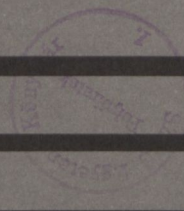


57096

1384

11

ISKOLA-KULTÚRA



X. évfolyam 2000. november

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Arató László
tanár, tankönyvíró, ELTE,
Radnóti Miklós
Gyakorlóiskola, Budapest

Báthory Zoltán
egyetemi tanár,
SZTE, Neveléstudományi
Tanszék, Szeged

Farkas Edit
egyetemi tanársegéd,
PPKE BTK, Magyar
Nyelvészeti Intézet,
Piliscsaba

Fáyné Dombi Alice
főiskolai tanár, SZTE,
JGYT Főiskolai Kar,
Szeged

Éliás Balázs
tanár
Alsózsolca

Halmi Tamás
tanár, polgári szolgálatos,
Általános Iskola, Pécs

Karlovit János
tankönyvkutató tanár,
Országos Köznevelési
Tanács,
Budapest

Kevenházi Katalin
könyvtáros
SZTE, Egyetemi
Könyvtár, Régi Könyvek
Tára, Szeged

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

Lizakovszky Éva
PhD hallgató, PTE,
tudományos munkatárs,
Veszprémi Egyetem,
Tanárképző Kar
Pápai Pedagógiai
Kutatóintézet

Makai Éva
tudományos munkatárs,
Keckeméti Főiskola,
Tanítóképző Főiskolai Kar,
Neveléstudományi
Tanszék, Keckemét

Trencsényi László
egyetemi docens,
Miskolci Egyetem, BTK,
Neveléstudományi
Tanszék, Miskolc

Pelles Tamás
tanár, Kodály Zoltán
Gimnázium, Pécs

Reisz Terézia
tudományos munkatárs,
PhD hallgató, PTE
Tanárképző Intézet,
Pécs

Sebő Péter
tanár, Kempelen Farkas
Gimnázium, Budapest

Somorjai Eszter
tanár, Általános Iskola,
Mecseknádas

Török Lajos
egyetemi hallgató, ELTE,
BTK, 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@ptt.yu
Kamarás István
E-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
E-mail: kujanitz.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: **Somogyi Lászlóné**
E-mail: slaszlone@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**
Lapzárta: 2000. október 15.

Báthory Zoltán

A maratoni reform (2. rész) 3

Arató László

A jelent meghatározó múlt – analitikus drámák 27

Sebő Péter

Hűnek maradni az irodalomhoz 38

Éliás Balázs

A paradigmaváltás dilemmái a középfokú magyartanításban 46

Reisz Terézia

Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése 50

Pelles Tamás

A pannonhalmi olasz gimnázium 63

Farkas Edit

Egy versolvasás dinamizmusa 70

Krisztián Béla

Az emberi erőforrás 74

Keveházi Katalin

Könyvtárszoba a hálózaton 83

Makai Éva – Trencsényi László

A roma-pedagógia előzményei és jelene 87

Karlovitcz János

Tankönyvügyünk – történeti és nemzetközi összehasonlítások tükrében 93

iskolakultúra

00/11

Lizakovszky Éva

A kétnyelvű gyermek **103**

(*Navracsics Judit: A kétnyelvű gyermek*)

Fáyné Dombi Alice

Az emberi minőség esélyei **106**

(*Mihály Ottó: Az emberi minőség esélyei*)

Halmai Tamás

Elmélet a gyakorlatban **107**

(*Angyalosi Gergely: Kritikus határmezsgyén*)

Somorjai Eszter

A színház szerepe **111**

(*Kiss Gabriella: Bevezetés a színházi előadások világába*)

Török Lajos

A Petőfi-értés lehetséges útjai **113**

(*Margócsy István: Petőfi Sándor*)

Satöbbi **118**

A maratoni reform

2. rész

A közoktatás történetét a nyolcvanas években három nagy reform-eszme – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – hatja át, alakítja, irányítja. Ebben az időszakban megkérdőjeleződik a „fö-lülről” 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 bü-rokrácia egyre inkább háttérbe szorul, bár nem hallgat el.

Az 1985. évi törvény az oktatásról

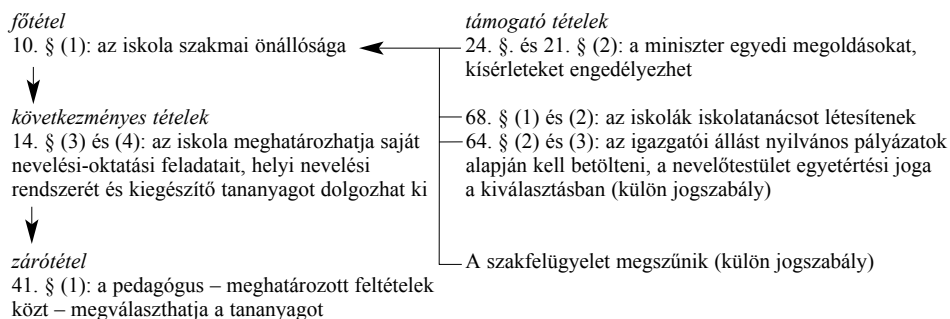
1985 nevezetes dátum a magyar oktatásügy és pedagógia történetében. Ekkor véget ér egy korszak, melyben a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében párthatározatokkal irányították az oktatási rendszert. Sőt, megkockáztatom annak kijelentését – még ha kissé patetikusan hangzik is –, hogy eme törvénynek köszönhetően az oktatási rendszerben a demokratikus fordulat négy évvel korábban következett be, mint a nagypolitikában. Bármint legyen, 24 év törvénykezési csend után, 1984-ben az Országgyűlés megvitatta, 1985-ben pedig elfogadta az új oktatási törvényt. (1) Az 1961. évi törvény preambuluma még az ifjúság „marxista-leninista” szellemű nevelését írja elő, míg az 1985. évi törvény bevezetője a „szocialista, humanista” értékeket emeli ki. (2) És további öt évnek kell eltelnie, míg a „szocialista, humanista” értékekből „demokratikus, humanista” értékek lesznek. (vö. az 1990. március 1-i törvénymódosítást.) Érdekeség egyébként, hogy a jellegzetes pártállami retorika szokásos fordulatai a törvény több mint 30 oldalán – a preambulum kivételével (s ott is tompítottan) – alig fordulnak elő.

A törvény általános, társadalmi, politikai és persze pedagógiai jelentőségét méltatva el kell fogadnunk *Gazsó Ferenc* véleményét, aki a 14 évvel később vele készült interjúban a következőképpen emlékszik: „...a törvénynek az alapkonceptiója teljesen megfelelt egy pluralisztikus, többpártrendszerű társadalmi berendezkedésnek... Ez a törvény már nem az államszocialista rendszer számára készült. Ez egy európai stílusú oktatásszabályozás volt.”

A törvény logikai rendszerét elemezve először az tűnik szembe, hogy a nyolcvanas évek oktatási reformjának három meghatározó eszméje – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – implicite megjelenik a törvény szövegében. Eme feltételezésünket bizonyító törvényhelyek logikusan összeillő mintázatot mutatnak. (1. ábra) (3)

A törvény vezéreszméje az iskolai (kollektív) és a pedagógusi (egyéni) autonómia. (4) Ezáltal jól értelmezhetővé válik az iskolai tanulásszervezésben a helyi döntés fogalma, és a kliensek tanulással kapcsolatos igényeihez való alkalmazkodás modern pedagógiai elve. A törvény az „egyedi megoldások, kísérletek” alkalmazásának az engedélyezésével utat nyit az alternatív elvek szerint működő óvodáknak és iskoláknak (21. § (2) és 24. §). (5) Olyan innovációkat és fejlesztéseket legalizál, amelyek kidolgozása már régebben elkezdődőtt, és helyzetbe hoz, útjára indít új törekvéseket.

A decentralizációt mint hosszabb ideje tartó, lendületben levő folyamatot erősíti meg a törvény. Azáltal, hogy deklarálja a helyi nevelési rendszer jogszerűségét, lehetővé te-



1. ábra. A pedagógiai autonómia deklarációja az oktatásról szóló 1985. évi I. törvényben.

szi iskolatanácsok szervezését, a nevelőtestületeknek vétőjogot biztosít az igazgatóválasztásnál és megszünteti a szakfelügyeletet, tovább korlátozza a tanácsok beleszólását az iskolai-pedagógiai ügyekbe. A tanácsi hatáskört lényegében az intézmények létesítésére és fenntartására korlátozza (21. § (1)). A törvény ezen jellegzetességeiből következően a törvény fő ellenzői a megyei és helyi párt- és tanácsi apparátusok lettek. „Vitathatatlan – mondja 1999-ben Gazsó Ferenc –, hogy a tanácsi apparátusokat érte ebben a folyamatban a legnagyobb csapás.”

A fő tételt a 10. § (1) fejezet mondja ki: „A nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben a törvény rendelkezései szerint önállóak...” Ezt a fő tételt négy támogató tétel támasztja alá:

- a már idézett törvényhely az alternativitás miniszteri engedélyezéséről (24.§);
- arról, hogy az iskolák iskolatanácsot létesítenek (68.§ (1) (2)), és ezzel biztosíthatják a működésük társadalmi kontrollját, növelhetik az intézményi demokráciát;
- deklarálják, hogy az igazgatói állást nyilvános pályázat alapján kell betölteni, és a nevelőtestületnek a személy kiválasztásában egyetértési, illetve vétőjogosultsága van (64.§ (2) (3)). Erről külön is intézkedik egy 1986. augusztus 31-én megjelent miniszteri rendelet;

- a szakfelügyelet megszüntetése, illetve átszervezése: az 1986. július 27-i miniszteri rendelet szerint a szaktárgyak ügyeiben a szaktanácsadó, az általános nevelési és irányítási kérdésekben a pedagógiai tanácsadó illetékes. A tanácsadók, a rendelet megjelenésétől, a megyei pedagógiai intézetekhez kerültek.

A fő tételtől és a támogató tételekből legalább két konklúzió következtethető ki:

- az iskola meghatározhatja saját nevelési-oktatási feladatait, helyi nevelési rendszerét és kiegészítő tananyagot dolgozhat ki (14. § (3) (4));

- a pedagógus – meghatározott feltételek közt – megválaszthatja a tananyagot (41. § (1)). Eme zárótétel fontossága megkívánja a szó szerinti idézést: „A pedagógus és az oktató joga, hogy megválassza – a nevelési és oktatási tervek, illetőleg a tantervi irányelvek keretein belül – a tananyagot és az alkalmazott módszereket...”

A törvény vezérmotívumának kezdő akkordja az intézményi autonómiáról és záró kódája a pedagógusi önállóságról így válik teljes egészé a pedagógiai autonómia törvényi deklarációjában. Ez a tétel a demokratikus időszak oktatási törvényének és törvénymódosításainak a mércéjét is kiállta. (6)

A törvény szövegét olvasva, elemezve több olyan elgondolást találhatunk, melyek hivatnak vertek egy, az akkorinál demokratikusabb pedagógiai gyakorlat és oktatási törvénykezés felé. Ebbe a kategóriába tartozik, hogy lehetőségként felmerül az iskolaválasztás szabadsága (71. § (2)). Ezzel a három liberális oktatási szabadság – az iskolaválasztás és az iskolaalapítás szabadsága, valamint a tanszabadság – közül kettő megfogalmazódik az 1985. évi törvényben. Nyolc évvel az első demokratikus oktatási törvény előtt! De

ugyancsak megjelenik a törvényben a tankötelezettség kezdetének és végének a rugalmas értelmezése (50. § (1), valamint a gyermeki és tanulói jogoknak a minden korábbinál liberálisabb megfogalmazása (33. § (1) h) i) pont, (7) 90. § (1)). Először ebben a törvényben merült föl szakmai munkaközösségek létesítésének a lehetősége, amely szervezeti forma később az iskolán belüli vezetési hierarchiát ugyancsak átrendezte (66. § (1)). (8)

Miközben a törvény számos progresszív vonását méltatjuk, nem szabad azért arról sem megfeledkezünk, hogy ez a törvénykezés sem mert hozzáfogni a magyar iskolarendszer átszervezéséhez, strukturális zavarainak rendezéséhez. A középfokú iskolatípusok úgy maradtak, ahogy voltak, legfeljebb a technikusképzés került vissza az iskolarendszerbe (79. §, 80. §). Ez utóbbi újítás azért nem egészen lényegtelen, hiszen később ez a törvényhely lett a post-secondary képzés hídfoállása. A törvény a tantervhez sem nyúlt hozzá. De nem is nyúlhatott. Az oktatáspolitikai befolyásos köreiből még töretlenül élt a központi tantervben, és tovább bonyolította a helyzetet, hogy éppen akkortájt rendelték el az alig bevezetett tanterv korrekcióját. Korrekció korrekciót követett. A liberális szellemű törvény és a szélsőségesen centralizált, előíró tanterv közti ellentmondást Gázsó Ferenc és a körülötte gyülekező oktatáskutatók más úton-módon próbálták feloldani.

Gázsó Ferenc a vele készített interjúban tárgyyszerűen foglalja össze az 1985. évi törvény fontosabb eredményeit. Idézem: akkor „...egy rendszerváltozásnak az igénye fogalmazódott meg a hazai társadalomkutatásban, a megvalósítás azonban ebben a formában még nem volt lehetséges. Az viszont világos volt, hogy ha bármelyik alrendszer átalakítására mód nyílik, akkor csak radikális változtatásnak van értelme. Ezt a törekvést fejezi ki tehát az 1985-ös törvény, melynek lényege, hogy fel kell szabadítani az oktatási rendszert a direkt, politikai irányítás s az állami közigazgatási vezérlés és ellenőrzés alól. Autonóm, pontosabban egy, a relatív autonómia keretei között működő közoktatási rendszer kialakítását kellett célnak tekinteni, annak minden konzekvenciájával. Ez jelentette egyrészt a jogi szabályozás átgondolását, de azon túl olyan kérdések rendezését, mint például az állampedagógiai

Világos volt, hogy ha bármelyik alrendszer átalakítására mód nyílik, akkor csak radikális változtatásnak van értelme. Ezt a törekvést fejezi ki tehát az 1985-ös törvény, melynek lényege, hogy fel kell szabadítani az oktatási rendszert a direkt, politikai irányítás s az állami közigazgatási vezérlés és ellenőrzés alól. Autonóm, pontosabban egy, a relatív autonómia keretei között működő közoktatási rendszer kialakítását kellett célnak tekinteni, annak minden konzekvenciájával.

irányításnak az ártértelemezését és elhelyezését az oktatási rendszerben, az oktatás finanszírozásának nagy volumenű átrendeződését. Továbbá az alternatívitás problémájának megvitatását és ezzel összefüggésben a pedagógusképzés, a továbbképzés és az iskola-vezetés rendszerének újraértelmezését. Természetesen annak a kérdésnek a konzekvens végiggondolását is, hogy a közigazgatásnak ne legyen módja lépten-nyomon elvonni az iskolai autonómia körébe tartozó jogosítványokat, vagyis törvényi módon ki kell rekeszteni őket ebből a szférából. Ezek voltak az alapvető törekvések, és ennek realizálása kezdődik el 1985. tájékan, részben egy törvényalkotási folyamat keretei között, részben pedig ezen túlmutatóan.”

Az elmondottakból elég világos, hogy élve a politikai lehetőségekkel Gázsó Ferenc két háttól próbálta mentesíteni az iskolát: az állami szférától (ezt kellett depolitizálni) és a helyi közigazgatási oligarchia beavatkozó, sokszor agresszív természetétől. Az így keletkező mozgásterben – az elgondolás szerint – az iskola, élve szakmai önállóságával, majd megvalósítja egyedi működését. Hogy ez lehetséges azt a kilencvenes években a konzervatív restauráció (1998) előtt sokan képeztük. Sőt, rövid időre (1996–1998) az állami politika rangjára is

emelkedett. Teoretikusan így találhatott volna egymásra több mint tíz év távlatában két különböző kiindulású és indíttatású, de azonos konzekvenciájú oktatáspolitikai elképzelés. (Abban, hogy mégsem találtak egymásra, valószínűleg mindkét fél hibákat követett el.)

Arra a kérdésre, hogyan látja saját szerepét a törvény megalkotásában, szintén tárgy-szerű választ kapunk: „Én nem akarom magam túldicsérni, de alábecsülni sem. Borzasztó nehéz lenne megmondani, ki mit tett a dologhoz hozzá. Ez egy sokszereplős ügy volt. De ezekben a radikális változásokban nekem kellett egyrészt a kezdeményezést átvenni, másrészt én vállaltam a felelősséget, meg a terheket is. Mások inkább bírálóan léptek föl. Volt, aki túl radikálisnak tartotta a végső megoldásokat, még a hozzánk tartozó emberek köréből is.” Igen, meglehetősen magányos, de mindenképpen szuverén ember benyomását keltette Gázsó Ferenc azokban az években. Emlékezem szerint úgy cselekedett, mint akinek komoly felhatalmazásai vannak, aki biztosan tudja, hogy mit akar, és aki rendelkezik az ezek megvalósításához szükséges akarral. Ami a felhatalmazást illeti, nagy szerencséje volt, végig maga mögött tudhatta a rendkívül művelt minisztert, *Köpeczi Bélát*. Nagyon hitelesen hangzik, amit erről Gázsó Ferenc mond: „Amikor ez a folyamat elindult, Köpeczi Béla volt a miniszter. Köpeczire úgy emlékszem vissza, mint olyan emberre, aki igazán toleráns volt a változtatásokkal kapcsolatban, akinek mindig csak egy problémája volt, hogy nem túl radikálisak-e ezek a lépések! Elvi természetű vita nem volt köztünk... De amikor végül dönteni kellett ezekről a dolgokról – vagyis arról, hogy deklaráljuk-e az iskolai autonómiát, vagy a tantestületek vétő jogát, az igazgatók kinevezését, kiadja-e a miniszter azt a rendeletet, amely megszünteti az önkormányzatok (!!!) szakmai irányító jogkörét –, akkor ezek a döntések mindig megszülettek a minisztériumon belüli ellenállás ellenére is. Köpeczi Béláról ebben a vonatkozásban csak a legjobbakat tudom mondani! Olyan miniszter volt, aki hagyta, hogy a változásokat meg lehessen fogalmazni, és aki nem akadályozott meg egyetlen egy ilyen típusú döntést, vagy lépést sem.” (i. m.) Gázsó Ferenc tehát, ami a mögöttes támogatást illeti, szerencsés reformer, de persze az is lehet, hogy *Aczél György* vagy mások révén messzebbre nyúltak a kapcsolatai. Ha voltak ilyenek, a jó ügy érdekében használta őket.

A „Lex Gázsó” fényes csillagként, Gázsó Ferenc azonban ellentmondásos személyiségként vonult be a magyar közoktatás és pedagógia legújabb kori történetébe. Sokan rajongtak érte (és nemcsak közvetlen munkatársai, a „Gázsó lányok”), míg mások fenntartásokkal szemlélték működését. Bizonyos húzásait diktatórikusnak minősítették. Hatalmának biztos támaszai a megyei pedagógiai intézetek voltak. Munkatársai – a decentralizáció első számú hasznélvezői – nagy lelkesedéssel fogtak hozzá az új szellemű továbbképzések megszervezéséhez. A neveléstudomány ortodox irányának képviselőivel nem volt közös nevezője – ez biztos. De még az oktatáskutatókat is – egy-két kivételtől eltekintve – kissé gyanúsnak tartotta. Számára az igazi szakértő csak szociológus lehetett. A neveléstudományt vagy a pedagógiát nem tekintette tudománynak. Jellemző, hogy amikor a többször idézett interjúbán arról kérdezik, hogy ismerte-e az OPI közoktatásfejlesztési koncepcióját, azt válaszolja, hogy „Az OPI-nak szerintem nem volt oktatási koncepciója.” A pedagógiát lekezelő attitűdjére *Mihály Ottó* (a vele készült interjúbán) is kitér: „Emlékszem – mondja – egy tévébeszélgetésre, ahol föltették Gázsó Ferencnek azt a kérdést, van-e koncepciója a minisztériumnak. Erre Ő azt felelte, hogy természetesen van. Mire megemlítették neki, hogy az OPI is kidolgozott egy koncepciót. Gázsó erre határozottan azt felelte: »Az OPI-nak nem az a feladata, hogy koncepciókat gyártson, az OPI-nak az a feladata, hogy a koncepciókat megvalósítsa!«” *Zsolnai József* is úgy emlékszik (a vele készült interjúbán), hogy Gázsó „...ki nem állhatta a pedagógiát, tehetetlen és ideológiailag kötött területnek tartotta. Úgy gondolta, hogy a problémákat meg kell oldani a praxisban és nem ideológiai szavakat kell mondani.” – Ehhez nincs mit hozzáfűzni.

Nekem – azt hiszem, ez a helyes kifejezés – szívélyes volt a kapcsolatam vele. Ami

egy felszínes kollegiális kapcsolatot jelent. Egyszer összefutottunk a Lövölde téri kis postánál (az OPI-sok oda jártak ügyes-bajos dolgaikat intézni) és megkérdezte: „Most mivel foglalkozol?” – „Felmérésekkel” – válaszoltam. Ezután rövidesen meghívott az Oktatáspolitikai Tanácsba. De kapcsolatunk ekkor sem mélyült el. 1989 tavaszán – valószínűleg *Templom Katalin* ötletére – mégis engem kért fel az új Közoktatás-fejlesztési Alapítvány kuratóriuma elnökének. Ez roppant megtisztelő feladat és izgalmas kihívás volt számomra. Az első igazi, országos, a minisztériumtól többé-kevésbé független innovációs alapítványt bízta rám. De aztán rövidesen elváltak az útjaink.

A parlamenti jóváhagyást követően több mint egy évvel később vált csak hatályossá a törvény (1986. szeptember 1.). Nincs jó magyarázat a hosszú késlekedésre. Talán a törvény belső ellenzége a pártközponthoz, netán a minisztériumi pártbizottság illetékese húzta az időt? Vagy egyszerűen jogi akadékoskodásról volt szó? – nem tudtam kideríteni. Mindenesetre a törvény parlamenti elfogadását követően a pedagógiai sajtóból hiányzik a lelkes hangú méltatás és fogadtatás. Végre a Pedagógiai Szemle 1986. évi nyári duplaszámában megjelenik *Kelemen Elemér* minisztériumi főosztályvezető szakszerű és tárgyyszerű ismertetése. De semmi olyasmi, ami korábban a párthatározatok megjelenését szokta követni ugyanebben a folyóiratban. Ebből is láthatjuk, nemcsak a dolgok logikája, a stílusa is megváltozott.

A magyar pedagógus társadalom számára az 1985. évi törvény kétségtelenül legfontosabb üzenete: a pedagógusi és az iskolai autonómia legalizálása. Bár feltehető, hogy Gázó Ferencet szociológusként inkább az érdekelte, miként kényszerítheti ki a makrorendszer demokratizálását egy alrendszer (esetünkben az oktatási alrendszer) reformja, mégsem tagadhatjuk meg tőle őszinte hitét abban, hogy az alrendszer autonómiafokának növelése kedvezően alakítja annak teljesítményét. „Az iskolák önállóságának értelmezéséről” című tanulmányában (1988) erről a következőket írja: „Ha a magyar oktatási rendszer működését meg akarjuk javítani, ha jobb minőségű nevelő-oktató munkát akarunk, akkor ennek... az első feltétele, hogy kialakuljon egy olyan irányítási reform, mely az intézményi szintű fejlesztést állítja előtérbe, nem pedig a külsőleg előállított tartalmaknak a rendeleti ráerőszakolását az iskolára.” És ugyanebben az írásban keserűen említi azokat a konzervatív erőket, melyek az iskolák önállóságát és az oktatásügy demokratizálását afféle „hókus-z-pókusz” vagy szemfényvesztésnek tartják. Úgy vélte, hogy az iskolát az iskolai munkáért érzett személyi és kollektív felelősség fogja kimozdítani az „anonim felelőtlenség” állapotából.

A közoktatás reformjáért dolgozó oktatáskutató szakma számára ekkorra már az önállóság munkafogalommal vált. A szakmai koncepciók megfelelően előkészítették a talajt. Az önállóság törvénybe foglalása mégis hitelesítette a helyzetet és felgyorsította az eseményeket. Egy-más után jelentek meg írások az önállóság értelmezéséről, annak összefüggéseiről és a feltételezett hatásokról (Báthory, 1985; Loránd, 1985, 1988; Kozma, 1987; Ballér, 1988).

A törvénynek az iskolai önállóságra vonatkozó üzenetét a pedagógusok nem fogadták egyöntetű lelkesedéssel. Sokan kifogásolták, hogy a nagyobb önállóság nagyobb felelősséggel jár és ehhez nincs meg a szükséges szaktudásuk, a tárgyi feltételek pedig hiányosak. Az is elhangzott, hogy az önállóság ürügyén a központ a perifériára hárítja a kudarcokért a felelősséget, amit maga többé nem akar vállalni. Megfogalmazódott, hogy az önállóság szabadosagra vezet, ami majd anarchiába torkollik. Előbb rendet, aztán önállóságot! – vélték néhányan. A fogadtatás tehát távolról sem volt lelkes és egységes, de hogyan is lehetett volna a diktatórikus irányítás évtizedei után. Ballér Endre írását olvasva hirtelen a néhány évvel későbbi NAT-viták forgatagában éreztem magam.

A szélsőségesen központosított tanterv valóban nagy akadálya volt az iskolai önállóság értelmezésének és helyi megvalósításának. Még akkor is, ha az egymást követő korrekciók és fejlesztési tervek komolytalanná tették a pedagógus társadalom előtt az egész 78-as tantervet. A tantervelmélettel foglalkozó kutatók akkor már a központi tantervtől

teljesen eltérő, kétpólusú tantervi koncepció előmunkálatain dolgoztak. Jól illett ebbe a még alig körvonalazható gondolkodásba, hogy a művelődési miniszter 1986 februárjában megalapította A Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsát (TTOT) (Ballér, 1986, 1987). (9)

Ballér Endre a vele 2000 májusában készített interjújában így emlékszik a TTOT-re: „A TTOT egy különös mellékutcának tűnt az életemben. A tantervfejlesztés koordinálását tűztük ki célként. Nem konkrét feladaton dolgoztunk, hanem elveket, koncepciókat, új utakat kívántunk felvázolni, annak ellenére, hogy a Tanács és munkája mindvégig a szakma perifériáján maradt. Hangsúlyozni kell, hogy ez tulajdonképpen egy ‘használaton kívüli’ szervezet volt. Legálisan működünk, a minisztérium ugyan nem támogatott, de megtűrt minket. A legfontosabb feladatunknak azt tekintettük, hogy a központi, állami tantervfejlesztési stratégia mellett az önálló, autonóm iskolai tantervfejlesztésnek is pozíciót szerezzünk. Ezt a feladatot csak utólag lehet ilyen pontosan meghatározni, akkor nem volt számunkra sem ilyen világos. A munkánk jó-részt koordináló jellegű volt.”

Gaszó Ferencnek feltehetően legalább két célja volt ezzel a testülettel: egyrészt ellensúlyozni akarta az OPI tantervfejlesztési monopóliumát, másrészt szüksége volt egy szervezetre, mely képes szakmailag legitimizálni az akkor már tömegével készülő alternatív és kísérleti programokat, tanterveket, tankönyveket. A gyakorlati pedagógiát is játéka akarta hozni. Visszatekintve, világosan körvonalazódik ebben az alapításban Gaszó Ferencnek az a tantervi elgondolása (amit aztán a kilencvenes években is konzekvensen képviselt), hogy a tantervnek a gyakorlatból, az iskolából kell erednie, ott kell létrehozni, ott kell meggyökereztetni. Minden, ami ettől eltér, az ő számára etatis-ta célokat szolgál. Ismeretes, hogy a NAT-ot is mindig „kormányzati” tantervként aposztrofálta. A TTOT nevezetes epizódja a közoktatási reform történetének. Már a rendszerváltás után – részben megváltozott

A szélsőségesen központosított tanterv valóban nagy akadály volt az iskolai önállóság értelmezésének és helyi megvalósításának. Még akkor is, ha az egymást követő korrekciók és fejlesztési tervek komolytalanná tették a pedagógus társadalom előtt az egész 78-as tantervet. A tantervemléttel foglalkozó kutatók akkor már a központi tantervtől teljesen eltérő, kétpólusú tantervi koncepció előmunkálatain dolgoztak.

célokkal és feladatokkal – az Országos Köznevelési Tanácsban folytatódott.

A pedagógiai szakmaiság másik fontos eszközének tekintette a megyei pedagógiai intézeteket. Abban mindenki – innovatív pedagógusok, oktatáskutatók, Gaszó Ferenc közvetlen köre – egyetértett, hogy az iskolai-intézményi szintű reformok megvalósításához megyei szintű támogató-segítő – vagy ahogy akkor nevezték: „szupportív” – pedagógiai infrastruktúrára van szükség. Ezt a feladatot a központi intézményekkel – és legkevésbé az OPI-val – nem lehetett többé megoldani. A megyei apparátusok viszonylag lassan ismerték fel e központi törekvés relevanciáját, és kiépítését saját hatáskörükben csak vonatottan támogatták. (Dobsi, 1988) A halogató politika következményeként a megyei pedagógiai intézetek 1982–1986 között jöttek létre a megyei pedagógiai továbbképző kabinetek és a megyei szakszolgálatok (pályaválasztási tanácsadó, nevelési tanácsadó, állandó áthelyezési bizottság) integrációja révén. (10) A művelődésügyi miniszter az intézményi átalakulási folyamatot csak nagy sokára hitelesítette (vö. 102/1985. sz. utasítás). A megyei pedagógiai intézetek megalakulása, stabilizálódása, szakmai profiljuk kialakítása sem adminisztratív szempontból, sem szakmailag nem volt könnyű feladat. Néhány esetben inkább kálváriára hasonlított. (Dobsi, 1990) De bármint volt is, a megyei pedagógiai intézetek mindvégig a közoktatási reform biztos bázisainak számítottak.

A nyolcvanas évek neveléstudománya

„Mennyi jól védett falon kell a tudománynak átlépnie, hogy a maga területén végül maga kerüljön a hagyományok fölé, mivel nem lehet hatékony addig, amíg nem maga a hagyományok értékelője.” (11) Aligha gondolhatta még *Kiss Árpád*, hogy a hazai neveléstudomány küzdelméről 1959-ben írt látéletéből még a nyolcvanas évek oktatáskutatói is okulni fognak. Márpedig mindaz, ami a magyar neveléstudomány műhelyeiben a nyolcvanas években lezajlott, nemigen válik érthetővé akkor, ha figyelmen kívül hagyjuk a hagyományok erejét. E hagyományok között kell számon tartanunk egyrészt a hazai neveléstudomány fejlődésének történetét (12), másrészt azokat az ideológiai és politikai erőket, amelyek közvetve (de méginkább közvetlenül) sohasem mulasztották el érvényesíteni érdekeiket a tudomány falain belül is, végül a hazai neveléstudomány változásának tudományelméleti vonásait. (13)

Németh András és *Pukánszky Béla* a hazai neveléstudomány 1945-ig kísért fejlődéstörténetét a tudományos paradigmaváltások keretében értelmezték. A tudománnyá válás első nagy állomása a 19. század első harmadában kialakuló teológiai-filozófiai alapozású neveléstudomány, melynek uralmát csak a századfordulót követő tudományos paradigmaváltás tépázza meg. A pozitívizmus és az ezzel párhuzamosan jelentkező materializmus új gondolkodásmódja gyökeresen változtatta meg a neveléstudomány öndefiníciós álláspontját, s a kutatás prioritásait a társadalom „óraszervezetének” javíthatósága határozta meg. (Később mindez persze legitimációs alapot is teremtett a szocializmus marxista neveléstudománya számára, majd a marxizmustól elforduló, de materialista orientációját megőrizni kívánó kutatói csoportosulások számára is.) A filozófiai iskolák neoakantiánus hagyományainak feltámasztásával a tudományos gondolkodás figyelme egyrészt a tudományelméleti-logikai, másrészt az értékelméleti irányba terelődött. A neohegeliánus filozófiai hagyományok az empirikus és az értelmező tudományt képviselve részben szellemtörténeti, részben életfilozófiai rendszereket termelnek ki magukból. A keresztény teológiai elemek neveléstudományi hitelét az a neoszkolasztikai áramlat erősítette, melyről bizonyosan állíthatjuk, hogy történetileg a legerősebb externalista és internalista tudományszervező tényezője a magyar neveléstudománynak. (A tudományos eredmények megszületését tudományon kívüli társadalmi tényezőkkel magyarázó elméleteket externalistának, a tudomány belső tényezőit hangsúlyozó felfogásokat pedig internalistának nevezzük.) Elsősorban a pszichológia tudománnyá válásával együtt indul útjára a neveléstudomány reformpedagógiai paradigmája, mely mindvégig erősen függ(ött) a neveléstudományon kívüli társadalmi/politikai tényezőktől. (Ezzel is magyarázhatjuk azt a társadalmi/tudományos figyelmet, ami a nyolcvanas évek derekától tartósan övezte a hazai reformpedagógia tudományos műhelyeit.)

Egy tudomány útjának természetesen megvan a maga tudományelméletileg is leírható organikus belső fejlődési folyamata, mégpedig az, hogy hol „telepedjen le”, s mekkora területet vonjon saját falain belülre, vagy másképpen fogalmazva: hogyan definiálja tárgyát és milyen problémákat tekintsen illetékességi körén belülnek. Am e szcientifikáló honfoglalás belső történetéhez szorosan hozzátartozik a külső befolyásolások politikai históriája is, nevezetesen az, hogy miféle prioritások és szankciók tudnak behatolni e jól megépített falak mögé.

A nyolcvanas évek neveléstudományát – hogy e metaforánál maradjunk – nem volna szerencsés hősí végvárként vizionálnunk. Épp ellenkezőleg, a falakon belülre már jóval korábban betolták azt a bizonyos mitológikus trójai falovat, amiből idővel a hazai neveléstudomány görög végzetet idéző ideologizáltságának hagyománya mellett annak tudományos minősége is megerősödhetett.

Az ideológiai és politikai oldalról érkezett impulzusok első nagy „dobbanása” a már sokat emlegetett 72-es párthatározat. Áruklodó a szöveg helyzetértékelő passzusa is:

„Neveléstudományunk elmarad a követelményektől. Ezért nem tud kellő segítséget adni sem a gyakorlatnak, sem a köznevelés távlati fejlesztésének tervezéséhez. A kutatás bázisai erőtlenek; nincsenek kísérleti iskoláink, s a kisszámú pedagógiai kísérlet értékelése is elmarad. A folyó kutatások jelentős része nem illeszkedik átgondolt tervbe; a különféle helyeken folyó kutatások koordinálatlanok. A pedagógiai kutatások laza szálakkal kapcsolódnak a rokon tudományokhoz.” („Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól”) A határozat szerint olyan tudományra van szükség, amelyik egyrészt a normatív, teoretikus területekről az empirikus, alkalmazott kutatásokra helyezi a hangsúlyt, másrészt – a népfrontos hagyományokat folytatva – utat enged a gyalogpedagógia „mozdonypedagógusainak” (ugyanakkor képes arra, hogy meghúzza a „vészféket”, ha politikailag veszélyes irányba látja fordulni a kísérletezőket), s nem utolsósorban (a többi tudománnyal összhangban) eleget tesz ideológiai küldetésének, azaz valóra váltja a tudat valóságátalakító erejét hirdető marxista tételt.

A hazai neveléstudomány művelői nem álltak ellent a tudomány reformját körvonalazó határozatnak. Erre sem egzisztenciális, sem szakmai okok nem kényszerítették őket. A megrajzolt keretek ugyanis viszonylag szabadabb értelmezési lehetőségeket biztosítottak a kutatóknak, másrészt arra inspirálták őket, hogy kapcsolódjanak a külföldi neveléstudományok azon vonulataihoz, amelyeket a hazai állapotokhoz mérten is „szalonképesnek” ítétek. Alighanem éppen ez a határozat élesítette ki azt a bombát, ami a nyolcvanas évek végén robbant a magyar neveléstudományban, hiszen e határozat nem hagyott kétséget afelől, hogy az oktatáskutatóktól ezentúl nem azt várják el, hogy a politikai, ideológiai döntésekhez voluntarista pedagógiai receptúrákat fogalmazzanak, sokkal inkább azt, hogy fokozzák szakmai önállóságukat, ugyanakkor a hazai tudományos élet szerves részévé is váljanak. Ez az önállósodás „bálba hívta” a magyar neveléstudomány feladatairól, mibenlétéről merőben eltérően gondolkodó tudományos műhelyeket is. E műhelyeknek volt miből meríteniük, s talán még kapóra is jöhetett a nyitás ahhoz, hogy e szellemi örökségeket továbbvihessék.

A magyar neveléstudomány alakulását tehát igen sokféle tudományos paradigma kísértette, s ezt a helyzetet még tovább bonyolította a kutatási problémák, témák és módszerek tarkasága. A nyolcvanas évek már annak a jegyében telnek, hogy miképpen is lehetne a neveléstudomány világtendenciáit, a nyugati és a szocialista országok pedagógiai kutatásait itthon is érvényesíteni. A korra jellemző olvasmány *Szarka József* 1980-as írása a jelenkori neveléstudomány törekvéseiről és irányzatairól. Az ezredforduló globalizációs világáról és tudástársadalmáról a szerző szerint már akkor érkeztek jelzések: a globális problémák közül akkoriban a békés egymás mellett élés, a megértés humanisztikus eszméi hódítottak, jelen van már a természeti környezet tudatos védelme, valamint az oktatási rendszerek hatékonyságának fokozása. A „nyugati világ” neveléstudományi kutatásait a szerző – ne felejtjük, itthonról nézve – dezorientáltnak találta, s „ez akkor is így van, ha a nyugati világban ezt némelek eszmei pluralizmusnak nevezik”. Igazán az évtized közepétől érkezik el hozzánk e „dezorientáltság”: a globális nevelés, a forradalmi humanizmus, a kommunikatív pedagógia, a tantervi taxonomiával foglalkozó kutatások, a tanítási-tanulási folyamat empirikus kutatása, a nem irányított nevelés kutatása és az intelligencia-kutatások alakjában. A „hivatalos” szocialista kutatási témák és prioritások a világtendenciák és a nyugaton folyó kutatások szocialisztikus alternatívájaként tűnnek fel különösen a következő téziseikkel:

- a nevelési folyamat soktényezős vizsgálata s az ennek megfelelő pedagógiai rendszer kialakítása;
- a pedagógia alapkérdéseinek újragondolása (elsősorban a nevelhetőség problémái a genetikai eredmények tükrében);
- a műveltség megújítása, lépések egy koherens és jól strukturált tananyag irányába;
- az elsajátítás hatékonyságának növelése (ennek pszichológiai, módszertani és eszközbeli feltételei);

- a köznevelési rendszer korszerűsítése (tartalom és szerkezet megfelelése, hatékony irányítási mechanizmus, az oktatás gazdaságosságának kritériumai);
- a pedagógiai örökség vizsgálata és értelemszerű felhasználása;
- a fentiek szolgálatában egy hatékony kutatási szervezet kialakítása, a kutatási módszerek tökéletesítése.

Hunyady Györgyné, Kiss Árpád, Kozma Tamás elemzése nyomán *Zibolen Endre* tette közzé az évtized elején a magyar neveléstudomány 1972-től 1980-ig tartó periódusát taglaló jelentését. A jelesebb nevelésméleti témák között emlegeti a célelméleti, a társadalmi formálódás és a tervszerű nevelőmunka viszonyát taglaló, a motivációs, a közösségi nevelés iskolai, tanórai, szervezeti hatékonyságát vizsgáló kutatásokat. A didaktikai kutatások főként a taxonomikus rendszerek kialakítására, a tanítás eredményességét minden tanuló számára biztosító módszerek, szervezeti formák, eszközök kidolgozására, a mérés, értékelés eljárásainak kimunkálására irányultak. A harmadik klasszikus ág, a neveléstörténet biztos „hadállásait” mutatja, hogy soha annyi monografikus mű nem született meg olyan rövid idő alatt, mint a tárgyalt időszakban. A köznevelési rendszer markáns kutatási témái az igazgatás, iskolafelügyelet, az iskolaérettség, a hátrányos helyzet mérséklése, a továbbtanulás körülményei, a pályapedagógiai, a felsőoktatás-kutatási és a szakvégzett munkaerő bevételei vizsgálatai. A szerző kiemeli még a felnőttnevelés és a pedagóguskutatás fellendülését is. Úgy tűnik, a nyugati világnak címzett dezorientáltság a magyar neveléstudományt is „megfertőzhetette”, a jelentés ugyanis rezignáltan veszi tudomásul, hogy a „fogalom teljes értelmében vett interdiszciplinaritásról (...) a neveléstudományban még ritkán beszélhetünk” s ennek egyik okát abban látja, hogy az alkalmilag létrehozott bizottságok által kitűzött célok időnként „meghaladják a hivatásos kutatók (...) teljesítőképességét”. E kutatók között amúgy is éles feszültségek vannak, hiszen az 1948-as személycserék után megbomlott a természetes utánpótlás rendje, s az akkori és a mai „újjak” még a szerző finom fogalmazása ellenére sem tudnak hatékonyan együttműködni.

E frontvonal tehát már akkor is jól láthatóan osztja két pártra a hivatalos neveléstudomány – főként egyetemekhez kötött – professzorait, oktatóit, valamint az inkább intézetekhez, kutatóhelyekhez tartozó, jórészt fiatalabb oktatáskutatókat. A két tábor nem szívesen érintkezett egymással, ezért mindkét fél nagy becsben tartotta azokat az „átjárókat”, akik képesek voltak közvetíteni közöttük.

Igen érdekes továbbá a jelentésnek a kutatás-módszertani komplexitást fejtegető része: „A pedagógiában hagyományosan alkalmazott módszerek (megfigyelés, pedagógiai szituáció teremtése, dokumentumok elemzése stb.) mellett mind több vizsgálatban alkalmazták egyebek között a pszichológiai kutatás eszközeit, a tanulók társas-társadalmi viselkedésének vizsgálatában a szociálpszichológiai és szociológiai eljárásokat. A nagyszámú empirikus vizsgálatban mind gyakrabban vesznek igénybe kvantifikálásra alkalmas mérési eszközöket, és az eredményeket matematikai-statisztikai módszerekkel elemzik. Modellalkotásra az eddigiekben csak ritkán, így a szervezetkutatásban, a felsőoktatásba való eljutás, a nevelőközösségek vizsgálatában találunk példát. A kutatás-módszertani komplexitásnak ez a tendenciája olyannyira jellemző, hogy már-már a pedagógiai kutatás korábban széles körben alkalmazott módszereinek háttérbe szorulását lehet megállapítani. (...) Gyakran tapasztalható, hogy az eredmények szabatosága, de legalábbis számszerűsíthető volta a kutatót olyan következtetések levonására is bátorítja, amelyekre az általa elért eredmények kellő alapot nem adnak.”

Jóllehet e korabeli Janus-arcú diagnózisban inkább az új módszertani kultúra feletti tanácstalanság érzékelhető, mára bizton állíthatjuk, hogy a nyolcvanas évek – ha nem is minden érintett kedvére – kiváló táptalaja volt a demokratizáló hajlamú kutatószempolitikának, a pluralista gondolkodású új kutatónemzedék megerősödésének és a nemzetközi mércével mérve is színvonalas magyar neveléstudomány módszertani kultúrájának és kutatási eredményeinek.

A nyolcvanas évek elején – még az intézeti átszervezések előtt – már szép számú kutatóhely adott otthont a neveléstudomány művelőinek. Az akkor negyvenes és ötvenes éveiket taposó oktatáskutatók (vagy pedagógiai, vagy neveléstudományi kutatók) kutatási és fejlesztési projektjeikkel, innovációt kezdeményező és segítő tevékenységükkel, de főleg írásaikkal hívták fel magukra a figyelmet. A nyolcvanas évek második felében a pedagógiai tárgyú szakkönyvek és monográfiák addig soha nem látott bőségben jelentek meg. (14) A kutatás-módszertani paradigmák is változtak. Egyre több figyelem jutott az akciókutatásnak, az innovációnak és a fejlesztésnek, ugyanakkor a nagy empirikus feltárások mintha háttérbe szorultak volna.

A tudományos útkeresést számos folyóirat és szakkönyv is segítette. *Jáki László* megnyirósít mutatót is készített a neveléstudományi publikációk növekedésének bemutatására. *Hellebrant Ákos* az 1906–1924 között összeállított, illetve az OPKM által kiadott 'Magyar Pedagógiai Irodalom' című bibliográfiát vetette össze. Míg az előző évente 2000 címet, az utóbbi 7000 pedagógiai vonatkozású cikket, könyvet dolgozott fel. Összességében azt mondhatjuk, hogy a neveléstudományi információk 50 év alatt több mint megháromszorozódtak. Már évtizedek óta két kurrens pedagógiai folyóirat jelenik meg: a Magyar Pedagógia (1960-tól újra) és a Pedagógiai Szemle (1950-től folyamatosan). A szakkönyvek általában valamely kutatóhelyhez kötöttek jelennek meg. 1979-ben már harmadszori kiadást ér meg *Ágoston György*, *Nagy József* és *Orosz Sándor*: 'Mérések módszerei a pedagógiában' (15) című, klasszikusnak számító szakkönyve, melyet a JATE Pedagógiai Tanszék kutatásaira alapoztak a szerzők. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének sorozata (Pedagógiai Közlemények, később Új Pedagógiai Közlemények) is folyamatosan közli a tanszék kutatási eredményeit. (1986-tól az egyetemek és főiskolák neveléstudományi tanszékei közösen is elindítanak egy sorozatot, melynek címe: 'Pedagógiai Közlemények'. (16)) Az Országos Pedagógiai Intézet sorozata, 'A tantervelmélet forrásai' is rendszeresen közli a tantervelmélet klasszikus és jelenkori kutatásait. (17) A sorozat sikeréhez nagyban hozzájárult *Horánszky Nándor*, aki szerkesztőként rendkívül szakszerűen és lelkiismeretesen gondozta az újabb és újabb kiadásokat. A Művelődési Minisztérium az általa finanszírozott közoktatási kutatások eredményeit 'Tájékoztató a közoktatási kutatásokról' címmel sorozatosan közölte. (18) 1974-ben az MTA PKCS (majd később az MTA Pedagógiai Bizottságának) gondozásában indul útjára a 'Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat' című sorozat (19), mely rendkívül igényes tudományos alaposággal vonultatja fel a 6. kutatási főirány tudományos eredményeit. A Magyar Pedagógiai Társaság sorozata, a 'Korszerű nevelés' is igen népszerű a kutatói, az oktatói és a pedagógus körökben. E sorozat részeként jelenik meg 1980-ban Szarka József: 'Neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat' (20) című karcú kötete, melyben a szerző – többek között – összefoglalja a 6. főirány területeit, tartalmi irányait, a kutatásokban ajánlható módszereket (külön tárgyalva az elméleti-történeti elemzés módszereit és az empirikus-kísérleti kutatás módszereit). Az MTA Pedagógiai Bizottsága is rendszeresen jelenteti meg tanulmányköteteit, melynek az évtized közepén napvilágot látott darabja (21) ('Tanulmányok a neveléstudomány köréből' 1979–1984) az oktatástechnológiai, tantervelméleti, szakmódszertani jellegű tanulmányokból válogat. Szintén említésre méltó az MTA Neveléstörténeti Albizottságának rendkívül gazdag sorozata, az 'Egyetemes neveléstörténet'. A Tankönyvkiadó sorozata, 'A pedagógiai források' 1972-ben indult, 1980-ban éppen *Émile Durkheim*: 'Nevelés és szociológia' című műve (22) jelenik meg. 1979-től megújult formát kap a Tankönyvkiadó sorozata, 'A pedagógia időszzerű kérdései'. (23) (Korábban két sorozat futott a kiadó gondozásában: 'A pedagógia időszzerű kérdései hazánkban', valamint 'A pedagógia időszzerű kérdései külföldön'). 1987-ben indul a 'Közoktatási Kutatások' sorozat, az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa mellett működő Szerkesztő Bizottság gondozásában. (24) Az évtized végére az Oktatáskutató Intézet két jelentős sorozatot is útjára bocsát. A

„Kutatás közben” című sorozat füzetei az intézet vonzásköréhez tartozó kutatások eredményeiről tudósítanak. (25) Az 1989-ben indult „Társadalom és oktatás” sorozat kötetei viszont már a kilencvenes évek oktatásügyének hiteles tudósítói voltak.

1981 áprilisa és 1983 májusa között cikksorozat jelent meg a Pedagógiai Szemlében „Gondolatok a pedagógiai kutatásról” címmel. A vitát elindító tanulmányt Nagy József írja (1981). Ezt követően két éven át (1981 áprilisától 1983 májusáig) 25 szakíró – a magyar neveléstudomány díszje, virága – 22 írásban fejt ki a véleményét a témáról. A folyóirat-vitához kapcsolódóan a pedagógiai kutatás helyzetét megtárgyalja az MTA Pedagógiai Bizottság (1983), majd a vitát – a szerkesztőbizottság nevében – *Fábián Zoltán* foglalja össze (1983). A vita ismételten felszínre hozta a nevelés elmélete és gyakorlata közti örökösnek és feloldhatatlannak tűnő ellentmondást, a neveléstudomány belső megosztottságát, kisebbségi komplexusát a rokontudományokkal szemben és a saját tudományterület percepciójával kapcsolatos bizonytalanságokat és inkonzisztenciákat. „Aligha túlzó az a megállapítás – írja *Fábián Zoltán* a vitát lezáró írásában –, hogy tudományunk az állandó önvizsgálat, a helykeresés állapotában volt és van. A rosszindulatú megfigyelők ebből a tényből a neveléstudomány gyengeségének bizonyítékát, tudomány-voltának cáfolatát vélik kiolvasni. Az indokolatlan kételkedés olykor még tudományunk művelőit is elbizonytalanítja.”

A neveléstudományi szakmai közélet szinte minden nevesebb képviselője hozzájárult egy hosszabb-rövidebb írással a tudomány aktuális helyzetelemzéséhez. Vitára azonban csak ritkán, akkor is kisebb kérdésekkel kapcsolatban került sor. Mindazonáltal minden cikkíró egyetértett a pedagógia – mint tudomány – negatív értelemben vett elbizonytalanodásával és a kritikus felülvizsgálat szükségességével. A pedagógiai kutatások egy lehetséges zsákutcájára hívta fel a figyelmet Nagy József, amikor úgy fogalmazott, hogy a pedagógiai kutatás a jelenségek megismerése alapján általánosít, érveket, törvényszerűségeket fogalmaz meg, de ezek alkalmazását már a gyakorló pedagógusok feladatkörébe utalja. *Galicza János* megállapítása szerint: a nevelés elméletére a gyakorló pedagógusok nem egyszer cinikusan gondolnak. Teszik mindezt azért, mert az elmélet alapján nem tudnak gondolatokat közvetlenül is hasznosítani a gyakorlat egyedi eseteiben. *Salamon Zoltán* szerint a pedagógiai kutatás elszakadt a tényleges gyakorlattól. Az elmélet megújításának egyik lehetséges módja a gyakorlattal való kapcsolatának újragondolása. A kutatás értelme, célja az iskolai kutatás kell hogy legyen, vagyis a legfontosabb az iskolakutatások szervezése. *Petrikás Árpád* utal arra, hogy az elméleti eredmények gyakorlatba való átültetése az egyik feladata a tudománynak, de nem ez a kizárólagos feladata. *Zrinszky László* tulajdonképpen összefoglalja az előtte megszólalók nézeteit: „Csak az a neveléstudomány lehet hosszabb távon is hasznára a gyakorlatnak, mely nemcsak egybekapcsolódik vele, hanem el is határolódik tőle, hogy distanciához, rálátáshoz jusson, hogy megnövelje objektivitását. Csak az a neveléstudomány járulhat hozzá tartalmasan helyes neveléspolitikai és közoktatásügyi döntések meghozatalához, amely tudomány módjára építkezik és működik. Csak az a neveléstudomány tud segíteni a gyakorló pedagógusnak (...) mely a nevelési tevékenység törvényszerűségeit tárja fel, nem pedig műveleti szabályokat ír elő.” Az elmélet és gyakorlat viszonyát részben (elméletileg, de nem gyakorlatilag) tisztázó gondolatot *Zrinszky László* egy *Arisztotelész*-idézzel egészíti ki: „Minden olyan elméletnek, amely a cselekvésre vonatkozik, csupán körvonalakban szabad mozognia, s nem szabad szabatos kifejtésre törekednie.” *Báthory Zoltán* az elmélet és gyakorlat viszonyát a szakmát művelők habitusával magyarázza. A neveléstudomány művelői inkább az elméleti, az oktatáskutatók csoportja inkább a gyakorlati pedagógiai problémák iránt vonzódnak. Az iskolai gyakorlat alapján próbálja tisztázni a pedagógiai elmélet és gyakorlat viszonyát *Falus Iván* is. Véleménye szerint az iskolai gyakorlat minden gondját nem lehet a neveléstudomány eredménytelenségére visszavezetni. *Nagy Sándor* az előtte szólókhöz képest kevésbé pesszimista. Szerinte a neveléstudományi elmélet

már így is segítséget tud nyújtani a nevelési gyakorlatnak. A feladat tehát nem az, hogy megkeressük a segítségnyújtás lehetőségét, hanem az elmélet és gyakorlat között működő kapcsolat eredményességét, a segítségnyújtás mértékét kell növelni.

Az évekig elhúzódó vita végül nem hozott megnyugtató eredményt, sőt mindinkább nyilvánvalóbbá vált, hogy egyre kevesebb az esély a homogén tudományértelmezés visszaállítására. Egy ilyen helyzetben talán érthető, de el nem fogadható Szarka József zárásmonda: „Végül javaslom, hogy a neveléstudomány helyzetéről legalább három évig nyilvános fórumon ne beszéljünk.”

De beszéltek. Hogy a nyolcvanas évek első fele a pedagógiai kutatások történetében mégis korszakhatár volt, arról 1985-ben már érkeztek újabb jelzések. Nagy Sándor a Magyar Pedagógia című folyóirat újra kiadásának 25. évfordulója alkalmából írt elemzésében három nagy ciklusról beszél. Az első a hatvanas évek tevékenységét öleli fel, záróköve az V. Nevelésügyi Kongresszus munkája. A második ciklus a hetvenes évekre tehető, melyet a '72-es párthatározat nyomán elinduló pedagógiai kutatások fémjeleznek. A harmadik ciklust a szerző a nyolcvanas évek első felétől számítja, mely korszak „a »hagyományos« neveléstudomány fokozatos fellazulásának és differenciálódásának időszaka, a fejlődés sokfelé való elágazásának s ezzel együtt egy bizonyos polarizálódásnak is a határozottabb kirajzolódása”.

Nagy Sándor szerint a polarizálódás a folyóiratban közölt tanulmányok témáiban és módszereiben is megragadhatónak látszott. A nyolcvanas években az „elvi-elméleti” tanulmányokban a szerző a nevelésfilozófiai, a neveléstudomány-elméleti írások erős jelenlétét tapasztalja. A didaktikai témájú kutatások – bár még jobbára ebbe a kategóriába tartoznak – a szerző szerint az egyre nagyobb egzaktitás irányába haladnak, s így az egzakt-kísérleti kutatások felé mozdulnak. Nagy Sándor szerint a korszak másik nagy neveléstudományi irányzata az empirikus irányultságú „egzakt-kísérleti” kutatások csoportja. A témák – ellentétben az előbbivel – itt nagyobb szóródást mutatnak, és széleskörűbb érdeklődést sejtetnek. A szerző álláspontja mindazonáltal az, hogy „a neveléstudománynak a két alapvető ága inkább távolodó, semmint egymáshoz közeledő (vagy egymással esetleg integrálódó) pedagógiai kontinensként élnek egymás mellett. Tektonikus törésvonaluk inkább mélyülni, semmint feltöltődni látszik”. A szerző nem feledkezik meg arról a harmadik kutatási irányzatról sem, amely az elméleti és empirikus eszközöket egyaránt bevetve arra törekszik, hogy a mindennapi pedagógiai munka segítője legyen. A tanulás szervezetszociológiai vizsgálatai, az iskola funkcióinak tisztázása, a szociálökológiai oktatáskutatás, a középfokú szakképzés problematikája, az audiovizuális eszközök és anyagok hatékonyságának kérdése, az oktatástechnológia, a TV-pedagógia vagy éppen az „önmagát beteljesítő jóslat” pedagógiai vizsgálata mind mélyen érintik a pedagógiai praxis problémáit.

Nagy Sándor a Magyar Pedagógia című folyóiratról 1985-ben vett látletele 15 év múltán is reálisnak tűnik. Az általa megnevezett három kutatási (elvi-elméleti, egzakt-kísérleti, a mindennapi pedagógiai munkát kiszolgáló) irányzatról egy nemrégben végzett felmérés (26) finomabb elemzést is lehetővé tesz. Az adatok tanúsága szerint a folyóirat 1980–1984 között valóban biztosította e három fő irányzat jegyében született tanulmányok megjelenését, de már e rövid periódusban is megmutatkoznak azok a hangsúlybeli arányeltolódások, melyek az évtized végére fogják majd markánsan átrajzolni a magyar neveléstudomány térképét. A vizsgált időszak tanulmányait hét kutatási típusba sorolva (27) a következő kép rajzolható meg: három leggyakoribb kutatási típus a történeti (27,2 százalék), az alkalmazott (26,1 százalék) és a felmérés (18,5 százalék). Ezeket követik az alapkutatások, a fejlesztések és az összehasonlító kutatások. (Az innovációs tanulmányok alacsony számát részben a folyóirat műfaji kötöttsége látszik magyarázni.) A markánsan jelen lévő alkalmazott kutatások a Nagy Sándor által megnevezett harmadik, a felmérések pedig a második irányzatot kétségkívül erősítik, míg a történeti és alapkuta-

tások – megszorítással – az első kutatási irányzathoz kapcsolhatók. (1. táblázat) A vizsgálat az egyes kutatási típusok egymáshoz viszonyított arányaira is kiterjedt. Az alkalmazott kutatások – 1982-t kivéve – minden vizsgált évben dominánsak, míg a felmérés és történeti kutatás ingadozó erősségűek. (2. táblázat) A kutatási típusok arányainak grafikonjáról (2. ábra) jól leolvasható az alapkutatások és a felmérések érdekes viszonya: amikor az egyik magas, akkor a másik alacsony százalékos értéket mutat.

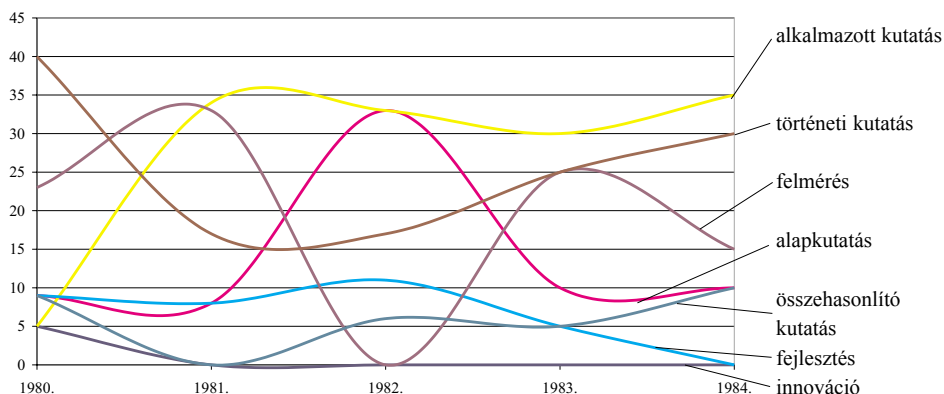
A Magyar Pedagógia mellett igen fontos orgánuma a hazai neveléstudománynak a Pedagógiai Szemle, majd a rendszerváltás után az Új Pedagógiai Szemle. A nyolcvanas évek neveléstudományának és pedagógiai érdeklődésének horizontját e havonta megje-

kutatási típusok	%
történeti kutatás	27,2
alkalmazott kutatás	26,1
felmérés	18,5
alapkutatás	14,1
fejlesztés	6,5
összehasonlító kutatás	6,5
innováció	1,1
összesen	100,0

1. táblázat. A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok megoszlása 1980–1984 között

	inno- váció	alap- kutatás	alkal- mazott kutatás	fejlesztés	felmérés	törté- neti kutatás	össze- hasonlító kutatás	össze- sze- sen
1980	5	9	5	9	23	40	9	100
1981	0	8	34	8	33	17	0	100
1982	0	33	33	11	0	17	6	100
1983	0	10	30	5	25	25	5	100
1984	0	10	35	0	15	30	10	100

2. táblázat. A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megoszlása évek szerint 1980–1984 között



2. ábra. A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megjelenési arányai 1980–1984 között

lenő folyóirat – már terjedelmi okoknál fogva is – még pontosabban rajzolja meg, mint laptársa. (28) Jóllehet a Szemle nem annyira a tudományos érdeklődésű, mint inkább a szélesebb olvasóközönséget célozza meg, a közölt tanulmányok típusai között itt is ugyanazok vezetnek: alkalmazott kutatás (30,7 százalék), történeti kutatás (18,5 százalék), felmérés (15 százalék) és ezt követi az alapkutatás, az innováció, a fejlesztés és az összehasonlító kutatás. Az adatokból jól látszik a két lap eltérő profilja: a Szemleiben kisebb mértékben képviseli magát a történeti kutatás és erősebben az innováció. (3. táblázat) Vizsgáljuk meg most azt is, hogy változtak ezek az arányok a vizsgált időszakban. Az alkalmazott kutatások (1985 kivételével) mindvégig erős dominanciát mutatnak, ugyanakkor a felmérés (1989 kivételével) már kevésbé van jelen a Szemleiben, mint a Magyar Pedagógiában. Az alapkutatások és a fejlesztések az évtized elején még számottevőek, ám egyre kevesebb figyelem fordul feléjük a rendszerváltás közeledtével. (4. táblázat) A kutatási típusok grafikonján (3. ábra) a felmérések és az alapkutatások viszonya igazolódni látszik.

