

54096

1384

6-7 iskola

X. évfolyam, 2000. június-július

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Bán Ervin

ny. egyetemi nyelvtanár,
a nyelvtudomány kandidá-
tusa, BME,
Budapest

Bodóczy István

egyetemi docens,
Magyar Iparművészeti
Egyetem, Tanárképző
Tanszék, Budapest

Bredács Alice

szaktanácsadó,
Baranya Megyei
Pedagógiai Intézet,
Pécs

Civin Vilmos

munkatárs,
Magyar Villamos Művek
Rt., Környezetvédelmi
Osztály, Budapest

Füzi László

irodalomtörténész,
főszerkesztő,
Forrás Szerkesztőség,
Kecskemét

Géczi János

egyetemi docens,
PTE TI, főszerkesztő,
Iskolakultúra, Pécs

Horváth Zsuzsanna

PhD hallgató,
az Országos Közoktatási
Intézet főmunkatársa,
Budapest

Horváthné Papp Ibolya

szaktanácsadó,
I. Béla Gimnázium
és Informatikai
Középiskola, Szekszárd

Kaszáné Takács Éva

munkatárs,
Magyar Villamos Művek
Rt., Környezetvédelmi
Osztály, Budapest

Kéri Katalin

egyetemi docens,
intézetigazgató-helyettes,
PTE Tanárképző Intézet,
Pécs

Kocsis Mihály

mb. intézetigazgató,
PTE Tanárképző Intézet,
Pécs

L. Nagy Zsuzsa

professor emeritus,
Debreceni Egyetem BTK,
Debrecen

Liskó Ilona

szociológus, tudományos
főmunkatárs, Szakképzési
Osztály vezető, OKI,
Budapest

Magyar László András

szerkesztő, Orvostörténeti
Közlemények,
mb. igazgatóhelyettes,
Simmelweis Orvostörté-
neti Könyvtár, Budapest

Máthé József

irodalomtörténész, Eger

Miklóssy Endre

építész, író, Budapest

Nagy Péter Tibor

tudományos kutató,
Országos Közigazgatási
Intézet, Budapest

Pápszi Szilvia

másoddiplomás
egyetemi hallgató,
ELTE BTK, Budapest

Radnóti Katalin

tanár, ELTE TFK, Fizika
tanszék, Budapest

*(folytatás a hátsó-belső
borítón)*

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

E-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László

E-mail: kujanitz.laszlo@om.hu

H. Nagy Péter E-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás

olvasószerkesztő

E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

Szakály Sándor

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Tóth László (Dunaszerdahely)

Trencsényi László E-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén E-mail: vagoi@oki.hu

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@matavnet.hu

WWW: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél- és Hírlapüzletági 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: 2000. május 15.

Liskó Ilona

Szülői vélemények az általános képzés meghosszabbításáról 3

Bodóczy István

Az értékelés problémái a vizuális nevelésben 15

L. Nagy Zsuzsa

Trianonról 26

Miklóssy Endre

A tanítók nemzedéke 33

Füzi László

A tizenéves Németh László 43

Vass Vilmos

Az oktatás tartalmi szabályozása 48

Horváth Zsuzsanna

Az érettségi reform mozzanatainak elemzése 58

Magyar László András

Az arab orvostudomány 69

Kéri Katalin

Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világban 81

Géczi János

Az iszlám kertje 97

Nagy Péter Tibor

Hittanoktatás és világnézeti nevelés 1956 után 121

Máthé József

„Görnyesztnék bíbor harmatok” 129

Pápszi Szilvia

Visszajára fordult világ 132

Tétényi Csaba

Ki az, aki jelent? 138

Silling István

Szakrális motívumok, nyelvi sajátosságok 144

Vankó Annamária

Az én-elbeszélés alternatívái 152

iskolakultúra

00/6-7

Horváthné Papp Ibolya
Talán mégis megszerettethető? 161

Szegedy-Maszák Zoltán
Intermedia NEAR Computer 166

Iskolakultúra-ankét Pécs

Bredács Alice
Az iskolai tudás mérése Baranya megyében (1999)
– olvasásmegértés 176

Kocsis Mihály
Iskolai tudásmérés Baranya megyében 196

Takács Viola
Attitűdvizsgálat – strukturális elemzéssel 199

Reisz Terézia
Az iskolai tudás szociokulturális háttere 202

Walz Jánosné
A pedagógiai programok módosításáról 207

Civin Vilmos – Kaszáné Takács Éva – Szabó János
Energia és környezetvédelem 209

kritika

Radnóti Katalin
A tudományos gondolkodás története
(Ropolyi László – Szegedi Péter: *A tudományos gondolkodás története*) 221

Bán Ervin
Könyv a kulturális hiányhelyzetről
(Roger Girod: *L'illettrisme*) 227

satöbbi

Satöbbi 230

Szülői vélemények az általános képzés meghosszabbításáról

1998 őszén a magyar közoktatási rendszerben bevezették a NAT-ot, amely nemcsak az oktatás tartalmának átalakítását jelentette, hanem szerkezeti átalakulással is együtt járt. A reformot bevezető 1996-os törvénymódosítás a korábbi 8 osztály helyett mindenki számára 10 évfolyamos általános képzést tett kötelezővé, és egyúttal a középfokú oktatásban szétválasztotta az általánosan képző és a szakképzési szakaszt. Összefoglalva tehát a gyerekeknek 10 osztályos általános képzésben kell részesülniük, mielőtt szakmai képzésük elkezdődne.

Újdonságnak számított az is, hogy az iskolák a 9–10. osztályokban szakmatanulásra való felkészítést, illetve szakmai orientációt nyújtanak a későbbi szakmaválasztás megkönnyítése és a szakmatanulás megalapozása érdekében.

Az általános képzési idő meghosszabbítása elsősorban a szakképzésben résztvevő gyerekek tanulóidejének megnövelését jelentette, akik között 20–30 százalékra tehető a hátrányos helyzetűek aránya. Azokról a gyerekekről van szó, akik eddig a speciális szakiskolákban és a szakmunkásképzők alacsony presztízsű szakmáin tanultak tovább, akiknek az iskoláztatását a legtöbb kudarc kísérte, és akik viszonylag nagy arányban (20–25 százalék) maradtak ki az iskolából a szakmunkásbizonyítvány megszerzése előtt.

Miután 1998-ban az új kormány a NAT bevezetéséhez kapcsolódó reform korrekciójára készült, tanulságosnak látszott összegyűjteni az általános képzés meghosszabbításának tapasztalatait. Az erre vonatkozó felmérést 1999-ben az Oktatókutatási Intézetben folytattuk az OM megbízásából. Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk, hogyan érintette a reform az iskolákat, a szülőket (akik eddig gyerekeik mielőbbi szakmatanulását ambicionálták) és a gyerekeket (akik kevésbé voltak motiváltak az általános műveltség megszerzésére és a tanulásra).

A reform iskolai fogadtatása

A törvény előírásai szerint 9–10. osztályos általános képzés a korábbi 8 osztályos általános iskolákban és középfokú iskolákban egyaránt szervezhető volt. Kutatási adataink azt mutatták, hogy a 9–10. osztályos általános képzés feladatával a legtöbb településen a szakmunkásképzőket bízták meg a fenntartó önkormányzatok, illetve ahol nincs ilyen iskola, ott a speciális szakiskolák vagy az általános iskolák látták el az új feladatot.

A NAT bevezetését és az 1998-as oktatási reform fogadtatását vizsgálva (2) azt tapasztaltuk, hogy annak ellenére, hogy az igazgatók és a pedagógusok egy része nem értett egyet a változtatásokkal, többségük elismerte, hogy ezek a gyerekek érdekeit szolgálták. 1999-es kutatásunkból is az derül ki, hogy annak ellenére, hogy az igazgatók egy része nem helyezte az általános képzés meghosszabbítását (legszívesebben folytatta volna a hagyományos szakképzést), 61 százalékuk egy éves tapasztalatai alapján úgy gondolta, hogy a reform a tanulók érdekeit szolgálta. Különösen sokan vélekedtek így az általános iskolák (85 százalék) és a szakmunkásképzők (70 százalék) igazgatói közül, akik olyan iskolákban szereztek a meghosszabbított általános képzésről tapasztalatokat, amelyekben

a legtöbb gyenge képességű és a legtöbb hátrányos helyzetű gyereket oktatják.

Jóval kevesebb igazgató tartotta kedvezőnek ezt a változást a pedagógusok szempontjából. Mivel mint minden reform, ez is szervezeti átalakítást kívánt az iskoláktól és többletmunkát, illetve a korábbi rutin feladását követelte a pedagógusoktól, az igazgatóknak csak alig egyötöde gondolta úgy, hogy számukra is előnyökkel járt ez a változtatás. Ugyanakkor az igazgatók közel egyharmada elismerte, hogy az iskolákat is pozitívan érintette a változás, amennyiben stabilizálódott a tanulólétszám és javult a pedagógusok foglalkoztatási biztonsága. Ez a vélemény elsősorban az általános iskolák igazgatói között volt népszerű, akiknek 50 százaléka vélekedett úgy, hogy ebben a tekintetében is pozitív fordulatot hozott a 9. osztályok beindítása.

Amikor arról érdeklődtünk, hogy miben látják az általános képzés meghosszabbításának előnyeit, az igazgatók több mint fele válaszolta azt, hogy a tanulmányi idő meghosszabbításában és a közismereti képzés jelentőségének növekedésében. Ezek a válaszok összhangban vannak azzal a sokak által osztott véleménnyel, miszerint a 9. osztályok bevezetéséből elsősorban a tanulók profitáltak.

Az általános képzés meghosszabbítása az igazgatók szerint elsősorban azoknak a tanulóknak hozott előnyös változást, akik korábban 14 éves korukban, felkészületlenül és

Az általunk megkérdezett igazgatóknak több mint háromnegyede említette a reform előnyeként a szakmaválasztás elhalasztását, kétharmaduk említette pozitív változásként a munkábaállás késleltetését, és az igazgatóknak több mint fele tartotta előnyösebbnek, hogy ezentúl a gyerekek fizikailag fejlettebben kezdhetik el a szakmai gyakorlatot.

tájékozatlanul kényszerültek szakmaválasztásra, akiknek ugyancsak 14 éves korukban kellett elkezdeniük a fizikai munkát a szakmai gyakorlóhelyeken, és akiknek 17–18 éves korukban munkába kellett állniuk. Az általunk megkérdezett igazgatók több mint háromnegyede említette a reform előnyeként a szakmaválasztás elhalasztását, kétharmaduk említette pozitív változásként a munkábaállás késleltetését, és az igazgatók több mint fele tartotta előnyösebbnek, hogy ezentúl a gyerekek fizikailag fejlettebben kezdhetik el a szakmai gyakorlatot.

Az előnyök mellett a reform a tanulók szempontjából hátrányokat is jelentett, bár ezeket az igazgatók az előnyöknél jóval ritkábban említették. 54 százalékuk szerint okoz gondot a tanulók számára, hogy hosz-

szabb ideig kell közismereti tantárgyakat tanulniuk, és 42 százalékuk szerint hátrányosan érinti őket a szakképzés késleltetése. A tanulói idő meghosszabbodását csak egyötödük, a fizikai munkához való későbbi adaptáció problémáját pedig alig egyharmaduk említette hátránnyként.

A kétségtelen előnyök ellenére a reform gyakorlati megvalósítása az iskolák számára nem volt problémamentes. Az igazgatók fele szerint gondot okozott a tanteremhiány és egynegyedük szerint a megfelelő képzettséggel rendelkező tanárok hiánya is. Mindkét probléma elsősorban a szakmunkásképzőkben és a vegyes típusú szakképző iskolákban volt jellemző. Ugyanakkor a jelentkezők hiányára mindössze az igazgatók 4 százaléka panaszkodott.

A reform megfelelő előkészítésének (nyomtatott mintatantervek és számítógépes adatbankban hozzáférhető tantervek) volt köszönhető, hogy mindössze az igazgatók egynegyede említette a problémák között a megfelelő tantervek hiányát. Annak ellenére, hogy a meghosszabbított általános képzés bevezetése érdekében az iskolák óraterveit és a pedagógusok foglalkoztatását is át kellett szervezni, viszonylag kevesen (23 százalék) panaszkodtak szervezési problémákról, de az igazgatók közel fele szerint gondot okozott

a tankönyvek hiánya. A reform bevezetése elsősorban a szakmai gyakorlati oktatók és a szakmai tanárok foglalkoztatása szempontjából érintette érzékenyen az iskolákat. Annak ellenére, hogy a legtöbb intézménynél megpróbálták átmeneti foglalkoztatásukat valamilyen formában megoldani, az igazgatók fele panaszkodott arról, hogy szakmai oktatók, és több mint egyharmada arról, hogy szakmai tanárok váltak feleslegessé. Ugyancsak az általános képzés meghosszabbítása eredményezte azt a helyzetet, hogy a szakmunkásképzőkben és a vegyes típusú szakképző iskolákban kihasználatlanul maradtak az iskolai tanműhelyek. Az általunk megkérdezett igazgatók közül erről a problémáról 29 százalék tett említést.

A 9. osztályok legjelentősebb újdonsága az volt, hogy szakmai oktatás helyett csak „pályaorientáció” formájában oktathattak szakmai ismereteket. Ezzel a változtatással az igazgatók és az egzsztenciájukban érintett szakmai tanárok és szakoktatók jelentős része egyetlen pillanatig sem értett egyet. Részben ennek volt köszönhető az első évben a reform „csökkent értékű” megvalósítása. A törvényi előírásnak megfelelően valamennyi vizsgált iskola 9. osztályaiban tanítottak közismereti tantárgyakat, 87 százalékukban tanítottak pályaorientációs tantárgyakat is, és a vizsgált iskolák 67 százalékában nem folyt hagyományos értelmében vett szakmai oktatás. 18 százalékukban viszont a törvény előírásai ellenére szakmai elméletet, 5 százalékukban szakmai gyakorlatot, 10 százalékukban pedig szakmai elméletet és gyakorlatot is oktattak. A szakmai oktatást folytató iskolák között mind általános iskolák, mind tiszta típusú szakmunkásképzők, mind vegyes típusú szakmai iskolák előfordultak. A vizsgált iskolák egyharmada tehát olyan módon is kifejezte az általános képzés meghosszabbításával való egyet nem értését, hogy a 9. osztályok óraterveiben megtartotta a szakmai órák egy részét, ami szükségképpen csökkentette az általános képzésre felhasználható időt.

A reform bevezetése a pedagógusok számára sem volt egyszerű feladat. Az igazgatók 59 százaléka szerint problémát jelentett számukra a helyi tantervek elkészítése, 44 százalékuk szerint gondot okozott az új tantervek alkalmazása, és az igazgatók fele mondta azt, hogy a megváltozott helyzetben változtatniuk kellett korábbi pedagógiai módszereiken. Az igazgatók közel fele értékelte úgy, hogy a reform következtében nehezebb, és az igazgatók több mint harmada úgy, hogy több lett a pedagógusok munkája. Ha azt is tekintetbe vesszük, hogy a reform bevezetése érdekében végzett többletmunka milyen csekély honoráriummal járt, nincs mit csodálkozni azon, hogy a pedagógusok között milyen sok ellenzője akadt a reform bevezetésének. Ennek ellenére amikor arról érdeklődtünk, hogy az iskolának mik a tervei a jövőre vonatkozóan, az igazgatók 91 százaléka mondta azt, hogy folytatni kívánják a 9–10. osztályos általános képzést, és mindössze 9 százalékuk szeretné ezt a képzési formát a jövőben megszüntetni.

A 9. osztályosok pályaválasztása

Miután a szakképző iskolák többsége úgynevezett „többfunkciós” intézmény, tehát szakközépiskolai képzést, szakmunkásképzést és szakiskolai képzést is folytat, a tanulóminta meghatározásánál ezt a szempontot is igyekeztünk figyelembe venni. Az általunk vizsgált 9. osztályos tanulók fele olyan iskolába iratkozott be, ahol a domináns képzési forma a szakmunkásképzés, több mint egynegyedük olyanba, ahol a szakközépiskolai képzés a fő profil, és mindössze 7 százalékuk került olyan szakképző iskolába, ahol főként szakiskolai képzést folytatnak. A kiválasztott gyerekek 13 százaléka általános iskolában kezdte el a 9. osztályt.

Miután az általános képzés meghosszabbítását az előző oktatási kormányzat elsősorban abból a megfontolásból ambicionálta, hogy hosszabb időt biztosítson az alsó társadalmi rétegek gyerekeinek az általános műveltség megszerzésére, mindennekelőtt azt kellett tisztáznunk, hogy milyen társadalmi csoportok gyerekei iratkoztak be a 9. osztályok-

ba. A szülők többsége iskolázottság tekintetében a társadalom alsó-közép rétegéhez tartozik. Az apák több mint egynegyede és az anyák közel fele csak általános iskolát végzett és nem rendelkezik szakképzettséggel. Az apák többsége (56 százalék) szakmunkás képzettségű, és ugyancsak szakmunkás képzettséggel rendelkezik az anyák több mint 30 százaléka is. Felsőfokú végzettségű apát csak a családok 2 százalékában, ilyen végzettségű anyát pedig a családok 3 százalékában találtunk. A szülők foglalkozása szoros összefüggést mutat iskolai végzettségükkel. A 9. osztályosok esetében az apák legnagyobb csoportjait a szakmunkások és a segéd- és betanított munkások alkotják. Az anyák közül a legtöbben ugyancsak segéd- és betanított munkások vagy háztartásbeliek.

Alacsony iskolázottságuk és foglalkozási státusuk következtében a 9. osztályos tanulók szüleit az elmúlt években igen súlyosan érintette a munkanélküliség. A felvétel időpontjában ugyan csak az apák 12 százalékának és az anyák 9 százalékának nem volt munkája, de több mint egyharmaduk megtapasztalta már a munkanélküliséget. A felvétel időpontjában a munkanélküli szülők aránya is magasabb volt, mint az országos átlag, de ha az egyéb nem dolgozó csoportokat (háztartásbeliek, nyugdíjasok) a munkanélküliekkel együtt „inaktívnak” tekintjük (ami a legtöbb esetben indokolt, hiszen sokan menekülnek „háztartásbeliségbe” vagy rokkantnyugdíjba a munkanélküliség elől), ez az arány az apák között 33 százalék, az anyák között pedig 42 százalék.

A 9. osztályos gyerekek 10 százalékának nincs testvére, 56 százalékuknak egy, 28 százalékuknak kettő és 16 százalékuknak három vagy több testvére van. A családok 21 százalékában nincs kereső családtag, 37 százalékukban egy, 36 százalékukban két családtagnak van kereső foglalkozása. A családok 72 százalékáról álltak rendelkezésünkre jövedelmi adatok. A szülők bevallása szerint az átlagos egy főre eső jövedelem havonta 14 985 Ft volt. 1999 tavaszán ez a jövedelem rendkívül alacsonynak számított még akkor is, ha feltételezzük, hogy a szülők egy része nem számolt be a szürke vagy fekete gazdaságból származó mellékjövedelméről.

A 9. osztályosok többségének „sima” volt a pályaválasztása. 80 százalékukat felvették abba az iskolába, ahova első helyen jelentkezett, 14 százalékukat a második, 6 százalékukat pedig a harmadik helyre vették fel. Az első helyre és a harmadikra felvettek nyolcadik osztályos tanulmányi átlaga között mindössze két tizednyi különbség volt (3,2 és 3,0), vagyis nem egyszerűen azokat utasították el, akiknek gyengébb volt a bizonyítványuk. Inkább arról volt szó, hogy az „elutasítottak” nem mérték fel elég jól, hogy általános iskolai bizonyítványuk milyen középfokú iskolába biztosít számukra felvételi esélyt. Erre utal, hogy az elutasítás összefüggést mutat a jelentkezési lap első helyén megjelölt képzési formával. Akik általános iskola, szakiskola vagy szakmunkásképző 9. osztályába jelentkeztek, azokat igen nagy valószínűséggel (80 százalék) fel is vették. Elutasítással kellett viszont számolniuk azoknak a gyerekeknek, akik eredetileg szakközépiskolába szerettek volna bejutni. Az ilyen képzési formára jelentkezőknek csak a felét vették fel az első helyre, 40 százalékuknak a második, 10 százalékuknak pedig a harmadik hellyel kellett beérnie.

A szülők beszámolóí szerint a gyerekek 73 százalékát mindenféle felvételi vizsga nélkül vették fel, mindössze 27 százalékuknak kellett felvételizni. A felvételi vizsga azokban az iskolákban volt a leggyakoribb, ahol a szakközépiskolai képzés dominál. Az ilyen iskolákba a 9. osztályosok csaknem felének akkor is felvételiznie kellett, ha nem érettségit adó szakközépiskolai képzésbe, hanem szakmunkásképzős osztályba vagy „bizonytalan” kimenetelű általános képzésre vették fel. Ugyanakkor az átlagosnál is ritkábban kellett felvételizniük azoknak a 9. osztályosoknak, akik olyan szakmai iskolákba jelentkeztek, ahol a szakmunkásképzés volt a domináns képzési forma.

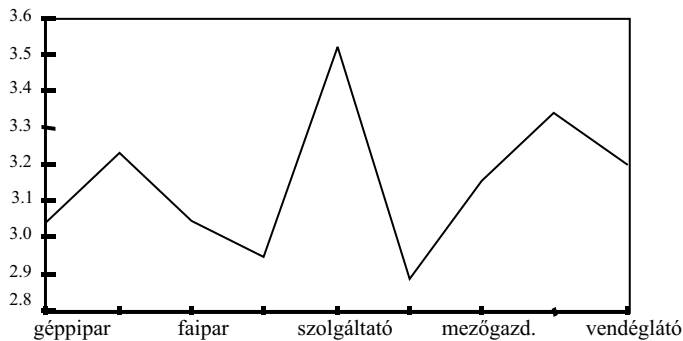
Annak ellenére, hogy 1998-ban az oktatási törvény már lehetővé tette a konkrét szakma kiválasztásának 16 éves kor utánra halasztását, a szülők szerint a 9. osztályos gyerekek többségét ugyanúgy meghatározott szakmára vették fel az iskolák, mint a korábbi év-

tizedekben. Az oktatási törvény nem rendelkezik arról, hogy milyen módon kell felvenni a meghosszabbított általános képzésre a tanulókat. Ebből adódik, hogy 1998 őszén az iskolák az újonnan bevezetett 9. osztályok indításánál nem alkalmaztak egységes eljárást. A gyerekek többségét továbbra is meghatározott képzési formára és szakmára vették fel, de a tanulók több mint egynegyede még bizonytalan volt affelől, hogy milyen szakmát fog később tanulni.

A szakmaválasztás elhalasztása nem egyforma mértékben volt jellemző az iskolákra. Nem kellett szakmát választani az általános iskolákban és a szakiskolákban továbbtanulók közel felének (40 százalék), és ugyancsak elhalaszthatta a szakmaválasztást a szakmunkásképzőkbe és a szakközépiskolákba beiratkozók egynegyede. Abban is eltérés volt az egyes iskolatípusok (az „iskolatípus” fogalma azt a domináns képzési formát jelenti, amelyet az adott iskola a legnagyobb létszámmal folytat) között, hogy milyen szakmákra vették fel a 9. osztályos gyerekeket. A szakmunkásképzőkben és a szakközépiskolákban a szakmunkásképzés, az általános iskolákban és a szakiskolákban pedig a szakiskolai képzési forma volt jellemző. (1. táblázat)

Az adatokból az is kiderül, hogy a különböző típusú iskolák 9. osztályaiba milyen általános iskolai tanulmányi eredménnyel lehetett bekerülni. A szülők válaszai szerint ebben a tekintetben nem volt nagy különbség az iskolák között. A leggyengébb bizonyítvánnyal a szakiskolákba (3.0), a legjobbakkal pedig a szakközépiskolákba (3.2) lehetett bejutni, de a különbség nem volt több két tizednél. Sokkal jelentősebbek voltak a különbségek szakmák szerint. Az átlagosnál jobb eredménnyel vették fel az iskolák a szolgáltatóipari (4.0), a kereskedelmi és a vendéglátóipari (3.5) szakmák tanulóit, és az átlagosnál gyengébb eredménnyel is megelégedtek az építőipari (2.8), a bőripari és ruhaipari (2.9) szakmák esetében. A 9. osztályos tanulók esetében tehát a szakmai iskolák a „rég rutin” sze-

átlageredmény



1. ábra. Általános iskolai átlageredmény szakmák szerint a szakmunkásképzőben

szakma	általános (%)	szakiskola (%)	szakmunkás (%)	szakközép (%)	összesen (%)
bizonytalan	40.5	38.3	27.1	24.1	28.8
szakiskolai	35.8	43.2	4.4		9.9
szakmunkás	23.6	18.5	68.5	75.9	61.3
összesen	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	148	81	572	336	1137

1. táblázat. A 9. osztályos tanulók szakmája az iskola típusa szerint

rint szelektáltak. Sem az iskola típusa, sem a felvétel módja (határozott szakma, bizonytalan szakma) nem volt vízválasztó. A szelekció mértékét továbbra is az adott szakma presztízse (keresettsége, divatossága, ill. a jelentkezők száma) szabta meg. (1. ábra)

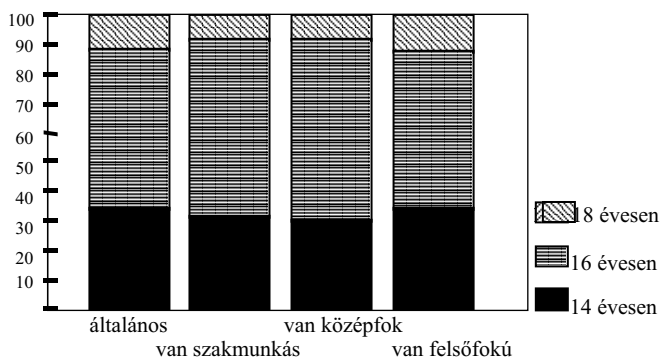
A gyerekek iskolaválasztását családjuk társadalmi helyzete is befolyásolta. Az általános iskolák és a szakiskolák 9. osztályaiban a gyerekek több mint egyharmadának a szülei csak általános iskolát végeztek, míg a szakmunkásképzők és a szakközépiskolák 9. osztályosainak a szülei közül csak 21 százalék szakképzetlen. Ezekben az iskolákban kb. ugyanennyivel több középfokú végzettségű szülőt találtunk. Ezekből az adatokból az látszik, hogy annak ellenére, hogy 1998 őszén valamennyi iskolában hasonló képzési céllal indították el a 9. osztályokat, a szülők számára mégsem volt mindegy, hogy milyen presztízsű iskolákba iratták be a gyerekeiket. Ugyanakkor a diplomás szülők valamennyi iskolatípusra érvényes rendkívül alacsony aránya arra is utal, hogy ez a képzési forma szinte kizárólag az alsóbb társadalmi csoportok gyerekei számára biztosított továbbtanulási lehetőséget.

A szülők véleménye a reformról

Az általános képzés meghosszabbítását, illetve a szakmaválasztás későbbre halasztását érintő kormányzati intézkedést próbáltuk tesztelni a szülők körében, amikor azt kérdeztük tőlük, hogy mikor tartják elég érettnek a gyerekeket a pályaválasztásra. Az adatok szerint a szülők többsége legalábbis elvileg egyetért a pályaválasztás elhalasztásával. Arra a kérdésre, hogy mikor elég érett egy gyerek arra, hogy középiskolát válasszon, csak a szülők 32 százaléka válaszolta azt, hogy 14 évesen, 59 százaléka szerint 16 évesen, és 8 százaléuk szerint csak 18 éves korában. Ebben a kérdésben a különböző iskolázottságú szülők csoportjainak véleménye alig tért el egymástól. (2. ábra)

Még későbbre halasztanák a szülők a szakmaválasztást. Mindössze 21 százaléuk mondta azt, hogy erre 14 éves korában már érett a gyerek, 53 százaléuk mondta azt, hogy erre 16 éves korig kell várni, és 25 százaléuknak az a véleménye, hogy a szakmaválasztás ideális időpontja a 18. év. A különböző iskolázottságú szülők véleménye között csak annyi a különbség, hogy a diplomás szülők közül többen helyezelnék a 18 éves kori szakmaválasztást, vagyis ők hagynának legtöbb időt gyerekeiknek a szakmaválasztási döntés mérlegelésére. (3. ábra)

Amikor konkrétan rákérdeztünk arra, hogy egyetértene-e a szülők a szakmai képzés és az általános képzés szétválasztásával, ill. a szakmai képzés későbbre halasztásával, a szakiskolásokra vonatkozóan a szülők 59 százaléka, a szakmunkástanulóakra vonatkozó-



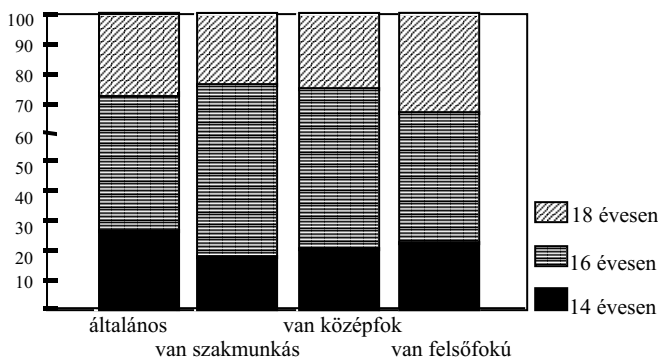
2. ábra . Mikor érett a gyerek a az iskolaválasztásra – válaszok a szülők iskolázottsága szerint

an a szülők 57 százaléka, a szakközépiskolásokra vonatkozóan pedig a szülők 46 százaléka fejezte ki egyetértését.

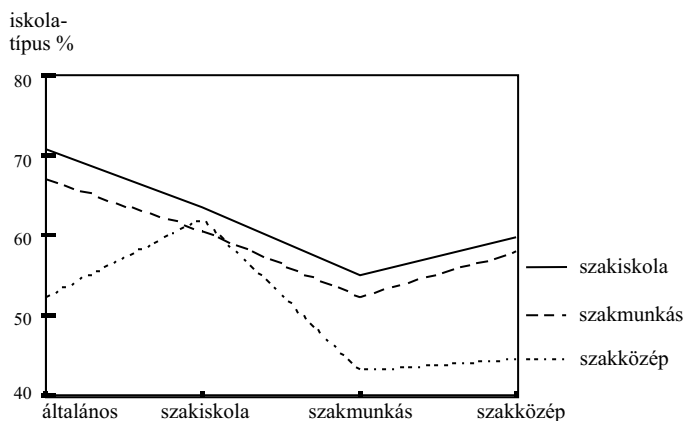
A reformintézkedés megítélését nem befolyásolta a szülők iskolázottsága, de függött attól, hogy milyen típusú iskolába vették fel a gyerekeiket. Az átlagosnál gyakoribb volt a szülők egyetértése abban az esetben, ha a gyerekük általános iskolában vagy szakiskolában végezte a 9. osztályt, és az átlagosnál ritkábban értettek egyet a szakképzés elhalasztásával, ha a gyerekük szakmunkásképzőbe vagy szakközépiskolába iratkozott be. A nézetkülönbség valószínűleg azzal magyarázható, hogy a szülők legalább fele úgy gondolja, hogy ha a gyerek már egy „komoly” szakmai iskolába nyert felvételt, akkor az a „célszerű”, ha már az elején elkezd tanulni a szakmai ismereteket. (4. ábra)

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a szülők mennyire voltak előre tájékozottak a szakképzési rendszert érintő reformról. Saját bevallásuk szerint 76 százalékuk a gyerek felvétele előtt, 24 százalékuk pedig csak a felvétel után értesült a szakképzés későbbre halasztásáról. Majdnem egynegyedük tehát úgy iratta be a gyermeket jelenlegi iskolájába, hogy nem tudta pontosan, hogy mikor és mit fog ott tanulni. A szülők tájékozottsága szorosan összefüggött iskolai végzettségükkel. Minél kevésbé voltak iskolázottak a szülők, annál valószínűbb, hogy a gyerek beiratása előtt a szakképzést érintő változásokról nem volt tudomásuk.

A szülők megfelelő tájékoztatása egy ilyen jelentős reform esetében természetesen elsősorban az országos oktatásirányítás felelőssége, de nem térhetnek ki a feladat elől az



3. ábra. Mikor érett a gyerek a szakmaválasztásra – válaszok a szülők iskolázottsága szerint



4. ábra. A szakmai képzés elhalasztásával egyetértők aránya

általános iskolák és a középfokú iskolák sem. Az adatok szerint különösen azoknak a gyerekeknek a szülei közül maradtak sokan tájékozatlanok, akik általános iskolákban kezdték el a 9. osztályt. Arra a kérdésre, hogy honnan értesültek a változásról, a szülők 39 százaléka válaszolta azt, hogy az általános iskola és 16 százaléka azt, hogy a középiskola tájékoztatta őket. A többiek pályaválasztási kiadványokból, újságból, rádióból, TV-ből vagy ismerőseiktől szereztek erről információt. Iskolázottsági csoportok szerint annyi volt a különbség, hogy a magasabban iskolázottak inkább informálódtak a sajtóból, míg a kevésbé iskolázottak gyakrabban hagyatkoztak az általános iskolák tájékoztatására.

Kérdőíveinkből az derült ki, hogy a szakmai képzés elhalasztását a szülők 90 százaléka legalább egy szempontból pozitívnak értékelte. A szülők több mint fele látta úgy, hogy ez a változás hasznos a pályaválasztás szempontjából (megalapozottabban tud szakmát választani a gyerek), egyharmaduk szerint pozitív a változás abból a szempontból, hogy a gyerek fizikailag fejlettebb, amikor elkezd a szakmai képzést, és több mint egynegyedük (29 százalék) gondolta úgy, hogy a gyerek általános műveltsége is gyarapodhat a változás következtében. A későbbi munkábaállást és a szakmai képzés színvonalának javulását viszonylag kevesen említették a várható előnyök között.

A szülők megfelelő tájékoztatása egy ilyen jelentős reform esetében természetesen elsősorban az országos oktatásirányítás felelőssége, de nem térhetnek ki a feladat elől az általános iskolák és a középfokú iskolák sem. Az adatok szerint különösen azoknak a gyerekeknek a szülei közül maradtak sokan tájékozatlanok, akik általános iskolákban kezdték el a 9. osztályt.

A szakmai képzés elhalasztásával kapcsolatban azonban a szülők 82 százaléka valamilyen hátrányos következményt is említett. A szülők közel fele abban látta a reform hátrányát, ami a lényege, tehát a szakmai képzés későbbre halasztásában. Közel egyharmaduk említette hátrányos hatásként a tanulmányi idő megnövekedését, és egynegyedük tartotta hátrányosnak, hogy a gyerekek több időt kell fordítania közismereti tárgyak tanulására. A későbbi életkorban kezdődő fizikai munkát, ill. az ehhez való adaptáció problémáit csak a szülők 15 százaléka említette a reform hátrányaként.

A szülők véleménye az iskolákról

A kutatás során arra is kíváncsiak voltunk, milyen benyomásokat és tapasztalatokat szereztek a szülők 9. osztályos gyerekeik oktatásáról. A szülői véleményektől nemcsak az iskolák, hanem a 9. osztályos képzés értékelését is vártuk. Az iskolával való elégedettséget tudakoló kérdésünkre a szülők 40 százaléka válaszolta azt, hogy teljesen elégedett és 56 százaléka azt, hogy részben elégedett a gyerek jelenlegi iskolájával. Mindössze 4 százalékuk bizonyult elégedetlennek. Az elégedettség nem függött az iskola típusától, vagyis azok között a szülők között is hasonló arányban találtunk elégedetteket, akiknek a gyereke szakközépiskola 9. osztályába járt, és azok között is, akik általános iskolában végezték a 9. osztályt.

Úgy tűnt, hogy a szülők iskolával való elégedettsége elsősorban a gyerek által tanult (illetve még csak választott) szakmától függ. Az átlagosnál valamivel több elégedett szülőt találtunk a vendéglátóipari és a gépipari iskolákban és az átlagosnál kevesebbet az építőipari, mezőgazdasági és faipari szakmákat oktató iskolákban. Ebből arra következtethetünk, hogy a szakmai iskolák közötti minőségi különbségeket jelenleg is elsősorban a szakmai profil határozza meg.

A 9. osztályos tanulók szüleinek az iskolával való elégedettségét a gyerekek tanulmányi eredményei nem túlságosan befolyásolták. A 9. osztályos tanulók tanulmányi ered-

ményeire vonatkozóan 83 iskolából (a vizsgált iskolák 76 százaléka) álltak rendelkezésünkre adatok. Eszerint a középiskola első évfolyamának végén általános iskolai tanulmányi eredményeikhez képest a közismereti tantárgyakból 2 tizedet rontottak, a szakelméleti tantárgyakból (szakmaelőkészítés, pályaorientáció) pedig ugyanolyan eredményt értek el, mint az általános iskolai átlaguk volt. Iskolatípusonként azonban az eltérő követelmények miatt elég jelentősek voltak a különbségek. Mind a közismereti tantárgyakból, mind a szakmaiakból az általános iskolai átlagnál jobb eredményt értek el a tanulók az általános iskolák 9. osztályaiban és gyengébb eredményeket értek el a szakmunkásképzők és az érettségít adó középfokú iskolák 9. osztályaiban. A különbség azonban nem igazolja azt az NSZI-ben folytatott vizsgálatot (3), amely szerint a szakmai iskolák általánosan képző osztályaiban a tanulók többsége nem tudott megfelelni a tanulmányi követelményeknek. Éppen ellenkezőleg, adataink alapján úgy látszik, hogy az intézmények a 9. osztályok tanulmányi követelményeit az iskola korábbi követelményszintje alatt határozták meg, s így ezekben az osztályokban a tanulók a hagyományos beiskolázási gyakorlathoz képest valamivel jobb eredményeket produkáltak, vagyis kevesebbet rontottak saját általános iskolai eredményeikhez képest, mint ahogy ez a korábbi években volt tapasztalható. (2. táblázat)

Érdeemes megvizsgálni a gyerekek által elért tanulmányi eredményeket a szülők iskolázottsága szerint is. A legalacsonyabb és a legmagasabb iskolázottsági kategóriába tartozó szülők gyerekei között az általános iskola végén a tanulmányi eredményekben közel 4 tizedes különbség volt a magasán iskolázottak gyerekei javára. A 9. osztályokban a közismereti tantárgyakból valamennyien rontottak a tanulmányi átlagukon, de korántsem azonos mértékben. Míg a magasabb iskolázottságú szülők gyerekeinél a romlás 3 tizedes volt, a legalacsonyabb iskolázottságú kategóriánál alig érte el az egy tizedet. Ennek természetesen lehetett az oka az is, hogy az alacsonyan iskolázott szülők gyerekei kerültek be nagyobb számban az alacsonyabb tanulmányi követelményeket támaztó általános iskolák 9. osztályaiba, de mindenképpen azt bizonyítja, hogy azok a hátrányos helyzetű, alacsony iskolázottságú rétegekből származó gyerekek, akiknek az érdekében a kormányzat a meghosszabbított általános képzést bevezette, legalább annyira meg tudtak felelni a 9. osztályokban támasztott tanulmányi követelményeknek, mint bárki más.

iskolatípus	felvételi tanulmányi átlag	közismeret I. félév	közismeret II. félév	szakmai I. félév	szakmai II. félév
ált. és középiskola	2,8	2,8	3,1	3,1	3,2
szakmunkásképző	2,9	2,8	2,7	3,0	2,7
szakmunkás és közép	3,1	2,7	2,8	2,9	3,1
középiskola	3,8	3,3	3,3	3,5	3,4
összesen	3,1	2,8	2,9	3,0	3,1

2. táblázat. A 9. osztályos tanulók tanulmányi eredményei

iskolatípus	százalék
ált. és középiskola	11.0
szakmunkásképző	16.0
szakmunkás és közép	7.0
középiskola	3.0
összesen	8.0

3. táblázat. A 9. osztályokból kimaradók aránya az összes tanulók százalékában

Az általános képzés meghosszabbítása ellen érvelők közül sokan aggódtak azért is, hogy túl sok gyerek fog kimaradni a 9-10. osztályokból. A vizsgált 109 iskola közül 51 intézményből (az összes iskola 47 százaléka) sikerült adatokat gyűjtenünk a tanulók lemorzsolódásáról. Eszerint az újonnan indított 9. osztályokból egy év alatt átlagosan a tanulók 8 százaléka morzsolódott le. Ez az arány az átlagosnak a kétszerese volt a szakmunkásképző iskolákban, ahova lényegében válogatás nélkül, a leggyengébb tanulmányi eredménnyel vették fel a gyerekeket és az átlagosnak a felét sem érte el az érettségire adó középiskolákban, ahol szigorúbb felvételi szelekciót alkalmaztak.

Ha az általunk mért lemorzsolódási arányokat a hagyományos képzésben korábban tapasztaltakkal vetjük egybe, akkor szinte alig mérhető a változás. Az 1995/96-os tanévben például a gimnáziumok első osztályaiból a tanulók 2,2 százaléka, a szakközépiskolák első osztályaiból a tanulók 6,6 százaléka, a szakmunkásképzők első osztályaiból pedig a tanulók 16,1 százaléka maradt ki. (4) Ezek az adatok majdnem tökéletesen megfelelnek az általunk 1999-ben mért 9. osztályos lemorzsolódási adatoknak.

Egy ötfokú skálán mérve a közismereti képzés minőségét a szülők átlagosan 3,6-re, a szakmára előkészítő képzés minőségét pedig 3,4-re értékelték. Iskolatípusonként azonban elég jelentősek az eltérések. Mind a közismereti, mind a szakmai előkészítő képzés minőségével elégedettebbek azok a szülők, akiknek a gyerekei általános iskolában vagy szakiskolában, mint azok, akiknek a gyerekei szakmunkásképzőben vagy szakközépiskolában végzik a 9. osztályt. A különbség különösen a szakmai előkészítő képzés értékelésében jelentős. Ebből arra következtethetünk, hogy míg az általános iskolák és a szakiskolák esetében a szülők elfogadják, hogy a 9. osztályban csak szakmai orientációs, illetve előkészítő képzés folyik, a szakmunkásképzőktől és a szakközépiskoláktól azt várják, hogy ha a gyerekek oda beiratkozik, komolyabb szakmai képzésben legyen része.

Az iskolákkal való elégedettséget próbáltuk mérni akkor is, amikor azt kérdeztük a szülőktől, hogy ha újra tehetnék, hogyan döntenének gyerekeik iskolaválasztásáról. Egy éves tapasztalat után 76 százalékuk mondta azt, hogy ugyanezt az iskolát, és 24 százalék azt, hogy egy másik iskolát választana. Annak ellenére, hogy a szakmunkásképzőkkel és szakközépiskolákkal szemben is szép számmal fogalmaztak meg kritikus megjegyzéseket, azt tapasztaltuk, hogy azok közül a szülők közül bánták meg a legtöbben iskolaválasztásukat, akik általános iskolák 9. osztályaiba iratták be a gyerekeiket. Ebből a csoportból majdnem kétszer annyian mondták azt, hogy ha tehetnék, korrigálnák a döntést, mint a szakmai iskolákba járók szüleinek csoportjából.

Ugyancsak figyelemre méltó, hogy éppen a legalacsonyabb iskolázottságú szülők közül bánták meg a legtöbben az iskolaválasztást. A szakképzetlen szülők közül majdnem háromszor annyian gondolják úgy egy év után, hogy rosszul döntöttek, mint a diplomások közül.

Iskoláztatási ambíciók

Kérdésünkre a szülők 62 százaléka válaszolta azt, hogy jelenleg határozott elképzelése van 9. osztályos gyereke jövőjéről. Ez némi elbizonytalanodást jelez a 8. utáni helyzethez képest, amikor még a szülők 77 százalékának volt erről elképzelése. A szülők elképzeléseinek változása elég karakteres tendenciákat mutat. Az első középiskolai év alatt csökkent az értelmiségi pályákat és a szakmunkás pályát ambicionálók aránya, határozottan nőtt viszont azoknak az aránya, akik vállalkozónak szánják a gyerekeiket. Míg 8. után a szülők majdnem háromnegyede gondolta úgy, hogy szakmunkás lesz a gyerekéből, addig a 9. osztály után már a szülők fele sem gondolja így, miközben a vállalkozói pályát ambicionáló szülők aránya egy év alatt majdnem háromszorosra emelkedett.

Az adatokból az is kiderül, hogy kik ambicionálják leginkább, hogy gyerekeikből vállalkozó legyen. Iskolatípusonként elég jelentősek a különbségek. Míg az általános isko-

elképzelés	8. után (%)	9. után (%)
vezető	1,4	3,4
értelmiségi	5,0	9,4
nem fizikai	7,6	8,6
vállalkozó	12,1	32,9
szakmunkás	73,9	45,7
	100,0	100,0
N	863	711

4. táblázat. A szülők elképzeléseinek változása

lák vagy a szakiskolák 9.-eseinek esetében erre a szülők egyötöde sem gondol, a szakmunkásképzők és a szakközépiskolák tanulóinál ez a szülők közel felének elképzelései között szerepel.

Megkérdeztük a szülőktől azt is, hogyan képzelik a gyerek jövőjét a középiskola elvégzése után. Kérdésünkre a szülők alig egyharmada mondta azt, hogy a gyerekek a középiskola elvégzése után munkába kellene állnia (22 százalék munkavállalás, 8 százalék vállalkozás), vagyis a szülők bő kétharmada gondolja úgy, hogy a jelenlegi közép-fokú iskola után a gyerek még tovább fog tanulni. A legtöbben (majdnem a szülők fele) azt szeretnék, ha megszerezné az érettségit, 10 százalékuk egy másik szakma elvégzésére gondol, 13 százalékuk pedig felsőfokú továbbtanulásra.

A szülői ambíciók szorosan összefüggnek a gyerekek 9. osztályban elért tanulmányi eredményeivel. A leggyengébb tanulók szülei közül többen gondolják úgy, hogy a gyerekek az iskola elvégzése után munkába kellene állnia, vagy egy másik szakmával kellene próbálkoznia, a legjobb tanulók szülei közül pedig többen ambicionálják a felsőfokú továbbtanulást vagy legalább az érettségi megszerzését. A két véglet között azonban tanulmányi eredményben csak 4–5 tizednyi a különbség. Vagyis jelenleg már azoktól a gyerekektől is az érettségi megszerzését várják a szülők, akik a 9. osztályban közismereti tantárgyakból 3,2-es, és azoktól is felsőfokú továbbtanulást várnak, akik 3,3-es átlagos tanulmányi eredményt produkáltak.

Az érettségi megszerzésére vonatkozó ambíciók a gyerekek jelenlegi iskolájának típusa szerint sem különböznek, vagyis a 9. osztályosoknak közel felét a szülők valamennyi iskolatípusból érettségire szánják. A felsőfokú továbbtanulást azonban az átlagosnál ritkábban ambicionálják azok a szülők, akiknek gyerekei általános iskolában végzik a 9. osztályt. A gyerekek továbbtanulására vonatkozó szülői ambíciók iskolázottsági csoportonként sem térnek el jelentősen. Az alacsony iskolázottságú szülők iskoláztatási ambícióinak határozott emelkedésére utal, hogy közülük is 40 százalékos nagyságrendű az a csoport, amelyik azt szeretné, ha gyermeke legalább az érettségi bizonyítványt megszerezne. Az érettségi megszerzésére vonatkozó tömeges ambíciót az is jelzi, hogy a szülők 39 százaléka nyilatkozott úgy, hogy az érettségi megszerzéséig mindenképpen vállalja a gyerek taníttatásának költségeit, és mindössze 15 százalékuk mondta azt, hogy erre csak a szakmunkásbizonyítvány megszerzéséig hajlandó. A szülők legnagyobb csoportja (42 százalék) óvatos bizonytalansággal nyilatkozott, vagyis jelenleg még nem tudta megítélni, hogy meddig futja energiáiból az iskoláztatási költségek fedezésére.

A szülői „bizonytalanság” oka azonban nem a tanulmányi eredmények gyengesége. Azoknak a szülőknek a gyerekei, akik még bizonytalanok az iskoláztatás idejét illetően, semmivel sem voltak a 9. osztályban gyengébb tanulók, mint azok, akiknek a szülei az érettségi és a szakma megszerzéséig vállalják a taníttatást. Nem magyarázza a szülők óvatosságát a családok jelenlegi anyagi helyzete sem. Kétségtelen, hogy a taníttatást a diplomáig vállalni kész szülők az átlagosnál több jövedelemmel rendelkeznek, de azokban a családokban, ahonnan a szülők „bizonytalan” választ adtak, semmivel sem ala-

csenyebb az egy főre eső jövedelem, mint azokban, ahol legalább az érettségi megszerzéséig vállalják a gyerek taníttatását.

Szoros összefüggést tapasztaltunk viszont a szülők iskoláztatási stratégiái (vállalásai) és az oktatási reformról alkotott véleményük között. Az adatokból az derül ki, hogy valamennyi iskolatípusban azok közül értenek egyet a legkevesebben az általános képzés meghosszabbításával, akik viszonylag rövidre tervezik gyerekeik iskoláztatását (csak a szakma megszerzéséig támogatják), és azok között akad a legtöbb támogatója a reformnak, akik érettségig vagy diplomaszerezésig is hajlandók támogatni a gyerekeiket. Azok között a szülők között is kifejezetten magas a reform támogatóinak aránya, akik jelenleg még bizonytalanok annak megítélésében, hogy mennyi ideig lesznek képesek taníttatni a gyerekeiket. Az átlagosnál több szülő ért egyet a szakképzés elhalasztásával (illetve az általános képzés és a szakképzés elválasztásával) valamennyi iskolatípusban azok közül, akik azt szeretnék, ha a gyerek jelenlegi iskolája elvégzése után még továbbtanulna (akár felsőfokon, akár érettségizne, akár egy másik szakmát tanulna).

Ez lényegében azt jelenti, hogy az általános képzést meghosszabbító 1998-as reformmal elsősorban azok a szülők értettek egyet, akik tapasztalva saját szakképzetlenségükből fakadó munkapiaci hátrányaikat, illetve felismerve a képzettebb munkaerőre irányuló gazdasági igényeket, saját iskolázottsági szintjüknel magasabb iskolai végzettséget és jobb felkészültséget remélnek a gyerekeiknek.

Jegyzet

- (1) ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona: *A NAT és a pedagógus közvélemény*. Köznevelés, 1997/20. sz.
- (2) A vizsgálat során 64 iskolából egy-egy 9. osztályt választottunk ki, ahol a tanulók szüleit kérdeztük meg kérdőívek segítségével a családok helyzetéről, a gyerekek iskolaválasztásáról, az általános képzés meghosszabbításához való viszonyukról és a gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos ambícióikról. A kérdőíves felvétel eredményeként 1137 szülő adatai álltak rendelkezésünkre. A kutatásban FEHÉRVÁRI Anikó vett részt, az adatfelvétel megszervezését KÁLMÁN Miklós végezte.
- (3) RÁNKI LANTOS Júlia: *Szempontok a szakiskolák kerettanterveinek elkészítéséhez*. NSZI, kézirat, 1999.
- (4) *Szakképzés Magyarországon*. MM, 1996.

Az értékelés problémái a vizuális nevelésben

A vizuális művészeti nevelés jelentős részét a gyakorlati, „műtermi” munka képezi. A másik nagy feladatkör, amely hol külön tantárgyként, hol pedig a rajzóra részeként jelenik meg, a művészettörténet, illetve a műalkotások elemzése. Vagyis a terület markánsan kétfelé oszlik: egy elsősorban gyakorlati és egy teljesen elméleti részre. Az elméleti rész az értékelés szempontjából kevésbé problematikus, hiszen az más elméleti tárgyakhoz hasonlóan meghatározott ismeretanyagot kér számon. A rajz viszont ezektől lényegesen eltérő jellegű tantárgy, így teljesen más problémákkal küszködik.

A rajzórának kényes pontja az értékelés. Közismert, hogy a rajzóriai teljesítmények minősítése során kerül leginkább előtérbe a tanár szubjektív ítélete. A művészeti nevelésben már jó ideje bizonytalanok a célok, a követelmények. Így az értékelés szempontjainak kiválasztása (ha egyáltalán van ilyen) többnyire esetleges, a kritériumok teljes mértékben ismeretlenek. A tanár személyes elképzelése, ízlése, tájékozottsága határozza meg, hogy mi az etalon.

Az egészében szubjektív tanári értékelés pedig igen súlyos következményekkel jár, és nem csak azért, mert kialakulhat egyes tanulóknál önmaguk tartós alul- vagy felülértékelése. Az objektívebb értékelés hiánya nagy presztízavesztést jelent a tantárgy egészére nézve is. Részben ennek köszönhető, hogy a rajz nem számít a „komoly” tantárgyak közé, óriási mértékben leértékelődött a társadalom szemében.

Ahhoz, hogy ez a helyzet megváltozzék, először is tisztázni kellett a célokat, meghatározni a követelményeket. A NAT-ban megfogalmazott követelmények részletezése, árnyaltabb megfogalmazása, kiegészítése, konkrétabbá tétele (jól vagy rosszul) a helyi tantervekben megtörtént. A most készülő kerettantervek ezen várhatóan nem változtatnak számottevően. A munka legnehezebb része azonban még hátra van: a tanítás eredményességének mérése, az értékelés pontos kidolgozása.

Rajztanításunk előzményei

A szubjektív értékelés problémája részben a tantárgy jellegére vezethető vissza. Arra, hogy a hagyományos rajzóra leginkább a képzőművészethez kapcsolódott, kisebb-nagyobb lemaradással a művészet főbb vonulatainak változásait követte. A huszadik században a művészeti nevelés alakulására két dolog volt különösen nagy hatással: a művészeti élet változásainak felgyorsulása és a fokozott individualizálódás.

A művészeti, esztétikai nevelést sokáig a „szépre neveléssel” azonosították. Az adott kort legmagasabb fokon reprezentáló művészet az évszázadok során csak lassan változott. A mértékadó alkotásokban fogalmazódtak meg az esztétikai normák, a szépséghez, a tökéletességhez ezek révén igyekeztek eljutni az emberek. Ezeknek az aktuálisnak tartott szellemi értékeknek, csúcsoznak az elsajátítását, bizonyos értelemben utánzását, reprodukálását vagy interpretálását tekintették a művészeti nevelés céljának.

A század elejétől rohamosan követték egymást az izmusok, művészeti irányzatok, és

mire az egyik bekerült az iskolába, vagyis katedraérettnek bizonyult, máris időszerűtlenné vált. A művészeti nevelés inkompetenciáját különösen fokozta az, hogy a technika fejlődésének köszönhetően az információ egyre gyorsabban és egyre szélesebb körben terjedt. Így a lemaradás egyre nagyobbak tűnhetett. Az iskolai művészeti nevelés hiába igyekezett folyamatosan megújulni, mindig konzervatív maradt.

A század utolsó negyedében némileg új helyzet kezdett kialakulni: a különböző művészeti irányzatok, törekvések egymásra torlódtak, és a „politeista” posztmodern szellemében ma már számos különböző, egyenrangú törekvés egyidejűleg létezik. Ez az iskolai művészeti nevelésben lehetetlenné tette, hogy (ha komoly lemaradással is, de) egyetlen irányadó művészeti elképzelés vonala mentén történjék a nevelés. A művészetoktatásnak a korábbi, mesterhez, stílushoz, irányzathoz kötődő formája végleg lehetetlenné vált.

A másik tényező, amely szintén erősen hatott a művészeti nevelésre, az a nagyfokú individualizálódás, amely ma oly jellemző a fejlett ipari országok kultúrájára. Ez a kultúra vezető pozícióját éppen nyitottságának köszönheti, annak, hogy képes befogadni a

Míg korábban a tanítás célja az volt, hogy a tanítvány olyan „produkciót” hozzon létre, amely a mestert (a mintát) tükrözte, a tanuló teljesítményének minőségét egy eszményhez való hasonlóság fokában mérték, addig mára a produkció értékét a növendék személyiségével hozzák kapcsolatba. Annál értékesebbnek tartják a produkciót, minél inkább különbözik másokétól, minél személyesebb, minél eredetibb.

különböző, új értékeket. A „különbözőségben” értéket lát, ami a kultúrában nem csupán a másság passzív elfogadását jelenti. A „másságra” törekvés kifejezett követelményként jelenik meg. A régi eszmék, eszmények meghaladása, általában a lázadás, a dekonstrukció nem számít eretnekségnek, sőt szükségletként jelentkezik a kulturális életben. Következésképpen a személyiség fejlesztését és ezzel összefüggésben a kreativitás, az eredetiség kultiválását alapvető pedagógiai célnak tekintik. Míg korábban a tanítás célja az volt, hogy a tanítvány olyan „produkciót” hozzon létre, amely a mestert (a mintát) tükrözte, a tanuló teljesítményének minőségét egy eszményhez való hasonlóság fokában mérték, addig mára a produkció értékét a növendék személyiségével hozzák kapcsolatba. Annál értékesebbnek tartják a produkciót, minél inkább különbözik másokétól, minél személyesebb, minél eredetibb.

Ezzel összefüggésben nyilvánvalóan megváltozott a fejlesztendő készségek, képességek fontossági sorrendje is, az értékelés során más tulajdonságokat, képességeket részesítenek előnyben. Míg a korábbiakban a manuális készségnek, a pontos megfigyelésnek, a fegyelemnek, a vizuális memóriának kiemelt szerepe volt, addig az újabb elvárások az önállóságot, az eredetiséget, a fantáziát, a rögtönzőkészséget részesítik előnyben.

A személyességre, az egyéni szabadság megnyilvánulására törekvés a művészeti nevelésben az absztrakt expresszionizmus térhódításával, „elfogadott művészetté” válásával tetőzött. Azonban ez sem tartott sokáig. (1) Az ad absurdum vitt személyes kifejezés értelmezhetetlen és értékelhetetlen munkákat eredményez, bábeli nyelvzavar zsákutcájába vezet. A szélsőséges szubjektivitás ellenhatásaként a művészeti oktatásban a személytelenebb, a vizuális gondolkodás határait kutató módszerek kerültek előtérbe. Ekkor jelentek meg azok a törekvések, amelyek célja az volt, hogy kivonják a művészeti nevelést a folyamatos változás és a szélsőséges individualizmus büvköréből. A vizualitás állandó jelenségeire, vizuális művészeti alapismeretekre koncentráltak, amelyek a „vizuális nyelv” alapjainak tekinthetők. Nálunk Bak Imre és Lantos Ferenc munkássága volt külö-

nösen nagy hatása ezen a téren. Az ő érdemük, hogy megteremtették egy korszerűbb rajztanítás alapjait. Sajnos – mint az lenni szokott – a kevésbé tehetséges követőknél ez hamar akadémizmussá vált, megmerevedve öncélú „vizuális skálázás” lett belőle, ami vagy nem tudott szervesen beépülni a rajztanításba, vagy gátolta azt, hogy a rajztanítás a legújabb követelményeknek is megfeleljen. Így az a próbálkozás, hogy függetlenítsék az iskolai művészeti nevelést a kortárs művészet gyors változásaitól, csak fél eredményt hozott: ugyanis nem csupán a gyors változásoktól, de a művészettől is eltávolodott a tanítás.

A rajztanítás legnemesebb céljai távoli homályba vesztek, a rajzórák többnyire „leépültek” és az alacsony óraszámok miatt ma már csak a szelekciót szolgálják: az itt felbukkanó tehetségeket a gyorsan szaporodó tagozatos osztályokba vagy szakiskolákba irányítják, a rajzszakkörök többsége is csupán felvételre való felkészítést folytat. (2) Ennek megfelelően a művészeti szakiskolák egyre inkább mintává, azok követelményei egyre inkább diktátummá válnak a rajztanárok számára.

De a művészeti neveléssel foglalkozók nem csupán abban hibáztathatók, hogy egy teljesen idejétmúlt konstrukció kiépülését segítik (3), ami túlzottan korai szakosodás elősegítésével a társadalomra és az egyénre nézve egyaránt hátrányos. Részben a rajztanárokat terheli a felelősség azért is, hogy miközben a 20. században a vizualitás a korábbiánál is fontosabb része lett életünknek (hihetetlen mennyiségű képpel vagyunk körülvéve), az iskola ezzel meg sem próbált lépést tartani. Az ország vizuális kultúrája (amelyet okkal hozhatunk összefüggésbe a vizuális neveléssel) az elvárhatónál jóval alacsonyabb színvonalú (miközben a rajz tantárgy osztályozati átlaga már vagy fél évszázada talán a legmagasabb).

A század utolsó negyedének kezdeményezései sajnos máig megmaradtak a kísérleti stádiumban és ennek egyik oka az, hogy az értékes újító próbálkozásokhoz nem kapcsolódott megbízható értékelési rendszer, amely biztosítaná a visszacsatolást, a célok helyességének ellenőrzését, az objektív mérést.

A hazai rajztanításban jelenleg érvényesülő hatások

Jelenleg három különböző törekvés keveredik (kinél-kinél különböző arányokban) a művészetoktatással foglalkozók pedagógiai gyakorlatában.

A hajdani, mesterhez-irányzathoz kötődő tanítás, hiába vált túlhaladottá, áttételesen (és néha nem is olyan nagyon áttételesen) ma is elkerülhetetlenül működik. A tanár, bármennyire igyekszik is a háttérben maradni, tanítványai személyiségére vagy a személytelenebb vizuális nyelvre koncentrálni, bőréből nem tud kibújni. Saját személyisége, preferenciái (azok a mesterek, irányzatok, akik és amelyek legközelebb állnak hozzá) akkor is hatnak, ha ez nem szándéka, óhatatlanul befolyásolják a tanítást-tanulást.

Ugyanakkor a legtöbb tanár elfogadja, hogy a művészeti nevelés fontos célja az önállóságra nevelés, a kreativitás elősegítése, a személyiség fejlesztése. Sokszor mégis a régi módszerekkel közelíti a tanításhoz. Ez a sajátos kettősség a tanári szóhasználatban is tükröződik. Például a tanár segítő kritikai megjegyzéseit, a növendékekkel folytatott konzultációit ma is reflexesen „korrektúrának” nevezzük. Pedig ez a kifejezés még abból az időből származik, amikor (úgy százötven évvel ezelőtt) a rajztanítás mintalapok alapján történt. (4) A tanuló munkáját a mintával, az ideállal hasonlította össze a tanár, és ennek megfelelően „korrigálta” azt, vagyis hozzáigazította a mintához. Az ilyen tanulói munkát kétségtelenül igen egyszerű volt értékelni: szinte számszerűsíteni lehetett a „hibákat”. A legtöbb rajztanár azonban ösztönzi azt, hogy a tanuló sajátos, személyiségének leginkább megfelelő kifejezőmódot alkalmazzon, az alkotás során egyéni megoldásokat találjon. Annak, hogy a rajzórák mégsem igazán segítik az alkotókészség, az egyéni lelemény – és ezzel párhuzamosan a személyiség – kibontakozását, az az oka, hogy a gyakorlati feladatok többsége csak igen szerény mértékben ad erre lehetőséget. Az igazán kreatív vizu-

ális nevelés olyan gyakorlati feladatokkal dolgozik, amelyeknek nincs csak egyetlen „helyes megoldása”. Annyi jó megoldás lehetséges, ahányan dolgoznak rajta. Így azonban csak a megoldandó probléma és a növendék személyisége függvényében ítélezhetünk róla. (Mennyiben felel meg a megoldás a kitűzött célnak és mennyiben nyilvánul meg benne a tanuló személyisége?) Ez azonban hallatlanul nagy nyitottságot, érzékenységet, empátiát feltételez a tanár részéről, amely ha jellemez is egy tanárt, hosszú távon lehetetlenül nehéz vele élni. Különösen akkor, ha szűkös óraszámban nagy létszámú csoportokat tanít.

Így nem csoda, hogy sok hazai rajztanár vonzónak tartja a „vizuális nyelv” és a hozzá hasonló, jól körvonalazható ismeretanyagra épülő új megközelítések, új tananyagok megjelenését. Ennek és a tantárgy presztízsét emelni kívánó tanáraink törekvéseinek köszönhető, hogy a műalkotások elemzése, illetve a művészettörténet is bekerült a rajzi tanmenetekbe. Úgy körülbelül huszonöt évvel ezelőtt pedig már elég határozottan lehetett érezni nálunk az igényt egy gyakorlatiasabb, mindennapi élethez közelítő, a magas művészet ezoterikusnak ható bűvkörétől némileg eltávolodó vizuális nevelés megteremtésére. Számos oktatási kísérlet eredményeként bekerültek a tananyagba a „vizuális nyelv”, a „vizuális kommunikáció”, a „tárgy- és környezetkultúra” és újabban a „médianevelés” elemei is.

Az értékelés jelenlegi gyakorlata

Szóbeli értékelés

A rajzóra egyik legértékesebb mozzanata, hogy a tanár a gyakorlati (műtermi) munka során folyamatos és intenzív kapcsolatban van a tanulókkal. Állandó a formatív (formáló, segítő) szóbeli értékelés. Nem minősítés, hanem az egyéni előmenetelt segítő biztatás, illetve a hiányosságok feltárása. Ilyenkor válik világossá, melyek az illető erős, illetve gyenge pontjai, hiányosságai. Ebből tudja meg a tanuló, hogy mely területekre kell több figyelmet fordítania. Vagyis az ilyen értékelés a további munka tervezésének is alapjául szolgál, diáknak és tanárnak egyaránt. Segíti a tanulóban az önértékelés kialakulását, fejleszti önismeretét.

Ugyancsak értékes lehetősége a rajzórának a közös értékelés. Sajnos erre időigényessége miatt nem mindig kerülhet sor. Pedig az értékelésnek ez a módja (amikor az egymás mellé helyezett munkákat a tanárral együtt minden tanuló megnézi és meghallgatja társa munkájának értékelését is) megsokszorozza a tanulás lehetőségét. Különösen hasznos, ha a tanulók maguk is részt vesznek az értékelésben, ők is megnyilatkoznak, kritizálják, megítélik egymás munkáját. Ez fejleszti az ítéliképességet, a kommunikációs készség kialakulását, a kultúrált kritika, illetve vitatkozás stílusának elsajátítását.

Az osztályzás

Az értékelés problematikus része a szummatív, a tantervi követelmények megvalósulását számonkérő értékelés. Ezek a felmérő, összegző, záró minősítések (vizsgák), amelyek szelekciós funkciót is betöltenek, azt hivatottak megmutatni, hogy az elérendő céloknak, elvárásoknak, egy társadalmilag meghatározott szintnek milyen mértékben felel meg a tanuló teljesítménye. Az ilyen mérések csak akkor hitelesek, ha objektívek, ha pontosan meghatározott kritériumok alapján történnek.

Nagyon ritkán fordul elő a rajzórán az olyan felmérő jellegű vagy vizsgafeladat, amelyet tanári segítség nélkül kell megoldani, ami alapján minősítést kapnak. (5) A rajz tantárgyban az ilyen számonkérés többnyire csupán művészettörténeti vagy geometriai ismeretek területén fordul elő. Az év során adott osztályzatok inkább csak a biztatást szolgálják (rosszabb esetben a fegyelmelés eszközei).

A vizsga

Míg az órai munka szóbeli értékelése többnyire nem szokott komoly gondot okozni a tanárnak, a minősítő feladatok, záróvizsgák vagy felvételi vizsgák annál több problémát jelentenek.

A vizsgák két alapvető típusa jól megfigyelhető a művészeti nevelésben:

Magyarországon minden művészeti főiskolára normára irányuló értékelés (norm-referenced) alapján veszik fel a tanulókat, vagyis az adott helyen, adott időben legjobbnak ítélt jelentkezőket válogatják ki. Ha egy főiskolán tíz hely van, akkor a jelentkezők közül a tíz legjobb teljesítményt nyújtó jelentkezőt választják ki. Így hiába a törvényi előírásnak megfelelő, meghatározott követelmények alapján, pontozással történő felvételiztetés. A felvehető száma határozza meg, hogy hányan érhetik el a „legjobb eredményt”. (6)

A mi művészeti főiskoláinkon a „kötelező és szabadon választott” gyakorlatok mintájára elvárják a zárthelyi felvételi feladatok mellett az egyéni elképzeléseket, önálló törekvéseket demonstráló otthoni munkák bemutatását is, vagyis nem csak azt kérdezik, „tudja-e ezt meg ezt?”, hanem azt is, hogy „mit tud még?”. De az értékelés végső soron mindkét esetben normára irányuló.

A művészeti főiskolákon, a látszólagos szabályozottság ellenére elkerülhetetlen a szubjektivitás. Ezt ellensúlyozandó a bizottságok (a művészeti zsűrik mintájára) igen sok tagból állnak. Kérdéses azonban, hogy több szubjektív vélemény átlaga milyen eredménynek tekinthető? A tapasztalat azt mutatja, hogy a zsűri összetételétől függően igen eltérő eredmények születnek. Sokakat zavarba is ejt, hogy ugyanazon pontok értéke évről évre változik.

Az érettségi vizsont záróvizsga típusú, kritériumra irányuló (criterion-referenced), pontosan meghatározott kritériumok alapján történő szummatív értékelés. Az ilyen vizsgán azt mérik, hogy a pontosan meghatározott követelményeknek ki milyen mértékben felel meg. Az ilyen vizsga értékelése a matematikában viszonylag egyszerű: az értékelőnek csak az a dolga, hogy ellenőrizze, az adott időn belül ki hány feladatot tudott hibátlanul megoldani. Itt nincsen korlátozva, hogy a legmagasabb szintet hányan érhetik el. (Ezért nem tudják a rajz érettségit felvételi vizsgaként a művészeti főiskolák elfogadni ott, ahol a jelentkezők száma sokszorosa a helyek számának).

Mindkét vizsgának vannak előnyei és hátrányai. Az első esetben például a felvételi vizsgára jelentkezők nagy része (függetlenül attól, hogy helyhiányra hivatkozva utasítják-e el vagy sem) bukásként fogja saját teljesítményét megélni. A pontos kritériumok alapján történő vizsga ebből a szempontból igazságosabbnak látszik ugyan, de ez csak azt méri, hogy bizonyos elvárásoknak milyen mértékben felel meg a jelölt, és nem ad lehetőséget egyéb, plusz teljesítmények figyelembevételére.

Míg az első esetben a vizsgáztatás relatív értékeket mutat fel (akkor, ott az volt a legjobb, legkiugróbb, legérdekesebb, máshol viszont ez az eredmény sokkal gyengébbnek minősülhet), a második objektívebbnek tűnik, a vizsgázó úgy érezheti, leginkább rajta múlik a vizsga eredménye. Míg az első esetben a vizsgáztatók, a felvételizők eredményeit összehasonlítva a különbségekre koncentrálnak, addig a második esetben a vizsgázó produktóját a követelményekből kirajzolódó ideálhoz mérik, vagyis a hasonlóságok-

*Bár a tanítás a tantervben
realizált cél és követelmények
rendszere alapján történik, a
legpontosabb meghatározók
mégis a vizsgák követelményei.
Ezekben ugyanis
számszerűsítve is megjelenik,
hogy minek milyen súlya van.
Az elérendő célok pontosan
rangsoroltak. A
vizsgakövetelmények minden
hivatalos kinyilatkoztatásnál
pontosabban tükrözik a
társadalmi igényeket.*

ra figyelnek. Bár a tanítás a tantervben realizált cél és követelmények rendszere alapján történik, a legpontosabb meghatározók mégis a vizsgák követelményei. Ezekben ugyanis számszerűsítve is megjelenik, hogy minek milyen súlya van. Az elérendő célok pontosan rangsoroltak. A vizsgakövetelmények minden hivatalos kinyilatkoztatásnál pontosabban tükrözik a társadalmi igényeket, azt, hogy mit tekintünk a vizuális nevelés legfontosabb céljainak. Ezek közvetlenül hatnak a tanításra, az órai értékelésre is. Nem lehet a tanítás során és a vizsgákon teljesen eltérő értékrendet alkalmazni.

Külföldi és hazai értékelési szempontok összehasonlítása

A tárgyilagosabb értékelés hiánya a művészeti nevelésben általában mindig és mindenütt gondot jelent, de a közelmúltban különös aktualitása is lett az iskolák átjárhatóságának (közös európai) igénye kapcsán.

1998-ban több nemzetközi konferencia és munkacsoport foglalkozott az értékelés kérdésével a művészeti nevelésben. Egy ilyen konferencia felkérésére készített összehasonlító tanulmányomból (7) származnak a következő észrevételek.

Az alábbi értékelési szempontsorok különböző típusú dokumentumok összegzései. Három közülük érettségi vizsgára vonatkozik, egy pedig általános jellegű. Pontos kritériumok a másodikhoz és a negyedikhez készültek.

Nemzetközi érettségi vizsga (8)

1. Kreativitás 35%
2. Kutatás 20%
3. Technikai készségek 15%
4. A médium ismerete 10%
5. A tervezési elvek ismerete 10%
6. Önértékelés 10%

Pontértékek helyett százalékokban jelölik az arányokat.

Svéd (általános) értékelés (9)

1. A szándék nyilvánvalósága
2. Szín, forma, kompozíció
3. Szakszerűség (technika)
4. Kutató, kísérletező munka
5. Leleményesség
6. A modellek hasznosításának képessége
7. Önértékelés képessége

Mindegyik szempontra egységesen 1–4 pont adható. A szempontokhoz tartozó pontos kritériumokat is közli a dokumentum.

Finn érettségi 1998. (10)

1. A szándék felismerhetősége
 2. Kreatív problémamegoldás
 3. Döntések és önértékelés
 4. Általános értékítélet
 5. Mennyiben felelnek meg a vizuális kifejezés eszközei, az anyagok és technikák a választott témának és megközelítésnek?
 6. Feladat-specifikus szempontok
 7. A portfólió általános értékelése (Elég érdekes-e, meggyőző-e, informatív-e?)
 8. Kapcsolat a folyamat és a végső produkció között (követhető-e?)
- Mindegyik szempontra 1–5 pont adható, de nincsenek meghatározott kritériumok!

Magyar (holland) projektrendszerű (érettségi) vizsga kipróbálása (11)

1. A választott téma felismerhetősége
 2. A tervezőmunka, a diák szándékainak felismerhetősége
 3. A választott művészi kifejezőmód eredetisége
 4. A tanuló egy sor különféle megoldással kísérletezett, amelyekről skiccek és változatok tanúskodnak
 5. A tanuló választása a megoldási lehetőségek (tervek), változatok között
 6. Különleges képi hatások, amelyek a feladatokhoz kapcsolódnak
 7. A többi vizuális kifejezőeszköz kapcsolata a tanuló alkotói szándékával
 8. Az anyag, technika megválasztásának sikeressége a tanuló alkotói szándékainak megvalósítása szempontjából
 9. Technikai tudás, ábrázolóképeség
 10. A témaorientáltság szintje, a tanuló koncentrációja
- Mindegyik szempontra 1–4 pont adható. A szempontokhoz pontos kritériumok tartoznak.

*

Bár csak a pontosan és világosan megfogalmazott kritériumok alapján tudjuk megítélni, hogy ezek a szempontok mit is fednek valójában, így is gyaníthatjuk, hogy például a „technikai készségek” és a „szakszerűség” csaknem ugyanazt jelentik. Az is előfordul, hogy az egyik lista egyik szempontja egy másik listán két különböző itemként jelenik meg („A szándék nyilvánvalósága” a második listán megfelel „A választott téma felismerhetősége” és „A tervezőmunka, a diák szándékainak felismerhetősége” itemeknek a negyedik listán). Ha csoportosítjuk az azonos vagy rokon szempontokat, a következő közös szempontsor írható fel:

- a szándék nyilvánvalósága;
- technikai készségek;
- vizuális kifejezőeszközök alkalmazása;
- kreativitás;
- kutatás;
- önértékelés.

Vagyis a kisszámú kivételtől eltekintve (körülbelül 20 százalék) a különböző listák értékelési szempontjai figyelemreméltó hasonlóságot mutatnak. Valószínűleg azért, mert a tanítás hagyományai, a tananyag és a módszerek igen eltérő jellege ellenére a vizuális nevelés célja – és így az értékelés szempontjai is – igen hasonlóak lehetnek a különböző országokban. De a hasonlóság oka lehet az is, hogy a tárgyilagosabb értékelés más országokban is gyerekcipőben jár. Némelyik megvizsgált dokumentumban előfordul, hogy az értékeléshez csak igen laza, rögtönzött hatású „szempont”-halmazt adnak meg. Ráadásul igen kérdéses ezek súlya (pontértéke) az egészhez, illetve egymáshoz viszonyítva. Az egyik dokumentum szerint például a kreatív problémamegoldásra ugyanannyi pont adható, mint a munka dokumentációjára! Sok helyen szempont (aspect) helyett a kritérium (criteria) szó szerepel, miközben pontosan meghatározott kritériumok egyáltalán nincsenek.

Javaslatok a vizuális nevelés értékelési rendszerének kidolgozásához

Akár az objektívebb órai munka értékelése, akár egy pályázat zsűrizése vagy egy vizsga rendszerének kidolgozása a cél, érdemes a következőket figyelembe venni.

Az értékelés céljától függően (tehát attól függően, hogy felmérés, minősítés, záróvizsga, pályázat, esetleg felvételi vizsga értékeléséről van-e szó) kell meghatározni, hogy mi-

lyen evidenciák alapján értékelünk, illetve az értékelés formáját (zárthelyi gyakorlati feladat, szóbeli felelés vagy mappa alapján), feltételeit, körülményeit.

Ha úgy ítéljük meg, hogy egy rövid zárthelyi vizsga alapján nem kaphatunk kellő információt, ezért korábbi (vagy otthoni) munkákból összeállított mappát is kérünk, pontosítani kell, hogy mit akarunk megtudni a mappa alapján. Például: legyen egyértelműen megállapítható belőle a tanuló szakmai érdeklődési köre; hogyan képes saját munkáját megítélni; kiválasztani a célnak, a kifejezési szándéknak legmegfelelőbb anyagokat, technikákat; képes érzelmeket, lelkiállapotokat meghatározott vizuális eszközökkel kifejezni stb. Ezek függvényében kell megadni, hogy mit tartalmazzon a portfólió: egy előre megadott projekt-feladat megoldását dokumentáló „folyamat-fóliót” vagy/és egyéb „szabadon választott” munkákat. Kérhető például az, hogy „legyen a mappában 2–3 olyan munka, amelyeken legszívesebben dolgozott, 2–3 olyan, amelyek a megítélése szerint leginkább elsajátított technikákkal készültek, olyan munka, amelyet mások értékelték, de ő nem, olyan próbálkozás, amely számára kísérlet volt stb.”

Meg kell határozni az értékelés főbb szempontjait.

Meg kell határozni az egyes szempontok értékét az egészhez viszonyítva, vagyis fel kell állítani a szempontok értéksorrendjét, százalékban, pontszámban vagy osztályzatban kifejezve.

A vizsgázóról minél pontosabb, minél árnyaltabb képet nyújtó, illetve a releváns kérdésekre választ adó „evidenciákat”, feladatokat kell kiválasztani.

A feladatok, vizsgafeladatok kiválasztása után mérlegelni kell, hogy az egyes konkrét feladatoknál mely szempontok milyen arányban vehetők figyelembe.

Ellenőrizni kell, hogy minden aktuális követelményt, illetve szempontot kellő mértékben felölelnek-e a feladatok

Meg kell határozni az egyes értékek pontos kritériumait. A kritériumok alapján állapítható meg, hogy milyen mértékben valósultak meg az adott célok. Például az önálló fel-

adatmegoldás esetében: „teljesen önállóan oldotta meg a feladatot” – „kis segítséggel oldotta meg a feladatot” – „csak komoly tanári segítséggel tudta megoldani a feladatot”. (Ezek a kritériumok nem záróvizsgára vonatkoznak!) Amennyiben árnyaltabb képet akarunk kapni, ennél részletesebb bontást is alkalmazhatunk.

Lényeges, hogy egyértelműen eldönthető legyen, megfelelt-e valaki a megfogalmazott kritériumoknak vagy nem felelt meg! Hiába a pontosnak tűnő kritériumok sora, a végeredmény mégis szubjektív lesz, ha azok megfogalmazása nem egyértelmű, ha lehetővé teszik, hogy a besorolást az értékelő személyisége, preferenciái nagymértékben befolyásolják.

Az értékelés szempontjai

A könnyebb tájékozódás érdekében a követelményeket, illetve az értékelési szempontokat csoportosítani szokták. A következő – az általánosabb nevelési célok szempontjából történő – csoportosítás könnyebbé teheti más műveltségterületek számára is a tájékozódást (12):

- feladatmegoldó készség;

- kommunikációs készség;
- szakmai ismeretek, készségek, képességek;
- kreativitás;
- önismeret.

Ezeket a szempont-csoportokat a szakterületek és az értékelés céljainak megfelelően kell részletezni, aktualizálni. A záróvizsga ugyanis csak bizonyos ismeretek, készségek, képességek létre, azok minőségi szintjére kérdez rá, míg egy diagnosztizáló felmérés során arra is kíváncsiak vagyunk, hogy egy bizonyos alacsonyabb teljesítmény milyen okokra vezethető vissza. Míg az előző a minősítést szolgálja, addig az utóbbi elsősorban a problémák feltárását (ami a további munka tervezéséhez szükséges).

A főbb szempontok adaptálása a vizuális kultúra területére:

Feladatmegoldó készség

- a feladat értelmezése (Pontosan értelmezte-e a feladatot? Megpróbálta-e újrafogalmazni, másként is megközelíteni a problémát?);
- a megoldás lépéseinek önálló tervezése (Képes-e megtervezni a feladat megoldásának ésszerű menetét?);
- a megfelelő feladatmegoldási stratégiák kiválasztása (A választott módszerek mennyiben felelnek meg az adott célnak, saját személyiségének?);
- a körülmények reális felmérése (saját képességei, a technikai adottságok, a rendelkezésre álló idő stb. adekvát-e a tervezett megoldással?);
- kutatás, háttérinformációk megszerzése;
- tervezőkészség (Mennyire képes a különböző helyekről szerzett ismereteit, élményeit, tapasztalatait hasznosítani a terveiben?);
- gazdaságosság (Mennyire törekszik a „legkevesebbel legtöbbet” elérni?);

Kommunikációs készség

- szövegértés;
- verbális kifejezés (Képes-e szóban és írásban is érthetően kifejezni magát?);
- vizuális közlések értelmezésének szintje (Milyen szinten képes a látványt, a vizuális közléseket értelmezni?);
- a vizuális közlés, kifejezés (Képes-e értelmezhető vizuális közlések, kifejező munkák létrehozására?);
- a vizuális közlések, alkotások minősége (Eszztétikai értéke, a kifejezés komplexitása, árnyaltsága);
- a megfelelő műfaj, a megfelelő ábrázolási rendszer kiválasztása;
- a megfelelő médium, technika kiválasztása (A közlés, kifejezés céljának és saját személyiségének legmegfelelőbb-e?);
- a vizuális kifejezés (síkbeli, térbeli) eszközeinek ismerete, adekvát alkalmazása.

Szakmai ismeretek, jártasságok, készségek

- általános tájékozottság a művészet, a tárgy- és környezetkultúra területén;
- tárgyi tudás (művészettörténeti, elméleti ismeretek, fogalmak, szakkifejezések ismerete);
- művészi technikák ismerete;
- megfelelő szintű jártasság az adott művészi technikákban.

Kreativitás

- rugalmasság (Ha a feladatmegoldás során akadályba ütközik vagy menet közben az eredeténél jobbnak gondolt megoldás jut eszébe, képes-e változtatni eredeti elképzelésén?);
- kísérletezés (Több különböző megoldással kísérletezik, vagy megelégszik a legelső

ötletével, kipróbál-e új, számára még ismeretlen megoldásokat is?);

- nyitottság (megmutatkozik az új élmények szerzésének igénye);
- divergens gondolkodás (korosztályára nem jellemző, szokatlan vonások is vannak munkáiban; egymástól távoli, esetleg mások által figyelmen kívül hagyott dolgokat összekapcsol);
- eredetiség (munkáiban sajátos, személyiségével kapcsolatba hozható vonások is felfedezhetők)
- kitartás;
- autonómia (a saját meggyőződés, a másoktól való különbözés vállalása).

Önismeret

- saját munkájának megítélése;
- adekvát választások, döntések.

*

A kérdéseket nem egyszerűen csak a szakterületre kell adaptálni: azokat mindig a konkrét feladatra kell vonatkoztatni, vagyis „aktualizálva”, a rendelkezésre álló evidenciák függvényében kell feltenni (lásd a mellékelt példát).

Minél árnyaltabb képet akarunk kapni, annál több, illetve annál pontosabban fogalmazott kérdést kell feltenni. (Persze az értékelés szempontjainak számát az ésszerűség határain belül kell tartani, figyelemmel kell lenni az értékelők türeklékenységére is!)

Példa: Órai feladat középiskolások számára és a feladat értékelésének kulcsa

- Keress olyan 3–5 betűs szót, amely a mellékelt festmény/fotófénymásolat reprodukciójára nyomtatva módosítja, illetve megváltoztatja a kép értelmét!
- Készítsd el a választott szó linó dűcát és nyomtasd rá a képekre az általad legalkalmasabbnak tartott helyre (helyekre)!
- Készíts rövid leírást arról, hogy a fénymásolatokra nyomtatott szó hogyan változtatta meg a kép jelentését! Azt is vizsgálj meg, hogy a képi környezet változtatott-e a szó jelentésén?

Mi az értelme, haszna ezeknek a feladatoknak?

- tapasztalatokat szerezhetsz kép és szöveg egymást módosító hatásáról, egy-egy képi motívum vagy szövegrészlet környezettől függő jelentéséről (kontextus);
 - kipróbálhatsz egy sokszorosító technikát;
 - gyakorolhatsz a képek hatásának mások által is érthető megfogalmazását;
 - kipróbálhatsz egy olyan alkotói módszert, amelyben már létező műveket, szövegeket használsz nyersanyagként egy új üzenet létrehozása céljából.
- A munkákra maximum 10 pont adható!

Az értékelés szempontjai és a pontos kritériumok:

A linómetszés technikája (Szakmai jártasságok, készségek, képességek: megfelelő szintű jártasság...)

- 1 pont – a feladatot csak jelentős tanári segítséggel tudta megoldani
- 2 pont – önállóan, de nem kifogástalanul dolgozott
- 3 pont – önállóan és hibátlanul dolgozott

A kontextus lényegének megértése (Kommunikációs készség; feladatmegoldó-készség)

- 1 pont – sem képen, sem írásban nem tudta meggyőzően bizonyítani, hogy megértette a kontextus lényegét
- 2 pont – csak képpel vagy csak szöveggel tudta egyértelműen kifejezni a kontextus lényegét
- 3 pont – képen és írásban is jól megfogalmazta a kontextus lényegét

A képi élmény szavakba öntése (Kommunikációs készség)

- 1 pont – tartalmilag és formailag is (pl. helyesírás !) kifogásolható a szöveg
- 2 pont – vagy tartalmilag, vagy formailag kifogásolható a szöveg
- 3 pont – jól fogalmazott, érthető szöveg

A feladatmegoldás színvonala, ötletessége (Kommunikációs készség, kreativitás)

- 1 pont – elegáns, szellemes megoldás

Jegyzet

- (1) Anthony EHRENZWEIG egy 1982-es cikkében (*Alienation versus self-expression*. Studio International vol.195. No. 993/4.) leírja, hogy a megjelenésekor – az ötvenes évek elején – az absztrakt expresszionizmus az individuum tiltakozásként született a társadalmi konvenciók ellen, a hetvenes évekre azonban maga is konvencióvá vált.
- (2) Ez a látszólag jótékony tehetséggondozás sajnos csak tovább fokozza a rajzórák leépülését. A mindenki számára biztosított megfelelő színvonalú vizuális nevelés helyett a közoktatás olyan szelekciót erősít, ami által művészeti nevelés csak a tehetségesnek nyilvánított tanulók kiváltságává válik.
- (3) A rajztanárok maguk is szorgalmazzák, hogy iskolájukban rajz tagozatos osztályok létesüljenek. Elterjedt a rajz-fakultáció, és Magyarországon ma már 18 művészeti szakiskola is működik a közoktatás keretein belül!
- (4) A mintakönyves rajztanítás nyomon követhető az ország legrégebbi művészetoktatási intézményének (a budapesti Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola) archívumában, ahol a 18. század végétől megtalálhatók a tanulók munkái. Erről megjelent publikáció: BODÓCZKY, István: *Pattern books in the teaching of drawing*. (Mintakönyvek a művészi rajztanításban). Interpressgrafik 1982/3. sz.; BODÓCZKY István: *Személyes beszámoló a Török Pál utcai archívumról*. Magyar Iparművészet 1995/2. sz.
- (5) Ilyen a budapesti Képző- és Iparművészeti Szakközépiskolában évente egyszer megrendezett kötelező „Korrektúra nélküli rajzverseny”, amelynek során évfolyamonként azonos rajzi feladatot kapnak a tanulók.
- (6) A felvételizők összetétele, „a mezőny” határozza meg, hogy hol húzódik a ponthatár, ami felett felvehető a jelentkezők. A gond akkor van, ha többen érnek el maximális pontszámot, mint ahány hely van.
- (7) BODÓCZKY István: *Comparing the Aspects of Portfolios*. In: Report of the Portfolio assesment project. Hel-sinki, 1999.
- (8) Az IB-International Baccalaureate kiadványa.
- (9) LINDSTRÖM, Lars: *The Evaluation of Swedish Schools 1988. Concerning the New Curricula*. Stockholm, Institute of Education.
- (10) GRÖNHOLM, Inari. A National Board of Education (Finland) kiadványa.
- (11) *A Magyar Iparművészeti Főiskola és a CITO (Holland Oktatási Értékelési Intézet) közösen végzett próba vizsgái 1993–1995*. In: KÁRPÁTI Andrea: *Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer*. OKI, Bp, 1997.
- (12) Ez a csoportosítás nem azonos a vizuális kultúra érettségi követelményeivel. Ott az „Alkotás” kategóriában a következők szerepelnek: 1. Vizuális kifejező eszközök 2. Érzékelés, látványértelmezés 3. Megjelenítés, közlés, kifejezés, alkotás 4. Technikák.

Irodalom

- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. III. kötet, Oktatási Minisztérium, Bp, 1978. 447–467. old.
- BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Bp, 1987.
- BODÓCZKY István: *Comparing the Aspects of Portfolios*. In: Report of the Portfolio assesment project. Hel-sinki 1999.
- BODÓCZKY I.: *Készségfejlesztés vagy produktióközpontú szemlélet a művészetoktatásban*. In: Koma lap 1999. (A Művészeti Nevelés Konferencia anyaga)
- BODÓCZKY, I.: *Pattern books in the teaching of drawing*. (Mintakönyvek a művészi rajztanításban). Interpressgrafik 1982/3. sz.
- BODÓCZKY I.: *Vizuális nevelés II*. Tanári kézikönyv és feladatgyűjtemény. Helikon Kiadó, Bp, 1998.
- BOUGHTON, Douglas: *Curriculum Review*. University of South Australia, 1998.
- CSÖREGH Éva: *Rajzoktatásunk története*. Eidos füzetek 5. Bp, 1991.
- EHRENZWEIG, Anthony: *Alienation versus self-expression*. Studio International, vol. 195. No. 993/4.
- GOLNHOFER Erzsébet: *A pedagógiai értékelés*. In: Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
- GRÖNHOLM, Inari: *Final exam in Art Education*. 1998-99.
- HARTEN, Hans-Christian: *Creativity*. Kézirat, 1997.
- KÁRPÁTI Andrea: *Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer*. OKI, Bp, 1997.
- LINDSTRÖM, Lars: *Criteria for Assessing Student Performances in the Visual Arts*. 1998.
- LUBART, Todd I. – STERNBERG, Robert J.: *Creativity across Time and Place: life span and cross-cultural perspectives*. In: High Ability Studies. 1998. június.
- LANDAU, Erika: *A kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Bp, 1974.
- SPIEL, Christian: *Creativity. Some new perspectives on a never old concept*. In: High Ability Studies. 1998. június.
- SZÜTS Izsó: *A modern rajzoktatás vezérfonala*. Sebő Imre, Nagyvárad, 1906.
- TATAI Mária – TATAI Erzsébet: *Környezetkultúra*. Tölgyfa Kiadó, Bp, 1991.
- VAMOS Ágnes: *Az iskolai értékelés*. Iskolakultúra, 1999/9. sz.
- Útmutató a rajz tantervi korrekcióhoz*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1997.

Trianonról

1920. június 4-én, nyolcvan esztendővel ezelőtt írták alá a Párizs melletti bájos városkában, Versailles-ban, annak Trianon palotájában az első világháborút Magyarország számára lezáró békeszerződést. Ez része volt annak a békerendszernek, amelyet a győztes antant alakított ki. A magyar béke azért kapta a trianoni jelzőt, mert Németországgal ugyancsak Versailles-ban írták alá a békeszerződést. A magyar békeszerződés és az Ausztriával a Párizshoz közeli St. Germainben kötött béke teljes mértékben átrendezte a Duna-medencét. Új államokat teremtett az Osztrák-Magyar Monarchia helyén, sőt némileg azon túl is.

Sem Ausztria, sem Magyarország nem volt már azonos 1918 előtti önmagával. Új államként jelent meg Csehszlovákia, amely magában foglalta a hagyományos cseh és morva területeket, valamint az egykori magyar Felvidéket, azaz Szlovákiát. Megszületett a délszláv állam, amelyet néhány év múltán Jugoszláviának neveztek, egyesítve Szerbiát, Szlovéniát, Boszniát, Hercegovinát s nem utolsósorban Horvátországot – szerb vezetés alatt. Románia elérte, amit hosszú ideje a „három fejedelemség, Havasalföld, Moldva, Erdély egyesítésének” jelszava foglalt össze. Ennek megfelelően nemcsak Erdély, de még a Partium is a román királyság része lett. Miután a győztesek helyreállították Lengyelország egységét és függetlenségét, bizonyos, egykor a Monarchia részét képező területek is lengyel fennhatóság alá kerültek.

A háborúkat lezáró békék alapelvei általában jóval korábban kialakulnak, a győztesek annyit valósítanak meg háborús célkitűzéseikből, amennyit célszerűnek és lehetségesnek ítélnek. A békeszerződések hatalmi érdekekre és erőviszonyokra épültek, ezek határozták meg a Monarchia és Magyarország sorsát úgy, hogy kimenetele felől már korábban sem lehetett kétség.

Amikor az 1867-es osztrák-magyar kiegyezés eredményeként létrejött a dualista monarchia, annak nemzetközi funkciója az volt, hogy elzárja az utat Németország és a cári Oroszország között, fenntartsa a Nagy-Britannia és Franciaország érdekeit szolgáló hatalmi erőegyensúlyt, ne váljon a porosz császár vezette Németország szövetségesevé. A Monarchia azonban szövetséget kötött Németországgal, ez lett a háborús központi hatalmak csoportjának alapja, majd képtelen volt ellenállni annak a nyomásnak, amely Oroszország felől fenyegette, miközben a kezdetben kielégítő dualista államszerkezet nem volt képes alkalmazkodni a 20. század elejére bekövetkezett változásokhoz, bennük a nem magyar népeknek – az elszakadástól akkor még távol álló – igényeihez.

A háborúban szemben álló felek arra törekedtek, hogy minél több szövetségest állítsanak maguk mellé. E tekintetben az antant, vagyis a „szívélyes szövetség” (entente cordiale) tagjai, Anglia, Franciaország, 1917-ig Oroszország, majd a forradalom után helyére lépő Amerikai Egyesült Államok, összehasonlíthatatlanul kedvezőbb helyzetben volt, mint a központi hatalmak (Németország, a Monarchia, Bulgária, Törökország). Nemcsak embererejét, hadipotenciálját, gazdasági hátterét tekintve, hanem azért is, mert győzelem esetére sokat ígérhetett. Ezt a központi hatalmak nem tehették meg, hiszen Németország vagy a Monarchia csak saját területeit ígérhette volna el, míg az antant a már eleve veszteseknek ítélt országok kárára nagyvonalúan osztott – ígéretek, szerződések formájában – területeket.

1915. április 26-án a londoni szerződésben az antant Olaszországnak ígérte Dél-Tirolt Ausztriából, olasz, délszláv lakta területeket az Adrián, de az olaszok maguknak követelték Fiumét is, s igényeket támasztottak a Balkánon (Albánia). Ugyancsak 1915-ben, augusztus 18-án az antant Szerbiának ígérte Boszniát, Hercegovinát, Dalmácia egy részét, Szlovéniát, Horvátországot, Fiumét, de a Bácskát és a Bánátot is. Romániának az antant oldalára vonása már 1914-ben megkezdődött, s végül azért, hogy a román királyság forduljon szembe a központi hatalmakkal és ne csak semlegességi nyilatkozatot tegyen, 1916. augusztus 17-én szerződést írtak vele alá. Ebben elismerték a román kormány igényét Besszarábiára, Dobrudzsára, Erdélyre és tulajdonképpen a Partiumra is, fel Debrecenig, beleértve Szegedet, Orosházát, valamint az előző esztendőben már Szerbiának ígért Bánátra szintén.

A Bánát ügye nemcsak azt mutatja, hogy a hadi érdekek forgatagában a bal kéz nem tudta, mit csinál a jobb, hanem azt is, hogy a Magyarországra vonatkozó döntésekben a legkisebb szerepet maga Magyarország játszotta. A Londonba emigrált cseh és szlovák politikusok, akiket a majdani csehszlovák állam kormányaként ismertek el, nem köthettek szerződést, viszont ígéretet kaptak arra, hogy a csehszlovákoknak joguk van függetlenségükre „történelmi határaikon belül”. Ez a megfogalmazás még a békekonferencia döntéshozói között is vitát váltott ki, hiszen a terület (a Felvidéket érintette a meghatározás elsősorban) Magyarország területeként önálló államhatárokkal sosem rendelkezett.

A győztes antant alapján véve háborús célkitűzéseit realizálta a versailles-i béke-rendszerben, noha kisebb-nagyobb és Magyarország szempontjából kedvező módosításokkal, amennyiben például Románia nem kapta meg a Partiumból a Debrecen-Szeged átló által határolt területet. Ez ellen szüntelenül tiltakozott is, mint kárvalott, az antantot szerződésszegéssel vádolva. „Sérelmét” akkor orvosolták, amikor az 1919-es megszálló román csapatok kivonása fejében Szovjet-Oroszország rovására neki ítélték Bukovinát.

E tények ismeretében nem lehet mit kezdeni azokkal a még ma is felbukkanó nézetekkel, mintha a magyar békeszerződés feltételeinek megszábasában egyes politikusok vagy nagyhatalmak ellenérzései, magyarellenességük játszott volna meghatározó szerepet. Trianon egy új nagyhatalmi európai koncepció része, sőt alapeleme volt.

Hogyan volna másként magyarázható az a tény, hogy bár Anglia és Franciaország valódi ellenfele mind a gazdasági, mind a politikai befolyás tekintetében Németország volt, s noha a győztes európai hatalmak Németország meggyengítésére és elszigetelésére törekedtek, hogy megakadályozzák egy netáni német-szovjet-orosz szövetség létrejöttét, mégsem Németországot törték szét. Ehelyett olyan ütközőzónát terveztek, amely új, független államok láncolatával megoldja és sikeresen szolgálja e célt. Új, független, a győztesekhez kötődő államok gyűrűjét kívánták megteremteni, ez pedig csakis a Monarchia, a történeti Magyarország feldarabolásával volt elérhető. Mi több, egy ilyen övezet létrehozása másként nem volt lehetséges, mint a történeti Magyarország felosztásával. Csehszlovákia, Nagy-Románia, de a délszláv állam is csak úgy jöhetett létre, hogy a királyi Magyarországból építkeznek, s természetesen még valamikori ausztriai területekből is. Németország anyaországi területének is voltak veszteségei (Franciaország, Belgium, Lengyelország javára), ezek azonban nem is hasonlíthatók azokhoz a veszteségekhez, amelyeket Magyarországnak kellett elszenvednie.

A győztesek úgy gondolták, hogy a kialakított új európai rend alkalmas a tartós béke

A Bánát ügye nemcsak azt mutatja, hogy a hadi érdekek forgatagában a bal kéz nem tudta, mit csinál a jobb, hanem azt is, hogy a Magyarországra vonatkozó döntésekben a legkisebb szerepet maga Magyarország játszotta.

fenntartására. Ezzel szemben az, ami a térségben létrejött, a régi ellentétek és feszültségek helyére újakat, a korábbiaknál is veszedelmesebbeket ültetett el.

A Duna-medence új konstrukciója egyenesen új háborús tűzfészekké vált. Ennek vesztélyéről Lloyd George angol miniszterelnök, az angol béke delegáció vezetője már 1919 márciusában, egy bizalmas memorandumban kifejtette aggodalmait. Úgy vélte, azzal, hogy a Duna-medencét a francia érdekek és törekvések prioritása alapján kezelték, a békerendszer elleni összefogás útjára terelték Németországot, Magyarországot, Bulgáriát és Törökországot. Olaszországot még nem említhette, a harmincas években azonban létrejött az a szövetség, amelyet Német- és Olaszország, valamint Japán alkotott, amely mint tengely, magához vonzotta a kisebb államokat is.

A nagyhatalmak érzékelték békeművük konfliktusforrásait, és a korszaknak, a korábban hangoztatott elveiknek megfelelően a békeszerződésekbe beiktatták az úgynevezett kisebbségvédelmi szakaszokat. Ezeket kis szövetségeseikkel csak igen nagy nehézségek árán tudták elfogadtatni. Az érintettek kifogásolták, hogy maguk a nagyhatalmak

*A nagyhatalmak érzékelték
békeművük konfliktusforrásait,
és a korszaknak, a korábban
hangoztatott elveiknek
megfelelően a
békeszerződésekbe beiktatták
az úgynevezett
kisebbségvédelmi szakaszokat.
Ezeket kis szövetségeseikkel csak
igen nagy nehézségek árán
tudták elfogadtatni. Az
érintettek kifogásolták, hogy
maguk a nagyhatalmak nem
vállalnak ilyen kötelezettséget.*

nem vállalnak ilyen kötelezettséget (például Franciaország a visszaszerzett Elzász-Lotharingiában), a leginkább azonban Románia tiltakozott e szakaszok aláírása ellen. Azzal érvelt, hogy a nemzetiségi kisebbségek jogának biztosítása anyanyelvük használatára, kultúrájuk megőrzésére, vallásuk gyakorlására stb. beavatkozás egy szuverén állam belügyébe, ami elfogadhatatlan. Végül aláírta a román kormány is a kisebbségvédelmi szakaszokat, ténylegesen azonban tiltakozási alapelveknek megfelelő politikát folytatott.

A békekonferencia nagyhatalmainak a Duna-medencével kapcsolatos eljárásából úgy látszik, hogy túl az egyes hatalmak érdektörekvésein, a térség nemzetiségi és politikai konfliktusaira mint kisszerű, provinciális csetepaték megnyilvánulásaira tekintettek, amelyek egy elmaradott térség Európa peremén megkapaszkodó kis népeinek torzalkodási.

A mi térségünkben nézve azonban úgy fest, hasonlóság van az olyan térségek közt, mint Erdély vagy Elzász-Lotharingia.

A békeszerződés messzeható következménye nemcsak abban a feszültségben állt, amely végül is a második világháborúhoz vezetett. Nem kevésbé volt fontos a gazdasági viszonyokra gyakorolt hatása mind Magyarország, mind az egész térség szempontjából. Magyarország is kiszakadt a Monarchia egykori nagy gazdasági egységéből, ráadásul elvesztette alapvető nyersanyag- és energiaforrásainak túlnyomó részét, egész gazdasági szerkezete torzzá vált. Önállóan és rendkívül sérülékenyen kellett kilépnie a világ gazdaságba, amelynek minden rezdülése erőteljesen érintette. Az új viszonyok állandósították export- és importkényszerét, a szüntelen piackeresést mezőgazdasági termékei számára. Nehézségei a szomszédos országoknak is voltak, ha nem is azonos módon. Végül azonban egyikük sem tudott kikerülni Közép-Európa egyetlen erős ipari államának, Németországnak a gazdasági befolyása alól. A magyar mezőgazdaság helyzete, az olasz és német export reménye és ténye nem mellőzhető szerepet játszott a kormányzat külpolitikai tevékenységében. Egészében véve a Duna-medence országainak gazdasági függősége semmivel sem lett csekélyebb mértékű, mint amilyen a politikai kiszolgáltatottságuk volt

a nemzetközi erőviszonyoknak, bármilyen hangosan hirdették is önállóságukat, állami-politikai függetlenségüket.

Azoknak a katonai előírásoknak a következményei, amelyeket a békeszerződés tartalmazott, megfigyelhetők a magyar hadsereg felkészültségében, a második világháborúba történt belépésünkkor. Nem a hadsereg 35 ezer főre történt korlátozásában, amit egyrészt igyekeztek kijátszani, másrészt amit a mai reformtervek közepette aligha lehet olyan tragikusan megítélni, mint azt a kortársak tették. Ténylegesen súlyos következménye volt, hogy megtiltotta a sorozást, s ezért a fiatal férfiak több évjárata nem kapott katonai kiképzést. Ehhez jött a modern és technikai fegyvernemek fenntartásának tilalma, fejlesztésének eltiltása. A hadseregre az ország gazdasági gyengesége miatt már az antant katonai ellenőrzésének feloldása (1927) után, még *Gömbös Gyula* miniszterelnöksége idején sem jutott elég pénz. Hozzá tartozik azonban a képhez, hogy a katonai légierő fenntartásának tilalma miatt Magyarország a polgári légiközlekedést oly mértékben fejlesztette, hogy az legelső lett a térségben.

A magyar népesség egyáltalán nem volt felkészülve arra a változásra, amely az első világháború végén bekövetkezett, bár néhány tisztán látó politikus, *Tisza István* csakúgy, mint *Jászi Oszkár*, hangot adott annak, hogy háborús vereség esetén a területi integritást nem lehet majd megőrizni. Leginkább Erdély sorsa miatt aggódtak. A bekövetkezett veszteség mértékét azonban még a legsötétebben látók sem tudták elképzelni.

Trianont a magyar társadalom tragédiaként élte meg, következményeit kizárólagosan magyar szempontból ítélte meg, a békeszerződés előírásait jórészt érzelmi okokkal magyarázta és maga is elsősorban érzelmi alapon reagált rá. Aligha lehet csodálkozni azon, hogy több millió átlag-polgár nem látta át a békeszerződés mögött meghúzódó hatalmi érdekeket, hanem egyének, akár országok, kormányok magyarellenességével magyarázta a történeteket.

A drasztikus területi változásokat bizonyára kevesebb sérelemmel és indulattal lehetett volna megélni, ha egyrészt békés körülmények között, a békeszerződés aláírása után, a győztesek felügyelete alatt ment volna végbe a hatalomváltás. De nem ez történt. Egyrészt az antant – semmibe véve az általa diktált fegyverszüneti feltételeket – felhatalmazta kis szövetségeseit (Csehszlovákiát, Romániát, Jugoszláviát), hogy katonai alakulatai átlépjék a kijelölt demarkációs vonalakat és olyan területeket is megszálljanak, amelyeket 1918. november 3-án, majd november 13-án Pádovában és Belgrádban még magyar fennhatóság alatt hagytak. Másrészt, miközben az önrendelkezés jogáról hirdett elvek lengték át ezt az időszakot Washingtontól Párizson át Pétervárig/Moszkváig, e jogot a magyarság nem kapta meg. Míg az utódállamok a nemzeti-etnikai egységesülés alapján szerveződtek meg, noha megnyert területeiket nem feltétlenül lehetett erre alapozva indokolni, a magyar etnikum nem nyilváníthatott véleményt arról, mely állam keretében kíván élni. A Sopronra és környékére vonatkozó népszavazás nem a békeszerződésnek, hanem utóbb kialakult körülményeknek volt eredménye. Míg a szomszédoknál az egységesülés ment végbe, a magyar etnikumnak a szétszakítást kellett megélnie. A határok – mint mondani szokás – átléptek az őslakosság felett. Ez azt is jelentette, hogy a Kárpát-medencében „megjelent” egy több milliós magyar nemzeti kisebbség. Tagjainak és a trianoni Magyarországon maradtaknak meg kellett ismerkedniük a kisebbségi helyzet, a kisebbségi sors fogalmával, s ez már önmagában véve is súlyos problémákat vont maga után.

Ezt és kezelését súlyosbította, hogy míg Magyarországon vereség- és veszteségtudattól meghatározott, elkeseredett nacionalizmus vált jellemzővé, nem kis támogatást adva a szélsőséges „mindent vissza” követelésnek, a szomszédos országokban diadalmas, államteremtő nacionalizmus uralkodott el. Ez nem elégedett meg az állami egység mielőbbi kiépítésével, hanem nemzeti egységet akart létrehozni.

Következésképpen az általuk aláírt kisebbségvédelmi előírásokat alapjaikban sértették meg, elsősorban a magyarság kárára. Azoknak az ellentéteknek, amelyek az uralkodó nemzetek csoportjai között megvoltak csehek és szlovákok, szerbek és horvátok stb. között, kárvallottja végül is a magyar kisebbség lett. Mindebben nem csak valamiféle revansszellem munkált, hanem egy olyan tényleges probléma, amely ugyan más-más formában, de valamennyi országot érintette s amelynek megoldásában egyaránt jól használhatónak tűnt a nacionalista érzelmek ébrentartása. Ausztriának és Magyarországnak megcsonkult területén és megcsonkult forrásokkal kellett kiépítenie új, független, működőképes államát. A többieknek különböző fejlettségű országrészekből, eltérő társadalmi szerkezettel, történelmi múlttal, nyelvvel, kultúrával, vallással bíró népekből kellett létrehozniuk összeforrott alakulatot. Csehszlovákia, Románia, Jugoszlávia oly sokszínű lelemből állt össze, hogy az leginkább a széttört birodalom képletéhez hasonlított.

*Csehszlovákia, Románia,
Jugoszlávia oly sokszínű
lelemből állt össze, hogy az
leginkább a széttört birodalom
képletéhez hasonlított. Ezek az
országok azonban önmagukat
(de őket a külvilág is)
előszeretettel nevezték nemzeti
államnak. Ténylegesen
ugyanakkor ez a jelző – ha
egyáltalán – csak két térségbeli
államot illetett meg: Ausztriát és
Magyarországot. Szemben a
többivel, ezekben az „uralkodó
nemzet” egyazon etnikumhoz
tartozott, hanem a lakosságon
belül is minimálisra esett vissza
a nem német, nem magyar
nemzetiségűek aránya.*

Ezek az országok azonban önmagukat (de őket a külvilág is) előszeretettel nevezték nemzeti államnak. Ténylegesen ugyanakkor ez a jelző – ha egyáltalán – csak két térségbeli államot illetett meg: Ausztriát és Magyarországot. Szemben a többivel ezekben az „uralkodó nemzet” egyazon etnikumhoz tartozott, hanem a lakosságon belül is minimálisra esett vissza a nem német, nem magyar nemzetiségűek aránya.

Hasonlóság volt még közöttük az is, hogy mivel a Szudéta-vidék Csehszlovákia része lett, Ausztriából kikerült mintegy három millió német anyanyelvű állampolgár, Magyarország pedig ugyancsak hasonló nagyságú magyar népességet veszített el. Míg azonban Hitler terjeszkedési politikájában a magyar kisebbség ügye soha nem játszott semmiféle szerepet, a Szudéta-németek „érdekvédelmi” ürügyként voltak felhasználhatóak a Csehszlovákia elleni akcióhoz.

A Duna-medence nemzetfejlődésének történetében Trianon kimagasló jelentőségű, korszakhatározó, mégis csupán egyetlen állomás volt. Trianon utat nyitott a nemzetállamok megjelenésének és így fontos

szerepet játszott abban a folyamatban, amely a 20. században látványosan ment végbe egyesülések és szétválások formájában. Az első világháború vége a térségben azt a változást hozta meg, amely Európa nyugati és északi felén századokkal korábban végbe ment az egységes nemzeti államok létrejöttével, s amelynek ideológiája a 19. századi francia nemzetállam eszméjében gyökerezett. Ez az eszme erős hatást gyakorolt azokra a népekre és politikusaikra, amelyek és akik az Osztrák-Magyar Monarchia keretén belül nem látták és változatlan dualista keretek között nem is láthatták ambíciók kielégítésének útját-módját. A súlyos konfliktus és ellentmondás abban rejlett, hogy egy olyan soknemzetiségű, sőt kevert népességű térségben, amilyen a Kárpát-medence volt és maradt, lehetetlen nemzetállamokat létrehozni különböző nemzeti-nemzetiségi csoportok nagy sérelme nélkül. Nem lehet pusztán idealisztikus elgondolásoknak minősíteni azokat a javaslatokat, tervezeteket, amelyek a 19. századtól kezdve mind a mai napig, jó vagy rossz formában, de a Kárpát-medence országainak, népeinek gazdasági és politikai

együttműködésére, együttélésének új, demokratikus formáinak megtalálására irányultak, s amelyek révén sokan az egykori monarchiánál tágabb és elfogadhatóbb keretet reméltek megteremteni.

Az az egységesülés, amely a versailles-i békerendszer keretében a Kárpát-medencében érintett államokban végbement, a nagyhatalmi döntéseken túl kompromisszumokon alapult. A mielőbbi függetlenség, a minél előnyösebb területszerzés érdekében a szlovákok lemondtak a csehekkel azonos „rangról” az új államban, de önállósulási törekvéseik már 1939-ben felszínre törtek a Hitler alkotta szlovák állam létrehozásában. Noha a horvátok 1918-ban elfogadták a szerb vezetést, állami önállóságra törő ambícióikat ugyancsak Hitler segédletével elégitették ki 1941-ben. Az első és második bécsi döntés, amely Hitler és Mussolini jóváhagyásával született, már korábban megbontotta azt a rendszert, amelyet szomszédait tekintve Trianon épített ki Magyarország környezetében.

1938-ban és az azt követő néhány esztendőben a versailles-i békerendszer, benne Trianon, teljes mértékben összeomlott. Ebben nemcsak a náci Németország agressziója és a vele való együttműködésre kész országok/kormányok játszottak szerepet, hanem igen nagy mértékben azok a nagyhatalmak, Nagy-Britannia és Franciaország, amelyek egykoron meghatározó szerepet játszottak a békerendszer létrehozásában. 1938 márciusában minden tiltakozás és megtorló akció nélkül tudomásul vették, hogy Németország bekebelezze Ausztriát. Ez nem mást jelentett, mint önkéntes felülbírálatát annak az első világháborút követő döntésüknek, hogy a német és osztrák népesség nem egyesülhet, Ausztria államnevében még a német szó használatát is megtiltották. Így lett Német-Ausztriából Ausztria.

Ennél jóval súlyosabb lépés volt az 1938-ban Münchenben aláírt négyhatalmi egyezmény Nagy-Britannia, Franciaország, Német- és Olaszország között, amely felhatalmazta Berlint a Szudéta-vidék elfoglalására, ténylegesen pedig arra, hogy Közép-Európa keleti részén megvalósíthassa terjeszkedési törekvéseit, s amely egy esztendő múltán a Csehszlovák Köztársaság teljes megszüntetéséhez vezetett. Ha visszagondolunk arra, hogy a történelmi Magyarország széttörésének kulcskérdése Csehszlovákia megteremtése volt, érthető, hogy magyar oldalról ezt a lépést nemcsak a hivatalos politika fogadta kedvezően, bár nagyobb nyereségre, nagyobb terület visszacsatolására számított.

Az így „felszabadított” náci-német politika a Kárpát-medencében hihetetlenül előnyös pozícióba jutott, mivel szövetségesei, köztük Magyarország és Románia, egymással rivalizálva, területek megszerzésére, illetve megtartására törekedve, Berlin játékszerévé váltak, s ezt csak motiválta, hogy személy szerint Hitlernek nagyobb bizalma volt *Antonescu* marsallban, mint *Horthy Miklós* kormányzóban.

Létrejöttüktől kezdve a nagyhatalmi politika függvényei, kiszolgáltatottjai voltak a Kárpát-medence régi-új, új államai, hiszen már létkereteiket is nagyhatalmi döntések szabták meg, sorsuk is a nagyhatalmi erőviszonyok függvénye volt, csak a nagyhatalmak változtak.

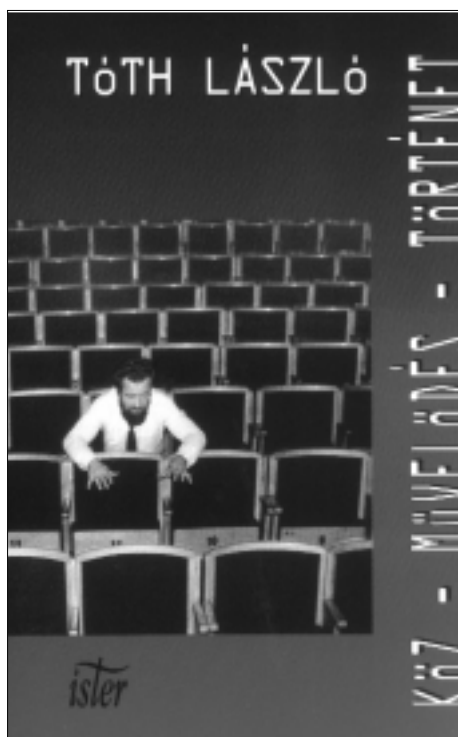
Trianon 1920-ban született, mégis, bizonyos vonatkozásokban máig él. Miért? A kérdés jogos, a válaszhoz különböző tényezőket kell figyelembe venni, ha nem érzelmi-inzulati alapon akarjuk megválaszolni a kérdést.

Az 1947. évi békefeltételeket megszabó szövetségesek közül meghatározó szerepe a Szovjetuniónak s az európai és világpolitikában új, rendkívüli befolyást szerzett Amerikának volt, Anglia befolyása már csökkent, Franciaország pedig csak egykori befolyásának visszaszerzésében reménykedhetett. Magyarország – a második világháború után – már csak úgy szerepelt az antifasiszta szövetségesek megítélésében, mint a hitleri Németország szövetségese, a náci terjeszkedési politika haszonélvezője, és nem ok és alap nélkül. Hiszen 1944. októberében sem sikerült elszakadnia a német szövetségtől. Az utolsó európai ország volt, amely német megszállás alá került, minek következtében akkor, amikor a kontinens nyugati felén már a szövetségesek felszabadító harca folyt, a szovjet had-

sereg pedig már az országhatároknál állt, mondhatni a náci hatalom utolsó perceiben még kiirtották a magyarországi zsidóság zömét.

A második világháborút lezáró békeszerződésben azonban mindezeket túl lehetetlen nem érzékelni azt, hogy valamennyi győztes deklarálni, demonstrálni kívánta náciellenességét. S e tekintetben valamennyi győztes nagyhatalomnak volt mit feledtetnie. Az angoloknak, a franciáknak feledtetniük kellett Münchent, azt, hogy maguk fogadták el az egykori békerendszer felrúgását, a meghódolást Berlin előtt. A szovjeteknek feledni és feledtetni kellett a *Molotov-Ribentropp* paktumot.

Ha az első világháború utáni időkről azt mondtuk, hogy az a nagy birodalmi, állami egység szétagolásának időszaka volt, amikor valamiféle és a régítől eltérő egységesülés ment végbe, manapság viszont – legalábbis az utóbbi évtizedekben – a szétagolódás, az önállósulás folyamatát látjuk kibontakozni. E 20. századi folyamat legfőbb tanulságaként talán csak az állapítható meg, hogy egyetlen esetben sem vezetett eredményre, egyetlen esetben sem hozott megoldást, ha a határokat az ott élő népesség feje fölött ide-oda vonták. Egy olyan sokféle, vegyes etnikumú térség számára remélhető megoldást csak az hozhat – ezt kínálja tanulságként a történelem –, ha nem határok által bezárt területekben és népeiségekben, hanem szabadon átjárható régiókban gondolkozik a hatalom, a politika, mint ahogyan ezt kívánja maga az érintett népesség.



