perc	A tétel felhasználásának bemutatása szöveges példán keresztül: Egy terméket két különböző üzletben azonos áron árulnak. Mindkét helyen megváltoztatták a termék árát (egyik helyen növelték, a másik helyen csökkentették) valamennyivel, majd ellentétes irányban kétszer annyi százalék-a. Így mindkét helyen azonos lett a termék ára. Hány százalék-a lett így az eredeti árnak a kapott ár, ha tudjuk, hogy egyik üzletben akció keretében 55 százalékos áreszállítással indultak?	A feladat ismertetése. Az adatok felírása a táblára Elindulást segítő kérdések.	Egyéni munka.	
5 perc	Feladatmegoldás	Az egyes diákok munkájának segítése.	Egyéni feladatmegoldás	
3 perc	A megoldás, megbeszélése	Az eredmény felírása a táblára.	Osztálymunka	
2 perc	Összefoglalás	Az új ismeretek összefoglalása a diákok bevonásával.	Osztálymunka	
2 perc	Házi feladat feladása. Viète-formulákkal megoldható egyszerűbb feladatok (tankönyv)	Feladatok ismertetése.		

1. táblázat. Gyökök és együtthatók közötti összefüggés (óravázlat)

De X_1^2, X_2^2 nem negatív számok. Összegük hogyan lehet negatív?

A hiba ott van, hogy nem vizsgáltuk a diszkriminánst. Ennek az egyenletnek nincsenek valós gyökei, így nem vizsgálhatjuk ezek négyzetösszegét sem.

Szükségünk van az összefüggésre az olyan jellegű feladatoknál is, amelyekben hiányos az egyenletünk, de azért ismerjük valamelyik gyököt, vagy a gyökök arányát. Az ilyen feladatoknál jól mérhető és fejleszthető a tanulók azon képessége, hogy a szövegesen megfogalmazott kapcsolatokat hogyan tudják értelmezni. Így például hogyan írják fel az alábbi kapcsolatokat: az egyik gyök a másik háromszorosa (általában ez még nem szokott gondot okozni), vagy az egyik gyök tízzel kisebb a másiknál (ennek matematikai felírása annál nagyobb probléma a tanulók számára).

A téma feldolgozási módjának szemléltetésére a következőkben megadom a tananyag beosztásban szereplő két tanítási óra közül az elsőnek az óravázlatát (1. táblázat).

Irodalom

DENKINGER Géza – SCHARNITZKY Viktor – TAKÁCS Gábor – TAKÁCS Miklós: *Matematikai zseblexikon*. Akadémiai Kiadó – Typotex Kiadó, Bp, 1992. 106., 206. old.

CZAPÁRY Endre: *Matematika a szakközépiskola II. osztálya számára (A, B és D variáns)*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980. (3. kiadás) 266-269. oldal. Raktári szám: 14202

CZAPÁRY Endre – NÉMETHY Katalin: *Matematika II. (középiskola)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997. (17. kiadás), Raktári szám: 14202/1

HAJNAL Imre: *Matematika II. (gimnázium)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998. (9. kiadás), 88-96. old. Raktári szám: 13241

KORÁNYI Erzsébet: *Matematika II. osztály (gimnázium)*. Tankönyvkiadó, Bp, 1988. (8. kiadás), 316-321. old. Raktári szám: 13202

Matematika I-IV. osztály: (LASZTÓCZI Gyula szerk.) In: *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve* (SZABOLCS Ottó főszerk.) Tankönyvkiadó, Bp, 1978. 380. old.

AMBRUS András: *Bevezetés a matematika didaktikába*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp, 1995.

HAJNAL Imre – NÉMETHY Katalin: *Matematika I – II. (Tanári kézikönyv, gimnázium)*. Tankönyvkiadó, Bp, 1989.

Nemzeti alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995. 81-82. old.

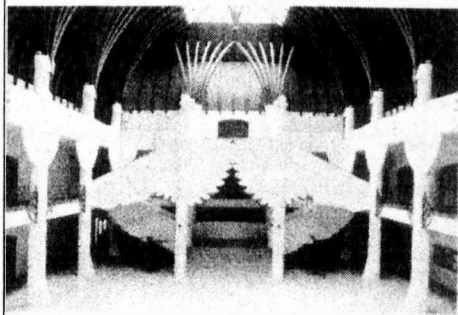
ISKOLA ÉS TÁRSADALOM

II.

(SZÖVEGGYŪJTEMÉNY)

VÁLOGATTA ÉS SZERKESZTETTE

MELEG CSILLA



KOOPERATÍV PEDAGÓGIAI STRATÉGIÁK AZ ISKOLÁBAN III.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS KIEMELT SZEREPE A PRODUKTÍV TANULÁS FOLYAMATÁBAN

SZERKESZTETTE
VASTAGH ZOLTÁN



A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének ajánlatából

A lakóhely hatása az iskolaválasztásra

Több más objektív tényező mellett (a szülők iskolai végzettsége, a gyerek neme, a család összetétele, a különórák stb.) elvileg a lakóhely is befolyásolhatja, hogy milyen középiskolát választanak a gyerekek. Egyrészt a tanulmányi eredmény közvetítésével, másrészt azzal, hogy nem mindenhol áll rendelkezésre a teljes iskolaválaszték. E két elemet érdemes külön-külön megvizsgálni.

A föllelhető statisztikai adatok első ránézésre azt sugallják, hogy a lakóhely típusa közvetlenül befolyásolja a tanulmányi eredményt. Erre utalnak a korábbi és a frissebb adatok is. 1963-ban az általános iskolások tanulmányi átlaga Budapesten 3,94 volt, a vidéki városokban (furcsa kategória a hatvanas évekből!) 3,77, a községekben 3,61. Liskó Ilonával együtt az 1997/98-as tanévben végzett vizsgálatunkban (1) pedig így alakultak az általános iskolai tanulmányi átlagok:

Budapest	4,16;
megyeszékhely	4,13;
egyéb város	3,86;
község	3,89.

A Scheffe-próba szerint Budapest és a megyeszékhelyek között, illetőleg az egyéb városok és községek között nem szignifikáns a különbség, míg e két csoport között igen (azaz Budapesten és a megyeszékhelyeken szignifikánsan magasabb az átlag, mint az egyéb városokban és a községekben). A negyedszázadot átívelő két vizsgálat adatai alapján először arra gondolhatunk, hogy itt az a valóságos színvonalkülönbség jelent meg, amely az eltérő nagyságú települések iskolái között ténylegesen megvan. Egyéb forrásból származó ismereteink azonban némi óvatosságra intenek: eddig úgy tudtuk, hogy ez a különbség nem az osztályzatokban, hanem az azonos érdemjegyek mögötti eltérő tudásban szokott megjelenni. Ha az elmúlt évtizedekben szerzett ismereteink helytállóak, akkor a tanulmányi eredmény településtípusonkénti eltéréseinek máskor van, nem az iskolák színvonala közötti különbség. Az igazi ok talán az, hogy minél nagyobb egy település, annál nagyobb arányban élnek benne iskolázottabb emberek. Ez bármelyik népszámlálási adatfelvételtől kimutatható, és így van a mi vizsgálatunkban is.

Település	Iskolai végzettség					Összesen
	felsőfokú	érettségi	szakmunkás	8 általános	8 osztálynál kevesebb	
Budapest	14,4	23,4	9,2	31,1	21,9	100,0
városok	8,3	18,6	13,4	31,4	28,3	100,0
községek	3,1	9,8	14,4	33,3	39,4	100,0

1. táblázat. A 7 éves és idősebb magyarországi népesség legmagasabb iskolai végzettsége a település típusa szerint, százalékban (1990). Forrás: 1990. évi népszámlálás, 27. Demográfiai adatok, II. kötet, 101–103. oldal, KSH, 1993 – számított adat

Az 1. táblázat jól mutatja, hogyan oszlik meg a különböző iskolai végzettségű népesség a különböző települések között. Az 1990-es népszámlálás szerint a fővárosban 11,3 százalékkal több volt a diplomás, 13,6 százalékkal több volt az érettségizett, mint a községekben (és ugyanakkor 17,5 százalékkal kevesebb az iskolázatlan). Vizsgálatunk szempontjából azonban érdemes a 25–49 éves korcsoportot külön is megnézni, mivel a most középiskolát kezdett gyerekek szüleinek nagyobb hányada esik ebbe a kohorszba, mint amilyen arányban a teljes 7 évesnél idősebb magyarországi népességben szerepelnek. Nos, ha ezt a korcsoportot nézzük, akkor a különbségek még nagyobbak (2. táblázat). A fővárosban 16,9 százalékkal több volt a diplomás és 15,2 százalékkal több volt az érettségizett, mint a községekben, közbülső helyzetben pedig ott a többi város. (Iskolázatlan mindegyik településtípusban eleve kevesebb található ebben a korosztályban, mivel a nyolc osztálynál kevesebbet végeztek az idősebbek között vannak nagyobb számban.)

Település	Iskolai végzettség					Összesen
	felsőfokú	érettségi	szakmunkás	8 általános	8 osztálynál kevesebb	
Budapest	23,0	32,6	16,9	25,6	1,9	100,0
Városok	14,9	28,6	24,1	28,7	3,7	100,0
Községek	6,1	17,4	27,6	40,9	8,0	100,0

2. táblázat. A 25–49 éves magyarországi népesség legmagasabb iskolai végzettsége a település típusa szerint, százalékban (1990). Forrás: 1990. évi népszámlálás, 27. Demográfiai adatok, II. kötet, 101–103. oldal, KSH, 1993 – számított adat

1997-es vizsgálati mintánk is azt mutatja, hogy minél magasabb az apa iskolai végzettsége, annál nagyobb esély van arra, hogy a család nagyobb településen lakjék (3. táblázat). Az egyetemet végzett apák gyermekeinek 65 százaléka nagyobb városban lakik (ebből 36 százalék Budapesten) és mindössze 15 százaléka községben, míg a nyolc általánost vagy kevesebbet végzett apák gyermekeinek csak 16 százaléka él nagyobb városban (ebből 9 százalék a fővárosban), több mint a fele pedig községben. A szakmunkás végzettségűek is nagyobb arányban élnek falun, mint nagyvárosban.

Lakóhely	Az apa legmagasabb iskolai végzettsége				
	egyetem	főiskola	érettségi	szakmunkásképző	8 általános vagy kevesebb
	N=431	N=364	N=1018	N=1852	N=400
Budapest	36	26	18	10	9
megyeszékhely	29	28	21	12	7
egyéb város	20	27	31	35	31
község	15	19	30	43	53
Összesen	100	100	100	100	100

3. táblázat. Az apák iskolai végzettsége és a család lakóhelye, százalékban (1997/98-as tanév)

Nem kell különösképpen bizonygatni, hogy minél nagyobb egy település, annál több lehetőséget rejt: több és többféle munkahelyet, fejlettebb infrastruktúrát, intézményekben gazdagabb, szélesebb a kulturális választék és iskolát is többféle közül lehet választani. Ha pedig több az iskola, ez nemcsak azt jelenti, hogy könnyebb a választás, pontosabban lehet követni, megvalósítani a családi elképzeléseket, hanem azt is, hogy a több iskola között nagyobb valószínűséggel akad az átlagosnál jobb színvonalú. Sőt, még az átlagos színvonalú iskola is jobb lehet, mint másutt, mivel az oktatásra költött összeg nagysága

függ a települési adottságoktól is (például a helyi adók mértéke). Ily módon a települések közötti különbségek egyre inkább meghatározzák az általános iskolák szolgáltatásainak mennyiségét és minőségét is. A települések méretének növekedésével párhuzamosan tehát bőven akad előny.

A kérdés az, hogy a tanulmányi eredmények különbségeiben valóban a lakóhely típusának hatása jelenik-e meg, avagy ez csak közvetíti a szülők iskolai végzettségének hatását. A legegyszerűbben úgy lehet ezt eldönteni, ha a tanulmányi eredményt az apák iskolai végzettségén belül külön-külön megvizsgáljuk a lakóhely szerint.

A 4. táblázatból látható, hogy a lakóhely településtípusa (amely többnyire megegyezik az általános iskola telephelyével) nem befolyásolja a tanulmányi átlagot. A szemmel látható néhány tizednyi (néhol századnyi) eltérések a Scheffe-próba szerint egyik iskolai végzettség kategórián belül sem szignifikánsak a település típusa szerint. Ez azt jelenti, hogy a 8 vagy kevesebb osztályt végzett apák gyerekei mindegyik településen egyformán 3,5 körüli bizonyítványt kaptak, a szakmunkás végzettségű apák gyerekei 3,7 körülit, az érettségizetteké 4,1 körülit, a főiskolát végzetteké 4,3 körülit, az egyetemet végzett apák gyerekei pedig 4,5 körülit. Többféle forrásból származó évtizedes tapasztalataink tehát igazolódtak: a települési különbségek az érdemjegyekben nem nyilvánulnak meg. Akárhon lakik a család, a gyerek tanulmányi eredménye a szülők iskolai végzettségéhez igazodik.

Nem biztos azonban, hogy a középiskola választása sem függ a lakóhelytől. Ha igen, akkor ennek eredményeképpen a különböző típusú és nagyságú településeken lakó gyerekek jellegzetesen eltérő összetételben népesítenék be a különböző középfokú iskolákat.

Az apa iskolai végzettsége és a lakóhely	A gyerek általános iskolai tanulmányi átlaga	N
<i>8 általános vagy kevesebb</i>		
Budapest	3,59	33
megyeszékhely	3,60	26
egyéb város	3,53	115
község	3,45	198
<i>Szakmunkás végzettség</i>		
Budapest	3,75	169
megyeszékhely	3,87	202
egyéb város	3,69	618
község	3,82	766
<i>Érettségi</i>		
Budapest	4,11	172
megyeszékhely	4,20	196
egyéb város	4,06	302
község	4,16	280
<i>Főiskola</i>		
Budapest	4,45	93
megyeszékhely	4,25	99
egyéb város	4,32	93
község	4,32	67
<i>Egyetem</i>		
Budapest	4,60	150
megyeszékhely	4,53	116
egyéb város	4,58	76
község	4,54	61

4. táblázat. Általános iskolai tanulmányi eredmény az apa iskolai végzettsége és a lakóhely szerint (1997)

Persze még ebben az esetben is nehéz kimutatni, hogy ez mely tényező hatásának köszönhető, hiszen a középiskolák túlnyomó része eleve városban van, az úgynevezett elitiskolák pedig a fővárosban vagy a megyeszékhelyeken működnek, és – mint láttuk – a települések népessége szignifikánsan különbözik az ott lakók iskolai végzettsége szerint. Ha tehát azt találjuk, hogy a nagyvárosban lakó gyerekek nagyobb arányban választják a gimnáziumot és ezen belül a szerkezetváltó gimnáziumot, mint a községben lakók, akkor még mindig nem tudjuk, hogy ebben ismét a szülők iskolai végzettsége jelenik-e meg közvetett módon, avagy tényleg a lakóhely fejt ki ezt a hatást. Ennek a kérdésnek az eldöntéséhez a szülők egyes végzettségi csoportjait külön-külön kell szemügyre venni lakóhelyük szerint. (5. táblázat)

Az apa iskolai végzettsége	A lakóhely és az iskola székhelye	Az iskola, ahová a gyerek jár					Ebből		
		szerkezetváltó gimn.	4 osztályos gimnázium	szakközépisk.	szakmunkás-képző	szakiskola	Összesen	gimnázium összesen	érettség adó
egyetem	azonos	46	39	12	3	0	100	85	97
	nem azonos	37	36	24	3	0	100	63	87
főiskola	azonos	28	39	25	7	1	100	67	92
	nem azonos	24	35	30	9	2	100	59	89
érettségi	azonos	20	25	44	11	0	100	45	89
	nem azonos	14	20	48	18	0	100	34	82
szakmunkás-képző	azonos	8	17	44	28	3	100	25	79
	nem azonos	4	12	45	37	2	100	16	61
8 osztály v. kevesebb	azonos	3	10	43	35	9	100	13	56
	nem azonos	2	7	36	49	6	100	9	45

5. táblázat. Iskolaválasztás az apa iskolai végzettsége és a lakóhely szerint, százalékban (1997)

Kezdjük az egyetemet végzett apák gyerekeivel. Ha az iskola székhelye és a lakóhely azonos, azaz a család ugyanabban a városban lakik, ahol a középiskola van, akkor a gyerekek 85 százaléka gimnáziumba ment (ebből 46 százalék szerkezetváltóba). (2) Ha viszont nem az iskola székhelyén laknak, akkor csak 63 százalék ment gimnáziumba (és ebből 37 százalék szerkezetváltóba). Mivel a szerkezetváltó gimnáziumok színvonalbeli fölénye még nem igazolódott, érdemes megnézni ugyanezeket az adatokat az iskolák „Köznevelés”-beli rangsora szerint is. Az iskola székhelyén lakó gyerekek 22 százaléka ment a rangsor első tíz helyén lévő úgynevezett elitgimnáziumba, a másutt lakóknak csak 11 százaléka. Az egyetemet végzett apák gyerekei tehát egyértelműen hátrányosabb helyzetbe kerültek, ha nem ott laktak, ahol választott középiskolájuk volt. A lakóhely természetesen az esetek többségében kisebb település, mint az iskola székhelye.

A főiskolát végzett apák gyerekeinél is hasonló tapasztalunk. Ha az iskola székhelyén laktak, akkor esetükben 67 százalék ment gimnáziumba (ebből 28 százalék szerkezetváltóba), a másutt lakóknak csak 59 százalék (ebből 24 százalék szerkezetváltóba). A tíz legjobb között lévő elitgimnáziumba az iskola székhelyén lakó gyerekek 17 százaléka ment, a másutt lakóknak csak 11 százaléka.

Az iskola székhelyén lakó érettségizett apák gyerekeinek 45 százaléka ment gimnáziumba (ebből 20 százalék szerkezetváltóba), a másutt lakók 34 százaléka (ebből 14 százalék szerkezetváltóba). Elitgimnáziumba a helyben lakók 13 százaléka, a másutt lakók 8 százaléka ment.

A szakmunkás végzettségű apák gyerekeinél már inkább azt érdemes nézni, hogy milyen arányban mentek érettség adó iskolába: az iskola székhelyén lakók 79 százalé-

ka folytatta tanulmányait ilyen iskolában (és ebből 25 százalék gimnáziumban), a másutt lakók 61 százaléka (ebből 16 százalék gimnáziumban).

Mínthogy az iskola székhelyén lakó gyerekek – akármilyen háttérű családból jöttek – minden esetben nagyobb arányban folytatták tanulmányaikat a hierarchia magasabb presztízsű iskoláiban, mint azok a társaik, akik – azonos családi háttérrel – lakóhelyükön nem találtak megfelelő iskolát (vagy egyáltalán nincs is a lakóhelyükön középfokú iskola), leszögezhetjük, hogy a lakóhelynek van hatása az iskolaválasztásra.

Azt azonban még nem tudhatjuk biztosan, hogy ez a hatás a távolságnak, illetőleg a megközelítés nehézségeinek tulajdonítható-e, avagy az általános iskolai jegyekben nem tükröződő tudásbeli különbségnek, amit még a magasabb iskolai végzettségű szülők sem tudnak teljes mértékben kivédeni. Valószínű, hogy az utóbbiról van szó, hiszen ha egyszer, mondjuk, egy falun lakó értelmiségi gyerekének utaznia kell a középiskola városába, akkor már mindegy lenne, hogy a városon belül ebbe vagy abba az iskolába jár. Erősíti ezt a feltevést az is, ha a bejutás körülményeit nézzük.

A szerkezetváltó gimnáziumokban mindenütt volt felvételi, és ennek megítélése még a felsőfokú végzettségű apáknál is szignifikánsan különbözött. Az iskola székhelyén lakó egyetemi végzettségű apák esetében csak a szülők 39 százaléka ítélte a felvételt „nehéznek”, a másutt lakóknál viszont 47 százalék. A helyben lakó, főiskolát végzett apák esetében a szülők 22 százaléka találta „nehéznek”, a másutt lakók 31 százalékaival szemben. Azok a felsőfokú végzettségű szülők tehát, akik nem az iskola székhelyén laktak, nehezebbnek tartották a felvételt, azaz jóval nagyobb arányban gondolták, hogy amit a gyerek addig kapott az általános iskolában, az nem volt elég ahhoz, hogy könnyedén jusson be a középiskolába, holott – mint láttuk – a tanulmányi átlagok között nem volt különbség.

Véleményük az általános iskolai bizonyítvány tényleges értékéről abban is megmutatkozott, hogy eleve kevesebben kérték gyerekük felvételét olyan iskolába, ahová kétségesnek tartották a bejutást (6. táblázat).

Az iskola, ahová a gyerek elsőnek jelentkezett	Egyetemet végzett apák		Főiskolát végzett apák	
	az iskola székhelyén lagnak	máshol lagnak	az iskola székhelyén lagnak	máshol lagnak
	N=315	N=106	N=241	N=106
szerkezetváltó gimnázium	45	34	26	21
4 osztályos gimnázium	43	42	42	39
<i>gimnázium összesen</i>	88	76	68	60
szakközépiskola	11	21	29	34
szakmunkásképző	1	3	3	6
Összesen	100	100	100	100

6. táblázat. Diplomás szülők gyerekeinek első jelentkezése a lakóhely szerint, százalékban (1997/98-as tanév)

A másutt lakó diplomások gyerekei kisebb arányban jelentkeztek első helyen magasabb presztízsű középiskolába, mint az iskola székhelyén lakó társaik, és minél magasabb az iskola presztízse, annál nagyobb a különbség. Ennek megfelelően a szerkezetváltó gimnáziumoknál a legnagyobb a különbség a helyben lakók javára (11 százalék az egyetemet végzett és 5 százalék a főiskolát végzett apák gyerekeinél), a négyosztályosoknál csak 1 százalék és 3 százalék, szakközépiskolába és szakmunkásképzőbe pedig a másutt lakók jelentkeztek nagyobb arányban. A tényleges továbbtanulás kissé másképp alakult, de ha csak a gimnáziumon belül nézzük tovább differenciálva a „Köznevelés”-

beli rangsor szerint, akkor még nagyobb különbségeket tapasztalunk a presztízs-hierarchiában (7. táblázat).

A helyben lakó egyetemi végzettségű apák gyerekei összességében csak 4 százalékkal mentek többen szerkezetváltó gimnáziumba, mint a másutt lakókéi, de ezen belül a rangsor első ötven helyén lévőbe 23 százalékkal többen. És bár négyosztályos gimnáziumba a másutt lakók mentek többen, de a rangsor első tíz helyén lévőben – ha csak 1 százalékkal is – mégis a helyben lakók voltak többen. Ugyanezt látjuk a főiskolát végzett apák gyerekeinél: a szerkezetváltó gimnáziumoknál összességében csak 2 százalékkal a különbség, de a legjobb ötvenben ugyancsak 23 százalék; és miközben a négyosztályos gimnáziumokban a másutt lakók nagyobb arányban képviseltetik magukat, a legjobb tizenben 4 százalékkal több a helyben lakó.

Az iskola, ahová a gyerek jár	Egyetemet végzett apák		Főiskolát végzett apák	
	az iskola székelyhelyén laknak	máshol laknak	az iskola székelyhelyén laknak	máshol laknak
szerkezetváltó gimnázium	54	50	41	39
<i>ebből a rangsor 1–10. helyén lévőbe</i>	17	6	9	3
<i>a rangsor 11–50. helyén lévőbe</i>	18	6	18	1
<i>a rangsor 50. helyénél hátrébb nincs a rangsorban</i>	9	26	5	20
4 osztályos gimnázium	46	50	59	61
<i>ebből a rangsor 1–10. helyén lévőbe</i>	6	5	8	4
<i>a rangsor 11–50. helyén lévőbe</i>	2	4	3	3
<i>a rangsor 50. helyénél hátrébb nincs a rangsorban</i>	25	32	31	38
gimnázium összesen	100	100	100	100

7. táblázat. Diplomás szülők gyerekeinek gimnáziumi továbbtanulása a lakóhely szerint, százalékban (1997/98-as tanév)

Az eddigi adatok arról tanúskodnak, hogy a lakóhely valamilyen módon és mértékben befolyásolja az iskolaválasztást. Ez a hatás egyrészt abból ered, hogy a szülők reálisan értékelik az általános iskolai bizonyítvány mögött rejlő tudást, másrészt abból, hogy a különböző településeken más-más iskolaválaszték adódik. Ez utóbbit bizonyítja, hogy miközben a másutt lakók általában kisebb arányban mennek magasabb presztízsű középiskolába, de ha mégis, akkor ez inkább jellemző a községekben lakókra, mint a kisvárosiakra. Ezt egy példán lehet a legjobban érzékeltetni: a másutt lakó érettségizett apák gyerekeinek 14 százaléka jár szerkezetváltó gimnáziumba. Ha lakóhelyük egy másik város, akkor az arány csak 8 százalék, ha azonban község, akkor 15 százalék. És – kisebb-nagyobb mértékben – ez mindegyik végzettségi csoportnál így van. Ennek a jelenségnek az a magyarázata, hogy valamilyen középiskola minden városban van, és ha már helyben is lehet középiskolába járni, akkor a szülők nehezen szánják rá magukat arra, hogy a gyereket más városba küldjék iskolába, csak azért, mert az jobb. (3) A községekben lakóknak viszont mindenképpen utazniuk kell (vagy kollégiumba kell menniük), és ha már el kell menni, akkor érdemes válogatni.

Mindaz, amit idáig a gimnáziumok kapcsán megállapítottunk, a szakközépiskolákra is igaz (8. táblázat). Ha egy gyerek nem az iskola székelyhelyén lakik, akkor nagyobb valószínűséggel megy alacsonyabb presztízsű szakközépiskolába, és kisebb valószínűséggel magasabb presztízsűbe. Ezen belül ugyanaz a tendencia érvényesül, mint a gimnáziumoknál.

umoknál: a községekben lakók nagyobb arányban mennek jobb szakközépiskolába, mint a kisvárosban lakók.

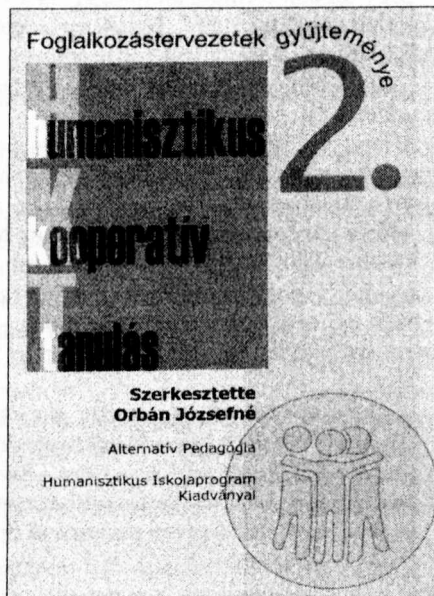
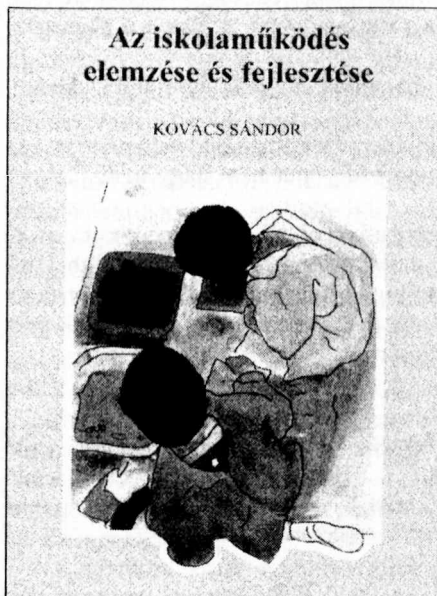
Szakközépiskola szakmacsoportja, ahová a gyerek jár	Az iskola székhelyével nem azonos lakóhely			Az iskola székhelyével azonos lakóhely
	város	község	átlag	
alacsony presztízsű (ipari, mezőgazdasági)	15	11	14	8
közepes presztízsű	61	62	60	57
magas presztízsű (közgazdasági, szociális)	24	27	26	35
Összesen	100	100	100	100

8. táblázat. Szakközépfiskolai továbbtanulás a lakóhely szerint, százalékban (1997/98-as tanév)

Végezetül, hogy teljes képet kapjunk, meg kell állapítanunk, hogy a szakmunkás-képzőbe járók esetében már nem találunk olyan különbségeket a helyben és a másutt lakók között, mint az érettségát adó középiskolákban.

Jegyzet

- (1) A kutatás az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatások Közalapítvány támogatásával készült. A vizsgálat 4356 fő, középfokú iskolában az 1997/98-as tanévben első évfolyamos tanuló országos reprezentatív mintáján kitöltött szülői kérdőívből és egy szűkebb mintán végzett mélyinterjúorozatból áll.
- (2) Azért beszélünk csak városról, mert mintánkba egyetlen községi gimnázium került be, a budakeszi egyházi gimnázium.
- (3) Fölmerülhet az, hogy ennek a döntésnek nem érzelmi vagy kényelmi oka van, hanem anyagi. Csakhogy adataink szerint egyetlen erre utaló változó sem mutat szignifikáns különbséget a kisvárosi és községi lakosok között. Az iskolaválasztás indokainál azonos arányban adtak anyagi helyzetre (nincs pénzük tovább taníttatni; minél hamarabb szakma legyen a kezében) és másra utaló választ; azonos arányban vállalják a más-más ideig tartó iskoláztatást; azonos arányban oszlanak meg a különböző minőségű lakások között; azonos arányban rendelkeznek az elit javakkal.



A Pécsi Tudományegyetem és a PTE 2. számú Gyakorlóiskola kiadványaiból

A tautológia többletjelentése

„Árva bornyú, anyátlan, / Puszta pajta földetlen, / Három verébnek hat szöme, / Szenes csutak fekete.” A „megfejtés”, a találós kérdés csattanója, összetéveszthetetlen székely humorral: „Abbiza” (1) Abbiza! A bornyú azért árva, mert anyátlan – ennél kevesebbet nem is mondhatunk róla. Lehet, többet se? A parancs az parancs, semmi más? Malevics híres, Fekete négyzet-e – egy fekete négyzet, és kész? Lehet, hogy világunk tele van olyan jelenségekkel, amelyekről nem vagyunk képesek a tautológiánál többet mondani?

Kiindulópontom az, hogy nem lehet véletlen, nem lehet performanciális jelenség, hanem biztosan funkcionális az, ami a nyelvhasználatban tapasztalható: föltűnően sok ismétlődő forma alkalmazása.

A gondolkodással és/vagy a nyelvvel foglalkozó tudományok és diszciplínák közül kettőben találjuk meg a tautológiát bevett terminusként: a logikában és a stilisztikában. (2)

A logikai tautológia

A logika tautológiafogalmának definíciójával könnyű a dolgunk: pontos, vitathatatlan, minden szava szükséges és fölcserélhetetlen – a logika mint tudomány jellegéből adódóan:

„Egy logikai formula tautológia, ha a változók minden lehetséges igazságértékére igaz műveleti eredményt ad.” (Ennek egyszerű példája a vagy-művelet: p , illetve q akár igaz, akár hamis, $p \vee q$ mindenképpen igaz.)

Lássuk, hogyan kapcsolódhat ez vizsgált problémámhoz: a nyelv tautologikus kifejezéseihez. (3)

A legegyszerűbb logikai tautológia, a $p \leftrightarrow p$, mindennek önmagával való azonossága nem más, mint a matematikai axióma: $a = a$, innen pedig már nem nagy ugrás: „Árva bornyú anyátlan...”

Ahhoz tehát, hogy valamit érdemben tudjak mondani a-ról, túl kell lépnem rajta, az a-n kívüli világból kell hoznom valamit, amivel definiálhatom, amihez hasonlíthatom.

Túl kell lépnem először is a megnevezésen, a rámutatáson. *Kutyus!* A gyermeknek és – talán nem vagyok túl tudománytalan – az ősembernek, pontosabban a fogalmak és a nyelv születésekor élt embernek ezen az ősi gesztusán.

„...God gave Adam the power to name all things.” (4)

„És formált vala az Úr Isten a földből mindenféle mezei vadat, és mindenféle égi madarat,

És elvívé az emberhez, hogy lássa, minek nevezze azokat:

Mert a mely nevet adott az ember az élő állatnak, az annak neve.

És nevet ada az ember minden baromnak, az ég madarainak, és minden mezei vadnak...”

(1Móz 2:19-20)

Kutyus. Nem árt, ha kicsit szemügyre vesszük ezt a „csupas” mondatot. Nem tekinthetjük elliptikusnak: egyetlen szava egyben alánya és állítmánya is, olyan, amely-

hez nem kapcsolódhat sem tárgy, sem határozó; ennek a főnévnek még jelzője sincs (5), minden parciális mondatrész hiányzik a mondatból. Metaforikusan szólván: ezért lehet az ilyen pusztá rámutatás a világ összes, érzékszervekkel fölfogható jelenségének legpontosabb, megkérdőjelezhetetlen „definíciója”. És tökéletes tautológia is, hiszen nem mutat túl önmagán.

De túl kell lépnem az azonosító predikatívumon is: *Az üzlet az üzlet* (még pontosabban: *Az üzlet üzlet*) – ahhoz, hogy ténylegesen állítsak valamit arról, amiről beszélek.

A megnevezésen túl: a metaforában, a meghatározásban, az igei predikatívumban – egyáltalán: az önmagán túlmutató információban – már nem is egészen a dologról magáról van szó: „Álomszép, mondják. Pedig az álom nem szép. Sem nem csúnya. Az álom az álom, minden további szavam hazug.” De ez megint inkább filozófiai kérdés, a költők kérdése: állíthatok-e bármiről bármit, vagy a dolgokról, az egyedi létezőkről nem mondható más, mint a nevük?

Közlésem tartalma ugyanis minőségileg más, ha a mondat nem-azonosító predikatívum: *Az árva borjú szomorú*, vagy egyenesen igei állítmányt tartalmaz: *Az üzlet tönkrement*. (6)

Így hát a tautológia terminus logikai értelmét a nyelvre kiterjesztve azt látjuk, hogy a rámutató-megnevező tautológia, ez a lehető legelemibb mondat (mégis: mondat!) minden „érdemleges” közlés ellentéte: tulajdonképpen pusztá téma – réma nélkül.

A stilisztikai definíció

„Ugyanannak a fogalomnak, mondanivalónak vagy nyelvi viszonynak fölöslegesen több különböző szóval vagy mondattal való kifejezése, jelölése.” (7)

Ez az értelmezés, megközelítéséből adódóan, vitathatóbb – szinonimákkal itt jobban boldogulnánk –, a mi nyelvi formáinkhoz mégis jobban köthető.

Figyelemreméltó az árnyaltság, amellyel fogalom, mondanivaló és nyelvi viszony megkülönböztetik, mert ezáltal a meghatározás, akárcsak munkám, több nyelvi szinten is létezőnek ismeri el a jelenséget.

Amiért a definíció mégsem oldja meg értelmezési nehézségeinket: először is három olyan kitélt tartalmat, amelyet érdemes legalábbis latolgatnom. Látni fogjuk ugyanis, hogy az igazán részletesen tárgyalandó tautológiák a három megszorítás közül valamelyiknek vagy többnek nem tesznek eleget.

Az „ugyanaz” kritériumával alapvető szemléletbeli problémák vannak – a filozófiai indíttatású kérdésen túl is: lehet-e bármi azonos bármivel? Ugyanannak a mondandónak tekinthetem-e a szerkezet különböző részén álló, a szerkezetből adódóan tehát más jelentőségű nyelvi elemeket? – a főmondatbelit a mellékmondatival, a szemléletesség kedvéért: az első „lesz”-t a második „lesz”-szel? Ahol a szerkezet egésze más minőséget képvisel, más szinten jelent valamit, mint tagjai, ott beszélhetek-e ugyanarról a tartalomról? És a jelző és jelzett szó kapcsolatában: ugyanannak tekinthetem-e a potenciálisat és a lehetőségét? A határozót és a – már csak szófaji különbségükből adódóan is gyökeresen más szemantikájú – igét: *még egyszer* és *megismétlem*?

Nem hibáztathatjuk természetesen a lexikont pontatlansággal, elméleti megalapozatlansággal, ugyanis példából kitűnik, hogy tautológián halmozó alakulatokat ért, egyszófajú elemeket tartalmazóakat: *Éljen a hon és a haza!* Csupán azt állítom, hogy gyűjtött ismétlő formáimra, különösen pedig a tautologikus mondatstruktúrákakra nem alkalmazható a meghatározása.

Az „ugyanaz” kritérium megkérdőjelezése megdönti a fölösleges kitélt is, hiszen ami nem ugyanaz, annak „ismétlése” nem fölösleges. Másrészt – ez megintcsak alapvető megközelítésbeli különbség – mi a fölösleges, és mi alapján az? Ha azt állítom, hogy mindennek, ami a parole jelensége, funkciója van, nemcsak oka – a hiánynak, hezitáció-

nak, a töltelékszóknek, a közhelynek –, akkor egyáltalán, semmilyen értelemben nem beszélhetek fölöslegesről a nyelv jelenségeiről szólván. Hangsúlyozom ismét: a stilisztika diszciplinájának a jellegéből adódik ez az értékítélet felé hajló megfogalmazás: stílusbaként tartja számon a tautológiát, nyelvművelésünk szemléletével rokon módon – nyelvművelőink ugyanis szélmalomharcot folytatnak a *helyileg hol van?*, a *még egyszer megismétlem meg az átranszformál* típusú tautológiák ellen, s teszik ezt nagyon helyesen: ez a feladatuk. Ám annak ellenére, hogy dolgozatom szövegében is gondosan kerülöm a tautologikus kifejezéseket – többször „javítottam” saját mondataimat emiatt –, tárgyamat nem mint stílusbát, hanem mint leírandó és megmagyarázandó jelenséget kell szemlélnem.

A szó etimológiája

Talán hasznosabb, ha visszanyúlunk a szó etimológiájához. A görög *tauto* „ugyanaz” és *logosz* „nyelv” elemek alkotják.

A tautológiáról – új, helytállóbb definíció híján is – biztosan tudjuk a következőket:

a) Ugyanannak a mondását, tehát valamiféle ismétlést jelent.

b) Ez az ugyanazt-mondás nem lexikai, hanem szemantikai jelenség. Azért fontos ezt ilyen sarkalatos mondatban leszögeznünk, mert a stilisztikai definíció harmadik megszorítása: a „különböző” *mossa* össze a különbséget: a szemantika körébe utalja a jelenséget a meghatározás kezdete: „ugyanannak a fogalomnak”, ezzel szemben lexikai kérdésként kezeli a „több különböző szóval való kifejezés, jelölés”. Így tehát szóelőfordulás szintjén tesz különbséget a tautológia elemei között. Márpedig a tautologikus jelenségek túlmutatnak ezen: a jelentések egyezésén nyugszanak.

A *championgomba*-, a *vérvörös rúzs*-, illetve a *baconszalonna*-félékben különböző elemekkel történik ugyanannak (etimologikusan ugyanannak!) a mondandónak a jelölése: az idegen nyelvi elem mindhárom példában jelentésváltozáson ment át: a *champion*- előtag a mi nyelvünkben a gombáknak csak egy bizonyos fajtáját jelenti; a *rúzs* egy pipereszer, nem a *szín* neve többé, a *baconszalonna* pedig azonos az *angolszalonnával*, azaz a *szalonnákon* belül egy fajtát jelöl, mint a *champion* a *gombákon* belül.

A szóelőfordulásokat tekintve tautológia, de szemantikailag nem az az *Alkotmány megalkotása* szintagma: az „alkotmány” jelentésanilag rég elszigetelődött főigéjétől, a lexikai ismétlődéssel itt nem jár szemantikai rokonság.

Chomsky híres mondata: „If it is regular, then it is regular” a *regular* kétjelentésűsége miatt („szabályos” és „állandó”) szintén csak lexikailag tautológia, valójában nem az: a szójáték „valódi” állítást takar.

A *szebbnél szebb, erősnél is erősebb* ismétlő formák szemantikailag pedig majdhogynem „antitautológiák”, fölsejlik bennük is gondolkodásunk alapvető binaritása, hiszen amelyek szépnél szebb van, az a szép ebben a relációban tulajdonképpen: csúnya.

Ugyanannak a mondanca történhet tehát egyrészt variáció által (erről beszél a fenti definíció): *Ennyi és nem több. – Árva bornyu anyátlan... – Aki vesz, annak lesz... – Helytálásra tanítottak és oktattak; legideálisabb; reggelen*. Másrészt történhet ismétléssel is, vagyis egy nyelvi elem duplázásával: ez főként a mondat szintű tautológia sajátja: *Az üzlet az üzlet. – Vagyok, aki vagyok. – Ha nem, nem. De az erőnek erejével szintagma szinten, a kutyákok pedig lexémaszinten ismétlő tautológiák.* (8)

c) Feltűnő, hogy amint a logikai tautológia, éppúgy gyűjtött-elemzett nyelvi példáink (de a nyelv határain túlra terjesztett értelmű /képzőművészeti/ tautologikus jelenségek is) szinte kivétel nélkül kételeműek: két tagmondatból; jelzőből és jelzett szóból; határozóból és igéből; ekvivalens affixumokból stb. állnak.

