

57096

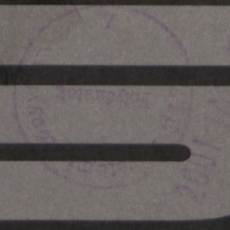
1384

9-12j



ISKOLA SZAKTUDÁS

X. évfolyam 2000. szeptember pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata



Bakó Mária

tanár,
Fazekas Mihály
Gimnázium,
Debrecen

Benkő Margit

főiskolai adjunktus,
PTE Egészségügyi
Főiskola,
Szombathely

Bók Szilvia

középfiskolai tanár,
PhD hallgató,
Balassagyarmat

Csala Istvánné

Ranschburg Ágnes
tudományos főmunkatárs,
OKI Tanterv és
Programfejlesztési
Központ,
Budapest

Dobozi Eszter

igazgató, magyar-
történelem szakos tanár,
Kodály Zoltán Ének-zene
Általános Iskola,
Gimnázium, Zeneiskola,
Zeneművészeti
Szakközépiskola,
Kecskemét

Iván Zsuzsanna

igazgató,
Általános Iskola,
Algyő

Komáromi Gabriella

intézetigazgató,
főiskolai tanár,
Kaposvári Egyetem
Csokonai Vitéz Mihály
Tanítóképző Főiskolai Kar,
Kaposvár

Kovács Szilvia

matematika-fizika tanár,
Általános Iskola,
Jásd

Mészáros Anita

pszichológus,
posztgraduális egyetemi
hallgató,
The University of Bristol

Murányi Yvett

tanár,
Berzsenyi Dániel
Gimnázium,
Budapest

Nagy Péter Tibor

tudományos főmunkatárs,
Oktatáskutató Intézet,
Budapest

Nádasi Edit

tanársegéd, Veszprémi
Egyetem,
Veszprém
egyetemi hallgató
Pécsi Tudományegyetem,
Pécs

Palkó Gábor

doktorandus,
ELTE BTK,
Budapest

Tarbay Ede

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

V. Gilbert Edit

egyetemi docens,
PTE BTK Irodalom
Tanszék,
Pécs

Vári György

egyetemi hallgató,
PTE,
Pécs

Vörös Miklós

antropológus, szociológus,
Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

Főszerkesztő:

Géczi János

E-mail: geczi_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Aknai Tamás E-mail: aknai@art.pte.hu**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: kohanitz.laszlo@om.hu

Gelencsér Gábor E-mail: gelen@filmvilag.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.huTördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

E-mail: blaize@freemail.hu

Szerkesztőségi titkár: **Staub Anikó**

E-mail: stauba@freemail.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., Lövöldé 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**

Lapzártá: 2000. augusztus 15.

Iván Zsuzsanna
A kommunikáció szerepe az iskola irányításában 3

Dobozi Eszter
Kommunikáció és iskolavezetés 16

Mészáros Anita
A változatosság pedagógiája 28

Csala Istvánné Ranschburg Ágnes
A „Történelem és társadalomismeret” alapkultúrájának vizsgálata a történelemhez 36

Kovács Szilvia
A Galois-gráf alkalmazása a fizika tanításában 46

Murányi Yvett
Piscator, Brecht, Artaud 57

Bakó Mária
Számítógéppel segített oktatás a gyakorlatban? 63

Benkő Margit
Az induktív gondolkodás vizsgálata ötödikes osztályokban 71

Vári György
Gyermek a Műhelyben 77

Komáromi Gabriella
Tutajos „tanulóévei” 82

Tarbay Ede
Ítélet a népmesében 90

(1970s)

iskolakultúra

00/9

Nagy Péter Tibor

Az elemző történelemtanítás 99

(Szabolcs Ottó: *Történelempedagógiai írások*)

Vörös Miklós

A skacok 102

(Paul Willis: *A skacok [Iskolai ellenkultúra és munkáskultúra]*)

Bók Szilvia

Anyanyelv – szaknyelv 106

(Ritoók Zsigmond (koordinátor): *A magyar nyelv az informatika világában*)

Nádasi Edit

Az írástanulás titkai 108

(Lengyel Zsolt: *Az írás. Kezdet-folyamat-végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*)

Palkó Gábor

Az újraolvasás folyamata 111

(Kabdebó Lóránt – Kulcsár-Szabó Ernő –
Kulcsár-Szabó Zoltán – Menyhért Anna (szerkesztők):
Tanulmányok Ady Endréről. Újraolvasó)

V. Gilbert Edit

A magyar irodalom orosz olvasmányai 113

(Kámán Erzsébet – Simon Mária – Kis Pintér
Imréné – Juhász Terézia: *Orosz írók magyar szem-
mel V. Az orosz és a szovjet irodalom fogadtatásának
válogatott dokumentumai 1945–1990.*)

Satöbbi 120

A kommunikáció szerepe az iskola irányításában

A vezetői munka 63–75 százalékban kommunikáció. Ez a többé-kevésbé pontosnak tekinthető, amerikai szakemberek empirikus vizsgálódásaiból származó statisztikai adat már önmagában is jól megvilágítja, milyen kiemelt szerepet játszik az iskola életében – és különösen a vezetői munkában – a kapcsolatteremtő képesség, a kommunikációs formák széles körű ismerete.

Egy iskola vezetése komplex feladat és teljes embert igénylő komoly kihívás. Az igazgatás és szervezés munkafolyamataiban jelentkező feladatok sokrétűségét párhuzamosan követi a kommunikációs megnyilvánulási módok sokszínűsége. Ezek mindegyike, ha reflektálunk rá, és tudatos kontrollunk alá kerül, maga is egy-egy önálló vezetői „problémát” jelent.

A kommunikáció, a párbeszéd kérdései végigkísérték az európai kultúrát. Az athéni Szókratész, a beszélgetés művészetének első történelmi jelentőségű alakja azt tanította, hogy mindannyian képesek vagyunk a legelvontabb problémák megértésére is, ha felismerjük az emberi beszéd rejtett logikáját, a kölcsönös egymásrautaltságot. Ma a kibernetika rohamos gyorsasággal fejlődő világában, a digitalizált információfeldolgozás személytelenné üresedő korában a szókratészi „bábáskodó” módszer, a figyelmes, személyhez forduló kérdezés és a szabatos következtetés módszere pedagógiai szempontból újra aktuálisnak tűnik.

A kommunikáció kultúrán belüli szerepét jól jellemzi az a tény, hogy nemcsak a társadalmi praxisban és a privát élet színterén bukkannak fel kommunikatív kérdések, de ma már a tudományágak többségén belül felmerülnek olyan problémák, amelyek a diszkurzivitással, az ismeretátadással és a nyelvi megértéssel állnak szoros kapcsolatban. A 20. század elején világossá vált, hogy még az egzakt természettudományok sem függetlenek teljes mértékben a nyelvi kommunikáció hatásaitól. Megalapozottnak látszik az az általános kijelentés, miszerint a tudományos közösségek voltaképpen olyan kommunikációs közösségek, ahol az ismeretek átadására speciális kommunikációs szabályok, „nyelvjátékok” jönnek létre. (1) Ezek a nyelvjátékok adják meg egy-egy diszciplína tudományos karakterét. A természettudományok a felvilágosodás kora óta arra törekednek, hogy az általuk használt nyelv elemei lehetőleg minél kevésbé legyenek metaforikusak, ezért megpróbálják az alapvető terminusok jelentését egyértelmű definíciókkal rögzíteni. A humántudományok általában többre értékelik a megértés eredményeit a tudományos szótár egzakt meghatározásánál, ám ez nem jelenti azt, hogy az irodalomtudomány, a lélektan vagy a pedagógia módszertani reflexiójában a tudományos nyelv kérdésének a helye üresen marad. Ma éppen azt látjuk, hogy a kommunikáció témája a humántudományok kérdéseinek hierarchiájában is igen előkelő pozícióba került. Az ember társas lény. Ennek az egyszerű megállapításnak szerteágazó implikációi vannak, melynek széles hatóköre valószínűleg majd csak akkor lesz teljes terjedelmében áttekinthető, ha az emberrel foglalkozó tudományágak átlépik saját diszciplináris határaikat, és közös erőfeszítéseket tesznek a kommunikáció antropológiai alapjainak felderítésére.

Az iskolai élet a kognitív nevelés és a szocializáció kiemelt fontosságú színteréként a kommunikációs helyzeteknek szinte valamennyi válfaját magában foglalja. A kommuni-

kációs formák spektrumának egyik pólusán a gyerekek önfelelt, félig tudatos, játékos és töredékes beszélgetését találjuk, a másik póluson az oktatók fogalmi pontosságra törekvő, szakmai érvelés mentén haladó logikus beszédaktusai helyezkednek el. Az iskola hangulatát, sajátos nyelvi „klímáját” jelentősen befolyásolja, hogy a kommunikációs formák terjedelmes spektrumára általában milyen fokú kulturáltság jellemző.

Talán nem túlzás azt állítani, hogy a nyelvi-kommunikatív érintkezések kvalitásai tágabb összefüggésben akár az egész iskola működésének eredményességére is hatást gyakorolhatnak. Ennélfogva a korszerű iskolavezetői tervezés látókörébe közvetlenül be kell vonni a kommunikatív cselekvések tervezését is. Ez a feladatkör azonban nagyfokú körültekintést igényel, hiszen a vezetői beavatkozás és a kommunikatív megnyilatkozások szabályozása nem merülhet ki korlátozó-szankcionáló intézkedések bevezetésében, az intézményen belül ugyanis semmilyen körülmények közepette nem sérülhet meg a megszólalás és a véleménynyilvánítás egyéni és kollektív szabadsága: az iskolának meg kell őriznie és lehetőség szerint bővítenie is kell a közlési és érintkezési minták változatoságát.

A vezetői munka e területén a fejlődés óhatatlanul is spirális vonalat követ. A megszerzett ismereteket a gyakorlat folyamatosan teszti és új feladatokkal egészíti ki. A váratlanul föllépő témabeli fordulatok, a meglepő érzelmi reakciók és a beszélgetőpartner megjósolhatatlan verbális viselkedése minden kommunikációs szituáció kiküszöbölhetetlen részét képezi. Beszélgetéseink – szerencsénkire vagy szerencsétlenségünkire – nem irányíthatóak mechanikus egyértelműséggel saját szándékaink beteljesítése felé. Irányítói tevékenységünk szempontjából azonban lényegesnek tűnik, mennyire vagyunk képesek optimalizálni a társas érintkezéseinkből fakadó információs „szabálytalanságokat”.

Történeti kép

A belső beszéd tradíciója

A kommunikáció témájának historikus gyökerei az időszámításunk előtti első évszázadra nyúlnak vissza. Az athéni bölcs, Szókratész, gyakorlati filozófiájának középpontjába a dialógus vezetésének művészetét (maieutiké tekhné) állította. Szókratész volt az első, aki az igazság általános fogalmához a beszélgetés konkrét folyamatából kívánt utat törni. Legnevesebb tanítványa, Platón műveit a szókratészi elveknek megfelelően párbeszédes formában írta. „Kratülosz” című dialógusában Platón fogalmazta meg azt a kommunikáció nyelvi közegére vonatkozó alapvető kérdést, amely hosszú évszázadokra meghatározta az európai tradíció gondolkodását: vajon a szavak a természettől (phüszisz) kapják megnevező képességüket, vagy pusztán megegyezés (nomosz) és konvenció kérdése, melyik szavunk mit jelent. Ez a kérdés a középkor teológusainak és a felvilágosodás egyes gondolkodóinak (például *Vicónak*) munkáin keresztülhaladva ma újra felbukkant a kortárs szemantika referenciára vonatkozó elméleteiben. (2) Platón életműve egy másik szempontból is mérföldkövet jelent ebben a gondolatkörben. Hetedik levelében tett vallomása szerint a megismerés legmagasabb rendű formái nem igényelnek nyelvi támasztékot. Ennek az az oka Platón szerint, hogy az élő gondolat gazdagsága szükségszerűen megfakul, finomszerkezete pedig elvész, miközben a gondolat nyelvileg megformált alakot ölt: a gondolat differenciáltságának a nyelv a maga korlátozott eszközeivel nem képes megfelelni. Mivel gondolkodás és nyelv között Platón nem látott szoros köteléket, a tudásszerzés folyamatát a belső tapasztalat nyelvnélküli szférájához kötötte. Sokat idézett meghatározása szerint a megismerés nem más, mint a lélek önmagával folytatott párbeszéde. (3)

Ez a gondolat vezérelte később *Szent Ágostont* is, amikor arra kereste a választ, miképpen állítható párhuzamba az isteni teremtés korlátlanlansága az emberi gondolkodás véges

képességeivel. Ágoston Platón nyomán azt vallotta, hogy a belső beszéd (verbum interius) – szemben a felhangzó és leírt szavakban rögzített beszéddel – nem szenved korlátozást az idő és a tér megszorító feltételei miatt. Amikor a lélek benső tartalmai látható és hallható jelekben öltenek testet, akkor maga a lélek nem válik szegényebbé, hasonlatosan ahhoz, ahogyan a Teremtő végtelen lénye sem vált szegényebbé, miután Krisztus emberi alakjában jelent meg a Földön. Teológiai történeti jelentősége mellett ennek az ágostoni elképzelésnek egyéb, nagy horderejű következményei is voltak. Az intrapszichikai kommunikáció kimeríthetlenségét hirdető platóni-ágostoni tan elsősorban a 18. és a 19. század szövegértelmező diszciplínáiban, a grammatikában és a hermeneutikában vezetett produktív meglátásokhoz. A szöveg megértés metodikai elveit tanulmányozó szerzők (4) felismerték, hogy a nyelvi megnyilvánulások megértéséhez a nyelvtani vagy a stilisztikai ismeretek önmagukban nem elegendőek, a beszélői szándék rekonstrukciójához vissza kell lépni a grammatikai szerkezet mögött meghúzódó belső beszéd vizsgálatára.

Századunk elején erőteljes antipszichológiai fordulat játszódott le a nyelv elméletén belül. Ennek hatására sokakban felmerült a kérdés, hogy vajon lehetséges-e a lélek belső beszédét a pszichológiai eszköztár mellőzésével tematizálni. *H-G. Gadamer* „Igazság és módszer” című nagy hatású művében azt kísérte meg kimutatni, hogy mivel mindenfajta megértés átszűrődik a nyelv médiumán, a nyelv közvetítését megkerülve semmilyen értelemmel telített világtapasztalat nem jöhet létre. Így a verbum interius gondolata Gadamer-nél már nem introspekcióval megragadható lélektani állapotot jelentett és nem is a szöveg megértés módszertani hipotézise volt, hanem a nyelv lényegi működésmódjára utalt. A nyelv alapvetően strukturálja világtapasztalatunkat, mondja egy helyütt Gadamer, ezért nem joggal arra az alapvető teoretikus tézisére következtetnünk, hogy minden, ami megérthető, az egyben ki is fejezhető nyelvünk segítségével. Ez természetesen

Amikor a lélek benső tartalmai látható és hallható jelekben öltének testet, akkor maga a lélek nem válik szegényebbé, hasonlatosan ahhoz, ahogyan a Teremtő végtelen lénye sem vált szegényebbé, miután Krisztus emberi alakjában jelent meg a Földön. Teológiai történeti jelentősége mellett ennek az ágostoni elképzelésnek egyéb, nagy horderejű következményei is voltak.

nem jelenti azt, hogy a kimondott szavakban a megértés teljes mértékben beteljesülhetne. Gadamer Platón és Ágoston szellemi örökségét bontakoztatta ki, amikor hangsúlyozta: „Bár kézenfekvő, hogy a kimondhatatlanra utaljunk (5), ez nem feltétlenül szakítja meg a nyelviség egyetemességét. A beszélgetés végtelensége, melyben a megértés végbe megy, magát a kimondhatatlannak a mindenkori érvényesítését is viszonylagossá teszi.” (6)

A formalizmus hagyománya

Az európai gondolkodás másik, kommunikációval összefüggő vonulata *Arisztotelésszel* veszi kezdetét. Arisztotelész a platóni gondolatot, melyben a pszükhé önmagát a maga intimitásában szólította meg, elvetette és azt állította, hogy az igazság nem a belső beszédben, hanem az állításban és az ítéletben nyilvánkozik meg. Az arisztotelészi filozófia úgy tekintette a nyelvre megfogalmazódó állító vagy tagadó kijelentéseket, mint az igazság és a hamisság hordozóit. Ezzel egyengette *Leibniz* számára az utat, aki abban bízott, hogy az arisztotelészi logika alapjain felépíthető a tudományok egyetemes nyelve, a mathesis universalis. Leibniz elgondolásában a kommunikációra szolgáló eszközök teljes mértékben formalizálhatóak voltak. Ez azt az elképzelést takarta, mely szerint a

nyelv alkotórészeit teljes bizonyossággal meg lehet határozni pusztán szerkezeti sajátosságai alapján. Hosszú hagyománytörténeti lappangás után Leibniz definícióra vonatkozó eszméi a századforduló táján keltek újra életre *R. Carnap* és a pozitivisták tudományelmélet szerzőinek műveiben. A nyelvet univerzális kódnak tekintő szerzők többsége azon az állásponton volt, hogy a hétköznapi kommunikáció szabályszerűségeit és szabálytalanságait a nyelv logikai grammatikájának feltáráásával kell megvilágítani. A beszéd jelensége nem más, mint a grammatika mélyszerkezetének felszíni megnyilvánulása, hangzott a mértékadó ítélet. A nyelv formai oldalára helyezték a hangsúlyt azok az Amerikában végzett vizsgálódások is, amelyek a negyvenes évek végén először azonosították önmagukat kommunikáció-kutatásként. *Buda Béla* így ír erről: „A Yale-munkacsoport vizsgálataiban a kommunikáció változói főleg a kommunikáció és a kommunikáló személyiségek formai jellemzői voltak. [...] Vizsgálati változó volt a kommunikátor általános sajátossága (főleg a kommunikációt befogadóban élő kép), valamint a kommunikációt kapó személyiség tulajdonságrendszere.” (7) A formalizált nyelvészet és a gyorsan kibontakozó lengyel, orosz és amerikai szemantikai iskolák több oldalról is támogatják a formalizációra irányuló kommunikációelméleti törekvéseket. Így jött létre egy olyan kutatási irányzat a személyiségpszichológia, a nyelvészet és a kibernetika összeolvadásaképpen, amelyet ma általában a kognitív tudomány általános elnevezése alá sorolnak.

Ezzel párhuzamosan az állati viselkedés kutatási eredményeire alapozva létrejött az úgynevezett behaviorista viselkedés-lélektani irányzat, amely szerint a kommunikációt a külvilágból érkező ingerek tartalmi jegyei, a kommunikátor közlési és befolyásolási szándékai határozzák meg. Az irányzat képviselőinek leírásában a kommunikációs helyzet felépülésére az említett összetevőkön felül még a közlési csatorna tulajdonságai is szignifikáns hatással vannak. E hosszú tradíció egyik végpontján ma az evolúciós elméletek állnak. *Darwin* teóriájára nemcsak a behaviorista gondolkodók támaszkodtak, a természetes kiválasztódás elvét kiaknázva olyan nyelvelméletek is születtek, amelyek a nyelvet közvetlenül az evolúció produktumának tekintik. (8)

Fogalomanalízis

Mint a fenti vázlatos áttekintésből kitűnik, a kommunikáció fogalmának számos lehetséges megközelítést és definiálási módját ismeri a tudományos szakirodalom. Az általam használhatónak tekintett kommunikáció-fogalom elsősorban a szociálpszichológia által is ismert (és e tudományág által alapos precizitással körülhatárolt) jelentést tartalmazza. A fogalom értelmezéséhez tehát meg kell vizsgálnunk, hogy milyen teoretikus összefüggésben tudjuk tárgyalni a kommunikáció problémáját. Az értelmezés a feladat komplexitása miatt több egymással összefüggő lépésre tagolódik.

A szociálpszichológia hagyományos elméletében az interakciós folyamatok első lépése partnerünk észlelése, megértése, viselkedésének előrejelzése. Ez azonban csak szükséges, de nem elégséges összetevője a kölcsönös interakciónak. Hiszen nyilvánvaló, hogy nem sokra menne az az emberi társadalom, melynek tagjai csak jelenlétükkel befolyásolnák egymást. (9) Ily módon nem nyílna lehetőség szervezettebb, összehangoltabb tevékenységre, és nem lehetne személyes kapcsolatokat sem kialakítani. Az emberek közötti érintkezés nagyrészt üzenetek szabályozott cseréjéből, más szóval kommunikációból áll. A kommunikáció ezek szerint eminens alakjában az emberi cselekvések társas dimenziójában jelenik meg. (Természetesen van tudomásunk az állati kommunikáció bizonyos fokú szervezethez is.)

Fogalomelemzésünk második lépéseként a társas együttlét és a közös cselekvés mint sajátosan emberi viselkedésmód vázlatos leírásához érkezünk el. Archeológiai bizonyítékok támasztják alá, hogy a társas vagy csoportos cselekvések sikerorientált összehangolása már a prehisztórikus emberi közösségek elemi érdekének számított. „Bármilyen

létszámú csoporthelyzetben, a társas kölcsönhatás tartalmi mozzanatát minden esetben a tevékenység adja, melynek lényege a résztvevők legkülönbözőbb szükségleteinek kielégítése.” (10) A szervezett társadalomban élő emberek összetartozása történeti perspektívában mindig ugyanazt a képet mutatja: az egymásrautaltság az azonos életközösségben élők szükségszerű kölcsönösségi viszonylataiban kristályosodik ki. A kölcsönösségi viszonyokból, az én-te-mi csoportos relációjából fakad az emberi önfenntartásnak, a szaporodásnak, valamint a folyamatos anyagi-szellemi progressziónak a szükségessége is. A növekedés, mint ezt már több segédtudomány is alátámasztotta, a közösségi életforma inherens vonása. De szoros összefüggés áll fenn a közösségiség mint életforma és más, nem közvetlenül a létfenntartáshoz tartozó viselkedési módok, példának okáért a szolidaritás és az erkölcsiség egymással összefonódó világa között is.

Tudjuk, hogy a társiasság az embernek abból a szempontból is kitüntetett tulajdonsága, hogy az emberi életet minden lehetséges megvalósulási szintjén átszövi: a privát szféra intimitásától kiindulva a családi és a kisközösségi életformákon keresztül egészen a kölcsönösség legmagasabb fokán működő társadalmi együttműködésig jelen van és kimutatható valamilyen fokú „életmegosztás”. A kommunikáció ebből következően a társadalmi mozgások minden szintjén jelentkezik, hiszen minden emberi közösség valamilyen fokon és valamilyen vonatkozásban értelmes, azaz racionális közösség. A racionalitás megvalósulása pedig éppen a sikeres és hatékony kommunikációtól függ. Ebből a szempontból pedig az a döntő, hogy milyen lehetséges formái vannak magának a kommunikációnak, és milyen feltételek teljesülése mellett mondhatjuk az emberi interakciókat sikeresnek.

Harmadik lépésben éppen ezeknek a körülményeknek a bemutatására kell röviden kitérnünk. Itt meg kell vizsgálnunk, hogy az információközlés fogalmát milyen alaptípusok szerint tudjuk osztályozni. A szakirodalomban általánosan elfogadottnak tekinthetjük a közlési módok nyelvi szempontok alapján való felosztását: első megközelítésben beszélhetünk nyelvi és nem-nyelvi interakciókról (verbális és nemverbális érintkezésről).

Az első típus médiума a grammatikai értelemben vett nyelv, egyrészt a kimondott szavak és mondatok, a fonémák teljes rendszere, másrészt a nyelv írott változatának minden fajtája, a nyomtatásban megjelenő nyelv és minden alfabetikus jelet használó egyéb hordozófelületen megjelenő írás. A nyelvi kommunikáció, mint már korábban volt róla szó, egyaránt tárgyalható tartalmi és formai szempontok szerint. A tartalmi oldal a nyelvi jelentés mechanizmusai szerint strukturált. A kommunikációban szereplő mondatok referenciális működése feltételezi a közös használatban élő nyelv grammatikai alakzatainak szinonimitását. *Hilary Putnam* találó kifejezésével, a nyelvi munkamegosztás (11) ad garanciát arra, hogy a beszéd folyamatában az egyes beszédalanyok olyan szavakat is sikerrel tudjanak alkalmazni, melyek referenciájának meghatározásában egyébként nem tekinthetőek kompetensnek. Bár a szavak jelentése a putnami elméletben konvención nyugszik, a nyelvhasználó közösségnek léteznek szakértő tagjai, akik képesek magas fokú tudományos hozzáértéssel definiálni egyes kifejezéseket. A kommunikációs közösség e mechanizmus szerint osztja szét a szakértők között a jelentések definíciójának feladatát. A köznyelv minden fennakadás nélkül használja például a ‘víz’ szót, ennek ellenére a beszélők nagy hányada, bár a víz fenomenális tulajdonságaival tisztában van (átlátszó, színtelen stb. folyadék), a víz molekuláris mélyszerkezetéről (H₂O) mégsem tud korrekt felvilágosítással szolgálni. Erre voltaképpen nincs is szükségük, hiszen a szakértők munkájának eredményét a köznyelv szétteríti a teljes nyelvhasználó közösség gyakorlatában.

Formai szempontból közelítve a referenciális szinttel bonyolult kölcsönhatásban állóknak találjuk a nyelv szintaktikai viszonyait. Vagyis a jelentés mechanizmusai egy adott nyelven belül javarészt dependensek a szóelemek lehetséges kapcsolataitól, a mondatalkotás szabályaitól és a szövegalkotás elemi törvényszerűségeitől.

Az interakciók második típusának médiuma többféle lehet. Nemverbális érintkezés médiuma lehet például minden szimbolikus értelem közvetítésére alkalmas természeti jelenség vagy eszköz, akár két keresztbe tett gally is. Nemverbális érintkezés médiuma lehet továbbá minden mesterséges, ember által létrehozott, de nem nyelvszerű eszköz vagy dolog, példának okáért a közúti jelzőlámpa felvillanó fénye. Egy másik nagy csoportot képez itt az ember saját teste, a gesztusnyelv közvetlen médiuma. Gesztusról beszélhetünk szándékos, illetve szándéktalan értelemben, mindkettő egyaránt lényeges adalékokat hordozhat a kommunikáció elsődleges szférájához hozzájárulva. Szándékos lehet például egy mondatot vagy szót hangsúlyozni kívánó erőteljes kézmozdulat. Szándéktalan lehet példának okáért a beszélő lelkiállapotáról és az általa elmondottakhoz való „benső” viszonyáról (őszinteség, harag stb.) hírt adó elsápadás, illetve elpirulás. Mind a szándékos, mind a szándéktalan gesztusnyelv esetében tehát önálló értelemben beszélhetünk nyelvről: azaz egyik esetben sincs pusztá kísérőjelenségről szó, vagyis a gesztusok nem szükségszerűen követik a felhangzó beszédet. „A nemverbális üzenetek nem egyszerűen a nyelv használatának alternatívái. A nemverbális kommunikációnak, mint kommunikációs rendszernek a nyelvtől jelentősen eltérő tulajdonságai vannak.” – írja ezzel összhangban *Forgács József*. (12) Ezeket a formákat is új és lényeges jelentéstartalmak hordozóinak kell tehát tekintenünk.

„Evolúciós szempontból a nemverbális jelzőrendszer sokkal idősebb a nyelvnél, és így inkább megfelel az érzelmekkel kapcsolatos alapvető üzenetek közlésének.” Ennek folyományaképpen a beszélőket összekötő vagy elválasztó érzelmi kapocs az interakció minden időpillanatát fogalmilag nem tagolható, informatíve azonban számottevő jelentéstöbblettel láthatja el.

Elemzésünk e szálán továbbhaladva azt is megvizsgálhatjuk, hogy az információátadás e két alapformáját mi rokonítja egymással és mi választja el egymástól a médiumokon, a csatornákon kívül. Rá kell mutatni például, hogy a nemverbális kommunikáció sebessége, gyorsasága eltér a verbális nyelvi formában végbemenő társalgástól. A nemverbális jelek ugyanis kevésbé tagoltak, szemléletesebbek és nagyobb érzéki nyomatékkal kerülnek be a társalgás folyamatába. Ez a tulajdonságuk azt vonja maga után, hogy általában – hasonlóan a grammatika nyelvéhez – erősen konvencionizáltak kell lenniük, hiszen tagolatlanságuk miatt könnyebben félreérthetőeknek is számíthatnak. Ugyanakkor nemverbális úton könnyebben lehet a nyelv szavai számára kevésbé hozzáférhető mentális attitűdöket és érzelmi viszonyulásokat közölni vagy hangsúlyossá tenni. Evolúciós argumentumokkal az alapformák különbségének eredetét is alá lehet támasztani. „Evolúciós szempontból a nemverbális jelzőrendszer sokkal idősebb a nyelvnél, és így inkább megfelel az érzelmekkel kapcsolatos alapvető üzenetek közlésének.” (13) Ennek folyományaképpen a beszélőket összekötő vagy elválasztó érzelmi kapocs az interakció minden időpillanatát fogalmilag nem tagolható, informatíve azonban számottevő jelentéstöbblettel láthatja el.

Különbséget jelent ezen felül az is, hogy milyen fokon lehet a közlendő információt kódolni a két alapforma egyes megnyilvánulási formájában. Ebből a szempontból a nyelvi közlés lehetőségeiben messze megelőzi a nemnyelvi kommunikáció szféráját. A különbség abban rejlik, hogy a nyelvi közlések az információátadás terhét a fogalmakra teszik. A fogalmak pedig olyan finomszerkezettel rendelkeznek, olyan rasztert vetnek a valóság egyes jelenségeire, amely összehasonlíthatatlanul finomabb szövésű nemnyelvi jeleinek rácsolatánál. Tehát ami az objektív valóságot mint a közlés tárgyát illeti, a fogalmak leképező ereje jóval pontosabb valóság-megközelítést enged meg a beszélők számára. A

gesztusok például, vagy egyes testi megnyilvánulások, amelyek jelként funkcionálhatnak, csak mintegy körvonalazottan, éles határok nélkül tartalmazzák a maguk információit. Az emberi kommunikáció történetének különös jelensége éppen az, hogy a nyelv minden bizonyos ősformában a gesztusokból eredeztethető. Történeti vonatkozásban a helyzet tehát éppen az előbbi konstelláció logikai fordítottja.

Mindkét közléstípus alávethető egyfajta technikai elemzésnek is. Egy ilyen elemzés keretén belül megvizsgálhatjuk a közlési fajták szerkezeti felépítését a közlő, az üzenet, a csatorna és a vevő szempontjából. A közlő lehet egy individuális beszélő vagy jeladó, lehet anonim közlő és beszélhetünk kollektív közlőkről is. Az üzenet lehet a már említett szándékos vagy szándékaltalan típusok egyikébe tartozó, lehet elemi vagy összetett, nyílt vagy rejtett. A csatorna annyiféle lehet, ahány üzenettípus egyáltalán elképzelhető. Az üzenet vevője hasonló felosztás szerint közelíthető meg, mint az üzenet közlője. Az üzenet akkor jöhet csak létre, ha valamilyen formában megtörténik a közölni kívánt tartalmak (esetleg szándékaltalan) kódolása. Ennek megfelelően a vevő csak egy dekódolási folyamat során (amely ugyancsak lehet legalább részben szándékaltalan) férhet hozzá az információs tartalomhoz. A kommunikáció sikeressége vagy sikertelensége múlhat azon, hogy milyen adekvátsággal történik meg a kódolási, illetve dekódolási folyamat. Szélsőséges példa az idegen nyelvet tanuló diák kommunikációs nehézsége: az anyanyelvi információt a kezdetekben legnehezebb az új nyelv médiumába „átkódolni”, és az idegen szavak jelentését megfeleltetni az anyanyelv szavaival, azaz dekódolni.

Közismert tény, mennyire zavarólag hat a kommunikáció gördülékenységére, hogy a dialogizáló felek olykor nem ugyanabban az értelemben használnak egyes kifejezéseket. Ennek számos oka lehet: eltérő kompetenciájuk miatt esetleg másképpen rögzítik egy-egy szó denotációját a beszédpartnerek – Putnam (14) szóhasználatával kifejezve, a beszélők ilyen esetben különböző feladatkörrel rendelkeznek a nyelvi munkamegosztásban –, de az is előfordulhat, hogy ugyanaz az alaki kifejezés más és más jelöltre vonatkozik regionális nyelvközösségük hagyományában, és emiatt keletkezik félreértés a beszédészakodások azonosítása közben. *J. L. Austin* és *J. Searle* beszédpragmatikai elméleteikben (15) rámutattak ezen a ponton egy lényeges kiegészítő mozzanatra. A beszédaktusok szemantikai értelmezését ugyanis a nyelvi cselekvés cselekvő aspektusa is befolyásolja – állítja Austin és Searle. Érvelésük szerint uralkodhat ugyan a beszélők között teljes egyetértés a nyelvtani jelentés tekintetében, kommunikációjuk mégsem fog sikeres eredményekhez vezetni, ha kijelentéseikhez más és más performatív szándékot társítanak.

Fentebbi vázlatos fogalomelemzésünket figyelembe véve, most már megfelelő szempontokkal rendelkezünk az iskolai kommunikáció tipológiai osztályozásához. Felosztásunkban elsősorban a közlési situációk helyzeti sajátosságai alapján különítjük el az egyes típusokat, ezen a felosztáson belül pedig mindenekelőtt a beszédmegnyilvánulások sikerességi feltételeire fogunk koncentrálni.

Az iskolai kommunikáció területei

Mint említettük, a vezetői kommunikációt legegyszerűbben és leghatékonyabban a különböző kommunikációs helyzetek és a különböző kommunikációs partnerek tekintetében osztályozhatjuk. Eszerint az iskolai interakciók sajátos alaptípusaként a szakmai kommunikációt és az ahhoz tartozó feladatkört különíthetjük el. A szakmai kommunikáció partnerei az iskola alkalmazottai, vagyis a nevelőtestület tagjai és az igazgatóhelyettes, a technikai dolgozók, a gazdasági ügyintéző és az iskolatitkár. A következő típusba az iskola tanulóival folytatott párbeszédet sorolhatjuk, amelyek során a tanulók egyrészt egyes alanyokként, másrészt kollektív közösségként szerepelhetnek. Önálló típusba tartozik az iskola fenntartóival és a szülőkkel folytatott hivatalos kommunikáció. Gazdasági és közéleti vonatkozásai miatt újabb, önálló típus és feladatkört jelent az

iskola életével kapcsolatban álló intézményekkel és magánszemélyekkel folytatott kommunikáció is.

Szakmai kommunikáció

Minden kölcsönösségen alapuló interperszonális viszony, amelyben a beszélő alanyok szereplőkként lépnek be a kommunikáció folyamatába, tartalmaz normatív elemeket is. „A normák és a szerepek tehát a viselkedésnek a legtöbb társas helyzetben elég jól meghatározott kereteket adnak. [...] E keretek érthetően igen messzemenően befolyásolják azt, hogy az interperszonális kommunikációs helyzetben mi történik, milyen kommunikációs akcióra kerül sor.” – mondja ezzel összhangban Buda Béla. (16) A kommunikációs szerepkörök a nyelvi közösségek hagyományában kulturális közkincsként öröklődnek át egyik generációról a másikra, és gyakran még akkor is kifejtik viselkedés-befolyásoló erejüket, amikor a minták mögött álló élethelyzetek radikálisan megváltoztak. Mindez természetesen érvényes az iskolai kommunikáció hagyományára is.

Legszélesebb értelemben véve a pedagógiai-szakmai kommunikáció átfogja az iskola életének minden szegletét. Az igazgatónak közvetlen vagy közvetett kapcsolatban kell állnia az intézmény szervezetének minden egyes képviselőjével. Ebben a vonatkozásban döntő következménye van annak, hogy az egyes beszédpartnerek milyen státusszal rendelkeznek az iskolai hierarchia rendszerében. A nem pedagógiai tevékenységet végző alkalmazottak munkájának irányításában figyelembe kell venni, hogy a technikai munkatársak milyen kommunikatív szereppel azonosulnak. Az irányítás e szintjén az intézmény vezetőjének beszédstratégiája elsősorban pragmatikai célokra irányul. El kell ugyanis érnie, hogy a technikai feladatkört betöltő alkalmazottak zökkenőmentesen illeszkedjenek az iskola oktató-nevelő munkájának célrendszerébe. Ez a feladat a beszédaktusok terén azt jelenti, hogy az igazgatónak a pedagógiai kérdésekben nem kompetens partnerek számára is hatékonyan kell közvetítenie a szakmai normákat és az általános pedagógiai célkitűzéseket. Bizonyos értelemben ez sokszor nehezen megoldható fordítási feladat, hiszen ez esetben elvi, pedagógiai követelményeket kell közérthető nyelvre átültetni. Ugyanakkor a közlési szándékok, kommunikatív megnyilvánulások mögött meghúzódó rejtett információt is kritikailag – azaz érzékeny fordítással – kell dekódolni. A tulajdonképpeni közlési információ sok esetben ugyanis nem válik explicitté, mivel ezek a munkatársak általában erősebben ragaszkodnak a hivatalos beszédmód, a megszólítás és a mondatalkotás bevett formuláihoz, ezért általában szokványos beszédpanelek közé szorítják közvetlen mondanivalójukat.

Közvetlen munkatársak között a konvencionális kommunikációs paneleknek általában kisebb szerepük van. Ez magyarázható azzal a körülménnyel, hogy az irányításban lényeges szerepet játszó információk gyorsabb áramlását könnyebben elő lehet mozdítani a tárgyilagosan közlő, tényfeltáró beszéd stílusában, mint az udvariassági és emocionális stilisztikai eszközökkel teletűzdelt hivatalos beszédmód nyelvezetén. Az iskolatitkár vagy a gazdasági ügyintéző kommunikációs helyzetét elsősorban az igazgatói munka szorosabb kontextusának ismerete határozza meg. Az iskola napi feladatainak és az éppen válaszra és/vagy döntésre váró aktuális kérdések megfogalmazása olyan referenciálisan jól rögzített információs térben történik, amely mindkét fél – a vezető és az alárendelt – számára szinte automatikusan, értelmezési problémákat nem okozva tárja fel értelmét.

Az igazgató-helyettes, mint a vezető közvetlen kommunikációs partnere, az állandó személyes kontaktus következtében a direkt interakciók aspektusából kitüntetett helyzetben van. Iskolai-kommunikációs szerepkövetelménye lényegében véve egybeesik a vezetőével, szakmai és irányító funkciójának analógiái miatt beszédtevékenysége elvileg az információs telítettség legmagasabb fokát is elérheti.

A tantestülettel fenntartott vezetői kapcsolatra azok az általános törvényszerűségek

jellemzőek, amelyek az egyén-csoport és a csoport-csoport kommunikációt is vezérlik. A csoportok általában mint az egyes csoporttagok vélemény-konglomerátumból összeolvadó kollektív egyének lépnek be az interakciók porondjára. Így akár individuális mércek szerint is kezelhetjük az egyes csoportokat. A tantestületek beállítódása szerint megkülönböztethetünk konstruktív és ellenzéki attitűddel rendelkező tantestületi csoportokat. Lehetnek kezdeményezők, amelyek újításokat vezetnek be, véleménynyilvánítók, amelyek általában megtörik a csendet, vitatkoznak. Kérdezőek, melyek információkra éhesek és a legapróbb információs részletekre is kíváncsiak, és informátorok, amelyek kielégítik az előbbi csoport információs (ál)igényeit. A szabályalkotók fontos szerepet töltenek be a csoportélet normatív szabályainak kialakításában. Az általánosítók összefoglalják a tágabb közösség ügyeinek legfontosabb mozzanatait. Végül az engedelmességek, melyek passzív viselkedésükkel olykor hátráltatják az iskolai munkavégzés fejlődését. Az ellenzéki attitűddel ellátott csoportok lehetnek akadékoskodók, melyek a véleményformálás folyamatának ellenszegülnek, vagy vetélkedők, melyek öncéllal tehetik a racionális küzdelem terepét. Végül beszélhetünk a mindentudókról és a hírhangokról, az előbbieket informáltságuk helyzeti előnyét használják ki, az utóbbiak éppen információs hiányukat igyekeznek tevékenységükkel kompenzálni. (17)

Ezeket a sokszorosán strukturált csoportteredeket nehéz anélkül közösen megfogalmazható kommunikatív célok követésére egyesíteni, hogy ne sértenénk meg a csoportokat alkotó tagok identitásérzetét. Legüdösebb módszerek a nyilvános és demokratikus elveket követő tájékoztatási szokások bevezetése és a kollektív érdekek közös diszkussziójának tantestületi meghonosítása látszik.

Kommunikáció a tanulókkal

Az iskola diákjaival fenntartott kommunikatív viszony részben hasonlít az imént jellemzett tantestületi modellre, azonban lényeges pontokon el is tér attól. A hasonlóság alapja a diákok kollektív alanyként való fellépése, a különbséget pedig a diákok egyenlőtlen iskolai viszonyrendszerre felépülő státusza jelenti.

Az iskola vezetőjének, de az egyes pedagógusok praxisában is kulcskérdés, mennyire lehet hatékonyan kezelni és mennyire lehet pozitív eredményekbe átvezetni az oktatók és a diákok között kialakuló szükségszerűen egyenlőtlen „hatalmi” viszonyokat. Az oktatói-nevelői munka általános nívóját jellemzi, ha az iskola a kommunikatív szabályozás módszereit előnyben részesíti a diktatórikus és „kézi vezérlésű” irányítás módszereivel szemben.

A jó értelemben vett kommunikatív manipuláció gyakorlata közben sem szabad elfelejteni, hogy életkorukból adódóan a diákok nagyfokú érzékenységet mutatnak a kommunikatív hatások emocionális összetevőinek irányában. Fontos szerepet játszanak tehát a tanár-diák kapcsolat gazdagításában mindazok az interakciós alkalmak, amikor lehetőség adódik a növendékek érzelmeire pedagógiai céllal hatni. A nemverbális kommunikáció eszköztára számos esetben igénybe vehető, amikor a tényközlő beszédmód haté-

Az irányítás e szintjén az intézmény vezetőjének beszédstratégiája elsősorban pragmatikai célokra irányul. El kell ugyanis érnie, hogy a technikai feladatkört betöltő alkalmazottak zökkenőmentesen illeszkedjenek az iskola oktató-nevelő munkájának célrendszerébe. Ez a feladat a beszédaktusok terén azt jelenti, hogy az igazgatónak a pedagógiai kérdésekben nem kompetens partnerek számára is hatékonyan kell közvetítenie a szakmai normákat és az általános pedagógiai célkitűzéseket.

konysága már nem biztosítható kellőképpen. A kommunikációs aktusok jól megválasztott auditív kvalitása felidézheti például a tanulók valamely érzelmileg telített múltbeli emlékét, a mimikai hatások vagy a kézmozgás gesztikulációja erősítheti – vagy gyengítheti – és emotív tartalommal egészítheti ki a szavakkal közölt információ értelmi-logikai üzenetét. *Thomas Gordon* felhívja a figyelmet arra (18), hogy az emotív szféra kiaknázása mellett néhány retorikai eljárás is gazdagíthatja a tények közlésére szorítókozó kommunikációt és ezáltal közvetve csökkentheti a hatalmi disszonancia problémáit. A passzív hallgatás példának okáért, bár nem elégíti ki a kétoldalú beszélgetés iránti igényt, bátoríthatja a diákok megkezdett kommunikatív akcióit. A közbevetett reagálások, a folyamatos megerősítés hasonlóképpen bátoríthatja a tanulókat szándékaik kinyilvánításában. A segítő kérdések különösen hasznosak a zátonyra futott beszélgetések továbblendítésében.

Azt látjuk tehát, hogy az egységes alany szerepében fellépő diákok viselkedése tanórán vagy a közösség egyes rendezvényeinek alkalmával olyan kommunikatív jelenséget alkot, amelyet tervszerű stratégia kialakításával elvileg eredményesen lehet formálni.

*Ezeket a sokszorosan
strukturált csoportérdekeket
nehéz anélkül közösen
megfogalmazható
kommunikatív célok
követésére egyesíteni,
hogy ne sértenék meg a
csoportokat alkotó tagok
identitásérzetét. Legüdvösebb
módszernek a nyilvános és
demokratikus elveket követő
tájékoztatási szokások
bevezetése és a kollektív érdekek
közös diszkussziójának
tantestületi meghonosítása
látszik.*

*Kapcsolattartás a fenntartóval és a
szülőkkel*

Az iskolát fenntartó hivatal és az iskola vezetősége elsősorban a hivatalos kommunikáció csatornáin keresztül tart kapcsolatot. E kapcsolat alapjellemzője a formalitás: az információk kódolása idő és stílus szempontjából egyaránt előre meghatározott keretek között zajlik. Némi különbséget jelent az egyes esetek között, hogy mely médium hordozza a két fél közötti üzenetváltást. A hivatalosság kritériumainak megfelelően a hivatalos kommunikáció két szélsőséges esete, a személyes tárgyalás és az iskola munkájáról szóló írásos beszámoló is, de míg az előbbi a tárgyaló iskolavezető részéről megenged (korlátozott terjedelemben) perszonális megnyilvánulásokat is, addig az utóbbi csak a törvényes szokásrend-

nek megfelelő nyelvi formákat veheti igénybe. Az előbbi nemverbális eszközök bevetésére is lehetőséget ad, gondoljuk arra, milyen jelentős tényező lehet a tárgyalásokon a tárgyaló fél külső megjelenése, viselkedésének, testtartásának szuggesztív mivolta, illetve egyes mozdulatának figyelmet lekötő vagy elterelő szerepe. Az utóbbi mindössze elenyésző számú és jelentőségű stílárius elemmel képes bővíteni vagy erősíteni az iskola hivatalos álláspontját.

Tény, hogy a szülőkkel ápoltság sem mellőzi a hivatalosság bizonyos fokú kötöttségét. A félévi, évi rendszerességgel ismétlődő iskolai eseményekre rányomja a bélyegét a kommunikációs kényszer, ami leginkább az iskola külvilág (a szülők) felé irányuló demonstrációs kényszere. Ilyen keretfeltételek közepette nagy bőséggel fordulnak elő sztereotip kommunikációs megnyilvánulások, amelyek hozadéka gyakran nem több némi udvariassági gesztusnál. Közismert, hogy a gyermekek szülei általában nehezen találják meg a megfelelő hangvételt az őket érdeklő témához, és ritkán találják el a reálisan kialakítható intimitási fokot a pedagógussal vagy az iskola vezetőjével szemben alkalmazható közlési eljárásokban. Az interakciók dinamikusabbá tétele azonban a másik fél kommunikatív leleményességétől is függ, hiszen a szülők és a nevelők közötti közlés-

beli akadályok a helyzet természetéből adódóan reciprok természetűek.

Az interakciós sztereotípiák leküzdését segítheti, ha az iskola is igyekszik elkerülni a sablonos megnyilvánulásokat és intézményi korlátai ellenére megpróbál természetes gesztusokkal kapcsolatot teremteni szociális környezetével. A nyíltság, az őszinteség és a konkrét beszéd olyan erények, amelyek gyakorlása hozzájárulhat az iskola települési integrációjához. A gyermekek szülei valódi kommunikációs partnerek, akikre a nevelőtestület fontos kérdések tárgyalásakor komolyan támaszkodhat.

Ebben a viszonylatban megint azt látjuk, hogy a kommunikatív viselkedés stratégiai tervezése kulcsot jelenthet a szokványos problémák valóban hatékony és nem csak tüneti kezelést eredményező megoldásához.

A kommunikáció mint PR-tevékenység

Az iskolai kommunikáció újabban egyre jelentősebbé és egyre szerteágazóbbá váló szegmense a marketing-tevékenység. Közszolgálati funkciójuk ellenére az oktatási intézmények is rászorulnak gazdasági ügyeik tervezésére, jövőbeli beruházásaikat a termelő ágazat intézményeihez hasonlóan logikusan képviselhető projektekbe kell foglalniuk. Emellett az iskoláknak ismertté kell tenniük pedagógiai programjaikat, hatékonyan megfogalmazott és jól átgondolt üzenetekben kell a külvilág felé közvetíteniük előnyös tulajdonságaikat és a konkurens intézményektől pozitív irányban eltérő sajátosságaikat.

Ebben a munkában olyan résztevékenységek válnak hangsúlyossá, mint a reklámtevékenység célcsoportjainak meghatározása, a lehetséges gazdasági szponzorok körének felderítése vagy az iskola önképének publikus megformálása. Ma már nemcsak a gazdasági vezetőknek illik érteniük a piaci ágazat kérdéseit, az iskola igazgatójának ugyanúgy tisztában kell lennie a gazdasági tervezés és a reklámok hatásmechanizmusával. Az alapvető iskolai kommunikációs technikák különösebb nehézség nélkül hozzáférhetőek a PR tevékenység szabályaihoz. Ideális esetben a reklámüzenet magára vonja a célcsoport (leendő iskolások, szponzorok) figyelmét, érdeklődésre tart számot, vágyat ébreszt a „termék” iránt és cselekvést eredményez (az iskola választását és támogatását).

A sikeres kommunikációs stratégia

Jellegetes kommunikációs zavarok

Feltűnő jellegzetessége a hétköznapi kommunikációs tevékenységeknek, hogy az üzenetek váltása a szándékos pszichológiai figyelem és a kognitív reflexió közreműködése nélkül is zavartalan folyamatosságban képes betölteni közösségi funkcióját. A nyelv működésére, Gadamer kifejezésével szólva, a lényegi önfeledtség a jellemző. A kommunikáció önfeledt processzusa csak akkor függesztődik fel, ha a beszélgetés résztvevői valamire nem találják a megfelelően passzoló kifejezést. Egyesek kiemelik – jogosan – a hétköznapi kommunikáció plaszticitását, a nyilvános beszédnek azt a kiemelkedő tulajdonságát, hogy a párbeszéd mindennapi közegében a beszéd tárgya mindig határozott vonalakkal körvonalazódik. Az is kétségtelen, hogy a hétköznapi interakciók világa ugyanakkor teletűzdelte a redundanciák legkülönbözőbb válfajaival. Az iskolában zajló dialógusokra is jellemző, hogy a dialogizáló felek a hétköznapi nyelv szavainak elmosódottságát és önfeledtségét felesleges ismétlésekkel, kitérőkkel, üres szavakkal és különböző nemverbális adalékokkal kompenzálják. Kommunikációs zavarokhoz vezethet azonban, ha ezek az adalékok túlaradó bőséggel lepik el a mondatokat és nem lehet határozottan elválasztani egymástól az informatív és a redundáns elemeket. Olykor a szociális és a kognitív differenciák is mély szakadékot képezhetnek a megértésre törekvő felek között. Ha minden közös kontextuális és tárgyi vonatkozású háttér például a gyermek szülei és a nevelő vagy az igazgató között, a beszélgetés a parallel futó monológokhoz válhat hasonlatossá.

A pedagógusok közül néhányan – azok, akik önbizalom hiányában nem képesek teljes értékű iskolai önképviselőre – nehezen vesznek részt a kapcsolatteremtésekben. Tipikus jelenségnek számít a nevelői határozatlanság és a kommunikatív labilitás. Az ilyen problémával küszködő kollégák helyzetén csak nagyfokú empátiás készséggel rendelkező munkatársak és vezetők tudnak segíteni.

A gyermekek általában élettani módon szenvednek funkcionális kommunikációs zavarban. A fejlődés fő feladata az ő esetükben az, hogy egyre több kommunikatív helyzetben tanuljanak meg helytállni. Különösen serdülőkorban gyorsul fel ez a folyamat, ekkor a kommunikációs teljesítményeknek viszonylag hirtelen és sokrétűen kellene megmutatkoznuk. (19) A kommunikációs fejlődésben ilyentájt viszonylag sok a megakadás, ennek kiváltó oka lehet a szociális ingerszegénység, az identifikációs minták hiánya vagy zavara, de bizonyos családpatológiai állapotok is megnehezíthetik a kommunikatív szocializációt. A környezet hibás kommunikációs viszonyulása is zavaró tényezővé válhat, a labilisabb gyermekekből gyorsan rögzülő szorongást válthatnak ki az esetlegesen fellépő kommunikációs kudarcélmények. A szorongás minden esetben megnehezíti a szorongó számára az interperszonális kommunikációt. Szélsőséges példákban akár pszichoterápiás eszközökre is szükség lehet a fejlődés előmozdítása érdekében, de a kezdeti lépéseket a jó kommunikációs készségekkel rendelkező nevelő tanár is képes lehet megtenni.

A hatékony kommunikáció

Az igazgatói kommunikációt érintő feltételek összefüggésben vannak egyrészt az igazgató vezetői szerepkörével és státuszával, másrészt az egyes kommunikációs partnerek (igazgatóval szembeni társas) helyzetével.

Az egyes kommunikációs helyzetek értelemszerűen más és más stratégiát követelnek meg a vezetőtől. Más stílust igényelnek már maguk az eltérő kommunikációs partnerek is és más helyzeteket teremtet az üzenet csatornája is.

A kommunikáció sikerességének harmadik fontos tényezője, hogy a vezető státuszából következik a képviselő funkció. Az igazgató ugyanis nem pusztán önmagát reprezentálja, hanem bizonyos értelemben általános (pedagógiai, erkölcsi, demonstrációs stb.) szerepkörben jelenik meg a közösség előtt. Ez az elidegeníthetetlen szerepkör már előzetesen korlátozza a lehetséges interakciós üzenetek tartalmát és formáját. Az igazgatónak természetes hajlamait, szubjektivitását bizonyos fokig alá kell rendelnie a pedagógiai szerepkörből fakadó kívánalmaknak. Ezt a korlátozottságot mintegy ellensúlyozandó, kiegészítő képességek egész halmazára van szüksége a hatékony közlési módzatok elsajátításához. Ilyen például a fejlett empátiás készség, a jó helyzetértelmező képesség (hiszen a döntéseknél olykor kevés információból kell gyorsan fontos következtetéseket levonnia), az egyes kommunikációs helyzetekhez jól alkalmazkodó és világos beszédtechnika. Ügyelnie kell példának okáért a közlések szerkezeti felépítésére, legegyszerűsebb, ha a meggyőzést célzó mondanó a közlés elejére vagy végére kerül, hiszen a középpozícióban hallottak vannak kitéve legjobban a felejtésnek. A siker feltétele, hogy lehetőleg előadásainkat ne írjuk le, mert a leírt szöveg megköt és fogva tart. (20)

Az sem mellékes, hogy vajon a vezető képes-e helyesen értelmezni a kommunikációs partner viselkedését. Helyesen tudja-e a beszédcselekvéseket meghatározó kognitív tartalmakat és beállítódásokat azonosítani, ha előzetes ismeretek hiányában pusztán a másik viselkedésbeli mintázatának megfigyelésére hagyatkozhat. A másik ember észlelése, szemben a fizikai világ észlelésével, nagymértékben alapul rejtett minőségekre történő következtetéseken. (21) Igen ritkán vagyunk elfogulatlan szemlélők, hiszen attitűdjeink, érzelmeink erőteljesen befolyásolják ítéleteinket.

A másik személyről kialakuló képet döntő mértékben meghatározza a sztereotipizálás is. Általános érvényűnek vélt, leegyszerűsített elképzelések élnek bennünk a személyiség

egyedek vonásairól, hajlamosak vagyunk kevés ismeretből elliptikus következtetéseket levonni, és így egy-egy benyomásunkra hagyatkozva gyakran elégtelen információból jutunk el a beszédpartnerek megítéléséhez. Az iskolai vezetők munkafeladataiból adódik, hogy a sztereotipizálás lélektani hajlama fölött hatékony kontrollt kell kialakítaniuk önmagukban.

Lényeges mozzanat továbbá az interakciók iskolai világában az iskola igazgatójának önrételemző képessége. Nem elhanyagolható körülmény, hogy mennyire pontos önképpel, tulajdonságainak mennyire megbízható ismeretével bocsátkozik kommunikációs helyzetekbe egy vezető. Az egész iskola menedzselésének fontos összetevője lehet végül a tárgyilagos igazgatói önismeret, a biztos kommunikációs szándékok képviselője és megvalósítója. Fel kell ugyanis mérnie, milyen lehetséges hatással jár például egy esetleges tárgyalás során a saját habitusából fakadó érintkezési helyzet.

A vezetői kommunikációra is érvényesek az interakció általános törvényszerűségei, ezeket a törvényszerűségeket az iskolában elfoglalt szerepkör további kötelezetvényekkel specializálja. Az iskolai kommunikáció összetettségének oka minden bizonnyal a partnerek sokfélesége és az iskolai életet övező élethelyzetek széles spektruma. Ebből következik, hogy nem elég a vezetőknek saját közvetlen intuícióikra hagyatkozniuk, a siker érdekében a kommunikációt – legalábbis az esetek jelentős részében – magas fokú racionalitással meg is kell tervezniük. „Az eredményes kommunikáció alapfeltétele, hogy a felek képesek legyenek arra, hogy a közösen kialakított normáknak megfelelő üzenet-típusokat bocsássanak ki.” (22)

Jegyzet

- (1) A kifejezés L. WITTGENSTEIN-től származik. Wittgenstein eredetileg a különböző életformákhoz tartozó nyelvi szokásokat nevezte nyelvjátékoknak. A terminus innen került át a tudományelméleti szakirodalomba.
- (2) A legújabb vizsgálódások átfogalmazásában e kérdés arra vonatkozik, hogy vajon a világ természetes módon rendeződik-e a nyelvtani kategóriáknak megfelelő rétegekre, vagy a grammatikai típusok határozzák meg, milyen elrendezésben látjuk a külvilág dolgait. A témához lásd például: W. V. QUINE: *Természetes fajták*. In: *Tudományfilozófia*. Áron, 1999. 75–84. old.
- (3) vö. PLATÓN: *A szofista*. 263 e. In: *Platón összes művei*. Európa, 1984. 1214. old.
- (4) Itt elsősorban F. SCHLEIERMACHERre és W. DILTHEYre kell utalni.
- (5) Azaz a belső beszéd végtelenségére.
- (6) *Igazság és módszer*. 15. old.
- (7) In: BUDA Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, 1994. 38. old.
- (8) Lásd például: D. DENNETT: *Darwin veszélyes ideája*. Typotex, 1998., valamint S. PINKER: *A nyelvi ösztön*. Typotex, 1999. Az evolucionista kommunikációkutatás hazai értelmezője PLÉH Csaba és KAMPIS György.
- (9) vö. CSEPELI György: *A szociálpszichológia vázlatja*. Jászöveg Műhely, 1997. 17. old.
- (10) uo. 15. old.
- (11) PUTNAM elméletének kiváló interpretációját adja HUORANSZKI Ferenc. In: *Magyar Filozófiai Szemle*, 1997. 3–4. 694–704. old.
- (12) FORGÁCS József: *A társas érintkezés pszichológiája*. (ford. LÁSZLÓ János) Kairosz, é.n. 156. old.
- (13) uo. 159. old.
- (14) lásd a 13. jegyzetet.
- (15) Magyarul: J. L. AUSTIN: *Tetten ért szavak*. (ford. PLÉH Cs.) Akadémiai Kiadó, 1990. és J. SEARLE: *Beszédaktusok*. In: PLÉH – TERESTYÉNI: *Beszédaktus-kommunikáció-interakció*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1979. 50–68. old.
- (16) BUDA Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula, 1994. 59. old.
- (17) A terminusok eredetéhez lásd: CSEPELI Gy.: *A szociálpszichológia vázlatja*. Jászöveg Műhely, 1997. 87–88. old.
- (18) In: T. E. T. *A tanári hatékonyság fejlesztése*. (ford. GOZÓ Andrea) Gondolat, 1990. 95–96. old.
- (19) vö. BUDA Béla im. 190–191. old.
- (20) vö. SZABÓ Katalin: *Kommunikáció felsőfokon*. Kossuth, 1997. 125. old.
- (21) vö. FORGÁCS József: *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz, é.n. 32. old.
- (22) ZENTA István: *A meggyőzés útjai*. Typotex, 1998. 86. old.