A tanítók nemzedéke

A mi észjárásunk vonakodik az elvont gondolkodástól. Még a teológusaink is, Temesvári Pelbárttól és Bornemisza Pétertől Pázmány Péterig a példázatokot és nem az okfejtéseket szeretik. Annak, amit Európában „filozófiának” neveznek, minálunk annyiban persze van nyoma, hogy mindig is igyekeztünk „jó európaiak” lenni. Apáczai Csere János jóvoltából Descartes-tal például hamarabb ismerkedtünk meg, mint a németek (1), de a külföldi akadémiákon végzett magyarok mindig is frissiben elhozták az újdonságokat, Montesquieutól Hegelig. Csak az nem volt világos, hogy ennek mi köze van mihozzánk – azon kívül, hogy a boldogtalan nebulóknak meg kell tanulniuk.

Komjáthy Jenőnek, ifjan meghalt, századvégi nagy költő-ígéretünknek a töredékeiben olvashatók az alábbiak: „A definíciók és levezetések csak tájékozást nyújtanak, nem tudást. Az eddigi filozófia túlnyomó részben csupán nomenklatúra, szótudomány, nem dologismeret. Mintegy az eszmék nyelvtana, a gondolatok frazeológiája. Exoterikus filozófia. Észtorna és izomtorna. Szép csupán az lehet, amiben egyéniség nyilatkozik.” (2)

A gondolat erősen emlékeztet hírneves kortársára, *Nietzschére* (Komjáthy 1878 táján írta), és csírájában tartalmazza az elfajult európai idealizmusnak azt a kritikáját, amely a következő évszázad filozófiai gondolkodásának lesz az alapvető jellemzője. De szerzőnk maga még nem talált kiutat, aminek a meghatározója éppenséggel a hazai filozófiánk rettegése a saját problémafelvetéstől – és az érem másik oldalaképpen a közszellem érdektelensége a filozofikus, szisztematizált gondolkodás iránt.

Az élő magyar szellem is mindig szívesen tájékozódott nyugaton, de kultúránk elavult formavilága számára többnyire problémát jelentett. Igazából véve még a századelő nagy Nyugat-nemzedékét is jórészt ez jellemzi. Hogy élni lehet teóriai alapok nélkül is, az persze nyilvánvaló. De lehet-e mindig és minden körülmények között? Ezt a problémát már *Széchenyi István* is felismerte: „Azért sikerül nekik oly kevés, s törik annyiba a késük, mert semmit sem képesek magasb s mintegy költői szempontból fogni fel, mert teoriáznak praxis nélkül, vagy practizálnak előleges teoria híjával, mert kicsinyek, hol nagyok kellene lenni, s viszont felhőben nyargalóznak ott, hol jobb volna gyalog járni, mivel végre sokszor a legvilágosb igazságnak sem engednek, nem ritkán megint a szint-oly világos cselnek áldozati.” (3)

A kultúra az életnek a formája ugyan, de ha túlságosan belesüllyed a reflektálatlan tudatalattiba, akkor az ezerarcú külső kihívásra esetleg nem tud adekvát választ adni, és ettől végzetes sebet kap. (4) A Nyugat zseniális alkotóit ezen a módon sodorta megoldhatatlan szellemi válságba a világháború és a nyomába lépő új világ – amire hitelesen reflektálni átfogó világnézet híján nem tudtak.

Nincsen apám

Efféle történelmi sokkon, mint brutális ébredésen egy hosszú szenderegés után, mások is átestek. Hasonlít a miénkhez a spanyol példa – nem véletlenül vált *Ortega* oly

gyorsan népszerűvé minálunk. Spanyolország történelmi nagy identitás-válságát az 1898-as vesztes háború idézte elő, aminek a sokkja előhívta a szellemi megújulást, a „98-as” nemzedéket. (5)

Minekünk pedig „97-es” nemzedékünk van, habár ez a szó némileg pontatlan, és mást fejez is ki, tudniillik a nemzedék (többségének) a születési évét. A nemzedék radikalizmusát, az őt közvetlenül megelőző Nyugattól, sőt tulajdonképpen az egész addigi magyar kultúrától való gyökeres különbségét *Féja Géza* így fejezte ki: „Bennünk valahogyan filozófiái értelemmé érik minden, s ez nem tetszik a Nyugatnak.” (6)

A nemzedék: *Baránszky Jób László, Hamvas Béla, Kerényi Károly, Kövendi Dénes, Prohászka Lajos, Szilasi Vilmos, Tamási Áron, Veres Péter*. Kapcsolódva hozzájuk a ’96-os születésű *Várkonyi Nándor* és – doyenként – a ’91-es *Karácsony Sándor*. Majd születési évük szerint az alábbiak: 1899: *Gulyás Pál, Kodolányi János, Sárközi György, Tolnay Károly*, 1900: *Féja Géza*, 1901: *Halász Gábor, Németh László, Szerb Antal*, 1902: *Illyés Gyula, Szabó Lajos*, 1905: *József Attila, Cs. Szabó László*, 1907: *Tábor Béla*.

Az orránál fogva a háborúba rángatott amerikai ifjúságnak ezt a generációját nevezte Hemingway „elveszett nemzedéknek”. De minálunk mégsem lett azzá, noha a háborút mi veszítettük el. A mi háborús nemzedékünknek ugyanis támadt feladata – a sorson keresztül. A szenvedés arra való, hogy az embert fölébressze. (7) Egy nép sorsa és a vele összefüggő pszichés szerkezete persze még nehezebben meghatározható, mint egy egyéné, mindazonáltal éppen úgy létezik. Persze ez a kollektív psziché rejtélyes. De nyilvánvalóan rendelkezik valamiféle olyan egész-látással, amely a pillanatot és annak az igényeit meghaladja. E nemzedék indulása, vagyis a személyiséget meghatározó jegyek kialakulása még a békeidőben történt, és ez az indítás, ha felismerhetetlen is a mi számunkra, lehetővé tette azt, hogy a majdani feladatukat felismerhessék. (8)

A nemzedék még hirtelenebbül ért véget, mint ahogyan elkezdődött, és utána megint valami egészen új következett. A felsoroltak világlátás, mélység, érték és választott műfaj tekintetében bármennyire különbözzenek is, közös volt bennük a tanítás szándéka. És ez magába foglalja szinte a teljes nemzedéket. Csak az 1900-as születésű *Márai Sándor*t és *Remenyik Zsigmond*ot, a két „klasszikus” értelemben vett regényírót és *Szabó Lőrincet*, az „utószülött” Nyugatos költőt kell még rajtuk kívül megemlítenünk ebből a generációból, mint akiből hiányzott a „tanítás” eme elhivatottsága, és a szó hagyományos értelmében „tisztán művészeknek” tekinthetők.

Ki kell viszont egészítenünk a sort az 1885-ös születése szerint a Nyugat-nemzedékhez tartozó, ám programja szerint a „tanítókhoz” csatlakozó *Fülep Lajossal*.

Műfajilag nézve meghatározó súlya az esszéistáknak van itt – e műfajban bontakozik majd a „magyar filozófia”. Van néhány „szakfilozófusnak” tekinthető ember is közöttük, és sok a regényíró, akiknek a jelenléte valamiképpen mindig a polgársággal kapcsolatos. Elég sok az olyan alkotó is, kiket többműfajúaknak kell tekintenünk. Költő viszont igen kevés akad, noha a mi irodalmunknak annakelőtte is és azután is ez a fő műfaji vonulata.

A „filozófia” itt úgy kapcsolódik a tanításhoz, hogy funkcionális igény hívta életre, a magyarok közösségének az az óriási katasztrófája, amihez csak a török hódoltság volt fogható, és ami az egész világ átgondolására kényszerítő erő volt. (9)

Tehát: tanítás. De nem akármilyen.

Az egyetem fura ura

Közismert József Attila életrajzának az a fordulata, amelyet a versében megörökített. Ám az ő sorsa prófétai sors, s ez annyit tesz, hogy ami vele történik, az valamiképpen azonos mindazzal, ami az ő népével történik. Ez a költemény is kompendiuma egy nemzedék elhivatottságának és sorsának.

A „Nincsen apám”-vers, vagyis az említett inkrimináció tárgya az, hogy a költő itt rálelt az „ősök útja” helyett az „istenek útjára”.

A két fogalom a védikus filozófiából származik. (10) Az ősök útján a lelkek a Holdba szállnak, vagyis a tükörvilág fényébe, és onnan visszatérnek a Földre. Az istenek útján pedig a Napba, a világosság forrásába, és onnan nem térnek vissza. Hamvas Béla a léleknek az itt kifejtett túlvilági útját a következőképpen értelmezi az evilági létezésre: „Az embernek két útja van, az ősök útja és az istenek útja. Az ősök útja a családoké, a nemzeteké, a törvényeké, az emberiségé. (...) Az istenek útja a lelkiismereté. (...) Van idő, amikor a kettő egymástól eltér. Sohasem az istenek útja hagyja el az ősökét, hanem mindig az ősök útja az istenekét...” (11)

Mielőtt még a szokásos módon elítélnénk *Horger Antalt*, meg kell válaszolnunk egy alapvető kérdést. Azt, hogy egy ilyen elágazási ponton választhatjuk-e az istenek útját az ősök útja helyett. Ez egyszerre szellemi és egzisztenciális kérdés – ami a döntést nem könnyíti meg, viszont legalább egyértelművé, tisztává teszi. Ebből a döntési kényszerből született a történelmünkben egyedülálló nemzedéki vállalkozás. Hamvas Béla szerint (12) „az 1920-as nemzedék azt, hogy az ősök útja és az istenek útja között választani kell, felismerte. Akadt, nem is kevés, aki választott. Tudta, hogy amit aratni fog, az magány, szegénység, üldözés.” A választási kényszer a léthelyzetből következett, az egyszeri történelmi pillanatból, a KAIROS-ból, amit a háború, a vereség, az ország feldarabolása és az ezt követő társadalmi összezsugorodás váltott ki.

A történelmünket végigkísérő radikális kihívások sora gyorsult itt föl olyan sebes-ségre, amit egy megállapodott szellem már nem tudott követni. „Mindnyájan ahhoz a háború nevelte ifjúsághoz tartoztunk, amelyről Kosztolányi mehökkent csodálkozással írta, mily gyökeresen másképp látja a világot és az életet, mint az ő aranykori nemzedéke.” (13) – határozza meg a pozíciójukat Várkonyi Nándor. A szellemi rend ugyanis a Nyugat számára adottság, és csak a formát kell hozzá megtalálnia. Amde a Nyugat aranykora elmúlt mindörökre, mint ahogyan az az égtáj is, amit a századelőn a folyóirat köré tömörült szellemi műhely maga elé kitűzött, és ezzel abba a válsághelyzetbe kerültünk, hogy „létünk valósága elveszett – mert nem mondták meg nekünk”. (14) A helyzetet megfogalmazó Hamvas Béla azonban nemcsak kritikát ír, hanem programot is. Az az „orfhikus” hagyomány, aminek a felélesztésével mindaddig próbálkozott a magyar szellem, az „ősök útjának” a része. És ha itt most elválik az „istenek útjától”, akkor „Horger Antal” azt képviseli, hogy ebben az egyedülállóan válságos helyzetben ilyen kétes és bizonytalan utat nem szabad választani.

De mi van akkor, ha övele tartunk? A társadalmi berendezkedés rögzíti a szellem pozícióját. Az „egyetem urai” ennek a hatalmi rendnek a részei, pozíciót ötle kaptak, hűséggel öneki tartoznak. Ha e rendszer megbomlana, az ő pozícióik is megrendülnének. És hát a rendszer helyzete fölöttébb instabil, mivel szinte semmilyen szellemi hivatkozási pontja nincsen. Szekfü Gyula nevezte ironikusan „neobarokknak” a helyzetet, amelyben a 18. századra emlékeztető kvázi-feudális hatalomgyakorlat valóban növesztett magának egy barokk-szerű kulturális opciót, és kodifikálta így szembenállását az élő szellemmel.

Hazai szofokráciánk sohasem épp az eredetiségéről volt közismert, ámde most mind-

*Hazai szofokráciánk sohasem
épp az eredetiségéről volt
közismert, ámde most
mindaddig hallatlan méretűvé
nőtt az akadémikus közszellem
bornírtsága. Az 1919–20-as
berendezkedés egy lendülettel
söpörte el Babits Mihályt,
Benedek Marcellt, Dohnányi
Ernőt, Fülel Lajost, Kodály
Zoltánt...*

addig hallatlan méretűvé nőtt az akadémikus közszellem bornírtsága. Az 1919–20-as berendezkedés egy lendülettel söpörte el *Babits Mihályt*, *Benedek Marcellt*, *Dohnányi Ernőt*, *Fülep Lajost*, *Kodály Zoltánt*... (Mai szemmel nézve persze ez még nem totalitárius nagytakarítás volt, szenvedő alanyainak megmaradt az életük és a szabadságuk, sőt a szellemi közélet periferiáin is megragadhattak, a befolyásukat némileg megőrizték, az újjáépítés lehetősége valamelyest nyitva állt előttük. Es méginkább megmaradhattak volna, ha a középosztályunk felfogása autonómabb és kevésbé hatalomkövető. Sajnálatos, hogy a méreteiben, brutalitásában és következményeiben sokkal iszonytatóbb 1948–49-es kommunista hatalmi berendezkedés egy ilyen autochtón magyar történelmi előzményre hivatkozhatott.)

A rendszer bázisa ezen a módon egy tisztesnek elég nehezen mondható középszer lett. Ez nem esetlegesség, sajnálatos félreértés volt, hanem a Horthy-rendszer lényege. Nem valamilyen ideológia mozgatta. Az ideológiai hivatkozások, az antibolsevizmus, az irreudenta, a „történelmi hivatás” (15) igen átlátszóan takarták csak a hatalmi vákuumban felkapaszkodottak egyéni és csoportérdekeit. A kialakult sajátságos kaszturalomnak nem volt természetes történelmi előzménye, maga a kormányzó is parvenü volt a történelmi arisztokrácia szemében, a legitimisták szemében meg egyenesen hitszegő. Nem volt gazdasági megalapozottsága, a politikai hatalom birtokosai üres zsebbel, bár nagy ambíciókkal indultak. (16) Nem volt társadalmi beágyazottsága, hiszen a rangkülönbségekre féltékenyen ügyeltek, és a magyar társadalom döntő többsége különböző okokból bár, de rangon aluli volt. Nem volt szellemi-kulturális fölénye sem – bár kvalifikációs rangkülönbségei igen.

Ez a helyzet volt az, amit csak a korlátoltság megerősítésével lehetett fenntartani. De ez volt egyúttal az Achilles-sarka is, ugyanis megbontható volt, éppen az élő szellem oldaláról. Akkorát soha nem rúgtak ebbe a status quo-ba, mint Németh László a „Tanú”-ban és „A minőség forradalma”-ban – amelyekben pedig nem is volt politika. „Csupán” ablaknyitás Európára – de ez a zavaros helyzetet rögvest átvilágította. A magyar középosztály és értelmiség tömegestől most találkozott először a kor dinamikus szellemével – és ettől könnyűnek találtatott a németes epigontudomány és anakronizmusnak a neobarokk. Németh László páratlan gyorsasággal vált népszerűvé, aminek az oka a lelki-alkatunk racionális alapszerkezete, vagyis eredendő fogékonyságunk aziránt a világos tanítás iránt, amit a modern Európa gondolkodásáról fejtett ki briliáns esszéinek a sorában. (Talán túlbecsülte a könnyű győzelmet, amit egy korszerűtlen pszeudo-világ felett aratott, és ezért vélhette világformáló erőnek az ő, egyébiránt rokonszenves „minőségszocializmusát.”)

Nem középiskolás fokon

A magyar századelő szellemi képe kicsiben és áporodottan ugyan, de megegyezik Európáéval. A pozíciókat egy retrográd, konzervatív akadémikus szellem birtokolja, de már látható mögötte a „jövő”, egy dinamikus és hódításra kész „baloldal”, egyelőre naturalista világnézettel, de hamarosan marxistává válva szinte teljes egészében.

A teremtő szellem a múlt és a jövő e kettős béklyójában van ugyan, de ez a kötelék az ezredfordulóból visszatekintve elképesztően laza. *Ady Endre* „magyar ugarja” a mi számunkra azért tűnhet szinte aranykornak, mert a lehetőségeket nem zárta ki. Ami azt illeti, inkább a „hivatalos szellemnek” ártott a korlátoltság – a ragyogó tehetségű fiatal *Fülep Lajos* és *Lukács György* a „tudományból” félreállítva is zavartalanul dolgozhattak a jövőn, kétfrontos harcban a naturalizmus és a „konzervatív idealizmus” ellen. (17)

Itt már egy gondolkodói iskola kezdett épülni, és első ízben történt meg Magyarországon, hogy up-to-date kérdésfeltevéssel. 1911-től a „Szellem”, *Fülep* és *Lukács* közös folyóirata, majd a Szellemtudományok Szabadiskolája és a Vasárnapi Kör a vállalkozás

főbb állomásai. A törekvés lényegét a fiatal Fülep így fogalmazta meg: „Az intellektuális életet illetően fölöttünk magasan álló népek rendjébe beállni – ez volt a legnagyobb probléma, amelyet le kellett küzdenünk. (...) Nem vagyunk fáradtak, mi még csak indulunk. Az első lépést most tesszük.” (18)

Ez az első lépés, metaforánk szóhasználatával, már az „istenek útjának” a része, vagyis elszakadás. A konzervatív üresség és a naturalista laposság után egy, mináluk még nem volt spiritualizmus. A Vasárnapi Kör elsősorban *Eckhardt*-ról és a német misztikáról szól, és szervesen illeszkedik Európának az utolsó nagy megújulási kísérletébe. „Ebbe tenyereztek bele 1914-ben, hogy elfojtsák az ígéretesen induló 20. századot” – állapítja meg *Hubay Miklós*. (19) Sajátosan hiányzik a Kör érdeklődéséből az aktuálpolitika, noha javában folyt a világháború, a maga hullámzó esélyeivel. És ez a tudatküszöb alá szorított élmény végülis felrobbantja a centrumot. A Kör az események logikája mentén két részre bomlott, és úgy, hogy *Eckhardt*-ot és a spirituális kontemplációt a Tevékenység új világába egyik sem vitte magával...

A hajdani tagok egy része a „győzelmes baloldal” mellé állt, társutas lett, sőt kommunista pártideológus. (20) Más részük meg elment szaktudósnak a művészettörténetbe, filozófiába, szociológiába. (21) Fülep Lajos az utóbbiak sorába tartozik, de csak részben, és éppen ezáltal lesz köze a magyar spiritualizmus további fejlődéséhez is. A „920-as nemzedék” számára, amely kénytelen volt az „istenek útján” elindulni, ő lesz a legfontosabb hazai hivatkozási pont. (22)

Az a feladat, amivel e nemzedék találkozott, a helyzet megértését és megértetését követeli: tanulást és tanítást. Márpedig a helyzet kuszább, mint a századelőn. A konzervativizmus ha bölsebb nem is, de pozicionáltabb lett. A baloldali naturalizmus a reakciós Magyarországon gyengébb ugyan, mint Európa nagy részén, de a jövőjét érzékelve mégis igen magabiztos. A két hagyományos ellenfél mellé harmadikként jön a Nyugat formalizmusa, negyedikként meg üstökösként ível fel a fasiszta irracionalizmus. És tegyük hozzá mindehhez a mi fajtánk alapadottságát, a szisztematikus gondolkodástól való vonakodást. Iránytű nélkül itt nem sokra megy az ember, ez az igazsága Féja Géza idézett mondatának, aki az elsők között figyelmeztetett minket a filozófia egzisztenciális fontosságára. A nemzedék nagyobbik része inkább építkezni akar, mint alapozni, megérintve a feladatok súlyosságától és sürgősségétől. A „filozófia” önekik a művészet vagy a társadalompolitika eszköze. Ezenközben viszont „tanítás” csak korlátozottan jöhet létre, és végig gondolt közös alapok híján intellektuális szempontból is bizonytalan marad az összetartozásuk. Amit némileg elfed a közösen vállalt társadalmi feladat és az ennek nyomában érvényesülő szolidaritás.

A mi tárgyunkhoz az alapozó átfogó gondolkodás tartozik. Ennek a korabeli dilemmáját Várkonyi Nándor a következőképpen festi le: „Filozófiai tevékenység ma egyértelmű a katedrával. Márpedig a filozófiatanítás igen kevésbé „szokratikus”, azaz kevésbé filozofikus mesterség. Filozófia: tartózkodás, csodálkozás, bizonytalanság, kétely. Professzorság: nagyképűség, minden friss szellemi sarjadás letörése. A társadalom bürokratizálása, biztosítása frissesség, szellem, élet, szépség ellen. (...) A kötöttségeket a politikai reakció teremtette, amely mindenre rávetette árnyékát, és az országot középkori szigetté akarta varázsolni a felfordult Európában.” (23)

Akik a „szokratizmust” választják, a „professzorság” fegyelmezettségébe nehezen férnek bele. Szabályos egyetemi karriert ezért kevesen futottak be ebből a különben páratlan mértékben képzett és felkészült nemzedékből. Fülep Lajos és Kerényi Károly egy ideig egyetemi tanárok voltak ugyan, de még az ő szellemi aurájuk is inkább ezen kívül érvényesült, mások még ennyihez se jutottak. Csupán Karácsony Sándor az, aki valóban „ex cathedra” tanított – de ehhez exodusra, kivonulásra volt szüksége, vagyis jócskán át kellett alakítania a katedra fogalmát. És talán nem is csak az országunkban megcsontosodott konzervativizmus tehet erről. Megmozdítottunk itt valami alapvetőt, a

tanítás céljára, módjára, a gondolkodás mibenlétére, a világhoz való viszonyára vonatkozó olyan kérdéseket, amelyekkel az európai gondolkodók is azidőtájt találkoztak.

A megismerés az elfogulatlan kíváncsisággal kezdődik. Németh László a „Tanú” című folyóiratának a bevezetőjében így foglalja össze a helyzetet: „Folyóiratom ihletője a kor igazi műzsája, a szorongó tájékozatlanság. Hajótöröttek vagyunk, akik a csillagokat nézzük, s a partot keressük, abban a hitben, hogy van part: a csillagok vezetnek. (...) Egy lélek égtájakat keres, s közben égtájakat segít megtalálni. Nem akarok tanítani. Munkásságom meghívó egy tanácskozáshoz. (...) E folyóirat nem dióhéj-műveltség tudatlanok számára, a szellemi élet klorofilja inkább.” (24)

Katasztrófa utáni helyzet, amelyet csak súlyosbít, hogy ez a katasztrófa már az egész nyugati civilizációé, ahová a bajainkban legalább szellemi orvosságért eddig folyamodhattunk. Most, amidőn a legnagyobb szükségben vagyunk, mert eltűntek az eddigi tájékozási pontjaink, ez a civilizáció is eltűnni látszik. Mindazonáltal Németh László bizakodik, ő hisz egy pontosan meg nem fogalmazható szellemi rendben, amit megismerni és megvalósítani lehet. De csak közösségi lényként. És talán az se biztos, hogy feltétlenül a nyugati kultúra körén belül, hanem egyéb égtájakon... Ő maga ebben az irányban nem

*Katasztrófa utáni helyzet,
amelyet csak súlyosbít, hogy ez
a katasztrófa már az egész
nyugati civilizációé, ahová a
bajainkban legalább szellemi
orvosságért eddig
folyamodhattunk. Most, amidőn
a legnagyobb szükségben
vagyunk, mert eltűntek az
eddigi tájékozási pontjaink,
ez a civilizáció is eltűnni
látszik.*

ment ugyan tovább, de mások igen. „Nyugat-Európa fölött, jóval a mostani háború előtt, egyre csipősebb lett a fonnyadás szaga. Ki kívánja nálam jobban Nyugat népeinek a gyógyulást? Miért ne vegyük magunkra, Kelet-Európa nagy lelkében megmerülve, egész Európáért a felelősséget?” (25) Európa tehát még létezik, de már nem abszolút vonatkozási pont a számunkra. Aminthogy önmaga számára sem az. Egyre gyászosabban kell szembesülnie önnön tradícióinak az intern, belső törvényszerűségek által szabályozott leépülésével. (Pessoa ezt a „300-ak” generációk fölötti érvényű, hajdan megkötött okkult összeesküvésével magyarázza.) (26) Ha Chesterton azt tanácsolja, hogy esetleg kipróbálhatnánk végre a kereszténységet is,

mint a szellem és a társadalom problémáinak a megoldását, akkor túlmegegy még Kierkegaard kritikáján is, aki csak a saját korának az életéből tette szóvá a kereszténység hiányát. Európa szelleme rázza itt börtönének az önmaga építette rácsait – saját múltjának az átértékelésével, a tudatalatti felfedezésével, az emberiség egyetemes tradíciójához való kapcsolatok keresésével, A Föld felfedezése után a mellettünk élő ember felfedezésével.

És a magyarok már nem a halottakon rágódnak, a magukén éppoly kevéssé, mint Európáén. Hanem korszerű társai lesznek az élők helykeresésének. Alkalmi iskoláikban, felbomló és újjáalakuló műhelyeikben ott forrong Stefan George, Carl Gustav Jung, René Guénon, Ferdinand Ebner, Martin Buber, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Giovanni Amendola, Benedetto Croce, Max Dvorak, Mircea Eliade, Ferdinand Saussure, Ludwig Wittgenstein, Eduard Spranger, Simone Weil... Amiről ma senki sem tud semmit. Nemcsak Nyugaton, ahol Márai Sándor keserű megjegyzése szerint (27) amilyen felületesen bántak el a magyarsággal, éppoly közönnnyel a civilizációjával is. Idehaza, ahol legalább a saját dolgainkat intézhetnénk, szintúgy teljes az ismerethiány. De hát a mi feladatunkat épp ez határozza most meg.

Hamvas Béla az egyetemes Hagyomány felé tájékozódik, ezt tanulja és tanítja, ebből kiindulva értelmezi a korunkat és keresi a hiteles élet lehetőségét. Szabó Lajos a Rend

hierarchiáját kutatja, és találja meg az alapjait az Egyházban, ami nem egyéb, mint „az alkotók idő-fölötti szövetsége a Kinyilatkoztatás jegyében.” Várkonyi Nándor fölfedezi a Paradicsomot az „átkozott történelemnek” és a mi lelkünknek a mélységeiben. Kerényi Károly megleli Európa gyökereit egy ősi mediterrán kultúrában és a kollektív tudatalattiban. Karácsony Sándor Ázsia lelkét fedezi fel mibennünk, vele együtt Krisztus urunk parancsát a testvériségre. Fülep Lajos pedig felállítja számunkra a mércét az ókori görög nép unikális szellemi teljesítményében.

Nem siránkozás olyan dolgok miatt, amikért pedig talán sírhatnánk, hanem cselekvési program. És az is látható, hogy ez aligha foglalható az iskolai penzumokba. A tartalmát tekintve ugyanis túlságosan szétfolyó, a célját tekintve meg túlságosan egységes. Hamvas Béla szerint például mindössze annyi, hogy normális emberre kéne válnunk. A „normalitás műhelyei” vázlatosan a következők voltak.

A Kerényi Károly körül a huszas évek végétől szerveződő „Stemma” kör, amelynek a kiindulási alapja a nagyhírű magyar klasszika-filológia volt. A George-körtől is inspiráltan ebből a műhelyből nőtt ki a „Sziget” alkotói közössége, kik tudatosan egyfajta névtelenséget választottak a kollektivitás hangsúlyozására. 1935 és 1939 között az évkönyvekben név nélkül jelentek meg az írásaik, bár persze a szerzők azonosíthatóak. A vállalkozás fő szervezői Hamvas Béla, Kerényi Károly és Németh László. Fülep Lajos sajátos módon elutasította a részvételt. (28)

Németh László vállalkozása, a „Tanú” (1932–37), majd az ezzel több szempontból összefüggő „Válasz” (1934–38) folyóiratok jelentik a másik szellemi műhelyt. A „Tanú” „egyszemélyes” volt, a „Válasz”-t Fülep Lajossal és Gulyás Pállal együtt indította. Ez lett a népi mozgalomnak a legfontosabb szellemi szócsové. (29) A folyóirat és maga a mozgalom végül is nem tudott ellenállni a napi problémák kihívásának, eléggé belesüllyedt a politikába, mégha a lehető legtisztességesebb színvonalon is. Hamvas Béla ítélete szerint ez a mozgalom „komoly mondanivalóval jelentkezett (...), mint a depravált nemesi kaszt uralmának végső fázisáról szóló helyzetjelentés. Éretlensége, hogy a kor téveszméinek kritikátlanul felül, és a megújulást a néptől várja. A szellemileg nem iskolázott szerzők inkább zsurnaliszták” – ítélkezik a „falukutató mozgalomról”. (30)

A harmincas évek vége felé, ha az európai helyzet egyre borúsabb is, minálunk erősödik a szellemi erjedés, lassanként az akadémiákat is kezdi meghódítani. A patinás Magyar Filozófiai Társaság utolérte a korát, az 1938–1944 közötti vitaülései már ennek a színvonalán álltak. Anyaguk folyamatosan meg is jelent az Athenaeum folyóiratban. *Brandenstein Béla* volt a fő szervező, *Prohászka Lajos* és *gr. Révay József* játszottak benne kiemelkedő szerepet. (31) „Az eddigi legnagyobb háború kezdetétől a tébolyult pusztulás forrponjtáig a magyar gondolkodók elhívásuknak megfelelően teljesítették a feladatukat : (...) összegyűjteni és megőrizni az emberiség szellemkincseit, még akkor is, ha nem marad senki, aki átadja, ha nem jön senki, aki átveszi. (...) Megölték őket, világ-gá vagy magányba üzte őket a háború utáni diktatúra, némává váltak az újsüket nemzedék számára. Nem jöhettek létre az eltűnt mesterek körül iskolák, nem történt átadás.” Kőszegi Lajos összegzi eképpen a „tanítók nemzedékének” történelmi helyzetét.

Hamvas Béla itt tört ki egy pillanatra az ő sajátos elszigeteltségéből. Ugyanis kiderült róla (tán ő maga is ekkor jött rá), hogy a kivételes szellemi adottságain túl szervező és kapcsolatteremtő képességekkel, sőt diplomáciai érzékkel is rendelkezik. (Ami nem a jellemtelenségnek a szinonimája, ahogyan általában hiszik.) Így azután a megfelelő pillanatban ott volt a megfelelő ember is: szerkesztette a korszerű műveltség alapjait nyújtó, azóta sem megközelített sorozatot, az „Európai Műhelyt”. Segítette az Európai Iskola festőit, és úgy vélte, hogy történelmünkben mindezideig példátlan lehetőség nyílt a Szellem honfoglalására. Az együttműködési javaslatát azonban az erkölcsi problémává vált bolsevizmus nevében Lukács György elutasította. Azután elindult a Vörös Kerék ...

Szellemileg igen jelentős, ámde máig ismeretlen epizódja a magyar gondolkodásnak a

Csütörtöki Beszélgetések, 1945 és 47 között. Hamvas Béla, Szabó Lajos, Tábor Béla voltak a főszereplői. (32) (Fülep Lajos, akit valamennyien sokra becsültek, felkérés ellenére is távol maradt.) A cél a világban úrrá lett zűrzavar megoldása, az egyedül lehetséges módon, a szellemi hierarchia megteremtésével, pontosabban az ehhez szükséges feltételek tisztázásával. És ha a köznapi tanulság tán ki is merül a hajdani svéd kancellár rezignált mondatában, hogy „parva sapientia regnatur mundus” (csekély bölcsesség kormányozza a világot), azért van e fölötti tanulság is. A napjainkban mindinkább katasztrófával fenyegető világgazdasági problémák érdemi megoldásához például aligha volnának mellőzhetők az itt elhangzottak...

Furcsa szellemi képződmények is kialakultak ebben a korszakban, az egyik legjelentősebb például a máig neve-nincs pécsi miliő. Az Erzsébet Tudományegyetem Pozsonyból települt át ide, miután a „népek önrendelkezési jogának” nevében kiebrudalták. Az akkori magyar egyetemek közül a legkisebb tekintélyű volt, afféle „végállomásnak” számított minden vonatkozásban. Ide „számúzték” például Kerényi Károlyt, mint aki szellemileg „kinőtte” Budapestet... Csakhogy előállt az a furcsa helyzet, hogy a kontraszelektáció – aminek az eredménye Kerényi mellett például Fülep Lajos vendégprofesszorsága, Várkonyi Nándor magántanárkodása (feljebb a süketsége miatt nem léphetett).

Furcsa szellemi képződmények is kialakultak ebben a korszakban, az egyik legjelentősebb például a máig neve-nincs pécsi miliő. Az Erzsébet Tudományegyetem Pozsonyból települt át ide, miután a „népek önrendelkezési jogának” nevében kiebrudalták. Az akkori magyar egyetemek közül a legkisebb tekintélyű volt, afféle „végállomásnak” számított minden vonatkozásban. (33) Ide „számúzték” például Kerényi Károlyt, mint aki szellemileg „kinőtte” Budapestet... Csakhogy előállt az a furcsa helyzet, hogy a kontraszelektáció kontraszelektált – aminek az eredménye Kerényi mellett például Fülep Lajos vendégprofesszorsága, Várkonyi Nándor magántanárkodása (feljebb a süketsége miatt nem léphetett). És a hallgatóság körében olyanok, mint *Weöres Sándor*, *Takáts Gyula*. A kommunisták persze ezt is szétverték, a szellemi feltérképezése máig nem történt meg. Mindazonáltal valószínű, hogy az érdemi teljesítmény, egy új generáció útnak indítása, a szoros értelemben vett „egyetemtől” meglehetősen független.

A legsajátosabb lokális vállalkozás azonban Debrecenhez fűződik. A magyar társadalomszervezésben úgy látszik, ez a város sokszor játszik alapvető szerepet, ha nem is mindig pozitívat. (A hazai kommunizmus legfontosabb káderbölcsője a „debreceni csoport” volt, tragikusan el is bánt velük végül a saját mozgalmuk.) Itt szervezte az irodalmat Gulyás Pál és itt bontakozott ki Karácsony

Sándor pedagógiai munkássága. Tanszékvezető is volt, de a munka érdemi része inkább társadalmi természetű. Az Exodus Munkaközösség a legfontosabb műhelye – és ez már az első tekintetre eltér mindattól, amit eddig „filozófiának” mondtak. „Beszélgetünk. Én is mondok valamit, te is. Néhány mondat után egészen belefeledkezünk a társalgásba. Szó szót követ, jól megértjük egymást. Betoppan egy közös ismerősünk, és bekapcsolódik a párbeszédünkbe. De öneki fogalma sincs róla, miről volt szó eddig, egy hangot sem ért eszmecsereünkből. Csakhamar kiderül azonban, hogy közös nyelven beszélünk. Ő is mindent világosan lát, akárcsak mi.” (34) Karácsony tehát a gondolkodást dialogikus folyamatnak tartja, és ebben a végsőig elmegegy, feláldozván például minden olyan „rend-

szert”, ami ezt közvetlenül nem segíti elő. Pedagógus lévén, e módszer elsősorban a nevelői munkájában érvényesül. „A nevelés – beavatás” – ahogyan Hamvas Béla mondja, és itt ez a beavatás egy verbális közösségbe történik. Az „exodus” szó, amit bibliai példamutatás alapján választottak, a kivonulást jelenti a Szolgátság Földjéről... Hatalmas pedagógiai-társadalomszervezési munkát végzett e közösség, amelynek a munkatársai között olyanok voltak, mint *Kalmár László*, *Koczogh Ákos*, *Lükő Gábor* – a közvetlen és közvetett tanítványok serege pedig megszámlálhatatlan. 1945 után néhány évig Karácsony Sándor vezette a Szabadművelődési Tanácsot, hallatlan szellemi hatással, míg a kommunisták föl nem eszméltek. De a tanítás annyira egy volt az életével, hogy amint megfosztották ennek a lehetőségétől, nyomban bele is halt.

A nemzedék többi tagja túlélte. Hátralévő életük külső kereteit a kommunizmus szabta meg, de a szellemi tartalmát nem. Csakhogy végül is elmentek minden élőknek útján – és a nyomukba nem lépett senki.

Jegyzet

- (1) RIEDL Szende: *A filozófia Magyarországon*. In: *Elméz*, Veszprém, 1994. 259. old.
- (2) KOMJÁTHY Jenő: *Filozófiai töredékek*. In: *uo.* 259. old.
- (3) SZÉCHENYI István: *A Kelet népe*. Pozsony, 1841. 61. old.
- (4) PLATÓN ezért nem tartotta sokra a költészetet.
- (5) M. UNAMUNO, P. BAROJA, R. M. VALLE INCLÁN, A. MACHADO, I. ZULOAGA.
- (6) FÉJA Géza, idézi VÁRKONYI Nándor. In: *Pergő évek*, Bp, 1976. 292. old.
- (7) *Tibeti misztériumok*. (HAMVAS Béla fordítása) Bp, 1944. 83. old.
- (8) VERES Péter, aki szerelemgyerek volt, tízéves korában elutasította természetes apjának a támogatását a tanulásra, inkább autodidakta módon képezte magát, hogy el ne szakadjon azoktól, kiket az övéinek tartott.
- (9) Megfelelő spirituális megalapozottság híján ennek a feldolgozásával még egy SZABÓ Dezső sem boldogult igazán.
- (10) Például: *Brhadáranyaka Upanisad*, VI. 15–16.
- (11) HAMVAS Béla: *Az ősök útja és az istenek útja*. In: *Magyar Hyperion, I.*, Bp, 1999. 167. old.
- (12) HAMVAS Béla: i. m. 228. old.
- (13) VÁRKONYI Nándor: *Pergő évek*. Bp, 1976. 214. old.
- (14) HAMVAS Béla: i. m. 187. old.
- (15) A bolsevizmus a kommun bukása után nem volt többé reális belső fenyegetés, legfeljebb egy teljes világfelfordulás esetén. A hivatkozott irredentát maguk a vezetők se vették komolyan, reális lehetőségeik se voltak rá, viszont alkalmas volt a demokratikus kezdeményezések dezavualására. A „történelmi szerep” pedig úgy, ahogyan e mű-oligarchia megfogalmazta, teljességgel értelmetlen volt – és szintúgy alkalmas a valóságos szerep elfojtására.
- (16) ILLYÉS Gyula verse, az *Óda egy hivatalba lépő afgán miniszterhez*, kiválóan példázza a dolgot.
- (17) A Vasárnapi Kör leghíresebb műhelyvitájának volt a tárgya a „konzervatív és progresszív idealizmus.”
- (18) FÜLEP Lajos: *A magyar képzés útörői*. In: *A művészet forradalmától a nagy forradalomig I.* Bp, 1974. 35. old.
- (19) „Ami rájga ezt a századot” – Sava BABIC beszélgetése HUBAY Miklóssal. *Magyar Szemle*, 1999. dec.
- (20) LUKÁCS György közülük a legnevezetesebb.
- (21) HAUSER Arnold, MANNHEIM Károly, SZILASI Vilmos, TOLNAY Károly.
- (22) HAMVAS Béla, ILLYÉS Gyula, NÉMETH László, KODOLÁNYI János, GULYÁS Pál, WEÖRES Sándor, SZABÓ Lajos egyaránt annak tekintik.
- (23) VÁRKONYI Nándor: *Pergő évek*. Bp, 1976. 220. old, 292. old.
- (24) NÉMETH László: *Tanú. Bevezetés*. In: *A minőség forradalma*. Bp, 1992. 49. old.
- (25) NÉMETH László: *Fantomok ellen*. In: *A minőség forradalma I.* Bp, 1992. 915. old.
- (26) F. PESSOA: *Nemzet, emberiség, Isten*. Bp, 1991. 32–36. old.
- (27) MÁRAI Sándor: *Napló, 1952*. Bp, 1990. 159. old.

A tanulmány a század magyar gondolkodóiról készített, megjelenés előtt álló kötet része. A könyv címe: „Túl a tornyon, melyet porbul rakott szél”.

(28) A fentiekén kívül az évkönyvek DOBROVITS Aladár, KÖVENDI Dénes, GULYÁS Pál, SZERB Antal, PROHÁSZKA Lajos, BRELICH Angelo, GALLUS Sándor írásait közölték, de rajtuk kívül még többen tartoztak a körhöz. Valóságos „nemzedéki antológia” lett tehát e kiadvány.

(29) Jószerével az egész nemzedék írt bele: ILLYÉS Gyula, VERES Péter, CS. SZABÓ László, KERÉNYI Károly, PROHÁSZKA Lajos, SZERB Antal, SZABÓ Lőrinc, TAMÁSI Áron, KODOLÁNYI János és sokan mások.

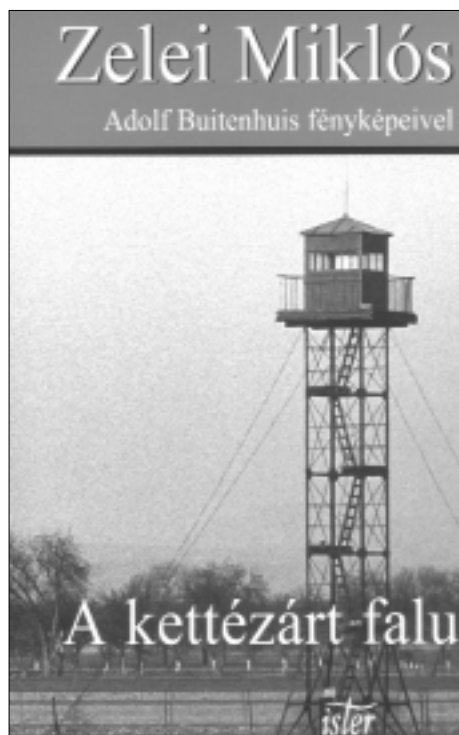
(30) HAMVAS Béla: *Az öt génusz*. Szombathely, 1988. 107. old.

(31) KUNSZT György: *Athenaeum-tár. Bevezető*. Kiemeli BAY Zoltán, BIBÓ István, KERÉNYI Károly, KOSÁRY Domokos, HAMVAS Béla szereplését. Veszprém, 1998.

(32) KEMÉNY Katalin, KOTÁNYI Attila, KUNSZT György, MÁNDY Stefánia voltak még a résztvevői.

(33) WEÖRES Sándor és TATAY Sándor, a két egykori hallgató, egybehangzóan így emlékezik meg róla.

(34) KARÁCSONY Sándort idézi KONTRA György, In: *Karácsony Sándor*. Bp, 1992. 39. old.



A tizenéves Németh László

Vérbeli filológusi és egyben pedagógiai szituáció: egy leendő szellemi nagyság alkati és szemléleti kényszerhelyzeteinek első megformálódását, geneziséét figyelni. A vizsgálati „alany” Németh László, a huszadik századi magyar irodalom egyik meghatározó személyisége, akinek hamarosan centenáriumát ünnepeljük.

A Németh-család 1914 nyarán Velencében vakációzott. A szarajevói merénylet híre még itthon érte őket, mégis útnak indultak, Németh József sem gondolt háborúra. Velencében számos ismerős tanárral találkozott. „Ott volt apám szolnoki kollégája, aki anyám meséin át a »nőcsábász« képzetévé lett, Péter természetrajz-tanára a Munkácsyból... A magyarok esténként össze-összejöttek, hol a mi vendéglőnkben, hol máshol a Szent Márk körül” – írta utóbb Németh László, aki 1914-ben tizenhárom éves volt. A békekorszak utolsó pillanata volt ez, a tanár urak, még ha nem is tudták, egy nagy korszaktól búcsúztak ezekkel a beszélgetésekkel. A szó már Szerbiáról folyt, de háborúra senki nem gondolt közülük. A hadüzenet hírére azonnal hazaindultak, hazatértük után hamarosan megtörtént a mozgósítás, Németh József népfelkelő hadnagyként, remélve, hogy a népfelkelőket nem viszik ki a frontra, vonult be. Rövid kiképzés után a galíciai harcmezőre került. A fronton azonnal nyilvánvalóvá vált számára a hadsereg fölkészületlensége, harcra való alkalmatlansága. Ekkortól sok-sok ezer társával együtt a történesek kiszolgáltatottja. 1914. december 17-én csapatát kivonták a galíciai harcokból, hogy gyors átcsoportosítással már a hónap végén a Kárpátokban vessék be. A Przemyśl körüli harcok résztvevői lesznek, Németh József az itteni harcok során 1915. február 1-én hadifogságba került. Alig valamivel több mint egy hónap alatt a Kijev – Ufa – Cseljabinszk – Omszk – Novonyikolajevszk – Krasznójarszk – Irkutszk útvonalon Antipichára szállították; itt töltötték az idejüket 1916 májusáig, majd a csitai táborba kerültek, innét a kínai határ melletti Daurijára, majd Acsinszkba. Formailag 1920 júniusában váltak szabaddá, az acsinszki tábor a polgárháború eseményei közepette akkor szabadította fel a forradalom hadserege, Németh József azonban csak 1921 októberében térhetett haza. Tíz évvel később megírta „Hét év” című emlékiratát, ezt az írást „Napló”-jával együtt a család őrizte, s csak 1994-ben jelent meg, magam az egyik legjobb hadifogoly-emlékiratnak tartom.

Érthető, hogy az apa bevonulása, hadifogságba kerülése s a háborús körülmények alapján megváltoztatták a család életét. Az édesanya, *Gaál Vilma* önkéntes ápolónői tanfolyamon vett részt, s folyamatosan figyelték a háborús híreket. Ebből az időszakból maradt fenn Németh László első ismert levele. „4 napja immár, hogy nincs hír magáról, és mert eddig mindennap kaptunk levelet, mégpedig háromnaposat, nagyon aggódunk maga miatt. Este 6-kor és reggel izgatottan várjuk a levelet. Ha hazajövök az iskolából az első kérdés: »Van-e levél?« És milyen jólesik, ha azt halljuk: igen, és mily csüggedést idéz elő az a kis „nem” szócska. Most különben a harctéri események, az északi harctér heves harcai is fokozzák aggodalmunkat. De nemcsak mi vagyunk ily nagy aggodalomban, hanem ezer és ezer család” – írta 1914. december 20-án. Az állandósuló háborús körülmények közepette egyre inkább magára maradt, s – nyilván a pubertás kor hatására is – álomvilágba került. Belső világa uralkodott el rajta, annak ellenére, hogy a háború kezdetekor még katonatiszt akart lenni, s egy későbbi, apjához írt levelében is jelezte, annak nem kis megdöbbenésére, hogy a Ludovikára készül. Alighanem itt, ebben a kamaszkori befelé fordulásban, amikor apja nélkül nevelkedett, kell keresnünk az irodalom iránti

érelklődésének gyökereit is. Nem csupán abban, hogy olvasmányai között egyre több szépirodalmi mű szerepel, és innét kezdődően figyeli a Nyugat íróit, irántuk magyartanára, az irodalomtörténetéről elhíresült Pintér Jenő keltette fel az érrelklődését, még ha kezdetben nem is érti őket, hanem inkább abban, hogy későbbi munkáinak hősei is önmaguk világába zuhannak bele, s műveinek értékét éppen a belső világ feltárása adja.

Ebbe az álomvilágba azért bekerülnek a külső világ történelmei is. Gyakran megfordul Szilasbalháson, ezzel nyilván az apja világához való ragaszkodást hangsúlyozza. Legemlékezetesebb az 1917-es bogárdi nyaralása, egy tátrai kúra után került Bogárdra. „Énnekem még soha úgy hely nem tetszett, mint most ez a Bogárd... az idill fogott meg: fönn a dombon a régi nemesi ház, alatta az órjási gyümölcsös s azon túl a pusztá csön-dessege... Erre a hónapra az álmok szennye is felszívódott; csak a tisztaság és a szabadság érzése maradt meg utánuk. Ma már nem is tudom, hogy mit csináltam ott közel egy hónapig. Bátyámmal ültém rókalesen a kukoricában; a három unokahúgommal mentünk le az Érbe; a bogárdi diófák alatt heverészttem... Ha az „Ifjúság” szóhoz valami emlékfélét keresek magamban: ez a hónap merül föl, tizenhat esztendő s koromban Bogárdon” – írta később. Ugyancsak 1917-ben a Bulyovszky utcai reáliskolából átiratkozik apja iskolájába, a Toldy Ferenc utcai főreáliskola hetedik osztályába. Itt apja tanártársai tanítják, s osztálytársaiban is jó barátokra talál – később mindennek meglesz majd a maga fontossága. Az átiratkozás történetét Németh László önéletrajzában írta le. Eszerint osztálytársai megakadályozták, hogy természettudományos értekezése megkapja az általa s mások által is megérdemeltnek gondolt kiváló minősítést. „Összebeszéltünk, hogy miért ne zsidó fiú legyen az első, s bemártottunk” – mondták neki. Ezt követően osztályfőnöke faggatására tört ki belőle a vallomás: „Én nem szeretek itten... Ez nem magyar iskola...” Nyilván a környezetéből is származó előítélet-rendszer tört itt a felszínre, még ha valós társadalmi tapasztalatok nem is álltak a kijelentés mögött. Viszont kiváló környezetbe került a Toldy-reálban, szellemi fejlődésére ez nagy hatással volt.

Új osztálytársai közül a korábbi al-dunai kirándulásról már ismerte *Oszoly Kálmánt*. Pár évvel később apjának így írt róla: „Még bizonynyal emlékszik egykori tanítványára, Oszoly Kálmánra. Már a hetedik, nyolcadik osztályban kifejlődött köztünk az a bizalmas, baráti viszony, amelynek gyümölcseit most, férfivá érésem idejében tudom csak igazán élvezni. Ha volt barát, kiben a legrésztvevőbb rokonszenv a legfigyelmesebb kritikával párosult, ő az. Panaszkodó társam, biztatóm, bírálóm egy személyben. Jellemének és ízlésének tükrében ellenőrzöm jellembeli és modorbéli hibáimat. Ugyanaz a gondolatvilág, ugyanaz a vérmérséklet fűz minket elválaszthatatlanul egymáshoz. Rá vagyunk utalva egymásra; ő, a magára hagyott beteg énrám, az egészséges földvidítőra, én, a kapkodó szellem órá, a fölényes, higgadt ízlésre”. Hamarosan már az önképzőkör tagjai *Lóczy Károllyal*, *Fényes Ivánnal* együtt. Oszoly Kálmánhoz írott levelei megőrződtek, az akkori Németh László gondolkodásáról ezek a levelek a legfőbb forrásaink. Verseit levélben is elküldi barátjának, azért is, mert 1917–18-ban különösen sokat volt távol Budapesttől. Ekkoriban, legalábbis a külsőségek és az öntudat alapján, már írónak tartotta magát. „A verseimet este odabenn írtam le, napközben csak jártam velük, és dadogtam őket. Akkoriban igen jó emlékezetemnek kellett lenni; volt úgy, hogy száz elmosott sort húztam ki belőle rímeinél fogva, a nagymama kisasztalánál. Azokat azonban még napokig mostam, csiszoltam, forgattam a számban; úgyhogy a végén egészen másképpen hangzottak, mint ahogy megőrződtek. Ha volt négy-öt versem, azt elküldtem Oszoly Kálmánhoz; fölfőtt leveleimben azt is megmagyaráztam, mit akartam, s nézetem szerint mit értem el velük” – írta később. A levelek mutatják, irodalomban, versben s könyvekben gondolkodtak ekkor. Németh levelei „irodalmiak”, legalábbis azt jelzik, hogy milyennek képzeltek ekkor az irodalmi leveleket s magát az irodalom világát. De nemcsak a levelek, hanem a versek világa is művinek érződik, a hangulatok megragadására való törekvés s a formával való küzdelem jellemzi őket, a formára a levelek többségében utal is Németh. Egyébként

ekkor már tervszerűen olvasott, figyelte a világirodalmat s a hazai magyar irodalmat, többek között tanulmányozta *Kosztolányi* fordításkötetét, a „Modern költők”-et. Ám miközben olvasott, akkor is magát figyelte.

Gondolkodásában már ekkor feltűnik az ember és szerep különválasztása, önmagától azt követelte, hogy szerepei mögött végre megtalálja az igazi Németh Lászlót. Ekkorra már végképpen önálló sodott, immáron nem a családi környezet viharai foglalkoztatják, hanem saját életének kérdései. Mélyen ételte a háború végének magyar tragédiáját, az ország szétesését, majd pedig területének csökkenését. Pátosszal teli hangon tett hitet magyarsága mellett. „Rengeteg keserűséget okoznak az utóbbi napok – írta például 1919 elején. – Oda az ország, és én most kezdem érezni: mit jelent Európa utolsó, rabszolga államában élni. Nem tudom, mi nagyobb bennem: az antant gyűlölete vagy a saját tehetetlenségünk fölötti kétségbeesés. Hány és hány embertől halljuk, hogy amint lehet, külföldre vándorol, épp a telt szájú hazafiak hagyják legelőször cserben az országot. Mennyien és milyenek maradunk itt? És lehet-e dolgoznunk, szabad-e remélnünk? Nem áll-e anarchia szélén az ország? Nem kell-e fölládoznunk minden készletünket, és milyen alapon kapunk új készletet? Mivel fizetünk meg? Az utódaink rabszolgaságával? Nem tudom, mi a terved: maradsz vagy még? Én fönntartom ígéretemet: megyek professzornak, és ha nem lesz szükség professzorra, nevelősködöm, körmölök, és ha nem lesz szükség írnokokra, beállok gyári munkásnak. Mindegy: ettől a rögtől nem válok meg semmiért. Csinálok, amennyit lehet; csinálom jól-rosszul, dolgozok, de itt élek, és magyar bűzán élek. Most még jobban szeretem az én nyelvemet; Petőfi, Arany, Ady nyelvét, mint valaha, mert épp az én népem lesz az egyetlen nép, amely csak nyelvében élhet. Én az utamon maradok.” A később is oly jellemző elkiáltó hangja, ha némileg felszínesen és talán üresen is, ebben a levélben tűnik fel először. Igaz, később egy másik hang is hozzájárul ehhez, az elemző, értékelő ember hangja.

Nem tudom, mi nagyobb bennem: az antant gyűlölete vagy a saját tehetetlenségünk fölötti kétségbeesés. Hány és hány embertől halljuk, hogy amint lehet, külföldre vándorol, épp a telt szájú hazafiak hagyják legelőször cserben az országot. Mennyien és milyenek maradunk itt? És lehet-e dolgoznunk, szabad-e remélnünk?

Németh László 1918 nyarán ismerte meg az akkor tizenhárom esztendő *Démusz Gabriellát*. Mintha anyja és apja története ismétlődött volna, egyébként máskor is éreznük ezt, a történetekben sok minden ismétlődik, s persze új fordulatot is vesz. Ebben a mostani találkozásban is a véletlenek és a barátságok játszottak szerepet. Németh 1918 nyarán, már a nagybányai nyaralás után egy hetet Gödöllőn töltött, anyja testvéréénél, Gaál Kálmánéknál. Gaál Kálmán egy hatvani vendéglős lányát vette feleségül, ők már korábban is kapcsolatban álltak *Démusz Jánossal*, a lány apjával, aki a gödöllői vasúti resti bérlője volt. (Démusz Gabriella – Ella – szülei elváltak, Ella előbb az anyjánál maradt, később az apjához került Gödöllőre, ő adta be Ellát és másik lányát, Magdolnát 1916-ban Nagyváradra a vincés apácák Immaculata intézetébe, a testvérek csak a nyári szüneteket töltötték Gödöllőn.) Találkozásukkor Németh László a képzelt költőség szerepében élt, a szerelmet is szerepként élte meg, különösen azután, hogy megérezte, a tizenhárom éves lányban nem találhat szellemi partnerre. Viszont megismerte Ella egyéniségét, egyre közelebb kerültek egymáshoz. Leveleztek egymással, s később is megte-remtődött a találkozás lehetősége. Gaál Vilma 1919 elején eladta a Bajnok utcai házat – a ház árából fiának ezer koronát adott, ő ebből több száz könyvet vásárolt. A fiú ezt megelőzően Gusztai néninél lakott, aztán pedig az anyjával együtt Gödöllőre költöztek,

anyja a Démusz-vendéglőben vállalt kisegítő munkát. 1919 augusztusában Németh öngyilkosságot kísérelt meg, de a fegyver nem sült el. Ella környezetében azzal dicsekedett, hogy a fiú miatta akart meghalni, ez azonban sértette Németh László önértetét, s emiatt került a lányt, még a köszönését sem fogadta, ettől kezdődően négy évig nem beszéltek egymással.

A háború vége és a forradalmak időszaka fontos sűrűsödési pontot jelent Németh életútján. Annyi más középiskolással együtt részt vett Ady Endre temetésén, március 15-én beszédet mondott az önképzőkörben, a proletárdiktatúra kezdetekor az iskolai diák-direktórium elnökévé választották, s így részt vett a budapesti direktóriumok vezetőinek gyűlésén, május 1-én újból az iskolájában mondott beszédet, ebben a beszédben az örök emberi jót, az emberi jó titkos Názáretjét a vörös hajnal ígéretével azonosította, ezért tanárai, barátai elhúzódtak tőle. Májusban elkezdte olvasni *Szabó Dezső* „Az elsodort falu” című regényét, szinte lázban égett. Nem kellett érettségi vizsgát tenniük, megfelelő minősítéssel kapott bizonyítványt mindenki. Szilasra ment, aztán Gödöllőre, közben már zajlanak az ellenforradalmi megmozdulások, aztán újra Szilasra, bölcsész szeretett volna lenni, készült egyetemi tanulmányaira, majd a román megszállás időszakában visszament az anyjához, a románok vonalain átbújva. A Tanácsköztársaság alatti érettségi bizonyítványokat megsemmisítették, ezért érettségi vizsgát kellett tenniük, ám őt, május elsejei

beszéde és diák-direktóriumi elnöksége miatt nem engedték vizsgára. Ez augusztus elején történt, augusztus végén kísérelt meg öngyilkosságot, szeptemberben, apja tanár kollégáinak közbenjárására, az iskolai fegyelmi tárgyaláson felmentették, s pótérettségit tehetett. Ezt követően, mivel Szilasra is feljelentették, Bogádra ment, ott nyelveket tanult, klasszikusokat olvasott, s csak februárban tért vissza Pestre, ahol a Fazekas utcában, Guszti nénénél lakott, s a bölcsészkarra iratkozott be.

Eddig követve Németh László életútját, fel kell tennünk a kérdést, mennyiben segítette ez az induló életszakasz írói-gondolko-

Áttélelesen a huszadik-századiség értékrendje viaskodik benne a tizenkilencedik-századiség értékrendjével, s ennek a két századnak a belsővé formált küzdelme jellemzi majd világát. Mindennek az alapformáit valóban gyermek- és ifjúkorában tapasztalta meg.

dói életművének kialakulását. Ha az időszak végére gondolunk, akkor a legfontosabb eredménynek azt kell tartanunk, hogy túljutott ezeken az éveken s megőrizte magát. Az ő évjáratának tagjai már nem kerültek ki a frontra, viszont az itthoni történések is rengeteg veszélyt rejtettek magukban, s könnyen eredményezhették volna a korábbi világából való kiszakadást, mint az más kortársainál meg is történt. Végül is Németh László nagyobb törés nélkül ott folytathatta tanulmányait 1920 elején, ahol akkor is folytatta volna, ha a társadalmi béke jellemzi ezeket az éveket. Ráadásul ekkor már ráhangolódott ön maga kérdéseire, s a szellemi-irodalmi élet történéseit is értette, követte. Bármikor átléphetne volna az irodalmi élet küszöbét, ami természetesen nem jelenti azt, hogy további érésre ne lett volna szüksége, azt azonban jelenti, hogy önmagában már azokat a kérdéseket próbálta tisztázni, amelyeket később megfogalmazott. Ebben a vonatkozásban mindenképpen alapozó időszaknak kell tartanunk a kezdő életszakaszt, s nem is csak azért, mert az irodalom felé fordította Németh érdeklődését, hanem inkább azért, mert szinte minden olyan kérdést felvetett előtte, amelyik később is foglalkoztatta.

Külön meg kell említenünk ekkor már formálódó műveltségének szélességét, apja példáját követte ezen a téren, az ő, mondjuk így, első generációs értelmiségi görcei nélkül. A családban zajló lelki-lélektani küzdelem pedig lélektani érzékét erősítette fel, már ekkor figyelte önmagát, önmaga alkatát, önelemző készsége ekkori világából bontako-

zott ki. Életének alapkérdései az alkat kérdéseiként jelentek meg, az alkat pedig bonyolultabbnak bizonyult annál, hogy az apja vagy az anyja állt-e hozzá közelebb. Láttuk, az apja alakját eszményítette, anyjában pedig mindvégig az eszménnyel szembenálló nőt látta. Közben azonban érezte az anyai alkat hatását is. Egész önszemléletét a kettős örökség küzdelméből vezette le, az az ellentmondás, amely a „társulékony, jóra izgató ember-szeretet” és a „magára hagyatkozott puritán konokság” között mutatkozott, saját világába került be, s önmaga belső vívódásának két szélső pólusát jelentette. Erre kell gondolnunk akkor is, amikor apja „Napló”-jában anyja talán legmélyebb jellemzését olvassuk: „Ilyen nőknek nem szabad volna férjhez menni – írta volt Németh József tanár úr alig valamivel a Nagybányáról való elköltözésük előtt –: a nemi élvezetről úgyszincs sejtelve sem, anyai vágyak nem hevítik, teendőit nem bírja. Míg nagyon jó szíve volna, hogy aggszúz vagy apácaféle legyen. Áldása lenne környezetének.”

Az emberiszony első általunk ismert megfogalmazása ez Németh László családjában, Németh László gondolkodásában és írói munkásságában központi jelentőségű motívum-má nő majd fel. Ehhez hasonlóan már régen nem az apához vagy az anyához való viszonyról van szó, hanem saját világáról akkor, amikor a szétesés vízióját a családi viharokból, a család széteséséből, az első világháború és a forradalmak időszakának káoszából építi fel. S ha azt mondtuk, hogy az emberiszony érzékelése bekerült Németh László világába, akkor azt is mondanunk kell, hogy a harmónia-teremtésre való törekvése, s már megint nem az egyszerű életrajzi tények kapcsán, szintén a családi világból ered. Önmaga világába, meglehet, az alkat szintjén is, két nagy erő kerül be, egyrészt a magányossághoz kötődő, a magányosság értékeit az ösztönök szintjén is megőrző és megvédő erő, ennek révén lesz majd akár a sarkított eszmék elkiáltója és megvédője is, s, végképpen elszakadva a családi hagyományoktól, a modern életérzés kifejezője, másrészt pedig a hagyományos értékrendhez kötődő, a társulékonytságot előtérbe helyező erő, az, amelyik a családi örökségnél ugyancsak mélyebb szinten a hagyományokhoz és a hagyományosan felfogott harmonikus élethez kapcsolja. Áttételesen a huszadik-századiség értékrendje viaskodik benne a tizenkilencedik-századiség értékrendjével, s ennek a két századnak a belsővé formált küzdelme jellemzi majd világát. Mindennek az alapformáit valóban gyermek- és ifjúkorában tapasztalta meg, ahogyan a belső világában formálódó hősök alaptípusait is ebben az időszakban ismerte meg, főképpen a nagy szilasi rokonság révén; minden regényhőse a szilasi rokonságból származik. Németh később valóban róluk írt, de nem őket írta meg, „segítségükkel” a maga kérdéseit vetette papírra. Nemcsak a regényhősei fogantak ebből a korszakból, hanem, s lehet, hogy ez a fontosabb, a társadalmi tapasztalatai is. Gondoljuk csak meg: nemzetiségi területen született, apja paraszt-, anyja polgárivadék, gyermekkorát budai polgár környezetben töltötte, közben megismerte egy dunántúli falu világát, mégpedig úgy, hogy annak minden rétegével kapcsolatba került, s érezte-érezte annak belső viszonyait is, közben pedig átélte a nyugodtnak, kiegyensúlyozottnak hitt század eleji világ szétesését, összeomlását, saját sorsán keresztül is. A tízes évek második felében már majdhogynem önállóan élte életét, s ezért megpróbáltatások sem kerültek el...

Részlet a szerző Németh László életútjával foglalkozó hosszabb tanulmányából. A tanulmány a Nemzeti Kulturális Alapprogram támogatásával készült.

Az oktatás tartalmi szabályozása

Nemzetközi kitekintés

Az utóbbi évtized hazai pedagógiai és oktatáspolitikai törekvéseinek túlnyomó részét a tartalmi modernizáció körüli viták határozták meg. Az egységes alapkövetelmények kidolgozása, elfogadása, bevezetése és felülvizsgálata összetett, a tanítási-tanulási folyamat egészét érintő folyamat. Éppen ezért érdemes számba venni azokat a nemzetközi tantervfejlesztési tendenciákat, amelyek egyrészt hatást gyakoroltak a hazai tartalmi szabályozásra, másrészt a további lépések kiindulópontját jelentik.

Tanulmányom első része rövid áttekintést nyújt az utóbbi évtizedek tantervfejlesztési irányvonalairól, bemutatja a nemzetközi törekvések hármasszárúját. A második rész elemzi és strukturálja a legfontosabb tanterveket, oktatáspolitikai törekvéseket. Végezetül számba veszem azokat a kulcsfogalmakat és tendenciákat, amelyek a következő évtizedben az oktatás tartalmi szabályozására minden valószínűség szerint hatást gyakorolnak. A tanulmány elsősorban a tartalmi szabályozás szűkebb szintjeit vizsgálja, nem tűzi ki céljául a téma tágabb, az iskolaszervezet, az iskolai tudás és a tanárképzés komplex elemzését.

A tantervfejlesztés hármasszárúja

A napjaink tantervfejlesztési folyamataira ható tényezők számba vétele előtt érdemes összefoglalni azokat a szinteket, amelyek (olykor egymást erősítve, máskor kiiktatva) meghatározták az előző évtizedek törekvéseit. Az előzmények rövid felvázolása egyrészt azzal az előnnyel jár, hogy lehetővé válik a nemzetközi folyamatok és tantervek strukturálása, másrészt Fontanelle gondolatait szem előtt tartva: „Alaposan győződünk meg a tényről, mielőtt az okot kutatjuk. Ez a módszer lassú ugyan, de legalább elkerüljük azt a nevetséget, hogy olyannak az okát találjuk meg, ami nincs.” Az alábbi dimenziók vizsgálata tűnik célszerűnek:

- tagoltság és egységesítés;
- szabályozási szintek;
- irányítási-felelősségvállalási szintek.

Tagoltság és egységesítés

A tartalmi szabályozás utóbbi két évtizedére a differenciálódási és integrálódási folyamatok változó erősségű megjelenése jellemző. A tartalom tagoltsága a tudományos információrobbanás természetes velejárója. Ennek szerves leképeződése mutatkozik meg az egymástól eltérő iskolatípusok tantárgyi kereteiben és tananyag-szabályozásában egyaránt. Ugyanakkor a differenciálódási folyamatokkal párhuzamosan erőteljes tendenciaként jelent meg az egységesítésre való igény. Ez magával hozta az egységes követelmények kidolgozását, az európai és globális dimenziók tantervekbe történő beépítését, valamint az ismeretek erőteljesebb összekapcsolását. Az iskolatípusok és tantervek mentén történő tananyag-szabályozás további szintekre tagolódik. Beszélhetünk külső és belső

tagoltságról és egységesítésről, valamint ezek variációiról. (1) A tananyag-szabályozási folyamatokat figyelembe véve egy közös többszörös felé való mozgás figyelhető meg, amely szerint a belsőleg és külsőleg teljesen tagolt rendszerek az integrálódás, a központilag egységesített modellek a differenciálódás irányába mozdultak el. Az előbbire az alaptantervvel történő szabályozási technika, az utóbbira a helyi tantervek megalkotása és bevezetése látszik a legjobb példának. Mindkét rendszer egymás felé tart, a közös műveltségalapok és a helyhez kötött tantervi ismeretek egyensúlyára épít. Ez a „kívánatos” egyensúlyteremtés megtervezett, valamint rejtett tartalom-szabályozási technikákat egyaránt magába foglal. A hangsúly a tagoltság és egységesedés mértékén, a változások erősségén van. A tananyag szabályozásának különböző szintjei jelennek meg. Ezek a rétegek egyrészt befolyásolják a beavatkozás irányát, másrészt a tagoltság és egységesedés egyensúlyi állapotára is hatással vannak.

Szabályozási szintek

Az egységesedés és tagoltság folyamata a központosítás mértékének függvényében közelítette meg a tananyag-szabályozás lehetőségeit. Amennyiben a tanítási-tanulási dimenzió szabályozását tekintjük vizsgálódásunk alapjául, úgy további típusok elemzése válik lehetővé. A tantervi szakértők egyetértenek abban, hogy a tagoltsági és egységesedési tendenciák három szabályozási rendszer mentén valósulhatnak meg. A bemenet (input) felől történő szabályozás hagyományos formája a tanítási-tanulási folyamat egészét felölelő központi tanterv. Ez törvényi előírásokkal szabályozza a tananyagot, eszköze egy részletes, előíró, központi tanterv. Történhet azonban az in-put szabályozás az egységes műveltségalap megjelölésével is, amely mintegy „vezérfonalként” szolgál a részletesebb, helyi szinten történő tananyag-szabályozás számára. Ez csak a legfontosabb tartalmi elveket adja meg, a részletes megvalósítás, a fent említett egyensúlyteremtés helyi szinten történik. A folyamat mentén történő szabályozás részletes előírások és pontosan meghatározott törvényi keretek megteremtésével szabályozza a tartalmat. Elsősorban azokra a rendszerekre jellemző, ahol a differenciálódás nagyobb mértékű volt, mint az egységesedés. A központi szabályozás harmadik formáját azok a technikák alkotják, amelyek elsősorban a tanítási-tanulási folyamat kimeneti pontjaira, a vizsgakövetelmények rendszerére, valamint a tanulói tudásszintekre épülnek. A kimeneti szabályozás (out-put) a rendszer végpontjait határozza meg. A központosított, szttenderdizált (egységesített) vizsgák útján kívánja biztosítani az egységes alaptudást. A bemenet és a kimenet felől történő szabályozás kombinációja is igen gyakori. Ebben az esetben a tartalmi szabályozás a bemenet felől egy alaptantern, a kimenet felől pedig követelményszintek és vizsgarendszerek révén valósul meg. (2)

Irányítási-felelősségvállalási szintek

A tagoltság és egységesedés folyamata, valamint a tartalmi szabályozás szintjei az irányítás és a felelősségvállalás különböző faktorai mentén valósulnak meg. Attól a pillanattól kezdve, hogy a tanterven nem a tantárgyak és óraszámok pusztá felsorolását értjük, az országos és a helyi irányítás-felelősségvállalás eltérő mértékű lehet, függetlenül a szabályozás egységességétől és differenciáltságától, valamint a tartalmi szabályozás szintjeitől. A Művelődési és Köznevelési Minisztérium felkérésére 1993 elején egy munkacsoport tisztázta azokat a tantervi alapfogalmakat, amelyek a további munkálatok szempontjából elengedhetetlenül fontosak voltak. A jeles tantervi szakértőkből álló grémium a központi és a helyi irányítási-felelősségvállalási szintnek megfelelő tantervi formákat élesen elkülönítette. A központi tanterv „minden tanulónak járó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit” tartalmazza, míg a helyi tantervi szint „adott iskolában használt tanterv”, az adott intézmény helyi sajátosságaira épül. Mindkét esetben kulcskérdés az irányítás és a fele-

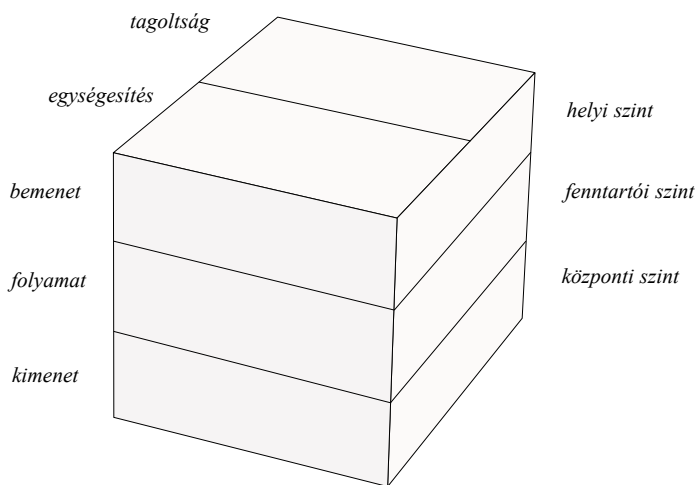
lősségvállalás mértéke. A fenntartói tanterv a központi alapelvekre épül, az irányítás és felelősségvállalás túlnyomórészt az adott intézmény fenntartójának a kezében van. (3)

A fenti szintek egymásra épüléséből a nemzetközi tantervfejlesztési dimenziók különböző típusai strukturálhatók. Mindhárom szabályozási szintre jellemző az egyensúlyteremtés, azaz a folyamatok középre tartanak, ám számos európai tanterv markáns stílusjegyeket mutat. A tanulmány második részében ennek megfelelően a fent említett három tartalmi szabályozási dimenzió számos kombinációjának elemzésére nyílik lehetőség. (1. ábra)

Természetesen az utóbbi két évtized nemzetközi tartalmi szabályozási folyamataira olyan tényezők is hatottak, amelyek a fenti három dimenzió közös metszéspontjaiban helyezkednek el. Ezek egyike a már említett egyensúlyteremtés, amely egyszerre jelenti a különböző szintek egymás felé történő mozgását. Így az eddig tagolt rendszerek egységesednek, a csak kimenetet szabályozó technikák a folyamatot, illetve a bementi oldalt is figyelembe vevő szabályozással párosulnak, az irányítás és felelősségvállalás pedig egyenlő mértékben kezd megoszlan a központi, a fenntartói és a helyi szint között. Mindhárom dimenzió egymásra hat, a szabályozás hatékony működése érdekében szoros logikai egységet alkot. Az egyes dimenziók logikailag összefüggő, egységes struktúra felé mozognak. A koherenciára való törekvés a társadalmi igényeknek megfelelő és a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő tananyag-szabályozási folyamatot feltételeznek. (4) Az egyensúlyteremtés és a koherenciára törekvés mellett fontos szempont a tartalmi szabályozásra ható társadalmi szerepvállalás erőteljes megjelenése. Ez az irányítás-felelősségvállalás szintjeire (központi, fenntartói, helyi) is hatást gyakorol, amennyiben nagyobb beleszólást igényel a tanítási-tanulási folyamat egészét tekintve.

A tartalmi szabályozás nemzetközi folyamatai

A tartalmi szabályozás folyamata Európa számos országában rendelkezik a fenti jellemvonásokkal. Sok helyen ezek egymás mellett élése és egymásra hatása egyaránt jellemző. A tanulmány elsősorban azokra az országokra koncentrál, ahol a tartalmi szabályozás hármasszintű dimenziójának területei markánsabban figyelhetők meg. Ilyen jegyeket mutat a norvég, az olasz, a finn, a dán, a német, az angol, a skót, a holland, az észak-



1. ábra. A tartalmi szabályozás hármasszintű dimenziója

amerikai és az új-zélandi szabályozás. Másfelől szükséges a kelet-közép-európai régió rövid elemzése is (Lengyelország, Csehország, Románia, Szlovákia).

A *norvég tartalmi szabályozásra* egyaránt jellemző az egységesedés és a differenciálódás. Maga a norvég modell a tagoltság és egységesítés egyensúlyára épít, a fenntartói szintű ellenőrzést helyezi az előtérbe, valamint a bemenet (in-put) felől szabályoz. A rendszer egységes, hiszen 1989 óta minden iskolára vonatkozó alaptantervi követelményekre épül. A szabályozás differenciált elemeit azok a helyi tantervek jelentik, amelyeket az egységes alapelvek alapján minden iskola maga dolgozott ki. A norvég alaptanterv két részből áll: a rendszer egységét megfogalmazó általános alapvetésből, valamint a különbözőség mértékét is meghatározó részletes tantervből. A tanítási-tanulási folyamatot a bemenet felől szabályozza, hiszen a tanterv második része részletesen tartalmazza a norvég iskolában tanítandó tartalmi elemeket. A helyi tantervek jóváhagyása elsősorban a fenntartó szinten valósul meg. Az oktatás modernizációját segítő 1994-ben az iskolák kezébe egy „vezérlokalauz”-t (Guide) adtak, amely két részből állt: az első rész a tanulás különböző szintjeivel foglalkozott a motivációtól és a tervező munkától elindulva a tantervi célok lebontásán keresztül a felelősség és értékelés területéig bezárólag. A dokumentum második része a diákönkormányzatok, általában véve az iskola társadalmi-demokratikus jellegének fontosságát emelte ki. A „kalauz” a norvég alaptanterv szerves kiegészítőjeként körvonalazta azokat a területeket, amelyek elősegítették az alaptantervi követelmények hatékony bevezetését. A norvég tartalmi szabályozás elsősorban a tanítandó tartalomra és a mögötte meghúzódó állampolgári értékekre koncentrál, ezért a tantervi szakértők tananyagközpontú dokumentumként tartják számon. (5) A norvég tartalmi szabályozás a helyi tantervek révén lehetővé teszi a rendszerszintű differenciálást, ám a közös tartalom és értékrendszer az oktatás egységesítését is szolgálja. A tantárgyi tartalom meghatározásával a bemenet felől szabályoz, a rendszer egészét tekintve elsősorban a fenntartói felelősség elemei dominálnak, hiszen az állam a törvényi kereteket adta meg. Az iskolák helyi felelőssége elsősorban az alaptantervi elvárásokhoz történő igazodásban és a fakultatív tárgyak bevezetésében nyilvánul meg. A helyi tantervek jóváhagyása és ellenőrzése a fenntartó feladata. A norvég alaptanterv kulcseleme a helyi fejlesztés és innováció alapelveinek a meghatározása. Az 1985–87 közötti időszakban megalkotott alaptantervet (7–16 éves tanulók számára) három alapelv mentén szinte teljes mértékben újraértékeltek és átalakították. Meghatározták azt, hogy az alaptantervvel történő szabályozás milyen mértékű keretet adjon a helyi fejlesztés számára. Szorgalmazták azt, hogy a dokumentum csak alapot nyújtson, „vezérfonalként” működjön közre a helyi tantervi követelmények létrehozásában. Azáltal, hogy az iskolakezdést hatéves korra vitték le, a korábbi kilenc évről tízre növelték a tankötelezettséget. Harmadsorban érveltek a helyi felelősség, az iskolák önértékelésének szükségessége mellett. A helyi tantervek készítése magával hozza azt az inspirációt, ami elengedhetetlen feltétele az oktatás megújulásának, a tanárképzés modernizációjának, a módszertani kultúra szélesedésének. (6) A kilencvenes évek második felét további reformok jellemzik (1994: középiskolai, 1997: általános iskolai reform). A bemenet felől történő szabályozás mellett az alaptantervben megjelenített alapelveknek megfelelően a kimeneti oldalt is felülvizsgálták.

A *lengyel tartalmi modernizációs törekvések* sokban hasonlítanak a norvég folyamatokhoz. Az egységesedési és differenciálódási tendenciák egyensúlya éppúgy megfigyelhető, mint a helyi megyei és tartományi ellenőrzés és felelősségvállalás kialakítására tett lépések, valamint a kevert (a bemeneti és kimeneti elemeket egyaránt tartalmazó) tartalmi szabályozási szintű modell. Az 1980-as évek végén bekövetkezett társadalmi, politikai és gazdasági hatások a lengyel oktatás egészére hatalmas erejű nyomást gyakoroltak. Az Oktatási Minisztérium által 1998-ban Varsóban kiadott reformelképzelések szerint a változások elindításának egyik vezérgondolata az egységesítés, a rendszer komprehenzivitásának az erősítése volt. Másfelől már a 90-es évek elején a tanítási idő felhasználásá-

nak mintegy 30 százalékát az iskolákra bízták, amit 1996-tól fokozatosan egy erősödő fenntartói felelősségvállalás egészített ki. (7) A fenti folyamatoknak megfelelően az egységesedés irányába ható reformokat az 1999–2000. tanévtől hosszas viták után vezették be. A reform egyszerre jelent strukturális, irányítási-felelősségvállalási és tartalmi változásokat. Maga a tantervi reform a norvég folyamatokhoz hasonlóan egy alaptantervi keretekre épülő helyi tantervi szabályozást jelent. Olyan tudatos paradigmaváltást jelképez, amelyben a korábbi enciklopédikus ismeretközpontúság helyett előtérbe kerül a képességek fejlesztésének és a problémák egyéni megoldásának területe. Az egyensúlyteremtést nem pusztán az egységesedés és differenciálódás mentén képzei el. A lengyel tartalmi szabályozás fontos alapelve a tanulói tapasztalatokhoz közelített, megismerési és gyakorlati elemeket egyaránt tartalmazó követelményrendszer kidolgozása. A tantervi alapelvek esetében a dokumentum leszögezi, hogy elsődleges célkitűzés „az iskolai autonómia növelése és a szabad módszer- és taneszközzválasztás biztosítása”. A tantervi reform

Kiemelt területként kezelik a helyben tanított tantárgyak tartalmi és időkereteinek részletezése mellett a tanári és tanulói tevékenységek részletes felsorolását, az integrált blokkok megjelenítését, valamint a külső és belső értékelés céljainak és elveinek a meghatározását. A lengyel oktatási és ezen belül a tantervi reform legfigyelemreméltóbb eleme annak koherenciája. A tartalmi modernizáció egy logikus rendszer szerves része, amelyben az egyes stratégiai pontok egymásra épülve segítik elő a reformlépések hatékony bevezetését és megvalósítását.

leírása részletesen tartalmazza azokat az irányelveket, amelyek a helyi tantervek készítését és szerkezetét is befolyásolják. Kiemelt területként kezelik a helyben tanított tantárgyak tartalmi és időkereteinek részletezése mellett a tanári és tanulói tevékenységek részletes felsorolását, az integrált blokkok megjelenítését, valamint a külső és belső értékelés céljainak és elveinek a meghatározását. A lengyel oktatási és ezen belül a tantervi reform legfigyelemreméltóbb eleme annak koherenciája. A tartalmi modernizáció egy logikus rendszer szerves része, amelyben az egyes stratégiai pontok egymásra épülve segítik elő a reformlépések hatékony bevezetését és megvalósítását.

Hasonló logikai egységet mutat fel az olasz tartalmi modernizációs stratégia. A tartalmi szabályozás hármasszoros dimenzióját figyelembe véve, az olaszországi folyamatok a tagoltság, a helyi szint erősítésének és a kimeneti szabályozás megreformálásának a modellértékű jegyeit viselik magukon. A jelenlegi elképzelések a differenciálódás és a helyi szintű felelősség növelését célozzák

meg. A tervezett változtatások az alábbi területeket célozták meg: decentralizáció, autonómia, a kötelező oktatás kiterjesztése, tantervi változások, az oktatás és a szakképzés integrációja, a vizsgakövetelmények felülvizsgálata, a tanári státusz újragondolása. A minisztérium által felkért, tantervi szakértőkből álló bizottság feladata az, hogy állítsanak össze olyan szttenderdeket, amelyek tartalmazzák azokat a legfontosabb ismereteket és képességeket, amelyeket az ezredfordulón minden olasz diáknak tudni kell. A tantervi reform legfontosabb területeit a minisztérium által kiadott dokumentum („Il Sistema Educativo Italiano”) az alábbiakban jelölte meg: képesség a világ és a saját környezet megértésére, kommunikáció, együttműködés, kritikus értelmezés. Frederico Ottolenghi, az oktatási miniszter szakértője szerint a tervezett reformok egyszerre szolgálják az esélyek kiegyenlítését, valamint az oktatás egészének hatékonyabb működését.

Az egységesítés és tagoltság egymásrahatásának újabb példáját adja a finn tartalom-szabályozás folyamata. A helyi tantervek készítésében és bevezetésében előrébb tarta-

nak, mint akár a norvég vagy a lengyel tantestületek. Az 1991 tavaszán bevezetett finn tantervi reform kulcseleme „a tanulás képességének a fejlesztése”, két jelképe pedig a „rugalmasság és az együttműködés” volt. A helyi tantervek tervezésénél a legfontosabb szempont a finn gyakorlatban is a helyi felelősség és autonómia növelésében mutatkozott meg. A reform bevezetésének jelenlegi fázisában (1994-től) a különböző iskolaszakaszok számára külön tantervi kereteket készítenek, amelyben meghatározzák a kötelezően tanítandó tantárgyakat, valamint azok minimális órakeretét. A komprehenzív iskolák számára 1994 januárjában kiadott tantervi keretek három fejezetben foglalják össze a tartalmi modernizáció legfontosabb alapelveit, tantárgyi kereteit, a tantárgyak céljait, vázlatos tartalmát, követelményrendszerét, értékelését és időkeretét. A finn tartalmi keretek nagy hangsúlyt helyeznek az ismeretek integrációjára, a tantárgyközi projektek szervezésére. A nagyobb szabadság és választás elvére jó példa az az adat, amely szerint a felső-középfok esetén a korábbi időszakban a kötelező tárgyak a tanítási-tanulási folyamat időkeretének 80–84 százalékát foglalták el, míg a reformok 1991-es bevezetését követően ez a keret 60–65 százalékra csökkent. A reform bevezetésének jelenlegi szakaszában bővítik a kötelező oktatásban választható nyelvek számát. A svéd és a finn nyelv mellé felkerült egy másik nyelv ismerete is a tantárgyi listára. A finn tartalmi szabályozásban bár kétségekivül a differenciáltság és a helyi felelősségvállalás dominál, ezzel párhuzamosan az egységesülési tendenciák is megfigyelhetők. Különösen igaz ez a tankönyv-választás folyamatára, ahol a széles választék ellenére az egységes tantervi keretek célkitűzéseire legjobban igazodó mintegy 4–5 típus a legelterjedtebb. A tantervi keretek követelményrendszerében megjelenő kulcskompetenciák elsősorban a tanulás és önálló információszerzés, -feldolgozás, valamint a helyes önértékelés képessége köré szerveződtek.

A dán *tartalmi modernizáció* alapelveit a parlament által jóváhagyott oktatási törvény tartalmazza. A tantárgyi tantervek és óratervek kiadása a dán kultuszminisztérium felelőssége. A valóságos tantervi folyamatok azonban a fenntartói szinten dőlnek el. Ezen a szinten hagyják jóvá az iskolák által készített helyi tanterveket, a részletes központi útmutatók az egységesítés és differenciálódás egyensúlyát hivatottak biztosítani. A dán oktatási törvény a pártok széles konszenzusán alapul, elsősorban a kilencéves alapiskola, az ezt követő választható tizedik évfolyam, valamint a gimnáziumi és szakiskolai képzés kereteit szabályozza. Jelenleg is tart a népiskolai törvény átdolgozása. A részletes tantervi előírások elsősorban „az ország versenyképességének megőrzését” tekintik fő feladatuknak, így kiemelt területként jelenik meg az idegen nyelvek tanítása (angol, német, francia). Jelentős tendencia a tanítási-tanulási folyamat kimeneti oldalról történő megközelítése, ami egy, a korábbinál tudatosabb vizsgarendszer kiépítését, a teljesítmények értékelését és empirikus elemzését vonja maga után. A minisztérium által kiadott részletes tantárgyi tantervek három fejezetre tagolódnak: a törvényhez igazodó alapcélkitűzés egy alaptantervi „vezérfonal”, amely alapjául szolgál a helyi tantervek készítésének, valamint egy tanári „kézikönyvszerű” útmutató, amely teljes részletességgel tartalmazza az adott tantárgyi kerethez illeszkedő órakereteket és módszertani-didaktikai leírásokat. Végezetül a tartalmi szabályozás fenti folyamatát a részletes vizsgakövetelmények zárják le. A gimnáziumi törvény lényeges célkitűzése a fakultatív és választható tantárgyak számának növelése, valamint a gimnázium alapcélkitűzéseinek újragondolása. Alaptétel a változásokhoz való igazodás, az új kihívásoknak való megfelelés.

A növekvő mértékű fenntartói felelősségvállalás széles tárházát alkotják azok a *német tartományi kerettantervek*, amelyek a dán tartalomszabályozáshoz hasonló részletezettséggel elsősorban a tanítási-tanulási folyamat módszertani és pedagógiai alapjait hangsúlyozzák. Bár a közös műveltségi alapok gondolata még nem merült fel, ám a korábban tartományi szintek és iskolatípusok mentén tagolt német rendszerben is egységesedési tendenciák figyelhetők meg. Néhány iskolatípus esetében a tartományok már korábban is közös tanterveket használtak. A tantervkészítés menetét a tartományi parlamentek által

hozott törvényi keretek szabályozzák. A részletes tantervi munkálatokat a minisztériumok irányításával működő tantervi bizottságok végzik. Ennek megfelelően a tantervi irányítás-szervezés erőteljesen központi, a tanítási-tanulási folyamatot szabályozza. Az egyes tartományok kerettantervei általában két egymástól jól elkülöníthető részből állnak: általános rész, részletes tananyag. Az általános rész az adott tantárgy tanítási céljainak felsorolása mellett „az oktatás megszervezésének didaktikai alapelveit is tartalmazza”. A részletes tananyagot tartalmazó fejezet évfolyamokra és témakörökre bontja az általános rész alapozó szakaszait. A német tartományok kerettanterveire leginkább a tagoltság, a bemenet oldaláról történő szabályozás, valamint a fenntartói szint felelősségvállalása jellemző.

A hosszú időn át tagolt rendszerekben (*Anglia, Skócia, Hollandia*) az 1990-es évek elejétől erőteljes egységesítési, egyensúlyteremtő tendencia figyelhető meg. Ez legtöbbször az alaptanteri követelményszintek, közös műveltségi alapok kidolgozásában nyilvánult meg. Elsősorban a kimenet felől közelítik meg a tanítás tartalmát, valamint erőteljesen építenek a fenntartói irányítás, szervezés és felelősségvállalás szintjére. A tartalomszabályozást érintő elképzelések megvalósítására korántsem az egyetértés a jellemző, a változtatásokat hatalmas vita kíséri. Egyfelől az iskolák erőteljes központi beavatkozásként élik meg a tananyagszabályozás lépéseit, másfelől például az angol nemzeti tantervet övező viták a különböző érdekcsoportok egymással ellentétes törekvéseit is megvilágították. Az autonomisták érdekeinek megfelelően a korábbi tíz követelményszintet nyolcra csökkentették és növelték az önállóan gazdálkodó iskolák számát. Az utilitaristák hasznosságelvű szempontjait az egyes tantárgyak gyakorlatias követelményrendszerébe építették be. Az angol nemzeti alaptanterv bevezetésével kapcsolatos vitákat számos hazai és nemzetközi tanulmány feldolgozta. Ezek részletezése helyett érdemes megemlíteni azokat a közös pontokat, amelyek a megegyezés alapjai lehetnek az elkövetkező években. Ilyenek például az egyenlő esélyek megteremtésének tantervi technikái (például az alapozó időszak kitolása, a követelmények és az életkori sajátosságok illesztése, a tanítási-tanulási folyamat kimeneti oldalának tágabb szintmeghatározásai) és a fejlesztésközpontúság (a képességek fejlesztésének előtérbe helyezése, a gyakorlatiasság elvének érvényesítése). Skóciában a Tantervi tanács az 1980-as évektől az 5–14, a 14–16 és a 16 év feletti korosztály számára számos tantervi programot dolgozott ki. Az 5–14 évesek számára megalkotott „A tanterv struktúrája és egyensúlya” címet viselő dokumentum (1993) öt részből áll. Az első két fejezet foglalkozik a bevezetendő program legfontosabb alapelveivel és célkitűzéseivel, a harmadik rész tartalmazza a tantervkészítésre ható tényezők felsorolását, a negyedik fejezet a tantervi értékeléssel, az ötödik az új elképzelések bevezetésének ütemét tartalmazza. A lengyel tartalmi szabályozásnál megemlített koherenciára való törekvés a skót tananyagszabályozás esetében is megfigyelhető. Hollandiában az 1993-tól bevezetett alaptantervi követelmények szolgálják az egységesítést. Nem határoztak meg olyan részletezettségű és mélységű követelményszinteket, mint az angol vagy a skót tanterv. Nagyobb gondot fordítottak az iskolák szakmai önállóságának megőrzésére. Maga a tanterv az általános bevezető részek után (alapkövetelmények és célkitűzések) az egyes tantárgyak tanterveit tartalmazza. „Alapelve a mindenki számára szükséges, egységes műveltségi alapok biztosítása.” Az egyes tantárgyak tantervei fejlesztésközpontúak, hiszen a tananyag tervezését elsősorban a képességek és kompetenciák mentén vázolták fel. A jelenlegi holland tartalmi modernizáció kulcsfeladata felkészíteni a tanulókat az információs társadalom kihívásaira. Mindhárom tantervi szabályozás esetében a legalapvetőbb, hogy az irányítás a fenntartói szint kezében van, a felelősség kérdésében erősödő állami beavatkozás figyelhető meg.

Csehországban, Szlovákiában és Romániában ezzel ellentétes folyamatok játszódtak le. A korábban majdnem teljesen egységes, központosított rendszerek csak lassan alakultak át. Csehországban nagyobb lehetőséget biztosítanak a helyi tervezés számára, Romá-

niában hozzákezdtek az egységes követelményrendszer kidolgozásához. (8) Szlovákiában az alapfokú oktatásban három, a középfokon négy új tantervet vezettek be. Ezáltal a szlovák oktatási rendszer meglehetősen tagolt képet mutat. A tantervek az egyes iskola-típusoknak megfelelően tartalmazzák az adott képzési forma részletes tantárgystruktúráját, pontos időkeretét, a tanulói tevékenységeket, követelményeket. Az alapfokú oktatási intézmények 10 százalékos önálló sávot kapnak, amelyben megtervezhetik saját tantervi elképzeléseiket. Az 1997-es új oktatási törvény a 9 éves általános iskolát teszi kötelezővé, meghatározza a kötelező órák számát, valamint javaslatot tesz a választható tárgyakra. A szlovák rendszer tagoltsága az egyes oktatási szintek differenciált tantervi variációiban érhető tetten. A lengyel folyamatokhoz hasonlóan elsősorban a bementi oldalra koncentrálnak. A differenciálódás a középfokú oktatásban még erőteljesebb.

Vessünk egy rövid pillantást az Európán kívüli területek tartalomszabályozási tendenciáira. Az *Egyesült Államokban* tradicionálisan a helyi tanterveken alapuló, az iskolák önállóságát figyelembe vevő föderatív tartalomszabályozás dominált. Az utóbbi időszak vitái azonban számos esetben felszínre hozták a nemzeti sztenderdek elkészítésének fontosságát. Több tantárgyi területre vonatkozóan elkészültek a részletes sztenderdek, amelyek lényegében tantervek. A Kongresszus javasolja az egyes államoknak ezek figyelembe vételét. Így az eddig teljesen tagolt rendszer az egységesedés irányába mozdult el. Számos olyan tanulmány jelent meg, amelyik összefoglalja azokat az ismereteket és képességeket, amelyet minden amerikai iskolásnak tudnia kell a következő évezredben. Az amerikai tartalomszabályozás folyamatára az egységesítés mellett az állami felelősségvállalás növekvő mértéke jellemző. Az új-zélandi törekvések sok hasonlóságot mutatnak az amerikai és az angol folyamatokkal. A tantervi „vezérfonalukban” legelőremutatóbb fejezet a követelményszintek teljesítéséhez elengedhetetlenül fontos kompetenciák (Nga Tino Pukenga) listájának koherens hálóbá történő szervezése az alábbiak szerint: kommunikációs, matematikai, információs, problémamegoldó, önfejlesztő, együttműködő, fizikai, tanulási és munkába állási képességek listája.) Az 1993-ban kiadott tantervi keretek lényegesen vázlatosabb követelményszinteket tartalmaznak, mint az angol vagy a holland nemzeti alaptantern. Steve Benson, új-zélandi tantervi szakértő szerint a jelenleg is zajló viták központi kérdése az állami ellenőrzés és felelősségvállalás mértéke, a tanítási-tanulási folyamat, az alaptantervi követelmények teljesítésének elszámoltathatósága.

A tartalmi szabályozás távlatai

A tartalmi szabályozás dimenzióinak és példáinak a vizsgálata során számos olyan fogalommal találkozhatunk, amelyek az egyensúlyteremtés egymástól eltérő erősségétől függetlenül sejtetni engedik a következő évtized legfontosabb tendenciáit. Ezek közül célszerű az alábbiakat szembesíteni a fenti folyamatokkal: fejlesztésközpontúság, hatékonyság és minőség, változás és innováció, elszámoltathatóság.

Fejlesztésközpontúság

Az ezredforduló felé közeledve a tudás minősége gyökeresen átalakult. Több külföldi szakértő egyenesen „a képességek évszázadának” nevezi a 21. századot. Az új-zélandi és a norvég kompetencialista alapján a problémamegoldó és kritikai gondolkodás képessége mellett kiemelkedő fontosságúnak tűnik az együttműködési képesség fejlesztése. Előtérbe kerül az információ megtalálásának és felhasználásának képessége is (lásd a holland nemzeti alaptantern holland nyelvi tantervi követelményeit). Másfelől a tantárgyakhoz illeszkedő ismeretszint a tantárgyak közötti dimenzióba, a közös követelmények szintjére emelkedik (Skócia). Ez előtérbe helyezi a tananyag-elrendezés tantárgyközi technikáit, az egyes tudáselemek komplex, koherens illeszkedését. Számos ország tartalmi modernizációs elképzelései között elsődleges célkitűzéséként szerepelt az a fajta paradigmavál-

tás, amelyet leegyszerűsítve a képességek fejlesztésének és az információ megtalálásának, szelektálásának és felhasználásának nevezhetünk. Ez az új ismeretkörök alapelvek közé történő beépítésének technikájaként (lásd Hollandiában az informatika kiemelt szerepét, Angliában a médiaismeret beépítését, valamint Skóciában a közös követelmények listáját) is jelentkezik. Másfelől a fejlesztésközpontúság másik területét jelentik azok az ismeretkörök és kulskompetenciák, amelyek a hasznosság elve és a gyakorlatiasság szempontja szerint kerültek be az alaptantervi követelmények közé (Anglia).

Hatékonyág és minőség

Ahhoz, hogy egy adott ország oktatása megőrizze nemzetközi versenyképességét, szükségesnek látszik átgondolni azt, hogy mennyire nyújt az adott iskola, illetve maga az egész oktatási rendszer minőségi, hatékony tudást, mennyire jelenik meg a tartalmi szabályozásban (lásd a norvég és a lengyel tantervi alapelveket). Kétségtelen tény, hogy a hatékonyág elsősorban közgazdasági kategória. A társadalmi és gazdasági erőforrások

Ma már egyre inkább mérhetővé válnak azok az elemek, amelyek egy-egy oktatási rendszer hatékonyságát és minőségi változásait jellemzik. Gondoljunk csak a megtérülési rátára vagy a hozzáadott érték fogalmára. A tartalmi modernizáció folyamatának szabályozása és megállítása, esetlegesen az adott ország oktatásának minőségi és hatékonysági növelése azonban első megközelítésben meghatározott mértékű és minőségű állami beavatkozást igényel.

optimális felhasználása azonban az élet minden területén, így az oktatásban is egyaránt fontos. Különösen igaz ez akkor, ha elfogadjuk azt, hogy a gazdaság és a képzés között erőteljes egymásra ható erők működnek. A gazdasági értelemben vett hatékonyság azonban még nem jelenti automatikusan az oktatás minőségének a javulását. Teljesen más a helyzet abban a pillanatban, ha a munkaerőpiaci igények mentén nézzük az oktatás hatékonyságát. A hatékonyság kulcsa éppen a meglévő erőforrások optimális felhasználásában rejlik. A hangsúly azonban az állami beavatkozás mértékén és minőségén van. Ma már egyre inkább mérhetővé válnak azok az elemek, amelyek egy-egy oktatási rendszer hatékonyságát és minőségi változásait jellemzik. Gondoljunk csak a megtérülési rátára vagy a hozzáadott érték fogalmára. A tartalmi modernizáció folyamatának szabályozása és megállítása, esetlegesen az adott ország oktatásának minőségi és hatékonysági növelése azonban első megközelítésben meghatározott mértékű és minőségű állami be-

avatkozást igényel. Ahhoz pedig, hogy e két faktor súlyát és az állami beavatkozás mértékét megbízható módon elemezzük, a rendszerre ható többi tényezőt is érdemes megvizsgálni.

Változás és innováció

Három területet érdemes alaposabban megnézni annak érdekében, hogy a különböző szintű és mértékű változásokat összevethessük az előzőekben tárgyalt hatékonysági és minőségi jellemzőkkel. A tudományok változására egyszerre jellemző az integrálódás és a differenciálódás. A korábbi nagy tudományágak évszázadokon át megszokott rendje felborulni látszik. Egyrészt rengeteg tudományközi terület alakult ki a társadalom- és természettudományok határán, másrészt az új tudományok egy része már nem fér be ebbe a „két doboz” világba. A tudományágak integrálódása és differenciálódása együtt járt a kutatási eredmények számának ugrásszerű növekedésével. Ennek megfelelően ma már

nem az információ mennyiségi felhalmozása a döntő, hiszen ez majdhogynem lehetetlen, hanem az információ megtalálásának, kezelésének, elemzésének és alkalmazásának a képessége. A tudományterületek változásai és az információrobbanás folyamata az iskola és a tanári szerepkör hagyományos rendjét is megváltoztatta. A holland és a skót tartalomszabályozás folyamata arra világított rá, hogy a rendszerszintű és helyi innováció a tantervi változtatások és viták miatt leginkább a továbbképzések szintjén vihető a leghatékonyabban a gyakorlatba. Ez olyan szemináriumokat, szakmai továbbképzéseket és másoddiplomát adó felsőoktatási kurzusokat jelent, amelyek az alaptantervben meghatározott kulcselemek megvalósítását segítik elő. (9)

Elszámoltathatóság

Az elszámoltathatóság viszonylag új fogalom a nemzetközi pedagógiában. *Kozma Tamás* szerint az „iskola elszámoltathatósága olyan mérés és értékelés az iskoláról, amelyben szakma és finanszírozás összekapcsolódik”. (10) Maga a rendszer a tartalmi szabályozással kapcsolatos problémákra piaci természetű, társadalmi és a tanári szakmaisághoz kapcsolódó válaszokat nyújt. Ennek megfelelően célszerű az iskola közösségi elszámoltathatóságáról beszélni. Egyfelől az oktatás egyre demokratikusabbá válik és az iskolák a helyi társadalomhoz igazodnak. Másfelől egy, az oktatásban jól használható többelemű finanszírozási és elszámoltathatósági rendszer alakul ki. Így az oktatás minden része (állam, minisztérium, helyi irányítás, tanárok, szülők, tanulók) tudatában van saját felelősségének az oktatás hatékonyságát és minőségét illetően. (11) Megfelelő egyensúlyba kerülnek az ellenőrzési, értékelési és minőségbiztosítási folyamat önértékelő és rendszerező elemei (lásd Skócia, Új-Zéland). Valószínűnek tűnik, hogy a tartalmi szabályozásban mutatkozó nemzetközi folyamatok a minőség biztosítása és a közösségi elszámoltathatóság irányába mutatnak.

Szeretnék köszönetet mondani azoknak a hazai és külföldi kollégáknak, akik tantervekkel, hasznos tanácsaikkal munkámat segítették. Így *Collin McAndrew*nak, a skót Tantervi Tanács (CCC) szakértőjének, *Frederico Ottolenghinek*, az olasz oktatási miniszter tanácsosának, *Steve Benson*nak, új-zélandi tantervi szakértőnek, *Szebenyi Péter*nek, a szegedi József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék professzorának és *Tompa Klárának*, az Országos Köznevelési Intézet tudományos főmunkatársának.

Jegyzet

- (1) SZEKENYI Péter: *Tagoltság és egységesítés – tananyagszabályozás és iskolaszervezet*. Magyar Pedagógia. 97. évf. 1997/3–4. sz. 271–302. old.
- (2) BATHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciált tanításmódot vázlatok*. Okker Kiadó, Bp, 1997.
- (3) SZEKENYI Péter: *A helyi tantervek és a főváros tantervei (1869–1936)*. In: *A tantervmódot forrásai* 21. Bp, OKI. 1999. 49–83. old.
- (4) BEANE, James A.: *Introduction: What is a Coherent Curriculum?* In: *Toward a Coherent Curriculum. The 1995 ASCD Yearbook*. 1995. 1–15. old.
- (5) SZEKENYI Péter: *Tantervfajták külföldön*. In: *A tantervmódot forrásai* 15. Bp, 1993.
- (6) ALVIK, Trond: *National curriculum in the primary school of Norway*. Journal of Curriculum Studies. Vol. 23. No. 2. 1991. 181–184. old.
- (7) RULKA, Janusz: *Educational Transformation in Poland (1990–1994)*. In: *Educatio* 1994. 482–486. old.; SETENYI János: *NAT-fordítási kísérletek*. *Educatio* 1999. 631–640. old.
- (8) CAPEK, Vratislav: *School and Education in the Czech Republic*. In: *Educatio* 1994. 471–480. old.; SETENYI János: *NAT-fordítási kísérletek*. *Educatio* 1999. 631–640. old.
- (9) SETENYI János: *NAT-fordítási kísérletek*. *Educatio* 1999. 631–640. old.
- (10) KOZMA Tamás: *Az elszámoltatható iskola*. (kézirat, 1999.)
- (11) LEITHWOOD, Kenneth: *Educational Accountability: The State of the Art*. Bertelsmann Foundation, Gütersloh, 1999.

Az érettségi reform mozzanatainak elemzése

Az érettségi vizsga hazai 150 éves története mutatja, hogy ez a magyar közoktatás legnehezebben átalakuló tényezője. Kritikai szakirodalma bőséges, reformálhatósága mégis nehezen definiálható akadályokba ütközik. Baj, vagy éppen ellenkezőleg, jó, hogy az érettségi vizsga az immár másfél évtizede tartó folytonos modernizációban stabil és változatlan intézménynek bizonyul? Milyen tényezők bírhatják rá a tényleges változásra? Mely elemének változása értelmezhető tényleges változásként?

Mindenekelőtt összegezzük egy ábrán az érettségire ható belső (iskolai) és külső tényezőket, azon kölcsönhatások rendszerét, amelyben a vizsgakövetelmények és a vizsgateljesítmények értékelési rendszere leírható. A séma – leegyszerűsítő jellege ellenére – kifejezi, hogy a vizsga inkább a képzés belső, iskolai sajátosságaiból vezethető le. A vizsgakövetelmények értelmezésében, a vizsgateljesítmények értékelésében tipikusan az iskolai belső értékrendszer a meghatározó, és kevésbé ható tényező a felsőoktatás vagy a munka világa. A külső képzési-társadalmi környezet és a vizsgakövetelmények szükségszerű kölcsönös összefüggését nem is belső, iskolai dokumentumoktól lehet várni, erre ugyanis az alkalmas műfaj nem a tanterv, hanem a vizsgakövetelmény. (Ideális esetben tehát a vizsgakövetelményekben testesül meg mind a képzésből, mind a külső képzési-társadalmi környezetből levezethető elvárásrendszer.) A személyes életesélyeket az érettségi bizonyítvány megléte, illetve hiánya (továbbtanulás, munkaerőpiaci esélyek, felnőttként kezelés, párválasztási esélyek stb.) meghatározóan befolyásolja, mégis: a benne kifejeződő teljesítmény minősége kevésbé számít. Képzéshez kötöttsége révén magára a képzésre gyakorolt hatása erős, de inkább a rutinírozás, összegző áttekintés, példamegoldási algoritmizálás (rövid) felkészítő szakasza révén. A képzésre magára, annak éthoszára, távlatos céljaira, a tárgyalás mikéntjére a középiskolák jelentős részében az érettségi kihívásait felülíró hatást gyakorolnak a felsőoktatás felvételi követelményei. (1. ábra)

Az érettségi vizsga itt és most lényegében az 1980-as évektől fogva szinte érintetlenül, változatlan tartalmakkal és értékelési rendszerben létezik. Megszervezésének jogi keretei az 1997-es kormányrendelettel (1) változtak ugyan, de valójában a vizsgát magát nem érintették meg vagy dokumentálhatóan és bizonyíthatóan még nem érintették meg azok a radikális – a közoktatás demográfiai helyzetében, jogi és tartalmi irányításában – bekövetkezett változások, amelyek a magyar közoktatás valamennyi vonatkozását amúgy áthatották. (2)

A fenti, talán mehökkentő állítással kapcsolatban felmerülő fontosabb kérdések a következők: miért és hogyan lehetséges ez, milyen rendszerszintű és intézményi szintű következtetésekre ad módot, illetve miként értelmezhetőek e felfogásban az érettségi vizsga fejlesztését célzó korábbi és jelenlegi munkálatok? Természetesen az érettségi vizsga problematikája folyamatosan jelen van a köz- és felsőoktatásról való gondolkodásban, hiszen szinte valamennyi változásnak van inkább az érettségizőkkel, mintsem az érettségi vizsgával magával összefüggő vonatkozása.

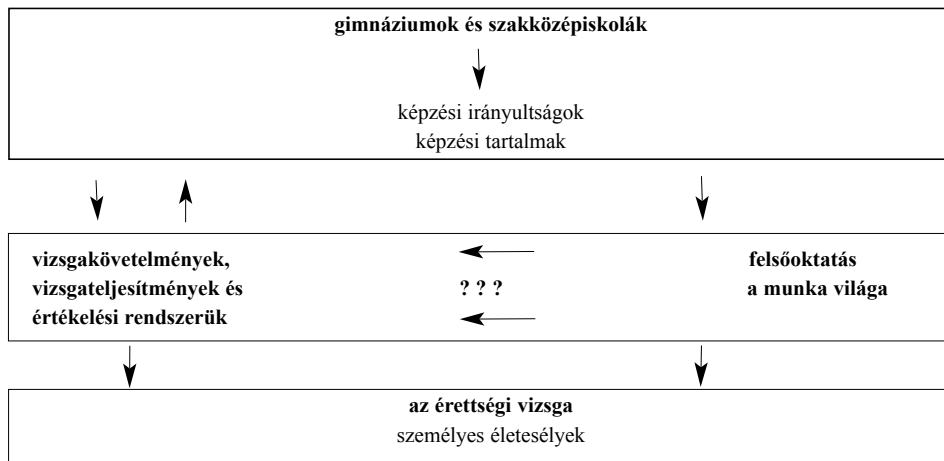
E paradox helyzet – itt most csak röviden érintve okait – azért állhat elő, mert magának az érettségi vizsgának a megváltozása hosszú távú vagy legalábbis hosszabb távon érvényesíthető oktatáspolitikai akarat eredménye. Az iskolázás folyamatában értelmezve akkor korrekt bármilyen, tényleges hatású változtatás, ha az érintettek (önkormányzat, iskolavezetés, továbbképzés, tankönyvpiac, tanárok, diákok, szülők) legalább négy évvel előbb fel tudnak készülni az új szabályozásra és a vizsgatartalmakra. Ilyen mértékű kontinuitás viszont még nem volt a rendszerváltás utáni közoktatási történelemben.

Az érettségi: a „helyi” és a „központi” szabályozás erőterében

Az érettségi, tágabban a vizsgarendszer megteremtésének, illetve átalakulásának nehézségeivel összefüggő tényező a „helyi” és a „központi” dokumentumok viszonyának megváltozott értelmezése. A „helyiek” felértékelődésével óhatatlanul csökken az integráló „központi” dokumentumok hatóereje. Legalábbis abban az átmeneti időszakban, amelyben a „helyiek” ereje és mozgásteret már tevőleges, a „központi” pedig még fejlesztésre vár. A tartalmi változások – a középiskolai intézményvezetők nagy része szerint – döntően az intézményi szinten zajlottak, ezek viszont még nem kanalizálódtak magába a működő érettségi vizsgába, sőt annak tartalmi modernizációjára irányuló központi törekvéseket sem kísérte egyöntetű elfogadás. (3)

A tartalmi modernizációt vizsgáló kutatás szerint az országos vizsgakövetelmények sem az 1992–1997 közötti időszakban, sem a megkérdezés idejéhez képest 2–3 év múltán nem tűnnek döntően meghatározó tényezőnek abban a tekintetben, hogy mi a szerepük az oktatás tartalmának meghatározásában. Az iskolák helyi tanterve, illetve a pedagógusok egyéni tanmenete tendenciaszerűen meghatározóbb tényezőnek minősül, mint az országos vizsgakövetelmények. A vizsgakövetelmények iránti várakozást jelzi azonban az, hogy valamennyi iskolatípusban azt prognosztizálták a 2000. év tájékára, hogy az oktatás tartalmát befolyásoló tényezőként szerepe nőni fog, bár az a fontosság, amelyet az érettséginek tulajdonítanak, alig haladja meg az iskolán belüli (munkaközösségek) és iskolán kívüli meghatározó tényezőket, vagy éppenséggel azokkal egyenértékű: például a következő iskolafokozat igényeivel, illetve az ennél kevésbé fontosnak értékelt munkaerőpiaci elvárásokkal. (4)

A fenti képet az is magyarázhatja, hogy az integráló szándékú és erejű úgynevezett központi tartalmi dokumentum, a vizsgakövetelmény lényegében új műfaj (lenne, lesz) a



1. ábra

magyar közoktatásban, így tényleges hatásáról még nincs tapasztalata az érintetteknek. (5) Sem az itt és most érettségije, sem a felsőoktatási felvételi vizsgák mögött lényegében nincs kifejtett vizsga-követelményrendszer. Előbbiben az elvárható vizsgateljesítmény a helyi tanítási szint, a helyi elvárhatóság mértéke és mércéje szerint értelmeződik. Tipikus kérdésnek tekinthető a következő: „A folyamatos értékelés és az érettségi értékelés eddig egybeesett, a tervezet különbséget tesz – mi lesz a hatása?” (6)

Az idézett tanári kérdés két lényeges problémára tapint rá. Az eddigi érettségi gyakorlat – legalábbis az elmúlt 15 év tapasztalatai alapján – azt mutatja, hogy maga az érettségi vizsga nem volt korlátja a középiskolázás tömegessé válásának, a követelmények rugalmasan engedtek és követték e folyamatot. A középiskolai lemorzsolódások jellemzően nem az érettségi évében történtek, a bukások aránya nem emelkedett, az eredmények az egyes intézmények szintjén nagyjából állandónak bizonyultak. Az ugyanazon központi írásbeli tételekben és szóbeli témakörökben megtestesülő követelmények alapján felfelé és lefelé egyaránt tágra nyitott skálán lehetett és lehet érettségizni.

A kérdés másik fele a változás hatására kérdez. E változásnak itt két eleme érdekes: az

A jelenlegi teljesítményekkel – a korábbi kutatások fényében – jó néhányan meg sem felelnek. A félelem, hogy az érettségi reformja lefékezi a középiskolázás amúgy kívánatos növekedését (ami viszont az amúgy definiálatlan minőséget erodálja), az eltérő szintű és funkciójú követelmények megfogalmazásának igényéhez vezetett. Az érettségizetteket fogadók szerint az autonómia egy szeletéért való lemondásért a kibocsátott „termék” szélesebb körű elismerését kapjuk cserébe.

érettségin érvényesítendő vizsgakövetelmény (amely nem egyszerűen a képzésben érvényesülő követelmények meghosszabbítása) és a teljesítmény külső értékelése (központi útmutatóval, pontskálával, kritériumokkal stb.). Lehet meditativ jóslatértékű választ adni (7), amelyben elemezzük annak a ténynek a (mellék)hatását, hogy ugyanarra a tudásra bármelyik vizsgán ugyanazt az osztályzatot kapja a vizsgázó tanuló. *Csapó* szerint az ár, amit ezért fizetnünk kell, az intézményi, tanári autonómia egy részéről való lemondás, a tanárnak a vizsgáztatásban betöltött megváltozott szerepe. Hozzáteszem: a követelményeken és központi értékelési rendszeren alapuló vizsga – legalábbis eleinte – bizonyosan széthúzza a mezőnyt, felülírja a folyamatos értékelésben kapott osztályzatokat. A jelenlegi teljesítményekkel – a korábbi kutatások fényében – jó néhányan meg sem felelnek. A félelem, hogy az érettségi reformja lefékezi a középiskolázás amúgy kívánatos növekedését (ami viszont az amúgy definiá-

latlan minőséget erodálja), az eltérő szintű és funkciójú követelmények megfogalmazásának igényéhez vezetett. Az érettségizetteket fogadók szerint az autonómia egy szeletéért való lemondásért a kibocsátott „termék” szélesebb körű elismerését kapjuk cserébe. A kérdés-válasz logikában azonban egy újabb kérdés vetődik fel: kinek és milyen indíttatású érdeke a záróvizsga és a versenyvizsga megbízhatóságának növelése?

A nyitva hagyott kérdés átvezet az érettségi képzési garanciáihoz. A reformkoncepcióban röviden egységes, kétszintű és standardizált érettséginek hívott vizsga ugyanis legalább akkora hatással kell hogy legyen a képzésre, mint a vizsgatartalmakra. A képzési garancia azt jelenti, hogy azonos eséllyel részesedhessenek a középiskolások az eredményes érettségihez vezető képzésből, függetlenül attól, hol és milyen iskolában tanulnak. Röviden kitekintve két európai példára: a német gimnáziumi érettségi rendszerben (Bajorország, Baden-Württemberg) a vizsgaszint választhatósága szorosan összefügg az adott képzésben eltöltött idővel, a francia rendszerben a Közoktatási Törvényben rögzített

szorzók révén érvényesítik a képzés óraszámának és a vizsgateljesítménynek a méltányos összehangolását.

Az érettségi vizsga problematikája és fejleszthetősége tehát összefügg az iskolarendszer egészében, de különösen a középiskolázásban érvényes tartalmi szabályozási dokumentumokkal (NAT, helyi tantervek, 2000/2001-től a kerettantervek). Leegyszerűsítve: míg az előbbieket szerepe, érvényessége, tartalma könnyebben változtatható, puha keretként a helyi munkába vételre és értelmezésekre tágasabb teret ad, addig az érettséggel sokkal óvatosabban kell bánni; minthogy jogi aktus, stabil, időtálló követelményeket, vizsgaszerkezetet és vizsgamodelleket kíván. A vizsgaszerkezet, a vizsgakövetelmények, úgymond, menet közbeni átalakítása vagy a vizsgát megelőző dokumentumokkal történő összehangolás hiánya, továbbá nem kellően alapos megismertetése a nyilvánossággal számos negatív következménnyel járhatna. Mind a vizsgázóknak, mind a vizsgáztatóknak joguk van arra, hogy kellő időben – legalább az érettségi előtt négy évvel – ne csak megismerjék, hanem munkába is tudják venni a vizsgakövetelményeket, hogy azokra ki-ki a maga szerepe szerint eredményesen felkészülhessen.