Bináris gondolkodásunk – a tautológia kétértelműsége

Fekete és fehér, ég és föld, tűz és víz, pozitív és negatív, káosz és rend, születés és halál, jó és rossz, menny és pokol, álom és ébrenlét, férfi és nő, érzelem és értelem, kezdet és vég, tudatos és tudattalan, minden és semmi. Ez a polaritás alapjaiban, gyökereiben határozza meg gondolkodásunkat. A logika, p-jével és q-jával, igaz vagy hamis állításaival, lehetséges és szükségszerű megkülönböztetésével, és-műveletével meg vagy-műveletével egy ilyen gondolkodás talaján születhetett meg, és ez a logika határozza meg azóta is gondolkodásunkat. (9)

A bináris gondolkodással hozható összefüggésbe az, hogy a nyelv tautologikus kifejezései és a tautológiák általában szinte kivétel nélkül kételeműek. A tautológia így a bináris gondolkodásnak megerősítése egyfelől, kételeműségével, másfelől megtörése is, hiszen nem mutat túl önmagán: az ugyanaz éppannyira jelent egyet, mint kettőt.

Egyértelműsége törekvő állításaink mögött is mindig ott lapul a kétely, látszat és valóság kettőssége, a szemlélet, hogy a dolgoknak színük és formájuk van, amit fehérnek állítunk, az lehet valójában halványzürke, de fekete is akár, ami annyi, az igazából több vagy kevesebb, a konvencionális mögött ott a lázadás. Ez teszi lehetővé a humort, az ironiát, a ferdítést, túlzást. De kivételesen az olyan nem más, az olyan az olyan, amilyen, s ez annyira ritka, hogy most mondani kell, megerősíteni, itt nincs fonák, nincs kibúvó, nincs hazugság. *A parancs az parancs*. Szinonimák sincsenek.

A szükségszerű igazságokkal foglalkozó (tehát nem modális) logika kijelentései tautológiák, csak a világ formális, logikai tulajdonságait mutatják, azaz értelemnélküliek. (10)

Ugyanazt ugyanúgy – és másképp

A közlés „biztonságosításának” igényét legegyszerűbben az üzenetnek pontos, szóról szóra történő megismétlése, azaz a legegyszerűbb redundancia-eljárás elégíti ki. Számtalanszor találkozunk ezzel a gépi információátvitel során, a telefonközpontokban, a számítógépekben, de idetartoznak a hangosbeszélők „dupla” közleményei is.

Más jelenség, de részben ugyanerre a szándékra vezethetők vissza a kollokvialis élőbeszéd vagy a költői nyelv emfaticus ismétlései: *Háromszor; érted? Háromszor láttam őket kézen fogva! – Jövök már, jövök!* Illetve *Sírni, sírni, sírni...* Valószínű, hogy a nyelv kialakulásának kezdetén ez a módszer, azaz a pontos ismétlés segítette az információátvitel hatékonyságát. Ez tapasztalható különben a korai gyermeknyelvben is.

Más fejlődési fok az, amikor a közlés biztonságát, a mondanivaló nyomatékosítását már tautologikus formák szolgálják bármely nyelvi szinten. A stilisztikai tautológia „Világirodalmi Lexikon”-beli meghatározása is tartalmazza a „másképp” kritériumát: „Ugyanannak a fogalomnak, mondanivalónak vagy nyelvi viszonyoknak fölöslegesen több különböző szóval vagy mondattal való kifejezése, jelölése.”

Feltűnő, hogy a definíció „ugyanaz” kritériumát a „különböző” kritérium meghatározza. Hosszabb tanulmányt érdemelne a kérdés: lehet-e ugyanaz, amit másképp mondunk?

Ha lehetségesnek tartom az ugyanaz másképp mondását, akkor már sajátos, igen alaposan megkérdőjelezhető szemléletet vallok: elismerem tartalom és forma, jelentés és szóalak különválasztását, sőt, függetlenítését.

Nyelvi kompetencia és performancia

Egyes tautológiák, az élőbeszédbeliek, öntudatlanok: *még egyszer megismétlem, továbbfolytatjuk, de viszont* stb.; performatívoknak, esetlegességeknek minősülnek tehát. De nem téveszthetjük szem elől, milyen szorosan összefüggnek a kompetencia és a performancia jelenségei. A visszakérdezéssel kontrollálható-korrigáltható dadogás, nyelv-

botlás, ez a világosan performanciális tünet származhat abból például, hogy az illető szó, szintagma nem illik bele a kérdéses nyelv fonológiájába. A hezitáció pedig mutathatja azt, hogy a beszélő túl összetett szerkesztettségű mondatnak rugaszkodott neki, vagy szókincséből hiányzik a következő, megfelelő szó.

A tautologikus kifejezések típusai

Az üzlet az üzlet

Ez a típus a nyelvi megfelelője a $p \leftrightarrow p$ -nek, vagyis a legegyszerűbb logikai tautológiának (vö. *Az álom az álom...*).

Péter Mihály idéz az oroszból egy idevágó példát: *Дело бело, а чай чаем: выкушай, робимый.* – *A dolog az dolog, a tea meg tea: tartson velünk, kedveském!* Az oroszban ez az azonosító, tautologikus szerkezettel fordítható forma módosított szóalakú ismétlés: a nominalis után instrumentalis áll. Ugyanígy a közmondásban is: *Дружба бужбой, а служба службой.* Péter Mihály ezt így fordítja: Más dolog a barátság, más a szolgálat, holott ez ugyanaz az azonosító tautológia, mint az előbbi, vagy mint *Az üzlet az üzlet* – még szemantikailag is rokon ez utóbbival, valahogy így: *A barátság az barátság, a szolgálat meg szolgálat.*

Ezek a szerkezetek ekvivalens jelentéssel, sőt annak inkább föltárásával transzformálhatók a következőképpen:

A dolog az dolog. → A dolog nem tea.

Az üzlet az üzlet. → Az üzlet nem barátság.

Kimutathatunk és elvonatkoztathatunk belőlük tehát egy szemantikai oppozíciót:

dolog ↔ tea

üzlet ↔ barátság

Ha nem, nem

Бросил и бросил, нечего не побелаешь... – Elhagyta, hát elhagyta, nincs mit tenni. – *Пропаву, как пропаву, все равно.* – Ha elvesztem, hát elvesztem, egye fene. *Давайте, пойдем пешком.* – Menjünk gyalog. – Ha gyalog, hát gyalog. Én Péter Mihálytól vettem, ő pedig az orosz szépirodalomból és műfordításaiból idézi ezt a három mondatot. (12)

Ezek a belenyugvást kifejező, s azt – a fordítók különös intuíciójával egymástól függetlenül, de következetesen – a hát módosítószóval (kötőszóval?) erősítő, érzelmileg töltött formák mindegyike transzformálható „ha ..., akkor...” szerkezetté: *Ha elhagyta, akkor elhagyta.* – *Ha elvesztem, akkor elvesztem.* – *Ha gyalog, akkor gyalog,* illetve *Ha nem, akkor nem.*

A ha kötőszó utáni állítmányi pozícióban álló ige, névszó vagy állítmánnyá kiegészíthető határozószó, módosítószó (Ha gyalog [megyünk], akkor gyalog [megyünk]. – Ha nem [jössz], akkor nem [jössz]) után az alárendelő mondatra jellemző akkor kötőszó következik, majd főmondatbeli állítmány vagy állítmánnyá kiegészíthető szó megismétlése.

Alárendelő mondatnak hívhatnánk a transzformációk eredményét, mert konkrét időhatározói jelentéstartalomtól rég elszigetelődött kötőszó és az utána álló egész tagmondat modális tartalmú. Lexikálisan nem ad új tartalmat a második tagmondat. Nincs szó viszont redundanciáról, mert az ismétlés szemantikailag funkcionális, vagyis nem az információátvitel biztonságát szolgálja, hanem többletjelentést hordoz: nyomósítást, beletörődést fejez ki a szerkezet, amely – mint a modális jelentések általában – nem

értelmezhető a szintaxis szintjén. A modális jelentés nem innovatív nyelvi elemek megjelenése révén valósul meg – ismétlésről lévén szó, a második tagmondatban nincs is innovatív nyelvi elem. A modális tartalmat a szerkezet egésze hordozza, nem a lexémák. Ez a modális tartalom a többletjelentés ezeknek a tautologikus kifejezéseknek: láttuk, típusokról van szó, amelyeket a cserélődő lexikai elemektől függetlenül a szerkezeti jelentés (structural meaning) biztosít.

Kihangsúlyoz, áttranszformál, találkoznak egymással

E három példa redundanciához közel álló tautologikus kifejezés. Nincsen ugyanis olyan jellegű többletjelentés bennük, mint az előbb tárgyalt mondatokban. Itt az ösztönös nyelvi igény jelentkezik az „ugyanazt, de máshogy” mondására: egyrészt a közlés biztonságáért (ugyanazt...), másrészt az előbbtől elválaszthatatlanul, a nyomósításért, az elkopottnak, nem eléggé tartalmasnak érzett alak újraélesztéséért (...máshogy). Bennük a nyomósító, redundáns elem jelentését az alapszó jelentése már magában foglalja. Föltűnő, hogy a fenti példákban a redundáns elem mindegyike álléxéma. E típus más eseteiben pedig határozószóval, módosítószóval nyomósít a beszélő: *még egyszer / újra megismétel, tovább folytat*, mert az erősíteni kívánt jelentés a szintagmában (álszintagmában) mindig valamilyen határozói körülmény.

Speciális eset az *áttranszformál*, hiszen a redundáns igekötő benne mégegyszer latinul található meg csak, de a szó jelentését ismerőkben ugyanaz az igény dolgozik, mint a *kihangsúlyoz*-t használókéban, a „transzformál”-nak ugyanis nincs „alakít”, csak „átalakít” jelentése.

Kissé más eset az *elinflálódik*. Az „inflálódik” etimologikusan nem tartalmazza a latin el- igekötőt (pontosabban nem azt tartalmazza), azt csak a szó magyar megfelelőjében találjuk meg: „elértéktelenedik”, s csak ehhez képest tautologikus az „elinflálódik”.

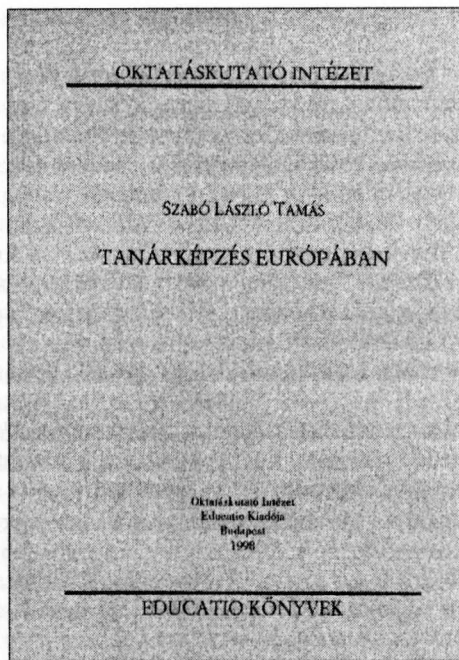
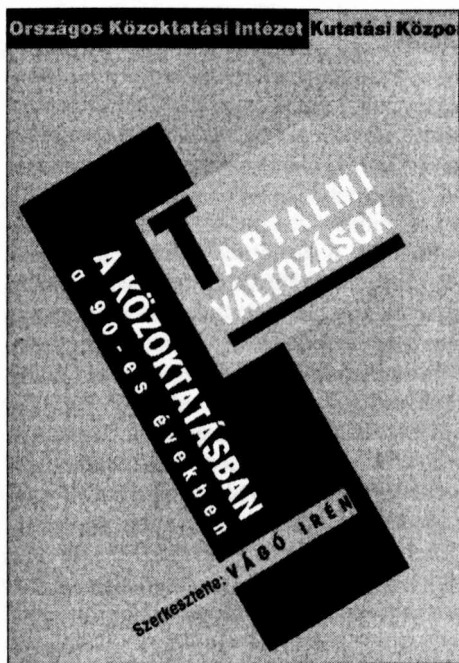
A tautológia esztétikai-kultúrtörténeti vonatkozása

Boris Groys rövid tanulmányában (13) a kultúrokológiai cenzúra mibenlétének történeti változását vizsgálva megállapítja, a premodern idők kulturális cenzúrája a kvantitásában, a modern időké az innovációban testesül meg, a posztmodernben viszont a tautológia elve veszi át mindenféle cenzúra szerepét. Az innováció fogalma ugyanis csak az összes innovatív művet tartalmazó archívum viszonylatában értelmezhető, ez az archívum viszont túltelítettsége miatt válságba jutott, s minthogy a tradicionális és az innovatív kritériumán túl nem létezik más kritérium, ami a kulturális túltermelést megfékezne, a kultúrának intézményesített cenzúrája meg fog szűnni, az archívumok nem nyújtanak többé támaszt a befogadónak, a parciális kontextusokban innovatívnak számít az is, ami más kontextusban már nem az. „Manapság (...) soha nem lehet tudni, vajon mit olvasnak, néznek vagy gondolnak mások.” A művész feladata ezentúl: kideríteni ezeket az egyedi kontextusokat, vagyis azt, mit tud a potenciális befogadó, majd a kiderített megismételi a műalkotásban a legkisebb ironia, formai eltolódás, variáció nélkül, hiszen a közönség nem képes azokat szándékos stratégiaként értelmezni. Ez a tökéletes tautológia. Az amerikai mozik vasszörnyei, földönkívüljjei, állathősei, csodálványai, de még emberszereplői is azonos vágyakkal rendelkeznek, s „a cselekmény mindaddig nem fejeződik be, míg minden érdekelt el nem ismeri és világosan ki nem fejezi, hogy ugyanúgy gondolkozik és érez, mint a többiek. A tökéletes tautológia tehát itt ugyanazt a szerepet játssza, mint az arisztotelészi esztétikában a katarzis”

Jegyzet

(1) KRIZA János: *Vadrózsák*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1987. 384. old.

- (2) ZSILKA János: *Tautológikus egységek a nyelvben* (Akadémiai Kiadó, Bp, 1987.) című munkájának tautológiafogalmára itt nem térek ki: összetettsége miatt kutatásom számára nem nyújtana valódi alapot.
- (3) A tautológiának logikai értelmezése után indokolt lenne a szigorúság, amellyel a nyelvi tautológiákat inkább tautológikus kifejezéseknek nevezném. Stilisris okokból és a gazdaságosság érdekében azonban nyelvi jelenségről szólva szinonimaként fogom alkalmazni a tautológiát és a tautológikus kifejezést.
- (4) V. FROMKIN – R. RODMAN: *An introduction to Language*. Harcourt Brace College Publishers, New York, 1993. 23. old.
- (5) Persze, minthogy főnéven nem főnevet értünk, hanem főnévi csoportot, jelzője éppen lehetne: Az árva bornyu árva bornyu éppilyen tökéletes tautológia.
- (6) Ebből a szempontból érzem egyébként indokoltnak a hagyományos megkülönböztetést: névszói (= névszói-igei) és igei állítmány szétválasztását. Természetesen minden mondat tartalmaz igei állítmányt, akár ki van téve, akár zéró kopulaként szerepel a létigei állítmány esetében (a magyarban jelen idő jelentő mód harmadik személyben). De ez a névszói-létigei állítmányi. Dávid katona illetve Dávid katona volt (nem-empfatikus létigével) többek között a bővíthetőség tekintetében különbözik a Dávid főz-típusú állítmánytól: tárgy – értelemszerűen – nem lehet, de határozóval való bővítésének is szemantikai korlátokat szab a névszói rész szófajiságából adódóan. „Dávid ügyesen katona, míg természetesen Dávid ügyesen főz.
- (7) *Világirodalmi Lexikon*
- (9) Természetesen a stilisztikai értelmű ismétlésről és variációról beszélek itt (kiinduló definícióknk szellemében): mindkettő adjekció, vagyis a mondat- és gondolatalakzatok körébe tartozik. Amint a nyelvleírás, különösen pedig a generatív grammatika is szívesebben dolgozik bináris osztályozásokkal, szembenállásokkal (pozitív és negatív operátorok; valaminek a megléte – hiánya; distinktív jegyek a fonológiában stb.), mint „három nővérekkel”.
- (10) Ludwig WITTEGENSTEIN: *Logikai-filozófiai értekezés*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1989.
- (11) *A nyelvi érzelmkifejezés eszközei és módjai*. Tankönyvkiadó, Bp, 1991. 183. old.
- (12) Uo. 184., 185. és 191. old.
- (13) Boris GROYS: *A tautológiáé a jövő*. Iskolakutúra 1996/4. sz. Melléklet. Sebők Zoltán fordítása.



Az Okker Kiadó és az OKI Educatio Kiadó ajánlatából

A hódító alakja: évszázadok Don Juanja

Az újkor megteremtette a maga mítoszait. A reneszánsz terméke Faust, az emberi megismerés hőse, Hamlet, az intellektuális önelemzés vívódó alakja. A barokk alkotta meg Don Quijotét, az eszmény megszállottját, Don Juant, a férfiúi hódítás ideálját. A szentimentalizmus alkotása Werther, a szív anti-hőse, a romantikáé Kohlhaas Mihály, az igazság bajnoka. Don Juan mellett Casanova vagy Szindbád is a hódító férfi ismert irodalmi példája. Miben áll azonban a Don Juan-figura különleges volta?

Atöbbi hódító, nőfaló, nőcsábász és szívtipró egy meghatározott alak volt, akár történeti személy, mint Casanova, akár irodalmi-mesei figura, mint Szindbád vagy az irodalom ezer más, hasonló figurája. Casanovának nincs metafizikai mélysége: történetében nem jelenik meg a túlvilág, alakja a gyönyörű férfié, de nem a férfiaságnak mint életelvnek a szimbóluma. Legendás nőhódító – de nem több annál. Szindbád pedig a mesék világából érkezett: inkább egzotikus, mint valóságos, inkább mesei, mint mitológus, inkább vágyakozás, mint megtestesülés.

Don Juan velük szemben – és az irodalom és kultúrtörténet talán minden más szerelmes hősével szemben – elemi erejű, magával ragadó. Don Juan különleges ereje az érzékisége: borzongató és megadásra készítő. Szexuális ereje több, mint normális férfié, mert kimeríthetetlen. De ez az erotikus erő nem csupán ösztön, nem egyszerűen fizikai képesség, hanem a szerelem legmagasabb rendű megnyilvánulása. Ezért tud Don Juan mindig szép szavakat is mondani, ezért lebilincselő a tekintete, ezért ígérnek a nők örök hűséget és feltétel nélküli szerelmet neki. És ezért képes ő is szerelmet vallani és adni, mégpedig mindannyiszor komolyan és meggyőződéssel. Mert ő hisz is benne, minden egyes szerelmi vallomását azzal a hittel mondja el, hogy igazat mond. Don Juan a kiolthatatlan léletszeretet példája is: minden pillanatában habzsolja és élvezzi az életet. A pillanat, a perc művésze, aki a mulandóságot nem valamely örök alkotással akarja legyőzni, hanem az idő legteljesebb kihasználásával, azzal, hogy élete minden egyes pillanatában teljes életet él. Ezért nem tűr senkit, aki ezt megakadályozná, aki ellenállna léletszomjának és végeredményben öneki.

És ezért másik fő motívuma a Don Juan-mítosznak a halál. A korai feldolgozásokban mindig eljön Don Juanért a halál, mindig alászáll a pokolra, minden korábbi – nem huszadik századi – mű alapkérdése a megsemmisülés is. Történetében szerelem és halál, életvágy és megsemmisülés szervesen összekapcsolódik, az evilági és a túlvilági lét egymás kontrasztjában jelenik meg. Azért van Don Juan alakjának metafizikai tartalma, mélysége, mert arról is szól: le lehet-e győzni szerelemmel a megsemmisülést.

Abból a több mint kétezer műből, amely a mai napig Don Juan alakjáról készült, csak egy kis töredék olvasható magyarul is, és természetesen csak ezek még kisebb töredéke remekmű. Áttekintésünkben a továbbiakban csak néhány alkotásról lesz szó, elsősorban a talán legfontosabbokról: néhány drámáról, egy operáról, egy verses regényről, végül pedig néhány filozófiai-esztétikai gondolatmenetről.

Tirso de Molina (1571 vagy 1583 vagy 1584-1648), egy 17. századi spanyol barokk

dramáiró háromfelvonásos drámájában jelenik meg Don Juan először az irodalom történetében: „A sevillai szédelgő és a kövendég” a dráma címe (1624). A színhely Spanyolország és Itália, a főhős pedig egy nemes úr, Don Juan Tenorio. A mind cselekményekben és fordulatokban, mind érzelmekben és jellemeiben gazdag darab a mítosz későbbi feldolgozásainak legfőbb mozzanatait szinte mind megjeleníti vagy megelőlegezi, illetve a későbbi feldolgozások egyike sem maradt érintetlen Tirso de Molina drámájától, néhány mozzanatot mind átvettek e legkorábbi Don Juanból.

Lényegében két történet összegyűréséből keletkezett Tirso de Molina drámája: az egyik a szép férfi hódításainak, a másik a sírjából kőszoborként visszatérő, ártatlanul lemészárolt hős bosszújának története. Mindkettőnek megvannak az előzményei a spanyol népköltészetben és irodalomban, de e két fő elemet olyan szervesen kapcsolja össze a spanyol dramáiró, hogy ettől fogva elválaszthatatlanul összeforrnak.

Tirso de Molina művében fontos ellenpontja Don Juan állhatatlanságának és kiszámíthatatlanságának az igazságos és megbocsátó király. A dráma során Don Juan apjának, Don Diego Tenoriónak a hűségéért több ízben megbocsát Don Juannak, magas rangra emeli, előkelő házasságot ígér neki. A dráma végén pedig a szédelgő által megcsúfolt és megzavart szerelmes párokat egymásnak adja, Isabela hercegnő Octavio hercegé lesz, Donna Annát De La Mota ögróf veszi el, Aminta, az esküvőjéről elcsábított parasztlány mégis hozzámegy völegényéhez, Batricióhoz, és vélhető, hogy Tisbeát, a szép halászlányt szintén összebékíti a rá sóvárgó halászlegények egyikével. A dráma tehát egy világos erkölcsi rend léteéről, megtöréséről és e rend helyreállításáról szól. Don Juan maga is tudatában van annak, hogy lovagi mivolta és erkölcsi kötelességei szerint nem így kellene élnie, mégis elragadja kaland- és hódításvágya. A mű végén azonban a megcsúfolt halott bosszút áll, az Úr a pokolra küldi a szédelgőt, a király pedig helyreállítja a földi világ egyensúlyát.

Ebben a felfogásban Don Juan bűnös, mert erkölcstelen, mert nyilvánvaló etikai, magatartásbeli és illembeli normákat hág át. Tragikus és komikus jelenetek egyaránt vannak a műben, az előkelők szerelme, gyalázata és bosszúvágya fenséges és tragikus, a szolgák, az egyszerű parasztok és halászok szerelme, vágyakozása, csalódása és bosszúvágya inkább földi, kisszerű és komikus. A cselekmény sok fordulatot tartalmaz, sok az álruha, bajvívás, halál, félreértés és félreismerés, ebből a későbbi szerzők bőven meríthettek. (A dráma műfaja a spanyol irodalomban meglévő *comedia de capa y espada*, magyarul a köpeny és a kard komédiája.) Az evilági történetet és a túlvilági erőket egyaránt megjeleníti a színpadon, a főhős a pokolra jut, így teljes világot állít a színpadra. (Ezt *Theatrum mundinak* nevezték, Világszínháznak, és ez volt a nagy barokk dramáirodalom célkitűzése.) A darabnak sikere volt és megteremtett egy nagyszabású irodalmi hőst, a hódító archetípusát.

Molière (1622-1673) komédiát írt Don Juan történetéből („Don Juan vagy a kőszobor lakomája”, 1665). Ennek a vígjátéknak az egyes jelenetei komikusnak hatnak ugyan, a szolga darabzáró monológja szintén humorba oldja a darabot, egészében mégis inkább réműlettel tölt el bennünket, nézőket ez a Don Juan, mintsem hogy megértő nevetéssel néznénk tetteit. A hódítás ugyanis ennek a Don Juannak csak egyik, lényegében alárendelt tulajdonsága. Ez az ember nem hisz senkiben és semmiben, nem szent előtte sem isten, sem ember, sem az élet, sem a halál, sem az apja, sem a felesége, sem az adott szó, sem a fogadkozás. Cinikus, aki számára nem léteznek értékek. Az élet csak játék számára, és ebben a játékban kap szerepet minden szép női test, amit meglát. Donna Elvirát megszökteti egy zárdából, feleségül veszi, majd otthagyja, elmenekül tőle. Amikor az egyik csinos parasztlányt meglátja, házasságot ígér neki, amikor a másikat, akkor azt akarja feleségül venni. Közben szétdúlja Donna Elvira hitét, a paraszt-pár, Peti és Sári szerelmét, saját apjának fia iránti bizalmát. Nincs súlya számára semminek, örül ugyan, amikor a vízből kimentik és életben marad, de az életét is kockáztatja egy vadide-

genért, csak mert látja, hogy az túlérővel áll szemben. A fél éve megölt Parancsnok szobrához véletlenül vetődik el és egy pusztá ötletének engedelmeskedve hívja el magához vacsorára. Bár saját ötletét sem veszi komolyan, de amikor a Parancsnok megjelenik nála, a játékot azért végigjátssza. Végül a szobor magával viszi a pokolba, mintegy büntetésképpen azért, ahogyan élt.

Don Juan cinizmusának mélyén istentagadása áll. Ezért nem hisz igazán az erkölcsi elvek komolyságában és érvényesülésében, ezért képes alakoskodni és hazudni bármely pillanatban. Szolgájával, Sganarelle-lel egymást jól kiegészítik. Don Juan nem hisz semmiben, de ezt a kiábrándult és cinikus viselkedést következetesen és néha nagyszabásúan képviseli – nem fél, nem félti a saját életét sem. Sganarelle állandó vitapartner urának, ostorozza őt erkölcstelenségért, tudja, mi az erény és a bűn (vagy legalább azt, hogy mit tartanak annak), de kisztílú, gyáva, esendő. Nem kérdőjelezi meg a helyes viselkedés normáit, de erkölcsa a hétköznapi ember erkölcsa. Tudja, hogy ura erkölcstelenségül cselekszik, de kiszolgálja őt.

A Don Juan-téma legteljesebb, legismertebb és legnagyobb szabású feldolgozása nem is drámában, hanem *Wolfgang Amadeus Mozart* (1756-1791) *„Don Giovanni”* című operájában (1787) történt. Don Giovanni útját nőiességükben megbántott nők és férfiasságukban megbántott férfiak szegélyezik. Mindenki a sértettség és a bosszúvágy munkál, ezért Don Giovanni esküdt ellenségei lesznek. De hiába minden kard, fegyver, harag, ők mind nem tudják Don Giovannit legyőzni. Veszte saját gögje lesz, az, hogy nála nagyobb erőssel, a pokollal is szembeszáll. Meglátja a temetőben a Kormányzó síremlékét, tréfából és gögből meghívja magához vacsorázni, a megjelenő Kormányzónak megígéri, hogy viszonzozza a látogatást, és elmegy hozzá vacsorázni. A látogatásra azonban már nem kerül sor: Don Giovannit megéri a halál. De még ebben az utolsó pillanatban is változtathatna életén, a Kormányzó megadja neki ezt a lehetőséget:

Don Juan cinizmusának mélyén istentagadása áll. Ezért nem hisz igazán az erkölcsi elvek komolyságában és érvényesülésében, ezért képes alakoskodni és hazudni bármely pillanatban. Szolgájával, Sganarelle-lel egymást jól kiegészítik. Don Juan nem hisz semmiben, de ezt a kiábrándult és cinikus viselkedést következetesen és néha nagyszabásúan képviseli – nem fél, nem félti a saját életét sem.

„Mutass megbánást, változtasd meg élted! Ez az utolsó pillanat!” Don Giovanni azonban büszkén visszautasítja: „Nem, nem; nem bánok meg semmit, távozz tőlem!” Ezt követően viszont a Kormányzó átadja őt a pokol erőinek, a Démonok kara ráolvassa bűneit, megfenyegeti az örök szenvedéssel, és végül a pokol tüze elnyeli Don Giovannit. Illetve: csak majdnem végül. Mert nem a nagyszabású hős pokolra kerülésével, hanem kisztílú üldözőinek boldogságával ér véget az opera. Azt is gondolhatnánk: minden rendbe jön a mű végére, a rossz elnyerte méltó büntetését, a jók megkapták az elégtételt és a jutalmukat. Donna Anna és Don Ottavio a gyászév leteltével házastársak lesznek, Donna Elvira Zerlina és Masetto berendezik a maguk kicsiny, de boldog életét, Leporello, a szolga jobb gazdát talál majd magának. Mindenki örül, minden jól végződött – csak éppen a mindenkit felkavaró, nagyszabású hős, Don Giovanni tűnt el örökre a földi életből.

Arról, hogy Mozart operájának milyen hatása volt, sőt, milyen kultusza alakult ki a 19. században, többek között a romantikus író, *Ernst Theodor Amadeus Hoffmann* egy elbeszélése tudósít. E. T. A. Hoffmann (1776-1822) *„Don Juan”* címmel, *„Meseszerű történet, amely egy rajongó utasemberrel esett meg”* alcímmel írt elbeszélést (1813) Don Giovanniról. A novella élet és művészet viszonyáról szól, arról, hogy a művészet (és

mindenekelőtt a zene) képes arra, hogy az embert – mégpedig a zenét igazán értő, ihletett embert, a lelkében művészt, aki fogékony az „éteri mezők” iránt, vagyis az igazi romantikust – más világokba ragadja át. Amit a nyárspolgárok (például a novella utolsó jelenetében szereplő Okos férfi, Jelentéktelen férfi és Mulattarcú férfi) egyszerű ideg-sokként és halálként fognak fel, azt ő az örök szerelmi szenvedély igazi megjelenésének érzi. A művészet itt: ajtó, amely az ismeretlen és végtelen, de lényegi világok felé vezet át. Ugyanakkor a művészet: maga a felkorbácsolt szenvedély, amely igazabb minden más, kisszerű és hétköznapi emberi érzelménél. Végül pedig a művészet: élet és halál kérdése, melybe az igazi művész belepusztul, de amely egyedül képes arra, hogy az ember igazi, legbelső világát feltárja.

Alekszandr Szergejevics Puskin (1799-1837) egyfelvonásos drámát írt Don Juan történetéből, *Don Juan kövendége* címmel (1830). A dráma furcsasága abban áll, hogy Don Juan egyfelől bátran, sőt vakmerően cinikus és kegyetlen, mégis Donna Annának elmondott szerelmi vallomásai olyan gyönyörűek, hogy nehezen hihetjük el, hogy aki mondja, hazudna. Ha pedig nem hazudik, úgy a szerelem legmagasztosabb megszólaltatója ő. Avagy, harmadik lehetőségként, ahogy ő maga is állítja, Donna Anna hatására megváltozott, bevallja korábbi bűneit, őszintén és teljes szívével képes szeretni – de éppen abban a pillanatban, amikor életében ez a nagy fordulat megtörtént, akkor áll bosszút a Komtur Don Juan korábbi bűneiért, azért, amit megváltozása előtt tett. Hogy e két értelmezés közül melyiket fogadjuk el, arról Puskin nem igazít el, a dráma maga is rendkívül szűkszavú, utolsó jelenetének vége pedig különösképpen az. (A dilemma eldöntésénél figyelembe kell venni azt is, hogy Don Juan a dráma szerint költő, akinek szerelmes dalait Laura boldogan énekli, és e daloktól a hallgatók elragadtatott kiáltásokban törnek ki.)

Max Frisch 20. századi svájci drámáiról (1911-1991) *Don Juan vagy a geometria szerelmese* (1953) című drámájában olyan Don Juant állít elénk, aki a 17. század első felében élt, de tud arról, hogy irodalmi hőssé vált, maga is beszél Tirso de Molina színdarabjáról. Mi több, ő maga teremti meg saját mítoszáit. Don Juan története most arról szól, hogy képes-e egy jelentékeny ember megőrizni önmagát a tőle idegen szerepektől. Ebben a küzdelemben végül az elvárások győzedelmeskednek. Don Juan az abszolútumot kereste egész életében, ezért is lett csábító. Nem elégedett meg ugyanis a társadalmi elvárások diktálta szerelemmel, hanem a szerelemben is a tökéleteset kereste. Ebben a drámában nincs túlvilág, nincs igazságszolgáltatás, nincs pokol, amely elnyelje a bűnöst, csak egy legenda van, amely alkalmas arra, hogy azt az illúziót ültesse az emberekbe, mintha lenne igazság.

George Byron (1788-1814) *Don Juan*-ja (1818-1824) egészen különös mű, eltér a Don Juan-figura hagyományos ábrázolásaitól. Először is műfaja miatt. A verses regényben – a műfaj jellegénél fogva – az epikum, a cselekményábrázolás lírai elemekkel van átszőve. Az elbeszélő közli érzelmeit, viszonyát az általa elmondottakhoz, gyakran a tárgyhoz nem tartozó reflexióit, nem titkolva szubjektivitását. A műfajt a romantika énkultusza hozta létre, mégpedig Byron verses regényei, a *Childe Harold* és a *Don Juan*. Néha énekeken keresztül alig hallunk Don Juanról, sokkal inkább filozófiáról, politikáról, közéletéről, a társasági életéről, a korabeli Angliáról, irodalomról, a szerző sorsáról és érzéseiről, a versírás nehézségeiről. És beszél – némileg kapcsolódva Don Juan sorsához – a rabszolgaságról, az emberkereskedelemről, a török-orosz háborúról, Nagy Katalin cárnőről, Szuvorov orosz hadvezér dicsőségéről, az angol diplomáciai életéről. Mindezek között olvashatunk Don Juanról, de csak mindezeknek – vagyis a szerző világlátását, értékítéletét és lírai énjét közvetlenül kifejező részeknek – alárendelve.

Formailag a mű töredékes, Byront korai halála megakadályozta abban, hogy befejezze. Az első énekekben a szerző 12 énekesnek ígéri művét (a klasszicista szabályosság-igény jegyében), a mű végül 16 énekből áll, de úgy, hogy befejezetlenül marad. A 12. ének tá-

ján pedig azt közli a szerző az olvasóval, hogy eddig csak az előhangot olvasta, most jön majd a valódi és teljes mű, olyan monumentális, amilyen a 12 énekes előhang után jöhet.

Műfaj tekintetében még félvezetőbb a szöveg. Eposzt ígér, Homéroszéhoz hasonlítva művét, de semmiben nem emlékeztet az antikvitás eposzaihoz. Hangját tekintve is „elegyes” mű a Don Juan: alaphangja az irónia, de a humor, a szatíra, az érzelmesség, a kalandregények izgalmas hangja, az egzotikumok borzongató ábrázolása egyaránt fontos alkotóeleme.

Don Juan itt tehát nem cselekvő hős, az események vele történnek, de nem miatta. Szépsége megejtő, de nem hívja ki maga ellen az alvilág erőit. Fontos motívuma a műnek az utazás: Spanyolország – Görögország – Törökország – Oroszország – egy hosszú utazás Európán: Lengyelországon, Németországon keresztül – végül Anglia a helyszín. Don Juan ide-oda vetődik és megismer világokat, szokásokat és szerelmeket. Szeretői között van nála idősebb és vele egykorú, van cárnő és nemes leány, szerelme egyszer érzeki fellángolás, máskor meghitt szeretet, van egy éjszakára szóló kapcsolat és huzamos együttélés. A vágy, megkívánás, szeretet, megszerzés, birtoklás, féltékenység, meghittség, vágyakozás, kölcsönösség és egyenlőtlenség sok-sok változatát látjuk. Olvashatunk török háremről és az angol társasági szerelemről, a férfifaló cárnőről és egy éppen serdülő kisleány távoli vágyakozásáról, szerelmes együttlétről és erotikus álomról. Vagyis a szerelem megannyi változatát mutatja be Byron úgy, hogy mégsem ez a legfontosabb számára. Don Juan története ürügy, hogy a világ ezer jelensége reflektáljon.

Igazi romantikus hős, igazi romantikus cselekmény, igazi romantikus hangnemkeveredés és igazi romantikus formátlanság – mindez együtt Byron 'Don Juan'-ja.

Stendhal (1783-1842) a 19. század elején szisztematikusan, ugyanakkor szépíróként elemzte a szerelem érzését 'A szerelemről' című érdekes-furcsa lélektani esszéjében (1821). Beszél a szerelemről mint szokásról és mint lelki folyamatról, felsorolja keletkezésének fokozatait, bemutatja a szerelem változatait, a szokásokat, a különböző népek szerelmi lelkületét, beszél a házasságról, az erényről és a kudarcokról, történeteket mond el híres szerelmekről és elemzi az irodalomban ábrázolt szerelmeket.

Négyféle szerelmet különböztet meg Stendhal: a szenvedélyes, a kedvtelésből üzőt, a testi, valamint a hiúság vezérelte szerelmet. Az esszé egyik fejezetében az igazi szerelem két hősét mutatja be: Werther és Don Juan. E két nagyszabású és kivételes emberben – Goethe, illetve Mozart teremtményében – a férfiaknak a szerelemben mutatott kétféle magatartását állítja szembe egymással. Werther a bensőséges szerető, Don Juan a hódító; Werther számára a kapcsolat minősége a fontos, Don Juan számára a kapcsolatok mennyisége; Werther a szerelemben a két fél egyenrangúságára törekszik, Don Juan szerelmeiben a férfi fölényben van a nővel szemben; Werther érzelme csöndes, de mély, Don Juané hangos, látványos, színpadias; Werther meleget ad, Don Juan lángol; Werther hosszú időn át szeret, Don Juan gyorsan meghódít; Werther számára a szerelmes együtt-lét folyamata fontos, Don Juan számára a megszerzés pillanata. Magából az esszéből is úgy tűnik, igazabbnak, átéltebbnek és mélyebbnek tekinti Stendhal Werther érzéseit, regényeit olvasva azonban egyértelmű ez az állásfoglalás. A 'Vörös és fekete' hőse, Julien Sorel Don Juanként mindenütt hódítani akar, de igazán csak Wertherként érzi boldognak magát de Rénalné oldalán. 'A pármái kolostor' főhőse, Fabrizio is eljut oda, hogy kolostorbeli, csöndes és meghitt szerelme jelenti élete legboldogabb korszakát.

Soren Kierkegaard dán filozófus (1813-1855) azt kutatja mindenekelőtt, hogyan kerülheti el az ember, hogy sémák szerint éljen, vagy másképpen: miképpen válhat az ember élete egyedivé és érvényessé. Úgy véli, saját korában, a 19. század közepén eltömegesedik az ember, tucat-életet él, pedig az lenne a feladata, hogy önmagát, személyiségét kifejtsse, hogy egzisztenciává, vagyis autentikusan élő emberré váljon. Az egzisztenciává válásnak három különböző lehetősége van, amelyek egyre magasabb szinten helyezkednek el: az esztétikai, az etikai és a vallási stádium. Az esztétikai stádium embere meg

akarja formálni saját életét mint műalkotást, az etikai stádium embere az egyetemes erkölcsi normák szerint akar élni, a vallási stádium embere alárendeli a maga életét egy nála magasabb rendező elvnek: az istennek. Az esztétikai stádium legtökéletesebb megvalósítója Don Juan, az etikaié Agamemnón, a vallásié Ábrahám. Így jutunk el tehát Don Juan alakjához, akiről részletesen beszél 'Vagy-vagy' című összefoglaló munkájának 'Mozart Don Juanja' című fejezetében (1843).

Don Juan „az érzékiség zsenije”, a Mozart-opera pedig „az érzéki zsenialitás” legadekvátabb megszólaltatója. Sőt, Kierkegaard azt állítja, hogy a zene képes legtökéletesebben kifejezni az érzékiséget mint eszmét, mégpedig azért, mert anyaga – bizonyos hangok elrendezése az időben – a legelvontabb és legérzékibb minden művészetek közül. Márpedig, mondja, az a tökéletes műalkotás, ahol az eszme és az anyag teljes összhangban van, vagyis az adott eszme a leginkább az adott anyagban fejeződik ki, és megfordítva: az adott anyag legtökéletesebben annak az eszmének a kifejezésére alkalmas. Mozart operáját ilyennek tartja, és így eljut addig a végkövetkeztetésig, hogy nemcsak a legjobb operának tartja a Don Giovannit, hanem minden idők legtökéletesebb műalkotásának.