Érdekes tanulságokkal szolgál még a két folyóiratban közölt tanulmányok kutatási típusainak összehasonlítása. Az innováció 9,1 százalékos különbséget mutat a Szemle javára, míg a történeti kutatások 8,7 százalékos különbsége a Magyar Pedagógia javára bilenti a mérleget. Az alkalmazott kutatás (4,6 százalék) és a felmérés (3,5 százalék) tekintetében viszont a két lap között már nincs akkora eltérés. (5. táblázat)

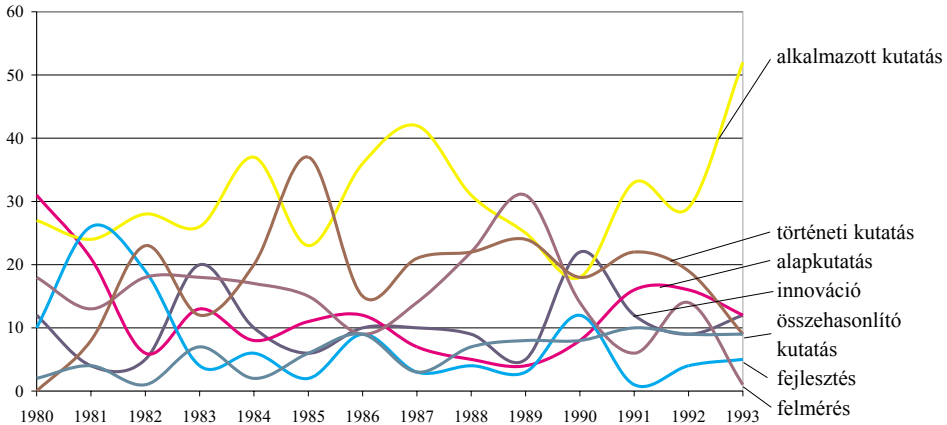
Összefoglalva elmondhatjuk tehát, hogy a nyolcvanas évek neveléstudományi „versenyében” három fő kutatási vonulatot tudunk egymástól megkülönböztetni. Elsőként a fi-

kutatási típusok	%
alkalmazott kutatás	30,7
történeti kutatás	18,5
felmérés	15,0
alapkutatás	11,9
innováció	10,2
fejlesztés	7,4
összehasonlító kutatás	6,2
összesen	100,0

3. táblázat. A Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megoszlása 1980–1993 között

	inno- váció	alap- kutatás	alkal- mazott kutatás	fejlesztés	fel- mérés	törté- neti kutatás	össze- hasonlító kutatás	összesen
1980	12	31	27	10	18	0	2	100
1981	4	21	24	26	13	8	4	100
1982	5	6	28	19	18	23	1	100
1983	20	13	26	4	18	12	7	100
1984	10	8	37	6	17	20	2	100
1985	6	11	23	2	15	37	6	100
1986	10	12	36	9	9	15	9	100
1987	10	7	42	3	14	21	3	100
1988	9	5	31	4	22	22	7	100
1989	5	4	25	3	31	24	8	100
1990	22	8	18	12	14	18	8	100
1991	12	16	33	1	6	22	10	100
1992	9	16	29	4	14	19	9	100
1993	12	12	52	5	1	9	9	100

4. táblázat. A Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megoszlása évek szerint 1980–1993 között



3. ábra. A Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megjelenési arányai 1980–1993 között

kutatási típusok	különbség	MP	(Ú)PSZ
alapkutatás	2,2	14,1	11,9
alkalmazott kutatás	4,6	26,1	30,7
fejlesztés	0,9	6,5	7,4
felmérés	3,5	18,5	15,0
innováció	9,1	1,1	10,2
összehasonlító kutatás	0,3	6,5	6,2
történeti kutatás	8,7	27,2	18,5
összesen		100,0	100,0

5. táblázat. A Magyar Pedagógia, a Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megjelenési arányai 1980–1993 között

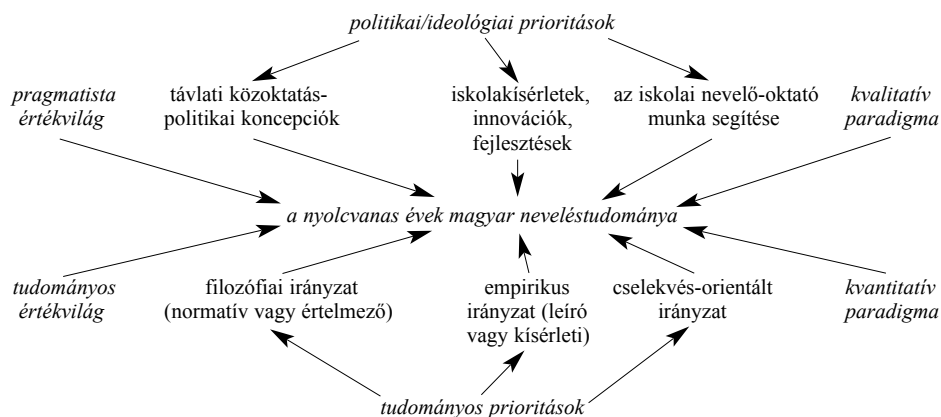
lozói tudományértelmezéssel kell számolnunk, melynek a keményebb, herbartianus, normatív iskolája mellett egyre többször hallatja hangját az értelmező, szellemtudományi hagyományokat folytató felfogásmód is. A második tekintéllyel bíró irányzat a kísérleti pedagógia hagyományait követő és továbbfejlesztő empirikus vagy tapasztalástudományi felfogásmód, ezen belül pedig a deskriptív (leíró) és experimentális (kísérleti) irányok. Végül nem feledkezhetünk meg a cselekvésorientált áramlatról sem, amelyik a pedagógiai praxist, az empirikus kutatást és a filozófiai gondolkodást kívánja magában egyesíteni.

Mindhárom tudományos konglomerátum legitimitását ugyanaz a tudománypolitika deklarálta, jóllehet mindegyik máshová igyekezett hangsúlyokat helyezni. A filozófiai irányzat bátran vállalta a távlati közoktatás-politikai koncepciók megkomponálását, s ehhez kézenfekvőnek látszott a társtudományokkal (különösen a szociológiával) való szövetkezés. Az empirikus irányzat a kísérleti iskolák, az innovációk és a fejlesztések mérhető hatásait vette célba, míg a cselekvésorientált (akciókutatási) irányzatra várt a pedagógiai kutatás „elsősorú feladata, a közvetlen iskolai oktató-nevelő munka aktuális problémáinak vizsgálata és megoldásuk segítése”.

A valódi kép persze korántsem volt ilyen rózsás. Mert bár a hazai neveléstudomány határait és illetékességi területeit több-kevesebb „határvillongással” bár, de sikerült újra-rajzolni, a tudományelméleti mélységekben megbúvó pragmatista és tudományos értékvilág egyre élesebben látszott elkülönülni. Amíg a pragmatista elméletalkotást a köznyelvi megfogalmazások, a véletlenszerű tapasztalatok, a bizonytalan alapelvek, a

(túl)általánosítások és a receptjelleg jellemzi, addig a tudományos elméletalkotásban az egzakt szakterminológia használatára való törekvés, a felülvizsgálható kutatások elterjesztése, az ellenőrizhető érvelésmód kialakítása és akceptálása, az érvényesség határainak rögzítése és a differenciált alkalmazásra való törekvés erősödött meg. Ez a két értékvilág a kilencvenes évek végére paradigmaticus ellentétbe is bonyolódik egymással, vitájuk innentől mint a kvalitatív kontra kvantitatív tudomány kérdése exponálódik.

A nyolcvanas évek magyar neveléstudomány-folyamának forrásvidékét a pragmatizmus és a tudományosság értékvilágában kell tehát keresnünk, abban az ismerős szorításban, amely egyrészt elvárja a tudománytól, hogy a mindennapi pedagógiai helyzetek házipatikája legyen, másrészt azt is, hogy a gyakorlati elvárások felől mit sem zavartatva magát, kövesse a tudományos megismerés Minerva istennőjét. E folyamat mindazonáltal mindkét partról táplálják politikai vagy tudományos prioritások, s a korszak végén valóban egy szakaszhatárhoz, egy újabb fordulópontoz is elérkezett a hazai neveléstudomány. Mihály Ottó a nyolcvanas évek neveléstudományát egyértelműen mint paradigmák közötti harcot festi le. Az áttörés lényegét abban látja, hogy a marxizmus megkérdőjelezésével egyidejűleg a filozófiai-deduktív paradigma is a perifériára látszott szorulni. „E folyamatban – az elmélet szintjén – már jelentős szerepet játszott a neveléstudomány önreflexiója, a marxista pedagógiai tant elvileg is tagadó pedagógiai tanok és a szocialista pedagógiát axiomatikusan elutasító alternatív iskolai kezdeményezések megjelenése.” E felvázolt trendeket – nem feledve, hogy itt semmiképpen sem törekedhetünk merev elhatárolásokra – a 4. ábra foglalja össze.



4. ábra. Politikai és tudományelméleti prioritások a hazai pedagógiai kutatásokban

1988-at írunk, amikor a Köznevelés hasábjain Mihály Ottó tollából a jövő szempontjából meghatározó jelentőségű tanulmányosorozat indul útjára. A „Fordulat és pedagógia” nemcsak címében axiomatikus. Sorra veszi a pedagógia szinte valamennyi komponensét, s tétélesen mutatja be a fordulat elkerülhetetlenségét. Nos, a „szocialista neveléstudomány” sem viszi el szárazon. Lássuk, mit is ír a szerző e „tértelen tudományról”: „Ma már jól dokumentált elemzésekkel bizonyított, de elméletileg is könnyen belátható, hogy ebben a pedagógiai rendszerben nemcsak autonóm neveléstudománynak, de egyáltalán a szakmaiságnak is alig-alig maradt tere. A demokratikus iskola, a forradalmi iskola kiiktatásának, a pedagógia adminisztratív felszámolásának lényege nem is az ilyen vagy olyan pedagógiai törekvések leküzdése, hanem magának a szakmaiságnak a kiiktatása volt. Azé a szakmaiságé, amely a politika és az iskola közé ékelődve akarva akaratlan sajtós szűrő funkciót játszhatott volna. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy nem volt

neveléstudomány. Volt: voltak elemzések, voltak tankönyvek, születtek tanulmányok. A neveléstudománynak el kellett látnia ideológiai igazoló, legitimáló funkcióját, és szükség volt egy – elsősorban didaktikai jellegű – technológiai útmutatóra, használati utasításra, amely a valóságos funkcióknak megfelelően szabályozta a betanított munka szintjére súlyesített tanítási tevékenységet” – szögezi le Mihály Ottó.

1989-ben az MTA Pedagógiai Bizottsága elérkezettnek látta az időt, hogy az MTA II. Osztályának befolyását is igénybe vegye s kérje, hogy a pártállam egyre átláthatatlanabb oktatáspolitikai döntéseivel szemben az akadémia a neveléstudomány érdekeit is képviselje. Zibolen Endre, a bizottság akkori elnöke bevezető előadásában – „Emberrtudomány-e még hazai pedagógiánk?” – nem sok kétséget hagy afelől, hogy kit okol a tudományválságáért: „Meggyőződésem, hogy az utóbbi bőven másfél évtized hazai tudományirányításának súlyos, az elkövetkező években-évtizedekben még sok keserű következménnyel járó mulasztása vagy inkább vétke volt a szoros értelemben vett neveléstudományi kutatásnak, a pedagógia intézményes művelésének elhanyagolása, illetve egyre egyoldalúan oktatáspolitikai irányultságú kutatásokkal való helyettesítése, divatszóval »kiváltása«. Caveant consules!” Arra nézvést, hogy miképpen is „vigyázzanak a konzulok”, a vitában megszületett előterjesztés már konkrétan fogalmaz. A dokumentum három alapvető kutatási irány fejlesztését javasolta: „1. a pedagógusképzés szempontjából alapvető pedagógiai stúdiumok tartalmi korszerűsítése és színvonaluk biztosítása; 2. közreműködés egy következetesen demokratikus, szocialista-humanista közoktatáspolitikai, ennek eredményes megvalósítására alkalmas intézményes szervezet, tartalom és eszközrendszer kialakításában és folyamatos tökéletesítésében – abban az ütemben, amiként ezt társadalmi-gazdasági előhaladásunk igényli, illetve lehetővé teszi; 3. az oktató-nevelő munka elméletének és intézményes formáinak történeti szempontú vizsgálata, különös tekintettel a régebbi hazai előzmények feltárására és az utóbbi négy évtized tanulságainak elemzésére” A hozzá-

A nyolcvanas évek neveléstudományi „versenyében” három fő kutatási vonulatot tudunk egymástól megkülönböztetni. Elsőként a filozófiai tudományértelmezéssel kell számolnunk, melynek a keményebb, herbartiánus, normatív iskolája mellett egyre többször hallatja hangját az értelmesebb, szellemtudományi hagyományokat folytató felfogásmód is. A második tekintéssel bíró irányzat a kísérleti pedagógia hagyományait követő és továbbfejlesztő empirikus vagy tapasztalástudományi felfogásmód, ezen belül pedig a deskriptív (leíró) és experimentális (kísérleti) irányok.

szólók (Ballér Endre, Benedek András, Gáspár László, Halász Gábor, Horváth Márton, Hunyady Györgyné, Mihály Ottó, Petrikás Árpád, Szarka József, Vajó Péter, Vastagh Zoltán, Zibolen Endre) egyetértettek abban, hogy tovább kell bővíteni a kutatási irányok körét, különös tekintettel az alap- és történeti kutatásokra, a metodológiai kérdésekre, a közoktatás-politikai, döntés-előkészítő, valamint az iskolai gyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó kutatásokra, az empirikus és iskolakutatásokra. A vitában tehát nyilvánvalóvá vált, hogy az „akadémikus” három osztatú tudományfelfogás mellé (elméleti-filozófiai, leíró-empirikus, tanárképzési) felzárkózik a pragmatista (döntés-előkészítő, innovációs, praxisorientált) felfogásmód is.

S hogy egy korszak véget ért, arról 1989-ben az MTA Pedagógiai Bizottságának sem lehetett kétsége. Alighanem e fontos történelmi pillanatban ez a bizottság is érzékelhette, hogy a politikai értelemben vett rendszerváltás a tudományos kutatásban sem igen tartóztatható már fel. A kutatások egypólusú tudományos legitimizációja talán sohasem lépett ki az ideák világából, a nyolcvanas évek nagy tanulsága pedig az volt, hogy a kétpólusúvá tágult tudományos-politikai kutatási legitimizáció is csak ideig-óráig tartható fent.

Jóllehet maga a jelentés még nem használja a paradigmaváltás kifejezést, a felismerés, hogy a neveléstudományi kutatások pluralizálódása a küszöbön áll, afelől nem lehet két-ségünk: „Végül a vitában felmerült még a pluralizmus kérdése a neveléstudományban. Abban egyetértett a bizottság, hogy az »egységes neveléstudomány képzetét nem lehet dédelgetni«, az eddig is létező sokféle megközelítés a jövőben egyre erőteljesebben manifesztálódik, s a társadalmi oktatásügyi változásokkal együtt jár (együtt kell hogy járjon) a különböző értékrendszerek alapján szerveződő kutatási irányok sokasodása. Abban azonban nem közeledtek az álláspontok, hogy vannak-e olyan pedagógiai-oktatás-ügyi alapkérdések, amelyekben továbbra is konszenzusra kell törekedni, illetve a Pedagógiai Bizottságnak (vagy mint a vitában nevezték: a »Magyar Pedagógiai Bizottságnak«) a jövőben értékpreferenciák nélkül kell-e, szabad-e a neveléstudományi kutatások sokféleséget képviselnie”.

Az értékpreferenciák dilemmájára – most már tudjuk – 1989-ben még nem volt meg a válasz. És nem is születethetett meg könnyen, hiszen ehhez még nagyon sok falon kellett átverekednie magát a neveléstudomány művelőinek. Minderre azonban majd csak a kilencvenes években kerülhetett sor, igaz, ismerős módon, mégpedig a Kiss Árpád által megjósolt dramaturgia szerint. Visszatekintve igazat adhatunk neki: valóban megannyi „jól védett falon” át vezetett ez az út, mely falakat csak a neveléstudományi és pedagógiai hagyományok átértékelésével lehetett aztán megbontani.

Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák – átmenet a kilencvenes évekbe

Minden kétségen felül áll, hogy hazánkban a pedagógiai pluralizmus az alternativitással kezdődött. Az új oktatási törvény a nyolcvanas évek utolsó harmadára legális utat nyitott az állami oktatástól mind célkitűzéseiben, mind tartalmában és módszereiben eltérő s ezért alternatív óvodák, iskolák és pedagógiák előtt. Ezt a folyamatot a törvény kétféleképpen is elősegítette: egyrészt deklarálta a pedagógiai és a pedagógusi önállóságot, másrészt feljogosította a minisztert, hogy kísérleti engedélyt adhat alternatív programmal rendelkező óvodák és iskolák számára. Ez a liberális szabályozás elvileg azt is lehetővé tette, hogy az állami-tanácsi iskolákban is megjelenjenek az alternatív pedagógia célkitűzései, és ezáltal jelezzék érdekeltségüket az innovációban, a kísérletezésben. Halász Gábor iskolai klímavizsgálatai (1980, 1981) már a korszak elején azt valószínűsítik, hogy az iskolák körülbelül tíz százalékának a pedagógiai rendszerében tetten érhetők a hivatalostól eltérő, relatív önállóságra utaló jegyek, jelenségek. Az alternatív mozgalom – vagy ahogy sokan nevezik: a független iskolázás – kibontakozásában meghatározó szerepet játszott a magyar pedagógiai tradíció: mind a pártállami keretek közt magának teret kiküzdő progresszív irány, mind a bűvőpatak-létre kényszerített, de soha el nem feledezt reformpedagógiai hagyomány. A korábbról országos kísérletként ismert, de lényegében alternatív kezdeményezések (Szentlőrinc, ANK-Pécs, Varga Katalin Gimnázium Szolnok, Zsolnai-programok, ÁMK-programok stb.) ebben a közegben kivirultak, osztódtak és új kezdeményezések forrásvidékeivé váltak. Eddig is sok pedagógus közösség látogatta ezeket a pedagógiai „kegyhelyeket”, de most egyenesen divatba jöttek: nevelőtestületek, igazgatói munkaközösségek, külföldi delegációk egymásnak adták a kilincset. A nyolcvanas évek legvégére a pedagógiai pluralizmus valósággá válik, az alternatív mozgalom első hullámának képviselői egymás után nyitják ki új szellemű intézményeiket (például Kincskereső Iskola, 1988; Alternatív Közgazdasági Gimnázium, 1989). Solymáron 1989-ben megnyílt az első Waldorf-óvoda és -iskola. Már 1985 óta működik Zsolnai József kísérleti iskolája Törökbálinton, mely az „Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia” bázisintézménye lesz. A reformpedagógiai hagyományok is újjáéledtek: Montessori, Freinet és más, reformpedagógiai szellemiségű társaságok alakultak azzal a nem túl távlati céllal, hogy óvodákat és iskolákat fognak nyitni. Civil

kezdeményezésre altruista, gyermekbarát mozgalmak és intézmények (például Rogers Iskola) keletkeztek.

Horn György a vele készült interjúban úgy emlékszik, hogy az alternatív pedagógiák első hazai civil szervezete az EFFE (European Forum for Freedom in Education) tagszervezeteként jött létre 1988 tavaszán. (29) „Akkor sokan beléptek – mondja Horn György –, hiszen már voltak Waldorf-, Rogers-iskolák is, de közoktatáspolitikusok is csatlakoztak. Nagyon éles vita volt köztünk akkor. A társaság egy része állampolgári szervezetben gondolkodott, a másik része, beleértve engem is az alternatív iskolák képviselőit kívánta létrehozni. Végül is az előbbi lett, ami sok ütközethez vezetett.”

Persze nem kell azt gondolni, hogy a fölülről és az alulról jövő reformkésztéseknek ez a szerencsés egybeesése egyik napról a másikra mozgásba hozta a közoktatás egész rendszerét. A makrorendszer tehetetlensége hosszú időn át ellenállt a reform-impulzusoknak. De a változások lassan mégis kikezdték a monstrumot.

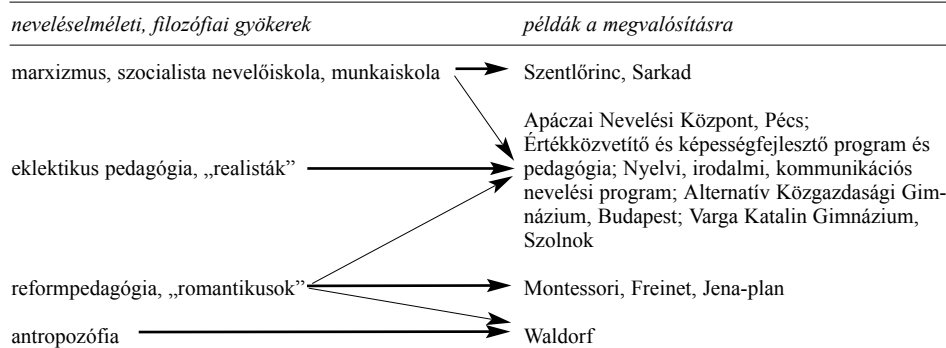
A Valóság 1987. évi 2. számában jelent meg *Takács Géza* „Az iskola vaskos bástyái” című írása. Ezt annak idején sokan idézték, sokan hivatkoztak rá, már csak a „bástya” szó erős pártállami reminiscenciái miatt is. „Hazánk nem rés, hanem bástya a béke frontján”, hirdette a korabeli szlogen, amiből egyértelműen következett, hogy ami bástya, az nem lehet progresszív. (Az már csak ráadás, hogy „A tanú” című filmben éppen Bástya elvtárs irányítja az ügyeket.) Az írásból egyértelműen kiderül, hogy bár szerzője rokonszenvezik az autonómiával, az iskola megújulásával, de kibontakozásához nem sok reményt fűz. A mozgalmat támogató pedagógusokról szólva az új módon működő iskolát támogató „szótlan vagy szervezetlen kisebbségről” ír. Látnunk kell azonban, hogy a reformnak ebben a most következő szakaszában éppen ez a szótlan és szervezetlen kisebbség fogja kikényszeríteni az alternatív álláspont általános elfogadottságát, fogja megszerelni az innovációs források java részét és ad biztatást azoknak az oktatáskutató reformereknek, akik majd a kilencvenes években, éppen az alternatív mozgalom sikereire hivatkozva, újra megpróbálkoznak a nagyrendszer reformjával. Ők azok a pedagógusok, akiket korábban „mozdonypedagógusoknak” neveztünk.

Az 1976-ban kiadott „Pedagógiai Lexikon” az „alternatív iskola” fogalmat még nem ismeri, ilyen szócikket nem tartalmaz. Az országos kísérleteket sokáig nem azonosították az alternativitással, pedig már fogantatásuktól kezdve eltértek mindentől, ami állami, mindentől, ami központi. A nyolcvanas évek végére mégis általánosan ismertté és elfogadottá vált ez a fogalom, sőt akkor már sok helyen az élő gyakorlat részévé vált. Mihály Ottó pedagógiai ideológiák szerint rendszerezi a nyolcvanas évek végére kialakult alternatív iskolákat. Ezen az alapon hatféle iskolatípust határoz meg: a tradicionális iskola modernizált formáit, az európai reformpedagógiai irányzatokhoz kötődő iskolákat, az amerikai pragmatizmustól ihletett „kettős kötésű” iskolákat (például egyén – közösség, érdeklődés – követelmény stb.), az esélyegyenlőséget központba állító szocialisztikus iskolát, a népi-közösségi értékeket favorizáló iskolákat, és végül a speciális célokat követő iskolákat. (30)

Az alternatív mozgalom a pártállam végére hihetetlen sebességgel integrálódik a szétesés jeleit mutató közoktatási rendszerbe. De ez még csak az első hullám. Ez az első hullám áttöri a pártállami gátakat és új, békés „szigeteket” varázsol a pártállami oktatásügy háborgó tengerébe. A szigetek szigetvilággá záródása – az alternatív mozgalom második hulláma – a kilencvenes évekre esik. A mozgalomnak a rendszerben játszott szerepe akkor teljesedik ki.

Az alternatív mozgalom rendszerezése nem tartozik a hálás feladatok közé. Az eszmei eredet és a kialakított pedagógiai gyakorlat alapján a mozgalmat két fő irányzatra („realisták”, „romantikusok”) és ehhez lazán kapcsolódóan két periférikus irányra oszthatjuk. (5. ábra) Mint már többször kifejtettük, „Szentlőrinc” – melynek népszerűsége a demokratikus fordulat után egyébként gyorsan csökkent – a pártállamon belüli reformlehetőségek felső határát jelezte. A gáspári mű marxista ihletettség volt, de nem pártállami. A „realistákat” az tartja egyben, hogy bár nagyon különböző eszmei irányból közelítették

tárgyukat, mindannyiuk számára a pedagógia jelenségvilága és gyakorlata racionális világot jelentett. A pártállamban edződtek, ott, abban a kemény világban tanulták meg, hogy a jó kompromisszumok megkötése elősegítheti a célok megvalósítását. Az egymástól adott esetben nagyon különböző realistikák a pedagógiai elemeket sok tekintetben eltérő mintázatokba rendezték, amiért joggal tarthatjuk őket eklektikus nézetek képviselőinek. A különbség, adott esetben, igen nagy lehet közöttük, mint például az Alternatív Közgazdasági Gimnázium elitizmusa és az Apáczai Nevelési Központ humanizmusa között. Az alternatív óvodák és iskolák rövid időn belül igen népszerűvé váltak. Zsolnai József „Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program”-ja például, melyet a hetvenes évek közepén egy kis Somogy megyei faluban az OTTKT támogatásával kezdett kidolgozni, fokozatosan terjedt el, először a megyében, aztán országosan. A nyolcvanas évek végi korszakfordulón már több száz osztályban tanították ezt a programot.



5. ábra. Az alternatív iskolák hazai rendszere a nyolcvanas években
(vastag nyíl: főhatás, vékony nyíl: mellékhatás)

A hazai alternatív mozgalom másik nagy csoportjába soroltuk a „romantikusokat”. Azokat a pedagógusokat, oktatáskutatókat és szülőket, akik gyermekszerető és gyermekbarát attitűddel és romantikus hevülettel fogtak hozzá a poroszos szemlélet lebontásához, az egyoldalú teljesítményelv visszaszorításához és a reformpedagógiai örökség újrachonosításához, humanista értékeik megvalósításához. Tiszta és becsületes szándékaik tiszteletet váltottak ki és hamar népszerűvé tették óvodáikat és iskoláikat, de szélesebb körű elterjedésre már nem futotta energiáikból. A reformpedagógiai törekvések vonzaskörében más eszmei irányzatok is érvényesültek, részben önálló kezdeményezésként, részben alkalmazásként. Eszmei önállósággal rendelkezik ezek között a művelt világban széles körben ismertté vált Waldorf-pedagógia, *Rudolf Steiner* szellemi öröksége, mely hazánkban olyan kiváló propagátorra talált, mint *Vekerdy Tamás*.

A nyolcvanas évek alternatív kezdeményezéseinek és mozgalmainak a legfőbb kihívása azonban nem az volt, hogy lehetséges-e pártállami körülmények közepette az államtól eltérő nevelési intézményeket működtetni, hanem inkább az, hogy az alternatívok kisugárzása milyen szélességben és milyen mélységben hat a nagyrendszerre. Lehet-e a monstrot „alternatívizálni”?! Abban az időben szinte minden magára adó tantervfejlesztő és oktatáskutató számos olyan iskolát és óvodát tudott felsorolni, mely tanácsi köntösben ugyan, de lényegében, legalább néhány komponensében, alternatív módon működött. (31) Ezek az óvodák és iskolák ma már többnyire csak jeltelen emlékei a nyolcvanas évek élénk reformszellemiségének, de maga a szellemiség tovább élt az intézményi individualitás eszméjében. Nem jelentéktelen körülmény, hogy az 1996-os törvénymódosítás „pedagógiai program” fogalmában aztán ez a pedagógiai tradíció öltött testet.

*

A nyolcvanas évek mérlegét nehéz megvonni, nehezebb, mint a hetvenes éveket. A közoktatás reformja ebben az évtizedben éles fordulatot vesz, a pártállami szürkesség fokozatosan kivilágosodik és kiszíneződik. Igyekeztem rámutatni, hogy a nyolcvanas években a reform iránya részben megfordult, alulról fölfelé is irányult. Más szóval, ebben a szakaszban a reform már nemcsak az oktatáspolitikai vagy a kutatók ügye, hanem a pedagógusoké is. Azoké, akik érzékenyek az innováció iránt és ehhez megfelelő autonómiával rendelkeznek.

A nyolcvanas évek végére elkészült a 16 éves korban letehető alpműveltségi vizsga tervezete és az érettségi vizsga reformjának első javaslata. Ez jelzés volt a tanárság felé, hogy az elkövetkező időben a tantervekkel való szabályozás (bemeneti szabályozás) feltehetőleg veszíteni fog a jelentőségéből, míg a vizsgákkal történő szabályozás (kimeneti szabályozás) a korábbinál nagyobb szerepet fog kapni. A tantervi szabályozás egész addigi rendszerének felülvizsgálata is elkezdődött. 1989 nyarán Kelemen Elemér miniszterhelyettes és *Boldizsár Gábor* fősztályvezető megbízta Ballér Endrét, Báthory Zoltánt, Nagy Józsefet és *Szebenyi Pétert*, hogy készítsenek javaslatot a tantervi szabályozás korszerűsítésére. Közülük hárman gránnaiaiak. A később „négyek bandájának” becézett munkacsoport azonnal munkához látott. Az alternatív pedagógiák és iskolák mozgalma – mint korábban rámutattunk – immár hivatalos segítséggel hintette el a pedagógiai pluralizmus magvait. Minisztériumi kezdeményezésre, a pedagógiai innováció erkölcsi és anyagi támogatására 1989 tavaszán létrejött az első pedagógiai innovációs alapítvány, a „köfa” (Közoktatásfejlesztési Alapítvány). Számos új pedagógiai célú és pedagógiai-szakmai szövetség és egyesület alakult, újraalakult. 1989 nyarán miniszteri rendelettel eltörölték az orosz nyelv kötelező tanítását. Ugyanebben az évben kinyitotta kapuit az első két nyolcosztályos gimnázium (Fasori Evangélikus Gimnázium az OPI helyén, és a későbbi Németh László Gimnázium a Kilián Gimnázium helyén) – mit sem sejtve arról, hogy ez majd milyen lavinát indít el később. Mindezen civil és szakmai kezdeményezések betetőzéseként *Glatz Ferenc* művelődési miniszter a parlament elé terjesztette a közoktatási törvény módosítását, mely Magyarországon megszüntette az iskolatulajdonlás állami monopóliumát (1990. március 1.). Az évtized közepétől bekövetkező radikális változások fokozatosan maguk alá temették a „szocialista iskolát” és a „szocialista pedagógiát” – ha egyáltalán volt ilyen. A nyolcvanas évek végére a közoktatásban gyakorlatilag minden felkészült a demokratikus változások beköszöntésére.

A reformmal együtt növekedett az oktatáskutató szakma, melynek képviselői egyre inkább elhatárolták magukat a neveléstudomány és az oktatáspolitikai ortodox marxista szemléletű képviselőitől. Előfordulhatott, hogy ugyanazon „egy” párt tagjai voltak, de ez a szakmai vitákat többé nem befolyásolta. Nem az számított, hogy ki a párttag és ki a párton kívüli, hanem, hogy támogatja-e a reformot vagy sem. Ez korántsem jelenti azt, hogy az oktatáskutatók azonos szakmai és politikai nézeteket vallottak volna. Az oktatáskutatók sem akkor, sem később nem alkottak egységes frontot, nem tartoztak titkos páholyhoz, de az bizonyos, hogy az etatista oktatásügyet, a poroszos-szovjet neveléstudományt egyöntetűen elutasítottuk. (32) Műveltségünk és a nemzetközi szervezetekben szerzett tapasztalataink alapján európainak éreztük magukat. Szoros köteléknek bizonyult, hogy akkor még – szemben a kilencvenes évekkel – volt közös „ellenfél”, ami összetartotta az oktatáskutató céhet. És nem lényegtelen körülmény, hogy már megjelent a színen az oktatáskutatók „második”, fiatalabb nemzedéke, akik lényegesen kevesebb erkölcsi skrupulussal ott nyomultak mögöttük... mellettük... előttük.

Minden józan érv a reform folytatása mellett szólt. A kilencvenes éveket nagy várakozások előzték meg. Vajúdtak a hegyek...

Jegyzet

(1) *Az oktatásról*. 1985. évi I. tv. Magyar Közlöny, 1985. május 2. 19. sz. 461–492. old. Az előző törvényt 1961-ben fogadta el az Országgyűlés: III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

(2) „A Magyar Népköztársaságban az oktatás az általános műveltség és a szakmai ismeretek megszerzését és

bővítését, az ifjúságnak, valamint a tanuló felnőtteknek szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő nevelését szolgálja.”

(3) A törvény nem tanulmány, vagyis nem tartalmazhatja egy tétel logikus és koherens kifejtését. Így be kell érünk a mondanivaló kibogozásával.

(4) 14. § (3) A nevelési-oktatási intézmény a jogszabályok, valamint a központi nevelési programok, nevelési és oktatási tervek, illetőleg a tantervi irányelvek keretei között meghatározza a saját nevelési-oktatási feladatait, s a nevelő-oktató munka eredményességét elősegítő kísérleteket, kutatásokat folytathat. (4) Az alap- és középfokú nevelési-oktatási intézmény a helyi szükségleteknek, a tanulók fejlettségének és érdeklődésének figyelembevételével kialakítja helyi nevelési rendszerét, továbbá kiegészítő tananyagot dolgozhat ki és megválaszthatja a fakultációs irányokat.

(5) „A nevelő-oktató munka fejlesztése érdekében... a művelődési miniszter... a nevelési-oktatási intézmények szervezetére, valamint a nevelés-oktatás tartalmi kérdéseire vonatkozóan egyedi megoldások alkalmazását, kísérletek folytatását engedélyezheti, e tekintetben – a törvény keretei között – más oktatási jogszabályok rendelkezéseitől eltérhet.”

(6) Az 1999. évi törvénymódosítás 19. § (1): „A pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti a jog, hogy... a nevelési illetve pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés és a tanítás mód-szerű megválassza” A különbség – 14 év távlatában – legfeljebb stílári.

(7) „A tanuló... joga, hogy h) véleményt mondjon, javaslatot tegyen a nevelő-oktató munkával összefüggésben, i) tájékoztatást kapjon az őt érintő kérdésekben...”

(8) „Az iskolában az azonos tantárgyat vagy tantárgycsoportot (!) tanító, illetőleg az azonos nevelési feladatot ellátó pedagógusok szakmai közösségeként munkaközösségek szervezhetők.”

(9) A TTOT elnöke GAZSÓ Ferenc, társelnöke BALLÉR Endre, titkára PILHOFFER Ferenc lett. A Tanácsnak 27 tagja volt: tanítók, tanárok, iskolaigazgatók, szaktanácsadók.

(10) Az átalakulási folyamat időrendje a megyékben: 1982: Békés, Veszprém, 1983: Baranya, Bács, Vas, Tolna, Csongrád, Fejér, Komárom, 1984: Győr, Szolnok, Heves, Somogy, 1985: Pest, Zala, Hajdú, 1986: BAZ, Nógrád, Szabolcs. A Fővárosi Pedagógiai Intézet szervezeti átalakulása már korábban megtörtént.

(11) KISS Árpád: *A kísérlet a pedagógiában*. 1982. 215. old.

(12) Lásd erről bővebben: KÖTE Sándor: *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. OPKM, Bp, 1987.

(13) A fejezet megírásához a T 007004 sz., *Pedagógiai kutatásmetodológia* című OTKA-kutatásom eredményeit is felhasználtam.

(14) Néhány fontosabb munka: KOZMA Tamás: *Tudásgyár*. 1985; BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás*. 1985; HÁBER Judit: *Pedagógusok és iskola*. 1986; NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása*. 1987; KOZMA Tamás: *Iskola és település*. 1987; ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: *Mi a baj a pedagógiával?* 1987; KOVÁCS Sándor: *Innováció az iskolában*. 1988. (A könyvészeti adatok az Irodalomban találhatóak.)

(15) ÁGOSTON György – NAGY József – OROSZ Sándor: *Mérési módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

(16) Első kötete: FALUS Iván: *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Bp, 1986.

(17) Első kötete: FALUDI Szilárd: *A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában*. Bevezette és válogatta BALLÉR Endre. OPI, Bp.

(18) Első kötete: *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Terv Ts – 4/1. Közoktatási Kutatások Titkársága, Bp, 1987.

(19) Első kötete: NAGY József: *Iskola-előkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1974.

(20) SZARKA József: *Neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980.

(21) *Tanulmányok a Neveléstudomány köréből 1979–1984*. Szerkesztette: NAGY Sándor, SZARKA József, SZŰCS Pál, MÉSZÁROS István. Akadémiai Kiadó, Bp, 1985.

(22) DURKHEIM, E.: *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980.

(23) Nyitó kötete: *Pedagógiai látókör 1977–1978*. Szerkesztette: BALÁZS Mihály és KARLOVITZ János. Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

(24) Első kötete: NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása. Gondolkodási műveletek*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1987.

(25) Első kötete: *Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása*. Az 1989. június 7-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga. Szerkesztette: LUKÁCS Péter. Oktatáskutató Intézet, Bp, 1989.

(26) A felmérés a T 007004 sz. *Pedagógiai kutatásmetodológia* című OTKA-kutatás keretében zajlott le.

(27) Alapkutatás: olyan hipotézissel bíró kutatás, amelynek még nincs előzménye vagy egy új irányban tágít ki bizonyos kutatásokat. Alkalmazott kutatás: valamilyen kutatást használ fel saját kutatásához, más területek eredményeit alkalmazza. Kiemelt fajtája az akciókutatás. Összehasonlító kutatás: bizonyos szempont(ok) szerint hasonlítja össze a választott területeket. Történeti kutatás: tisztán neveléstörténeti jellegű kutatás vagy egy-egy probléma történeti áttekintése, vizsgálata. Fejlesztés: olyan kutatás, amely elméletileg megalapozott téziseket használ fel arra, hogy a pedagógiai gyakorlatban új eljárásokat vezessen be. Innováció: nem kíván elméleti megalapozást, csupán egy új gyakorlatot mutat be vagy vizsgál. Felmérés: (survey) a pedagógiai gyakorlat meghatározott, a kutatási céllal egyeztetett adatait gyűjti össze, s ezekből általánosít.

A felmérés csak azokat a tanulmányokat vette figyelembe, amelyek besorolhatóak voltak valamelyik kutatási típusba. 1980–1984 között 92 ilyen tanulmány jelent meg a Magyar Pedagógiában.

(28) A felmérés 1044 tanulmányt tudott besorolni az 1980–1993 közötti időszakban.

(29) Ebből alakult meg később a Tanszabadság Társaság, VEKERDY Tamás vezetésével.

(30) MIHÁLY Ottó később (1998) részletesen is kifejti s indokolja az iskolák tipizálását.

(31) A saját listám első helyén a Budapest XI. Mérnök utcai Általános Iskola szerepel, ahol elgondolásaimat alkotó közegben beszélhettem meg az iskola pedagógusaival. Akkori munkahelyem, az OPI Értékelési Központ bázisiskolája a Tiszakécskei Arany János Általános Iskola és Gimnázium volt. Mindkét iskola pedagógusainak köszönettel tartozom.

(32) A nyolcvanas évek iskolareformjáról írva érdekes névsort ad közre MÉSZÁROS István (1996) azokról, akik akkor „vezető szakember személyiségek voltak”. Íme a névsor: AGOSTON György, SZARKA József, GAZSÓ Ferenc, GÁSPÁR László, BÁTHORY Zoltán, SZEBENYI Péter, KOZMA Tamás, NAGY József, BALLÉR Endre, MIHÁLY Ottó, ZSOLNAI József. (i. m. 221. old.)

Irodalom

Az állami oktatás helyzete és fejlesztéseinek feladatai. Az MSZMP Központi Bizottságának 1972. június 14–15-i ülése. Kossuth Könyvkiadó, 1972.

BALÁZS Mihály – KARLOVITZ János: *Pedagógiai látókör 1977–1978.* Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

BALLÉR Endre: *A közoktatás tartalmi-minőségi fejlesztése és a pedagógiai gyakorlat. Megalakult a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa.* Köznevelés, 1986/10. sz. 8–9. old.

BALLÉR Endre: *Mivel foglalkozik a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa?* Köznevelés, 1987/16. sz. 21–23. old.

BALLÉR Endre: *A pedagógusok tantervi önállósága.* Pedagógiai Szemle, 1988/1. sz. 3–10. old.

BÁTHORY Zoltán: *A pedagógiai kutatás polgárjoga.* Pedagógiai Szemle, 1981/10. sz.

BÁTHORY Zoltán: *A központi tanterv és a pedagógus tanterve.* In: *Tanítás és tanulás.* VII. fejezet. Tankönyvkiadó, Bp, 1985. 217–231. old.

BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás.* Tankönyvkiadó, Bp, 1985. 262. old.

DOBSI Attila: *Néhány megjegyzés a megyei pedagógiai intézetek létrehozásával, működésével kapcsolatban.* Pedagógiai Szemle, 1988/6. sz. 551–559. old.

DOBSI Attila: *Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája.* Közoktatási Kutatások sorozat. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990. 100. old.

DURKHEIM, Emile: *Nevelés és szociológia.* Tankönyvkiadó, Bp, 1980.

FÁBIÁN Zoltán: *A pedagógiai kutatások gondjai.* Pedagógiai Szemle, 1983/5. sz. 474–480. old.

FALUDI Szilárd: *A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában.* Bevezette és válogatta BALLÉR Endre. OPI, Bp.

FALUS Iván: *A pedagógia rangja és színvonala.* Pedagógiai Szemle, 1982/1. sz. 51. old.

FALUS Iván: *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései.* Tankönyvkiadó, Bp, 1986.

GALICZA János: *A neveléstudomány és a nevelési gyakorlat.* Pedagógiai Szemle, 1982/7–8. sz. 642. old.

GAZSÓ Ferenc: *Az iskolák önállóságának értelmezéséről.* Pedagógiai Szemle, 1988/6. sz. 483–493. old.

HÁBER Judit: *Pedagógusok és iskola.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1986. 156. old.

HALÁSZ Gábor: *A tantervi légkör összetevőinek vizsgálata.* Pedagógiai Szemle, 1980/7–8. sz.

HALÁSZ Gábor: *Adalékok az iskola környezetének és légkörének vizsgálatához.* Pedagógiai Szemle, 1981/7–8. sz.

HUNYADY Györgyné (szerk.): *A neveléstudományi kutatások intézményi bázisáról. Vita az MTA Pedagógiai Bizottságában.* Magyar Pedagógia, 1989/3–4. sz. 354–358. old.

JÁKI László: *A tudományos eredmények publikálása a neveléstudományban.* Pedagógiai Szemle, 1980/5. sz. 501–502. old.

KARÁCSONY András: *Bevezetés a társadalomelméletbe.* Rejtjel Kiadó, Bp, 1997. 208. old.

KELEMEN Elemér: *Az oktatási törvényről.* Pedagógiai Szemle, 1986/7–8. sz. 643–653. old.

KISS Árpád: *A kísérlet a pedagógiában.* In: KISS Árpád: *Közoktatás és neveléstudomány.* Tankönyvkiadó, Bp, 1982. 215. old.

KOVÁCS Sándor: *Innováció az iskolában.* Tankönyvkiadó, Bp, 1988. 161. old.

KOZMA Tamás: *A nevelésszociológia alapjai.* Tankönyvkiadó, Bp, 1977. 300. old.

KOZMA Tamás: *Tudásgyár.* KJK, Bp, 1985.

KOZMA Tamás: *Iskola és település.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1987. 160. old.

KOZMA Tamás: *Miért (ne) legyenek önállóak az iskolák?* Valóság, 1987/1. sz. 65–77. old.

KÖTE Sándor: *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései.* OPKM, Bp, 1997.

LORÁND Ferenc: *Az iskolai önállóság és a munkahelyi demokrácia.* Pedagógiai Szemle, 1985/3. sz.

LORÁND Ferenc: *Az iskola mint a nevelés helyi rendszere I–II.* Pedagógiai Szemle, 1988/7–8. sz. 616–628. és 9. sz. 787–797. old.

- LUKÁCS Péter: *Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása*. Az 1989. június 7-én Bp-en megtartott tudományos konferencia anyaga. Oktatókutató Intézet, Bp, 1989.
- M. BARTAL Andrea – MAJZIK Lászlóné (szerk.): *Az MTA Pedagógiai Bizottságának vitailése*. Pedagógiai Szemle, 1983/3. sz. 289. old.
- MIHÁLY Ottó: *Az egyéniség szabadsága egy plurális értékrendszerben*. Pedagógiai Szemle, 1990/12. sz. 1168–1173. old.
- MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Kiadó, Bp, 1998. 152. old.
- MIHÁLY Ottó: *A neveléstudomány helyzete*. In: MIHÁLY Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. OKKER Kiadó, Bp, 1999. 350. old.
- MIHÁLY Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: MIHÁLY Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. OKKER Kiadó, Bp, 1999. 240. old.
- NAGY József: *Iskolaelőképzítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1974.
- NAGY József: *A pedagógiai kutatás helyzete és perspektívái*. Pedagógiai Szemle, 1981/4. sz. 327–336. old.
- NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Közoktatási Kutatások sorozat. I. kiadás, II. javított kiadás, Akadémiai Kiadó, Bp, 1987. 186. old.
- NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása. Gondolkodási műveletek*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1987.
- NAGY Sándor hozzászólása az MTA Pedagógiai Bizottságának vitailésén, Pedagógiai Szemle, 1983/3. sz. 282–287. old.
- NAGY Sándor: *A neveléstudomány huszonöt évének tükröződése a Magyar Pedagógiában*. Magyar Pedagógia, 1985/4. sz. 370–371. old.
- NAGY Sándor – SZARKA József – SZÜCS Pál – MÉSZÁROS István (szerk.): *Tanulmányok a Neveléstudomány köréből 1979–1984*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1985.
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében*. Magyar Pedagógia, 1997/3–4. sz. 303–317. old.
- SZARKA József: *Törekvések és irányzatok a jelenkori neveléstudományban*. Magyar Pedagógia, 1980/1. sz. 13–20. old.
- Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Terv Ts-4/1. Közoktatási Kutatások Titkársága, Bp, 1987.
- TAKÁCS Géza: *Az iskola vaskos bástyái*. Valóság, 1987/2. sz.
- ZIBOLEN Endre: *Jelentés a neveléstudomány helyzetéről*. Magyar Pedagógia, 1980/4. sz. 387–398. old.
- ZIBOLEN Endre: *Emberrtudomány-e még hazai pedagógiánk?* Köznevelés, 1989/32. sz. 3–5. old.
- ZRINSZKY László: *A neveléstudomány önvizsgálatához*. Pedagógiai Szemle, 1981/9. sz. 812. old.
- ZRINSZKY László: *Neveléstudomány* (szócikk). Pedagógiai Lexikon II. Keraban Könyvkiadó, Bp, 1997. 599–602. old.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Bp, 1987. 146. old.

Báthory Zoltán írása az ÖNKONET Kiadó „Mestersége: tanár” című sorozatában megjelenő kötet egyik fejezete. A teljes mű várhatóan 2001 tavaszán jelenik meg.

A jelent meghatározó múlt – analitikus drámák

Peter Szondi, a modern dráma kitűnő teoretikusa a drámát dialógusokban kibontakozó jelen idejű interperszonális, azaz személyek közötti történésként határozza meg. (1,2) Ugyanakkor az elmúlt százhusz évben számos olyan dráma született, mely ellentmond ennek a definíciónak. Jelen helyett nemegyszer a múlt, dialógus helyett az egymás mellett párhuzamosan monologizáló szereplők, személyközi történés helyett gyakran az elszigetelt magánvilágok sora és a cselekménytelenség foglalta el a színpadot.

Szondi 'A modern dráma elmélete' című könyvében éppen ezt a formaváltságot, formaátalakulást teszi vizsgálatá tárgyává. Az egyik bemutatott alapvető tendencia a dráma epikussá válása. Már *Henrik Ibsen* drámáiban feltűnik a köznapi, regényszerű életanyag, az epikus tartalom és a drámai forma feszültsége. Az Ibsen által az 1870-es évek végétől rendszeresen alkalmazott analitikus drámatechnika, analitikus drámaforma éppen ezt a feszültséget tükrözi, mintegy ebből születik. A 'Nóra', 'A társadalom támaszai', a 'Kísértetek', a 'Rosmersholm', 'A vadkacsa', a 'Solness építőmester', a 'John Gabriel Borkman', a 'Ha mi holtak feltámadunk' megannyi bravúros kísérlet a kör négyesítésére: a múlt, a régen történt események, hosszú életfolyamatok, élettörténetek jelen idejű, előttünk feltáruló, drámai megformálására, meg-jelenítésére. Az analitikus drámaforma kialakításában Ibsen *Szophoklész* 'Oedipus király'-ára támaszkodott, az általa Szophoklész nyomán megteremtett új forma, új konvenció pedig továbbélt a huszadik században, többek között *Eugene O'Neill*, *Luigi Pirandello*, *Arthur Miller* és *Edward Albee* bizonyos műveiben. Az alábbi dolgozat ennek a drámai hagyománynak, ennek a konvenciótörténetnek szegődik a nyomába.

Az epika és a dráma (eposz és tragédia) közötti különbséget Arisztotelész abban határozta meg, hogy az utóbbi „a cselekvésnek... beszéddel való utánzása, nem elbeszélés útján, hanem úgy, hogy emberek cselekszenek”. (3) Az analitikus drámában ezzel szemben a jelenbeli cselekvéssel legalábbis azonos súlyt kap a múltbeli események elbeszélése, ha azokat nem is egyetlen epikai narrátor, hanem a dráma jelen idejű történéseinek résztvevői beszélik el. Goethe szóhasználatával élve: „a drámában is elvész a mimus (az utánzóművész) egyeduralma, s a rapszodosz, azaz az epikus történetmondó – a szereplők maszkját fölvéve – betör a dráma világába.” (4)

Illúziók tragédiái – Szophoklész, Ibsen, Miller

Szembe akar-e, szembe tud-e nézni az ember önmagával, illúzióival, élethuzugságival? Ezt a kérdést teszi fel Miller 'Az ügynök halála' című drámája 1949-ben. Miller azonban nem csupán kora Amerikájának egyik aktuális morális-társadalmi kérdését tette fel, hanem egy olyan kérdést, amelyet előtte a világirodalom sok jelentős drámája megfogalmazott már. Az irodalom történetét föl lehet úgy is fogni, mint kérdések újrafölvetésének, illetve újramegválaszolásának történetét. Miller 1949-ben Ibsennek – többek között – 'A vadkacsa' (1884) című drámájában feltett kérdéseit és a darab formaproblémáit gon-

dolta újra. Azonban természetesen Ibsen sem előzmények nélkül alkotott, nem járatlan úton járt. „A vadkacsa”-ja nem születhetett volna meg egy majd két és félezer éves darab, Szophoklész „Oedipus király”-a nélkül. (5)

Mind Szophoklész, mind Ibsen, mind Miller drámájában múltjukkal szembesülnek a főszereplők, mindhárom darabban jelenük látszatvilága, illúziói lepleződnek le. Sem az „Oedipus király”, sem „A vadkacsa”, sem „Az ügynök halála” nem két szereplő konfliktusa köré szerveződő dráma. Ha a szereplők közötti konfliktusoknak van is szerepük mindhárom darabban, a művek világa inkább egyetlen szereplő, illetve egyetlen szimbolikus vezérmotívum körül épül fel. Mindhárom drámában a jelen cselekmény lényege a múlt elemző feltárása, analízise: ezért is nevezik analitikus drámának őket. Közös bennük a kettős – párhuzamos, de ellentétes irányú – időbeli mozgás: a jelenbeli cselekmény előrehaladása közben egyre mélyebbre jutunk visszafele, a múltba. Az analízis jellege és funkciója azonban eltér a három drámában. Mindhárom műben múlt és jelen viszonya áll

Az epika és a dráma (eposz és tragédia) közötti különbséget Arisztotelész abban határozta meg, hogy az utóbbi „a cselekvésnek... beszéddel való utánzása, nem elbeszélés útján, hanem úgy, hogy emberek cselekednek”. Az analitikus drámában ezzel szemben a jelenbeli cselekvéssel legalábbis azonos súlyt kap a múltbeli események elbeszélése, ha azokat nem is egyetlen epikai narrátor, hanem a dráma jelen idejű történéseinek résztvevői beszélnek el. Goethe szóhasználatával élve: a drámában is elvész a mimus (az utánzóművész) egyeduralma, s a rapszodosz, azaz az epikus történetmondó – a szereplők maszkját fölveve – betör a dráma világába.

a figyelem középpontjában, ez a viszony mégis gyökeresen más.

Az „Oedipus”-ban is, „A vadkacsa”-ban is, „Az ügynök halála”-ban is a múlt feltárása folyik, valamiféle nyomozás. A három darabban azonban háromféle „nyomozással”, háromféle kirakósjátékkal találkozunk. Oedipus maga nyomoz egy bűntény tettese – s mint kiderül: önmaga – után. „A vadkacsa”-ban a messziről hazatért barát, Gregers Werle nyomozza ki a másik főszereplő, Hjalmar Ekdal múltját, s ő szembesíti Ekdalt e múlttal. Az ügynök halálában a múltat nem tudatos nyomozás, hanem a főhős, Willy Loman akarattalan, spontán emlékezése tárja föl.

Henrik Ibsen: A vadkacsa (1884)

Míg Oedipus egyszerre az, aki nyomoz, és az, aki után nyomoznak, e két szerep Ibsen drámájában kettéválik. Gregers Werle nem saját múltját, hanem Hjalmar Ekdal, az ifjúkori barát múltját, házasságának történetét tárja fel. „A vadkacsa”-ban (6) nem egyetlen, mindent eldöntő múltbeli esemény felderíté-

se folyik, hanem számos jellem, magatartástípus, életmód kialakulásának, formálódásának bemutatása. A darab néhány sorsdöntő, meghatározó, de a jelen idejű cselekvési és választási lehetőségeket nem felszámoló hajdani esemény mellett jellemek fejlődéstörténetét tárja elénk. Ibsen hőseinek akarata elvben szabad, „csak” örökölt vonásaik és élet-történetük hordaléka determinálja a szereplők mozgását. A darab életanyagának eredendően epikus jellege éppen ebben, a fejlődésrajzok, nevelődéstörténetek sorában érhető tetten. Egyfelől itt vannak a fokozatosan föltárolt múltbeli alakulástörténetek, másfelől az ezeket kibontó jelenbeli drámai szituáció, illetve cselekmény. Ibsen technikai zsenialitása abban áll, hogy ezt a kettősséget a néző előtt szinte észrevétlenné, illetve drámai izgalom forrásává teszi.

A drámai mozgást Gregers hazatérése indítja el. Ibsennek szüksége van a messziről, kívülről jött ember alakjára ahhoz, hogy a szereplők múltjáról való beszéd színpadilag indokolttá váljék. Dramaturgiaiilag ezért kell a „Nóra”-ban megérkeznie a címszereplő lány-

kori barátnőjének, Lindnének; „ezért” érkezik haza a ‚Kísértetek’-ben Alvingné rég nem látott fia, Oswald; ezért látogatja meg testvérét és sógorát, Borkmant a halálára készülõ Ella a ‚John Gabriel Borkman’-ban, ezért tűnik fel egy évtized után a közben felnõtté cseperedett, hajdani rajongó kislány, Hilde Wangel a ‚Solness építõmester’-ben.

Gregers Werle tizenhét év után tér vissza apja hõydali fatelepeirõl, mint késõbb megtudjuk, az öreg Werle azért hívta haza, mert a családi üzlet vezetését rá akarja bízni, maga pedig – már csak egyre romló látása miatt is – vissza kíván vonulni: a Sörbynével, eddigi házvezetõnõjével kötendõ idõskori második házasság révébe. Gregers most tudja meg, hogy hajdani padtársa, legjobb barátja idõközben fotográfus lett és megnõsült. Felesége pedig nem más, mint Werle egykori házvezetõnõje, Gina, aki Gregers édesanyjának betegsége és halála idején szolgált a házban. Tehát akkor, amikor a fiatal Werle még szüleinek házában élt és együtt diákoskodott Hjalmmal. Itt, az elsõ felvonás második jelenetében, Gregers és Hjalmar elsõ párbeszéde közben az éles szemû és kissé rosszhiszemû olvasó elõtt egy pillanatra felfeslik a dráma szövedéke, túlzottan is (ki)látszanak a dramaturgiai gépezet fogaskerekei.

A múlt feltárulásához két bensõsleges kapcsolatban álló emberre van szükség, akik azonban valamiért semmit sem tudnak a másikkal az elmúlt tizenhét évben történetekrõl. El kell hinnünk, hogy Gregers nem kapott híreket legjobb barátjáról, noha nem egy másik kontinensen, hanem apja telepén dolgozott, amely óhatatlanul állandó kapcsolatban állott a nagykereskedõ városi házával. Maga a dialógus igyekszik magyarázatot adni erre a kommunikációs szakadékra: Hjalmmal az idõsebb Werle elhitette, hogy Gregers haragszik rá apja, az öreg Ekdal börtönbüntetéssel végzõdött ügye miatt. A két barát ezért bõ másfél évtizedig nem levelezett egymással. A kritikus olvasó nehezen hiszi el, hogy Gregers Hjalmar levelei nélkül még olyan alapvetõ információkhoz sem jutott egyetlen és legjobb barátjáról – akire, mint megtudjuk, egyáltalán nem neheztelt –, mint hogy az illetõ kit vett el feleségül, illetve mi lett a foglalkozása. Ennek magyarázatára még Gregers késõbbiekbõl föltáruló, sérültségébõl táplálkozó zárkózottsága és világgyûlölete sem nyújt kielégítõ magyarázatot. Az ok alighanem csupán dramaturgiai kényszer, az analitikus külsõ forma egy pillanatra láthatóvá váló szervetlensége. Már a kiváló múlt századi irodalomtudós, *Péterfy Jenõ* megjegyezte: „Ha az indoklás gondos is, nem lesz-e néha mesterkélt? Ha az adott körülményekbõl dedukálhatjuk is a drámát: magok a körülmények s viszonyok, melyek az alakok csoportosítását és egymásra hatását elõidézik, nem kõrmõnfont módon kieszeltek-e, nem sértõk-e néha?” (7) Képzelt olvasója képzelt bírálatát jogosnak tartja Péterfy, de rögtön hozzáteszi: „másrészt nem csekély dolgot akar az író elérni. Darabunkban, mint több más mûvében is, annak kérdése foglalkoztatja, mit a Biblia eredendõ bûnnek nevez. Ezt a problémát a mai fölfogás értelmében veti föl drámáiban; nemcsak a fiziológiai föltételére van tekintettel, melyek mellett a lélek nyilatkozik, s alakjai magyarázatát nem pusztán magában az egyénben keresi, hanem már az elõdök jellemében s a tőlük átszármazott viszonyok, szokások, nézetek hatásában is.” (8)

Az analitikus drámák legtõbbje ezt a – tág értelemben vett – eredendõ bünt, illetve ennek a jelenbeli következményeit vizsgálja. Erdemes lesz majd Péterfy téziséhez újból és újból visszatérni.

Mi is az a múlt, mi is az a titok, eredendõ bûn, ami a dráma cselekménye során feltárul? Mi is az a kirakós, amit ‚A vadkacsa’-ban elõttünk összeraknak? Gregers Werle apja helyett az öreg Ekdal ülte le a kincstári területen végrehajtott erdõirtás miatti sokéves börtönbüntetést, az üzlettársak közös vállalkozásai miatt kettejük közül a naivabb „vitte el a balhét”. Fia, Hjalmar pedig Werle volt szeretőjét, Ginát vette feleségül, s – Werléhez hasonlóan – megváltásra ítélt lányuk, Hedvig alighanem az öreg kereskedõtõl és nem Hjalmartól származik. Az idõs Ekdalt valójában az öreg Werle tartja el, s a család megélhetését emellett inkább Gina és lánya, Hedvig munkája biztosítja, s nem az önfeláldozó családfenntartó s a többre hivatott ember szerepeiben tetszelgõ, találmányáról álmodozó s igazából semmittevõ Hjalmar.

Miért kutatja Gregers Hjalmar múltját, miért akarja vele szembesíteni barátját? Erre is a múlt ad magyarázatot. Gregers a fatelepre való felköltözése előtt belelátott apja kártyáiba, tudta, hogy apja megcsalja anyját, miként azt is, hogy barátját és üzlettárását, Ekdalt kelepçébe csalta, s hogy Hjalmar apja Werle helyett viselte a börtönbüntetést, az anyagi és erkölcsi bukást. Gregers azonban gyenge volt az apjával való konfrontációhoz, s bűntudatával elvonult az emberek közül – fel a hőydali fatelepre. Maga tehát nem állt ki hajdan nemes eszméi mellett, most viszont úgy érzi, azzal, hogy Hjalmart felvilágosítja házassága igazi alapjairól, végre áldozhat az eszmények, a becsület oltárán. Amint azt az első felvonás végén megfogalmazza, most élete cél, feladatot, irányt kapott. Nyomozását, múltfeltárását, Hjalmar szembesítését a valósággal tehát igazából a bűntudat s talán az apja iránt érzett bosszúvágy motiválja. Eszménykövetése, igazságmániája tehát élősködő jellegű: a saját élete helyett akarja a másét igazzá, hazugságmentessé, eszményivé alakítani. Világboldogítása ennyiben önmegvalósítás helyetti pótcselekvés. Ezt a harmadik és a negyedik felvonásban nagyjából ki is mondja Relling, Hjalmarék egyik lakója, a darab tisztánlátó rezonőre.

Amint látjuk, „A vadkacsá”-ban nem csupán egy titok, egyetlen illúzió, egyetlen látzatvilág, egyetlen élethazugság tárul föl, hanem múltak, titkok, illúziók, élethazugságok sora, rétegei, labirintusa. Péterfy Jenő hasonlata, melyet a „Rosmersholm” jellemzésére alkotott, e dráma szerkezetét is megvilágítja: „Ibsen az előzményeket a drámai hatás és a pszichológiai fejlődés követelményei szerint a múltból egymás után, lassankint a néző képzelme elé hozza, s ezáltal olyan mély perspektívát teremt a darabnak, mintha egymásba nyíló termek hosszú során tekintenénk keresztül”. (9)

Párhuzamosan haladunk mind mélyebbre Hjalmar és Gregers múltjában, illetve a Hjalmar körül teremtett látzatvilágok és élethazugságok sorában. Hjalmar házasságáról már az első felvonás végére sokat megtudunk, de Gregers csak a harmadik és a negyedik felvonás közötti, a színpadon meg nem jelenített részben szembesíti barátját az igazsággal. A darab egyik tetőpontja és fordulópontja tehát csak üres helyként, csak utóhatásában válik érzékelhetővé. Az utolsó, még sokkal több titokra, arra, hogy Hedvig alighanem Werle gyermeke, pedig csak a negyedik felvonásban derül fény. Akkor, amikor Sörbyné, Werle úr menyasszonya elmondja, hogy a nagykereskedő hamarosan teljesen megvakul, és átadja azt az adománylevelet, amelyből kiderül, hogy Ekdal életjáradékát az öreg halála után Gina öröklí. Gregers és apja viszonyára és Werle kereskedő Ekdal ellen elkövetett gaztettére is csak fokozatosan derül fény. Az első felvonás utolsó jelenetében zajlik apa és fia között az első összecsapás, melyből a néző már sok mindent megsejthet, de Gregers csak a második összecsapásban, a harmadik felvonás végén beszél „örökös bűntudatáról”, s csak ekkor mondja ki, tudja, tudta, hogy apja „Ekdal hadnagyot kelepçébe” csalta. Cselekedeteinek indítéka, Hjalmarral szembeni „tartozása” tehát csak közvetlenül azelőtt derül ki, hogy belekezd a törlesztésbe: elindul barátjával a múltat tisztázó, felvilágosító sétára.

Hjalmar öncsalása, élősködő életmódja is csak fokozatosan tárul fel: felvonásról felvonásra tudunk meg újabb és újabb adalékokat arról, hogy a család Werle adományaiából, illetve Gina és Hedvig szorgoskodásából, nem pedig az ő munkájából él. Az elkényeztetett szépfiú neveltetéséről, arról, hogy nénikéi, környezete miképpen látott benne a valóságosnál mindig többet, csak akkor értesülünk Rellingtől, amikor Gregers kísérletének kudarca mind totálisabbá, Hjalmar üressége, gyengesége, meghátrálása mind nyilvánvalóbbá válik. Amikor a „nagy feltaláló” és lusta fényképész egyaránt képtelen a saját lábára állva szakítani a családjával, illetve új alapokon új életet kezdeni velük. Amikor azt sem tudja eldönteni, hogy Gina összecsomagoljon-e neki, vagy inkább a nappalit készítse elő számára átmeneti szállásként, amikor a teátrális szakítási szölamok közben elfogyasztja a felesége által készített reggelit, és amikor a színpadiasan széjjelszakított ajándéklevelet gondosan összeragasztja. Jelenbeli jellemhiánya itt, az ötödik felvonás elején

tárul fel a maga teljességében, és kapja meg – szinte ugyanakkor – eredetmagyarázatát. Ok és okozat, múlt és jelen egymással versengve bomlik ki előttünk.

A dráma hatásmechanizmusának elemzése során érdemes figyelmet fordítani az információ adagolására. Egyrészt arra, hogyan válik a sejtés bizonyossággá, hogy a sejtetések, előreutalások láncolata miképpen működik, másrészt arra, hogy egy-egy titok, rejtett összefüggés mikor kinek a számára tárul fel. Sejtetés és kimondás dialektikája mellett az olvasói-nézői öröm egyik forrása a többlettudással folytatott játék. A darabban három megismerőt különböztethetünk meg: Gregerst, Hjalmar és magát a nézőt. Gregers nyilván előbb ismer föl bizonyos összefüggéseket, mint Hjalmar, ezért játszhatja el a beavatott szerepét. A néző tudása többnyire valahol Gregers és Hjalmar tudása között helyezhető el, nyilván Gregerséhez közelebb. Bizonyos sejtelmeiben azonban (például Hedvig származása, vakságának oka, eredete) a néző előbbre tarthat Gregersnél is. A feszültséget a szereplők (Gregers-Werle, Werle-Gina, Werle-Relling stb.) alkalmi konfliktusai mellett és előtt a tudásszintek közötti – változó – távolság adja. A néző és a szereplők tudásszintje közötti különbség a dialógusokat kettős jelentésűvé, kétszintűvé teszi: a „vak” Hjalmar, vagy a földhözragadt gondolkodású Gina által nem értett mondatok gyakran olyan ironikus kettősségben mozognak, amely némileg hasonlít az ‚Oedipus király’ elemzése során emlegetett tragikus iróniához.