Tipikusan ezt a körülményt, óvatos, az érettségi reformjának kérdését teljes társadalmi-szakmai beágyazottságában szemlélő magatartást képviselte a felsőoktatás, legalábbis annak e tárgyban megnyilvánulásra készített képviselői. (8)

További fontos tényező (bár nem azonos mértékben érinti a középiskola minden típusát) az érettségizetteket fogadó felsőoktatás folyamatos reformáltsága (financiális, szerkezeti, tartalmi), illetve a közoktatással mint merítési bázissal való kapcsolatában megjelenő változások. Számos felsőoktatási intézmény, anélkül, hogy kifejtette volna az érettségi vizsga és az osztályzatok megbízhatóságáról alkotott véleményét, egyszerűen elfogadja, azaz érvényes jelzésnek tekinti saját keretszámainak felöltéséhez. Mások, a keresettebb intézmények viszont nem. Ezek szelekciós versenyvizsgával töltik fel helyeiket. A felsőoktatásnak sem a mostani érettségire, sem a reformkonceptióra nincs egységes válasza (lévén maga sem egységes), csak akkor, ha egységes eljárásrendszer – például az emelt szintű vizsgáztatásban való részvétel és a meghatározható minőségű érettségi bizonyítvány elfogadásának kötelezettsége – vonatkozik rá. A felsőfokú továbbtanulási lehetőségek bővülése is hozzájárul tehát a jelenlegi érettségi elképesztő „túlélési” képességéhez, ugyanis magával az érettséggel szinte semmi sem történt, a felsőoktatás viszont – ha érdekei úgy kívánják – a maga logikájával mégis felértékeli, azaz a felvételi vizsgát kiváltó dokumentumként értékeli.

Ugyanakkor a felsőoktatási intézmények saját „jövőképe” és a velük történő érdemi dialógus nélkül autoriter beavatkozásnak minősülne a vizsgának a felsőoktatási felvételi rendszert is érintő megváltoztatása. Ez – miután nagy konfliktusfelületet nyithat – szintén a vizsga változását vagy a változás hatályba lépését fékező tényező.

Társadalmi kontextus, jogi környezet, vizsgafejlesztés

A vizsga rendszerszintű megközelítéséhez érdemes számba venni az érettségizők korosztálybeli arányának alakulását és számbeli növekedésének hatását. Ez a megközelítés,

A felsőfokú továbbtanulási lehetőségek bővülése is hozzájárul tehát a jelenlegi érettségi elképesztő „túlélési” képességéhez, ugyanis magával az érettséggel szinte semmi sem történt, a felsőoktatás viszont – ha érdekei úgy kívánják – a maga logikájával mégis felértékeli, azaz a felvételi vizsgát kiváltó dokumentumként értékeli.

jóllehet ebben a magyar közoktatás nemzetközi trendeket követ, hazai társadalomtörténeti érvényességű következtésekre ad módot: a középiskolázáshoz jutás megnyitásával, az érettségi (azaz meghosszabbodó iskolázás) iránti társadalmi kereslettel, a munkaerőpiac kívánta iskolázottsági igényekkel függ össze, illetve a felsőoktatásba bekerülő népesség arányának növekedéséhez kapcsolódik. (9)

Ez az elemzési modell arra összpontosíthat, kik az érettségizők, milyen struktúrájú, mennyiben heterogén az őket kibocsátó középiskolai rendszer, miben növeli személyes életésélyeiket, pályaválasztási lehetőségeiket, társadalmi integrációjukat az a tény, hogy érettségi bizonyítvánnyal rendelkeznek. E kérdéskörhöz tartozhat az, milyen társadalmi és milyen közoktatásbeli folyamatok segítették/segítik elő, melyek korlátozták/korlátozóak az érettségi bizonyítványhoz jutást. Ebből a nézőpontból azt érdemes vizsgálni, mennyiben tette lehetővé e folyamatot az elmúlt évtizedben az érettségi vizsga szabályozása és milyen mértékű és mennyiben megragadható hatást gyakorolt e folyamat a vizsga lényegében a nyolcvanas évek közepétől változatlan tartalmaira és értékelési rendszerére.

Lehetséges egy másik leírási-elemzési modell a politikai rendszerváltás utáni közoktatási törvénykezés alapján. Ez a vizsgát szabályozó dokumentumok nézőpontjából veszi számba azokat a szabályozási változásokat, amelyekből kiolvasható az érettségi vizsgának szánt, elsősorban jövőbeli közoktatásirányítási szerep, a rendszerszintű folyamatoknak a jogi és tartalmi irányítás eszközeivel való kezelése. Ide tartozhat az érettségi reformjával kapcsolatos történések kronológiája, a folyamatban kitapintható szakmai csoportok törekvése, az általuk érzékelt és definiált problémák és az azokra adott válaszok sora. Ehhez az elemzési modellhez tartozónak vélem továbbá a tartalmi irányítás, a képzés és az érettségi vizsga viszonyának lehetséges értelmezéseit.

Fontos tény, hogy a tartalmi irányítás rendszerének az 1999 júniusában módosított Közoktatási Törvénybeli megváltozásával éppen most alakult át az érettségi vizsga jogi környezete. Jóllehet magára a vizsgára nézve csekély módosítást tartalmaz, de a 9–12. osztályra érvényes, most készülő óratervek és kerettantervek radikálisan módosítják a korábbi elképzeléseket a 11–12. osztály tartalmi szabályozásáról, képzési szerkezetéről, következésképpen a vizsgakövetelmények szerepéről. A törvényben ugyanis kimondatik, hogy a vizsgakövetelményeknek és a kerettanterveknek kölcsönösen összhangban kell állniuk egymással. Kérdés, milyen mértékű hatással lesz mindez a vizsgafejlesztés eddig elkészült anyagaira (általános és részletes vizsgakövetelmények, vizsgamodellek).

A harmadik megközelítés a vizsgafejlesztés folyamatára összpontosít, és ennek szakmai, didaktikai, tantárgypedagógiai problémáit taglalja. E megközelítésben érdemes a vizsgafejlesztés elvi kérdéseit is érinteni, ide értve a vizsgatartalmak által képviselt műveltségképet, ennek társadalmi és szakmai érvényességét, illetve a vizsgateljesítmények értékelésével összefüggő kérdéseket. Előre megállapítható: a vizsgafejlesztés pénz- és időigényes folyamat. Kutatási infrastruktúrát és az eredmények visszacsatolhatóságának lehetőségét igényli, azaz a vizsga szabályozásának nem csupán a mindenkori közoktatáspolitikai akaratot, hanem a vizsgában érintettek szempontjait és a megvalósíthatóságot is képviselnie kell.

A demográfiai folyamatok értelmezése

A nyolcvanas évek közepén a 2000-ig tervező távlatos oktatásdemográfiai gondolkodást képviselők szűkebb körében már megfogalmazódott, a rendszerváltozást követő oktatáspolitikai megfontolásokban pedig programmá is vált az érettséggel záródó középiskolázás kiterjesztése. A korábbi demográfiai csúcs(ok) időszakában ki nem elégített középiskolázás iránti kereslet konfliktusaiból okulva, e társadalmi keresleti folyamatot mintegy meghosszabbítva, a kilencvenes évektől kezdve ebben – úgy tűnik – konszenzus jött létre a közoktatási jogalkotásban: ugyan már lényegesen csökkenő létszámú korosz-

tályok számára, de felkínálták a hosszabb általános képzés lehetőségét, másrészt jogi és tartalmi eszközökkel korlátozták a korábbi demográfiai csúcsoakat levezető három éves szakmunkásképzést.

Átfogónak ítélt és a legkülönbébb szemléletű oktatáspolitikai és szakmai csoportok által is támogatott koncepció jött létre, amely az érettségizettek arányának növelése mellett, ha kisebb konszenzussal is, de a kívánatosnak tartott felsőoktatási expanziót is tartalmazta. A magyar tanügy nemzetközi környezetének elemzése is e stratégiát támasztja alá. Ugyanakkor – ahogyan a kilencvenes évek végének oktatáskutatói megállapítják – a középiskolázás iránti kereslet folyamatosan csökken. Paradox helyzet áll vagy állhat tehát elő: az általános képzés iránti jogosultság növelése még kellőképpen nem ismert társadalmi és közoktatási folyamatokból következően nem jár együtt a kereslet növekedésével.

Miután az elmúlt évtizedek demográfiai alakulásainak tapasztalatai feltehetően élnek és hatnak a ma tanáraiban és oktatástervezőiben egyaránt, érdemes néhány jellemző, a középiskolázás szerkezetére máig ható történetet felidézni. Érdemes azért is, mert az érettségi koncepció elfogadtatásában egyrészt ütőképes, meggyőző érvek számít, másrészt a minőségsökkenést prognosztizáló kételkedő argumentációt egyaránt előhívja, ha a csökkenő létszámú korosztályok növekvő arányú (a kevesebből többet) középiskolázásáról és érettségi vizsgakövetelményeiről van szó.

A demográfiai csúcsoakat a hetvenes évek oktatáspolitikai döntései kezelhetetlen és negatív jelenségnek tartották. Ha levonul, úgy mond, föl lehet lélegezni, és akkor lehet szó a minőségi fejlesztésről. „A hatvanas évek végén, amikor az a döntés született, hogy a demográfiai hullám csúcsát a szakmunkásképzőben vezetjük le, ezt meghatározó módon egyetlen dolog döntötte el. Ma is ez befolyásolja gondolkodásunkat: az 1961-es oktatási reform után a középiskola és az általános képzés kiterjesztéséből olyan nagy feszültségek adódtak az 1960-as évek közepétől, hogy úgy tűnt, csak az ellenkező irányban haladhatunk és ez volt a meghatározó cselekvésünkben.” (10)

Az 1980-as években, visszatekintve a korábbiakra világossá vált a demográfiai előrejelzések érdekfeszítőssége: a felhasználóknak igen erős érdekeik fűződnek a várható tanulói létszámokra vonatkozó előrejelzések felhasználásához és értelmezéséhez, ezt mutatja az, hogy a demográfiai csúcsoak oktatástervezési levezetésében hol a munkaerő-tervezési szempont, hol az általános képzési szempont került előtérbe. (11)

A demográfiai reálfolyamatokat értelmezők körében az is megfogalmazódott, hogy nem elegendő, ha a demográfia és az oktatástervezés kapcsolata csak a létszámalakulásokra korlátozódik, s nem számol például a népesség életlehetőségeinek együttes mérlegelését lehetővé tevő területi eltérésekkel, az iskolázottság hatásával a szülői aspirációkban, a kevesebb gyermek hatásával a családi szocializációban, ezzel párhuzamosan a kortárs csoport felértékelődésével, általában a népesedés és kultúra, s ebben a tanulási ambíciók közötti összefüggésekkel. A „mennyiségi csökkenés = a minőségi fejlesztés esélye”

Ha például a demográfiai apály jelenségéhez kapcsoljuk a minőségi fejlesztést, nem számolunk azzal, hogy a hosszan elhúzódó apály szintén felvet előre kevésbé látható problémákat. A csúcsoak társadalmi dinamikája lényegesen nagyobb, az apály kisebb dinamikájú, több családi problémával, elhúzódó szocializációs válságokkal, fokozódó individualizálódással jellemezhető társadalmat sejtet. Ezek pedig az iskola belső világának problémáiként motivációs, szocializációs konfliktusokkal jellemezhetőek.

szemlélet egyoldalú, ha nem vizsgálja a kérdés másik oldalát, milyen nehezen kvantifikálható szocializációs, kulturális, életesélyi, munkaerőpiaci hatásokkal lehet számolni akkor – azaz 2000 környékén –, amikor a demográfiai csökkenés tartósnak mutatkozik.

Anélkül, hogy az érettségi vizsga követelményrendszerére, az érettségizettek tudására vagy a növekvő számú felsőoktatási hallgatók szakmai megoszlására vonatkozó becslésekbe bocsátkoznánk, annyi bizonyos, hogy a demográfiai reálfolyamatok tanulmányozása meghatározó összetevője az érettségi hosszú távú hatásáról szóló gondolkodásnak. Ha például a demográfiai apály jelenségéhez kapcsoljuk a minőségi fejlesztést, nem számolunk azzal, hogy a hosszan elhúzódó apály szintén felvet előre kevésbé látható problémákat. A csúcsok társadalmi dinamikája lényegesen nagyobb, az apály kisebb dinamikájú, több családi problémával, elhúzódó szocializációs válságokkal, fokozódó individualizálódással jellemezhető társadalmat sejtet. Ezek pedig az iskola belső világának problémáiként motivációs, szocializációs konfliktusokkal jellemezhetőek.

Kutatásra váró kérdés például az, hogy milyen összefüggés van (van-e egyáltalán) a között, hogy korábban, a csúcsok idején „befagyasztották” a középfokú oktatás intézményei közötti létszamarányokat, most pedig – feltehetően más okokból és az oktatáspolitikai szándék ellenére – az adatok arról tudósítanak, hogy a középfokú oktatás intézményei közötti létszamarányok „befagnak”. Ugyanakkor feltételezhető, hogy sem a „befékezés”, sem a „lefékezés” nem növeli a minőséget.

A természettudományi tárgyak választhatóvá válása az új érettségien (azaz lehet úgy érvényes érettségit szerezni, hogy valaki egyetlen természettudományos tárgyból sem érettségizik) viszont művelődéseméleti és értékrendbeli problémákat vet fel.

A felsőoktatás és a munka világa

Az érettségit adó középiskolázás kiterjedése szorosan összefügg a felsőoktatás expanziójával. Már a nyolcvanas években megosztotta a közvéleményt az, hogy vajon a felsőoktatás mennyiségi növelése kárára lenne-e a minőségnek, elsősorban azzal az érvel, hogy egy változatlan középfokú struktúra, egy változatlan általános színvonalú általános és középiskolai képzés esetén hogyan hat

a felsőoktatásra. Ezzel párhuzamosan az is felmerült, milyen struktúrájú felsőoktatás tudja befogadni a kis létszámú korosztályok nagyobb arányú felvetteit. Több évre előre nehezen becsülhető, hogyan alakul a továbbtanulók szakmai megoszlása. A feszültségek ugyanis elsősorban a magas presztízsű gazdasági, jogi és bölcsészkarokon, a társadalomtudományi képzésben jelentkeznek, míg más intézményekben (elsősorban a természettudományi karokon, illetve szakokon) már ma is csak jelentős minőségi engedményekkel tudják megoldani a felvételi keretlétszámok betöltését. Ugyanakkor a természettudományi tárgyak választhatóvá válása az új érettségien (azaz lehet úgy érvényes érettségit szerezni, hogy valaki egyetlen természettudományos tárgyból sem érettségizik) viszont művelődéseméleti és értékrendbeli problémákat vet fel.

Az expanzió évről évre csökkenti az elkülönült felvételi vizsgával elérhető szakok arányát, megingatva az érettségi reformkonceptió versenyvizsgájának, az emelt szintnek a felvételi írásbeli vizsgát kiváltó szerepét. A felsőoktatással eddig folytatott szűk körű dialógusból az vált világossá, hogy a felsőoktatás lényegében az általános művelést/műveltséget várja a közoktatástól, szemben a szakirányú felsőoktatási képzést megelőlegező jelenlegi felvételi tartalmakkal.

A felsőoktatási integráció hatásaként elképzelhető, hogy az expanzió a felfelsőfokú, főiskolai képzésben vezetődik le, a szakirányú egyetemi képzésbe való bejutás pedig az intézmény falain belül dől el. (Az emelt szint tartalmainak kialakításában eltérő logika

érvényesül, ha a kompetenciaalapú felvételit részesíti előnyben a felsőoktatás.)

Az emelt szint felsőoktatáshoz kötésének van és lehet pedagógiai, tanulásszervezési funkciója a diákok közötti természetes érdeklődés és irányultság különbségének megfelelően. Ebben az értelemben a két szinthez kötődő tanulásszervezési utaknak és vizsgakövetelményeknek is igen jelentős képzési értéke és hozama lehet, amennyiben ez az eltérő képességek kezelését és fejlesztését jelenti.

Tapasztalataink szerint a munkaerőpiac jobban fogadja az általános műveltséget, mint a szakirányút. Szakértők szerint a kíváncsi mobilitás szempontjából vizsgálni kell az oktatási rendszer standardításának mértékét, mivel ez befolyásolja az iskola és a munkaerőpiac közötti átmenetet. (Ahol erős, ott erősebben meghatározó, ahol gyöngye, ott kevésbé.)

Életesélyeket befolyásoló szempont: az általános képzés és a szakképzés aránya. Ha a szakképzés erős, az jobban allokálja a leendő munkavállalókat meghatározott foglalkozásokhoz. Ha viszont az általános képzés erős, akkor a tanulók nagyobb eséllyel válogathatnak különféle állások között, a munkaadók is szélesebb választékhoz jutnak, és a munkahelyen képzik ki a munkavállalókat. Az előbbi a „kvalifikációs mobilitási tér”, az utóbbi a „szervezeti mobilitási tér” kialakulását támogatja. (12)

Egyre szélesebb körben megfogalmazódó igény az érettségizettek tanulásra való képessége, alkalmazkodóképessége, kommunikációs és kooperatív készsége, amelyek egyúttal gazdasági versenytenyezőkként is értelmeződnek. Ezzel szemben elterjedt diagnózis, hogy a most jellemző iskolai kultúra csak korlátozott lehetőségeket nyújt arra, hogy a fiatalok felkészülhessenek az iskolát körülvevő társadalomban való aktív és konstruktív létre.

Az érettségizők: az elit és a leszakadók nézőpontjai

Az érettségi az oktatási rendszer vertikális tagolódásának kitüntetett pontja: a magasabb szintre való lépés feltétele az alacsonyabb szint teljesítése. Kérdés, hogy az iskolai hierarchiában mely ponton és mikor tapasztalható a közismerten meghatározó szociokulturális háttér legerősebb hatása: a továbbtanuló által elérhető középiskolai képzés színvonalában, a középfokú képzettség megszerzésénél vagy a felsőoktatásba való bejutáskor.

A középiskolai rendszer polarizálódott és differenciálódott. Az expanzió az érettségi vizsgához való hozzáférés értelmében fontos egyrészt, ezt támogatja az intézményrendszer színvonalbeli változatossága, másrészt ez a tény meghatározó annak becslésében, kiknek, milyen összetételű, háttértudású, tanulási ambíciójú diákságnak készülnek a követelmények.

A középiskolai expanzió és az érettségi vizsga hozzáférhetőségének szélesedése eltérő érdekekbe ütközik aszerint, hogy a minőségelvű középiskolai elitképzés vagy az expanzió révén érintett „friss” középiskolások nézőpontjából értelmezzük-e.

A középiskolai rendszer polarizálódása és differenciálódása – képzés és vizsga

A közoktatási rendszer belső szempontjai a központi és a helyi érvényességű képzési tartalmak elemzését, majd a vizsgakövetelményekkel való összehasonlításukat teszik szükségessé. Fontos annak tudomásul vétele, hogy az iskolai autonómia és a központi követelmények kölcsönösen korlátozzák egymást.

Érzékelhető tendencia, hogy a szakképzés és az általános képzés közeledik egymáshoz (például a közös igazgatású iskolák, a világbanki szakképzés, a képzési szerkezet „elhomályosodása”). Ennek hátrányai melletti előny például a korrekciós út, a normál és a fel-
nőttképzés közti átmenet számos lehetősége. Ezek a korrekciós lehetőségek zömében

eltérő szintű képzési tartalmakkal jellemezhetők. Ugyanakkor támogatandó, hogy ma már sokféle tanulási út létezik, az egyenes vonalú képzési pálya elvesztette meghatározó jellegét, a magasabb szintű képzettség megszervezésének alternatív útjai is vannak.

A kilencvenes évek végére az oktatás tartalmait is tekintve egy erős decentralizált rendszer alakult ki annak minden vonzó előnyével és negatív hatásaival együtt. E tendenciához képest a vizsgakövetelmények és a teljesítmények értékelési eljárásai sokkal inkább összetartó folyamatokat jelentenek. Az érettségi vizsgarendszer új koncepciója egy decentralizáló reformfolyamat kontextusában megy végbe. Ennek messze ható következményei vannak, ugyanis az érettségi több tekintetben centralizáló hatású. Úgy egyesülnek az érettségi követelmények, hogy eközben nincs tapasztalat a közoktatás képzési folyamatainak általános és szakmai ellenőrzésének működéséről és hatásáról. Már az általános követelmények közvéleménykutatási adatsorainak értelmezéséből kiderült, hogy a központi vizsgakövetelmények által képviselt tartalmi modernizációt és a növekvő intézményi és személyes tanári autonómiaigényt nem lehet egyszerre megvalósítani, vagy legalábbis e két igény kölcsönösen korlátozza egymást.

Kérdés, hogy az érettségi vizsga objektívebb, összehasonlítható eredményeinek elemzését a közoktatási rendszer minőségét és hatékonyságát kifejező adategyüttesként kezeli-e az oktatásirányítás, s ezért támogatja-e az érettségi vizsga fejlesztését, avagy a rendszer hatékonyságának feltárásához más eszközöket részesít előnyben, például a rendszeres tudásszintméréseket, a tantervhez társított értékelési követelményeket, a minőségbiztosítást. Ha az utóbbiakat, akkor a vizsgafejlesztés a felsorolt lehetőségek konkurrens tényezőjeként lép fel. Ha a vizsgafejlesztést preferálja, akkor annak minőségi fejlesztése és működtetése köt le jelentős forrásokat.

A vizsgakövetelmények és a tervezett értékelési rendszer egységes szabályozása az egyik eszköz arra, hogy a különböző iskolákban érettségiző fiatalok tudását és annak értékelését közelítse. (13)

A közös követelmények előírása útján szabályozódik az, hogy az iskolák ne szegregációs helyi tanulásszervezési utakat valósítsanak meg. De az eme értékek megvalósítását szolgáló oktatáspolitikai eszközök korlátozzák egymást.

A vizsgafejlesztésben kulcskérdés az érettségizők heterogenitásának értelmezése és kezelése: különösen a középszint minimumának elvi és empirikus megjelölése, az emelt szint tartományában a szintén igen heterogén igényű felsőoktatás igényeinek megjeleníthetősége.

Lényeges változásként értelmezhető a képzési és a vizsgakövetelmények viszonyában a 9–12. osztály kerettantervi szabályozása. Ez egyrészt tisztább funkciót adhat a vizsgakövetelményeknek, másrészt azonban elkerülhetlenné teszi e két dokumentumtípus szükséges és elégséges összehangolását.

Az érettségi vizsga szerepe

A vizsgák egyre nagyobb szerepet játszanak az oktatás szabályozásában, hatásuk megragadható a diákok tudásában, e tudás minőségében és eloszlásában egyaránt. A vizsgák szerepének meghatározása, működésük leírása, a vizsgához való hozzájutók körének

meghatározása ezért mindig is a közoktatási törvénykezés szintjén, társadalompolitikai célokat érvényesítve történik. (14)

Az érettségi vizsga szerepe ugyanakkor többféle szempont együttesében fogalmazható meg. A diák állampolgári jogosultságának dimenziója megkívánja a vizsga minőségét, azaz a vizsgakövetelmények társadalmi érvényességét, világosságát, értékelhetőségét. A vizsga lezáró és egyúttal nyitó szerepe összefügg a vizsgát megelőző képzéssel, valamint a továbbtanulás, szakmatanulás, munkavállalás lehetőségeivel, ez pedig a társadalmi mobilitással. Szimbolikus funkciója sem lebecsülhető: az érettségi egyfajta beavatás a nyilvános szereplésbe, az egyéni megméretésbe. Az érettségizett szimbolikus jogosítványokat kap, úgymond felnőtté avatódik. A vizsga tanulásméleti dimenziója szerint fontos funkció a tanult kultúrjavak vizsgateljesítménnyé rendezése, egyfajta integrációja, a tanulás egy szakaszt lezáró szerepe értelmében az ennek megfelelő átrendezés, összegzés, a deklarált tudás procedurális (alkalmazott, problémamegoldó) tudássá alakításának képessége.

Ma az érettségi vizsgával megszerezhető bizonyítvány szükséges, de nem elégséges feltétele a továbbtanulásnak és/vagy számos munkakör betöltésének. Presztízse alacsony, hiánya viszont stigmatizáló, amennyiben jelentősen korlátozza a munkaerőpiac, amely lehetetlenné teszi a felsőoktatás igénybevételét.

A közoktatásból kikerülő generációk életpálya-lehetőségeinek, életminőségének növelése össztársadalmi szempont, amelyet az érettségit adó középiskolázás kiterjesztése is képvisel. Képviseli, amennyiben növeli az érettségihez való hozzájutás, a fenti funkcióból való részesedés esélyét az érintett korosztály korábnál nagyobb aránya számára. A tanügyi dokumentumok általában ezt a két fenti jogosultságot társítják az érettségihez, e funkciójának teljesüléséhez azonban az iskolázás korábbi szakaszainak hatékonyságát, a középiskolázás intézményszerkezetét és képzési kínálatát is érintő peremfeltétel teljesülése szükséges.

Jegyzet

(1) A vonatkozó 1997-es kormányrendelet betartásának problémáit jelzi, hogy az MKM, illetve OM évről évre vasos értelmezéseket ad ki, és költségterítéses továbbképzést szervez az iskolákban az érettségi jogi vonatkozásainak betartásáért felelős iskolavezetőknek. (A kormány 100/1997. (VI.13.) Korm. Rendelete az érettségi vizsga szabályozásának kiadásáról. Útmutató az 1998–2003. évekre. Az érettségi vizsga, az érettségi-képesítő vizsga lebonyolításához. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp, 1998.)

(2) Jól kifejezi e helyzetet az a kép, amely a NAT és az érettségi vizsgaszabályzat által előírt változások jellemzően hátráltat vagy késleltetetté a gimnáziumi alkalmazásáról szól. (VÁGÓ Irén: *Tartalmi változások a közoktatásban. In: Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években.* OKI, 1999. 43. old.)

(3) Az 1997. áprilisában végzett közvéleménykutatás az Általános követelmények tartalmának elfogadottságára is kérdezett. Általában megosztotta a tanári véleményeket az új szemléletű témakörök vizsgakövetelményre tétele (például retorika), a pragmatikusabb ismeretek beemelése (például valószínűségszámítás). (*Az érettségi vizsga közismereti tantárgyainak általános követelményei.* Vitaanyag. Művelődési és Közoktatási Minisztérium. *Az érettségi vizsgaszabályzat vitaanyagára érkezett vélemények elemzése.* OM, Bp, 1997. Kézirat.)

(4) IMRE Anna: *Tartalmi modernizáció a gimnáziumokban és a vegyes középiskolákban.* In: *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években.* OKI, 1999. 102–103. old.

(5) Azokban az országokban, ahol az érettségi vizsgafeladatok és kommentált javítási-értékelési útmutatóik évről évre nyilvánosan megjelennek (például könyvesbolti forgalomban hozzáférhető, mint Németországban, Franciaországban, Finnországban), ott jelentős hatást gyakorolnak a képzési követelményekre és a diákok felkészülésére egyaránt.

(6) HORVÁTH Zsuzsanna: *A magyar nyelv és irodalom általános követelményeiről írott tanári vélemények összegzése.* OKI ÉK, kézirat, 1997.

(7) CSAPÓ Benő: *A standardizált értékelés dilemmái.* Új Pedagógiai Szemle, 1996. 17–27. old.

(8) BAZSA György: *Az érettségi és a felsőoktatás.* Új Pedagógiai Szemle, 1996/9. sz. 27–32. old.

(9) Legújabb történeti feldolgozását lásd NAGY Péter Tibor: *Minőségek versenye.* Educatio, Minőség 1999/3. sz. Megjelenés alatt.

(10) MONIGL István: *A népesedés és az oktatáspolitikai összefüggései a jövőben.* Tudományos szeminárium. Oktatókutató Intézet, 1983. – Az idézet utalás arra, hogy 1964 és 69 között igen gyorsan emelkedett az

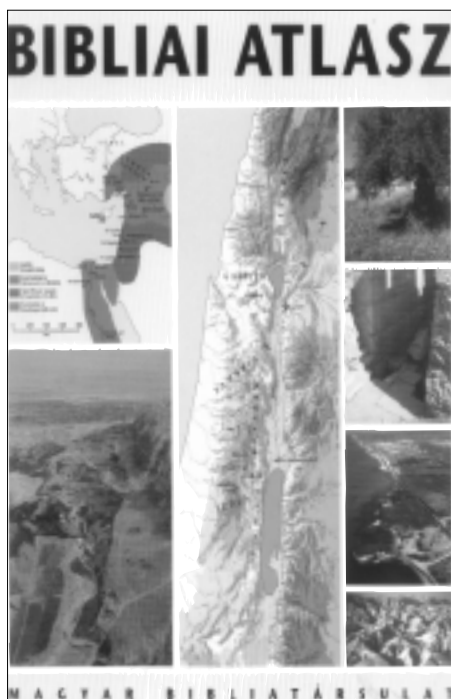
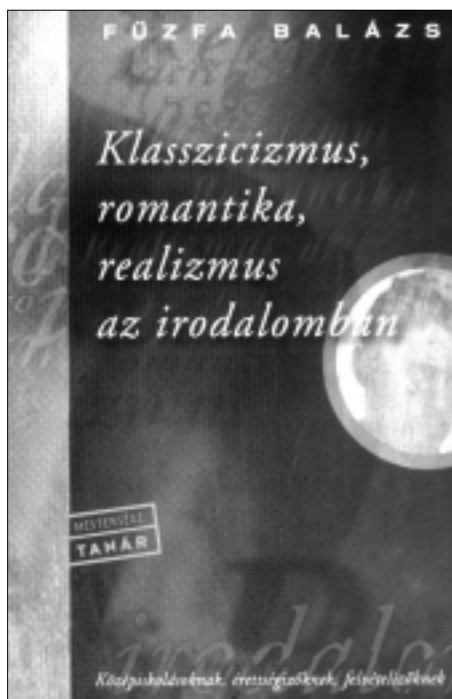
általános iskolát végzett tanulók száma, és ezt a többletet kevesebb ellentmondásra és ráfordításra számítva az oktatáspolitikai szinte kizárólag a szakmunkásképzésben vezette le, arra számítva, hogy a szakmunkások iránti szükséglet szinte korlátlan lesz. Ezzel párhuzamosan a felsőoktatásból „visszaszámláló” eljárás érvényesült, azaz a vélt és/vagy várható munkaerőszükségleti számítások alapján szigorúan korlátozták a felsőoktatásba felvehetőek számát.

(11) Első ízben 1958-ban készültek Magyarországon demográfiai előrejelzések, azóta (1983-ig) kb. 10 prognózis készült el. Az előrejelzéseket elsősorban az Országos Tervhivatal használta fel és adta ki. A kidolgozott három (alsó, középső, felső) alapvető prognózisváltozat közül a felsőt használták, mint tervezési tartalékot.

(12) GYEKICZKY Tamás: *Emberi erőforrások és modernizációs stratégiák*. T-Twins, Bp, 1994.

(13) E problémáról lásd CSAPÓ Benő: i. m.

(14) Érdemes megemlékeznünk, hogy éppen 150 éve jelent meg az *Organisationsentwurf* (*Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve. A tantervmélet forrásai* 12. szerk.: HORÁNSZKY Nándor. OKI ÉK, Bp, 1990. Az 1849-es kiadás első magyar fordítása.), amely a magyar közoktatás történetében először rögzítette az érettségi vizsga több tekintetben máig érvényes, sőt a gyakorlatban máig élő összetevőit. (Például az írásbeli és szóbeli vizsgaformák, az osztályozó értekezlet, a teljesítmények értékelésében „mértékül” szolgáló követelményterületek.) Az érettségi egyik szerepének, záróvizsga jellegének ma is helytálló megfogalmazása így hangzik: „A vizsga ekként sem az utolsó tanév oktatási tartalmára nem korlátozódik, sem azt túlzottan ki nem emeli, hanem figyelme sokkal inkább az egész oktatásból adódó képzettségre irányul.”



Az ÖNKONET KFT. és a Magyar Bibliatársulat ajánlatából

Az arab orvostudomány

Az „arab” orvostudomány nagyjainak jelentős része nem arab, hanem perzsa, zsidó, szír, türk vagy kopt nemzetiségű volt. Ha viszont nem arab, hanem inkább iszlám orvostudományt emlegetünk, olyan neves zsidó és keresztény orvosokat lennénk kénytelenek említetlenül hagyni, mint Majmonidész, Ishak Judaeus, Bahtísú vagy Mesue. Határozzuk meg tehát, miről is lesz szó: arról a – többnyire, ám nem kizárólag – arab nyelvű orvostudományról, amely az iszlám kultúra keretein belül körülbelül 800 és 1300 közt élte virágkorát, s amelynek földrajzi határai Córdobatól Pandzsábig s Szamarkandtól Jemenig húzódtak.

Etérben és időben egyaránt kiterjedt „arab” orvostudomány jelentősége – a közhiedelemmel ellentétben – nem csupán abban állt, hogy az ókori görög orvosi ismereteket megőrizte és a nyugat számára közvetítette. Önmaga is fontos lépéseket tett, elsősorban a járványtan, etika, szexológia, szemészet, oktatás, kórházügy, tudomány-rendszertan vagy diététika terén, legnagyobb alkotói pedig – például *Avicenna*, *Rhazes*, *Abulkasis*, *Averroes* – a 18. századig meghatározták az európai orvoscépzés tananyagát és rendszerét. Jelentősen különbözött ez az orvostudomány előzményeitől abban is, hogy az orvoslásnak – a görög-római világban rendkívül fontos, ám a történeti munkákban kellően nem hangsúlyozott – kultikus hagyományával szakított, s hogy nem *Hippokratészt* (Kr. e. 5. sz.), hanem a nagy összegzőt, *Galénoszt* (Kr. u. 2. sz.) tekintette első számú szaktekin-télynek: ami elsősorban az alexandriai tradíciók továbbélteről tanúskodik.

Arra is fel kell hívnunk a figyelmet, hogy az arab orvoslást az ókoritól nem választotta el jelentős ideológiai vagy történeti cezúra, szakadék. Az iszlám hódításai oly sebességgel következtek be s viszonylag olyan csekély pusztítással és türelmetlenséggel jártak, hogy évszázadokig tartott, amíg a leigázott népek – az arabokénál többnyire fejlettebb – hellénista kultúrája kellőképpen átalakulhatott vagy hasonulhatott az új körülményekhez. Az iszlám vallás csodálatos liberalizmusa is elősegítette, hogy ezek a folyamatok igen lassan játszódjanak le: ennek köszönhetően élhetett tovább olyan zökkenőmentesen az ókor orvostudománya az új, iszlám világban. Igaz, közrejátszott mindebben az is, hogy az araboknak nem volt saját tudományos hagyományuk, amely e befogadást gátolhatta volna.

Az arab orvostudománynak négy korszakát különböztethetjük meg: 1. A kezdet (körülbelül 800-ig); 2. A fordítások kora – a virágkor (körülbelül 800–1000-ig); 3. A szintézis kora – cordobai kor (körülbelül 1000–1200-ig); 4. A hanyatlás kora (körülbelül 1200-tól).

Az arab orvostudomány kezdetei

A hódítások kora (7. sz.-tól a 10. sz.-ig) előtti arab medicina két rétegét különíthetjük el. A sivatagi törzsi társadalom jellegzetes „népi gyógyítói”, varázslói, javasemberei mellett már igen korán ismerünk Alexandriában, Antiokhiában tanult, képzett arab nemzeti-szerű orvosokat is: ilyenek még a Próféta közvetlen környezetében is éltek. Az arab nyelvben a „tabíb” (orvos) szó – amely egyébként a „tabía” (természet, natura) szóval áll rokonságban – eredetileg bölcslet, jóst jelentett, az orvosok másik elnevezése, a „hakim” viszont kizárólag az iskolázott, filozófiailag képzett szakember terminusa volt. A „népi gyógyí-

tók” terápiái közt – amelyeket elsősorban költészeti-irodalmi és vallási forrásokból rekonstruálhatunk – éppúgy megtaláljuk a diététikus, gyógyszeres, sőt kezdetleges sebészi beavatkozásokat, mint a mágikus eljárásokat: az orvostudománynak ez a rétege tehát nem különbözött jelentősen más, nomád társadalmak népi orvoslásától. A görög világban képzett gyógyítók száma viszont oly kicsiny lehetett, hogy sajátos arab orvosi tudományról ebben az időben még nem beszélhetünk. Ennek azután a későbbiekben fontos következményei lettek.

A hódítások következményei

Az arab seregek a 7–9. század folyamán a Perzsa Birodalom legkeletebbi tartományaitól a mai Spanyolországig a Közel-Kelet és Észak-Afrika óriási területeit hódították meg. A térség kulturálisan igen fejlett, civilizált vidékei, a Római Birodalom korábbi tartományai, Egyiptom, Kisázsia, Szíria, Palesztína, Mezopotámia, Africa, Hispánia kerültek tehát az Omajjádok, majd az Abbaszidák és vezíreik hatalmába. A többnyire görög kultúrájú, közgörög (koiné), szír, arámi vagy perzsa nyelvű lakosság sorai közt nagy számú képzett orvos is az új birodalom alattvalója lett, olyan orvosi központok kerültek arab fennhatóság alá, mint Alexandria, Antiokhia, Damaszkusz vagy Gondesápúr.

Gondesápúr orvosi iskolája különösen jelentős az arab orvostudomány fejlődése szempontjából. Az Abbaszidák fővárosa a legendás *Harún ar-Rasíd* idején (9. sz. eleje) Bagdad volt: innen körülbelül kétszáz kilométernyire keletre, a perzsi Khúzsztánban feküdt Gondesápúr városa, ahová még a 6. század elején a bizánci császárok által vallási okokból elűzött nesztoriánus keresztény orvosok menekültek, ide telepítve iskolájukat s kórházukat. Itt működött a történelem első olyan kórháza – vagy klinikája –, ahol kizárólag tudományos alapon gyógyítottak, s ahol az oktatás a betegágy mellett folyt – a klinika szó a görög kliné (ágy) szóból ered. A Gondesápúrt irányító orvos-dinasztiák egyike, a keresztény *Bahtísú* család több tagja lett később a kalifák udvari orvosa és valószínűleg a gondesápúriak honosították meg Bagdadban a görög orvosi hagyományt s a kórház intézményét is. *Dzsurdzisz* (azaz Georgiosz) *ibn Bahtísútól* tanulta az orvoslás mesterségét az a szintén nesztoriánus keresztény *Juhanna ibn Maszavaih* (777–857) – nyugati nevén *Johannes Damascenus* vagy *Mesue* – is, aki elsőként fordított – szírből – görög orvosi munkákat arabra s aki az első olyan „arab” orvos volt, akit nyugaton saját, önálló művei – például pulzusdiagnosztikája – alapján ismertek.

A fordítások kora (Körülbelül 800–1000)

Az arab orvostudomány tagadhatatlanul görög – kisebb részben indiai és perzsa – művek fordításának és magyarázatának köszönhetette létét. Ezek a fordítások részben uralkodói megbízásra, részben praktikus okokból születtek. Mint említettük, önálló arab tudományos orvosi hagyomány nem létezett: ez nemcsak szükségessé tette ezeket a fordításokat, hanem befogadásukat is megkönnyítette.

Az arab fordításiirodalomnak három sajátossága is említést érdemel. Egyrészt gyakran nem közvetlenül görögből, hanem szírből, ritkábban perzsából, koptból vagy arámból készültek az átültetések, vagyis ez az irodalom nyelvileg is rendkívül sokszínű volt, másrészt a fő tekintély, Galénosz művein túl, érthető okokból, elsősorban alexandriai, illetve bizánci szerzőket fordítottak arabra, harmadrészt pedig az arabra átültetett teljes művek mellett gyakoriak voltak a szinoptikus – tömörítő, kivonatoló – típusú translációk is, amelyek nem a teljes szöveget, hanem annak csak lényegét adták vissza. A fordításiirodalom szükségszerű kiegészítéseképpen születtek később azok a kommentárok, magyarázatok, amelyek a 12–13. századtól, vagyis az arab orvostudomány hanyatló periódusának kezdetétől az iszlám orvosi irodalmának zömét adták, s amelyek végül – a 14–15. századra

– skolasztikus szőrszálhasogatásba fulladtak. Az arab fordításirodalom természetesen nem korlátozódott orvosi művekre, filozófiai (például *Arisztotelész*), csillagászati (például *Ptolemaiosz*), matematikai (például *Eukleidész*) stb. munkákat is felölelt: ezeknek az orvostudomány szempontjából szintén nagy a jelentőségük, hiszen ezek a könyvek az élettani ismeretek filozófiai, természettudományos hátterét biztosították. Az arab fordításirodalom fellendülését egyébként kapcsolatba szokták hozni a mutaziliták mozgalmával, akik a világ – és a világ – racionális értelmezésének híveiként mindenfajta természettudományt támogatni igyekeztek. Itt jegyezzük meg, hogy e példátlanul gazdag fordításirodalomból érdekes módon szinte teljesen hiányoztak a görög szépirodalom, nyelvészet vagy történetírás alkotásai.

Az arab fordítók hosszú sorából az elsők s mindenképp a legjelentősebbek és a legtermékenyebbek közé tartozik az a – szintén szír nesztoriánus keresztény – *Hunain ibn Ishak al-Ibádi* (latin nevén: Johannis – 808–877), aki egy jómódú gyógyszerész fiaként született Szíriában. Az iraki Bagdadban, Mesuénél tanulta ki az orvostudományt, majd hosszú nyugati utazásain elsajátítva a görög nyelvet hazatért, hogy otthon Hippokratész, Galénosz, *Szóránosz*, *Eraszisztratosz* és mások műveit fordítsa görögből szírre vagy szírből arabra. Hunain fordítói tevékenysége több okból is jelentős: egyrészt igen nagyszámú, száznál is több orvosi művet fordított le, másrészt ő volt az első arab fordító, aki a görög eredetit is egybevetette a szír forrással, tehát filológiai felkészültséggel dolgozott, harmadrészt az ő kivonatai és kommentárjai – például *Eiszagógé*’-ja – váltak később a 12–13. századi nyugati orvosi reneszánsz alapműveivé. Fordítói tevékenysége révén Hunain volt az arab orvosi terminológia és szaknyelv egyik megalapozója is.

Hunain munkásságához hasonlóan óriási hatású a *Summaria Alexandrinorum* címen ismert, eredetileg *‘Sziitta asara’* (‘Tizenhat’) című, Alexandriában, a 9. században készült kivonat-gyűjtemény, amely Galénosz 16 legfontosabb művét közvetítette az arab világ számára. A fordításirodalom nagy évszázadaiban a gyakran névtelen fordítók körülbelül 60 görög és bizánci orvos sok száz írását fordították arabra – legalábbis ennyi maradt fenn legalább töredékesen a gazdag terméskből. Számunkra e munka azért is különösen értékes, mert több ókori könyv csak ezekben a fordításokban – vagy e fordítások későbbi latin változatában – vészelhetette át az évszázadokat.

A fordításirodalom nagy évszázadaiban a gyakran névtelen fordítók körülbelül 60 görög és bizánci orvos sok száz írását fordították arabra – legalábbis ennyi maradt fenn legalább töredékesen a gazdag terméskből. Számunkra e munka azért is különösen értékes, mert több ókori könyv csak ezekben a fordításokban – vagy e fordítások későbbi latin változatában – vészelhetette át az évszázadokat.

Az arab orvostudomány rendszere

Az arab orvostudomány tehát ezekből a fordításokból sarjadt ki és szökkent virágba. Ennek köszönhető az a sajátos jelenség, hogy az arab világban a Galénosznál már egységes, úgynevezett humorálpáthológiái – nedvkórtani – rendszer vált egyeduralgó dogmává s voltaképp e rendszernek, a rhazesi, averroesi kritika ellenére, soha nem is jött létre alternatívája az arab világban. (Egyesek szerint épp a – paracelsusi és van helmonti kemia-atriához hasonló – alternatívák hiánya okozta utóbb az arab orvoslás hanyatlását.)

A humorálpáthológia lényege, hogy az egészség négy – részben konkrét, részben archetipikus – nedv egyensúlyán alapul. E nedvek – vér (görögül: haima, latinul: sanguis), epe

(kholé), fekete epe (melankholé), nyák (phlegma) – egyensúlya (szünkraszia) egészséget, egyensúlyhiánya (düschraszia) betegséget eredményez. A nedvek egyensúlyát a négy testalkotó elem (föld, víz, tűz, levegő) és a minőségpárok (nedves-száraz, hideg-meleg) szabályozásával, illetve magukra a nedvekre ható orvosságokkal lehet befolyásolni. A nedvek aránya nem csak az egészségi állapotot, hanem a lelki és testi alkatot és a személyiséget is meghatározza (szangvinikus, kolerikus, melankolikus, flegmatikus alkat). A humorál-pathologikus rendszeren belül elsőrendű szerep jut az élettevékenységeket (evés-ivás, alvás, mozgás stb.) befolyásolni képes diétetikának, amely eképpen az arab – és később a középkori európai – orvostudomány legfejlettebb ágává válik. Az arab orvostudományra egyébként a szisztematizálásra, osztályozásra való arisztotelészi hajlam igen jellemző, a medicina első, teljességre törekvő tankönyvét is éppen arab (perzsa) orvos, Avicenna (980–1037) alkotta meg.

Hangsúlyoznunk kell azt is, hogy az iszlámon belül az orvostudománynak minden más természettudománynál kitüntetettebb szerepe volt. Az iszlám hagyomány szerint ugyanis

Ha az arab világban valaki orvos akart lenni, minthogy szervezett orvosképzés gyakorlatilag nem létezett, mestert kellett keresnie. Ez nem volt könnyű, hiszen a tudomány gyakran családon belül öröklődött, a neves orvosok inkább a palotákban működtek, maga az orvosi mesterség pedig nem tartozott a megbecsültek közé – Bagdadban például az orvosok a kofákkal és mutatványosokkal együtt a piacfelügyelő, a muhtaszib felügyelete alá tartoztak.

kétféle tudomány létezik, a lélek tudománya és a testé. Az első a teológia, a második pedig a par excellence „orvostudomány”. Nem véletlen tehát, hogy az iszlám világban a filozófusok nagy része egyben orvos is volt (például Avicenna, Averroes, Majmonidész, *al-Kindi* stb.), s hogy az alkalmazott terápiák háttérében gyakran filozófiai – vagy egyenest teológiai – megfontolások álltak. Az orvosi tevékenységet az arab orvosok előszeretettel tekintették a filozófia, illetve a hit gyakorlati kifejezésének is: *Ali ibn Ridván* (m. 1068.), az egyiptomi fatimida uralkodók háziorsvosa és házi asztrológusa például *„Az orvostudományon át a boldogsághoz vezető útról”* címmel írt nagyhatású könyvet.

Orvosképzés

Ha az arab világban valaki orvos akart lenni, minthogy szervezett orvosképzés gyakorlatilag nem létezett, mestert kellett keresnie. Ez nem volt könnyű, hiszen a tudomány gyakran családon belül öröklődött, a neves orvosok inkább a palotákban működtek, maga az orvosi mesterség pedig nem tartozott a megbecsültek közé – Bagdadban például az orvosok a kofákkal és mutatványosokkal együtt a piacfelügyelő, a muhtaszib felügyelete alá tartoztak. (Sajátos módon tehát a muhtaszib előtt kellett letenniük a hippokratészi esküt!) Orvosi diplomák, oklevelek sem léteztek (csak a 14. század végén merül fel először az igény ilyesmire), bizonyítványt vagy ajánlást pedig csak néhány nagyobb város, például Bagdad, Kairó, Damaszkusz követelt meg, de például már Aleppóban vagy Kairavánban nem volt szükség effélére. Vagyis kinek-kinek magának kellett bizonyítania rátermettségét. A szakmai testület védelmének hiánya gyakran járt tragikus következményekkel – mint azt például az élete során többször is börtönbe vetett Dzsurdzsiz ibn Bahtísú esete is bizonyítja.

Kollégáik ellenőrzésével maguk az orvosok is inkább csak elméletileg foglalkoztak a korban, igaz, az erre vonatkozó művek szinte önálló műfajt alkottak: úgynevezett *„Mihnat at-tábib”* (Az orvosok vizsgáztatása) című munkákat többek közt Mesue, Johannitus, *Ar-Ruhavi*, Rhazes, *al-Hammar* is írt, bár gyaníthatóan nem sok gyakorlati haszonnal.

Az orvosképzés elmélete a görög szaktekintélyek magyarázatából, később pedig az ő magyarázóik magyarázatából állt. A bagdadi – később kairaváni és córdobai – kórházakban a betegágy mellett is folyt képzés, a szakmai ismereteket ezen túl az antik auktorok olvasásával és gyakorlattal lehetett gyarapítani. A személyes kapcsolat szerepe – mint minden klinikus képzés során – igen nagy lehetett, a tanítvány gyakran folytatta mestere munkáját, kommentálta írásait – efféle mester-tanítványi kapcsolatok olykor nemzedéken keresztül nyomon követhetők.

Az arab medicina ágai

Az arab medicinában, mint mondtuk, olyan nagy volt a görög auktorok tekintélye, hogy irányzatok, izmusok szinte nem is léteztek. Orvosi ágazatok és specialitások azonban már korán kialakultak. A görög-római világban az orvoslásnak három alapvető „ágazata” létezett: a kézzel gyógyító sebészet (kheirurgiké tekhné), a gyógyszerekkel gyógyító gyógyszerészet (pharmakeutiké tekhné), illetve az élettevékenységek szabályozásával gyógyító vagy az egészséget fenntartó diététika (diététiké tekhné). A három orvosi ágazat közül kétéskívül ez utóbbi volt a legfejlettebb s a legeredményesebb is egyben.

Diététika

Az arab diététika mindenekelőtt Galénosz „Peri trophón dűnameón” („A táplálékok tulajdonságairól”) c. könyvén, illetve egyéb hippokratikus és galénikus iratokon alapult. Már Mesue egy külön könyvet szentelt a kérdésnek, Hunain ibn Ishak „Eiszagogé”-jában pedig klasszikus formájában jelenik meg az a hat „res non naturalis” (alvás-ébrenlét, mozgáspihenés, ürülés-telítődés, étel-ital, levegő, lelki folyamatok), amelynek szabályozásával az egészség fenntartható, s amely később egészen a 19. századig az európai diétetikáknak is alapja lesz.

E szakterület legfontosabb arab könyveit Rhazes (*Abú Bakr Muhammad ibn Zakarijjá ar-Razi*, 865–930 körül), illetve *Szulaiman al-Iszraíli* (körülbelül 880–955) írta. Jelentős *Ibn Zuhr*, vagyis *Avenzoár* (1126–1198) „Kitab al-Adzsdijja” című diétetikai és higiénikai munkája, amely már nem csak a táplálékokkal, hanem egyebek közt a fürdés vagy a szeretkezés egészségtanával is foglalkozik. (Az arab fürdő- és higiéné-kultúra – különösen a Córdobai Kalifátusban – sokkal fejlettebb volt a korabeli nyugatinál, Granadában például a 13. századi lakóházakban olyan vízőblítéses vécék működtek, amilyenek nyugaton csak a múlt század második felében terjedtek el.) A rendkívül kiterjedt arab diétetikai irodalom alkotásai közül Európában a legnagyobb hatást mégis *Ibn Butlán* (11. sz.) „Taqúm asz-szihha” (Az egészség almanachja) című, a helyes életmódról szóló könyve gyakorolta, amely könnyen áttekinthető táblázatokba s memorizálható versikékbe foglalta a tudnivalókat. Ez a könyv „Tacuinum Sanitatis” címen nyugaton is elterjedt s a salernói regimén-irodalom mintájává vált.

Az arab diététika tehát – hasonlóan az ókori görögökhöz – nem pusztán a táplálékokkal, hanem minden olyasmivel is foglalkozott, ami befolyásolhatja az egészséget: tisztasági szabályoktól a szükséges mozgásmennyiségen át egészen addig, hogy milyen legyen a megfelelő fekhely s az a személy, aki a fekhelyet megosztja velünk.

Sebészet

Ami a diététika szempontjából oly hasznosnak bizonyult – a görög hagyomány továbbélése –, a sebészet tekintetében hátrányt jelentett. A galénikus és eraszisztratoszi anatómia hiányosságait az arab medicina néhány – például a vérkeringés vagy a szem anatómiája terén tett – nagyszerű felfedezés ellenére sem tudta igazán pótolni, pontos anatómiai tudás híján pedig a sebészet sem léphetett előre, így hát az arab sebészeti könyvek, például *al-Kirbiljani* (m. 1322), *as-Sirazi* (1311), *al-Akfani* (1348) munkái inkább csak részletké-

désekkel, daganatok, kiütések, törések kezelésével, érvágással foglalkoznak, vagy nagyobb munkák kiegészítő részei. (Lásd Avicenna „Kanún”-jának sebészeti fejezeit.) Két jelentősebb sebészeti munkát ismerünk e kultúrkörből. Az egyik *al-Quff* (1233–1286) műve, amely a terápiák leírása mellett élettani, anatómiai, pathológiai ismereteket is nyújt s külön fejezetben foglalkozik a kauterizációval. A másik, ennél fontosabb mű *El-Zahravi* (Abú l’Kaszm, vagyis Abulkasis 912–961) córdobai orvos „Kitab al-Tasrif” című enciklopédiájának 30. fejezete, amely önálló könyvként is megállja helyét, s amelynek fennmaradt példányaihoz újfajta műszereket (például szülészeti fogókat, vaginatüköröt) ábrázoló, eredeti illusztrációk is tartoznak. Abulkasis könyve tulajdonképpen nagyrészt *Paulosz Aegineta* 7. századi bizánci orvos azonos tárgyú könyvének átirata, s három részből áll. Ezek közül az első a kauterizációval, a második érvágással, köpölyözéssel, amputációkkal s különféle műtétekkel, a harmadik pedig a törésekkel és a ficamokkal foglalkozik. Abulkasis szakszerű és a gyakorlatban is rendkívül jól használható műve nyugaton *Gerardus Cremonensis* fordításában nagy karriert futott be, s a sebészet 16. századi megújulásában is még fontos szerepet játszott. Abulkasis másik, nyugaton szintén nagy népszerűségnek örvendő munkája, a „Liber Servitoris” („Az asszisztens könyve”), a sebész és az orvos segéd-személyzetének feladatait ismertette magas színvonalon.

Gyógyszerészet

Az arab gyógyszerészet – akárcsak az európai a 17. századig – gondosan elkülönítette az orvosságok tudományának két ágát: az összetett gyógyszerek, illetve az egynemű gyógyanyagok tanát. A gyógyszerészet és a gyógyszerészet olyannyira külön állt, hogy egyetlen műben a legritkább esetben fordult elő egyszerre a kettő. (Avicenna „Kanún”-ja is egymástól igen távol tárgyalja őket.) Az egynemű gyógyanyagok (latinul: *simplicia*) tanát az arab orvosok inkább a botanika vagy az ásványtan részének tekintették – az igazi orvosi művészet e *simplicia* eredményes keverésében, vegyítésében és az így nyert orvosságok helyes alkalmazásában állt.

Az arab gyógyszerkönyveket – a görög *graphidion* (tanulmányocska) szó alapján – *aqrabadín*-nak nevezték. A gyógyszereket – Galénoszt követve – vagy a megfelelő beteg testrészek, szervek sorrendje, vagy pedig a gyógyszerek típusai szerint rendszerezték. Ez utóbbi felosztás általában a gyógyszer állagán vagy alkalmazási módján alapult. Tartalmukban ezek a gyógyszerkönyvek szinte kivétel nélkül Galénosz „*De compositione medicamentorum*” címen ismert munkáját utánozták, mégpedig meglehetősen szolgáiban. A gyógyszerkönyv-szerzők közül említésre méltó *Tabari* (810–855), *al-Kindi* (m. 870 körül), *ibn Zaid* (9. sz.), Rhazes, *al-Madszúszi* (10. sz.), *ibn at-Tilmid* (m. 1165). A legjelentősebb arab gyógyszerészeti tankönyv Mesue (Juhanna ibn Maszavaih) neve alatt maradt fenn – ám csak latin fordításban, úgyhogy eredete azóta is vita tárgya. Az arab gyógyszerkönyvek egyébként mértékegységül – sokszor nehezen azonosítható alakban és néven ugyan – a bizánci görög mértékegységeket használták.

Az összetett gyógyszerek (latinul: *compositiones* vagy *composita*) irodalmának sajátos műfaját képezte a parfüm-irodalom. Ez a műfaj is görög gyökerű – a Kr. e. 4. századi *Theoprasztosz* írta az első ismert traktátust az illatszerekről –, ám a Közel-Kelet világában, ahol az illatoknak oly nagy a szerepük, a műfaj új jelentőséget nyert. A legkorábbi parfüm-könyvet egy bizonyos *Ibrahim al-Mahdi* írta, aki 839-ben hunyt el Szamarrában.

A *compositiones* irodalmának másik igen gazdag al-műfaja a toxikológia, a méregtan és ellenméregtan volt. Több obskúrus görög méregtani munka fordítása keringett közkézben (*Andromakhosz*, *Mithridatész*, az *Epheszoszi Rufus* és Pszeudo-Galénosz különféle állítólagos művei), de ismertek voltak keleti munkák is, például *Sának* vagy *Csanakja* talán indiai eredetű és sokat idézett „Méregkönyv”-e. A fent említett gyógyszerészeti művek is tartalmaztak általában toxikológiai részt – ezekben a fejezetekben az eredeti arab recept-

tek gyakoribbak, mint egyébként – s szinte nem akadt nevesebb arab orvos, aki ne szentelt volna legalább egy rövid írást a témának.

Specialitások

Noha, mint említettük, az arab orvostudomány elméletileg nagyjából egységesnek tekinthető, részben az alexandriai hagyományok továbbélte, részben pedig belső fejlődés eredményeképpen fejlett specialitások formálódtak a 9–13. század közt eltelt időben. Ezek közül vesszük sorra röviden a következőkben azokat, amelyek az arab kultúra virágkorában fontosabbnak bizonyultak.

Fogászat. A fogászat ugyan nem számított különálló szakmának – mai értelemben vett „fogorvosok” nem léteztek az arab világban –, a szakirodalom mégis gazdag fogorvosi munkákban, olykor még a gyógyszerkönyveknek is különálló fogászati fejezeteik voltak. Al-Quff említett sebészetének éppúgy volt fogorvostani része, mint például *abi l'Baján* gyógyszerészeti munkájának. Az első fogorvosi tárgyú disszertáció Hunain ibn Ishaktól származik, de írt effajta munkát *Qusza ibn Luká*, Rhazes, al-Madzsúsi is.

Szemészet. Az éghajlat és a földrajzi környezet következtében az arab világban a szembetegségek (elsősorban a trachoma) igen gyakoriak voltak. (Akadnak, akik a fátolviselet szokását is evvel magyarázzák!) A szembetegségek gyakorisága részben magyarázatot adhat az arab szemészet fejlettségére. A történelem legrégebbi – fennmaradt – kifejezetten szemészeti munkáját ibn Maszavaih (Mesue) írta „Kitab dahal al-ain” címmel: 47 fejezete közül tíz anatómiával, 36 kórtannal, egy pedig a terápiákkal foglalkozott. Annak ellenére, hogy igen korai munka, a görögök mellett már több arab szerzőt is idéz, tehát semmiképp nem lehetett első a sorban! A szemészeti szerzők közt ott találjuk a legkiválóbb arab orvosokat, Hunain ibn Ishak-ot, Rhazest (aki a pupillatágulás-szűkülés jelenségét először írta le), *at-Tabarít* (10. sz.) – aki egy munkájában említi, hogy a szemészetről külön monográfiát írt –, Avicennát (Kanún, 1. 3. Fen), vagy azt az *al-Mauszilit* (11. sz.), aki először végzett hályogműtétet úgy, hogy egy – saját maga által feltalált – üreges acéltű segítségével „leszívta” a hólyagot a szemtestről. Megemlítendő még *ibn al-Haitam*, aki nem orvos, hanem természettudós volt, ám „Nagy optika” címen ismert művében a látás és a szem szerkezetének kiváló leírását adta. Az arab szemészek sora evvel korántsem zárul le: különösen a mór Hispániában éltek kiváló szemorvosok s jelentek meg remek szemészeti munkák. Az arab szemészet fejlettségére a fennmaradt vagy utalásokból ismert szemészeti művek nagy számán túl az is bizonyíték, hogy a 16. század nagy európai okulistái (például *Hieronymus Aquapendente*) elsősorban még mindig arab munkákra alapozhatták gyógymódjaikat.

Járványtan. Az arab epidemiológia legjelentősebb művei érdekes módon éppen az arab orvostudomány hanyatló korszakában, a 14. században születtek – aminek magyarázata részben a 14. század közepétől támadó fekete halál, a pestis megjelenésében rejlik. E tanulmányok íróit (*ibn Sahl*, *al-Abbász*, *al-Hatib*) elsősorban két probléma foglalkoztatta: a fertőzés módja, illetve a profilaxis kérdése. Ibn al-Abbász volt az első, aki megkülönböztette az endemikus és epidemikus betegségeket, a vesztégzár intézményére pedig szintén arab munkák utalnak először. Európában különösen al-Hatib, *ibn Hatimá* és *as-Sakiri* (14. sz.)

Az arab szemészek sora evvel korántsem zárul le: különösen a mór Hispániában éltek kiváló szemorvosok s jelentek meg remek szemészeti munkák. Az arab szemészet fejlettségére a fennmaradt vagy utalásokból ismert szemészeti művek nagy számán túl az is bizonyíték, hogy a 16. század nagy európai okulistái (például Hieronymus Aquapendente) elsősorban még mindig arab munkákra alapozhatták gyógymódjaikat.

pestis-tanulmányai gyakoroltak óriási hatást, hiszen valószínűleg ezek a közvetlen előzményei és mintái *Jacme d'Agramont* 1348-as katalán és a párizsi Orvoskar 1349-es latin nyelvű pestis-traktátusainak, amelyek utóbb egész műfajt teremtettek Európában.

Nőgyógyászat és szexológia. Különálló nőgyógyászati „specialitás” tudunkkal nem létezett az arab világban: a női betegségeket bábák és javasasszonyok látták el. (Sőt, Avicenna bizonyos megállapításaiból úgy tűnik, hogy az arab orvosnak még a hüvely érintésétől is tartózkodnia kellett – legalábbis orvosi minőségében.) E tagadhatatlan hiányosságok ellenére az arab orvostudomány és szépirodalom – e kettő ebben az esetben elég nehezen választható szét – igen gazdag olyan – elsősorban indiai hatásról árulkodó – szexológiai munkákban, amelyek a közösülés megfelelő és célravezető módjait, illetve a szexuálhigiéné egyéb kérdéseit taglalják, meglehetősen szakértő módon: efféle műveket al-Kinditől (Kitab al bah') Qusztá ibn Lukán, Rhazesen, *at-Tifásin* és *Ibn Falián* át Majmonidészig és *An-Nafszávi*-ig sokan írtak és még többen olvastak. (Utóbbi „Illatos kert”-je magyarul is megjelent a hetvenes években!) Ennek az arab-iszlám tudományos-ismeretterjesztő irodalmi műfajnak európai továbbéltéről már a legkorábbi, 11–12. századi arab-fordítók – *Constantinus Africanus* és a *Salerno*i *Ismeretlen* – gondoskodtak: az ő „De coitu” címen fennmaradt és a nyugati szexológiai irodalom kezdetét jelentő munkáik egyértelműen arab forrásokból merítettek.

Állatorvostan. Az állatorvoslás minden nomád nép életében elsőrendűen fontos tudomány: talán ez lehetett a medicina egyetlen ága, amelyben önálló arab hagyományok is léteztek. Az első arab állatorvostanok mégis fordítások: a magnesziai *Theomnesztosz* (4. sz.) „Lóorvostan”-a, és egy tévesen Hippokratésznek, illetve Arisztotelésznek tulajdonított „Állatorvostan”. Az első tudományos arab állatorvostant *al-Huttuli* bagdadi főlovász-mester írta a 9. században. Az állatorvoslás mezőgazdasági munkák részeként is megjelent olykor, például al-Avvam-nál. Az arab állatorvosi irodalmon belül külön, új műfajt alkottak a solymászati munkák, amelyek utóélete Európában is nyomon követhető.

Pszichológia-Pszichoszomatika. Noha különálló pszichoszomatikus iskola vagy irányzat nem létezett az arab világban, pszichoszomatikus gyógy módok és trükkök egész sorát őrizte meg számunkra az orvosi, az életrajzi és a szépirodalom. Az arab pszichoszomatika – ellentétben a modern európaival – nem valamiféle elméleten, hanem elsősorban gyakorlati megfigyeléseken alapult, ám gyakran igen hatásosnak bizonyult.

Az említett „trükkök” jellegére Dzsurdzsiz ibn Bahtísú esete jó példa. A fiatal orvosnak a kalifa egyik háremhölgyét kellett kezelnie, aki hisztérikus görcsbe merevedett, ezért főladatai ellátására alkalmatlanná vált. Bahtísú a nőt az udvar színe elé állította, majd hirtelen letépte róla a fátylát. A szerencsétlen hölgy önkéntelenül maga elé kapta a kezét, így görcse egy csapásra megszűnt. Hasonló történetek nem csak Bahtísúról, hanem Rhazésről, Avicennáról, Majmonidésről is fennmaradtak, vagyis egyfajta gyakorlati pszichoszomatikának mindenképp léteznie kellett az arab világban.

E pszichoszomatikus „trükkök” mellett azonban több szerzőnél mai értelemben vett pszichológiai munkákkal is találkozhatunk. A melkita keresztény származású – egyébiránt görög nemzetiségű – Qusztá ibn Luká (820–912) nyugaton „De physicis ligaturis” címen ismert, az amulettekről, talizmánokról szóló munkájában a mágikus, sőt asztrális hatásokat is az emberi psziché tevékenységére vezeti vissza: véleménye szerint a „megbabonázott” embernek valójában pszichoterápiára van szüksége. Qusztá ibn Luká evvel a megállapításával *Johannes Wierus* 16. század végi elméletét előlegezte meg. Qusztá egyébként, aki az arab orvostudomány egyik legszínesebb egyénisége volt, a hagyományos orvosi témák mellett igen különös tárgyokról is írt tanulmányokat, így például a kábítószerekről, az álmatlanságról, az utazás hügiénéjéről, sőt a szőrösség okairól is.

Jatroasztrológia, mágia. Mágikus gyógy módok, praktikák az arab orvosi irodalomban sokszor még a legacionálisabb szerzőknél is – részben bizánci szövegek, *Alexander Tralianosz*, *Aetius Amidenus* és a mágikus alexandriai receptirodalom hatására – lépten-nyo-

mon előfordulnak. Bizonyos természettudományos-orvosi művekben, például ibn Sahl „A bölcsesség paradicsoma” című könyvében a racionális medicina szétválaszthatatlanul egybefonódik a mágiával. A mágikus hatású amulettekkel, ráolvasásokkal, a drágakövek gyógyhatásával vagy a szám- és betűmisztikával kapcsolatos gyógymódok mellett úgynevezett varázskönyveket is alkalmaztak a gyógyításban. Az irracionális medicina legfejlettebb ága azonban mégis a külön specialitássá fejlődött jatroasztrológia vagy jatromatematika volt, amely a csillagoknak és a bolygóknak az emberi testre és egészségre gyakorolt hatásával foglalkozott. Némelyik neves orvos, például ibn Ridván (m. 1068) vagy al-Kindi, mondhatni főállásban, asztrológusként kereste kenyerét – utóbbi írta azt a csak latin fordításban fennmaradt orvosi-asztrológiai munkát („De signis astronomiae”), amely az európai jatroasztrológia alapvető forrása lett. Az egyik első arab orvosi compendium, at-Tabari (9. sz. közepe) „Kitab Firdausz al-Hikmá”-ja már felosztásában is (7 könyv, 30 rész és 360 fejezet) is asztrológiai hatást mutat, s azt is tudjuk, hogy Harún ar-Rasid udvarában az egyetlen orvos mellett két asztrológus működött: ők hárman team-munkában gondoskodtak a kalifa családjának egészségéről.

Az asztrológia és az orvostudomány kapcsolatán belül a medicina meglehetősen alárendelt szerepének bizonyítéka al-Balhi következő megállapítása: „Az orvosnak akkor kell kezelnie a beteget, ha az asztrológus asztrológiai tények alapján arra a következtetésre jut, hogy az illető élete még nem ért véget, a kezelést elviseli és betegségéből kigyógyítható. Ha azonban az asztrológus biztos abban, hogy a betegnek nincs sok hátra, s betegségéből nem gyógyítható ki többé, az orvosi kezelés értelmetlen.” A csillagok állását – Avicenna és mások racionális kritikája ellenére – prognosztikai, embriológiai, szemészeti, érvágástani szakmunkákban is figyelembe vették, sőt *al-'Ainzarbi* (m. 1153) szerint az asztrológiai ismeretek az orvosi képzésből sem hiányozhattak. Az arab asztrológiai elképzelések elsősorban Ptolemaiosz „Tetrabüblosz” című munkáján alapultak, vagyis ez esetben sem valami csúf keleti babonaságról, hanem a hellénisztikus-görög hagyomány továbbéléről beszélhetünk.

Itt kell megemlékeznünk az alkímiáról – a kémia ősről – is, amely, mint neve is mutatja, arab „találmány”, jöllehet alexandriai – mások szerint indiai – gyökerei is vannak. A kémia arab eredetének emlékét számos szavunk – például elixír, lombik, szirup vagy szörp – ma is őrzi. A kémiai anyagok felhasználása az arab gyógyszerészetben ennek ellenére nem túl jelentős: a humorális patológiához való ragaszkodás elterjedésüket mindvégig akadályozta. Az viszont mindenképp megemlítendő, hogy Rhazes volt az első, aki a himlőről írott könyvében egyes betegségek kialakulását kémiai folyamatoknak tulajdonította – ez az elmélete azonban visszhangtalan maradt.

Orvostörténet. Mivel az arab orvostudomány fordításokon, sokszor egy évezreddel is korábbi műveken alapult, szinte magától értetődő az arab auktorok történeti érdeklődése. A kezdet ez esetben is egy görög munka fordítása: *Johannész Grammatikosz* eredetiben elveszett művét ki más, mint Hunain ibn Ishak ültette át arabra. A továbbiakban Ar-Ruhavi (9. sz.) 15 orvoséletrajza, majd *ad-Dayán* a 9. századi arab orvosokról írott életrajzgyűjteménye mellett *as-Szidzsisztáni*, *Szulajman ibn Hasszán* és *an-Nadím* orvoséletrajzgyűjteményei említhetők.

A legjelentősebb orvosi életrajzgyűjtemény és orvostörténet azonban a híres szemész, *ibn abi Uszaibia* (latin nevén: Oseibia, 1203–1269) „Kitab ujún al-anbá” (latinul: „Fontes relationum de classibus medicorum”) címen ismert munkája volt, amely nemcsak alaposságával, hanem teljességével és irodalmi értékével is kiemelkedik a többi közül és minden későbbi – arab és európai – orvostörténet alapjának tartható. A mi *Weszprémink* még a 18. században is az „Ujún” biografikus módszerét és szerkezeti megoldását követi! Uszaibia 380 életrajza nem csak adatokat, hanem anekdotákat, bölcs mondásokat, verseket és bibliográfiákat is közöl. Csupán összehasonlításképp: Európában az első orvostörténeti munkák csak a 17. század második felében, jó négyszáz évvel később jelentek meg!

Az arab orvostudomány hanyatlása

Az iszlám kultúra és ezen belül az iszlám-arab tudományosság, illetve orvoslás 13. századtól regisztrálható hanyatlásának okairól máig heves vita folyik. Akadnak, akik e hanyatlást társadalmi-gazdasági okokkal (az arab feudalizmus fejlődésképtelensége, szerkezeti hibái), mások politikai viszonyokkal és eseményekkel (például szeldzsuk, majd később ottomán türk hódítás, a Birodalom szétforgácsoltsága stb.) magyarázzák. A stagnálás és a hanyatlás okai azonban részben tudományon belül is keres-hetők: a túlzott görög-függőségben, a kommentár-irodalom, a szekunder „metairódalom” elburjánzásában vagy abban, hogy – mint már említettük – az antik humorálpáthológiának sosem alakult ki alternatívája az arab világban. Ám mindez inkább következménye lehetett csupán az általános stagnálásnak. Az arab világ dekadenciájának alapvető magyarázata talán inkább abban rejlik, hogy kultúrája túlzott gyorsasággal, önálló hagyományok és lassú „építkezés” nélkül borult virágba: mikor aztán felemésztette azt a szellemi kincset, amelyet a meghódított területek lakossága őrzött meg számára, saját erőből immár képtelen volt tovább gyarapodni. Persze ez az elmélet is, akár a többi, erősen vitatható: az efféle jelenségek okai ugyanis mindig összetettek és szerteágazóak.

Jelentősebb arab orvosok

A következőkben a hét legjelentősebb arab orvostól olvashatunk néhány szót, kronológiai sorrendben. A több száz kiváló személyiség közül azokat választottam ki, akiknek neve – mint latinositott névváltozatuk is bizonyítja – Európában is fogalommá vált, s akiknek munkássága a nyugati medicina fejlődését is döntően befolyásolta. A hetes szám természetesen önkényes, e hét ember lehetne nyolc vagy akár huszonkettő is. Jellemző módon az itt felsoroltak közül ketten szírek, ketten perzsák, egy zsidó s csupán ketten arabok (helyesebben hispániai mórok).

Mesue. Abu Zakarija Juhanna ibn Maszavaih (777–857). Neves nesztóriánus keresztény orvoscsalád sarja, az egyik első „nagy arab orvos”. Szinte egész életét Bagdadban és Szamarrában töltötte, mint kórházigazgató és udvari főorvos. *Ma'mún* kalifa őt bízta meg a fordítások munkájának megszervezésével, de sajátkezűleg is sokat fordított. Annyit írt, hogy nyugaton sokáig azt hitték, voltaképp két személy. Főműve a teljes orvostudományt összefoglaló *Kitab al-Kamal'*, amelyből csak részletek maradtak fenn.

Johannitus – Hunain ben Ishak al-Ibádi (808–877), „az Iszlám Erasmus” patikus fiaként született Hírában, nesztóriánus szír keresztény családban. Bagdadban, Mesuénél tanulta az orvostudományt, majd utazásokat tett nyugaton, ahol megtanult görögül. Hazatérte után Mesue irányításával kezdte fordítói tevékenységét: nemcsak fordította, hanem kommentálta és kivonatolta is a görög orvosi szerzőket, sőt önálló – kórtani, diagnosztikai, szemészeti, diétetikai, gyógyszerészeti, szexuálhigiéniai – műveket is írt, vagyis a recepció mellett az asszimilációban is kulcsszerepet vitt. Legfontosabb és a nyugati orvostudomány számára is fontos műve az úgynevezett *„Eiszagoge”* („Bevezető”) volt, amelyben a galénikus nedvten és diététika alapjait ismertette. Tevékenységét fia, Ishak folytatta, apjához méltó színvonalon.

Rhazes. Abu Bekr Muhammad ibn Zakarija (850–930 körül). A perzsiai Raj-ban született, Khoraszán tartományban. Gyermekkorában filozófiát, muzsikát és költészetet tanult, híres zenészként ünnepelték. Csak 30 évesen kezdett orvostannal foglalkozni. Bagdadban, a zsidó at-Tabarinál tanult, később szülővárosában, majd Bagdadban lett kórházigazgató. Élete során sokat utazott, és tanítványok százait oktatta a medicinára, híresen szerény és jó ember volt. A teljes orvostudományt összefoglaló főműve az *„El Havi”* (latin címe: *„Liber Continens”*) a *„Kanún”* és a *„Colliget”* mellett a nyugati orvosképzés harmadik alapműve. A khoraszáni Manszúr herceghez írt, *„Liber ad Almansorem”* címen nyugaton

is közismertté vált műve 10 könyvben szintén a teljes orvostudomány áttekintését adja, csak sokkal emészthetőbben, mint a „Continens”.

Avicenna – Abú ’Ali al-Huszain ibn ’Abd Allah ibn Sziná (980–1037) a Bokhara melletti Afsanában született, perzsa szülőktől. Kezdetben filozófiát, majd orvostudományt tanult, majd beutazta a keleti iszlám világot. Főművét, a „Kanún”-t Dzsurdzsánban írta. Később Hamadánban *ad-Daula* emír vezírje lett, akinek halála után menekülnie kellett, emigrációban halt meg. Nemcsak orvosként, hanem arisztoteliánus filozófusként is a legjelentősebb arabul író szerző. Rengeteget írt, prózát és verset egyaránt, orvosi főműve azonban a „Kanún fi-t-Tibb”, vagyis a „Canon Medicinæ”. A „Kanún” rendszere a következőképpen fest: a teljes mű öt könyvből (kutúb) áll: az első az orvoslásról szól általában, a második az egyenmű gyógyanyagokról, a harmadik a betegségekről fejtől lábig az egyes testrészek szerint, a negyedik a helyhez nem köthető betegségeket ismerteti, az ötödik könyv pedig az összetett gyógyszerek, valamint a mértékek és a súlyok ismertetésével zárul. A könyvek fen-ekre (funún, vagyis szakokra), tractatusokra (maqualat), doctrínákra (fuszúl), illetve capitulumokra vagy summákra (dzsumal) oszlanak: e beosztás azonban nem következetes, hiszen fen-eket csak az első, a harmadik és a negyedik könyvben találunk, doctrínák csak az első könyvben találhatók, s az ötödik könyv például csak egy tractatusból és két summából áll. A „Canon” beosztását tehát nem formai, hanem inkább tartalmi következetesség és rendszeresség jellemzi. E mű racionális szemléletével, teljességével és áttekinthetőségével óriási sikert aratott: latin fordításban nyugaton a 18. századig az orvosképzés alaptan-könyve maradt.

Avenzoár (Ibn Zuhr 1089–1162) Cordóbában született helyi orvosdinasztia sarjaként. Az Almorávidák, majd az Almohádok udvarában tevékenykedett, élete végén egészen a vezírségig vitte. Averroes őt tartotta Galénosz óta a legnagyobb orvosnak. Főműve a négy részből álló „Kitab al-Taisir” című kórtani munka volt, amely fejtől lábig – a capite ad calcem – tárgyalja a betegségeket, majd ezután azokról a kórokról szól, amelyek a teljes testet támadják meg. A mű harmadik része a lázfajtákkal foglalkozik, végül a munkát egy receptgyűjtemény zárja. Averroes e művet a maga Colliget-je gyakorlati kiegészítésének tekintette. Alkalmazhatósága miatt héberre és latinra is lefordították. Avenzoár fia is kiváló orvos lett, ám ő inkább költőként vált ismertté.

Averroes (1126–1198) – Abul Velid Muhammad ibn Rusd. Córdobában született főbíró fiaként, jogot, matematikát, filozófiát és orvostant tanult. Élete nagy részét Sevilleben bíróként töltötte, 1195-től Córdoba helytartója volt, élete végén halálra ítélték, majd száműzték. A kegyelem után pár nappal belehalt az átélt izgalmakba. Nyugat-Európában Arisztotelészt kritizáló filozófiai tanai egy időben valóságos divattá váltak. „Kitab el-Kulliját” (latinul: „Colliget”) című, az orvostudomány rendszerét Avicenna mintájára, annál azonban sokkal filozofikusabban feldolgozó, dialektikai-logikai alapvetést adó főműve az egyetemi orvosképzés egyik kézikönyvévé vált a 13–15. században.

Majmonidész – Músza ben Majmon (1135–1204) Córdobában, értelmiségi zsidó családban született, talmudikus-filozofikus képzésben részesült, különösen földije és kortársa, Averroes hatott rá erősen, az ő hatására tanult orvostant is. A vallási üldözések elől 1165-ben Fezbe, innen Akkába, Jeruzsálembe, majd Egyiptomba vándorolt. Itt Fofatban orvosi praxisból, kereskedelemből élt és filozófiai iskolát tartott fenn. 1179-től a helyi uralkodó orvosa: ettől kezdve a filozófiának élhet. Filozófiai munkáiban a zsidó vallást igyekezett a racionalizmussal egyeztetni: e művei a keresztények közt is nagy visszhangra leltek. 16 ismert orvosi műve közül diétetika, etika, toxikológia, kórtan és szexuális tanácsadó is akad.

Az arab orvostudomány Európában

Európába a keresztes háborúk előtt az arab orvoslás két úton juthatott el: részint a sokáig bizánci, majd normann birtokban lévő Dél-Itálián, részint pedig a mór Hispánián át. Az

ókor orvosi nyelve a görög volt: a középkori latin nyelvű Európa tehát nyelvileg is elszigetelődött az antik örökségtől. Míg keleten a 9–10. században sorra fordították arabra Galénosz, Szóránosz, *Dioszkuri-dész* műveit, nyugaton az orvosok többsége még e derék auktorok nevét sem hallotta, s ha hallotta is, műveiket legfőljebb primitív kompendiumokból ismerte. Nem meglepő hát, hogy az ókori auktorok arab fordításai és e művek arab magyarázatai oly óriási érdeklődést keltettek, valóságos tudományos forradalmat okoztak a 12. századi Európában. Érdekes módon az arab orvostudomány iránti érdeklődést részben a keresztes háborúk keltették fel s tartották életben.

Az első és legjelentősebb fordító, aki arab orvosi munkákat latinra ültetett át, az afrikai születésű kereskedő, későbbi Benedek-rendi szerzetes, *Constantinus Africanus* (1010–1087) volt. Neki és társainak köszönhető az a hatalmas mennyiségű fordítás, amelyre Európa első orvosi egyeteme, a Civitas Hippocratica, vagyis a Salernói Egyetem építhette képzését. (Salernót egyébként a jellemző monda szerint négy tudós, egy görög, egy arab, egy keresztény és egy zsidó alapította.)

Az arab orvostudomány beáramlásának másik útja Hispánián, Córdoba, Sevilla, Granada virágzó kultúráján át vezetett. Itt a fordítások központja a 12. századi Toledo volt, ahol a kasztíliai uralkodók és *Rajmundus Toletanus*, a fordításokat szervező, tudós érsek megbízásából keresztény és zsidó fordítók sora dolgozott az arab természettudományos örökség átültetésén, köztük olyan jelentős személyiségek, mint Gerardus Cremonensis (1114–1187) – Rhazes, Avicenna, Abulkászim latin fordítója –, *Dominicus Gundissalinus* vagy *Johannes de Sevilla*.

A nagy összefoglalók – Avicenna, Averroes, Rhazesz – művei a fordítások segítségével Párizstól és Oxfordtól Montpellier-ig és Salernóig mindenütt a 12–13. században kialakuló európai egyetemi orvosképzés tankönyveivé váltak. A racionális averroista kritika a nyugati filozófiatörténetben játszott nagy szerepet, a görögből arabra, majd latinra (illetve arabból latinra, vagy arabból előbb héberre, majd katalánra, castellano-ra vagy latinra) fordított iszlám orvosi munkák pedig sokáig olyannyira meghatározták a nyugati orvostudomány fejlődését, hogy a 16. század elején valóságos arabellenes (ügynevezett antiarabista) tudományos hadjáratra volt szükség ahhoz, hogy az iszlám tekintélyek nyomasztó súlyától a nyugat medicinája – legalább részben – megszabadulhasson.

Irodalom

- BENEDEK István: *Hügieia: Az európai orvostudomány története jelesebb doktorok életrajzával*. Gondolat, Bp, 1990.
- BENKE József: *Az arabok története*. Kossuth, Bp, 1987.
- BROWNE, E. G.: *Arabian medicine*. Cambridge Un. Press, Cambridge, 1921.
- HAMARNEH, S.: *Bibliography on medicine and pharmacy in medieval Islam*. Wissenschaftliche Verlagsges., Stuttgart, 1964.
- HIRSCHBERG, J. – LIPPERT, J. (Hrsg.): *Die arabischen Augenärzte*. Leipzig, Von Veit, 1904–1905. Teil 1–2.
- KAMAL, H.: *Encyclopaedia of Islamic medicine*. General Egyptian Book Organisation, Cairo, 1975.
- KLEIN-FRANKE, F.: *Vorlesungen über die Medizin im Islam*. Sudhoffs Archiv. Beiheft 23. Franz Steiner, Wiesbaden, 1982.
- SARTON, G.: *Introduction to the history of science*. Vols. I–III. Carnegie Institution, Washington, 1927–1948.
- SCHIPPERGES, H.: *Arabische Medizin im lateinischen Mittelalter*. Springer, Berlin-Heidelberg-New York, 1976.
- SCHIPPERGES, H.: *Die Assimilation der arabischen Medizin durch das lateinische Mittelalter*. Sudhoffs Archiv. Beiheft 3., Wiesbaden, 1964.
- SCHULTHEISZ E.: *Az orvoslás kultúrtörténetéből*. Tájak-Korok-Múzeumok Egyesület, Magyar Tudománytörténeti Intézet, Bp-Piliscsaba, 1997.
- SCHULTHEISZ E.: *Traditio renovata – tanulmányok a középkor és a reneszánsz orvostudományáról*. Orvostörténeti Közlemények. Supplementum 21. Bp, 1997.
- SCHULTHEISZ E. – BIRTALAN Gy.: *Orvostörténelem*. Egyetemi jegyzet. SOTE, Bp, 1986.
- SZUMOWSKI U.: *Az orvostudomány története*. Magyar Orvosi Könyvkiadó Társ., Bp, 1939.
- The Encyclopaedia of Islam*. Vol. I.-től. Jelenleg a X. kötetnél tart. E. J. Brill, Leiden, 1979.
- THORNDIKE, L.: *A history of magic and experimental science during the first thirteen centuries of our era*. Vols. I–VIII. London-New York, 1923–1958.
- ULLMANN, M.: *Die Medizin im Islam. Handbuch der Orientalistik. Abteilung I., Ergänzungsband. VI. Abschnitt 1*. E. J. Brill, Leiden-Köln, 1970.

Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világban

Az iszlám világban mindenkor meglehetősen nagyra értékelték a tudást, hiszen a Mohamed által közvetített isteni kinyilatkoztatás Szent könyvében, a Koránban világos és egyértelmű utasítások olvashatóak arra vonatkozóan, hogy a tudás keresése minden hithű muzulmánnak kötelessége. A Korán olyan forrás, amely buzdít a tapasztalatokon és próbákön keresztül elért, meditáció és megfigyelés segítségével végigvitt ismeretszerzésre, hiszen az igaz tudást áhító ember Istent áhítózza. (1)

Az „Olvass...!” (iqra') olyan fontos kinyilatkoztatás a Koránban (96:1,3), mely alá-támasztja ezt, csakúgy, mint az a gyakran visszatérő gondolat, hogy az emberi lények Allah ágensei a Földön, aki megtanította őket mindenre, amit nem tudtak, és felelőssé tette őket önmaguk sorsát illetően. Az iszlám szerint az istenhit csak akkor lehet érvényes és szilárd, ha rendíthetetlen bizonyosságra és meggyőződésre épül, ehhez pedig az szükséges, hogy az ember látóképeségének szélesítésére és elméjének csiszolására törekedjék. A muzulmánok szerint Allah azért látta el az embereket különböző érzékszervekkel, hogy azok segítségével a legmegbízhatóbban lehessen megismerni a Teremtő parancsait és azokat a dolgokat, amelyekben Allah tetszését leli. Ez vezethet el a hithez, ez a tudás útja. (2) A tudás keresésére való szüntelen törekvés a muzulmán világban aláhúzza a nevelés határtalan jelentőségét.

A tudás keresése és a nevelés szempontjából is nagyon lényeges kiemelni, hogy az iszlám életszemlélet holisztikus szemlélet, amely nem választja el az evilági és a túlvilági életet. Az iszlámban az evilági, empirikus, illetve a metafizikai, lelki elemek szoros kapcsolatban állnak, és a nevelés az embert mindkét életre felkészíti: a földi létre és a halálon túli létezésre is. (3) A muszlim nevelés végső célja az Allahnak való teljes alávetés elérése egyéni és közösségi szinten és az emberiség egésze szempontjából. (4)

A tudományok ismerete a muszlim közösségekben tehát mindenkor megbecsülést biztosított a művelt embereknek, és a közfelfogás szerint valamennyi muzulmánnak legalább annyit tanulnia kellett, hogy a Korán szövegét megismerje. „Keressétek a tudást a bölcsőtől a sírig... Kínába is menjetek el érte, ha kell” – idézték gyakran Mohamed szavait. *Ibn Dzsáir* egyik művében a hagyományok közül az alábbi ajánlotta olvasói figyelmébe: „Nincs fontosabb Allahnak, mint egy olyan ember, aki megtanult egy tudományt (ta 'allama 'ilman), és azt másoknak is megtanította. (...) Ha Allah csak egy tudós ember felé vezérli utadat, jobb az neked, mint az egész világ.” (5) Allahot gyakorta említették „al-'Alim”-ként, ami annyit tett: aki tud. (6)

A legszélesebb körű és legfelsőbb szintű tudás keresése és terjesztése volt tehát a muzulmán pedagógia legfőbb célja. Nem csupán a tudás ('ilm) jelentését kutatták, hanem annak számos formáját és felhasználhatóságát is számba vették. Ez a szó jelentett még „képzést”, „értelmet”, „tudományt”, szóösszetételekben pedig egyes ismeretrészeket (például: 'ilm al-nabat = a növények ismerete, vagyis botanika). Többesszámú alakjával fejezték ki a tudományok összességét ('ulúm). (7) Az arab „tarbíja” szó a nevelést jelentette, „művelni”, „növelni” értelemben, és ha embernevelésről volt szó, akkor a „javítva, fegyelmezve ne-

velni” (ta’dīb) és a „művelve, nyesegetve alakítani” (tahdīb) szinonimákkal világították meg a fogalmat. (8)

A témával szorosan összefüggő kifejezés az „adab” is. Ennek az arab szónak az értelme a századok során jelentésváltozáson esett át. Eredetileg – csakúgy, mint a latin urbanitas – „udvariasság”-ot jelentett, aztán emberiséget (mint a humanitas), és azon ismeretek összességét, melyek ezt az eszményt szolgálják. Az Abbászidák korában ez a szó az általános műveltséget jelölte, mely szükséges volt egyes hivatalok vagy felsőbb funkciók betöltéséhez (titkárok, vezírek stb. esetében). Fentiekén kívül ez a kifejezés az irodalomban is használatos, a több témát érintő, de nem speciális témákban való elmélyültséget megvalósító prózai művek megnevezése kapcsán. A 13. században *Jakút* azt írta, hogy az adīb (= az adab írója) és az ‘álím (= tudós) között az a különbség, hogy míg az első minden dolog legjavát emeli ki műveiben, a tudós csak a tudomány egy részének megismerését kívánja elérni. Az adīb tehát az általánosan művelt ember, az ‘álím pedig a szaktudós megnevezése. (9)

A 10. században élt tudós, *Ibn ‘Abd Rabbihi* úgy definiálta a tudást és a nevelést, mint

Az iszlám felfogás szerint akik csak egyetlen tudomány tanulmányozásának szentelik magukat, azok lehetnek ugyan tudósok, de a bölcsesség elérésére törekvő művelt embereknek csak a sokoldalúan képzettek nevezhetők. Ez a gondolkodásmód határozta meg az oktatási intézményekben tanított tananyagot is Damaszkusztól Córdobaig.

„olyan oszlopokat, amelyeken a vallás és a világ tengelye nyugszik. Ezek különböztetik meg az embert az állatoktól, az értelmes lényt az okatlanoktól. A tudás és a nevelés az értelem lényege, a test mécsese, a szív fénye és a lélek kormányja. (...) Ha egy gyermeket nem nevelnének, nem tanítanák meg írni-olvasni, olyan lenne, mint a legostobább állat, a legzavarodottabb szörnyeteg.” (10)

A középkori iszlám világ tudósainak többsége hasonlóképpen vélekedett, és ezért egész műveket vagy műrészleteket szenteltek a pedagógiai és a tudományos kérdések tárgyalásának. Érdeklődésük homlokterében állt az – az írásos kultúrával rendelkező ókori népek többségénél is kimutatható – törekvés, hogy a tudományos ismereteket rendszerbe foglalják, és e rendszerek segít-

ségével kidolgozzák a muszlim életfelfogás szempontjából legsikeresebb, legcélravezetőbb képzési és nevelési terveket.

Törekvések a tudományok rendszerezésére

Az ókori gondolkodók művein felnőtt, a görög, perzsa, indiai és más népek tudományos eredményeit lefordító és továbbfejlesztő muzulmánok elsődleges kérdésnek tartották a muszlim életvitel, a nevelés szempontjából a tudományok rendszerezését. Ezt már az iszlám első évszázadaiban sem tekintették mellékes problémának, az intézményesült oktatás kiépülésével azonban mindez megkerülhetlenné és elodáztatatlanná vált. *Al-Kindi*-től *Ibn Khaldún*-ig hosszú a sor, ha szeretnénk számba venni azokat a muzulmán tudósokat, akik – a tananyag-struktúra kialakítását is segítő – tudományrendszerezési munkákat végeztek. (Közülük e tanulmány keretei között csak néhány jellegzetes gondolkodónak az elméletére térünk ki, a teljesség igénye nélkül.) A tudományrendszerezéssel foglalkozó hírhű muzulmánok úgy vélték, hogy jöllehet sokféle tudomány létezik, a muszlimoknak valamennyi iránt érdeklődniük kell. A tudományok között azonban a legtöbb teoretikus hierarchikus viszonyt írt le, amely rendszer csúcsán, a legmagasabb szinten a vallástudomány állt. A tudományok rendszerét többen úgy képzelték el, hogy a tudás egységes fájá-

nak ágai az egyes tudományterületek, amelyek között vannak elméleti, gyakorlati és hasznos vagy produktív tudományok. (11) Az iszlám felfogás szerint akik csak egyetlen tudomány tanulmányozásának szentelik magukat, azok lehetnek ugyan tudósok, de a bölcsesség elérésére törekvő művelt embereknek csak a sokoldalúan képzettek nevezhetőek. Ez a gondolkodásmód határozta meg az oktatási intézményekben tanított tananyagot is Damaszkusztól Córdobaig. Már az alsó szinten is törekedtek a sokoldalú képzésre – különösen al-Andalúzban –, mert úgy vélték, az írás-olvasás és a Korán megtanulása nem elegendő a vallás, Allah lényegének megértéséhez. A 10. századtól kialakuló és elterjedő medreszékben, melyek a közép- és (részben) a felsőfokú képzés szinterei voltak (12), illetve a felsőoktatás egyéb formái esetén még inkább fontosnak tartották az elsajátítandó tudományterületek meghatározását, a közöttük lévő kapcsolatrendszerek leírását és a tananyag tartalmának, sorrendjének kidolgozását.

Különböző tanulmányaiban *Anawati* mintegy 20 olyan klasszikus arab művet elemzett, amelyekben megtalálható a tudományok valamiféle rendszerezése. Ezek között vallásos és filozófiai értekezések éppúgy szerepelnek, mint eretnekek írásai. (13) A keleti világ nagy rendszerezői közül kiemelkedett például al-Kindi, *al-Farábi*, *al-Gazali* és *Ibn Szína* (*Avicenna*), akik nem csak tanítottak, hanem a görögökhöz (Platónhoz, Arisztotelészhez) hasonlóan megpróbálták osztályozni is a tudományokat értékük, hasznosságuk, nemesességük szerint. Az ő nyomdokaikon jártak azok az al-Andalúzban munkálkodó tudósok, akik ugyanezt kísérelték meg, például *Ibn Hazm* és *Sza'id al-Andalúsi*.

Al-Farábi főbb tudományrendszerező munkái

Az első tudományrendszerezésről szóló munkát a 9. században al-Kindi (körülbelül 800-870), a bagdadi orvos, filozófus és asztrológus készítette el. Arisztotelész követőjeként főként logikával, természettudományokkal és matematikával foglalkozott, és ez utóbbi tudományt tartotta legfontosabbnak a többi tudomány megalapozása kapcsán. Az ő munkájára és görög művekre támaszkodva a szintén bagdadi tudós, al-Farábi (körülbelül 870-954) több meghatározó jelentőségű könyvet, értekezést és levelet írt a 10. században. (14) Al-Farábi, a sokoldalú elme szerencsés pillanatban került Bagdadba, ahol az Abbászszidák alatt akkoriban virágoztak a tudományok. A rendkívül művelt férfiú elsősorban Arisztotelész műveinek magyarázataival hívta fel magára a figyelmet, különösen annak 'Organon' című könyvét tanította, ő volt az arisztotelészi logika első keleti kommentátora.

Az ókori görög tudós nyomán, de annak tudományrendszertanát módosítva írta meg egyik legjelentősebb könyvét (15), 'A tudományok felsorolása' (*Ihsa' al-'ulum*) címűt, melyet a középkori Európában is használtak, a mű latin fordítása jelentős hatást gyakorolt a skolasztika kibontakozására. (16) A művet *Sevillai János* és *Cremonai Gerhard* fordította latinra, ez utóbbi mester 'De Scientiis' című munkája vált használatossá a keresztények körében. (Létezett a mű héber nyelvű változata is.) A könyv 5 fejezetre oszlik, és rendszere általános hasznát maga a szerző úgy ecsetelte, hogy ez segít hozzá az ember, a világ megismeréséhez. Különbséget tett az igazi tudós és a fontoskodó ember között: míg az előbbi a tudományok lényegének és egymáshoz való viszonyának megismerésére törekszik, az utóbbi olyan tudást emleget, amelynek nincs is birtokában. (17) Könyve bevezetőjében ezt írja: „E könyv haszna abban áll, hogy az az ember, aki e tudományok közül szeretné valamelyiket tanulmányozni és elmélkedni akar fölötte, tudja meg, mely dolgokon is kell elgondolkodnia, és milyen előnnyel fognak járni töprengései, és milyen nyeresége lesz mindebből, és milyen kiválósághoz vezet ez; abból a célból (íródott a könyv), hogy az ember valamely tudomány tanulásában tett erőfeszítései az ok ismeretében menjenek végbe, és ne csak vakon, az útról letérve haladjon.” (18)

Műve első nagy fejezetében a nyelvtudományról írt, amely a tudományok tanulmányozásának abszolút alapját jelenti minden népnél, bár ő természetesen elsősorban az arab

grammatikára utalt. A nyelvtudomány szerinte két fő részből áll: egyrészt az adott nyelv főbb szavainak elsajátítását foglalja magába, másrészt pedig a szavak megalkotásának, ragozásának, összefűzésének, helyes ejtésének stb. szabályait. Részletes, a szóetimológia, lexikográfia, szintaxis, fonetika, prozódia, poétika területét és más ágakat példákkal illusztráló, bemutató leírást adott a szerző a nyelvről, mindvégig hangsúlyozva, hogy a nyelv szabályainak elsajátítása nélkül nincs tudományos megismerés.

A második rész, melyet követői a „legaprólékosabb és legokosabb” résznek tartottak, és saját műveikbe is beépítették, a logika tudományáról szól. Ez, a könyv leghosszabb és legalaposabb fejezete, az arisztotelészi logikára alapozva, példák sokaságával alátámasztva világítja meg e tudomány fontosságát. Al-Farábi szerint a logika tanításainak megismerése hasznos és szükséges ahhoz, hogy valaki komoly tanulmányokat folytasson. Szerinte a „logika művészete... szabályokat ad, melyek célja helyes útra terelni a megértést, az embert közvetlenül a bölcsesség útjára vezetni és az igazság biztonságát nyújtani számára a racionális ismeretek kapcsán, melyek hibalehetőségeket hordoznak magukban...”, és úgy vélte, hogy ezek a szabályok óvják meg az embert a tévedésektől és álokoskodásoktól, mivel az igazság keresése közben gyakran fennáll a hamis ítéletalkotás lehetősége. (19) A logika jelentőségét al-Farábi a nyelvtudományéhoz hasonlította, mely a

Al-Farábi valamennyi, előkészítő jellegű tudományág esetében megkülönböztetett elméleti és gyakorlati jellegű tudást. Könyve ezen részének is nagy érdeme, hogy minden kijelentését példákkal támasztotta alá, lehetőséget nyújtva így kevésbé képzett olvasói számára is tanításai megértésére.

nyelvhasználat szabályait nyújtja, míg az előbbi a gondolkodás szabályait. Jelezte viszont a két tudomány közti alapvető különbséget: míg a nyelvtudomány egyes népekre jellemző szabályokat és sajátosságokat ír le, addig a logika szabályai általánosak, minden nép által követendők. A bagdadi tudós érdemeihez tartozik, hogy nem csupán annyit tett könyvében, hogy bemutatta a különböző bizonyítási módszereket és más logikai ismereteket, hanem rávilágított azokra a nézetekre is, amelyek saját korában megkérdőjelezték a logika hasznát. Tagadta a „született tehetség” fogalmát abban az értelemben, hogy valaki tanulás nélkül is eljuthatna az igazság megismeréséhez.

A propedeutikus tudományok alkotják rendszertanában a harmadik nagy csoportot, ezen belül hét területről írt: az aritmetika, a geometria, az optika, az asztronómia, a zeneelmélet, a „súlyok” tudománya és a mérnöki tudás jelentik itt a főbb részeket. Al-Farábi valamennyi, előkészítő jellegű tudományág esetében megkülönböztetett elméleti és gyakorlati jellegű tudást. Könyve ezen részének is nagy érdeme, hogy minden kijelentését példákkal támasztotta alá, lehetőséget nyújtva így kevésbé képzett olvasói számára is tanításai megértésére. A gyakorlati aritmetika a megszámlálható dolgokkal foglalkozik, az elméleti aritmetika ugyanakkor a számokkal elvont értelemben végez műveleteket, e tudományterület vizsgálati körébe tartozik például a négy alpművelet, a hatványozás, a páros és páratlan számok, valamint a törtek tanulmányozása. Ehhez hasonlóan a geometria esetében is elkülönül a konkrét dolgok („vonalak”, „területek”, testek) vizsgálatával és a rájuk vonatkozó teoretikus tudással kapcsolatos ismeretszerzés. (20)

A geometria területeivel kapcsolatban álló, de külön területként jelenik meg az al-Farábi-féle műben az optika, amely tudomány különbséget tesz a látvány és a dolgok valóságos tulajdonságai között, és így kiküszöbölhetővé válnak a szem tévedései. A szerző szerint e tudomány lehetővé teszi távolban lévő tárgyak lemérését, az optika segítségével például kiszámítható nagy fák és falak magassága, völgyek és folyók szélessége, mélysége, hegycsúcsok magassága és felhők távolsága. Írt a tudós azokról a mérőeszközökről, amelyek az

optikai vizsgálódások egy része során használatosak, és külön említést tett a visszatükröző felületek mérésekhez való felhasználásáról (például a víztükör, illetve fényes tárgyak kapcsán). (21)

A csillagászat tudományáról szólva aláhúzta, hogy megkülönböztetendő egymástól az asztrológia, mely a csillagjegyekkel és a jövő előrejelzésével foglalkozik, illetve az asztronómia, mely valódi tudomány. Ez utóbbi vizsgálódási területét három fő részre tagolta al-Farábi: egyrészt foglalkozik égitestek alakjával, egymáshoz viszonyított helyzetével, másrészt az égitestek mozgásával, a zodiákuson belül elfoglalt helyükkel, mozgásuk bolygónkon tapasztalható következményeivel. Kifejtette, hogy valamennyi égitest keringést végez, és valamennyinek sajátos mozgási iránya van. A csillagászat körébe sorolta a szerző a Földről szóló tudományos ismereteket is, mint például a bolygó régi (az emberi civilizáció megjelenése előtti) állapotának kutatását, a klimatikus viszonyok tanulmányozását, az éjszakák és nappalok, illetve az évszakok váltakozásának szabályszerűségeit stb. (22)

A zene kapcsán is gyakorlati és elméleti területekről értekezett al-Farábi. Az előbbinél megemlítette, hogy a különböző természetes és mesterséges módon (hangszerekkel) megszólaló hangokkal foglalkozik, a zeneelmélet viszont konkrét hangoktól, az anyagi megjelenéstől független tudomány, mely különböző részterületekre oszlik, mint például a harmóniát mutató hangsorok elkészítésének elvei és módszerei.

A kötet matematikai tudományágakkal foglalkozó fejezetének záró részei a „súlyok” tudományáról (mechanikáról) és a mérnöki tudományokról szólnak. Az előbbi kapcsán a bagdadi tudós írt a mérlegekről, súlymértékekről, amelyekkel mérnek, és a „súlyos” dolgokról, amelyek mérését végzik ezen eszközökkel. Azokról a felemelő, elmozdító, szállító stb. szerkezetekről is e helyen szólt, amelyek előidézik a „súlytal” rendelkező testek helyváltoztatását. A mérnöki tudományok a matematikai tudományok in actu alkalmazásaként kerülnek bemutatásra a kötetben.

A negyedik fő fejezet a fizika és metafizika tudományáról szól. A fizika a fizikai testeket és tulajdonságaikat tanulmányozó tudomány, „megismertet azokkal a dolgokkal, amelyekből, amelyek által és amelyekkel léteznek ezek a testek és tulajdonságaik”. (23) A testek egy része természetes (a föld, az ég, a növények és állatok, maga az ember), más részüket pedig az ember teremtette, az ő akarata és tevékenysége által keletkeztek (például az üveg, a kard, az ágy, a szövet stb.). A tulajdonságok kapcsán al-Farábi azt írta, hogy a természetes testek tulajdonságai egyediek, létezésüket egyetlen Teremtőnek köszönhetik. Anyaguknak, formájuknak és minden tulajdonságuknak oka, végcélja és értelme van a teremtés művének nagy egészében. A mesterséges testeknek pedig – az emberi akarathoz és igényekhez igazodva – kifinomult, a rendeltetésükhöz igazodó sajátosságai vannak.

A metafizikáról azt írta, hogy a legtökéletlenebbtől a Legtökéletesebbig lehet emelkedni általa, az Örök Létezőig, amely egységbe foglalja az összes létezőt. Ez az Örök Létező nem származik semmiből, nincsen kiváltó oka, és előtte nem létezett semmi; ez az abszolút létező, az egyetlen, mely teljes, egységes, valósabb és igazabb, mint bármi rajta kívül, és al-Farábi szerint nem lehet más, csakis maga az Egyetlen Isten. (Lásd: „Ő, Allah, az egyedülvaló, Allah az örökkévaló! Nem nemzett és nem nemzetett. És senki nem fogható hozzá.” Korán 112:1-4.) A metafizika megmutatja a vizsgálódó ember számára azt, hogyan származnak az Örök Létezőből más létezők, és megmutatja, mi okozza a világ dolgai között meglévő harmóniát. A szerző e résznél – könyve korábbi fejezeteihez hasonlóan – nem csupán az általa igaznak és fontosnak tartott ismereteket közvetíti, hanem teret ad azoknak a kételkedéseknek is, amelyek e témával kapcsolatosan a körülötte lévő világban felmerültek. Azért fontos szerinte a „hibás vélemények” megcáfolása, mert „az emberben nem lehet kétség Istent illetően.” (24)

Az utolsó fejezetet al-Farábi a politikának, a jognak és a teológiának szentelte, és itt is jól felismerhető Platon és Arisztotelész hatása. Mint azt más művei is mutatják, a tudós

az emberi fejlődés szempontjából a megismerés mellett kiemelt helyen említette az ember társadalmi dimenzióját, a közösséghez való tartozás fontosságát és meghatározó voltát. Ibn Khaldúnt messze megelőzve, a görög államelmélet-alkotók késői utódaként a bagdadi szerző lázasan kereste a boldogság eléréséhez szükséges ideális államformát. Ő maga is elkészítette az eszményi közösségi szerveződés városi modelljét (al-medína al-fadila), ahol a társas együttélés legfőbb rendezőelve a kölcsönös segítségnyújtás. (25) Tudományrendszertani könyvében is hosszasan kifejtette a politika tudományának tartalmát, melynek lényege szerint abban áll, hogy meg kell ismerni és érteni az emberi viselkedésformákat, és ki kell dolgozni a boldogság elérését elősegítő rendszabályokat, illetve azok betartatásának módjait. A politika tehát a helyes kormányzási elvek kidolgozását és betartását/betartatását jelenti, mely egy felsőbb hatalom (uralkodó) által valósulhat meg szerinte. A kormányzásról szólva egyrészt leírta a helyes, erkölcsös, boldogságot biztosító államvezetési módszert, amelynek révén jó közösségek és jó városok működhetnek, és amelynek feltétele, hogy az evilági boldogság mellett a túlvilági létre is figyelmet fordítsanak. Emellett al-Farábi kifejtette a – körülötte létező világban is megfigyelhető – helytelen, rossz útra vezető kormányzási módokat, amelyekből rengeteg féle van: például ha egy uralkodó(i kör) a gazdagságra tör, akkor a kapzsiság kormányát hozza létre, ha dicsőségre, akkor a hiú dicsőség uralma valósul meg stb. Al-Farábi azonban jól tudta, hogy a jó kormányzáshoz nem elegendők a helyesen megfogalmazott törvények: alappillér még az emberek erőfeszítéseinek lendítő ereje. Mindennek megvalósulásához pedig hosszas tapasztalatok és sok jó példa szükséges, azaz a boldogsághoz vezető „politika” megteremtése hosszú folyamat és a közösség egészének cselekedetein nyugszik. A tudós szerint olyan a jó politika is, mint az orvoslás: egyrészt vannak könyvek, melyekben lefektetésre kerülnek a szabályok, másrészt létezik a valóság, ahol az ismereteket alkalmazni kell, és mindez igényli az állandó gyakorlást, a látott példák beépítését. (26) Több más, a

A görög államelmélet-alkotók késői utódaként a bagdadi szerző lázasan kereste a boldogság eléréséhez szükséges ideális államformát. Ő maga is elkészítette az eszményi közösségi szerveződés városi modelljét (al-medína al-fadila), ahol a társas együttélés legfőbb rendezőelve a kölcsönös segítségnyújtás.

neveléstörténetből is ismert személyhez hasonlóan al-Farábi is leírta azt, hogyan kell nevelés útján felkészíteni a leendő uralkodót eljövendő feladataira.

A politikáról írott alfejezet – csakúgy, mint a könyv többi része – egyértelműen kifejezi a szerző azon meggyőződését, hogy a földi élet a létezésnek csak egy szelete, a boldogság és az igazság elérése egy magasabb szintű terv keretében, a vallásos életforma segítségével váltható valóra. Ebből a gondolkodásmódból, világszemléletből szervesen következik, hogy a jog az író szerint a vallás kerete; a jogtudomány nála tulajdonképpen a vallásjog, mely két részből áll: a dogmákról szóló tanításokból és az ezekből következő emberi cselekedetek rendszeréből. A kalám (vallásjog) tudománya arra szolgál, hogy az ember képes legyen megvédelmezni a kinyilatkoztatáson alapuló dogmákat, és készen álljon logikusan, észérvekkel cáfolni mindent, ami azok ellen szegül. Al-Farábi szerint az ember tökéletesedésében korlátozott, ezért úgy fogadja a teológiai igazságokat, mint a gyermek vagy a tapasztalatlan ifjú a tökéletes férfiú tanításait, ám ahogy kiművelődik, ismereteket és tapasztalatokat gyűjt a világ dolgairól, képessé válik az elvont, magasabb szintű igazságok befogadására. (27) A szerző vallástudományról írott szavait – a logikáról szóló fejezet mellett – halála után a legtöbbit emlegették. (1. ábra)

Jóllehet más muszlim szerzőkhöz hasonlóan maga al-Farábi is írt műveket alkímiáról, álommagyarázatról és más okkult tudományokról, osztályozásában ezek nem szerepel-

tek. (28) Az emberi cselekvéseknek, magának a tanulásnak is végső célja az Örök Létező megismerése, az istenséggel való egyesülés. E cselekedeteknek mindenkor meg kell egyezniük az isteni világtervvel, és ennek érdekében szükséges a világra vonatkozó ismeretek rendszerezése is. A tudás elérésének alapvetően két útja van: a tanulás (ta‘lim) és az ismeretek alkalmazása (ta‘dib), ezek közül mindegyik lehet elméleti és gyakorlati. Más műveiben (például az arisztotelészi filozófia tanulmányozásához írott bevezető munkájában) al-Farábi azt is kifejtette, milyen lelkiállapot szükséges a megismeréshez. Az ember eszerint a tanulás megkezdése előtt „újítsa meg élvhajhász lelkét, hogy csakis az igazságra áhítozzon, és ne az élvezetekre, és változtassa meg racionális lelkületét, hogy akarata becsületes legyen. (...) ...szükséges továbbá az állhatatos és kitartó igyekezet..., mivel a víz-csepp, ha kemény, a követ is feloldja. Nem kell olyasmivel foglalkozni, ami nem tudomány, mert a sok különböző dologgal való foglalkozás oda vezet, hogy nem lesz rend, sem pedig összhang. Ami pedig az élet hosszúságát illeti, el kell mondani, hogy ha – miként Hippokratész mondta – a testekről való gondoskodás meghosszabbítja az életet, hogyne hosszabbodna meg az a lélek ápolásával?” (29)

Al-Farábi tehát, felhasználva Arisztotelész, Platón és más előtte élt (főként görög) tudós eredményeit, hithű muzulmánként olyan új rendszert teremtett, amelynek hierarchikus építményének csúcán a teológia megismerése állott, mégpedig igazodva a Mohamed által közvetített isteni kinyilatkoztatáshoz.

nyelvtudomány	– szintaxis – grammatika – kiejtés és stílus – költészet
logika	
propedeutikus tudományok	– gyakorlati és elméleti aritmetika – gyakorlati és elméleti geometria – optika – égi tudományok (asztrológia, valamint az égitestek mozgásának és alakjának tudománya) – zene – súlyok tudománya (mechanika) – eszközök tudománya (egyszerű gépek és művészeti/tudományos eszközök tudománya)
metafizikai	– a létezők lényegének megértése
és	– sajátos tudományok elveinek és a megfigyelési tudományok ismerete – a nem anyagi létezők ismerete, tulajdonságaik és jellemvonásaik, ami az Igazság megértéséhez vezet, mely a Legfelsőbb Isten egyik neve
fizikai tudományok	– a testek anyagainak megismerése – az elemek természetének megismerése és anyagösszetételük a testek alakulása során – a testek keletkezésének és elmúlásának tudománya – az elemek együttesének ismerete – a négy elemből álló testek tudománya és sajátosságai – ásványtan – botanika – zoológia
társadalomtudományok	– jogtudomány – retorika

1. ábra. Al-Farábi tudományrendszere a 'Tudományok felsorolása' című mű alapján

További muszlim rendszeralkotók: Ibn Színaal-Gazali, Sza'id al-Andalúsi és Ibn Khaldún

Al-Farábi rendszerét – változtatásokkal – Ibn Szína (Avicenna) is átvette. Ő a tudományok között nagyon határozottan alá- és fölérendeltségi viszonyokról beszélt, melyeket szerinte a bölcsesség elérésére törekedve figyelembe kell venni. (30) Ő is elméleti (nazari) és gyakorlati ('amali) tudományokra osztotta fel a diszciplínákat. Az első csoportba tartoztak nála a fizikai, a testekkel és mozgással összefüggő tudományok (tabí'i), a matematikai tudományok (riyádi) és az „isteni” tudományok (iláhi), melyek nincsenek összefüggésben sem az anyaggal, sem a mozgással. A gyakorlati tudományok Ibn Szína szerint az etikai, gazdasági, politikai és vallásos ismereteket összefoglaló ágak. (31) A tudás szerinte is tapasztalás és gondolkodás útján alakul ki.

Hozzá hasonlóan jól ismerte a tudás-elsajátítással és a tudományokkal kapcsolatos problémákat a perzsi születésű al-Gazali (1058–1111), aki a híres bagdadi Nizámijja akadémiának volt a vezetője. 'Bevezetés a tudományokba' ('Ihya' 'ulúm ad-dín') című könyvéről *Asin Palacios* 1904-ben 'Egy muzulmán kompendium a pedagógiáról' címmel írt tanulmányt. (32) Al-Gazali munkája valóban nem csupán a tudományok rendszerezésével foglalkozó mű volt, hanem az oktatásban közvetlenül is hasznosítható tanulmányi rendszer, haladási terv is. A tudományok osztályozását ő is azok tulajdonságai, hasznosságuk és tartalmuk természete szerint végezte el. Szerinte is minden tudomány tanulmányának végső célja az, hogy az ember Allahhoz váljon hasonlatossá, ehhez pedig feltétlenül szükséges a nevelés, mely szerinte a „legnemesebb művészet”.

Al-Gazali, miközben a tudományokat rendszerezte, művében kora felsőbb szintű oktatásának panorámáját adta. Vallásos és világi tudományokra osztotta az egyes diszciplínákat. A világi tudományok szerinte azok, amelyek a földi, a napi élet során az emberek segítségére vannak. Alaptudománynak tartotta ezen belül például: a mezőgazdaságot, az orvostudományt, az aritmetikát és geometriát, az építészetet és a politikát. Ipari tudományokról (például: metallurgia, fonás) és kiegészítő tudományokról (pékmesterség, kovácsmesterség) is beszélt. A vallásos tudományok pedig elvezetik a földi létben boldoguló embert a Legfelsőbbhöz: alaptanulmányokról írt al-Gazali a Korán, a Próféta mondásai és cselekedetei, az iszlám egyház doktrínái kapcsán. Származéktudományoknak nevezte a kánonjogot és a misztikus-aszkétikus erkölcsöt, propedeutikusnak az arab nyelvet és grammatikát, kiegészítőnek pedig a Korán-szövegek olvasásának, magyarázatának és kritikájának tudományát. (33) A szufi gondolatkörben mozgó tudós egyértelműen kiemelte az utóbbiak, vagyis a vallásos tudományok felsőbbbségét, és éppen emiatt úgy vélte, a szülők nevelésben betöltött szerepét minimálisra kell korlátozni a lelki vezető mellett. (34) (2. ábra)

Egy másik műve, melyet bagdadi diákjai kérésére a jogtudományról állított össze ('Mustasfá'), szintén példázza a jeles tudós és tanító pedagógiai és tudományrendszerezés iránti érdeklődését. E mű, melynek bevezetőjében életrajzi momentumokat felvillantva al-Gazali kifejtette, hogy már gyermekkorában foglalkozott a vallástudománnyal (fikh), szintén tartalmazza a tudományok egyfajta felosztását. A mű bevezető részében megkülönböztetett:

– tisztán racionális tudományokat ('aqlí mahd), mint például az aritmetika, geometria, csillagászat és más hasonló;

– tisztán hagyományos tudományokat (naqlí mahd), mint például a hadisz és a Korán-magyarázatok, ezeket „Ifjak és idősök ugyanolyan sikerrel művelhetik, mivel ezek teljesen a memóriára támaszkodnak, és csak kis hely jut az értelemnek.”; (35)

– a legnemesebb tudományok a „vegyesek” (muzdavidzsa), amelyek mozgósítják az értelmet és helyet adnak mind az egyéni vélekedésnek, mind pedig az isteni kinyilatkoztatásnak. Al-Gazali szerint ide tartozik például a vallástudomány (fikh) is.

- világi tudományok: – alaptudományok (mezőgazdaság, orvostudomány, aritmetika, geometria, építészet, politika)
 – ipari tudományok (metallurgia, fonás stb.)
- vallásos tudományok: – alaptudományok (Korán, Mohamed cselekedetei stb.)
 – származéktudományok (kánonjog, erkölcsstan)
 – propedeutikus tudományok (arab nyelv)
 – kiegészítő tudományok (Korán-olvasás, Korán-magyarázat, Korán-kritika)

2. ábra. Al-Gazali tudományrendszere *„Bevezetés a tudományokba”* című műve alapján

E két, al-Gazali által írott mű is példázza, hogy a muszlim tudósok közül sokan életük különböző alkotói korszakaiban változtatták nézeteiket, nyilván saját tudományos fejlődésük függvényében. Abban azonban al-Gazali esetében is állandóságot tapasztalhatunk, hogy kutatták az igazság keresésének legcélravezetőbb útjait, és ennek érdekében nagy gondot fordítottak a tudományok rendszerezésére, illetve ennek nyomán a tanulmányi tervek kidolgozására, és legtöbbjükénél a vallástudomány állt a hierarchia legmagasabb fokán.

