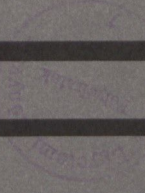


57096

1384

10

ISKOLA KULTÚRA



pedagógusok szakmai tudományos felváltás

V. évf. 10. sz. 2000. június

**Báthory Zoltán**  
egyetemi tanár,  
SZTE, Neveléstudományi  
Tanszék, Szeged

**Benkes Zsuzsa**  
főiskolai tanár,  
Budapest

**Fábián Gyöngyi**  
PhD hallgató, egyetemi  
tanársegéd, Angol Nyelv  
és Irodalom Tanszék,  
Veszprémi Egyetem,  
Veszprém

**Hansági Ágnes**  
egyetemi tanársegéd,  
BTK, KRE

**Heribert Hinzen**  
egyetemi tanár,  
Németország,  
díszdoktor, PTE, Pécs

**Koltai Dénes**  
egyetemi docens,  
intézetigazgató,  
PTE FEEFI, Pécs

**Krisztián Béla**  
munkatárs,  
PTE FEEFI, Humán  
Menedzsment Tanszék,  
Pécs

**Krausz Katalin**  
magyar-angol szakos  
tanár, Berzsenyi Dániel  
Gimnázium, Budapest

**Péntek János**  
tanszékvezető egyetemi  
tanár, nyelvész,  
Kolozsvári Egyetem,  
Magyar Nyelv és Kultúra  
Tanszék, Románia

**Nagy Lászlóné**  
egyetemi adjunktus,  
SZTE TTK, Biológiai  
Szakmódszertani Csoport,  
Szeged

**Petőfi S. János**  
egyetemi tanár,  
intézetigazgató,  
MACERATA, Olaszország

**Pollmann Ferenc**  
munkatárs,  
Hadtörténeti Intézet,  
Budapest

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

**Stemler Miklós**  
egyetemi hallgató,  
PTE BTK, Pécs

**Szombathy Bálint**  
esztéta,  
Újvidék, Budapest

**Tóth Zoltán**  
egyetemi docens,  
Debreceni Egyetem TTK,  
Kémia Szakmódszertani  
Részleg, Debrecen

**Tóth Klára**  
filmkritikus, publicista,  
szerkesztő,  
Duna Televízió, Budapest

**Várnagy Péter**  
egyetemi adjunktus,  
PTE FEEFI, Pécs

**Vecsey Zoltán**  
filozófiatörténész,  
Szeged

**Vidovszky György**  
dráma- és filmszakos  
tanár, Vörösmarty Mihály  
Gimnázium, 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: csanyie@pt.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**

**Trencsényi László** E-mail: trenyo@dpg.hu

**Vágó Irén** E-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

E-mail: blaize@freemail.hu

Szerkesztőségi titkár: **Pintér Brigitta**

E-mail: pinter.brigi@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., Lövölde tér 7.),  
a Pedagógus Könyvesboltban  
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.),  
az Osiris Könyvesboltban  
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),  
valamint az Írók Könyvesboltjában is.  
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:

**Molnár Nyomda és Kiadó Kft.,  
Pécs**

Lapárta: 2000. szeptember 15.

**Halász Gábor**  
Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés 3

**Vecsey Zoltán**  
A tudatos élmény problémái empirikus nézőpontból 11

**Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa**  
A multimédiális szövegek megközelítései (2. rész) 18

**Nagy Lászlóné**  
Analógiák a biológiában 28

**Radnóti Katalin**  
Az induktív módszer zavarai az oktatásban 34

**Báthory Zoltán**  
A maratoni reform (1. rész) 45

**Koltai Dénes – Várnagy Péter**  
A magyar felnőttoktatás jogi környezete 61

**Heribert Hinzen**  
A nemzetközi felnőttképzés komparatív és kooperatív aspektusai 66

**Tóth Zoltán**  
„Bermuda-háromszögek” a kémiában 71

**Fábián Gyöngyi**  
A mentor szerepének szociálpszichológiai megközelítése 76

**Hansági Ágnes**  
Diskusszió nélküli vita: néma-játék 80

**Krausz Katalin**  
Az antiszemitizmus tragikus komédiája 91

# iskolaskultúra

00/10

**Stemler Miklós**

Olvasni jó?

(*L. Simon László – Thimár Attila [szerk.]: Az olvasó  
– az olvasás. Irodalmi tanulmányok*) **99**

**Péntek János**

Közelebb a szöveghez

(*Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa: A szöveg  
megközelítései*) **102**

**Szombathy Bálint**

A szentségtelenített mozgókép

(*Bóna László: Fantomképek*) **105**

**Pollmann Ferenc**

Történelmi leckék **107**

**Vidovszky György**

698 megabájt szellemi kihívás

(*Hartai László – Hirsch Tibor: Jancsó CD-ROM*) **109**

**Tóth Klára**

Védtelenül?

(*Marcell Friedmann: Televízió és agresszió*) **113**

**Krisztián Béla**

Iskolaelméletek és iskolai élet

(*Zrinszky László könyvéről*) **115**

Satöbbi **118**

# Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés

Nagy József 70. születésnapjára

*Azok közé tartozom, akik Nagy József munkáiból tanulták meg, mit jelent az iskolaszervezet problematikája általában, és mit jelent ez nálunk Magyarországon. A hetvenes évek elején megjelent, 'Az iskolafokokozatok távlati tervezése' című könyvét (1) elővéve ma is megtalálom benne tanulásom jegyeit: a kezdő oktatáskutató aláhúzásait és jegyzeteit. Többek között azoknak a mondatoknak a kiemelését, amelyek arról szólnak, mekkora zavarokat okoz az, ha egy iskolareformot nem a közgazdasági szemléletmód vezérel.*

**M**a is emlékszem, mennyire meghökkentett, hogy a nyugati tudományosságtól elzárt és ideológiától átitatott akkori hazai szakmai világban fellelhető volt egy olyan munka, amely hallatlanul gazdag nemzetközi adatbázisra épül, amely következetesen alkalmazza a statisztikai elemzés és a nemzetközi összehasonlítás módszereit, és amelynek oktatáspolitikai konklúzióit kizárólag az elemzés szigorú szabályai határozzák meg.

Később, a hazai iskolaszervezeti politika történetét vizsgálva láthattam, hogy a hatvanas évek második felében Nagy József volt szinte az egyetlen olyan pedagógiai kutató, akit a társadalmi reformokkal és tervezéssel foglalkozó, szükségképpen interdiszciplináris és szektorközi megközelítést alkalmazó szakértők partnerként fogadtak el (a másik Kiss Árpád volt). Ma is merem állítani, hogy az a tudás, amely annak idején 'Az iskolafokokozatok távlati tervezése' című könyvben megjelent, akkor és ott egyedülálló volt. Hadd utaljak csupán magának az iskolafokokozat fogalmának vagy a horizontális és vertikális struktúra fogalmainak és különösen e két tagolódás egymásra gyakorolt kölcsönhatásainak a kifejtésére. Vagy még inkább arra, hogy ez a könyv csaknem három évtizeddel ezelőtt világosan jelezte, a szerkezeti folyamatokat csak a tanulók korcsoportonkénti iskoláztatási arányainak az elemzésével lehet megérteni. Érdemes emlékeztetni arra, hogy ez utóbbihoz az iskolatípusok mára használhatatlanná vált fogalmánál sokáig lera-gadt oktatási statisztika csak alig néhány éve tudott alkalmazkodni: azóta vannak olyan adataink, amelyek évjáratonként mutatják meg azt, hogy a tanulók hol állnak az iskolarendszerben.

## A hatvanas-hetvenes évek reformkísérletei

Azok, akik valamennyire elmélyedtek a magyar iskolarendszer szerkezeti problémáinak elemzésében, különösen ha ez az elmélyedés kiterjedt a közelmúlt történeti dimenzióra is, tudják, hogy a szakértők ama kisebb-nagyobb köre, amelyhez Nagy József is tartozott, immár több mint három évtizede ad jelzéseket iskolarendszerünk szerkezeti feszültségeiről. Mindenekelőtt arról, hogy az 1945 után létrejött úgynevezett nyolc plusz négyes iskolaszervezeten belül nem megoldható a középfokú oktatás általánosság tétele. Ez a felismerés a hatvanas évek elejének kudarcba fulladt reform-próbálkozását követően kristályosodott ki, persze csak azok számára, akiket szakmai elköteleződés mozgatótt.

Elsősorban az emberi erőforrások és a társadalmi folyamatok kérdéseivel foglalkozó gazdasági tervezők hívták fel a figyelmet arra, hogy az a hatvanas évek elején elkezdett reform, amelynek célja a középiskolázás általánossá tétele volt – és amely nemcsak nálunk, hanem a volt szovjet blokk szinte valamennyi országában lezajlott –, egyfelől finanszírozhatatlan volt, másfelől az oktatás és a gazdaság közötti kapcsolatok kezelhetetlenné válásához vezetett volna.

A reformot a gazdaság-tervezők figyelmeztetéseinek a hatására – noha ezt nyíltan soha nem mondták ki – 1965-ben leállították. Hogy mekkora szerencse volt ez, azt sajátos módon lehetőségünk van tapasztalatilag is ellenőrizni, ugyanis vannak olyan országok, ahol ez a reform végigfutott. Ilyenek a ma már önálló, de akkor még a Szovjetunió részét alkotó balti államok, amelyekben lényegében olyan struktúra alakult ki, mint amilyet a reform megálmodói nálunk is szerettek volna. Ezekben az országokban ma megoldhatatlan problémát jelentenek a mindenütt megtalálható kicsi, általánosan képző középiskolák, részben azért, mert színvonalas működtetésükre még a jóval gazdagabb államok sem lennének képesek, részben pedig azért, mert ezek az intézmények képtelenek a munka világában bekövetkező változásokra reagálni.

A hatvanas évek elején elindult, rossz irányba futó reform leállítása valójában negatív jellegű lépés volt: nem volt ugyanis mögötte alternatív reformelképzelés. Csupán annyit akartak elkerülni, hogy a középfokú oktatást akkor elérő úgynevezett „Ratkó-nemzedék”, amelynek érkezésével a reform kezdeményezői annak idején nem számoltak, ne robbantsa szét az iskolarendszert. A negatív jelleg abban is megjelent, hogy ezt a leállítást egymástól homlokegyenest eltérő dolgokat kívánó érdekcsoportok egyaránt támogatták. Támogatták a hagyományos gimnáziumot féltő és a hosszú távú szerkezeti kérdésekkel egyébként nem sokat törődő csoportok, továbbá az ipar munkaerőhiányának a kielégítetlensége miatt aggódó, de a fiatalság oktatása iránt egyébként közömbös nehézipari lobbik, de támogatták azok a szakértők is – ezek közé tartozott később Nagy József –, akik egyszerűen azt látták, hogy a reform technikai értelemben megvalósíthatatlan, s hogy továbbvitele az anyagi és emberi erőforrásokkal való mérhetetlen pazarlást eredményezne. A „közgazdasági szemléletmód” alkalmazására épülő reformelképzelések kidolgozása csak később, a hatvanas évek végén kezdődött meg, a nyilvánosságtól elzárt és a politika napi gyámkodása alól a kor viszonyaihoz képest elég jól mentesített szakértői bizottságokban. „Az iskolafokozatok távlati tervezése” című könyv valójában e bizottsági munkáknak is gyümölcse.

Ezeknek az elképzeléseknek egyik kiindulópontja az volt, hogy azt az állami nagyiparhoz, ezen belül különösen a nehéziparhoz kötődő, óriásira nőtt szakmunkásképzési szférát, amely a hatvanas évek második felében a demográfiai hullámot levezette, nem szabad változtatlanul fenntartani. Több okból sem. Elsősorban azért, mert – ne feledjük, ezek a reformok vagy talán inkább reformillúziók évei voltak – olyan gazdasági fejlődéssel kalkuláltak, amelyben az alacsonyan képzett munkaerőtömeget foglalkoztató nehézipar a háttérbe szorul és a helyét a képzetlenebb munkaerőt igénylő szolgáltató szektor veszi át. Másodsorban azért, mert ha komolyan vesszük a középiskolai oktatás általánossá tételének célját, akkor nyilván nem szabad egy-egy korcsoport felét már 14 éves korban a specializált szakmai képzésbe irányítani. Ma már tudjuk, a kor egyik hosszabb távon is leg-sikeresebb oktatáspolitikai és egyúttal nagypolitikai „vállalkozása” éppen ennek a szférának a bebetonozása volt.

De több ok miatt ésszerűtlennek látszott a 14 éveseket beiskolázó, már ebben az életkorban teljesen eltérő orientációjú négyéves középiskolázás fenntartása is. Mindenekelőtt azért, mert ha egy-egy korosztály meghatározó többsége 18 éves koráig az iskolarendszerben marad, akkor nincs értelme az érettségi megszerzésére képes fiatalok tömegeit már 14 éves korukban pályaválasztásra kényszeríteni. Másfelől azért, mert – és ez talán a legfontosabb ok, amire az akkori szakértői elemzések, ha nem is mindig elég exp-

licit módon, de rámutattak – a négyéves, tagolatlan középfokú ciklus olyan mértékben növeli az egyéni iskolaválasztási döntések kockázatát, hogy ez ellene dolgozik az expanciónak. Az a tény ugyanis, hogy a tanulóknak 14 éves korukban négy évre kellett elkötelezniük magukat oly módon, hogy rossz választás esetén az addig elvégzett évek kárba vesztek, érthetően elriasztotta őket a középiskolába való belépéstől. A négyéves ciklus, amely megnöveli a lemorzsolódás esélyét, a rendszer egészét erőforrás-pazarlóvá is tette. A Nagy József által ebben az időben készített szakértői anyag olyan 6+4+3-as struktúrát javasolt, amelyben a 6+4-es szakasz alkotta volna az egységes alapoktatást (egy alapozó-készségfejlesztő és egy szaktantárgyi tanulásra épülő szakasszal), majd a 3 évfolyamos záró szakaszban történt volna meg a szakmai és általános képzés szétválása és a szakmai specializáció. (2)

### A „közbülső iskolafokozat”

„Az iskolafokozatok távlati tervezése” egyik legfontosabb, mindmáig érvényes szakmai üzenete az volt, hogy az iskolarendszer áteresztő képességének – és egyúttal gazdaságos működtethetőségének – egyik legfontosabb feltétele a vertikális tagolás többszintűvé tétele. Nagy József korabeli elemzései mindehhez gondosan hozzákapcsolták azokat az érveket is, amelyek a fejlődéslélektani szakaszhatárokhoz kapcsolódnak.

A második világháború után kialakult nyolc évfolyamos általános iskoláról gondolkodó iskolaszervezeti szakértők – köztük Nagy József is – általában úgy vélték, hogy ez a szerkezet a gazdasági fejlettség egy alacsonyabb szintjének a terméke, amely a gazdasági fejlődés nyomán meg fog változni. Érdekes ezt a vélekedést ma újragondolni, különösen annak fényében, hogy tudjuk: a hosszú ideig tartó egységes alapiskola létrehozására való törekvés a leggazdagabb országokra (például a skandináv államokra) is jellemző. Talán volt, aki már akkor is sejtette: ezt a formát valójában csak a legszegényebbek és a leggazdagabbak engedhetik meg maguknak. Az előbbieket azért, mert az olcsó tanári munkaerő és a technikai eszközök hiánya mellett ez az egyébként nagyon költséges szerkezet is olcsón működtethető. Ha valaki megnézi például az Európai Unió oktatásügyi információs központja, az EURYDICE által kiadott „Key data on education in the European Union” című könyv legutóbbi, idén megjelent példányát (3), a 71. oldalon talál egy színes ábrát, amely nagyon szépen mutatja ezt. Az ábra az európai kontinens országait csoportosítja aszerint, hogy milyen módon kapcsolódik egymáshoz az iskolai kezdőszakasz (primary education) és az alsó középfokú oktatás (lower secondary education). Közép-Kelet Európát, azaz a volt szovjet blokkot és a skandináv országokat jelöli azonos szín, szemben Európa összes többi országával: itt jellemző ugyanis e két fokozat egységes intézményben való megszervezése. Sajátos, hogy a hazai szakmai közgondolkodásban mennyire erős gyökerei vannak annak a gondolatnak, hogy az iskolai kezdőszakasz és az alsó középfokú oktatás egy intézményben való megszervezése „a nemzetközi fejlődés főiránya” (4), sőt annak is, hogy ez egyfajta „hagyományos iskolaszervezet”, amelyhez vissza lehet vagy kell térni.

Azt hiszem, nem túlzás kimondani, hogy valójában a magyar általános iskola jelenlegi formájában ma is csak azért tartható fenn, mert nem fizetünk rendes bért a tanároknak és mert nagyon keveset költünk a tanulást segítő vagy az iskolai életet gazdagító technológiára és infrastruktúrára. „Az iskolafokozatok távlati tervezése” szerzője azt írta, hogy „a gazdasági fejlődés meghatározott színvonalán a gazdasági, társadalmi és pszichikus tényezők együttes hatásaként szükségszerűen létrejött vagy létre kell jönnie egy közbülső iskolafokozatnak, a serdülőkör iskolafokozatának”. Ez a „közbülső iskolafokozat” – amit a standard nemzetközi terminológia alsó középfokú oktatásnak (ISCED 2 szint) nevez – a leggazdagabb skandináv és a legszegényebb kelet-európai országokat leszámítva szinte mindenütt vagy önálló intézmény, vagy a felső középfokú szakasszal épül egybe.

Az, hogy az európai oktatási rendszerek történeti fejlődése ilyen szerkezet kialakulását eredményezte, nem véletlen: elsősorban azért, mert ez felelt meg a finanszírozhatóság követelményének, és valószínűleg kisebb mértékben azért, mert a fejlődés-lélektani és iskolaszervezési ésszerűség is ennek kedvezett. Ugyanis csak az ilyen struktúra engedi meg két egyformán fontos szempont egyidejű érvényesítését: egyfelől azt, hogy az iskola kezdőszakaszában a gyermekek a lakóhelyükhöz közeli, nem túl nagy és ezért otthonos intézményekbe járjanak, illetve hogy a természeténél fogva drága szaktárgyi oktatást már koncentráltabban, nagyobb intézményméreték mellett szervezzék meg.

Az iskolaszervezetről folyó hazai vitákban sajátos módon ez a közgazdasági szempont szinte egyáltalán nem jelent meg, holott igen valószínű, hogy a közép-kelet-európai oktatási rendszereknek más rendszerekhez képest igen magas munkaerő- és ezzel együtt pénzügyi erőforrás-igénye részben éppen ezzel a sajátossággal függ össze (egy másik fontos tényező nyilván az iskolára bízott szociális jellegű feladatok nagyobb mennyisé-

---

*A kilencvenes években alakult ki az az Európában egyedülálló helyzet, hogy az alsó középfokú oktatás, azaz egy meglehetősen forrásigényes, bonyolult szervezeti és működési viszonyokkal jellemezhető közszolgáltatás megszervezéséért való felelősség 2400 települési önkormányzat között oszlik meg (a skandináv országokban ennek egytizede a jellemző). A jelenlegi struktúra igazgatásilag még akkor is nehezen lenne kezelhető, ha volna működőképes kiskörzeti – a volt járásoknak megfelelő – igazgatási szint, hiszen az nem lenne megoldható, hogy itt az intézményi működésnek csak bizonyos hányadával kapcsolatban gyakoroljanak felelősséget.*

---

ge). A 8+4-es iskolaszervezet működtetésének költségesebb voltát kevésbé éreztük addig, amíg magas, 120–130 ezer fő volt egy-egy évjárat létszáma, hiszen ez lehetővé tette, hogy a kisebb iskolákban is elegendő munkát adjanak a tanároknak. A gyermeklétszám csökkenése nyomán azonban azokban az iskolákban, ahol eddig még ki tudták adni a pedagógusoknak a – nemzetközi viszonylatban egyébként alacsonynak számító – kötelező óraszámot, többé nem tudják ezt megtenni. Ha figyelembe vesszük, hogy a kilencvenes évek végén egy-egy évjárat létszáma 100 ezer fő alá csökkent, s hogy a demográfiai előrejelzések szerint ez a trend tartósan bizonyulhat, e szempontok mérlegelése különösen fontossá válik. Ha ma a közoktatási rendszer aktuális munkaerő-szükségletét figyelembe véve a gazdasági fejlettségi szintünknek megfelelően elvárható fizetést akarnánk fizetni a magyar pedagógusoknak (ami legkevesebb 50 százalékos béremelést jelentene), akkor a mai 3,8 százalékról a GDP kb. 4,5 százalékára kellene emelnünk a közoktatásra fordított ki-

adásokat. És akkor még nem beszéltünk az intézményműködtetés és különösen az infrastruktúra-fejlesztés költségeiről. Aligha kétséges, hogy ennek – különösen emelkedő GDP-szint mellett – nem sok esélye van.

A többszintűség hiánya azonban nemcsak a munkaerő és infrastruktúra költségességével jár, hanem másfajta pazarlásokat is eredményez. Egyfelől azt, amiről a korábbiakban is szó volt már: négyéves, tagolatlan középfokú ciklus esetén növekszik a rossz választások esélye, nincs korrekációs lehetőség, ezért sokan hosszan tanulnak olyasmit, amiről közben már kiderült: rossz döntés volt. Abba azonban nem hagyhatják, mert az stigmatizáló kudarc lenne, a többszintűség hiánya pedig lehetetlenné teszi a horizontális mozgást, a kiigazítást. Aki pedig mégis mozog, az lemorzsolódott, azaz elveszített mindent, amit addig teljesített, s vesztesége nemcsak egyéni veszteség, hanem a közoktatás-rendszeré is. Végül a 8+4-es iskolaszervezetben pazarláshoz vezet az is, hogy a felső középfokú oktatásban lényegében ugyanaz ismétlődik meg, ami az alsó középfokú szinten már

egyszer megtörtént. Ugyanakkor e két szint intézményes elszakíttósága miatt az egyik nem tudja használni a másik erőforrásait (ez alól csak az a néhány iskola jelent kivételt, ahol a két szint mégis egy intézményen belül szerveződik meg). Ez a fajta pazarlás addig nem is nagyon tűnik fel, ameddig a felső középfokú oktatásba a tanulóknak csak kisebb hányada lép be. Ha viszont a nagy többségük továbblép ide – például Magyarországon a kilencvenes évek közepe óta több mint háromnegyedük –, akkor már nyilvánvalóvá válik. Nem tartom ezért véletlennek, hogy a Nemzeti alaptantervben, amelynek megalkotásában évekkal később Nagy Józsefnek is meghatározó szerepe volt, alapvető szervező elv lett az, hogy a követelményeket több, egymásra épülő ciklusban kell meghatározni, és hogy a középfokú oktatás befejezése előtt szükséges egy horizontális mozgásokat megengedő ciklushatár.

A 8+4-es iskolaszervezet egyik nagy, korábban szükségképpen homályban maradt elmentmondására Magyarországon az önkormányzatiság kialakulása, a települési közösségek politikai önállósággal való felruházása nyomán vetődött fény. Mivel a kezdő szakasz és az alsó középfokú szakasz egy intézményen belül szerveződik, e kettőt csak együtt lehetett a települési közösségeknek átadni. Az általános iskolák települési önkormányzati tulajdonba kerülésével Magyarországon az alsó középfokú oktatás a kisebb településeken is biztosítandó alapellátásként definiálódott. A kilencvenes években alakult ki az az Európában egyedülálló helyzet, hogy az alsó középfokú oktatás, azaz egy meglehetősen forrásigényes, bonyolult szervezeti és működési viszonyokkal jellemezhető közszolgáltatás megszervezéséért való felelősség 2400 települési önkormányzat között oszlik meg (a skandináv országokban ennek egytizede a jellemző). A jelenlegi struktúra igazgatásilag még akkor is nehezen lenne kezelhető, ha volna működőképes kiskörzeti – a volt járásoknak megfelelő – igazgatási szint, hiszen az nem lenne megoldható, hogy itt az intézményi működésnek csak bizonyos hányadával kapcsolatban gyakoroljanak felelősséget.

A hatvanas évek végén kialakult, az akkori, néhány évig fellángoló reformszellem jegyében fogant szerkezeti reform-elképzeléseket a hetvenes évek elején az akkor elindult „ellenreformációs” hullám lesöpörte az asztalról. A közelmúlt hazai oktatáspolitikai-történetének egyik legizgalmasabb kérdése az, vajon hogyan és miért történt ez, és vajon – mindent számításba véve – jól vagy rosszul jártunk-e ezzel. Azért fontos ez utóbbi kérdést is megfogalmazni, mert nem tudni, mi történt volna, ha a modern iskolaszervezeti elgondolásokból fakadó reformelképzeléseket az „ellenreformációs kurzus” realizálta volna (például egy NDK-mintájú tizosztályos modell bevezetésének a formájában). A szerkezeti reform kérdése persze a hetvenes évtized elején született nemleges döntést követően még jó pár évig nyitva maradt. A korabeli szakmai irodalom és publicisztika reformjavaslatok tömegét tartalmazza: az csak később derült ki az akkori döntéshozókkal készült interjúkból, hogy ennek a témának egyre inkább a „politikai gumicsont” szerepét szánták. A végleges nemleges választ a nyolcvanas évtized elején adta meg a politika, amikor a szovjet típusú rendszerek egyre nyilvánvalóbb gazdasági válsága és a politikai elit ezzel párhuzamosan egyre inkább csökkenő önbizalma már nyilvánvaló módon kizárt minden jelentősebb szerkezeti reformot.

### Milyen változás lehetséges még?

Az átfogó iskolaszervezeti reformok kora persze, különböző okok miatt, a nyolcvanas évekre mindenütt lejárt: azóta legfeljebb kisebb-nagyobb kiigazítások történnek (például egy-egy extra pályaorientációs év bevezetése vagy bizonyos elágazások megszüntetése). Nem véletlen, hogy a legtöbb oktatásügyi szakértő a nyolcvanas évek végén, miközben sok területen radikális változásokat javasolt, az iskolaszervezet tekintetében elutasította a reform gondolatát. (5) Kivételek persze vannak: Lengyelországban például a kilencve-

nes évek végén kezdték el a hozzánk hasonlóan kétszintű rendszer háromszintessé alakítását, beleértve ebbe az iskolai kezdőszakasz hosszának a megnyújtását. Ma már a legtöbb helyen senkinek nem jutna eszébe komolyan olyan javaslatokat tenni, amelyek az iskolarendszer átfogó átalakításához vezetnének. Az iskolarendszerek azonban mégis változnak, csak éppen a lökészerű reformok helyét a növekményes típusú változások vették át. Olyan folyamatok, amelyek bizonyos nemzeti keretek között lehetővé teszik azokat a helyi és intézményi szintű változásokat, amelyek végül – hosszabb távon – akár az iskolarendszer szerkezetének az átalakulásához is vezethetnek.

Ez jellemzi a magyar iskolarendszert is. Nem volt ugyan szerkezeti reform, a hazai iskolaszervezet a helyi és intézményi döntések nyomán mégis átalakult. Akár horizontális, akár vertikális dimenzióban tekintjük: a kilencvenes évtized végének hazai iskolaszervezete alapvetően másnyilván, mint amilyen tíz-tizenöt évvel korábban volt. Van, aki ezt a folyamatot egyszerű dezintegrálódásként, a spontán mozgások megrendelendő elszabadulásaként élte meg, de vannak olyanok is – magam is közéjük tartozom –, akik egyfajta pozitív alkalmazkodást is láttak ebben. (6) Olyan folyamatot, amely ha kitérőkkel és kisebb-nagyobb zsákutcákkal is, de előbb vagy utóbb éppen abba az irányba mozdul, amelyet Nagy József évekkel korábban kívánatosként jelzett. A kilencvenes évtized második felére a fokozatos szerkezeti átalakulás lehetséges kormányzati stratégiáját is sikerült megfogalmazni, amely immár nemcsak a célokat, hanem azt az eszköztrendszert is tartalmazta, amellyel az alkalmazkodás fájdalmas folyamata elősegíthető. (7)

Az egyik legizgalmasabb kérdés ez: vajon e folyamatot mennyire befolyásolta az a tudás, amely kidolgozott formában – mint láttuk, részben éppen Nagy József munkássága nyomán – immár három évtizede a rendelkezésünkre áll. E kérdésre nem könnyű választ adni, ez hosszabb és elmélyültebb elemzést igényelne. Tény azonban, hogy a tagoltabb, többszintes iskolarendszer felé való elmozdulásban meghatározó szerepe lett annak a Nemzeti alaptanterv koncepciónak, amelynek a kidolgozásában – amint már hangsúlyoztam – ugyancsak ott látjuk „Az iskolafokozatok távlati tervezése” című könyv szerzőjét.

Annak idején, amikor a szerkezeti átalakulással kapcsolatos javaslatokat a hetvenes évek elején félretették, a döntéshozók egy része arra hivatkozott, hogy közgazdasági és foglalkoztatási szempontból jók ugyan a javaslatok, de a pedagógiai tartalmuk kimunkálatlan. A tartalmi szabályozásnak a kilencvenes években kialakult rendszere és maguk az alapvető tartalmi dokumentumok sok szempontból ennek a pedagógiai tartalomnak is a megjelenítői. A NAT – több mint két évtizedes késéssel – bebizonyította azt, hogy Magyarországon is lehetséges egy modern, háromszintes közoktatási struktúrának megfelelő tartalmi rendszert kialakítani. A tartalmi szabályozás elkezdett reformja, anélkül, hogy szerkezeti reformról esett volna szó, az elmúlt években olyan szerkezeti változások előtt nyitott utat, amelyek a költséghatékonyság és áteresztőképeség szempontjából előnyös többszintes iskolaszervezet felé mutatnak. Az 1998 óta eltelt időszak, melynek tudatos kormányzati törekvése volt a nyolc évfolyamos lezárt alapképzés és az arra épülő négy évfolyamos középiskolai oktatás stabilizálása, újra jelezhetette, hogy ez a struktúra a tartalmi tervezés számára milyen komoly dilemmákat vet fel akkor, ha a középiskolai oktatás csaknem általánossá válik, és ha a 9. és 10. évfolyamon nem történik meg a visszatérés a specializált szakmai képzésre. A tantervi munkálatokban résztvevők közül sokan élték át azt, hogy mennyire kevésbé racionális az általános képzést ilyen körülmények között a nyolcadik évfolyamnál lezárni és ott új ciklust indítani. Különösen akkor, ha a különböző középiskola-típusok közötti eltérések olyan mértékben csökkennek, hogy ma már nagyobb hasonlóság lehet egy elit szakközépiskola és egy jobb gimnázium, mint két azonos típusú iskola között. Továbbá akkor, ha a középiskola záró szakaszában ma már mindenki által támogatott nagyobb differenciálás amúgy is kikényszeríti a vertikális ciklusok első megosztását egy lényegében alapozó és egy inkább specializáló szakaszra.

Mivel a nyolcvanas évek végén átfogó szerkezeti reformokban már senki nem gondol-

kozott, a vertikálisan jobban tagolt iskolarendszer felé való mozgást csakis a folyamatos változás keretei között lehetett elképzelni. Ezért van az, hogy a legtöbb szakértő az iskolaszervezeti szabályozás rugalmasabbá tételét javasolta, azaz olyan keretek megteremtését, amelyen belül e változás kibontakozhat. Maga Nagy József is így írt 1989-ben: „a társadalmi, iskolafenntartói szükségleteknek, kívánságoknak megfelelően a legkülönbözőbb strukturális változatok jöhetnek létre és élhetnek együtt... A lényeg csak az, hogy a tizedik évfolyam végéig, azaz 16 éves korig általános képzés folyjék.” (8)

A legmeglepőbb az, hogy egy bizonyos mozgás, amelyet a hatvanas évek iskolaszervezettel foglalkozó szakértői elkerülhetetlennek tartottak, a legcsekélyebb mértékben sem jelent meg iskolarendszerünkben: ez annak a bizonyos „közbülső iskolafokozatnak”, a serdülők iskolájának a létrehozása, amelynek létrejöttét „Az iskolafokozatok távlati tervezése” megjósolta. Vajon mi lehet az oka annak, hogy miközben általános iskolák fölfelé és középiskolák lefelé nyúltak, az senkinek sehol nem jutott eszébe, hogy a kettő között megpróbálja létrehozni a „közbülső iskolafokozatnak” megfelelő oktatási formát? Pedig valóban gazdaságossági, pályaválasztási, intézményszervezési és egyéb érvek sokaságát lehetne felhozni emellett az iskolaforma mellett. Az ok nyilván a kapcsolódás hiánya miatti óriási kockázatban rejlik: mivel azt, aki innen kilép, senki nem köteles fogadni, ide senki nem akarna belépni. Ez az oktatási forma csak akkor jöhet létre, ha az országos politika ennek a kapcsolódási pontját tudatosan megteremti. De akkor megkérdezhető: vajon miért nem jutott ez soha az országos politika eszébe. Az elmúlt évek sokféle, az iskolaszervezetet érintő törvényhozási aktusa közé befért volna egy olyan is, amely erre irányul. Ezt azonban, legalábbis explicit formában, nem javasolta senki.

Az egyik eszköz, amely ezt a fejlődést segíthetné, nyilvánvalóan az alpműveltségi vizsga, abban az esetben, ha ez a középfokú oktatás záró szakaszába való belépéshez is utat nyitna. Az alpműveltségi vizsga, amelynek szakmai megalapozását és gyakorlati kidolgozását – mint tudjuk – egy olyan csapat végezte, amelynek „Az iskolafokozatok távlati tervezése” szerzője volt a vezetője. Egy másik eszköz, amelyet – hol tudatosan, hol tudatos megfontolás nélkül – a városi iskolafenntartó önkormányzatok sokasága kezdett el alkalmazni az elmúlt években, a helyi rendszer egységes, a meglévő intézményi struktúrákon átnyúló tervezése. Ennek pedagógiai, intézményszervezési hatásait most tegyük zárójelbe, csupán a szerkezetiekre figyeljünk. Az iskolafenntartók az ilyen lépéseket ugyan nem szerkezeti, hanem pénzügyi megfontolásokból teszik meg, hosszabb távon azonban ez szerkezetet érintő döntéseket is fog generálni.

A szerkezeti alkalmazkodás folyamata az elkövetkező években – döntő részben a kormányzati politika által már eddig beépített és a jövőben várhatóan még beépítendő további fékek miatt – várhatóan lelassul. (9) E fékek beépítését a társadalom és a pedagógus szakma meghatározó csoportjai kifejezetten támogatják, és nem fogalmaznak meg ezzel kapcsolatban komolyabb fenntartásokat azok a szakértői csoportok sem, amelyek akár az oktatási ágazaton belül, akár azon kívül működve nyomon követik vagy befolyásolni kívánják az oktatás fejlődését. Annak, akinek gondolkodására annak idején hatással volt „Az iskolafokozatok távlati tervezése”, könnyen támad olyan érzése, hogy kivételes alkalmat szalasztunk el. Hiszen ha kisebb-nagyobb kacskaringókkal is, de a NAT és az új vizsgarendszer bevezetésével éppen azok az átalakulási folyamatok indultak el a magyar ok-

---

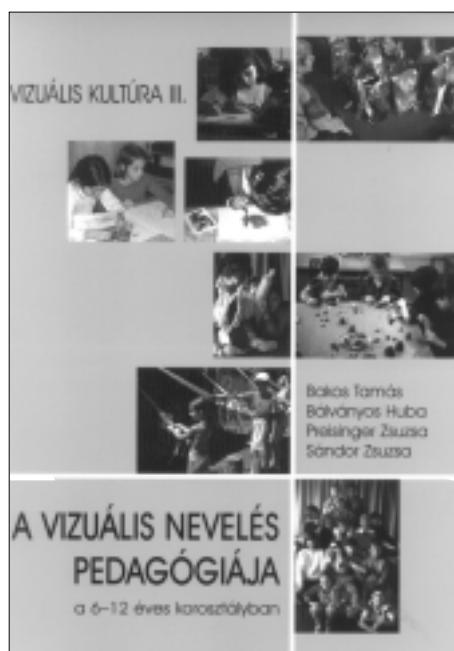
*Vajon mi lehet az oka annak, hogy miközben általános iskolák fölfelé és középiskolák lefelé nyúltak, az senkinek sehol nem jutott eszébe, hogy a kettő között megpróbálja létrehozni a „közbülső iskolafokozatnak” megfelelő oktatási formát? Pedig valóban gazdaságossági, pályaválasztási, intézményszervezési és egyéb érvek sokaságát lehetne felhozni emellett az iskolaforma mellett.*

---

tatási rendszerben, amelyeknek szerkezeti reform formájában való elindítását – a költségek és a vele járó politikai kockázatok miatt – korábban azok sem merték vállalni, akik egyébként tudták, hogy ebbe az irányba kellene menni.

### Jegyzet

- (1) NAGY József: *Az iskolafokozatok távlati tervezése*. Tankönyvkiadó, Bp, 1970.
- (2) Lásd *Munkáltatói racionalitás vagy oktatásügyi kontroll*. Iskolamester 1., Oktatókutató Intézet, 1988.
- (3) *Key data on education in Europe (2000)*. Eurydice – European Commission, Brussel.
- (4) LUKÁCS Péter: *Iskolarendszer a fejlett országokban*. Educatio, 1996/nyár, 211. old.
- (5) LUKÁCS – VÁRHEGYI (szerk.): *Csak reformot ne...* Educatio, Bp, 1989.
- (6) A szerkezeti átalakulásról lásd: HALÁSZ – LANNERT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról – 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1998.
- (7) *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1996. szeptember. *A magyar közoktatás fejlesztésének stratégiája*. Kézirat, 1998.
- (8) NAGY József: *Oktatásfejlesztés és a társadalom megújulási képessége*. In: LUKÁCS – VÁRHEGYI (szerk.): i. m. 61. old.
- (9) Az iskolaszervezeti politika lehetséges perspektíváiról bővebben lásd még: *Az oktatási rendszer szerkezeti dilemmái*. Társadalmi Szemle, 1998. 120–130. old.



A Balassi Kiadó ajánlatából

## A tudatos élmény problémái empirikus nézőpontból

*Amikor a természettudomány elhódít egy-egy klasszikus problématerületet a filozófiától, a tudományos haladás eredményeit a legtöbb esetben mindkét oldal túlzott reakcióval kommentálja. A tapasztalati tudományok művelői általában nem titkolt kárörömmel állapítják meg, hogy az eddig egzakt módon megválaszolhatatlannak tartott kérdések egy újabb családja vált hozzáférhetővé a kísérletező kutatás számára, és leplezetlen örömmel nyugtázzák, hogy a problémamegoldások keresése közben immár nem kell metafizikai intuíciónk homályos sugallataira hagyatkoznunk. A filozófia képviselői ugyanakkor főlényes gesztusokkal mutatnak rá a fizikai világnézet kiterjesztését kétértelművé tevő belső korlátokra.*

Az elvi korlátok akkor érhetőek tetten – állítják a filozófusok –, amikor az életkérdéseink mögött meghúzódó dinamikát kívánjuk feltárni: az életünk menetét mozgató kétségek, bizonyosságok és remények rejtett forrása meggyőződésük szerint pusztán a tapasztalati világ elemzésével és formalizálásával nem közelíthető meg.

A filozófia és a tudományok határvonalai mentén az elmúlt évtized leglátványosabb és legérdekesebb szellemi ütközeteit a tudatos tapasztalat témája körül vívták. A szerteágazó viták kiindulópontja és tétje – kissé leegyszerűsítve – a következő alapkérdések tisztázása volt: Megtalálható-e a tudatos tapasztalat fizikai hordozója? (A korreláció problémája.) Léteznek-e olyan apriori törvényszerűségek, amelyekkel megmagyarázhatjuk, hogy miként jön létre az agy fizikai struktúráinak működéséből a tudatosság nem-fizikai élménye? (A fenomenális élményminőségek, vagy másképpen a kvalitatív tapasztalatok leírásának problémája.) Tudjuk-e valamiképpen modellezni azt az általános cerebrális mechanizmust, ahogyan a különböző területeken lokalizálható és párhuzamosan zajló idegi folyamatok létrehozzák a koherens élményminőségeket? (Az egybeillesztési probléma.) Az alábbiakban a tapasztalati tudományok nem-dualista álláspontjai közül azokat kívánom röviden jellemezni, amelyek a fenti kérdéseket igennel válaszolják meg.

### A korrelációkutatás programja

A tudat kérdéseinek tudományos kritériumok szerinti tárgyalására először a klasszikus behaviorista pszichológiától fokozatosan eltávolodó és önállóul idegtudományban értek meg a feltételek. A kortárs idegtudomány az egyik lehetséges definíció szerint a neurobiológiával esik egybe, melynek feladata az individuális neuronok felépítésének és működésének vizsgálata, és az egyes neuroncsoportok és neuronhálózatok szerkezeti összefüggéseinek elemzése. Ebben a megközelítésben az idegtudomány a neurofiziológia, a neuroanatómia és a neurokémia kutatásaira épül. Egy másik, tágabb spektrumot átfogó definíció szerint az idegtudomány a kognitív idegtudománnyal azonos. A kognitív idegtudomány jellegzetesen integráló szemléletű vállalkozás: a tudat jelenségeinek magyarázatához egyaránt felhasználja a biológia és a fizika természettudományos eszközeit, az elért eredményeket pedig a pszichológiának a mentális működésről tett megállapításaival ötvözi. (1)

Akár a szűkebb neurobiológiai, akár a tágabb kognitív definíció értelmében határozzuk is meg azonban az idegtudomány kutatási profilját, a definíció egy további eleme közös lesz mindkét felfogásban. A kutatás elméleti alapvetése ugyanis mindkét változatban közömbösnek tekinti, hogy tudat és test relációjának ontológiai kérdését a maga klaszszikus, kartézianus megfogalmazásában egyáltalán el lehet-e dönteni. Éppen ezzel a fontos háttér-feltételezéssel jött létre napjainkra az a projektum, ami láthatólag már képesnek bizonyul a tudat mibenlétéről tett általános érvényű kijelentéseit a filozófiai nézetektől relatíve függetlenül is igazolni.

Az idegtudományhoz sorolható kognitív és neurobiológiai tudományágazatok és tudományos törekvések közös kutatási programjára az 1990-es évek kezdetétől fogva „A tudatos élmény neurális korrelátumainak kutatása” (‘Neural Correlates of Consciousness’ – NCC) összefoglaló elnevezéssel szoktak hivatkozni. A Nobel-díjas *Francis Crick* és fiatal munkatársa, *Christof Koch* dolgozta ki az első NCC-elképzelések egyikét. Elméletük kiinduló hipotézise szerint igen nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy a tudatosság különböző állapotai minden pillanatban együtt járnak az agy aktív neuronális folyamataival. Crick szerint az idegtudomány fő feladata ezért az, hogy elkülönítse azokat a folyamatokat, amelyek szükségszerűen kísérik az élményfolyam egyes típusait. Az individuális élmények szintjén tehát arra kell választ keresnünk, hogy milyen törvényszerű események zajlanak le az agy neurális „szinpadán”, amikor például a csokoládéfagyalt ízét érezzük, vagy amikor *Beethoven* 15. a-moll vonósnégyesét hallgatjuk. Bár a teoretikus program tudománylogikai szempontból egyértelműen megfogalmazhatóan és kivitelezhetően látszik (az élmény fenomenális makrojelenségeit kell leképezni a neurális folyamatok biofizikai mikrovilágára), az már korántsem magától értetődő, hogy a kísérleti kutatás során az agy idegi felépítésének mely strukturális és funkcionális vonásai jöhetnek NCC jelöltként egyáltalán számításba. Tudván, hogy az emberi agy minden egyes négyzetcentiméterére megközelítőleg 100.000 idegsejt esik, összességében a szinte elképzelhetetlen billió nagyságrendet elérve, felmerül a kérdés, hogy vajon a tudatos élmények korrelátumai után kutatva az idegsejtek egy meghatározott típusát kell-e keresnünk? Ha igen, akkor ki lehet-e mutatni valamilyen jellegzetességet a keresett neurontípus felépítésében, kapcsolódási viszonyaiban és ingerületi paramétereiben?

Crick és Koch feltevése szerint az alap kutatásnak a tudatos tapasztalat különböző formái közül először az empirikus eszközökkel legkönnyebben vizsgálható élménytípus felépülését kell elemeznie. A tudatossággal övezett tapasztalati élmények többsége a percepció különböző modalitásaiban érhető tetten, az érzéki észlelés formáiban, a képzeletműködésben, a belső beszédben és az ehhez hasonló jelenségekben. Ezek közül a látás információ-feldolgozó folyamatát tarthatjuk a legtöbb sikerrel kecsegtető kísérleti terepnek, két szempontból is. Az ember tudatos viselkedése egyrészt számtalan jól bizonyítható biológiai, kulturális és egyéb természetű szállal kapcsolódik a vizualitásban megragadott környező világhoz. Világról alkotott vizuális képünk rendkívül élénk és plasztikus, ez többek között azzal is magyarázható, hogy az evolúciós fejlődés során a környezet és a túlélő-feladatmegoldó viselkedés összehangolásának sikere szorosan összefüggött a látási érzékelés stabilitásával. Másrészt az etikai fenntartásokba ütköző vagy orvosi kockázattal járó in vivo kísérletek egy része kiválóan elvégezhető az emlősállatok – elsősorban a majmok – emberi vizuális rendszerhez nagymértékben hasonló látórendszerével is.

Crick és Koch szerint tehát indokolt a tudatosság példaszerű esetének tartani a látás mechanizmusát. Az állásfoglalásukhoz kapcsolódó magyarázatban a komputációs tudatmodell ihletését is felfedezhetjük: amikor tudatunk fókuszába kerül egy tárgy vagy egy esemény – állítják a komputációs elképzelésekkel összhangban –, akkor az agynak explicit szimbolikus reprezentációt kell konstruálnia a vizuális tér egy aspektusáról. (2) Ez lényegében véve azt jelenti, hogy az agy, akárcsak a számítógép, képes valamilyen mó-

don műveleteket végezni a reprezentáció bemeneti egységeivel. Persze a komputációs működés elvi hasonlóságával a párhuzam voltaképpen már ki is merül, mert a számítógép lineáris adatkezelése közvetlenül nem vethető össze az agyi területek szimultán aktivitásával. Valószínűleg éppen az idegrendszer magas fokú szerkezeti összehangoltsága miatt nem modellezhető meggyőzően mesterséges eszközökkel az emberi intelligencia.

A hasonlat mégis segíthet szemléletessé tenni, hogy milyen feltételeknek kell teljesülniük a látási élmény tudatossá válásához. Bár a vizuális rendszer fő feladata a körülöttünk zajló események és a környezetünkben lévő tárgyak érzékelése, a szemünkkel „szerezett” információ önmagában még nem elég a látható világ értelmezéséhez – állítja Crick. Az agy a végleges értelmezés megformálása közben felhasználja a régebbi tapasztalatok során szerzett látási információkat is. A hosszabb terminusú memóriában tárolt információk hozzáadásával így egy többrétegű, többszintű interpretáció épül fel az aktuális látási élményből. Ha mindennapi tapasztalataink egyikét tekintjük példának, mondjuk, egy velünk szemben lévő arc érzékelését, akkor pszichológiai értelemben arról van szó, hogy az élményben az előzetes tudásnak megfelelően különböző értelmezési szintek különíthetők el a szem, az orr vagy az arc körvonalát tekintve. A neurológia nyelvén kifejezve ez azt jelenti, hogy a látási élmény a vizuális hierarchia különböző szintjein jelenik meg. Ahhoz, „hogy lássunk egy arcot”, a neuronális szinten zajló aktivitásnak meg kell felelnie néhány követelménynek: az idegsejtek ingerületi állapotaiból explicit reprezentációnak kell létrejönnie, a reprezentációnak el kell jutnia az agy viselkedést irányító területeihez, és az aktivitásnak megfelelő időtartamig kell tartania.

Az explicit reprezentáció követelményének az NCC szempontjából különösen nagy jelentősége van. Crick és Koch felfogásában ugyanis az idegsejtek kisebb csoportjai felelősek az információ egyes aspektusainak elsődleges, durva kódolásáért. Az előbbi példához visszatérve, feltételezhető, hogy létezik a neuronoknak egy csoportja, amely minden arc-szerű objektum jelenlétekor ingerületi állapotba kerül. A csoporton belül a neuronok valószínűleg azonos típusúhoz tartoznak, közel helyezkednek el egymáshoz és ingerület-projekciójuk is azonos irányba tart. Ha ebből a csoportból kísérleti beavatkozással megsemmisítenénk az idegsejteket, akkor a kísérlet alanya nem lenne képes felismerni, hogy amit maga előtt lát, az egy emberi arc, holott az arc egyes részeit, a szemet, az orrot stb. külön-külön továbbra is képes lenne érzékelni.

Egy régebbi, hagyományosnak tekinthető elképzelés szerint a tudatos látási reprezentációk egy anatómiailag pontosan meghatározható hellyel, az elsődleges vizuális cortex (V1) területével állnak korrelációs viszonyban. Bernard J. Baars és munkatársai ezzel a nézettel vitatkozva úgy látják, hogy a tudatos élmények térbeli lokalizációja nem lehetséges, mivel a reprezentációk az agy teljes területére kiterjednek. (3) Crick és Koch nézete e két álláspont között helyezkedik el. Osztják Baars véleményét, és a látási reprezen-

---

*Feltételezhető, hogy létezik a neuronoknak egy csoportja, amely minden arc-szerű objektum jelenlétekor ingerületi állapotba kerül. A csoporton belül a neuronok valószínűleg azonos típusúhoz tartoznak, közel helyezkednek el egymáshoz és ingerület-projekciójuk is azonos irányba tart. Ha ebből a csoportból kísérleti beavatkozással megsemmisítenénk az idegsejteket, akkor a kísérlet alanya nem lenne képes felismerni, hogy amit maga előtt lát, az egy emberi arc, holott az arc egyes részeit, a szemet, az orrot stb. külön-külön továbbra is képes lenne érzékelni.*

---

tációkat kiterjesztik az agykéreg több egymással kapcsolatban álló területére, nem tagadva ezzel természetesen a VI látásélményben betöltött szerepét sem. De a teljes agyra kiterjedő disztribúciós elképzelés helyett egy empirikusan könnyebben felülvizsgálható elvet javasolnak. Úgy vélik, hogy az egyes neuroncsoportok 40 Hz-es tartományban kísérleti mérőeszközökkel (EEG) is észlelhető szinkronizált oszcillációja a legvalószínűbb jelölt a tudatos élmények neurális korrelátumaként.

Az idegtudományok szakemberei – így Crick és munkatársa is – általában feltételes módon fogalmazzák meg elméleti állításait. Az óvatosság oka az, hogy a felhasználható tudás gyors bővülése ellenére egyes kérdésekről ma is csak részleges ismereteink vannak. Nem tudjuk például, hogy pontosan milyen kémiai tulajdonságokkal rendelkeznek a szinapszisek, és eddig még arról sincs bizonyított modellünk, hogy hogyan jön létre az átfogó összhang az agy működésében. A kísérletezés mai, kezdeti stádiumában ezért még csak bizonyításra váró hipotézisnek tarthatjuk, hogy az idegsejtek összehangolt viselkedése alkotja élményvilágunk materiális alapját. Ahogyan Crick maga is megjegyzi: amikor rájövünk, hogy egyes neuronok követik a vizuális ingert, az még nem egyenlő azzal, hogy a bennük felfedezett ingerület szükségszerű korrelátuma a tudatosságnak. A megfigyelt neuronok potenciálja befolyásolhatja a távolabb lévő neuronokat is, ezért az is elképzelhető, hogy a tudatos élmény valódi idegi megfelelője valahol a látórendszer magasabb szerveződési szintjén található meg. Annak ellenére, hogy nyilvánvaló lyukak találhatók a releváns ismeretek hálójában, a vezető teoretikusok döntő többsége – Crick és Koch mellett B. Baars, *Patricia* és *Paul Churchland* és *N. Logothetis* is – úgy gondolja, hogy nincs elvi akadálya a hiányzó empirikus adatok megszerzésének. Az idegtudományokkal foglalkozó szakemberek társaságában ma már szinte külön figurának számít, aki nem optimistán ítéli meg a reduktív stratégia jövőbeli sikerét.

### Egy kvantumfizikai változat

Részben az idegtudomány reduktív magyarázatainak eredményeire építve, részben azonban éppen a neuron-doktrínával rivalizálva született meg néhány évvel ezelőtt a tudat kvantumelmélete. Nem teljesen új ez az elképzelés, hiszen a tudat vizsgálatában valójában már a hetvenes évek elején felmerült a neurobiológiai és a fizikai szemléletmód kombinálásának a lehetősége. A fizikusokat izgató kérdés az volt, hogy a szinaptikus kapcsolatokban található hézagokon miképpen juthat át az impulzus az egyik idegsejtről a másikra. A hagyományos megítélés szerint az ingerület-átvitel feladatát az ingerületi állapotban felszabaduló kémiai transzmitterek – például az acetilkolin vagy az adrenalin – végzik el. *E. H. Walker* ismerte fel, hogy a szinaptikus rés olyan kicsi, hogy abban a térdimenzióban már kvantumjelenségek is előfordulhatnak.

A kvantummechanika közvetlen alkalmazása az agyutatózásban viszont e felismerés ellenére sem látszott egyszerű feladatnak, azon „egyszerű” oknál fogva, hogy a fizikusok között nem volt – és még ma sincs – általánosan elfogadott nézet arról, hogy hogyan kell interpretálni a valóság és a kvantummechanika törvényeinek viszonyát. A nézeteltérések forrása a hullám-részecske kettősség néven ismert jelenség. A fizikai objektumok kvantumszinten egyszerre mutatnak lokalizálható, részecske-, és holisztikus hullámtulajdonságokat. Ez a kétféle kép kölcsönösen kizárja egymást a mikrojelenségek leírásában. A konvencionális, *N. Bohr*, *W. Heisenberg* és *M. Born* nevéhez fűződő koppenhágai értelmezés szerint az anyag hullámtermészetét egy hullámfüggvénnyel meghatározható matematikai mennyiség mutatja meg, amit a rendszer különböző időpontbeli állapotainak kiszámítására használnak. Ha mérésel pontos adatokat nyerünk a rendszer egyes elemeinek helyzetéről, a hullámfüggvény „összeomlik”. A mérési eredmények ebben a felfogásban előre nem meghatározottak, a hullámfüggvény összeomlása véletlenszerű. A koppenhágai értelmezés csak a mérés és az előrejelzés statisztikai valószínűségeiről beszél,

a tudatos megfigyelő szerepéről nem állít semmit. (4)

A kvantummechanikát övező értelmezési vita során eddig már többen kritizálták a Bohr nézetein alapuló konvencionális felfogást, mivel nem adott megnyugtató választ arra a kérdésre, hogy milyen értelemben határozza meg a kvantumrendszerbe belépő tudatos megfigyelő a mérési eredményeket. Az utóbbi időben a kvantummechanika újraértelmezéseinek sorából merészségét és különlegességét tekintve minden bizonnyal kiemelkedik Roger Penrose elmélete. Sokat vitatott könyvei (5) és Stuart Hameroff közreműködésével írt tanulmányai (6) szándékosan forgatták fel a kvantummechanika hagyományos perspektíváját: a paradoxonokhoz vezető klasszikus megközelítéstől eltávolodva Penrose már nem a megfigyelő és a külvilág viszonyában keresi a kvantumeffektusokat, hanem a megfigyelő tudatában, vagyis az agy fizikai struktúráiban. Teóriájának kulcsa az a belátás, hogy a kvantummechanikai jelenségeknek az agy szubneurális világában kell előfordulniuk. Ennek mindenekelőtt az az oka – hangsúlyozza Penrose az aritmetika teljes formalizálhatatlanságát bizonyító gödeli tézisekre hivatkozva –, hogy a gondolkodás kognitív műveletei között szükségszerűen jelen kell lenniük nem-algoritmikus és nem-komputálható folyamatoknak is. Az aritmetika lezárhatatlanságának gondolata kétségbevonhatatlan tény arra vonatkozólag, hogy a matematikusok elméje esetenként képes megérteni a megértés határain túlnyúló tartalmakat is. Ha általánosítjuk ezt az ellentmondást, komoly elméleti nehézségekkel kerülünk szembe a gondolkodás természetének analízise közben. Így bizonyos gondolkodási műveleteket – például a matematikai intuíción – mindenképpen nem-komputálhatónak kell tekintenünk, a gondolkodás idegrendszeri alapját képező biokémiai tranzakciók viszont mai tudásunk szerint megfelelnek a komputációs elvek alapján várható viselkedésnek. Az ellentmondás feloldása Penrose szerint csak egy új szemléletű fizikától várható.

Az új szemléletmód alapelveinek kifejtésekor egyik Hameroffal közösen írt tanulmányában Penrose így fogalmaz: „Mivel a tudat egyes tulajdonságait a hagyományos idegtudományok segítségével nehezen lehet megérteni, felvetődött egy lehetséges kvantumelméleti megközelítés, amellyel le lehet írni az anyag és az energia fundamentális viselkedését. Írásunkban azt állítjuk, hogy a kvantumelmélet egyes aspektusai (például a kvantum koherencia gondolata) és egy nemrégiben felfedezett fizikai jelenség, a kvantum hullámfunkció „ön-összeomlása” a tudat viselkedése szempontjából alapvető jelentőségű, és felfedezhető a mikrotubulusokban, valamint egyéb helyeken az agyi neuronok struktúráján belül.” (7) Az idézet hangneme világosan tudunkra adja, hogy Penrose és Hameroff tudományos szándéka a természettudományos magyarázatokban általában elfogadott redukciós célkitűzéseket követi. A magyarázat láthatóan letről, az anyag fundamentális szintjéről halad felfelé a tudat makrojelenségei felé, a részletek azonban rövid kommentárt igényelnek.

A tudatosság számára ideális agyi kvantum-struktúrák tulajdonságai között Penrose és Hameroff modelljében a következők szerepelnek: 1) magas fokú elterjedtség, 2) funkcionális jelentőség (például a neuron-összekapcsolódást szabályozó és a szinaptikus funkció), 3) periodikus, kristályszerű felépítés, 4) képesség a külső beavatkozástól és megfigyeléstől való átmeneti függetlenedésre, 5) funkcionális, csoportos alkalmasság a kvantum szintű eseményekre és 6) alkalmasság információ továbbítására. A sokrétű követelményrendszer egy-egy elemének több jelölt is megfelel, például a membránok, a membrán proteinek vagy a szinapszisok.

Az élő eukarióta sejtek belseje (ideértve az agyi neuronokat is) protein polimerek hálózatából épül fel, ezt a sejt „csontvázának” is szokás nevezni. A „csontváz” mikrotubulusokból, különböző rostokból és a mikrotubulusokhoz kapcsolódó proteinekből áll. A legjelentősebb összetevő kétségtelenül a mikrotubulus. Ez egy üreges, cső formájú képződmény 25 nanométeres ( $\text{nm} = 10^{-9}$  méter) átmérővel, némely axonban egy-egy egészen hosszú is lehet közülük. A mikrotubulusok feltehetően rendelkeznek a kvantumeffektu-

sok számára megjelölt tulajdonságok mindegyikével. Minden idegsejtben megtalálhatóak, felépítésük – kristályrács-hoz hasonló szerkezetük, üreges belső struktúrájuk, sejt-funkciót szabályozó és információfeldolgozó szerepük – pedig alkalmasnak tűnik kvantumhatások megjelenítésére.

Ha a neuronok belső felépítéséhez tartozó mikrotubulusok valóban képesek kvantum-effektusokat produkálni, annak valóban nagy horderejű következményei lehetnek. Könnyebben meg tudnánk érteni többek között, hogyan történik meg a rejtélyesnek tartott átmenet a tudatelőtti, fizikai, illetve a tudatos, kognitív folyamatok között. (A mikrotubulusokon belül zajló, önszerveződő, redukciós állapotváltozásokkal.) Világosabbá válna az is, hogyan szabadul ki a „nyers anyag” fogságából a szabad akarat, és mi játszódik le a szándékolt tervezési és döntési folyamatok alapját képező fizikai kölcsönhatások során. (A kvantumgravitációs küszöb átlépése után definit állapot jön létre a mikrotubulusokban.)

Már néhány olyan kísérleti eredményről is beszámolhatunk, ami alátámasztani látszik

---

*Ha a neuronok belső felépítéséhez tartozó mikrotubulusok valóban képesek kvantumeffektusokat produkálni, annak valóban nagy horderejű következményei lehetnek. Könnyebben meg tudnánk érteni többek között, hogyan történik meg a rejtélyesnek tartott átmenet a tudatelőtti, fizikai, illetve a tudatos, kognitív folyamatok között. (A mikrotubulusokon belül zajló, önszerveződő, redukciós állapotváltozásokkal.) Világosabbá válna az is, hogyan szabadul ki a „nyers anyag” fogságából a szabad akarat, és mi játszódik le a szándékolt tervezési és döntési folyamatok alapját képező fizikai kölcsönhatások során.*

---

Penrose és Hameroff elképzeléseit. Több szerző is rámutatott arra, hogy a szubneurális történések valószínűleg hatást gyakorolnak a gondolkodásra. Egyes emlősállatokon végzett kísérletek azt derítették ki, hogy a tubulintermelés (a mikrotubulusok összetevői) összefüggésben áll a tanulással és a memóriával. Ellenőrizték, hogy amikor a világra jött patkányok először nyitották ki a szemüket, akkor agyuk hirtelen nagy mennyiségű tubulint kezdett el termelni. Ezek a szörványos empirikus eredmények mindazonáltal még csak valószínűsítik, hogy a fizika kvantumjelenségei és a tudatos élmény jelenségei valóban a mikrotubulusokban találkoznak.