Kommunikáció és iskolavezetés

Korunkat mindinkább más és más kultúrák találkozásaként, az egyik kultúra eltűnéseként, egy másik kirajzolódásaként, azaz a kultúraváltás koraként írhatjuk le. Minthogy e változás főként a kommunikáció technikai feltételeinek gyors fejlődésében, a kommunikációnak a nyelvet is érintő átalakulásában ragadható meg, a filozófia legmaibb kérdései is a kommunikáció és a gondolkodás összefüggéseiben fogalmazódnak meg. Az iskolavezetés kommunikációs problémáiról értekező számára megkerülhetetlen annak végiggondolása, hogy a korszakváltás, a kommunikáció átalakulása milyen konzekvenciákhoz visz el a vezetés elméletében és gyakorlatában.

Lucien Febvre az emberiség kultúrájának történetét a kommunikáció szóbeliségének avagy rögzítettségének szempontja alapján osztja két jól elkülöníthető szakaszra. „A fül kultúrája”-nak nevezi a nyomtatás előtti korokét. S „a szem korszaká”-nak a könyvnyomtatás óta eltelt időt.

Először Marshall McLuhan szentel sorokat annak tisztázására, hogy e váltás hogyan alakítja át az ember észlelési sémáit, az érzékek közötti munkamegosztást, a gondolkodás szerkezetét, tartalmát. Majd a tanítvány, Ong fejleszti tovább a gondolatot. A nyelvi megnyilatkozás vizuális élménnyé válik, lehetőséget teremtve arra, hogy más-más időben és nagy térbeli távolságokban levő kommunikációs partnerek is érintkezésbe kerülhessenek egymással. A rögzített szöveg újra és újra elolvasható, s így bonyolultabb konstrukciók felfogása, értelmezése is elérhetővé lesz. A szöveg olvasója a magányos visszavonultság pillanataiban találkozik a jelentéssel, a kultúra elsajátítása így válik individualizált cselekvéssé. „Az írott szöveg távolságot teremt a nyelvhasználó és a nyelvben kifejezett ismeret között, s ezáltal a nyelv szemantikai és szintaktikai struktúrája mellett átformálja a nyelvi aktusok kognitív háttérét is. Az írásbeliséggel megszülető kontextusfüggetlen nyelv az absztrakt fogalmi gondolkodás táptalajává válik” – írja Walter J. Ong.

McLuhan nyomán Ong az elektronikus kommunikációs eszközök elterjedésének időszakát a másodlagos orális koraként jellemzi. Utalva ezzel arra, hogy „ez az új szóbeliség – ami belső misztikáját, közösségtudattól átitatott jellegét, a jelen pillanatra koncentráltágát illeti – igencsak a régihez hasonló vonásokat öltött magára” (Ong). Miközben az azonosságot, azonközben a különbözőségeket is észleli a kétfajta szóbeliség között. „Miként az elsődleges szóbeliség, a másodlagos szóbeliség is erős csoporttudat forrásává vált, hiszen amíg az írott és nyomtatott szövegek olvasása befelé fordulóvá tette az individuumokat, addig a kimondott szavak hallgatása csoportot, valódi közönséget formált a hallgatók köréből. A másodlagos szóbeliség által gerjesztett csoporttudat azonban sokkal átfogóbb az elsődleges szóbeliség által előidéezetté” – értelmezi McLuhan „globális falu” kifejezését.

Mi, akik immár naponta több tucat telefonbeszélgetést bonyolítunk le munka közben és a magánéletben, televízióból és rádióból értesülünk a legfrissebb hírekről, Internetezünk, e-mailezünk és faxolunk, mindannyian annak a globális falunak a lakói leszünk, vagyunk, amelyről McLuhan beszél. Ennek a kétes értékű globalitásnak a hálójában él-mozog-igyekszik boldogulni a tanítvány és szülője, a pedagógus, az iskola nem pedagó-

gus dolgozója, az iskola vezetője, de a fenntartó képviselője, a fenntartó által felkért legkülönbözőbb rendű-rangú ellenőrök is. Változik-e ezáltal az iskola kommunikációs erőtere? Változik-e a kommunikációk magatartása, egymással szemben, egymás iránt táplált igénye, várakozása?

A „másodlagos oralitás” nyomása alatt

Miközben a hierarchikus rendszerekben működők, a szervezeti keretekben egymással függőségi viszonyban levő dolgozók között az írásban rögzített tartalmak jelentősége továbbra is megmarad, folyamatosan észlelhető a szóbeli közlések iránti megnövekedett igény – főként az irányítottakban a vezetőkkel szemben. Azt a személyességet, közvetlenséget határosságában semmiféle leirat, felszólítás, tájékoztatás nem pótolja, amelyet a szóbeli közlések jelenvalósága, kontextualitása, spontaneitása kölcsönöz az interakciós kapcsolatoknak.

Mason Haire a második világháborús *Montgomery* marsall jó taktikai érzékét jellemezve arról számol be, hogy egy fontos ütközetet halasztott el azért, hogy „személyesen beszélhesse meg valamennyi tiszttel az ütközetre vonatkozó terveket, és időt adjon nekik a legénységgel folytatott hasonló megbeszélésekre.” Kijelentette: „Ha minden beosztott parancsnok tudja, mit kell tennie, akkor ésszel harcol majd és megerősödik a csapatok összetartozása.” Ma minden vezetőnek, aki egyazon cél felé igyekszik terelgetni a rábízottakat, ugyanazzal az időt és energiát nem kímélő módszerrel kellene utasításait közvetítenie, ugyanazzal az örökös jelenvalóságra és egyidejűségre törekvéssel és elszántsággal, ahogyan a megidézett *Montgomery* készült fel egy-egy összecsapásra. S minél szerteágazóbb a szervezet, minél összetettebb az intézmény, minél nagyobb számban tartoznak össze egymás alá-fölé rendelt munkatársak, ezt annál kevésbé lehetséges állandó jelleggel megvalósítani. „Minél magasabb szinten van a vezető a szervezet státuszhierarchiájában, annál nagyobb mértékben érintkezik alárendeltjeivel közvetett módon, mert közvetlenül csak az alatta levő szint embereivel kell rendszeresen kapcsolatot fenntartania”

„Minél magasabb szinten van a vezető a szervezet státuszhierarchiájában, annál nagyobb mértékben érintkezik alárendeltjeivel közvetett módon, mert közvetlenül csak az alatta levő szint embereivel kell rendszeresen kapcsolatot fenntartania”

az alatta levő szint embereivel kell rendszeresen kapcsolatot fenntartania” – írja *Buda Béla*.

Ha e törvény alól a mai vezetők jó része nem is vonhatja ki magát, törekednie kell arra, hogy mind gyakrabban váljék láthatóvá, legyen munkatársai közvetlen közelében. Ugyanakkor arra is ügyelnie kell, hogy folytonos hangoskodásával, állandóan ismételt utasításaival ne keltse környezetében a fontoskodó benyomását, sűrű értekezletekkel ne törje meg a munkavégzés folyamatosságát. Engedje, hogy beosztottjaival ne csak beszéljenek a feladatokról, hanem adjon időt, teret cselekvéseiknek is. Mindezekre figyelemmel azért jó, ha keresi a spontán beszélgetések és eszmecsereik alkalmait, akár az ebédszünet perceiben, akár közvetlen ellenőrzése folyamán. Megszívlelendő, amit *Buda Béla* ír: „a vezetők intézkedése általában nem elég hatékonyak, ha nem használnak fel a vezetésben nem formális kommunikációs lehetőségeket.”

Bizonyos adminisztrációs, esetleg szervezési feladatokat megoldhat irodáján kívül is, munkatársai között letelepedve. S nem szükségszerű minden egyes kétszemélyes rövidebb, különösebb intimitást nem igénylő tárgyalás vagy megbeszélés, egyeztetés céljából az iroda zárt ajtaja mögé húzódnia. Ajtaját csak akkor csukja magára, ha a tárgyalás etikettje feltétlenül megkívánja vagy rendkívüli koncentrációt igénylő feladatot lát el. A nyitott ajtó, annak látványa, hogy a tanári közösségben szinte maga is állandóan jelen

van, kedvező pszichológiai hatást gyakorol a nevelő közösségre. S ahhoz hasonló képzetet kelt, hogy ő is egy közülük. Erre az élményre sokszor szüksége van a hierarchikus viszonyoktól ódzkodó, a kiszolgáltatottság érzetétől frusztrált tanár-társadalomnak ahhoz, hogy megteremtődhessék „függőség és függetlenség egészséges egyensúlya” (Haire).

Kötetlenül – kötöttségben

„Az elektronikus úton rögzített beszélgetések ezer és ezer olyan elmondott könyv és cikk alapjává válnak, amelyek csak azután kerülhetnek nyomdába, miután elektronikus úton való rögzítésükre már lehetőség nyílt. Az új médium ez esetben megerősíti a régit, no és persze át is alakítja azt azzal, hogy egyúttal egy új, autentikusan kötetlen stílus táptalajává is válik, hiszen a tipografikus kultúrák tagjai a szóbeli megnyilatkozást rendes körülmények között kötetlennek tartják.” (Ong)

Az iskolák világában is egyre többen vannak, akiknek beszédmódja és ízlése a másodlagos orális Ong által kiemelt jellegzetességének hatása alatt formálódott. Diákok és szülei, sőt a fiatalabb generációkhoz tartozó pedagógusok is egyre inkább a megszólalásnak olyan módozatait méltányolják, amelyek az élőszo keresetlenségét és kötetlenségét idézik. A régibb iskolázottságú kommunikátor ezt a könnyedséget sokszor érzékeli a stílus pongyolaságaként. S benne zavarba ejtőnek érzi a szókincs szűköségét, a gondolatok leegyszerűsítetttségére emlékeztető struktúrákat. Az úgynevezett másodlagos orális kultúrájának embere viszont fölösleges és irritáló keresettségnek fogja fel a szabotosság jegeit, a szókincs változatosságát. S az így megszólalóra egyre gyakrabban tekint mint tőle idegenre. S hiányolja megnyilatkozásaiból az őszinteséget, a hallgatósággal való azonosulási készséget.

Nem jól vezet tehát, aki a kétféle kultúra még generációs ellentétekkel is megterhelt különbözőségére nincs tekintettel, amikor tárgyalásokra, értekezletekre, ünnepi beszédekre készül. S könnyen előfordulhat, hogy „kongruenciára” való törekvését környezete modorosságnak tartja. Az elvárások sokféleségétől körülvetten bizony egyik legnehezebb feladat számára, hogy „maga is involválódjék”. Ha nem is kell lemondania más korok, más műveltségek megszabta nyelvi normáiról, ha nem is szabad fölvennie azonosulási készségétől vezérelve hallgatóinak már-már mosdatlanszájúsággal határos stílusát, azt meg kell tanulnia, ha eddig csak leírt szövegek felolvasására mert vállalkozni, hogyan lehet előadni szabadon, hogyan lehet népes hallgatóság előtt beszélni csupán vázlatosan rögzített előadásterv alapján. Értekezletekre készülve számolnia kell azzal, hogy előre meg gondolt gondolataitól az értekezlet történései elszakíthatják, hogy hitelesen és felkészülten kell reagálnia az adott helyzetben keletkező problémákra, sokszor kiszámíthatatlan és előre nem várt fordulatokra. Sem kollégáknak, sem szülőknak tartott értekezleten, sem a diákoknak szóló tájékoztatókon nem bújhat a számára biztonságot jelentő papír mögé, mert hatástalan és érdektelen marad számára, akik éppen előtte ülnek-állnak. Noha a szónokkal szemben támasztott követelmények merőben mások korunkban, mint a szónoklás kialakulásának és virágzásának idejében, *David Hume*-mal együtt mondhatjuk, „még egy nagy költőnek vagy filozófusnak sincs szüksége olyan kiemelkedő képességekre, mint amelyek a nyilvánosság előtti beszédhez kellene.”

Hogyan élünk a nonverbális kommunikáció lehetőségével?

A mai kor nyilvánosság előtti szereplőjének minden korokénál jobban kell vállalnia önmagát, személyiségét, s figyelemmel kell lennie arra a képre, amelyet másokban kialakítani szándékosan. Ma is érvényes, amit *Arisztotelész* ír a rétorral szembeni követelményekről: „nem igaz az, hogy a szónok által elárult személyes jóság nem járul hozzá

meggyőző erejéhez. Ellenkezőleg, azt mondhatjuk, hogy jelleme tekinthető majdnem a leghatásosabbnak a rendelkezésre álló meggyőző eszközök közül.” A gyakorta ismétlődő vagy akár a munkaidő teljes hosszára kiterjedő élőlészavas kommunikációs helyzet – ahogyan a tanári munkában is – a vezető életében a fenti okokon túlmutatóan felfokozott igénybevételt jelent, hiszen a kommunikációnak e változatában állandóan „versengő viszonyban van feladó és vevő” – olvashatjuk *Bormann, Nichols* és *Howell* könyvében.

Az élőlészavas kommunikációs helyzetek megszaporodása, a másodlagos oralitásba való átlépés fölerősíti a nonverbális kommunikációs eszközök, a mimika, a tekintet, a vokális kommunikáció, a gesztusok, a testtartás, a térközszabályozás, a kinezika jelentőségét. (*M. L. Knapp* áttekintése alapján kiegészíthetők az előbbieket olyanokkal, mint a testi jellemzők, az érintkezési viselkedés, a készítmények, a környezet.) Talán a vezetői munkában ritkán van szerepe, de a teljesség kedvéért idekiváncózik az is, amit *Frank* a taktikus kommunikáció fogalmán ért. Annak a kétfajta tartalomnak a megnyilatkozási esélyét sokszorozza meg, amelyet *Ekman* nyomán Buda Béla is kifejezhetőnek vél az arcon. Az öröme, meglepetésnek, félelemnek, szomorúságnak, haragnak, undornak, érdeklődésnek.

Mínthogy ezekben tudat alá szorított tartalmak is tükröződnek, a kommunikátor, így tehát a vezető is kiszolgáltatottjává válhat a maga és mások érzelmeinek, indulatainak, minden tudatosságra törekvésével együtt is. Józan ítélőképességére és helyzetfelismerő képességére az ilyen pillanatokban sokkal inkább szüksége van, mint az írásbeli érintkezés eseteiben.

Szóbeliség – írásbeliség?

Buda Béla arról számol be, hogy néhány nemzedékkel korábban még a személyes kapcsolatokban is nagyobb volt a jelentősége a megfogalmazás hogyanjának, az érzelme, kötődések, vallomások írásbeli rögzítésének például baráti, szerelmi viszonyban. Baráti és szerelmi levelezés helyett ma a kommunikáció közvetlenebb és gyorsabb eljárásainak keresik a módját az összetartozók.

Akármennyire is készen kínálják magukat azok az alkalmak, amelyek a szóbeliség és személyes közvetlenség előnyeivel, esetleg kihívásaival szolgálhatnak, a vezetői munkában, vezetettek és vezető közötti kommunikációban továbbra is különleges jelentősége van az írásbeli közlésmódoknak. Fokozza például az elismerés mértékét, ha a dicséretet leírt változatában is megkapja a dolgozó. További teljesítményre sarkalló ereje lehet, ha a jutalom vagy bérkiegészítés mellé írásban mellékelünk néhány indoklásul is szolgáló értékelő mondatot. Vannak esetek, amikor a szóban megtett elmarasztalásnak, hibák szóvátételének nincs foganatja. Növeli súlyát a fegyelmezésnek, ha írásban is rögzítik. Ám a vezetőnek nagyon jól kell ismernie a vele dolgozókat, nagyfokú empátiára van szüksége ahhoz, hogy tudja, mikor elegendő a csupán szóbeli észrevétel, mikor válik szükségessé a hibák feljegyzése. A szóbeli és írásbeli értékelések helyes arányának megállapítása a vezetői munka sikerességének egyik feltétele.

Hatékonyak és a munkahelyi légkör javítását is célozhatják az olyan munkamegbeszélések, ahol az érintettek közvetlenül reagálhatnak a közölt feladatokra, ahol szóbeli beszámoló formájában számot adhatnak eredményeikről, elmondhatják vezetőjüknek munkájuk közben szerzett élményeiket, de jelezhetik gondjaikat is. Az úgynevezett feedback, a visszajelzés elve megvalósulásának visszahozhatatlan lehetőségei az ilyen érintkezési formák.

Tervek, feladatok előzetes rögzítésének rendkívüli szerepe lehet a teendők fontosságának hangsúlyozásában, a feladatok és hatáskörök felosztásában s a felosztás körüli esetleges viták megelőzésében. Vannak az iskolai életnek olyan írásbeli szövegek, amelyek dokumentum értékűknél fogva nélkülözhetetlenek. Ilyenek a szabályzatok, programleírások, munkatervek, tantervek, a vezető által kért beszámolók, a vezető készítette,

fenntartónak továbbküldött beszámolók, megállapodások, szerződések, a munkaviszonyral kapcsolatos írásos anyagok.

Az iskola mikrovilága és a makrotársadalom

Az iskolák nevelőtestülete sohasem homogén. Nemek, életkorok, családi állapot, a házastárs társadalmi státusza mentén eddig is volt tagozódása. Tagjai szerepvállalási lehetőségeit kisebb településeken az is behatárolja, hogy családja, ő maga mióta él az adott helységben, mekkora ismeretségi körrel rendelkezik a gyerekek szülei között.

Korábban még az akkor egyeduralmú politikai párthoz való viszonya szerint is meghatározottat a nevelői közösségben helytállni akaró egyén helye, a centrumhoz való közelsége, attól való távolsága. Helyzete attól is függött, vállalta-e minden következményével együtt a hatalmi ideológiával a teljes azonosulást, vagy némi távolságot tartott.

A testületet a fentiekén kívül mindig is tovább szabdalják egyéb csoportszimpátiák, tartós vagy alkalmi érdekszövetségek, csoportok és egyének közötti rivalizálások. Az így tagolt pedagógustársadalom irányítására vállalkozónak számolnia kellett és kell tehát azzal a hajtóerővel, máskor ellenállással, amely csoporterőziók, -kohéziók alapján keletkezik.

„Azok a kommunikációs fejlesztési tervek, amelyek nem veszik figyelembe a személyes kommunikáció társadalmi labirintusait, sőt, tudatosan nem építik be ezeket a modellekbe, eredményességüket kockáztatják.” – írja *Szecső Tamás*. A munka szervezése és a tanári közösséggel való kommunikáció folyamán a vezető nem függetlenítheti magát attól, hogy az egy munkahelyen dolgozók kisebb-nagyobb csoportokhoz tartozva, olykor azoktól leszakadva fejtik ki tevékenységüket, formálják véleményüket, vállalnak szolidaritást, indítanak hatalmi viszályokat, változások idején ezek függvényében kezdik meg helyezkedő mozgásukat. „Minden csoport, amely bizonyos időn át közös munkát végez, kifejleszti a dolgok intézésének rá jellemző módjait. Kialakul a szociális interakció bizonyos stílusa, valamilyen zsargon, valamint a közös munka szokásrendszere” (Borrmann – Nichols – Howell).

Pszichiátriai szakrendelés avagy igazgatói iroda?

A csoportviszonyokba való beágyazottság egyébként is előidézhethet az egyéneken szelektorlódásokat, szerepzavarokat, a formális szervezeti kapcsolatokat felfüggeszthetik személyes, a több éves együttműködés folyamán személyessé vált kapcsolatok, bár ennek a fordítottja is megtörténhet. Azok a zavarok azonban, amelyek halmozottan jelentkeznek a felgyorsult társadalmi mozgások, megváltozott érték- és érdekviszonyok között, további konfliktusok forrásai lehetnek egy-egy szervezetben. S újabb kommunikációt nehezítő tényezőként hathatnak.

Az elnőiesedett testületek melegágyai azoknak a társadalmi szintű problémáknak, amelyek egyébként a női életszakaszokhoz kapcsolódóan okoznak az egyén életében zavarokat. Az elmagányosodott értelmiségi nő – vagy mert a párkeresés korszaka számára sikertelenül zárult le, vagy mert válás(ok) után egyedül maradt –, valamint az egymást ki-oltó szerepek sokaságával, hivatással és feleségi, anyai státusszal egyidejűleg küzdő asszony különleges és a normálistól eltérő szerepelvárásai olykor nagyon megterhelhetik a szervezeti életet.

Az a munkatárs ugyanis, akinek nincs érzelmi háttérháza, a munkahelyieken kívül hovatovább nincsenek a személyiségre jótékonyan ható, annak egyensúlyát megtartó kötődései, vagy aki időzavarában arra sem képes, hogy az őt ért élményeket mentálisan feldolgozza, olyan igényt támaszt környezetével szemben, az intimitásnak olyan fokát követeli akár a vezetőjétől is, amely ellentétes a szervezet eredendő feladataival. Ha minden empatikus készségét latba vetve – és kritika nélkül – foglalkozik a megszorított-

tak problémáival és elvész a magánbajok sokaságában, nem csupán visszaélhetnek empátiás érzékenységgel, de egy szép napon azon kaphatja magát, hogy irodai előszobája jobban emlékeztet egy pszichiátriai szakrendelő várószobájára, mint olyan munkahelyre, amelyet eredendően a nevelendők, a gyermekek javára és szolgálatára terveztek.

Önértékelési és kommunikációs zavarok

Noha a társadalom hierarchikus elrendezettsége biológiai eredetű, az autonómia igénye és a szabadságvágy múlhatatlan és természetes velejárója az emberi létnek. Az alá-fölé rendeltségi viszonyokban való eligazodás nem kis feladat az egyénnek. „Az egészséges emberi lényekre általában frusztráló hatással van a függés, az engedelmség. Jobban szeretnek függetlennek lenni, a velük egyívásúakkal egyenlő vagy magasabb pozícióban szeretnének lenni. Szeretnének aktívak lenni, és hasznosítani képességeiket. A modern szervezet nyomásai által okozott frusztrációk regresszióra, agresszivitásra, feszültségre vezethetnek és korlátozhatják a kreativitást. Ez viszont nagyon sok esetben konfliktust okoz és törést idéz elő a kommunikációban” (Bormann – Nichols – Howell).

A vezetettekkel való kommunikációt még a fentieknél is nehezebbé teszi, ha a normális körülmények között jelentkező frusztráció az önértékelés, az identifikáció zavaival párosul. Ezek a pszichológiai, szociálpszichológiai ellentmondások a társadalom egészében is fellelhetőek, de beszűremkedtek mára az iskolák nevelőinek világába is. Nem csupán a közvélekedés, bizonyos szociológiai vizsgálódások is elmarasztalólag nyilatkoznak a pedagógusokról: „a pedagógusi tudás nem szakértői jellege, a tudásterületek összerendezettségének hiánya vagy alacsony szintje további kutatásokat is ösztönöz” – jelzi *Nahalka István*. Az immáron több évtizedes alacsony szintű anyagi és erkölcsi elismertség, az értelmiségi lét perifériájára szorítotttság, az értelmiségi szerep devalválódása, mai viszonyok közepette tisztázatlansága nagyon megtépázta mára a pedagógusként élők és dolgozók öntudatát.

*Az egymást kioltó
szerepek sokaságával,
hivatással és feleségi,
anyai státusszal
egyidejűleg küzdő
asszony különleges
és a normálistól eltérő
szerepelvárásai olykor
nagyon megterhelhetik a
szervezeti életet.*

Az egyén természetétől függően vagy kisebbrendűségi érzést váltottak ki tömegesen a változott körülmények, vagy az agresszivitásra való hajlamot, a már-már mindennel szemben érvényesülő elutasító magatartást erősítették fel. A negativitás eszméje, a kritika nélkül érvényesített ellenzékiség attitűdje egyébként is általánossá vált társadalmunkban az egyénre hirtelen rázúduló szabadság terhe alatt avagy a régen várt szabadság viszonylagossága felismerésének megrendítő élményéből fakadóan.

Hogy az önértékelés zavarai és annak következményei milyen súlyos problémákat idézhetnek elő az ettől szenvedő egyénekből felépülő szervezetben, arra mutat rá *Vera F. Birkenbihl* is két egymást kiegészítő tételével: „Ha az ön-kép és a valóság között túl nagy a különbség, azt megszenvedi a kommunikáció. Ha a kommunikáció kárt szenved, az önérték-tudat is megsérül.” Vagy másképpen: „Hogyan függ össze a személyiség és a befolyásolhatóság? A befolyásolhatóság legegységesebb személyiségváltozója az önértékelés” (*Aronson*).

A fenti körülményekre való tekintettel az iskolai vezetőnek fokozottan szüksége van pszichológiai kultúrára, szociológiai ismeretekre, s jó, ha intuitív úton is képes a munkahely mikrotársadalmi összefüggéseinek felszínre hozatalára. Jó, ha figyelemmel van arra a közegre, amelyre hatni kíván az értekezlet, megbeszélések szituációiban. Ha tud olvasni a kommunikációs partnerek sokszor önmaguk elől is rejtett, nem tudatos pszichi-

kai, mélytudati jelzéseiből. Ha ráérez az énképet, a megszokott beállítódásokat, a privát értékrendeket és érdekeket védelmező manipulatív manőverekre, az előítéletes gondolkodás, a sztereotípiák véleményt torzító hatásaira.

A legtöbb szociálpszichológiai munka szerzője szerint ezek a leggyakoribb akadályai a zavartalan kommunikációnak. A másik ember pontos észlelése elengedhetetlen követelménye a jó kommunikációnak, pedig „a személyészlelés sokkal problematikusabb feladat, mint általában gondoljuk. Nemcsak arról van szó, hogy társainkról alkotott ítéleteink gyakran hibásak és pontatlanok, de gyakori eset az is, hogy saját feltevéseink és elképzeléseink fontosabbak a benyomások kialakításában, mint az észlelt személy tényleges jellemzői” (*Forgas*).

Aronson az előbbieket mellett a kognitív diszonzancia jelenségét s a nyomán keletkező önigazoló reakciókat elemzi. „Az emberek nem szeretnek olyasmit látni vagy hallani, ami ellentétben van mélyen gyökerező hiedelmeikkel vagy kívánságaikkal.” Az elmúlt évtizedben az iskolavezetőknek olyan új ismereteket, törvényeket, követelményeket kellett elfogadtatnia testülete tagjaival, amelyek merőben ellentétesek voltak addigi feltevéseikkel.

Szemléleti váltást követelt például a gyermeki és szülői jogok, általában az emberi és személyiségi jogok figyelembevételének szempontja. Tanári magatartásbeli változásokat kíván a NAT, de a megváltozott társadalmi környezet is. A mindenható felnőtt szerepből ki kell lépnie annak a pedagógusnak, aki hatékony akar maradni az iskolában. Partneri viszonyra kell törekednie a szülővel, tiszteletben kell tartania a gyermekben is az embert. A több éven keresztül tartó munkával kiküzdött helyi tanterveket most ismét felül kell bírálni. Az iskolákban dolgozóknak is mindinkább beleszól tehát mindennapi tevékenységükbe, hogy a világ változóban van, s ez a korábbiaknál nagyobb rugalmasságot, alkalmazkodóképességet kíván valamennyiüktől. Ma nem lehet már úgy dolgozni, tanítani, ahogyan 20–30 évvel ezelőtti tanulmányaik alapján rögzítették magukban módszereiket, a tanított tárgy tartalmi követelményeit. El kell fogadniuk az állandó tanulást, fejlődés követelményét a pedagógia világában is.

Mіндеzt csak úgy érheti el a régi megszokott eljárásokhoz ragaszkodó pedagógusokkal az intézmény vezetője, ha a tárgyalási és érvelési szituációkban sikerül meggyőznie munkatársait a változás és változtatás szükségszerűségéről. A meggyőzendőket kell ahhoz jól ismernie, hogy eldönthesse, az érvelésnek, a meggyőzésnek milyen módzatai lesznek célravezetőek az éppen adott közegben. Az érzelmi befolyásolás vagy inkább a logikus bizonyítás eljárásai lesznek-e sikereesebbek? Ha a gondolat kifejtésének rendjét „a tér sémája” vagy az „időrend” szerint alakítja, a „deduktív” vagy „induktív” elrendezést választja? A „pszichológiai vonalvezetés” vagy a „problémamegoldás”, esetleg az „okság rendje” kívánatosabb? Az elmondottak súlya szerinti „fokozásos sorrend”, a „lejtéses” vagy a „piramidális sorrend” a célravezető? Esetleg a „primátus effektusa” játszhat szerepet, a „frissesség effektusa”? A „kétoldalú közleményekkel” vagy az „egyoldalúakkal” számíthat-e sikerre?

Mobilitás és/vagy egyensúly

Személyes (anyagi, családi, érzelmi) válságokkal sújtott emberek toleranciaigénye fokozottan növekszik, míg a mások iránti toleranciára való készségük csorbul. Köztudott, hogy a közérzet romlása, a fájdalom, a szorongás csökkenti az empátiára való készséget. Ilyen munkahelyi légkörben igen fontos lehet, hogy akik vezetnek, akik képesek mások befolyásolására, pontosan érzékeljék, felismerjék a munkatársak közötti kommunikációs zavarokat, amelyek rejtett konfliktusok tünetei, esetleg konfliktusok előidézői lehetnek. Fontos, hogy – ha szükséges – beleélő képességüket, emberismeretüket, kommunikatív készségüket latba vetve ellensúlyozzák a szenvedő emberből pillanatnyilag hiányzó, a

másik emberre irányuló figyelmet. Közvetítsenek, békítsenek, kompromisszumok kötését szorgalmazzák, konfliktusokat oldjanak fel, ahol a harmónia megbomlása a szervezeti működés zavarát idézhetné elő.

Egyre azonban rendkívül fontos ügyelniük, miközben magukra veszik a közvetítő és békítő szerepét, nehogy az eredetileg egymásra haragvó kollégák indulatainak céltáblájává váljanak. A bennük rejlő feszültség levezetésének ne a vezető essék áldozatul.

Ez a szerepvállalás a vezető életében a közvetlen kommunikációs helyzetek számát növeli meg, azokat az eseteket, amelyekben formális szerepéből akár ki is kell lépnie. Ugyancsak e szerepváltogató készségét teszi próbára az a jelenség, amelynek a mai munkahelyek, különösen a közalkalmazotti, iskolai szférában gyakori elszemvedői.

A társadalom – a változások felgyorsulása következtében – igen-igen mobillá vált. Ez természetesen nem baj, egészséges folyamatokat indíthat meg, mindaddig, amíg a tehetőségek kibontakozását, helyükre kerülését segíti elő, az állásukat méltatlanul elfoglalókat mozdítja el.

Amikor azonban olyanokat sodor el pozíciójukból, akiket az anyagi bizonytalanság, az erkölcsi és társadalmi elismertség hiánya visz egyik helyről egy másik hasonló helyre, amikor pályájukat hagyják el tehetséges, rátermett emberek, e mozgásokat a munkahely mikroközössége mindenképpen sérülésként éli meg. A gyakori személyi változások bizonytalanságot szülnek felnőttekben, szülőben, pedagógusban, gyermekben egyaránt.

A szervezeti rend felbomlását csak úgy előzheti meg a vezető, ha az újonnan érkezők fogadását jól előkészíti. Ha segít legyűrni számukra az újonnan érkezővel szemben rendszerint fellépő bizalmatlanságot. Ha megkeresi alkalmait annak, hogy régi és új kollégák megismerhessék egymást s levelezőhessék az egymással szemben táplált előítéleteket.

Be kell vezetnie az új dolgozót a hagyományok, munkaszervezés addig kialakult rendjébe, hogy megkönnyítse beilleszkedését, hogy a munkavégzés – a személyi változások ellenére is – zavartalan legyen. Meg kell ismertetni a frissen érkezettel az iskola belső információs, kommunikációs rendszerét. Tudnia kell, mikor, kihez fordulhat kérdéseivel, problémáival. Kinek tartozik beszámolóval. Ki miben fogja őt ellenőrizni, kitől milyen utasításokat várhat.

Kommunikációs zavar a jelképek körül

Egyik tanulmányában *Mueller* olyan ideáltipikus társadalom vázát rajzolja meg, amelyben „a hivatalos és a privát nyelv egybeesik, megvalósul a szimbolikus integrálódás állapota”. Jól tudjuk, ilyen eszményi társadalmi állapot sosem fog a maga teljességében előállni, ugyanakkor arról is vannak emlékeink, milyen az, amikor a hivatalosan használt nyelv és a privát közötti távolság már-már oly nagyra nőtt, hogy az egyén azt nem is nagyon tudhatta áthidalni anélkül, hogy személyiségében ne sérült volna. „A belső és külső nyelv bármilyen inkongruenciája, a privatizált és a külsővé tett jelentés bármilyen eltérése... nemcsak az egyénnek önmagával folytatott monológját, hanem a másokkal való kommunikációját is eltorzítja.”

A társadalom és a benne élő egyén szabadságfokának növekedése azt a reményt keltezte, hogy a nyelvhasználat hasadtsága felszámolódik és megvalósul az egyén társadalomba való szimbolikus integrálódásának állapota. A társadalom mikroközösségeiben lejátszódó konfliktusok azonban arról tanúskodnak, hogy a szimbólumokkal való azonosulás – akkor is, ha nyelvi természetűek, akkor is, ha nem nyelvek e szimbólumok – sosem lehet teljes.

Noha egy egész iskola társadalma vitázik, dönt demokratikus fórumain arról, hogy kell-e egyenruha a tanulóknak, s ha igen, milyen, diák- és tanártestületek szavaznak az iskola számára grafikusművész által tervezett emblémáról, az iskola logójáról, a legnagyobb egyetértés ellenére is mindig vannak és lesznek, akik – ha a véleménynyilvánítás

szervezett alkalmával nem is – előbb-utóbb megkeresik annak okát, hogy nemtetszésükkel jelezhessék különállásukat, a közakarattól eltérő álláspontjukat. Végképp ellentmondásosak azok az esetek, amelyekben a többségi döntés mellett jelentős az egyet nem értő kisebbség ereje. Ugyan a demokratikus játékszabályok azt írják elő ilyenkor, hogy elfogadják, amit a többségi szándék jónak látott, a vele való azonosulás töredékessége azonban nem maradhat rejtve azok előtt, akik között a közös döntésnek érvényt kellene szerezniük. Ha más nem, a közlésnek nyelven túli megnyilatkozásai elárulják a rejtett vagy a rejtteni nem is kívánt elutasítást. Inkongruens magatartásuk megzavarja a felnőtt világ és a gyerekek közötti kommunikációt. A választott vagy a múltból örökölt és újra megerősített szimbólumok nem azt fejezik ki, amiért létrejöttek, elfogadásuk e kontextusban a behódoltság, hiányuk, tagadásuk az autonómiaigény képzetét keltik azokban, akik gyanútlanul szemlélik a különböző attitűdöket. Az így motivált ítéletek martalékaul válhatnak kisközösségek választott jelképei éppúgy, mint az egész államiság, egy város, egy régió nagy történelmi hagyományokat idéző szimbólumai.

A szimbólumok körüli bizonytalanságot még csak tovább növelik, akik ama meghaladott korszak emblematisz jeleire, színeire, öltözeteket kiegészítő kellékeire nosztalgikusan gondolnak, s visszaálmodják őket falainkra, ünnepeinkre, viseletünkre, és valóságos meggyőződésből táplálnak ellenérzéseket a visszaállított történelmi jelképekkel szemben, amelyek helyet követelnek maguknak az iskolák falain, a tanulók identitástudatának kialakításában.

A választott vagy a múltból örökölt és újra megerősített szimbólumok nem azt fejezik ki, amiért létrejöttek, elfogadásuk e kontextusban a behódoltság, hiányuk, tagadásuk az autonómiaigény képzetét keltik azokban, akik gyanútlanul szemlélik a különböző attitűdöket. Az így motivált ítéletek martalékaul válhatnak kisközösségek választott jelképei.

Ugyanilyen ellentmondásokat szül a jogi szaknyelv alkalmazása, a törvények értelmezésének problematikus volta. A jogkiterjesztés elve jogokkal ruházta fel az állampolgárok eddig önmagukkal nem vagy alig rendelkező köreit. Jogokat kaptak a szülők, a szülők közösségei, a diákok, a diákönkormányzat, a pedagógusok, a pedagógusok szakmai szervezetei, a nevelőtestületek, az iskola mint intézmény. A törvények alkalmazása, a jogértelmezés különleges szakmai felkészültséget igényel. Akik az elmúlt években jogokat szereztek, nem birtokolják

azokat az ismereteket, amelyekkel lehetővé válna a jogszabályok helyes értelmezése, a jogi szaknyelv szövevényének kontextusába való behelyezése.

A stílus agressziója – s amiről árulkodik

Átalakult a kommunikációs erőtér, amelyben az iskola, az iskola nevelő közössége kifejti tevékenységét. S megváltozott a beszédmód a külső környezetben. A módosult stílus beszívárog a tantermekbe, az iskola belső tereibe, megmutatkozik azokon a fórumokon, amelyeknek az iskola ad helyet, s amelyeken az iskolai élet problémái felvetődhetnek. A tanítványok a tanórákon egyszeriben azt a nyelvet kezdik használni, amelyet eltanultak a kereskedelmi adók szpikereitől. Ugyanazzal a hányavetiséggel fogalmaznak, ugyanazzal a nyelvünk természetétől idegen hanghordozással, amelyet a semmitmondó dialógusokból megismerhetnek két zeneszám között.

Majd az egyre fiatalabb generációkhoz tartozó pedagógus is ezen a rágógumi-nyelven szólal meg. A hanghordozás, a hanglejtés, a hangsúlyhibák már csak a magyar nyelv érényreire, szépségeire külön is érzékeny beszédpartnerben keltenek viszolygást.

A durvaság, a kíméletlenség, az agresszivitás hovatovább a legfőbb jellemzője ember és ember viszonyának. Legalábbis ez válik láthatóvá belőle. S nem a megértő mód. Nem a részvételre és együttérzésre való készség. Nem a tisztelet és megbecsülés. Nem a másik emberi lény méltánylása. Hogy udvariatlan a gyermek? Nem ismeri a megszólítás, a köszönés elfogadható formuláit és szabályait? Hogy a tanórak zajszintje már a népszerű és elfogadott tanárok óráin is a megtűrhető határon felül van? Hogy a tanári elmarasztalást és a követelmények következetes megfogalmazását már-már akciófilmekbe illő jelenetekben torolja meg a nevelőjén a diák? Aligha indokolt megrökönyödöttségünk.

A felnőtt világ – a filmekben megnyilatkozó példákkal – szinte csak negatív mintákkal szolgál. A szülői példa nem példa ma már. A reggel csemetéjét iskolába kísérő apuka éppúgy köszönés nélkül megy el a gyermeke tanítónője-tanárnője mellett, mint a gyermek maga. S nem ritka a mosdatlanszájúság sem a gyermek társaságában, fia-lánya előtt szidalmazza férj a feleséget, feleség a férjet, szülő a nagyszülőt.

A kapcsolatteremtés általános eldurvulásának jelei észlelhetők a mindennapi életben is és olyan sajátosan újszerű helyzetekben is, mint az internetezés. Olvasásszociológusok kerekasztalbeszélgetésén hangzott el: „az a tény, hogy más eszközzel írunk, nem tollal és nem papíron elsősorban, gyökeresen megváltoztatja magának az írásnak a módját.” Megállapították, hogy az e-mail rettentően csábítja az embereket arra, hogy könnyedén kapcsolatba lépjenek egymással, gyakran igen provokatívan, útszéli hangon, roppant gátlátalanul.

Az iskolában lezajló dialógusokban résztvevők hangereje is növekedett – mind szülő és pedagógus, mind diák és pedagógus, mind pedig pedagógus és pedagógus között. S vele együtt az egymással szembeni türelmetlenség. Eluralkodott a másik ember iránti közöny. A társadalom általános pszichológiai kulturálatlansága többek között itt is az empátiára való készség hiányában ütközik ki. Az általános sietésben egyszerűbb előítéletek alapján dönteni, kifizetődőbbnek tünik sztereotípiákba kapaszkodni, mint hosszasan tépelődni, a jelenségek mögöttesét kutatni. Hogy ez mára miért fokozódott fel, annak egyfajta magyarázatául szolgál a szociálpszichológia egyik alaptétele: „az előítéletek termőtalaja a verseny és a konfliktus” – mondja Aronson. „Kimutatták, hogy a diszkrimináció, az előítélet és a negatív sztereotípiák szerinti minősítés azonnal kiéleződik, mihelyt csökkennek a munkalehetőségek.” (Aronson).

Közvélemény? Divat? Előítélet?

Minden szervezet, minden intézmény egy tágasabbra méretezett szociokulturális közeg struktúrájába, a szervezeti, intézményi hálózat, a település, a térség, az ország társadalmába ágyazottan működik, fejt ki hatását. Hatékonysága s hogy miként tagozódik a nagyobb egészek rendszerébe, sokfajta tényező függvénye, többek között függ az egészet részeivel egybefonó kapcsolatok minőségétől, a kommunikáció mikéntjétől, sikerességétől. Ennek a sokszálú viszonyrendszernek és információk oda-vissza mozgásából képződő szövevénynek a felületén fel-felsejlik – olykor láthatóságában, olykor hallhatóságában – egy irracionális természetű jelenség: a közvélemény.

A közvélemény hangja, üzenete, jóllehet felszíni képződmény, mégis a mélyebben nyugvó szférákat, az ottani áramlásokat is befolyásolni képes. A közvélemény sokban hasonlatos a divatot mozgásban tartó erők játékához. Egyszer feldob egy-egy témát, arcot, viselkedést, viseletet, máskor elfelejt, elrejt. Ahogyan létezik országnak, társadalmi közegnek, szakmának, városnak, falunak, ugyanúgy van egy intézményi szervezet belső világának is közvéleménye. Az iskola belső történéseire ugyanúgy hathat a külső közvélemény, mint a belső.

S a külső formálólág viszonyulhat a belsőhöz, a belső a külsőhöz. Ahogyan egyeseket röptetni képes a közvélemény, másokat ugyanúgy képes ellehetetleníteni. Olykor meg-

magyarázhatatlan, miként kelnek lábra az illetőről szinte túlzottan is kedvező képet kialakító, máskor rosszalló híresztelések. De mintha a negatív, a rossz, a megcélzott személy értékeit kétségbe vonó vélemények ma kelendőbbek volnának, mint bármikor eddig.

Bár az ember történelme folyamán mindig is éhezett a szenzációra, a különlegesen borzongató élményre. Másként hogyan is tolongtak volna a bámészkodók a pellengérré állított szerencsétlen körül, miért is kísérte volna tömegek érdeklődése a boszorkány-égetéseket, kivégzéseket, autodafékat.

Ma, a globalizáció korában mindennek hatása fölerősödik, a média csatornáin végigfutó, a sajtóban továbbgerjesztett szenzációk is elsöprőbbek, felfokozottabb a szenzációéhség is. A hírszerzők, hírgyárak szinte egymással versenyezve szolgálják ki sokszor képtelen állításokkal, a valóság eltorzításával ezt a tömegigényt. Ahogyan a bulvársajtó ízlésterrorja uralkodik a közéleten, a munkahelyek belső világa is kezd hasonlatossá válni a Pszt, a Kacska, a Blikk és társai stílusához. Ma bárkiről bármit lehet következmények nélkül állítani. Híreknek és álhíreknek sem erkölcsi tartás, se jó érzés, se humanitárius együttérzés nem szab határokat.

A munkahelyi közösségek egyensúlyának, tisztaságának megőrzése egyik leg-

Hogy helyesen ítéli-e meg a vezető, az adott helyzetben mit kell és mit nem kell felerősítenie a belső közvélemény felszín alatti áramlásaiból közül felmerülő vélekedések, az a vezető valóságérzékelő és helyzetfelismerő, helyzetelemző készségén múlik. Mert őt magát éppúgy fenyegeti a szubjektívizmus, az őt ért impulzusok esetleges torz értelmezésének veszélye, mint a körülötte élőket.

fontosabb, bár talán legnehezebben teljesíthető feladata a vezetőnek. Törekvése akkor sem hoz – a fent említettek miatt – teljes eredményt, ha minden esetben azon van, hogy a valódi információk lehetőség szerint torzítatlan formában haladjanak végig az információcsatornákon, ha kényes kérdések tisztázását meri vállalni a belső nyílvanosság előtt, ha személyesen tájékoztatja a hozzá tartozókat, az érintetteket és érdeklődőket a maga álláspontjáról, arról a valóságképről, amelyet maga alkotott magának a mások által is érzékelt és szubjektív ítéletekkel minősített problémákról. S még így is kétséges, vajon útját tudja-e állni a rosszindulatú vagy egyszerűen csak figyelmetlenségből, az emlékezet szelektív működéséből, szubjektívizmusból fakadó torzításoknak. Olykor hatásos eszköz lehet – pletykákkal terjedő hírek súlyának csök-

kentésére, valóságot csorbító túlzások visszafogására – az elhallgatás, a nem beszélés művészete is. „A mindennapi emberi kommunikációs helyzetekben összetett hatások érhetők el bizonyos témák, jelentéstartalmak, összefüggések és problémák elhallgatása révén. A nem beszélés valamiről nagyon sokoldalú funkciókkal bírhat.” (Buda)

Hogy helyesen ítéli-e meg a vezető, az adott helyzetben mit kell és mit nem kell felerősítenie a belső közvélemény felszín alatti áramlásaiból közül felmerülő vélekedések, az a vezető valóságérzékelő és helyzetfelismerő, helyzetelemző készségén múlik. Mert őt magát éppúgy fenyegeti a szubjektívizmus, az őt ért impulzusok esetleges torz értelmezésének veszélye, mint a körülötte élőket. Ez is annak a „közvetett eljárás”-nak a fogalmába illeszkedik, amelyről a szakirodalom úgy vélekedik, hogy vele „azt a módot változtatjuk meg, ahogyan az emberek a dolgokat látják”, s amely „alkalmasabb a cselekvés megváltoztatására, mint a közvetlen módszer, vagyis a beállítottság megváltoztatása az érvelés erejével” (Haire). Az érzelmi attitűd átalakítása, amely pedig elég meghatározó jellegű az olyan személyes viszonyokkal szabdaltnak kommunikációs erőterben, mint az iskola, s ahol a jelenségekhez való érzelmi viszonyulás jellemzőbb, mint

értelmi megítélésük – nagyrészt női munkatársakról lévén szó –, különösen nehéz direkt módon. Buda Béla idézi a problémafelvetésünkre éles fényvel rávilágító *Sheler* szimpátiaelméletét, amely szerint „a megértés legfontosabb tényezője az érzelem, amit a másikban nehéz megértenünk, az érzelmi természetű, az értelmi megértés maga kevésbé problematikus.” Ahogyan a megértésük is főként az érzelmi intelligencia színvonalának függvénye, bizonyosan a befolyásolásuk is.

Irodalom

- ARONSON, Elliot: *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1994., 143., 249–250. old.
- BETTINGHAUS, Erwin P.: *A meggyőző kommunikáció*. In: *Kommunikáció 1*. Válogatott tanulmányok. szerk.: HORÁNYI Özséb. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1978. 179–189. old.
- BIRKENBIHL, Vera F.: *Kommunikációs gyakorlatok*. Trivium Kiadó, 1998. 12. old.
- BORMANN, E. G. – NICHOLS, R. G. – HOWELL, W. S.: *Kommunikáció a szervezetekben*. In: *Kommunikáció 2*. Válogatott tanulmányok. Szerk.: HORÁNYI Özséb. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1978. 260., 265., 268. old.
- BUDA Béla: *Empátia. A beleélés lélektana*. Gondolat Kiadó, 1985. 38., 177., 208. old.
- BUDA Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Bp, 1994. 38., 76–77., 146., 167–169. old.
- CSÁNYI Vilmos: *Az emberi természet*. Vince Kiadó, 1999. 231–232. old.
- FORGAS, Joseph P.: *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat, 1989. 71., 344. old.
- FRANK, Lawrence K.: *Taktilis kommunikáció*. In: *Kommunikáció 2*. Válogatott tanulmányok. Szerk.: HORÁNYI Özséb. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1987.
- GOLEMAN, Daniel: *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, 1997. 57–171. old.
- GORDON, G. H.: *Szimbolizmus és társadalom*. In: *Kommunikáció 2*. Válogatott tanulmányok. Szerk.: HORÁNYI Özséb. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1987. 246. old.
- HALÁSZ László – DEMETER Tamás – GEREBEN Ferenc – KAMARÁS István – ORBÁN György – GÁBOR György: *Olvassáskultúra az Internet korában*. Új Pedagógiai Szemle, 1999/4. sz. 59–60. old., 62–63. old.
- HAIRE, Mason: *Pszichológia vezetőknél*. Bp, 1977. 40., 75., 135., 272. old.
- KLOSKOWSKA, A.: *A társadalmi kommunikáció situációja*. In: *Kommunikáció 2*. Válogatott tanulmányok. Szerk.: HORÁNYI Özséb. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1978. 230. old.
- KNAPP, M. L.: *A nemverbális kommunikáció*. In: *Kommunikáció 2*. Válogatott tanulmányok. Szerk.: HORÁNYI Özséb. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1978. 69–87. old.
- MUELLER, D.: *A kommunikatív viselkedés akadályozásáról*. In: *Kommunikáció 2*. Válogatott tanulmányok. Szerk.: HORÁNYI Özséb. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1978. 302–303. old.
- NAHALKA István: *Pedagógusok tudásrendszereinek kutatása. Pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása*. Iskolakultúra, 1999/9. sz. 36–39. old.
- ONG, Walter J.: *Nyomtatás, tér és lezárás*. In: *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Szerk.: NYÍRI Kristóf és SZÉCSI Gábor. Bp, 1998. 264–247. old.
- PRATKANIS – ARONSON: *A rábeszélő gép*. Ab Ovo, 1992. 37. 168–169. old.
- SZÉCSI Gábor: *Tudat, nyelv, kommunikáció*. Vázlatok a kortárs analitikus filozófia problémáiról. Bp, 1998. 95–122. old.
- SZECSKÓ Tamás: *A lépcsőn járás dilemmái*. In: *Kommunikáció 2*. Válogatott tanulmányok. Szerk.: HORÁNYI Özséb. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1978. 329. old.
- ZRINSZKY László: *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993. 7–24. old.

A változatosság pedagógiája

Multikulturális oktatás, reformpedagógia, társadalmi egyenlőség, emberi jogok, posztmodern világrend – újkeletű, divatos, ugyanakkor sokat vitatott és mögöttes értelmüket tekintve folyamatosan változó fogalmak. A következőkben vázolandó megközelítés főként a közelmúltban Angliában körvonalazódott pedagógiai és szociológiai diskurzuson alapul.

A diskurzus középpontjában a Globális/Kritikai Multikulturális Pedagógia elméleti és gyakorlati vonatkozásai állnak, melyek megértéséhez elengedhetetlen ismerni azok filozófiai és társadalmi meghatározóit, a háttérben meghúzódó gazdasági-kulturális változásokat és igényeket. Ugyanakkor a Multikulturális Pedagógia eredményessége érdekében jelentős hangsúlyt kap, hogy az intézményes oktatás szervezeti és működési változása elkerülhetetlen.

A Globális Multikulturális Pedagógia evolúciója

A társadalmi és politikai mozgások közepette változó körülmények folyamatosan befolyásolták a (multikulturális) oktatási koncepció alakulását az 1900-as évektől napjainkig. A társadalmi mozgásokra reagálva a nemzetközi szociológiai és pedagógiai irányzatok az 1. ábrán látható szempontokat hangsúlyozták.

Bár a grafikonról leolvasható hangsúlyeltolódások megjelentek az oktatáspolitikában és a pedagógiai gyakorlatban egyaránt, a multikulturális attitűd mögött tetten érhető egy nagyjában-egészében egységes eszmerendszer. A kulturális különbséget szem előtt tartó, esélyegyenlőségre törekvő társadalmi és pedagógiai hangsúlyú munka a következő szempontok beépítését igényli:

- többszempontú világszemlélet lehetőségének elfogadása;
- minden kultúra egyedülállóan értékes és csak önmagában értelmezhető;
- mindig szükség van a kontextus figyelembe vételére;
- alapvető elkötelezettség a társadalmi igazságosság, egyenlőség és demokrácia iránt;
- változás kezdeményezése intézményi és szociális szinten egyaránt;
- állampolgári jogok oktatásának szükségessége;
- a változatosság mint érték hangsúlyozása az „affirmative action” (pozitív diszkrimináció) helyett;
- a pedagógia lényege az érzelmi alapú nevelésben rejlik. (1)

Multikulturális pedagógiák

Tanulmányában Corson olyan pedagógiai reform szükségességét vázolja fel, melynek középpontjában az egyéni (főként kulturális értelemben vett) különbségek meghatározó vonatkozásai állnak. (2) Azon formális oktatási és tanulási lehetőségeket érti ezen, amelyek a tanulók különbségének figyelembe vételével szerepüket tölthetik be. Vagyis azon tanulók érdekeit igyekszik szem előtt tartani, akik valamilyen pedagógiai értelemben releváns szempontból különböznek a „többségi társadalomhoz” tartozó diákoktól. (Mindamellettt látni fogjuk, hogy szervezeti és működési reformjavaslatai könnyen adaptálhatók bármilyen társadalmi és kulturális összetételű csoportra, a különbözőség te-



1. ábra. Egy évszázad szempontjai

hát egyénekre lebontva is értelmezhető a pedagógus-diák dichotómia tekintetében.)

Bár hazánkban jóval kevesebb iskola és pedagógus találja szemben magát a bevándorlók sokszínű populációjával az iskolákban, nem beszélhetünk homogén társadalomról. A különbségek szempontrendszere régióként változik – amíg bizonyos csoportoknál főként kulturális, addig máshol a gazdasági vagy képességbeli sokszínűség jellemző. S még az erőteljesen homogénnek látszó közösségek esetében is fontos hangsúlyt helyezni a különbségek megismerésének és objektív értelmezésének képességére, hiszen a globalizáció és a „kapuk megnyitása” hatására egyre többször és egyre többeknek adódik lehetősége más társadalmakkal való érintkezésre. A sokféleséget hangsúlyozó oktatás alapul szolgálhat ahhoz, hogy e helyzetekre megfelelően reagáljanak. Corson kiindulópontja szerint a posztmodern olyan károsan befolyásolta a társadalmi kapcsolatokat, hogy „a kötelek sokkal inkább gazdasági tranzakciók alapján kerülnek értékelésre, semmint a sokkal tartósabb kulturális vagy társadalmi hovatartozás szerint”. S még ha mindez így van is, gazdasági tekintetben is „kifizetődőnek” tűnhet a különbségek tudatosítása, hiszen nem elképzelhetetlen, hogy a későbbi sikerek egy része ezek elfogadásán, megértésén és kompromisszumos megoldásokon múlik. A gazdasági változások iránya szintén afelé mutat, hogy egyre több esetben kerülnek kapcsolatba egymással különböző érdekek és értelmezések, amelyeknek előbb vagy utóbb közös tárgyalási alapot kell teremteniük. Fontos tehát, hogy az intézményes tanítás-tanulás során egyetlen érintett fél se érezze úgy, hogy érdekei nem vétetnek figyelembe, vagyis anonim helyzetbe kényszerülnek a „többséghez” vagy bármely más csoporthoz képest. A globalizáció és a növekvő számú kölcsönös kapcsolatok (vagyis a pluralizáció) furcsa kölcsönhatása ugyanis folyamatosan átrajzolja a többségi-kisebbségi, valamint a gazdasági erőviszonyokat, ami szükségessé teszi az ehhez való sikeres alkalmazkodást. A kisebbségekkel együtt élő, többségként számon tartott társadalmaknak sokkal inkább át kell értelmezniük a kulturális határokat és viszonyokat, semmint hogy ráerőltetnék saját önképüket bármely más csoportra. Az oktatás felelőssége abban áll, hogy milyen pedagógiai tartalommal tölti fel az iskolák az effajta pozitív kulturális-társadalmi megerősítés gyakorlatát.

A kulturális hangsúlyú pedagógiai modellek alakulása 1950 és 2000 között

A bevándorlások nagyobb hullámainak hatására megváltozott társadalmi összetétel új kérdéseket vetett fel és igényeket támasztott az érintett államok intézményeinek működésében. Oktatási szempontból a multikulturális (interkulturális) pedagógiai

megközelítés ígérkezett válasznak a megváltozott körülményekre.

Míg nevében a megközelítés a sokféleség figyelembe vételét sejtette, az első próbálkozások kifejezetten asszimiláció-hangsúlyúnak bizonyultak, vagyis a kisebbségek és az újonnan érkezettek kultúrájának beolvasztását, a többségi „képre és hasonlatosságára” való átformálást jelentette. S még ha a szándék sokszor valóban a kisebbségek érdekének szolgálata volt is, ma már csak erős kritikával illethető az a megközelítés, amely az eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulókat pedagógiai szempontból „fogyatékosnak” tekintette. Minthogy azonban a többféle nyelv és kultúra nem csak az oktatásban, de a társadalmi élet legtöbb színterén, így a politikai erőviszonyok tekintetében is számottevő tényezőnek bizonyult, hamarosan világossá vált, hogy az asszimiláció „nem működik”. S főként azért nem, mert a háttérben meghúzódó strukturális rasszizmus valójában a meglevő kulturális és társadalmi különbségek konzerválására törekedett.

Az 1960–1970-es években körvonalazódó irányzat már nagyobb hangsúlyt fektetett a különbségek figyelembe vételére és pozitív értékelésére. A Kanadában hivatalosan körvonalazódó multikulturális irányelvek, valamint az amerikai emberi- és polgárjogi mozgalmak hatására egyre nagyobb szerepet kapott a tanulók önértékelése és egyéni identitása. Egyik fő pedagógiai célkitűzéssé vált, hogy a diákok megértsék és elfogadják a sajátjuktól eltérő életmódokat és kulturális mintázatokat. Valójában azonban még ekkor is csak látszat-pluralizmusról volt szó, hiszen ezen a módon az intézményes oktatás az anyanyelv, a kultúra, illetve szélesebb értelemben az etnikai identitás konzerválását, változatlan állapotában való megőrzését támogatta. A korábbihoz hasonlóan marginalizálódott tehát az etnikai, illetve tradicionális „másik” mint egzotikus konstruktum. Az erőviszonyok maradtak a régiben, a társadalmi, politikai és gazdasági javakhoz való hozzáférés lehetősége ugyanúgy nem állt nyitva szélesebb rétegek számára, mint korábban. A domináns kultúra még mindig nem kezdett valódi párbeszédet a „kisebbségekkel”, csupán nagyobb hangsúlyt fektetett a különbözőségek bemutatására.

Ennek a fajta pluralista multikulturális pedagógiának a valódi kritikája Ausztráliából indult el az 1980-as évek második felében. Az egyenlőségelvű multikulturalizmust zászlajára tűző oktatáspolitikai nem csupán az etnikai identitásra koncentrált, hanem a tanulók életesélyeinek növelését célozta. A pedagógia igyekezett minél több forrás kiaknázásával (különböző nyelvek és kulturális jellegzetességek bevonásán keresztül) elősegíteni a gazdasági lehetőségek, külső kapcsolatok egyenlő elérhetőségét minden tanuló számára. Megjelent ez a törekvés még olyan súlyos nehézségek ellenére is, hogy az általános iskolát megkezdő tanulók számottevő hányada egyáltalán nem vagy igen kevéssé beszélt (beszéli) az oktatás elsősorú nyelvét (Angliában, illetve az USA számos államában). A multikulturális oktatásnak tehát a mindenki számára egyformán adott szociális-gazdasági hozzáférés lehetőségét (equitable access) kell megteremtenie, amihez a kulturális különbségek pedagógiai forrásanyagként szolgálnak.