Akadtek azonban olyan szerzők, mint például az andalúziai Szá'id (1029–1070), akik nem tulajdonítottak egyik tudománynak sem nagyobb jelentőséget, mint a másiknak. A *„Népek kategóriái”* (*„Tabaqat al-umam”*) című művében ez a 11. században élt tudós – al-Farábival, al-Gazalival és Ibn Hazm-mal ellentétben – nem a nyelvészeti, logikai és vallásos tudományokra helyezte a hangsúlyt, hanem inkább a természettudományok vonzózták. A különböző ókori népek kultúrtörténetét leírva úgy gondolta, hogy azok értek el látványos eredményeket, akik kiemelten figyelmet fordítottak e tudományokra, így az indiaiak, a perzsák, a káldeusok, a görögök, a rómaiak, az egyiptomiak, a zsidók és az arabok. (36)

A középkori iszlám világban a muzulmán pedagógia elméletének és gyakorlatának, valamint a tudományok rendszerének nagy összefoglalója az az Ibn Khaldún (1332–1406) volt, akinek magyarul is olvasható *„Bevezetés a történelembe”* (*„Al-Muqaddima”*) című műve ma is az iszlám művelődés- és neveléstörténet egyik legkiemelkedőbb forrása. (37) A mű mintegy egyharmadát teszi ki az a zárórész, amely *Simon Róbert* megfogalmazása szerint „lényegében egy kidolgozott és sok vonatkozásban önálló »tudománytan«”, melynek elemzése még ma sem végigvitt. (38)

Az emigráns andalúziai család gyermekeként Tuniszban született férfiú az iszlám történelem egyik legragyogóbb századának végén készítette el önéletrajzi elemekkel át- meg átszőtt átfogó történeti elemzését, mely kiindulópontja lett későbbi muzulmán szellemi irányzatoknak. A könyvben nem csupán a történettudomány elméleti megalapozását adta, hanem színes képet festett saját kora és az azt megelőző századok muzulmán valóságáról. Bár könyve hatodik, tudományrendszerezéssel foglalkozó fő fejezetében nem számlálta elő valamennyi tudományt, rendezőelve, mely szerint vannak filozófiai vagy szellemi tudományok és örökül hagyott vagy közvetítő tudományok (a kinyilatkoztatáson alapulóak), követendő lett, főként a szunniták körében. (39)

„Az első a filozófiai tudományokat foglalja magában. Ezek azok, amelyeket az ember gondolkodó képessége természete révén ismer meg, és amelynek a tárgyaihoz, problémáihoz, észlelési módjaihoz és tanítási módszereihez emberi észlelése vezet el őt úgy, hogy szemlélődése és kutatása feltárja számára azt, hogy mi a helyes és hibás mindezekben – amennyiben valóban gondolkodó emberről van szó.

A második a hagyományos, közmegegyezésen alapuló tudományokat foglalja magában. Ezek mind egy adott vallás jog tekintélyén alapuló közlésen alapulnak. Az értelemnek nincs helye ezekben, hacsak nem az, hogy a részletproblémákat kapcsolatba hozhatja az alapelvekkel. (...) mindezeknek az alapja a Korán és a prófétai hagyomány vallásjogi anyaga, amelyet törvény gyanánt Allah és prófétája adott nekünk...” (40)

Részletesen szövelt a szerző a Korán és a hadisz értelmezésének eltérő irányzatairól, és arról is, mennyire fontos a nyelvtudomány (az arab grammatika) tanulmányozása e második tudománycsoport megismeréséhez. Külön alfejezetben emelte ki Ibn Khaldún a szufizmust, mely szerinte sajátos észlelési állapotban, ekstázisban juttatja el világtól elfordult, aszkéta életet élő híveit a szellemi megismeréshez. (41)

A 18-32. alfejezetben a muszlim tudós a filozófiai (racionális) tudományok áttekintését adta. Szerinte „az észlelés alapját az érzékelhető dolgok alkotják, amelyeket az öt érzékszerv érzékel. Minden élőlény – lett légyen racionális vagy más egyéb – részt vesz ebben az érzékelésben. Az ember azáltal különbözik a többi élőlénytől, hogy érzékeli az univerzálákat (kulliját), amelyek az érzékelhető dolgoktól történt elvonatkoztatások.” (42) E rész alfejezeteiben leírta az egyes tudományok (logika, orvostudomány, mezőgazdaság, metafizika, geometria, aritmetika, zene és csillagászat) tartalmát, vizsgálati módszereit. (3. ábra) A logikával kapcsolatosan kitért arra, hogy Arisztotelész volt e tudomány első leírója, és be is mutatta a nagy görög előd logikáról szóló művének nyolc fő részét. Ibn Khaldún rámutatott arra, hogy a korai muszlim tudósok elvetették az arisztotelészi logikát, aztán az mégiscsak bekerült (al-Farábi, Ibn Szína, *Ibn Rusd* munkássága nyomán) a tudományrendszertanokba. Magáról a filozófiáról azonban a 14. századi szerző nagyon le-sújtóan nyilatkozott, mondván: „a filozófusok úgy vélekednek, a boldogság abban áll, hogy az összes létező dolgot – legyenek azok érzékekkel észlelhetők vagy azokon túliak – akár (filozófiai) okoskodás, akár érvelés segítségével észleljük.” (43) Szerinte ugyanis a létezés egésze sokkal szélesebb körű annál, semmint hogy az ember felfogni, megismer-ni tudja. „Nem tudjuk érzékelni a szellemi lényegeket, hogy további lényegeket absztra-hálhassunk, mivel érzékszerveink fátyolként elfedik tőlünk az előbbieket” – írta. (44) Könyve eme részében éles kritikát fogalmazott meg a görög filozófusok tanításait átvevő és követő muszlim elődökkel kapcsolatosan, akik a megismerés lehetőségességét hirdették vagy sugallták.

A tudományrendszer valamennyi eleme kapcsán Ibn Khaldún a fenti idézetekből is ki-

filozófiai vagy szellemi tudományok – logika

- fizika v. természettudományok:
 - orvostudomány
 - mezőgazdaság
- természetfeletti létezők tudománya v. metafizika:
 - mágia és talizmánok
 - betű-misztika
 - alkímia
- mértékek tudománya:
 - geometria (síkbeli, térbeli és optikai)
 - aritmetika (számok tulajdonságai, a számolás művészete, algebra, kereskedelmi ügyletek, örökösödési ügyek)
 - zene
 - csillagászat (csillagászati táblázatok, égitestek mozgása, asztrológia)

közvetítő tudományok

- a Korán, magyarázata és recitálása
 - a hadisz, a profétai hagyományok és átadásuk
 - jogtudomány és a Szent Törvény
 - teológia
 - szufizmus
 - nyelvtudományok:
 - nyelvtan
 - lexikográfia
 - irodalom
-

3. ábra. Ibn Khaldún tudományrendszere

olvasható utat követi: először definiálja azt, hogy mit is ért egy adott tudományon, majd részletezi annak tartalmát, vizsgálódási területeit, a hozzá kapcsolódó tudományokat, mégpedig számos példával alátámasztva mondandóját. Részletesen, valódi történész módjára bemutatja és összeveti egyes (vallási) iskolák, egyes muszlim szerzők tanításait, és végigvezeti valamennyi tudomány muzulmán történetét, több helyen kitérve a görög és más szerzők elért eredményeire. Műve fejezeteiben mindenütt gondosan kiválasztott, a Koránból, illetve a hadiszból vett idézetek támasztják alá a megismeréssel kapcsolatos elméletét: „Allah a dolgok legjobb tudója.”; „Allahot csupán Allah ismeri”; „Allah vezet el az Igazsághoz” (Korán 10:35 és 46:30) stb. Ibn Khaldún tanításai szerint, ha a tanuló, a tudományokkal foglalkozó ember fejében zűrzavar alakul ki, ha kételkedni kezd és kétségbeesik, akkor el kell hajítani „a szavak fátylait”, azaz az egyes tudományok rögzített szabályait, és a természetes gondolkodásban kell kapaszkodót keresni, Allah segítségére hagyatkozva.

Ibn Hazm, a córdobai polihisztor

A középkori al-Andalúszban a legteljesebb tudomány-rendszer és nevelési-oktatási terv megalkotása a córdobai születésű muszlim gondolkodó, Ibn Hazm (994–1063) nevéhez fűződik. (45) A tudós férfiú jómódú családból származott, apja *al-Manszúr* vezíre volt. Felnőtt férfiként Ibn Hazm a zahíri szektához tartozott, emiatt üldöztetéseket kellett elszenvednie, és börtönbe is zárták. A hánysorsú polihisztor ismert volt mint költő, filozófus, történettudós, moralista, jogász és teológus, és megszámlálhatatlanul sok művet alkotott, melyeknek egy jelentős részét Sevilleben nyilvánosan elégették, és a többi közül is sok elveszett az évszázadok során.

Az elemzők szerint csak igen kevés muszlim szerzőt lehet Ibn Hazmmal összevetni bölcsesség és alkotókedv dolgában. A córdobai tudós ugyanis valamennyi általa művelt tudományban, minden műfajban és valamennyi életkori szakaszában kiemelkedőt alkotott. Életművével kapcsolatosan az egyik

Ibn Khaldún tanításai szerint, ha a tanuló, a tudományokkal foglalkozó ember fejében zűrzavar alakul ki, ha kételkedni kezd és kétségbeesik, akkor el kell hajítani „a szavak fátylait”, azaz az egyes tudományok rögzített szabályait, és a természetes gondolkodásban kell kapaszkodót keresni, Allah segítségére hagyatkozva.

legmeglepőbb sajátosság műveinek egyenletes színvonala, kimagasló minősége, tiszta, ékesszóló stílusa. Nagy összegző műveitől egészen rövid leveleig és az általa komponált vitairatokig Ibn Hazm legtöbb esetben eredetit és lényegeset alkotott. (46) Tudományos eredetisége és gondolatainak maradandósága tehetségén kívül minden bizonnyal annak is köszönhető, hogy szisztematikusan és aprólékosan tanult, gondosan felépített terv szerint. Jegyzeteket készített az olvasmányairól, melyek valamennyi tudományt érintették, aztán táblázatokat szerkesztett, összegzéseket írt a megtanultakról, azaz mindent megtett, hogy különböző ismereteit összekapcsolja, értelmezze és feldolgozza. Ez a – gyakran csak tanítványai feljegyzéseiből kibontakozó – munkamódszer igencsak hatásosnak bizonyult tudományrendszerező erőfeszítései során. Nem véletlenszerűen forgatta a könyveket, hanem tudatos program (előre elkészített bibliográfia) alapján, és nagyobb művei elkészítése előtt kisebb lélegzetű tanulmányokat írt.

„A tudományok kategóriái” (*Maratib al-'ulum*) című átfogó művében az andalúziai tudósok közül legteljesebben fejtette ki a tudás és a tudományok rendszerét. E könyvről a neves iszlám-kutató, *Lévi-Provençal* azt írta: „...e mű, mely megérdemli, hogy nyilvános-

ságra kerüljön, tele van olyan szempontokkal, amelyek a legnagyobb érdeklődésre tarthatnak számot...” (47) Ibn Hazm több elődjéhez hasonlóan maga is úgy vélte, hogy csak a tanulás mentheti meg és emelheti fel az embert, bár *‘A vezetés könyve’* (*Kitáb al-ajlaq’*) című munkájában így fogalmazott: „ha a tudásnak nem volna más értelme, mint az, hogy egy tudatlan elfogadjon benneteket, és hogy egy tudós tiszteljen és becsüljön, még ez is elegendő volna, hogy elmerüljetez benne. (...) Hogyan lehetséges hát nem keresni a bölcsességet, látva számos ablakát ebben és az eljövendő életben? A tudatlanság átka okoz minden rosszat...” (48)

‘A tudományok kategóriái’ című könyve tehát egészen egyedülálló pedagógiai mű a spanyolországi iszlám történetét tekintve. Ez a tudományrendszertan nem logikai vagy filozófiai alapoottságú, hanem teológiai és moralista szempontok alapján elkészített szisztema. A tudományok osztályozásának legfőbb alapja az volt, hogy Ibn Hazm megvizsgálta, mely tudományok hasznosabbak az ember végső célját, Allah megismerését tekintve. Szerinte azok a tudományok, melyek az isteni cél elérésében segítik az embert, preferáltak azokkal szemben, amelyek csak a jelen élet síkjában hatnak, és csupán a jólét, az egészség vagy a gazdagság megteremtését szolgálják. A cordobai tudós egyensúlyt teremtett az értelem és a hit, a filozófia és a teológia között. Szerinte az előbbi nem áll ellentétben az utóbbival, a teológiával, hiszen a filozófia végcélja is ugyanaz: az ember megváltása. Ezen eszményhez való ragaszkodásában Ibn Hazm valójában nem egy szokásos tudomány-rendszert alkotott, hanem olyan tanulmányi tervet (pedagógiai értekezést), amely leírta a muzulmán ifjú nevelésének – a szerző szerint helyesnek vélt – alapelveit.

A mű első részében az egyén neveléséről értekezett, kiemelve, hogy a tudás megközelítése és átadása is erény, és minél több könyvből tanul valaki, annál többre viszi. Úgy vélte, senki nem tud elérni a tudományokhoz, ha nem hallgat, ír, olvas és nem végez maga is kutatásokat. A megismerés elveit illetően – a neoplatonikus áramlatok tanításaival szembehelyezkedve – Ibn Hazm azt állította, hogy az emberi testtel egyesülő lélek önmagában nem hordoz semmilyen tudást, az ember születésekor nem rendelkezik ismeretekkel, csak érzékelése, rendezetlen mozgásai és vegetatív képességei vannak. Szerinte a lélek fejlődésével alakul ki az értelmesség, aminek segítségével megértjük az öt érzékszerv által észlelt dolgokat és az értelmi igazságokat.

Számos más muzulmán gondolkodóhoz hasonlóan elítélte azokat, akik gazdagságra és hírnévre áhítozva tanulnak, hiszen „ha valaki a tudományoknak szenteli magát, nem ebben az életben nyeri el jutalmát.” (49) Ezt írta még: „Biztosan tudjuk, hogy az evilágon való tartózkodásunk nem tart sokáig, ezért szerencsétlen gondolkodás és elvesztegetett munka olyan tudományokkal foglalkozni, amelyek csak az evilági életet szolgálják. (...) Így ki-dobott munka az, ha valaki olyan tanulmányoknak szenteli magát, melyeknek egyetlen célja a pénzkereset.... Ha a dolog így áll, a legnemesebb tudományok azok, amelyek az örök életben való megváltáshoz vezetnek. Aki ilyen tanulmányoknak szenteli magát, az olyan, aki a rövid szenvedést felváltja az örök boldogságra.” (50)

A nevelésre vonatkozó útmutatása az alábbiakban foglalható össze: öt éves kor körül kell kezdeni a gyerekek tanítását, alapfokon az írás, olvasás és a Korán elsajátítása a cél. Kifakadt a kalligráfia tanulásának eltúlzása ellen, mert szerinte a szépirás elsajátítása kettős veszéllyel jár: egyrészt jelentősen meghosszabbítja a tanulmányi időt, másrészt pedig kísértésbe viszi az embert, hogy szultánok szolgálatába álljon, és így annak szentelje életét, „hogy igazságtalanságokat kövessen el vagy olyan okiratokat szerkesszen, (...) amelyek telve vannak hazugságokkal és hamisságokkal.” (51) A középfokú tanulmányokat a grammatika és a lexikográfia tanulásával kell megalapozni, ám a költészetről úgy vélekedett, hogy nem a legmegfelelőbb „tananyag” az ifjúság neveléséhez. Különösen kerülendőnek tartotta az élvezetek felé terelő szerelmes verseket; az elválásról és sivatagokról szóló költeményeket, mert ezek a család elhagyására ösztönöznek; a nyomorúsággal és háborúval összefüggő verseket, mert ezek rombolásra, gyilkolásra ösztökélnek; a szem-

telen, áskálódó emberek ajkán született szatirikus költeményeket, valamint az uralkodókat dicsőítő, rossz ízléssel, hamis módon megírt énekeket.

Ezt követően a matematika tudományának ('ilm al-'adad) elsajátítása jelenti az oktatás anyagát: a négy alapművelet, a törtszámok, a síkgeometria, a földmérés, az égitestekről szóló ismeretek és *Eukleidész* 'Elemek' című műve. A csillagászatról szólva elutasította az asztrológiát. A Föld, a bolygórendszer megismerését szolgáló tudományt, mely bizonyítja az Univerzum végtelenségét és a Teremtő fenségét, Ibn Hazm nagyon nagyra tartotta, ám az asztrológiáról megállapította, hogy csupa hamisságon alapul.

Ezután kell tanulnia a diáknak logikát, mert csak így lesz képes megkülönböztetni az igazat a hamistól, megérteni a természettudományokat; valamint tanulmányoznia kell a „fajok tudományát” (= állatok, növények, kőzetek rendszerét) és az orvoslást. Ezen tudományok lehető legteljesebb megismerése is tükrözi a cordobai tudós szerint a teremtés csodáit és Allah nagyságát. Külön kiemelte az ókori és kortárs népek történetét, és felhívta a figyelmet arra, hogy mennyire fontos hanyatlásuk forrásokkal alátámasztott tanulmányozása, a történelmi folyamatok megértése, valamint az erényes személyek életrajzával való megismerkedés. Érdekes a történelem tanulása mellett felhozott érvelése: szerinte ez a tudomány azért tanulmányozandó, hogy segítségével az ember megértse az evilági élet hívságait; azt, hogy minden, nagy erőfeszítéssel és hatalmi szóval létrehozott nagyság és dicsőség múlandó. Így a lélek hajlik majd afelé, hogy megvesse a könnyű, világi örömeket, és ráébredjen, hogy csak a jóság és könyörületesség műve maradandó. Fontosnak tartotta a tudományok között az etnológiát, ami az ő felfogásában az arab törzsek, klánok és családok közötti vérségi kapcsolatok ismeretét jelentette.

A legfelsőbb szintű tudás, amellyel mindenkinnek foglalkoznia kell, a vallásos törvény (sarí'a). A felsőfokú oktatás fókuszában így tehát Ibn Hazm szerint is a koranikus tudományok, a Próféta hagyományai és cselekedetei (hadísz), a vallásjog (fikh) és a teológia ('ilm al-kalám) áll. A többi tudomány tanulmányozása csak előkészület ezek megértéséhez.

Könyvében a cordobai tudós úgy vélte, hogy ha valaki nem képes arra, hogy minden tudományban kiemelkedjen, szükséges, hogy legalább elképzelése legyen valamennyiről, azaz sokoldalú, általános nevelést kívánt. Több más muzulmán gondolkodóhoz hasonlóan mélységesen lesújtó volt a véleménye azokról, akik a saját tudományukon kívüli tudományok művelőit nem értékelték vagy becsmérelték. Egyik tudomány sem érthető a többi nélkül, így csak azok emelkedhetnek ki tudásukkal, akik minden tudományból merítenek ismereteket – fogalmazta meg az elérendő eszményt az andalúziai polihisztor.

Könyvének második részében a tudományok rendszeréről írt Ibn Hazm, s bár többször is hivatkozott az arisztotelészi tudományrendszertanra, e könyvben a saját rendszerét állította fel, mely leginkább *Isidorus* „ordo scientiarum”-ára emlékeztet, és kiolvasható belőle, hogy a szerző előző századok és saját kora kulturális ismereteiből egyaránt merített. Elmondható, hogy ismerte a tudományok számos ágának eredményeit az iszlám kultúrkörön belül és kívül. Tisztában volt a muszlim, a zsidó és a keresztény vallás jellegzetességeivel és különbözőségeivel éppúgy, mint más népek történelmének és irodalmának sajtósságaival. (52) A könyvben kiemelte az egyes népekre jellemző, az általános érvényű és a „vegyes”-típusú tudományokat. Az előbbi csoportba tartoznak szerinte a teológia, a

*A tudomány azért
tanulmányozandó, hogy
segítségével az ember megértse
az evilági élet hívságait; azt,
hogy minden, nagy
erőfeszítéssel és hatalmi szóval
létrehozott nagyság és dicsőség
múlandó. Így a lélek hajlik
majd afelé, hogy megvesse a
könnyű, világi örömeket, és
ráébredjen, hogy csak a jóság és
könyörületesség műve
maradandó.*

minden egyes nép sajátos ismeretei	– teológia:	– szentírás (tafszír) – jog (fikh) – hagyományok (hadit) – spekulatív teológia (kalám)
	– történelem:	– külföldi – belföldi
	– filológia:	– grammatika – lexikográfia
általános ismeretek	– matematika:	– aritmetika – geometria – földmérés
	– orvostudomány:	– a lélek tudománya v. etika – a test tudománya:
		– karakterológia – anatómia – patológia:
		– sebészet – klinikai v. higiénés terapeutika
	– csillagászat	
	– filozófia:	– érzékelhető: – ásványtan – botanika – zoológia
	– racionális:	– fizika: – kozmológia – mechanika – metafizika
vegyes ismeretek	– retorika	
	– poétika:	– szabályok – irodalomkritika
	– álom-magyarázatok	

4. ábra. Ibn Hazm tudományrendszertana

történelem és a filológia. (53) Az általános érvényű tudományokat a matematika, az orvoslás, a csillagászat és a filozófia teszi ki, a retorika, poétika és álommagyarázat pedig „vegyes” tudásanyag. (4. ábra)

Ezekon kívül szerinte tudománynak lehet még nevezni a kereskedelmet, az építészetet, a szövést, a hajóépítést, a mezőgazdaságot és a kertművelést, ám ezek csupán arra valók, hogy a mindennapi szükségleteket kielégítsék, és nem a magasabb célok beteljesítését szolgálják. (54)

Mint fentebb is utaltunk rá, Ibn Hazm tudományrendszertanának és nevelési tervének számos részlete világosan mutatja, hogy a szerző részletesen ismerte az alkotói korszakában és az azt megelőző évezredekben született tudományos eredményeket és elméleteket, és képes volt azokat összevetni, saját gondolatai és céljai által új egységbe rendezni. Bemutatott művén kívül egyéb szövegeiből is jól kiolvasható az ókori görög tudósok hatása. A „Levél az isteni segítségről” című munkájában például fel is sorolta néhány nagy előd nevét és műveit. A filozófia és logika tudománya kapcsán például Platont és Arisztotelészt, illetve *Aphrodiziai Alexandroszt* emelte ki, a geometria kapcsán Eukleidészt; a csillagászat vonatkozásában *Ptolemaiosz* mellett *Hipparkhoszt* és a mindkettejüknél régebben élt in-

diai, kopt és nabateus tudósokat. Az orvostudomány nagyjai közül *Hippokratészt*, *Galénoszt* és *Dioszkoridészt* említette. (55) Ibn Hazm művei nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a középkori Európa tudósai megismerhessék az ókori filozófiai műveket.

*

A középkori iszlám kultúra tudományrendszerezéssel foglalkozó műveinek vázlatos bemutatása is rámutat a téma bonyolult és összetett voltára. A muszlim nevelési gyakorlatot és elméletet (is) segítő, esetenként abból kiinduló rendszerezési törekvések összegyűjtése, elemzése és összevetése nagy lépéssel vihet közelebb az iszlám kultúra történetének és lényeges vonásainak megértéséhez. Csakúgy, mint a korábban élt ókori – elsősorban a görög – társadalmakban, a muzulmánok körében is fontosnak tartották a tudás mind szélesebb körű eljuttatását, az ember tökéletesedését, a tudományok művelését. A tudományok rendszerezése és a tanulmányok tervének, a tanítás menetének kidolgozása ennek elengedhetetlen feltétele volt. Platón, Arisztotelész és mások nyomdokain jártak azok a tudósok, akik e tudománytanokat megalkották. Az ő műveik fordítása révén került kapcsolatba Európa az ókori szerzőkkel és indult meg a középkori európai kultúra és nevelés fejlődése. Fontos ugyanakkor rámutatni arra, hogy milyen jelentős különbség volt egyes muszlim szerzők gondolkodásmódjában neveltetésüknél, tanulmányaiknál, az általuk követett vallásos irányzatnál vagy az általuk ismert és megélt korszaknál fogva. Bárhogyan értékelték és csoportosították, rendszerezték azonban a tudományokat, valami összefűzte őket: egyetlen istenükbe, Allahba vetett hitük és az általa küldött kinyilatkoztatások zsinórmértékként való tételezése. A muszlim hívőknek a világ megismerésére tett mindenfajta erőfeszítése is egy cél, az isteni terv minél tökéletesebb megismerése érdekében történt és történik ma is. Ezen cél beteljesítéséhez pedig felhasználtak, egybeépítettek minden, a korábbi – muzulmán és nem muzulmán – tudósoktól származó tudományos ismeretet és módszert. A sokoldalúan képzett, bölcsességre törekvő ember muszlim eszménye és a nevelés jelentőségének hangsúlyozása tehát alapvető jellegzetesség az iszlám kultúrkörben, és máig jelentős szerepet játszik az iszlám vallás terjedésében.

Jegyzet

- (1) HAMMUDAH, Abdulati: *Fókuszban az iszlám*. International Islamic Federation of Student Organizations (Továbbiakban: IIFSO), Rijád, 1995. 146. old.
- (2) ZINDANI, Abdulmajid al: *A hit útja*. IIFSO, 48. k. Rijád, 1990. 66-70. old.
- (3) GHULAM, Sarwar: *Islamic Education: its meaning, problems and prospects*. In: Issues in Islamic Education. The Muslim Educational Trust, London, 1996. 9. old.
- (4) uo. Részlet a Muszlim Nevelés Első Világkonferenciájának ajánlásaiból. Mekka, 1977.
- (5) CHEJNE, Anwar G.: *Historia de Espana musulmana*. Catedra, Madrid, 1993. 159. old.
- (6) NASR, Seyyed H.: *Sciences et savoir en Islam*. Sinbad, Paris, 1979. 64. old.
- (7) ROSENTHAL, F.: *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*. Leiden, 1970.
- (8) GARDET, L.: *Notion et principes de l'éducation dans la pensée arabo-musulmane*. In: *L'enseignement en islam et en Occident au Moyen age*. Librairie Orientalist Paul Geuthner, Paris, 1977. 3. old. (A továbbiakban: *L'enseignement...*)
- (9) SALGADO, F. M.: *Vocabulario de Historia árabe e islámica*. Akal Ed., Madrid, 1996. 18. old.
- (10) CHEJNE i. m. 153. old.
- (11) NASR i. m. 58. old.
- (12) Id. erről a témáról: KÉRI Katalin: *Medreszék a középkori iszlám világban* c. tanulmányát. Iskolakultúra, 1999/12. sz.
- (13) ANAWATI, C. G.: *Classification des sciences et structure des summae chez les auteurs musulmans*. In: *L'enseignement...* 61. old.
- (14) NASR i. m. 59. old.
- (15) MUNK, S.: *Des principaux philosophes arabes et de leur doctrine*. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1982. 341. old.
- (16) VERNET, J.: *El islam en Espana*. Mapfre, Madrid, 1993. 43. old.
- (17) AL-FARABI: *Catálogo de las ciencias*. Ed.: Palencia, A. G., Madrid, 1953. 14. old. (A forrásműből vett

idézetekeket spanyolból fordította e tanulmány szerzője.)

(18) uo. 3–4. old.

(19) uo. 13. old.

(20) uo. 39–42. old.

(21) uo. 43. old.

(22) uo. 46–47. old.

(23) uo. 55. old.

(24) uo. 65. old.

(25) Id.: NOGALES, Gomez Salvador: *Papel de la educación en el sistema filosófico-religioso de al-Farabi*. In: Actas de las II. Jornadas de Cultura Árabe e Islámica 1980. Instituto Hispano-Árabe de Cultura, Madrid, 1985. 241–249. old.

(26) AL-FARÁBI i. m. 68–69. old.

(27) uo. 74–75. old.

(28) NASR i. m. 59. old.

(29) GUERRERO, Ramon Rafael: *Una introducción de al-Farabi a la filosofía*. In: Al-Qántara, Madrid, 1984/V. 13. old. (Az idézetet spanyolból fordította e tanulmány szerzője.)

(30) ANAWATI i. m. 64–65. old.

(31) TRITTON, A. S.: *Materials on Muslim Education in the Middle Ages*. Luzac, London, 1957. 133. old.

(32) DÍAZ, Capitán A.: *Historia del pensamiento pedagogico en Europa*. Dykinson, Madrid, 1991. 211. old.

(33) uo. 212–215. old.

(34) GARDET i. m. 4. old.

(35) LAOUST, Henri: *La pédagogie d'al-Gazali dans le Mustasfa*. In: *L'enseignement...* 74. old.

(36) AL-ANDALUSI, Sá'id: *Science in the Medieval World – Book of the Categories of Nations*. University of Texas Press, Austin, 1991.

(37) KHALDÚN, Ibn: *Bevezetés a történelembe*. Osiris-Századvég, Bp, 1994. Ford.: Simon Róbert

(38) uo. 594. old. (A khalidún-i tudományrendszer magyar nyelven való megismerését SIMON Róbert fordítása sajnos csak kevésbé segíti, lévén, hogy a könyvnek éppen ez a része csak töredékesen került lefordításra, amit a fordító csupán a hátravetett jegyzetekben közölt. Tovább nehezíti az értelmezést, hogy a kötetnek pont ebben a VI. fejezetében, a 30. alrésznél teljes kavarodás tapasztalható a jegyzetszámozás esetében.)

(39) NASR i. m. 63. old.

(40) KHALDÚN, i. m. 447. old.

(41) uo. 486 old., 503. old.

(42) uo. 503. old.

(43) uo. 511. old.

(44) uo. 513. old.

(45) *Diccionario de filósofos*. Rioduero, Madrid, 1986. 657. old.

(46) HUSSAIN, Monés: Clasificación de las ciencias según Ibn Hazm. *Revista del Instituto de Estudios Islámicos en Madrid, vol. XIII*. Madrid, 1965–66. 7. old.

(47) uo. 8. old.

(48) Idézi: CHEJNE i. m. 154. old.

(49) uo., 155. old.

(50) Idézi: MONÉS i. m. 10. old.

(51) uo., 12. old.

(52) HERNÁNDEZ, M. C.: *Historia del pensamiento en el mundo islámico 2. El pensamiento de al-Ándalus (siglos IX–XIV)*. Alianza, Madrid, 1996. 364. old.

(53) uo. 365. old.

(54) CHEJNE i. m. 158. old.

(55) HERNÁNDEZ i. m. 364. old.

Az iszlám kertje

A muszlim területek változatos éghajlati övezeteken húzódnak, ezek természeti körülményei alapvetően befolyásolták a létrehozható növényi kultúrákat s azokat a technológiákat, amelyek a mezőgazdasági-kertészeti kultúrákat fenntartották. A környezeti körülmények meghatározta természetes élőlényközösségek szerkezete szerint alakuló, illetve a természet feltételeit figyelembe vevő növényterjesztést, a növények kultúrába vonódását a területi hagyományok mellett az egyre-másra keletkező táplálkozási, medicínális-higiéniai és kultikus-vallási igények is meghatározták.

Az arab hagyománytalanság gyorsan magába foglalta a hellenisztikus, a római ismereteket éppúgy, mint a mezopotámiai – nabateusként – erőteljesen hivatkozó szír hatásokat s a keletről, Indiából érkező növényhasználatot, de nem zárta ki például sem az egyiptomi, sem a később keletkező bizánci vagy kínai és közép-ázsiai gazdálkodási tudás hatását sem. Másrészt, mivel az élelemszerzés és az élőlényhasználat hagyományait számos vallás is meghatározta, érthető, hogy azt törli, átértelmezi, illetve újjáalakítja az erőre kapó iszlám. Amint az élőlényekkel kapcsolatot tartó kultúra egyéb területén is, gyorsan kialakul az a szimbolikus rendszer, amely az iszlám kertnek jelentéslehetőségeket kínál, s amely a funkcióját és filozófiáját egységben tartja.

Az anyagi alapok

A földműveltség tudománya

A földműveltség, állítja 1375-ben megfogalmazott „al-Muqaddima” – magyarul „Bevezetés a történelembe” című – munkájában az alapvető mesterségeket bemutató fejezetek egyikében Ibn-Khaldún (1332–1406), a legrégebbi mesterség, amely által táplálékhoz jut az ember. A növénygondozás részének gondolja Ibn-Khaldún a „öntözésről gondoskodást”. E mesterség a „steppei életformát” jellemzi, s az „beduin mesterség, mivel a városi népesség nem foglalkozik és nem ismeri azt.” (1) A legjelentősebbnek tartott s valóban rendkívüli hatású társadalomtudós „A földművelés mestersége” fejezetben nem érinti a fákkal való bármiféle célú foglalatosságot s nem szól a kertészetről s a kertészekről sem.

A tudományok osztályozásával legintenzívebben először a tizenegyedik században a peripatetikus al-Kindi (801–873) és al-Fárabi (870–950) nyomán foglalkoztak. Al-Fárabi „A tudományok számbavétele” (Ihsz al-'ulum') című munkájában (amely Cremonai Gerard „De Scientiis” című latin fordításából ismert) teszi közzé tudományosztályozását, amelyet aztán kisebb-nagyobb módosításokkal sorra átvesznek az őt követő muzulmán gondolkodók. Al-Fárabi IV. osztályában, amely a Fizika (természettudományok) fejezetcímét kapta, nem beszél sem az agronómiáról, sem annak lehetséges helyszíneiről. A tudomány-osztályozás, a szükséges korrekciókat elvégzendő, a tizenhetedik században ismét föllendült. (2)

Ibn-Khaldún a geometria s a mérnöki tudomány elemeit felhasználó építészet mesterségén belül azonban elkülönítetten beszél azokról, akik kutakat és ciszternákat készítenek. Az ő feladatuk volt a házakhoz – azaz a településhez is – vezető csatornák megtervezése és kivitelezése, a medencék, a nyílások, a tartályok, a vízkivezetések, a föld alatti csatornázások, az ereszelés és a vízfolyások kialakítása. (3) Ugyan szót ejt a „házakon belül tá-

gas, mívesen lecsiszolt márványmedencék” felelős mesterségéről, de hogy azok kertésze-ti, tisztálkodási vagy milyen egyéb célokkal rendelkeznek, arról nem beszél.

Ibn-Khaldún a gyümölcsésvét a városi civilizáció részeként ismerteti, s a gyümölcsöt némileg a luxusjavak közé sorolja. Érintőlegesen említetik a gyümölcs az orvoslás gyógy-anyagai között is. Így némileg érthető, hogy a gyümölcsöt előállító haszonkert, illetve a gyógyászati anyagokat előállító telepítvény, mint olyannyiszor másoknál is, érdeklődési körén kívül maradt. A kert szimbolikus funkcióját a hagyománytudományok szükségkép-pen érintették ugyan, de annak a görög tudományokra vonatkozó kertészeti hatása későbbi vizsgálatok tárgya lehet.

A víz

A muszlim világ fő gazdasági forrása a föld volt. Akár tudományterületként tárgyalta is bárki a mezőgazdaságot, akár más oldalról közelítette meg, a megtárgyalandó első kér-désköre a vízellátásé volt. Az arabok, akik eredendően nem voltak földművesek, nem a növényekkel való foglalatosságukból tapasztalták meg a víz jelentőségét. Vándorló pász-torokként – és kereskedőkként – a víz jelenléte és hiánya jóval érzékenyebben és gyor-sabban mutatkozott meg az állatállományukra nézvést. Az Arábiából kivándorló arabokat

kísérő – szíriai vagy észak-afrikai – földmű-
veseknek azonban már volt a növénygazda-
sághoz kellő – hol helyi, hol pedig római ere-
detű – öntözési gyakorlatuk.

*A tudást is a vízzel hozzák
kapcsolatba. „Hús-vér ártézi
kutaknak” nevezik a hétszáz
évek közepén Damaszkuszból
Bagdadba áttelepedő főváros
muzulmánjai azokat a
keresztény orvosokat és
asztrológusokat, akiknek
tudásából, akár egy
gyűjtőmedencéből az iszlámra
tápláló vizet lehet locsolni.*

A görögök és a rómaiak leginkább száraz-
művelést folytattak a földterületeiken, bár a
vízfolyások szabályozására, vízkiemelésre,
vízvezetésre, sőt öntözésre és vízimalmok
működtetésére alkalmas technológiákkal ren-
delkeztek. Az öntözés a művelés alá vonható
területek nagyságát megnövelte, s biztonsá-
gosabbá tette a gazdálkodást: így számítha-
tóbbá vált a terület lakosságot eltartó kapaci-
tása. A római gát- és vízvezetékrendszer, a
vízkerék átszármazik a muszlim kultúrába,
ámbar ott a gátak majd az öntözőrendszerek-

hez kapcsolódnak inkább. Egyiptomi eredetűnek állítják a bivaly forgatta vízszintes víz-
kereket. (4)

A földek szakszerű öntözésének megoldására tudományok és gyakorlati eljárások tö-
mege szolgált, s ahhoz tudósok, uralkodók és parasztok egyként hozzájárultak. A vízfor-
rástól a felhasználási helyig némelykor száz-kétszáz kilométeres – szellőzőnyílásokkal
ellátott – vezeték futott. A felhasznált, idővel mért vízért a föld birtoklója fizetett.

A vízszegény vidékeken az öntözéshez szabályos négyszögletű, minél kisebb lejtésű,
gazdaságos kihasználhatóságú területeket alakítottak ki – ezt az öntözéses formát még az
i. e. 2. században a Tarim-medence lakói alakították ki. Ezt a tudást a zoroasztriánusok
terjesztették el Kelet-Iránban, majd Szíriában. (5) A pártusok által létrehozott csatornákat
a Szászánidák korában fenntartották és fejlesztették, szabályozták a Tigris és az Eufrátesz
árterét, s az ekkor létrejött öntözőművek évszázadokkal később, itt-ott a 13. századig is
használatban maradtak. Folyóvízen úszó malmokat járattak, más vízimalmok pedig az
energiát szolgáltatták az uradalmak cukornád- és olajpreseihez.

A víz szerepét, jelentőségét, használatát az iszlám vallás, a vallási gyakorlat és a hagyo-
mánytudósok sora rögzítette. Jelentésében mindvégig benne maradt a száraz éghajlatú
területek népességének víztisztelete s azok a kultikus, medicinális és higiéniai eljárások,
amelyek az adott éghajlaton célszerű életmódhoz társultak. A vízzel kapcsolatos szimbó-

lumok, a vízhez kapcsolódó metaforák is erről győznek meg, amelyek közül kétségtelenül hatásos, hogy a tudást is a vízzel hozzák kapcsolatba. „Hús-vér ártézi kutaknak” nevezik a hétszázas évek közepén Damaszkuszból Bagdadba áttelepülő főváros muzulmánjai azokat a keresztény orvosokat és asztrológusokat, akiknek tudásából, akár egy gyűjtőmedencéből tápláló vizet lehet az iszláméra locsolni. (6)

Egyébiránt a vízhez pogány ünnepek is kapcsolódnak. A nyári napéjegyenlőségkor az i. e. 1. századtól ünnepelték az esős évszak kezdetét: e rítus a buddhizmus révén terjedt el India északkeleti részéből, s a vízzel való szentelést – Szent János ünnepévé alakítva – Andalúzia keresztényei is megtartották. A Régi-Kairóban a 14. században még megtartották a vízzel locsolkodás szokását.

A kertészkedés

Az ezredforduló muszlim világában, amint *Maqdiszi* közli, alig néhány száz város s 15 főváros – amszár – volt található. (7) Az azonos szerkezetű, a mecset köré, a nagycsaládi együttélés lehetőségét megadó, mozaikszerűen beépült városokat leginkább falak vették körül. A városok és a fővárosok zsúfolt szerkezete a családok számára egyre-másra épülő újabb épületszárnyakkal és helyiségekkel, illetve a település lehatároltságával magyarázható. A fővárosok – Szamarkand, Nisápur, Rej, Siráz, Baszra, Bagdad, Damaszkusz, Régi-Kairó, Alexandria, Córdoba, Kairuan – egyszerre működtek gazdasági, kereskedelmi és kulturális központokként, s világvárosias forgatagukról számos közvetlen és közvetett adattal rendelkezünk. Bagdadban például ez időben 27 000 mecset, s a vallásos előírás szerint szükséges tisztálkodás számára 60 000 fürdő működik – csak ennyi tudja befogadni a városban lévő hívőket. A pénteki istentiszteletre szolgáló két bagdadi min-hárral rendelkező mecsetből szükségképpen tömegesen maradtak kint az emberek. *Mazahéri* számításai szerint a 11. századi Bagdadban legalább másfél millió férfi élt. (8) Aly Mazahéri az, aki összefoglaló művet írt a középkori muszlimok mindennapi életéről, amelyben gazdasági aspektusát mutatja be a kertművelésnek. (9) *Claude Cahen* munkái a tárgykör mélyebb értelmezéséhez járulnak hozzá. (10)

Az első nagy települések szerkezete spontán módon alakult ki. A városok legtöbbször magasra emelkedő kőházakból álltak, s az építmények teteje, fülkéi, tornyai a szűk, kanyargós, kiszögelésekkel szabdaltnak leánykolták. Van város, amelyben a bazárokat éjjel-nappal folytonosan világítják. Az utcákon, piactereken nincs hely a növények számára, s a környezeti körülmények sem felelnének meg az életükhöz.

A modern városrendezés a 10. századdal jelentkezik: előre készült tervrajz szerint, saktábla-szerűen épül föl Szamarra, Dzsaafarija, Új-Kairó és al-Zahra, de Perzsiában is épül egy ilyen a régi Siráz közelében. E tágas, levegős, áttekinthető városok azonban hirtelen és romlékony anyagokból készültek, nem szolgálhatták évszázadokon keresztül lakóikat. E korszakban magánszemélyek ugyancsak nem időtálló anyagokból készítik el pihenőházaikat. A városon kívül, csatornák és folyók partján épülnek fel a gazdag növényvilággal, fákkal, virágokkal kerített villák – busztánok –, ezekből látogatnak be lakóik a közeli városokba.

A természeti környezet által nehezen megközelíthető és erősített városok miatt a településen kívül kellett létrejönniük e busztánoknak és a népesség élelemmel való ellátásához szükséges friss nyersanyagot szolgáltató növényültetvényeknek és gyümölcsösöknek. A száraztermények, ipari anyagok évszakos ritmus szerinti előállítását szolgáló területek jellegüknek megfelelően nem szükségképpen városközeliek – de ezek fenntartásához is szükséges volt a megfelelő vízellátás.

A települések körül akár természetes, akár mesterséges növénytakaró terülhetett. Tripolit ültetvénylánc és a Földközi-tenger vize határolta, Dzsubailt pálmaliget, Szidón környéke cukornádültetvény a 11. században, de Szurnak, lévén keskeny nyakú félszigeten, néhány lábnyi széles földszoroson keresztül tartotta a kapcsolatot a szárazfölddel.

Ámbár ezen városok vízellátása mindenkor biztosított a hegyekből érkező csatornák, források vizét vezető agyagsövények, föld alatti boltos üregek, házanként önállóan kezelt ciszternák (egy négytagú család 100 köbméteres ciszternával s házának udvarán 20 köbméteres medencével rendelkezhetett), kutak, vízemelő szerkezetek, víztornyok – avagy víztömlők és vízfordók – által, s a folyamatosságot a vízellátási hivatal felügyelte, a víz áru volt. S ez is határt szabott felhasználásának. Tervezett módon jutott víz a kertek növényeihez: s mindez az intenzív növénykultúra kialakításához vezetett.

A városlakók szívesen hagyták el a szórakozóhelyek és a pihenőhelyek kedvéért lakhelyüket. A Tigris, illetve az Eufrátesz folyó (nyaranként szünnyogokban gazdag) városait kocsmák vették körül; ezeket a kényes helyeket, amelyeket különböző származású, rabszolga énekes- és táncosnők, zenészek, mulattatók és csapszékek tettek érdekesebbé, al-Mútazz nem véletlenül nevezi „tűnékeny paradicsomok”-nak. E kocsmák tiszta vízzel, szökőkutakkal, medencével, vízlépcsőkkel és zuhatagokkal ékes hatalmas kertekben működtek, ahol a növényzet fenntartását is kertészeti módszerekkel biztosították. Csak így vált lehetővé, hogy eltérő klimatikus igényű fajok egyidejűleg éljenek egymás társaságában. E folyómenti szórakozásra való kerthelyiségek vendégei, miközben a friss levegőn, árnyas padjaikon szörpölgtek a borukat vagy méhsörüket, falatoztak és édességet fogyasztottak, a paradicsomi fáknál is gyönyörködtek: ciprusokban, citrusfélékben, különösen narancsban, füzekben, gránátalmában, nyárfákban, pálmafajokban és platánban. A fásszáru, fatermetű növények fölhasználása a Tigris és Eufrátesz folyómenti vidékén kitüntetett tevékenység, hiszen a termőföld gabonatermesztésre – árpa és búza előállítására – használatos. Mindez egészen másfajta látványosságokkal szolgált, mint a városi terek.

A sportvadászat – amely nem csupán a hercegek és főurak kiváltsága, de a vidéki és a városi lakosság is gyakorolhatta – vadászterületeken zajlott, amelyek örök felügyelete alá tartoztak. A ragadozó madarakkal – sólyommal, karvallyal – szívesebben vadásztak, mint a tisztátalanoknak tartott, ezért háttérbe szorult kutyákkal. Nyíllal, hálóval, gyalog és lóról folyt a vadászat, a fejedelmek szórakozására nagyragadozókat, oroszlánt és medvét is idomítottak. A sokféle vadászott élőlény természetes közegében esett áldozatul: az iszlám országok fajgazdagsága területenként változott, de Iráné volt a leggazdagabb. Itt tigrisre, barnamedvére, fekete medvére, oroszlánra éppúgy mentek, mint apróvadra. Máshol szarvasok, dämvad, gazella, vadkecske, vadszamár, vaddisznó, vadjuh, mezei nyúl, strucc, fogoly, fácán, galamb, búbos banka, vadlúd, réce, sőt a homoksvatagokban a kigyók és a gyíkok vadászata a kedvelt.

A főúri vadászat térbeli elkülönítését szolgálták a vadaskertek. Az Irak, Irán, Kis-Ázsia, Szíria és Egyiptom területén uralkodó Szászánidák (224–644) számos helyen létesítettek ilyen célból fenntartott, általában kiterjedt nagyságú telepet. A Szamarra melletti al-Hir alapterülete 50 négyzetkilométer. A vadászati célból mesterségesen létrehozott, gondozott, állandóan karbantartott, állati életre alkalmas területek parkok lehettek, ahol a foglyul ejtett, ajándékba kapott vagy felnevelt nagyvadakat őrizték. A vadaskertek igen korán látványosságként is kezdtek szolgálni: a befogott állatokat – az öröknek fölajánlott borral való ellenében – bizonyos időpontokban bárki megtekinthette.

Általában – a vallási okokból ellenzők ellenére – mindegyik iszlám fővárosban működött állatkert, amelyek létrejöttéhez a vadaskertek járultak hozzá. A szelidített állatok csatornákkal lekerített, parkosított, nagyobb területeken éltek. Al-Hirből *al-Mu'tamid* (893–902) idejében Bagdadba vitetik az állatokat, de az eredeténél kisebb területen helyezik el azokat. Az a fényűző park is a szamarrainál kisebb területen működött, amelyet Damaszkuszban hoztak létre. Az uralkodók által fenntartott intézményekből, ahol a nagyobb állatokat fel is ékesítették a reprezentációs alkalmakra, a baráti királyokat ajándékozták meg, tudjuk, ezekből európai uralkodók is részesedtek.

A városi épületek építményszárnyak által közrefogott, belül elhelyezkedő, zárt udvarán intenzív eljárásokkal tartották fenn a kertet: ezt a zárt lakóterekkel egyenértékűnek, rész-

leteiben is meghatározott helynek tekintették. Az itt nevelt növényeket piacokról vagy saját gazdaságból szerezték be. De piacokról szerezték be azokat a növényeket is, amelyek ugyan nem teremtek meg a kertben, de amelyeket a kert vagy a lakóterek ékesítésére használtak egy-egy ünnepség, vendégség vagy valamilyen családi-közösségi esemény kapcsán. A piac egyik elhatárolt területén vagy más helyen, a gabona- és állatpiactól, a fűszerpiactól, az élelmiszerpiactól távolabb virágpiac működött minden városban. Ezeken a helyeken lehetett megvásárolni a városi kertekbe a növényi anyagokat, magvakat, gumókat, hagymákat, gyökereket, palántákat, oltványokat, dugványokat, gyökeres bokrokat és fákat. De a kertépítéshez szükséges idősebb növényekkel is szolgáltak a kereskedők, akik konténeres növények garmadáját kínálták. Edényes növényekkel is szolgáltak, amelyeket vagy szabad földbe lehetett átültetni, vagy medencékbe, tárolókba helyezve tovább nevelni. Ha a vásárló úgy rendelkezett, a kereskedők alkalmazottai a kiválasztott növények hazaszállítását és szakszerű elhelyezését is elvégezhették.

A kertészeti eljárások fejlettségét mutatja, hogy konténeres növények közül jónéhányat bármikor lehetett virágzó állapotban kapni. Minden évszakban árultak virágzó rózsatöveket, illatos levelű és virágú növényeket.

A gyökereken, földlabdával vagy anélkül kínált kerti dísznövényeken kívül vágott virágokkal, gallyakkal és illóolajtartalmú hajtásokkal is szolgáltak a virágpiacokon. Ezekből csokrok készültek, amelyek a lakások díszítését és levegőjének frissítését, dezodorálását szolgálták.

Nászir Khuszrau, a perzsa utazó 1048. december 18-án arra lett figyelmes a régi-kairói piacon, hogy mind a négy évszak terményeit kínálják az árusok: „láttam: vörös rózsát, tavirózsát, nárciszt, édes narancsot, keserű narancsot, citromot, almát, jázmint, dinnyét...” (11) Följegyzéséből nem derül ugyan ki, hogy a gyümölcs- és a virágpiac egy helyen vagy térben elkülönülve helyezkedett-e el, mindenestre a kitűnő kereskedőkre és a kertészeti gazdálkodásra épült gazdag piaci kínálat nyilvánvaló. *Al-Harabí* (mh. 1215), aki *„Kitáb az-Zijára”* című, az iszlám terület zarán-

„Magam is láttam itt egyazon évszakban háromszínű rózsát, kétféle jázmint, tavirózsákat, mirtuszokat, pézsmarózsákat, bazsalikomvirágokat, kétfajta violát, lótszgyömolcsöt, cédrust, citromot, narancsot, félérett datolyát, banánt, a szikomorfa gyümölcsét, zöld és érett szőlőt, zöld füget, mandulát, tököt, sárgadinnyét, görögdinnyét, padlizsánt, zöldbabot, salátát, friss diót, endíviát, gránátalmát, spárgát. nádcukrot, és sehol másutt nem láttam ehhez hasonló bőséget.”

dokhelyeit bemutató könyvében az egyiptomiakról is hirt ad, ez országot a világ csodái közé tartozónak véli növénygazdagsága miatt. „Magam is láttam itt egyazon évszakban háromszínű rózsát, kétféle jázmint, tavirózsákat, mirtuszokat, pézsmarózsákat, bazsalikomvirágokat, kétfajta violát, lótszgyömolcsöt, cédrust, citromot, narancsot, félérett datolyát, banánt, a szikomorfa gyümölcsét, zöld és érett szőlőt, zöld füget, mandulát, tököt, sárgadinnyét, görögdinnyét, padlizsánt, zöldbabot, salátát, friss diót, endíviát, gránátalmát, spárgát, nádcukrot, és sehol másutt nem láttam ehhez hasonló bőséget.” (12) A tizenegyedik század végi beszámolóban nem csupán az utazó csodálata fejeződik ki e gazdag kínálaton, de nyilvánvaló az is, hogy igény volt e széles választékra, s lehetőség is annak felkínálására. Későbbi utazók is hasonló lelkesedéssel számolnak be a növénybőségéről, köztük *Husztí György* (1512 k.–1566 után) is utazásának leírásában. (13)

A 10. századig a mezőgazdasági munkák javát a röghöz kötött jobbágyság végzi, fejlettebb vidékeken ettől az időtől kezd a parasztság fölszabadulni, de mások számos területen a középkor végéig megmaradnak saját uraik, gyarmatokon pedig a helyi nemesek

kiszolgáltattottjainak. A parasztok faluban élnek, e falvak gyakran bezárható kapuval nyíló fallal vannak elkerítve. A falakon túl terültek el a közösségi földek, a mezők és legelők, s a kertgazdálkodásban oly nagy gazdasági szerephez jutó haszonkertek: a gyümölcsösök és a szőlők. A szabad paraszt földtulajdonnal rendelkezhet, s jó részük birtokolja azt a területet, amelyen gazdálkodik.

Miként a falvakat, a gyümölcsös- és a szőlőskerteket is vályogból, illetve kőből emelt falakkal kerítették, hogy megvédjék azokat az állatoktól és az illetéktelen személyektől. Sőt, terményéréskor éjszakai őrk állítása is szokásban volt. A parasztokat bérelt idénymunkások, némely vidéken rabszolgák segítették, akik a szívós, dolgos, erős középkorú, tehát tapasztalt férfiak közül kerülhettek ki. Követelmény volt, hogy az idénymunkások teste ép és szabályos legyen, így látták a muszlimok biztosítva a kifogástalan terménybetakarítást is. Nem dolgozhatott a mezőgazdaságban bőrbeteg, a szembeteg nem ültethetett növényeket, s a faültetésre felfogadottaknak, nehogy a növény növekedését és fejlődését hátrányosan befolyásolják, különösen kifogástalan egészségüknek kellett lenniük. Mezőgazdasági munkában a paraszt háztartásában élő – egészséges – nők is részt vehettek.

Az állami föld bérlői bérletet fizettek s terményt nem adtak. A parasztok a jó minőségű földek terményeiből – így az olajbogyóból, a pálmaültetvényből és a szőlészetből származóakból – egyharmadot szolgáltatottak be adóként, másik harmadát a föld birtokosa kapta, harmadik része megmaradt a munkálkodónak. Szegényebb, silányabb körülményeket nyújtó vidékeken eltekintettek ettől a felosztási módtól, s volt, hogy egy tizeden osztozkodott az adóhivatal és a földbirtokos. Gyarmatokon a főadóbérlők külön adókkal nyomorították a parasztjaikat, akik azonban ugyancsak megtehették, hogy kisállattartással, zöldség- és gyümölcsstermesztéssel, kertészkedéssel és méhészettel adózatlan jövedelemre tegyenek szert.

Az időszámítás – a koráni holdhónapos beosztás ellenére – a mezőgazdaságban szoláris beosztású volt. Területenként máskor kezdték az évet, s leginkább a párszi szoláris naptárt követték. Indiában az Indus és a Gangesz, Egyiptomban a Nílus áradásával a nyári napforduló tája volt az évkezdés, de az iráni év is ekkor kezdődött. De miként minden parasztinak számító munka, úgy a kertészeti is ősszel, szeptember-október-novemberben, a paraszti év első évszakában kezdődött.

A gyümölcsszedés után a hűvös éghajlatú területeken a fagyérzékeny fákat – banánt, citrusféléket, cédrust, mirtuszt – gyékényszövedékkel fedték be. Betakarították a magvakat, raktározták az eltartható gyümölcsöket – gránátalmát, birset, berkenyét, szőlőt, olajos magvakat: mogyorót, pisztáciát, diót –, begyűjtötték a feketedő olajbogyót, majd szőlőt oltottak. Októberben a fás állomány területét megtisztították, a földet felszántották s a koratavasszal főlészedendő zöldségek magvait elvetették. November volt a kiterjedt trágyázás hónapja, de csak akkor, ha a telehold már fogyóban volt. A 10. századi nabateus mezőgazdász, *Ibn-Wahsija* néhány fát nem javasolt trágyázni, mert a tapasztalat szerint azt azok nem hasznosítják. Mezőgazdasági munkájában ezek közé sorolja a babért, a diófát, a mogyorót, a szentjánoskenyeret, a gesztenyét, a vadolajfát és a tamariszkcserejt.

A téli három hónap közepével, januárban szedték a déli vidékeken a beérett narancsot, citromot, cédrátcitromot, északon az őszibarackfákat ápolták, termőre metszték a gallyaikat, oltották az őszibarackot, a mandulát, az almaféléket és a szentjánoskenyérfát. A mezőgazdaságban ekkor vetették a gypotot, később pedig a fűszernövényeket. Tavasz évszak márciusa a szőlőmetszésé volt. Áprilisban a rózsák virágoztak, ilyenkor párolták a rózsavizet, készítették rózsaalapanyagú szereiket, az eszenciákat és a szirupokat. Májusban már öntözni kellett a fákat. Nyáron kezdett érni a szőlő, a szilva, a füge, júliustól a gránátalma, a körte, a datolya, augusztussal a jujuba. Augusztusban leszüretelték a szőlőt, s már megforgatták az olajfák földjét.

A gyümölcsös és növényei

A mezőgazdasági munkák között a kertművelés annyiban fejlettebbnek tekinthető, hogy intenzívebb terület- és növényművelést kíván például a gabonatermelésnél vagy a textilnövények előállításánál. A kertek jóval több vizet, a növények fajhoz, változathoz vagy egyedhez kötött gondozást, a kerti élőlényegyüttesek pedig évszakokon átnyúló, hosszú időszakon át tartó tervezést igényelnek a fenntartótól. A kert létrehozásához letelepedett életmód, tartós anyagi háttér és kiterjedt agronómiai ismeretrendszer szükséges. A kertekben több mezőgazdasági kultúra is összevonódhat, a parasztok, illetve a kertészek rendszeresen neveltek zöldséget és virágot. Az intenzív növénygazdálkodás finomabb technológiát, gondosabb kivitelezést igényelt: például amíg a szántóföldet ekével (a zsiros földeket kerekesebbé, a többit horogkével) szántják, a kert talaját ásózzák.

A kertekből ennek köszönhetően évi két, néha három szürettel tudják betakarítani a gyorsérő növények termését, s a többit is képesek biztonságos és kiegyensúlyozott eredményűvé tenni. Az öntözetlen földek egy-két évre parlagon maradtak, vetésforgót is alkalmaztak, a kerteknél minderre nem volt szükség.

Némely növény nagybani előállítása – amilyen a Perzsa-öbölből valamennyi meleg klímájú sík vidékre elterjesztett cukornádé, a festék- és illatanyagot adó növényeké (rózsáé, jázminé stb.) – azáltal, hogy ültetvényük különösen igényes volt, a nagybirtokok, állami birtokok vállalkozása lett, ahol az öntözést és a minőségi idénymunkát biztonságosabban tudták megoldani. A kertek fenntartása, amely további szervezettséget igényelt, családi vállalkozásban maradt.

Miként al-Harabí listájából is látni, Egyiptomban a fatermetű gyümölcsfák terményei alacsonyabb számban fordultak elő a piacokon a légyszárúakéhoz képest. Egyiptomhoz hasonlóan Arábia és Afrika területén sem alakult ki a fásítás, a fás kertek, a gyümölcsösök kultúrája. A táj éghajlatához alkalmazkodva a nyugati területen Andalúziában, a keletin pedig Iránban, Turkesztánban, Perzsiában és Kis-Ázsiában vált fejletté a gyümölcsfatermesztés. Az itteni Vavilov-központokból származik, ezekből a géncentrumokból terjedt szét a ma ismert gyümölcsfajok, fajták és változataik sokasága, s ezek terjesztését a muszlim világ szélesítette ki s fejezte be. A Földközi-tengert övező Mediterrán-centrumból a szentjánoskenyér és az olajfa, a kis-ázsiai központból a mandula, sárgabarack, cseresznye, datolyapálma, füge, szőlő, körte, pisztácia, gránátalma, a közép-ázsiaiából a mandula, az alma, a sárgabarack, a szőlő és a körte származik. Etiópia – ahonnan a banán és a kávé –, Indo-Burma – a citrom és a mangó –, Sziám – a banán, a kókusz, a gyömbér, a grapefruit, a cukornád –, és a kínai Vavilov-központ – sárgabarack, narancs, őszibarack, cukornád, tea, eperfa – genetikai kincsei is az egységes muzulmán világnak köszönhetik sikeres elterjesztésüket.

Amíg Turkesztánban, Kelet-Iránban, Perzsiában és Kis-Ázsiában a helyi hagyományokra épülve művelték a fákat, a magvetéstől, az ültetéstől, a csemetegondozástól kezdődően az oltásokon, szemzéseken, nyeséseken, alakításokon át egészen a talajápolásig, öntözésig, trágyázásig bezárólag, s ahol nemesítő helyeket: csemetekerteket és gyümölcsös telepítvényeket tartottak fenn, addig Arábiában, Egyiptomban és Afrikában szegényesnek kell látnunk a fakultúrát. Az említett központokból nagyszámú faj egyedeinek átvitelét csupán Szíria és Andalúzia környezeti körülményei engedték meg.

A környezeti viszonyok szerint területenként más-más növényállományt tarthattak fenn a kertészek. Voltak fák, amelyek telepítésénél nem kellett biztosítani az öntözést, másoknál ez – az ültetvényes formában nevelteknél – elengedhetetlen volt. Általánosan elterjedt gyümölcsfa az alma, a birs, a citrom, a gránátalma, a körte, az őszibarack, a szőlő, később pedig a narancs; meleg tájakon a szegények tápláléka, a datolyapálma gyümölcse. Az édes gyümölcsöket nyersen és feldolgozva fogyasztják, többségüket aszalva, a szőlő nagyobb részéből igyekeztek mazzolát előállítani. Az olajfa – amely a mediterráneum civilizációs növénye – érett bogyójából olajat sajtoltak.

Más fák elterjedését a klíma és a használat irányítja. Az eperfa, amelyet előbb a Kaszpitónál, majd kiterjedten Iránban, aztán Szíriában, végül Andalúziában és Szicíliában is termesztenek, e selyemhernyótenyésztéshez szükséges tápláléknövény nevelése kínai hagyományokon nyugszik

A fák honosítására mind a kalifák, mind a nagy földbirtokok tulajdonosai, illetve irányítói törekedtek. A növényanyag nagyobb távolságra való szállítása, cseréje szokásos és megengedett lehetett, némely helyen gyűjtemények is kialakultak. Tabrizban, a 13. századi Iránban olyan botanikai gyűjteménnyel rendelkezett egy kert, ahol a keleti területek – Dél- és Észak-Kína, Malájföld, India és Közép-Ázsia – gyümölcsöshöző fáit tartották együtt. (14) E kert egyik igazgatójának perzsa nyelvű értekezése, az „Athár u Akhbár” a gyümölcs-fanemesítési eljárások közül az ismeretes összes oltási módot bemutatja. A sikeresen fölnevelt fákat e botanikusoknak feladatuk volt ismertetni és elterjeszteni, az újabb változatú gyümölcsfák muszlim világban való honosításának tervszerű elindítása nekik köszönhető. „Athár u Akhbár”-jában a szerző a perzsiai Jazd selyemhernyótenyésztőit azért tartja kiválóknak, mert sikerült kinevelniük néhány dús lomboszatú eperfafajtát.

A meleg éghajlati övbe eső keleti részeken trópusi körülmények közé illő, füge-, narancs-, pálma- és a legkülönb gyümölcsváltozatot termő eperfa kiterjedt ültetvényeit hozták létre. Az ültetvények, hogy a művelésük könnyebb legyen, áttekinthető szerkezetben készültek, a fák szabályos sorokban álltak. Ügyni kellett a rendszeres öntözés feltételeinek megteremtésére is.

A fügét, narancsot és a datolyapálmát egyként magról nevelték. A legkiválóbb tulajdonságú növények terméséből származó fűgemaconcokat szétpalántázták, majd a kifejlett fiatal fűgefákat végső termőhelyükre telepítették. A narancs – amelyet Kínából hoztak be s honosítottak a Szászánida Perzsiában – nevelése kezdődhetett cserépbe ültetett maggal (amelyből a növénykét két évre a csemetekertbe, annak múltával a végső állományba viszik) éppúgy, mint hajtásdugványozással. A többi citrusféle – a cédrátcitrom, a citrom és a citrancs – termő fáinak előállítása hasonlóképpen történt – ámbar ezeket kevésbé kiterjedt módon nevelték, s többnyire megelégedtek azzal, ha a narancsültetvény köztes növényei lesznek. A végső helyükre került pálmamagvak kezelése is sajátos eljárásokat igényelt, trágya és só keverékét vegyítették a magonc földjébe, bőven öntözték, ritka esetenként átültették.

Minden egyes növényfaj gondozása külön módszerrel történt. A narancs tápanyagigényes, a dugványozás megkívánta a laza és trágyázott földet. Az oltványszelektálás eredményeként számos változata jött létre a citrusféléknek: más-más értéke volt a kairói citromnak, mint a bagdadinak, a különösen kedvelt, lényerésre szolgáló baszrainak, khuzisztáninak és tabarisztáninak, vagy a legnagyobb méretűnek tartott, Kurdisztán déli táján termelt szindzsári citromnak. Vértelű citrusgyümölcsök előállítására a fák állati vagy emberi vérrrel való öntözését javasolják – a narancs ilyen előállítása Ibn-Wahsija tanácsán alapul. A virágzó pálmák beoltását segítik, a beporzást mesterségesen végzik.

Szőlőt Egyiptom közepe és déli része s Arábia kivételével mindenhol művelnek, ahol lehet, egészen a magas hegyekben is. A szőlőtermesztés helyi technológiája éppen ezért változatos – néhol tányér alakú gödrök mélyén, máshol fára futtatva, és a rendkívül sokféle, népszerű fajták igényének megfelelően, másképpen ültetve, metszve, trágyázva, oltva, permetezve, tárolva, tartósítva, fogyasztva. A középkori *Hamdullah* földrajztudós éppúgy megemlékezik a változatokról, mint az ampelológiai és agronómiai szakmunkák. Az egyik földművelő-kézikönyv például az iráni fennsík szőlőfajtaírt részletezi. (15)

A Földközi-tenger keleti részén elterülő hatalmas ültetvényekkel szemben a többi területen gyümölcsöskertek vannak. Az olajfa kivétel, amelyet fő termőhelyein, Szíriában, Andalúziában, Tunéziában és Szicíliában is ültetvényes formában tartottak.

Haszonkerteket nem csak a falvakban s nem csupán nagy méretű ültetvényekként tartanak fenn. Cahen a 10. századig megkülönböztet egészen kicsi paraszti birtokokat, a vi-

déki nemesek birtokait, a városlakók birtokait, amelyeket másokkal műveltetnek meg s a nagybirtokokat. A népes városok környékén jöttek létre azok a városi és város melletti kertek, amelyek terményei a fenntartókhoz, illetve lakhelyükre áramlanak be. (16) A városmelléki kertek szerepét nem csökkenti a 11. századdal fellendülő kereskedelem, amely nagyobb mértékben csupán a tartósított gyümölcs piacra kerülését biztosíthatta.

A gyümölcsöskertek gazdagságát mutatja, hogy azok az év minden szakában kínálták terményeiket. Többféle gránátalma, a kenyérsütésre alkalmas termésű szentjánoskenyérfa és mirtusz, jujubafa, birs, kajszi, őszibarack, szilva, körte, diófa, pisztácia, mogoró, mandula és a babér, amely a kertészeti gyakorlatban általánosan elterjedt, hűvösebb területen ott lesz a cseresznye és az alma, miként a melegen a banán és a citrusok érzékenyebb változatai. A praktikák tömegével kívánták az értékesebb, mutatósabb, különlegesebb gyümölcsöket létrehozni: az őszibarack piros gyümölcsének nevelését a fa alá ültetett rózsabokorral „segítették”, fejszével fenyegették a terméketlen növényt, ügyeltek a növények ellen- és rokonszenvére, így a többi fa számára ellenszenves diót magányosan, az egymást kedvelő olajfát és szőlőt társítva ültették és nevelték termőre.

A kertművelés elmélete és gyakorlata néhány agronómus munkájára alapozódik. Mindenekelőtt Ibn-Wahsija, *Ibn-al-Awwám*, *Ibn-Bajtar* művei hatottak, s ezek kerültek át a keresztény világba. A 11. századi *al-Birúni* vagy *Ibn-Bassal* művei is tartalmaznak élőlényismeretet. Az agronómiai tevékenységet, értelemszerűen, nem lehet élesen elválasztani az asztronómusok, orvosok, gyógyszerészek tevékenységétől sem, számos esetben az ő igényeik irányítják a kertészkedést. Az iszlám tudomány egyetemes alakjainak könyvei szintén terjednek és hatnak a muszlim világgal érintkezést tartó keresztény területeken.

Az „arab” természettudomány a 9–11. század között kifejlődött, addigra az összegyűlt antik örökséget saját eredményekkel kiegészítve széles területen – s egy nyelven! – elterjesztette, s szerencsés módon hozzáillesztette a keleti civilizációk tudását. Munkásságuk eredményét a gyakorlatban is bevezették, s nem egyszer kísérleteztek s rendszeres próbákat végeztek megállapításaik igazolására. Az élettudományok között a botanika és az agronómia vált a legfejlettebbé, de a legkülönbözőbb vallásúak által gyakorlott medicinát sem hanyagolták el, amely, minthogy idővel egyre jelentősebb „filozófiai” háttérrel rendelkezik, visszahat mind az asztronómiai-asztrológiai, mind az orvosbotanikai-agronómiai tudáskészlet alakítására.

Az arab nyelvű agronómiai irodalom kútfeje Ibn-Wahsija „Nabateus mezőgazdaság” (*Kitáb al-faláhat an-nabatija*) című munkája. Az iszlám elterjedése előtti mezopotámiai földműves hagyományokat összefoglaló, görög nyelvről fordított gyűjtemény ajánlatokat, praktikus ismereteket, eljárásokat kínál fel, ámbar néhol mágikus javallatai is vannak. A 10. századi munka azt igyekszik elhíttetni magáról, hogy „káldeus művek” fordítása. Ibn-Wahsija a muszlim urbanizálódó igényekhez igazítja az ősi mezőgazdasági tapasztalatokat, s Ibn-Khaldún szerint leginkább a mórok számára jelentett hasznot. Az valóban bizonyított, hogy a 13. századi sevillai mezőgazdász és botanikus al-Awwám forrásnak tekintette ezt a művet.

A munka – miként az *Ernst H. F. Meyer* ismerteti (17) – egyként tárgyalja a fagondozást

A praktikák tömegével kívánták az értékesebb, mutatósabb, különlegesebb gyümölcsöket létrehozni: az őszibarack piros gyümölcsének nevelését a fa alá ültetett rózsabokorral „segítették”, fejszével fenyegették a terméketlen növényt, ügyeltek a növények ellen- és rokonszenvére, így a többi fa számára ellenszenves diót magányosan, az egymást kedvelő olajfát és szőlőt társítva ültették és nevelték termőre.

és a földművelést. Az antikvitás „négy elem”-tanát figyelemmel tartva a munka minden egyes kultúrnövény és fölhasználható vad növény hasznát és gondozását ismerteti, nem feledkezve el az asztrológiai és a mágikus kapcsolataikról sem. Al-Awwám ugyan ez utóbbi vonásokat igyekszik kiszűrni, de néhány talizmán megnevezésétől maga sem tud eltekinteni. Ibn-Wahsija fordításában a mezőgazdasági munkákat mind a hold-, mind a naphónaphoz igazítottan bemutatja. A 12 naphónapot az állatövi jegyekbe lépésektől számítja és szír nevekkal jelöli – az állatövi jegyek ismerete keleti eredetet mutat. A naphónapokat egy-egy elem uralma alatt vélték tudni – október, február és június a levegő, november, március és augusztus a víz, december, április és augusztus a tűz, míg január, május és szeptember a föld hatása alatt áll. Al-Awwám az évet a mezőgazdasági munkák rendje szerint, tehát ősszel kezdi. A munkákat a levegő és a víz meghatározottsága idején érdemes kezdeni, és sosem a tűzé alatt. A növénygondozásban figyelemmel kell lenni a növény és a bolygók kapcsolatára – a Vicia faba például a Merkúrral és a Marssal konstellál.

A csillagállás után a levegő, a víz és a talaj tulajdonságait kellett figyelembe venni. A talajtan – fejlesztését azzal indokolta, hogy a föld elemének pricipiuma a növényzet – szerint jóval több típust különít el, mint a görögök vagy a rómaiak, megfigyeltette a szagát, a színét, tapintását, állagát, nedvességtartalmát, a hevítéskor bekövetkező változást és természetesen az ízét is. Összehasonlító eljárásokat tett közzé, s például az ülepítéssel való vizsgálatot is bevezetett. A trágyázásról – amely ugyan görög és római eredetű – hasonlóan részletesen rendelkezett, de új eljárással, a komposztálással egészítette azt ki. Sajátosság az is, hogy minden növény talajigényét, trágyázási lehetőségeit és az öntözését is meghatározta, s a nyugati ismeretekkel ellentétben a növénybetegségek és az állati kártevők elleni védekezést is behatóan tárgyalta. A hamuval való trágyázást és az aromás növények állati szervezetre kedvező hatását ismeri – ezért a kettőt összeillesztve a növények számára a lehető legserkentőbb dolognak tartotta az aromás növényi hamut.

A mezőgazdasági műveleteket a Hold állásának értelmezése szerint szabályozza: minden növekvést mutató folyamat indítását – a vetést, az ültetést, az oltást, a szemzést – az újhold utáni tizennégy napon kell végezni, hacsak nem a gyomok gyarapítása a cél, ezt a görögök, illetve a rómaiak is így javallták.

A nabateus földművesek égi mozgást és növényi növekedést összefüggésbe állító munkásságára hivatkozó, de immár a pogány babonáktól megtisztított mű mellett lefordítanak egy rümi – keleti római – szakmunkát is. Ez rokon az ugyanebben az időben keletkezett, a hellenisztikus és a római mezőgazdasági írásokból egybeszerkesztett 'Geoponica'-val. Ilyen, keleten és nyugaton egyként használt útmutatók, ha nem is található bennük alapvető tudományos vagy gazdálkodási nóvum, eredményezték muszlim területen a különböző növények, növényfajták egységes elterjedését, a technikai-technológiai eljárások megismerését és használatban tartását s a gazdálkodási menet homogenizálódását.

A naptárak, ünnepek rendszerezése hagyományos feladata volt a muszlim társadalomnak. Al-Birúni (973–1051) a különböző népek naptárait, ünnepeit, az azokhoz kötődő cselekedeteket veti össze.

961-ben írta a mozarab *Rabí ben Zajd* (Racemundus) Andalúziában *II. al-Hakam* kalifának ajánlott művét, amely a számos ilyen jellegű gyakorlati traktátus legjelesebbike, egyszerre agronómiai, liturgiai és asztronómiai ismereteket is kínáló munka, a 'Córdobai kalendárium'. A muszlimok mezőgazdasági munkavégzéséhez alkalmazkodó, a napév szerint szerkesztett szöveg a csillagászati eseményeket, egyházi, köztük a Córdoba környéki kultikus ünnepeket, az év havonkénti jellemzőit, időjárási állapotait épp úgy följegyezi, miként a mezőgazdasági és az állattartási munkák elvégzését is programozza. E kalendárium tartalmában és kifejezéseiben a keleti naptárak – nabateai előzményekre épülő – asztronómiai ismeretein, kozmológiáján alapul, de a muzulmán uralom előtti helyi s az itt meghonosodott római eredetű ismeretet is felhasználja. Sok említett növény ugyanis a Római Birodalom mezőgazdálkodási eredményei nyomán maradt fenn, a gyümölcsfák közül bi-

zonyosan csak a sárgabarackot és az őszibarackot hozták magukkal a muszlimok. (18) A szellemi és gyakorlati útmutatással szolgáló – s inkább a nagybirtokok megműveltetéséhez, az uralkodói tevékenységekhez, mint a kisgazdasághoz és az egyéni életvezetéshez segítséget adó – kalendáriumban medicinális jellegű ismeretek is találhatóak: az antik eredetű elem- és nedvten értelme szerint a természetes tulajdonságok, a testnedvek s az emberi alkatok is, miként egyéb élőlények, a égi jelenségek hatásai alatt állnak. Miként ugyanazok az égi mozgások fejtik ki erejüket a növényekre, állatokra, elemekre, az egy hatás alatti dolgok egymással rendszert alkotnak s jellemzőiket tekintve összefüggenek. Mindez – az iszlámban prófétai eredetre visszamutató – életmódot, a gyógyítás lehetőségeit s a gyógyszereket is meghatározza. A négy természetes minőség egyensúlyának felbomlását s annak visszaállítását ezért is tanulmányozzák oly előszeretettel az orvosok, s így válnak kiemelten fontossá az úgynevezett orvosbotanikai művek.

A növényi eredetű gyógyszereket fölhasználó orvoslás alapkönyvét, *Dioszkoridész* „Materia medica”-ját – amely illusztrált példányt a bizánci VII. *Constantinus Porphyrogenitus* küldött III. *Abd-ar-Rahmann*nak andalúz földre – *Haszdaj ben Saprút* zsidó orvos és társai fordítják le s látják el rajzokkal a 10. század fordulóján. Ez lesz az a mű, amelyre valamennyi későbbi orvoslással, farmakológiával, illetve botanikával foglalkozó muszlim tudós – *Ibn-Muffarádzs* (kb. 1165–1240), az ezernégyszáz gyógyszer, köztük háromszáz újat leíró *Ibn-Bajtar* (mh. 1248 k.) és *Abú-Dzsafar Gháfiki* (mh. 1165) – támaszkodni fog, s ők keltik fel a mű iránt a skolasztika keresztény orvosainak, majd a renaissance herbaristáinak az érdeklődését is. Az arab medicinai tudással *Constantinus Africanus* ismerteti meg 1100 táján a salernói iskolát.

Al-Birúni 1050-ből származó listáját elemezve *John Harvey* 1975-ben pontossá tette, mely növényeket termeszthettek a muszlim kertekben. (19)

Ibn-Wahsija „Nabateus mezőgazdaság”-ában fellelhető növényneveket és ápolási tanácsokat a két andalúz kertész, al-Awwám és *Ibn-Bajtar* – igaz, szelekció után – hagyományozta tovább. Al-Awwám, a 12. századi sevillai mezőgazdász leginkább kertész volt, aki a félsziget művelési módjainak sokaságát és technikáját elsajátította, s egyszerre használta a helyi, a görög és római, a nabateus és az arab iszlámba beépült perzsa és hindu ismereteket. (20) Ő *Ibn-Vassijától* csupán a kultúrnövényeket veszi át, s a többit vagy nem említi, vagy csupán futólag. A kultúrnövények ismertetőjét is erős kritikával illeti – például a babiloniaikat elhagyja, máshol csak azoknál emeli át, amelyeket ő nem ismer.

Ibn-Bajtar – aki talán nem is ismerte al-Awwám fajlistáját – szintén elkészíti a maga al-Wahsija-átiratát, amelyben nem szerepelnek az al-Awwám által kiegészítésként beillesztett fajok. De szerepeltet néhány kelet-ázsiai növényt. A kivonatolt növényismertetések a gyógyhatásokra is kitérnek, nem egyszer dioszkoridészi eredetre vallóan. Meyer körülbelül kétszáz olyan növénynevet talál *Ibn-Bajtar* és al-Awwám műveiben, amelyek nem fordulnak elő a „Nabateus mezőgazdaság”-ban – s ha igaz, hogy e 10. századi mű minden haszonnövényt felsorolt, akkor ennyivel nőhetett a kultúrába bekerült genusok, fajok, fajták, változatok stb. száma. A legtöbb új növényt csak az egyik forrás tartalmazta.

A mindkét forrásban meglévő haszonkerti fás növénycsoportok és a meghatározott fajok – Meyer forrásértelmezése szerint – a következők: babér, banán, bengéfélek, birs, borbolya, cédrus, ciprusfélék, citrom, cseresznye, datolyapálma, diófa, édes füge, fehér eper, fenyőfajok, fűz, galagonya, gránátalma, jázmin, jujuba, kapri, keleti platán, kerti berkenye, körték, mandarin, mandula, mimóza, mirtusz, narancs, olajfa, oleander, ostorfa, őszibarack, pisztáciák, rózsafajok, szeder, szikomorfüge, szilvák, szőlő, tamariszkuszok, tölgy és a vadgesztenyék. (21)

A 11. században – miként a bagdadi al-Birúni és a toledói botanikus, *Ibn-Bassal*, továbbá a szintén mór területen élő al-Awwám és *Ibn-Bajtar* töredékesen megmaradt adatai arra is rámutatnak – a muszlim világ teljességében a gyümölcsök legtöbbször az alma, banán, cseresznye, datolya, füge, gránátalma, jujuba, mandula, meggy, narancs, sárgabarack, szeder,

szilva, szőlő kerti ültetvényeiről, illetve szabad gyümölcsös területek fáiról került az asztalra. A pisztácia is elterjedt ugyan, de az vadon, kertészeti technikák nélkül nevelkedett. Al-Birúni a kert számos dísznövényéről is említést tesz: rózsaváltozatokról, amilyen az egyes, kettes, fehér, sárga, mélyvörös, fekete, rózsaszínű, továbbá a pézsmarózsa. Említi a fehér és a sárga jázmin, a levendulát, a mirtuszt, a kerti rutát s természetes fákat, a platánt és a füzeket. Gyógynövényként ismeri a szellőrózsát, kamillát, kikericsket, koriandert, köményt, mályvát, majoránnát, orvosi zilizt, mentát, fekete ürmet, nárciszokat, mákot, kakukkfűvet, spárgát. Zöldségeket és gazdasági növényeket – amilyen az indigó és a kender – is a listájára vett. Listáját kiegészítik – többek között – az ibolyák, a liliomok és az oleander.

A muszlim kertekben elterjedt más növényekkel együtt nagyon gazdag választék mutatkozott. Az Ibériai-félszigeten például már az iszlám betörés előtt is éltek keletről

Al-Awwam maga is új növények nevelésére vállalkozott: a citrom, a júdásfa, az oleander, a fehér mályva, a naspolya, a szil és a tavirózsa elterjesztésében játszott közre – de mindenek előtt a szép kertek és terek kialakításának szorgalmazójaként ismert: ciprusok, cédrusok, fenyők, citrusfélék és más édes illatú növények ültetését javasolja a terekre, sétautak mellé, a pergolákra jázmin futtatását javasolja és árnyat adó fának szileket, füzeket a gránátalmák közé. A borostyán felfuttatását, a konténeres babérbokrok medence mellé helyezését is javasolja.

származó növények, köztük egész távoliak is. E növényekről *Plinius*, *Columella*, *Sevillai Isidorus* irataiból tájékozódhatunk: említik például a tamariskát, a mandulafenyőt, az elapói fenyőt, sőt a datolyát is. A római szerzők ismerték a platánt, a kolostori kertekről író *Isidorus* (560–636) a sáfrányt, a gyömbért, a kámfort is leírja – s az olyan keleti növényt, mint a cukornád és az eperfa. (22)

Ibn-Bassal 1080-ban született kompilatív művében, a „Mezőgazdaság könyvé”-ben, miként 1180-ban al-Awwam is tenni fogja az övében, számtalan agronómiai és kertészeti tanácsot ad, a virágnevelés fortélyaiába is bevezet, tanácsot ad a szállításhoz és olyan növényekről is tudósít, amelyek nem rendelkeznek a korábbi növényektől elvárt haszon egyikével sem. Nem tápláléknövények, nem szolgálnak gyógyászati-higiéniai lehetőségekkel s kultikus szerepük sem ismert. De nagy a díszítő értékük. Ibn-Bassal az elődje által létrehozott toledói Huerta del Rey-ben dolgozott, ahonnan 1085-be települt át Seville-be, hogy ott tovább kertészkedjen. Botanikai expedíciókkal magvakat és növényeket hozatott Szicíliából, Alexandriából, Mekká-

ból, az észak-perzsi Kurasánból. Ő kísérletezett az elsők között Andalúziában a narancs nevelésével. Al-Awwam maga is új növények nevelésére vállalkozott: a citrom, a júdásfa, az oleander, a fehér mályva, a naspolya, a szil és a tavirózsa elterjesztésében játszott közre – de mindenekelőtt a szép kertek és terek kialakításának szorgalmazójaként ismert: ciprusok, cédrusok, fenyők, citrusfélék és más édes illatú növények ültetését javasolja a terekre, sétautak mellé, a pergolákra jázmin futtatását ajánlja és árnyat adó fának szileket, füzeket a gránátalmák közé. A borostyán felfuttatását, a konténeres babérbokrok medence mellé helyezését is javasolja.

A természet, a táj bemutatására, a környezetükben lévő élőlények felvázolására a muszlim festészet és kódexfestészet nem mindenkor vállalkozott. A 7. század előtti buddhista és zoroasztriánus vallási és főúri festészetben ugyan már megjelent a harc- és vadászjelenet, s ezekből egyénült ki a portré, amelyhez hamarosan társult a tájképfestészet is. A szaracén iszlámban a 7–11. század közötti képtiltás következtében a festészet elhalt,

a tájképi ábrázolásra egyedül a buddhista kultúrákban marad lehetőség.

A kéziratdíszítés a 11. században Kelet-Íránban és Szíriában kezdődik el, a buddhista közép-ázsiai, illetve a keresztény bizánci hatás alatt. Majd az iráni mongol uralkodók alatt a két irányzat keveredéseként létrejött egy új, az oguz stílus.

Az iszlám előtti szent iratokat kezdetben illuminálták, a 7–10. század között a korai iszlám azonban nem engedélyezi a kinyilatkoztatott könyv díszítését sem. Az illumináció föllendülése, a művészi szándékú illusztrálás, akárcsak a kézművesség az oguzoknak és a mongoloknak lesz köszönhető.

Az iráni szafavidák (16–18. század) világának művészetében az irodalmi művek illusztrálását kiegészíti az egész oldalnyi könyvfestmények készítése. Mindkettőn valószínű élőlények tömege látható. Az iszlám és a hindu hagyományokat átvevő mughal ábrázolások lehetőleg még valóságosabb megjelenítésre törekedtek. *Dzsehángír* uralkodása alatt (1605–1627) a környezet realista ábrázolására nyílik a legkitűnőbb alkalom. *Manszúr*, aki Dzsehángír számára is dolgozik, több száz virág, madár és egyéb állat képmását készíti el.

A kert szimbólumrendszere

A muszlim kert kialakuló szimbolizmusát tárgyaló – mindenek előtt *W. L. Hanaway, J. Dickie* és *M. J. Rubiera y Mata* munkásságát követő – tanulmányok, az élőlények civilizációba kerülését s tudásbővítő lehetőségét vizsgálók egyként szembeállítják a elő- iszlám arabság természetélményét a földrajzilag terjeszkedő nép új tapasztalataival.

Az iszlám előtti – pogány – arabok számára a maga kietlenségével, víz- és élőlényhiányával, sivar élőlénytelenségével „locus horridus”-t jelent a sivatag. *M. J. Rubiera y Mata* mutat arra rá, hogy e korai népesség számára csupa negatív tartalommal rendelkezik a sivatag – az al-sahra. (23) Nyelvészek ugyanis e főnevet a hiányt kifejezők közé sorolják, s éppen az érzékszervi fogyatékoságokkal, különösen a szem vakságával kapcsoltak közé. Ismert, hogy a szem és a forrás – talán mert mind a kettőből víz folyik – egyként kifejezhető az ayn-nal. A iszlám előtti költészetben e sivatagról mint a shaytán lakhelyéről, ez embereket hatalmuk alá vonó, nekik gyötretést és bűnhődést hozó démonokkal zsúfolt vidékről esik szó, s nincs említve semmilyen enyhét adó hely, oázis vagy kert. Később, amikor a muszlim vallásúak számára az arab erények előtérbe kerülnek, mind a sivatag, mind a sivatagi élet a férfias puritánság jelzőjévé is alakul.

A kert, miként a kert életének alapeleme, a víz is Alláh ajándéka, s kizárólag vele kapcsolatos.

A víz, ahogy a Korán 6. – „A jóságok” – szűrájában megjelenik, Alláh nevéhez kötődik, s bár együtt szerepel (elvégre emberi tapasztalatokra hivatkozik a szöveg) az étellel, az élőkkel, a növényzettel, a természeti világgal, a magasból érkezik. Alláhtól származik minden élet, „Ő az, aki vizet küld le az égből. És mi minden dolog bimbózását indítjuk el azzal. Abból /aztán/ zöld hajtásokat sarjasztunk, azokból pedig /kalászkban/ sűrűn egymásra sorjázó magvakat faksztunk. És a pálmafák himporából /mélyen/ lecsüngő datolyafürtök /teremnek/. És /a vízzel/ szőlőskerteket /sorjáztatunk/ és olajfákat és gránátalmafákat, amelyek /gyümölcssei/ hasonlítanak és különböznek egymástól. Ám nézd meg – amikor gyümölcsöt hoznak – a gyümölcsöket és az érésüket! Bizony, jelek vannak ezekben azok számára, akik hisznek.” (24)

A fejezet lényeges momentuma, hogy hivatkozzatává teszi Alláh és az ember közösségét, együtt munkálkodását, amikor az Alláh-i eredetű víz segítségével magának az embernek nyílik lehetősége a zöld hajtások sarjasztására, a magvak kicsíráztatására. Az ember végtére is teremtővé válik, csupán a teremtés iníciálása – s ennek megfelelően az értelem megadása – nem lehet feladata. Az ember azonban felhasználhatja mindazt, ami Alláhtól ered, s joga adatik itt éppen a növényekkel való foglalatosságához, a – talán különféle –

mezőgazdasági munkákhoz. Növények neveződnek meg – kalásztermők (nyilván a gabonánövények) s datolyapálma, a szőlő, az olajfa és a gránátalma, s ezeknek a hasznot jelentő részeire/szerveire mutatnak rá: a hajtásra, a magra, a bogyóra és a gyümölcsre. De megneveződnek a termesztési formák is, a sűrűn vetett magvaké épp úgy, mint a szőlőé s a többinek az ültetvénye – hiszen e növényeket mesterségesen kell az embernek nevelnie, lehetőleg tömegesen, egyazon fajta állományában. Ugyanakkor a növények magukkal vonzották a fenntartásukhoz szükséges munkák jellegét is, a gabona a mezőgazdaságit, a fák a kertészetit, a szőlő a szőlészetit – utóbbi kettő a gyümölcsstermesztését, így a kertészetit is.

A megnevezett növényrészek a növény kultúrába vonódásának módjára is rávilágítanak: táplálékanyag valamennyi, mégha sejthető is, hogy nem egyforma fontosságúaknak nevezhető. A mediterráneum – *Fernand Braudhel* által – civilizációs növényeknek nevezett élőlényei közül megtalálható mind a három: a gabona, a szőlő és az olajfa. S a két másik – a datolya és a gránátalma – segít annak a területét behatárolni, amelyre a szövegalkotó hivatkozhatott. Az alapvető növények és a terület/klíma meghatározását leszűkítő két növény elkülöníthetősége mentén a létszükségletinek mondhatóak és a ráadásul szolgálók, a komfortérzést növelők is megjelenítődnék. S ezek már egyértelműen gyümölcsök – élvezetek forrásai is (nem mintha azok a táplálkozási anyagok, amelyek a minimumot jelentik, nem lennének élvezetforrások egyébként. E kettősségre majd építeni fog a muszlim orvoslás, amikor az egyszerű gyógyszerek közé besorolja a közönséges, mindenki által előállított tápláléknövényeket is).

A pálmafák együttese a szőlőültetvénnyel – s a vele talán együtt lévő gránátalmák és olajfák – külön-külön és együtt egy mezőgazdasági kultúra lehetőségére és fontosságára is utalnak, mégpedig a fás szárú növények monogazdaságát kivetítő kertét. Igaz, a kerti – vagy a fás szárúak nevelését szolgáló – praktikák némelyike mint agronómiai tudás is ott van: hímpor szükséges (a kétlaki) datolya gyümölcshezatalához, az ültetvények fenntartása vízzel lehetséges. Hogy ugyan lehet-e összefüggés a víz optimális felhasználására való törekvés és az ültetvényes gazdálkodás között, az agronómia történetével foglalkozók klímaviszonyoktól függően eltérő választ adnak.

Az Alláhtól eredő vízzel hozható létre tehát a kert, amelyben Alláh, az Alláhot és az embert összekötő víz és az ember közös tevékenysége eredményeként a gyümölcs (amelyet ekkor még lehet, hogy a fás növények terményeként szabad értelmeznünk) vég-eredményként fog megszületni.

A kerteket és fáskerteket azonos értékűvé teszi az, hogy termésük értékes – használatuk megokolódik, s közösségük pedig éppen az azonos haszon által képződik. Hogy miben különböznek, az feltehetőleg abban rejtezik, amennyiben a növényfajok is mások. Egy szinten létezik csak azonosság: az eredményben, amelynek különös értéke a „gyümölcs” kifejezés által hitelesítődik. A gyümölcs jelentősége egyszerre értéket ad a gyümölcshezó területnek – akár mezőgazdasági, akár kertészeti, akár pedig elvont értelemben.

A szúra okfejtése jóvoltából a kert tartalma szimbolikus jelentésekkel telítődik. Olyannyira, hogy később a kertek építészeti-fajösszetételi jellegét inkább meghatározta ez a – Korán és a hagyomány által együttesen kialakított, idővel egyre kiterjedőbb – szimbolikus rendszer, mint a botanikai, klimatikus vagy agrártechnológiai adottságok, illetve lehetőségek.

A kert ugyanis – mivel egyszerre alakítja Alláh és az ember – kettős személyi meghatározottság eredőjeként szerveződik, mindegyik építészeti-botanikai eleme összetettségében vagy a részleteiben is szent, illetve szentségesített szövegek értelmezése alapján alakul ki, és valamiképp a paradicsom metaforájává válik. A paradicsomé, amelyet egy reális kert mutat meg, azaz a kert a hívők számára testiesült paradicsom lesz, amely minden formájában jelentéssel és utalással. S amely Alláh számára pedig jelentéssel bíró aktusok, helyszínek, megnyilvánulások sokaságát fogja adni.

Al-Nábigha (25) halotti siratójában kertről (rawda) és nem oázisról beszél, ahol a kitarító és bőséges eső által öntözött, pézsma- és ámbraillatú, szüntelenül nyíló virágokkal elborított sír fekszik, valahol Baszra és Jásim között. Ez a kert a mássá vált életé, a halálé, a világ utáni hely. Végso soron ugyanannak az elképzelésnek a másik oldala mutatkozik meg: azé a történeté, amelyet a Korán is átvett a sémi hagyományból: az örökéletű Ádám, aki egy öröklétű kertben élte a maga életét, bűnei következtében lakhelyet vált, átkerül egy túlsó világba. S a másik élet az illatos, virágpompában álló túlvilági kertben, ahol minden örökkévaló: ennek az elérése – bűnvesztés által –, a boldogság mint életcél eléggé vonzó ahhoz, hogy az elnyerésével bárki is megpróbálkozzék. A Korán rawda értelmében csupán egyszer használja a kertet, *‘A bizánciak’* című szúrában, s úgy, hogy az az üdvözültek kertjére vonatkozik. (30.15.: Akik hívők voltak, és jótetteket cselekedtek, azok egy dús kertben fognak örvezenni.)

Hogy miféle tulajdonságú ez a paradicsomi kert, arról további felvilágosításokkal szolgál olvasói számára a Korán:

„... gondoskodás lesz az osztályrészük:
gyümölcsök, és tisztességben részesülnek
a gyönyörűség kertjeiben,
egymással szemben elhelyezett kereveteken;
kupát hordoznak körbe közöttük, amelyben olyan forrás /nedűje/ van,
amely áttetsző és gyönyörűség az ivóknak;
nincs miatta fejfájás és nem részegednek le tőle.
Mellettük lesütött tekintetű, nagy szemű /hurik/” (26)

A hely alapvetően vendégszerető: az érkezettnek nincs semmi feladata, célja, munkája. Gondoskodnak róla – éppen a kert birtokosa, annak pompáját biztosító gazdája, a környöretes és irgalmas Alláh –, mivel arra érdemessé vált. Kertben, a gyönyörűséggel szolgáló, megszeliidített természetben. S a víz által burjánzó növényzet alatt, a szabadban heverőket, akiket forrás mámorító, tiszta és a kert gyönyörére érzékenyítő – gondot, főfájást sosem okozó, kábultságot, csömört ki nem váltó – italával kínálnak. S ez élvezetek tömegét nyújtó kertben újabb gyönyörforrások a szemlesütött hurik.

A Paradicsom – szellemi térként nem is lehetne leírni, elképzelni – csupa testies-földies dologgal – kert, heverésre szolgáló ág, kupából szolgált ital, felszolgálók és társul szolgáló hurik, fejfájástalanság s a tobzódás és mértéktelenség lehetetlensége – ábrázoltatik. Étkezésről, pihenésről, a zárt kert védelméről, egy-egy nomádtól oly távol lévő boldogságforrásokról esik itt szó. Mindezek szimbolikussá formázása, szimbolikus értelmezése szükséges – miközben azért azt a lehetőséget is megengedi a Korán, hogy a kert a való-ságban is létrehozzák.

Az istenfélőké ez a folyóvizekkel hűsített, enyhet felkínáló hely, amelyet soha sem lehet megünni: azoké, akik életük által beteljesítik Alláh rendelkezéseit. És ez a hely – gazdagabb az mindenféle evilági javaknál – csakis Alláhnál van:

„...Ám Alláhnál van a legszebb /szállás/hely, ahová az ember megrt.
Mondd: ‘Hirdessek-e vajon nektek jobbat mindezeknél?’
Az istenfélőknek Urukánl /majdan/ kertjeik lesznek,
amelyek alatt patakok folynak s örökké ott fognak időzni.
Tisztává tett feleségekre és Alláh tetszésére lelnek ott.” (27)

Az *‘Imrán nemzetsége’* címet viselő szúra egyik állítása szerint az elérhető szálláshelyek legjobbika a kert – különösen, ha mindenki saját kerttel rendelkezhet, amelyben víz csordogál, másik életűvé, szüzekké – érintetlenné – visszaváloztott feleségek veszik közre, s az e helybe betért megfelel Alláh elvárásainak. E kert tehát testi és lelki jutalom, ahol a jutalmat az szolgálja, ami az ember evilági életében a legértékesebbnek mutatkozik: a (valóban gazdagságjegynek megfelelő) feleségek és a vízjárta kert. Ugyanezt több hely is

állítja még a Koránban. (4.13.: „Aki pedig engedelmeskedik Alláhnak és az ő küldöttének, azokat /majdan/ kertekbe fogja bevinni, amelyek alatt patakok folynak, és örökkön ott fognak időzni.”; 4.57: „akik azonban hisznek és jótetteket cselekszenek, azokat /majdan/ kertekbe visszük be, amelyek alatt patakok folynak, s örökkön ott fognak időzni. Tisztává tett feleségekre lelnek ott; és árnyas árnyékba fogjuk őket vinni.” 4. 122. ugyanaz, mint a 4.57.; 5. 45.) Az ismét fölvezolt kert tulajdonságai között megjelenik az árnyas hely fogalma: a nagy lombú, hűvös aljat teremtő fák kitüntetett szerepe, s tovább hangsúlyozódik a kert elkerítettsége is, ahová be lehet menni s be lehet valakit fogadni.

A paradicsom – e szimbólumegyüttes – kettősségét többször fölveti a Korán. Egyik oldalról mindaz a túlvilági hely, amelyet egy földi kert leírásával lehet példázni, ígéretessé tenni – Alláh környezete. A másik pedig az a földi környezetben – engedélyezett módon – megvalósítható testi-szellemi, fizikai-metafizikai közeg, ahol Alláhhoz legközelebb lehet lenni, ahol Alláhról és a törvényeiről medíthatal a hívő. Amely leginkább egy metafizikus jellegű építmény vagy térség; mégha formája szerint mecset, imaszőnyeg vagy kert is. Mindhárom olyan, amely magánáhitatra ad módot, s amelyben növényi formájú és jelentésű, rendszerezetten éppúgy, mint misztikusan is fölfejtethető utalások garmadája van. A földi és a túlvilági paradicsom egyként megvalósítható: hívő számára a földi lehet ugyanaz, mint az égi, saját kegyessége révén kétszer is hozzájuthat mindehhez. A földi paradicsom efféle megjelenítése azonban kétségtelenül szimbolikus eljárás.

„Aki féli Ura méltóságát, annak két kert lesz az osztályrésze.

Uratok melyik jótéteményét tagadjátok ti ketten?

/Gyümölcsöt és árnyat adó/ ágakkal ékes mindkettő.

Uratok melyik jótéteményét tagadjátok ti ketten?

Két forrás fakad bennük.

Uratok melyik jótéteményét tagadjátok ti ketten?

Minden gyümölcsből egy pár van ott.

Uratok melyik jótéteményét tagadjátok ti ketten?

Kényelmesen hevernek olyan ágyakon, amelyeknek istbraq-brokát a bélése.

És a két kert gyümölcssei mélyen lecsüngenek.

Uratok melyik jótéteményét tagadjátok ti ketten?” (28)

A kert tulajdonságai-jellemzői – sőt még a növényei is – fokról-fokra adatolódnak. Így válik kettőssé, illetve négyessé a kert szerkezete, így fog az „feketén zöldelleni”, „bugyogó forrással” rendelkezni, gyümölcsökkel, gránátalmafákkal, datolyapálmákkal ékesítetté lenni, ahol sátorban lehet ledőlni, kerevetre dőlve, „zöld párnák” és „szépséges abqari-szőnyegek” heveredni – s áldani a magasztos és méltóságteljes Úr nevét. (55. 64 – 78.)

A kert azzá a helyé avatódott, ahol a túlsó világ és a földi világ valamiképpen egyazon térséget alkot: tulajdonlott és bekerített, vízjárta, növénygazdag terület, amely árnyas, gyönyörteljes, pihentető, ahol sétálni éppúgy nem kell, mint egyéb munkát végezni, s ahol jutalmul szolgálnak a szépségek és a könnyen elérhető gyümölcsök.

A növények többes – leginkább azonban csak kettes – funkciója a Korán által meghatározott. Az, hogy szép, nem feltétlenül esztétikai szempontból, mint inkább – a neoplatonizmusig visszafutatható – teológiai oldalról értelmeződik. Az érzékszervek számára gyönyört jelentő dolgok ugyanazt jelképezik: a szemnek kellemes formájú, felületű, színű növényzet és kert építményei, a szájnak kellemes ízek, a fülnek kellemes vízcsoörgés, a test bőrének az árny, az egyensúlyzásnak az elernyedtt tartás a valóság Alláhba való áthallását eredményezi. S mindazt, ami ezt az átlényegítő, átszellemítő formát – amit kertnek nevezünk! – gazdagabbá teszi, a muszlimok szorgalmazni fogják. Lehet az a kert mellett, illetve a kertben akár selyem, ezüst, gyümölcs, üvegedény, ital, fűszer, gyöngy (76. 12–20. „Az ember” című szúra) – s mindezek érthetően válnak paradicsomjelképekké.

A 11. századi, sevillai költő, *al-Mútamid* ezt a metonimikusságot használja ki akkor, amikor – például az örökzöld fa–örök fiatalság–örökifjúság helye szimbólumképzéshez

hasonlóan – tovább tágitja a a paradicsomhoz fűződő jelentéseket: „Nem késlekedtem fényes ékszerekkel, aranyásvos ruhával, csecsebecsékkel, fülönfüggőkkel fölékesíteni magamat, jóllehet te csak majd egy kertet fogsz látni. Egy gazdag kertet, ragyogó szépségű gyümölcsöst, szívet elragadó varázslatot... Fákat, amelyek pillanat alatt virágba borulnak, illatozó mirtuszokat, csörgedező patakokat. A kert legjobb ruhájába öltözött, friss és kellemes illatokkal, s nem aszott és hervadt füvel, öreg fákkal.” (29)

Az arab kert modelljévé a paradicsomkert vált, s hogy esztétikai célt kapott, az annak köszönhető, hogy az érzékszerveken keresztül kívánta a hatását kifejteni. Az érzéki gyönyör előidézése – amely a kertépítési gyakorlaton kívül más emberi tevékenységben sem tiltott – a Korán által vált bevezetetté és modellálhatóvá. Az – akár ideális módon is kiviteltelt – valóságos kertek érthetően önmaguk fölötti jelentéssel bírnak, metafora-tulajdonságaik – amelyek az írott és festett művészetekben nyilvánulnak meg legerőteljesebben – önállósodhatnak.

A muszlim kert – *Attilio Petruccioli* egzakt meghatározását ismételve – egyszerre képes a hívőnek lehetőséget adni Alláh s a hit esztétikai, morális és intellektuális megközelítésére. (30) A megvalósult kert fizikai formái, méretei, arányai, jellemzői egy áthagyományozódó mérték szerint valósulnak meg, a céljuk az érzékek megtisztítása, s így a fizikai valóság fölé kerülés. Ilyen a hortus conclusus jellegű kert, amely a funkciók egymásra rétegződése folytán locus amoenus és paradisi voluptatis is.

A kert geometrikus szerkezete a muzulmán kozmológiára s különösen annak arányos elképzeléseire vezethető vissza. A tudást idézi a kert arab neve is (rawda, többesszáma: riyad), amelyet a „kiképezni, megtanítani, elsajátíttatni, gyakoroltatni” értelmű szótöbbsz származtatnak (s homofon az arab matematika kifejezéssel). A tudáshoz való viszony mutatkozik meg a muszlim kerthagyományokban a hangsúlyozott architektonikus elem által. A magas kertfal nem csupán elhatárol, de a birtokon belüli létezés is biztosít, a kertben lévőnek nehéz megközelíthetőséget, magányt és beavatottságot nyújt. Mindezt a világi forgatagtól távol, attól élesen elhatárolódott környezetben – s nem mellékesen: a vallás értelmezése szerint is tiszta és szép környezetben.

A kert az értékekre való érzékenyítés eszköze, amelyeknek az érzékszervi befogadás termé-szete miatt kell érzékinek is maradniuk s ugyanakkor bennük, illetve általuk a szellemiség tökéletesen megmutatható, illetve megmutatkozó is kell legyen. Ez némileg a kert architekturális összetettségét is magyarázza – s fejlesztője. Az érzékiség és a szellemiség együttes megjelenése a kertben a természetiség és racionalitás egyensúlyában található, s ebben a kertjellemzőben a muszlim pszichológia sajátossága is benne rejlik.

A muszlim kert előképe, az iráni kert a korabeli perzsa kerámiaábrázolásokon már két tengellyel osztottan s a metszésponton megjelölten tűnik fel. (31) A világ középpontjából tör föl az élet vize, s az négy felé folyik szét – s ez a fogalmi-képi értelmezés az arabok számára is érvényes marad. E kert születése pillanatától életszimbólumnak mutatkozik, jelzése a makrokozmoszt, minden egyes ábrázolása pedig a mikrokozmoszt hívja elő.

A kert fogalma által, éppen a perzsa előzmények miatt a paradicsom, a temetőkert is jelelt marad. A firdaus kertet és paradicsomot is jelenthet.

A paradicsomkert az arab kezdetben semmiképpen nem a halottak kertje, illetve annak közei megjelenítődése, hanem inkább a sivatag ellentéte, amely a növényzetre utal (jinna, ganna), azt láttatja a hely típusos megjelenítőjének, a másság és az érték forrásának. De e kert már kezdetekben kapcsolatot mutat a sírkerttel, s ennek a lehetősége a kerttörténetben nem is marad majd kihasználatlanul. Ámbár J. Dickie etimológiai okfejtése szerint a rawda kezdetektől fogva értelmezhető „mauzóleum”-ként, vagy még inkább: benne nem különült el a temetkezési hely és a kert. (32) A kert a perzsáknál, amelynek mintázata meghatározza az arabok kertelképzelését, valóban temetkezési hely is, ahol a tulajdonos holtában azt élvezzi, amit életében oly kevészer – vagy sosem – tehetett. Ez a jelentéserőtelmezés és használati mód a nyugati és a keleti iszlámban egyként átöröklődik.

A kert ilyen hármas meghatározódása – paradicsom, mauzóleum, illetve ember által létrehozott tér – arra a korabeli szemléletmódra utal, amely aztán a muszlim civilizációt is átítatta, hogy tudniillik maga a kert az ég és a föld szimmetriatengelyén fekvő pont, ahol a természeti és a természetfeletti dolgok és a jelenségek egymással kölcsönösen átfordíthatóak. Az értelmezhetőnek mutatkozás ezen formája a kert jelentőségét is aláhúzza. Így a kert temetkezési helyként való használata a földből az ég felé vezető utat, paradicsomként való ismerete az égiből a föld felé irányulást tesz – egyszerre – lehetővé.

A kert ily módon időn kívüliséget, idő nélküliséget is élvez – ez lesz az, amely visszavezet minket az iszlám kozmológiájához. Ugyanakkor a muszlimok számára oly fontos tudás megszerzésének módja s a tudáselemek fontosabbjainak kijelölése is megmutatkozik a kert jóvoltából.

A kert geometrikus szerkezete a muzulmán kozmológiára s különösen annak arányos elképzeléseire vezethető vissza. A tudást idézi a kert arab neve is (rawda, többesszáma: riyad), amelyet a „kiképezni, megtanítani, elsajátíttatni, gyakoroltatni” értelmű szótóból származtatnak (s homofon az arab matematika kifejezéssel). A tudáshoz való viszony mutatkozik meg a muszlim kerthagyományokban a hangsúlyozott architektonikus elem által. A magas kertfal nem csupán elhatárol de a birtokon belüli létezést is biztosít, a kertben lévőknek nehéz megközelíthetőséget, magányt és beavatottságot nyújt. Mindezt a világi forgatagtól távol, attól élesen elhatárolódott környezetben – s nem mellékesen: a vallás értelmezése szerint is tiszta és szép környezetben.

A ‚Korán’ a hívők természetképére, természethez fűződő erkölcsére serkentőleg hatott és fejlesztően szabályozta a tudományos gondolkodást, s mindazokat hatásosan kombinálta. A kert fenntartása összerendezettebb, rendszerszemléletű agronómiai ismereteket igényelt az élelemutánpótlást jelentő növények előállításánál, ugyanakkor az a tény önmagában, hogy valamelyik elődkultúra a kertműveléssel foglalkozott, elegendő volt az ismeret átsajátíthatóságához. A római, a bizánci, a hindu és a babilóniai agronómiai örökség ezen a szűrőn át kanalizálódott az iszlámba s így homogenizálódott. A ‚Korán’ tanításának megfelelő növények kerültek a kertbe, többjük meg is volt abban nevezve: az árnyatadó, illatozó, gyümölcsöt és gyógyszert kínáló – legalább kettős hasznot hajtó – fűvek, bokrok és fák termesztése indul el. S a földi mennyország kialakítását a paradicsom topológiája ugyanúgy szolgálja, valójában csupán a korai ismeretek újbóli megerősítéséről van akkor szó, amikor medence vagy szökőkút kerül a kert centrumába, a területet négy azonos részre – vagy annak többszörösére – osztják a csatornák, s e csatornák nem csupán – vagy egyáltalán nem! – öntözésre szolgálnak, annál jelentősebb az esztétikai és szimbólumfunkciójuk. A négyes szám, amely szintén hindu és babilóniai eredetű, a természet száma s a természeti alakzatok jellemzője. A „sok” megjelenítője az egyetlen körrel szemben. A négyesség hatása négy-szegletes kerten kívül az építészetben, a használati tárgykészítésben stb. jelen van. Mindezekre visszautalva, de önmagát tekintve is, a kert az univerzum spirituális megismerésének a helye. S így akkor, ha egy muzulmán belép a kertjébe s a forrás mellett letelepszik, bizonyosan a világ rendjébe való belesimulási igyekezetét mutatja.

Az írott források – a ‚Korán’, ‚Az ezeregyéjszaka meséi’ épp úgy, mint a 11. századi kordobai kertet bemutató *Ibn-Kháqán* kertet leíró szövege (33), illetve a granadai *Ibn-Lujún* (1282–1349) mezőgazdaságról szóló verse (34) – azonos elemekből építik fel a kertet, azonos szerkezettel és nagyjából azonos fajú, de a kultúrába kerülésük módját

tekintve mindenképpen homológ értékű növényekkel telepítik be.

Al-Mutamid 11. századi kertbemutatója azon a koráni hagyományon nyugszik, amely az 56. szúrában olvasható:

„...Az élenjárók –
ők azok, akik közel állnak /Alláhhoz/
a gyönyörűség kertjeiben;
csapatostól a hajdanvoltak közül,
ám a későbbiek közül /csak / kevesen.
/Arannyal és drágakövel / átszótt pamlagokon
hevernek kényelmesen egymással szemben,
és örökifjú fiúk járnak körbe közöttük
kelyhekkel, kancsókkal és forrásvízzel telt kupákkal,
nem fáj tőlük a fejük és nem részegednek meg;
és gyümölcsökkel, amit csak választanak,
és szárnyasok húásával, amit csak megkívánnak,
és nagy szemű hurik lesznek,
akik jól elrejtett gyöngyökhöz hasonlatosak – ” (35)

Erre hivatkozva ékesítette fel olyannyira magát, hogy paradicsomi tulajdonságúnak látszódjék – a kert. E szimbólumátvitel, illetve -torlódás megengedett, a misztikus mozgalmak előszeretettel használták.

A paradicsomkert s annak leginkább locus amoenus-változata „Az Ezeregyéjszaka meséi”-nek egyre-másra fölbukkanó káprázatos helyszíne. „Az Ezeregyéjszaka meséi”-nek első búláqi kiadása – amelyet majd a 2. búláqi és számos, egyre romlottabb európai követ – a történeteknek, az első kalkuttai kiadásnál rövidebb változatait mutatja be, de ebben erőteljesebben megjelenik a paradicsom hortus conclusus-vonása, mint a következőkben hivatkozott kalkuttai kiadás lapjain. A búláqi változat szerint Núr-ed-Dín kertje „olyan kert volt, ahol minden, amire a lélek vágyik, megtalálható. Szilárd alapú építmény az, magas falak vették körbe. Oszlopcsarnokán paradicsomi kapuval...” (36)

Az 1839–42-ben négy kötetben megjelentetett „Ezeregyéjszaka”, amelyet kiadóhelyéről a második kalkuttai kiadásnak neveznek, a legbővebb a mesék közül. A sokféle kert érzékies leírásokban bővelkedik; s ami figyelemreméltó, a meseanyag változékony eredetének megfelelően a kertek hol perzsa, hol egyiptomi, hol török tulajdonságokkal rendelkezhetnek. Így aztán szó esik palota mellett létesült kertről (37), gyümölcsösöskertről (38), arról, hogy az épületek mellett kertegyüttesek is állnak (39), illetve hogy létezik folyó mentén, vízpartra épített, egymás mellett elterülő pihenő kert (40), illetve csupán városban kívüli, vendéglátásra szolgáló magánkert is. (41)

Az egyik kert, amelyikről a harmadik koldusbarát tudósít, „olyan, mint a paradicsom”: „kertjében zöldellő fák, viruló gyümölcsök, zengedező madarak, csörgedező patakok.” A Korán nem beszél a kertek madarairól, a koráni helyszínek nem voltak ilyen élőlényei – így ez itt a jelképbővülés egyik példája. „A szívem megújult tőle – mondja a rokk-madár által a hegy palotájában élő negyven lányhoz eljutott fiatal férfi –, sétáltam a fák között, beszívtam a virágok illatát, hallgattam a madarak énekét, mely az egyetlen, hódító Úr dicséretét zengte, elnéztem az alma vörösbe játszó sárga színét... Aztán a birsalmára tekintettem, beszívtam fonséges illatát, mely megszegényítette a mósuszt s az ámbrát ... majd a szilvát bámultam meg, melynek szépsége gyönyörűség a szemnek, olyan, akár a valódi jácint.” (42)

Ez a kert azonban a bűnbeesés kertje lesz. A telhetetlen ifjú másnap egy, a leírtnál is pompásabb helyre hatol be. „terjedelmes térséget találtam... benne nagy pálmaliget s folyó, melynek partjait virágos fák és cserjék szegélyezték; rózsa, jázmin, majoránna, nácisz és gránátszekfű. A szellő fúdogált s szerteszéjjel hordta az édes illatokat, mindez mélységes gyönyörűséggel töltött el.” (43) E tér jellemzői az előzőével megegyezők, csak a térség tágul hatalmasabbá, áttekinthetetlenebbé s válik megismerhetetlenné. A har-

minckilenc – engedélyezett – helyszín megismerése után azonban a hős a negyvenedik, a tiltott területre is behatol. Bűnéért meglakol, bal szemének világosságát elveszti s nyomorúság lesz élte – ugyanarra a sorsra jut, amelybe hasonló okokkal került, esendő társai. Az egyik szemükre vakok, az örömköbe való beavatásuk után, mértéktelenségük áldozataik, vétségükért bűnhődniük kell – korábbi örömforrásaikat is elvesztik.

A kert és a lakótér egységéről vall egy másik részlet. „Beléptem egy hét ajtóval bezárt terembe. Körös-körül ablakok nyíltak a kertre, melyben ezerféle gyümölcs pompázott, patakok csobogtak, madarak daloltak. ... /A terem/ gyönyörűségek tárháza volt... közepén szökőkút, melynek sarkain gyöngyből és drágakövekből kimunkált madarak ültek.” (44) A két tér egymásba nyílása a külső és a belső világ azonos törvényektől meghatározottságát, szerves egységét, átjárhatóságát mutatja. A kertjegyek megjelennek a teremben, s mindenhol az Alláh-i paradicsomra figyelmeztetnek.

A leggazdagabb kertek egyikébe jut el Núr-ed-Din rabszolgájának szeretőjével, mintegy szerelmük – s világból való kitaszíttatásuk – csúcspontján. Micsoda kert volt az! „Gazdag, boltozatos kapuján szőlő futott, fürtjei különböző színűek, a vörös akár a rubin, a fekete akár az ében. Beléptek egy lugasba, ahol gyümölcsök csüngtek egyesével s párosával, az ágakon víg madárrad, a csalogány trillázva szől, a kanári zengőn dalol, emberhangon a rigó, a gerle meg úgy burukkol, mint ki mámoros a bortól, a fák gyümölcselel megrakottan páros sorban roskadoztak. Sárgabarack háromfajta, szilva színe csupa pompa, a cseresznye ragyogása, mint a fogak friss zománca, a fügének vörös-fehér színe párja. A virágok úgy ragyognak, mint megannyi gyöngy és koral, a rózsáknak pirossága tüzesebb, mint nők orcája, az ibolya úgy virít, mint lángoló kén az éjben, a mirtusz meg százszorszép, levendula, anemóna, levéldiszebe öltözötten harmatcseppel ékesen; a tündöklő margaréta fehér fogak mosolya, nárcisz néz a szép rózsára, mélytűzű a pillantása, a citrus úgy ring a fán, mint megannyi szép pohár, aranygömbként a citrom a lomb közül kivillog, virághímestarka szőnyeg öltözteti fel a földet, a tavasz oly vígan virul, csupa selyem a folyó, a madárral trillázó, szellők lágyan lengedeznek teljében a kikeletnek.” (45)

A világ megélése – és a szövegmondás – e pontján minden hasonlítóvá és hasonlítottá válhat, s olyan helyzetbe kerül bármi, hogy rögtön részese egy-egy költői képnek. A dolgok ilyen metafora-közelsége a megértés-megérzés egységét intenzívvé teszi – a szövegalkotás módja, ahogy a makámává átlendült novella strukturálódik, ennek kifinomult megvalósítója.