Albert Camus (1913-1960) nagy filozófiai esszéjének, a 'Szisüphosz mítosza' című könyvnek az egyik fejezete szól Don Juan alakjáról (1942). Camus könyve abból a tételtől indul ki, hogy az emberi lét abszurd, mégpedig azért, mert egyfelől véges, másfelől viszont tudatos. Ezért a legautentikusabban azok élhetik az életüket, akik e kikerülhetetlen végeesség tudatában formálják meg azt. 'Az abszurd ember' című fejezetben három példát hoz erre az abszurd létezésre, három egymástól nagyon különböző, de egyaránt a létezés abszurdításából kiinduló életstratégiát: a Don Juanok, a színészek és a hódítók (gyarmatosítók) életstratégiáját.

A donjuanizmus lényege, hogy az élet elmúlásával az élet élvezetét szegezi szembe. Minden nőt szeret, anélkül az illúzió nélkül, hogy a szerelem – bármely szerelem – öröké tartana. Igaz szerelmet ad és igaz szerelmet kap, legfeljebb az változik, hogy kit szeret éppen és kitől kapja a szerelmet. Don Juan életszeretete, jókedve, vidámsága nem más, mint az élet kihasználásának öröme és ezáltal a mulandóság legyőzése. Eppen ebből fakad Don Juan istentagadása. Azért élvezi ki az életet, mert nem hisz a túlvilágban, nem hisz az örök életben, nem hisz a transzcendenciában. Az emberi élet mulandó, ezt megérezzük, megtapasztaljuk, ennek abszurdítását átéljük, miért hinnénk hát valami örök létben, örök igazságokban. Ezért nem is az erkölcs kategóriáiban gondolkodik. Nem erkölcstelen, nem is erkölcstagadó, hanem egyszerűen kívül van a hagyományos erkölcsi kategóriákon. Az élet létezik számára, a maga mulandóságában és kiélvezni való szépségében. Don Juan kiindulópontja tehát az emberi lét abszurdítása, Don Juan magatartása pedig az erre az abszurdításra adott érvényes válasz.

Don Juan minden feldolgozásban a csábító, a hódító, az érzéki zseni, a kimeríthetetlen életszeretet és nőszeretet hőse. Problémátlan a szexuális identitása és biztonsága, tetőtől talpig férfi, a szerelem „férfi-oldalát” testesíti meg. Ember, de nem hétköznapi ember. Igazi hős: szurkolunk neki, csodáljuk, irigyeljük, megborzongunk tőle.

A Don Juan-motívum: irodalmi vándormotívum. Minden újabb feldolgozása módosít rajta, áthelyezi hangsúlyait, új elemekkel bővíti, másokat háttérbe szorít. Minden új Don Juan-mű újraértelmezi az alakot és módosítja a motívumot. Minden egyes művet újként kell szemügyre vennünk, azt keresni bennük, amit csak az a dráma vagy vers fogalmaz meg. Mert ezáltal kerülhetünk valamivel közelebb ahhoz, hogy a szerelem ezernyi változatából néhányat megismerhessünk, közelebb juthatunk az ezernyi változatú szerelem szellemi-intellektuális megértéséhez.

Életrajz/poétika?

Radnóti Miklós: Erőltetett menet

– elemzési vázlat –

Radnóti Miklós életműve úgy vált a középiskolai irodalomoktatás szerves részévé, hogy nem kérdőjeleződött meg kanonikus pozíciója.

Ennek háttérében – minden bizonnyal – egy olyan implicit előfeltevés áll, amely a szerzői életrajz illusztrációiként olvassa az egyes verseket.

Radnóti Miklós életműve (1) – annak ellenére, hogy az antifasiszta irodalom részeként széles körben megbecsültté vált – nem tartozik a 20. század legjelentősebb magyar irodalmi teljesítményei közé. Verseinek értelmezését a mai napig nagyban befolyásolja a szerző sorsának ismerete, elterelvén a figyelmet szövegeinek poétikai megalkotottságáról. Mivel azonban az életrajzi megközelítés nem lehet elégséges az egyes költemények megértéséhez, Radnóti alkotásait sem igazán tanácsos kizárólag életrajzi dokumentumként olvasni. Éppen ezért arra kell előljáróban utalnunk, hogy az életművében „keresztvezető” avantgárd örökség és újklasszicizmus egyrészt nem hoz létre a József Attila-i vagy Szabó Lőrinc-i lírához hasonló kezdeményező (későmodern) poétikát, másrészt nem illeszthető be problémamentesen a holocaust nemzetközi irodalmának kánonjába. Ugyanakkor meg kell említenünk azt is, hogy műveivel tüzetesebben foglalkoznak Nyugat-Európában és Észak-Amerikában, mint szülőhazájában.

Az újklasszicizmus térhódítása a kanonizált formák és a régi hagyományok felelevenítésével járt együtt a harmincas években. Radnóti mindenekelőtt a latin idillek romantikus átértelmezéseit és a biedermeier művészet eklekticizmusát tanulmányozta. Korai verseit általában nem tartja igazán jelentősnek az irodalomtörténet-írás. Első kötete, a „Pogány köszöntő” szürrealisztikus képekből, a bibliai jövődömondás felidőzéséből, a pástorköltészet

modalitásából és a közösségi hangnem szólamaiból építkezve hoz létre egy, a variabilitás elvét megvalósító kompozíciót. (2) A különböző stílusok problémátlan összeillesztéséből származó fogyatékoságok, az antik elégia és a bibliai utalások lényegi továbblépés nélkül ismétlődnek az „Újmódi pásztorok éneké”-ben. (3) A „Lábadozó szél” didaktikus, célzatos versei minden bizonnyal Radnóti költészetének mélypontját jelentik. Nem lehet véletlen, hogy Babits Mihály „Népiesség” című éles hangú cikkében többek között ebből a kötetből vett példák alapján vitatja az „új népiesség” létjogosultságát. (4)

A 30-as évek közepén Radnóti *Kassák* hatására megismerkedik az úgynevezett „primitív” művészet avantgárd kultuszával (például fekete Afrika népköltészetének francia fordításaival). Az afrikai szövegek francia átültetéseit Radnóti szabadon alakítja tovább s „Újhold” című negyedik kötetének ezek a többszörös átköltéssel készített szövegek kölcsönöznek némi eredeti hangot. Ugyanakkor mégsem ez, hanem a klasszikus ókor műfajjaival és a keresztény hagyomány beszédmódjaival (például protestáns énekek) létesíthető intertextuális kapcsolatok vezetnek Radnóti költői nyelvének megújulásához, mely elsőként a „Járkálj csak, halálraitélt!” című kötet verseinek jelképzésében lesz nyilvánvaló. A hagyományok megtartására, átsajátítására berendezkedett poétikai látásmód, az intertextualitás megkerülhetetlen tapasztalatával való szembesülés már egyértelműen meghatározza „Meredek

út' című kötetének képpalkotását, nyelv-szemléletét. Bár e poétika sem a verstest homogenitásának megkérdőjelezéséig, sem a mondottak nyelvi viszonylagosításáig nem jut el, mégis fontos tapasztalatot körvonalaz: a magyar nyelv összefüggés-rendszerének közbeiktatásával írja át a tradíció beszédét.

Radnóti újklasszicista poétikája lényegében nem módosul utolsó kötetének összeállításakor (bár kétségtelen, hogy – mint elemzői általában megjegyzik – a „halálközelség” megszólaltatása befolyásolja a versek hangnemét, például a fogolytáborból hazaküldött darabok esetében). A műfaji és verselési minták automatikus követése ugyancsak gyakori a „Tajtékos ég”-ben. Radnóti értelmezői általában az eklogákat – ezeket a belső párbeszédhez, tehát monológhoz hasonló elmélkedő verseket – tekintik az életmű csúcának. Ezek mellett az utolsó kötetben olyan versek is találhatóak, melyek a német romantika és az expresszionista líra kezdeményezéseihez kapcsolódva hoznak létre – *Kosztolányi* és *József Attila* egyes költeményeihez hasonló – rövidebb, a természeti leírást fogalmi struktúrává alakító kompozíciót. Kérdés persze, hogy ezen versek megalkotottsága mennyiben újítja meg a klasszikus modern líra tapasztalatát, hiszen inkább a *Juhász Gyula*-féle „táj-líra” utóromantikus jelképzésére emlékeztet. (5)

A kötet egyik kiemelkedő darabjának számít az „Á la recherche...” című vers, amely *Proust* főművére utalva a „Zalán futása” hangvételével párosítja az emlékezés folyamatát. A költemény egymásba szövi a fiktív látványok és a lírai „kellékek” érzékelhetőségét: „hol van az éj, amikor még vígan szürkebarátot / ittak a fürge barátok a szépszemü karcsu pohárból? / Verssorok úsztak a lámpák fénye körül, ragyogó zöld / jelzők ringtak a metrum tajtékos taraján és / éltek a holtak s otthon voltak a foglyok (...)”. Ugyanakkor eme viszonyhálózat nem öntükröző alakzatként, nem a szöveg íródására való reflexióként nyeri el funkcióját, hanem a múlt és a jelen értékszembesítését jelöli pusztán: „(...)”

Hova tűntek a böles borozások? / szálltak a gyors behívók, szaporodtak a verstördékek, / és szaporodtak a ráncok a szépmosolyú fiatal nők / ajka körül s szemé alján; (...)”.

A „Tajtékos ég” kompozícióját két olyan darab zárja, melyek a Radnóti-életmű egészének reprezentálóiává váltak. Az „Erőltetett menet” 1944. szeptember 15-én keletkezett a bori lágerben; a négy rövid versből álló „Razglednicák” szintén 1944-ben született: az első augusztus 30-án „A hegyek közt”, az utolsó néhány nappal a költő kivégzése előtt. Az „Erőltetett menet” vázlatos elemzésekor arra próbálunk összpontosítani a továbbiakban, hogy ne csak az életrajzi összefüggések felől közelíthessünk annak poétikai tapasztalatához.

A vers első hatsoros mondata a cím által előlegezett situáció jelenetszerű, de általánosítható kifejtését tartalmazza. A megszólaló tételszerű állításokban beszéli el egy általános alany tevékenységét, miközben véleményezi is azt, nyomatékosítva kijelentésének igazságtartalmát: „Bolond, ki földre rogyván fölkél és újra lépked, / s vándorló fájdalomként mozdít bokát és térdet.”. A beszélő először a „Bolonddal”, majd a „vándorló fájdalommal” azonosítja a mondat alanyát, ily módon egyszerre minősíti és körvonalazhatatlanná teszi annak „alakját”. A következő tagmondat „de” kötőszava szintaktikai többértelműséget jelez, ugyanis egyrészt összeolvasható az előző megállapítással (bolond, aki mindezek ellenére útnak indul), másrészt el is választható tőle (bolond, aki mozdul, de mégis útnak indul). Ez kiemeli a „bolond” szó többértékűségét is, hiszen az utóbbi esetben nem terjeszthető ki hatóköre a „de” utáni mondatrész alanyára. Az első két-két sor szerkezete ugyanakkor a mellérendelés mentén tükrözi is egymást: „újra lépked, s (...) mozdít”, „útnak indul, (...) s (...) maradni úgyse mer”. Az olvasás automatizmusának megakasztását a szöveg tipográfiaiailag is jelöli a sorközépi cezúrákkal (erre később még visszatérünk). Az ötödik sor színre viszi az egyes szám második személyt („s ha kérdezed,

miért nem?”); a kérdés az előző tagmondatra („maradni úgyse mer,”) vonatkozik és azonnali választ kap. Ennek a szerkezetnek fontos következménye, hogy visszautal a „bolond” kérdésségére: megerősíti (bolond, aki egy bölcsebb, szebb halálban reménykedik), de ellentézi is (de mégis útnak indul, mert bölcsebb, szebb halál várja), amit a két szó szembenállása is kifejez (bolond/bölcssebb). Az első mondat szintaktikája tehát lineáris, de egymást felülíró értelmezéseket is lehetővé tesz. Emellett kétféle halál viszonyrendjébe helyezi a szöveg általános alanyait. A mondat képszerkezete pedig a címben jelölt „menet” horizontális síkjáról a vertikális mozgásokra („fölkél”, „emel”) tereli a figyelmet.

A következő négy-soros mondat felütése visszacsatol a vers kezdőpontjához, és az újabb elentézésen keresztül egyben tovább is fűzi a kijelentések sorozatát („Pedig bolond a jámbor,”). Ugyanakkor visszarendezi a szintaktikai többértelműségből adódó viszonyokat, mert a beszélő kompetenciáját erősíti meg (tudja azt, amit a jámbor bolond nem: „ott az otthonok / fölött régóta már csak a perzselt szél forog, / hanyattfeküdt a házfal,”) stb.).

A vers következő, a gondolatjelig tartó egysége többszörösen is újraalakítja a szöveg jelrendszerét. Egyrészt megszólal az egyes szám első személy („Ó, hogyha hinni tudnám.”), másrészt uralkodóvá válik a feltételes mód, harmadrészt antropomorfizmusok (megszemélyesítések: például „nyárvégi csönd napozna”, „álmos ker-

tek”, „gyümölcsök ringnának meztelen”) kapnak hangsúlyt az aktív, felfelé irányuló mozgást asszociáló igék után. Mindebből következik, hogy ezekhez a részekhez többféle perspektíva társítható: lehetséges, hogy a megszólaló én azonosítható az előző részek beszélőjével; de az is, hogy itt a „bolondként” aposztrófált általános alany beszéde konkretizálódik (az ő hangját halljuk). Ha az előbbi felől olvassuk a sorokat, akkor a beszélői pozíció megváltozását konstatálhatjuk, hiszen a „mindentudó” hang feltételes modalitással társul és az

önmeggyőzés retorikáját kezdi el működtetni. Ha az utóbbi tüntetjük ki, akkor viszont a szöveg párbeszéd formát ölt, amelyet meg is erősít az utolsó két sor én-te viszonyt feltételező mondat szerkezete („de hisz lehet talán még! a hold ma oly kerek! / Ne menj tovább, barátom, kiáltás rám! s fölkelek!”). Ebben az esetben a vers dialógussá alakul. Ugyanakkor a vers olvasható úgy is, hogy mindvégig monológot hallunk, egy énhez rendelhető szöveget, amely önmagát győzi meg arról, hogy „Bolond, ki ...

fölkél, ... de... fölkelek”. Ekkor az utolsó két sor megkettőzi az ént és önmegszólításként olvasható. Ez alapján a vers olyan körkörös szerkezetté alakul, amelynek kezdete és vége nem pusztán egymásban tükröződik, de egyidejű is. Sőt, az sem zárható, hogy éppen a vég alakzata után kezdődik az öneszmélés folyamata.

Mindezek alapján látható, hogy a vers címe sem szolgál egyértelmű utasítással, hiszen a szöveg szerveződése felől olvasva több funkciójú lehet: nem feltétlenül egy

A vers zárlatának természeti metaforikája („a hold ma oly kerek!”) – amely egyben a feleszmélés párhuzama! – Ady híres sorának („Milyen csonka ma a Hold.”) ellentételezéseként is értelmezhető. Vagy a vers az énhez köthető, képzelt és valóságos viszonyok időszembesítését előtérbe állító struktúrája felidézheti Walter von der Vogelweide, Ó jaj, hogy eltűnt minden’ című költeményét (annál is inkább, mert ezt Radnóti ültette át magyar nyelvre). Ugyanakkor kérdéses, hogy a tradícióval létesített párbeszéd – jelen esetben – mennyiben érzékelteti a szöveg(ek) nyitottságát, alakíthatóságát.

olvasás előtti szituációt jelöl, hanem éppen annak önfeltárási játékát (az erőltetett menet a feleszmélés folyamata). A vers tematikájában fontos szerepet betöltő kétféle halál közötti választás pedig olyan allegóriaként nyerheti el funkcióját, amely a grammatikai alanyok cserélhetőségének olvasásfüggő elrendezését sugallja.

Említettük, hogy a sorok „közepén” elhelyezett cezúrák fontossá válhatnak az olvasás szempontjából. Ha a fentiek fényében vesszük szemügyre az „Erőltetett menet”-et, akkor láthatóvá válik, hogy ennek is többféle funkciója lehet. Egyrészt a tipográfiai elrendezés felidézheti egy a sorok közé ékelődő kacskaringós út képét, amely utalhat a vers egészének pillanatnyiságára, hiszen vizuális karakterű szövegként (már-már képverssé alakulva) megtöri a lineáris befogadás lehetőségét (ezt a szintaktikai szerkezet is „igazolta”). Másrészt egymáshoz rendelhet olyan szövegtöredékeket, melyek a cezúrával osztott tér azonos felén helyezkednek el. Ha tehát úgy próbáljuk meg olvasni a verset, hogy a cezúra több lehetséges szöveggé alakítja azt, akkor egyes helyeken valóban kivitelezhető ilyen olvasat. Az egyik legbiztosabb példa éppen a vers közepe táján a baloldali mezőben jelenik meg: „Ó, hogyha hinni tudnám: / mindazt, mit érdemes még, / ha volna még!”

Utalnunk kell arra is, hogy az „Erőltetett menet” egyes részletei nem pusztán az avantgárd olvasói aktivitást igénylő „stratégiai” mentén szólaltathatók meg. Erre nemcsak a klasszikus versforma (nibelungizált alexandrin), hanem a szövegek közöttiség jelzései is felhívják a figyelmet. Például a vers zárlatának természeti metaforikája („a hold ma oly kerek!”) – amely egyben a feleszmélés párhuzama! – *Ady* híres sorának („Milyen csonka ma a Hold.”) ellentételezéseként is értelmezhe-

tő. Vagy a vers az énhez köthető, képzelte és valóságos viszonyok időszembesítését előtérbe állító struktúrája felidézheti *Walter von der Vogelweide* „Ó jaj, hogy eltűnt minden” című költeményét (annál is inkább, mert ezt Radnóti ültette át magyar nyelvre). Ugyanakkor kérdéses, hogy a tradícióval létesített párbeszéd – jelen esetben – mennyiben érzékelteti a szöveg(ek) nyitottságát, alakíthatóságát. Ebből a szempontból az „Erőltetett menet” nem igazán bizonyul mértékadónak, hiszen nem járul hozzá az irodalmi tradíció újraértelmezéséhez, mindössze monologikusan viszonyul hozzá (például „helyreállítja” az *Ady*-vers által megkérdőjelezett, de ott sem nyelvileg reflektált tematikai kérdést, vagyis ugyanazt a horizontot képezi újra). Eppen ezért a zárt képletek (például dialógusképtelen utalások, életrajziség stb.) felfüggesztése jelölheti ki a Radnóti-vers (újra)olvasásának további irányait, a poétikai alakzatok felnyitásban érdekelt interpretációk mozgásterét.

Jegyzet

(1) Az életmű itt következő vázlatos ismertetése Szegedy-Maszák Mihály Radnóti-tanulmányának eredményeire és retorikájára hagyatkozik. Vö: SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *Irodalmi kánonok*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 1998. 170-188. old. (A könyv tartalomjegyzékében hibásan közölt oldal-számokat helyesbítettem.)

(2) E Horatius-i modell egyik legjelentősebb magyar teljesítménye BABITS Mihály *Levelek Írisz koszorújából* című kötetkompozíciója.

(3) Radnóti hagyománytisztelete azért nagyon problematikus, mert pusztán a tradíció autoritására épül és nem számol annak idegenségével.

(4) BABITS Mihály: *Népiesség*. in: *Esszék, tanulmányok II.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1978. 382-384. old.

(5) Ahol egy lélekállapot és egy természeti kép közti jelentésátvitel mozzanata határozza meg a versek képhasználatát.

H. Nagy Péter

Ugyanakként mondása másnak

A kilencvenes évek első felének irodalomtudománya – párhuzamban saját paradigmaváltásának érzékelésével – főként a felmért hagyomány újszerű szakaszolását érezte feladatának, s a korszakképzés mechanizmusát az esztétikai tapasztalat horizontváltásait feltárva alakította ki. Az újraértett irodalomtörténeti érzékenység olyan töréspontok, küszöbhelyzetek szituálását kezdte meg a hagyomány szövetében, amelyek hatástörténeti összefüggések mentén rendezték át a diszkurzív emlékezet alakzatait.

Másfelől a hatástörténeti szempontrendszer kánonalakító műveleteihez járultak – a kilencvenes évek közepétől egyre hangsúlyosabban – a retorikai-tropológiai kérdéssírnok, amelyek ugyanakkor megkezdték magának a hermeneutikai alapozású történetiség alakzatának aláásását is. Az újrakorszakoló érzékenység, amely az individuuum-felfogás, illetve a nyelvhez való viszony tekintetében ítelt szövegeket paradigmaváltónak, valamint az írásformák tropológiai szerveződésének vizsgálata egyként meghatározza *Eisemann György Komjáthy*-monográfiáját (*Szimbólum és metafizikum Komjáthy Jenő költészetében*, Széphalom Könyvműhely, Bp, 1997.). Hiszen a versek sajátos tropológiájának, „szimbolikusságának” újratárgyalása éppen a Komjáthy-költészet kánoni helyének újralokalizálását, a paradigmaváltó jelentőség felismertetése pedig Komjáthy felértékelését szolgálja. (1)

Eljövendő kritikátörténeti vizsgálódások feladata lehet annak felmérése, hogy az évtized elejének irodalomtudományi irányváltása hogyan befolyásolta az ezen értésmódbeli átrendeződés lefolyása alatt készült vagy készülöben lévő, de kiindulásukat tekintve, a megírás, a kutatás kezdetén még az előző paradigmatisztikus szituációba ágyazott szövegek alakításmódját. Anélkül, hogy a kritikus, irodalomtudósi írásmód „alkotáslélektani” vizsgálatába, ennek gyanújába keverednénk, felvetésre méltónak tűnik annak számbavétele, hogy

az évtized némely meghatározó kritikai teljesítménye hogyan viseli magán a küszöbhelyzet (a küszöb előtti és utáni észjárás) nyomait, hogyan érhető tetten különösen egy monográfia megírásának történetében az, hogy időközben folyamatosan átminősültek az irányadó kritikai szövegek, miként igyekeznek kitörölni a kevésbé hatékonyra lett szempontrendszerek, stratégiák nyomait (amelyek a szöveg archeológiájának feltárásával mégiscsak megmutathatóak), hogyan igyekeznek mintegy „menetközben” integrálni az egymást érő recepciós hullámok valamelyikét/mindegyikét. Ilyen teoretikus töredezettséget fedezhetünk fel *Eisemann György Komjáthy*-könyvében is, amennyiben megítélésünk szerint egymással nem feltétlenül párbeszédbe hozható elméletek, episztémék (pozitivizmus, fenomenológia, befogadásesztétika, dekonstrukció, illetve modernitás és posztmodernitás) interpretációs hozadékát engedi magára írni. A töresek nem élezi ki, hallgatólagosan problémátlannak ítéli az átmenetet az egyes diskurzusok között. Az eltérő nyelveket, ahogy egyhelyütt olvashatjuk, úgy tekinti, mint „másként mondását ugyanannak” (89. old.), vagyis mint egymás metaforáit, szimbólumait. Ha azonban, s magunk erre hajlanánk, nem tekintjük kitörölhetőnek az episztémikus váltások diferenciáit, akkor a kötet nyelvjátékait inkább úgy jellemezhetjük, mint „ugyanakként mondását másnak”. Vagyis olyan tropológiát láthatunk érvényesülni, amely miközben azt su-

gallja, hogy önazonos, koherens közlés-sort (monográfiát!) juttat szóhoz, volta-képp mindig „mást”, (többet) mond el „ugyanakként”, önmagaként.

A kötet feltételes modalitású nyitómondata („Ha metafizikus lírának tartjuk...” – kiemelés E. Gy.-tól) nemcsak ráhagyatkozik (*Riedl Frigvest* idézve) (2) az értelmezési hagyományra, hanem ezzel egyszersmind viszonylagosítja is a rákövetkező értelmezést, felcserélhetőnek állított centrum köré szervezi az olvasást. Megidézve egy hagyományt, a kötet önértésében önmagát is idézetként szemléli, olyan distanciát alakítva ki (már az első szóval) saját stratégiáitól, amely megelőlegezi a monográfia szövegezmódjának elkülönböződését (többek között éppen e hagyománytól), önazonosságának bomlását, önmagától való távolodását, saját eljárásainak (a megformálás retorikájában tetten érhető) kritika alá vonását, majd (a kötet végén) elhagyását, dekomponálását. A Komjáthy-szövegek olvasásának eisemann-i stratégiája olyan erendő szakadást rejt magában, amely a monográfia önolvasásának síkján visszavonja/megkérdőjelezi a kötet lényegi állításainak legitimitását. Az azonosság-folyamatosság alakzatait nyomatékosító értelmezői közlések voltaképp saját töredezettségükre s ezen keresztül – a legalábbis poétikai intenciójukat tekintve állított jel-jelölt azonosság-gal szemben – az értelmezett Komjáthy-szövegek megszakítottságaira irányítják a figyelmet. Eisemann György könyvének egyik legsajátosabb vonása az a tropológiai elmozdulás, amely (ellentétes elméleti előfeltevések érvényesítésével kommentálva, szemlélve önmagát) állítás és jelentés eltávolításával aláassa saját tematikus tartalmait és felvillantja a Komjáthy-korpusz értelmezhetőségének radikálisabb távlatait éppúgy, mint Eisemann kutatói diszpozíciójának már itt kibontakozóban lévő és újabb köteteknek (3) tapasztalata felől visszaigazolható átrendeződését.

Komjáthy költészetének történeti értékelése mindig is összefonódott a lírai modernség hazai kezdeteinek vizsgálatával. (4) Most csak két vonulatot különböztet-

tünk meg. Komjáthy költészettörténeti jelentőségét utóbb olyan vizsgálódásokban nyerte, amelyek *Ady* fellépését helyezve a magyar modernség megszületésének értékpontjára, Komjáthyt az „Adyhoz vezető út feltárása” során „a magyar szimbolizmus előzményeinek” meghatározó alakjaként vette szemügyre. (5) Komjáthy „előkészítő” szerepe ekkor olyan horizonton vált beláthatóvá, amely poétikatörténeti teleológia számára „az Adyban és kortársaiban tetőződő nyelvi fordulat felé mutató” poétikai alakítások, „tendenciák” „számíthattak a fejlődés hordozóinak”. (6) Ezt, a Komjáthyban a szimbolizmus „kezdeti fokát” megpillantó szempontrendszert Eisemann annyiban rajzolja át, amennyiben e költészet szituálásakor azt nem a kortársi vagy megelőző európai irányzatokhoz rendeli. Az „irányzatosság” retorikájától való elhatárolást nemcsak a romantika és a klasszikus modernség közti töréspont recepciótörténeti áthelyeződéseinek (7), instabilitásának megmutatására alapozza, de azt eltérő szemíozis felmutatásával is igazolja. E század első felének recepciója a *Németh G. Béla*-féle történettel szemben „a romantika romantikus értelmezésével” (175. old.) úgy sorolta a „Nyugat elődei” közé Komjáthyt, hogy azt a „későromantikus dimenziót” érzékelt költészetében, amely jórészt a Nyugat poétikai alakításaiból sem iktatózott ki. A magyar romantika kései változatából induló magyar szimbolizmus kezdőpontjaként tárgyalva Komjáthyt a (például *Babits* kritikájában érvényre jutó) leértékelés olyan hagyomány továbbélését megállapítva fordult el Komjáthytól, amittől ugyanakkor „maga is hiába próbált elszakadni” (172-173 old.). Komjáthy költészetében Eisemann szerint is „születésükben érhetőek tetten bizonyos modernizálódó tendenciák”, de az értelmezés történeti horizontjának felvázolásakor nem érvényesíti (kizárólagosan) az önmagát túlélt romantikus költőiség, sem a 1880-90-es évek jelentőségét az *Ady* fellépését előkészítő funkcióban látó szempontrendszert sem. (8) A Komjáthy-líra úgy értelmeződik romantika és klasszikus modern-

ség paradigmaváltó teljesítményeként, „a korszakforduló egyik jelzéseként” (171. old.), hogy a monográfia megkísérli egyidejűleg a romantika és a modernség felől olvasni e költészetet. Rendkívül termékeny kétirányúságról van szó, hiszen a Komjáthy-olvasás időről-időre felerősödő dinamikája, úgy tűnik, éppen azon hatástörténeti fejleményben rejlik, hogy e költészetet a poétikai formák századvégi-századfordulós átrendeződéséhez rendelt küszöbkijelölő műveletek instabilitása révén állandó mozgásban maradt.

A metafizikus gondolkodás hagyományához fűződő viszony tematizálása minden bizonnyal a század gondolkodástörténete egyik meghatározó vonulatának tekinthető. A metafizika kérdőre vonásának eltérő történeti arti-

kulációi (metafizika-ellenesség, a metafizika rehabilitációja, a metafizika megkerülhetetlenségével való szembenézés) olyan diszkurzív játkerteret rajzolnak ki, amelyben a metafizika esélyeinek distanciáló felmérése is „gyanúba keveri magát”. (9) A metafizika apológiája azon-

ban a kötet kontextusában azzal az előfeltevéssel igazolódik, hogy egy „misztikus metafizikán alapuló tematizálás nem zárja ki eleve a nyelv költői alakításának megújuló perspektíváit” (163. old.). Ennek kapcsán két aspektusból értelmeződik a Komjáthy-líra metafizikai karaktere: egyrészt a versek „spirituális témakörére” utalva, tematikus értelemben, másrészt a beszédmód sajátos metafizikussága okán, mely éppen egy sajátos szemiózis érvényesítésével újítja meg a tematika metafizikusságát, illetve annak „avított”, de „a modernségből nehezen kiiktatható vágyakozását” (64. old.). Az értelmezés a metafizikus líra azon önmegújító potenciáljába helyezi bizalmát, amely szerint „a »fizikán túlra« törő nyelv nem

bizonyul okvetlenül jelentéslezáráon metafizikusnak – előfordulhat, hogy éppen a mechanikusan rögzítő beidegződéseken igyekszik túljutni a maga módján”. (6) A metafizikus nyelv „dinamikus mozgására”, a versek „kreatív nyelvi energiájára” apellálva az értelmezés nem „kiüresedett statikus fogalmi transzcendentáliákat” (5. old.) keres, hanem olyan poézis jelzéseit, amelyben „éppen a sajátos »metafizikai« törekvés negligálja a maga sajátos módján jel és jelentett manapság éppen elítélően metafizikusnak tartott kettősségét” (156. old.), olyan sajátos szemiózist, amely nem engedi „a jelentést megrekedni vélt önazonosságában” (45. old.). A metafizikai modalitás e dinamikáját Eisemann olyan szemiotikai horizonton ismeri fel,

amelyben jel és jelölt „gnosztikus” azonossága – mint sajátos szimbólumalkotó alakításmód – a szemiózis „fényszerűségében” adódik. Eisemann monográfiája a Komjáthy-költészet „fényszerűségének” felvázolásakor arra a Gadamerre hivatkozik, aki a romantikus szimbólumot mint „gnosztikus funkciót” (71. old) a „fény

létmódjaként” jellemzi. A szemiózis „fényszerűségének” tételezése tehát olyan értelmezési metaforikával közelíti a verseket, amely elhatárolja azok szemantikumát a pontszerűségtől, metafizikai rögzítettségtől.

A romantika és a modernitás egyidejűtlen egyidejűségében előálló „metafizikus nyelvezet”, „a jelölők játékát meghaladó transzcendens jelentésréteghez elérkezni akaró költőiség” (6) sajátosságainak feltárását úgy végzi el a kötet, hogy számot vet azzal, hogy szimbolizmus és szimbólum nem feltétlenül rendelhetőek problémamentesen egymáshoz. (Hozzátennénk, hogy a szimbólum retorikai vizsgálatainak fényében alighanem ki is zárják

A Komjáthy-líra úgy értelmeződik romantika és klasszikus modernség paradigmaváltó teljesítményeként, „a korszakforduló egyik jelzéseként”, hogy a monográfia megkísérli egyidejűleg a romantika és a modernség felől olvasni e költészetet. Rendkívül termékeny kétirányúságról van szó.

egymást.) Németh G. Béla a század második felének recepcióját talán leginkább meghatározó tanulmányában úgy foglal állást, hogy „szimbólumok használata nem egyenlő a szimbolizmussal”. E meglátás háttérében ugyanakkor még az állt, hogy képviselője – szimbolizmuson az Ady névéhez rendelt szimbolizmust értve – a Komjáthy-költészetnek – az Ady-féle megvalósuláshoz képest értett – beteljesületlenségét, Komjáthy pusztá előkészítő szerepének fogyatékosságát, s nem annyira a két fogalom poétikai-retorikai elkülönböződését vette észre. Ezzel szemben Eisemann megállapítása, mely szerint a Komjáthy-líra szimbolizációja nem alapulhat „sugallatos korrespondenciákon”, inkább poétikai érzékenységgel tematizálja a Komjáthy-líra alakzatait, óvakodva attól, hogy kiszolgáltatassa az értelmezést valamely irányzat vagy költészettörténeti teleológia legitimációs erejének, illetve erőtlenségének (157. old.).

A kötet interpretációs pillére, a gnózis hagyománya, nem lebecsülendő jelentőséggel bír az utóbbi évtizedek irodalomelméleti diskurzusaiban. *Umberto Eco* például a kortárs olvasási szokások „túlértelmező” jellegével kapcsolatban említi a gnózist, megállapítva, „nehéz ellenállni a kísértésnek, hogy gnosztikus örökséget lássunk a modern és kortársi kultúra számos vetületében.” (10) *Eco* a túlértelmező, „gyanakvó olvasás” alakzatát köti egyfajta hermetikus tradícióhoz, „textuális gnoszticizmushoz”. *Harold Bloom* hatásiszonyelmélete szintén gnosztikusként jellemzi az „erős költőt”, a gnosztikusok vallási hagyomány elleni lázadását a költői hagyománnyal folytatott harc modelljeként értelmezi. Az „ősállapot”, az egységként értett Ige, illetve a gnosztikus közé ékelődő nyelv ellen folytatott „per” *Bloom* szerint egybeesik azzal, amelyet az alkotó az elődeivel szemben folytat. (11) *Bloom* idézett könyvének *Yeats*-szel foglalkozó fejezete veti föl, hogy „a gnoszticizmus egy formája – noha nem uralja, de – bennefoglalt a romantikus tradícióban”, illetve hogy e gnoszticizmus a felvilágosodás utáni költészet „implicit” vallása. (12) *Ye-*

ats gnosztikus hatásiszonya ilyenformán a romantikus elődök ellen irányul s voltaképp a romantikus hagyomány félreolvasásának poétikai alakzatát képezi. (13) Egyébként amikor *Bloom* a gnosztikus „megváltást”, a természet hatásának iszonyától való poétikai megszabadulásként értelmezi, akkor mintha ugyanazt a romantikus meghatározottságot ragadná meg, amit *de Man* egy korai írása a természet (a „tárgy”) ontológiai primátusának nyelv általi felváltásáért folytatott múlt századi lírai törekvésként mutat be. (14)

Eisemann a gnózis fogalomkörét úgy hozza játékba Komjáthy olvasásakor, hogy – noha hivatkozik rájuk – sem *Eco*-nak az olvasói önkény megnövekedéséhez kapcsolt gnózis-fogalmára, sem a *bloomi* hatásiszony gnosztikus hagyományellenességének alakzatára nem hagyatkozik rá. A gnosztikus örökség sajátos applikációjára vállalkozik, noha ezen applikáció nem mindig bizonyul magyarázónak/meggyőzőnek. A kötet *„Szöveghatárok és olvasatok”* című fejezete például a filozófiai hatáselemek és azok költői átkomponálásának viszonyát tárgyalva éppen hogy nem bölcséleti források ellenében bontakozó, azokat gyanúval illető, hanem azokra ráhagyatkozó metafizikai tematikát mutat fel. A fejezet bevezetője és a benne kifejtettek között éles diszpozicionális törés tűnik elő. A hatáselemek „átformált átvételét” (54. old.) vizsgálva Eisemann (zárójeles önkorrekcióval felülírva saját szövegét) kitüzi, hogy „(a hatásmechanizmus megállapítása egyébként szintén olvasat függvénye)” (29. old.). A filozófusok „szövegeinek áttevődéseit a gnosztikus olvasat által felülírtként” tárgyalva azonban gnosztikus olvasási stratégiaként sem *Eco*, sem *Bloom* textuális produkciójáról nincs szó, hanem a gnosztikus tematika „megrímelésének” bemutatásáról. Hiszen a fejezet nem annyira a Komjáthy-költészet szemantikai erejét, mint inkább tematikák (újra)tematizálását, a Komjáthy-versek filozófiai eredetüknek való alárendeltségét sugallja. A felelgetett nevek (*Schmitt Jenő Henrik, Spinoza, Schopenhauer, Nietzsche, Palágyi Menyhért*) olyan „tani-

tásokat” jelölnek, amelyeket a Komjáthy-líra mintegy „betanul” és visszamond. A hatáselemeket, „forrásokat” tárgyaló fejezet ilyenformán olyan párhuzamosságok (leginkább a „kísértetiesen egybecsengő”, „a szinte szó szerint egyező” formulákkal) alakját ölti, amely katalogizálva az egymásnak megfeleltethető filozófiai és költészeti szöveghelyeket, azonosítja a mondott filozófusok gnosztikus (félre)olvasását és az ezeket az olvasatokat ismétlő Komjáthy-sorokat: „Néhány Komjáthy-sor mintha e mondatok megverselése lenne” (94. old.); „jellegzetes spinozai tételek átköltése” (53. old.); „mintha ezt (értsd: egy Spinoza-paszszust – H. S.) visszahangoznák a következő (sorok)” (54. old.). Filozófia és költészet viszonya e fejezetben forrás és „poétizált” (versben elbeszél) tartalom megfeleltetésévé lesz. Az eredet megisméltése, újramondása lesz itt olyan (kétes) poétikai teljesítménnyé, amelynek legitimálásához annak nyomatékosítására is szükség van, hogy „a költő jól ismerte a filozófust (itt: Nietzschét – H.

S.), mégpedig nemcsak másodkézből.” (71. old.) A filozófiai szövegeket nem-elkülönböztetve felvonultató és a fejezet figurációjában bántóan didaktikusként ható Komjáthy-versek és filozófiai tartalmak közötti „intertextuális vonatkozás” így érvként szolgál valamifajta filológiai hitelesség bizonyításához.

Eisemann monográfiájának ereje azonban távolról sem ebben a (meglehetősen terjedelmes és a kötet egészébe szervesen illeszkedő) fejezetben található, hanem valószínűleg abban jelölhető meg, hogy termékenyen képes egymásra vonatkoztat-

ni a recepciótörténet két alapszempontját, a filozofikusság, gnosztikusság felismerését, illetve a szimbólumalkotásra érzékeny poétikai érdekeltségeket. A Komjáthy-líra paradigmaváltó teljesítményének alapvető mozzanatát látja Eisemann abban, hogy e versek „egyre inkább tartózkodnak a »nyelven kívüli« feltételezésétől, s világtapasztalatukat éppen a nyelvhez, a beszédhez kötött fejleményként exponálják”. (6) Mással meggyőzően érvel amellet, hogy a versekben tematizált „teozófikus folyamatok poétikailag is értelmezhetőek, s Komjáthy lírájában mint nyelvi történe-

sek mennek végbe. Vagyis nem csupán tematizálódnak, de a költői beszéd törvényszerűségeit alkotják” (38. old.). A kötet nagyszámú szövegelemzése jórészt azt járják körül, hogy „milyen poétikai ekvivalenciák járnak együtt a tematikus deklarációkkal” (88. old.). Tehát a Komjáthy-költészet „metafizikai indexű szemiózis” (148. old) rejti magában a metafizika metafizikai meghaladhatóságának lehetőségét, aholis „a tematizált-

elbeszél folyamatok (a gnosztikus megváltástörténet) egybeesnek a szemantikai folyamatokkal (a szimbólum sajátserű megképződésével) (135. old.), ahol a gnosztikus tézisek „nyelvi-poétikai dimenzióban is érthetőek-értelmezhetőek, szemantikai folyamatokként is leírhatóak” (178. old.). Amennyiben ugyanis a szimbolizáció eredendően metafizikus (és viszont), akkor „ami itt a szimbólum metafizikai komponensének mutatkozik, éppen az destabilizálhatja a jelentés vélt állandóságát, hiszen éppen az szünteti meg a két világ oppozícióját, immmanens jel és

*A Komjáthy-líra paradigmaváltó teljesítményének alapvető mozzanatát látja Eisemann abban, hogy e versek „egyre inkább tartózkodnak a »nyelven kívüli« feltételezésétől, s világtapasztalatukat éppen a nyelvhez, a beszédhez kötött fejleményként exponálják”. Mással meggyőzően érvel amellet, hogy a versekben tematizált „teozófikus folyamatok poétikailag is értelmezhetőek, s Komjáthy lírájában mint nyelvi történe-
sek mennek végbe. Vagyis nem csupán tematizálódnak, de a költői beszéd törvényszerűségeit alkotják”*

transzcendens jelölt szétválasztottságát, mint a jel utalóvá redukálását. S teszi ezzel lehetővé a jelmozgás végtelenségét. A metafizikum tehát e dinamizmus figuratív erejévé lesz (...) vagyis a mindig átalakulás, átlényegülés, átstrukturálódás lendületévé.” (13. old.). A gnosztikus fogalmi műveletek tehát annyiban figurálják a nyelvi műveleteket, amennyiben a jelentés „önmagát kioltó és a kioltásból újjászülötő folyamatát” teremtik meg, „melyben a nyelv nem valamilyen korábban konstituálódott jelentés ismétlődő feltárása, hanem önnön szemantikai ellentéteinek folyamatos összecsapásában és integrációjában: megsemmisüléseinek és újjászületteinek felvillanásaiban alakul (...) A nyelvnek ezért az identifikáció folytonos tagadásaként kell működnie, fel kell számolnia minden rögzült jelentést, ami annyit tesz, meg kell nyílnia az őszállapot polaritása felé.” (34. old.).