Fontos tehát megkérdőjelezni akár a legkisebb különbségek észlelése esetén is az „alapvető kultúra” (cultural capital) létjogosultságát az oktatási gyakorlatban. Bourdieu hívta fel a figyelmet a társadalmi és kulturális hatalmi pozícióra, amelyet az „alapvető kultúra” létjogosultságának propagálása hordoz magában. A kultúra itt valójában egyfajta gazdasági szisztéma metaforájává válik, vagyis a mindennapi élethelyzetekből, kortárskapcsolatokból és családi szocializációból a domináns kultúra képviselői olyan előnyökre tehetnek szert, amelyek szinte automatikusan teremtik meg a lehetőséget számukra (és csak az ő számukra) a társadalmi és gazdasági javakhoz való hozzáféréshez. Mindebben különböző szociális készségek, nyelvi variációk és az önreprezentáció módja játszanak fontos szerepet. Mindazok a csoportok, amelyeknek alapvető kultúráját az iskolai oktatás során nem kezelik értéként – vagyis a nyelvi/etnikai kisebbségek –, egyszerűen kimaradnak a szociális reprodukciós folyamatból. Kulturális esélyegyenlőség szempontjából tehát mélyen igaznak tűnik az a pedagógiai nézőpont, amely szerint „a kultúra

nem távoli dolog, az ő kultúrájuk konzerválása; sokkal inkább egyfajta párbeszéd, dinamikus tárgyalási folyamat”. (3)

A kulturális kirekesztettség hatása az önértékelésre egyfajta önbeteljesítő jóslatként jelenik meg, vagyis a marginális csoportok elfogadják, hogy „a dolgok így vannak rendjén” az oktatásban és a társadalmi érintkezés egyéb színterein egyaránt. Amennyiben e gyerekek iskolai teljesítménye elmarad az átlagtól, az érintett csoport tagjai elhiszik, hogy a sikertelenség alapvető képességek hiányából, tehetségtelenségből fakad. Ennek következményeként csökken a tanulók igénye saját teljesítményükkel és a világgal szemben. Amennyiben mégis sikeresek lennének iskolai pályafutásuk során, a szülők hajlamosak („a gyermek érdekében”) lehetőleg távol tartani őket a hasonló megmérettetésektől. Ez a fajta attitűd kedvez a többség érdekeinek is, hiszen egy bizonyos iskolai végzettség annál kevésbé számít értékesnek, minél többek számára válik elérhetővé. A multikulturális oktatásnak ezzel szemben nem a meglévő szociokulturális erőviszonyok legitimizálása vagy reprodukciója a feladata, sokkal inkább annak átértékelése a nem domináns csoportok kollektív érdekeinek figyelembe vételével. Mindez azonban nem je-

lentené a győztes-vesztes interakciós dinamika működésbe lépését, hiszen nem szükségszerű, hogy bármely más csoport érdekein csorba essék. A szociális javakhoz való hozzáférés lehetőségének megalapozása oktatási szempontból a nyelvi és kognitív képességek kiaknázását jelenti, ugyanakkor az iskola a társadalmi mobilitás kritikus színtere is egyben, melynek lényegi pontja az „iskolai (intézményes) kultúra” sikeres bevezetése a gyerekek életébe. A pedagógiai munkának tehát abban az értelemben kell a kulturális meghatározókra koncentrálnia, amennyiben megtalálja és alkalmazza a megfelelő módszereket a szociális hozzáférés lehetőségeinek megalapozásához minden tanuló számára. A tananyagot pedig szükségképpen úgy kell alakítani, hogy megfeleljen a vázolt célnak. A nyelvtan és nyelvhasználat tekintetében például az iskolának egy olyan „metanyelvel” kell felruháznia tanulóit, amelynek segítségével pontosan elsajátítják az iskolai kultúrát. Ez a fajta pontosság nem jelent asszimilációt, amennyiben a tananyag tudatosságot, egyfajta nyelvezetet és kultúrát kölcsönöz a tanulóknak, valamint olyan célokat, amelyek esetleg kívül esnek az otthonról hozott látókörön. Kalantzis és Cope különös hangsúlyt fektet erre a fajta kölcsönkapcsolatra, amelynek mindkét irányban működnie kell a relatív szociális hatalommal rendelkező és azon kívül eső csoportok között.

A későbbi szociális interakciók szempontjából is lényeges, hogy az egyes csoportok tagjai társadalmi részvételüket páratlan fontosságúnak értékelhessék (*Abella* ezt a kritériumot emeli ki az integrált közösség legfőbb jellemvonásaként). Ez alapozza meg a későbbiek során az egyéni identitást és önértékelést, amely nem csupán az egyén mentális egészségi állapotára, de az eredeti szocializáló közegére is hatással van. Vagyis – bezárva a kört – befolyásolják az egész társadalom dinamikáját, a kultúrák közötti sikeres kommunikációt is ideértve.

A kulturális kirekesztettség hatása az önértékelésre egyfajta önbeteljesítő jóslatként jelenik meg, vagyis a marginális csoportok elfogadják, hogy „a dolgok így vannak rendjén” az oktatásban és a társadalmi érintkezés egyéb színterein egyaránt. Amennyiben e gyerekek iskolai teljesítménye elmarad az átlagtól, az érintett csoport tagjai elhiszik, hogy a sikertelenség alapvető képességek hiányából, tehetségtelenségből fakad.

Az iskolapszichológia multikulturális funkciója és felelőssége

A identifikációs bázis(ok), a pozitív önértékelés, a pedagógusok tevékenységének és a szülőkkel való kölcsönös kapcsolat kialakításának elősegítésében fontos szerepük van (lenne) az iskolapszichológusoknak az intézményes oktatás teljes rendszerében. Pártatlan mediátorként ők azok, akik részben kívülről tekintve a rendszer dinamikáját különböző kompromisszumos megoldási módokkal, egyéni vagy csoportos tanácsadással, konfliktuskezelő módszerekkel segíthetik az iskolai és ahhoz kapcsolódó tevékenységet. Hozzájárulhatnak a diákok társadalmi szocializációjának zökkenőmentesebbé tételéhez, pozitív megerősítéssel segíthetik az identitás alakulásának folyamatát.

A kulturális sokféleség figyelembe vétele és az ezzel való „megküzdés” nem szükségszerűen jelent nagyobb nehézséget sem az iskola rendszerébe, sem a pszichológus számára. Valójában nyitottságra és a „hagyományosnál” szélesebb értelemben vett felkészültségre van szükség, ami azonban nem más típusú felkészültséget jelent. Sokkal inkább új szempontok, témák, kulturális jelenségek, attitűdök (kognitív, affektív és viselkedéses jellemzők) figyelembe vételéről van szó. Az önismeret, társas kapcsolatok, illetve problémamegoldás terén minden esetben meghatározó szerepe van (kellene legyen) az iskolapszichológiának, egyfajta mediátor szerepet betöltve a diákok, a pedagógusok és a család között. Meggyőződésem szerint a kulturális antropológiai terepmunka, illetve a kultúrközi pszichológia ötvözetéről van szó minden esetben, hiszen az elsődleges identifikációs bázis (ti. a család) eltérő szubkulturális karakterisztikumokat hordoz magában és ad tovább a gyermek számára. Van tehát létjogosultsága multikulturálról beszélni akkor is, ha a diákok jó része látszólag hasonló szociális környezeti háttérrel rendelkezik. Az eltérés mértéke persze iskolánként és osztályonként igen különböző lehet.

Különösen fontos figyelmet fordítani a kulturális (és az ebből eredő szocializációs) sajátosságokra azon osztály-, illetve iskolai közösségekben, ahol többféle nemzeti/etnikai csoportokból származó diákok tanulnak együtt. Míg az osztályokban megjelenő sokszínűség számos országban természetes jelenség, a diákok, a tanárok mindennapi tevékenységében (ünnepek, szokások, nyelv, irodalom – sokszor a szülők bevonásával), addig a magyar iskolai életnek elenyészően csekély részét képezi a különböző (nem feltétlenül nyugati típusú) társadalmak, szubkultúrák megismerése, megértése. Igen ritkán fordul elő a szülők és helyi közösségek képviselőinek bevonása az iskolai életbe. A szülők és az intézményes oktatási rendszer sokszor két szembenálló párt képviselőiként tekintenek egymásra, illetve legalábbis elkülönült társadalmi szféraként jelennek meg. Ebben a helyzetben igen jelentős szerepe lehet az iskola nyitottságának, szabályrendszerének, illetve a pszichológiai és egyéb szociális segítő munka bevonásának – optimális esetben a szülőkkel tartott aktív kapcsolat révén.

Az utóbbit kitűnően példázza egy angliai iskola (Millpond Primary School, Bristol) konfliktuskezelési gyakorlata, amelyet többek között egy jamaikai származású diák esete is példáz. A fiú úgy érezte, hogy tanára gúnyolja, negatív színben tünteti fel, amikor „kis fiúnak” nevezi, amiért ő azonnal az igazgatónál keresett elégtételt. A tanár nem értette, mivel váltotta ki a fiú haragját ilyen mértékben. A diákkal és édesanyjával való beszélgetések során azonban kiderült, hogy a családban ő a legfiatalabb (a „legkisebb”), amiért állandóan frusztrálva érzi magát. Az édesanya azt is hozzátette mindehhez, hogy az ő kultúrájukban a férfi szerep jelentősége hangsúlyozottabb, mint másutt, ezért talán érthető a fiú fokozott érzékenysége. Az érintett felek mindegyikének bevonásán és háttérben húzódó jelenségek feltárásán át tehát a konfliktus kezelhetővé vált – ez esetben az iskolai gyakorlatnak köszönhetően. Minden hasonló probléma kezelésére azonban az igazgatónak és a pedagógusoknak nem minden esetben van ideje és kapacitása. Ekkor van szükség az iskolapszichológus tevékenységére, aki egy képzeletbeli „híd” szerepét felvállalva igyekszik folyamatos egyensúlyi helyzetet teremteni az oktatásban érintett összes szereplő között.

Oktatásszervezés és oktatáspolitikai – a konszenzus felé

A különbözőségeket szem előtt tartó pedagógia lényege, hogy minden egyes diák (és tanár!) – nemre, társadalmi osztályra, etnikumra való tekintet nélkül – oktatási szempontból relevánsnak tekintendő. Vagyis a lehetőségeknek megfelelően a legnagyobb mértékben figyelembe kell venni és támogatni kell az individuumok és csoportok értékeit és érdekeit, hogy azok az adott társadalomban az érvényesülés szolgálatába állíthatók legyenek. Természetesen nem egyetlen szociokulturális berendezkedés preferálásáról van szó, sokkal inkább egyfajta kreatív konszenzusról, párbeszédéről, amelynek az iskolában a döntéshozói figyelem középpontjában kell állnia. Cél az, hogy egyetlen érintett csoport se érezze magát erőtlennek, esélytelennek, hátrányos helyzetűnek vagy kívülállónak az oktatás során, illetve ne ez határozza meg identitását a későbbiekben. Ahogy Corson fogalmaz: „A diákoknak joguk van olyan tananyaghoz hozzájutni, amely felkészíti őket további életükre (...), vagyis biztosítja számukra a jóléthez, igazságosságához, boldogsághoz és biztonsághoz való jogokat.” Mindez csak az érintettek beszámolóin keresztül teremthető meg, vagyis fontos lenne első kézből származó információkat szerezni az eltérő csoportok, szubkulturák struktúrájáról és normarendszeréről. Ennek segítségével lehet azonosítani az egyes csoportok értékrendjét, valamint azokat a tényezőket, amelyek nyomásként nehezednek rájuk. Következésképpen feltárhatók és támogathatók azok a társadalmi struktúrák és kulturális tényezők, amelyek a kohézió és az identitás-érzés erősítésének szolgálatába állíthatók.

Emancipatorikus vezetésnek nevezi Corson azt a gyakorlatot, melyben a tanárok, adminisztratív tisztségviselők és az érintett közösség tagjai együttesen vesznek részt a változatosság figyelembevételén alapuló rendszert teremtve. Az iskola/pedagógiai szerv vezetésének el kell fogadnia és fel kell használnia a kollegák és a szűkebb szociokulturális környezet tagjainak szakértelmét a különbözőség tudatosításának és értékelésének tekintetében. Mindez a demokratikusan kialakított konszenzus alapját képezve megelőzheti az esetleges későbbi feszültségek nagyrészét. A független pedagógiai és szervezettefejlesztő szakemberek (governorok), valamint a szülők és közösségi képviselők bevonásával kialakított közös döntések hozzásegítenek a pedagógiai eredményesség további fokozásához.

A mély megértés *Geertz* szerint szükségszerűen részét képezi a pedagógus munkájának, magában foglalja a diákok iskolán kívüli társadalmi közösségének (az alapvető identifikációs bázisnak) az ismeretét és az tapasztalatok felhasználását az oktatás során. (4) Igen jelentős segítséget nyújthat e tekintetben a kulturális antropológia, amely az adott közösség belső vizsgálatán keresztül járulhat hozzá a kulturák közötti kommunikáció elősegítéséhez. Szélesebb értelemben a szükségletek meghatározása úgy a közösség, mint a pedagógusok, a diákok és az oktatáspolitikusok közös munkájával elősegíti a rendszer hatékony működését. Amennyiben egy csoport kulturáját és identitását egy másknál kevésbé jelentősnek értékel az adott közösség, az adott csoport sokszor észrevétlenül „önként vállalja” az elnyomást, amely könnyen a hatalommal rendelkező közösség normáihoz való igazodáshoz vezet. Mindez azt hozza magával, hogy a pedagógiai értelemben az átlagtól eltérő diákok képtelenek saját identitásukat képviselni, vagyis vesztíteni kezdenek identitásukból és emberi méltóságukból, még mielőtt építeni kezdték volna azokat. Ennek elkerülése érdekében van szükség arra, hogy a tanárok újradefiniálják saját szerepüket, valamint az általánosan alkalmazott pedagógiai munka struktúráját. A tanár szerepe és státusza csak és kizárólag diákjaival való kapcsolata vonatkozásában határozható meg.

Az iskola a legtöbb esetben a társadalmi reprodukció színtere. Ennek negatív következményei főként a hatalomban kisebb szerepet játszó, önérvényesítésre kevésbé képes rétegeket érintik. Minthogy sem a saját közösség, sem a kívülállók nem ösztönöznek az

Kimenet	Kritikai, poszt-progresszivistá tananyag és a társadalmi egyenlőség multikulturális megközelítése
A tananyag központi eleme	A társadalmi hozzáférést, kulturális és nyelvi pluralizmust szolgáló pedagógia – minden tanuló számára, különböző pedagógiai módszerek azonos végeredménnyel
A tananyag struktúrája	Lényegileg átformált tananyag a sokféleségre való nyitottság beépítésével
Felhasználható erőforrások	Azonos nyelvi-kognitív követelmények az eredményesség érdekében; ismeretelméleti és szociális skillek egy kulturálisan és nyelvi plurális társadalomban való élethez; kulturális és nyelvi különbségek, a társadalmi előrelépés erőforrásaiként
Kulturális/társadalmi jellemzők	Megbecsülés az életesélyek növelésén keresztül; skillek és szociálisan hatékony tudás tartalmának pontos megfogalmazása; antirasszizmus
Ismeretelmélet	Multikulturalizmus, kritikai párbeszéd; újratárgyalt társadalomelméletek
Pedagógiai módzatok	Autoritatív tartalmak; a különbözőségekre való nyitottság; aktív tanulás és a tudás alapvető struktúráinak fejlesztése
Média	Irányadó tananyagok és szakértői fejlesztés
Tanítási/tanulási stílusok	Tanítási/tanulási stílusok átgondolásának szükségessége a produktív dialógus fenntartása érdekében a tanárok/tananyag és a diákok között
Értékelés	„Sztenderdek” helyett összehasonlíthatóság; a tananyag (és nem a diákok) eredményességének értékelése visszamenőleg

1. táblázat. A Kritikai Multikulturalizmus pedagógiai stratégiái (5)

átlagosnál jobb eredményekre, ez alapvetően meghatározza a világlátást, az önértékelést és a teljesítményt a későbbiek során. Kettős feladat áll tehát az oktatás előtt :

- a társadalmi értelemben hátrányos helyzetű diákokkal szemben (és saját maguk iránt) támasztott elvárások növelése;
- a szociális hatalommal és biztonsággal rendelkező csoportok nyitottságának, befogadóképeségének és empátiájának erősítése.

A többnyelvű társadalmak esetében (és manapság a legtöbb állam annak tekinthető) kiemelten fontos a kisebbségi nyelvek létjogosultságának elfogadása, azok beépítése az intézményes oktatásba. Ennek három szinten kell megszerveződnie: az oktatási rendszer egészére vonatkozóan (a kisebbségi nyelvhasználat törvény adta kereteinek megfelelően); helyi szinten (az adott közösség igényei és érdekei alapján a helyi jellegzetességek és szociokulturális kapcsolatok figyelembe vételével); valamint iskolai, tanszéki vagy évfolyamszinten (a felmerülő – esetleg egymással konfliktusban álló – igények figyelembe vételével, minél kielégítőbb kompromisszumos megoldásokkal). A látszólag össze nem egyeztethető normák és érdekek a háttérben meghúzódó motívumok feltárásával a helyi közösség, az iskola és a döntéshozók közötti tárgyalási folyamat során konszenzusra hozhatók.

Szemléletes példája ennek a marcaliban működő Hétszínvirág Általános Iskola peda-

gógiai gyakorlata. Az iskolai szabályok és tevékenységek kialakításában, azok folyamatos működtetésében a diákok, a szülők és a helyi közösség tagjai folyamatosan részt vesznek. Ez az együttműködés tette lehetővé a több mint egy tucat különböző iskolai klub működését, az Interneten való megjelenést, az egyéni értékelési rendszert (a diákok által megformált füzetben), valamint többféle kultúra (főként beás cigány és magyar) nyelvi, zenei, képzőművészeti és irodalmi, illetve társadalmi vonatkozásainak megjelenését a tanórákon és a szabadidős tevékenységekben egyaránt. Mindezek szervezésében és megvalósításában, valamint az érdekképviseletben fontos szerep jut a családtagoknak és a helybéli lakosságnak egyaránt.

Mindazonáltal fontos szem előtt tartani, hogy a különböző kultúrákból származó csoportok és egyének mindig képesek teljes egészében megérteni egymás nézőpontját. Más szóval nem feltétlenül szükséges összeegyeztetőséget keresni ott, ahol az nem létezik, csak a konszenzus megteremtése érdekében. Ilyen esetekben célravezetőbb a lehetőségekkel való kísérletezés, illetve a relatíve legkevesebb ellenállásba ütköző elképzelés kiválasztása.

Jegyzet

(1) MEBRAHTU, T.: *Lectures on International Multicultural Education*. University of Bristol (Graduate School of Education), Autumn Term, 1999/2000.

(2) CORSON, D.: *Reforming Education for Diversity: Leavening Power with Social Justice*. In: *Changing education for Diversity*. Buckingham, Open University Press, 1988.

(3) KALANTZIS, M. – COPE, B.: *Multicultural Education: Transfoming the Mainstream*. In: MAY, S. (szerk.): *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London, 1999.

(4) GEERTZ, C.: *Az értelmezés hatalma*. Századvég, Bp, 1994.

(5) KALANTZIS, M. – COPE, B.: i. m.

A ,Történelem és társadalomismeret’ alpműveltségi vizsga történetéhez

A nyolcvanas évekre világossá vált, hogy az oktatásügy tartalmi szabályozásának korszerűsítése nem várhat tovább. A tanári, iskolai autonómia kiterjesztésének igénye és az iskolafenntartói ellenőrzés megoldatlansága az oktatási rendszer szétesését és az oktatás színvonalának csökkenését okozhatja épp akkor, amikor a középiskolázás tömegessé válása miatt amúgy is visszaeséstől kell tartani és amikor számos jel arra mutat, hogy a közoktatás művelődési anyaga sok területen korszerűsítésre szorul.

Az 1985. évi oktatási törvény szerinti autonómiának megfelelő tantervi koncepciót kidolgozó szakembercsoport az európai oktatási rendszerek tanulmányozása során megállapította, hogy a közoktatás tartalmi szabályozását Európa országaiban tantervvel és/vagy vizsgával oldják meg. Amennyiben kizárólag tanterv a szabályozás eszköze, akkor az többnyire előíró jellegű, az a fajta tanterv, amely számunkra a szocializmus éveiből jól ismert szabályozási mechanizmust jelenti. A kizárólag vizsgával való szabályozás az angol oktatási rendszerben született, és éppen a nyolcvanas években készültek azt felváltani egy olyan szabályozással, amelyben a vizsgákat magtanterv, core curriculum egészíti ki.

Kerettanterv és vizsgarendszer, „az autonóm iskola szabályozásának európai modellje” magyarországi bevezetésének gondolata 1989–90-ben nagyon gyorsan helyet kapott szinte minden pártprogramban és széleskörű támogatásra talált a pedagógustársadalomban is. *Báthory Zoltán* a hatékonyság biztosítékainak nevezte a vizsgákat és úgy vélte, szegény ország lévén nem engedhetjük meg magunknak, hogy csak tantervvel szabályozva kockáztassuk az oktatás színvonalát. A szakirodalomban szokásos érv ezen kívül a vizsgák szükségessége mellett a minősítés és az általuk elérhető egzisztencia, továbbtanulás lehetősége. *Nagy József* a pályaeorientáció és a tartalmi szabályozás legfőbb eszközét is a vizsgákban látja. Az érvek áttekintése is nyilvánvalóvá teszi, hogy kezdettől nem egy vizsga, hanem több, illetve nem vizsga, hanem vizsgarendszer állt az elképzelések mögött.

A magyar közoktatás egyetlen országosan elismert hazai vizsgájával, az érettségivel kapcsolatos publikációk száma azonban éppen a nyolcvanas évek végén jelentősen megnőtt. Az érettségi, amely a felsőoktatásba belépőül nem szolgált, s amelynek révén álláshoz jutni sem lehetett már, formalitássá vált, amelyet ünnepélyessé, fontossá csak a hagyomány és egy-egy iskola komoly munkával kivívott tisztelete tehetett. Ez az oka, hogy a közoktatásból a felsőoktatásba átvezető rendszer hazánkban megkettőződött; külön vizsgák szolgálták a felsőoktatási szelekciót a középiskolai végzettséget (általános műveltséget?) igazoló érettségi mellett. Mivel a felvételi vizsgák ugyanakkor csak egy-egy intézmény igényeit és értékelési rendszerét követték, az iskolák számára adott visszajelzésük nem volt egyértelmű és így nem lehetett jelentős innovációs, oktatási tartalmat szabályozó hatásuk sem.

Jogos igényként merült fel tehát, hogy az érettségi standard mérés legyen, vagyis összevethetőek legyenek az eredményei, ne az iskolák, hanem a tanulói teljesítmények különbségeit tükrözze. Az eredmények összemérhetőségének követelménye nem tel-

jesülhet a sokféle iskola önállóan szervezett és kivitelezett vizsgája során.

1993-ban a tankötelezettség tíz évre való felemelésével egy időben hozott elvi döntést az országgyűlés az új típusú, kétszintű érettségi mellett 2002-től létező alpműveltségi vizsgáról. Ezt a döntést az országgyűlés az Alaptanterv elfogadásakor, 1995-ben megerősítette. Hazánkban a kimeneti szabályozásnak nincsen hagyománya. A pedagógusok tantervi szabályozás iránti igényét mutatja, hogy az alaptanterv első változatát a székesfehérvári konferencia (1990) azért nem fogadta el, mert a résztvevők hiányolták belőle a követelményeket. Báthory Zoltán ennek ellenére úgy látta akkor, hogy „amilyen mértékben felerősödik az iskolarendszer vertikumában a hatékonyság elve, úgy adja át a szabályozásban a »lágyc« keretantterv a »kemény« vizsgarendszernek a dominanciát.”

Bár a törvény csak 1993-ban született, a JATE Pedagógiai Tanszéke mellett létrehozott Alpműveltségi Vizsgaközpontban 1991 óta folyt az alpműveltségi vizsga előkészítésével kapcsolatos munka. A NAT műveltségi területeit és évfolyamok helyett alkalmazott szakaszhatárait az iskolák számára egyértelmű tartalmú vizsgatárgyakká kellett alakítani. A tantárgyválasztást, akár csak a vizsgák számát, eszközeit, kötelező vagy választott jellegét a szakmai közvélemény döntötte el.

A pedagógusok döntése szerint három kötelezően előírt és három kötelezően választható vizsgatárgy követelményeinek teljesítése elegendő a sikeres alapvizsgálathoz, de a vizsgázó választhat ezen kívül is a tizenhat, tehát a NAT minden részterületét felölelő vizsgatárgy közül. A történelem és társadalomismeret vizsgatárgy az első csoportba került a magyar nyelv és irodalom és matematika mellett. A vizsgák tartalma általában a 10 évfolyamos közismereti oktatás 7–10. évfolyamának anyaga. Többségük egy feladatlap megoldását igényli csupán. Szóbeli vizsgát a kötelező vagy választható tárgyak közül csak magyar nyelv és irodalomból, történelem és társadalomismeretből, illetve idegen nyelvből kell tenni. A vizsgák szervezése az iskola feladata, de nem egészen belső vizsgák ezek, hiszen a feladatlapok központiak és a vizsgákon egy-egy külső vizsgaelnök is részt vesz, aki ellenőrzi a szóbeli vizsgákat, továbbá a központi kulcsok alapján helyben javított dolgozatok értékelését is.

A NAT minimális követelményeinek teljesítése a hat vizsgatárgyban elegendő a sikeres vizsgálathoz. A minimum feletti teljesítmény és így az iskola kiegészítő követelményeinek teljesítése akár elégtelen is lehet, ha a minimális követelményekben elégséges a vizsgázó tudása, bizonyítványt kap.

A vizsga jelentősége mindig attól függ, mire jogosít. Úgy fest, a gimnáziumok nem kívánják a tankötelezettség végén a gimnáziumi képzés félidejében vizsgával ellenőrizni diákjaik tudását, annak ellenére, hogy több érv is szólna emellett. A visszajelzés az intézmény oktató-nevelő munkájáról, a diákok számára a vizsgarutin megszerzése mellett a tananyag rendszerező átismétlése kétségtelen előnyöket jelentene intézménynek és diáknak egyaránt.

A közvélemény által jóváhagyott és megerősített alapvizsga-koncepció alapján 1996-ban elkészültek a vizsgatárgyak általános követelményei, amelyről végleges elfogadásuk előtt szintén a szakmai közvélemény mondott ítéletet. 1997-ben jelent meg a művelődési és közoktatási miniszter rendelete az alpműveltségi vizsga szabályzatának kiadásáról (24/1997. (VI. 5) MKM rendelet), amely a vizsga megszervezésére, lebonyolítására, a vizsgatárgyak általános követelményeire, a vizsgázók teljesítményének értékelésére, a vizsgára való jelentkezésre és azzal kapcsolatos ügyvitelre vonatkozó összes rendelkezést tartalmazza.

Általános vizsgakövetelmények

Ahhoz, hogy egy vizsga igazolja a végzettséget, megfelelően szelektáljon a továbbtanuláshoz és rendszeres visszajelzései révén fejlessze a pedagógiai hatékonyságot, gondos

tervezés szükséges. A 'Történelem és társadalomismeret' javasolt általános vizsgakövetelményeit tartalmazó anyaghoz mellékelte, az ország különböző tájain különböző iskola-típusokban dolgozó pedagógusokhoz kiküldött 4622 kérdőívből 2036 (44 százalék) érkezett vissza. (1)

A kérdőív szerkezete tükrözte a vizsgakoncepciót: a vizsga tartalmára, módjára, időtartamára, az értékelendő ismeretekre és képességekre, valamint az értékelés módjára vonatkozó elképzelések mindegyikét kérdéssé formáltam az „Egyetért-e Ön azzal, hogy...” formula beiktatásával. (1. táblázat) Amennyiben a válaszoló nem értett egyet a javaslattal, minden kérdésnél beírhatta saját korrekciós elképzelését.

A továbbiakban csak azokra a pontokra szeretném felhívni a figyelmet, amelyek koncepcionális jelentőségűek. Az 'Ember és társadalom' műveltségi terület három részterülete (történelem; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek; emberismeret) közül az utóbbiról a szakmai közvélemény már korábban úgy határozott, hogy külön vizsgatárgy legyen. A kérdőíves vizsgálattal az dőlt el, hogy a másik két műveltségi részterület egyetlen integrált vizsgatárgy legyen. A Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek műveltségi anyagának a kötelező jellegű történelem-vizsgába emelése önmagában is – de a vizsga tartalmi szabályozó erejénél fogva később még erőteljesebben – egy jelen felé forduló társadalomtudományi képzést támogat. Ugyancsak a vizsga és az oktatás jelenközöntségének erősítését szolgálta a műveltségi részterületek témáinak résztemákra osztása és az úgynevezett főtémák kiemelése. Történelemből az őskort, ókort és középkort egyetlen témába soroltuk, míg az újkor és jelenkor önálló főtémák maradtak. Azt a javas-

Kérdések	Intézmények			
	teljes minta	általános iskola	gimnázium	sakképzés
1. Tartalom (Két műveltségi részterület anyaga)?	92	95	85	89
2. Tartalom (7–10. évfolyam anyaga)?	85	87	78	85
3. Tartalom (Történelem és Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek aránya)?	52	58	33	47
4. Mód (Írásbeli és szóbeli vizsga legyen)?	84	90	71	72
5. Mód (Írásbelihez központi feladatlap)?	84	89	70	76
6. Mód (A feladatlapon a történelem főtémáinak aránya)?	84	90	68	75
7. Mód (A feladatlapon a magyar és egyetemes történelem aránya)?	75	78	62	71
8. Mód (Szóbeli vizsgához témajegyzék)?	88	91	81	86
9. Mód (Szóbeli vizsgán központi tételek)?	79	85	64	73
10. Időtartam (Írásbeli 60 perc)?	82	87	65	72
11. Időtartam (Szóbeli vizsgán 25 perc felkészülés és 3–5 perc előadás)?	73	81	41	66
12. Minimum (50 százalék)?	80	83	69	75
13. Értékelés (A külön felsorolt ismeretek, készségek, képességek értékelése)?	89	92	78	86
14. Értékelés (Írásbeli vizsgán inkább ismeretek értékelése, szóbelin képességek értékelése)?	85	91	68	77
15. Értékelés (A feladatlapot a szaktanár javítja központi kulccsal és az elnök ellenőrzi)?	91	95	80	85
16. Értékelés (A szóbeli feleletet két tanár központi szempontok szerint értékeli)?	86	92	75	74

1. táblázat. Az 1996. évi alapvizsgakérdőív kérdései és az egyetértő válaszok aránya (%) intézménytípusok szerint

latot, hogy a három történelmi főtéma azonos arányban forduljon elő az írásbeli vizsganyagokban, érthető módon a klasszikus általános műveltség gyarapítását legfontosabb célként tételező iskolák kevésbé támogatták.

A NAT megfogalmazói törekedtek arra, hogy a nacionalizmus és kozmopolitizmus közt vezető szűk mezsgyén egyensúlyozva a magyar és egyetemes történelem optimális arányát találják meg. Az általunk javasolt arányok a NAT arányai, és a válaszolók többsége egyetértett ezekkel.

A táblázat tanúsága szerint az általános vizsgatárgyi követelményekre vonatkozó javaslatokat a szakmai közvélemény nemcsak elfogadta, hanem egyértelműen támogatta. Egyetlen kérdésnél, a két műveltségi részterület ('Történelem és társadalomismeret') arányának (60–40 százalék) kérdésénél volt a támogatottság alacsonyabb, így ezen a területen megváltoztattuk a javaslatot (70–30 százalék).

Vizsga és mérés

Az 'Általános követelmény' szempontjai szerint készülő 'Részletes vizsgakövetelmény' a tantervi követelményeket konkrét formában, értékelési követelményként tartalmazza.

Az értékelés maga a pedagógiai folyamat alapszakasza, így természetesen egyidős a pedagógiával. A mérés olyan értékelés, ahol a tapasztalt teljesítményt összemérhető módon számokkal kifejezve adjuk meg. Ez már nem tekinthet vissza olyan nagy múltra; a századforduló táján a pszichológiában kezdődött, s csak lassan nyert teret a pedagógiában. 1968 óta hazánk is tagja a Nemzetközi Oktatás Értékelési (IEA) társaságnak. Azóta megtanultuk és alkalmazzuk az értékelés korszerű eljárásait és technikáit, sőt hozzá is járulunk ezek tudományos igényű fejlesztéséhez.

A tananyag értékelési követelménnyé alakítása azt jelenti, hogy minden tudáselemmel kapcsolatban meghatározzuk az elvárt alkalmazás szintjét is. A jól szervezett vizsga nemcsak a tartalmi, hanem az alkalmazási tantervi követelményeket is vizsgakövetelménnyé változtatja. A vizsgakövetelménynek tartalmaznia kell az adott tudáselem mellett azt is, hogy mit kell tennie a tanulónak, hogy az adott témában bemutassa a tudását. Az, hogy a vizsgázók a megfelelő szinten „tudják” a történelmet és társadalomismeretet, azt jelenti, hogy képesek azoknak a műveleteknek az elvégzésére a tantárgyi struktúrán belül, amelyeket a Nemzeti Alaptanterv a 'Fejlesztési Követelmények' címszó alatt sorol fel.

Csapó Benő a vizsgák és így természetesen készítőik felelősségét hangsúlyozza: „Nem mindegy, hogy a vizsga egyszerűen az oktatás meghosszabbítása, annak kikérdezése, hogy a gyerekek tudják-e, amit tanítottunk, vagy pedig azt értékeli, eligazodnak-e a világban megszerzett tudásukkal, képesek-e bizonyos problémákat hatékonyan megoldani.” A diagnosztikus mérés pedig akkor érvényes (valid), ha az alkalmazott feladatok a követelményekben szereplő ismeretek és képességek reprezentatív mintáját jelentik. A műveletek készségekké, képességekké, „eszköztudássá” fejlesztése az iskolai oktatás alapvető feladata. Az értékelésben – iskolában és vizsgán egyaránt – jelentőségüknek megfelelően kell figyelembe vennünk őket a tárgyi tudás mellett. Szerepük nélkülözhetetlen a tudás alkalmazásában, melynek Nagy József taxonómiája szerinti szintjeit kritériumként tervezzük használni a mérések során. A Részletes Vizsgakövetelmények szerkesztésekor ezért az egyes tananyagelemek alkalmazási kritériumát előre meghatároztuk.

A Nemzeti Alaptanterv nem határozza meg a tanítandó anyag minden részletét, többféleképpen is értelmezhető egy-egy követelménye. Így lehetőséget nyújt arra, hogy többféle helyi tanterv, tankönyv legyen használatban, amelyek a különböző helyi igényeknek és lehetőségeknek leginkább megfelelnek. Mérti azonban csak pontosan meghatározott tartalmakat lehet, ezért a vizsga óhatatlanul leszűkíti a NAT által adott lehetőségeket. A 'Részletes vizsgakövetelmények' az alaptantervben rögzített követelmények egy lehetséges értelmezése.

Nagy József taxonómiája szerint tudásunk felismerésre, kapcsolásra, kivitelezésre vagy értelmezésre lehet alkalmas. A taxonómia hierarchikus felépítésű, tehát a magasabb szintekre csak az alatta levőkön át vezet út. Azt, hogy a vizsgázó tudása egy-egy területen milyen szintű, úgy lehet ellenőrizni, ha kipróbáljuk. A tudás alkalmazásának legegyszerűbb szintjén, a felismeréskor, a vizsgázónak csakugyan fel kell ismernie valamit. A reprodukív szintű felismerésnél a dolgok, események, fogalmak, produktív szintűnél ezek sajátosságai alapján kell képesnek lennie a fel(rá)ismerésre. A kapcsolat szintjén a tanul-tak felidézése is elvárható. A produktív kapcsolat ezen kívül még valamilyen összefü-gés alkalmazását is jelenti az adott aktuális tananyagelemmel kapcsolatban. Kivitelezés-

A kérdés befejezései	Egyetért (%) – kerekítve)
műveltségi részterületek aránya?	87
történelem részterület belső arányai?	83
magyar és egyetemes történelem aránya?	85

2. táblázat. *Megegyezzen(ek)-e az írásbeli vizsgára meghatározott érték(ek)kel a...*

A társadalomismeret részterületei	(% – kerekítve)
Társadalmi ismeretek	38
Állampolgári ismeret	40
Gazdasági ismeret	28

3. táblázat *A társadalomismeret belső arányai a szóbeli vizsgán a közvélemény alapján*

Társadalomismereti témák átlagok szerinti rangsorban	Átlagok	Szórások
Témák		
Alapvető jogok és kötelességek	3,78	0,82
Pártok, parlamenti demokrácia	3,46	1,36
Ügyintézés a helyi hatóságoknál	3,41	1,09
A család	3,38	1,03
Az Alkotmány fő fejezetei	3,28	1,11
Az önkormányzatok szervezete	3,24	1,05
Nemzet, nemzetiség, etnikum	3,19	0,97
A határainkon túl élő magyarság	3,19	0,99
Érdekvédelem a munkahelyen	3,14	1,01
Hatalommegosztás	3,14	1,24
A művelődés iskolán kívüli formái	3,09	1,09
A társadalombiztosítási járulék. Kinek jár szociális támogatás?	3,03	1,17
Az egészségügyi ellátás	2,98	1,25
Nemzetközi szervezetek. Nagykövetség, konzulátus.	2,89	1,14
Magyar állampolgárok külföldön	2,89	1,24
A kisvállalkozás alapítási feltételei	2,81	1,19
Foglalkozási és vagyoni csoportok	2,79	1,34
A fizetőképes kereslet mint a gazdasági növekedés hajtóereje	2,79	1,35
A miniszterelnök feladatai	2,65	1,32
Nemzetgazdasági teljesítménymutatók	2,59	1,27

4. táblázat. *Társadalomismereti témák fontossága osztályzatok szerint csökkenő sorrendben*

kor valamilyen produktumot kell a vizsgázónak létrehoznia ismeretei segítségével. Ha ez egyszerű módosítás – amelyre szabály, előírás alkalmazható –, reproductív, ha önálló alkotás, produktív szintű kivitelezést igényel a feladat. A reproductív értelmezés a megértés bizonyítása, a fogalmak, forrásból vagy máshonnan nyert információk és a témával kapcsolatban tanultak önálló, meggyőző rendszerbe foglalása.

Részletes vizsgakövetelmények

A 'Részletes vizsgakövetelmények'-et 1998 májusában tártuk a szakmai közvélemény elé. A vélemények számára üresen hagyott mintegy fél oldalnyi helyen beérkezett és összegyűjtött adatok ismertetésétől itt eltekintünk, de közöljük a tervezethez mellékelt kérdőívre adott válaszokat. A kérdőív, melynek kérdései szerint haladva közlöm az adatokat, első részében az elvi kérdéseket igyekezett tisztázni, második része egyre inkább a gyakorlatra orientált. Az adatok remélhetőleg önmagukért beszélnek mindazok számára, akik arra kíváncsiak, hogy illeszkedik történelem- és társadalomismeret-tanításunk pedagógiai gyakorlata a legfontosabb elvekhez.

A kiküldött kérdőíveknek ezúttal csak 27 százalékát kaptuk vissza. Azzal, hogy szóban is mindkét részterület anyagából vizsgáztassunk az alapvizsgán, a válaszolók 89 százaléka értett egyet. A kitöltők 92 százaléka szerint az „A” tételeknek a történelem, a „B” tételeknek a társadalomismeret anyagára kell vonatkoznuk.

A műveltségi területek reprezentáltságával kapcsolatos eldöntendő kérdésekre a többség igennel válaszolt. (2. táblázat)

A társadalomismeret részterület belső arányairól nyitott kérdést tettem fel és a kapott eredményeket átlagoltam. (3. táblázat)

Ezután a válaszadók néhány társadalomismereti téma jelentőségét értékelték négyjegyű skálán. (4. táblázat)

A következő feladatban arra kértük a kollégákat, hogy sorolják fel a 'Történelem és társadalomismeret' vizsgán kihagyhatatlan, legfontosabb tíz tétel címét.

Az összesen 11160 tételcím 82 százaléka volt történelem, 56 százalék ezen belül magyar történelem. Az első főtémába a történelem tételek közel fele (4547), a másodikba további 43 százaléka (3958) tartozik. A harmadik főtémát (Jelenkor) mindössze a tételek hat százaléka képviseli. Néhány tétel (1 százalék) több korszakot ölel fel, például az egész magyar művelődéstörténetet. A leggyakrabban említett néhány tételcímet az 5/a, b. táblázat mutatja be.

A társadalomismeret tételek 28 százaléka a Társadalmi ismeretek, 59 százaléka az Állampolgári ismeret és 13 százaléka a Gazdaságismeret valamelyik témájához kapcsolódott. (6. táblázat)

Megkérdeztük, támogatnának-e a kollégák egy olyan vizsgaformát, amelynek keretében a diáknak nem vagy nem csak egy tételt kellene előadnia, hanem valamilyen gyakorlati jellegű feladatot (is) kapna. A szóbeli vizsgán az elméletet elhagyhatatlannak ítélte a szakmai közvélemény: az a lehetőség, hogy a vizsgán csak feladatot oldassunk meg, összesen hét százaléknyi támogatásra talált. Valódi alternatívát jelentett azonban a „csak elmélet” és „elmélet és feladat” lehetősége, a tanárok 45 százaléka az előbbi, 48 százaléka az utóbbi lehetőséget választotta.

A kollégák 85 százaléka mindkét részterület vizsgáján jónak tartja a segédeszközök használatát, tíz százalékuk azonban csak a történelem vizsgán. Alig van olyan, aki egyik részterület vizsgáján sem engedné, hogy segédeszközt használjanak a tanulók (3 százalék).

A kérdőívet kitöltők számára ezután újabb feladatot jelentett egy konkrét „A” és „B” tétel meghatározása a szóbeli vizsgához. Az 1079 „A” tétel alig több mint egy százaléka társadalmi ismeret. A történelem tételek 30 százaléka az egyetemes, 70 százaléka a magyar történelmi anyagra vonatkozik. A tételek jórészt a két első főtéma anyagára

vonatkoznak. Az 1046 „B” tétel 86 százaléka viszont társadalomismeret. Ennek 31 százaléka a társadalmi, 62 százaléka az állampolgári ismeretek és 7 százaléka a gazdaságismeret anyagát reprezentálja.

Végül azokat, akik egyetértettek azzal, hogy a szóbeli vizsga ne csak elméleti ismertetés legyen, arra kértük, írjanak gyakorlati jellegű feladatokat.

Összesen 2157 feladat érkezett. Ennek alig több, mint 30 százaléka (746) a történelemhez, a nagyobbik része a társadalomismerethez kapcsolódott. Történelemből azonban sokkal nagyobb arányban küldtek a kollégák valódi feladatokat, társadalomismeretből a beküldött feladatok mintegy 40 százaléka valójában nem feladat, hanem kérdés volt. (7. táblázat)

A beküldött feladatok elemzésekor az iskolatípusok között is találtunk néhány jellegzetes különbséget. A szakmunkásképző iskolákban javasoltak legkevésbé topográfiai feladatokat, a képek használata viszont itt a legjellemzőbb. Produktív szintű feladat szinte minden iskolatípusban csak elvétve fordul elő, kivéve a kivitelezési feladatokat és a középiskolák forrással kapcsolatos feladatait. A legváltozatosabb értelmi műveleti szín-

Egyetemes történelem	Választás száma
Földrajzi felfedezések és hatásuk	337
A 2. világháború	280
Az 1. világháború	239
Az ókori Róma	236
Athén és Spárta	233
Angol és francia polgári forradalom	209
Az őskor	202
Az ókori Kelet	202
Az ókori görögök	200
Az ókor	173
A világháborúk	162
A középkor	134
Kereszténység és Újszövetség	104

5/a. táblázat. A legnépszerűbb egyetemes történelmi tételek (témák) választásuk csökkenő sorrendjében

Magyar történelem	Választás száma
Magyarság születése	484
Államalapítás	455
A magyar középkor	348
Forradalom és szabadságharc 1848–49	377
Rákóczi-szabadságharc	255
Hunyadi törökellenes harcai	254
Árpád-házi királyok kora	233
Az Anjouk	213
A reformkor	160
A polgárosodás kibontakozása	158
A három részre szakadás és a részek élete	140
Hunyadi Mátyás	136
A polgárosodás kezdete	123

5/b. táblázat. A legnépszerűbb magyar történelmi tételek (témák) választásuk csökkenő sorrendjében

Társadalomismeret	Választás száma
A magyar állampolgárok alapvető jogai és kötelességei	201
A család	169
Alkotmány	131
Nemzetiségek, etnikumok	113
Pártok, parlamenti demokrácia	112
A helyi önkormányzat	94
Ügyintézés	86
Érdekvédelem a munkahelyen	83
Határainkon túl élő magyarság	65
A művelődés iskolán kívüli formái	59
A társadalmi tagoltság	51
A hatalommegosztás szükségessége	48
Vállalkozás alapítása	47

6. táblázat. A legnépszerűbb társadalomismereti tételek (témák) választásuk csökkenő sorrendjében

Feladattípus	Társadalmi ismeret %	Állampolgári ismeret %	Gazdasági ismeret %	Összesen db
Általános kérdés	19	54	27	47
Ügyintézéses kérdés	1	79	20	213
Fogalmazványok	18	70	12	187
Nyomtatvány kitöltése	0	99	1	68
Csoportosítás	25	75	0	8
Segédeszköz (pl. menetrend) használat	2,5	95	2,5	46
Szituáció eljátszása	8	63	19	103
Problémamegoldás	75	25	0	36
Véleményalkotás	43	54	3	46
Statistikai ábra elemzése*	52	7	16	101
Statistikai ábra készítése *	31	8	15	14
Számításos feladat	0	1	99	175
Szöveg alapján feladatmegoldás*	39	33	11	18
Forrás elemzése	13	83	4	24
Ábrahasználat	0	100	0	14
Térképhasználat	60	20	20	5
Gyűjtőmunka	17	50	33	6

7. táblázat. A társadalomismeret gyakorlati feladatok részterületek és feladattípus szerinti megoszlása százalékban (*nem mindegyik feladat volt egyértelműen besorolható)

tű feladatokat az általános iskolákban dolgozó pedagógusok küldték, ugyanakkor valamennyi iskolatípusból egységesen kevés kronológiai feladat érkezett. (8. táblázat)

Összegzés

Az „A” és „B” tétel funkcióját illetően a felmérés adatai megerősítik a korábbi döntést. Az „A” tétel a történelem, a „B” tétel a társadalomismeret számonkérése volt a többség döntése szerint és ez a gyakorlatban is így működött. A történelem aránya és ezen belül a magyar történelemé azonban igen erőteljesen növekszik a társadalomismeret, te-

Feladat típusa	Felismerés db		Kapcsolás db		Kivitelezés db		Értelmezés db	Összesen db
	Repro- duktív	Produk- tív	Repro- duktív	Produk- tív	Repro- duktív	Produk- tív		
Topográfiai feladat	62	2	46	6	6	96	2	220
Egyéb feladat	7	18	90	0	0	34	9	158
Ábrahasználat	25	11	16	2	32	30	5	121
Forráshasználatot igénylő feladat	0	9	0	0	0	96	2	107
Adatokkal kapcsolatos feladat	2	2	1	0	11	72	1	89
Kronológiai feladat	4	0	6	17	21	0	0	48
Gyűjtőmunka	0	0	0	0	3	0	0	3
Összesen (darab)	100	42	159	25	73	328	19	746
Összesen (százalék)		19%		25%		54%	2%	100%

8. táblázat. A történelem feladatok típusai és alkalmazási szint szerinti megoszlása

Feladatok tartalom és alkalmazási kritérium szerint	Általános iskola	Szakközépiskola	Gimnázium	Szaktanácsképző
<i>Topográfiai feladat</i>	30	38	35	11
Reproduktív felismerés	24	56	38.5	100
Produktív felismerés	1	0	0	0
Reproduktív kapcsolás	21	0	38.5	0
Produktív kapcsolás	4	0	0	0
Reproduktív kivitelezés	4	0	0	0
Produktív kivitelezés	45	44	23	0
Reproduktív értelmezés	1	0	0	0
<i>Kronológiai feladat</i>	8	4	0	0
Reproduktív felismerés	7	0	0	0
Reproduktív kapcsolás	5	100	0	0
Produktív kapcsolás	37	0	0	0
Reproduktív kivitelezés	51	0	0	0
<i>Forrással kapcsolatos feladat</i>	11	29	32	11
Produktív felismerés	10	0	8	0
Produktív kivitelezés	86	100	92	100
Reproduktív értelmezés	4	0	0	0
Képpel, ábrával kapcsolatos feladat	17	21	14	33
Reproduktív felismerés	21	0	0	66.5
Produktív felismerés	5	20	80	33.5
Reproduktív kapcsolás	10	0	0	0
Reproduktív kivitelezés	31	20	0	0
Produktív kivitelezés	31	0	20	0
Reproduktív értelmezés	2	60	0	0
<i>Adattal kapcsolatos feladat</i>	12	4	19	0
Produktív felismerés	0	0	29	0
Reproduktív kivitelezés	17	0	0	0
Produktív kivitelezés	83	0	71	0
Reproduktív értelmezés	0	100	0	0
<i>Egyéb feladat</i>	22	4	0	45
Reproduktív felismerés	5	0	0	0
Produktív felismerés	13	100	0	0
Reproduktív kapcsolás	58	0	0	100
Produktív kivitelezés	19	0	0	0
Reproduktív értelmezés	5	0	0	0

9. táblázat. A beküldött történelem feladatok iskolatípusonkénti megoszlása százalékban

hát a jelenismeret rovására. A történelmen belül pedig a jelenkori történelem szorul vissza a régmúlthoz képest. Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy a vizsgával kapcsolatban konszenzussal elfogadott legfontosabb szempontjaink válnak semmivé a gyakorlatban, ha továbbra is engedünk a hagyománynak (?), ösztöneinknek (?) és nem figyelünk tudatosan azokra a paraméterekre, amelyek pedig egy, a jelenleginél korszerűbb társadalomtudományi nevelés felé mutatnak.

Jegyzet

(1) A 'Történelem és társadalmi ismeret' alpműveltségi vizsga általános követelményeit bemutató és az ezzel kapcsolatos szakmai közvéleményt elemző cikk az Új Pedagógiai Szemle 1997. májusi, teljes terjedelmében az alpműveltségi vizsgával foglalkozó számában jelent meg (CSALA, 1997.). Ez a rövid összefoglalás az említett cikkből vett részleteket tartalmaz.

(2) Az Alpműveltségi vizsga füzet sorozat Történelem című kötete idén szeptemberben jelent meg. Ebben helyet kapott egy rövid elemzés a szóbeli vizsgáztatással kapcsolatos közvéleménykutatási adatokról is (CSALA, 1999.). A kiadvány mintafeladatokat is tartalmaz az alkalmazási követelmények mindegyikéhez.

Irodalom

A művelődési és közoktatási miniszter 24/1997. (VI. 5) rendelete az alpműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

BÁTHORI Zoltán: *Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása*. Új Pedagógiai Szemle, 1991/2. sz. 5–12. old.
CSALA Istvánné: *Vélemények a történelem és társadalomismeret alpműveltségi vizsga általános követelményeiről*. Új Pedagógiai Szemle, 47. 1997/5. sz. 25–33.

Csala Istvánné RANSCHBURG Ágnes: *Történelem alpműveltségi vizsga*. Mozaik kiadó, Szeged 1999.

CSAPÓ Benő: *Iskolai tudás és vizsgarendszer*. Új Pedagógiai Szemle, 1998/2. sz. 51–61.

NAGY József: *Értékelési kritériumok és módszerek*. Pedagógiai diagnosztika, 1993/2. sz. 25–49.

NAGY József: *Vélemények az alpműveltségi vizsga koncepciójáról*. Iskolakultúra, 1996/11. sz. 3–40.

VIDÁKOVICH Tibor: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai kiadó, Bp, 1990.

A Galois-gráf alkalmazása a fizika tanításában

Napjainkban igen széles a tankönyvek skálája, és a tanárnak döntenie kell, melyiket választja. Az egyes tankönyvek tananyag-feldolgozása ugyanis nem teljesen egységes, főleg sorrendi szempontból. Egyetemi éveim alatt gyakran találkoztam ebből adódó problémákkal. Saját tanítványaimnál tapasztalhattam, mennyire lényeges a tananyag tanítási sorrendje, illetve a jó tankönyv megválasztása. Felmerül tehát a kérdés: létezik-e optimális sorrend a tananyag feldolgozásában, és ha igen melyik az? A Galois-gráf, e korszerű matematikai eljárás segítségünkre lehet.

A Galois-gráf vizuálisan ábrázolja a tananyag szerkezetét, s így a kapott rajz alapján segíti a tanárt a tanítandó tananyag optimális elrendezésében, ennek révén a megfelelő tankönyv kiválasztásában is.

A Galois-gráf elkészítéséhez és a leírtak alkalmazásához előismeret nem szükséges, csupán a halmazelméleti egyesítés és metszés műveletére, valamint a számítógép szöveg-szerkesztőként való felhasználásának ismeretére épít, ugyanakkor a tudományosság és az objektív értékek szerinti elbírálás lehetőségét is megadja.

Az eljárást a fizika egy szűk területén, az optikán belül alkalmazom, de remélem, jól látható lesz, hogy az bármely más szakterületen is alkalmazható.

Röviden a Galois-gráfról

Objektumok (tanulók) és tulajdonságok (helyesen megoldott feladat) között létesítünk több-többértelmű kapcsolatot, vagyis egy adott objektumhoz több tulajdonság is tartozhat és viszont. A közös tulajdonságok (azonosak a jól megoldott feladatok) az objektumok egy részhalmaza és a tulajdonságok egy részhalmaza között egy-egyértelmű kapcsolatot létesít. Az ilyen részhalmaz-párt zártnak nevezzük, mert sem a tulajdonságok, sem az objektumok részhalmaza nem bővíthető anélkül, hogy a másik részhalmaz eleminek száma ne csökkenne. A zárt részhalmaz-párokat matematikai eljárás segítségével, számítógéppel meg tudjuk keresni. Ehhez a tulajdonságokat és objektumokat relációtáblába kell rendeznünk, ez lesz a számítógép számára inputként szolgáló relációtábla. Outputként a zárt részhalmaz-párok listáját kapjuk meg. A gráfot a zárt részhalmaz-párok alapján készítjük el. Minden zárt részhalmaz-párt egy körrel jelölünk. Eldöntjük, hogy az objektumok vagy a tulajdonságok szerint kívánjuk-e elkészíteni a gráfot. Rendezzük például tulajdonságok szerint. Rajzoljuk egymás mellé az egyelemű zárt tulajdonság részhalmazokat, föléljük egy másik szintre a kételeműeket stb. Így kapjuk a gráf szögpontjait. Az első emelet alá rajzoljunk egy nulla emeletet, a legfelső fölé pedig a minden elemet jelző kört. A pontokat a következő szabály szerint kötjük össze: válasszunk ki egy tetszőleges szögpontot, majd ezt kössük össze minden olyan alatta levővel, amely ennek legnagyobb részhalmazát jelölő kör. Az eljárást minden szögpontra ismétéljük meg. Ezután a szögpontok alá beírjuk azokat a részhalmaz-párokat, amely szerint rendeztünk, fölé pedig a hozzá tartozó objektum-részhalmazokat. Ezzel egy úgynevezett Galois-gráf áll előtünk.

Az elkészült gráf megadja a vizsgált dolgok és tulajdonságaik teljes fogalmi rendszerét, illetve hierarchiáját. Leolvasható, milyen szerkezetet alkot a fogalmak rendszere, illetve megállapítható, hogy melyek az össze nem hasonlítható fogalmak, ezek egymás mellett (egy szinten) találhatók a rajzon.

Összefoglalva: „A Galois-gráf véges számú objektum és tulajdonság közötti több-többértelmű összefüggést visszavezeti zárt objektumcsoportok és tulajdonságcsoporthoz közötti egy-egyértelmű összefüggésre úgy, hogy ezek ábrázolása megmutatja a köztük levő hierarchiát és struktúrát is. Az egy-egyértelmű összefüggések a felvett adatokból alakítható teljes fogalmi rendszert mutatják.”

A Galois-gráf a hálóelméleten alapul, tehát matematikai szemléletű, elkészítése algoritmikus, nem heurisztikus és objektív képet ad az adott témáról. Esetünkben egyszerű a tanulók tudásának szerkezetéről, illetve a tananyag ideális szerkezetéről. Az előbbi lehetőséget ad a tanárnak az osztályzásra, így a dolgozat megírása nem öncélú, az beépíthető a tanmenetbe, utóbbi pedig tájékoztatást ad egy követendő tanítási sorrendről, és ez az, amit igyekszem vizsgálódásom középpontjába állítani.

Amellett, hogy a dolgozatokat objektíven értékeljük, akár az osztály, illetve csoport egészének teljesítményéhez viszonyítva, a tananyag olyan struktúráját is megkapjuk, amelynek alapján megállapítható, hogy a tananyagrészek tanításának melyik az az ideális sorrendje, amellyel a legjobb eredményt érhetjük el. Mindezt leolvashatjuk a megfelelően felrajzolt Galois-gráfról.

Gráfunk valamely szögpontja a valamely legnagyobb feladatcsoportot jól megoldó legnagyobb tanulócsoporthoz jelenti. A gráfot egészében tekintve pedig megtudhatjuk, hogy milyen ismeretelemek fordulnak elő együtt, ezek milyen más ismeretelemek együttesére épülnek, és hogy mely tanulók tartoznak ebbe a csoportba. Így ez az elrendezés megmutatja a csoport tudásszerkezetét. A gráf továbbá alkalmas hagyományos osztályzatok megállapítására is. Megállapítjuk, hogy a gráf melyik emelete hányas osztályzatnak felel meg, és eszerint meghúzzuk azokat a vízszintes vonalakat, amelyek az egyes osztályzatokat jelentik.

A kiértékelés alapjai és menete, elnevezések

A kitöltött dolgozatlapok alapján minden esetben elkészíthető a tanulók-feladatok relációtábla, melynek egyes sorait aszerint töltjük ki, hogy az adott tanuló a feltüntetett feladatot megoldotta-e – ebben az esetben a relációtáblában 1 szerepel, vagy nem oldotta meg – ebben az esetben az adott feladatszám alatt 0 szerepel. Mivel a relációtábla a Galois-gráf elkészítésének alapja, abban a feladatszámok természetesen a már feltüntetett feladatokat jelentik, vagyis azokat az elemi egységeket, amelyekről egyértelműen eldönthető, hogy a tanuló megoldotta-e vagy sem. Előfordulhat, hogy a relációtábla azonos sorokat vagy oszlopokat tartalmaz, melyek azonban a mi számunkra nem különbözöek, ezért ebben az esetben külön el kell készíteni egy relációtáblát, amely a számítógépes program inputjául szolgál, ennek minden sora és oszlopa különböző. Outputként e relációtáblázat zárt részalmaz-párjait adja ki a program, melyek alapján a gráf elkészíthető. Ezután meg kell keresnünk az úgynevezett optimális utat, s annak révén a problémáknak azt a tanítási sorrendjét, mellyel a legtöbb diákot a legteljesebb tudás birtokába juttathatjuk. Az optimális út megkeresésének algoritmusához meg kell értenünk, mit is jelentenek a kiválasztott szögpontok, ezért ennek ismertetését lényegesnek tartom.