A „Korán”, „Az ezeregyéjszaka meséi” és a két andalúziai szerző kerttel kapcsolatos főljegyzése szerint, miként más irodalmi források is bizonyítják, a muszlim kertek szerkezete a 15. századig bizonyosan változatlan maradt. A kertek – akár ha mauzóleum állt a közepén, akár ha pavilon – a paradicsomra utalnak, s élettelen és élő berendezésük bármelyike ez összefüggő jelképrendszer tagjaként sorolódott be. A elzárt, kevés kiválasztott által használható téglalap alaprajzú növényi állomány területét, a kertet fal vette körül. A kertet négyfelé osztotta – zuhogókkal, vízfalakkal tagolva – két vízcatorna, a negyedekeket segédcatornák tagolhatták tovább: a vízcatornák találkozásában, a kert közepén medence terült el, sokszor szökőkúttal. A vízmedence mellett pavilon készült, amelyből a kertre rá lehetett látni: ez volt az egyetlen kitüntetett hely is. A kert növényei párhuzamos sorokban, szimmetrikusan ültetettek, előtérben a virágok, mögöttük a szőlők és gyümölcsfák, háttérben a magasabb, szélétől védő fák, amilyen például a datolya vagy a platán. A növények szerepe az árnyékvetés és a változatos illatkeltés, azon kívül, hogy alakjukkal-formájukkal, színükkel, virágukkal és termésükkel is díszek. Ezen kívül egyéb hasznuk is van: táplálék- (gyümölcs és zöldség), gazdasági-, illetve gyógynövények is, minthogy a muzulmán kert mindhárom haszon előállítását vállalja. A közepén nevelkedő, pavilon-környéki növények inkább díszítő értékűek, a fasorok felé inkább haszonelvűbbek.

A pavilont, miként a római eredetű pergolákat, lugasokat is, futónövények borítják. A növények dekoratív elrendezését és a klimatikus helyzet ellensúlyozását szolgálták a

mélyített ágyások. A csatorna, illetve ösvényszint alatt elterülő, süllyesztett ágyásokban, a fák alatt egyesével nőttek a virágok, amelyek így könnyebben öntözhetőek, környezetük páradúsabb, sugárzástól védettebbek lettek. A geometriai alakú területek kontúráját a gyalogút adta – a virágok pedig, habitusuk teljességével virágszőnyeget mintáztak a lépkedő köré. A fák többsége szabadon kiültetett volt, némelyet medencében, tartályban neveltek, részben, hogy növekedésüket gátolják, részben pedig, hogy megakadályozzák a többi növény elnyomását, vagy pedig hogy átültethetőek legyenek. A legtöbb fát árnyékkadó céllal ápolták.

A kert növényeinek is kialakult a maguk szimbolikus tartalma. E növényeket a Korán határozza meg, némelyiküket néven nevezve, de mert a kertbe kerülés módjait is kijelölte, így a későbbi fejlesztések előtt sem állta el az utat. „Az ezeregyéjszaka meséi” e koráni növények mindjárt szerepelteti, s azok jelennek meg a szövegezett és a festett alkotásokban is. A 11. századi, Andalúziában élő *al-Himyari* „Al-Badí-fí wasf al-rabí” (‘Újdonságok a tavasz leírásában’) című munkájában (46) húsz virágnevet sorol fel, a babot, borostyánt, fehér jázmin, fehér liliumot, amely tisztaságszimbólum, ibolyát, kék iriszt, kerti (és a réti) narancseper, amely a női mellre utalhat mákot, (amely lehet, hogy szellőrózsa), továbbá a mályvát, mandulát, margarétát, amellyel a nők fogait írják le, mirtuszt, nárciszt (fehéret, sárgát, zöldet), amely a rózsza ellentétje, pásztoroló növény, testi jellemzők kifejezője, sárga jázmin, sárga violát, trombitanárciszt, vízililiumot és a legkedveltebbek elejét, a, vörös rózsát is. *Pérés* ezt a listát, amely az andalúziai hivatkozott növényeket sorolja fel, kiegészíti egyéb kortárs szövegekben felbukkant kerti növényekkel, a bazsalikommal, leanderrel, levendulával, majoránnával, narancssal és a szekfüvel. (47) Ehhez illeszti hozzá még magáét *J. Dickie*, amely a következőkből: almafából, babérból, banánból, birsalmából, ciprusból, citromfából, cseresznyefából, csillagfürtből, eperfából, fügeből, fűzből, a karsúság szimbólumából, kakukkfűből, kolokáziából, körtéből, mandragórából, azaz a dzsinn almájából, medvetalpfüből, naspolyából, pálmából, sáfrányból, sártökből, a keserűség kifejezőjéből, szentjánoskenyérfa, szilvából és szőlőből áll össze. (48) Ezt az andalúziai listát kiegészítik az Ibn-Bassal és Ibn-Awwám kertészek műveiben megemlített növények, így azok száma eléri a 161-et.

A mór területek kerti növényei között megjelentek mind a fásszárúak, mind pedig a lágy szárúak. Többségüknek nyilvánvaló az is, milyen gasztronómiai, medicinai hasznuk volt még a kerti megjelenésen kívül. A réti narancseper például nem termékeny, annál inkább dekoratív; a muszlim természetkép sajátossága, hogy vad növényfajt is szépként nevez meg – de szépnek képes látni az olyan ipari növényt is, amilyen a len.

Kétségtelen, hogy a mór kertgazdálkodásba bevonódott 161 növény magas számot és sokféle hasznat képvisel. De a perzsa szövegekkel is összevetve ezt s a miniatűr növényábrázolásait áttekintve, al-Birúni 1050-ből származó növényfelsorolásával összehasonlítva, megállapítható, a fajlistán szereplő növények túlnyomó többsége a muszlim civilizáció bármelyik területén azonos.

A kert-paradicsomhoz kapcsolódó növények közül már al-Birúni is a rózsafajták tömegére utal. A rózsza – a jázmin mellett – mindenhol megjelenik, egyedül is képes lesz mind a kertet, mind pedig a paradicsomkertet, illetve annak jellegét meghatározni.

A paradicsom képzetének felidézését leginkább a rózsák, a rózsaszármazékok, a rózsaszimbólumok szolgálják. (49)

Az imára való rituális felkészülésnek elengedhetetlen része a tisztálkodás. A vízzel való megtisztulás és az illatszerek használata mindkettője Alláh felé mutat: azt majd az ima teszi teljessé. A muszlim a mecset közelében álló illatszertárus boltjában juthat rózsza- s egyéb olajokhoz, amelyeket aztán zarándoklata során épp úgy, mint otthonában is felhasznál. A szent város, Mekka ismert nagyszámú illatszertárusáról.

A mindennapi életben alig található olyan helyzet, amelynek ne találnák meg a maga paradicsomi kapcsolatát, s ezért fel ne használnák a paradicsomi kert növényeinek

valamelyikét. A világra érkezett újszülöttet virágokkal felfőzött vízben fürdetik meg, a házasodni készülő ifjú választottja szüleinek rózsacsokrot küld, a gyaloghintót vivő lakodalmi menet virágoktól díszlett, s a mennyasszonyi ajándékként szolgáló kandis-cukor-serleg tetején cukorból készült rózsabokréta ékeskedett. A halottat is rózsavizes vízzel mosdatták le. Fogadónapok vendégvárásakor rózsaszirmokkal szórták fel a szőnyeget, a kerti medence tükrét, illatszereket füstöltek s a megérkező tenyerébe rózsavizet töltöttek. De rózsavízzel illatos vízben mosakodtak étkezés előtt, közben és után, a nők szépségápolásához is szükséges ez a kellék. A rózsaillesítással dezodoráltak, s hűsítő eljárásaikhoz is ez szolgált alapanyagul. A rózsza ételek és italok illatosítója és színezője, pecsenyékhez, pástétomokhoz éppúgy nyersanyag, mint az édességekhez. A zulabijának, sokak csemegéjének aromája a rózsától származik.

A virág főzete, kivonata – a hellenisztikus eredetű szöveg hagyomány nyomán – változatos orvosságok része, általában édesítő és hűsítő jelleggel. A gyógyításban való használata támogatta az étkezésbe kerülését. Rózsacukor fogyasztásával – hűtéssel – ellensúlyozható a gyomrot károsító szilva hatása – fejt ki a négy minőségre utalva *Abū-l-Qászim al-Zahráwī* (Abulcasia). (50) *Ar-Rázitól* (Rhazes) is ebben az értelemben maradt feljegyzés arról, hogy a megjelenő himlőfoltokkor rózsavízzel hűtendő az izületek. De arra is van elképzelése, miként kell rózsából lekvárt főzni. (51)

Az élő virágból készült rózsacsokrokkal, koszorúkkal stb. való lakásdíszítés, a vendégek közé való virágdobálás vagy a pohárnokok fején a koszorú is éppen ezért több okúnak tartható. Állami ünnepségeken előfordul, hogy maga a kalifa osztat édességeket és rózsavizet. (52)

A lakóházak kertjeiben előszeretettel neveltek rózsákat. Rózsavirág vásárlására is lehetőség volt, kertészetek szakosodtak a különböző változatok előállítására, ültetvények szolgáltattak – a legismertebbek a perzsiaiak voltak – az illóolajat szolgáltató növények termesztésére. Az illóolaj előállítását a mértéktelennek tűnő használat indokolja: számadáskönyve szerint a fátimida *al-Azíz* kalifa (975–996) évente 22 kg rózsavizet használ fel. (53) A rózsza és származékainak – víz, esszencia, szirup – nagybani előállítására tömegek szakosodtak.

A keleti illatszergyártásba a virágesszenciákat a Szászánida korabeli zoroasztrianusok vezették be. Addig a növény egyéb részeiből, szerveiből előállított illatszereket használtak. Az illóolajtartalmú virágesszenciák Ahura Mazda kultuszában játszottak szerepet, s onnan hátramaradva emelkedtek át az iszlám korába. A virágesszenciáról egy párszi műben esik először szó. *II. Khuszrau* a legjobb illatszerekről kérdezi apródját, aki felsorolásában említi a királyi rózsát és a perzsiai rózsát. (54) Az apród a rózsaparfümöt a szerelem jelképeként nevezi meg, de hogy az a földi vagy az égi, vagy mindkettő volna, arról nem tudósít. Rózsakivonatot *Firuzábádban* (a régi Gúrban) állítanak elő, s onnan szállítják az ismert világ minden tájkára: *Ibn-Hauqal* beszámol, hogy üvegcsékben viszik az indiai származású gúri rózsza, a százsziর্মú – olaj- vagy damaszkuszi (*Rosa damascena*) – rózsza, az iszfaháni rózsza termékét. (55)

A piacok rózsabőségét *Nászir Khuszrau*, *al-Haraví* épp úgy említi, mint az agrónómusok és a költők. Szakrális tárgyak készülnek a rózsza fájából – az ájtatos hívők olvasásra, az írni-olvasni nem tudók számolásra használták a szakosodott kézművesek előállította, általában státuszszimbólumként is szolgáló, sokféle értéket képviselhető morzsolót. (56)

A rózsát – miként a vért is – tulajdonságváltoztató anyagúnak tudták, illatos termés reményében rózsavízbe áztatták az uborkamagvat, piros belű gyümölcs kialakulásához piros rózsát ültettek a fa alá, s a szemlélődéshez kontemplációs tárgynak mutatkozott a piros rózsza. A rózsából hordott mézet a legkiválóbbnak tudták.

A rózsza a használati tárgyak díszítésére is szolgált: virága, bimbója, levele és hajtása mintaként szolgált, sokszor az egész növény ábrája fölkerült a textiltermékekre vagy az ötvösművészeti, kerámiai remekekre. Jelen lesz *Nigárinak II. Szelim* szultánról (1566–

1574) készült festményén – az iszákos uralkodó ruhájának egyik virágmintájaként (57) – éppúgy, mint az izniki négy virágos stílust képviselő porcelánokon, szőnyegeken, vagy a 17. századi iszfaháni bársonyszöveteken (58) és az illuminált kéziratlapokon is.

Jegyzet

- (1) IBN-KHALDÚN: *Bevezetés a történelembe*. Osiris Kiadó, Bp, 1995. 399. old.
- (2) NASR, S. H., 1968. 59–69. old.
- (3) IBN-KHALDÚN: i. m. 402–403. old.
- (4) ROGERS, M., 1987. 667–668. old.
- (5) CAHEN, C., 1989. 281. old.
- (6) BROWN, P., 1999. 191. old.
- (7) MAQDISZI, 35–47. old. Idézi MAZAHÉRI, A. 1989. 204. old.
- (8) MAZAHÉRI, A. *A muszlimok mindennapi élete a középkorban a 10.-től a 13. századig*. Európa Könyvkiadó, Bp, 1989. 205. old.
- (9) MAZAHÉRI: i. m.
- (10) CAHEN, C.: *Az iszlám a kezdetektől az Oszmán Birodalom létrejöttéig*. Gondolat Kiadó, Bp, 1989.
- (11) KHUSZRAU, Nászir, 150. old. Idézi MAZAHÉRI, A. 1989. 249–250. old.
- (12) AL-HARABI: *Kitáb az-Zijána. I–II.* 1957. 112–113. old.
- (13) KOVÁCS S. I. (szerk.), 1990. 177–243. old.
- (14) MAZAHÉRI, A., 1989. 296. old.
- (15) MAZAHÉRI, A., 1989. 298. old.
- (16) CAHEN, C., 1989. 159–160. old.
- (17) MEYER, E. H. F.: *Geschichte der Botanik I.* Verlag der Gerbüder Bornträger, Königsberg, 1854.
- (18) BURCKHARDT, T., 1970, 1994. 79. old.
- (19) HARVEY, J.: *Gardening books and plan lists of Moorish Spain*. Garden History 3. no. 2, 1975. 10–21. old., továbbá *Turkey as a source of garden plants*. Garden History 4. no. 3., 1976. 21–42. old.
- (20) SÁNCHEZ-ALBORNOZ, C., 1973. 335. old.
- (21) MEYER, E. H. F., 1854. 60–88. old.
- (22) HOBHOUSE, P., 1992. 48. old.
- (23) RUBIERA Y MATA, M. J., 1994. 13. old.
- (24) *Korán* 6.
- (25) BLACHERE, R.: *Histoire de la littérature arabe des origines à la fin du XV^e siècle*. Paris, 1952–66., 3. vol. 444. old. In: RUBIERA Y MATA, M. J. 1994. 13. old.
- (26) *Korán* 37.
- (27) *Korán* 3.
- (28) *Korán* 55.
- (29) RUBIERA Y MATA, 1988. 54. old.
- (30) PETRUCCIOLI: *Dar al-Islam. Architettura del territorio nei paesi islamici*. Roma, 1985. 148. old. In: RUBIERA Y MATA, 1994. 13. old.
- (31) WILBER, D. M.: *Persian Gardens and Garden Pavilions*. Rutland – Vermont – Tokió, 1962., 19. old. In: DICKIE, J. 1976. 90. old.
- (32) DICKIE, J., 1976. 91. old.
- (33) DICKIE, J., 1976. 92–93. old. hivatkozsa: Buláq: Qalá'id al-iqyoán, 153. old.
- (34) DICKIE, J., 1976. 94. old.
- (35) *Korán* 56. 10–23. old.
- (36) Buláq-i kiadás, 863–869. éjszaka, Cairo, 1862.
- (37) *Az Ezeregyéjszaka meséi*. A harmadik koldusbarát története. Tizenhatodik éjszaka. Magyar kiadás. 160. old.
- (38) *Az Ezeregyéjszaka meséi*. Núr ed-Din vezír és testvéröccse története. Huszadik éjszaka. Magyar kiadás. 193. old.
- (39) *Az Ezeregyéjszaka meséi*. Núr ed-Dín ali és Anisz al-Dzsalisz története. Harmincötödik éjszaka. Magyar kiadás. 335. old.
- (40) *Az Ezeregyéjszaka meséi*. Núr ed-Dín ali és Anisz al-Dzsalisz története. Harminchatodik éjszaka. Magyar kiadás. 350. old.
- (41) *Az Ezeregyéjszaka meséi*. A második eunuch, Káfúr története. Negyvenedik éjszaka. Magyar kiadás. 380. old.
- (42) *Az Ezeregyéjszaka meséi*. A harmadik koldusbarát története. Tizenhatodik éjszaka. Magyar kiadás. 160. old.
- (43) u. a.
- (44) *Az Ezeregyéjszaka meséi*. A keresztény alkusz története. Huszonhatodik éjszaka. Magyar kiadás. 257. old.
- (45) *Az Ezeregyéjszaka meséi*. Núr ed-Dín ali és Anisz al-Dzsalisz története. Harminchatodik éjszaka. Magyar kiadás. 352. old.
- (46) DICKIE, J., 1976. 99. old. HIMYARÍ listáján huszonegyedik növényként szerepel a len is.

- (47) PÉRÉS, 1937. 167 old., 85. old.
 (48) DICKIE, J., 1976. 104–105. old.
 (49) GÉCZI J., 2000. 1–125. old.
 (50) BURCKHARDT, T., 1994. 84. old.
 (51) MAZAHÉRI, A., 1989. 110. old.
 (52) MAZAHÉRI, A., 1989. 224. old.
 (53) MAZAHÉRI, A., 1989. 110. old.
 (54) MAZAHÉRI, A., 1989. 326. old.
 (55) MAZAHÉRI, A., 1989. 326–327. old.
 (56) MAZAHÉRI, A., 1989. 268–269. old.
 (57) ROBINSON, F., 1996. 75. old.
 (58) ROBINSON, F., 1996. 56. old.

Irodalom

- ALFÖLDI FLATT K.: *A tulipán a régi keleti irodalomban*. Kertészeti Lapok, 1893.
Az első és második keresztes háború korának forrásai. Középkori keresztény írók 1. SARBAK G. (sorozatszerk.), Szent István Társulat, Bp, 1999.
 BROWN, P.: *Az európai kereszténység kialakulása*. Atlantisz Könyvkiadó, Bp, 1999.
 BURCKHARDT, T.: *Kristályparadicsom. Iszlám tradíció a mór kultúrában*. Stella maris., Bp, 1994 = *Die maurische Kultur in Spanien*. Verlag Georg D. C. W. Callwey, München, 1970.
 CAHEN, C.: *Az iszlám a kezdetektől az Oszmán Birodalom létrejöttéig*. Gondolat Kiadó, Bp, 1989
 DICKIE, J.: *The Hispano-Arab Garden: its Philosophy and Function*. Bulletin of the School of Oriental and African Studies, 31., 237–248. old., 1968.
 DICKIE, J.: *The Islamic Garden in Spain*. In: *The Islamic Garden*. 1976, 87–106. old.
 FEHÉRVÁRI G.: *Az iszlám művészet története*. Képzőművészeti Kiadó, Bp, 1987.
 GÉCZI J.: *A kereszténység és az iszlám rózsái I–II.*, Iskolakultúra 1998./8. sz. 2., 3. szeparátum I–XXXXVII., I–XXXX.
 GÉCZI J.: *A tudás forrása: a kert*. Magyar Pedagógia 1999., 99. évf./3. sz., 221–244. old.
 GÉCZI J.: *Alláh rózsái*. Terebess Kiadó, Bp, 2000.
 HANAWAY, W. L.: *Paradise on Earth: The terrestrial garden in Persian Literature*. In: *The islamic Garden*. 1976.
 HARVEY, J.: *Gardening books and plant lists of Moorish Spain*. Garden History 3. no. 2., 1975., 10–21. old.
 HARVEY, J.: *Turkey as a source of garden plants*. Garden History 4. no. 3., 1976., 21–42. old.
 HEINZ-MOHR, G. – SOMMER, V.: *Die Rose. Entfaltung eines Symbols*. Eugen Diederichs Verlag, München, 1988.
 HOBHOUSE, P.: *Plants in Garden History*. Pavilion Books, London, 1992.
 IBN KHALDÚN: *Bevezetés a történelembe*. Osiris Kiadó, Bp, 1995.
 JELICOE, S.: *The Development of the Mughal Garden*. In: *The Islamic Garden*. 1976., 107–130. old.
 KARÁCSON I.: *Evlia Cselebi török világutazó magyarországi utazásai. 1664–1666*. (Török–Magyarkori Történelmi Emlékek. Második Oszt. Írók, IV. köt.), Bp, 1908.
 KOVÁCS S. I. (szerk.): *Magyar utazási irodalom, 15–18. század*. Szépirodalmi Könyvkiadó. Bp, 1990.
 MAGYAR L. A. (szerk.): *Középkori szexbreviárium*. T-Twins Kiadó. Bp, 1994.
 MATUZ J.: *Az Oszmán Birodalom története*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990.
 MAZAHÉRI, A.: *A muszlimok mindennapi élete a középkorban a 10-től a 13. századig*. Európa Könyvkiadó. Bp, 1989.
 MEYER, H. F.: *Geschichte der Botanik I*. Verlag der Gebrüder Bornträger. Königsberg, 1854.
 NASR, S. H.: *Science and Civilisation in Islam*. Harvard, Cambridge, 1968.
 PÉRÉS, H.: *Esplendor de al-Andalus. La poesia andaluza en árabe clásico en el siglo XI*. Hiperión. Madrid, 1990.
 PÉRÉS: *La poesie andalouse, an arabe classique, au XI siècle*. Paris, 1937.
 PETRUCCIOLI, A. (szerk.): *Il giardino islamico*. Electa, Milano, 1994.
 PINDER-WILSON, R.: *The Persian garden. Bagh and Chahar Bagh*. In: *The Islamic Garden*. 69-I giardino islamico come metafora del paradiso. 1976. In: PETRUCCIOLI, A. (szerk.) 1994., 13–24. old.
 ROGERS, M.: *A hódító iszlám*. Helikon Kiadó, Bp, 1987.
 RUBIERA Y MATA, M. J.: *La irquitectura en la literatura árabe*. Madrid, 1988.
 SÁNCHEZ, C. – A.: *La España musulmana según los autores islamitas y cristianos medievales*. 3. Edición, tomo II. Espasa-Calpe. S. A., Madrid, 1973.
 SCHIMMEL, A.: *Mystische Dimensionen des Islam*. Köln, 1986.
 SCHIMMEL, A.: *The Celestial Garden in Islam*. In: *The islamic Garden*. 1976, 11–40. old.
 SZ. JÓNÁS I. (szerk.): *Középkori egyetemes történeti szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Bp, 1999.
The Islamic Garden. Dumbarton Oaks, Harvard University, Washington. 1976.
 UNGNÁD Dávid konstantinápolyi utazásai. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1986.
 ZWEMER, S. M. – ZWEMER, M. C. (1941) *The Rose and Islam*. In: *The Moslem World*. New York.

Hittanoktatás és világnézeti nevelés 1956 után

1956. október 23-a után az oktatási minisztérium forradalmi bizottsága lehetővé tette a hittanórák látogatását azok számára is, akik a jelentkezést korábban elmulasztották. (1) Ez a hitoktatás radikális liberalizálódását jelentette, hiszen a Rákosi-korszakban a legsúlyosabb vétségek közé tartozott, ha valaki, aki erre eredetileg nem jelentkezett, mintegy ellenőrizetlenül, titokban járatta gyermekét hittanra. November 4-e után első lépésben az állam nem lépett fel a liberalizálódás ellen.

A Kádár-kormány november 28-án külön is deklarálta, hogy a megállapodásokat kötelezőnek tartja magára nézve, miszerint biztosítja az iskolai vallásoktatást. A hittanórák látogatását azok számára is, akik a jelentkezést korábban elmulasztották, továbbra is engedélyezik. (2)

Az Állami Egyházügyi Hivatalt a 33-1956. december 31-es rendelet épp a kompromisszumos politikának megfelelően a Művelődésügyi Minisztériumba olvasztotta be. Az 1957. január 5-i kormányprogram sajátos csomagtervet terjesztett elő: eszerint a fakultatív hitoktatás biztosítását az állam a továbbiakban nem valamiféle alapjognak, hanem egy kompromisszumrendszer részének tekinti, hiszen „ezzel szemben” várja el a törvények betartását, a feszültség enyhítését az egyházaktól.

Az 5/1957-es utasítás szerint hittanórán beiratkozás nélkül lehet résztvenni. (Azaz a Kádár-kormány jóváhagyja a minisztérium forradalmi bizottságának októberi döntését.) Azonban a korábbi szabályozással ellentétben – a püspöki karnak tett további gesztus gyanánt – a hittan a tanrendi órák között is tartható. Ugyanakkor látható, hogy az apparátus érdekelt az ellenőrizhetőség fenntartásában, hiszen a rendelet kimondja, hogy hittanoktatás csak az iskolaépületben történhet.

E rendelkezések hatására, no meg a kormányzattal szembeni ellenállás demonstrálására 1957 elején állítólag a tanuló ifjúság 80–90 százaléka hittanra járt. (3)

Az 1957. január 21-i Zsinati Szent Kongregációs döntéssel azonban a Vatikán a Mindszenty által felfüggesztettek egyházi vezető tisztségekre való alkalmatlanságát kimondta, s ezzel lényegében felmondta az állam és egyház közötti 1950-es megegyezés mögött álló politikai kompromisszumot.

A vezető tisztségek körüli MSZMP-Vatikán konfliktus valamiképpen – ennek pontos története levéltári kutatást igényelne – átgyűrűzött a hitoktatásra is. A február 26-i párttárgozat a következőképpen nyilatkozik: „Januárban például a klerikális reakció a hitoktatás ürügyén politikai támadást szervezett az iskolákban a népi demokratikus rendszer ellen”. A kormánybiztos az októberben született s még januárban is megerősített hittanszabályozást visszavonta azzal, hogy ezután csak azok járhatnak hittanra, akik be vannak iratkozva.

1957. februártól megbeszélések kezdődtek a püspöki karral, amelyről március 7-én már sajtóközlemény jelent meg. Ennek eredményeképpen maga a püspöki kar is kezdett bekapcsolódni az Országos Békemozgalomba. Ennek ismeretében érthető, hogy a kormány által kiadott 1957. március 24-i kormányrendelet számos kompromisszív elemet tartalmaz az 1950–56 között érvényben voltához képest, de szigorít az 1957. januárihoz képest (21-1957. (III. 24.) számú kormányrendelet).

Ellentmondásosabb a helyzet, ha a miniszteri végrehajtási utasítással együtt vizsgáljuk a rendeletet. A rendelet az

állampolgárok „kizárólagos magánügyének” minősíti a vallásoktatást. A büntetőjogi beavatkozást a következő esetekben helyezi kilátásba:

– akkor, ha a vallásoktatást a Magyar Népköztársaság állami, társadalmi vagy gazdasági rendje ellen politikai célokra használják fel;

– akkor, ha valaki erőszakkal, fenyegetéssel vagy megtévesztéssel a vallásoktatáson való részvételre vagy részt nem vételre vonatkozó elhatározást befolyásolni törekszik. Ez a jogszabály különösen a „megtévesztés” fogalom bekapcsolásával elvileg lehetőséget nyújtott a hitoktatás melletti egyházi propaganda üldözésére;

– akkor (és ez kifejezetten újdonság a rendeletben), ha valaki erőszakkal vagy fenyegetéssel akadályozza a vallásoktatást, illetve az abban való részvételt. Ilyen értelemben a rendelet az ateista agitáció, illetve az adminisztratív szervek felől védte a hitoktatást;

– a miniszteri utasítás a szülő vagy gyám által tett panasz kivizsgálását és orvoslását a megyei (megyei jogú városi)

vb. művelődésügyi (fővárosi oktatási) osztálya vezetőjének hatáskörébe utalta. Az ügy eldöntése tehát oktatásügyi apparátuson belül maradt. Jellemző módon a rendelet csak a két utóbbi esetben tételezett fel szülői panaszt – a politikai aggodalmak felvetését láthatólag nem várták el a vallásos emberektől, akiket a deklaráció szerint a Népköztársaság egyenjogú polgárának tekintettek.

A „leendő munkásosztály védelme” a vallási befolyástól továbbra is alapvető cél maradt. Erre utal az a tény, hogy a jogszabály változatlanul a szakképző intézményekből – beleértve a nem általános irányú gimnáziumot is – a hitoktatást változatlanul kizárta. (A hitoktatás felsőfokon ter-

mészetesen fel sem merült.) Ez a korlátozás különösen fontossá válik, ha megvizsgáljuk az egyes középfokú intézményekbe járók arányát. Kiderül ugyanis, hogy a középfokú intézményekbe járók egy-egy évfolyamának közel kétharmada nem általános gimnáziumba járt – így az ő „klerikális befolyásolásukat” a rendelet eleve lehetetlenné tette. (Donáth Péter hívta fel a figyelmünket arra, hogy a pedagógusképzés szakirányú gimnáziumban folyván a tanítóképzést már akkor sikerült elszigetelni a hittantól.)

Liberalizálódás tapasztalható a hitoktatással kapcsolatos három alapvető kérdésben a hitoktatás szigorú helyhez kötöttségének, az időpont megválasztásának és a csoportlétszámnak a kérdésében. A liberalizálódás jele volt, hogy ha az iskola igazgatója tanteremhiány miatt a vallásoktatásra jelentkezettek egy részének nem tud az iskolában megfelelő helyiséget biztosítani, ezek számára a vallásórák megtartása egyházi helyiségben is engedélyezhető. (Más kérdés, hogy ez nem lett alanyi

jog és a miniszteri utasítás a megyei hatóságok hatáskörébe adta ezt a nyilvánvalóan politikai kérdést.) Az utasítás az egyházakat ellenérdekelte kívánta tenni ebben a megoldásban, kimondván, hogy az egyházi helyiségek használatával felmerült költségek térítés nélkül az illetékes egyházat terhelik.

A vallásórákat az igazgatói rendelkezésnek megfelelően az órarend szerinti első tanítási óra előtt vagy az utolsó tanítási óra után – váltakozó tanítás esetén váltás között is – heti két órában kellett megtartani. A hitoktatók kérésére (ez az újdonság) a heti két óra együtt is megtartható, ha ez az iskola rendjét, munkáját nem zavarja. Amennyiben a heti két vallásórát egyházi

A „leendő munkásosztály védelme” a vallási befolyástól továbbra is alapvető cél maradt.

Erre utal az a tény, hogy a jogszabály változatlanul a szakképző intézményekből – beleértve a nem általános irányú gimnáziumot is – a hitoktatást változatlanul kizárta.

(A hitoktatás felsőfokon természetesen fel sem merült.)

helyiségben tartják, a vallásórák időpontját ugyancsak az iskolai renddel összeegyeztetve kell kijelölni, ez a helyiségre vonatkozó liberalizálásból következett.

A másik liberalizálás a csoportlétszámokkal volt kapcsolatos. A vallásoktatásra jelentkezett tanulókat általában az iskolai osztályok létszámának megfelelő tanulócsoportokba kellett összevonni. Ha az egyes iskolákban kevés tanuló jelentkezett vallásoktatásra, akkor a tanulócsoportokat több iskola tanulóiból kell kialakítani – ahogyan ez 1950 óta szokásos volt. Azonban ha a jelentkezett tanulók száma a lehetséges összevonások után sem érte el az átlagos osztálylétszámot, vagy az iskolák egymástól való távolsága az összevonást nem tette lehetővé, a tanulócsoport létszáma az átlagos osztálylétszámnál kisebb lehetett.

A hittanbeiratások liberalizálása a kormányrendelet (nyilván a háttérben az állam és a katolikus püspöki kar közötti alkudozás húzódozott meg) egyik legfontosabb célja lehetett, viszont – nyilván nem véletlenül – ellentmondásosan sikerült.

Az adminisztratív kényszereket alkalmazó helyi apparátus elleni garanciákat fogalmazott meg a kormányrendelet, amikor kimondta, hogy a beiratkozást minden évben legkésőbb egy héttel az iskolai beiratkozások után meg kell tartani. Ennek pontos idejéről a sajtó, a rádió, valamint az iskolák igazgatói kötelesek tájékoztatást adni. Nem tudjuk pontosan, mi történik a rendelet és az utasítás megjelenése között: mindenestre a miniszteri utasítás már kimondja, hogy a miniszter által meghatározott napon történhet a hittanbeiratás. A hittanbeiratást egyértelműen az iskolai helyiségekhez rendeli hozzá, s a pedagógusok feladatává teszi. Ez azt jelenti, hogy az eredetileg a hívők számára garanciálisnak tűnő jogszabály az ellenőrzés fokozásának eszközévé vált.

Az 1950-es szabályozáshoz hasonlóan az utasítás továbbra is biztosítja az ellenőrzöttséget azzal, hogy a beiratkozás csak azokban az iskolákban történhet, ahol a tanulók a rendes iskolai beiratkozás kötelezettségének eleget tettek. A „hittanra járók

listája” a miniszteri utasítás legfontosabb újdonsága a kormányrendelethez képest.

A vallásoktatásra beírt tanulókat osztályonként jegyzékbe kell venni. A jegyzék rovatai: sorszám, név, anyja neve, felekezet. Minthogy az iskolai hittanoktatás nem osztályonként folyik – még csak nem is feltétlenül korcsoportonként –, a tanulók osztályonkénti nyilvántartása nem a vallásoktatás szervezését, hanem az egyes osztályok világnézeti arculatának rögzítését, illetve a hittanra járás és egyéb (osztályonként szerveződő) iskolai feladatok összekapcsolását szolgálta. Az „anyja neve” rovat felvétele az egyéni azonosítás lehetőségét biztosította minden nyilvánvalóságban.

Bárki ellenünk vetheti, hogy e lista nem feltétlenül az egyének nyilvántartását szolgálja, elképzelhető, hogy a hitoktatáshoz nyújt technikai segítséget. Valóban erre utal, hogy az igazgató a vallásoktatásra beírt tanulóknak csak a számát jelenti be a megyei tanács vb. művelődésügyi osztályához a beírást követő napon. A tanulók névsorát, a rendelet indoklása szerint a hitoktatói megbízások kiadása érdekében, minden év szeptember hó első napjáig az igazgató köteles elküldeni a helyileg illetékes egyházi hatósághoz. (A rendelet homályban hagyja, hogy ehhez miért van egyáltalán szükség nevekre. A kortársak számára viszont világos lehetett, hogy néhány évvel korábban már voltak abból botrányok, hogy be nem írt tanulók jártak hittanra.)

Ez tehát azt is jelenthetné, hogy a személyre szóló nyilvántartás az iskolánál ezzel meg is szűnhet. Ez azonban nem így van. Ez abból derül ki, hogy iskolaváltás esetén az igazgató a szülő kérésére igazolja, hogy a tanuló hitoktatásra beiratkozott-e vagy sem. Ez azt jelenti, hogy a beiratkozási listának folyamatosan rendelkezésre kell állnia az iskolában. (Pedagógusok, igazgatók visszaemlékezése szerint ez így is volt.)

Érdemi liberalizálódás a hitoktató kinevezése körül történt. A hitoktató kinevezése tanácsból egyházi kézbe került, a tanács számára a hozzájárulás jogát kötötték

ki., „Az önálló és óraadó hitoktatói működéshez szükséges hozzájárulást megtagadhatja, a már megadott hozzájárulást pedig bármikor megvonhatja a megyei (megyei jogú városi) tanács vb. művelődésügyi (fővárosi oktatási) osztályának vezetője attól a hitoktatótól, aki a Magyar Népköztársaság alkotmányos rendjével szemben ellenséges magatartást tanúsít. A hozzájárulás megvonása ellen a művelődésügyi miniszterhez jogorvoslattal lehet élni.” A változás 1950-hez képest egyrészt a jogorvoslati lehetőség, másrészt a szöveg egyértelműbbé válása: már nem kizáró ok az ellentétes álláspont, csak az ellenséges magatartás.

Fontos újdonság, hogy a vallásoktatás egyházak részéről történő ellenőrzésére csak az egyházak által megbízott, képesítéssel rendelkező és a tanács vb. művelődési osztályának hozzájárulásával rendelkező személyek lettek jogosultak. Ilyen értelemben kiiktatták az igazgatót, a tanulmányi felügyelőt, a szülőket és a pedagógusokat az ellenőrzési folyamatból. A minisztérium azonban indokoltnak tartotta az igazgató „védelmét”, ezért leszögezte, hogy az egyházi ellenőrzés időpontját az iskolák igazgatóival előzetesen közölni kell.

A hitoktatás tartalmáról és formájáról a miniszter az 1950-es hagyományokat megőrizve intézkedett. A hitoktató köteles volt a művelődésügyi miniszter által jóváhagyott tankönyv alapján oktatni, sőt arról külön haladási naplót kellett vezetnie (ez még 1950-ben sem szerepelt a rendeletben) és teljes mértékben alkalmazkodnia kellett az iskolában kialakított rendhez és fegyelemhez.

A hitoktatót az egyéb iskolai tevékeny-

ségektől az utasítás pontosan olyan távol tartja, mint az 1950-es: a hitoktató nem tagja a tantestületnek, ezért őt a vallásoktatáson kívül egyéb iskolai munkára (helyettesítésre, felügyeletre kiránduláson vagy óra közben stb.) beosztani nem lehetett. Nem vehetett részt a hitoktató a tantestület értekezletein és az iskola épületében csak a vallásoktatás ideje alatt tartózkodhatott. (4)

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a rendelet két alapvető vonás (hittanoktatók kinevezése és az állami folyamatellenőrzés megszüntetése) és számos technikai-adminisztratív kérdés tekintetében liberalizálta az 1950-es rendeletet. Ugyanakkor, különösen a végrehajtási utasítás, a hitokta-

tás szervezésében megerősítette az igazgató és a megyei oktatásügyi apparátusok hatalmát. (Ezt később sem érintette, hogy a járási, városi, megyei oktatási jogkörök viszonya egymáshoz képest hogyan változott.) Ugyanakkor lehetővé tette a diákok lajstromozását.

A rendelet lényegében fenntartotta a hittan részleges integráltságát az iskola életébe, illetve a tanügyi igazgatásba.

A végrehajtási utasítás legjellegzetesebb pontja valószínűleg a hittanrajzárók iskolai listába vétele. A kompromisszum a hitoktatókat kinevező egyházi funkcionáriusok felé tett gesztus – a nyilvántartás viszont tovább csökkenti a hívők lelkiismereti és vallásszabadságát. Ez a paradoxon sok mindent előre vetít a Kádár-korszak egyházpolitikájának történetéből.

*

Az első nagy dokumentum, amely az MSZMP és a vallás (áttételesen az állam és egyház, az állam és a hitoktatás) viszo-

A hitoktatót az egyéb iskolai tevékenységektől az utasítás pontosan olyan távol tartja, mint az 1950-es: a hitoktató nem tagja a tantestületnek, ezért őt a vallásoktatáson kívül egyéb iskolai munkára (helyettesítésre, felügyeletre kiránduláson vagy óra közben stb.) beosztani nem lehetett. Nem vehetett részt a hitoktató a tantestület értekezletein és az iskola épületében csak a vallásoktatás ideje alatt tartózkodhatott.

nyát újrászabályozta, 1958. július 22-én született meg. A határozat alkalmas arra, hogy azokat az igazodási pontokat megmutassa, melyek alapján a tanácsi apparátus, az iskolaigazgatók eljárhattak. A tájékoztató pontokra nyilvánvalóan nagy szüksége volt mindenkinek, aki a rendszerben politikai karriert akart csinálni, hiszen minden más esetben a forradalomban való aktív részvételért nemcsak a személyekre, hanem a szervezetekre is lesújtott a Párt. Csak az egyházak éltek ezt túl intézményként.

A társadalmi pluralizmus intézményrendszerének teljes hiányát a Párt láthatólag nem átmeneti, „ellenforradalom utáni” jelenségnek, hanem a szocializmus lényegi részének tekintette – közben azonban az egyházak intézményesen is jelen lehetnek. Fel sem merülhetett, hogy bármely tudományos vagy társadalmi egyesület vagy baráti kör, formálisan vagy informálisan a rendszerrel ellenséges vezetőt mondhasson magáénak. A katolikus egyház legalitását, vezetőinek nyilvános megnyilatkozási lehetőségeit viszont

ha akadályozta is, de nem tette lehetetlenné *Mindszenty József* jelenléte az amerikai nagykövetségen. Nyilvánvaló, hogy e helyzetet a pártapparátus számára pontos igazodási iránymutatásban kellett értelmezni. Másfelől az 1956 utáni nagyarányú ideológiai ellentámadás során – amit a Kádár-kormányt balról kritizáló Tánácsics-kör nevével lehet fémjelezni – sokak számára egyre nehezebben vált értelmezhetővé „a vallásszabadság és ateista felvilágosítás dialektikája”. A vallást a határozat háromfelől közelíti meg:

– világossá teszi, hogy a vallás ismeretelméleti alapijának, akárcsak a húszas-harmincas évek szovjet ideológusai, továbbra is egyszerűen „a tudatlanság”-ot tekinti;

– a vallásos ideológia gyökereit mélynek tekinti s a klasszikus nagyipari proletariátuson kívül minden rétegre jellemzőnek tartja;

– a vallást reakciós világnézetnek tartja.

Az első és különösen a harmadik állítással a Párt magának a vallásnak a lényegi elfogadhatatlanságát is kellően megindokolja mind tagjai, mind az „útítársnak” kiszemelt rétegek számára. Egy így definiált vallás elutasításának elfogadásához, a szembenállás interiorizálásához és közvetítéséhez nem kell birtokában lenni a marxizmusnak: elegendő a „mindennapi racionalitás”, a proletariátus iránti társadalmi elkötelezettség és a „reakció elleni harccal” való politikai azonosulás. Magyarán a vallás el nem fogadásához nem kell

materialistának lenni, nem szükséges belátni „a vallási tanítások hamis” mivoltát, nem szükséges megérteni a vallás társadalmi okai-val kapcsolatos marxista magyarázatot stb.

A vallásellenesség tehát – a határozat logikája szerint – erkölcsileg és történelmileg a nem materialisták számára is el-

A vallásellenesség tehát – a határozat logikája szerint – erkölcsileg és történelmileg a nem materialisták számára is elfogadható, a tolerancia ideológiai szempontból nem megengedhető. Ebből viszont az következik, hogy nem a vallás támadását, hanem a vallással való együttélés szükségességét kell megindokolnia a határozatnak.

fogadható, a tolerancia ideológiai szempontból nem megengedhető. Ebből viszont az következik, hogy nem a vallás támadását, hanem a vallással való együttélés szükségességét kell megindokolnia a határozatnak. A vallással való együttélésnek az oka az érvelés szerint nem az, hogy lehet találni közös értékeket a szocializmus és a vallás hívei között (ez csak egy évtized múlva kerül be az érvelésbe, s válik uralkodóvá a korai nyolcvanas évekre), hanem az, hogy a vallásosság bizonyos rétegekben nagyon mélyen gyökerezik, belátható időn belül nem szüntethető meg – ezért tehát a velük (ezen rétegekkel) való együttélés feltétele a vallás valamiféle elviselése.

Másrészt a „vallásos dolgozókkal” kapcsolatban megjelenik egy új kifejezés: ők nem egyszerűen elfogadói, hívei, támogatói a népi demokráciának – ezt már *Révai* is állította róluk –, hanem akarják a szocializmust.

Nem tekinthető véletlennek, hogy a határozat nem használja a „nép ópiuma” klasszikus marxi érvelését. Megítélésünk szerint ezt azért nem használja, mert pontosan ezt az „ópium-funkciót” szánja a magyarországi egyházaknak: azaz a társadalom és állam közötti konfliktusok lecsendesítését, a forradalom leverése által okozott sebek enyhítését, a diktatúra elviselésének megkönnyítését.

A határozat alaphangja szerint azonban a vallás elleni átfogó küzdelem is szükséges.

A kétfrontos harc hívószava itt is előjön: a vallás elleni harc lebecsülése és elhanyagolása, e kérdés „liberális kezelése” jobboldali oportunizmus (1958 nyarán, Nagy Imréné kivégzésének hónapjaiban pedig igazán nem kell magyarázni az embereknak, hogy milyen következménnyel jár, ha valaki ilyen hírbe keveredik). Ugyanis a határozat érvelése szerint a „klerikális reakció” és a vallás mégiscsak összefügg.

Először is a „klerikális reakció” sajátossága, hogy leválasztható jelenlegi hordozójáról, az egyházakról, amelyekkel viszont egy egész történelmi korszakon át együtt kell élnie a szocializmusnak. A vallásosság sajátossága, hogy – legalábbis belátható időn belül – nem választható le azokról a tömegekről, amelyeket a Párt meg kíván nyerni és akik egyébként is (nem győzzük hangoztatni ennek újszerűségét) akarják a szocializmust. Másrészt a „klerikális reakcióval” szemben az adminisztratív eszközök alkalmazása megengedett, sőt kívánatos – a vallásossággal szemben az érvelő, felvilágosító munkának, a propagandának van helye. (Ez a megkülönböztetés nem egyszerűen frázis: azt jelenti, hogy a párt és az államapparátus más-más csoportjai, más KB titkárok, más KB osztályok, más minisztériumok, más tanácsi osztályok felelősek a két kér-

désben.) Megjegyzendő, hogy e történetben az egyházak mindkét jelenséghez – tehát a felvilágosítással és az adminisztratív úton leküzdendőhöz is – kapcsolódnak, s a legbuzgóbb funkcionárius sem könnyen dönthette el, mikor melyik arcukat mutatják. Például látszólag a vallásosos szertartás végzése pontosan az a hely, ahol a szocializmus is természetesnek látja az egyházak tevékenységét, a dolog mégis „reakciós” kontextust kap, mert a határozatból kiderül, hogy „bizonyos társadalmi csoportok, elsősorban a volt uralkodó osztályok deklasszált elemei, reakciós politikai beállítottságból, tüntetésként vesznek részt vallásos szertartásokon”.

Az eszmei harc fejezetébe tartozik, hogy az egyházak növelik hitéleti tevékenységüket: „kísérleteket tesznek a vallás és a marxizmus-leninizmus eszméi között meglevő antagonisztikus ellentét leplezésére, ködösítésére” – ez tehát nem az adminisztratív osztályok birodalma, hanem az ideológusoké, a propagandistáké. Csak hogy a határozat szerint a vallásos világnézet arra szolgál, hogy a „klerikális reakció politikai befolyás alá vonhassa a hívő embereket.” Aki tehát – mindegy, hogy reakciós szándékkal vagy anélkül – terjeszti a vallásosságot, az objektíve növeli a „klerikális reakció” mozgásterét. Ezzel együtt azonban a világnézeti harc, sőt az egyházi befolyás elleni küzdelem is alárendelendő az aktuálpolitikának, a szocializmus építésének. Minthogy a szocializmus építését a „klerikális reakció” ellenzi (a nép meg ugye támogatja), ezért ellene a vallásos emberek, sőt egyházi személyek is felhasználandók.

„Pártunk a vallással kapcsolatos tevékenységét mindenkor az általános politikai harc, az osztályharc érdekeinek rendeli alá. A vallás elleni világnézeti harc az általános osztályharc része. Számunkra nem az a fő kérdés, hogy ki vallásos és ki ateista, mivel ebben az esetben a harc fő frontja a kapitalizmus és a szocializmus közötti ellentétéről a vallásos és nem vallásos dolgozók ellentétére tevődne át. A fő kérdés az, hogy a munkások, dolgozó parasztok és az értelmiség testvéri összefo-

gással, egyetértésben építsék a szocialista jövőt, amelynek győzelme a vallás társadalmi alapjait megszünteti. Mi az embereket nem a hitelveik, hanem osztályhelyzetük, politikai állásfoglalásaik és cselekedeteik alapján ítéljük meg. A vallással kapcsolatos ideológiai feladatainkat mindig ebből a szempontból kell meghatároznunk.”

Aki megértette ezt a bonyolult fokozatrendszert, azt, hogy hogyan kell viszonyulnia a vallásos egyénhez, a vallásos tömegekhez, a valláshoz, az egyes egyházi emberekhez, az egyház intézményéhez s végül a klerikális reakcióhoz, a nevelésre vonatkozó eligazítást is kapott.

Kiderül, hogy a proletárdiktatúra államának egyik fő feladata az egész nép szocialista átnevelése. Ebbe beletartozik „a vallásos világfelfogás elleni türelmes eszmei harc.” A tudományos materialista világnézet terjesztése minden állami iskola feladata. Az állam a tudományos materialista világnézet terjesztésében segítséget nyújt a társadalmi szervezetek és intézmények részére is, biztosítva mindenekelőtt a tudományos materialista világnézet terjesztésének teljes szabadságát. Itt már arról van szó, hogy a szocialista állam nem feltétlenül közvetlenül folytat materialista propagandát – pontosabban ezt a propagandát alárendeli egyéb állami céljainak –, de a párt létrehoz erre szakosodott szervezeteket, melyek erre koncentráltan működnek. (Ennek jelentőségét sokan lebecsülik. Pedig a rendszer politikai működésének egyik kulcseleméről van szó. Például gyakran folyt vita a hatvanas években a „Világosság”-ban párttag és „útítárs” értelmiségiek között, az „Új Ember” és a „Világosság” között. E viták egyike sem lett volna lehetséges, ha maga „a” pártközpont szólal meg a világnézet-politikai kérdésekben.)

Akárcsak nyolc évvel korábbi társa, ez a határozat is foglalkozik a párttagok és a vallás viszonyával. Először is az eszmei harcot különböző fokon valamennyi párttagnak folytatnia kell; gyakran önmaguk gondolkodásában meglevő „téves eszmék” ellen. Az egyszerű párttagokkal szemben a követel-

ményeknek több szintje fogalmazódik meg:

– adminisztratív tiltja a párt a leglátványosabb vallási eseményen, a körmeneten való részvételt;

– elvárja, hogy ne vegyenek részt vallási szertartásokon;

– elvárja, hogy „ne hozzák be a vallási nézeteket a pártba”;

– elvárja – bár ezt láthatólag csak történelmi távon –, hogy fokozatosan szabaduljanak meg vallásos nézeteiktől.

A PB-vita jegyzőkönyvéből tudjuk, hogy akkori felmérés szerint Somogyban a párttagság 4 százaléka, Szegeden a párttagság 2 százaléka iratta be gyermekét fakultatív hittanra. (Az adaton kívül már az is fontos, hogy létezett olyan nyilvántartás, amely azonosította a beiratkozott gyerekek szüleit – például párttagság szerint.) (5) A „nem egyszerű” párttagokat, azaz a pártfunkcionáriusokat, a pártapparátus függetlenített munkatársait és az alapszervezetek vezetőségi tagjait a határozat eltiltotta a szertartásokon való aktív részvételtől („Az olyan funkcionáriust, aki saját elhatározásából gyermekét megkeresztelteti, hittanra járattja, béráltatja, egyházi esküvőt rendez, templomba jár vagy körmeteken vesz részt, pártfegyelmi úton felelősségre kell vonni, pártfunkciót nem tölthet be.”);

– az elkerülhetetlen társadalmi kötelezettségek esetében náluk is tolerálta az esküvőn, keresztelőn való megjelenést. Utóbbi enyhítést az eredeti elképzeléssel ellentétben *Münnich Ferenc* javaslatára s az azt követő kádári bólintásra iktatták be a szövegbe.

Funkcionáriusai esetében a Párt láthatólag jobban tolerálja a vallási életben való részvételt, mint a belső ideológiai elkötelezettséget. Kimondja ugyanis, hogy „Pártfunkciót vallásos ember nem tölthet be.” Tudomásom szerint a magyar kommunista mozgalom történetében először jelenik meg a „szekták” tagjainak deklarált – azaz nyilvános, s nemcsak a rendőri vagy ÁEH-es iratokban létező – negatív megkülönböztetése a nagyegyházi tagoktól. A különböző vallási szektákhoz tartozó emberek nem lehetnek a párt tagjai – a

nagyegyházi tagság viszont semmiképpen nem számít a párttagságot kizáró oknak. Feltehetően – amiképp erre *Majsai Tamás* felhívta a figyelmemet – itt nem az egyházak mérete vagy teológiai nézetei alapján tett különbséget a Párt, hanem a nagyegyházi tagságnál erősebb ideológiai elköteleződést, illetve a „szekták” „elsődleges közösség” mivoltát tekintette a párttagságot kizáró oknak. A Párt először fogalmazza meg, hogy míg az egyházakkal,

az egyszerű állam-polgár vallásosságával kész egy egész történelmi korszakon át együtt élni, addig célul tűzi ki, hogy a pártonkívüliek egyes csoportjainak vallásos meggyőződése belátható időn belül eltűnjön. Ezek a csoportok: fegyveres erők tisztjei, pedagógusok és vezető állami hivatalnokok. A pedagógusokkal szemben az eredeti szöveg kvázi megkövetelte volna a marxista világnézeti elkötelezettséget, ezt *Rapai Gyula* javaslatára veszik vissza, s lesz belőle a vallásos világnézet fokozatos elhagyásának programja. A kemény vonallal e kérdésben szembenálló 45-ös kommunista *Rapai* hamarosan (1959-ben) a KB agit-prop osztályának vezetője, a KB póttagja lesz. Egyébként még a „klerikális reakcióra” specializálódottakat – tehát az adminisztratív szerveket – sem mentesíti az eszmei munkától a határozat, mert leszögezi, hogy az adminisztratív rendszabályok ezen a területen is csak akkor hatékonyak, ha azt a tömegek politikai meggyőzése előzi meg, támasztja alá.

Különösen figyelemre méltó, hogy a ha-

tározat érvelésében már megjelenik a „szekularizációs élethelyzet.” A szekularizációs élethelyzet jellegzetes sajátossága, hogy nem a párttagok materialista világnézetére apellálnak, hanem politikai és társadalmi értékeikre, azokra hivatkozva kívánják elutasíttatni velük a vallást. Ez csak abban a helyzetben lehetséges, amikor a világnézeti közömbösség a hatalom oldalára húzók között erősödőben van. De úgy tűnik, hogy a túlsó oldal is megváltoztatta

A szekularizációs élethelyzet jellegzetes sajátossága, hogy nem a párttagok materialista világnézetére apellálnak, hanem politikai és társadalmi értékeikre, azokra hivatkozva kívánják elutasíttatni velük a vallást. Ez csak abban a helyzetben lehetséges, amikor a világnézeti közömbösség a hatalom oldalára húzók között erősödőben van. De úgy tűnik, hogy a túlsó oldal is megváltoztatta az érvelését. Míg ugyanis 1949-ben a hittanra való beiratásnál maga a vallásosság szolgált érvül – miszerint a vallásos embertől elvárható, hogy hittanra járassa a gyereket, hit és erkölcsstan nélkül nem lesz jó katolikus, jó zsidó stb. a gyerek –, addig most az érvelés megfordul: „nem lehet igazán kulturált ember az – mondják –, aki nem vallásos.”

az érvelését. Míg ugyanis 1949-ben a hittanra való beiratásnál maga a vallásosság szolgált érvül – miszerint a vallásos embertől elvárható, hogy hittanra járassa a gyereket, hit és erkölcsstan nélkül nem lesz jó katolikus, jó zsidó stb. a gyerek –, addig most az érvelés megfordul: „nem lehet igazán kulturált ember az – mondják –, aki nem vallásos; a valláserkölcös pozitív szerepét hangsúlyozva azt állítják, hogy a vallás nélkül nincs erkölcs, erkölcsi nevelést igazán csak a vallás ad stb.” Magyarázat most már a kultúra és az erkölcs a cél – s a vallás, a

hittan ennek eszköze. Érdekes kísérlet lenne – de erre most nem vállalkozom – elemezni az egyházi sajtót, esetleg a prédikációk leírt változatait: valójában mikor történt ez a fordulat.

A határozat az utolsó olyan nyilvános dokumentum, ahol a párt ideológiai ellenségekének centrumában a vallásosság áll – s a legutolsó, ahol a „klerikális reakció” fogalma egyáltalán szerepel.

Az ez után kezdődő időszakban a párt és a vallás, az állam és az egyházak viszo-

nya fokozatosan átalakul, a nyílt konfliktus helyét a kényszerű kompromisszumok veszik át. A viszonyt – mindkét részcél – sokkal inkább a „fortélyos félelem”, mint a „csalóka remény” jellemzi.

Jegyzet

A tanulmányhoz a korabeli jogszabályokon és nyilvános párthatározatokon, illetve a sajtón kívül a Protestáns Szemle 1997/1. számában és 1994/1.

számában megjelent dokumentumközléseket használtuk fel. Az alapul szolgáló kutatást az OTKA, a Soros alapítvány, illetve az SZPÖ támogatta.

- (1) Protestáns Szemle, 1997/1. sz. 59. old.
- (2) Protestáns Szemle, 1997/1. sz. 59. old.
- (3) Protestáns Szemle, 1994/1. sz. 45. old.
- (4) Magyar Közlöny, 1957. márc. 24–35. sz., Művelődésügyi Közlöny, I. évfolyam 5. sz.
- (5) Protestáns Szemle, 1994/1. sz. 45. old.

Nagy Péter Tibor

„Görnyesztnek bíbor harmatok”

József Attila: Pöttyös

Imhol őzike-lépésekben
kis rüggyel szájában a lány.
Bűvös fogam koppanva ejti
megszolgált, keserű pipám.

Ifjúi kinokban szenvednek
mind-mind a vénülő füvek.
Emlékeznek: mikor is láttak
szellőcske járású szüzet.

Hopsza! Fű leszek én ma este,
görnyesztnek bíbor harmatok,
ropogós, tűrő fű, amelyben
új kedved is topoghatod!

De pöttyös ruhádban, lobogván,
ahogy látsz, itt hágyasz engemet,
s meg kell öntözöm hús csöbörrel
a kigyulladó füveket.

A „Pöttyös” nem sorolható József Attila legismertebb és gyakran emlegetett versei közé. Nem honosodott meg annyira a köztudatban, mint sok más olyan költeménye, melyben hasonló gondolati-érzelmi „hőfokok” vall önmagáról s a világról, környezetéről. Az évtizedek során Szabolcsi Miklós többkötetes impozáns műve foglalkozott legtúzetesebben egy nagyobb verscsoport keretében ezzel a versével (is) (1), megvilágítva a mű emberi és személyiségtörténeti hátterét: életrajzi tényezőkkel összefüggő alapélményét és keletkezési-kapcsolattörténeti körülményeit. Török Gábor elsősorban nyelvi-stiláris (formanyelvi) szempontból vizsgálja – más művekkel együtt – a verset, kiemelve hangtani, szóhasználati, motivikus jellemzőit. (2) Más József Attila-tanulmányok, elemző-értelmező esszék, visszaemlékezések (esetenként nyilván eltérő tárgyuk jellegéből következően is) legfeljebb csak érintőlegesen, egyéb művekről vagy jelenségekről értekezve, egy-egy összegező megállapítás, zárójeles utalás keretében szólnak róla. Pedig – úgy vélem – koránt-

sem jelentéktelen és periférikus értékű alkotás: megszólaltatott életérzése, sajátos szemléletmódja, formavilága, nyelvezete, ritmikája stb. révén jóval több figyelmet érdemel a mai olvasótól-befogadótól.

A vers az 1928-as termés nyitódarabja (valószínűleg még 1927 nyarán-ősz elején keletkezett), olyan versek társaságában, mint a „Tószunnyadó”, „Luca”, „Csüngője voltam”, „Tedd a kezed”, „Nemzett József Áron”, „Ringató”, „Lucához”, „Dalocska”, „Gyöngy”, „Klárások”, amelyek – a korábbihoz képest – gondolat- és érzélemvilágának lényeges táulásáról és elmélyüléséről, költői eszköztárának további gazdagodásáról tanúskodnak. Ekkor már jórészt túllépett a nyugatosok első nemzedékének esztétikai-poétikai ízlésmintáin, illetve az Erdélyi József képviselte újnépíességen éppúgy, mint a francia szürrealizmuson és Kassák aktivista-expresszionista hatásán; felerengtek időközben kialakított költői világméskének, versvilágának jellegzetes tér- és idődimenziói, írásművészetének egyéni vonásai. A költő ekkor még innen van a nagy világnézeti megrázkódtatások és kiút-

kereső szándékok-próbálkozások kudarcain (a szegedi egyetemről való kizárása is inkább kínos emlékké szelídült), a teret és időrétegeket, hazát és emberiséget, egyéni és közösségi létet átívelő, elemző és szintetizáló, kontemplatív verskompozíciói még ezután következnek (‘Medáliák’, ‘Külvárosi éj’, ‘Holt vidék’, ‘Téli éjszaka’, ‘A város peremén’, ‘Elégia’, ‘Óda’, ‘Eszmélet’ stb.) magánéletében és közéleti szerepvállalásaiban még hátravannak a félreértések, a tágabb környezetéből ért rágalmak, vádak, az önpusztító magányérzet s a személyiséget, belső harmóniát kikezdőromboló gyakori válsághelyzetek, csalódások. Azaz amikor a „Kívül-belül / leselkedő halál elől” már csak az „arany öntudat” marad egyedüli biztos létfogódzónak vélt, „legutolsó menedék”-ként a világgal és önmagával perlekedő költő számára. (3)

Ami a „Pöttyös”-t illeti, még az 1927-28-as futó szerelmek időszakában elkezdett, nem a beteljesült, tartós érzelem ihletéséből; egy reménytelenül viszonzatlan szerelem, ragaszkodó vágyakozás gyöngéden erotikus érzését, hangulatát visszhangozza – dalszerű könnyedséggel. Tulajdonképpen a Luca-versek néven emlegetett ciklusszerű verscsoportba tartozik, s hasonló magányérzet és társkereső szenvedély szólal meg benne, mint a „tőszomszédságában” olvasható dalokban vagy mint a kedvest név szerint is említő, ‘Nemzett József Áron’ belső számvetésében (‘Szerettem Lucámat, / de Luca nem szeretett. / Bútoraim: árnyak. / Barátaim nincsenek.’) és a ‘Lucához’ című – markáns szociális elemekkel, helyzetfelmérő keserű utalásokkal dústított – hosszabb költeményében (‘Egy keserű nép sír belőlem, / hát ne szeress, de ne félj tőlem, / szövetség ez már, nem is szerelem,’). A testi-lelki vonzalmon túl magát a létet, az élni akarást, egyéni-közösségi szabadságvágyat és emberi teljességet is jelenti tehát a költő számára ez a szerelem. Dalszerű könnyedsége ellenére egyetlen meditatív-tűnődő, mitikus atmoszférájú látomás a vers egésze (a korábbi ‘Mikor az utcán átment a kedves’-re emlékeztető módon), s ez a meditációs képzet sor négy soros

strófában bontakozik ki, időviszony tekintetében két szimmetrikusan arányos (s egymással ellentétes) szerkezeti egységre tagolódva.

Első felében a jelen, a másodikban a jövő képzete dominál, a kettő együtt mintegy a mitikus hangulatú leírásból kibomló rét „negyedik dimenziójaként”, amelybe a második szakasz mellékmondatával (ti. „a vénülő füvek” „Emlékeznek: mikor is láttak / szellőcske járású szüzet.”) a múlt idő is belejátszik. A látomásos jelen és jövő idejű – impresszionisztikusan sejtelmes-egybeeső – összkép, a burkoltan is szenvedélyesen izzó vallomást mindazonáltal érzékletes és egyben merész vizuális-hangulati asszociációkra épülő formanyelvi részmozzanatok – költői képek: metafora, metonímia, megszemélyesítés és egyéb stílusesszközök (ellentét, felkiáltás, művészi jelző, sajátos szóhasználat: „új kedved is topoghatod” = „táncolhatod”, „itt hágyasz”) teszik még hitelesebbé (‘Bűvös fogam koppanva ejti / megszolgált, keserű pipám.’; ‘Ifjúi kínokban szenvednek / mind-mind a vénülő füvek’; ‘Hopsza! Fű leszek én ma este, / görnyesztenek bíbor harmatok.’ stb.)

A leírás képhálózatából jól észrevehetően földeregen a meditáció-tűnődés pontosabb tér- és időkerete is (az év- és napszak), a napsütötte nyárközépi rét, s a jövő idejű egész második szerkezeti egység (‘Hopsza! Fű leszek én ma este, / görnyesztenek bíbor harmatok.’) a „vénülő”, de „kigyulladó füvek”-kel, illetve az, hogy a „pöttyös” ruhájú kedves alakjához a költői lélekben a forró nyár képei társulnak, sőt: személye mintegy azonosul az évszakkal (‘s meg kell öntözöm hús csöbörrel / a kigyulladó füveket.’). Az első két versszak leírása valamelyest tényszerűbb, tárgyiasabb, távlatibban objektív, mint a többié, noha a metonimikus képben a versalany is nyilvánvalóan benne van. (‘Bűvös fogam koppanva ejti / megszolgált, keserű pipám’) s a másodikban a megidézett kedves, a „szellőcske járású szüz”, akire a „vénülő füvek” a költővel együtt „emlékeznek”. Itt az intonáció, hanghordozás halkabb, visszafogottabb, tárgyilagosabb.

A harmadik és negyedik szakaszban a költői kedélyállapot és hangvétel az előbbieknél mozgalmasabbá, nyugtalanabbá válik: a két strófa között ellentét feszül (akárcsak a „Ringató” utolsó soraiban); a harmadik versszak indító, indulatszavas („Hopsza”) felkiáltását követően pedig már egyöntetűbben a „megszólító” lírai én és a „megszólított” Te, a látomás- és tünémenyszerű kedves „jelenléte” érvényesül. A negyedik szakaszban a reménytelen sóvárgás-panasz-vágyakozás hangja áttételesen szenvedélyes vallomássá fokozódik („s meg kell öntőznöm hús csöbörrel / a kigyulladó füveket.”). Érdekes, hogy a vers „mozgásgörbéjét”, belső dinamikáját nem is annyira az igék (ejti, szenvednek, emlékeznek, láttak, lesznek, görnyesztenek, topoghatod, látsz, hágysz, öntőznöm) hordozzák (talán a „topoghatod” és az „öntőznöm” kivételével), mint inkább a „cselekvőbb” jelentésű jelzős-határozói igenevek (koppanva ejti, szellőcske járású, ropogós ... fű, lobogván, kigyulladó füvek), mintegy a statikusabb jellegű nominalitás irányába mozdítva a vers nyelvezetét, anélkül persze, hogy „a kifejezés és fölhívás szövevénye, a versmegtartás szükség-szerűen változatlan marad(na)” – figyelmeztet ez utóbbira Török Gábor, majd így folytatja: „Képeket adott át nekünk a költő (ti. az első versszakban), anélkül, hogy nyílt felhívási viszonyt létesített volna. A közeledő lány harmadik személyű. A harmadik versszakra már oda is ér: „Hopsza! Fű lesznek én ma este, / görnyesztenek bíbor harmatok, / ropogós, tűrő fű, amelyben / új kedved is topoghatod!” A második személy (kedved, topoghatod) a záró strófában is jelen van. „Ez a Te azonban már nem egészen reális felhívást tartalmaz: az eltávolodó kedves aligha hallhatja a költő panasza-zavait. Az irreális felhívás tulajdonképpen már tisztán kifejezési funkciót lát el. (5) A vers egészét jellemző szemléletbeli mozgást, belső hullámozást tehát az objektív leírást követő szubjektivitás (szubjektivizálódás), ábrázolás és kifejezés szerves egysége határozza meg, amelyen belül (pláne, hogy vallomásos lírai alkotásról van szó) az én-központúság, a költői személyiség jut érvényre.

A vers többszöri olvasása közben – *Komlós Aladár* kifejezését találónak érezve – „a világ gyújtópontjában” találhatjuk magunkat, hiszen: „A dal akkor születik, mikor a világ a lélekben pillanattá tömörül.” (6) És lényegében erről a nyelvi ökonómiáról és érzelmi telítettségéről szól Török Gábor is, amikor megállapítja többek között ezzel a művel kapcsolatban is: „A jó lírai versben nincs művészi terjedősség, nincs művészileg terjedős, redundáns nyelvi elem.” József Attilában sincs.

A négyszakaszos vers külső formája és belső mozgása, ritmikája – egyéb formanyelvi elemekkel (hang- és szóviszonyok, képalkotás, mondatszerkesztés) összefüggésben – a modern és „kötött” nyugat-európai verselésnek egy sajátosan szabadon kezelt, magyarosan jambusos (helyenként choriambusos) változatát követi, amelyen belül – a szimultaneitás jegyében – az emelkedő (jambikus-choriambikus-anapesztikus) verslábak ereszkedő (trochaikus) verslábakkal, sőt: pirrichiuszokkal s (gyakrabban) szpondeuszokkal váltakoznak. Mindemellett azonban a magyaros versbeszéd, költői dikció követelményéhez igazodó arsisos és thesises (tagoló jellegű) hangsúly- és nyomatékvizonyok is érvényesülnek. Első részében – a tűnődő-mélázó „szemlélődésnek”, „rácsodálkozó” (de visszafogottabban tárgyias) leírásnak megfelelően – erőteljesebb szerepet kapnak a szpondeikus ütemek, a másodikban pedig – mintegy ezáltal is szuggerálva a belső feszültséget, a felajzott költői lélek nyugtalanságát, a reménytelenségben is szenvedélyes vallomás, vágyakozás intenzitását – a szpondeuszok szerepe valamelyest csökken, s az élénkebb, lüktetőbb verslábak-ütemek (jambusok, anapesztusok) kerülnek túlsúlyba. A költemény ötödfeles és négyes (9 és 8 szótagú) lábakból-ütemekből álló sorokra épül, amelyeket félrímek (x a x a) fűznek egymáshoz. Mindezekon felül valamennyi strófában soráthajlások (enjambement) teszik még komplexebb zenei hatásúvá, polifonikusabbá a mű hangzását, még teljesebbé művészi kifejezőerejét.

Jegyzet

(1) SZABOLCSI Miklós: *Fiatal életek indulója. József Attila pályakezdése*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1963; *Érik a fény. József Attila élete és pályája 1923–1927*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1977; *Kemény a menny. József Attila élete és pályája, 1927–1930*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1992; *Kész a leltár. József Attila élete és pályája 1931–1937.*, Akadémiai Kiadó, Bp, 1994. – A „Pöttyös” című verssel – más versekkel együtt – közelebbről az „Érik a fény” és a „Kemény a menny” című kötetekben foglalkozik, több helyen utalva a mű kor- és személyiségtörténeti hátterére, pszichológiai, esztétikai, inspirációs összefüggéseire. Számos dokumentációs forrásra, adatközlőre hivatkozza (Vál. Levelek, KOVÁCS György, VÁGÓ Márta, JÓZSEF Jolán stb. visszaemlékezései) megállapítja, hogy a WALLESZ családdal még 1924-ben bensőséges kapcsolatba került a költő, s baráti találkozásai éveken át gyakoriak voltak (Makó, Szeged, Budapest, Bécs). Luca Walleszné Gyenes Gitta festőművész nővéréről (15–16 éves) lánya. Nem va-

lósínü, hogy viszonzta szerelmét. (ld. még erről: BALOGH László: *József Attila*. Gondolat Kiadó, 1969., 49–50. old., GYERTYÁN Ervin: *József Attila, alkotási és vallomási tükreben*. Szépirodalmi Kiadó, Bp, 1970., 69. old.)

(2) TÖRÖK Gábor: *A líra: logika (József Attila költői nyelve)*. Magvető Kiadó – Tiszatáj, Bp, 1968., 217–18. old.; uő.: *József Attila-kommentárok*. Gondolat Kiadó, Bp, 1976., 139–140. old. (A „topog” ige különböző alaktani változatainak – jelentése: „táncol” – motivikus előfordulásait emlegeti.)

(3) „Nagyon fáj”, „Eszmélet” (*József Attila összes versei*. Szépirodalmi Kiadó, Bp, 1954. Másutt is ezt a József Attila kiadást használtam. – M J.)

(4) TÖRÖK Gábor: *József Attila-kommentárok*. (5) uo. 140. old.

(6) KOMLÓS Aladár: *A líra műhelyében*. Magvető Kiadó, Bp, 1961., 26. old.

Máthé József

Visszájára fordult világ

Weöres Sándor: *Merülő Saturnus*

Weöres Sándornak 1949-től mintegy hét éven át csak gyermekversei és műfordításai jelennek meg. 1956-ban napvilágot lát

„A hallgatás tornya”, „Harminc év verseiből” alcímmel. 1964-től – a „Tűzkút” kiadását követően – néhány éves időközökben sorakoznak kötetei. A „Merülő Saturnus” 1968-as kiadású, (1) ennek címadó verse az elemzendő mű.

Weöres a kötet mottójának egy Sevcsenko-idézetet (2) választ: „Múlik a Saturnus-erő, / Gonosz lesz ez a jötevő, / Mihelyt az ősz fűrtöket fonja...”

Weöres belső költői korszakait nem jelzik nagy, látványos változások és átalakulások az 1940-es években bekövetkezett költői fordulat óta. Sőt úgy látszik, hogy attól kezdve már egyetlen egységes lendületű folyamatba tartozik mindaz, amit írt. „A hallgatás tornya”-n, a „Tűzkút”-on, a „Merülő Saturnus”-on, a „Psyché”-n és az 1970-es években írott versein át egészen az 1981-ben megjelent „Kézírások könyv”-ig.” (3)

A megelőző „Tűzkút” című kötethez képest egy markánsan új téma jelentkezik a „Merülő Saturnus”-ban. Ez a címből is ki sejlik: az öregedés, a haláltól sem féltő ha-

lálközelség érzése. (4) Ezt jelzi az előbb idézett mottó is. Ki kell emelnünk még egy jellegzetességet: „Talán minden korábbi Weöres-kötetnél több ebben a könyvben az álruhás vers. Itt minden valami mással, valami előzővel, korábbival »korrespondál». Ebben a kötetben megsaporodtak az ajánlások és a szerepjátékok.” (5) Köztük a Psyché-versek első darabjai.

A kötet belső rendje a következőképpen alakul: „Az első rész a mitologikus körbe vág, aztán szonettek jönnek, e zárt formák, majd briliáns definíciók Swedenborgról, Goethéről, Hölderlinről, Tolsztojról, József Attiláról, Kassákról, Füst Milánról, hogy aztán észrevétlenül visszatérjünk az élet napi körére, a hétköznapiakba.” (6)

A kötet megjelenése előtt a költő Hornyik Miklósnak adott interjújában a kö-

vetkezőket mondja a versek keletkezési idejéről:

„Van köztük tizenhat éves kori vers is, illetve olyan, aminek alapjai tizenhat éves koriak, ilyen például a „Kuli” című. Van köztük húsz-harminc éves koriak is, amelyek sok tekintetben változtak, módosultak. Nagy részük új anyag. ... Verseimet nem szoktam dátumozni. Ebben a kötetben dátumozva van – igaz, teljesen hamis dátumokkal – Psyché, a képzelt Kálicz-kortárs költőnő tíz verse ... Keletkezési dátumokként a versek mellett 1805, 1812 és hasonló évszámok szerepelnek.” (7)

A versek terjedelméről is tájékoztatást kapunk:

„Szám szerint nem tudom, mert vannak benne kétsoros, négysoros dolgok, és öt-száz sornál hosszabbak.” (8)

Kapcsolat Eliottal

A költő a „Merülő Saturnus”-t *Eliot*nak ajánlja (Eliot 1965-ben halt meg), akihez többféle szál köti. Weöres fordítja Eliot verseit, köztük a „Waste Land”-et, mely első gyűjteményében, „A lélek idézése”-ben (1958) „A pusztaság” címen jelenik meg, míg évekkel később az általa alkotott magyar változatot *Vas István* „Átokföldje” címmel teszi közzé. (9) Weöres megbízható hitelességgel és ötletességgel adja vissza az angol költő képeit, élesen metszett szó- és versszerkezeteit, aszkétikusan szikár erkölcsiségének szaggatott rajzú, de szilárd vonalvezetésű versmondait. (10)

Weöres a modern angol költők közül Eliottot vallja mesterének költészetében, különösen a filozofáló életképeiben, talán ösztönösen, talán közös szellemi gyökerekből fakadóan, felhasználja T. S. Eliot egyik fejtegetését. A gondolatot úgy kell érzékelni, mint a rózsa illatát, s az elvont eszmének is olyan élménnyé kell válnia, mint a szerelemnek. (11)

A mesterrel néhányszor személyesen is találkozik. (12)

Eliot költészetének lényegét Cs. Szabó Lászlónak a következőképpen foglalja össze: „Roppant kevés verset tett közzé, és amiket megjelentetett akár a korábbi, akár

a későbbi versei közül, azok nagyon érettek, nagyon véglegesek, értékesek, úgy-hogy nem tudnék határt vonni, nem tudnám megállapítani, hogy a korábbi vagy későbbi lírája különb-e. Mindegyiknek van valami masszív, kőszzerű, szinte törvényszerű véglegessége, és ez nekem elég.” (13)

A „Merülő Saturnus” című versben nemcsak a dedikációval fordul Eliot felé: „Eliottot idézi a nyájától megfosztott pásztor civilizációellenes panasza is, a szakadékbba rohanó vasút apokaliptikus figyelmeztetése; a meredély szélén talán szárnyat bontó – a mennybe szálló elioti víziló módjára groteszk – vonat ötlete; a nyilalló kétségbeesésnek és a tehetetlen szemlélődésnek ironikus-elégikus ötvöződése; a vályúnál moslékért tolongó csordának, a kapart anyaméhnek, a gyorsuló iramnak s a gyilkos sugárnak egy immár atombombával is fenyegető Pusztaság, fizikai, erkölcsi és lelki sivársága; »a kapuba rakott robbanás«-nak konkrét és elvontat csattanós, erőszakos expresszivitással egyesítő színtagmája, a »védő védtelen« király kettős jelzőjének paradoxona; a moslékot habzsoló állatok farának és lobogó füleinek koncentrált, gúnyos verszáró képe.” (14) Az elioti szellemiséggel és költészettel rokon mozzanatok, gondolatok megtalálhatók a kötet más verseiben is: a hiú emberi nyüzsgésnek és a boldog isteni békének szembeállítása („Két világ határán”), a perc és az öröklét értékhangsúlyos ellentéte („Arckép-vázlat”) (15) és így tovább.

Mitikus alakok a versben

A vers címe a görög-római mitológiát idézi meg. Saturnus az egyik legősibb római isten, akit legkésőbb az i. e. 3. század elején (a gyermekeit felfaló) Kronosszal kezdtek azonosítani s ezen az alapon a kérelhetetlen, maga teremtette dolgokat felfaló idővel interpretálni. Olykor a vetőmagot látták benne, amely visszatér az őt termő földbe. A Kronosz-képzetek hatására Saturnus az aranykor istene, Latium egyik első uralkodója lett. Saturnus megtanította alattvalóit a földművelésre, szőlőműve-

lésre, a civilizált életre, amiért is egész Latiumot „Saturnus országának” kezdték nevezni. Ünnepe, a Saturnalián, görög mintára, úr és szolga szerepet cserélt, féktelen karneváli vidámság lett úrrá, az emberek megajándékozták egymást mécsesekkel, agyagszobrocskákkal, megválasztották a Saturnalia „bolondkirályát”, az ünnepség a bőség, az általános szabadság és egyenlőség korának emlékét idézte.

Az asztrológiában a Saturnus csillagképet hideg és komor bolygónak tekintették, amely az embereket is ilyenekké hangolja. (16)

A cím még nem árulja el, Saturnusnak melyik arcát kell igazán figyelembe vennünk, de a merülő szó az elmúlást sugallja. Az elmúlás pedig talán a saturnusi aranykor képzetét erősíti.

A vers első mondata is múlt idejű, befejezett cselekvésre utal, méghozzá erőszakos cselekvésre: „Elvették nyájamat.” Az egyes szám első személyű megszólalóban egy pásztor alakja körvonalazódik, aki a következő sorban aggként van megnevezve. Beszámol sorsának előzményeiről:

„Legelőbb a papot kergették el, az agancsos félrebeszélőt / deszkájától ahonnan égbe röppent naponta – bolond! – / és okosabb papokat válogattak...”

A pap alakjában a természeti népek sámanjára ismerhetünk rá, aki révületében, extázisában érintkezik az égi, szellemi szférákkal. Ösztönössége szembeállítja az okos papokkal, akik a hatalom kedve szerint tudják irányítani a tömegeket. Belőlük több kell, hogy a sámán-pap helyébe léphessenek.

Elkergették a királyt is:

„...; később a királyt, a védő / védtelent, és kardos királyokat fogadtak...”

Az uralkodókat az ókori birodalmakban isteneknek vagy istenektől rendelték tartották. Hatalmuk tehát megkérdőjelezhetetlen volt. (17) Az erőszak a természetes királyokat is letaszíthatja, de a hatalom megtartásához nem elég csupán a fegyver, túlerő szükséges.

A pusztítás, a hatalomátvétel folytatódott:

„...; aztán a bölcslet, / hiszen van tudó-sunk elegendő;...”

Vajon mi a különbség a bölcs és a tudós között? Weöresnél a bölcs fogalma ott kezdődik, hogy valaki saját bensőjéből hozza felszínre az ősi tudást, vagyis a benne lévő istenit hozza a napvilágra. (18) A bölcs alakja Weöres esetében elsősorban talán a keleti tanítót, mestert idézi fel, aki

összhangban él a természettel, meditációkban kapcsolatba lép a szellemivel, istenivel. A tudós alakja azonban természetből elforduló, könyvtárszobájába, laboratóriumába visszavonuló, esetleg mágikus hatalomra törő, élettől eltávolodó egyén képzetét kelti. Tudása külső forrásból származik, kevésbé vagy egyáltalán nem a saját bensőjében lévő iste-

Weöresnél a bölcs fogalma ott kezdődik, hogy valaki saját bensőjéből hozza felszínre az ősi tudást, vagyis a benne lévő istenit hozza a napvilágra. A bölcs alakja Weöres esetében elsősorban talán a keleti tanítót, mestert idézi fel, aki összhangban él a természettel, meditációkban kapcsolatba lép a szellemivel, istenivel.

niből. A tudósok esetében is számszerű, fizikai fölény kell, hogy a bölcs helyére léphessenek.

A szabad szellem másik alakját, a költőt is el kellett kergetni, hogy teljes legyen a trónfosztás:

„...; végül a költőt, / minek számlálja ujjait gagyogva? tódulnak helyébe / a kíváncsiak célszerű dalnokai megbízás szerint.”

A költő gyermeki, tiszta, s bensőjéből beszél (vagy magáról), mindenesetre nem arról, ami a hatalomnak tetszene. A dalnokokkal hasonló a baj, mint a tudósokkal, nem bensőjük vezérli őket, hanem külső

hatalom, az erőszak, a pénz. Belőlük is jóval több kell, hogy túlharsogják a költőt.

Az első versszak beszámol arról, hogy az erőszaknak el kell távolítania a szellem képviselőit, akik nem törnek hatalomra (csupán küldetésüket, hivatásukat folytatják), hiszen hatalmuk természetből fogva létező, isteni, magától értetődő. A szellem képviselői teremtenek, adnak, míg az erőszakéi pusztítanak, csak így tudnak az előbbiekre fölébe kerekedni. A szellem képviselőit elkergetik, de helyüket, funkciójukat, hiányukat be kell tölteni, ami szintén valódi hatalmukat igazolja.

A pásztor mindezt végiggondolta, őt falhoz állították, pásztorbotját, „hatalmi jelképét” eltörték, tehát megsemmisítették fegyverét, amivel nyáját és magát megvédezhette volna. A pásztor szintén a szellem képviselője, és mintegy magába foglalja az előző négy alakot. A képében Jézus is körvonalazódik, hiszen Jézus a jó pásztor, de ő egy személyben főpap, próféta és király. (19) Méghozzá olyan király, ki másokat véd, de magát nem: „védő védtelen.”

Weöres számára Jézus alakja a következőben fogalmazódik meg: „Szerintem csak egy ember létezik, és az Jézus. A többi ember annyiban van vagy nincs, amennyire Jézussal azonos vagy nem azonos. Itt persze nem gondolok valamiféle kereszténységre vagy mire; ha rákentek egy kis szentelt olajat vagy mit, akkor azonosul Jézussal. Nem ilyesmiről van szó. Szerintem emberek – számomra nem létezik. ... Jézus létezik és bárkiben létezik, ami benne vagy belőle Jézussal azonos. Azért írok, hogy ezt a jézusi elemet valakiből, akárkiből, magamból vagy másból jobban kifejezhessem, jobban megközelíthessem. Az, hogy verseimet hányan olvassák és hányan nem, egyáltalán nem érdekel. Hogy közelebb tudja-e vinni a jó szándékú és jó érzékű olvasót ehhez a jézusi azonossághoz, ez az, ami a célom.” (20)

Visszatérve a jézusi vonásokat is mutató pásztorhoz, weöresi értelemben a pásztor félreállítása tehát a lényeg, a valódi létezés félreállítása. Saját magukat semmisítették meg, anélkül, hogy észrevették volna.

A pásztor, a hatalom és a nyáj kérdéssel elérkeztünk a második és harmadik versszakhoz. Egy másik nézőpontot kell most érvényesítenünk.

Az egyén és a tömeg

A Hamvas Béla által bemutatott *Hérakleitosz*-gnómák valószínűleg belejátszának a „Merülő Saturnus” tömegképébe. (21) Hérakleitosz a következőket írja:

„a számárhoz hasonlóan inkább választják a szecskát, mint aranyat ... telezabálják magukat s eltöltekeznek, mint a barmok ...” (22)

Weöres Sándornál:

„Csordám a vályunál tolong: mennyi vidám vadonatúj / nagyszerűség úszkál benne! Orr orr mellett, orr az orrot / kitúrja (...) Nem látnak, fejük a vályuban, / én is csak farukat és lobogó fülüket látom.”

A „vakon zabáló” nyáj képét már korábban is megörökíti, talán *Babits* hatására. Az ostobán tülekedő tömeg-ember világgal szemben a magasabb szellemiség igénye mindenképpen összekapcsolta Weörest Hérakleitoszsal is, *Ortegával* is, akit a „tömegek lázadásá”-ról írt könyve tett ismertté, de rokon mindazokkal, akik a tömegmérétekből kommercializálódó élet ellenében a szellem szigetmagaslatainak építésére szánták munkásságukat. (23)

A második versszakban a költő a nyáj helyett a csorda szót használja, a két szó jelentésében nem azonos, azért, hogy érzékeltesse: a nyáj elvesztette vezetőjét, s ezt nem is veszi észre. Ezáltal kiszolgáltatottá válik, de a pásztor halálos fenyegetettségben él, nem engedik, hogy a meglátott vesztélyt kimondja. A „csordám” szó végén a birtokos személyjel ugyanakkor arra utal, hogy minden távolság ellenére magáénak tudja nyáját, felelősséget érez iránta.

A versszak utolsó soraiban megjelennek a figyelmetlenségből, felelőtleniségből, a technikai civilizáció korlátlanágából fakadó veszély képei: a szakadékba zuhanás lehetősége. Megjelenik a szellemi, lelki megsemmisülés mellett a fizikai is. A versszak utolsó sora közepén gondolatjellel félbeszakad, de a következő versszak a

sor közepén egy új mondattal folytatja a végzetes lehetőség felvázolását:

„bódulatban, gyorsuló iramban, a gyilkos sugarából, / a kapuba rakott robbanásból – / Mintha sínén a vonat / rohan a szakadékbba melynek túlsó partja nincs – ” formájával itt a vers mintegy a szakadékot érzékelteti.

A civilizáció negatív képei nemcsak a második és harmadik versszakban találhatók, az elsőben is felbukkan egy kép. A menhely szó idézi fel, magával hozva félreállított öregek alakjának képzetét, akikre már nincs szükség. Tudásukkal pedig nem veszélyeztethetik a hatalom gépezetét.

A pásztor látszólag elfogadja helyzetét, félreállítottságát. A pusztulás felvázolása mellett felteszi a kérdést: „Bánjam-e?” (ez mindhárom versszakban elhangzik), hiszen ő már nem felelős semmiért, elvették hivatalát, nem kell többé másokért aggódnia. Azonban hangja maszkról árulkodik, valójában egy pattanásig feszült idegzet döbbenetével figyel (24) s látszatközöny-nyel perel a valódi közöny ellen. A pásztor közönyös reakciói mögé rejtí érzéseit, a maszk mögül legalább elmondhatja, kimondhatja a bajt. A vers egészének hatása visszafordítja a kimondott szavak értelmét, észre kell vennünk a felszakadó keسرűséget. (25)

„Mit mond Weöres az emberről? – Mindenekelőtt meg nem élt lehetőségeire figyelmezteti: »fölfelé« és »lefelé«, a szellemiek és az ösztönök irányába tovább lehet tágitani. Föl kell emelkedni és le kell szállni, az istenek és az ösztönök szavát kell meghallani és kimondani.” (26)

A vers időfogalma

A cím folyamatos melléknévi igeneve egy még le nem zárult eseményre utal. Az első versszak múlt idejű mondattal kezdődik, a pásztor jelenbeli állapotával reflektál rá. A versszak tartalmában a múlt idő uralkodik, majd az utolsó sorokban jelen idejű ígéket találunk. Jelen idejű kezdettel folytatódik a vers a második versszakban, majd pontosan a versszak második felétől a lehetséges jövő képei villannak föl. Ezek

folytatódnak a harmadik versszakban. Az utolsó mondatban pedig ismét visszatér a jelen, a második versszak képeivel.

A harmadik versszak második felében főnévi igenevek időtlenségébe ékelve elhangzik egy időtartam-meghatározás:

„könnyű szalmán heverni, évezredek / áradalmát kipihenni...”

Környezetével az évezred szó a múltra utal és felidézi a vers címalakját, Saturnust. Korábban felsorolt tulajdonságai közül elsősorban mint az idő felett rendelkező, aranykort hozó, gazdálkodni tanító isten jelenik meg, aki beleolvad a pásztor alakjába, annak félreállításával pedig elmerül az időtlenségben. Mivel Weöres egy nyilatkozatában (27) *Bergsont* is megemlíti a verssel kapcsolatban, így nemcsak a mitológikus időt, de a szubjektív – objektív idő fogalmát is érdemes figyelembe venni. Ez reaktivizálhatja az évezredek szó jelentését.

A szerkezet, versforma

A vers önmegszólító, számvető, ugyanakkor szociális tartalmú mű. Hangja, szerkezete bizonyos mértékig a panaszszóltárokkal is rokonítja.

Weöres szereti az oldott, mégis szigorúan záró szerkezeti formát s a zenei szerkesztési elemeket. Olyan alakzatokra utal így, melyek kémiai, biológiai szerkezeti formák, melyek nem a látható világ alakzatai, nem az emberi arányok szerinti világ, az emberen innen és túl, az empirikus arányokon kívül és belül, ahol mindig feltalálhatni a matematikai jellegű rendezőelveket. (28) Ez a jelleg az elemzendő versre is igaz. A „Merülő Saturnus” szabad vers, ami megint Eliotot idézi, ugyanakkor pontos tartalmi és formai megszerkesztettség jellemző rá.

A szabad vers fontos tartalmi, formai rendezőelve a gondolatritmus. Ezt itt is megtalálhatjuk. Mellette tartalmi párhuzamosságok is végigvonulnak a versen. Utóbbihoz tartozik a pusztulás, a visszajára fordult világ leírása. Kapcsolódik hozzá ismétlés is: a vályúnál tolongó, abból ki sem látszó nyáj képe. Ennek elnevezése

versszakról versszakra változik: nyáj – csorda – végül nincs is neve, szinekdoché jellegű kép utal rá. Az egy letaszított és több letaszító képe is ismétlődik.

A pusztulás ábráiba beékelődik Weöres/pásztor állásfoglalása, ismétlődő kérdésfelvetése. Mindhárom versszakban elhangzik: „Bánjam-e?” (a további helyek kisbetűs kezdése a pesszimizmus erősödésére utalhatnak, már a kérdés is kisebb hangsúlyt kap). A válasz mindhárom esetben saját állapotának leírása és egy elhárító mozdulat. A gondolatritmus a következő sorokban figyelhető meg.

Az állapot leírása:

1. versszak: „Elvették nyájamat.”; 2. versszak: „... törött pásztorbotommal”; 3. versszak: „... pásztorbotom eltört”

Az utóbbi kettő ismétlés is.

Az elhárító mozdulat:

1. versszak: „Többé semmi dolgom, / nincs felelősség ...”; 2. versszak: „... már nem hivatásom”; 3. versszak: „Nekem már mindegy ...”

A sorok végei nem rímelve, azonban kulcsszavak és -gondolatok elhelyezése a sorokban hangsúlyozza a tartalmi vonásokat. A vers első sorának első mondata, a leghangsúlyosabb helyen, megadja az egész mű alaprétegét. A továbbiakban ezt fejti ki a költő. Az elsőként elkergetett szimbolikus figura, a pap a sor első felébe kerül. A többi elüldözött mind mögé, a sor végére. Az utolsónak elkergetett költő pedig a versszak legrövidebb sorának utolsó szava. Az „eltört pásztorbot” is a sor végére kerül mindkét esetben, bár fordított szórenddel. Az utolsó versszak legrövidebb sorának végén áll az egyetlen időtartamra utaló szó, az évezredek is.

Mint már szóba került, rímek nem találhatók a sorok végén, de megfigyelhetők áthajlások például a második versszak jelzős szerkezeteiben: vadonatúj / nagyszerűség, roppant / szaporulatból, falánk / bódulatban. Ezek fokozzák a verssorok összekapcsolódását, a versszakok közti egymásba hajlást, összekapcsolódást a második és harmadik versszak határán figyelhetünk meg. A második versszak utolsó sora megszakad, majd a harmadik egy felsorral kez-

dődik. Ha ezt a felsort a második versszak utolsó sorának hiányzó helyére tolunk, szabályos verssorszámot kapnánk: 9 – 8 – 9. Ez hasonló szimmetriát mutat Saturnus alakjának a címben, illetve az utolsó versszakban való megjelenésével.

Az ütemezés is megvalósítható bizonyos szintig a versben: mondat és tagmondathatárok osztják fel kisebb egységekre a sorokat, illetve időmértékes lábak is megjelennek.

Példák a sorok tagolására:

„Elvették nyájamat. Bánjam-e? Többé semmi dolgom”; „Legelőbb a papot kergették el, az agancsos félrebeszélőt”; az időmértékre (jambikus lejtés):

„Igy állok, arccal falnak fordítva, törött pásztorbotommal. / Csordám a vályunál tolong ...”

Összegzés helyett álljon itt egy részlet Weöres Sándor és *Domokos Mátyás* tévébeszélgetéséből, melyben a „Merülő Saturnus” is szóba került.

„W. S.: Az (a „Merülő Saturnus”) egy szociális tárgyú vers.

D. M.: Nem rólad beszél?

W. S.: Nem. Semmiképpen.

D. M.: De amennyiben költő vagy, mivel költőről szól, hát rólad is szól.

W. S.: Hát, ami a Jedermannról szól, ami mindenkiről szól, az Everymanről, az természetesen rólam is szól. S ez egy ilyen Everyman-vers.

D. M.: Everyman? Ez azt jelenti, hogy mindenki? Hogy mindenkire vonatkozik?

W. S.: Igen. Akárki, bárki. De ebben a versben ez az akárki nem az, aki ott megszólal. Az az öreg bölcs, a dedikáció szerint Thomas Stearns Eliot, de mondhatnánk Fülep Lajost, vagy mondhatnánk Bergsont, vagy nem tudom kit. Az akárki, a Jedermann inkább az, aki ezzel a megszólaló bölccsel szembehegyezkedik.” (29)

Szembehegyezkedni a bölccsel pedig azt jelenti, nem fogadjuk el annak pesszimizmusát (30), lemondását.

Jegyzet

(1) TAMÁS Attila: *Weöres Sándor*. 15. old.

(2) WEÖRES és SEVCSENKO kapcsolatáról: TÁRJÁN Tamás: *Weöres Sándor: Merülő Saturnus*.

- In: *99 híres magyar vers és értelmezése*. 586. old.
 (3) KENYERES Zoltán: *Tündérsíp*. 219. old.
 (4) LENGYEL Balázs: *Weöres Sándor és a Merülő Saturnus*. 600. old.
 (5) TÜSKÉS Tibor: *Könyvről könyvre. Weöres Sándor: Merülő Saturnus*. 744. old.
 (6) BATA Imre: *Egy versmodell természetrajza*. 48. old.
 (7) Műhelybeszélgetés a költészetről a *Hold és sárkány* szerzőjével. HORNYIK Miklós beszélgetése WEÖRES Sándorral. In: *Egyedül mindenkivel*. 89. old.
 (8) HORNYIK Miklós: I. m. 89. old.
 (9) TAMÁS Attila: I. m. 227–228. old.
 (10) EGRI Péter: *Weöres Sándor: Merülő Saturnus*. 203. old.
 (11) KENYERES Zoltán: I. m. 275. old.
 (12). Beszélgetés WEÖRES Sándorral. Beszélgetőtárs SZEKÉR Endre. In: *Egyedül mindenkivel*. 321. old.
 (13) *Negyenhat perc a költővel*. CS. SZABÓ László rádióbeszélgetése WEÖRES Sándorral. In: *Egyedül mindenkivel*. 37. old.
 (14) EGRI Péter: I. m. 203. old.
 (15) EGRI Péter: I. m. 203. old.
 (16) *Mitológiai enciklopédia*. 2. kötet, Saturnus címszó, bővebben: TARJÁN Tamás: I. m. 585–586. old.
 (17) *Bibliai lexikon*, király címszó.
 (18) Id. *A teljesség felé szellemisége*. BATA Imre: I. m. 43. old.; KASSAI KELEMEN János: *Weöres Sándor: Merülő Saturnus*. 761. old.
 (19) *Bibliai lexikon*, főpap, próféta, király címszó.
 (20) CS. SZABÓ László: I. m. 40. old.
 (21) TAMÁS Attila: I. m. 102. old.
 (22) TAMÁS Attila: I. m. 102. old.
 (23) TAMÁS Attila: I. m. 102. old.
 (24) TAMÁS Attila: I. m. 112. old.
 (25) KENYERES Zoltán: *Weöres Sándor pályája a felszabadulás után* 2. 80. old.
 (26) TÜSKÉS Tibor: i. m. 745. old.

- (27) Válaszolni nehezebb. DOMOKOS Mátyás tévébeszélgetése WEÖRES Sándorral. In: *Egyedül mindenkivel*. 362. old.
 (28) BATA Imre: I. m. 47. old.
 (29) DOMOKOS Mátyás: I. m. 362. old.
 (30) „Persze vannak pesszimista verseim is: „De profundis”, „Merülő Saturnus”, de hitetlen egy sincs.” *Reménytelenség könyve. Nyilatkozat*. In: *Egyedül mindenkivel*. 368. old.

Irodalom

- BATA Imre: *Egy versmodell természetrajza*. Valóság 1968/8. sz. 41–48. old.
 EGRI Péter: *Merülő Saturnus*. It. 1969. 203–205. old.
 DOMOKOS Mátyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1993.
 HAAG, Herbert: *Bibliai lexikon*. Szent István Társulat, Bp, 1989.
 KASSAI KELEMEN János: *Weöres Sándor: Merülő Saturnus*. Tiszatáj 1968. 761–763. old.
 KENYERES Zoltán: *Tündérsíp*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1983.
 KENYERES Zoltán: *Weöres Sándor pályája a felszabadulás után* 2. Literatúra 1984/1. sz. 76–88. old.
 KUN András: *Weöres Sándor: Merülő Saturnus*. Alföld 1968/8. sz. 71–73. old.
 LENGYEL Balázs: *Weöres Sándor és a Merülő Saturnus*. Vigilia 1969. 597–600. old.
 TAMÁS Attila: *Weöres Sándor*. Akadémiai Könyvkiadó, Bp, 1978.
 TARJÁN Tamás: *Weöres Sándor: Merülő Saturnus*. In: *99 híres magyar vers és értelmezése*. Móra Könyvkiadó, Bp, 1994.
 TOKAREV, Sz. A.: *Mitológiai enciklopédia* 1–2. Gondolat, Bp, 1988.
 TÜSKÉS Tibor: *Könyvről könyvre. Weöres Sándor: Merülő Saturnus*. Jelenkor 1968. 744–752. old.

Pápszi Szilvia

Ki az, aki jelent?

Egy Mészöly-novella „moralizáló” olvasata

A „Jelentés öt egerről” című novellát a monográfus *Thomka Beáta* a formalakítás szempontjából típusalkotónak tartja *Mészöly Miklós* elbeszélőművészetében. Rövid összefoglalása szerint „redukált történet szerkezet, funkcionális nyelv, tömörítés, kompozicionális ökonómia” jellemzi.

A történet elmondása nagyjából lineáris időszerkezetet követ, a lépések napokban

számolhatók, csupán két előreutalást találhatunk: az első bekezdés első két mondata az egerek költözéséről tudósít, majd a kamra leírásakor megemlít egy szokatlan formájú ládát, melynek volt egy elkülönített rekesze, az egerek „ezt csak napok múlva fedezték fel”, s később ide rendezkedtek be.

A történet ideje többször is jelölt: a bekezdés december huszadikán következik be, az irtás karácsonykor jut el csúcspont-

jához, a takarításra újév másnapján kerül sor. Az időbeli előrehaladás nagyjából napnyi lépésekben követhető. A helyszínek egyfelől megnevezetlenek, ugyanakkor részletesen leírtak; egy emeletes lakóház két helyiségéről van szó, illetve a közöttük kapcsolatot teremtő kétemeletnyi házfalról. A leírás több esetben egérperspektívából láttatja ezeket, pontosabban mintha egymás mellett érvényesülne az egereké és az embereké.

A láttatott kis világrészletek minden eleme realisztikus, érzékeltesen pontos. A fikcionalás egyik leglényegesebb összetevője, az egérperspektíva mégis egészen különös érzékelést tesz lehetővé. Ezen kívül is akadnak olyan részletek a szövegben, amelyek a realisztikust víziószerűvé „változtatják” („Mint valami izomrost-preparáció, olyan volt a fal...”). „Egész elbeszélői, gondolkodói ténykedése áll az észrevétel háttérében, az, ami a realizmus és ténytiszteltet benyomását kelti a szövegekben, egy mélységes kétely, kételkedés eredménye és ellensúlyozása. A művészetben nincs és nem lehet olyan fokú tárgyiaság, melynek elérésén fáradozik” – írja Thomka Beáta, majd így folytatja: „Tény, hogy Mészöly művének fikciója empirikusabb és reálisabb, mint más modern elbeszélőké. Ezzel együtt azonban személyesebb fikció, mint a személyesség látható érvényesülései esetében. Mikrorealizmusa, képteremtésének részletező, árnyaló, elemző jegyei ugyanis a dolgok olyan egybelátását, vízióját eredményezik, amely nem tükör, nem objektív rajz, nem litografikus metszet, hanem egy imaginárius összkép újonnan létrehozott rendje.” (6)

A megjelenített dolgok, események perspektivikus váltásokkal jelennek meg előttünk. A pince, a fal és a kamra hol az egerek, hol az emberek, hol mindkét fél oldaláról, hol pedig egy mindkettőtől független nézőpontból látszik. A pince fény- és árnyékviszonyait az egerek érzékelik oly erősséggel, hogy ez létüket meghatározza; a kamrában tett óvintézkedések értelme és mikéntje számukra érthetetlen; hogy a láda fészek lesz, csak egy visszatekintő nézőpontból tudható, s ugyanígy nem köthető

sem ehhez, sem ahhoz a szereplői perspektívához a falon felfutó vadszőlő indáinak hasonlítása az „izomrost-preparáció”-hoz.

A címben foglalt „műfaj-meghatározás” (jelentés) meghatározza a szöveg jellegét. Ténymegállapítás, konstatáló beszédmód jellemzi nagyrészt. Ám ez nem érvényesül kizárólagosan, sőt, inkább elbizonytalanító olykor. Ki az, aki jelent? Ki az, aki ennyi eltérő nézőpontból tekint rá az eseményekre? Ki az, aki többet tud az egerekről, mint az őket kiírtó emberek, az emberekről többet, mint áldozataik? Sőt, mindkét fél önmagáról? És mégis miért ütközik bele egy érthetetlen látványba? Arról a „rejtélyről” van szó, hogy hogyan került fel az asztalra egy megcsontkított egér hullája. Ez a kihagyás zavarbaejtő, noha következetes lehetne abból a szempontból, hogy már csak egyetlen egér perspektívájából tudhatnánk meg, mi történt, ha egyáltalán az övéből megtudhatnánk. *Balassa Péter* szerint ez a mű önreflexív mozzanata: „a látvány abszolút konkrét és értelmes, egészében azonban megmagyarázhatatlan”. (2) „Vagy épp abba kell belenyugodnunk, hogy az összefüggések nem áttekinthetők, noha világosak és élesek?” – írja Mészöly Miklós. (6) A másik zavarba ejtő jelenség a szereplő emberek idézése. Reakcióikat, a velük történeteket a szöveg teljesen magába olvasztja, egyetlen elbeszélői szólamba, de úgy, hogy sokszor nem jelöli, hogy a szereplőkről van szó, hanem „általánosságban” beszél. Ez ismét kérdésünkhöz juttat el: ki az, aki jelent?

A narrátor nyelvileg teljesen jelöletlen, számára minden szereplő „ők”. Mint múltira tekint vissza az eseményekre, rendezi azokat, előreutal. Néhányszor azonban mintha az ő tudása is bizonytalan volna: a ládát úgy említi, mint ami talán azért van ott, hogy fel lehessen rá állni; az egerek egyik rejtkehelyükről „érthetetlen sietséggel átfutottak” egy másikra; örjöngeni kezdtek, majd „váratlanul ismét elcsöndesedtek”. Vannak a szövegben már érdekes, nem „semleges”, nem konstatáló részek is: a kénbűztől a három egér „különös változáson ment át”; „Valószínűtlenül hosszúra nyúltak”; „Most ő volt az egyetlen egér a

földön”; „A türelmetlenség ... minden hasonló esetben sürget”; az, hogy maradt még túlélő egér, „otrombává tette a küzdelmet”; az emberek „dobálóztak” a „geometriai progresszió” kifejezéssel. Ezek, no és a rejtélyes egerhulla azt a (bal)sejtelmet keltik fel bennem, hogy az imperszonális elbeszélő, „aki” mindenről az „ők” eltávolító személyében beszél, nem áll-e mégis az egyik perspektívához lényegileg közelebb? Az idézés formájának kétértelműségében nincs-e az „ők” helyett/mellett a „mi” viszonylata? Egy omnipotens, imperszonális elbeszélő helyett itt egy sajátos módon reflexív, a perspektívákat olykor csak töredékesen magába olvasztó beszéddel találkozunk. „Az elbeszélő én és a tapasztaló én, vagy a történetmondó és az átélő én közötti viszony sajátos differenciáltságban jelentkezik ebben a művészetben. Mintha kölcsönösen figyelemmel tartanak egymást ezek az éntudatok, s a közülük éppen megszólaló személy rejtélyesen utalna a másik jelenlétére, ám el is homályosítaná a jelenlétet azzal, hogy elbizonytalanítótta teszi a közlés személyességét” (6)

Ennek az egércsoportnak a pusztulása, furcsa módon, a beszédmóddal látszólag ellentétben, nem elsősorban konkrét esemény. Történetük történelemmé, sorssá válik, a szenvedéstörténet, a mártírsors értelmében, és ez nem nélkülözi a mitikus jelleget. Túlélésért folytatott harcuk vándorlásra, otthonkeresésre készíti őket, az új otthon megtalálását tévutak előzik meg,

Történetük történelemmé, sorssá válik, a szenvedéstörténet, a mártírsors értelmében, és ez nem nélkülözi a mitikus jelleget. Túlélésért folytatott harcuk vándorlásra, otthonkeresésre készíti őket, az új otthon megtalálását tévutak előzik meg, áldozatokat követelve tőlük, aztán a megtalálást új reményt ad számukra, csoportjuk a biztonság-fenyegettség helyzeteinek megfelelően „individuumokra” bomlik vagy egységes marad, végül bekövetkezik az apokaliptikus pusztulás. Tragédiájuk ennek a sorsnak az elkerülhetetlensége, a kamra nem rejt számukra mást, csak halált. Nem döntenek, hanem ösztönös késztetéseknek engedelmeskednek, melyek olykor rituális formában fejeződnek ki.

áldozatokat követelve tőlük, aztán a megtalálás új reményt ad számukra, csoportjuk a biztonság-fenyegettség helyzeteinek megfelelően „individuumokra” bomlik vagy egységes marad, végül bekövetkezik az apokaliptikus pusztulás. Tragédiájuk ennek a sorsnak az elkerülhetetlensége, a kamra nem rejt számukra mást, csak halált. Nem döntenek, hanem ösztönös késztetéseknek engedelmeskednek, melyek olykor rituális formában fejeződnek ki:

„Percekig rohagáltak így, fel és alá, mindig ugyanazon a szakaszon, és mindig ugyanott torpanva meg, mintha kényszerítő, áldozati feladatot hajtának végre.”; a dió „egyetlen tárgya lett érdeklődésüknek, óriásinak sejtették és kimeríthetetlennek”. Tehetlenül elszenvedik sorsukat, történik velük, és legfeljebb ösztönös balsejtelmeik lehetnek végzetükről: egyszer „Megfeledezve a fészekről, eszeveszetteen ki akartak törni” az ablakon keresztül. Olykor a szöveg is sejteni enged valamit a bekövetkezendőkből: „Csak addig kell kitérni most már – s akkor valami egészen más kezdődik. Egészen más.”

Konkrétságában a szituáció fatális véletlennek látszhat, de a szöveg ezt egy pillanatig sem engedi érezni. A véletlen a szükségszerűség egyik megjelenési formája. Nem lehetne, lehetett volna másképp. Az egerek nem tehetnek másként, sorsuk ismétlődést, örökös visszatérést sejtet. Ezzel szemben kiáltóik a végleges megoldás hívói, mérlegelnek, döntenek, morális szempontokat tartanak szem előtt, mi-

közben beteljesítik a sorsot.

Felmerül a kérdés, hogy egy jelentés (perspektivikus eseménytörténet) értelmezhető-e parabolaként. Lehet-e úgy érteni a novellát, hogy egy amorális és egy morális „létmód” szembenállásának parabolája volna, melyben az előbbi kiszolgáltatott az utóbbinak, s ez el is pusztítja azt, matematikai magyarázkodással „moralizálva” az ölést? *Bori Imre* szerint a „Jelentés öt egerről” a vak ösztönök átkáról, míg a „Magasiskola” a legyőzött ösztönök vak-ságáról írt parabola. (3) Talán mégis árnyaltabb képünk lehet a műről, ha más módon közelítünk hozzá, de nem elvetve a parabolisztikus beszédmód és a metaforizáltság fogalmait (metaforán itt a narrációban kibomló eseményt értve, mely egyszerre „jelentés”-szerűen pontos leírtságában és „létértelmező” elvontságában áll előttünk). *Balassa Péter* a „Film” című Mészöly-regény kapcsán írja: „Az állathalál, állatkínzás s végül az állathecc hasonlító funkciót tölt be emberi események »filmezésében«”. (1) „A konkrét helyzet mindenképpen átminősül, elszakad a közvetlen helyzeti meghatározottságtól. Az egyedi eset valami egyetemes emberi vagy természeti, történelmi folyamat rendszerébe kapcsolódik be.” (6) „Mészöly a Jelentés öt egerről modelljéről mint a világ algebrájáról beszél. Megközelítőleg ekkor érzékel el prózáírása a pontig, melyben körvonalazódik szerző és olvasó számára a tény, az absztrahálás nemcsak gondolati, hanem epikai művelet is lehet. A novella nem tartalmaz gondolati, intellektuális, reflexív elemet, semmiféle kapcsolatban nem áll az esszével, ennek ellenére a nagyon szigorú, pontos, részletező beszámoló egészében nem csupán a narráció, hanem a narrációval elért elvonatkoztatás eredménye. A valós folyamat (egerek kiirtása a kamrából) funkcionális elbeszélése a parabola hagyományának megfelelően elszakad a történet érzéki síkjától, és minden írtás, üldöztetés jelképeként kezd hatni.” (6) Érzékeltes és elvonatkoztatott összefonódottságára *Albert Camus* művészete kapcsán maga Mészöly Miklós mutat rá: „...Camus evidenciaként ismeri fel a

látvány kikerülhetetlenségét, a legvéglegesebb és önmagába zártabb ontológiai felismerések elválaszthatatlan összeforrottságát az érzékletessel.” (6) A „Saulus” kapcsán ugyancsak *Thomka Beáta*: „Ha tehát Mészöly önleleplező módon emeli ki a mondanivaló választott fénycsíkját, a forró szikárságot, a jelzésszerűséget, a meztelenítést, a mű lényegét és jellegadó vonásait hozza felszínre. A teremtő gesztus azonban megelőzte és követte a reflexiót, s elválaszthatatlanná tette a műbeli univerzumtól, melyben képpé, alakká, érzékiséggé, történéssé transzformálta azt. A szikárság, meztelenség, a fény/árnyék ellentét stb. mégsem eredendően gondolati tartalmakként sugárzanak felénk, hanem... Mészöly helyszínei és tájai, a napszakok és évszakok szenzuális többleteként.” (6) *Balassa Péter* Mészöly Miklós esszéiből idéz, melyek az írói módszer konkrétságából indítva beszélnek erről: „... egyetlen mód az emberről beszélni – nem antropológiai értelemben –, ha úgy beszélünk róla, mintha természet volna ... egyetlen mód a természetéről beszélni, ha úgy beszélünk róla, mintha ember volna ... egyetlen mód valamiről beszélni, ha úgy beszélünk róla, mintha semmi volna.” (1) Ez mintha a novella perspektivikus elbeszélő pozíciójáról is elárulna valamit. „A konkrét elemek egymásmellettisége, újszerű elrendezettsége, az elemek »szőrendje« lesz talán a döntő. Mindenesetre döntőbb, mint a hasonlat és a jelző. Nem a mindenáron megfogalmazás, kimondás, rámutatás lesz a gondja, hanem egyfajta kombinatorikával való sugalmazás...” – írja Mészöly Miklós másutt. (1) A kérdésfelvetés végül az egész írói magatartás, mű felé fordítja az érdeklődést: „...ennek az opusnak a mélyszerkezetét meghatározó tengelyen elválaszthatatlan egységben áll az emberi létezésnek és históriának mint történülésnek az értelmezése, a történetetésnek mint feladatnak az elfogadása, egy organikus világ létesítésének szándéka – és mindennek lan-kadatlanul erős reflektálása” – írja *Thomka*. „...A történetmondás és a gondolatlőre-dékek revelációinak, a pillanatoknak, me-

lyekben a kinyilatkoztatásszerű közérzetet a sugalmazás grammatikájának működésével közléseibe foglalhatja, meditatív, kontemplatív, figyelő alkata a tétje.” (6) „Az írással nemcsak beleavatkozás történik a létezésbe, hanem annak kitalálása is – hogy megbizonyosodjék felőle, önmaga felől. Mészölynél nem a megtörténtnek a rekonstrukciója, nem »szívós megismerése«, és nem is a történelmi amnézia elleni hadakozás folyik, hanem az alapvető létmelyzet, legmélyebb kristályszerkezeteink megpillantása, tettenérése, akár »provokáció«, »beszenyezés«, hajsza – vagyis megalkotás útján.

Valami, ami a pusztáténymegállapítás kikezdetlen profetikussága és világosnál világosabb, racionális misztikája: a látvány hallgató egyértelműsége, a homály mindennél élesebb körvonalazása. Mészöly a mindennél teltebb »üres térnek«, a mindennél beszédesebb látványnak, a tettenérés színhelyeinek a halottkémje és bábja egyszerre. A létezés kínvallatása folyik itt, s e művelettel csupán kifejezi annak reménytelen szerkezetét. Ebben a szisztémában pusztán a művelet folytatása adhat reményt, semmi más. Mészöly ír, mert lehetetlen.” – állapítja meg Balassa Péter a „Film” kapcsán. (1)

*

Egyrészt a parabolisztikus megjelenítés mint lehetőség felmerülése, másrészt a novellában megjelenő történet alaphelyzete is elkerülhetetlenné teszi, hogy valamiféle „moralizáló” olvasattal kísérletezzem. Ez nem jelenti azt, hogy a kísérlet pozitív végeredménnyel fog zárulni. A „Jelentés öt egérről” nem tanít, nem készítet morális vá-

lasztásra. A parabola mint műfaj nem definitív morális, meghatározható úgy is, mint értelemtartalmak sűrítőmánya. Egy ilyen olvasat tehát nem jöhet létre egyértelmű (pre)konceptiókkal, óvatos tájékozódás lehet csupán.

Feltűnő, hogy a novellában nem találunk etikai értelemben egyértelműsíthető állásfoglalást. A perspektívaváltások lehetetlenné is teszik, hogy ilyesmi elhangozzék. Mégis, ennek megközelítőleg teljes hiánya vagy elfedettsége, jelölletlensége hozza létre azt az atmoszférát, amelyben ez a hiány szinte égető lesz. Égető az

eldöntetlenség vagy eldönthetetlenség.

Feltűnő, hogy a novellában nem találunk etikai értelemben egyértelműsíthető állásfoglalást. A perspektívaváltások lehetetlenné is teszik, hogy ilyesmi elhangozzék. Mégis, ennek megközelítőleg teljes hiánya vagy elfedettsége, jelölletlensége hozza létre azt az atmoszférát, amelyben ez a hiány szinte égető lesz. Égető az eldöntetlenség vagy eldönthetetlenség. „A létezés kínvallatása folyik itt, s e művelettel csupán kifejezi annak reménytelen szerkezetét.”

„A létezés kínvallatása folyik itt, s e művelettel csupán kifejezi annak reménytelen szerkezetét.” (Balassa Péter) „De mondd meg: lehet az ártatlanságot ugyanazokkal a szavakkal védeni, mint amikkel hazudunk? Lehet ugyanúgy bizonygatni...? Egy csepp hazugság akárhol, akármiben, nem forgat fel mindent?” (4) Egy eldöntött kérdés (az egereknek pusztulni-

uk kell) miért vonz mégis morális fellelőt, mintha olyanfajta döntés, kérdés volna, ami az etikailag mérlegelendő helyzetek sajátja?

Van-e a szövegben valami nem „jelen-tés-szerű”?

Az egerek létmódja amorális. Nincsenek döntéshelyzetben, teszik, amit tenniük kell. A köztük érzékeltetett szociális viszony jellemzői, hogy nem érzékelik, hányan pusztulnak el közülük, csupán az utolsó túlélő, a harmadik nőstény „érzékeltelte... mi az egyedüllét”, hogy ő „az egyetlen egér a földön” (bár ez az észrevétel nehezen tekinthető az egér érzékelése részének); együtt vándorolnak, keresnek

otthont, majd mikor biztonságban érzik magukat, önállóvá válnak, szemben a pincebéli állandó veszélyhelyzettel, amikor egymás mozdulatait leesik; veszélyben összepréselődnek, felhagynak az egyéni futkosással. Együtt mozgásukban olykor van valami rítusszerű, örvényseik, pusztulásuk előtti tombolásuk is egy ismeretlen eredetű „koreográfia” szerint alakulnak. A szövegben többször előfordul az „ösztön” szó: a láda fészeknek való alkalmassága „Még ösztöneik találékonyságát is meghaladta”; „ösztonösen egymáshoz dugták a fejüket”; „Ösztöneikben az rögződött, hogy a védett üregekben egyúttal jóllaktak is.”. Érthetetlen viszont az utolsó egér „öngyilkossága”: mikor érzékelte az egyedülletet, kiült az ablakpárkányra, és ott pusztult el. Ez az érthetlenség ismét csak emberi perspektívából az.