A századvég lírai episztéméjének gnosztikus mintázatait a „tűz-láng-fény metaforika” jegyében olvasta már Németh G. Béla egy tanulmánya (15) is, Nietzsche és Komjáthy verseit „egygetteve”. Eisemann értelmezése azonban nemcsak e metaforika működését éri tetten Komjáthy szövegeiben, de a jelentés fényszerűségét a metafizika metafizikai meghaladásának, nevezetesen a centrális jelentésadás, a metafizikus totalizáció folyamatos lebomlásának-újraszületteinek „gyújtópontjává” teszi: „nem pusztán egy totális struktúrához való állandó nyelvi-szemantikai illeszkedésről van itt szó, hanem magának a totalitásnak a folyamatos újáteremtéséről, az egésznek fényszerű, önmagát mindig másfajta jelekből, mindig máshonnan kiinduló, mindig más módon újjászülő felvillanásairól” (30. old.). A szimbolizáció megjelenés és megjelenő azonosságaként értett fényszerűsége oly módon „világít meg” egyúttal gnosztikus tematikát, hogy – egyfajta gnosztikus üdvtörténet mintájára – a szimbólum beteljesülésének autenticitása a jelentésnek mint fénynek a sötétségből való kiszabadulásakor áll elő: ahol a reprezentáció immár önmagát (re)prezentálja.

A szimbólum ilyen megképzését Eisemann elemzésében a szoláris metaforák példázzák, aholis „ami megjelenik, az nem utal, nem céloz, nem sejtet, hanem maga is része a megidézettnek, sőt, megjelenése nem más, mint a megidézett metafizikumba való átmenet eseménye” (104. old.). Eisemann a romantikusnak ítélt szimbólum-felfogásból indul ki s a szimbólum így olyan alakzatként mutatkozik, ahol „az eszme megjelenése és jelenléte egybeesik”, fogalom és kép viszonya nem a jelölő-jelölt dichotómiájában értelmezhető, hanem (látszólag) kitörlődik a különbség. Vagyis „a fényhez, a lánghoz hasonlítható e szimbolizáció létmódja: ahogy a tűz felémészti a tárgyat, melyben ég, s belőle táplálkozik, úgy Komjáthy metafizikai szimbólumképzése is a »tárgyi« világ lángban eléggő, ám energiáiban megmaradó átváltozásán alapul”. (104. old.) A Nap motívuma, ami „legpregnansabban fejezi ki e tendenciát”, olyan „reveláció”, „áradás”, amely „mindennek eredetét és végállapotát foglalja magába” (104. old.). Az „Óh, mennyi fény!” Napút-leírása kapcsán fejti ki Eisemann, hogy „a Napút poétikája e poétika ontológiája” (132. old.), aholis „nem a nyelv szól a Napról, hanem a Nap a nyelvről” (132. old.), s ahol az én megképződése is a napfény metaforikus alapzatán megy végbe, a fény mint kép „megelőzi az én előtűnését”, az „én mintegy (...) a képi leírás következménye” (133. old.). „Sugár vagyok az eszmenapból, / S az örök nappal egy a lényegem” (Újjászületés’).

Komjáthy szimbolizmusát Eisemann olyan töréspontba helyezi, amely egyrészt *Derridának* a metafizikai fogalmak idealizáló figurativitására, illetve *Ricoeurnek* a metafora nyitottságára, metafizika felőli kihasználhatóságára vonatkozó álláspontja között létesíthető (177-178. old.). Mind Derrida, mind Ricoeur spekulatív és poétikus nyelvhasználat viszonyát illető felfogása abból a heideggeri meglátásból indul ki, hogy a metaforikus csak a metafizikán belül értelmezhető, vagyis a láthatóból a láthatatlanba és a tulajdonképpeni-ből az átvittbe való átmenet ugyanaz a

transzgresszió. A fogalmat mint „elnyűtt” metaforát tematizáló Derridával Ricoeur azt szegezi szembe, hogy a közös transzgresszió – mely a szó szemantikáján belül és a metafora helyettesítéses elméletének fényében érvényes – nem bizonyul feltétlenül szükségszerűnek, ha a figurativitást a mondat szintjén tárgyaljuk, illetve a metafora feszültség-elméletét preferáljuk. Ekor ugyanis a metafizika olyan primátust nyer, ahonnan uralni képes a metaforikát. „Semmi sem áll útjában, (...) hogy egy új fogalom beleoltódjon magába a metafora teremtésébe”. (16) Vagyis a fogalom nemcsak saját elhasznált metaforájának idealizációja révén áll elő, hanem holt metaforák élővé tétele, új élő metaforák fellelése útján is. Komjáthy fényszimbolikáját Eisemann e két felfogás közé helyezi, mondván, e szövegezőmód „még sem az ideák, sem pedig a metaforák metafizikus elszegényedését nem észleli a nyelvben, sőt a metafizika (idea) ontikus megragadhatóságát véli fölfedezni megszólaltatásában. Olyannyira »élőnek« feltételezi az eszmék neveit, hogy a metaforizálásban nem a megfáradt állapot mentésének, alkotó továbblendítésének lehetőségét látja (Ricoeur), mint ahogy az üres elvontságok útjára lépésének veszélyét sem észleli bennük (Derrida).” (176. old.).

Eisemann elemzése rejtett módon maga is állást foglal a felidézett vitában és a „szemantikai szándékok fenomenológiájának” ricoeuri álláspontját érvényesítve fogalom és metafora azonosságának dinamikáját a figurativitás filozófia általi megelőzőtsége jegyében tematizálja. Ezért nem képes kikerülni a fényszimbolika, a szoláris metafora derridai kritikáját. Derrida ugyanis a nap metaforáját a nyugati gondolkodás olyan alapalakzataként tárgyalja, amely a nyelv centrumaként lát-szólag kívül marad a nyelv figurativitásán és mint pusztá természetesség öröködik meg, szavatolva a tulajdonképpeni jelentés lehetőségét. Ez a trópus azonban már *Arisztotelész*től kezdve, mondja Derrida, rossz metaforának számított. „Fentebb azt mondtuk, a nap az egyszerű, behelyettesíthetetlen, természetes hivatkozás, amely

körül mindennek forognia kell, amely felé mindennek fordulnia kell. Most azonban ugyanazt a pályát követve, meg kell fordítanunk az állítást: a tulajdonképpeni értelemben vett nap, az érzékelhető nap csak rossz ismereteket közöl, mert rossz metaforákkal és csak metaforikusan közli. Miután, mint Arisztotelész mondja, nem bizonyosodhatunk meg érzékelhető jellegzetességeiről mint »tulajdonairól«, a nap sohasincs jelen tulajdonképpen a beszélyben. Valahányszor metafora van benne, kétségtelenül ott van benne valahol egy nap is; de valahányszor nap van, a metafora már elkezdődött. Ha a nap eleve mindig metaforikus, akkor legkevesébbé sem természetes. Már eleve mindig ott van egy ragyogás, egy mesterséges konstrukció, ha ennek a jelentésnek hitelt adhatnánk még, miután a természet eltűnt. Hiszen ha a nap egyáltalán nem természetes, akkor mi természetes marad meg a természetben?” (17)

Lírai művek befogadásakor újabban fokozottan hangsúlyt kap a kötetkompozíció kérdése. A hatástörténet szempontjából sem közömbös ugyanis, hogy a meghatározó lírai életművek milyen szövegkiadás milyen kontextusának figurációjában hozzáférhetők. Az utóbbi évtizedek szövegkiadási gyakorlata (a versek megszületésének kronológiáját mint a költői „fejlődés” alakzatát érvényesítve) jórészt kitorölték a kötet alakzatának jelentésképző potenciálját. Komjáthy lírai termése azonban nem teszi lehetővé, hogy az olvasás eltekintsen a Könyv szemiotikájától. „A homályból” című kötet kompozícióját Eisemann a „Világkönyv” mallarméi törekvésével szembeállítva mind a kötet egészének megkomponáltságában, mind az Éloa-ciklus megalkotottságában mítoszt és szimbólumot „tükröztető” gnosztikus megváltástörténetet olvas ki. Kötet és ciklus alakzata a szinekdoché alakzatában rendeződik metafizikai-szimbolikus távlatba, aholis a megváltástörténet az egyes verseket, egyes szimbólumokat mitikus narratívába rendezi, a történetet mintegy versenként – elcsúsztató nézőpontok és kimozduló beszédhelyzetek mentén

– újraismételve: „a mítosz mintegy történeti »kifejtése« lesz a szimbólum képi tömörítésének” (100. old.). A könyv így a lélekút bejárása, egyfajta „belső életrajz” (Babits), de Eisemann elemzése (az életrajz de Man-i retorikája felől sem olvashatatlan módon) éppen arra mutat rá, hogy a kötetkompozíció egyrészt saját viszonyrendjének rögzíthetlensége irányába dinamizálódik (25. old.), másrészt pedig a versek kronológiájának és a lélekrajz „fejlődéstörténetének” megfigyelhető szétartása folytán (amely bomlasztó működést a teleologikus elrendezés egységesítő munkája sem fedheti el) a „motivikus hálózat” intratextuális összefüggésrendje – dekonstruálva a kompozíció linearitását – megbontja a „követés szigorát”, az „ellenőrizhetetlen irányváltások” révén megteremti a metafizikus könyv-eszme töredezettségére figyelő olvasás lehetőségét. (181. old.) Eisemann finom elemzésben méri fel, hogy a címadó versnek a kötetet előszóként előző, az egész kötet „történetét” retrospektíve tömörítő, a visszatekintést előlegező horizontja a jelentéseket „legfeljebb utólag visszaolvasva” tölthető fel (27. old.). A kötetkompozíció figurációja tehát éppen önmagát játssza ki azzal, hogy a címadó vers előzettségét az olvasás temporalitásába oldva aláássa a megváltástörténet előtt-után logikájú te(le)ológiáját.

A monográfia interpretációs teljesítményét értékelve elsősorban azzal kell számot vetni, miként tarthatóak a szimbólum poétikájára vonatkozó megállapítások az allegória iránti megújult érdeklődés fényében. A romantikus eredetűnek ítélt, a szimbólumot mint „végtelen totalitást” a „megfejtésével kimerülő” allegória fölé rendelő felfogás benjamini-gadameri-de man-i kritikája kevéssé érinti Eisemann értelemszerűségének fő irányait. Nyomok-

ban fellelhetőek ugyan az allegória e költészet kontextusában való értelmezhetőségére vonatkozó megállapítások, de e passzusok úgy szigetelődnek ki az értelmezésből, hogy Eisemann a „szimbólum ideológiájának” olyan preferenciáit követi, amelyekkel „menteni” próbálja Komjáthy költészetét az allegorizmus „vádja” alól. Értelmezése a szimbolizációt tartja „adekvát megoldásnak” (159. old.) és az allegória „lappangó veszélyét” éppen akkor látja, ha a versszerkezet nem képes áthidalni „az időbeli megozást képies és annak eszmei jelentésváltozása között” (158. old.). A metafizikus történetként felfogott metaforasorozat az egyes versek szintjén akkor tart „az allegória felé”, ha a „kibontakozás szaggatottsága” a „szimbo-

lizáció sikertelenségként” a „szöveg gyöngüléséhez vezet”. Például a „Füst” című vers alakításában vesz észre Eisemann olyan „zökkenőket” (92. old.), amelyek miatt a szimbólum „integrációja” (156. old.), a „reprezentáló igényű metaforikus alakzatok lineáris kibomlása, amely épp

e reprezentáció feloldását jelentené, nem valósul meg” (156. old.). A monográfia már említett teoretikus töredezettségére ugyanakkor éppen az világít rá a legszembevetőbbben, hogy egyrészt Eisemann ugyan a megjelenő és az érzékfeletti bensőséges egységeként tételezi a Komjáthy-féle szimbólumalkotást, de értelmezésének tropológija valójában éppen az olvasás allegorikusságába, időbeliségébe bonyolódva mutat rá az elemzett Komjáthy-szimbólumok allegorikus átírtságára. A szimbólum mint az azonosság lehetősége ezért minősül itt a Komjáthy-költészet „céljának”, noha a monográfia megmutatja: a Komjáthy-versek úgy hullanak vissza az allegória temporalitásába, hogy az (ön)azonosságot deklaráló közlések, a stílári-

„A homályból” című kötet kompozícióját Eisemann a „Világkönyv” mallarméi törekvésével szembesítve mind a kötet egészének megkomponáltságában, mind az Éloa-ciklus megalkotottságában mítoszt és szimbólumot „tükröztető” gnosztikus megváltástörténetet olvas ki.

san monotoníát szülő ismétlő jelleg, a totalitást újrálétesíteni kívánó szándék ellenére sem képesek megkerülni megírás-elmondás-olvasás időbeliségét. Komjáthy „költői újítása”, „a szimbólumok (...) szövegszervező alkalmazása” könnyen olvasható akként, hogy az egyes felsorakoztatott szimbolikus trópusok a vers szekvenciáiként mégiscsak allegóriaként épülnek be a szöveg egészének narratívájába. A „Ki vagy?” című versben épp a felsorolás tájgátán ki az „allegória határait” – az „allegória eszközeivel haladva meg az allegóriát” (135. old.) –, de a beépülés – önmaga narratívájaként – talán mégis egy allegóriát, mégpedig

önmaga félreolvasásának allegóriáját mondja el. Ilyenformán Eisemannnak azon felismerései, melyek Komjáthy saját kifejezőeszközeivel folytatott küzdelmére, deklarált szándékaihoz képest értett erőtlenségére mutatnak rá, jól értelmezhetőek azon de Mani meglátások fényében, melyek szerint a szimbólum nem juthat nyugvóponttra. (18) A Komjáthy-versek önmagukat

folyamatosan újrazó alakításai éppen azt fedik fel, amit elrejtteni igyekezzenek – a szimbólum rögzíthetetlenségét, allegorikusan ismétlő jellegét.

A Komjáthy-recepcióban gyakran (Horváth János, Babits) hangsúlyozták e versek „tárgytalanságát”. Ezt a fogalmat Eisemann átvihetőnek ítéli egy olyan diskurzusba, amely szerint a reprezentációs jelölésmód kiiktatásával eltűnik külső és belső szétválasztása. Az én-nem-én megszakítottságának kitöltésére figyelő romantikaértés jegyében a „lírai én és tárgy különbségének dekonstruálása” (21. old.) teszi ki a paradigmaváltó történetét. Kom-

játhy eszerint a „modernség vonásait kialakítva gondolja újra énjét” (170. old.), oly módon, hogy a létezés nyelvi feltételezettségének felismerése ugyanakkor még együttjár a „platóni-gnosztikus idealitás megtartásával” (170.). Az én újírása, noha nem helyezi a beszédet nyelven kívüli, azt uraló pozícióba, de nem elbizonytalanít, hanem egy nyelvi tételezésű, de abszolút alanyiságba kihelyeződve erősödik meg újra. (162-163. old.). A „fényre való alanyiság” (69. old.) nem az én multiplikálását vagy szétoldódását teremti meg, hanem egyfajta „gnosztikusan felülírt” „túlnövesztett” alanyiság képletét (51.

old.). Amikor de Man kritika alá veszi az önnön poétikai teljesítményét szimbólumképzésben megragadó romantikus hagyományt – kimutatva annak elfedett, mélyseges allegorikus-ságát –, akkor ezt éppen annak a romantika-értelmezés tradíciójában pregnánsan jelenlévő szempontnak, nevezetesen az objektum-szubjektum, én-nem-én kettőség áthidalásának kritikájával köti össze,

amely Wellek és Abrams nevéhez köthető értelmezésbeli hagyományt Eisemann is követni látszik. (19) Eisemann Komjáthymonográfiája a szimbólum azonosságdinamikáját ugyanis még tárgy és én hasadásának megszüntetéseként gondolja el.

Eisemann könyvének azonosságtezi-zeiben ugyanakkor itt is ki lehet mutatni, hogy mennyire kitétek a töréspontok felforgató munkájának. Az én-önmaga viszony mint a megtalált autentikus énnel való identifikáció ugyanis itt sem kerüli el az írás/olvasás bomlasztó retorikáját. Az „Egyszerre” című versben az „átfogtam magamat magamban” sor névmásainak

A Komjáthy-recepcióban gyakran (Horváth János, Babits) hangsúlyozták e versek „tárgytalanságát”. Ezt a fogalmat Eisemann átvihetőnek ítéli egy olyan diskurzusba, amely szerint a reprezentációs jelölésmód kiiktatásával eltűnik külső és belső szétválasztása. Az én-nem-én megszakítottságának kitöltésére figyelő romantikaértés jegyében a „lírai én és tárgy különbségének dekonstruálása” teszi ki a paradigmaváltó történetét.

azonosságdinamikája ugyanis – ellentétben Eisemannal, aki szerint „tudjuk, a személyes névmások egyike az énre, a másik az önmagára vonatkozik” (111. old.) – éppen abban áll, hogy e kettőt azonosnak, vagyis (a kötet horizontján) szimbólumképzőnek csak akkor tételezhetjük, ha előtte végrehajtjuk (allegorikus) szétválasztásukat. (20) Hiszen csak úgy lesz megállapítható, vajon az azonos szóalakok közül melyik a megtalált (autentikus) „magam” és melyik a megtaláló (s ekként „istenülő”) „magam”.

A monográfia írásképeinek töredezettsége, vagyis a gyakori zárójelezés, az elméleti diszpozíciók elválasztottságával is együttjár, mintha folyamatosan korrigálná magát az értelmezés, vagy legalábbis ütköztetne eltérő értelmezői stratégiákat, nyelveket. Az írás megszakítottságai az azonosságtéziseket aláásva azt is jelzik, hogy tematika és szemiózis ekvivalenciája mégsem érvényesíthető, egymásra helyezésük nem végezhető el, egymáshoz rendelésük nem lehet azonosítás. E szövegrészben például a zárójelek az eltérő diskurzusok eredendő (írásképi) elválasztottságát nyomatékosítják: „...a bűnbeesés (szemantikailag: a jelek izolálása), az isteni erők teljességének már elemzett szétválasztása (a nyelvi 'szümptatheia' diszharmonizálása, a jelentés divergálása), a tökéletlen duális formák keletkezése (a jelölők egymást kizáró areferencialitása)...” (122. old.). Az ekvivalenciának ítélt szemantikai és gnosztikus folyamatok tehát éppen ezen azonosság tematizálása során, annak „materializálódásakor”, „bevésődésekor” válnak el radikálisan egymástól. A zárójelek törésvonalai az allegória elválasztottságon alapuló rendjébe rekesztik a szimbolikus azonosulásra, „átfedésre” (Ricoeur) törő diskurzus-szférákat.

A kötet mintegy kettős játékot űz: egyes fejezetei, illetve különböző szakaszai eltérő értelmezésbeli feltételek alatt állnak. Az értelmezői nyelv úgy hasonul az értelmezett szövegekhez, hogy a Komjáthy-versek szimbolikus azonosság-deklará-

cióit az írás időbeliségének allegorikussága játssza szét, míg az eltérő diszpozíciók teoretikus töredezettsége az értelmezés monográfikusságát ássa alá, markáns töréspontokat rajzolva ki a főszöveg és a zárójelezett szöveg, fejezet és fejezet közt. Hiszen nehezen tekinthető például azonos szerző beszédének a recepcióesztétika romantikaképét rendkívül erőteljes és továbbgondolásra érdemes kritika alá vonó zárófejezet és a filozófiai hatáselemeket sorjázató fentebb említett fejezet. Az egyes fejezetek elméleti széthangzása a kötet retorikájának rétegzettségét akként is értelmezhetővé teszi, hogy a betoldott zárójelek közti tartományok, a szöveg destruktív önkomentárjai, mintegy a zárófejezet eltérő előfeltevései felől állnak elő, azt előlegezik, onnan visszaolvassa azonosíthatóak. Értelmező és értelmezett nyelvek hasonulása abban is tetten érhető, hogy mintha ugyanaz a tautologikusság, önmisméltés, folytonos újrakezés mutatkozna mind a versekben, mind a monográfiában. Ha a mítosz középpont nélküli jellege kiváltja a mítoszlól való beszéd középpontnélküliségét, úgy talán a gnózis tautologikus jellege hasonlóan együttjár a róla való beszéd tautologikusságával. Hiszen „főlöleges ismétlődések, a lendületet gyengítő részletezések”(95. old.) bizony az értelmezői nyelvben is előfordulnak.

Mindenesetre az, hogy a kötet deklarált stratégiái teret engednek ellentétes olvasásmódok érvényesülésének, rendkívül eleven tropológiát mutat meg mind a Komjáthy-szövegekben, mind Eisemann értekezői nyelvében. A jelzett retorikai át-helyeződések nemcsak a tárgy értelmezésében, de Eisemann értelmezői működésének történetében is új távlatokat/horizontokat nyithatnak, nyitnak. A jeles irodalomtörténész e kötet óta megjelent munkái azt látszanak igazolni, hogy nemcsak Komjáthy-költészete állítható a költészet-történeti paradigmaváltás pozíciójába, de az ezt felismertető monográfia Eisemann értelmezéseinek történetében is egyfajta – azóta beláthatóvá lett – küszöbhelyzetet képvisel.

Jegyzet

- (1) A 19. század költészettörténetét vizsgálva az utóbbi években többen is Komjáthy felértékelése mellett foglaltak állást: S. VARGA Pál: *A gondviselés-hittől a vitalizmusig*. Debrecen, 1994; SZILI József: *Légy, ha birsch, te „világköltő”*. Balassi Kiadó, 1999.
- (2) RIEDL Frigyes: *Vajda, Reviczky, Komjáthy. Magyar Irodalmi Ritkaságok*. Bp, 1933.
- (3) vö. az 1998-as Mikszáth-monográfia, valamint *A folytatódó romantika*. Orpheusz Kiadó, 1999.
- (4) NÉMETH G. Béla: *A személyiség mint értékcel a századvég magyar lírájában*. In: *Hosszszmetzetek és keresztmetzetek*. Bp, 1987. 147. old.
- (5) NÉMETH G. Béla: *A magyar szimbolizmus kezdeteinek kérdéséhez*. In: *Mű és személyiség*. 1970. 542. old.
- (6) I.m. 546. old.
- (7) A korszakképzés hatástörténeti meghatározottságának és a modernitás önértelmezésének összefüggéseit éppen Komjáthy kapcsán mutatta meg KULCSÁR-SZABÓ Zoltán: *A korszak retorikája* című írása. (In: Uő: *Az olvasás lehetőségei*. JAK – Kiárat, 1997.)
- (8) A szimbolizmus történeti-poétikai értelemben vett alakzatának legitimálhatósága a hazai költészet-történet recepciójában majdnem párhuzamosan kérdőjeleződött meg az Ady költészet centráló értésmódok kánontերemő erejének gyengülésével. Az Ady-költészet megszólaltathatóságának visszanyerésére ugyanakkor a legutóbbi időben születtek ígéretes próbálkozások, s mindenesetre megkerülhetetlenek látszik a (hazai) szimbolizmus alakzatának újra-gondolása ahhoz, hogy Ady poézise ismét dialógus-képesnek bizonyulhasson

- (9) „Vajon vannak-e esélyei a metafizikának a század vége felé közeledve? Az esélylatolgotásra irányuló kérdés részben maga is metafizikai jellegű. Ha valaki egy efféle kérdés megválaszolásába fog, máris gyanússá válik.” HOURANSZKI Ferenc: *A metafizika esélyei*. HOLMI 1998/5. sz. 718. old.
- (10) *Interpretation and Overinterpretation*. Cambridge University Press, 1992.
- (11) BLOOM, Harold: *Poetry and Repression*. Yale University Press, 1976. 11. old.
- (12) BLOOM, i.m. 252. old.
- (13) BLOOM, i.m. 216. old.
- (14) DE MAN, Paul: *Intentional Structure of the Romantic Image*. In: Uő: *The Rhetoric of Romanticism*. Columbia University Press, 1984. 7. old.
- (15) *Megvilágosodás és korforduló (A „heurékás” élményű vers és a századvég)*. In: *Küllő és kerék*. Bp, 1981. 302. old
- (16) RICOEUR, Paul: *Metafora és filozófia-diskurzus*. In: *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi Kiadó, é.n., 76. old.
- (17) DERRIDA, Jacques: *A fehér mitológia*. In: *Az irodalom elméletei V*. Pécs, 1997.
- (18) DE MAN, Paul: *A temporalitás retorikája*. In: *Az irodalom elméletei I*. Pécs, 1997. 32. old.
- (19) Legutóbb ROHONYI Zoltán mutatta meg *Wellek* és *Abrams* meghatározó örökségét a hazai romantikaértésben. *Literatura* 1998/3.
- (20) Az én allegorikusságáról és a szimbolikus azonosító predikációt megelőző allegorikus elkülönítésről: DE MAN, Paul: *Sign and Symbol in Hegel's Aesthetics*. Uő: *Aesthetic Ideology*. University Press, 1996. 104. old.

Hites Sándor

Erősz a népmesében

Lassan hús esztendeje – azt is mondhatnánk: a múlt században –, 1982 májusában, Erősz a folklórban’ címen háromnapos konferenciát rendezett a Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutató Csoportjának Folklór Osztálya. A tanácskozással marandó emléke – túl a jelenlévők szellemi gyarapodásán – két könyv, a tanácskozás szerkesztett anyaga, Hoppál Mihály és Szepes Erika munkája. Az első címe azonos a konferenciáéval, a másodiké, ‘A szerelem kertjében’.

A Szépirodalmi Könyvkiadónál 1987-ben megjelent kötetek a mai napig érvényes írások mellett továbbgondolandókat is tartalmaznak, közülük nem utolsósorban magát a címadó fogalmat: mit jelent Erősz és az erotika a népköltészet-

ben, annak is mese-ágában? Az Erősz és erotika bonyolult és ugyanakkor nyilvánvaló összefüggését egy 16. század második felében élt angol költő, *George Peele* ‘Cupido vadászata’ című színpadi látványosságára részletével lehet világossá tenni:

Ó, ha tudnám, mi fán terem a szerelem?

Mert néha tüske, néha seb,
 üröm és méznél édesebb,
 egyszerre tűz és fahasáb,
 és láng, mely minden rést bejárt,
 isten, kinek szent otthona
 a szem, s a hölgyek homloka,
 ahonnan átható nyilak
 szívünk sebezve hullanak,
 bár gyermek szítja, benne él
 a férfi, s női szenvedély,
 s ha rejti égi hegy, csalit,
 hol vígan tölti napjait,
 mi kérjük, Vénusz, küldd, ha bujkál,
 ki lett, mert Marssal összebújtál.

A színpadi látványosság fölöttébb szónoki kérdését továbbgondolva ugyancsak színes és gazdag választ kaphatunk. Elsőnek, ha az elbeszélő költemény címére figyelünk, Erósz (a latin mitológiában Amor), Mars (Jupiter) és Aphrodité (Vénusz) gyermekének származását tudjuk meg és világossá válik a két nem közötti kapcsolatteremtésben feltétlenül szükséges szerepe. Ha tovább bogarászunk Peele versét, a szöveg mögött az erotika jelentésére is felfigyelhetünk. Mielőtt mindezt megpróbálnánk érzékeltetni, egy pillanatra idézzük fel a konferencia egyik írásos dokumentumának részletét.

Erdélyi Zsuzsanna a tőle megszokott bölcsességgel, a többi előadóhoz hasonlóan pontosítja az alapfogalmat. „Az erósz egyszerre utalhat a szerelem és az érzéki szerelem, az érzékiség fogalomkörére. Egyszerre utalhat és mégsem azt teszi, mintha a szó kettősjelentés-hordozó szerepében nem egyenlő erővel közvetítené a tartalmat. Mintha hangsúlyeltolódást szenvedne az alapjelentés az erósz = szerelem kárára, a bővült jelentés: az erósz = érzékiség előnyére. Abba az irányba, amelybe az alapszó jelzői formája: »erotikus« is tudósít. Ez közismerten az érzéki szerelem irányába terel minket. Magára a szerelmi költészetre nem mondjuk azt, hogy erotikus, de a szerelmes emberre sem.”

Erdélyi Zsuzsanna előadásának/írásának címe, témája – ez természetes következménye elsődleges érdeklődési területé-

nek – ‚Amor sanctus‘. Ha az írott vagy népi/naiv vallásos költészet felől nézzük a témát, amit Erószról/erószról és erotikáról mond, pontos. Témánk azonban sokszorosán világi, így az erotika (maradjunk enél a kifejezésnél) tágabb magyarázatára kell figyelniünk. Ha a világi életben jelenlévő Erósz próbáljuk nyakon csípni, ki kell mondanunk: szerelem Erósz, erotika nélkül nem létezhet, de erotika sem Erósz nélkül.

A két könyv írói, a konferencia volt előadó különböző módokon tisztázták a bevezető gondolataikban mindezt, és azért vagyok hálás Erdélyi Zsuzsannának, aki a lényegre irányította a figyelmet, mert a magam gondolatait is megfogalmazhattam a népmese ürügyén. A következőkben ezt szeretném tovább pontosítani, amikor megpróbálok rávilágítani az erotika jelenlétére a költészetben, népmesében. Peele verse egyértelműen erotikus költemény. Nem azért, amit ‚A szerelem kertjében‘ előszavában így fogalmaztak meg: „Erotikusnak neveztek... az ókorban azokat a költeményeket, amelyek a testi szerelem örömeről számoltak be: szerelemről, melynek meghatározó alapjai vannak, nem közösségi részvevői, mint a szakrális rítusoknak.” Ez a tömör szöveg magyarázatra szorul. Az ókorban (a görögök és latinok világában, de az ősi életet élő törzseknél még napjainkban is) közel volt egymáshoz a különböző kultikus cselekmények erotikus (pontosabban: szexuális) gyakorlata és tartalma az istenekhez, így Dionüszoszhoz és Bacchushoz, a velük összefüggő szokásrendhez, valamint a hétköznapi szexualitáshoz. Ugyanakkor az erotika szertartás-jellege jelen van a mai szerelmi életben is. Hogy ez mennyire igaz, arra példa *D. H. Lawrence* ‚Lady Chatterly szeretője‘ című regénye és különösen annak filmváltozata. Ez a szertartás-jelleg különösen az utóbbiban van jelen, nem giccs-gyanús, hanem giccses elemként, amikor a kertész virágokkal díszíti fel a meztelen női testet.

Most kanyarodjunk vissza az elméleti tisztánlátás miatt egy *Lutz Röhrich*-idézethez: „Az erotika kétszeresen is a szerelem művészetét jelenti: a pusztá ösztöncsele-

kedetnek az individuum számára való kifinomítását és magasztossá tételét, ugyanakkor tágabb értelemben annak művészi (játékos, metaforikus vagy szimbolikus) átalakítását, kifejesztését, leírását, bemutatását, közvetítését, mint az a (...) művészetben, irodalomban (...) megjelenik.” Ezzel ellentétben „...a pornográf alkotásban az alkotó semmi mást nem óhajt elérni, csupán az érzékiség naturalista bemutatása által az olvasó érzékiségére hatni.”

Ha Peele versét figyeljük, nyugodtan nevezhetjük erotikusnak, mert metaforikus, szimbolikus megfogalmazása a szerelemnek, ráadásul játékos is. Ha a vers sorait megpróbálnánk hétköznapi nyelvre lefordítva a költészettől megfosztani, egyszerre közönségesse válna. Ez a sora: „és láng, mely minden rést bejárt” áttélessége egy ismeretterjesztő szöveg tényszerű leírásánál többet mond, miközben arról is beszél, amit így, de a pornográfia határán innen maradvá megfogalmazhatunk. Ennyiben is több Peele költészete, nem beszélve arról, hogy az idézett néhány sorban jelen van a 16. század bókó és köntörfalazó udvarlása és a költő személyisége.

A vers tehát más, mint Erdélyi Zsuzsanna egyik meghatározása: „Magára a szerelmi költészetre nem mondjuk azt, hogy erotikus, de a szerelmes emberre sem.” Itt bizony érdemes egy kicsit megállni, elidőzni. A magyar költészet 20. századi, egyik legszebb darabja *Juhász Gyula* közhelynek számító verse, a „Milyen volt...”:

Milyen volt szökesége, nem tudom már,
De azt tudom, hogy szökék a mezők,
Ha dús kalással jó a sárguló nyár,
S e szökeségben újra érzem őt.

Már az első négy sor plasztikus, kézfelfogható és ugyanakkor megfoghatatlan képi világa biztosan halad a negyedik sor „újra érzem” kijelentése felé. Ha a vers nyelvi, sokat sejtető érzékiségére figyelünk, bizony erotikusnak is tekinthetjük. Az első versszakhoz hasonlóan épülnek a további versmondatok:

Milyen volt szeme kékje, nem tudom már,
De ha kinyílnak ősszel az egek,
A szeptemberi bágyadt búcsúszónál
Szeme színére visszarévedek.

Milyen volt hangja selyme, nem tudom már,
De tavaszodván, ha sóhajt a rét,
Úgy érzem, Anna meleg szava szól át
Egy tavaszról, mely messze, mint az ég.

A kulcsszavakat keresve a „visszarévedek”-ben és a „szól át”-ban a múlt és jelen, valóság, képzelet, elképzelt valóság kap nemcsak szerelmi töltést, hanem erotikust is attól, ahogyan Juhász Gyula átéli és átéli ezt a transzcendensbe hajló elmúlt emberi kapcsolatot, melyből egyszerre érezhető mind plátói, mind testi szerelem-élmék.

A testiség még fokozottabb jelenléte található *Shakespeare* ugyancsak közhelynek számító „LXXV. Szonett”-jében:

Az vagy nekem, mi testnek a kenyér
s tavaszi zápor fűszere a földnek;
lelkem miattad örök harcban él,
mint a fősvény, kit pénze gondja öl meg;
csupa fény és boldogság büszke elmém,
majd fél: az idő ellop, eltemet;
csak az enyém légy, néha azt szeretném,
majd, hogy a világ lássa kincsemet;
arcod varázsa csordultig betölt
s egy pillantásodért is sorvadok;
nincs más, nem is akarok más gyönyört,
csak amit tőled kaptam s még kapok.
Koldus-szegény királyi gazdagon
részeg vagyok és mindig szomjazom.

(Szabó Lőrinc fordítása)

Úgy gondolom, nem kell különösebben bizonygatni, hogy *Shakespeare* verse egyszerre klasszikus példája a szerelmes versnek, költészetnek, melyben minden sor, jelző, kép sokat sejtetően erotikus is, s mindezt még az sem csökkenti, hogy feltehetően a hölgy, akihez írta, férfi volt. Ha magunk elé képzeljük *Shakespeare*-t és a szonettek fekete hölgyét vagy *Southampton* grófját, bizonyos, hogy a hús-vér emberek közötti láthatatlan kapcsolatnak, a szerelemnek érzékelhető nyomait látnánk,

olyan erotikus sugárzást, amely legalább annyira jelen volt egy londoni utcán vagy kocsmában, mint a „LXXV. szonett”-ben. Ez a testi indíttatású és mégis testetlen sugárzás az, amit a szerelmesek nem tudnak letagadni, s ami az igazi szerelem bizonyossága, amit erotikusnak nevezhetünk. A valóságban és az irodalomban tehát jelen van az erotika, elidegeníthetetlenül attól, amit köznapi nyelven szerelemnek mondunk.

Viszonylag hosszan kellett elidőzni a költészet példánál ahhoz, hogy az irodalomban (és a vele összefüggő életben) tisztázzuk, példák segítségével, az erotika fogalmát. Minderre azért volt szükség, mert a népmesében korántsem ilyen tiszta a kép. Jelen van szinte minden népmesében, azoknak elsősorban csodás alfajában, ám töredékesen, néha a mese-mondó hallgatóval összekacsintó, nyersebb kiszólásaiban. Ha az okot keressük, nem annyira abban találhatjuk ezt meg, amiben Nagy Olga találja „A szerelem témái a népmesékben” című írását bevezetve. Mint népmeséink avatott és hivatásos gyűjtője,

éppen gyűjtése eredményén felbuzdulva fogalmaz: „A mesét a gyűjtők és az átírók gyermekeknek szánt műfajként fogták fel, így az átírások, módosítások ezt a célt szolgálták. (...) A gyűjtők a meséket a maguk stílus- és ízléscíménye szerint dolgozták át, ez pedig a műfaj manipulálását eredményezte. Valószínűleg a fent vázolt körülmények vezettek oda, hogy a mesekutatók nemcsak hogy süketen és vakon mentek el a szerelem témái mellett, hanem a szerelem jelenlétét a mesében kategorikusan tagadták is.” Nagy Olgával szemben meggyőződésem az, hogy a nép-

mese minden korban egyszerre volt a felnőttek és a gyerekek „szórakozása” olyan közösségi együttlétekkor, mint az esti főnő, fosztó, és így tovább. Nem voltak tekintettel a gyerek jelenlétére, nem küldték ki azzal: ez a mese nem neked való! A szerelem (és az erotika) jelenlétének töredékessége sokkal inkább azzal függött össze, hogy a szerelem – éppen tragikus társadalmi alapjai miatt – sokkal inkább a balladákban volt jelen („Kádár Kata”), mint a mesékben. A szerelem nem volt tabu-téma a paraszti életben. Inkább azt mondhatnám: nem volt téma, hiszen

Nem voltak tekintettel a gyerek jelenlétére, nem küldték ki azzal: ez a mese nem neked való! A szerelem (és az erotika) jelenlétének töredékessége sokkal inkább azzal függött össze, hogy a szerelem – éppen tragikus társadalmi alapjai miatt – sokkal inkább a balladákban volt jelen („Kádár Kata”), mint a mesékben. A szerelem nem volt tabu-téma a paraszti életben. Inkább azt mondhatnám: nem volt téma, hiszen egy házasságot nem az határozott meg: volt-e két fiatal között szerelmi fellángolás vagy sem, hanem inkább az: mennyi föld mennyi földhöz házasodhatott. A másik, ugyancsak a szerelmet háttérbe szorító tény az – mint erre Illyés Gyula „Puszták népe” szociográfiájában találunk példát –, hogy gyakran már gyerekkorban kialakult az a kapcsolat, mely házasságban végződött. Ez nemcsak a paraszti világban volt így, hanem a ki-

egy házasságot nem az határozott meg: volt-e két fiatal között szerelmi fellángolás vagy sem, hanem inkább az: mennyi föld mennyi földhöz házasodhatott. A másik, ugyancsak a szerelmet háttérbe szorító tény az – mint erre Illyés Gyula „Puszták népe” szociográfiájában találunk példát –, hogy gyakran már gyerekkorban kialakult az a kapcsolat, mely házasságban végződött. Ez nemcsak a paraszti világban volt így, hanem a ki-

rályi házaknál (Árpád-házi Szent Erzsébet), de praktikus a házasság oka a zsidók gettó-életében is, mint azt a házasságszerző Mrs. Dolly Levi példája mutatja Wilder drámájában és az ebből készült „Hello Dolly!”-ban.

A mindennapi élet szinte kiirtotta a paraszti emberek életéből nemcsak a szerelem fogalmát, hanem az erotikát is, a pornográfiát pedig annak tekintették, ami valójában volt: cselekvéspótléknak, mint erre Vajda Mária „Vallomások a paraszti szerelmi életről” című írásában utal. A népmesékben található motívumok közül

elgondolkodtató a sárkányos mesék negatív figurája, aki olyan jogokkal rendelkezik, mint a kastélyok ura, a gazdasági segédtsztek, ahogyan az Illyés Gyula munkájában jelenik meg. Ezek a megalkuvások és tragédiák azonban – mint említettem – elsősorban balladáinkban találhatók meg, és áttételesen a népmesékben, ha a legkisebb királyfi vagy a szegénylegény kiszabadította a királylányt a sárkány fogságából, majd boldogan éltek, amíg meg nem haltak, nem törődve azzal: mi történt a leány és a sárkány „házassága” alatt, hiszen azok „férj és feleség” voltak.