A múlt és a jelen között nem csupán a cselekmény teremt kapcsolatot, hanem a szimbolikus vezérmotívumok is. Mindenekelőtt a Hjalmarék padlásán élő, a cím által is kiemelt vadkacsa. Szerepeltetése teszi a dialógusokat kétszintűvé – szó szerint és metaforikusan egyaránt értelmezhetővé. Érdekessége, hogy jelentése folyton változik, más és más helyen más és más szereplővel azonosítható. A vadkacsa – ami legáltalánosabban az élethazugság jelképe – egyszer Ginával azonosítható, hiszen a kereskedő „megszárnyazta”, az állat – Ginához hasonlóan – „kis hibával” tőle került Ekdalékhoz, másszor az öreg Ekdal élethazugságának, életpótlékának jelképe, hiszen az elveszített szabad természetet és a vadászatot, a hajdani kedvtelést idézi föl, testesíti meg számára. A padláson létesített erdőpótlék különös lakója a kis Hedvigre is hasonlít: mindketten fogyatékosak (sérült szárny, beteg szem) és magányosak, a kislány pedig öngyilkossága révén mintegy azonosul a vadkacsával: annak Gregers által javallott feláldozása helyett magát áldozza föl. Hjalmarnak is metaforikus helyettesítője a vadkacsa, hiszen a magát egy dialógusban vadászskutyával azonosító Gregers őt akarja kiszabadítani a mocsárból, az élethazugság mocsarából. A vadkacsa maga a jelenben élő múlt, sérült és korlátok közé zárt létében emlékeztet az elvesztett, teljesebb és szabadabb lét lehetőségére. Fizikai jelenléte folyton utal a múltra: arra az időre, amikor Ekdal hadnagy még szabadon vadászhatott, fia pedig szép reményekkel nézhetett a jövőbe.

Más kérdés, hogy ez a szimbólum a maga túlterhelt és sokszorosan megmagyarázott mivoltában akarva-akaratlanul már-már a jelképhasználat paródiájába fordul. Ez a – *Karinthy* paródiájában, ‚A kénguru’-ban (10) zseniálisan felnagyított – komikus felhang már csak azért is nehezen némítható el, mert éppen az a Gregers a szimbólum állandó értelmezője a darabban, akit kétbalkezes és kártékony jó szándéka, a szó szoros és metaforikus értelmében mocskot eredményező tisztaságvágya óhatatlanul tragikomikus színben tüntet fel. A Gina gyakorlatias földhözragadtságát és Gregers romantikus idealizmusát (és ennek megfelelően a szó szerinti és a jelképes szójelentéseket közvetlenül is) ütköztető jelenetek a jelképek magasában szárnyaló Gregerst nemegyszer mulatságos figurának mutatják. Nehéz nem Gina szemével látni Gregerst, amikor az Hjalmaréknál kivett szobáját jó szándékú ügyetlenkedésével rögtön beköltözése után disznóóllá csinósítja (III. felvonás 1. jelenet). Ráadásul nemcsak Gina, hanem a nála érzékenyebb Hedvig is idegenkedik Gregers költői nyelvhasználatától. És mindehhez járulnak még Relling doktor szarkasztikus megjegyzései Gregers világboldogító betegségéről. Így a nagy erejű és sokjelentésű szimbólum mintha tudatosan azonnal ironikus idézőjelek közé kerülne – s ezzel még többszölamúbbá tenné Ibsen drámáját.

Hasonlóan fontos motívum a vakságé. Ez is összeköti Ibsen darabját Szophoklészével. Itt is hol konkrét, hol metaforikus értelemben szerepelnek a látásra és vakságra utaló szavak. Hjalmar, illetve a darab harmadik-negyedik felvonásában Gregers természetesen csak metaforikus értelemben vak, míg Werlét és Hedviget a valóságos megvakulás fenyegeti. A vakság – a naturalizmus öröklélméleti-biológista szemléletében gyökerező – motívuma a vadkacsához hasonlóan a jelenben élő múlt jelképe is: Gina szemének romlásában az elrejtett-eltitkolt múlt, Werle és Gina hajdani viszonya veti árnyékát a jelenre.

A múlt ‚A vadkacsá’-ban hiába tárul föl. Az ifjabb Ekdal Gregers elképzeléseivel elentétben nem akarja házasságát új, tiszta alapokon, az őszinteség, az eszmények jegyében megújítani. Az eszményi, őszinteségen alapuló házasságot – kicsoda groteszk, kegyetlen fintor! – a cinikus és kiégett öregek, Sörbyné és Werle valószínűleg meg. Hjalmar ehelyett családját próbálja meg otthagyni. Igaz, ehhez is túl kényelmes, túl gyáva. Csak a szakítás és az önsajnálát pózai érdeklik, nem a következtetések levonása és az újrakezdés. Hjalmar nem Oedipus, aki lelki vakságát felismerve megvakítja magát, csak olcsó

*Az élethazugság, az illúziók más-
sik neve itt az amerikai álom.*

*Vagyis az a gondolat, hogy a
végtelen lehetőségek országában
bárból – akiben elég az akarat
és a tehetség – bármi lehet, hogy
bárki milliommossá válhat. E
sikercentrikus és fennköltén in-
dividualista ideológia nézőpont-
jából szegény a szegénység, a
kudarckok megvallása; az alkal-
mazotti lét pedig lefokozott, má-
sodlagos lét csupán. A hatva-
nas-hetvenes évek hippi-mozgal-
ma ez ellen a sikercentrikus ide-
ológia ellen lázadt. Nem vélet-
len, hogy a lázadó rock-nemze-
dek egyik emblematikus figurá-
ja, Bob Dylan így énekelt egyik
dalában: „Nincs nagyobb siker
a kudarcnál, de a kudarc sem
igazi siker”.*

ripacs, aki előbb szétépi a Hedvigről gondoskodó és így Werle apaságát valószínűsítő adománylevelet, de azután szép óvatosan összecsirizeli. Így lesz az eszmények tragédiájából tragikomédia. Itt nincs felismerés és valódi sorsfordulat, Hjalmar nem tragikus hős, nem képes a valódi szenvedésben valóban megtisztulni, nem lehet osztályrésze a katarzis. Hedvig felől nézve tragédiát látunk, Gregers felé nézve tragikomédiát, Hjalmar felől látva csak polgári színművet. A mű világlátása egészében mégis tragikus, mivel – bár „üres helyként”, személyiségekhez hitelesen nem kötődve – megjelennek benne olyan magasabb evilági értékek, amelyek ebben a világban megvalósíthatatlannak bizonyulnak. Paradox módon a tragikus világlátást ezúttal éppen a tragikus hősök hiánya fejezi ki.

Létezik ‚A vadkacsá’-nak másfajta – a tragikus értéktételezéssel összeegyeztethetetlen – értelmezése is, amely szerint a darab szemléleti centrumában „minden minősítés viszonylagossága” áll. Eszerint „a dráma szinte mindegyik szereplője saját változatot alakít ki a múlt és a jelen értelmezésében. (...)

a párbeszédnek szövegei kölcsönösen rámutatnak arra az alapra, előfeltevésre, melyre az egyes kombinációk (történetvariánsok) épülnek.” (11) A szereplők leleplezik egymás elbeszéléseinek, történetvariánsainak vakfoltjait, tévedéseit, hazugságait. „E »leplelések« ugyanakkor távolról sem nevezhetők valamilyen abszolút »igazság« megnyilvánulásainak a »hazugságokkal« szemben. Ilyen igazságot, mint egyedül helyes alternatívát nem fogalmaz meg a mű. Egyik felnőtt szereplő sem sokkal »bűnösebb« a másiknál, csak eligazítani próbálja a saját sorsát, ami szükségképpen vezet az elhallgatások és kimondások más és más arányához. A titkok napvilágra kerülése sem okvetlenül végzetes fejlemény, legfeljebb a narratívák átrendezésére kényszeríti a szereplőket. Egyedül a kislány, Hedvig pusztul bele Gregers Werle mesterkedéseibe, mivel olyan választás elé kerül, melyben nincs módja újrafogalmazni helyzetét.” A relativitás gondolatát ez az értelmezés azzal támasztja alá, hogy hangsúlyozza hazugságok és igazságok relati-
v-

tását, példaképpen pedig meggyőző módon arra hivatkozik, hogy Gregers „magasztos »ideái« maguk is éppúgy »hazugságoknak« mutatkoznak, mint mindaz, amit támad (különösen a zárójelenetben)” (12)

Én inkább mégis annak az álláspontnak az elfogadására hajlok, mely szerint a darab egy „mozzanatot érintetlenül hagy: az ideálok szépségét – »önmagukban«. Ezek az eszmények csak akkor nevetségesek, ha mint követelmények a kispolgárok kicsinyes életét akarják megjavítani. De nem komikusak akkor, ha – mint a magányos ember álmái – megmaradnak rezignált vágyaknak, szép illúzióknak. Az ideál, mint a testetlen vágy lírája továbbra is tragikus szépségében tündököl: tragikuma testetlenségében van, tudatos lemondásában minden valóságról. Ibsen tehát itt is, mint egész életművében mindig, megtartja alakjainak, konfliktusainak kettős megvilágítását: egy kegyetlenül reális, leplező és egy megbocsátó, felmentő, az ideálokat védő lírai fényt.” (13) Maga a cinikus rezonőr, Relling sem az ideálokat magukat tagadja. Gregersnek ezt mondja: „Megint olyan emberek akarja számon kérni az eszményeit, akik, hogy úgy mondjam, nem fizetőképeseek.” Ez a mondat nem tagadja az eszmények érvényét, akkor ugyanis nem lenne értelme a „fizetőképesség” fogalmának, csak némileg nietschei felhangokkal különbséget tesz az átlagemberek és „fizetőképes” nagy individuumok között. Az eszményeket sem általában, hanem csupán a két Ekdal, illetve Gregers életének kontextusában minősíti hazugságoknak. Ez a nietschei felfogás nem tartja mindenki számára követendőnek és követhetőnek a gondolkozás és az erkölcs konvenciókat elvető, kereső-kockáztató autonómiáját, s ebben az értelemben minősíthető arisztokratikusnak. Ahogy a fiatal *Lukács György* írja: „Az individualizmusnak arisztokratikussá kell válnia, hogy ne váljék belőle groteszk bolondság, donquijotteria.” (14)

Arthur Miller: Az ügynök halála (1949)

Mi újat hozott Miller Ibsenhez képest? „Az ügynök halála”-ban (15) nem csupán beszélnek a múltról, hanem a történet megelevenednek, láthatóvá is válnak. A némileg mesterkelt nyomozást, múltfeltárást az emlékezés spontán folyamata váltja föl. Millernek nincs szüksége Gregershez hasonló, a semmiből előkerült, ugyanakkor bennfentes – szimatoló – szereplőre. Willy Loman emlékei – hála a filmművészettől eltanult flashback-technikának – a színpadon közvetlenül láthatóvá válnak. „Az ügynök halála”-ban tehát újfajta megoldást nyer az Ibsentől ismert formaprobléma: a múltbeli, epikus jellegű életanyag és a dráma eredendő jelen idejűsége közötti konfliktus, „az emlékezetben élő múlt mint téma” és „a tér- és időbeli jelen mint drámai formakövetelmény” között feszülő ellentmondás. „Alapvető változás az, hogy (Miller) elhagyja a cselekménynek álcázott analízis technikáját. A múlt már nem erőszakolt drámai vitákban szólal meg, mint ahogy a figurák sem lesznek – a formaelv kedvéért – uraivá múltbeli életüknek, aminek a valóságban csak kábult áldozatai voltak. Ellenkezőleg, a múlt úgy jelenik meg a színpadon, ahogy az életben is elő szokott lépni: a saját akaratából, a »mémoire involontaire«, az önkéntelen emlékezés prousti gesztusa révén. Ezzel egyúttal megmarad csupán szubjektív élménynek, s nem változik a közösen végrehajtott múltkutatás révén interperszonális látszathiddá olyan emberek között, akiket egy életen keresztül nem tudott összekötni. Így lép a modern drámában az emberek közötti cselekmény helyére, mely a múlt feletti ítélkezésre kényszerítene, annak a magányos embernek a lelkiállapota, akin az emlékezés erőt vett.” (16)

Mi váltja ki a darabban az emlékezést? Willy Loman, a hatvanadik évén túl járó kereskedelmi ügynök az idegösszeroppanás szélén áll, egymás után többször veszítette el mostanában uralmát autója fölött, mert alámerült gondolataiban, megszállták emlékei. Mik is önkéntelen múltkutatásának, múltba süppedésének, idegösszeroppanásának okai?

Három tényező is hat rá. Egrészt néhány hónappal korábban beosztásában visszaminősítették, a kezdő utazó ügynökökhöz hasonlóan nem kap fix fizetést, csak jutalékot az

eladott áru után. Másrészt nagyobbik fia, Biff hazatért, és az ő jelenléte szembesíti Willy-t saját kettős, szülői és üzletemberi kudarcával. Sem az apából, sem a fiúból, sem Willy-ből, sem Biffből nem lett nagymenő, sikeres ember. Harmadrészt nemrég érkezett Bennek, Willy sikeres bátyjának és mítikus apahelyettesítő figurájának a halálhíre. Ezek a kiváltó okai Willy önkéntelen emlékezés formáját öltő, de azért mélyszerkezetében nagyon is célirányos múltkutatójának, önvizsgálójának.

Akarva-akaratlanul az a kérdés üldözi Willyt, hogy hol rontotta el, hol rontották el. Mért nem lett Biffből sikeres ember, miért nem tud felnőni? Biff ugyanis majd harmincöt éves, és se felesége, se állása, se otthona, se autója. („Kamasz maradtam, se feleségem, se szakmám... akár egy kamasznak.”)

A dráma két szinten, két idősíkból játszódik. Jelen idejű cselekménye – az epilógus jellegű rekviem nem számolva – bő egy nap: hétfő koraestétől kedd éjszakáig. Mint a klasszicista drámákban. Ez a cselekményszál – s egyben a dráma egésze – azzal veszi kezdetét, hogy Willy, miután vezetés közben újból kikapcsolt a tudata, váratlanul hazatér. A múltbeli cselekmény: az ügynök egész élete, elsősorban azonban néhány olyan esemény, amely másfél-két évtizede, a ma 35 éves Biff tizenéves korában zajlott le. A két idősíki áthatja egymást, a múlt hol ellenpontozza, hol magyarázza a jelent, de mindig jelenbeli események, tárgyak vagy helyzetek idézik föl a múltbeli párhuzamot vagy magyarázatot. A mai autóról folytatott beszélgetés idézi fel a srácok hajdani kocsifényesítését. Linda, a szerető feleség iránti gyöngédség mostani eláradása és az ezt megkeserítő büntudat hullámain úszik be Willy tudatába a korábbi hűtlenség emléke, az a bostoni Nő, akinek Willy harisnyákat ajándékozott – miközben Linda szorgalmasan stoppolgatta a régieket. Az emlékképek megelevenedése fokozatos és lélektanilag rendkívül hiteles. Az idegileg kimerült és rohamosan öregedő Willy mostanában egyre többet beszél magában: ezek a féloldalas párbeszédalakulnak át fokozatosan a kivetített tudat láthatóvá váló színpadán valódi párbeszédakké. Willy eleinte egy nem látható személyhez beszél (előbb csak az orra alá, majd szemét a színpad egy meghatározott helyére szögezve), később a néző is hallja a színpad mögül a megszólított személyt, végül pedig a múlt megidézett alakja láthatóvá is válik.

A fokozatos áttűnéseket (újabb, a filmművészet eszköztárából kölcsönzött formaelem!) színpad-technikailag az előtér és háttér játéka, az átvilágítható falak és a világítás, a reflektorokkal való kiemelés és a sötéttel való eltüntetés teszi lehetővé. Az „alakok minden különösebb figyelmeztetés nélkül önmaguk színészei lehetnek, mivel azt a változást, amely a múltbeli-emlékezésbelibe vezet, epikai formaelvek irányítják. Ezzel a drámai egységet is megszünteti, mégpedig következetesen: az emlékezés nemcsak azt jelenti, hogy megsokasodnak a helyszínek, és sokféle lesz az idő, hanem azt is, hogy megszűnik a kettő [a tér és a helyszín által jelzett idő] azonossága”. (17) Ugyanakkor – s e tekintetben nem egészen értek egyet Peter Szondival – az emlékek célirányosan adagolt elemző (analitikus) logikát követnek. Az „eredendő bűn”, az a pillanat, amely Biff sorának kisiklását mintegy magyarázza, egyrészt Willy kérdésekben is megfogalmazott tudatos okkeresésére adott válaszként jelenik meg, másrészt felszínre kerülése a második felvonás közepéig késleltetett. Vagyis az „Oedipus király”-ban és „A vadkacsa”-ban tapasztaltakhoz hasonlóan az „ösook” a mű vége felé tárul föl teljes mélységében. Biff, miután megbukik a matematikavizsgán, imádott apjához utazik Bostonba támaszért, és ott hűtlenkedésen éri. Ez a felfedezés dönti romba idealizált apaképét, ez értékelteti át családsá, hazugsággá Willy egész magatartását. Ennek a traumának a következtében nem készül föl a pótvizsgára, innentől kezdve válik talajtalan lézengővé. Ez a magyarázata a közöttük tizenhét éve feszült viszonyának. (Más kérdés, hogy a csalódásnak, traumának ilyen feldolgozása, illetve fel nem dolgozása maga is magyarázatot igényel, maga is egyfajta – öntudatlan – bűnbakképző élethazugság. Nem is kicsit hasonlatos Gregers neurotikus-elfojtott bosszúvágyához és pótcselekvéseivel.)

Az emlékezés egyszerre célirányos-analitikus és ugyanakkor önkéntelen mivoltát példázza a bostoni in flagranti elhelyezése a cselekményszerkezetben, és maga a jelenbeli szituáció, amely ezt az elfojtott emléket Willy tudatában felszínre hozza. Itt is érvényesül az az analitikus szerkesztésmód alakváltozataként fölfogható elv, hogy a múltbeli jelenet a jelenbeli esemény párhuzamaként és egyúttal magyarázataként jelenik meg.

Egyrészt az étterem mosdójában felrémelő emlékeket két párhuzamos kudarc történet és az erről szóló beszámolók előzik meg. A két felvonásos darab második felvonásában két hasonló kudarc tanúi vagyunk: apa és fiú, Willy és Biff elmennek egy-egy főnökhöz, jobb állást, illetve vállalkozáshoz kezdőtőkét kérni. Willy-t fiatal főnöke, Howard nem jobb álláshoz juttatja, hanem kirúgja, Biffet Oliver pedig hat óráig várhatja, majd csak egy pillantást vetve rá elmegy mellette. Willy történetét a színpadon látjuk, Bifferől csak a fiú számol be az étteremben, ahová öccsével, Happy-vel még reggel meghívták apjukat, hogy este együtt ünnepeljék a remélt sikert. Willy kirúgatása után és a vacsora előtt még benéz önzetlen és neki biztos állást és fix fizetést – hiába – kínáló hűséges barátjához, Charleyhoz. Itt találkozik Charley szerény és Biffel ellentétben sikeres fiával, Bertrاندal, akitől nyíltan megkérdezi, hogy mi is Biff sikertelenségének oka, és a matek-bukás után miért is nem ment el a fiú (a szorgalmas Bertrand lusta, de hajdan oly népszerű osztálytársa) a pótvizsgára. Bertrand elmondja Willy-nek, hogy a fordulat nem maga a bukás volt, hanem utána, bostoni látogatása során történt valami Biffel. Akkor, ezután „adta föl”. Ezzel az félinformációval a tudatában érkezik Willy az étterembe.

Másrészt az étteremben olyasmi zajlik, ami – ellentétes – párhuzamba állítható a bostoni afférral. A fiúk nőekkel cicáznak, és magukra hagyják némileg ittas apjukat. Ahogy most nők miatt hűtlenek lettek a fiúk apjukhoz, úgy érezte magát Biff elhagyva és becsapva, amikor az osztályvizsgán („érettségén”) való elbukás után támaszért, segítségért apjához szaladt Bostonba, akit azonban nem egyedül, hanem egy idegen asszonnyal (a Nővel) talált a hotelszobában. A párhuzamot az is exponálja, hogy a mostani étteremnek Ezüst Tányér, a hajdani bostoni szállodának Arany Kulcs a neve.

Az étteremben, majd késő este otthon apa és fia, illúziók és realitás szembesül egymással. Biff leszámol az illúziókkal, a „felvágással”, kimondja, hogy mindketten „tucatemberek”, akik hiábavalóan üldözték a siker álmát. „Sose vittem semmire. Mert annyi hazugságot pumpáltál belém, hogy amilyen hólyag lettem, senki sem parancsolhatott nekem. (...) Nekem mindig két hét alatt kellett vezérigazgatóvá előlépnem. Hát ebből elég!”. Biffel ellentétben Willy nem képes vagy inkább nem hajlandó leszámolni az illúzióival, álmaival. Azzal az illúzióval, élethazugsággal, ami nem csupán egyéni önáltatás, hanem e drámában egy kollektív nemzeti mítoszban, egy meghatározó társadalmi ideológiában gyökerezik.

Az élethazugság, az illúziók másik neve itt az amerikai álom. Vagyis az a gondolat, hogy a végtelen lehetőségek országában bárkiből – akiben elég az akarat és a tehetség – bármi lehet, hogy bárki milliommossá válhat. E sikercentrikus és fennköltén individualista ideológia nézőpontjából szégyen a szegénység, a kudarcok megvallása; az alkalmazotti lét pedig lefokozott, másodlagos lét csupán. A hatvanas-hetvenes évek hippy-mozgalma ez ellen a sikercentrikus ideológia ellen lázadt. Nem véletlen, hogy a lázadó rock-nemzedék egyik emblemikus figurája, *Bob Dylan* így énekelt egyik dalában: „Nincs nagyobb siker a kudarcnál, de a kudarc sem igazi siker”. (18) A lázadó ellenkultúra a hatvanas években annak a gondolatnak a fonákját fogalmazta meg, amely Willy Loman életét vezérelte, amely pusztán biológiai léténél is fontosabb volt számára. Biff pedig egyfajta protohippiként (előhippiként) vonul ki az érvényesülésért folytatott harcból a természetbe: „Miért töröm magam olyasmi után, amihez semmi kedvem? Mit keresek egy üzletházban, mikor másra sem vágyom, csak a szabad mezőre, oda, ahol megtudhatom végre, ki vagyok”.

Willy azonban rabja a sikerkultusznak és a magányos harcos klasszikus amerikai individualizmusának. Ez akadályozza meg abban, hogy az önállóság (a saját üzlet vagy leg-

alább az utazó ügynök magányoslovass-önállóságának) illúzióját földadva régi barátjától, Charleytól elfogadjon egy szerény, de biztos fizetéssel járó állást. Az idős ügynök inkább az öngyilkosságot s az álbalesettől remélt biztosításai összeget (a nagy pénzt, 20.000 dollárt) választja, mint az önállóság álmának földadását. Ez a választás megadja az alaknak azt a tragikus dimenziót, amit Ibsen drámájának felnőtt szereplőitől, Hjalmartól, Gregerstől megtagadott, s csak Hedvignek „engedélyezett”.

„Az ügynök halála” értelmezhető az amerikai álom tragédiájaként (1), az önáltatás egyetemesebb emberi tragédiájaként (2), de értelmezhető úgy is, mint az apa-fiú kapcsolat drámája (3) vagy mint a felnőtt nem tudás tragédiája (4).

Mint már említettem, Biff maga mondja az első felvonás elején testvérenek, Happy-nek, hogy bár 35 éves, „kamasz (boy!) maradt”. Miért? A válasz talán abban rejlik, hogy a hatvanéves Willy, az apa sem tudott felnőtt. Mostani idegösszeroppanása, idegkimerültsége is kamaszos identitásválság, amely abban mutatkozik, hogy nem tudja, kicsoda is ő valójában, miért nem annak látják, akinek magát látni szeretné. (A kitűnő szociálpszichológus, Erikson az énazonosság válságát, a „ki vagyok én” kérdésének égető előtérbe kerülését jellegzetes kamaszkori fejlődési válságként definiálja.) De miért nem tudott az apa sem felnőtt? A lehetséges válasz a következő: ahogyan Biffnek, úgy Willy-nek is hiányzott a követhető felnőtt szerepminta.

A dráma három, Willy személyiségének kifermálódását befolyásoló apafigurát, szerepmintát is megidéz. Az első Willy vér szerinti apja, aki azonban a kisfiú hároméves korában otthagyta a családot, így a kamasz Willy számára nem szolgálhatott valódi szerepmintául. A háttérben azonban – mint legendás és követhetetlen figura – ott van, és nyugtalanítja fiát. Az apa elérhetetlen példakép, aki nemcsak kereskedő, hanem feltaláló és művész is volt, aki nemcsak árulta, hanem készítette is a fuvolákat, melyeken gyönyörűen játszott. A Jenki vándorkereskedő mitikus alakja a háttérből hallható fuvolaszó formájában a darab kezdetétől jelen van. Ez a fuvolaszó a visszahozhatatlan régmúltat a jelenben is folyvást felidéző „vadkacsája” Miller drámájának.

A második apafigura a sikeres báty, Ben. Ő képviseli az érvényesülés vadnyugati modelljét. A dzsungelben (Alaszkában és/vagy Afrikában) hirtelen gazdagodott meg – aligha tisztességes és erőszakmentes módszerekkel. Alakja inkább víziókban, mint reális emlékképekben idéződik fel – a Charley által megtestesített, szorgalmon és szerénységen alapuló „kisszerű” érvényesülési út ellenpontjaként. Aligha véletlen, hogy látomásos alakja először az első felvonásban, a Charleyval folytatott beszélgetés és kártyaparti közben jelenik meg, a második felvonás vége felé pedig Willy éppen vele beszél meg a biztos állás helyett választott „nagy üzletet”, a biztosítási csalásként értelmet nyerő öngyilkosságot. A félénkebb és alighanem tisztességesebb Willy számára valószínűleg ő sem jelentett követhető szerepmintát. Alakja a kisember számára inkább mítosz, az elmulasztott lehetőség jelképe, mintsem realitás. Ugyanakkor Willy nevelési elveit ezen keresztül Biff sorsát mégis erősen befolyásolta: Biff csínytevéseinek, labda- és építőanyaglopásainak ő a közvetett ihletője, Willy az ő „vadkapitalista” értékrendjének kisugárzása miatt nem ítéli el erőteljesebben fia ismétlődő szokássá váló s végül börtönbüntetést hozó vétkeit.

A harmadik – és végül valóban példaképpül választott – apafigura egy bizonyos Silverman (lásd Silver Plate étterem és Golden Key (19) hotel!) nevű kereskedő, aki az emberarcú kapitalizmust testesíti meg Willy Loman, az amerikai kisember (20) számára. Azt az ideált képviseli, mely szerint a sikeresség feltétele az, hogy kedveljék az embert, hogy népszerű („well liked”) legyen. Ennek a szentimentális-naiv sikerfelfogásnak a jegyében Willy Biffet arra nevelte, hogy a kemény munkánál (a tanulásnál, azaz Charley fiának, Bertrandnak az útjánál) fontosabb és célravezetőbb a népszerűség és a sportban elért siker.

Mint kiderül, nem a matematika-bukás, hanem az addig ideálként kezelt apában való csalódás tette Biffet sikerképtelen és felnőtt nem tudó emberré. No meg a belsővé tett tü-

relmetlen apai elvárás, hogy neki gyorsan nagymenővé, főnökké kell válnia. Biff előbb nő fel, mint apja: a darab végén leszámol mind az apja elleni indulattal, mind az elvárásoknak való megfelelés vágyával.

A dráma egésze azonban nem engedi meg, hogy könnyen lerázzuk azt a kérdést, hogy szabad-e, kell-e álmódogni a sikerről, a nagyságról, hogy lehet-e, kell-e a valóságnak látzó pillanatnyi valami mögé vagy azon túl tekinteni. A „Rekvium” című epilógus meggátolja, hogy könnyen ítélkezzünk Willy önáltatása fölött. Ma, amikor a vállalkozás nálunk is divatos társadalmi jelszóvá vált, érdemes Willy Loman álmódozásán elgondolkoznunk, főképp, ha elfogadjuk Charley Willy sirja fölött elmondott szavait, melyek szerint az ügynököknek, a kereskedőnek álmódognia kell, hisz ambíciók, álmok nélkül nem kezdhet bele semmibe: „Az ügynök álomvilággal ügynököl – ez a mestersége”.

Kérdés, hogy az analitikus dráma formaproblémájára a Miller-dráma által adott érvényes válasz miért nem alakított ki folytatható formát, miért bizonyult sikeres, de egyszeri kísérletnek. Valószínű, hogy a félig vállalt filmszerűség legalább annyira problematikus, mint az ibseni regényszerűség. Ebben a drámában az idegkimerültség, a szenilis motyogás, monologizálás lélektanilag és dramaturgiaiailag hiteles formát kínált, de ugyanez a flashback-technika más lélektani és társadalmi helyzetek megjelenítésében alighanem mesterkélt és epigon jellegű megoldásokat szülne.

Jegyzet

- (1) Ez a dolgozat része egy nagyobb – hat drámaelemzést tartalmazó – tanulmánynak, pontosabban konvenciótörténeti jellegű tanítási modulnak. A teljes tanulmány, melyben az *Oedipus király*, a *Hat szereplő szerzőt keres*, az *Utazás az éjszakába* és a *Nem félünk a farkastól* részletes elemzése, illetve némi pedagógiai apparátus is helyet kap, a Krónika Nova Kiadó *Motívumok, nézőpontok* című kötetében jelenik meg.
- (2) SZONDI, Peter: *A modern dráma elmélete*. Ford.: ALMÁSI Miklós. Gondolat, 1979. Különösen 11–16. old. és 72–80. old.
- (3) ARISZTOTELÉSZ: *Poétika*. 6. rész. Ford.: RITOÓK Zsigmond. PannonKlett-Matúra, 1999. 35. old.
- (4) GOETHE, J. W.: *Epikus és drámai költészet*. In: GOETHE: *Antik és modern*. Gondolat, 1981. 205. old.
- (5) Emellett IBSEN jelen idejű cselekményének szűk terét és koncentrált idejét tekintve zárt, a szereplők szituációját és lelkiállását elemző drámaformája sem képzelhető el a klasszicizmus, főképpen Racine drámái nélkül, illetve a Racine-drámák bizonyos dramaturgiai megoldásait popularizáló „jól megcsinált darab” hagyománya nélkül.
- (6) IBSEN, H.: *A vadkacsa*. Ford.: KÚNOS László. PannonKlett-Matúra, 1997.
- (7) PÉTERFY Jenő: *Ibsen – Két norvég dráma*. In: *Péterfy Jenő válogatott művei*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1983. 389. old.
- (8) PÉTERFY: i. m. uo.
- (9) PÉTERFY: i. m. 393. old.
- (10) A Karinthy-paródia elemzését lásd EGRI Péter Ibsen-tanulmányában. In: *Törésvonalak*. Gondolat, Bp. 1983. 66–83. old.
- (11) EISEMANN György – H. NAGY Péter – KULCSÁR-SZABÓ Zoltán: *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek*. Korona Kiadó, Bp, 1999. 68. old.
- (12) i. m. 69. old.
- (13) ALMÁSI Miklós: *A drámafejlődés útjai*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1969. 297. old.
- (14) LUKÁCS György: *A modern dráma fejlődésének története (1907)*. Magvető Kiadó, Bp, 1978. 285. old.
- (15) ARTHUR Miller: *Az ügynök halála*. Ford.: UNGVÁRI Tamás. *Arthur Miller: Drámák*. Európa Könyvkiadó, Bp, 1963.
- (16) SZONDI, Peter: i. m. 156. old.
- (17) SZONDI, Peter: i. m. 158. old.
- (18) „There’s no success like failure, but failure’s no success at all.” (Love Minus Zero – No Limit)
- (19) Silverman = Ezüstember, Silver Plate = Ezüsttányér, Golden Key = Aranykulcs
- (20) A Loman név alighanem a „lowman” (az alacsony ember, kisember), illetve „lonely man” (magányos ember) szavak összevonásából született.

Hűnek maradni az irodalomhoz

Jorge Luis Borges

Az 1986-ban elhunyt argentin esszéíró, elbeszélő és költő Jorge Luis Borges a 20. század világirodalmának egyéni hangú s hatásában mindenképp a legnagyobb alakja volt. Az Európa Kiadónál öt kötetben megjelent válogatott művei kapcsán arra keressük a választ, miben is áll e különleges hatás.

I899-ben született Buenos Airesben, egy spanyol-angol-portugál eredetű értelmiségi családban. Anyja neves fordító, apja ügyvéd és tanár volt, aki maga is fordított, írt, de legfőképp megszállottan olvasott. Ő ismertette meg a még tizenéves fiát az irodalommal és a filozófiával. Kedves olvasmányai – az angol és amerikai költők, írók, pszichológusok és filozófusok, *Hawthorne, Emerson, William James, Berkeley, Hume*, a keleti és klasszikus ókori szerzők, *Homérosz*, az *„Ezeregyéjszaka”*, *eleai Zénón* stb. – fiának is visszatérő témái lesznek. Az önéletrajzában Borges apja könyvtárát élete legfontosabb eseményének nevezte, s a családi házból hozott könyvszeretetének példájaként szinte minden életrajzirója megemlíti, hogy amikor 1929-ben egy irodalmi díj elnyerésekor jelentősebb pénzhez jutott, első dolga az volt, hogy megvásárolta az *„Encyclopaedia Britannica”*-t, kisgyermekkorának egyik legkedvesebb könyvét.

Az egész életében rövidlátó s élete utolsó évtizedeiben csaknem teljesen vak író igazi világa a könyvtár. Többször dolgozott könyvtárosként, de amikor 1955-ben az Argentin Nemzeti Könyvtár igazgatójának nevezték ki, már alig látott valamit. A vakságról írt feledhetetlen esszéjében így ír erről: *„Én mindig is könyvtárfélének képzeltem el a paradicsomot. ... Hát ott voltam én! Kilencszázezer különböző nyelven írt kötetnek, hogy úgy mondjam, a közepén álltam. És rájöttem, hogy alig tudom kisilabizálni a könyvborítékon és gerinceken lévő betűket. Akkor írtam Az ajándékok versé-t, amely így kezdődik:*

„Senki se süllyedjen könnyig,
Isten mesteri rendelését látva,
Kinek fejedelmi iróniája
Könyvet adott nekem s hozzá homályt is.” (1)

S mégis, magának a könyveknek az érintése, jelenléte is örömmel tölti el. *„Azt játszom, hogy nem vagyok vak, továbbra is vásárolok könyveket, könyvekkel rakom tele a lakásomat. Nemrég valaki nekem ajándékozta a Brockhaus Encyclopaedia 1966-os kiadását. Éreztem a könyv jelenlétét a lakásban, mint valami gyönyörűséget. Ott volt a huszonvalahány gót betűs kötet, amit nem tudok elolvasni, térképekkel és metszetekkel, amiket nem látok, és mégis, a könyv ott volt. Éreztem a könyv baráti vonzását. Úgy gondoltam, hogy a könyv az emberi boldogság fontos lehetősége.” (2) – mondja egy előadásán 1978-ban.*

Talán nem volt századunkban még egy író vagy filozófus, aki akkora szeretettel, tisztelettel és megértéssel lett volna a könyvekbe rejtett egyetemes kultúra iránt, mint Borges. Tudása, műveltsége, olvasottsága, emlékezete félelmetes. Már az első esszékötetének kritikái is átfogó tudását emelik ki. S ekkor még csak huszonhat éves. Ha pedig megpróbálnánk utána nézni mindazoknak az olvasmányoknak, szerzőknek, műveknek, amelyek Borges írói képzetét ihlették – mert az írói alkotás az olvasottak emlékének és felejtésének keveréke (3) –, egészen biztosan kudarcot vallanánk. Az írásaiban előfordu-

ló művek, személy- és földrajzi nevek gyűjteménye például háromszáz oldalon át sorolja a világ minden tájáról származó városok, folyók, tengerek, hegyek, sivatagok, filozófusok, teológusok, tudósok, irodalmárok, történelmi hősök és gonosztevők neveit, s a könyveket, amelyeket idéz vagy megemlíti.

„Felfedezte a metafizikában rejlő irodalmi lehetőségeket”

A fiatal Borges 1914-től 1919-ig Európában, Genfben folytatta tanulmányait, majd Angliában, Spanyolországban és Franciaországban ismerkedett az avantgárd költészettel és a klasszikus szerzőkkel. Huszonkét évesen, telve irodalmi élményekkel és ambícióval tért haza Argentínába. Itt jelent meg első ultraista avantgárd verseskötete 1923-ban (amelyet később összefüggéstelen kísérletnek mondott). Ezzel egy időben kezdte közzétenni változatos témájú esszéit is (az első esszékötetét, a „Nyomozások”-at, amely *Valery Larbaud* szerint a legjobb Latin-Amerikában született kritikai írás (4), később szintén megtagadta). Első elbeszéléskötete – „Az aljasság világtörténete” – 1935-ben jelent meg; s ebben már Borges jellegzetes hangja szólal meg, bár novellaművészetének igazi kiteljesedését a 1941-es kötet – „Az elágazó ösvények kertje” – megjelenésétől számíthatjuk. Ez az a kötet, amelyben Borges felfedezte a metafizikában rejlő irodalmi lehetőségeket... ez a könyv a témái alapján, illetve ahogy tárgyalja őket, új műfajt teremt az irodalomban, vagy legalábbis megújítja és kibővíti az elbeszélő műfajt. (5)

Versei, novellái és esszéi fokozatosan teszik Borgest egyre ismertebbé előbb Argentínában, majd az egész világon. Enciklopédikus műveltsége, formailag fegyelmezett írásművészete, gondolkodásra készítő prózája az ötvenes évekre tiszteletet és népszerűséget hozott számára. Az 1932-es „Vita” című kötetéből ugyan még csak harminchét példány fogyott egy év alatt, azonban mára több tucat nyelven megjelent fordítások sokasága, neki szentelt folyóiratszámok és műveiről megjelent tanulmányok, egyetemi szemináriumok, irodalmi szimpozionok, interjúk, visszaemlékezések tengere mutatja ezt a sikert.

A hatvanas évektől már mint ismert, világhírű író sorra járja Európa és Amerika egyetemeit. Madrid, Párizs, Genf, London, Oxford, Edinburgh, a Harvard, Texas, s persze Buenos Aires – Borges mindenhol elbűvölte a hallgatóságát. Előadásait, miként írásait is a témák, idézetek, szerzők, gondolatok gazdag tárháza, a gondos megformáltság, a retorikai, filozófiai és költői remeklések, a szellemi szabadság és a tolerancia jellemezte. Ahogy *Swedenborg*ról mondta egy előadásában, úgy ő sem akarta eszméit másokra erőszakolni, sohasem akart senkit erőszakosan, vitathatatlanak tűnő érvekkel meggyőzni, inkább csak elénk tárta mindazt, amit átélt, amit olvasott, s a következtetések levonását a hallgatóra-olvasóra bízta. Hisz az érvek – tartja Borges is – legtöbbször nem alkalmasak arra, hogy igazságunkat bizonyítsák, nem alkalmasak arra, hogy logikailag alátámasszanak egy elméletet, hanem csak arra jók, hogy illusztrálják azt, amit emlékeink, félelmeink és megérzéseink alapján látunk és hallunk. (6)

Ezért soha nem akarta azt a látszatot kelteni, hogy ő helyesen lát mindent; elmondta, mit gondolhatunk a dolgokról, elmondta, hogyan érthetjük meg még a legértelmetlenebbnek tartott emberi dolgokat is. – Kigúnyolni könnyű az efféle műveleteket, én inkább megpróbálom megérteni őket – írta például a „Kabbalá”-ról. (7)

Soha nem akarta azt a látszatot kelteni, mintha egy előadás vagy írás vége megoldás lenne, mert a jó könyvnek meg kell haladnia a szerző szándékát (8), ez pedig csak akkor lehetséges, ha a mű nyitott marad. – Ha feltételezzük, hogy az elemek minden kombinációja elkerülhetetlenül alacsonyabb rendű az eredetihez képest, az olyan, mintha azt tenénk fel, hogy a 9-es piszkozat elkerülhetetlenül alsóbb rendű a H piszkozatnál – pedig csak piszkozatok létezhetnek. A végleges szöveg fogalma csak a vallással vagy a fáradtsággal magyarázható. (9) S valóban, Borges soha nem tekintette véglegesnek már megjelent műveit sem: írásaiban gyakran hosszan idézte – s értelmezte újra – saját régebbi

sorait és műveinek újabb kiadásában gyakran megváltoztatta az előző kiadás szövegét, bosszantva ezzel szerkesztőket, kritikusokat, fordítókat, kiadókat, s jutalmazva ezzel a hűséges olvasókat, hisz az új szöveg nem más, mint ugyanaz a mozgó tárgy, különböző látószövegekből tekintve. (10)

„A minőség és a népszerűség ritka szintézise”

„A harcos és a rabnő történeté’-ben Droctulf, a barbár, aki Ravenna ellen támadt, a vadkan és a bölény áthatolhatatlan erdeiből jött; sápadt volt, lelkes, ártatlan, kegyetlen, hű a kapitányhoz és a törzséhez, de nem a világegyetemhez. A háborúk hozták Ravennába, s itt olyasvalamit látott, amit még soha ..., de amelynek formájából kitűnt a halhatatlan értelem. ... Droctulf elhagyja övéit, és Ravennáért harcol. Meghal, és síremlékére felvésik a szavakat, melyeket ő meg sem értett volna ... (11) – A harcos nyer vagy veszít azáltal, hogy az övéi helyett a világegyetemet és az értelmet választja? Senki sem tudja. Talán csak egy kudarc története az ő története is, mint Borges egyik legkimunkáltabb novellájában Averroesé, aki az iszlám börtönébe zárva soha nem ismerhette meg a tragédia és a komédia szavak jelentését. (12)

Borges, az író története azonban bizonyosan nem egy kudarc története. Még akkor sem, ha az irodalmi Nobel-díjat, amelynek a hatvanas évektől mindig várományosa volt, végül soha nem kapta meg. Ennek a nehéz szerzőnek – sokak szerint a stendhali boldog kevesek írójának –, csodák csodája, még a minőség és a népszerűség ritka szintézise is sikerült: évtizedek tanúsítják világszerte műveinek tartós közönségsikerét. (13)

S Borges hangja, ha zegzugos utakon át, de végül kis hazánkban is eltalálhatott az olvasókhoz, s nálunk is sikert arathatott: Amikor a mellőzött proletár költő, *Kuczka Péter* művészi értékeit mindig szem előtt tartó, de mégis csak az irodalmi élet periferiáján lévő sorozatában, a *Kozmosz Fantasztikus Könyvekben* 1972-ben először jelenhetett meg magyarul Borges elbeszéléseiből egy kis kötetre való válogatás, az argentin szerző még alig volt ismert nálunk. A hatvanas évek végén ugyan néhány novellája olvasható volt már a Nagyvilágban, de akkor még csak a beavatottak szűk köre tudta, hogy a baloldali értelmiségi körökben népszerűtlen szerző kikalakú, vékony kötete mögött a 20. századi világirodalom talán legnagyobb elbeszélője rejtőzik. Pedig Borges ragyogása a világ nyugati felében 1961 óta – amikor *Samuel Beckett*-tel együtt Formentor-díjat kapott – közzismert és töretlen.

A Borges iránti érdeklődés feléledését mutatta az a néhány novella a hetvenes években, ami a *Galaktikában* (!) és a *Nagyvilágban* megjelent, illetve az, hogy 1978-ban a *Kritérionnál* Romániában ismét kiadták a *Kozmosz Fantasztikus Könyvek* sorozat válogatását.

A nyolcvanas évek közepétől aztán nálunk is áttörés következett be. Folyóiratokban és önálló kötetekben sorra jelentek meg Borges versei, esszéi, elbeszélései. A kötetek hetek alatt eltűntek a könyvesboltokból, s szinte a kiadással egy időben antikváriumok ritkaságaivá váltak. Borges nálunk is népszerű szerző lett, akit illik ismerni. Így annak a gyűjteménynek, amelynek négy kötete 1999-ben, s az utolsó, ötödik kötete 2000-ben jelent meg, s amely a éve született Borges verseinek, novelláinak és esszéinek legjavát tartalmazza, már biztos volt a sikere. Az Európa Könyvkiadó s a Borges munkásságát (s a spanyol nyelvű irodalmat) kitűnően ismerő szerkesztő-fordító Scholz László jóvoltából most megjelent életmű-válogatás annak ellenére fontos, hiánypótló és sikeres kiadvány lett, hogy nagyrészt a már korábban is megjelent anyagot gyűjtötte egybe.

„A lelkem ég, mert mindent meg akar tudni”

Semmi szükség labirintust építeni, mikor maga a világegyetem is az. (14)– magyarázza a matematikus *Unwin* irodalmár barátjának, *Dunrawennek* Borges számos labirintu-

sokról szóló novellájának egyikében. – Az idő, az örökkévalóság, a végesség és a végtelenség, a tudás, a teljesség, a megértés, a hit és az isten, az esztétikum, képzeletünk, vágyaink és cselekedeteink, találkozásunk az ismeretlennel, az emlékezet, létünk, s a világ léte, a nyelv, a matematika és a művészet – a világ kiismerhetetlennek látszó rejtélyei ezek, amelyek labirintussá teszik azt, s amelyek Borgesnek okot adtak a művészetre. (Arra a művészetre, amelynek célja ugyan a szépség, de amely elképzelhetetlen anélkül, hogy gondolat lenne mögötte.) Rejtélyek ezek, amelyek világában Borges élt, s amelyeket szavakká alakítva újragondolt és újragondoltat velünk. Én mindig is úgy éreztem, hogy nekem mindenekelőtt az irodalom a sorsom; vagyis hogy sok jó és sok rossz fog velem történni, de mindig tudtam, hogy előbb-utóbb minden átalakul szavakká, főleg a rossz dolgok, hiszen a boldogságot nem kell átalakítani: a boldogság öncélú.

Nem hiszem, hogy lenne más író, akire jobban ráillene a jellemzés: térben és időben határtalan, a valóság és a fantázia, a filozófia és a költészet kibogozhatatlanul összefonódó birodalmában tett utazásra vállalkozik, aki betér Borges csodákban gazdag labirintusaiba, ahol azonban sokkal fontosabb a rejtély felismerése, mint a megoldás, mert a rejtély a természetfölöttinek része, az isteninek; a megoldás egyszerű bűvésztrükk. (15) A rejtély örök, a megoldás, az értelem megoldása – bár lehet nagyszerű, érdekes és szép, de – csak esetleges.

Halottam egy dombvidékről, ahol a könyvtárosok szakítottak azzal a dóre babonával, hogy a könyvekben értelmet keressenek, mint ahogy nem keresnek értelmet az álmokban vagy a tenyér kusza vonalaiban sem... (16) – olvashatjuk leghíresebb novellájában, a „Babeli könyvtár”-ban (ahol azt is megtudjuk, hogy az univerzumot nevezik mások Könyvtárnak).

Borges nem hisz abban, hogy a valóság valaha is egyszerűvé, áttetszővé és szilárddá válhat, nem hisz benne, hogy bármely hit, ideológia vagy tudomány vagy bármilyen misztikus révület segítségével megvilágosodhatunk és elérhetjük a teljességet és a tökéletességet. Nem ismerjük a sárkány jelentését, amint a világegyetem jelentését sem ismerjük ... (17) Ennek hiányában azonban nincs, nem lehet, éles határ érthető és érthetetlen, lehetséges és lehetetlen között. – A cél, amely ide vezette, nem volt lehetetlen, csak éppen természetfeletti – írja a „Körkörös romok”-ban. (18)

Borges világában a realitás kibogozhatatlanul összefonódik a lehetséggel, a misztikummal, a természetfelettiel, a képzelettel.

Mivel a megértés utáni szakadatlan sóvárgásunk nem érheti el végleges célját, így a megismerésre, tudásra törő ember története legtöbbször negatívan végződik. – Egy kudarc történetét akartam elmesélni. Kezdetben arra a canterburyi érsekre gondoltam, aki be akarta bizonyítani, hogy van Isten; később az alkimistákra, akik a bölcsek követ keresték; aztán a szögharmadolókra és a körnégyszögesítőkre. ... Megéreztem, hogy Averroes, aki el akarta képzelni, mi a dráma, pedig nem is sejtette, mi a színház, cseppet sem vágta nehezebb fába a fejszéjét, mint én, aki el akartam képzelni Aveorrest... megéreztem, hogy elbeszélésem annak az embernek a szimbóluma, aki én magam voltam, miközben megirtam ... (Abban a pillanatban, mikor már nem hiszek benne, Averroes eltűnik.) (19)

Ugyanezt a kudarcot olvashatjuk ki a mindent látás és a mindent tudás illúziójáról szóló egyik leghíresebb novellájában, „Az Alef”-ben is: Hogyan közöljem másokkal ezt a végtelen Alefet, amelyet csak alig fog fel félénk emlékezetem? A misztikusok hasonló helyzetben ontják a jelképeket, egy perzsa a madárról beszél, amely valami módon minden madarat képvisel; Alanus de Insulin egy gömbről, amelynek középpontja mindenütt van, de kerülete sehol; Ezékiel egy négyarcú angyalról, aki kelet és nyugat, észak és dél felé fordul egyszerre... Talán megengednék az istenek, hogy én is valami hasonló képet találjak, de akkor elbeszélésemet megrontaná az irodalom, a tévedés. Egyébként a főkérdés megoldhatatlan: a végtelennel akárcsak részleges felsorolása...

Szédület fogott el, és sírtam, mert szemeim látták ezt a titkos és sejtelmes tárgyat, amelynek nevét bitorolják az emberek, de amit soha ember nem látott: a megfoghatatlan világegyetemet... Bármilyen hihetetlennek tetszik is, azt hiszem, hogy van (vagy volt)

egy másik Alef, azt hiszem, hogy a Garay utcai Alef hamis Alef volt. ...

Vajon egy kő mélyén rejtőzik ez az Alef? Akkor láttam, amikor mindent láttam, de aztán elfelejtettem? Elménket mállasztja a feledés; évek tragikus porladásában magam is egyre inkább összezavarodom... (20)

A világ útvesztő, tükrök, maszkok, sorsok, szavak, tettek és az idő labirintusa, ahol folyton a helyes utat keressük és reméljük, de mégsem ismerhetjük ki magunkat. Borges mégis arra invitál minket, hogy az értelem esztétikájában (21) gyönyörködjünk, arra invitál minket, hogy egy gazdagabb élet által üdvözljük. Hogy az igazság, az erény és az értelem – s persze a szépség, amely a költészet lényege – által üdvözljük. (22)

Csakhogy, miként a „Körkörös romok” hőse, Borges sem hisz abban, hogy valaha is elválasztható a fikció és álom attól, amit nem álmodunk, mert az univerzum zürzavaros labirintus, s az istenek, akik építették, meghaltak ... Az istenek, akik építették, örültek voltak. (23) Vagy a labirintusban talán mégis rejlik valamiféle örök értelem is? Talán. De sokkal valószínűbb, hogy a rend csak illúzió. Az a legnagyobb varázsló – írja Novalis emlékezetes módon –, aki oly mértékben el tudja kápráztatni magát, hogy valós jelenségnek tartja önnön képzelgését. Nem a mi esetünk ez? De ez, mondom én. Mi magunk álmodtuk meg a világot. Erősnek, titokzatosnak, láthatónak álmodtuk meg, térben szilárdnak, időben pedig maradandónak; ám ott hagyunk az építményben néhány parányi, örök, ésszerűtlen repedést, hogy tudjuk: hamis. (24) S persze az is lehet – miként néhány új-platonista gondolja –, hogy az istenek (vagy mi magunk), akik a világot teremtették, már annyira távol álltak az istenségtől, hogy alig várhatunk tőlük értelmet. (25)

Mégis, nincs más lehetőségünk, mint keresni. Nincs más lehetőségünk, mert bizonyos, hogy az egymásutániség elviselhetetlen nyomorúság, s hogy nagyra törő vágyainkkal az idő minden perce után és a tér minden gazdagsága után sóvárgunk. (26) Nincs más lehetőségünk, – miként *Paracelsus* mondta –, mint kérdezni, bekopogni, s remélni; remélni, hogy legalább valamit megértünk. – Ki vagyok én? Kicsoda bármelyikünk is? Kik vagyunk? Talán egyszer megtudjuk. Talán nem. De addig is, mint Szent Ágoston mondta, a lelkem ég, mert mindent meg akar tudni. (27)

„Megteremti és kielégíti a gondolkodás irodalmának szükségét”

A kritikusok megdöbbenek *Flaubert* utolsó korszakának hanyagságain, nemtörődöm-ségén vagy szabadosságán; én jellekpet látok benne. A „Bovaryné”-ban megalkotott realista regénynek maga *Flaubert* az első rombolója. Szinte tegnap írta *Chesterton*: „Megléhet, hogy elhal velünk a regény. *Flaubert* ösztönösen megérezte a műfaj halálát, amely íme, már beteljesül – hiszen mi más a síkokkal, időrendekkel és túlzó részletekkel tele-tűzdelt „Ulysses”, ha nem egy műfaj csodálatos agóniája?” (28)

Borges a klasszikus irodalmi örökséget felvállalva akkor értekezett a regény stílárisközözeiről, akkor biztatott ezek olvasására, amikor mások ezek haláláról beszéltek. Abban az időben alkotta meg életművének jelentős részét, amikor a világos cselekményvezetést és a kalandot nem tartották az irodalmi esztétikum lényeges részének. Abban az időben, amikor a történetet olyan elemnek tekintették, amely könnyen felmorzsolhatja az aprólékos környezetábrázolásban, a végtelen emlékezetben, a mélylélektani merengésekben vagy a végletekig fokozott abszurdban rejlő művészi értékeket. Olyan időkben írt pergő cselekményű elbeszéléseket, fantasztikus történeteket és a krimet, olyan időkben vallotta irodalmi mesterének *Cervantest*, *Henry Jamest*, *Kiplinget*, *Hawthorne-t*, *Shawt*, *H. G. Wellst*, *Poe-t*, *Stevensont*, *Chestertont* vagy *Wilkie Collinst*, amikor a szöveg értelmének megfejtését, az olvasást erőfeszítésnek és nem szórakozásnak tekintették. Akkor vállalta, hogy racionálisan megérthető események keretében mutatja be akár a világ irracionálisát is, amikor látszatnak minősítették a megértést, amikor a cselekmény, a világ s az ember széteséséről beszéltek. Akkor tartotta az okság megjelentését a regényírás lé-

nyegének, amikor mindenféle rendet illúzióknak mondtak, s az értékes irodalomtól idegennek tartották azt, ami ezt jeleníti meg (hacsak nem az örületben rejlő rendről volt szó.) – Van valami, ami teljesen evidens és biztos: irodalmunk a káosz felé tart. A szabad vers felé törekszik, mintha az könnyebb volna, mint a kötött formák; holott valójában nagyon is nehéz. Az irodalom meg akar szabadulni a cselekménytől, minden teljesen ködös lett. Kaotikus korunkban van valami, ami szerényen fenntartja a klasszikus erényeket: a krimi. Tekintve, hogy olyan kimit, amelynek nincs eleje, közepe és vége, nem lehet megérteni. ... Én azt mondanám a krimi védelmében, hogy nem szorul védelemre; noha némi lenézéssel olvassuk, a krimi a rend megtestesítője egy rendetlen korban. (29)

Borges a klasszikus irodalmi örökséget felvállalva úgy újította meg az esszé és a novella műfaját, hogy tartalmilag kitágította azokat, eközben azonban gondosan elkerülte a tartalmat romboló posztmodern formai megoldásokat és fenntartotta a világos gondolat-cselekményvezetés igényét, annak ellenére, hogy korábban sosem látott mennyiségben csempészett irodalmi, történelmi, földrajzi, filozófiai s olykor tudományos hivatkozásokat szövegeibe. Borges vállalta, hogy igazi kérdéseket, igazi filozófiai és metafizikai kérdéseket állítson nemcsak esszéinek, hanem történeteinek középpontjába is, s ezzel – miként Bioy Casares mondta – megteremti és kielégíti a gondolkodás irodalmának szükségét... (30)

A titokzatosságot árasztó képek, idézetek, történetek, helyek, személyek fontosak és célzottak ugyan Borgesenél, de mégis másodlagosak. Mindezek csak kiindulópontként, eszközként, érvként és megerősítésként szerepelnek nála, mert abban, amit írt, mindig elsődleges maradt a gondolat, amely akkor zseniális, ha túléli a történetet.

Borges nem is titkolja, hogy számára az irodalom, az írás, a könyv, a nyelv, a szó felfedezés, amely gondolkodásra serkenthet bennünket, arra, hogy igyekezzünk megérteni a világegyetemet. (31) Ezért aztán tökéletesen illik írásaira az a jellemzés, amit ő adott a sokat emlegetett mesterről, *Edgar Allan Poe*-ről: Poe nem akarta, hogy a bűnügyi történet realista műfaj legyen, azt akarta, hogy intellektuális műfaj legyen, ha úgy tetszik fantasztikus műfaj, de amely nem csupán a képzelettől, hanem az értelemtől fantasztikus; mind a kettőtől természetesen, de főleg az értelemtől. (32)

De csalódás éri azt, aki azt hiszi, hogy Borges írásaiban valami rendszeres filozófia absztrakt kifejtésével fog találkozni. Téved, aki Borgesban az intellektualizmus – korunk időhiányban élő embere számára talán szimpatikusan – tömör, de sivár, száraz és elvont szerzőjét látja. S téved az is, aki azt hiszi, hogy írásai valamilyen elvontan megfogalmazható alapelvek illusztrációi (miként a filozófiai irodalom más képviselőinél láthatjuk). A költészetéről tartott előadásában tisztán és világosan fogalmazza meg a konkrét helyzetekhez, eseményekhez, történetekhez kötődő, abból kibomló s oda visszaérkező gondolkodásmódját: Vannak, akik alig érzik a költészetet; ők többnyire a költészet tanításával foglalkoznak. Én azt hiszem, érzem a költészetet, de nem hiszem, hogy tanítottam volna; én nem azt tanítottam, hogy ezt vagy azt a szöveget szeretni kell: én azt tanítottam a diákjaimnak, hogy az irodalmat szeressék, hogy az irodalomban a boldogság egyik formáját lássák. Én szinte képtelen vagyok elvontan gondolkodni, bizonyára észrevették, hogy folyton idézetekre és emlékekre támaszkodom. Hasznosabb lesz, ha nem elvontan beszélgetünk a költészetéről – az csak az unalomnak vagy a lustaságnak egyik formája –, hanem kiválasztunk két spanyol szöveget, és megvizsgáljuk. (33)

Borges nagysága épp abban rejlik, hogy ő gondolatainak megformálásában konkrét,

A titokzatosságot árasztó képek, idézetek, történetek, helyek, személyek fontosak és célzottak ugyan Borgesenél, de mégis másodlagosak. Mindezek csak kiindulópontként, eszközként, érvként és megerősítésként szerepelnek nála, mert abban, amit írt, mindig elsődleges maradt a gondolat, amely akkor zseniális, ha túléli a történetet.

életszerű és művészileg is tökéletes akart lenni; miként a szerzőtárs és barát *Adolfo Bioy Casares* jellemezte „Az elágazó ösvények kertjé”-nek megjelenésekor: novelláiban semmi sem felesleges (és nem is hiányzik), mindent a téma követelményeinek rendel alá (nincsenek benne merész rendbontások, melyek bármilyen írást modernné tesznek, de egyben öregítenek is). Nincs egyetlen hiábavaló sor sem. A szerző sohasem magyaráz egy-egy gondolatot azután, hogy az olvasó már megértette. Bölcs és finom igyekezet van benne: a leghatékonyabban kihasználja az idézeteket, a szimmetriákat, a neveket, a műjegyzékeket, a lábjegyzeteket, az asszociációkat, az utalásokat, a valódi és kitalált szereplők, országok és könyvek kombinációját. (34)

Abban az időben szólt Borges éterien tiszta hangja, amikor az eszmények, amelyeket ő követett, letűnt korok maradékának látszottak. Sohasem zengett dicshimnuszokat a társadalmi egyenlőségről, *Marx, Lenin, Trockij, Che, Castro* vagy mások ideológiáiról, de nem is támadta azokat, ugyanakkor nem zárkózott a l'art pour l'art kényelmes, tartalmatlan elefántcsonttoronyába. Ideológiai elkötelezetlenség, metafizikai problémák, feszültség, filozófiailag is artikulálható gondolat, hagyományos esztétikai értékek, világos cselekményszövés, egyetemes műveltség, boldogság. Értékek ezek korunkban? Abban a korban, amikor a műveletlenség, az olvasatlanság, a túlhajtott élvezet vagy az ezzel egyenlőlegű aszkézis, a káosz, az elvekben való vakhit, a pénz, a más kultúrákkal szembeni intolerancia jelenik meg normaként? Talán igen. Talán Borges sikere ezt mutatja.

„Egy könyvben a legfontosabb a szerző hangja, az a hang, ami hozzánk szól”

„Mindig azt mondtam a tanítványaimnak, hogy ne csináljanak bibliográfiát, hogy ne olvassanak kritikákat, olvassák magukat a műveket; lehet, hogy keveset fognak belőlük érteni, de élvezni fogják az olvasást, és mindig hallani fogják valakinek a hangját. Azt mondanám, hogy egy szerzőből a legfontosabb a hanglejtése, egy könyvben a legfontosabb a szerző hangja, az a hang, ami hozzánk szól.” (35) – Borges hangja mindenkire szól, akit megfog intellektualizmusa, metaforáinak pezsdítő kavargása, szimbólumainak sokirányú továbbgondolhatósága, mágikus realizmusa, alakjainak álomszerű titokzatos-sága és persze mindezek finom öniróniája. – „Valami kis állása van egy hitvány könyvtárban a város déli felében” – írja „Az Alef” egy szereplőjéről – ; tiszteletet parancsoló, egyszersmind tehetetlen ember... Szellemi tevékenysége szakadatlan, szenvedélyes, sokoldalú és jelentéktelen. Ontja a haszontalan párhuzamokat és a fölös aggályokat... Ezeket a gondolatokat olyan sutának találtam, kifejtésüket pedig olyan üresnek és dagályosnak, hogy rögtön úgy éreztem, valami közük van az irodalomhoz. (36)

Mindenkihez szól Borges, aki kedvét leli szürrealisztikus költői képekben, filológiai utalásokban és gondolatban egyaránt gazdag briliáns stílusú történekekben, esszéikben, versekben.

Mindenki, aki elfogadja Borges véleményét, hogy ugyancsak kétes az a tudás, amelynek nem valamilyen gondolat az alapja (37), az vezetésével egy olyan világegyetemet járhat be, amelynek ha megérti törvényeit, akkor magáról is megtudhat valamit. – „De akik keresték, valamiről megfeledeztek: a nullával egyenlő a valószínűsége annak, hogy az ember megtalálja saját Igazolását vagy akár az Igazolás valamely csalóka változatát.” (38) Ha viszont így van, akkor miért hallgassuk Borges hangját? Egy könyv tele lehet hibával, lehet, hogy más véleményen vagyunk, mint a szerző, de akkor is van benne valami szent, valami isteni, nem a babonás tiszteletből, hanem a boldogság, a tudás keresésének vágyából következően. (39) „Különben is keleten még mindig él az a felfogás, hogy a könyvnek nem az a feladata, hogy felfedje a dolgokat, csupán az, hogy segítségünkre legyen a felfedezésben. ... arra ösztökélik az olvasót, hogy tovább gondolkodjék. (40) ... ha nem érzitek a szépséget, ha egy történet nem kelt bennetek kíváncsiságot, hogyan folytatódik, akkor a szerző nem nektek ír. Tegyétek félre, hisz olyan gazdag az iro-

dalom, hogy találtok majd valamilyen figyelemre méltó író...” (41) – Borgest, kérem, ne tegyék félre. Ő a nagy mesélők könnyed hangján örök kérdésekről szól hozzánk. S még ha nem is találunk problémáinkra megnyugtató válaszokat nála, hallgassuk őt; mert kristálytisza hangján évezredek kultúrája szólal meg; mert biztosan gazdagabbak leszünk általa, mert a szenvedély, amely őt fűti, a tudás és a boldogság keresésének szenvedélye; mert az érdekesség, a gondolkodás, a megértés és az esztétikum élményét egyszerre elhetjük át vele; mert megtudhatjuk tőle, hogyan lehet hűnek maradni olyan inkonzisztens alapokhoz, mint az irodalom (a szépség, a nyelv és a kultúra), a gondolat (a rend és az értelem) és a világegyetem (az örök rejtély és káosz). S nem kis csoda és boldogság rejlik mindebben.