A gráfokat tekintve azt látjuk, hogy az első emeleten az alapnak tekinthető ismeretek foglalnak helyet, ezekre épül aztán a többi ismeret. Az optimális út egy olyan út a gráfon, amely kevés, alapozó ismerettől több vagy esetleg a legtöbb ismerethez vezet. Ennek az útnak a megkeresésére használható az alábbi algoritmus.

Szögpont számossága

Egy $m + 1$ emeletes gráf x -edik emeletén levő P^x szögpontjából, az összes $x + k$ -edik emeletre haladó szakasz-gráfél-számát a $\#P^x$ jellel jelöljük, ahol $x + k \geq 0$ és $k \geq 1$, míg az összes x -ediknél kisebb emeletre haladó szakasz számát $\#P^x$ jellel jelöljük, ahol $x - k \geq 0$ és $k \geq 1$, és a P^x szögpont felső, illetve alsó számosságának nevezzük.

Egy gráf összes emeletének száma $m + 1$, így az emeletek száma x . Lehetséges értékei $x = 0, 1, \dots, m$.

$\#P_1^x > \#P_2^x$ esetén P_1^x a P_2^x -nél nagyobb felső, illetve $\#P_1^x > \#P_2^x$ esetén P_1^x a P_2^x -nél nagyobb alsó számosságú.

Maximális számú szögpont

Ha a gráf x -edik emeletének pontosan egy olyan P^x szögpontja van, amelyre $\#P^x = \text{maximum}$, akkor azt $\max \#P^x$ -szel jelöljük, és maximális felső számosságú szögpontnak mondjuk.

Hasonlóképpen vezetjük be a $\max \#P^x$ maximális alsó számosság jelét is.

Ekvivalens szögpontok

Ha $\#P_1^x = \#P_2^x$, akkor P_1^x és P_2^x felülről, ha pedig $\#P_1^x = \#P_2^x$, akkor alulról ekvivalens szögpontok.

Emeletugrás

Ha P^x -ből az x -edik emeletről olyan $P^x + k$ -ba halad egy szakasz, hogy $k > a$, akkor emeletugrásról beszélünk.

Ha több $k - k_1, k_2 \dots$ van, akkor $k_1 > k_2$ esetén a k_1 mentén az emeletugrás nagyobb.

Lépésszám

Lépésszámnak nevezzük és α^x -szel jelöljük az x -edik emeletről, P^x szögpontból az m -edik (utolsó) emeletre vezető, az emeleteket összekötő szakaszok számának összegét: $\alpha^x = \sum_{m_k=x} k$, minden P_k -ra, $k \leq m - x$.

Ha egy P^x -re van olyan α^x , ahol $\alpha_i^x = m - x$, $i \leq (x^m)$, ahol $x < m$, akkor nincs emeletugrás.

Ha egy P_1^x -hez tartozó minden α_i^x -re $\alpha_i^x \leq m - x$, akkor van emeletugrás, és $m - x - \alpha_i^x$ egyenlő az emeletugrások számával.

Az optimális út megkeresésének algoritmus

1. Ha az x -edik emeleten van felső maximális szögpont, akkor ezt a P^x -et választjuk.
2. Ha nincs, akkor azt a P^x -et választjuk a legnagyobb felső számosságú, felülről ekvivalens szögpontok közül, amelyből halad gráfél a $\max \#P^{x+1}$ -nek megfelelő szögpontba, ha van felső maximális szögpont az $x + 1$ -edik emeleten.
3. Ha nincs, akkor azt a P^x -et választjuk, amely $\max \#P^x$, ha van alsó maximális szögpont az x -edik emeleten.
4. Ha nincs, akkor azt a P^x -et választjuk, amelyet összeköt gráfél a $\max \#P^{x+1}$ -gyel, ha van maximális szögpont az $x + 1$ -edik emeleten.
5. Ha nincs, akkor a legnagyobb felső számosságú, felülről ekvivalens, x -edik emeleti szögpontok közül azt a P^x -et választjuk, amelyre $\alpha^x = \text{maximum}$, azaz amelynek legnagyobb a lépésszáma.
6. Emeletugrást az x -edik emeleten csak akkor választunk, ha az 1–5. szabályok egyike sem dönt a P^x kiválasztásában. Ebben az esetben azt a P^x -et választjuk, amelyhez tartozó α^x bármely más α_i^x -nél nagyobb.
7. Ha az 1–6. szabályok alkalmazása nem dönt a P^x kiválasztásában, akkor az x -edik emelet ekvivalens szögpontjai közül azokat a P^x -eket választjuk, amelyekből az $x + 1$ -

edik emelet ekvivalens szögpontjai közül azonos P^{x+1} -be vezetnek gráfélek az x -edik emeletről.

8. Az eljárást $x = 0$ -tól kezdve, rendre $x = m$ -ig elvégezzük.

9. A kiválasztott szögpontokat az elemek növekvő sorszámának sorrendjében összekötjük. Az eljárás eredményeként egy olyan törött vonalat kapunk, amely a gráf 0-dik emeleteről az m -edikig vezet. Ezt nevezzük optimális útnak.

Ha az optimális út egy része elágazik, majd újra egyesül, akkor hurokról beszélünk. A hurok két végpontja közötti utak ekvivalens utak.

A vizsgálat tárgya, illetve célja

A vizsgálat tárgya az optika, ezen belül is főleg a geometriai optika kiegészítve néhány, az általános iskolában is tanult hullámoptikai fogalommal. A megtanítandó fő témakörök, fogalmak és képletek:

Az általános iskola 8. osztályában

A síktükör

- a síktükör képalkotása;
- a kép nagysága, állása, képtávolság, a kép természete;
- valódi kép, látszólagos kép;
- a síktükörben látott kép jellemzése.

A gömbtükörök

- fajtái;
- fénytani középpont, geometriai középpont, optikai tengely, görbületi sugár;
- fókusz, fókusz-távolság;
- $f = r/2$;
- a homorú, illetve domború tükör képalkotása.

A tükörképek. (1. táblázat)

A fénytörés lencséken

- optikai lencse, lencsék fajtái;
- dioptria: a méterben kifejezett fókusz-távolság reciproka.

A lencsék képalkotása (2. táblázat)

- jellegzetes sugármenetek;
- leképzési törvény mint tapasztalati tény;
- a nagyítás $N = K/T = k/t$.

A gimnázium 3. osztályában

Az optikai lencsék és tulajdonságaik;

- az optikai lencse definíciója;
- az optikai lencsék fajtái, a vékonylencse fogalma;
- optikai tengely, optikai középpont;
- fókuszpont (valódi, illetve látszólagos), fókusz-távolság;
- törőerősség $D = 1/f = (n-1)(1/r_1 + 1/r_2)$;
- nevezetes sugármenetek.

Az optikai tükrök és tulajdonságaik

- definíciója és fajtái;

tükör	a tárgy			a kép	
	helye	természete	állása	nagysága	helye
síktükör	tetszőleges	látszólagos	egyező	tárggyal megegyező	tükör mögött
domború tükör	tetszőleges	látszólagos	egyező	kicsinyített $K < T$	tükör mögött $k < t$
homorú tükör	$t < f$	látszólagos	egyező	nagyított $K > T$	tükör mögött
	$t = f$	nincs kép			
	$t > 2f$	valódi	fordított	kicsinyített $K < T$	tükör előtt $k < t$
	$f < t < 2f$	valódi	fordított	nagyított $K > T$	tükör előtt $k > t$

1. táblázat. Tükörképek

lencse	a tárgy			a kép	
	helye	természete	állása	nagysága	távolsága
homorú	tetszőleges	látszólagos	egyező	kicsinyített $K < T$	lencse előtt $-k < t$
domború	$t < f$	látszólagos	egyező	nagyított $K > T$	lencse előtt $-k > t$
	$t = f$	nincs kép			
	$f < t < 2f$	valódi	fordított	nagyított $K > T$	lencse mögött $k > t$
	$t = 2f$	valódi	fordított	megegyező $K = T$	lencse mögött $k = t$
	$t > 2f$	valódi	fordított	kicsinyített $K < T$	lencse mögött $k < t$

2. táblázat. A lencsék képalkotása

- geometriai középpont, optikai középpont, optikai tengely;
- gömbtükör sugara, fókusz távolsága $f = r/2$;
- nevezetes sugármenetek.

A leképezés lencsékkel és tükrökkel

- képtávolság, tárgytávolság;
- leképezési törvény $1/t + 1/k = 1/f$, illetve $k = tf/(t - f)$;
- nagyítás $N = K/T = k/t$;
- képtulajdonságok;
- síktükör képalkotása $-k = t$.

A fénytörés új közeg határán, az optikailag sűrűbb, illetve ritkább közeg fogalma.

Jól látható az is, hogy az általános iskolában, illetve a gimnáziumban a tananyagot teljesen fordított sorrendben dolgozzák fel. Talán azért, mert az általános iskolában a tárgyalás sokkal inkább a tapasztalatokon alapul.

Ennek megfelelően a kiértékelés két fő fejezetre tagolódik.

Az első részben az általános iskolában íratott dolgozatok, illetve a gimnáziumban íratott dolgozatok alapján optimális utat keresünk az egyes iskolatípusokban külön-külön, a második részben a két optimális út összehasonlítása zajlik tartalmi szempontok alapján. Mivel a gimnáziumi tananyag az itt részletesen tárgyaltnál jóval bővebb, és az itt elemzett feladatok egy témazáró feladatlap részeként szerepeltek, ezért lehetőség adódott arra is, hogy a teljes gimnáziumi optikaanyag struktúráját megkíséreljem elkészíteni, de ez technikai okok miatt nem járt sikerrel, ugyanis több mint 500 szögponthoz gráfokat kellett volna megrajzolni és kielemezni.

A vizsgálat módja

A felméréseket a következő iskolákban és körülmények között végeztem el:

Az általános iskolai felmérések

– helye: Horváth István Általános Iskola, Pétfürdő;

– időpontja: 1998. május;

A felmérésben résztvevő osztályok: 8. A, 8. B.

Fizikatanár: *Lukácsi Imréné.*

A feladatmegoldás ideje: 45 perc. Segédeszköz nem használható.

A tananyagrészt tárgyalása előtt a tanár számára már ismertek voltak a feladatsorok, melyeket utólagosan módosítani kellett néhány pontban, mivel az idő rövidege miatt néhány rész részletesebb tárgyalására nem volt lehetőség. Így a megíratott dolgozat a következő példákából állt:

Feladatsorok az általános iskola 8. osztálya számára

A csoport

1. Rajzold meg a tárgy képét a nevezetes sugármenetek felhasználásával! Tüntesd fel az összes nevezetes sugármenetet! Jellemezd a képet! Nevezd el a betűvel jelölt pontokat! (Homorú tükör, kétszeres fókusz távolságon kívüli tárgy.)

2. Egy domború lencse fókusz távolsága 10 cm. Milyen messze kell helyezni a tárgyat a lencsétől, hogy valódi képet kapjunk? Kicsinyített képet kapjunk? Tárggyal megegyező állású képet kapjunk?

3. Egy síktükörtől 6 cm-re áll egy 3 cm magas tárgy. Szerkeszd meg a tárgy képét! Jellemezd ezt a képet!

4. A fénysugár vízből levegőbe lép. A törési szög egyenlő a beesési szöggel, hogyan lehetséges ez? Hány fokos a törési szög?

5. Egészítsd ki a mondatot!

Ha a fény optikailag sűrűbb anyagából ritkábbba lép, akkor...

A merőlegesen beeső fénysugár...

Más szögben beeső fénysugár esetén...

Javítókulcs

1. feladat

A 4 sugármenet megrajzolása 1-1 pont.

4 pont

Jellemzés: Valódi, fordított állású, kicsinyített kép.

3 pont

Elnevezések: C – geometriai kp, A – optikai kp, B – fókuszpont.

3 pont

Összesen

10 pont

2. feladat

Valódi kép: $t > 10$ cm

1 pont

Kicsinyített kép $t > 20$ cm

1 pont

Tárggyal megegyező állású kép. $t < 10$ cm

1 pont

Összesen

3 pont

3. feladat

Szerkesztés

2 pont

(mivel 2 sugármenetet igényel).

Jellemzés: látszólagos, egyező nagyságú és állású.

3 pont

Összesen

5 pont

4. feladat

A fénysugár a felületre merőlegesen érkezett.

1 pont

A törési szög 0 fokos.

1 pont

Összesen

2 pont

5. feladat

a, nem törik meg

1 pont

b, megtörik vagy teljesen visszaverődést szenved

2 pont

Összesen

3 pont

A dolgozat pontszáma összesen:

23 pont.

B csoport

1. Rajzold meg a tárgy képét a nevezetes sugármenetek felhasználásával! Tüntesd fel az összes nevezetes sugármenetet! Jellemezd a képet! Nevezd el a betűvel jelölt pontokat! (Homorú tükör, kétszeres fókusz távolságon kívüli tárgy.)

2. Egészítsd ki a mondatot!

Ha a fény optikailag sűrűbb anyagból ritkábbba lép, akkor...

A merőlegesen beeső fénysugár...

Más szögben beeső fénysugár esetén...

3. Egy domború lencse fókusz távolsága 20 cm. Milyen messze kell helyezni a tárgyat a lencsétől, hogy valódi képet kapjunk? Kicsinyített képet kapjunk? Tárggyal megegyező állású képet kapjunk?

4. A fénysugár vízből levegőbe lép. A törési szög egyenlő a beesési szöggel, hogyan lehetséges ez? Hány fokos a törési szög?

5. Egy síktükörtől 5 cm-re áll egy 4 cm magas tárgy. Szerkeszd meg a tárgy képét! Jellemezd ezt a képet!

Javítókulcs

1. feladat

A 4 sugármenet megrajzolása 1-1 pont.

4 pont

Jellemzés: Valódi, fordított állású, kicsinyített kép.

3 pont

Elnevezések: C – geometriai kp, A – optikai kp, B – fókuszpont.

3 pont

Összesen

10 pont

2. feladat

a, nem törik meg

1 pont

b, megtörik vagy teljesen visszaverődést szenved

2 pont

Összesen

3 pont

3. feladat

Valódi kép $t > 20$ cm

1 pont

Kicsinyített kép $t > 40$ cm

1 pont

Tárggyal megegyező állású kép $t < 20$ cm

1 pont

Összesen

3 pont

4. feladat

A fénysugár a felületre merőlegesen érkezett.

1 pont

A törési szög 0 fokos.

1 pont

Összesen

2 pont

5. feladat

Szerkesztés

2 pont

(mivel 2 sugármenetet igényel).

Jellemzés: látszólagos, egyező nagyságú és állású.

3 pont

Összesen

5 pont

A dolgozat pontszáma összesen:

23 pont.

Mint látható, az egyes csoportok csupán a feladatok sorrendjében, illetve néhány számbeli adatban különböznek egymástól, ami a feladatmegoldás szempontjából nem jelent lényegi különbséget, így a két csoport azonosnak vehető, csupán a kiértékeléskor kell arra figyelni, hogy a megfelelő számokhoz a megfelelő részfeladatot rendeljük hozzá.

Teljes relációtábla (folytatás a következő oldalon):

Tanulók/feladatok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1. Baranyai Dániel	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1
2. Vit Viktor	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1
3. Farkas Andrea	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Keresztes Gábor	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1
5. Csanyiga Péter	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0

Tanulók/feladatok	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
6. Horváth Gergő	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	
7. Bendei Alexa	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	
8. Lázár Csaba	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
9. Ámán Andrea	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
10. Nádasi Mihály	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Azonos oszlopok: $1 = 2 = 3$

Ezek figyelembevételével az inputként szolgáló relációtábla:

```

110111110001110101111
111110010010000101111
111110111111111111110
100011010001111001101
011000000000000011000
111100010001010111000
010011010000110101110
01011000000000001000
100111010000010001100
011111000101000001000

```

A zárt részhalmaz-párok listája (folytatás a következő oldalon):

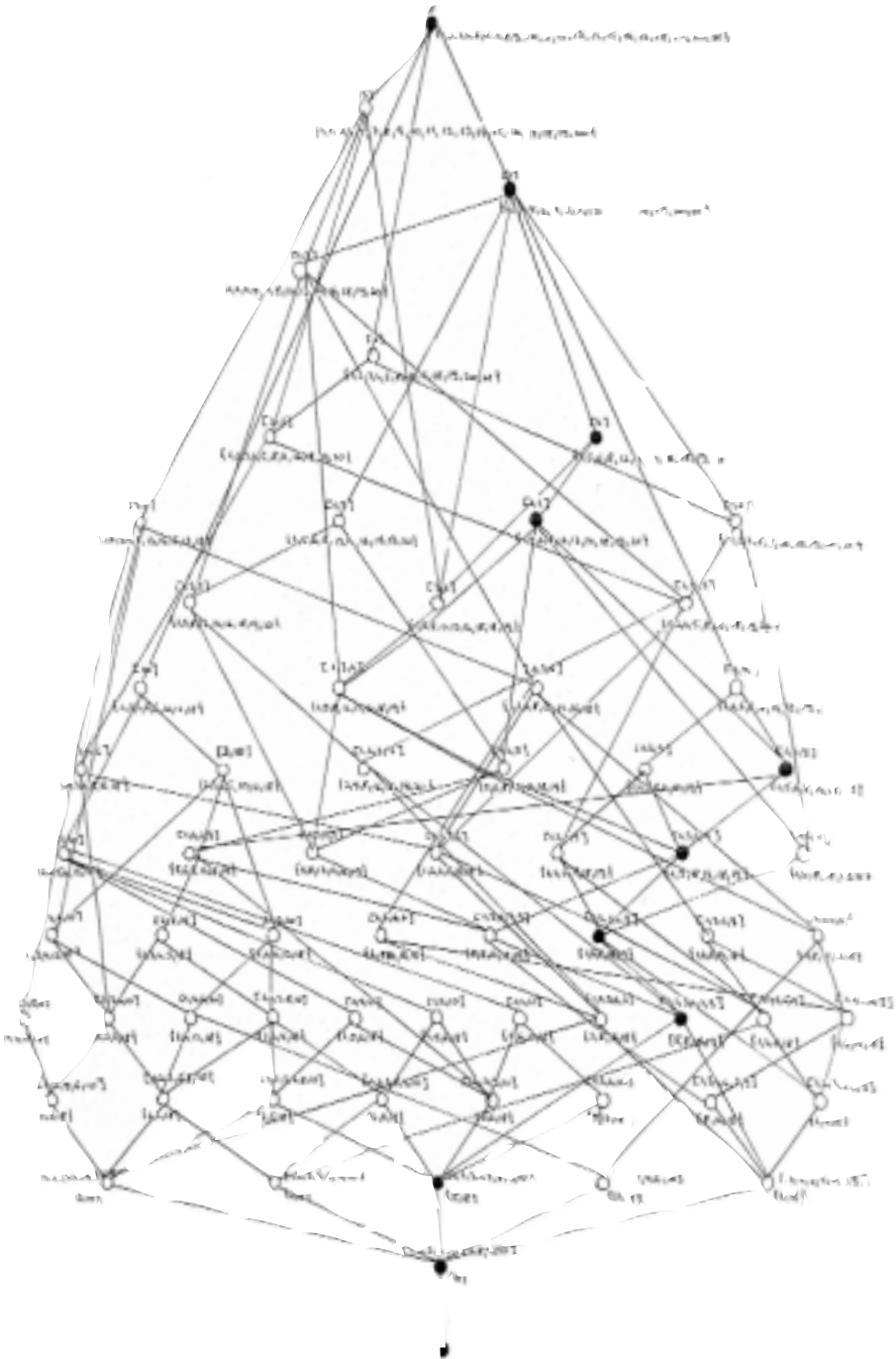
- | | | |
|-----|--|---------------|
| 1. | > {1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20} | : (3) |
| 2. | > {1,2,4,5,6,7,8,12,13,14,16,18,19,20,21} | : (1) |
| 3. | > {1,2,4,5,7,8,12,13,14,16,18,19,20} | : (1,3) |
| 4. | > {1,2,3,4,5,8,11,16,18,19,20,21} | : (2) |
| 5. | > {1,2,3,4,5,8,11,16,18,19,20} | : (2,3) |
| 6. | > {1,5,6,8,12,13,14,15,18,19,21} | : (4) |
| 7. | > {2,5,6,8,13,14,16,18,19,20} | : (1,7) |
| 8. | > {1,5,6,8,12,13,14,18,19,21} | : (1,4) |
| 9. | > {1,2,4,5,8,16,18,19,20,21} | : (1,2) |
| 10. | > {1,2,3,4,8,12,14,16,17,18} | : (3,6) |
| 11. | > {2,5,8,13,14,16,18,19,20} | : (1,3,7) |
| 12. | > {1,2,4,5,8,16,18,19,20} | : (1,2,3) |
| 13. | > {1,5,8,12,13,14,15,18,19} | : (3,4) |
| 14. | > {1,4,5,6,8,14,18,19} | : (1,9) |
| 15. | > {1,2,4,8,12,14,16,18} | : (1,3,6) |
| 16. | > {1,5,8,12,13,14,18,19} | : (1,3,4) |
| 17. | > {2,3,4,5,6,10,12,18} | : (10) |
| 18. | > {1,5,6,8,14,18,19} | : (1,4,9) |
| 19. | > {5,6,8,13,14,18,19} | : (1,4,7) |
| 20. | > {1,4,5,8,14,18,19} | : (1,3,9) |
| 21. | > {2,5,8,16,18,19,20} | : (1,2,3,7) |
| 22. | > {1,2,3,4,8,16,18} | : (2,3,6) |
| 23. | > {2,3,4,5,10,12,18} | : (3,10) |
| 24. | > {2,4,5,6,12,18} | : (1,10) |
| 25. | > {5,6,8,14,18,19} | : (1,4,7,9) |
| 26. | > {1,5,6,14,18,19} | : (1,2,4,9) |
| 27. | > {5,8,13,14,18,19} | : (1,3,4,7) |
| 28. | > {1,5,8,18,19,21} | : (1,2,4) |
| 29. | > {1,4,5,8,18,19} | : (1,2,3,9) |
| 30. | > {1,2,4,8,16,18} | : (1,2,3,6) |
| 31. | > {2,4,5,12,18} | : (1,3,10) |
| 32. | > {1,4,8,14,18} | : (1,3,6,9) |
| 33. | > {2,8,14,16,18} | : (1,3,6,7) |
| 34. | > {5,8,14,18,19} | : (1,3,4,7,9) |
| 35. | > {1,8,12,14,18} | : (1,3,4,6) |
| 36. | > {1,5,8,18,19} | : (1,2,3,4,9) |
| 37. | > {2,3,4,5,18} | : (2,3,10) |
| 38. | > {2,3,4,12,18} | : (3,6,10) |

39.	> {4,5,6,18}	:(1,9,10)
40.	> {2,5,6,18}	:(1,7,10)
41.	> {5,6,12,18}	:(1,4,10)
42.	> {2,4,12,18}	:(1,3,6,10)
43.	> {1,8,14,18}	:(1,3,4,6,9)
44.	> {2,4,5,18}	:(1,2,3,8,10)
45.	> {1,4,8,18}	:(1,2,3,6,9)
46.	> {2,8,16,18}	:(1,2,3,6,7)
47.	> {5,8,18,19}	:(1,2,3,4,7,9)
48.	> {2,3,4,18}	:(2,3,6,10)
49.	> {2,3,17,18}	:(3,5,6)
50.	> {5,6,18}	:(1,4,7,9,10)
51.	> {5,12,18}	:(1,3,4,10)
52.	> {8,14,18}	:(1,3,4,6,7,9)
53.	> {4,5,18}	:(1,2,3,8,9,10)
54.	> {2,5,18}	:(1,2,3,7,8,10)
55.	> {2,4,18}	:(1,2,3,6,8,10,
56.	> {1,8,18}	:(1,2,3,4,6,9)
57.	> {2,3,18}	:(2,3,5,6,10)
58.	> {8,18}	:(1,2,3,4,6,7,9)
59.	> {5,18}	:(1,2,3,4,7,8,9,10)
60.	> {2,18}	:(1,2,3,4,5,6,7,8,10)
61.	> {4,18}	:(1,2,3,6,8,9,10)
62.	> {12,18}	:(1,3,4,6,10)
63.	> {18}	:(1,2,3,4,5,6,7,8,9,10)

A gráf összesen tehát 63 szögpontból áll. A zárt részalmaz-párok alapján elkészített „feladatadatok-tanulók gráf”-ot az *1. ábrán* láthatjuk.

A gráfról leolvasható optimális út feladatszámokkal, illetve tartalmukkal leírva:

- 18: A tárgy csúcspontján átmenő sugár megszerkesztése (5)
- 5: Az optikai tengellyel párhuzamosan érkező sugár a fókuszponton keresztül verődik vissza (1)
- 8: Optikai középpont megnevezése (1)
- 19: A tárgy talppontján átmenő sugár megrajzolása (5)
- 1: Valódi; fordított állású; kicsinyített kép keletkezik (1)
- 14: A tárggyal megegyező állású kép keletkezésének helye (3)
- 6: Fókuszpont megnevezése (1)
- 12: A valódi kép keletkezésének helye (3)
- 13: A kicsinyített kép keletkezésének helye (3)
- 21: A keletkező kép az eredetivel egyező állású (5)
- 2: A fókuszponton keresztül érkező sugár az optikai tengellyel párhuzamosan verődik vissza (1)
- 4: Optikai középponthez a szögben érkező sugár visszaverődése (1)
- 15: A beeső fénysugár merőleges a felületre (4)
- 20: A keletkezett kép a tárggyal egyező nagyságú (5)
- 7: Geometriai középpont megnevezése (1)
- 3: Geometriai középponton átmenő sugár megrajzolása (1)
- 11: A merőlegesen beeső fénysugár nem törik meg (2)
- 9: A felületre nem merőlegesen beeső fénysugár megtörik (2)
- 10: A nem merőlegesen beeső fénysugár vissza is verődhet (2)
- 16: A törési szög is 90 fokos (4)
- 17: A keletkezett kép látszólagos (5)



1. ábra. Feladatok-tanulók gráf

Néhány tanulság

Az optimális út keresésére eredetileg megadott algoritmus (1–9-ig) nem intézkedett arról, hogy mi történjék, ha egy emeleten kijelölt legjobb pont nincs összekötve a következő emelet legjobb pontjával. Ez azért okoz gondot, mert csakis ilyen pontok mentén vezethet az optimális út. Miért? Mert így egyre bővülő halmazok keletkeznek a felfelé haladás során. Pedagógiai értelemben ez azt jelenti, hogy valamit megtanítunk, s ezt az ismeretanyagot bővítjük a tanítás következő lépésében. Míg ha egy bizonyos (mondjuk x -edik) emelet legjobb pontja után a következő ($x + 1$ -edik) emelet legjobb pontja nincs az előbbivel összekötve, akkor az azt jelenti, hogy az (x -edik) emelet legjobb pontja nincs az előbbivel összekötve, s az x -edik emeleten levő pont által reprezentált halmaz az $x + 1$ -edik emeleten lévő pont által jelzett halmazban egyrészt nem egy, hanem több elemmel bővült, másrészt viszont a kisebb halmaz bizonyos eleme hiányzik belőle. Például (1, 2, 6, 9, 16) után, ha (1, 2, 36, 9, 18) következik, akkor igaz ugyan, hogy egy elemmel bővült a halmaz, de egyrészt új a 2 és a 18. Másrészt hiányzik a 16. Tehát olyan, mintha emeletugrás volna, mert két új elem van, de ráadásul valamilyen ismeretelem hiányzik is. Tanítás szempontjából egyszerre két új ismeretet tanítunk, és kihagyjuk, hogy építsük a már tanított 16-ra. Egyszerűen az optimális út – a mi céljaink értelmében – nem lehet olyan, hogy a gráfon össze nem kötött pontok mentén haladjon. Vagy legalábbis nem célszerű. A probléma megoldásához Takács Violától kaptam segítséget. Az ő javaslata és a saját elképzeléseim alapján az algoritmus kiegészült a 0. és 10. ponttal, illetve egy, az emeletugrásokhoz kapcsolódó megjegyzéssel.

0. pont: minden emeleten kiválasztunk egy „legjobb” pontot az 1–7 szabályok szerint. Egy adott emeleten csak olyan legjobb pont választható, amely össze van kötve az előző emeleten választott legjobb ponttal, s amelyet választva a következő emeleten választott pont is össze van kötve a szóban forgóval.

10. pont: ha ellentmond a 0. szabály az 1–7-nek, akkor nem maximális felső, illetve alsó számosságú pont választandó, hanem az alsó és felső számosság összegének maximumát jelentő pont, akkor is, ha ez emeletugrást jelent. Ha egyenlő a felső és alsó számosság összege egynél több pontnál, akkor azt választjuk, amelyik pont össze van kötve a következő emelet legjobb pontjával.

Megjegyzés: amennyiben mégis emeletugrást kényszerülünk választani – ami az általam készített gráfok esetén mindegyik esetben így történt –, akkor az optimális út megállapításánál azt a feladatot helyezem előbbre, amelyik alsóbb emeleten jelent meg először.

Mint már említettem, a felmérések bármely területre elvégezhetők. Ahhoz azonban, hogy a felmérések kiértékelése ne okozzon gondot, célszerű azokat 8–10 fős csoportokkal végezni, és olyan egységekre bontani a tananyagot, illetve olyan kérdéssorokat készíteni az egyes egységekhez, amelyek nem állnak körülbelül húsznál több egységből. Még ekkor is előfordulhat, hogy annyira különböző a gyermekek tudásszintje, hogy igen sok szögpontból álló gráfot kapunk, melynek ábrázolása nehézségekbe ütközik.

Így az eljárás továbbfejleszthető, a gráfokat számítógéppel megrajzolva. Ha erre külön programunk lenne, semmi nem szabhatna határt a módszer alkalmazásának.

Irodalom

TAKÁCS Viola: *A tudásszerkezet mérése*. JPTE TKI PSZMP Programiroda, Pécs, valamint Iskolakultúra 1997/6–7. sz. melléklet

TAKÁCS Viola: *A tananyag, a tudás és a közösség szerkezete*. Bp, 1997. kézirat

HOLICS László: *Fizika III.* (Gimnázium) Tankönyvkiadó, Bp, 1991.

HÜBÉR Magdolna: *Fizika az általános iskola 8. osztálya számára*. Konsept-H Kiadó, Bp, 1994.

ZÁTONYI Sándor – Ifj. ZÁTONYI Sándor: *Fizika 2. Elektromosságban és fényben*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1994.

Piscator, Brecht, Artaud

A színházi formanyelv megújulása a 19. század végén hallatlanul produktív folyamatot indított el: a századfordulón és az azt követő évtizedekben egymásra rímelő vagy egymással polemizáló elméletek, elképzelések és kísérletek egész sora született meg. Lenyűgöző gondolat- és ötletgazdagság jellemzi ezt a korszakot, mely telve volt kiábrándultsággal és forradalmi lelkesültséggel, később a világháború okozta döbbenettel és rémülettel, de mindvégig a művészet megújításába vetett feltétlen hittel.

Az első világháború utáni Németországban elsőként Erwin Piscator (1893–1966) vállalkozott rá, hogy a színháznak politikai arculatot adjon. A marxizmus elkötelezett híveként a színpadot a forradalmi szocialista világnézet tribünjének tekintette: „a művészet, ha azt akarjuk, hogy valamit is érjen, csakis az osztályharc eszköze lehet”. Ilyen szellemben nyitotta meg 1920-ban a maga Proletár Színházát.

Piscator számára a meghatározó élményt a világháború pokla jelentette: „A háború acélviharok és tűzlavinák közepette végérvényesen betemette a polgári individualizmust. Az ember, mint egyén... keringjen bár egocentrikusan a saját személyének fogalma körül, valójában ott fekszik az Ismeretlen katoná márványlapja alatt. Vagy ahogy Remarque mondja: »Az 1914-es generáció meghalt a háborúban, még akkor is, ha történetesen megmenekült a gránáttól.« Aki hazatért, annak semmi köze sem volt azokhoz a fogalmakhoz – emberről, emberiségről vagy emberi nagyságról –, amelyek dísz tárgyként szimbolizálták a háborút megelőző világ szalonjai számára egy isteni akarat által teremtett rend örökkévalóságát. Állíthatja-e valaki komolyan – ennek a roppant átalakulásnak a láttán, amiből senki se maradhat ki –, hogy az ember képe, érzelmeinek, kapcsolatainak fogalma örökkévaló, abszolút, független az időtől? Elismerik-e végre, hogy Hamlet neuraszténiája sem számíthat részvétre egy kézigránátokat dobáló, rekordokat hajszoló nemzedéknél? Belátják-e végre, hogy a tegnapi még magasztosnak tűnt fájdalom és öröm a ma túl éber szemében nevetségesen jelentéktelen dolognak látszik? Ez a korszak új hőst emelt a talapzatra: önmagát. Többé már nem az egyén számít a saját személyes sorsával, hanem maga a kor, a tömegek sorsa lett az új drámaírás hősi tényezője. Forradalmi marxisták vagyunk, számunkra a feladat nem merülhet ki abban, hogy a valóságot kritikátlanul lemásoljuk... A forradalmi színház feladata abban áll, hogy a valóságot kiindulópontnak tekintse, s a társadalmi ellentmondást a vád, a társadalmi változás, az új rend elemévé tegye.” (1)

A Proletár Színház féléves fennállása alatt nagy sikereket ért el; rövid, agitatív darabokat adtak elő, egyszerűsítésre és tipizálásra törekvő stílusban.

Piscator a húszas évek közepén munkálta ki a maga rendezői koncepcióját. Ekkoriban országszerte számtalan olyan műkedvelő csoport jött létre, amelyek színházi eszközökkel fejtették ki agitációt és propagandát. Ezt a modellt valósította meg Piscator a kommunista párt 1924-es választási hadjáratára készített, Vörös Balhé Revü'-ben, mely szkeccsekből, mozgalmi dalokból, kuplékból, szavalatokból, valamint munkássportolók és villámrajzolók bemutatóiból állt. Piscator, miközben rendszeresen foglalkozott az agitpropcsoportok színházi tevékenységével, egyszersmind az intézményes színházban is szerette volna megvalósítani a maga politikai elképzeléseit. Több előadást rendezett a berlini Volksbühnében, amelyekben már alkalmazta később tökélyre fejlesztett technikáját: a

rendelkezésre álló darabokat csak vázlatként használta fel, a bennük ábrázolt események köré pedig széles sodrú epikus dokumentumjátékot szerkesztett vászonra vetített fényképek, újságkivágások, plakátok felhasználásával, amelyek a politikai összefüggéseket voltak hivatva megvilágítani. Minden technikai eszköz a közvetlen politikai hatás szolgálatában állt; bizonyos rendezéseihez külön e célra készült filmet forgatott, mely a színpadi jelenetek háttéréül szolgált.

1927-ben lehetővé vált, hogy Piscatorbühne néven saját színházat nyisson. *Walter Gropiust*, a Bauhaus-iskola vezetőjét kérte fel, hogy készítse el számára egy korszerű, „totális színház” tervrajzát. Gropius nagyszabású terve (hatalmas ovális színpad egyszerre három játéktérrel, bonyolult vetítőberendezéssel, amely a közönséget „a demonstráció kellős közepébe helyezi”) a költségek miatt sosem valósulhatott meg, de erősen hatott a második világháború utáni színházépítészetre.

Új színházat Piscator *Ernst Toller*, 'Hoppá, élünk!' című darabjával nyitotta meg: a színpadot betöltő több emeletes szerkezet egyes szintjein szimultán zajlott a játék, a középütt elhelyezett vászonra pedig diákat és egy filmet vetítettek. Egy további rendezésében a kapitalista gazdaság rendszerét akarta átvilágítani. A darab ('Konjunktúra') témája az olajforrások birtoklása körüli nemzetközi harc. Az előadást követően a színház csőd-

*„A nézőt úgy
fogadják a színházban is,
mint nagy változtatót,
aki már nemcsak elfogadja,
hanem alakítja a
világot. A színház nem próbálja
többé megrészesgíteni, illúziókkal
táplálni, a világot elfeledtetni
vele, sorsával kibékíteni.
A színház azért teszi immár
elébe a világot, hogy
belenyúljon.”*

helyzetbe került, a nézőszám a felére csökkent. További kísérletek, állandó újradzések után végül 1939-ben Piscator az Egyesült Államokba utazott, és New Yorkban Dramatic Workshopot (színházi műhelyt) vezetett – növendéke volt többek közt *Tennessee Williams* és *Arthur Miller* is –, a háború után azonban visszatért Németországba.

Bertolt Brecht (1898–1956), a két világháború közti színházművészet egyik legnagyobb hatású alakja, pályáját expresszionista kísérletekkel kezdte, de a húszas évek végére kialakította a maga marxista szemléletű, merőben újszerű epikus színházi dramaturgiáját. Brecht drámaírói és színházi

munkássága kezdettől fogva összefonódott: több színházban is dolgozott (a Piscatorbühnében Piscator egyik fő munkatársa volt), és nem egy művét maga állította színpadra. A népszerűséget a 'Koldusopera' 1928-as berlini bemutatója hozta meg számára; az előadás már tartalmazta azokat az „elidegenítő” hatású elemeket (például a *Kurt Weill* zenéjével előadott, a cselekményt megszakító songokat), amelyek később a brechti színházmodell alapját képezték. Ebben az időszakban fejtette ki Brecht első ízben a maga epikus színházának koncepcióját, szembesítve egymással a „régí” drámai és az „új” epikus formát.

Brecht elgondolásának alapja, hogy a művészet társadalmi funkciója megváltozott: „Korunk színháza abból a feltevésből indul ki, hogy egy színpadi műalkotás úgy található csak utat a nézőhöz, ha beleéli magát a néző a darab figuráiba. Egy műalkotás közvetítésének más módját nem ismeri. Ez a beleélés (azonosulás) társadalmi jelenség, és egy bizonyos történeti korban nagy haladást jelentett, ma azonban akadályá válik egyre inkább a színművészetek társadalmi funkciójának további fejlődésében. A színpadi művészetekre az a feladat vár, hogy új formáját alakítsák ki a műalkotás közvetítésének a nézőhöz. Fel kell adniuk monopóliumukat a néző ellentmondást és kritikát nem tűrő vezetésére, és az emberek társadalmi együttélésének olyan ábrázolására kell törekedniük, amely lehetővé teszi, sőt megszervezi, hogy kritikus, esetleg ellentmondó magatartást öltsön a néző mind az ábrázolt történésekkel szemben, mind pedig azok ábrázolásával

szemben.” Ezzel a színi művészetek átlépnek abba a stádiumba, „ahol a világ megváltoztatását mozdítják elő.” (2)

Az epikus színháznak ezért az a célja, hogy a néző érzelmi azonosulás helyett az értelmével ragadja meg és lássa át a bemutatott jelenségeket; ezt teszi lehetővé az elidegenítés, amely „szükséges a megértéshez”, mert „minden, ami »magától értetődik« egyszerűen lemondást jelent a megértésről”.

„A drámai színház nézője így beszél: – Igen, éreztem ezt már én is. – Ilyen vagyok. – Ez csak természetes. – Mindig így lesz ez. – Megrendít ennek az embernek a fájdalma, mert nincs menekvése. – Nagy művészet ez: itt minden magától értetődik. – Sírok a sírókkal, nevetek a nevetőkkel.

Az epikus színház nézője így beszél: – Ezt nem gondoltam volna. – Így nem szabad ezt csinálni. – Feltűnő ez felettebb, szinte hihetetlen. – Ez így nem mehet tovább. – Megrendít engem ennek az embernek a fájdalma, mert lenne mégis menekvése. – Nagy művészet ez: itt nem értetődik semmi magától. – Nevetek a sírókon, sírok a nevetőkön.” (3)

Az elidegenítő hatás (Verfremdungseffekt vagy V-effekt) hangsúlyozza a színpadi történés művi jellegét és megtöri az illúziót, az ismerős, „meghitt” tárgyat vagy jelenséget idegenszerűnek tünteti fel, ezáltal a nézőt csodálkozásra készíti és felismerésekre vezet: „... a néző új magatartást vesz fel a színházban. A nézőt úgy fogadják a színházban is, mint nagy változtatót, aki már nemcsak elfogadja, hanem alakítja a világot. A színház nem próbálja többé megrészegíteni, illúziókkal táplálni, a világot elfeledtetni vele, sorsával kibékíteni. A színház azért teszi immár elébe a világot, hogy belenyúljon.” (4)

A V-effekt eszköze elsősorban a színészi játék, hiszen azt, hogy a néző mennyire éli bele magát a látottakba, a színész átélésének mértéke határozza meg. A színésznek tehát nem szabad azonosulnia szerepével, ugyanakkor nem lehet érzelmentes sem: a színpadon eleven alakoknak kell állniuk, a színész dolga pedig az, hogy miközben hitelesen ábrázolja őket, juttassa egyszersmind kifejezésre a magatartásukról alkotott véleményét. Az elidegenítő eszközöknek a színpadképben is meg kell jelenniük; ezt szolgálja többek között a fényforrások láthatóvá tétele vagy a függönyre vetített kommentárok.

A drámai (vagyis hagyományos) és az epikus színházat Brecht az *1. táblázat*ban látható sémában állítja szembe egymással. (5)

A színház drámai formája	A színház epikus formája
a színpad „megtestesít” egy folyamatot	elmond egy folyamatot
a nézőt bevonja egy aktusba és feléli aktivitását	szemlélőjévé teszi, de felébreszti aktivitását
érzelmekre indítja	döntéseket kényszerít ki belőle
élményeket közvetít neki	ismereteket közvetít neki
a nézőt behelyezi egy cselekménybe	szembehelyezi vele
szuggesztíóval dolgozik	érvekkel dogozik
az érzések érzések maradnak	megismeréssé válnak
az embert ismertnek tételezi fel	az ember a vizsgálat tárgya
az ember változatlan	az ember változik és változtat
a figyelem tárgya a kimenetel	a figyelem tárgya a menet
egyik jelenet a másikért	mindegyik önmagáért
az események egyenes vonalban haladnak	kanyarognak
a világ, ahogy van	a világ, ahogy alakul
amit az embernek tennie kellene	amit az embernek tennie kell
az ember ösztönei	az ember indítóokai
a tudat határozza meg a létet	a társadalmi lét határozza meg a tudatot

1. táblázat

Brecht a második világháború után amerikai emigrációjából hazatérve Kelet-Berlinben élt, és feleségével megalapította önálló színházát, a Berliner Ensemble-t.

Az eredetileg szürrealista *Antonin Artaud* (1896–1948) a harmincas években olyan mágikus-rituális színházmodellt dolgozott ki, amely a 20. század második felének legjelentősebb színházi kísérleteire, illetve rendezőire (*Peter Brook*, *Living Theatre*, *Jerzy Grotowski*, *Eugenio Barba*) alapvető hatást gyakorolt. Elmélete, melyet *„A színház és hasonmása”* (1938) című kötetében fejtett ki, a keleti színház gyakorlatából táplálkozik, és elvet minden irodalmi szövegen és lélektani elemzésen alapuló színjátszást. Konceptiója kialakításának fontos ösztönzője volt a Bali-szigeti táncszínház 1931-es párizsi szereplése. Ez a társulat hindu mítoszokat elevenített meg hajszálpontosan szabályozott gesztikus eszközökkel, rituális játékokból számúzve a nyelvet. Ez a fajta színjátszás Artaud számára elvi alternatívát jelentett a nyugati, irodalmi alapú színházzal szemben, amelyre mindig is a legnagyobb székszisszel tekintett. „Ez az előadás olyan tiszta színpadi képek csodálatos együttesét tárja elénk, amelyek megértéséhez új nyelvet kellett teremteni: a színészek valóságos... hieroglifák. E hieroglifák további díszítőelemei pedig a gesztusok, a titokzatos jelek, amelyekről nem is tudni, miféle mesés és homályos valóságnak felelnek meg, csak annyi bizonyos, hogy mi, nyugati emberek visszavonhatatlanul elfojtottuk magunkban ezt a valóságot. Valamiféle mágikus művelet szelleme érződik itt. A vegytiszta színháznak ezt a felfogását a Bali-szigeti színház megdöbbentő következetességgel tárja elénk, mert kizárja a szót mint a legelvontabb témák megvilágításának eszközt.” (6)

Artaud szerint a színháznak nem az emberi lét egyéni dimenziójával kell foglalkoznia, hanem az „egyetemeset és átfogót”, az élet mítoszait kell kifejeznie rituális formában, melyek az embert „transzcendens hatalmak visszfényének” látatják. (Hogy az Európában már elsüllyedt „kollektív mítoszok” nyomaira bukkanjon, 1936-ban mexikói indiánok közé utazott, a következő évben pedig Írországba látogatott, hogy a „druidák titkait” felderítse.) Olyan színházat kell létrehozni, amely visszatér a kultúra mágikus gyökereihez, amely a nézőt a maga teljességében szólítja meg, birtokba veszi, megrohanja érzékeit és idegeit – ezt nevezi Artaud „kegyetlen színháznak”.

„A Kegyetlen Színház ... vissza akar találni azokhoz a kipróbált régi mágikus eszközökhöz, amelyeknek révén az érzékeny emberi lélek elérhető.”

„A Kegyetlen Színház olyan témákat választ majd, amelyek kifejezik korunk jellegzetes zaklatottságát és szorongásait.

Elhatározott szándéka, hogy nem mond le a mozi javára a modern ember és a mai élet mítoszairól. De a maga módján kívánja ezeket a mítoszokat megteremteni, más szóval a világ gazdasági haszonelvű és technicista hanyatlásával szemben azokat a lényegi gondokat és nagy szenvedélyeket állítja szembe, amelyeket a modern színház az álcivilizált ember máza alá rejtett.

A témák kozmikusak és egyetemesek lesznek, s a legősibb szövegekből, a mexikói, hindu, zsidó és iráni kozmogóniákból merítjük őket. Színházunk... nem a törvényeknek alávetett, a vallások és előítéletek által eltorzított társadalmi emberhez kíván szólni, hanem a totális emberhez...

Megnyilatkozhatnak ezenkívül ebben a színházban a nagy társadalmi megrázkódtatások, a népek, a fajok közti konfliktusok, a természeti erők, a véletlen, a végzet delejesége...”

„A színháznak tehát újra meg kell mártóznia egy öröktől szenvedélyes és a közönség legvisszahúzóbb és legálmodozóbb rétegei számára is érzékelhető költészet forrásaiban. Ennek a követelménynek úgy tehetünk eleget, ha visszatérünk az ősi, primitív mítoszokhoz. Ezért nem a szövegre, hanem a rendezésre bízunk azt a feladatot, hogy anyagi valósággá gyúrja, s főképpen időszerűvé varázsolja a régi konfliktusokat. Ez azt jelenti, hogy e témákat közvetlenül állítjuk színpadra, és mielőtt még szavakba önte-

nénk őket, először mozgásokban, kifejezésekben és gesztusokban tárgyasulnak majd.

Felhagyunk tehát a szöveg színházi babonájával és az író diktatúrájával.

Így újítjuk fel a közvetlenül az emberi szellemből táplálkozó ősi népszínházat, és kerüljük el a nyelv és a szavak buktatóit.”

„A színpadot eltöröljük, s az így összeálló, így felépülő előadás az egész teremre kiterjed, a földszintről felhág a fal könnyű függőfolyosóira; a szó legszorosabb értelmében beburkolja, a fény, a kép, a mozgás, a zajok állandó áradatát zúdítja a nézőre. A díszletet egyrészt maguk az óriás méretű bábokká nagyított szereplők alkotják, másrészt az állandóan helyüket változtató tárgyak és álarcok felszínén játszó mozgó fények alkotta táj. És mint ahogy nem marad üres, kihasználatlan hely a térben, ugyanúgy nem hagyunk egy pillanatnyi nyugalmat sem a néző lelkének, érzékeinek.”

„A Kegyetlen Színháznak az a rendeltetése, hogy egy szenvedélyes és lüktető élet szükségletét ébressze fel a színházban. A kegyetlenségben, amelyre támaszkodni kíván, ezt a fajta szilaj következetességet, a színpadi elemeknek ezt a végletes sűrítését kell látni. Ez a kegyetlenség véres lesz, ha kell, de nem feltétlenül és nem mindig; olyanfajta csontszáraz erkölcsi tisztaságot jelent, amely nem fél megfizetni az élet árát.” (7) (Részletek „A Kegyetlen Színház második kiáltványából”)

Voltaképpen maga Artaud élete volt a kegyetlen színház, ahogy azt egyik nagy tisztelője, *André Gide* megállapította. Elképzeléseit egyetlen rendezésben próbálta a gyakorlatban is megvalósítani (1935-ben egy *Shelley*-dráma adaptációjában), de az előadás megbukott, a kritikusok mindössze azt emelték ki, hogy a főszerepet maga a rendező játszotta, „meglehetősen valódinak ható őrjöngéssel”. Az ópiumfüggővé vált művész életének hátralevő részét különböző elmeegógyintézetekben töltötte.

A századforduló és az avantgarde színházreformja, elméleti és technikai újításai, a rendező, a színész és maga a színház funkcióját érintő, a hagyományos és a nagyközönség elvárásaihoz igazodó színházat vitató-tagadó elképzelései meghatározták a 20. század második felének színházművészetét. A hatvanas évek elején jelentkező neo-avantgarde az akcióművészet (happening, performance) vagy a mitikus-rituális színház (Living Theatre, Grotowski, Barba) innen kapták ihletésüket, sőt az újítók vívmányait a konvencionális, intézményes színház is beolvasztotta és használja a mai napig. Korunk színházának legjelentősebb törekvései, formanyelve nem is érthetőek meg a most már mintegy száz évvel ezelőtt kezdeményezett színházi forradalom ismerete nélkül.

*„A színpadot eltöröljük,
s az így összeálló, így
felépülő előadás az egész
teremre kiterjed, a földszintről
felhág a fal könnyű
függőfolyosóira; a szó
legszorosabb értelmében
beburkolja, a fény, a kép, a
mozgás, a zajok állandó
áradatát zúdítja a nézőre.
A díszletet egyrészt maguk az
óriás méretű bábokká
nagyított szereplők
alkotják, másrészt az állandóan
helyüket változtató tárgyak és
álarcok felszínén játszó mozgó
fények alkotta táj. És mint ahogy
nem marad üres, kihasználatlan
hely a térbe, ugyanúgy nem
hagyunk egy pillanatnyi
nyugalmat sem a néző lelkének,
érzékeinek.”*

Számítógéppel segített oktatás a gyakorlatban?

Az iskolákban alkalmazott számonkérési módokat áttekintve közelebbről is érdemes megvizsgálnunk a divatba jött teszteseteket, azok különféle válfajait, elemezve a tippelők esélyét a helyes válasz eltalálására. Hasonlítsuk össze a felkészülésben korábban alkalmazott módszereket napjaink módszereivel, kiemelve a pro és kontra érveket. A számítógéppel segített oktatás külföldi sikere még nem ért el hozzánk, és a hazai fejlesztések sem jutottak el az iskolákba. Ezért kifejlesztettem egy rendszert, melyet a helyi igényeknek megfelelő formára tovább lehet fejleszteni.

A program által alkalmazott feladat-formátumot alkalmazva a különböző továbbfejlesztések egymással kompatibilisek maradhatnak, így még a különböző felszereltségű iskolák oktatói is képesek lesznek együtt dolgozni, egymás tesztjeit felhasználni. Mely programot érdemes használni a tesztek nyilvántartására és milyen módon lehet konzisztens feladatbázisokat létrehozni? Mivel a rendszer nyitottsága lehetővé teszi a későbbi internetre telepítést, mintaként bemutatok néhány interneten használható külföldi programot.

A számonkérés módjai

A oktatás az elmúlt évszázadokban jelentősen megváltozott. Valaha a versbeszedett tudást ismételtették a diákokkal, amíg azok meg nem tanulták. Gondoljunk például a szorzótáblára, amelyet mi is tudnánk ritmusosan mondogatni: egyszer egy az egy, kétszer egy az kettő... Egy idő után megjelentek a tankönyvek, munkafüzetek, így az ismeretek gyakorlását részben a diákokra lehetett bízni. Természetesen szükség van visszacsatolásra, tehát a tanárnak tudnia kell, hogy a diák elsajátította-e a megfelelő tananyagot. Erre legmegfelelőbb módszer a szóbeli felel(tet)és. Napjaink több mint harmincfős osztályaiban akkor sem jut mindenkire kétszer sor, ha minden óra elején egy diák felel. Félévenkénti

egyszeri megnyilvánulás nem elegendő arra, hogy a tanulók fejlődését nyomon követhessük, így az iskolákban elterjedt számonkérési módszer a dolgozatok íratása. Miután ezek előre bejelentett alkalmak, csupán ezek révén lehet folytonos tanulásra bírni a diákokat. Ezért gyakoriak a röpdolgozatok, amikor az egész osztály vagy csak egy része számol be tudásáról.

Természetesen egy ilyen dolgozattal nem lehet átfogó képet kapni a diákok felkészültségéről, viszont tömeges számonkérésre megfelelő, és viszonylag jó képet ad a diákokról, alkalmasan megválasztott feladatokkal fel lehet mérni, hogy a tananyag mely része jelent problémát, mely ismereteket nem sikerült a gyakorlatban felhasználni. A tömeges számonkérés egyik leggyakrabban alkalmazott formája a teszt. Itt egy kérdéshez több válasz tartozik, és ezekből kell kiválasztani a jót vagy a jókat. Nálunk nem divatos az igen/nem kérdés, ahol a kérdésben szereplő állítás igaz vagy hamis voltáról kell nyilatkozni. Ennél ötven százalék esély van a jó válasz eltalálására, így még a tippelők is elég jó eredményeket érhetnek el. Közkedveltebb nálunk az a tesztfajta, amelyben négy válasz közül kell kiválasztani az egyetlen helyeset. Például a nyelvtani tesztekben előszeretettel használják ezt a típust. Itt már huszonöt százalékra esik le a jó válasz megtippelésének aránya, de nem megfelelően megszerkesztett kérdéseknél volt már

rá eset, hogy az egyik tippelőnek lett a legjobb teszteredménye. Egyes matematika-versenyeken ennek a tesztnek azt a változatát használják, amelyben öt válasz közül kell a jót kiválasztani. A biológia tesztelnél a kérdés két részből áll, és a válaszolónak el kell döntenie, mely rész/részek igaz/igazak, és ha mindkettő igaz, van-e a két rész között ok-okozati kapcsolat, és ezzel szintén ötfajta válasz lehetséges.

A ilyen feladatok megoldásánál a pontos ismeretekkel rendelkező azonnal tudja a jó választ, a többiek pedig a rossz válaszokat próbálják kiszűrni, ami vagy sikerül, vagy nem. A tippelőket nehéz helyzetbe lehet hozni, és így könnyen kiszűrhetőek, ha egy kérdésre nem csupán egy jó válasz létezik, hanem több is, és a választ csak akkor fogadjuk el, ha minden jó válasz be van jelölve és egyetlen rossz válasz sincs. Magyarán itt több igen/nem kérdést vontunk egybe, és noha minden megadott válaszról külön-külön kell véleményt mondani, értékeléskor ezek egy feladatnak minősülnek.

Tesztek gépekkel segített kiértékelése

Teszteket szokás alkalmazni röpdolgozatoknál, nyelvvizsgáknál, egyetemi zárt helyin és egyre több versenyen, hogy a KRESZ-vizsgát ne is említsük. A tesztek javítása nem hálás feladat. Lehet, hogy a hatvanadik teszt javításakor már fejből tudjuk a válaszokat, de addig vigyázva kell javítani, nehogy valamit elnézzünk. Egyes helyeken egy félig-meddig átlátszó, a helyes megoldásoknál kilyukasztott lap használatával a sebesség is növelhető, és a tévesztések száma is csökkenthető. Anyagilag jobban álló intézményekben a megoldólapokat egy lapleolvasó (scanner) segítségével értékelik ki, ami sebességben és hibaszázalékban is jóval hatékonyabb, mint a tanári munka. Ám jó ideig nem lesz pénzük az iskoláknak, hogy a fénymásolt vagy személyre szabottan nyomtatott tesztek számítógépekkel értékeljék ki. Ha hosszabb távon gondolkodunk, akkor valószínűleg ezzel a módszerrel járnának

jobban az iskolák, de az induláshoz szükséges összeg (hardver és szoftver beszerzése) jelentős érvágás.

A tesztek nem csupán számonkérésre használhatóak fel. Egyes önálló tanulásra szánt tankönyvek fejezeteinek a végén tesztekkel lehet ellenőrizni, hogy valójában sikerült-e megérteni a fejezet tartalmát. Ha sikerül ezen kérdések mindegyikére válaszolni, következhet a gyakorlati feladatok megoldása.

A lapolvasóval segített kiértékelés megfelelő módszer lehet számonkérésnél, ám gyakorlásnál, például nyelvvizsgára vagy versenyre felkészülésnél előnytelen tulajdonsága az, hogy csak jóval a teszt megoldása után kapja meg az eredményt a diák, aki már rég elfelejtette, hogy mit és hogyan is csinált, mivel voltak egyáltalán problémái. Ilyen esetekben egyrészt illene azonnal megadni a megoldást, másrészt hatalmas segítséget jelent, ha meg is magyarázzák a diáknak, miért is nem az a jó válasz, vagy éppen miért az.

Valaha a parlamenti szavazógéphez hasonlítható feleltetőgépeket telepítettek az iskolákba, amelynek léteztek külön összeszerelhető vagy padba beépített verziók. Itt a diákok a megfelelő gomb lenyomásával vagy a banándugók megfelelő csatlakozóba illesztésével válaszolhattak a feltett kérdésekre, a tanár meg egy lámpasoron látta, hogy ki mit válaszolt. Ezt a rendszert alig használta valaki, egyrészt a hardver tökéletlensége miatt (fél napig tartott az összeszerelése, és a majd százötven izzót minden összerakáskor ellenőrizni kellett), másrészt pedig hiányzott a megfelelő háttér, mert minden eszköz ésszerű használatára fel kell készíteni a használóját. A feleltetőgép hátrányának tekinthető még az is, hogy adott pillanatban látható volt az eredmény, de a későbbi összegzések, statisztikák elkészítését már nem támogatta. Ennyi hátrány mellett azért volt előnye is. Például a következő kérdésnél: „Az alábbi számok közül melyik prímszám?”, a válaszor: a. 0, b. 1, c. 2, d. 4. Ha valamelyik diák az a. választ jelölte meg, a tanár figyelmeztethette: a nullának végtelen sok osztója van, míg a prímszám-

nak csak kettő. A b. válasz esetén a visszajelzés a következő: az egynek csak önmaga az osztója, míg a prímszámoknak pontosan két osztójuk van. A c. válasz esetén a megerősítés következhetett: mivel ennek a számnak csak önmaga és az egy az osztója, így prímszám, míg a d. válasznál arra kellett figyelmeztetni a diákat, hogy a számnak három különböző osztója van, így nem lehet prímszám. Ezekben a megjegyzésekben az elsajátítandó ismeretek

újra és újra szerepelnek, így hatékonyabban használhatóak, mint ha csak arról értesülne a diák, hogy jól vagy rosszul válaszolt-e. Ha nem sürges az idő, akkor a tanár a rossz választ adó diákoktól megkérdezhetné az ideillő definíciókat, tételeket, szabályokat. Folyamatos használata esetén a diákok előre tudnák, hogy nem tudják eltitkolni tudatlanságukat, így mindenképpen tanulniuk kellene.

A feleltetőgépnél minden diák szinkronban haladt, így a tanár követhette az osztály egészét, és személyesen feleltetett a felmerülő problémákra. Azonos osztályba járó diákok

ritkán alkotnak homogén tömeget, mindenki egyéniség, egyesek jobban elsajátították a tananyagot, míg mások kevésbé. Ha a tanár a legjobb diákokat veszi figyelembe, akkor a rosszabb felkészültségűek vagy képességűek végérvényesen lemaradnak. Ha ennek a csoportnak a tempójában halad, akkor a jobbak unatkoznak és mással kezdenek el foglalkozni, rosszabb esetben magatartási problémákat okoznak, így az óra szerkezete szétesik.