Az emberek (a házaspár) megoldásokat próbálnak ki az egerek eltávolítására. „Védekeznek”. Először letakarják az élelmet, abban reménykednek, hogy az egerek maguktól elmennek. Ezután fogót helyeznek el a kamrában, és dróthálót szögelnek fel az ablakra, ezzel már megakadályozva az állatok kimenekülését. Majd kénrudakat gyűjtanak, kihordják az élelmet, végül ellenőrzik az eredményt, és takarítanak. Úgy tűnik, döntenek, mérlegelnek, lehetőségek közül választanak. Talán pontosabb az a fogalmazás, hogy úgy tesznek, mintha dönthetnének. Ez pedig azzal jár, hogy magyarázhatóvá, értelmezhetővé válik helyzetük, és igénylik is a magyarázatot. Az emberek viselkedése is hasonlóképpen jelenik meg a novellában, mint az egereké, egyetlen, lényeges különbséggel. A konstatació, tényszerű közlés kiegészítődik azzal a „kétértelmű”, szabad függő idézéssel, mellyel a szöveg magába olvasztja szövegmagukat, elbizonytalanítva ezzel minket azzal kapcsolatban, hogy ki is „beszél” itt voltaképpen.

Ez a beszédmód, melyet nevezhetünk a „sugalmazás grammatikájának” is, homályossá teszi az emberi perspektíva és az elbeszélő perspektíva határait; „ők” mellett újra és újra „mi”-t hallunk, eldönthetetlen kettősségben. Amennyiben ez így van,

akkor a lehetséges etikai kérdés (akár megválaszolható, akár nem) erre a „valakire” is vonatkozik, aki jelent, aki idéz, aki beszámol.

Az érzéki, érzelmi viszonyulás az egerek jelenlétéhez állandóan összekapcsolódik olyan fogalmakkal, melyeknek etikai vonatkozásuk van. Ezeknek a szavaknak a szövegbe kerülése okozza, hogy úgy érezhetjük, itt ilyesfajta kérdés merül fel, vagy mintha ilyesfajta kérdés merülhetne fel. Ezenkívül maguk az emberek is úgy értelmezik a szituációt, mint amelyről ilyen értelemben lehet vagy kell beszélni. „Egy családnál egér pedig már olyan mértékű tenyésztés, ami undorít.”; az üres cserép „Csalódást okozott. De még így üresen is gyanút keltő volt. ... Megszökött volna? Nevetséges. Mégsem lehetett nevetni rajta.”; „Csak mielőbb vége legyen a hajszának, aztán már nem kerülhet sor ilyesmire. Gyorsan és végérvényesen. Tulajdonképpen így humánus. ... Utána rend lesz és tisztaság. Iszonyú, hogy mindenütt ott a nyomuk: ahol nem is látszik, ott is a piszkukat sejteni. És a bűz. A takarításszag olyan, mint a tiszta lelkiismeret.”; „És jogossá a védekezést.”; „Furcsa tartózkodással helyezték vissza az asztalra, mint egy fertőzött csészét, amit bár kimostak – mégsem lehet tudni.” (a „furcsa” szó emlékeztet az egerekkel kapcsolatos „érthetetlen sietséggel átfutottak”, „váratlanul ismét elcsöndesedtek” jellegű megjegyzésekre); „De kárpótolt a gondolat...”; „Zsákmány, ami terítékre kerül. Így csak légycsapkodás, nincs vége-hossza. Egszerre az invázió rémével fenyegetett ez a kicsiség.”; „A könyök, a csukló minduntalan beleütődött az ablakfába. A drótháló szegélye, mit a tű, szúrta, s behasított a köröm alá, szopogatni kellett a kibuggyanó vért.”; „A ritkuló füstben mindjárt szembeünt a három hullá.”; „Ez a fordulat otrombává tette a küzdelmet. Azt a tűnődő sajnálatot mérgezte meg ... A sajnálat egyszerre bosszúsággá, dühvé változott bennük” (vagyis a folyamat, a módszerek változása érzelmi következményekkel is jár, de eközben mindvégig fontos a tiszta lelkiismeret helyreállíthatósága, fenntartása.).

Végül akár egyfolytában idézhetném az utolsó négy bekezdést is, hogy ennek a két állandó kettősségnek a jelenlétét bemutassam. A végkifejlet hátborzongató. Az igazolhatatlan, a megmagyarázhatatlan egy absztrakció révén váratlanul átváltozik kiszámíthatóvá, lerajzolhatóvá, elképzelhetővé. A geometriai progresszió nem magyaráz meg semmit, mégis, „vele a tiszta lelkiismeret egyensúlya is helyreállt, cáfolhatatlan matematikává finomult.” A szöveg hol fokozza ezt az abszurditást (számok, „melyek mindegyike él, és még tovább osztódik”), hol mintha ironizálna („S egyszerre, mint valami váratlan, talált kincssel, úgy dobálóztak ezzel a kifejezéssel.”); ha következetes akarok maradni az előbbiekhöz, azt is mellé kellene tennem, hogy mintha önironizálna. A cáfolhatatlanság visszavezet oda, hogy végül is erősen kérdéses, fennáll-e itt valamiféle lelkiismereti probléma – vagy ez „csupán” szembesülés a létezés „reménytelen szerkezeté”-vel, és az ezzel szembeni tehe-

tetlenséget „díszítjük fel” emberi, „érthetetlen” módon, morális szempontokkal? Vagyis, vannak-e etikai dolgok, vagy csak dolgok etikai szemlélete létezik? És miképp léteünk ezzel a kérdéssel a hátunk mögött a létezés „reménytelen szerkezeté”-ben? És miképp fogalmazható meg egy „jelentés” minderről?

Irodalom

- (1) BALASSA Péter: *Passió és állathecc. Mészöly Miklós Film-jéről és művészetéről*. In: *Észjárások és formák*. Tankönyvkiadó, Bp, 1985. 37–105. old.
- (2) BALASSA Péter: *A cselekmény rejtélye mint anekdotikus forma. Mészöly Miklós: Megbocsátás*. In: *uo.*, 105–127. old.
- (3) BORI Imre: *Jelentés öt egerről*. In: *Bori Imre huszonöt tanulmánya a XX. századi magyar irodalomról*. Forum, 1984. 572–575. old.
- (4) MÉSZÖLY M.: *Tragédia*. idézi PÁLYI András
- (5) PÁLYI András: *Mészöly Miklós: Jelentés öt egerről*. Alföld, 1986/6. sz. 78–79. old.
- (6) THOMKA Beáta: *Mészöly Miklós*. Kalligram Kiadó, Pozsony, 1995.

Tétényi Csaba

Szakraális motívumok, nyelvi sajátságok

Herceg János: Ég és föld

A vajdasági magyarok népi vallássosságát, annak irodalmi művekben való megjelenését kutatva elemeztem már *Herceg János* „Módosulások” (1989) című regényét. (1) Ebben a Zombor-központú műben Herceg a maga gyermek- és ifjúkorának városát, annak lakóit, életüket, szokásaikat is megörökítette. Gazdag tájismerete számos szociográfiai elem közreadását tette lehetővé számára, így a népi vallássósággal kapcsolatos tényanyagot is. Mostani írásomban – korábban megkezdett munkámat valamelyest folytatva – a művészregénynek vagy Herceg János írói opusában kulcsregénynek (2) is nevezhető „Ég és föld” (1959) című Herceg-mű szakraális motívumait és azok nyelvi sajátosságait vizsgálom.

Immár nemcsak a népi szakralizmust, hanem a kánonnal szabályozott vallási élet dolgait sem hagyhatom figyelmen kívül. Ezek a motívumok a regény mikrovilágának is részecskéi csupán, de az író bizonyára szegényebbnek érezte volna nélkülük az ábrázolt világ s a regény atmoszféráját.

A Szent motívumai

A regényben megjelenő Szent motívumait vizsgálva elsőként az Istent kell említenem. Erről a fogalomról *Horváth Pál* a következőket írja: „A Szent az, ami csupán közvetetten, titokzatosan megmutatkozik az ember számára... A Szent az, ami az embertől szigorúan el van választva, és

ami számára annyiban létezik, hogy hat rá, megmutatkozik neki... Csupán megmutatkozik, magából valamit látni enged közvetítő közegek által... a Szent az, ami Istené, ami Istentől van, ami Istenre utal, ami maga Isten.” (3)

Herceg János regényében valójában a vallásos (nem okvetlenül keresztény) emberek istenképzete (a) éppúgy megjelenik, mint ahogyan egy panteista vallás központi fogalma is (b), illetve az életet irányító erők egyike (c):

(a) „Mégiscsak velünk volt az isten”. (96. old.) „Sem istenről, sem a vallásról, még kevésbé a papról nem esett soha szó közöttük”. (157. old.) „De talán az volna okos dolog, ha itt-ott mégis ezt az istent és ezt a papot ajánlanád a népnek”. (158. old.) „Dehogy térítené ő el istentől a népet”. (176. old.)

(b) „Az én álmaimban mindig ott van az isten. Bizonyára nem az, akit Jácint úr hirdet egyedülvalónak... De ezt az istent ott érezni a mindenségben, a fák növényében, az állatok lehetőségében, a rebbenő sóhajokban...”. (158. old.) „Az égbolt kékségének, a napfény tavaszi áradásának, a csend mélységes völgyének kozmikus arányai játszva kerítették körül a falut, és odatették isten vagy valami óriás erdei favágó tenyerére”. (98. old.)

(c) „Szolgái alázattal, megsemmisülten kellett várnia, amíg a sors vagy az isten megkönyörül rajta”. (63. old.)

A monoteista keresztény vallás három-személyű istenének egyik személyét, az Atyát, a maga környezetének ismereteiből s a körülötte megtalálható vallási tárgyú képzőművészeti ábrázolások, valamint az orális hagyomány alapján ekképpen jeleníti meg: „Az öreg bohóc már régen nem hitt a felhők mögött ülő atyaistenben, de mindig megindította a jámbor lelkek riadalma a világmindenség titokzatossága előtt”. (37. old.) Az Atyaisten tehát a fentebb említett isten szinonimájaként jelentkezik. Ugyancsak az isten rokonértelmű szavaként használja az író az Úr szót is: „Amália, mint az Úr szolgáló leánya, alázatosan sütötte le tekintetét, s kislányos hangon rebegette el az üdvözlét...” (103.

old.), s ebben a hasonlító közbeékelésben a római katolikus vallás egyik közismert imájára, az Úr anyala köszönti Szűz Máriát... kezdetűre is ráismerünk.

A Szent Horváth Pál által említett misztikussága, titokzatossága a köznévvél kifejezett „isten” szó determinánsában fogalmazódik meg: „... mintha valami láthatatlan isten húsz évet vett volna el a válamról”. (172. old.)

Az „isten” főnévből képzett újabb főnév, az istenség jelentkezik a következő mondatban: „... a hívó embernek tiszteletet kell ébresztenie mindenkiben, függetlenül attól, hogy miben hisz, hogy miben találta meg az ő istenségét”. (107. old.)

Néhány, az „isten” főnévből képzett melléknévvel is él az író: „... addig jobban meg se nézzük egymást, amíg az isteni áldásban nem részesülhetünk” (104. old.); „... keresztet vetnek magukra az istenes asszonyok...” (36. old.); „... olyan istenes szerelemmel ajándékozta meg az imént ez az ember”. (99. old.) Az előbbi, kellemes hangulatot keltő istenes minőségjelzői szerepű melléknév másutt, más szóval való kapcsolatában igencsak kellemetlen hangulati értéket hordoz: „... akkor olyan istenesen szájontörölte Riát, hogy az neki esett a tűzhelynek...”. (17. old.) Utóbbi módhatározói szerepű szavunk, szövegkörnyezete miatt, már nemigen hozható összefüggésbe a Szenttel, azaz semmiféle szakrális konnotációja nincs.

Endocentrikus szóösszetételek elő- és utótagjaként is szerepel Herceg János regényében az „isten” főnév. Kiefer Ferenc magyar nyelvtudós szerint az endocentrikus összetételeknél az utótag a szerkezet alaptagja, és csak az ragozható. (4) Ilyen példára ebben a regényben csak egy helyen bukkantam egy, a szakrálissal összefüggésbe hozható köszönésformulában: „De hálaistennek erre semmi szükség”. (155. old.) Néhány esetben pedig az összetétel előtagjaként használja Herceg az isten főnevet. „Istenkáromló, pogány beszéd”. (108. old.) „Én nem vagyok istentagadó...”. (185. old.) „A tavaszi illatok is kívül maradtak a kocsin, csak az elmerülő napfény ömlött be vékony csíkokban Ria

körül a kicsi ablakon, mint egy bánatos istenhozzád...”. (16. old.) „És így legalább azt se kell végignéznie, hogyan int neki és vele együtt elmúlt ifjúságának is szomorú istenhozzádót a hervadó papszakácsné” (197. old.) – s az utóbbi két példában ismét frazeológiai kapcsolat része volt a tárgyalt isten szó. Hasonló, ugyancsak az istent emlegető állandó kapcsolat előfordul még a regényben: „Gerard megdöbbenve nézett rá, aztán lehajtotta fejét, és némán tudomásul vette, hogy meg kell adni istennek, ami istené, és a császárnak, ami a császáré!” (96. old.), s itt valójában a Bibliából származó közmondás található, hiszen az „Adjátok meg a császárnak, ami a császáré és Istennek, ami az Istené” mondatot Mátyás Evangéliumában találjuk (22: 21), amikor maga „Jézus válaszolt e szavakkal az öt csapdába ejteni kívánó farizeusoknak, amikor azt kérdezték tőle, hogy szabad-e a császárnak adót fizetni?” (5) Ugyancsak ilyen szentenciaszerű a következő felszólító mondat: „Aki istent keresi, adja meg magát!”. (109. old.)

A másik isteni személy, a Fiúisten emlegetése nagyon ritka Herceg regényében. Csak két szinonimája jelenik meg, hangzik el, akkor is a Gerard-ral vitatkozó pap szájából: „nem több minden eszménél a testté lett ige? Nem világosabb a Názáreti tanítása a kávéházakban elkiáltott jelszavaknál?”. (107. old.) Magát Jézus nevét pedig csak a szentkultusz kapcsán használja az író.

A szakrális tér motívumai

A szakrális tér a „templom” és a „kápolna” fogalmak köré szerveződik. A templom sok esetben természetesen nemcsak a

megszentelt teret, hanem magát az egyház intézményét is jelöli: „Majd elmegyünk a templomba is.” (96. old.); „... hiszen mindenütt van templom...” (96. old.); „Amióta itt vagy a faluban, azt mondja, szétszéd a nyáj, a férfiak nem járnak templomba...” (157. old.); „... kissé távolabb, egy hegycsúcson, tornyos kápolna állt, vén fák zöld lombjától körülvéve.” (28 old.) A tér szakralizációja kiterjed az építmények körüli területre is, így például a templom előtti térre is, ahol ünnepnapokon a koldusok szoktak ücsörögni alamizsnára várva, s az adakozó hívők gesztusa istennek kedves cselekedet jelentéssel bír. Ennek a 20.

század közepén (és a 2000. év elején) is élő szokásnak és a szakrális térfogalomnak jelenlétére példa: „Végtevére az ember nem várhatja ölbetett kézzel, ostobán és vakon, amíg kilöki a templom elé...” (17. old.)

Az igazi szakrális tér, a hely, ahol a Szent, azaz maga az Isten lakozik, szó szerint nem jelenik meg a regényben. Az isten országa szószerkezet is inkább magát a vallást

jelenti: „– Hívó emberekben ma sincs hiány – felelte Gerard – csak isten országában hisznek kevesen.” (107. old.)

A szakrális idő

A szakrális időnek fontos szerepe volt/van abban a társadalomban, amelybe a főhős átmenetileg érkezik. Ez az idő az ájtatoskodás ideje, a misehallgatásé, valójában az egyházi szertartások alkalmá: „A plébános úr előtt legyél alázatos, mondd meg neki, hogy vasárnap semmi kincsért se mulasztanád el a szentmisét, pénteken meg csak rántott harcsát és sajtos omlettet szeretsz ebédelni.” (101. old.) De ebben a

A vallással és a vallásossággal kapcsolatban valójában a lélek dolgairól van szó, azonban e metafizikai dolgok hathatós támogatóinak fizikai megformálást nyert alakjai is megjelennek a Herceg-regényben. Ezeket nevezhetnénk objektívált szakrális elemeknek. A tárgyi formába öntött szakrális motívumok a Szentnek mint fogalomnak a mindennapokban való fizikai jelenlétét határozzák meg.

mondatban már a péntekre mint a böjt napjára való utalás is benne foglaltatik, ami ugyancsak egyfajta szakrális idő a maga előírásaival. Ezeknek az előírásoknak azután többféleképpen tehetett eleget a jámbor keresztény (104. old.), hogy Herceg János jelzős szókapcsolatával nevezzem meg a vallásuk parancsait betartó hívőket. Volt, aki megengedhette magának például a rántott harcsát is. Hasonlóképpen szent idő a karácsonyt váró adventi időszak is, amikor hajnali misékre, archaikusan latinból eredő szóval *rorátéra* járnak a hívők: „Nesztelen léptekkel közeledett hozzája egy messzi emlék, a gyerekkorából még, amikor az üvegesre dermedt téli hajnalokon ablakuk alatt bajszos komoly férfiak rázták le dobbanva lábukról a havat, s az asszonyok és lányok, kendőjük szélével fogva felrebbenő lehetőséget, pusmogva vonultak rorátéra.” (104. old.)

Egy faluközösség legnagyobb szakrális ünnepei, alkalmi közé tartozik a templombúcsú, melyre mindenki hazamegy, az otthoniak pedig hajlékukat is, magukat is csinosítják. Máig élő szokása a hagyományörző közösségnek, hogy ilyenkor, erre a szakrális időre, alkalomra új ruhát kapnak a gyerekek, leginkább a lányok. Ennek a szokásnak az emléke is megszólal Herceg János művében: „– Higgyétek el – sírta a sánta szabó –, a fércelés viszi el az én életem felét. Ezért nem jut elég kenyér a család asztalára, ezért nem kap új szoknyát a nagylány búcsúra, mert én sehogyse tudom utolérni magamat.” (130. old.)

A szentkultusz

A vallással és a vallásossággal kapcsolatban valójában a lélek dolgairól van szó, azonban e metafizikai dolgok hathatós támogatónak fizikai megformálást nyert alakjai is megjelennek a Herceg-regényben. Ezeket nevezhetnénk objektívtalt szakrális elemeknek. A tárgyi formába öntött szakrális motívumok a Szentnek mint fogalomnak a mindennapokban való fizikai jelenlétét határozzák meg. A Szent ilyen elemei a lélek harmóniáját segítő és

a szentkultusz terjesztésében is hatékony eszköznek bizonyult ikonikus tárgyak: a feszületek, a szentképek, az imakönyvek, melyek a laikus szakralizmus népszerű kellékei és a magánáhitat jellemzői.

A szentkép

A regény történetének színhelyéül választott vidéken – amely jól felismerhetően az író szülővárosa, Zombor és annak környéke – a szentkultusz leginkább elterjedt, olcsó kivitelezésű szentképeire utal Herceg János, amikor *lissieux-i kis szent Teréz* képét emlegeti. Ennek a 19. században élt karmelita apácának (1873–1897) a tisztelete a Vajdaságban élő magyar katolikusok körében jelentős. Alig van templomunk, amelyben ne lenne jelen az ő szobra, kultusza pedig a 20. század elején létrehozott zombori karmelita kolostornak köszönhetően Nyugat-Bácskában talán még erősebb. Az egyetlen jugoszláviai karmelita rendházban az 1925-ben szentté avatott, majd 1927 óta a katolikus liturgikus naptárban saját ünnepet is kapott szűz tisztelete éppen az író fiatalkorában csúcsosodhatott ki, hogy hatása kisugározzon az egész vidékre. Abban az időben helyezték el szobrát a templomokba, harangokat szenteltek tiszteletére, hitbuzgalmi kilencdedeket tartottak ünnepe előtt stb. A Kis Szent Teréz néven népszerűvé vált szent az „Egy lélek története” című könyvében, „amelynek javított másolatát minden karmelita házból kötelező olvasmánnyá tették (6), a szeretetet nevezte meg küldetése céljául, és az egyszerű, hétköznapi feladatok elérését nevezte fontosnak. Talán épp ennek köszönheti népszerűségét. „A művészek a sarutlan karmeliták ... rendi öltözkézésében ábrázolják, kezében virágcsokorral vagy lába előtt virágsszőnyeggel”. (7) Ezt a róla kialakult sztereotíp képet láthatjuk viszont az „Ég és föld” című regényben többször, hol több, hol kevesebb ikonográfiai részlettel. Az említett szentábrázolás legszembeötlőbb eleme a virág, melyet a szentéletű apáca a kezében tart a szentképen: „Két hosszúra nyúlt léppéssel a söntésnél termett, mely fölött

lissieux-i kis szent Teréz nézett le liliomai közül, szakasztott olyan mosollyal, mint a kocsmárosné...”. (12. old.) „Lissieux-i kis szent Teréz kezében már lekókadtak a lilomok, barna kámszája megfeketedett a rossz világításban, s képe alatt nem a ke-rekarcú menyecske forgatta kezében a po-harakat, hanem egy középkorú, ingre vet-között vastag ember mérte egykedvű arc-cal a bort”. (65. old.) „... lissieux-i kis szent Teréz is hiába várakozott türelme-sen, fejét félrehajtva liliomai között, a fo-hász most elmaradt, és Amália magánkí-vül rohángált fel-alá a szobában...”. (153. old.) „Különben is késő volt már. A kutyák felkeltek a küszöbről, és a törött kerítéseken át elindultak udvarolni egy-másnak, a fák lombjai teherbeestek a haj-nali harmattól, s lissieux-i kis szent Teréz is fáradtan mosolygott már liliomai kö-zött.” (158–159. old.)

A szent kezében a virág Hercegnél mindig liliom, egyszer pedig melléknévet is képez a virágnévből az író, hogy azzal jellemezze Gerard élettársának kedvelt szentjét: „... és a kocsmárosné odatérde-pelhetett a liliomos szent elé, hogy elalvás előtt kicsit magábaszálljon.” (155. old.) De virág nélkül is említi a szentet, illetve annak képét: „S úgy váltak el egymástól, hogy Amália nem kísérté ki távozó férjét, hanem ecetes borogatást tett a homlokára, s az almaszagú csendet szagolta a szobá-jában lissieux-i kis szent Teréz képe alatt”. (210. old.) Másutt pedig elég csak a szent öltözkékét megemlítenie az írónak, máris ráismerünk: „– De mi lesz velem? – jajga-tott Amália, és rácsukta a szekrényt az ez-resekre, s a kámszás szentre nézett, mintha tőle várna választ erre a fölöttébb nyugta-lanító kérdésre”. (154. old.)

Az író a szent nevében következetesen halmozza a jelzőket. Ugyanis az egyházi szakirodalom is, a népi vallásosság is vagy a városnévből alkotott jelzőt használva Li-sieux-i Szent Teréz (a város nevében rövid s van), vagy pedig Kis Szent Teréz néven emlegeti, hogy megkülönböztesse a koráb-ban, a 16. században élt *Avilai Nagy Szent Teréztől*, illetve rövidebb megnevezéssel csak Nagy Szent Teréztől. S bár ez utóbbi

szent nevében valóban megtaláljuk mind a két jelzőt is (8), a regényben szereplő név-nek általában csak egy jelzője van.

Csupán maga a jelöletlen szentkép egyszer jelenik meg a regényben: „Arról is megfeledezett, hogy az imént még egy szentkép alatt mosolygó kocsmárosnéval akart új életet kezdeni...” (16. old.), csak-hogy az időhatározói utalás pontosítja a mondatot, s az olvasó beazonosítja Lisi-eux-i Szent Teréz képét.

A szentkép többes számban van jelen Amália szobájában : „De Gerard alig hal-lotta, amit az asszony mondott. Fehéren csillanó fogsorát nézte duzzadt ajka kö-zött, a bánatosan mosolygó fényt kék sze-mén, és hangjának zenéjére figyelt, amely kicsit ményen zengett, betöltötte az egész szobát, végigfutott a szentképekkel s az obligát családi fotográfiákkal teleaggatott falakon...” (90. old.)

A szentek életét megörökítő legendákra, illetve egy szokványos Szent György-iko-nográfiára utal az író Jácint plébános úr következő mondatával: „De születőben vannak már az új sárkányölők, az én ál-maimban olykor már meg is jelennek fehér lovaikon, s végigvágatnak a pusztaságo-kon...”. (107. old.) Az itt alkalmazott fő-nevesült folyamatos melléknévi igenév legtöbbször a legismertebb katonaszent, Szent György szinonimája.

A feszület

A szentkultusz többi jele jóval ritkább a regényben. A kereszt feszület néven jele-nik meg olcsó kegytárgyként például a pa-rókia fogadószobájában: „A fogadó tágas szoba volt, szarvasagancsok lógtak a fala-in, fehér medvebőr feküdt a padlón a por-celánszögekkel kivert vörös bőrdívány előtt, és hosszúszerű, érettre szívott taj-tékipák sorakoztak az üvegszekrényben, mely fölött egy megsárgult gipszfeszület hirdette szerényen Jézus kínhalálát”. (103–104. old.) Máskor is egy tárgyat je-löl, de valójában a Szentet, ismét csak a kínhalált szenvedett megváltót helyettesítő szimbólumként van jelen: „És bevallom neked, és megesküszöm erre a feszület

előtt is, pedig tudod, milyen vallásos vagyok, hogy a szegénységet is vállalnám érte, ha nagyon muszáj”. (155. old.)

A háziáldás

A falusi vagy kisvárosi lakás egyik jellegzetes kelléke (volt) a hímzett vagy papírra festett színes falvédő. A „Magyar néprajzi lexikon” meghatározása szerint „A konyhai, többnyire a falakhoz tolt asztal mögé kerülő falvédő a konyhák füsttelénítése után, a századforduló körül jelent meg. Ez eleinte mind bolti előrajzolású, amit gyors alapra szárítottással hímeztek, majd az I. világháború körüli időkben társult mellé a színes nyomású papír falvédő. Mindkettőre jellemző a felület nagy részét kitöltő édeskés, többnyire szerelmespárt vagy szorgos háziasszonyt mutató jelenet, dalidézet, verses felirattal kísérve.” (9) A definíciókból kimaradt, hogy vallásos családokban igencsak gyakran hímezték a falvédőre a következő szöveget: „Hol hit, ott szeretet, / Hol szeretet, ott béke, / Hol béke, ott áldás, / Hol áldás, ott Isten, / Hol Isten, ott szükség nincsen.” A szöveg felett pedig címként a „házi áldás” megnevezés állt. Az ebből a szövegből kiáramló hangulat a családi nyugalom, elégedettség, boldogság, az istentől kapott áldás konnotációját hordozza, amely Herceg János regényében a családi béke és harmónia alakos kompozíciójának szinonimájával azonos: „– Visszajött – bólintott bánatosan az asztalos – egy este forró krumplival várt, és ott ültek körülötte a gyerekek, kipirulva és jókedvűen, és nem kérdeztek tőle semmit. Álltam a konyha közepén, és néztem ezt a mosolygó háziáldást, ami belőlük ragyogott, és nem tehettem mást, mint hogy fogásra akasztottam a kalapot, leültem közéjük, és csendesén levágtam mindenkinek egy darab kenyert”. (132. old.) „Ott állt az asztalos, fényes arccal és megszélidült felesége kezét fogva, és a gyerekek már nem nevettek többé. A háziáldás csendélete ismét teljes volt, oda lehetett volna akasztani valami szép rámbába a tiszta szoba ágycsüszkét.” (144. old.)

Egy tárgyon alkalmazott vallásos szöveg így kapott szerepet a szakrális tudat terjesztésében. A ritmikus szöveg címében szereplő jelzős szerkezet eggyéforrt, s endocentrikus szóösszetételként egyetlen fogalommal vált. Hogy egyetlen fogalommal, főnévvé vált a „háziáldás” összetétel, arra a hozzájáruló s vele jelzős szókapcsolatot alkotó mosolygó melléknévi igenév is utal.

Az imakönyv

Az otthoni szakrális jelleget kapott vagy eleve azzal készült tárgyak között igen gyakori az imakönyv. Ezt a könyvet eredeti rendeltetése mellett, azaz hogy imádkozzanak belőle, arra is használja tulajdonosa, hogy benne őrizze féltett dolgait, borítójának hátlapjára jegyezze fel életének és családjának legfontosabb dátumait, egyéni életútjának állomásait. Az „Ég és föld” című Herceg János-regényben az ünnepi misére induló nők kiegészítőjeként említi az író: „– amikor megszólaltak a harangok és elindultak az asszonyok és leányok, suhogó szoknyáikkal, ájtatos arccal és csontfödélű imakönyvükkel, melyet keményített zsebkendővel együtt szorítottak keblükhöz” (181. old.), jellemezve használatuk idejét is, a könyv iránti tiszteletet is, meg magát a könyvet is a csontfödélű összetett melléknévvvel. Fontos, a regény főszereplői közötti viszonyra utaló lírai részletben, a mű legvégén jelenik meg ismét az imakönyv, éppen az említett kincsestárszerepben. „És így maradtak együtt még sokáig, teljes békességben. Jegyet is váltottak, mint az orosz regényekben a szerelmesek, hogy legyen ami emlékezteti őket egymásra. Gerard-nak amúgyis ritkuló hajából ott maradt egy tincs Amália imakönyvében, selyemszalaggal átkötve...”. (210. old.)

Szakrális kommunikáció

A regényben legtöbbet emlegetett, leginkább szakrális célokra használt s ilyenkor fel is szentelt tárgyak a harangok. Ezek a jeladó eszközök bizonyos szakrális jellegű kommunikációs folya-

matban a feladó és a vevő közti közvetítő szerepét töltik be. Herceg János kedvelt motívumai közé tartozik a harang, a harangszó: „... az emberek olyan megilletődve járnak ebben a csendben, melyet a harangok szavával együtt a cimetes kalácsok illata szövöget selymessé ...”. (183. old.) Funkciója az egyházi előjárótól kiinduló figyelmeztetés az áhítat idejére, a szakrális időt megtisztelő imádkozásra, hálaadásra, ájtatosságon, szentmisén való megjelenésre történő szólítás: „Úgy érkezett el a vasárnap délelőtt, mint a lassú magváltás. Lassan jött, a múltó szenvedést kísérte, amelyben Gerard-nak az utóbbi napokban része volt, miután kirekesztették a paradicsomból s az istállóban töltötte az éjszakákat, de amikor megszólaltak a harangok és elindultak az asszonyok és leányok, suhogó szoknyáikkal, ájtatos arccal és csontfödelű imakönyvükkel, melyet a keményített zsebkendővel együtt szorítottak keblükhöz, akkor Gerard is bizakodva jött ki az udvar mélyéből, hogy a templomba menjen”. (181. old.) „Reggel volt már, a nap is feljött az égre, és feketekendős öregasszonyok álldogáltak, mint egy csapat varjú, a templom előtti téren, amíg meg nem szólalt a harmadik harangszó.” (77. old.)

A harangszó is többféle minősítést kap az „Ég és föld” című regényben. Állhat jelző nélkül: „Ott búj meg a harangszó utolsó hangfoszlánya bizonyosan egy négylevelű lóhere ölében...”. (41. old.) Előfordul jelzős szerkezetben, mint amilyen a fentebb említett harmadik harangszó volt, amely a mise kezdetét jelzi mindenkor; máskor az esti hálaadás kötelezettségére figyelmeztet a jelzője: „S bár az estéli harangszó rég elült a süppedő réteken, a lucernások zöld hajában, Gerard mégis az iménti hangulatot érezte áradni mindenfelől a cirkusz felé” (41. old.) vagy „A falu felől most az esti harangszó hangja szállt...”. (35. old.) A két utóbbi példában az „est” főnévből képzett melléknévi jelző más-más stílusminősítést is kap: az esti közömbösebb, míg az estéli, ha egy kissé népiesebb is, de mégis választékosabbnak hat. A megszemélyesített harangok nem-

csak szólnak Hercegnél, hanem hangjuknak másféle hatása is van: „... faluhelyen a harangok zsongására üvegesen áttetszővé lesz az egész világ...”. (183. old.) „... ezúttal nem zúgtak a harangok a kis falusi templom piros tornyában...”. (94. old.) „De akkor megszólaltak fölötte a harangok, nem hívogatóan, nem az ártatlan áhítat zenéjét zúgatva a falu fölött, hanem diadalmasan, mint ahogyan a kürtök szólnak meg a győztes csaták után.” (187. old.)

Egy másfajta harangot is említ az író, ugyancsak szakrális motívumok környezetében: „... hármat kondult a sekrestye kisharangja...”, s itt valójában nem is harangról, inkább függő csengőről, csengőkről van szó, mellyel a mise kezdetét jelzik a szentélybe belépő ministránsok vagy maga a pap. De ez az eszköz annyira része a szertartásnak, hogy a neve előtt álló „kis” jelző összeforrt a „harang” jelzett szóval, hogy egy főnévi összetételt alkosson.

A szakrális kommunikációnak ugyancsak fontos eszköze a beszédhangokkal kifejezett kód, vagyis az „ima”, a „fohász”, a „sóhaj”, a „köszönés” és az „egyházi ének”. Maguk a vallásos szövegek nem jelennek meg a regényben, csupán a rájuk történő utalások igazolják az említett kommunikáció súlyát a regénybeli hősök és az írói fikció által teremtett társadalom életében.

Az ima ismét a már sokat emlegetett szent asszonyt szólítja meg: „... elmondott egy rövid imát lissieux-i szent Terézhez, amire egész életére szóló fogadalom kötötte...”. (72. old.) Ennek az idézetnek a második részében felbukkan az ugyancsak a vallásos emberek életére jellemző „fogadalom” fogalom is, amely úgyszintén a szenttel való, csak egy korábbi kommunikációt jelez.

Az „ima” főnév szinonimája lehet a „fohász” főnév is, amelyet ugyancsak használ Herceg: „... lissieux-i kis szent Teréz is hiába várakozott türelmesen, fejét félrehajtván liliomai között, a fohász most elmaradt...”. (153. old.) Jelzős szerkezetben is előfordul a fohász: „Onnan szólt oda aztán, vastagon pusmogó fohásza után, a szű percegését vagy a kinti fák lombjainak bő-

logatását figyelő Gerard-nak...”. (155. old.) És maga egy röpke fohászszöveg is megjelenik a regényben, ismételten a kocsmárosnét jellemző részben: „Szűzanyám, ne hagyjál szegyenben engem!” (182. old.), amelyben a már tárgyalt szentkultusz egyik, a magyar hívők között kedvelt alakja, Szűz Mária jelenik meg az imádságokra általában is jellemző felszólító mondatban.

A sóhaj az aktualitás pillanatszülte, szakrális elemeket is tartalmazható nyelvi egysége. Ilyen rövid és csupán a megszólításban szereplő szakrális résszel ellátott kifejezésszerű sóhajt is alkalmaz az író: „Istenem, az időt nem lehet megállítani”. (16. old.) „Istenem, megvan mindenem...” (101. old.) A szent nyelvi alakja mindkét esetben az egyes szám első személyű birtokosra utaló személyragos főnév, ami a megszólító és a megszólított közötti szoros és meghitt kapcsolatra utal.

Az „Ég és föld” című Herceg-regényben megjelenő legrövidebb szakrális kommunikációs szegmenstum a köszönés, melyet csupán egyszer alkalmaz az író: „áldás, békesség! – emelte fel poharát megjuhászodva a lelkipásztor...” (109. old.), s ebből a két képzett szóból álló köszönetből, jobban mondva köszöntésből a vallás által hirdetett legáhitottabb földi jók hallatszanak ki.

Az egyházi ének a regényben csak bizonyos alkalmakhoz, az emberélet utolsó fordulójához kötve szerepel a regényben, amikor Herceg a falusi temetési szertartások két releváns elemére emlékezik. Az egyik a jóval régebbi eredetű siratóasszo-

nyos temetés motívumát tartalmazza: „S különben is elmúlik majd egy generáció, új lép a helyébe, amelynek fogalma se lesz már erről a kései bánatról, mely titokban szállong, dudorászva, maradi emberek szájáról, négy fal között, lefüggönyözött kocsmaszobákban, mint a siratóasszonyok éneke a temetéseken.” (119.) A másik pedig csak a 19. századtól használatos a mi vidékünkön, s ez a kántorok által összeállított és elénekelt halotti búcsúztató, melynek hallatán a temetésen jelenlévő gyászoló hozzátartozókból hangos zokogás

tör fel, vagy legalábbis illik feltörnie: „... a keményre fagyott téli utakon temetés előtt vonul a pap..., miközben a kántor panaszosan dalolja a gyászolók fájdalmát...” (98. old.) „Amíg elhervad a virág a kertekben és kántorok puhítják a szíveket a temetéseken, amíg sűrű ködök szállnak a rétek fölé és az ember a múlandóságot érzi, nem lehet boldogság a földön.” (164. old.)

A szakrális kommunikáció elemei közé tartozik a nem verbális, de szöveggel is kísérhető „vallási gesztus” is, ami-

lyen a kereszttetés: „Ilyenkor kereszttet vetnek magukra az istenes asszonyok...” (36. old.)

Herceg János „Ég és föld” című regényében a felsoroltaknál jóval több szakrális motívum is kimutatható, jelezve, hogy az író által megrajzolt világban, illetve megörökített társadalomban mennyire releváns tényező a vallás. Tehát a szakralizmus és a népi vallásosság kutatása egyáltalán nem mondható másodlagos feladatnak Herceg János írói opusának vizsgálatakor.

Az egyházi ének csak bizonyos alkalmakhoz, az emberélet utolsó fordulójához kötve szerepel a regényben, amikor Herceg a falusi temetési szertartások két releváns elemére emlékezik. Az egyik a jóval régebbi eredetű siratóasszonyos temetés motívumát tartalmazza: „S különben is elmúlik majd egy generáció, új lép a helyébe, amelynek fogalma se lesz már erről a kései bánatról, mely titokban szállong, dudorászva, maradi emberek szájáról, négy fal között, lefüggönyözött kocsmaszobákban, mint a siratóasszonyok éneke a temetéseken.”

Az itt megjelenő szakrális elemek amellett, hogy szociográfiai vonásokat tükröznek, szociológiai fogódzókat is nyújtanak a művekben ábrázolt társadalom megértéséhez.

Jegyzet

(1) SILLING István: *Laikus szakralizmus urbánus környezetben. A népi vallásosság elemei Herceg János Módosulások című regényében.* Hungarológiai Közlemények, 1996. 1–2. sz. 110–120. old.

(2) BORI Imre: *A jugoszláviai magyar irodalom tör-*

ténete. Újvidék – Beograd, 1998. 147. old.

(3) HORVÁTH Pál: *Vallásismeret.* Bp., é. n. 17–19. old.

(4) É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter: *Új magyar nyelvtan.* Bp., 1998. 263. old.

(5) DEDINSZKY Gyula: *A Biblia néprajza.* 1991.

(6) WHITE, Kristin E.: *Szettek kislexikona.* Bp., 1999. 234. old.

(7) i. m. i. h.

(8) DIÓS István (szerk.): *A szettek élete I.* Budapest, 1990. 559–565. old., 589–595. old.

(9) ORTUTAY Gyula (főszerk.): *Magyar néprajzi lexikon II.* Bp., 1979. 44–45. old.

Silling István

Az én-elbeszélés alternatívái

Gérard Genette, Dorrit Cohn és Mieke Bal narratológiája

Az irodalomoktatásban jelentős szerepet tölt be a prózai alkotások elemzése. Ehhez minden bizonnyal kiindulópontokat adhat a narratológiából származó fogalmak és összefüggések alkalmazása. Írásunk e terület elméleti előfeltevéseinek és megfontolásra érdemes kijelentéseinek „rendszerzéséhez” kínál szempontokat.

Acímbe szereplő szerzők talán önkényesnek tűnő szelekciója a narratológiában fellelhető elméletek sokaságának köszönhető. Gérard Genette egyik fontos alakja a diszciplinának, mondhatnánk az elsők közül való. Rá mint jó kiindulási pontot szolgáltató „alapra” esett a választás. Nagyhatású, 'Narrative Discourse' (franciául: 'Figures III.') című munkájában átfogóan elemzi Proust 'Az eltűnt idő nyomában' című regényét, miközben olyan narratív metódust mutat be, mely általában az elemezni kívánt szövegek túlnyomó többségére jól alkalmazható. Kiindulópontunk Genette narratíva-elmélete.

Genette műelemzési technikájában az ige fő jellemzőit az irodalmi szövegekben is megtalálható ismérveknek tekinti, így ezen analógia alapján az irodalmi szöveget az idő, a mód és a személy (Genette terminológiájában a hang) jellemzi. Legtöbbször mégis az idő kérdésével foglalkozik, aminek kapcsán az időrend, az időtartam (jelet, szünet, ellipszis, kivonatos elbeszélés stb.) és a gyakoriság jelentik az elemzés

kulcsszavait (ezek már csak az elemzett Proust regény miatt is különös jelentőséggel bírnak). A mód és a személy (hang) vizsgálata ezekhez képest háttérbe szorul. Ezeknek a Genette-nél „háttérbe szorított” szempontoknak a vizsgálatát kísérem meg itt, figyelembe véve még Dorrit Cohn és Mieke Bal a témáról alkotott elképzeléseit. Megjegyzendő, hogy mindkét szerző kötődik Genette-hez, Dorrit Cohn különösen. Munkáiban sokban követi Genette elméletét, ugyanakkor kritikusan szemléli is azt, s próbál új utat mutatni a narratológiában. Mieke Bal természetesen szintén újító gondolatokkal áll elő, itt csak az én-elbeszélés tekintetében vizsgálom azokat.

Gérard Genette: Narratíva-elméletek. Esszé a módszerről

Genette elméletéből itt a mód és a hang tárgyalását tartottam mindenképpen említésre méltónak.

A módot az elbeszélő „ábrázolás” és az elbeszélés módzataiként (alakjai és foko-

zatai) határozhatjuk meg. Az idő és a mód közötti viszony hasonlít a történet és az elbeszélés közötti viszonyhoz.

Genette megállapítása szerint a narráció egyetlen módja csak a kijelentő lehet. Indoklásában azt állítja, hogy a narratíva funkciója nem a rendezés vagy a vágyak kifejezése, állapotok jelölése, csupán egy történet elmondása, valós vagy fiktív tények bemutatása lehet. Fontos azonban megjegyezni, hogy az egyes kijelentések között is különbségek vannak. A narratív mód a beszélő különböző nézőpontjait fejletheti ki. Az elbeszélés – közvetve vagy közvetlenül – több-kevesebb információval láthatja el az olvasót. Ennek kapcsán a narratív mód két legfontosabb ismérve a distancia és a perspektíva. Témánkat tekintve itt a distancia kérdése nem túl jelentős, említése mégis nélkülözhetetlen.

A távolság kérdésének tárgyalásakor Genette egészen *Platónig* nyúl vissza. A távolabbi elbeszélésnek két fajtáját különbözteti meg: az egyik a tiszta narratíva lenne, ahol a költő és a beszélő személye egy, a másik a mimézis, ahol a költő más szerepében nyilvánul meg. A drámai mimézissel ellentétben azonban a narratíva nem tud „utánozni” vagy „megmutatni”, csak a történetet mondja el „élő” formában, ezzel csak a mimézis illúzióját kelti. Oka ennek csak az lehet, hogy a narráció tulajdonképpen nyelvkérdés, s a nyelv maga jelöl (elmond), anélkül, hogy utánozna. „A szavakkal való mimézis csak a szavak mimézise.” Ezért kell különbséget tennünk az események narratívája és a szavak narratívája között.

Az események narratívája a non-verbális verbálissá alakítását jelenti. Itt megjegyzendő, hogy a legfontosabb szövegbeli mimetikus faktor a narratív információ mennyisége és a narrátor hiánya. (A narrátor jelenléte a szövegben rendez, analizálja, kommentálja a narratívát.) Egy történet elbeszélésmódja, bemutatása megvalósulhat részletezett narrációval (itt az egészen részletes jelenetek dominálnak) és egy „átlátszó” narrátor révén, aki a lehető legkevesebbet van jelen. A második forma közelebb áll a mimézishez, az ugyanis az

információkat maximálisan átadja s a narrátor szerepét csaknem a nullára csökkenti. Ennek természetesen temporális következményei vannak, hiszen az információk bősége lelassítja az elbeszélés sebességét. Tehát minél lassabb az elbeszélés, annál mimetikusabb.

A szavak narratívája az abszolút imitáció (Genette itt *Szókratész*-ra hivatkozik), mely egyben a nyelvet a világ megkettőződésévé teszi. Nem tudjuk megmondani, mi az igazi dolog és mi a szó.

A távolság szempontjából Genette háromféle elbeszélő módot különít el egymástól. A legtávolabbi beszédmód az elbeszélt beszéd, amely úgy kezeli a szereplő által elmondottakat, mint bármely más eseményt, tehát a szereplő beszéde történetessé, cselekménnyé redukálódik. Ez természetesen indirekt módon történik, a szereplő lelkiállapota ebben a formában is képes megmutatkozni előttünk (a gondolatok és érzelmek a narratívában nem különböznek a beszédétől).

Ennél közelebbi az áttett beszéd, amely fiktív módon előadott, a szereplő szövege mégis úgy hangzik el, ahogy eredetileg elhangozhatott. Ez egyfajta transzponált beszéd, ahol a szöveg nem jelzi egyértelműen, hogy ábrázolt beszédről van szó, de a mondat szintaxisa elárulja, hogy a narrátor jelen van.

A harmadik típusú beszéd sokkal dramatikusabb, mint az előző kettő, s ez lenne a közölt beszéd. A huszadik századi prózában a beszéd mimézise „tökéletes” lett. A narratív distancia vagy igen csekély, vagy egyáltalán nincs is. A szereplőt az elbeszélő egyenesen beszélteti: az olvasó a kezdetektől a hős gondolatvilágával halad. Ily módon a következetesen végigvitt közölt beszédet hívjuk belső monológnak, közvetlen beszédnek. Genette szerint ezt a formát azonnali beszédnek kéne neveznünk, hiszen az effajta beszéd lényege nem belső mivoltából fakad, hanem abból, hogy függetlenné válhat a narrációtól. (1)

A távolságon kívül az információközlés, -szabályozás másik módja a nézőpont, a távlat. Ezen a ponton a leggyakrabban felmerülő kérdések: ki lát, vagyis me-

lyik szereplő nézőpontjából hangzik el az elbeszélés; ki beszél, vagyis ki a narrátor.

Genette elfogadja *Todorov* és *Pouillon* hármastipológiáját, amely szerint beszélhetünk mindentudó elbeszélőről (elbeszélő tudása > szereplő tudása), tárgyilagos, külső elbeszélőről (2) (elbeszélő tudása < szereplő tudása) és nézőpontos elbeszélőről (elbeszélő tudása = szereplő tudása), aki azonosul az egyik szereplő nézőpontjával, így pontosan annyit tud és mond, mint ő.

Ha (Genette szóhasználatában) a fókuszáció (gyűjtőpont) felől közelítjük meg a narrációt, három típust különböztethetünk meg: az első a gyűjtőpont nélküli, a második a külső gyűjtőpontú, a harmadik pedig a belső gyűjtőpontú elbeszélés. Belső gyűjtőpont esetén a rögzített (egyetlen nézőpont), a változó (több nézőpont fordulhat elő, s ezek visszatérhetnek) vagy a sokszoros (egy eseményt több nézőpontból ismerhetünk meg) gyűjtőpont fordulhat elő. Ezekben az esetekben a fókuszáló karakter nincs ábrázolva. A narrátor nem analizálja objektíven az ilyen szereplők belső világát. Külső gyűjtőpont esetén viszont nem tudjuk meg, a szereplő mit gondol vagy mit érez.

A gyűjtőpont az említettek kapcsán rövid időre módosulhat, ami természetesen nem jelenti a szövegkohézió megbomlását. A gyűjtőpont módosulásakor a narrátornak (akár külső, akár belső) módja van arra, hogy a birtokában levő információkat különféle módon kezelje. Valós tudásánál elmondhat kevesebbet – ezt nevezzük gyűjtőpont-szűkítésnek – (ilyenkor előfordul, hogy már az elhallgatás ténye többet árul el, mint maga az információ közlése), s a belső gyűjtőpontú elbeszélés átvált külső gyűjtőpontúra. Ily módon a szereplő bizonyos ismeretei, gondolatai csak később vagy sosem derülnek ki. A szükségesnél elmondhat többet is – gyűjtőpont-tágítás –, a külső gyűjtőpontú elbeszélés átvált belső gyűjtőpontú elbeszélésre, s így a szereplőről, akit eddig csak kívülről láthattunk, belső, lelki képet kapunk.

Fontos megjegyezni, hogy az egyes szám első személyű elbeszélés vagy a hős és a narrátor azonossága nem jelenti azt,

hogy a narráció a hősön keresztül fókuszált. Ez a fajta elbeszélő lehet a hőstől független, és hathat természetesebben is, mint az a narrátor, amelyik harmadik személyben „beszélteti” a szöveget. Ez utóbbi esetben el kell nyomnia mindentudását, tehát azokat az információkat, amiket már „előre” tud. Csak azon a tudásszinten mozgathat, amelyiken a hős mozog, így a narrátor nem utalhat semmire a később bekövetkező eseményekből. Persze prolepszis esetén realisabb azt gondolnunk, hogy inkább az elbeszélő cselekszik, mint a hős.

A hangot (ez Genette terminológiájának élő fogalma, köznap értelemben: a személy) a narráció elbeszélésbeli helyeként definiálhatjuk (elbeszélő szituáció vagy instancia); általa tudható meg, mennyit beszél az elbeszélő és mennyit a szereplő.

Genette szerint a kritikusok sokszor összetévesztik a történetmondást magával az írás folyamatával, a narrátort a szerzővel, a mű befogadóját az olvasóval. Egy történelmi szöveg esetében ez persze helytálló elképzelés lehetne, annál kevésbé viszont egy fikatív, irodalmi szövegnél, hiszen itt maga a narrátor is fikatív, s az elbeszélői, történetmondói szituáció és közeg sem azonos magával az írással. Éppen ezért Genette ezeket a szinteket elsődleges és másodlagos elbeszélésként különíti el egymástól.

A történetmondás temporális jellegének definiálása sokkal fontosabb a hely definiálásánál, hiszen a hely kevésbé meghatározó, mint amennyire az idő lehet. Nem mondhatjuk el a történetet anélkül, hogy meghatároznánk, a jelenben, a múltban vagy a jövőben helyezhető-e el. Természetesen vannak olyan színhelyek, amelyek megemlézése tulajdonképpen elhagyhatatlan, hiszen már önmagukban is fontos információkat közölnek (például elmegyógyintézetből, börtönből stb. írt egyes szám első személyű történetek). Míg, ezeken az eseteken kívül, a hely közlése annyira nem fontos, addig jelentősége lehet, hogy tudjuk, mennyi idő telt el az egyes színek között.

Mindezek figyelembevételével Genette négyféle elbeszélő helyzetet különböztet

meg. Így az elbeszélés lehet az elbeszélő helyzetének szempontjából utólagos, előzetes, egyidejű (az elbeszélt történet a jelenhez képest mikor történt meg) vagy közbeiktatott (elbeszélés, amely az elbeszélt események között zajlik).

Ez a közbeiktatott narráció leginkább a levélregények sajátja. Az utólagos elbeszélés a leggyakoribb narratív mód. Az előzetes narráció a legritkább, a prófétikus és jóslat jellegű műfajokhoz köthető. Az egyidejű narráció egyszerű elbeszélő forma, a jelen idő miatt teljesen „áttetsző”. Néha az elbeszélő egészen eltűnik a történet érdekében. Ezzel szemben az elbeszélés dominál a belső monológoknál, ahol a történet szorul háttérbe.

Ha a narráció egyes szám első személyben történik: az egy történet sokadszori elmesélése, csak más helyen és időben, mint ahol és amikor eredetileg játszódik. A regény végén általában találunk egy konklúziót, amellyel a történetírás jelenébe térünk vissza. A narráció így két szinten zajlik. Az elmondott történet benne van, míg

maga a történetmondás kívül esik rajta. Bármely esemény, amelyről a narratíva beszámol, egy (magasabb) diegetikus szinten áll ahhoz a szinthez képest, amelyen maga a történetmondás történik.

Genette az elbeszélő helyzetét (másképpen) jellemző elbeszélés-szinteket különít el. Ha az elbeszélő és elbeszélői tevékenysége része magának az elbeszélésnek, történeten belüli, intradiegetikus, ha kívül esik azon, történeten kívüli, extradiegetikus narrációról beszélünk. Különleges eset a beágyazott elbeszélés, ilyenkor történeten túli, metadiegetikus narrációról van szó.

Az elbeszélt történetek kapcsolata lehet:

– magyarázó, amikor az elbeszélés egyik szereplője, hogy valamit kellőképpen megmagyarázzon, egy újabb történet elbeszélésébe kezd, de ez a magyarázat valójában nem ennek a szereplőnek (intradiegetikus hallgató), hanem az olvasó kíváncsiságának kielégítésére szolgál. Ebből következik, hogy ez a metadiegetikus narráció nem más, mint egy magyarázó analepszis;

– tematikus, ahol a történeten túli történet példázatul szolgál, ellentét vagy párhuzam jellegű. Tér- vagy időbeli folytonosság nem áll fenn az intradiegetikus és a metadiegetikus történet között. Cél, hogy

az intradiegetikus hallgatóra, szituációra valamilyen hatást gyakoroljon. A két szituáció közötti viszony tehát valamilyen analógián alapul;

– független, kapcsoló, elterelő szerepű. A két narratív szint között nem tételez fel semmiféle explicit kapcsolatot. (Jó példa erre Sehe-rezádé, aki újabb és újabb mesékbe kezd azért, hogy a szultán érdeklődésének felkeltésével távol tartsa magától a halált.)

Újabb kategóriák felállításával Genette az elbeszélő személy négy alaptípusát állítja elő. Itt is szempont a történeten belüli vagy történeten kívüli elbeszélő hang, valamint a történetben résztvevő (azoncselekményű – homodiegetikus) vagy azon kívül maradó (mászcselekményű – heterodiegetikus) elbeszélő személy. Ezek szerint megkülönböztethetünk

– extradiegetikus – heterodiegetikus elbeszélőt, aki olyan elsődleges történetet mond el, amelynek ő maga nem szereplője. (például Homérosz: „Odüsszeia”);

– extradiegetikus – homodiegetikus elbeszélőt, aki saját elsődleges történetét

A közbeiktatott narráció leginkább a levélregények sajátja. Az utólagos elbeszélés a leggyakoribb narratív mód. Az előzetes narráció a legritkább, a prófétikus és jóslat jellegű műfajokhoz köthető. Az egyidejű narráció egyszerű elbeszélő forma, a jelen idő miatt teljesen „áttetsző”. Néha az elbeszélő egészen eltűnik a történet érdekében. Ezzel szemben az elbeszélés dominál a belső monológoknál, ahol a történet szorul háttérbe.

meséli el. (például *Lesage*: „Gil Blas”);
– intradiegetikus – heterodiegetikus elbeszélő, aki olyan másodlagos történetet mond el, amelyben ő maga nem szerepel. (például „Az ezeregyéjszaka meséi”-ben Seherezádé);

– intradiegetikus – homodiegetikus elbeszélő, aki saját másodlagos történetét közli. (például Homérosz: „Odüsszeia”).

A narrátornak a történetmondáson kívül egyéb feladatai is lehetnek:

„Az elmondott történethez fűződő viszonyában az elbeszélő mindenekelőtt az elbeszélő feladatát vállalja; az elbeszélés szövegével szemben irányító szerepet játszik (ide tartoznak a metanyelvi fordulatok); az elbeszélő helyzettel kapcsolatban az elbeszélés címzettjéhez való odafordulásban, a vele való kapcsolattartásban vagy a hozzá fűződő viszony jelzésében nyilvánul meg az elbeszélő közli funkciója. Amikor pedig az elbeszélő maga felé fordul, saját erkölcsi vagy érzelmi meggyőződéseit juttatja kifejezésre, akkor tanúsító szerepet tölt be, vagy – ha didaktikusabban adja olvasója tudtára a történettel kapcsolatos álláspontját – ideológiáit. (3)

Genette elképzelései a további, általam vizsgált két szövegben is visszatérnek, mégis azok egészen eltérő módon nyúlnak hozzá a problémához. Persze megessik, hogy azonos észrevételekről van szó, csak különböző elnevezések és definíciók formájában jelentkeznek.

Dorrit Cohn: Áttetsző tudatok (Transparent Minds)

Dorrit Cohn, ha genette-i terminussal élek, leginkább a hang oldaláról vizsgálja a narratívát, s az idő kevésbé kap hangsúlyos szerepet. Genette példáját követve szintén egy új terminológia kidolgozását tartja szükségesnek, az eddig használatos, többszörösen túlterhelt terminusokkal szemben. (Ugyan használná Genette új fogalmait, de pontosan újdonságuk miatt az irodalmi köztudatba nem tartja bevezethetőnek. Saját fogalmai egyfajta terminológiai kompromisszumot próbálnak megvalósítani.)

A hangot erőteljesen szétválasztja egyes szám első és harmadik személyű narrátorra. Narratív vizsgálatában a tudatfolyamok szépirodalmi ábrázolását osztályozza. A harmadik személyű narrációban elképzelése szerint megkülönböztetendő a

– pszicho-narráció, ahol az elbeszélő beszél szereplőinek tudati folyamatairól;

– idézett monológ, amely a szereplő saját mentális megnyilatkozása, valamint az

– elbeszélő monológ, amely a szereplő mentális megnyilatkozása a narrátor szövegének a képében.

Az első személyű narrációban – Cohn szerint – meg kell különböztetnünk (itt is a fentebb bemutatottakkal azonos alaptípusokról van szó, az elnevezések előtagjait kell csak módosítani):

– ön-narrációt;

– önidéző monológot;

– önelemző monológot.

Persze ezek a terminusok is tovább bomlanak. Cohn az E/1. személyű narrátor kapcsán felmerülő problémákra/kérdésekre a narrátor jelenbeli és múltbeli énjének vizsgálatában keresi a választ.

Megállapítása szerint a jelenbeli E/1. személyű narrátor – mint (már) mindentudó – múltbeli énjét, gondolatait magyarázza. E két én között viszont nemcsak időben, de főként gondolatilag/mentálisan beszélhetünk hatalmas distanciáról. Mindezt az E/3. személyű narrátor és az általa elbeszélte történet főszereplője közt meglévő távolsággal rokonítja.

A két első személyű narrátor közti kapcsolat azonban nemcsak távolságként, de azonosulásként is megjelenhet. Ilyenkor a jelenbeli narrátor múltbeli énjével meg egyezőnek tekinti magát. Tudása – helyzetéből adódóan – hiába több, ezt semmi képpen sem árulja el.

Cohn az általa felállított kategóriák közül az E/3. személyű regényekben alkalmazott pszicho-narráció és az E/1. személyű ön-narráció közt analogikus viszonyt tételez.

Mindezek ellenére, ha az E/1. személyű elbeszélések bármelyik narratori múlt-jelen kapcsolatát vizsgáljuk is, azt mindkét esetben megállapíthatjuk, hogy egzsizten-

ciális viszonyban állnak egymással. Ha ugyanezt a kapcsolatot az E/3. személyű narrátor és történetének főszereplője közt figyeljük meg, jellemzője pusztán a funkcionális lesz.

Cohn szerint ez a magyarázata az E/1. személyű narrátor azon nehézségének, melybe saját múltbeli lelkének elemzésekor ütközik. Ezt a problémát áthidalandó, a narrátor, mintegy megerősítésképpen, emlékeztetének a tényekhez való hűségéről igyekszik meggyőzni az olvasót.

Minden ön-narrációban (ilyenkor a hős alakja a történetíróéval azonos) legfőbb akadálynak a gyerekkort és a halált kell tekintenünk.

Amikor E/1. személyű elbeszélésben a jövőt ismerő narrátor a tapasztaló ént „ismerteti”, lehetősége van arra, hogy az e két alak közti időskiban megkötések nélkül változtassa helyzetét. Cohn szerint mindez feszültségeket és kétértelmű helyzeteket eredményez.

Rátérve az ön-narráció (itt a narrátor saját tudati folyamatait ábrázolja) sajátosságaira, Cohn elkülöníti egymástól a disszonáns, valamint az egybehangzó narráció fajtáját.

A már fentebb említett viszonyokból adódóan a disszonáns ön-narráció esetében a jelenbeli narrátor múltbeli – természetesen tőle már különböző – énje „(...) egy olyan belső élet visszamenőleges megismeréseként definiálja a narrációs folyamatot, mely nem tudja megismerni önmagát a tapasztalás pillanatában.” (4)

Egybehangzó ön-narrációról abban az esetben beszélhetünk, amikor a lelki élet leírását a jelenbeli narrátor múltbeli énjével azonosulva adja meg, ezzel kizárva azt a lehetőséget, hogy valamelyest értelmezze azt.

Az ön-narráció e két formája abszolút

tisztaságában csak nagyon kevés regény/szöveg sajátja. Cohn szerint ahol a két eset ötvöződik egymással, az a saját magát becsapó elbeszélő esete. Az E/1. személyű narrátor ilyenkor érti (múltbeli) önmagát félre.

Az ön-narráció ezen módozatai fontos önéletrajzi tényekként szolgálhatnak.

Cohn másik E/1. személyű narrátorhoz kapcsolódó kategóriája az önidéző monológ. Ez a narrátor saját mentális megnyilatkozása. Ebben az esetben válik jellemző technikává a múltbeli narráció idézése; Cohn példája a szónoki beszéd, valamint a konfliktusok tetőpontja stb. Az „Így szóltam magamban...” típusú fordulatok éles határt vonnak a monológ és a narráció kö-

zé. A narrátor nem hagyja az olvasónak jelenlegi és múltbeli megnyilatkozásait összekeverni.

A narrátor ezt a formát például ironikus megjegyzések közbevetésére is használhatja, ám vigyáznia kell arra, nehogy e formulák halmozása az elbeszélés rovására menjen, esetleg félreérthető helyzeteket eredményezzen. Mindezen

„negatívumok” miatt ez a technika nem túl elterjedt, kivételt képeznek persze a tudatos halmozások. Ilyenkor a szöveg könnyen komikussá válik.

A kétértelműséget – mint az önidézés hátulütőjét – több szerző is kihasználja, úgy, hogy a múlt- és jelenbeli narrátor gondolatait hovatartozásuk jelölése nélkül helyezi egymás mellé. Ez a gondolatkeverés/egyesítés kiiktatja a retrospektív jelleget, a múltat és a jelent elválasztó akadályt eltüntet.

Cohn a továbbiakban monológ-típusokat különböztet meg egymástól, valamint példák sokaságával illusztrálja azokat. Ezek: az autonóm belső monológ, az önéletrajzi monológok, az emlékelbeszélés

A kétértelműséget – mint az önidézés hátulütőjét – több szerző is kihasználja, úgy, hogy a múlt- és jelenbeli narrátor gondolatait hovatartozásuk jelölése nélkül helyezi egymás mellé. Ez a gondolatkeverés/egyesítés kiiktatja a retrospektív jelleget, a múltat és a jelent elválasztó akadályt eltüntet.

és az emlékmonológ. E kifejezések bővebb magyarázatára nem térnek ki, egymástól való megkülönböztetésükhöz csupán definiálásuk ismertetésére szorítkoznak. Mindenekelőtt azonban megjegyzem, az összes terminus Dorrit Cohn tipológiai találmánya.

Az autonóm belső monológ a fikció nem-narratív formája, ugyanis „(...) minél közelebb jut egy elbeszélés a monológhoz, annál inkább levedli narratív tulajdonságait.” (5)

Önéletrajzi monológrol van szó abban az esetben, amikor a magányos beszélő saját múltjára visszaemlékezve – követve az időrendi sorrendet – elmeséli magának azt. Egyik jellegzetessége a stilizált retorikai hatás. Az ilyen jellegű előadásmód hihető/meggyőző formát a nyilvános gyónás esetében vagy öngazolásként ábrázolva nyerhet el.

Az emlékelbeszélések „(...) olyan fikcionális szövegek, melyek tökéletesen betartják a hagyományos narratív előadásmód szabályait, de ugyanakkor olyan sorrendiséget teremtenek, melyet nem az életrajz kronológiája, hanem az asszociatív emlékezés természete határoz meg.” (6)

Az emlékmonológ az önéletrajzi monológ és az emlékelbeszélés kombinációja. Az előbbi monologikus előadásmódját és az utóbbi mnemonikus akronológiáját ötvözi.

Mindezek után nem meglepő, ha Mieke Bal gondolatait áttekintve hasonló megállapításokat fedezünk fel, ennek ellenére azonban megállapítható, hogy a szerzők elképzeléseit közös nevezőre semmiképpen sem hozhatjuk.

Mieke Bal: Narratológia. Bevezetés a narratológia elméletébe

Mieke Bal „Narratology. Introduction to the Theory of Narrative” („Narratológia. Bevezetés a narratíva elméletébe”) című munkájának csak konkrétan az első személyű elbeszélő problémáját tárgyaló részét emelem ki. Akárcsak Genette, Bal is egy teljes narratív szövegelemzési módot ismertet, ám Genette-tel ellentétben nem

egyetlen szöveg segítségével illusztrálja azt.

Ahogy a „Figures III”-ban, úgy a „Narratology”-ban is különösen fontos szerepe van a fokalizációnak, a különbség azonban az, hogy Bal az egyes szám első személyű elbeszélés tárgyalásakor igen kategorikus megkülönböztetéseket eszközöl.

Bal definíciója szerint „az elbeszélő szöveg az a szöveg, amelyben egy elbeszélő személy elmond egy történetet”. Mindenekelőtt az elbeszélő személy azonosítását és helyzetének meghatározását tartja fontos teendőnek.

Bal, amikor az elbeszélő személy vagy narrátor alakját elemzi, természetesen nem konkrét személyre gondol, aki a nyelvben kifejezve magát a szöveget is megalkotja, hanem egy tulajdonképpeni nyelvtani alanyra. Ez a személy semmiképpen nem egyezik az elbeszélés biografikus szerzőjével. Mindezek mellett elhatárolja a narrátor fogalmát az implicit szerzőétől, és további meghatározását adja. Tehát nem kell a narrátor kapcsán egy látható, fiktív, történet-mesélő „Én”-re gondolnunk, aki mint szereplője a történetnek résztvesz abban, s kedve szerint alakítja az elbeszélését.

Bal szerint (s persze a narratológiában mások szerint is) az elbeszélő szövegek elemzésének központi fogalma a narrátor. A narrátor kiléte az, ami a szöveg sajátos karakterét megteremti. Ő az, aki a – már említett – fokalizáció fogalmával igen szoros kapcsolatban van, hiszen általában azal azonosítják. Bal azonban különbséget tesz e kettő között. A narrációt – véleménye szerint helytelenül – a narrátor és a fokalizáció által meghatározottnak tekintik. Érve az, hogy csakis a narrátor használja azt a nyelvet, amely egy történet reprezentálásakor már magában is narratívát feltételez. Bal érinti csak ezt a problematikát, mert a kérdés továbbgondolása – véleménye szerint – az elemzés keretein kívül esne. Röviden: úgy gondolja, hogy a narráció mindig magában foglalja a fokalizációt.

Bal mindenképpen szükségesnek tartja azt, hogy egy szöveg elemzésekor mindekenélőtt három nem-azonos személyt különböztessünk meg: azaz a szereplőt (a

cselekvő személyt), a fókuszálót és a narrátort (az elbeszélő személyt).

Rátérve az első személyű narrátor problematikájára, annak jelentőségét elsősorban a harmadik személyű narrátorral veti össze. Bal azt mondja, hogy a narrátor akár hivatkozik saját magára (például: Megeszem ezt az almát), akár nem (például: Józsi megeszi ezt az almát), magán a narráción, annak helyzetén mindez semmit sem változtat. Amíg van egy, a nyelvet elbeszélésre használó, egy elbeszélő alany, addig az – nyelvtani oldalról megközelítve – mindig első személy lesz. Tehát a harmadik személyű narrátor terminusa abszurditás, hiszen a narrátor sosem lehet egy „Ő”, legfeljebb beszélhet valaki másról, egy „Ő”-ről. Itt persze nem az első és harmadik személyű narratívák azonosságáról van szó.

Mindezt bizonyítandó példamondatok segítségével igazolja állításait.

b) Holnap 21 éves leszek.

c) Erzs holnap 21 éves lesz.

A két mondat újraírásával megmagyarázza a fenti elveket:

(Én mondom, hogy): Holnap 21 éves leszek.

(Én mondom, hogy): Erzs holnap 21 éves lesz.

Mindkét mondatot egy beszélő alany mondja, egy „Én”. Különbséget csupán a beszéd tárgya (akiről szól) jelent. A b) mondatban az „Én” magáról beszél. A c) mondatban az „Én” valaki másról.

Bal itt két új terminust vezet be, megkülönböztetendő ezt a kétféle narrátort. Ha egy szövegben a narrátor soha nem utal kifejezetten magára, mint szereplőre, akkor külső narrátorról beszélünk (EN – external narrator). Viszont ha az „Én” az általa el-

beszélt történet egyik szereplőjeként azonosítja magát, karakter-azonos narrátorról beszélhetünk (CN – character-bound narrator).

A karakter-azonos narrátor jellemzője, hogy gyakran jelenti ki: csakis igaz tényeket beszél el magáról. (Cohnnál ez az ön-narráció egyik jellegzetessége.) A külső narrátoré, hogy a másokról szóló történeteket mint a valósághoz minden tekintetben hűeket adja elő.

Természetesen vannak jellemző – áru-
kodó – nyomai egyes szövegekben a történet fiktív, kitalált mivoltának. Ilyenek például a mesékben az „Egyszer volt, hol

nem volt...” típusú kezdések, valamint hasonló funkcióval az alcímek is rendelkezhetnek.

Hogy hányféle „Én” különböztethető meg, azt Mieke Bal négy példamondattal (történettel) illusztrálja, majd elemzi is azokat. Itt csak a példákblól levonható tanulságokat kívánom részletezni, a példákat magukat nem.

Mindenesetre megállapítható, hogy

– az „Én”, a nar-

ratív alany nem szereplője a történetnek, amit elmond;

– az „Én” szereplője az általa elmesélt történetnek.

A példák az alábbi narratív szituációkat eredményezték:

– a narrátor, a fókuszáló, a szereplő külön identitások;

– a narrátor és a fókuszáló személye azonos, a szereplő más;

– a narrátor külön személy, a fókuszáló és a szereplő személye megegyezik;

– a narrátor és a szereplő személye egyezik meg, a fókuszáló személy különbözik.

Persze előfordulhat, hogy a narrátort so-

Bal itt két új terminust vezet be, megkülönböztetendő ezt a kétféle narrátort. Ha egy szövegben a narrátor soha nem utal kifejezetten magára, mint szereplőre, akkor külső narrátorról beszélünk (EN – external narrator). Viszont ha az „Én” az általa elbeszélt történet egyik szereplőjeként azonosítja magát, karakter-azonos narrátorról beszélhetünk (CN – character-bound narrator).

káig nem is vesszük észre, aztán egyszer csak előkerül, elkezd utalni magára, néha olyan ravasz módon, hogy az olvasó alig érzékeli. Látványos példája ennek Robbe-Grillet 'La Jalousie' című regénye, amelyben Bal szerint a narrátor elejétől a végéig mint névtelen résztvevő van jelen, szereplőként. Ő a féltékeny férj. Érdekes módon Cohn is példaként említi Robbe-Grillet regényét, ám ő másképp közelíti meg a féltékeny férj „rejtőző” alakját. A jelen időben való elbeszélés többértelműségét emeli ki. Cohn szerint „(...) a jelen időben álló szöveget eltávolítja az egyes szám első személyű személyes névmástól is.” (7) A szöveg elbeszélője harmadik személyűnek tünteti fel magát, így háttérben marad a féltékeny én. Cohn szerint ezzel az elbeszélő önmaga hiányát tünteti fel és így válik láthatatlanná. Csak kikövetkeztetni lehet az elbeszélő hang személyhez való tartozását, az én nézőpontját. Ezt leginkább a nyelvtani elemek és különféle képek megrögzött ismétlése segíti elő.

Genette, Cohn és Bal elméleteiről elmondhatjuk tehát, hogy egymással ugyan szoros kapcsolatot mutatnak, sőt néhol átfedések is tapasztalhatók, ugyanakkor viszont a vizsgálatok gondolatmenete eltérő „eredményekhez” vezet.

Jegyzet

(1) A későbbiekben bemutatandó Dorrit COHN is igen nagy hangsúlyt fektet erre a kérdésre.

(2) BAL is használja ezt a kifejezést.

(3) KÁLMÁN C. György: *Gérard Genette: Narrative Discourse. An Essay in Method*. Helikon, 1983/3-4. sz., 473. old.

(4) COHN, Dorrit: *Áttetsző tudatok. Az irodalom elméletei II.* (szerk. THOMKA Beáta). Janus Pannonius Tudományegyetem – Jelenkor Kiadó, Pécs, 1996., 108. old.

(5) i. m. 140. old.

(6) i. m. 152. old.

(7) i. m. 182. old.

Irodalom

BAL, Mieke: *Notes on narrative embedding*. Poetics Today 2: 2, 1981. 41–60. old.

BAL, Mieke: *The laughing mice, or: On focalization*. Poetics Today 2, 1981. 202–210. old.

BAL, Mieke – LEWIN, Jane E.: *The Narrating and*

the Focalizing. A Theory of the Agents in Narrative. Style 17 (2), 1983. 234–269. old.

BAL, Mieke: *Narratology*. Toronto, 1986.

BANFIELD, Ann: *Unspeakable sentences. Narration and representation in the language of fiction*. Routledge and Kegan Paul, Boston, 1982.

BRONZWAER, W. J. M.: *Mieke Bal's concept of focalization. A critical note*. Poetics Today 2: 2, 1981. 193–201. old.

CIXOUS, Hélène: *The character of „character”*. NLH 5. 1974. 383–402. old.

COHN, Dorrit: *Transparent minds. Narrative modes for presenting consciousness in fiction*. Princeton: Princeton UP, 1978.

COHN, Dorrit: *Áttetsző tudatok*. In: *Az irodalom elméletei II.* (szerk. THOMKA Beáta) Janus Pannonius Tudományegyetem – Jelenkor Kiadó, Pécs, 1996. 81–193. old.

COHN, Dorrit: *The encirclement of narrative. On Franz Stanzel's Theorie des Erzählens*. Poetics Today 2: 12., 1981. 157–182. old.

COHN, Dorrit: *Narrated Monologue: Definition of a Fictional Style*. Comparative Literature 18., 1966. 97–112. old.

GENETTE, Gérard: *Az elbeszélő diszkurzus*. (ford. LOVAS Edit és SEPEGHY Boldizsár), In: THOMKA Beáta (szerk.) *Az irodalom elméletei I.*, Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem – Jelenkor Kiadó, 1996. 61–98. old.

GENETTE, Gérard: *Narrative Discourse. An Essay in Method*. (trans. LEWIN, Jane E., foreword.

CULLER, Jonathan) Ithaca – New York, Cornell University Press, 1980. fifth published 1993.

GENETTE, Gérard: *Boundaries of narrative*. NLH 8., 1976. 1–15. old.

GREIMAS, Algirdas Julien: *Narrative grammar. Units and levels*. MLN 86. 1971. 793–806. old.

GREIMAS, Algirdas J. – COURTES, Joseph: *The cognitive dimension of narrative discourses*. NLH 7., 1976. 433–447. old.

GREIMAS, Algirdas Julien: *Elements of a narrative grammar* (1969). Diacritics 7., 1977. 23–40. old.

JEFFERSON, Ann: *Strukturalizmus és posztstrukturalizmus. Poétika és narratológia* (ford. BABAR-CZY Eszter) In: JEFFERSON, Ann és ROBEY, David (szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe*. Összehasonlító áttekintés., Osiris Kiadó, Bp, 1995., 110–120. old.

KERBY, Anthony Paul. *Narrative and the Self*. Bloomington: Indiana UP, 1991.

KÁLMÁN C. György: *Gérard Genette: Narrative Discourse. An Essay in Method*. In: Helikon, 1983/3–4. sz., 469–473. old.

KERMODE, Frank: *The genesis of secrecy. On the interpretation of narrative*. London – Cambridge, Mass.: Harvard UP, 1978.

KERMODE, Frank: *The art of telling. Essays on fiction*. Cambridge, Mass.: Harvard UP, 1983.

LANSEY, Susan Sniader: *The narrative act. Point of view in prose fiction*. Princeton – New Jersey: Princeton UP, 1981.

MAÁR Judit: *Bevezetés a drámai és az elbeszélő*

szövegek szemantikai vizsgálatához. *Literatura* 16., 1989. 3. 362–379. old.

MAÁR Judit: *A drámai és az elbeszélő szöveg szemantikai vizsgálata*. Modern filológiai füzetek 53. Akadémiai Kiadó, Bp, 1995.

PRINCE, Gerald: *Narratology, The form and functioning of Narrative*. Monton Publishers, Berlin–New York–Amsterdam, 1982.

PRINCE, Gerald: *Dictionary of Narratology*. U of Nebraska P, Lincoln, 1987.

RIMMON, Slomith: *A Comprehensive Theory of Narrative: Genette's Figure III. and the Structuralist Study of Fiction*. PTL 1, 1976. 33–62. old., 58–59. old.

SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *Gérard Genette: Figures, I–III*. Helikon, 1973/2–3 sz., 393–396. old.

SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *A regény, amint írja önmagát. Elbeszélő művek vizsgálata*. Műelemzések kiskönyvtára, h.n., Tankönyvkiadó, 1980.

SZILI József: *Látópont, kommentár és értekezés az elbeszélésben*. *Literatura* 6, 1979. 2. 242–254. old.

USZPENSZKII, Borisz: *A kompozíció poétikája. A művészi szöveg szerkezete és a kompozíciós formák tipológiája*. (ford. MOLNÁR István), Mérleg sorozat, Európa Könyvkiadó, Bp, 1984.

Vankó Annamária

Talán mégis megszerethető?

A kémiai számítási feladatokról

Helyi tantervkészítés során, mintegy előzetes tájékozódásként, pedagógus pályára készülő főiskolai hallgatókat arra kértünk, írják le a kémiatanítással, illetve a kémia tantárggyal kapcsolatos pozitív élményeiket. A 23 fős csoportból 13-an nem tudtak ilyet megnevezni, azaz a kémia tanítása nem jelentett számukra élményt. Ugyanebben a csoportban az 5 fokozatú attitűdskálán a kémia átlageredménye 1,77 volt. Noha tisztában vagyunk vele, hogy az előbbi példa nem tekinthető tudományos vizsgálódásnak, a tapasztalatok mégis elgondolkodtatóak és egybeesnek más felmérések adataival. (1)

A tanulmányi versenyeken mutatott elismerésre méltó tanulói produktumokat némileg beárnyékolja az a tény, hogy kevés iskolában folyik tehetséggondozás (2), illetve ezen versenyek élmezőnye gyakorlatilag csaknem ugyanazokból az iskolákból érkezik. (3) Nem lehet megfeledezni arról sem, hogy a felsőoktatási intézmények felvételi vizsgakövetelményeinek bizonyos módosulásai – például az írásbelin elért pontszámok duplázása – új feladatokat támasztanak. Miközben az írásbeli dolgozatok erőteljesen befolyásolják a felvételi vizsga sikerességét, a felmérések és a felvételinél elért pontszámok tanúsága szerint a jelölteknek „legnehezebbek az esszékérdések és a számítási feladatok”. (4)

A jelenlegi tantervek által preferált célok, korszerű és eredményt is hozó (5) szemlélet megtartása mellett fontos feladatként jelentkezik tárgyunk presztízsének

visszaszerzése és növelése. Hangsúlyoznunk kell a tárgyban rejlő experimentális élmények pedagógiai szerepét és a mérések, valamint a mérési eredmények értékeléséből adódó problémamegoldó, kreativitást is igénylő gondolkodásmód fejlesztésének jelentőségét. (6)

Különösen fontos lehet ez a tehetséggondozás aspektusából. Másrészt nem lehet megfeledezni arról sem, hogy az eredményes felvételi vizsga is ezt kívánja. Ez megfogalmazódik a NAT követelményeiben is: „Tudjon mérési feladatokat önállóan végezni”. (7) A helyi kémia tantervek készítése során épp ezért újra kellett gondolni a tárgy tanításának stratégiáját, a „kinek, mit, milyen mélységben” kérdését, valamint a képességfejlesztésnek, eredményorientáltságnak megfelelő módszerek alkalmazását. A kerettantervek és óraszámok körüli vita, illetve a természettudományos tantárgyak NAT-beli

presztízsvesztése (lásd „Ember és természet” műveltségterület) a lehetőségeinkkel való eredményesebb gazdálkodásra késztet bennünket. Ez alapja lehet a minőségbiztosításnak is. Remélhetőleg túljutottunk a kémiai ismereteket igénylő pályák népszerűségének csökkenésén, illetve ha lassan is, de újak jelennek meg (például környezetvédő szak több felsőoktatási intézményben). Az EU-s csatlakozással ilyen képzettségű szakemberek sokaságára lesz szükségünk a mezőgazdaságon és az iparon kívül az önkormányzatokban is. Gazdaságunk fejlődésének egyik legfontosabb feltétele a természettudományosan is jól képzett, ezért könnyen mobilizálható munkaerő. (Az ország felemelkedését nem szolgálja, ha vonzerőnk az olcsó munkaerő maradna!) S talán még arra is futja erőnkől, hogy magunknak és a világnak *Oláh György*hez vagy az Amerikai Vegyészársaság elnökének választott *Pavláth E. Attilá*hoz hasonló tehetségeket neveljünk. Őt idézve a kémia pótolhatatlanságáról: „Most a biológiának jobb a PR-ja, ennek ellenére minden az anyagról szól”. (8)

A feladatmegoldási készség kialakítása feltételezi bizonyos pedagógiai, metodológiai alapelvek figyelembevételét. A teljesség igénye nélkül az alábbiakban utalni kívánunk néhányra:

- A problémamegoldó gondolkodás a fogalmak precíz ismeretét feltételezi, épp ezért az elméleti ismeretek tanítása során külön is hangsúlyt kell helyezni ezekre.

- A számítási feladat szorosan kapcsolódik logikailag és időben is az új ismerethez.

- Fokozatosan nehezedő és egyre összetettebb feladatokat oldjunk meg. Először tanári segítséggel, majd a tanulói önállóságra hagyatkozva. A gyorsabban haladókra legalább akkora figyelmet fordítsunk, mint a lemaradókra!

- Nem feledkezhetünk meg a feladatok kiválasztásával elérhető motivációról sem. Életközeliak legyenek – bár ilyeneket többnyire a szaktanárnak kell összeállítania –, érzékeljék a tanulók a kérdés és a megoldás gyakorlati hasznosságát, fontos-

ságát. (Például növényvédőszeres használat, környezetszennyezési problémák, háztartásban használatos vegyi anyagok és műveletek stb.)

- A tanulókísérletek (még a legegyszerűbbek is) hozzásegítenek ahhoz, hogy az adott feladat szövegének elolvasásakor a tanulói képzelet eredményeként megjelenjen a valós szituáció.

- A feladatban szereplő adatok kémiai jelrendszerre való átirása, a kémiai egyenletek biztos ismerete segíti a problémamegértést, így megoldását is.

- Ha a szaktanár több megoldási módot is bemutat, lehetővé teszi, hogy a tanulók a hozzájuk közelebb álló gondolatmenetet, logikát alkalmazzák. Kíváncsi a különböző megoldások közös és eltérő vonásainak elemzése, a legegyszerűbb megoldás kiemelése.

- Szoktassuk rá a tanulókat, hogy törekedjenek mólókban való számolásra, illetve a kért mértékegységeket alkalmazzák. Egyszerűbb adatokkal kisebb a számítási hibák eshetősége is.

- A különböző típusú feladatok megoldása során észlelt jellegzetes hibalehetőségekre, illetve azok kiküszöbölésére már a bemutatáskor figyelmeztessük tanulóinkat.

- A megoldási folyamatok lehetőség szerint vizuálisan is rögzülhessenek.

A számítási feladatok megfelelő begyakorlására a tanórán viszonylag kevés idő áll rendelkezésünkre, ezért építenünk kell az önálló, egyéni munkára is. Mivel ma már sokféle feladatgyűjtemény hozzáférhető, e területen is szükség van a tanári orientáló segítségre. Erre a célra a szükséges elméleti ismereteket, mintafeladatokat, megoldásokat tartalmazó gyűjtemények a legmegfelelőbbek. (Például *Máté Jánosné* – *Z. Orbán Erzsébet* – *Szereday Éva*: „Kémiai feladatok és programok”; *Máthé Árpád* – *Pálfalvi Aladárné* – *Perczel Sándor*: „Így készülünk a felvételi vizsgára”; *Maleczkiné Szeness Márta*: „Szervetlen kémiai feladatok és megoldások”; *Villányi Attila*: „Ötösöm lesz kémia-ból”). Megfelelő számú feladat megoldása után rendszerezzük egy-egy feladattípust

kérdésfelvetéseit.

Az alábbi példák az oldatok témakörét mutatja be ily módon.

– Oldatkészítés – adott töménységű és mennyiségű oldat készítéséhez szükséges oldott anyag vagy oldószer kiszámítása.

– Oldatok hígítása: oldószer növelésével vagy lehűtéssel oldott anyag kiválása. (Kristályvíztartalmú só kiválása önálló és gyakori problémakörként jelentkezik.)

– Oldatok töményítései: oldott anyag növelésével (nehezebb, ha az oldott anyag az oldatban képződik. Például H_2SO_4 oldat töményítése SO_3 bevezetésével), illetve H_2O elpárologtatásával.

– Sók oldékonysága, az oldhatóság különböző mérőszámai (oldathoz vagy oldószerhez viszonyítva).

– Azonos minőségű, különböző koncentrációjú oldatok keverése.

– Oldatok közötti kémiai reakciók.

A következőkben a számítási feladatok témakörében a kémiai egyensúllyal kapcsolatos feladatok megoldási módjait mutatjuk be. Ezek kiemelését indokolja a tény, hogy a kémiai reakciók nagy része egyensúlyra vezet; továbbá a kémiai egyensúly (dinamikus egyensúly) kialakulását, illetve megváltozását befolyásoló hatások komplexek, környezeti kémiai szempontból is különösen figyelemre méltók.

Írásbeli érettségi-felvételi feladat

1981. 4. feladat

Megegyező mólmennyiségű ecetsavat és etil-alkoholt reagáltatunk egymással, miközben egy egyensúlyi állapot áll be.

Az egyensúlyi állandó értéke $K=4$. Számítással határozza meg, hogy a kiindulási anyagok hány százaléka alakult át!

Megoldás:

$\text{CH}_3\text{COOH} + \text{C}_2\text{H}_5\text{OH} = \text{C}_2\text{H}_5\text{OCOCH}_3 + \text{H}_2\text{O}$				
mólszámok:				
kezdeti:	1	:	1	
átalakul:	x		x	
marad :	1-x		1-x	
keletkezik :			x	+ x
egyensúlyi				
összes :	1-x		1-x	x x

$$K = \frac{x^2}{(1-x)(1-x)}$$

$$4 = \frac{x^2}{(1-x)(1-x)}$$

$$x = 0,667 \rightarrow 66,7\% \text{ alakul át}$$

1988-as 5. feladat

Ha a 3:1 térfogatarányú hidrogén-nitrogén gázelegyet megfelelő körülmények között katalizátoron vezetjük át, az elegyben kémiai változás következik be. A keletkezett gázelegyben 14 térfogatszázalék ammóniagáz lesz. Számítsa ki, hogy a) hány g/dm^3 a kiindulási gázelegy sűrűsége 25°C -on és 0,1 MPa nyomáson és azt, hogy b) hány százaléka alakult át a hidrogéngáznak, c) mekkora lesz a keletkező gázelegy sűrűsége 25°C hőmérsékleten és 0,1 MPa nyomáson"!

$$\text{Ar(N)}=14 \quad \text{Ar(H)}=1,0 \quad V_m=24,5 \text{ dm}^3/\text{mol}$$

Megoldás:	$3\text{H}_2 + \text{N}_2 = 2\text{NH}_3$
mólszámok:	
kiindulási:	3 : 1
átalakul:	3x x
marad:	3-3x 1-x
keletkezik:	2x
összes:	3-3x + 1-x + 2x

$$\frac{2x}{(3-3x)(1-x)2x} = 0,14$$

$$x = 0,25$$

$$\text{b) } 24,56\% \text{ alakul át}$$

összes mólszám:	0,5 NH_3 ; 2,25 H_2 ; 0,75 $\text{N}_2 = 3,5$
összes tömeg:	8,5g + 4,5g + 21g = 34g
mólaris tömeg:	9,71 g
c) sűrűsége:	0,396 g/dm^3

$$\text{a) } \frac{3,2\text{g}}{4\text{mol}} \quad \frac{8,5\text{g}}{24,5\text{dm}^3} \quad 0,347\text{g/dm}^3$$

Irinyi János középiskolai kémiaverseny feladatai

„Kémiai példatár II.” Összeállította: Málczkiné Szenes Márta (46. old. 12-es feladat)

Két anyag a következő reakcióegyenlet alapján reagál egymással: $2\text{A} + \text{B} = \text{A}_2\text{B}$

Bizonyos külső feltételek mellett mérve az egyensúlyi rendszerben a három anyag koncentrációját:

$$[A] = 0,5 \text{ mol/dm}^3; [B] = 0,2 \text{ mol/dm}^3; [A_2B] = 1,5 \text{ mol/dm}^3.$$

A kiindulási anyagok közül az A vagy a B anyag alakult-e át nagyobb százalékban A_2B anyaggá?

Megoldás:

	$2A + B \rightleftharpoons A_2B$			
mólszámok:				
összes:	0,5	0,2	1,5	
keletkezett:			1,5	
átalakult:	3	1,5		
kiindulási:	3,5	1,7		
átalakulás %-a:	$\frac{3}{3,5}$	0,857	$\frac{1,5}{1,7}$	0,88 tehát a B

Kémiai példatár I.

(18. old. 110. feladat)

Hányszorosára nő a molekulák száma 80%-os bomlás esetén a következő folyamatokban?

- $2HI = H_2 + I_2$
- $2NH_2 = N_2 + 3H_2$
- $C_6H_6 = 3C_2H_2$

Megoldás:

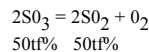
mólok száma:	a)	b)	c)
kiindulási:	1	1	1
átalakult:	0,8	0,8	0,8
marad:	0,2	0,2	0,2
keletkezik:	0,4+0,4	0,4+1,2	2,4
összes :	1	1,8	2,6
A molekulák száma:	nem vált.	1,8x nő	2,6x nő

Kémiai példatár I.

(43. old. 56. feladat)

A kén-trioxid hevítésre kén-dioxid és oxigén keletkezése közben disszociál. Írja fel az egyensúlyi reakciót, és számítsa ki a disszociációfokot, ha az egyensúlyi gázelegy SO_3 -tartalma 50 térfogatszázalék. Mi ilyenkor a gázelegy összetétele, s hányszorosára nőtt az összes mólszám a disszociáció során?

Megoldás:



50tf% 50tf%

mólszámok:	1	
összes:	0,5	0,33 + 0,166
keletkezik:	0,33	0,166
átalakult:	0,33	
kiindulási:	0,83	

$$\text{disszociációfok: } \frac{0,33}{0,83} \cdot 0,4 \rightarrow 40\% \text{ disszociál}$$

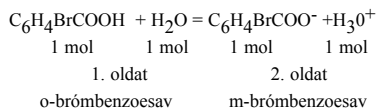
$$\text{mólszámnövekedés : } 0,83 \rightarrow 1 \quad 1,20 \text{ szoros}$$

Kémiai példatár II.

(56. old. 34. feladat)

Az 1,7 millimól/dm³ koncentrációjú o-bróm-benzoészav-oldat PH-ja 3,0. Ugyanilyen töménységű m-brómbenzoészav-oldatban 26 százalék a disszociáció. Mi az első oldatban a disszociációfok, s mi a második PH-ja? Melyik erősebb sav? Mi a disszociációállandók értéke?

Megoldás:



kiindulási		
koncentráció:	$c = 1,7 \cdot 10^{-3} \text{ mol/dm}^3$	$c = 1,7 \cdot 10^{-3} \text{ mol/dm}^3$
disszociáció:	?	= 0,26
átalakult:	?	$0,26 \cdot 1,7 \cdot 10^{-3} \text{ mol/dm}^3$
(bomlik)		
keletkezik:	10^{-3} mol/dm^3	$4,42 \cdot 10^{-4} \text{ mol/dm}^3$
pH:	3	3,35 -lg $[H_3O^+]$

$$\text{disszociáció fok: } \frac{10^{-3} \text{ mol/dm}^3}{1,7 \cdot 10^{-3} \text{ mol/dm}^3} = 0,5882$$

(α_1)

$$K = \frac{c \cdot \alpha^2}{1-\alpha} \quad \text{vagy} \quad K = \frac{[C_6H_4BrCOO^-][H_3O^+]}{[C_6H_4BrCOOH]}$$

$$K_1 = 1,42 \cdot 10^{-3} \text{ mol/dm}^3 \quad K_2 = 1,52 \cdot 10^{-4} \text{ mol/dm}^3$$

Tehát az o-brómbenzoészav az erősebb

Középiskolai Kémia Lapok

(1986/3. sz. c. 18., 126. old.)

Ha a CO és H_2O 1:1 molarányú elegyét $300^\circ C$ -ra hevítjük, akkor az egyensúlyi gázelegy 43,1 százalék (n) hidrogént tartalmaz.

a) Mi a $CO + H_2O = CO_2 + H_2$ reakció egyensúlyi állandója $300^\circ C$ -on?

- b) Hány százalékos az átalakulás?
 c) Hány mol CO kell 1 mól vízhez, hogy egyensúlyban a víz 99 százalékra redukálódjon? Ez esetben hány térfogatszázalék hidrogén van az egyensúlyi gázelegyenben?

1. Megoldás:

	$\text{CO} + \text{H}_2\text{O} = \text{CO}_2 + \text{H}_2$			
kezdeti molarány:	1	:	1	
keletkezik:			0,431	
összes:	0,069	0,069	0,431	0,431
átalakul:	0,431	0,431		
kiindulási:	0,500			

$$a) K = \frac{(0,431)^2}{(0,069)^2} = 39,00$$

$$b) \text{átalakulás: } \frac{0,431}{0,5} \times 100 \% = 86,2\%$$

c) kiindulási:	x	1	
átalakul :	0,99	0,99	
marad:	x - 0,99	0,01	
keletkezik:		0,99	0,99

$$K = \frac{0,99^2}{0,01 \cdot (x - 0,99)} \quad x = 3,5 \text{ mol}$$

$$\text{hidrogéntartalom: } 0,99/4,5 \cdot 100 \% = 22 \%$$

2. megoldás (A Középiskolai Kémiai Lapokból véve):

- a) Ha 43,1% a hidrogéntartalom, akkor $\text{H}_2 = \text{CO}_2 = 0,431 \text{ n mol/dm}^3$, tehát a
 $\text{CO} = \text{H}_2\text{O} = (1 - 2 \cdot 0,431) \text{ n} / 2 = 0,069 \text{ n mol/dm}^3$

$$K = \frac{[\text{CO}_2] \cdot [\text{H}_2]}{[\text{CO}] \cdot [\text{H}_2\text{O}]} = \frac{(0,431)^2}{(0,069)^2} = 39,0$$

- b) Az egyenletből leolvasható, hogy átalakult 0,431 n CO (ill. H_2O), maradt 0,069 n, tehát volt 0,500 n
 A százalékos átalakulás: $(0,431/0,5) \cdot 100 = 86,2\%$

- c) Az adott feltételek alapján 1 mól vízből és x mól CO-ból kiindulva az egyensúlyi koncentrációk:
 $\text{H}_2\text{O} = \text{n} (1 - 0,99) = 0,01 \text{ n mol/dm}^3$, $\text{CO} = \text{n} (x - 0,99) \text{ mol/dm}^3$, $\text{CO}_2 = \text{H}_2 = 0,99 \text{ n mol/dm}^3$

$$\text{Tehát } K = \frac{(0,99 \text{ n})^2}{0,01 \cdot (x - 0,99) \text{ n}^2} = \frac{0,99^2}{0,01 \cdot (x - 0,99)} = 39$$

amiből $x = 3,5$ mól CO kell egy mól vízhez.

Az egyensúlyi gázelegyen hidrogéntartalma pedig:

$$x = 0,99/4,5 = 0,22 \text{ vagyis } 22\% \text{ (n) hidrogén}$$

A Középiskolai Kémiai Lapok által közölt adatok szerint 32 hibátlan megoldás mellett 8 hiányos és 15 elvi hibás megoldás érkezett. Ezekben az egyensúlyi – és kezdeti – koncentráció fogalmak tisztázatlanok.

Úgy véljük, hogy módszerünk alapján kisebb hibaszázalékkal tudnak a tanulók ilyen feladatokat megoldani.

Ha tanítványaink sikerélményhez is jutnak, s a jól végzett munka örömét is megismerik, fenti céljaink eléréséhez is közelebb juthatunk. Felidézve *Galilei* szavait: „Az embert nem lehet valamire megtanítani, csak hozzá lehet segíteni ahhoz, hogy a tudást maga szerezze meg.”

Irodalom

- (1) PETERKA Gabriella – BENTZIK Ferenc: *A kémia helyzete egy felmérés tükrében*. A kémia tanítása 1986/2. sz. 45–51. old.
- (2) BÁTHORY Z. – PFEIFFER Á. – Z. ORBÁN Erzsébet: *Magyar kémiaolimpikonok tehetségvizsgálata*. A kémia tanítása 1988/1. sz. 1–10. old.
- (3) Az OKTV kémia versenyén az utóbbi évben részt vett tanulók megyei, illetve iskolai összesítése. A kémia tanítása 1985/2. sz. 53–60. old.
- (4) MÉSZÁROS Mihályné: *A kémia szakos hallgatók felvételi vizsgáinak tapasztalatai a B. Gy. Tanárképző Főiskolán*. A kémia tanítása 1988/1. sz. 24–28. old.
- (5) VÁRI P. – KECSKÉS Andrásné – Z. ORBÁN Erzsébet: *Tanulóink természettudományi tudásának vizsgálata, különös tekintettel a kémiára*. A kémia tanítása 1988/4. sz.
- (6) NAGY József: *A rendszerezési képességek kialakulása*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1987.
- (7) NAT Természettudomány: 44. old.
- (8) Népszabadság, 2000. január 15. 26. old.
- (9) BALOGH Lászlóné I. B. – O. K.: *A nemzetközi érettségi természettudományos programjai*. Iskolakultúra II. évf./5. sz. 10–13. old.

Horváthné Papp Ibolya

Intermedia NEAR Computer

Ahogy az élet szinte minden területén, úgy az elmúlt évek során a kortárs művészetben is rohamosan terjedt el a digitális technológia, nem meglepő tehát, hogy a budapesti Intermedia Tanszék hallgatóinak munkái között is egyre több a számítógéppel készített mű. Mind a diplomakiállítások, mind a félévi/évvégi bemutatók alkalmával gyakran találkozhat az érdeklődő interaktív installációkkal – bár esetleg csupán tervek, vázlatok formájában –, többé-kevésbé összetett hypermédia-rendszerek hálózati megvalósításaival, weboldallal, illetve digitális úton készített vagy manipulált videófilmekkel, fotográfiákkal.

Az elmúlt kilenc év során a technikai fejlődéssel, illetve a hallgatói igényekkel összhangban folyamatosan bővült az Intermedia Tanszéken folyó számítógépes oktatás, s pályázati forrásokból fokozatosan a computerstúdiót is sikerült olyan színvonalra fejlesztenünk, mely megfelelő technikai hátteret biztosít a műhelymunkához. Bár a rugalmas oktatási szerkezet és az infrastruktúra megfelelő színvonalon tartása nyilván komoly szerepet játszik a hallgatók számítógépes munkáinak öröndetes szaporodásában, végigtekintve az elkészült művek sorozatán nyilvánvaló, hogy – legalábbis a kezdeti időszakban – azok létrejötte gyakran éppen az eszközök hiányát pótló lelkesedésnek köszönhető.

A tanszék, majd a szak megalapításakor meglehetősen mostoha technikai körülmények között kezdődött meg a számítógépes műhelymunka, s állandó kurzusaink csupán a számítógéphasználat általános és alapvető ismereteire koncentráltak. E hőskornak is tekinthető időszak eredményei leginkább az aktualitásokra ad hoc módon reagáló, hirtelenjében szervezett workshopok keretei között megvalósult hallgatói műveken követhetők nyomon. Az alkalmosult aktivitásra talán a legjobb példa a Tölgyesi Jánossal közösen a linzi Ars Electronica Fesztivál felhívására 1993–94-ben szervezett első internetes kurzus volt, melynek keretében néhány héttel a világ első World Wide Web böngészője-

nek megjelenése után elkészültek tanszékünk első, hallgatókkal közösen készített weboldalai. Nyilvánvaló, hogy egy ilyen programot a kötelező és rendszeres oktatási programba lehetetlen volt beépíteni, hiszen a World Wide Web médiuma még csupán papíron létezett a tanév kezdetekor, így csupán a hallgatók érdeklődésére számítva indíthattunk el egy fakultatív programot, mely egy mára általánossá és magától értetődővé vált új médium használatát annak megszületésének pillanatában tette elérhetővé a résztvevők számára. A program intenzitását s eredményességét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy önálló hallgatói művek mellett a tanszék első hivatalos Web-oldalai is ekkor készültek el. (1)

Az alkalmoszerűen szervezett workshopok természete – annak minden előnyével és hátrányával – egészen 1998-ig jellemezte a tanszéken folyó számítógépes munkát. Az aktualitásokra „valós időben” reagáló programokra épülő és a rendszeres kurzusokon csupán általános ismereteket tárgyaló oktatási rendszer eredményeképpen a hallgatók mindig a legfrissebb aktualitásokkal találkoztak, s nem mindig szisztematikus, de mindig naprakész ismereteket sajtálíthattak el, ennek köszönhetően olyan műveket hoztak létre, melyek technikai értelemben is újdonságnak számítottak. E kissé kaotikus, de mindenképpen termékeny légkört nem csupán a tanszék szegényes technikai felszereltsége

s a hőskorra jellemző – a hallgatók és az oktatók részéről is megnyilvánuló – lelkesedés tartotta fenn, hanem a számítástechnika, a multimédiás, hálózati alkalmazások kialakulatlansága is: a protokollok, hardver- és szoftverkörnyezet állandóan fluktuáló világában a technológia nyújtotta új lehetőségekkel való lépéstartás

egyetlen módszere az események naprakész követése és a rugalmasság volt. A kilencvenes évek végére azonban mind a hálózat, mind a multimédia frontjain kialakultak azok az erővonalak, melyek mentén előreláthatók a technikai fejlődés irányai. Ennek megfelelően az 1998–99-es tanévtől kezdve új rendszert vezettünk be a számítógépek tanításában, mely egy nyolc szemeszterre vetített részletes tanterven keresztül – természetesen a szemeszterenként részlegesen változó moduláris kurzusrendszerrel továbbra is fenntartva az e területen nélkülözhetetlen rugalmasságot – voltaképpen az Intermédia Tanszéken folyó számítógépek tanítás hőskorának végét jelenti. Feltételezem

tehát, hogy tanszékünk soronkövetkező katalógusában a számítógépes művek áttekintésének már a kurzusoknak megfelelő tematikus csoportosításban lesz értelme, így talán ez az utolsó alkalom, amikor mindenféle koncepciótól mentesen egyszerűen az időrendet követve érdemes az elmúlt kilenc év hallgatói munkáit áttekinteni.

Az alábbiakban tehát arra teszek kísérletet, hogy néhány jellemzőbb művet egyszerű leíráson keresztül mutassak be, a befogadáshoz nélkülözhetetlen „történeti kontextust” csupán a többéves munkák esetében vázolva. Annak ellenére, hogy sok olyan mű készült az elmúlt években tanszékünkön, melyek bár hordozójukat

tekintve nyomatok vagy videószalagok formájában kerültek nyilvánosságra, mégis a digitális technológia alkalmazásán alapulnak, az alábbiakban csupán a „tisztán számítógépes” művekből válogattam, azaz gyakorlatilag az interaktív installációk, illetve a weboldalak közül igyekszem néhány jellemző példát bemutatni.

Ahogy a bevezetőben már említettem, az első, tanszékünkön készült weboldalak az 1993–94-ben az ELTE Pszichológia Tanszék hallgatóinak részvételével, Tölgyesi Jánossal közösen szervezett workshop eredményei voltak. A program apropója a linzi Ars Electronica Fesztivál által meghirdetett „Prix Ars

Electronica Online” felhívás volt, mely az internetes művek kategóriájában egy évvel később meghirdetett nemes versengés előzményeként az internetes alkotók számára az 1994-es fesztivál programjában való „minden szempontból díjmentes” – azaz ingyenes és versenyen kívüli – megjelenést ajánlott fel. A World Wide Web technológiája olyannyira ismeretlen volt

A World Wide Web technológiája olyannyira ismeretlen volt ezidőtájt, hogy a kurzus vezetőinek is újdonságot jelentett: az a sajátos helyzet állt elő, hogy a workshop alkalmával az oktatók a hallgatókat csupán percekkel megelőzve sajátították el az új nyelv elemeit, s a tanultakat szinte „valós időben” adták át a hallgatók számára. Természetesen a tanulás sem volt egyszerű feladat, hiszen meglehetősen kezdetleges dokumentáció állt csupán rendelkezésre, ami nem is csoda, tekintve, hogy bár a World Wide Web protokollját már 1992-ben bejelentette a CERN, az első böngészőprogram (a MOSAIC), mely az internet új multimédiás protokolljaként, a HyperText Markup Language nyelvén írott dokumentumokat értelmezni és megjeleníteni volt képes, csupán 1993-ban – hetekkel a kurzust megelőzően – jelent meg.

ezidőtájt, hogy a kurzus vezetőinek is újdonságot jelentett: az a sajátos helyzet állt elő, hogy a workshop alkalmával az oktatók a hallgatókat csupán percekkel megelőzve sajátították el az új nyelv elemeit, s a tanultakat szinte „valós időben” adták át a hallgatók számára. Természetesen a tanulás sem volt egyszerű feladat, hiszen meglehetősen kezdetleges dokumentáció állt csupán rendelkezésre, ami nem is csoda, tekintve, hogy bár a World Wide Web protokollját már 1992-ben bejelentette a CERN, az első böngészőprogram (a MOSAIC), mely az internet új multimédiás protokolljaként a HyperText Markup Language nyelven írott dokumentumokat értelmezni és megjeleníteni volt képes, csupán 1993-ban – hetekkel a kurzust megelőzően – jelent meg.

Felismerve az új, még ismeretlen médiumban rejlő lehetőségeket, az Intermédia Tanszék és az ELTE Pszichológia Tanszék néhány hallgatója megalakították a „Nootropic Web-Group”-ot és elkészítették annak honlapját. (2) Az Intermédia-szakos hallgatók – elsősorban *A. Ádám József, Kiss Éva Emese, Seres Szilvia és Tálosi Gábor* – olyan webstruktúrát hoztak létre, mely a hypermédia szellemes kritikájaként is felfogható: mindannyian készítettek egy-egy, a saját munkáik bemutatásán alapuló logikus lineáris weboldal-szekvenciát, melyet aztán olyan keresztreferenciákkal láttak el, amelyek segítségével a munkákat nem ismerő látogatót egymás oldalaira vezették. Az egyes weboldal-szekvenciák hasonló vizuális megjelenése miatt a gyanútlan látogató az egyik szerző munkáját nézegetve egy másik mű bemutatásába csöppenve nem vette észre a művek különállóságát, ideális esetben az útvesztőben keringve a három alkotó munkáját egyetlen egésznek tekintette. Az átlátható koncepciókon alapuló különálló művek összekeveredésével egy bonyolult, érthetetlen és zűrzavaros konglomerátum jelent meg a néző számára, amely a „minden mindennel összefügg” okoskodáson alapuló multimédia-giccet keverte ki az egyébként tiszta forrásokból származó komponensek összemosisásával.

A következő web-megjelenést a rotterdami Attila Alapítvány kezdeményezésére szerveztük 1994 őszén. A megkeresés arról szólt, hogy bécsi és rotterdami építészhallgatókkal közösen egy virtuális workshopot szervezzünk, mely az internetet használja kapcsolattartó és a közös munkára alkalmat adó térként. *A Lénárd Ilona, Kaas Oosterhuis és Tóth Károly* által szervezett projektben elsősorban *A. Ádám József, Kapitány András, Kiss Éva Emese, Seres Szilvia és Tálosi Gábor* vettek részt, s a két-, illetve háromdimenziós tervezéssel-animációval foglalkozó munkákat cserélték ki a bécsi/rotterdami hallgatókkal, akik a modelleket módosítva publikálták (küldték vissza). Az átalakított file-ok további módosításán és oda-vissza küldözgetésén keresztül alkalom nyílt egyfajta közös munkavégzésre. Az előző évek animáció-kurszusainak köszönhetően komoly technikai virtuozitással voltak képesek hallgatóink a képek, illetve modellek csaknem valósídejű manipulációjára. Az elkészült művek zöme azonban örökre elveszett a közös munka teréről szolgáló virtuális térben: mivel a rotterdami szerver – mely az elkészült képek, modellek cseréjét szolgálta – már nem érhető el a hálózaton, csupán a budapesti szerveren elhelyezett dokumentáció lelhető fel a program eredményeiből, melyen az Intermédia-szakos hallgatók néhány „csereanyaga” tekinthető meg. (3)

Már 1995-ben elkezdődött a Soros Alapítvány Kortárs Művészeti Központjának szervezésében Kelet-Közép-Európa első igazán nagyszabású médiaművészeti-történeti kiállításának, a „Pillangó Hatás” című bemutatónak a szervezése, melynek egyik kurátora *Peternák Miklós* volt. A Műcsarnokban megrendezett és jelentős médiatörténeti vonatkozású anyagot is felvonultató rendezvénysorozat előkészítésébe igyekeztük a tanszék hallgatóit minél aktívabban bevonni. Rendszeres programjaink, kurzusaink jó részét a kiállítás és kísérőrendezvényeinek tematikájával összhangban hirdettük meg, s a gyakorlati műhelymunkát is igyekeztük ezzel szinkronba hozni. Az 1996 januárjában megnyílt

kiállítás történeti anyagában így több olyan médiatörténeti tényeket feldolgozó, szemléltető anyag is bemutatásra kerülhetett, melyeket hallgatóink készítettek. A rekonstrukciók közül kiemelkedő a Tálosi Gábor által készített Bem-Petőfi körkép digitális háromdimenziós modellje, míg a történeti anyagot szellemesen egészítette ki a Seres Szilvia által készített médiavicc-gyűjtemény, mely a technikai újításoknak a karikatúrákban, viccekben megjelenő értelmezésén keresztül egy sajátos alternatív médiatörténetet vázolt fel, az újdonságok fogadtatásának és mindennapos eszközökké válásának folyamatát mutatva be.

Egyetlen hónappal a 'Pillangó Hatás' kiállítás megnyitója után rendezte meg első ízben az ADAM Stúdió 'Internet.galaxis' című rendezvényét, melynek keretében felkérték tanszékünk hallgatóit, hogy a rendezvény művészeti bemutatójára internetes műveket alkossanak. (4) A szervezők arra is lehetőséget adtak, hogy tanszékünk művész hallgatói műegyetemista hallgatókkal közösen dolgozhassanak. Ennek köszönhetően olyan alsóbb-

éves hallgatók kapcsolódhattak be a munkába, akik annakelőtte legalábbis a gyakorlat szintjén még nem találkoztak a Web médiumával. Az elkészült munkákra ismét jellemző volt a digitális médiumok, a hypertext rendszerével kapcsolatos primer tapasztalatok alapján megfogalmazott kritikus hozzáállás. Németh Hajnal 'Tízparancsolat' címen a parancsolatok szövegének egyesekből és nullákból álló digitális (bináris) kódját publikálta az általa készített oldalon (5), míg Erdei Gábor egyetlen

nagyméretű fehér képfelület egyes pontjait érzékenyítve egy „web-csapdát” készített (6): a gyanútlan (feltehetőleg átviteli hibára gyanakvó) látogató egy üres képfelületet keretező kék vonalból értesült arról, hogy a felület hypertext-referenciákat tartalmaz. A felületet letapogatva felfedezhette az egyes linkek helyét, ezekre kattintva azonban néhány másodpercre felvillant előtte egy szöveg részlete, majd újra visszatért a fehér üresség, egyre mélyebbre rántva a nézőt a websapdába. A játékot megelégedő látogató a böngésző

„BACK” gombjára kattintva csupán az előző nagy fehérséghez juthatott vissza, ahonnan a következő kattintás ismét az örvény mélyebb régióiba ragadta. Megjegyzendő, hogy az Ars Electronica Fesztivál „net” kategóriájának fődíját néhány hónappal később éppen egy websapdával elnyerő – s azóta hírnévre szert tett – etoy csapat ugyanezt a módszert alkalmazta a mit sem sejtő szörfölők rabul ejtésére.

Az 1997-es második 'Internet.galaxis' alkalmával hallgatóinknak már nem csu-

pán Web-művek létrehozására, hanem installációk kiállítására is lehetőségük nyílt a Szépművészeti Múzeumban megrendezett bemutatón. Kirkovits Andrea 'Tanuljon meg olvasni/Tanuljon meg írni/Tanuljon meg beszélni' című munkája talán az első olyan, hallgató által készített interaktív installáció volt, mely a tervtől eljutott a megvalósulásig. A kiállítóteremben elhelyezett érintésérzékeny tábla (tablet), mikrofon és számítógépmonitorok a számítógéppel való kommunikáció gyakorlatát igyekeztek megtanítani a látogatóknak: a

*A néző inspiratív
tanácsalanságát pedig gonosz
virtuozitással használja ki az
alkotó: az első ránézésre
jelentőségteljes érthetlenségbe
burkolódzó
információtöredékeket
végiglapozgatva lassan válik
nyilvánvalóvá, hogy felesleges itt
rejtett üzenetre, konzekvenciára
vadászni. Az ötlet- és
információmorzsákat
tartalmazó weboldal leginkább
egy vázlatfüzethez hasonlít, mely
a szellemes keresztreferenciákon
keresztül „csupán” egy címzetlen
borítékba zárt
gondolkodásmódot,
világszemléletet közvetít.*

„Tanuljon meg olvasni/írni” szekcióban a képernyőn az általános iskolai betűrajz-könyvnek megfelelő kézírással leírt szavakat kellett a látogatónak lemásolnia, míg a „tanuljon meg beszélni” esetében a monitoron megjelenő szöveget kellett felolvasni. A számítógéppoktató azonban mindig talált valami kivetnivalót a néző próbálkozásaiban, melyek értelemszerűen sohasem reprodukálták pontosan az ismételnivalót, így a végtelenségig gyakoroltatta vele a tökéletes írást/beszédet megcélzó nyilvánvalóan képtelen kísérleteket. A digitális tanítónéni természetesen hamisítvány volt: bármit írt/válaszolt a néző, a számítógép azt válaszolta, hogy nem megfelelő a válasz, próbálkozzon a nebuló még egyszer.

Az 1998-as „Internet.galaxis” idején hallgatóink már kötelező jelleggel tanultak alapvető ismereteket a weboldalak készítésével kapcsolatban. Ennek köszönhetően szinte mindegyikük elkészítette saját, legálább személyes adatait, de gyakran ötleteit, megvalósításra váró terveit is tartalmazó weboldalát. Az ezidőtájt szervezett megjelenések alkalmával ennek köszönhetően gyakori jelenség volt a személyes oldalak némi átalakítás után „műszerűvé” tett szerepeltetése. Ebből a szempontból is egyedülálló *Reischl Szilvia* megoldása, mely az unalmas szisztematikus önbemutató helyett egy sokszorosan lepecsételt és néhány helyen filc-jelölővel érzékenyített, címzés és feladó nélküli fehér borítékot használ interfésznek a személyes szempontok szerint csoportosított információk közzétételéhez. (7) A „személyes szempontok szerint csoportosított információk” hivatalnok-ízű kényszeredett megfogalmazása nyilván annak a tanácsatlanságnak a szülötte, amely ezeket a weboldalakot szemlélve mindenkit eltölt: érthetetlen, hogy mivel, miért és milyen sorrendben találkozunk itt az ember: utcán talált igazolványképeket, graffitikról készült fényképeket és sok összefüggéstelen szövegtöredéket tartalmaznak az oldalak. A néző inspiratív tanácsatlanságát pedig gonosz virtuozitással használja ki az alkotó: az első ránézésre jelentőségteljes érthe-

tetlenségbe burkolódzó információtöredékeket végiglapozgatva lassan válik nyilvánvalóvá, hogy felesleges itt rejtett üzenetre, konzekvenciára vadászni. Az ötlet- és információmorzsákat tartalmazó weboldal leginkább egy vázlatfüzethez hasonlít, mely a szellemes keresztreferenciákon keresztül „csupán” egy címzetlen borítékba zárt gondolkodásmódot, világszemléletet közvetít.

Tálosi Gábor több videófilmjében foglalkozott az információ hitelességének kérdésével, illetve a hihetőség attribútumaival. A web médiumában olyan területre lett, ahol az információ verifikálhatóságának kérdése élesen felmerül, így több hálózati művet alkotott, melyek álinformációk hitelesnek tűnő formában való közlését célozták meg. Az 1997-es „Internet.galaxis”-ra készített munkája egy olyan – grafikus megjelenésében a pénzkidó automata monitorképét idéző – weboldal volt, mely egy rejtélyes anyagi haszonnal kecsegtető szolgáltatás használatba vételéhez sok, egyre kellemetlenebbé váló kérdést tett fel a látogatónak. (8) Az első, névre, e-mail címre vonatkozó kérdések még magától értetődőek voltak, amikor azonban a program a felhasználó nyugdíjas hozzátartozóinak számáról érdeklődött, a tapasztaltabb szörfölők már gyanakodni kezdtek. Egy ponton azonban a „szolgáltató” nem kérdezett többet, csupán néhány „OK” gombbal ellátott ablakon keresztül tájékoztatta az ügyfelet arról, hogy a kívánt szolgáltatást megrendelte, s bankszámlájáról a cég már le is emelte az ennek fedezetéül szolgáló összeget. A weboldalnak mai szemmel mosolyogtató a vizuális megjelenése – s bizonyos mai bön-gészökökkel már nem is működik –, de 1997-ben, amikor az elektronikus kereskedelem volt a hálózat távoli jövőjének nagy ígérete, hihetőnek tűnhetett.

Az 1998-as „Internet.galaxis” idejére már minden felsőbbéves hallgató rutinszerű ismeretekkel rendelkezett a weboldalkészítést illetően, így a bemutatott művek zöme már nem kifejezetten a rendezvény alkalmából készült el. A kötelező műhelymunka – s hangsúlyozottan *Légrády Miklós*

vendégprofesszor kurzusa – keretében elkészült munkák ennek megfelelően jóval kevésbé voltak egységesek mind megjelenésüket, mind tematikájukat tekintve. A válogatásban megtalálható volt a *Lendvai Ádám* által készített politikus-összerakójátéktól (9) (felszabdalt protokollfényképekből a látogató összeállíthatja a számára szimpatikus politikus arcát) *Nagy Róbert* a telefónia hazai kezdeteiről szóló technikatörténeti weboldalain (10) keresztül a Seres Szilvia által tervezett és a magyar konceptuális művészet történetét tárgyaló anyagig (11) sok játékos, minden tematikát nélkülöző oldal is. *Szabó Eszter Ágnes* „Look in the Mirror and Find the Way” című munkája (12) az egyszerű hypermédiánál jóval több lehetőséget biztosító JavaScript programozási nyelv használatán alapul, melynek segítségével a felhasználót gyakran megtérfáló interaktív animációk, egérmozgásra változó állóképek sorozatai lettek az oldalak építőkövei, kiprovokálva a néző interakcióját. Az oldalak legfőbb erénye azonban azok dinamikus, jól összefogott vizuális nyelvezete, mely mindvégig ébren tartja a látogató felfedezőkedvét.