### Néhány ellenvetés

A tudatos élmények korrelátumait kereső empirikus kutatásokkal szemben megfogalmazódott néhány komoly ellenvetés is az utóbbi időben. A kísérletezés megbízhatóságával kapcsolatban például a következő

általános módszertani aggályok merültek fel: a) A tudatos élmények privátak, ezért leggyakrabban csak a kísérleti alany verbális beszámolója alapján, közvetett módon tanulmányozhatóak. Emiatt nehéz objektíven meghatározni, milyen típusú belső funkcionális állapot jár együtt a fenomenális élményekkel. b) A kísérleti alanyok szóbeli beszámolója alapján nem lehet egyértelmű különbséget tenni tudatos és nem tudatos élmények között. Állatkísérleteknél, ahol a nyelvi reakció hiányzik, a viselkedés megfigyelhető jeleiből még összetettebb feladat megállapítani a direkt korrelációt. c) Az a) és a b) pontokban megfogalmazott problémákból adódik, hogy ugyanaz a materiális folyamat több különböző élménytípus feltételeként is számításba jöhet. d) A kísérletek nagy hányadában abnormális eseteket vizsgálnak a kutatók. Balesetet szenvedett vagy betegségen átesett páciensek agykárosodásának vizsgálatával ugyanis nagy valószínűséggel kiszűrhető, hogy az agy mely régiói nem játszanak konstitutív szerepet a percepcióban és a gondolkodásban. Az viszont kérdéses, hogy abnormális körülmények között is ugyanolyan szerkeze-

tú marad-e az agyterületek közötti munkamegosztás, mint a normális esetekben. Összeségükben ezek a metodikai nehézségek óvatosságra intik mindazokat, akik hisznek a szigorú értelemben vett redukció sikerében.

Az NCC programmal szemben teoretikus ellenérvek is felmerültek, javarészt a filozófusok műhelyéből. *Thomas Nagel* és *David J. Chalmers* érveinek hatására sokan kétségnek tartják, hogy reduktív eljárásokra hagyatkozva ki lehet-e mutatni egyáltalán a mentális állapotok és az agy állapotai között feltételezett szükségszerű összeköttetést. A mentális állapotok elszakíthatatlanul összefonódnak az egyes szám első személyű perspektívával: a csokoládéfagylalt íze és a Beethoven-vonósnyeges hangjai számomra olyan eleven élményminőséget jelentenek, amelyet a harmadik személy nézőpontjához kötött fiziológiai nyelvezet nem képes megfelelő érzékenységgel leírni. Az élmény közvetlenül átélt kvalitása kimarad a teoretikus leírásokból. Nagel szerint a fő nehézséget konceptuális képességeink fogyatékosága okozza. Amikor mentális nézőpontból közelítjük meg a materiális és a tudatos relációját, megközelítésünk nem fogja tartalmazni a fiziológia oldalát. Ha fizikai nézőpontot választunk, leírhatjuk ugyan a reláció funkcionális és viselkedésszerű törvényeit, de kimarad a szubjektív-kvalitatív dimenzió. A megoldás egy olyan nem reduktív nézőpont kidolgozása lehetne, amelyből – ahogy Nagel mondja – „a belső állapotok viselkedéshez való funkcionális viszonyát a belső fenomenológia és a külső fiziológia szempontjából szimultán módon láthatnák.” (8)

Nehéz lenne megjósolni, milyen fordulatot hoznak az elkövetkező évek az NCC programjához tartozó kutatásokban. Az említett metodikai és fogalmi nehézségek mindenestre arra figyelmeztetnek, hogy a filozófiai látásmód klasszikus erőnyeit, melyek az ember egzisztenciális helyzetének elemzéséből, az elméletképzés előfeltevéseinek metakritikai vizsgálatából vagy a fogalmi analízis tisztázó erejéből származhatnak, a természettudományos elméletalkotás sikerei ellenére sem becsülheti le. Bár a filozófia nem bírálhatja felül, hogyan strukturálják az empirikus tudományok az ember és a világ viszonyát, és nem is bábáskodhat új kutatási területek megszületésénél, a filozófia szisztematikus szemléletmódjának alkalmazása post partum talán mégis megóvhatja az új tudományágakat a rájuk leselkedő jellegzetes 20–21. századi veszélytől: a kutatási eredmények fokozódó izolációjától, a problémák indokolatlan feldarabolódásától és végzetes belterjessé válásától.

## Jegyzet

(1) A definíció körültekintő elemzéséhez lásd: GOLD, I. – STOLJAR, D.: *A Neuron Doctrine in the Philosophy of Neuroscience*. Behavioral and Brain Sciences 22. (5), 1999.

(2) vö.: CRICK, F. – KOCH, CH.: *Consciousness and Neuroscience*. Cerebral Cortex, 8., 1998. 97–107. old.

(3) BAARS, BERNARD J.: *A Cognitive Theory of Consciousness*. Cambridge U.P., 1988., valamint uő.: *A Thoroughly Empirical Approach to Consciousness: Contrastive Analysis*. In: BLOCK, Ned – FLANAGAN, Owen – GUZELDERE, Guven (szerk.): *The Nature of Consciousness*. Bradford Books, Cambridge, MIT, 1997.

(4) A kvantummechanika értelmezéséről jó áttekintést ad: MALLAH, Jacques: *Historical Interpretations of QM*.

(5) PENROSE, Roger: *The Emperor's New Mind*. Oxford Press, U. K. 1989.; uő.: *Shadows of the Mind*. Oxford Press, U. K. 1994.

(6) HAMEROFF, S. – PENROSE, R.: *Conscious Events as Orchestrated Spacetime Selections*. Journal of Consciousness Studies 3(1), 1996. 36–53. old. és *Orchestrated Reduction of Quantum Coherence in Brain Microtubules: A Model for Consciousness*. Mathematics and Computers in Simulation 40, 1996. 453–480. old.

(7) HAMEROFF, S. – PENROSE, R.: *Orchestrated Reduction of Quantum Coherence in Brain Microtubules: A Model for Consciousness*. Mathematics and Computers in Simulation 40, 1996. 453. old.

(8) NAGEL, Thomas: *Conceiving the Impossible and the Mind-Body Problem*. Philosophy 73, 1998. 351. old.

# A multimediális szövegek megközelítései

## 2. rész

*Tanulmányunk előző részében (1) – követve „A szöveg megközelítései” című könyvünk felépítését – a szövegtani kutatás néhány általános kérdését tárgyaló rövid „Bevezetés” után a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jel fogalmának értelmezését tárgyaltuk, majd az ezeknek a komplex jeleknek az elemzésére és leírására szolgáló szövegtanok alapkérdéseivel kezdtünk foglalkozni. Tanulmányunkat e kérdéssor utolsó két kérdésének tárgyalásával folytatjuk.*

### 4. kérdés:

*Milyen jellegű szövegtan(ok) létrehozására célszerű törekedni a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek leírása számára?*

*P. S. J.: Arra a kérdésre, hogy Milyen jellegű szövegtan(ok) létrehozására célszerű törekedni?, könyvünkben a következő választ adtuk:*

Célszerű olyan általános szemiotikai szövegtan létrehozására törekedni, amelyből (amelyek alapján) az egyes szövegtartományok szövegtanai viszonylag könnyen létrehozhatók.

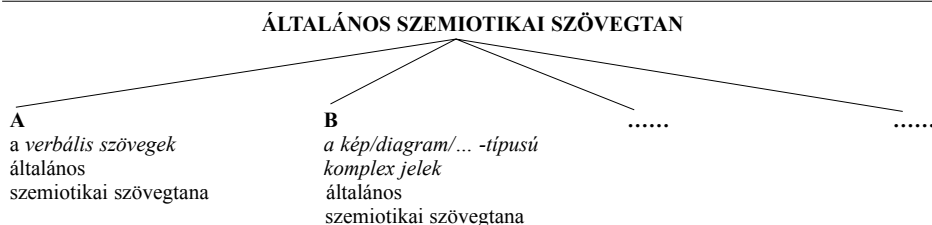
Ami a „kizárólag verbális elemekből építkező szövegek” tartományait illeti, ezek számára nagy valószínűséggel létrehozható egy, valamennyi ilyen tartomány igényeit egyidejűleg kielégíteni képes, verbális szemiotikai szövegtan.

Ami a multimediális szövegek különféle tartományait illeti, azok között első helyen áll a „lexikai (verbális) elemeket és illusztrációkat összetevőiként tartalmazó szövegek” tartománya. A verbális szemiotikai szövegtan létrehozása után (vagy inkább mellett) e szövegek szemiotikai szövegtanának kidolgozása a legsürgetőbb feladat. (36. old.)

A szóban forgó könyvben elsődlegesen a verbális szemiotikai szövegtan(ok) kérdéseit tárgyaltuk (kizárólag magyar nyelvű szövegekből vett példák alkalmazásával), szem előtt tartva azonban egy általános szemiotikai szövegtan felépítésével kapcsolatban támasztható követelményeket is.

Egy általános szemiotikai szövegtan belső felépítésében a következő összetevőket tartom elkülöníthetőnek. (1. ábra)

A pontokkal jelzett (itt közelebbről meg nem határozott) általános szövegtanokkal kapcsolatban olyan szövegtanokra kell gondolni, mint a zenei és nem zenei akusztikus komplex jelek, a mimikai komplex jelek, a proxemikus, valamint a koreografikus komplex jelek általános szövegtanai, hogy azoknak és a verbális komplex jelek általános szövegtanának az együttes alkalmazásával létre lehessen hozni mind a köznapi (szemtől szemben végbemenő) orális kommunikáció, mind a színházi előadások, az operák, a balettek, a film stb. elemzésére és leírására szolgáló általános szemiotikai szövegtanokat.



1. ábra

A statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek **általános** szemiotikai szövegtana egyrészt összetevőkként kell tartalmazzon mind egy (A), mind egy (B) típusú általános szemiotikai szövegtant, másrészt egy olyan komplex összetevőt, amely a szóban forgó két általános szemiotikai szövegtan együttes alkalmazását vezérelni képes.

B. Zs.: A (B) típusú általános szemiotikai szövegtannal kapcsolatban természetesen elemzendő az a kérdés, hogy a tartományához tartozó komplex jelek valamennyi típusa: a figuratív, a személyekre, tárgyakra, helyzetekre, történésekre utaló képekkel operálók, a nonfiguratív, illetőleg a kizárólag diagramokkal operálók, a kizárólag színekkel operálók stb. egyazon általános szemiotikai elméleti keretben kezelhetők-e, vagy valamennyi típus számára célszerű/szükséges megfelelő alkotórészeket létrehozni.

A komplex általános szemiotikai-szövegtani összetevő célját – úgy gondolom – abban célszerű megjelölni, amit az 1. fejezet 3. kérdésére adott válasz keretében a lehetséges célok egyikeként már megfogalmaztunk, hogy tudniillik: cél lehet egy olyan

*elmélet létrehozása, amely (egy tágabb körű elmélet részeként) az ehhez a típushoz tartozónak ítélt komplex jeleknek mind értelmezését, mind létrehozását (mind különféle átalakításait) vezérelni képes.*

#### 5. kérdés:

*Milyen viszony áll (állhat) fenn az alkalmazási területek és a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek szövegtana között?*

P. S. J.: A viszony ennek a szövegtannak az esetében is analóg a többi szövegtanéval:

– azok az *alkalmazási területek*, amelyek szövegei egyrészt verbális, másrészt kép/diagram/...-típusú jelekből épülnek fel, tárgytartományukból következő követelményeket támasztanak egy olyan szövegtannal szemben, amellyel operálni tudnak;

– az a *szövegtan* viszont, amely a szóban forgó alkalmazási területek számára alkalmas szövegtan kíván lenni, ezeknek az operációknak az elvégzéséhez olyan elméleti keretet kell, hogy nyújtson, amely magukat az operációkat is optimalizálni képes.

B. Zs.: Ahhoz, hogy erre a kérdésre az iskolai oktatás kontextusának megfelelő választ adhassunk, célszerű röviden áttekinteni azokat a „kép/diagram/...-típusú” elemeket, amelyekkel tankönyvekben találkozhatunk.

E rövid szemle összeállításához egy középiskola első osztályának az 1999/2000. tanévben használt következő tankönyveit választottuk, s a továbbiakban is ezekre fogunk hivatkozni: ‚Irodalom a középiskolák I. osztálya számára’; ‚Általános természetföldrajz a középiskolák I. osztálya számára’; ‚Matematika I. Gimnázium’; ‚Fizika a reál érdeklődésű középiskolások számára’; ‚Mechanika I’; ‚Ének-Zene a gimnáziumok I–III. osztálya számára’; ‚Műalkotások elemzése a gimnáziumok I–III. osztálya számára’. (2)

Az ‚Irodalom a középiskolák I. osztálya számára’ tankönyvben illusztrációként az ezen az évfolyamon tárgyalt irodalomtörténeti, művelődéstörténeti korszakokra vonatkozó *fényképfelvételek* (például: barlangrajz, szobor, kódexlap, épület), festményekről készült *reprodukciók*, valamint *rajzok* fordulnak elő.

Az „Általános természetföldrajz a középiskolák I. osztálya számára” tankönyv sorszámozott 195 illusztrációja között például *sematikus rajz, grafikon, diagram, folyamatábra, térképvázlat, műholdfelvétel* szerepel.

A „Matematika I. Gimnázium” tankönyv sorszámozott illusztrációi közül 315 ábra, 12 kép. A sorszámozott ábrák – többek között – *diagramok, grafikonok, függvények, geometriai ábrák; a képek* eszközöket, arcképeket, hasonmás kéziratokat mutatnak be.

A „Fizika a reál érdeklődésű középiskolások számára. Mechanika I.” tankönyv szövegét fizikai jelenségekre, fogalmakra vonatkozó, illetve fizikai kísérleteket, kísérleti eszközöket bemutató *sematikus rajzok, sematikus képek, vektoriális ábrák, fénykép- és műholdfelvételek, térképvázlatok* stb. egészítik ki.

Az „Ének-Zene a gimnáziumok I-III. osztálya számára” című tankönyvben az éppen tárgyalt zeneműhöz kapcsolható, főként *fortotechnikával* készült arcképek, hangszerek, népi hímezések, kerámiák, hasonmás címlapok, kottarészletek, valamint *sematikus ábrák* stb. fordulnak elő illusztrációként.

A „Műalkotások elemzése a gimnáziumok I-III. osztálya számára” tankönyv – jellegéből adódóan – művészettörténeti korszakokként *fényképfelvételeket, reprodukciókat* mutat be különböző, jelentős műalkotásokról, fényképeket épületekről, templomokról, valamint *alaprajzokat, építészeti tervrajzokat*.

### **A statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanának interdiszplináris megalapozása**

Az interdiszciplináris alapozó tudományok közé – ahogy az előző könyvünk 1. táblázatából is látható (29. old.) – a filozófia, a pszichológia, a szociológia/antropológia, a szemiotika, a kommunikációelmélet tartozik, valamint a formális és az empirikus metodológiák.

Vizsgáljuk meg mindenekelőtt a szemiotika szerepét a jelen könyvünkben tárgyalt komplex jelek szemiotikai szövegtanának létrehozásában.

#### *I. kérdés:*

*Mivel járul hozzá a szemiotika a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanának interdiszciplináris megalapozásához?*

A szemiotika hozzájárulása a „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek szemiotikai szövegtanának létrehozásához elsősorban abban áll, hogy a következő három feladat megoldásához szolgáltató elméleti keretet:

- olyan integratív jelmodell létrehozása, amely mind a statikus verbális jelek, mind a statikus „kép/diagram/...”-típusú jelek számára jelmodellül szolgálhat;
- a statikus „kép/diagram/...”-típusú jelek tipológiájának megalkotása;
- a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek tipológiájának megalkotása.

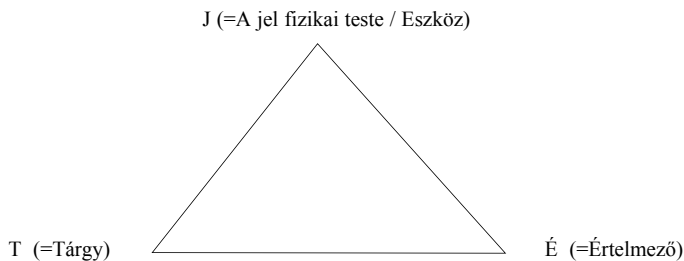
Lássuk most e három feladattal kapcsolatos aspektusokat külön-külön:

#### *Egy integratív jelmodell összetevői*

*P. S. J.:* A szemiotikában különféle jelmodellek ismeretesek. Induljunk ki itt az általános jel-elmélet egyik alapítójaként számon tartott *Ch. S. Peirce* amerikai filozófus jelmodelljéből. (A „szemiotika” elnevezés is Peirce-től ered; a jelelmélet másik alapítója, *F. de Saussure* az általános jelelméletet szemiológiának nevezte. Mindkét elnevezés a görög *semeion* (jel) szóból származik.)

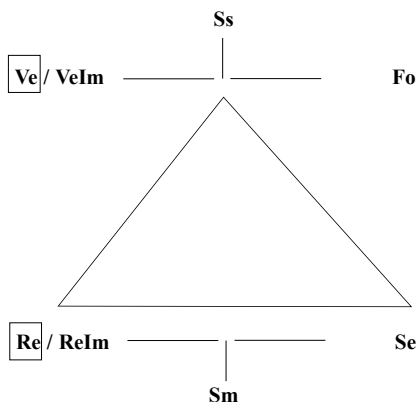
Peirce jelmodellje reprezentációjaként lásd a 2. ábrát, amely *Futó J. Attila* 1995-ös tanulmányában (3) található modell enyhén átalakított változata.

Peirce modelljében „A jel fizikai teste” megjelölés helyett az azzal egyenértékűnek tartható „representamen”, az „Értelmező” megjelölés helyett pedig az „interpretans” szakszót használta.



2. ábra

A hagyományos jelmodellek elsősorban verbális jelek, s azok között is csaknem kizárólag főnevek jelmodelljei; a szemiotikai textológia tárgyának, a komplex jeleknek differenciáltabb jelmodelljét a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra

A szemiotikai-textológiai jelmodell szimbólumainak a magyarázata – az előző könyvünkben adott magyarázattal (41. old.) összhangban – a következő:

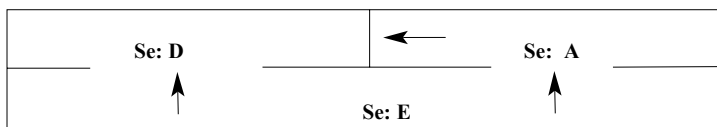
**Ve:** a komplex jel *fizikai teste* (fizikai manifesztációja) [*vehikulum*];

**VeIm:** a komplex jel *fizikai testének* – a komplex jel alkotója vagy befogadója által létrehozott – *mentális képe* [*vehikulum-imagó*];

**Fo:** a komplex jel *fizikai testének mentális képéhez* – a komplex jel alkotója vagy befogadója által – rendelt *formai felépítés* [*formáció*];

**Se:** a komplex jel *fizikai testének mentális képéhez* – a komplex jel alkotója vagy befogadója által rendelt – *nyelvi jelentéstani* [nyelvi szemantikai] felépítés [*sensus*].

A sensusnak célszerű a következő három (egyidejűleg nem minden esetben jelenlevő) összetevőjét megkülönböztetni (4. ábra):



4. ábra

**Se: D** *Dictum* – teljes egészében verbalizálható fogalmi összetevő; például az a leírás, amely egy értelmező szótárban valamely szóhoz annak „értelme”-ként hozzá van rendelve (lásd például a „malom” szó szótárbeli értelmét);

**Se: A** *Apperceptum* – bármely érzékszervünk útján létrehozott, teljes egészében nem verbalizálható fogalmi összetevő; például az a kép, amely egy értelmező szótárban valamely szóhoz vizuális szemléltetőként hozzá van rendelve (lásd pl. a „malom” szóhoz hozzárendelt / hozzárendelhető képet);

**Se: E** *Evocatum* – nem fogalmi összetevő; például az az élmény és/vagy emóció, amelyet egy szó annak befogadójában kivált (lásd pl. a „malom” szó által valamely befogadóban kiváltható élményeket/emóciókat); az evocatum csak részben transzformálható D-, illetőleg A-típusú sensus-összetevővé;

**ReIm:** annak a (ténylegesen létező vagy elképzelt) világfragmentumnak a mentális képe, amely a komplex jel fizikai testében – a komplex jel alkotójának vagy befogadójának feltételezése szerint – kifejezésre jut [relátum-imágo];

**Re:** az a (ténylegesen létező vagy elképzelt) világfragmentum, amely a komplex jel fizikai testében – a komplex jel alkotójának vagy befogadójának feltételezése szerint – kifejezésre jut [relátum].

A felsorolt összetevők közül az első három a jelölő (*significans* [= Ss]), a második három a jelölt (*significatum* [= Sm]) összetevőjének tekinthető.

Hogy a Re összetevő a jelölt alkotóelemének tekintendő-e, az külön elemzést igényel, az pedig, hogy a Ve összetevőt a jelölő alkotóelemének tekintjük-e, attól függ, hogy fizikai vagy pszichológiai jelmodellel dolgozunk.

A szemiotikai-textológiai jelmodell összetevői a következő módon vetíthetők rá (⇐) Pierce jelmodelljének összetevőire:

**J ⇐ (Ve) + VeIm + Fo**                      **É ⇐ Se**                      **T ⇐ ReIm + Re (?)**

**B. Zs:** A szemiotikai-textológiai jelmodell összetevőit itt a következő multimediális szöveg („vizuális kompozíció”) felhasználásával kívánom értelmezni – lásd **Ve1**, amely *Eugen Gomringer* spanyol nyelvű kompozíciójának magyar nyelvű változata. A vizuális költészet néhány kompozíciótypusát *Olivi* és *Petőfi* tárgyalja. (4) (Pierce jelmodelljének értelmezésével a későbbiek során foglalkozunk.)

**Ve1:** csend csend csend  
 csend csend csend  
 csend csend  
 csend csend csend  
 csend csend csend

**VeIm:** A *vehikulum-imágo* az a – az esetektől függően auditív, vizuális, taktilis stb.– mentális kép, amit egy vehikulum percipiálása (vagy elképzése) folyamán elménkben létrehozunk.

A vehikulum-imágoval kapcsolatban különbséget teszünk annak *fizikai-szemiotikai* és *nyelvi-szemiotikai arca* között. Az elsőt *figurának* nevezzük, a másikat eddigi munkáink zömében *notációnak* neveztük, minthogy azonban ez az elnevezés fogalmi kapcsolatban van az úgynevezett „notációrendszer”-rel, amivel nem minden nyelv/médiium rendelkezik, ezt az elnevezést a *lingua* elnevezésre változtattuk.

A **VeIm** mentális képének (vizuális) *fizikai-szemiotikai arca* egy szó azonos tipográfiai formában történő többszöri megismétlése útján létrehozott négyzet; *nyelvi-szemiotikai arca* pedig az, hogy a többszörösen megismételt szó a magyar „csend” szó.

**Fo:** A 14-szer megismételt „csend” szó úgy hozza létre a négyzetet, hogy annak közepe üres marad, maga a „csend” szó toldalékot egyetlen esetben sem tartalmazó főnévi lexéma.

**Se:** A *nyelvi-szemiotikai archoz* viszonylag könnyű jelentéstani felépítést rendelni,

minthogy a „csend” szó valamennyi előfordulásához hozzárendelhető a MÉrtSz-ban található két *csend*-értelem (1. Az az állapot, amelyben hang, zaj nem hallatszik, 2. Háborítatlan, nyugodt állapot) bármelyike, akár egyidejűleg mindkettő is.

A *fizikai-szemiotikai* archoz azt a jelentéstani felépítést lehet rendelni, hogy a négyzet közepén található *üres hely* a maga kitöltetlenségével utal a csendre; talán „abszolútabb” módon, mint a szavakkal végrehajtott utalás.

A két archoz rendelt jelentéstani felépítés egymásra vetítése – különösen, ha ezt a kompozíciót olvassuk is! – a kompozíciót egy akusztiko-vizuális komplex csendjellé teszi.

**ReIm:** A Ve1-hez *relátum-imágó*ként a megelőző interpretációs lépésekben létrehozott jelösszetevők közvetítésével az Se-ben kifejezésre jutó állapot(ok) mentális képe rendelhető.

**Re:** A Ve1-hez rendelhető *relátum* pedig következésképpen maga ez az állapot (maguk ezek az állapotok).

*Megjegyzések a statikus „kép/diagram/...”-típusú jelek tipológiájának megalkotásához*  
P. S. J.: A jelek tipológiájának kérdései különféle elméleti alapokról kiindulva közelíthetők meg. Ilyen elméleti alapok például Pierce-nek a jelek *utalásmódjainak* különbségén alapuló globális tipológiája, vagy Nelson Goodmannek az *inscriptio*rendszerek megletén vagy hiányán alapuló tipológiája.

A jelek utalásmódjainak különbségével foglalkozva Pierce *ikon*nak nevezi azokat a jeleket, amelyek hasonlóság alapján utalnak – ikonszerű jel például a *fénykép*; *index*nek nevezi azokat a jeleket, amelyek kontiguitás (közelség) alapján utalnak – indexeszerű jel például egy *autó rendszám* táblája, vagy egy kanyart jelző közlekedési jel; *szimbólum*nak nevezi azokat a jeleket, amelyek konvenció alapján utalnak – szimbólumszerű jelek például a *természetes nyelvek szavai*. Ezek a globális típusok ugyan tiszta típusoknak látszanak, valójában azonban sok ikon- vagy szimbólumszerű jelben is felfedezhetők indexeszerűségre, sok ikonszerű jelben szimbólumszerűségre, sok szimbólumszerű jelben ikonszerűségre utaló aspektusok stb.

Az ezekhez a jeltípusokhoz tartozó jelek továbbá elhelyezhetők a *Pierce-i jelmodell* bármely csúcán, azaz **J**-összetevőként éppúgy, mint **T**- vagy **E**-összetevőként. Eredendő szemiotikai szerepükkel akkor jelennek meg a modellben, ha abban **J**-összetevőként szerepelnek. Amennyiben **T**-összetevőként helyezzük el őket, metanyelvi jelmodelleket kapunk, hiszen ebben az esetben a (nagy valószínűséggel verbális) **J**-összetevő ezekre a jelekre utal. Természetesen betölthetnek a modellben **E**-funkciót is.

Goodman *„The Languages of Arts”* (A művészetek nyelvei) című könyvében többek között az úgynevezett notációrendszerek kérdéseivel is foglalkozik. Ehhez először az „inscriptio rendszer” fogalmát vezeti be, inscriptio rendszernek nevezve az írásrendszereket, azaz a verbális kommunikáció rögzítésére szolgáló különféle alfabetikus és nem alfabetikus rendszereket, a kottairás, valamint a táncírás rendszerét, hangsúlyozva, hogy a képi kommunikáció nem rendelkezik inscriptio rendszerrel. Minthogy a jelen könyvünkben tárgyalt téma szempontjából ez utóbbi megállapítása a döntő, csupán megjegyezzük, hogy azokat a követelményeket, amelyeket ő a notációs rendszerekkel szemben támaszt, véleménye szerint leginkább a kottairás (pontosabban a hagyományos kottairás) rendszere elégíti ki.

Jelelméleti szempontból az inscriptio-, illetőleg a notációrendszerek azt a célt szolgálják, hogy élőnyelvi komplex **J**-elemeket, tehát az *élőbeszéd*ben, az *előadott* ének- vagy zeneművekben, valamint az *előadott* táncművekben használt komplex jelek fizikai testét *írott* verbális, zenei, illetőleg táncpartitúra-jelek fizikai testévé transzformálják. Az elektronikus technika aktuális szintjén felmerül azonban a kérdés, hogy a *digitalizáció* rendszere, amely nem csak verbális, zenei vagy táncnyelvi komplex jeleket (legyenek azok élő- vagy írott nyelvi jelek), hanem képi komplex jeleket is transzformálni tud digitális

komplex jelekké, nem tekinthető-e *speciális szuper-notációrendszernek*.

B. Zs.: Hivatkozva a fentiekben idézett tankönyvi példákra – amelyek között feltehetően a „kép/diagram/...”-típusú jelek nagy többsége előfordul – itt csupán azt szeretném hangsúlyozni, hogy egy adekvát szemiotikai jeltipológia létrehozásához, a pierce-i tipológiát finomítva, meg kell alkotni e tankönyvi jelek tipológiájának rendszerét.

Annak érzékeltetésére, hogy ez milyen feladatot jelent, álljon itt az említett tankönyvekből vett néhány illusztráció.

### Irodalom

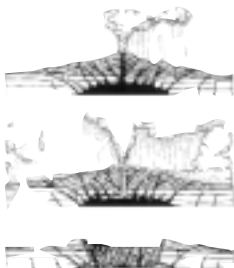


Balassi Bálint (Ismeretlen festő műve)

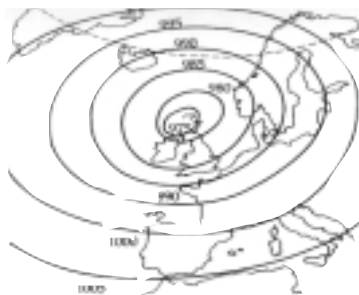


A Shakespeare korabeli színpad

### Általános természetföldrajz

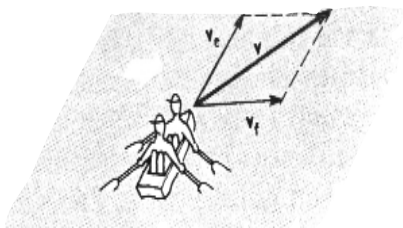


32. b) A kaldérák udvarában gyakran újabb kráterek épülnek



73. Izobárvonalas térkép részlete

### Fizika a reál érdeklődésű középiskolások számára. Mechanika I.

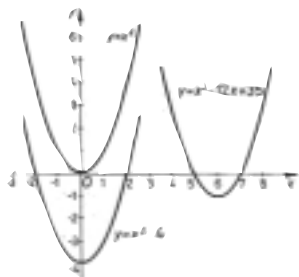


49. A) ábra

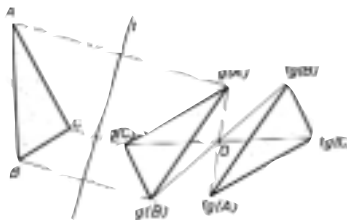


75. ábra

*Matematika*

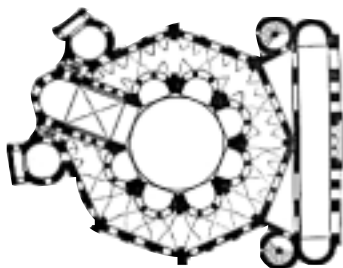


38. ábra



221. ábra

*Műalkotások elemzése*

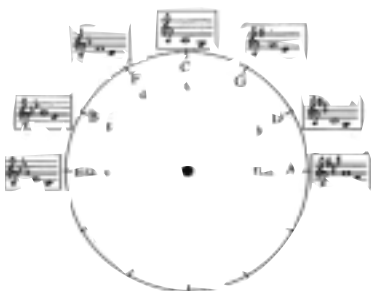


Alaprajz



Izsó Miklós: Táncoló paraszt

*Ének-Zene*



A kvintkör eddig megismert dúr és moll hangnemei



A tankönyvi jelek tipológiájának rendszerét bemutató kép teljessé tételéhez természetesen fel kell dolgozni az adott évfolyam itt még nem említett egyéb tankönyveit is.

*Megjegyzések a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek tipológiájának megalkotásához*

Ez a tipológia is különféle elméleti alapokból kiindulva alkotható meg: (1) egyik ilyen alapként a két jelösszetevő létrehozása lehetséges módjainak figyelembe vétele szolgál-

hat, (2) másik alapként pedig a két jelösszetevőnek a komplex jel jelentésének létrehozásában betöltött szerepe.

Lássunk először a két jelösszetevő létrehozásának lehetséges módja közül néhányat.

*P. S. J.:* Ami a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek létrehozását illeti, annak a következő főbb típusai képzelhetők el:

– ugyanaz az alkotó hozza létre mindkét jelösszetevőt vagy egyidejűleg, vagy a lehetséges sorrendek valamelyikében;

– egy befogadó befogad egy verbális szöveget, s ahhoz alkotóként létrehoz egy „kép/diagram/...”-típusú jelösszetevőt;

– egy befogadó befogad egy „kép/diagram/...”-típusú kommunikátumot, s ahhoz alkotóként létrehoz egy tárgynyelvi vagy metanyelvi verbális jelösszetevőt;

– egy befogadó egyrészt befogad egy verbális szöveget, másrészt befogad „kép/diagram/...”-típusú kommunikátumokat, s ez utóbbiakból bizonyosakat az előbbihez rendel illusztrációként.

*B. Zs.:* A fent említett típusokhoz szemléltető irodalmi példaként (amelyek analógiájára nem irodalmi példák is könnyen találhatók) a következőkre gondolhatunk:

a) egyidejű alkotófolyamat keretében jönnek létre a vizuális költészet körébe sorolható kompozíciók; „A kis herceg” című mű verbális és nem verbális összetevőjét (számunkra ismeretlen sorrendben) maga *Antoine de Saint-Exupéry* hozta létre;

b) itt említhető példaként „Alice csodaországban” és „Alice tükörországban” vagy bármely, nem a szerzője által illusztrált vers;

c) erre a típusra jó példák a művészi képekről írt versek;

d) erre a típusra jó példa minden olyan irodalmi szöveg, amelyet nem kifejezetten hozza készített fotók/képek illusztrálnak.

A tankönyvekből előzőekben idézett példák egy része – azok, amelyekhez verbális „értelmező szöveg” is van rendelve – komplex jel, s mint ilyen, besorolható az fenti típusok valamelyikébe.

Lássuk ezek után a két jelösszetevő jelentés létrehozásában betöltött lehetséges szerepének főbb típusait.

*P. S. J.:* Ami a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek összetevőinek a jelentés létrehozásában betöltött lehetséges szerepét illeti, annak a következő főbb típusai képzelhetők el:

– mindkét jelösszetevő önmagában teljes értékű (közel azonos) jelentéssel bíró (egymással párhuzamosan futó, de egymástól különválasztható) közleménynek tekinthető;

– a verbális összetevő ugyan jóval kisebb terjedelmű, mint a „kép/diagram/...”-típusú, de a jelentés létrehozása szempontjából domináns;

– a „kép/diagram/...”-típusú jelösszetevő a verbális összetevőnek csak bizonyos részéhez járul jelentéskiegészítőként, és arról leválasztható;

– a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jel kompozíciójában a két jelösszetevő egymással váltakozik, aminek következtében hol az egyik, hol a másik jelösszetevő a jelentés kizárólagos hordozója.

*B. Zs.:* A fent említett típusokhoz szemléltető irodalmi és nem irodalmi példaként többek között a következőkre gondolhatunk:

– *Wilhelm Busch* német nyelven „Bildergeschichte” címmel megjelent műveinek legalább bizonyos darabjaira (5);

– a verbális címmel ellátott képek/fotók jó részére;

– bármilyen csak bizonyos részeiben illusztrált irodalmi vagy tudományos műre;

– ábrákkal/diagramokkal rendelkező matematikai, fizikai vagy kémiai szövegekre.

*P. S. J.:* A szemiotika mint interdiszciplináris alapozó tudományág szerepe rövid tárgyalásának befejezéséeként azt szeretném hangsúlyozni, hogy az érintett feladatok megoldása elméleti és didaktikai szempontból egyaránt szükséges és hasznos:

– elméleti szempontból azért, mert azon túl, hogy hozzájárul egy megfelelő multimediális szemiotikai-textológiai apparátus létrehozásához, gyarapítja (más célra is felhasználható) általános szemiotikai ismereteinket is;

– didaktikai szempontból pedig azért, mert explicitté téve a statikus „verbális elem + kép/diagram/...”-típusú komplex jelek felépítésének és funkcionálásának alapkérdéseit, olyan eszközt ad a tanár kezébe, amelynek birtokában irányítani tudja az ilyen jeltípusnak a körébe tartozó komplex jelek létrehozásának, befogadásának és átalakításának folyamatát. Ez azért elsődrendű fontosságú feladat, mert a tankönyvi szövegek túlnyomó többsége effajta komplex jelekkel él.

### Irodalom

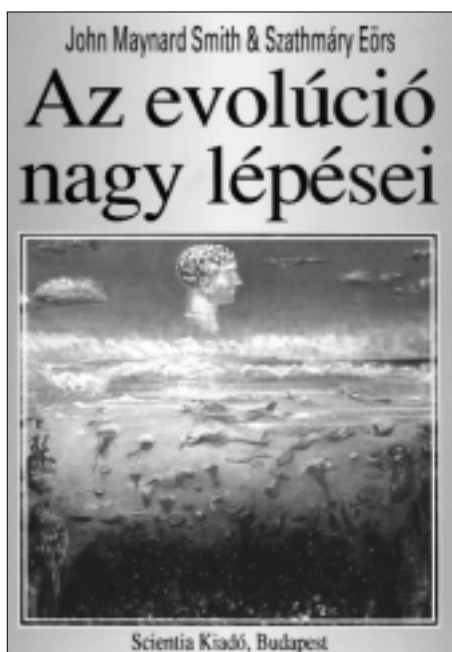
(1) Iskolakultúra 2000/5 sz., 49–57. old.

(2) MOHÁCSI Károly: *Irodalom a középiskolák I. osztálya számára*. 9., javított kiadás. Korona Kiadó, Bp, 1996; NEMERKÉNYI Antal: *Általános természetföldrajz a középiskolák I. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998; *Fizika a reál érdeklődésű középiskolások számára*. PAÁL Tamás: *Mechanika I*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1995; HAJNAL Imre: *Matematika I*. Gimnázium. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1997; BEKE László: *Műalkotások elemzése a gimnázium I–III. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1993; LUKIN László – UGRIN Gábor: *Ének-Zene a gimnáziumok I–III. osztálya számára*. 3. kiadás. Tankönyvkiadó, Bp, 1992.

(3) FUTÓ J. Attila: *A képi formanyelv dimenziói*. In: KÁRPÁTI Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1995. 93–110. old.

(4) OLIVI, Terry – PETŐFI S. János: *A nyelv materialitásáról. A vizuális költészet mint első lépés a multimedialitás felé*. In: PETŐFI S. János – BÉKÉSI Imre – VASS László (szerk.): *Szemiotikai szövegtan 11. A szemiotikai szövegvetani kutatás diszciplináris környezetéhez*. JGyF Kiadó, Szeged, 1998. 97–107. old.

(5) BUSCH, Wilhelm: *Sämtliche Bildergeschichten. Mit 3380 Zeichnungen*. Herausgegeben von Rolf Hochhuth. Verlagsgesuppe Bertelsman, München–Wien–Gütersloh, é. n.



A Scientia Kiadó és a Springer Hungarica ajánlatából

# Analógiák a biológiában

## Tudomány és tanítás

*Az analógia és más összehasonlítások – a metafora, a hasonlat – között a különbség főleg szövegtől függő (tudományos, szemben az irodalmival), és függ a megállapítás világosságától (világos, szemben a beleértettel), valamint a megállapítás céljától (magyarázó, állító, szemben a kifejezővel, művészivel). (1) Az analógiák általában megtalálhatók a természettudományos szövegek környezetben. Világos összehasonlításokból vagy leképezésekből állnak, melyek két bizonyos szempontból hasonló, de más tekintetben különböző fogalom magyarázatául vagy megállapításául szolgálnak.*

A fogalomcsoportba beleértik az analógiás (analógián alapuló) modelleket, a metaforákat és a hasonlatok tudományos környezetben való használatát, úgy mint Darwin „az élet fája” hasonlatát. A mindennapi felfogás az analógián belül analógot (hasonló dolgot) is megnevez. Ez segít az ismeretlen tudományos fogalom célra utaló megmagyarázásában. Így a Darwintól származó „az élet eredete” analógiában az elágazó fa az analóg (az, ami hasonlít; a hasonló dolog) és az evolúció a cél. Azokat a tulajdonságokat, amelyek nem oszlanak meg a cél és az analóg között, nem megosztott (eltérő) tulajdonságoknak nevezik, és ezek jelzik az analógia korlátait.

### Analógiák a biológiatudományban

A természettudományos (tárgy)körökben az analógia kiegészítő, felülről-lefelé mechanizmust nyújt a fogalmak keletkezéséhez. Az elméleti természettudósok egy problematikus új (tárgy)körben dolgozva gyakran tekintenek az általuk már megértett területekre úgy, mint átvihető fogalmak forrására és mint problémamegoldó technikákra. Például a természetes szelekció és a tenyésztők által végrehajtott mesterséges szelekció közötti analógia jelentős volt Darwin evolúciós elméletének kifejlesztésében és igazolásában. Darwin bizonyította, hogy a létért való harc – pontosan úgy, mint a tenyésztők – megváltoztatja a populációkat bizonyos tulajdonságok kiválasztásával, természetes változatok létrehozásával. Így a természet az életben maradásért való küzdelem során szelekcióval új fajokat hoz létre. A tenyésztés gyakorlatával kapcsolatos szabályok és fogalmak egy új (tudomány)terület kialakulását eredményezték. Darwin a fogalmi összetételt az analógiával együtt használta a természetes szelekció elméletének kifejlesztéséhez. (2)

A biológiatudományban lépten-nyomon találkozunk analógiákkal. Gregus Pál „A növények csodálatos élete” című könyve analógiák gyűjteményének is tekinthető. (3) Darwin (1955) „A fajok eredete” című könyvében is találunk egy érzelmileg színezett analógiát (219. old.). Darwin észrevette, hogy a földi élőlények osztályozásának mintázata olyan dinamikus rendszer, amely meglehetősen hasonló egy nagy fa fejlődéséhez. Észrevette, hogy az osztályozásnak ez a típusa megmagyarázható az öröklődéssel és a természetes szelekcióval. Vajon mi lehetett a célja Darwinnak ezzel az érzékletesen leírt analógiával? Az, hogy létrehozzon egy gyönyörű prózai alkotást, hogy elkápráztassa és további olvasásra ösztönözze olvasóit, vagy az, hogy segítsen megjeleníteni olvasói számá-

ra az evolúciónak ezt az elképzelését? Sohasem tudhatjuk meg a választ, de az biztos, hogy példája megemeli az analógiák eredményét a biológiában és a biológiaoktatásban.

„Egy osztály valamennyi élőlényének rokonsági kapcsolatait néha nagy fa formájában szokták ábrázolni. Azt hiszem, ez a hasonlat nagymértékben megfelel a valóságnak. A zöldellő és rügyező gallyak a létező fajok, a régebbi években keletkezett gallyak pedig a kipusztult fajok hosszú sorát ábrázolják. A növekedés minden szakaszában valamennyi ág arra törekedett, hogy minden irányban szétágazzon, túlnője, elnyomja a környező gallyakat és ágakat, szakasztott úgy, mint ahogy az élet harcában a fajok és csoportok minden időben elnyomtak más fajokat. A törzsek, amelyek nagy ágakra, és ezek további kisebb és kisebb ágakra oszlanak, valaha, mikor a fa még fiatal volt, maguk is rügyező gallyak voltak; s a régebbi és mostani rügyeknek az elágazó ágak révén való kapcsolata igen jól szemlélteti a kihalt és élő fajok csoportokba és alcsoportokba való osztályozását. A sok gally közül, amely vígan virult, amikor a fa még csak cserje volt, már csak két-három él, nagy ágakká erősödve, melyekből a többi ág elágazik. Ugyanígy van a fajokkal is, amelyek régmúlt geológiai korszakokban éltek, és amelyek közül csak igen kevésnek maradt élő és módosult leszármazottja. A fa növekedésének kezdete óta számos törzs és ág száradt el és hullott le; ezek a különböző nagyságú elhalt ágak képviselhetik azokat a rendeket, családokat és nemeket, amelyeknek ma már nincs élő képviselőjük, s amelyek csupán kövült állapotban ismeretesek; s amint a fa törzsének valamely elágazásából itt-ott egy magányos szőtver ágacska sarjad ki, s szerencsés véletlen folytán a tetején még zöld, épp így találunk elvettve egy-egy állatot – mint pl. az Ornithorhynchus-t vagy a Lepidosiren-t, amelyek rokonságaikkal bizonyos fokig összekötik egymással az élet két nagy ágát, s amelyeket nyilván az kímélt meg a végzetes versenytől, hogy védett területen laktak. Amint a rügyek növekedésükkel friss rügyeket hoznak létre, amelyek ha életerősek, minden irányban szétágaznak, és a gyöngébb ágakat túlnövik, ugyanez a helyzet, véleményem szerint az élet nagy fájával is, amely a föld kérgét nemzés útján halott és letört ágaival tölti meg, a föld felszínét pedig örökké tovább ágazó gyönyörűsége elágazásaival borítja el.” (219. old.) (4)

Az analógiák hatással vannak a biológiatudomány egész történetére. Ilyen például az az analógia, amely az emberi lények és a világ mint egész, más szempontból a mikrokozmosz és a makrokozmosz között van. (5) *Arber* azt állítja, hogy bár az emberiség mikrokozmosz természetében való bizalom sok képtelenségre vezetett, néhányszor utat nyitott új és megbízható következtetésekhez. Azt állítja, hogy *Harvey* a vérkeringés felfedezését (1615–19) két arisztotelészi tételére alapozta: a körmozgás tökéletességére és a makrokozmosz és a mikrokozmosz közötti párhuzamra.

Darwin elmélete a természetes szelekcióról főként azon az analógián alapult, amely a háziállatok és a növények szabályozott szaporodása (tenyésztése) és a szerves világ fejlődésének egész története között van. Elméletének egy gyengesége ezen analógia befejezetlen fokának sikertelen felismerésében van. *Lamarck*, az evolúció témájának egy korábbi kutatója, meglátta az analógiát az egyed és a faj között, és arra következtetett, hogy a használatnak és a környezetnek hatása van az egyedi szervezetek struktúrájára, és ez vonatkoztatható a fajra is. Elmélete megdőlt, mert nem tudta figyelembe venni azokat a hatásokat, amelyek nemzedékről nemzedékre változatlanok maradnak. Így az analógia, amelyre *Lamarck* a munkáját alapozta, nem volt kiterjeszhető.

A nők és az „alacsonyabbrendű fajok” között lévő analógia stratégiai helyet foglal el a 19. és a 20. században az emberi változatosság tudományos elméletének megalkotásában. (6) Ez azt állította, hogy a nőknek kisebb az agysúlya és hiányos az agystruktúrája, és ez analóg az „alacsonyabbrendű fajok” kisebb intelligenciájával. *Stepan* azt állítja, hogy ez az analógia vezetett az ismeretek elnyomásához, mert a tudósok tudat alatt a valóságnak azokat az aspektusait válogatták ki, amelyek kompatibilisek voltak az említett analógiával. Két jellegzetes példát említ: a tudósoknak nem sikerült a nők kisebb testúlyából és agysúlyából következtetett alacsonyabbrendűség feltételezéseit kiigazítaniuk; továbbá a néger fajtát az emberszabású majmokhoz hasonlították az állkapocs alakja alapján, ugyanakkor a fehér fajtának a vékony ajak miatt az emberszabású majmokhoz való hasonlóságát nem vették figyelembe.

*Stepan* azt állítja, hogy az analógiák figyelembe veszik a felfedezést és új információkat eredményezhetnek az empirikus kutatásokon keresztül. Azt hiszi, hogy a nők és a fajták kapcsolata az analógián kívül az alacsonyabbrendűség értelmezésén is múltott:

például a nem nagy női test, a végtagok hossza, a medence szélessége, a koponya alakja és súlya vagy az agy struktúrája.

*Konrad Lorenz* „Az analógia mint a tudás forrása” címmel tartott egy előadást 1973-ban, amikor orvosélettanból megkapta munkája elismeréséül a Nobel-díjat. Lorenz szerint az analógia tanulmányozása (ő azonosítja a hasonlósággal, ami a faj és azzal párhuzamos alkalmazkodása között van) az evolucionisták, embriológusok és más fajta biológusok tudásának egy jelentős forrása lehet. Arra a megfelelően leegyszerűsített analógiára hivatkozik, amely például egy hajó és egy cápa és a gerincesek és a lábasfejűek szeme között van. Lorenz leírja az analógiák jelentőségét a viselkedés tanulmányozásában is. (7)

Ezen néhány példából láthatjuk, hogy az analógiák jelentős szerepet játszottak a biológiai tudomány fejlődésében. Egyesek hozzájárultak néhány nagy tudományos felfedezéshez, mások a tudósok számára rosszul felhasználhatók maradtak.

### **Analógiák a biológia oktatásában**

A biológia tanításában is demonstrálhatók a fent leírtakhoz hasonló helyzetek az analógiák biológia-tantermi használatakor. Néhány esetben az analógiák építők, fokozzák a fogalmi megértést, míg másokban inkább akadályoznak, mint segítenek.

*Bean, Searles, Singer* és *Cowen* eredményei azt mutatják, hogy azok a tanulók, akiknek a tanítására felhasználták „a sejt hasonlít egy gyárhoz” képi analógiát, és bemutatták az analogikus tanulás példáját, szignifikánsan jobban megértették a tananyagot, mint azok a társaik, akik esetében nem alkalmazták a képi reprezentációt. A szerzők azt javasolják, hogy a képi analógia alkalmazásakor mutassák be, hogy a sejt különböző részei miben hasonlítanak egy gyár részeihez. Ez segítheti a sejt részeinek és funkcióinak megértését. (8)

*Newby* és *Stepich* azt találták, hogy az élettani fogalmak azonnali és késleltetett megértésében szignifikáns javulás volt azoknál a tanulóknál, akiknél tanítás közben analógiákat alkalmaztak. Azonkívül az analógiákkal segített alanyoknak a tananyag magasabb megértési szintjét sikerült elérniük, és ez örömet okozott nekik. Az analógiákat 10 modern fiziológiai fogalom tanításánál használták: például a perisztaltikát a következő analóg kifejezéssel írták le: a ketchup kiperéselése egy egy-adagos tubusból. (9)

Átfogó analógiákra is találunk példákat a biológia tanításában. Például az emberi keringési rendszer hasonlítható egy „szolgáltató rendszer”-hez („United Parcel Service U. P. S.”). Ez az átfogó analógia különböző specifikus fogalmi analógiákat tartalmaz, amelyek egy szervezett képviselőn belül egyidejűleg léteznek. (10) Ez az analógia például a következő fogalmi analógiákat tartalmazza:

(a) A vörösvértestek munkája hasonlít a fuvaroskocsikéhoz, a szükséges anyagokat szállítják a központi elosztó ponttól a test minden részébe;

(b) Az artériák és a vénák hasonlítanak a közutakhoz, úgy működnek, mint a bekötő utak, amelyeken át a kézbesítés különböző pontjai elérhetők;

(c) A szív hasonlít az áruháznak vagy központi elosztóponthoz, ahonnan a feltöltött szállítóeszközök kiindulnak, és ahová az üres szállítóeszközök visszatérnek, hogy újra feltöltsenek.

Ezen analógia használatának célja, hogy elősegítse az ismeretlen emberi keringési rendszer működő modelljének kifejlesztését, egy ismert rendszerhez hasonlítva azt. Analógiát alkalmazva példa helyett eredményesen megtanítható a kapillárisokról szóló többletinformáció. Ha az artériák és a vénák hasonlítanak a közutakhoz, a nagyvárosok és a városok közötti nagyobb utakhoz, akkor a kapillárisok hasonlítanak a nagyvárosokon és a városokon belüli egyedi házakhoz vezető utcákhoz. A kapillárisokról szóló információ így az artériákról és a vénákról szóló, az analógia által már megalapozott információ egyszerű kiterjesztése.

Az átfogó analógia segít a tartalom belülről elkülönülő részletek és fogalmak közötti kapcsolatok azonosításában is. A bemutatott példából: a közutak, fuvarokocsik és az áru-raktár közötti kapcsolatokhoz hasonlóan be lehet mutatni az artériák és a vénák, a vörösvértetek és a szív funkciói közötti összefüggéseket. (11)

Ha feltesszük a „Hogyan segítik a vörösvértetek az egészség fenntartását?” kérdést, a tanulók vissza tudnak emlékezni a vörösvérteteket a fuvarokocsikhoz hasonlító analógiára. A fuvarokocsik funkciójára emlékezve irányítják a visszakeresést a vörösvértetek funkciójára, mint a test minden részébe nélkülözhetetlen tápanyagokat (úgy mint oxigént) szállítókra. A tanuló levonja azt a logikai következtetést, hogy a vörösvértetek a nélkülözhetetlen tápanyagok nélkülözhetetlen szállításának eszközei. Mindezt a formális memorizálás alapelve nélkül végzi.

*Gilbert* arra következtetett, hogy nem nyilvánvaló annak a kijelentésnek az alátámasztása, hogy az analógiák általános használata hatásos a fogalmi emlékezet elősegítésében vagy javítja a tanulók attitűdjeit. Vizsgálata során azt tapasztalta, hogy az analógiák (például az anyaméh összehasonlítása az elektromos dugasszal és a pénz feldobása a mendeli genetika magyarázatára) írott formában való bemutatása nem elég, és hogy a tanároknak aktívabban kellene segíteniük a tanulókat a tudományos fogalmak elsajátításában analógiák használatával. (12)

*James* Gilberthez hasonló következtetésekre jutott, amikor az analógiákat gyakorlati feladatokban használta tanítványainál az adaptáció (alkalmazkodás) megértésének segítésére. Nem járt sikerrel. A tanulók összehasonlították egy lapos és egy gömbszerű zacskóban levő forró víz lehűlését, és azután válaszoltak az állatok nagyobb méretű fülével és annak adaptív jelentőségével kapcsolatos kérdésekre. A gyakorlati feladat otthon történő befejezése után egyedül kellett felvázolniuk az analogikus összefüggést a műanyag zacskókkal és az állatok nagyobb fülével kapcsolatban. A következtetés az, hogy az analógia így nem segítette a tanulókat, sőt alternatív fogalmakat hozhatott létre. Figyelembe véve, hogy a tanulók saját következtetéseiket vázolták fel, az eredmények téves magyarázatokhoz, félreértésekhez vezethettek. (13)

*Kirkland* leírt egy kurzust, ahol elbeszélő kontextusokba integrálták az absztrakt biológiai fogalmakat, hogy élővé tegyék a természettudományt a „nemszakértők” számára. Azt tapasztalták, hogy az információközlés egyszerű és alkotó metodikái – humoros, könnyed analógiák a hangulat felvillanyozására – csökkentik a tananyag absztraktságát, és önmagukban képesek csökkenteni a szorongást és facilitálni a tanulást. (14)

### **Az analógiák használata a biológia tankönyvekben és a tantermekben**

#### *A mechanikus sablon*

*Thiele, Venville és Treagust* összehasonlították az ausztráliai iskolákban használt biológia és a kémia tankönyvek analógiáit, és azt találták, hogy a biológia tankönyvek sok egyszerű, kidolgozatlan analógiát tartalmaznak (15), például: a flagellum hasonló az ostorhoz, a mitokondriumok a sejt energiaházai, a riboszómák fehérjegyárak, a DNS ketts-hélix szerkezete hasonló a sodrott létrához és az enzimek és a szubsztrátok kölcsönhatása hasonló a zár-kulcs modellhez. A probléma ezekkel az analógiákkal az, hogy mechanikus sablonok, amelyeket a biológusok hoztak létre, beleértve a tanárokat és a tankönyvszerzőket, akik a szerepükre való gondolkodás nélkül közlik azokat. Ezek közül az analógiák közül néhány nagyon jól használható lenne a tanulók számára, ha azokat részletesebben kidolgoznák. Például a zár-kulcs modell az enzimek interakcióját illetően segíthetne megértetni a tanulókkal az enzimek specifikus természetét. Alaposabb magyarázat nélkül azonban a tanulók a biológiai fogalmakról csak az analógiák alapján kialakuló saját következtetéseikre hagyatkozhatnak. Ez az elhagyás nagy lehetőséget ad az alternatív fogalmak kifejlődéséhez.

### *A tanulók tudáshiánya*

Ha a tanulóknak nem ismert az analóg, akkor megnövekednek a hibás következtetések a természettudományos fogalmakról. Egy helyi biológia tanteremben a szerzők megfigyelték, amint egy tanár a vörösvértettek alakját egy kandiscukorhoz hasonlította, annak minden oldalról való horpadását leszámítva. Kiderült, hogy ez a kandiscukor már nem gömbölyű, hanem négyszögletes formájú. Következésképpen ennek az analógiának a használata a vörösvértettek alakjáról zavaros kép kialakulását eredményezte.

Thiele és munkatársai egy ausztráliai középiskolai biológia tankönyvben a következő analógiát találták:

„...egy közösség az élettelen környezetével együtt éppen olyan rendszer, mint mondjuk egy »politikai rendszer« vagy egy »gazdasági rendszer«...” (16)

Kevés középiskolás ismeri ki magát jól egy politikai vagy egy gazdasági rendszerben, ezért a biológiai rendszerrel való hasonlóság megértése nehéz. Ez a probléma azért keletkezik, mert a tanárok vagy a tankönyvszerzők gyakran létrehoznak egy analógiát, és később megfélemeznek arról, hogy a tanulók számára értelmezzék azt.

### *Az analóg és a cél közötti összeférhetetlenség*

Az analógiáknak az a természete, hogy az analóg (a hasonló; az, ami hasonlít) és a cél nem egészen ugyanazok. A tanulók arra gondolhatnak, hogy a két fogalom jellemzői ugyanazok, de ezek a valóságban nem egyeznek. Ebből az okból fontos, hogy a tanárok világosan feltérképezzék a megkülönböztető jegyeket és körvonalazzák az analógiák határait. Az is hasznos lehet, ha a tanulókkal néhány olyan gyakorlatot végzünk, amelyeken megmutatjuk az analógiák használatát a természettudomány tanulásában. (17)

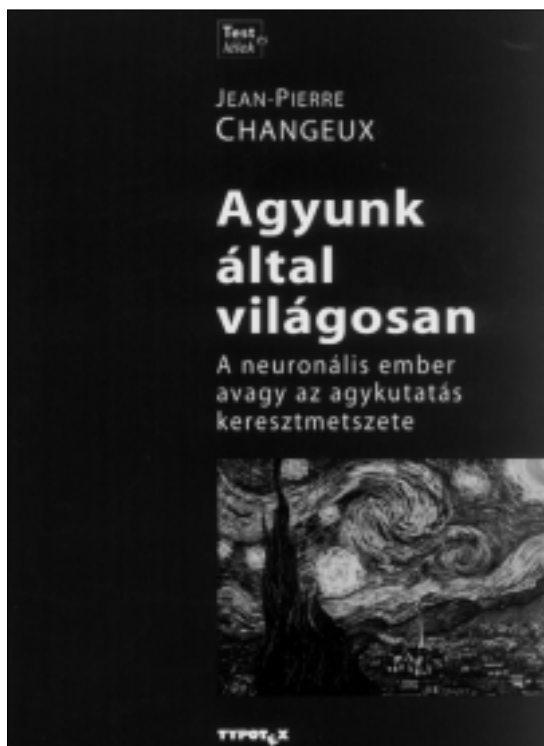
Mint látható, az analógiák bizonyosan vitatott kivezető utak a biológiatanításban. Néhány biológiai fogalom megértését segíthetik, azonban érthető, hogy az analógiák használata problémákat is okozhat. A tanárok gyakran számolnak be jól használható analógiákról, és arra biztatnak más tanárokat, hogy használják ezt az összehasonlító technikát. (18) Továbbra is kérdés: hogyan használják fel a tanárok az analógiákat mint pedagógiai eszközöket úgy, hogy használatuk közben a hibás címzést (téves magyarázatot) és a félreértést a minimumra csökkentsék.

## Irodalom

- (1) DUIT, R.: *On the role of analogies and metaphors in learning science*. Science Education, 75., 1991. 649–672. old.
- (2) HOLYOAK, K. J. – NISBETT, R. E.: *Induction*. In.: STERNBERG, R. J. – SMITH, E. E. (szerk.): *The psychology of human thought*. Cambridge University Press, Cambridge, 1988. 50–91. old.
- (3) GREGUS Pál: *A növények csodálatos élete*. Franklin-Társulat, Bp, 1932.
- (4) DARWIN, C.: *A fajok eredete*. Akadémiai Kiadó – Művelt Nép Könyvkiadó, Bp, 1955, 219. old.
- (5) ARBER, A.: *The biologist's use of analogy*. In.: ARBER, A. és mtsai: *The Mind and the Eye: A Study of the Biologist's Standpoint*. Cambridge University Press, 1964.
- (6) STEPAN, N. L.: *Race and gender: The role of analogy in science*. ISIS, 77., 1986. 261–277. old.
- (7) LORENZ, K. Z.: *Analogy as a source of knowledge*. Science, 185., 1974. 229–234. old.
- (8) BEAN, T. W. – SEARLES, D. – SINGER, H. – COWEN, S.: *Learning concepts from biology text through pictorial analogies and an analogical study guide*. Journal of Educational Research, 83., 1990. 233–237. old.
- (9) NEWBY, T. J. – STEPICH, D. A.: *May: Instructional analogies and the learning of tangible and intangible concepts*. Proceedings of Selected Research Presentations at the Annual Convention of the Association for Educational Communication and Technology, Florida, 1991.
- (10) STEPICH, D. A. – NEWBY, T. J.: *Analogical instruction within the information processing paradigm: effective means to facilitate learning*. Instructional Science, 17., 1988. 124–144. old.
- (11) GENTNER, D.: *Structure-mapping: A theoretical framework for analogy*. Cognitive Science, 7., 1983. 155–170. old.