S még egy utolsó érv: Ha valamit nehezen olvasunk, a szerző szándéka meghiúsult. Ezért azt gondolom, hogy Joyce például alapjában véve megbukott, mert művét lehetetlen erőfeszítés nélkül olvasni.

Egy könyv olvasásához nem kell erőfeszítés, a boldogsághoz nem kell erőfeszítés. (42)

Tegyük hozzá: Borges kétkedő és csevegő (43) írásainak olvasásához nem kell erőfeszítés.

Jegyzet

- (1) *A vakság / Az ős kastély*. Európa, Bp, 1999. 267–268. old.
- (2) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 21. old.
- (3) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 20. old.
- (4) LARBAUD, V.: *Borgesről*. Nagyvilág, 1997/3–4. sz. 248. old.
- (5) CASARES, A. B.: *Az elágazó ösvények kertje*. Nagyvilág, 1997/3–4. sz. 250. old.
- (6) *A valóságteremtés / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 48. old.
- (7) *A Kabbala védelmében / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 39. old.
- (8) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 15. old.
- (9) *A Homérosz-fordítások / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 72. old.
- (10) *A Homérosz-fordítások / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 71. old.
- (11) *A harcos és a rabnő története / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 104. old.
- (12) *Averroes nyomában / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 130. old.
- (13) *A titkos csoda*. Európa, Bp, 1986. (fülszöveg)
- (14) *A bokharai Abenhakán, aki a maga labirintusában halt meg / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 141. old.
- (15) *A bokharai Abenhakán, aki a maga labirintusában halt meg / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 142. old.
- (16) *Bábeli könyvtár / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 20. old.
- (17) *Képzelt lények könyve*. Helikon, Bp, 1988. 6. old.
- (18) *Körkörös romok / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 6. old.
- (19) *Averroes nyomában / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 130. old.
- (20) *Az Alef / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 165–170. old.
- (21) *Akhilleusz és a teknősbéka örökös versenyfutása / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 84. old.
- (22) *Emanuel Swedenborg / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 63. old.
- (23) *A halhatatlan ember / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 93. old.
- (24) *A teknősbéka átváltozásai / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 95–96. old.
- (25) *A kabbala / Az ős kastély*. Európa, Bp, 1999. old.
- (26) *Az örökkévalóság története / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 140. old.
- (27) *Az idő / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 101. old.
- (28) *A Bouvard és Pécuchet védelmében / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 103. old.
- (29) *A krimi / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 83. old.
- (30) CASARES, A. B.: *Az elágazó ösvények kertje*. Nagyvilág, 1997/3–4. sz. 250. old.
- (31) *A kabbala / Az ős kastély*. Európa, Bp, 1999. 256. old.
- (32) *A krimi / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 74. old.
- (33) *A költészet / Az ős kastély*. Európa, Bp, 1999. 230–231. old.
- (34) CASARES, A. B.: *Az elágazó ösvények kertje*. Nagyvilág, 1997/3–4. sz. 252. old.
- (35) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 20. old.
- (36) *Az Alef / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 157–158. old.
- (37) *A valóság utolsó előtti változata / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 27. old.
- (38) *Bábeli könyvtár / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 22. old.
- (39) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 23. old.
- (40) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 12–13. old.
- (41) *A költészet / Az ős kastély*. Európa, Bp, 1999. 230. old.
- (42) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 19. old.
- (43) *A valóság utolsó előtti változata / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 27. old.

A paradigmaváltás dilemmái a középfokú magyartanításban

Az irodalom jelenkori elméletei és az irodalom oktatása közti viszony tárgyalása egyszerre elméleti és gyakorlati feladat. Elméleti, amennyiben az irodalomtudományban az utóbbi időben megtörtént paradigmaváltások, horizonteltolódások nyomán az irodalmi szövegek olvasásának gyakorlatában beállt változásokat ismerteti, gyakorlati, amennyiben e változásoknak az oktatásban tapasztalható hiányára próbál megoldást keresni.

Ennek a törekvésnek a célja kettős. Egyrészt sürgető a változás elindítása az irodalomoktatásban annak érdekében, hogy e tárgy valóban korszerű ismereteket közvetítsen a diákok felé, az elsajátítandó tananyag ne csak mint „diákdühítő adathalom meredjen az értetlen tömegekre”, ne csak egy, a diákok memorizálási képességének tesztelésére alkalmas terep legyen, hanem megoldási kísérletek sokasága az információs robbanás korában élők számára is. Másrészt célul tűzhető ki az elefántcsonttoronyba visszavonult tudomány és a mindennapi élet között kialakult szakadék áthidalása, az elmélet gyakorlati életre kifejtett hatásának tudatosítása, alkalmazása.

Mínhogy a változás gyökerei a múltban keresendők, célszerű e dolgot az irodalom oktatásában régóta uralkodó paradigma elavulásának folyamatával kezdeni.

Az irodalomtanítás – amint azt az összetett szó kettős tartalma is mutatja – kettős természetű, mindkét tudomány – irodalom, neveléstudomány – jegyeit magán viseli, a két tudományban uralkodó nézetek egyszerre fejtik ki hatásukat e területen. Ahogy a neveléstudomány paradigmaváltásai, úgy az irodalomtudományéi is átgyűrűztek az oktatásra (ez természetesen nemcsak az irodalomoktatás specifikuma, ezzel a ténnyel minden tudományos terület oktatóinak szembe kell nézniük). Milyen nézetek uralkodtak/nak tehát a két tudomány felől az irodalomoktatásban?

Ilyen volt

A magyar irodalomoktatás jellegének megvilágítására célszerű egy analógia bevezetése. Az analógia a brit oktatás történetéből való, az oxfordi és cambridge-i modell szembenállása az analógia alapja. Az oxfordi oktatásművészet középpontjában egyfajta elitképzés áll. Ennek a modellnek a központi metaforája a Mihály Ottó-féle töltőállomás lehetne. Itt a cél egy kanonizált műveltségművészet áthagyományozása. Ezen műveltség elsajátítása a kulcsa az iskolai fokozatok közötti továbblépésnek, a szelekciónak. Ez egy konzervatív jellegű oktatás-koncepció, ugyanis a megmerevedett, klasszicizált műveltségművészet függetlenedik a változásoktól, nem tart lépést a korrallal, a célja egy egységesen művelt „szabadkőműves” típusú zárt társadalmi elit megtartása, valamint a tananyag elsajátítása sikerének függvényében történő szelekció. Ebben a szelekciós funkcióban az elsajátított tudomány kilép az eredeti funkciójából, rajta keresztül egy önmagán kívül álló dolog válik mércévé. A tudomány oktatásának korszerűsítésére, a tudomány alakulásával való lépéstartásra ebben a paradigmában nincsen szükség, a diákok szelekciójára egy valóságtól meghaladott, eltávolodott tudomány adathalmaza is megfelelő. A másik modell, a cambridge-i ezzel

szemben a való világ mércéjén való megfelelésre készíti elő a hallgatóit. Ez annak a következménye, hogy ez az iskolai modell olyan társadalmi környezetben fogant meg, amelyben a szelekció mind későbbre, az iskolán kívülre tolódik, az iskoláztatás általánosan elérhetővé válik minden társadalmi réteg számára. Ebben a paradigmában az iskola saját versenyképességének megtartása érdekében arra kényszerül, hogy hallgatóit mindig korszerűbb, alkalmazható ismeretekkel lássa el. Ez esetben az ismeretek megszerzéséről áttevődik a hangsúly az ismeretek megszerzésére vonatkozó stratégiák elsajátítására.

Egy dologban mindkét modell megegyezik, mindkettő annak a társadalmi berendezkedésnek a reprodukciójára törekszik, amelyben megfogant.

Ebből az analógiából a magyar irodalomtanításra vonatkoztathatóan párhuzam az előbb említett oxfordi modellel vonható, amelyet a hazai elméleti terminussal a porosz utas módszerként emlegetnek. Ehhez képest a közelmúlt Nemzeti Alaptanterve sem hozott lényegi változást – annak ellenére, hogy megvalósításában bizonyos szabadságot hozott a központi tantervhez képest, ugyanis műveltségi területek, kánonok elsajátíttatása áll középpontjában, stratégiák elsajátítása helyett (persze kérdés, hogy az utóbbi megvalósítható volna-e olyan erősen kanonikus jellegű tantárgyi területek esetében, mint az irodalom)

Az irodalomtudomány jelenlegi oktatása mögött a háttérben egy meglehetősen koros és idejétmúlt elméleti bázis működik. Ez a bázis még a századeleji, pozitivistá történeti szemléletmódban leli meg alapjait. Ennek a tudományosságnak a fogalmi háttere nem önálló, a történettudomány koncepcióját alkalmazza az irodalomtudományra. Retrospektív módon tételezi fel az irodalom folytonosságát, ezzel mintegy a történettudomány égíse alá rendelve azt. Ehhez a lineáris történeti képzethez társul a marxista történettudomány teleologista célelvűsége, valamint az, hogy az irodalom története nem más, mint az írók, költők életrajzának sorozata. Ennek eredménye, hogy a széles körben alkalmazott tankönyvek felépítése még ma is fontosként kiemelt művekkel az életművön belül a történelmi háttérszerzői életrajzi háttérutvonalát bejárva jut el tulajdonképpeni feladatához, a szövegekről való diskurzushoz, az interpretációhoz. De ha el is jut idáig, rendszerint le is ragad az „író ezzel azt akarta mondani...”-típusú, az interpretáció aktusát rövidre záró kijelentéseknél. Ezzel azt állítván az irodalmi tényekről – a történelmi leletek analógiájára –, hogy azok által megközelíthető, megragadó a múlt, ahelyett, hogy engedve a modern irodalomtudomány befogadáscentrikus, olvasáscentrikus mechanizmusainak, a szövegek és az olvasó közötti párbeszédre helyezné a hangsúlyt.

Szükségesnek látszik a dolgozat e pontján felvázolni a művekről, az irodalomról való gondolkodásban az utóbbi évtizedekben bekövetkezett elmozdulásokat annak érdekében, hogy világossá váljék az irodalmi szövegek, a befogadók (jelen esetben a diákok) és az irodalom tanításának gyakorlata között kialakult távolság mibenléte.

A változások megértéséhez a múlt század közepéig kell visszamenniük. Ekkor született egy, a későbbiek szempontjából igen jelentős elméleti munka. Szerzője, egy bizonyos *Hippolyte Taine*, maga is tanár, a francia Akadémia tagja. Legfontosabb irodalommal foglalkozó művét, *„Az angol irodalom története”*-t éppen az az irodalomszemléletben tapasztalható szituáció hívta életre, mint jelen dolgozatot. Ez a mű találta fel a szellemtudományok számára a korszellemet. Teljesen tisztában volt vele, hogy egy bizonyos korszaknak minden jelensége összefügg egymással, ugyanaz a titkos valami nyilvánul meg egy kor irodalmában,

Számos elképzelés született a Hans Robert Jauss neve által jelölt konstanzi recepcióesztétikától kezdve a Harold Bloom-féle szövegcentrikus New criticism-en át a gadameri vagy Paul de Man-i dekonstrukciókig. Ezek az utóbbi időket meghatározó szellemi irányok azonban nem hagytak nyomot a magyar középfokú irodalomoktatásban, képtelenek voltak vetélkedni a fennálló utópозitivistá-szellem-történeti iskolákkal.

zenéjében, öltözködésében stb. Fel is fedezte ezt a közös valamit, ami összetartja a jelenségeket, de nem tudatosodott benne, hogy ez a közös dolog mennyire szellemi természetű, időbe vetett, és ez által mennyire mozgékony. Ebből következett az a nézete, mely szerint a műalkotás mozdulatlanul létező jelentése megközelíthető az utólagosság nézőpontjából. Az elit gondolat híveként Taine kikövetkeztetett bizonyos korokban bizonyos centrumokat, melyek köré a szellemtudományok jelenségei csoportosulnak, nem véve észre, hogy módszerének, koncepciójának rendeli alá a jelenségeket. Ezzel akaratlanul is egy arisztokratikus, kanonizáló szemléletet vezetett be a szellemtudományok oktatásába, mely a hagyományok, kánonok tisztelétét, az organikus fejlődésben való bizalmat ajánlotta a megértés kulcsaként.

Nagyjából ez az az elméleti háttér, amely ma is áthatja irodalomkönyveinket, és amely miatt ellenérzés, értetlenség érezhető a tanulók/befogadók részéről az irodalomban ezután bekövetkezett változások, nevezetesen a kései modernség (avantgárd) és a posztmodernség jelenségei iránt.

Erre az erősen konzervatív, hagyomány- és kánonelvű koncepcióra olyan, a magyar irodalomkutatást máig meghatározó átfogó munkásságok épültek, mint *Babits Mihályé*, *Horváth Jánosé*, *Szerb Antalé*. Pedig számos elképzelés született a *Hans Robert Jauss* neve által jelzett konstanzi recepcióesztétikától kezdve a *Harold Bloom*-féle szövegcentrikus New criticism-en át a gadameri vagy *Paul de Man*-i dekonstrukciókig. Ezek az utóbbi időket meghatározó szellemi irányok azonban nem hagytak nyomot a magyar középfokú irodalomoktatásban, képtelenek voltak vetélkedni a fennálló utópozitivistaszellemtörténeti iskolákkal. Ennek oka azonban nem az irodalomtudományos élet, hanem az oktatási rendszer felől világhatározható meg.

A kánonok szerepe az oktatás szempontjából

A pozitivistairodalomtudományi szemléletmód a történelmi viszonyok fényében termeli ki saját kánonjait. Ez erősen megkérdőjelezi a kánonok létjogosultságát, megkérdőjelezi a tanítható/tanítandó művek körét, azok érvényességét. Miért vehet el egyfajta szemléletmód bizonyos műveket, miért teszi a másik válogatásának csúcsára? Célszerű volna az irodalom oktatásában az uralkodó válogatott művek köre helyett az ítéletalkotásra, az ítéletalkotásra való képesség kialakítására helyezni a hangsúlyt, széles módszertani-szemléleti, olvasástechnikai gyakorlattal megismertetni a tanulókat. Ezáltal a kánonalkotás jelenségével nem számolnánk le. Lehetetlen vállalkozás is volna, hiszen a kánon jogosultsága vagy érvénytelensége különösen fontos kérdés az oktatás szempontjából, e vita elválaszthatatlan az irodalom, sőt a művészetek taníthatóságától. Az ajánlott olvasmányok jegyzéke, a tananyag az irodalom intézményeitől függ, és közeli rokonságban van a többi művészet kánonjaival, a múzeumok és a művészettörténészek válogatásával, a műtárgyak kelendőségével, megbecsülésével, sőt a hangversenyek előadásának gyakoriságával is. A kánonalkotással való leszámolás helyett kívánatos volna a válogatás képességét elsajátíttatni a felnövekvő generációkkal. A történeti szemléletet pedig hagyjuk egy lehetségesként a sok közül. Tehát a viszonylagosság helyett, amelyet a mindenkori politikai, ideológiai áramlatok mosnak az irodalom áramába, az egyetemességre kell helyezni a hangsúlyt. Ezt az egyetemességet pedig – látszólag paradox módon – a folyton megújuló elméleti áramlatok oktatásba való bevezetésével lehet elérni.

Ez a két szembeállított oktatási modell abban a társadalmi berendezkedésben leli meg önnön eszméi háttérét, amely saját reprodukciója érdekében megteremtette azt. Az erősen kánonelvű irodalomoktatás vagy olyan korokban vált politikai-világnézeti tartalmak hordozójává, amikor az európai kultúrhagyomány került fenyegető veszélybe, amikor ordas eszmék támadtak rá (lásd világháborúk körüli irodalom, Holocaust-irodalom), vagy egy erősen diktatórikus berendezkedés találta meg az oktatásban rejlő módszeres tudatformálás médiumát. Az előbbi történelmi helyzet, a Taine-i értelemben vett millió hívta életre Babits Mihály 'Az európai irodalom történeté'-t és a Szerb Antal-féle 'Világirodalomtörténet'-et. A másik oldalon pedig diktatórikus rendek állíthatták szócsövékké *Szabó Dezső* 'Elsodort falu'-ját, vagy sajátíthatták ki *József*

Attilát bizonyos kommunista tartalmú versei alapján kommunista költőként. Ez utóbbi példa jelzi talán leglátványosabban, hogy a kanonizáció aktusa milyen mértékben képes zárójelbe tenni az irodalom mibenlétét, alárendelve az eszméknek. Egy módszertani változatosságot gyakorló, plurális, dekanonizáló, az irodalomtörténetet folyton dekonstruáló irodalomkutatás lehet modellje napjaink plurális eszmeiségű, politikailag liberális világának. Ebben a világban a tanuló/befogadó/olvasó nem kap készen (és nem is fogad el) konstruált tananyagot/világnézetet/irodalmi kánont, hanem az elsajátított/megismert irodalmi modellek ismeretében hoz politikai, esztétikai, kanonikus ítéleteket. Ezt az iskola padjaiban az irodalmon keresztül gyakorolja, hogy kikerülve az életbe különbséget tudjon tenni demagógia és szellemi szabadság között. Az irodalomoktatás persze ebben a felfogásban is csak eszköz marad, az irodalmon túli világban való tájékozódás eszköze. A különbség az előzőekben ismertetett modellekkel szemben, hogy itt a tanuló/befogadó/olvasó nagyobb szuverenitást élvez, élhet a választás lehetőségével az értékes/talmi, és korlátozás/szabadság között. Megszűnik a műalkotásban, elemzésben feltételezett centrum, szervező közép, az „anything goes” elve váltja azt fel, mint posztmodern szervező elv. Ahogy a modern hermeneutika áthelyezi a hangsúlyt az időben benne álló, mozdulatlan feltételezett művekről, kánonokról a szerző-mű-befogadó által alkotott háromszögű struktúrába, a mű létrejöttét a befogadás mozzanatától eredeztetve („a szerző halott” – *Roland Barthes*), az irodalom oktatásának úgy kellene a kánonok közvetítése felől kimozdulnia, a befogadói stratégiákkal operáló alkalmazott diszciplínává válnia.

Nem lehet feladatunk itt felsorolni, ismertetni azon irodalomelméleti, nyelvészeti diszciplínákat, amelyek egy fent vázolt oktatási gyakorlat elméleti háttéréül szolgálhatnak, már csak terjedelmi okoknál fogva sem, másrészt érezhetőek is bizonyos erre törekvő kísérletek a magyar szakirodalomban. Példaként idézhetők a *Sipos Lajos* szerkesztésében kiadott *’Irodalomtanítás az ezredfordulón’* és a *’Műelemzés – műértés’* című munkák, vagy a tanári kézikönyvként használható *’Újraolvasó’*-sorozat, illetve *Bókay Antal* *’Modern irodalomtudomány’* című szöveggyűjteménye.

Ide kíváncsnak azonban a fenti gondolatmenet ellen felhozható érvek is.

A paradigmaváltás lehetetlenségének okai

Thomas Kuhn *’A tudományos forradalmak szerkezete’* című munkájában sorra veszi azon lehetőségeket, módokat, amelyek útján az egyes paradigmák felváltják egymást. Ezek közül a legtanulságosabb és egyben a legszellemesebbnek tűnő állítás az, amely szerint az egyes paradigmák képviselőik kihálásával maguk is kihálnak. A példa szellemes, de az irodalomoktatásra csak részben vonatkoztatható. Az – mármint az oktatás rendszere – ugyanis úgy van megalkotva, mint a mesebeli királyi kincseskamrák, amelyek terve az építővel együtt a sírba száll és amelyhez azután csak az épület teljes lebontásával lehet hozzáférni. Ilyen az irodalomoktatás reformjának kísérlete is. Hiába próbálkoznánk új, korszerű alapokra helyezni a tanítást, ha a rendszer egyéb pontjai mozdulatlanok maradnának. Nevezetesen aligha helyezhető át a hangsúly szövegekkel például projekt módszer vagy csoportmunka kereteiben foglalkozó gyakorlati típusú oktatásra az adatközpontú, tananyag-reprodukálásra törekvő eljárás helyett, míg a magyar felvételi rendszer felülről erős nyomást gyakorol a középfokú oktatásra. Amíg a magyartanítás a diákok szellemi elitjét lefölöző húzóágazat, a felsőfokú jogi képzés számára csupán adathalmazok elsajátításának eszköze marad; amíg saját módszertana helyett a történettudomány részeként jelenik meg a tananyagban, addig egy kritikaelvű, a poétika saját belső rendszerére összpontosító irodalomoktatás nem válhat a középiskolások számára realitássá.

Másrészt, amíg a politika és kultúra olyan szorosan összefonódik, a mindenkori politikai elit olyan erős befolyást gyakorol az oktatásra, mint nálunk (lásd *’Nemzeti Aaptanterv’*, kerettantervek koncepciója, Holocaust-megemlékezés kötelezővé tétele az oktatási intézményekben stb.), addig lehetetlen vállalkozásnak látszik a rendszer tudományos, elméleti alapon történő megbontása.

Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése

A közoktatási intézmények teljesítményének, az oktatás hatékonyságának mérésével kapcsolatban az elmúlt években bőséges szakirodalom látott napvilágot. (1–5) Az iskolai tudás mérésének filozófiája és módszertana jelentősen megváltozott. Az elmúlt évtizedek oktatáspolitikája mögött meghatározóan a nagy tömegű hátrányos helyzetű rétegek mobilitását előmozdító társadalmpolitikai célok húzódtak meg. (6,7) A mindenki számára elsajátítható tudáselemek közvetítésére és elosztására egységes – réteg-specifikusan szelektáló – oktatási intézményrendszert, taneszközöket, oktatástechnológiát és forráselosztási mechanizmust rendeltek.

A központi irányítás következtében a tömegoktatásra épülő közoktatás értékelési rendszerét is lefelé nivelláló követelményekre és mérési módszerekre alapozták. A centrális szemléleti megközelítésből következően a folyamat tervezéséből, irányításából és értékeléséből kimaradtak azok a szempontok, amelyek az oktatási folyamat plurális kulturális sajátosságaira és mikrotársadalmi elemeire reflektálhattak volna.

A nagyobb tudástőke felhalmozása bizonyítottan jobb életminőséghez, gazdagabb személyes élethez, a társadalmi, gazdasági és kulturális reprodukció új minőségeihez vezet. A tudástőke összetételében és felhalmozásának stratégiájában, az induló esélyek kialakításában fontos szerepe van az elsődleges szocializációt biztosító családi közösségnek. A család az a primer kulturális milió, amelyben a kisgyermekkor kezdetétől, a szocializáció során a szubkulturális normák, viselkedésminták, érték-preferenciák, habitusok interiorizálódnak. A tanulási folyamatban – a kutatások szerint – sokkal nagyobb szerepe van a családnak, a mikro-környezetnek, a lakóhelynek, a kortárs csoportnak, a legújabb információközlő csúcstechnológiáknak, mint ahogy ezt eddig sejtettük. Az itt kialakított tanulási attitűdöket az iskola oktatási, nevelési folyamatai erőteljesen módosítják. (8, 9)

A társadalmilag konvertálható tudásnak a gazdasági, hatalmi státuszokban való felhalmozódására, a szimbolikus- és tudástőke akkumulálódásának folyamatára – a hazai szaktudományban *Ferge Zsuzsa* közvetítésével – *Bourdieu* (10) világított rá. A szimbolikus tőke kialakulásának és felhalmozódásának színtere a család. A szimbolikus tőke hordozói a kulturális ethosok, amelyek az egyes nemzedékek kulturális áthagyományozási folyamatában, a családi közösségek történelme során formálódnak és öröklődnek át. Az egyes társadalmi rétegek ethoszai történelmileg más-más értékpreferenciákkal rendelkeztek, tartalmuk társadalmi rétegenként eltérő. A családi ethosok sajátos karakterek, viselkedési minták, normák, gazdasági-társadalmi aspirációk, mobilitási utak, problémamegoldási modellek értéképképződményeiben öltének testet. Az iskolában megszerezhető tudás és az általa megcélzott társadalmi, gazdasági mobilitás ethosza elsősorban a középosztály tőkefelhalmozási eszköze.

Az iskolában elsajátítható tudástőke nem tételeződik egységes értékpreferenciaként a magyar társadalom egyre differenciálódó rétegei körében. Ugyanakkor demokratikus elvekre épülő oktatási rendszerünk ma is figyelmen kívül hagyja a plurális kulturális érték-közvetítés területi és mikro-társadalmi szükségleteit. Nemcsak az a kérdés, hogy a mai

magyar társadalomban az iskolai tudás-tőke mely rétegek számára jelent mobilitási esélyeket, hogy az iskola képes-e betölteni társadalmi mobilitási funkcióját. Kérdés az, hogy mi a szerepe a családnak az iskolában elsajátított tudás mennyiségének, tartalmának kialakulásában, valamint az is, hogy mit kezd a gyermeke jövőjéért felelős család az iskolában elsajátított tudással olyan helyzetben, amikor gyermeke számára szakmát, életpályát választ. E kérdések kapcsán kutatási eredményeink segítségével az iskolai tudás néhány szociokulturális összefüggésére kívánok rávilágítani.

A korábbi években, Csongrád megyében elvégzett iskolai tudásfelmérés kontroll-kutatásaként 1999. májusában Baranya megyében reprezentatív mintán megismételtük a tanulók tantárgyi teljesítményvizsgálatát. Mérésünket kiegészítettük a tanulók és tanáraik pszichológiai vizsgálatával, az iskola infrastruktúráját, finanszírozási és innovációs potenciálját feltáró mérési eszközökkel, valamint a családok szociokulturális helyzetét, művelődési és életstratégiáját feltáró kérdőívekkel. A 7. osztályosok és 11. évfolyamos diákok körében felvett 1168 családpszichológiai kérdőívet a tanulók otthon, szüleikkel együtt töltötték ki. A mérési eszköz kérdései a tanuló, illetve a szülők iskolai és munkahelyi útjára, a lakóhelyen és az azon kívül zajló intézményi és nem intézményi szakmai, nyelvi, közhasznú továbbképzési, továbbtanulási eseményeire vonatkoznak. Kitérünk a család művelődési és pihenési szokásaira, oktatási és művelődési intézmények látogatottságára, fogyasztási és életmódbeli beállítódásaira, értékválasztásaira, jövedelmi és vagyoni helyzetük jelen és időbeli változásaira, lakóhelyi, munkahelyi körülményeikre és mobilitási aspirációira is. Rákérdeztünk a nyelvi, kulturális közösségekhez való kötődésükre, civil szervezeti aktivitásukra és a család életstratégiáját meghatározó gondjaira, terveire. A tanulók iskolai teljesítményét egyrészt a tanulók év végi tanulmányi átlagaival, másrészt a közoktatásban már használatos, továbbá saját fejlesztésű tantárgyi tesztekkel mértük.

A tanulók eredményességét vizsgálva az év végi tanulmányi átlagok, valamint a tantárgyi teszteredmények összesített átlagának összehasonlításakor ellentmondó adatok tárulnak fel a tanuló iskolai teljesítményéről. A tanulmányi érdemjegyek átlaga összességében jobb előmenetelt tükröz, mint a tantárgyi tesztekkel mért tudásszint. A vizsgálatban résztvevő tanulók év végi tanulmányi átlaga 3,6 volt. Amennyiben a 0–100 százalékgig terjedő tesztértékeket ötfokú skálán helyezzük el, akkor a tantárgyi tesztekkel mért teljesítmények átlaga 3,0. Mindkét teljesítmény-változó szerint is a legjobb tanulók a gimnáziumokban tanultak. A tanévet 4,1-

év végi átlagok	iskolatípus				együtt
	általános iskola	gimnázium	szakközépiskola	szakmunkásképző	
elégtelen	1,3%	–	1,1%		0,9%
elégséges	6,0%	4,6%	12,2%		6,5%
közepes	31,0%	26,8%	51,3%	66,2%	37,7%
jó	40,8%	44,4%	34,4%	33,8%	39,5%
jeles	20,9%	24,2%	1,1%		15,4%
együtt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1. táblázat. A tanulók év végi tanulmányi átlagának iskolatípusonkénti megoszlása

teszt-eredmény	iskolatípusok				együtt
	általános iskola	gimnázium	szakközépiskola	szakmunkásképző	
0–20%	37,9%	3,2%	8,9%	10,5%	19,9%
21–40%	21,6%	19,1%	28,4%	7,0%	20,4%
41–60%	15,3%	20,1%	25,4%	28,1%	19,9%
61–80%	15,8%	17,0%	24,9%	36,0%	20,0%
81–100%	9,4%	40,6%	12,4%	18,4%	19,9%
együtt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2. táblázat. A tanulók teszteredményeinek iskolatípusonkénti alakulása

es év végi átlaggal zárták le a gimnazisták, ugyanakkor a teszteredményük átlagértéke csupán 3,7 volt. A tanulmányi átlagtól (3,6) eltérőek a tantárgyi teszteredmények (2,3) az általános iskolákban. A szakmunkásképzőkben a 3,2-es év végi átlaghoz képest a tudás-teljesítmény 3,4-es átlaga alig módosult. (A mintában a leány tanulók súlya meghatározó volt). A szakközépiskolások körében a 3,2-es tanulmányi átlaghoz képest a teszteredmények átlaga (3,0) alacsonyabb volt. A gyengén és elégtelenül teljesítők meghatározó nagyságrendben a szakmunkásképzőkben tanuló diákok körében figyelhetők meg. A közepes eredményűek megközelítően egyenletesen oszlanak el a közoktatási intézmények egyes típusaiban.

A tanulók év végi osztályzataiból nyert adatok nemenkénti megoszlása mögött a fiúk-lányok eltérő habitusán túl alapvetően a pubertáskor sajátosságai, valamint a kulturális és személyes diszpozíciók közötti különbségek rejlenek. A lányok 64,3 százaléka jeles vagy jó tanuló, 31 százalékuk közepesen, 4,7 százalékuk elégségesen teljesít az iskolában. A fiúk 43,9 százaléka jeles és jó tanuló, 41,6 százalékuk közepes, 14,4 százalékuk tanulmányi előmenetele elégtelen vagy éppen csak megfelelt.

teszteredmények	nem	iskolátípus						együtt
		ált.	gimn. 4.	gimn. 6.	gimn. 8.	sz. k.	sz.m.	
0–20%	fiú	62,7	0,0	0,0	2,4	7,7	0,0	72,8
	lány	17,2	1,2	0,0	0,6	1,2	7,1	27,2
	együtt	79,9	1,2	0,0	3,0	8,9	7,1	100,0
21–40%	fiú	24,6	7,7	2,6	2,1	16,4	0,0	53,3
	lány	20,5	9,2	2,1	2,6	8,2	4,1	46,7
	együtt	45,1	16,9	4,6	4,6	24,6	4,1	100,0
41–60%	fiú	14,5	4,8	2,7	0,5	16,1	5,4	44,1
	lány	18,8	14,5	3,8	2,7	7,0	9,1	55,9
	együtt	33,3	19,4	6,5	3,2	23,1	14,5	100,0
61–80%	fiú	18,5	3,6	1,0	0,5	15,5	10,8	50,0
	lány	16,0	11,9	6,7	1,0	6,2	8,2	50,0
	együtt	34,5	15,5	7,7	1,5	21,6	19,1	100,0
81–100%	fiú	12,0	7,8	10,4	1,0	7,8	2,6	41,7
	lány	8,8	22,9	13,0	2,1	3,1	8,3	58,3
	együtt	20,8	30,7	23,4	3,1	10,9	10,9	100,0

3. táblázat. A tanulók nemének és iskolatípusának alakulása az ötfokú teszteredmények szerint

A tanulmányi tesztek eredményei az év végi érdemjegyeknél árnyaltabb képet nyújtanak a tanulóknak az egyes iskolatípusokban nyújtott teljesítményéről. (3. táblázat) Az összes iskolatípusban a tesztek eredményeinek 40 százalékát sem teljesítők körében a fiúk aránya közel kétharmados volt. Különösen az általános iskolában kirívóan nagyok a fiúk teljesítmény-mínuszai. A közepes (41–60 százalék) teljesítményű tanulók körében a lányok 10 százalékkal nagyobb arányban vannak, mint a fiúk. Az általános iskolákban és a gimnáziumokban több a közepes teljesítményű lány. Ugyanakkor a jobb iskolák szívéhatásának köszönhetően a szakközépiskolákban a közepes tesztértékekkel rendelkező fiúk számaránya közel 10 százalékkal meghaladja a lányok közepesen teljesítőinek csoportját. A 80 százalékos, jó teszteredmények nemenkénti és iskolatípusonkénti arányai kiegyenlítettebbek. A 100 százalékos, kiváló tudást bizonyítók között több lány volt (58,3 százalék), mint fiú (41,7 százalék). A gimnazisták között háromszor több a maximális teljesítményt nyújtó lány (22,9 százalék), mint fiú (7,8 százalék). Viszont az általános iskolákban (12,0 százalék) és a szakközépiskolákban (7,8 százalék) majdnem megduplázódott a maximális eredményeket nyújtó fiúk aránya a lányokéhoz képest.

Az iskolákban nyújtott teljesítmények településtípusonként eltérő eredményeket mutatnak, amennyiben az év végi érdemjegy adatait és a tantárgyi tesztekben nyert eredményeket vetjük össze. Reprezentatív mintánkban öt településtípusban vizsgáltuk az általános iskolák, gimnáziumok, szakközépiskolák, szakmunkásképzők tanulói teljesítmé-

nyét. A vizsgált településtípusok: megyei jogú város, 10 000 fő lélekszámnál nagyobb és kisebb városok, valamint az 5000 fő lakosságszámnál nagyobb és kisebb községek. Mindkét változó elfedi a „településlejtőt”, vagyis azonos településtípusokban a jó és kevésbé eredményes iskolai tanulói teljesítményeket homogenizálják. (4–5. táblázat)

település-típus	év végi átlagok					együtt
	nincs info.	elégtelen	elégséges	közepes	jó	
nincs információ	–	–	–	–	–	–
megyei jogú város	4,1%	1,3%	9,2%	38,3%	36,8%	10,2%
város (10000 és több)	13,2%	–	3,5%	33,1%	37,0%	13,2%
város (9999 és kevesebb)	–	–	20,9%	11,6%	41,9%	25,6%
község (2000 és felette)	1,6%	–	–	25,4%	46,0%	27,0%
község (1999 és kevesebb)	1,6%	1,6%	8,1%	37,1%	31,5%	20,2%
együtt	7,6%	0,8%	7,1%	34,1%	36,5%	13,9%

4. táblázat A tanulók év végi tanulmányi eredményének településtípusonkénti alakulása

település-típus	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
megyei jogú város	50,3%	55,4%	52,3%	34,3%	38,1%	46,1%
város (10000 és több)	14,2%	19,3%	25,9%	43,4%	50,8%	30,7%
város (9999 és kevesebb)	7,1%	6,9%	5,1%	2,5%	–	4,3%
község (2000 és felette)	1,5%	4,0%	5,6%	11,6%	9,1%	6,4%
község (1999 és kevesebb)	26,9%	14,4%	11,2%	8,1%	2,0%	12,5%
együtt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

5. táblázat. A teszteredmények településtípusonkénti alakulása

A homogenizálódás jelensége mögött vélhetően az adott településtípusokban jó és kedvezőtlen adottságú iskolák teljesítményének kiegyenlítődése rejlik. Ezért a tanulói teljesítmények települési sajátosságait differenciáltabb intézményi, település-mutatók alapján is megvizsgáltuk. Az iskoláktól nyert szociológiai és intézményi működési és önértékelési adatok alapján több dimenzióban (a továbbtanulás mértékét, a nyelvvizsgálóval végző tanulók, a hátrányos helyzetű tanulók arányát) értékelve kialakítottuk az iskolák fejlődő vagy depressziós helyzetét jelző, a reál-oktatási folyamatokat és intézményi adottságokat rögzítő települési intézményi státuszok kategóriát. Ennek megfelelően a pécsi, városi, községi településkategóriákon belül – nem csupán a település nagyságához és közigazgatási pozíciójához igazodó, hanem az intézmények adottságait és alapellátási szintjét is tükröző – további hat intézményi kategóriát alakítottunk ki, ezek: Pécs – előnyös státuszú, Pécs – hátrányos státuszú; város – előnyös státuszú; város – hátrányos státuszú; község – előnyös státuszú; község – hátrányos státuszú települési intézmények. Ebben a települési-intézményi státusz-hierarchiában a hagyományos településlejtő

iskolák státusza	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
Pécs – előnyös státuszú	6,8	26,0	26,3	17,8	23,1	100,0
Pécs – hátrányos státuszú	54,7	21,1	7,0	9,4	7,8	100,0
város – előnyös státuszú	11,4	14,6	13,9	18,4	41,8	100,0
város – hátrányos státuszú	14,4	16,7	25,7	30,2	13,1	100,0
község – előnyös státuszú	4,3	11,4	18,6	34,3	31,4	100,0
község – hátrányos státuszú	45,7	25,7	18,1	10,5	0,0	100,0
együtt	19,7	20,2	20,1	20,0	19,9	100,0

6. táblázat. A tantárgyi teszteredmények alakulása az egyes települési iskolai státuszok szerint

társadalmi, gazdasági és oktatásszociológiai összefüggései árnyaltabban körvonalazódnak. (6. táblázat)

A legjobb (61–100 százalékos) tudás-teljesítménnyel rendelkező tanulók negyede-fele a pécsi-baranyai városi-községi településtípusok előnyös státuszú iskoláiban érte el jó eredményeit. Ugyanakkor a 21–60 százalékos, alacsony tudás-teljesítményt produkáló iskolák tanulói minden településtípusban a hátrányosabb feltételekkel rendelkező intézményekbe járnak. Pécs perem-iskoláiban a vizsgálatban részt vett diákok 75,8 százaléka alacsony eredményeket ért el, a kisvárosok hátrányos adottságú iskoláiban a tanulók 31,1 százaléka hasonlóan alulteljesített, a hátrányos helyzetű községi iskolákban a tanulók 71,4 százaléka a legrosszabb eredménnyel töltötte ki tanulmányi tesztjét. Tehát a legrosszabb teljesítményű gyerekek nagyságrendben (54,7 százalék) hasonló arányban tanulnak Pécs perem-térségeinek iskoláiban, mint a hátrányos helyzetű baranyai kistelepülések iskoláiban (45,7 százalék). A jó teljesítményű gyerekek megtalálhatók Baranya jobb adottságú kisvárosainak iskoláiban (41,8 százalék) ugyanúgy, mint a megye tehetősebb adottságokkal rendelkező községeiben (31,4 százalék) vagy a megyeszékhely belvárosi iskoláiban (23,1 százalék). A iskolai státuszkülönbségek mögött a települések és iskolák eltérő gazdasági, népességi, szociológiai jellemzői, humán-erőforrásbeli és innovációs potenciálja körvonalazódik. Vélhetően ezek azok a társadalmi és gazdasági szegmensek, amelyek az ott élő népesség belső rétegződését is alakítják. A családok vagyoni, kulturális tőkefelhalmozási szokásai, gazdasági, művelődési mobilitásuk jelentős eltéréseket mutatnak a különböző státuszú, településtípusokban. (11. táblázat)

A szülők iskolai végzettségében felhalmozott tudástőke, művelődési eszközökkel való ellátottságuk, művelődési szokásaik, az olvasáshoz és a tanuláshoz való viszonyuk, fogyasztási kultúrájuk és értékválasztásuk, a munka világában betöltött pozíciójuk és értékválasztásuk, mobilitási aspirációjuk erősen meghatározza azt a szociokulturális hátteret, amelyben a gyermekeik nevelődnek. A szülők társadalmi státuszának és a gyermekeik iskolai teljesítményének összefüggéseire egyre több szakirodalmi adat utal. (4,11)

A szülők társadalmi státusza a tudástőke felhalmozásának mértékétől függően kijelöli a munka világában betöltött pozíciójukat is. Tekintettel arra, hogy az iskolai végzettség és a művelődéshez kötődő beállítódás a szülők társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyét is meghatározza, itt nem elemezzük a szülők foglalkozási viszonyát és a munkahelyi hierarchiában betöltött helyét.

A családban felhalmozódó tudástőke a szülők iskolai végzettségével, az idegen nyelvi tudással, számítástechnikai és kommunikációs képességek meglétével mérhető. Mindkét szülő iskolai végzettségét és gyermekeik tanulmányi teljesítményét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei alacsony tudás-teljesítményt produkáltak. A 20 százalékos, alacsony teljesítményt elért gyerekek 39,5 százalékának apja (27,1 százalékának anyja) csupán 8 általános iskolai osztályt végzett. A 81–100 százalékos, magas iskolai teljesítménnyel rendelkező diákok 72,7 százalékának apja (60,5 szá-

az apa iskolai végzettsége	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
8 befejezett osztály	39,5	14,8	17,3	13,6	14,8	100
szakiskola	0,0	11,8	11,8	29,4	47,1	100
szakmunkásképző	15,9	21,5	20,2	28,5	13,9	100
gimnáziumi érettségi	16,7	36,1	8,3	11,1	27,8	100
szakközépiskolai érettségi	6,1	25,5	19,4	29,6	19,4	100
főiskolai diploma	3,8	17,0	35,8	7,5	35,8	100
egyetemi diploma	6,8	9,1	11,4	13,6	59,1	100
egyéb	21,9	17,2	23,4	12,5	25,0	100
együtt	16,0	20,3	19,9	22,0	21,9	100

7. táblázat. Az apa iskolai végzettsége és a tanulók teljesítményének alakulása

az anya iskolai végzettsége	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
8 osztálynál kevesebb	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0	100,0
8 befejezett osztály	27,1	14,4	12,7	26,3	19,5	100,0
szakiskola	25,9	25,9	18,5	22,2	7,4	100,0
szakmunkásképző	15,2	22,2	23,4	18,7	20,5	100,0
gimnáziumi érettségi	12,5	29,5	17,0	17,0	23,9	100,0
szakközépiskolai érettségi	12,0	22,4	12,0	32,8	20,8	100,0
főiskolai diploma	9,6	13,7	20,5	17,8	38,4	100,0
egyetemi diploma	4,7	11,6	23,3	23,3	37,2	100,0
egyéb	17,9	17,9	40,3	9,0	14,9	100,0
együtt	15,7	20,0	20,1	21,7	22,5	100,0

8. táblázat. Az anya iskolai végzettsége és a tanulók teljesítményének alakulása

zalékának anyja) egyetemi diplomával rendelkezik. Vizsgálatunk is azt a teljesítmény-tendenciát erősítette meg, hogy a magasabb társadalmi státusszal rendelkező és magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei magasabb teljesítményt értek el a tudásesztek kitöltése során. (7–8. táblázat)

Meghatározóan magas a jó tanuló gyerekek körében azoknak a szülőknek a száma, akik idegen nyelvtudással, tanulási aspirációval, számítógéppelkezelési és más közhasznú ismeretekkel rendelkeznek. Az idegen nyelvtudással rendelkező apák 64,8 százalékának, az anyák 62,8 százalékának a gyermeke jó és jeles tanuló. Az a tendencia rajzolódik ki, hogy a szülői réteg, amely a tanulást és a tudással szerzett javakat értéként feltételezi, gyermekeit pozitívan szocializálja az iskolai teljesítményekre.

A szülők jövőre irányuló tanulási terve jellegzetesen összefügg a magas tanulmányi eredményeket elért tanulók körében tapasztalt teljesítményekkel. Ahol a szülők az elkövetkező években tanulni szándékoznak, az apák 66,7 százalékának, az anyák 62,8 százalékának gyerekei jeles és jó tanulók. Azokban a családokban, amelyekben a tanulással és a tudással elérhető teljesítményt a szülők is meghatározóan fontosnak tartják, és ez iskolai végzettségükben és további tanulmányi szándékaikban is megnyilvánul, ott a tanulók iskolai teljesítményei magasak.

Azt feltételeztük, hogy az apák jövedelmi helyzete erős faktorként befolyásolja a család kulturális és tudás-akkumulációs folyamatát. Ettől eltérően azt tapasztaltuk, hogy az édesapák jövedelmi viszonyaival, jövedelmi helyzetével automatikusan nem jár együtt modellálható társadalmi és iskolázottsági státusz, kulturális fogyasztás. Mintánkban is megfigyelhető a kilencvenes évek elejétől a magyar társadalomra jellemző újnvezett státusz-diszkrépancia, amelyet egyfelől a jövedelmek jelentős átstrukturálódása hozott magával. A jelenség egy jellegzetes rétegének elszegényedésével, másik hirtelen meggazdagodásával járt együtt. (11) Másfelől pedig e folyamattal párhuzamosan a középiskolai végzettség általánossá válása és a felsőoktatási expanzió ellenére sem következett be egyes rétegeknél a művelődési szokások átstrukturálódása. Ez a tendencia figyelhető meg az alacsony jövedelmű és magas kulturális ráfordítású, illetve magas jövedelmű, de alacsony művelődési ráfordítású családokban is. A státusz-diszkrépancia egyik sajátos megnyilvánulása, hogy a családok kétharmada nem tud megélni havi jövedelméből, de hagyományos életmódjához ragaszkodva mégis közepes-magas kulturális fogyasztásának nívója. Ezekre a családokra erőteljesen jellemző a „halasztott kulturális fogyasztás” is. Vagyis a családok egy rétegcsoportja a jelenlegi egzisztenciális viszonyai miatt nem képes a művelődési javak és szolgáltatások megvásárlására, de a jövőbeli fogyasztásra irányuló, szabadidős, továbbtanulási elképzelések között első helyen szerepel a művelődéshez, tanuláshoz kötődő szolgáltatások, termékek beszerzésének, elsajátításának (könyv, CD, számítógép, másoddiploma, nyelvi tanulmányok, tanulmányút stb.) terve.

A vizsgált családoktól megkérdeztük: „Elegendőnek tarják-e a jelenlegi jövedelmüket

a gondtalan élethez?”, valamint hogy ha nem, akkor „...mekkora havi jövedelemre lenne szüksége a családnak...?”. A jelenlegi havi jövedelem és az általuk szükségesnek tartott havi jövedelmek különbözetéből számított különbség a jövedelmi mínusz. A családok havonta átlagosan 175 ezer Ft-os jövedelmi mínusszal rendelkeznek. A jövedelmi mínuszok 61,5 százaléka azokban a családokban regisztrálható, ahol a gyerekek iskolai teljesítménye jó vagy jeles. Az alsó és felső jövedelmi ötöd kategóriákba sorolható apák jelezték a havi megélhetéshez szükséges jövedelmi források hiányát.

Az apák jövedelmi helyzete önmagában nem utal a szellemi tőke vagyoni tőkévé történő akkumulálódásra. Ha azonban a család összjövedelmét vizsgáljuk, akkor igen szoros összefüggést találunk a családok általános jövedelmi helyzete és a gyermekeik teljesítményei között. (9. táblázat)

család összjövedelme	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
35.000 Ft.-nál kevesebb	15,0	20,6	13,1	29,9	21,5	100
35.001–55.000 Ft.	26,8	20,5	20,5	18,8	13,4	100
55.001–75.000 Ft.	12,4	27,8	17,5	28,9	13,4	100
75.001–110.000 Ft.	15,2	9,8	23,9	34,8	16,3	100
110.001 Ft.-nál több	12,1	13,1	24,2	13,1	37,4	100
együtt	16,6	18,5	19,7	24,9	20,3	100

9. táblázat. A család összjövedelmének a tanulói teljesítmények szerinti megoszlása

Mindaz, amit a státusz-diszkrepanciáról kifejtettünk, megjelenik a tanulói teljesítmény és a család összjövedelmének elemzése során is. Megfigyelhető, hogy a jó és a kiváló (61–100 százalék) gyerekek az alacsony (első jövedelmi ötöd) és a magasabb (negyedik és ötödik jövedelmi ötöd) jövedelmi kategóriákban is megtalálhatók. A közepes teljesítményű tanulók (61–80 százalék) családi háttere hasonlóan differenciált képet mutat a család jövedelmi helyzetét tekintve, mert nemcsak az alacsony, hanem a magas jövedelmi kategóriába sorolt családokban is megtalálhatók. A család összjövedelmének és a tanulók teljesítményének összefüggése tendenciájában azt jelzi, hogy a magasabb teszteredményeket elérő gyerekek meghatározóan a magas jövedelmű (37,4 százalék) és szerény mértékben (21,5 százalék) a legalacsonyabb jövedelmű családokból származnak. A szerény anyagi lehetőségeket biztosító családokban a tanulók alacsony (0–20 százalék) teszteredményeket értek el. A jó és kiváló (61–100 százalék) teljesítményű tanulók családjának 50,5 százaléka a felső jövedelmi kategóriába tartozik, vagyis a család összjövedelme 110.001 Ft és ennél több. A harmadik jövedelmi ötödbe (75.001–110.000 Ft) tartozó családok 50,1 százalékában is jó és kiváló teljesítményt nyújtó gyerekek élnek. Az alsó két jövedelmi ötöddel rendelkező családok (0–55.000 Ft) gyermekei jellemzően 21–40 százalékos eredménnyel írták meg tantárgyi tesztjeiket.

A családok művelődési szokásait befolyásolja az a kulturális intézményi infrastruktúra és a háztartások kulturális eszközállománya, amely a család otthonában, lakóhelyi kör-

tanulmányi átlag	kulturális eszközök		
	szerény (1–5 db)	közepes (6–11 db)	jó (15–23 db)
elégtelen	4,8	1,1	1,0
elégséges	14,3	7,1	5,2
közepes	40,5	38,7	27,0
jó	33,3	39,2	42,5
jeles	7,1	13,9	25,3
együtt	100,0	100,0	100,0

10. táblázat. A tanulók érdemjegyei és a család összes kulturális eszközeinek alakulása

nyezetében elérhető. A gyerekek számára meghatározóan fontos az a tárgyi-kulturális környezet, amelyhez mindennapi művelődési szokásaik, hagyományaik kötődnek. A háztartások kulturális eszközökkel (lemezjátszó, rádió, tv, CD, kamera, magnetofon, szatellit-antenna, videó, fényképezőgép, diavetítő, filmfelvevő, filmvetítő, hanglemezek, számítógép, internet-csatlakozás, telefon, rádiótelefon, személyi hívó, fax) való ellátottsága erősen különbözik az eltérő érdemjegyekkel rendelkező gyerekek körében. A szerény kulturális eszközökkel rendelkező családokban kevés (7,1 százalék) a jeles és jó tanuló, a magas kulturális ellátottságú háztartásokban élő tanulók (25,3 százalék) jeles érdemjeggyel zárták az 1999-es tanévet. (10. táblázat)

Az általános iskolába és a középiskolába járó gyerekek lakóhelyi környezetében, az egyes családok rétegeiben eltérő mértékben és minőségben felhalmozódó kulturális eszközökről és művelődési intézményi látogatottságról nyert adatok arra utalnak, hogy a családok kulturális háttérének adottságai erőteljesen befolyásolják a gyermekek jövőjének alakítását.

Szembetűnőek a városiasodottabb és falusias településtípusok családjában a kulturális eszközökkel való ellátottság különbségei. A hátrányos vidéki városok iskoláiba jár a szerény kulturális eszközökkel rendelkező családok 40,6 százaléka, a hátrányos községi (19,1 százalék) iskolák tanulói ugyancsak jellegzetesen szerény kulturális eszközökkel rendelkeznek odahaza. A magas kulturális infrastruktúrával ellátott családok gyermekei 55,5 százaléka Pécs előnyös státuszú iskoláiban, illetve a hasonló státuszú vidéki városokban (27,4 százalék) tanul. A kulturális eszközök lakossági ellátottságában fellelhető különbségek az iskolában elsajátított tudás területi különbségeiben is tükröződnek. (6, 11. táblázat)

összes kulturális eszköz	iskolák státusza						együtt
	Pécs		város		község		
	előnyös	hátrányos	előnyös	hátrányos	előnyös	hátrányos	
szerény (1–10 db)	14,7	9,6	7,6	40,6	8,4	19,1	100
közepes (11–15 db)	29,1	11,6	19,8	25,5	7,0	7,0	100
magas (16–23)	55,6	6,7	27,4	5,9	4,4	0,0	100
együtt	29,1	10,2	17,4	26,9	7,0	9,4	100

11. táblázat. A családban meglévő összes kulturális eszköz az egyes iskolák státusza szerinti megoszlásban

A gyerekek tanulmányát kulturális és fogyasztási szokásaikkal, művelődési beállítódással támogató szülők magasabb eredményeket várhatnak gyermekeiktől. (A kulturális eszközökkel való ellátottság és a tanulói teszteredmények korrelációs együtthatója 0,228). Azokban a családokban, ahol a kulturális eszközök száma magas (12. táblázat), ahol oktatásra (13. táblázat), általános művelődésre (14. táblázat) jelentősen magasabb összegeket szánnak, ott a gyerekek 81–100 százalékos eredményt értek el mérési tesztjeink kitöltése során.

A tanulók szakköri és fakultációs tanulmányainak gyakoriságában is érzékelhető a magas teljesítményű tanulók motiváltsága. A tanulóknak csupán 37 százaléka jár szakkörre vagy tantárgyi fakultációra, de tanórán kívüli oktatásban elsősorban a jó tanulók vesznek részt. Az iskolai kötelező tantárgyak tanulásán kívül más szakköri vagy fakultációs órákat látogató tanulók teljesítménye szignifikánsan magasabb, mint a szakkörökre vagy fakultációra nem járóké. (A változók szignifikancia-szintje három tizedesig 0.) A tanórán kívüli tanulás csak részben függ az iskola által kínált szakköri és fakultációs lehetőségektől. A szakkörök jelentős része ma már – elsősorban a városi iskolákban – fizetős szolgáltatásként nyújt lehetőséget a tanulók speciális érdeklődésének fejlesztésére. Ez a tény meglehetősen leszűkíti a szerényebb anyagi lehetőségekkel rendelkező tanulók tanórán kívüli lehetőségeit. Azok a diákok, akik kettő vagy annál több szakkört, fakultációt láto-

összes kulturális eszköz	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
szerény (1–10 db)	29,0	19,0	18,1	21,4	12,5	100
közepes (11–15 db)	12,8	19,8	22,8	24,3	20,3	100
magas (16–23 db)	11,8	14,7	17,6	16,9	39,0	100
együtt	17,4	18,8	20,6	22,3	21,0	100

12. táblázat. A család összes kulturális eszköze a tanulók eredményei szerinti megoszlásban

tesztered- mények	oktatásra fordított összes költség			együtt
	szerény 0–15000	közepes 15.001–40.000 Ft	magas 40.001 Ft-nál több	
0–20%	8,5	6,5	8,5	7,8
21–40%	20,0	14,5	21,2	18,5
41–60%	18,5	29,8	21,2	23,1
61–80%	27,7	25,8	18,6	24,2
81–100%	25,4	23,4	30,5	26,3
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0

13. táblázat. A tanulók teszteredményei és a család oktatásra fordított összes költsége

művelődésre fordított összeg	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
szerény (10.000 Ft alatt)	11,7	26,4	13,5	23,3	25,2	100
közepes (10.001–35.000 Ft)	11,6	10,9	26,4	26,4	24,8	100
magas (35.001 Ft fölött)	11,4	20,8	25,5	13,4	28,9	100
együtt	11,6	20,0	21,3	20,9	26,3	100

14. táblázat. A család művelődésre fordított összege a tanulók teszteredményei szerinti megoszlásban

anyagi ráfordítások	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
szerény (4.000 Ft alatt)	13,7	18,0	10,8	3,8	6,0	10,1
közepes (4.001–20.000 Ft)	41,2	43,0	37,4	62,9	33,1	43,3
magas (20.000 Ft fölött)	45,1	39,1	51,8	33,3	60,9	46,6
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

15. táblázat. A családban könyvre és folyóírra fordított összeg a tanulói eredmények megoszlásában

gatnak, magasabb teszteredményeket értek el a vizsgálatok során. A 81–100 százalékos teljesítményű tanulók körében a kettő és több szakkör vagy fakultáció látogatottsága 36 százalékos.

A családi könyvtárnak ma is nagy szerepe van a gyerekek nevelésében. A családok 46,6 százaléka 20.000 Ft feletti összeget költ évente könyvekre és folyóíratokra. A kiváló teszteredményű gyerekek (81–100 százalék) családjában a szülők 60,4 százaléka évente 20.000 Ft-nál többet fordít könyvekre. (15. táblázat)

A család olvasási szokásai két teljesítmény-kategóriában jeleznek jelentős különbségeket: a legalacsonyabb és a legmagasabb teljesítményű diákok körében közel kétszeres az eltérés. A szakirodalmat vagy/és szépirodalmat olvasó családokban a tanulók igen magas, (44,7 százaléku) 61–100 százalékos teljesítményt értek el. A 0–40 százalékos teljesítménykategóriába tartozik a nem olvasó családok gyermekeinek 51,4 százaléka.

A szülők művelődési, pihenési szokásai olyan viselkedésmintákat rögzítenek a

gyermekükben, amelyeket nagy valószínűséggel életük során követni fognak. Meghatározóan magas a jó tanuló gyerekek körében azoknak a szülőknek a száma, akik idegen nyelvtudással, tanulási aspirációval, számítógépes és más közhasznú ismeretekkel rendelkeznek. Az idegen nyelvtudással rendelkező apák 64,8 százalékának, az anyák 62,8 százalékának gyermeke jó és jeles tanuló. Az a tendencia rajzolódik ki, hogy az a szülői réteg, amely a tanulást és a tudással szerzett javakat értékékként feltételezi, gyermekeit pozitívan szocializálja az iskolai teljesítményekre.

Ahol a külföldi utazás egyben művelődési tevékenység is, ahol a család színházba, moziba, közművelődési intézményekbe jár (16. táblázat), a gyerekek 65,4 százaléka közepes vagy annál jobb tanulmányi teljesítményt ért el.

művelődési szokások	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
rendszeresen nem látogatók	29,3	24,8	15,9	16,2	13,8	100
rendszeresen látogatók	16,0	18,5	21,5	21,5	22,4	100
együtt	19,9	20,4	19,9	20,0	19,9	100

16. táblázat. A művelődési intézményeket rendszeresen látogató családok megoszlása a tanulói eredményekkel összevetve

A szülők értékválasztásainak vizsgálata során megkérdeztük, hogy „Önök szerint mely körülmények teszik vonzóvá lakóhelyüket?” A magas kulturális fogyasztású szülők értékválasztásainak sorában meghatározó helyet foglal el a művelődés, a fejlődő település, a természetvédelem értékei.

A szülők munkavilága arra utal, hogy mindennapi tevékenységük rétegcsopontonként eltérő kvalifikációt és pszichés állóképességet kíván. A jeles és jó tanulók szülei esetében az apák 68,4 százaléka, az anyák 63,9 százaléka olyan munkát végez, amelynek során a rutin helyett folyamatos döntési és tanulási helyzetbe kényszerül.

Meghatározóan magas volt a jó tanulók körében mindkét szülő esetében a vállalkozásokban való részvétel (a 61–100 százalékot teljesítő tanulók édesapjának 73,3 százaléka, édesanyjának 75,5 százaléka vállalkozó.) A szülők mindennapi tevékenységéhez kötődő értékattitűdők közül – a tanulók teszteredményeitől függetlenül – az apák és az anyák elsődleges szempontként a jó megélhetési lehetőségek fontosságát emelték ki. Viszont a magas teljesítmények, érdekes munkafajták elérését elsősorban a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók szülei említették meg.

A szülők iskolai végzettsége, valamint a családokban felhalmozott kulturális infrastruktúra és annak használati szokásai, a szülők értékválasztása, a mindennapi tevékenységükhöz tapadó értékattitűdők igen erősen hatnak gyermekeik iskolai tanulási teljesítményeire. A kulturálisan ingerdús, folyamatos tanulásra, a környezeti kihívásokra történő reflektálásra ösztönzött családokban érték a tanulás és az iskolában megszerezhető tudás. Életmódjukkal és életminőségükkel közvetlen és közvetett módon motiválják gyermekeiket a nagyobb tudás elérésére.

Miként befolyásolja a tanulók iskola- és pályaválasztását szociokulturális és lakóhelyi-települési háttérük? Mire jó, hogyan konvertálható a tanulók jövőjének építése során az iskolában szerzett tudás? A családoktól és a tanulóktól nyert kérdőívek alapján több szempontú elemzés készült.

A tanulók és a szülők iskolaválasztási szándékai között – nemtől, iskolatípustól függetlenül – jelentős eltérések mutatkoznak. A tanulók kevésbé differenciáltan ismerik a továbbtanulási lehetőségeiket, a szülők viszont pontosan megkülönböztetik a szakképző oktatási és szerkezetváltó gimnáziumi típusokat.

A szülők és a diákok iskolaválasztási terveinek összevetéséből kitűnik, hogy a tanulók 32,4 százaléka (a szülők 60,0 százaléka) középiskolai érettségiben jelölte meg a tanuló

tervezett legmagasabb iskolai végzettségét. A felsőfokú tanulmányok között viszont a szülők elképzelései bizonyulnak visszafogottabbnak. Főiskolára szánja gyermekét a megkérdezett szülők 22,5 százaléka, ezzel szemben a tanulók 30,8 százaléka kíván főiskolán diplomát szerezni. A szülők és a gyermekeik által tervbe vett iskolai út alakításában a legkirívóbb eltérés az egyetemi diploma megszerzése tekintetében alakult ki. Míg a diákoknak egynegyede, addig a szülőknek csak 2,4 százaléka tervezi gyermeke számára az egyetemi diploma elérését. (17–18. táblázat)

A tanuló iskolaválasztása	A szülő által javasolt továbbtanulás iskolatípusa									együtt
	másik iskola	szakiskola	szakmunkásképző	szakközépisk.	technikum	gimnázium (4. o.)	gimnázium (6. o.)	főiskola	egyetem	
általános iskola	–	100,0%	–	–	–	–	–	–	–	100,0%
szakmunkásképző	2,7%	5,4%	43,2%	39,2%	2,7%	2,7%	4,1%	–	–	100,0%
középiskolai érettségi	1,4%	2,3%	18,1%	41,2%	11,6%	7,9%	10,2%	6,0%	–	100,0%
főiskolai diploma	2,9%	2,0%	–	10,2%	2,0%	14,6%	48,3%	16,1%	3,9%	100,0%
egyetemi diploma	0,6%	1,2%	1,2%	3,6%	–	17,2%	12,4%	61,5%	2,4%	100,0%
együtt	1,8%	2,3%	11,3%	21,8%	4,7%	11,7%	21,8%	22,5%	2,3%	100,0%

17. táblázat. A tanuló továbbtanulása során választandó iskolatípus és a szülő által javasolt iskolatípus megoszlása

tervezett foglalkozás	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
vállalkozó	19,2	22,4	22,1	23,5	12,8	100
vezető értelmiségi	8,0	14,1	24,3	20,9	32,7	100
irodai, szellemi	17,9	24,0	12,8	21,4	24,0	100
ipari fizikai	27,0	26,2	17,5	15,9	13,5	100
mezőgazdasági fizikai	55,0	25,0	2,5	17,5	0,0	100
együtt	18,3	21,0	19,2	21,0	20,5	100

18. táblázat. A tanulók tervezett foglalkozása és a teljesítmények megoszlása

A tanulók tudásszintjének és a szülők iskolaválasztási szándékának összevetése arra utal, hogy a szülők reálisan látják gyermekeik tudásbeli képességeit és ennek megfelelően választják meg iskolai mobilitási útjaikat is. A 21–40 százalékos teszteredményű, „alacsony” teljesítő tanulók 55,2 százaléka szakmunkásképzőben kíván továbbtanulni, ez megegyezik a szülők elképzelésével is. A „közepesen” teljesítő tanulók meglegedőnek az érettségi bizonyítvánnyal, esetleg főiskolai diplomára pályáznak. Szüleik viszont szakmát adó szakközépiskolába, technikumba és elsősorban 6 osztályos gimnáziumba küldenek gyermekeiket. Az egyetemi képzésben való részvételt, a 60 százalékot teljesítők 20,2 százaléka, a maximális eredményeket teljesítő diákok 53,5 százaléka célozza meg távlati iskolai terveiben.

A tervezett tanulmányi utak jellegzetes eltéréseket mutatnak az egyes településtípusok eltérő státuszú iskoláiba járó diákok körében. Az előnyös helyzetű iskolákban elenyésző azoknak a szülőknek az aránya, akik az iskolával kapcsolatos elégedetlenségük miatt gyermekeiket más, a jelenlegivel azonos típusú iskolába íratnák át. Csalódottsága miatt a jelenlegi iskolai intézmény helyett máshova íratná be gyermekét a szülők 18 százaléka. A megyei jogú város és a falvak hátrányos helyzetű iskoláiban taníttatják gyermekeiket azok a családok (83,3 százalék), akik nincsenek meglegedve az iskolák által nyújtott teljesítményekkel. Ez a tény arra utal, hogy az urbanizáltabb településeken levő iskolák jobban kielégítik a családok igényeit, mint a peremvárosok és aprófalvak iskolái.