Ilyenkor szokták ajánlani a külön-külön foglalkoztatást, ám nem olyan könnyű egy órán több csoporttal külön-külön haladni. Ilyen esetekben lehet áldás a programozott oktatás. Itt a számítógép a tanár által megadott tesztek adja a diákoknak, azok pedig válaszolnak rá. Minden diák külön-külön számítógépen dolgozik, így nincsenek egymáshoz kötve, a jobb képességű diák ugyanannyi idő alatt több feladatot is megoldhat, vagy esetleg rövidebb idő alatt fejezi be a feladatokat

megoldását, és utána valami mással foglalkozhat, esetleg nehezebb feladatokkal vagy egy megfelelően megválasztott tanító játékkal. Az önálló munkához mindenképpen szükség van válaszokhoz kapcsolódó megjegyzésekre, hogy melyik válasz miért jó vagy miért nem. Míg a feleltetőgépnél ezt a tanár elmondhatta, ezt itt mindenképpen le kell írnia, külön-külön minden válasza. A diákoknak természetesen még mindig lehetőségük van tanári segítséget kérni, ha valamely választ nem értik. Ezeket a tesztek ilyen megjegyzése

Valaha a parlamenti szavazógéphez hasonlítható feleltetőgépeket telepítettek az iskolákba, amelynek léteztek külön összeszerelhető vagy padba beépített verzióik. Itt a diákok a megfelelő gomb lenyomásával vagy a banándugók megfelelő csatlakozóba illesztésével válaszolhattak a feltett kérdésekre, a tanár meg egy lámpasoron látta, hogy ki mit válaszolt. Ezt a rendszert alig használta valaki, egyrészt a hardver tökéletlensége miatt (fél napig tartott az összeszerelése, és a majd százötven izzót minden összerakáskor ellenőrizni kellett), másrészt pedig hiányzott a megfelelő háttér, mert minden eszköz ésszerű használatára fel kell készíteni a használóját.

ekkel akár otthoni gyakorlásra is ki lehet adni, bár ennek valamelyest határt szab, hogy nem rendelkezik otthon mindenki számítógéppel. (Valójában a legegyszerűbb konfiguráció is megfelelné.) A diákok hozzáállását jelentősen megváltoztatja, ha ott lebeg felettük Damoklész kardja, tehát ha nem csak játszadoznak vakvilágba a tesztekkel, hanem a tanár minden egyes megoldásról értesül. Az órán még viszonylag jól lehet arra figyelni, hogy ne

puskázzanak, de otthonra már más módszert kell választani. Míg a hagyományos házi feladatok másolása esetén a diák legalább egyszer végigolvasta a megoldást, és azzal is tanult valamit, a megoldáskulcsok másolása egyáltalán nem viszi előbbre. A csalást nem zárja ki, de jócskán megnehezíti, ha minden diák más és más feladatsort kap.

A tesztek és a számítógép

Ez az utolsó mondat, gondolom, erősen megdöbegtetja a gyakorló tanárok szívét. Hogy a harmincfős osztályban mindenkinek külön-külön tesztet csináljon?! Igen, illetve nem. Lassan általánosan elterjedt eszköz lesz a számítógép. Mára már majdnem minden középiskolában van gépterm, és pár éven belül ez lesz a helyzet az általános iskolákban is. Jelenleg a gépterm az informatikatanárok szentélye és oda más oktató be sem léphet. Reméljük, ez a helyzet hamarosan megváltozik. Ehhez szükség van a most még kizárt oktatók önbizalmának erősítésére azáltal, hogy nemcsak a számítógépek kezelésébe vezetjük be őket, hanem megtaníttjuk mindazon programok használatára, amelyeket felhasználhatnak az oktatásban. Persze ehhez programok is kellene. Ha körbenézünk a jelenleg kapható multimédiás programok között, vagy ha leporoljuk a jó tízéves számítástechnikai újságokat, nagy számban találunk oktatóprogramokat. Ezek jelentős része tesztek kikérdezésére szolgál. Ha körbenézünk, jelenleg is több ilyen rendszer készül, sőt talán nem is lehet olyan egyetemet vagy főiskolát találni, amely ne fejlesztene egy saját rendszert. Mindezek ellenére a középiskolákban egyetlen ilyen rendszernek sincs nyoma, és talán nem is hallott róla senki. Ha lenne egy megfelelő multimédiás program, amelyet az iskola megvehetne az üzletből, nagyjából tízezer forintot kellene fizetni egy példányáért. Nagy tételben talán olcsóbb, de akkor is egy harmincfős osztálynak százezrekbe kerülne, hogy egyetlen tantárgyból legyen egy program, amit esetleg csak egy évfolyamon lehetne használni.

Miért ilyen drága egy ilyen program? Ennek több oka is van. Ahhoz, hogy egy programot napjainkban megvegyenek, csillognia-villognia kell, mindenféle mozgó képeket, zenéket kell tartalmaznia. Ugyancsak jól mutat a dobozon, ha a tesztek vagy feladatok száma az ezernek és nem a száznak a többszöröse. Mind a megfelelő minőségű program megírása, mind a feladatok összeállítása szakértőt igényel, akit illik jól megfizetni. A jó (és nagy) munkához idő kell. Az idő pénz. Végül a drága szoftvert pedig senki nem veszi meg. Ezzel a kör bezárult.

Magad uram, ha szolgád nincs!

Szerencsére nem reménytelen a helyzet. Érdemes más irányból, más célokkal indulni. A programozókra váró feladat nem nehéz, egy éve programozni tanuló diákok számára akár házi feladatként is ki lehet adni egy-egy tervet. Alapjában véve ki kell írni a teszt szövegét, valamint a lehetséges megoldásokat, majd be kell kérni a választ. Ha a teszt mellett ott szerepel a megoldás is, azon nyomban lehet jelezni, hogy a válasz jó vagy sem, illetve jobb esetben (programozott oktatás) még megjegyzések, indoklások is fűződhetnek az egyes válaszokhoz. Rossz válasz esetén (megfelelő indoklás hiányában) ki lehet írni a helyes megoldást. Ez a módszer otthoni, önálló gyakorlásra is megfelel.

Számonkérés során a válaszok menet közbeni értékelése zavaró, ezért csak a teszt végén kell kiírni a végeredményt. Mivel az általam írt rendszer nem tartalmaz semmilyen titkosítást vagy védelmet, az informatikából képzetesebb diákokkal szemben az a legjobb megoldás, ha a megoldás nem szerepel a feladatok mellett. Ekkor természetesen rögzíteni kell a válaszokat, és később majd egy másik program fogja összehasonlítani a válaszokat és megoldásokat.

Egy program persze nem tudhat mindent, az alább ismertetett könyvedén tovább lehet fejleszteni a helyi igények szerint. A program Pascal nyelven íródott, ezt a programnyelvet tanulja minden tanár és diák, ez tehát nem gátja a fejlesztésnek.

A tesztek szerkezete

A tesztek szövege nem a programban van elrejtve, hanem egy külön szövegfájlban található, amelynek a nevét a program indításakor meg kell adni. Ezzel lehetőség nyílik a program megváltoztatása nélkül más és más tesztek íratására. A szövegfájl szerkezete speciális, ez a szerkezet az egyszerűbb feldolgozás céljából lett kiválasztva. Minden feladat külön sorban található és egy feladat csak egy sort foglalhat el. Sokak számára egy sor nyolcvan karaktert jelent, ám ez tévedés, a sor a sor végét jelző karakter(ek)ig tart, addig pedig akár több ezer karakter is szerepelhet. A feladathoz tartozó mezőket a „|”, azaz a függőleges vonal karakter zárja le, így értelemszerűen egy ilyen karakternek kell állnia majd a sor végén is. A feladatot mindenképpen egy azonosítóval indítjuk. Az azonosítóval szemben támasztott követelmények csupán a következők: ne tartalmazzon függőleges vonal karaktert és (a Pascal korlátai miatt) ne legyen kétszázötvenöt karakternél hosszabb. Az azonosító például tartalmazhatja, hogy melyik versenyen, melyik évben melyik évfolyamnak hányadik feladata volt, vagy például kinek a gyűjtéséből származik a feladat, kinek a számára ajánlott a megoldása. A megoldások egy külön fájlba kerülnek, mely soronként az azonosítót és a választ tartalmazza. Ezt fogjuk majd ellenőrizni. Miután itt a feladatra az azonosítójával hivatkozunk, minden feladatnak más és más azonosítóval kell rendelkeznie. Az azonosítót a feladat típusa követi.

Egy feladatsor különféle feladatokat tartalmazhat, ezért minden feladatnál külön-külön kell jelezni, hogy melyikről van

szó. A hagyományos, egy jó választ tartalmazó tesztek betűjele az angol ábécé egyik kisbetűje. Ahány választ tartalmaz a teszt, annyiadik betűről van szó, így a négy választ tartalmazó tesztek jele a „d”, míg az igen/nem tesztek a két válasszal a „b” betűt kapják. Elvileg lehetőség lenne hasonlíthat választásra is, de a program csak kilencet tesz lehetővé. Ha több jó válasz is lehet, akkor a feladat jele nagybetű, és ugyancsak válaszok száma határozza meg a megfelelő betűt, tehát ha öt válasz közül kell kiválasztani a jókat, akkor „E” a feladat jele. Ha nem csupán a megoldást adjuk meg, hanem a programozott oktatásnak megfelelően magyarázatokkal, megjegyzésekkel látjuk el a megoldást, akkor erre a feladat jele után szereplő „m” betű utal. Ha megoldást nem szerepeltetünk a feladatban (például számonkéréskor), akkor a válaszok számának megfelelő számjegy a jel, például a nyelvtani tesztek négy válasszal a „4”-es jelet kapják. Természetesen ebben az esetben nincs értelme a magyarázatnak. Mivel egy válasz esetén az egyetlen jó kiválasztásának

*Lehetőség van rá,
hogy valamely levelező
rendszer a megfelelő
értékelő-programnak adja át a
levelet és visszaküldje a
megoldást a diáknak,
valamint kapjon egy
másolatot a tanár is.
Ezzel a tanár közreműködése
nélkül is értékelhetik saját
magukat a diákok, és mivel a
csalás kizárva, az így kapott
eredmények osztályzatnak is
megfelelnek.*

nak nincs értelme, az „a” és az „1” kódok a kitöltendő tesztre alkalmazhatóak, ha a teszt tartalmazza a megoldást, akkor az előbbit, ha nem, akkor az utóbbit használjuk.

A feladat típusát a jó válasz sorszáma vagy esetleg sorszámai követik, természetesen csak abban az esetben, ha betű a feladat típusjele. Ezután a kérdés szövege következik, melyet az egyes válaszok követnek. A feladatokat, illetve válaszokat kiíró rutin nagyon egyszerű, így minden szövegformázás ránk marad. Jelenleg csak a soremelés és a beljebb kezdés szerepel speciális kódként a feladat és a válaszok szövegében, amit a fordított perjel mögöt-

ti „n”, illetve „t” karakter jelöl, de továbbfejlesztés során a perjel mögötti karakter-sorozatok jelölhetnek grafikus fájlneveket (így a teszt tartalmazhat képeket), hangfájlok neveit (zenei teszt, állathangfelismerés), kódolt képleteket (ezzel esztétikus matematikai, kémiai, fizikai tesztek készíthetőek), más karakterkészleteket (orosz, arab, héber tesztek), és a lehetőségeket ezzel még nem merítettük ki.

Ha a feladat típusa megjegyzésekre utalt, akkor most következhetnek a megjegyzések. Ezek a válaszok sorrendjében követik egymást. Egyetlen jó választ tartalmazó teszteknel először az elsőhöz, majd a másodikhoz, legvégül pedig az utolsó válaszhoz tartozó megjegyzés szerepel. Több jó választ is tartalmazható teszteknel jóval bonyolultabb a helyzet, itt minden egyes választást külön-külön kell bírálni, magyarázni. Ezért itt a válaszok is párban vannak, először az első válaszhoz tartozó két megjegyzés, majd a másodikhoz és a legvégén az utolsó válaszhoz tartozó két megjegyzés következik. A két válasz közül az első az a megjegyzés, amelyet az adott válasz kiválasztásakor, míg a másik az, amelyet ki nem választásakor írunk ki. Első olvasásra ez egy kicsit bonyolult, tehát nézzük meg egy egyszerű példán:

Az alábbiak közül mely képlet helyes? (Több jó válasz is lehet)

1. $U = IR$
2. $m = pv$

A megjegyzések a következők:

Igen, a feszültség az áramerősség és az ellenállás szorzata.

Az első válasz jó, ez pontosan az Ohm-törvény. Nem, a tömeg, lendület és a sebesség között más összefüggés van: $p = mv$.

Helyes, a jó képlet vagy $p = mv$ vagy akár $m = p/v$ is lehetne.

A válaszokból talán már lehet érteni a megjegyzések szerkezetét, és lehet látni, hogy jó válasznál elismételjük az információt, esetleg további összefüggéseket mutatunk meg, míg rossz válasz esetén az el-sajátítandó ismeretre hívjuk fel a figyelmet. A válaszokat tartalmazó fájl egy egy-

szerű ASCII szövegfájl, amelyet lemezre felvehetünk, hogy majd a későbbiekben feldolgozzunk, ám akár elektronikus levélben is továbbíthatjuk. (Ebben az esetben nincs szükség semmilyen kódolásra.) Lehetőség van rá, hogy valamely levelező rendszer a megfelelő értékelő-programnak adja át a levelet és visszaküldje a megoldást a diáknak, valamint kapjon egy másolatot a tanár is. Ezzel a tanár közreműködése nélkül is értékelhetik saját magukat a diákok, és mivel a család kizárva, az így kapott eredmények osztályzatnak is megfelelőek.

Az értékelő program AWK programnyelven íródott, amely a C programnyelvet ismerők számára azonnal használatba vehető, ám a többiek is könnyen megismerhetik. Mivel ez a programnyelv szövegfeldolgozási feladatok számára íródott, ideális eszköz értékeléshez és statisztikák készítésére.

A tanár számára nem csak az a lényeges, hogy a feladatoknak ki hány százalékát tudta megoldani, hanem az is érdekli, hogy mely feladatok jelentettek általában és személyre szólóan gondot, illetve hosszabb távon ki hogyan fejlődött. A válaszok tárolásával ezek a statisztikák könnyen összeállíthatóak és megfelelő programokkal színes ábrákká alakíthatóak.

Tesztadatbázis

A feladatfájlok feltöltése ebben a formában kicsit nehézkes. Az ingyenes szoftverek közül a TeX szövegkiszedő rendszerhez elkészült egy BibTeX elnevezésű, referenciák (hivatkozások) tárolására szolgáló adatbázis. Ehhez különféle operációs rendszerek mellett különféle adatbáziskezelő programok léteznek, amelyekkel az igen szabad formában felírható hivatkozások listája karban tartható, bővíthetjük, törölhetünk belőle, és bizonyos szempontok szerint kereshetünk benne. Egyik ilyen DOS alatti program a BibDb, amely a SimTel programtárból ingyen megszerezhető. Egy ilyen program használatakor először össze kell állítani azokat a tulajdonságokat, amelyek a tesztek jellemzők.

Érdemes ebben a rendszerben egy helyen tárolni minden adatot és majd ennek alapján generálni a feladatfájlokat.

Tudni kell, hogy egy ilyen számítógépes oktatórendszerrel a rendszer értékét nem a programok adják, mert az csak a felszín. (Igaz, ha rossz a program, akkor a használatától elmegy az ember kedve.) A valódi értéket a benne szereplő feladatok, illetve a megoldáshoz fűződő megjegyzések adják. A legnagyobb munka egy ilyen adatbázis feltöltése értelmes feladatokkal. Ha rossz feladatok kerülnek be az adatbázisba, akkor az használhatatlan lesz. Ezért az adatbázist feltöltő személyeknek nagy a felelőssége. Érdemes kijelölni azokat a személyeket, akik lektorálni fogják az adatbázisba bekerülő feladatokat. Jobb esetben minden feladatot két különböző személynek kellene átnéznie, mielőtt az az adatbázisba bekerülne. Ezek alapján a BibTeX fájlban minden egyes kérdésnél tartalmaznia kell a feladat szerzőjét, illetve a lektorok személyét. Az adatok egyszerű szerkezete (normál szövegfájl) miatt könnyedén lehet egymástól távol élő személyek között utaztatni (lemez vagy elektronikus levél) a feladatokat és beilleszteni a helyi adatbázisba. Az együttműködés elképesztő eredményeket hozhatna. Képzeljük el, ha egy tantárgy oktatói csak személyenként tíz-tíz tesztet készítenének el és adnák közösbbe, mennyi teszttel rendelkezhetnének!

Régi BBS rendszereken volt divatban, hogy az új felhasználók csak akkor tölthettek le bizonyos anyagokat, ha azok valamilyen százalékának megfelelő új anyagot átadtak. Ez a módszer lehetővé tenné, hogy egy iskolában elindított rendszer akár országossá váljék, minden résztvevő melegezésére. A lehetőség Önök előtt áll, csak élni kell vele!

Továbbfejlesztés

A programnak több továbbfejlesztését is el tudom képzelni. A feladatokat például súlyozni lehetne, azaz a nehezebb feladat megoldásáért több pont jár, mint az egyszerűbbért. Gyakorlás esetén egyrészt ad-

dig lehetne újra és újra feltenni a kérdést, amíg a jó választ meg nem adja a diák. Rossz válasz megadásakor (megfelelő adatbázis megléte esetén) lehetne több, a feladathoz nagyon hasonló feladatot feladni, hogy besulykolja a diákba az elsajátítandó ismeretet, például egy rossz válasz nyomán két másikat kell többletként megoldani. Ha azokat is elrontja, akkor azokért is. Nagyon sok erőfeszítést viszont nem érdemel meg a program külsőcsinjának javítása. A világ az internet használata felé halad, a kikérdező programok is kezdik alkalmazni ezt a médiumot. Az általam megírt program kis változtatással a feladatfájlból képes egy, az internetről ismert „formanyomtatványt” generálni, amelyet a kedvenc böngészőnkkel lehet kitölteni. A feldolgozást a szerveren telepített programok végzik, amelyek nagyon hasonlíthatnak akár az előbb említett AWK programhoz.

Tesztek az interneten

Ha nincsenek nagyon különleges igényeink, akkor egy ilyen, a hálózaton keresztül használható programot rövid idő alatt használatba is vehetünk, ha az iskola fejlettebb és a rendszergazda is a helyzet magaslatán áll. A www.freashmeat.com gyűjteményben megtalálható Duck közprogram (tehát ingyenesen használható) ilyen tesztek megíratására, értékelésére szolgál. A diákok számára már ismert böngészőprogramban kell a megadott címen található tesztet kitölteni, azaz a megfelelő gombokra kattintani, majd ha minden kérdésre válaszoltak, elküldeni a megoldást egy újabb gombnyomással. A szerver számítógépen (ahol a feladatsor is megtalálható) futó program az általa is kijavítható feladatokat értékeli, az esszészzerűen kifejtendő feladatokat pedig levélben küldi tovább a tanárnak, vagy arra is lehetőség van, hogy lenyelje a megoldások érdektelen részét. Tehát a diák három kifejtős kérdésre válaszol, ám mivel a tanárt csak a második válasz érdekli, csak azt kapja meg, a többivel nem kell foglalkoznia. Ez a program más formátumot használt,

de az alapok lényegében ugyanazok, itt is a jól elkészített kérdéseken, válaszokon és magyarázatokon van a hangsúly, ez az érték. A programot a szerzője egy hét alatt állította össze. Ezen rendszer alpprogramjait ismerő programozóknak is nagyjából ennyi idő kell, hogy e program feladatait egy hasonló rendszerrel használhassák.

Egy lépéssel tovább is mehetünk, nemcsak egy iskolán belül alkalmazható rendszert lehetne létrehozni, hanem akár egy országos rendszert is. Talán a Sulinet lenne a legmegfelelőbb hely, ahova a tanárok feltölthetnék tesztjeiket, és a diákok is itt dolgozhatnának. Persze érdemes megfelelő szabályozást bevezetni, hogy a tanárok által feltöltött feladatok jó minőségűek legyenek, és csak az élvezhesse a többiek munkájának gyümölcsét, aki maga is hozzátesz. Egy ilyen rendszer nem utópia, ilyen van, létezik, igaz, nem nálunk, hanem a www.funbrain.com/quiz címen.

Összegzés

A programok ésszerű használata a gyakorlati eredmények alapján is hasznos:

- egyszerű a használatuk mind a tanár, mind a diákok számára;
 - be lehet vele gyakoroltatni problematikus témákat;
 - javítja a diákok teszt-megoldó képességeit;
 - nem rabol el időt a tanártól a tesztek javítása, és a statisztikákat is pillanatok alatt el lehet készíteni;
 - lehetőség nyílik a diákok számára, hogy tesztek készítsenek egymás vagy a tanár tesztelésére;
 - egyrészt nagyon lelkesítő a hőhért akasztani és ezt a lelkesedést nem szabad veszni hagyni, másrészt mélyebb gondolkodást igényel a diáktól egy teszt elkészítése, mint a megoldása;
 - a már meglévő hardvert lehet használni, nem kell új eszközökre, illetve papírra költeni.
- Az eszközök léteznek, már csak lelkes

tanárookra van szükség, akik hajlandók és képesek ilyen programokkal dolgozni. Erre a tanárképzés vagy legalább a tanártovábbképzés során időt kell áldozni. Jelenleg több főiskolán és egyetem készülnek a megfelelő tantervek, tehát már ez sem lehet sokáig gátja az fejlődésnek.

A tesztek, válaszok és megjegyzések begépelésekor jelentős időt lehetne megtakarítani, ha a tanárok tudnának gépírni. A titkárnőnek nem érdemes odaadni a tesztet, mert ha nem ért hozzá, sok hibát ejthet, és a javítás sok időt elvesz. Bizonyos esszé jellegű válaszokat is lehetne számonkéréskor használni, ez javíthatná a diákok fogalmazási képességét, mélyebb összefüggésekre is rá lehetne kérdezni, átfogóbb képet lehetne ezzel a módszerrel nyerni a diákról (sőt még azt a ronda kézírást se kellene silabizálni). Ehhez persze az kell, hogy a diák is tudjon gépelni. Miután lassan minden érettségizett fiatal munkájában szükség van számítógép kezelésére, talán nem lenne elvesztegetett idő minden középiskolást megtanítani a gépelésre, akár a programozás vagy egzotikus informatikai ismeretanyagok (körlevél-készítés) helyett.

A cikkben bemutatott program a <http://turing.math.klte.hu/~aszalos/teszt> címen érhető el.

Irodalom

- ANGSTER Erzsébet: *Vizgabankok a Gábor Dénes Főiskolán.*
- BALOGH Gábor: *A tömeges vizsgáztatás egy módszere: a multiple choice tesztvizsga.*
- FAZEKAS Attila: *Feleletválasztós tesztek automatizált generálása és ellenőrzése.*
- SHELLY – CASHMAN: *Learning To Use SUPERCALC3, dBase III, and WORDSTAR 3.3.* 1986.
- RATKÓ István: *Programozott oktatás lehetőségei.*

A SHELLY – CASHMAN mű kivételével a referenciák a „Informatika a felsőoktatásban” elnevezésű '96-os és '99-es konferencia anyagából származnak.

Az induktív gondolkodás vizsgálata ötödikes osztályokban

A posztindusztriális társadalom felé tartó társadalmakban felértékelődik a tudás szerepe és egyúttal sürgető igényként fogalmazódik meg az oktatás modernizációja, amely a legáltalánosabb értelemben a jövő kihívásaihoz való adaptációs képesség növelését célozza meg. Az egyre bonyolultabbá váló műszaki, informatikai, technikai társadalmi folyamatok egyre több ismeretet, készséget s ezek új típusú alkalmazását igénylik. Az egyes országok oktatási rendszerét egyre inkább abból a szempontból értékelik, elemzik, hogy mennyire tudnak megfelelni ezen elvárásoknak. Felértékelődnek azok az oktatási rendszerek, amelyekben nagyobb hangsúlyt fektetnek a tudás minőségi jellemzőit előtérbe helyező oktatási folyamatokra, módszerekre.

Bakó Mária

A gondolkodási képességeknek a tudáshasznosítás szempontjából kiűntetett szerepük van. Ezek kellő fejlettsége nélkül nem képzelhető el az információk értékelése, strukturálása, az érvelés, a bizonyítás, a tagadás, az okok és következmények feltárása stb. Mindezek fejlesztésében a legtöbb feladat az iskolára hárul. A magyar ismeretátadási és számonkérési gyakorlat nem az információk közti kapcsolatok felismertetésére összpontosít elsősorban, hanem leginkább azok közlésére és reprodukálására.

A gondolkodás holisztikus folyamat, és csak mesterségesen lehet felbontani különböző kutatási és elemzési területekre. A gondolkodás egészén belül az induktív gondolkodás megkülönböztetése azért is indokolt, mert a kognitív pszichológia szerint ez a gondolkodási képesség függ össze legjobban az intelligencia „g” faktorával, a tanulási potenciállal. Induktív következtetésekben általános konklúziót vonunk le az egyes premisszákból, s a konklúziók levonásával el lehet jutni az egyestől az általánosig. Az induktív következtetés általában az információtartalom növekedését eredményezi.

Az itt bemutatott vizsgálat tárgya az ötödik évfolyamosok – általános iskolai

ötödik osztályosok, illetve 8 osztályos gimnázium 1. évfolyamára járók – induktív gondolkodási képességeinek leírása és összehasonlítása volt a *Csapó Benő* által készített induktív gondolkodási teszt segítségével. A következő összefüggéseket vizsgáltuk:

- milyen kapcsolat van a tanulók induktív gondolkodási tesztben nyújtott teljesítménye és tanulmányi eredménye között;
- a tesztben nyújtott teljesítmény és a tanulásra fordított idő között;
- a tesztben nyújtott teljesítmény és a tanulók társadalmi rétegződésében elfoglalt helye között;
- a tesztben nyújtott teljesítmény és az elérni kívánt iskolázottsági szintre vonatkozó vágyak, aspirációk között;
- a tesztben nyújtott teljesítmény és az iskolai tantárgyakra, témákra irányuló érdeklődés intenzitása között.

A vizsgálatban Vas megye tíz általános iskolájának ötödik osztályos és két 8 osztályos gimnáziumának első osztályos tanulói vettek részt. Az osztályok kiválasztásának szempontja az volt, hogy leképezze a megye felső tagozatosainak az egyes településtípusok közötti arányait (6 városi és 4 községi osztály). A városi iskolák kiválasztásánál további szempont volt, hogy az iskolák lehetőleg kü-

lönböző lakóövezetekben (lakótelepi, belvárosi, családi házas) lévő iskolák legyenek.

A vizsgált tanulók száma az általános iskolában 187 fő, a gimnáziumban 54. A fiúk aránya az általános iskolai mintában magasabb (59 százalék), mint a lányoké. A nyolc osztályos gimnazisták között a fiúk aránya 48 százalék, amely a 4 évfolyamos gimnáziumi arányukhoz képest magasnak számít.

A tanulók a tesztet névtelenül, tanóra keretében, tanári felügyelet mellett töltötték ki.

A vizsgálat eredményei

A gimnáziumi tanulók teljesítménye mindkét tesztben jelentősen meghaladta az általános iskolai tanulókéét. A különbség a számanalógiában 15, a szóanalógiában 14,3 százalékpont. Az általános iskolás fi-

úk lemaradása nagyobb, mint a lányoké, különösen a számanalógiában. (1. táblázat)

A gimnáziumba járó tanulók tesztben nyújtott átlagteljesítménye olyan, mint a negyedik és ötödik kvintilisbe tartozó általános iskolás tanulóké, viszont a szóródás náluk sem lebecsülendő ($s = 18,8$). Egyrészt a kiemelkedő képességűek aránya közöttük magasabb, mint az átlagpopulációban, másrészt viszont az ide járó tanulók 18,5 százalékanak tesztben nyújtott teljesítménye az általános iskolai tanulók teljesítményének átlaga alatt van.

A lányok teljesítménye mindkét szubtesztben, minden osztályban magasabb, mint a fiúké.

Településtípus szerinti bontásban vizsgálva az eredményeket megállapítható, hogy a falusi gyerekek teljesítménye a szóanalógiában mindkét nem esetében jobb, mint a városiaké, és ez a különbség

	Általános iskola		Gimnázium	
	Számanalógia (%)	Szóanalógia (%)	Számanalógia (%)	Szóanalógia (%)
Fiú	25,7	31,4	44,7	46,4
Lány	32,1	33,6	42,0	46,7
Összesen	28,6	32,3	43,3	46,6

1. táblázat. A vizsgált tanulók teljesítménye az induktív gondolkodási tesztben iskolatípusonként

	falu		város		összesen	
	Szám-analógia (%)	Szó-analógia (%)	Szám-analógia (%)	Szó-analógia (%)	Szám-analógia (%)	Szó-analógia (%)
Fiú	23,6	35,3	26,4	29,6	25,7	31,4
Lány	31,4	37,8	32,8	30,3	32,1	33,6
Összesen	27,1	36,4	28,8	30,0	28,6	32,3

2. táblázat. A vizsgált általános iskolai tanulók eredményei az induktív gondolkodási tesztben nemenként és településtípus szerint

	Átlag alatti	Átlag körüli	Átlag feletti
Fiú	40	39	21
Lány	25	36	38
Összesen	34	38	28

3. táblázat. A fiúk és lányok megosztása a három teljesítménycsoportban az induktív gondolkodási teszt eredménye alapján (%)

	Fiú		Lány		Összesen	
	Teszt eredmény	Tanulmányi eredmény	Teszt eredmény	Tanulmányi eredmény	Teszt eredmény	Tanulmányi eredmény
Átlag alatt teljesítők	17,0	3,5	18,1	3,5	17,2	3,5
Átlag körül teljesítők	31,6	3,8	28,7	4,2	30,5	3,9
Átlagon felül teljesítők	50,6	3,9	51,3	4,5	51,0	4,3
Átlag	29,7	3,7	33,9	4,1	31,9	3,9

4. táblázat. A teszteredmények és a tanulmányi eredmények kapcsolata nemenként

	Fiú	Lány	Együtt
Átlag alatt teljesítők	2,3	2,4	2,3
Átlag körül teljesítők	1,8	1,9	1,8
Átlag felett teljesítők	1,6	2,0	1,9
Átlag	1,9	2,1	2,0

5. táblázat. A tanulásra fordított napi időmennyiség (órában) nemenként és teljesítménycsoportonként

nagyobb, mint a városiak javára mutató nagyobb különbség a számanalógiában. Mindkét településtípusnál a jobb eredményeket a lányok érték el. A szóanalógiában a településtípusok szerinti különbség számottevőbb, míg a számanalógiában a nemek közötti. (2. táblázat)

Az átlag mögött meghúzódó különbségek szemléltetésére a gyerekek teljesítményét a szám- és a szóanalógiában elért eredményeik összeadása alapján három csoportba soroltuk: az átlagon alul, az átlag körüli és az átlagon felül teljesítők csoportjába. (3. táblázat)

A táblázatból kitűnik, hogy teljesen másképp oszlanak meg a fiúk és a lányok az egyes csoportok között. Mindkét nem teljesítményeloszlási görbéje aszimmetrikus, a fiúknál negatív ferdeségű, a lányoknál pedig pozitív. Összességében a két hatás csaknem kioltja egymást, azonban az átlagon alul teljesítő fiúk nagyobb gyakorisága miatt az együttes eloszlást mutató görbe is kissé negatív ferdeségű lenne. A fiúk teljesítménye nagyobb érték-tartományban szóródik. A range a fiúknál 71,6 százalék, a lányoknál 52,3 százalék. A fiúknál a két szélső érték 2,3 százalék és 73,9 százalék, a lányoknál 14,3 százalék és 66,6 százalék. Kérdéses, hogy egyes fiúknál a tesztben nyújtott alacsony teljesítmény a valós képességeket tükrözi-e,

avagy mindez a fiúknál gyakori alacsonyabb motiváltság rovására írható?

Az induktív gondolkodásbeli különbségek a tanulók között nagyobbak, mint az osztályzatok közöttiek. Ez azt is jelenti, hogy az osztályzatokban meglévő különbségeket más tényezők erősebben befolyásolják, mint az induktív gondolkodási képességek, nemenként azonban itt is jelentős különbség tapasztalható. A jó gondolkodási képességű lányok megkapják a maguk jó jegyeit, az átlagosak a hozzájuk hasonló képességű fiúkhoz képest jobb jegyeket kapnak, viszont a jó induktív gondolkodású képességű fiúk tanulmányi átlaga alig jobb (0,1), mint a közepes képességű fiútársaiké és alacsonyabb, mint az átlagos képességű lányoké, messze elmaradva a hozzájuk hasonló gondolkodási képességű lányok átlagától. Ezek az eredmények összecsengenek a korábbi vizsgálatok tapasztalataival. A lányok iskolai pályafutása sokkal sikeresebb, mint a fiúké, ami nyilván köszönhető nagyobb szorgalmuknak, jobb verbális képességüknek, nagyobb szociabilitásuknak stb. Mivel az osztályzatoknak a későbbi életpályára – ha csökkenő mértékben is – messzemenő kihatásai vannak, mind egyéni, mind társadalmi szinten pazarlás, ha a nagy tanulási potenciállal rendelkező fiúk a felsőoktatásba való be-

kerülésnél a gyengébb osztályzataik miatt hátrébb szorulnak.

A tanulásra fordított idő és a teszteredmények, illetve a továbbtanulási aspirációk kapcsolata

A gyerekek napi átlagban két órát tanulnak. A felmérésből is visszaigazolódik az a mindennapos pedagógusi tapasztalat, hogy a lányok valamivel több időt szentelnek tanulmányi kötelezettségeik teljesítésének, mint a fiúk. A fiúk átlagosan 1,9 órát, a lányok pedig 2,1 órát tanulnak otthon. Jól kitapintható különbségek jelentkeznek azonban a különböző teszteredményeket elért csoportok tanulásra fordított ideje között. (5. táblázat)

Mindkét nemnél azok a gyermekek tanulnak a legtöbbet, akik a tesztben is a leggyengébb eredményt produkálták. A lányok mind a három csoportban többet tanulnak, mint a fiúk. A gondolkodási képességek nyilván befolyásolják a tananyag elsajátítását és a hozzá kapcsolódó feladatok elvégzésének idejét, így általában azok tanulnak a legtöbbet, akiknél ez várható is volt. Ugyanakkor a tesztben az átlag alatt teljesítők a tanulási idő szempontjából két csoportra bonthatók. Az egyikbe azok tartoznak, akik csak minimális időt fordítanak tanulásra, a másik alcsoportba tartozók viszont nagyon sokat, az értéktartomány 0,5 és 5 óra között van. A legtöbbben 2,5–3 órát tanulnak. Elsősorban a fiúknak van egy olyan kisebb csoportja, amelyből már a hajlandóság is hiányzik – nyilván a kudarcok hatására is – a tanuláshoz, s akik csak fokozott pedagógiai erőfeszítésekkel lennének motiváltabbá és eredményesebbé tehetőek.

A tesztben az átlag körül, illetve afölött teljesítők tanulási ideje – ha mindkét nemet együttesen vizsgáljuk – nem tér el jelentősen egymástól. A különbségek elsősorban megint a nemek között mutatkoznak. Az átlag feletti gondolkodási képességű lányok egyben nagyon motiváltak és hajlandók sokat tanulni. Többet tanulnak, mint az átlagos gondolkodási képességűek. Viszont a legjobb képességű fiúk egészen másképp viselkednek, a megvizs-

gált összes tanuló közül ők tanulnak otthon a legkevesebbet.

További finomabb bontásban nézve a tanulásra fordított időt, összekapcsolva a településtípussal és a továbbtanulási aspirációkkal, elmondható, hogy elsősorban a városi, egyetemi végzettséget szerezni kívánó lányok tanulnak a legtöbbet (2,4 óra), de alig maradnak el tőlük az ugyanilyen végzettséget tervező városi fiúk (2,3 óra).

Mindkét esetben ösztönző szülői háttér áll a gyermekek mögött, ahol az anyák többsége értelmiségi foglalkozású.

A legkevesebbet az egyetemi végzettségre aspiráló falusi fiúk és lányok (1,4 óra) tanulnak. A falvakban lakók közül kevesen mernek egyetemi végzettségre gondolni – kivéve a felső státuszcsoporthoz tartozó szülők gyermekeit. A nem túl kedvező családi háttérű gyermekek közül – és ez elsősorban a lányokra igaz – általában csak azok jelölték be az egyetemi végzettség igényét, akik teszteredményeik és tanulmányi eredményük alapján vitathatatlanul az átlag fölé magasodnak.

Az induktív gondolkodás és a társadalmi helyzet

Témánk szempontjából a legfontosabb társadalmi háttérváltozó az iskolai végzettség lett volna, de az erről kapott információk egy része használhatatlan, mert az ilyen korú gyerekek a szülők iskolai végzettségét szociálpszichológiaiilag teljesen érthető okokból felfelé torzítják, és emiatt hihetetlenül magas lett az egyetemi végzettségű szülők aránya. Valószínű, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségű családokban nem beszédtema a szülők iskolai múltja, a nevelési szituációkban az erre való hivatkozás, példalózás. A diplomás szülők gyermekei általában tisztában vannak a szülők végzettségével, esetleg a főiskolai vagy egyetemi szint tekintetében bizonytalanok.

Sajnos a foglalkozások ismeretében sem lehetett elvégezni a szükséges korrigálásokat, mert bizonyos munkakörök többféle iskolai végzettséggel is betölthe-

	Számanalógia	Szóanalógia	Tanulmányi átlag
Vezető állású és értelmiségi	33,3	36,0	4,4
Középvezető és irodai alkalmazott	24,0	42,0	4,3
Vállalkozó	34,8	29,9	4,5
Szakt munkás	30,0	32,0	3,7
Betanított munkás	26,0	33,2	3,8
Segéd munkás	24,5	31,1	3,6
Mezőgazdasági fizikai	41,0	33,0	3,6
Inaktív	27,7	37,7	3,3

6. táblázat. A vizsgált tanulók teszteredményei és tanulmányi átlaga az apa munkaköre szerint

tők. Emiatt vagy le kellene mondani e kérdéskör elemzéséről, vagy megfelelőbb mutató híján be kell érünk a szülők foglalkozásának figyelembe vételével. Ez utóbbi megoldás mellett döntöttünk. (6. táblázat)

A szóanalógiában – amely inkább környezetfüggő – magasabb eredményt érnek el a fehérgalléros munkakörökben dolgozó gyermekei. A kapott eredmények átlagától egyik réteg eredményei sem térnek el jelentősen, vagy ha igen, az adott cellában előfordulók alacsony elemszáma miatt az eltérés nem szignifikáns. A szellemi munkakörökben tevékenykedő apák gyermekeinek tesztátlaga kicsit meghaladja az átlagot, de nem olyan mértékben, mint amennyivel jobb osztályzatokkal rendelkeznek.

A továbbtanulási aspirációk és a teszteredmények

Felvetődhet a kérdés, hogy érdemes-e ebben a korban a majdani végzettségre vonatkozó elképzeléseket vizsgálni, hiszen a tényleges választás még messze van. A választás azonban egy hosszú folyamat eredménye, amelyet befolyásol a gyermek énképe, önismerete, tanulmányi eredménye, a társadalmi, gazdasági helyzet és adott esetben a vágyak szerepe sem lebecsülendő e tekintetben. Az eredmények azt mutatják, hogy már a vágyak szintjén is érvényesülnek azok a szociokulturális meghatározottságok, amelyek a tényleges iskolázottsági szint megválasztásában, realizálásában érvényre jutnak. A gyermekek – néhány kivételtől eltekintve – függetlenül a tanulmányi eredményeik-

től sohasem választanak a szüleiknél alacsonyabb kvalifikációs szintet, inkább magasabbat vagy legfeljebb ugyanazt. Ez utóbbi főleg a szakt munkás apák gyermekeinél tapasztalható.

A gyermekek már ebben az életkorban tisztában vannak az iskolai sikerek szerepével a későbbi életút alakításában. A felnőtt világból nyilván sok, ezt a nézetet erősítő inger érkezik hozzájuk és a gyermekek sikeresen interiorizálják ezeket.

241 közül mindössze két gyermek szeretné minél előbb abbahagyni az iskolát, a többiek általában magas iskolázottságra törekednek. Már a szakt munkásképző sem népszerű. A gyermekek 54 százaléka szeretne érettségivel magasabb képesítést szerezni. A legnagyobb vonzerőt az egyetemi végzettség jelenti. A választások réteg- és településtípus-specifikusak. A szakt munkásképzőt csak a falusi és elvéve egy-egy városi, alacsonyán kvalifikált szülő gyermeke választaná. Az érettségi első sorban a falusi, fizikai munkában dolgozó szülők lányai, illetve a városi, szintén nem szellemi munkakörben dolgozó szülők fiai egy részének számára jelent vonzerőt. A városi szülők gyermekei – első sorban a lányok még az alacsonyabb státuszú szülők esetében – is nagyobb arányban vágyakoznak a diploma elérésére.

Az induktív gondolkodási képességek, úgy tűnik, nem játszanak jelentős szerepet az elérni kívánt iskolázottsági fokozat kiválasztásában. A szakt munkásképzőt választók tesztbeli eredménye megegyezik a doktori fokozatot szerezni kívánókéval és alig marad el az egyetemi végzettséget óhajtótól.

A gyermekek nem rendelkeznek, nem rendelkezhetnek reális ismeretekkel saját gondolkodási képességeikről, s így önértékelésüket és továbbtanulási szándékaikat a tanulmányi eredmény inkább befolyásolja. Többségük magasra értékeli magát.

Önmagunk képességének reális megítélése természetesen nem könnyű feladat. Igényszintünket, igényeinket a környezettől kapott visszajelzések formálják. Ebben a folyamatban kiemelkedő szerepük van a tanároknak. Jelen felmérésünkben ezt az is alátámasztja, hogy az igényszintre vonatkozó különbségek elsősorban az osztályok között jelentkeztek és nem az osztályokon belül. Másképp vélekednek saját képességeikről a gyermekek egy vélhetőleg favorizált osztályban, mint egy, a tanárok által alacsonyabbra értékelt közösségben.

Visszatérve a teszteredmények és az elérni kívánt iskolázottsági szint közötti kapcsolatra, megállapítható, hogy a különböző iskolázottsági szinthez kapcsolódó csoportok eredményei nem térnek el jelentősen az átlagtól. (7. táblázat)

Összességében elmondható, hogy a továbbtanulási aspirációkra a külső, társadalmi tényezők nagyobb hatást gyakorolnak, mint az induktív gondolkodási képesség fejlettségi szintje.

A teszteredmények és az érdeklődés

A tanulás eredményessége szempontjából az sem közömbös, hogy a tanulók csak kötelességből vagy az érdeklődéstől hajtva vesznek-e részt az oktatási folyamatban. Igazán kiemelkedő eredmény elérése belső motivációk nélkül – amelyek közül

az egyik legfontosabb az érdeklődés – nehezen képzelhető el.

A tanulóknak feltett kérdés szerint, hogy van-e olyan tantárgy, olyan téma, amely annyira felcsigázta érdeklődésüket, hogy a kötelező feladatokon túlmenően szabadidejükben is foglalkoznak velük, a tanulók 42 százaléka nem számolt be semmilyen, az iskolába terítékre kerülő témában tanúsított érdeklődésről! A nemek vonatkozásában nincs jelentős különbség e tekintetben. Az érdeklődést nem mutató csoportba tartozó gyermekek tesztben nyújtott teljesítménye csak a számanalógiában (21,7) marad el az összes tanuló átlagától. Az átlag elfedi azokat a csoportösszetételbeli különbségeket, amelyekre azonban érdemes odafigyelni. Egyrészt bekerültek ebbe a csoportba olyan gyermekek, akiknek a tesztbeli és a tanulmányi eredménye is gyenge, másrészt olyanok, akik a tesztben kiemelkedő eredményt produkáltak, de nem túl jó tanulók (elsősorban fiúk), és számosan a mindkét vonatkozásban átlag feletti eredményt mutatók közül is.

Ennek a kérdésnek a felvetésével elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy az igazán jó gondolkodási képességű, értelmes gyermekeket sikerül-e az iskolának valamilyen téma iránt megnyerni vagy sem. Az e tekintetben kapott válaszok nem megnyugtatóak. Különösen elgondolkodtató, hogy még a 8 osztályos gimnáziumba járóknál sem tapasztalható kedvezőbb eredmény.

Akik viszont beszámolnak valamilyen tantárgy, téma iránti vonzódásról, azok leggyakrabban a történelmet (23 százalék) és a természetismeretet (18 százalék)

	Teszteredmény	Tanulmányi átlag	Önértékelés	A választók aránya (%)
Szaktanulmányok	34,8	3,4	76,5	8,0
Érettségi	30,9	4,0	79,8	25,0
Technikum	28,1	4,0	91,0	7,0
Főiskola	30,0	4,1	80,0	12,0
Egyetem	35,3	4,4	86,0	27,0
Doktori fokozat	34,8	4,1	85,0	8,0
Átlag	31,0	3,9	83,0	87,0

7. táblázat. A továbbtanulásra vonatkozó aspirációk kapcsolata a teszteredménnyel, a tanulmányi átlaggal és az önértékeléssel

említik. Ez a két tantárgy az abszolút első minden osztályban, aminek bizonyára lehetnek életkori sajátosságokra visszavezethető okai is. Minden tantárgy kap néhány százaléknyi szavazatot, de ezek jóval elmaradnak az első kettőtől. A fiúk és lányok érdeklődése közötti különbség már természetesen ebben az életkorban is kimutatható. Csak a fiúk választják a technikát és a számítástechnikát. Ez utóbbit meglepően kevesen (5 százalék) ahhoz képest, hogy egy hetedikeselek körében lebonyolított vizsgálat szerint a foglalkozások preferencia-sorrendjében a számítástechnikai pályák a fiúk körében abszolút elsők. Jelentős lánytöbbséget tapasztalható az idegen nyelvek iránti érdeklődés vonatkozásában.

Összefoglalás

A különböző induktív gondolkodási képességű gyermekek osztályzatai közötti eltérés kisebb az elvárhatónál. Ez az eredmény is azt támasztja alá, hogy az osztályozásban az iskola a lányok, valamint relatíve inkább a közepes képességűek javára működő szervezet. A társadalmi réteghelyzet és a településtípus a továbbtanulási

aspirációkra nagyobb hatást gyakorol, mint az intellektuális fejlettség. Ennél erősebb a gondolkodásbeli képességeknek a tanulási időre gyakorolt hatása.

Az iskolában tanított tantárgyak csak a gyerekek kisebbik hányadának kíváncsiságát keltik fel. Különösen a jó gondolkodási képességű gyerekek közömbössége elgondolkodtató, hisz elmélyült érdeklődés nélkül magas szintű szellemi teljesítmény nehezen lehetséges. Jellemző viszont a vélhetőleg eszközjellegű magas iskolai végzettség megszerzésére való törekvés.

Irodalom

- CSAPÓ Benő: *Az induktív gondolkodás fejlődése*. Magyar Pedagógia, 1994/1–2. sz.
 CSAPÓ Benő: *Az új tudás képzdésének eszközei: az induktív gondolkodás*. In: *Az iskolai tudás*. Szerk.: CSAPÓ Benő. Osiris Kiadó, 1998.
 CSAPÓ Benő – KOROM Erzsébet: *Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése*. In: *Az iskolai tudás*. Szerk.: CSAPÓ Benő. Osiris Kiadó, 1998.
 CSÁKÓ Mihály: *Szakirányú továbbtanulás*. Educatio, 1998/3. sz.
 EYSENCK, M. W. – KEANE, M. T.: *Kognitív pszichológia*. Tankönyvkiadó, Bp, 1997.
 GEBAUER Tibor: *Pályaválasztási szándékok*. Educatio, 1998/3. sz.

Gyermek a Műhelyben

A „gyermekirodalom” szó általában – és sajnos – a komolytalanságot, az alacsony igényekhez való alkalmazkodást sugallja. Per definitionem irodalom alatti szöveggörpuszként kezelik, legfeljebb didaktikai minőséget tulajdonítva neki, esztétikait semmiképp.

Nincs ez másképp azokkal az egyébként tiszteletreméltó kezdeményezésekkel sem, amelyek a gyerekirodalom emancipációját tűzték ki céljukul. A magyar irodalom egyik legjelentősebb gyerekirodalom, *Mándy Iván* szerint a kérdéssel foglalkozók körében szállóigévé lett: nincsen gyermekirodalom, csak jó vagy rossz irodalom van. A gyermekirodalom ilyetén megközelítése is sztemderdeknek, normának tekintni a „felöltt” irodalmat és ehhez képesti perifériaként gondolja el

magát. A legtöbb, amit a gyermekirodalom elérhet, hogy a normát a lehető legjobban megközelítse, s ezáltal büszke felnőtt irodalommal, „igazi” irodalommal váljon. Mándy mondása expressis verbis tagadja a gyermekirodalom létét. A jó gyerekkönyv – e szerint a nézet szerint – már nem gyerekkönyv. A jó gyerekkönyv rossz, gyerekkönyvnek rossz, mert olyan komplex, olyan megformált, hogy azt egy gyerek már nem értheti meg. Ez a teória a gyerekkönyv olvasót egyszerűen csökkent kompeten-

ciájú olvasónak tekinti, és ezt a feltételezését evidenciaként kezeli, meg sem kísérel igazolni. Ahhoz, hogy a gyermekirodalmat kiszabadíthassuk ebből a komoly-komolytalan, valódi kontra kezdetleges, gyerekes (1) s más hasonló dichotómiák uralta diskurzusból (minden dichotómia egyben hierarchia is, ahogy azt *Derridától* tudjuk) (2), nem az „igazi” irodalomhoz képesti perifériaként, hanem önálló centrumként kell tételeznünk. Tulajdonképpen a gyermekek közösségét egyfajta értelmezői közösségnek tekinthetjük. Meg kéne vizsgálnunk, hol vannak ennek az értelmezői közösségnek a határai, időben és térben hány alközösségre oszlik, egyáltalán van-e valóban valamilyen közös olvasási retorika, amelynek alapján egy közösségnek tételezzük őket, ha nem akarjuk (és nem akarjuk, legalábbis én nem szeretném) elfogadni azt a megoldást, hogy egyszerűen csökkent képességű befogadók közösségéről volna szó. Ezek a kérdések persze túlterjednek az irodalomtudomány kompetenciáján, a szociológia és a pszichológia irányába legalábbis mindenképp. E sorok írója azonban – finoman szólva – járatlan ezen diszciplínákban, pusztán legkedvesebb irodalomteoretikusa, *Roland Barthes* egyik mondatára támaszkodhat, miszerint csak a gyerekek és a professzorok olvasnak újra. Barthes megfigyelése az, hogy a „profiknak”, azoknak, akiknek a szépirodalom olvasása a szakmájuk, illetve a gyermeki közösségeknek bizonyos olvasási szokásai ugyanolyan módon térnek el a többi közösség olvasási szokásaitól. Történetesen abban, hogy újraolvasnak. Ez a „professorokról” – lévén, hogy ezért, az újraolvasásért kapják csekély fizetésüket – köztudott, de Barthes megfigyelésének másik részét is bárki alátámaszthatja, aki volt már anyuka, apuka, vagy ha más nem, hát kisgyermek és emlékszik az olyan mondatokra, mint: „Anyu, még egyszer! Olvasd még egyszer a Hófehérkét, a Piroskát, a Kis vakondot.” Barthes-nál az újraolvasás a rutinná vált olvasási konvenciók széttörését, az olvasás felszabadítását jelenti. Az újraolvasás felborítja az olvasott mű linearitását, szét-

zilálja kauzális viszonyait. Felébreszti a „műben” szunnyadó „szöveget”. Meglehet, az épphogy csak olvasó, vagy a mesét még csak hallgató gyermek nem tanulta meg az olvasásnak, a könyvek – Barthes terminusával – fogsasztásának konvencióit.

Ez a barthes-i gondolat motoszkaált végig bennem a Műhely folyóirat tematikus számát („A Gyermek”) olvasgatva. Sikerül elkerülnie az újságnak a legnagyobb veszélyt, ami tematikus számokra leselkedik, a cikkek görcsös, kényszeres egységesítésének igényét, az írások szerencsére nem állnak össze valamilyen „magasabb egységgé”, könnyedén sorjáznak egymásra, felelnek egymással, vagy éppen elbeszélnek egymás mellett. Mégis egy közös kérdésfeltevés mozgatja őket, a rákérdezés a gyermekkel kapcsolatos reflektálatlanul használt közhelyekre. Noha az írások termékeny sokfélesége nem rendelődik alá a tematikusság kényszerének, a folyóirat-szám mégis gondosan szerkesztett.

Az első írás, *Hölderlin* „Amikor gyermek voltam” című verse tulajdonképp a szám mottójaként értelmezhető. Elválasztja a közvetlen utána következő írásoktól, hogy nincs alatta feltüntetve a megírás dátuma. A vers kiemelődik az időből, általános érvényű, minden időben érvényes gyermekség-értelmezéssé válik, mottóként az összes őt követő írásra vonatkozik, irányítja azok értelmezését. Hölderlin verséből – korántsem meglepő módon – a romantika gyermekszemlélete bontakozik ki. Eszerint a gyermek még érintkezésben van valami magasabbrendűvel, ahogy Hölderlin egyik legnagyobb hatású értelmezője, *Martin Heidegger* mondaná, a létel, mely a létezőkön túl van, mely a létezőket lenni engedi: „Megértettem az éther csendjét, az emberek szavát soha” – írja Hölderlin.

A vers után következő műveket szerzőik gyerekkorukban írták. Hogy pontosan mikor, azt – hála a szerkesztők gondosságának – könnyen meg lehet tudni, csak hátra kell lapoznunk és kikeresnünk a függelékéből a szerzők születési évét és ezt összevetnünk a vers keletkezésének szintén gondosan megadott dátumával. Köny-

nyen lehet azonban, hogy ez a kínos precizitás visszaüt. Megeshet ugyanis, hogy nem magát a szöveget értékeljük, mint teljesítményt, hanem szerzőjének zsenge életkorát. Így ezeket az írásokat „ahhoz képest” olvasva, visszaesünk abba a csapdába, amelyikből szeretnénk kikecmeregni. Csak a gyermeket most nem csökkent képességű befogadónak, hanem csökkent képességű alkotónak tekintjük. Ismét a „felnőtt” irodalmat tekintjük mintának és annál jobban értékeljük egy-egy gyermek alkotását, minél jobban és minél ifjabbban közelíti meg ezt a mintát. (3) A gyermekirodalom szó – bevett használata szerint – gyermekekhez szóló és nem általuk írt alkotásokat jelent. De éppenséggel arra is nyílna lehetőség, hogy miként például a feminista kutatók azt vizsgálják, milyen a női írásmód, úgy megkíséreljük megtudni, vannak-e a gyermeki írásmódra jellemző sajátosságok, és ha igen, mik azok. Ebből a válogatásból azonban úgy tűnik, aligha jutnánk számottevő eredményre. Ezek a többnyire a napló és a levél

„alanyibb” közlés módját választó gyermekek – *Flaubert-től Szentkuthy Miklósig és Szerb Antalig* – rendkívül koravének. A gyermek talán azért nem ír – vagy ha ír, talán azért nem gyermek –, mert a megnevezés, a reflexió, akár szeretjük, akár nem, a felnőttkor jellemzője.

Ebben a válogatásban megtaláljuk Flaubert három levelét gyerekkori barátjához, *Ernest Chualier*hez, akiről sajnos semmilyen információt nem bocsátanak rendelkezésünkre a szerkesztők, *Arthur Rimbaud* két 14 éves kori versét, pontosabban megadott témákra írt iskolai dolgozatát, uj-

gyakorlatait, ezek a dolgozatok azonban nyugodtan tekinthetők a „kamasz zseni” pályakezdésének is. „Mostanában foglalkoztam freudizmussal és irodalomtörténettel is” – kezdődik a kiskamasz *Szerb Antal* naplója, megmosolyogtató pontossággal példázva a gyermek-auktorok korárettségét. Nem sokkal ezután írja le azt az előzővel éles ellentétben álló mondatot, hogy: „Most nem gondolkozom, hanem élek.” Ez a napló egyik kulcsmondata. Teljesen hétköznapi gyermeki vágyak ütköznek az önreflexió állandó kényszerével. Erre, az önreflexió igényére pedig

Megeshet ugyanis, hogy nem magát a szöveget értékeljük, mint teljesítményt, hanem szerzőjének zsenge életkorát. Így ezeket az írásokat „ahhoz képest” olvasva, visszaesünk abba a csapdába, amelyikből szeretnénk kikecmeregni. Csak a gyermeket most nem csökkent képességű befogadónak, hanem csökkent képességű alkotónak tekintjük. Ismét a „felnőtt” irodalmat vesszük mintának, és annál jobban értékeljük egy-egy gyermek alkotását, minél jobban és minél ifjabbban közelíti meg ezt a mintát.

hol büszke a napló hőse, hol szégyelli. Egy helyen például arról beszél, hogy elmerülve gondolataiban észre sem vette, hogy felborult mellette egy vitorlás. Az életben való reflexiómentes részvétel és a kizárólagos külsővé, megfigyelővé tevő reflexió és önreflexió igénye okozza a napló beszélőjének tudathasadását, „a tett halála az okoskodás” luciferi dilemmáját. Nemcsak az író és az elbeszélő közötti precíz különbségtétel igénye nevezte velem „hős-

nek” és nem Szerb Antalnak (vagy Tónikának, ahogy barátai felnőttkorában is hívták) a naplóíró kisgyermeket (az elbeszélőnek és az írónak is Szerb Antal a neve, de nem azonosak egymással), hanem elsősorban az, hogy a beszélő gyermek erősen stilizált alak, erősen emlékeztet az író későbbi kedvenc hősére (4), az állandóan rendkívüli és veszélyes helyzetekbe csöppenő, szobatudós értelmiségire, Báthy Jánosra. A naplóbejegyzések után egy emlékbeszéd következik, *Kölcsey Ferencé*, Szerb Antal Kristóf sírhantja felett. Aligha van olyan kamasz, aki ne szeretne volna

végignézni saját temetését, a megrendült beszédek hallgatni és mélységes elégteltet érezni, ahogy az Tom Sawyernek és Huckleberry Finnek megadatott. Ez a mű egyik intertextusa. Jóval fontosabb, hiszen ez teszi az egész művet élővé – Kőlcsey *Berzsenyi* sírja felett mondott beszédének szövege emlékezete. A magyar irodalmi emlékezetben Kőlcseyé, az emlékbeszéd-szerzőé, az önvádé, a számvetésé és a kiengesztelődésé rendkívül komplex beszédhelyzet, ezen még egyet csavar Szerb, aki Kőlcseyt narrátorként felhasználva magamagát temeti, hiszen ez a szöveg egy különleges, fiktív önéletrajzi részlet, a szerző és a szöveg „főszereplője” – az elhunyt – azonosak egymással, de a narrátorral nem. Kőlcsey beszédpozíciójának felhasználása – és kicsavarása – egyszerre kölcsönöz önironikus és önsajnáló, öndicsérő modalitást a szövegnek. Feltűnő, hogy az írás retorikailag alaposan kidolgozott, komoly tudásról és fejlett stílusérzékről tanúskodó nyelv- és stílusimitáció. Ráadásként két verset is olvashatunk a kis Szerb Antaltól, amelyek nagyon rosszak, mint a kiváló író és irodalomtörténész minden verse, kivéve talán a szívszorító „Orpheusz az alvilágban”-t.