A „mi történt” egyik sajátos, félbeszakított és így elhallgatott, tehát feltehetően hangsúllyal, mimikával kiegészített (az erotikus tartalmat megsejtető) módjára találunk *Dobos Ilona* 'Gyémántkigyó' című népmese-gyűjteménye 'Juhasi Péter meséjé'-ben. A mese a 'Fehérlófia' motívumainak *Arany László*nál szegényesebb és földhözragadtabb variációja. Ebben a mesében az első királylány így kíséri a küzdelembe az urát és Pétert, a népmeséktől szokatlanul túlhangsúlyozva a családi állapotot: „A sárkány csak ment, ez visszamaradt, és azt mondja neki aztán a sárkány felesége: – Nagyon erős az én férjem.” Az első sárkány legyőzése után a következő történik: „Hát aztán elment vissza, a sárkánynak a feleségéhez, mert már esteledett az idő és arra gondolt, hogy ott meg fog hálni, kér majd éjjeli szállást. Vissza is ment és megmagyarázott neki mindent, hogy mi történt és hogy történt. Így aztán a sárkány felesége nagyon megörült, és hűsítget mondott Juhasi Péternek, és azt mondta, hogy ásó, kapa és a nagyharang, ez választ el bennünket egymástól.

De itt Juhasi Pétert hogy meghallgatta, de nem fogadta el, hanem nekifogtak szórakozni. Juhasi Péter mindjárt arra fogta a dolgot... szóval, hogy hogy került ő oda abba a lyukba és kicsoda ő?”

A meglehetősen hosszú idézettel két dologra kívántam felhívni a figyelmet. Az egyik: a sejtetett erotika, meglehetősen nyersen az utolsó mondatokban van jelen: „nekifogtak szórakozni” és Péter „mindjárt arra fogta a dolgot”. A mesemondó, *Ordó-*

dy József nyomban magyarázkodni kezd, amivel tovább fokozza a kétértelmű mondat miatti kíváncsiságot: mit jelent a „szórakozni” és az „arra fogta a dolgot”? A kettő együtt bizonyossá teszi bizonytalanságunkat: azt tették, amit megérdemel az, aki egy ilyen küzdelem után még mindig legény a talpán.

A másik, ami megfigyelhető: ellentétben a múlt századi gyűjtők és átdolgozók munkáival, a szöveg természetes csiszolatlansága. Vajda Mária ezt egyértelműen a mai gyűjtők előnyének tekinti, hiszen – mint írja – magnetofonszalagra rögzítette a balmazújvárosi paraszttasszonyok és férfiak vallomásait ('Vallomások a paraszti szerelmi életről'). Ez a századunk második felére jellemző módszer egyszerre előny és hátrány. Előny, mert olyan szöveg-hűség érhető el, amilyenre korábban nem volt mód, ugyanakkor a szövegek véglegessége kérdéses, hiszen a naiv mesemondó nem bizonyos, hogy minden alkalommal egyformán mondja a mesét. Ennyiben tehát a múlt századi gyűjtések (és átdolgozások) jó esetben tovább kristályosították az évszázados szájhagyományt, és – ellentétben Nagy Olga véleményével – nem gyermekesítették el a népmesét. Sokkal inkább elgondolkodtató, hogy a népi mesemondók ősi anyaga nem silányodott-e el a 20. századi tömegkommunikáció, a 19. századi ponyvaregények, a katona- és zárt pásztorélet, rossz értelemben vett városi kultúra hatására. A 'Parasztdekameron' és az 'Új parasztdekameron', olykor a 'Parasztbiblia' is ezt mutatja, de ezt találhatjuk meg *Móricz Zsigmond* 'Mese a zöld fűvön' című elbeszélése nem mesei, hanem szerelmi kalandot elbeszélő végvári katonatörténetében.

A továbbiakban témánkat elsősorban a legismertebb hagyományra figyelve próbáljuk példák segítségével kibontani. A mesék egésze helyett elsősorban a részletekre voltunk kénytelenek figyelni – ellentétben Nagy Olgával, aki mesetípusokra építette hozzászólását és írásos munkáját –, mert a szerelem és ezen belül az erotikus mesemondói szemlélet csak részletekben érzékelhető, mint az már a 'Juhasi

Péter'-ben is látható volt, ugyanis mindössze az idézett részletekhez hasonló töredékekben található Erósra, szerelemre, erotikára utaló mondat.

Az elhallgatások és megsejtetések szép példája az Arany László-gyűjteményben „Ráadó és Anyicska meséje”. Alaphelyzete ismert: a király azt ígéri oda valakinek (ebben az esetben a tündérkirálynak), amiről nem tud. A megszokottban szokatlan: a mese királya nincs bajban, és a tündérkirálynak így semmit sem kell segítenie. Mindössze mintha a túlzott magabiztosság „büntetése” lenne az, hogy a király a fiától kénytelen majd tizennégy esztendő múlva megválni. A freudi, bettelheimi meseértelmezések gyakran erőszakoltan is a szexualitás körül mozognak, ebben az esetben azonban figyelemre méltó, hogy a legénynek akkor kell útnak indulnia, amikor a szülőltől való elszakadás korába lép.

Sajátos felvezetés után így fogalmaz a mese szövege: „Egyszer, mikor mindenki a legjobban vigadt, jött egy lóhátas ember, nagy pecsétes levelet adott a király kezébe, amit a tündérkirály írt, az volt pedig az eleje-veleje, hogy küldje Ráadót minél előbb, mert szükség van rá.” Különös a mese fordulata és feltűnő: míg a levelet hozó lóháton érkezik, a királyfi a hosszú útnak gyalog vág neki, ugyanakkor kísérője van: „inast adtak mellé”. Tündérország határán egy szép tündéraszony hívja be a palotájába. A tündéraszony kézen fogva vezeti a legbelső szobába. A királyfi tőle tudja meg, hogy hogyan találhat rá a legkisebb tündérlányra (a szokásos, levetett hattyúgúnya megszerzése után) azért, hogy az út hátralévő részét rajta „lovagolva” tegye meg. „Úgy tett Ráadó, ahogy a szép tündéraszony mondta, lefeküdt a puha, szép selyempaplanos ágyba, kialudta magát. Mikor eljött az idő, hogy menni kellett a tóhoz, felköltötte a szép tündéraszony, még egyszer megmondta neki, hogy okosan viselje magát, azzal elbúcsúzott tőle.” Mit sejtet a mese szövege? Nem mást, mint azt: a szépséges tündéraszony beavatta Ráadót abba a tudományba, amire feltétlenül szüksége volt, hogy a későbbiekben állja a sarat.

„Ráadó először is az inasát küldte vissza – folytatódik a mese –, mert csak magának lehetett elmenni, azután kiment a tópartra, elbújt egy bokor tövébe, várakozott.” A „várakozott” szó erősen árulkodik Arany László stílusérzékéről, írói jelenlétéről, a helyzet pedig arról: Ráadónak ezután egyedül kell boldogulnia. Felmerül a kérdés: miért volt szükség az inasra, akitől itt megvált Ráadó? A feltételezett válasz: azért, hogy ezt a fordulati nyomatékosítsa a mesélő (az emberlet életút első szakaszának, a gyerekkornak a lezárása). Ugyanakkor az a gyanú is felmerül: vajon nem egy széphistória népmesei változata „Ráadó és Anyicska története”? Vagy Aranytól származik, vagy széphistóriás maradvány – de mindenképpen tudatos elem –, hogy az első hattyúgúnyját levető tündér a „legöregebb” jelzót kapta a szokásos „szépséges” helyett, a második még ennyit sem, csupán a legkisebről tudunk meg többet: „Legutoljára jött egy gyönyörű pici kis hattyú, levetette a hattyúruhát, olyan szép lánnyá változott, hogy hej dehogy lehet festeni is párját! Ráadó mindjárt halálig szerelmes lett bele, hirtelen tán azt se tudta volna megmondani, hogy fiú-e vagy lány, úgy elbámult.”

Népmeséink gazdag ismeretében azt kell mondanom: más szövegekben, történetekben sem találni sokkal gazdagabb megfogalmazását a szerelemnek. Ugyanez vonatkozik a szereplők – különösen feltűnő, hogy a lányok – külsejének leírására. Ezzel is fukarkodik a hagyomány. Szinte egyetlen kivétel „Az aranyhajú hercegkisasszony” meséje, akit így állítanak élénk: „...volt egy fiatal herceg, annak volt egy húga, de olyan szép, hogy szem nem látott, fül nem hallott még olyat. A homlokán nap volt, a mellén hold, a két orcáján meg két gyönyörű csillag, a szép aranyhaja a sarkát érte, ha ki volt bontva, mikor járkált, aranyfolyosó folyt utána, ha sírt, aranykönnyű hullott a szeméből.” Az aranyhajú hercegkisasszony külső leírása másra emlékeztet minket: a „fodor fejér bárány” megjelenítésére.

Hogy mennyire nem ismert a múlt parasztsága tabu, arra is példa ez a mese. A

kezdeté nem másról beszél, mint a testvér-szerelemről:

„A herceg sokszor órák hosszat gyönyörködött benne (az aranyhajú hercegisasszonyban), hogy milyen szép; ebből aztán az lett, hogy addig-addig gyönyörködött, míg bele nem szeretett. Márpedig hiába szeretett bele, mert testvér testvért csakugyan nem vehetett el...”

Egyszerre van jelen a mesében a testvérszerelm és a tiltás, az ösztön és a tudat világa. A herceg húga megfestett képével vándorútra kell, így jut el egy királyi városba, ahol a királyi palota elé telepszik. A király meglátja a képet, meg akarja venni. Mihelyt „a herceg elbeszélte, hogy ez az ő testvére... a király – aki még maga is csak legény volt – amint meghallotta, hogy van olyan élő teremtmény az ég alatt, mint az a kép, mindjárt elhatározta, hogy ő azt veszi el, akár török, akár szakad, ha fél országába kerül is.” A herceg természetellenes szerelmi érzését a mese áthelyezi a fiatal királyra, akit semmilyen vérségi kapcsolat nem köt az aranyhajú hercegisasszonyhoz. A mese menete a továbbiakban hasonló – de nem azonos – „A tündérgisasszony és a cigánylány” típusú meséhez: gonoszság, menyasszony-csere, az igazi kedves diadala, a bűnösök megbüntetése.

A második mesében az általánosság szintjén ugyancsak megfogalmazza a hagyomány a szerelmet:

„A királyfi mindjárt a szájához tartotta a jó friss vizet, ivott belőle a tündérgisasszony, mindjárt nem lett semmi baja; a királyfi megölelte, megcsókolta.
– No, szívemnek szép szerelme, én a tied, te az enyim, hanem most már esküdj meg nekem, hogy soha el nem hagysz!

A tündérgisasszony is nagyon megszerette a királyfit, ott mindjárt örök hűséget esküdtek egymásnak, a királyfi elmondta, kicsoda-micsoda, aztán elindultak hazafelé.”

Mint a rövid részletből látható:

Sem a királyfi nem teketóriázik, sem a tündérgisasszony. Az egyik „megölelte, megcsókolta”, a másik is azon nyomban „nagyon megszerette a királyfit”. A

két szép emberpár – mert szépek! – ugyanúgy eleve egymásnak rendelték, mint két szomszédos ország, a paraszti életben néhány hold egymás mellett fekvő föld.

Feltűnő mindkét mesében – s különösen az utóbbiban –, hogy a személycserét ugyan észreveszik a vőlegények (szép helyett csúnya várja őket), de a magyarázatba gyorsan beletörődnek. Még akkor is, ha a tündérgisasszony párja így kiált fel: „Ejnye hé, be megcsúnyultál, míg oda voltam, ha a ruhád nem látom, azt gondolnám, nem is te vagy!”

Arany László gyűjtésében különösen ritkaságszámba menő erotikus felhangjai miatt „A nyelvés királykisasszony története”. A szokványos külső bemutatás mellett („Hol volt, hol nem volt, volt a világon egy király, annak volt egy gyönyörű szép leánya”) a mese címének megfelelően jellemére is történik utalás („de ez a leány olyan nyelvés volt, hogy senki, nemcsak meghaladni, hanem megközelíteni se tudta a szájasságban”). A csodákat nélkülöző, de anekdotikus pajzán mese befejezése, képes beszéde a meglepő:

„...Jankó ... mindjárt beszédbe eredt a kisasszonnyal.

- De piros a kisasszony.
- Tűz ég ám bennem.
- Itt egy tojás, süssük meg nála.
- Lyukas ám a serpenyő.
- Itt egy szeg, foltozzuk be vele.”

Minden különösebb szimbólum-magyarázat nélkül érthető a mesét záró nyersebb dialógus, ami fokozza a humor síkjába emelt szimbólum értékét. Annál inkább, mert a szimbolikus tartalmat valójában a mese hallgatójának tudatában kapják meg a tárgyak.

A jelképek világába tartozik a vándor népek – magyarban is megtalálható – mesemotívuma, az égig érő fa. *Bernáth Béla* „A szerelem képes nyelvéről” című írásában (in: „Erős a folklórban”) ezt olvashatjuk: „Nemcsak a meggyfa, hanem az almafa s a többi szerelemfa is a nőben rejlik, láthatatlanul. (...) A szerelemfa azonos az életfával vagy világfával (s a torony a világoszloppal), mely láthatatlan, s régi

hiedelmek szerint dombon vagy hegyen áll, olykor nagy víz közepén vagy partján.” A fa tehát nő-jelkép, a fából faragott oszlop viszont fallikus férfi-szimbólum. Mégis jó óvatosan bánni a szimbólumokkal, hiszen az égig érő fa természetesebb eredete az ősi hitvilágban rejlik: a sámánfában, mely a földieket az égiekkel kötötte össze, illetve a sátorrúddal, mely a fölének boruló égboltot (a sátorponyvát) tartotta, egyben a világ közepét is jelentette.

„Az égig érő fa’ *Benedek Elek*-féle változatának alaphelyzetében csak annyira szimbolikus megfogalmazást lehet érzékelni a következő idézetben, amennyi hangulatilag erősíti meg a tényt: a fergeteg elrabolta a királylányt kedves kertjéből.

„Nem búcsúzhatott el szegény feje sem az apjától, sem a virágoskertjétől. Egy szempillantás múlva elpusztult a fergeteg, süttött a nap nagy hevesen, s amennyi virág volt a kertben, mind lekajladt, elhervadott, mintha forró-meleg vízzel leöntötték volna.” A kép az említett hatás mellett azt a tartalmat is hordozhatja, hogy a királylány el-

veszíti a sárkány fogságában lányságát. Vagy mégsem erről van szó? Bernáth Béla szerint a virág fallikus jelkép, akkor viszont egészen más jelentése van a „lekajladt” virágoknak. Ami bizonyos: így is, úgy is erotikus képzet társul hozzá.

A mese szálainak gyors elvarrására példa „A csodaóra” című, meglehetősen bonyolult cselekményű mese. Jellegzetesen romantikus motívum a mozgatója: egy király eltűnt fia helyett egy másik királyfi – nem kis ellenkezés után – lép fel fiaként. Mindezt teszi „a kicsi királykisasszony kedvéért”, majd félelmében elszökik a palotából. Amikor visszaszerzi ellopott csodaóráját, visszatér „második apjához”, akit

éppen temetnek. A vég: Még jóformán el sem földelték a királyt, a két idősebb leány két királyfihoz megy férjhez, ő pedig a legkisebbet kéri meg. Ezért kell megvallania, hogy ő nem testvére a királylányoknak, csak a törpe tanácsára adta ki magát annak, hogy a király így megvigasztalódjék. A mese egyik legérdekesebb motívuma, hogy – bár éppen csak érintve – de az udvarlás is jelen van benne: „Nem telt bele egy óra, s ott volt mind a három aranyvirág-bokréta. Külön-külön elküldte a három kisasszony szobájába, úgy, hogy egyik sem tudott a másikéről.”

A „Rózsa királyfi”-ban az udvarlásnál már többel találkozhatunk: a lassan-lassan

önmagát is megváltó elvarázsolt királykisasszony és az életbe visszabüvölt Rózsa királyfi „avval csak egymás nyakába borultak, s egész estig együtt játszadoztak...” A boldog vég előtt azonban vissza kell kanyarodnia a mese történéseinek egy elvarratlan szálhoz: „Összeölelkeztek, összecsókolóztak, s indultak föl a palotába nagy örvendezéssel. Hát ahogy men-

nek az udvaron, Rózsa királyfi a felé a hegy felé tekint, ahol fehér kendőt kötöttek volt a testvéreivel egy fa tetejébe, nézi, nézi, s erősen megszorodik.” Ha erőteljes tartalmat kívánunk a helyzet mögé képzelni, azt láthatjuk: akkor válhatott véressé a kendő, amikor Rózsa királyfi boldogságában megfedkezett két fivérérről, ezért szinte szükségszerű a mesének ez a fordulata. A szerelem ízet itt rövid időre megkeseríti a testvéri szeretet ereje.

A „meglátni és megszeretni” sajátos csomópontba sűrűsödik össze a „Mirkó királyfi”-ban: „Látok egy szépséges szép leányt, de olyat, hogy a szemem most még jobban káprázik. Ez bizonyosan a Kutya-

„Amennyi virág volt a kertben, mind lekajladt, elhervadott, mintha forró-meleg vízzel leöntötték volna.” A kép az említett hatás mellett azt a tartalmat is hordozhatja, hogy a királylány elveszíti a sárkány fogságában lányságát. Vagy mégsem erről van szó? Bernáth Béla szerint a virág fallikus jelkép, akkor viszont egészen más jelentése van a „lekajladt” virágoknak. Ami bizonyos: így is, úgy is erotikus képzet társul hozzá.

fejű leánya. – Nem talátd el, kicsi gazdám, mert ez a fekete király leánya. A Kutyafejű elrabolta, s itt tartja szomorú fogóságban.” Ehhez hasonló sűrítéssel találkozzunk, amikor a Királykisasszony megismeri Mirkót. „De hogy szavamat össze ne keverjem, a királykisasszonynak erősen megtetszett Mirkó.” Ennyi, és máris robboghat tovább a történet, melynek a Mirkó néven túl semmi köze nincs a délszláv mondákhoz, széphistóriákhoz.

A *Boccacciotól* „fertőzött” képzelet látat „A táltos kecske” néhány mondatába erotikus tartalmat: „Odafut a legény, keresi a botját, hát akkora lik van ott, hogy egy ember éppen jól befért ott. (...) Oda bizony bé is mehetett, mert ott csupa tündérkisasszonyok voltak, egyik szebb a másiknál. Bezzeg volt keze fogója! Mindjárt körülvette az a sok szép leány, megfogták, s úgy megtáncoltatták, hogy a lelkit is szinte kirázták.” A tánc visszatérő szimbólum ebben a föld alatti tündérvilágban (talán egy régebbi meseváltozat szerint pokolban?), hiszen a legényünk „gondolja magában, ő bizony egyet sem eresztí bűnnek árva fejét, ha már itt kell élnie, hát vígan éli világát. Elmegy a tündérkisasszonyokhoz, s kitáncolja minden bűját, baját. (...) De bezzeg lett keletje a szegény legénynek. Mindjárt a nyakába ugrándoztak, tették-vették egymás kezéből, s úgy megforgatták, hogy a lelkit is szinte kirázták.”

Plasztikus egymásra-csodálkozás található a „Tamás kocsis”-ban: „Most már Tamás egyenest az ablakra nézett, s úgy a királykisasszonyon felejtette a szemét, hogy az csak elfehéredék, mint a fehérített vászon, s mindjárt visszahúzódott az ablakból.

Még ez órában halálos beteg lett a királykisasszony, hanem hogy mi okozhatta hirtelen nagy betegségét, a leghíresebb doktorok sem tudták kitalálni.” Ugyancsak erotikus szerelmi szimbólummal találkozunk, amikor próba elé állítják a palota legényeit: „Én azt tanácsolom felségednek, hogy öntessen egy aranytulipánt, azt tegye ki az udvar közepén egy asztalra, sétáltassa el a tulipán előtt, ahány legény

van az udvarában, s amelyik előtt kinyílik a tulipán, annak a betegje a királykisasszony.”

A felsorolt példák és a jelképek talán világosan mutatják, hogy a múlt század derekától gyűjtött és „átírt” mesék – ha megpróbáljuk így olvasni azokat – ugyancsak nem mentesek attól, ami Erősz isten hatalma alá tartozik. És nem mentesek az erotikus vonásoktól sem. Tévedés tehát azt állítani: a meséket gyermekmeseként fogták fel századunk közepéig. A rejtőzés oka máshol keresendő. Egyrészt, ha megismerjük a „Puszták népe” jelzett fejezeteit, láthatjuk: a tanyasi, paraszti világban, különösen a zsellérek korában családok éltek egy fedél alatt, egy szobába összezsúfolódva. Nemcsak családok, hanem korosztályok is. Illyés a harmincas években szokatlan nyíltsággal jegyzi le saját, gyermekori ismerkedését a testi örömmel, de azt is, hogy hogyan leste meg egy gyerek születését. Az állatvilág misztérium nélküli misztériumai a legkisebbek szemé előtt zajlottak, a felnőtt világ hasonló eseményeinek is szükségszerűen szemtanúi voltak. Mindez azt is jelentette: mivel nem volt tabu-téma, érdektelen lett a népi kultúra teremtői számára is. A 20. századi változások miatt utólag vált magyarázattá a tabu-jelleg és ezzel egy időben az Erősz háttérbe szorítása, egyben az erotika határát túllépő – nyersen naturalista – mesevilág vagy inkább novellisztikus történetek eluralkodása. Érezhető – a gyűjtemények címében is – Boccaccio hatása, az olasz mester stílusérzéke nélkül.

Ez a hatás érhető tetten az „Erős János” Illyés-féle változatában, de szellemes, kifinomult formában. Erős János ugyanis különböző ürügyekkel hazaperdül a mezei munkáról: hol a fuszulykakarót hányja be a kemence mögé, hol a gyapjút kell leforráznia. Ilyenkor valójában – és erről a beavatott mesehallgató tud – kántor uramat dobálja meg, forrázza le bűvöhelyén. A régebbi változatban feltehetően létezhetett egy harmadik fricska is, ami már Illyés forrásánál kophatott le. Ezek az epizódok nincsenek jelen Benedek Elek átdolgozásában vagy azért, mert már abban sem

létezett, amit hallott, vagy mert elsősorban a meseszöveges egyenes ívére figyelve tartotta fölöslegesnek, és nem annyira a gyerekek miatt.

A témát összegezve azt mondhatjuk: annak, hogy a népmesében kevés, elszórt elemként van jelen Erősz, az erotika akár plátói, akár testi szerelem formájában, illetve ezekben az esetekben is szimbólumként, nem ez az oka. Sokkal inkább az, hogy a magányos mesélő a hallgatóság figyelmét lekötendő a kalandra, történésre volt kénytelen koncentrálni, és nem a szerelem állomásaira a hírtől vagy az ismerkedéstől a megismerés stációján át a házasságig. Oka volt az is, hogy a hétköznapi életben sem találtak olyan szigeteket, ahol kifinomulhattak volna a kapcsolatteremtés állomásai. Ezért is feltűnő, ha ilyesmire

bukkanunk egy-egy népmesénkben, s nyomban arra gyanakodhatunk: széphistória a történet alapja. Végül, de nem utolsósorban: a mindennapi élethez, saját érzelmi életükhöz nem volt szükségük a szerelmi történetek pótlékára.

Irodalom

ARANY László: *Fehérlófia*. Unikornis Kiadó, Bp, 1996.

A szerelem kertje (Szerk: HOPPÁL Mihály, SZEPES Erika). Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1987.
BENEDEK Elek: *Magyar mese és mondavilág I-III*. Könyvértékesítő Vállalat, Móra Kiadó, Bp, 1988.
DOBOS Ilona: *Gyémántkígyó*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1981.

Erősz a folklórban (Szerk: HOPPÁL Mihály, SZEPES Erika). Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1987.
ILLYÉS Gyula: *Hetvenhét magyar népmese*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Bp, 1993.

A szabadság szigetei

Az Általános Művelődési Központok esélyeiről

Története során az ÁMK-mozgalom már sok érdekes fordulatot és eseményt ért meg. Azt azonban talán mégis sokan enyhe meglepetéssel vehették észre, hogy az 1998-as Bajai Őszön (ez az általános művelődési központok országos szakmai értekezlete) a felszólalók nagy részéből elemi erővel tört fel a szabályozás iránti vágy (1). Hogy ez az érzés az egykori „let's play ÁMK” (2)-feeling izgalmainak elhalványulásából, vagy az 1970-es évek jogszabályi bizonytalanságainak a minisztériumok kettéválásából adódó utánérzetéből adódik-e, nem tudható. Valószínűbb, hogy pusztán a kultúra általános elszegényedéséből adódó félelmek indukálhatták, hogy a résztvevők a jelenlévő minisztériumi képviselőktől a szabályozás (ebből adódóan a pénzügyi szabályozás) minél mélyebbre ható kiterjesztését követeljék.

Mindez persze sovány vigasz mindazoknak, akik továbbra is kitarának az ÁMK-k érdekérvényesítő képességének minél hathatóssabb kiterjesztése mellett, akik nem várják a szabályozást felülről, még ha az biztos („pántlikázott”) pénzekkel járna is együtt. Persze, hál' istennek, a minisztériumok

sem preferálják már igazán az olyan jellegű bürokratikus szabályozást, amely előírná, hogy egy ÁMK-nak milyennek kell lennie, milyen szervezeti struktúrát kell kialakítania, és így tovább.

Szabályozni persze kell. Kérdés, mit és hogyan.

Jelen írás nem vállalkozhat arra, hogy a kérdést minden aspektusából megvizsgálja. Az alábbiakban a szabályozásnak csupán egyetlen szeletét vesszük górcső alá: a helyi művelődési rendelet megalakítása során felmerült kérdéseket próbálom úgy elrendezni, hogy abból kirajzolódjék a háttér, amely előtt az ÁMK-k alkufolyamatai lefolytathatók.

Kultúra, művelődés, oktatás

Az első kérdés nem túlságosan bonyolult: hol van a helye az ÁMK-knak a művelődési rendeletben?

A válasz egyértelmű: az 1997. évi CXL. törvény a kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről a IV. részben (A közművelődésről) kimondja, hogy „közművelődési intézmény szerepét – az 1. számú melléklet o, pontjában meghatározott feltételek fennállása esetén – betöltheti (...) az oktatási és közművelődési, illetőleg egyéb feladatokat ellátó általános művelődési központ.” Az idézetben említett o, pont pedig nem más, mint a törvény fogalomtárában szereplő definíció, amely a közművelődési intézményeket írja körül. Eszerint közművelődési intézménynek minősül „a lakosság közösségi közművelődési tevékenységéhez erre a célra alapított, fenntartott, működtetett, megfelelő szakmai, személyi, infrastrukturális feltételekkel és alapító okirattal rendelkező költségvetési szerv vagy egyéb fenntartású intézmény.” Hogy mi tekinthető megfelelő szakmai, infrastrukturális feltételnek, ez ugyan lehetne hosszas vita tárgya, az azonban már ugyancsak kérdéses, hogy a megoldást valamiféle minisztériumi szabályozásban kellene keresni (mint ahogyan például az iskolák esetén van leíró minisztériumi rendelkezés arról, mivel kell rendelkeznie egy oktatási intézménynek). Tartalma miatt a művelődés (még intézményesült formájában is, mint közművelődés) sokkal nehezebben körülírható, mint az oktatás: nem véletlen, hogy maga a törvény kísérletet sem tesz rá, beéri csu-

pán a közművelődési tevékenységek meghatározásával.

(A csepeli rendelet előkészítési munkálatai során kísérletet tettünk a kultúra fogalmának egy olyan meghatározására, amely elképzelésünk szerint pótolta volna azt a fogalmi űrt, amely a törvényben jelzett közművelődési tevékenységek, valamint a művelődés elvont fogalma között tátong. A meghatározás (3) azonban még így is elég általános volt ahhoz, hogy abba a kultúrának ne csupán tevékenységekben megjelenő tartalmi férjenek bele, hanem például a kultúrateremtő tevékenység objektívációi is, azaz a tárgyi kultúra, környezetünk kultúrája, de még szociális kapcsolatrendszerünk is. Ez a megfogalmazás végül kimaradt a rendeletből, talán még így is túlságosan elméleti megközelítése miatt, talán azért, mert kimondva-kimondatlanul olyan pénzügyi kondíciókat követelt volna meg, amelynek megteremtését az önkormányzat nem tudta volna felvállalni.)

Visszakanyarodva az eredetileg fölített kérdéshez: az ÁMK-k fennállásuk évtizedei alatt már bebizonyították, hogy helyi társadalmuk értékes kultúrateremtő, kultúraközvetítő helyszínei tudnak lenni. Közművelődési szerepüket a törvény nem előírta, hanem legitímálta.

A probléma persze nem is ezzel volt. A kérdés ahhoz az ÁMK-k létrejöttét is eredményező (ezen intézmények filozófiájának sarkalatos pontjául szolgáló) gondolatig nyúlt vissza, hogy oktatás és művelődés olyan szerves egységet alkot, amelyet analitikusan elválaszthatunk ugyan, ám a személyiségfejlődésben, a hétköznapi életben sohasem válik szét élesen. Az ÁMK-k igazgatásának, önmeghatározásának, mindennapi munkájának szempontjából a probléma éppen úgy fogalmazódott meg, hogy a minisztériumok kettéválasztása miként csapódik majd le az ÁMK-k működését meghatározó jogszabályi környezetben. A kérdés persze túlmutat önmagán s átvezet bennünket a következő gondolathoz, az ÁMK-k művelődési tevékenységeihez, illetve ahhoz, hogyan

jelenítse meg mindezeket a helyi művelődési rendelet.

Az 1997. évi. CXL. törvény 77. paragrafusa felhatalmazza az önkormányzatokat arra, hogy közművelődési céljaik kitűzésére, azok megvalósításának előmozdítására helyi rendeletet alkothassanak. A művelődés tartalmainak megfogalmazása, szervezeti formáinak kialakítása a polgárok joga, a feltételek megteremtése az önkormányzatok kötelessége.

Legalábbis elméletben. Hogy egy település polgárai élnek-e kulturális igényeik artikulálásának jogával, képesek-e megfogalmazni kulturális igényeiket, illetve az

ö n k o r m á n y z a t
k é p e s - e
megteremteni a
„megfelelő” személyi, infrastrukturális feltételeket, az már más kérdés.

(Csepelen, Budapest egyik legszegényebb kerületében egyik is, másik is probléma volt. A kulturális érdekek megfogalmazása gyakran hiábavalónak tűnhet akkor, ha a művelődési intézmények nem rendelkeznek mindazokkal a feltételekkel, amelyekkel megvalósíthatnák azokat. Eből a szorító csapdahelyzetből kitörni különösen nehéz, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a kulturális igények megfogalmazása során mindazok a művelődési tartalmak kerülnek előtérbe, amelyeket szokás a „heteronóm kultúra” kifejezéssel is jelölni: márpedig ezen a területen csak elvben van versenyhelyzet a szó-rakoztató központok, a multiplex mozik, a bevásárlócentrumok és a századvégi le-robant, technikai és pénzügyi szempontból egyaránt komoly segítségre szoruló művelődési házak között.)

A rendszeres művelődési közösségek működtetése az általános művelődési központok művelődési tevékenységeinek csupán egyharmadát adja, szemben a művelődési házakkal, amelyek tevékenységszerkezetében ezek a közösségek a tevékenységek felét, helyenként több mint a felét teszik ki. Ebből következően az ÁMK-kban nagyobb az alkalmi rendezvények aránya (durván egyharmad ez is) a művelődési házakéhoz viszonyítva (ez ott körülbelül egynegyed).

Ezzel összefüggésben érdemes kitérni arra is, hogy milyen állapotban érte a művelődési szakmát a rendeletalkotás kihívása. Nyilván nem szükséges itt hosszasan részletezni azt, hogyan sarkallta a művelődési intézményeket új és új erőfeszítésekre a paradigmaváltás kényszere. Az azonban mindenképpen megemlítendő, hogy a folyamat még most, a kilencvenes évek végén sem ért véget. Nagyon nehéz helyzetbe kerültek hát az önkormányzatok, hiszen ha komolyan szeretnék volna venni a helyi rendeletalkotásból rájuk háruló feladatot (mint ahogyan vélhetőleg vették is), segíteniük kellett (volna) a

művelődési szakmát is, hogy az kialakíthassa magából a jövő évezred művelődési stratégiáit.

(Csepelen a helyi művelődési rendelet megalkotása felé az első lépést a szakma tette meg. A kerület művelődési házainak vezetői egy tervezetet készítettek, amelyet azután az önkormányzat asztalára tettek le. Az önkormányzat képviselője folyamatosan részt vett a rendeletalkotás előkészítő munkálataiban, a tervezet vi-

tájában.

Érdekes módon a kérdés, hogyan, milyen feladatokkal szerepeljen az Általános Művelődési Központ a tervezetben, nem merült fel. Ennek oka valószínűleg a rendeletalkotásnál követett eljárás volt, mely szerint az intézmények már kialakult jól bevált feladatfelosztását a rendelet egyszerűen leképezte (megfogalmazta, majd a rendelet szövegébe emelte), így az ÁMK feladatait nem pedagógiai-művelődési komplexitásának elmélete, hanem napi gyakorlatában már eddig is elvégzett feladatai alapján határozták meg.)

Az általános művelődési központok helyét és szerepét a művelődési rendeletekben nyilvánvalóan lehetetlen lenne egységes szempontok szerint leírni, mint ahogyan a művelődési rendeletek maguk is igen sokfélék lehetnek. Érdemes azonban kitérni egy gondolat erejéig az ÁMK-k művelődési tevékenységeinek formáira. A Művelődési Intézet berkein belül *Lipp Márta* ötöztett el egy olyan vizsgálatot, amely öt megye általános művelődési központjainak (közművelődési intézményegységeinek) és művelődési házainak tevékenységszerkezetét vizsgálta. A felmérés egyik leglényegesebb megállapítása az volt, hogy a rendszeres művelődési közösségek működtetése az általános művelődési központok művelődési tevékenységeinek csupán egyharmadát adja, szemben a művelődési házakkal, amelyek tevékenységszerkezetében ezek a közösségek a tevékenységek felét, helyenként több mint a felét teszik ki. Ebből következően az ÁMK-kban nagyobb az alkalmi rendezvények aránya (durván egyharmad ez is) a művelődési házakéhoz viszonyítva (ez ott körülbelül egynegyed). Az pedig valószínűleg senkit sem lep meg, hogy az általános művelődési központok tevékenységeinek közel harmada (ezzel, ugye, meg is van a három harmad) valamilyen módon az intézményi (leggyakrabban az iskolai) élethez kapcsolódik (jó esetben, jó pedagógiai programmal abba szervesül).

Nem véletlen, hogy az általános művelődési központok találkozásánál a szabályozás igénye ilyen erős volt. A szabályozás ugyanis pénzt (is) jelent. Az ugyan teljesen világos, hogy egy ÁMK akkor működik jól, ha közművelődési tevékenységeinek megrendelői között ott szerepel a teljes intézményi klientúra (hogy ilyen bonyolult módon fejezzük ki azt a tényt, mely szerint az ÁMK-kban a gyerekek és az ott dolgozók egyaránt közvetlenül fejezhetik ki kulturális igényeiket), ugyanakkor arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy egy ÁMK-nak igyekeznie kell vonzáskörzete spontán (a szónak abban az értelmében, hogy nem pedagógiailag szer-

vezett) művelődési igényeit is kielégíteni, ezen folyamat gerjesztője lenni. Mindkét folyamat pénzbe kerül, tudjuk ezt is jól. Nagy tehát a tétje annak, mire vállal garanciát az önkormányzat. Elfogadja-e a művelődési tevékenységek beépülését (ennek vágyát, célját, tervét) az oktatási folyamatba, hajlandó-e, képes-e finanszírozni az ÁMK-k speciális feladataiból, tevékenységeiből valamit, s ha igen, milyen mértékben, mennyit.

(Sajnálatos módon a csepeli művelődési rendelet e vonatkozásban nem foglalkozik külön az Általános Művelődési Központtal. Kitér ugyan az iskolai, oktatási folyamatokba beépülő művelődési tevékenységekre, ám az általános alapelveken túl semmit nem mond ezek finanszírozásáról. Ebben a vonatkozásban az ÁMK tehát nem tűnik ki a művelődési házak közül, a finanszírozási elvek könyörtelen logikája a szó szoros értelmében bedarálja az oktatási és művelődési folyamatok egységesítésére irányuló erőfeszítéseket. Persze kérdés, vajon az ország általános művelődési központjainak közművelődési intézményegységei közül hány rendelkezik előírt bevételi kötelezettséggel?) (4)

Habent sua fata libelli...

Hasonló (azaz elsősorban pénzügyi) problémák állították a figyelmet középpontjába az utóbbi esztendőkből az ÁMK-k könyvtárait is. Minthogy a kulturális törvény külön nem rendelkezik az úgynevezett kettős funkciójú könyvtárakról, egy olyan új alkukhelyzet teremtődik, amelyben az általános művelődési központok könyvtárai két irányban is megkísérelhetik érvénytíteni érdekeiket, szélesíteni mozgásterületet.

Egyfelől szorítják őket az iskolai könyvtárakkal szemben támasztott új igények. A megváltozott társadalmi-gazdasági körülmények, az értékrend gyökeres átalakulása, az oktatásra vonatkozó új elképzelések nem hagyhatták érintetlenül az iskolai könyvtárak koncepcióját sem. Szerencsére a könyvtáros szakma felkészültebben tudta fogadni az átalakulást,

mint a közművelődés más területei általában. Amit paradigmaváltásnak nevezünk a közművelődés helyét és szerepét illetően a korábbiakban, az iskolai könyvtárak elméletében már a rendszer-váltás előtt megfogalmazódott. A kilencvenes évekre már kiérlelt koncepciók szoltak a médiatárrá s azon túl az iskolai forrásközponttá alakulásról. (5) Ezekben az elképzelésekben a könyvtári fejlesztések ígéréténel is erősebben fogalmazódott meg a könyvtárnak mint helyszínek az oktatásra visszasugárzó demokratizmusa. (Egy informatikai rendszerbe, mint amilyen az iskolai könyvtár is, pedagógus és diák ugyanolyan viszonyban lép be: nem feltétlenül a tanár tudásátadó és a diák befogadó, hanem – jó esetben – a kölcsönös tanulásirányítás jellemzi kapcsolatukat. Fokozottan igaz lehet ez a számítógépen keresztül történő tudáselsajátítás esetén, hiszen adott esetben a diák több ismerettel rendelkezik az új technológia kezelését illetően, mint az új helyzethez még nem teljesen hozzászokott tanára.)

Másfelől az ÁMK-könyvtárak előtt ott áll az úgynevezett nyilvános könyvtárra alakulás esélye. Ha az ÁMK-könyvtár a korábbiakban kettős funkciójú könyvtárként működött, akkor ez az új helyzetben nyilvánvaló előnyöket jelent (ugyanis a gyűjtőkör kialakítása, a szolgáltatások kiépítése során ezek a könyvtárak már a korábbiak során is folyamatosan igyekeztek a lakossági igényeknek megfelelni, a teljes értékű közművelődési könyvtár funkcióját betölteni). Az elvárások és kihívások e széles terepén széles skálája adódik a házon belüli és házon kívüli alkuknak is. Ezúttal nem csupán a kettős funkciójú könyvtár nyitvatartási rendjének kialakításáról, a szolgáltatások kiépítéséről, az anyaintézmény pedagógiai elvárásairól van szó, hanem mindarról a széleskörű támogatásról – kezdve az oktatási központi támogatásoktól (normatív hozzájárulás) a tanulók tankönyvvásárlására adott kötött felhasználású összegeken át az úgynevezett közművelődési és könyvtári érdekelt-ségnövelő támogatásig –, amely az általános művelődési központok könyv-

tárainak is a fejlődés biztató kilátásait ígéri. Ám nem úgy, mint a korábbiakban: ezekért a pénzekért meg kell harcolni! Cselekvésre kell mozgósítani az összes segítőkéz partnert, házon belül és kívül egy-aránt: az alku ezen a téren különösen fontos.

(A helyi művelődési rendelet megalakítása során értelemszerűen nagy harcok folytak az önkormányzattal a közművelődés finanszírozási alapelveiről. A szakmának „első körben” két fontos területen is sikerült álláspontját elfogadtatnia a fenntartóval: a rendeletervezetbe bekerült, hogy a közművelődési intézmények nem kötelezhetők éves költségvetésük 30 százaléknál magasabb bevételre, valamint hogy az önkormányzat érdekelt-ségnövelő támogatásaira elkülöníthető összegének minimuma az önkormányzati költségvetés eredetileg előirányzott főössze-gének 0,075 százaléka legyen (szemben a tervezett 0,05% százalékkal). Mindkét megfogalmazás a művelődési házak, illetve a könyvtárak mozgásterét tágitotta volna valamelyest: sajnos, a rendelet végleges szövegében már csak az előbbi javaslat maradt benne. Az alkufolyamat néha veszteségekkel is jár.)