A hátrányos helyzetű iskolákba járó gyerekek szülei a pályaválasztás során legfeljebb szakiskolában, szakmunkásképző iskolában, elvétve szakközépiskolában és hagyományos, 4 osztályos gimnáziumban tervezik továbbtaníttatni gyermeküket. A vidéki városok (26,0 százalék) és Pécs (58,4 százalék) általános iskoláiból az előnyösebb státuszú iskolákban tanuló gyerekek szülei részben a 6 osztályos gimnáziumokat, valamint az egyetemi előkészítésben erős szakközépiskolákat részesítik előnyben iskolai pályaválasztásuk során. E családokban igen erős késztetés figyelhető meg a főiskolai (pécsi: 49,7 százalék, vidéki város: 32,0 százalék) és egyetemi diploma (pécsi: 56,3 százalék, vidéki város: 25,0 százalék) megszerzése iránt.

A család szociokulturális és lakóhelyi települési háttere a továbbtanuláshoz hasonlóan meghatározó szerepet tölt be a diákok jövőbeli foglalkozásának terveiben is. A tanulók 50,6 százaléka szellemi munkát, 18,4 százaléka fizikai munkához kötődő foglalkozást szeretne választani, 31 százaléka – közelebről még meg nem határozott – vállalkozásba kezdene. A tanulói tesztek eredményei és a tervezett foglalkozási utak erősen összecsengenek az iskolaválasztásban kifejeződő jövőépítési szándékokkal. A mezőgazdasági fizikai munkához kötődő szakmák választóinak 80,0 százaléka a tantárgyi teszteredményekben legalacsonyabb teljesítményt nyújtó tanulók köréből kerül ki. Az ipari fizikai szakma felé orientálódó tanulók fele (51,2 százaléka) hasonlóan alacsony, 40 százalékos tudás-teljesítményt ért el. Irodai szellemi munkát vállalnának a 61–100 százalékos tudás-teljesítményt prezentáló lányok. Diplomához kötött vezetői munkafajta betöltését tervezi a 81–100 százalékot elért diákoknak több mint a fele (53,6 százalék).

A tanulók foglalkozási terveit erőteljesen befolyásolja az apák jelenlegi foglalkozás szerinti beosztása. A fizikai munkát végzett apák gyerekeinek kétharmada ipari vagy mezőgazdasági fizikai munkás szeretne lenni. A szakmunkás pálya felé orientálódó fiatalok körében a mezőgazdasági szakmákra készülők a szakmunkásképzőkre korlátozzák továbbtanulási terveiket, az ipari szakmunkás pályára lépők azonban nyitottak a szakközépiskolák (58,3 százalék) felé is.

A szellemi munkakörben dolgozó apák gyerekei is meghatározóan szellemi foglalkozást választanának. Különösen erős a diplomás apáknak a gyerekeik foglalkozási tervére gyakorolt hatása. A vezető értelmiségi munkát választó diákok apjának fele diplomás és/vagy vezető munkakört tölt be.

A vállalkozó foglalkozás olyan gyűjtőkategóriaként él a gyerekek képzeletében, amelyhez nem annyira a munkafajta, mint inkább az életforma és a magas jövedelemszerzés lehetősége tapad. A vállalkozni vágyó diákok 43,6 százalékának édesapja szakmunkás, egyharmada vezető beosztású diplomás. A vállalkozó apák és vállalkozni szándékozó gyerekeik iskolai és pályatervei közelednek egymáshoz. A vállalkozó családból származó gyerekek többsége (70,4 százalék) szakközépiskolában vagy főiskolán szeretne képzést szerezni vállalkozásai megalapozásához. Az életforma terve egyenletesen oszlik meg az alsó négy tanulói teljesítmény-kategóriában, de a jó tanulók kevésbé vonzódnak a vállalkozói foglalkozásokhoz (12,8 százalék), őket inkább a vezető értelmiségi pálya érdekli, 92 százalékuk főiskolai vagy egyetemi tanulmányokra készül.

A foglalkozási tervek és az iskolák települési státusza közötti kapcsolódások mögött a baranyai települések sajátos társadalmi és foglalkozásszerkezete húzódik meg. A vállalkozói foglalkozások mindhárom településtípus előnyös és hátrányos helyzetű iskoláiba járó gyerekek körében dominálnak (30 százalék körüli). Az urbanizáltabb települések előnyös státuszú iskoláiba járó tanulók szellemi foglalkozások, így vezető és irodai munkafajta iránt érdeklődnek. A hátrányos státuszú iskolák tanulói az ipari és mezőgazdasági fizikai foglalkozásokat választanák.

Összegezve: A művelődéshez, tanuláshoz, munkához, teljesítményhez kapcsolódó helyzetekben a szülők által megerősített értékek hosszú távra megalapozzák a tanulók tanulási és teljesítmény-motivációit. Az otthonról hozott kulturális kódok egész életre szó-

lóan hatnak a tanulók megismerési, pályaválasztási és életvezetési stratégiáira. A családban felhalmozódott tudás és kulturális tőke, a tanuláshoz kötődő értékek súlya megnyilvánul a tanulók iskolai eredményében, teljesítményében is. A családok rétegenként eltérő társadalmi mozgása mögött más-más művelődési szokások, kulturális fogyasztási modellek húzódnak meg. A szülők által megtapasztalt mobilitási utak ma is befolyásolják a gyermek szakma-, iskola- és pályaválasztását. A szerény jövedelmi lehetőségekkel és korlátozott kulturális fogyasztással rendelkező családokban élő jó tanulók további életpályáját jelentősen befolyásolja a családjuk tartósan vegetáló anyagi és művelődési életformája. Az eltérő státuszú iskolák különböző társadalmi, humánerőforrás- és infrastrukturális adottságai konzerválják a tudástermelés és akkumulálódás területi egyenlőtlenségeit. A tudás egyenlőtlen társadalmi és területi elosztásából következő esélykülönbségeket azonban a közoktatási intézményrendszer nem képes csökkenteni.

Irodalom:

- (1) *Jelentés a magyar közoktatásról.* OKI, Bp, 1997.
- (2) *A tanulók tudásának felmérése '95.* Monitoring Kutatások, 1997.
- (3) SETÉNYI János: *Hatékonyág és minőség: a kilencvenes évek iskolája.* Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Bp, 1997.
- (4) CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás.* OSIRIS Kiadó, Bp, 1998.
- (5) VÁGÓ I. – BALÁZS É. – KOCSIS M.: *A képesség program hatása és eredményei 1, 2.* OKI, Bp, 1990.
- (6) GAZSÓ Ferenc: *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer.* Századvég, 1987. téli szám.
- (7) ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona: *Iskolaválasztás és mobilitás.* Iskolakultúra, Bp, 2000.
- (8) SOMLAI Péter: *Szocializáció.* Corvin Kiadó, Bp, 1997.
- (9) MAGGIO, P.: *A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény.* In: *A társadalmi mobilitás – hagyományos és új megközelítések.* Szerk.: Róbert P., Új Mandátum Kiadó, Bp, 1998.
- (10) BOURDIEU, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése.* Gondolat Kiadó, Bp, 1978.
- (11) KOLOSI T. – TÓTH I. – VUKOVICH Gy. (szerk.): *Társadalmi riport.* TÁRKI, Bp, 1998.
- (12) *Monitor vizsgálatok (1986–1997).* Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont

A pannonhalmi olasz gimnázium

A pannonhalmi Szent Benedek rend gróf Ciano Galeazzo és Costanzo Gimnáziuma és Nevelőotthona 1939 szeptemberében kezdte meg működését az ősi monostor falai között.

Az intézmény az 1948-ban bekövetkezett államosításáig hangsúlyozottan olasz jelleg (magyar-olasz kéttannyelvű) iskolaként működött. A Pannonhalmán felhalmozott tapasztalatok jelentős része felhasználható a mai két tanítási nyelvű iskolák programjának elkészítése során.

A pannonhalmi bencés apátságot 1996-ban alapították a Géza fejedelem hívására Csehországból ideérkező római bencések. A fontosabb bencés kolostorok mellett általában iskola is működött a leendő rendtagok képzésének céljából. Így volt ez Pannonhalmán is, ahol minden bizonnyal a honfoglalás után mintegy száz évvel megnyitotta kapuit az első magyarországi iskola. Az oktatás nem szorítkozhatott csupán a szerzetesi élethez szükséges ismeretekre, hiszen a bencések jelentős szerepet kaptak az ország egyházi, kulturális és politikai életének irányításában is. A későbbi évszázadokban – leszámítva a török hódoltság és a jozefinizmus időszakát – folyamatosan jelen volt Pannonhalmán a középfokú oktatás valamilyen formája.

Világi diákok első ízben 1921-ben léphettek át a nagy múltú intézet küszöbét. Az ekkor megnyílt Szent Imre Gimnázium a tanárképző főiskola gyakorlóiskolájaként működött 1928-ig, amikor is az egyre nehezedő gazdasági helyzet miatt a rend vezetői az iskola megszüntetéséről döntöttek.

1939-től az 1948-as államosításig működött az olasz gimnázium, amely a háború utáni években folyamatosan átalakult és veszített olasz jellegéből. Az 1948-as államosítás törést okozott az iskola életében, de az állam és az egyház között megkötött egyezmény értelmében 1950 szeptemberétől ismét a bencések vezetésével folyhat az oktatás, de a korábbi olasz jelleg nélkül. (1)

Az olasz nyelv a magyar közoktatásban

Magyarországon az olasz nyelv középiskolai oktatásának és az olasz nyelvű tanításnak a kezdetei a 18. század végére esnek, a magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás első dokumentumai pedig az 1880-as évekből valók. Mindez azonban a Magyar Királyságnak egy speciális területére, a corpus separatumra, azaz Fiume városára korlátozódott.

Az olasz nyelv oktatása az 1924. évi XI. törvény következtében terjedt el az országban, amely törvény gróf Klebelsberg Kunó kultuszminiszter javaslatára az addig is meglévő német vagy francia mellett második modern idegen nyelvként elrendelte az angol vagy az olasz nyelv kötelező tanítását a középiskolákban.

Az 1935-ben megkötött magyar-olasz kulturális egyezmény lehetővé tette, hogy az Olasz Királyság iskolát nyisson Budapesten. A budapesti Savoyai Jenő Olasz Iskola 1935 szeptemberében kezdte meg működését elemi és középiskolai osztályokkal. Az iskola tanulóinak nagy része magyar anyanyelvű volt. Az intézményben folytatott tanulmányok magyar hatóságok által történő elismertetése szükségessé tette a magyar tantárgyak (magyar nyelv és irodalom, Magyarország történelme és földrajza) magyar nyelven történő tanítását. Az intézmény ezáltal folyamatosan két tanítási nyelvet alkalmazott. A háború után az iskola sajnos nem működhetett sokáig, hiszen a hatalomra jutott kom-

munisták nem túrték el a más szemléletű oktatást. (2)

A háború után a többi nyugati nyelvhez hasonlóan az olasz tanítását is megszüntették. Az 1953-as újraindulást követő húsz év alatt a kezdeti háromról százhuszra emelkedett az olasz nyelvet tanító gimnáziumok száma. Az 1980-as mélypontra (harminc gimnázium) átjutva az évtized végére már ötvenöt gimnáziumban folyik olasz nyelvoktatás. (3) Az igazán nagy átörést azonban az orosz nyelv kötelező tanításának eltörlése jelentette. Az 1997/98. tanévben 32 általános és 115 középiskolában közel tízezer diák tanulta valamilyen szinten az olasz nyelvet. (4) Sajnos ez a szám – elsősorban az angol erőteljes előretörésének következtében – jelenleg ismét csökkenőben van.

A pannonhalmi olasz gimnázium létrejötte

A magyar oktatáspolitikának azon törekvései között, amelyek az európai országokkal való kulturális kapcsolataink kiépítését igyekeztek elősegíteni, kiemelkedő helyet foglalt el az Olaszországhoz, az olasz nyelvhez és kultúrához fűződő viszony. „Mi tette szükségessé vagy legalább is kívánatosá az olasz kollégium létesítését? – teszi fel a kérdést az iskola első évkönyve. – Megfelel rá a történelem. A történelem azt tanítja, hogy minden országot azok az eszközök tartják fel, amelyek megalkották. Már pedig Magyarországon megalkotásában (...) döntő szerepe volt a kereszténységnek. És ebben a pontban a kereszténység nem csupán szent hitünk tanait, etikáját, eszményeit és szertartásait jelenti, hanem a latin szellemet, a rómaihoz való ragaszkodást is. Ezt a történelmünk folyamán sosem tagadtuk meg és viszonzásul a Tiberis mellől sok-sok áldás áradt ránk a letűnt komor századok küzdelmeiben és árad még ma is.” (5)

A magasztos eszméken túl azonban aktuálpolitikai okokat is találunk. A német, angol és francia tannyelvű iskolák létezése már önmagában is szükségessé tette – elsősorban politikai megfontolásból –

egy olasz gimnázium alapítását. Az első bécsi döntés és az annak létrejöttében játszott olasz szerep tovább növelte az ügy aktualitását. „Hogy a gyötrelmes trianoni abroncsok szorítását el tudtuk viselni, hogy ezeket a megalázó abroncsokat szétfeszítettük, hogy élünk, hogy bizalommal tekintünk a jövő felé, azt Isten után első-sorban Itáliának (...) köszönhetjük. (...) Ilyen országnak kultúráját megismerni, nyelvét tanítani és tanulni minden más októl eltekintve szerfelett indokolt és érdemes” (6) – folytatódik az előbbi idézet.

Teleki Pál vallás- és közoktatásügyi miniszter már régóta tervezte, hogy hálából a magyar külpolitika olasz támogatásáért olasz tannyelvű gimnáziumot létesít. A gondolat az olasz felet is meglelégedéssel töltötte el. A gimnázium létesítésével kapcsolatos események gyorsan követték egymást, hiszen egyrészt *Teleki* szívügyének tekintette az iskolát, másrészt a magyarok késlekedését az olaszok sem vették volna jó néven.

Az eredeti elképzelés szerint az iskola az első visszacsatolt városban, Komáromban létesült volna. Ebben a városban a bencések már régóta rendelkeztek egy gimnáziummal, amelyben a nehéz idők alatt is kitarítottak, biztosítva a magyar nyelvű oktatást. „Hogy az olasz gimnáziumot a magy. kir. kormány a Szent Benedek-rendre bízta, annak több oka van. Elismerését akarta kifejezni ezzel (...) a Szent Benedek-rend iránt, amely a húszéves megszállás alatt Komáromban olyan töretlen magyar munkát végzett.” (7) – írja a gimnázium évkönyve.

Alig néhány nappal a város visszacsatolása után, 1938. november 13-án, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium képviselői és a Rend vezetői már Komáromban tartanak eredményes tárgyalást. (8) Később azonban *Kelemen Krizosztom* főpát megfelelőbbnek tartotta Pannonhalmán elhelyezni az új iskolát. A hivatalos indoklás szerint: „Pannonhalmát ezer szál fűzi Olaszországhoz és annak fővárosához, Rómához. Olaszországban van a rend anyaháza: Montecassino; Pannonhalmát, a magyar Montecassinót tizenkét római szerzetes

alapította; pannonhalmi bencés, Asztrik apát hozta II. Szilveszter bencés pápától Szent István koronáját, stb.” (9)

Mindezen érvek kevésnek bizonyultak volna a Komárom mellett szólókkal szemben. A háttérben azonban megbújik egy akkor még ki nem mondható tényező, ami a főapát és a rend vezetőinek politikai realitásán alapult: számolva a háború várható kimenetelével, Komárom és vele az iskola elvesztésével, biztonságosabb helyet kerestek az új intézménynek. (10)

Teleki, elfogadva a főapát indokait, belegegyezését adta a helyszín megváltoztatásához. A gimnázium új épületének helyét ő maga választotta ki. Az új gimnázium Pannonhalmán történő felépítésének tervét azonban nem mindenki fogadta kitörő lelkesedéssel. A budapesti olasz követ már

1938. november 8-án értesíti külügyminiszterét a magyar kormány szándékáról, Komáromot jelölve meg a leendő intézmény helyül. (11) A későbbiekben – a változásról értesülvén – a követ alkalmasint kifejezésre juttatja, hogy véleményük szerint

Komárom vagy Kassa – felvidéki városok lévén – jobban kifejeznék a bécsi döntés és az iskola alapítása közötti összefüggést, ugyanakkor meglepedéssel nyugtázza, hogy az új helyszín a magyar kultúra legősibb központja, Pannonhalma. Az ide vonatkozó dokumentumok rámutatnak egy újabb tényezőre, amely szintén közrejátszhatott a felvidéki városok mellőzésében: a magyar kormány nem állt szándékában hasonló gesztust gyakorolni Németország felé is, így az eredetileg kitűzött hely megváltoztatásával a Felvidék visszacsatolása és az iskola létrehozása közötti közvetlen kapcsolatot igyekeztek elkendőzni. (12)

Nemcsak az olasz politikai élet vezetőit, hanem a Bencés Rend előljáróit is meg kellett nyerni az ügynek. Ez a feladat Kelemen Krizosztom főapátra hárult. A Rend

ebben az időben – a világgazdasági válság során elszenvedett veszteségeinek következtében – nagyon nehéz gazdasági helyzetben volt. A bencések gazdasági emberei tartózkodtak minden merész vállalkozástól. A pénzügyi okokból egyet nem értők mellé felsorakoztak azok is, akik kolostoruk csendjét féltették az iskolán keresztül beáramló világi zajoktól. A főapátnak minden tekintélyét latba kellett vetnie, hogy a *Serédi Jusztinián* hercegprímás támogatását is maga mögött tudó ellenzékkel szemben elfogadtassa rendjével a pannonhalmi gimnázium építésének tervét. (13)

1939. április 20-án a minisztérium megbízottjai megtekintették Pannonhalmán a gimnázium helyül javasolt területet, és tárgyalásokat folytattak a főapáttal. A tárgyalások eredményeként létrejött egy vég-

A pannonhalmi olasz gimnázium m ködése több tekintetben is eltért az egyéb magyarországi iskolákétól. Az egyes tantárgyak tanóráinak számát és tananyagát külön helyi tanterv szabályozta. A testnevelés- és a rajztanár, valamint az olasz lektorok állami fizetésben részesültek, a többi tanár kivétel nélkül szerzetes volt.

leges megállapodás a rend és a kormány között, amit 1939. augusztus 18-án öntötték végső formába a *Hóman Bálint* válás- és közoktatásügyi miniszternél tartott tárgyaláson. Itt került szóba a felállítandó intézmény nevének kérdése is. A gimnáziumot Ke-

lemen Krizosztom *Dantéről* szerette volna elnevezni, (14) de politikai megfontolásból Gróf *Galeazzo Ciano* olasz külügyminiszter és néhai atyja, Gróf *Costanzo Ciano* egykori kultuszminiszter lett a névadó. (15) *Kováts Arisztid* igazgató kezdetől fogva nem támogatta, hogy élő politikusról nevezze el az iskolát, és Dante nevének meghonosítása végett szellemesen a következő zsoltárverset íratta a bejárat fölé: „Dante te eis colligunt aperiente te manum tuam implentur bonis.” (16)

Mivel a tárgyalások jócskán elhúzódtak, nem volt könnyű a rendelkezésre álló néhány hét alatt egy osztályra való diákok összegyűjteni, tekintve, hogy már minden továbbtanulni szándékozó fiú beiratkozott valamelyik középiskolába. Az iskola megnyitásának halogatása azonban külpoliti-

kai bonyodalmakat okozhatott volna, mint ahogy ez az olasz fél sürgetéseiből kiderült. A Rend és az iskola vezetőségének nem kis erőfeszítéssel sikerült elérnie, hogy az augusztus közepén meghirdetett iskolában szeptember 13-án húsz első olaszos diák kezdhesse meg tanulmányait.

Az első *Veni Sancte* 1939. szeptember 12-én volt a pannonhalmi bazilikában. Másnap már meg is kezdődött a tanítás. A hivatalos megnyitóra azonban csak október 5-én került sor. Az ünnepségen megjelent az egyház, a magyar kormány és az olasz diplomáciai képviselő számos magas rangú tisztségviselője. A sajtó is részletesen beszámolt az eseményről. Érdemes idéznünk *Hóman Bálint*nak az olasz gimnázium megnyitása alkalmából tett nyilatkozatából, amelyben tömören összefoglalja az intézményben megvalósítandó célokat: „Meggyőződésem, hogy a Gróf Ciano Galeazzo és Costanzo gimnázium újabb értékes eszköze és műhelye lesz az olasz-magyar szellemi érintkezésnek és kulturális kapcsolatoknak. Az ott nevelt ifjúság a szokásos középiskolai műveltség, képzés és a különleges nyelvi és szellemi kiképzés birtokában kiválóan alkalmas lesz a szellemi és gazdasági élet terén oly fontos állások és hivatalok betöltésére, amelyek az olasz-magyar történeti barátság elmélyítése és a két nemzet között fennálló százados barátság gyakorlati szolgálatára hivatottak.” (17)

A gimnázium működése

A pannonhalmi olasz gimnázium működése több tekintetben is eltért az egyéb magyarországi iskolákétól. Az egyes tantárgyak tanóráinak számát és tananyagát külön helyi tanterv szabályozta. A testnevelés- és a rajztanár, valamint az olasz lektorok állami fizetésben részesültek, a többi tanár kivétel nélkül szerzetes volt. A gimnázium és az internátus lényegében összeolvadt annak következtében, hogy valamennyi diák bentlakó volt. A délelőtti olasz nyelvórákat így jól kiegészítették a délutáni társalgási gyakorlatok, amelyek kis csoportokban az olasz lektorok vezetésével zajlottak.

A Budapesti Olasz Kultúrintézet, megalapozandó az intézmény olasz nyelvű könyvtárát, már az indulás évében 3 folyóirat legutóbbi évfolyamait és 23 kötetnyi könyvadományt küldött a tanárok és a diákság használatára. A későbbiekben – a saját beszerzéseken túl – újabb könyvek érkeztek a Kultúrintézetből és a budapesti olasz iskolából. Ciano gróf nagylelkűségének köszönhetően a Treccani Enciklopédia kötetei is gazdagították a könyvtárat. Az olasz fél oktató- és dokumentumfilmek küldésével (hetente háromszor volt filmvetítés), valamint ifjúsági folyóiratokkal is segítette a munkát. Ez utóbbiak gyakran szolgáltatták a társalgási órák anyagát.

Az internátusban lehetőség nyílt angol, francia és német nyelv, hangszeres zene, valamint vívás tanulására is. A diákok hitéletét gazdagította, és közösséggé szerveződését segítette a Szent Benedek-gárda és a Szent Márton cserkészcsapat megalakulása. A tanulásban megfáradt ifjak testi neveléséről gazdag sportélettel és kirándulások szervezésével gondoskodtak.

Az iskolában folyó munkát nemcsak az oktatással és neveléssel foglalkozó szakemberek, az oktatáspolitikusok, az olasz nyelv és kultúra terjesztésének elkötelezettjei kísérték figyelemmel, hanem az olasz és a magyar politikai élet vezető személyiségei is, hiszen ez volt az az intézmény, amely az olasz-magyar kulturális kapcsolatok jegyében, az olasz-magyar barátság megtestesítőjeként jött létre és működött. A nagy érdeklődést legjobban talán az a sok hivatalos látogatás bizonyítja, amelyekről az iskola évkönyvei adnak számot. A neves vendégek listáján szerepel a magyar és az olasz kormány több tagja, köztük Ciano olasz külügyminiszterrel. 1943. október 19-én pedig *Horthy Miklós* kormányzó is meglátogatta az intézményt.

Az új intézet épülete szervesen illeszkedik a főmonostorhoz, elfoglalva a korábbi gazdasági épületek helyét. Le kellett bontani továbbá a régi várfal egy részét annak három tornyával együtt. A tervezők figyeltek arra, hogy stílusban is kapcsolódjanak az addigi épületegyütteshez, továbbá az

intézmény olasz jellegét hangsúlyozandó, mediterrán építészeti megoldásokat is alkalmaztak. A tantermek, előadók és hálótermek kialakítása és berendezése a legmodernebb igények szerint történt. Az épület tervezése és kivitelezése során a praktikus elemeken túl a politikai motiváció is erősen megjelenik. Egy olyan, külső és belső megjelenésében is impozáns alkotást kellett létrehozni, amely méltó kifejezője a több évszázados magyar-olasz barátságoknak. A közelgő háború ugyan hátráltatta az építkezést, de 1942 októberében az időközben négyosztályosra bővült gimnázium diákjai és tanárai mégis birtokba vehették az új épületet. Az 1942/43. tanév értesítőjében megtalálható az épület részletes bemutatása, amiből most két részletet emelnék ki:

„A tanulótermek folyosójának fődíszé az a fényképsorozat (fotomontázs), mely 70 méter hosszúságban a tanulók előtt megjeleníti szinte az egész magyar és olasz történelmet. A sorozat 400-nál több részletképet tartalmaz.” (A fotomontázst az 1948-as államosítás után az iskola „felvilágosult” tanárainak vezetésével lekaparták a falról.) A cikk utolsó bekezdése az olasz vonatkozásokat hangsúlyozza: „Épületünknek az árkádok adják leginkább az olaszos jelleget. Az olasz chiostroknak és a porticiknek hangulatát varázsolják diákvárunk világába.” (18)

Az iskola előcsarnokában látható *Jeges Ernő* festőművésznek Itália és Magyarország történelmi kapcsolatait művészien élénk táró freskója. A kép a két nép ezeréves kapcsolatának nagyjait állítja előtérbe, kiemelve őket a magyar és itáliai tájak és városok háttéréből. „A kép arról is árulkodik – írja *Várszegi Asztrik* –, hogy készítői Itália, Olaszország kultúrájára, de semmiképpen sem aktuális politikájára gondoltak, amikor vállalták az olasz iskolát.” (19) (A freskót az államosítás után lemeszelték, de később, mikor az iskola újból egyházi kézbe került, eltávolították a mézsréteget, és a művész kijavította a keletkezett hibákat, így ma is megcsodálható.)

Az olasz gimnázium óratervét a VKM 111.212/1942. V. 1. számmal, helyi tanter-

vét pedig a VKM 1842/1944. eln. számmal hagyták jóvá. A helyi tanterv bevezetője a következő célokat tűzi ki: „A panonhalmi gimnázium a nevelő-oktatás általános célkitűzése és a magyar nemzeti műveltség közlése szempontjából azonos az ország többi katolikus gimnáziumával a különbséggel, hogy az említett általános nevelő-oktató munkán kívül különleges célja az, hogy tanulóit bevezesse az olasz nyelv és az olasz műveltség ismertetésébe oly fokban, hogy tanulói egyrészt az olasz nyelvet szóban és írásban az elérhető tökéletes fokban elsajátítsák, másrészt az olasz művelődés, nevezetesen a szellemi (irodalmi, művészeti stb.) és gazdasági élet alapvető tényeit mind történelmi fejlődésben, mind pedig jelen állapotában megismerjék.”

A kimondott céloknak megfelelően a tantárgyak többségét az érvényben lévő gimnáziumi tanterv alapján tanították. A helyi tanterv az ettől eltérő eseteket, elsősorban az olasz nyelv és a délutáni beszédgyakorlatok tananyagát tartalmazza, valamint kiterjed a történelem, a latin nyelv, a német nyelv és a művészettörténet tantárgyakra is. Ez utóbbiak esetében azonban szinte kizárólag az egyes évek közötti átcsoportosításokra szorítkozik.

Az olasz nyelvi órák magas száma elsősorban a latin és a német nyelv rovására alakult, de kisebb mértékben néhány más tantárgy heti óraszámja is csökkent. Az alsóbb osztályokban a tanítás nyelve a magyar volt, a felsőbb osztályokban is csak a történelem és az olasz irodalom tanítása folyt olaszul. A délutáni beszédgyakorlatokon azonban valamennyi tantárgy szakki-fejezéseinek olasz nyelvbéli megfelelőjét megtanulták, szinkronban haladva a tantárgy tanulásának rendes tanórai ütemével.

Többször is felmerült a latin nyelv olasz nyelven való tanításának gondolata a gödöllői minta alapján (Gödöllőn a latint franciául tanították). A kérdés megítélésében azonban a tantestület nem volt egységes, és megfelelő képesítésű (latin-olasz szakos) tanár sem állt rendelkezésre. Kelemen Krizosztom főapát többször is kérte az ügyben a minisztérium közbenjárását,

de az elvi egyetértésen túl nem kapott segítséget, hiszen olasz szakos tanárból nagy hiány mutatkozott az országban.

A mindennapi olasz óra és a rendszeres délutáni nyelvgyakorlatok, az internátusi társalgási lehetőségek meghozták a remélt eredményt. A tanulók olasz nyelvtudása a tervezett ütemben gyarapodott. A magas óraszám mellett ehhez nagymértékben hozzájárult az is, hogy a szakmai és pedagógiai szempontból is jól képzett tanárok hatékonyan alkalmazták a modern nyelvtanítási módszereket: az idegen nyelvű óravezetést, az új szavak jelentésének körülírásával vagy szóeredeztetéssel történő

megvilágítását (csak a legvégső esetben adva meg a magyar megfelelőt) és a nyelvtani szabályoknak a szövegből való közös levezetését.

Az olasz lektor óráin sokat foglalkoztak Dante „Isteni színjáték”-ával, amelyet – elsősorban a felsőbb osztályokban – nagyobb nehézségek nélkül olvastak a tanulók, szótár használatát sem igényelve. A nyolcadik osztály befejeztével a diákok olasz nyelvtudá-

sa nagyon magas szintű volt, egyformán értették a beszélt és az írott nyelvet, beleértve a klasszikusokat is. Írásbeli és szóbeli nyelvi kifejezőképességük sem hagyott semmi kívánnivalót maga után. (20)

A magyarországi katolikus iskolák nevelési elveinek legfontosabb elemei, a keresztény erkölcsi alapokon nyugvó nevelés és a hazafias nevelés, Pannonhalmán is hangsúlyozottan megvalósultak. E két alapvetően azonban itt egy új elem, nevezetesen az intézet olasz jellegéből fakadó itáliai hatás fűszerezi. Itália és az olasz-magyar kapcsolatok történelme jócskán szolgált olyan példákat, amelyek alkalmasak

arra, hogy segítsék az említett két nevelési elv gyakorlati megvalósítását. Ezt megvilágítandó elég utalnunk Rómára, mint a katolikus világ közel kétezer éves központjára, és annak a magyar államiság kialakulásában játszott szerepére. Az olasz nyelvnek és kultúrának ilyen módon való megismertetése azt a célt szolgálta, hogy a tanulók még jobb keresztények és még jobb magyarok legyenek. A bencés tanárok, itáliai eredetű szellemiségük és magyar hazafiságuk révén, a legmegfelelőbb módon tudták közvetíteni a fenti értékeket.

A pannonhalmi olasz gimnázium történetének tanulmányozása során élesen ki-

A pannonhalmi olasz gimnázium történetének tanulmányozása során élesen kirajzolódik az a liberális légkör, amelyet néhány évtizeddel később győri bencés diákként magam is megtapasztaltam – amely nyitottá teszi az embert az értékek befogadására. Ezt igazolja Békés Gellért következő mondata is: „Intézetünk olasz jellege csak azt bizonyítja, hogy keresztény magyarságunknak európai szemhatára van: szemelke nyitva minden igazi emberi értékre, s hogy különös érdeklődéssel fordul Itália római szellem, nagy katolikus kultúrnépe felé kor- és sorsfordulóján.”

rajzolódik az a liberális légkör, amelyet néhány évtizeddel később győri bencés diákként magam is megtapasztaltam – amely nyitottá teszi az embert az értékek befogadására. Ezt igazolja Békés Gellért következő mondata is: „Intézetünk olasz jellege csak azt bizonyítja, hogy keresztény magyarságunknak európai szemhatára van: szemelke nyitva minden igazi emberi értékre, s hogy különös érdeklődéssel fordul

Itália római szellemű, nagy katolikus kultúrnépe felé kor- és sorsfordulóján.” (21)

Az olasz jelleg térvesztése a háborúval kezdődött a gimnáziumban. A harcok közeledtével a tanulókat hazaküldték, kivéve azokat, akiknek már nem volt hova menniük. A nemzetközi vöröskereszt védelme alatt álló „szent hegyre” több száz menekült érkezett. A menekült gyerekek számára óvodát, elemi és polgári iskolát, valamint gimnáziumot szerveztek. 1945 tavaszától igyekeztek a megszokott rendbe tenni a dolgok folyását. Reménykeltők voltak a kibontakozó demokratikus erők oktatásfejlesztési elképzelései, amelyek ma-

gukkal hozták az iskolaszervezet átalakítását is. A megváltozott politikai viszonyok azonban nem tették lehetővé a gimnázium eredeti profiljának visszaállítását, hiszen az „olasz” szó nem csengett túl szépen bizonyos magyar fülekben, azt többen is a fasizmusmal azonosították. A két ország közötti diplomáciai kapcsolatok is megszakadtak.

Az 1945/46. tanévtől az olasz nyelvet csak a harmadik osztálytól kezdték tanítani, akkor sem kötelező jelleggel, hanem választási lehetőséget biztosítva az olasz és a francia között. Az ötödik osztálytól a német vagy az angol nyelvet lehetett második modern idegen nyelvként tanulni. A választható tantárgyak sorában feltűnt az orosz is. A tanulók létszáma megnövekedett ugyan, de még így is félfő volt, hogy az olaszt egyre kevesebben fogják választani. A gimnázium olasz lektora kétségbeesett levelet írt a római külügyi vezetéshez, de azok, diplomáciai kapcsolat híján, nem sokat tudtak tenni. (22)

1947 tavaszán került sor az első olaszos osztály érettségijére. Az intézmény létrehozóinak nem állt szándékában a bizonyítványok olaszországi elismertetése, ezért nem is alakították tantervüket az ottani követelményekhez. Az érettségit megelőző hónapokban azonban eredményes tárgyalások folytak ez ügyben, és – elsősorban az egyik olasz lektor, *Luigi Leoncini* sikeres közbenjárásának köszönhetően – megszületett a kétoldalú megállapodás, miszerint a vizsgák olasz vizsgabiztos (*Rodolfo Mosca*, a Budapesti Olasz Kultúrintézet igazgatója) jelenlétében zajlanak és így az érettségi bizonyítvány olaszországi továbbtanulásra is lehetőséget biztosít. A következő évben még ezen megállapodás alapján vizsgázhattak a diákok, aztán jött az iskola kétéves állami fennhatósága.

1950. szeptemberétől a pannonhalmi gimnázium ismét a bencés atyák vezetése alatt folytatja munkáját. Az 1980-as évek végén az egyházi iskolák működésének szabályozása kedvezően változott, ez tette lehetővé, hogy az olasz nyelv újra szerepeljen a tantárgyak listáján. Értésüléseim szerint a Rend és az iskola vezetői keresik

annak lehetőségét, hogy Itália nyelve – ha nem is olyan formában és mértékben – ismét betölthesse azt a szerepet a gimnázium életében, amit hatvan évvel ezelőtt szántak neki.

A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatási formát a pannonhalmi olasz gimnázium megszűnése (államosítása) után csaknem negyven évvel a pécsi Kodály Zoltán Gimnázium élesztette fel. Később a budapesti Szent László Gimnáziumban, majd a Xantus János Idegenforgalmi Középiskolában is indítottak kétnyelvű osztályokat. A jelenleg is folyó képzés megindulásának okai különböznek a fél évszázaddal azelőttitől, a célok és a menet közben felmerült problémák azonban sok egyezést mutatnak.

Magyarországon az olasz nyelv iskolai oktatása – Európában egyedülálló módon – nagy hagyományokkal rendelkezik. Ezen belül a magyar-olasz kétnyelvű oktatás gyökerei is több mint száz évesek. Annak okai, hogy az olasz nyelv ilyen mértékben tudott és tud ma is jelen lenni közoktatásunkban, minden bizonnyal túlmutatnak az aktuálpolitikai megfontolásokon. Az olasz nyelv a legkedvezőtlenebb politikai viszonyok között is ott volt a magyar iskolákban, és mindig képes volt a politikai okokból eredő hátrányát ledolgozni, míhelyt a körülmények kedvezőbbé váltak, hiszen több évszázados történelmi kapcsolatainkból meríti erejét.

Jegyzet

- (1) MÉSZÁROS István: *Iskola Szent Márton hegyén* (Pannonhalmi Bencés Gimnázium Pannonhalma, 1990.) című műve alapján.
- (2) A budapesti olasz iskolát részletesen ismerteti a következő tanulmány: JÓZSA Judit – PELLETS Tamás: *A budapesti olasz iskola története levéltári dokumentumok tükrében*. In: MARA BÉR Gilda (szerk.): *A budapesti olasz iskola története*. AEBES, Bp, 1999. 85–147. old.
- (3) HERCZEG Gyula: *La situazione dell'insegnamento dell'italiano nei licei e nella scuola dell'obbligo in Ungheria*. In: LO CASCIO Vincenzo (szerk.): *Lingua e cultura italiana in Europa*. Le Monnier, Firenze, 1990. 522–524. old.
- (4) A Magyarországi Olasz Kultúrintézet adatai.
- (5) *A pannonhalmi Szent Benedek-rend gróf Ciano Galeazzo és Costanzo Gimnáziumának és Nevelőintézetének története*.

honának évkönyve az 1939/40. iskolai évről. Pannonhalma, 1940. 19. old.

(6) *Évkönyv 1939/40.* (idézett) 19. old.

(7) *Évkönyv 1939/40.* (idézett) 21. old.

(8) KELEMEN Krizosztom levele HÓMAN Bálintnak 1939. május 6-án (Pannonhalmi Bencés Főapátsági Levéltár 748/1939. sz.).

(9) uo.

(10) CORNIDES István: *Szabálytalan interjú Bíró Lucián bencés tanárral.* In: *Bencés Diákszövetség. Almanach 1992.* Bencés Diákszövetség, Pannonhalma – Budapest, 1993. 30–31. old.

(11) *Telespresso* N. 5876/1895, Külügyminisztériumi Levéltár, Róma (Archivio Storico-Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Archivio Scuole (1936–45) busta N. 137.)

(12) *Telespresso* N. 5024/1793 (Uo.)

(13) VÁRSZEGI Asztrik: *Kelemen Krizosztom.* METEM, Bp, 1990. 307. old.

(14) uo. 308. old.

(15) Miután CIANO 1943-ban szembefordult MUS-SOLINI-vel, a gimnázium nevét is meg kellett változtatni. Az 1943/44. Évkönyv címlapján a „Pannonhalmi Szent Benedek Rendi Katolikus Gimnázium és Diákotthon” megnevezés található. 1947-ben az in-

tézmény – megvalósítva az eredeti elképzelést – DANTE nevét veszi fel, de névadóként az időközben öngyilkosság révén elhunyt TELEKI Pál is felmerült. (16) Magyarul: „Megadod nekik és ők összegyűjtik, kitérőd kezdetet s eltelnék javakkal.” (Zsolt. 104,28) a Szent István Társulat (Bp, 1973) által kiadott Bibliafordítás szerint.

(17) *Évkönyv 1939/40.* (idézett) 21. old.

(18) *Évkönyv 1942/43.* (idézett) 8. old.

(19) VÁRSZEGI Asztrik: i. m. 310. old.

(20) Az olasz nyelvtudással kapcsolatban megjegyezzük, hogy az évkönyvek statisztikái a negyedik osztálytól kezdve valamennyi diákot besorolják az olasz nyelvet beszélők kategóriájába.

(21) *Évkönyv 1940/41.* (idézett) 31. old.

(22) Luigi LEONCINI levele az Olasz Külügyminisztérium illetékes osztályához (Direzione degli Italiani all'Estero) 1945. augusztus 30-án, a Külügyminisztérium ezzel kapcsolatos feljegyzései 1945. december 13, 18 és 22-ei dátummal, Külügyminisztériumi Levéltár, Róma (Archivio Storico-Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, Serie Politica, Ungheria 1931–45. busta N. 37.)

Pelles Tamás

Egy versolvasás dinamizmusa

Pilinszky János: *Introitusz*

A diákok olvasási, megértési és problémamegoldó stratégiái, illetve problémaérzékenyséjük szoros összefüggést mutatnak olvasottságukkal, befogadói attitűdjükkel, akár általános, akár valamilyen speciális m. veltségükkel, szociokulturális háttérükkel. Az intertextualitás kérdésköre kapcsán (itt az intertextualitás kifejezést a lehető legtágabb értelemben, bármilyen típusú szövegek közti kapcsolat jelölésére használom) Pilinszky 'Introitusz' című versét adtam oda a diákjaimnak azzal a céllal, hogy a szövegtani elemzés során lássuk, milyen kognitív stratégiákat alkalmaznak egy szöveg feldolgozása során.

Ki nyitja meg a betett könyvet?
Ki szegi meg a töretlen időt?
Lapozza fel hajnaltól-hajnalig
emelve és ledöntve lapjait?

Az ismeretlen tűzvészébe nyúlni
ki merészel közülünk? S ki merészel
a csukott könyv leveles sűrűjében,
ki mer kutatni? S hogy mer pusztá kézzel?

És ki nem fél közülünk? Ki ne félne,
midőn szemét az Isten is lehűnyja,
és leborúlnak minden angyalok,
és elsötétül minden kreatúra?

A bárány az, ki nem fél közülünk,
egyedül ő, a bárány, kit megöltek.
Végigkocog az üvegtengeren
és trónra száll. És megnyitja a könyvet.

Szemináriumaimon a szövegek vizsgálatokor többnyire a globális kohéziót szolgáló makroszerkezeti egységekből indulunk ki. Az „Introitusz” című vers esetében első olvasásra a diákok nem tudták azonosítani a témát: meg kellett keresniük, mely szavakat, esetleg mondatokat vagy hosszabb szövegrészeket kell meta-

forikusan vagy metonimikusan érteniük, s mely szóhasználathoz kell valamiféle egyéb kulcsot keresniük a szövegben. Kulcsszónak a többség a „bárány”-t választotta, illetve néhányan a címet. (Itt említeném meg, hogy öt szemináriumi csoportból mindössze egyetlen diák tudta a cím pontos jelentését, egy mondta, hogy a szentmisének valamelyik része, s hármány latin tudásuk alapján próbálták megfejteni.) A „bárány”-t mint Krisztus-szimbólumot a „kit megölték” mellékmondat egyértelműsítette számukra; a „közülünk” határozói névmásnak azonban csak a lineáris kohézió vizsgálatok tulajdonítottak ebben szerepet, s ekkor is inkább csak azok a diákok, akiknek kellő mélységű teológiai ismereteik voltak. A fókuszmondatnak tekinthető „Ki nyitja meg a betett könyvet?” kezdősorban, illetve az utolsó sorban teljes ismétléssel és a második versszak harmadik sorában szótösmétléssel, s további öt esetben mezőösszefüggéssel vagy asszociációs (metaforikus) kapcsolattal megjelenő könyv szó aktuális jelentését csak sokadkori próbálkozásra sikerült rögzíteni. Ezután témaként „a bárány nyitja meg a könyvet” proposíciót jelölték ki, amit csak a vers további részletes vizsgálatával tudtak összekapcsolni a címmel.

A szemantikai progresszió alapja az első három versszakban a fókuszmondat kérdésének variációs ismétlődéséből adódó fokozás: „Ki nyitja meg..., (ki) Lapozza fel..., ki mer ... kutatni, hogy mer pusztá kézzel, ki nem fél (megnyitni)?”, majd az ebből fakadó feszültség feloldása az utolsó versszakban a válaszadás által. A helyre és időre utaló kötőelemeket keresve felfedezték, hogy meghatározhatatlan a versbeli szituáció eseményideje: a jelen idejű igealakok a kérdés-felelet helyzet miatt jövő időt fejeznek ki (ki fogja megnyitni a könyvet, ki lesz az, aki megnyitja a könyvet – a bárány nyitja meg majd). Az esemény helyszíne sem meghatározható: az üvegtenger, a trón, a könyv és a szereplők meghatározhatatlan térben helyezkednek el, és egymáshoz való térbeli viszonyuk bizonytalan.

A „könyv” azonosításához egyrészt a

könyv szóval szemantikai korreferenciában lévő/helyezhető szavakat/kifejezéseket használtuk fel, másrészt a harmadik versszak eseményeit („szemét az Isten is lehunyja”, „leborulnak minden angyalok”, „elsötétül minden kreatúra”). Első olvasatukkor a diákok úgy gondolták, hogy az első két versszak nem azonos valóságdarabra utal: olvashatunk itt egy „betett könyvről”, a „törtlen idő”-ről, az „ismeretlen tűzvészé”-ről – azonban ez utóbbi kettőt követő mondatok újból a könyvről szólnak valamilyen formában: „lapozza fel... lapjait”, „leveles sűrűjében kutat”. A megoldást megkönnyítendő minden csoportot megkértem, hogy az általuk furcsának talált összes szóhoz, kifejezéshez szabadon asszociáljanak. Első ilyen volt a „betett könyv”, amit egyszer általános derűtséget kiváltva „betétkönyv”-ként azonosított egy diák; „megnyitni” a mai szóhasználatban inkább gyűlést, konferenciát, tárgyalást szoktak, mint könyvet. A „megszegés” hasonló problémát okozott: törvényt, szabályt, egyezséget szokás megszegni – vagy esetleg kenyeret. Ez utóbbi a „törtlen” mellett néhányuknak a kenyértörést, vagyis egyrészt az utolsó vacsorát, másrészt a szentmisét juttatta eszébe. A következő problémát a harmadik sor „hajnaltól-hajnalig” kifejezése okozta: ehhez egyrészt valamiféle folyamatosság, folytonosság asszociálható, másrészt egy diáklány ötlete alapján a húsvét, mivel a hajnal a feltámadás napszaka. Ha a törtlen időt azonosítjuk a hajnaltól-hajnalig terjedő intervallummal, akkor ez lehet az emberiség hajnaltól, azaz a teremtéstől a megváltásig (húsvétvasárnap hajnaláig) terjedő idő. Ha azonban az „ismeretlen tűzvészé” és a harmadik versszak alapján a „könyv” az utolsó ítélet könyve, a második hajnal az örök élet, az Istennel való teljes közösség hajnala. Ezt az „egész történelem” értelmezést alátámasztani látszik az „emelve és ledöntve lapjait” kifejezés is, hisz diákjaim szerint emelni és ledönteni falakat, házakat, emlékműveket, városokat, sőt civilizációkat szokás, nem könyvlapot.

Az ismeretlen általában félelmetes – de mi az, ami olyan rettenetes, hogy feltárása-

kor még az Isten is lehunyja a szemét, minden angyal leborul és minden teremtmény elsötétül? Ez csakis az utolsó ítélet lehet – noha egyrészt a címhez kapcsolva egy diák szerint istentiszteletről van szó („leborulnak minden angyalok”), egy diáklány szerint pedig Krisztus kereszthaláláról („szemét az Isten is lehunyja... elsötétül minden kreatúra”). Ez utóbbi összekapcsolható a húsvéthajnal = feltámadás értelmezéssel: ekkor a könyv megnyitása a régi szövetség beteljesítéseként, átértelmezéseként, az új szövetség megkötéseként érthető.

Miseként értelmezve a könyv misekönyvként jelenik meg, kezdve az első „misé”-vel, amelyet maga Krisztus celebrált az utolsó vacsorakor, illetve a kereszten, s amit az egyház azóta is folyamatosan bemutat.

A témaazonosítás kezdetén kulcsként tekintett utolsó versszak a három párhuzamos értelmezés folytán gazdag jelentéssel telítődik. Szó szerinti olvasatban (megfelelő intertextuális műveltség esetén) e négy sort akár a „Jelenések könyve” (Jel 5,1–6a.7) hypertextusának is tekinthetjük („A trónon ülő jobbán egy kívül-belül teleírt könyvtekercest láttam, amely hét pecséttel volt lepecsételve. Aztán láttam egy hatalmas angyalt, aki harsány hangon kérdezte: »Ki méltó rá, hogy kibontsa a tekercest, feltörje pecsétjeit?« De senki sem tudta, sem a mennyben, sem a földön, sem a föld alatt kibontani és elolvasni a tekercest. Erre sírva fakadtam, hogy senki sem volt méltó a tekercest kinyitni és elolvasni. Ekkor a vének közül az egyik így szólt hozzám: »Ne sírj! Nézd, győzött az oroszlán Júda törzséből, Dávid sarja. Ő majd kinyitja a könyvet, feltöri hét pecsétjét.« Most azt láttam, hogy a trón és a négy élőlény és a huszonnégy vén között ott állt a Bárány, mintha leölték volna... odament, és átvette a trónon ülő jobbából a könyvet.”), kiegészítve az üvegtengerről szóló részekkel: „A trón előtt kristályként csillogó üvegtenger.” (Jel 4,6a) és „Tűzben játszó, csillogó üvegtengert láttam. Akik legyőzték a vadállatot, képmását és nevének számát, ott álltak az üvegtengeren,” (Jel 15,2). Bár azt többen is

mondták, hogy valami könyv megnyitása az utolsó ítéletkor szerepel a „Jelenések könyvé”-ben, azt már senki sem tudta, mi is lehet az „üvegtenger”: Pilinszky néhány versét ismerve a „plakátmagány”-hoz, „kockacsend”-hez hasonló egyéni szóalkotásra, metaforára gyanakodtak.

Az üveg a versben implicit módon (mint törekeny dolog) egy helyen jelenik meg: „a töretlen idő” szókapcsolatban. Emiatt az „üvegtenger” azonosítható az idővel – aminek alapot adhat, hogy ez a tenger-idő metafora Pilinszky más verseiben is előfordul, mint a törekeny idő (törekeny, veszélyeztetett élettípus) és az örökkévalóság egymásba játszása (például: „Különös, hogy a tenger halhatatlan, / holott minden hulláma végítélet. // Hogyan is igazítja sorsát, az örökéletet, Isten, a teremtés / mindörökké veszendő mezejében?” („Minden lélegzetvétellel”); lásd még például „A tenger”, „Mielőtt”, „Kérdés”). A katolikus biblíamagyarázat szerint az üvegtenger jelentheti Isten abszolút megközelíthetlenségét vagy tiszta szellemi voltát – de utalhat arra is, hogy az ókori népek az üveget nagyon értékesnek tartották; illetve az üvegtenger azonosítható az „égbolt fölötti vizekkel”.

A megváltásra/szenvedéstörténetre vonatkoztatva a „kit megölték” magyarázatát a következő két sor adja. A „Végigkocog az üvegtengeren” metaforaként értelmezve néhányak szerint vonatkozhat a virágvasárnap, számárháton történő jeruzsálemi bevételre, mások szerint inkább a kereszttútra (ehhez lásd például „Nem volt sem szép, sem ékes, a külsejére nézve nem volt vonzó. Megvetett volt, utolsó az emberek között, a fájdalmak férfja, aki tudta, mi a szenvedés; olyan, aki elől iszonyattal eltakarjuk arcunkat, megvetett, akit bizony nem becsültünk sokra... Megkínózták, s ő alázattal elviselte, nem nyitotta ki a száját. Mint a juh, amelyet leölni visznek, vagy amint a bárány elnémul nyírója előtt, ő sem nyitotta ki a száját... Majd ha véget ér lelkeinek gyötrelme, látni fogja a világosságot, és meglegedés tölti el.” (Iz 53, 2b–3. 7. 11a), a trón pedig maga a keresztt. Krisztus halálakor nyitja meg az új szövetség könyvét, amikor véghezviszi a megváltás

művét, saját halálával törölvén el a halált – amit szimbolikusan jelez a Templom kárpitjának meghasadása: mostantól kezdve nincs szükség közvetítőkre, mindenki közvetlenül kapcsolatba kerülhet Istennel.

Ha a címet tekintjük kulcsszónak, a „végigkocogás” a pap, azaz maga Krisztus bevonulása, és a könyv megnyitása a mise kezdete. (Az ‚Introitusz’ a szentmise kezdőéneke, a szertartást megnyitó bevezető része, amely a pap és a segédkezők bevonulását kíséri, s a híveket az ünnep misztériumára ráhangolja.) Ilyen értelemben a vers felfogható mint a megváltás misztériuma ünneplésének kezdőéneke, felkészülés, ráhangolódás Krisztus második eljöv

vetelére – s innét nézve az első versszak első két sora átértelmeződik: Jézus megváltása nem valami régvolt történelmi esemény, hanem ma is, minden szentmisén megjelenülő valóság; a második eljövétel nem valami más, csak ennek végső kiteljesedése, az időbeliség beemelése az időtlenbe. Így a három értelmezés itt összekapcsolódik: Krisztus első és második eljövetele a tö

retlen idő megszégése: megtestesülésével átlépi az e világ és túlvilág határát, az időtlenségéből belép az időbe (ahogy Keresztelő János elfogataása után maga hirdette: „Beteljesedett az idő, és már közel van az Isten Országa.” (Mk 1,15) – s keresztáldozatával megtörte a bűn uralmát, átjárhatóvá tette Isten és ember között a világot; a második eljövétel lényegileg ezen már nem változtat, mindössze explicitté teszi.

Így az utolsó ítélet és a mise metaforikus kapcsolatba kerül: ha az idő folyamát mint szentmisét fogjuk föl, a mostani idő az Introitusz, a pap bevonulása, azaz a Bárány „végigkocogása az üvegtengeren”; az igeliturgia az ítélethirdetés, majd az eukarisztia

liturgiája a kommunió, amelyben az üdvözültek belépnek az örök élet dicsőségébe.

A „ki” kérdő névmás szemantikai korreferenciái keresésekor derült ki, hogy nyomatékosága nemcsak a névmás ismétlődéséből fakad, hanem a második, harmadik és negyedik versszakban mellette megjelenő „közülünk” határozószói névmástól is. Ekkor fedeztük fel az utolsó versszak első mondata szerkezetének a szerepét. Ha a kérdés az volt, hogy „ki nyitja meg/ki nem fél megnyitni a könyvet?”, akkor elégséges válasz lenne mindössze ennyi: A bárány. E helyett egy négy tagmondatból álló összetett mondatot találunk, amihez a tartalomvárás-tartalomadás szempontjából

A diákok órai szerepléséből kiderült, hogy több akadályt kellett leküzdeniük a verssel való találkozásuk élménnyé gazdagodásáig. Először attól a kulturális mítosztól kellett megszabadulniuk, hogy van „helyes értelmezés”. Másodjára föl kellett ismerniük az általuk ismert kulturális szimbólumrendszer releváns elemeit, amely támogatjukul szolgált az értelmezésben. Végezetül, már az órai kereteken kívül, ki kellett alakítaniuk saját, immár minden külső elvárás teljesítésének kényszerétől mentes olvasatukat.

az utolsó mondat is hozzátartozik; elválásuk oka egyedül a közbevetett két új információ: „Végigkocog az üvegtengeren és trónra száll”. A többszörösen összetett mondat értelmezését az időrend könnyíti meg. A „kit megölte” tagmondat tartalmazza a vers egyetlen múlt idejű, s ugyanakkor egyetlen konkrét időpontra (azaz Krisztus kereszthalálára) vonat

koztatható igealakját. Ezen esemény után valamikor hangzik el a kérdés, majd érkezik a válasz (értem ezen János Jelenéseit). A vonatkozó intertextus ismeretében felmerülhet a kérdés, hogy a ‚Jelenések könyvé’-ben nagyon is részletesen megrajzolt végidők eseményeiből miért éppen ezt a kettőt említi meg a költő?

Ha a „bárány”-t nem konkretizálva, hanem általánosan mint áldozatot értelmezzük (erre lehetőséget kínál a kisbetűs írásmód), a vers szólhat a győztesek-vesztesek problémájáról (végül mégis az áldozat győz) – s ilyen értelemben az „üvegtenger” pusztán egy „pilinszky” idő-metafora lesz, a trónra szállás pedig a győzelem

képes kifejezése. Ekkor a könyv is általános értelemben mint a tudás metaforája értelmezhető – s a cím problémáját nagyvonalúan ki lehet iktatni például azzal a megoldással, amivel egyik „népetimológus” diák szolgált, az intro-ituszt tagolás helyett az in-troituszt választva, amiből az utolsó sor trón-ját vélvén kiolvasni a cím egyszerűen ennyi lenne: Győzelem.

A diákok órai szerepléséből kiderült, hogy több akadályt kellett leküzdeniük a verssel való találkozásuk élményéig gazdagodásáig. Először attól a kulturális mítosztól kellett megszabadulniuk, hogy van „helyes értelmezés”. Másodjára föl kellett ismerniük az általuk ismert kulturális szimbólumrendszer releváns elemeit, amely támpontjukul szolgált az értelme-

zésben. Végezetül, már az órai kereteken kívül, ki kellett alakítaniuk saját, immár minden külső elvárás teljesítésének kényszerétől mentes olvasatukat.

Az órai szituációban a diákok irodalmi szöveg olvasása közben kerültek szembe azzal a hétköznapi helyzetekben is egyre gyakrabban előforduló problémával, hogy hagyományos kódok hiányában (például más kulturális háttérrel rendelkező beszélgetőpartnerekkel való kommunikáció esetén vagy akár más kultúra elemeiből építkező filmek képi- és verbális kódjának megfejtésekor) saját maguknak kell eljutniuk használható értelmezésig.

Farkas Edit

Az emberi erőforrás

Képzési stratégia Pécssett

Az emberi erőforrás megbecsülésének gondolata a „legfőbb érték az ember” megfogalmazástól, az úgynevezett „személyzeti” munkától indulva folyamatosan és fokozatosan került ki a csak politikai meghatározottság köréből. Közrejátszott e folyamatban a m velődési rendszer átalakulása, a reáliákhoz való közeledése. A m velődésben dolgozók szükségszerűen jutottak el az emberrel kapcsolatos, foglalkoztatásban körvonalazódó nehézségekhez, megoldási módok kimunkálásához.

B aranyában és Pécssett 1975 és 1985 között azon közművelődési jellegű képzésekben, amelyekben kiemelten szerepeltek az emberrel mint erőforrással, az andragógiával kapcsolatos témakörök, a népművelők, pedagógusok, igazgatási szakemberek közül több mint kétszázan, a különböző vállalatoktól pedig százötvenhatan szereztek diplomát.

A JPTE Közművelődési Tanszékének vállalatok részére szervezett csoportos képzései új szemléletet közvetítettek az emberre irányuló tevékenység alapvető ismereteivel együtt. Ezek szerencsésen párosultak a résztvevők tapasztalataival – az emberrel való foglalkozás módszertani kérdései szükségszerűen épültek be a tantárgyi rend-

szerbe, mutattak önálló szak létesítése irányába.

A hetvenes évektől folyamatosan módosuló személyzeti tevékenység ujjászervezésére a JPTE Közművelődési Tanszékén a hazai és nemzetközi tapasztalatok figyelembevételével, az ÉVM (Építési és Városfejlesztési Minisztérium), illetve az IPM (Ipari Minisztérium) együttműködésében készültek javaslatok: 1984-ben, 1985 és 1988 között, majd a kilencvenes évek elején. A javaslatokban határozottan körvonalazódtak egy lehetséges főiskolai, egyetemi képzés tartalmi. A folyamat összefüggött a gazdaság átalakulásával. Ehhez az 1979–1983 közötti dél-dunántúli emberi háttérvizsgálatok: az 1985-ben az Ipari Miniszté-

riumi megbízás alapján folytatott kutatás („A szociokulturális animáció szerkezeti és tartalmi kérdései a rehabilitáció és a hazai potenciális ipari munkanélküliség körülményei között 1985–1989”), (1) majd az OTKA keretében végzett TS 4/3 kutatás (2) alapozták meg a leendő szakok célrendszerét, tartalmi irányultságát, szerkezetét. (3) A területi vizsgálódások, amelyekben a JPTE Bölcsészettudományi Karának Közművelődési Szakcsoportja, később Tanszéke is részt vett, a lehetséges munkanélküliséget vetítették előre. A felismerések nyomán e munkaközösség a lehetséges munkanélküliséggel kapcsolatos további kutatásokat/vizsgálatokat kezdeményezett. (4)

A Közművelődési Törvény és az ágazati minisztériumok rendeletei nyomán a vállalatok személyzeti, munkaügyi és szociális, szociálpolitikai, illetve oktatási osztályai a hetvenes évek végétől olyan szakemberekkel bővültek, akik jórészt az oktatásból, közművelődésből érkeztek, vagy szervezeti megpártfeladatként láttak el az emberre irányuló új orientációjú feladatokat. Előttük természetesnek tűnt, hogy a művelődés – oktatás, képzés, személyiség-alkítás, animáció – lényegében pedagógiai eszközrendszerével fogjanak az emberi erőforrás praktikus kezeléséhez. Más oldalról a munka, a vezetés- és szervezéstudomány, általában a (köz)gazdaságban is megjelenő számos törekvés hasonló vagy közelálló tartalmakat és képzési módokat vetett föl. Az emberi erőforrást azonos célok mellett máig gazdasági és humán oldalról közelítik meg a tantárgyi együttesekben. Ez az állapot számos félreértés és egyenetlen szakmai értékelés okozója.

A tudás értéke és transfere

A tudás, a tudás „menedzselése”, átadásának, „transzferének” folyamata korok, szükségletek szerint más-más hangsúllyal, de állandóan a figyelem középpontjában állt. (5) A gazdaság eredményességével foglalkozók több oldalról közelítik meg a sokrétű feltételrendszert, és ebben a tudás, az azt alkalmazó emberi erőforrás szerepe

is hasonló változatossággal szerepel. A tudást régtől a személyi és gazdasági eredményesség egyik feltételeként tartották számon. A klasszikus gazdaságtanban nagy figyelmet fordítottak a változásokra, ezek okaira. (6) *Adam Smith* a változásokat a munkamegosztásra, a tanulásra, a termelési folyamat szervezésére és a gépesítésre alapozta. A „...munkatöbbletet, amely a munkamegosztás folytán a munkások ugyanazon száma mellett nyilvánul, a következő három körülmény eredményezi: először az egyes munkások fejlettebb gyakorlottsága, másodsor azon időmegtakarítás, amely különben a foglalkozások változtatásánál veszendőbe szokott menni, harmadszor a munkát könnyítő s nagyszámú gépek föltalálása...” (7) *John Stuart Mill* szerint felismerendő, hogy „egy nép munkájának termelősége annak az életbeli mesterségekről való ismeretétől függ”, továbbá „...nem ily eléggé ismert tény: az ismeretek általános terjesztésének nemzetgazdasági értéke.” (8) A korábbi felfogással szakítva a neoklasszikusok az allokációs mechanizmust állították elemzésük középpontjába, s ezzel jól körvonalozott modellekhez jutottak. Ennek nyoma az emberi erőforrás-gazdálkodás allokációs elméletében hazai szerzőink között, például *Gáspár László* munkáiban követhető. A klasszikusokat meghaladni igyekvő neoklasszikusok meghatározásai szerint a növekedés lehetősége, a technológia és az emberi erőforrás mindenki számára mintegy „kivülről” adott, így elérhető erőforrás. Az azonos helyzetű vállalatok így versenyeznek egymással, a relatív árakra és a piaci lehetőségekre tekintettel szabadon, racionálisan kombinálják a munkát és a tőkét. A rendszer egyetlen rendező elvének az adott keretek közötti egyéni haszonmaximalizálást tartják. A lehetséges aktorok egyéni célfüggvényeiket követve hozzák meg döntéseiket, ezek eredőjeként előbb-utóbb kialakul az egyensúly. Annak ellenére, hogy a mai közgazdaságtan számos ponton eltér a korábbi felfogástól, ezeket máig sem sikerült új elemekkel felváltani. (9)

A releváns gazdasági jelenségek lehetséges magyarázatát keresve számos új meg-

közéltetés született. Ezek közül például *Schumpeter* volt az, aki a szervezeti és technológiai változások közgazdasági elemzését úgy végezte, hogy közben igyekezett azt a walrasi egyensúlyfogalommal összeegyeztetni. (10) Ez lehetetlennek bizonyult. Eközben azonban új felismerések születtek, többek között a szervezeti, vezetési, műszaki-technológiai, társadalmi, az emberi erőforrás-hátteret érintő szoros kapcsolatok, a szervezeten tanulóképességének feltételezése (11), az innovációk mechanizmusának feltárása. A közgazdasági változásokat érdemben az evolúciós irányzat képviseli (evolutionary economics), integrálva a technológiai fejlődést, a szervezeti változásokat mint a szervezetek versenyképességének feltételeit. A változások az ember szerepét,

a kölcsönhatások rendszerét is más nézőpontba helyezik. Ennek a gazdasági tevékenységnek az identifikációja nem könnyű, de a gazdaságban szereplő ember „erőforrásként” való „kezelése”, a vele való „gazdálkodás” sem mentes hasonló nehézségektől.