- (12) GILBERT, S. W.: *An evaluation of the use of analogy, simile, and metaphor in science texts*. Journal of Research in Science Teaching, 26., 1983. 315–327. old.
- (13) JAMES, M.: *The use of a specific model in the teaching of a specific concept*. The Australian Science Teachers Journal, 29., 2., 1983. 9–17. old.
- (14) KIRKLAND, W. L.: *Teaching Biology through Creative Writing*. Journal of College Science Teaching, 26., 4., 1977. 277–279. old.
- (15) THIELE, R. B. – VENNVILLE, G. J. – TREAGUST, D. F.: *A Comparative Analysis of Analogies in Secondary Biology and Chemistry Textbooks Used in Australian Schools*. Research in Science Education, 25., 2., 1995. 221–230. old.
- (16) MORGAN, D.: *Biological Science: The Web of Life, Part 1–2*. Third Edition. Australian Academy of Science, Canberra, 1989.
- (17) VENNVILLE, G. J. – BRYER, L. – TREAGUST, D. F.: *Training students in the use of analogies to enhance understanding in science*. The Australian Science Teachers Journal, 40., 2., 1994. 60–66. old.
- (18) BIERMANN, C. A.: *The protein a cell built and the house Jack built*. The American Biology Teacher, 50., 3., 1988. 162–163. old. OAKLEY, C. R.: *Using sweat socks and chromosomes to illustrate nuclear division*. The American Biology Teacher, 56., 4., 1994. 238–239. old. STANFORD, P. – HEINHORST, S.: *A Blueprint for Our Bodies*. Science and Children, 34., 4., 1997. 12–15. old. STENCEL, J. E.: *Paper Analogies Enhance Biology Teaching*. American Biology Teacher, 59. 1., 1997. 232–235. old. STENCEL, J. – BARKOFF, A.: *Protein synthesis: Role playing in the classroom*. The American Biology Teacher, 55., 2., 1993. 102–103. old. KANGAS, P.: *A chess analogy: Teaching the role of animals in ecosystems*. The American Biology Teacher, 50., 3., 1988. 160–162. old.

A tanulmány a T 030555 számú OTKA pályázat támogatásával készült.



A Typotex Kiadó ajánlatából

## Az induktív módszer zavarai az oktatásban

*A pedagógia tudománya a filozófiai tudományok közé tartozik. A pedagógiai megfontolások alapjait minden esetben az adott kor filozófiájában kell keresnünk. Az utóbbi évtizedekben jelentős változások mentek végbe a tudományfilozófia területén. Egyre többen kezdtek el foglalkozni a tudományos ismeretszerzés metodikájával, az egyes felfedezések létrejöttének körülményeivel. Közös ezekben a megközelítésekben az ismeretszerzés elméletirányítottságának a hangsúlyozása.*

**A** természettudományok oktatása során a gyermeki világból kiindulva a tanárnak úgy kell megszerveznie a tanulási folyamatot, hogy a tanuló a mai értelemben vett tudományos képet tegye magáévá. Ehhez a széles körben alkalmazott induktív, felfedeztető módszer újragondolására van szükségünk.

A huszadik század első évtizedeiben a tudományelméletek terén még szinte teljes mértékben a pozitivizmus uralkodik. Aszerint a tudományos ismeretszerzés csakis induktív-empirikus alapon épülhet fel. Az e filozófiát vallók számára kevésbé kérdésesek a kísérleti eredmények, mint az elméletalkotás. Ez magyarázhatja például, hogy *Einstein* sem a tudományra oly nagy hatású relativitáselméletért, hanem a tapasztalathoz közelebb álló fényelektromos-jelenség megmagyarázásáért kapta meg a Nobel-díjat. Valójában ilyen jellegű tendencia napjainkban is megfigyelhető, mutat rá *Palló Gábor*.

*Popper* 1934-ben fogalmazza meg markánsan fenntartásait az induktív módszerek használatával kapcsolatban, bár a gondolat felvetődött már korábban is. Induktívnak azokat a következtetéseket nevezik, amelyek segítségével egyedi állításokból – melyek lehetnek megfigyelések vagy kísérletek eredményei – egyetemes állításokra következtünk. *Popper* szerint „a legkevésbé sem magától értetődő, hogy logikailag jogosultak volnánk egyedi állításokból – legyen ezek száma bármilyen nagy – egyetemes állításokat levezetni. Egy ilyen következtetés bármikor hamisnak bizonyulhat: tudvalevő, hogy akárhány fehér hattyút is figyelünk meg, nem indokolt arra következtetnünk, hogy minden hattyú fehér.”

*Bernal* a következőt írja: „A logika azt mondja: az elmélet, az igazán jó elmélet úgy épül fel, hogy kísérletek sora előzi meg az elméletépítést, ám a tényleges, történeti fejlődésben éppen fordított a helyzet: előbb született az elmélet, s utána jött a kísérleti bizonyítás. Az első, amit tudtak, a válasz volt, a legutolsó pedig az, hogy vajon ez a válasz megfelel-e a természetnek; az általános nézet pedig az volt, hogy ha nem felel meg, arról a természet tehet!” *Lakatos Imre* még tovább megy, amikor kimutatja: úgy fogadtak el elméleteket, hogy a döntő kísérlethez tartozó berendezést még csak meg sem építették.

Az indukció problémáját érdekesen mutatja be *Hempel* példája. Az e tudományos módszer szerint gondolkozó kutató munkája a következőképp festene:

- megfigyelné és rögzítené az összes tényállást anélkül, hogy azok közt szelektálna;
- ez után pedig hozzáfogna analízálni, összehasonlítani, csoportosítani a megfigyelt tényeket anélkül, hogy előzetesen bármilyen hipotézist felállított volna;
- harmadik lépésként a tények előbbi elemzése alapján induktív általánosításokat végezne.
- az előbbi elfogadott általánosítások alapján további kutatási induktív és deduktív elemeket is tartalmazna.

Észre kell azonban vennünk, hogy egy tisztán induktív logikát követő kutatás sohasem jutna túl az első szakaszon. Mégpedig azért, mert ebben a szakaszban semmilyen kiindulási hipotézis nincs arról, hogy a tények mennyiben befolyásolják egymást, milyen kapcsolatban lehetnek egymással. Semmilyen kritérium nem állna rendelkezésre a 2. szakasz elvégzéséhez, a tények közti válogatáshoz, csoportosításhoz stb. De mint majd *Kuhn* példájánál látni fogjuk, még az 1. szakasz sem végezhető el.

*Polányi Mihály* szerint ha a tudományos elmélet pusztán a tapasztalat, a tények egyszerű összegzése lenne, akkor egy menetrendet vagy egy telefonkönyvet is tudományos elméletnek kellene tekinteni.

Einstein a speciális relativitáselmélet megalkotása előtt nem is ismerte a *Michelson-Morley* féle kísérletet, 1905-ben megjelent cikkében nem is hivatkozik rá. Önéletrajzából kiderül, hogy tízévnnyi elmélkedés után állította föl egy olyan paradoxon segítségével, mely már 16 éves korában foglalkoztatta. Ez a következő volt: ha egy fénysugarat *c* sebességgel (a fény vákuumbeli sebessége) követünk, akkor egy térben oszcilláló, nyugalomban lévő mezőként lehetne a fénysugarat észlelni.

Az ókori görögök az atomelméletet nem a tapasztalatok magyarázatára gondolták ki. Amikor évszázadokkal később ismét előkerül, akkor sem arra szolgál, hanem egyfajta elképzelésként az anyag szerkezetére vonatkozóan.

Napjainkban felmerül az a gondolat is, hogy a természeti törvények valójában konstrikció jellegűek. Gondoljuk ezt kicsit át a fizikában! Mind az elméleteket, mind pedig azokat az objektumokat, amelyekre azok illelenek, mi konstruáljuk. A gázok állapot-egyenlete ideális gázokra vonatkozik, az emelő-törvény teljesen merev és homogén rudakkal számol stb. *Newton* első alaptörvénye olyan testekre érvényes, amelyekre semmilyen erő nem hat. Így a szó szigorú értelmében nincs és nem is lehet arra vonatkozóan empirikus bizonyítékunk, hogy valóban mindig megőriznék állandó sebességű mozgásukat.

Az észlelés problematikus voltának, elmélettől vezéreltségének is tudatában kell lennünk, ha helyes képet akarunk kialakítani a tudománnyal kapcsolatban. Az észlelő emberek sokszor különböző dolgokat „látanak”, mivel az észlelési aktus sok minden mástól függ. Ha nincs előre megadva az észlelési kategória, akkor zavar támad, hiszen benyomásainkat a már meglévő tudásunk összefüggéseibe helyezjük el. Tehát az észlelet mindig valamilyen elmélettel terhelt, nem pedig objektív adottság. Ahogy a tudós, úgy az éppen kísérletező vagy a tanári kísérletre figyelő gyerek tudatában is jelen vannak a tanult konceptuális mintázatok. Analógiát keres a már meglévő elméletekkel. Ezért nagyon fontos az, hogy a különböző megfigyelések esetében legyenek megfigyelési szempontok.

*Kuhn* rendkívül szemléletesen mutatja be az anomáliák észlelését, illetve észre nem vételét. Pszichológusok a következő kísérletet végezték el ezzel kapcsolatban: a kísérleti alanyoknak játékkártyákat kellett fölismerniük, mégpedig úgy, hogy megszabott rövid ideig látták azokat. A kártyák többsége szabályos volt, de akadt közöttük néhány szabálytalan is, például egy piros pikk hatos, meg egy fekete kőr négyes. Egy-egy kísérleti ciklus abból állt, hogy minden egyes kísérleti alanynak minden egyes kártyát fokozatosan egyre hosszabb ideig, újra meg újra megmutattak. Minden kártyalap minden egyes megmutatása után megkérdezték a kísérleti alanytól, hogy mit látott, és a ciklus akkor ért véget, ha egymásután kétszer helyesen ismerte föl az összes kártyalapot.

Sok kísérleti alany már a kártyák legrövidebb ideig tartó megmutatása után is fölismer-

---

*Az észlelet mindig valamilyen elmélettel terhelt, nem pedig objektív adottság. Ahogy a tudós, úgy az éppen kísérletező vagy a tanári kísérletre figyelő gyerek tudatában is jelen vannak a tanult konceptuális mintázatok. Analógiát keres a már meglévő elméletekkel.*

---

te a legtöbb kártyát, és az időtartam csekély növelése elegendő volt mindenkinek valamennyi kártyalap felismeréséhez. A szabályos kártyáknál a meghatározások általában helyesek voltak, de a szabálytalanokat is majdnem mindig szabályosként határozták meg minden szemmel látható habozás vagy töprengés nélkül. A fekete kör négyest például vagy pikk, vagy kör négyesként határozták meg. Anélkül, hogy fölmerült volna bennük annak a lehetősége, hogy valami nincs rendjén, a kísérleti alanyok a szabálytalan kártyát rögtön besorolták a korábbi tapasztalataik alapján kialakított fogalmi keretek egyikébe. Azt mégsem szívesen mondanánk, hogy valami mást láttak, mint amit a meghatározás során kimondtak. Ha még hosszabb ideig mutatták a szabálytalan kártyákat, a kísérleti alanyok habozni kezdtek, és jelét adták, hogy tudják: valami nincs rendjén. Ha az időt tovább növelték, a habozás és a zavar fokozódott, míg végül – néha egészen hirtelen – a legtöbbben habozás nélkül helyesen határozták meg a kártyát. Két-három szabálytalan kártya sikeres meghatározása után pedig a többiek meghatározása már könnyen ment. Néhányan azonban egyáltalán nem voltak képesek helyesbíteni fogalmaikat, és ettől rendkívül idegesek lettek.

Kuhn a tudománytörténet szempontjából vizsgálva a helyzetet a következőképp jellemzi azt: „Amikor a tudománytörténész a jelenkori történetírás nézőpontjából tekinti át letűnt korok kutatási krónikáját, kísértésbe esik, hogy felkiáltson: a paradigmák megváltozásával maga a világ is megváltozik. Új paradigmákat követve, a tudósok új eszközöket alkalmaznak, és új területeket vesznek szemügyre. Még fontosabb, hogy forradalmak idején a tudósok új és más dolgokat látnak meg, mint azelőtt, noha megszokott eszközeiket használják ismert területeken. Mintha a szakmai közösség egyszer csak átkerült volna egy másik bolygóra, ahol az ismerős tárgyak más megvilágítást kapnak és ismeretlennel együtt jelennek meg.”

Hasonló fordulatot élnek át a kártyakísérlet alanyai is. Mindaddig, amíg a meghosszabbított bemutatás révén meg nem tanulták, hogy vannak a világon rendellenes kártyák is, csak olyanfajta kártyákat látnak, melyek észlelésére előző tapasztalataik felkészítették őket. Amint azonban személyes tapasztalataik nyomán elsajátították a szükséges kiegészítő fogalmakat, képesek lettek első látásra fölismerni minden rendellenes kártyát, ha legalább annyi ideig látták őket, amennyi egyáltalán bármilyen azonosítást lehetővé tesz. Más kísérletek is bizonyítják, hogy a bemutatott tárgyak méretének, színének stb. felismerése függ a kísérleti alany korábbi gyakorlatától és tapasztalatától. Tehát magának az érzékelésnek is előfeltétele valami paradigmaféle. Hogy mit lát az ember, függ attól is, amit néz, és attól is, hogy korábbi vizuális-fogalmi tapasztalatai minnek a meglátására tanították meg! És ezt a fizika tanításakor, különösen az empirikus részek feldolgozásakor, nevezetesen a megfigyelések, kísérletek, mérések esetében fokozottan figyelembe kell venni! Nincs ez másképp a műszeres észlelések esetében sem.

Az olyan tapasztalatszerzés esetében, melyeket mérőeszközök segítségével végzünk, felmerül az éppen használt műszer működését leíró elmélet is. Amikor *Galilei* be akarta mutatni a Jupiter holdjait távcsövén keresztül, akadt, aki nem is volt hajlandó belenézni a távcsöbe, hiszen ami nincs leírva Arisztotelész könyveiben, az nem is létezik. Néhányan a belenézők közül azt állították, hogy amit látnak, annak semmi köze sincs az égi jelenségekhez, az csak optikai csalódás lehet. Galilei kortársai joggal figyelmeztették, hogy megfigyelései közben egy olyan optikai elméletre támaszkodott, mely annak idején valóban nem volt világosan kifejtve.

A megfigyelés személyes jellege megmarad a modern technika korában is. *Polányi Mihály* könyvében található erre egy tanulságos példa. A lóversenyen a győztes megállapítása nem könnyű feladat. Azt gondolhatnánk, hogy a célfotók időszakában ez nem jelenthet problémát. A következő eset történt. A fényképen az látszott, hogy az egyik ló orra pár mm-rel előrébb van, mint a másiké. Ellenben ennek a lónak az orra egy nyálcsík következtében jobban előrenyúlt. Az elsőség megállapításához tehát ebben az esetben is személyes döntésre volt szükség.

### Néhány tudománytörténeti példa

A mozgással kapcsolatos elképzelések változásának főbb állomásai különösen érdekesek filozófiai, ismeretelméleti szempontból. Öt kardinális kérdés fogalmazható meg, melyen túl kellett jutniuk a tudomány hőseinek, hogy megalkossák számunkra a természet-tudomány alapjait:

- a világ két szférára való felosztása, égire és földre;
- a geocentrikus felfogás;
- a mozgás leírása az egyenletes sebességű körmozgások dogmájára épül;
- a tudomány nem kapcsolódott össze a matematikával;
- dinamikai szempontból a testek természetes állapota a nyugalom.

Az öt dogma ledöntése a következő személyekhez fűződik:

- égen és földön egy fizika van – Galilei és Newton;
- napközpontú világrendszer – *Kopernikusz*;
- a bolygók ellipszis pályákon mozognak – *Kepler*;
- a matematika a természet nyelve – Galilei;
- dinamikai szempontból nem a nyugalom, hanem a mozgás a természetes állapot – Galilei.

Egy adott korban a tudósok látásmódját erősen befolyásolja az adott korszak uralkodó ideológiája, amelytől nagyon nehezen tudnak csak megszabadulni. Erre kiváló példa a ragaszkodás az egyenletes körmozgáshoz, amelyet *Platón* vezetett be, majd *Arisztotelész* emelt „dogmává”. Hosszú évekkel később *Ptolemaiosz* egyenletes körmozgásokból próbálja összerakni a bolygók pályáját, a defferensek mellett számtalan segédkört, epiciklust felhasználva. Évszázadok múlva *Kopernikusz* is addig helyezi a köröket, amíg végül a bolygók mozgását ő is le tudja írni egyenletes körmozgások eredőjeként. Aki hosszú évekig tartó szellemi erőfeszítések árán megszabadul a köröktől, az *Kepler*, a Mars pályájának vizsgálatakor. A következőkben ezt a példát elemezzük kicsit részletesebben.

A Mars bolygó pályájának alakját sokan próbálták már *Kepler* előtt is leírni. *Brahe* rendszeresen figyelte a bolygót, komoly adatállományt hozott létre, mely később *Kepler* rendelkezésére állt. *Kepler* három újítást vezetett be vizsgálatainak kezdetén:

- az egész rendszer középpontjának a Napba való áthelyezése, vagyis az abban az időben létező világmodellek közül a kopernikuszi modellt fogadta el. A mérési adatokat ebben az elméleti keretben értelmezte, illetve ebben tette fel kérdéseit;

- a bolygók pályásíkja nem billeg a térben;
- az egyenletes sebességű mozgások elvének feladása.

A megfigyelési adatokat kezdetben körre akarta illeszteni, ami nem járt sikerrel. A Mars megfigyelt pozíciói 8 ívperccel eltértek a modell által megkövetelt értéktől. Ez *Kepler* számára katasztrófa volt, mivel tudta, hogy *Brahe* adatai csupán 2 ívmásodperces hibával rendelkeznek. Zsenialitását és merészségét bizonyítja, hogy hajlandó volt a körköröség eszméjétől is megszabadulni és valamilyen más görbét keresni. Ehhez pedig elegendően sok pontot kellett a görbén meghatározni.

*Kepler* munkája két fő részből állt. Mivel a Föld a megfigyelőhely, először a Föld pályáját kellett meghatározni, majd annak ismeretében a Marsét. Mint már említettük, *Kepler* a kopernikuszi modellben gondolkozott. Míg a régi ptolemaioszi modellben valójában csak a szögeknek volt értelme, addig a kopernikusziban értelmet nyernek a távolságok is. A bolygók Naptól való távolsága megadható a Föld-Nap távolsággal kifejezve. Vagyis relatív távolságokról van szó. Továbbá megadható az egyes bolygók Nap körüli keringési ideje.

A Földpálya alakjának meghatározáshoz egyedülálló ötlettel állt elő, a megfigyelő pozícióját a Marsra helyezte át. Kiinduló helyzetként az szerepelt, amikor a Nap, a Föld és a Mars egy egyenesbe esik (NFM). Ismerte továbbá azt, hogy a Mars Nap körüli keringési ideje 687 nap, tehát ennyi idő elteltével a Mars ismét a kiindulásival azonos térbeli helyzetbe

kerül. A Föld viszont ebben az időpontban pályájának valamilyen F' pontjában lesz.

Ezt a pontot pedig meg lehet szerkeszteni, ha ismerjük a Nap-Föld és a Mars-Föld irányt. Újabb 687 nap múlva a Mars ismét ugyanebben a helyzetben lesz, míg a Föld pályájának egy másik, F'' pontjában, mely szögmérések segítségével ismét megszerkeszthető. És így tovább, vagyis anélkül, hogy bármi egyebet tudnánk a Mars pályájáról, mint a keringési időt, a Föld pályájának az alakja megszerkeszthető.

A távolságok itt és a későbbiekben is relatív távolságok. Minden távolság a Föld Nap-tól mért távolságához viszonyítva van kifejezve.

A Földpálya ismeretében határozta meg Kepler a Mars pályáját. Az egyes pontok megszerkesztéséhez a következő gondolatmenetet használta. Előzetes tudásként ismét felhasználta azt, hogy a Mars Nap körüli mozgásának periódusideje 687 nap. Tehát 687 naponként a Mars ugyanabban a térbeli helyzetben, pályájának adott pontján van. Válaszszunk ki két, egymástól 687 napnyi „távolságban” lévő helyzetet a Földpályán. Ha megmérjük a Mars irányát mindkét helyzetben, akkor a két irányvonal metszéspontja kijelöli a Marspálya egyik pontját.

*Javasolhassanak a gyerekek is kísérleteket egy-egy saját maguk találta probléma megoldására, saját „elméleteik” alapján, annak igazolására vagy elvetésére. Dolgozzák ki a megvalósítás lehetőségeit, fogalmazzák meg előzetes elvárásaikat, tervezzék meg a kísérletet, amelyet tanári ellenőrzés és felügyelet mellett el is végeznek, amennyiben az lehetséges az iskola feltételei között. Majd hasonlítsák össze előzetes elképzeléseikkel, amely azzal vagy megegyezik, vagy nem. Ez utóbbi esetben további „kérdéseket” kell feltenni a természetnek, majd a válaszok szerint módosítani az előzetes elképzeléseket.*

A fent említett szerkesztést kell sok esetben elvégezni, hogy minél több pont legyen az ismeretlen görbén. A hosszú évekig tartó mérésorozatot nem kellett Keplernek elvégeznie, hiszen rendelkezésére álltak Brahe adatai, „mindössze” a számára szükségessé kellett abból kiválogatni. Vagyis a 687 naponkénti adatpárokat kellett kikeresni, majd megszerkeszteni az egyes pontokat. Így valójában meg lehetett kapni a pálya „nyomképét”, melyből a bolygó pálya menti sebessége, illetve annak változása is látszott. Ezért Kepler valójában a róla elnevezett 2. törvényt előbb fogalmazta meg.

Az, hogy ezek a mérési eredmények milyen görbére illeszthetők, szintén nem volt könnyű feladat megtalálni. A kúpszeletekkel, így az ellipszissel már az ókori görögök is sokat foglalkoztak. Ezt a tudást felhasználva lehetett meghatározni a pálya alakját.

Jellemző volt Kepler egész gondolkodásmódjára, hogy a pálya meghatározását nem egyszerű geometriai problémaként kezelte,

ahogy addig mindenki, hanem fizikai erőkkel kapcsolatos magyarázatot keresett. A Nap központi helyre való állítása is ezt jelenti nála. Új fogalmi rendszerbe illesztette a kérdést, másképp látta, mint azt elődei tették. Továbbá Brahe példájából látható, hogy hiába végez valaki rendkívül pontos megfigyeléseket, csupán csak a mérési adatokból nem tud törvényszerűségeket kiolvasni. Koestler igen szellemesen a következőt írja: „Tudni kell használni az észleleteket; a nehézséget az okozza, hogy mikor vegyük figyelembe az egyiket, s mikor a másikat.”

A mérési eredmények közül a megfelelőek kiválasztásához (687 naponkénti pozícióadatok) minden esetben komoly elméleti felkészültség szükséges, sőt valójában a mérés, az észlelés megtervezéséhez is. Különböznem tudjuk, hogy valójában mit is keresünk, nem veszünk észre lényeges momentumokat.

Példánkból szépen látszik az is, hogy Kepler munkamódszere egyáltalán nem nevezhető induktívnak. Ugyanis csupán a mérési adatokból nem fedezhetett volna fel semmit.

Szüksége volt természetesen az adatokra, de azok csak egy meghatározott elméleti keretben nyertek értelmet!

Nem arról van tehát szó, hogy tapasztalásnak, a megfigyelésnek, észlelésnek, méréseknek ne lenne nagyon fontos szerepük a megismerésben. Mindössze arról van szó, hogy ahhoz, hogy valamire rátaláljunk, már valamilyen előzetes elképzeléseknek kell lennie arról a dologról. Olyan adatokat kell figyelembe venni, amelyek a vizsgált hipotézist alátámaszthatják vagy cáfolhatják, amelyek így lehetővé teszik annak ellenőrzését.

Kepler kérdését már eleve egy modell keretei között fogalmazta meg, nevezetesen a kopernikuszi modellt választotta. A Föld és a többi bolygó keringési idejének eleve csak ebben a modellben van értelme. A pályák alakjára vonatkozóan különböző hipotézisei voltak. Ilyen volt az addigi modellekben kizárólagosan szereplő kör. Megpróbálkozik tehát a kiválasztott észlelési adatok alapján kapott pontoknak körre való illesztésével. És ez a hipotézis nem válik be. Újat kell keresni. Végül rátalál az ellipszisre, de csak azért tudja ezt megtenni, mivel már ismert volt az ellipszis fogalma. Ezt a görbét nem neki kellett felfedeznie.

Következő példánk a szabadesés. A szabadesés törvényszerűségei Galilei színrelépése előtt már közel egy évszázada foglalkoztatták a tudósokat. Sok problémát okozott az, hogy vajon az egyenletes változás az idő vagy pedig a hely függvényében értendő-e. Galilei hipotézise szerint az idő függvényében. Mai jelölismódunkat használva a következőképp foglalhatjuk össze gondolatmenetét, amit aztán kísérletileg vizsgált (vizsgálni tudott).

A sebesség tehát legyen arányos az idővel, vagyis  $v = at$ . Ha a test nulla kezdősebességgel indul, akkor a középsebesség vagy átlagsebesség:  $v_{\text{közép}} = v/2 = at/2$ . A megtett út a következőképp számítható:  $s = v_{\text{átl}}t = at^2/2$ . Ebből az következik, hogy:  $s/t^2 = a/2 = \text{állandó}$ , amit másképp, mérésrel vizsgálható módon megfogalmazva a következőképp írhatunk fel:  $s_1/t_1^2 = s_2/t_2^2 = \dots$

Mind az utat, mind pedig az időt mérni lehet és így vizsgálni, hogy fennáll-e a kettő között az előbb matematikailag megfogalmazott arányosság. A mérés közvetlen végrehajtásánál azonban felmerült egy nehézség: szabadesés esetében túlságosan kicsi időket kellene mérni. Galilei zseniális ötlete volt az, hogy vett egy kis hajlásszögű lejtőt, és ezzel – megtartván a jelenség időbeli lefolyásának jellegét – lelassította a szabadesés folyamatát úgy, hogy a rendelkezésére álló időmérő eszközökkel kellően pontos méréseket tudott végezni.

Galilei módszere a következőképp foglalható össze:

1. A fogalmak tisztázása (út, idő, sebesség és a gyorsulás fogalmának „megsejtése”).
2. Hipotézisalkotás a jelenség várható lefolyására vonatkozóan (az idő függvényében egyenletesen változik a sebesség).
3. Hipotéziséből matematikai úton olyan összefüggéseket vezet le, amelyek kísérletileg ellenőrizhetők ( $s/t^2 = \text{állandó}$ ).
4. Végül kísérleti úton ellenőrzi az elméleti következtetéseket.

Ebből a példából is szépen látszik, hogy Galilei munkamódszere sem tekinthető induktívnak. Szó sincs arról, hogy „vaktában” méregetett volna utakat és hozzájuk tartozó időket, majd észrevette volna a köztük lévő négyzetes összefüggést. Épp ellenkezőleg. Már tudta, hogy mit keres, és azt a módszert, azt a kísérleti elrendezést kellett megtalálnia, amellyel azt igazolhatja.

Harmadik példánkat a biokémiából vesszük, a DNS-szerkezet felderítésének néhány érdekes aspektusának bemutatásával. 1944-ben jelent meg *Schrödinger* „Mi az élet?” című könyve. Ebben fogalmazódik meg az gondolat, miszerint az élet működésének megértéséhez a gének működési mechanizmusát kell tisztázni. Ezt követően általánosan elfogadott nézet volt, hogy a gének speciális típusú fehérjemolekulák lehetnek. *Watson* és *Crick* nem osztotta ezt a nézetet. Elképzelésüket igazolta az a megfigyelés, hogy vírusfertőzés kö-

vetkeztében a vírus-DNS bejut a gazdaszervezetbe, ellenben a vírusfehérje alig.

Közös kutatási módszerük új elemmel is bővült: felismerik a molekulamodell megépítésének fontosságát. A röntgendiffrakciós adatok 2, 3 vagy 4 szállal voltak összeegyeztethetők. Végül is kétláncú modellt kezdtek el építeni. Gondot jelentett az, hogy a cukorfoszfat váz hol helyezkedhet el, belül-e, vagy kívül. Az utóbbi esetben a bázisoknak kell belültre kerülni, de hogyan? Ugyanis a bázisok sorrendje végtelen sok lehetőséget jelent, másrészt a négy bázis teljesen eltérő formájú. Először a kémiában oly gyakran alkalmazott „hasonló a hasonlóval” elvet akarták alkalmazni. Ellenben ha e szerint helyezik egymással szembe a bázisokat, akkor nem lehet szabályos külső gerincet létrehozni, ez a forma nem egyezik a mérési adatokkal.

A Chargaff-szabály szerint a DNS-ben az adenin-mennyiség közel azonos a timin mennyiségével, míg a guaniné a citozinnal. Watson és Crick ismerték ezeket mint mérési eredményeket, mégis sokáig nem vették figyelembe. Egyszerűen nem tartották fontosnak a DNS szerkezete szempontjából. Amíg a műhelyben készültek a bázismodellek, Watson azokat kartonból kivágta és elkezdte tologatni. Eközben hirtelen rádöbbsent, hogy az adenin-timin pár, amelyet két H-kötés tart össze, azonos formájú a legalább két H-kötéssel összetartott guanin-citozin párral. Ekkor jutott eszébe a Chargaff-szabály! A két egymásba fonódó lánc bázissorrendje egymás kiegészítője. És eképp már értelmezhetővé válnak a röntgendiffrakciós mérési adatok is.

Ez a példa szintén azt mutatja, hogy csupán a mérési adatokból kiindulva nem lehetett volna meghatározni a DNS szerkezetét. A többféle hipotézis alapján kapott eredményeket kellett minden esetben összehasonlítani a mérési eredményekkel. De az egyik legfontosabb mérési eredmény mellett mindaddig „elmentek”, amíg meg született az a séma, amelybe az beleillik, amelyben értelmet nyer.

### **A gyerekek tapasztalatszerzésének néhány kérdése**

A tudomány szempontjából a kísérlet célja általában a létező elméletek érvényességének ellenőrzése, valamint adatok gyűjtése az esetleges módosításhoz. (Kuhn szerint ilyen a „normál tudomány” működése, mely hasonlít a rejtvényfejtéshez, az adott paradigma kiteljesedését szolgálja.) Vagyis egy kísérletet valamilyen konkrét elmélet alapján gondolnak ki és készítenek el a hozzá szükséges kísérleti berendezést, fogalmazzák meg a várható eredményt. Ez lényeges az esetleges biztonsági előírások szempontjából is, robbanás várható, fülke alatt kell-e dolgozni stb. A természet módszeres kérdezése a kísérlet. A kérdés feltevése pedig már mindig feltételez egy elméletet. Ennek nem szabad kimaradni az adott tudományterület oktatásából sem! Pedig sokszor elvész.

A gyermek készen kapja a kísérleti eszközöket, és előre megmondjuk, hogy melyikkel mit kell csinálni, vagyis előírások, receptek alapján kell dolgoznia. Hol marad ebből a gyakorlatból a probléma felvetése, megfogalmazása, megértése? Sokkal jobban fejlesztenénk tanulóink értelmi képességeit, ha bevonnánk a gyerekeket az ismeretszerzés teljes folyamatába. Vagyis javasolhassanak a gyerekek is kísérleteket egy-egy saját maguk találta probléma megoldására, saját „elméleteik” alapján, annak igazolására vagy elvetésére. Dolgozzák ki a megvalósítás lehetőségeit, fogalmazzák meg előzetes elvárásaikat, tervezzék meg a kísérletet, amelyet tanári ellenőrzés és felügyelet mellett el is végeznek, amennyiben az lehetséges az iskola feltételei között. Majd hasonlítsák össze előzetes elképzeléseikkel, amely azzal vagy megegyezik, vagy nem. Ez utóbbi esetben további „kérdéseket” kell feltenni a természetnek, majd a válaszok szerint módosítani az előzetes elképzeléseket. Ezek megfogalmazásában, verbalizálásában komoly szerepe van a tanárnak.

A következő tanítási terv az előzőeket figyelembe véve készült az intenzív paraméterek kiegyenlítődéssének bemutatása, a hőmérséklet példáján keresztül:

– előzetes hipotézist kérünk a gyerekektől arra vonatkozóan, hogy mi történik szerin-

tük, ha azonos tömegű hideg és meleg vizet összeöntünk. Legyen 100 g a tömeg és a hőmérsékletek  $20^{\circ}\text{C}$  és  $40^{\circ}\text{C}$ . Indokolják is meg hipotézisüket (Vizsgálataink szerint a 10 év körüli gyerekek esetében az a leggyakoribb, hogy a tanulók  $60^{\circ}\text{C}$ -os közös hőmérsékletet várnak.);

- felszólítjuk a gyerekeket, hogy tervezzenek mérést állításuk igazolására;
- végezzék el a mérést;

– vonják le a következtetést a tapasztalat alapján, vagyis helyettesítsék elméletüket. Ebben természetesen segítenie kell a tanárnak. (Tapasztaltuk néhány esetben, hogy amikor a hőmérő nem a várt  $60^{\circ}\text{C}$ -ot mutatta, másikat kértek, mondván, az ő hőmérőjük elromlott, mivel csak  $30^{\circ}\text{C}$ -ot mutat.);

– további problémák fölvetésére is adunk lehetőséget, például más kiindulási hőmérsékletek vizsgálata, különböző tömegű vízminták használata, különböző anyagok használata stb.

A példa tanulságai: A gyerekek meglévő kognitív struktúráinak tudatosítása. Tudásuk nyelvi megformálása alapvető szerepet játszik annak kiegészítésében és alapvető megváltozásában is. Nem baj, ha csak „suta dolgokat” tudnak mondani. Nem feltétlenül kell a gyerekeknek előre megadott „receptek” szerint dolgozni. Maguk fogalmazzák meg a kérdést, mit kívánnak vizsgálni az adott kereteken belül. Előzetes elvárásaik alapján mire kíváncsiak, hogyan tudják annak alapján megtervezni a kísérletet, majd azt kivitelezni. Gondolkozásuk, kreativitásuk sokkal jobban fejlődik a példában bemutatott módszert követve, mintha a tanár előre kikészítené az egyes csoportok padjára a kísérleti eszközöket és megmondaná, hogy milyen műveleteket kell azokkal végrehajtani.

A Magyarországon kiadott tankönyvek rendkívül egységesek abban a vonatkozásban, hogy minden elméleti rendszer kiindulópontjának a tapasztalatot tekintik. A tankönyvek kísérleti leírásokkal vannak tele. A szerzők elvárják a tanároktól, hogy a kísérletek megtekintése után vonják le azokból a megfelelő következtetéseket, majd azokra alapozva építsék fel, szélsőségesebb esetben a gyerekek „fedezzék fel” az éppen feldolgozás tárgyát képező elméleti rendszert.

Ez a fajta oktatási módszer teljesen megfelel a széleskörűen elfogadott induktív-empirista hagyományoknak. Azonban épp az előbb mutattunk rá, hogy a valóságban sohasem ezen a módon keletkeznek az elméletek. Akkor a gyerekekre miért erőltetjük rá ezt a módszert? Az, hogy egy mutató kileng egy skála előtt, vagy a folyadékszint emelkedik, vagy egy kiskocsi elindul, miért lehet kiindulópontja egy elméletnek? Arról nem is beszélve, hogy különösen a fizika által bemutatott effektusok, legyünk ösztinték, nem is igazán látványosak. Bár a valóban színes, látványos kémia sincs jobb helyzetben a kedveltségi toplistán.

A gyerekektől elvárjuk azt, hogy egy-egy alig sikerült kísérletet kiindulásnak tekintve fogadjanak el olyan elméleti rendszereket, melyeknek sok esetben ráadásul ellentmond a mindennapi tapasztalat. Pedig Newton első törvénye esetében például nincs is olyan jelenség, mely annak igazságát mutatná. A Nap, a csillagok és bolygók látszólagos égi mozgása pedig végképp mást mutat.

Sokan azt gondolják, sőt el is mondják, le is írják, hogy különösen az általános iskolában csak olyan elméleteket szabad tanítani, amelyek biztosan igazak, bizonyított ismereteket. Ugyanakkor a tudomány története több olyan példát is mutat, hogy elméletet annak ellenére fogadtak el széles körben, hogy ténylegesen és egyértelműen bizonyított lett volna. De problematikus magának a kísérleti bizonyításnak a kérdése is. Ugyanis az, hogy valaki mit fogad el bizonyítékként, az elméletfüggő. Sőt nem egy olyan eset van, hogy ugyanazt a kísérleti tapasztalatot többféle elméleti keretben is magyarázni lehet. Továbbá a fent említett oktatási paradigmát követve épp a tudomány egyik lényeges vonását, annak változó voltát nem mutatjuk be. Pedig a tudomány céljai, módszerei tekintetében erősen függ az adott korszemlemtől, az ideológiai környezettől, amelyben létezik, mely egy-egy elképzelés adaptívítását meghatározza.

## A tudománytörténet szerepéről a természettudományok oktatásában

A NAT szerint, mely a kerettantervekkel együtt továbbra is érvényben marad, fontos helyet foglal el a hon- és népismeret. Ennek a természettudományos tantárgyak tanítása során úgy próbálunk megfelelni, hogy a megfelelő helyeken bemutatjuk azoknak a tudósnak az életét és munkásságát, akik valamilyen formában hozzájárultak az éppen a tanítási anyagban szereplő törvényszerűség felismeréséhez. Ez természetesen nagyon fontos és jó, de azt gondolom, hogy a tudománytörténet szerepe túlnyúlik ezen.

Azt gondolom, hogy mindenképpen beszélni kell arról is, hogy a tudomány (a világról alkotott mai ismereteink rendszere) változott, és régebben másképpen gondolkodtak, mást tanítottak, mint ma, és akkor azokat az embereket hívták tudósnak, és más rendszert hívtak tudománynak. Vagyis a tudomány módszerei és céljai is koronként változóak.

Több olyan elméleti rendszer ismeretes, mely a maga idejében egyáltalán nem számított haladónak, később mégis uralkodó paradigmává vált, akár anélkül is, hogy bármiféle tapasztalati bázis erősítette volna. Például a tudományról való gondolkodás is alapjaiban megváltozott a reneszánsz kora óta. Galilei mintegy „örök igazságként” tisztelte a kopernikuszi rendszert, melyet az inkvizítorok csak mintegy lehetséges hipotézist voltak hajlandók elfogadni. Napjainkban pedig általában így gondolkodunk egy-egy elméletéről, gondoljunk csak a nagy egyesítés elméletére vagy a fekete lyukakra.

---

*Célszerű a tanulókkal együtt megvizsgálni azt, hogy az egyes felfedezések milyen társadalmi környezetben jöttek létre, milyen addig létező elméleteket, gondolkodási rendszereket, szemléletmódot váltottak fel, majd pedig annak következményeképp milyen változások jöttek létre az emberiség életében. Miképp segítette elő a fizika tudománnyá válása és fejlődése, a matematika felhasználása, a kvantifikálás módszere, a többi természettudomány a kémia és a biológia kialakulását és fejlődését. Hogyan szabadult meg a kémia az alkímista szemlélettől, miként alakították át életünket a vegyipar termékei.*

---

Célszerű a tanulókkal együtt megvizsgálni azt, hogy az egyes felfedezések milyen társadalmi környezetben jöttek létre, milyen addig létező elméleteket, gondolkodási rendszereket, szemléletmódot váltottak fel, majd pedig annak következményeképp milyen változások jöttek létre az emberiség életében. Miképp segítette elő a fizika tudománnyá válása és fejlődése, a matematika felhasználása, a kvantifikálás módszere, a többi természettudomány a kémia és a biológia kialakulását és fejlődését. Hogyan szabadult meg a kémia az alkímista szemlélettől, miként alakították át életünket a vegyipar termékei.

A tanárkollegáknak azt is tudniuk kell, hogy az általános iskolába járó gyermekek elképzeléseinek egy része igen hasonló a korai tudomány során megjelentekhez. A mozgásszemléletük nagyon hasonló az arisztotelészi elképzelésekhez, az anyagot folytonosnak gondolják, és a Föld gömb alakjának elfogadása is csak fokozatosan megy végbe. Ezen elképzelések tanári feltérképezésében is segítséget nyújt a tanár számára a megfelelő tudománytörténeti részek ismerete.

A tudománytörténet a tanári képességek kialakításában is jelentős szerepet játszhat, mégpedig azzal, hogy a tanár megpróbál belehelyezkedni egy adott korszak tudományos ismereteinek rendszerébe, mely különbözik a maitól. Ugyanis a gyerekek gondolkodása sem minden esetben felel meg a jelenlegi tudományos álláspontnak minden kérdésben. Sőt általában nem, és a tanár feladata éppen az, hogy a mai tudományos rendszer alap-gondolatait elfogadtassa a gyerekekkel. De ehhez bele kell helyezkednie a gyerekek gon-

dolatvilágába, hiszen abból kell kiindulnia! A tanárképzés során ezért célszerű a hallgatókkal minél több új tudományos ismeret keletkezési körülményeit megvizsgáltatni szemináriumszerű foglalkozások keretében.

### Tudomány – áltudomány

Az áltudományos nézetek száma világszerte nő. Ezek nyilvánosságát a tömegtájékoztatás és a modern informatika lehetőségei jelentősen megnövelik, így megváltozott társadalmi szerepük is. A médiumok nemegyszer a tudományos mellett áltudományos nézeteket is közvetítenek, azokat tudományosnak beállítva. Azoknak az ismeretterjesztő filmeknek egy része is ilyen, amelyek például asztrológiával, ufókkal, ezredvégi jóslatokkal foglalkoznak. De hozhatunk példákat a különböző gyógy módok terjesztését illetően is. Több esetben népszerűsítettek bizonyos praktikákat, azokat általános gyógy módnak kikiáltva, például a rákos daganatok kezelését illetően stb., mintha megtalálták volna az alkímisták által keresett „életelixírt”, nemegyszer a hivatalos tudomány képviselőit negatív színben feltüntetve. A médiumok széleskörű nyilvánosságot biztosítanak az ilyen jellegű megnyilatkozásoknak. Pedig több esetben bebizonyosodott, hogy az esetenként ígéretes eljárás torz, helytelen bemutatása és annak kritikátlan ajánlása károkat okozott. Ki tudja, hány embert tévesztettek meg, vezettek félre, akik ennek következtében nem vettek részt hatásos gyógykezelésben. A gyerekek számtalan hasonló esetet hallanak, melyek mind a szakórákon, de osztályfőnöki órákon is előkerülhetnek.

Hogyan reagálhat ilyen esetben a tanár?

A tudománytörténet ebben az esetben is segítségünkre lehet. Konkrét probléma felmerülése esetében a következő lépéseket ajánljuk.

Úgy érdemes kezdeni a beszélgetést, hogy összegyűjtünk minél több szakmai jellegű ismeretet az adott, éppen felmerült témával kapcsolatban. Vagyis kezdjék el a gyerekek alkotó módon használni a megtanult ismereteket. Próbáljanak különböző szakkönyvekben, szakfolyóiratokban kutakodni. Esetleg egy másik gyerekcsoport a médiában keresi a vonatkozó híradásokat.

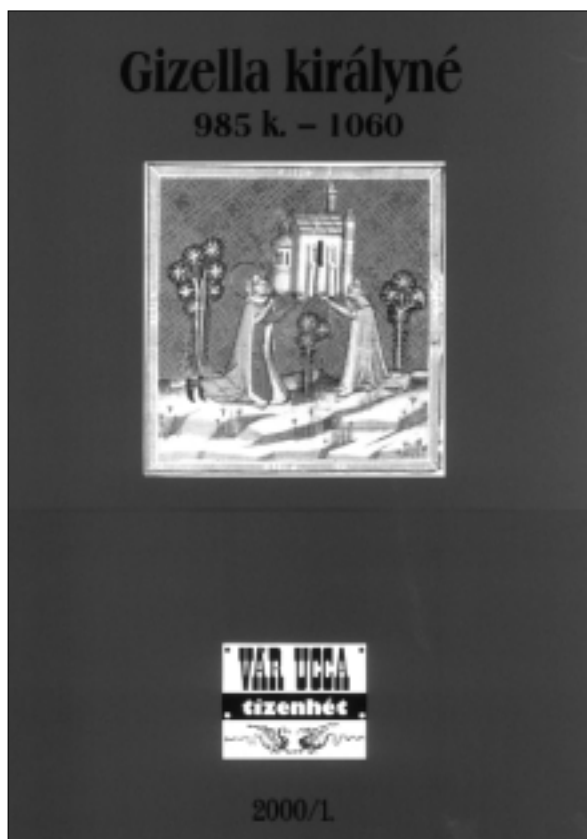
A szakmai ismeretek gyűjtése mellett szükséges a tudományos rendszerek változásáról is beszélgetni. Példákat keresni a tudomány történetéből arra, hogy miként fogadott a tudományos közvélemény egy-egy új elgondolást. Ez azért fontos, mert sok, napjainkban elfogadott elméletet kiáltottak ki keletkezése idején áltudományosnak.

Beszélni kell a hipotézisekről, a tudomány fejlődésében betöltött szerepükről. A tudomány története kicsit hasonló az evolúcióhoz, hiszen általában csak a sikeres elgondolások maradnak fenn. De célszerű keresni olyanokat is, melyek később nem bizonyultak sikeresnek, végül is nem adaptálódtak a társadalmi környezetben. Például a flogisztonelemélet, folytonos anyagkép, hőanyagelmélet, boszorkányok léte, aranycsinálás stb. Vagyis bemutatni azt, hogy egy elgondolás lehet téves is. Az éppen felmerülő kérdésben is, meglehet, évek múltán derül majd ki, melyik volt a helyes avagy téves hipotézis.

### Irodalom

- ABONYI Iván: *Arthur Koestler képe az újkori tudomány születéséről* Természet Világa 1997/5. sz. 207–210. old.  
 LAKI János (szerk.): *Tudományfilozófia*. Osiris Kiadó, Bp, 1988.  
 BARROW, J. D.: *A fizika világképe*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1994.  
 BERNAL, J. D.: *A fizika fejlődése Einsteinig*. Gondolat Kiadó – Kossuth Könyvkiadó, Bp, 1977.  
 EINSTEIN, A.: *A mozgó testek elektrodinamikájáról*. In: *Válogatott tanulmányok*. (Szerk. TÖRÖS Róbert) Gondolat, Bp, 1971. 55–74. old.  
 FEHÉR Márta: *A fizika és a filozófia kapcsolatáról*. In: CSÁKÁNY Antalné (szerk.): *A fizika és a társtudományok*. Tankönyvkiadó, Bp, 1977. 5–30. old.  
 KOESTLER, Arthur: *Alvajárók*. Európa Kiadó, Bp, 1996.  
 KUHNS, T. S.: *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat. Bp, 1984.

- LAKATOS, Imre: (Edited by John WORRALL and Gregory CURRIE): *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge University Press, 1978.
- McMULLIN, Ernan: *A természettudomány célja*. In.: FORRAI Gábor – SZEGEDI Péter (szerk.): *Tudomány-filozófia*. Szöveggyűjtemény. Áron Kiadó, Bp, 1999. 331–348. old.
- NAHALKA István: *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron 1., 2., 3.* Iskolakultúra 1997/2., 3., 4. sz.
- PALLÓ Gábor: *A Nobel-díj mítosza*. Népszabadság, 1999. március 6.
- POLÁNYI Mihály: *Személyes tudás 1–2*. Atlantisz Kiadó, Bp, 1994.
- POPPER, K. R.: *A tudományos kutatás logikája*. Európa Kiadó, Bp, 1997.
- SCRÖDINGER, E.: *Mi az élet?* In: *Válogatott Tanulmányok*. (Szerk.: TÖRÖS Róbert) Gondolat Kiadó, Bp, 1944. 117–220. old.)
- SIMONYI Károly: *A fizika kultúrtörténete*. Gondolat Kiadó, Bp, 1978.
- VEKERDI László: *Így él Galilei*. Typotex Kiadó, Bp, 1997.
- WATSON, J. D.: *A kettős spirál*. Gondolat Kiadó, Bp, 1970.



*A Vár Ucca Tizenhét Kiadó ajánlatából*

# A maratoni reform

## 1. rész

*A magyar közoktatás 1972-től folyamatosan zajló reformkísérleteit követi nyomon a szerző abban a munkájában, amelyből a nyolcvanas évek fejleményeit taglaló fejezeteit közöljük, két részben.*

A közoktatás történetét a nyolcvanas években három nagy reformeszmé – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – hatja át, alakítja, irányítja. Ebben az időszakban megkérdőjeleződik a „fölről” kezdeményezett reform dominanciája és egyre nagyobb teret követelnek maguknak az „alulról” jövő kezdeményezések. A reformmozgások lényegében két szinten folynak: a hivatalos és a rejtett szférában – miközben a pártközponti és a minisztériumi bürokrácia egyre inkább háttérbe szorul, bár nem hallgat el. A hivatalos irány az 1985. évi oktatási törvényben, a rejtett vonal az alternatív mozgalomban manifesztálódik. De inkább kiegészítették, semmint ellenpontoszták egymást. Gyakran előfordult, hogy egy szereplő egyszerre két szerepben lépett fel a reform színpadán. És ezt szereptévesztés nélkül lehetett tenni. Talán ennek a különös „keresztesésnek” is tulajdonítható, hogy a nyolcvanas évek végére a közoktatás – pedagógiai-szakmai szempontból – készen állt a rendszerváltásra. Mozgalmas, izgalmas időszak a nyolcvanas évek, amikor először lehetett gondolni arra, hogy a közoktatás reformja netán a pedagógusoké is lehet. A közoktatás szociológiailag mindig determinált mezőjében a pedagógus társadalom egy jelentős része, a „mozdony-pedagógusok” ekkor kezdtek úgy viselkedni, mintha szakmájuk alakulását ők is befolyásolhatnák, nemcsak a külső, társadalmi erők. Később, a demokrácia beköszöntésével ez a magatartás társadalmi megerősítést is kapott, és egyre több pedagógus érezhette úgy, hogy sakkfigurából a sakkpartik résztvevőivé vált.

A felszínen azonban még mindig tart a hivatalos reformok lojális szolgálata. Sokan hitték – talán őszintén, talán kincstári optimizmussal, mint *Polinszky Károly* miniszter (1980) –, hogy a 72-es párthatározat irányelvei a közoktatás fejlesztésének az útját egészen az ezredfordulóig érvényesen kijelölték. A miniszter az 1980/81. tanévet megnyitó írásában így fogalmaz: „Közel egy évtizede, 1972-ben, a Központi Bizottság a századfordulóig meghatározta a közoktatási rendszer szervezeti és tartalmi fejlesztésének tennivalóit. Az akkor megfogalmazott feladatok végrehajtásában féllúthoz érkezünk.” Nos, a nyolcvanas évek történései totálisan felborították ezt a scenáriót.

A nyolcvanas évek nyitányának a magyar közoktatás első, célzatosan értelmiségi bírálatát, *Andor Mihály* írását választottam (‘Dolgozat az iskoláról’, 1980–1981). Andor Mihály írása nem szívderítő olvasmány. 1980-ban a közoktatás 1945 óta folyamatosan tartó kudarcáról ír. Kritikájának hangneme valószínűleg eléri az adott korban lehetséges plafont. A ‘Dolgozat’ a *Mozgó Világban* jelent meg, nem szokványos pedagógiai folyóiratban – már ez is hozzájárult a tanulmányt körülvevő titokzatossághoz. Elbeszélésekből tudom, hogy mivel a ‘Mozgó’ iskolákba nem járt, sokan azon pedagógusok közül, akikhez mégis eljutott a lap, sokszorosítva terjesztették kollégáiknak. A ‘Dolgozat’ az első (és valószínűleg az utolsó) pedagógiai szamizdat. A pedagógusok mohón olvasták, „végre valaki megmondta”! Bizonyára jólesett a lelküknek, hogy kinyomtatva olvashatták: „Nincs társadalmunknak még egy olyan foglalkozási csoportja, amelynek hivatásstudátára annyit apelláltak volna az elmúlt 35 év során, mint a pedagógusoké. Többnyire a

hiányzó feltételek megteremtése helyett.”

A ‚Dolgozat’ arról szól, hogy a közoktatás anyagi és személyi feltételeinek radikális javítása nélkül nem várhatunk minőségi oktatást iskoláinkban. „Olcsó húsnak híg a leve” – állítja a szerző. Az írásműben adatokat találhatunk a tantermek állapotáról, a szükség-tantermek meglepően nagy arányáról, a képzés nélküli pedagógusok relatíve nagy számáról, a váltakozó tanítás (két és három műszakos tanítás) elterjedtségéről, a manipulációról, ahogy a tanuló-pedagógus arányt kiszámították (a tanulókat és a napköziseket egynek véve), arról, ahogy az oktatási költségvetések tendenciózan diszkriminálják az általános iskolákat – és ehhez hasonló oktatási mutatókról. Kimutatja a szerző, hogy már több mint két évtizede az általános iskolai tanulók kb. egyharmada 31 főnél nagyobb osztályokba jár. Némi iróniával közli, hogy ilyen körülmények között nem lehet teljesíteni „az iskolarendszerral szemben támasztott szocialista követelményeket”. Csiki-csuki játéknak nevezi azt a manipulációt, amit a pedagógusokkal 1950 óta folytatnak. A csiki-csuki játékszabályai Andor Mihály szerint a következők: (a) A soros pártkongresszus elégedetlenségét fejezi ki az iskolai oktatás eredményeivel kapcsolatban, a pedagógusokat a színvonal emelésére utasítja. (b) Erre az iskola a bukások és az évfolyamisméltlések számának az emelésével válaszol, mivel – a feltételek hiányában – más választása nincs. (c) A pártirányítás ezt galád támadásnak minősíti a munkás-paraszti gyerekekkel és fiatalokkal szemben, és felszólítja a pedagógusokat, hogy tanítsanak jobban. (d) Zárótétel: az iskola enged a követelményekből és csökkenti a bukások és az évfolyamisméltlések számát. És újra előről.

Andor Mihály kritikája, annak gúnyos hangvétele mélyen érintette a pártközponti és a minisztériumi irányítókat. Izgatottan keresték az ellenérveket. De mivel igazán jó válaszra nem leltek, a dolgozat agyonhallgatása mellett döntöttek. Mégis, Andor Mihály ‚Dolgozat’-ának elvülhetetlen érdeme, hogy a közoktatás reformjának újabb fordulatához megadta a kritikai alaphangot.

Mindjárt a nyolcvanas évek elején már roppant nagy a reform-nyüzgés. Kezdetként az intézményi háttér alakul át. (1) Az Országos Pedagógiai Intézet éléről leváltják a bürokratikus vezetést, és Szabolcsi Miklós akadémikus, az MTA-EKB spiritus rectora, az oktatásügyi reform elkötelezett híve kap főigazgatói megbízást (1981–1988). Megszűnik az MTA Pedagógiai Kutatócsoport, ami ugyan súlyosan érinti a neveléstudomány autonómia-törekvéseit, de nem csekély haszonnal is jár. Egyrészt megalakul minisztériumi háttérintézetként az Oktatáskutató Intézet (a PKCS és a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont utódintézete), másrészt a megszüntetett PKCS-ből többen – Szabolcsi Miklós hívásának eleget téve – az OPI-ba jönnek. Az OPI ekkor, ezen intézkedések következtében kezd szellemileg megszabadulni hivatali béklyóitól. Még újabb fejlemény, hogy az OI vezetésére *Gazsó Ferenc* szociológus kap megbízást. (Sokan úgy tudják, az átszervezéseknek ez az egyetlen oka.) Bármint legyen, az intézményi átszervezés mögött egyértelműen felfedezhető *Aczél György* keze nyoma, mindkét újonnan kinevezett főigazgató az ő belső, bizalmi köréhez tartozott. Ezzel a nyolcvanas évek reformmozgalmainak két zászlóshajója felkészült a feladatra: a reform továbbvitelére és a reform irányának megváltoztatására.

### A pártirányítás meggyengülésének kezdete

A párt Központi Bizottsága 1982. április 7-i ülésén áttekinti az 1972-i párthatározat óta a közoktatásban történt változásokat, értékeli az elmúlt tíz évet, és állásfoglalást fogalmaz meg. (2) Ezúttal sem hiányozhat a megszokott rutin: párthatározat, szakmai koncepció, majd állami intézkedés. Az állásfoglalás arról rendelkezik, hogy készüljön új oktatási törvény. Az ehhez szükséges szakmai koncepciók készüljenek el másfél éven belül (1983 végéig), majd az új oktatási törvény 1984-ben kerüljön az Országgyűlés elé. És bár

formálisan ez a párthatározat is eléri a maga elé tűzött célt (az új oktatási törvényt egy év késéssel ugyan, de benyújtják), az 1972. évi párthatározathoz képest koncepcionálisan már alig tartalmaz valami újat. Pedig a valóság megváltozott az iskolák körül: az intenzív gazdálkodásra való áttérés egyre sürgetőbb társadalmi és politikai igény, ezenkívül az iskolákban itt az újabb demográfiai hullámhegy, és rövidesen át kell térni az ötnapos tanítási hétre. Az iskolaszervezet modernizációja továbbra is csak távlatilag megoldandó feladat marad, míg az érettségiig vezető középiskola expanziója iránti társadalmi igény jelzése csak nagyon haloványan jelenik meg az iránymutatás szövegében.

Az 1982. évi állásfoglalás jól fogható üzenete, hogy a párt immár inkább szabadulni akar a számára megoldhatatlan, kusza oktatási problémáktól. Megjelennek a régi frázisok: „...az 1972. évi oktatáspolitikai határozat egészében véve helyes és időtálló volt, az ott megjelölt fő elvek és feladatok hosszabb távra is megfelelő alapot adnak a munkához.” Megismétlik, mint már annyiszor, hogy a szerkezeti reform ezúttal sem aktuális, viszont annál fontosabbak a tartalmi-módszertani újítások és az iskolai oktató-nevelő munka színvonalának emelése. Megdicsérik a bevezetés alatt álló tantervi reformot, melynek változtatására nincs szükség. (Na és az ötnapos?!) És persze megerősítik, hogy a távlati fejlesztési program változatlanul fontos feladat. Az első számú prioritás ezúttal is az általános iskola. (Na és mi lesz a középiskolai expanzióval?!)

Az állásfoglalás éppen nem érzéketlen a két akut probléma iránt, de a megoldáshoz nyújtott iránymutatások nélkülözik a politikai erőt, a korábbi biztonságot. „Az iskola oktató-nevelő munkájának folyamatban levő tartalmi-pedagógiai megújításával együtt meg kell oldani a nagyobb létszámú korosztályok általános iskolai, majd középiskolai elhelyezését és az öt napos tanítási hét bevezetését.” A demográfiai hullámhegy rövidesen eléri az általános iskolát: az 1987/88. tanévig mintegy 300 ezerrel több tanuló lesz az általános iskolában, mint volt 1973/74-ben. És a hullámhegy az évtized végén eléri a középfokú iskolákat is. Ezzel kapcsolatban végre megjelenik a középiskolai expanzió iránti igény első hivatalos jelzése: „...a felsőoktatás színvonalának emelése és a középiskolát az évtized végére elérő demográfiai hullám egyaránt igényli a gimnáziumi képzés kisebb mértékű bővítését.” (Na és a szakközépiskola?!) Ezzel kapcsolatban némi realitásérzékre vall, hogy a párt állásfoglalása előírja a közoktatás kapacitásának 20 százalékkal való bővítését. Igaz, hogy eme előírás költségvetési vonzataira nem bukkanunk rá.

A tanulói túlterheléssel örökösen küszködő magyar tanügy számára újabb – megfelelő módon nehezen megoldható – feladatot jelent a tantervi reform kellős közepén az ötnapos tanítási hétre való átállás. (3) A nemzetközi összehasonlításban amúgy is rövid tanítási időt tovább kell kurtítani, méghozzá a teljes tanítási idő közel egyhatodával (ez körülbelül 5,3 tanítási hetet jelent). A feladatot az OPI, egy év kísérleti kipróbálás után, a reform-óratervek módosításával, valamint az évi tanítási idő kisebb meghosszabbításával és jobb kihasználásával próbálja megoldani. (Vladár, 1982) Az intézkedés azonban, bármennyire szakszerűen igyekeztek azokat végrehajtani, a folyamatban levő tantervi reformot összekuszálja, a tanulók napi terhelését növeli. (Bár persze az is igaz, hogy a radikális tananyag-csökkentésen kívül erre a problémára nincs jó, szakszerű válasz – amire azonban a központi tantervi intézet sohasem volt felkészülve.) Az ötnapos átállás –

---

*Az iskolaszervezet modernizációja továbbra is csak távlatilag megoldandó feladat marad, míg az érettségiig vezető középiskola expanziója iránti társadalmi igény jelzése csak nagyon haloványan jelenik meg az iránymutatás szövegében.*

*Az 1982. évi állásfoglalás jól fogható üzenete, hogy a párt immár inkább szabadulni akar a számára megoldhatatlan, kusza oktatási problémáktól.*

---

függetlenül annak pedagógiai előnyeitől vagy hátrányaitól – az oktatásirányítás tájékoztatlanságáról és koncepciótlanságáról tanúskodik.

### Szakmai koncepciók készülnek

1972-ben a párthatározat létrehozásában még együtt dolgoztak a politikusok és a szakértők. Ez meg is látszott a dokumentumon. Tíz évvel később már külön dolgoznak. Hozzátenném: a közoktatás nagy szerencséjére. Az 1982. évi állásfoglalás nyomán kidolgozásra kerülő szakmai tervezetek már szinte teljesen függetlenek a „párt iránymutatásaitól” – egy akkor talán újszerűnek tűnő, de mindenképpen autonóm gondolkodásra valló szakmai racionalitást jelenítenek meg. Többé nincs szó ideológiai tézisek „szakmáításáról”, politikai lojalitásról. Annál inkább társadalmi megközelítésről (a társadalmi fejlődés oktatásügyi és pedagógiai komponenseinek elemzéséről), nemzetközi összehasonlításról (és nem csupán az illusztráció kedvéért), és főleg kritikus attitűdről. Mintha a párthatározatok provincializmusát lassan a szakmai megközelítés globális látásmódja váltaná fel.