És végül...

Nyilvánvaló, hogy ahol a rendelet már nem szabályoz, ott az alku mezsgyéje kezdődik. Bár az önálló gazdálkodás jószereivel már csak papírforma, elvileg még marad tér a manőverezésre, a művelődési és oktatási folyamatok pénzügyi háttérének olyan kialakítására, amely hatékonyan szolgálja az említett folyamatokban részt vevő valamennyi intézményegység érdekét. Ebből a nézőpontból szemlélve egy ÁMK tevékenységeit, rögtön kiderül, hogy a művelődési és oktatási folyamatok finanszírozása olcsóbb, mintha ezek elkülönült intézmények elkülönült feladatai volnának. (Csupán a félreértések elkerülése végett jegyzem meg, hogy ezzel nem a művelődési házak szerepét kívánom lebecsülni: az elmúlt évtized megmutatta, hogy művelődési házaink hálózata kiállta

a rendszerváltás megpróbáltatásait, s hogy képes a tartalmi-formai megújulásra egyaránt.) S minthogy ez a relatíve olcsóbb oktatási és művelődési finanszírozás számszakilag is kimutatható, a játszma újraindulhat. Kissé messze kalandoznánk választott témánktól, ha az oktatás jelenlegi helyzetét, a megújulásra törekvés nagy erőfeszítéseit, a konzervatív, porosz iskolarendszer továbbélő hatásait is belevenénk jelen elemzésünkbe. A NAT körül mostanában fellángolt viták, a nem is olyan régen elkészített, legitimált pedagógiai (ÁMK-kban pedagógiai és művelődési) programok, az iskolán belüli és ki-vüli pedagógusi és általában véve társadalmi aktivitás mind-mind egy-egy megnyilvánulási formája annak a nagy folyamatnak, amelyet az oktatási és művelődési paradigmák nagy rendszere átalakulásának mondhatunk. A NAT tervezett változtatásai remélhetőleg nem lesznek olyan

erősek, hogy visszafordítsák, megtorpanásra késztes-sék azokat az értékes pedagógiai programokat, amelyeknek az emberi lelkekben rejtőző hajtó-energiáit ezúttal nem hatalmi szóval idézték meg, hanem szakmai konszenzuson alapulva törtek a felszínre.

A tét ezúttal a jövő évezred ÁMK-inak stratégiai átalakulása. Képesek lesznek-e ezek az intézmények végrehajtani a nagy áttörést, s művelődési tevékenységeiket olyan hatékonyan illeszteni az oktatási folyamatokhoz, hogy azok példaértékűen követendők legyenek? Képesek lesznek-e művelődési paradigmáikat úgy alakítani, hogy helyi társadalmuk elvárásainak is

eleget tegyenek, de ne adják fel azon elveiket, amelyek nem fogadják el a művelődési tartalmak egyetlen fokmérőjeként a piaci sikerességet? Képesek lesznek-e túllépni az iskolai oktatáson, amennyiben az egész életen át tartó tanulás szinterei lesznek, képesek lesznek-e az iskolai oktatáson belül maradni, amennyiben az iskola tartalmi megújulásának is gerjesztői lesznek? Az angol-szász országokban számtalan példát találhatunk e folyama-

A művelődési és oktatási folyamatok finanszírozása olcsóbb, mintha ezek elkülönült intézmények elkülönült feladatai volnának. (Csupán a félreértések elkerülése végett jegyzem meg, hogy ezzel nem a művelődési házak szerepét kívánom lebecsülni: az elmúlt évtized megmutatta, hogy művelődési házaink hálózata kiállta a rendszerváltás megpróbáltatásait, s hogy képes a tartalmi-formai megújulásra egyaránt.) S minthogy ez a relatíve olcsóbb oktatási és művelődési finanszírozás számszakilag is kimutatható, a játszma újraindulhat.

tokra. Az iskolai színjátszás, az irodalmi és történelmi játszóházak, a néptánc és történelmi társastáncok, a drámajáték, a kézművességek, a könyvtári ismeretszerzés legkülönbözőbb formáinak beépülése az oktatásba nemcsak a pedagógiai hatékonyságot növelik, de a gyermekben elültetik a személyiség és társadalom nagy összhangjának (meg-lehet, kissé idealizált) modelljét, amelyet rendszerint csak úgy mondunk: szabadság. S mint-

hogy ezidáig az érdekvégyesítés lehetőségéről, a saját magunk által az alkufolyamatok során elérhető pozíciókról esett szó, zárjuk most gondolatainkat a vesztesekre te-kintve (hiszen nem minden alkunk lehet sikeres) azzal a gondolattal, hogy a szabadság akkor is igen megbecsülendő érték, ha nem jár túlságosan nagy haszonnal.

Rajtunk múlik, lesznek-e az ÁMK-k a szabadság szigetei.

Jegyzet

(1) *Bajai Ősz – Innovatív általános művelődési központok találkozója*, 1998. 8-33. old.

(2) PÖCZE Gábor: *Let's play ÁMK! Avagy: hogyan lesz (nem lesz) nekünk általános művelődési központunk?* Új Pedagógiai Szemle, 1991/1. szám

(3) Az említett passzus így szól: „Kiindulópontunk, hogy a kultúra viszonyrendszer, amely az ember és az általa teremtett objektívációk (a tárgyi, szellemi, erkölcsi világ) kapcsolatait írja le. A rendelet ezt a viszonyrendszert Csepel szociokulturális, infrastrukturális, környezetkulturális állapotából kiindulva tartja értelmezhetőnek, s ennek jegyében fogalmaz meg

olyan garanciákat, amelyek ezek fejlesztését szolgálják. Jelen rendelet szövegezésében a fenti elvek alapján kultúra alatt azt a kapcsolatrendszert értjük, amely elsősorban a művészeteket az ismeretek befo-

gadási, elsajátítási módjait, a mindennapi életmód, az életminőség, a társadalmi magatartás megnyilvánulási formáit érinti. (A felsorolás nem jelent fontossági sorrendet!) Így közművelődési tevékenységek alatt értjük azt a kultúraátadó, illetve kultúraelsajátító viszonyt, amely elősegíti, hogy a művészeti befogadás és alkotás, a művelődési értékképző folyamatokban (technikai-termelési, tudományos, művészeti, erkölcsi, vallási stb.) való részvétel, az emberek mindennapi beállítódása, viszonya a kultúrához oly módon erősödjön, hogy általa a benne résztvevő szociális felelősséggel rendelkező, teljes értékű emberi lényé válhasson.”

(4) A helyi művelődési rendelet tervezetében az alábbi szöveg szerepelt: „A közművelődési intézmények és az ÁMK közművelődés-könyvtár intézményegysége nem kötelezhetőek éves költségvetésük 30

Európai biztonságpolitika tanárszemmel

Melyek az Atlanti Szövetség 1997 utáni kihívásokkal teli szakaszának jellemzői? Milyen az élet egy katonai főhadiszálláson? Mit várhat el az atlanti közösség fegyveres fenyegetés esetén a Szövetségtől? Efféle kérdésekre kapott választ az a tanári delegáció, mely a múlt esztendő végén meghívást kapott a brüsszeli NATO-központba.

A NATO magyar nagykövetségének meghívására a középiskolai oktatásban és a tanárképzésben résztvevő tanárok delegációja utazott Belgiumba. A meghívás célja az volt, hogy a résztvevők személyes tapasztalataik és élményeik alapján tájékoztathassák a tanulóifjúságot a NATO működéséről és a szervezet fejlesztési elképzeléseiről. A brüsszeli központban és a Mons-i főhadiszálláson tett látogatás során megismerkedhettek az Atlanti Szövetség stratégiájával, alapvető célkitűzéseivel, a koszovói háború utáni békefenntartás feladatával. Az Iskolakultúra 1998. 4. számának több tanulmánya foglalkozott a madridi csúcstalálkozó kapcsán a NATO történetével, szervezeti felépítésével. Jelen sorok írója mint a küldöttség tagja arra vállalkozik, hogy a legfontosabb előadások tartalmáról tájékoztassa az olvasót és egyben beszámoljon az elmúlt időszak főbb politikai és kato-

nai történéseiről. A NATO emblémáját formázó szobor a mögötte álló épülettel és a tagországok zászlóival a közelmúlt politikai eseményei kapcsán minden televízió-néző előtt ismert környezet. A szigorú biztonsági előírások után – belépőkártya, mágneskapu stb. – a delegáció előtt is megnyílt a központ, egyben a magyar misszió székhelye is. Itt tartottak előadásokat a küldöttségnek s itt került sor a nagykövetség munkatársaival történő találkozóra.

A szövetség történetéről, alapvető feladatairól, szervezeti felépítéséről, a katonai és a politikai döntések egymást erősítő szerepéről szolt bevezető előadásában a NATO politikai összekötője. Az Atlanti Szövetség alapvető célkitűzése megalapításakor (1949-ben) a tagországok biztonságának megteremtése volt. A kelet-nyugati politikai szembenállás ezt követően negyven évig tartott. A hidegháború idő-

szakban uralkodó feszült viszonyt mindkét oldal a fegyveres erők méretének erősítésére használta, ebben látta az erőegyensúly egyetlen garanciáját. A berlini fal leomlása után (1989) a megváltozott európai politikai környezethez a NATO is alkalmazkodott. A partnerség új formáit kellett kialakítania, hogy a békét és biztonságot egész Európára kiterjessze. A szervezet mai formájának létrehozása tehát 1991-ben kezdődött. A hangsúlyt az együttműködésre helyezték, és a Római Nyilatkozat életre hívta a kelet-közép-európai partnerek és a szövetség közötti kapcsolatok fejlesztését politikai, védelmi és katonai téren egyaránt. Kiemelt szerepet szánt e nyilatkozat a válságkezelésnek és a békefenntartásban betöltött szerepnek. Ez utóbbi kérdéskör a volt Jugoszlávia területén kirobbant válságok miatt a figyelem középpontjába került. 1994-ben egy új kezdeményezés, a „Partnerség a békéért” próbálta az euro-atlanti térség stabilitását erősíteni. A Békepartnerség azóta a biztonság alapvető komponensévé fejlődött (a későbbiekben részletesen kitérek a program célkitűzéseire és eredményeire). 1997-ben a madridi csúcs megnyitotta az utat az Atlanti Szövetség fejlődésének új, kihívásokkal teli szakaszába. A belső és külső átalakulás iránti elkötelezettség jeleként értékelhetők a következők:

- a csatlakozási tárgyalások kezdete a későbbi új tagokkal, például Magyarországgal;

- a békepartnerség programjának szélesítése;

- új fejezet Oroszország és a NATO viszonyában (amely azóta sajnálatos módon újra megromlott).

A washingtoni csúcstalálkozón 1999. tavaszán az ötvenéves szervezet vezetői egy sor kulcsfontosságú döntést hoztak. Meghatározták a következő évek irányát, azt az új stratégiai koncepciót, amelyben a hangsúly a dialógus erősítésén, az együttműködésen, a békefenntartáson van. A NATO alapításának 50. évfordulójáról megemlékező csúcstalálkozóra az elmúlt évtizedek legsúlyosabb európai válság-helyzetében került sor. A Szövetség hatá-

rozott jelzést küldött a belgrádi rezsimnek arra vonatkozóan, hogy megvédi az atlanti közösség alapértékeit: a szabadságot, a demokráciát, az emberi jogok tiszteletben tartását és a jogállamiságot.

Az új stratégia jegyében a NATO ma már inkább politikai szervezetnek tekinthető, amely támogatja a béke és biztonság megteremtése érdekében az Európai Uniót (EU) és együttműködik vele.

Az új NATO célkitűzéseikhez tartozik a mediterrán régió országaival életre hívott párbeszéd erősítése. A földközi-tengeri dimenzió az európai biztonsági építmény egyik fontos komponense. A Szövetség 1994-ben a térség hat országával – Egyiptom, Izrael, Jordánia, Mauritánia, Marokkó és Tunézia – párbeszédet kezdeményezett. Ennek célja a régió biztonságának és stabilitásának a növelése, a résztvevő országok együttműködési lehetőségeinek bővítése – például a tudomány és a polgári védelem tervezése, valamint a biztonsági képzés területén.

A Partnerség a békéért (PFP) kezdeményezés új dimenzióiról szolt az Euroatlanti Partnerségi Tanács (EAPC) munkatársa. A békepartnerség célja a stabilitás és a biztonság fokozása Európában, a bizalom erősítése a NATO és a programban résztvevő felek között. A felhívást 27 ország (nem tagállamok) fogadta el. A partnerségben a védelemmel kapcsolatos együttműködésen van a hangsúly, mert ez elősegíti a katonai és politikai kapcsolatok elmélyítését. Ennek szellemében különböző témákban nyílik lehetőség az együttgondolkodásra. Így:

- a védelmi erők demokratikus ellenőrzésében,

- olyan képesség és készség fenntartásában, amellyel hozzájárulhatnak az ENSZ vagy az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ) misszió keretében végrehajtott műveleteihez,

- a NATO-erőkkel közös katonai együttműködésben, például Koszovóban.

A partnerségi program keretében az Oroszországgal és Ukrajnával kialakult különleges kapcsolat előmozdította az Észak-Atlanti Szövetség és ezen országok

közeledését. Napjainkra a NATO egyik kulcsfontosságú kezdeményezése a Pfp bővítése, az együttműködési területek skálájának szélesítése például légvédelem, polgári veszélyhelyzeti tervezés, válságkezelés vagy katonai infrastruktúra-fejlesztés vonatkozásában.

Az új európai biztonságpolitikáról szóló előadó szerint a Szövetség arra törekszik, hogy fokozza a biztonsági ügyekkel kapcsolatos európai részvétel Európá és Észak-Amerika megerősített kooperációja keretében. A NATO és más szervezetek, mint az EU és a Nyugat-európai Unió (WEU) mind szorosabb kapcsolatot alakítanak ki a rendszeres találkozók, konzultációk révén azért, hogy hatékonyabbá tegyék az együttműködést. A Szövetség alapot ad és felajánl forrásokat az EU-nak a biztonság megteremtéséhez és fenntartásához. A NATO bővítésével is hozzájárul az európai stabilitáshoz, tagjainak kritériumokat szab (pl. a kisebbségi kérdés rendezése az adott országban). A biztonsági és védelmi identitás jegyében az Európai Unió szerepének erősítése, a különböző európai integrációs szervezetek tekintélynövelése lehet e szövetség fontos célkitűzése. Így civil módszerekkel sikerül megakadályozni a válságok kirobbanását, és a különböző szervezetek együttműködése teremtheti meg a bizalom, a biztonság alapját.

A NATO válságkezelési technikájáról szólva előkerült Bosznia és természetesen Koszovó kérdése is. Ez a két terület az, amellyel az egyik legfontosabb kihívásként szembenézett a Szövetség az elmúlt évek során. Biztosítani kellett a szükséges katonai erőket a boszniai békefenntartáshoz, számos nem NATO-tagállammal együtt (például Oroszország) képviseltette magát az IFOR és az SFOR erőiben. A koszovói válság megoldásában alapvető szerepet vállalt a szervezet, jelenleg a KFOR alakulatok mint rendfenntartó erők vesznek részt a térség stabilizálásában. Sajnálatos, hogy friss NATO-tagságunk révén és földrajzi helyzetünknel fogva is a rendkívül izgalmas témát, mármint a koszovói válságot az előadók megpróbálták megkerülni,

csak a tények ismertetésére hagyatkoztak.

A magyar misszió munkatársainak és a nagykövetnek a bemutatkozása, az elmúlt hónapok kemény munkájának felvázolása közelebb hozta hozzánk a háborúban érintett országunk képviselőjének diplomáciai tevékenységét.

Meghívásunk egyik legérdekesebb programja a NATO főhadiszállás megtekintése volt. A Mons közeli állomáshely az Európai Szövetséges Fegyveres Erők Főparancsnokságának központja. A szövetség alapító dokumentuma értelmében minden nemzetnek, amely a NATO katonai szervezetének tagja akar lenni, fegyveres erővel kell hozzájárulnia a Szövetséghez. Ezek az erők együttesen alkotják az Atlanti Szövetség integrált katonai struktúráját. A főhadiszálláson őrzik a fegyverzetarzenál egy részét, és a parancsnokság feladata a Norvégjától Dél-Európaig terjedő terület oltalmazása, biztonságának megóvása is. A főparancsnokságon levő katonai erők tisztjei családtagjaikkal a békeidőre érvényes hétköznapjaikat élik. A Mons központjától néhány kilométerre levő miniváros minden szempontból kényelmet nyújt az ide akkreditált katonatisztek és családtagjaik számára. Lehetőség van többek között a hatalmas sportcentrumban az erőnlét javítására, a nemzetek közötti sportrendezvények megszervezésére, míg a kulturális központban színházi előadások, mozifilmek megtekintésére. A kapcsolattartás egyik érdekes civil formájára utalt az az amerikai tiszt, aki a magyar katonai erők egyik vezetőjével gyermekeik iskolai rendezvényein találkozik rendszeresen és eszmét cserél a világ dolgairól.

Beszámolóim végén annak a kívánságnak szeretnék hangot adni, hogy a biztonsági problémák kezelésének e széles, átfogó kerete, amely az utóbbi években kialakult, s mely Európa egészét szolgálja, az új évezredben járuljon hozzá, hogy az euro-atlanti térség népei a gazdaság fejlesztésére és a tudományos, valamint a kulturális együttműködésre fordíthassák figyelmüket.

Császár Zsuzsa

Filmszemle után

A 31. Magyar Filmszemlére a gyártók jóvoltából mintegy százötven dokumentumfilm, valamint népszerű-tudományos és publicisztikai filmet neveztek be. Ez a hatalmas műsörtömeg mégis csak a termés töredéke.

Anehezen értelmezhető műfajú szekcióba a gyártók/készítő intézmények nevezték be produkcióikat – s ez sem könnyítette meg a zsűrorok helyzetét. Hogy ki, milyen filmjét tartja a legfontosabbnak, az nyilvánvalóan helyzetfüggő, volt olyan műhely, ahonnan a legjobbak közül kellett – nyilvánvalóan esetleges szempontok alapján – a maximált darabszámú pályázati műsört kiválasztani, máshol a teljes évi produkciót nevezhették. S ez – láthattuk – nem csupán a műsorkészítő helyek problémája lett. Megoldást ígért volna, ha a műhelyek – egy bármilyen szempontokból leszűkített pályázati kiírást figyelembe véve – műhelybeszélgetések, belső szelekció során alakítják ki a saját bemutatni kívánt profiljukat, s ha önmérsékletet tanúsítva lemondanak a jelenlétről.

Nem látszani? – ezt a mai mozgóképiparban nem lehet.

Műfaji problémák is adódtak – többek között, hiszen a dokumentum-műfaj meghatározása nehéz feladat. Nem is vállalkozott rá senki, sem a művek létrehozói, a gyártók különösen nem, s ezt még a zsűri is – fél szemével a nemzetközi gyakorlatra pillantva – igen-igen óvatosan tette. A két véglet között – az egyik, amikor eszmétörténeti szempontokra hivatkozva a dokumentarizmust módszernek tekintik az alkotók, a másik, amikor a médiumra rámutatva mozgókép-műfaji tulajdonságokat állítanak előtérbe – annyi változat és állásfoglalás van, ahány film. Ámbár az is látható, a legtöbb alkotó nem kívánt meditélni azon, ugyan miféle műfajúvá bonyolódik vagy egyszerűsödik a műve.

Az előzsűri – Nagy Sándor-i módszerrel – megoldotta a maga problémáját azzal, hogy az elé bocsátott alkotások valamennyiét átminősítette nem-fikciós filmmé. S ez így jó. A tények valóban bizonyítják, hogy eltűntek a műfaji határok – ámbár ennek nem teoretikus, hanem gyakorlati okai vannak: a megrendelő, illetve a felhasználó kívánságának eleget téve nem juthat idő a dokumentumok arányos elrendezésére és ami a legfontosabb: a dokumentumok minőségi elemzésére, illetve hitelesítésére.

Általános tendencia, hogy a műfajtalaná válással egy időben a hírműsorok irányába mozdult el a szakma: a filmeknek – hol finánciális, hol alkotói elképzelések miatt – nem jut idejük önmagukra. A szézületes képi tempót diktáló, felszínes információt ígérő kereskedelmi televíziók voltak egyedül azok, amelyek fölismerték ezt – s eszükbe sem jutott, hogy műsoraikkal jelen legyenek a szemlén. Ámbár erről is szólni kell előbb-utóbb: csupán a kommunikáció befogadói oldalára tekintve lehet-e, szabad-e programokat előállítani – különösen, ha minduntalan átlagolásra, a néző arcának szétszerelésére – kényszerítik magukat.

Nem-fikciós filmekként meghatározni ezeket a műsorokat – miként a világban tesszik – azért is szerencsés, mert ez néhány egyéb problémára is fölhívja a figyelmet. Ugyanis a társadalmi, illetve a humán tárgyú filmeknél kívül számos egyéb is készül; a természetfilmek millió változata így szintén e csoportba kerül. A probléma – amely a holisztikus szemlélet kialakulásához is elvezetett – megoldódik: mindaz, ami létező, valószínűleg egyazon gondolati módszerekkel – s a hozzájuk illeszthető technológiákkal – vizsgálható. A film tárgyának tekintheti az árvizet, a lepék szaporodását, a napfogyatkozást vagy a koldusok önszerveződését – a vilá-

got ugyanolyan módon ragadják meg.

A bemutatott filmek elenyésző töredéke volt – előző okfejtésünk értelmében – természet(dokumentum)film. Az, amelyet az ismeretterjesztésben, az oktatásban vagy a tudományban így-úgy felhasználhatna, akinek erre szüksége lenne. Véglegesen szétfoszlott az az álom, hogy a hazai természet- és oktatófilmeknek nemzetközileg is elfogadott, kedvelt iskolájuk lenne. A nyolcvanas években Európa és a világ számos országából ideérkeztek az oktatófilmek, hogy áttekintsék a világ kisfilmtermését – erre ma már semmi sem emlékeztet. A szervező, az Országos Oktatástechnikai Központ is rég megszűnt. Amíg a klasszikus dokumentumfilm műfaji határainak feloldódása szerencsésnek látható – hiszen annyi egyéni teremtésre kínált alkalmat –, a természettel foglalkozó kisfilmek karaktervesztése szomorú jelenség. Ma már Magyarországon nem készül oktatófilm, nem készül tudományos dokumentum – helyettük ajánlják az így is felhasználható (műfajilag egyébként kevert) „népszerű-tudományos filmeket”. Útifilmek, propagandafilmmek, reklámfilmek keverednek természetfilmekre jellemző snittekkel – s mindezek elképesztően szedett-vetett zenei közegbe kerülnek.

A természetről készült dokumentumfilmek igen drágák, idő- és tudásigényesek. Ezért pedig Magyarországon ilyenek – jelenleg – nem készülhetnek. Ha csak nem szenvedélyből avagy hobbiból.

A non-fikciós filmek dramaturgiai módszerei is változásokon estek át. Némely alkotók az eseményekre „tapadnak”, s azok logikáját érvényesítve építik meg munkájukat. Mások (általában utólag) rekonstruálnak. (Ezek többsége kínosan unalmas riportfilmekké válik – ha nem, akkor is csupán azért, mert a megszólaltatott személyisége, illetve emléke fontosnak bizonyul). A dramaturgiai feszesség a két változat között példaértékű: az ugyan lassabb, körülményesen haladóbb, ám a nézők gondolkodására is igényt tartóbb, az eseményeket (ésszerűen) követő filmek lemondanak a szerkesztési, komponálási stb. hibákat elkendőző dramaturgiai fogá-

sokról. A rekonstruáló jellegűek vonósnyegyes kísérlete, antropomorfizáló technikái arra szolgálnak leginkább, hogy a hiányosságokat elleplezzék. Ezzel sokszor éppen a film egyedi vonásait (amelyek éppen a „hibák” által jelenhettek volna meg) tüntetik el. *Kormos Ildikó*, amikor a szörről készít (képileg nagyon koherens) filmet, elfeledkezik arról, hogy a szőr(ök és más bőrfüggelékek) bemutatása nem nagyzenekari hangzást igényel. Amint a nyilazók, a gátat áttörő víz, a kereket esztergáló kezek, a jó versek sem kívánnak zenei aláfestést. (A szerzői joggal való visszaélésről nem beszélve: a rendezők nem tüntetik fel a felhasznált művek címét s szerzőjét!)

Összefoglalásul, ahogy előzsúritagként (tehát szubjektíven) magam is láttam: a 31. Magyar Filmszemle nem-fikciós-szeletének filmjeit megnézve (nevezük talán így a dokumtum- és az ismeretterjesztő anyagokból spontán módon – nevezés által! – összeállt halmazt), néhány kérdés fogalmazódott meg (bennem is). Ezek válaszadási kísérletei, úgy vélem, nagyrészt nem csak filmes szempontból lehetnek érdekesek, de a társművészeteknek is érdemes rá figyelniük. Tanulásként kezelhető a média-ipar működési törvényeinek póre megmutatkozása is, de az ezzel való foglalatosság illetlennek tűnik, sőt az evidenciák mögé kukkolva szemérmetlennek is.

A mozgókép – a látvány – előállításának számomra az a legvonzóbb vonulata, amikor az alkotók mögött a lehetőleg legkisebb képipari háttér áll. Annak gazdag technikai, technológiai feltételei nem szükségszerűen kártékonyak – de most éppen (sok esetben!) csupán nagyképűséget, üresfejűséget és a szakma (szakmák) alázatával való visszaélést eredményeztek. A „szegényes film” változataihoz is hasonló a viszonyom: nem arról van szó, hogy az alkotók technikailag-iparilag rosszul készítették elő a munkájukat, hanem hogy sem a szerzői igényeiket, sem pedig a megvalósítás formáját/tartalmát nem kívánták/tudták összhangban tartani. Ezért gondolom, hogy a minimalista fil-

mek a legkitűnőbbek, itt nem volt alkalom rést találni a lehetőségek és a szándékok között.

E minimalizmus, amely sokban hasonló jelenségeket mutat a kortársi képzőművészet, zene, tánc és irodalom törekvéseivel, egyszer talán (nem poszt-modern módon is) megtárgyalandó.

Miért, hogy az így alkotók vagy teljesen beépítik a személyiségüket a munkájukba, vagy teljesen kilúgozzák abból? (Ellentétben azokkal, akik a személyiségükkel ránehézkednek a műsorukra s hol – mint egy setét labirintusban – titkokat ismerő vezetőt, hol – mint a rossz iskolában – bölcs tanárt alakítanak: képpel és hanggal.)

Miért, hogy képek önfeledten nem foglalkozni a formákkal, műfajokkal – s láthatólag az elméletek, esztétikák, de még azok tagadása sem lett – része az életüknek?

Miért, hogy azok, akik olyannyira következetesen ragaszkodnak a hagyományos – a médiumok által elvárt – filmkészítéshez (például munkát adó intézményük elvárása vagy

egyebek miatt), maguk műfajtalanságok tömegével vétkeznek (s szabálytalankodásaikért unos-untalan a technikai s gazdasági lehetőségeiket okolják)?

Miért, hogy oly kevesen vetnek következetesen számot azzal, hogy a dokumentum- és az ismeretterjesztő film (számos egyéb kisfilmtípussal együtt) nézők nélkül maradt? S ez a vákuum most sok-sok lehetőséget kínál az alkotóknak. Többek között új filmtípusok kialakítását teszi lehetővé.

Miért, hogy a kisműfajok erodálása idején atavisztikus módon ragaszkodnak a

megrendelők a maguk hagyományos közvetítő szerepéhez?

Az üdítően naiv függetlenek és a nagyvad profik azok, akik ígértek valamiféle megoldást maguknak – és nekem, a nézőnek is. Bizonyítékom erre a filmek között *Szénási Ákos*: „Autóban” című pompás alkotása. S a továbbiak: *Füredi Péter* („Szia Nagy, jól vagyunk”), *Gábor Péter* („Videólevél”), *Incze Ágnes* („Robot”), *Makó Andrea* („A János testvérek”), *Méry Zsuzsa* („Bulandzsuiuk”), *Salamon András* („Koldusmaffia”), *Szalai Györgyi* („Teljes napfoggyatkozás”) vagy *Szöke András* („Taliándörög”) megnyugtatóan tisztességes munkája.

Az előzsűri döntése alapján 31 nemfikciós film került be a versenyprogramba. Rajtuk kívül két filmet – *Gothár Péter* „Akasztottak” és *Szénási Ákos* „Autóban” című munkáját – javasoltak a bírálók a „kísérleti-kisjátékfilm” kategóriába. E filmek egytől egyig hasznosan szolgálnak a iskolai oktatást. Bemutatásuk hozzájárulna a diákok valóságismertetéhez. Addig, amíg nem lesz forgalmazó, aki elérhetővé teszi az oktatási intézmények számára e filmeket (például egy-két videokazettán), álljon itt a szerzői és címlista:

A nem fikciós filmek zsűrijének döntése:

Fődíj:

Almási Tamás:

Szerelem első hallásra
(Operatőr/Rendező:

Almási Tamás)

Rendezői díj:

Szekeres Csaba: Rom és virág
Operatőri kategóriadíj:

Körtési Béla:

S immár itt vagyok

Rendezői kategóriadíj:

Salamon András: Jonuc és a
koldusmaffia

Oklevél:

Kőszegi Edit - Szuhay Péter:
Történetek a boldogulásról

Almási Tamás: „Szerelm első hallásra”

Cs. Nagy Sándor: „Hintát kötök az életemből”

Cselényi László: „Baránszky László”

Dénes Gábor: „Szenes Hanna”

Dér András: „Magyar Dezső – Dezső Magyar”

Ember Judit: „A misszió”

Erdélyi János – Zsigmond Dezső: „Az évszázad árvize”

Forgács Péter: „Angelos” Film”

Füredi Zoltán: „Szia Nagy, jól vagyunk!”

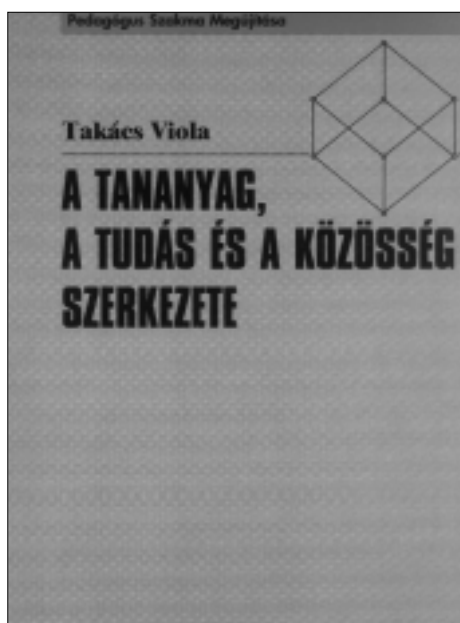
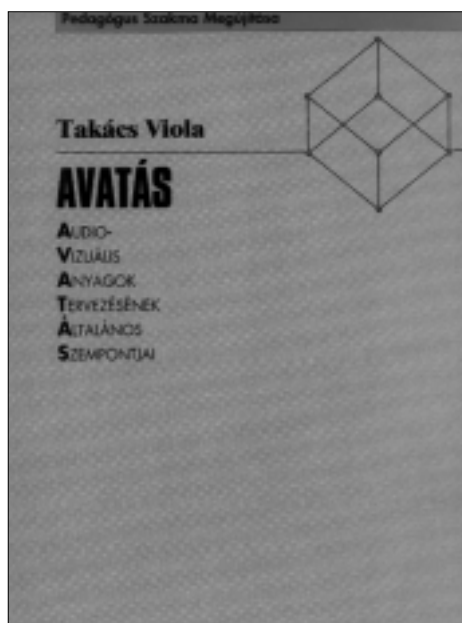
Gábor Péter: „Videólevél”

Incze Ágnes: ‚Robot’
Jávor István: ‚Doku (Csalog Zsolt beszél)’
Kele Judit: ‚A hetedik ajtó – Eötvös Péter-portré’
Kis Klára: ‚Homo Faber: A bognár’
Kisfaludy András: ‚Veszélyes vidék’
Kőszegi Edit – Szuhay Péter: ‚Történetek a boldogulásról’
Kövessy Róbert: ‚Hajtársak (gyere a punkok közé)’
Makó Andrea: ‚A Jánó testvérek’
Martinidesz László: ‚Blanka’
Mérei Anna: ‚Ember vagy ördög? – Ki volt Lakatos Imre?’
Méry Zsuzsa: ‚Bulandzsiuk’
Muháros Attila: ‚S immár itt vagyok’
Papp Gábor Zsigmond: ‚Esterházy-vacsora’

Saár Tamás: ‚Kisszínpadon nagy színház’
Salamon András: ‚Jonuc és a Koldusmaffia’
Szalai Györgyi: ‚Teljes napfogyatkozás’
Szekeres Csaba: ‚Rom és virág’
Szöke András: ‚Taliándörög’
Tóth Péter Pál: ‚Magyarok a balkáni háborúban 1991-97.’
Wisinger János: ‚A Szöke’
Zelki János: ‚Csak egy kis emlék’

A művekről bővebb információk találhatóak az interneten: www.magyar.film.hu

Géczi János



A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda kiadványaiból

Két klasszikus magyarul

Az Új Mandátum Könyvkiadó és a Max Weber Alapítvány 'Társadalom & Történet' címmel sorozatot indított (sorozatszerkesztő: Horváth Ágota), amelyben a szociológia eddig magyarul meg nem jelent klasszikusait adja közre.

Marienthal

A sorozat első darabja *Marie Jahoda, Paul F. Lazarsfeld és Hans Zeisel* műve, a 'Marienthal' (Szociográfiai kísérlet a tartós munkanélküliség hatásairól). Az először 1933-ban publikált mű a munkanélküliséggel foglalkozó szakirodalom egyik alapműve, a munkanélküliségről szóló szociológiai írások mind a mai napig erre a munkára hivatkoznak leggyakrabban.

Marienthal egy osztrák település neve. Nem hagyományos mezőgazdaságból élő falu, hanem egy textilgyár köré szerveződött munkáskolónia. A könyv a 100 éves múlttal rendelkező település legválságosabb korszakáról szól. Az 1929-es gazdasági világválság csődbe vitte a település egyetlen jelentős munkáltatóját, a gyárat bezárták és leszerelték, a munkásokat tömegesen elbocsátották. Jahoda, Lazarsfeld és Zeisel kutatása egy évvel a gyár bezárása után, 1930-ban kezdődött. Ekkor a 'Marienthal'-ban élő családok több mint háromnegyedében egyetlen kereső sem volt. A szerzők mindig „munkanélküliekről” beszélnek a tanulmányban, de az írásból kiderül, hogy a kutatásban szereplő munkanélküliek zöme több mint egy éve munkanélküli, tehát a mai terminológiát használva a 'Marienthal' tartós munkanélküliekről szól.

A szerzők célja az volt, hogy az újságokban megjelenő egyedi munkanélküli eseteket bemutató cikkekkel szemben átfogóbb és objektivebb képet fessenek a munkanélküliség pszichológiai és társadalmi hatásairól. Hangsúlyozták, hogy a cél nem az egyedi esetek feltárása volt, hanem egy munkanélküli közösség életének megismerése. A 'Marienthal' az első monográfia, amely munkanélküliekről született. A szerzők újítása tehát abban áll, hogy szakítottak a korábbi szociográfiaik azon jellemzőjével, hogy a szegény társadalmi csoportot valamilyen kiszolgáltatott helyzetben lévő foglalkoztatási csoportként definiálták (szegény parasztok, munkások).

A mű születése idején az is újszerű volt, hogy a szerzők arra törekedtek, hogy ne „külső megfigyelők” legyenek a kutatás során, hanem valamilyen mértékben integrálódjanak a település életébe. Ennek az attitűdnek két funkciója volt: egyrészt „szociális munkásokként” segíteni a bajba jutott közösségnek, másrészt a szervezett akciókon keresztül (használsruha-szétosztás, szabás-varrás tanfolyam, orvosi ellátás, tornaóra fiataloknak, nevelési tanácsadás stb.) megnyerni a lakosság bizalmát és együttműködését a kutatáshoz.

A kutatás folyamán két kérdéscsoportra kerestek választ. Az egyiket a munkanélküliséghez való viszonyoknak nevezték, de itt inkább arra voltak kíváncsiak, hogy a munkanélküliség milyen új magatartásokat váltott ki a munkanélkülivé vált emberekből, ezek hogyan változtak az idő során, illetve milyen különbségek vannak a megnyilvánuló magatartások között. A kutatási kérdések másik csoportja a munkanélküliség következményeire vonatkozik, vagyis a munkanélküliség hosszabb távú hatásait (egészség, házasság, gyerekek, vallás, politikai tevékenység, közügyekben való aktivitás, kulturális tevékenység stb.) vizsgálja.

A kutatás egyik erőssége, hogy sokféle módszert használtak az adatok összegyűjtéséhez: családi adatlapok, életútinterjúk, napi időbeosztás felvétele, iskolai esszék, étrendek,

jelentések, a település különböző intézményeitől beszerezhető statisztikai adatok, háztartási naplók a kiadásokról. A különböző fejezetek során ezeket az adatforrásokat váltakozva használják, és ez színessé teszi a leírást. A kvantitatív és kvalitatív módszerek használata szerencsés módon egészíti ki egymást, bár néha felesleges – mai szemmel kissé neveltséges – mérési kísérleteket is találhatunk: például a falu utcáján sétáló férfiak és nők haladási sebessége.

A szerzők kiindulópontja a megélhetés, az életszínvonal. Nagyon jól érzékeltetik, hogy az egész közösség életszervezése a hagyományos heti ciklus helyett a munkanélküli segély kifizetésének kéthetes ciklusához idomult. Rövid ismertetését adják a munkanélküli segélyrendszer működésének és érzékeltetik, hogy társadalmi szempontból nem ad biztonságos megoldást a segély, egyrészt, mert alacsony a színvonala, másrészt, mert rövid ideig jár, harmadrészt, mert könnyen megvonható és az idő előrehaladtával sokan ellátás nélkül maradnak. A szegénység mértékét sajátos epizódokkal is érzékeltetik: gyakori a kutyák, macskák eltűnése – mivel megeszik őket. Az étrendeket vizsgálva a fogyasztási szokások megváltozását követik nyomon. Néhány tipikus példa: a húsfogyasztás radikális visszaesése, a sertéshúst a lóhús váltja fel, vaj helyett margarint használnak, kávé helyett az akkor olcsóbb kakaót, általában magas szénhidrát-fogyasztás, alacsony gyümölcs- és zöldségfogyasztás. A háztartás bevételei olyan alacsonyak, hogy a bevételek 80-90 százalékát élelmiszerre költik a családok. Közlekedésre, cipőjavításra, ruhavásárlásra egyáltalán nem jut pénz. A kutatók nagyon fontos jelenségre hívják fel a figyelmet: mégpedig arra, hogy az állandó tudatos beosztás és a szükségletek folyamatos visszaszorítása mellett gyakran találkoznak „irracionális kiadásokkal”: zöldségek helyett virágok ültetése a kertben, képvásárlás stb.

Étrendekről és háztartási költségvetésről értekezve, a kutatók figyelme arra is kiterjed, hogy a munkanélküliség és az egészségi állapot kölcsönhatását vizsgálják. Egyrészt megemlítik, hogy a megbetegedés

mekkora kockázat a családok megélhetése szempontjából, másfelől az alultápláltság mértékét vizsgálják a gyerekeknél. Az egészségi állapot hanyatlását, az alultápláltságot jól tükrözi az a példa, hogy a marienthali birkózócsapat a súlycsökkenés és a rossz fizikai állapot miatt nem tudott kiállni a szomszédos falvakkal a birkózóversenyeken.

A munkanélküliség társadalmi hatásainak leírása összeszövődik a pszichés reakciók bemutatásával, a társadalmi és pszichés hatás szerves egységben jelenik meg a tanulmányban. A közélet és kulturális élet hanyatlásának bemutatásával párhuzamosan érzékeltetik az emlékezet múltat megszépítő tulajdonságát. A gyári élet megszépül, „bezzeg akkor, amikor a gyárban volt még munka...” – kezdődik majd minden visszaemlékezés, de az emlékezéshez gyakran fantáziaelemek is kapcsolódnak. A mechanizmus nagyon ismerős a mai Magyarországon is: a rendszerváltás vesztesei körében tapasztalható nosztalgia a biztonságot jelentő szocialista időszak iránt ugyanezen mechanizmus alapján működik.