A piaci szervezetek eredményeinek okait sokoldalúan kutatjuk. A fő kérdés: miért, mitől versenyképes egy gazdaság és melyik az? Az általános felelet erre így összegezhető: amelynek általános fejlettsége és állapotjelzői jók, a gazdaság és szervezetei, szereplői ennek tudatában is vannak, maga a gazdaság pedig elég nyitott ahhoz, hogy minden kapcsolatra készen álljon. (12) Ez a megközelítés azonban hiányos, mert szükséges azoknak a mutatóknak, folyamatoknak a részletes elemzése is, amelyek hozzájárulnak a sikerességhez. Hazánkban számos munka foglalkozik a versenyképességgel. Ezek korábban a külgazdasággal, a kereskedelemmel, majd a technológiával, innovációval, később az igazgatási-irányítási közzeggel, utóbb a társadalmi összefüggé-

sekkel, a hetvenes évektől egyre aktuálisabb formában az emberi háttérrel foglalkoztak. A kereskedelem és piacelmélet vonatkozásaiban az emberi erőforrásra is értelmezhető kapcsolatokat indukál, például *Garai László* munkássága. (13)

A tudás mint a versenyképesség egyik tényezője több oldalról közelíthető meg. Egyik a stratégiai felfogás, amely a gazdasági stratégia kezdeményező/végrehajtó folyamatának egységében az ember kitüntetett szerepét tartja fontosnak. A stratégia ma tág értelmű, lényeges elemei a jövőkép és küldetés megfogalmazása, stratégiai diagnózis készítése, stratégiai lépések kimunkálása. (14) A szervezeti eredményesség feltételét, az ember értékének „beépülését” több esetben érintettük. (15)

Az emberi képességnövelés közoktatásra épülő lehetőségei közül Schultz a felsőoktatást, a felnőttképzést és az adaptációs célú vándorlást emeli ki. A gazdasági, gazdálkodó és más szervezetek értékébővítésére alkalmas szaktudásbővítés – „tudástranszferként” jelzett – folyamata valójában e lehetőségek stratégiaileg tudatosan formált kombinációjának tekinthető.

Azok számára, akik a gazdaság, a szervezetek munkaerő-állományát biztosítva, „kezelve” a fenti folyamatban részt vesznek, szükségesnek tartottuk a változó ismereteket felölelő ismeretrendszer kialakítását, ezek továbbításának, transzferének megoldását. (16) 1989 után azonban nem-

csak az új szemlélet kiterjesztése, hanem a korábban ismertek sürgető érvényesítése került előtérbe. Így a személyügy integrált szemlélete, eszközrendszerének megismertetése, alkalmazásba vétele nemcsak az ismeretek és gyakorlat átvételének sebességnövelését jelentette. A folyamatosság és a személyügyi lépéstartás feltétele a gyorsulás, a differenciálhányados mértékének elérése. A „take off” tehát nem elhárítás, tehetség és döntés dolga egyedül, hanem a belső, korábbi erő tartalékok megléte és hozzáértéssel történő fejlesztése, bevezetése. Erre a JPTE Közművelődési Tanszéke, egyetemi közege megfelelő erő-tartalékkal rendelkezett. Ezek birtokában indult el az 1990/91-es tanévben, szakosított továbbképzés formájában a humán

szervező felnőttképzés, amelyet egy év múlva követett az ötéves egyetemi humán-szervező képzés. (17)

A szervezeti folyamatokban résztvevő, kölcsönhatásokban működő és önfejlődésében a szervezet alakulására is ható emberi erőforrás a tudástranszfer különböző útjain keresztül jut a munkapiacon szükséges ismeretekhez. A szervezetek sikerének egyik feltétele a szervezetben együttműködő személyek allokálódó képessége. (18) Az emberi erőforrások értékével kapcsolatban kitüntetett szerepe volt és van az emberi tőkébe történő különböző beruházásoknak. Számos szerző foglalkozik az emberi erőforrásokkal, azok mérhetővé tételével. Az ismertebbek közé tartozik *Theodore Schultz* munkája, aki az emberi tőkébe történő beruházások elméleti kérdéseivel és azok nemzetgazdasági vetületével foglalkozott. (19) Schultz kiemeli az emberi erőforrások minőségi dimenzióit: a szakértelmet, a tudást, az intelligenciát, a kreativitást. Az emberi képességnövelés közoktatásra épülő lehetőségei közül a felsőoktatást, a felnőttképzést és az adaptációs célú vándorlást emeli ki. A gazdasági, gazdálkodó és más szervezetek értékébővítésére alkalmas szaktudásbővítés – címünkben „tudástranszferként” jelzett – folyamata valójában e lehetőségek stratégia-ilag tudatosan formált kombinációjának tekinthető.

A tudástranszfer emberi erőforrásokra koncentráló komplex folyamatának a Janus Pannonius Tudományegyetemen (20) több kar, tanszék, tudománykör is letéteményese. (21) A PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete – elődeihez hasonlóan (22) – máig az önálló karhoz jutás igényével végzik emberi erőforrásokkal kapcsolatos képző munkáját.

Hazánkban is akadnak, akik az emberi erőforrásokkal kapcsolatban végzett eddigi munkát hiányosnak, kevésnek vagy egyáltalán nem létezőnek tekintik. (23) Nemrégiben egy francia szerző állapította meg – magyar adatok alapján –, hogy gazdaságfejlődésünk elemei között az egyik egyetlen terület az emberi erőforrásokkal történő foglalkozás. (24) A tények

azonban – az új feltételeknek megfelelő intézmények szerveződése, a munkaerő színvonalas országos és lokális szakmai kezelése – e megállapításnak nem egy helyt ellentmondanak. A jelentős külföldi termelés betelepülésének egyik oka éppen a hazai munkaerő képzettsége (25), az átalakult szervezetek gyors adaptációs képessége volt – a személyügy, humánpolitika terén is. A jelentős munkaerőmozgással járó munkaügyi feladatokat a kiépült és humánpolitikai szakképzettséget szerzett munkaügyi szakemberek megfelelően tudták kezelni. Túl azon, hogy a hazai elmélet és gyakorlat az emberi erőforrásokkal kapcsolatos teendőknek régtől figyelmet szentelt és ezeket sokoldalúan kezelte, elfogadta, ma az emberi erőforrással kapcsolatos elméleti és gyakorlati teendők, így a szükséges képzési feltételek általában rendelkezésre álltak és állnak. Ezek megfelelőek a további eredmények megteremtéséhez.

A személyügyi ismeretek átadásának stratégiai kezelése

1989 után a gazdaság kívánt gyorsütemű átalakítása ugyan nem váratlanul, de több irányban új kihívást jelentett a hazai emberi erőforrás-állomány teljes körű innovációjában. Ezt két oldalról lehetett megközelíteni.

Egyrészt a képzettségi kereslethez mérten számba kellett venni az emberi erőforrás-hátteret, másrészt a rendelkezésre álló szellemi kapacitáshoz illesztve meg kellett teremteni a szükséges fejlesztés tartalmi és szervezeti lehetőségeit. Ez természetes szükségletként váltotta ki az emberi erőforrásokkal foglalkozók képzésének, továbbképzésének igényét is. Az idevonatkozó kutatások, vizsgálatok feltárták az apparátusok munkáját, körvonalazták típusait. (26)

A folyamat kettős. A korábbi tervgazdaságban szabályozott komplex személyügyi munkát az 1970-es évektől fokozatosan átalakították. 1989 után a menedzserizmus-sal kombinált monetarista technokratizmus jellemző vonásait az emberi erőforrásokkal kapcsolatban is tárgyasítani volt

szükséges. A korábbi integrált személyzeti felfogás elsődleges állami/közösségi indíttatású megközelítése a tulajdonos és egyén kapcsolatára, az egyénre koncentráló, azt kiscsoportokba helyező, teljesítményalapú kezelésre változott, a gazdaság erőteljes hatásai közepette. Változott az arány és erőviszony a gazdasági és a hivatásbeli (emberközpontú) szakmai logikák között. (27) Ma az úgynevezett „ésszerű menedzsment” a humán erőforrások kezelésében a szervezeti stratégiának megfelelően a mérhetőség (28), a marketing, a motivációs befolyásolás meg a költségsökkentés nevében jár el kifinomult munkaügyi, személyzeti és szociális technikákat alkalmazva.

A személyügyi követelmények kielégítésére – amelyben a korábbi funkciók relatív önállósága újra megjelent – az e körrel foglalkozó képzések is megújultak. Az új igények gyorsabb kielégítésében az ország képzési rendszerének egésze részt vállalt. (29) Részben a szükség felismerése nyomán, részben szervezeti, vállalati kényszerből az emberi erőforrás szükséges tudástranszferei körében.

A képzési szervezetekben a stratégia különböző síkokon fogalmazódott és minőségben jelent meg. Mára a piac lehetőségeit kihasználva ebben a feladatmegoldásban egyaránt szerepelnek a különböző, az iskolarendszerben és azon kívül működő, hazai vagy külföldi, többségében a felnőttképzésbe sorolható szervezetek. E körben várhatóan jó tájékozódást nyújt majd a *Heribert Hinzen és Koltai Dénes* irányításában és együttműködésében készülő „Magyarország felnőttképzési atlasza” című kiadvány. (30)

A PTE FEEFI-nek a humán erőforrás körében végzett kutatási (31) és tantervi előzményei (32) meg a folyamatos tantervkorszerűsítés nyomán utóbb a stratégia elvei szerint (33) és az egyetem stratégiai tervének megfelelően (34) az emberi erőforrással foglalkozók képzésében elsődlegesen a tudástranszfer kiterjesztésének lehetőségeit vette számba. Szelekciós elvként és a gyakorlatban, a versenyelemzésekben jól bevált

– sürgősség;

- fontosság;
- hatásosság;
- elmaradó haszon és az
- elmaradó kár

elvei alapján végzett többlépcsős rangsorolás módszerével éltünk.

A humán stratégia oldaláról ez abban fogalmazódott meg, hogy a szervezet egyes feladataihoz mért alkalmazotti/emberi erőforrás-kör mennyiben rugalmasan kezelhető, képes ezekhez a feladatokhoz alkalmazkodni, abban sikeresen közre- és együttműködni. Ennek mértékében a humán stratégia az alkalmazotti vizsgálatnál, hasonlóan az egyéb erőforrás-vizsgálatnál olyan kritikus szinteket rögzít, melyben a személy(ek) a cselekmény(ek) végrehajtói a megfelelő személyügyi technikák igénybevitelével – megállapíthatóan

– értékesek (költséges befektetéssel szerezhetőek meg, hozhatók létre);

– ritka egyediek, meghatározó személyiségek;

– kevésbé vagy egyáltalán nem helyettesíthetők mással;

– nehezen és drágán utánozhatóak;

– a szervezeti feladatokra megfelelően motiválhatóak. (35)

A szervezetek munkája elemzése során tapasztalható (36), hogy a képzési akciók elmaradása esetenként nagyobb kárt okoz, mint amekkora hasznot hoz két-három másik, ugyancsak fontosnak minősített akció egyidejű véghezvitele. Ha mégis az előbbi hajtjuk végre, annak haszna az elmaradt kár mértékével mérhető.

A beiskolázható területeket meg a jelentkezők háttérét többoldalú elemzéssel tártuk fel. A programban tudatosan törekedtünk arra, hogy olyan képzési stratégiát alkossunk, melyben megtalálhatóak olyan szakterületek, amelyek a piacgazdaság új hullámának sodrásában kerülnek felszínre. A tudástranszfer-rendszert a jövőképtípusokat figyelembe véve alakítottuk ki. (1. A szervezetek, vállalatok jövőbeni tevékenységi körét befolyásoló/meghatározó célok, feladatok. 2. Jövőbeni szükségletek kielégítését célzó „innovatív” elemek. 3. A legfontosabb cselekvési irányvonalat, elérendő pozíciókat megha-

tározó változatok. 4. Az informatika által nyújtott lehetőségek) A személyügyi, humán szervező képzésben sokoldalú szakmaközi képzés de személyiségfejlesztés is megvalósul. Általános tapasztalat, hogy például a generációs különbségek kedvezően hatnak a tanulócsoportokra, az idősebbek aktivitása a fiatalokra is kedvezően hat. (37) Meghatározó szerepű az oktatók saját és megújuló gyakorlati tapasztalata. (38) A humán erőforrással történő foglalkozásra felkészítés képzéseiben klasszikus (39) és univerzális témakörök egyaránt szerepelnek. Az előbbieket a képzésben elvárhatóak, utóbbiak viszont mindenüvé „beférnek”. E területek szerepe stabilitásmegőrző. Az úgynevezett „slágertémák” egy része divathullámoknak (40), más része nagy fontossága miatt (41), a továbbiak a gazdasági, információs, szervezési, technikai és alkalmazástechnikai fejlődésnek köszönhetik nagy sikerüket. (42)

A „tematikavagyon”, a megfelelő ismeret, tapasztalat és tudásállomány a tudástranszfer eleme, a képzésstratégia sikerességének egyik meghatározó feltétele. A munkával szemben követelmény a tudástranszfer igénykövető képessége. Ez értékelemző oldalról közelítve (minimálisan) a következőkben jellemezhető.

- tartalmazza az alapvető ismereteket;
- felkeltse és fenntartsa az érdeklődést;
- teremtsen kapcsolatot és térjen ki a téma valamennyi fontos vonatkozására (tantervi, ismereti koncentrációk);
- szerkezete legyen áttekinthető;
- az egyes témakörök arányai részben tükrözzék annak fontosságát is (a kreditrendszer egyik nagy kérdése a súlyozási érték meghatározása);
- szűkebb körben ismert összefüggésekre is utaljon, hívjon fel;
- az elmélet és gyakorlat, a módszerek valós ötvözetét alkossa;
- felépítésében a tárgynak megfelelő, sajátos logikát kövessen;
- a témakörök didaktikusan épüljenek egymásra;
- a fogalmak és kapcsolataik közérthetőek legyenek;

– sajátos szakmai specialitásokkal is rendelkezzen;

– a tudástranszferben ez a kívánalom a tantervi változásokban, a tananyagfejlesztés folyamatában tükröződik.

A tudástranszfer eredményessége

A tudástranszfer folyamatának eredményessége a tudásszerzés és a tudáshasznosítás oldaláról vizsgálható. Míg

– a tudásszerzés alapú megfontolás a ráfordítások oldaláról vizsgálja a szellemi tőkebefektetések megtérülését (költség, idő);

– a tudáshasznosítás alapú közelítés a szerzett tudás változatos alkalmazási lehetőségeivel összefüggő gazdasági, társadalmi és szervezeti/üzleti értéknövelés szemlélyi mozgásterit (például vezetővé válás, karrierlehetőség) helyezi előtérbe.

A tudáselemek a tudástranszferrel eljuttatott tudástőke összetevői. Mint tőkejavak, sajátos jellemzőik, hogy :

- immateriális javak;
- változatos összetételűek;
- sajátos elavulást élnek meg;
- a költség/haszon viszonyok ellentmondásosak.

A tudástranszferrel létrehozott bármilyen tudástőke értéke – mint immateriális jószág – kevésbé megfogható, ám használhatósága a materiális javakénál jóval kiterjedtebb, változatosabb. (43) Tekintve, hogy a tudástőke-elemek összetételükben, tartalmukban heterogének, előállításuk költsége és hozamkövetelményük többnyire csak bonyolult számítások, feltevések útján közelíthető.

Az emberi erőforrás szellemi tőke-értéktörzése a szellemi befektetés fontos kérdése. Az értékörzés igyekezete ellenére – mint említettük – a szellemi tőkét is érinti a folyamatos elavulás.

Ennek sajátosságai:

– a fizikai javakéhoz képest a tudástőke avulása viszonylag gyors. Az új ismeretek ugyanis a technikai világban lezajló innovációnál lényegesen összetettebb és gyorsabb folyamat eredményei;

– a tudástőke avulásának folyamata szerkezetében sem egyöntetű. Az avulás

üteme egyenetlen, kiegyensúlyozatlan, e tekintetben a fizikai javak erkölcsi kopásához hasonlítható;

– a szellemi tőke beruházás-gazdaságossági számításait több tényező nehezíti. A tudástőke élettartama a tudás nagyfokú heterogenitása szempontjából a piaci, illetve egyéni képességekhez is csak általánosítások útján kapcsolható.

Az erkölcsi kopás külön figyelmet érdemel. Ennek van a legnagyobb szerepe abban, hogy a tudástőke gyakran nem kezelhető egyértelműen. Az egyik legvalószínűbb ok a tudással szemben változó egyéni és társadalmi értékítélet, annak differenciáltsága. A tudástőke megközelítése sokáig folyamat. Az általános gyakorlat a kérdést az emberi erőforrás tervezésénél és auditálásánál, a különböző munkakör- és teljesítményértékelések során igyekszik feltárni. (44)

A befektetett tudástőke értéke (45) és az attól elvárható teljesítmény viszonylagos. Az egyén és/vagy környezete által aktuálisan felértékelt tudás, ismeret lassabban „kopik” meg. A szellemi befektetés és teljesítmény között feltárt különbség részben természetes. Az ember tudásszomja belső indíttatásból is igényli a szellemi fejlődést. Vannak, akik saját fejlődésükért hajlandóak időt, pénzt, fáradságot áldozni. Hibát követnénk el, ha az ilyen célú befektetésekkel szemben előre meghatározott, kizárólagos hozamkövetelményt támasztanánk (de ez nem zárja ki az elsajátított tudás mérését, értékelését, minősítését). Az önkéntes érdeklődéssel párosult tudásszerzés rendszerint tartalmasabb. Ezért az ilyen célú befektetések – ha jókora késéssel is – gyakran mindennemű szándék és elvárás hiányában is meglepően nagy hozamúak.

Az említett különbség egyéb eredői közül megemlíthető:

– a személy tudásbefogadó/befogadási és tanulóképessége, az ismerettároló, megőrző képesség a népességen belül is, időben is változó;

– a tudástranszfer sikere függ az átadás mikéntjé, a tanítási folyamat mellett a befogadó szellemi képességeitől is;

– a tudás iránti igényt és a tudásrögzítést

a személy körülményei (például az életkor, családi helyzete és más, a személyhez és/vagy csoporthoz kötött tényező) is erősen befolyásolják;

– a tudásrögzítés és tudáshasznosítás között gyakori a harmónia teljes hiánya. Így a befektetett tudástőke gyakran mutat kritikán aluli megtérülést, hasznosítási eredményt.

A tudástranszfer és a tudástőke hasznosítása lényegi kérdés a személy, a szervezet, a gazdaság, a társadalom számára. Az e körben folyó szakmai alapképzés, felsőoktatás és posztgraduális képzés részben egymásra épülő rendszerében a felső hierarchiaszint annál hatékonyabban működik, minél jobb alapokra építkeznek. Ezért lehet például a felsőfokú humán végzettségűek arányának meghatározó szerepe az eredményes emberierőforrás-gazdálkodásban még akkor is, ha a matematikai korreláció csak részben vagy egyáltalán nem tükrözi vissza a két tényező többszörös hatásait.

A tudástranszfer hasznosíthatóságát a befektetés oldaláról a következő tényezők határozzák meg:

– a tudásközlés tartalma, minősége, célirányossága;

– a tudásközlés módszereinek illesztése a személy és szervezet adottságaihoz, befogadóképességéhez és szándékaihoz, az átadott tudás aktualitása. Ebben nemcsak az információs érték, hanem a tudást ténylegesen befolyásoló és szakmai-pedagógiai eszközökkel véghezvitt oktatás, képzés is szerepel;

– az átadott tudás piacképessége (továbbértékesíthetősége, többoldalúsága).

A felsorolt feltételeket zömében pedagógiai, felnőttképzési viszonyok határozzák meg. Ezért a tudástranszferben használható a megfelelő szintű közvetlen és közvetett pedagógiai hatásrendszer. A megvalósulás oldaláról a következő tényezőket vizsgáljuk:

– a személy/csoport tanulóképességének motiválása, fejlesztése;

– az aktív tudás (készenléti) állapota;

– a személy tartós tudáshasznosítási szándéka (akarati tényezők);

– a személy önértékelése (folyamatos visszacsatolás);
 – a személy és a munkakör illesztése;
 – továbbképzési lehetőség és szándék a foglalkoztató és az alkalmazott tekintetében egybeesően;

– a munkahelyi mikroklíma hatásai. (46)

A tudástranszfer nyomán hasznosítható szellemi tőke mind a befektetések, mind az elvárt haszon oldaláról széles sávban befolyásolja a tudástőke megtérülési esélyeit. A fejlesztőmunka ezt stratégiai célként kezeli. Az optimalizálás fontos szerepet játszik a döntéshozatal előkészítésében, így a portfólió kiválasztásában. Ilyen kiválasztási problémákkal a tananyag-portfólió és a képzési terület(ek) terén is szembeke-rültünk. Korábbi gyakorlatunk nyomán igyekeztünk megnövelt hatékonyságú algoritmusokat keresni az optimális portfóliók kiszámítására, valamint törekedtünk a szükséges adattípusok egyszerűsítésére és a felhasznált adatmeny-nyiség csökkentésére.

A tudástranszfer sikere, a szerzett tudások alkalmazásának „tömegessége” összefügg a lehetséges alkalmazó gazdasági szervezetek, intézmények létevel is. Amikor ezek méret-nagyság szerinti megoszlását tekintjük, feltételezzük, hogy a mikrogazdaságok és kisvállalkozások zömében nem vagy csak áttételesen érvényesülnek az emberi erőforrással összefüggő tudások. A szervezetek nagyságát és GDP-termeléshez való hozzájárulását tekintve az uralkodó nagyvállalatok mindegyike, a középvállalkozások jelentős része ismeri és igyekszik felhasználni az emberi erőforrásokkal kapcsolatos ismereteket, tapasztalatokat. A ki-

terjesztett képzési rendszerben az a „szolgáltatási” elv, feladat és cél tükröződött, hogy az iskola, a tudás megszerezhetősége minél nagyobb körben váljék lehetővé. A képzőhelyek megnyitása, azok régiós, illetve lokális szerepe közvetlen hatással volt egyrészt a különböző szolgálatokban alkalmazottak tudásának, képzésének bővülésére, a betelepülő vállalatok humánszakember-ellátásának megkönnyítésére, de az egyéni ambíciók kiteljesítésére is. A képzésekben résztvevő egyetemek, főiskolák, intézmények és vállalatok maguk is alkotó résztvevői lehetnek a felnőtt-

A tudástranszfer és a tudástőke hasznosítása lényegi kérdés a személy, a szervezet, a gazdaság, a társadalom számára. Az e körben folyó szakmai alapképzés, felsőoktatás és posztgraduális képzés részben egymásra épülő rendszerében a felső hierarchiaszint annál hatékonyabban működik, minél jobb alapokra építkezik. Ezért lehet például a felsőfokú humán végzettség ek arányának meghatározó szerepe az eredményes emberierőforrás-gazdálkodásban még akkor is, ha a matematikai korreláció csak részben vagy egyáltalán nem tükrözi vissza a két tényező többszörös hatásait.

képzés e nagyhatású rendszerének. A folyamatos tantervkorszerűsítés és a kapcsolatrendszer innovációja az eddigi szakokon túl öt célzott innovációs irányt tesz lehetővé. A korábbi stratégiai lehetőségeket nagy mértékben korlátozza, hogy a képzés a jövőben csak Pécssett történik, hisz a képzési stratégia éppen a „helyi tudásigény” kiszolgálására építve teremtett valódi innovációs rendszert.

Az ezredfordulón ennek jelentőségét az adja meg, hogy teljesebbé válnak a globális informatikai szerveződések, ennek megfelelően a tudástranszfer lehetőségei. Mára tény, hogy a korábban sikeres nemzeti szerveződések, a K + F-ből adódó előnyöket a globális szerveződések jelentősen befolyásolják, értéküket sokszor csökkentik, viszonylagossá teszik. A globalizáció a világméretű információs hálózattal a tudást, az erre vonatkozó befektetés stratégiai elveit helyezi előtérbe. A versenyképesség nemzetközi értékelőskáláin az embernek kitüntetett értéke van. Ezért az növekedés fő hordozójára, az emberre és

a vele foglalkozó humán erőforrás-szakemberekre fordítandó figyelem elhanyagolhatóan.

Jegyzet

- (1) IPM/JPTE Közművelődési Tanszék 1989. Pécs – Budapest, 1989. Jelentés. (KOLTAI Dénes, KRISZTIÁN Béla, NÉMETH Erzsébet, SZETEI Tibor, SZALAY László, KULCSÁR Sándor) (kézirat)
- (2) A közművelődési szakemberképzés korszerűsítésének lehetőségei és irányvai 1985–1989. OTKA TS 4/3. című kutatás.
- (3) PTE Tájékoztató a Felnőttképzési és Közművelődési Tanszék szakjairól. PTE, Pécs, 1997. 6. old.
- (4) Az OTKA TS 4/3 programkutatás, majd az IPM-el, a külföldi területi munkaerő-szerkezeti átalakulások 1985–87. Beszámoló jelentés. KOLTAI Dénes, KRISZTIÁN Béla, KULCSÁR Sándor, NÉMETH Erzsébet, SZALAY László, SZETEI Tibor. Budapest – Pécs, 1988. További kutatás volt az OTKA 1314. sz. A felnőttképzés stabilizációs funkciója témakör.
- (5) Anyagunkban támaszkodunk VARSÁNYI Judit *Tudáspolitikai stratégiák* című művére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998. 118–119. old..
- (6) HAVAS Attila: *Innovációs elméletek és modellek*. In: INZELT Annamária: *Bevezetés az innovációmenedzsmentbe. Technológiamenedzsment*. Műszaki – Magyar Minőség Társaság, Bp, 1999. 33–57. old.
- (7) ADAM Smith: *Vizsgálódás a nemzeti vagyonság természetéről és okairól*. I. könyv. Pallas Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság, 1891. 7. old.
- (8) MILL, John St.: *A nemzetgazdaságtan alapelvei ezek némelyikének a társadalom-bölcsészetre való alkalmazás*. Légrédy testvérek, Bp, 1874. 154–156. old.
- (9) VINCZE János: *Evolúció és közgazdasági elmélet*. Közgazdasági Szemle. 1993/1. sz. 1–17. old.
- (10) SCHUMPETER munkáit számosan elemezték, például COOMBS, Rod – SAVIOTTI, P. – PAOLO-WALSCH, Vivien: *Economics and Technological Change*. MacMillan Ed., London, 1987.
- (11) Itt megemlítjük, hogy a vállalati, szervezeti alkalmazkodás a változó feltételekhez nem egyszerűen csak szervezeti tanulás (organisational learning), hanem a felismert változó célok követése érdekében elhatározott tudatos teljesítmény, eredménynövelés és ennek eszközrendszerének használata stratégiai és taktikai értelemben egyaránt.
- (12) például TÖRÖK Adám: *A versenyképesség és a technológiamenedzsment*. Bp, 1998. 74–95. old.
- (13) Például GARAI László: *Emberi potenciál, mint tőke. Bevezetés a gazdaságpszichológiába*. AULA, Bp, 1998.
- (14) SALAMONNÉ HUSZTY Anna: *Jövőkép, misztio, stratégia*. BKE Vezetőképző Intézet, Bp, 1995.
- (15) KRISZTIÁN Béla: *Szakmastruktúra, a termék-szerkezet és piac változásainak hatása a felnőttképzésre*. In: *Sok szemmel a felnőttoktatásról 1997*. JPTE FEEFI, Pécs, 1998. 61–70. old.
- (16) A személyügyi munka megújulásának folyamata számos munka tárgya, például GOGOLÁK Rita: A

- humán technikai szolgáltatások ismertsége és igényeltsége Magyarországon*. Humánpolitikai Szemle, 1995. 1. old. KAROLINY Mártonné CSETNEKI Zsuzsa: *Az emberi erőforrás menedzsment története. Múlt, jelen és jövő*. In: *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. Főszerk.: POÓR József – KAROLINY Mártonné. KJK, Bp, 1999. 57–88. old. POÓR József – KAROLINY Mártonné – HÉJJA Lóránt: *Az emberierőforrás-menedzselés gyakorlata magyarországi nagyvállalatoknál*. Munkaügyi Szemle. 1998. 7–8. old. TARDOS Katalin: *New Strategies of Human Resource Management in Hungary*. Paper presented on 13th Workshop of Human Resource Management. Brussels, 1998. April 6–7.
- (17) JPTE Tájékoztató a Felnőttképzési és Közművelődési Tanszék szakjairól. Pécs, 1997. 6. old.
- (18) GÁSPÁR László: *Bevezetés az emberi erőforrás elméletébe*. JPTE, Pécs, 1997. 10. old.
- (19) SCHULTZ, Theodore W.: *Beruházás az emberi tőkébe*. KJK, Bp, 1983. Elméleti és tudástőke-értékelési része a Vezetéstudomány 1995/3. sz.
- (20) 2000. január 1-től Pécsi Tudományegyetem
- (21) Ezirányú egyik korábbi programtervezet volt a Phare-program keretében a HU-94.05 sz. alatt a Strengthening the Links between Education and the Economy. I. Co-operation Between Higher Education and the Economy. JPTE, Pécs, 1995. Pályázati anyag.
- (22) A JPTE Továbbképző Központ tevékenysége. Tájékoztató a Felnőttképzési és Közművelődési tanszék szakjairól. JPTE FKT, Pécs, 1997. 48–53. old.
- (23) VÉRTES Csaba: *Személyzetiség helyett humánpolitika. Profik kellenének, de nincsenek*. Népszabadság, 1996. ápr. 4. 13. old.
- (24) *Gestion des ressources humaines: ce que nous apprend l'Europe de l'Est*. Revue Francaise de Gestion, 1998/117. sz. jan.–febr. 100–106. old.
- (25) Egyes területeken a képzett szakemberek hiány jelent ma már gondot, PEREDI Ágnes: *Fogytán a jól képzett szakember*. Népszabadság, 2000. március 14. 25. old.
- (26) KAROLINY Mártonné CSETNEKI Zsuzsanna: *A személyzetmenedzselési modellek*. In: *Gazdaság – vállalkozás – vezetés. Műhelytanulmányok*. SZUT, Bp, 1999. 3. 38–52. old.
- (27) FERGE Zsuzsa: *Az értelmiség dolga*. Élet és Irodalom, 1999. március 19. 3. old.
- (28) vö. a „személyügyi kontrolling” feladatkörét, például a személyi besoroláson alapuló alaphér kidolgozását, In: *A személyzeti Osztály*. KJK, Bp, 1999. II-278/24 és köv. old.
- (29) LÉVAI Zoltán – BAUER János: *A személyügyi tevékenység gyakorlata*. Szókratész, Bp, 1996. 9. és köv. old. Megújított személyügyi szakképzésben (vö. a 114/1990. XII. 25. korm. rend., valamint az 1/1991. I. 16. MüM. rendelet alapján) 1991–1996 között több mint hatezer fő vett részt. A képzést 121 intézmény végezte, egyetemek, főiskolák, üzletorientált megszakoktatással foglalkozó jogi személyek. 1996-ban négy egyetemen és egy főiskolán oktattak személyügyi szakembereket. vö. LÉVAI – BAUER i. m. 21. old.
- (30) *Magyarország Felnőttképzési Atlasza*. Országos felmérés, 1998/99. HINZEN, Heribert – KOLTAI

Dénes irányításával (előkészületben).

(31) Ilyen alapozó tanulmánynak tekinthető a LIASZ-programmal kapcsolatos kutatások nyomán született kötet, majd az OTKA alapozó kutatása a rendszerelváltást megelőzően a területi munkanélküliséggel kapcsolatban, amely elsődlegesen a művelődési házak rendszerében kívánta az átképzési rendszert kialakítani. (KOLTAI Dénes – KRISZTIÁN Béla: *Baranya megyei és lokális munkanélküliség-kezelés a művelődési intézmények bevonásával a Baranya megyei bányászat összefüggéseiben*. Pécs, 1986/87.)

(32) *Tájékoztató a Felnőttképzési és Közművelődési Tanszék szakjairól*. JPTE, Pécs, 1997. 48–53. old.

(33) BARAKONYI Károly – LORANGE, Peter: *Stratégiai management*. KJK, Bp, 1995. CSATH Magdolna: *Stratégiai tervezés és vezetés*. Leadership, Sopron–Bp, 1995. VARSÁNYI Judit: *Stratégiai pozíciómátrix és szerepe a marketingakciók megfogalmazásában*. Marketing, 1988/1–2. sz.

(34) BARAKONYI Károly: *Stratégia 2000. A Janus Pannonius Tudományegyetem stratégiai terve 2000-ig*. JPTE, Pécs, 1995. szept.

(35) A jövő humán erőforrás-menedzsmentje: a gazdasági szemlélet. (JOST, P. J.: *Flexible Arbeitszeitverkürzung: Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht der Unternehmen*. Zeitschrift Führung und Organisation, 1999/4. sz. 202–206. old. Humánpolitikai Szemle, 1999/11. sz. 75–85. old.

(36) PORTER, Michael: *Competitive Advantage*. The Free Press, 1985. PORTER, M.: *Versenystratégiák*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1993. SALAMONNÉ HUSZTY Anna: *Jövőkép, misszió, stratégia*. BKE. Vezetőképző Intézet, 1995. Utalunk itt a hazai vállalatok belső képzéseinek stratégiai szerepére, vö. például a GE képzései, 22. jegyzet.

(37) HIDY Péter – KOLTAI Dénes – KRISZTIÁN Béla: *Felnőtt tanulócsoportok aktivitásának alakulása*. Kézirat, 1998.

(38) A személyügyi/humán szervező képzés kezdetén a Munkaügyi Minisztérium munkaügyi szolgálatából érkezettek egyik felvételi kritériuma volt a munkaügyi, személyzeti meg szociálpolitikai tanulmányi végzettség. Az oktatók közül számosan gyakorlati szakemberek, az egyetemi oktatók gazdasági,

ipari és egyéb területeken végeznek kutatómunkát, szakértői tevékenységet.

(39) PÉNZES István – KRISZTIÁN Béla: *Személyügyi kompendium*. Szekszárd–Pécs, 1999. Kézirat.

(40) A karrier és az egyéni életút karrierszerű alakítása, az „én”-fejlesztés kérdései, a személyügyi munka asztrológiai vagy grafológiai kapcsolata, a tranzakció-analízis stb.

(41) Ilyenek például az alkalmazott pszichológia (vö. például GARAI László: *Emberi potenciál, mint tőke. Bevezetés a gazdaságpszichológiába*. AULA, Bp, 1998.), a szociológia eredményei a gazdaságban (például LENGYEL György – SZÁNTÓ Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. AULA, Bp, 1996.), a szervezettefejlesztéssel, stratégiával foglalkozó elemek, (vö. például VARSÁNYI Judit: *Üzleti stratégia – üzleti tervezés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1996.), a minőségmenedzsment és informatika körei

(42) Az adatbázisokkal történő munka, az információmenedzsment vagy a reengineering kérdései. vö., például CHAMPY, J.: *Reengineering Management*. Harper Business, 1995. KOLBE Tamás: *Információtechnológia az Emberi Erőforrás Menedzsment területén*. In: *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. (főszerk: POÓR József – KAROLINY Mártonné. KJK, Bp, 1999. 375–400. old. DOBAY Péter: *Információmenedzsment*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998.

(43) KÖVÁRI György: *Az emberi erőforrás-gazdálkodás távlatai az ezredforduló küszöbén*. Vezetéstudomány 1999/12. sz. 15–21. old.

(44) POÓR József – KAROLINY Mártonné (főszerk.): *Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. KJK, Bp, 1999. (egyes fejezetek)

(45) A tudástőke értékelésére nyújt további tájékozódást például VARSÁNYI Judit *Tudáspiaci stratégiák* című műve (Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998). 118. és köv. old.

(46) Mindezek jórészt a Személyügyi technikák, a Humán fejlesztés című tantárgyakban jelennek meg.

Krisztián Béla

Könyvtárszoba a hálózaton

A Szegedi Egyetemi Könyvtár régi könyveinek feldolgozása Corvina-rendszerben

Több ígéretes jel utal arra, hogy a könyvtárhasználat ismét iskolában elsajátítandó és elsajátítható képességgé kezd válni. A Szegedi Egyetemi Könyvtár Tájékoztató Szolgálatának munkatársait egyre gyakrabban kéri – akár osztályki-

ránduláson a városban járva – középiskolai tanárok, hogy ismertessék meg tanítványikkal az intézmény egy-egy részét, érdekesebb gyűjteményeit. A Régi Könyvek Tára adott már helyet és segítséget a reformkor Magyarországnak nyomatott forrásait

bemutató történelemórának is. A nagykönyvtárak után már az oktatási intézményekben is egyre több helyen áll könyvtáros és olvasó rendelkezésére számítógépes rendszer és válik természetessé, hogy a kereséseket webes felületeken végezzük. A könyvek feldolgozása természetesen továbbra is a már bevált szabályok szerint történik, a könyvtárosnak azonban hozzá kell szoknia ahhoz, hogy munkájának szempontjait kiszélesítse, és a távoli érdeklődő kérdéseire a bibliográfiai adaton túl is válaszokat tudjon adni.

A Szegedi Egyetemi Könyvtár régi-könyv-gyűjteménye nem tartozik a legnagyobbak közé: körülbelül 12–13 ezer kötetnyi: néhány (14 kötet) ősnymtatvány, 386 kötet antikva (16. században nyomtatott könyv), csaknem 550 kötet az RMK körébe tartozó, 1700 előtt megjelent nyomtatvány, kb. 1000 kötet az úgynevezett barokk (a 17. században, nem Magyarországon nyomtatott) anyag, a többi az 1850-es korszakkal kapcsolatos gyűjtött hungaricumok körébe tartozik.

A gyűjteményben való eligazodást a helyszínen található katalógus segíti, amely szerzői betűrendben tartalmazza minden mű címlapfotóját. E katalógusba minden újonnan hozzánk kerülő kötet azonnal bekerül.

A feldolgozást egységenként végezzük, s az így elkészült „rész-katalógusokat” nyomtatott formában is közrebocsátjuk. Három kötetben jelent meg az egykori szegedi gyűjtemények államosítása után hozzánk került könyvek leírása: a piarista, valamint a felső- és alsóvárosi ferences anyag. Elkészült az RMK körébe tartozó kötetek, valamint az antikvák leírását tartalmazó nyomtatott katalógus is. (1) Pillanatnyilag a 17. századi nem-magyarországi, valamint a magyar reformkori nyomtatványok feldolgozása folyik. Mindez azt jelenti, hogy a gyűjtemény több mint egyharmadának, csaknem ötezer kötetnek a címléírása már elkészült, és az Egyetemi Könyvtár katalógusában, hálózaton is elérhető.

A feldolgozás a gyűjtemény kialakítása óta számítógéppel történik, korábban BRS-alapú adatbázisban, néhány éve (1995 óta)

pedig az eredetileg Voyager, immár Corvina névre hallgató integrált könyvtári rendszerben.

A Corvina

A rendszer eredetileg Unix operációs rendszerben működik, amely egy 1970 óta létező, nagyon népszerű, többfeladatos és többfelhasználós, nyílt szabványokat használó operációs rendszer (az Interneten a szervergépek nagy része valamilyen Unix-változatot futtat), és amelyet az tesz nagyon vonzóvá, hogy a „végpontokon”, vagyis az egyes számítógépeken igen kis helyet igényel az a program, amelynek segítségével ez az egyébként egy központi szerveren futtatott és beállított rendszer működtethető. Ennek köszönhetően a feldolgozó munka egymástól távol lévő, Corvinát használó könyvtárak közös adatbázisának rekordjait felhasználva és azokat kiegészítve történhet, de elképzelhető az is, hogy a könyvtár kölcsönzőjében esetleg előálló hiba esetén a kölcsönzést egyszerűen egy teremmel arrébb, egy vagy több másik gép segítségével, de minimális átalakítás és beállítás után akár egy földrajzilag távol eső könyvtárban is – hála a nagysebességű kábelnek – bármelyik gépen folytatni lehet. Bármilyen környezetben használható, amit a pár évvel ezelőtt kifejlesztett Java-alapú megvalósíthatóság garantál.

A Corvina kiegészítéseként néhány éve kifejlesztették a Web-alapú keresőfelületet, amely bármilyen böngésző használatával lehetővé teszi az egyes adatbázisokban a visszakeresést, vagyis gyakorlatilag a világ bármely pontjáról használhatóvá teszi a katalógusokat. Kísérleti stádiumban, de már működik az a közös lekérdező felület, amely lehetőséget ad az összes Corvina-adatbázis együttes lekérdezésére. Ez pillanatnyilag két universitás (Szeged és Debrecen) teljes könyvtári hálózatát, valamint nyolc más felsőoktatási intézmény és három közművelődési könyvtár rendszerét szolgáltatja.

A Corvina-rendszer alapegysége a MARC-formátumú rekord. Ez fogja össze

az egymástól elkülönített, ám egymással mégis összefüggő egészet alkotó, az egyes könyvtári munkafolyamatokat ellátó ún. modulokat. Ahogyan szinte minden integrált könyvtári rendszer, ez is öt nagy területre bontja fel a könyvtári munkát, ezek a beszerzés/gyarapítás, a katalogizálás, a folyóirat-kezelés, a számítógépes katalógus (OPAC) és a kölcsönzés.

A katalógus-modul

A címleírás filozófiája, hogy ugyanazon mű azonos kiadásának összes példánya egy rekordba kerüljön. Régi könyveket feldolgozó könyvtárosok, akiknek természetesen feladatuk egy-egy példány azonosítása is, ettől az imént ismertetett szabálytól szoktak elkedvetlenedni, és visszatérni az írógéphez, vagy legalábbis egy, ezeket a dokumentumokat valami módon külön kezelő adatbázishoz.

A katalógus természetesen más műfaj, mint a betűhív bibliográfia, feladata egy gyűjtemény állományának feltárása. Az alapvető kérdés, amelyre válaszolnia kell: megvan-e egy mű valamely kiadása a könyvtárban, vagy nincs. De az erre a kérdésre adott válasznak legalábbis biztos kiindulópontként kell szolgálnia a bibliográfiai azonosításhoz.

A számítógéppel történő címleírási szabvány alapjául szolgáló ISBD-nek a hetvenes évek közepén készült el az a változata, amely a régi könyvek leírásának szabályait tartalmazza. Ez megfogalmazza azt is, hogy ezen dokumentumok feldolgozása során milyen különleges szempontokat kell figyelembe venni: „a régi könyveket a legtöbb gyűjteményben tárgyi dokumentumként kezelik, amelyeket úgy kell leírni, hogy az összehasonlítás alkalmával ugyanannak a műnek egyéb példányaitól és más kiadásaitól világosan megkülönböztethetőek legyenek”.

Amikor egy régi könyves gyűjtemény feldolgozásának mikéntjét eldöntik, természetesen végig kell gondolni, hogy az adott könyvtárban ezeket a könyveket kik, hogyan, milyen gyakorisággal használják, hogyan illeszkedik be a könyvtár állomá-

nyának egészébe az illető különgyűjtemény. A szegedi egyetemen folyó régi magyar irodalmi, művelődéstörténeti, könyvtártudományi és -történeti oktatás miatt ezt az állományt és a hozzá kapcsolódó kézikönyvtárat sokan használják, a régi könyves könyvtárosok képzése pedig részben a gyűjteményben történik. Ezek a tények indokolták többek között azt a döntést, hogy az itt található könyvek feldolgozása gyorsan és a nagy katalógus részeként történjen. A döntést megkönnyítette az a lehetőség, hogy a MARC-formátumú rekordokban helyet lehetett találni az e nyomtatványokra jellemző speciális adatoknak is.

A fontosabb adatsoportok

Cím és szerzőség

A 245-ös mezőben van lehetőség a címlap „rekonstruálására”. A címfelvétel – beleértve a szerző nevét is – betűhíven tükrözi a címlap szedését. Hogy a visszakeresésben ez ne okozzon gondot, a cím egy rövidített változatát modern helyesírással is közölhetjük (a könyvtárlátogató valószínűleg így keres) egységesített címmezőben. Erre olyankor is szükség lehet, ha olyan munka visszakeresését szeretnénk biztosítani, amit nagy valószínűséggel cím alapján keresnek, de nem okvetlenül fogják pontosan tudni a címet. Klasszikus példa erre a Biblia, illetve egyes részeinek különféle kiadásai, fordításai. Lehetőség van arra is, hogy szintén visszakereshető módon rögzítsünk ún. másodlagos, a kötet címlapján esetleg nem szereplő műcímet, vagy a metszetes előzéklap eltérő fogalmazású leírását. A szerző(k) nevét a megfelelő mezőkben egységesíteni kell, és természetesen különféle utalók készítése is lehetséges.

Kiadás, megjelenés

A mű kiadására vonatkozó adatokat szó szerint, betűhíven (szerzőségi közléssel) kell feltüntetni.

Egy almezőn belül található az egységesített, illetve a címlapon szereplő városnév. Azért van erre lehetőség, mert ez egyike azoknak az almezőknek, ahol teljes

szövegű keresés zajlik, így a megfelelően megfogalmazott CCL-nyelvű parancs esetén mindkét módon megtalálhatók az egy helyen kiadott művek. A kiadó, illetve nyomdász feltüntetésére szolgáló almező ugyan szintén ilyen, ezt azonban a régi könyvek leírásakor nem használjuk ki. Azért nem, mert a kiadó, typographus megjelölése a címlapokon időnként meg lehetőségen hosszadalmas, időnként több is van belőlük, esetenként eltérőek a címlap és a kolofon adatai, tehát ez az almező esetenként áttekinthetetlenül válhatna a számos adat, zárójel miatt (ráadásul a MARC-formátum csak egyféle zárójelet enged meg!). Ezért mi itt csak a kötetből vett adatokat, illetve a „*sine typographo*” fordulatot használjuk, és a tulajdonnevek, kiadói és nyomdanevek egységesítését a szerzők között végezzük, a funkció feltüntetésével. A kiadás évét kompromisszumos megoldásként arab számmal jelöljük.

Fizikai jellemzők

Ugyanazon munka különböző kiadásainak azonosításához elengedhetetlen az oldal-, folioszám vagy ívjelzések, valamint a könyv nagyságának – ívrétben való – pontos feltüntetése. A leírásból ki kell derülnie az eredeti teljes példány adatainak csakúgy, mint a kezünkben tartott, esetleg csonkáéinak.

Megjegyzések

Nem csak terjedelmi vagy kiadási adatokkal kapcsolatban lehet szükség egy-egy nyomtatvány specifikumainak feltüntetésére. A kötetekben sokszor találhatók kéziratos possessori vagy tartalmi bejegyzések, máshonnan nem ismert illusztrációk, fontos lehet a kötéstábla vagy az azonosításhoz szükséges bibliográfiai adatok is-

mertetése, a többkötetes művek egy-egy kötetének, esetleg egy-egy mű tartalmának részletes leírása. Mindezekre az előre erre definiált (500-as) mezők valamelyikében kerülhet sor.

Információk a katalógus „mögött”

A fent felsorolt adatsoportok és mezők még a hagyományos katalóguscédulán előforduló információkat tartalmazzak. Van azonban egy olyan mező – definíciója: „elektronikus lelőhely hozzáférés” – amely lehetővé teszi a könyvtárosnak, hogy olyan információkat is hozzáférhetővé tegyen egy-egy művel vagy példánnyal

kapcsolatban, amelyek már nem férnek a katalógus kereteibe. A 856-os mezőben feltüntetett és az OPACban linkként viselkedő elektronikus lelőhelyen gyakorlatilag bármilyen, a hálózaton elérhető információt: szöveget, képet, zenét, további kapcsolódási pontokat összeköthetünk a példányrekorddal.

Régi könyves állományunkat a „Virtuális katalógus” (2)

címet viselő és folyamatosan épülő kiállítás segítségével próbáljuk bejárhatóvá tenni. Ennek egyik része egy nagyon leegyszerűsített, a korai gyűjtemények tartalmi felosztását idéző tárgyszórendszeren alapuló beosztású virtuális könyvtárszoba, ahol egy-egy tudományhoz tartozó néhány kötet található egy-egy „polcon” rövid (természetesen az OPAC-ból elérhető) leírással, címlapjáról, érdekesebb illusztrációiról, possessorbejegyzéseiről készített fotókkal. (3) A kiállítás egy másik „termében” a könyvnyomtatás egy-egy nagyobb korszakát szeretnénk bemutatni a nálunk található példányok segítségével. Ennek első fejezete az ősnomtatványainkat bemu-

Nem csak terjedelmi vagy kiadási adatokkal kapcsolatban lehet szükség egy-egy nyomtatvány specifikumainak feltüntetésére. A kötetekben sokszor találhatók kéziratos possessori vagy tartalmi bejegyzések, máshonnan nem ismert illusztrációk, fontos lehet a kötéstábla vagy az azonosításhoz szükséges bibliográfiai adatok ismertetése, a többkötetes m vek egy-egy kötetének, esetleg egy-egy m tartalmának részletes leírása.

tató oldal (4), ahol az idelátogató olvashat röviden a 15. század könyvnyomtatásának jellemzőiről, és kicsit közelebbről megismerkedhet a szegedi könyvtárban található néhány kötettel, a magyarországi szerzőkkel, a korszak egyik nyomdájával. A 'Régi magyar könyvművészet' című oldalon (5) a magyarországi könyvnyomtatás első századainak egy-egy fontosabb termékét mutatjuk be. Az úgynevezett 'Barokk katalógus'-t bemutató kiállításrésznél még csak néhány oldala, az *Ulisse Adrovandi* életművével kapcsolatosak érthetők el a szerző 'Monstrorum historia' című munkájának rekordjához kapcsolva. (6)

A hálózaton elérhető OPAC-ok használata, a számítógépes kölcsönzés lehetősége, az interneten elérhető szövegek letöltése valószínűleg soha – legalábbis még nagyon sokáig – nem fogja kiváltani a könyvtárba járást és a böngészést könyvekben, katalógusokban, mint ahogyan a virtuális képtárak felkeresése sem azonos élmény egy műzeumi sétával. Az azonban nyilvánvaló, hogy a hálózaton keresztüli katalógushasználat, az anyagok egyes részeinek virtuális bebarangolása segítheti a felhasználó valódi könyvtárlátogatásának előkészítését és a távoli könyvtár megismerését.

Jegyzet

(1) *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae*. Acta Bibliothecaria. Szerk.: KARÁCSONYI Béla, majd MONOK István

Tomus IX. Fasciculus 1. Régi könyveink és kézirataink katalógusai. A szegedi piaristák könyvtára. Összeáll.: VARGA András. Szeged, 1986. XIV, 88 old.

Tomus XI. Fasciculus 4. Régi könyveink és kézirataink katalógusai. A szegedi minoriták könyvtára. Összeáll.: VARGA András. Szeged, 1991. 62 old.

Tomus XII. Fasciculus 4. Régi könyveink és kézirataink katalógusai. A szegedi alsóvárosi ferences könyvtár. Összeáll.: KEVEHÁZI Katalin, MONOK István. Szeged, 1991. 62 old.

Tomus IX. Fasciculus 3. Régi könyveink és kézirataink katalógusai. XVI. századi könyvek. Összeáll. KEVEHÁZI Katalin, MONOK István. Szeged, 1986. XII., 216 old.

Tomus XI. Fasciculus 1. Régi könyveink és kézirataink katalógusai. Régi magyar nyomtatványok 1700-ig. Összeáll. VARGA András. Szeged, 1991. IX., 188 old.

(2) <http://www.bibl.u-szeged.hu/~clio/oldbook/index.html>

(3) <http://www.bibl.u-szeged.hu/~clio/oldbook/html/hist.html>

(4) <http://www.bibl.u-szeged.hu/~clio/oldbook/inc/html/inc.html>

(5) <http://www.bibl.u-szeged.hu/oldbook/index.html>

(6) <http://www.bibl.u-szeged.hu/~kevehazi/barokk/ua.htm>

Keveházi Katalin

A roma-pedagógia előzményei és jelene

A Haraszti Miklós vezette Gerilla-együttes hamar betiltott pol beat-száma ('Umblav tu phenye') mellett alighanem Sára Sándor dokumentumfilmje, a 'Cigányok' s méginkább – az egyébként szintén sokáig dobozban őrzött – játékfilmje, a 'Földobott kő' tudatosította a maga katarziséval a hetvenes évek elején a mára derékhaddá érett hazai értelmiségben, hogy cigánykérdés létezik.

Az sem érdektelen, hogy az emlegetett művek voltaképpen eredeti szándékuk szerint is túlmutattak az etnikum sorsproblémáinak feltáráson: az egész akkori magyarországi társadalom diszfunkcióira kívánták ráterelni a figyelmet – ezért is lett sorsuk a politikai elhall-

gattatás. Emlékezzünk csak a Sára-játékfilm jelképes zárómotívumára: a görög forradalmárok mintáján nevelkedett, ám a létező szocializmus drámai konfliktusai miatt válságok közt vergődő ifjú főhős az erdei cigánytelepen, a természetközeli, ám nyomorgó – vagy nyomorgó, de ter-

mészteközeli – közösségben talál lelki békét, emberi tartást, közösséget, szolidaritást, mígnem a megjelenő-fellépő fertőtlenítő brigád a náci koncentrációs táborok fehérköpenyes orvosaira emlékeztető brutalitással a szó szoros értelmében szétveri az idillt.

A pedagógia, az oktatás világában még lappangott a felismerés. *Kremsier Edit* emlékezetesen szép s a maga idejében népszerű, egyúttal több díjat is elnyert filmet készített *Halasi Márta* ifjúsági regényéből („Utolsó padban”). Az ifjúsági művek obligát dramaturgiája szerint a főhős, a konzolidált osztály (értsd: iskolai osztály) egyetlen cigánytanulója, ugyan nehéz kalandok után, de mégiscsak boldog elfogadást nyer (beilleszkedik) a fiatal tanárnő következetes – ma így mondanánk: szociálpedagógusi – ténykedése nyomán. (Egyébként a korabeli irodalom gyakori szereplője volt a tiszta tekintetű, tiszta akaratú, megkísértett, de helytálló pedagógusnő, emlékezzünk *Gergely Márta* „Sárfényes”-ére vagy *Galambo Lajos* „Keserű lapu”-jára. Még nem volt itt az ideje annak a dezillúzióknak, amelyet néhány év múlva például *Czakó Gábor* kritikus „Iskolavár”-a vagy *Jókai Anna* mélyről jövő tudósításai jeleztek.) A filmet a remekül játszó, tündéri lényű főszereplő cigánylány vitte sikerre, az ő játéka hitelessége tette a mű üzenetét.

Ha a korszak más kulturális folyamatait idézzük fel, akkor szembetűnik, hogy *Csenki Imre* kórusfeldolgozásai, illetve az Állami Népi Együttes felékesített táncos-életjátékos feldolgozásai mutatják fel a cigány-folklórt, aztán – a magyar falu szolid polgárosodását kísérően – először *Kovács Apollónia*, majd *Gaál Gabriella* és *Madarász Katalin* lesznek különösen népszerű médiasztárokká. A kávéházi cigányzene kultúrpolitikailag túrt, bár meglehetősen lenézett világa mellett – egy populárisabb-plebejusabb, a cigány-folklór új stílusú rétegeit megszólaltató újabb hangokban volt valami realizmus. Aztán jött a horváthpista-korszak: ugyan ez már nem annyira stilizáltan, a média szabályai szerint sörívás mellé commercializálódva. E folyamat végén bukkant elő mindmáig mintaadóan

(sok követőre találva) a Kalyi Jag, amely autentikus anyaggal, autentikus előadásmóddal e kultúra mélyrétegeire hívta fel a figyelmet. (Ne feledjük azonban: ezt a folyamatot, az etnikum média-integrációját végül a rap műfajában megszólaló Fekete Vonat teljesíti be.)

Hasonló volt a folyamat a néptáncban is – csak éppen kisebb médianyilvánosság előtt: az amatőr együttesekben feltűnt *Balázs Gusztáv* és „iskolája”. Az autentikus anyagot igényesen gyűjtő és feldolgozó, színpadon is hatásosan bemutató, az etnikumhoz tartozó szakember fellépését követően a bartóki paradigmát követő kiváló koreográfus, *Foltin Jolán* igyekezett a nemzeti táncszínházi kultúrába integrálni mindezt. Modern, szubjektív táncnyelvűvé formálta a nyersanyagot több jeles koreográfijában is.

A tévé „Ki Mit Tud” műsoraiban ekkorra rendre feltűntek a cigányság szószólói, olykor későbbi politikai-közéleti szereplői is. Különösen a Szabolcs-Szatmár megyei közművelődés-szervezők adtak arra, hogy régiójukból tehetséges, közösségük sorsáról hitelesen valló fiatal cigányemberek jussanak térhez, nyilvánosságához (később többük tragikusan félbemaradt sorsáról, olykor életéről kapott tudósítást az értük szurkoló fővárosi értelmiség).

Az irodalomba *Lakatos Menyhért* tört be (fejlődésregényéből jó darabot vitt színre a végnapjait élő Déryné Színház is), s aztán jöttek a többiek (*Choli-Daróczi*, *Balogh Attila* stb.). Igazán nagy port az irodalmi életben *Bari Károly* fellépése vert fel. Az ő munkássága üzent a pedagógiának is, hiszen „Tűzpiros kígyócska” című népköltészeti antológiájában az óvoda, iskola világában is hasznosítható mondókák, játékok s alkotások jelentek meg.

Ne feledjük azt sem: ekkor fedezték föl *Balázs Jánost*, a salgótarjáni naiv festőt! *Péli Tamás* pályakezdését. S – újra csak érintkezés a pedagógiával – a komlói, pécsi *Pongrácz Éva* gyerek-tanítványai ekkor tűnnek fel, aratnak nemzetközi sikereket, az *Orsós-* és a *Kalányos-*testvérek válnak a *Bernáth Elek* alapította zánkai Gyermekgaléria reprezentatív alkotóivá. Az ő

munkáik ékesítik a fénykorától búcsúzó Móra Ferenc Könyvkiadó jeles cigányeme-se-kiadásait.

Nem lenne teljes a felsorolás, ha *Schif-fer Pál* dokumentum-játékfilmjét, a „Cséplő Gyuri”-t nem említenénk. Az otthon és a munkásszálló közt lélekben-testben ingázó főhős küzdelme ezúttal is az asszimiláció drámája: mindenesetre a jelentős „élet-elbeszélők” sorába lépett a csaknem kortársunk „boldog ember” a maga „oral history”-jával. (Majd 1990 után jelenik meg az angol szociológus, *M. J. Stewart* könyve, a „Daltestvérek”, melyben erős szocializmuskritikával a „munkásszállási szocializáció” éles kritikájában az kap hangsúlyt, hogy a cigányság proletarizálása rosszul sikerült modernizáció, a radikális kultúra-vesztés betetőzése volt.)

Egyszóval, a meghatározó (ezenközben új helyét kereső) értelmiség küzdött a jelenséggel, értelmezni próbált, jelzéseket adott. Talán nem túlzás, ha azt mondjuk: előkészítette *Kemény István* kemény szociológiai kutatómunkáját, melyet máig meghatározó új tudásnak tekintünk a magyarországi cigányságról.

A politika óvatosan hallgat, látszik: szeretné ezt a konfliktust megúszni, bár érzi: a korábbi spontán asszimilációs stratégia nem hoz megoldást. Egyetlen disszonáns hang vegyül az értelmiségi kórusba, *Vekerdi József*, aki a cigánykultúráról, annak másságát, annak autentikus voltát igenlőktől eltérően szakkönyvben akarta bizonyítani, hogy nem létezik. A cigány népmeséről írta le, hogy az bizony csupán „lesúlylyedt kultúrjav”, amúgy „cigánymódra” összelopkodott motívumhalmaz. (Mélto választ néhány évvel később az erdélyi – kisebbségi – folkloristától, *Nagy Olgától* kapott, aki remek levezetéssel igazolta, hogy a cigány meséknek az európai tündérmesék dramaturgiájától való eltérésében nem szerkesztési hányavetiség, hanem egy más társadalomkép konzekvens tükre mutatható ki. Ezzel a bizonyítással már időben is közel járunk ama rendszer végéhez. Az erdélyi magyarság egyébként többször is írásban juttatta kifejezésre: fontos gesztusnak tekinti, hogy a marosvá-

sárhelyi pogrom idején 1990-ben a helyi cigányok a magyarok védelmére keltek. Mint ahogy – a hála iránti kötelezettségünkre más vonatkozásban szintén Nagy Olga figyelmeztet – a magyar folklór archaikus rétegeinek adatközlői közt rendre ott találjuk a faluszéli, az archaikus emlékeket tovább őrző cigányembereket. Jelképes tény, hogy *Ráduly János* kibédi találókérdés-gyűjteményében a helyi tanító néni és a cigány útkaparó szinte egymással versengve tudta a legtöbb adatot.)

A Csapi-i cigánykollégium talán az első pedagógiai innováció, mely a cigányidentitás figyelembevételével szervezett pedagógiai folyamatokat. Volt is vita körülötte. Még tán a „pozitív szegregáció” fogalmát is emlegették akkoriban. Mindenesetre megindultak azok a pedagógiai kezdeményezések, melyek immár nem az egyes cigánytanuló segítése jegyében léptek fel, hanem a közösség egészének iskolázására kerestek megoldást.

Többen nekilendültek – még az OPI is a nyolcvanas évek fordulóján – a cigány nyelvoktatásnak, az iskola számára viszonylag könnyen „befogadható” cigány nyelvten és szókinccs összeállításának. A nyelvi szocializáció érdekelte a pszicho/szociolingvisztikusokat is, e területen *Réger Zita* kutatási kiemelkedőek voltak. *Derdák Tibor* Magyarmecskén arról lett nevezetes, hogy a helyi beásokat francia nyelvre tanította, az akkor még kötelező, ám reménytelen orosz helyett.

Sokan vélték úgy, hogy a cigánygyerekek neveléséhez éppenséggel az újra felfedezett alternatív pedagógiák alkalmazása kívánatos. *Freinet*, *Steiner*, *Rogers*, illetve a munkaiskola technikai és eszméi villantak fel a rövidebb-hosszabb sikerperiódust és közfigyelmet érdemlő, olykor – főleg a Soros Alapítvány segítségével – publikussá váló helyi innovációkban főként vidéken (E próbálkozások kiemelkedő személységei: *Lázár Péter* Nyírteleken, a Kedves-házban, *Imrei István* Tiszabón, a *Pólya-Komaság* házaspár Csenyétén – itt a közösségfejlesztés eszközrendszere is segítségül hivatott –, *Nagy Sándorné* Edeleányban). Kisebb közfigyelmet kaptak a

Jena Plan alkalmazói a ferencvárosi Lenhossék utcában, a drámapedagógiáé a józsefvárosi Erdélyi utcában stb.

A kilencvenes évekre esett a cigány értelmiség kezdeményezése saját, cigány középiskoláinak létrehozására. Az is jellegzetes, hogy ezek a kezdeményezések immár az etnikum elterjedőben lévő önelnevezését használják: a roma kifejezést. Ide tartozik a Gandhi Gimnázium, a tragikusan elveszített alapító igazgatóval, *Bogdán Jánossal* Pécssett, a Kalyi Jag Szakiskola a fővárosban, s a Roma Esély Szakiskola Szolnokon. Jellegzetes, hogy ezen intézmények mind alternatív tulajdonúak is egyben.

A „tömegek” iskolájában pedig gyűltek a bajok. Először *La-dányi* és *Csanádi* adott hírt a szelekció kemény tényeiről a Budapest-vizsgálatban, majd egy évtizeddel később hasonló megállapításokra jutott az ombudsman is, a kisebbségekről szóló emlékezetes *Kaltenbach*-jelentésben. Mint megállapítja: a szegregáció szükségyszerűen sodorja a kisegítő iskolába a cigánygyerekeket – értelmi képességeik-

től függetlenül akár. Aztán jöttek a hírek Kecelről, Salgótarjánból, Karcagról, Tiszavasváriból, akárhonnán: az új iskola-épületbe nem engednek cigánygyerekeket, ők maradjanak a régiben, vagy ballagjanak külön a többiektől. Bár igazolhatóan – *Csekei László* kéziratos esettanulmánya szól erről – nem volt rasszista indulat a hajdúhadházi tanítónőben, mégis szükségyszerűen villant itt a kés cigánygyerekeket sebezve.