Ebben az időben az Oktatáskutató Intézetben, az Országos Pedagógiai Intézetben és az új oktatási törvény előkészítésével megbízott Oktatáspolitikai Tanácsban, annak bizottsági rendszerében számos koncepció, tervezet, munkaanyag forgott kézen-közön. Az OI-ben – Gászó Ferenc (a vele készült interjúban) úgy emlékszik, hogy legalább 8–10 ilyen típusú anyag készült megrendelésre vagy saját indíttatásból. Tudjuk, hogy *Hanga Mária* akkori oktatási miniszterhelyettes is rendelkezett egy bizalmasnak tekintett koncepcióval. Különös sors jutott *Surányi Bálint* kéziratos tervezetének, melyről később még írni fogunk.

Jellemzi az akkori helyzetet, hogy a pedagóguskutatók javarésze és a rokonterületi kutatók pedagógiával rokonszenvező képviselői (szociológusok, szociálpszichológusok, pszichológusok, demográfusok stb.) egyformán pontosan érzékelték a változtatás kényszerét és a változás politikai lehetőségét. De köztük nézetazonosságról vagy egységes gondolkodásmódról, megközelítéseik eredetisége, nézeteik összemérése hiányában, nem lehetett beszélni. *Mihály Ottó* (a vele készült interjúban) úgy emlékszik erre az időre, hogy a megközelítések különbségein túl presztízsharcok is dúltak a tág értelemben vett szakmában. A tét az volt, ki, melyik szakmai csoport vezeti majd az oktatási reformot.

A készülő szakmai koncepciók sorából kétségtelenül kiemelkedik az Országos Pedagógiai Intézet közoktatás-fejlesztési koncepciója (1983). A koncepció szerzői – már akkor neves oktatáskutatók – részletesen elemezték az intézményes oktatás és a nevelés minden fontos területét, a kiemelt fejlesztési területektől a szakképzésen, a hátrányos helyzeten, a nemzetiségi oktatáson át a felnőttoktatásig. A folyamatos fejlesztés programjával és akciótervével végződik a közel 200 oldalas elaborátum. Az OPI-ban a koncepció megjelenése után tovább folytatódott a közoktatás-fejlesztés aktuális kérdéseinek számbavétele és elemzése. Rövidesen az eredeti koncepció vonalát erősítő tanulmányokkal egészült ki az OPI koncepciója. Szándék szerint progresszív, a korszak lehetőségeit maximálisan kihasználó – talán még feszítő – koncepció-csomag készült. Sajnálatos, de azért érthető, hogy *Mészáros István* utólag ezt a törekvést mint a szocialista iskola és iskolarendszer modernizációjának a kísérletét értékelte. De az már teljesen érthetetlen, dehonesztáló és a történelmi látásmódot nélkülöző megállapítás, hogy ez a koncepció a „pártközponti elvárásoknak megfelelő” lett volna.

Az OPI-koncepció a magyar társadalomban a nyolcvanas évekre lezajló értékválságból és értékváltozásból indul ki. A koncepció szerzői konstatálják, hogy a magyar gazdaságban lezajló paradigma-váltás, az extenzív gazdálkodásról az intenzívre való áttérés parancsoló szükségessége és az ennek nyomán a hatalmi szerkezetben és a társadalomban bekövetkező változások fokozatosan és lassan, de erodálják a túlnyomórészt ideolo-

gikus eredetű, voluntarista iskolai-pedagógiai értékrendet. Egy „új dolgozói eszmény” megfogalmazására tesznek kísérletet, és ennek pedagógiai konzekvenciáit elemzik. Az ideológiai frázisokra szocializált pedagógusok számára először bizonyára idegenül, furcsán hangzott az emberi „önérték” kibontakoztatásának új programja. De maguk az értékek – mint az önállóság, az önellenőrzés, a kezdeményezőkézség, a rizikó- és felelősségvállalás, a kreativitás, az ügyesség (pozitív értelemben) stb. – ismerősen hangozhattak. Radikálisan új pedagógiai értékrendszer körvonalai bontakoznak ki a koncepció bevezető részében. De valójában nem annyira az értékrendszer maga új, mint inkább a kimondás bátorsága. Az meg egyenesen hihetetlen, hogy mindez az OPI, a tanügyi bürokrácia eme hírheft várának az ernyője alatt történik.

A pedagógusok nagy része valószínűleg sohasem tévesztette össze a politikai-ideológiai célok és a humanista célok két rétegét: a deklarált célokat és a rejtett célokat. Az ideológiát és a praxist – persze látens módon – mindig jól szét tudták választani. Egy korabeli empirikus vizsgálatból (*Bakonyi*, 1980) például kiderül, hogy a munkaszeretet, a becsületesség, a közösségi érzés, az őszinteség, a humanizmus, a segítőkészség, a műveltség és a lelkiismeretesség az a nyolc tulajdonság, melyet a megkérdezett pedagógusok a leggyakrabban említenek. Ez roppant racionális gondolkodást tükröz egy időszakban, amikor nem okvetlenül ez volt az elvárás. A vizsgálat végzője fejcsóválva meg is jegyzi: „A tulajdonságlista nem tükröz konkrét társadalmi-történelmi embertípust, sok-sok nemes tradícióból összeállt emberkép.” Hát bizony ez nem a szocialista embertípus.

A hetvenes-nyolcvanas évek fordulóját idézi a pedagógusi étoszra oly méltatlan kettősségek lassú oldódása. Az értékekkel és a célokkal kapcsolatos pedagógusi és a szülői magatartás kettősségei („kettős nevelés”) az elhallgatások sötétségéből ekkor kezdenek a figyelem előterébe kerülni. Ebben az időben kerülnek publikálásra a látens vagy rejtett tantervvvel kapcsolatos hazai pedagógiai kutatások első eredményei (*Szabó L. Tamás*, 1979, *Gubi*, 1980). A látens tanterv – helyesebben: hatásrendszer – fogalmát egy amerikai kutatás alapján Szabó L. Tamás alkalmazta magyar viszonyokra. (4) A kutatás sejtetni engedi, hogy a totális rendszerek kettős szerepbe kényszerítik azokat a nevelőket, akik valóságos világnézetüket ugyan rejtteni kényszerülnek, de integritásukat nem adják fel. Ez meglehetősen szokatlan konklúzió volt a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján! Kétségtelen, hogy az OPI-koncepció szerzői is olyan kutatók voltak, akik a pedagógiai értékek világában létező tabu témák feloldását, az őszinte beszédet szorgalmazták.

Az OPI-koncepció harmadik részében az iskolai tevékenységek rendjében (tanítás-tanulás, társadalmilag hasznos munka, közéleti-politikai tevékenység, az egészséges életmód kialakítása, a fizikum fejlődését szolgáló tevékenységek, szabadidős tevékenységek) fejtik ki a szerzők az akkori helyzet meghaladásának a lehetőségeit. A koncepciónak ez a harmadik része a történeti oktatáskutatás valóságos aranybányája. A kilencvenes évek szinte minden fontosabb reform-konstrukciójának embrionális képződménye megtalálható itt! Legfeljebb néhány eszme vezethető vissza a 72-es párthatározatig és a 78-as tanterv szakmai előkészítésével kapcsolatos kezdeményezésekhez. Az OPI-koncepció szerzői, szerkesztői – s mindazok, akik a szakmai vitákban részt vettek és véleményükkel segítették a fogalmazást – ezzel megteremtették vagy bevezették a pedagógiai tudományosság normáinak megfelelő diskurzus új vagy részben új fogalom- és szókészletét. Különösen maradandót alkottak a tanterv-fogalom és az iskolaszervezet modernizálására tett felvetéseikkel. (1. táblázat)

Ami a tanterv-fogalmat illeti, az elnevezés körüli bizonytalanságok dacára egyértelmű, hogy mind a „meta-tanterv”, mind a „tanterv-mag” kifejezés a nemzeti alaptanterv előképe. Idézet a koncepcióból: „A metatanterv azoknak a készségeknek és képességeknek fokozatos fejlesztését tervezi, amelyeknek tudatos alakítása valamennyi tantárgy – sőt az iskolai nevelő-oktató munka egészének – közös feladata (például a gondolkodásfejlesztés, a kommunikációs képességek fejlesztése, a szociabilitás fejlesztése stb.)” És a „tan-

70-es évek	OPI-koncepció (1983)	90-es évek
	1. <i>Tanterv</i> meta-tanterv 29. p. tanterv-mag 105., 163. p. core-curriculum 55. p.	NAT
72-es párthatározat	közös alpműveltség 28. p. tantárgyközi programok 63–64., 162. p.	
Fehér könyv (MTA-EKB)	műveltségterületek 64. p. helyi programok 64., 106. p. széles profilú szakképzés 35–37. p.	PP, HT Világbanki modell
Bakonyi-Ballér vita	2. <i>Iskolaszervezet</i> általános képzés kiterjesztése 8+2 évre: 95–100. p. négy közoktatási szakasz 100–109. p. (Ó–2)(3–6)(7–10)(11–12)	6+4 6+4+2
Szentlőrinc, ANK-Pécs	3. <i>Iskolai tanulászervezés</i> széles tevékenységstruktúra 33., 39. p. „második iskola” 60–61. p. rétegek és szubkultúrák közötti különbségek 52., 56. p.	differentiálás
	4. <i>Vizsgák</i> output szabályozás 54. p. iskolától független vizsgabizottság 57. p. 8+2 végén vizsga 99. p.	alpműveltségi vizsga
	5. <i>Alternatív pedagógiák és intézmények</i>  önfejlesztő iskola-modell 29. p. alternativitás elve 29. p.	alternatív óvodák és iskolák
	6. <i>Innováció</i> Országos innovációs alap 31. p.	KFA
	7. <i>Program, tankönyv, taneszköz</i> 55–56., 64. p. pedagógiai „szabadpiac” 56. p.	program-, tankönyv-, taneszközpiac

1. táblázat. Az OPI Közoktatás-fejlesztési koncepció fogalom- és szókészlete (Ó = óvoda)

terv-magról” azt írják a szerzők, hogy „...egyrészt egységesebbé teszi a nemzeti alpműveltséget, ugyanakkor lehetőséget nyújt az iskolák nagyfokú önállóságára (egészen a helyi részprogramok létrehozásáig, illetve a különböző – központilag jóváhagyott – tankönyvek és taneszközök közötti választásig).” – A NAT tehát már a nyolcvanas évek elején – szinte teljes fogalmi gazdagságában – ott kísért a fejekben, sőt, ha a NAT-ot olyan dokumentumnak tekintjük, mely iskolatípusoktól függetlenül a közös alpműveltséget fogalmazza meg, akkor akár a ’72-es párthatározatig is visszavezethetjük.

A tantervhez hasonlóan váteszi a koncepció az iskolaszervezet dolgában is. Az iskolaszervezet átalakítására tett javaslat lényege abban az elvben foglalható össze, hogy az iskolai szakaszok és a gyermeki fejlődés szakaszai – különös tekintettel a gondolkodás fejlődésére és a szociális érése – kerüljenek összhangba egymással. Ez igazán érthető követelmény. A csodálatos inkább az, hogyan alakulhatott másként?! – Négy iskolaszervezeti szakasz elkülönítését javasolják. Az első a kezdő szakasz, mely magában foglalja az óvoda utolsó évét és az iskola első két évét. A második az alapozó szakasz, ahol a harmadik iskolai évfolyamtól a hatodikig integrált műveltségi területek szerint folyik a tanítás. (Még nincs tehát tantárgyi rendszer.) A harmadik az orientációs szakasz, mely az általános iskola hetedik évfolyamával kezdődik és a középiskola második évfolyamának a végéig tart. Ez a tantárgyi oktatás, az általános képzés szakasza. Mint írják: „Az önálló általános iskolát megtartva, de a mai általános és középiskola közti merev határokat feloldva az általános iskola 7. osztályától a középiskola 2. osztályáig tartó négyéves ciklus alapvető célja továbbra is az általános művelés, képzés.” És egy lappal arrább az orientációs szakasz bonyolult tantárgytervezési problémájára válaszként kijelentik, hogy a

négy évet átfogó lineáris tantárgytervezés majd tartalmilag összeköti az általános iskolát és a középfokú oktatást. A NAT-viták ismerőinek bizonyára nem ismeretlen ez az indoklás. A kilencvenes években – némileg áthangolva – majd újra halljuk. Végül az iskolaszerkezet utolsó, negyedik szakasza a középiskola két (esetleg három) záró évfolyama, a szakmai alapozó szakasz – az értelmiségi képzést is „szakmainak” tételezve. A szándékolt iskolaszervezeti reform tehát inkább nevezhető funkcionálisnak, mint szerkezetinek: a tartalom változik, a szerkezet marad.

A koncepció amellett érvel, hogy törvény mondja ki a 8 + 2 osztály kötelező elvégzését, hiszen gyakorlatilag ezt már a tanulók többsége teljesíti is. A törvény anélkül mondja ki – írják – a 8 + 2-t, hogy ez megszüntetné a 8 osztályos általános iskola és a 4 osztályos középiskola különállását. (Boldog idők! – mondhatnánk, akkor még nem léteztek hat és nyolc osztályos gimnáziumok.) Csak az általánosán képző tantárgyak „követelmény-magjának” kellene azonosnak lennie. Itt tehát megjelenik az integrált, de képzési irányában differenciált középiskola terve (erről részletesen később). A koncepció ugyan nem mondja ki, de a 8 + 2 törvényi előírása lényegében egyenlő lenne az általános képzésnek nyolcraól tíz évre való kiterjesztésével, és ennyiben a NAT által sugalmazott iskolaszervezeti modellnek (6 + 4) felel meg. De már akkor is hevesen vitatták.

Az OPI közoktatás-fejlesztési koncepciója – a kiegészítő tanulmányokkal – pedagógus körökben nagy feltűnést keltett. Egészen más sors jutott a sok közül az egyetlen általam ismert rivális koncepciónak, melyet Surányi Bálint, az Oktatáskutató Intézet akkori munkatársa, szociológus fogalmazott meg Gázsó Ferenc miniszterhelyettes (5) kérésére. Már a felkérés körülményei is szokatlanok, a szerző mindössze két hetet kapott gondolatainak kifejtésére. „Ekkor – mondja Surányi a vele 1999 őszén készült interjúban – a miniszter Köpeczi Béla... volt (1982-ben). Egyszer, amikor Gázsó Ferenc, az Oktatáskutató Intézet igazgatójaként bent volt nála... Köpeczi odaadott neki egy papírt, amiben az OPI koncepció terve volt, s kérdezte, hogy hol van az Oktatáskutató Intézeté. Erre Gázsó habozás nélkül azt felelte, hogy már készül. ‘Na jó, akkor tessék bemutatni!’ Másnap Gázsó engem egy másik ügyben hivatott, amire én nemet mondtam. Erre azt kérte, írjak egy oktatáspolitikai koncepciót. Ez körülbelül 1982 decemberében lehetett, és mindössze két hetet adott rá. A kézirat sohasem jelent meg, csak a bennfentesek szűk körében vált ismertté.” (Surányi Bálint: „Problémavázlat az oktatásfejlesztési koncepció kialakításához”) Egy véletlen találkozásnak és az ezt követő beszélgetéseknek köszönhetem, hogy sikerült ezt a „negyvenegy oldalas” koncepciót újra felfedezni. Az ügy némileg rejtélyes, mert Gázsó Ferenc (vö. interjú) nem tud Surányi megbízatásáról.

A „41 oldalas” elsőként – az OPI-koncepcióhoz hasonlóan – a kor gazdasági-társadalmi változásait és azoknak az iskolarendszerre vonatkozó következményeit elemzi. Amiben viszont eltér, az egy nagyon sajátos, eredeti okfejtés arról, hogyan lehetne az elmevedett, alkalmazkodásra képtelen iskolákat a rohamos gyorsasággal kibontakozó társadalmi változásokhoz igazítani. Surányi Bálint a változtatás legfontosabb komponensének a pedagógusokat és a pedagógus testületeket jelölte meg. „...aligha kínálkozik más megoldás, mint az, hogy a fejlesztési stratégia központjába a pedagógusokat állítsuk.” – írja. Különösen fontos, amit a pedagógus testületekről ír. Úgy képzelem, hogy a testületek képesek megfogalmazni intézményeik egyedi, jellemző profilját – pedagógiai programját (!) –, amelyben az intézmény szociológiai helyzetét írják le és pedagógiai lehetőségeit fejtik ki. Az iskolai pedagógiai programokat tekinti az értékelés alapjának. („Természetesen a jól működő iskola saját programjához mérten működhet jól, s ez mást jelent nehéz terepen, alacsony iskolázottságú szülők közelében, mint ahol minden segíti az iskolát.”). De nem éri be a pedagógiai program és az iskolai értékelés metodológiájának felvázolásával, gondolatainak logikus rendjében eljut a minőségi bérezés felvetéséhez is. („A jól működő tantestületeknek a fix fizetések mellett az értékelések alapján legalább 15–30 százalékos sávban mozgó jutalmat kellene biztosítani.”) Egyenes úton jut el innen

a pedagógusképzés és a -továbbképzés radikális megújításának az igényéhez.

A „41 oldalas” utóélete is érdekes. Surányi visszaemlékezése szerint a problémavázlat Gaszó Ferenc és Köpeczi Béla közvetítésével Aczél Györgyhöz is eljutott, aki azt nagyon figyelemre méltónak találta. „Ebből Köpeczi – mondja Surányi – azt a következtetést vonta le, hogy Aczél ezt a változatot támogatja a Hanga-féle koncepcióval szemben.” (Részlet a Surányi Bálinttal készült interjúból.) Valószínűnek tűnik tehát, hogy a „41 oldalas” valamelyes befolyást gyakorolt az 1985. évi törvényre és annak végrehajtási utasításaira.

Másként látja a két érintett intézmény – az Oktatókutató Intézet és az Országos Pedagógiai Intézet – szakmai koncepcióinak hatását a készülő törvényre *Zsolnai József*. Érdekes – de nem mentes az elfogultságtól – az is, ahogy a pedagógiát és a pedagógiát képviselő oktatáskutatókat és a törvénykezés körüli fontosabb szereplőket látja. „Látszólag a két intézmény együttműködött – mondja az interjúból – a törvény előkészítésében. A Victor Hugo utcában (az OI akkori szálláshelye) voltak az ülések, de a döntések Gaszó fejében már megszülettek az ülések előtt. Az ülések formális keretek voltak csupán. Gaszó meghallgatott mindenkit: Loránd Ferencet, Mihály Ottót, Gáspár Lászlót. Talán Mihály Ottó látta át egyedül, hogy politikai játszma zajlik a színpalán mögött. Gaszó szinte maga alakította ki a saját koncepcióját. Nagyon szűk körrel tárgyalt erről: Pataki Ferencel, Várhegyi Györggyel, Surányi Bálinttal. Ők ugyanis átlátták a mikrofolymatokat is, szemben Gaszóval, aki döntően makroszinten vizsgálódott.”

A szakmai koncepcióknak – amint azt korábban már jeleztük – a ’82-es MSZMP KB állásfoglalásnak megfelelően az oktatási törvénykezést (6) kellett elősegíteniük. A koncepcióknak köszönhetően széles fronton folytatódott a reform, és ami még ennél is fontosabb, a koncepciók és a törvény együttes hatásaként a pedagógusi-pedagógiai autonómia törvényes alapot, a pedagógiai innováció pedig bátorítást kapott. A nyolcvanas évek közepén megindul a szakma. Ez többé már nem csak az oktatáskutatók ügye, hanem a széles értelemben vett pedagógus szakmáé. És bár nem egészen világos, hogy ebben a folyamatban milyen szerep jutott a különböző koncepcióknak, valószínűnek tűnik, hogy a törvénykezésre inkább az Oktatókutató Intézet tervezetei (köztük Surányi vázlata), a pedagógiai közfelfogásra pedig az OPI koncepciója hatott.

De nem lennének igazságosak az események alakítóival szemben, ha a szakmai koncepciók „epicentruma” mellett nem fordítanánk kellő figyelmet a kisebb „lökéshullámokra”. Ahogy a nagy háborúkat gyakran „próbaháborúk” előzik meg (például a második világháborút a spanyol polgárháborút), úgy előzi meg, majd kíséri a koncepcionális váltást a közoktatási reform két „gyöngyszeme”: a tankönyvháború és a középiskola immár évtizedek óta elhúzódó válságának ügye.

### Tankönyvháború

A gimnáziumi irodalom tankönyvek körüli szakmai vitát évekkel később – 1991-ben – *Pála Károly* „Tankönyvháború” címen adta közzé. A történet pedagógiája és politológiája egyformán érdekes és különleges, jellemzi a turbulens kort, amelyben ez a „háború” lezajlott.

Az Országos Pedagógiai Intézetben 1976 táján elkészült a gimnáziumi irodalom reformterv, mely a szokásos, marxista-leninista irodalomtörténeti koncepció felfrissítése volt. Az MTA Irodalomtörténeti Intézetben (Szabolcsi Miklós, az OPI főigazgatójának eredeti intézete) 1975-ben megalakult a Fiala Irodalomtörténészek Köre. A FIK az irodalomtanításban új koncepcióval, az esztétikai megközelítés elsőbbségének meghirdetésével jelentkezett. Koncepciójukban az irodalmi művek tankönyvi kiválasztásához az esztétikai és a művelődéstörténeti értékeket sorolták az első helyre. Fontosnak vélték a mű érthetőségét, elemezhetőségét, valamint néhány egyéb kérdést, mint például azt a

körülményt, hogy létezik-e megfelelő színvonalú fordítás és szakirodalom a mű megértetéséhez. Ez a koncepció a „fehér” könyvtől (MTA-EKB) kapott ihletet, képviselői pedig felhatalmazást. Ezért nem csodálkozhatunk azon, hogy az OPI és a FIK irodalomtanítási szakértői közti kezdeti konfrontáció ellenére a Tankönyvkiadó (akkor szintén a minisztérium háttérintézménye) a FIK szellemi vezetőivel – *Szegedy-Maszák Mihállyal* és *Veres Andrással* – kötött szerződést az I., a II. és a III. osztályos gimnáziumi tankönyvek megírására. Érdekes, hogy a Kiadó számára nem csupán az volt fontos, hogy a tankönyvek idejében elkészüljenek (a középiskolai tantervi reform 1979-ben indult!), hanem az irodalomtanítás új koncepciója is. *Mész Éva*, *Honffy Pál* és a Kiadó néhány más munkatársa sokat tett azért, hogy az irodalmárok szövegei jól tanítható tankönyvek formájában jelenjenek meg.

A vita a tantervről és az I. osztályos tankönyvről fokozatosan eszkalálódott. Az ELTE 20. Századi Magyar Irodalom Tanszékén kezdődött (1978), onnan megjárta a minisztert és a minisztériumot, sőt a legfelsőbb pártvezetéshez is eljutott. Aczél György leállította a tankönyv nyomását, majd a munkálatok két hónap múlva mégis folytatódhattak. Különösen erős ellenállást tanúsított az ELTE négy tanszékvezető professzora. (7) Kifogásolták, hogy az inkriminált művekben kevés a magyar irodalom, illetve sok a világirodalom, a népköltészet nincs értékének megfelelően képviselve, a határokon túli magyar irodalom kevés szerzővel és művel szerepel. (A NAT-viták ismerőinek ismerős érvelés!) A professzorok a tanterv felülvizsgálatát kérték Polinszky Károly minisztertől. A tanterv azonban szinte változtatás nélkül készült el, és ezzel szabad utat kapott az első gimnáziumi reform-tankönyv nyomtatása.

Az irodalomtanítás reformjában mélyen érdekelt Szabolcsi Miklós ekkor – érzékelve a minisztérium és a legmagasabb pártfórumok hallgatólagos támogatását – ügyes taktikába kezdett. Két csapatát, a fiatal irodalomtörténészeket és az OPI irodalomtanítási szakértőit (*Gyüre Vera*, *Horváth Zsuzsa*) kibékítette egymással, és rábírta őket, hogy a reform érdekében működjenek együtt. Így a kezdeti konfrontációból először koalíció, majd tartós kooperáció alakult. Szabolcsi Miklós szerepéről Horváth Zsuzsa a következőket mondja: „Szabolcsi Miklós kétségtelenül érdekelt volt ebben a reformban, de ő mindig túl is ment ezeken a tankönyv koncepciókon. Sokszor új, izgalmas pedagógiai szempontokat vetett fel, amely az OPI-t erősen támogatta. A fiatal irodalomtörténészeken kívül más csoportokkal is kapcsolatban volt, így a hermeneutikától kezdve a pszichoterápiás iskoláig, a posztmodernig terjedő nézőpontokat is beemelte. Ez nem csupán ügyes taktikát jelentett, hanem szakmaiságot is.”

Az irodalom-professzorok bírálatához több gimnáziumi tanár is csatlakozott. Az új, reform-tantervek, de főleg a tankönyvek szokatlanak bizonyultak számukra, az esztétikai koncepció tanításában járatlanok voltak. Azt állították, hogy a tankönyvek szerzői nincsenek tisztában a diákok teherbíró képességével, a tanárság felkészültségével. Több napilap és folyóirat (Népszabadság, Magyar Nemzet, Élet és Irodalom, Kritika és mások) helyt adott a vitának, és többnyire a reformellenzék pártjára állt. A Szabad Európa Rádió – és néhány más nyugati orgánus – is hallatta hangját, támogatva a reformistákat. Nagy felháborodást váltott ki az úgynevezett *Nagy Péter-ügy* (1982). Nagy Péter irodalomtörténész éles hangú kritikáját a Népszabadság megjelentette, de nem volt hajlandó lehozni sem a tankönyvírók, sem Szabolcsi Miklós válaszát.

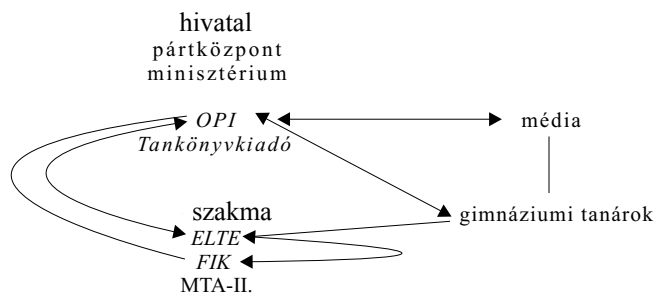
A kezdetben szakmai jellegű vita fokozatosan ideológiai-politikai színezetet kapott.

---

*Sajnálatos, hogy ebben az éles vitában a gimnáziumi tanárság többsége az oktatási reform egésze szempontjából rosszul választott. Azt hiszem, Veres András találta fején a szöveget, amikor a tanárok szerepét úgy summázta, hogy „...megnyertük a háborút a bárókkal szemben és elvesztettük a tanárokkal szemben.”*

---

„Az események nagy része – mondja visszaemlékezésében Horváth Zsuzsa – nem a nyilvánosság előtt zajlott, hanem telefonok, személyes beszélgetések, titkos levelek formájában. Kizárólagos tájékoztatásra csak egy-egy embert hívtak meg... Az OPI részéről Gyürei Vera vett részt ezeken a megbeszéléseken. Ahogy ő mesélte, a hosszú nevű bizottságokban néha abszurd tragikomédiákba fulladtak az egyeztetések. A negyedik *Madocsai*-könyvvel kapcsolatban például az volt az egyik legfőbb kifogás, hogy mit fognak ehhez szólni a veteránok és a partizánok.” Még az is előfordult (példa nélküli rendetlenség a pártállamban!), hogy az érettségi előtt álló évfolyam ideiglenesen tankönyv nélkül maradt, mert a szociografikus irodalomról szóló fejezetet (*Konrád György, Csoóri Sándor, Moldova György* írásai) ideológiai szempontból elfogadhatatlannak tartották. Az Írószövetség József Attila Körének vitaülésén 1982-ben *Szilágyi Ákos*, a neves költő és esztéta rámutatott a tankönyv-vita igazi természetére: „... nálunk, a politikai nyilvánosság jellegéből és szükségességéből fakadóan a politikai irányzatok, a politikai erővonalak is más, nem politikai tárgyak kapcsán szoktak kikristályosodni, kifejeződni. Tehát ebben a vitában is szüntelenül másról van szó, nem ezekről a tantervekről!” Így történhetett, hogy a tankönyvháborúban a szokásos hivatal-szakma konfrontáció helyett egy bonyolultabb, és akkor szokatlan politológiai erőter alakult ki, melyben a hivatal és a szakma progresszív képviselői – észelve, hogy a minisztériumi és a pártközponti vezetés szeretne kimaradni ebből a kínos összecsapásból – végül össze tudtak fogni a hivatal és a szakma maradi képviselőivel és a párthoz hű médiával szemben. Sajnálatos, hogy ebben az éles vitában a gimnáziumi tanárság többsége az oktatási reform egésze szempontjából rosszul választott. Azt hiszem, Veres András találta fején a szöveget, amikor a tanárok szerepét úgy summázta, hogy „...megnyertük a háborút a bárókkal szemben és elvesztettük a tanárokkal szemben.” (Az *I. ábra* a tankönyvháború politológiai erőterét – konfrontációk, koalíciók, esendes drukkerék – próbálja szemléltetni.)



*I. ábra. A tankönyvháború. (Jelmagyarázat: dőlt betű – aktív résztvevő; álló betű – csendes harmadik; vonal – koalíciók; nyíl – konfrontációk. Rövidítések: OPI – Országos Pedagógiai Intézet; FIK – Fiatal Irodalomtörténészek Köre; MTA-II. – MTA Irodalomtudományi Intézet)*

A „tankönyvháború” valójában sokkal bonyolultabb és sokrétebb volt, mint azt az ábra mutatja, mutathatja. Az „aktív résztvevők” – így legfőképpen az OPI-munkatársak – távolról sem képviseltek azonos és egységes nézeteket. Különösen nem a kezdet kezdetén. A gimnáziumi tanárok sem mind fordultak szembe az esztétikai irodalomtanítási irányzattal, és a média sem egységesen foglalt állást. Az ábrának mindössze az a célja, hogy az események komplexitásából a meghatározó erővonalak emelkedjenek ki.

A sorban később megjelenő felsőbb osztályos irodalom tankönyvek újabb viták áradataát váltották ki. A harmadik tankönyvet háromszor dolgozták át, és ezért az 1981/82-es tanévre nem is jelent meg. Ideiglenes, kiegészítő tankönyvet adtak ki helyette. A negyedik tankönyv megírását a korábbi szerzők már nem is vállalták, mondván, hogy már olyan rossz a légkör, hogy érdemi vitát nem lehet folytatni. A negyedik tankönyvet vé-

gül Madocsai László, az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnázium tanára írta, amely sok tanártársának régi kívánsága volt. Azonban e tankönyv körül is viták lángoltak fel és a harci zaj csak 1986 után csendesedett el. A gimnáziumi irodalomtanítás reformja önmagát emésztette fel.

### Mi lesz veled, középiskola?

Amint arra történetünkben már többször utaltunk, az érettségiig vezető középiskola alkalmazkodásra képtelen, merev rendszere és szűk meritése a második világháború utáni korszakban a magyar közoktatás talán legnagyobb teherterhelévé vált, amelynek megoldására a probléma felmerülése idején, a hatvanas években a politika helyes felismerése ellenére, a gazdasági restriktiók és a demográfiai hullámhegy egybeesése miatt nem volt lehetőség, és később már a szükséges politikai akarat is hiányzott. A középiskolázás kiterjesztése és modernizálása a fejlett nyugati államokban sem ment könnyen. A hetvenes és a nyolcvanas évek középiskolai reformjaira célozva *Torsten Husén* a középiskolát egyenesen „katasztrófa sújtotta övezetnek” nevezte. De ott végül is sikerült, míg a magyar pártállamban a minisztériumi- és párthatározatok sora kerülte meg a problémát, egyrészt kijelentve, hogy a megoldást a tartalmi-tantervi-módszertani reform jelenti, másrészt a szakmunkásképző iskola nevezetű zsákutcába irányítva az általános iskolát végző tanulók többségét. (Igaz, ez utóbbi intézkedés helyességét a – később ugyan helytelennek bizonyult – munkaerőpiaci prognózisok is megerősíteni látszottak.) Mindeközben – és elsősorban ettől igazán paradox az érettségiig vezető középiskola megoldatlan helyzete – a középiskola iránti társadalmi, lakossági igény egyre fokozódott. A középiskola civilizációs jelentősége és fontos szerepe a munkavállalásban és közvetve az életútban egyre világosabbá vált azon társadalmi rétegek számára is, amelyek hagyományosan nem voltak érdekeltek a középiskolai oktatásban és különösen nem az általános műveltség megszerzésében. Jelzéseként fogták fel, hogy az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) feltüntetett szakmák egyre növekvő száma kötötte érettségéhez a szakmatanulást. A nemzetközi oktatásügyi összehasonlításban tartósan szegényfoltnak minősült a 14–17 évesek közül középiskolába járók és a 18–22 éves korú népességből a felsőoktatásban tanulók alacsony száma és aránya. Ezek a statisztikai mutatók a hetvenes és a nyolcvanas években balkáni állapotokat jeleztek. És ezt persze nem szerette a politika, a szakma pedig szégyellte. Majd látjuk, hogy igazán jó megoldás a kilencvenes években sem következett be. A középiskolai expanziót végül spontán folyamatok kényszerítették ki a nyolcvanas évek végén, mely nosztalgikus elemekkel keveredve végül megtörte a 8 + 4 szerkezeti monotóniáját és valamelyest oldotta a belső, pedagógiai eredetű merevségeket. De a középiskolai expanzió mint oktatáspolitikai cél szinte egyetlen párt vagy kormányzat programjában sem jelent meg. (8)

A magyar középiskola két alapvető fogyatéka – szűk meritése és rugalmatlan

---

*A magyar középiskola két alapvető fogyatéka – szűk meritése és rugalmatlan szerkezete – elsősorban a gimnáziumokat jellemezte. A szakközépiskolákat pedig a mindenkori szakmai lobbik kisajátítási törekvése sodorta pedagógiai nehézzé, sőt méltatlan helyzetbe. A gimnáziumi tanárság a pártállam viszonyai között is sikerrel vigyázta tradicionális, értelmiségi utánpótlás-nevelő funkcióját, ami más szóval olyan pedagógiai kultúrához való ragaszkodást jelentett, melynek lényege nem a tanulók nevelésében és oktatásában, hanem sokkal inkább a megfelelő képességű tanulók kiválasztásában határozható meg.*

szerkezete – elsősorban a gimnáziumokat jellemezte. A szakközépiskolákat pedig a mindenkor szakmai lobbik kisajátítási törekvése sodorta pedagógiailag nehéz, sőt méltatlan helyzetbe. A gimnáziumi tanárság a pártállam viszonyai között is sikerrel vigyázta tradicionális, értelmiségi utánpótlás-nevelő funkcióját, ami más szóval olyan pedagógiai kultúrához való ragaszkodást jelentett, melynek lényege nem a tanulók nevelésében és oktatásában, hanem sokkal inkább a megfelelő képességű tanulók kiválasztásában határozható meg. Eme szelektív pedagógiai kultúra ugyan elsősorban az elit gimnáziumokat jellemzi, de nem hagyta érintetlenül a divatos szakmákat oktató szakközépiskolákat, valamint a nagyvárosi és kisvárosi „gyalogos” (vagy plebejus) gimnáziumokat sem. Hiába, a gimnáziumi hierarchiában mindig a magasan elhelyezkedő iskolák jelentették és jelentik az etalont.

A szakközépiskolák – leszámítva túlzottan szakmai jellegüket és a divatszakmákra képző elit iskolákat – a gimnáziumnál demokratikusabb pedagógiai kultúrát honosítottak meg. Ezt kedvezően modulálta belső tagoltságuk, a tanítási tartalom sokfélesége és főként a tanítás gyakorlati-gyakorlatias jellege. A szakközépiskola a mindenkor feltörekvő rétegek iskolája volt, míg a gimnáziumot inkább az értelmiség és a politikai elit preferálta. A társadalmi mobilitásban – a pártállami beavatkozások dacára – a gimnázium alig játszott szerepet. (Szorosan nem tartozik ide, és később még visszatérünk erre a kérdésre, de nem árt tudni, hogy a kilencvenes évek középiskolai expanziójában szinte kizárólag a szakközépiskola vett részt.) A magyar középiskola tehát távolról sem tekinthető egységes rendszernek. Annak két fő komponense hagyományaiban, tartalmában, felvételi eljárásában, pedagógiai kultúrájában merőben különbözött egymástól – és ezt az eltérő jeleget mind a mai napig őrzi.

A középiskola megreformálására vállalkozó pedagógiai kutatók – felismerve a középiskolázás iránti társadalmi igény növekedését és a középiskolai végzettség jelentőségét a modern társadalmakban (legyen az „fejlett” szocialista vagy polgári) – a kétféle középiskola tartalmi közelítésében vélték megtalálni a megoldás kulcsát. A közelítés – vagy ahogy később elterjedt: az egységesítés – a különböző profilú középiskolák (gimnáziumok és szakközépiskolák) első két évfolyamát vette célba. Jelentette a szakközépiskolákban a szakmai profilok feladását és az általános művelés előtérbe helyezését. A szakmai képzés viszont a harmadik és negyedik évfolyamon kerülhetett domináns helyzetbe, szakképzésnek véve az értelmiségi szakképzést is. (A későbbi nagy sikerű Világbanki projekt akár magyar kezdeményezés is lehetett volna.) Ezzel, legalábbis elvileg, a magyar középiskola olyan iskolai szervezetté válhatott volna, mely a középiskola tömegesé válását képes felvállalni.

A középiskola megreformálásának első tervezete és kísérlete a József Attila Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékén dolgozó kutatócsoporthoz kötődik (*Ágoston György*, 1978, 1988, 1989, *Komlóssy Ákos*, 1983). A kísérlet előkísérletét 1973-tól három Csongrád megyei gimnáziumban bonyolították le, ahol korábban a gimnáziumi fakultáció különböző formáit próbálták ki. Néhány évvel később az előkísérletek elemzése alapján kidolgozták az egységes alapú középiskolát. (Szokták szegedi modellnek is nevezni.) Az első tervezetek 1976-ból datálódnak, míg a konkrét iskolai kísérleti munka az 1979/1980. tanévben kezdődött és hét éven át tartott. A kísérletben Szegeden, Budapesten és Miskolcon öt szakközépiskola és négy gimnázium vett részt.

Az egységes alapú középiskola első két évfolyamán a közismereti tantárgyak (az I. évfolyamon a tanítási idő 81, a II. évfolyamon 75 százalékában), míg a két záró évfolyamon a szakmai – pontosabban, a kísérletben részvevő szakközépiskolák szakmai profilja miatt: a műszaki-szakmai – tantárgyak (III. évfolyamon 58 százalék, a IV. évfolyamon 55 százalék) élveztek prioritást. Ez a megoldás az általános műveltség pozícióit a szakközépiskolában ugyan erősítette, de a gimnáziumban kétségtelenül csökkentette. (A tanterveket és a tanári segédleteket – a szegedi kutatócsoport megbízásából – az OPI és az

FPI tantárgyi szakértői dolgozták ki.) A kísérletben új elgondolásnak számított a tanulók pályaválasztását segítő orientációs szakasz és a II. évfolyam végén egy – a későbbi alapműveltségi vizsgára utaló –, „vizsgahelyzet” megszervezése. A második középiskolai évfolyam végén a tanulók három irány közül választhattak: (a) gimnáziumi ág (+2 év, majd érettségi), (b) szakközépiskolai ág (+2 év szakmunkás képesítés és érettségi, illetve még +1 év után technikus oklevél), (c) egy éves szakmunkás ág. A szegedi modell tehát egy intézményi ernyő alatt hagyományos gimnáziumi, illetve egy hosszú és egy rövid szakképzési irányt kínált. Jelentőségét talán leginkább abban jelölhetnénk meg, hogy a későbbi Világbanki projekthez, sőt a NAT szabályozáshoz előkészítette a terepet.

A gyakorlatias irány növelése nem illett jól a kísérletben résztvevő gimnáziumoknak önmagukról kialakított „akadémikus” képébe. Számtalan parkoló diájkujról pedig mintha elfeledkeztek volna. Talán a kísérlet irányítói sem választották meg jól a műszaki-szakmai alapozó tantárgyak tartalmát és a gimnazistáknak szokatlan műhelymunkát. Az elit gimnáziumi, vagy inkább az azt utánzó gimnáziumi tanári szemléletmódot keserűen jellemzi Ágoston György egy későbbi írásában, amikor már világos volt, hogy a német Gesamtschulének ez a megkésett hazai adaptációja, főleg a gimnáziumi tanárság ellenállása miatt bevonulhat a pedagógiai múzeumba. Mint írja: „Kísérletünkben... a magasabb színvonalú általános műveltségnek a szakközépiskolai tanulókra való kiterjesztését céloztuk meg. Azt lehetett volna ezek után feltételezni, hogy a közös középiskolai kísérlet a gimnáziumban részesül a legkedvezőbb fogadtatásban, tehát abban az iskolatípusban, amely hagyományosan letéteményese az általános műveltségnek. Feltételezésünk, sajnos, nem igazolódott, sőt pontosan az ellenkezője történt. Kiderült, hogy a gimnáziumok nemcsak az általános képzés nemes hagyományát őrzik, hanem az általános műveltséghez és a gimnáziumhoz fűződő régi arisztokratizmus, felsőbbrendűség, kizárólagosság, a szakképzés iránti lebecsülés hagyományait is. Nem értékelik a műszaki kultúrát, ellenérzéssel viseltetnek a gyakorlati műszaki képzés és a fizikai munka minden fajtájával szemben.” (Ágoston, 1983)

A középiskolai kísérlet legfontosabb üzenetének mégsem a tantervi egységesítés tekinthető, hanem annak demonstrálása, hogy az általános műveltség nyújtásához többé nem elegendő nyolc év. Az általános művelés tartamát legalább tíz évre kell meghosszabbítani. Ágoston György, a kísérlet irányítója erről a kérdéstről így ír: „Nincs olyan magyar oktatásügyi tervezet sem, amely vitatná, hogy távlatilag hazánkban is esedékké válik a jelenlegi nyolc évfolyamú közös alapműveltséget közvetítő általános iskolai képzés meghosszabbítása.” De igen, van, tehetjük hozzá: az Oktatási Minisztérium 1999. évi törvénymódosítása!

*A középiskola megreformálására vállalkozó pedagógiai kutatók – felismerve a középiskolázás iránti társadalmi igény növekedését és a középiskolai végzettség jelentőségét a modern társadalmakban (legyen az „fejlett” szocialista vagy polgári) – a kétféle középiskola tartalmi közelítésében vélték megtalálni a megoldás kulcsát. A közelítés – vagy ahogy később elterjedt: az egységesítés – a különböző profilú középiskolák (gimnáziumok és szakközépiskolák) első két évfolyamát vette célba. Jelentette a szakközépiskolákban a szakmai profilok feladását és az általános művelés előtérbe helyezését. A szakmai képzés viszont a harmadik és negyedik évfolyamon kerülhetett domináns helyzetbe, szakképzésnek véve az értelmiségi szakképzést is. Ezzel, legalábbis elvileg, a magyar középiskola olyan iskolai szervezetté válhatott volna, mely a középiskola tömegessé válását képes felvállalni.*

A szegedi modell, bár időrendben kétségtelenül az első komoly kísérlet volt az elmezsenedett magyar középiskola megreformálására (és így a kutatási prioritás mindenképpen a szegedi kutatócsoportot illeti meg), de nem volt az egyetlen. Amint arra néhány oldallal előbb próbáltam már rámutatni, az OPI Közoktatás-fejlesztési koncepciója átfogó tervet tartalmazott a magyar iskolarendszer átstrukturálására. Ezt az elképzelést kiegészítette és részleteiben is indokolta egy tanulmány: „Az integrált – képzési irányjaiban differenciált – középiskola modellje” (Báthory – Mátrai), melynek már a címe is, azt hiszem, jól érzékelteti az írói szándékot. De hasonló irányban kereste a kibontakozást egy másik munkacsoport is (*Inkei – Lukács – Nagy – Sáska*), mely az Oktatáspolitikai Tanács bizottsági rendszeréhez tartozott. A különböző koncepciók megegyeztek abban – és a jövő szempontjából most ez a legfontosabb –, hogy a nyolc osztályos általános iskolát és a hagyományos középiskolákat megtartva, szükséges az általános művelés tartamának nyolc évről tíz évre való meghosszabbítása. A javaslatok arra irányultak, hogy a teljes középfokon, tehát a gimnázium és a szakközépiskola mellett a szakmunkásképző iskola első két évfolyamán is ki kell alakítani a közismereti tantárgyak dominanciáját. A szakközépiskolák harmadik és negyedik évfolyamain viszont a szakmai alapozás tantárgyai kapjanak prioritást, a szakmunkásképző iskolák harmadik évfolyamán pedig specializált szakmai ismeretek intenzív oktatására kell berendezkedni.

Az OPI-koncepcióban (illetve annak elágazásában) először és együtt jelenik meg az alapfok kiterjesztésének (négyről hat évre) és a középfok tartalmi, tehát funkcionális átstrukturálásának (plusz négy év általános művelés, ezt követően egy, két vagy három szakképzési év) a terve. A kilencvenes években sokat vitatott 6 + 4 + 2-es funkcionális iskolaszervezeti modell tehát innen, a nyolcvanas évek első felének a reform eszméiségből ered. Később, a kilencvenes évek közepén, mint ismeretes, a NAT-ra alapozva, a kétpólusú tartalmi szabályozásból kiindulva kísérlet történt eme funkcionális iskolaszervezeti modell bevezetésére. De ez sem nyerte el azok tetszését, akik a közoktatási reform teljes ideje alatt – kitaróan, mondhatnánk: társadalmi rendszereken és kormányzati ciklusokon átívelően – a meglévő struktúrák fenntartásában voltak érdekeltek.

A középiskola esete jól demonstrálja, hogy a nyolcvanas években az oktatásügyi szakértők és az oktatáskutatók tálcán kínálták az oktatáspolitikának a szakmai tervezeteket. Ezek egy részét kísérletileg megalapozták, más részét mérlegelendő probléma-történeti és komparatistikai érvekkel támasztották alá. A politika azonban – talán az egy oktatási törvény kivételével – már nem mert lépni. Pedig tudnia kellett volna, hogy a vereség elkerülése nem egyenlő a győzelemmel.

## Jegyzet

(1) Az intézményi átszervezés előtt a pedagógiai kutatás-fejlesztés bázisintézményei (SZARKA, 1980) szerint a következők: MTA Pedagógiai Kutatócsoport (Budapest), Országos Pedagógiai Intézet (Budapest), Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont (Budapest), Országos Oktatástechnikai Központ (Veszprém), Szakoktatási Pedagógiai Intézet (Budapest), ELTE Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszéke (Budapest), JATE Neveléstudományi Tanszéke (Szeged), KLTE Neveléstudományi Tanszéke (Debrecen), MSZMP Politikai Főiskola Pedagógiai Tanszéke (Budapest), Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (Budapest), TANÉRT (Budapest), BME Tanárképző és Pedagógiai Intézet (Budapest), Népművelési Intézet (Budapest), valamint a tanárképző, tanítóképző és óvónőképző főiskolák tanszékei, kutatócsoportjai.

(2) *Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei.* A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása. Kossuth Könyvkiadó, Bp, 1982.

(3) Az ötnapos munkahét, amihez az oktatási rendszernek illeszkednie kellett, életszínvonal-javító intézkedésnek számított. A hivatalos magyarázatokban azonban többször felmerült, hogy az új életrend a családi kohézió, a családi nevelés erősödésével fog együtt járni.

(4) A „látens tanterv” fogalmát JACKSON, P. W. (*Life in classroom*. New York, 1968) vezeti be a pedagógi-

ai kutatásba. Az új fogalom rövid időn belül igen divatossá vált. Sok mindent megmagyarázott, amit korábban nem lehetett jól értelmezni.

(5) GAZSÓ Ferenc 1983–1988 között volt művelődésügyi miniszterhelyettes. Előtte három évig az Oktatáskutató Intézet főigazgatói feladatait látta el.

(6) Az 1985. évi törvény még egységben látja az egész oktatást, tehát a közoktatást, a felnőttoktatást és a felsőoktatást.

(7) KIRÁLY István, PÁNDY (KARDOS) Pál, TOLNAI Gábor, MEZEI József.

(8) Kivéve az 1996–1998 közötti időszakot. vö. *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája*. MKM, 1996., 1998. 67–69. old. Erről részletesen később.

## Irodalom

*A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása*. Kossuth Könyvkiadó, Bp, 53. old.

ÁGOSTON György: *Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá*. Acta 20. kötet. JATE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged, 1978.

ÁGOSTON György: *A középiskola fejlesztése. Konceptiók – kísérletek*. JATE Kiadó, Szeged, 1988. 251. old.

ÁGOSTON György: *Egységes alapú középiskolai kísérlet*. Acta kötet, JATE, Szeged, 1989.

ÁGOSTON György – Nagy József – OROSZ Sándor: *Méréses módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

ANDOR Mihály: *Dolgozat az iskoláról I–II*. Mozgó Világ, 1980/12. sz., 1981/1. sz.

*Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól*. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata. In: *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye*. Bp, Tankönyvkiadó.

*Az oktatásról*. 1985. évi I. tv. Magyar Közlöny, 1985. május 2. 19. sz. 461–492. old.

BAKONYI Pál: *Újra a nevelés céljairól I–II*. Pedagógiai Szemle, 1980/4. sz. 319–326. old.; 1980/5. sz. 398–406. old.

BÁTHORY Zoltán – MIHÁLY Ottó – SZEKENYI Péter – VAJÓ Péter: *Hipotézisek a központi oktatásirányítás továbbfejlesztésére a középszintű irányítás vezérlésében*. Pedagógiai Szemle, 1984/10. sz. 995–1002. old.

BÁTHORY Zoltán – MIHÁLY Ottó – SZEKENYI Péter – VAJÓ Péter: *A közoktatás folyamatos fejlesztésének stratégiája*. Pedagógiai Szemle, 1984/11. sz. 1126–1146. old.

BÁTHORY Zoltán – MÁTRAI Zsuzsa: *Az integrált – képzési irányában differenciált – középiskola modellje*. Pedagógiai Szemle, 1983/11. sz. 1070–1076. old.

BÁTHORY Zoltán – VAJÓ Péter: *A tantervi korszerűsítéstől a permanens fejlesztés meghirdetéséig*. Pedagógiai Szemle, 1984/9. sz. 805–816. old.

GUBI Mihály: *A rejtett tanterv elmélete*. Világosság, 1980/1. sz.

HUSÉN, Torsten: *Az oktatás világproblémái*. Keraban Könyvkiadó, Bp, 1994. 203. old.

JACKSON, P. W.: *Life in classroom*. New York, 1968.

KOMLÓSSY Ákos: *Az egységes alapú középiskola modellje*. Acta 25. kötet. JATE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged, 1983. 23–39. old.

MÉSZÁROS István: *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1996. 314. old.

MIHÁLY Ottó – SZEKENYI Péter – VAJÓ Péter (szerk.): *Az OPI Közoktatás-fejlesztési koncepciója*. Belső használatra. OPI, Bp, 1983. 187. old.

MIHÁLY Ottó – SZEKENYI Péter – VAJÓ Péter: *Az OPI közoktatás-fejlesztési koncepciója*. Pedagógiai Szemle, 1983/11. sz. 997–1069. old. (A teljes tartalomjegyzék: 8 tanulmány)

PÁLA Károly (szerk.): *Tankönyvháború. Víták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években*. MTA Irodalomtudományi Intézet – Argumentum Könyvkiadó, Bp, 1991.

*Pedagógiai kutatásmetodológia* c. T 007004. sz. OTKA kutatás

POLINSZKY Károly: *Az elmúlt tanév tapasztalatai – további feladataink*. Pedagógiai Szemle, 1980/9. sz. 771–786. old.

RÉT Rózsa: *Kutatások a közoktatás szolgálatában*. Pedagógiai Szemle, 1984/12. sz. 1247–1254. old.

SALAMON Zoltán: *A neveléstudományi kutatások továbbfejlesztése*. Pedagógiai Szemle, 1981/7–8. sz. 680. old.

SURÁNYI Bálint: *Problémavázlat az oktatásfejlesztési koncepció kialakításához*. Oktatáskutató Intézet, kézirat, Bp, 1983. 41. old.

SZABÓ L. Tamás: *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervméleti füzetek 2. OPI, Bp, 1979.  
SZABOLCS Éva: *A kvalitatív kutatási módszerek megjelenése a pedagógiában*. Magyar Pedagógia, 1999/  
3. sz. 343–348. old.

SZARKA József: *Neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980. 66. old.

TAKÁCS Géza: *Az iskola vaskos bástyái*. Valóság, 1987/2. sz.

VLADÁR Ervin: *Az ötnapos tanítási hét*. Pedagógiai Szemle, 1982/11. sz. 981–987. old.

---

*A közölt mű az ÖNKONET Kiadó Mestersége: tanár című sorozat részeként megjelenő kötet egyik fejezete. A teljes mű várhatóan 2001 tavaszán jelenik meg.*



*A Kulturtrade Kiadó könyveiből*

# A magyar felnőttoktatás jogi környezete

*A tudásalapú – a tanuló – társadalom kialakítása napjaink feladata. A permanens oktatás fogalomrendszere a hamburgi konferencia óta tovább finomodott, és szívesebben használjuk a permanens tanulás kifejezést. A második eleve feltételezi a felnőtt aktivitását, öntevékenységet. Minden magára adó jogállamban a tanuláshoz való jog megilleti az embereket. A korábbi szemléleti korlátok az ezredforduló idejére lebomlottak, a felnőttek tanulása természetessé vált. Ahhoz, hogy a magyar felnőttoktatás megfeleljen a nemzetközi feltételeknek és kompatibilis legyen az EU integrációban már résztvevő országok jogi szabályaival, számba kell venni hazai helyzetét.*

A felnőttképzés alap-problémái a hozzáférés, a lemorzsolódás, a finanszírozás, a közösségi és az állami felelősségvállalás. A hozzáférés elsősorban arra utal, hogy a felnőtt egyáltalán bekapcsolódhat-e bármilyen oktatási, tanulási formába. A felnőttnek egyáltalán van-e joga, esélye és lehetősége arra, hogy tudását bővítsé, elérheti-e az információkat, szabadon bekapcsolódhat-e az általa választott oktatási formába és intézménybe. A felnőttképzésben való, az egész életpálya folyamatára kiterjedő részvétel az UNESCO IV. (párizsi) Világkonferenciája óta alapvető emberi jognak minősül. A permanens képzés szakmai követelményéből (lifelong learning) következően állami szabályozásnak (törvénynek) kell rögzítenie azt, hogy a felnőtt milyen feltételekkel tanulhat, hogyan „férhet” hozzá a képzéshez („access”). Alapvető társadalmopolitikai cél a részvétel biztosítása és a széles alapú felnőttképzés fejlesztése érdekében azoknak a célcsoportoknak a kiemelése, melyeket az UNESCO V. (hamburgi) Világkonferenciájának a dokumentuma határozott meg.

Amennyiben a magyarországi jogi környezetbe akarjuk a most alakuló felnőttoktatási törvényt illeszteni, tisztázni kell, hogy a felnőttoktatás fogalmában milyen változások álltak be az elmúlt évtizedekben. A fogalmat és társadalmi gyakorlatot

kell az első „körben” összevetni egymással, vagyis azt, hogy a törvényalkotók mit értenek a felnőttoktatáson. Különösen lényeges ez a mai magyar praxis ismeretében, hiszen a szakképzés, a munkaerőpiaci képzés, a szakmai továbbképzés, az idegennyelvi képzés, a felsőoktatás esti, levelező, távoktatási tagozata, a tréningeket végző cégek és maga az iskolarendszerű felnőttoktatás színes palettája sajátos rendszert képez. A felnőttek kulturális képzése, öntevékeny, közösségi keretek közötti képzésekben való részvétele és a mai technikai és civilizációs szintnek megfelelő hálózatokon keresztül elérhető képzési formákban való részvétele mind-mind felnőttoktatás. A felnőttoktatás az egész világon kiterjed a felnőttek politikai és állampolgári képzéseire, amelyek sajátosan lehetnek egyrészt innovatívok, másrészt affirmatívok, lehetnek fenntartótól függetlenek és függetlenek, pártokhoz kötődőek és attól függetlenek. A mai magyar felnőttoktatásban újra jelentős szerepet kap a hitélettel és az egyházakkal összefüggő tanfolyamrendszerű és bentlakásos képzési formák sokasága. A felnőttoktatás a szakágazatok szerint lehet katonai, büntetés-végrehajtási, rekreációs, gyógyító, segítő-prevenációs. Lehet népfőiskolai és lehet vállalkozásokban megvalósuló. Tehát a törvénynek mindenekelőtt tisztáznia kell, hogy milyen társadalomképet tételez fel a

törvényalkotó és milyen állampolgárt képzel az adott társadalomképbe. Alattvalót vagy a társadalom aktív részését, aki mint a magyar államiságért felelős öntudatos állampolgár éli meg a magyarság nemzeti sorskérdéseit.

A törvénynek illeszkednie kell azokhoz a nemzetközi standardokhoz, amelyekkel kapcsolatosan a magyar államnak nemzetközi kötelezettségvállalásai vannak, és meg kell felelnie azoknak az elvárásoknak, amelyek a szakmát és magát a felnőttoktatást mint a tudásalapú társadalom egyik alapfeltételét meghatározzák.

Mit ír minderről az Alkotmány? Szintem semmit. Az 1949-ben született kartális – azóta többször módosított és szabályozásában kissé „megkopott” – Alkotmányunk deklarálja a művelődéshez való jogot, amelyet „a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatás-

sal, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg.” Az előzőekből direkt módon nem következik a felnőttek tanuláshoz való joga. A művelődéshez való jog (oktatáshoz, kultúrához) mint az emberi jogok második generációjához tartozó és az egyes államok alkotmányában általában kifejeződő jog feltételezi mindenki számára a hozzáférést és az állami támogatást, bár eleinte a legtöbb ország alaptörvénye csak a közoktatásra terjesztette ki az állami kötelezettségvállalást, amelyet napjainkban már alapvetően – szem előtt tartva bizonyos differenciálási szempontokat – kiterjesztőleg értelmeznek. Ezt alátámasztja a század utolsó harmadában a felnőttképzés fokozatos felértékelődése, amelynek jelentősége várható-

an a 21. században teljeseedik ki, továbbá megerősítik azok a nemzetközi dokumentumok is, amelyek az utóbbi évtizedekben láttak napvilágot (például a korábban már említett UNESCO Felnőttképzési Világkonferenciák állásfoglalásai).

A példák azt igazolják, hogy a felnőttképzés feltételeinek fejlesztése a nemzetközi szervezetek számára is fontos kérdés. Az Európai Unió különösen nagy hangsúlyt fektet az utóbbi években a felnőttek oktatására, képzésére. Az oktatásról szóló – egyezményen alapuló – általános szabályok száma elenyésző, összevetve más területekkel, sőt az uniónak nagyon korláto-

zott a hatásköre az oktatás területén. Természetesen a felnőttképzést illetően sem beszélhetünk közösségi szabályozásról, de ajánlások és állásfoglalások megfogalmazásával, közösségi prioritások meghatározásával és közösségi programok finanszírozásával közvetve fejti ki befolyásoló tevékenységét az Európai Unió (lásd a Socrates/

*Ahogy az állam a közoktatás finanszírozását valamennyiünk-től begyűjtött pénzekből finanszírozza, normatív alapon újraosztva az összegeket, ugyanezen logika alapján valamennyi állampolgárt finanszírozhat az élet-hosszig (lifelong learning) tartó tanulásában. Minden embernek jogában állna a tanulási csekkeket szabadon felhasználni, lehetősége lenne a felnőttnek annak felhasználásával azt tanulni, amit akar, illetve amire szüksége van.*

Grundtvig program).

Alaptörvényünk ugyan állampolgári joga a felnőttek oktatását nem biztosítja, a részvétel joga azonban a fent már említett alkotmányos rendelkezésből indirekt módon következik. Véleményünk szerint megfontolandó alkotmányos szabályozásunk újragondolása, módosítása a képzéshez való hozzáférés egyértelműbb megfogalmazása érdekében, de a felnőttképzési törvényben feltétlenül állampolgári jogként kell meghatározni. A felnőtt tanulója elé számtalan akadályt gördít a gyakorlat, korlátozza a szabad belépés lehetőségét, távolról sem veszi figyelembe a belépés egyetlen kritériumát, a képességeket, a tanulás szabadsága keveredik az oktatásban való részvétel szabadságával. Tisztázni

kell, hogy a tanuló társadalom nem oktató társadalom (abból már ezen a földrajzi tájon az embereknek többször elege volt) és a tanulásban való részvevőket kell anyagi támogatásban részesíteni. A tanulni vágyóknak az adókból biztosított forrásokból – hasonlóan az üdülési csekkhez – tanulási csekket lehetne biztosítani, s maguk döntenék el, hogy mire használják fel. Ahogyan az állam a közoktatás finanszírozását valamennyiunktől begyűjtött pénzekből finanszírozza, normatív alapon újraosztva az összegeket, ugyanezen logika alapján valamennyi állampolgárt finanszírozhat az élethosszig (lifelong learning) tartó tanulásában. Minden embernek jogában állna a tanulási csekket szabadon felhasználni, lehetősége lenne a felnőttnek annak elhasználásával azt tanulni, amit akar, illetve amire szüksége van. Ha a képzés költsége meghaladja a normatív támogatást, akkor azt akár természetes személynék, akár jogi személynek (család, munkáltató stb.) lehetősége lenne saját forrásaival kiegészíteni. Lényeg, hogy az egyes ember tanulásához való emberi jogát a jogalkotó figyelembe vegye.