A személyiség bezárkózásának és leépülésének társadalmi jele a közéletben és a kulturális tevékenységek körében tapasztalható passzivitás. Csak azokban a szervezetekben nem csökkent a részvételi arány, amelyekből valamilyen anyagi segítséget remélhettek. A

A munkanélküliség társadalmi hatásainak leírása összeszövődik a pszichés reakciók bemutatásával, a társadalmi és pszichés hatás szerves egységben jelenik meg a tanulmányban. A közélet és kulturális élet hanyatlásának bemutatásával párhuzamosan érzékeltetik az emlékezet múltat megszépítő tulajdonságát. A gyári élet megszépül, „bezzeg akkor, amikor a gyárban volt még munka...”

tétlenséggel párhuzamosan az érdeklődés csökken, eluralkodik a reménytelenség, senki sem hisz a változás lehetőségében, általános politikaellenesség alakul ki, bár a választási eredmények nem tükrözik változást a pártszimpátiák tekintetében.

Jahoda, Lazarsfeld és Zeisel a családok pszichológiai állapota alapján készítik el a munkanélküli családok tipológiáját. A családokat annak alapján, hogy a munkanélküliség mennyire törte meg őket, négy kategóriába rendezik: az első a kitartó; a második a rezignált, a beletörődött; a harmadik a reménytelen, elkeseredett; a negyedik az apatikus, szétesett kategóriája. A leggyakoribb munkanélküli családtípus a második, vagyis a rezignált, a beletörődött. A tartós munkanélküliek leggyakoribb típusának jellemzői: a legalapvetőbb létfenntartási cikkeken kívül minimálisra leszorított fogyasztás, ugyanakkor a háztartás, lakás rendezett, a gyerekeket – a lehetőségekhez képest – rendszeren ellátják, de a jövőre vonatkozóan semmit sem gondolnak, nincsenek terveik, nem keresnek már munkahelyet, mai szóhasználattal: passzív munkanélküliek. Ez a leírás a mai napig megállja a helyét a tartós munkanélküliek többségét illetően. Jahoda, Lazarsfeld és Zeisel érdeme, hogy rávilágít arra, hogy a jövőnélküliség kialakulása nagyon fontos eleme a munkanélküli személyiségnek. A munkanélküli azért sem tud segíteni magán, mert ha egyáltalán vannak is tervei a jövőre, akkor azok is általában a valóságtól elrugaskodottak és inkább vágyakként értékelhetők, mint megvalósítható tervekként. E korai vizsgálat rávilágít arra is, hogy a munkanélküli szülők jövőnélküli gondolkozása kihatással van a gyerekek generációjára is. Ők sem terveznek, ők is reménytelenek, kilátástalannak látják sorsukat.

Kibontakozik a munkanélküli lét zsákutcája, örögi mechanizmusa: az egyre fokozódó szegénység egyre több negatív következménnyel párosul, a tartalékok felörlődnek, a családi viszonyok megromlanak, a személyiség leépül, amitől egyre inkább képtelen lesz a munkanélküli az esetleg adódó lehetőségeket kihasználni. Az életútinterjúk elemzése révén azonban kiderül, hogy a személyek munkanélküliségre adott válasza és korábbi magatartásai, döntéseik és élethelyzeteik között összefüggések figyelhetőek meg.

A 'Marienthal' a szociológia klasszikus művének számít, de a több mint hatvan évvel ezelőtt megjelent könyv mára semmit sem veszített aktualitásából. Az olvasó meglepődik, hogy a munkanélküliséggel kapcsolatban leírt jelenségek mennyire jellemzőek a mai napig is, hogy a munkanélküliség társadalmi és pszichológiai hatásait tekintve milyen sok a párhuzam a harmincas és a kilencvenes évek között.

Marie JAHODA, Paul F. LAZARSFELD és Hans ZEISEL: *Marienthal*. (Szociográfiai kísérlet a tartós munkanélküliség hatásairól). Új Mandátum Könyvkiadó és Max Weber Alapítvány, Bp, 1999.

Tardos Katalin

Utcasarki társadalom

Az Új Mandátum Könyvkiadó és a Max Weber Alapítvány sorozatának második darabja *William Foote Whyte* könyve, az először 1943-ban megjelent 'Utcasarki társadalom' ('Street Corner Society').

A könyv – amely három amerikai kiadást ért meg és több nyelvre lefordították – egy hároméves, kelet-bostoni szociológiai terepmunkára épül, melyet Whyte a harmincas évek végén egy olasz negyedben folytatott. A második és harmadik generációs itáliai bevándorlók lakta, a könyvben Cornerville-nek nevezett városrész életét nagyban meg-

tétlenséggel párhuzamosan az érdeklődés csökken, eluralkodik a reménytelenség, senki sem hisz a változás lehetőségében, általános politikaellenesség alakul ki, bár a választási eredmények nem tükrözik változást a pártszimpátiák tekintetében.

Jahoda, Lazarsfeld és Zeisel a családok pszichológiai állapota alapján készítik el a munkanélküli családok tipológiáját. A családokat annak alapján, hogy a munkanélküliség mennyire törte meg őket, négy kategóriába rendezik: az első a kitartó; a második a rezignált, a beletörődött; a harmadik a reménytelen, elkeseredett; a negyedik az apatikus, szétesett kategóriája. A leggyakoribb munkanélküli családtípus a második, vagyis a rezignált, a beletörődött. A tartós munkanélküliek leggyakoribb típusának jellemzői: a legalapvetőbb létfenntartási cikkeken kívül minimálisra leszorított fogyasztás, ugyanakkor a háztartás, lakás rendezett, a gyerekeket – a lehetőségekhez képest – rendszeren ellátják, de a jövőre vonatkozóan semmit sem gondolnak, nincsenek terveik, nem keresnek már munkahelyet, mai szóhasználattal: passzív munkanélküliek. Ez a leírás a mai napig megállja a helyét a tartós munkanélküliek többségét illetően. Jahoda, Lazarsfeld és Zeisel érdeme, hogy rávilágít arra, hogy a jövőnélküliség kialakulása nagyon fontos eleme a munkanélküli személyiségnek. A munkanélküli azért sem tud segíteni magán, mert ha egyáltalán vannak is tervei a jövőre, akkor azok is általában a valóságtól elrugaskodottak és inkább vágyakként értékelhetők, mint megvalósítható tervekként. E korai vizsgálat rávilágít arra is, hogy a munkanélküli szülők jövőnélküli gondolkozása kihatással van a gyerekek generációjára is. Ők sem terveznek, ők is reménytelenek, kilátástalannak látják sorsukat.

Kibontakozik a munkanélküli lét zsákutcája, örögi mechanizmusa: az egyre fokozódó szegénység egyre több negatív következménnyel párosul, a tartalékok felörlődnek, a családi viszonyok megromlanak, a személyiség leépül, amitől egyre inkább képtelen lesz a munkanélküli az esetleg adódó lehetőségeket kihasználni. Az életútinterjúk elemzése révén azonban kiderül, hogy a személyek munkanélküliségre adott válasza és korábbi magatartásai, döntéseik és élethelyzeteik között összefüggések figyelhetőek meg.

A 'Marienthal' a szociológia klasszikus művének számít, de a több mint hatvan évvel ezelőtt megjelent könyv mára semmit sem veszített aktualitásából. Az olvasó meglepődik, hogy a munkanélküliséggel kapcsolatban leírt jelenségek mennyire jellemzőek a mai napig is, hogy a munkanélküliség társadalmi és pszichológiai hatásait tekintve milyen sok a párhuzam a harmincas és a kilencvenes évek között.

Marie JAHODA, Paul F. LAZARSFELD és Hans ZEISEL: *Marienthal*. (Szociográfiai kísérlet a tartós munkanélküliség hatásairól). Új Mandátum Könyvkiadó és Max Weber Alapítvány, Bp, 1999.

Tardos Katalin

Utcasarki társadalom

Az Új Mandátum Könyvkiadó és a Max Weber Alapítvány sorozatának második darabja *William Foote Whyte* könyve, az először 1943-ban megjelent 'Utcasarki társadalom' ('Street Corner Society').

A könyv – amely három amerikai kiadást ért meg és több nyelvre lefordították – egy hároméves, kelet-bostoni szociológiai terepmunkára épül, melyet Whyte a harmincas évek végén egy olasz negyedben folytatott. A második és harmadik generációs itáliai bevándorlók lakta, a könyvben Cornerville-nek nevezett városrész életét nagyban meg-

határozta a gazdasági válság idején kialakult „gengszterélet” (a szeszcsempészés, a szerezsejártékok szervezése, a politikai lobbizás és zsarolás), illetve a munkanélküliség és a szegények életén javítani igyekvő szociális munkások jelenléte. Ebben a közegben Whyte kétfajta, fiatal férfiakból álló csoporttal került közelebbi kapcsolatba: az utcasarkok köré szerveződő gengsekkel és a főiskolai tanulmányokra készülő, nemzetiségi közösségi klubokba szerveződő „tanult fiúkkal”. Mindkét csoport esetében először azokat a mechanizmusokat tanulmányozta, amelyek révén a közösségek vezetői kiválasztódnak, illetőleg amelyek fenntartják a csoport kohézióját, majd megvizsgálta a baráti körök és más, helyi alapon szerveződő csoportosulások fölbomlásának okait is.

Whyte meglátása szerint a csoporthoz tartozás érzése és a sportbeli meg egyéb területen érvényesülő teljesítőképesség szoros pszichológiai kapcsolatban van egymással: aki megtalálja helyét a közösségben, az általában jobb eredményeket ér el, és megfordítva. A csoporton belüli hierarchia is arról árulkodik, hogy a csoport egyes tagjai mentálisan mennyire érettek a vezetői szerepre. Whyte szándéka ezzel a fejtegetéssel a *Ferdinand Tönnies* és *Émile Durkheim* írásaira építő, majd később *Louis Wirth* és *Robert Redfield* munkáiban sarkosabban megfogalmazódó tézis kritikája. Ez az elnagyolt tézis az elidegenedett egyének nagyvárosi társadalmát szembeállítja a vidéki kisvárosokra és falvakra jellemző harmonikus közösségi léttel. Whyte bemutatja, hogy egy olyan szegényebb negyedben is, melyet a tömegkommunikáció széteső, sivár, bűnnel fertőzött városi pusztaságnak állít be, kialakulnak a csoportképződésnek olyan mechanizmusai, amelyek révén az utcasarkok kallódó fiataljai is közösségek tagjainak érezhetik magukat. Az egyes konkrét élettörténetek alapos megismerése és a közösség tagjai közötti interakciók részletes tanulmányozása révén pedig arra a kérdésre is választ lehet adni, hogy a sikeres emberek miként képesek kiemelkedni a társadalmi marginalitás helyzetéből, hogyan válnak a gengsek vezetőivé, helyi politikusokká vagy éppen főiskolát, egyetemet végzett tanult emberekké.

*Az „Utcasarki társadalom”
függeléke a kvalitatív
szociológiai módszertan és a
részvevő megfigyelés
(kulturális antropológiai)
terepmunka olyan klasszikus
megfogalmazása, amelyet
minden társadalomtudományi
kutatással foglalkozó diáknak
érdemes megismernie. Ez a
szöveg eligazítást nyújt a
szociológiai és antropológiai
terepmunkát tervező bármely
társadalomkutató számára, és
segít a terepmunka során
földerülő nehézségek
leküzdésében is.*

Whyte kutatómunkája elején véletlenül jött rá arra, hogy a helyi közösségbe legjobban akkor tud beilleszkedni, ha annak egyik vezetőjével sikerül kialakítania közelebbi barátságot. A Norton Street-i geng vezetője, akit könyvében Docnak hív, Billt barátjaként mutatta be az utcasarki fiatalok között, és ezzel szinte egycsapásra befogadták. Később is, amikor a „tanult fiúk” között töltött el több időt, majd a helyi klubélet, a lobbizás és a képviselői politizálás megszerveződését törekedett föltérképezni, fontosnak tartotta, hogy közvetlen, esetleg baráti kapcsolatokat építsen ki az egyes csoportok vezetőivel. A vezetők kiválasztódása azért is volt fontos kutatási téma Whyte számára, mert Cornerville életét elsősorban a politikai dimenzió mentén igyekezett bemutatni, és nem a helyi gazdaság működésének részletes vizsgálata vagy a családi viszonyok és a vallás szerepének hangsúlyozása révén. Alapvetően politikai antropológiai jellegű kutatása során a lojalitás és a kölcsönös szívességek rendszerének megszerveződése, illetve a kiemelkedés és a karrierépítés mechanizmusai érdekelték. A „politikacsinálás” és a döntéshozás folyamatainak részletes leírása és elemzése révén

nemcsak a formális és informális szervezeti struktúrák föltérképezésére, hanem a hatalomgyakorlás és a befolyásolás technikáinak vizsgálatára is módja nyílt. A „politikai” és a „személyes” közötti határ elmosódásának, illetve a közszféra és a kölcsönös elkötelezettségi hálózatok egymásba fonódásának hangsúlyozásával Whyte nemcsak életszerűbbé tette a politika működését, hanem rávilágított a politika társadalmi és kulturális beágyazottságára is.

A könyv záró fejezetében Whyte társadalmi reformerként szólal meg. Összefoglalja azokat az okokat, amelyek miatt az olasz szegénynegyed marginalitása újratermelődik és amelyek miatt a kiemelkedés, a társadalmi mobilitás egyetlen útja a politizálás. Whyte fontos megállapítása, hogy a társadalom szervezete folyamatosan változik, de a változásnak szervezett (vagyis társadalmilag és kulturálisan meghatározott) keretei vannak. A szerző szerint a Cornerville-i férfiak számára kétfajta kitörési stratégia létezett a harmincas évek végén: üzleti karrier kiépítése és a republikánus politizálás, mely Cornerville határain túl elismerést és sikert hoz, de eltávolít a helyi olasz közösségtől; illetve a kétes ügyletekben való részvétel és a demokrata politizálás, mely presztízst és befolyást hoz Cornerville-ben, de amelyet a külső, „amerikai” társadalom megvetően fogad. Whyte ezzel összekapcsolja az osztályhelyzet és az etnikai kisebbségi helyzet problémáit, és azt állítja, hogy az oly fontos amerikai értéknek tekintett mobilitás legfőbb akadályja éppen az lehet, ha valakit nem tekintenek eléggé amerikaiinak.

Az „Utcasarki társadalom” egyik legfontosabb fejezete sajátos módon az először 1955-ben megjelent második, bővített kiadás módszertani függeléke. Ebben Whyte részletesen leírja, miként fogalmazódott meg benne a Cornerville-i kutatás ötlete, jómódú angolszász családból származó egyetemistaként hogyan próbálta meg elfogadtatni magát az olasz negyed lakóival, hogyan próbált meg úgy beilleszkedni a kölcsönös szívességek rendszerébe, hogy megőrizze az olaszok által is elfogadott különállását, illetve a terepmunka során hogyan próbált meg tanulni saját hibáiból. A függelékben arra is kitér, hogy a kutatás egyes szakaszaiban kitől mit tanult, kivel milyen témában dolgozott együtt és milyen új elgondolások fogalmazódtak meg benne. A függelék végén Whyte áttekinti a kötet szakmai és baráti fogadtatását is, különös tekintettel azokra a közben családot alapító férfiakra, akik, ha megváltoztatott névvel is, de a Cornerville-iek számára fölismerhetően a könyv főszereplői. Az „Utcasarki társadalom” függeléke a kvalitatív szociológiai módszertan és a résztvevő megfigyeléses (kulturális antropológiai) terepmunka olyan klasszikus megfogalmazása, amelyet minden társadalomtudományi kutatással foglalkozó diáknak érdemes megismernie. Ez a szöveg eligazítást nyújt a szociológiai és antropológiai terepmunkát tervező bármely társadalomkutató számára, és segít a terepmunka során fölmerülő nehézségek leküzdésében is.

A társadalmi osztály kulturális vonatkozásainak és az osztályhelyzet újratermelődésének tanulmányozásával Whyte könyvét rokoníthatjuk a kritikai kultúrakutatás (Cultural Studies) első, brit korszakának számos fontos munkájával. Az összehasonlításhoz történeti példát kínál *Edward P. Thompson* „The Making of the English Working Class” című, magyarul még kiadatlan klasszikusa, illetve *Paul Willis* „Learning to Labour” című szociográfiája. (Ez utóbbi azt mutatja be, hogy a hatvanas években az angliai munkásosztályba született fiúk a közösségi normák „visszahúzó ereje” miatt miért nem voltak képesek kiemelkedni osztályhelyzetükből és milyen kulturális hatások miatt választották inkább a szegény munkásosztálybeli létet, mint a továbbtanulást).

Az „Utcasarki társadalom” publikálásának magyarországi aktualitását többek között éppen az adja, hogy a gazdasági átalakulás kitermelt egy olyan fiatal munkanélküli generációt, amely számára az alkalmi munka vagy a kisebb bűncselekmények elkövetése jövedelmezőbb tevékenységnek tűnik, mint a tartós foglalkoztatottságra való törekvés. A ráismerés érzésével olvashatjuk azokat a részeket, amelyek a gengsztervilág összefonódását írják le a rendőrséggel és a politikusokkal.

A könyv egyik legfontosabb erénye: multidiszciplináris kapcsolódás-sora. Whyte maga is utal arra, hogy társadalmi reformer elkötelezettségű közgazdászként kezdte el posztgraduális tanulmányait, majd szociológusként a legtöbbet egy antropológustól, Bronislaw Malinowskától tanult. Whyte könyvének példája azt mutatja, hogy nem az a lényeg, melyik tudományághoz „tartozik” egy alapos és részletes kutatás eredményeként létrejött monográfia, hanem az, hogy az elkészült művet hányan forgathatják hasznosan. Az „Utcasarki társadalom” magyar kiadását sokan forgathatják.

William Foote WHYTE: *Utcasarki társadalom*. (Egy olasz szegénynegyed társadalomszerkezete.) Új Mandátum Könyvkiadó és Max Weber Alapítvány, Bp, 1999.

Vörös Miklós

Pedagógiai kalauz

Minden tudományág képviselőjének munkáját, legyen oktatója vagy kutatója az adott diszciplínának, segítik, legitimálják az addigi eredmények, a kemény adatokon alapuló igazság. A néhány létező kivétel egyike a pedagógia, holott talán épp ez a terület igényelné leginkább a kétségbevonhatatlan fundamentumokat. A pedagógus oktatómunkáját valóban szakterületének eddigi eredményei és az ezekből következő „elégseges alapok”, pontosabban ezek ismerete legitimálja, nevelőmivoltát azonban csak a szokásjog, illetve a neveléstörténet eddigi tanulságai biztosítják. „Miért nincs a pedagógia mögött jól artikulált tudományos igazság? Valóban nincs? S ha nincs, olyan nagy baj ez? Vagy ha van, jó az nekünk?”

Ezekre a kérdésekre keresi a választ Horváth Attila könyve, az „Elméletek a nevelésről”, mely a beköszöntő szavai szerint megpróbálja „elhessegetni az egyetlen kérdést, mely változatos formákban unos-untalan előbukkan: »Most melyik az igazán jó módszer/nevelés/pedagógia?«” Ezt a kérdést azonban a szerző nem a konkrét és minden körülmények között érvényes válasz megadásával „hessegeti el”, mivel nem nevelélméleti alapvetést írt és nem is irányzatokat mutat be, hanem látásmódokat. Egész egyszerűen a kérdés felvetésének jogosságát kérdőjelezi meg. Miután pedig bevallja, hogy maga is született relativista, egy egész fejezetet szentel két kérdésnek: „Mi az igazság? Mi a tudás?”, mely fejezetnek már a legelején jelzi, hogy a könyv „írása közben és valószínűleg olvasásakor is több lesz a kérdés, mint a válasz.” Itt egy teljesen logikus következtetés után Poppert idézve jut el oda, hogy „az és csak az az állítás lehet tudományos értékű, amely valamilyen lehetőséget hagy saját maga megcáfolására.” Foucault is „a világot megfejtendő, dekódolandó dologként látja, melyet koronként és megismerési paradigmánként más és más szabályrendszer mentén kísérünk meg megfejtetni. A minket körülvevő amorf világra egy episztemológiai rácsot teszünk, és eszerint vagyunk képesek abból különböző »szövegeket« kiolvasni.” Természetesen egy-egy kor episztemológiai rácsa, az a „szűrő”, melyen keresztül a világot szemléli, nagyon is jellemző az adott korra, és ugyanannak a dolognak a többféle kód szerinti különböző olvasatai is lehetnek egyszerre önmagukban igazak. Talán idézhetek egy *Hajnóczy*-novellát, a „Ho-

válettem' címűt: „azt hiszem, Huxley is hasonló megállapításra jutott: »elméletben vagy a való életben igaza van mindenkinek.«” (A novella utolsó mondata: „De mit látsz, mi az IGAZSÁG? / Egy ponty. Aztán csöndesen felkelt székéből, és elment.”) Így például egy-egy fejlődépszichológiai jelenségnek számos egymásnak ellentmondó és önmagában bizonyított magyarázatát állíthatják elő. Ennek megfelelően a nevelélmélet feladata nem az iskolai gyakorlat előírása, hanem egy megértési keret nyújtása ahhoz, hogy „mi a teendő”. Itt jutunk el oda, amit a szerző már e fejezet első bekezdésében megígért: végképp nem tudunk választ adni a fejezetcímbe feltett kérdésekre. Mindenesetre egy dolgot biztosan tudhatunk: „hasznos értelmezési keretnek tűnik, ha azt vizsgáljuk, hogy a pedagógiai világnézet a dolgokban a hasonlóságot, az azokat összekötő kapcsolatokat keresi-e (holisztikus megközelítés), vagy a különbözőségeket kutatja (kartezianus, analitikus megközelítés). Másik vizsgálódási dimenzióknak az »episztemé« rendező érték kategóriája lehet, az embernek a dolgokhoz való viszonya, mely lehet abszolút (normatív) vagy viszonylagos (relatív).” Ezek után pedig nézzük, milyen „látásmódokat” mutat be a szerző.

„A tradicionalista értékszocializáció célja, hogy a leendő nemzedék olyan legyen, amilyenné a mai akarja formálni a múlt generációinak tapasztalata alapján.

Amennyiben az erkölcs felé vezető úton az elsajátítás két értéke vezérel, a tudás és a fegyelem, akkor az erkölcs mércéje a tudás és fegyelem elsajátításának mérőszámaiból kalkulálható. A rossz tanuló erkölcsi deficitjének tradíciója ebből a gondolatmenetből származik. A tradicionalista irányzatok tanulásfelfogásukból következően a normatív értékelést tartják elfogadhatónak.”

„A tradicionalizmust úgy jellemezhetnénk, mint az olyan elméletek gyűjtőkategóriáját, amelyek lehetségesnek és kívánatosnak tartják az igazság, az érték, az emberi lényeg pozitív, jól meghatározható definícióját, és a nevelést ennek megfelelően egy célrendszernek rendelik alá. Cél és érték egymást feltételező kategóriák a pedagógiában; nincs értéksemleges céltételezés, és nincs értékemléti, axiológiai pedagógia célmeghatározás nélkül. A konzervatív céltételezés azt szeretné, ha a múlt értékei megmaradnának, míg mondjuk a progresszív elkötelezettségű pedagógiák azt kívánják, hogy a múlt értékei ne maradjanak meg, hanem más, új értékek szülessenek.” A pedagógiai célrendszer azonban levezethetetlen értékekre támaszkodik, melyeknek referenciaalapja lehet transzcendens (isteni útmutatásra és törvényekre való hivatkozás) vagy szociál-materialista (a nép, nemzet, társadalom kategóriáira való hivatkozás –

leggyakrabban a közösség, a csoport jogelőnyének hangsúlyozása az egyénnel szemben, ahogy például már Fichte óta a porosz pedagógia követői az egyént a csoport alá rendelik, a család, a nemzet, a társadalom érdekei mindig az egyén érdekei felett állnak). „Fichte szerint a nevelés a tanulóknak a tiszta moralitásra való biztos és eltökélt rávezetésének művészete. Herbart ki is mondja, hogy a gyermek saját akarat nélkül jön a világra és ezért képtelen a morális viszonyulásra.” Magyarán, és itt korrigálnám a szerzőt, amorális lény (nem immorális, mert nem érdekli a morál se pro, se kontra).

Az érték kategóriáját tekintve a céltételezések irányító jellege miatt a tradicionalista irányzatok egyértelműen normatívnak tekinthetők, a tananyag meghatározása determinált a célrendszer által, a cél: személyiségalkítás a meghatározott műveltségi anyag feldolgozása útján. Itt a közvetített foucault-i episztemológiai rács az, hogy az adott tananyag milyen elrendezésben kerül a tanulók elé. A tradicionalista nevelélméletek egyik fő sarokköve, a racionális tudomány másból le nem vezethető értéktételezésre és sza-

bálykövetésre nevel, és megpróbálja (általában nem kis sikerrel) lehetetlenné tenni más paradigmába tartozó megoldások keresését. Ez iskolai helyzetben úgy jelentkezhet, hogy egy feladatnak csak egy (vagy meghatározott számú) megoldási módja van (ami, mint a bevezetésben is láthattuk, nem állítható teljes bizonyossággal és felelősséggel). Összefoglalva: „a tradicionalista értékszocializáció célja, hogy a leendő nemzedék olyan legyen, amilyenné a mai akarja formálni a múlt generációinak tapasztalata alapján. Amennyiben az erkölcs felé vezető úton az elsajátítás két értéke vezérel, a tudás és a fegyelem, akkor az erkölcs mércéje a tudás és fegyelem elsajátításának mérőszámaiból kalkulálható. A rossz tanuló erkölcsi deficitjének tradíciója ebből a gondolatmenetből származik. A tradicionalista irányzatok tanulásfelfogásukból következően a normatív értékelést tartják elfogadhatónak.”

A pedagógiai liberalizmus két alapgondolatát, az utilitárius elvet és az individuum abszolút védelmét jól tükrözi *James Mill* célmeghatározása, melyet az 'Encyclopaedia Britannica' számára írt: „a nevelés/oktatás célja, hogy amennyire csak lehet, eszközt adjon az egyénnek a boldogsághoz, először a saját maga számára, majd pedig másoknak.” Az utilitarianizmus a liberális nevelésfilozófia alapja, melynek középpontjában a hasznosság, vagy ahogy *Jeremy Bentham* nevezte, a legnagyobb boldogság elve (the greatest happiness principle) áll (tehát nem a haszon, ezért nem is pontos a haszonelvűség kifejezés), ami annyit jelent, hogy a lehető legtöbb embernek a lehető legnagyobb fizikai, szellemi és erkölcsi jót kell biztosítani. Az utilitarianizmus végletesen individualista társadalomképpel dolgozott, amely szerint a társadalom az egyének összessége. A nevelés ennek megfelelően az egyén boldogulásának elősegítésével építi a társadalmat, szemben a tradicionalista, normatív szemlélettel, mely a társadalom érdekében kívánja boldogítani az egyént. Ez a fajta progresszivismus, bár eredendően a tagadás pedagógiájaként értelmezhető, hamar pozitív definíciókat is produkált, melyekben már csak látenszen fogalmazódott meg az, hogy mi nem lehet az iskola. Így például *Montessorinál*: „A tudományos nevelési program alapfeltétele az olyan iskola, amely a gyermek spontán megnyilvánulásait és individuális élénkségét elfogadva fejleszti a személyiséget.” Mivel „az agy elsődlegesen egy bizonyos viselkedés szerve, nem a világ tudásáé”, a pragmatista filozófiai alapokon álló progresszív pedagógiák mindegyikében a tevékenység áll a középpontban, ami a tapasztalatok folyamatos újrastrukturálását jelenti. Egyszerűbben szólva a tradicionalista és a progresszivistá pedagógiák közötti különbségről: „A régi típusú iskola a kultúráért létezett, az iskola modern típusa pedig a tapasztalatért jött létre.” A progresszív értékelési technika a tradicionalista normatív értékeléssel szembeni kritérium alapú, itt nincs képesség-hierarchia, tehát nem kell tudni valamit ahhoz, hogy valami máshoz lehessen kezdeni: a progresszív pedagógiák nem az átszarmaztató elven működnek, hanem a konstruktivista tanulásmélethez építenek. A konstruktivista modell úgy tartja, hogy tudás konstruálódik a tanulóban, tehát maga a tanuló állítja elő (ebből következik, hogy ez a tudás minden tanulóban más és más). A lényeg ugyanis az, hogy történet-e tanulás. Az, hogy mit tanult a gyerek, ebből a szempontból lényegtelen, hiszen magának tanult, ő tudja, mire van szüksége. A tanulás tehát a pragmatizmus hagyományán haladva jelenorientált, a tudás ebben az esetben megegyezés kérdése, jelentését mindig csak a jelenben kapja meg. Tudnunk kell viszont, hogy nincs teljesen értéksemleges tudás. Tehát vagy nincs is szükség központi tantervekre (hiszen még a „semleges” tananyag is tömve van prekonceptiókkal, melyek más prekonceptiókat kizárnak), vagy pedig a lehető legminimálisabbra kell szorítkoznia (könnyen belátható, hogy a különböző iskolarendszerekben a liberalizmus foka fordítottan arányos a központi tantervek vastagságával).

De tényleg igaz, hogy nincs szilárd alap a tudás meghatározására? A végkövetkeztetés nem az, hogy nincs érvényes tudás, hanem az, hogy nincs eleve megkérdőjelezhetetlen rendszer, melyben a dolgok értelmezhetők. Tehát ebben a gondolkodási paradigmában

egy örült világszemléleti rendszere önmagában egyenértékű bármely tudományos elmélettel. A két elmélet használati értékét tekintve különbözik egymástól. Ezt egy igaz liberális gondolkodó már csak azért sem tagadja, mert számára az egyén szabadsága szent. Pedagógiai szempontból ez azzal jár, hogy nem lehet előírni az átadandó műveltséganyagot és kizárólagos értelmezési módot. Ebből származik a liberális iskolafelfogás tevékenységközpontúsága, hiszen a folyamatban derül ki az egyén számára, hogy tudás-e a tudás. „A tevékenységközpontúság nem a tudás másodlagosságát jelenti, hanem a másként definiált tudást: nem egy előre adott, kanonizált műveltség átadásáról van szó, hanem az egyes ember által megkonstruált episzteméről, világértelmezésről. Ha van közös tudás, univerzália, akkor az az egyéni tudások (világértelmezések) eredménye.” Lefordítva iskolai nyelvre: ha mindenki azt tanulhat, amit akar, és például mindenki a „Himnusz”-t szeretné megtanulni, akkor az lesz a nemzeti kultúra része, a további mindenki által megtanulni akart dolgokkal együtt. A tradicionalista felfogásban ez fordítva működik: az lesz a nemzeti kultúra, amit mindenkinek megtanítunk. És itt a lényegi különbség a két szemléletmód között: míg a liberális tanulásról beszél, addig a tradicionalista tanításról. Az elméleti probléma az, hogy miközben a liberális felfogás nem kíván semmilyen tananyagot, szemléletet oktrojálni, aközben valamilyen anyagot, szemléletet mégis használnia kell („nem képes olyan láthatatlanná válni, hogy ne sugalljon valamit, amire a tanuló ne normakövetéssel reagáljon”).

Amire a tanuló ne normakövetéssel reagáljon”). Azonban a pedagógus épp attól pedagógus, hogy professzionálisan képes viselkedni, azaz sokféle, a saját elképzelésétől akár idegen mintákat is mutatni. Ráadásul a gyerek nem csak az iskolában kap mintákat. Pluralista társadalomnak pluralista mintákat kell kínálnia. Az egyén viszont nem lehet plurális, neki döntenie kell. A nevelés számára épp ez a tragédia, az eddig nem tapasztalt egyéni döntési szabadság iszonyatos súlya. Mert „mi az ismérve annak, hogy valaki tisztességesen végzi a munkáját? Mi a mércéje annak, ha valaki

Az elméleti probléma az, hogy miközben a liberális felfogás nem kíván semmilyen tananyagot, szemléletet oktrojálni, aközben valamilyen anyagot, szemléletet mégis használnia kell „nem képes olyan láthatatlanná válni, hogy ne sugalljon valamit, amire a tanuló ne normakövetéssel reagáljon”

sokat dolgozik? És mi van akkor, ha valaki sokat dolgozik a lehető legrosszabb irányban?”

Az anarchizmusról, illetve az anarchizmus pedagógiájában való megjelenéséről a legtöbbet talán Everett Reimer könyvének címe („Az iskola halott”) és Margaret Mead-ól vett mottója mond: „A nagymamám azt szerette volna, hogy jól nevelt és tanult emberré váljak, ezért távol tartott az iskolától.” Mivel az anarchizmus szóhoz annyi sztereotípiá tapadt, nem árt legelőször megnézni pontosan, miről is beszélünk. Az anarchia szó a görög archon „irányítás” fosztóképzős alakja, azaz szó szerint irányítás nélküliséget jelent. A szótári definíció fontos és pontos, mert így megérthető, hogy az anarchia nem a rend nélküli, kaotikus állapotot jelenti, hanem a szervezett hatalom, az irányítás szükségességét kérdőjelezi meg. „Az anarchisták szerint az államra, mint szervezett hatalmi struktúrára semmi szükség. Az állam, a kormány azt hirdeti magáról, hogy a társadalmi problémák megoldására, a közösség életének megkönnyítésére szerveződött. Valójában azonban amerre csak nézünk, mindenütt azt láthatjuk, hogy a társadalom problémáinak nagy része azért létezik, mert van állam, kormány, szervezet. Az állam és szervezetei nem érdekeltek a gondok megszüntetésében, megoldásában; Jiří Menzellel szólva: az önkéntes tűzoltó álma a nagy tűz. Az anarchisták nem a bűnözés visszaszorítása, hanem a rendőrség, nem a betegek gyógyítása, hanem az orvosok klánja, nem a gyerekek tanu-

lása, hanem az őket pedagógiailag levaszoló iskolák ellen szólnak. Filozófiájuk nem a társadalom, hanem az állam elutasítása.”

Az anarchikus nevelésfelfogás lényege: az iskola, mint állami intézmény, mint rögzített és önálló életet élő struktúra eleve ellentétes a társadalom dinamizmusával, az egyéni szabadság elvével, funkciója nem az egyénnel és képességeivel van kapcsolatban, hanem a hatalom gyakorlásával. Az iskola az állami kontroll eszköze, tehát elnyomó hatalom, természeténél fogva zsarnok – pusztulnia kell! *Ivan Illich* szerint a „közoktatás az összes erőszakintézmény közül a legsunyibb, mivel azt állítja magáról, hogy nélküle az ember nem lehet emberré, s közben rejtett tantervével az alávétettség, kiszolgáltatottság, az autoritással szembeni feltétlen engedelmesség viselkedésmintáit vési a személyiségbe. Sőt, az iskolák régen megtanulták, hogy a legjobb módszer arra, hogy a tanulókat távol tartsák a gondolkodástól, az, hogy állandóan foglalkoztatják őket.” Az iskolázás tömegessé válásával a pedagógia új és erősen befolyásos hatalmi ág lett, „elindult a tanári pálya professzionalizálódása, a pedagógus egyre kevésbé tekinti magát szolgáltatónak, hanem szerepét szeretné a jogászok, orvosok mintájára körülvenni a »szakmaiság« idegen szavakból és bonyolult, tudományos elméletekből álló aurájával körülvenni.”

Ez azért nem jelenti azt, hogy a pedagógusnak nincs helye ebben a rendszerben. Lehet helye, de nem mint hatalomgyakorló (archon), hanem mint a konform gondolkodás ellen irányító segítő. Azonban a radikális iskolakritika hamar a nevelés radikális kritikájává válik: sehogyan sem lehet összeegyeztetni az emberi (gyermeki) szabadság(jog)ot és a nevelést, mert az minden kultúrában tudatos és célirányos tevékenység, azaz a felnőtt előre megfontolt beavatkozása a gyermek életébe. „Az előre megfontoltság külön vádpont, hiszen ez azt jelenti, hogy a felnőtt alig várja, hogy beavatkozhasson, azaz a gyerek ne feleljen meg. A pedagógus még riasztóbb, mert ezt még szakmává is fejlesztette.”

HORVÁTH Attila: Elméletek a nevelésről. Okker

Kiadó, Bp. 1997.

Kabai Lóránt

Lengyel László esete Lengyel Lászlóval

Előre megkövetem a jeles társadalomtudóst az illetlen szó/névjátékért.

Hiszen egészen bizonyos, hogy abban a családban, melyben nevelkedett (jeles néprajztudós és irodalomtörténész szülei körében, hogy a többi felmenőről ne is beszéljünk) kellő és méltó helye volt a dalnak, ezen belül is megkülönböztetett helye a népdalnak.

Am a kötet, melyről recenziót írok, tálcán kínálja a fenti címet. Az 1997-ben Kecskeméten megrendezett Kodály-konferencián az előadók – mint példát – szeretettel és nosztalgiával idézték, tán még énekeltek is a népi gyermekjátékból, hidasjátékból készült jeles Kodály-kórusművet.

A nem muzsikus olvasó – ez én vagyok – számára a legfontosabb tanulsága a konferencia nyomán 1999-ben közreadott kötetnek, hogy zenepedagógusaink, bár hivatásuk magaslátán állnak, zenepedagógiai tudásuk ragyogó, társadalomismeretük meglehetősen

hézagos. S talán ez a feszültség is hozzájárul ahhoz, hogy a *kodály*-i örökség körül még-sincs minden egészen rendben.

A konferencia fő szónokai, így a kötetet egybeszerkesztő *Szőnyi Erzsébet* is a pompeji katona hűségével (mit pompeji katona, valóságos őrtornyokként) álltak ki a Kodály-i örökség mellett. Megszólalásaik lényege ez az öntudatos, már-már dacos kiállás. (Mi tagadás, a nemzetközi anyag tanúsága szerint mintha ez volna a biztos, hogy Kodály neve legyen a vállalt minták közt, s akkor már rendben van a dolog. A brazil „kodályista” drámai elemzéssel számolt be arról, milyen nehéz „multikulturális” hazájában megtalálni, megnevezni egyáltalán az „autentikus” forrásokat, a marokkói Kodály-referens számára egyenesen az a Mester örökségéhez méltó siker, ha a marokkói gyerekek karácsonyra megtanulják a „Stille Nacht”-ot. De még az igazán hiteles japán előadó szavaihoz mellékelt könyvcímlap illusztrációja is van annyira „globalizált”, mint a sokat és nagyon rosszallóan hivatkozott *Walt Disney*, csak éppen ezen a kötetten ott a „védjegy”. Ezek szerint az „örtorony” mondhatná meg, hogy „mi a jó”?

Hitelesek számomra azok a gyakorló szakemberek, a mindennapi munka nagymesterei, akik saját iskoláik gondjairól és sikereiről számoltak be elemzően. *Arany János* – a kötetben szinte egyedülállóan – világos értelmezési kísérletet végzett, saját viszonyaira értelmezte a kodály-i mű tanulságait. Ezek szerint az elvek a következők: a nemzeti hagyományok elsősége, az aktivitás, a műveltség-kötelezettség, a célszerűen megválasztott módszer. Arany azon medítál, hogy ezen elvek miképp érvényesülnek napjaink (örülünk neki, nem örülünk) megváltozott társadalmi körülményei között. Nyíregyházi és budapesti kollégái, *Szabó Dénes* és *Sapszon Ferenc* is a mindennapok csodáiról szólnak, arról, hogy megannyi kreatív ötlettel megalapozható olyan zenekedvelő-zenélő közösség még az iskola viszonyai között is, mely hiteles és stabil értékrend birtokában néz szembe a világgal. Vajon gondolt-e Kodály „lépcsőházi koncertre”, amely a nyíregyháziak kedves trükkje? Ez bizonyára már Szabó Dénes saját hozzájárulása az örökséghez.

De vajon „multiplifikálhatóak-e” a tömegoktatás körülményei között e nagy egyéniségek? Nem arról van szó, hogy hiteles, autonóm közvetítő kezében arannyá válik, bármihez nyúl is, aki pedig csak a külsőségeket tanulta el, az kompromittálja, elherdálja az örökséget?

A konferencia résztvevői egyébként nem győzték kárhóztatni a tanárképzést. Továbbá szenvedélyesen bírálták az „állami tantervgyártást”. Ha a NAT-tal kell elégedetlennek lenni, akkor azt (ezúttal is némiképp mágikus indítással: minthogy az utolsó előtti változathoz képest a hivatalos NAT-ból Kodály neve expressis verbis kimaradt, ez már csak árusítás – talán még nem „hazaárulás” – lehet). Mert az elképzelhetetlen a szerző számára, hogy az alaptanterv alapján készült, az iskolákban felgyülemlett műveltséget tükröző helyi változatok magától értetődően alkalmazzák önmagukra a szóban forgó örökséget.