Az 1998-as év fordulópontot jelentett a számítógépes műhelymunka szempontjából, hiszen az új, négyről nyolc szemeszterre bővített egységes képzési rend a bemutatók függvényében alkalomszerűen elkészülő munkák helyett a műhelymunka folyamatosságára helyezte a hangsúlyt. Míg eddig az egyes bemutatók közeledte váltotta ki azt a hiperaktivitást, mely az

Az 1998-as év fordulópontot jelentett a számítógépes műhelymunka szempontjából, hiszen az új, négyről nyolc szemeszterre bővített egységes képzési rend a bemutatók függvényében alkalomszerűen elkészülő munkák helyett a műhelymunka folyamatosságára helyezte a hangsúlyt. Míg eddig az egyes bemutatók közeledte váltotta ki azt a hiperaktivitást, mely az ötletek megvalósulását eredményezte, az új rendszerben folyamatosan készültek el a hallgatói művek, formai és tartalmi szempontból is függetlenné válva az aktualitásoktól.

ötletek megvalósulását eredményezte, az új rendszerben folyamatosan készültek el a hallgatói művek, formai és tartalmi szempontból is függetlenné válva az aktualitásoktól. Hasonlóan *Szabó Eszter Ágnes* munkájához – mely már egy kimunkált vizuális nyelvezetet használva az interaktivitásra, a befogadóval való kapcsolat-teremtésre koncentrált – a folyamatos munkának köszönhető elmélyültség, átgondoltság és egyéni szemlélet a jellemző az ekkortájt készült művekre. *Kirkovits Andrea* oldalai (13) a JavaScript nyújtotta

eszközöket felhasználva meglepően expresszív módon nyúlnak igen személyes kérdésekhez. A fejét kapkodó látogató a párhuzamosan megjelenő információk dinamikus rengetegében nem kevés kézügyességgel képes csupán elcsípni a folyamatosan futó szövegben található érzékenyített pontokat, melyek általában finom humorral kiválasztott – és ismét „nehezen befolyásolható” – történeteket indítanak el az oldalon. *Kirkovits „Milyenek akarsz látni engem”* kezdőképét magától értető-

dőnek tűnik *Nyitrai Orsolya* munkájához (14) kötni, mely egy használtruhabazár keretei között az alkotót próbababává degradálja. Az oldal megunt ruházatok (az értelmezés talajára merészkedve: személyiségek) kicserélését, újrahasznosítását célozza, a néző számára azonban mégiscsak az a legfőbb szenzáció, hogy a ruhák válogatásakor az alkotó használható „megjelentőeszközként”: részletesen *Nyitrai Orsolya* fel/átöltöztetése során szemlélhetők meg a ruhadarabok. Az első látásra nyilvánvaló párhuzam *Kirkovits* és *Nyitrai*

hozzaállása közt csupán a nyers, minden-fajta mesterkéeltséget, eleganciát elutasító – leginkább a vizuális megjelenítésben, a designban megnyilvánuló – hozzáállásuk tekintetében tartható. A személyiség, személyesség fókuszba állítása a web keretei között inkább annak a művészi érzékenységek tudható be, amely képes érzékelni a hálózaton „egyszer és mindenkorra” közölt személyes információt hordozta kiszolgáltatottságot. A bármikor és bárki számára hozzáférhető, másolható és módosított formában újrafelhasználható személyes megnyilvánulások egyértelműen kiszolgáltatják a szerzőt: míg Kirkovits expresszív hozzáállása megfogalmazni, leleplezni igyekszik a veszélyeket, addig Nyitrai a passzív ellenállást választva demonstratív kiszolgáltatja magát: hallgat, eltűri, hogy ugráltassák (szolgáltatékészen átöltözik GIF-animációk formájában), és várja a reakciót, a felhasználó számára egy idő után kényelmetlenné váló csendben. Szövényi Anikó oldalai (15) példázzák leginkább a többéves folyamatos tevékenység eredményezte weboldalak magától értetődő összetettségét: ugyan megtalálhatók itt az eredeti elképzelést reprezentáló Dam nevű virtuális munkás történetét, mindennapjait, életformáját tárgyaló oldalak is, ám a szerző az évek során felmerült és megvalósult ötleteit befoglalva az eredeti rendszerbe olyan struktúrává alakította művét, amelyben nehéz nem eltévedni. Amennyiben a kezdőoldalon sikerül a megfelelő linket eltalálni (a másik egy „Close Window?” figyelmeztetés után közli a felhasználóval, hogy most már nyugodtan kikapcsolhatja a számítógépét), olyan, a szó

szoros értelmében finoman és sok helyütt összetett módon érzékenyített felületekre téved a látogató, melyeket birtokba véve egyrésztől nagyon rafi-náltan dinamikus elemeket „élesíthet”, másrésztől a dinamizmustól lehengerelt befogadó számára szellemes tréfákra alapuló pihenőket is tartalmaznak. Ha például a „Mouse Disorienting Field” – az egérkurzort megsokszorozó és önhatalmulag mozgató – zavarbaejtően realizisztikus, rövid úton időszakos látási zavarokat és fejfájást előidéző lapjáról sikerül a megfáradt látogatónak elszöknie, a pihentető nyugodt meditációra alkalma lehet az UNDO-nak, a

dolgok visszacsinálhatóságának állított szentélyben.

Gróf Ferenc gyakorlott webtervezőként saját munkái mellett több gyakran látogatott honlap tervezője. A Balázs Béla Stúdió Alapítvány oldalai és a Till Attilával közösen készített „Vákuum-TV” honlap első ránézésre éreztetik Gróf szigorúan elegáns, konstruktivista ízlését. Saját oldalain (16) több olyan esszé, gyűjtemény hypertextes változata is megtalálható,

Az elmúlt időszakban különös hangsúlyt igyekeztünk fektetni arra, hogy a tanszéki bemutatók és a diplomakiállítások alkalmával biztosítsuk technikaigényes installációk elkészítésének és bemutatásának a lehetőségét. Ennek köszönhetően olyan hallgatók, akik több hálózati művet készítettek tanulmányaik során, diplomamunkaként weboldalaik továbbfejlesztése helyett megkísérelték egy interaktív installáció megtervezését és kiállítását.

melyek nyomtatott periodikák hasábjain is megjelentek. Fotogramról szóló anyaga a művészettörténeti adatok mellett kortárs alkotók műveit is bemutatja, kísérletet téve a fotósok mellett kortárs képzőművészek képeinek e kontextusban való elemzésére.

Vécsei Júlia szinte minden művében megnyilvánul az aprólékos tájékozódáson, anyaggyűjtésen alapuló megfontolt gondolkodásmód. Nem csupán a huszadik századi női művészekre vonatkozó webes referenciákat tartalmazó, precízen megalkotott oldala bizonyítja munkamód-

szerének alaposságát, az európai kultúra történetében fellelhető utópisztikus város-terveket feldolgozó virtuális valóság alapú munkája (17) is ezt a hozzáállást példázza. A VRML technológián alapuló mű volta-képpen jó ízléssel és adekvát módon megválasztott interfész, mely az összegyűjtött képanyag bemutatását-tálalását szolgálja. Vécsei második VRML munkája – melyet az „Alapzaj” című szimpozionra 1998-ban készített – az egyik legszellemesebb, a virtuális valóság nyújtotta három dimenziós hangélményt és interaktivitást hasznosító mű, amelyet valaha láttam. A virtuális térbe csöppenve a néző egy rossz felbontású televízió-monoszkóppal találja szemben magát, melyből azonosíthatatlan zaj árad. A monoszkóp felületén tizenegynéhány hang van „elhelyezve”, helyüket kis átlátó szövegek jelzik. Az egyes hangok mindaddig szólnak, amíg a néző látóterében vannak: közelebb menve a hangok felerősödnek – hiszen háromdimenziós a hangélmény –, viszont azok, amelyek kikerülnek látókörünkől, elhallgatnak. A monoszkóp közvetlen közelében körülnézve pásztázó tekintetünk sorra kibekapcsolja az egyes zörejeket, melyek a tőlünk mért távolságuk függvényében változó intenzitással szólnak meg. A látható és hallható médiumok e frappánsan egyszerű összekötése a virtuális valóság nyújtotta audiovizualitás kreatív használatának finom érzékkel megválasztott példája. Az „Alapzaj” című munka mellett az „Artpool P60” kiállításon láthatók Vécsei adászavarokat, képhibákat feldolgozó oldalai is, melyeken jó szemmel kiválasztott és a töle megszokott alapossággal összegyűjtött véletlen szülte képek találhatók. A hangokkal operáló interaktív játék az Alapzaj fesztiválra készült munka folytatásának tekinthető: az ebben az esetben két dimenziós interfészen alapuló mű ismét kép és hang alapszintű megfeleltetésével, összekötésével játszik.

Till Attila neve már felmerült a Gróf Ferenczel közösen készített „Vákuum-TV” weboldalak kapcsán, de nem hagyható említés nélkül bevásárlóközpont-terve, a „Média-Plaza” projekt, melynek megvaló-

sítására mindezidáig csupán a hálózat virtuális terében, illetve egy szoborként bemutatott makett formájában nyílt lehetőség. Az épület a hagyományos videókon megtalálható kezelőbillentyűk jelölésére használt piktogramok háromdimenziós változataiból épül (például a STOP gombnak a kocka, a PLAY-nek a gúla, a RECORD-nak a gömb felel meg): a háromdimenziós tárgyak „szuperpozíciója”, egyesítése adja az építmény külső formáját. A projektet magyarázó weboldalakon megtalálhatók a forma kialakítását bemutató interaktív virtuális terek, illetve az építmény elhelyezésére vonatkozó javaslat fotomontázs és környezettanulmány formájában.

Zics Brigitta szintén zavarbaejtően sok, impozáns összetettséggel tündető számítógépes művet készített az elmúlt évek során. A Webről elérhető honlapja (18) a jó szemmel kiválasztott talált anyagok felhasználása mellett olyan grafikai, animációs kísérleteken alapul, melyek nagyon érett, szokatlan és egyéni látásmódról, ízlésről tanúskodnak. A barokkosan gazdag, sokszínű anyag összefogottsága valószínűleg annak köszönhető, hogy nagyon pontosan körülhatárolt logikai rendszer húzódik meg az elemek szerepeltetése, egymás mellé kerülése mögött. Az oldalak e mögöttes információk ismeretének hiányában is tökéletesen érthetők, s éppen ez a munka fő erénye: az információhalmaz tálalásának fő szervezőereje a háttérben marad, csupán eredménye érzékelhető. Zics másik, a P60 kiállításon is bemutatásra kerülő, CD-ROM-on publikált munkája esetében ugyan internetes eszközöket (VRML-t és HTML-t) használ médiumként, a hálózati elérést mégsem biztosítja. A restrikció oka egyszerű: a munkában felhasznált anyagok mérete nehézkessé tenné az interneten keresztüli letöltést, a CD azonban megfelelő hordozó a nagyon komoly virtuális valóság alkalmazást is tartalmazó mű számára. Az „Eye-balloon” című mű a szokásos multimédiával színesített, ámde végső soron igen egyszerű keresztreferenciárugókra járó hypermédia kiterjesztését célozta meg. *Odilon Redon*

híres szemgolyó-ballonjában utazva egy mellérendelő szerkezetben igen összetett információhalmazt tartalmazó virtuális térben navigálhat a néző. A Redon számára inspirációul szolgáló – s a grafikák motívumait felismerhetően tartalmazó – műveket az azok alapján elkészült Redon-grafikákkal s az azok készítésének apropójául szolgáló *Poe*-versek részleteivel együtt mutatja be az interaktív három dimenziós tér. E három információs réteg a hagyományos kétdimenziós felületen megjelenő keresztreferenciarendszer használatával csupán igen egyszerű és hierarchikus szerkezetben volna összefűzhető, így a virtuális valóság használata nem csupán alkotói szeszély, hanem kézenfekvő megoldás az összefüggések megjelenítésére. Zics természetesen ennél tovább megy, hiszen a JavaScript segítségével dinamikusabbá tett VRML nyújtotta minden lehetőséget kihasználni az audiovizuális környezet megteremtésére, s ezt olyan finom érzékkel teszi, hogy az állóképek formájában bemutatathatatlan munka reprodukciói is komoly esztétikai értéket hordoznak.

Végezetül röviden meg szeretném említeni az elmúlt néhány évben készült számítógépes diplomamunkákat is. E művek között kifejezetten hálózati munka nem található, s ennek oka egyszerűen az, hogy a diplomamunka tervezésekor formai szem-

A számítógépes diplomamunkák között kifejezetten hálózati munka nem található, s ennek oka egyszerűen az, hogy a diplomamunka tervezésekor formai szempontból mindig a kiállítótermi megjelenést javasoljuk a végzősök számára.

Gyakori, hogy a tanszéken végzett tanulmányokkal párhuzamosan hallgatóink nyilvános kiállításokon szerepelnek műveikkel, de számítógépes munkák kiállítására nincs gyakran módjuk, mivel a hagyományos kiállítótermi infrastruktúra ritkán képes megfelelő technikai hátteret biztosítani számukra.

Éppen ezért az elmúlt időszakban különös hangsúlyt igyekeztünk fektetni arra, hogy a tanszéki bemutatók és a diplomakiállítások alkalmával biztosítsuk technikaigényes installációk elkészítésének és bemutatásának a lehetőségét.

pontból mindig a kiállítótermi megjelenést javasoljuk a végzősök számára. Gyakori, hogy a tanszéken végzett tanulmányokkal párhuzamosan hallgatóink nyilvános kiállításokon szerepelnek műveikkel, de számítógépes munkák kiállítására nincs gyakran módjuk, mivel a hagyományos kiállítótermi infrastruktúra ritkán képes

megfelelő technikai hátteret biztosítani számukra. Éppen ezért az elmúlt időszakban különös hangsúlyt igyekeztünk fektetni arra, hogy a tanszéki bemutatók és a diplomakiállítások alkalmával biztosítsuk technikaigényes installációk elkészítésének és bemutatásának a lehetőségét. Ennek köszönhetően olyan hallgatók, akik több hálózati művet készítettek tanulmányaik során, diplomamunkaként weboldalaik továbbfejlesztése helyett megkísérelték egy interaktív installáció megtervezését és kiállítását.

Seres Szilvia 'Immanencia' című installációja az Ernst Múzeumban 1998-ban megrendezett 'Inter/Media/Művészet' című kiállításon került először bemu-

tatásra, s azóta több nemzetközi kiállításon is szerepelt. Az interaktív mű festmények audiovizuális eszközökkel való (át)értelmezésén, átalakításán, játékos továbbgondolásán alapul. A mű láthatatlan interfésze egy mozgásérzékelő, mely a kivetített számítógépkép „vonzáskörét” megközelítő néző mozgását figyeli. A sétáló, nézelődő

látogató mozgásának függvényében harminc-negyven rövid animáció közül pereg le véletlenszerűen néhány. A szekvenciák egy része a festményt egy történetet rögzítő animáció első kockájává átértelmezve eljuttatják az esemény elképzelt folytatását, mások csupán hangzó anyagok útján igyekeznek a figuratív festmények narratív értelmezésének lehetőségét felvillantani. Javarészt csendéleteket, életképeket nyersanyagként használva az unatkozó múzeumlátogató szórakozott képzelgését idézi fel Seres installációja, melynek során a figyelem nem a vizuális tartalomra, hanem az ábrázolás tárgyára irányul. A mozgásérzékelő interfész tréfásan kényszeríti ki a látogató aktivitását: amennyiben az érdeklődve megáll a kép előtt, a rövid szekvencia lejárával néznievaló híjával marad, amint viszont tovább sétálva megmozdul, újabb látnivaló állítja meg.

Az 1999-es diplomakiállításon került bemutatásra Nagy Róbert 'Telefónia' című interaktív multimédia CD-ROM-ja, mely a már említett, az 1998-as 'Internet.galaxis'-ra készült weboldal továbbgondolása. A telefon feltalálásának történetét-körülményeit és magyarországi östörténetét bemutató mű elmélyült kutatás eredményeként előállt impozáns részletességű adathalmazt tartalmaz. Jól megtervezett struktúrájával, elegáns megjelenésével a CD bármilyen hasonló kiadvánnyal felveszi a versenyt, s amellett, hogy az alkotónak mindvégig sikerült a könnyen átláthatóság, kezelhetőség keretein belül maradni mondanivalójával, a befogadó érdeklődését dinamikus változó és vizuálisan izgalmas média-relikviák, kortörténeti érdekességek tartják ébren. A Gothard-csillagdában használt berendezések bemutatása például olyan interaktív formában követhető végig, mely játékos és közérthető animációkkal érteti meg a felhasználóval a szerkezetek funkcióját, működését. A CD-n megtalálható egy – akár különálló műve is fejleszthető – interaktív játék is, melyben telefonszámokat tárcsázva „valódi telefonbeszélgetések” hallgathatók ki.

Nyitrai Orsolya 'Aranyborjú' című in-

stallációjának meglehetősen összetett technikai felépítése szinte tökéletesen rejtve marad a néző elől, olyannyira, hogy a kevésbé kísérletező kedvű látogató feltehetőleg nem is értesül a beavatkozás lehetőségéről. A kiállítóteremben csupán a szórakozóhelyekről ismerős tükörgömb, illetve egy diavetítő látható, minden komolyabb technikai eszköz egy posztamens mélyén rejtőzik. Valójában azonban a vetített diakép tükörgömb által szétszórta darabjait egy videokamera figyeli, melynek digitalizált képét számítógép elemzi, s a változások függvényében különböző zörejeket, hangfoszlányokat szólaltat meg. A látogatónak a hangzó környezet befolyásolására a falra vetülő képrészletek változtatásán keresztül van módja: ehhez saját árnyékán kívül a tükörgömb mozgatása a rendelkezésre álló eszköz. Tekintve azonban, hogy a hangok, zörejek nagyon halikán szólnak csak meg, meglehetősen időigényes feladat a művet megfejteni, vagy akár „használatba venni”. Az aranyborjú képe, a tükörgömb és az alig hallható hangfoszlányok összessége szakrális hangulatot teremt, melyben magától értetődik, hogy komoly merészség szükséges a beavatkozáshoz, s még több figyelem és érzékenység az interaktív lehetőségek felfedezéséhez, amelyek birtokában már a mű jelentésének kutatása csupán a legegyszerűbb, legutolsó próbatétel.

Jegyzet

(1) Az első Intermédia-honlap nagyjából az e kiadványt megelőző, 1993-ban publikált Intermédia-katalógus anyagán alapult, és mai napig elérhető. Talán érdemes megemlékezni a „hivatalos” tanszéki oldalak hanyattott sorsáról is: mivel az Intermédia Tanszék az első állandó internet-vonalat csupán 1997-ben szerezte a Soros Alapítvány pályázatán, így e legelső oldalak az ELTE Pszichológia Tanszékének webszerverén kaptak helyet, a későbbiekben egy megújult weboldalt a Műszaki Egyetem Informatika tanszéke fogadott be, majd 1996-tól több mint egy éven át a Soros Alapítvány C3 Kulturális és Kommunikációs Központjának webszerverén volt fellelhető az Intermédia tanszék weboldala. A hivatalos oldalak jelenlegi állandó címe: <http://intermedia.c3.hu/> Innen a szövegben említett összes on-line dokumentumra megtalálhatók a hivatkozások.

(2) <http://kvtr.elte.hu/csoport.html>

- (3) <http://kvtr.elte.hu/wsii/budapest/present.html>
 (4) Az Internet.galaxis '96-'97-'98 rendezvényekre készült hallgatói oldalak gyűjteménye megtalálható a következő címen: <http://www.c3.hu/InterMedia/ig/>
 (5) <http://www.c3.hu/InterMedia/ig/ahajni/index.html>
 (6) <http://www.c3.hu/InterMedia/iggaga/index.html>
 (7) http://www.c3.hu/InterMedia/Students/Reischl_Sz/
 (8) http://www.c3.hu/InterMedia/Students/Talosi_G/
 (9) <http://intermedia.c3.hu/~adam/pokitika.htm>

- (10) <http://www.c3.hu/intermedia/telefon/>
 (11) <http://www.c3.hu/collection/koncept/>
 (12) <http://www.intermedia.c3.hu/~szeam/>
 (13) <http://intermedia.c3.hu/~kian/>
 (14) <http://www.c3.hu/~nyorsi/>
 (15) <http://intermedia.c3.hu/~szov/>
 (16) <http://www.intermedia.c3.hu/~fgrof/>
 (17) Vécsei Júlia oldalainak címe: <http://www.c3.hu/~rub/>
 (18) <http://www.intermedia.c3.hu/~zicsb/>

Szegedy-Maszácz Zoltán

Iskolakultúra-ankét Pécssett

Március 24-én, a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének, a Baranya Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézetének és az Iskolakultúra folyóirat szerkesztőségének szervezésében a PTE TTK tanácsstermében egész napos ankét zajlott. Kocsis Mihály, intézetvezető köszöntője s Géczi János, főszerkesztő üdvözlő szavai után Tóth József, rektor tartott előadást az egyetemi integrációról, majd Kojanitz László főosztályvezető a kerettantervről tartott nagy érdeklődéssel kísért beszédet. Az iskolai tudás mérésének egyes eredményeiről a Szegedi Tudományegyetem professzora, Csapó Benő és munkatársa, B. Németh Mária beszélt. A Baranya megyében végzett hasonló felmérésről tartott előadást Bredács Alice, Kocsis Mihály, Reisz Terézia és Takács Viola. Walz Jánosné a megyei pedagógiai programokról szólt, végül Szakály Sándor, a Hadtörténeti Intézet és Múzeum főigazgatója, intézményéről mint oktatási színterről adott elő. Az elhangzott előadásokból kivonatossan közliünk néhányat.

Az iskolai tudás mérése Baranya megyében (1999) – olvasásmegértés

A „közoktatásban elsajátítható tudásnak vitathatatlanul az egyik legfontosabb eleme a megfelelő színvonalú olvasási képesség, amely nem csupán az írásbeliség alapja, hanem eszköztudás is. Segítségével sajátítjuk el tudásanyagunk legnagyobb részét. Fontosságát minden oktatási irányzat deklarálja. Tanítása és fejlesztése azonban hosszú ideje viták tárgya.” – írja Cs. Czachesz Erzsébet *„Az olvasásmegértés és tanítása”* című cikkében. (1) További véleményével is

osztozva, szükségesnek érzem megjegyezni, hogy a hazai olvasástanítás első sorban az írott jelek elsajátítására koncentrált, pedig az olvasottak megértése szintén tanulási folyamat eredménye. Fejlesztése párhuzamosan halad a gondolkodási folyamatok fejlesztésével, a tantárgyi tudással és a szaktudással, mégpedig a szókincs fejlesztésén, a szövegeken végzett problémamegoldó és következtető műveleteken és a memorizáláson keresztül. Az olvasásmegértés fejlesztése tehát minden tantárgy

nélkülözhetetlen feladata. Az olvasottak megértése ugyanis feltétele az önálló tanulásnak, de szükséges a hétköznapi életben való eligazodás minden területén. Így az olvasásértés nemcsak tanulási eszköz, hanem alapvető kulturális eszköztudás.

Az olvasásmegértés helye az elsajátítható tudások rendszerében

Az olvasásmegértés teljesítményeinek elmélyültebb tanulmányozása révén egy sor személyes tulajdonságra, speciális és részképességre is következtetni lehet, mint például a figyelem, memória, logikus gondolkodás, lényeglátás, kiemelés, összefoglalás vagy a szelektálás, az érzelmi-hangulati befogadás, vizualizálás, fantázia készsége. Minél gyorsabban és hatékonyabban olvas egy tanuló, annál nagyobb esélye van az új ismeretek megszerzésére, az olvasott szövegekben történő eligazodásra, és ez kifejezetten táplálja az önképzést. Azt, hogy a tanulásban mekkora szerepe lehet az olvasásmegértésnek, megmutatják azok az összefüggések, amelyek olyan tantárgyi teljesítményekkel kapcsolatosak, amelyek egy-egy hosszabb szöveg tartalmának megtanulását, visszaidézését kívánják meg, mint például a történelem vagy olyan szöveges példák hibátlan és maradéktalan megértésére irányulnak, amelyekkel például a fizikában vagy a matematikában találkozhatunk. Bátran állíthatjuk, hogy az olvasásmegértés központi helyet foglal el a kognitív tanulás rendszerében. Vizsgálata azonban sokkal bonyolultabb, mint egy-egy tantárgyi tudás felmérése. (2)

Az olvasásértés tanulmányozásához fűződő igények

Az itt felvetett gondolatokat Kádárné Fülöp Judit egyik e témáról készített munkájában az ellenkező oldalról világítja meg:

„...Az olvasás értelmi műveletei megfoghatatlanok a külső szemlélő számára, ezeket tehát nem tudjuk osztályozni. A szövegekkel végzett teljesítmények bizonyos formai jegyek alapján osztályozhatók, de a feladatok csak a szövegekkel

összefüggésben értelmezhetők...”

Tehát „...beleütközünk abba a problémába, hogy a szöveg és a feladat összefügg, s hogy a szöveggel kapcsolatban feltett kérdésre a tanuló egész tudásából (s nem csupán a szövegből) merítve válaszol. A tanítást szolgáló taxonómiákkal tehát az a dilemmánk, hogy az olvasást (szerencsére) nemcsak olvasásfeladatokkal tanítjuk és az olvasásfeladatok nemcsak az olvasás képességét fejlesztik, hanem különféle más tudásterületeket is, az értékelést szolgáló taxonómiákkal pedig az, hogy az olvasásfeladatok tudást és olvasási műveleteket egyszerre vizsgálnak, így nem tudhatjuk pontosan, hogy adott esetben a tanuló milyen szövegbeli és tudásbeli információkra támaszkodva oldja meg a feladatot...”

„...Mindezen kételyeink ellenére úgy véljük, hogy a szöveggel kapcsolatos feladatoknak van egy olyan tulajdonságuk, amelyik mind a tanítás, mind az ellenőrzés oldaláról szemlélve ugyanolyannak látszik: ez a szöveg, a kérdés és a kérdésre adandó válasz viszonya.” (Nem tudhatjuk biztosan, hogy a tanuló már megelőzően tudta a választ vagy a szövegből tanulta-e meg – csak az eldönthető, hogy a kérdésre van-e közvetlen válasz a szövegben vagy nincs.)

Tehát ha megnézzük, hogy mit is mérnek az olvasással kapcsolatos tesztlapok, a látszatnál összetettebb képet kapunk. Hiszen a tesztkérdésekre adott helyes feleletek nem csak a helyes válaszok megadásához szükséges tudást és az olvasottak alkalmazni tudását feltételezik, hanem azt is, hogy a tanuló érti a feladatot (a feladat szövegét, útmutatásait), szöveges válasz esetén tömören, pontosan meg tudja fogalmazni válaszait.

Az olvasottak megértését az úgynevezett „megértést gátló tényezők” nehezítik. (Ezek a „megértést gátló tényezők” azonban nem csak a forrásművekben jelentkezhetnek, hanem esetenként a kérdésben is.)

Melyek lehetnek ezek a megértést gátló tényezők?

– A szöveg bonyolultsága;

- többféle értelmezési lehetőség;
- nyelvi akadályok (például régies írásmód, idegen szavak stb.);
- hiányos szövegek (a szöveg nem fejt ki minden részletet, ezért fantáziával, logikával kell kiegészíteni vagy összerakni a mozaikokat);
- talányos szöveg;
- nyelvi tömörítés;
- a szöveg tartalmi sűrítése – információáradat;
- a szövegösszefüggés hálózata bonyo-

lult, szövevényes;

- előismeretek hiánya;
- a rendelkezésre álló idő szűkössége.

Ezekre a nehézségekre épülnek a feladatok. (3)

A szövegek kiválasztása

a) A szövegjellemzők szerint:

A szövegek, feladatok kiválasztásának jellemzését Kádárné Fülöp Judit gondolkodási logikájának felhasználásával kívántam elemezni.

feladatok
sorszáma/
szövegtípu-
sok

szövegtípusok	O/1											O/2										
	1	2	3A	3B	4A	4B	5A	5B	5C	5D	6	1	2A	2B	3A	3B	4	5A	5B	6A	6B	7
1. elbeszélő szövegek	X		X	X			X	X	X	X					X			X		X		X
2. magyarázó- ismeretközlő szövegek		X			X	X																
3. dokumentum típusú szövegek												X	X				X					
4. játékos, szórakoztató feladatok											X											

feladatok sorszáma	a feladatok címe	elbeszélő szövegek	magyarázó-ismeretközlő szövegek	dokumentum típusú szövegek	játékos, szórakoztató feladatok
O/1					
1.	Aranyások	X			
2.	Képzelt lények		X		
3.	Párbeszéddek (Használt autó. Csipke.)	X			
4.	A felvonó		X		
5.	Téli vihar	X			
6.	Képes helyzetek				X
O/2.					
1.	Kedves...			X	
2.	Hírek innen-onnan			X	
3.	A kóbor hangyák		X		
4.	Skócia			X	
5.	A maják hitvilága	X			
6.	„Egy hangyáról és galambról.”	X			
7.	A leleményes turista	X			

1. táblázat. A tesztlapok szövegeinek típusai

a feladat- típusok	O/1											O/2										
	1	2	3A	3B	4A	4B	5A	5B	5C	5D	6	1	2A	2B	3A	3B	4	5A	5B	6A	6B	7
A) feleletvá- lasztó feladat		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X		X	X		X		X
többszörös v. alternatív v. válaszok ill- esztése:								X	X	X			X		X		X	X				
egy az egyhez		X			X						X	X										
több az egy- hez																						
többszörös hozzárende- lés																						
sorképzés			X	X																X		X
B) feleletal- kotó feladat	X					X	X							X		X		X			X	
kiegészítés																						
rövid válasz	X					X	X						X					X				
hosszú válasz																X					X	
esszé																						

2. táblázat. A tesztlapok feladatainak típusai

– A szövegek érdekesek, változatosak voltak, jól motiválták a feladatok elvégzését. (A szövegekben szerepeltek biológiai, földrajzi, történelmi, technikai, irodalmi, turisztikai stb. jellegű témák.)

– A szövegek etikailag korrektek: hitelesek, érthetőek, szabatosak, relevánsak és világosak, érzékletesek és szemléletesek.

– A szövegek jól „problematizálhatók”. A szöveg terjedelme és megformáltsága megfelelt a mérendő feladatnak és a mért korosztálynak. (A kérdések megfogalmazása azonban néhány helyen nem volt egyértelmű: például olvasás/1: 4/A; olvasás/2: 3/A, 6/B)

b) Szövegtipológiai (és szövegtartalmi) megközelítésből:

- elbeszélő
- magyarázó-ismeretközlő
- dokumentum jellegű
- játékos, szórakoztató feladat jellegű szövegeket használtak fel a tesztek készítői.

A kutatásunk során használt mérőesz-
közön az „elbeszélő szövegek” vannak túl-

súlyban. Majd az arányokat tekintve a „magyarázó – ismeretközlő” szövegek következnek, végül a „dokumentum” típusú szövegek.

„Játékos – szórakoztató” feladat csupán egy található, az olvasás/1. tesztlap hátoldalán. A feleletválasztó feladatok az összes feladat kétharmadát, míg a feleletalkotó feladatok az egyharmadát teszik ki.

A felmérés során két tesztlappal dolgoztunk: az elsőben 6 feladatcsoport (11 item), a másodikban 7 feladatcsoport (szintén 11 item) szerepelt. A tesztlapok kitöltésére felhasználható időkeretet 2x45 percben határoztuk meg. Ezen belül az idő szabadon volt felhasználható. (1. táblázat)

A felmérésben úgynevezett párhuzamos itemek szerepelnek, melyek megnövelik a mérés biztonságát. (Párhuzamosnak nevezzük egy feladatsoron belül az olyan feladatokat, amelyek ugyanazt a tudást vagy képességet hasonló, egymásnak megfelelőített itemekkel mérik, esetleg feladatsort használnak.)

Az adatok összehasonlításának azonban

Pearson Johnson (1978)	Sorszám	A teljesítményszintek taxonómiája Képességszintek	Sorszám	A teljesítményszintek taxonómiája műveletekre lebontva	A teljesítményszintekhez rendelt feladatok	
					O/1	O/2
I. „Szöveg-bázisú” megértés = Szöveg- értés	1	A szövegből egy-egy mondat vagy szó kikeresésének (amely az információt hordozza) és megértésének képessége (REPRODUKCIÓ)	1	Szövegben megadott adatok, nevek, események stb. kikeresése	1; 4B; 5A; 5C	2B; 3A; 3B; 5B
			2	A szövegben tájékozódni tudás, eligazodás, esetleg szövegrészek gyors szó szerinti visszakeresése	1; 5B; 5C; 5D	2A; 2B; 3B; 5B; 6A
	2	A gondolatmenet követésének, a szöveg összefüggések megértésének képessége. (Az információt és a mondatok kö zötti összefüggések megértése) (IDENTIFIKÁCIÓ)	3	Páralkotás	5C; 6	1
			4	Párbeszéd hiányzó részeinek kiegészítése	3A;3B	7
II. „Olvasó-bázisú” megértés = Szöveg-értelmezés			5	Fogalmak, témák, címek és szövegrészek azonosítani tudása egymással (összekapcsolás)	2; 4A; 6	2A; 2B; 4; 5A
			6	Nyelvtani szerkezetek (pl. jelzős szerkezet) összeillesztése	5B	
	3	A szövegben kifejtett információk új – (a kérdésben jelzett) szempont szerint rende zze és értékelje – azaz a szöveg megértése alapján következtetéseket vonjon le a tanuló. (A feladat a verbális logikai képességeket vizsgálja.) (PRODUKCIÓ)	7	Képi jelrendszer és szöveg (mint írott jelrendszer tar talmi megfeleltetése egymásna k)	1; 6	
			8	Események, szövegrészek helyes időrendi vagy történeti sorrendjének megállapítása	3A; 3B; 5A	6A; 7
			9	Logikus gondolkodás (pl. ok -okozati összefüggések)	3A; 3B	6B
			10	Lényegkiemelés, tömörítés	2; 4B	3A; 3B; 4; 5A
	4	Az író kommunikációs céljainak, szándékának felismerését kívánja meg a feladat (és ezeknek a képességeknek a meglétét vizsgálja). (KOMMUNIKATÍV ASPEKTUS)	11	Stilisztikai jártasság (pl. a megfelelő hangvétel, stílus vagy megszólítás felismerése és alkalmazni tudása		1
			12	A szöveg által sugallt érze lmi vagy hangulati elemek megítélni tudása	5B	

Felosztás Pearson Johnson (1978)	Sorszám	Az olvasásmegértés képességeinek taxonómiája (Kádárné Fülöp Judit olvasás–megértés vizsgálatai nyomán – 1985)	Sorszám	Mit mérnek a feladatok? (Taxonómikus sorrend Bredács Alice szerint)	O/1											O/2										
					1	2	3	3	4	4	5	5	5	5	6	1	2	2	3	3	4	5	5	6	6	7
I. „Szöveg-bázisú” megértés = Szöveg-értés	1	A szövegből egy-egy mondat vagy szó kikeresésének (amely az információt hordozza) és megértésének képessége (REPRODUKCIÓ)	1	Szövegben megadott adatok, nevek, események stb. kikeresése	X					X	X		X					X	X	X			X			
			2	A szövegben tájékozódni tudás, eligazodás, esetleg szövegrészek gyors szó szerinti visszakeresése	X							X	X	X				X	X		X		X	X		
	2	A gondolatmenet követésének, a szöveg összefüggések megértésének képessége. (Az információk és a mondatok közötti összefüggések megértése) (IDENTIFIKÁCIÓ)	3	Párlkötés									X		X	X										
			4	Párbeszéd hiányzó részeinek kiegészítése			X	X																	X	
			5	Fogalmak, témák, címek és szövegrészek azonosítani tudása egymással (összekapcsolás)		X			X						X		X	X			X	X				
			6	Nyelvtani szerkezetek (pl. jelzős szerkezet) összeillesztése							X															
II. „Olvasó-bázisú” megértés = Szöveg-értelmezés	3	A szövegben kifejtett információk új – (a kérdésben jelzett) szempont szerint rendezze és értékelje – azaz a szöveg megértése alapján következtetéseket vonjon le a tanuló. (A feladat a verbális logikai képességeket vizsgálja.) (PRODUKCIÓ)	7	Képi jelrendszer és szöveg (mint írott jelrendszer tartalmi megfeleltetése egymásnak)	X										X											
			8	Események, szövegrészek helyes időrendi vagy történeti sorrendjének megállapítása			X	X			X													X		X
			9	Logikus gondolkodás (pl. ok - okozati összefüggés,)			X	X																	X	
			10	Lényegkiemelés, tömörítés		X				X									X	X	X	X				
	4	Az író kommunikációs céljainak, szándékának felismerését kívánja meg a feladat (és ezeknek a képességeknek a meglétét vizsgálja). (KOMMUNIKATÍV ASPEKTUS)	11	Stilisztikai jártasság (pl. a megfelelő hangvétel, stílus vagy megszólítás felismerése és alkalmazni tudása												X										
			12	A szöveg által sugallt érzelmi vagy hangulati elemek megítélni tudása							X															

több feltétele van. Mégpedig – a vizsgálati módszerek azonossága mellett – a közel-eső korosztályok számára a közös feladatlapok biztosítása. (Ez utóbbi azonban első-sorban az olvasásmegértés mérésénél fontos.) Az egymást követő korosztályok teljesítményének összehasonlítását az úgynevezett „láncfeladatok” rendszerén tehetjük lehetővé. A korábbi vizsgálatok eredményeivel való összevetést pedig „híd-feladatok” rendszerével tudjuk biztosítani. (4)

c) Feladat-taxonómiai megközelítésből:

– Az olvasásmegértéssel kapcsolatos feladatok nehézségi fokának meghatározása során igyekezni kell azonosítani azokat a képességbeli tudásszinteket, amelyeket mérni szeretnénk. A képességbeli tudásszinteket a különböző nehézségi fokú feladatok és műveletek elvégzésének szintjeivel mérjük.

– Egy-egy nehézségi fokú feladat többnyire tartalmazza az alatta lévő nehézségi szinteket is.

– Azonban törekedni kell arra, hogy áttekinthető, tiszta rendszert építsünk ki, mert csak ilyen mérőeszközzel kapunk világos, egyértelmű, tiszta képet a felmért populáció tudásáról.

– Minél bonyolultabb a feladatrendszer, minél összetettebbek a feladatok, annál több a tévedés lehetősége a megítélésben.

A szövegekhez kapcsolódó szövegértést ellenőrző kérdésekkel és feladatokkal vizsgálhatjuk. E kérdések és feladatok az olvasás célját, műveleteit és eredménykritériumait is jelzik. (Ez utóbbit esetünkben a javítókulcs segítségével.)

„Az olvasásértés tesztek kérdés- és feladatrendszere a szövegértés különböző szintjeit kívánják meg.

A megértést vizsgáló kérdések csoportosításának alapja a szöveg – a hozzárendelt kérdés – és az arra adandó válasz viszonya.” (5)

Az olvasási képesség taxonómiáját, az ezek vizsgálatát célzó kérdések és feladatok típusait, valamint a műveletek taxonómikus sorrendjét a következő táblázatok foglalják össze. (2., 3., 3.1. táblázatok.)

Az olvasásmegértés tesztlap műveleteinek és itemeinek gráfja

A gráfbrákkal szemléletessé tehetők az egyes itemekhez, és a hozzájuk társítható feladatmegoldó műveletek viszonya és rendszere.

A gráfban a számok a feladatok sorszámaikat jelölik, ám nem a kérdőíveken megszokott módon. Itt minden feladat és részfeladat külön sorszámot kapott. Nincsenek különválasztva az olvasás/1. és olvasás/2. tesztlapok feladatai, mivel a vizsgált szempontok szerint nincsen különbség a tesztlapok között. A feladatokat csupán mennyiségük miatt bontották a két csoportba, ezért a tesztlapokat egymás folytatásának tekinthetjük.

A gráfban a szövegekkel a feladatmegoldó műveletek jellemzőinek egy-egy kiragadott elemét vagy rövidítését jelöltük. Ez a gráfpontok felett számozott feladatokban a közös műveleti rész.

Látható, hogy minden művelethez társítható legalább két (de inkább több) item.

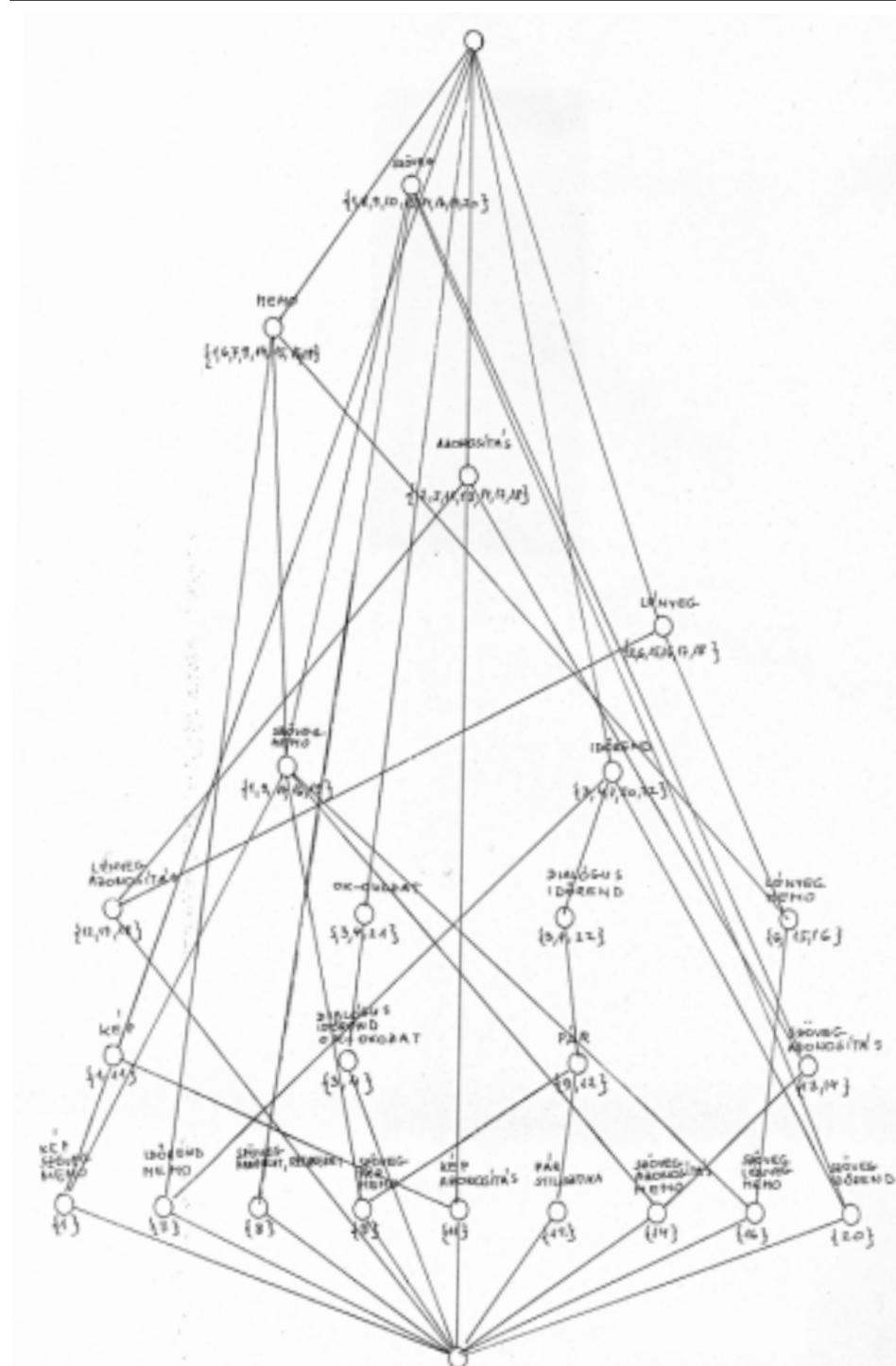
A gráfban a két végponton kívül három emelet található, amelyeknél az egyes sarokpontokban az itemek (mint objektumok) és a feladatmegoldó műveletek (mint az objektumok tulajdonságai) kapcsolhatók össze. Ezek alkotnak zárt halmazokat.

Az első emeleten egy-egy művelethez több item társítható. Ez azt jelzi számunkra, hogy az egyes műveletek megoldásának képességét több feladattal is mérjük, egymást megerősítve. (Ez az eljárás a pontosabb mérést szolgálja.)

A második emelet a legszélesebb. Itt az egyes feladatok két-két műveletfajtanak a megoldási képességét állapíthatják meg egyszerre.

A harmadik emelet a legszűkebb (természetesen és szerencsére), hiszen e sarokpontokban található feladatok legalább három művelet elvégzésének képességét vizsgálják. Az 1., 3., 4., 9., 14., és a 16. feladatok a legösszetettebbek. (Ellenőrizni kellene, hogy valóban azt mérik-e, amit mérni szeretnénk.)

Az adott műveletek bekeretezése azt mutatja meg, hogy az adott művelet hányadik emeleten fordul elő először.



1.2. ábra

A bevonalkázott (ezt követve a pontozással kiemelt) műveletekre a legtöbb feladat rávizsgál. Ezek a következők: tájékozódni tudás, eligazodás, szövegrészek gyors (akár) szó szerinti visszakeresése rövid szövegekben és a nevek, események dátumok stb. kikeresése. Tehát jól látható, hogy ez az alap. Enélkül nincs szövegértés. (1.1., 1.2. ábrák) A gráfábrákkal tehát sokféle összefüggést követhetünk a szemügyre vett rendszeren belül a rendszerelemek között. A teljesség kedvéért a kétféle halmaz csoportjáról (itemek és művelet) két gráfára is felrajzolható. Az egyik esetben az itemeket, a másik esetben a műveleteket boncoltuk.

A gráfára segítségével például kiválógathatók a legsikerültebb feladatok, a valamilyen szempontból felülvizsgálatra szoruló feladatok, a feladatok legoptimálisabb sorrendje, bonyolultsága stb. A gráf technikája a feladatmegoldások megszületése után az eredmények feldolgozására is alkalmas a felvázolt szisztéma szerint. (6)

A teszteredményeket rontó tényezők

– Hozzáállásbeli hiányosságok: bizalmatlanság, motivátlanság, esetenként ellenséges magatartás (a diákok és tanárok részéről egyaránt).

– Szervezési hiányosságok: a tanulók tájékozatlansága, az időhiány (pontatlan órakezdés, tantermi vándorlás), zsúfoltság (kis osztályok, nagy osztálylétszám).

Ezekből a következő problémák adódtak:

– Hiányosan vagy kitöltetlenül beadott feladatlapok

– Puskázás – többek között a típushibák megkeresését nehezítik, ugyanakkor nem feltétlenül utalnak a tudás hiányára sem.

– A gyerekek egy részének rendetlen, fegyelmezetlen magatartása.

– Az írás olvashatatlansága, kapkodás, többértelmű betűk és jelek használata.

A minta kellően nagy reprezentációja miatt e nehézségek és rontó tényezők ellenére sem szenvedett csorbát kutatásunk. Elegendő mennyiségű adat kerülhetett feldolgozásra.

A tanulók teljesítményeinek vizsgálata a szövegtípusok alapján

A szövegértés, szövegértelmezés esetében nem áll rendelkezésünkre abszolút viszonyítási alap. (Ki az, aki 100 százalékosan megérti a szöveget? Milyen típusú és bonyolultságú szöveget?)

Ezért meg kell határozni, mit tekintünk viszonyítási alpnak: mihez képest mér a teszt. Milyen szintű és mi az a képesség az adott témakörben, amellyel a gyerekeknek illik rendelkezniük a mérni kívánt populációban. (7)

Úgynevezett „teljesítmény-küszöbértékeket” szükséges meghatározni.

Ez jelen esetben három küszöböt és egyúttal fokozatot jelent:

– 100 százalékos megoldás – „teljesen megértette” a feladatot és a szöveget.

– 100–70 százalék között – „részben megértette” a feladatot és a szöveget.

– 70 százalék alatt – „nem érti, amit olvas”.

A tanulói teljesítményeket e témakörben szemléletesen három vonaldiagramon érzékeltettem. (2.1., 2.2., 2.3. ábrák) A diagramok vízszintes tengelyei a feladatokat, függőleges tengelyei a százalékos teljesítményeket mutatják.

A figyelembe vett szövegtípusokba sorolás a hagyományosan bevált felosztást követi, de kiegészítettem a korábban ritkán használatos „játékos, szórakoztató feladatok” csoportjával a sort, mivel az olvasás/1. tesztalapon egy ilyen feladat is szerepelt. A vonaldiagramot azonban csak az első három szövegtípus szerint rajzoltam meg, mert a feladattípus inkább az érdeklődés felkeltésére szolgált és csak egyetlen adat reprezentálta, ez pedig komolyabb következtetések levonására kevés.

A különböző szövegtípusok alapján felfedezhető teljesítmények meglehetősen lehangoló képet mutatnak. Ezek szerint (kerekítve) ugyanis az általános iskolások 38 százaléka ért el 70 százalék feletti teljesítményt, a gimnazistáknak a 60 százaléka, a szakközépiskolásoknak a 41 százaléka, míg a szakmunkástanulóknak csak a 34 százaléka. Valamelyest szebb a kép a következő két szövegtípusban, ahol is a ma-

Elbeszélő szövegek

Feladat	O/1							O/1			Átlag
	1	3A	3B	5A	5B	5C	5D	6A	6B	7	
Ált. Isk.	42,857	80,265	26,068	9,5729	45,361	31,075	46,834	47,128	34,904	15,022	37,909
Gimnáziumok	68,421	84,765	56,787	19,668	67,036	69,529	73,407	63,231	49,861	45,961	59,867
Szakközépisk.	51,587	81,746	30,952	12,698	43,651	40,873	46,032	46,245	36,364	23,320	41,347
Szaktanulók	35,526	76,316	19,737	3,9474	31,579	30,263	53,947	48,684	34,211	6,579	34,079

Magyarázó-ismeretközlő szövegek

Feladat	O/1				O/2				Átlag
	2	4A	4B		3A	3B	5A	5B	
Ált. isk.	74,963	11,929	43,594		39,470	49,043	32,990	50,221	43,173
Gimnáziumok	77,285	29,086	75,346		53,186	76,177	53,186	71,191	62,208
Szakközépisk.	73,413	19,444	59,127		41,502	50,198	39,921	49,802	47,630
Szaktanulók	64,474	11,842	44,737		38,158	73,684	32,895	48,684	44,925

Dokumentum típusú szövegek

Feladat	O/2				
	1	2A	2B	4	Átlag
Ált. isk.	63,382	65,882	17,647	57,500	51,103
Gimnáziumok	77,839	80,055	46,260	73,684	69,460
Szakközépisk.	64,032	66,008	33,597	51,383	53,755
Szaktanulók	64,474	67,105	21,053	57,895	52,632

Játékos, szórakoztató feladatok

Feladat	O/1
	6
Ált. isk.	78,940
Gimnáziumok	81,717
Szakközépisk.	79,762
Szaktanulók	85,526

4. táblázat. A 70 százalék fölött teljesítő tanulók százalékos megoszlása

gyarázó-ismeretközlő szövegeknél az általános iskolásoknak a 43 százaléka, a gimnazistáknak a 62 százaléka, a szakközépiskolásoknak a 48 százaléka, míg a szaktanulóknak csak a 45 százaléka volt 70 százalék feletti teljesítményű, a dokumentum típusú szövegek esetében pedig az általános iskolásoknak a 51 százaléka, a gimnazistáknak a 69 százaléka, a szakközépiskolásoknak az 54 százaléka, míg a szaktanulóknak csak az 53 százaléka volt 70 százalék feletti teljesítményű. (4. táblázat)

A számok és a diagramok nem csupán a gimnazisták jobb szövegmegértéseire, illetve a szaktanulók és szakközépiskolások lemaradó teljesítményeire hívják fel a figyelmet minden egyes szövegtípusban (hiszen ennek oka nyilván nem az alulteljesítő tanulók további felejtése), hanem egyben jelzik, hogy a gimnáziumok milyen erősen szelektálnak a felvételi rendszeren keresztül.

Az „elbeszélő szövegek megértésének” kérdéseiben a szaktanulók ered-

ményei még az általános iskolásokét sem érik el, a szakközépiskolások nyomvonala pedig nagyjából az általános iskolások nyomvonalán halad. A legjobbak a gimnáziumi tanulók, akiknek jó eredményeire a magyarázat a gimnáziumi tanulók „humán érdeklődése”, olvasottsága lehet.

A jobb teljesítmények a „magyarázó-ismeretközlő” és a „dokumentum típusú” szövegek megértésében szükségszerűek, mivel ezek olyan szövegtípusok, amelyek az iskolai tudás megszerzésében egyszerűen nélkülözhetetlenek.

A szakközépiskolások sajnos ez utóbbi két esetben különösen gyengén teljesítenek, míg a legelső esetben jobbak a szaktanulóknál.

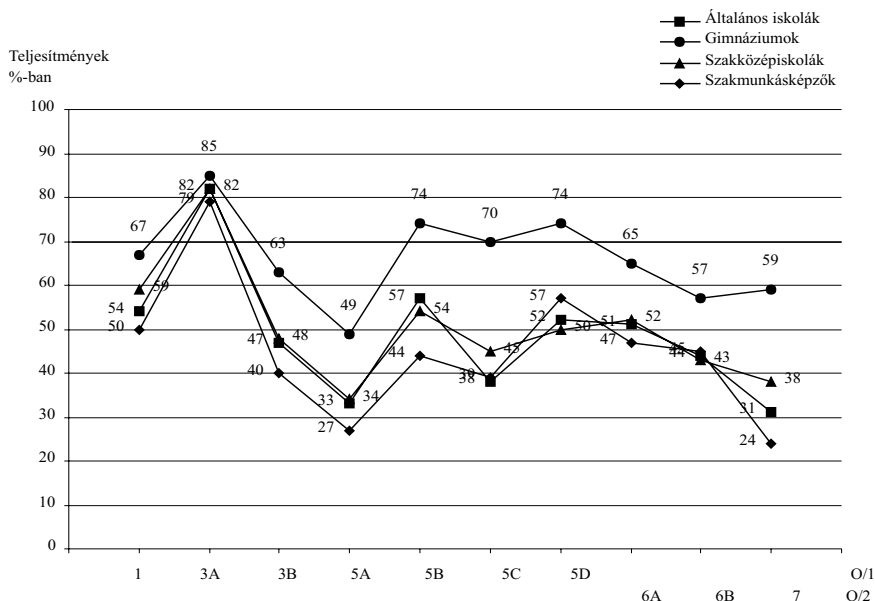
Mindhárom elemzés fő jellemzője, hogy a 7-es és 11-es iskolafokokozatok között nincsenek túl nagy különbségek.

Az igazán jelentős különbségek mindenütt a középiskolák iskolatípusonkénti bontásában mutatkoznak meg: elsősorban a gimnáziumi osztályok és a szaktanulók között. A szakközépiskolák sem

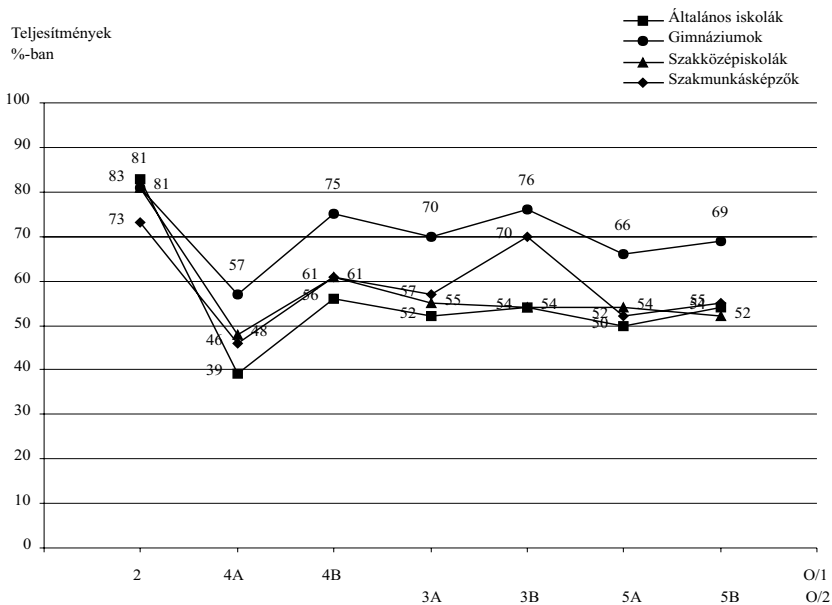
valahol a kettő között középtájon helyezkednek el, mint ahogyan ezt a korábbi kutatások jelezték, hanem a szakmunkástanulók értő olvasástudásához közelítenek inkább. E három átlaga úgy egyenlíti ki egymást, hogy minden vizsgálati szem-

pontnál az általános iskolások teljesítményei fölé emelkednek. (Köszönhetően a gimnáziumok magas teljesítményeinek.)

A három ábráról jól leolvasható az is – ha a különböző szövegtípusokhoz tartozó feladatokat külön is vizsgálom –, hogy



2.1. ábra. Elbeszélő típusú szövegek megértése (A helyes válaszok százalékában)



2.2. ábra. Magyarázó-ismeretközlő típusú szövegek megértése (A helyes válaszok százalékában)

ugyanott vannak a nehézségek és ugyanott vannak a könnyebb feladatok általában mindegyik csoportba járó tanuló számára.

A tanulók teljesítménykülönbségei a 7. osztályokban, a gimnáziumok, a szakközépiskolák és a szakmunkásképzők 11-es osztályaiban

A teljesítménykülönbségek összehasonlítása végett két oszlopdiagramon is bemutattam az eredményeket. Az első oszlopdiagramon a vízszintes tengelyen a szövegtípusokat, a függőleges tengelyen az iskolafokozatokat, illetve az iskolatípusokat helyeztem el. (2.4., 2.5. ábrák)

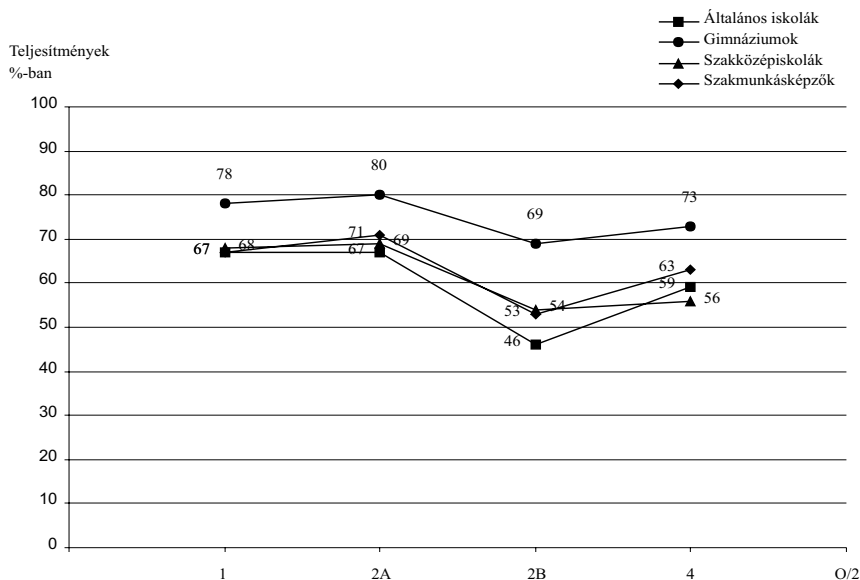
A diagram megmutatja, hogy éppen az általam beiktatott szövegtípus a legkedveltebb, legértelmezhetőbb a gyerekek számára. Minden csoport teljesítése jóval a 70 százalék fölött mozgott. A különbségek ezért itt a legkisebbek. Ez a generáció már a mese mellett (helyett) a képregényeken nevelkedett. Természetesen az ilyen típusú feladatokat szívesen és könnyen oldották meg. Túl eredményes megoldottsága miatt azonban ebből a teljesítményből messze-

menő következtetéseket levonni nem érdemes. Véleményem szerint mégis fontos volt a tesztlapra tenni, mert motiváló, kedvcsináló. (A teszt hátlapján elhelyezni különösen jó ötlet volt.) A legmagasabb teljesítményt itt a szakmunkástanulók érték el.

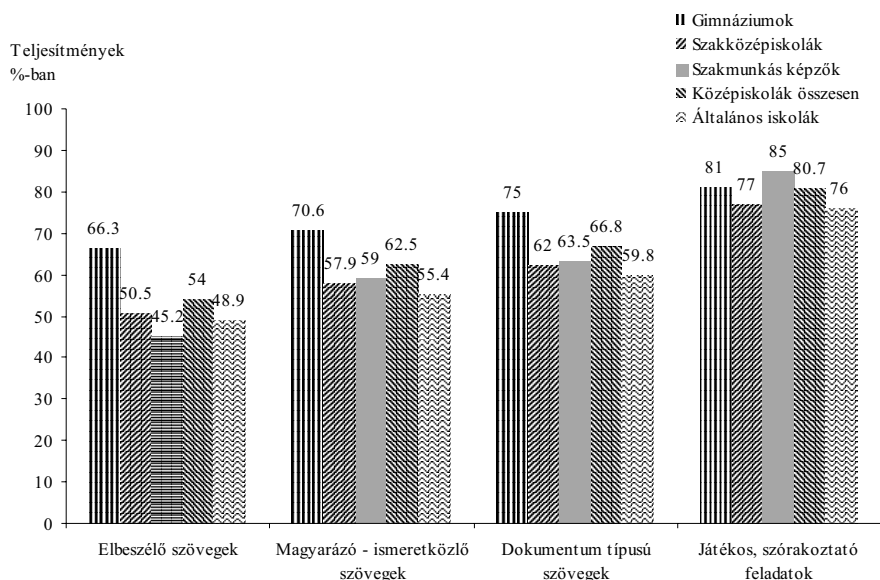
Az összes 11. osztályos és 7. osztályos tanuló teljesítménye között a szövegtípusok szerinti felosztásban a különbségek közel azonosak mind a négy variációban. (4–7 százalék körüliek.)

Sokkal nagyobb különbségeket figyelhettünk meg azonban a 11-es tanulók gimnáziumba járó és a másik két iskolatípusba járó diákjainál. A legnagyobb eltérés az elbeszélő szövegek megértésének különbségeinél mutatható ki: mégpedig a gimnáziumba járók és a szakközépiskolákba járók között (21,1 százalék).

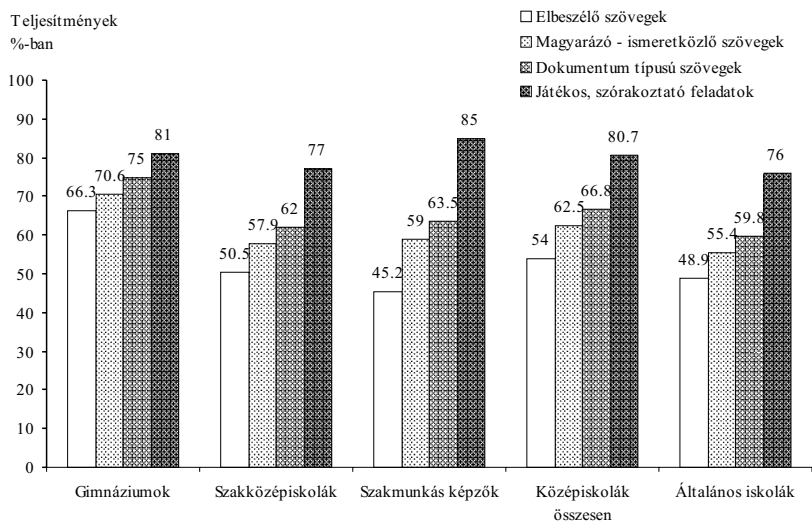
A szakközépiskolások és a szakmunkástanulók szövegtípusonkénti eredményei közelítenek egymáshoz. Az elbeszélő szövegeken végzett műveleteket és a játékos feladatokat a szakközépiskolások oldották meg jobban, a „magyarázó-ismeretközlő”, és a „dokumentum típusú” szö-



2.3. ábra. Dokumentum típusú szövegek megértése (A helyes válaszok százalékában)



2.4. ábra. Az olvasásmegértés teljesítményeinek összehasonlítása a különböző szövegtípusok alapján (1999)



2.5. ábra. Az olvasásmegértés teljesítményeinek összehasonlítása a különböző iskolatípusok szerint (1999)

vegekhez kapcsolódó feladatok viszont a szaktanulmányi képzők számára kedveztek (igaz, igen minimális mértékben).

A feladat- és képességszintek, valamint a teljesítmények kapcsolatai

A feladatok összetettek voltak, egyszer-

re többféle képességet is vizsgáltak. Ezért az eredmények értelmezése csak bonyolult csoportosításokon keresztül vált lehetővé.

A vizsgálathoz itt is egy táblázatot készítettem (5. táblázat), amelynek bal sávjában a képességszintek fokozatait írtam le. Ehhez társítottam azokat az itemeket,

amelyek eleget tettek az egyes művelteknek és az ezeknek megfelelő szinteknek. Egy-egy szöveghez több kérdéssorozatot is feltettek, ezért kapcsolódott egy-egy feladat több szinthez is.

A számadatokat a teljesítményszinteknek megfelelően is rendeztem. Egy következő csoportosításban azt néztem meg, hogy a feltételezett képességszintek és a megoldások között teljes egybeesés van-e?

Következtetések:

– A feladattípusok nehézségeinek sorrendje szinte teljesen megegyezik az egyes iskolafokokozatok és a középiskolák különböző iskolatípusaiban. Csupán a szakmunkástanulóknál alakult ettől kicsit eltérően (a két első sorszám felcserélődött).

– A sorrend felállítása azonban nem jelenti azt, hogy a tényleges adatok között ne volnának akár nagyobb eltérések is. A sorrendiség kérdése inkább arra mutat rá, hogy az oktatásban milyen jellegű feladatok megoldására helyezik a hangsúlyt a tanításban ezeknél a korosztályoknál. Ezért fordulhatott elő, hogy mind a négy csoportnál a magasabbra szintezett feladatokat oldották meg a tanulók a legnagyobb sikerrel. Nyilván egyfelől ezek a gyakoroltatottabbak, másfelől nagyobb kihívást

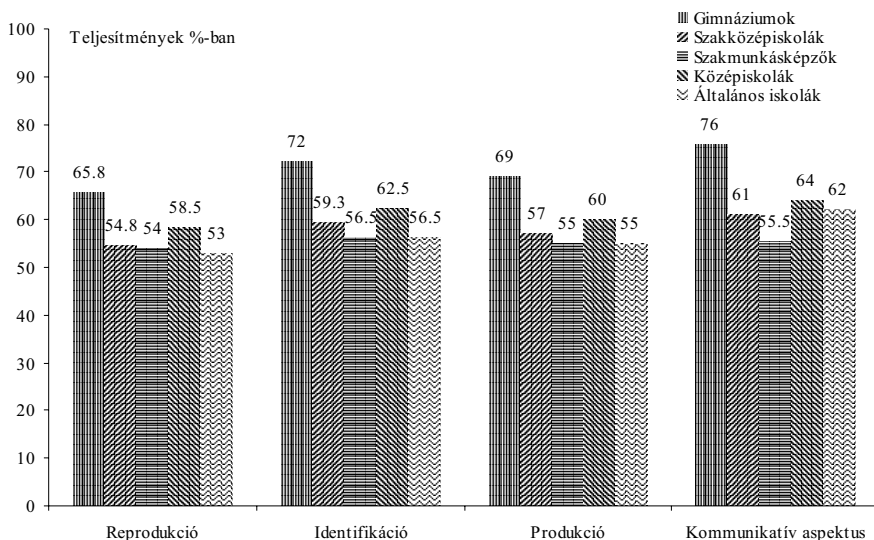
jelenthettek a gyerekek számára – komolyan vették a munkát.

– Az oszlopdiagram is jól mutatja, hogy az író kommunikációs szándékainak, céljainak felismerését és a stilisztikai jártasságot igénylő, illetve a szöveggörnyezet hangulati hatásainak figyelembevételét megkívánó feladatoknál valóban magasabbak az átlageredmények. Csupán a szakmunkástanulóknál kerülnek az első helyre a „gondolatmenet” követésének, szövegösszefüggések megértésének képességeit célzó elvárások.

– A második és a harmadik képességbe- li szint összhangban van a várt sorrenddel, mindössze a szakmunkástanulóknál van sorrendcsere a második helynél is.

– Mindegyik csoportban kevesebb figyelmet fordítottak a legegyszerűbb feladatokra: „a szövegből egy-egy mondat vagy szó visszakeresésére, a szöveg reprodukálására.” Ezek a feladatok valószínűleg nem kötötték le a diákokat. A találgatásokra épülő és a rutinszerű megoldásokban sok a pontatlanság.

Az általános iskolás tanulók ezeknek a kérdéseknek egy részét egyszerűen átugrották, üresen hagyva a kitöltésre szánt helyet.



2.5. ábra. Az olvasásmegértés teljesítményeinek összehasonlítása a különböző szövegtípusok szerint (1999)

	Sor- szám	Képességszintek taxonómiája	O/1 feladatai	Ált. Isk.	Gimn.	Szakk.	Szadm.	Köz. isk.	O/2 feladatai	Ált. Isk.	Gimn.	Szakk.	Szadm.	Köz. isk.
Szövegértés	1	A szövegből egy-egy mondat vagy szó kikeresésének (amely az információt hordozza) és megértésének képessége (REPRODUKCIÓ)	1 54		67	59	50		1 67		78	68	67	
			4B 56		75	61	61		2A 67		80	69	71	
			5A 36	49	45	34	27		2B 46	57	64	54	53	
			5B 57		74	54	44	46	3A 52		70	55	57	62
			5C 58		70	45	39		3B 54		76	54	70	
			5D 52		74	50	57	55	5 54		69	52	55	
	2	A gondolatmenet követésének, a szöveg összefüggések megértésének képessége. (Az információt és a mondatok közötti összefüggések megértése) (IDENTIFIKÁCIÓ)	2 83		81	81	73		1 67		78	68	67	
			3A 82		85	82	79		2A 67		80	69	71	
			3B 47		63	48	40		2B 46	53	69	54	53	
			4A 39	60	57	73	48	58	4 57		73	56	63	55
			5B 57		74	54	44		5A 49		67	54	52	61
			5C 38		70	45	39		7 31		59	38	24	
			6 76		81	77	84							
			1 54		67	59	50		3A 52		70	55	57	
Szövegértelmzés	3	A szövegben kifejtett információk új – (a kérdésben jelzett) szempont szerint rendezze és értékelje – azaz a szöveg megértése alapján következtetéseket vonjon le a tanuló. (A feladat a verbális logikai képességeket vizsgálja.) PRODUKCIÓ	2 83		81	81	73		3B 54		76	54	70	
			3A 82		85	82	79		4 57		73	56	63	
			3B 47	62	63	71	48	63	5A 49	48	67	54	52	51
			4B 56		75	61	61	59	5B 51		65	57	47	
			5A 36		45	34	27		6B 44		57	43	45	
			6 76		81	77	84		7 31		59	38	24	
			5B 57	57	74	74	54	44	1 67		78	68	67	71
										67				
	4	Az író kommunikációs céljainak, szándékának felismerését kívánja meg a feladat (és ezeknek a képességeknek a meglétét vizsgálja). (KOMMUNIKATÍV ASPEKTUS)												

A feladattípusok
nehézségi foka az
egyes iskolafokozatok,
iskolátípusok tanulói
számára

Az O/1 és O/2 átlagainak összege

Sorrend	Általános iskola			Gimnázium			Szakközép-iskola			Szakmunkás-képző			Középiskolák összesen		
	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag
1	49	57	53	67,5	64	65,8	50,5	59	54,8	46	62	54	55	62	58,5
2	60	53	56,5	73	71	72	62	56,5	59,3	58	55	56,5	64	61	62,5
3	62	48	55	71	67	69	63	51	57	59	51	55	64	56	60
4	57	67	62	74	78	76	54	68	61	44	67	55,5	57	71	64

Sorrend	Általános iskola			Gimnázium			Szakközép-iskola			Szakmunkás-képző			Közép-iskolák összesen		
	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag	O/1	O/2	Átlag
1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2	–	–	–	X	X	X	–	–	–	–	–	–	–	–	–
3	–	–	–	X	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
4	–	–	–	X	X	X	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Általános isk.	Gimnázium	Szakközép	Szakmunkás	Közép isk.
4	4	4	2	4
2	2	2	4	2
3	3	3	3	3
1	1	1	1	1

A 70% feletti eredmények „X”-el az ez alattiak „–”-el vannak jelölve

Teljesítményszintek sorszáma	Műveletek	Általános iskolák eredményei	Gimnáziumok eredményei	Szakközépiskolák eredményei	Szaktunókáépzők eredményei	Középiskolák eredményei
1	Szövegből adatok, nevek, események, stb. Kikeresése	48	68	52	52	57
2	Szövegben tájékozódás, eligazodás, szövegrészek gyors visszakeresése	53	72	54	54	60
3	Párlkötés	60	76	63	63	67
4	Párlbeszéd kiegészítése	53	69	56	48	58
5	Fogalmak, témák, címek szövegrészek összekapcsolása	60	73	63	63	66
6	Nyelvtani szerkezetek összeillesztése	57	74	52	44	57
7	Képi jelrendszer és szöveg megfeleltetése egymásnak	65	74	68	67	70
8	Időrendi sorrendalkotás	49	63	55	43	54
9	Logikai műveletek , ok-okozati összefüggések	58	68	58	55	60
10	Lényegkiemelés, tömörítés	59	74	64	63	67
11	Stilisztikai műveletek alkalmazása	67	78	68	67	71
12	Érzelmi vagy hangulati elemek alkalmazása	54	74	52	69	65

Teljesítményszintek sorszáma	Műveletek	Általános iskolák eredményei	Gimnáziumok eredményei	Szakközépiskolák eredményei	Szaktunókáépzők eredményei	Középiskolák eredményei
1	Szövegből adatok, nevek, események, stb. Kikeresése	–	–	–	–	–
2	Szövegben tájékozódás, eligazodás, szövegrészek gyors visszakeresése	–	X	–	–	–
3	Párlkötés	–	X	–	–	–
4	Párlbeszéd kiegészítése	–	–	–	–	–
5	Fogalmak, témák, címek szövegrészek összekapcsolása	–	X	–	–	–
6	Nyelvtani szerkezetek összeillesztése	–	X	–	–	–
7	Képi jelrendszer és szöveg megfeleltetése egymásnak	–	X	–	–	X
8	Időrendi sorrendalkotás	–	–	–	–	–
9	Logikai műveletek , ok-okozati összefüggések	–	–	–	–	–
10	Lényegkiemelés, tömörítés	–	X	–	–	–
11	Stilisztikai műveletek alkalmazása	–	X	–	–	X
12	Érzelmi vagy hangulati elemek alkalmazása	–	X	–	–	–

A teljesítményszintek nagyságrendje a különböző iskolatípusokban és iskolafokozatokban					
Általános-iskola	Gimnázium	Szakközép-iskola	Szaktunókás képző	Középiskola	
11	11	11	12	11	
7	3	7	11	7	
3	6	10	7	10	
5	7	3	3	3	
10	10	5	5	5	
9	12	9	10	12	
6	5	4	9	9	
12	2	8	2	2	
2	4	2	1	4	
4	9	12	4	6	
8	1	6	6	1	
1	8	1	8	8	

A 70% feletti eredmények „X”-el az ez alattiak „–”-el vannak jelölve

A táblázat adatait oszlopdiagramokon szemléltettem. (3. ábra) A képességszinteket a vízszintes tengelyen és a teljesítményeket a függőleges tengelyen ábrázoltam.

Az olvasásmegértés feladatmegoldásaira használt műveletek és a teljesítmények kapcsolata

Az előzőekben megállapított sorrendiséget követik nagyjából a műveleti taxonómiák és a teljesítményeket rendszerező táblázatok (6. táblázat) és diagramok (4.1., 4.2. ábra) összefüggései is. A feladatok műveletek szerinti felosztása finomabb bontása az előbbinek, azzal szinkronban van. Ezért az egybeesések kíváncsok is a két vizsgálandó terület között.

Az egyes iskolatípusok esetében azonban kisebb-nagyobb eltérések lehetségesek.

A szemléltetéshez az oszlopdiagramot tartottam megfelelőnek.

Ez a műveletek futásának irányait, mértékét és tendenciáit egyaránt megfigyelhetővé teszi. A sok elem miatt két részre bontottam az adathalmazt, külön ábrázolva az általános iskolások és a középiskolások és külön a középiskolások csoportok teljesítményeit.

Az általános iskolák 7. osztályosainak és a középiskolások 11. osztályosainak teljesítménymutatói az olvasásmegértés műveleteinek szortírozásában megmutatják a diagramon, hogy:

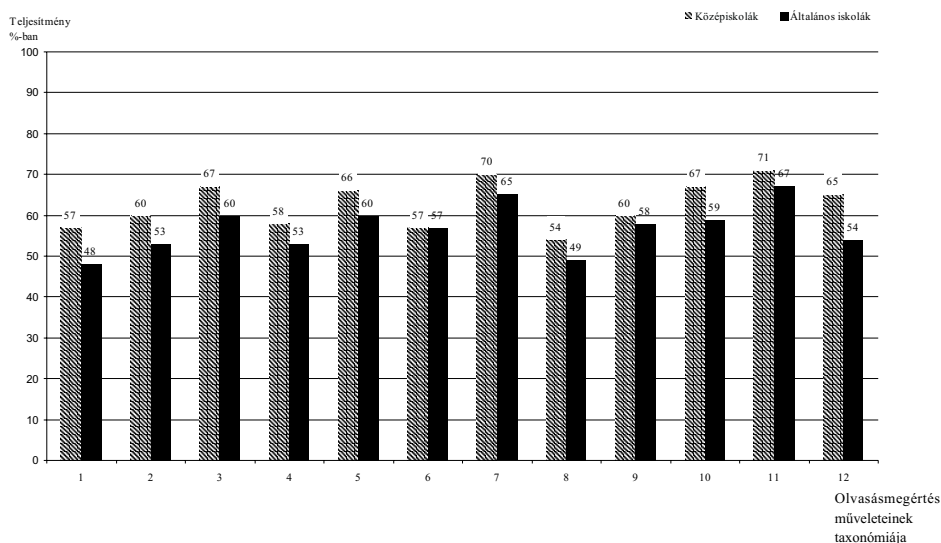
- a két csoport teljesítményei majdnem párhuzamos irányokat követnek. Egy műveletnél azonban összefutnak. Nevezetesen: a „nyelvtani szerkezetek összeillesztésénél”. A logikai sorrendalkotás kérdésénél erősen közelítenek egymáshoz;

- a legmagasabb teljesítményt mindkét csoport a „stilisztikai műveletek alkalmazása” terén érte el. Eredményesek voltak még „a képi jelrendszer és a szöveg megfeleltetése egymásnak”, valamint a „páralkotás” műveleteinél;

- a legsikertelenebbek az „időrendi sorrendalkotás” és a „szövegből adatok, nevek, események gyors visszakeresése”. Felváltva küzdenek az utolsó helyekért.

- legnagyobb különbség a 7. és a 11. osztályok válaszaik között az „érzelmi, hangulati elemek alkalmazni tudásában” fedezhető fel.

A középiskolások különböző iskolatípusaiba járók teljesítményei ugyanabban a szortírozásban a következő képet adják:



3.1. ábra. Az olvasásmegértés teljesítményeinek összehasonlítása a szöveges feladatokkal végzett műveletek alapján az általános iskolák 7. osztályaiban és a középiskolák 11. osztályaiban

– A gimnáziumi tanulók olvasás-megértés-műveletmegoldásai egyenlete-sebb és magasabb eredményeket jeleznek, mint a többieké.

– A másik két csoportnál, akárcsak az előző témában, is erős közelítés tapasztalható. Sok ponton teljes egybeesés van a teljesítményekben. (Az 1, 2, 3, 5 sorszámú műveleteknél, a 7, 10, 11-es sorszámú műveleteknél pedig csak 1 százalékos az eltérés.) A legnagyobb szélsőértékek a nyelvtani szerkezetek összeillesztéseinél vannak. (Itt 30 százalékos különbség van a gimnáziumok és a szakmunkásképzők tanulóinak teljesítményei között.)

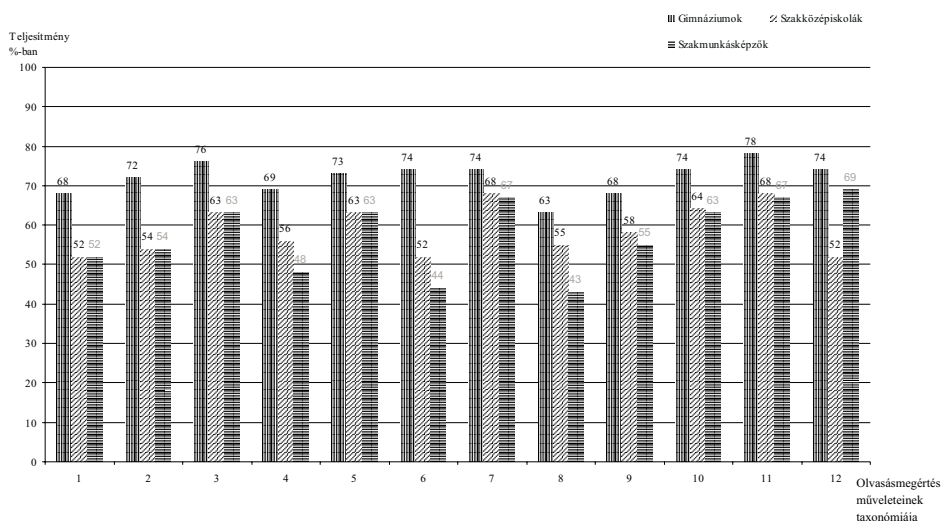
– A legkisebb különbségek a „képi jelrendszer és szöveg megfeleltetése egymásnak” típusú műveleteknél figyelhetők meg.

– A gimnáziumi tanulók felfelé kiugró teljesítménye a stilisztikai műveletek megoldásánál 78 százalék.

– Sikertelenség „az időrendi sorrendalkotás” (43 százalékos átlag) és a „nyelvtani szerkezetek összeillesztése” (44 százalékos átlag) műveleteinél tapasztalható a szakmunkástanulóknál.

A feleletválasztó és a feleletalkotó feladatmegoldások összehasonlítása

Minden iskolatípusban és iskolafokozaton szemmel láthatóan a feleletválasztó feladatok megoldása járt nagyobb eredménnyel, ugyanakkor egyenletlenebbek a teljesítmények. (Ez az észrevétel leginkább a szakmunkástanulóknál érvényesül és legkevésbé a gimnáziumi tanulóknál.) A feleletalkotó feladatokra válaszolni nagyobb erőfeszítésébe került a tanulóknak, ami nem is csoda, mivel itt a válaszok frappáns megfogalmazása plusz nehézséget jelenthetett. Az Olvasás/2. tesztlap utolsó kérdéssorainál (3., 4., 5., 6., 7.) egymás mellett halad a két feladatípus teljesítménygörbéje. Itt a feleletválasztó feladatok nehezebbek voltak. Mindezekből talán már kikövetkeztethető, hogy a legeredményesebben megoldott feladatok a feleletválasztó, míg a legeredményteleneb-ből megoldottak a feleletalkotó feladatok közül kerültek ki. A két feladatcsoport egy-mást leginkább megközelítő teljesítménye a gimnazistákra a legjellemzőbb.



3.2. ábra. Az olvasásmegértés teljesítményeinek összehasonlítása a szöveges feladatokkal végzett műveletek alapján a középiskolák különböző iskolatípusaiban (11. osztályokban)

Összefoglalva

Különböző szempontok alapján értékeltem az általános iskolák 7-edikes és a középiskolák 11-edikes tanulóinak szövegmegértését: a szövegtípusok, a feladat- és képességszintek és az ezekhez társítható műveletek alapján. Megállapítottam, hogy mindegyik kategóriában meglehetősen kedvezőtlen a helyzet, hiszen a gyerekeknek nagy része nem érti, amit olvas, csak az aktuálisan gyakorolt dolgokhoz tudnak igazodni, teljesítményük még azonos csoporton belül is igen változó. A korábbi országos kutatásoktól eltérően a dél-dunántúli régióban végzett kutatás szerint a szakközépiskolások teljesítménye a szakmunkástanulók teljesítményéhez áll közelebb és nem a kettő között arányos távolságban helyezkedik el. A legnagyobb különbség tehát nem az iskolafokozatok között található az általam vizsgált korcsoportok esetében, hanem a középiskolák különböző iskolatípusai között. A továbbiakban a különböző településeken élő tanulók olvasási szokásaival, olvasásmegértésével és a különböző iskolafokozatokba és iskolatípusokba járók eloszlási görbéivel szeretnék foglalkozni, majd az olvasásmegértés és a kutatásban szereplő más tantárgyak, valamint a tanulók különböző személyiségjegyeinek összevetésével, illetve a családi környezet és az olvasás kölcsönhatásaival.

Jegyzet

- (1) CS. CZACHESZ Erzsébet: *Az olvasásmegértés és tanításai*. Iskolakultúra, 1999/2. 3–13. old.
- (2) KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit: *Olvasás és kommunikáció. Egy szövegmegértés vizsgálat tanulságai*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985. 55–56. old.
- (3) TRENCSENYI Borbála: *Az értelemig és tovább Bevezetés az irodalmi szövegek olvasásába*. AKG Kiadó, Bp, 1995. 8–9. old.
- (4) VÁGI Péter: *Monitor vizsgálat 1995*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1995.
- (5) KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit: *Olvasás és kommunikáció. Egy szövegmegértés vizsgálat tanulságai*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985. 72. old.
- (6) TAKÁCS Viola: *A tananyag, a tudás és a közösség szerkezete*. Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda, Bp, 1998.

- (7) CSÍKOS Csaba és B. NÉMETH Mária: *A tesztekkel mérhető tudás*. In: CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás*. OSIRIS Kiadó, Bp, 1998. 88. old.

Irodalom

- ANDOR Csaba: *A MONITOR '86 kutatás sokváltozós elemzése*. Pedagógiai Szemle, 1989/12. sz. *A TOF '80 vizsgálatról: Az OPI Tantervméleti Osztályának felmérése*. Pedagógiai Szemle, 1983/2. sz.
- BÁNFI Ilona: *Az iskolai teljesítményt befolyásoló háttértényezők*. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 6.
- BÁTHORI Zoltán és munkatársai: *Monitor típusú felmérések a közoktatás rendszerében.. (Tertanulmány) Az Értékelési Központ Közleményei*, 2. sz. OPI, 1985.
- CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1998.
- CS. CZACHESZ Erzsébet: *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1998.
- CS. CZACHESZ Erzsébet: *Az olvasásmegértés és tanítása*. Iskolakultúra 1999/2. sz. 3. old. Bevezetés DEMETER Katalin: *Az olvasási képesség fejlődési iránya és színvonala*. Pedagógiai Szemle, 1989/12. sz.
- HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. OKI., Bp, 1998.
- HORVÁTH Zsuzsa: *Olvasás, szövegértés. A MONITOR '93*. Új Pedagógiai Szemle, 1994/7–8. sz.
- JOÓ András: *A tanulás folyamatát szabályzó tényezők – Az eszköztudás és tartalomtudás*. Pedagógiai Szemle, 1979/4. sz.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit: *Olvasás és kommunikáció. Egy szövegmegértés vizsgálat tanulságai*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985. 55–56. old.
- TAKÁCS Viola: *A tananyag, a tudás és a közösség szerkezete*. Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda, Bp, 1998.
- TRENCSENYI Borbála: *Az értelemig és tovább. Bevezetés az irodalmi szövegek olvasásába*. AKG Kiadó, Bp, 1995.
- VÁRI Péter: *Monitor vizsgálat 1985*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985.
- VÁRI Péter: *A Monitor vizsgálat 1986 vizsgálat ismertetése*. Pedagógiai Szemle, 1989/12. sz.
- VÁRI Péter: *Iskolai jelentés az 1995. MONITOR vizsgálat eredményeiről*. <http://www.karinthi.hu/karinthi/iskola/monitor/ismetert.htm>

Bredács Alice

Köszönetem szeretném kifejezni Takács Violának, hogy munkámat a gráfok elkészítésével segítette.

Iskolai tudásmérés Baranya megyében

1999 tavaszán a Tanárképző Intézet kutatócsoportja az Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központja, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke és a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet együttműködésével Baranya megyében reprezentatív mintán tantárgyi mérésekbe kezdett. Ezt a tervet elsősorban az inspirálta, hogy az éppen kialakuló minőségbiztosítási hálózat megfelelő adatbázishoz juthasson, ugyanakkor a tanárképzésben és a továbbképzésben érintettek is megfelelő tapasztalati háttérre teheszenek szert a pedagógusok felkészültségét illetően. (1) Akkor úgy láttuk, hogy nincs értelme a már több helyen és több időpontban, illetve életkorokban elvégzett tantárgyi méréseket megismételni, ezért a hagyományos tantárgyi tesztek kiegészítettük

gondolkodásvizsgálati tesztekkel, intelligenciavizsgálatokkal, személyiség-vizsgálatokkal, a szociális háttér felderítésére szolgáló kérdőívekkel és a pedagógusok szakmai életútjának legfontosabb jellemzőit vizsgáló kérdőívvel. Az adatgyűjtést a más – elsősorban az 1995-ben Szegeden és környékén lebonyolított – mérésekkel való összehasonlítás érdekében a 7. és a 11. osztályokban terveztük. A 7. osztályok esetében az alapsokaság részének tekintettük a 8 osztályos általános iskolákat, valamint a 6 és 8 osztályos gimnáziumokat is. A 11. osztályokhoz tartozónak a 4, a 6 és a 8 osztályos gimnáziumok, a szakközépiskolák és a még 3 évfolyammal működő szakmunkásképző iskolák megfelelő osztályait tartottuk. (Ez utóbbi területen adatgyűjtésünk korláto-

Mérési területek	7. osztályok	11. osztályok	
1. Tanulók	Általános iskola 6–8 oszt. gimn.	Gimnázium Szakközépiskola	Szakmunkásképző
1.1. Tanulói adatlap, általános kérdőív	+	+	+
1.2. Olvasásértés 1-2	+	+	+
1.3. Biológia	+	++	-
1.4. Fizika	+	++	-
1.5. Kémia	+	++	-
1.6. Matematika	+	++	-
1.7. Történelem	+	++	-
1.8. Idegen nyelv (angol, német)	+	+	-
1.9. Matematikai megértés	+	+	+
1.10. Természettud. ism. gyakorlati alkalmazása	+	+	+
1.11. Természettudományos gondolkodás	+	+	+
1.12. Induktív gondolkodás	+	+	+
1.13. Deduktív gondolkodás	+	+	+
1.14. Korrelatív gondolkodás	+	+	+
1.15. Intelligencia	+	+	+
1.16. Flow-teszt (család, iskola, barát, egyedül)	+	+	+
1.17. Pszichológiai immunrendszer	+	+	+
1.18. Tantárgyi attitűdök	+	+	+
1.19. Családi kérdőív	+	+	+
2. Pedagógusok			
2.1. Tanári adatlap, általános kérdőív	+	+	+
2.2. Maslach Burnout Inventory	+	+	+
2.3. Pszichológiai immunrendszer	+	+	+
3. Az iskola helyzete (igazgatói kérdőív)		+	

1. táblázat. (+ Általános kérdőívek, tesztek és a 7. osztályok tantárgyi mérőlapjai. ++ A 11. osztályok tantárgyi mérőlapjai.)

Település	Alapsokaság				
	Iskolatípus				
	8 oszt. ált. isk.	8 oszt. gimn.	6 oszt. gimn.	12 oszt. isk.	10 oszt. isk.
Megyei jogú város	31	1	3	0	0
Város 10.000 lakos felett	19	1	3	0	0
Város 10.000 lakos alatt	4	0	0	0	0
Község 2.000 lakos felett	14	0	0	0	0
Község 2.000 lakos alatt	66	0	0	0	0
Összesen: 142 iskola					
Település	Minta				
	Iskolatípus				
	8 oszt. ált. isk.	8 oszt. gimn.	6 oszt. gimn.	12 oszt. isk.	10 oszt. isk.
Megyei jogú város	3	1	1	0	0
Város 10.000 lakos felett	2	1	1	0	0
Város 10.000 lakos alatt	1	0	0	0	0
Község 2.000 lakos felett	2	0	0	0	0
Község 2.000 lakos alatt	6	0	0	0	0
Összesen: 18 iskola					

2. táblázat. Az alapsokaság és a minta a 7. osztályok esetében

zott terjedelmű volt!) A vizsgálat elsődleges céljait az alábbiakban határoztuk meg:

- a minőségbiztosítás egyik feltételeként létrejövő vizsgaközpontok tevékenységének és adatbázisának megalapozása;
- a helyi minőségbiztosítási rendszerek kiépítésének segítése az iskolák mérési adatbázisának megalapozásával;
- mérőeszközök bázisának kiépítése, új eszközök tervezése és hitelesítése;
- a gyakorló pedagógusok felkészítése az adatbázisokban való tájékozódásra;
- a baranyai – ezen belül elsősorban a pécsi – tanulók teljesítményeinek összehasonlítása a szegedi és az országos teljesítménymérések eredményeivel;
- a tantárgyi, az induktív és a deduktív gondolkodást mérő tesztek eredményeinek összevetése a személyiségvizsgálati eljárások során nyert adatokkal;
- a tantárgyi tesztek és a személyiségvizsgálatok eredményeinek összevetése a szociális háttér adataival;
- a tanárképzés tartalmi reformjának előkészítése a tantárgyi teljesítmények, az alkalmazható tudás, az osztályzatok és a személyiségvizsgálatok összehasonlító elemzése kapcsán;

– a tanári tevékenység és a tanulói teljesítmény összefüggéseinek vizsgálata.

Az adatfelvételi és mérési apparátust a fent említett céloknak megfelelően választottuk, illetve dolgoztuk ki. A tervezett összehasonlítás eleve feltételezte a Szegeden már alkalmazott tesztek átvételét, ugyanakkor az olvasásértés, a történelem, az idegen nyelvek és a szociális háttér esetében saját fejlesztésű mérőeszközöket, illetve kérdőíveket használtunk. (Ezek egyrészt a Baranya Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézetében, másrészt a Tanárképző Intézetben születtek.) Az intelligencia- és a személyiségvizsgálati eljárások kész tesztjei közül a különböző életkorban is jól differenciálókat választottuk.

A tantárgyi attitűdök több dimenziós kérdőívét Vágó Irén a nyolcvanas évek elején dolgozta ki és alkalmazta először. (2) Így alakult ki az 1. táblázatban látható adatfelvételi apparátus.

A reprezentatív minta kiválasztásánál tekintetbe vettük, hogy a vizsgálni szándékozott 7. osztályok nemcsak az általános iskolákban fordulnak elő, hanem a 6 és a 8 osztályos gimnáziumokban is, ugyanakkor ez a többszínűség a 11. osztályokra

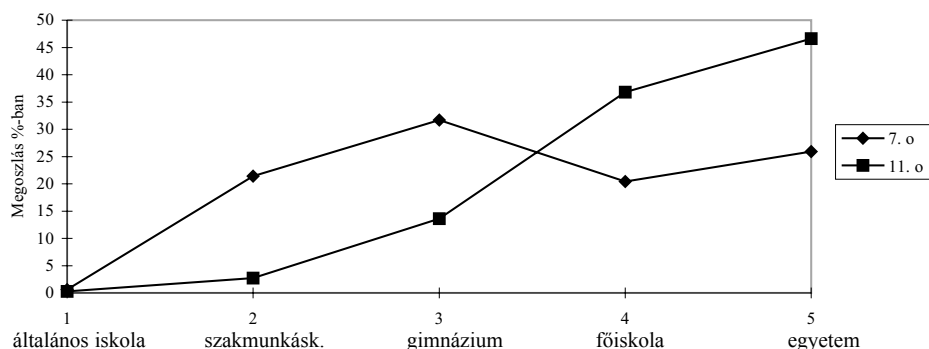
is vonatkozik. Az osztályok kiválasztását Baranya esetében nehezíti a megye aprófalvas jellege, ezért a megyeszékhely iskolavárosi szerepéből adódóan könnyen előfordulhat a városi iskolák túlzott reprezentációja. A kistelepülési iskolák átlagos osztálylétszámai messze elmaradnak a városiaktól, ezért a minta kialakításában erre a hatásra is ügyelnünk kellett. A minta kiválasztását az Országos Köznevelési Intézet Információs Irodájától rendeltük meg, ahol a legfrissebb (1998. október 15.) statisztikai adatok birtokában végezték el a feladatot. A megrendelés tartalmazta azt a kérést is, hogy a 6 és a 8 osztályos gimnáziumok az alapsokaságban jellemző arányukhoz mérten felülreprezentáltak legyenek. A 2. táblázat a 7. osztályokkal rendelkező iskolák és a kialakított minta viszonyát mutatja.

A kiválasztott iskolákban és osztályokban 1999. május végén és június elején végeztük el az adatfelvételt. Ebben a folyamatban ügyeltünk arra, hogy a tantárgyi, a

gondolkodásvizsgálati és az intelligencia-tesztek kitöltésére délelőtt 9–11 óra között kerüljön sor, és egy-egy alkalommal három adatfelvételnél több ne terhelje a tanulókat. Az azonos – vagy hasonló – körülmények biztosítása érdekében a „kérdezőbiztosokat” a feladatuk elvégzésére felkészítettük, ugyanakkor írásban is megkapták az adatfelvételi forgatókönyvet, amely a legfontosabb tennivalókat tartalmazta. A „kérdezőbiztosok” minden mérési folyamatról jegyzőkönyvet készítettek, amely az alapadatokon kívül az esetleges rendkívüli eseményeket is rögzítette. A tanév végén lebonyolított adatfelvételi folyamatban szereplő osztályok az iskolatípusok között az alábbiak szerint oszlottak meg:

- 30 általános iskolai osztály,
- 27 gimnáziumi osztály,
- 8 szakközépiskolai osztály,
- 3 szakmunkásképző osztály.

Ez a megoszlás nem tükrözi az egyes iskolatípusok alapsokaságon belüli megoszlását. Ennek az az oka, hogy a mérési fo-



1. ábra. A tervezett iskolai végzettség a vizsgált 7. és 11. osztályokban

Iskolai végzettség	7. osztály		11. osztály	
	Apa	Anya	Apa	Anya
8 osztálynál kevesebb	1,4	2,8	0,1	0,3
Általános iskola	9,2	15,8	3,3	7,7
Szakmunkásképző	41,9	25,7	30,0	17,5
Középiskola	30,3	33,1	32,8	38,1
Főiskola	9,0	15,3	14,2	22,2
Egyetem	8,2	7,3	19,6	14,2
Összesen	100%	100%	100%	100%

3. táblázat. A szülők iskolai végzettségének arányai a 7. és a 11. osztályokban

lyamatba bekerült iskolák minden 7. és 11. osztályában elvégeztük az adatfelvételt és ezzel gyakorlatilag megnöveltük a mintában szereplő tanulók számát. A 7. osztályok esetében sok az olyan kistelepülés, ahol csak egyetlen osztály működik, például Bükkösd, Drávaszabolcs, Hobol, Magyarország, Mágocs, Mecseknádasd és Palotabozsok. Ugyanakkor a pécsi nagy középiskolákban hét párhuzamos osztály is előfordul, így az említett arányok természetesen megváltoznak. Ennek az arányeltolódásnak a kiküszöbölésére csak akkor van szükség, ha a tantárgyi és más mérések önálló értékelésén túl a korosztály egészére vagy településtípusokhoz kapcsolódó jellemzőikre nézve szeretnénk megállapításokat megfogalmazni. Az itt említett „mintakiterjesztés” előnye viszont az iskolai adatbázisok kialakításában fogalmazható meg. A továbbiakban a mérés néhány közvetlen eredményét mutatjuk be, csupán illusztrációként.

A vizsgált tanulók szüleinek iskolai végzettségét a 3. táblázat mutatja be. Ezen jól látható a középiskolába jutott gyermekek szüleinek jellemzően magasabb iskolázottsága. A 7. osztályok tanulói esetében az apák több mint 50 százaléka legfeljebb

a szakmunkásképzésig jutott, ugyanakkor ez az arány a 11. osztályoknál 33 százalék. Megfigyelhető, hogy a mintában szereplő tanulók szülei közül az anyák iskolázottabbak, mint az apák.

A tanulók tervezett iskolai végzettsége jelentősen meghaladja a szülők valóságos iskolai végzettségét, függetlenül a képzési szinttől. Természetesen a tervek messze járhatnak a realitástól, de a család vagy a kortárs csoport igény szintjét mindenképpen jelzik. További vizsgálatot igényel, hogy a 7. osztályos tanulók miért választják nagyobb arányban az egyetemet, mint a főiskolát? Ez a jelenség a szülői inspirációkkal kevésbé magyarázható.

Jegyzet

- (1) Ilyenek voltak például az IEA vizsgálatok, a monitor-vizsgálatok vagy a Szegedi Alapfokú Vizsgaközpont mérései – ld. *Az iskolai tudás*. Szerk.: CSAPÓ Benő. Osiris Kiadó, Bp, 1998. vagy: *Monitor '97 A tanulók tudásának változása*. Szerk.: VÁRI Péter. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1999.
- (2) VÁGÓ Irén – BALÁZS Éva – KOCIS Mihály: *A képesség program hatása és eredményei 1-2*. Oktatáskutató Intézet. Bp, 1990.

Kocsis Mihály

Attitűdvizsgálat - strukturális elemzéssel

1999 májusában Baranya megye 69 általános és középiskolájában több ezer tanulóval végzett kiterjedt pedagógiai mérést a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetének kutatócsoportja. Ennek révén hatalmas adatmennyiséget nyertek a kutatók, s ezeket feldolgozták, illetve feldolgozzák a tantárgyi attitűdöktől a tantárgyi teljesítményeken, az induktív, korrelatív és deduktív gondolkodáson, az intelligenciateszteken, a szociális háttéren, a szülői iskolázottságon, a tanulók iskolázási tervein át igen sok területen. A klasszikus statisztikai adatfeldolgozás eredményei, azok elemzése, értelmezése remélhetően hozzájárul majd oktatásunk s előbbutóbb tanárképzésünk javításához is.

Arra gondoltunk, hogy a kapott adatokat érdemes megnézni a tradicionális számítások mellett más matematikai eljárással is, hátha olyan tulajdonságokra is fény derül így, amelyek nem vagy legalábbis nem maguktól értetődően világlanak ki a hagyományos adatfeldolgozásból. Ezt a sokak által strukturális elemzésnek nevezett eljárással (1) tettük, amelynek lényege, hogy számadatok helyett a minőségeket mutatja, s ezt vizuálisan, bizonyos ábrák készítésével oldja meg.

A tantárgyi attitűdök vizsgálatát (2) mutatjuk be itt a fent említett rendszerben.

Kiindulásunk két statisztikai táblázat, az egyik az általános iskolai, a másik a középiskolai tantárgyi attitűdöket mutatja.

Mindkét táblázat soraiban 15 tantárgy, oszlopaiban nyolc, a tanulónak a tantárgyról alkotott véleményét kifejező tulajdonságra adott osztályzata szerepel. A lehetséges tulajdonságok páronként – pozitív, illetve negatív értelemben – vannak feltüntetve. Ezek a következők: Változatos-Egyhangú, Pihentető-Fárasztó, Kellemes-Kellemetlen, Fontos-Nem fontos, Könnyű-Nehéz, Érdekes-Unalmas, Hasznos-Haszontalan, Jó-Rossz. Az osztályozás ötfokú skálán történik úgy, hogy minél jobb volt a tanuló véleménye, annál alacsonyabb jegyet kellett beírnia a kérdőívbe. Az általunk használt táblázatban egy-egy sor és oszlop metszésében lévő négyzetben az összes megkérdezett tanuló által adott osztályzatok átlaga van. Tehát például a Számítástechnika sornak a Fontos-Nem fontos oszloppal való metszési négyzetében az 1,92 azt jelenti, hogy 856 tanuló osztályzatainak ez a számtani közepe a szóban forgó tárgy szóbanforgó tulajdonságát illetően.

Foglalkozunk most csak az általános iskolai táblázattal. A mondottak értelmében ebben $15 \times 8 = 120$ szám áll, mindegyik két tizedesjegy pontossággal. Természetesen ki lehet belőle olvasni akár a tantárgyak sorrendjét, akár egy tulajdonság tantárgyak szerinti sorrendjét, noha ez elég fáradságos munka. Szemléltethetők e sorrendek például diagramokkal, ez áttekinthetőbbé teszi a viszonyokat. De ha a még így is roppant mennyiségű számadat vizsgálatát el akarjuk kerülni, továbbá nem csupán a sorrendekre vagyunk kíváncsiak, hanem a viszonyok struktúrájára is, akkor más utat kell választani.

A következő eljárást hajtottuk végre. Táblázatunkat binárisá alakítottuk, oly módon, hogy a 2.50 alatti osztályzatokat „jó”-nak, a 2.51 felettieket „rossz”-nak neveztük. (1, ill. 0 jellel jelölve ezeket.) Végül a táblázat mérete kissé csökkent. Egy oszlopot elhagytunk, mégpedig a nyolcadikat, mert a „Jó-Rossz” minősítés túlságosan általánosnak találtuk. Egy sor is elmaradt, mert a kétértékű tábla Biológia és Számítástechnika sora azonos volt. Tehát 14×7 lett a 0 és 1 jelekkel kitöltött kiinduló táblázatunk.

Ezután úgynevezett Galois-gráfot készítettünk bináris táblánkból. Ez olyan ábra, amelyen szögpontok és ezeket összekötő egyenes szakaszok vannak. Az ábra egy pontja a tantárgyak olyan legnagyobb csoportját jelenti, amelyek mindegyike ugyanazokkal a jótulajdonságokkal rendelkezik – a tanulók véleményének átlaga szerint. Együttal ez a nevezett jótulajdonságoknak is a legnagyobb csoportja.

Egymás mellé rajzoltuk az egy jó tulajdonsággal rendelkező legnagyobb csoportokat jelentő pontokat, majd följük egymás mellé a két jótulajdonságúakat, és így tovább.

A pontok, illetve szögpontok jelentése után lássuk, milyen szabály alapján kötöttünk össze pontokat! Egy tetszőleges szögpontot összekötöttünk minden olyan alatta fekvővel, amely a szóban forgó halmazt jelentő pont legnagyobb részalmazát jelentő pont. Ezt az eljárást minden pontra nézve elvégeztük.

Az ilyen módon kapott ábra úgynevezett Galois-gráf. Ez kézenfekvően mutat minden olyan sorrendet, mint amely a statisztikai táblázatból – bár nehezebben – leolvasható. De mit mutat még ezen kívül? Az világosan látszik, hogy a Biológia és a Számítástechnika a legnépszerűbbek, ezeket követi a Technika, az Irodalom és a Testnevelés. Összeségében a kedveltek közé tartozik még a Kémia, Történelem, Angol. A Földrajz, Német, Matematika, Ének és Rajz csak később következik. Utolsó helyen a Fizika és a Nyelvtan áll. De itt nem csupán a sorrend látható, hanem a struktúra is. Bár a hierarchia azonos fókán áll a Technika, mint az Irodalom és a Testnevelés, de míg a Technika Változatos, Pihentető, Kellemes és Könnyű, Érdekes és Hasznos, addig az Irodalom és a Testnevelés nem Pihentető, hanem Fontos!

Ha megvizsgáljuk a tantárgyakat a tulajdonságok negatív oldala szerint, akkor azt látjuk, hogy a Biológiának és a Számítástechnikának nincsen rossz tulajdonsága. A tanulók szerint az Ének, Rajz és Technika Nem fontos, néhány más tárgy Unalmas. Érdekes, hogy a tanulók szerint hogyan keveredik a fárasztó tulajdonság szellemi,

illetve fizikai értelemben, mert az Irodalomra és a Testnevelésre egyaránt a Fárasztó tulajdonságot szavazták meg.

A középiskolai tanulók szerint már csak a Számítástechnika az egyedüli tantárgy, amely minden pozitív tulajdonsággal bír. Ezt a Technika és a Testnevelés követi hat jó tulajdonsággal. Mindkettő Változatos, Fontos, Hasznos. De míg a Technika Pihentető és Érdekes, addig azt gondolják, hogy a Testnevelés nem Pihentető és Érdekes, hanem Kellemes és Könnyű. A közvélemény szerint a következők osztoznak a harmadik helyen: Történelem, Biológia és Földrajz. Ezek Változatosak, Fontosak, Érdekesek és Hasznosak. A hierarchia következő fokán a Matematika, Rajz és Német áll. De a Matematika nem Érdekes, a Rajz nem Érdekes és Hasznos, illetve Változatos. Az Angol csak Fontos, Érdekes és Hasznos. Meglepő, hogy az Irodalom, Nyelvtan és Német ezek mögött van, de mindegyikük Fontos és Hasznos a gyermekek szerint. Az utolsó előtti az Ének, ami csupán egyetlen jó tulajdonsággal bír: Könnyű. A középiskolások körében a legkevésbé népszerű a Fizika és a Kémia.

Olyan ábra is készült, amely közvetlenül hasonlítja össze az általános iskolai és a középiskolai tanulók attitűdjeit. Ezen látható, hogy nincs olyan tantárgy, amelynek ne csökkenne a népszerűsége a középiskolában. Csak a Földrajz, Matematika Nyelvtan és Számítástechnika tartotta meg korábbi helyét. A Technika, Testnevelés, Történelem és Német egy-egy fokkal esett, az Angol, Ének és Fizika kettővel, a Biológia hárommal, az Irodalom néggyel, végül a Kémia hat fokkal zuhan a hierarchikus rendben a középiskolában az általános iskolai kedveltségéhez képest.

Az összehasonlítás elég szomorú, de a sorrenden túl fontosak a részletek. Nézzünk meg ezek közül néhányat.

Az általános képzésben két abszolút rokonszenves tárgy van, a Biológia és a Számítástechnika.

A Biológia elveszíti vonzerejét a középiskolában, feltehetően azért, mert már nem csupán a mindennapi életben is ta-

pasztalt ismeretanyag szerepel a tantervben, hanem elméleti anyagrészek is. Figyelemreméltó azonban, hogy az informatika megtartja abszolút vezető szerepét.

A Matematika, Földrajz és Nyelvtan meglehetősen magas elismertségű, hiszen mindegyik Fontos és Hasznos, de elvesztik Változatos és Kellemes tulajdonságukat. Érdekes, hogy még az Angol is veszít népszerűségéből, noha általában a nyelvismeret és kitüntette az angol olyannyira fontos napjainkban. A középiskolások véleménye szerint Fontos, Érdekes és Hasznos, de már nem Változatos és Kellemes, mint korábban.

Az általános iskolások számára az Ének Pihentető, Kellemes és Könnyű, de a középiskolások szerint már csak Könnyű. A Technika az általános iskolai gyerekek véleménye szerint Kellemes és Könnyű, a középiskolások szerint pedig Fontos!

A Történelem elvesztette Kellemes tulajdonságát a középiskolásoknál.

7. osztályban a Fizika és a Nyelvtan még legalább Fontos és Hasznos volt, de a 11. osztályban már minden jó tulajdonsága elveszett.

A Kémiától való hihetetlen elfordulás – hat fokot esett – nem tűnik olyan sokkolónak, ha tekintetbe vesszük, hogy középiskolában ez már nem leíró tárgy, hanem kemény elméleti fejezeteket is tárgyal, a Pauli-elvtől a kötéstípusokig. Igaz, hogy mind a Fizika, mind a Kémia elvesztette összes jó tulajdonságát, de a Fizika csak egy fokot esett, mert az kezdettől számításokat igényelt, s így már az általánosban sem volt valami népszerű.

A fenti következtetések mind a számadatokat teljesen mellőző Galois-gráfokról olvashatók le. Ezt tudja nyújtani a strukturális analízis.

Jegyzet

(1) Az eljárásról lásd részletesebben: TAKÁCS Viola: *Dolgozatok értékelése számok nélkül* című írását, Iskolakultúra, 1994/18. sz. 38–47. old.

(2) A mérőeszközzel lásd részletesen VÁGÓ I. – BALÁZS E. – KOCSIS M.: *A képesség program hatása és eredményei 1-2.* OKI. Bp, 1990.

Takács Viola

Az iskolai tudás szociokulturális háttere

A tudás mibenlétének vizsgálata régóta az embertudományok középpontjában áll. Az emberi tudás genealógiájának kutatására interdiszciplináris iskolák alakultak, de mára a tudás-akkumulálás pszichológiai, szocializációs folyamatainak megismerésén túl markáns igény jelentkezett a tudástermelő intézmények hatékonyságának elemzésére is.

Az iskoláról mint tudástermelő intézményről az elmúlt években bőséges szakirodalom látott napvilágot. A megszerzett tudás hatékonyságának mérése minden korszakban megfelelt az iskolarendszerrel szemben támasztott társadalmi-politikai igényeknek, hasonlóképpen az elmúlt negyedszázadhoz, mikoris az iskolával és a pedagógussal szembeni politikai elvárások a nevelés társadalmi, ideológiai és szocializációs szerepére helyezték a hangsúlyt. Magyarországon az iskolarendszer társadalmi mobilitásban betöltött szerepe, a hátrányos helyzetű gyerekek esélyeinek növelése, a tehetséggondozás mind hangzatos deklarációk voltak a hatékonyság növelését illetően, aminek eredményeként az iskolai oktatás hatékonyságának mérése az éppen aktuális politikai, gazdasági és munkaerőpiaci elvárások teljesítésére irányult.

Az iskolai tudás társadalmi meghatározottságára *Ferge Zsuzsa* (1), az iskola mobilitási esélyeket szabályozó hatására *Gazsó Ferenc* (2,3), az iskolai teljesítmények alakulásában a család szociokulturális szerepére *H. Sas Judit* (4) és *Cseh-Szombathy László* (5) irányították rá a szakma figyelmét. E kutatók eredményeinek köszönhetően hazánkban a nyolcvanas évek második felétől jelentős hangsúlyváltás következett be az iskolai tudás mérésének filozófiájában és módszertanában. Megszaporodtak azok a különböző szubkulturális csoportokra irányuló megfigyelések, amelyek a tanulói tudás vizsgálatánál egyfelől az iskola intézményére, másfelől a tágabb családi háttérre irányították a figyelmet. Az iskolai tudás mérésének új

szemléleti és módszertani kereteket adó monitoring-vizsgálatok (6) már a közoktatás szerkezetváltozása nyomán megváltozott pedagógiai folyamatok nyomon követésének igényével tesztelték a tanulókat. Az erre irányuló kutatások között megemlítendő a JATE Pedagógiai Tanszékén – *Csapó Benő* vezetésével zajló – több tantárgyra és a képességek mérésére kiterjedő vizsgálat is. (7) A Csongrád megyei kutatás kontroll-méréseként Baranya megyében reprezentatív mintán megismételtük a tanulók teljesítményvizsgálatát. Kutatásunkat kiegészítettük a tanulók és tanáraik pszichológiai vizsgálatával, az iskola infrastruktúráját, finanszírozási és innovációs potenciálját feltáró adatokkal, valamint a családok szociokulturális helyzetét, művelődési és életstratégiájukat elemző kérdőívekkel. Jelen tanulmányunkban ez utóbbi felmérés kutatási eredményeit összegezzük.

Vizsgálatunkban kitértünk az iskolai érdemjegyeknek mint az iskolai tudás legelterjedtebb meghatározó mérőeszközének elemzésére. Mint az szakmai körökben ismeretes, évtizedek óta viták zajlanak az érdemjegyekről. A mérőeszköz objektivitását megkérdőjelezők érvei elgondolkodtatják azokat a pedagógusokat, tanulókat, szülőket és a hatáselemző kutatókat, akik az érdemjegyet mint kizárólagos mérési eszközt, az iskolai teljesítmény hatékonyságának mérőeszközét, fenntartások nélkül elfogadják. Az osztályzatokkal kapcsolatos kétségeket ismerve sem lehet azonban véleményünk szerint az iskolai hatékonyság elemzése során figyelmen kívül hagyni e tradicionálisan kialakult és társadalmilag elfogadott értékelési eszközt, mert az érdemjegy az iskolai és családi nevelés egyik meghatározó, formalizált teljesítményt motiváló eszközévé és kontrolljává vált. Ambivalens mérőeszközként, mégis releváns jelzőrendszerként kell értékelnünk, hiszen mind a tanári munka megítélésében, mind a tanulók értékelésében nagy mértékű az elfogadottsága, ezért az

iskolai tudás mérésének fontos mutatójaként emeltük be mi is kutatásunkba. Többek között azt vizsgáltuk, hogy az érdemjegyekben tükröződő teljesítményeknek milyen szociológiai meghatározottságai vannak, hogyan befolyásolja a tanulói teljesítményeket a család társadalmi státusza, kulturális tőkéje, művelődési szokásai, a szülők mindennapi tevékenységében és a család életmódjában, hosszútávú életstratégiájában fellelhető motivációk.