Ha az Unió szabályok leszögeznek: az egész életen át tartó tanulás stratégiájának alapelvei abból az alapvető célból fakadnak, hogy az általános és szakmai képzés az egyéni, a kulturális, a társadalmi és a gazdasági boldogulást szolgálja és valamennyi állampolgár életminőségét javítsa, akkor az egész életen át tartó tanulás fejlesztésére irányuló stratégiáknak figyelembe kell venniük az egyéni (állampolgári), a kulturális és szociális szempontokat, a demokratikus alapelveket és az emberi jogokat, ugyanakkor eleget kell tenniük a gazdaság és a munkaerőpiac követelményeinek is. Ennek megfelelően:

- az egész életen át tartó tanulásnak arra kell irányulnia, hogy az egyéni adottságokat támogassa, a szakmai alkalmasságot javítsa, általa a meglévő emberi erőforrások a lehető legjobban hasznosuljanak, másfelől járuljon hozzá a társadalmi kirekesztés megakadályozásához és a demokratikus közéletben való részvétel erősítéséhez;
- az egész életen át tartó tanulásnak szé-

les oktatási kínálaton kell alapulnia, hogy az oktatásban való előmenetel a saját társadalmi, kulturális és gazdasági érdekeknek megfelelően mindenki számára elérhetővé váljék, a fejlesztés egyik központi célja az esélyegyenlőség megteremtése;

- az általános és a szakképzés minden szintjén biztosítani kell az egész életen át tartó tanulás érvényesülését, különösen alapvető fontosságú az olvasás, az írás, a számolás alapkészségei elsajátításának a biztosítása;

- alapvető fontosságú a széles alapokon nyugvó ismeretek, készségek, magatartási formák és tapasztalatok közvetítése;

- az egész életen át tartó tanulás rugalmas és innovatív oktatási és szakképzési koncepciókat követel meg, amelyek célja az, hogy az egyes emberben – a tanulási folyamat keretei között – tudásszomjat, kezdeményező-készséget és motiváltságot keltsen;

- az egész életen át tartó tanulás megköveteli, hogy az egyes ember – tanulóként – oktatását, szakképzését és egyéni fejlődését illetően egyre növekvő felelősséget vállaljon, ebben a felnőtt tanulót megfelelő tanácsadás segítse;

- minden érintettnek: a kormányoknak, a szociális partnereknek, az oktatási intézményeknek és a vállalatoknak, a társadalom egészének szükséges – illetékességi területén – az egész életen át tartó tanulást pozitívan megítélnie, valamint segítenie kell az oktatási és szakképzési programokban való részvétel útjából az akadályokat elhárítani. (Az Európai Unió Tanácsa végkövetkeztetése az egész életen át tartó tanulás stratégiájáról, II. Alapelvek (kivonat az 1996. december 20.-i állásfoglalásból.))

A felnőttképzésre jelenleg számos törvény és jogszabály vonatkozik. Mivel a felnőttoktatás mint praxis rendkívül színes és szerteágazó tevékenység, az alakuló törvénynek közvetlenül kell hatnia a közoktatást, a felsőoktatást, szakképzést, a közművelődést, az önkormányzatokat, a közalkalmazottakat és a közszolgálatban dolgozókat érintő jogszabályokra.

Az alábbi törvények közvetlen vagy közvetett összefüggésben állnak a felnőtt-

oktatás szabályozásával:

– 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról;

– 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról;

– 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről;

– az 1997. évi CXL. törvény a kulturális javak védelméről és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről;

– munkajogi szabályok (1992. évi XXII. törvény a Munka Törvénykönyvéről, 1992. évi XXIII. törvény a köztisztviselők jogállásáról, 1992. évi XXXIII. törvény a közalkalmazottak jogállásáról);

– 1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról (Ft.);

– a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény;

– a közhasznú szervezetekről szóló 1997. évi CLVI. törvény;

– a gazdasági társaságokról szóló 1997. évi CXLIV. törvény, valamint az egyéni vállalkozásról szóló 1990. évi V. törvény.

A következőkben – a teljesség igénye nélkül – két törvénnyel kapcsolatban teszünk meg észrevételeinket.

#### *1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról*

A felsőoktatási törvény lényegesen liberalizáltabb, mint korábbi változata volt. A felnőttoktatással igazából taxatív nem foglalkozik. A felnőttképzési változatokban való hallgatói részvételről nem vesztudomást, pedig a törvényalkotás időszakában már működtek a virtuális, távoktatási egyetemek, amelyek csupán hálózaton kötik össze a hallgatót a tanulás helyszínéül választott intézménnyel.

Szakmai szempontból elfogadhatatlan, sőt cinikusnak látszik, amint a felsőoktatási törvény 82. §-a deklarálja, hogy „minden magyar állampolgárnak joga van a törvényben meghatározott feltételek keretei között az általa választott felsőoktatási intézményben és szakon felsőfokú tanulmányokat folytatni.” Ezek alapján egy felnőtt gyakorlatilag a középiskolás korúakkal

azonos feltételekkel lehet csak egy felsőoktatási intézmény hallgatója. A felvételi processzusban az intézmény „gyermeknek” kezeli, lemond a felnőtt reguláris képzésen kívül szerzett és az életpasztaláthoz kötött ismeretmennyiségről, gyakorlatilag újratanulattja az érettségi anyagát. A törvényben le kell szögezni a felnőttkorúak (esti, levelező, távoktatási formában meghirdetett képzési formáira) szabad intézményválasztását. Mivel gyakorlatilag valamennyi képzési forma önköltséges, a felnőtt abba az intézménybe fizeti be a pénzt, amelyikbe akarja. (Az egyetem, főiskola ellenőrzési és értékelési rendszere és belső minőségi követelményei majd eldöntik, hogy milyen teljesítmény után maradhat ugyanott továbbra is hallgató.)

A felsőoktatási törvény az egyetemi-főiskolai alapképzés megkezdése feltételül az érettségi bizonyítvány meglétét írja elő [83. (1) bekezdés a) pont]. Érdemes megfontolnia a törvényalkotónak, hogy továbbra is fent kell-e tartani a szabályt. Sok ország, többek közt Ausztria, Japán, Svédország sok főiskolája is feloldotta ezt a szabályt, s a korábbi, magyar szakérettségire emlékeztető előképzések után (Ausztriában a WIFI, illetve a BFI szervezésében történik az előképzés) a szakmunkásokat beengedik a főiskolákra.

A felsőoktatási törvény felnőttoktatással kapcsolatos alapproblémája, hogy az iskolarendszeren kívüli képzésben szerzett felsőfokú szakképesítéseket a felsőoktatás egyáltalán nem veszi figyelembe. A törvénynek kell kitérnie a felsőfokú szakképzés (ez csak felnőttoktatás lehet) keretében sikeres teljesítmények megfelelő akkreditáció utáni beszámítására. A másik neurálgikus pont a vizsgák kölcsönös beszámításának problémaköre. Az akkreditált vizsgahelyen teljesített felsőfokú idegennyelvű teljesítmények kötelező elfogadását is a felnőttoktatási törvényben kell szabályozni.

A felnőttoktatási processzusban való részvétel miatt felmerült tényleges költségeket, mint például a tandíj, vizsgadíj, tankönyvek ára, hálózati hozzáférés költsége, utazási költség és szállásdíj stb. (ha az em-

beri erőforrásokat illető beruházások könyvtárnyi irodalmát a törvényalkotók ismerik, nem idegen tőlük a gondolat) az adóalanyok az SZJA-bevallásukban adócsökkentő tételként „leírhatják”.

*1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról*

A törvény egyetlen szakasza foglalkozik a felnőttoktatással. Sajnálatos módon a helyi önkormányzatokra bízva a munka melletti alsó és középfokú intézmények működtetésének a problémáit. (Itt kapcsolódik a megyei önkormányzatok azon kötelességével, amennyiben ha a helyi önkormányzat képtelen az intézményfenntartásra, a megyei önkormányzat köteles a fenntartói szerepet magára vállalni.)

A társadalom kulturális és szociális problémáinak oktatás útján történő kezelésében az iskolarendszerű felnőttoktatásnak döntő szerepe van. Miközben Magyarországon mintegy 200 000 analfabéta él, és több százezerre tehető azoknak a száma, akik az alapképzést jelentő általános iskolát sem vé-

geztek el. A második esély iskoláinak nevezett intézménytípusok a közoktatás mostohagyerekei. Különösen kirívó a helyzet, ha figyelembe vesszük, hogy a hamburgi konferencia kiemelt célcsoportnak tekintette a felnőttoktatás számára a roma kisebbségeket. Mivel Magyarországon az iskolai lemaradásokban és a lemorzsolódásban ők alkotják a legveszélyeztetettebb csoportot, a törvénynek ki kell térnie arra, hogy a népszámlálási, valamint a települési törzskönyvek adatai alapján ott, ahol egyáltalán romák élnek, kötelező legyen a települési önkormányzatoknak a második esély iskoláit működtetni.

A középfokú felnőttoktatásban 1993 óta költségtérítést kell fizetniük a résztvevőknek. Amennyiben a felnőttoktatás része a közoktatásnak, jogos a kérdés, miért kell

ezért fizetni abban az esetben, ha az első végzettséget szerzi a felnőtt. Különösen megnő ennek a jelentősége abban az esetben, ha Magyarország migrációs célponttá válik a schengeni Európa határán. Minden valószínűséggel tízezrek vándorolnak be az országba, akiknek a magyar kulturális kincs elsajátítása kizárólag ebben az iskolatípusban válik lehetővé.

A középiskola esélynövelő funkciója ismert. A törvényalkotóknak figyelembe kellene venniük a fiatal anyák tanulási lehetőségét. A második esélyt nyújtó iskolatípusban sajátos színter lehetne a fiatal anyáknak nyújtott preferencia.

Végül két rövid megfontolásra szánt általános észrevétel a felnőttképzési törvénytervezetről;

*Egy felnőtt gyakorlatilag a középiskolás korúakkal azonos feltételekkel lehet csak egy felsőoktatási intézmény hallgatója. A felvételi processzusban az intézmény gyermeknek kezeli, lemond a felnőtt reguláris képzésen kívül szerzett és az élettapasztalatához kötött ismeretmennyiségről, gyakorlatilag újratanultatja az érett ségi anyagát.*

– nagyon fontosnak tartjuk a törvényben rögzíteni a felnőttképzéssel kapcsolatos tevékenység végzéséhez megkívánt szakképzettségek meghatározását;

– szükségesnek véljük a roma kisebbség tekintetében megteremteni a „pozitív diszkrimináció” alkalmazásának a le-

hetőségét, hiszen az iskolázottságbeli hátrányok csökkentésének egyik hatékony eszköze lehet a felnőttképzésben való minél szélesebb részvételük (lásd az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól 45. §).

A törvény megalkotásának indokai megalapozottak, annak ellenére, hogy sokan vitatják egy önálló törvényi szintű jogszabály létjogosultságát e területen, fő ellenérvként a jelenlegi oktatási és egyéb szabályozások (például közoktatási, felsőoktatási, szakképzési, közművelődési törvény stb.) elégségeségét hangoztatva. A felnőttképzés keretjellegű szabályozása azonban kívánatos lenne, tekintve, hogy nagyon sok területet érint.

**Koltai Dénes – Várnagy Péter**

# A nemzetközi felnőttképzés komparatív és kooperatív aspektusai

*Mi, felnőttoktatók tudatában vagyunk annak, hogy szakmánk, a felnőttoktatás mestersége-tudománya, más néven az andragógia sokhelyütt mint tudományos diszciplína hiányos elismertségben szenved. (1) Még mindig nem egyértelműen világos, hogy ez a szakterület mint aránylag fiatal részdiszciplína a pedagógiához tartozik-e inkább, vagy önállóan értelmezhető és etablirozható. Már az illető tanszékek és intézetek elnevezései is önmagukért beszélnek: itt felnőttpedagógia, ott andragógia, másutt lifelong learning. (2)*

Az elnevezések mögötti sokféleség még világosabbá válik, ha a terminológiai kérdéseket gyakorlati szinten követjük, ahol magyar változataikban manifesztálódnak az általános és szakmai, politikai és kulturális felnőttoktatás dimenziói és az olyan fogalmak, mint a felnőttoktatás/képzés/nevelés, közművelődés, továbbképzés, tudományos ismeretterjesztés vagy élethosszig tartó tanulás.

Váratlan (és némelyek számára talán meglepő) az a realitás, hogy a kereslet és kínálat terén – mely nemcsak világtrend, hanem többnyire Magyarországra is jellemző – a felnőttképzésnek és általában a felnőttkori tanulásnak dinamikus és masszív növekedésével kell számolnunk. Ezt az új kihívást empirikusan is tapasztalhatjuk. Az UNESCO és az OECD szervezett tanulási részvétellel vonatkozó vizsgálatai mutatják, hogy sok országban a felnőtt tanulók részvételi aránya 30–40 százalék között mozog, néhány országban még nagyobb ez az arány. Igazolódni látszik az a feltevés, hogy nem ott a legnagyobb a résztvevők aránya, ahol a gazdasági és technológiai fejlődés és oktatásügy lemaradását pótolni kell, hanem inkább ott jelentkezik a magasabb résztvevői szám, ahol legelőrehaladottabb a fejlődés. A FEEFI végzősei és más egyetemek és főiskolák diplomázó hallgatói együttműkö-

désével a Továbbképzési Atlasz keretében végzett vizsgálataink is arra mutatnak, hogy Magyarország viszonylag rövid idő alatt megközelítette más európai országok szintjét a képzési kínálatot nyújtó intézmények, a résztvevő felnőttek és a képzési kínálatok tekintetében.

Az egyre jobban fejlődő felnőttképzés az életet végigkísérő tanulás részeként tovább szélesedik és erősödik a dinamikus kibontakozó információs- és tudástársadalom követelményei között. A tudás úgynevezett felezési ideje lerövidül, az információ mértéke emelkedik, az emberek tovább élnek, az életet végigkísérő tanulás szükségesszerűsége a felnőttkortól az időskorig nyilvánvalóvá válik. Az önkéntesség helyébe sok felnőtt esetben már rég a szükség lépett. És ez nemcsak azokra érvényes, akik munkahelyük elvesztése miatt átképzésre kényszerülnek.

Mit jelentenek ezek a tendenciák abban az összefüggésben, hogy az élethosszig tartó vagy egész életet végigkísérő – de nem az életfogytiglani büntetést idéző! – tanulás mint átfogó oktatási koncepció egyre jobban érvényesülni látszik? Nem kellene-e az iskoláknak és egyetemeknek feltenni azt a kérdést, hogy mit csináljanak másképp annak érdekében, hogy az embereket képessé tegyék és motiválják az egész életen át tartó tanulásra? Ez mind-

annyiunk számára döntő kérdés, hiszen a felnőttképzés a leghosszabb életszakaszra vonatkozik. Így a tanulás képességének el-sajátítása már régen az egyik legfontosabb kulcskvalifikáció lett. Az önkéntesség megszűnésével pedig a tanulás örömeinek egyre fontosabb kategóriává kell válnia.

Őnök közül néhányan joggal gondolhatják, hogy az élethosszig tartó tanulás mostani hangsúlyozása bizonyos eredetiségre tart igényt. Másrészt sok judicium szól amellett, hogy léteznek egy olyan összegyűlt emberi tapasztalat, melyet többek között a közmondások összehasonlító példái is bizonyítanak. A magyarban ez így hangzik: A jó pap is holtig tanul, németül ezt így mondják: Aki sokat pihen, berozsdosodik. A nyugat-afrikai Sierra Leonében a mesemondók ezt mondják: (a rím kedvéért angolul): learning starts in the womb and ends in the tomb. (A tanulás az anyaméhben kezdődik és a sírban fejeződik be.)

Önkritikusan beszélnünk kell a felnőttoktatás elméleti deficitjéről, melyet több tényező együtthatása okozott, és amely csak részben magyarázható a rendszerváltással és az új társadalmi irányzatokkal. Döntő tényező mindenekelőtt, hogy ma a felnőttoktatást mostohagyerekként kezelik. Még nem konstitutív eleme a munkánknak, mely egyenrangú fontossággal hat az elmélet és gyakorlat fejlődésére. A nemzetközi együttműködésben eltöltött sokévi tapasztalatom alapján elmondhatom, hogy ez a megállapítás nem kivételes esetekre vonatkozik Magyarországon, hanem sajnos sokhelyütt uralkodó realitás.

Ha továbblépünk egy másik területre, szintén megállapíthatjuk, hogy a felnőttoktatás gyakran az oktatáspolitikában is marginális szerepet játszik. Ha a felnőttoktatást az iskola, a szakképzés és a felsőok-

tatás mellett az oktatási rendszer további, egyenértékű elemeként jogosan kívánjuk hangsúlyozni, éppen a nyilvános felelősség terén találunk meg nem értést. Itt a gyakorta felmerülő képet hozzák fel példának: ez az ötödik kerék a kocsin... A felnőttoktatásnak ezáltal tendenciáját tekintve kompenzatórikus funkciója marad és kevésbé kap komplementer funkciót. Ebből következőleg végül is mindez visszatükröződik a nem kielégítő törvényhozással és sok országban az állami támogatás hiányában.

Túlzó megállapítás-e, ha a felnőttképzést és ennek fejlődését mint tudományt, valamint a kutatást kísérő elméleti képzést és a megfelelő oktatáspolitikai és törvény-

*Ha a felnőttoktatást az iskola, a szakképzés és a felsőoktatás mellett az oktatási rendszer további, egyenértékű elemeként jogosan kívánjuk hangsúlyozni, éppen a nyilvános felelősség terén találunk meg nem értést. Itt a gyakorta felmerülő képet hozzák fel példának: ez az ötödik kerék a kocsin... A felnőttoktatásnak ezáltal tendenciáját tekintve kompenzatórikus funkciója marad és kevésbé kap komplementer funkciót.*

hozási döntéseket tekintve latens legitimációs válságról beszélhetünk, amelynek a szakma képviselőiként állandóan ki vagyunk téve? Könnyen felismerhetik, hogy közösen kell kiutat keresnünk és lehetőleg hamarosan megfelelő megoldásokat találunk. Mindenek előtt a felnőttképzésben résztvevők gyakorlata érdekében, de ezáltal

társadalmunk nagy része érdekében is.

Nemzetközi szakirányú felnőttoktató vagyok, nem mintha nem értékelném eléggé a helyi dimenziókat, hanem mert megpróbálok a felnőttoktatást/képzést a határokon túl, a népek közötti megértés és szolidaritás követelményei szerint, valamint a professzionalitást a globalizálódó összefüggések előjelével tekinteni. A határokon átnyúló partneri kapcsolatok és transznacionális hálózatok közvetlen tanúi ennek a folyamatnak. Globálisan gondolkozni és lokálisan cselekedni véleményem szerint fordítva is igaz, és a „globális” műszó azt a kapcsolatot fejezi ki, hogy mindkét perspektívának egyaránt fontosnak és összetartozónak kell lennie. Nem meglepő a

legújabb fogalom, a globális tanulás sem, mely válasz lehet a pedagógiának a világban végbemenő globalizációs tendenciáira. Itt jelentős szerepet játszik a hálózati egészen irányuló figyelem, a maradandóság és jövőképeség kérdései, a tanulás a világ interdependenciáiban.

Ha a továbbiakban a felnőttképzésben folyó nemzetközi együttműködésről beszélünk, akkor a kapcsolatfelvétel és információátadás, a szakmai és személyi cserekapcsolatok, a többéves és szerződéseken szabályozott partneri – gyakran testvérvárosi kapcsolaton alapuló – együttműködés sokrétű formáira gondolok. Erősödik a projekteket összekötő együttműködés, mely bilaterális jellegű vagy több partnerrel együtt határokon átnyúló, illetve transznacionális.

Ahhoz, hogy ezt a kooperációt partnercentrikusan, az ügy érdekében és magas minőségi követelményeknek megfelelően alakítsuk, szükségünk van arra, hogy jobban megismerjük egymást. Nemcsak terminológiai szinten, hanem inkább az adott történelmi kontextus és a közös jövőbeni perspektívák érdekében. Mit tudnak a francia felnőttképzők a magyar közművelődésről, vagy fordítva, mit jelent valójában az Animation Rurale? Vagy hogyan lehet megmagyarázni, hogy milyen fontos Németországban a politikai képzés, amely több, mint pártpolitikai befolyásolás? Hogyan is tudnánk a partneri kapcsolatot konkrét együttműködéssé alakítani anélkül, hogy ismernénk, megértenénk vagy értékelnénk egy adott felnőttoktatás céljait, tartalmát, módszereit? Az adott oktatási rendszerre vonatkozó komparatív kutatás, a közös vonások, a különbözőségek és hasonlóságok, az intézményi formák, ezek domináns módszereinek és aktuális problémáinak vizsgálata egyre jelentősebb helyet kap. A kutatás bázist teremthet a közös feladatok kezdetén, de mint kísérő kutatás hozzájárul a szándékok és tervek igazításához is.

Engedtesék meg még egy kirándulás a történelmi összehasonlító felnőttképzéskutatásba. Ez is bizonyítani kívánja, hogy a határokon átnyúló eszmék terjedésének a

felnttktatásban is nagy hagyománya van. Mindig voltak nagy személyiségek és lelkesítő gondolatok, melyek nem maradtak határok között: *Johannes Amos Comenius*, azaz *Komensky*, aki 1592-ben Nivnice-ben, a mai Csehországban született, s aki részben Heidelbergben tanult és Svédországban tanított és első tankönyveit a népművelésről írta, melyek igen messze elterjedtek. Olyan messze, hogy a Rákóczi család is tudomás szerzett róla és meghívta Sárospatakra: vegyen részt a magyar oktatás megreformálásában; Comenius később emigrációban halt meg Amszterdamban. Vagy nézzük *Frederik Severin Grundtvigot*, aki 1783–1872 között élt és aki maga ugyan soha nem vezetett népfőiskolát, de szellemisége hatására alakultak a dán népfőiskolák. Sok más európai ország népfőiskolája fejlődésének szellemi atyja volt, feltehetőleg indirekt módon hatott a magyarországi első népfőiskola alapítására is Bajszentivánon 1914-ben. Népművelői gondolatai olyan jelentősek, hogy most egy cseh származású, Kanadába emigrált kolléga dolgozik egy nagy összehasonlító tanulmányon.

De nemcsak a múltban voltak olyan személyiségek, akik pedagógiai gondolataikkal és ötleteikkel átlépték a nemzeti határokat, illetve hatásukban transzkontinentálisak voltak: *Paulo Freire* megtermékenyítette az utóbbi harminc év világra kiterjedő koncepcionális vitáit és gyakorlati kezdeményezéseit a maga szociális irányultságú és az egyén felszabadítását célzó *Educacion Popular*-jával és a felnőttek analfabetizmusával kapcsolatos javaslataival.

Vagy vegyük általában a felvilágosodás szellemi örökségét: hívei népfelvilágosítók voltak, a felnőttoktatás mozgalmi hite hajtotta őket, elképzeléseikbe beletartoztak az intézményi fejlesztések, az olvasókörök és népi könyvtárak, a folyóiratok és a képzéssel foglalkozó egyesületek. A kézműveslegények voltak azok, akik vándorlásaik során átlépve a határokon szakmai tudásukat exportálták, másrészt pedig tapasztalataikat mindig más-más helyen tovább gazdagították, és később visszatértek után az új eszmék importőrei lettek. A

munkásképzés keletkezése – mondhatjuk, hogy a múlt évszázadot megelőzően – nem képzelhető el a társadalomtörténeti gyökök nélkül, melyek az iparosodás kezdetéig nyúlnak vissza és már a kezdetkor túlmutatott a határokon. Majdnem egyidőben terjedt el a forradalmi eszme és felkelés Európában 1848 februárjában és márciusában. Végző soron ez civiltársadalmi fejlődés volt, mely az oktatást és képzést új intézményekhez és szervezetekhez kötötte, hozzákapcsolva a kézműves- és munkásegyleteket, melyeknek mindig is volt képzési funkciójuk. Ezáltal ők a mi szakmánk alapítói, mint ahogy az egyetemekről kiinduló mozgalmak tudományos ismeretterjesztői és népszerűsítői.

Ha a történelmi összehasonlítást tovább gazdagítjuk, egy pillantást kell vetnünk a pécsi egyetem történetére is: az 1367. évi alapítás egy pápai dokumentumra vezethető vissza és már a kezdetekkor gazdagította a tantestületet egy olasz professzor, *Galvano di Bologna*. Ezt megszakítások

és átalakulások követték, helyi kapcsolatok kialakulása Győrrel és Pozsonnyal. Figyelembe kell vennünk, hogy Baranya mint határmenti terület az etnikumok és kultúrák olvasztótégléje, melyet történelmi visszapillantással sváb Törökországnak neveztek.

Amit a történelem és összehasonlítás perspektívájában megemlítettem, felfedezhető az Európai Unió minden képzési programjának jövőre és kooperációra irányuló célkitűzéseiben. Így az egymástól való tanulás, az interetnikai és interkulturális tanulás programmá válik. Az 1992-ben kötött Maastrichti Egyezményben a képzés további jogosítványokat kapott. Elvben minden EU képzési programba különböző országokból több intézményt kell bevonni, az aktivitásoknak Európa össze-

növését és az európai polgárság erősítését kell szolgálniuk. A még nem csatlakozott tagországokat idejekorán bevonják a programokba, hogy a későbbi felvételt és együttműködést megkönnyítsék. Így Magyarországon is működnek Leonardo- és Sokrates-programirodák, amelyek támogatják az általános és szakmai képzés, illetve továbbképzés kezdeményezéseit.

Eközben félreismertethetetlen megjelent az európai felnőttképzési szervezetek információs és lobbytevékenysége: miközben 1993-ban a Sokrates első tervezetei még a felnőttképzés fogalmát sem tartalmazták, 1999-ben már a Sokrates II.-ben ennek megfelelő irányvonalat határoztak meg, melyet Grundtvigról neveztek el.

*Az egymástól való tanulás, az interetnikai és interkulturális tanulás programmá válik. Az 1992-ben kötött Maastrichti Egyezményben a képzés további jogosítványokat kapott. Elvben minden EU képzési programba különböző országokból több intézményt kell bevonni, az aktivitásoknak Európa összenövését és az európai polgárság erősítését kell szolgálniuk.*

1996-ot Európa szerte az egész életet végigkísérő tanulás évének kiáltották ki. Ennek kapcsán EU-támogatással számos helyi, országos és határokon átnyúló projektet valósítottak meg. Az EU Agenda 2000 – különösen a foglalkoztatásról szóló fejezet – mutatja, hogy az élethosszig tartó ta-

nulás kiemelkedő szerepet játszik az európai együttműködésben. Az élethosszig tartó tanulás összefüggésében említett „önkéntesség vége” ugyanúgy vonatkozik a nemzetközi együttműködésre is.

Ezekkel a megjegyzésekkel nem kívánom azt a benyomást kelteni, hogy ezzel az európai egyesülés az Európai Gazdasági Közösségből politikai döntéseken keresztül máris kikerült európai oktatási és kulturális szövetséggé fejlődik. Mindannyian tudjuk, hogy ettől még nagyon távol vagyunk. Ugyanakkor minden erőfeszítéssel arra kell törekednünk, hogy elérjük az európai egységet, melyben a sokféleség konstitutív elemet alkot.

Most olyan fontos feladat előtt állunk, hogy ezeknek a nemzetközi aktivitásoknak tudományos kíséretet és kiértékelést

adjunk, amely a specifikus előnyöket s a nehézségeket egyaránt komparatív és kooperatív szempontok szerint vizsgálja. Egyszerűen pontosabban kell tudnunk, mit jelent a különböző kooperációs szándékokból adódó társadalmi értéköbbség és a személyes haszon. Mit tudunk tanulni, illetve mit kell tanulnunk ebből a közeljövő számára, mely a mai világ felgyorsult élettempója folytán már mindig jelenidő. Ezek a kérdések mindannyiunkat érintik. Közösen kell keresnünk az átfogó válaszokat arra, hogy milyen módon oszthatjuk meg egymással tanulási tapasztalatainkat a továbbképzés, a kutatás vagy publikációk segítségével.

Tegyük fel a kérdést: elősegítette-e a pécsi egyetem ezt a fejlődést? Két szinten biztosan: következetes törekvés az európai és nemzetközi együttműködésre, kiépítve ennek bázisát. Ezzel egyidejűleg a felnőttképzés jelentőségének határozott felismerése.

A FEEFI például együttműködik németországi, ausztriai, román, angol egyetemekkel és népfőiskolákkal (Mannheim, München, Lipcse, Graz, Bécs, Kolozsvár, Surrey) és több kapcsolata van Izraellel és Kínával is. Úgy is mondhatjuk, hogy a FEEFI követi a globalizációt, mert a cserekapcsolatok és a továbbképzés új formáit keresi. Nézzük meg a 2000. évet: a Pécsi Egyetem házigazdája és rendezője két nemzetközi felnőttképzési konferenciának: az egyik egy szimpózium szlovén és osztrák partnerek közreműködésével a közép-európai egyetemek felnőttképzési együttműködéséről, a másik egy világkonferencia a történelmi kutatásról, melynek témája etika, ideálok és ideológiák a felnőttképzés történetében.

Rámutatnék még egy érdekes párhuzamos fejlődésre: a lipcsei és pécsi egyetem

felnőttképzési intézetei évek óta ápolják a hallgatók és oktatók cserekapcsolatát. Eközben mindkét részről kipróbáltak új ötleteket, mint amilyen például a felnőttképzési intézmények helyzetének összehasonlító vizsgálata és az ennek nyomán kidolgozott továbbképzési atlasz. Továbbá felnőttképzési módszertani szakirodalmat fordítottak, ezt publikálták és a szemináriumokon alkalmazták, végül pedig mindkét intézmény megszerezte az ISO 9000 normarendszer szerinti minősítést. Épp elég kooperációs lehetőség marad a komparatív kísérő kutatásnak!

Az önrányítású és önszervezésű tanulás formáinak összefüggésében egyre inkább növekszik az új médiumok jelentősége. Új

utakat kell találni a számítástechnikai alapú tanulás aspektusainak az intézményi tanulás szociális komponenseivel történő integrálásához. Ugyanakkor tisztán kell látnunk, hogy az Internet új dimenziót nyitott az információ terjedése előtt; interaktív formákkal bekerül a felnőttképzésbe is. A tanulási software-világot behálózó

*Határozatban fogadtak el egy nyilatkozatot és egy jövőprogramot, mely két különösen jelentős követelményt tartalmazott: az egyik azt a célt szolgálja, hogy a felnőtteknek biztosítsanak minden nap egy óra tanulást; ez átszámítva 30 képzési napot jelent évente. A másik a felnőtt-tanulás hete, mely az Egyesült Nemzetek minden országában párhuzamosan motiváló és ünnepi eszközökkel hangsúlyozza a tanulás fontosságát.*

szervezése, kifejlesztése és terjesztése még a kezdeteknél tart. Ez esetben nem szükséges megkövetelni a nemzetközi együttműködést és a globális hálózatot a gyakorlati alkalmazásban, mert az már automatikusan működik. Sokkal inkább felvetődik a pedagógiai és szociális hatások kérdése, melynek vizsgálata a komparatív kutatás fontos feladata lehet, kiegészítve azokkal a vizsgálatokkal, melyek elsődlegesen technikai kérdésekre irányulnak.

A nagy UNESCO felnőttképzési világkonferenciákat 12 évente rendezik meg, legutóbb 1997-ben. A résztvevő kormányzati képviselők, beleértve a magyar és német küldöttségeket is, határozatban fogadtak el egy nyilatkozatot és egy jövőprogram-

mot, mely két különösen jelentős követelményt tartalmazott: az egyik azt a célt szolgálja, hogy a felnőtteknek biztosítsanak minden nap egy óra tanulást; ez átszámítva 30 képzési napot jelent évente. A másik a felnőtt-tanulás hete, mely az Egyesült Nemzetek minden országában párhuzamosan motiváló és ünnepi eszközökkel hangsúlyozza a tanulás fontosságát. Itt is figyelembe vehetünk komparatív és kooperatív aspektusokat: miért ne öltethetnének regionális jelleget a határmenti aktivitások és tanulási fesztiválok, ezek a

különböző programok határokon átnyúló, sőt globális perspektívát is jelenthetnek.

### Jegyzet

(1) A németországi szerzőt, aki hosszú évekig vezetett a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete (DVV-IIZ) magyarországi projektirodáját, 2000. március 10-én avatták a Pécsi Tudományegyetem disz doktorává.

(2) Ti. Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet.

*Heribert Hinzen*

## „Bermuda-háromszögek” a kémiában

*Az Atlanti-óceánnak a Bermuda-szigetek, Florida és Puerto Rico által meghatározott, háromszög alakú térsége számos „rejtélyes” tengeri- és légikatasztrófáról híresült el az elmúlt évszázadokban. Átvitt értelemben a kémiában (és valószínűleg a többi természettudományban is) találunk sok olyan három kategóriát érintő, szemléletesen háromszög alakban is ábrázolható problémát, amely nagyon megnehezíti a tanulók tájékozódását a kémia birodalmában, és hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók a kémiát nehéznek tartásák, ne szeressék, kémiai ismeretük megrekedjen a tévképzetekkel tarkított iskolai tudás szintjén.*

### Az anyagok és jelenségek háromszintű leírása

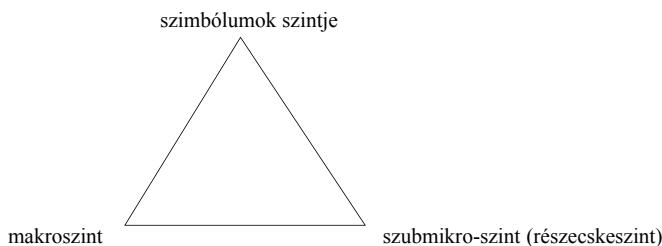
**A**z egyike az ilyen »Bermuda-háromszög«-nek az anyagok és jelenségek háromszintű értelmezése, leírása” (1. ábra). (1) A makroszint az anyagok és jelenségek makroszkopikusan megfigyelhető leírását, a szubmikro-szint a részecskeszintű, a halmaz- és részecskeszerkezeten alapuló tárgyalást, a szimbólumok szintje pedig az anyagok és folyamatok sajátos szimbólumrendszerrel történő jelölését jelenti (1. táblázat). Ennek a három szintnek az egyidejű bevezetése gondot okoz a kémia tanítása-tanulása folyamatában.

A kémia tanulása-tanítása során végig nagy problémát jelent a fizikai és a kémiai változás megkülönböztetése. Noha mind a

magyar nyelvű, mind az angol nyelvű módszertani szakirodalomban már többször kifejtették, hogy pusztán a csoportosítás kedvéért nem szabad ezeket a fogalmakat bevezetni (2), a régi és a legújabb tankönyvek szerzői (3), a tanterveket és vizsgakövetelményeket összeállító bizottságok továbbra is ragaszkodnak ahhoz, hogy a tanulók kémiai tanulmányaik kezdetén (7. osztályban) tudjanak különbséget tenni fizikai és kémiai változás között. Miért nem lehet ennek az elvárásnak megfelelni? Egyrészt azért, mert a fizikai és kémiai változás között csak az tud különbséget tenni, akinek alapos és széles körű ismeretei vannak az anyagok viselkedéséről. (Jellemző példa, hogy a 7. osztályos tanulók egy része arra a munkafüzetben szereplő kérdésre, hogy a tojássütés fizikai

vagy kémiai változás, azt válaszolta, hogy fizikai, mert sütés közben megváltozik a tojás halmazállapota, a halmazállapot-változások pedig fizikai folyamatok.) Másrészt azért, mert a kémiai változás makro- és szubmikro-szintű értelmezése igen gyakran nem esik egybe. Nagyon sok folyamat (például oldás, cserebomlás, halmazállapot-változás) megítélése attól függ, hogy milyen szinten értelmezzük a változást. A kémiai változás makroszinten azt jelenti, hogy a folyamat során valamilyen új tulajdonságú anyag keletkezik. Ebből a szempontból kémiai változás a só oldása, hiszen a keletkező oldat számos

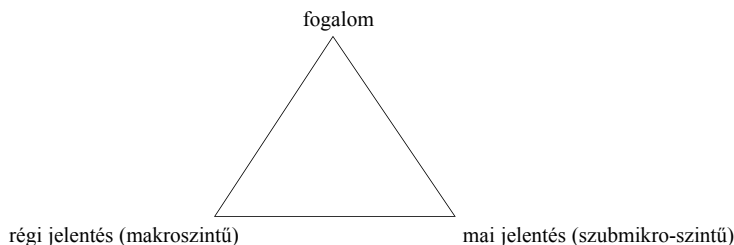
olyan tulajdonságot mutat (például vezeti az elektromos áramot), amely nem jellemezte a kiindulási anyagokat (a sót és a vizet). Ugyancsak kémiai változásnak kell tekintenünk makroszinten a halmazállapot-változásokat, hiszen például a jég és a vízgőz tulajdonságai igen nagy mértékben különböznek egymástól. A szubmikro-szintű (vagy részecskeszintű) értelmezés szerint a kémiai változásra az jellemző, hogy új részecske (atom, molekula, ion) jön létre. Ebből a szempontból sem az oldás, sem a halmazállapotváltozás nem kémiai folyamat, viszont ugyancsak nem számít kémiai folyamatnak például az



1. ábra. Az anyagok és jelenségek háromszintű értelmezése mint „bermuda-háromszög”

Szimbólumok szintje	Makroszint	Szubmikro-szint
kémiai változás	mint új tulajdonságú anyag képződése	mint új részecske (atom, molekula, ion) képződése
vegyjel	mint adott fizikai és kémiai tulajdonságú elem (minőségi jelentés); mint mólnyi mennyiségű anyag (mennyiségi jelentés)	mint atom (minőségi jelentés); mint 1 atom, illetve $6 \cdot 10^{23}$ atom (mennyiségi jelentés)
képlet	mint adott fizikai és kémiai tulajdonságú elem vagy vegyület (minőségi jelentés); mint mólnyi mennyiségű anyag (mennyiségi jelentés)	mint adott összetételű molekula vagy ion (minőségi jelentés); mint 1 molekula vagy ion, illetve $6 \cdot 10^{23}$ molekula vagy ion (mennyiségi jelentés)
reakcióegyenlet	mint adott tulajdonságú reagáló anyagok és képződő termékek (minőségi jelentés); mint adott mólarányban reagáló anyagok és képződő termékek (mennyiségi jelentés)	mint a reakcióban résztvevő és keletkező, megfelelő összetételű részecskék (atomok, molekulák, ionok) (minőségi jelentés); mint a reakcióban résztvevő és keletkező részecskék számaránya (mennyiségi jelentés)

1. táblázat. Az anyagok és jelenségek háromszintű leírása



2. ábra. A kémiai fogalmak régi és új jelentése mint „bermuda-háromszög”

Fogalom	Régi (makroszintű) jelentés	Új (részecskeszintű) jelentés
az elemek periódusos rendszere	az elemek fizikai és kémiai tulajdonságai alapján felépülő rendszer	az atomok elektronszerkezete alapján felépülő rendszer
oxidáció	oxigénnel való reakció	elektronleadás
homogén reakció	a kiindulási anyagok és a termékek azonos fázisban vannak	a kémiai átalakulás egy fázis belsejében megy végbe
aromás vegyület	kellemes illatú anyag	gyűrűsen delokalizált pi-elektronrendszert tartalmazó molekula
kémiai reakció	egyirányú folyamat, amelyben a kiindulási anyagok termékekké alakulnak	elemi reakciók együttese, melynek során a termékek is visszaalakulnak kiindulási anyagokká
sav	savanyú, csípős, maró hatású anyag	protonátadásra képes molekula vagy ion
optikai izomerek	a poláris fény síkját ellentétes irányban elforgató, azonos összegképletű vegyületek	olyan molekulák, amelyek egymás tükörképi párjai (enantiomerek)
szénhidrát	a szénnek vízzel alkotott vegyülete	oxocsoportot és hidroxilcsoportokat tartalmazó szénvegyület

2. táblázat. Néhány kémiai fogalom, melynek jelentése lényegesen megváltozott

úgynevezett cserebomlás, így az ólom(II)-jodid képződése ólom(II)-nitrát- és kálium-jodid-oldatok összeöntésekor:  $\text{Pb}(\text{NO}_3)_2 + 2 \text{KI} = \text{PbI}_2 + 2 \text{KNO}_3$ , mint-hogy a folyamatban nem képződik új részecske, mind a kiindulási anyagokat, mind a termékeket ólom(II)ionok, nitrátionok, jodidionok, káliumionok és vízmolekulák alkotják. A kémiai és fizikai változások megkülönböztetése még a felvételi-ző diákok esetén is gondot okoz. (3)

Igen nehezen érthető és tanulható a vegyjel-képlet-reakcióegyenlet, mint szimbólumrendszer kettős (makroszintű és részecskeszintű) jelentésének egyidejű be-

vezetése az általános iskola 7–8. osztályában. Például az Fe vegyjel jelenti a vasat mint elemet és annak atomját, a vasatomot; jelent továbbá 1 vasatomot, 1 mol vasat, azaz  $6 \cdot 10^{23}$  vasatomot és 56g vasat. Az  $\text{O}_2$  képlet jelenti az oxigént mint elemet és annak molekuláját; jelent továbbá 1 oxigénmolekulát, 1mol oxigénmolekulát, azaz  $6 \cdot 10^{23}$  oxigénmolekulát és 32g oxigént. Ezek a példák 7. osztályos tankönyvekből valók. Többek között a vegyjel és a képlet hatféle jelentése miatt alakulhatnak ki olyan tanulói tévképzetek, amelyekben keverednek az elem- és az atomfogalmak, illetve a mól- és a molekulafogalmak. (3)

### Kémiai fogalmak jelentésének megváltozása

A molekuláris szemléletmód előretörésével, az anyagok és folyamatok atomi méretű vizsgálatának elterjedésével széleskörűen megváltoznak bizonyos korábbi, elsősorban az anyag makroszkópikus vizsgálata során kialakított fogalmak. „Bermuda-háromszöget” alkotnak azok a

kémiai fogalmak, amelyek eredeti (makroszintű) jelentése időközben megváltozott (szubmikro-szintű lett), de az elnevezés – amely utal az eredeti jelentésére – megmaradt (2. ábra; 2. táblázat).

Számos probléma forrása a kémia oktatásában az, hogy az elemek periódusos rendszerét ma már a legtöbb bevezető kémiatankönyv atomszerkezeti alapon tárgyalja. (5) Ez vezethet ahhoz, hogy a tanu-

<i>Fogalom</i>	<i>Hétköznapi jelentés</i>	<i>Kémiai jelentés</i>
csapadék	eső, hó	oldatból kiváló szilárd anyag
kristályvíz	ásványvíz	szilárd anyag kristályrácsában lévő vízmolekula
sűrű	tömény, sűrűn folyó	nagy sűrűségű
vas	fém	kémiaileg tiszta vas
levegő	gáz, esetleg légüres tér (üres)	főleg oxigént és nitrogént tartalmazó, nagyjából állandó összetételű gázelegy
víz	tiszta, átlátszó folyadék	H <sub>2</sub> O
műanyagüveg	folyadék tárolására alkalmas, többnyire átlátszó anyagból készült edény (palack)	mesterségesen előállított makromolekula
nejlon	átlátszó fólia vagy zacskó	poliamid típusú műanyag
forrás	buborékképződés folyadékban	a folyadék telített gőzét tartalmazó buborékok képződése a folyadék belsejében
szóda	szódavíz	Na <sub>2</sub> CO <sub>3</sub>
hidrogénezés	hajszőkítés hidrogén-peroxiddal	telítetlen vegyület reakciója hidrogénnel
só	konyhasó	fémionból vagy más összetett kationból és savmaradék-ionból álló vegyület

3. táblázat. Néhány fogalom hétköznapi és kémiai jelentése

<i>Kémiai fogalom</i>	<i>Szűkebb értelemben</i>	<i>Tágabb értelemben</i>
koncentráció	molaritás	összetétel
polimerizáció	poliaddíció	makromolekula-képződés
proton	hidrogénion	az atommagban lévő pozitív töltésű elemi részecske
olefinek	alkének	kettőskötést tartalmazó szénhidrogének

4. táblázat. Néhány példa a kémiai fogalmak szűkebb és tágabb értelemben vett jelentésére

lók egy része nem látja a különbséget az „elem” és az „atom” fogalmai között. Valószínűleg helyesebb lenne külön tárgyalni az elemek periódusos rendszerét, és – az atomszerkezeti ismeretek után – az atomok periódusos rendszerét. Már az is sokat jelentene a probléma kezelésében, ha a tanulók által használt (az úgynevezett négyjegyű függvényábrázlatból kiemelhető) periódusos rendszer egyik oldalán az elemek makroszkopikus tulajdonságai (olvadáspont, forráspont, moláris tömeg, kristályszerkezet, halmazállapot stb.), másik oldalán a szubmikroszkopos tulajdonságok (elektronszerkezet, tömegszámok, oxidációs számok, ionizációs energia, elektronaffinitás, elektronegativitás stb.) szerepelnének.

Jelentős történeti fejlődésen ment át az oxidáció fogalma. (6) Sajnos tankönyveink és tanterveink továbbra is szükségesnek látják a fogalomfejlődés legfontosabb lépéseinek bemutatását: oxigénfelvétel, reakció oxigénnel, elektronleadás, részleges elektronleadás, oxidációszám-növekedés. Hazai tapasztalatok és külföldi vizsgálatok bizonyítják, hogy ennek következtében a tanulók egy része az oxidációt mindig az oxigén jelenlétéhez, oxigéntartalmú anyagok reakcióihoz köti. Arra a kérdésre például, hogy a magnézium, a magnézium-oxid és a magnézium-hidroxid közül melyik anyag sósavban való oldása redoxireakció, a vizsgált 4970 12. és 13. évfolyamos német középiskolás 38,3 százaléka a két oxigéntartalmú vegyületet jelölte meg, és mindössze 50,3 százaléka tudta a helyes választ, vagyis azt, hogy a magnézium oldása sósavban a redoxireakció. Mivel az oxidáció fogalmának korai (7. osztályos) bevezetését sem a tananyag jellege, sem a tanulók hétköznapi tapasztalata nem indokolja, másrészt a fogalom eredeti jelentésének tanítása a tanár számára komoly módszertani problémát okoz, a tanulóknál pedig maradandó tévképzetet kelt, ezért alapszinten elegendő lenne az oxidációnak teljes vagy részleges elektronleadással történő meghatározása, magasabb szinten pedig oxidációszám-növekedéssel való értelmezése. (7)

## A kémia sajátos nyelvezet

A kémia sajátos nyelvhasználata jelenti a harmadik „bermuda-háromszögöt”. (8) Érthetően sok gondot okoz a tanulóknak az, hogy a hétköznapi életben megszokott kifejezések egy része kémiaórán mást jelent (3. táblázat). Ehhez járul még a kémiai elnevezésekben is fellelhető következetlenség: így például az anyagok hagyományos (triviális) és tudományos elnevezése (például ecetsav – etánsav, hangyasav – metánsav, aceton – propán-2-on, kénsav – dihidrogén-szulfát stb.), valamint néhány kémiai fogalom szűkebb és tágabb értelmű használata (4. táblázat).

Az előzőekben bemutatott „bermuda-háromszögek” – ellentétben a „valódi” Bermuda-háromszöggel – létező veszélyforrások a kémia tanításában. Egy részük a kémiaoktatás kutatásának eddig elért eredményei alapján kiküszöbölhető, elkerülhető lenne, amennyiben ezeket az eredményeket a tantervek és a tankönyvek készítői figyelembe vennék. Nagyobb részük azonban kikerülhetetlen, itt a szaktanárnak ezekben a kérdésekben való módszertani jártassága a meghatározó. Ezért alapvető fontosságú, hogy e témaköröket a kémia-tanárok képzésébe és továbbképzésébe beépítsük.

## Irodalom

- (1) GABEL, D.: *Improving teaching and learning through chemistry education research: a look to the future*. Journal of Chemical Education, 1999/4. sz. 548. old.
- (2) BROSANAN, T.: *When is a chemical change not a chemical change?* Education in Chemistry, 1999. 56. old. BALÁZS L.: *A kémiai folyamatok tanítása*. In: *Az általános iskolai kémiatanítás korszerűsítésének története*. (Szerk.: BALÁZS L.) OPI Pedagógus Továbbképzés Könyvtára, Bp, 1978. 72. old.
- (3) TÓTH Z.: *A kémiatanönyvek mint a tévképzetek forrásai*. Iskolakultúra, 1999/9. sz. 103. old. uő.: *Chemistry textbooks as sources of students' misconceptions*. In: *Proceedings. International Conference on Science Education for the 21st Century*. (Szerk.: PAPP K. és mtsai) Szeged, 1999. 76. old.
- (4) SCHMIDT, H-J.: *Should chemistry lessons be more intellectually challenging?* In: *Programme and Book of Abstract. 5th European Conference on Research in Chemical Education*. Ioannina, 1999. 24. old.

(5) SCHMIDT, H-J.: *Does the periodic table refer to chemical elements?* In: *Book of Abstracts. 4th European Conference on Research in Chemical Education*. York, 1997. 45. old.

(6) SCHMIDT, H-J.: *Students' misconceptions – looking for a pattern*. *Science Education*, 1997. 81. 123. old.

(7) TÓTH Z.: *Difficulties and possibilities in teaching oxidation and reduction*. In: *Book of Abstracts. 16th International Conference on Chemical Education*. Bp, 2000. 63. old.

(8) TÓTH Z.: „Bermuda-háromszögek” a kémiában. In: *Előadásösszefoglalók. 19. Országos Kémia tanári Konferencia*. Bp, 2000. 18. old.

**Tóth Zoltán**

*A tanulmány megírását az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA T-026281) támogatta.*

## A mentor szerepének szociálpszichológiai megközelítése

*Az utóbbi évtizedek változatos színeket varázsoltak a hazai tanárképzési modellek palettájára. A gyakorlati képzés a tanárképző főiskolákon, egyetemeken adja meg az alapokat, majd az azok szervezéseként működő gyakorlóiskolákban, más esetben a partneriskolaként, de önállóan is működő intézményekben folyik. Am ezen túlmenően jelen van hazánkban a két gyakorlati képzési rendszer ötvözete is, azaz a gyakorlóiskola és a kiegészítő partnerintézmény együttműködése is egyre nagyobb teret hódít. Bármely keretek között folyik is azonban a tanárhallgatók gyakorlati képzése, minden tanárképző egyetemmel, főiskolával együttműködő intézmény kulcsfontosságú szereplője az a szakmai elismerésnek örvendő oktató, aki felvállalja a nemes feladatot, hogy a tanárjelölt iskolai tanítási gyakorlatát irányítsa.*

**A**zt, hogy a hallgató szakmai fejlődésében egy tapasztalt tanáregyéniség közreműködése kiemelkedő jelentőségű, több mint egy évszázada felismerte a hazai tanárképzés. Az első Tanárképző Intézet (1870) megalapítását követően Kármán Mór irányításával létrehozták a Gyakorló Főgimnáziumot (1872), amely felvállalta az Intézetben elméleti tanulmányait folytató tanárhallgatók gyakorlati képzését. Az akkori legelismertebb oktatók közül kerültek ki az itt dolgozó mentorok, akik a hallgatók tanítási gyakorlatát irányították. A válogatás legfontosabb szempontjai az alapos szaktárgyi tudáson, tudományos eredményeken és publikációkon, valamint a hivatásbeli alkalmasságon túlmenően az innovatív egyéniség és kreatív gondolkodás voltak, amelyek képessé tették a mentort az új módszerek adaptálására

és körültekintő alkalmazására. Az ily módon kiválasztott mentorok a szakmai ismeretek gyakorlatba történő átültetésén túl szociológiai, pedagógiai és pszichológiai oldalról is hozzájárultak ahhoz, hogy a hallgató tanári egyéniséggé fejlődjen.

A 20. század viharos eseményei a Gyakorló Főgimnázium eredményeit is elsöpörték. A sokoldalú mentor-egyéniesség helyére a század második felében a szakmailag kitűnően képzett vezetőtanár lépett, akinek feladata elsősorban hallgatók sorának technikai felkészítése volt. Az igény, mely szerint a tanári egyéniség kibontakozásához a személyiség sokoldalú fejlesztése is elengedhetetlen, az utóbbi évtizedekben ismét felismerhető.

Ezt jelzi, hogy az utóbbi években ismét egyre gyakrabban jelent meg szakmai körökben a „mentor” fogalom a megszokott

„vezetőtanár” mellett, amíg végül a Budapesten tartott British Council First Mentor Conference (1997) véglegesen el nem söpörte a kételyeket. A konferencia a történeti áttekintésen túl teret adott a hazai helyzet feltárásának is. A mentori készségek különböző szempontú vizsgálata arra kereste a választ, „milyen a jó mentor”. Lehetőség nyílt a pedagógiai elméleti ismeretek gyakorlatba történő átültetésének vizsgálatára is.

A konferencia regionális keretek között folytatta a fenti témák elemzését (The British Council Regional Mentor Conference, 1998), ami tovább hangsúlyozta a mentori szerep jelentőségét, s felhívta a figyelmet a megválaszolatlan kérdések sokaságára. A mentori munka minőségének javítása jellemezte az ez év tavaszán Kolozsvárott megrendezett találkozót (2000). A konferencia résztvevői között szép számmal voltak jelen a régióin túli, sőt Európán kívüli országokból, ami egyértelmű jelzése annak, hogy a problémakör nem pusztán hazai érdeklődésre tart számot.

Időközben nemzeti és helyi rendezvények sokasága választotta központi témájául a tanárképzés gyakorlati szakaszának vizsgálatát, valamint az ebben közreműködő egyének, leggyakrabban a mentor szerepének tanulmányozását. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Didaktikai és Pedagógusképzési Albizottsága „A mentorképzés kívánatos rendszere” címmel tartott konferenciájának anyagához írt bevezetőjében *Falus Iván* is a következőket állapítja meg: „A mentor fogalom kiteljesedéséhez a pedagógusképzéssel kapcsolatos alapvető szemléletváltás is hozzájárult. Egyre inkább tért hódított az a nézet, hogy a pedagógusokat nem elsősorban egy szakmára kell képezni, amelynek a gyakorlati részét egy modellként is követhető kiváló mestermester irányítja, hanem pedagógussá nevelni kell, azaz segíteni, támogatni kell a pedagógusjelöltet abban, hogy személyiségét a pálya kívánalmainak megfelelően formálja. Ez a segítő, általános támaszt nyújtó szakember a mentor.” A konferencia a mentori szerep pontosabb leírásán

túlmenően egy hatékony mentorképzési rendszer létrehozásához is hozzá kívánt járulni.

A szakmai esemény sok hasznos tapasztalatot nyújtott a résztvevők számára. A hazai mentorképzési programok sokféleségének felvillantásán túl lehetőség nyílt más országokban (Ausztria, USA) működő rendszerek megismerésére is.

Jóllehet számos program sokoldalú képzési lehetőséget kíván nyújtani a résztvevő mentorok számára, egyik sem tekinthető teljesnek. Mindenre kiterjedő kurzusleírás elkészítéséhez a mentori szerep még pontosabb meghatározására van szükség. Hatékony képzési rendszer kialakítása csak úgy lehetséges, ha a programtervező számára világosan megfogalmazott és részletes leírás áll rendelkezésre a mentori szerepet illetően.

A mentor a hallgató pedagógussá válásában a tanárképzésben közvetlenül és közvetve részt vevő más személyekkel együttesen fejti ki tevékenységét. Hatása teljesebb megértéséhez szükségesnek látszik a mentor külső szereprendszerének, azaz a munkájában vele együttműködő személyekkel kialakított állandósult kapcsolatok, valamint belső szereprendszerének, azaz a mentor-tanárjelölt interakción belül ható állandósult magatartásformák megismerése.

### Külső szerepkör

Amikor egy hierarchikus rendszerű csoporton belül az egyének egymással interakcióba lépnek, a közöttük kialakuló kapcsolat a csoportszerkezet egészének része. A kapcsolat az egész rendszer elemzése nélkül nem értelmezhető.

A mentor szerepének pontosabb körülhatárolása érdekében is szükségszerű szakmai kapcsolatrendszerének áttekintése. Kapcsolatrendszere két szakmai csoporton belül működik, amelyek fő szintére, az iskola, azonos ugyan, de a csoporton belül az egyének különbözők. A mentor egyik fő tevékenységét, az iskola tanulóinak oktatását és nevelését, az oktatói kapcsolati rendszeren belül fejti ki, másik te-

vékenysége a tanárjelölt pedagógussá nevelésének folyamata során a mentori kapcsolatrendszeren keresztül jut érvényre. Jóllehet a két rendszer együttesen fejti ki hatását, a továbbiakban a jobb megértés érdekében szükségesnek tartom a két kapcsolatrendszer elkülönített vizsgálatát.

#### *Az oktató szakmai kapcsolatrendszere*

A tapasztalat azt mutatja, hogy mentori feladatok ellátásával oktatói tevékenységét tekintve elismert gyakorló pedagógust bíznak meg. A mentori kapcsolatrendszer tehát a már meglévő és működő oktatói kapcsolatrendszerre épülhet. Az oktató szakmai kapcsolatrendszere több szinten érvényesülő hierarchikus rendszerben valósul meg. (1. ábra)

Az 1. ábra az iskolai oktató szakmai, oktatási és nevelési tevékenységével összefüggésbe hozható kapcsolatrendszerét ábrázolja tartalmi jellemzőinek meghatározása nélkül. Az egymás alá és fölé elhelyezett elemek pozicionális egymás alá- és fölérendeltséget jeleznek, amelynek megkülönböztető elemei a hatalom és a befolyás. Erősebb vonalak jelzik a főbb közvetlen munkakapcsolatokat. A halványabb vonalak a munkakapcsolatok közvetett jel-

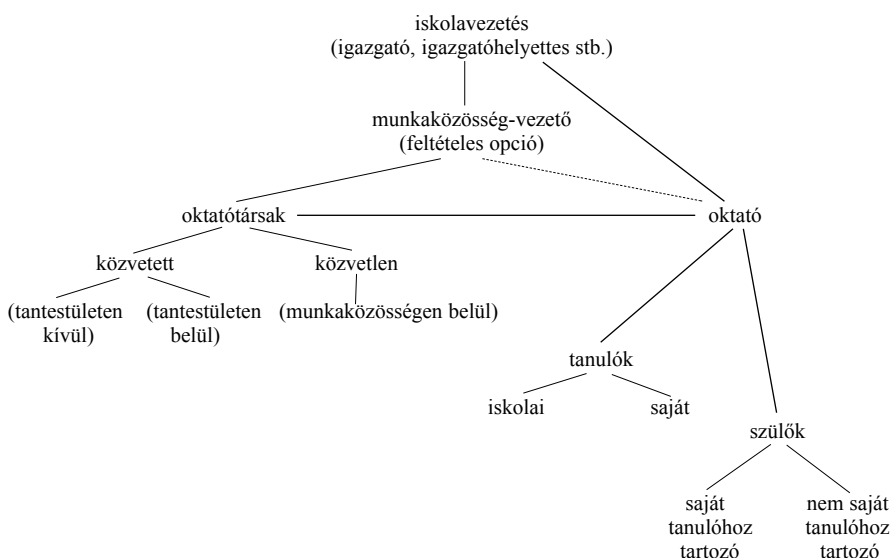
legére utalnak, annak fajtáit, irányát jelzik. Az egyes elemek alatt megjegyzés ad tájékoztatást az adott elem lehetséges tartományát illetően. A „munkaközösség-vezető” gyakran azonos a mentor személyével, mely esetben a mentor egy szinttel magasabban közreműködik az adott oktatói kapcsolatrendszerben. Erre utal az alatta lévő megjegyzés.

Mindezen elemek együttese alkotja azt a külső mikro-társadalmi szereprendszert, amelyen keresztül az oktató az adott intézményen belül egy bizonyos magatartást képvisel oktatási tevékenységének gyakorlása során.

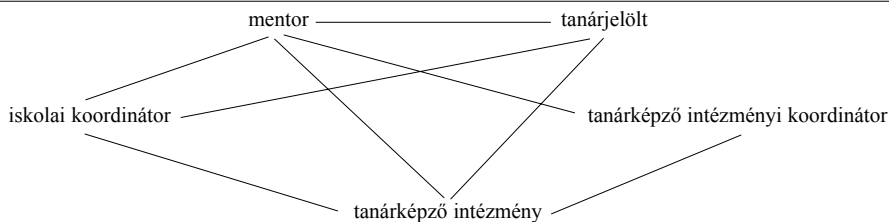
#### *A mentor szakmai kapcsolatrendszere*

A fentiekben ábrázolt oktatói szakmai kapcsolatrendszert a mentori tevékenység vállalása a mentori kapcsolatrendszerrel egészíti ki. A 2. ábra mutatja be azokat a lehetséges kapcsolatokat, amelyek megléte vagy hiánya számos különböző modell megvalósulását eredményezi a hazai gyakorlati képzésben.