Az iskolák autonómiájára bízott óraszám ügyében is határozott állami védelmet igényeltek, mert pedagógiai szakkérdésekben csak a szakmai tekintély mögé álló állami tekintélyt, hatalmat látják célravezetőnek. Nekik legyen mondva: a kerettanterv legutóbbi változatában állami egységességgel kopott le az óraszám a „kívánatos” alá.

Az Avignon-i színjátszó fesztiválon két rendezvény zajlik egyszerre. Van „In” (ez a hivatalos program) s van „Off”, a kívülmaradottak fesztiválja, az évek során ez mára egyenértékű, ha nem izgalmasabb rendezvényé vált a francia városban. A konferencia (és az eseményeit megörökítő kötet) az „In” volt.

Hol maradt a napilap-cikkével vihart kavart *Tóth Anna*? Hol *Kokas Klára*? Hol *Gonda János*? (Egyikük sem renegátja a Kodály-örökségnek!) De hol maradt a (már nem is fiatal) népzenei „új hullám”, a tánc házasok huszonöt éve kultúránkban jelenlévő nemzedéke? Ez utóbbiak például a zenei írás-olvasás tanításáról vélekednek egészen alternatív módon, sőt a kanonizált alaprepertoárról is – éppen a tánc tanítás tapasztalatai alapján – másképp gondolkodnak. De nem Kodály ellenére!

S fel sem merült más metódusok kompenzáló hatása, esetleges „népfrontja” a – nem az én szavam: – „kultúrmocsok” elleni küzdelemben. Orff, Dalcróze, Suzuki csak, mint a piacon előző konkurencia jelenik meg. *Kabalevszkij* neve – hiába hívta fel rá a figyelmet *L. Nagy Katalin* – szóba se jön. Erdemi, szakmai vita a konferencián nem zajlott azokról a koncepciókról, melyek a „populáris muzsika” szelektív integrációját, kritikus elfogadását, tudomásulvételét, legalábbis e zenéssel folytatott dialógust kísérik meg – egyébként biztos zenei értéktudattal, de hajlékonyabb társadalomismerettel.

Bezárkózás a hagyományba? A pompeji katona hősiessége? Elég-e? Jó stratégia-e?

Erre a kérdésre bizonyára egy következő Kodály-konferencia válaszol. Kíváncsi-an várjuk.

SZŐNYI Erzsébet (szerk.): *Kodály Zoltán nevelési eszméi a harmadik évezred küszöbén*. Kodály Intézet, Kecskemét. 1999.

Trencsényi László

Shakespeare magyarországi hűgai

Szöveggyűjteményről ritkán lehet elmondani, hogy érdekes, lebilincselő olvasmány, hiszen nem folyamatos olvasásra készülnek az ilyen kiadványok, hanem egy-egy szemelvény, forrás, részlet kikeresésére, egyéb ismeretek kiegészítésére. Ezt a könyvet mégis érdemes „egyben” is elolvasni, mert Fábri Anna szerkesztő és az általa vezetett válogatók, közlők amellet, hogy eleget tesznek a célul kitűzött történeti szöveggyűjtemény elvárásainak, egy izgalmas – szinte regényes – ívet kirajzoló gyűjteményes kötetet állítottak össze.

A tematikán kívül a szövegek fő összetartó ereje a dialogikus forma, az a mód, ahogyan a vélemények, ítéletek, javaslatok párbeszédbe kerülnek egymással. Egyrészt nyilvánvaló, hogy a nőkérdésnek a korszak folyóirataiból válogatott forrása nyaga szinte önmagától a vita, a párbeszéd formáját ajánlja föl, de ahhoz sem fér kétség, hogy a kiváló szerkesztői munkának is köszönhető, hogy a feleselő disputa-forma jelentős kötetszervező erővé lép elő és tág értelmezési teret kínál a szöveggyűjteményben.

A kötet a felvilágosodás kezdetétől (majdnem) a kiegyezésig tartó időszak nőkérdéssel foglalkozó írásaiból válogat tizenennyolc korabeli folyóirat és hetilap alapján; a gyűjteményt pontos és részletes bibliográfia, valamint névmagyarázat és névmutató egészíti ki. A szöveggyűjteményben a kronológiához jól illeszkednek a tematikus címek, melyek egy-egy részkorszak főbb problémakörét foglalják össze. Az öt fejezet mindegyikét szerkesztői bevezető előzi meg, mely nemcsak szokványos szükségszerűségként tesz eleget egy szöveggyűjtemény elvárásainak, hanem tájékoztató, átfogó, a lényegyet emeli ki, és a főbb tendenciákra hívja fel a figyelmet. Semmi kétség nem fér ahhoz, hogy jól használható, célszerű, tárgyilagos, igényes munka eredményét és szép formátumú könyvet veszünk kézbe, ha „A nő és hivatása” című munkára esik választásunk.

Mindez azért sem mellékes, mert a feminizmus első hulláma negatív előítéleteket (is) létrehozott a nőkkel foglalkozó törekvésekkel, írásokkal kapcsolatban. Holott azóta kiderült, hogy a nőkre koncentráló és folyamatosan differenciálódó irányzatok képesek új szemlélettel, nézőpontokkal gazdagítani a különböző elméleteket és hiányok pótlásával,

tévedések helyreigazításával több területen hozzá tudnak járulni ismereteink árnyaltabbá tételéhez. Nem beszélhetünk arról, hogy a feminizmus Magyarországon bármely tudományágban kirajzolta volna sajátos arculatát, de egyre több kiadvány, valamint folyóiratokban közzétett tanulmány jelenik meg, amelyek egyrészt a fontosabb külföldi szakirodalom bemutatását tűzik ki célul, másrészt a jelentős hazai nők eredményeinek és tevékenységének megismertetésével járulnak hozzá a női alkotók ismertté tételéhez, mint például Fábrí Anna korábbi munkája, *„A szép tiltott táj felé”*, mely az 1795 és 1905 közötti időszakra vonatkozóan dolgozza föl a magyar írónők történetét (Kortárs Kiadó, 1995.), harmadrészt pedig a nőkkel kapcsolatos forrásanyagot ismerteti, ahogy ezt *„A nő és hivatása”* című kötet is teszi.

A Fábrí Anna által szerkesztett kötet mind szemléletében, mind tudományos igényességében elősegíti azt, hogy érdekes, jellemző források alapján árnyalt képet kapjon az olvasó a 18-19. században a nőkről Magyarországon folyó vitáról, melyben mind a férfi, mind a női megszólalók írásait ismerteti, hagyja feltárulkozni és megmutatkozni magukat a szövegeket, melyek valóban beszédeselek. A kötet árnyaltan rajzolja ki azt a folyamatot, mely onnan indul, hogy egyáltalán ember-e a nő és eljut ahhoz a felhíváshoz, mely a magyarországi nőmozgalom kezdetét jelenti. Közben öt fejezetben rendeződik el a forrásanyag: *„Magyar asszonyok prókátora (1777-1804)”*, *„Az asszonyi nem jussáról és kötelességéről (1822-1837)”*, *„Tervek, felhívások, tapasztalatok és intések (1840-1848)”*, *„Nőszabadság (1848-1849)”* és *„Néhány szó a nőemancipációról (1850-1865)”*.

A kötetben tehát szövegszervezőként legszembetűnőbb a dialogikus hangnem és forma, melynek nyomán figyelemmel kísérhetjük, hogy milyen módon merülnek fel és aktualizálódnak a nőket érintő kérdések és hogyan alakul ki és változik az érvelések rendszere. Az írásbeli dialógus megjelenési formája a levél (illetve a levélhez közel álló más megszólalási formák) és a bensőséges hang, mely némelykor humorral, iróniával, néhol komolysággal és pátosszal szövődik át, sajátos karaktert adva a forrásanyagoknak. Az első írások közt szerepel egy magát meg nem nevező férfi szerző, aki a Biblia alapján nyolc pontban érvel emellett, hogy a nők állatok (1783), melyet *Ányos Pál* női álnéven, levélformában, ironikus hangnemben cáfol meg (1785). Nem hiányzik a két nem összehasonlításáról szóló évődően humoros levélváltás (például *Molnár Borbála* és *Újfahvy Krisztina* levelezése, 1796-1798) és a felvilágosodásra jellemzően a nők olvasóvá nevelésére történő felhívások sem (például Kármán József az *Uránia* számára, 1794). Az 1820-as évek elején a Tudományos Gyűjtemény hasábjain kezdődik a vita a nők kötelességeiről és jogairól, amely hol közvetlenül, hol közvetetten a házasság intézményének kritikáján keresztül világít rá a nők helyzetére. *Takáts Éva*, aki elsőként fejt ki rendszeresen nézeteit, a következőket írja: „Nagyon hosszas volna leírni azon igen sok tévedéseket, melyeket mind a két nemen lévőek a házasság dolgában elkövetnek. A leányokat tévedésekért csak felényire lehet vétkesnek tartani, mint a férfiakat; mert ők a házasság dolgában is, mint egyébben mindenben, nem bírnak egész szabadsággal.” (73. old.). Bár fennmaradnak még az olyan vélemények, melyek a nőket továbbra is a kirekesztettség állapotában akarják tartani (például *Sebestyén Gábor* írása 1826-ból, 90. old.), mégis egyre többen adnak hangot annak, hogy a nőknek is „vannak jussaik”.

Az elkövetkezendő időszakban a kérdések aköré szerveződnek, hogy melyek ezek a jussok és miként lehet(ne) hozzájuk férni. A fő kiindulási és vitapont, hogy van-e „természettől fogva” (uralkodói) férfiszerep és (alárendelt) női szerep – s ez a források tanúsága szerint kezdetben kimondva, később kimondatlanul, de megmarad. Leginkább abban jelenik meg, ahogyan féltik – mind a nő-, mind a férfiszervezők – a nőket nőiességük elvesztésétől és figyelmeztetik őket arra, hogy vonzerejük rovására megy, ha a „pallérozódásban” túl messzire merészkednének. Mindebben egyfajta ambivalencia fogalmazódik meg, mely a férfiak mint jogokkal rendelkezők részéről „az adni is de megtartani is” között oscillál. A (kora) reformkor vitájának hangsúlya az asszonyi-anyai szerep

sajátosságainak leírása és fontosságának hangsúlyozása mellett arra esik, hogy a nőknek vannak-e és milyen mértéken észbeli és értelmi képességeik, mely alapján jogokat szerezni alkalmasak és melyekre építeni lehet fejlődésüket (például *Nyíri István*, 116. old.). Ebben a diskurzusban a nők részéről Takáts Éva írásai meggyőző érvekkel és érveléssel rajzolnak ki művelt, érzékeny és mértéket tartó képet a nők helyzetéről, kívánságairól (például 83-88. old.), a nőképzés fontosságáról pedig *Brunswick Terézia* írásai tartalmaznak koncepciózus megoldási javaslatot.

Ha lehet egyáltalán különbséget tenni, akkor a forradalom előtti időszak (1840-1848) forrásai követik legérzékenyebben nyomon, hogyan változott a nők helyzete, szerepe és ezek megítélése. A folyóiratok legtöbbje vitát indít a nőkérdéssel kapcsolatban, az írások pro és kontra a női feladatok és női értelem témái közé szerveződnek, kiegészülve a nőképzés problémájával, valamint az alkotó (főleg író) és a közéletben megjelenő női magatartás vállalhatóságának és lehetőségének kérdéseivel és kétségeivel. A nők képzésének fontosságát már egyértelműen elismerik, arra alapozva, hogy a jövőendő nemzedék nevelése az anyákon múlik, s egyáltalán nem mindegy, hogyan nevelik gyermekeiket. A korra jellemző nemzeti érzés vezette stratégiák tagadhatatlanul áttűnnek ezeken a szövegeken, melyek a nők „honleányi” szerepét szinte követelményként fogalmazzák meg, magában foglalja ez a magyar nyelven való beszéd szorgalmazását és megtanítását gyermekeiknek (a franciával és némettel szemben!) és a magyar gazdaság támogatásához való hozzájárulásukat is (például magyar anyagból és magyar divat szerint készült ruhák viselését a divat és a „pipere” ellenére). Itt az írásokat a nők biztatása, bátorítása és a szelíd óvás jellemzi az előző korszakok többször lekicsinylő és kioktató hangnemeivel szemben. A kor sajátosságai mutatkoznak meg abban is, ahogy *Vahot Imre* a nőknek való és a nőknek nem való művészeteket osztályozza (202-205. old.) vagy ahogyan *Karacs Terézia* (aki Takáts Éva leánya) a nőnevelést koncepciózusan és következetesen képviseli. A nők írói szerepének elfogadásával párhuzamosan fokozatosan megjeleni a pozitív elfogultság is a női írásokkal szemben, melyre a következő időszakban (1850-1865) például Arany János hívja fel a figyelmet: a minőség és az esztétikai érték nem nemektől függő, és épp a nőknek tesz legrosszabbat, ha nem műveik színvonala miatt fogadják el írásaikat, hanem írójuk női mivolta miatt (282. old.).

Az 1848-1849-es időszakból válogatott néhány szöveg a pátosz hangján szólal meg, mint például *Jókai* „szózata” a nőszabadságról vagy a „radikál magyar hölgyek” követeléseit *Vahot Imre* megfogalmazásában, mely „petíció már több száz magyar hölgy által alá van írva, s később még több ezer is aláírandja azt.” (222. old.), vagyis az összefogás és a szolidaritás első jeleit mutatják, amiképpen *Petőfiné* és *Kossuth Zsuzsa* felhívásai is, amelyek a szabadságharcban résztvevők hathatós támogatására és valódi, kézzel fogható segítségnyújtásra hívnak fel. A kiegyezés előtti időszak témái nem változnak, de határozottabb körvonalat öltenek: a nők hivatásának és írói szerepének vitatása mellett az emancipáció kérdési kerülnek előtérbe (*Falk Miksa*, *Vajda János*, *Almásy Balogh Pál* írásai). Nagyon érdekes, ahogyan felvetődik az egyedül élő nők (elsősorban képzetlenség és ebből következően anyagi okok miatti) áldatlan helyzete, mely a nők képzése és munkavállalása mellett szóló érveket erősíti meg.

Kétségbevonhatatlan, hogy a jószándék, a segítőkészség mellett megjelenik egy önkéntelenül is előíró, követelményeket állító hang a szövegek folyamatában, s ezt a „milyen (legyen) a tökéletes (magyar) nő” kérdésében lehet nyomon követni. *Kultsár István* „A leánykák házi neveléséről” (66. old.) című 1822-es írása elsősorban az engedelmességet, az istenfélelmet és a „házi körben eltöltött” jövőre készülődést tartja a legfontosabbnak, míg fölöslegesnek véli a költemények, mítoszok olvasását, a zenetanulást, a tánc- és nyelvtanulást. Takáts Éva 1823-ban a házi-, gazdaasszonyi és anyai kötelességek példás elvégzését tartja legfontosabbnak, de hozzát teszi, hogy ehhez szakértelem kell, sennek van olyan értéke mint a férfiak tevékenységének. 1845-ben *Karacs Teréz* nön-

evelő intézetek létrehozását szorgalmazza, ahol a „nőket legszélesebb értelemben világosodott emberré így kell nevelni, mint a férfit, vagy mint a férfit is kellene, de nem 25 év, hat-nyolc év alatt legfőlebb, ... életemberré kell érlelni” (139. old.). Ugyanebben az évben *Gigler József* ír a barátságáról, a szerelemről és a férjhez menésről, melyben óvja és oktatja is a nőket. 1860-ban *Mikó Imre* a nő hivatását „a természethez a lehetőség visszatérés s életrendének egyszerűsítésében” jelöli meg, kiegészítve háziassággal, az erkölcsi tisztasággal, valamint a honszeretettel, mely egybefonódik a nemzeti nyelv és irodalom pártolásával. *Veres Pálné* felhívásában 1865-ben azonban így érvel: „Csak a szellem megosztott országa eszközölhet általános szellemi jólétet és általános tökéletesedést” (313. old.), kifejezve, hogy a közös, androgün szellem és lélek lehet minden továbbinak az alapja. A 19. század második harmadára konszenzus születik arról, hogy a tehetség mindkét nem jellemzője, hogy a nő kiléphet a házi teendők köréből, hogy lehet a szerelem (is) házasságkötésének alapja, hogy lehetnek jogai a házasságban, hogy végezhet alkatához illő alkotói tevékenységet (írhat, festhet, de ne szobrászkodjon), hogy bizo-nyos határok közt beszélhet politikáról, alakíthat egyesületeket, esetleg tanulhat termé-szettudományt, de mindemellett lássa el nőisége megjelenítéseként az anyai, feleségi te-endőit is. Mindez a 18. század végéhez képest hatalmas előrelépés. Visszafelé, a 20. szá-zad végéről, a 21. elejéről olvasva azonban már látjuk, hogy milyen előre nem sejthető csapdákat rejteget ez a fajta „engedékenység”. Nem véletlen, hogy az utóbbi időben a „minden nem lehetsz” mondat tart tükröt a nők elé és foglalja össze a velük és önma-gukkal kapcsolatos dilemmákat, mely még mindig a nyugvópontját el nem érő női élet-helyzet és identitás problematikus voltára és a tökéletesség-koncepció lehetetlenségére és hiábavalóságára utal. A források „összeolvasása” ebben az irányban is kitágítja az értelmezést és a kötet aktualitását fedi föl.

„A nő és hivatása” című szöveggyűjteményt olvasva egy sajátos diskurzust ismerhetünk meg, mely – Virginia Woolf metaforáját idézve – Shakespeare magyarországi húgainak azt a korszakát mutatja be, melyben megteremtik saját szobáikat és ennek a szobának az ablakán kipillantva nagyobb horizontok felé tekintenek ki, ismeretlen területeket térképeznek föl. A válogatott szövegek gyűjteménye beírja az eddig ismert történelem mellé a nők és a nőkről folyó diskurzus 18-19. századi mikrotörténelmét. A kötet értékeit növeli az is, hogy párbeszédet folytató forrásainak és forrásrészleteinek – miközben változatosan és érzékletesen rajzolják ki nő és férfi pozícióját – különválasztás nélkül sikerül megőrizniük az ember fogalmát, amely a léttapasztalat közös, kizárást nem tűrő és tagadhatatlan alapja.

FÁBRI Anna: *A nő és hivatása. Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1777-1865*. Kortárs Kiadó, Bp, 1999.

Máthé Andrea

Üzenet a frontról

Egy közelmúltban megjelent CD-ROM az Osztrák-Magyar Monarchia első világháborús részvételét dolgozza fel egy egészen új megközelítésben: korabeli képes levelezőlapok, valamint az általuk közvetített üzenetek, levélrészletek idézik fel a hadbavonult katona és hozzátartozóik sorát. A háború iránti kezdeti lelkesedéstől a nehéz harcokon át a hadifogságig, illetve a hősi temetőkig kísérhetjük figyelemmel az eseményeket.

Csaknem ezer képes-, tábori postai és hadifogoly-levelezőlap, különböző stílusú és tartalmú levélrészletek – nagyrészt művészi interpretálásban – és a kor katonazenéje teszik érzékletessé a háborús évek hangulatát, érzésvilágát, ízlését.

18 tematikai egységbe rendezett képek között tallózhat a CD olvasója:

„Életünket és vérünket királyunkért és hazánkért” – a háborúba induló katona lelkes hangulatát, a gyors győzelembe vetett hitet, az erőfölényt kifejező lapok;

„A hű szövetségesek” – a központi hatalmak uralkodóit, katonai vezetőit, katonáit, a szövetségesi hűséget ábrázoló lapok;

„Az ellenfél-kép” jelenik meg két fejezetben a központi hatalmak, illetve az antant hatalmak kiadásában megjelentetett karikatúrákon, ellenfeleik gúnyos, szatirikus ábrázolásával;

„Az álnok Itália” – a hármasszövetségből kilépő és a Monarchiával váratlanul szembeforduló Olaszország elleni hangulatot szító lapok;

„Hadszínterek” – Ausztria-Magyarország katonái által bejárt hadszínterek a legkülönbözőbb megjelenítésben (térképeken, harci jelenetek ábrázolásával);

Külön fejezetekben mutatjuk be a szárazföldi, a tengeri és a légi harcokat;

„A harcok szünetében” – a frontbeli katonaelet jellegzetes pillanatait, hangulatát megjelenítő képeslapok;

„Háborús művészet” – a háború megihlette a hivatásos és amatőr művészeket egyaránt. Az ő alkotásaiból válogattunk ebben a fejezetben;

„Háborús ünnepek” – mint ahogyan az

élet minden területére, az ünnepekre is rányomta a bélyegét a háború. A karácsonyi, az újévi, a húsvéti és a pünkösdi üdvözlőlapok is ezt a hatást tükrözik;

„A hátszág” – a háború idejére megváltozott otthoni életet, az elhúzódozó háború okozta nehézségeket, nélkülözéseket tükröző lapok;

„A véres valóság és a háború áldozatai” – sebesült katonákat, mentésükkel, ápolásukkal kapcsolatos képeket, valamint rokkantakat, hősi sírokat, a rombolás képeit tárják elénk e képeslapok;

„Legyen vége! Legyen béke!” – megjelenik a békeóhaj a képeslapokon;

„Hadifogságban” – különböző hadifogolytáborokból írt levelezőlapok;

„Különleges levelezőlapok” – előnyomtatott szövegű, a cenzúra nyomait viselő, ezred-csapatjelvényekkel és egyéni rajzokkal díszített levelezőlapok, továbbá sajátkezűleg gyártott nyírfakéreg lapok.

A CD-ROM magyar és német nyelvű. A szöveges része képszovegekből, egyes fejezetekhez kapcsolódó összefoglaló ismeretekből, a tábori postaszolgálat működéséről szóló tanulmányból és részletes kronológiából áll. A könnyebb olvashatóság kedvéért a revélrészleteket szöveghűen nyomtatott írással is megadtuk.

A CD-ROM mind oktatási, mind általános művelődési célokat jól szolgálhat. Kiegészítője lehet a történelem tankönyvnek. Demonstrálható vele a képeslap propagandisztikus ereje, felidézhető a kor szelleme, kultúrájának egy része, például a már-már kihalóban lévő levelezéskultúra.

Drámapedagógia és színjáték

Gazdag kiadványokkal hívták fel magukra a figyelmet a drámapedagógusok. *Vekersy Tamás* könyve – „A színészi hatás eszközei” – *Zeami mester* művei szerint – harmadik kiadásban jelent meg az *Urs Minor* kiadónál. *Előd Nóra* vaskos játékgyűjteményt adott közre „Mul-

tikultúra – drámajátékok’ címmel. A kiadó a Másképp Alapítvány, a kötet a multikulturális nevelési program tananyaga is egyúttal. *Debreceni Tibor* gyűjteményes kötetének címe „Művészet és nevelés”. Kiadója a nagykörösi református tanítóképző főiskola. A drámapedagógusok feltörekvő fiatal nemzedékének módszergyűjteményét *Kaposi László* rendezte sajtó alá és „Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak” címmel adta ki a Magyar Művelődési Intézet és a Magyar Dráma-pedagógiai Társaság. A gyermekszínházszók örömeire eredeti dokumentumként megjelentek *Várhidi Attila* „sulikomédiáinak” forgatókönyvei. „Játsszunk színházat!” Dramatizált népmesék, *Lázár Ervin*-, *Móra Ferenc*-mesék, sulikomédiák olvashatók a vaskos kötetben, azok a darabok, melyek évtizedek óta a szerző gyermekcsoportjait az ország gyermekszínházásának élvonalában tartják. A kötet az 1974-es pécsi úttörő-színházi fesztiválon legendássá lett Tol-díval kezdődik. *Lázár Ervin* elegáns gesztussal járult hozzá a meséiből írt darabok ki-adásához. Kiadó a debreceni Tóth Könyv-kereskedés és Kiadó.

Téli konferenciák

Fontos, aktuális kérdésekről tanácskoztak a pedagógus szakmai-civil szervezetek. Az immár harmadik Családpedagógiai Kongresszus középpontjában a családpedagógia állt, védnökként felelős ágazati politikai vezetők, államtitkárok közreműködésével. A Csökmei Kör hagyományos péceli rendezvényén a névadó *Karácsony Sándornak* a közösségi nevelésről írt tényregénye, a „Csucsai front” állt a visszaemlékezések középpontjában. A Nyitott Képzések Egyesületének aktivistái az „utcai ifjúsági munka” tapasztalatait összegző konferencián zárták hasonló című projektjüket. A felnőttoktatók a büntetés-végrehajtó intézményekben folyó oktatómunkáról, népfőiskolai tevékenységről adtak számot konferenciájukon. A „Díákjogi Charta” egykori aláírói szokásos módon, az év végén áttekintették a Charta

szövegét, miképp érvényesült napjaink diákvilágában, illetve milyen korrekciók szükségesek. Az úttörőszövetség vezetői víkendjén a mozgalom ezredfordulós jövőképe, az ifjúsági munka általános helyzete, nemkülönben a jelen gyerekvilágnak veszélyei álltak a tematika középpontjában. Debrecen városában a minőségbiztosítással ismerkedtek a pedagógusok. A drámapedagógusok tárgyak új oktatáspolitikai környezetéről tündöttek. A Tájak Korok Múzeumok Egyesület vezető testületei a minisztériummal kialakult konfliktus feloldásán fáradoztak – váratlan döntéssel székhelyük elhagyására kényszerülnek.

Ős-tankönyv

Losontzi István „Hármas Kis Tükre” évszázadokon át szolgált tankönyvül. Nemzedékek ismerték meg könnyen tanulható rimes szövegei, oktató verszetei alapján a Szentírást, a Magyar történelmet és a Földrajzot. Több mint érdekesség a kötet új kiadása. A vállalkozó kedvű a Mikszáth Kiadó volt.

Szigetcsépi minőség

A szigetcsépi Általános Iskola minőségbiztosítási tevékenységét, intézményértékelési módszereit foglalta kötetbe *Gyimesi Ilona* és *Makai Katalin*. A „Lépésről lépésre” címet viselő kötet kiadója a Pest megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet.

„Minőség és gyakorlat”

Ez az OKKER Kiadó közoktatási minőségbiztosítási módszertani füzetsorozatának címe. Az iskolai pedagógiai programok, illetve az óvodai nevelési programok módosításához készült segítő munkanaplók közzététele után most műhelytanulmányok, esettanulmányok olvashatók a sorozat egymást követő darabjaiban: a minőségbiztosítási terv készítésétől igazgatói feladatokon át egészen az intézmény-

értékelés módszereig, a hozzáadott érték értelmezéséig. A szerzők közt jeles gyakorlati és elméleti szakemberek, *Botka Lajosné, Fábry Béla, Eszik Zoltán, Somogyi Antal, Monoriné Papp Sarolta, Gábris Katalin, Mihály Ottó* és mások szerepelnek.

Ezer esztendő

A millenáris ünnepségekből a nevelésügy is több rendezvényvel kiveszi részét. A Nagycsaládosok Országos Egyesülete júliusban Gödöllőn „Gyermekeiben él a nemzet” jeliséggel rendezi a Kárpát-medencei Magyar Családok Millenniumi Találkozóját. Debrecenben augusztus végén a Magyar Tehetséggondozó Társaság lesz a házigazdája a tehetséggondozók európai szervezete, az ECHA nagyszabású konferenciájának. Bővülő körben, immár több mint 30 szervezet csatlakozása mellett folynak az augusztusi budapesti „Esély 2000” konferencia előkészületei.

Irodalmunk rejtett kincsei

Illés Lajos József Attila-díjas irodalomtörténész új kötetében átnyújtja az olvasónak Veres Péterrel folytatott levelezését, melyet részletes és érdekes kommentárokkal látott el. Megismerhetjük belőle szerkesztői és írói együttműködésük történetét is. A leggazdagabban dokumentált rész az Új Írás első négy esztendejének világát idézi föl. Itt dolgozott a szerző mint a folyóirat alapító főszerkesztője. Izgalmas kép alakul ki előttünk alkotói folyamatokról és vitákról s a különböző írónemzedékek útkereséseiről és küszködéseiről, mivel Veres Péter kortársai publikációinak is szenvedélyes, kritikai szellemiségű olvasója volt. A szerző által megőrzött mintegy félszáz leveléből és a hozzájuk fűzött kommentárokból s históriákból így számos figyelemre méltó tény, epizód, belső intimitás válhat ismertté a kor íróiról s irodalmi életéről. Találkozhatunk

Illyés Gyulával, Németh Lászlóval, Tamási Áronnal, Versánszky J. Jenővel, Weörös Sándorral, Pilinszky Jánossal, Bárány Tamással, Csák Gyulával, Csoóri Sándorral, Csurka Istvánnal, Eörsi Istvánnal, Moldova György-gyel, Szakonyi Károlyllyal és másokkal.

Középkori templomalapítók, -építők nyomában

A magyar államalapítás és egyidejűleg a kereszténység felvételének ezredik évfordulóját 2000 elejétől 2001. augusztusáig nagyszabású rendezvényekkel, helyi-ünnepségekkel és pályázati kiírások tucatjaival ünnepli az ország. A TKM Egyesület – megalakulása óta – minden jeles évforduló megünnepeletetéséből kivette a maga részét. Elég, ha itt a *Mátyás király-*, a *Széchenyi István*-évfordulóra vagy az éppen lezárult 1848/49-esre emlékeztetünk a sok közül.

Elnökségünk úgy gondolta, hogy ezúttal is csatlakozik a megemlékezőkhöz, de a maga sajátos módján, a „régii” bélyegzős játék felelevenítésével! Méghozzá zárt körben, kizárólag a Tájak Korok Múzeumok Egyesület tagjai, tagcsoportjai és baráti körei, továbbá a valamikori bélyegzőjátékosok és szimpatizánsok részére hirdeti meg a játékot „Középkori templomalapítók, -építők nyomában” címmel.

A zártkörű meghirdetés legfőbb oka az, hogy a TKM Egyesület tagjai, éppen a TKM Kiskönyvtári füzetek idevágó számainak, térképünk felújításának segítségével előnyben vannak. Ugyanakkor igen kevés a valószínűsége annak, hogy egy országos mozgalom meghirdetéséhez, lebonyolításához, az elért teljesítmények jutalmazásához szükséges támogatáshoz juthassunk. A TKME a maga mégoly szerény anyagi eszközeivel képes lesz saját maga díjazni tagságának a feltételeket teljesítő nyerteseit. Elképzelésünkkel egyetértettek tagcsoportjaink vezetői és a vá-

lasztmányának az 1999. szeptemberi össze-
jövételén részt vettek is.

Abból a törvényből indultunk ki, amely a 11. században, tehát ezer éve előírta, hogy „minden tíz falu építsen magának templomot!” Még a mai Magyarországon is több mint tízezer település nevét őrizték meg a középkori oklevelek, legtöbbször helyét ismerjük is, az elpusztultaké a helynevek és a régészek kutatásának jóvoltából. Az 1000. év és a magyar középkort gyászosan lezáró 1526-os év között tehát eleinte kevesebb, majd egyre több kicsiny, nagy és megnagyobbított templom épült az országban, ideszámítva a kápolnákat és a kolostortemplomokat is.

Sajnos azonban történelmünk során nemcsak épültek, de szépszámmal pusztultak is a települések templomaikkal együtt. Éppen ezért ma már csak hírmondóit találjuk azoknak az ősi templomoknak, amelyek vagy teljes érintetlenségükben, többnyire azonban nem kis mértékben átalakítva napjainkig fennmaradtak. Ezek közé kell még sorolnunk a „romtemplomokat” is, amelyeket szerencsés körülmények között, a kőben gazdagabb vidékeken nem teljesen hordtak el, pusztítottak az utódok. De vannak – még nagyobb számban – főleg a 150 éves török hódoltság területén: a Duna-Tisza közén és a Tiszántúlon – egészen az alapjukig „kitermelt” – templomhelyek, ahol már csak néhány téglá-, kődarab és a templom körüli temető embercsontjai emlékeztetnek a hajdani egyházi épületre. Meg a helynév-dűlőnév és az ahhoz fűződő hagyomány (ha él még), illetve ha feljegyzések, írott források, feldolgozások szólnak róluk.

Ha térképre vetítjük középkori eredetű, máig álló, felkereshető templomainkat, hozzá a fennálló romok helyét, eléggé egyetlen képet kapunk: az ország már említett középső részén alig-alig találhatunk felkereshető emlékeket. Ezért a kijelölt célpontok felkereséséhez nem egyenlők az esélyek a középkori emlékekben gazdagabb helyen élők és az ezekben „szegényebb” TKME-tagok között. Erre a feladatok meghatározásakor és a teljesít-

mények értékelése során is figyelmet fordítunk majd.

A cél azonban elsősorban mégsem a mennyiség, a számszerűség hajhászása. Azt szeretnénk elérni, hogy egy általunk összeállított lista segítségével ösztönzést adjunk, kedvet csináljunk a középkori eredetű templomokat, templomhelyeket felkeresni szándékozókna. Ezek túlnyomó része amúgyis kis faluk egyetlen díszé, kincse, nem egyet joggal nevezhetnénk „Isten háta mögöttinek”. Ezeknek a látni-
valóknak még mindig hiányos az ismertetése. Az utóbbi években – hála a műemlékvédelemért felelős hivatalok, minisztériumok és a helyi önkormányzatok támogatásának – egyre több „kincses helyet” kívül-belül művészeti értéként ismertető füzet jelenhetett meg a TKM Kiskönyvtár sorozatában. De még mindig nem elegendő! Szerencsére megjelenőben van a „konkurencia” is: a múzeumi évkönyvek, topográfiai, a honismereti kiadványok, folyóiratok egész sora, aki keresi őket, rájuk talál!

„Fegyverzetet” – vagyis olvasnivalót, térképvázlatot már tudunk ajánlani. Azt is igyekszünk elérni, hogy a – sajnos többnyire zárt – kistemplomok kapui megnyíljanak a jószándékú, érdeklődő látogató előtt. (Ehhez az új TKME igazolvány és a játéklap felmutatása szükséges.) Még a TKM füzeteket is meg lehet majd vásárolni, bélyegzést is lehet a játéklapra szerezni a helyszínen. De ezzel a játékkiírással – mint már jeleztük – nemcsak máig fennálló, működő templomokba irányítanánk az érdeklődőt! Minden rom, templomhely mellé nem állítható még TKM tábla sem, hát még őrző, gondozó személy! Ezért a becsületes játékosokra számítva saját igazolást – fényképfelvételt, képes levelezőlapot, közeli helységi „hivatalos” bélyegzést, szöveges/rajzos leírást – is elfogadunk.

Nézzük tehát a játékfeltételeket, hogy tétje is legyen ennek a középkor-járásnak, a magyarországi kereszténység múltja megismerésének:

A „Középkori templomalapítók, -építők nyomában” elnevezésű játékhöz csatlako-

zás első feltétele a jelentkezés. Ki kell tolni az e körlevélhez mellékelte űrlapot, amin néhány személyi adatot kérünk, meg annak jelzését: egyéni, csoportos-e a csatlakozás (például családtagok, barátok, stb.). Három-négy tagú csoportok jelentkezésére számítunk.

A jelentkezési lapon fel lehet tüntetni, hogy a játékban részt vevő milyen, hány fokozatú versenyre kíván „beiratkozni”. Persze lehetséges, hogy az „evés közben jön meg az étvágy” jelszó alapján az első fokozatot könnyedén teljesítő később vállal nehezebb feladatot – ennek nem lesz akadály: a játék legalább másfél évig tart!

Ha valaki csak egy bizonyos számú középkori templom, templomrom felkeresését vállalja, ezek igazolásához egy bélyegzőlapra és egy – címjegyzéket is tartalmazó – térképvázlatra van mindössze szüksége és máris nekiindulhat. Csakhogy: a bélyegzőlapot, térképvázlatot el is kell postáznunk a pályázó címére! Miután a játékot önerőből kell megvalósítanunk, egy 16x23 cm-es válaszborítékot – saját részére felbélyegezve, megcímezve – csatoltan kérünk beküldeni.

A játékhoz – úgy gondoljuk – már az első fokozat esetében sem árt, hogy kézhez vehessék azokat a TKM Kiskönyvtári füzeteket, amelyek egyes meglátogatható templomokról, helységekről szólnak. Ezért a megjelent és még kapható, a feladathoz kapcsolódó kislevelek jegyzékét – ha kéri – szintén mellékeljük. (A TKME-tagok a füzetek vásárlásakor 25% engedményt élveznek!) Az ezután érkező megrendelést két héten belül teljesítjük. A játék magasabb fokozata nem csupán egyszerű kirándulást igényel. Már korábbi játékainknál is rendszeresítettünk egy úgynevezett „Vándorkönyv”-et, amelynek oldalaira és térképmellékletére az úti élmények, tapasztalatok, továbbá az olvasmányok jegyzéke, illetve az azokból leszűrt következtetések jegyezhető, fotók, képes levelezőlapok illeszthetők. Ezt a vándorkönyves dolgozatot (esetleg mellékletekkel is kibővítve) pályázatként kezeljük, zsűri bírálja felül (majd az értékelés után visszajuttatjuk a pályázóknak). A je-

lentkezési lapon már lehet vándorkönyvet igényelni, de a bélyegzőjátékot befejezve is fel lehet ebbe a kategóriába kerülni. (A „Vándorkönyv” árának – 200 Ft. darabonként – befizetéséhez csekket mellékelünk, akárcsak a Kiskönyvtár számainak megvásárlásához.)

Szándékunk szerint játékunknak lenne egy még magasabb fokozata is: egyfajta „Casino-játék”, vagyis vetélkedő a megszerzett ismeretekről. Ennek megszervezése – akár többszöri alkalommal is – a pályázók számától, eredményeitől függ, szintűgy maga a díjazás.

Végül, de nem utolsósorban, az a szándékunk, hogy a jelentkezőkkel szoros, állandó kapcsolatban maradjunk, ami egyúttal lehetőséget nyújt arra is, hogy a játékot két szakaszban bonyolítsuk le! Elképzelhető egy értékelés-vetélkedés-találkozó szervezése 2000 őszére, majd második forduló azoknak, akik 2000 végéig teljesítik a vállalásukat. De azoknak, akik csak 2000-ben fejezik be a magukét, 2001 nyara-ősze lehet az újabb rendezvénysorozat időszaka.

Gondolkodunk egy számítógépes ismeretekre, internet, illetve CD-használatra vállalkozó, főleg középiskolásokra építhető másik játék meghirdetésére 2000 folyamán „Királyi látogatók, küldöttek nyomában” címmel, amely nem a műemléktemplomok felkeresését ösztönözné, hanem olyan helytörténeti kutatást, amely középkori oklevelek, forráskiadványok, helytörténeti munkák tanulmányozása révén egy-egy település történetének azokat az eseményeit kutatná fel, amelyek akár valamelyik királyunk, akár személyes képviselője első, majd többszöri látogatását örökítették meg, persze elsősorban kistelepüléseken.

Reisz Terézia

Újító pedagógusok és pedagógiai innováció

Az innovációval foglalkozó adatok a nyolcvanas évektől kezdődően megszorodtak az oktatásszociológia szakirodalmában. Az iskolai innovációról, a munkaerőpiac innovációs kihívásairól, a pedagógiai reformokról a fejlesztési folyamatok iskolai menedzseléséről íródott munkák az innovációt sajátos, szervezetszociológiai kategóriaként értelmezték. A gazdaság és az oktatás makrorendszerének összefüggéseit, kölcsönös egymásra hatásának mechanizmusát, a modernizálási folyamatokat elősegítő szervezeti innovációk modelljeit elemezték a szakírók.

Zátonyi Sándor

Tanári és tanulói vélemények a fizika tananyagáról

A tanár által közvetítendő tananyagot a központi, illetve helyi tantervek tartalmazzák. A tanítás során azonban a tartalom egyes részei különböző hangsúlyt kapnak az alkalmazott tankönyvtől, az iskola felszereltségétől, a tanár személyiségétől, az alkalmazott módszerektől és sok más tényezőtől függően. A tanulók is – adottságaiktól, képességeiktől, előismereteiktől, motivációjuktól és számos más körülménytől függően – más-más mélységben ismerik meg, sajátítják el a tantervben meghatározott ismereteket. Mindebből adódóan tanulságosnak tartottuk annak vizsgálatát, mely fogalmak, összefüggések tanítását tartják

legfontosabbnak a tanárok, illetve mely tananyagrészek tanulását tekintik a legkönnyebbnek, illetve a legnehezebbnek a tanulók.

Szakály Márta

A biológia érettségi-feladatbank munkálatai

E folyóirat hasábjain már megjelent a matematika érettségiről, illetve a matematikai feladatbankkal kapcsolatos munkálatokról szóló beszámoló. Ezúttal a biológia érettségivel, illetve feladatbankkal kapcsolatos projektmunkálatokat ismertetjük, bemutatva a biológia munkacsoport tevékenységét, a feladatkészítés szempontjait, a feladatok bemérésének és elemzésének módszereit.