Dsida Jenő gyerekkori versei sem jók, hasonló módon rosszak, mint Szerb költeményei. Egy-egy modorossága *Karinthy* Kosztolányi-paródiájának, a „Szegény kis trombitás szimbolista klapoc nyöszörgései”-ciklus verseinek sorait juttathatja eszünkbe. „És néha olyan, mintha verset írna”. Ettől függetlenül azért nyugodtan közölhetők volna a lap szerkesztői – legalább Dsida későbbi irodalmi tevékenységére való tekintettel – a függelékben a költő rövid életrajzát, ha már a szám összes többi szerzőjét ismertették.

Szentkuthy Miklóská edesapjához írt levelei nem többek egy jólnevelt, kissé tánstréber kisgyerek beszámolójánál, viszont versei és novella-kísérletei igen eredetiek. Naplójában – Szerb Tónikához hasonlóan – elnézést kér az olvasótól, ha előző mondatát közkhelyesnek találja, majd elméletet gyárt mindebből: „Szeretünk firkálni, ha nincsenek nagy gondolataink... néha csak

azért írunk, hogy új tollunkat próbáljuk ki... ha nagy gondolataink vannak, nem merünk nekivágni, gyengeség,... ha nekivágtunk és hibáztunk, elvetjük a nagy gondolatot...”

A következő tömbben *Georges Perros* és *Jean Tardieu* gyerekverseit találjuk, *Charles van Lerberghe* és *Jules Supervielle* gyereknovelláit (mindegyiket Lackfi János nagyszerű fordításában), valamint *Peter Bischel* gyermekélettörténeteit *Lozász Andrea* értő előtanulmányával, amelyet hasonló kérdések foglalkoztatnak, mint ezt az írást. Ezután gyerekekről szóló szépirodalmi művek, majd tanulmányok következnek, amelyeket már nem lehet határozottan elkülöníteni, olvassák, értelmezik egymást. Így például mind Jules Supervielle, mind *Takács Zsuzsa* írásának elképzelhető olyan olvasata, mely szerint ezek az írások a gyermekek szorosan összefüggő olvasás- és valóságtapasztalásával foglalkoznak. Takács Zsuzsa novellájában a kislány, akinek beteg édesanyja a „Jancsi és Juliská”-t olvassa fel, attól retteg, hogy vele és bátyjával is az fog történni, ami a mesében meg van írva. Supervielle történetének kislánya, „a Mélytenger Gyermeké”, egy nyelvtankönyv olvasása során érzi úgy, hogy a példamondatok őt szólítják meg: „Ezt a gyakorlatot különösen kedvelte. Itt a nyelvtan, mintha egyenesen a mélytenger gyermekéhez intézte volna kérdéseit”. *Stanley Fish* szerint az irodalmi szövegeknek nincsenek inherens sajátosságai, az őt alkotó betűkön kívül semmi nincs „benne” a szövegben, egyszerűen megtanulunk bizonyos szövegekben bizonyos tulajdonságokat, műfajt stb. felismerni, s így tulajdonképpen az értelmező közösség, amelyhez tartozunk, „elolvassa”, értelmezi helyettünk a szöveget. Nos, a Mélytenger Gyermeké nem tanulta meg nyelvtanpéldaként, egyfajta speciális nyelvjátékként ismerni fel a szöveget. Ismét utalnék Roland Barthes-ra, aki szerint a polgári irodalom, abból a célból, hogy az irodalomnak a polgárságot veszélyeztető, forradalmi hatását ne hagyja érvényesülni, kialakított egy külön jelrendszert, amellyel a szöveg folyton „önmagára mutat”, fík-

cióként, irodalomként, tehát „nem valódi dologként” jelzi magát. A gyermek azonban az írott szót valósága részének, valóságalkító tényezőnek tartja, szemben a többi olvasóval, akik megtanulták felismerni „csak irodalom”-ként. Supervielle meséjének főszereplője maga is a fikció és valóság közti határ elmosódásának terméke: „Ő ugyanis a Steenboorde-i Charles Liévens, a Merész nevet viselő négyárbocos hídján álló matróz agyában született meg, aki egyik utazása alatt elvesztette tizenhét éves kislányát, és egy éjszakán át az északi szélesség 55., a nyugati hosszúság 35. fokán, ama gyermek legnagyobb szerencsétlenségére, hosszan és szörnyű erővel gondolt rá.” Azt, hogy mennyire reménytelen fikció és valóság, történet és igazság szétválasztása, az bizonyítja leginkább, hogy csak önmagunkról szóló történeteink segítségével tudjuk értelmezni életünket. Gyermekkorunk, gyermekségünk történetei pedig meghatározóan fontosak önértelmezésünk számára. (Erről – erről is – szólnak a magyar irodalom olyan

fontos művei, mint *Lengyel Péter*, Cseréptörés'-e vagy éppen az „Iskola a határon”.) Erről beszél *Angyalosi Gergely* briliáns esszéje is, melyben a kiváló Barthes-szakértő (akinek e sorok írója is sokat köszönhet) Barthes „Délnyugat Fénye” című írását, illetve kitüntetetten annak egy sorát elemzi. A sor Angyalosi „körüldadogós” – ő használja ezt a kifejezést – fordításában így hangzik: „Végeredményben csak a gyermekornak van saját tájéka.” Tulajdonképpen Barthes e gondolatát formálta verssé *Kapecz Zsuzsa* „A másik kert” című költeményében. A fiatal író nő akár eddigi életműve mottójául is választhatná ezt a

Barthes-sort. *Méhes Károly* „Előevő” című novellája is olvasható kulináris élvezetből sorsértelmező emlékké váló gyermekkori kalandról tett vallomásaként: „Azon töprekedtem, hogy hová lett belőlem az a sok finomság, amit Bartelliniéknél ettem az utóbbi néhány hónap alatt, hát nem igaz, hogy mindent kikakáltam, mert itt van a testemben, a húsomban sok minden abból a végtelen sok levesből, húsból, főzelékből, süteményből, de sokkal inkább létezik mindez a lelkemben, az emlékeimben, és ezáltal én egy kicsit mindig jóllakott és elégedett leszek, bármennyire rosszul is menjen majd a sorom, lesz mi-ből táplálkoznom, még ha nem is eszem mindennap nagykanállal.”

*A polgári irodalom,
abból a célból, hogy az
irodalomnak a polgárságot
veszélyeztető, forradalmi
hatását ne hagyja
érvényesülni, kialakított egy
külön jelrendszert,
amellyel a szöveg folyton
„önmagára mutat”, fikcióként,
irodalomként, tehát „nem valódi
dologként” jelzi magát. A
gyermek azonban az írott szót
valósága részének,
valóságalkító tényezőnek tartja,
szemben a többi olvasóval, akik
megtanulták felismerni „csak
irodalom”-ként.*

Karátson Endre „Miért »szegény« a kisgyermek” című tanulmányában azt akarja bizonyítani, hogy a Kosztolányi novelláiból kirajzolódó gyermekkép összetettebb, mint a „Szegény kisgyermek panaszai” gyerekkepe. Lírájában azért nem tudta Karátson szerint a maga komplexitásában megjeleníteni gyermekfelfogását, mert a költészet „alanyi” műnem, míg ha az „elbeszélő próza konkrétumait és szituált-ságát” részesíti előnyben Kosztolányi, rögtön „árnyaltabb és bonyolultabb kapcsolatok rajzolódhatnak ki.” Úgy vélem, ez a líra = alanyiség + szimplifikáció, próza = konkrétumok + komplexitás kissé leegyszerűsítő műnemelmélet. A másik – nagyobb – probléma a szöveggel az, hogy Karátson azt feltételezi, hogy a Kosztolányi-életmű mögött van valami, Valaki, egy rendszer, egy koherens világkép, hogy Kosztolányinak egységes, az időben nem változó gyermekkepe van, amelyre írásai-ból visszakövetkeztethetünk, s amely egy-

úttal magyarázza is azokat. Ez a feltételezés teszi számára lehetővé azt a módszer-tanilag kérdéses eljárást, hogy egy-egy Kosztolányi-citátumból levont következtetéséről kijelentse, hogy az író ezt így gondolja, ergo szükségképpen így értelmezhető összes többi írása is. Ettől függetlenül a novellák értelmezése és az „Esti Kornél” elemzése érdekes és eredeti.

A szám második részében teológiai, művelődéstörténeti, történelmi tanulmányokat olvashatunk, melyek többnyire az adott tudományban járatlan olvasó számára is könnyen érthető, élvezetes és rendkívül informatív írások, nagyon sokat lehet belőlük tanulni.

Jegyzet

(1) Az, hogy a „gyerekes” szó a komolytalan, idétlen szavak szinonimája, jelzi, hogy az általam bírált dualitás a közgondolkodás reflektálatlanul, sőt még az átvétel tényét sem tudatosítva átvett panelje.

(2) A komoly-komolytalan gondolkodási sémának nagyon erősen érezhető a torzító hatása irodalomtörténet-írásunkban. Alighanem ennek is köszönhető, hogy a „humorista” KARINTHY Frigyes pozíciója instabil a magyar irodalmi kánonban, míg a vele (például nyelvszemléletben) erősen rokon KOSZTOLÁNYI az újabb elméleti irányzatok képviselőinek kitüntetett figyelmében részesül.

(3) Erről a témáról lásd az itt közölt egyik gyermek-szerző, SZERB Antal felnőttkori írását: *Nagy emberek gyermekcipőben. (A varázsló eltőri pálcáját.* Magvető, Bp, 1978. 335. old.)

(4) Nem „előképe” annak, mert nem tételünk fel lineáris fejlődést a szárnypróbálgatásoktól az „igazi” írásig.

Vári György

Tutajos „tanulóévei”

Fekete Istvánról évfordulók idején

Tutajos „tanulóévei” valójában nem rúgnak többre, mint egy nyár meg egy tél, de igazából mégiscsak „tanulóévek”, akárcsak Wilhelm Meisteré. Nagy merészségnek látszhat Goethe hősét emlegetni egy kamaszregénnyel kapcsolatban. De nem az ünnepi pillanat, Fekete István születésének 100. évfordulója ragadtatott erre.

A „Tuskevár” fejlődésregény (Bildungsroman, Entwicklungsroman), amint a „Wilhelm Meister tanulóévei”, azaz e regénytípus modern előképe. Őrzi a műfaji változat minden fontos és jellemző jegyét. Ennek igencsak köze van ahhoz, hogy a regény karrierje az iskolához kötődik. Időnként még „pedagógiai műhelynek” is nevezzük, holott az irodalom sohasem csak az.

Azt le sem tagadhatnánk, hogy egy fejlődésregény olvasója különösképp tanul és nevelődik is. De jó, ha ezt az olvasás gyönyörűsége közben teszi. Fekete István segít ebben. A regény kamaszregény, tehát kalandos. A történet a maga módján robinzonád. A berek olyan, mint egy „sziget”. A novellisztikus részletek révén köze van a könyvnek az állattörténetekhez is. Így aztán a nemes ősök között nemcsak Goethe,

Defoe és Kipling is ott van. Fekete István bizonyára vállalná őket. De azon valószínűleg módfelel csodálkozna, hogy Goethét emlegetem vele kapcsolatban. Valóban csillag-távolban vannak egymástól. De a fejlődésregényt és a „Tuskevár”-t már természetesebb együtt említeni. Wilhelm Meistert és Tutajost is.

Másképp, máshol, más korban, de mind a ketten megtapasztalják „tanulóéveik” során a cselekvő, hasznos, érdekes életet. A „Wilhelm Meisters Lehrjahre” című könyvnek is van folytatása. Goethe is tovább követte hősét vándorévein át („Wilhelm Meisters Wanderjahre”). A „Tuskevár” folytatása: a „Téli berek”.

Lehet, hogy minderre – Arany János módján – Fekete István azt mondaná, hogy: „Gondolta a fene”. Dehát az ő dolga az volt, hogy megírja a műveit. A mienk

meg az, hogy olvassuk, interpretáljuk őket és eltöprengjünk fölöttük. Többek között Tutajos „tanulóvein”, amelyek a befogadó számára is tanulóévek a természetben; a Fekete István-jelenségen s magán a Fekete István-kultuszon is, miközben évfordulók táján éppen ápoljuk.

A népszerűség – és árnyéka

Az író kultuszának leghűségesebb ápolója a szülőföld, a szűkebb pátria. A világnak az a szöglete, ahol Gölle, Kaposvár, Dombóvár található, ahol otthon volt, ahol lakott (Ajka, Átánd, Kunszentmárton), ahol még sokan őrzik az arcát, a hangját, a leveleit, a tárgyait. Ahol még elmondhatják, hogy az öreganyám az iskolatársa volt, a költő *Takáts Gyula* apja tanította. A kultusz része a Kácsalja, a Szentpéteri-erdő, az emlékház, a fából faragott életfa.

A kultusz másik teremtője és ápolója az iskola. Több okból és valószínűleg hosszú távon. Tulajdonképpen minden író szerencsés, akinek gyerekkorunkban megtanuljuk a nevét. Fekete István is. Nem véletlenül tartozik az iskola kiválasztottjai közé.

Szépírói karrierje ifjúsági regénnyel kezdődött. A regény romantikus és történelmi. A Fekete István-i életműben nem előhangja semminek, és nincs is folytatása. Ez a mű *„A koppányi aga testamentuma”* 1937-ből. Számos kiadást megért, több nemzedék sorolja olvasmányélményei közé. Értékei messze esnek az *„Egri csillagok”*-tól, de valahol ott vannak ahol *„A rab ember fia”*-é vagy *„Kinizsi Pál”*-é. És már ez sem akármilyen rang. Bár megírta volna a folytatást, ahogy tervezte, *„Mocsári vitézek”* címmel! Vagy befejezte volna a *„Végtelen út”* című regényt, amelynek hőse a francia forradalom után menekül Magyarországra. Ez a regényhős Fekete István egyik őse. Regényhőssé lehetett volna a dédnagybátyja is: *Damjanich János*nak hívták.

Életművének legsikeresebb és legsikerültebb része mára könyvben és filmen a gyerekeké. Ezek a természet- és állattörténetek. Egy fecsképar története a *„Csi”* (1940), egy gólya históriája a *„Kele”*

(1955), egy vidra regénye a *„Lutra”* (1955), egy puli kalandos élete a *„Bogács”* (1957), egy rókakölyök meseregénye a *„Vuk”* (1965), egy bagolycsalád élete a *„Hú”* (1966). Talán csak a részeges özvegy egér története a kivétel: a *„Ci-nyi”*. Ez csak a felnőtteké, s nagy kár lenne, ha elkerülne. Fekete István humora, ironiája ebben az elbeszélésben *Móra Ferenc* legjobb pillanataival ér fel.

Fekete István kamaszregények írója is. A *„Tuskevár”* 1957-ben jelent meg, a *„Téli berek”* két esztendővel később. A *„Tuskevár”*-nak még az se ártott, hogy évtizedeken át „kötelező olvasmány” volt, és ma is ott van az úgynevezett „házi” olvasmányok listáján. Bizonyára marad is. E ténynek a Fekete István-kultusz alakulásában, az író népszerűségében, a milliós példányszámokban felmérhetetlen szerepe van. „Aki a gyerekek lelkében horgonyozta le írói dicsőségét, igen bölcsen cselekedett – írta hajdan Molnár Ferenc. – Emléke jó helyen van.” (1) Fekete Istváné is.

Műveit a pedagógia egyszerre két okból is preferálja. Az egyik ok, hogy Fekete István felettébb aktuális író. Az lesz az elkövetkező évtizedekben is, hiszen meg kellene mentenünk ezt a megsebzett bolygót. Fekete István történetei olyan jelentéseket hordoznak, amelyeket egyre inkább a gyerekek lelkébe szeretnénk oltani. Például azt, hogy a természet nemcsak bölcs és hasznos, de tartanunk is kell tőle. Hogy a természettel „nem lehet okoskodni, nem lehet vitatkozni, nem lehet (tőle) bocsánatot kérni, és nem lehet semmit jóvá tenni.” (Vagy csak nagyon lassan és nehezen.) „A természet nem ismer pótvizsgát.” „A természet bölcs, de könyörtelen.” A másik ok, amiért a Tuskevár a pedagógia választottja, az, hogy tanító, nevelő célzatú.

Az ilyen könyv egy ifjú lélekérésének története. Egy emberi lélek emelkedéséről szól. A fejlődésregény hőse egy többnyire színes létbe csöppen, majd búcsúzik tőle, de közben mássá lesz. Azt éli át, mintha sötétből jutna a fényre. S közben létének helyes formát talál. – Ez a regényféleség cselekmény dolgában sose áll erős lábon. Novellaszerű részletekre bomlik. Az elő-

adásmód és a közölt ismeretek érdekessége ejti rabul az olvasót. A részleteket a szerkezet hálója tartja össze. A „Tüskevár”-ban is. A történetet a kerettörténet öleli körül. A szerkezeti háló egyik darabja ez. A cselekményt pedig az tartja össze, hogy Matula neveli Tutajost, később Tutajos neveli Pondoray Bélát, azaz Bütyköt. Tutajos tanulóévei a regény kétharmadát teszik ki. Aztán, mint a zenében a „da capo al fine” jelzésre, megismétlődik a történet, de már nagyobb iramú. A szövegvilág egyharmada elég rá.

A tanító, nevelő célzat a műfaj veszélyforrása is. Az író – a műfajnak megfelelően – tendenciózus. Valahova el akar jutni (és el is jut); valamit bizonyítani akar (és meg is teszi). Aki az ilyen könyv „lapjainak tengerén előbbre hajózik, egyre távolabb jut magától az élettől ...” – írta *Babits Mihály*. (2) A történetből egyre inkább kimaradnak az esetlegességek, a véletlenek, holott az élet ilyenekből áll. Marad viszont az életből a leszűrt bölcsesség, a tanulság. Az ilyen műre mindennél könnyebben esik az iskola választása.

Nem véletlen, hogy a magyar iskola alsó tagozatos kötelező olvasmánya évtizedeken át két fejlődésregény volt. A „Kincskereső kisködmön” is egy gyereklélek átváltozása. A két mű zárógondolata is nagyon hasonló: „A szeretet az élet” – mondja Móra. „... az idő múlhat, a szépség és jószág, a szeretet és az igazság nem múlik el ...” – írja Fekete István. A két mű szerkezete abban is hasonló, hogy mindketten megismétlik a maguk történetét. Móra művének első fejezete önmagában is egy gyereklélek átváltozása. Aztán egy hosszabb történetfüzérrel megismétli ugyanezt. – A „Kincskereső kisködmön” példaképalakító hatásával régóta rosszkor élünk, amikor az „ölelj szoroson magadhoz”-korszak könyvét a „tegyél le”-korszakon is túl a kiskamaszoknak próbáljuk közvetíteni. Rossz az időzítés. A gyerekben „lefele” nincs, „fölfele” van érdeklődés. A „Tüskevár” mindig is jó helyen volt. Féltetni csak attól kell, hogy a mai keveset (vagy alig) olvasó gyerekeknek sok az a 366 oldalnyi betű.

De tegyük fel a kérdést, hogy a szülőföld, az iskola és az olvasók százezrei mellett őrzi-e az irodalomtörténet Fekete István emlékét?

„Nem par excellence szépíró”

Az irodalomtörténet mostoha hozzá. Ezen nincs mit szépíteni. Az akadémiai magyar irodalomtörténetben Fekete István neve nem szerepel. A 6. kötetben lenne a rendes helye. Ez a kötet 1966-ban jelent meg, tehát az életmű lezárulásának közelében. A kötet 1100 oldal, és cca. 1200 szerző neve szerepel a betűrendes indexben. Fekete Istvánt nem lenne szabad hiába keresnünk.

Nemeskürty István 1945-ig írta meg irodalmunk történetét. Ebben három sor jut a pályakezdő Fekete Istvánnak. („... a sikeres, népszerű írók közé sorolhatjuk ... a vidéki elszigeteltségből egy gyermekkönyvpályázat által majdnem negyvenéves korára népszerűvé vált Fekete Istvánt.”) (3)

Pomogáts Béla „Az újabb magyar irodalom 1945–1981-ig” című munkájában egy mondat az értékelés. („F. I. anekdotikus közvetlenséggel keltette életre a természetet.”) (4) Műveinek még egy szűkszavú „lexikonszócikk” jár ugyanitt. Ez a munka a kortárs irodalom világában eligazító kalauz. Túl sok szó semminek sem juthat benne.

De hagyjunk is fel az irodalomtörténetekben való keresgélésekkel! Vessünk egy pillantást inkább művei kritikai visszhangjára. Első regényeit („A koppányi aga testamentuma”, 1937; „Zsellérek”, 1939) a pályadíjak révén többen is észrevették. A „Zsellérek”-ről 11 írás jelent meg. (5) Ott van közöttük Nagypál István (*Schöpflin Gyula*) recenziója a Nyugatban és a tudós bencés irodalomtörténész kritikája a Pannonhalmi Szemlében, amit idézünk még. A díjnyertes regényekről laudatiokat szoktak írni. Például „Ez az a nemzeti szellem, amit keresünk.” – írták a „Zsellérek”-ről a bírálókat idézve. (6) A Magyar Könyvbarátok Diáriuma a regény legmegrendítőbb, legjobban megírt részletét közölte,

de valószínűleg nem irodalomesztétikai okokból: a Tanácsköztársaság alatt egy szegény parasztembert, aki szidja a kormányt meg annak pénzét, felakasztanak. Bizonyára megesett ilyesmi akkoriban. (De az élmény forrása valahol az író nagyanyjának meséiben van. Kislány korában látott Gölle határában a faágon betyárokat, zsványokat holtan himbálózni. A harmadik elítélt utolsó kívánsága az, hogy azt a kicsi lányt vezessék el onnan, nemrég még megsimogatta, ajándékot adott neki. A „Ballagó idő” megőrizte a megrendítő „mesét”.) A könyv évtizedeken át volt tilalmi listán. Így aztán sajátos aurája lett. Még az 1991-es kiadás is csonkított valamennyire, holott az atrocitásokról tudhatunk is, beszélhetünk már, meg is rendülünk. De az aura eltűnt a könyv körül. A téma nem „tiltott gyümölcs”. – Gerézd

di Rabán is dicsérte annak idején a regényt, ahogy egy babérkoszorús könyvet szokás, de néhány időtállóan fontos dolgot is észrevett az első kritikusok egyikeként. (7) A címe (Zsellérek’) „falhoz

állítja az embert” – írta. A főhős módos parasztember fia, a barátja a tisztartó gyereke. A főhős neve Zsellér Péter. A cím félrevezet. Már akkor is *Illyés* cselédnépét idézte fel. A regény főhőse nem igazi kamasz: „kis hősével olyanokat és úgy figyeltet meg, mely még felnőtteknek is becsületére válna.” Gerézd szavá tette, hogy se hangja, se látása nem új irodalmunkban. Továbbá azt is, hogy „jobban kilóg a célzat lólába, mint illenek.” Egyébként egy ifjú lélek érésének története, azaz Bildungsroman a Zsellérek’ is. Alapjában véve a Hajnal Badányban’ sem szól másról, mint hogy mit kell tennie egy fiatalembernek ahhoz, hogy boldoguljon,

érvényesüljön, használjon. Fekete István fő témája a természet, az ember és természet. De kezdettől jelen van melléktémája: az ember belenövése a társadalomba, az emberi lélek nevelődése. Szomorúan konstatálhatjuk, hogy a Zsellérek’ nem az a „gyöngyszeme” a magyar regényirodalomnak, aminek sokan hitték, hiszik. (8) Az első regény, „A koppányi aga testamentuma” a gyerekekhezben túl fogja élni. Azt se bánánk, ha ennek a könyvnek a szemlélete öröklődne történelmi regényeinkben.

1947 és 1955 között hiába kutatnánk a kritikai visszhang után. Ezek a csend évei.

„Fekete István bölcs ember volt és (akármilyen valósult meg ebből) jó író” – írta Bodor Béla nagy tárgyismerettel, imponáló felkészültséggel és szuverén gondolkodóként megírt Fekete István-tanulmányában.

Írónkról valójában ez az első nagyszabású, veretes tanulmány. Vihart kavart, mert a szerző attitűdje nem a rajongóé, hanem a kritikuse, aki az értékek felmutatása közben észreveszi az író esendőségeit is.

Fekete István annyira nem tartozik a hatalom megtűrtjei közé, hogy csótányt, patkányt irt, uszályt kísér, halászmesterképzőben tanít. Fizet a Zsellérek’-ért. Írásait, mintegy 120 elbeszélést, az Új Ember és a Vigília közli, ezek az írói menedékei. Befogadják, mert mélyen vallásos. A szó igazi értelmében keresztény: nem gyűlölködik, tud megbocsátani. A lánya apáca. A családban pap is akad.

A csend az ötvenes évek derekán török meg körülötte. De nem igazán. Műveinek visszhangjára igazán csak a könyvtári és pedagógiai lapokban találunk (ld. Könyvtáros, Könyvbarát, Köznevelés, Magyartanítás). *Csulák Mihály* szép írása a Könyv és Nevelés hasábjain látott napvilágot. (9) *Valló László* Fekete István-életrajzát gyermekkönyvkiadónk jelentette meg. (10) Néha az Élet és Irodalomban, de inkább csak a vidéki irodalmi folyóiratokban lelünk művei vagy életműve visszhangjára. (Alföld, Jelenkor, Somogy.) *Lengyel Balázs* (11) sokszor idézett és *Bodor Béla* nagy vihart kavart tanulmánya, amelyre *Fekete G. István*, az író fia érthető elfo-

gultságokkal válaszolt a Szivárványban a tengeren túlról, egyaránt a Somogyban jelent meg. A sajtó vezető orgánumainak évfordulók táján jut eszébe Fekete István, és akkor, amikor nekrológot kellett róla írni.

Szinte törvényszerű, hogy rákérdezzünk: Miért van ez így? A századik születésnapját nem ünnepeljük akárkinék.

„Fekete István bölcs ember volt és (akármilyen valósult meg ebből) jó író” – írta Bodor Béla nagy tárgyismerettel, imponáló felkészültséggel és szuveren gondolkodóként megírt Fekete István-tanulmányában. (12) Irónkról valójában ez az első nagyszabású, veretes tanulmány. Vihart kavart, mert a szerző attitűdje nem a rajongóé, hanem a kritikisé, aki az értékek felmutatása közben észreveszi az író esendőségeit is. A „bölcset” is, „jót” is aláhúzzom Bodor Béla mondatában. A mondat zárójeles része nem többre-kevesebbre utal, mint hogy Fekete Istvánnak élete derekán túl fordult talpa alá a föld, s nem sokára évekre kifordult alóla. Tehetségét nem sikerült maradéktalanul valóra váltania.

Éppen a legjobb, legmaradandóbb műveiben Fekete István másképp mesélt, mint a szépirodalomban szokás. Bodor csak annyit állított tanulmányában, hogy „nem par excellence szépíró”. Ez nagyon távol áll attól a mondattól, hogy „F. I. nem író”. Nem lehet ilyen olvasata a szövegnek. (Ezt csak azért említem, mert volt. (13)) Fekete István írói előadásmódja valóban pedagógiai és ismeretterjesztő beszédmóddal keveredik. Nemcsak természetrajzi ismereteket terjeszt. Történelmi, földrajzi, néprajzi és másféle „leckék” is vannak műveiben. A „Téli berek”-ben például hosszan értekezik a „sznob” szó eredetéről. Verne módján nemcsak a narrációban vannak ilyen szövegek. Valaki a szócsöve, mint Vernének. A pedagógiai lecke is így épül be a szövegvilágba. Például István bácsi arról beszél, hogy lehet-e szóváltás felnőtt-gyerek között. Nem!? (Pálca, pofon zárná le hirtelen.) (Nem oszthatjuk véleményét! Azt sem, hogy feleségének nem „férje”, társa, hanem „ura” és parancsolója akart lenni.) – Valahol határ-lét Fekete Istváné az irodalomban. Az életben is az

volt: író is volt, vadász is volt. „Te is vadász leszel” – mondták neki már a rácsos kiságyban. Ha huszonöt éves leszel, erdész és vadász leszel a Szentpéteri-erdőben és feleségül veszi Ilonát – álmodott kamaszként.

Az ilyen „határ-lét” eleve azzal járhat az író sorsában, hogy az irodalomtörténet megfeledezzen róla. A tudós nem szívesen vélekedne szépirodalmi eszközeiről, legfeljebb a fő erényeket emlegetve a közhelyek szintjén, az irodalmár pedig művei tudományos értékéről nem tudna érdemben szólni. Így aztán többnyire mindkettő hallgat, s az ilyen író általában az olvasó szívében győz. Például Verne, a technika álmódója, a képzelet varázslója rosszul járna, ha a nagy kortársakhoz: *Tolsztojhoz*, *Dosztojevszkijhez*, *Csehovhoz* mérnénk. Vagy netán a nagy francia elődökhöz: *Balzac*hoz, *Flaubert*-hez, *Stendhal*hoz. De a maga műfajában, a sci-fi történetében megkerülhetetlen óriás.

Az ilyen író emberi életében is otthontalan, mint *Saint-Exupéry*, akit a repülő repülésbe tévedt írónak, az írók írók közé keveredett repülőnek tartottak. Fekete Istvánnal kapcsolatban is forgathatnánk így a szót. Az, hogy vadászíró, kevés az irodalmi rangjához, egészen semmiképp se fedí le az életművet. De a határ-létnek megfelelően Fekete István irodalmi őseit két ágon kell keresnünk. Az egyik ág a tudományos értékeit tekintve magas színvonalú vadászirodalmi hagyomány, amelynek nagyon nemesek a szépirodalmi eszközei. A másik ág – éppen az írásmód jellemző eszközei révén – a magyar anekdotikus irodalom.

A magyar vadászirodalomban elsősorban *Bársony István*, *Csathó Kálmán*, *Kittenberger Kálmán*, *Bíró Lajos*, *Széchenyi Zsigmond*, *Molnár Gábor* az elődei. Az eszményképei között ott lehetnek *Turgenyev* vadászírásai is.

Elődeivel a világlátása és az írásmódja egyszerre rokonítja. A vadászkalandot nem a győztes mámorával éli át. Megértéssel fordul a természet felé, az „egy vérből valók vagyunk” kiplingi gondolattal. A természethűség megköti képzeletét, de állatai gondolkodnak, beszélnek. Fekete

István erkölcsi igényeket támaszt hőseivel szemben. Van egy állatkarakterológiája. A héja például pletykás. A ‚Tüskevár‘-nak nemcsak emberi lények a főszereplői, hanem Csikas, a kutya is.

Fekete István elődei nyomán antropomorfizál. „Gyönyörűek” – pislog a bagoly, amikor a kicsinyei megszületnek. Az állatoknak „lelke” van műveiben. Animisztikus a tárgyi világ ábrázolása is. A ‚21 nap‘-ban nemcsak Kata, a tyúk fecseg-locog. Társalog az egész pajta népe, az öreg kocsi, a létra, a gereblye. Egyik elbeszélésében beszél a köd és nevet az erdő. („A szél és az erdő”) A bagoly ugyanitt szégyenlősen sóhajtozik: „Öreg vagyok és feledékeny.” A ‚Tüskevár‘-ban beszél a csónak: „Ejha, ez volt a lökés!”

Ahogy múlik az idő, Fekete István képelete az állatok ábrázolásában egyre szabadabb. És ámulhatunk-bámulhatunk azon is, hogy nincs két egyforma napkelte, holdtölte a könyveiben. Minden horgászat, csónakázás, vadászat más. De ismétlődő tematikai motívumai szép számmal vannak: ilyen a vándorút, az utazás, az árvaság, a „felnőtté válás” az állatok világában is. (ld. ‚Kele’, ‚Lutra’, ‚Bogács’, ‚Vuk’.)

A természet és az állatok ábrázolásának sokféle útja van még: meseszerű, allegorikus, satirikus. (Kiplingtől *Orwellig* vezet az út, de kezdődhet *Aiszóposz*nál is.) És nem említettem *Durrellt* vagy *Konrad Lorenzet*. Az ő útjuk is más. – Voltak utak, amelyeket Fekete István nem tudott elfogadni. Neheztelt *Saltenre* és bosszantotta a ‚Lassie hazatér’ könnyes-szentimentális világsikere.

Fogadjuk el, hogy a természethez a könyvek révén is sokféle út vezethet. A műmese is állhat közelebb-távolabb a népmesétől. Az állattörténet pedig közelebb-távolabb a természettudományos hűségétől. Ha Fekete István az olvasó gyereket becsalta már a természetbe, indítsuk tovább mások könyveihez. Ajánljuk Kipling, *Jack London*, *Salten*, *Knight*, *Szürke Bagoly* és *Durrell* könyveit. A magyar irodalomból se rövid a listánk: például *Tersánszky*: ‚Egy szarvasgim története’, *Dékány András*: ‚Afrikából jöttem’, *Ig-*

nác Rózsa: ‚Az utolsó daru’, *Lengyel Balázs*: ‚Volt egy gólyám’, *Mészöly Miklós*: ‚Fekete gólya’, *Szász Imre*: ‚Basa’, *Gyurkovics Tibor*: ‚Kiskutya-nagykutya’ stb.

Fekete István könyveit sokfelé olvassa már a nagyvilág. Angol, német, eszperantó, francia, lett, bolgár, cseh, lengyel, szlovák fordítások forognak közközt. És sokmillió példány!

Az olyan írónak, akiknek a népszerűség az igazi glóriájuk, akikkel az irodalomtörténet mostohán bánik (s persze a nemzet klasszikusainak is), óhatatlanul kialakul egy kultikus olvasatuk, amelynek jegyében csak rajongani szabad. S ez már-már akadályozza az irodalomtörténeti értékelést. Ilyen olvasata van már Fekete István műveinek is.

A kultikus olvasaton innen és túl

A kultikus olvasat jellemzője, hogy a részletekre pillantani se illik. Szentségtörés. Továbbá tilos az is, ha az író életművében a fejlődés ívét, mozzanatait keressük. Tökéletes az már a kezdet kezdetén. A bíráló megjegyzésekkel kapcsolatban rögtön mentségeket keres az ilyen olvasat.

A társadalmi háttér, az emberi-tárgyi környezet vázlatosan megoldott a ‚Tüskevár‘-ban. Egy figura egy-egy vonással odavetett. Nancsi néni jól főz. Úgy teremnek körülötte a rántott csirkecombok, mint a gomba. Nancsi néni ennyi. De máris mentegetem. Így is halhatatlan. Étek és fogadók őrzik a nevét. Katica kék szemű és Matula-vér. Vagy: a regényidő néha mintha késne a Tüskevárban. A szülők magázódnak, néha a felnőttek magázzák a gyerekeket is (csak Matulától természetes, neki István bácsi is „úr”, azaz nemrég még intéző), Tutajosék nyakkendőt hordanak, kezét csókolnak (Bütyök Katicának is), és „anno dacumal” történnek velük a dolgok, mint Fekete Pistával és Kondoray Bélával a „Haza Kis Polgárainak” emelt kaposi iskolában 1913–14. táján. A könyv első recenzense is megjegyezte, hogy inkább csak „időhatározók” vannak a könyvben, mint valódi regényidő. (Agronómus, állami gazdaság, totócédula stb.) (14) Vagy:

Tutajos a berekbe érkezve nyomban levelet ír. Azt írja: „mink”, meg azt, hogy „mosdózni”. Ha Matula mondja, rendben van. Amikor István bácsi, kicsit parlagias. Ha a kis szárcsák szólalnak meg, ahogy „mink is szedegetünk”, megjárja. Ha egy pesti gyerek 24 óra leforgása alatt nyelvet vált, az már hamis.

Egy kultikus olvasat jegyében minden megjegyzésre van mentség. Az elsöre az, hogy éppen az időtlenség szép a regényben, ezért lehet örökre az ifjúságé. (15) S hogy a regényvilág amúgy is döntően a természet, hagyjuk a társadalmi képet. (Ez utóbbival magam is mentegetem a könyvet. De azért eszembe jut, mennyi mindent őriz meg korából a „Pál utcai fiúk”. Mélyrétegeiben még az utóbbi esztendőben is volt mit felfedeznünk.) A „mink”-kel kapcsolatban meg az lenne a mentség, hogy Fekete István műveinek ízet a dunántúli nyelvjárás adja. Ebben is van igazság, de mentegetés is.

Bár egy kultikus olvasat ilyesféle megjegyzést sem enged meg, szerzőnk pályája mindvégig lassú fejlődést mutat.

Megváltozott gyerekkép

Fekete István kitartott a komótos, régi-módi történetmesélésnél. Csakhogy kezdetben *Vas Gereben* módján anekdotázott, aztán tömörkényesen, mikszáthosan, mórásan, de az ötvenes-hatvanas évek fordulójától már a leginkább csak Fekete Istvános. Ráismerünk, hogy itt és most csak ő öltheti szavait egymásba. A szavak univerzumának van már olyan része, ami az ő birtoka. Képei, hasonlatai a természetből valók. „... olyan vékony a nyaka, hogy géznek is elmehetne” – mondja Matula Tutajosról.

Krúdy iránti rajongásában kezdetben Fekete István indázó, szecessziós mondatokat ír. „Kupolás, tornyos” és véget nem érő mondatokkal próbálkozik. Aztán megbabolazza mondatait. Elevebbek, kevésbé cikornyásak, képszerűbbek lesznek. Mondatai néha ritmikus egységek. A hangzó beszéd minden értékét átmentette. Mértékletesség, arányérzék van ebben az

írói beszédmódban. Humorában pedig szélesség, megértés, megbocsájtás. Sohasem kinevetés.

A mondatai szigorúan, szépen szerkesztettek. A műegész azonban ritkán. Nem igazán strukturált, laza, széteső. Az anekdotikus stílus velejárója nála mindez. Maga is tudta, hogy ez így van. „Lám, hova is lyukad ki az ember gyereke” – mondja a történet sodrától igen messze teke-regve a „Ballagó idő”-ben. „Jó volt ez a kis kitérő” – mondja másutt ugyanebben a könyvben. Parttalanul locsog, mesél, de csaknem mindig jó hallgatni.

Nemcsak a mondatai változtak a múlt, „ballagó” időben, változott a gyerekképe is. De vajon elviseli-e a kultikus olvasat, ha azt állítjuk, Tutajos a „Tüskevár”-ban nem mindig igazi kamasz?

Hősünkről azt írja Bodor Béla, hogy egy anti-Huckleberry Finn. Reggeltől estig nevelik, és hagyja, hogy agyonneveljék. Engedelmeskedik. Mindezt szinte nem is vesszük észre, nem rójuk fel az írónak, mert annyi minden feledtetni. A beavatás szertartásának varázsához hasonlít ez a berekbeli kaland. Az engedelmeség mindig tradíció és a természet parancsaira válasz. Talán ezért nem akadunk fent rajta.

Pedig jól tudjuk, hogy a kamaszkor nem az engedelmeség korszaka. Sokkal inkább a lázadásé, a szabadságvágyé. Ha életközélemből ismerjük a kamaszt, mélyen egyetértünk Ranschburg Jenővel, hogy ez bizony a „hagyjál békén!”-korszak.

Gyerekprózánk sötét, ötvenes éveit után Tutajos és Csutak egyszerre léptek színre. Szerzőnk volt olyan jó író, hogy Mándy könyvét revelációval fogadja. (A Tüskevárról Mándy is írt kritikát. (16) A két könyvet egyszerre, ugyanazon az oldalon mutatta be a Könyvtáros című folyóirat. (17))

Fekete István megrendülten csodálkozhatott rá a másfajta gyerekfigurára, akit már nem nevelnek reggeltől estig, aki öntörvényű személyiség, aki a világ dolgait érzékenyen megsejti, felfedezi, átéli. S aki szorongásaival, álmodásaival jobban hasonlít arra a kamaszra, aki valaha ő volt, mint Tutajos.

Fekete István ekkor megpróbált lelépni a maga ösvényéről, és a ‚Téli berek’-ben el is jutott valameddig ezen az úton. Gyerekfigurái kamaszabbak lesznek. Tutajosnak már az első oldalon van egy kirohanása Piri mama „hülyeségei” ellen. István bácsival „szóváltásba” keveredne, ha lehetne. Barátsága Bütyökkel néha már konfliktusos. S uram bocsá’ egyszer ellentmond Matulának is. Ezzel együtt a gyerekösöknek belső történeteik lesznek, s körülöttük is több az élet mindenkiben. Változik a világ képe: a falu nem idill, a város nem megvetés tárgya. A téli természet többször ráébreszti hőseinket, hogy tartani is kell tőle.

Attól, hogy bonyolultabb a világ, kicsit szomorúbb is. A ‚Tuskevár’ derűs, harmonikus, a ‚Téli berek’ szomorkás, melankolikus. – Vidámnak persze a ‚Tuskevár’ se nevezhető. (Matula csak a 215. oldalon neveti el magát először, és az olvasó is ritkán. De a harmónia derűje, nyugalma árad szét a könyvben.) Amit a ‚Téli berek’-ben már hiába keresünk, az a „beavatás” varázsa, szertartása. Megtörtént a ‚Tuskevár’-ban. Tanítani, közvetíteni nehezebb lenne. Nincs igazán szerkezeti háló, amely a történeteket összetartja. Monotóniája is van a hasonló cselekmény-mozzanatoknak. A gyerekszerelm pedig olyan ebben a könyvben, mintha Tom Sawyer és Becky Teacher szerelme előtt fél évszázaddal ábrázolták volna. De az igaz, hogy Tutajos elkezdett hasonlítani arra a kamaszra, akit valaha Mestör Pistának hívtak Göllében és Fekete Pistának kamaszként Kaposváron.

A ‚Csend’-ben és a ‚Ballagó idő’-ben Fekete István már vállalta azt a gyereket, aki egykor ő maga volt. A kaposi gimnazista nem a középeztől rettegett, hanem a bukástól. És nem is hiába! Háromból bukkott, még természetrajzból is. Tele volt szorongással és kalandvágyal. Az utóbbit

ki is élte. Inkább hasonlított Tom Sawyerre, mint Tutajosra, akit ennek ellenére van miért szeretnünk. És a Fekete István-i életművet is.

Jegyzet

- (1) MOLNÁR Ferenc: *Emlékezés Sebők Zsigmondra*. Nyugat, 1923. I. köt. 5. old.
- (2) BABITS Mihály: *Az európai irodalom története*. Szépirodalmi. Könyvkiadó, Bp, 1957. 27. old.
- (3) NEMESKÜRTY István: *Diák, írj magyar éneket!* Gondolat, Bp, 1985. II. köt. 891. old.
- (4) POMOGÁTS Béla: *Az újabb magyar irodalom 1945–1981*. Gondolat, Bp, 1981. 164. old.
- (5) *A magyar irodalomtörténet bibliográfiája 6. köt. 1935–1945*. Személyi rész. A-K. (Szerk. VARGA Kálmán, V. WINDISCH Éva.) Akadémiai Kiadó, Bp, 1982. 373. old.
- (6) KENYERES Imre: *Fekete István. (Látogatás az Egyetemi Nyomda regénypályázatának győztesénél.)* In: M. Könyvbarátok Diáriuma, 1939. 90–93. old.
- (7) GERÉZDI Rabán: *Zsellérek*. Pannonhalmi Szemle, 1940. 75. old.
- (8) FEKETE G. István: *Fekete István*. Szivárvány, 1997/1. sz. 112–113. old. („a legszebb és legmaradandóbb regény”; „A Zsellérek imakönyv volt nekünk”... – idézek az író fiának írásából és a neki küldött levelekből.)
- (9) CSULÁK Mihály: *Százerek írója*. Könyv és Nevelés, 1974/4–5. sz., 160–167. old.
- (10) VALLÓ László: *„Emlékké válok magam is...”* (*Fekete István*). Móra K., Bp, 1986. 186. old.
- (11) LENGYEL Balázs: *Jegyzetek Fekete Istvánról*. Somogy, 1982/4. sz. 68–70. old.
- (12) BODOR Béla: *A szabállyal összemért törvény. (Fekete István irodalmi munkássága)*. Somogy, 1996/5. sz. 470–476., 6. sz. 586–593. old. (Citátumok: 591. old., 476. old.)
- (13) FEKETE G. István: i. m. 103. old.
- (14) KOVÁCS Zoltán: *Fekete István: Tuskevár*. Könyvtáros, 1958/1. sz., 77. old.
- (15) Ld. HORPÁCSI Sándor elemzését, amelyet egyébként ajánlunk a művet közvetítő pedagógusnak. – H. S.: *Tuskevár*. – In: *Ötven nagyon fontos „gyerekkönyv”*. Lord, Bp, 1996. 200–203. old.
- (16) MÁNDY Iván: *Fekete István: Tuskevár*. Népművelés, 1958/5. sz., 29. old.
- (17) Ld. CSERTŐI Oszkár és KOVÁCS Zoltán recenzióját a Könyvtáros 1958/1. sz.-ában! (77. old.)

Komáromi Gabriella

Ítélet a népmesében

Az ítélet mindig döntés, alapja az etikára épülő törvény, de milyen ítélettel, etikával, törvénnyel találkozunk a népmesében? A népi mesemondó nem ismeri a paragrafusokat, tételes törvényeket, jogot. Jó esetben a Tízparancsolatot igen, de hogy annak milyen a múltja, hány évezred telt el a Sion-hegyi kinyilatkoztatás és napjaink között, már nem.

Valljuk be, mi sem tudjuk, csak azt: megtörtént, van, kényszerítő erővel hat, melyet az Újszövetség példabeszédei, majd az elmúlt kétezer év történelme, a társadalmi változások, az ugyancsak sűrűn változó tulajdonviszonyok és az emberi tapasztalatok, a kapcsolatok rendszerei tovább árnyaltak vagy éppen megfosztottak eredeti tartalmuktól (lásd a 20. századot). Mindez mégis meghatározó egyéni tetteinkben, döntéseinkben. A népmese azonban kollektív műfaj, eredete és közvetítői névtelenek (nem számítva az elmúlt évtizedek akadémikus pontosságú gyűjtéseit), mégis olyan gondolatokat sugallnak, melyek örökérvényűek. Ilyenek, még akkor is, ha a számkra más etikát sugalló „Az Ezeregyéjszaká”-ra gondolunk, mert abban is... De erről később.

Milyen ítélet található tehát népmeséinkben és mi az ítéletek állandó vagy változó meghatározója? Ez az, amit érdemes megfigyelni, hiszen ha kultúránknak (értve ezen az egyetemes is) erre a nem kis szegletére gondolunk, ez a látszólag egyszerű rendszer – mivel állandó változást mutat – bonyolulttá válik. A népmese nem figyelmen kívül hagyható sajátosságai közé tartozik az is, hogy gyakran éppen azt a pillanatot fogalmazza meg, amelyben a régi etika (törvény) érvénytelené válik és egy új etika (törvény) lesz uralkodóvá. Erre példa a „Sosemvolt Cigányország” meséje, melyben a régi etika szerint az apának joga van a lányát feleségül venni. A cigány népmese pontosan azt illusztrálja, hogy a régi etika érvénytelené vált, új etika lesz törvényt.

Miről szól a mese az első egység fordulópontjáig? A cigánykirály halott felesége után – annak tett fogadalma szerint – csak nála szebb asszonyt vehet feleségül. Ilyet nem talál a gyászévek alatt, csak egyet, saját lányát. A régi jog (törvény) szerint helyes döntést a cigánykirály lánya nem fogadja el, ezért elbujdosik. A cigánykirály mágikus mesterkedései segítségével próbálja ezt a döntést megváltoztatni. Élő kardját (Freud szerint feltehetően fallikus szimbólum lenne) leválasztja testéről, a lánya után küldi, hogy ejtse teherbe, és vágja le a karját. Mindez megtörténik, ám amikor a cigánykirály belép a templomba lánya levágott karjával, hogy a pap összeeskesse vele – tehát törvényessé tegye a törvénytelen kapcsolatot – és a megfeszített testére tekint, meghal. Halálában az isten-ítélet van jelen (a kereszténység mint új meghatározó a korábbi szokásrendben), anélkül, hogy ezt a mesélő kimondaná.

Ezzel egyidőben a mese befejezésében megtalálhatjuk az a sajátos roma etikát is, mely keményebb, mint a megszokott, népmesei: a cigánykirály lánya nem bocsát meg férjének, a fiatal királynak, mert nem hitt neki. Nem hitte el, hogy ártatlan, apja varázserővel (testéről leoldott élő kardjával) ejtette teherbe és vágta le mindkét karját. Jézus azonban tudja az igazságot, a földre küldi *Szent Pétert*, hogy mentse ki a disznók közül a vajúdo kismamát és legyen keresztapja a megszülető gyermeknek. A csoda láttán (a gyémántok tüzetől lángra gyúló disznóól, a lángok közül sértetlenül kilépő asszony, karján a gyermekkel) a fiatal király szánja-bánja vétkét, de hiába. A cigánykirály lánya Szent Péter

újabb segítségével magára hagyja a vétkest. Ez a zárómotívum ugyanakkor kifejezője is a roma életformának: változatlanul a „vándorló” életmód mellett dönt a fiatalasszony. Döntése, mivel ellentmond a megszokott népmesei boldog végnek, kemény, de igazságos: azt, amit a fiatal király elkövetett ellene (a disznókkal akarta felfalatni), nem lehet megbocsátani.

A népmesében jelenlévő ítéletekhez elsősorban a *Grimm* fivérek mesegyűjteményének teljes kiadását választottam irodalmi illusztrációknak, mert hála *Adamik Lajos* és *Márton László* szövegű fordításának (Jacob és Wilhelm Grimm: 'Családi- és házimesék'), jobban őrzik azt az etikát (is), amelyek barbárabbak, mint magyar népmeséink variációi, illetve ezek átdolgozásai, és a téma adta mélységnek is jobban megfelelnek.

Olykor azonban, ha ennek oka van, a magyar népmese-változatokkal is foglalkozom. Nem kitérő, de fontos, hogy 'Az Ezeregyéjszaka meséi' közül is néhány jelen lesz ebben a gondolatmenetben, mert az ítélet ezekben a mesékben –

nemcsak az európaiótól eltérő etikai mérce, hanem a kimondott, joggal élő ítélkező miatt is – más, ugyanakkor érzékelhető filozófiája meggondolandó. A népmesék vizsgálatánál az ítéletnek megfelelően annak különböző változataira is figyeltünk, így az istenire (mint ez az első mesénél is történt), az önbíráskodásra, tételes igazságszolgáltatásra, rágalmából eredőre, és így tovább. Mindezt természetesen a teljesség igénye nélkül tesszük, hiszen ahány népmese, annyiféle ítélet van benne jelen. Fontosnak tartom még megjegyezni azt a népmesékkal kapcsolatban, hogy az etikai döntés és ítélet elsősorban a hallgatókban fogalmazódik meg, tehát olyan burkolt, befogadói állásfoglalást találunk bennük, ami elidegeníthetetlen az alaptémától. A népmesék alapvető tulajdonságai közé tar-

tozik az is: a hallgatót eligazítja a világ dolgaiban (így etikai ítéletében), elválasztja a jót a rossztól, a szubjektív hallgatót állásfoglalásra készíti, példát mutat, tehát – rossz szó, de nincs jobb – didaktikus célja (is) van.

Nyomban a burkolt állásfoglalásra az egyik legkézenfekvőbb példa az 'Öregapó meg az unokája' (1) és annak magyar változata: 'Az öregember és a pokróc'. (2) Az alaphelyzet azonos: öregapó már a levest is magára lötytyinti, így teherré válik a fiatal párnak. A német történet mondatai keményebbek, jelen van bennük a vaskos naturalizmus ('ki-kilötytyentette a levest a terítőre és a szájából is visszacsurgott valamennyi'), mégis emberibb, mert nem küldik világgá. A magyar változatban a leves „mind kireszketett a kezéből, s az ab-

roszt is mind teleöntözte”, ugyanakkor a fordulata kegyetlenebb, hiszen a feladatot az unokára bízzák: „... s mikor te gondolod, hogy már kinn vagyunk a mezőn, akkor a pokrócot tedd nagyapádnak a hátára, s fogd meg a kezét, s vezesd ki az utcára.

*A mese kiemelt
részleteiben ajogos és
jogtalan ítélet különböző
formái ugyanúgy
megtalálhatók, mint a vétkeké:
tudatosan elkövetettek és
tudatlanok, a befejezés viszont
megteremti az igazság
mérlegének egyensúlyát.*

Mondd meg neki, hogy le is út, fel is út, menjen világgá...” A gyerek ítélete a német változatban ösztönös: faforgácsból vályúcskát készít a szüleinek, hogy idős korukra abból ehessenek. A magyarban tudatos: a két pokrócból az egyiket szüleinek tartja vissza, mondván: „akkor én ne kelljen, hogy vegyek pokrócot, evvel a pokróccal maga is menjen el.” Ez a nyíltan moralizáló mese társadalmi és lélektani igazsága miatt a megszokottnál mélyebben rakódik a mesét hallgatók tudatába és készíti őket arra az ítéletre – az azonosulással –, ami ezt a köznapi igazságot a helyére teszi. *Kovács Ágnes* azonban téved, amikor ezt a mesét az óvodáskorú gyerekek antológiájába helyezi. Még akkor is téved, ha a nagycsoportos korosztálynak szólók közé sorolja. Ennek a me-

sének a felnőtteket kell elgondolkodtatnia, azaz belső ítéletre kényszerítenie, mint minden más irodalmi műnek. Mondanivalója azonos Máté gondolatával (7,2): „Amilyen ítélettel ti ítéltek, olyannal fognak fölöttetek is ítélkezni.” Tovább menve, már a rousseau-i úton (mit taníthat a gyerekeknek „A róka és a holló?”), ezzel a mesével nem ötletet adunk-e a gyerekeknek arra, hogy mit tegyen majd a szüleivel, magyszüleivel?

Az ígéret-becsület-ítélet hármasának példája található a „Békakirály és Vashenrik” meséjében. (3) Már az első mondat ezt húzza alá: „Hajdanában, amikor a kívánságoknak még foganatja volt, élt egy király...” „A Magyar Nyelv Értelmező Szótára”-ban (4) ezt írja a „fogat” szavunkról: „Valamely cselekvés, eljárás kívánt, várt eredménye, hatása.” A történet alaphelyzete vándormotívum: egy elvarázsolt királylány vagy királyfi akkor változhat vissza, ha valaki megszereti gyakran visszatartó külséjében („A szép és a szörnyeteg”, „Macskació”). Ebben a mesében a szép királylány aranygolyója a forrás vízébe hullik, ahonnan Békakirály hozza fel, hármas ígéretet kérve a királylánytól: engedje meg, hogy az asztalnál mellette ülhesen, ehessen tányérjából, ihasson poharából, ágyába fekhessen, ami összességében azt jelenti: szereti. A királylány beleegyezik, magában viszont „ostobának” nevezi a békát, s nem is hisz abban, hogy ígéretét teljesítenie kell. A Békakirály azonban bekopog a palotába. A király, mihelyt megtudja az igazságot, dönt: a béka pártját fogja: „Amit megígértél, meg is kell tartanod...” Ez fokozódik azzal, hogy „A király haragra lobban”, és azt mondja: „Aki segített, amikor bajban voltál, azt később se nézd le!” A mesetípus általában akkor ér véget, amikor megtörik a varázs, az elvarázsolt emberré változik. A Grimm fivérek eredeti gyűjteményében azonban már a címben jelen van Vashenrik neve. Ő a királylány ellenpéldája, a fiatal király szolgálja, aki „három vaspántot veretett a szívére” (ez is vándormotívum), „amiért béka képében sínylődik a gazdája”. Ezek a pántok pattannak le „a hűséges

Henrik szívéből, mert ura immár megsza- badult, és immár boldog volt”, mihelyt hazafelé tartanak a királyi hintón.

Ismét egy másik mese, amelyben a fel- tétel magában hordozza az ítélet lehetőségét is. Ez „A kígyó három levele”. (5) A történet kezdete megszokott: a szegény- lény elszegődik a királyi hadseregbe, a háború sorsát ő fordítja jóra, vezetésével legyőzik az ellenséget. A jutalom: a megszokott gazdagság és a királylány keze. A királylány „nagyon szép volt, ámde nagyon furcsa is volt. Megfogadta, hogy senki más nem lehet a hites ura, csak az, aki megígéri: ha ő, a királylány hal meg előbb, maga is élve eltemetteti magát, együtt vele. (...) Másfelől megfogadta, hogy ő is ugyanígy tesz...” Mindez feltehetően természetes része volt egy ősi kultúrának, a történet azonban egyszerre tragikus és *Boccaccio*-i fordulatokra épül a továbbiakban: A fiatal királyné beteg lett, és „nem tudott segíteni semmiféle orvos.” Az ifjú király ugyan „elborzadt a gondolatra”, de a halottal a kriptába végül „öt is levítették, majd reá zárták s beretesztették a kaput.” A történés fordulata és színhelye mintha jelen lenne Rómeó és Júlia tragédiájában, ám ott a halál kölcsönös vállalása a véletlenek sorozata miatt önkéntes. A mese cselekménye azonban minden horror-ele- me ellenére mintha megnyugtató vég felé közeledne: a kriptában kígyó jelenik meg, akit a fiatal király három darabba vág az- zal a felkiáltással: „Amíg élek, őt (a halott feleségét, T. E.) nem fogod megérinteni!” A kígyó azonban nem magányos. Társa is előkúszik, „szájában három zöld levéllel”. A levelekkel életre kelti a szétdarabolt kí- gyót. A fiatal király, felismerve a levelek varázserejét, feléleszti halott feleségét. Az ifjú, feleségével kijutván a kriptából, a három levelet hűséges szolgájára bizza. (A mesének ez a szereplője emlékeztethet minket Vashenrikre, s hogy mennyire így van, a későbbiekben válik világossá.) A fi- atal, halálból visszahozott királyné azon- ban nagyon megváltozik: „mintha férje iránt érzett minden szerelme távozott vol- na szívéből”. A fiatal királyi pár hajóra száll, hogy meglátogassa a mese kezdetén

elhagyott szegényember-apat. A fiatalasszonyban azonban „gonosz vágy ébredt a hajós iránt”. Megölik, tengerbe dobják, s hazafelé indulnak halálhírével. „Csakhogy a hűséges szolga (...) a kigyó három levelével (...) szerencsésen visszahozta az életbe” a gazdáját. Előbb érnek a király országába, aki nem akar hinni nekik, ám az igazság kiderül. A király ítélete: „Nincs kegyelem; ő készen állt meghalni veled, és visszaadta életedet, te pedig álmában meggyilkoltad őt, és el fogod nyerni méltó büntetésedet.” Így is történik: az asszonyt és a hajóst egy átluggatott hajóba zárják, mellyel „elmerültek a habokban”.