A 2. ábra jelzi a mentor közvetlen és közvetett kapcsolatait. Az iskolai koordinátor vagy összekötő, rendszerint az iskolavezetés egy tagja, néhány hazai rend-



1. ábra. Az oktató szakmai kapcsolatrendszere



2. ábra. A mentor szakmai kapcsolatrendszere

szerben szintén láthat el feladatokat a hallgató tanári egyéniségének fejlesztésében, ennél fogva lényeges eleme lehet a mentor szakmai kapcsolatrendszerének. A tanárképző intézménnyel a mentor rendszerint az erre a feladatkörre felkészítő kurzus során kerül kapcsolatba. Ha a mentornak nem áll módjában ilyen kurzuson részt venni, az intézménnyel csak közvetett kapcsolatot tud létesíteni a gyakorlati képzés egyéb szereplőin keresztül. A tanárképző intézményi koordinátornak a gyakorlati képzésben betöltött szerepe meglehetősen tág határok között mozog. Feladatát tekintve változatos a kép a hazai képzésben: a mentorról és a tanárjelölttel történő folyamatos kapcsolattartástól az egyszerű, általában a tanárjelölt vizsgatanítása alkalmából létesített ideiglenes kapcsolaton keresztül a gyakorlat színterének pusztán a kijelöléséig terjedhet. Az azonban kétségtelen, hogy az iskolai és intézményi koordinátoroknak, valamint az intézménynek a mentorról létesített kapcsolata befolyásolja a mentor és a tanárjelölt közötti kapcsolat terjedelmét, tartalmát, minőségét és megvalósulási módját. Külső szerepe jellegének, tartalmának és minőségének vizsgálata elvezethet a mentor szerepének pontosabb meghatározásához.

### Belső szerepkör

Azon túlmenően, hogy a csoporton belül az egyének különböző hatalmat és befolyást érvényesítenek, egy adott interakción belül különböző magatartásbeli stílust képviselnek. Ezen állandósult magatartásbeli stílusok rendszere alkotja az adott interakción belül jellemző, az összes résztvevő számára hozzáférhető mindkét

szerepkört. A konkrét szerep adott szerepkörből történő kiválasztását az egyén számára a kapcsolat belüli funkció, feladat határozza meg.

#### *Az oktató belső szerepköre*

Az oktató sokoldalú tevékenységének legmeghatározóbb eleme a tanítás. A tanítás-tanulás összetett társadalmi folyamat, amely az oktató-tanuló kapcsolaton belül befolyásolja az egyének szerepvállalását. A szakirodalom számos jeles személyisége tett kísérletet arra, hogy meghatározza az oktató belső szerepkörének lehetséges változatait. A továbbiakban két ismert különböző rendező elv alapján kidolgozott rendszerre szeretném felhívni a figyelmet.

Wright az oktatói tevékenység két fő funkciója, a vezetés és oktatás vezetői és oktatói szerepe köré rendezi az általa lényegesnek tartott egyéb tanári szerepeket, s eszerint a tanár közreműködhet mint ismeretforrás, irányító, értékelő és szervező. Wright megállapítása szerint a tanítási folyamat adott szakaszának célja, a tananyag, a feladattípus és az órai megvalósítás munkaformája határozzák meg az oktató számára azt a belső interperszonális, kommunikációs szerepkört, amelyből a tanítási folyamat adott szakaszában választ. Az oktató választását befolyásolhatják a tanítás – tanulás folyamatáról alkotott nézetei, általános személyiségjegyei és pillanatnyi hangulata is.

Az oktató belső szerepkörének vizsgálatakor Harmer a tanítás folyamatában gyakorolt tanári irányítottság mértékét veszi alapul a szerepek rendszerezésében. A tanulás folyamatát teljes mértékben szabályozó és a folyamaton kívül elhelyezkedő, azt segítő szerepek két véglete között hú-

zott egyenesen helyezi el az értékelő, szervező, sűgő, résztvevő, forrás, tanulmányvezető és kutató szerepeket.

### *A mentor belső szerepköre*

Ezen terület vizsgálata nem rendelkezik ilyen gazdag irodalommal. Bár a mentor oktatói szerepet is betölt, a résztvevők személyének sajátágainál fogva tevékenysége eltér a hagyományos oktatói szerepektől. Az oktató hagyományos belső szerepkörének további tanulmányozásán túl célszerű lenne azt is megvizsgálni, mely oktatói szerepek vannak jelen a mentor belső szerepkörében is, hogyan változnak az egyes szerepek közötti arányok, illetve milyen újabb szerepekkel bővül ez a kör a mentor és a tanárjelölt interakciójában, a tanárjelölt pedagógussá válásának folyamatában.

### Irodalom

- ARGYLE, M.: *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books, London, 1994.  
 BALASSA K.: *Roots of Mentoring*. School Experience Special Issue, Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1997.  
 BÁRDOS J. – POÓR Z. (szerk.): *Criteria for TEFL, Contemporary techniques and criteria for the observation, analysis and evaluation of teaching in primary schools*. A Közoktatás Modernizációja Alapítvány, Veszprém (kézirat)  
 EDGE, J.: *Cooperative Development Professional Self Development through Cooperation with Col-*

*leagues*. Longman, Harlow, 1995.

FALUS I. (szerk.): *A mentorképzés kívánatos rendszere*. Magyar Tudományos Akadémia, Bp, 1998. (kézirat)

FÁBIÁN Gy.: *A Booklet of Observation Instruments in Teacher Education, Techniques for observing, analysing and evaluating teaching in EFL classrooms*. British Council, Veszprém, 1999. (kézirat)  
 HARMER, J.: *The Practice of English Language Teaching*. Longman, New York, 1991.

HUNTER, D. – BAILEY, A – TAYLOR, B.: *The Zen of Groups, Handbook for People Meeting with a Purpose*. Gower House, New Zealand, 1992.

HURST, B. – WILKIN, M.: *Gudelines for Mentors*. In: WILKIN, M. (szerk.): *Mentoring in Schools*. Kogan Page, London, 1992.

KIRKHAM, D.: *Nature and Conditions of Good Mentoring Practice*. In: WILKIN, M. (szerk.): *Mentoring in Schools*. Kogan Page, London, 1992.  
 McDONOUGH, J. – SHAW, C.: *Materials and Methods in ELT. A teacher's guide*. Blackwell Publishers, Oxford, 1995.

SALLAI É.: *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 1996.

SHAW, R.: *Can Mentoring Raise Achievement in Schools?* In: WILKIN, M. (szerk.): *Mentoring in Schools*. Kogan Page, London, 1992.

WAJNRYB, R.: *Classroom Observation Tasks. A resourcebook for language teachers and trainers*. Cambridge University Press, Cambridge, 1992.

WALLACE, M. J.: *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

WRIGHT, T.: *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press, Oxford, 1987.

Fábián Gyöngyi

## Diszkusszió nélküli vita: néma-játék

### *A „Kláriskok”-vita mint hatástörténeti paradigma*

A „Kláriskok” nem tartozik sem a 20. századi magyar líratörténet összefüggésében, sem pedig a *József Attila*-korpuzson belül a legjelentősebb („nagy”) versek sorába. Aligha akad azonban olyan, amely hasonlóképpen sokszor és hasonlóképpen „tárgyszerű” részletességében vált volna az értelmező aktivitások tárgyává. Ha az elmúlt félszázad (értelmezői) számára különösen faszcinatívnak bizonyult, annak nyilván nem – csak – a szöveggel magával van dolga: egy olyan poétikai alakulat, amely tartósan képes irritá-

ciót jelenteni az (újra)/értelmezések számára, azoknak az aktuális kanonizációs és líraértési stratégiáknak, játékszabályoknak az olvasatát is felkínálja, amelyek őt (újra)/olvasták. A tulajdonképpeni „Kláriskok”-vita, amely *Timár György* Jelenkor-beli cikke (1) kapcsán robbant ki, s amely később, a „résztvevők” szaporodásával időben „visszafelé” is kiterjedt (2), már érzékelhetően annak a „József Attila-képnek” a jegyében alakítja ki a maga frontvonalait, amely a hetvenes évekre lesz igazán jellemző. (3) Hogy az egyre terebélye-

sedő és időben is páratlanul elnyúló polémia nem feltétlenül jelenti az egymásnak alternatívát képző olvasatok párbeszédét, azt *Szabolcsi Miklós*nak a vita első szakaszát lezáró írása mintegy előrevetíti: több, intenciója szerint önmagát valamely más olvasattal szemben megfogalmazó értelmezési kísérletet ítél – egyaránt autentikusként – elfogadhatónak, azt hangsúlyozva, az eltérő értelmezések nem feltétlenül cáfolják egymást; ennek pedig nyilvánvalóan a vers poétikai megalkotottságában kell keresnünk az okát.

A „Kláriskó”-vita mai olvasója számára sem annyira a divergens, mint inkább az egymással összetartó mozzanatok mutatkozhatnak meghatározónak; a polemikus olvasatok nem annyira a különbözőségek, mint inkább a hasonlóságok mentén látszanak elrendeződni, mégpedig abban az értelemben, ahogyan egyetlen mondat, az „esztelenül szép” különféle fordításai viszonyulnak egymáshoz. Az egyes interpretációk kínálják a lehetőségét annak, hogy *Németh Andor* elhíresült megállapításának különféle feloldásaiként olvassuk őket: a tíz különböző kép és egy hangképzet összekapcsolásából álló, tisztán nominális nyelvi alakulat szöveggé szerveződésének, lírai versként való olvashatóságának a feltételeire kérdeznék rá, vagyis céljuk azoknak a logikai és szemantikai kapcsolatoknak a „helyreállítása”, amelyeket implicit létükben előfeltételeznek, de legalábbis megelőlegezésüket a lírai jelentésalkotás minimális feltételeként jelölik ki. Ezt a törekvést egyfelől a vers topológiai rendszerének, másfelől az egyes, különálló motívumoknak, harmadrészt pedig a (szerző kézjeggyével ellátott) műegésznek az értelmezése révén kísérlék megvalósítani, s ha a kérdésnek ezek az irányai gyakran nem érnek össze vagy nem találkoznak, annak magyarázata elsődlegesen azoknak a „külső” kontextusoknak a bevonásában keresendő, amelyeket az egyes versrétegek és építőelemeik jelentésessé tétele során vesznek igénybe. A leggyakrabban alkalmazott ilyen kontextus a biográfiai, amely egyúttal azonban más olyan kontextusok kontrollinstanciájaként is

megjelenik, mint amilyen például a motívumértelmezéseknél domináns folklór vagy freudizmus, illetve a mindenképpen legszerencsésebbnek tekinthető világirodalmi kontextus.

Szinte valamennyi értelmezés egységes abban, hogy a vers legfőbb nehézségét – és egyúttal legfőbb esztétikai potenciálját – végső soron a versmondatok egymáshoz viszonyított nominalitásában látja, illetve a vers ebből már következő, tisztán képi megkonstruáltságában. Míg azonban *Szabolcsi Miklós* vagy hasonlóképpen *Horgas Béla* interpretációjában – akik a versben a montázs-technika, a szürrealizmus szabad asszociációs technikájának bátor megvalósítását ismerik fel (4) – a képsor struktúrájának legfőbb rendezőelve a véletlenszerűség, addig mások (például *Timár György*, *Török Gábor*, *Tornai József*) tudatos elrendezettséget, egy kvázi-narratív sémát tételeznek fel a képrendszer egymásutániségének szisztematikusságában; *Török Gábor* kitűnő javaslata értelmében pedig maga a verscím volna az az azonosító elem, amely szerkezeti magyarázatot kínálhat: a képek ezek szerint diszkrét elemekként volnának elgondolhatók, amelyeket egy közös szál rendezne meghatározott, lineáris rendbe (kláris-képek füzére). (5) A parallel, elliptikus mondatok nominalizmusát azonban nem mindenki tartja elsődlegesen a tisztán, képekre „zárt” versalkotási modell szemantikai és szintaktikai eljárásaként értelmezhetőnek: *Tverdotá György* a vers „kulcsát” látja a nyelvi redukcióban, mégpedig abban az értelemben, hogy *József Attila* ezzel a finnugor nominális mondatot szándékozta volna megközelíteni; „a magyar nyelv ősi, mágikus állapotát akarta feltámasztani.” (6)

Szintén egyetértés alakult ki ama cezúrát illetően, amely az első két strófát a második kettőtől elválasztja – bár például *Török Gábor* az egyes versszakok relatív önállóságára is felhívja a figyelmet –; ezt a váltást főként zenei, ritmikai váltásként (*Tornai József*) a versmondatok megnyúlása és az egyes szótagok meghosszabbodása (*Török Gábor*) jellemzi; illetve felmerül, hogy a második rész egyfajta követ-

kezményes viszonyban állna az elsővel; s míg az első két szakasz képeinek formai kapcsolatát a körkörösség, addig a képek linearitását a verségésben a főnről lefelé irányuló mozgás határozná meg, mintegy antropomorf sémát követve (nyak-derekláb). Hogy a képek egymásutánja ekvivalenciák sorának volna felfogható, azt legtöbbször a hívó és ráütő rímek szerkezetével igazolják az értelmezések (például Tverdota); tehát az első sor hívó rímére a következő hét sor ráütőríme felelne, a vers második részében pedig megismétlődik ugyanez a struktúra. Ennél talán árnyaltabb megközelítésben (*Bori Imre* nyomán Török Gábornál) vetődik fel az a differencia, amely az első rész, valamint a második rész metafora-konstrukcióit elválasztja egymástól: míg ugyanis a második rész kétágú metaforái, ahol tehát az alanyi részhez mindig két állítmányi, azonosító rész kapcsolódik, viszonylag problémátlanul engedik elvégezni az olvasó számára az azonosításokat, addig az első rész metaforasorainál már távolról sem egyértelmű, hogy miképpen gondolha-

tó el az azonosítás alapja. A „tertium comparationis” problémáját a vitában egyedül Török Gábor tematizálja (7); az értelmezők többsége az első és nyolcadik sor szintaktikai párhuzamának és szemantikai ellentétének azonosításában (klárisok a nyakadon – kenderkötél nyakamon), az „én” és a „te” szembeállításában látja a vers tropológiai rendszerének azt a csomópontját, amelyből kiindulva a vers bármely más képi eleme strukturálisan elhelyezhető, és értelmezhető. (A gyakorlatban ez a leggyakrabban úgy valósul meg, hogy az ennek az azonosításnak tulajdonított „jelentést” nemcsak a szöveg egészére, hanem az egyes ekvivalenciákra is átvisszük.)

Ez a sorpár ugyanis annak a kvázi-narratív struktúrájának is a középpontját képez-

né, amely az életrajzi kontextusra támaszkodva a kitöltési lehetőségeknek olyan rászterét kínálja fel a lehetséges olvasatok számára, amely a vers minden egyes rendszeralkotó elemének jelentésségét szavatolja. Hogy az „alapmetafora” értelmezéséből kiindulva a későbbiekben miként szóródnak az egyes olvasatok, azt elsősorban az dönti el, milyen mértékben tudják fenntartani az életrajzi kontextus kizárólagosságát, pontosabban: mennyire képesek a motívumértelmezésekben más kontextusok bevonásával megszakítani ezt az egyeduralmat. Az „én” és a „te” szembeállításában, tehát a maskulin és a feminin pozíció kontrasztjának funkcionális megítélésében a két szélső pontot mindenképpen Tímár György és Tornai József olvasata képviseli. Tímár György szerint ez a kont-

*Hogy az „alapmetafora” értelmezéséből kiindulva a későbbiekben miként szóródnak az egyes olvasatok, azt elsősorban az dönti el, milyen mértékben tudják fenntartani az életrajzi kontextus kizárólagosságát, pontosabban: mennyire képesek a motívumértelmezésekben más kontextusok bevonásával megszakítani ezt az egyeduralmat.*

raszt annak a szerkezeti sémának volna a megismétlése, amely a „szegény fiú” és a „gazdag lány” ősi balladatípusát jellemzi; a vers témája tehát nem maga a szerelem, hanem beteljesülésének lehetetlensége volna, mégpedig kizárólag egyetlen akadályozó tényezőre, a száрма-

zás, a társadalmi-gazdasági különbség tényére szűkítve. A „klárisok” motívumot tehát a gazdagsággal, az előkelőséggel azonosítja, míg a „kenderkötél” a versbeszédnek olyan inszcenirozottságára utalna, „amelyben a költő akasztásra váró szegénylegény képében jelenik meg” (8); a „harang” ennek értelmében viszont „lélekharangként” volna azonosítható. Közben Tímár György e verzió mellett a vitában azzal érvel, hogy az olyan jelképek, mint a „kenderkötél”, általában direkt jelentésű konkrétumok is, e poétikai eljárást csupán erre az egyetlen elemre szűkítve, mintegy a kvázi-narratív struktúra visszaigazolására játssza ki. A vers keletkezési körülményeiből kiindulva tehát egy biográfiai esemény (a *Vágó Márta*-szerelem)

azzá a jelentéssé lép elő, amelynek valójában nyelvi „nyomává” fokozódik le a lírai konstrukció. Ami József Attila lírájának ebben az időszakban talán egyik legfontosabb poétikai eljárása, hogy tudniillik literáris és metaforikus jelentés egyidejűségében válik a vers tropológiai rendszerének struktúraalkotó mozzanatává, óhatatlanul másodlagos vagy elhanyagolható lesz abban a megközelítmódban, amely az irodalmi szöveget egy, a szövegtől függetlenül létező (külső) kontextusban már adott lehetséges jelentések valamelyikének akarja megfeleltetni.

Tornai József „Klárisk’-olvasata nem csupán azért képviseli a fenti értelmezési stratégia abszolút ellenpontját, mert a szerelem beteljesülésének lehetetlenségével szemben éppen „az ember szerelmi élményének komplexitását” (9) látja kirajzolódni a szövegben, hanem azért is, mert az értelmezésben kizárólag textuális kontextusokra támaszkodik; első sorban is magának a vizsgált szövegnek a ritmikai-képi megalkotottságára; a népdal, a folklór alkotásmódjára, valamint arra az intertextuális kapcsolatra, amelyet *Oscar Wilde* „Chanson’-ja és a vizsgált szöveg között mutat ki. Az „én” és a „te” szembeállítás az utóbbi szövegnek is alapstruktúráját képezi, s a „kenderkötél”, amely az „én” tárgyi attribútumaként jelenik meg, a „vágygyal” kerül egy azonosító szerkezetbe. A „Klárisk’ „alapmetaforája” tehát a szexualitás, illetve a vágy aszimmetriájaként értelmeződik, amely ugyanakkor tartalmazná a szenvedés mozzanatát is; és míg a második strofa első két sora (Rózsa a holdudvaron, / aranyöv derekadon.) itt is egy antropomorf haladási logikát követve, a testi szerelem „elragadtatással fokozódásaként” egyfajta csúcspontot képezne, addig az utolsó szakasz hangképzeteit a szerelem elmúltának csöndjével azonosítaná.

Az e két szélső pólus között elhelyezkedő olvasatok, bár nem mondanak le a motivikus elemek komplexitásának értelmezéséről, mindazonáltal – éppen az alapmetaforából kiindulva – többé-kevésbé tartanak egy végső implikációiban narratívának mondható rejtett struktúra előfelté-

telezése mellett, amennyiben a metaforasorok egymásutánosságát a zárlat búcsúmozzanatának irányába haladóként, egy ok-okozati szisztémában elrendezettként gondolják el, de szemben ez utóbbi értelmezéssel, az életrajzi kontextus itt mintegy referenciális funkcióba helyeződik át. Miközben tehát az „alapmetaforában” tematizálódó két pozíció szembenállása még maskulin és feminin opozícióra korlátozódik, tehát a textuális differencia a szexus differenciájára vonatkozik, ez az életrajzra vetítve egy meghatározott „szellemi történetre” konkretizálódik. Míg Szabolcsi Miklós erotikus elemekkel átszőtt, búcsúzással végződő szerelmes versről beszél, és a rózsa motívumát a női mellel azonosítja, addig Tverdota György az „aranyöv derekadon” sorhoz kötődő, előrevetített asszociációként értelmezi, ám ezt a vers antropomorf térelosztásában nem konkretizálja (lehet köldök is és lehet – ahogyan a folklór és a modern művészet általában használja, szimbólumként – a női genitália). A „kláris”-„békafej”-„bárányganéj” metaforasorral kapcsolatban felmerül, hogy az lélek és test, eszménység és materialitás paradoxonaként volna értelmezhető, tehát a szöveg a szerelem „két természetének” ellentmondásosságában megvalósuló egyidejűségét tematizálná (Horgas Béla); a „kenderkötél” általában „gyötrelemként”, a szerelem ambivalenciájából fakadó, eleve hozzárendeltként elgondolt szenvedés-motívumként, míg a „harang”, a harangkongás – a folklórból is ismert szimbólumként (*N. Horváth Béla*) – a gyászal azonosítódik, amit viszont az utolsó sor elmúlás-toposza, a lombohullás-kép erősítene meg.

A „folyó” motívum értelmezésével kapcsolatban több javaslat is forgalomba került: egyfelől mint mitológiai toposzt, mulandóság-, másfelől mint gyakori folklórjelképet szerelem-szimbólumként kezelik; mindazonáltal többször minősül a szöveg egyik legproblematisabb pontjának. (10) A legkidolgozottabb értelmezést ezzel kapcsolatban mindenképpen Török Gábor nyújtja: szerinte ugyanis a harmadik és negyedik strofa „rövid” (harmadik)

soraként a birtokviszonyra épülő szóösszetételben, határozóragos formában (folyóvízben) szereplő elem csak látszólag ismétlődik meg azonos pozícióban. Bár a második rész két, egymást követő, parallel kétágú metaforájában ugyanazt a funkciót töltönek be, tehát egyfajta módosítást ajánlanak végre a második azonosító elem szemantikai felépítettségén, ezt a korrekciót azonban más-más úton érik el. Míg a harmadik szakaszban ugyanis egy „közbeékel”, tükör-metafora helyén jelenik meg, amely tehát „talpra” fordítaná a meredő két jegyenelábat, így biztosítva az alaki hasonlóságra épülő metafora stabilitását, addig ugyanezt a negyedik strófában egy szinesztéziás transzformációval a hangképzetek azonosításba való átfordítása révén hozza létre.

A kvázi-narratív struktúra közvetlenül egyfelől abból a megfeleltetésből keletkezik, amely a metafora-sorok egymásutáni-ságát egy meghatározott időrendhez rendeli hozzá, mégpedig úgy, hogy annak temporális elrendezettsége a „történet” alapsémáját adja ki. Egy ilyen lehetséges „lefutási sor” például a bók – dicséret – a vágy elragadtatása – kétségbeesés – a pusztulás átélése – búcsúzás. (Török Gábor) Másik forrása viszont a motívumoknak olyan, kiterjesztettségében vertikális, oppozitív hozzárendelésekből kialakított mintázata, amelynek rendezettségé egy kezdő és végpont között ok-okozati viszonylatokban valósul meg. Ennek példája, amikor három sorkezdő motívum („klárisok” – „aranyöv” – „szoknya”) közös funkcióban szerepel (dekorativitás) és egyidejűleg ennek a funkciónak a kiemelésével a szöveg szemantikai (asszociatív) hálójának a centruma jelölődik ki és válik rögzítetté. Mivel mindhárom motívum a „te” pozíciójához kapcsolódik, ezért automatikusan kerül kizáró ellentétes viszonyba az „én”-nel; innen pedig már csak egy „logikai” lépés, hogy a dekorativitás mozzanatából az elemző (Tverdota György) különítse az „előkelőség” mozzanatát: a „kláris” így válik a kedvestől elválasztó motívummá, az „én” és a „te” közötti akadály külső jelvé. Az élettrajzi behelyette-

sítés ebből már adódik, s bár Tverdota tekint Timár György értelmezésének be-tyárromantikájától, végső következtetéseiben nem kerül távol tőle.

A „Klárisok” recepciójának az az általánosan elfogadott kiindulási alapja, hogy a szöveg szerelmes vers, egyfelől az „én” és az „én” beszédcselekvése által jelenvalóvá tett „te” kommunikációs sémájára alapozódik, amely egy „szerző-elvű” olvasási stratégiában az „én”-t a szöveg retorikájának központi elemeként és egyben referenciájaként is kezeli, egy olyan versolvasási konvencióban ráadásul, ahol a lírai szöveg egyetlen, azonosítható költői hanghoz rendelődik. (11) Ezen előfeltevések nyomán definiálódik a versbeszéd modalitása a „kedveshez forduló vallomás lírai miméziseként” (Török Gábor); vagy mint a szerelmi líra legszokványosabb darabja (Tverdota György), olyan lírai szöveggént, amelyben a költő „felidézi a kedves alakját, magamagát lírai hőssé stilizálva” (Tverdota). E kommunikációs séma, illetve a szöveg ilyen értelmű pragmatizálása egy lehetséges élettrajzi kontextust abban az értelemben is megerősíthet, hogy mintegy megkettőzve a szöveget, olyan kettős szövegezettséget előfeltételez, amelyben a rejtett narratív struktúra az élettrajzi kontextusra támaszkodva nem egyszerűen a jelentésséget szavatolja, de a jelentést garantálja; miközben a „lírai” (felszíni) szöveg, tehát maga a nyelvi konstrukció, a maga asszociatív „csapdáival”, csak ennek elrejtésére szolgál (azokhoz a kirakós játékokhoz hasonlóan, amelyekben az egyes kockákról külön-külön is leolvasható egy-egy kép, függetlenül a „feladvány” sikeres megfejtésétől, az összeillesztés után kapott „valódi” képtől). A kettős szövegezettségnek ez a tételezése egyfelől – bár lényegesen kisebb súllyal – a vers erotikus, szexussal kapcsolatba hozott elemeinek értelmezésében, azokban a jelentéstulajdonításokban figyelhető meg, amelyek a metaforát a nyelvi tabura vezetve vissza, az egyes (folklorból is ismert) motívumokban a társadalmi tabuval sújtott szexuális terminológiát ismerik fel. (12)

Ha azonban az anagógé célja, hogy „elrejtse” a valóságot (az avatatlanok szeme elől) – tehát hogy kettős szövegezettséget hozzon létre –, akkor talán nem túlzás azt állítani, legalábbis funkcionális értelemben, hogy amikor a „Klárissok”-vita az előbbieket szerint konstituálódó kvázi-narratív struktúrájának felelteti meg a nyelvi konstrukció képeit, anagogikus értelmezéseket játszik ki egymással szemben. Azok az olvasatok ugyanis, amelyek e líraértési konvenció értelmében az „én”-t egy definitív költői hanghoz hozzárendelve, az „esztelenül szép” különféle feloldásait, vagyis az egyes nominális szintagmák, a képek közötti szemantikai és szintaktikai viszonyok „helyreállítását” – tulajdonképpen akceptálható eljárásaként – valamely külső kontextus bevonásával kísérelték meg végrehajtani, szükségszerűen feleltették meg az általuk felhasznált logikai struktúrát, tehát a kvázi-narratívát egy kizárólagosan értett biográfiai narratívának. Ennek a „jelentésnek” az előbbségével, pontosabban: ennek az előbbségnek az implicit elismerésével viszont olyan erőteljes szemiotikai inverziót hajtottak végre, amely az anagógét tette az olvasás meghatározó retorikai alakzatává. „Az anagógé gyökeresen módosítja a jelviszonyt. Jelnek tekinti a valóságos tárgyat. (...) A szemiotikai viszonyok fenekestül-felfordítása ugyanakkor agresszív cselekedet, mint maga az inverzió is, mint gondolatalakzat. Tegyük hozzá, hogy az inverzió szerepcserével, chiazmussal jár együtt. Az allegorizáló, aki jelnek tekinti a valóságot, és valóságnak a jelet, újjá teremti a világot, és ezzel a Teremtő helyére lép.” (13)

Ez esetben azért vált szükségszerűen az anagógé az olvasás retorikájának meghatározó alakzatává, mert a „beszédhelyzet”

és a „ki beszél” kérdéséből kiinduló értelmezések csakis a szöveg „megkettőzésével” tudták jelentéssé tenni a nyelvi konstrukciót. Amennyiben ugyanis a szöveg poétikai megalkotottsága éppen a külső, a szövegen kívüli referenciák teljes körű és minden értelemben való kizárását célozza – például annak az avantgárd poétikának a jegyében, amely a szöveget elsősorban tárgyként közelíti meg és tárgynak fogja föl –, a szöveg annál inkább áll ellen az értelmezésnek, minél inkább külső referenciák mentén, azok bevonásával igyekszik ezt olvasója megvalósítani. „A pragmatikai szint azonban sohasem kínálhat egyértelmű következtetéseket az interpretátornak, ugyanis a »beszédhelyzet«, a

*Ha azonban az anagógé célja, hogy „elrejtse” a valóságot (az avatatlanok szeme elől) – tehát hogy kettős szövegezettséget hozzon létre –, akkor talán nem túlzás azt állítani, legalábbis funkcionális értelemben, hogy amikor a „Klárissok”-vita az előbbieket szerint konstituálódó kvázi-narratív struktúrájának felelteti meg a nyelvi konstrukció képeit, anagogikus értelmezéseket játszik ki egymással szemben.*

»ki beszél« kérdésére adható válaszok már eleve egy olyan retorika produktumai, amely azzal, hogy antropomorfizálja a nyelv eme szintjét, erőszakot követ el a szöveg tropológiai rendszerén.” (14) Ilyen értelemben óhatatlan, hogy az olvasás eredendő utólagosságában a „Klárissok”-vita mint esemény, eseménysze-

rűségének kitüntetett jegyeként azzal, hogy a (beszélő) „én”-en referencializálja a szöveget, éppen a diszkusszió-nélküliség struktúramozzanatával lesz leírható; míg a recepcióban „játékos”-ként leírt képek sora tropológiai értelemben a némajáték (élőkép) strukturális újrajátszásába fordul át, amennyiben az egyes trópusok képi egységei a narratív jelenetkezéshez rendeződnek hozzá.

A verscím nemcsak a formai hasonlóság alapján utalja vissza a matematikai értelemben diszkrét pontok képzetére a képek és a nyaklanc „füzérét”: differens értelemlehetőségek olyan egyidejű játékban tartását is implikálja, amely egyfelől a szemantikai távolság lehetőség szerinti maximumára, másfelől az ebből származó feszült-

ség – valamely közös szemantikai momentum révén végrehajtható – visszaírásának és felszámolásának lehetőség szerinti ellehetetlenítésére irányul. A „kláris” két talán legtávolabbi lehetséges jelentését – ékszer és a „szilaj tinó igába törésekor használt kötél” (15) – a szöveg nem egyszerűen a literáris jelentés materialitásában, hanem a parallelizmusok révén olyan chiasmusként is működteti, amely a szöveg topológiai rendszerében az oppozíciót és azonosítást is egymásba írja; a verscím homonimiája ugyanis úgy tér vissza az első és nyolcadik sor „én” – „te” oppozíciójához rendelve (Kláriskok a nyakadon – kenderkötél nyakamon), hogy a szóalak két különböző jelentése közül csak az egyiket helyettesíti szinonimával, tehát az „oppozíció” első tagja fenntartja önmaga felszámolásának a lehetőségét is, sőt, felveti az „én” és a „te”, a szövegben megjelenő két grammatikai személy felcserélhetőségének a kérdését is.

Amennyiben a szó materialitása a literáris jelentések formai-strukturális komponenseinek értelmében a szövegalkotás meghatározó momentumává válik, az ekként elgondolt textúrában az olvasás folyamata az „én”-t szükségszerűen kimozdítja centrális helyzetéből; már nem mint a szöveg retorikájának középpontja és nem mint végső referenciája funkcionál, éppen ellenkezőleg: a „te” megszólítása nem az „én” dominanciáját, hanem létesülését artikulálja; ha a „te” csak az „én” beszédcselekvésében létezik, akkor az „én” szólamának is csupán az ad formát és okot, hogy a „te”-ről beszél, vagyis mind a két grammatikai személy kizárólag a másik által reprezentálódik a szövegtérben. Ahogyan ez esetben az „én” kizárólag a „te”, és viszont, a „te” kizárólag az „én” grammatikai (beszéd)pozícióján referencializálható, vagyis a szöveg önmaga referenciájaként önmagára nyílik vissza, ugyanez a poétikai-nyelvi konstrukció valamennyi szintjén megismételhető. A kifejtett metaforák, amelyek a strófákban az ekvivalenciát három elemre terjesztik ki, szintaktikailag pedig a parallelizmusok ismétlésébe rendeződnek, e strukturális ismétlődések révén a behelyettesítések és

felcserélhetőségek lehetőségét úgy képesek megsokszorozni, hogy ezek a materialitásban értett szó szintjétől egészen a versmondatok és a szövegszerveződés egészéig, a nyelvi konstrukció valamennyi szintjén érvényesíthetők. A nyelvi-poétikai struktúra e konstrukciós elve a variabilitásban nem egyszerűen a jelentésség (és az értelemlehetőségek) alternativitását artikulálja, hanem olyan poétikai alakulatot juttat érvényre, amelynek eljárásai a különféle értelemlehetőségek egyidejű fenntartásával éppenséggel az egyértelmű konkréciók és jelentések melletti döntések lehetetlenségének irányába hatnak.

Amikor az olvasás folyamatában tehát végrehajtjuk az ekvivalenciák által előírt azonosításokat, a kifejtett metaforák értelmezésében a szöveg sohasem a lehetséges jelentések valamelyikének kijelölésével és/vagy megerősítésével, vagyis egy meghatározott, jól körülírható értelemlehetőséggel „jutalmazza” az olvasási művelet végrehajtóját; a szöveg által használatba vett lehetséges jelentések közül az egymásnak – sokszor az abszurditásig – ellentmondó, egymást a szövegszerveződés és értés általános szabályai szerint kizáró variáns-párok (a literáris jelentés – metaforikus jelentés alapképletén belül: szó szerinti – aktuális metaforán belüli; szó szerinti – szimbolikus/topikus; a szó szerintiségen belül, egy szóalak különféle, nem hasonlóságon alapuló literáris jelentései) mindkét „oldalának” egyidejű fenntartásával, megerősítésével „bünteti”. Bünteti akkor, ha az olvasás az egyértelműségek, az egy jelentés „megnyerésében” érdekelt; amennyiben hajlamos és hajlandó erről a szöveggel való játék és a szöveg játékának kedvéért lemondani, úgy a különféle értelemlehetőségek közötti játék, a potencialitások labirintusa, a lezárhatatlanság, a bármikor-folytatás lehetőségét nyeri meg.

Ez azonban csak annak az eszménynek a feladása árán valósulhat meg, amely az értelmes szöveg megszólalását (vagy pontosabban megszólaltatását) kizárólag a szöveg olyan elgondolásához rendeli hozzá, amely az olvasás lineáris és temporális

előrehaladásában az olvasói döntésekkel mindig a szemantikai potencialítások felszámolásában, és soha nem azok fenntartásában érdekelt; vagyis amely a szöveg előrehaladásával fordított arányba állítja a különféle jelentéslehetőségek egyidejűségét, az előrehaladást az „egy”-értelműsítés folyamataként értve. A költői szövegek, poétikai struktúrák olvasásában persze a szövegszerveződés funkcionálisan is ráutalódik az értelemléhetőségek egyidejűségének fenntartására (bizonyos határok között): a versolvasási tradícióban nyilván nem véletlen azoknak a megközelítésmódoknak a kitüntetettsége, amelyek a költői szöveg többértelműségéhez az esztétikai értékesség mozzanatát eleve hozzákapcsolták (ez figyelhető meg például az ambiguitás fogalmának használatában az új kritika líraértési hagyományában); a „többértelműségnek” ez utóbbi felfogása azonban az erős metaforizáció azon esetére vonatkozik általában, amikor a szemantikai mezők módosulása, az egyes jelentésrétegek „eltolása” az egyidejű értelemléhetőségek oszcillációját, valamely domináns szemantikai mozzanat központi helyét megtartva hozza létre: a képek, vehiculum és tenor, a különféle jelentéslehetőségek játéka ismét csak e dominánst erősíti, ami viszont alapvetően nem mond ellene a szövegszerveződés fentebbi, alapvető olvasási-észlelési szabályainak.

Eldöntetlenség és alternatívitás a „Kláriskok” poétikai alakulatában azonban egészen mást jelent, a széttartó jelentéslehetőségek szemantikai értelemben mindig a „szélső értékekhez” rendelődnek, ezáltal is ellehetetlenítve, hogy az olvasás valamely olyan domináns szemantikai mozzanatra találhasson, amely hozzásegítené a „zavaró” ko incidenciák felszámolásához. A „Kláriskok” kifejtett metaforái grammatikalitásukban a következő képlet alapján rendeződnek szöveggé:

- I. vmi vhol  
vmi vhol  
vmi  
vmi vhol
- II. vmi vhol  
vmi vhol

- vmi  
vmi vhol
- III. vmi vmije  
vmi vmije  
vhol  
vmi vmije
- IV. vmi vmije  
vmi vmije  
vhol  
vmi vmije

Ez a grammatikai elrendezettség több szempontból is figyelmet érdemelhet, és nem csupán a szabályos megfelelések, a szintagmatikusan is azonos funkciók ismétlődése révén, amely a vers ritmikái lefutásának egyre gyorsuló tempójáért, illetve a két szakasz határán a ritmusváltásért is felelős, és amely eképpen, a monotónia kizökkentésével, a második két szakasz rövid sorainak kiemelt helyzetére is felhívja a figyelmet. A nominális szintagmákat hagyományosan a strófák első sorának megfeleltethető alanyi rész, valamint az ehhez kapcsolódó – második és harmadik-negyedik sor – két állítmányi rész kapcsolataként olvassa össze egy-egy szövegmondattá a szakirodalom, részben a központosítás ellenére ( az első két strófa esetében ugyanis az „alanyi” és az „állítmányi” részt, tehát az első és a második sort veszszó választja el egymástól; a versmondatok és a szövegmondatok határa pedig nem esne egybe, hiszen a bővítményes alany-állítmányi mondathoz a második állítmányi rész a központosítás szerint lazábban, külön mondatban kapcsolódna). A névszói állítmány – ráadásul kétszeres – előfeltételezése, miközben éppen hogy nem mond ellene semmifajta nyelvi konvenciónak, sőt, természetes, automatikus lépése az olvasás elsődleges szövegtapasztalatának, pontosan e magától értetődő mivolta okán hívja fel magára a figyelmet. A nominális szintagmák, amelyek az első két versszakban statikus, a második két strófában viszont valamifajta mozgásformát mutató, dinamikus képeket idéznek fel és sorolnak egymás mellé, minden bizonnyal öszszeolvashatók volnának „puszta” felsorolásként, ahol tehát a predikatív mozzanat nem rendezi zárt, egymástól szigorúan el-

váló egységekbe az egyes strófák képeit. A központozás az első két strófában a felsorolás, míg a második két strófában a predikáció aktusának megléte mellett szól. (16) Nem becsülve túl e kérdés jelentőségét, annyi minden bizonnyal megállapítható, hogy a szövegegész zárt mondategységekbe rendezése sokkal inkább megfelel egy előrehaladó, narratív struktúrát előfeltevéző olvasatnak, mint egy lazább, kimozdítható elemeket is tartalmazó nyelvi alakulat koncipiálása.

Az első két strófa metaforaszerkezetének szempontjából azonban mégis döntő jelentősége lehet annak, ha felfüggesztjük az első olvasás automatizmusát, és megkíséreljük a képek egymásutániságát a központozásnak megfelelően a felsorolás kötetlenebb szerkezetébe rendezni. Az első sort az alanyi, a második, illetve harmadik-negyedik sort két ehhez kapcsolódó állítmányi résznek felfogó mondatkonstrukció ugyanis mindkét versszakban olyan metaforaszerkezetet „vont maga után”, amelyben a kifejtett metaforák ennek megfelelően egy te-

nor – vehikulum – vehikulum egymásutániságba rendezettek. Ha az első strófa megfelel is ennek, a második versszakra ez a képlet már bajosan volna ráerőszakolható: ekkor ugyanis a „Rózsa a holdudvaron” volna a tenor, *Fónagy Iván* kifejezésével élve a „szimbolizált tárgy”, s a két azonosító, vagyis „szimbolizáló kifejezés” az „aranyöv derekadon”, valamint a „kenderkötél nyakamon” sorok; ami nyilvánvalóan képtelenség, de legalábbis kevésbé támasztható alá. A második szakasz metaforaszerkezete pontosan ennek a fordítottja: a „kenderkötél nyakamon”, a harmadik-negyedik sor a homo homili lupus –

sokak szerint reduktív – metafora-modell tenora, míg a megelőző két sor a két vehikulum. Az első két szakasz, tehát az első nyolc sor ezek szerint azonban olyan tükörszimmetrikus szerkezetben rendezhető el, amelynek két szélső pontján a két „szembe futó” metafora tenora helyezkedik el (első és nyolcadik sor: „klárisok a nyakadon” – „kenderkötél nyakamon”), és miközben közrefogják, mintegy bekeretezik azonosítóikat, aközben egymással is ekvivalenciát alkotnak. Míg a recepció korábban az első és nyolcadik sor chiazmusát egyöntetűen olyan metaforikus viszonyként értelmezte, amelyben a metafora iránya rögzített, tehát amely „te” és „én” vi-

szonyát semmiképpen nem a kölcsönösség vagy a felcserélhetőség mentén rendezi el, addig az első szakasz tükörszimmetriája éppen „te” és „én” pozíciójának felcserélhetőségét, kimozdíthatóságát látszanak igazolni. A nyolcadik sor zárataként a „nyakamon” szó nem egyszerűen a E/2. birtokos személyjel első személyre való cseréjével tér vissza a rimpozícióban; maga a sor egésze is ol-

vasható a kezdősor variánsaként: míg az első sor a verscím „kláris” szó literáris jelentései közül nem feltétlenül szűkül egyértelműen valamelyik meghatározott jelentésre – hiszen az „ékszer” jelentés-elsőségét „csak” a használati gyakoriság, de nem a kontextus jelöli ki –, addig a nyolcadik sorban a vers által használatba vett két jelentés közül az egyik szinonimája tér vissza, így a kimozdítás, a felcserélhetőség lehetőségét ebben az asszimmetrikus formában fenntartja. Ez viszont már elegendő, hogy „én” és „te” pozíciójának megfordíthatóságát, a kölcsönösség, a kétirányúság aspektusát is biztosítsa. Ha az, ami először

*A három elemre kiterjedő ekvivalenciák azáltal, hogy grammatikailag párhuzamos szerkezetekbe rendezettek, a képek közötti azonosításoknak nem csak a szokásos módjára hívják meg az olvasót, de felkínálják az egyes képelemek egymástól nagyjából független felcserélésének lehetőségét is: a szintagmák azonos helyén lévő másik két elemmel; és tovább: a két-két szerkezetileg azonos versszak megfelelő (párhuzamos, egyező) helyei között szintén végrehajthatók ezek az azonosítások vagy cserék.*

a „te”-n vizualizálódik („klárisok a nyakadon”), vagyis az „én”-nel szemközt, az „én”-nel szemben válik látvánnyá, ekvivalens, tehát azonos azzal, ami az „én”-en (is) van („kenderkötél nyakamon”), akkor „én” és „te” viszonya szintén egyfajta tükröződés-ként volna csak elgondolható. Mégpedig oly módon, hogy „tükörkép” és „eredeti” – éppen felcserélhetőségük okán – a vizualitás egybevágóságában aligha meghatározható. A vers második részének ritmikailag is kiugró, rövid soraiban (vhol) ráadásul vissza-ter ez a tükör-metaphora (folyóvízben).

A három elemre kiterjedő ekvivalenciák azáltal, hogy grammatikailag párhuzamos szerkezetekbe rendezettek, a képek közötti azonosításoknak nem csak a szokásos módjára hívják meg az olvasót, de felkínálják az egyes képelemek egymástól nagyjából független felcserélésének lehetőségét is: a szintagmák azonos helyén lévő másik két elemmel; és tovább: a két-két szerkezetileg azonos versszak megfelelő (párhuzamos, egyező) helyei között szintén végrehajthatók ezek az azonosítások vagy cserék. Nagyjából hasonlóan ahhoz, ahogyan ez a helyhatározó ragos névszók esetében (vhol) a tükör-funkció cseréjében, visszatérésében is megtörténik, a hó, tó, emberi bőr szintén megtapasztalhatók, így elgondolhatók „tükröző” felületekként. Sőt: a „tavon”-, „havon” tiszta ríme a halmazállapot-fázisok különbözőségét, de az anyag felcserélhetőségét is implikálja, miközben a „kláris”-, „békafej” cserét a „nyak” mint cserealap hívhatja elő. Az egyes felidézett képek tisztán vizuális mozzanatai hasonlóképpen számos megfordítást és behelyettesítést kínálnak, ahol a formai-vizuális elemek mintegy leválnak az egyéb konnotációkról, és a véletlenszerűség, az esetlegesség játékaival az egészen abszurd asszociációk és társítások végtelenségéhez és bizonyos értelemben egyfajta szemantikai „kiüresítéshez” juttatják el az olvasást. Ennek példája lehet akár a „békafej” – „bárányanék” – „kláris”-cserre-sor: a behelyettesítések alaki-vizuális alapon elvégezhetők, ám egyik behelyettesítést sem erősíti meg a szöveg, a cserék folytonosan újrajátszhatók.

Az alternativitás mindennek az alapján nem csak a struktúra funkcionálisan azonos helyeire terjeszthető ki; az alternativitásnak és az ebből következő eldöntetlenségeknek ez a nyelvi szinteken belüli és azok közötti játéka az értelemalkotásnak is tág (játészó)teret enged, de úgy, hogy ez a tér soha nem terjedhet túl a nyelv materialitásának határain. Az eldöntetlenségek mozgása nem csak a felcserélhetőségek és a behelyettesíthetőségek térbeli elosztásában hozza létre a visszavonás és visszairás állandó oda-vissza játékát, az első két strófában például az elő-életlen szemantikai mozzanatának megfordításával az ekvivalenciákban (17), hanem annak a feszültségnek a révén is, amely a literáris jelentések formai azonosságának alapján olyan ekvivalenciák létrehozásában érdekelt, amelyek azonban ugyanezen literáris jelentés domináns szemantikai mozzanataiban divergálnak; tehát a kép, mint olyan, egy olyan poétikai konstrukcióban jönne létre, amely az (anyag értelemben vett) strukturális-formai hasonlóságra épül, miközben a szemantikai széttartás egyúttal egy önfelszámoló mozgást is elindít. Ezt a képalkotási eljárást, amely József Attila költészetének ebben az időszakban feltehetőleg egyik igen jellemző poétikai eljárása, jól megfigyelhetjük a záró versszak metaforájában: a „Szoknyás lábad mozgása / harangnyelvek kongása” sor-párban például az azonosítás alapja a szoknya és a harang vizuális, formai hasonlósága; a kép maga azonban éppen abból a differenciából keletkezik, amely a „szoknya” és a „harang” szemantikai meghatározottságai, tenor és vehikulum erőteljesen széttartó auditív tulajdonságai (szoknya/anyag halk surrogása – harangkongás) között fennáll, tehát a metafora mozgása abban az értelemben lesz önfelszámoló, hogy miközben a vizualitás síkján, tisztán formai alapon végrehajtjuk az azonosítást, az auditív képzetek szintjén, éppen az abszurditásig széttartó, ellentétes hangminőségek egyidejűleg el is törlik az azonosság lehetőségét. Azok a metafora-elképzelések, amelyek a szemantikai jegyek részleges eltörlésében határozzák meg az átvitel minimá-

lis feltételét, az elsődleges szemantikai jegyek felszámolásában és ezzel párhuzamosan a másodlagos szemantikai jegyek előtérbe kerülésében éppen a metafora középponti, meghatározó mozzanataként értett tertium comparationis funkcionális biztosítását, – jelentéstani szempontból – „működésének” lehetővé tételét látják. Esetünkben azonban az „azonosítás alapja” nem annyira a szemantikai mozgások, mint inkább az ezektől eltávolított, tisztán „képi” mozzanat felidézése révén válik elérhetővé: a szó felidézte kép, a tisztán formai komponensek kapnak szerepet, a szemantikai mezők összetettsége mintegy háttérbe szorul. Amikor az olvasás folyamatában végrehajtjuk az azonosítást, ez éppen az egyéb szemantikai komponensek szigorú kizárásával, a tisztán formai mozzanat kiemelésével és kizárólagos megtartásával lesz csak lehetséges; miközben tehát a tertium comparationis leginkább a vizualitás síkján koncipiálható, addig az ettől elválo auditív sík már nem teszi ezt lehetővé.

A visszavonásnak és a visszairásnak ez az állandó mozgása tehát a szövegtérben, amely egyfelől biztosítja a különféle értelemléhetőségek egyidejűségét, másfelől pedig a behelyettesítések és megfordítások lehetségesége révén mindig csak a potencialitások fenntartását, de soha nem az egyértelmű választhatóságot szavatolja, olyan poétikai konstrukciót eredményez, amelyben az „én” hasonlóképpen része ezeknek a mozgásoknak. Ezért válhat a ‚Klárások’-vita hatástörténeti paradigmává: egy olyan poétikai konstrukciót ugyanis, amelyben az „én” csupán a textuális elrendezettség (struktúra) egy kimozdítható mozzanataként, nem pedig fölérendelt instanciaként jelenik meg a versbeszéd egészét grammatikailag is hozzárendelve; továbbá amelyben a szöveg játéka az eldöntetlenségek fenntartásában, nem pedig az olvasó döntések általi egy-értelmű jelentéshez juttatásában érdekelt, ott a versbeszédet mindig egy definitív hanghoz hozzárendelő líraértés szükségszerűen csak az anagógé retorikájával, a szöveget megkettőzve juthat értelmes szöveghez, miközben eltünteti a zavart okozó poétikai konstrukciót.

## Jegyzet

- (1) TIMÁR György: *A „Klárások” és magyarázatai*. Jelenkor, 1968. 1022–1032. old.
- (2) TIMÁR Györggyel egy időben ír a versről TÖRÖK Gábor, aki később még egyszer megszólal. Két évvel korábban HORGAS Béla, a vita későbbi szakaszában azonban ez az írás is fontos hivatkozási pontul szolgál, akárcsak BORI Imre vagy NÉMETH Andor megállapításai. A polémia maga TORNAI József és TIMÁR György véleménykülönbségéből keletkezik, amelyet először SZABOLCSI Miklós zár le. Jó egy évtizeddel később kapcsolódik be például TVERDOTA György és N. HORVÁTH Béla.
- (3) vö. N. HORVÁTH Béla: *Egy ki márványból rak falut...* In: *József Attila és a folklór*. Babits Kiadó, Szekszárd, 1990. 10. old.
- (4) vö. SZABOLCSI Miklós: *Még egyszer a Klárisokról*. It, 1970. 902–910. old.; úő: *Kemény a menny*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1992. 190–200. old.; ill. HORGAS Béla: *Szürrealizmus és népiség József Attila költészetében*. Valóság, 1966/3. sz. 29–37. old.
- (5) TÖRÖK Gábor: *A líra: logika. József Attila költői nyelve*. Bp, 1968.
- (6) TVERDOTA György: *Ihlet és eszmélet. József Attila a teremtő gondolkodás költője*. Gondolat, Bp, 1987. 303–305. old. TVERDOTA szerint ennek meggyőző bizonyítékát jelentik JÓZSEF Attila ekkori olvasmányai: a Magyar Nyelv 1927-es évfolyamában SOLYMOSSY Sándor névmágiáról és ZLINSZKY Aladárnak a névvarázsról szóló cikke, valamint KLEMM Antal munkája, A finnugor mondat őstörténete. TVERDOTA tehát a versmondatok szerkezetének elemzésében olyan kontextusra támaszkodik, amely ugyan alkalmas volt arra, hogy a nominális szintagmaszerkezeteket egy meghatározott analógiás viszonyba helyezze, ám erre a kontextusra a vers szövegezettségéből aligha utalhat valami, és fordítva: a szövegben vissza sem igazolható. És bár a báránnyag-néj, a békafej és a kenderkötél minden kétséget kizáróan nem a modern nagyvárosi élet kellékei, az archaizmusnak arra a típusára, amelyről TVERDOTA beszél, ugyanúgy nem utalnak, mint a 4/3 osztatú, kétütemű hetes. Az értelmezés végső instanciája tehát nem a szöveg vagy a szövegkorpusz, amelybe esetleg beletartozhat, hanem a biográfiailag adatolható tény, végül is az életrajz. Annak az állításnak az abszurditása, amely a *Klárások* nominális mondatait az ősi finnugor mondat szerkezetéből eredezteti, persze magából az avantgarde poétikájából is következik; ha a nominalizmus valóban azt célozná, amit TVERDOTA György állít, akkor az ősi magyar mondat visszaállításán olyan világnagyságok munkálkodtak volna J. A. mellett, mint Gottfried BENN vagy APOLLINAIRE és ÉLUARD.
- (7) TÖRÖK Gábor: i. m. 70. old.
- (8) TIMÁR György: i. m. 1030. old.
- (9) TORNAI József: *József Attila egyik varázséneké. A Klárások elemzése*. It, 1969. 808. old.
- (10) vö. N. HORVÁTH Béla: i. m. 73. old.
- (11) vö. KULCSÁR-SZABÓ Zoltán: *Az olvasás lehetőségei*. Kijarat – JAK, Bp, 1997. 93. old., 42. old.

(12) vö.: FÓNAGY Iván: *A költői nyelvről*. Corvina, Bp, é. n. (1999.) 150. old., 166. old.

(13) FÓNAGY Iván: i. m. 295. old.

(14) KULCSÁR-SZABÓ Zoltán: i. m. 59. old.

(15) vö. ESzT

(16) Nem minden tanulás nélkül való eljátszani az a gondolattal, vajon miképpen fordítanak le a szöveget valamely például indogermán nyelvre, az első két strófában illetve a második kettőben: a létige, a copula „beiktatásával”, a predikáció aktusát is feltételezve, vagy pusztá képek egymásutániségként értve a szöveget, copula nélkül. A kérdés annyiban hipotetikus, amennyiben jelen sorok írója nem tud e vers esetleges fordításairól; a Konstanzi Egyetem könyvtárában fellelhető antológiák és válogatott versgyűjtemények egyike sem tartalmazta, a világ-

nyelvek mellett beleértve e korpuszba például a lengyel nyelvű kiadványokat.

(17) Ha az első nyolc sort tenor-vehiculum-vehiculum-vehiculum-vehiculum-tenor szimmetrikus, három elemű ekvivalenciájaként írjuk le, akkor figyelemre méltó, hogy míg az azonosítások például formai alapon végigjátszhatók, addig az élő-életlen szemantikai – és ezzel párhuzamosan „érték-” mozanata viszont megfordul, és e tekintetben úgy keveredik oppozícióba, hogy ez egy önfelszámoló aktszon keresztül realizálódik. Vagyis, a képletbe behelyettesítve: a vmi vhol = vmi vhol = vmi, vmi vhol az élő-életlen komponens beiktatásával egyúttal a „nem egyenlő” relációját is kiépíti.

*Hansági Ágnes*

## Az antiszemitizmus tragikus komédiája

*Shakespeare: A velencei kalmár*

*A zsidóság a történeti időktől fogva különleges szerepet játszik az emberiség fejlődésében. Ők a bibliai kiválasztott nép, majd az ország megszállása és leigázása folytán a kereszténység megjelenésével (nagyjából az időszámítás utáni 4. évszázadtól) a szétszóratt népe, amely egész Európában, illetve a Földközi-tenger partjainál kisebb közösségeket alkotva, egymástól elszigetelten él. Így a zsidóság összetartó ereje a vallás és a Szentírás maradt. A keresztény Európa országaiban élve azonban a vallási elkülönülésre a társadalmi többség kiközösítéssel, elszigeteléssel, megbélyegzéssel válaszolt.*

A korai középkortól a lehető legfertelmesebb bűnök elkövetésével vádolják a zsidóságot, ezek egyike az úgynevezett vérvád. E szerint húsvét, a zsidó pészah közeledtével a zsidóknak a pászka elkészítéséhez keresztény gyermek vérére van szükségük. Ebből a célból rituális gyilkosságot követnek el, a gyermek vérért összegyűjtik. Ez az élő áldozat a keresztények szerint a zsidók megtisztulásához szükséges. A vérvádakat mindig a zsidók kiűzetése, tömeges lemészárlása, a felgerjedt nép elégtétel iránti vágya követi. A vérvád sohasem a zsidókkal együtt élő, őket közelebről ismerő tömegek körében indul el, hanem ezt mindig meghatározott hatalmi érdekek és hatalmi csoportok gerjesztik. A zsidók elleni, általában a helyi hatalom és a papság támogatásával

vezényelt leszámolás iszonyatos mészárlással folyik és rengetek ártatlan ember életét oltja ki. Ezeket a tömegmegmozdulásokat nevezik pogromoknak. (A pogrom szó orosz eredetű, a gromity, pogromity igéből származik, jelentés: pusztítás, mészárlás.) A fent vázolt történelmi előzmények a 20. században a két világháború közötti időszakban a zsidótörvények bevezetését eredményezték, majd a nácik hatalomra jutásával megkezdődött a zsidó nép tervszerű, módszeres kiirtása.

Az irodalom a zsidók helyzetét, illetve az antiszemitizmust általában a kisebbségekkel szembeni többségi magatartás torzult formájaként értelmezte és vizsgálta. Az alábbiakban először megpróbáljuk vázlatosan bemutatni az antiszemitizmus kialakulásának és továbbélésének törté-

nelmi, társadalmi okait, majd a kérdéskör legfontosabb pontjait érintő magas művészi színvonalú alkotások egyikének elemzésére vállalkozunk.

A vér a mágikus szertartásokban, az isteneknek nyújtott áldozatokban az élet szimbólumaként szerepel. A magyar nyelv is mind a mai napig őrzi a vér fogalmához tapadó történeti jelentéseket: gondoljunk például a vérszerződés jelentőségére vagy a szóösszetételekben, mondasókban mindmáig megőrzött, ősi képzetekre: testvér, kutyavér, jó vér – rossz vér, idegen vér, vérbosszú, vérdíj, vérkeveredés, vérpad, vérszomj, vérszopó, vérfertőzés, vérvörös, az én vérem stb. Aki vérét ontja, az a legdrágábbat adja egy ügyért, aki vagy ami viszont valakinek a vérét követeli, az létfontosságú ügyben jár („ez vért kíván”), súlyos erkölcsi sértést vérrel kell lemosni. A mai napig megborzongatja a nézőt a vérszívó vámpír Drakula és Frankenstein figurája. Iszonytatóan kegyetlen, emberfeletti (isteni) vagy „emberalatti” (ördögi), de semmiképpen sem emberi az, aki vérrel táplálkozik, akinek mások vére kell az élete fenntartásához. A vérszívás és vérivás tulajdonképpen a kannibalizmus jelképe, a legősibb, a kultúra előtti állapotok szimbóluma.

De a kultúra fejlődése során, amikor a kannibalizmust már leküzdötték, az ételként kiválasztott tárgy későbbi mítoszokban a halál – termékenység – élet mindhárom elmével szoros kapcsolatban marad, azokkal az áldozati formákkal függ össze, melyekben a halál, az elpusztulás után a test feldarabolása, aelső szervek – vér, szív stb. – kivétele, a felaprítás idézi majd elő a termékeny bőségnek és az élet virágzásának újabb kezdetét. „Tehát az evés aktusában az evés tárgyának halála és feltámadása játszódik le – azé, aki evett, valamint az égi vagy alvilági istenségé”. (*O. Frejdenberg*). A kenyér és bor szimbolikusan Jézus vére és teste, mellyel az étel befogadója megtermékenyül, és egyben fel is támasztja magában az érte is kereszthalált halt istenséget. A véres áldozat meglétét a viszonylag közeli korokig megőrizte a görög mitológia is, amelyben szintén barbárnak minősül Tantalosz vagy Thüesztész

cselekedete, akik saját gyermekeiket áldozták fel, és ugyancsak a görög mitológiában láthatunk példát arra, hogy a gyermek feláldozására végül nem kerül sor: ilyen Agamemnon és Íphigeneia története, illetve a „Bibliá”-ban ezzel párhuzamos esemény Ábrahám és Izsák áldozatának isteni elutasítása. Az emberáldozat helyett az állat feláldozása, majd a szertartások rendjének kialakulásával a szimbolikus áldozat veszi át ezt az engesztelő szerepet. Az élő áldozatot az „Öszövétség” többek között azért iktatja ki a szertartásból, „Mert a testnek élete a vérben van, én pedig az oltárra adtam azt néktek, hogy engesztelésül legyen a ti életekért, mert a vér a benne lévő élet által szerez engesztelést... Mert minden testnek élete az ő vére.” (Mózes 3. Könyve, 17. 11–14.) Ugyanitt az Úr azt mondja Mózesnek: „És ha valaki Izrael házából vagy a köztök tartózkodó jövevények közül valamiféle vért megeszik: kiontom haragomat az ellen, aki a vért megette, és kiirtom azt ő népei közül.” (Mózes 3. Könyve 17. 10.)

Az első monoteista vallás a zsidóság körében alakult ki. A „Bibliá” első részének, a keresztények által is szent könyvnek tartott „Ótestamentum”-ban őrizte meg, hogyan küzdött a zsidó nép az egyedül való istenség elfogadásáért. Ezek a stációk egyben a zsidóság megőrzésre méltó történelmi eseményei is. Az egyistenhit és a zsidók történelme szorosan egybekapcsolódik. Az egyistenhitben az emberiség egyenjogúsodása fejeződik ki: nem a természet egyes, megosztott, sokszor egymással is küzdő erőit, hanem egyetlen hatalmat kell megismernie, egyetlen hatalommal köt szövetséget, s ezzel maga a kiválasztottak helyzetébe kerül. A világ megértése egyszerűsödik: az ember cselekedeteitől függ a szövetség sorsa, vagyis saját boldogulása. Az Úrral kötött szerződést azonban a nép újra meg újra megszegi, s a zsidó történelem azoknak a kísérleteknek a végtelen sorozata, amelyekben a gyarló emberi közösség az Úr erkölcsi parancsainak kíván megfelelni. Ám az Isten gyakran maga is ellentmondásos és elfogultan viselkedik, égbekiáltó igazságtalan-

ságokat hagy megtorlatlanul, a zsidók vallása, a judaizmus szerint a szociális és erkölcsi kárpótlást a Messiás – Megváltó hozza majd el. A Megváltó figurája azt bizonyítja, hogy a valóságban él és hat a Rossz, s hogy a rosszat csak részlegesen lehet lefegyverezni. Jézus feltűnése a legelnyomottabbaknak, a rabszolgáknak is a gazdagokkal egyenlő, azonnali kárpótlás illúzióját nyújtja: Krisztus, a megváltó mindenkiért halt meg, életét áldozta az eredendően bűnös emberiségért – nem csak a zsidókért. A kereszténység gyorsan népszerűvé válik, amikor pedig a Római Birodalomban üldözött vallásból államvallássá emelkedik, egyetemes megváltást ígér. Bár az új vallás is a zsidóság köréből indul el, a zsidó népek csak egy töredékét hódítja meg.