Kutatási hipotézisünkben abból a feltevésből indultunk ki, hogy az ötfokú érdemjeggyel mért iskolai teljesítmények sajátos különbségeket mutatnak a tanulók iskolatípusát és a tanulók korát, nemét, lakóhelyét és családi hátterét illetően. Vizsgálatunk eredményei megerősítették azokat a korábbi oktatásszociológiai adatokat, melyek szerint az egyes iskolatípusok közötti teljesítmény-különbségben iskolarendszerünk szelekciós mechanizmusa tükröződik. A közoktatási rendszer átjárhatóságát biztosító struktúráját, változtatásait érintő oktatáspolitikai döntések még nem érlelődtek meg. A vizsgált 1168 7. és 11. évfolyamos tanuló érdemjegyeinél hasonló különbségeket tapasztaltunk az általános iskolai, gimnáziumi, szakközépiskolai és szakközépiskolák osztályok teljesítményeit tekintve, mint a 10–15 évvel ezelőtti kutatók. A legjobb jegyekkel rendelkező tanulók az általános iskolákban, gimnáziumokban és az elit szakmákat oktató szakközépiskolákban találhatók, a közepes eredményűek megközelítően egyenletesen oszlanak el a közoktatási intézmények egyes típusai között, míg a gyengén és elégtelenül teljesítők az emelt szintű képzést nem kínáló általános iskolákba, szakközépiskolákba és nagy számban a szakközépiskolákba járnak. Nyilvánvalóan színezik az intézményi teljesítményről kialakult statisztikai képet a tanulók életkori sajátosságaiból adódó teljesítmény-attitűdök, minthogy a tanulók nemként eltérő teljesítménykülönbségei mögött is alapvetően a prepubertás és pubertáskor sajátosságai, valamint a személyes diszpozíciók közötti különbségek rejlenek. A lányok 64,3 százaléka jeles

vagy jó tanuló, 31 százaléuk közepesen, 4,7 százaléuk elégségesen teljesít az iskolában. A fiúk 43,9 százaléka jeles és jó tanuló, 41,6 százaléuk közepes előmeneteli, 14,4 százaléuk tanulmányi előmenetele elégtelen vagy éppen csak megfelelt. Adataink szerint igen erős differenciáló tényező a tanulók iskolájának regionális és/vagy helyi társadalmi státusza. A szakképző iskolák teljesítményszintjének elsődleges meghatározó és szelektáló szempontja a szakma elit és ebből következően munkaerőpiaci versenyképességét biztosító jellege, munkaerőpiaci helyzete és a csúcstechnológiákhoz való viszonya. Az úgynevezett „fiú-” és „lányszakmák” átlagai között hozzávetőlegesen egy egész érdemjegybeli teljesítménykülönbség fedezhető föl. Várakozásunk ellenére az iskolák településtípusa nem jelent meghatározó különbséget. A megyeszékhelyeken, a tízezernél kisebb és nagyobb népességű városokban és az eltérő nagyságú községekben – amelyekben az iskolahálózatot alapvetően a fenntartók eltérő feladatvállalási és intézmény-fenntartási képességei differenciálják – csak kis szóródás tapasztalható a jó és rossz teljesítményt produkáló tanulók között. A településlejtő az osztályzatok tekintetében nem „működik”, de az egyes iskolatípusokon és adott településeken belül létezik egy másfajta szelekció: markáns teljesítménybeli eltérés tapasztalható a megyeszékhely bel- és külvárosi, illetve agglomerációs falvainak osztályzatokban mért iskolai teljesítményei között. Adott településen, azonos iskolatípusba járó tanulók közötti teljesítmény-eltérések meghaladhatják a településhierarchia legalsó és legmagasabb szintjén álló intézmények közötti teljesítmény-különbségeket. Ennek okai szerteágazóak. Részben a közoktatás intézményi alapellátásának, humánerőforrásának, megújítási és önfejlesztő képességének és technológiájának minőségi különbségeiben keresendők. Az okokat azonban más, endogén tényezők is magyarázzák, ugyanis a tanulók egyénenként eltérő genetikai készlettel indulnak az iskolai tudás- és teljesítményversenybe. A

tudás megszerzésének differenciált képességein túl, primer közösségeikben, életük korai szakaszaiban különböző hangsúllyal és tartalmakkal, értékattitűdökkel átszőtt normákra, teljesítmény-készítésekre szocializálódnak. A szociológiai változók között a család gyerekek iskolai teljesítményére gyakorolt hatásában a szülők jövedelmi helyzete, a társadalmi munkamegosztásban betöltött helye és iskolai végzettsége bír meghatározó jelleggel.

A Baranya megyei vizsgálat adatai szerint az apák átlagos bruttó havi 60 000,-Ft-os keresettel rendelkeznek, a jó és jeles tanulók többségükben a felső három jövedelmi ötöddel rendelkező apák családjai-ban élnek. (1. táblázat)

A családok adott jövedelmi helyzetével automatikusan nem jár együtt modellálható társadalmi és iskolázottsági státusz, kulturális fogyasztás. Mintánkban is megfigyelhető a kilencvenes évek elejétől a magyar társadalomra jellemző úgynevezett státusz-diszkrepancia, amely egyfelől a jövedelmek jelentős átstrukturálódását hozta magával, ami a családok egy jellegzetes rétegének elszegényedésével, mások hirtelen

meggazdagodásával írható le. Másfelől pedig azzal a folyamattal, melynek során a középiskolai végzettség általánossá válása és a felsőoktatási expanzió ellenére sem következett be egyes rétegeknél a művelődési szokások átstrukturálódása. Ez a tendencia figyelhető meg az alacsony jövedelemmel és magas kulturális ráfordításokkal bíró, illetve magas jövedelmekkel, de alacsony művelődési ráfordítással jellemezhető családokban is. A családok kétharmada nem tud megélni havi jövedelméből, a jövedelmi mínuszok 61,5 százaléka azokban a családokban regisztrálható, ahol a gyerekek iskolai teljesítménye jó vagy jeles. A státuszdiszkrepancia egyik jellemző momentuma, hogy az oktatási ráfordítások és az általános művelődésre fordított összegek mégis e családokban a legmagasabbak: itt a szülők a gyerekeik oktatására fordított anyagi befektetést hosszú távú életstratégia részének tekintik, olyan tőkebefektetésként értékelik, amely hosszú távon gyermekeik boldogulásában fog megtérülni. (2. táblázat)

A szülők társadalmi munkamegosztásban betöltött helye és a gyerek iskolai teljesítményének összefüggései jól ismertek

érdemjegy	jövedelem				
	0–19 e Ft	20 e–39 e Ft	40 e–69 e Ft	70 e–79 e Ft	80 e–89 e Ft
elégséges	–	10,2	2,6	3,3	4,8
közepes	65,0	33,7	41,0	27,0	33,3
jó	15,0	42,9	37,2	48,6	33,3
jeles	20,0	13,3	19,2	24,3	30,0
összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. táblázat. A jövedelmi adataikat közlő apák havi keresetének jövedelem-ötödönkénti alakulása (%)

érdemjegy	jövedelem		
	alacsony (1000–19000 Ft)	közepes (20000–49000 Ft)	magas (50000-nál több Ft)
elégtelen	0	50,0	50,0
elégséges	77,3	22,7	0
közepes	46,7	23,3	30,0
jó	45,5	25,0	29,5
jeles	41,1	26,0	2,9
összesen	100,0	100,0	100,0

2. táblázat. A tanulók érdemjegyeinek és a család összes művelődési ráfordításának alakulása (%)

érdemjegy	8 általánosnál kevesebb	Befejezett 8 általános	Szaktanulmány- képző	Gimnázium	Főiskola	Egyetem	Együtt
elégtelen		50,0	50,0				100,0
elégséges		7,1	39,3	32,1	16,1	5,4	100,0
közepes	1,4	14,4	47,4	28,9	2,7	5,2	100,0
jó		7,7	51,2	25,3	8,0	7,7	100,0
jeles		5,3	27,3	35,6	17,4	14,4	100,0
összesen	0,5	9,9	45,1	28,6	8,2	7,7	100,0

3. táblázat. A tanulók érdemjegyeinek és az apák iskolai végzettségének alakulása (%)

kulturális eszközellátottság			
érdemjegy	Szerény (1–5 db)	Közepes (6–11 db)	Jó (15–23 db)
Megyei jogú város	16,3	41,8	58,6
Város	37,2	38,6	35,6
Község	46,5	19,6	5,8
Összesen	100,0	100,0	100,0

4. táblázat. A család lakóhelyének településtípusa és kulturális eszközök számának alakulása (%)

a szakirodalomban és a mi vizsgálatunk is ezt erősíti meg: a magasabb beosztású szülők gyerekei magasabb teljesítménnyel zárták az iskolaévet. Arra a kérdésre, hogy a magasabb társadalmi státusz mögött milyen szülői motivációk rejlenek, kutatásunk több részeredménye is választ ad.

Adataink szerint a szülők mindennapi tevékenységét irányító értékválasztásaiban a jó megélhetési lehetőségek keresését és a magas teljesítmények elérésének fontosságát emelték ki. Ezek az értékválasztások elsősorban a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók szüleit jellemezték. Ugyancsak ebben a tanulói rétegben meghatározóan magas volt az apák és anyák vállalkozásokban való részvétele.

A szülők munkavilágának vizsgálata arra utal, hogy mindennapi tevékenységük eltérő kvalifikációt és pszichés állóképességet kíván. Arra a kérdésre, hogy a rutin vagy a döntési helyzetek folyamatos megoldása jellemzi-e meghatározóan a szülők mindennapi tevékenységét, a különböző eredményességű tanulók esetében eltérő válaszokat kapunk. A jeles és jó tanulók szülei közül az apák 68,4 százaléka, az anyák 63,9 százaléka olyan munkát végez, amelyben folyamatosan döntési és tanulási helyzetbe kényszerül.

A szülők iskolai végzettségének – a munkamegosztásban betöltött helyükhöz

hasonlóan – meghatározó szerepe van a gyerekeik iskolai eredményeire. Nem szorul bizonyításra az a régóta ismeretes tény, hogy ingerdús környezetben nevelődő gyerekek tanulástechnikája, képességei, ismeretei transzfer útján működtethetők problémamegoldó helyzetekben. (3. táblázat)

Ha a szülők iskolai végzettsége mögött rejlő kompetenciák összetételét vizsgáljuk, akkor az iskolai végzettségnél erősebb hatásokat fejthetünk fel a szülők műveltsége, kulcskompetenciáik fejlettsége és a gyerekeik iskolai teljesítménye között. A nyelvtudással rendelkező apák 64,8 százalékanak, az anyák 62,8 százalékanak a gyereke jó és jeles tanuló. Az iskolai tudással elért teljesítmények és eredmények azokban a családokban igazán fontosak, ahol a szülők is a tanulással egybekötött életformát választották és életük egy jelentős részét a tanulói státusz jellemezte. Ez az értékattitűd tükröződött a szülők iskolázottsági adataiban: a szülők jövőre irányuló tanulási terve jellegzetesen összefüggött a magas tanulmányi eredményeket elért tanulók körében talált pozitív motivációval. Azokban a családokban, ahol a szülők az elkövetkező években tanulni szándékoznak, az apák 66,7 százalékanak, az anyák 62,8 százalékanak gyerekei jeles és jó tanulók.

A családok művelődési szokásait befolyásolja az a kulturális intézményi infrastruktúra, amely a lakóhely szűkebb és tágabb környezetében elérhető. A gyerek számára meghatározóan fontos az a tárgyi-kulturális környezet, amelyhez a család mindennapi művelődési szokásai, hagyományai kötődnek. A családok kulturális eszközökkel (rádió, TV, CD, kamera stb.) való ellátottsága erősen különbözik az eltérő teljesítménnyel rendelkező gyerekek körében. A szerény kulturális eszközökkel ellátott családokban a jeles és jó tanulók ugyanúgy megtalálhatók, mint a magas ellátottságú háztartásokban a közepesek-jók-jelesek. Szembetűnő az egyes településtípusok családjában a kulturális eszközökkel való ellátottság különbsége. Az urbanizáltabb környezetben a gyerekek magasabb kulturális eszközhasználati lehetőséggel találkozhatnak, mint a községekben. A városokban a legmagasabb a számítógépek száma és az internet-csatlakozás lehetősége. De ugyanezekben a városi háztartásokban jelezték markánsan a szülők azt is, hogy további beszerzéseik során kívánnak számítógépet vásárolni. (4. táblázat)

A család művelődési szokásait érzékenyen mutatja a könyvekre fordított összegek nagyságrendje, valamint az, hogy milyen könyvek vannak egyáltalán a háztartásban. A jó és jeles tanulók 62 százalékának családjában vannak könyvek; viszont a családok fele egyáltalán nem költ könyvekre. A maximális ráfordítók között azokat a családokat találjuk, akiknek gyermekei közepesen-jól-jelesen teljesítők. Az iskolai teljesítményben alul rekedt tanulók családjai (53,2 százalék) alig fordítanak figyelmet, pénzt könyvek beszerzésére.

A családok kulturális szokásaiban igen erős eltérések mutatkoznak. Színházba egyáltalán nem jut el az elégtelen-elégséges-közepes gyerekek 38,1 százaléka, kö-

zülük legfeljebb évi egy alkalommal 43,2 százalékuk jut el az iskolával. A jó és jeles tanulók 62 százaléka évente 4–5 alkalommal jár szüleiével színházi előadásokra. Hasonlóan szűk lehetőségei vannak az elégtelen-elégséges és közepes tanulóknak a külföldi utazások tekintetében: családjukkal legfeljebb egyszer jutnak el külföldre. A jeles és jó tanulók 63,5 százaléka évente egy alkalommal, 72,7 százalékuk legalább két alkalommal nyaral családjával külföldön.

Összegezve: az érdemjegyekkel mért tanulói teljesítményekben megnyilvánuló különbségek egyik meghatározója a család, amelynek eltérő művelődési stratégiái más-más kulturális kódokat rögzítenek gyerekeik viselkedésében, teljesítményorientációjukban. A korai családi szocializációban, valamint az iskolás korban a szülők által megerősített tanulási és művelődési motivációkkal kialakított teljesítményattitűdök életre szóló megismerési stratégiákat alakítanak ki, amelynek felismerése és formálása az iskolai tudás-elsajátítási folyamat egyik meghatározója.

Irodalom

- (1) FERGE Zsuzsa: *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1976.
- (2) GAZSÓ Ferenc: *Társadalmi mobilitás és iskolarendszer*. Kossuth Kiadó, Bp, 1975.
- (3) GAZSÓ Ferenc: *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer*. Századvég, 1987. Téli szám
- (4) H. SAS Judit: *A gyerekekkel szembeni családi követelmények alakulása és történelmi-társadalmi változások*. Szociológia, 1972/2. sz.
- (5) CSEH-SZOMBATHY László: *Családszociológiai problémák és módszerek*. Társadalomtudományi Könyvtár, Gondolat, Bp, 1979.
- (6) SOMLAI Péter: *Szocializáció*. Corvin Könyvkiadó, Bp, 1997.
- (7) *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Bp, 1997.
- (8) CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás*. Osiris Könyvkiadó, Bp, 1998.

Reisz Terézia

A pedagógiai programok módosításáról

A cím után kérdőjel is állhatna: a közel-múltban elkészített nevelési, pedagógiai programokat kell-e, szükséges-e revideálni, alakítani, módosítani, és ha igen, miért? Mielőtt e kérdésre határozott igennel válaszolnék, tekintsük át röviden az előzményeket és a jelen törvényi, szerkezeti-szervezeti, pedagógiai tényezőit, amelyek befolyásolják, bizonyos mértékig meghatározzák a közoktatási intézmények pedagógiai programját.

Közzoktatási törvény '93

A közzoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény lezárta a legújabbkori magyar oktatástörténet egy szakaszát. A törvény előírta az intézmények alapító okiratának elkészítését – ez a feladat óhatatlanul a települési közzoktatási alapellátás tartalmi, kapacitásbeli újragondolására készítette az iskolafenntartókat. (1) Az intézmények explicite meghatározott vonatkozási pontok mentén (de azok hiányában is) elkezdtek kidolgozni saját pedagógiai programjukat, bár azok alkalmazása néhány kivételtől eltekintve csak 1998-tól kötelező. E programok legjellemzőbb vonásai:

- az önállóság konkrét érvényesülése (amit már a '85-ös oktatási törvény ki-mondott);
- az önkép meghatározása (az „uniformis” megszüntetése);
- a többszereplős rendszer deklarálása;
- a tantervnek (NAT) a helyi viszonyokra építése helyi tantervi munkálatok, illetve adaptáció révén;
- az iskolaszervezet átalakítása (1–6; 7–8 vagy 7–10; 11–12).

Közzoktatási törvény '99

A hosszas vajúdás után éppen csak elindult modernizációt (NAT, pedagógiai programok, iskolaszervezeti átalakítás) lefékezte, majd irányváltásra készítette az 1999 nyarán módosított közzoktatási törvény, melynek fő pillérei:

- a 8 osztályos általános iskola meg-

erősítése, a hagyományos iskolaszervezet (8+4) visszaállítása;

- a 2001 szeptemberétől kötelezően bevezetendő kerettantervek, amelyek a NAT-ra épülve fokozottabban biztosítani hivatottak az átjárhatóságot, a rendszer viszonylagos egységét;

- a minőségfejlesztési, minőségbiztosítási folyamatok.

Mindezek alapján az egy-két éve működésbe lépett – még gyerekcipőben járó – pedagógiai programok feltétlenül alakításra, módosításra szorulnak mind tartalmi, mind szerkezeti, illetve igazgatási-szervezési megfontolásból. (Megjegyzem: a pedagógiai programok készítése során a nevelőtestületek többsége vagy azok egy része rákényszerült, hogy átgondolja saját tevékenység- és viszonyrendszerét, értékrendjét és lehetőségeit, hogy meghatározza önmagát – ez olyan stabil alapot jelent, amely elbírná és igényli is a folyamatos karbantartást és módosítást.)

Tartalmi változások

Az óvodai nevelési programok az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja alapján készültek, bevezetésük – felmenő rendszerben – 1999. szeptember 1-jétől kezdődött.

Új követelményként jelent meg az óvodai nevelés alapelveinek és célkitűzéseinek meghatározása, amely nélkül egyébként a korábbi rendelkezések szerint is nehezen volt elképzelhető a nevelési program elkészítése. Ugyancsak új területe a nevelési programnak, hogy meg kell határoznia a gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő pedagógiai tevékenységet. A hagyományos pedagógiai feladatokon túli új igény az óvodában folyó nevelés ellenőrzési, mérési, értékelési, minőségbiztosítási rendszerének meghatározása.

Az iskola pedagógiai programja a törvényi módosítás következtében két nagy részre tagolódik: a nevelési programra és a helyi tantervre. Ez azonban nem jelenti azt, hogy e két rész egymástól független

volna, sőt: a nevelési tervnek a helyi tanterv végrehajtásának legfontosabb általános szabályait kell meghatározni, tartalmaznia kell azokat a főbb pedagógiai feladatokat és módszereket, amelyekkel a helyi tantervben foglaltakat lehet megvalósítani. (2) És fordítva is igaz: a helyi tanterv az iskolában folyó nevelés legfőbb eszköze.

Az iskolai programok módosítása során figyelembe kell venni a gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő pedagógiai feladatokat. Legjelentősebb új tartalmi elem az iskolában is az ellenőrzési, mérési, értékelési, minőségbiztosítási rendszerrel kapcsolatos kérdések rendezése, továbbá az iskolai munkát segítő eszközök és felszerelések jegyzékének a nevelési programba történő beemelése (ez minden iskolafokra, intézménytípusra vonatkozik).

A módosítások érintették a tanterv teljesítését meghatározó szervezési előírásokat is. Változnak azok a paraméterek, amelyek alapján meg kell határozni a nevelő és oktató munka időkereteit, ennek alapján a személyi és költségvetési feltételeket.

Az iskolában folyó tartalmi átszervezés hosszabb ideig tartó folyamat. Vannak évfolyamok, amelyeket a NAT még nem érintett, ezeken az oktatás a miniszter által kiadott vagy jóváhagyott nevelési-oktatási terv alapján folyik (eredete a '78-as nevelési-oktatási terv). Más évfolyamokon a NAT szerinti kötelező vagy szabadon

választott helyi tanterv van érvényben. 2001-ben pedig belép az első, az ötödik és a kilencedik évfolyamon a kerettanterv. Így a helyi tantervi kép igen tarka, amit az 1. táblázat (3) is mutat.

Szerkezeti változások

A gimnáziumok nevelő és oktató munkájában a változást a hagyományos szerkezet megerősítése indukálja. Miután megszűnt a tizedik évfolyam végéig tartó felkészítés az alapvizsgára, a középiskolai oktatás célja egyértelműen az érettségi vizsgára és a felsőfokú iskolai tanulmányok megkezdésére való felkészítés lett.

Bizonyos mértékű korlátozás jelenik meg abban a rendelkezésben, amely előírja a négy évfolyamos gimnázium működtetését is ott, ahol hat és/vagy nyolc évfolyamos képzés folyik.

A szerkezeti változás érinti természetesen az alsóbb iskolafokokat, így az óvodát is. A korábbi rendelkezések szerint a gyermek óvodában legfeljebb hétéves koráig maradhatott. Az új rendelkezések szerint lehetséges, hogy amennyiben a gyermek fejlődése ezt szükségessé teszi, továbbra is az óvodába járjon. Ez sajátos szervezési és pedagógiai feladat elé állítja az óvoda nevelőtestületét.

Az általános iskolák kilencedik-tizedik évfolyama megszűnik, visszaáll a nyolcosztályos rendszer, vagy a fenntartó megváltoztatja az iskola típusát, feladatait, és szakiskolává alakítja át. Mindkét esetben a

Tanév	Évfolyamok											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1998/99	■	~	~	~	~	~	■	~	~	~	~	~
99/2000	■	■	~	~	~	~	◆□	◆□	~	~	~	~
2000/01	■	■	■	~	~	~	◆□	◆□	◆□	~	~	~
2001/02	✱	■	■	■	✱	~	◆□	◆□	✱	◆□	~	~
2002/03	✱	✱	■	■	✱	✱	◆□	◆□	✱	✱	◆□	~
2003/04	✱	✱	✱	■	✱	✱	✱	◆□	✱	✱	✱	◆
2004/05	✱	✱	✱	✱	✱	✱	✱	✱	✱	✱	✱	✱

~ a miniszter által kiadott vagy jóváhagyott központi tanterv kötelező alkalmazása
 □ a miniszter által kiadott vagy jóváhagyott központi tanterv választható alkalmazással
 ■ a Nemzeti Alaptantervre épülő helyi tanterv kötelező bevezetése
 ◆ a Nemzeti Alaptantervre épülő helyi tanterv választható bevezetése
 ✱ a kerettantervre épülő helyi tanterv kötelező bevezetése

1. táblázat. A tantervi változások

pedagógiai program jelentős átalakítása szükséges. A belső szerkezet átrendezése elsősorban pedagógiai következményekkel jár: az iskolai alapozó szakasz a hatodik helyett a negyedik évfolyam végén, a ráépülő felső (tagozattal) szakasz pedig az alapfokú nevelés-oktatás a nyolcadik évfolyam végén befejeződik.

Az iskolaszervezet és a tartalmi szabályozás egymást kölcsönösen feltételező és meghatározó eleme a pedagógiai programnak, így bármilyen változás a programok módosítását is maga után vonja.

A pedagógiai programok felülvizsgálata

A fentiekben vázolt, a tartalmi és szerkezeti változások nyomán végrehajtandó programmódosítást a törvény is előírja: 2001. szeptember 1-jéig az iskoláknak felül kell vizsgálniuk pedagógiai programjukat a kerettantervek, illetve a törvény új rendelkezéseinek figyelembevételével. A fenntartónak e változatot is jóvá kell hagy-

nia, de szakértői vélemény beszerzését nem írják elő.

A fentiekben csak néhány momentumot emeltem ki azokból az – elsősorban a közoktatási törvény módosítása nyomán aktuálissá vált – tényezőkből, amelyek szükségessé teszik a már elfogadott és működő pedagógiai programok felülvizsgálatát, átalakítását.

A jó program azonban élő dokumentum, amely maga is mozgásban van, alakul, változik a körülmények függvényében, és amely az iskolai (óvodai, kollégiumi) önfejlesztés mozgatórugója és nyomon követője egyaránt.

Jegyzet

- (1) PÖCZE G: *Helyi tervezés a közoktatásban.*
- (2) 1999. évi LXVIII. tv. Magyarázatok
- (3) 1999. évi LXVIII. tv. Magyarázatok

Walz Jánosné

Energia és környezetvédelem

Az MVM Rt. a környezetért

A Magyar Villamos Művek Rt. a hazai villamosenergia-ipar meghatározó társaságaként – mint alapvető értéket – elismeri a környezetvédelem és a fenntartható fejlődés fontosságát, gazdasági és társadalmi jelentőségét. Tevékenységének minden területén kiemelten kezeli a környezet védelmének szempontjait és annak érvényesítését üzleti kapcsolataiban is elvárja. A villamos energia mint a legszélesebb körben felhasználható tiszta, vezetékes energia a modern társadalom életében alapvető jelentőségű és nem helyettesíthető.

A Magyar Villamos Művek Rt., a villamosenergia-ipar – jelenleg egyedüli – nagykereskedője az Országos Villamos Teherelosztó útján gazdaságos (legkisebb költségű) villamosenergia-ellátást biztosít, tulajdonosa a nagyfeszültségű alaphálózatnak, amelyen szállítói tevékenységet végez, és tulajdonosa több, a hazai villamosenergia-termelés szempontjából meghatározó erőműnek. Utóbbiak közül a legfontosabb a hazai villamosenergia-

termelés csaknem 40 százalékát adó Paksi Atomerőmű Rt. Az MVM-csoport része a széntüzelésű és integrált bányákkal is rendelkező Vértesi Erőmű Rt., amelyben az MVM Rt. tulajdonrésze alig kevesebb mint 50 százalék, továbbá 100 százalékos tulajdonai a legújabban épült, ún. szekunder tartalék gázturbinák Litéren és Sajószögeden, valamint a jelenleg épülő, üzembe helyezés előtt álló gázturbinás erőmű Lőrinciben. Az MVM Rt. mint villamosenergia-nagy-

kereskedő szerződéses kapcsolatban áll az országban üzemelő minden jelentős erőművel és a villamos energia elosztását, szolgáltatását végző áramszolgáltató társaságokkal. Magyarországon jelenleg kizárólag az MVM Rt. jogosult villamos energiát külföldre eladni és onnan vásárolni.

Az egyes országok villamosenergia-rendszerei általában külön-külön is alkalmasak arra, hogy a lakosságot, az ipari és egyéb fogyasztókat ellássák. Egymással összekapcsolódva, szükség esetén vagy megállapodások alapján egymást kiegészítve az ellátás biztonságát tovább javíthatják. Ehhez a legnagyobb igényhez igazított teljesítőképességen kívül olyan tartalékokra is szükség van, amelyek a karbantartások idején, üzemkieséskor helyettesíteni tudják az éppen nem működőképes egységeket.

Annak érdekében, hogy a fogyasztók által a villamos energiáért fizetendő ár a lehető legkisebb lehessen, a különböző költséggel termelő erőművek közül mindig azokat kell igénybe venni, amelyek a legolcsóbbak. Ezen elv figyelembevételével kell a termelést rövid és hosszabb időtartamra, az új fejlesztéseket, a hálózati beruházásokat és az elosztórendszereket is tervezni.

A legkisebb költség elve hatja át tehát a villamosenergia-rendszerek üzemeltetésének, fenntartásának és fejlesztésének szinte minden pillanatát. Ám a legkisebb költség elvét nem abszolút értelemben, hanem mindig a meglévő jogszabályi feltételek és szerződéses kötelezettségek által képviselt korlátok figyelembevételével kell értelmezni. Ezek között az egyik legfontosabb csoport a környezetvédelmi jogszabályok köre.

A környezetvédelmi jogszabályok betartása, az energiatakarékosság és a fenntartható fejlődés elveinek érvényesítése társaságunknál magától értetődő. Túl ezen, folyamatosan figyelemmel kísérjük a jogszabály-alkotási folyamatokat mind itthon, mind pedig az Európai Unióban. Kapcsolataink révén részt is veszünk a jogszabályok kialakításában, és igyekszünk elébe menni a társaságunkkal, az

MVM-csoporttal szemben a jövőben támasztandó követelményeknek. Beruházásaink előkészítése során, szerződéses kapcsolatainkban kiemelten kezeljük a környezetvédelmi szempontokat. Az engedélyeztetési eljárások során is keressük a kapcsolatokat a hatóságokkal, a környezetvédők csoportjaival, a lakosság képviselőivel, hogy minél közelebből ismerhessük meg igényeiket, valamint hogy minél pontosabban ismertethessük céljainkat, elképzeléseinket.

Felülvizsgálat és program

1995–96-ban került sor az MVM-csoport társaságainak környezetvédelmi felülvizsgálatára (teljesítményértékelésre (1), auditálására). Erre az akkori privatizáció adott okot. A felülvizsgálat – azon túl, hogy a potenciális befektetők tájékoztatására szolgált – számos környezetvédelmi tennivalóra derített fényt, amelyekkel kapcsolatban intézkedési terveket készítettünk. A felülvizsgálati dokumentációkat az illetékes környezetvédelmi felügyelőségek bírálták el és határozataikban számos esetben írtak elő – elsősorban – kárnyhítási, kárelhárítási kötelezettségeket.

A korábban az MVM Rt. (rész)tulajdonában volt társaságok régebben kezelt környezeti kárainak elhárítási kötelezettségeire vonatkozó szabályokat a privatizációs szerződések és az e témában kötött újabb megállapodások rögzítik. Ezeket társaságunk – az állam (ÁPV Rt.) nevében is – teljesíti, egyúttal szakmai szempontból is figyelemmel kíséri a kárelhárítások lebonyolítását. Kapcsolataink a cégekkel, a hatóságokkal kifogástalanok.

Az alaphálózaton végrehajtott környezetvédelmi teljesítményértékelés során több állomáson tártak fel talaj- és talajvíz-szennyezést. A régebben létesített transzformátorokból üzem közben elcsöpögő olaj ugyanis a talajba és azon átszivároghatva a talajvízbe juthat, ahol még akkor is jelentős károkat okozhat, ha mennyisége viszonylag csekély. Az illetékes környezetvédelmi felügyelőségek határozatait követve egyre több állomáson kezdtük

meg, sőt fejeztük be a kármentesítést. Hévízen 1998-ban befejeződött a talaj és a talajvíz megtisztítása, az új telepítésű transzformátorok zárt alappal létesültek, ami megakadályozza az esetlegesen előfolyó olaj talajba jutását.

1999-ben kezdődött a zuglói alállomáson a környezetvédelmi kárelhárítás, amely várhatóan 2001-ben fejeződik be. Előkészítés alatt áll számos más alállomás kárelhárítása, 2000-ben kezdjük a sájoszögedi alállomáson a talaj és a talajvíz tisztítását.

A transzformátorok teljes tömörsége (az olajfolyások tökéletes kizárása) sajnos ritkán biztosítható.

Ezért a transzformátorok felújításakor előre rögzített tervek szerint zárttá tesszük a transzformátor-alapokat. Így az esetlegesen lecsepegő vagy a csapadékvízzel elsodort olaj a kármentőbe kerül, ahonnan biztonságosan eltávolítható és ártalmatlanítható, nem szennyezi a környezetet. Új transzformátor csakis zárt alappal létesülhet. Az alapok felújítását a feltárt károk súlyosságának, kockázatának és az üzemvitel (villamosenergia-szállítás) feltevéleinek alapulvételével tervezzük. Egyre több telephelyen létesülnek az olajszivárgást jelző, úgynevezett talajvíz-figyelőkutak.

Az MVM Rt. tulajdonában lévő összesen mintegy 640 db transzformátor és feszültség szabályozó berendezés közül eddig összesen a 28 legnagyobbat láttuk el zárt kármentővel. Ez utóbbi berendezések együttes olajtöltete körülbelül az egyharmada az összes berendezésben lévő csaknem 4000 tonna transzformátorolajnak (1360 t).

Az alaphálózati környezetvédelmi program végrehajtása az üzemvitel követelményeinek figyelembevételével és a fejlesztési programokkal összehangoltan folyik. Befejezése után – körülbelül 6–8 éven belül – megszűnnek a jelenleg még elvélve előforduló talaj- és talajvíz-szenyezések.

Az alaphálózati távvezetékekkel kapcsolatban készült környezetvédelmi felmérés szerint azok tervezése, üzemeltetése és karbantartása megfelel a környezet- és természetvédelmi előírásoknak. A gondos tervezés eredményeképpen alig néhány vezetékszakaszcsoport érinti a természetvédelmi

területeket. A vezetékek menti védőövezetek kialakítása megakadályozza az esetleges negatív hatásokat, és biztosítja a rendszeres felügyeletet. Említésre érdemesek azok a művi, a vezetékoszlopokra felhelyezett élőhelyek, amelyek számos védett madárfaj életvitelét segítik, túlélését lehetővé teszik. A közeljövőben újabb műfészkek kihelyezését tervezzük a Duna-Dráva, a Duna-Ipoly és a Körös-Maros Nemzeti Parkok területén lévő oszlopokra.

A vezetékek menti védőövezetek kialakítása megakadályozza az esetleges negatív hatásokat, és biztosítja a rendszeres felügyeletet. Említésre érdemesek azok a művi, a vezetékoszlopokra felhelyezett élőhelyek, amelyek számos védett madárfaj életvitelét segítik, túlélését lehetővé teszik. A közeljövőben újabb műfészkek kihelyezését tervezzük a Duna-Dráva, a Duna-Ipoly és a Körös-Maros Nemzeti Parkok területén lévő oszlopokra.

területén lévő oszlopokra.

A környezetvédelmi teljesítményértékelés természetvédelmi fejezete részletesen tárgyalja a távvezetékek elektromágneses hatásával kapcsolatos kérdéseket. Az irodalomkutatáson és hazai vizsgálatokon alapuló következtetések szerint a távvezetékek alatt mérhető elektromos és mágneses terek nem okoznak kimutatható, bizonyítható biológiai hatást az élővilág egyedeiben. A védőtávolságon kívül a közvetett hatások is elhanyagolhatóak.

A Paksi Atomerőmű Rt.

Az atomerőművek a környezetvédelmet illetően számos előnnyel rendelkeznek. A termeléshez nincs szükségük a csak korlátozottan rendelkezésre álló fosszilis tüzelőanyagokra, nem keletkezik salak és pernye, nem bocsátanak ki kén-, nitrogén- és szén-dioxidot és olyan füstgázokat, amelyek a környezet savasodásáért, a globális felmelegedésért felelősek.

Az atomerőmű jelenléte és működése miatti kockázat a gondos tervezésnek, előkészítésnek és a szigorú biztonsági követelményeknek megfelelően csekély, elhanyagolható, de nem zérus. Annak érdekében, hogy a kockázatok tovább csökkenjenek, a Paksi Atomerőmű Rt. úgynevezett biztonságnövelő programot hajt végre. A program alapvető célja, hogy az erőmű üzembe helyezése utáni időszakban elért műszaki fejlesztési, kutatási eredményeket mielőbb a gyakorlatban alkalmazzák, és a biztonság, a kockázatcsökkentés szolgálatába állítsák.

Üzembe helyezése óta a Paksi Atomerőmű folyamatosan és biztonságosan üzemel. Kihasználságát tekintve a világ több mint négyszáz blokkja közül mind a négy egysége az első huszonöt között foglal helyet.

Az atomerőművi környezetvédelmi feladatok – a hagyományos erőműveikén

túl – a nukleáris környezeti hatások kockázatának csökkentésére, a radioaktív kibocsátások mérséklésére, valamint a hulladékok mennyiségének visszaszorítására és biztonságos elhelyezésére összpontosulnak. Radioaktív anyagok kibocsátása az atomerőműből távozó gázokkal (levegővel) és a hulladékvizekkel lehetséges. A kibocsátások ellenőrzése rendkívül szigorú és folyamatosan működő műszerekkel történik. A mérési eredmények alapján az atomerőmű teljes eddigi élettartamát tekintve megállapítható, hogy nemcsak a kibocsátások mértékét, de a változások irányát tekintve sincs ok az aggodalomra. Ezt a nemzetközi ellenőrző szervezetek (elsősorban a Nemzetközi Atomenergia Ügynökség, NAÜ) többszörösen megerősítették.

Az atomerőmű rendszeresen tájékoztatja a hatóságokat és a lakosság képviselőit is az üzemvitel esetleges problémáiról még abban az esetben is, ha az adott „esemény” a NAÜ szabályai szerint nem jelentésköteles.

A radioaktív kibocsátások mértékét általában a megengedett mérték, az úgynevezett hatósági korlát százalékában szokás megadni. Az erőmű első egysége üzemének kezdetétől (1983) ezek az értékek a légnemű szennyezők (nemesgázok, radioaktív porok, úgynevezett aeroszolok, a radiojód-izotópok és a stroncium-izotópok)

Radionuklidok	Kibocsátás GBq/(GW,év)	A hatósági korlát %-ában	Hasonló atomerőművek jellemző adatai GBq/ (GW,év)
<i>Folyékony kibocsátások</i>			
Korróziós és hasadási termékek	$5,6 \cdot 10^{-1}$	6,0	$2,0 \cdot 10^{-1}$
Stroncium-90	$5,7 \cdot 10^{-3}$	6,1	
Trícium	$1,3 \cdot 10^4$	66,0	$2,2 \cdot 10^4$
<i>Légnemű kibocsátások</i>			
Nemesgázok	$3,8 \cdot 10^4$	0,5	
Aeroszolok	$1,8 \cdot 10^{-1}$	<0,1	$2,0 \cdot 10^{-1}$
Stroncium izotópok	$5,2 \cdot 10^{-4}$	2,2	nincs adat
Radiojódok	$1,5 \cdot 10^{-1}$	<0,1	3,0 10
Trícium	$3,1 \cdot 10^3$	nincs korlát	$2,2 \cdot 10^3$
Radiokarbon	$5,1 \cdot 10^2$	nincs korlát	$2,2 \cdot 10^3$

1. táblázat. A Paksi Atomerőmű 1998. évi folyékony és légnemű kibocsátásainak összefoglaló adatai (1998) és a nyomottvizes atomerőművek összehasonlító adatai (2)

esetében a hatósági korlát 0,1 százaléka és 7 százaléka között változtak. A folyékony szennyezők esetében sem jelentkezett mindeddig a hatósági korlátot megközelítő kibocsátás. A kibocsátásértékek megállják a helyüket nemzetközi összehasonlításban is. (1. táblázat)

Az atomerőmű üzeme során szükségképpen radioaktív hulladékok is keletkeznek. Ezek biztonságos gyűjtése, kezelése és átmeneti tárolása az erőmű feladata. A végleges elhelyezéssel kapcsolatos feladatokat 1998 júniusától a Radioaktív Hulladékokat Kezelő Közhasznú Társaság (RHK Kht.) végzi.

A folyékony hulladékok jelentős részét az erőműben besűrítik, csökkentik a tárolandó hulladék térfogatát. Külön kezelik és tárolják az elhasználdott primer körű ioncserélő gyantákat, valamint az oldószerket és a szennyezetté vált technológiai borsavoldatokat. Ezek tisztítására (az igen kis szemcseméretű, radioaktív, szilárd szennyezők elválasztására) speciális szűrőberendezés szolgál. 1998 végéig az erőműben körülbelül 3200 m³ folyékony hulladék keletkezett, amelynek mintegy 1 százaléka az ioncserélő gyanta.

A szilárd hulladékok részint a karbantartások során keletkeznek, ide sorolják továbbá az elhasznált védőfelszereléseket is. A szilárd radioaktív hulladékokat válogatás és tömörítés után – miközben a tömörítéssel a hulladéktérfogat körülbelül a harmadára-negyedére csökken – szilárdítják és hordókban tárolják.

Az úgynevezett kis és közepes aktivitású radioaktív hulladékok egy részét – összesen kb. 1600 m³-nyit – 1996-ig a püspökszilágyi Radioaktív Hulladék Feldolgozó és Tároló telepen helyezték el. Azóta itt a további elhelyezés lehetősége megszűnt, és jelenleg az RHK Kht. foglalkozik a telephelykutatással.

Nagy aktivitású radioaktív hulladékok a reaktorokból szükségképpen kivett tárgyak, amelyeknek felületi aktivitása meghaladja a határértéket (10 mGy/h). A szilárd hulladékok átmeneti tárolására az erőmű ellenőrzött zónájában, a tárolóutakban van lehetőség. 1998-ban, azaz mint-

egy 15 év üzem után e tárolókapacitásoknak több mint a fele még rendelkezésre állt.

A kiégett fűtőelemeket a reaktorból törént kivétel után az úgynevezett pihentető medencékben évekig tárolják, majd aktivitásuk és a remanens hőfejlődés kellő csökkenése után válnak – rendkívül szigorú biztonsági intézkedések foganatosítása mellett – szállíthatóvá. A fűtőelemeket korábban a Szovjetunióba, illetve Oroszországba szállították ki. A kilencvenes éveket követően a kiszállítás lehetőségei és feltételei lényegesen megváltoztak, ezért szükségessé vált a Kiégett Kazetták Átmeneti Tárolójának (KKÁT) megépítése az erőmű területén. A KKÁT-ban – folyamatos bővítés mellett – biztosítható az erőmű kiégett fűtőelemeinek elhelyezése és 50 éves időtartamú átmeneti tárolása. A KKÁT működtetése, további bővítése, valamint a végleges tároló létesítésének előkészítése s majdani megvalósítása ugyan csak az RHK Kht. feladata.

Az atomerőmű hagyományos környezetvédelmi tevékenységével kapcsolatban az 1996–97-es felülvizsgálat csupán jelentéktelen hiányosságokat tárt fel. Ezt a tényt az Alsó-Duna-völgyi Környezetvédelmi Felügyelőség is megerősítette. Az üzemi melegvíz-csatornába kibocsátott hulladékvizek zömét a vízlágyítói kibocsátások (120–200 ezer m³/a) jelentik, amelyek pH-ja 10 felett alakul, de a Dunába jutva semmiféle túlterhelést nem okoznak. A további, esetlegesen vegyszerekkel szennyeződött vizeket a kibocsátás előtt tárolják és ellenőrzött körülmények között, az egyedi engedélyben foglaltaknak megfelelően bocsátják a melegvíz-csatornába. A hatóság a csatorna vízminőségét rendszeresen ellenőrzi.

Magyarország hagyományos erőművei

Hagyományos erőművek a szén-, az olaj- és a gáztüzelésű erőművek. A szén fogalomkörébe tartozik a lignit is, de nem értjük ide a fa- és biomassza-tüzelésű és az úgynevezett megújuló energiahor-

dozókkal (energiaforrásokkal) üzemeltetett erőműveket (nap-, szél-, víz-, geotermikus, árapály- stb. erőművek) és a tüzelőanyag- (üzemanyag-) cellákkal villamosítást előállító berendezéseket sem. Nem tartoznak ide a nukleáris erőművek sem.

Hogy egy országban az egyes erőműfajták milyen részarányt képviselnek, az nagyrészt az ország adottságaitól és lehetőségeitől függ. Svájcban, Norvégiában és Ausztriában például kiemelkedően nagy a vízerőművi termelés részaránya, míg ez az energiafajta Magyarországon és Hollandiában nem jön számításba. Angliában a széntüzelés dominál, Franciaországban ezzel szemben a világon a legnagyobb az atomerőművek szerepe. A hazai, úgynevezett közcélú erőműveket a 2. táblázatban mutatjuk be, kiemelve a tüzelőanyagokat és az 1998. évi légszennyezőanyag-kibocsátásokat. A „további” erőművek között szerepelnek a korábban az áramszolgáltató társaságok tulajdonában lévő erőművek és az MVM Rt. saját gázturbinás erőművei is.

A hagyományos erőművek alapvető és legfontosabb bemenő áramait a tüzelőanyagok adják. A felhasználók számára hasznos, új értéket jelentő termékek: a villamos energia és a távhő. A további „termékek”-et kibocsátásoknak (emisszióknak) nevezzük. Ismételten hangsúlyozzuk, hogy a villamosenergia-iparban a környezetre káros anyag- és energiaáramok a termelésre jellemzőek. A szállításban (alap- és elosztóhálózat) és a felhasználásban a környezetszennyezés mini-

mális – a villany nagyon tiszta energia.

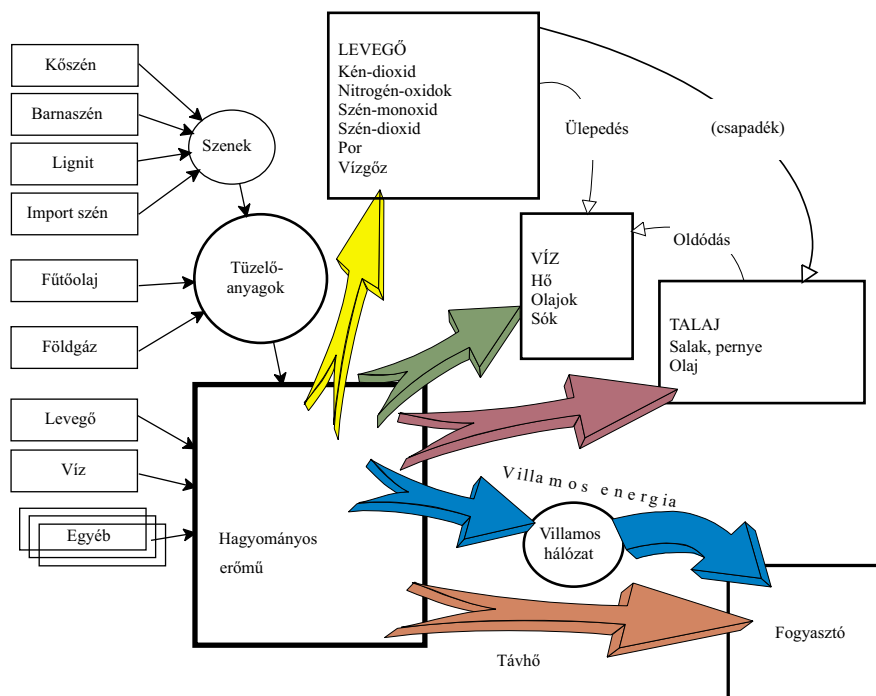
Az 1. ábrán csak a legfontosabb tüzelőanyagokat tüntettük fel, de megkülönböztettük az import szenet a hazai szénfajtáktól, mert az importálható szenek sokkal jobb minőségűek mind fűtőértékük, mind kén tartalmuk szempontjából. Az égéshez szükséges levegőn és a hűtővízen kívül természetesen más anyagokra is szükség van az erőműben, amelyek közül a kenőanyagokat, a vízkezelésben használatos vegyszereket (sósav, nátronlúg, méshidrárt), a füstgázkéntelenítés segédanyagait (mészke), a nitrogén-oxid-kibocsátás csökkentésére használt ammóniát, katalizátorokat, a víz-gőz körfolyamat kondicionáló, korróziógátló anyagait (például hidrazin) említhetjük.

A tüzelés során a légkörbe kibocsátott anyagok közül a legfontosabbak a kén-oxidjai (főképp kén-dioxid), a különféle nitrogén-oxidok, a szén-monoxid és a szén-dioxid, a szilárd anyagok és a vízgőz.

A kéndioxid-kibocsátás mind az olaj-, mind a széntüzelésű erőművekben jellemző. Leválasztás vagy megfelelő tüzelési mód (fluid, hibrid fluid, mint a Bakonyi Erőmű Rt. Ajkai Erőművében) alkalmazása nélkül a kibocsátott kén-dioxid mennyisége a felhasznált tüzelőanyag mennyiségétől és kén tartalmától függ. A hazai szenek kén tartalma viszonylag magas, átlagosan körülbelül 2 százalék. Ennek megfelelően a kazánba minden kg szénrel 20g kén is beviszünk. A legnagyobb hazai széntüzelésű erőművekben a kiadott villamos energia egységnyi

Erőmű	Tüzelőanyag	Kéndioxid kibocsátás ezer t/év	Nitrogén-oxid kibocsátás ezer t/év	Szilárd anyag kibocsátás ezer t/év	Széndioxid- kibocsátás millió t/év
Bakonyi Erőmű Rt.	barnaszén	21,9	2,6	0,5	1,4
Budapesti Erőmű Rt.	olaj + gáz	2,8	2,5	0,1	1,0
Dunamenti Erőmű Rt.	olaj + gáz	45,5	11,6	2,3	4,9
Mátrai Erőmű Rt.	lignit	147,0	4,7	5,1	6,1
Pécsi Erőmű Rt.	kőszén	31,5	2,9	1,4	1,0
AES Tiszai Erőmű Kft.	olaj+gáz+b.szén	82,7	8,3	9,6	4,2
Vértesi Erőmű Rt.	barnaszén	132,1	6,7	6,1	2,9
További erőművek	olaj + gáz	5,3	1,0	0,1	0,5
Erőművek összesen		468,8	40,3	25,1	22,0

2. táblázat. A közcélú erőművekben felhasznált tüzelőanyagok és légszennyezőanyag-kibocsátások 1998-ban



1. ábra. A hagyományos erőmű és környezete

menyiségére vetített kéndioxid-kibocsátás 38 és 44g/kWh között alakul. Kapcsolt termeléssel ez az érték 25–27g/kWh-ra csökken (például Pécsi Erőmű). Összehasonlítva ezen értékeket egy jó minőségű (25 MJ/kg fűtőérték), kis kéntartalmú (0,5 százalék) import szénnel üzemeltett erőmű kibocsátásával, még akkor is több mint egy nagyságrend különbség adódik, ha eltekintünk az egyébként (Európa nyugati felén csaknem mindenütt) kötelező füstgáz-kéntelenítés hatásától.

Az Európai Unió irányelvei és a 22/1998. (VI. 26.) KTM rendelet a nagy tüzelőberendezésekre legfeljebb 400mg/m³ kéndioxid-koncentrációt engednek meg, ezért füstgáz-kéntelenítésre csaknem minden esetben szükség van. Olajtüzelésnél a helyzet csak annyiban kedvezőbb, hogy a fűtőolajok fűtőértéke 40–41MJ/kg, azaz egységnyi bevitt hőhöz kevesebb kén tartozik. Ahhoz azonban, hogy az uniós irányelveknek megfelelő kibocsátást érjünk el, legfeljebb kb. 0,2 százalék kéntar-

talmú olajokat lehet felhasználni. A Duna-menti Erőmű Rt. és az AES Tiszai Erőmű Kft. 215MW-os egységeit (összesen 10 blokk) a közeljövőben átalakítják. Az úgynevezett retrofit után a kazánokban földgázt vagy kis kéntartalmú fűtőolajat tüzelnek. A lignittüzelésű Mátrai Erőmű Rt. három kazánjához már épül a füstgáz-kéntelenítő, amelynek üzembe helyezésére 2000-ben sor kerül.

A hazai erőművek kéndioxid-kibocsátása 1980 óta jelentősen csökkent. Ez a csökkenés elsősorban a Paksi Atomerőmű üzembe lépésének következménye volt és jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy Magyarország teljesíteni tudta a Helsinkii Jegyzőkönyv szerinti kötelezettségét. (4) Növekedett viszont az utóbbi években az erőművi kéndioxid-kibocsátás részaránya az országos kibocsátásban. Az 1991-ben még 40 százalék körüli érték mára meghaladta az 50 százalékot. A hazai villamosenergia-termelés ugyanis növekedett (bár 1993–94-ig csökkent a fogyasztás, de csökkent a

villamosenergia-import is), ugyanakkor az ipar más területeinek visszaszorulása a más forrásból származó kibocsátások csökkenését is eredményezte.

Az erőművi nitrogénoxid-kibocsátás alig változott az elmúlt évtizedben és évi 40 ezer tonna körül alakul. Itt a közlekedés (szállítás) dominanciája a jellemző. Rendkívül jelentős csökkenés mutatkozott viszont a nyolcvanas években az erőművi porkibocsátásban, amely 230 ezer tonnáról 20 ezer tonnáig mérséklődött. Az erőművi kibocsátások a 2. ábrán láthatók.

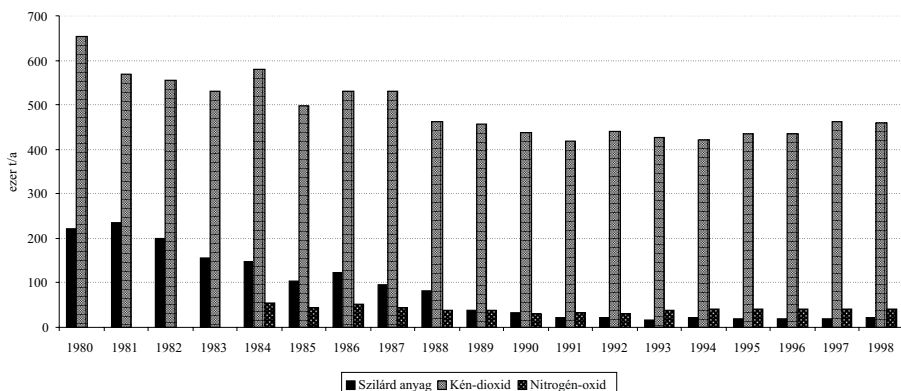
Mindenféleképpen meg kell említenünk a hagyományos erőművek széndioxid-kibocsátását. A globális éghajlatváltozást okozó anyagok kibocsátásának csökkentése napjainkban kényszerítő szükségesség. Az üvegházhatással foglalkozó tanulmányok, a nemzetközi megállapodások és egyezmények (Kioto) sürgetik a hathatós beavatkozásokat. Az egyik kézzelfogható, valóságos lehetőség a villamosenergia-termelési és felhasználási hatások, hatékonyság javítása. Ebben Magyarországnak jelentős tartalékai vannak.

Az erőművi zagyter a széntüzelésű erőművek csaknem mindegyikének velejárója. A fejlettebb országokban a jó minőségű, felhasználható pernye teljes mennyiségét újrahasznosítják, ez hazánkban (még) nem járható út. Nem bizonyult megfelelőnek a salak és pernye visszatömedékelése a felhagyott bányagödörökbe rész-

ben a túlzott szállítási költségek miatt. Magyarországon (szemben például az Egyesült Államokkal) a nedves, hidraulikus salak- és pernyeszállítás nyert polgárjogot, ahol a szállítás végpontja a zagyter. A már több éve bevezetett úgynevezett sűrűzagyos technológia környezetvédelmi szempontból is előnyösebb (a zagyter nem porzik, a megszilárdult zagy nyomószilárdsága nagyobb, vízáteresztő-képessége kisebb, mint korábban és jóval kevesebb szállítótízre van szükség).

A zagyterek környezeti hatása – sajnos – nem merül ki abban, hogy rontják a tájképet, mintegy sebként mutatkoznak a természet arcán. A pernyéből a szállítótízbe oldódó különféle anyagok oldat formájában a talajba, a talajvízbe juthatnak, és akár élővizeket is szennyezhetnek. Ebből adódóan a zagyterek létesítése előtt a lerakandó hulladékot minősíteni kell és környezeti hatásvizsgálatot kell végezni. A felhagyott, tovább már nem használt zagytereket használóik növényzettel telepítik be, rekultiválják.

A villamosenergia-ipar az ország legnagyobb vízfelhasználója. Az évi mintegy 4 milliárd köbméternyi frissvíz-felhasználásnak körülbelül 97 százaléka kizárólag hűtési célokat szolgál és a befogadóba „csak” hővel szennyezve (körülbelül 8–10°C-kal magasabb hőmérsékleten) jut vissza. Az erőművi vízhasználat fennmaradó részének legnagyobb hányadát a



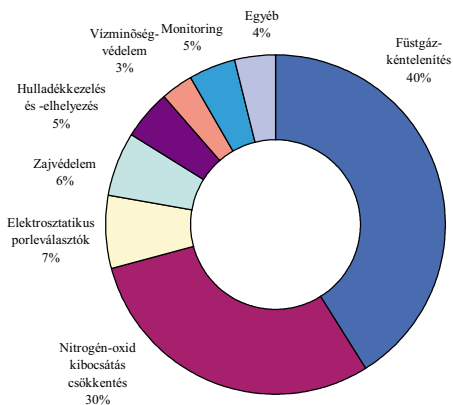
1. ábra. A hazai erőművek légszennyezőanyag-kibocsátásai 1980–1998 között

salak-pernye szállítózizek adják, évi mintegy 40 millió m³-rel. (5) A szagtartókat forgatott víz mennyisége ennél lényegesen nagyobb, mert a megfelelően üzemeltetett lerakók esetében a szállítózíz jelentős részét a szagt leülepedése után visszaforgatják, ismételtén felhasználják. Az említett vízmennyiség az elpárolgó és elszívárgó zizek pótlására szolgál.

Jelentős vízhasználati elem a kazánok pótvízellátása. Mivel ebben az esetben igen nagy (csaknem elméleti) tisztaságú vízről van szó, az évente felhasznált mintegy 20 millió m³ sótalanított víz előállítása speciális technológiák alkalmazását teszi szükségessé. Az ehhez szükséges vegyszerekből (az ioncserélő gyanták regenerálása során) mintegy tízezer tonna só keletkezik évente. Ez a mennyiség technológiai korszerűsítéssel (ellenáramú regenerálás) és modernebb, vegyszertakarékos technológiákkal (membrántechnika) jelentősen csökkenthető. Membrántechnikán (fordított ozmózis) alapuló módszert alkalmaznak immár több éve az Oroszlányi Erőműben, több száz tonnával csökkentve ezzel a sókibocsátást.

A széntüzelésű erőművekben az erőművi hulladékvizek jelentős részét a pernyeszállításban hasznosítják. Az olajjal szennyezett hulladékvizeket mindenütt olajleválasztókon vezeték át, mielőtt a befogadóba vagy a csatornába vezetnék. Egyre elterjedtebb a hulladékvizek szelektív kezelése, azaz a használt zizeket szennyezettségük, szennyezetéseik szerint a lehetőségekhez mérten különválasztják és külön is kezelik, ha ez szükséges.

A környezetvédelemmel kapcsolatos költségek meghatározása nem egyszerű feladat – a hagyományos erőművekben sem. Évtizedekkel ezelőtt szinte nem is beszélhattünk ilyenféle ráfordításokról. Mára azonban nagyot változott a helyzet. A Mátrai Erőmű Rt. füstgáz-kéntelenítője 2000 után több mint 100 ezer tonnával csökkenti az éves kéndioxid-kibocsátást. A füstgázkéntelenítők beruházási költsége – főképp a kereslet szűkülésének következtében – jelentősen csökkent. A hetvenes évek végén 300 USD/kW körül járt ez



3. ábra. Egy széntüzelésű, korszerű erőmű beruházásának környezetvédelmi költségei

az összeg, míg mára 100 USD alá csökkent. 1kWh villamos energiára vetítve egy ilyen berendezés üzemeltetési költsége körülbelül 1–1,5 Ft-ot tesz ki. Napjainkban egy újonnan létesítendő, széntüzelésű erőmű esetében a környezetvédelmi célú beruházások aránya eléri, egyes esetekben meghaladja a 30 százalékot. E nagyságrend érhetőbbé válhat a környezetvédelem részterületeit bemutató 3. ábra alapján.

Az MVM Rt. gázturbinás erőművei

A közép-európai rendszeregyesüléshez, az UCTE-hez való csatlakozás egyik fontos feltétele az országos villamosenergia-rendszerben megfelelő kapacitástartalék biztosítása és fenntartása. A tartaléktartás célja, hogy üzemzavar vagy más ok miatt kieső erőművi kapacitásokat megfelelő idő alatt pótolni lehessen.

Az MVM Rt. az alaphálózat két csomópontjában, a litéri és a sajószögedi alállomás közelében egy-egy 120MW-os gázturbinát létesített, amelyek 15 perc alatt képesek elérni a teljes teljesítményüket. Ezek a gázturbinák kis kintartalmú tüzelőolajjal üzemelnek, évente legfeljebb 120 órán át. Az engedélyezés során az MVM szakértői külső tanácsadók bevonásával részletesen tájékoztatták a közvéleményt, és az érdekvédő csoportok

igényei beépültek a környezetvédelmi engedélybe. Kiemelésre érdemes ezek közül, hogy a Litéri Erőmű környezetében rendszeres biomonitring vizsgálatokat végeztetünk, megállapítandó a gázturbina működésének hatását a növény- és állatvilág legfontosabb egyedeire.

Sajószögeden talajvíz-figyelőkutak létesültek, amelyekből vett vízminőségvizsgálatával idejekorán meg lehet állapítani, hogy nem került-e a talajvízbe olaj. Ennek valószínűsége a korszerű és biztonságos tüzelőolaj-lefejtés és -tárolás miatt csekély. Az esetlegesen olajjal szennyeződő csapadékvizeket mindkét telephelyen külön erre a célra beépített berendezésben tisztítják, mielőtt elvezetnék. A gázturbinák NO_x-kibocsátásának csökkentésére – annak ellenére, hogy ezt a hatályos jogszabályok nem teszik kötelezővé – vízbecskendezést alkalmazunk, amely a kibocsátási koncentrációt 150mg/m³ alatti értékre csökkenti. A nyersvíz kezeléséhez rendkívül korszerű, a fordított ozmózis elvén működő vízkezelő berendezés üzemel, amelynek hulladékvizei gyakorlatilag nem okoznak környezetterhelést.

Hasonló környezetvédelmi igényességgel létesül a Lőrinci Gázturbinás Erőmű, ahol a közeli jövőben egy rendkívül korszerű, 170MW-os gázturbina üzemel majd. A hatásfok növelése és a gazdaságosság javítása céljából már készülnek az erőmű kombinált ciklusú bővítése és a földgáztüzelésre való áttérés tervei. Ez az erőmű egy korábbi lignit-, majd olajtüzelésű erőmű felhagyott telephelyén létesül, amiért a beruházás előkészítése során a talaj és a talajvíz szénhidrogén-szennyezését meg kellett szüntetni, és a kialakított hűtővíz minőségjavítása is jelentős ráfordításokkal járt. A tó vízminőségét rendszeres mintavételekkel vizsgáljuk és az

esetleges szükséghelyzetekre vízminőségvédelmi kárelhárítási tervet készítettünk. A közeli lakótelep és üdülők miatt különleges gondot fordítottunk az erőmű zajvédelmére is. A gázturbina légköri szennyezőanyag-kibocsátásai lényegesen kedvezőbbek lesznek, mint amit az előírások megkövetelnek.

A Vértesi Erőmű Rt.

Az MVM Rt. jelentős tulajdonnal rendelkezik a Vértesi Erőmű Rt.-ben, a másik meghatározó tulajdonos az ÁPV Rt.; a társaság ebből következően állami tulajdonban van, és az 1995–97-ben végbement privatizáció során az egyetlen pártában maradt társaság. Három telephelye van, mindhárom széntüzelésű, a 235MW-os Oroszlányi Erőmű (négy egység), a 100 MW-os Bánhidai Erőmű és a Tatabányai Fűtőerőmű. Ez utóbbi jelentős mennyiségű fűtőolajat is tüzel. A társasághoz négy bányauzem is tartozik.

A nyolcvanas évek első felében mindhárom erőművet ellátták elektrosztatikus porleválasztókkal (sőt, ezeket később fel is újították), így a közeli települések porterhelése jelentősen csökkent. Az erőművek legnagyobb környezetvédelmi problémája ugyanakkor, hogy a jelenlegi tüzelőanyagminőségek mellett – leválasztó berendezések és technológiák hiányában – nem tudják betartani a kibocsátási határértékeket. A kéndioxid-kibocsátási határérték betartásához az Oroszlányi Erőműben mintegy 7 milliárd forintnyi beruházásra lenne szükség. A tervek elkészültek, sőt, az erőművi kollektíva kidolgozta a zagyteri porzás csökkentését célzó, úgynevezett sűrűzagyos salak- és pernyeszállítás terveit is, amely víztakarékossági szempontból is igen kedvező. A beruházás

Telephely	Kén-dioxid	Nitrogén-oxidok	Szilárd anyag	Szén-dioxid
Bánhida	22 539	2 076	2 897	711 000
Oroszlány	102 487	4 059	589	1 931 000
Tatabánya	7 091	524	2 660	212 000
Összesen	132 117	6 659	6 146	2 855 000

3. táblázat. A Vértesi Erőmű Rt. telephelyeinek szennyezőanyag-kibocsátásai 1998-ban (ezer tonna/év)

megkezdéséhez (a tulajdonviszonyokból adódóan) állami jóváhagyás szükséges. Az illetékes tárca és a kormány képviselői a részletes koncepciótervek alapján a műszaki, gazdasági és társadalmi körülmények együttes mérlegelésével a közeljövőben döntenek az Oroszlányi Erőmű sorsáról.

A Bánhidai Erőmű felújítása nem bizonyult gazdaságosnak, ezért a blokk legkésőbb 2004 végén befejezi működését. A Tatabányai Fűtőerőmű azonban a villamosenergia-termelés mellett jelentős hőszolgáltatási feladatokat is ellát, ezért a társaság és az önkormányzat együttes erőfeszítéseire van szükség a környezetvédelmi szempontból is megfelelő megoldás megtalálásához.

Kapcsolataink

A Magyar Villamos Művek Rt. kommunikációs stratégiájának fontos eleme a társaság környezetvédelemmel kapcsolatos tevékenységének megismertetése a közvéleménnyel, a sajtóval, a kormányzati és nem kormányzati szervekkel, üzleti partnereinkkel.

Nemzetközi kapcsolatainkban, a nemzetközi szervezetekben való aktív részvételünkkel (EURELECTRIC, Edison Electric Institute stb.) a szakmai tapasztalatok cseréje mellett tájékozódunk a minket érintő fontosabb eseményekről és tájékoztatást adunk az MVM csoport által elért eredményekről. E kapcsolataink révén veszünk részt a hazai és Európai Unió jogszabályalkotási folyamatokban is. Első ízben 2000-ben tervezzük az MVM Rt. éves

környezetvédelmi jelentésének megjelenését és ugyanebben az évben kezdjük meg a környezetközpontú irányítási rendszer bevezetését az ISO 14001 szabvány szerint.

A jövő

Az iparág szerkezeti és regulációs átalakulása a legkevésbé sem fejeződött be. Az Európai Unióhoz történő csatlakozás

feltételeinek teljesítéséhez számos olyan jogszabályt kell (még) Magyarországon bevezetni, amelyek lényeges változásokkal járnak együtt. Ezek közül a legfontosabb a 96/92/EC (Az EU egységes belső villamosenergia-piacának szabályai) direktíva, amely szükségessé teszi a villamosenergiatörvény újjáalakítását is. Tagadhatatlan, hogy az iparág szereplői (termelők, szállítók, szolgáltatók) – sokszor meghatározó – befolyással vannak a természeti környezetre. Az Unió is stratégiai fontosságúnak tekinti a környezetvédelem és a

A Lőrinci Gázturbinás Erőmű egy korábbi lignit-, majd olajtüzelésű erőmű felhagyott telephelyén létesül, amiért a beruházás előkészítése során a talaj és a talajvíz szénhidrogén-szennyezését meg kellett szüntetni, és a kialakított hűtőtó minőségjavítása is jelentős ráfordításokkal járt. A tó vízminőségét rendszeres mintavételekkel vizsgálatjuk és az esetleges szükséghelyzetekre vízminőségvédelmi kárelhárítási tervet készítettünk. A közeli lakótelep és üdülők miatt különleges gondot fordítottunk az erőmű zajvédelmére is. A gázturbina légköri szennyezőanyag-kibocsátásai lényegesen kedvezőbbek lesznek, mint amit az előírások megkövetelnek.

fenntartható fejlődés szempontjainak integrálását az energiapolitikába. Az új szabályok erősítik a piaci viszonyokat. Ezáltal önmagukban is előmozdítják az energetikai hatékonyság javítását, az ezt szolgáló műszaki fejlesztést, a nemzetközi együttműködés intenzifikálását, a környezetvédelmi költségek beépülését az árakba.

A piaci automatizmusok mellett mindazonáltal olyan eszközök alkalmazására is szükség van a környezetvédelem és az

energetikai fejlődés egyidejű szolgáltatában, amelyek néha csupán rövidebb távon, máskor viszont teljes általánosságban ellentétes követelményeket fogalmaznak meg az iparág szereplőinek természetes érdekeivel. A különféle (például építési, létesítési, működési) engedélyekben megfogalmazott feltételek, valamint az önkormányzati és országos jogszabályok hivatottak mintegy kordában tartani a vállalkozások, társaságok profitéhségét, növekedési igényét, valamint érvényesíteni a társadalom közvetlenül nehezen számszerűsíthető (egészségügyi, oktatási, infrastrukturális és környezetvédelmi) érdekeit. Nevezhetnők ezeket például „külső” jogszabályoknak, miután a társaság életét kívülről szabályozzák. Ma már alakulófélben vannak, mi több, részben kialakultak olyan „belső” szabályok is, amelyeket a vállalkozók, a társaságok önkéntesen vállalnak. Ez az önkéntesség természetesen nem teljesen önzetlen, mert egyes belső szabályok bevezetését a piaci hatások is ösztönzik. Ide sorolhatjuk a minőségbiztosítási (minőségirányítási) rendszerek és egyre inkább a környezetközpontú irányítási rendszerek bevezetését és alkalmazását.

Az ilyenféle szabályrendszerek sikerének záloga a legfelsőbb vezetés elkötelezettsége. Ha egy társaság vezetése látja és belátja, hogy a környezetvédelem iránti valóságos érzékenység nélkül a cég nem vagy csupán részben érheti el piaci és egyéb céljait, hogy a „külső” szabályok betartása nem feltétlenül elegendő a megfelelő piacképességhez, akkor a „belső” szabályok nagy valószínűséggel segíthetnek. Ha a vezetők átérzik, nem elég elérni azt, hogy a környezetvédelmi szabályok megszegése miatt nem marasztalják el a társaságot vagy őket személyesen, ha megfogalmazódik az az igényük is, hogy a jövőben várható szabályok teljesítésére időben felkészüljön az általuk vezetett társaság, akkor a cég környezetvédelmi telje-

sítménye példaértékűvé válhat, olyanná, amelyre a vezetés joggal büszke lehet. A környezetvédelmi teljesítmény így elért – a lehetséges mértékben számszerűsített – színvonalát ezután fenn kell tartani és folyamatosan tovább kell javítani. Ezt szolgálják a környezetközpontú irányítási rendszerek, amelyeket nemzetközi szabványok, előírások testesítenek meg: az ISO 14000-es sorozat, valamint az Európai Unió EMAS (Eco-Management and Audit Scheme) előírása.

Az MVM Rt. vezetése e célok alapján döntötte el, hogy – hasonlóan a legnagyobb hazai és az európai villamos társaságokhoz – hatékony, a társaság működési és fejlesztési stratégiájával egybehangolt döntési rendszerének szerves részét képező környezetirányítási rendszert alakít ki az ISO 14001 nemzetközi szabvány szerint, és a nem túl távoli jövőben nemzetközileg is tanúsíttatja azt. Stratégiai céljainkat a társaság környezetvédelmi politikájában fogalmaztuk meg.

Jegyzet

(1) Az 1995. évi LIII. sz. törvény (a környezet védelméről) teljesítményértékelésnek nevezi azt a felülvizsgálatot, amelyet az érintett saját kezdeményezésre és nem hatósági felszólítás alapján végez vagy végeztet.

(2) Forrás: UNSCEAR, Exposures from Man-made Sources of Radiation, 1993, 1997. (A PA Rt. Sugárvédelmi jelentése, 1997)

(3) A Borsodi Energetikai Kft.-vel együtt

(4) A jegyzőkönyv értelmében Magyarországnak 30 százalékkal kellett csökkentenie SO₂-kibocsátását az 1980. bázisévhez viszonyítva 1993-ig. 1980-ban az iparág kéndioxid-kibocsátása kb. 650 ezer tonna volt, amely 1993-ra 425 ezer tonnára csökkent. Az országos kibocsátás évi kb. 1,6 millió tonnáról kevesebb mint a felére esett vissza.

(5) Mint említettük, más országokban, ahol a pernyét és a salakot pl. teherautókon szállítják a lerakókba, ilyen célra vizet nem vagy csak nedvesítési célra (porzúscsökkentés) használnak, relatíve kisebb mennyiségben.

**Civin Vilmos –
Kaszáné Takács Éva – Szabó János**

A tudományos gondolkodás története

Hiánypótló munka látott napvilágot az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában, Ropolyi László és Szegedi Péter szerkesztésében: „A tudományos gondolkodás története”. A könyv a teljesség igénye nélkül ugyan, de rendkívül lebilincselő formában mutatja be a téma szempontjából legfontosabb mozzanatokat, eseményeket az ókortól a 19. század végéig a természettudományok és a matematika történetéből.

A kötet hét szerző (Kiss János, Kiss Olga, P. Szabó László, Ropolyi László, Székely László, Szegedi Péter és Varga Miklós) munkája, akik közt találunk filozófusokat és a filozofikus gondolkodásmódot saját területükön bemutató szaktudósokat is. A könyv öt fő fejezetre oszlik az emberiség egyes történelmi korszakai szerint. A fejezetek végén összefoglaló és a témához tartozó szakirodalom ajánlása található. Az egyes fejezetek további alfejezetekre bomlanak, melyekben általában az adott történelmi korszak matematikai, csillagászati, fizikai, biológiai és kémiai tudományokhoz tartozó elemeit, fő gondolatait mutatják be az egyes szaktudományok képviselői. Ismertetőnkben elsősorban a csillagászati és fizikai jellegű gondolkodásmód változásának jellegzetességeiből mutatunk be néhány momentumot a könyv alapján, kiemelve a témával kapcsolatos oktatási vonatkozásokat. Ugyanis egyre többen mutatnak rá arra a tényre, hogy a gyermeki világkép elemei nagy mértékben mutatnak hasonlatosságot a tudomány történetében már létezett elképzelésekkel. Ez pedig döntő jelentőségű az iskolai feldolgozás kérdésében.

Az első nagy fejezet a tudomány kezdeteit taglalja. Rövid betekintést kapunk a mitikus gondolkodás, majd az egyiptomi, a mezopotámiai és az ókori kínai gondolkodás elemeibe. Az ókori görögök előtti időkre jellemző vallásos, mitikus világképbe szintetizálódva nagyon sok olyan ismeretelem is jelen volt, melyek párhuzamba állíthatók mai tudományos ismereteink és fogalomrendszerünk bizonyos elemeivel. A görög gondolkodás sem jöhetett volna létre ezek nélkül. Ugyanakkor az ismeretek, a különböző gondolkodási rendszerek megjelenése nem kumulatív, összegződő, hanem időnként egy-egy fordulópontban a korábbi fogalmak átrendeződnek, új tartalmat nyernek. Ezt tekinti Kuhn tudományos forradalomnak. Fontos momentum a történeti folytonosság is, de abban az értelemben, hogy az új problémák, az új szempontok és értelmezések az ezek előzményét képező régiek nélkül nem jelenhettek volna meg. Jellemzője ennek a korszaknak az, hogy az ismeretek nem képezték egyetlen vonatkozásban sem egy deduktív rendszer összefüggéseit, hanem esetleges tapasztalatokon nyugvó eljárási szabályokat jelentettek, például: földmérés, különböző csillagászati számítások, naptárkészítés, különböző kémiai ismeretek, például néhány fém előállítása, sütés, főzés, illatszerkészítés, egyes betegségek kezelése stb.

A második nagy fejezet az ókori görög kultúra természettudományos és matematikai elemeinek kialakulását tárja elénk, melyet sokan, így a szerzők is a „görög csoda” megnevezéssel illetnek. Rámutatnak arra, hogy ebben a kultúrában jelenik meg először az ismeretek kritikai kezelése, amikor is megpróbáltak valamilyen összefüggő rendszert kiépíteni. Továbbá a görög kultúra kizárólagos teljesítménye a bizonyítás igénye. Az antik görög tudomány nem kvantitatív orientációjú, a tapasztalatgyűjtés inkább a jelenségek alapos megfigyelése révén történik. A korszak végén elkezdődik a tudás diszciplinarizálódása, kialakulnak az egyes szaktudományok „elődei”. A kialakuló rész tudományok elköltözött tapasztalati kört és sajátos, rájuk jellemző módszereket alakítanak ki. Ugyanakkor általános jellemző eleme a görög gondolkodásnak az értelem szerepének

hangsúlyos volta. Ahol netán konfliktus jött létre az érzékek és az értelem között, ott egyértelműen az értelmet követték.

Érdekesek a 99. oldalon írtak a Föld alakjával kapcsolatos kérdéskörben, miszerint az antik görög világban, az adott kor szellemi horizontján, az akkori tapasztalatok figyelembe vételével semmivel sem számított naivabbnak vagy vitathatónak a Föld lapos volta a gömbölyűség elképzelésénél. A gyermeki Földkép alakulása is hasonló folyamat, melyet a legújabb szakdidaktikai kutatások, felmérések alapján állítunk. Az iskoláskor kezdetén a legtöbb esetben laposnak gondolják a Földet, s e képzet fokozatosan, több közbenső formán keresztül alakul át gömbölyűvé.

A görög csillagászat bemutatása során a szerzők több esetben rámutatnak az elméleti alapvetések fontosságára, ezek eredetét a püthagoreus tanításban vélik felfedezni. Náluk jelent meg először az a gondolat, hogy a tapasztalati világ változó jelenségei mögött szám és geometriai formák szerinti összefüggéseket, arányokat kell keresni. Igaz, hogy az ókori Egyiptomban és Mezopotámiában már korábban végeztek szisztematikus, kvantitatív jellegű bolygómegfigyeléseket, s ez valóban az egzakt tapasztalati természet-tudomány alapja, de az ilyen csillagászat sohasem jutott volna el a törvényszerűen mozgó, különböző módon megkonstruált alakú (kör, majd ellipszis) pályákon keringő égitestek fogalmáig. A könyv szépen mutatja be a különböző modelleket, a kristályszférák elképzelését, a *Ptolemaiosz* alkotta, epiciklusokat használó modellt, mely közel másfélszer évig volt érvényben, melynek kritikai kezelése vezette *Kopernikust* új elképzelés kialakításához, ami majd gondolkozási keretként szolgált *Kepler* számára is, s amelyet majd *Newton* alapoz meg elméletileg. Vagyis a mai fizika méltán tekinthető az ókorig visszanyúló elméleti rendszerek és gondolkozási formák örökösének. A megközelítés hiányosságaként ellenben talán felróható: nem említődik, hogy a Napközéppontúság elképzelése már az ókorban felmerült a számos *Arisztarkosz*-nál, amint ezt a momentumot *Arthur*

Koestler „Alvajárók” című könyve szemléletesen bemutatja jelezve, hogy az európai gondolkodás csak kétezer év múlva veszi fel újra ezt a fonalat.

Természetesen nem maradhat ki az összefoglalóból a *Démokritosz* nevével fémjelezhető atomos elképzelés szerepe a tudományos gondolkodás alakulásában. Elképzelései stabilan jelen voltak a görögök gondolatvilágában, de meghatározó szerephez nem jutottak. A római korban *Lucretius* költői interpretációiban jelentkeznek. Fontos szerephez a 17. századtól jut a hő kinetikus elméletében, illetve a 19. század elején a kémiában bekövetkezett „forradalmi átalakulásban”, mely *Dalton* nevéhez köthető. Stabilis, hosszú ideig létező volt ellenben az a nézet, mely szerint a fizikai testek négy elem (tűz, víz, föld, levegő) meghatározott arányú keverékéből állnak, mely azonban változhat. Ez a megváltozhatóság volt a középkor gondolatvilágában jelentős alkímia elméleti kerete. A vákuum létezését tagadták, ilyen formában folytonosnak feltételezve az anyagot. A gyerekek szintén folytonosnak tekintik az anyagot, mindennapi tapasztalataik alapján ezt a képet alakítják ki magukban. A korpuszkuláris szemlélet kialakításánál ezt az előzetes képet kell átalakítani a fizika- és kémia-tanulmányok kezdetén.

A megváltozhatóság volt a középkor gondolatvilágában jelentős alkímia elméleti kerete. A vákuum létezését tagadták, ilyen formában folytonosnak feltételezve az anyagot. A gyerekek szintén folytonosnak tekintik az anyagot, mindennapi tapasztalataik alapján ezt a képet alakítják ki magukban. A korpuszkuláris szemlélet kialakításánál ezt az előzetes képet kell átalakítani a fizika- és kémia-tanulmányok kezdetén.

Fontos világnézeti szerepet kapott a középkorban az arisztotelészi természetfilozófia. A szakdidaktikai vizsgálatok szerint a gyerekek jelentős része gondolkodik úgy fizikai tanulmányai kezdetén, hogy a könnyű testek felszállnak, míg a nehéz testek leesnek, vagyis ahogy *Arisztotelész* szerint mindennek megvan a „természetes helye”. Az arisztotelészi dinamika elemei szintén felfedezhetők a gyermeki világképben, miszerint a mozgáshoz kell hozzárendelni valamilyen okot, erőt, nem pedig a mozgásállapot megváltozásához. A nehéz test a gyerekek szerint hamarabb ér le szabadeséssel a felszínre, mint a könnyebb test, hiszen mivel nagyobb erő hat rá, nagyobb lesz a sebessége.

A fénnel kapcsolatban szintén többféle elmélet létezett az ókorban. Az egyik meghatározó elképzelés szerint a szem úgynevezett látósugarakat bocsát ki, melyek a tárgyról visszaverődve teszik azt láthatóvá. A gyerekek közt szintén felfedezhető ez a fajta elképzelés.

A középkor tudományának elemzésében rámutatnak a hit óriási szerepére, mely a görög gondolkodástól teljesen eltérő módon nem enged teret a kritikanak. Az ókori eredmények bizánci, illetve iszlám „átmentésének” leírásán kívül ez a fejezet rendkívül érdekes módon elemzi a napjainkban oly természetes módon használt természeti törvény fogalmának kialakulását. Kiemeli, hogy a fogalom kialakulásában jelentős szerepe volt a vallásnak, nevezetesen annak a gondolatnak, hogy a világ isten parancsai, törvényei szerint működik. Érdekes tudománytörténeti tényre világít rá, miszerint sokáig úgy gondolták, hogy a társadalmi, erkölcsi és természeti törvények teljesen hasonló módon működnek, mely elem szintén felfedezhető a gyermeki gondolkodásban is. Érdekes továbbá az is, hogy a tudósok egészen az ókortól *Descartes*-ig inkább a természetben érvényesülő szükségszerűségről, rendről, összefüggésekről, kapcsolatokról beszélnek és nem törvényről. Mintha ezt a kategóriát isten számára tartották volna fenn. A mai értelemben vett törvény fogalmat *Descartes* használja először. Kár, hogy a szerzők nem tisztázzák egyértelműen az előbb említett kategóriákat, nevezetesen, hogy mennyivel „erősebb” valamiről azt állítani, hogy törvény, ahelyett, hogy egyszerűen csak például két mennyiség közötti összefüggésről beszélnek.

További érdekessége ennek a fő fejezetnek az, hogy egyértelműen megmutatja, miért csak a Földközi-tenger mentén élő népek körében, illetve azok szellemi örököseinél alakult ki a mai értelemben vett természettudomány. Pedig más társadalmakban is voltak olyan emberek, akiket a tudás birtokosainak tekintettek, netán tudósoknak is hívtak. Az ókori kínai filozófiában nem lelhető fel a törvény fogalom, sőt a korszak gondolkodói éppen azt hangoztatják, hogy nincs is értelme általános törvényeket keresni, hiszen csak a konkrét körülmények segíthetnek a dolgok megértésében, de ezek minden esetben mások! Tehát ha nem keresünk törvényszerűségeket a dolgok mögött, akkor nem is fogunk ezekre ráakadni. „Mindenki megtalálja istent, de csak azt az istent, akit keres” – szokták mondani.

A negyedik fő rész a mechanikai világkép kialakulását és kiteljesedését mutatja be. A szerzők a korszakot mint tudományos forradalmat jellemzik, mely egyben a mai értelemben vett tudomány megszületését is jelenti. Az a paradigma pedig, ami uralkodóvá válik, „óramű”-ként való jellemzése, leírása szinte minden természeti jelenségnek, így az élő szervezetnek is. Itt jegyzem meg, hogy a szerzők többször emlegetik a tudomány kifejezést, hogy például a görögök elkezdte tevékenység már tudományosnak minősül, míg más rendszer nem tekinthető annak, de ugyanakkor nem tesznek sehol sem kísérletet arra, hogy megpróbálkozzanak valamilyen munkadefiníciót adni a tudományra. Ez persze ténylegesen nem könnyű. A szerzők ezt valójában a példákon keresztül igyekeznek megmutatni. Kiemelik az ismeretrendszer szervezetségét, prediktív képességét, az elméleti rendszerek alapján felállított hipotézisek kísérleti igazolását, a kritikus szemléletmódot stb.

A csillagászati részben élményszerűen mutatják be, melyek voltak a ptolemaioszi rend-

szer ellentmondásai, majd pedig, hogy a kopernikuszi rendszer miként próbálja ezeket feloldani. Hogyan nyernek értelmet a számunkra már oly természetesnek vett bolygótávolságok, hogyan alakul a bolygók Naptól való távolságának sorrendje. Az új elképzelés sem adott teljes megoldást a problémákra, előrejelzései valójában nem is voltak pontosabbak. És mégis. Mivel friss, új elmélet volt, magában hordozta a siker reményét. Ennek a momentumnak óriási szerepe van az oktatás során is, amikor a gyerekeket egy új elméletrendszerrel kezdjük el megismertetni. Először is el kell érni, hogy kezdjenek el kételkedni az addig jól bevált elképzeléseikben, például a Föld lapos voltát illetően, vagy hogy csak a Föld „tetején” élnek emberek, folytonos anyagkép stb. Majd lehetséges alternatív lehetőségként találjuk számukra az új megközelítés lehetőségét, például: gömbölyű a Föld, melyen a gravitációs erő a középpont felé mutat (nem érdemes még ekkor megkülönböztetni a nehézségi erőt és a gravitációs erőt), az anyagnak korpuszkuláris a szerkezete, s jelezzük, hogy az új elképzelés várhatóan sikeres lesz.

A kötet tetszetősen mutatja be a korszakban létező különböző világmodelleket, melyek közül Kepleré a kopernikuszi rendszer alapján lett sikeres oly módon, hogy bolygó-táblázataiban adott előrejelzései pontosabbnak bizonyultak a korábbiaknál. Ugyanakkor Kepler meglegelte az oly régóta keresett „titkos harmóniát” az által felállított törvényekben, melyek megtalálásához pedig több addig uralkodó elképzeléstől kellett megszabadulnia (például körpályák). Rámutat a könyv arra is, hogy ebben az esetben sem beszélhetünk pusztán csak az empiria szerepéről, hiszen Kepler eredménye komoly és súlyos hipotéziseken alapult, melyek nélkül nem járhatott volna sikerrel!

A mai értelemben vett fizika kialakulása a mechanika, azon belül is a szabadesés problémájának megoldásával vette kezdetét. Sokakat foglalkoztatott a hajítás problémája is, mely különösen nagy jelentőséggel bírt gyakorlati (háborús) alkalmazása miatt. Érdekesen gondolták el az ágyúgolyó mozgását, mely ismét csak azért fontos számunkra, mivel a gyermeki gondolkodásmód az eldobott kő pályájának vonatkozásában szintén hasonlatos ehhez: a pálya három szakaszból áll, az elsőben a test egy ferde egyenes mentén emelkedik, a másodikban körívet ír le, végül pedig függőlegesen leesik. A parabola-pálya gondolata későbbi. A könyv kiemeli a téma szempontjából fontos *Galilei* szerepét, aki már nem a mozgás okát kutatta, hanem a „Hogyan mozog?” kérdését tette fel, ami szemléleti változást jelentett. Igaz, hogy nem mindenre egyedül csak ő jött rá, de ő volt az, aki elsőként tisztázta a leíráshoz szükséges alapfogalmakat, megadta a mérhető mennyiségeket, hipotézist állított fel a várható összefüggésre vonatkozóan, majd azt kísérletileg igazolta.

A Descartes által alkotott mechanikai program alapján kialakult elméleti rendszerek közül a szerzők hármát említene meg. A Descartes nevéhez fűződő örvényelméletet, mely szerint csak közelhatás létezik, a *Leibniz*-féle „eleven erő” (mai megfelelője a mozgási energia lehet) megmaradása alapján konstruált elméletet, és végül a Newton által kialakított, távolbahatást feltételező rendszert, mely végül is a legsikeresebb volt.

Az utolsó nagy fejezet a mechanikai világkép kiteljesedését, majd felbomlását mutatja be. A newtoni mechanikai elméletrendszer kibővítése, matematikai formába öntése több generáció számára jelentett kutatási programot az elkövetkezendő évtizedekben. Egy fizikai probléma megoldása azt jelentette, sőt jelenti még sokszor napjainkban is, hogy fel kell állítani az adott esetre Newton második törvényét egy vagy több differenciálegyenlet formájában, majd ezeket kiintegrálni. Ez a program szépen működik is sok esetben, de például az elektromos és mágneses jelenségeket már nem lehetett minden aspektusában megragadni. A szerzők néhány oldalon keresztül áttekintik az elektromosságtan főbb állomásait és rendkívüli jelentőségű társadalmi hatásait, amelyek mindennapi életünk alapjait is jelentik egyben. A klasszikus mechanikai paradigmák köréből szintén kivezető hőtán és az energiamegmaradás kialakulásának történeti elemzése elég vázlatos, azonban több lényeges momentumot is tartalmaz. A legfontosabb ezek közül

az, hogy ezt a területet nem sajátítja ki a fizika számára, hanem rámutat arra, hogy eszközeiben és módszereiben sokkal inkább univerzális kerettörvényként kell kezelni, mely a természet leírása során egyformán érvényesíthető egymástól távolinak látszó területeken is. Napjainkban a termodinamika módszereit még a közgazdaságtanban is alkalmazzák.

Giordano Bruno tétele, miszerint a csillagokat napoknak kell tekinteni, melyek körül szintén lehetnek bolygók, a kötetben természetes háttérelméletnek számít, bár a máglyahalált halt szerzetes nevének említése nélkül. A megfigyeléseket, illetve a newtoni elmélet adta predikciókat ebben a paradigmában értelmezik. Felfedezik a Tejútrendszert és megszületik az a régóta várt eredmény, amely kimutatja a csillagok parallaxisát, mely egyértelműen a kopernikuszi, illetve később a kepleri rendszert igazolja. A szinképelemzés módszerének felfedezésével, illetve annak csillagászati alkalmazásával bebizonyosodik a világ anyagi egységessége. Kant és Laplace nyomán kialakulnak az első

Föld-keletkezési modellek.

A könyvnek rendkívüli érdeme, hogy rámutat a tudományos ismeretszerzés minden területén az elméletirányítottságra, melynek jóval nagyobb szerepet kellene kapni az oktatás során.

Továbbá bemutatja a különböző elméletek keletkezésének történetiségét, az elméleti rendszerek változását, az egymás mellett létező párhuzamos elképzeléseket, melyek közül az adott társadalmi-kulturális közegbe történő adaptivitás szabja meg, hogy melyiket fogadják el, s ennek a törvényszerűségnek szintén nagyobb jelentőséget kellene tulajdonítani az oktatás során.

Nem kevésbé érdekesek és értékesek a jelen ismertetőben nem említett kémiai, biológiai és matematikai jellegű megfontolások. Ellenben a földrajzi ismeretrendszerek kialakulása, fejlődése, változásai sajnos nem kaptak helyet a kötetben. Hiányoznak továbbá a modern tudományfilozófiai elméletekre való rendszeres hivatkozások. Néhány esetben persze mindegyik természettudományos témánál szerepel utalás elsősorban Kuhn paradigmáira, de ugyanígy lehetett volna több helyen Lakatos Imre nevét is említeni a különböző kutatási programok bemutatásakor, továbbá a Popper-féle falszifikáció is csak burkoltan jelent meg.

Az egyes tudományok bemutatása igazából tudományfilozófiai szempontból is kicsit eklektikus. A biológiai részek feltétlenül ki-
lőgnak a sorból a viszonylag kevés elméleti konstrukcióra, elméletvezérelt megfigyelésre való hivatkozással, bár ez nyilván a biológiai tudomány jellegéből is adódik. Ellenben a kémia, különösen a legutolsó fejezet nagyon tetszetős ebből a szempontból, ahogy a daltoni atomelmélet problémáit, majd azok

megoldódásának folyamatát bemutatja. Hiányoznak továbbá a keresztkapcsolatok. Ugyan majd mindegyik tudományterület a megfelelő részek bevezetőjében áttekintí az adott korszak főbb természetfilozófiai elgondolásait, de a kifejtés általában már csak kevéssé mutat túl saját szaktudományán. Célszerű lett volna az egyes korszakok bemutatása végén áttekintő táblázatokat készíteni.

Mindezek ellenére a könyvnek rendkívüli érdeme, hogy rámutat a tudományos ismeretszerzés minden területén az elméletirányítottságra, melynek jóval nagyobb szerepet kellene kapni az oktatás során. Továbbá bemutatja a különböző elméletek keletkezésének történetiségét, az elméleti rendszerek változását, az egymás mellett létező párhuzamos elképzeléseket, melyek közül az adott társadalmi-kulturális közegbe történő adaptivitás szabja meg, hogy melyiket fogadják el, s ennek a törvényszerűségnek szintén nagyobb jelentőséget kellene tulajdonítani az oktatás során.

A tudományos gondolkodás története, oktatási, közelebből a fizika és kémia tantár-

gyak iskolai megjelenítése miatt is érdekes napjainkban. Ugyanis ez az a két tantárgy, melyek a legkevésbé népszerűek a diákok körében az utóbbi évek felmérései szerint. Ennek a jelenségnek az oka valószínűleg rendkívül összetett. Jelen könyvismertető záró gondolataiként egy lehetséges összetevőre mutatunk rá, mégpedig az alapvető elméleti rendszerek kialakításának jelenleg elfogadott módját vizsgáljuk felül.

A Magyarországon kiadott tankönyvek rendkívül egységesek abban a vonatkozásban, hogy minden elméleti rendszer kiindulópontjának a tapasztalatot tekintik. A tankönyvek kísérleti leírásokkal vannak tele. A szerzők elvárják a tanároktól, hogy ezekből minél többet bemutatva vagy esetleg a gyerekekkel elvégeztetve, de mindenesetre a kísérletek megtekintése után vonják le az azokból a megfelelő következtetéseket, majd a tapasztalatokra alapozva építsék fel, szélsőségesebb esetben a gyerekek „fedezzék fel” az éppen feldolgozás tárgyát képező elméleti rendszert.

Ez a fajta oktatási módszer teljesen megfelel a napjainkban széleskörűen elfogadott induktív-empirista hagyományoknak. Azonban épp a címben szereplő könyv ismertetőjében mutattunk rá, hogy a valóságban sohasem ezen a módon keletkeznek az elméletek. Akkor a gyerekekre miért erőltetjük rá ezt a módszert? Az, hogy egy mutató kileng egy skála előtt, vagy a folyadékszint emelkedik, vagy egy kiskocsi elindul, miért lehet kiindulópontja egy elméletnek? Arról nem is beszélve, hogy különösen a fizika által bemutatott effektusok, legyünk őszinték, nem is igazán látványosak. Bár a valóban színes, látványos kémia sincs jobb helyzetben a kedveltségi toplistán.

A gyerekektől elvárjuk azt, hogy egy-egy alig sikerült kísérletet kiindulásnak tekintve fogadjanak el olyan elméleti rendszereket, melyeknek sok esetben ráadásul ellentmond a mindennapi tapasztalat. Például Newton I. törvénye esetében nincs is olyan jelenség, mely annak igazságát mutatná. A Nap, a csillagok és a bolygók látszólagos égi mozgása pedig végképp mást mutat.

Nem vezetjük le egy-egy elméleti rendszer keletkezésének folyamatát. Kikben, mikor, milyen ideológiai környezetben jelent meg először az adott gondolat, milyen anomáliákkal kellett megküzdenie és végül miért fogadták el mégis, annak ellenére, hogy a tényleges napi tapasztalat sokszor mást mutatott.

Az iskolai ismeretszerzés lépéseiként a leírtak alapján a következőket gondoljuk:

- előzetes tudás, elméleti keret, melyben a kísérlet megfogalmazódik;
- elképzelés a jelenség lefolyására vonatkozóan;
- kísérlet → tapasztalás;
- egyezik-e a tapasztalat az előzetes várakozással;
- régi elmélet megerősödése, megkérdőjelezése, esetleg felváltása (ez utóbbi persze nem egyetlen ellentmondó tapasztalat hatására, hanem hosszú folyamat eredményeként).

Több olyan elméleti rendszer ismeretes, mely a maga idejében egyáltalán nem számított haladónak, később mégis uralkodó paradigmává vált, akár anélkül is, hogy bármiféle tapasztalati bázis erősítette volna. Erre egyik példa a könyvben bemutatott Bruno-féle világegyetem.

Sokan azt gondolják, sőt el is mondják, le is írják, hogy különösen az általános iskolában csak olyan elméleteket szabad tanítani, amelyek biztosan igazak, bizonyítottak. Ugyanakkor a tudomány története több olyan példát is mutat, hogy elméletet annak ellenére fogadtak széles körben el, hogy ténylegesen és egyértelműen bizonyított lett volna, amire szintén találunk példákat a könyvben (a kopernikuszi elképzelések, daltoni atomelmélet stb.). De problematikus magának a kísérleti bizonyításnak a kérdése is. Ugyanis az, hogy valaki mit fogad el bizonyítékként, az elméletfüggő. Sőt nem egy olyan eset van, hogy ugyanazt a kísérleti tapasztalatot többféle elméleti keretben is magyarázni lehet. Továbbá a fent említett oktatási paradigmát követve épp a tudomány egyik lényeges vonását, annak változó voltát nem mutatjuk be. Pedig céljai, módszerei tekintetében a tudomány erősen függ az adott korszak jellemzőitől, az ideológiai környezettől, amelyben létezik,

mely egy-egy elképzelés adaptivitását meghatározza, amire a könyv szintén több példát mutat, jellegzetesen ilyen a newtoni mechanika is.

Napjainkban nagyon sok áltudományosnak minősülő nézet van jelen. Milyen tanácsokkal tudjuk ellátni a tanárokat olyan esetben, ha diákjaik áltudományosnak tetsző problémával fordulnak a nevelőhöz? A könyv valószínűleg ebben is segíthet. A következő lépések ajánlhatók.

Talán úgy érdemes kezdeni a tanár-tanuló beszélgetést, hogy összegyűjtünk minél több szakmai jellegű ismeretet az adott témával kapcsolatban. Vagyis kezdjék el a gyerekek alkotó módon használni a megtanult ismereteket. Próbáljanak különböző szakkönyvekben, szakfolyóiratokban tájékozódni a felmerült kérdéssel kapcsolatban. Egy másik gyerekcsoport az adott témával kapcsolatban a médiában (TV, rádió, újságok) megjelent híreket gyűjti.

A szakmai ismeretek gyűjtése mellett szükséges a tudományos rendszerek változásáról is beszélgetni. Példákat keresni a tudomány történetéből arra, hogy miként fogadott a tudományos közvélemény egy-egy új elgondolást. Ez azért fontos, mert sok, napjainkban elfogadott elméletet kiáltottak ki keletkezése idején áltudományosnak.

Beszélni kell a hipotézisekről. A tudomány története kicsit hasonló az evolúcióhoz, hiszen általában csak a sikeres elgondolások maradnak fenn. De kell keresni olyanokat is, melyek később nem bizonyultak sikeresnek, végül is nem adaptálódtak a társadalmi környezetbe. Például a flogiszonelmélet, folytonos anyagkép, hőanyagelmélet, boszorkányok léte, aranycsinálás stb. Vagyis bemutatni azt, hogy egy elgondolás miképpen lehet téves is.

A kötet nyomán a kollégák hasznos és érdekes gondolatmenettel színesíthetik óráikat, hozzájárják közelebb a diákok számára a sokszor elvont természettudományos elméleti rendszereket.

ROPOLYI László és SZEGEDI Péter (szerk.):

A tudományos gondolkodás története. ELTE

Eötvös Kiadó, Bp, 2000.

Radnóti Katalin

Könyv a kulturális hiányhelyzetről

Mi az „illettrizmus”? A francia illettré szó az Eckhardt-szótár szerint analfabétát, írástudatlant jelent, másodlagosan műveletlen embert.

(A mi „analfabéta” szavunknak is van másodlagos jelentése: „valamilyen területen, ügyben teljesen tájékozatlan”). Roger Giron
genfi professzor használatában az illettré ennél tágabb fogalom: a teljesen írástudatlanokon kívül e kategóriába tartoznak azok is, akik valamennyire megtanulták a betűvetést, de nem annyira, hogy akár a munkahelyükön, akár a magánélet mindennapjaiban hasznát vehetnék.

Könyvében Giron az írás és olvasás ismeretének hiányosságához kapcsol egy harmadik negatív tényezőt, az elemi számolásban való járatlanságot is. Az „írás, olvasás, számolás” szövege szinte refrén a szövegben, alig van olyan oldal, amelyiken ne fordulna elő.

A könyv csak a kulturálisan fejlett európai és észak-amerikai országokkal foglalkozik,

nyilvánvaló okból: a világ többi részén az elemi oktatás hiánya nem „probléma”, hanem általános helyzet. A vizsgált övezetben a múlt század folyamán bevezették a kötelező alapoktatást. Az elemi tudás fejlődése, terjedése hatalmas méretű volt. A huszadik század közepén megfordult a fejlődés. Teljesen iskolázatlan, teljesen írástudatlan ember alig van ugyan, de nőttön nő az olvasni, írni, számolni alig tudó személyek száma és aránya. A szerző hazájában különösen mehökkentő a vizsgálatok eredménye: az első világháború idején alig akadt analfabéta és félanalfabéta, a század közepétől viszont egyre több. Ott is, más országokban is reprezentatív körben gyűjtöttek adatokat, Amerikában a hadsereg újoncait vizsgáztatták, és mindenütt ötfokú skálán értékelték az eredményt (illetőleg ilyen skálára számította át a szerző): nagyon gyöngé (trés bas), gyöngé, közepes, jó, nagyon jó. Az első kettőt tekintik az „illettrisme” bizonyítékának. Az eredmények eléggé elszomorítóak. A köztudottan nagyon iskolázott dán lakosságnak például mintegy tíz százaléka nem kezdhet semmit azzal a tudással, amelyet az elemi iskolából vitt a felnőtt életbe.

Az elmondottak arra a következtetésre bírhatják az olvasót, hogy elsőrendű szociális kérdésről van szó, a szegények és az iskolázatlanok szellemi kitagadottságáról. A szerző azonban ezt cáfolja. A táblázatok, grafikonok mutatják, hogy a közepesen iskolázottak, sőt diplomások (!) között is akadnak „illettristák”, nem is elenyésző számban. Az igaz, hogy minél magasabb egy-egy csoport társadalmi helyzete, iskolázottsága, annál kevesebb a „nagyon gyöngé” és „gyöngé” minősítések aránya, de a könyv bizonyítja azt a meglepő tényt, hogy írni, olvasni, számolni megbízhatóan nem tudó emberek vannak felsőfokú végzettségűek között is, a társadalom csúcán lévő emberek egynehányának hézagosa az alpműveltsége.

Mi azt mondjuk, hogy a televízió és más elektronikai eszközök elvonják a figyelmet a kultúrától. Roger Girod inkább a fordítottját tartja magyarázhatónak: azok az emberek, akiket az alpműveltség hiánya kizár a mozgó világból, az elektronikus médiumok segítségével próbálnak a jelenségekhez közeledni. Alig, illetőleg csak kis mértékben tulajdoníthatjuk a médiumoknak, hogy az emberek alpműveltség nélkül is élni tudnak, hiszen sok olyan foglalkozás és munkakör akad,

amelyet műveltség nélkül is el lehet látni. Az igényes gazdasági munkához és a vezető posztokra egyre inkább művelt emberek kellenének, de ezt a követelményt a gyakorlat nem mindig elégíti ki.

A könyv csak egyhelyütt említi Magyarországot. A tankötelezettség felső határáig eljutott személyeknek 13,7–22,4 százaléka egyáltalán nem tud fogalmazni. Nem kerülünk rossz „társaságba”, ugyanabba a százalékszónába tartozik Finnország, Hollandia, Olaszország és Svédország.

A mi szakíróink is sokat foglalkoznak a funkcionális analfabétákkal, és úgy látszik, az arányuk növekszik. (A rádióban már ötven százalékról is hallottunk!) A funkcionális analfabétizmus azonban nem pontosan egyezik az „illettrizmus” fogalmával. Mi úgy értjük, hogy az egyén az olvasás technikájának birtokában van, de nem érti, amit olvas. Az illettré tudatlansága viszont többféle módon nyilvánulhat meg, például valaki el tudja olvasni a nagybetűkkel nyomtatott feliratokat, újságcímeket, de mást nem, illetve valaki teljesen analfabéta is lehet, és, mint láttuk, jó részük a számjegyolvasással és a számér-

Mi azt mondjuk, hogy a televízió és más elektronikai eszközök elvonják a figyelmet a kultúrától. Roger Girod inkább a fordítottját tartja magyarázhatónak: azok az emberek, akiket az alpműveltség hiánya kizár a mozgó világból, az elektronikus médiumok segítségével próbálnak a jelenségekhez közeledni.

téssel is bajban van. (Nálunk az árusok között vannak félig írástudatlanok, akik a maguk működési körében jól tudtak, tudnak számolni.)

A recenzens hosszú ideje nem tanít magyart, így a jelenséget közvetlenül nem figyelheti meg. Idegennyelv-tanítás közben mégis egyre-másra beleütközik az alapműveltség hiánya által okozott nehézségekbe: a tanuló egyet-mást vagy sokmindent nem tud, amit az iskolakötelezettség tíz éve alatt meg kellett volna tanulnia. (Húsz évvel ezelőtt, az egyetemen, még nem tapasztalt hallgatóinak körében ennyire alapvető műveltséghiányt.)

Az utolsó fejezetben a szerző foglalkozik a felnőttek írásktatásának kísérletével – amelytől leginkább várhatnánk az orvoslást – és nehézségeivel. Az érdekeltek azonban vagy nem látják a tanulás szükségét, vagy helyzetük tartja távol őket (például a tanfolyam helyétől messze laknak), vagy azért nem jelentkeznek, mert akkor nyilvánosságra kerülne a tudatlanságuk. A befejezés nem optimista, a sztereotíp kifejezésben sumázhatnánk: „Csak remélni lehet...”

Összefoglalva tehát: illettré az olyan személy, aki az alapiskolában nem vagy csak igen hiányosan szerezte meg az alaptudást, aztán vagy nem járt tovább iskolába, vagy a további iskolázás során sem pótolta a hiányt. A veszély abban van, hogy számuk és arányuk több országban növekszik.

Aki *Oswald Spengler* híres művét („A nyugat alkonya”) olvasta, arra gondol, hogy az európai civilizáció hanyatlásáról van szó, hiszen a szellemi javak elértéktelenednek. Girod professzor erre nem utal, érthetően, mert ez más gondolatkörbe tartozik.

Néhány fejezetben, mondhatni, több a statisztikai táblázat és grafikon, mint a szöveg. Girod professzor „perében” a számok a koronatanúk.

Roger GIROD: *L'illettrisme*. Presses Universitaires de France. Második, javított kiadás. Paris, 1998.
(Első kiadás: 1992.) 128 old. Irodalom: 126. old.

Bán Ervin

Szótári Munkabizottság

A Magyar Tudományos Akadémia I. Osztályának Nyelvtudományi Bizottságán belül 2000. február 9-én Szótári Munkabizottság alakult. Ennek célja az, hogy új társadalmi és gazdasági viszonyaink közepeztette is meg lehessen őrizni, sőt emelni lehessen a hazai szótárírás és szótárkiadás nemzetközileg is elismert színvonalát. A minőség és a korszerűség jegyében tevékenykedő bizottság feladatának tartja, hogy figyelemmel kísérjen minden, a hazai szótárkiadással kapcsolatos (pozitív vagy negatív) jelenséget, hogy véleményezze a szótári terveket, illetve a már elkészült szótárakat (s ezáltal a hazai szótárkritikának is új lendületet adjon); továbbá hogy bekapcsolja a magyar szótárírást a nemzetközi lexikográfia vérkeringésébe stb. Tevékenységét a bizottság a szótárírás minden területére (szakszótárak, egy-, illetve kétnyelvű szótárak, stb.) ki szeretné terjeszteni. A munkabizottság hosszú távú tudományos tervei közé tartozik a hazai szótárírás – naprakész – bibliográfiájának elkészítése, továbbá a magyar szótárírás történetét átfogó módon bemutató, idegen nyelven is megjelenő kézikönyv megírása.

A munkabizottság évente 2–3 ülést tart. Elnöke *Magay Tamás*, titkára *Fábián Zsuzsanna*.

Cím: Fábián Zsuzsanna, ELTE BTK Olasz Tanszék, 1088, Budapest, Múzeum krt. 4/c. tel: 266 7284; e-mail: fabian@isis.elte.hu

Ismeretterjesztő és oktatás-segítő CD-ROM-ok vására

A konferenciával egybekötött rendezvényt tartottak május 25-én, 10 és 18 óra között az Országos Széchényi Könyvtárban (Budavári Palota F. épület, VI. emelet).

A Neumann-ház immáron harmadik alkalommal rendezett CD-ROM bemutatót

és vásárt. Az előző két alkalommal nagy érdeklődés kísérte a rendezvényt, mely 1997-ben egy konferenciához kapcsolódott, 1998-ban pedig a „Digitális kövek” című, többnapos kiállítás része volt. Ezúttal is sok látogatóra, elsősorban könyvtárosokra és tanárookra számítanak.

A délelőtti konferencián előadások hangzottak el a CD-ROM-ok könyvtári használatával kapcsolatos szerzői jogokról, valamint az elektronikus dokumentumok bibliográfiai leírásnak új magyar szabályzatáról, a délutáni órákban számos multimedia lemezt mutattak be.

A vásár kínálatában főként ismeretterjesztő és oktatás-segítő CD-ROM-ok szerepeltek. A kiállításon 30-nál több kiadó és fejlesztő cég közel 100féle lemezt mutatott be, amelyeket a helyszínen kedvezményes áron lehetett megvásárolni, illetve megrendelni.

Óvodai névadó

Az 5. számú dunakeszi Óvoda új nevet választott magának. Gyöngyharman óvoda lesz ezentúl. A szép nevet több éves elkötelezett környezeti nevelőmunkájával érdemelte ki. Az intézmény jeles környezetvédelmi oktatóközpont is egyúttal.

Iskolai jubileumok

85. születésnapját köszöntötte a budapesti Teleki Blanka Közgazdasági

40. születésnapot tartottak a pesterzsébeti Tátra téri Általános Iskolában, a zagyvaszántói általános iskola pedig 30. születésnapját köszöntötte.

Iskolakultúra a Vajdaságban

2000. május 18-án a vajdasági Módszertani Központok meghívására – a szabadkai Zenede dísztermében, május 19-én az újvidéki Magyar Színházban mutatko-

zott be az Iskolakultúra. A szabadkai program házigazdája az 'Új Kép' című folyóirat főszerkesztője, Sós Edit volt. A sok hallgatót vonzó találkozón a szerkesztőség három tagja, Csányi Erzsébet, Takács Viola és Géczi János vett részt. A vajdasági óvó-nők, tanárok, egyetemi hallgatók és egyetemi oktatók képviselői mindkét városban megismerkedtek a folyóirat múltjával, szerkesztési elveivel, terveivel s a 2000/5. számmal.

Kötelező lesz az etika tantárgy

Az általános iskola hetedik osztályában és a középiskolák harmadik évfolyamán kötelező lesz az etika tantárgy oktatása – közölte Pokorni Zoltán oktatási miniszter.

A tárca első embere a Győri Hittudományi Főiskola és az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola közös etikai szak-kollégiuma első évének záró konferenciáján tartott előadást, s az élethelyzetek gyakorlat-közei etikájának fontosságára hívta fel hallgatósága figyelmét. Pokorni Zoltán hangsúlyozta: az intézményekben a képzés és a nevelés, az ismeretátadás és a személyiségformálás harmóniájára kell törekedni. Ezzel összefüggésben hangoztatta: a magyar közoktatásban a képzés, az információ átadás túlsúlya módosításra, a nevelési funkciók megerősítésre szorulnak.

Drogjog 2000

A kábítószer-fogyasztással kapcsolatos tudnivalókról és törvényi szabályokról jelentetett meg információs kiadványt diákok és pedagógusok részére 'Drogjog 2000' címmel a Társaság a Szabadságjogokért nevű szervezet.

Pelle Andrea ügyvivő a társaság budapesti sajtótájékoztatóján elmondta, a kábítószer-fogyasztással kapcsolatos törvényi szigorítások után, tavaly nyáron jelentették meg az első kiadványt, amelyet egyebek között a Diákszigeten, drogambulán-

ciákon és iskolákban terjesztettek. A 30 ezer példányban most megjelent 'Drogjog 2000' kiadványt a budapesti középiskolák valamennyi harmadikos és negyedikes diákjához szeretnék eljuttatni. A diákoknak készült füzetben közérthetően tájékoztatnak arról, hogy melyek a tiltott drogok, mit tilt és milyen büntetésekkel fenyeget a Büntető törvénykönyv.

Egyetemi és Főiskolai Kalauz 2000

A felsőoktatási intézmények általános jellemzőin kívül az egyetemek, főiskolák történetéről, az intézményekben működő diák szervezetekről, a szorgalmi időszak alatti és utáni munkalehetőségekről is tájékoztatást kaphatnak az érdeklődők a 250 oldalas kiadványból.

Kereszty András, a könyvet gondozó kiadó igazgatója a budapesti sajtótájékoztatóján elmondta: a kalauzból a továbbtanulni szándékozók megtudhatják, milyen művelődési és sportlehetőségeket kínál az adott egyetem és főiskola, illetve információhoz juthatnak a felsőoktatási intézményekben folyó különleges stúdiumokról, az étkezési és kollégiumi ellátásról. Külön fejezet foglalkozik az állami, a magán és az alapítványi intézményekkel, az egyházi felsőoktatási iskolákkal. A függelékben az intézmények felvételi ponthatáraitól adnak közre összefoglalót.

A magyar felsőoktatás évszázadai – kiállítás

Az Árpád-házi káptalani főiskoláktól napjainkig, a főbb egyetemi városok köré fűzve mutatja be a magyar univerzitások történetét 'A magyar felsőoktatás évszázadai' címmel Budapesten, az ELTE Egyetemi Könyvtárában nyíló kiállítás.

Az egyetemi képzés közel kilenc évszázados krónikáját áttekintő tárlat csaknem ötven tablón és mintegy 200 négyzetmé-

teren vonultatja fel a látogatók előtt a magyar felsőoktatás történetének legfontosabb hazai és külföldi állomásait. A kiállításon látható lesz a bécsi egyetem magyar nációja anyakönyvének *Szent László* ábrázolással díszített 15. századi iniciáléja, és a bécsi magyar hallgatóknak *Esterházy Pál* által ajándékozott serleg.

Az érdeklődők a magyar államalapítás ezredik évfordulója alkalmából rendezett kiállításon megtekinthetik a berlini magyar hallgatók vendégkönyvének, illetve a wittenbergi magyar diákegyesület zászlajának másolatát. A tárlat eredeti anyakönyveken, metszeteken keresztül mutatja be többek között Sárospatak, Debrecen, Pápa, Eperjes, Gyulafehérvár, Nagyenyed főiskoláinak történetét.

Látható lesz az első magyar egyetem, a Pázmány Péter által 1635-ben létrehozott Nagyszombati Jezsuita Universitas eredeti alapítólevele, *Eötvös József* új egyetemi törvénytervezete, századfordulós egyetemi és akadémiai diplomák, a Zeneakadémia oklevele Liszt Ferenc és Erkel László aláírásával. Az 1945 utáni időszak anyagai, a kialakuló államszocialista rendszer jellegzetes emlékei között szerepel a *Rákosi Mátyas* 60. születésnapjára készült emlékalbum, vagy láthatók például az egyetemekről a származás elhallgatása miatt történt kizárások adatai is.

Szabadegyetem az interneten

A február 15-én indult Akadémiai-Filozófiai Szabadegyetem filozófiatörténet, társadalomfilozófia, tudományfilozófia, vallásfilozófia és kommunikációfilozófia szakirányú képzést indít a weben. A képzés az első évben ingyenes.

A www.phil-inst.hu/projects/szabad.egy/szabad.htm címen megtalálható szabadegyetem nem államilag akkreditált oktatási forma.

A jelentkezés nincs semmilyen intézményi részvételhez kötve, egyetlen feltétele a regisztráció, amelynek fejében a

hallgatók jelszót kapnak a védett tananyagok letöltéséhez, illetve jogot az e-mail- és személyes konzultációra valamint vizsgázásra. A programra a gica@elender.hu címen lehet jelentkezni.

Jogok az iskolában ?!

A könyv az iskolák nevelési, oktatási gyakorlatában felmerülő jogi problémákat tárgyalja. Megtudható többek között, hogy mit kell tenni a pedagógusnak, ha drogfogyasztást észlel diákjánál, vagy hogy törvényt sértő-e az osztályozás.

Napjainkban három alapvető jogalkotási probléma jelentkezik az iskolákban, a jogszabályok figyelmen kívül hagyása mellett gyakran előfordul, hogy az intézmények nem saját hatáskörükben járnak el, illetve nem jogi kérdést tesznek jogi normává – vélte *Bíró Endre*. Problémának tartotta, hogy a jogi normák nem mindig jelennek meg az intézmények mindennapos gyakorlatában. Hangsúlyozta, az iskolának nem arról kell szólnia, hogy a diák fél a pedagógustól, a tanár tart az igazgatótól, az igazgató pedig az intézmény fenntartójától. Amikor jogokról beszélünk, más jogainak betartásáról is beszélünk, fogalmazott *Bíró Endre*. Kifogásolta azt is, hogy a pedagógusok gyakran a közoktatási törvényben foglaltak ismerete nélkül kapják kézhez diplomájukat. A helyzet javítása érdekében a Diákjogi Charta kezdeményezője a jogalkotásról, illetve – értelmezésről szóló egyetemi-főiskolai jegyzet összeállítását tervezi.

Csizmár Gábor, a könyv közoktatási szaklektora, az Országgyűlés Oktatási és Tudományos Bizottságának tagja úgy vélte, túl sok a jogi norma, bizonyos esetekben túlszabályozottság jellemző.

Vass Vilmos

Az oktatás tartalmi szabályozása

Az utóbbi évtized hazai pedagógiai és oktatáspolitikai törekvéseinek túlnyomó részét a tartalmi modernizáció körüli viták határozták meg. Az egységes alapkövetelmények kidolgozása, elfogadása, bevezetése és felülvizsgálata összetett, a tanítási-tanulási folyamat egészét érintő folyamat. Éppen ezért érdemes számba venni azokat a nemzetközi tantervfejlesztési tendenciákat, amelyek egyrészt hatást gyakoroltak a hazai tartalmi szabályozásra, másrészt a további lépések kiindulópontját jelentik.

Horváth Zsuzsanna

Az érettségi reform mozzanatainak elemzése

Az érettségi vizsga hazai 150 éves története mutatja, hogy ez a magyar közoktatás legnehezebben átalakuló tényezője. Kritikai szakirodalma bőséges, reformálhatósága mégis nehezen definiálható akadályokba ütközik. Baj, vagy éppen ellenkezőleg, jó, hogy az érettségi vizsga az immár másfél évtizede tartó folytonos modernizációban stabil és változatlan intézménynek bizonyul? Milyen tényezők bírhatják rá a tényleges változásra? Mely elemének változása értelmezhető tényleges változásként?

Iskolakultúra-ankét Pécssett

Március 24-én, a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének, a Baranya megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézetének és az Iskolakultúra folyóirat

szerkesztőségének szervezésében a PTE TTK tanácstermében egész napos ankét volt. *Kocsis Mihály* intézetvezető köszöntője s *Gécsi János* főszerkesztő üdvözlő szavai után *Tóth József* rektor úr tartott előadást az egyetemi integrációról, majd *Kojanitz László* főosztályvezető a kerettantervről mondott nagy érdeklődéssel kísért beszédet. Az iskolai tudás mérésének egyes eredményeiről a Szegedi Tudományegyetem professzora, *Csapó Benő* és munkatársa, *B. Németh Mária* beszélt. A Baranya megyében végzett hasonló felmérésről tartott előadást *Bredács Alice*, *Kocsis Mihály*, *Reisz Terézia* és *Takács Viola*. *Waltz Jánosné* a megyei pedagógiai programokról szólt, végül *Szakály Sándor*, a Hadtörténeti Intézet és Múzeum főigazgatója, intézményéről mint oktatási színterről adott elő. Az elhangzott előadásokból kivonatosar közlünk néhányat.

Kéri Katalin

Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világban

Az iszlám világban mindenkor meglehetősen nagyra értékelték a tudást, hiszen a Mohamed által közvetített isteni kinyilatkoztatás Szent könyvében, a Koránban világos és egyértelmű utasítások olvashatóak arra vonatkozóan, hogy a tudás keresése minden hithű muzulmánnak kötelessége.



400,- Ft (ÁFA)