„A haramia-vőlegény” (6) horror a javából. Egy molnár meggondolatlanul akarja férjhez adni a lányát egy „gazdagnak látszó” udvarlóhoz. A sokszoros tanulsághoz tartozik az is, hogy a vőlegény felszólítja menyasszonyát – aki ösztönösen fél a legénytől –, hogy már az esküvő előtt látogassa meg erdei házában, melyhez egy hamucsi fogja elvezetni. A lány – mint a „Jancsi és Juliska” mesében – nyomokat hagy maga után: borsószemeket. Ez a szerencséje, és az, hogy a rablók tanyáján egy öregasszonyra talál, akinek elege van abból, amit átélt. A lányt elrejti egy hordó mögé. Amit innen lát a menyasszony, ugyancsak rémes: a hazatérő rablók egy lányt tuszkolnak maguk előtt, megölik, darabokra vágják – naturalista részletezéssel –, s mivel a gyűrűjét nem tudják lehúzni az ujjáról, levágják, ám a bárd lendületétől a levágott ujj a hordó mögé repül. Kevés híján rátalálnak a menyasszonyra, de az anyóka időben közbelép, majd álomporos borral leitatja a rablókat, így mindkettőjüknek sikerül megszökni. Amikor elérkezik a menyegző napja, megjelenik a vőlegény. A molnár lánya kezdetben hallgatag (ez a feszültség fokozásának eszköze is), végül megszólal és mindazt elmeséli, mintha álmában látta volna, amit a rablótanyán tapasztalt. A bizonyosság: „E szók után elővette az ujját, és fölmutatta az egybegyülteknek.” A horror vége: „A haramia, aki a történet hallatán falféhré sápadt, föluggott és megpróbált elfutni, de a vendégek megfogták és átad-

ták a törvényszéknek. Ott aztán törvényt ültek fölötte és egész bandája fölött gaztetek miatt.” A naturális tanmese végén tehát „polgári” bíróság ítélkezik a bűnösök fölött, és nem a csodás mesékből megszokott király, mint a tövény megszemélyesítője.

Az önbíráskodás (ugyancsak ősi) ítélete az egyik magja a „Tizenkét fivér” című mesének. (7) A másik a bűn és bűnhődés összefüggése. A királyi párnak tizenkét fiúgyermeke van. „Ha kislány lesz a tizenharmadik – mondja a király –, akkor a tizenkét fiúnak meg kell halnia, hogy annál nagyobb legyen a leánya gazdagsága, és neki jusson az egész királyság.” A gondolat (eleve elrendelt ítélet) torz, de logikus: a tizenhárom részre osztott királyság gyöngye, de ha egy az örökös, erős marad. Bár a király megesketi a királynét, hogy elhatározásáról hallgatni fog, az anya megvallja a titkot a legkisebb királyfinak (a tizenkét koporsót is megmutatja az egyik szobában), sőt, a fiúkat az erdőbe küldi, hogy ott várják be az újszülött érkezését. Ha a zászló fehér, fiú született, hazatérhetnek, ha piros, nem, mert lánytestvérük lett. Az önbíráskodás (és előítélet) motívuma itt jelenik meg: „... ha lánykára bukkanunk valahol – határozzák el a fiúk –, kiontjuk piros vérért!” A mese története a bonyolult alaphelyzet ellenére jól alakul: a kislány, felcseperedvén, fiverei keresésére indul. A legkisebb fiú, Benjámín talál rá. Megörülnek egymásnak, és ugyanígy a többi fivér is húguknak, tehát elfelejtik egykori fogadalmukat. A testvérek békésen élnek együtt – mint Hófehérke a törpékkel –, ám a lány – akaratlanul – tragikus vétséget követ el, letöri azt a tizenkét liliumot, mely „az elvarázsolt házikó” kertjében nőtt, és ettől fiverei hollóvá változnak.

A megváltás módját egy anyóka árulja el a magára maradt királylánynak: „... hét esztendeig némának kell lenned, nem szabad megszólalnod, sem pedig nevetned...” Ekkor talál rá egy fiatal király, akinek megtetszik, aki feleségül veszi. A király mostohaanyja azonban a mese törvényei szerint „gonosz asszony volt”, és a lány

némaságát használja ellene, mondván: „... aki nem nevet, annak rossz a lelkiismerete” (ismét az előítélet mint meghatározó motívum!) A király kezdetben ellenkezik, ám – mint a mese hasonló változataiban – végül enged a mostohaanyának, „és feleségét halálra ítélte”. A hollók az utolsó pillanatban érkeznek, megtörik a varázs, mert letelt a hét esztendő, így már emberként hányhatják széjjel a máglyát lánytestvérük körül. „A gonosz mostohát pedig törvény elé állították, és bedugták egy hordóba, amely tele volt forró olajjal és mérges kigyókkal, és így lelte szörnyű halálát.” A mese kiemelt részleteiben a jogos és jogtalan ítélet különböző formái ugyanúgy megtalálhatók, mint a vétkeké: tudatosan elkövetettek és tudatlanok, a befejezés viszont megteremti az igazság mérlegének egyensúlyát.

Az igazságtalan ítélet sajátos, a mágikus korra utaló változatát találjuk *„A hét holló”* című mesében. (8) Hét fiú után végre régén várt kislánya születik egy házaspárnak, „csak hogy a gyermek satnya volt és kicsiny, és gyöngesége miatt szükségbeli kereszteleésre szorult.” A hét fiú verseng a forrásnál, hogy ki vigye a vizet a keresztelezéshez, így a korszót a vízbe ejtik. Nem mernek hazamenni, emiatt apjuk türelmetlenségében így kiált fel: „Bárcsak hollóvá változnának...!” Az átok megfogán, és a leány – mint az előző mesében – felcseperedvén elindul, hogy megváltsa testvéreit, akik miatta váltak hollóvá. Maga az elhatározás, a lány vándorútja az, ami feloldja az átkot, ellentétben a bonyolultabb meseszövevéssé, Tizenkét fivér'-rel.

Hosszas kanosszára épül a *„Mária gyermeke”* című mese. (9) Az alaphelyzet ismert vándormotívum: szoba, amelybe tilos betekinteni. Ez a megszokott helyzet attól válik mássá, hogy Szűz Mária az, aki menynevei házába viszi a szegény favágó lányát, és attól is más, hogy a tiltott szobában a kíváncsi lány a Szentháromságot látja meg. A ragyogást megérinti, így az ujja arannyá válik. Az arany, mely általában a kiválasztottság szimbóluma, ebben az esetben áru-ló motívum. Mivel a leányka tagadja, hogy kinyitotta az utolsó szoba ajtaját, Szűz

Mária a földre száműzi. Hazugságának azonban – kimondatlanul – nem csak ez a büntetése: elveszti a hangját is. Úgy él egy odvas fában, mint *„A só”* mese száműzött királylánya, és ugyanígy talál rá az ország vadászó királya, aki annak rendje-módja szerint feleségül veszi.

Egy esztendő múltán megszületik az első gyerek, és megjelenik Szűz Mária. „Ha megmondod az igazat, (...) visszaadom neked a beszédet; ám ha megátalkodol a bűnben, (...) akkor még újszülött gyermekedet is elviszem.” A lány tagadja a bűnét, s ugyanígy tesz még két, egymás után következő évben. Mivel sorra eltűnnek újszülöttjei, „elharapódzott a hír: (...) »Emberévő a királyné, ítéletet reá!«” Így is történik: „Törvénykeztek a királyné fölött, s mivel nem tudott védekezni, arra ítélték, hogy máglyahalált haljon.” Az ítélet természetesen következménye a bűnnek, ám Szűz Mária inkább barbár boszorkány, mint Krisztus anyja. Ugyanúgy, mint a Szentháromság ilyen földhözragadt, paraszti megfogalmazása. Az utolsó, máglyahalál előtti pillanat megtöri a lány konokságát, így Szűz Mária ezzel a tanulsággal zárhatja a mesét: „Aki megbánja és bevallja bűneit, az bocsánatot nyer...”

Ezzel a mesével elérkeztünk a magyar népmesék világától sem idegen Krisztus-történetekhez, melyben a bünt követő ítéletet a vándorútját járó Jézus hozza meg. A következő három példa *Benedek Elek*, *Magyar mese- és mondavilág* három kötetéből való. Az első a *„Krisztus és a fősvény asszony”*. (10) „Volt egyszer egy gazdag asszony. (...) de az ő házába hiába tért be a szegény, tőle ugyan egy falás kenyeret sem kapott. Őt teszi próbára Krisztus. Az asszony vakarcsot akar sütni neki, de az úgy megnő a kemencében, hogy már sajnálja a vándornak adni, így elbújik a dagasztóteknő alá. Mivel a lányával letagadtatja magát, Krisztus azt kívánja: „...hordja a hátán, ami most rajta van...” A mese úgy végződik, mint az állatok eredetéről szóló őstörténetek: „A fősvény asszony pedig egyszerűen teknősbékává változott, s amíg élt, hordozta hátán a teknőt.” Az ítéletet itt a paraszti, természetes igazság-

érzetet fogalmazza meg, melyben nem az Újszövetség, hanem az apokrif iratok gyermek Jézusának felnőtté lett alakja jelenik meg.

A „Szent Péter és az ácsok” inkább adoma, mint mese. (11) Ebben Krisztus és Szent Péter jártukban-keltükben egy kocsmában előtt mennek el. Szent Péter nagyon bekívánczik a mulatók közé. Krisztus, hogy megleckéztesse, egy bögőt teremt Szent Péter hátára. (Figyelemre méltó, hogy nem a „varázsol” szót használja a mesélő, illetve Benedek Elek!) A mulatók azt hiszik Szent Péterről, hogy cigány, hiszen a hátán ott a hangszere. A Szent azonban nem tud, így nem is akar muzsikálni, emiatt jól elverik. Szent Péter most arra kéri Krisztust, hogy – mivel ácsok tették vele a csúfságot – teremtsen a fába vasgörcsöket. Krisztus ellenkezik, mondván: „Elég lesz, ha fagörcsök lesznek a fákban.” Ez tehát ismét eredetmese, a fagörcsök eredetéé, mely sajátos igazságtétel, és lehet, hogy valamikor nem Krisztus és Szent Péter vándoroltak benne, hanem Zeusz és Hermész.

A harmadik mese, a „Krisztus és az elégedetlen pópa” (12), már címében viseli a történet lényegét, és a tanulságos ítéletet. A pópa, akivel Krisztus találkozik, olyan országba igyekszik, „ahol a búzakenyérnél jobb kenyeret” kaphat. No, Krisztus lóvá változtatja a pópát, és egy vásárba igyekvő embernek ajándékozza azzal a kikötéssel: „gyaluforgácsnál egyebet ne adjon neki enni”. A kerékküllöket készítő és árusító ember meggazdagszik, két év után ismét találkozik Krisztussal, visszaadná a lovat, de Krisztus arra ítéli az elégedetlen pópát, hogy még egy esztendeig lóként csak gyaluforgácsot egyen. Három év leteltével Krisztus visszaváltoztatja pappá a lovat, hiszen megbűnhődött elégedetlenségéért, aki így summázza az anekdota tanulságát: „Most már tudom, hogy nincs jobb kenyér

a búzakenyérnél.” A mese verses változata *Kormos István* első szárnyalásai (és nem szárnyprobálgatásai) közé tartozik („Krisztus és az oláh pap”) lendületes, tiszta mesemondás, tele izes nyelvi leleménnyel, a humor-adta lehetőségek humánus-ironikus felhangjával. A *Puskin*-féle verses mese („Mese a pópáról meg Baldáról, a szolgájáról”) nem ennek, hanem az „Erős János”-nak, annak is az ördögökkel viaskodó variációja, melynek meghatározója, plasztikus figurája nem annyira a pópa, mint inkább a parasztleány elnyűhetetlen ereje.

Azok az álruhás Krisztus-történetek, amelyekben csodálatos dolgok is történnek, nagyon valóságosak, földhözragadtak, csupán annyiban különböznek a Mátyás királyról szóló meséktől, hogy azok még „földibbek”. Ilyen a legismertebb, „A kolozsvári bíró”. (13) Ez a túlságosan is közhelynek számító mese témánk miatt azért érdemel említést, mert ebben az ítéltő, a bíró ítéltetik el, és a mese kettős tanulsággal zárul:

„Mondta Mátyás a

hajdúnak: „Te állj fel! Szolga vagy, azt tetted, amit az urad parancsolt. Hanem kendet, bíró uram, példásan megbüntettem. Akasztófát érdemelnél, de fejedet tüttem, szegény népek sanyargatója!” Mint minden Mátyás király-történetnek, ennek is több változata ismert, így olyan is, amelyben nincs különbség a hajdú és a bíró büntetésében.

Mindazt, amit eddig kiemeltünk az európai mesekincsből, lényegében arra az etikára, etikából eredő törvényre épült, melynek meghatározója a Tizparancsolat, annak is elsősorban az emberi együttélésre vonatkozó hét tétele. „Az Ezeregyéjszaka meséi” között másféle etika van jelen. Az Olcsó Könyvtár 1968-as válogatásából két mesét kívánok kiemelni. Az első az „Omar ibn el-Khattáb és a fiatal beduin” (14), a második „A meggyilkolt leány vagy a há-

*Az életszeretet,
a barátság ilyen
felmagasztalása (melynek
mintha homoerotikus tartalma is
lenne) ismeretlen az európai
népmese-irodalomban. És
ismeretlen az ilyen árnyaltan
fogalmazó ítéletalkotás is.*

rom alma története'. (15) Nyomban figyelemre méltó az első mese kezdő mondatának egy része: „... Omar ibn el-Khattáb, egy nap népe közt ült, és igazságot osztott alattvalóinak...” A mese kiindulópontja tehát maga az igazságosztás. A történetben nincs semmilyen mesei elem: ez elbeszélés, mely az európai mesekincsnél bonyolultabb alaphelyzetre épül, emiatt igazságosztása is sérülékenyebb. Két fiatalember bevádol egy harmadikat, aki nemrég telepedett le városukban. Azzal vádolják meg, hogy megölte apjukat. A helyzet tehát egyszerre nagyon valóságos és nagyon drámai. A fiatal beduin azzal kezdi védekezését, hogy elismeri bűnét: amit állítanak, igaz. Az ok: a két ifjú apja haragjában megölte a fiatal beduin királyi természetű tevecsődörét, mert az a kertjéből kihajló ágat dézsmálta. A fiatal beduin ezt ködöbással torolta meg, ám olyan szerencsétlenül, hogy az öreg halálát okozta.

Omar ítélete megszületik, személyre szabottan: „Mindent beismertél... (...) ..ez a törvény: Büntetnem kell!” A fiatal beduin elfogadja az ítéletét, ám azt kéri: valaki vállaljon kezességet érte, amíg visszatér elhagyott falujába, hogy öccse sorsát elrendezze. Akad is kezes, akit, ha estig a beduin fiatalember nem tér vissza, kivégeznek. A feszültség ugyancsak felfokozott, és különösen azzá válik, ahogy kezd lemenni a nap, és a fiatal beduin még mindig nem tért vissza. Az utolsó pillanatban a távolban feltűnik lélekszakadva rohanó alakja. Mihelyt megérkezik, elmondja késlekedése okát, majd így zárja mondandóját: „Nem tudjátok-e, hogy a halál elöl, ha eljön az órája, nem menekül senki? Én megtartottam szavamat, hogy ne mondhassák: az emberekből kihalt a tisztesség.” Különös, elgondolkodtató, ahogy a fiatal beduin saját példáját általánosítja. Mindezzel megnyeri vádlói rokonszenvét, így azok elállnak a vádtól, mondván: „az emberek ne mondhassák, kihalt a jóság, igazság!” Omar, az ítélő elfogadja az ifjak ajánlatát: megkegyelmez a beduinak, sőt, a *Rónay György*-féle változatban (A kezesség) így szólnak a fejedelmet magasztaló szavak után: „örvendezzünk

együtt életünknek, és legyünk ezután mind a négyen testvérek: mi ketten és ő meg a nemes Abu Dharr, aki vállalta érte a halált, pedig nem is ismerte addig.” Az életszeretet, a barátság ilyen felmagasztalása (melynek mintha homoerotikus tartalma is lenne) ismeretlen az európai népmeseirodalomban. És ismeretlen az ilyen árnyaltan fogalmazó ítélet-alkotás is.

Hasonlóan különös ítélet születik a másik történet végén. Ez se igazán mese, csak az előzőhöz hasonlóan árnyalt ítélethozatal teszi meseivé a nagyon valóságizű elbeszélést. Harun ar-Rasid kalifa és a vezíre, Dzsafár álruhában járják az éjszakai Bagdadot. Az ok is, témánk miatt, fontos: Kedve kerekedett „...lemenni a városba, és kikérdegetni a köznépet a feljebbvalóikról. Akikre panaszkodnak, azokat letesszük hivatalukból, akiket meg dicsérnek, azokat magas polcra emeljük.” (Lehet, hogy a Mátyás királyról szóló mesék gyökere ez?) Így találnak rá egy halászra, aki kérésükre újra beveti a hálóját, s egy fonott ládát húz ki. A palotában, legnagyobb meglepetésükre, pálmalevelek és mindenféle női ruhák és egy szőnyeg alatt feldarabolt női holttestet találnak. A kalifa nyomban kimondja az ítéletet: a gyilkosnak meg kell halnia! Dzsafár feladata, hogy három napon belül megtalálja, mert ha nem, őt végzik ki. Dzsafár tehetetlen, csak Allah igazságosságában bíz, ám három nap múlva kihirdetik a halálos ítéletet és az okot is. Ekkor jelentkezik egy fiatalember, és vállalja, hogy ő ölte meg a feleségét. Ugyanakkor egy öregember is jelentkezik: ő okozta a lánya halálát.

Mi a gyilkosság oka? Lassan világossá válik: a fiatalasszony, akit a férje szeretett, és aki már három gyermeket szült neki, beteg lett. Betegségében olyan almát kívánt, amilyen csak Baszrában, egy heti járóföldre terem. A fiatal férfi tizenöt nap múltán teljesíti felesége kívánságát. Amikor boltjába tér, kisvártatva egy néger rabszolgát lát, kezében egy almával. A rabszolga elmondja: a szeretőjétől kapta, bizonyosságul még azt is, Baszrából hozta a felszarvazott férj és három dinárt fizetett érte. Az igazság azonban bonyolultabb –

itt válik bűnössé az apa –, mert tudja, hogyan jutott az almához a rabszolga. A fiatal kereskedő gyerekei közül az egyik játszott vele az utcán, az anyja tudta nélkül. Az arra járó rabszolga elvette az almát. A gyerek mindent elmondott neki, hogy visszakapja, de eredménytelenül. Így valójában a gyilkosság oka a rabszolga hazugsága. Most már csak a rabszolgát kell megtalálnia Dzsafárnak, ismét három nap alatt.

Három nap múlva Dzsafár, a biztos kivégzés előtt, elbúcsúzik gyermekeitől, így veszi észre, hogy kislánya egy almát rejteget. A kislány az almát Dzsafár rabszolgájától kapta, tehát Allah, anélkül, hogy a vezír kimozdult volna a házából, megmutatta az igazságot. A történet vége számunkra megdöbbentő: a kalifa „A rabszolgát szabadon bocsátotta, az ifjúnak pedig, aki feleségét meggyilkolta, olyan havi járadékot adományozott, hogy gond nélkül megélhetett belőle, a maga rabnői közül adott hozzá egyet feleségül, és asztaltársául fogadta.” Ha az első megdöbbentésünkön túljutottunk, elgondolkozhatunk a keleti mese, a – nevezzük így – sajátos Korán-szellem végső tanulságán: halálra ítéltünk-e bárkit, ha emberek vagyunk, hiszen Allah mindannyiunknál magasabb rendű. Mintha távoli rokonságot találnánk két gondolat között, az Újszövetségre figyelve: „Az vesse rá az első követ, aki bűntelen közületek!” (Jn. 8,7) A törvényeket, a paragrafusokat mi hozzuk, de vajon a paragrafusok mindig emberségesek-e (emlékezzünk a közelmúltakra, a zsarnokságok kollektív ítéleteire, a justizmordok tömegére, a bűnös népek bélyegére, a „jogszerű, bár etikátlan” kettős mércéjére)?

Ha visszatekintünk a téma miatt felelevenített mesékre, azzal összegezhethetjük az „ítélet a népmesében” gondolatot: ahány vétek, annyiféle ítélet. Az ítéletek közös, alig árnyalt jellemzője, mint a bevezetőben utaltunk rá, hogy ezt hol rejtetten fogalmazza meg a népi mesemondó, hol nyilvánvalóan, de mindig az emberi igazságra, a jó és rossz ellentétére, ezek végletes elkülönítésére alapozva, a „természetes eti-

kára” figyelve. Nem okítva, hanem a hallgató ítéletére bízva az igazság igazságát. Ez azt is jelenti: gondolkodó (és etikával rendelkező) embernek tekinti a mese befogadóját. Egyben, ettől a népmesét a hétköznapi valóság költői síkjába emelve, a hallgató „iskoláját” is megteremti, eligazítja a várható döntéshelyzetekben. Még a legutóbbi példákban, „Az Ezeregyéjszaka meséi” második történetében is azt érezhetjük: valójában senki nem gondolta, így a rabszolga sem, mi lesz a következménye hazugságának, hiszen nem tudta, kivel áll szemben. Nem bosszú vezérelte, még „rabszolgasorsa” miatt sem, hanem a véletlen, ami kivédhetetlen. Igaz, a mi nézőpontunkból mindenki hibája vétek volt, de azt már a mi, egyértelműbb igazságérzetünk fogalmaztatja meg velünk (vagy bennünk), hogy az ítélet jogos volt-e, vagy sem? Az utóbbi azon a kultúrán is múlik, amin a mesehallgató nevelkedett, ezért tekinthetünk kissé értetlenül a döntésre, míg „Az Ezeregyéjszaka” hallgatói (olvasói) feltételezett egyetértéssel.

Jegyzet

- (1) GRIMM, Jacob és Wilhelm: *Gyermek- és családi mesék*. 309. old.
- (2) BÜSZKE KOCSIS Miklós meséje, In: *Icikepicinke*. 191–192. old.
- (3) GRIMM, Jacob és Wilhelm: *Gyermek- és családi mesék*. 19–21. old.
- (4) II. kötet, 844. old.
- (5) GRIMM, Jacob és Wilhelm: *Gyermek- és családi mesék*. 81–83. old.
- (6) i. m.: 173–175. old.
- (7) i. m.: 53–56. old.
- (8) i. m.: 119–120. old.
- (9) i. m.: 24–27. old.
- (10) BENEDEK Elek: *Magyar mese- és mondavilág*. I. 161. old.
- (11) i. m.: III. 146–147. old.
- (12) i. m.: 150. old.
- (13) i. m.: III. 425–428. old.
- (14) 241–245. old.
- (15) 86–94. old.

Irodalom

Az Ezeregyéjszaka legszebb meséi. A meséket feldolgozta és az utószót írta RÓNAY György. Móra Könyvkiadó, 1969.

Az Ezeregyéjszaka meséi. Fordította HONTI Rezső. Szépirodalmi Könyvkiadó, 1968.

BENEDEK Elek: *Magyar mese- és mondavilág. I–II–III.* Móra Kiadó, 1987.

GRIMM, Jacob és Wilhelm: *Gyermek- és családi mesék.* Fordította: ADAMIK Lajos és MÁRTON László. Magvető Könyvkiadó, 1989.

GRIMM legszebb meséi. Válogatta VARGA Tamásné, magyarra átdolgozta RÓNAY György. Móra Könyvkiadó, 1965.

Icike-picinke. Válogatta és szerkesztette KOVÁCS

Ágnes. Móra Könyvkiadó, 1994.

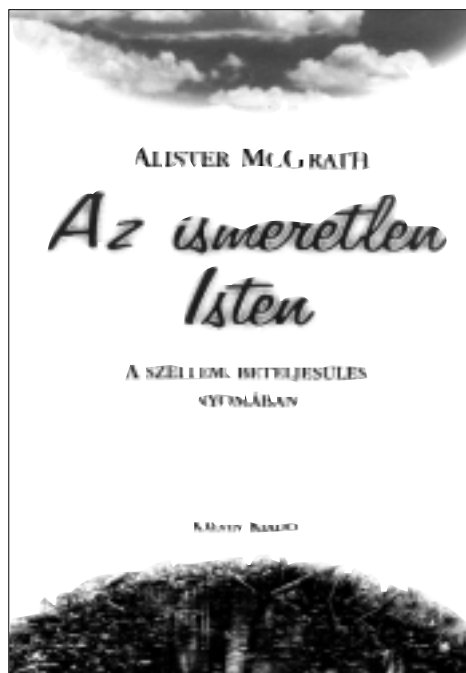
KORMOS István: *Az égig érő fa – verses meséi.*

Aquincum (é. n.)

Sosemvolt Cigányország. Gyűjtötte és írta BARTOS Tibor. Európa Könyvkiadó, 1985.

Újszövetségi Szentírás. Szent István Társulat, 1996.

Tarbay Ede



A Kálvin Kiadó ajánlatából

Zsidóság, asszimiláció, iskola-stratégia

Karády Viktor korábbi két könyvéből – „Zsidóság, modernizáció, polgárosodás” (1); „A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon” (2) – már tudjuk, hogy a 19. század végének hazai zsidósága a keresztény-történelmi középosztállyal kötött „asszimilációs szerződés” következtében, zömében – 97 százalékban – magyar nyelvű elemi iskolákat tart fenn, s ezek az iskolák rendre magasabb színvonalúak, jobban felszereltek voltak, s egy-egy tanulóra többet költöttek, mint az országos átlag, az izraelita tanulók pedig kevesebbet buktak, mint a többiek. A kép most – igaz, nem egy elemi iskolázási tanulmányban, hanem a budapesti ortodoxiáról, Fejtő Ferenc pályájáról és a szegedi asszimilációról szóló Karády-tanulmányokban – tovább finomodik.

Az „asszimilációs szerződés” nagymértékben konkretizálódik, kiderül hogy a magyartanítás megindulása az 1830-as, 1840-es évektől milyen konkrét összefüggésben áll a zsidóemancipáció mellett az országgyűlésben is fellépő helyi püspök kívánságával, vagy éppen a későbbi első felelős magyar miniszterelnök családjának helyi földbirtokosi hatalmával. Az asszimilációban élen járó szegedi zsidóság már 1863-ban – azaz a birodalmi méretű (nem kis részben nyelvpolitikai) küzdelem eldőlését meg sem várva – magyar nyelvűvé is alakítja iskoláját. Másfelől a neológ hitközség a saját nyilvános iskolájának védelmében kéri az ortodox zugiskola konkurenciájának kiiktatását a magyar adminisztratív hatóságoktól... (Az asszimilációt ellenző ortodox oldal viszont – tehetjük hozzá *Gonda László* nyomán – már jóval korábban az antiliberális erőkkal működik együtt...)

Karády újabb adatai azt is világosan igazolják, hogy a budapesti és a vidéki neológ zsidóság iskolázási stratégiája is különbözik, a budapesti zsidóság a Budapestre jellemző községi elemi iskolákba járattja gyermekeit, a vidékiek viszont – alkalmazkodva ahhoz, hogy a felekezetek általában saját iskolákba járatták gyerekeiket – a helyi átlagnál magasabb színvonalú önálló iskolát tartanak fenn, s ezzel a magasabb színvonallal saját iskoláikba vonzzák a helyi nem zsidók egy részét is. E kétségtelenül másféle közeledési folyamat jelzőszáma, hogy az első világháború előtt *Fejtő Ferenc* szülővárosában, Nagykánizsán az izraelita iskola tanulónépességének 16 százalékát is elérte a nem zsidó – zömében a helyileg erős iskolafenntartó katolikus felekezethez tartozó (!) – diákok aránya. Utóbbi jelenségről szívesen olvasnánk többet, hiszen ez az asszimilációs folyamat másik oldalát jelzi, azoknak a nem zsidó csoportoknak az arányát, akik készek akár izraelita felekezeti iskolába is járattatni gyerekeiket. Nem abszolút számban hatalmas ez a mennyiség, hiszen a tízes években mintegy háromezer gyerekről van szó, az iskolába járó nem zsidó gyerekek töredékéről – de azért ez e népesség az izraelita elemi iskolák tanulóinak mintegy 9 százalékát teszi ki. (Saját vizsgálataink szerint az adat óriási különbségeket takar. Abaúj-Tornában ez 1 százalék, Alsó Fehérben 0, Aradon 4, Arad megyében 20, Árva me-

Adminisztratív tévedés következtében Nagy Péter Tibor Szabolcs Ottó kötetéről írt kritikája a szerző kívánsága ellenére egy másik folyóiratba is beszerkesztetett. Minthogy szeptemberi számunk nyomdai munkálatai időközben befejeződtek, nem találtunk jobb megoldást, mint hogy a borító és a tartalomjegyzék változatlanul hagyásával a szerző egy másik írását közöljük. Elnézést kérünk az olvasóktól és az érdekeltektől.

gyében 26 százalék stb. – gyakorlatilag iskoláról iskolára, helyi társadalomról helyi társadalomra haladó vizsgálatok kellenének ahhoz, hogy az eltéréseket pontosan megmagyarázzuk.) Olyan kutatási téma ez, melybe a helytörténet iránt érdeklődő tanárok úgy kapcsolódhatnak be, hogy közben országos, sőt nemzetközi szempontból fontos eredményeket produkálnának.

Aprólékos helytörténeti vizsgálatok nélkül Karády adatait egyetlen alapvető adatsorral látnánk bővíthetőnek, illetve bővítendőnek. Az 1900-as népszámlálás 3. kötetében a 12–14 éves korcsoport írni olvasni tudása megyék-felekezetek-nemek teljes kombinációjában megjelent – s így kiszámolható. Ez az adat az iskolába járás legalapvetőbb eredményéről tájékoztat. A budapesti és szegedi zsidó fiúknak például 99 százaléka írni-olvasni tudó, az Árva megyeieknek 97 százaléka, a beregieknek már csak 80 százaléka. Ez nemcsak a nagyváros-vidék, nyugat-kelet, hanem a neológia-ortodoxia lejtőt is tükrözi.

Az idősebb korcsoportok vizsgálatával már óvatosabban kell bánni. Országosan mindenképpen fontos adat, hogy 1910-ben például a 40–49 éves zsidó férfiaknak 91,5 százaléka tud írni-olvasni, míg az országos átlag csak 70,8 százalék, s a nemzetiségi szempontból tisztán magyarnak tekinthető reformátusoké is csak 83,1 százalék, de ez az adat csak részben tájékoztat az 1871 körüli iskolázási egyenlőtlenségekről (ha visszaszámolunk, ők ekkor voltak iskolás korúak), hiszen zavarja az adatot a mortalitás, a felnőttkori írni-olvasni tanulás, illetve az alfabetizációs készség – alsó társadalmi csoportokban megfigyelhető – elvesztése.

A regionális adatok nem alkalmasak a generációk összehasonlítására, hiszen az iskolázott emberek közismerten inkább vándorolnak, mint a nem iskolázottak. Alkalmas viszont arra, hogy megállapítsuk, az adott időpontban – például 1900-ban vagy 1910-ben – iskolába járó különböző felekezetű és nemzetiségű fiúk apjuk, illetve anyjuk nemzedékéhez képest mekkorát „ugranak”. Hiszen az adott pillanatban helyben jelenlévő szülői népesség adatai mindenképpen fellelhetők.

Karády legfontosabb témája a zsidók mennyiségi felülreprezentáltsága a középfokú iskolázásban, illetve a minőségi felülreprezentáltság: a jó tanulás és felekezetiesség összefüggései. Erről már az előző tanulmánykötetében is sokat olvashatunk, az új kötet ezeket az ismereteket elmélyíti, differenciálja, több irányban is. A legfontosabb újdonság, hogy Karády most már nemcsak az elitiskola-típusokkal, hanem a középiskolák 1–4 osztályával azonos korcsoportnak szervezett polgárikkal, illetve a középiskolák 5–8 osztályával párhuzamos korcsoportnak szervezett felső-kereskedelmikkel és a tanítóképzőkkel is számol. A zsidók részvételének növekedése leglátványosabb a polgárikban, itt ugyanis a századforduló megfelelő zsidó korcsoportjának 17,6 százaléka van jelen, 1910-re ez 22,3 százalékra nő, az új országterületen 1920-ban 30,2, 1930-ban 40,0 százalék, hogy a zsidó-törvények után, 1941-ben 11,8 százalékra csökkenjen.) E növekedés azonban – s ez egyedülálló – valójában a felülreprezentáció csökkenését jelenti, hiszen a polgári közben tömegesedik, a zsidó és nem zsidó aggregátum polgáriba lépési esélyei kiegyenlítődni látszanak.

Ide két megjegyzés kívánkozik: az egyik, hogy a zsidó törvények előtt beiskolázott fiúk „kifutásával” (1942/43-ra) az izraelita tanulók aránya a polgári tanulónépességében 5,2 százalékra csökken, ami alatta marad az 1930-as végén tapasztalt, illetve az izraelita népesség urbanizáltsági aránya alapján vélelmezhető igényeknek. A másik megjegyzés arra vonatkozik, hogy az országterület ugyan változik, de Budapesté nem, s itt 1907-ben 25,6 százalék, 1924-ben 23,1, 1930-ban 16,7, 1936-ban 13,4 százalék volt a zsidó fiúk aránya a polgáriban. Az izraeliták tehát fokozatosan alulreprezentálttá válnak a polgáriban. (A részvétel és a tanulmányi eredmények felekezeti-társadalmi különbözősége közel sincsen még olyan alaposan kimutatva a polgáriban, mint a középiskolákban, egyelőre csak három fiatal kutató, *Andor Eszter*, budapesti, *Kasza Brigitta* csepeli és *Kasza Judit* egri elemzése állnak rendelkezésre, s három-négy elemzés készül még a budapesti és a debreceni egyetem egy-egy szemináriuma keretében.)

A polgáriból továbbvivő iskolatípusok egyike a tanítóképző, Karády igen meggyőzően mutatja be, hogy a zsidó elemi iskolák számának alacsony mivolta, a tanítói munkaerőpiac zsidók számára – finoman szólva – előítéletes munkáltatói attitűdjei hogyan tartják távol ettől az iskolatípustól a magyarországi zsidóságot. Az elemzéshez legfeljebb egy megjegyzés kívánkozik: nyilván nem véletlen, hogy a mind kevesebb izraelita tanítójelölt mind nagyobb arányban a saját felekezeti fenntartású képzőintézetekbe jár, viszont ezek tanulmányi színvonala – melyet a tanulmányi eredmények és a képesítővizsgálati eredmények hányadosával becsülhetünk – kiemelkedően magas.

A zsidóság társadalomtörténete és az oktatástörténet kutatói számára egyaránt fontos új eredmények olvashatók a felsőkereskedelmi iskoláról. A bátran legmodernebbnek nevezhető magyar iskolatípusról közel fél évszázada nem készült komoly történeti elemzés – az akkoriak pedig az iskolatípus elkötelezettjei tollából származnak, tehát valóban minden adatukat és megállapításukat kétszer is ellenőrizni kell. Karády elemzéséből kitűnik, hogy a századfordulón nagyságrendileg ugyanannyi zsidó járt a felsőkereskedelmibe, mint a középiskola felső tagozatába, s közel ugyanannyian érettségiztek is, a két világháború között pedig a zsidó érettségizők harmada felsőkereskedelmi végzettséget szerzett, azaz a felsőkereskedelmiben érettségizők több mint negyede zsidó volt.

Karády régi klasszikus témája a másik – királyi – tanulmányi út egyenlőtlenségrendszere, mely a reáliskola/reálgimnázium/gimnázium osztályain és érettségijén át vezet a felsőoktatásba. A könyv e vonatkozásban is tovább pontosítja Karády korábbi megállapításait. A századforduló előtt mind a katolikus, mind a protestáns középiskolákban tanulhattak zsidók, bár az utóbbiak már akkor is nyitottabbak voltak. 1909 után a katolikus iskolák fokozatosan „zárnak”, a zsidó tanulók átáramlanak az újonnan megnyíló állami iskolákba vagy éppen a protestánsokba, annak ellenére, hogy a sokak által toleranciája miatt ma is „meghatottan” emlegetett fasori evangélikus gimnázium a két világháború között már hatszoros(!) tandíjat rótt ki az oda kíváncszó zsidó gyerekekre. A katolikusok zártsága sem egyforma – e szférán belül a piaristák maradtak viszonylag nyitottak, még az 1940-es években is. A szerző hangsúlyozza, hogy a királyi katolikus, illetve az erdélyi katolikus gimnáziumok sem kirekesztőek – a századfordulón a királyi katolikus iskolák diákjainak csak 57,9 százaléka volt katolikus. Ennél a szerzetesrendek sokkal zártabb iskolákat működtettek. (74,7 százalékban katolikus diákokkal). Az erdélyieknél is csak a diákok negyede nem-katolikus – viszont ezen belül több a zsidó.

Magam ezeket az iskolákat nem szívesen vonnám össze a szerzetesrendi gimnáziumokkal egyetlen „katolikus aggregátummá”, mert úgy vélem, minőségileg másról van szó. A kir. kat. gimnáziumokat a Magyar Tanulmányi Alap tartotta fenn, melyet *Mária Terézia* annak idején a felekezeti különbségek teljes elutasításával alapított meg, s melyeket a tanügyigazgatás szinte ugyanolyan módon kormányozhatott, mint az állami iskolákat. Az erdélyi katolikus státusz által fenntartott gimnáziumok pedig olyan modelleket jelentettek, melyek *Eötvös József* álmát, a katolikus hierarchiával szemben autonóm módon megszerveződő katolikus társadalom kulturális önigazgatását szimbolizálták – liberális beállítódásuk tehát eleve feltételezhető.

Igazán fontos újdonságot hozott az iskola fenntartójához képest más vallású tanulók eredményeinek elemzése. Míg a felekezetiileg semleges állami iskolákban a zsidók szinte minden tárgyból jobb jegyeket kapnak, mint a nem zsidók, addig a felekezeti gimnáziumok saját felekezetük tagjainak adják a jobb jegyeket. Lehetséges, hogy Karádynak van igaza, s „a felekezeti gimnáziumokba átlagosan nem a legbrilliansabb más vallásúak kerültek, ezért gyengébb a teljesítményük a többségiéknél”. Lehetséges azonban, hogy a felekezeti előítéletek rendszeréről van szó – ezt bizony csak úgy lehetne kideríteni, ha a tanulók korábbi elemista és későbbi egyetemi pályáját megvizsgálánk – ez pedig megint csak a helytörténetészeknek kínál feladatot.

Karády elemzései már elválasztják az alsó és felső középiskolát. Kiténik, hogy a zsi-

dókat csak jó szereplésük esetén hagyták szüleik tovább tanulni, egyébként gazdasági pályára küldték őket, leginkább a középiskola negyedik osztálya után. Így a zsidók jegyei a magasabb osztályokban sokkal inkább felülmúlják a keresztényeket, mint az alacsonyabbakban, s kevesebbszer is veszítenek évet az érettségiig. A tanulás és jótanulás asszimilációs stratégia is: mi mást mutatna, hogy a magyar nevű zsidók tanulmányi eredményei jobbak, mint a nem magyar nevűeké, s ugyanez látható a katolikusoknál. (Kicsit zavarja persze a képet, hogy az evangélikusoknál nincs így, s az is, hogy a reformátusok majd negyede nem magyar nevű, noha egy hagyományosan magyar etnikumú felekezetéről van szó, de hát, ahogy ezt mondani szokták, ez még további kutatások tárgya lehet...)

A továbbtanulás során az iskolai piac „láthatatlan keze”, a gyengébben tanuló keresztényeket jellegzetesen „zsidó” magángazdasági pályákra, a gyengébben tanuló zsidókat pedig „keresztény” közfunkciókba terelte – azaz az intellektuálisan esélyesek „maguktól is odamentek”, ahol a társadalom megfelelően díjazta megjelenésüket. (A bölcsész és mérnökpálya a kivétel, ide csak jó tanulók jönnek.) Karády új és minden eddiginél meggyőzőbb számításokkal igazolja azt is, hogy amennyiben a zsidóság átlagos foglalkozási és településszerkezeti előnyét beleszámoljuk, a zsidóság mennyiségi és minőségi tanulmányi fölénye akkor is megmarad – itt tehát mélyebb, kultúrában, értékekben, családi stratégiákban megnyilvánuló jelenségről van szó.

Teljesen új eredményeket mutat be a szerző, amikor a nyugat-európai nemzetközi egyetemi piacról, s ennek Monarchia-beli alváltozatáról, a bécsiről szól igen sok adattal, s igen finom elemzésekkel. A közhiedelemmel ellentétben a nyugati egyetempolitikában is szerepet játszik az antiszemitizmus: például az Oroszországból érkező zsidó hallgatók elleni 1910-es évekbeli német akciókban...

Helyi és nyomtatott források egyaránt lehetővé tennék, hogy a magyar tanártársadalom – nemcsak a történelem –, de akár a matematikatanárok köre is – éppúgy bekapcsolódjék a korszerű kutatásokba, mint száz évvel ezelőtti kollégáik. Hogy tevékenységük használható és módszertanilag megbízható legyen, ahhoz igazi „kötelező olvasmány” Karády Viktor új kötete.

Jegyzet

(1) Cserépfalvi Kiadó, 1997

(2) Replika Kiadó, Bp 1997

KARÁDY Viktor: *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945). Történeti-szociológiai tanulmányok.* Replika Kőr, Bp, 2000.

Nagy Péter Tibor

A skacok

Paul Willis könyve nehéz próba elé állítja a fordítót (és a kontrollfordítót), ami már rögtön a címnél is megmutatkozik. A fordító érezte, hogy suta megoldás lenne az eredeti cím („Learning to Labour”) szó szerinti vagy kicsit is tapadó fordítása, és elvette a „munkásnak tanulni”, a „munkáslét megtanulása” és ehhez hasonló szörnyűségeket, egy merész húzással címszereplőkké avatta a könyv főszereplőit.

Ez a könyv, „A skacok (Iskolai ellenkultúra és munkáskultúra)” a kritikai kultúrakutatás birminghami aranykorának egyik legjelentősebb terméke, melynek az hozta meg a nemzetközi hírnevet, hogy elegánsan és meggyőzően ötvözi az aprólékos empirikus elemzést és a nagyívű elméletalkotást. A mű Willist a brit eredetű, politikailag elkötele-

zett kritikai kultúrakutatás klasszikusai közé emelte, *Richard Hoggart*, *Raymond Williams* és *Stuart Hall* mellé. A szubkultúrák, a szocializáció és a maszkulinitás kutatásában Willis más munkáit is (‘Profane Culture’, 1978, és ‘Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young’, 1990) megkerülhetetlenül fontos hivatkozási pontnak tekintik, mégis elsősorban ennek a könyvnek köszönhető az a kitüntetett figyelem, mely Willis munkáit övezi. Ez az elsőként megjelent kötete ugyanis a társadalomtudományi és kultúrakutatási irányzatok széles körére hatott termékenyítően: az oktatásszociológiától a kulturális marxizmusig, a hétköznapi ellenállás kutatásától a résztvevő megfigyelés módszertanáig. A társadalmi egyenlőtlenségek, illetve a főárambeli és szubkulturális normák újratermelődésével kapcsolatos elméleti fejtegetései pedig *Pierre Bourdieu* és munkatársai hasonló témájú munkáival állíthatók párhoz.

„A skacok” nyitó bekezdése a könyv problémafölvetésének plasztikus és tömör megfogalmazása, melyben már érezhető Willis baloldali politikai elkötelezettsége és elméleti érdeklődése is. A szerző így fogalmaz: „Hogy a középosztály gyermekei hogyan kerülnek a középosztálynak való állásokba, abban azt nehéz megmagyarázni, hogy mások miért hagyják ezt nekik. Hogy a munkásosztály gyermekei hogyan kerülnek a melósoknak való állásokba, abban azt nehéz megmagyarázni, hogy ebbe miért nyugszanak bele.” Willis szerint nem kielégítő, hogy nincs más választásuk, hiszen a jobban fizető állások és a magasabb státusz megszerzését elvileg mindenki számára megkönnyíti az oktatási intézményrendszer kínálati mobilitási lehetőség. Inkább arról van szó, hogy a srácokat saját szubkulturális normáik térítik el a középosztálybeli társadalom főárambeli normáihoz való konformista igazodástól és egyúttal attól is, hogy éljenek a továbbtanulás lehetőségével. Ezek a srácok nem a „rendszer” és az „ideológia” áldozatai, mint azt a determinisztikusabb, strukturális marxista elméletek hangsúlyozzák, hanem saját maguk életének aktív irányítói. A szubkulturális normákhoz való ragaszkodással azonban paradox módon nem kis részben saját maguk termelik újra alacsony státuszú osztálypozíciójukat: kulturális ellenállásuk a strukturális egyenlőtlenségek újratermelődését eredményezi.

A könyv egy Hammertownnak nevezett, közép-angliai munkásnegyed férfivá serdülő középiskolásai között végzett terepmunkára épül, amelyet kiegészítenek és árnyalnak különböző más terepeken folytatott esettanulmányokból leszárt tapasztalatok. Willis tizenkét, magukat nonkonformistának tekintő sráccal („lads”) beszélgetve tárja föl az ellenállás kultúrájának elemeit: a mindennapi élet apró részleteit, a sajátos viselkedésformákat és cselekedeteket, gesztusokat és beszédmódokat. A könyv első fejezetében bemutatja, hogy ezek a srácok miként szállnak szembe az iskola tanáraival és miket mondanak róluk a hátuk mögött; hogyan cikizik „tökfejeknek” nevezett konformista kortársaikat és milyen területeken igyekeznek fölülmúlni őket; milyen szimbolikus eszközökkel (például kirívó öltözettel, testi keménységgel, szleng használatával) hozzák létre és hogyan tartják fenn a nonkonformista, informális csoporton belüli szolidaritást; hogyan próbálnak különböző öntörvényű, fölforgató cselekedetek révén (lógás, alvás, rossz osztályterembe ülés) időt és teret rabolni az iskolától és ezáltal függetleníteni magukat a rendszertől; milyen férfiasnak tekintett időtöltésekkel (ívás, verekedés, lopás) próbálják elúzni az unalmat és milyen, helyenként erősen szexista és rasszista megjegyzésekkel megerősíteni fehérek, munkásosztálybeli, maszkulin identitásukat.

Ezen szubkulturális formák fölsorolásával Willis egy olyan sajátos életvilágot kíván ábrázolni, melyet a kapitalizmus termelési viszonyai alapoznak meg ugyan, de a bennük élőknek lehetőségük van arra, hogy ezt a világot kreatív módon saját maguk számára és kedvére alakítsák. A konkrét életek nem „mélystruktúrák” visszatükrözései vagy megfelelései, hanem a kapitalista viszonyok által létrehozott intézményi rendre adott egyéni, mégis csoportidentitást újratermelő válaszok. Willis megmutatja, hogy a nonkonformista, iskolaellenes szubkultúra fölsorolt jellegzetességei sok szempontból a felnőtt munkásosztálybeli kulturális formák átvételei, tehát a munkásosztályon belül létezik egy-

fajta kulturális kontinuitás. Az iskolai és az üzemi kultúra azonban különbözik is: mások a mindennapokat szervező szabályok és normák, illetve mások azok fölforgatásának lehetőségei is. A domináns intézményi paradigma fölforgató újraértelmezését Willis elkülönbözödésnek nevezi: jelen esetben arról van szó, hogy az iskolai oktatásról alkotott hivatalos, paradigmatiszta nézeteket a nonkonformista skacok, gyakran nem is tudatosan, osztályszempontjaikhoz igazodva értelmezik át a gyakorlatban. A elkülönbözödéssel szemben működik egy ellentétes folyamat is: a reintegrálódás, mely nemcsak a hagyományos oktatási értékek érvényesítési törekvéseit foglalja magában, hanem az adott intézményi keretek között kialakuló, az osztályérdekektől részben függetlenné váló (például a tanárok és a diákok közötti, az intézmény megszabta) viszonyok kialakulását is. Az intézményi hatások és inerciák ellenére Willis számára a kultúra továbbra is alapvetően osztálykultúra, illetve az ellenállás szubkultúrája, vagyis a kulturális formák „osztályharc” során jönnek létre.

Az etnográfiai adatok és interjúrészletek részletes idézésével Willisnek az a célja, hogy a társadalmi viszonyok újratermelődésének makrofolyamatait életszerűvé tegye, azok működését a gyakorlat szintjén tárja föl. Az iskolai kultúra és az üzemi kultúra közötti hasonlóságokat és különbségeket a skacok munkába állásának nyomkövetése révén tárja föl. A skacok iskolaellenes kultúrájának számos eleme közvetlenül hozzájárul ahhoz, hogy a domináns, középosztálybeli kultúra szemében alacsony presztízsű állásokhoz jutnak. A férfias, fizikai erő idealizálása a fizikai munkát magasabbra értékeli a szellemivel szemben, az iskola által kínált tudás lenézése a szakképzettség megszerzését is nehezíti teszi, nemcsak a továbbtanulást, de a testi erőből táplálkozó autonómiaképzetre építkezve a jövőre is optimistábban tekintenek a skacok, mint az általuk megvetett, nonkonformista „tökök”. A skacok minél előbb ki akarnak kerülni az iskolából és munkába akarnak állni, de nem azért, mert szeretnek értelmetlen munkát végezni, hanem azért, mert szubkulturális identitásuk kiteljesítésének esélyét látják benne. A szellemi munka lenézése az iskolában az intézményi autoritással szembeni ellenállás része volt, a munkahelyen viszont problémát jelenthet az a fölforgató viselkedésmód, amelynek az iskolában még tere lehetett. Willis arról számol be, hogy a skacok közül többen is kénytelenek voltak rövid időn belül munkahelyet változtatni. Mivel a könyv első kiadása még a jóléti állam thatcheri leépítése előtt jelent meg, Willis azt még nem elemezheti, hogy az iparépítés során elbocsájtott szakképzetlen munkások tömege hogyan formálja át ezt a férfias, fizikai munkát idealizáló szubkultúrát.

Az „etnográfiai autoritás” megteremtése, az empiria meggyőző tálalása után Willis az adatok elemzésébe fog és részletesebben kifejti elméleti téziseit. Lényegében azt a paradoxont törekszik megmagyarázni, hogy a munkásosztály kultúrájában a fizikai munka egyszerre képes a szabadságot, a választást, az önmegvalósítást reprezentálni és ugyanakkor a munkaerő szolgáltatóit a kapitalista rendszerben kiszákmányolt és elnyomott státuszban tartani. Magyarozatában Willis a marxista társadalomelméleti paradigmán belül marad, de annak kritikai újragondolására hív fel. A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését nem ideológiai manipulációk eredményének tekinti, hanem olyan komplex kulturális folyamatnak, melynek aktív alakítói az alárendelt szerepben maradók is. Willis tulajdonképpen azt állítja, hogy az „osztályharc” során létrejövő munkáskultúra elősegíti ugyan a kapitalista rendszert gyakorlati kritikával fölforgató ellenzéki szubkultúra megerősödését, de a kreativitás, éppen az így kialakuló kulturális formák inerciái miatt, megáll a szervezett politikai aktivitás fokozata előtt. A szervezett politikai aktivitás lehetőségét a munkásosztálybeli kultúra más sajátosságai: a férfisoviniszta szexizmus és az idegengyűlölő rasszizmus is csökkentik – illetve táptalajt adnak az olyan politikai mozgalmaknak, melyeknek nem a kapitalista rendszer kritikája a célja, hanem a bünbakkeresés.

„A skacok” azért különösen fontos tanulmány, mert különböző diszciplináris irányza-

tokban, kritikai elméleti hagyományokban és tematikus szövegkörnyezetekben is termékenyen elhelyezhető. A kulturális formák fogalmának bevezetése és az etnográfiai módszer alkalmazása lehetőséget ad nemcsak arra, hogy Willis munkáját a kritikai kultúrakutatás tematikus és elméleti hagyományában értelmezzük, hanem arra is, hogy összevessük a kulturális antropológia kultúrafogalmával és módszertanával. Míg Willis terepválasztása politikai elkötelezettségéről árulkodik, a kulturális antropológiában egészen az elmúlt évtizedekig többnyire személyes érdeklődésen, egy adott elméleti iskolához igazodáson vagy a rendelkezésre álló anyagi forrásokon múlt az, hogy a világ mely szegletébe indultak el kutatni az antropológusok. Willis kultúrafogalma abban mindeképpen eltér az antropológusok klasszikus kultúra-konceptiójától, hogy a kultúrát nem magában való, totális entitásként fogja föl, hanem a társadalmi viszonyok rendszerében értelmezhető, a mindennapi élet gyakorlatára során kitermelődő osztálykultúráként

A gazdasági tőke materiálisabb és durvább működését elfedik a kulturális tőke demokratikusabbnak tűnő mechanizmusai, melyek azonban a szimbolikus manipuláció eszközével a társadalom uralkodó csoportjai érdekében rangsorolják a képességeket és képzettségeket. Willis e látleleteket azzal egészíti ki, hogy a hammertowni skacok mindezt pontosan tudják, és éppen ezért szállnak szembe az elméletileg az ő érdekükben is kialakított oktatási rendszerrel. Mindeközben létrehozzák az ellenállás egy sajátos szubkultúráját is: ebben az értelemben Willis kulturális újratermelésről is beszél.

vagy szubkultúráként – és ilyen értelemben szemlélete rokonítható Bourdieu-ével.

A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése a másik nagy téma, mely Willis munkáját Bourdieu-é mellé állítja. Willis tulajdonképpen megerősíti Bourdieu és Passeron megállapítását, miszerint az intézményesített oktatás és szakképzés elsősorban nem az általános műveltségi szint emelését és a technikai haladás fölgyorsulását segíti elő, hanem a társadalmi osztálytagolódás fönntartását. A vizsgáztatási rendszerben ugyanis az állítólagosan érdem szerinti megítélés a domináns osztály kulturális normáinak reprodukálását álcázza: a gazdasági tőke materiálisabb és durvább működését elfedik a kulturális tőke demokratikusabbnak tűnő mechanizmusai, melyek azonban a szimbolikus manipuláció eszközével a társadalom uralkodó csoportjai érdekében rangsorolják a képességeket és képzettségeket. Willis e látleleteket azzal egészíti ki, hogy a hammertowni skacok mindezt pontosan tudják, és éppen ezért szállnak szembe az elméletileg az ő érdekükben is kialakított oktatási rendszerrel. Mindeközben létrehozzák az ellenállás egy sajátos szubkultúráját is: ebben az értelemben

ben Willis kulturális újratermelésről is beszél.

Ezzel elérkeztünk a harmadik kontextushoz, amelyben a „A skacok” hasznosan vethető össze más tanulmányokkal: ez pedig a szubkultúrák viszonya a domináns kultúrához. A szubkultúrák, a kritikai kultúrakutatás megközelítésében, nem kulturális alrendszerek, nem kis csoportok öntörvényű kulturális miliói, hanem a kulturális főáramhoz, a normatív kánonhoz, a polgári középosztályhoz való viszonyukban értelmezhető alternatív, kritikai, fölforgató kultúrák. Léteznek stílussal politizáló és a politikai stílus megváltoztatására törekvő szubkultúrák, olyanok, amelyek a kapitalizmus rendszerét bírálják (egyes alternatív szubkultúrák) és amelyek éppen abból táplálkoznak (bizonyos fogyasztói szubkultúrák), vannak olyanok is, amelyek fokozatosan beépülnek a főáramba és amelyek mindvégig kulturális margináliák maradnak. A szubkultúrák változatossága, Willis szóhasználatával élve, az elkülönböződés elterjedését, szinte normává válását eredményezte:

a multikulturalizmus világában ma már szinte nincs olyan érdeklődés, amelyet ne lehetne szubkulturális formában érvényesíteni. Willis könyve, miként a kritikai kultúrakutatás más, szubkulturálkkal foglalkozó munkái is (például *Dick Hebdige* írásai), lehetőséget kínálnak annak a folyamatnak a nyomkövetésére is, amelyben a domináns kultúra megkérdőjelezése szinte a kulturális főáram elterjedt gyakorlatává vált és a kritika iróniává szelídült.

Végül, de semmiképpen sem utolsósorban érdemes arra is föl hívni a figyelmet, hogy „A skacok” egy alapvetően férfias szubkultúra rokonszenvező, de kritikus leírását adja. Willis munkája éppen ezért lett a társadalmi nemek történeti és kulturális alakváltozásával foglalkozó tanulmányok (a gender studies) egyik leggyakrabban hivatkozott kutatása, illetve az utóbbi években világszerte divatosá vált maszkulinitás-tanulmányok (a „férfiológia”) egyik legkorábbi alapműve. Paul Willis mára klasszikussá vált munkájának magyar kiadása meggyőződésem szerint nemcsak az oktatásszociológia, az ifjúságszociológia és a férfiológia szakterületének művelői számára lesz elengedhetetlenül fontos olvasmány, hanem a kulturális antropológia és a kritikai kultúrakutatás elméleti hagyományait, illetve a kvalitatív társadalomkutatás különböző módszereit megismerni vágyó egyetemi hallgatóknak és fiatal kutatóknak is.

Paul WILLIS: *A skacok (Iskolai ellenkultúra és munkás-kultúra)*. Új Mandátum Könyvkiadó és Max Weber Alapítvány, Bp, 2000.

Vörös Miklós

Anyanyelv – szaknyelv

Az élet sok területén – a műszaki, tudományos, diplomáciai szférában – erős „egynyelvűsödési” irányzat figyelhető meg, mivel az nagymértékben megkönnyíti az egyetemes érintkezést: ez a nyelv az angol. A folyamat kihat a nemzeti (helyi) nyelvekre a behatoló idegen szavak és idegen mondatszerkezetek formájában.

Vajon romlása-e ez a nyelvnek vagy gazdagodása, vagy közömbös? Lehet-e, kell-e ezzel szemben fellépni? Lehet-e, kell-e a nyelv alakulását befolyásolni a „helyi” (nemzeti) nyelvnek az idegen hatásokkal szemben való védekezésével (magyarosítás, nyelvművelés)? Ezeket a kérdéseket teszi fel *Ritoók Zsigmond* „A magyar nyelv az informatika világában” című könyv előszavában.

A viták folynak, olykor szenvedélyesen is. Egy ilyen vita fóruma volt a Magyar Tudományos Akadémián még 1997. június 30-án rendezett „Tudomány és magyar nyelv” című konferencia. E kötet részben az itt elhangzott előadásokra építkezve tájékoztat a legvitatottabb kérdésekről, felmutatva bizonyos lehetőségeket, esetleg veszélyeket is.

A három fejezetre osztott könyv első részében a természettudósok látószögéből vizsgálja a nyelv, anyanyelv, nemzeti nyelv állapotát a tudomány világában. Két érdekes tanulmányt olvashatunk ebben a részben, az egyiket *Michelberger Pál*, a másikat pedig *Marx György* tollából. Ha az egységes tudományos nyelv egyúttal egyetlen tudományos nyelvet enged meg, akkor az ettől eltérő nemzeti nyelvek elszegényednek. Megszűnik a nemzeti nyelvű tudományos irodalom, szűkül a tudományos ismeretterjesztő irodalom, leépül az alapfokú és gyengül a középfokú oktatás. A nemzeti nyelvek szókincse a tudományos kifejezések eltűnése miatt zsugorodik. A nemzeti nyelv további erőzóját a tudományos nyelv kiesése után a hivatali nyelv elangolosodása, majd a szakmai nyelvek eltű-

nése fogja fokozni. A nemzeti nyelv visszaszorul a templomba és a konyhába, véli Michelberger Pál, de ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy az angol kifejezések a nemzeti nyelvekben nem rontják okvetlenül a nyelveket. Az angol, a jelenkor új latinja tehát nem töltheti be maradéktalanul a középkor latinjának a szerepét, nem az egyetlen tudományos nyelv, hanem a tudományok közvetítő nyelve.

Marx György szerint a tudomány kettős kötésben van: egyszerre kell magyarul szólnia a magyar néphez és bemutatnia a magyar alkotásokat a nagyvilágnak, ami azonban nem fájdalmas ellentmondás, hanem szép kötelesség.

A második fejezetben a nyelvészek véleményeit olvashatjuk. „A nyelvész nemcsak közlési eszközként használja anyanyelvét, mint a nyelvközösség bármely tagja: nemcsak szereti, becsüli, félti azt saját és közössége szellemi kincseként, mint anyanyelvi öntudattal is bíró személy: nemcsak egyénileg is formálja, változtatja, ha van nyelvi alkotó készsége, mint ahogy teszik például a szépírók, hanem »belülről« ismeri problematikáját, fejlődési jellemzőit, törvényeit, mint kutatásának kimondott tárgyát. E minőségében a tudomány oldaláról, szakmailag is szolgálni tudja azt az ügyet, amely iránt, legalábbis elvileg, minden anyanyelvét bíró ember felelősséggel tartozik, anyanyelvének kutatója számára pedig ez a felelősség még hatványozottabban áll fenn.” – írta a közelmúltban *Benkő Loránd*.