A kereszténységben azonban szimbolikusan visszatér a vér ivásának, a hús evésének rituális szokása, a judaizmus a távoli jövőbe helyezi, mintegy absztrahálja a Messiás eljövételét, a kereszténység pedig Jézus megfeszítésének történetével konkretizálja, a szó legszorosabb értelmében megtestesíti a megváltás ese-

ményeit, ezzel párhuzamosan utasítja el a judaizmus a testi, a konkrét áldozatokat, a kereszténység viszont egészében a testi szenvedésre, a kiontott vérré, az élő áldozat megjelenítésére, megölésére és feltámadására alapozza hitéletét. A kereszténység szent könyve, az 'Újszövetség' tele van a szenvedés és a vér ábrázolásával: ilyen értelemben a kereszténység a test szenvedéseinek vallása, ha úgy tetszik, a halandó test vallása. Mi mást is jelenthetnének az 'Újszövetség' e sorai (Máté, 26. 26–29.): „Miközben ettek, vette Jézus a kenyeret, áldást mondott, és megtörte, odaadta a tanítványoknak, és ezt mondta: Vegyétek, egyétek, ez az én testem! Azután vette a poharat, hálát adott, odaadta nekik, és ezt mondta: Igyatok ebből mind-

nyájan, mert ez az én vérem, a szövetség vére, amely sokakért kionttatik a bűnök bocsánatára. De mondom nektek: nem iszom mostantól fogva a szőlőtőnek ebből a terméséből ama napig, amelyen majd újat iszom veletek Atyám országában.” Vagy egy másik helyen Pál a zsidókhöz írt levélben (9, 22) Mózes szavait továbbfűzve kijelenti: „És csaknem minden vérrel tisztított meg a törvény szerint, és vérontás nélkül nincsen bűnbocsánat.”

Honnan ered a bűn? Csakis a bűnösökből. A bűnösök pedig azok, akik Isten ígétit nem hallgatják meg. Az európai keresztény közösségekben pedig általában a zsidó a hitetlen, vagyis a Gonosz megtestesülése. Rá lehet vetíteni minden rosszat, mely bennünk lakik.

A kereszténység térítő vallás (a judaizmussal szemben), és mivel a zsidóság megőrzi hitét, a birodalomban élő többi

*Honnan ered a bűn? Csakis a bűnösökből. A bűnösök pedig azok, akik Isten ígétit nem hallgatják meg. Az európai keresztény közösségekben pedig általában a zsidó a hitetlen, vagyis a Gonosz megtestesülése. Rá lehet vetíteni minden rosszat, mely bennünk lakik.*

nem keresztény néppel azonos helyzetbe kerül: vallási agresszió és támadások célpontja lesz. A kora középkorban már a törvényekben is megjelenik a másság elítélése: halálbüntetés jár például annak a zsidónak, aki házastársát saját hitére

téríti (ha a zsidót keresztény hitre téríti bárki, az dicséretes dolog). Ekkor a zsidó papságot – a hitelvek megtestesítőit – is alárendelik a helyi önkormányzatoknak, vagyis kiveszik a törvénykezést a zsidó közösség kezéből. A zsidókkal és általában a más vallásúakkal szemben a római állam és a papság az elszigetelés és a beolvasztás politikáját alkalmazza. Az elszigetelés a zsidók káros befolyásától hivatott megvédeni a keresztény közösséget, a beolvasztásnak pedig az erőszakos térítés az eszköze. Ugyanakkor az üldözés azért irányul mindenekelőtt a zsidók ellen, mert a kereszténység őket tekinti Jézus gyilkosainak (Máté, 23. 34–35): „Ezért íme, küldök hozzátok profétákat, bölceket és írástudókat: közülük némelyeket megöltök és

keresztre feszíttek, némelyeket megkorbácsoltok zsinagógáitokban, és városról városra üldöztök, úgyhogy rátok száll minden igaz vér, amelyet kiontottak a földön, az igaz Ábel véréől Zakariásnak, a Barakias fiának véréig, akit a templom és az áldozati oltár között gyilkoltatok meg”.

E tekintetben nem változott a helyzet a 7. századtól – a Római birodalom bukása után – sem, amikor a felbomlott birodalom helyén támadt új államok folytatták a zsidók erőszakos megkeresztelésének gyakorlatát. Ezek az államok maguk is ekkoriban vették fel a kereszténységet, nem tűrhetek alattvalóik között pogányokat, hitetleneket. (Jellemző például a következő részlet Pálnak a galáciabeliekhez írott leveléből: „Intelek titeket: a Lélek szerint járjatok, és a test kívánságát ne teljesítsétek. Mert a test kívánsága a Lélek ellen van, a Léleké pedig a test ellen, ezek ellenkeznek egymással, hogy ne azt tegyétek, amit akartok... A test cselekedetei azonban nyilvánvalók, mégpedig ezek: házasságtörés, paráznaság, tisztátalanság, bujálkodás, bálványimádás, varázslás, ellenségeskedés, viszálykodás, féltékenység, harag, önzés, széthúzás, pártoskodás, irigység, gyilkosság, részegeskedés, tobzódás és ezekhez hasonlók.”) Ebből következik, hogy a keresztények szerint a zsidók viszont – éppen mert hitetlenek – nem követik ezeket az erkölcsi parancsokat, sőt bűnösségük abban mutatkozik meg, hogy a felsorolt bűnök mindegyikét magukban hordozzák, mint valami kórt, és terjesztik a mélyt. A középkor a zsidó lét mélypontja. Az állandó üldözés a zsidóságot vándorlásra kényszeríti: a szétszóratás Európa keleti végeibe szorítja őket. A pápák a kirekesztés büntetésével sújtják őket, de nem kívánják halálukat. Nyugat-Európában keletkeznek az első vérvádak is, elsősorban a helyi papság, illetve a keresztény kereskedők szítják, akik konkurenciát látnak a zsidókban. A zsidóüldözés a boszorkányüldözéssel együtt a felgyülemlett népharag levezetésére szolgál.

A vérvádak tömeglélektani magyarázatával *Sigmund Freud* foglalkozott először. „Agytalom és ösztönvilág” című, 1932-

ben írott tanulmányában többek között ezt írja: „Nem szeretjük, ha emlékeztetnek, mennyire nehéz kibékíteni – dacára a »keresztény tudomány« ünnepléses kijelentéseinek – a gonosz tagadhatatlan létét a szuverén és mindenható isteni jószággal. A legjobb kibúvó arra, hogy felmentsük Istent, az Ördög, aki a »gazdaságos megkönnyebbülés« funkcióját is ellátja, ugyanazt, ami az árja ideálok világában a Zsidóra hárul.” A keresztény mitológiában és rituáléban rendkívül fontos szerep hárult Júdásnak, „az áruló zsidónak” a figurájára. Öngyilkosságával sem váltotta meg Krisztus elárulásának vádját, hanem ez az eredendő bűn minden zsidó fejére száll. Ennek a logikának nem mond ellent az sem, hogy maga Krisztus, az apostolok és Szűz Mária is zsidók voltak: ők voltak az „idealizált zsidók”. A középkori passiójátékokban a „gonosz zsidók” szenvedéseivel áll helyre a kizökent világrend. „Jóllehet maga a zsidó nem »isteni bűnbak«, mégis szentnek és tabunak, Krisztus rokonának, szinte hasonmásának számított, akinek a szenvedéseiben ártatlanul lehet gyönyörködni” – írja egy francia analitikus, *Georges Gachnoci*. A 15. századra a Nyugat-Európából kiinduló és kétszáz évvel később Kelet-Európát is elérő legendákban a zsidók alakjában egyesültek az Ördög és a boszorkányok jellemvonásai.

\*

„A velencei kalmár” (1596) című mű (*Shakespeare*) a fentebb vázlatosan leírt társadalmi közegben játszódik. A történet szerint Antonio, a velencei kalmár nagylelkű férfiú, aki barátját, a vagyont eltékozolt nemesurat háromezer dukát kölcsönrel segíti ki. Mivel azonban kincsekkel megrakott hajói úton vannak, pillanatnyilag nincs készpénze, ezért hitelt vesz fel az uzorás zsidótól, Shylocktól. A zsidónál Antoniónak hitele van, de mivel Antonio számtalanszor meggyalázta, leköpte az uzorást, az most elégtételt kíván venni: a kölcsönt azzal a feltétellel adja, ha késedelem estén Antonio testéből kivághat egy font húst.

Bassanio, a szeretett jóbarát a gazdag és szép Portiát szeretné feleségül megszerez-

ni, a pénz pedig a lánykéréshez kell. Portia már régebről ismeri Bassaniót, s rögtön beleszeret, ráadásul Bassanio helyesen oldja meg Portia elhunyt apjának feladványát, s ezzel hivatalosan is ő a férjjelölt. Ekkor érkezik a hír, hogy a kölcsön visszafizetésének határideje lejárt, de Antonio hajói elsüllyedtek vagy kalózok ütöttek rajtuk, s most Shylock a kölcsönt kamatos-tul kéri vissza. E szomorú hírt halván Portia, aki nemcsak gazdag és szép, hanem okos is – jóval okosabb a férfiaknál –, cselet eszel ki. Bassanio tudtán kívül jogtudós-nak öltözködve Velencébe utazik, s ott csapdába csalja a gonosz uszorást. Bebizonnyítja, hogy a szerződésben csak egy font húst követelt Shylock Antoniótól, s ehhez most is joga van, viszont úgy kell jussát megszereznie, hogy egyetlen csepp vért sem szabad áldozatának veszítenie, hiszen vérről a szerződésben szó sincs. A per végén Shylocknak se vagyona, se becsülete, se hite (át kell térnie a keresztény hitre): győz az igazság és a tisztaság. Közben Antonio hajói is épségben megkerültek. Sőt Shylock egyetlen leánya, Jessica megszökik egy kereszténnyel, áttér annak a hitére és apja vagyonának javát is magával viszi. Happy ending.

A darab egyetlen kritikusa sem tudja megkerülni a kérdést: hogyan viszonyul Shakespeare, a humanista költő a zsidó figurájához. S ennek csak egyik oka, hogy a 20. századi olvasó tudja, mi történt a zsidósággal, tudja, hová vezetett a kiközösítés, a kollektív felelősség hagyománya. A másik, szintén súlyos ok e vizsgálódásra, hogy általában a másság, a különbözőség hogyan jelentkezik meg az Erzsébet-kori Angliában. Azon kívül a drámai műnem ab ovo az átlagostól eltérővel, a másságból fakadó konfliktusok társadalmi megoldási lehetőségeivel foglalkozik. Sokat elárul tehát egy korszakról, ki és milyen típusú összeütközésbe kerül környezetével.

Shakespeare darabjában a konfliktus alapján a pénzhez való viszony különbözőségeiben rejlik. Az Egyház a középkorban engedélyezte a pénzkölcsönzést, de szigorúan elítélte az uszorát (a latin usura szó egyszerűen csak kamatot jelent)

és az uszorásokat, akiket zsinati határozatok sora büntetett meg: nem gyónhattak, nem járt nekik egyházi temetés, sőt, azt is kiközösítés fenyegette, aki házat uszorásnak eladott vagy bérbe adott. A papságnak különösen is szigorúan tilos volt pénzt kamatra adni. (Ez, úgy látszik, a gyakorlatban is létezett.) A pénzkölcsönzésre azonban a papok, a nagyurak is gyakran rászorultak, ezért a közösségekben nem nélkülözhetők az uszorásokat. A probléma megoldása egyszerű volt: hitetleneket, azaz: zsidókat vagy mohamedánokat kellett a városokba hívni, akik ezt a funkciót betölthették. Védelmükre szigorú törvényeket hoztak: a nem fizető adósnak a kezét is le lehetett vágni (*Hegedűs Géza* mutatott rá a magyar kezes, kezeskedik, kezesesség szavak jelentésének eredetére). Az uszorát a reformáció is elítélte, de már nem ilyen szigorúan: az angol törvény csak a tíz százalékos fölötti kamatot minősítette uszorásnak, a puritánok meg egyenesen a modern pénzgazdálkodás elengedhetetlen feltételeként tekintették. *I. Erzsébet* udvarában is sok nagyúr volt eladósodva, például *Essex*, *Leicester*, *Southampton*. A *Globe*-ot, Shakespeare színházát is magas kamatra felvett kölcsönből építették.

A mű mai olvasója bár szeretne, mégsem tud feltételek nélkül visszahelyezkedni a 16. századi Angliába – a 20. század szörnyű tapasztalatai elkerülhetetlenül rávetültek e mű értelmezésére is. Nem is véletlen, hogy ez a darab századunk második felében nagyon ritkán kerül közönség elé, és hogy minden műelemző központi kérdésnek tartja, hogyan ábrázolta Shakespeare a zsidó uszorás figuráját.

Shakespeare Velencébe helyezi át korának ellentmondásait. Mivel Angliából a 13. században kiűzték a zsidókat, Shakespeare-nek nincs személyes élménye a zsidó uszorásról, hanem az általánosan elfogadott előítéletes képre alapoz. Annál feltűnőbb, hogy mégsem a *Marlowe* „A máltai zsidó” című darabjában is látható ördögi figurát állítja színpadra: az ő uszorásának a hagyományosan gonosz jellemvonások mellett emberi vonásai vannak. A zsidó Shylocknak legfőbb életcélja ma-

gántulajdonának megőrzése és gyarapítása – akár-csak a velencei polgároknak, többek között Antonionak, a velencei kalmárnak. De eltér tőlük abban, hogy általában megvetéssel nyilatkozik ellenfeleinek könnyelmű, pazarló életmódjáról (például a 2. felvonás 5. színében, amikor a keresztény ifjakhoz készül vacsorára: „Meghívtak vacsorára, Jessica. / Itt vannak a kulcsok. De menjek-e? / Nem szeretetből hívnak hízelegnek. / S én gyűlöletből megyek a pazarló / Keresztényhez.”). Különbözősége a kirekesztettségből fakad: mások a szokásai, más a vallása, mint a többségé, amely őt nem is fogadja be. Ezért kettős csapásként éri, amikor lánya megszökik egy kereszténnyel: egyfelől elveszti egyetlen gyermekét, a sorsában osztozó rokont, másfelől azonban Jessica a család legértékesebb kincseit tartalmazó ládát is magával viszi, azaz Shylockot takarékos életének kézzel fogható eredményétől is megfosztja. Shylock mindkettőért egyformán örjög, és mivel a jelenetet a darabban az egyik keresztény ifjú meséli el, a kifosztott uzsorást Shakespeare egyértelműen komikusnak látta:

„Nem volt még olyan kúsza szenvedély, / Oly különös és vad, mint amikor / A kutya zsidó kiabált az utcán: / A lányom! A dukátjaim! A lányom! / Kereszténnyel! Ó, keresztény dukátok! / Igazságot! Lányom! Dukátjaim! / Egy lepecsételt zsák! Két zsák dukáttal, / Kétdukátossal – ellopta a lányom! / És ékszeret! Két kő, két drágakő! – / A lányom ellopta! Fogják meg őt! / Nála vannak a kövek, a dukátok!” Shylock

láthatólag eszét veszette, s most összemosódik az értékei – a lánya és a kincsei – elvesztése felett érzett fájdalma. Ugyanakkor az író egyértelműen megmutatja, hogy Shylock sorsa új irányt vett: az egyébként is félretolt, megvetett uzsorás véglegesen egyedül maradt. S ez a fordulat mindenképpen tragikusnak mutatja Shylock alakját már a harmadik felvonás elején. Ekkor hangzik el a darab legismertebb monológja is, melyben Shylock végtelen keserű szavai kirekesztettségével, a vele szemben

*Shakespeare ennél is tovább lép. Az érzelmek, a szenvedély személyiségformáló erejét ábrázolja, s arra a következtetésre jut, hogy ezt nagyrészt a közösség minden tagjára egyformán ható, a közönségre jellemző, konvencionális gondolkodási-érzelmi struktúrák határozzák meg. Nemcsak a tudat, hanem a tudatalatti bizonyos elemei is társadalmilag alakulnak ki, a közösség által meghatározott formákban mutatkoznak meg. Ha ez az érzelmi keret a testi szenvedély és véres szenvedés formáját ölti egy történeti periódusban, akkor keresztény és zsidó a szenvedélye kimondásakor azonos nyelvi fordulatokat fog használni, azonos költői nyelven fog beszélni érzelmeinek megfogalmazásakor.*

megnyilvánuló állandó megvetéssel indokolja saját viselkedését és egyben elítéli a keresztények cseppet sem keresztényi viselkedését. Szavaiiban ekkor is összevegyül kétféle veszteségből fakadó fájdalom. Ellenfeléről, Antoniőről szólva mondja:

„Lepocskondiázott, és elütött egy félmilliótól. Nevetett, ha vesztettem, csúfolt, ha nyertem, gyalázta a népemet, megakadályozta az üzleteimet, hűtötte a barátaimat, fütötte az ellenségeimet – és miért? Mert zsidó vagyok. Hát a zsidónak nincs szeme? A

zsidónak nincs keze, szervezete, érzéke, érzelme, szenvedélye? Nem ugyanaz a táplálék táplálja, nem ugyanaz a fegyver sebz, nem ugyanaz a baj bántja, nem ugyanaz a gyógyszer gyógyítja, nem ugyanaz a tél és nyár hűti és hevíti, mint a keresztényt? Ha megszúrtok, nem vérzünk-e? Ha csiklandoztok, nem nevetünk-e? Ha megmérgezték, nem halunk meg? És ha meggyaláztok, ne álljunk bosszút? Ha mindenben hasonlítunk rátok, ebben is hasonlítani fogunk. Ha egy zsidó megsért egy keresztényt, hol az alázatossága? A

bosszúban. Ha egy keresztény megsért egy zsidót, hogyan tűrje keresztény példa szerint? Csak bosszúval. Azt az aljasságot művelem, amire ti tanítottatok, és alighanem még hozzá is tesztek ahhoz, amit tanultam.”

Shylock a komédia végére tragikus hős lesz: nehéz jóízűen nevetnünk sorsának alakulásán. Korábban már láttuk, hogy a kor zsidó-képe ennél sokkal egyszerűbb, egységesebb: a kereszténység a zsidót a legkorábbi időktől az ősgonoszsal, az ördöggel azonosítja. Ezért is lényeges, hogy Shakespeare embert ábrázol, nem ördögöt, igaz, hogy Shylock embertelenül viselkedik, mikor bosszút lihegve adósát valóságosan is meg akarja csonkítani, de Shakespeare megmutatja azokat az előzményeket, melyek Shylockból ezt az iszonyatos gyűlöletet kiváltották. Ha Shakespeare csak ennyit írt volna meg a társadalmi előítéletek okairól és hatásáról, akkor is jóval túlhaladta volna korának horizontját. De Shakespeare ennél is tovább lép. Az érzelmek, a szenvedély személyiségformáló erejét ábrázolja, s arra a következtetésre jut, hogy ezt nagyrészt a közösség minden tagjára egyformán ható, a közösségre jellemző, konvencionális gondolkodási-érzelmi struktúrák határozzák meg. Nemcsak a tudat, hanem a tudatalatti bizonyos elemei is társadalmilag alakulnak ki, a közösség által meghatározott formákban mutatkoznak meg. Ha ez az érzelmi keret a testi szenvedély és véres szenvedés formáját ölti egy történeti periódusban, akkor keresztény és zsidó a szenvedélye kimondásakor azonos nyelvi fordulatokat fog használni, azonos költői nyelven fog beszélni érzelmeinek megfogalmazásakor.

Cselekedeteiket is az elfogadott normák irányítják majd: a zsidónak a pénzéhez, lányához való viszonya, illetve Bassanio hozományvadászata vagy Antonio önzetlen készsége barátja iránt, Portia odaadása és szerelme színlelt csalódása férje korai hitzegése miatt – ezek a jelenségek, történések mind-mind az elfogadott normáknak megfelelően zajlanak le, mozgósítanak megfelelően az ösztönöket és ezeknek megfelelő nyelvi formát. Ha pedig a kor a testiséggel kétfé-

le, egymástól gyökeresen különböző erkölcsi viszonyrendszerben áll, akkor ez az érzelmek szintjén közvetlenül is megragadható, mivel az érzelmeket nem tudatosan irányítják az emberek, azok mélyebb irányultságról tanúskodnak. És Shakespeare már a darab elején felhívja figyelmünket arra, hogy a történeteket a „vérmérséklet” irányítja majd. Nézzünk néhány konkrét példát! Az első felvonás 2. színében Portia ezt mondja: „Az agy előírhatja a törvényt a vérek, / de a forró vérmérséklet átutorja a / hideg szabályt.”

A második felvonás 1. színében Marokkó hercege, Portia egyik kérője ezekkel a szavakkal próbálja megnyerni magának a lányt: „Ő vissza ne taszítson barna színem. / S lássuk, melyikünk vére pirosabb.”

A harmadik felvonásban Bassanio így ajánlja magát Portia kegyeibe: „... Nézd, kedves úrnóm, / Mikor szerelmet vallottam neked, / Megmondtam, hogy egyetlen vagyonom / Ereimben folyik: nemes vagyok”. Bassanio kézhez kapja barátja, Antonio levelét, melyben beszámol hajójának eltűnéséről, anyagi veszteségeiről, arról, hogy Shylock fenntartja a zálog követelését, akkor e szavakkal kommentálja a levelet Portiának: „... E levél / Akár barátom teste is lehetne, / S szavai mint tátongó sebek / Véreznek”.

Shylockot a dőzse – úgymond a humánum nevében – le akarja beszélni követeleése beváltásáról, vagyis az egy font hús megszerzéséről, amire Shylock eszelősen így fakad ki: „Azt kérdezed, miért választok inkább / Egy darab döghúst a három-ezer / Dukát helyett? ... Mert csak az ösztön, / A szenvedély ura, az dönti el, / Ki mit szeret, utál.” És még egy jellemző mozzanat: Portia megvádolja férjét, hogy a jegygyűrűt, melyet menyasszonyként ő adott neki, és melyet Bassanio esküvel mindörökre magáénak mondott, most odaajándékozta egy nőnek – mi tudjuk, maga az álruhás Portia kérte el a gyűrűt szolgálatai fejében. A nő így indokolta fájdalmát: „Nem tagadom, hiba volt hitvesed / Első ajándékát elveszted, / Hisz esküdted, mikor ujjadra húztad, / S így hittel kapcsolad saját húsdhoz.” – És így tovább,

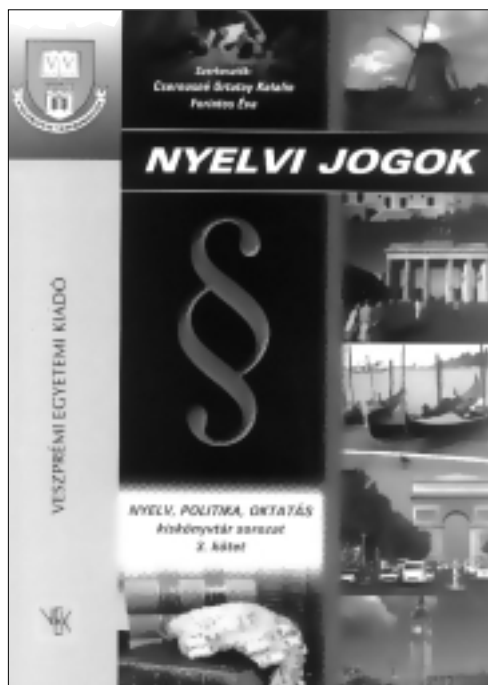
hosszan idézhetnénk olyan szöveghelyeket, ahol a szereplők a test, a vér képzetével érzékeltetik mondandójuk jelentőségét. Shakespeare a szemmel láthatóan különböző helyzeteket visszavezeti eredeti közös, erőteljes érzelmi gyökerekhez, s ebben a folyamatban a nyelvi kifejezésformák párhuzamai játszó a főszerepet.

Shakespeare fontosnak tartja, hogy lásuk: a közösség minden tagja azonos fogalom- és szokáskészlettel rendelkezvén, megközelítőleg egyformán reagál egy adott jelenségre, egy adott problémára. Altalában az előítélet hatását, formáját vizsgálja a drámaíró, és rámutat, a véres szenvedélynek, a szélsőséges érzelmeknek egyaránt kiszolgáltatottja az előítélet tárgyául szolgáló ember, meg az is, aki ezt az érzelmet hordozza. Shakespeare ezzel az elemzéssel mai pszichiáterek, szociológusok elemzéseit előlegezi meg.

Műfajilag Shakespeare komédiának tekinthette e művét, hiszen a középkortól általános volt a rossz alaphelyzetből kiindu-

ló, de a jó győzelmével végződő műveket ebbe a műfajba sorolni (lásd még például *Dante* 'Isteni színjáték' című művét). Az író a többség által képviselt magatartás győzelmét mutatja be a darabban, de – az ötödik felvonás tanúsága szerint – a zsidó uzsorás erkölcsi és anyagi megsemmisítése nem oldja meg a szenvedélyes „tulajdonjogi” félreértéseket: a hittel egymás húsához kapcsolt szerelmek közötti vita csak azért nem fordul tragikus szakításba, mert az egyik fél – Portia – nagylelkűen megbocsát, de a hitszegés így is megtörtént! És láthatjuk mindezt abban is, hogy az áruló Jessica milyen könnyedén talál helyet magának ebben a közegben – nincs lényegi különbség. A komédia befejezése így meglehetősen szomorúan alakul, komikussá csak az teszi, hogy a komorna megismétli a becsapott úrnő szavait, érveit, s ezzel kisszerűvé válnak a nagy szenvedélyek: Shakespeare kívülről mutatja és kineveti mindet.

*Krausz Katalin*



*A Veszprémi Egyetemi Kiadó könyveiből*

# Olvasni jó?

## *Az olvasó – az olvasás. Irodalmi tanulmányok*

*A Fialat Írók Szövetségének első kiadványa a FISZ és a Doktoranduszok Országos Szövetségének 1998 végén rendezett közös konferenciáján elhangzott előadások szerkesztett változatát tartalmazza. A kötet tüzetesebb vizsgálata alkalom lehet arra, hogy a magyar irodalomtudomány és -oktatás néhány problémájával szembesüljünk.*

Talán nem alaptalan az a feltevésünk, mely szerint irodalomtudományunk az elmúlt évtized során fontos változásokon ment keresztül. Ezeket a változásokat a sok esetben termékeny viták, új szemléletmódokat felmutató tanulmányok és könyvek és nem utolsósorban fiatal irodalmárok feltűnése jelzi. Annak azonban, hogy ezek az új eredmények tényleg hatékonyan épüljenek be irodalmi intézményrendszerünkbe, az a legfőbb feltétele, hogy hatásuk lemérhető legyen az irodalomoktatásban és az ezzel szoros összefüggésben lévő „irodalomértésben”.

Ezért is érdemel fokozott figyelmet a FISZ remélhetőleg hosszú életű könyvsorozatának első tagja, hiszen a doktorandusz-képzés az irodalomoktatás legfelsőbb szintje, másrészt elvileg a PhD hallgatók már olyan szakemberek, kik a kutatásban is képesek jelentős eredményeket elérni. Így a kötet amellet, hogy képet adhat az irodalomoktatás állapotáról, jelzésértékű lehet arra nézve is, hogy mifajta kérdések foglalkoztatják, hol is tart jelenleg a magyar irodalomtudomány. Mindezeknek az előzetes kérdéseknek a jelentőségét tovább növelheti, hogy egy centrális pozíciójú intézmény, az ELTE doktoranduszainak írásairól van szó.

A konferencia és a kötet címe – „Az olvasó – az olvasás” – meglehetősen nagy játékteret nyit, hiszen két olyan fogalmat tartalmaz, melyekből az irodalomtudomány alapvető kérdéseit nyeri. A címválasztást *L. Simon László*, a könyv egyik szerkesztője azzal magyarázza, hogy egy specifikusabb cím minden bizonnyal csekélyebb érdeklődést váltott volna ki. Véleményünk szerint azonban a cím éppen a túl nagy konnotációs lehetőségek miatt kissé semmitmondó, és a koncepcióhiányból fakadóan a kötetben szereplő szövegek is sokszor esetleges szövegghalmaz benyomását keltik, hiszen nincs olyan szervező elv, mely az írásokat egymáshoz rendelhetné, termékeny dialógust eredményezve. Másrészt viszont a cím tág értelmezhetőségének pozitív hozadéka a tematikai sokszínűség, melyet *L. Simon László* is megemlíti.

A szövegek tematikáját és elméleti előfeltevéseit figyelembe véve (1) a kötetet kissé elnagyoltan három részre oszthatjuk: az első csoportba a modern és posztmodern irodalommal és az irodalomelmélet problémáival foglalkozó írások tartoznak, a második, legkisebb csoportba a színházzal foglalkozók, míg a harmadikba a régi irodalom kérdéseit tárgyalók. Recenzióink során nem térünk ki a kötetben szereplő összes szövegre, csupán azokra, melyek előzetes kérdéseink alapján figyelemre méltóak, színvonaluk kiemeli őket a többi írás közül, avagy problematikusságuk folytán érdemelnek figyelmet.

*Sántha Attila* írása – „Interpretáció vagy részvétel” – egy napjaink irodalomtudományos diszkurzusában fontos helyet elfoglaló problémával foglalkozik, „elit-” és tömegirodalom viszonyával. A kérdés fontosságára jellemző, hogy számos irodalomtudós foglalkozott vele, különböző elméleti előfeltevésekkel operálva. *Sántha* az olvasási módok eltérése felől közelíti meg a kérdést, alapfeltevése az, hogy a két különböző irodalmi diszkurzus befogadása különböző olvasói hozzáállást kíván meg. A szerző *Deborah Knight*

tanulmányát felhasználva a „magasirodalom” kapcsán egyfajta kognitív, interpretációt tételező olvasási mód működését látja, míg a tömegirodalom olvasásakor ezzel szemben egyfajta „minimális interpretációt” tartalmazó, inkább érzelmi reakciókat kiváltó „szomatikus” olvasást feltételez. Az egyik legfőbb kifogásunk Sántha szövegével kapcsolatban az lehet, hogy úgy tűnik, az elmélet csupán az első, észlelő olvasásra korlátozódik, hiszen az érzelmi reakciók (sőt a „komoly kognitív erőfeszítés”) (2) ehhez kötődnek, figyelmen kívül hagyva a hermeneutikai folyamat (*Jauss*-t alapul véve) két másik fázisát, az interpretare-t és az applicare-t. Ezzel magyarázható az, amit Sántha az elitista irodalomtudomány következtelenségének tart (38. o., 6. jegyzet), miszerint például a ‚Dekameron’ és a ‚Kakuk Marci’ inkább szomatikus reakciókat vált ki, és így indokolatlan magas irodalomba való besorolásuk. Véleményünk szerint ugyanis az, hogy az észlelő olvasat során a szomatikus reakciók dominálnak, nem zárja ki azt, hogy a szöveg később a tényleges értelmezés és alkalmazás fázisában olyan jelentéspotenciálokat szabadítson fel, melyekre egy „egyszerű” kalandregény nem lenne képes. Éppen ezért elnagyoltnak látszik az a beosztás is, mely szerint az egyes művek kapcsán a szomatikus és a kognitív jelleg mértéke dönt státuszukról, hiszen például *Nye* ‚Faust’-ja esetében ugyan az első olvasás során könnyen lehet, hogy a szomatikus ingerek (ebben az esetben a nevetés) dominálnak, a későbbi értelmezés azonban megmutathatja, hogyan dekonstruálja a szöveg a különböző tömegkulturális diszkurzusokat. A következő kisebb jelentőségű hiba egy terminus félreérthető használatában rejlik: Sántha *Ricoeur*-t, *Frye*-t, *Barthes*-ot, *Brooks*-ot formalistának nevezi, figyelmen kívül hagyva azt, hogy ezt az elnevezést leginkább az orosz formalistákkal kapcsolatban szokás használni (arról nem is beszélve, hogy ilyen különböző beállítottságú irodalomtudósok egymás mellett történő megidézése megérdemelt volna némi reflexiót). Mindezen kifogások ellenére (sőt részben azok miatt) úgy gondoljuk, hogy a szerző írása – érdekessége folytán – részletesebb kifejtést is megérdemelne, ami az elmélet teljesebb körű kidolgozását vonhatná maga után.

Sajnos *L'homme Ilona* írása kapcsán mindezeket a pozitívumokat nem mondhatjuk el. A szerző a feminista irodalomtudománnyal foglalkozik, s témája annál is érdekesebb, mert önálló magyar törekvések ezen a téren nem igazán léteznek. (3) Az írás tehát hiánypótló is lehetne, azonban ezt hiányosságai sajnos megakadályozzák. A szöveg nem nyújt lényegében többet, mint a feminista irodalomtudományos törekvések rövid összefoglalását, miközben több olyan fordítás létezik, melyek ezt körültekintőbben, jobban kidolgozva végzik el. (4) Ezenkívül a szövegben olyan problematikus részek is találhatók, melyekre az nem reflektál megfelelő mértékben. Ilyen például a harmadik bekezdés, ahol a szerző „nyíltan nőgyűlölő” szövegekről beszél. Számunkra itt nem teljesen nyilvánvaló, hogy ezt a jelleget az egyes szövegek hogyan nyerik el, egy szubjektum (az író) intenciója hozza-e létre, a szöveg eleve adott tulajdonsága, esetleg az értelmezések során képződő jelentés-e ez a jelleg? Annál is homályosabb ez a kérdés, mert néhány sorral később a szöveg, az értelmezés és az értékelés egy mellérendelő szerkezetben kerül egymás mellé, mintegy bizonyosfajta egyenlőséget tételezve a három fogalom közt. Hasonlóan problematikus, amikor a feminista újraértelmezések kapcsán a következő kitétel szerepel: „Ezek az újraolvasások az irodalomkritika két alapvető feltételezését kérdőjelezték meg. Először az olvasás és ezzel az irodalomkritika objektivitását.” Nem teljesen nyilvánvaló ugyanis, hogy az olvasást mely irodalomtudományos diszkurzusban tekintették objektív folyamatnak. Esetleg a strukturalizmust lehet megemlíteni, melynek (durván egyszerűsítve) az volt az egyik premisszája, hogy az irodalmi mű leírható egzakt, tudományos módszerekkel. Ez a vizsgálat azonban nem volt egyenlő az olvasással, mint ahogy az irodalomtudomány sem egyenlő az irodalomkritikával.

Nézetünk szerint e blokk izgalmas írása *H. Nagy Péter* ‚Olvasási stratégiák (újra)-olvasása’ című szövege, mely egy *Kovács András Ferenc*-vers szövegközeli értelmezését nyújtja. *H. Nagy* írásának nagy érdeme rugalmassága; a vers retorikai alakzatainak és

hangzásának vizsgálata mellett azonnal megtörténik az egyes elemek különböző kontextusokhoz és intertextusokhoz való hozzárendelése, miközben azok önreflexív voltát is játéka hozza. Emellett a szerző reflektál a KAF-versek befogadása során egyre jobban megszilárduló értelmezési rutinokra, illetve arra, ahogy ezeket a vers szövege „kijátszsa”. Olyan termékeny és magas szintű „félreolvasás” ez a szöveg, mely magas fokú elméleti tájékozottságról és szövegérzékenységről tesz tanúbizonyságot, implicit módon bevallva saját olvasata parcialitását is.

A régi magyar irodalom kérdéseivel foglalkozó írások kapcsán felmerülő legfőbb kifogásunkat egy lábjegyzetben már megfogalmaztuk; a kétségkívül magas szintű filológiai műveltség mellett kevés szöveg fordít figyelmet a klasszikus irodalom szövegeinek esztétikai sajátosságaira, illetve azok „megszólíthatóságának” problematikus voltára.

A megfelelő elméleti alap hiánya talán *Pusztai Ilona* írása kapcsán a legszembetűnőbb („A szentimentalizmus érzelmességétől a biedermeier érzelgősségéig”), hiszen a szöveg nem filológiai munkára, hanem két szöveg – *Kármán József* regényének és *Vitkovics Mihály* „újírásának” – értelmezésére vállalkozik. A szerző interpretációjának alapfelvetéseként először egy szövegközpontú értelmezés igényét fogalmazza meg („... úgy gondolom, hogy egy irodalmi művet mindig önmagában kell nézni, önmagához viszonyítva lehet csak értékelni.”), néhány sorral később azonban már a mű keletkezésének korát és a szociokulturális kontextust emeli ki mint fontos szempontot a regények értelmezésében. Az interpretáció mindvégig problémamentesen felelteti meg a valaha volt valóságot a szöveg valóságának, azt tételezve, hogy az irodalmi műalkotás fényképszerűen képezi le tárgyát, másrészt az író és az írói intenciót teljes mértékben együtt kezeli az elbeszélővel (például: „Kármán még a példamutatás által, indirekt módon kívánta nevelni olvasóit. Célja az volt...”). Abban csak egyetérthetünk a szerzővel, hogy írónak, szövegének és korának viszonya fontos, nem megkerülhető kérdés, azonban egyáltalán nem biztos, hogy ez a kapcsolat annyira egyértelmű és egyszerű, amennyire azt a szöveg feltételezi. Azt is megkockáztathatjuk, hogy az értelmezés éppen az irodalmi művek szövegszerűségét téveszti szem elől, egy olyan kommunikációs modellt alkalmazva, mely alapján azok problémamentesen közvetítik egy író szubjektum intencióját, és így értelmük eme szándék (valamilyen számunkra kissé homályos módon történő) feltárásával kimeríthető. Ezek az előfeltevések lényegében semmilyen előrelépést nem jelentenek a *Tolnai Vilmos* 1922-es könyvében megfogalmazott tételekhez képest. Másrészt veszélyes az a leegyszerűsítés is, mellyel Pusztai napjaink irodalomtudományos diszkurzusait „elintézi” („... a szövegközpontú irodalmi elemzések korát éljük”), hiszen például a recepcióesztétikában és az újhistorizmusban Pusztai kérdései fontos szerepet játszanak, igaz, jóval komplexebb formában, mint azokat szerzőnk kezeli.

*Szentpéteri Márton* és *Nagy Levente* írásai bizonyítják, hogy a régi magyar irodalom problémái is megközelíthetők olyan elméleti előfeltevéss-rendszer felől, mely nem csupán a régi szövegek dokumentum jellegét veszi figyelembe, hanem reflektál azok irodalmi „létmódjára” is.

Szentpéteri *„Szenci Molnár megőrül”* című tanulmánya egy klasszikus irodalmi önéletrajz és recepciójának problémáját tárgyalja, szakítva a mimetikus funkciójú irodalom- és önéletrajzírás elvével, mely *Szenci Molnár* önéletrajzának eddigi tárgyalását meghatározta. A szerző ehelyett inkább az önéletrajz megkonstruálásának folyamatára fordítja figyelmét, valamint az irodalomtörténet-írás toposz- és mítoszkepző aktivitására, így megállapításai nem csupán a Szenci Molnár-kutatásban, hanem irodalomtörténet-írásunk más homályos „foltjain” is felhasználhatók. Mindeközben az írás a textológia eszköztárát is hatékonyan alkalmazza, párosítva ezt egy igen mély elméleti műveltséggel.

Nagy Levente a reneszánsz imitáció-felfogással foglalkozik, illetve azzal, hogy az imitáció különböző korabeli elméletei hogyan realizálódtak a 17. század magyar nyelvű szövegeiben. Nagy írása reflektál az imitáció később használatos felfogásaira és annak a

napjainkban forgalomban lévő intertextualitás-elméletekkel való összeegyeztetésére is. Az írás a problematikát összetett elméleti alap segítségével bontja ki, több olyan kérdés-irányt nyerve ezáltal, melyek későbbi kidolgozása minden bizonnyal hasonlóan érdekes tanulmányt eredményezne.

Meglehetősen vázlatos áttekintésünkéből is kiderülhetett, hogy a kötet által nyújtott összkép igen vegyes. A megmerevedett, (*Kulcsár-Szabó Zoltán* kifejezését kölcsönvéve) „halott” kánon fenntartását szolgáló, közhelyszerűvé koptatott értelmezési rutinok, úgy fest, továbböröklődnek, emellett azonban az izgalmas újraértelmezések azt jelzik, hogy irodalomtatásunk képes lehet a (bármennyire elkoptatott legyen is eme kifejezés) megújulásra. Mindenesetre a FISZ sorozata fontos fejleménye lehet ennek a folyamatnak, ha progresszív, „esemény” jellegét megőrzi.

### Jegyzet

(1) Talán nem teljesen szerencsés az, hogy a szövegek tematikája és elméleti alapjaik olyan szorosan függenek össze. Azaz megelőlegezve egy későbbi kifogásunkat: egy régi irodalomról szóló tanulmánynak nem feltétlenül kellene a „klasszikus” pozitívista irodalomtörténet-írás módszereit használnia, mint ahogy a kötetben található írások többségében az történik.

(2) vö: i. m. 36. old.

(3) vö: KÁLMÁN C. György: *Irodalomtudomány, '90-es évek*. In: Jelenkor, 1999/december, 1275. old.

(4) Például CULLER L'HOMME által is említett könyvének egyik fejezete (CULLER: *Dekonstrukció*. Osiris, Bp, 1997.), Toril MOI tanulmánya (In: *Bevezetés a modern irodalomelméletbe*. Osiris, Bp, 1997.)

L. SIMON László – THIMÁR Attila (szerk.): *Az olvasó – az olvasás. Irodalmi tanulmányok*. FISZ, Bp, 1999.

**Stemler Miklós**

## Közelebb a szöveghez

*Az oktatás és a kutatás, az iskolai szaktárgyak és a szaktudományok viszonyát elméletileg és módszertanilag sokféleképpen meg lehet közelíteni, és bizonyára csak az a megközelítés produktív, amelyik közelebről vizsgálja egy-egy szakterület és valamely „tantárgy” kapcsolatát. A mit, mikor és hogyan kérdéshez a hagyományos, mára remélhetőleg meghaladott oktatási gyakorlat általában úgy viszonyult, hogy az úgynevezett késznek, biztosnak tekintett, időben „leülepedett”, nagy valószínűséggel meg is haladott ismereteket adagolta valamilyen didaktikai megfontolás alapján. Így az oktatás gyakorlatából többnyire éppen a legizgalmasabb mozzanat maradt el: maga a felfedezés, a megismerés kalandja, és annak hangsúlyozása, hogy az ismeretek viszonylagosak.*

**A** korszerű oktatás nem az ismereteket fetisizálja, hanem a megismerés forrásait és módszertanát közvetíti. Még ebben a korszerű szemléletben és gyakorlatban is egészen kivételes viszont, hogy egy diszciplínát olyasvalaki közvetítsen az oktatás számára, aki évtizedek óta közvetlen megalapozója az adott kutatási területnek, és úgy közvetítse, hogy az egyúttal beavatás legyen. Ennek az izgalmas beavatásnak lehetnek részesei azok, akik 1997-ben és 1998-ban, az Iskolakultúrában követték *Petőfi S. János* és *Benkes Zsuzsa*, „A szövegten kutatásáról és oktatásáról” 12 részletben megjelent tanulmánysorozatát. Ez a tanulmánysorozat önálló könyvként is megjelent az Isko-

lakultúra kiadásában. Tankönyvként, mondhatnám, a legszélesebb értelemben: gimnáziumi vagy éppen általános iskolai tankönyvként, kézikönyvként, egyetemi jegyzetként vagy egyetemi tankönyvként. A könyv teljes címe is utal ezekre a lehetséges funkciókra: „A szöveg megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a szemiotikai szövegtanba”. A folyóiratbeli közlés egy, éppen „a tankönyv” kritériumait is kielégítő „kitekintő” zárófejezettel, tematikus bibliográfiával, valamint név- és tárgymutatóval bővült.

Az „Előszó” első mondata az előbbieken már jelzett, sajátos megközelítés lényegét előlegezi: „1990 óta rendszeresen foglalkozunk egy olyan... szövegszemlélet kialakításával és az oktatási gyakorlatban való meghonosításával, amely nagymértékben épít a tanulók/hallgatók kreatív-interaktív együttműködésére.” A lényeg tehát, hogy a szerzők egyszerre, szimultán módon gondolnak a kutatási témájukra és annak oktatására, sőt – mint minden igazi tudós tanár – számítanak a tanulók, a hallgatók és a pedagóguskollégák inspiráló együttműködésére. Ez a nyitottság és receptivitás a könyv retorikai-dialogikus felépítésében is megmutatkozik, és abban, hogy a kérdésekre adott válaszok szimultán módon kettősek: elméletiek és gyakorlatiak.

Petőfi S. János szövegkoncepciójának alapelemei jól ismertek: a szöveg mint komplex jel a jelölőt tekintve verbális összetevőt is tartalmazó multimediális jellege, a kommunikációs-szituáció és a kommunikatív funkció meghatározó volta. Ebben a megközelítésben a hagyományos szövegfogalom szabatosan (és a szerző nyomatékosan figyelmeztet a szabatosság és pontosság követelményére): verbális szöveg, az illusztrált szöveg: multimediális szöveg képi összetevővel, a mezenésített szöveg: multimediális szöveg zenei összetevővel. Talán ennél is fontosabb annak a (régebbi kézikönyvekben és tankönyvekben) viszonylag közkeletű értelmezésnek a korrigálása, hogy a szöveg a nyelvi rendszer eleme volna. Nem eleme sem a nyelvi rendszernek, sem a nyelvhasználatnak: „...célszerűnek látszik... a szöveg fogalmát olyan módon értelmezni, hogy a szöveg (mint komplex jel) meghatározásnak ka-

---

*A szövegekkel való foglalkozásban érvényesül igazán az anyanyelv iskolai oktatásának integráló szerepe, hiszen ez egyaránt igényel rendszernyelvészeti, nyelvhasználati, szövegnyelvészeti és szövegtani ismereteket, ez az integráló szerep így kiterjed irodalmi szövegek esetében az irodalomra, szaktárgyak esetében pedig a szakszövegekre is.*

---

tegóriái ne függjenek se a nyelvi rendszer, se a nyelvi rendszer elemei használata elméletének kategóriáitól, de ne függjenek a szöveggént értelmezett egység komplexitásától, kvantitatív nagyságrendjétől se”. A szövegtan diszciplínakörnyezetét egy táblázat összegezi, amely az egész könyv „tematikus térképe”-ként a továbbiakban is nagyon jó eligazítást nyújt.

Minden szövegtan meghatározó eleme a tárgy, a cél és a módszer. Mivel a módszer a más területeken végzett kutatásban és oktatásban is meghatározó, mindenképpen érdemes kiemelni és megfogadni Petőfi S. János gyakran hangoztatott kritériumát: a leírás maximálisan explicit jellegét. Ezt a követelményt elsősorban önmagukkal szemben alkalmazzák a szerzők, és annak is mintaszerű példáját nyújtják, hogyan egyeztethető össze (sőt: hogyan feleltethető meg!) a maximális explicités (például minden terminus szabatos meghatározása) a tömörséggel, a logikus tárgyalással. Benkes Zsuzsa a 2. fejezetben az oktatás szövegtan-felfogását elemezi a tárgy, a cél és a módszer szemszögéből, és ennek éppen az a tanulsága, hogy az explicitiséget, a rendszerességet, a következetességet a tankönyvekkel kellene kezdeni. Ha arra gondolok, hogy a romániai magyar oktatásban is általános hangoztatott tantervi követelmény a szövegértés és a szövegalkotás (minimális szövegtani ismeretek nélkül), még indokoltabbnak érzem „A szöveg megközelítései” tankönyvként és tanári kézikönyvként való használatát.

A szövegekkel való foglalkozásban érvényesül igazán az anyanyelv iskolai oktatásának integráló szerepe, hiszen ez egyaránt igényel rendszernyelvészeti, nyelvhasználati, szövegnyelvészeti és szövegtani ismereteket, ez az integráló szerep így kiterjed irodalmi szövegek esetében az irodalomra, szaktárgyak esetében pedig a szakszövegekre is. Az általános szövegtan interdiszciplináris megalapozásában szerepet játszó területek közül az oktatásban nem ismeretlen kommunikációelméletet emelném ki, főleg azért, mert maga az oktatás is kommunikációs folyamat, a tanárnak pedig közvetítő szerepe van valamely szöveg alkotója és befogadója között. Ez a közvetítő szerep nem problémamentes. Főképpen azért nem, mert elég gyakori, hogy a tanári szöveg (vagy a tanár személye) háttérbe szorítja az eredeti (szépirodalmi) szöveget és alkotóját, még általánosabb, hogy az (irodalom)tudomány interpretáló szövege (olvasata) és szerzője válik fontosabbá a műnél és szerzőjénél. Ez még abban is megmutatkozik (az erdélyi magyar oktatásban jellemzően), hogy a tanulók jóval több tanári vagy tankönyvi szöveget (esetleg irodalomtudósoktól származó idézetet) memorizálnak, mint eredeti irodalmi szöveget.

A kevésbé ismert területek közül az antropológiai hermeneutikát emelném ki, különösen az (olasz *Carlo Tullio-Altantól* származó) alapelveket és a megismerés-tapasztalás két módjának megkülönböztetését. Ezek a posztulátumok azt hangsúlyozzák, hogy a kulturális értékek, jelentések is jelentős mértékben személyesek és kontextushoz kötöttek (életkori sajátosságok), kapcsolódnak az élet biológiai-strukturális sajátosságaihoz (új tapasztalati elem, tanulás), nem függetlenek az áthagyományozott kulturális modellektől (hagyomány, szokások, nyelvi környezet, szociokulturális környezet stb.). Ezek az alapelvek az oktatásnak is alapelvei lehetnének, mint annak felismerése és elismerése is, hogy a megismerésnek, tapasztalásnak nemcsak fogalmi, hanem szimbolikus módja is van: „A történetileg adott szubjektumok által egyénileg megszerzett megismerés/tapasztalat... fogalom-jelekre történő fordítás útján szocializálódik, amelyekben az a szociális ismeret ölt testet, amit az antropológusok kultúrának neveznek, és amelyet az egymás után jövő generációk számára a nevelés/oktatás közvetít a nyelvi kommunikáció révén. A szimbolikus megismerés a szimbólum-jelek révén történik, ezek csoportja pedig „azoknak a produktumoknak az együttesét foglalja magában, amelyek a „spirituális” (a művészi, a morális, a vallási) kultúra formáitól a mindennapi élet legkülönbözőbb valóságselemeinek transzfigurációjáig terjednek, olyan elemekéig, amelyek közül jelentőségüknél fogva kiemelkedik az ethnosz (néprajz), az eposz (az epika) és az ethosz (az erkölcs), valamint a szimbolikus reagálás olyan hagyományra, mint a rítus.”

Az interdiszciplináris környezet körültekintő számbavétele után az oktatás szempontjából nem kevésbé fontos szövegtani társtudományok következnek a 4. fejezetben: a poétika, a narratológia, a retorika, a stilisztika és az esztétika. Meggondolandó a nyelv és irodalom jelenlegi tantárgyi megoszlása, illetve átfedése szempontjából is az a javaslat, hogy ki kellene alakítani a szó- és gondolatalkazatok önálló elméletét, valamint egy „tropológiai alaptudományág”-at (ez utóbbi tisztázná végre például a szövegtípusok és a műfajok viszonyát).

Olyan súlyponti kérdések, mint a nyelvészet és részterületei, a szövegnyelvészet és részterületei, valamint ezek viszonya, az 5. fejezetben összegződnek. A könyv „Bevezetés”-ében és 1. fejezetében előlegezett fogalmak kifejtése, szigorú elemzés, pontos és következetes rendszerezés, az oktatás gyakorlata szempontjából is sok hasznos tanács és észrevétel olvasható ebben a nemcsak szerkezeti szempontból központi részben. Újra maguknak a szerzőknek a (didaktikai szempontból) is megszívlelendő eljárását emelném ki: a mély, sokoldalú elemzéseket (az oktatási gyakorlatban és néha tankönyvekben is föllelhető sok és felszínes példával, elemzéssel szemben). Korábban már utaltam rá, hogy Petőfi S. János a szövegnyelvészetet a rendszernyelvészet mellé emeli (joggal), egyik elemzését követően azt is hangsúlyozza, hogy a „szóban forgó három nyelvészeti ágat ... mint egyetlen funkcionális egység összetevőit képező – egymással összehangolt felépítésű – tudományágakat

értelmezem, mert szövegtani szempontból ezt tartom egyedüli adekvát megoldásnak.”

A pedagógusok körében tartott közvetlen előadásokból és a „Szövegtani kaleidoszkóp” alapján korábban is leginkább ismert és értékelt feladatok, elemzések, gyakorlati minták a 6. és a 7. fejezetben olvashatók. A két fejezet kétféle megközelítést kínál: az egyik a verbális szövegek kreatív megközelítése (létrehozás, kiválasztás, variálás, kreatív-produktív, azaz kaleidoszkopikus), a másik a verbális szövegek analitikus megközelítése szemiotikai szövegtani keretben (a szöveg mint komplex jel fizikai teste, ennek mentális képe, formai felépítése, nyelvi jelentéstani felépítése stb., valamint a szövegszervezettségnek az adott szövegben adott típusai).

Az utolsó fejezet meggyőzően bizonyítja, hogy az oktatásban annyira fontos és annyira hiányzó általános stúdiumnak (studium generale) egyik alapeleme éppen a szemiotikai szövegtan lehetne: „... a szövegtani ismeretek olyan általános jellegű önálló stúdium tárgyát kellene, hogy képezzék, amely nem kapcsolódik szorosan egyetlen szaktárgyi ismeretesközkhöz sem.” Ehhez az igényhez hozzátartoznának olyan ismeretek elsajátítása is, „amelyeket a személyi számítógépek oktatási keretben való egyre kiterjedtebb alkalmazása megkíván a szövegszerkesztéstől a hiperszövegek létrehozásáig és befogadásáig...”

A szövegtan mozgásban lévő, integráló és inspiráló diszciplína. Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa kötete jelentős mértékben segíti az elméleti kérdések tisztázását, megalapozza a diszciplína oktatását és az alkalmazás széles körét mutatja be. Az oktatást többszörösen is érinti: fontos ismereti anyag mintaszerű és szakszerű bemutatásaként, tudomány-módszertani és oktatás-módszertani példaként és közvetlen alkalmazási lehetőségként több szaktantárgy keretében (elsősorban mégis az anyanyelvi és az irodalom órákon). A kötetet záró „Kitekintés” szintén párhuzamosan jelzi a kutatás és az oktatás soron következő feladatait a szövegtan tekintetében, olyan halaszthatatlan tennivalókat is, mint a tankönyvek kritikai elemzése, a szemlélet egységesítése, további antológiák, tanári segédkönyvek, olvasókönyvek összeállítása és kiadása stb. Mindezeknek, természetesen hozzá magam, természetesen érinteniük kell és inspirálniuk kell a külső régiók magyar nyelvű oktatását is, amely ebben a tekintetben is lépéshátránnyal küzd.

PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA: *A szöveg megközelítései*. Iskolakultúra könyvek 2. 1998.

*Péntek János*

## A szentségtelenített mozgókép

*Bóna László esszévalogatásának alcíme – Írások a mozgóképről. E belső kettősség mellett létezik egy egyetemesebb dualizmus is, amely a mozgókép (az illúzió) és az élet (a valóság) ütközésében érhető tetten. Bóna ezeknek az ellentmondásoknak a pszichológiai hátterét igyekszik megvilágítani írásaiban, melyek a zsurnalisztikai könnyedséget ötvözik a filmtudomány filozófiai párlatainak egzaktabb meglátásaival.*

**A**képi manipuláció foka mindig is a technológia előrehaladásával és folytonos tökéletesedésével, illetve a technika demisztifikációjával volt összefüggésben. A mozgókép elektronikus trükkjeinek egyre bővülő eszköztára olyan (mű)világokat képes szimulálni, amelyek megtevesztésig hasonlítanak a való világhoz, illetve a megélt valósághoz, ugyanakkor egyidejűleg egy erősen tendenciózus futurisztikus-álomszerű törekvést revelálnak, vagyis a meg nem történtet is megtörténtként tárlják a nézőnek.

értelmezem, mert szövegtani szempontból ezt tartom egyedüli adekvát megoldásnak.”

A pedagógusok körében tartott közvetlen előadásokból és a „Szövegtani kaleidoszkóp” alapján korábban is leginkább ismert és értékelt feladatok, elemzések, gyakorlati minták a 6. és a 7. fejezetben olvashatók. A két fejezet kétféle megközelítést kínál: az egyik a verbális szövegek kreatív megközelítése (létrehozás, kiválasztás, variálás, kreatív-produktív, azaz kaleidoszkopikus), a másik a verbális szövegek analitikus megközelítése szemiotikai szövegtani keretben (a szöveg mint komplex jel fizikai teste, ennek mentális képe, formai felépítése, nyelvi jelentéstani felépítése stb., valamint a szövegszervezettségnek az adott szövegben adott típusai).

Az utolsó fejezet meggyőzően bizonyítja, hogy az oktatásban annyira fontos és annyira hiányzó általános stúdiumnak (studium generale) egyik alapeleme éppen a szemiotikai szövegtan lehetne: „... a szövegtani ismeretek olyan általános jellegű önálló stúdium tárgyát kellene, hogy képezzék, amely nem kapcsolódik szorosan egyetlen szaktárgyi ismeretesközkhöz sem.” Ehhez az igényhez hozzátartoznának olyan ismeretek elsajátítása is, „amelyeket a személyi számítógépek oktatási keretben való egyre kiterjedtebb alkalmazása megkíván a szövegszerkesztéstől a hiperszövegek létrehozásáig és befogadásáig...”

A szövegtan mozgásban lévő, integráló és inspiráló diszciplína. Petőfi S. János és Benkes Zsuzsa kötete jelentős mértékben segíti az elméleti kérdések tisztázását, megalapozza a diszciplína oktatását és az alkalmazás széles körét mutatja be. Az oktatást többszörösen is érinti: fontos ismereti anyag mintaszerű és szakszerű bemutatásaként, tudomány-módszertani és oktatás-módszertani példaként és közvetlen alkalmazási lehetőségként több szaktantárgy keretében (elsősorban mégis az anyanyelvi és az irodalom órákon). A kötetet záró „Kitekintés” szintén párhuzamosan jelzi a kutatás és az oktatás soron következő feladatait a szövegtan tekintetében, olyan halaszthatatlan tennivalókat is, mint a tankönyvek kritikai elemzése, a szemlélet egységesítése, további antológiák, tanári segédkönyvek, olvasókönyvek összeállítása és kiadása stb. Mindezeknek, természetesen hozzá magam, természetesen érinteniük kell és inspirálniuk kell a külső régiók magyar nyelvű oktatását is, amely ebben a tekintetben is lépéshátránnyal küzd.

PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA: *A szöveg megközelítései*. Iskolakultúra könyvek 2. 1998.

*Péntek János*

## A szentségtelenített mozgókép

*Bóna László esszévalogatásának alcíme – Írások a mozgóképről. E belső kettősség mellett létezik egy egyetemesebb dualizmus is, amely a mozgókép (az illúzió) és az élet (a valóság) ütközésében érhető tetten. Bóna ezeknek az ellentmondásoknak a pszichológiai hátterét igyekszik megvilágítani írásaiban, melyek a zsurnalisztikai könnyedséget ötvözik a filmtudomány filozófiai párlatainak egzaktabb meglátásaival.*

**A**képi manipuláció foka mindig is a technológia előrehaladásával és folytonos tökéletesedésével, illetve a technika demisztifikációjával volt összefüggésben. A mozgókép elektronikus trükkjeinek egyre bővülő eszköztára olyan (mű)világokat képes szimulálni, amelyek megtevesztésig hasonlítanak a való világhoz, illetve a megélt valósághoz, ugyanakkor egyidejűleg egy erősen tendenciózus futurisztikus-álomszerű törekvést revelálnak, vagyis a meg nem történtet is megtörténtként tárlják a nézőnek.

Persze, a fordítottja is érvényes: amit nem láthatunk, amit a kamera nem vesz fel és a televízió nem mutat be, az szinte meg sem történt, mintha csak a hírcsere verbális szintjén létezne. Emlékezzünk csak a közelmúlt egyik eklatáns példájára, amikor tudniillik a jugoszláviai bombázásoknak rögtön a lelegején az országból kitiltották a külföldi tudósítókat és stábjaikat, micsoda pánikhangulat uralkodott el a vezető hírtelevíziók háza táján. Ezt ellensúlyozva és a „másik oldal” képpropagandáját semlegesítendő bombázták le a belföldi telekommunikációs láncrendszert, melynek következtében teljesen megsemmisült nemcsak a televízió intézménye, hanem ezzel együtt megszűnt az elektronikus kép hatalma is, vagyis visszajutottunk a tabula rasa tiszta, szennymentes világába. Bekövetkezett az az állapot, amelyről Bóna ezt írja: „Amíg műsor van, addig élet is van. (...) Amíg van kép, addig a világ biztonságosnak tűnik. Ha nincs kép, akkor az ember szemtől szemben áll képezetével, és akkor minden megtörténhet.” A képi függőségben élő ember hirtelen tanácstalanná válik, elveszettnek érzi magát és a depresszió határára kerül. Újból elkezd hinni istenben. A korszerű háború pszichológusai ezt nagyon jól tudják.