A pedagógia nekigyürkőzött: átfogó munkák, tanulmányok születtek, a *Forray* – *Hegedűs* szerzőpár két jelentős kötetet is publikált. Ők „újjászületőnek” nevezték a cigány etnikumot, míg mások inkább meg-

késített nemzetté válásról beszélnek. *Hegedűs T. András* korai halála megakasztotta e kutatások és publikációk folytatását, pedig a szociológia és a szociálpszichológia termékeny együttműködése igen fontos, árnyalatnyi, ám jelentős észrevételekhez vezetett, így például a „kamaszkor-nélküliség”, a „felsőtagozatos/továbbtanulási dráma” jelenségeinek feltárása sok szempontból volt kulcsfontosságú. A kalandozó érdeklődésű *Farkas Endre* is – nem sokkal váratlan halála előtt – a cigánypedagógia felé fordult. Gyerekcigány című kötete fontos opus volt a szakmában. Ebben az időben zajlott *Eiben Ottó* nagyszabású országos vizsgálata a gyerekek fizikai álla-

A kilencvenes évekre esett a cigány értelmiség kezdeményezése saját, cigány középiskoláinak létrehozására. Az is jellegzetes, hogy ezek a kezdeményezések immár az etnikum elterjedőben lévő önelnevezését használják: a roma kifejezést. Ide tartozik a Gandhi Gimnázium, a tragikusan elveszített alapító igazgatóval, Bogdán Jánossal Pécssett, a Kalyi Jag Szakiskola a fővárosban, s a Roma Esély Szakiskola Szolnokon. Jellegzetes, hogy ezen intézmények mind alternatív tulajdonúak is egyben.

potáról, s ez eloszlatta az előítéletet a cigánylányok korai nemi éréséről. Vizsgálataiból éppen hogy az derült ki, hogy a cigánylányok populációjának a szegényes táplálkozás miatt csupán a női tornászválogatotott sikerült „megelőzniük” a fejlettségi listán, fejlődésükben inkább tehát késésben vannak.

Mindent összevéve: kialakult a „romano-pedagógia”, mint interdiszciplináris szakma, az elmúlt hónapok gazdag irodalma is ezt bizonyítja.

A Magyar Tudományos Akadémia (személyesen az elnök) védnököli azt a tanulmánykötetet, mely az ezredfordulós Magyarországot bemutató sorozatban „A cigányok Magyarországon” címet viseli. A cigánykutatás „nehéztüzérsége” jut szóhoz a kötetben, *Havas Gábor*, *Kertesi Gábor*, *Neményi Mária*, *Szuhay Péter*, *Kocsis Károly* és mások, s megszólal Kemény István is. Az átfogó társadalomkutatás a maga szolid empirikus eszköztárával vonul fel a kötetben, higgadtan, a történetiség távlatát sem nélkülözve. Középpontba kerül a tár-

sadalomföldrajz, a demográfia, a mobilitás, a női szerepviselkedések, a foglalkozási és megélhetési stratégiák, a jövedelem, a települési helyzet, s ebben a gazdag összefüggésrendszerben az oktatás is. Drámai kép, ám nem kitörési lehetőségek nélkül.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola-Iskolafejlesztési Alapítvány-Minisztérium alkotta konzorcium s *Kovalcsik Katalin* szerkesztő által jegyzett vasok kötet enciklopédiája, alaptankönyve kíván lenni a romapedagógiának. Az interdiszciplinaritás gazdag palettájáról mintegy negyedszázadra visszatekintve szemelvényez a legfontosabb irodalomból. Impozáns szerzőlista Havas Gábertől *Csegey Dénesig*, Neményi Máriától *Rácz Aladárig*. Szociológia, szociálpszichológia, történettudomány, kulturális antropológia, néprajz, irodalomtörténet, művelődéstörténet, esztétika és pedagógia, metodika és memoár. Gazdag bibliográfia és diszkográfia (*Bódi Zsuzsanna* munkáját dicséri) zárja a tartalmat, igen sok értékes információt és gondolatot tartalmazó, a többszempontúságot őrző, a nézetek árnyalatait nem-homogenizáló kötetet. Kár, hogy a bibliográfiának pedagógiai osztálya nincsen.

Az ELTE Neveléstudományi Tanszéke romapedagógiai munkacsoportjának, ha nem is konfrontálódnak hangosan, álláspontja megoszlik. A tanszékvezető körül csoportosuló személyek jobbára úgy vélik, hogy egyszerűen egy jobb pedagógia (a tevékenységi formáiban a progresszív tradícióknak megfelelően szélesedő, gazdagodó, bánásmódjában a szociális egészségre jobban ügyelő, a „legközelebbi fejlődési zónát” pontosan felismerő stb.) elegendő. (Mi tagadás, ez az értelmezés kedvez a roma növendékeknek hiányként, nevelési deficitként való interpretációjának – így tesz például a *Montessori*-módszert alkalmazó *Szegal Borisz*.) Mások inkább követik a bevezető tanulmány szerzőjének, a roma származású *Rácz Sándornak* a felfogását a máságról. Nevezett szerző – némi romantikus posztmodernbe oltva – egyenesen „mármár ontológiai értelemben, más természetű emberi létlehetőség kísérletének” minősíti a cigányság alternatív életformáját.

Vámos Ágnes realista számvetésben sorolja fel a kétnyelvűség előnyeit és hátrányait. A kétnyelvű oktatásban szerzett teoretikus tapasztalatokat nem egyszerűen alkalmazza, hanem azokat a konkrét empiriának felelteti meg. Megkerülhetetlennek tartja tehát a cigány nyelv figyelembe vételét, alkalmazását az oktatási folyamatban, ám célnyelvnek mégiscsak a közéleti kommunikációban lényeges magyart tekinti.

A Soros Alapítvány olyan pályázatot hirdetett, melyben a tehetséges roma származású diák, egyszersmind pedagógusmentora is ösztöndíjhoz jut. A program tapasztalatait esettanulmányokban összegző írások legjavából válogatott *Vámos Ágnes* egy kötetre valót a „Mestersége: tanár” című sorozatban. (Ebben a válogatásban szerkesztői munkája szemmel láthatóan ki is merült. Az írásban nem egyszer gyakorlatlan szerzők íráshibái benne maradtak a könyvben, s ami még fájóbb hiány: a szerzőket bemutató jegyzék is elmaradt.) Mindenesetre a kötet anyaga szemléletesen bizonyítja: a járható út – ha nem is könnyen, s nem is drámai kudarcok nélkül – a differenciális pedagógiának olyan alkalmazása, ahol egy tanulóhoz egy felelős mentor valószínű szociálpedagógiai-családgondozói-keresztanyai szerepben rendelődik hozzá, s e munka meg is van fizetve.

A Józsefvárosi tanoda sajátos intézmény iskola és nem-iskola határán. Olyan – a napköziotthon intézményének eredeti rangját helyreállító-visszaállító – napközi otthon (a tanulás, a kultúraörzés és kultúraátadás, a közösség- és személyiségfejlesztés melegedő helye), ahová több iskola roma tanulói járnak (eredeti tanulói jogviszonyuk megőrzésének tudatos vállalása mellett). Az intézményteremtés kálváriájába az alapító igazgató, *Szőke Judit* szerkesztette könyv avat be.

Nyilván a két pártfogó lektor, *Kereszty Zsuzsa* és *Kovalcsik Katalin* különböző tanácsainak köszönhetően váltakozik *Lakatos Mihály* könyvének műfaja a módszertani könyv (tudniillik a napköziotthoni nevelőmunkáé) és a memoár (tudniillik egy emberfeletti erőfeszítéssel értelmiségi sorba, elkötelezett pedagógussá, hiteles emberré

emelkedett cigányember fejlődéstörténete) között. Ez az eklektika tükröződik a könyv burjánzó címében is. Nehéz a bíráló helyzete: az életút előtt meghatott tisztelet, a mű ugyanakkor igazán nem tesz hozzá tudásunkhoz – akkor sem, ha például ilyen gondos táborvezetői metodikát régóta nem olvashattunk. A kötet gondosabb olvasó-szerkesztői munkát igényelt volna.

Bár az UNESCO támogatta a Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola kiadásában megjelent munkát, a kötet kivitele méltatlan tartalmához. A gyerekalkotások reprodukciói kulcsfontosságúak, ám nyomdai minőségük kritikán aluli. A könyv valójában *Pongrácz Évának*, a komlói festőgyerekek legendás, konzseniális tanárának, mondhatni élő klasszikusának emlékműve, s ezt *Deme Tamás* utószava is hangsúlyozza. *Várnagy Elemér* kísérőtanulmánya a másság kvarkjait keresi a rajzok, képek elemzésében, sok esetben rá is talál, csatlakozván azon kutatási eredményekhez, melyek a cigánygyerekeknel szignifikánsan kimutatható kreativitást tekintik stratégiai kiindulópontnak a képesség- és személyiségfejlesztésben.

Tiszabó neve többszörösen is szerepel a cigány-magyar együttélés művelődéstörténetének térképén. Itt vállalkozott beteljesületlen kísérletre *Bognár Szabolcs*, a korán eltávozott jeles szociálpolitikus. S lassan évtizede lesz annak is, hogy *Imrei István* váratlan húzással a legkorszerűbbek egyikével, a Freinet-pedagógia technikáival foglalkoztatta a helybéli romagyerekeket. A szabad önkifejezés meggyőző dokumentuma volt az iskolások maguk készíttette lapja: a Palacsinta. Sokszorosított példányai szinte szamizdatként terjedtek az értük szurkoló értelmiségi körökben. A Palatinus kiadó vállalkozásában 'A palacsinta hangja' címmel megjelentetett kötet voltaképpen emlékmű. A 1992-és 1996 közti időszak legsajátosabb, legérdeke- sebb gyerekírásait adta ki könyv formában. Pontos, hiteles, legalább szabadon fogalmazott önvallomások egy korántsem szabad létről.

Több mint kuriózum *Hegedűs Sándor* improzans munkája, melyben két évszázad

magyar költészetét dolgozta fel. Konok következetességgel gyűjtött össze minden olyan magyar verssort, melyben a cigány szó vagy utalás megjelenik. Több mint 300 költő, versfaragó 755 verse szerepel a tematikus feldolgozásban a gyűjtő rövid értelmező kommentárjaival.

Mindehhez befejezésként, ráadásul ajánljuk elgondolkodtató olvasmánynak a Kalligram szerzőjének művét. *Rákos Péter* a „nemzeti sajátosságokról” szóló előítéletek anatómiáját elemzi szellemesen. Példái közt magyar, cseh, szlovák, lengyel és német adatok szerepelnek. A sztereotípek vándorlásának törvényszerűségei mégis csak általánosak.

Legyen jelképes zárómondatunk a könyv címe: 'Nemzeti jelleg a miénk és a másoké. Öncsalások és előítéletek mint történelemformáló tényezők.'

Irodalom

KEMÉNY István (szerk.): *A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón*. Magyar Tudományos Akadémia, Bp, 1999.

KOVALCSIK Katalin: *Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. Tanítókiskönyvtára 9. BTF-IFA-MKM, Bp, 1998.

BÁBOSIK István – RÁCZ Sándor (szerk.): *Romapedagógia. Pedagógiai tanulmányok*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék – Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Bp, 1999.

LAKATOS Mihály: *Cigány gyermekek nevelése és a napközi otthon pedagógiája – egy cigány pedagógus gyakorlatában*. Okker Kiadó, Bp, 1999.

SZÓKE Judit: *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros oktatási füzetek, Bp, 1998.

E. VÁMOS Ágnes (szerk.): *Etűdök módszertanra. A Soros Alapítvány Roma programjának díjnyertes írásai*. Azsutac zsutípo. Mestersége: tanár. ÖNKONET, Bp, 2000.

PONGRÁCZ Éva – VÁRNAGY Elemér: *Roma gyermekek képzőművészeti képességfejlesztése*. A hét szabad művészet könyvtára. Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola, Zsámbék, 1996.

WIZNER VÉG Balázs (szerk.): *A Palacsinta hangja. Szabad szövegek cigány gyerekek tollából*. Palatinus, Szabad Iskoláért Alapítvány, Bp, 1999.

HEGEDŰS Sándor: *Cigányábrázolás a magyar költészetben*. Konzept-H Kiadó, Bp, 2000.

RÁKOS Péter: *Nemzeti jelleg a miénk és a másoké. Öncsalások és előítéletek mint történelemformáló tényezők*. Kalligram, Pozsony, 2000.

Makai Éva – Trencsényi László

Tankönyvügyünk – történeti és nemzetközi összehasonlítások tükrében

A tankönyvügynek mélyrenyúló, évezredek történeti gyökerei vannak. A tankönyvek történetét – lehetőleg nemzetközi összefüggésekben – azért is érdemes megvilágítani, hogy jobban megértsük a jelen tankönyvhelyzetet, s a fejlődésvonalak „meghosszabbításából” kirajzolódjon a jövő képe.

A tankönyv előzményei a taneszközök „első generációjába” tartozó információhordozók (feliratok, táblák, makettek stb.). Maguk a nyomtatott tankönyvek – a didaktikai kézikönyvek egyértelmű kategorizálása szerint – a taneszközök „második nemzedékébe” tartoznak, „mindössze” félezer évesek. A 20. században azonban két (vagy három?) újabb taneszköz-generáció is született, amely hatást gyakorol az előző taneszköz-nemzedékekre, így a tankönyvekre is. (1)

Amikor a tankönyveket a taneszközök rendszerében vizsgáljuk, ezt egyrészt vertikális (történeti), másrészt horizontális (rendszer szemléletű) megközelítésben tehetjük. A taneszközrendszer változása „globális” folyamat, noha a világ egyes pontjain eltérő „sebességgel”, intenzitással és minőségben valósult meg. A történeti és nemzetközi összehasonlító vizsgálódások alapján tudjuk megállapítani a tankönyvek fejlődéstörténetének irányvonalát és főbb állomásainak meghatározása mellett azt is, hogy egy-egy jelenség az általános törvényszerűségek, vagy a ritka kivételek közé számítható-e.

A tankönyvtörténet folyamata már csak azért is érdekes, mert a tankönyv konzervatív konstrukció (az amúgy is konzervatív iskolai oktatásban ez „rendszer-komfort”). A tankönyvírók legtöbbször nem vonhatják ki magukat az általuk használt egykori tankönyvek hatása alól, az előző tankönyvgarnitúrák közvetlenül hatnak a következőkre. Előfordul, hogy elfelejtett korábbi tankönyvekről „fújják le a

port”, fölfedezik és utánozzák hasznosítható mozzanataikat.

Kevésbé ismert és vizsgált az a tény, hogy a tankönyvelméletnek (tankönyvkutatásnak) is van „múltja”, története, a téma teoretikusai és publicistái eddig is éltek az összehasonlító adalékok felhasználásával, s ennek igénye napjaink tankönyvkutatásaiban, tankönyvelméleti munkáiban is jelen van. Végül arra is utalnunk kell, hogy milyen perspektívái, lehetőségei vannak a komparatív szemléletű kutatási módszer alkalmazásának, vagyis milyen összehasonlító kutatásokra, elemzésekre van szükség.

A legrégebbi idők „tankönyvei”

Az ókori világban egy-egy terjedelmes hősköltemény (például az „Íliász”) az oktatási tananyag részét képezte. Noha a tanítás-tanulás folyamata többnyire szóbeli formában valósult meg, ősi, kőbe vésett, cserépbe égetett vagy papirusztekercsekre írt „könyvek” is segíthették az oktatást. Közismert, hogy hatalmas könyvtárak is voltak az ókori világban. Ilyen volt Alexandria híres közkönyvtára, amelyben közel 49 ezer papírtekercset őriztek. (Az „Íliászt”-t 24 tekercsre tudták leírni.) A tekercsek hossza elérhette a 15–20 métert is. A könyvek másolását kisebb kézműves műhelyekben végezték, fellendült a könyvkereskedelem, vagyis a gazdagabb tanulók (szülei) könyvekkel is rendelkezhettek.

A középkorban már számos könyvről, sőt tankönyvről tudunk. A legterméke-

nyebb magyar neveléstörténész, *Mészáros István* (2) gazdag adalékokat szolgáltat arról, hogy milyen régi a „tankönyvügy”.

Elsősorban az ő munkáiból tudjuk, hogy az 1090-es évekből maradt ránk az első magyarországi könyvtárjegyzék: a panonhalmi kolostor leltára. Ebben több tankönyv is szerepel: két példány *Donatus*, három kötet *Cato*, *Cicero* beszédei *Catili* ellen, valamint egy *Lucanus*-mű. Az első ránk maradt, ma is kézbe vehető középkori kézírásos „tankönyvünk” a 12. századból való, s ma Esztergomban őrzik. Grammatikai, retorikai tananyagot, verses komputusz-szöveget (vagyis csillagászatot-matematikát) tartalmaz, valamint Cice-

ro egyik művének részleteit. A 13–14., majd a 15. századból már jóval több tankönyv maradt ránk. A középkori tankönyv-előállítás és tankönyvterjesztés egyszerűen történt: maga a diák írta le magának az egyes tananyagrészeket, a tanár által rendelkezésre bocsátott mintapéldány alapján. A jegyzet-tankönyv sorsa a leggyakrabban az lett, hogy ké-

szítője, mikor maga is pedagógus lett valamelyik káptalani, kolostori vagy városi plébániai iskolában, mintapéldánynak használta, időközben újabb szövegrészekkel gyarapította, illetve továbbadta ifjabb diáktársainak.

Az iskolák vezetői mintapéldányok alkalmazásával, ezzel az egész Nyugat- és Közép-Európában érvényesített, nálunk is alkalmazott módszerrel ugyanis természetes módon megoldották a tankönyvszükséglet kielégítését. Ennek azonban volt egy súlyos hátránya is: alkalmazása során, a többlépcsős másolás következtében, sok hiba, elírás, tévesztés is becsúszott az egyes másolatokba. De számos megrövidített, illetőleg más szövegekkel megtoldott

tankönyv is forgott közkezen. Egyes nagyobb nyugat-európai káptalani iskolák (később egyetemek) mellett nagyobb tankönyvkészítő műhelyek működtek, ahol hozzáértő szakemberek ügyeltek arra, hogy az írnokok tolla alól az eredeti példánnyal mindenben egyező tankönyvek kerüljenek ki. Ilyen nagy hírű tankönyvkészítő műhely működött a franciaországi Chartres káptalani iskolájában, ahonnan a pécsi püspök, *Bonipert* egy hibátlan *Priscianus*-kötetet kért – és kapott a 11. század elején.

Egy orosz szerző, *A. I. Markusevics* szinte „visszaigazolja” Mészáros István megállapításait egyik tanulmányában,

A tankönyvtörténet folyamata már csak azért is érdekes, mert a tankönyv konzervatív konstrukció (az amúgy is konzervatív iskolai oktatásban ez „rendszerkomfort”). A tankönyvírók legtöbbször nem vonhatják ki magukat az általuk használt egykori tankönyvek hatása alól, az előző tankönyvgarnitúrák közvetlenül hatnak a következőkre. Előfordul, hogy elfelejtett korábbi tankönyvekről „fújják le a port”, fölfedezik és utánozzák hasznosítható mozzanataikat.

amelyben a régi tankönyvek hosszú élettartalmára vonatkozó példákat mutat be:

„Aelius Donatus (i. sz. 4. sz.) latin nyelvtana a XVI. sz. közepéig szolgált tankönyvként, vagyis jó 13 évszázadon át... Mégis, ha a tankönyvek hosszú időtartamú szolgálatáról esik szó, semmi sem vetekedhet Eukleidesz ‚Elemivel’ (i. e. 300 körül). E könyv, helyesebben

az ‚Elemek’ első hat kötetének angol fordítása még a múlt század végén, azaz 22 évszázaddal megírása után is geometriai tankönyv volt az angliai iskolások számára. A bibliográfusok az ‚Elemek’ 2500 kiadását tartják számon a könyvnyomtatás elejétől a 19. sz. végéig a világ különböző országaiban!” (3)

Érdekes „nemzetközi” tankönyvvé vált *Sebald Heyden* német szerző ‚Puerillium colloquiorum formule’ című beszélgetésgyűjteménye, amely latin alapszövege mellett német, lengyel és magyar nyelven jelent meg Krakkóban 1527-ben.

A középkor kimagasló személyisége (*Rotterdam*) *Erasmus*, akinek az oktatásra, a tankönyvre gyakorolt hatását így méltatja egy-

kori neves tankönyvírónk, *Alszeghy Zsolt*:

„Az iskolai könyvek reformja minden országban Erasmus nevéhez fűződik. A humanisták között is nagy tekintélynek örvendő latin és görög tudása, elméjének kritikai hajlandósága, egyéniségének hódító varázsa tanítványok százait kapcsolta hozzá, akik messze hazájuktól a tőle tanult ismereteket... figyelmet lekötő előadásmódján adták át honi tanítványaiknak... Erasmus könyveinek hazai iskoláinkban való közvetlen használatáról nincs bizonysgom, de követőjének és barátjának, Melanchtonnak Retorikája már ott szerepel a sárospataki iskola tankönyvei között.” (4)

E részletekből – és további tankönyvtörténeti adalékok alapján – leszűrhető tanulság: A középkori századok közös „európai” nyelvének, a latinnak tankönyvi használata segítette a közös (keresztény, európai) kultúra elterjedését a különböző országokban, így Magyarországon is.

A Gutenberg-galaxis és a tankönyvek

Gutenberg kultúrát forradalmasító találománya, a könyvnyomtatás a 15. század közepétől kezdte éreztetni hatását az iskolákban is. Az első könyvsajtók alól főként bibliák, egyházi szertartáskönyvek kerültek ki nagyobb mennyiségben, de a harmadik „legkelendőbb” nyomtatvány a tankönyv volt, elsősorban a latin nyelvtankönyvek és gyakorlókötetek különféle fajtái.

Az 1600-as években több országban – köztük Magyarországon – tevékenykedett minden idők egyik legnagyobb pedagógusa és tankönyvírója, *Comenius (Komensky) Ámos János*. Az ő példája is mutatja, hogy az iskolai oktatás (tankönyvkészítés) ekkor egyetemleges, vagyis „nemzetközi”. A nagy pedagógus nemcsak elméleti műveiben fejtette ki az oktatás alapvető elveit, de a gyakorlatban is megvalósította azokat. A *„Didactica Magna”*-ban vázolt szemléltető oktatást az *„Orbis Pictus”* című tankönyvében váltotta valóra. Ez a tankönyv (magyarul *„Festett világ”*) hosszú időn keresztül a világ legnépszerűbb iskoláskönyve volt. Igen sok kiadást ért meg,

noha képanyaga időközben sokat változott. Nagy költők, tudósok, művészek vallották gyermekkoruk legszebb emlékének ezt a képekkel gazdagon illusztrált tankönyvet, amelyben a természetesség, a fokozatosság, a szemléletesség és más, Comenius által megfogalmazott oktatási alapelv érvényesült a kor technikai színvonalának megfelelően.

A 18. és a 19. század jelentette sok nép számára a nemzeté válás időszakát. Ennek megfelelően több országban indult meg az önállósodó, nemzeti nyelvű könyvkiadás, tankönyvkiadás. Ennek óriási irodalma van, a kor tankönyvei már olyan nagy mennyiségben készültek, hogy számos példányuk megtalálható a kisebb (városi, iskolai) könyvtárakban is.

Szabóné Fehér Erzsébet kandidátusi disszertációjában és dolgozatában értékes adalékokat szolgáltat az első magyar nyelvű tankönyvekről:

„A pataki kollégium tanterveinek, módszertani előírásainak megvalósítása az iskola tanáraitól függött. A református tanintézeteknek megvolt a lehetőségük arra, hogy tehetséges tanítványaikat külföldre küldjék tanulni. Innen nemcsak a fejükben hozták haza a tudást, a tudnivalók ismeretét, hanem tankönyveket is hoztak magukkal. Ugyanakkor ők maguk is megpróbáltak tankönyveket írni, mégpedig magyar nyelven is. 1796 és 1825 között már 16 magyar nyelvű tankönyv került ki pataki tanár tollából. Ezek közül kiemelkedő jelentőségű a *„Természeti história”* három kötete, mely külön tárgyalja az állatokat, a növényeket és az ásványokat, a „természet három országát”. (5)

Mérföldkő a magyar iskolák (és tankönyvek) történetében az 1777. évi *„Ratio Educationis”*, az első állami szintű oktatásügyi szabályzat, amely a következő tantárgyak oktatását írja elő: hittan, latin, számtan és mértan, természetrajz, biblia, földrajz, Magyarország története, görög nyelv, filozófia és jog, retorika, poétika, matematika, mitológia, logika, fizika, egyháztörténet, stílus. A *„Ratio”* a tankönyveket bonyolult körülírással fejezi ki, például a „tudományal és tananyaggal kapcsolatos

könyvek”, az „iskolai oktatás könyvei”. Az 1806-os második ‚Ratio’-ban már kialakulóban van a tankönyv kifejezés:

„Annak érdekében, hogy a tanításnak és tanulásnak... rendje mindenütt megvalósítható legyen, s hogy ne keletkezzék zavar az oktatás különbözőségéből, ki kell jelölni azokat a könyveket, amelyeket a tanítóknak használniuk kell a tananyag feldolgozása során – amíg e célra alkalmasabb és megfelelőbb tankönyvek napvilágot látnak –, hogy a tananyag a kiszabott idő alatt

megtanulható és teljes egészében elvégezhető legyen.” (6)

A ‚Ratio’ előírja, hogy királyi engedélyezés szükséges, „e nélkül egyetlen könyv iskolai használata sem rendelhető el.” Továbbá: könnyen megérthető, hogy a megfelelő könyvek összeállítása a királyi akadémiában folyó oktatás egyik legfontosabb tényezője, amely feltétlenül szükséges a tanárok munkájának segítésére, ez mutatja ugyanis számukra az irányt.

„Különös hely illeti meg az eszközök között a tankönyveket, amelyeket úgy kell megszerkeszteni, hogy ne legyen se túl bő, se hiányos, hanem az előadások számára kiszabott idő alatt kellően elsajátítható legyen, hogy rend uralkodjék általában az egész műben, mind pedig az egyes részletekben. Ezt szolgálja, ha a tananyag fő- és alfejezete címeit táblázatokba foglalják és így ezeket összekapcsolják, hogy a megelőzőket megvilágítsák és előkészítsék az utánuk következőket.” (7)

Az 1800-as években a tankönyvkiadás olyan haszonnal járt, hogy a szabályzatoknak a haszon elosztásáról, felhasználásáról

is gondolkodniuk kellett. A központosított hatalom monopolizálta a tankönyvkiadást, a tankönyvek hivatalos (és kizárólagos) kiadójának a Királyi Magyar Egyetemi Nyomdát jelölte ki, amelyet korábban a jezsuiták szerveztek meg Nagyszombaton. Ez a nyomda „kizárólagossági jogot élvez mindazoknak a könyveknek kinyomtatásában, amelyeket Magyarország és társult részeinek iskoláiban használatra elrendeltek.” Más nyomda csak az Egyetemi Nyomda tudtával és hozzájárulásával jelen

tethetett meg tankönyveket, vagy külföldi tankönyvek fordításait. A Ratio 132§-a kimondja: „arra nyilvánvalóan ügyelni kell, hogy a tankönyvek a legolcsóbb áron legyenek kaphatók”. A második Ratio egyértelműen fogalmaz: „Mindegyik iskola összes tankönyvét a királyi tudományegyetem nyomdája állítja el, és ezeket az ország különböző részein működő könyvkereskedésekben árusítják, hogy mindenki számára könnyen hozzáférhetőek legyenek”. (8)

Az Egyetemi Nyomda végezte a

Az 1600-as években több országban – köztük Magyarországon – tevékenykedett minden idők egyik legnagyobb pedagógusa és tankönyvírója, Comenius (Komensky) Ámos János. Az ő példája is mutatja, hogy az iskolai oktatás (tankönyvkészítés) ekkor egyetemleges, vagyis „nemzetközi”. A nagy pedagógus nemcsak elméleti műveiben fejtegette ki az oktatás alapvető elveit, de a gyakorlatban is megvalósította azokat. A ‚Didactica Magna’-ban vázolt szemléltető oktatást az ‚Orbis Pictus’ című tankönyvében váltotta valóra. Ez a tankönyv (magyarul ‚Festett világ’) hosszú időn keresztül a világ legnépszerűbb iskoláskönyve volt. Igen sok kiadást ért meg, noha képanyaga időközben sokat változott.

nemzetiségi ábécés és olvasókönyvek megjelentetését is. Olykor kiváló szakembereket sikerült megnyernie a tankönyvírás számára. Így Verseghy Ferenc, Czuczor Gergely és Vörösmarty Mihály írt középiskolai magyar nyelvtankönyvet. Noha a tankönyvek kiállítása meglehetősen szürke és „kincstári” volt, bizonyos „tankönyvszagot” árasztottak az iskolai könyvek, mégis megindulhatott a tömeges és biztonságos, egyre inkább magyar nyelvű s nem utolsósorban olcsó tankönyvkiadás hazánkban.

A 19. század második felében az Osztrák-Magyar Monarchiát önmagában is különböző országok és népek alkották, tehát a Monarchián belüli tájékozódás is nemzetközi összehasonlításokkal kecsegtet. A dualizmus idején virágzott a magyar könyvkiadás, s tankönyvkiadásunk is megfelelt az európai magas színvonalnak. Erről tanúskodnak a legkülönbözőbb témájú tanulmányok, mint például *Tóthné Parázsó Lenke* disszertációja:

„A múlt század második felében a gimnáziumi tankönyvek színvonala gyorsan fejlődik, a művelődési anyagot tudományos igényességgel fogalmazzák meg, annak jobb megértését a képletek és reakcióegyenletek hatékonyan segítik... Újabb előrehaladás a századforduló idején tapasztalható, amikor a gimnáziumi tankönyvek színvonalasak és a szaktudomány új eredményeit is tükrözik, kiemelt figyelmet fordítanak a tanári demonstráció szerepére... A 20. század első felében a reáliskolák tankönyvei tovább fejlődnek, nem érződik rajtuk a kor politikai szelleme. A kémiakönyvek tudományosan rendezettek, szemléletesek, több kísérletet és konkrét példát említenek... A 20. század elején kidolgozott szemléltetés és tanulói munkáltatás elvei és gyakorlati tapasztalatai napjainkban is értékes információt jelentenek a hatékony oktatási módszerek kidolgozásában.” (9)

Értekes tájékoztatást nyújt a dualizmus időszaka történelemkönyveinek alakulásáról *Unger Máttyás* „A történelmi tudat alakulása középiskolai tankönyveinkben” című munkája: (10)

„Az egységesedési folyamat, különösen az ismeretanyag tantervi rögzítése és mindenre kötelező normaként való előírása, megnövelte a tankönyvek jelentőségét. Egyetlen tanár sem térhetett ki valamelyik jóváhagyott tankönyv használata elől. A régi beidegzettség azonban csak lassan változott. Kármán az 1880. évi utasításokban szükségesnek tartja, hogy külön figyelmeztesse a tanárokat a tankönyvhasználatra, s tiltsa a diktálást.... A tankönyvírói tábor a századfordulón rendkívül népes és összetételében is igen vegyes. Egy-

egy nagyobb sikerű szerző könyvei – kisebb-nagyobb átdolgozásokkal – több évtizeden át forgalomban maradnak. Horváth Mihály „Magyar történet”-e (a gimnázium III. osztálya számára) a szerző halála után, Marczali átdolgozásában még a kilencvenes években is használatos volt. Találunk tankönyvírókat a tudósok sorában, például Horváth Mihályt, Fraknoi Vilmost, Csánky Dezsőt, Márki Sándort, Mika Sándort, Mangold Lajost, Angyal Dávidot, és akadnak jól képzett tanárok, például Varga Ottó, Ujházy László, Szigethy Lajos, Takáts György, Sebestyén Gyula stb., akik tankönyvírásra vállalkoznak.” (11)

Unger Máttyás érdekességként megjegyzi, hogy a kiegyezést minden tankönyvíró „tudomásul veszi”, de nem lelkesedik érte egyik sem, s a magyar történelmi múltat (szabadságharcainkkal együtt) csak a legszükségesebb mértékben igazították 1867-hez. A középiskolai tankönyvek egyébként mérsékelt hangneműek, sovinizmussal nem vádolhatók. A 19. század második felében a liberalizmus eszmeisége és a pozitívizmus módszere jellemezte a tankönyvügyet.

Tankönyvügyünk hullámszó változásai a 20. században

Az első világháborús és az azt követő tragikus események: forradalmak, a trianoni békediktátum – felbolygatták az iskola és tankönyvek világát is. A tanácsköztársaság új történelemtanítási koncepcióját azonban már nem tudták megvalósítani. Azt azért érdemes megjegyeznünk, hogy a forradalmi változások idején szinte azonnal sorra kerül az iskolai tankönyvek felülvizsgálata, új tankönyvek kiadásának igénye. Ez is jelzi, hogy fontos dologról van szó.

A két világháború közötti időszakban meglehetősen erőteljesen elítélték a dualizmus korszakának liberalizmusát, „hazafiatlanságát”, s folyamatosan erősítették a történelemtanítás aktuális célkitűzéseit, kiemelten is a keresztény és hazafias nevelést. Az elmúlt időszak pozitívista felfogá-

sát és tankönyvírási módszerét is felváltották, egyre többen álltak át a szellemtörténeti felfogás tankönyvi alkalmazására. A korszak legnagyobb méretű és leghatékonyabb szellemtörténeti jellegű történetírási emléke ebből az időszakból *Szekfű Gyula* „keresztény-magyar” koncepciója volt. A szellemtörténészek – így Szekfű Gyula – szerint is a szellem az egyes egyéneknél, kivált nagy egyéniségekben objektíválódik. A „magyar” szellem, a „magyar lélek” megtestesítője felfogása szerint a „konzervatív-reformer” Széchenyi István, akinek legfontosabb programpontja a lelki megújulás. Ekkor erősödött – a Kossuth-kultusszal szemben – Széchenyi kultusza a tankönyvekben is. A Széchenyi-kultusz hatalmas tankönyvi irodalmából kötetnyi bibliográfiát állított össze az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum egyik munkatársa. (12)

Az 1925-ben létrehozott Tankönyvügyi Bizottság céljának tekintette a „tankönyvi túltermelés” korlátozását, „a legjobb, kevés számú tankönyv” kiválasztását. A *Klebelsberg Kuno* kultuszminiszter által életbeléptetett szigorításokat már a kortársak is azzal vádolták, hogy az addigi szabad tankönyvkiadás korlátozását, egyféle „tankönyvmonopólium” létrehozását kívánja megvalósítani. A dualizmus kori helyzethez képest kétségtelenül csökkent a tankönyvek száma, ám így is több, egymással versengő történelemkönyv-sorozat maradt forgalomban a legnagyobb kiadók (Athenaeum, Egyetemi Nyomda, Franklin, Szent István Társulat) gondozásában. A tudományos élet képvi-

selői visszahúzódtak, új nevek (többnyire tanároké) kerültek a tankönyvek címlapjaira. A tankönyvekben végképp eluralkodott a szellemtörténeti felfogás és módszer, fölerősödött nemcsak a forradalmak, de a dualizmus kori nézetek bírálata is, a könyvek kivitelezése színesebb, vonzóbb lett. Unger Mátyás megjegyzi, hogy feltűnően élénk a tankönyvírók mobilitása, változása, nemigen születtek huzamosabb ideig élő történelemkönyvek.

A szocializmus évtizedeiben a külföldi tájékozódás és „igazodás” lehetősége egyoldalúvá vált, csak a szocialista tábor országaira (elsősorban a Szovjetunióra) terjedt ki. Rövid „koalíciós” átmenet után a „fordulat évében” és azt követően a személyi kultusz időszaka, majd az egyre „puhuló”, mégis diktatórikus szocializmus néhány évtizede következett, amely a tankönyvkiadásban is gyökeres átalakulást hozott. Létrejött a tankönyvkiadás teljes és erőteljes állami monopóliuma, az állami akarat végrehajtásához a kiadók államosítása. A tankönyvkiadás legfontosabb bázisa a Tankönyvkiadó Vállalat lett. Impozáns statisztikai adatok bizonyítják az állami tankönyvkiadás mennyiségi felfutását, gyarapodását.

Míg 1946-ban 261 tankönyv látott napvilágot 3.564.900 példányban, 1963-ban már 1.053féle tankönyv jelent meg 16.161.700 példányban, 1976-ban pedig 1.438 féleség látott napvilágot 31.105.200 példányban. (1980-ban megindult az „apadás”, ekkor 1.421 tankönyv „mind-össze” 30 millió példányban jelent meg, s nagyjából ez a 30 milliós példányszám stagnált a 80-as évek-

A tankönyvek összehasonlító elemzésének igénye, szükségessége már az első világháború után fölvetődött a Népszövetségben. Magyarországon Dezső Lipót és Olay Ferenc vizsgálta meg a szomszédos országok tankönyveinek magyarsággépét, s döbbenetes megállapításokra jutott. Kiderült, hogy az Osztrák-Magyar Monarchia feldarabolásában érdekelt országok tankönyvei hosszabb idő óta folyamatosan a magyarság lejáratását célzó, minden tudományos alapot nélkülöző tananyagokat tartalmaznak (például a magyarság „karikalábú”, ázsiai, vad népség, amely évszázadok óta kegyetlenkedik nemzetiségeivel, nem tud beilleszkedni a civilizált Európába).

ben. A rendszerváltás évtizedében megugrott a féleségek száma, de alig változott az összpéldányszám.)

A mennyiségi mutatók tehát kielégítőek voltak a szocializmus évtizedeiben, annál kevésbé a minőségek. A pártállam következetesen megkövetelte a marxista-leninista ideológia tankönyvi megvalósítását. Megszűnt mindenféle versengés, beköszöntött az „egyetlen tankönyv” (egy-egy tantárgyhoz egyetlen tankönyvsorozat) szűrke időszaka. Jellemző sorok a Tankönyvkiadó egyik évkönyvéből:

„Csaknem minden dolgozónkat bevon-
tuk a pártoktatásba. Nagy létszámú népne-
velői együttes foglalkozott a pártmunká-
val. Minden hónapban párttaggyűlést tar-
tottunk... Az oktatásügy helyzetével, tar-
talmával és feladataival a Magyar Dolgo-
zók Pártja külön is foglalkozott, megállá-
pította: olyan tankönyvekre van szükség,
amelyek a marxizmus-leninizmus szelle-
mét sugározzák az ifjúság számára... A
fordulat évével bekövetkezett változás
eszméi-politikai téren is előrelépést jelen-
tett... a tantervkészítők nagyban támasz-
kodtak a szovjet tapasztalatokra, szovjet
tantervekre és programokra.” (13)

Noha a szocializmus ideológiai ereje
egyre csökkent, a diktatúra „puhult”, gyö-
keres változásra csak a rendszerváltozással
(a 20. század utolsó évtizedében) kerülhe-
tett sor. A pluralista társadalommal párhuzam-
osan létrejött a választékot kínáló tan-
könyvpiac.

A tankönyvtörténet igen hálás kutatási
téma, ismerete nemcsak a tankönyvkészí-
tők számára fontos. A jövőben – a szocio-
lógia, szociológusok érdeklődése nyomán
– valószínű több figyelmet szentelnek a
tankönyveknek a történelemtudomány
művelői és a politológusok is.

Tankönyvek a nemzetközi összehasonlítások tükrében

A tankönyvek összehasonlító elemzésé-
nek igénye, szükségessége már az első vi-
lágháború után fölvetődött a Népszövet-
ségben. Magyarországon *Dezső Lipót* (14)
és *Olay Ferenc* (15) vizsgálta meg a szom-

szédos országok tankönyveinek magyar-
ságképét, s döbbenetes megállapításokra
jutott. Kiderült, hogy az Osztrák-Magyar
Monarchia feldarabolásában érdekelt or-
szágok tankönyvei hosszabb idő óta folya-
matosan a magyarság lejáratását célzó,
minden tudományos alapot nélkülöző tan-
anyagokat tartalmaznak (például a ma-
gyarság „karikalábú”, ázsiai, vad népség,
amely évszázadok óta kegyetlenkedik
nemzetiségeivel, nem tud beilleszkedni a
civilizált Európába).

A második világháborút követően hang-
súlyossá vált az a kívánság, hogy az eddig
ellenségeskedő népek és országok reális,
sőt inkább vonzó képet alakítsanak ki és
oktassanak egymásról. Ennek jegyében
csakhamar sor került a francia és német
(NSZK-beli) tankönyvek kiigazítására. Az
UNESCO által is szorgalmazott tankönyv-
kiadási együttműködés előterében a meg-
békélés gondolata állt. 1951-ben a történe-
lemtanárok Braunschweigben tartott nem-
zetközi kongresszusának kezdeményezé-
sére a Braunschweigi Pedagógiai Főiskola
kebelében megalakult a Nemzetközi Tan-
könyvjavítási Intézet, melynek első veze-
tője *Georg Eckert* lett (1974-ben bekövet-
kezett haláláig), az ő nevét vette fel e
jelentős intézmény.

A Georg Eckert Nemzetközi Tankönyv-
kutató Intézet könyvtára 70 országból
származó mintegy 130.000 féle földrajz és
történelem tankönyvnek ad helyet. A né-
met állomány a 18. századig nyúlik visz-
sza, tehát kitűnő lelőhely a tankönyvtörté-
neti kutatások számára. Az intézmény
önálló, belső kutatások mellett nemzetkö-
zi konferenciák és más programok meg-
szervezésére is vállalkozik, külföldi kutá-
tókat fogad, szakbizottságokat szervez és
mozgat, publikálási lehetőségeket biztosít
és szorgalmaz. A GEI munkatársai javas-
latokat tesznek ugyan, de irányelvekről
vagy „kötelező erejű” végrehajtási utasítá-
sokról nem tudnak és nem is akar-
nak dönteni.

Az összehasonlító tankönyvkutatás
ezen vonulata az elmúlt évtizedekben is
folytatódott, erről tanúskodik néhány érde-
kes tanulmány és egy könyv.

Egy cikkében *Waczulik Margit* tanulságos torzító tényezőre mutat rá, amikor az osztrák tankönyvek magyarságképevel foglalkozik:

„Megpróbáltunk annak is utánanézni, milyen forrásokból merítik a tankönyvek Magyarországra vonatkozó ismereteiket. Nagy többségükben a század közepén megírt, akkor modern, de még a régi monarchiabeli nézetek alapján álló anyagot tartalmaznak, ... Ezen a ponton azonban ne a szomszédunkban keressük a hibát. Mi is felelősek vagyunk azért, hogy múltunkról – mondhatnám úgy is, jelenünk magyará-

zatáról – csak olyan

későn és olyan kis mértékben tájékoztattuk a nemzetközi közvéleményt.” (16)

Kézenfekvő nemzetközi összehasonlító téma lett ismét az egyes országok tankönyveinek rólunk, magyarokról szóló tanítási anyaga, mert az egyes országok között a történelemkönyvek egyeztetése folyamatosan (noha nem túl nagy eredményekkel) zajlott. E téma elsőrangú szakértője *Szabolcs Ottó*, aki kitűnő könyvet is publikált *„Külföldi tankönyvek magyarságképe”* címmel. *Szabolcs Ottó* az osztrák, a német (NDK-beli és NSZK-beli), a jugoszláviai (szlovén), a lengyel, a szlovákiai és a finn történelemkönyveket vizsgálta, s számos olyan egyoldalúságot, hibát mutatott ki, amelyet azóta a legtöbb országban már többé-kevésbé korrigáltak. Igen sok elfogultságot, torzítást, előítéletet, sztereotípiát talált, de emellett olykor szép beállításokat, elismeréseket is „elkönyvelhetett”. (17)

A 20. század második felében egyébként nem csupán német földön tudatoso-

dott és kezdett kibontakozni az összehasonlító tankönyvkutatás. Párizsban, Hágában, Bécsben, Brüsszelben és Washingtonban csakúgy kezdtek foglalkozni tankönyvkutatással, tankönyvelméleti kérdésekkel, mint Moszkvában, Belgrádban, Bukarestben, Berlinben, Varsóban, Szófiában és Budapesten. Sorra létesültek kisebb-nagyobb tankönyvgyűjtemények és kutatócsoportok, kutatási projektek indultak, tanulmányok születtek. A nyugati régióban a Világbank lett a motorja a tankönyvkutatásoknak, amelyekben így értelem-

A 20. század második felében egyébként nem csupán német földön tudatosodott és kezdett kibontakozni az összehasonlító tankönyvkutatás. Párizsban, Hágában, Bécsben, Brüsszelben és Washingtonban csakúgy kezdtek foglalkozni tankönyvkutatással, tankönyvelméleti kérdésekkel, mint Moszkvában, Belgrádban, Bukarestben, Berlinben, Varsóban, Szófiában és Budapesten. Sorra létesültek kisebb-nagyobb tankönyvgyűjtemények és kutatócsoportok, kutatási projektek indultak, tanulmányok születtek. A nyugati régióban a Világbank lett a motorja a tankönyvkutatásoknak, amelyekben így értelem-szerűen a gazdasági-gazdaságossági néző-

pont kezdett dominálni. Fontos kutatási terület maradt a tankönyvjóváahagyás (és az iskolai tankönyvválasztás, ellátás) rendszerének vizsgálata. Számos minőségvizsgálati teszt, bevélszvizsgálati eljárás jött létre, a kiadók szinte kötelezően folytatnak „nyomonkövetést”, bevélszvizsgálatokat.

Az egykori európai szocialista világban az állami tankönyvkiadók vállaltak szerepet a tankönyvkutatásokban. Moszkvai irányítással, változó színhely-

lyel és témakörben időről időre nemzetközi tanácskozásokat hirdettek, ezeken ajánlásokat fogadtak el. Az egykori tanácskozások dokumentumaiból kitűnik, hogy a szovjet és az NDK-beli tankönyvelméleti szakemberek „diktáltak”, a többi országban elsősorban az ő tanaikat próbálták népszerűsíteni és megvalósítani. Kétévente tartottak tanácskozásokat, így 1976-ban Bukarestben, 1978-ban Budapesten, 1980-ban Varsóban, 1982-ben Moszkvában, 1984-ben Berlinben, 1986-ban ismét Moszkvában. E tanácskozások témái vál-

tozatosak voltak, de dominált a tankönyvek ideológiai kérdéseinek meg-vitatása.

Magyar-jugoszláv és magyar-német tankönyvi vegyes bizottságok is működtek, s folyamatos volt a kiadók szakembereinek kölcsönös látogatása. Ehhez egy adalék a Tankönyvkiadó Vállalat évkönyvéből:

„Szakembercsere keretében 1975 és 1984 között kiadónk dolgozói, összesen 209 fő 933 napot töltött a szocialista országok tankönyvkiadóinál, és 187 főt 914 nap itt-tartózkodással fogadtunk ugyanezektől a partnerektől. Nemzetközi kapcsolataink eredményének tekintjük a közös kiadású művek évről évre gyarapodó számát. A közös kiadások elsősorban a szovjet Russzkij Jazik kiadóval rendszeresek.” (18)

Folyamatos volt a tankönyvelméleti tanulmányok és előadások kölcsönös megismerése és cseréje is, pontosabban a szovjet és NDK-beli tanulmányok átvétele. Magyarországon több, könyvünkben is idézett kötet is erről tanúskodik. Így például „A korszerű tankönyv”, „A korszerű tankönyv modellje” (döntő többségében német munkákból álló cikkgyűjtemény) vagy a „Szovjet tankönyvelméleti tanulmányok” című tanulmánykötet.

Az 1967-ben napvilágot látott „A korszerű tankönyv” című kötet a „Tankönyvelméleti tanulmányok” alcímet viseli, s a kötet lengyel, német és szovjet szerzői egyaránt előszeretettel használják a „tankönyvelmélet” kifejezést – a tankönyvkutatás mellett.

A lengyel Czesław Maziarz már rövid kategorizált összefoglalást is ad a tankönyvkutatásokról. Eszerint a következő kutatásmethodikai csoportok jöhetnek számításba: 1. Analitikai-logikai módszerek. 2. Történeti módszerek. 3. Empirikus módszerek. 4. Analitikus összehasonlító módszerek. (19)

A kilencvenes évek nagy rendszerváltási folyamatában természetszerűen ismét szóba került a tananyagok, tankönyvek anyagának korszerűsítése is. Igen korán, már 1990 nyarán Regionális Világbanki Konferenciát szerveztek Budapesten angol, amerikai (USA-beli), cseh, francia, lengyel, magyar, német, szlovák és román

résztevőkkel, izraeli, indiai és török vendégekkel. (20)

Ha olyan összehasonlító vizsgálatokat folytatunk, amelyben hazai és nyugati tankönyveket vetünk egybe, tapasztalhatjuk a „rokonságot”, helyenként az egyezést. A jövőben is hálás tankönyvelméleti téma lehet a tankönyvtörténet fejlődésének nyom követése párhuzamosan több országban, Európában és egyes Európán kívüli országokban.

Jegyzet

(1) NAGY Sándor: *Az oktatás elméleti alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Bp, 1986. Harmadik kiadás. 291. old. A taneszközök „generációinak” tanát több didaktikakönyv átvette, a pedagógusjelöltek tananyagként tanulják. Eltérés legfőképpen abban van, hogy a korábbi könyvek négy, az újabbak esetenként öt taneszköz-generációról beszélnek, idesorolva a számítógépes információhordozókat.

(2) MÉSZÁROS István: *Mióta van iskola?* Móra Kiadó, Bp, 1982.

(3) A. I. MARKUSEVICS: *Mozzاناتok a tankönyv történetéből*. In.: *Szovjet tankönyvelméleti tanulmányok*. (Szerk.: DÜRR Béla és D. D. ZUJEV.) Tankönyvkiadó, Bp, 1985. 16. old.

(4) ALSZEGHY Zsolt: *Adalékok a magyarországi iskoláskönyvek történetéhez*. Magyar Középiscola, 1930/7–8. sz. 109–110. old.

(5) FEHÉR Erzsébet: *Sárospataki tanárok magyar nyelvű tankönyvei a kollégium alsó és középső szintje számára 1793–1848*. Miskolc, 1989. FEHÉR Erzsébet: *Magyar nyelvű tankönyvek 1777–1848*. OPKM, Bp, 1995.

(6) *Ratio Educationis* (magyar kiadás, ford. MÉSZÁROS István). Akadémiai Kiadó, Bp, 140. old.

(7) *Ratio Educationis*: i. m. 317. old.

(8) *Második Ratio Educationis*. 1806. 26 §.

(9) TÓTHNÉ PARÁZSÓ Lenke: *Természettudományos szemlélet és tanulói aktivitás a hazai középszintű kémiaoktatásban 1850–1945*. 94–95. old. Kézirat.

(10) UNGER Mátyás: *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemkönyveinkben*. Tankönyvkiadó, Bp, 1976.

(11) UNGER Mátyás: I. m. 26–28. old.

(12) VERŐCEI Katalin: *Széchenyi István a tankönyvekben*. Bibliográfia. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp, 1995. 126. old. (Neveléstörténeti bibliográfiák 15.)

(13) *Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat – Tankönyvkiadó Vállalat évkönyve 1949–1989*. (Szerk.: PETRÓ András.) Tankönyvkiadó, Bp, 1989. 63–73. old.

(14) DEZSŐ Lipót: *Mit tanítanak rólunk a külföldi iskolákban?* Dunántúli Nyomda, Szombathely, 1928. 96. old.

(15) OLAY Ferenc: *Magyarország a francia tankönyvek torzító tükrében*. Egyetemi Nyomda, Bp, 1931. 24. old.

(16) WACZULIK Margit: *Az osztrák tankönyvek magyarságképe*. Történelemtanítás, 1987/4. sz. 27–32. old.

(17) SZABOLCS Ottó: *Külföldi tankönyvek magyarságképe*. Tankönyvkiadó, Bp, 1990. 260. old.

(18) *A Tankönyvkiadó évkönyve 1984–1985*. (Szerk.: PETRÓ András) Tankönyvkiadó, Bp, 1985. 200–201. old.

(19) MAZIARZ, Cz.: *A tankönyvelmélet néhány problémája*. In: *A korszerű tankönyv*. Tankönyvkiadó, Bp, 1967.

(20) Lelőhely: Nemzeti Szakképzési Intézet, Bp.

Karlovitz János



A Vince Kiadó és az Athenaeum Kiadó könyveiből

A kétnyelvű gyermek

Régóta várt mű, tankönyvként is használható magyar nyelvű összefoglaló jelent meg az alkalmazott nyelvészet köréből (az alkalmazott pszicholingvisztika és a szociolingvisztika metszéspontján).

A kétnyelvűség (illetve többnyelvűség) kutatása nem tekint vissza hosszú múltra. Az első tudatos megfigyelésen alapuló eseteírások a 20. század elején jelentek meg. Ezekben jobbra érdeklődő nyelvész szülők figyelték meg saját gyermekük bilingvisssé válását. Pedig a többnyelvűség – ahogy mondani szokás – Babel óta az emberiség mindennapjaihoz elválaszthatatlanul hozzátartozik. Amióta különböző nyelvű népcsoportok földrajzilag azonos térben élnek, a nyelvválasztás, a kódválasztás, az interetnikai házasságok, a hivatalos és családi nyelv használata ingoványos terület. A probléma politikai jelentősége Európában a „lingua franca” szerepét betöltő latin nyelv visszaszorulásával, a nemzeti nyelvek hivatalos nyelvvé válásával erősödött fel. Napjainkra a jelenség szociolingvisztikai vonásai váltak a vizsgálat tárgyává.

A témának több szempontból is gyakorlati aktualitása van. Az egységesülő Európában a határok virtuálissá válásával több különböző nyelvű népesség kerül egy földrajzi térbe, ami nyelvpolitikai kérdéseket vet föl. Tudatos a törekvés az egyre inkább általános közvetítő nyelvként működő angol mellett a tagországok helyi nyelveinek „helyzetbe hozására”, jelentőségük növelésére. Az Európába igyekvő közép-kelet-európai országokban a nemzetiségi nyelvhasználat jogi szabályozása mellett a valódi lehetőségek feltárása és biztosítása a feladat. Mindez persze nem elsősorban a nyelvészek, hanem a politikusok ügye.

A fentiekből következően azonban egyre gyakoribb az olyan házasság, amelyben a két fél két különböző nyelven beszél, és az őket körülvevő nyelvi környezet egyikük anyanyelvével megegyezik – sőt, esetleg harmadik nyelvű környezetben élnek, vállalnak munkát hosszabb-rövidebb ideig. Ez már olyan vetülete a látszólag szűk nyelvészeti problémának, amely a legszélesebb olvasóközönség érdeklődésére tarthat számot.

*Navracsics Judit*nak, a Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke docensének a könyve kielégíti ezeket az elvárásokat. A szakmai érdeklődő korrekt, sokoldalú, saját kutatási eredményeket is szép számban felvonultató, de széles nemzetközi kitekintést és összefoglalást kínáló tanulmánykötetként, az egyetemi hallgató jól tagolt, probléma- és kutatáscentrikus, de a történeti háttér bemutatására is kiterjedő tankönyvként, a kétnyelvű gyermeket nevelő szülő olvasmányos, gondolatébresztő, ötletadó, odafigyelésre, tudatosabb nevelésre serkentő ismeretterjesztő műként olvashatja a kiadványt.

A szerző a címben azt ígéri, hogy a kétnyelvű gyermekről ír. Könyve tehát elsősorban a gyermekkori bilingvisssé válás pszicholingvisztikai aspektusait vizsgálja. Ennél azonban többet ad: szociolingvisztikai szempontból is körüljárja a kétnyelvű világot, adatok, tények segítségével bemutatva, hogy valójában a világban statisztikailag gyakoribb a kétnyelvűség, mint a „monolingvis” – vagyis egynyelvű – létmód. Ehhez persze elfogadható meghatározást kell találni a kétnyelvűség jelenségére. Ezt mutatja be több szempontból az első fejezet, elkülönítve a társadalmi, illetve egyéni kétnyelvűséget. A nemzetközi szakirodalomban megfogalmazott különböző szemléletmódokból kiindulva nyelvpolitikai, oktatási, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, holisztikus, illetve életkor szerinti meghatározásokat idéz fel. Nagyon fontos kiemelni, hogy a kétnyelvű egyén „multikompetenciája” nem osztható két részre, és nem egyenlő a monolingvis kompetenciáival. Nagyon találó *Grosjean* játékos meghatározása, amelyben a kétnyelvűt a gátfutóhoz hasonlítja, aki sem magasugrásban, sem rövidtávfutásban nem nyújt kiemelkedő teljesítményt, hanem két terület eredményes műveléséhez szükséges kompetenciáknak olyan

elegyével rendelkeznek, amely egy harmadik sportág kiváló művelésére teszi alkalmassá. Szükség van meggyőző érvekre, hiszen ma még gyakran előfordul, hogy a kétnyelvűséget tévhittek miatt elutasítják. Meggyőzőnek számító „köztapasztalat” például (mindenki ismer valakit, aki ismert valakit, aki...), hogy a kétnyelvű egyik nyelvét sem beszéli tökéletesen, fonetikai, lexikai, morfológiai és szintaktikai hibákat egyaránt vét. Ez jellegzetesen monolingvis szemléletmódot tükröz.

Az író-kutató a kétnyelvűség természetes velejárójaként értékeli a kódváltást, és felsorolja annak funkcióit, illetve tipizálja a jelenséget. A magyar diaszpóra nyelvhasználatában tetten érhető a kódváltás: az egységesítésre, illetve elkülönülésre törekvés. Ismerjük ennek legkényesebb eseteit Szlovákiában, illetve Erdélyben. Újszerű azonban és társadalmi vonatkozásai mellett kétségtelenül pszichológiai-pszicholingvisztikai jelentőséggel bír a kódváltásnak felfedező stratégiaként való értelmezése. Ez a funkció lehetővé teszi a beszélő számára, hogy az adott szituációban fel tudja mérni a nyelvi értési fokot, illetve az egyéni és közösségi nyelvhasználat közötti határokat. A kódváltás mégsem csak egyéni elhatározás kérdése. Gyakran ugyanis a sikeres kódváltási normák alkalmazásától függ egy adott személy befogadása vagy kizárása egy csoportból. Erre számos példát hozhatunk akár a szépirodalom köréből is: ha a kódváltást egyben nyelvi és nem nyelvi viselkedésként is értelmezzük, *Golding* „A legyek ura” című kisregénye kiváló elemzését adja a problémának.

Arról, hogy a kódváltás jelenségét sokféle szempontból sokféleképpen értékelhetjük, tanúskodnak a Grosjeantól kölcsönzött idézett vallomások különböző kétnyelvű személyektől. Ezekből újabb szempont látszik körvonalazódni, amelyre a könyv nem tér ki, pedig nem elhanyagolható jelentőségű: a kétnyelvűek identitásának problémája. A felnőtt kétnyelvűek esetében megfigyelhető egyfajta „gyökértelenség”, kétkulturájúság helyett mindkét kultúrában csak „látogatóként”, kívülállóként való jelenlét ugyanúgy, mint két kultúra sikeres integrációja. Bár a gyermekkori kétnyelvűség kérdéséhez

nem szorosan kapcsolódó jelenségről van szó, joggal tarthatott volna számot az olvasó érdeklődésére, annál is inkább, mivel a szerző ilyen irányú vizsgálódásai is ismeretesek. (1)

A második fejezetben a soknyelvű világ bemutatása során külön figyelmet szentel a szerző a magyarországi, illetve a határainkon túli kétnyelvűség problémáinak, külön kitérve valamennyi régióra. Megdöbbentő statisztikai adatokat közöl arról, hogy 1910-től 1990-ig milyen mértékben csökkent az egyes régiókban a magyar nemzetiségűek száma. Hozzá kell tenni persze, hogy az egyes régiókból eltűnő magyarok egy része az anyaországba telepedett a rendszerváltást követően.

A jövő problémái közül a legfontosabb a nyelvi asszimiláció elkerülése. Ez igen összetett kérdés, amelyre hipotéziseket lehet felállítani, de a valódi választ az idő adja majd meg. Az etnikai nyitottság vagy zártság biztosít-e jobb esélyt a túlélésre? Csak a környezetben élő többséggel kell-e megküzdenie az adott nyelvnek (nyelvváltozatnak), vagy a globalizáció amúgy is a kisebb nyelvek felmorzsolódásához vezethet hosszabb távon? Már a kérdés művelődéstörténetét is érdekes lenne megvizsgálni: hogyan vált *Herder* gondolata mára közhelyizüvé. Mégis érdemes legalább a felvetés szintjén újra és újra végiggondolni ezt a lehetőséget is. Egyet kell értenünk a szerző által idézett felvidéki magyar kutatónak, *Lanstyák Isvámnak* (1992-ben kifejtett) véleményével: „Esetünkben akkor növelhetjük jelentősen a magyar nyelv túlélési esélyeit, ha a magyarok lakta területeken a magyar

Nagyon találó Grosjean játékos meghatározása, amelyben a kétnyelvűt a gátfutóhoz hasonlítja, aki sem magasugrásban, sem rövidtávfutásban nem nyújt kiemelkedő teljesítményt, hanem két terület eredményes műveléséhez szükséges kompetenciáknak olyan elegyével rendelkezik, amely egy harmadik sportág kiváló művelésére teszi alkalmassá.

nyelvet teljes jogú hivatalos nyelvvé, a közélet (egyik) nyelvénvé tesszük, az államhatárokat pedig – a közös európai házba való integrálódás jegyében – minél előbb légiesítjük.”

A harmadik fejezet a kétnyelvűség kialakulásának szociológiai vonatkozásait vizsgálja. A kisebbségek kétnyelvűsége mellett Magyarországon is egyre hangsúlyozottabb szerepet kap a bevándorlás és az ideiglenes migráció következtében kialakuló multilingvizmus. Különösen érdekes ennek az iskoláztatással való összefüggése. Amíg Magyarországon csak a diplomaták gyermekeit kellett valamilyen közvetítő nyelven (főként angolul) iskoláztatni, addig a közoktatás nem került szembe ezzel a problémával. Mára azonban jelentősen változott a helyzet. Hasznos ezért megismerni más, ezzel a kérdéssel nálunk korábban szembesülő országok gyakorlatát, tapasztalatait. Érdemes lett volna talán még kitérni a finn példára, ahol a többség a közoktatásban tanulja kötelezően a legnépesebb kisebbség (a svédek) nyelvét. A megoldás nyelvpolitikai jelentőségén túl természetesen nem szabad elfelejteni, hogy ott az anyagi feltételek is adóttak.

A következőkben a szerző a kétnyelvűséget neurofiziológiai, nyelvlingvisztikai és pszicholingvisztikai közelítésben tárgyalja. Az egyik legfontosabb kérdés a kutatók számára, hogy vajon a kétnyelvű egyénekben a két nyelv elkülönülten vagy együtt létezik-e. Az afázia kutatásokból nyert adatok nem adnak minden kétséget kizáró választ. Ezért Grosjean modelljei a nyelvi módok, illetve a lexikai elérés ábrázolására meggyőzőek és szemléletesek, de nem tekinthetők véglegesnek. Érdekessége ennek a fejezetnek az a két kísérlet, amelyben a kétnyelvűek szemantikai működését vizsgálták. Különösen meglepő adat, hogy míg a fiatal kétnyelvűek 54 százaléka szemantikai alapon idézte fel a tesztet által megkívánt szavakat, az egy nyelvűek között mindössze egy kísérleti személy járt el hasonlóan. A „konvencióhűség” vizsgálata is a fiatal kétnyelvűek előnyét mutatta. Ha a szerző nem térne ki a korai nyelvtanulás kérdéseire, ezek az adatok akkor is meggyőzően mutatnák a helyes irányt a nyelvtanításban. (Sajnálatos, hogy sem a NAT, sem a megjelenés alatt álló kerettanterv kidolgozói nem fordítanak ezekre a tényekre kellő figyelmet, és a tanulók túlterheltségével indokolt óraszámkeretek szigorú szabályozásával megkötik az amúgy már sikeres kisgyermekkori nyelvtanítást biztosító helyi tantervkészítőinek kezét. Igaz azonban az is, hogy a kevésbé sikeres gyakorlat mögött sokszor az a kellő hangsúlyt még nem kapott tény húzódik meg, hogy a kisgyermekkori nyelvtanítás egészen eltérő tantárgy-pedagógiai tudást igényelne a nyelvtanártól).

Az ötödik fejezetben áttekintést kapunk a gyermekkori kétnyelvűség kutatásának történetéről, illetve kutatás-módszertani kérdéseiről, beleértve a magyar vonatkozású vizsgálatok történetét is. Itt kerül sor a kétnyelvű elsajátítás tipizálására a nyelvsajátítás különböző modelljei alapján.