*E szoftverektől azt várják,
hogy azok lehetővé tegyék a
különböző nyelveken írt
dokumentumok automatikus
összehangolását (nyelvi
egységesítést), és hogy egy
tetszés szerinti nyelven írt
dokumentumot képesek
legyenek egy másik, szintén
tetszés szerinti nyelven
kivonatolni.*

*Ehhez a megfelelő
tudományos, illetve nyelvi
technológiai előkészítésről a
„helyi” nyelvek, adott esetben a
magyar beszélőinek
maguknak kell
gondoskodniuk.*

hogy a technika gyors és tömeges fejlődése, erőteljes beáramlása nem hagy időt a konszenzus kialakítására egy-egy új elnevezés kapcsán. A fogalmak, működési elvek, konstrukciók újszerűsége pedig az analógiás szóképzést is megnehezíti *Tölgyesi János* szerint. Ebben a részben olvashatunk még a nyelv szerepéről a nemzeti azonosságtudatban, valamint a számítógéppel és az internettel kapcsolatos fogalmakról és az internetkultúra magyarországi elterjedéséről.

Szükség lenne tehát az állandó, tudatos és mélyreható szaknyelvművelésre. A magyar – most még – a világ azon nyelvei közé tartozik, amelyiken minden tudományt művelni lehet. Tudunk magyarul szívátültetést elvégezni, bányászni, növényvédelemmel foglalkozni és még sorolhatnánk a nagyszerű tudományos teljesítményeket.

Az érintkezés kétirányú folyamat voltából következőleg a „helyi” (nemzeti) nyelv is hat az egyetemesre úgy, hogy tudomásul vesz. Például az államszövetségek (Európai Unió) esetében a hivatalos iratok oda-vissza fordítását szorgalmazzák. Az Európai Unió legújabb programja a „Nyelv és technológia 2000” címet viseli, amely elsősorban az

információfeldolgozást elősegítő intelligens szoftverek kifejlesztését célozza meg. Ezek-től a szoftverektől azt várják, hogy azok lehetővé tegyék a különböző nyelveken írt dokumentumok automatikus összehangolását (nyelvi egységesítését), és hogy egy tetszés szerinti nyelven írt dokumentumot képesek legyenek egy másik, szintén tetszés szerinti nyelven kivonatolni. Ehhez a megfelelő tudományos, illetve nyelvi technológiai előkészítésről a „helyi” nyelvek, adott esetben a magyar beszélőinek maguknak kell gondoskodniuk. A nyelvi technológiák alapja is a jó szótár, amelynek ismerveit *Kiefer Ferenc* sorolja fel tanulmányában.

A legtöbb nyelvész egyetért azzal, hogy korszerűsíteni kell az értelmező szótárunkat. A munkát sürgeti, hogy – gyakorlatilag – az 1972-es értelmező kéziszótár óta nincs új értelmező szótárunk. *Pusztai Ferenc* is szorgalmazta például, hogy értelmező szótáraink a jövőben a teljes magyar nyelvterület léptékében készüljenek el. *Fábián Pál* is fontos stratégiai ügynek tartja az új, mai valóságunkat híven tükröző mű akadémiái támogatását. A másik fontos terület, amelyet ezzel kapcsolatosan megemlít, a helyesírás megőrzésének feladata, hangsúlyozva a megőrzést, nem pedig az újítást.

Bánréti Zoltán a tradicionális nyelvtanoktatás hibáiról ír. Az anyanyelvi nevelés területén a magyar közoktatás jelentős része még ma is a tradicionális nyelvtanoktatást és a hozzá kapcsolódó pedagógiai eszköztárat alkalmazza.

„A” nyelv mindenki számára az anyanyelve. *Deme László* írja, hogy az anyanyelv nem egyszerűen a nyelvek egyike, hanem észlelésmód és gondolkodásmód is.

Nyelvi törvényre azonban nincs szükség *Szépe György* szerint sem, hiszen ahol ilyesmit bevezettek, az mind korlátozó jellegű volt (akármilyen nemes célok érdekében tervezték is azokat). Azonban megjegyzi, hogy nem ártana az anyanyelvi használat jogi kérdéseit is megvizsgálni az alkotmányban is rögzített emberi jogok alapján.

Pomogáts Béla Kosztolányit idézte: „A nyelvet, mely eleven, folyton változó és fejlődő folyamat, sohasem lehet véglegesen rendbe hozni, kisöpörni és fényesre kefélni, de annyit igenis elérhetünk, hogy az öntudat résen álljon és csöndben, rejtetten munkálkodjék.” Ezt a rejtett lelki munkálkodást kell tudatosítania a ránk köszöntő ezredfordulón minden magyar anyanyelvű embernek, legyen az nyelvész, társadalom- vagy természettudós.

RITOÓK Zsigmond (koordinátor): *A magyar nyelv az informatika világában (Magyarország az ezredfordulón című sorozat)*. MTA, Bp, 1999.

Bók Szilvia

Az írástanulás titkai

Lengyel Zsolt könyvéhez írt bevezetőjében *Papp Ferenc* akadémikus „nagy titoknak” nevezi az írás-olvasás elsajátítását. *Lengyel Zsolt* ennek a titoknak a megfejtésére tesz kísérletet izgalmas megközelítési módokon keresztül.

A könyv különleges érdeme az, hogy végigvezeti az olvasót azokon a stációkon, amelyeket mindnyájan bejártunk valaha. A szerző nem könnyű feladatra vállalkozott, hiszen az írott nyelv vizsgálata a nyelvtudományon belül még napjainkban sem tart lépést az élőnyelvi kutatásokkal. A könyv első fejezete áttekintést ad a különböző nyelvészeti iskolák vizsgálati eredményeiről, de éppen ezek az eredmények – azáltal, hogy részproblémákra adnak csupán választ – bizonyítják, mennyire multidiszcipli-

náris jelenség az írás. Napjainkig az írás és az íráshibák vizsgálata Magyarországon elsősorban a pedagógia és a pszichológia tudományát foglalkoztatta. Lengyel szerint még nem tudjuk, hogy a magyar gyermek miként jut az írás birtokába; hiányzik még az írás pszicholingvisztikai szempontú ontogenetikus eseteírása. Mivel az írott nyelv elsajátításának egyik fontos állomása a szó felismerése, a szerző érdeklődésének középpontjában az a kérdés áll, hogy ha a fonetikai közvetítés szükséges alkotórésze a szó azonosításának, a fonetikai közvetítés a szófelismerés mely szakaszában hat; a pre- vagy a posztlexikálisban-e. Mivel az írásrendszerek is nagyban különböznek egymástól, a magyar gyermek esetében „mi az a vizuális stimulus szekvencia, ami már lehetővé teszi, hogy az optikus-grafikus egységek fonetikai egységhez kapcsolódjanak”.

A könyv második fejezetében két kísérlet eredményeit ismerteti a szerző. Mindkét esetben az írás elemi, kezdeti folyamatainak vizsgálata a cél, közelebbről a graféma-fonéma és a fonéma-graféma megfeleltetési szabályok elsajátítása finn és magyar gyermekek körében. Az összehasonlítás alapjául a két nyelv agglutináló jellege szolgált, valamint az a tény, hogy mind a finn, mind pedig a magyar írás a fonémát tekinti funkcionális egységnek. Az első kísérletben anagrammák – például „fárisz, afárisza” (zsiráf) – megfejtése volt a feladat 7–8 és 8–9 éves gyermekek számára. Az életkori eltolódás oka az, hogy Finnországban egy évvel később kezdődik az iskolai oktatás. A kapott eredmények arról tanúskodnak, hogy miként történik az izolált szavak felismerése. A vizuális nyelv elsajátításának kezdetén a tanítás meghatározó, a későbbiekben a fejlődés az egyéni képességektől függ. A vizuális stimulus felismerésekor ismerni kell valamennyi graféma-fonéma megfeleltetési szabályt, szükséges a vizuális információ memoriális megtartása, az írott nyelvi műveleteknek meghatározott kereteken belül függetlenedniük kell a hangzó nyelvi műveletektől. Az írás-olvasás elsajátításának kezdetén a gyermek nem lépi túl a lexéma határát, még erős a stimulusfüggőség. Az orális készségek szempontjából nehéz helyeken a grafomoto-

Napjainkig az írás és az íráshibák vizsgálata Magyarországon elsősorban a pedagógia és a pszichológia tudományát foglalkoztatta. Lengyel szerint még nem tudjuk, hogy a magyar gyermek miként jut az írás birtokába; hiányzik még az írás pszicholingvisztikai szempontú ontogenetikus eseteírása. Mivel az írott nyelv elsajátításának egyik fontos állomása a szó felismerése, a szerző érdeklődésének középpontjában ez a kérdés áll.

rikus kivitelezésben is hiba léphet fel. A gazdag morfológiával rendelkező nyelvekben a szófajtság nagyobb szerephez jut. A kísérlet is azt az elképzelést bizonyítja, hogy a mentális lexikon alapformákat tárol és ezekhez perifériaként csatlakozik a morfológiai összeállítást végző mechanizmus. Az első fejezetben ismertetett szófelismerési modellek közül a gyermek az írott nyelv elsajátításának egyes fejlődési szakaszaiban más és más modelltypust részesít előnyben.

A második kísérletben is finn és magyar gyermekek vettek részt, de életkort tekintve szélesebb populációt vizsgált a szerző: 7–13 éves korig négy korcsoportban összesen 654 tanulót. A két alfeladatból álló kísérlet izoláltan és kontextusban álló szavak felismerésének különbségeit vizsgálta. Mindkét esetben helytelen sorrendben szereplő, grammatikai morféimákkal ellátott szavak felismerése volt a feladat, például „takkiszáll” (kiszálltak).

A vizsgálat az alábbi eredményeket mutatta: a morféimák szerinti analízis-szintézis függ az iskoláztatási évek számától. Az izolált szavak megfejtésében a magyar gyermekek jobbak, mint a finnek, a kontextusban történő szófelismeréskor ellenben kezdő finn írni tanuló gyermekek mutattak nagyobb jártasságot. Mind a hibatípusok száma, mind a

hibák abszolút mennyisége magasabb a finnek esetében. Ez a tény a két írásrendszer közti különbséggel hozható összefüggésbe. A sekély, ezért a hangzó nyelvhez közelebb álló finn írásrendszer a nyelvi entitások felismerésében nagyobb mértékben hagyatkozik a szövegösszefüggésre, míg a magyar gyermeknek már az íráselsajátítás korai szakaszában meg kell tanulnia a mély írásmód szabályait, mely a „fonológiai helyzet konzerválására törekszik, az artikulációs változásoktól mentes formát tekinti érvényesnek”. A vizuális szófelismerési folyamatban a graféma-fonéma megfeleltetési szabály ismerete és az automatikus aktiválódás jelenti a kulcsot a későbbiekben bármiféle új szó kiolvasásához. Túl kell lépni az írásmód preferenciájától függő minőségi vagy mennyiségi különbségeken. A morfémahatár felfedezésekor az alsóbb nyelvi szint segíti a felsőbb szint műveleteit. Az agglutináló nyelvekben a szófaji különbségek erőteljesebben jelentkeznek, például az ige felismerése grammatikai morfémaival ellátott alakban könnyebb feladatot jelent kontextusban, mint izoláltan. Ez a kísérlet is hasonló eredményt hozott az előzőéhez, miszerint a bázis formákat tartalmazó mentális lexikon mellett léteznek grammatikai morfémaikat tároló alkönyvtárak.

A harmadik fejezetben Lengyel 350 4. osztályos gyermek írásbeli választ vizsgálja. A mintegy 84 000 szavas korpuszból kiválasztott 1000 adat (hiba) elemzésével retrospektív módon ad képet a magyar írás ontogenetikus fejlődéséről. A szerző külön hangsúlyozza, hogy célja nem a helyesírás elsajátításának vizsgálata, hanem az, hogy az auditív-artikulációs kódolásról miként tud a gyermek áttérni az optikai-vizuális-grafikusra. Ez utóbbi kutatás ugyanis általánosabb és mélyebb folyamatok feltárását teszi lehetővé. A vizsgálat szerint az írás tanulásának első szakasza előfeltételezi a kommunikációs készség megfelelő szintű fejlettségét mind az auditív-artikulációs, az optikai-vizuális, mind pedig a motorikus készségek szintjén. Az írás előfeltételezi a hangzó nyelv szegmentálását, ezek fonémaként történő absztrakcióját. Mivel kezdetben a gyermek a nyelv hangzó formáját birtokolja, az írásban könnyebben jeleníti meg az egymástól nagyobb fonetikai távolságot tartó mássalhangzó-fonémákat, függetlenül az írásos megjelenítés hasonlóságától, egyszerűbb vagy bonyolultabb formájától. A fonémák kvantitásbeli különbségeinek megjelenítését mind a magán- és mássalhangzók esetében hamar megtanulják a gyermekek. A későbbiekben a lexémák fonémák szerinti felbontásával létrejön a morfémahatárok felismerési folyamatának feltétele. Az írás hatására a szavak alkotórészekre tagolásának implicit ismerete egyre inkább explicitté válik, ezáltal egy alsóbb nyelvi szint eredményei egy magasabb – a lexikai – szinten bővülnek ki. A sekély írásmód ismerete után következik a graféma-fonéma megfeleltetési szabályok tanulásának második szakasza: a mély, a fonológiai alapú írásmód kialakulása. Az írás megtanulása nélkül a fonémaállomány teljes körű felfedezése és a morfémahatárok tudatos elkülönítése aligha következhetne be. Az írás elsajátításával minőségileg új ismereteket szerez a gyermek a már birtokolt nyelvi rendszerről.

Lengyel Zsolt elsősorban egyetemistáknak írta ezt a könyvét, de segítséget nyújt az anyanyelvi nevelésben résztvevő pedagógusok, valamint azon szülők számára is, akik gyermekük írástanulásának mélyebb összefüggéseit szeretnék megismerni korunkban, amelyben – sajnos – meglehetősen magas az afáziás, dyslexiás és dysgráfiás emberek száma. Nem könnyű, de izgalmas olvasmány. Érdekesek a kísérletek, az olvasó maga is kedvet érez, hogy kipróbálja azokat, az eredményeket összevesse a szerzőivel. Nyelvészek és leendő szakemberek a vizsgálati eredmények tapasztalatain kívül számos további kutatási téma vizsgálatára kapnak ötletet.

Az újraolvasás folyamata

Az Ady-újraolvasó tanulmányainak legfőbb érdeme, hogy az évek-évtizedek óta széles körben kívánságként vagy követelményként hangoztatott, ám meg nem valósult Ady-újraolvasásban konkrét, a jövő irodalmi tudatába beépülő és irodalomoktatásába beépíthető eredményeket produkál.

Az Újraolvasó-sorozat harmadik kötete annyiban tér el az előzőektől (Tanulmányok Szabó Lőrincről¹ (1); Tanulmányok Kosztolányi Dezsőről² (2)), hogy nem annyira az adott életmű megszólító ereje, mint inkább az irodalmi tudat skizofréniája ösztönözte a kötet alapjául szolgáló konferencia megrendezését. A kötet sorozat állandó magját képező szerzőgárda kvalitásait jól mutatja, hogy olyan szövegvilággal is képesek termékeny párbeszédbe lépni, amelyik láthatólag/látszólag viszonylag távol áll irodalomeszményüktől.

Gondolkodásunkat Ady Endre költészetéről olyan közhelyek és félreértések uralják, amelyekkel minden megszólalónak számolnia kell. (Ezek szilárdságára jellemző, hogy a kötet néhány tanulmányába teljesen reflektálatlanul épülnek be, sőt, egyet-egyét teljesen uralnak is minden, a modern irodalomelméletnek adózó tisztelet(kör) ellenére.) Mégis, a modern magyar líra folyamatainak megértéséhez elengedhetetlen ez az újraolvasás. A folyamat évekkel hamarabb kezdetét vette, ugyanakkor e kötet nem jelent befejezést vagy szintézist, hiszen nem tanulságok levonásában vagy kutatási eredmények kinyilatkoztató megszilárdításában érdekelt, mégis szinte megkerülhetetlen a kortárs Ady-tudat önmegértése számára. Igen nehéz persze megmondani, hogy az itt született értékelések és elemzések milyen hatással lesznek a jövő Ady-képére. Annál is nehezebb, hiszen egy alig több mint 200 lapos kötet a szakirodalmi bibliográfia terjedelmét sem éri el. Az mindenestre bizonyos, hogy az íráskor java semmiképpen sem békíthető össze a közkeletű Ady-képpel, így van remény arra, hogy a jövő nemzedékek egy már alkotó módon újraértett korpuszt örökölhetnek. Azért különösen lassú folyamat ez, mert sok más magyar és nem magyar nyelvű szöveggel ellentétben az Ady-versek kanonizált olvasási gyakorlata igen széles körben vált uralkodóvá, egy új olvasási praxis meghonosodása pedig évtizedekig tart. A mai napig igen kevés azoknak a tanulmányoknak a száma, amelyek a mai kor irodalmi és irodalomelméleti tapasztalatainak birtokában képesek szembesülni az örökölt Ady-kánon korszerűtlenségével, tehát különösen fontos egy ilyen elvek alapján szerveződő kötet megjelenése.

Ha létrejön egy szakmai köztudaton kívül is (el)ismert új kánon, az – ennyi talán bizonyon állítható – jóval szűkebb lesz a korábnál. Hatástörténeti tény, hogy a közismert Ady-versek döntő többsége nem bizonyul megszólít(hat)ónak a kortárs líra és a kortárs versértés horizontján. Igen nagy hiba lenne ezt a csökkenést veszteségként megélni, hiszen tétje az, dinamizálható-e az életmű, képesek vagyunk-e úgy tekinteni a jól ismert szövegekre, mint amelyek újat és a ma számára is fontosat mondanak nekünk. Hogy ez a tevékenység mennyire nem akaratlagos vagy kikényszeríthető, arra a kötet több írása szolgálhat példaként. Az újraolvasható verseket ugyanis éppen líratörténeti hatóerejük emeli ki, így a „Nem feleltem magamnak” Kosztolányi (Kulcsár Szabó Ernő), az „Eltévedt lovas” József Attila, a „Sípja régi babonának” Kovács András Ferenc (Lőrincz Csongor) versei felől olvasva válhat jelenvalóvá. Az újraolvasás tehát egyrészt ráhallgatás a múlt élő hagyományára, a hagyománytörténetben ható versek kiemelése, másrészt versek hagyományhoz való viszonyának vizsgálata. Ez utóbbi tevékenység azt elemzi, maguk az Ady-versek hogyan olvasták saját költői múltjukat (Fried István). A versek újraolvasásá-

val párhuzamos, attól el nem választható tevékenység a versek recepciójának áttekintése (*Szirák Péter*). Az Ady-művek befogadástörténete azért igen tanulságos újra-olvasmány, mert a kortárs és az elmúlt értékelések gyakorta homlokegyenest ellenkező eredményekre vezettek. Másrésztől az Ady-szakirodalom olvasása elrettentő és fáradságos munka, hiszen a hatalmas anyag nem feltétlenül párosul összetett, változatos szempontrendszerrel. Akármennyire próbáljuk is azonban a recepció „elfogultságának” számlájára írni az értelmezések egyoldalúságát és elavultságát, nem tekinthetünk el attól a ténytől, hogy a versek sok esetben szívesen alakítják így a velük való párbeszéd feltételeit. „Az Ady-univerzumot (beleértve a politikumot is) megszervező messiás gesztus kiiktathatatlan e költészetből” (*Véres András*).

Ezzel elérkeztünk az Ady-olvasás egyik központi jelenségéhez, amely láthatólag az újraolvasás számára is kulcskérdésnek bizonyul, és ez a versek beszélő alanyának, a lírai éneknek a problematikája (Kulcsár Szabó Ernő, *Bednians Gábor, Török Lajos*). Hiába jelenti az Ady-recepció állandó hivatkozási pontját a kitüntetett beszélő szubjektum, ezzel kapcsolatban éppen a különbségek válnak hangsúlyossá, hiszen az irodalomtörténetet az elvárás horizontok evolúciójaként értve világossá válik a lírai én szerepével kapcsolatos elvárások radikális szóródása a század-, illetve az ezredforduló irodalmi ízlésében. A „hipertrófikus” ének, pontosabban a stilizált én szerepének mint a lírára vonatkozó befogadás alapvető elvárásának elsorvadása nemcsak megnehezíti az Ady-versekhez való kortárs hozzáférést, de visszamenőlegesen az Ady-lírárt saját korának napjaink számára fontos európai lírahagyományával összehasonlítván időszerűtlenné is minősíti.

Az Ady-líra értékelésében érdemes kitérnünk két olyan erőteljes kánonképző, illetve átrendező szövegre, amelyek a kötetben egyaránt erőteljes hangot kapnak, és érvrendszerükben mind összehasonlítható, mind irodalomelméleti horizontokat is játékba hoznak, egymással azonban, legalábbis látszólag, nemigen békíthetők ki. Jelenlétük dominanciájára jellemző, hogy a szerkesztői előszó

„Nincs transzparens egyetértés abban a tekintetben sem, hogy az első pályaszakasz klasszikus alkotásainak újraértelmezése, vagy pedig az 1912 és 1914 közötti művek behatóbb vizsgálata segíthet-e hozzá egy meggyőzőbb és beszédesebb Ady-kép megalapozásához.”

külön utal rájuk. „Nincs transzparens egyetértés abban a tekintetben sem, hogy az első pályaszakasz klasszikus alkotásainak újraértelmezése, vagy pedig az 1912 és 1914 közötti művek behatóbb vizsgálata segíthet-e hozzá egy meggyőzőbb és beszédesebb Ady-kép megalapozásához.” Menyhért Anna, *H. Nagy Péter* vagy Lőrincz Csongor „klasszikus” Ady-szövegekkel, illetve korszakkal foglalkozik; *Szegedy-Maszák Mihály* pedig nyíltan megfogalmazza reflektáltan nem újíto értékpreferenciáját: „Aligha meglepő, ha úgy gondolom, a Vér és Arany tekinthető Ady legjelentősebb gyűjteményének.” Még tovább élezhető az Ady-versek értékhierarchiájának megrajzolásában az ellentét az 1912 és 1914 közötti művek esetében, hiszen míg Kulcsár Szabó Ernő ezeket az életmű csúcsteljesítményeiként olvassa, addig Szegedy-Maszák Mihály leértékeli. Ez a véleménykülönbség a kötet olvasója számára gyümölcsözővé is válhat, ha a megalapozó érvekre is figyelmet fordít. Míg ugyanis Kulcsár Szabó Ernő az életmű belső tagolásában elsősorban az „én” létesülésére koncentrál, addig Szegedy-Maszák Mihály a képalkotás összetettségét, „az allegória szimbólummá fejlesztésé”-t tekinti a századfordulós versbeszéd fő értékmérőjének.

Ha a két szempontot együttesen érvényesítjük, olyan belátásokhoz juthatunk el, amelyek nem fogalmazódnak meg ugyan a kötetben, annál inkább fontos tanulságát jelentik a kötet olvasásának, és az Ady-recepció még megíratlan fejezeteiben is előreláthatólag

szerepet kapnak. Ezek kifejtése persze sokkal inkább tanulmányok, mint recenziók feladata, ám annyi bizonyos, hogy ezzel az Ady-versek globális történelme olyan különös történelmekre oszlik szét, amelyek az életmű egyes pontjait is képesek különféle történeti folyamatok felől értékelni. A Szegedy-Maszák Mihály által *Mallarmé* verseszményéhez közelített és H. Nagy Péter által külön tanulmányban elemzett 'A fekete zongora' a két említett szempont textualizációjaként is olvasható. Az első versszakban az asszertív azonosítások („Ez a fekete zongora.”) révén létrejövő központi szimbólum nem támogatja a mimetikus olvasást. A fekete zongorához nem tárgyi, hanem a vokalitás, a hangzóság jellemzői társulnak, a hangot értelmező hallás csak grammatikai értelemben képez szubjektumot. A második versszak a hang befogadásának a fentiekkel ellentétes képzeteire épül. A legelső kép, amelyik a hangot a fej zúgásának képével hozza kapcsolatba, megőri a hang folyamatos „értelmezetlenül értelmezendőként” való élénk állítását, és olyan módon antropomorfizálja azt, hogy minden érdeke a szubjektum belső világára redukálódik. A vers tehát a szimbólumképzés horizontján hozza létre azt a figyelemreméltó esztétikai értéket, amely kiterjedt recepciójában és a kiváltott éles vitákban ölt testet. A vers ugyanakkor a létrehozott összetett szimbólumot a szubjektum belső világára vonatkoztatja vissza, ezáltal a vers befogadhatóságát, melynek szerkezetét a lírai én horizontja képezi meg, radikálisan leszűkíti.

Az 1912 és 1914 között született versek a lírai én szempontjából összetettebb képleteket teremtenek, ez a praxis azonban a versek képrendszerének leegyszerűsödésével jár együtt. Talán innen eredeztethető, hogy sem a bevett Ady-kánonba, sem ebbe a kötetbe nem kerültek be ebből a korszakból eminens szövegek. Anélkül, hogy elhamarkodott következtetéseket vonnánk le, megkockáztatható: a közeljövő Ady-olvasásának egyik tétje, hogy ebből a lírai én történelme felől tekintve kiemelkedő korszakból sikerül-e olyan szövegeket találni, amelyek kanonizálhatók.

Jegyzet

(1) Anonymus Kiadó, 1997

(2) Anonymus Kiadó, 1998

KABDEBÓ Lóránt – KULCSÁR SZABÓ Ernő –
KULCSÁR-SZABÓ Zoltán – MENYHÉRT Anna
(szerk.): *Tanulmányok Ady Endréről. Újraolvasó.*
Anonymus Kiadó, Bp, 1999.

Palkó Gábor

A magyar irodalom orosz olvasmányai

Hányatott sors jutott a szöveggyűjteménynek. Rossz csillagzat alatt született. 1992-ben meglehetősen gyér figyelem irányult az orosz témájú kiadványokra. Az az időszak azonban az agyonhallgatott orosz művek felszínre kerülésének kora is, valamint a nyíltan politikai pikantériájú kiadványoké. Hol helyezhető el az orosz irodalom magyarországi fogadtatásának skáláján Kámán Erzsébeték gyűjteménye?

A nagy alakú, russzisták körében a sorozat többi része alapján ismerős zöld kötetről mindenesetre úgy kezdtem írni, hogy tudni lehetett: valahol megrekedt, s halomban várta jobb sorsát. A könyvesboltok, jegyzetellátók nem rendelték meg halmozottan hátrányos helyzete miatt; orosz, drága, tehát kockázatos. Különösen bosszantó, hogy általában a

könyvtárak polcairól hiányzik. Gyakran konstatáljuk: nagy kár, hogy formálissá, gyakorlatilag nemlétezővé vált a kötelesspéldány-rendszer.

Egy, a russzisták körében ismert sorozat, az „Orosz írók magyar szemmel” 5., máshonnan nézve 3. tagja a kiadvány (ugyanis két fordításgyűjtemény is megjelent a sorban). A részben változó szerkesztőgárda a magyar recepció időbeli felosztása alapján tekint évtizedek óta az orosz nyelvű irodalomra s kisebb részt a kultúrára is: filmre, színházra, képzőművészetre. Több ízben kimondott elvük a sokszínűség bemutatása a magyar fogadtatásban; teret engednek a különböző szemléletek, iskolák eredményeinek. Sajnos, az utóbbi rendezőelv azért valósult meg olyan felemásan, mert nem volt, nem is igazán lehetett abszolút a minőségi mérce. A könyvnek megközelítőleg felét bizony majdhogynem olvashatatlan írások teszik ki. A szerkesztők többször jelzik is, hogy csak „jéltől” válogattak pártos írásokat. Ma olvasva azonban, nem kételkedve abban, hogy valóság a szomorú arányok, túlzottnak tűnik a mennyiség is. Még nem jött el az ideje annak, hogy bizonyos dolgozatokat érdekességként kezeljünk, úgy vélem, egyelőre tanulság nélküliek s szerencsére ingerküszöbünket messze el nem érőek, használhatatlanok az ilyen anyagok. Negatív önismeretünket mélyítik.

Vagy túl elhamarkodott ez a kép, ez a beállítás? A kötet elolvasása utáni általános benyomást talán némileg enyhítheti az utólagos elmerülés a részletekben. Így mindenesetre kitapinthatóbb, hogy többnyire tényleg még mindig a „jobbak” kerültek be a válogatásba. *Lukács György* írásai is, aztán *Holló András* 45-ös cikke, melyben megemlíti mások közt *Belijt*, *Kuprint*, *Andrejevet*... S keserű mulatságnak *Szent-Györgyi Albert* valóban tragikomikus szovjet útirajza. *Tiszay Andor Szerapion*-testvéreket bemutató kis írása is rálátást enged az „útítársakra”, az akkor még megengedő irodalompolitikának köszönhetően. Valószínűleg az arányokat tükrözi, a könyvben mégis nagyon sok a *Solohov*-méltatás. *Füst Milán* átélés-centrikus regényrecepciója szerint „a művészet arra való, hogy intenzív látomásokat keltsen...” Sodró lendületű esztétizálásának árama félresodorja Dosztojevszkijt, akinek hamisságai, gyengeségei, mondja, zsákutcába vitték a közízlést az egész világon.

Révai József kioktatásaiból is jut hamarosan, melyeket politikai beszéd követ arról, hogy mit tanulhatunk a szovjet irodalomtól. Felüdülés *Kassák* őszinte felháborodása abból az alkalmából, hogy *Gorkijt* állítják elé példaképül. „Elmondtam nekik, hogy Gorkijnak mi volt a véleménye a bolsevikokról, hogyan értelmezte hatalmi mámorukat, hogyan vádolta meg őket rombolással, rablással, gyilkolással.” A történet szépséghibája könnyen kitalálható: természetesen az, hogy naplójegyzete ugyan 1955-ös keltezésű, de csak az 1987-es Újhold-évkönyv jelenteti meg.

Milyennek látja az orosz irodalmat a magyar író, esszéista, tudós, hat-e valamilyen módon kultúránkra az értékes orosz irodalom is, hogyan reagálunk sajtószerszerűségére? Másfelől: érezhető-e bizonyos progresszív, európai mércével is értéket képviselő szellemi, elméleti irányzatok elsajátításának törekvése hazai közegünkben?

Kérdéseim, úgy vélem, aktuálisak, s bár az irodalomtudomány eredményeire történő reflektálást nem tűzi ki maga elé célul a könyv, de nem határolja el magát attól: közöl ilyen jellegű szövegeket is. „Magyar szemmel...”, mondja a cím, s hamar kitűnik, hogy író, fordító, irodalmár s mások szeme is szóba jöhet, ami természetesen széles körű válogatást s tarka végeredményt jelez. Adott tehát egyféle válogatás, amelyet – s azt gondolom, nemcsak az éppen szóban forgót, hanem minden mostanság megjelenő hatást közlő, közvetítő szöveggyűjteményt – érdemes lenne a fenti kérdések alapján is szemlélni. Végzet nem érő, a tényeket faggató, méltán értetlenkedő – némileg rosszkedvű, hisz kevés eredményt hozó szakmai beszélgetések témái ezek „oroszosok” és „érdeklődők” (például más irodalom kutatói) között, talán nem csak a komparatista tanszékeken. Kényes kérdés egyfelől, hogy mit vettünk át, mit értettünk meg – másrészt túl könnyű is, ha mindent a politikára fogunk: „nem engedték..., ellenkező szelek fújtak...” Mégsem lehet egyköny-

nyen napirendre térni afelett, hogy az évtizedekkel ezelőtti Jugoszláviában sorozatban jelentek meg a fordítások mind a vallásbölcseleti ezüstkor, mind az orosz formalizmus szerzőitől.

A most szemlélt kiadvány célja természetesen nem az elemzés, értékelés, a tanulságok megtalálása, hanem a dokumentumok közzétevése, amelyek megfelelő támpontokat nyújtanak a feltételezett kutatóknak, értékelőknek.

Nagy öröm a *Németh László*-íráskor sora. Ő az egyik legértőbb, alapos, széles látókörű méltatója a klasszikus orosz irodalomnak és regisztrálója az „orosz szellemnek”. Lássuk csak, hogy mennyire nem elfogultan teszi ezt! „A század orosz irodalmának hatalmas ereje, hogy módszere mindig általános egyetemes, sosem gubózik valami romantikus provincializmusba, színhajszolásba. (...) Azonban akármennyire biztosítva volt is ez a nagy irodalom az olcsó hetvenkedés ellen, a század második felében erőt vesz, rejtett, neme-sebb formában, de annál hatalmasabban – s épp a legnagyobbaknak – rajtuk is a nacionalista elfogultság. (...) A németek nemzeti ressentiment-jukban sosem tudták ilyen hatalmasán vádolni az alázat, áhítat, szeretet ősi reflexeit lebontó, a vallást elpusztító nyugati gondolkozást, mint Dosztojevszkij valamennyi művében. Az ő hivatása (jóslatok

„Diagnózisában Csehov is eljut oda, ahova a legnagyobb embergyűlölők: »Szép az Isten világa. Csak egy nem szép benne, mi magunk.« De a fogalmazás – a »mi magunk« – már részt vállal az emberek gyengéiből. (...) Ha egy szóval kellene Csehov vonzerejét jellemeznem, azt mondanám: az érett lélek társaságát élvezem benne.»

sorsa) a teljes embert a nyugati gondolkodás sorvasztó kicsinyességéből kiszabadítani.” „Tolsztoj inasaként’ és ‘Csehov levelei’-nek olvasójaként ilyen megállapításokra jut: „Életének harmadik szakában ez az egyensúly megbomlik. Ha van az erkölcsiségnek hiperfunkciója, amikor a tökéletesedésigény más életműködések rovására bontja meg az elért harmóniát, *Tolsztoj* öregkora alapján kéne leírni ezt az állapotot. A tökéletesség vágya nemcsak hogy nem éri be a művészettel, de összeférhetetlenné válik vele.” „Az ő jósága valahol a részvét, a tapintat, az ízlés égtájai között helyezkedik el. A nagy emberismeret két ellentétes véglet felé viheti az embert: a kemény igazságszeretet, a művészi ábrázolás szabatosága s a mögéje rejtőző megvetés

felé: a francia regényekben erre volt hajlam, vagy az együttérzés, a gyengeség halk igazolása felé: ez volt az orosz irodalom egyik újdonsága.” „Diagnózisában Csehov is eljut oda, ahova a legnagyobb embergyűlölők: »Szép az Isten világa. Csak egy nem szép benne, mi magunk.« De a fogalmazás – a »mi magunk« – már részt vállal az emberek gyengéiből. (...) Ha egy szóval kellene Csehov vonzerejét jellemeznem, azt mondanám: az érett lélek társaságát élvezem benne.” Karamazov-olvasatában pedig éppen a krimiszerű elemek elhelyezésének izgalma kap helyet – s a mellékalakok antropológiai revelációszámába menő hitelessége nyugózi le. (*Pilinszky* irtóztató kitörési pontot regisztrál a regényben, hitetlenség és hit, Iván és Aljosa szükségszerűen befejezhetetlen párbeszédében. A gyerekek és Isten ártatlanul kiontott vére az a titokzatos botrány, melynek láttán a lázadás eltörpül, s az ember térdre eshet, mint „Dosztojevszkij vagy Karamazov Aljosa, amikor egyedül maradt Istenével.”) Németh László szellemtörténeti módszerrel, nagy érzékenységgel helyezi el az orosz irodalmat mind a nyugati, mind a közép-európai kultúra kontextusában. Az 1962-es Tolsztoj-émlékkönyv darabjai közül hadd idézzem *Mészöly Miklóst*: „Dosztojevszkij művei előbb kerültek a kezembe, mint Tolsztojé. (...) Úgy érzem, ennek a sorrendnek az érvényessége később se billent meg bennem. Bár azt a termékenyítő ellentétet, ami az ő kétfajta látás- és viszonyulásmódjuk közt van – s amit a születő, modern regény útkereső feszültségében is bőven ott találunk, egyre inkább a leg-

időtállóbb útravalónak tekintem. (...) (Tolsztojnak) Elsősorban tárgyias és konkrét érzékelése ébreszt nosztalgiát bennem, s az a nyugodt magabiztosság, amivel a történetek és jelenségek horizontális felmérését részesíti előnyben – anélkül, hogy egy másik út sejtelméről valójában lemondana, illetve lebeszélne. S éppen ez a rendkívüli benne.”

Érdekes *Lengyel József* „Háború- és béke”-megközelítése, többek között a pontosan érzékelt kétfővárosúság jelentéseinek számbavétele miatt is: „A hivatalnok-főváros hozza a határozatokat, de hogy ezekből az orosz életben mennyi lesz valósággá, az Moszkvában dől el – az érzelmek, egyéni és népi szenvedélyek ősi városában. (...) Tudta-e Tolsztoj, hogy a pétervári estély a moszkvai névnap ellenpontja?” (Ezek az észrevételek amiatt is különösen értékesek számunkra, mert kivételes regisztrációi – a magyar recepcióra egyébként nem jellemző – szlavofil-nyugatos s az azzal némiképp analóg moszkvai-pétervári oppozíció tudatosulásának. Az orosz kultúrának e mitikus binaritás pedig meghatározó jelentőségű oppozíciója, melyet az irodalom is feldolgoz a maga eszközeivel.) Tolsztoj „mindent-tudását” több szerzőnk is felemlíti, így *Székeley János*, s ő azt is, mit nem tudott ez a kivételes író: „Az élet olyan teljes és eleven mását vagy inkább benyomását (vagy még inkább: »szuggesztíóját«) tudta létrehozni szavakból, mint senki más *Homérosz* óta. (...) Mágiájának titka nem a nyelv, hanem a megfigyelés. Mindig rendelkezésre áll a látszólag jelentéktelen tapasztalat, amely egybevág az olvasó tapasztalatával; mindig megtalálja a közös képzeteket, amelyek benne is, az olvasóban is elevenek, s egyetlen pompásan eltalált, egyszerű szóval hívja elő, úgyszólván aktivizálja azokat. (...) Tudta, hogy milyen az ember.” S nem értett: a hatalomhoz. „Az újhoz sem értett, nem volt érzéke hozzá.”

Sükösd Mihály a „Klim Szamgin” világát méltatja, s a főhős életvitelét – *Camus* idegenétől eltérően – mint „ontológiai(t), vagyis a személyiség teljes létezésébe belehelyezett”-et jellemzi. A tragikus sorsú, – meleg hangú, jó szemű, érzékeny *Elbert János*nak is több írását olvashatjuk. Ezek élményszámba mennek. Elkántálja például az „Illyés-antológia” sajtós kánonná vált névsorát: „Babel – Pilnyak – Zoscsenko, Gorkij, – Ilf-Petrov, Pausztovszkij, Tyihonov – Olesa – Ivanov, Grosszmann.” S még egyszer hadd szólhasson ő is Gorkij nagyregényéről, egy őszinte kérdés kapcsán, melyet hallgatótól kapott: „Miért nem olyan intellektuális a szovjet próza, mint a francia vagy az angol? (...) Azt hittem, az egzotikum jobban bizonyít. Andrej Belijt vittem be, a „Kotyik Letajev”-et, ezt a Joyce-i, prousti ízeget idéző csodálatos, amorfi, filozofikus, költői emlékezéssort a gyermekkorról. (...) Pedig az igazi intellektualitás izgalmát alighanem a „Klim Szamgin” adhatta volna.” *Fehér Ferenc* a prousti eltűnt idő keresésének metaforájával írja le *Ajmatov* regényét, *Karancsy László* évfordulós Leonyid Andrejev-méltatása tömör, árnyalt. Jól ismertek mára a *Bulgakov*-regényt ismertető első lelkesült magyar méltatások, *Varga Mihályé*, *Féja Gézáé*. *Veres Péter* *Gogol* újraolvasásakor megérti az író páratlan teljesítményét az orosz fauna és flóra megjelenítésében, olvasónaplójának második része viszont felejthető – elég sokat közöl tőle amúgy is a könyv. Találkozhatunk a kötet lapjain azonban *Konrád György* és *Nádas Péter* kiváló *Gogol*-tanulmányával is. Az első 1961-ből származik, immár klasszikussá vált. Az utóbbiból idézek, ugyanis kiváló érzékel tapint rá *Nádas* a *Gogol*-szakirodalom nagy kérdésére: „A közepes, ami rögtön kivételessé válik. Ami másrésről azt jelenti, hogy minden közepesnek ítéltető egyenlő a titkosan kivételessel, hiszen kivételességét nem vélt vagy valódi furcsaságától nyeri...”

Sinkó Ervin „Töredékek nagy költője, Iszaak Emmanuilovics Babel” című remek írásában olvashatjuk: „Nem ítélni, hanem – borzadó csodálattal – nézni és látni akar.” *Könczöl Csabától* fontos írást találhatunk az avantgárdról, s ezzel függ össze a másik érdekesen provokatív darab is: *Csernisevszkij* „rehabilitációja”. *Latinovits Zoltán* szuggesztív portrét ad a „forradalmár clown, erőszakosan humanista” *Voznyeszenszkij*ről. *Csoóri Sándor* pedig vázolja a „jeszenyinesen kockázatos és kihívó világot, amelyben ő egyszerre lehetett duhaj és gyengéd...” *Almásy Miklós* tanulmánya magas színvonalon írja le

Rasputyin „élj és emlékezz”-ét a bűn nélküli bűnhődés, a tudatregény kategóriáival. A fordítói észrevételek közül tanulságos *Lator László* megállapítása *Blokról*: „Prózai írásaiban, leveleiben elképesztően mesterkéltnek tetszik a hites és hűtlen felesége vagy más nők köré szőtt mitológia. De a költőnek, a verseknek nyomban elhisszük az emlék és jelenlét, képzelet és valóság, lázas érzékiség és önként vagy kényszerűen vállalt aszkézis villámló pólusai közt átsuhanó Szépséges Hölgyet, Mennyei Rózsát, ismeretlen Asszonyt, Havas Leányt. (...) Igaziak, igaziak az orosz táj képei.” Regisztrálja Blok stílus- és szemléletváltását összhangban társadalmi nézeteivel, elvárásaival, a ’Tizenketten’ mártírium felfogásával.

Jaguztin László pontos definiálással, klasszifikációval és értékeléssel szolgál az úgynevezett falusi prózáról: „... jelentéseiben és hatásaiban legnyitottabb irányzatát a filozófiai töltésű művek, a konkrét történes konfliktusain túlemelkedő érvényű megoldásokat sugalmazó alkotások képezik. Tulajdonképpen nem is falusi prózáról lehet beszélni a szó igazi értelmében, hanem az ember természetközelségének a fontosságáról, illetve ennek az orosz embertudatbani funkciójáról. Az Európa (Nyugat, civilizáció) és Oroszország

*„Prózai írásaiban, leveleiben
elképesztően mesterkéltnek
tetszik a hites és hűtlen felesége
vagy más nők köré szőtt
mitológia. De a költőnek, a
verseknek nyomban elhisszük
az emlék és jelenlét, képzelet és
valóság, lázas érzékiség és
önként vagy kényszerűen
vállalt aszkézis villámló
pólusai közt átsuhanó
Szépséges Hölgyet,
Mennyei Rózsát, ismeretlen
Asszonyt, Havas Leányt. (...)
Igaziak, igaziak az orosz táj
képei.”*

(Ázsia, természetesség) két évszázadra visszanyúló intenzív dilemmájában az orosz saját utat az elrontott civilizálódás, a természetesség, a természetiség megőrzésének akarása és keresése jellemezte és jellemzi. (...) Kezdetben a(z) (...) ivanovi és pilnyaki miszticizáló és a prisvini, pausztovszkiji romantizáló, a leonovi filozófáló felhangokkal, később, a hetvenes évektől pedig egyre inkább a példázat, a kitágított humanizálódás szándékával.” Ide kívánczik *Török Endre* tanulmánya, az ’Egy XIX. századi dilemma történetéhez. Teremtény-elv és felvilágosodás’ című írás is.

Spiró György elragadtatottan ad számot *Tinyanov* regényének, ’A követ halálá’-nak hatásáról: „... lehetetlen, magába szív, nem ereszt, gyomorszájba vág. (...) Metropolisok és vad szirtek, európai tudatú vadak és ázsiai álmoságú leigázottak humánuma sűrűsödik

az odavetett lapokon, egymást nem értő kultúrák csapnak össze, belülről látjuk az expanziós hatalom és a leigázandó, vonzó világ pszichológiáját, a reneszánsz bőségű, tudatosan töredékes, Shakespeare dramaturgiájára emlékeztető kaotikus rendben.” *Kántor Péter* pedig a *Platonov*-fordítás kritikájában az író és művét is mélyen értelmezi, a Teremtés és az Apokalipszis egyidejű ábrázolásának fogva föl a ’Kotlován’ (magyarul: ’Munkagödör’) című regényt.

Mint érzékelhető volt, sok-sok korlátozás és engedmény fogja rugalmas, – elasztikus keretbe Kámán Erzsébeték vállalkozását. Az alapellentmondásokat nem sikerült feloldaniuk; például a tudományos és a könnyedebb hangvétellő, mindenféle más műfajú írások együtt közléséből adódó feszültséget. Monografikus vagy összefoglaló jellegű munkákból, terjedelmi okokból, nem közölnek részleteket. A tanulmánykötetek némelyikéből azonban igen. Bibliográfiával szolgálnak mindezek kompenzálásául. Az azonban korántsem teljes.

A könyv már jóval szélesebb körét fogja be a magyarországi russzisztikának, mint az előző verzió, az 1987-es, két kötetes (1945–1980) jegyzet, s nem teljesen a 10 évnyi hosszabbítás okán. Érdekes változáson, nyitáson megy át a koncepció; a szerkesztők által

az irodalompolitikai folyamatra használt „olvadás”-metafora az ő kiadványukra is érvényes valamelyest. *Nyíró Lajos*nak más cikke kerül be, megjelenik a szerzők közt másokkal egyetemben *Dukkon Ágnes*, *Fejér Ádám*, *Kovács Árpád*, *Szilárd Léna*, *Szóke Kata*-*lin*. Nem lehetett könnyű kiválasztani az egyes szerzőt igazán jellemző s a kötet kompozíciójába is leginkább illeszkedő írást, talán nem is sikerült minden esetben. (Gondok itt például *Balassa Péter*re, *Hetesi István*ra, *Hamvas Bélára*. A közölt írások mind igen jók, de e szerzőknek is vannak még jellemzőbb szövegeik. Esetleg többet is vállalhattak volna némelyiküktől? Balassa Péter közismert méltatásai az orosz irodalomról például a bibliográfiában sem említettek meg. A kötetben közölt, a kettős látás fogására mint sejtelmessé tevő technikára rámutató *Okudzsava*-tanulmánya is nagyon szép, pontos.) S vajon alapos konzultáció előzte meg mindig az illető szerzővel az adott cikk kiválasztását? *Szilágyi Ákostól*, örömkünre, két írást olvashatunk, köztük a már „alapmű”-nek számító *Paszternak* objektív lírájáról; *Fried Istvántól*, *Hahn Annától* semmit. A kötet a magyar nyelvű publikációkra korlátozódott, ami érthető is, s igazán nem róható fel a szerkesztőknek, hogy ezzel az elvvel is szűkülnek kilátásaik. Szerencsés feloldásnak találok például azt, hogy az egyik leginkább orosz nyelven publikáló kutatónak, *Kovács Árpádnak* két fontos, meghatározó magyar nyelvű írását: Anyegin-tanulmányát s eszmélésregény-modelljét sikerült közölni.

Az általam felsorolt nehézségek, szempontok közül soknak tudatában volt a szerkesztőgárda, s az egyes fejezetek előtti bevezetőben reagálnak is a lehetséges vitapontokra – illetve tesznek alapvető összehasonlító jellegű megjegyzéseket. Megemlítik például, hogy a *Lotman*-iskoláról végre nem maradtunk le, hogy az orosz irodalomtudomány eredményei jórészt nyugati közvetítéssel jutottak el hozzánk, hogy számos irodalmárunk publikál külföldi lapokban (de ennyiben maradnak), hogy mely időszakban látott napvilágot egy-egy jelentős könyv, monográfia. Közlik *Gáldi László*, *Nyíró Lajos*, *Voigt Vilmos* elméleti irányokra reflektáló írását. Az utóbbitól idézek: „Az orosz formalizmus a szó igazi értelmében befejezett irányzat. Eredményei, hatása azonban világszerte megtalálhatók, a mai szovjet irodalomtudományban is. A magyar irodalomszemléletben azonban csak elvétve és töredékesen bukkantak fel az orosz formalisták elgondolásai. Szakmai tanulmányok ugyan foglalkoztak munkásságukkal, de szélesebb körben elért visszhang nélkül.” Iskolapélda értékű *Péter Mihálynak* egy formalista verselemzés tanulságait hagyományos irodalomtörténeti eszközökkel kibővítő elemzése.

Ha az orosz irodalom magyar fogadtatását mérnénk, egyik legfontosabb ismérvként a fordításokat vennénk szemügyre. Itt természetesen másról van szó, azonban az egyes bevezetők talán jobban kitérhetek volna arra, hogy melyik periódusban mit fordítottak jellemzően.

A kiadvány, kicsit leegyszerűsítve, egyre olvashatóbb, értékesebb és „tudományosabb” is lesz, ahogy haladunk benne az oldalak-évtizedek mentén. (Ez nem vonatkozik természetesen a Németh László-szerű géniuszokra.) Nagyszerű fejezet a Helikon szimbolizmus-számából származó két tanulmány, *Nagy István* és *Szilárd Léna* írásának újraközlése. De miért hiányoznak mindenünnen a korábbi formalizmus és avantgárd-számok? (1) S miért kellett még 1988-ra is „becsempészni” egy lehangoló, kellemtelenül anakronisztikus hangú *Illés László*-írást többek közt arról, hogy *Illyés Gyula* milyen jól látta a szovjet eredményeit?

A kötet szerkesztői lefűjják a port jónéhány kicsit feledésbe merült írásról, újraközölnek agyonolvasott s fénymásolatban folyamatosan használt folyóiratanyagokat, s néhány kiváló összehasonlító elemzéssel is szolgálnak, többek közt *Szóke György*, *Kámán Erzsébet* tollából. Szerencsés megoldásnak tartom, hogy a kötet szerkesztője saját írásai közül éppen Németh László recepció-olvasatát közli, ezzel is kifejezésre juttatva, úgy vélem, demonstrálva ideális, optimális koncepcióját könyve feladatáról.

Nehéz meghatározni, hol és mit kellett, lehetett volna másképp tenni, milyen szer-

kesztői elvek váltak volna termékenyebbé. Átfogóbb, a problémákkal inkább szembenéző bevezető tanulmányokra lett volna szükség? (Például a többjelentésű szovjet terminus tisztázására?) Az biztosan állítható, hogy a tarkaság kellemesebb, méltányolhatóbb lett volna, ha bővebb, tisztább szempontú bibliográfia egészíti ki a válogatás – akkor inkább vállalható, s ki igazán nem is kerülhető – esetlegességét. Hogy kerül a 687. oldal tetejére, a „Szovjet szerzők irodalomtudományi, esztétikai művei Magyarországon 1971–1988” fejezetbe például több memoár, arcképvázlat, „Az orosz irodalom kistükre” és „Az orosz vallásbölcselet virágkora”? Igazán szerepelhetnének külön rovatban az orosz tárgyú folyóiratszámok a bibliográfiában, hiszen a fogadtatásról ezek az ünnepi – a nem évfordulós értelemben! – anyagok, különszámok mindennél többet elmondanak, s igen jó minőséget képviselnek. Lenne hát minek örülnünk... Maradva még a bibliográfia nem egészen világos szempontjainál: a néha egészen igényes recenziók, a kötetek elő- és utószavai nem kaptak helyet (bár a kötet közöl belőlük), de több tanulmánykötet sem, s a leggyertelműbb az önálló tanulmányok foghíjassága. Vajon minőségi szelekció érvényesült, vagy a szerkesztők nem tartották igazán fontosnak e részét munkájuknak? A jegyzetváltozat még közölte a bibliográfiai előfordulást is a névmutatóban, a könyv már nem, hasznos lett volna, ha az a gyakorlat marad meg.

Egyetemi segédanyag, fontos szövegekkel is szolgáló s némileg dezinformáló, el-elragadó tarka olvasmány, majdnem az ismeretlenség homályában. Egy lépcső ön- és orosz kultúraismeretünkben, melyre, ha csorba is kissé, rá lehet lépünk.

Jegyzet

(1) Helikon 1966/1–2. sz., 1987/4. sz. és 1978/1–2. sz.

KÁMÁN Erzsébet – SIMON Mária – KIS PINTÉR Imréné – JUHÁSZ Terézia: *Orosz írók magyar szemmel V. Az orosz és a szovjet irodalom fogadtatásának válogatott dokumentumai 1945–1990*. Szerk.: KÁMÁN Erzsébet. Tankönyvkiadó, Bp, 1992.

V. Gilbert Edit

Könyvheti kincsek pedagógusoknak

A 2000. évi Könyvhét gazdag kínálatából a pedagógus-sz szakmát közvetlenül érintő kiadványokat emeljük ki. Gyermekek a hőse *Mészáros Márta* 'Kisvilma' című művének, az önéletrajzi ihletésű film-sorozat utolsó darabja a 30-as évek Szovjetunióbeli gyermekélet tükre (Magyar Könyvklub). *Lukácsy András* 'A líra mutatványosai' címmel a költészet és játék határait kereső gyűjteményt közöl (Pont). *Varga Domokos* új könyve – Hét Krajcár Kiadó kiadásában – a családról szól, ezúttal Édesanyám sok szép szava címmel egy első világháború előtti családtörténetrajzolódik ki a sorokból. *Kőrösi Zsuzsanna* és *Molnár Adrienne* az '56-os elitéltek gyermekeinek sorsáról írt dokumentumkönyvet. Az 1956-os Intézet a kiadó. *Nagy Júlia* gyűjteménye ('Kollégium és irodalom a 18–19. században') a magyar diákköltészet eredetébe avat be (Press Publica). a Népi kollégiumok emlékét *Kardos László*-interjú és *Pogány Mária* írása őrzi 'Amikor a népi kollégiumokról vallani kell' címmel (Püski). *Nagy Olga* 'Változó népi kultúra' címmel rendezte sajtó alá a Havadon végzett társadalomnéprajzi gyűjtéseket (Madách-Posonium). A gyerekirodalom klasszikussá váló középgenerációja (*Utassy, Mezey, Kiss Benedek* stb.) mellett *Kovács András Ferenc* is jelentkezik gyermekverskötetettel. 'Miénk a világ' a kötet címe. kiadó: Polis, Kolozsvár.

Körös Tanulmányok

A Dél-Alföldi régió felsőoktatási integrációjába tagozódott egykori KörösFőiskola, mely ma a példaadó *Tessedik Sámuel* nevét viseli évkönyvekben foglalta össze oktatóinak tudományos munkásságát. Az 1998. és 1999. évről jelent meg tanulmánykötet, melyben a békéscsabai-szarvasi Főiskola jeles személyiségei publikáltak javarészt pedagógiai, történeti, társadalomelméleti stb. tanulmányokat. A

köteteket *Kicheller Magdolna* szerkesztette. A szerzők közt *Köteles Lajos, Gáspár László, Fábriánné Kocsis Lenke* és mások neveit találjuk a gazdag kötetben.

Az alsófokú pedagógusképzés – felsőfokon 15, 25 éve

Fontos jubileumot ünnepel az óvóképzés és a tanítóképzés. A társadalmomodernbizáció sodrában az értelmiség e csoportjai is felsőfokú képzésben jutnak diplomához. A nemes tradíciók és a modernizációs vívmányok jegyében ünnepi köszöntéssel fordultak a pedagógusokhoz és a szülőkhöz a pedagógusképzés prominens személyiségei. *Cseh Sándor*, az Óvó – és Tanítóképzők Egyesületének elnöke s *Leitner Sándor* a Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Főigazgatói kollégiumának elnöke. A felhívás szórólapként terjedt el az oktatási intézményekben.

MH

A MH Lyceum alapítvány ezévi szakmai konferenciáját – nagy nyilvánosság előtt – az ifjúság karrierlehetőségeinek szentelte. Nagy érdeklődés kísérte *Gazsó Ferenc* professzor előadását, a vállalkozói szféra és a pedagógusok dialógusát. Mint köztudott, a MH Lyceum alapítvány a fenntartója a középiskolázás számára új esélyt nyitó Zöld Kakas Lyceumnak. A konferencián mutatták be a tavalyi ülés dokumentumkötetét, mely Az értékközvetítés feszültségei címen jelent meg. E kötet kiemelkedő szerzője *Heller Ágnes*.

Zsákomban a bábom

A hagyományos sárospataki bábpedagógiai fesztivál és tanácskozás témája a bábjáték és a pedagógia összefüggései. Az előadók közt *Vekerdy Tamás* álláspontját ismerhettük meg.

Iván Zsuzsanna

A kommunikáció szerepe az iskola irányításában

A vezetői munka 63–75 százalékban kommunikáció. Ez a többé-kevésbé pontosnak tekinthető, amerikai szakemberek empirikus vizsgálódásaiból származó statisztikai adat már önmagában is jól megvilágítja, milyen kiemelt szerepet játszik az iskola életében – és különösen a vezetői munkában – a kapcsolatteremtő képesség, a kommunikációs formák széles körű ismerete.

Dobozi Eszter

Kommunikáció és iskolavezetés

Korunkat mindinkább más és más kultúrák találkozásaként, az egyik kultúra eltűnéseként, egy másik kirajzolódásaként, azaz a kultúraváltás koraként írhatjuk le. Minthogy e változás főként a kommunikáció technikai feltételeinek gyors fejlődésében, a kommunikációnak a nyelvet is érintő átalakulásában ragadható meg, a filozófia legmaibb kérdései is a kommunikáció és a gondolkodás összefüggéseiben fogalmazódnak meg. Az iskolavezetés kommunikációs problémáiról értekező számára megkerülhetetlen annak végiggondolása, hogy a korszakváltás, a kommunikáció átalakulása milyen konzekvenciákhoz visz el a vezetés elméletében és gyakorlatában.

Iván Zsuzsanna

A változatosság pedagógiája

Multikulturális oktatás, reformpedagógia, társadalmi egyenlőség,

emberi jogok, posztmodern világtrend – újkeletű, divatos, ugyanakkor sokat vitatott és mögöttes értelmüket tekintve folyamatosan változó fogalmak. A következőkben vázolandó megközelítés főként a közelmúltban Angliában körvonalazódott pedagógiai és szociológiai diskurzuson alapul.

Csala Istvánné

Ranschburg Ágnes

A „Történelem és társadalomismeret” alapműveltségi vizsga történetéhez

A „Történelem és társadalomismeret” alapműveltségi vizsga történetéhez A nyolcvanas évekre világossá vált, hogy az oktatásügy tartalmi szabályozásának korszerűsítése nem várhat tovább. A tanári, iskolai autonómia kiterjesztésének igénye és az iskolafenntartói ellenőrzés megoldatlansága az oktatási rendszer szétesését és az oktatás színvonalának esökkenését okozhatja épp akkor, amikor a középiskolázás tömegessé válása miatt amúgy is visszaeséstől kell tartani és amikor számos jel arra mutat, hogy a közoktatás művelődési anyaga sok területen korszerűsítésre szorul.



200,- Ft (ÁFA)