Ez csak egy kapóra jött friss példa, amely alátámaszthatja Bóna megállapításait. A szerző nem a mozgókép csúcsteljesítményeit veszi górcső alá, hanem az úgynevezett közönségprodukciók pszichológiáját járja körül, mint amelyen a ‚Dallas’ sorozat, a ‚Twin Peaks’, az ‚X-Akták’, ‚Mr. Bean’, ‚Disney rajzfilmvilága, továbbá a tévé rendőrségi adatai, a vetélkedők, a reklámok, az időjárás-jelentés, vagyis a széles érdeklődés homloktérében álló, műfajukat tekintve szintetikusnak mondható „szolgáltató-szórakoztató” műsorok, amelyeknek létalapja a camera infinita, a végtelenbe nyúló képfolyam. „Valószínűleg eljárt az idő afölött, hogy az esztétika egyes tömegkulturális termékeket, tömegfilm-műfajokat, típusokat, tévéműsorokat elemezzem. A tömegfilm kultúrája átváltozott a filmtömeg kultúrájává. A képgyártás és képforgyaszítás egyetlen mozgó képfolyam fogyasztása, gyártása. Egy közös képmező technikai előállítását”, jegyzi meg Bóna, mintha kissé kételkedne annak értelmességében, amivel ő maga is – kritikusként – foglalkozik.

---

*A filmkép csomagolva tált végtermék, a televíziós kép pedig maga a keletkezés és az enyészet körkörös folyamata, amely saját romjaiból építi magát újra és újra, a napi (kvázi)szellemi fogyasztás eszközeként.*

---

Pedig cáfolhatatlan, hogy a „filmtömeg kultúrája” egy közmegegyezésen alapuló esztétikai állandó függvényében televényesedik, s hogy ennek a közös konvenciónak a szabadalmaztatója történetesen éppen Hollywood. S bár ebből a hollywoodi metszőpontból aztán körkörös számtalan sugárnyaláb nyúlik kisebb Hollywoodok telephelyei felé, amelyek mind ugyanazt a képi standardot tartják kötelezőnek, mégis az adott kép más-más értelmet kap(hat) az egymástól különböző kultúrák beágyazódásaiban. S így, bár való igaz, hogy a mozgóképgyártást egyetlen képi áradatként foghatjuk fel, s hogy „a kamera látása közös emberi látástartomány”, eltérő annak a módja, ahogyan ezt a képözönt adott helyen és időben percipiálni lehet. Nagyon közel járunk a McLuhan megálmodta globális falu ideáljának testet öltéséhez, ám sok vonatkozásban legalább annyira távol is vagyunk tőle.

Másrészt az sem téveszthető szem elől, hogy a mozgókép kategóriáján belül a filmkép és a televíziós kép sok tekintetben eltérő lényegi tulajdonságokat mutat, attól függetlenül, hogy mindkettő a látáskultúrából származik. A filmkép csomagolva tált végtermék, a televíziós kép pedig maga a keletkezés és az enyészet körkörös folyamata, amely saját romjaiból építi magát újra és újra, a napi (kvázi)szellemi fogyasztás eszközeként. „... a modern fikció- és képterelés nem más, mint az archaikus világészlelés technikai utánpótlása, az archaikus percepció szimulációja. Ha igaz az, hogy az archaikus ünnep nem más, mint rituálisan birtokba venni és közös valósággá tenni a megváltozott világlátás

valóságát, akkor a mozi közönsége valójában még ezt az elveszett rituálét élhette át, vagyis a valóság határának közmegegyezés alapján történő tágitásának pillanatát”, szögezi le Bóna, arra a következtetésre jutva, hogy a tévé és az elektronikus világháló technikai demisztifikációjának következtében a mozgókép szentségtelenítése immár elkerülhetetlen. Ez pedig azt jelentené, hogy a tendencia erősödésének hatására a mozikép törzsköcs értékeit nem csekély veszély övezi.

Bóna kötetének egyik fő érdeme a fenti problematika láttamoztatásában rejlik, bár szép olvasmányokat tartogat azoknak is, akiket a jelenkor könnyed műfaji megnyilvánulásainak kritikai értelmezése foglalkoztat.

BÓNA László: *Fantomképek*. Kijárat Kiadó, Bp, 1999.

*Szombathy Bálint*

## Történelmi leckék

### *Videókazettákon a közelmúlt történelme*

*A Magyar Történelmi Film Alapítvány és a Budapest Film ingyenesen szeretné eljuttatni a legközelebbi közelmúltban – első lépésként a kilencvenes években – elkészült magyar dokumentumfilm-termés legjavát tartalmazó, négy kazettából álló válogatását az érdeklődő közép- és felsőoktatási intézményekhez.*

**H**onnan jött a gondolat, hogy dokumentumfilmeket kell küldeni az iskoláknak? A kazettacsomaghoz mellékelte kísérőfüzet szerint „a hazai dokumentumfilm-készítésben óriási változások mentek végbe az elmúlt másfél-két évtizedben: soha nem látott mennyiségben készültek mozgóképi dokumentumok. (...) Ezek terjesztése azonban megoldatlan. A mozikból kiszorultak, a televíziók legtöbbször csak ímmel-ámmal csipeget belőlük. Az új országos kereskedelmi televíziókra sajnos szinte egyáltalán nem lehet számítani e tekintetben.” Ugyanakkor – és ez már nem a kísérőfüzet megállapítása, hanem gyakorló pedagógusok mindennapi tapasztalata – az iskolák oktatási segédanyagokkal, szemléltető eszközökkel vagy akár csak a tanítás során hasznosítható könyvekkel, videókkal történő ellátása korántsem mondható megoldottnak. Nem egyszerűen anyagi források hiányáról van szó (jóllehet ez általában létező probléma), hanem a hozzáférés, a beszerzés, a terjesztés nehézségeiről. Így azután bizton feltételezhető, hogy az iskolák általában jó szívvvel fogadnak minden, ilyen irányú segítséget, különösen akkor, ha az semmiféle pénzforrást nem igényel. Adva van tehát a dokumentarista filmes, aki nem vagy csak igen nehezen tudja eljuttatni alkotásait a közönséghez, és adva van az iskola, amely várhatóan hasznosítani tudná az oktatásban a dokumentarista alkotásainak valamely részét. Kézenfekvő a gondolat, hogy ez a két fél találja meg az egymáshoz vezető utat. E cél érdekében szövetkezett egymással a Magyar Történelmi Film Alapítvány és a Budapest Film.

Naivitás volna azt gondolni – és természetesen sem az alkotók, sem az akció szervezői és lebonyolítói nem gondolják –, hogy az iskolához ingyenesen eljuttatott videokazetták révén a dokumentarista film útja szélesebb közönséghez biztosítható. Egyrészt eleve csupán a bőséges filmtermés egy része jöhet számításba. Másrészt az egész vállalkozás aligha töltheti be hivatását pusztán azzal, hogy az iskolákhoz eljutnak a kazetták. A kiszemelt valódi közönség ugyanis nem az iskola, még csak nem is a pedagógus, hanem a diák. Hozzá kellene elérnie az alkotók mondanivalójának, az ő tudatában kellene

megragadnia annak a tudásnak és annak a szemléletnek, amelyek pozitív voltáról a filmek nyilvánvalóan meg vannak győződve. Csakhogy – magától értetődően – az akció szervezői és lebonyolítói nem lépnek közvetlen kapcsolatba a diákokkal, ez már az iskolában tanító pedagógusok feladata. A filmesek dolga a filmek elkészítésével, kiválasztásával és kipostázásával véget ér: onnan kezdve már csak reménykedhetnek abban, hogy a kazetták nem fognak az iskolai könyvtárak polcain porosodni. (Igaz, adott esetben még az iskolai könyvtárak polcai is valamelyest több esélyt adnak a befogadóval való találkozásra, mint a filmarchívumok vagy íróasztalfiókok).

A reménykedésen túl az akció szervezői leginkább azzal könnyíthetik meg a kiválasztott alkotások hasznosulását az oktatási folyamatban, ha különös súlyt helyeznek a filmek kiválogatására. Feltűnő azonban, hogy – ahogy a vállalkozás sajtóbemutatóján kiderült – egyetlen gyakorló pedagógus sem található a válogatást végző szakemberek között. Filmesekből és történészekből áll ez a csapat, s nyilvánvalóan szakmai hozzáértéssel és legjobb tudásuk szerint igyekeznek a leginkább megfelelő munkákat megtalálni a bőséges terméskből. Az ő szempontjaik azonban adott esetben nem szükségképpen esnek egybe a gyakorló pedagógus szempontjaival. Hogyan is eshetnének egybe, hiszen aligha rendelkeznek tapasztalatokkal arról, hogy miként lehet egy – bár történelmileg hiteles és a hozzáértők számára rengeteg izgalmas részletet rejtő – dokumentumfilmet az órai vagy órán kívüli munkában hasznosítani. Kézenfekvőnek látszik, hogy a pedagógiai szempontok már a kiválasztás során érvényesüljenek, hiszen így lényegesen javulhatna a videóanyagok eredményes alkalmazhatóságának esélye. Ehhez pedig elengedhetetlenül szükséges, hogy olyan valaki is részt vegyen a csomagok összeállításában, aki azt „élesben” is használni fogja.

Amiképpen nem jelenthet a dokumentarista filmek terjesztésének alapvető problémáira önmagában gyógyírt ez az akció, úgy nyilvánvalóan nem fogja ugrásszerűen megemelni a 20. századi történelem tanításának színvonalát sem iskoláinkban. Mégis, a kiválogatott filmek önmagukban is érdekesek. Így az első csomagban található a ‚Forradalom és megtorlás’ témakörből *Lugossy István* ‚Tűzoltó utca, 1956’ és *Hintsch György* ‚Irgalmatlanul’ című munkája. A ‚Határon túl’ összefoglaló témakörbe kisebbségi létbe kényszerített magyarok életét bemutató filmek kerültek: *Xantus Gábor* ‚Filmjáték mozifalván’, *Gulyás Gyula* ‚Balladák filmje’, *Sipos András* ‚Hazátlanok, sorakozó!’ és *Kiss Róbert* ‚A hontalanság krónikája’. A ‚Korképek – arcképek’ címet viselő csoport portréfilmeket tartalmaz: *Tölgyesi Agnes* ‚Credo’, *Kurucz Sándor* ‚Az őrző’ és *Erdélyi János* ‚A kik utolsónak maradtak’ című munkái találhatóak itt. Sokat ígérőek a kísérőfüzetből megtudható további tervezett témakörök is: a világháborúk, az eltérő vallásos meggyőződések, a „létező szocializmus” erőszakszervezetei, az ipar krónikája, vagy a Kádárkorszakról szóló „legvidámabb barakk”.

Sajátos nehézséget okozhat ugyanakkor a válogatások 20. század-centrikussága, mármint a pedagógusok szempontjából. Arról van szó, hogy elsősorban a végzős, érettségi előtt álló osztályoknak nyújthatnák a legnagyobb segítséget az akcióban terjesztett filmek, hiszen az említett témakörök általában a negyedikes tantervekhez kapcsolhatóak. A tapasztalat szerint azonban éppen a negyedikes tananyag elsajátítására marad a pedagógusnak a legkevesebb ideje: az eleve rövidebb tanévből fakadó szűkös órakeret tovább csorbul a korábbi évfolyamokon felhalmozódott lemaradások pótlásával, valamint – nem csekély mértékben – az utolsó évek számtalan, oktatáson kívüli elfoglaltságával. Így azután általában az 1945 utáni történelem feldolgozására is alig jut kellő idő. A szóban forgó videók megtekintése és hasznosítása ennél fogva meglehetősen valószínűtlennek tűnik. Erről azonban már nem az alkotók, illetve az akció szervezői tehetnek. Ők megtették a magukét.

*Pollmann Ferenc*

# 698 megabájt szellemi kihívás

## Jancsó CD-ROM

*2000-ben két jelentős kiadvány jelent meg Jancsó Miklósról: februárban a 'Jancsó-CD ROM', májusban pedig Marx József róla szóló könyve. Mindkét mű azt sugallja első látásra, hogy a szerzők Jancsó teljes életművéről kívánnak beszámolni saját szempontjaik alapján – de ez egyáltalán nincs így. Marx könyve – bár megabájtban nem tudni, mennyi lenne – kimerítőbbnek, gazdagabbnak tűnik, mint a CD, amely pedig a technika adta lehetőségek révén még mozgóképek tárolására, eredeti interjúrészletek bemutatására is alkalmas.*

**A**z elektronikus keresés segítségével a CD a könyvek tárgymutatóinál sokkal gyorsabb és pontosabb tematikus gyűjtést eredményez. (Igaz, ilyen teljes kereső menüpont ezen a lemezen nem található!) Valószínűleg csak a két kiadvány megjelenésének közeli egymásutánja miatt fogtam ebbe az összehasonlításba, ám ha Jancsó iránt érdeklődőként, esztétaként vagy tanárként szemlélem e két adattömeget, a használhatósága, hasznossága is érdekel. Marx könyve áttekinthetőbb, filologikusabb, *Hirsch Tibor* és *Hartai László* CD-je pedig nehézkes, de játékosabb. Csábít tanárként a lehetőség, hogy a diákjaimnak e CD-ROM segítségével mutassak be filmrészleteket (mennyivel könnyebb megannyi kazettánál), az Iskola-menüpontban kérdezzem, válaszoltassam őket. Kérdés, milyen számítógép kell ahhoz, hogy élvezhető sebességben kövessék egymást az adatok, elviselhető minőségű legyen a mozgókép-bejátszás. Enélkül ugyanis csak időmilliomosok és elnéző filmimádók élvezhetik a rendszert. A könyv – belátom – ennél sokkal egyszerűbb: csak lapozgatni kell, nem technikafüggő!

A Jancsó-CD esetében talán érdemes két szempontot jól elkülöníteni. Az egyik a multimédiás adathordozó „műfajon” belüli lehetősége, minősége, a másik szempont pedig a jancsói életmű tartalmi feldolgozása. (Igaz, e két szempont sokszor szorosan összefügg egymással!) Mindenekelőtt le kell szögezni, hogy a Jancsó CD-ROM az első rendezői lemez, ezt megelőzően két filmtörténeti multimédiás anyag jelent meg a Magyar Filmintézet gondozásában. Vagyis itthon előzmények nélküli ez a vállalkozás, nem építhet az elődök tapasztalatára. Heroikus munka, szellemes és egyedi felfogásban.

A CD-hez részletes leírás, könyvecske tartozik, ami segít a tájékozódásban. Fontos olvasmány, s nemcsak kezdőknek. Érdemes szem előtt tartani, mert a CD nem magyarázza önmagát, meg kell tanulni. És talán ez az egyetlen „hibája” ennek a terméknek. Általában megszokhattuk, hogy a multimédiás CD-ROM-ok világos felépítésűek, áttekinthetőek, a felhasználó mindig sejtheti, hol jár éppen, mi vár rá. Fontos a könnyű visszalépés lehetősége és természetesen a világos keresőlista. A Jancsó-CD ebben a tekintetben nem tökéletes.

A Jancsó-CD kezdő lapján nyelvet választhatunk: magyar vagy angol változatban szeretnénk-e barangolni. A nyitólapon szöttes (vagy szőnyeg) látható, amin néhány filmfotó és portré halványul. Mi a teendő? Jobb gépeken szól *Bartók* 'Allegro barbaro'-ja, gyengébb körülmények között nem. Kis tétovázás után az ember az egerhez nyúl, és nyomkod, hátha történik valami. És valóban, rövid időn belül megérkezünk a főmenü képsorba, ahol zseniális ötlettel találkozunk: az alkotók Jancsó egyik körpanorámájának felvételét utánozva azt kínálják az olvasónak, hogy tegyen maga is egy szép fordulatot, nézzon körül ezen a tájon. A könyvecskéből tudhatjuk, mi vár itt ránk, a monitoron látható jelekből viszont sajnos nem. Kár, hogy a kezdő lapon (szőnyeg) nem tájékoztat min-

ket semmi arról, mit kínál a program, hogy e fő(kör)menü segítségével eljuthatok-e a kívánt helyekre. Vagyis a kezdő szöttes tetszetős, de egyáltalán nem praktikus. S kár, hogy nem tudni, melyik menüpont mit takar. Lila felhő, kék tavacska, Bábel-torony? Persze, ott a könyv, amelyből mindez kiolvasható, de talán szerencsésebb volna, ha a program önmagát értelmezné, és az expedícióhoz nem bújnánk folyton a használati utasítást. A panorámázás lassan elindul; *Kende János* biztos kezére ismerni a mozgásban. De mi van, ha én azonnal az utolsó, vagyis a körkép végén lévő menüponthoz akarok jutni (ha egyáltalán tudom már, melyik az)? Tanács az olvasónak: az eger jobb gombját nyomva tartva meggyorsul a „snitt” – erre véletlenül jöttem rá.

Az első menüpont amolyan bevezetőféle. Itt már valóban három különböző téma közül választhat a felhasználó. Ha az elejétől indul, szellemes gondolatmenetet olvashat végig Jancsóról, a készítőők szándékairól és a CD szolgáltatásairól. Ennek tartalmi részleteiről később, most csak a multimédia nehézségeiről. *Mucsi Zoltán* és *Scherer Péter* hangján töredékek hangzanak el a monitoron olvasható bevezetőből. Ez azonnal zavarba ejti a hallgatót: a gép vagy a program rossz, hogy nem a teljes szöveg hallható? Miért csak töredékek? Nem tudom. Az első mondat utáni továbbhaladás ismét a felhőske megnyomásával történik (csak könyvből nyert információ, semmi nem utal a képen arra, hogy azt kell birizgálni a továbblépéshez), s a narrátorok makacsul részleteket olvasnak fel. Zavaró, mert egyszerre nem lehet olvasni a hanggal, és ha a meghallgatott mondatok után úgyis el kell olvasni a szöveget, akkor meg mire jó? A látható (és hallható) szöveg mellett képek jelennek meg a bal sarokban, időnként azokkal összefüggésben, néha pedig csak úgy(?). Érdemes végighallgatni a bevezetőt, de nem a lemez használata miatt.

A főmenüsor következő állomása a tavacska (Múzeum), ahol Jancsó pipás képe körül rajzolt ikonocskák száguldanak. Ha elkap a szemfüles olvasó ezek közül egyet, Jancsót hallgathatja és láthatja egy rövid ideig. A lemez talán legszórakoztatóbb része ez. Kár, hogy a hangfelvétel sokszor élvezhetetlen.

A harmadik menüponthoz érve már mindenki megtanulhatta, hogyan kell visszalépni és továbbhaladni a pusztán, ahol a következő állomáson a Moziba léphetünk. De nem olyan egyszerűen, hiszen az épületen villog a Presszó felirat is. Miután klikkelés után megjelennek a választható filmcímek, az egeret a címeken végighúzva képek jelennek meg a mozi falán. Szép, de milyen jó lenne, ha azonnal néhány adatot is kapnánk a filmekről a címükön kívül. A Mozi ajtaját kell megnyomni ismét (miért?) a film elindításához. A moziteremben azonnal pereg a filmrészlet, miközben mindenki kedvére olvashatja a film részletes tartalmát. Kár, hogy nem tudjuk, mennyi filmrészletet tároltak az adott filmről (a számok pontatlanul jelennek meg), és hogy egyes bejátszások miért csak hangban jönnek egy állókép kíséretében. Sőt, az ilyen illusztráció vajon mire szolgál? (Az állókép is a program hibájának hat először, bosszankodást, türelmetlenséget vált ki megelőző tájékoztatás nélkül.) Általában véve elmondhatjuk, hogy a két és fél órányi mozgóképanyag minősége gyenge. Erre, igaz, még a bevezetőben felhívják a figyelmünket, sőt azt is tudjuk, hogy a mai technikai feltételek

*Jancsó tananyag; nemcsak élő és meghatározó művész, korszakos ember. Filmjeit „tanítani” kellene (ettől a mondattól Jancsó irtózna a legjobban!), persze nem csak ennek a lemeznek a segítségével. De az is biztos, hogy akár taneszközként, akár „Jancsó-könyvként” ez a CD már kihagyhatatlan, megkerülhetetlen. Bármennyire kifogásolható is a szerkezete és emiatt a praktikus felhasználósága, az alkotók olyan játékra invitálnak ezen a lemezen, ami Jancsóra és filmjeire jellemző. „Bűntudattal” lehet ajánlani ezt a CD-t, mert annyi minden kimaradt belőle – mondja Kapa és Pepe hangja a Bevezetőben.*

között ennél jobb minőségre nehezen van lehetőség, talán mégis jobb lett volna kevesebb, de jobb minőségű részlettel meglepni az érdeklődőket. A Moziból a Presszóba léphetünk. Ismét szellemes ötlet. Az asztalnál beszélgetők mondatváltásai jól irányíthatóak. Sajnos, minden egyébről nehezen derül ki, hogy takar-e valami titkot, újabb menüpontot jelent-e. A rádió láthatóan működésbe jön (talán programhiba, hogy nem szól nagy teljesítményű gépen sem!), a sütemény elfogy, de hogy miként és milyen sorrendben kerülnek ki a táskában rejlő tárgyak, ismét csak a használati utasításból derül ki. Vagyis a multimédia adta „útjelzőket” kihagyja a program. Nem tudom, meddig beszélgetnek az asztalnál ülők (hány mondat van hátra), mennyi tárgyat rejt a táska, miért adja ki esetenként háromszor is ugyanazt a rekvizitumot stb.

A Presszóból a Babel-toronyhoz jutunk, amelyet Motívumtárnak kereszteltek el az alkotók. A visszatérő jancsói motívumokat a szöttelesen elhelyezett villogó képek illusztrálják, és egy-egy rövidke szöveg magyarázza őket. Jól működik a tematikus gyűjtemény, a sok előhívható filmrészlet. A játék pedig még csak ezután következik: saját motívumösszeállítást vághat össze a felhasználó. (Ennek a lehetősége ismét csak a könyvből derül ki, hiszen a „Babel” ikonszövből ez nehezen olvasható ki.)

A következő állomás, az újságosbódé (Archívum) a szakirodalmat gyűjti össze. A CD legvilágosabban kidolgozott menüpontja. Kereshet kedvére bárki különböző szempontok alapján a cikkek között, pontos rezüméket kap és a teljes cikkeket. Lehet tudni, hol tart az olvasó a szövegben. Ugyanakkor kár, hogy nincsenek linkek a cikkekben, esetleg egy-egy idevágó filmrészletre, motívumra.

Az utolsó előtti menüpont az Iskola. Igazán egyedi ötlet, hogy a látogató feladatok közül válogathat, és így tesztelheti „Jancsó-tudását”. A kérdéstípusok jól követhetőek, csak a segítséget kínáló kéz funkciója derül ki nehezen. A kép oldalán kis ikonok jelzik, hogy a Mozi illetve az Archívum mindig nyitva áll (ez az áttekinthetőség hiányzott korábban), a kérdések világos csoportokban állnak. Sajnos technikailag nem oldható még meg, hogy a felhasználó által a táblára írt válaszokat a gép értékelje. Így ezeket „csak” saját szóra-koztatásunkra fogalmazgatjuk.

A CD utolsó állomása (lila lófarak) csak egyedi képzettársítással juttathatja eszünkbe a kilépést. Vajon miért a kör végén helyezkedik el ez a menüpont, amikor az alkotók külön felhívják a bevezetőben a felhasználó figyelmét, hogy több utat kínálnak, nem egyenes vonalú a CD szerkezete? Miért nincs végig látható helyen a kilépést jelző ikon?

Ha grafikai szempontból értékeljük a lemezt, egyet biztosan megállapíthatunk. Örömteli, hogy a tervező messze elkerülte az amerikai típusú, elsősorban játékoknál alkalmazott látványelemeket. A Jancsó-CD világa egyedi és egységes. Mégis, mintha grafikailag ma már sokkal jobb színvonalú kidolgozottsághoz lennénk hozzászokva az állóképek, fotómontázsok és az animációk területén is. A Múzeum (tavacska) repülő rajzocskáinál érzem harmonikusnak az egyszerűséget a kidolgozottsággal. A Mozi, az Iskola belsője nem szép, a szövegekben alkalmazott betűtípus (Ariel-féle) túl hétköznapi, néha összefolyó, nehezen olvasható. (Súlyos figyelmetlenség, hogy az Iskolában még a pontos magyar, ékezetes karaktereket sem találták meg!)

Összességében tehát a CD-ROM a multimédiás követelményeknek egyetlen színvonnallal felel meg, igaz, ez az első magyar rendezői CD-nél elnézhető. Az ötletek viszont az alkotók példamutató fantáziájáról tanúskodnak.

A Jancsó-CD tartalmi vizsgálatokor sokkal jobb képet kapunk. A bevezető – igaz, mintegy magyarázkodásképpen – elárulja, mi minden nem akart lenni ez a kiadvány, azt pedig nem fogalmazza meg pontosan, hogy mi lett belőle. Az alkotók nem akartak „adatbázist multimédiás dekorálással”, nem akarták az életmű szisztematikus feldolgozását adni. Kár! Talán nem ártott volna a program valamely pontján egy olyan rövid életrajzi áttekintés, amely a rendezőt lexikonszerűen bemutatja, jó lett volna egy teljes filmcímlista (megjelölve a feldolgozott filmeket), stáblista a filmekről, néhány adat a díjakról,

forgalmazásról, fesztiválokról, nézőszámról stb. Vagyis annyi adat, ami egy lexikonban sok, de egy ilyen adathordozónak meg sem kottyán. S ha ez kellő „térképet” nyújt, akkor talán sokkal egyszerűbb barangolni a jancsói horizonton. A bölcsész beszél belőlem, de vállalom, mert ezt érzem a lemez legnagyobb tartalmi hiányosságának. Félreértés ne essék, nem a kiválasztott tizenhárom film indokoltságát kérdőjelezem meg. A Bevezető különben olyan friss szemléletű és pontos gondolatmenetet tár elénk Jancsóról, amely a legjobban sikerült „fejezetté” emeli a szememben ezt a menüpontot. A Múzeum Jancsó-anekdotái jellemzőek a Mesterre, a válogatás sokszínűsége izgalmas. Itt egyáltalán nem zavaró, hogy nem tudom, mi következik, mert ha kimerítő, tanulmányba illő interjúra vágyom, megtalálhatom az Archívumban.

A Mozi tartalomleírásaiért örök hálával tartozik minden felhasználó és filmbarát. Hatalmas munka rejlik a pontos mondatok mögött, érzékletesen idézik vissza a filmeket (néha érzékletesebben, mint a bejátszott rossz minőségű illusztrációk), rendet teremtenek anélkül, hogy rendszereznének. Kifejezetten üdítő, hogy a Presszóban társalgó három személy valóban nem elemzést kínál, miközben néhány mondatuk mégis nagy felfedezésekre döbbsenheti rá az olvasót. A kort bemutató relikviák pedig gyönyörűséget ébresztenek azoknak a szívében, akik még emlékeznek ezekre a tárgyakra, s mosolyt fakaszt azokban, akik így ismerik meg a múltat. Ez a korrajz jelenik meg a Presszó berendezési tárgyiban is, a zenében (ha van). El tudnám képzelni, hogy az asztalon található újság-cikk a kor politikájáról szól, a mozgókép pedig korabeli híradórészletet mutat.

Az Archívum újabb ajándék. A „leghasznosabb” fejezete a lemeznek. Persze nem a hasznosság az egyetlen szempont. (Sajnálattal láttam, hogy az angol nyelvű változatban is magyar nyelvű cikkek jelennek meg...)

Az Iskolába érve az életmű játékos és értő feldolgozásával találkozhatunk. A különböző feladattípusok – a legegyszerűbb kérdésektől a legátfogóbbakig – a teljes lemez tartalmi ismeretére, némi fantáziára és kreativitásra biztatják a felhasználót. A képvolvasási feladatoknál főleg filmjelenetekhez kapcsolódó kérdésekkel találkozhatunk. Természetesen a részletet újra megnézhetjük. Néha a kérdések banálisnak hatnak („Miért fekszik a lány az út közepén?”), de ha jobban belegondolunk, éppen az ilyen egyszerű kérdések vezetnek el a Jancsó-filmek különös dramaturgiájának megértéséhez. A filmnyelvi ismereteket igénylő feladatoknál és Jancsó életművének ismeretét igénylő feladatoknál igazi vizsgázásba foghat még a magát jártasnak érző Jancsó-mániákus is. Szerencsére, majdnem minden kérdéshez kínál megoldást a program, a kézre írt puska pedig csak segítség a helyes válasz megfogalmazásához. Saját mondatainkat aztán a szivacs segítségével le-törölhetjük vagy elmenthetjük szövegfájlként.

Jancsó tananyag; nemcsak élő és meghatározó művész, korszakos ember. Filmjeit „tanítani” kellene (ettől a mondattól Jancsó irtózna a legjobban!), persze nem csak ennek a lemeznek a segítségével. De az is biztos, hogy akár taneszközként, akár „Jancsó-könyvként” ez a CD már kihagyhatatlan, megkerülhetetlen. Bármennyire is kifogásolható a szerkezete és emiatt a praktikus felhasználhatósága, az alkotók olyan játékra invitálnak ezen a lemezen, ami Jancsóra és filmjeire jellemző. „Büntudattal” lehet ajánlani ezt a CD-t, mert annyi minden kimaradt belőle – mondja Kapa és Pepe hangja a Bevezetőben. Igen, éppen ezért leginkább nem a tudományos igényűeknek ajánlom, hanem azoknak, akik úgy döntenek, hogy néhány óráig a maguk kedvére „jancsózni” akarnak. Nem filmet nézni, nem cikket olvasni, nem tanulni, nem rendszerezgetni, hanem csak jancsózni. Az ő világában lenni, nosztalgizálni és gondolkodni. Hiszen Jancsó bármilyen formában szellemi kihívás!

**Vidovszky György**

## Védtelenül?

*„A gyermekek televízió – de különösen az erőszakos tévéadások – általi veszélyeztetettségének helyet kell kapnia a nemzeti egészségvédelemben, csakúgy, ahogya védőoltásoknak, a helyes táplálkozásnak vagy a biztonságos közlekedésnek. Egyszeri kampány nem elég, hiszen csekély az értéke. Mindennek a népegészségstan részévé kell válnia.” (B. S. Centerwall, 1989)*

**M**i lesz, ha épp akkor jön Kati néni családlátogatásra, amikor a ‚Trópusi hőség’ megy a tévében? – kérdezte gondterhelten ötödikes fiam. Kati néni mint osztályfőnök és földrajztanár tudniillik ádáz küzdelmet folytat tanítványai körében a televízió rémuralma ellen. A szülőket is segítségül hívja e küzdelemhez szinte minden szülői értekezleten, bár bizonyára maga is tudja, hogy nagy részük naiv ábrándnak tartja a kilenckor ágyba bújó iskolást, aki csak felügyelettel néz televíziót, szigorúan válogatva a műsorok között.

A pedagógusok, akik lelkiismereti kötelességüknek tartják, hogy valamiképpen óvják tanítványaikat a képernyőkről áradó „szellemi környezetszennyezés” ellen, szövetségesre lelhetnek a Pont Kiadóban, amely fontosnak tartja, hogy gyerekeink ne üljenek „véd-telenül a tévé előtt”.

Még 1999-ben ‚Fordulópont’ címmel elindítottak egy sorozatot, amely mindenkihez szól, aki érintett a gyereknevelésben. Első kiadványuk témája – valószínűleg éppen fontossága miatt – a gyermekek és a televízió kapcsolata. A tematikus folyóirat zömében hazai szerzők – pszichológusok, gyermekneurológusok, tanárok, szociológusok, újságírók – véleményét, tapasztalatait adja közre. Nem véletlen, hogy mindkét „sztárpszichológusunk”, *Ranschburg Jenő* és *Vekerdy Tamás* tanulmányának is központi gondolata a képernyő és az erőszak viszonya. *Hidegkúthy Antónia* iskolaigazgató ‚Átok vagy áldás’ című cikkében bemutatja annak a civil kezdeményezésnek a hátterét, amely aláírásgyűjtést kezdeményezett az erőszakmentes képernyőért, s amelyhez ma már több tízezer csatlakoztak. A mozgalom célja, hogy a hatályos jogszabályok érvényesítésére lehetőség legyen a média elzúrt világában. Persze, ha érvényt akarnánk szerezni mondjuk a rádiózásról és a televíziózásról szóló 1996. évi I. törvénynek, amelynek 5/5 paragrafus kimondja, hogy „a kiskorúak személyiségfejlődésére súlyosan ártalmas műsorszám közvételére tilos”, akkor gyakran a televíziós híradókat is cenzúrázni kellene. Hiszen nincs az az agyalágyult krimi vagy katasztrófafilm, amely károsabb lenne a gyermekek személyiségfejlődésére, mint mondjuk az a hír, hogy egy anya kidobta két kisgyermekét az ablakon, vagy hogy két iskolás gyerek megölte társát a kiserdőben.

A folyóirat röviden bemutatja a magyar származású *Georg Gerbnert*, aki a hatvanas évek elején elsőként írt doktori értekezést a televízió és az oktatás kapcsolatáról, majd a későbbiekben szinte egész tudományos munkásságát annak szentelte, hogy „felébressze a tévénezőket elhülyülésükből”. A televízióban bemutatott erőszaknak az emberi viselkedésre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások egész sorában vett részt. Az általa publikált adatok közül mára már közismert, hogy mire egy amerikai gyerek eléri a tizenkét éves kort, addigra nyolcezer gyilkosság szemtanúja lesz és több mint százezer erőszakos cselekményt lát a televízióban. A sajtó előszeretettel emeli ki összefüggéseiből Gerbner kutatásainak bombasztikus számadatait, de szükségképpen kevésbé szívesen tér ki például arra a tézisére, amely szerint „a televízióban látott erőszak nem pusztán jelenetek sora, hanem a hatalom és az áldozattá tétel bonyolult társadalmi folyamatokonyve”.

*Vetró Ágnes* szegedi gyermekorvos ‚A televízió veszélyei’ című tanulmányának kö-

zépöntjében is a televízió és az agresszió kapcsolata áll. Bemutat azonban egy amerikai általános iskolások számára kidolgozott televíziós oktatási programot is, amelynek lényege a „fenevad” megszelídítése – vagyis megismerése. A tanterv különböző tévéműsorokat mutat be annak érdekében, hogy megismerjék, mi a realitás és a fantázia a képernyőn. Megtanulják a speciális effektusokat s azokat az eljárásokat, ahogyan a televízió érzelmi és gondolatvilágunkat befolyásolja. A nyolcszor negyven perces órában elsajátítható ismeretanyag kontrollteszt alapján igazolta a kísérletet. Bebizonyosodott, hogy „a tanárok és a diákok olyan szívesen foglalkoztak a televízióval, hogy a későbbiek során az anyanyelvi tárgy keretébe integrálták, és felvették a tananyagba. A vizsgálat azt természetesen nem tudta megválaszolni, hogy ezek a gyermekek igényesebb tévénézőkké váltak-e, de bebizonyosodott, hogy a televízióról szóló órák segítenek abban, hogy a gyermekek jobban megértsék, mi is történik a képernyőn.” Vetró Ágnes hazai terepen folytatott felméréseinek szomorú tapasztalata szerint viszont „ahogy a szülő sem segít igazán a gyermekeknek eligazodni a televízió adta információhalmazban, úgy ez még kevésbé mondható el a tanárokról. Ez azt is jelenti, hogy a pedagógusok csak kevésbé tudják, hogy mi játszódik le a gyermekekben, amikor például összeverekednek a szünetben vagy éppen figyelmetlenek az órán. Nem ismerik a gyermekeket foglalkoztató gondolatokat, érzéseket, megválaszolatlan kérdéseket. Ennek is köszönhető, hogy az iskolai oktató munka nem csaphat át nevelési munkává”.

Éppen ezért nagy jelentőségű a Pont Kiadó által önálló kötetben megjelentetett *Televízió és agresszió* című tanulmány. Szerzője, *Marcell Friedmann* szemléletében gyökeresen különbözik az amerikai szociálpszichológusokétól és hazai követőiktől. Nem cenzúráért és a valóság retusálásáért kiált, nem a tiltások csekély hatékonyságú fegyvertárát gyarapítja. „Erőszakos világban élünk, és nem kérhetjük az újságírótól, hogy igyekezzon elkerülni vagy cenzúrázni a képernyőn feltűnő drámai alkotásokat, mikor pontosan az a dolga, hogy a hiteles valóságról informálja a közönséget. Ha helytelenítjük is az

*Nagy jelentőségű a Pont Kiadó által önálló kötetben megjelentetett 'Televízió és agresszió' című tanulmány. Szerzője, Marcell Friedmann szemléletében gyökeresen különbözik az amerikai szociálpszichológusokétól és hazai követőiktől. Nem cenzúráért és a valóság retusálásáért kiált, nem a tiltások csekély hatékonyságú fegyvertárát gyarapítja.*

erőszak túlzott jelenlétét számos televíziós adásban, az a véleményünk, hogy célszerűbb preventív módon cselekedni, azaz a nézőt gyermekkorától kezdve képezni.” Marcell Friedmann egy belgiumi egyetem szociálpszichológia professzoraként kidolgozott egy iskolai médiaprogramot. Kiindulópontja, hogy a média politikai, gazdasági és személyes érdekek függvényében ábrázolja a valóságot, amelyeket meg kell tanulni felismerni. Ehhez viszont nélkülözhetetlen a kritikai szellem kifejlesztése, az egyén emancipációja és autonóm személyiséggé válása. „Ha egy óceán partján kell élnünk, jobban tesszük, ha megtanítjuk gyermekeinket úszni, mint ha falat építünk az óceán köré” – mondják az iskolai médiaprogram kidolgozói.

Ideális esetben olyan, viszonylag nagyszabású programot kellene tervezni, amely az alapoktatástól a felsőfokú oktatásig terjedne, a tanulót elvezetné az egyszerű vizuális anyag értelmezésétől a komplexebb képi világok és a virtuális univerzum megértéséig; *Eizenstein* vagy *Chaplin* moziján keresztül a tudatalatti manipulációk és az új technológiák megismeréséig.

**Tóth Klára**

## Iskolaelméletek és iskolai élet

*Az iskola, az iskolázás hasznosságának megítélésében abból szükséges kiindulnunk, hogy az iskola milyen mértékben és mennyire hatékonyan képes együttesen megoldani az ismeretek halmozódásából, az életmód megváltozásából és a társadalmi mobilitásból meg a munkaerő-szükségletből következő feladatokat. A személyt, azaz a tanulót és a pedagógust illetően ez úgy vetődik fel, hogy a tudomány és a technika fejlődése az ismeretek sajátos halmozódásához vezet (gondoljunk az Internettel összefüggő, nem egyszer túlzott felvetésekre).*

A magyar oktatás különböző megoldásaival igyekezett ezen igényeknek megfelelni és olyan alapoktatási rendszert működtetni, amellyel a felnövekvő nemzedék képes további ismeretkörök felé tájékozódni. Az általános képzés, szakképzés és más, az iskolával, az iskolai neveléssel összefüggő különböző elgondolások azonban elméleti háttérrel feltételeznek.

Jogos tehát a kérdés: van-e az iskolának elmélete? E kérdés tanulmányozása nem új keletű, sokak hivatása, és az új megközelítések mindig kitüntetett figyelmet kapnak. A sokféle iskolaelmélet különböző indíttatású, számbavételük nem egyszerű kutatói feladat. Ezúttal olyan művet üdvözölhetünk, amely korunk praktícizmusán túllépve, elméleti összefüggéseiben magas szinten foglalja össze a neveléstudomány legfontosabb, kiemelt jelentőségű alkalmazási területét, az iskolát és elméleteit. *Zrinszky László* nagy szakmai eleganciával, a szerteágazó kérdések lényeglátó elemzésével tekinti át a sokrétű kérdést.

A korok egyes iskoláinak megszületését, megítélését, az uralkodó eszmearamlatok, egyes személyek tudatos vagy spontán iskolaképeit követve rendkívül színes és ellentmondó kép alakul ki a kérdéssel foglalkozók előtt. A mű egy fejezete utal is erre (Iskolabírálatok – működési zavarok vagy válság?), de *Zrinszky László* már az előszóban emlékeztet arra, hogy az iskolaelmélet csak a legutóbbi időben emelkedett önálló stúdiummá. A korábbi összehasonlító iskolatörténeti, kultúra- és művelődéstörténeti megközelítések az iskolával összefüggő kérdéseket többségében beágyazták a történeti folyamatokba. A művelődés, a kultúra tekintetében a család, majd az iskola, illetve e kettő együtt mindig meghatározó eleme volt a társadalomnak.

Jellemző, hogy a különböző, nem egyszer tragikus nemzet- és államválságok ellenére a társadalmakban az iskola és annak valamely elképzelése minden időben jelen volt. Mára kirajzolódtak azok a fővonalak, amelyek mentén az immár önállósult témakör maga is tanulmányozhatóvá, mi több, tanulhatóvá vált, gazdagítva ezzel a szükséges ismeretek körét. A kultúrával foglalkozók előtt nem ismeretlenek a konvergencia és a divergenciaelméletek. Ezek szerint a kultúrák, a közvetítő intézmények közelednek egymáshoz, így a kulturális tartalmak, a tudásátadás intézményei, vezetésük jellemzői is egyre inkább hasonlóká válnak (konvergenciaelmélet). Gyakori hivatkozás itt a menedzserképzés, általában a közgazdasági képzés egységessége a világban, vagy a most folyó és az oktatási minőségügy címén bevezetendő szabványosítás (például az ISO). Ezzel ellenkezően, a divergenciaelméletek képviselői a kultúra és műveltség lokális megerősödésére, a nemzeti kulturális örökségekre és tudatra, az intézményrendszer sajátosságaira alapozva bíznak a maradandó változatosságban. Mindkét elméletet integrálja a kreolizációs metafora, amely szerint a kultúrák és intézményeik nem olvadnak össze egységes rendszerbe,

hanem egymás hatásait befogadva, új minőséget érvényesítenek. Mivel az iskola nemcsak ideologikus alapú képződmény, hanem szervezet, érvényesek rá a szervezeti működés szabályai. Az iskolaelméletek megjelenésében nagy szerepük van a századforduló óta egyre erősebb helyzetű gazdasági, közgazdasági tudományoknak, a szociológiának, a szervezés- és vezetéstudománynak, az információs rendszer térhódításának, egyes divatirányzatoknak. Az iskola mindezeket mint környezeti feltételeket szükségszerűen tudomásul veszi, ezek befolyását a maga eszközeivel igyekszik ellensúlyozni vagy, ha képes erre, a maga hasznára fordítani. Tény, hogy a humán tudományokban egymás után jelennek meg olyan kapcsolatok, ismeretek, amelyek a korábbi tudományágak kereteit igen-csak szétfeszítik, és mint Zrinszky László nagy aprólékossággal kifejti, az új értelmezésekhez át kell lépni a tudományági határokat (a szerző igen helyesen érintette ezzel kapcsolatban például a megváltozott építészeti rendszerek jelenlétét az iskolaépítkezésekben, amelyek visszahatnak a tartalmi munkára is). A sokoldalú megközelítés lényegében pedagógiai indítékú, de korántsem csak pedagógiai közelítésű, mert a pedagógiai tudományt is érintették más tudományágak

vagy a pedagógia fordult azok felé.

---

*Ma korszakos változásoknak vagyunk alkotó tanúi. A fejlett államokra tekintve azt látjuk, hogy a gazdasági, történeti fejlődés ciklikus hatása alól egyik sem vonhatta ki magát, a gazdaság- és államszerveződés közgazdasági és gazdasági, bürokratikus és építési korszaka után az infrastrukturális fejlődés előbb gépi, majd elektronikai oldala kerül előtérbe, csökkentve a termelési, növelve a szolgáltatási szektorok arányait. Változásra készítette ezzel az iskolát, hisz ez a tendencia a szakértelem iránti igényvel és a személy önállósága igényével jár együtt.*

---

Az 'Iskolaelméletek és iskolai élet' aktuális mű témaköreit szerzőnk a disponibilité elvei alapján rendezte, így fejezetei – az 'Iskolafogalmak', 'Az iskola mint életszakasz és biográfiai fejezet', 'Az iskolaelmélet mint külön teorema', 'Néhány reprezentatív iskolaelméleti elgondolás', 'Az iskola a pedagógiai reflexiókban', 'Iskolatipológiák, Iskola-bírálatok – működési zavarok vagy válság?', 'A minőség megváltozott gazdasági és iskolaelméleti felfogása, iskolacélok', 'Iskolaelméletek és iskolai gyakorlat', 'Iskolavizsgálatok', 'Mérsékelt és radikális reformpedagógiai iskolakritika', 'A radikális iskolakritika hullámai', 'Az iskolai szervezet főszereplői, Iskolaátvilágítás és elemzés', 'Klíma vizsgáló eszközök', 'Szervezet- vagy közösségfejlesztés?', 'Az iskola, mint kicsinyített társadalom', 'Iskolai munka, munkaiskola', 'Ott-honosság, családiasság az iskolában', 'Érzelmi

kultúra és iskolai nevelés', 'Kötött idő és szabadidő', 'A tanulók két kultúrája', 'Az iskola implicit tanításai', 'Iskolák és értékek', 'Civilizációs forradalom – az iskola megújulása', 'Hová vezet az információs szupersztráda?', 'Utópiák és prognózisok' – lényegre törő tiszta megfogalmazásukkal nemesak felvetik és megértetik az egyes témákat és azok összefüggéseit, hanem – s talán ez szerzőnk legfőbb célja – a továbbgondolkodásra készítetik az érdeklődő olvasót. A kötet irodalmi hivatkozásai mentén gondolkodhatunk el: hány értékes hazai munka született e körből, mennyire elevenen éltek a hazai pedagógia munkásai a korszakoknak megfelelő igények, ismeretek szellemében a tudományos megközelítésekkel, gyakorlati megoldásokkal.

Ma korszakos változásoknak vagyunk alkotó tanúi. A fejlett államokra tekintve azt látjuk, hogy a gazdasági, történeti fejlődés ciklikus hatása alól egyik sem vonhatta ki magát, a gazdaság- és államszerveződés közgazdasági és gazdasági, bürokratikus és építési korszaka után az infrastrukturális fejlődés előbb gépi, majd elektronikai oldala kerül előtérbe, csökkentve a termelési, növelve a szolgáltatási szektorok arányait. Változásra készítette ezzel az iskolát, hisz ez a tendencia a szakértelem iránti igényvel és a személy

önállósága igényével jár együtt. De változtatásra készítette a pedagógiai kutatást is, amelyben a korábbi filozofikus neveléstudományt az empirizmus, a prakticzizmus váltotta fel. A Zrinszky-kötet tényszerűen újat hoz ebbe a folyamatba. Mindenekelőtt azt, hogy az (iskola)elméletet úgy szabaddítja meg a spekulatív elemektől, hogy képes az elmélet és gyakorlat kölcsönhatásai mentén bemutatni a lehetséges elméleti kapcsolatokat.

Zrinszky László krédója szerint: „A tanulás, ha jelen idejű szellemi élvezet is, valamiképp mindig a jövőre utal. Perspektívát ad. Ezzel nagyobb biztonságot. Nem riadva vissza a metaforikus megfogalmazástól, elemzésünket azzal zárhatjuk, az iskola: az intézményesített jövő”. Valóban az és ennek újragondolásához ad útmutatást az 'Iskolaelméletek és iskolai élet' című kiadvány.

ZRINSZKY László: *Iskolaelméletek és iskolai élet*.  
Bp., Okker Kiadó, 2000.

**Krisztián Béla**



*A Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének könyveiből*

## Magatartás, viselkedés

Miskolc városa megrendelésére a hetedik osztályos tanulók negyedére kiterjedő körben végzett kérdőíves vizsgálatot az Echo nevű kutatóműhely. Kitűnt, hogy a tanulók magatartáskultúrája alapvetően megnyugtató tendenciákat mutat. Szembeötlő, hogy azon gyerekek a problematikusabbak, akik több konfliktusról számoltak be kortársaikkal, nevelőikkel. Nem kizárt, hogy az iskola konfliktuskezelő kultúrájának fejlesztése (humanizálása) javítja a viselkedéskultúrában mutatkozó deficitet.

## Apáczai Hallgatói Ösztöndíj

A Határon Túli Magyar Oktatásért Apáczai Közalapítvány a Kárpát-medencében, a szülőföldjükön a szak- és felsőoktatásban tanulmányaikat folytató határon túli magyar fiatalok otthonmaradásának támogatása céljából a 2000/2001-es tanévre 100 millió forint keretösszeggel tanulmányi jellegű ösztöndíjprogramot hirdet meg, az alábbiak szerint.

A részletek megtekinthetők a [www.apalaz.hu](http://www.apalaz.hu) web-címen.

## Felnőttoktatási és képzési lexikon

Hasznos szakmai-tudományos kézikönyv pedagógusoknak, felnőttoktatóknak, közművelődési dolgozóknak, mindazoknak, akik az állami, önkormányzati, civilszervezetekben és az üzleti életben gyakorlati és elméleti szakemberekként segítik a felnőttoktatást, és a szívügyük az egész életen át tartó tanulás. A maga nemében egyedülálló vállalkozás szinte kimeríthetetlen tárháza a felnőttoktatással kapcsolatos fogalmaknak, módszereknek, intézményeknek, andragógiai gondolatoknak, szociológiai, pszichológiai, menedzsment-, üzleti és informatikai ismer-

teknek, amelyben mester s tanítványa, felnőttek intézményes s önálló tanulásában egyaránt érdekelt önkéntes rajongó, óradó, orvos, mérnök, jogász vagy professzionális oktatási vállalkozó egyaránt megtalálhatja a számára szükséges tudnivalókat. A lexikon hagyományörző és a jövőbe mutató. Időgépe átrepüli a felnőttoktatás kétszáz évét a felvilágosodástól napjainkig, és bemutatja a globalizálódó világ tanuló társadalmát, amelyben az egynégyre inkább saját maga építi fel tudását, szakmai kompetenciáját az Internet virtuális tanteremben. Univerzális annyiban, hogy talán most először kaphatunk olyan áttekintést más országok felnőttoktatásáról Svédországtól Dél-Afrikáig és Hollandiától Japánig, amelyből tanulhatunk és nyomon követhetjük a szakma európai s világtendenciáit, arcképcsarnokában megtekinthetjük azokat a neves személyiségeket, akik elméleti munkásságukkal, tetteikkel nyomot hagytak a felnőttoktatás hazai és nemzetközi arculatán (például *Németh László*, *Malcolm Knowles*). A kötet egyes tématerületek legnevesebb hazai és külföldi szakembereinek bevonásával készült, akik nélkül nem lett volna lehetséges a több mint 1000 tételt tartalmazó 800 oldal terjedelmű könyv megjelenítése a Műszaki Kiadó körültekintő gondozásában, támogatói közt tudni a jelesebb hazai felnőttoktatási műhelyeket is, civil mozgalmakat, nemkülönben a Német Népfőiskolai Szövetség budapesti projectirodáját.

## Tanuljunk külföldön

A fenti címmel angol, francia és spanyol nyelven megjelent a PolgArt könyvkiadó legújabb kiadványa.

*Békés Tamás*, a kiadó főszerkesztője elmondta: a vaskos könyv a világ különböző felsőoktatási intézményeinek ösztöndíj-lehetőségeit ismerteti. A kötet mintegy 2600 – a felsőoktatással és szakképzéssel kapcsolatos – adatot tartalmaz, amelyet 129 országból szereztek be a 2000–2001-es tanévre. A kiadvány hasznos információkat tartalmaz az ösztöndíjakkal és az anya-

gi támogatás lehetőségeivel kapcsolatban. Közli egyetemi kurzusok, rövid távú tanfolyamok, szakképzési, illetve más oktatási programok kínálatát, és a diákok munkavállalási lehetőségeit.

## Mester Jánosra emlékeztek

2000 tavaszán a Szegedi Akadémiai Bizottság és a SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kara Neveléstudományi Tanszékének tanárai újabb sikeres konferenciát szerveztek Szegeden az MTA SZAB székházban, melyen részt vettek a SZTE BTK oktatói is, de a budapesti egyetemről is volt előadó.

Mester Jánost (1879–1954) 1921. novemberében nevezték ki professzornak a Budapesti Erzsébet Nőiskola filozófia és pedagógia tanszékére. Tanított a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban is. A Lélektani Laboratóriumban Nagy László közeli munkatársa lett. 1926 szeptemberében Mester János átvette az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán a nyugalomba vonuló Székely György helyét. A budapesti tanárképző 1928-ban Szegedre települt át. Mester János itt folytatta tevékenységét. 1930-ban átkerült a szegedi egyetemre, ahol rábízta a filozófia tanszék vezetését. 1940-től 1949-ig a pedagógia tanszékét vezette.

A római Gergely Egyetemen, majd a budapesti egyetemen végezte el tanulmányait. Itáliában megismerkedett az olasz pedagógia és filozófia történetével, Nagy László mellett pedig a modern pszichológiával, emellett szakképzett elektrotechnikus is lett. Az egyik korai pártfogója Glattfelder Gyula püspök és Nagy László volt. Mester János a szegedi egyetem közismert professzora lett. Többször volt dékán és prodékán, mindig a legnehezebb időben, amikor nagy szükség volt higgadtságra, bátor kiállásra, emberi tisztességre. Személyesen ismerte Benedetto Croce-t, a híres antifasiszta tudóst. 1944-ben fellépett a Szegedet elfoglaló szovjet katonák garáz-

dálkodásai ellen. Hősiesen védelmezte továbbá kollégáit: Sik Sándort és Bálint Sándort a sztálinista erők támadásaival szemben.

Mester Jánost az olasz pedagógiai, filozófiai és esztétikai szakirodalom kiváló ismerőjeként és népszerűsítőjeként tartják számon a lexikonok, akinek jelentősek a „cselekvő iskola” lélektani alapjaival kapcsolatos kutatásai, s a korabeli tanárképzés tartalmi és módszertani korszerűsítésében is fontos szerepet játszott. Rangos pedagógiai folyóiratot (Nevelésügyi Szemle) szerkesztett.

Előadásában Oláh János ismertette Mester János életének főbb csomópontjait, beszámolt a szegedi professzorról kapcsolatos kutatásokról. Az előadó írt először kismonográfiát és több tanulmányt a szegedi humanista pedagógusról. Megállapította, hogy a tanárképző főiskolai kar szegedi léte szellemiségének egyik megrementője lett Mester János.

Karikó Sándor Mester János doktori értekezését mutatta be, melynek témája Roger Bacon munkássága volt, aki több területen megelőzte kora nézeteit. Karikó Sándor Mestert idézve megállapította, hogyha Bacont nem kárhoztatják tízévi hallgatásra és nem ítélik 14 évi várfogságra, s a pápa vezetése alatt megalakíthatja a világ egységes tudóstársaságát, nagy krízistől menekülhetett volna meg az emberiség.

Varga István ismertette a szegedi tudós nézeteit a munkaiskola formális fokozataival kapcsolatban. Mester tanulmánya 1928-ban jelent Budapesten *Szenes Adolf*: „Az élet iskolája” című kötetében. Az előadó megállapította, hogy Mester János a tradicionális herbartianus pedagógia formális fokozatait igyekezett megtölteni a reformpedagógia szellemében működő munkaiskola életére jellemző tartalmakkal.

Kaposi Márton, Benedetto Croce életművének elismert kutatója előadásában a klasszikus és a modern kultúra közvetítését vázolta fel Mester János filozófiájában. Megállapította, hogy rendkívül tanulságos az olasz filozófusok életútja, akik életükben korszerű pedagógiai nézeteket is hirdettek.

Németh András a magyar katolikus peda-

gógusok megújulási törekvéseit vázolta fel, s elhelyezte köztük Mester János nézeteit.

*Duró Lajos* Mester professzornak az önuralommal, az akaratneveléssel kapcsolatos nézeteit ismertette. Megállapította, hogy azok kapcsolódtak a kor legkorszerűbb pszichológiai nézeteihez, felhívta a figyelmet a szegedi egyetemi tanár gondolatainak aktualitásaira is.

*Szabó Tibor* Mester János elképzeléseit mutatta be az olasz népjellemről.

*Ördögh Éva* az olasz aktualista filozófiai irányzatot vázolta fel. Mester János alapján mutatta be *Giovanni Gentile* filozófus és pedagógus filozófiai nézeteit.

*Fáyné Dombi Alice* Mester János *Montessori-* és *Agazzi-értékeléséről* számolt be. Megállapította, hogy az említett irányzatok hazai népszerűsítésében a szegedi egyetemi tanárnak vitathatatlan érdemei vannak, ugyanakkor Mester János: „Az olasz nevelés a 19. és 20. században” című munkájában a két irányzat korszerű kritikáját is megadta.

*Pukánszky Béla*, levezető elnök zárszavában hangsúlyozta a szegedi egyetem különböző korai tanszéktörténeti kutatásainak fontosságát. Mester János életművének további kutatására hívta fel a figyelmet, hiszen ez a több tudomány által megalapozott és kiművelt munkásság ma is fontos tanulságok levonására ad alkalmat. A felolvasó ülés hat tanszék kutatási eredményeit reprezentálta az universitas szellemében.

*Fáyné Dombi Alice – Oláh János*

## KözEIKat

A különféle hazai könyvtári rendszerek együttes lekérdezésének megoldására 1996-ban indult a Nemzeti Információs Infrastruktúra Fejlesztési program projektje, amely először a KLTE, illetve a JATE katalógusainak közös lekérdezését oldotta meg. A KÖZös ELEktronikus KATalógus (KözEIKat) felhasználói felülete az eredeti célkitűzést felkaroló budapesti egyetemek TEMPUS pályázata segítségével va-

lósult meg. A KözEIKat projekt nyitott egyéb könyvtári rendszerek irányába is, sőt munkatársai azt remélik, hogy hamarosan a teljes magyar elektronizált könyvtári horizontot lefedve segíti majd a könyvtári dokumentumot kereső olvasók és könyvtári rendszerekkel dolgozó hazai és külföldi kollégák munkáját.

Cím: <http://www.kozelkat.iif.hu>

## Koronatanúk

A modern magyar neveléstudomány *Kiss Árpád*ot korszak-meghatározó személységnek tekinti. Húsz éve hunyt el a jeles kutató, szakmai közéleti személyiség, egykoron az újjáalakított Magyar Pedagógiai Társaságnak is elnöke. Kordokumentum, napló, életregény, memoár az a kötet, mely „Igazság költészet nélkül” címmel el jelent meg a Teleki László Alapítvány kiadásában. Lassan két évtizedes a jelenléte annak a pedagógiai jelenségvilágnak, melyet AKG-nak, Alternatív Közgazdasági Gimnáziumnak nevezünk. *Takács Géza* korábban az Iskolakultúrában adta közre kritikusan elemzéseit, most a Soros Alapítvány támogatásával Iskolapróza avagy az „Alternatív Közgazdasági Gimnázium kalandja a szabadsággal” címen könyv alakban is megjelent. A szellemes cím egyszerre játszik az iskoladráma kifejezéssel, jelezvén, hogy minden krízis ellenére a drámai műnem metaforája nem illik az AKG történéseire. Másfelől a próza kifejezés kihívóan rímelt (utal rá és el is hárítja) a hősköltemény műfajára is (hiszen a húszas évek szovjet-orosz iskolareformere nevezte saját művét – a próza ellenében – poémának. A könyv kiadója az Önkonet.



*Halász Gábor*

## Iskolaszervezet: a magunk előtt görgetett kérdés

Azok közé tartozom, akik Nagy József munkáiból tanulták meg, mit jelent az iskolaszervezet problematikája általában, és mit jelent ez nálunk Magyarországon. A hetvenes évek elején megjelent, 'Az iskolafokozatok távlati tervezése' című könyvét elővéve ma is megtalálom benne tanulásom jegyeit: a kezdő oktatókutató aláhúzásait és jegyzeteit. Többek között azoknak a mondatoknak a kiemelését, amelyek arról szólnak, mekkora zavarokat okoz az, ha egy iskolareformot nem a közgazdasági szemléletmód vezérel.

*Vecsey Zoltán*

## A tudatos élmény problémái empirikus nézőpontból

Amikor a természettudomány elhódít egy-egy klasszikus problématerületet a filozófiától, a tudományos haladás eredményeit a legtöbb esetben mindkét oldal túlzott reakcióval kommentálja. A tapasztalati tudományok művelői általában nem titkolt kárörömmel állapítják meg, hogy az eddig egzakt módon megválaszolhatatlannak tartott kérdések egy újabb családja vált hozzáférhetővé a kísérletező kutatás számára, és leplezetlen örömmel nyugtázzák, hogy a problémamegoldások keresése közben immár nem kell metafizikai intuíciónk homályos sugallataira hagyatkoznunk.

A filozófia képviselői ugyanakkor fölényes gesztusokkal mutatnak rá a fizikai világnézet kiterjesztését kétségessé tevő belső korlátokra.

*Radnóti Katalin*

## Az induktív módszer zavarai az oktatásban

A pedagógia tudománya a filozófiai tudományok közé tartozik. A pedagógiai megfontolások alapjait minden esetben az adott kor filozófiájában kell keresnünk. Az utóbbi évtizedekben jelentős változások mentek végbe a tudomány-filozófia területén. Egyre többen kezdtek el foglalkozni a tudományos ismeretszerzés metodikájával, az egyes felfedezések létrejöttének körülményeivel. Közös ezekben a megközelítésekben az ismeretszerzés elméletirányítottságának a hangsúlyozása.

*Báthory Zoltán*

## A maratoni reform

A közoktatás történetét a nyolevanas években három nagy reformeszmé – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – hatja át, alakítja, irányítja. Ebben az időszakban megkérdőjeleződik a „földről” kezdeményezett reform dominanciája és egyre nagyobb teret követelnek magukért az „alulról” jövő kezdeményezések. A reformmozgások lényegében két szinten folynak: a hivatalos és a rejtett szférában – miközben a pártközponti és a minisztériumi bürokrácia egyre inkább háttérbe szorul, bár nem hallgat el. A hivatalos irány az 1985. évi oktatási törvényben, a rejtett vonal az alternatív mozgalomban manifesztálódik. De inkább kiegészítették, semmint ellenpontoszták egymást.