A hatodik és a hetedik fejezet a nyelvi szinteket leképező struktúrában, igen olvasmányosan, széles vizsgálati adathalmaz felvonultatásával vizsgálja a kétnyelvű gyermek nyelvi fejlődését spontán és provokált beszédhelyzetekben. Ugyancsak a nyelvi szintekhez rendelve mutatja meg a kódkeresés és kódváltás jellegzetességeit a szerző által négy éven át megfigyelt háromnyelvű testvérpár esetében. A hosszú távú, rendszeres vizsgálódás, a provokált (kísérleti) helyzetek sora, valamint az anyag dokumentáltsága lehetővé teszi, hogy a megfigyelésekből általános érvényű következtetéseket vonjon le a kutató. Navracsics Judit ezt a kutatótól szakmai és etikai szempontból elvárható távolságtartással és óvatossággal teszi, ami nem könnyű feladat – éppen a vizsgálat módszertani jellegéből fakadóan.

Külön fejezetet szentel a metanyelvi tudatosság vizsgálatának, amelyet a vizsgált személyek kommunikációs szokásainak segítségével világít meg. Arra figyelmezteti ez a hasonló terepen kutatókat, hogy az összegyűlt anyagot többféle szempontból is vizsgálatnak kell alávetni. Ugyanakkor elgondolkodtatja a kétnyelvű gyermeket nevelő szülőket is a saját szerepükről a gyermekük nyelvi és metanyelvi tudásának megalapozásában.

Utolsó gyanánt a bevezetőben felvetett kételkedések megcáfolásával a szerző leteszi voksát a kétnyelvűvé nevelés mellett. A rá jellemző objektivitással bemutatja a kritikus periódus elméletét, illetve annak kritikáját is. Az utolsó pontban azután állást foglal a ko-

rai nyelvtanulás kérdésével kapcsolatban. Pro és kontra eseteírásokat idéz a gyermekekkori nyelvelsajátításnak a fonetikai, illetve tanulástechnikai képességekben megnyilvánuló előnyére, avagy közömbös voltára, támogatva így azokat, akik a korai nyelvtanulás hívei, de nem kiáltva ki azt az egyetlen járható útnak.

Jegyzet

(1) NAVRACSICS Judit: *Jó lenne egy szakértőtől megtudni, hogy melyik az igazi anyanyelv. Többnyelvűség és önazonosítás.* In: *Beszédkutatás '99.* MTA Nyelvtudományi Intézete.

NAVRACSICS Judit: *A kémyelvű gyermek.* Corvina, Bp, 1999.

Lizakovszky Éva

Az emberi minőség esélyei

„Mihály Ottó nevelés- és iskolaelméleti munkássága szerves része oktatáspolitikai háttértevékenységének. Hivatali státuszát tekintve sohasem volt oktatáspolitikus, de nincs olyan írása, amelynek ne lett volna ingerlően eleven köze az oktatáspolitikai stratégiai kérdéseikhez.” – írja Lóránd Ferenc 'Az emberi minőség esélyei' című tanulmánykötet bevezetőjében.

Valóban: Mihály Ottó az oktatásfejlesztő tevékenység bármely területén dolgozott is, mindig a humánus értékeket közvetítő pedagógiát képviselte. Szuverenitása néha új, esetleg az adott korban kevésbé elfogadott utakra vitte, de pedagógiai gondolatai mindig gyerekcentrikus alapokon nyugodtak.

Kötetének címe találó, hiszen rejtett üzenete: a pedagógiai hatásfolyamat két résztvevőjének (tanár-diák) olykor ambivalens viszonyához az igazi értékek felfedezése és felfedeztetése a kulcs. Ennek megvalósulása sok tényező függvénye.

A kötet tanulmányai nevelésfilozófiai alapproblémákat, a pedagógiai valóság különböző típusú kérdésfelvetéseire való érzékeny, humánus – nem egy esetben sorsfordító – reagálásokat tartalmaznak. Talán nem is elég találó a reagálás kifejezés, hiszen Mihály Ottó tanulmányai mindig polemikus, kérdő-értelmező, a tényeket sajátos, szubjektív olvasatban tálaló munkák. A szubjektív hangnem azonban megenged más értelmezéseket is, a szerző pedig egyéni hangvételével gondolatainak hiteles tolmácsolójává válik. Alapüzenete az olvasónak (és nemcsak a „vájtfülűeknek”): láss, érts, vidd tovább a gondolatot, kísérletezz, légy alkotó pedagógus!

A kötet szerkesztői egy kissé az életmű fejlődéstörténetének főlvázolására is vállalkoztak. Ennek során – a szerző „öncenzúrázása” nélkül – a nevelésfilozófiai alapproblémák kerültek a válogatásba, azt a szempontot követve, hogy a tanulmányok gyakorlati irányultsága kimutatható legyen.

Az írások között találunk az 1970-es évekből származót, de többségükben 1985–1999 között készültek. A válogatott tanulmányok tehát nem kronologikus sorrendben kerültek a kötetbe, inkább egyfajta továbbgondolkodásra készített logika alapján. A kötet végén az olvasó az eredeti tanulmányok megjelenésének bibliográfiai adatait is megtalálja, a szakirodalmi utasításokkal együtt.

Az első tanulmány, megadva az egész kötet alaphangját, napjaink pedagógiai közgondolkodásának lényeges elemeit veti fel, például: „Lehet-e pusztán racionalitás alapján ál-

lást foglalni a szocializációs és önmegvalósító pedagógia dilemmájában?”

A szerző és olvasó párbeszédét megkönnyítendő, felvetett kérdéseire alternatív válaszokat is ad, melyek mindegyike egyfajta logika szerint képvisel egy-egy utat. Nem kívánja, hogy az olvasó azonnal döntsön, inkább a kritikus gondolkodás elindítása a célja. Mai pedagógiánkat nem tartja egészen megfelelőnek az „igazi emberi minőség” kialakítására, hiszen a 21. század igényei valós hatékonyságot kívánnak, konstruktív gondolkodást igényelnek, az egyénre szabott megismételhetetlen, egyszeri univerzális megoldásokat sugalmazzák.

A kötetben található a nevelésfilozófia mint diszciplína alapkérdéseit érintő tanulmányok, mint például „A nevelés célelmélete mint nevelésfilozófiai probléma” című, amely a teleológiai szemlélet múltbéli és jelenkori finalitásait tárja fel.

A tanulmányok másik csoportja az integráció, komplexitás, innováció kérdéseivel foglalkozik. Az alternativitás és az iskola humanizálása sem esik ki a szerző látószögéből. A bemutatott iskolakísérletek – a szolnoki Varga Katalin Gimnázium kísérlete, az alternatív pedagógusképzés gondolata, az iskola humanizálása stb. – az iskolafejlesztésnek olyan útjait jelölik, amelyek a szabályos-szabálytalan egységére, egymásmellettségére épülnek. A gondolatok interpretálása – bármely témáról van is szó – Mihály Ottó szuverenitását jelzi.

Tanulmányainak sava-borsát az adja, hogy mindig aktuális kérdésekkel foglalkozik: legyen szó a pedagógusképzés-továbbképzés dilemmájáról, a komprehenzív pedagógiáról vagy a NAT-dilemmákról.

Talán nem véletlen, hogy a záró tanulmány az esélyegyenlőséget teremtő iskola kérdésével foglalkozik.

Mihály Ottó szerint: „Ahhoz, hogy a »természet adta«, »társadalom adta« esélyegyenlőtlenségeket korrigálni, enyhíteni, csökkenteni lehessen, a társadalomnak nem elég egyenlő feltételeket teremtenie (azonos kínálatot és helyzetet biztosítania), hanem a felnövekvő generációknak mintegy »vissza kell adnia«, amit a társadalom a szülői nemzedékektől elvett (kölcsonvett)... Az esélyegyenlőség koncepciója ebben az értelemben nem más, mint az esélyek differenciált elosztásának koncepciója”.

MIHÁLY Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. Okker Kiadó, Iskolaterjesztési Alapítvány, Bp, 1999.

Fáyiné Dombi Alice

Elmélet a gyakorlatban

1995–96 során több irodalmi orgánium, sőt napilap hasábjain „kritika-vita” zajlott, melynek tárgya a kritika műfaji meghatározhatósága, tétje pedig az irodalmi beszédmódok párbeszédkészsége lett volna. Az akkori kérdések máig nyitottak. Jelen recenzió Angyalosi Gergely kötetét e kérdések mentén ajánlja olvasásra.

Az irodalomkritika mibenlétéről, az irodalomértelmezés többi lehetősége közötti helyéről nem szól egyértelmű teória.” (1) Poszler György fontos tanulmányának a központi tétele tömören jellemzi azt a diszkurzív helyzetet, amelyet alapvetően a kritika műfaji besorolhatóságáról, elsődleges feladatáról, célzott közönségéről s mindezek kapcsán nyelvezetének és módszertanának lehetséges („tudományos”, illetve „esszéisztikus”) jellegéről kialakított – a „kritika-vitában” oly markánsan felszínre hozott

– nézetek változékony kölcsönviszonya határoz meg. Vagyis olyan nézeteké, amelyek – a szemléleti nyitottság elve jegyében – értelemszerűen tartják fenn maguknak a jogot a kritika elméleti alapozottságának és gyakorlati érdekelttségének (2) egyidejű elismerésére csakúgy, mint a tudományos irodalomkritika elve és a kritikai publicisztika lehetősége közti eseti ingadozásra. Egyrészt nyilván osztozva abban az óvatos pragmatizmusban, mely szerint „az értelmezői előfeltevésrendszerek csak funkcionálisan, azaz a gyakorlati eredményességen keresztül utalnak vissza saját teoretikus pozícióikra”. (3) Másrészt pedig nem tagadva talán annak az irodalom túlra tekintő figyelmeztetésnek a vélelmezhető igazságát sem, hogy tudniillik „az úgynevezett elmélet, ha jó, mindig nagyon is gyakorlati kérdéseket tárgyal”. (4) A „kritika-vita” egyik konszenzuskereső hozzászólását érdemes itt még hosszabban idéznünk, mely a probléma összetettségére a megoldások pluralitását ajánlja fönntartandó válaszul: „Az ideológiai alapzatú vagy a gyanú által gúzsba kötött értésmódokon túl láthatni a másság irányába tehető egyetlen lehetséges gesztust: a tudomásulvétel és a jóindulat kötelezettségét, a nyílt tekintetet, amely felméri a különbség feltételeit és méreteit. Ez minden résztvevő számára – tartozék bármely értelmező közösséghez – az önmegértés sine qua nonja. S ha a kritika mint az irodalomértést segítő tevékenység ilyen környezetben fennmarad, akkor csakis úgy, hogy számol ön maga rétegzettségével, a kritikai véleményalkotás viszonylagosságával.” (5) S ez annál is inkább védhető álláspontnak látszik, minthogy – egy másik megközelítésben – megállapíthatjuk: „Még semmilyen szövegnek nem tett rosszat, ha sok szempontból olvasódott.” (6)

Angyalosi Gergely legújabb kötete részben önreflexív ajánlószövegével, részben címének kettős értelmével utal a jelölt kérdések lezár(hat)atlanságára. A szerzői fülszöveg így összegez: „Az alapvető kérdés valójában mindig az: a kritikus, aki vállalja az elméleti »mezsgyéken« való bolyongást, konkrét bírálataiban miként sáfárokodik az elméleti felismerésekkel?” A kötetcímet „Kritikus határmezsgyén” alkotó szintagma pedig egyfelől – ha első összetevőjét főnévnek olvassuk – a bírálat szerzőjének (avagy a kritikai szöveg alanyának) e sajátos, köztes pozícióját nyomatékosítja; másfelől – a „kritikus” melléknévi olvasatában – az elmélet és a gyakorlat között húzódozó „határmezsgye” kényes voltára irányítja a figyelmet.

A kötetív logikája a történeti, az elméleti és a kritikai irodalmi műveletek egymásból következtetését s egymásra utaltságát sugallja. Négy fejezetbe csoportosulnak az írások. Az elsőben („Elméleti kalandozások”) Barthes és Derrida filozófiájának, a Genette-i esztétikának (ezek egyes területeiről kitűnő összefoglalásokat kapunk), valamint két poetológiai kérdésnek: a „lírai személytelenség” értelmezhetőségének s a novella alakulástörténete műfaji konzekvenciáinak szentel komoly figyelmet a tanulmányírói gondolkodás. A második fejezet („Az irodalomértelmezés önreflexiója”) írásai esszé- és tanulmányköteket értelmeznek és értékelnek, illetve az utolsó – egy Orbán Ottó-vers kapcsán – iro-

Angyalosi Gergely legújabb kötete részben önreflexív ajánlószövegével, részben címének kettős értelmével utal a jelölt kérdések lezár(hat)atlanságára.

A szerzői fülszöveg így összegez: „Az alapvető kérdés valójában mindig az: a kritikus, aki vállalja az elméleti

»mezsgyéken« való bolyongást, konkrét bírálataiban miként sáfárokodik az elméleti felismerésekkel?” A kötetcímet „Kritikus határmezsgyén” alkotó szintagma pedig egyfelől – ha első összetevőjét főnévnek olvassuk – a bírálat szerzőjének (avagy a kritikai szöveg alanyának) e sajátos, köztes pozícióját nyomatékosítja; másfelől – a „kritikus” melléknévi olvasatában – az elmélet és a gyakorlat között húzódozó „határmezsgye” kényes voltára irányítja a figyelmet.

dalom és kritika „dialogusának” esélyeit latolgatja. A harmadik szövegcsoporthban („Egy nagy elődről (Ignotus körül)”) három írás foglalalkozik *Ignotus* irodalomértelmezői, irodalomszervezői és publicisztikai teljesítményével – külön figyelemmel a „kritikai impreszionizmus” századelős hagyományára, valamint a Nyugat és „köre” szemléleti összetettségére és megosztottságára. A „Próbakő vagy aprópénz? (Avagy: mi marad az elméletből a kritikában?)” összefoglaló cím alá sorolt munkák pedig a korábbi írásokban részben fölvezetett, részben már érvényesített elméleti alapvetések és reflexiók dilemmák gyakorlati, kritikai hasznára, hasznosíthatóságára hoznak – a kortárs irodalmi megjelenések közt tájékozódva – példákat. (E négy szövegtömb dolgozataiból a figyelmes és fogékony olvasó egy ötödik tanulmányirány föl-fölvillanását is érzékelheti: a tematikus és műfaji többszátúsághoz mérten meglepően(?) gyakori *Pilinszky*-vershivatkozásokat a recenziens legalábbis hajlamos egy lehetséges, nagyobb ívű *Pilinszky*-tanulmány előlegeinek olvasni...) Összességükben – egy alapos recenzió szavait idézve – olyan „ismertetést, ráhangolást és értékítélet-megfogalmazást egyesítő szövegek”-ről (7) van szó, amelyek „más-más természetű mozzanatok kiemelésével indítanak, többnyire mindvégig meg is őrzik kezdeti mozgalmasságukat, mégis jellegadónak mutatkozik bennük a figyelmes mérlegelésre valló kiegyensúlyozottság.” (8)

Elsősorban a francia posztstrukturalista irányzatok vonzásában álló, ám jól kivehetően a recepcióesztétika vagy – talán kisebb mértékben – a dekonstrukció belátásaitól sem idegenkedő szövegeket olvasunk. A sokirányú reflektáltsághoz, érdekességhez, kifejezetten „olvasmányos” retorika társul. Ha a kritikus tevékenységet az ajánlattevés gesztusára egyszerűsítjük, azt mondhatjuk: Angyalosi irodalom- és tanulmánykötet-kritikái vélhetőleg egy potenciálisan széles olvasóréteg számára képesek érvényes ajánlatot adni értésre, értelmezésre, értékelésre. (Egyszerűen fogalmazva: arra, hogy az olvasó mit olvasson és azt hogyan értse.) „A következőkben Roland Barthes-ról fogok szólni...”: szinte már a kötet első írásának fölütésében emblematikusan jelenik meg az a nyelvi magatartás, amelynek lényegi összetevője a világos témamegjelölés, a követhető(vé tett) fogalomhasználat és – mintegy járulékosan – a személyességnek az egyes szám első személyű megszólalásmódban nyújtott illúziója. Az „ismereteim szerint”, a „véleményem szerint”, az „úgy érzem”, a „talán”, a „ha nem csalódom”, sőt, a „szívem szerint” nem csak abban az értelemben jellemző stílárís-retorikai fordulatai a kötetnek, hogy a beszélő alakzatát valós személyként konfigurálják, de abban is, hogy a saját tudás mindenkori korlátosságának, illetve dialógusra utaltságának tudata nyilatkozik meg bennük. (9) „Talán hangsúlyoznom sem kell, hogy ezek a megállapítások leíró, s nem pedig értékelő jellegűek, s hogy korántsem tartanak igényt a korlátlan általánosíthatóságra” – idézhető a posztmodern prózáról írottakra visszautaló mondat, amely ugyancsak ezt a szellemiséget juttatja szóhoz. S ezen is túlmenően, az elmélet öniróniája szólal meg például a Buda-bírálat fölütésében: „Hadd legyen ez most egy olvasói élménybeszámoló. Némi okoskodást elkerülni nem lehet, persze.” (A kötet egyik megkülönböztető erőnye a humorra, az íróniára, az – Angyalosi szavával – „nyugodt derűre” való készség.)

A kontextualizáló, vagyis a vizsgált szöveget komplex művelődéstörténeti – sőt történelmi – közegben érteni kívánó s egyszerismind a tárgyalt szerző élettrajzi „utánkövethetőségét” sem elvető kritikus attitűd a kötet egészének arculatát meghatározza. Ez magyarázhatja, hogy az esztéticitás mibenlétére s ezzel összefüggésben a nyelvi megalakotottság mikéntjére a kritikai beszéd e változata, úgy hisszük, a lehetségesnél kevesebb kérdést irányít. Amely hiányosság – nyelvi műalkotásokat tárgyzó beszédműfajról lévén szó – hiányosság marad, még ha elfogadjuk is, hogy a kritika nem föltétlenül a mélyreható poetológiai elemzés színtere. (Sokkal inkább az átfogó, az általános, az összegző bemutatásé, értelmezésé, értékelésé.) Ezzel együtt kétségtelen ugyanakkor, hogy a kötetben érvényesülő irodalomszemlélet – számos szöveghely tanúsága szerint – pontosan tisztában van a nyelv világalgató voltának antropologikus jelentőségével. „A Metszetek egyik

nagy tanulása számomra az, hogy bármilyen hihetetlen, még mindig rábízhatjuk magunkat a nyelvre. Nyelvhasználatunk minden ellenkező híreszteléssel szemben pontosan jelzi tudásunk határait, törekvéseinket, vágyainkat és magunk számára sem belátható távlatainkat egyaránt. Az irodalomelmélet feladata pedig az lehet, hogy kövesse ezeket a jelzéseket” – mondja például ‚A teória költészete’ című *Nemes Nagy*-bírálat. „... a világ az írónak (ha nem csalódom) elsősorban nyelvi probléma. Közelítsen hát a politikához vagy az erkölcshez a nyelvi szféra felől, vizsgálja közös gondjaink nyelvi létezőmódját. Így a legtöbb az esély arra, hogy valóban radikálisan mást mondjon; hogy, *Babits* szavával, »más legyen, mint más«. A »köztudottban« és a »közismertben« elmélyülve így közös tudatlanságunk és ismerethiányunk alapjaira világíthat rá” – fogalmazódik meg valami hasonló a *Nádas Péter*-kritikában (‚A hiány támasza’) is.

Ha „a kritika új alapozása”-t (10) jelenleg is zajló műveletek rendszereként gondoljuk el, joggal hihetjük, hogy abban Angyalosi Gergely könyvét kitéüntetett hely illeti meg. Hiszen a reflexiók és teorémák szintjén, illetve saját, gyakorlati példák nyújtásával egyaránt ahhoz járul hozzá, hogy a kritika úgy tölthesse be funkcióját, miként talán lényege volna: elméletként a gyakorlatban.

Jegyzet

- (1) POSZLER György: *A szépség és a felé mutató csillagok. Hat tézis a kritika esélyeiről*. In: uő: *Vonzások és taszítások*. h. n., Liget, 1994. 102. old.
- (2) „Elmélet” és „gyakorlat” sokszor hangoztatott „ellentétét” haladhatnánk talán meg végre (ha nem is végérvényesen), hogyha az „elméletet” – mindközönségesen – a megvalósíthatóság és érvényesíthetőség, a „gyakorlatot” pedig a megvalósulás és érvényesülés metaforájának tekintenénk.
- (3) H. NAGY Péter: *A dallam nem változtat szövegen? Hozzászólás a „kritika-vitához”*. In: uő: *Kalligráfia és szignifikáció. Tanulmányok, kritikák*. Veszprém, Művészetek Háza (Vár ucca tizenhét könyvek 19.), 1997. 111. old.
- (4) FARKAS Zsolt: *Kritikavita-kritika (Vita)*. In: uő: *Most akkor*. Filum, Bp, 1998. 136. old. vö. például: „...a jó kritika gondolkodik a könyvről: vagyis a világról.” ESTERHÁZY Péter: *Azt csinálom, amit eddig, nézdegek*. Beszélgetés KERESZTURY Tiborral. In: uő: *Írások*. Magvető, Bp, 1994. 367. old., illetve „A kritika magát hatálytalanítja, ha csupán egy stratégia teljesítésére vállalkozik, és nem az irodalom megfejtésére.” MÉSZÖLY Miklós: *Interjú*. Készítette: ZSUGÁN István. In: uő: *A tágasság iskolája*. Szépirodalmi Könykiadó, Bp, 1993. 218. old.
- (5) SZIRÁK Péter: *Viszonylag derűsen. Válasz az Alföld körkérdésére*. In: uő: *Az Úr nem tud saxofonozni*. h. n., József Attila Kör – Balassi Kiadó („JAK füzetek” 83.), 1995. 139. old.
- (6) H. NAGY P.: i. m. 112. old.
- (7) TAMÁS Attila: *A többoldalúság jegyében. Angyalosi Gergely: Kritikus határmezsgyén*. Alföld, 2000/4. sz. 100. old.
- (8) uo. 99. old.
- (9) vö.: „...Angyalosi kritikái, illetve irodalomkritikáról szóló írásai rendkívüli módon felerősítik egy olyan legű kérdező magatartásnak a legitimálható szólamait, amely egyrészt maximálisan tudatában van önnön megelőzöttségének, másrészt a lehetséges előtörténet általi önmegértés folyamatát nem függetleníti jelenbeli meghatározottságaitól...” H. NAGY Péter: *Dialogus és/vagy objektivitás. Angyalosi Gergely: A költő hét bordája*. In: uő: *Redundanciák retorikája. Tanulmányok, kritikák*. Veszprém, Művészetek Háza (Vár ucca tizenhét könyvek 27.), 1998. 72. old.
- (10) POSZLER: i. m. 103. old.

ANGYALOSI Gergely: *Kritikus határmezsgyén*.
Csokonai Kiadó (Alföld könyvek 4.), Debrecen, 1999.

Halmai Tamás

A színház szerepe

Kiss Gabriella munkájának helyét nehéz meghatározni, mert bár tankönyvnek íródott, sok tekintetben ellentmond a tankönyvvel szemben támasztott igényeinknek, kijelölhető helye is kérdéses. Mindemellett felfogható az elsősorban Veszprémben körvonalazódó színházelméleti irány módszerét, látásmódját, ízlését szintetizáló műként.

A NAT bevezetése előtt a színházművészet tanítására az amúgy is túlszűfolt magyar órákon volt egyedül lehetőség, ahol olyan eltérő területek művelését várták el a tanároktól, melyeket szinte lehetetlen volt integrálni a tananyagba. A színházra nevelést néhány kötelező, össznépi színházlátogatással tudták le, mely gyakran a felejthetetlen élmény helyett hozzáértés hiányában inkább kárt okozott. Igaz, a színház gazdaságilag jól járt, hiszen így biztosította a kellő számú közönséget és előadásszámot, melyhez nem kellett mást tennie, mint kötelező olvasmányt bemutatnia.

A 20. század végére, a rendezői színház egyeduralmukodóvá válásával a színháztudomány Magyarországon is kivívta önálló státuszát, melynek eredményeképp a Veszprémi Egyetem Színháztudományi tanszékén, ahol könyvünk szerzője is tanít, mintegy öt éve folyik tudományos képzés, nemrégóta pedig 'Theatron' címen elméleti folyóirat is megjelenik. A színházművészet tehát önálló művészet, mely az irodalommal, ének-zenevel, rajzzal azonos státuszt követel magának az oktatásban, amikor a színjáték szövegét nem felsőbbrendű, csupán a többi jelrendszerrel egyenértékű elemként kezeli és rámutat a színház saját törvényszerűségeire. A NAT-ban feltűnik több újítás mellett a színházművészet és filmművészet műveltségbe való integrálásának lehetősége is, ám a hagyományos tantervek visszaállításával ez az előnyös helyzet megszűnik. Így Kiss Gabriella munkája tankönyvként „csupán” fakultációkon, szakkörökön, esetleg tagozatokon alkalmazható, ami nem jelent veszteséget, inkább sajátos szabadságot ad.

A könyvben tipográfiailag esztétikusan és világosan vannak elkülönítve a szövegtípusok, melyek eltérő tanulási stratégiákat igényelnek: vannak benne vastag betűs kiemelések, keretes idézetek, árnyékolással kiemelt feladatok, a margón alcímek és keretes lexikoncikk, a fejezetek végén összefoglaló kérdések, kulcsfogalmak jegyzéke, olvasmányjegyzék, kiegészítő feladatok. Mindez a könyv használhatóságát sokszínűvé teszi, egyértelműen azonban a könyv egyik recenzensével, Zappe Lászlóval abban, hogy a könyv margójára került életrajzi cikkely leegyszerűsítő és semmitmondó, melyet nyilván terjedelmi korlát indokol, az esetben viszont elég lenne csupán a drámaírók műveinek felsorolása.

A szerző eleget tesz tehát a tankönyvekkel szemben támasztott formai követelményeknek. Ugyanakkor azt a tankönyvek ontológiájából következő elvárást, hogy „igazságokat” mondjon ki, szabályokat állítson fel, fogalmakat egyértelműen definiáljon, nem akarja vállalni, s már a könyv elején bejelenti, hogy az általa javasolt rendszer készségesen odakínálja magát a felszámolásra. Ezzel a látásmóddal *Visky András*, a könyv ÉS-beli méltatója mellett alighanem a diákokat is megnyeri magának.

Kiss Gabriella éppen a viszonylagosságban, a kérdőjelekben, a bizonytalanságban látja megragadhatónak a színház jelentőségét: „A könyv írója hiszi, hogy a színházelmélet alapvető kérdéseinek megválaszolása a problémamegoldás szellemi kalandját jelenti”. A könyv tárgya, a színház „csupán” egy út ember és ember között, az önmegértés, öndefiníció lehetősége, melyet a könyv minden diáknak felkínál, hiszen „a mindenkor Néző alkotó megértése az egyetlen hely, ahol bármilyen reflexió tárgyaként létezhet az előadás”. A színházi előadás létmódjából következik, hogy nem lehet más célja ennek a könyvnek, mint hogy a gyerekek érzékenységét, látásmódját, megfigyelőképességét és

fogalmazáskészségét fejlessze, hogy így értő elemzővé, nézővé válhassanak.

A szerző tehát egyenesen azt mondja, hogy az elméleti nézőpontok (I. fejezet), a történeti ismeretek (II. fejezet), az elemzési módszerek (III. fejezet) csak annyiban fontosak, amennyiben segítenek megtalálni a gyerek saját útját, nézőpontját, nyelvét. A cél az út. A könyv szerénysége jelöli ki pozícióját és beszédmódját: Kiss Gabriella elmeséli nekünk az ő útját, nem tagadva annak irányultságát: „a könyv írójára elsősorban *Erika Fischer-Lichte* (...), illetve *Manfred Brauneck* (...) munkája volt mindennél nagyobb hatással, s ezt a könyv gondolatmenete és szellemisége vállatlan tükrözi”.

A színháztudomány nyilvánvalóan könnyebben teheti meg azt a gesztust, hogy egy gyermekközpontú pedagógiához közelítsen, hiszen a többi műalkotás létmódjával ellentétben, vagy mondjuk inkább így: azoknál látványosabb módon igaz rá, idézi *Hevesi Sándortól* a szerző, hogy a „jelenválóság jegyében pereg le. Minden színjátszás fölött az örök Most lebeg, változtathatatlan rendeltetése és hivatása, hogy drámaíró, színész és közönséget a jelen pillanat tüzével egy közös élményben forrasszon össze.” Bár minden műalkotás ontológiájából következik, hogy befogadó nélkül nem létezhet, csupán a színházművészetre (és ebben az esetben a táncművészet automatikusan ide értendő, ahogy a NAT-ban is együtt szerepelnek) igaz, hogy maga a műalkotás létrejötte egybeesik annak befogadásával. Természetesen lehetőség van ez esetben is a „többszöri olvasatra”, akár az előadás rögzítésével, akár többszöri megtekintése révén, ám a műalkotás változatlanul mégsem ismételtető meg, vagyis a befogadó élménye szükségképpen felértékelődik.

Már az egyébként dilettáns módon kivitelezett borító (a Malum Stúdió munkája) is hangsúlyozottan a befogadó szerepére irányítja a figyelmet: a szokásos színpadkép helyett a néző van a középpontban *Mary Cassatt* festményén, kezében a könyv szemléletét szimbólumként sűrítő látszó, a „kukker”. És a kukkolás itt nemcsak az intenzív színházi befogadás feladatát jelenti, de van egy leleplező, szemérmetlen jellege is. Éppen ez teheti a könyvet és tárgyát izgalmassá a középiskolás korosztály számára, hogy lehetőséget ad apró események, üzleti és politikai gesztusok, pletykák feltárásával a nagy titok, a misztikus és misztifikált színház leleplezésére. Az az izgalom tárgyiasul itt, amit akkor éltünk át, amikor meg akartuk lesni a Mikulást vagy épp a Jézuskát, hogy megtudjuk, valóban létezik-e, vagy csak illúzió. Kíváncsiságunkat kreatív feladatok elégítik ki, melyek egyedül jó megoldások helyett utat mutatnak, szándékosan nem akarják a nézői státuszt mereven elválasztani a színházcsinálástól. Így tudatosul az alkotás folyamata, amikor a gyerekek megtapasztalják, hogy bizonyos technikai újítások, véletlen megoldások hogyan válnak a kifejezés keretévé, hogyan születik meg a forma.

Mindazonáltal Kiss Gabriella nem kritikusokká akarja nevelni olvasóit, hanem lelkes közönséggé, amely tudatosítja magában a nyitott befogadói attitűd fontosságát, hiszen a „színházi alapszerződés a hitetlenség felfüggesztése”. Mikulás/Jézuska addig létezik, amíg le akarjuk leplezni.

Az elsajátítandó anyag szerkezetének felépítettsége, a feladatok, ábrák, a képi és szövegillusztrációk aránya bizonyítja Kiss Gabriella módszertani és pedagógiai rátermettségét, de felhívja a figyelmet egy nagy hiányosságra is. A könyv ugyanis üres térben mozog, hiszen nincsen olyan kidolgozott módszertan, tanterv, tanári továbbképzés, mely le-

Az elsajátítandó anyag szerkezetének felépítettsége, a feladatok, ábrák, a képi és szövegillusztrációk aránya bizonyítja Kiss Gabriella módszertani és pedagógiai rátermettségét, de felhívja a figyelmet egy nagy hiányosságra is. A könyv ugyanis üres térben mozog, hiszen nincsen olyan kidolgozott módszertan, tanterv, tanári továbbképzés, mely legitimálná a tanókönyv módszerét, látásmódját, eredményességét.

gitimálná a tankönyv módszerét, látásmódját, eredményességét. Korábbi kísérlet is csupán egy volt, *Budai Évavé*, aki e könyv megírásában is segédkezett, az ő munkája azonban a színház történetekre korlátozódott. Mindemellett a szakirodalom is – mely nagyon precízen van elrendezve a tankönyvben – igen sovány, az elméleti háttéranyag pedig jó részt lefordítatlan, esetleg a 'Theatron'-ban található meg belőle néhány szemelvény.

A tankönyv nem elégedhet meg azzal a néhány gyakorló pedagógussal, aki a szerzőhöz hasonló elméleti felkészültséggel rendelkezik, elengedhetetlen a tankönyvhöz kapcsolódó tanári kézikönyv megírása is. A tankönyvet színházban még sosem járt diákok örömmel forgathatják ugyan, de csakis hozzáértő, szakmailag jól felkészült pedagógusok segítségével, hiszen a szöveg sokhelyütt szükségképpen vázlatos.

A tankönyv szándékoltan vagy önmaga számára sem tudatosultan többféle oktatási segédletre is épít, és talán nem is a videó használata a legproblematisabb ezek közül. Az ábrák például általában korabeli illusztrációk, a szerző nem veszi a bátorságot ahhoz, hogy leegyszerűsítő, magyarázó rajzokat használjon. Ennek feltehetően anyagi okai vannak, mégis kikerülhetetlennek látszik egy sokrétűbb vizuális szemléltetés, hiszen erre a tankönyv szövege jócskán épít. A tanár azonban, hacsak nem járt Olaszországban, Görögországban vagy Londonban, nem fogja tudni szemléltetni a színházépületek szcenikai terét. A feladatokhoz technikai tanácsok, módszertani segédletek mellékelése kikerülhetetlen, mert e nélkül nem tölthetik be azt a funkciót, amelyre szolgálnak.

Végül néhány gonoszkodó megjegyzés, részben a recenzens egyéni elfogultságából adódóan, részben csupán figyelmetlenségeket korrigálандó. Úgy gondolom, ha az ókori színház kapcsán a nietzschei, opozícióra épülő tragédiaelmélet jól integrálható, akkor ugyanígy fontos lehet a középkori ünnepek kapcsán a carneváli kultúra Bahtyin által leírt mechanizmusa, már csak azért is, mert az ünnepek teatrális jellege lépten-nyomon – épp csak itt nem hangsúlyozódik. A 82. oldal 3. feladatában a szereplők és a műcímek felcserélődnek. A 119. oldal tetején valótlan az a megállapítás, hogy *Füst Milán* legjelentősebb drámáit nem mutatták be életében, de a példa kis kiigazítással ennek ellenére helytálló. Hasonló leegyszerűsítések még több helyen feltűnnek, de ezek alapvetően nem csökkentik a mű szakmai színvonalát, ám szükségessé teszik a további oktatási segédletek és szakmai háttéranyagok kidolgozását.

KISS Gabriella: *Bevezetés a színházi előadások világába*.
(tankönyv 16–18 éveseknek). Korona, Bp. 1999.

Somorjai Eszter

A Petőfi-értés lehetséges útjai

Irodalomtörténeti gondolkodásunk jelenkori tendenciáit szemlélve elmondható, hogy a 19. századi magyar irodalom körében egyre több értékes reinterpretáció születik. Az ide sorolható kísérletek közül kiemelhető a Korona Kiadó által megjelentetett 'Klasszikusaink' sorozat több kötete, amely figyelmet érdemlő szempontokkal gazdagítja klasszikusaink értésmódját.

Margócsy István munkája a sorozat egyik figyelmet érdemlő darabja. Olyan összegző tanulmányokat tartalmaz, amelyek több szempontból is rávilágítanak a Petőfi-recepció szinte máig a köztudatban élő és meg nem kérdőjelezett szemléletformáinak és interpretációs téziseinek hiányosságaira és tévútjaira. A bevezető meg-

jegyzésekben a szerző főként az e tárgykörben tapasztalható nehézségekre hívja fel a figyelmet, s elsősorban ezek miatt mond le a monografikus feldolgozás igényéről. Véleménye szerint: „egy új és összefoglaló Petőfi-monográfiához annyi új előmunkálatra lenne szükség, amennyit egy ember most akár egy teljes életpálya során sem tudna elvégezni – ahhoz ugyanis, hogy a jelenlegi irodalomtörténeti tudatunkban hagyományozódott Petőfi-képet alaposan átírjuk, újra kellene gondolni (ideológiai, eszmetörténeti, politikai-történeti, líraelméleti, poétikai, életrajzi, lélektani stb. szempontból) a teljes kategóriakészletet, mellyel egyébként többé-kevésbé zavartan vagy zavartalanul, de folyamatosan élünk.” A fenti tényezők közül néhány – noha egészében véve némileg univerzalisztikusként láttatják a lehetséges előmunkálatok irányait – nem elhanyagolható, ha példának okáért az *Ady*-líra legújabb interpretációs erővonalaival hozzuk őket összefüggésbe. *Ady* esetében, noha lírája megközelítéseinek hermeneutikai keretei lényeges változáson mentek keresztül, az újraolvasás irányait jelentősen alakítják a kritikai tradícióból származó tapasztalatok is. Ami tehát ez utóbbi esetben már kialakulófélben van (nevezetesen: *Adynál* a több részproblémára rávilágító elemi interpretációs javaslatok módot adhatnak a későbbiekben átfogó életműelemzés elvégzésére), az *Petőfinél* hiányzik. Margócsy István az általa kiemelt hiányosságok hangoztatásával éppen olyan előmunkálatok szükségességére mutat rá, amelyek elvezethetnek a korpusz későbbi teljes újraértékeléséhez. Mindehhez persze hozzátéhető az is, hogy irodalomtudományi gondolkodásunk manapság egyáltalán nem kedvez a monográfia terminusához tartozó olyanfajta organikus szemléletnek, amely biográfiai vagy ideológiai alapú centrumképző stratégiákra épít. *Petőfi* esetében pedig, akár a pozitívizmust, akár az utóbbi ötven esztendő recepcióját szemléljük, néhány esettől eltekintve éppen ilyen jellegű tradicionális keretek határozták meg a róla való beszéd diszkurzív kereteit. Mindezek alapján különösen fontos, hogy a hagyományra reflektálva miként fogalmazódnak meg azok a kérdések, amelyek (többnyire) a továbblépés esélyéről is kell, hogy szóljanak.

A szerző meggyőző érveket sorakoztat fel annak a hipotézisnek az igazolására, amely szerint manapság csaknem végletesen leegyszerűsített kép válik láthatóvá a befogadástörténet alakulásfolyamatából (például *Petőfi* kultikus alakká emelése, illetve világgépe egységességének, organikusságának hangoztatása, amelyek reflektálatlan előfeltevésekként éppen a kérdésben rejlő érdekeltséget tessékelték ki az irodalmi elemzés köréből). Mindemellert a tradíció bőségéből adódóan Margócsy szerint „alig képzelhető el olyan – akármilyen »új« vagy »szélsőséges« álláspont vagy megközelítési szempont, mely valamilyen formában, esetleg persze kifejtetlenül, csak henye felvetés képeben fel ne merült volna a másfél száz éves recepció során, minek következménye-ként minden állításunk vagy kérdőjelünk valamilyen szempontból a régebbi szakirodalom ismétléseként és újraírásaként is hat és működik.” Voltaképp tehát olyan interpretációs kísérlettel állunk szemben, amely egyrészt elutasítja az életmű értelmezéstörténetének alapvető téziseit, másrészt pedig a szakirodalom hermeneutikai „telíttségére” hivatkozva lehetetlennek tartja a már létező kritikai diskurzusok horizontjain való kívül kerülést. Eme elvben összeegyeztethetetlen hatástörténeti megfigyelések alapján azt várhatnánk, hogy az interpretáció a téma előtörténetének értésmódjain belül marad. Hogy mégsem erről van szó, azt annak az erősen kritikai jellegű viszonynak az alapján egyértelműsíthetjük, amelyet a szerző alakít ki a recepciótörténeti paradigmákkal szemben kérdésirányainak kidolgozásakor. A kötet szinte mindegyik tematikai egységében negatív tapasztalatként artikulálódnak a befogadói hagyomány által képviselt álláspontok mint interpretációs eredők, s ahol afirmatív modalitás jelenik meg, ott főként olyan értelmezésekkel találkozunk, amelyek éppen a közmegegyezésszerű kultikus *Petőfi*-kép ellenében próbáltak állást foglalni, vagy olyan részletkérdésekkel foglalkoztak, amelyek egyszerűnek tűnő, ámde annál beszédesebb okoknál fogva kívül estek a kanonizációs modellek keretein.

A fenti mozzanatok alapján kiemelt fontosságúnak tartható „A Petőfi-kultusz határtalanságáról” című fejezet, amelyben a szerző a Petőfi-értés talán legkényesebb pontját járja körül, annak az ideológiai háttérnek a képződését és folytonossá válását, amely majd másfél évszázadon át a költő életművéről alkotott általános kép keretét szolgált. Egyrésztől azért tartalmaz különösen termékeny szempontokat e szakasz, mert a kritikátörténetben kialakult kultikus paradigmáknak felülvizsgálata révén visszanyerhetővé válhatnak a Petőfi-olvasásban azok a történeti horizontok, amelyeket – más esetektől eltérően – mindeddig elsősorban a kultuszteremtés és fenntartás „hermeneutikai” érdekelttségét magán hordozó tradícióban az értékpreferenciák időtlenné tétele helyettesített. E tapasztalat árnyaltabbá tételéhez engedjék meg, hogy a kötetből hosszabban idézzek. Margócsy szerint Petőfi „oly figura, kinek másfél száz év óta hagyományozódott recepciójában, minden szinten, minden idézési modalításban, mind személyéhez, mind élettörténetéhez, mind politikai szerepéhez, mind pedig költészetéhez [...] számtalan olyan kultikus mozzanat tapad, melyeket lehetetlen leválasztani egy feltételezett, történeti tényszerű »igazság« kiderítése során, hiszen már maga az a rendkívül sok oldalról kifejeződő indulat, mely például a Petőfi-igazságnak akár életrajzi, akár politikai, akár poétikai jellegű feltárását szorgalmazza ismételten, része a kultusz-nak. S mindez nemcsak azért fontos, mert a szélesen értelmezett [...] Petőfi-jelenség, mint ismeretes, messze túlnyúlik az irodalom keretein, s benne a történeti, politikai, ideológiai mozzanatok legalább oly erővel, ha nem nagyobbal, szerepelnek, mint a költészetiek, s így Petőfi igen sok irodalmon kívüli kontextusban is értelmezhető; hanem azért, mert az egyszerre irodalmi és nem-irodalmi Petőfi-jelenség kultikus jellege eleve meghatározza a sajátos vagy magát sajátosnak tekintő irodalmi megközelítés módszerét, kérdésfeltevéseit és beszédmódját is, ráadásul úgy, hogy a legtöbbször még azok az elvileg ellenőrizhető »tudományos« kategóriák is, melyek között a Petőfi-féle költészeti korpusz interpretációt nyer, kultikus fényt kapnak, kivonják magukat a történeti értelmezés »rákérdezési« kötelezettségei alól, s mintegy »természeti« vagy »istenik« adottságként fogják körülölelni a költőt és életművét.” A másik indok, amiért e szakaszt rendkívül termékenyítő erejűnek vélem, hogy a kritikátörténetre mint a kultuszt alakító és fenntartó nyelvi artikulációk megjelenésformájára tekint. Az, hogy „a nagy tanulmányok vagy esszék [...] majd mindig megengedik maguknak, hogy értékelésüknek kultikus nyelvi fordulatokkal adjanak kivételesnek feltüntetett nyomatékokot”, csupán részmozzanata eme sajátosságoknak, hisz egészében véve a „kultikus” tendencia éppen a Petőfi-korpusz történetiségének figyelmen kívül hagyásával járt együtt. A szerző megfogalmazása szerint „a tudományos szakirodalomban is lépten-nyomon jelen vannak ama kultikus gesztusok, melyeket pedig szeretünk tudományon kívüli »laikus« megnyilvánulásoknak tartani; sőt, nemcsak hogy jelen vannak, hanem tulajdonképpen paradigmateremtő erővel is fel tudnak lépni, s az a beállítódás, mely a kiválasztott költőt vagy íróat a kultusz számára kiemeli történeti kontextusából, s tökéletes és kivételes egyediségében kezeli, már eleve meghatározza a tudományos elemzésnek a stratégiáját is. E stratégia értelmében az elemzésnek szinte már elkezdése előtt is megvan a végeredménye s az elemzőnek a vizsgálat lefolytatásával szinte csak annyi marad feladataként, hogy e végeredményt inkább igazolja, mintsemhogy bizonyítsa.”

A szakaszban kifejtett álláspontok a kötet későbbi fejezeteiben is meghatározzák a diskurzus irányát és modalitását. A „Petőfi szerepdilemmái” című tanulmány annak a hagyományos szerep-fogalomnak a létezőségét kérdőjelezi meg, amelyben a mindenkor „valós” személyiség képezi a versbeli megnyilatkozó „én” eredetét, s ez utóbbi szükségyszerű módon reprezentációs alapon értelmeződik, amennyiben a konkretizációk a biografikus alak centrális jellegéből fakadnak, s genetikus struktúrák épülnek a szövegek köré. Voltaképp ez az oka annak, hogy Petőfit a magyar líratörténetben elsősorban „életrajzi” költőként tartjuk számon. A szerző javaslata szerint a „szerepet poétikai

értelemben [...] nem lélektani vagy színészi »játékként« kellene felfognunk, hanem »csupán« a szövegekbe beleírt, a szövegek éppígy-megírtsága által teremtett megszólalási módként.” Tény az, hogy a Petőfi-lírának egyik alapvető jellegzetessége az élményszerűsége alapozott biografikus mozzanat dominanciája. Margócsy megfigyelései azonban arra figyelmeztetnek, hogy e sajátosság – bármennyire is uralkodó beszédmódra utal a Petőfi-korpuszban – normatív szemlélete miatt olyan lírai kánonnal állunk szemben másfélszáz esztendeje, amelyhez az irodalmiság kategóriája csupán szupplementáris elemként illeszkedik.

„A romantikus Petőfi” című fejezet a kritikai hagyományban „megcsontosodott” lírai realizmus kategóriáját igyekszik leépíteni, „A szabad elvű Petőfi” című tanulmány pedig a költő szabadságfogalmának a korábban ideológiailag körvonalazott jelentéseit bontja le, és újradefiniálja a terminust a személyiség önprezentációjának kontextusában. Az előbbi szakaszban ugyan a romantika és Petőfi egymáshoz közelítése némileg historizáló szemléletmódban gyökerezik (Petőfi romantikus jellegének körvonalazása voltaképp egy, az 1840-es évek kortárs kritikai állásfoglalásai alapján artikulálódó korszak-, illetve líraszemléleti alakzat), a hozzá való visszatérés szándéka azonban mégsem nehezményezhető, hiszen segítségével a befogadástörténet uralkodó olvasásmódjait (a realizmus Petőfiben való abszolutizálására és a lírai kinyilatkoztatásokban rejlő, inkább klasszicista jellegű szubjektumszemléletre törekvő elgondolások emelhetők ki ebből a szempontból) a többi kultuszformáló tendenciához hasonlóan sikerül megkérdőjelezni.

Emellett a Petőfi költészetére átfogóan alkalmazott, az „én”-nek statikus jelleget kölcsönző definíciók helyett ezekkel ellentétes, a szövegek nyitottságát előtérbe állító poétikai megfigyelések teszik árnyaltabbá a Petőfi-féle lírai beszédmódnak a szerző által posztulált romantikus modalitását: „én úgy látom – jelenti ki Margócsy István –, hogy a Petőfi-szövegek egyik legfontosabb jelentésszervező elve épp az lenne, hogy a versek szövegegésze, valamint a beszéd modalitása a világ látását és láttatását mintegy állandó

*Petőfit a magyar
liratörténetben elsősorban
„életrajzi” költőként tartjuk
számon. A szerző javaslata
szerint a „szerepet poétikai
értelemben [...] nem lélektani
vagy színészi »játékként« kellene
felfognunk, hanem »csupán« a
szövegekbe beleírt, a szövegek
éppígy-megírtsága által
teremtett megszólalási
módként.”*

mozgásban tartaná, e mozgás és mozgatás a tárgyi világ statikus állandóságának feltételezését folyamatosan cáfolná és ellehetetlenítené, a láttatott vagy említett »dolgokat« folyamatosan többféle szempontból tüntetné fel, a dolgok »jelenlétét« mindvégig csak a szemlélőnek s beszélőnek végtelenen egyéni és pillanatnyi szemszögéből hagyná érvényesülni, s épp a látásmódnak vagy láttatásnak bármely szempontú »redundáns« egyértelműségét és elvárhatóságát, vagy objektívnek feltüntethető külső tárgyiasságát szüntetné meg.”

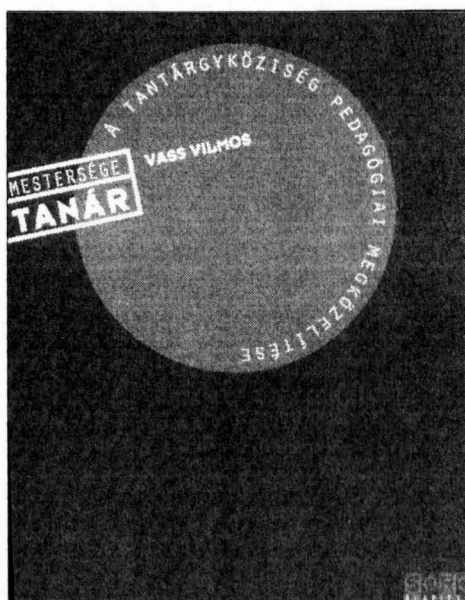
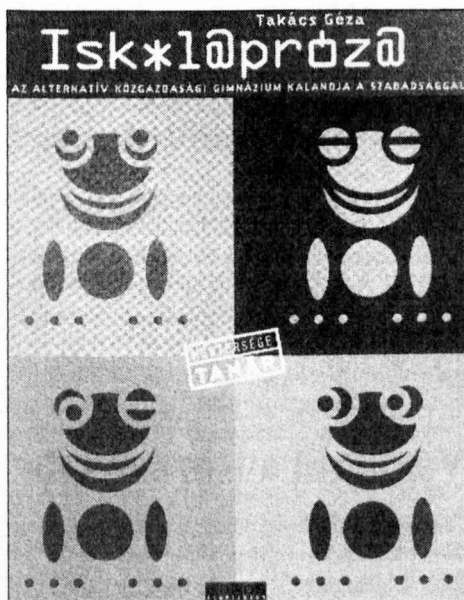
„A szabad elvű Petőfi”-ben a szerző Petőfi korábban elsősorban politikailag szemlélt szabadságfogalmának korlátairól szólván kiemeli, hogy „a romantikus Petőfi számára a politika mint modern, elidegenedett, önállósodott szféra vagy egyáltalán nem létezik, vagy ha mégis tudomást kénytelen venni róla, akkor olyannyira rossz színben tűnik fel, hogy vele szemben csak vagy a teljes dühű támadás vagy a teljes kivonulás gesztusa látszik számára elfogadhatónak.” Ez a megfigyelés szervesen összefügg azzal a szándékkal, amely a költőt a 19. század eleji modern polgári személyiségeként mutatja be a „Petőfi és az irodalmi gépezet” című szakaszban. Ez utóbbi fejezetben kifejtett elképzelések leginkább azért rendkívül figyelemreméltóak, mert a hazai viszonylatban kifejtett személyiségformáló tényezők a társadalmi (ezen belül az irodalmi) nyilvánosság szerkezetváltozásának azokkal a folyamataival rokoníthatóak, amelyek a 18. század végi és 19.

század eleji Angliában mentek végbe és hoztak létre egy újfajta kulturális közeget (az író és olvasó viszonyának megváltozása, a művek létrehozása mint termelési, piaci tevékenység), s megteremtve egy olyan írótypust (főként a függetlenül alkotó író eszméjére alapozva), amelynek magyarországi fölbukkanása – mutatis mutandis – Petőfi alakjához köthető.

Mindent egybevetve a szerző meggyőzően érvel amellett, hogy a magyar romantika kori irodalmi közéletet tekintve és a lírai magatartástípusok szempontjából talán Petőfiről mondható el leginkább a személyiség olyanfajta transzparenciája, amelyben az önprezentáció egy rendkívül dinamikus és egyben alanyi természetű horizontba helyeződik. A kötet talán egyetlen komolyabb hiányossága, hogy eme hipotézis kifejtésekor nem jutnak el a megfigyelések olyan tágabb összefüggésrendszer felvetéséig, amely – elsősorban a lírai szövegeket tekintve – a korabeli költői diskurzustípusok kontextusában láttatná a modern „én”-felfogást reprezentáló Petőfi-féle megnyilatkozásmódot.

MARGÓCSY István: *Petőfi Sándor*. Korona Kiadó, Bp, 1999.

Török Lajos



Az ÖNKONET Kiadó ajánlatából

Csecsemőgyilkosságok

Cseres Judit ismert szakembere a gyermekvédelemnek. Az utóbbi években kutatásaival annak a jelenségnek eredt nyomába, melyet leegyszerűsítve úgy nevezünk – a közvélemény ijedt felháborodásával kísérve –: csecsemőgyilkosságok. A tárgyilagos kutatás nem csökkenti a tragédiák súlyosságát, de árnyalt, körültekintő képet ad a jelenségről. A művet a Belügyminisztérium adta ki.

Jövőkép és visszatekintés

Az utóbbi évtizedek jeles személyisége foglalta össze újabb kötetben nevelésügyi gondolatait. *Nagy József* előre tekint. „Nevelés és a XXI. század” címmel adta ki az Osiris Kiadó könyvét. A könyv fejezetei először az Iskolakultúra hasábjain jelentek meg.

Ezer év emlékei

A Tájak Korok Múzeumok Egyesület országos játékához az Árpádkori magyarországi templomok képes térképét adta ki, mintegy az expedíciók útvonal-javaslatként.

Múlt és jelen

A Tájak Korok Múzeumok Egyesület módszertani kiadványa „Barangolások” címmel jelent meg. A népszerű műemlékes mozgalom történelmi játszótáborainak tapasztalatait gyűjtötte a szerkesztő csoportba. Bizonyára jól használható majd az egyesület új, a középkori templomépítők nyomában meghirdetett millenáris játékához. A közelebbi múlt megértésében segít *Balogh Margit* kötete, mely nagy hagyományú ifjúsági mozgalomról szól, a KALOT-ról („A KALOT és a katolikus társadalompolitika 1935–1946”). Kiadja az MTA Történettudományi Intézete. A történet sajátos folytatásaként az 1946-ban

alapított úttörőmozgalom történeti emlékezetét segíti a *Nádházi Lajos* szerkesztette kötet: „A magyar úttörőmozgalom történeti kronológiája” című vastkos kiadvány az Úttörőszövetség kiadása.

Báb

A Nemzetközi Bábszövetség, az UNIMA kötetben adta ki „A magyar bábművészet múltja és jelene” című tavalyi tanácskozás anyagát. A kiadvány két generáció reprezentánsának, *Szilágyi Dezsőnek* és *Demeter Zsuzsának* közös műve. Az UNIMA tavaszi közgyűlése a magyarországi bábszínházak helyzetét tekinti át.

Optimisták és pesszimisták

A hagyományos őszi országos szakmai konferenciák két végletes témát tűztek napirendre. A Pest megyei Pedagógiai Intézet rendezvényének középpontjában az európaiság kérdései állnak. A lillafüredi „szomszédvárban” pedig a nevelés-oktatás kudarcai kerülnek terítékre.

Játék az ezredfordulón

A Kiss Áron Játéktársaság ezzel a címmel rendezi millenneumi konferenciáját Székesfehérváron. Az ünnephez tartozik, hogy új kiadásban adták ki – a Holnap Kiadóval karöltve – az egyesület névadójának klasszikus, forrásértékű művét, a „Magyar népi gyermekjátékok”-at.

Vándorol a Kórusiskola

Sapszon Ferenc jeles iskolája, a bécsi énekes fiúk mintájára alakult, hazánkban úttörő intézmény hosszú vándorlásának új színhelyére költözött. Újpalota és Kispest után most a főváros I. Kerülete adott épületet a nemzetközi kórusolimpián 5 arany-

érmet szerzett iskolának. Az alapítók remélik, hogy ezzel a döntéssel a Kórusiskola hazatalált.

Moderátoriskola

A minőségbiztosítási programok, tréningek vezetői bizonyára jól fogják hasznosítani a két német szerző módszertani könyvét, melyet Loránd Ferenc magyarított. *Peter Nissen – Uwe Iden* 'Moderátoriskolá'-ját a Műszaki Kiadó adta ki.

Minőség és közoktatás

'Minőség és közoktatás' címen a szege-di Qualitás adta ki a III. Közoktatási Minőségbiztosítási Konferencia anyagát. Az OKKER-nél pedig az óvodai minőségbiztosítási program elkészítéséhez jelent meg *Villányi Judit* útmutatásaival munkanapló műfajú kézikönyv.

Gyermekirodalom

Tarbay Ede a gyermekirodalom finom tollú művelője. A Szent István Társulat most esszéinek gyűjteményét adta ki, mintegy tankönyv gyanánt 'Gyermekirodalomba vezérlő kalauz' címmel.

Irodalomtörténeti atlasz

Többféle tantárgy – irodalom, történelem, művészet, illetve művelődéstörténet – oktatását és elsajátítását segítheti az a kifejezetten iskolai használatra készült, ezért egyedülállóan számító Irodalomtörténeti atlasz, amelyet Budapesten mutattak be a sajtó képviselőinek.

A Cartographia Kiadó gondozásában napvilágot látott atlasz térképi háttérrel, összesen 40 oldalon, piktogramokkal mutatja be a legjelentősebb írók, költők életútjának állomásait a magyar- és világirodalomban. Az általános és középiskolai oktatáshoz egyaránt ajánlott kiadványt az

írók, költők arcképei, műveiknek részletei, az adott korhoz kapcsolódó művészeti alkotások teszik szemléletessé.

Szótárprogram

A Nemzeti Tankönyvkiadó (NTK) a Grimm Kiadóval (GK) közösen 2003 végéig megjelenteti a három világnyelv – angol, német, francia – mai követelményeknek megfelelő köznyelvi kéziköteteit – jelentették be sajtótájékoztatón a cégek vezetői.

Ábrahám István, az NTK és *Borbás László*, a GK igazgatója emlékeztetett: az utolsó nagyszótár-program Magyarországon 1950-ben indult el. Az akkor született angol, francia, német, olasz nagyszótárak, valamint az ezekből levezetett kisebb változatok is a modern filológia válságának voltak az eredményei, s véleményük szerint mára már több szempontból is elavultnak tekinthetők. Mire a hatvanas évek elején a szótárprogram lezárult, lassan bővülni kezdett a felső- és a közoktatásban is az idegen nyelvi kínálat, a meglévő szótárakat majd 40 éven át mégis szinte változatlan utánnomásokban adták ki.

Tehetséggondozó program

Az ideai tanévtől az ország 13 gimnáziumában 335 diák részvételével indulnak az 'Arany János program' keretében tehetséggondozó osztályok.

Környei László, az oktatási tárca közoktatásért felelős helyettes államtitkára elmondta: a tehetséggondozó programban résztvevő iskoláknak évente 30, az iskola-fenntartók által delegált, jó képességű gyermek oktatását és kollégiumi elhelyezését kell biztosítaniuk. A tárca ehhez összesen 200 millió forint támogatást nyújt, a résztvevő iskolákat pályázati úton választotta ki az Oktatási Minisztérium. A diákok egyéves előkészítő évfolyam és négy gimnáziumi osztály elvégzését követően tesznek érettségi vizsgát. Az előkészítő évfolyamon

emelt szintű anyanyelvi és idegen nyelvi képzésben, matematika- és informatikaoktatásban, illetve személyiség- és képességfejlesztő, kommunikációs és tanulás-módszertani tréningeken vesznek részt a pályázati úton kiválasztott diákok.

Segédkönyvjegyzék

Az Oktatási Minisztérium tervei szerint a jövő tanévtől megszűnne a segédkönyvjegyzék és a listán szereplő, minősítési eljárást igénylő kiadványok – például munkafüzetek, térképek – bírálat után felkerülne a tankönyvjegyzékre.

Sió László, a tárca kabinetfőnöke elmondta: a tankönyvminősítés jelenlegi rendszere, a többszintű véleményezés és a tavaly bevezetett 20 szempont alapján történő értékelés megfelelő garanciát nyújt a minőségre. Jelezte: ez az eljárás az elmúlt hetekben sokat emlegetett 'Ember és társadalom' című kiadványt is kiszűrte a tankönyvek közül, hiszen az oktatási tárca – a szakértők javaslatára – két alkalommal is megtagadta tankönyvvé nyilvánítását.

Magyar felsőoktatás – MAB-értékelés

A Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) jelentése szerint a magyar felsőoktatásban az oktatott szakok közel egynekedének minősége nemzetközi színvonalú, hetven százaléka pedig kiállta a minőségi vizsga próbáját. A MAB vizsgálata során összesen 1647 szakot vett górcső alá.

A testület MTI birtokába került, elmúlt nyolc évben végzett vizsgálatainak alapján készült jelentés szerint a MAB az eredményt megfelelőnek értékeli. A minősítési eljárás során a MAB megállapította, hogy a magyar felsőoktatási intézmények szakainak 24 százaléka kiváló. Erősnek, vagyis a magyar követelményeknek megfelelőnek minősítették a szakok 37,5 százalékát. A szakok harmadánál állapították meg, hogy van valamilyen tennivaló a minőséggel

kapcsolatosan. A testület az országban 15 szakot, azaz a szakok közel egy százalékát nem találta megfelelőnek.

Német állami ösztöndíjak – DAAD

Az idén kezdődő tanévben 216 egyetemi, főiskolai hallgató, oktató, illetve kutató összesen 926 hónapnyi időt tölthet Németországban a Német Felsőoktatási Csereszolgálat (DAAD) egyéni ösztöndíjának köszönhetően – hangzott el a budapesti sajtótájékoztatón. *Thomas Prahl*, az adományozó szervezet közép-kelet-európai referatúrájának igazgatója elmondta: a német csereszolgálat ebben az évben a tavalyinál 33 millió forinttal többet, összesen 270 milliót biztosít ösztöndíjakra.

A DAAD a német egyetemek és főiskolák közös intézménye. Feladata a hallgatók és kutatók cseréje révén támogatni a német felsőoktatási intézmények külföldi kapcsolatait. Az ösztöndíjak a Magyar-Német Tudományos Kulturális Kormányközi Egyezmény alapján a magyar felsőoktatás hallgatóinak, oktatóinak, kutatóknak szólnak.

Szakszervezeti fórumok

Az oktatás méltó elismeréséért címmel az ország tíz városában szervez fórumokat és nagygyűléseket a Pedagógusok Szakszervezete; az akciósorozat első állomása csütörtökön Kaposvár lesz. A fórumsorozat célja közvetlen párbeszéd folytatása a pedagógusokkal, a közoktatásban dolgozókkal, intézményvezetőkkel, önkormányzati és országgyűlési képviselőkkel. A kaposvári gyűlés vendége *Stark Antal*, az oktatási tárca gazdasági ügyekért felelős helyettes államtitkára lesz.

*Arató László***A jelent meghatározó múlt – analitikus drámák**

Peter Szondi, a modern dráma kitűnő teoretikusa a drámát dialógusokban kibontakozó jelen idejű interperszonális, azaz személyek közötti történésként határozza meg. Ugyanakkor az elmúlt százhusz évben számos olyan dráma született, mely ellentmond ennek a definíciónak. Jelen helyett nemegyszer a múlt, dialógus helyett az egymás mellett párhuzamosan monologizáló szereplők, személyközi történés helyett gyakran az elszigetelt magánvilágok sora és a cselekménytelenség foglalta el a színpadot.

*Éliás Balázs***A paradigmaváltás dilemmái a középfokú magyartanításban**

Az irodalom jelenkori elméletei és az irodalom oktatása közti viszony tárgyalása egyszerre elméleti és gyakorlati feladat. Elméleti, amennyiben az irodalomtudományban az utóbbi időben megtörtént paradigmaváltások, horizonteltolódások nyomán az irodalmi szövegek olvasásának gyakorlatában beállt változásokat ismerteti, gyakorlati, amennyiben e változásoknak az oktatásban tapasztalható hiányára próbál megoldást keresni.

*Pelles Tamás***A pannonhalmi olasz gimnázium**

A pannonhalmi Szent Benedek rend gróf Ciano Galeazzo és Costanzo Gimnázium és Nevelőotthona 1939 szeptemberében kezdte meg működését az ősi monostor falai között.

Az intézmény az 1948-ban bekövetkezett államosításáig hangsúlyozottan olasz jellegű (magyar-olasz kéttannyelvű) iskolaként működött. A Pannonhalmán felhalmozott tapasztalatok jelentős része felhasználható a mai két tanítási nyelvű iskolák programjának elkészítése során.

*Karlovitz János***Tankönyvügyünk – történelem és nemzetközi összehasonlítások tükrében**

A tankönyvügynek mélyrenyúló, évezredek történelmi gyökerei vannak. A tankönyv történetét – lehetőleg nemzetközi összefüggésekben – azért is érdemes megvilágítani, hogy jobban megértsük a jelen tankönyvhelyzetet, s a fejlődésvonalak „meghosszabbításából” kirajzolódjon a jövő képe.

