

6-7

57096

H-8;

6-12;

2001 JUN 2

158

iskola

XI. évfolyam, 2001. június-július

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Bence Erika
egyetemi tanársegéd,
BTK, Újvidéki Egyetem,
Jugoszlávia

Buda Mariann
adjunktus,
Debreceni Egyetem,
Neveléstudományi
Tanszék, Debrecen

Dömötör Edit
egyetemi hallgató,
ELTE BTK, Budapest

Eisemann György
egyetemi docens,
ELTE
XVIII–XIX. századi
Magyar Irodalomtörténeti
Tanszék, Budapest

Farkas Olga
közoktatási szakértő,
SZTE, Juhász Gyula
Tanárképző Főiskolai Kar,
Neveléstudományi
Tanszék, Szeged

Kalivoda Katalin
pedagógia szakos hallgató,
Debreceni Egyetem,
Debrecen

Kriza Ildikó
néprajzkutató,
MTA, Néprajztudományi
Intézet, Budapest,
tudományos főmunkatárs,
Veszprémi Egyetem,
Pedagógiai Kutatóintézet,
Veszprém

Lipp Márta
kutatási osztályvezető,
Magyar Művelődési
Intézet, Budapest

Mund Katalin
egyetemi hallgató, ELTE
Szociológiai Intézet,
Budapest

Sáráné Lukátsy Sarolta
könyvtár-informatika
szakértő, Szeged

Surányi Bálint
szociológus, Budapest

Szabó Péter
Ph.D hallgató,
ELTE, Nyelvpedagógia
Tanszék,
angol-német vezetőtanár,
Szent László Gimnázium,
Budapest

Szabóné Szél Julianna
igazgatóhelyettes,
Vajda Péter Ének-zene
Testnevelés Tagozatos
Általános Iskola,
Budapest

Szontagh Pál
igazgatóhelyettes,
Vajda Péter Ének-zene
Testnevelés Tagozatos
Általános Iskola,
Budapest

Tarcsa Zoltán
pedagógus, szociológus,
Budapest

Ugrai János
Ph.D hallgató,
Debreceni Egyetem,
BTK, Nevelés- és
Művelődéstudományi
Doktori Program,
Debrecen

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

A szerkesztőség munkatársai:
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: kojanitz.laszlo@om.hu

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

Reményi József Tamás
olvasószerkesztő

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

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 szerkesztőség,
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 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta.
Lapunk példányai megvásárolhatók az
OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.),
a Mentor Könyvesboltban
(Budapest VII., Lövélda tér 7.),
a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.),
az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),
a Könyv- és Jegyzetboltban
(Szeged, Dugonics t. 12.),
a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.) valamint az
Írók Könyvesboltjában
(Budapest, VI. Andrassy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:

**Molnár Nyomda és Kiadó Kft.,
Pécs**

Nyomdai előkészítés: **VEGA 2000 Bt.**
Lapzárta: 2001. május 15.

Farkas Olga
Nevelési program és minőségbiztosítás 3

Sáráné Lukátsy Sarolta
Fejleszthető-e az önálló ismeretszerzés képessége? 12

Szabóné Szél Julianna – Szontagh Pál
Iskolamarketing a gyakorlatban 21

Surányi Bálint
A human műveltség „négy lába” 32

Kriza Ildikó
A néprajztanítás gondjairól 45

Dömötör Edit
A „Macbeth” boszorkányai 54

Eisemann György
A romantikus elbeszélés retorikai hatásfunkciói 62

Lipp Márta
Közművelődési jelenségek és jelentések 77

Buda Mariann – Kalivoda Katalin
A roma oktatásról – Kerecsend ürügyén 81

Mund Katalin
Divináció és szociológia 88

iskolakultúra

01/6-7

Tarcsa Zoltán

Minőség a gyakorlatban 101

(*Minőség és gyakorlat. Kiadványsorozat. OKKER*

Kiadó, Minőségbiztosítási munkacsoport, Bp, 1999–2001)

Szabó Péter

A láthatatlan tanmenet 104

(*Michael P. Breen – Andrew Littlejohn: Classroom Decision Making. Negotiation and process syllabuses in practice.*

Cambridge University Press, 2000)

Ugrai János

A reformkori ifjak 107

(*Csorba Sándor: Reformkori diákegyesületek Patakon és a Társalkodási Egyesület Pozsonyban. Akadémiai Kiadó, Bp, 2000)*

Bence Erika

„Esszéíró forradalom” 110

(*A Nyugat esszéírói. Válogatta és az előszót írta Kántor Lajos. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár, 1999)*

Satöbbi 114

Iskolakultúra repertórium 1991–2000

Nevelési program és minőségbiztosítás

Minőségfejlesztési elképzelések a gyakorló pedagógus szemszögéből

A rendszerváltozás utáni években számottevő átalakulás történt az iskolák életében. A változások között szerepel az autonómia: az iskola működését meghatározó jelentős döntések helyi szintre kerültek. A tantestületek a várakozások és szükségletek ismeretében maguk határozzák meg nevelési céljaikat s alkotják meg pedagógiai programjukat.

A közoktatási törvény 1999. évi módosítása értelmében az iskola pedagógiai programja meghatározza az iskola nevelési programját, ennek keretén belül a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatokat és a minőségbiztosítás rendszerét. Fölerősödött az intézmények szolgáltatói jellege, a velük szemben támasztott kívánságok teljesítése a tantestület részéről újfajta képességeket (1) követel. Tizenöt éves közoktatási és tíz éves felsőoktatási tanítási tapasztalatok alapján milyen fontosabb szempontok szerint fogalmazhatók meg a minőségfejlesztéssel (2) kapcsolatos elképzelések?

Elsőként a személyes szintű kommunikációra, együttműködésre irányítjuk a figyelmet. A gondolatcsere, a kollégák véleményének, tapasztalatainak a megismerése és ennek ismeretében a saját álláspont ártértékelése, a munkafolyamat során kialakult konfliktusok alkotó kezelése mind olyan személyes képesség, amely az autonóm működés feltétele. Ezeknek a képességeknek a hiányában fordulhat elő, hogy az energiák szétforgácsolódnak, a tantestület nem tudja megalkotni a saját működését meghatározó dokumentumokat. Például a külön-külön megírt pedagógiai programrész mozaikszerű összeillesztése nem tekinthető az egyeztetési eljárás eredményeként létrejövő közös eredménynek.

Másodikként a szakmai, azaz a nevelési-tanítási képességeket említjük. A nevelési program megalkotásakor a diákok személyiségének fejlesztése kap hangsúlyt. Cél – hétköznapi szóhasználattal élve –, hogy a fiatalok „jobban nevelteké” váljanak, kevesebben váljanak a drog, az alkohol áldozatává, többen tudjanak önmagukért és másokért felelősséget vállalni. Egyre több vizsgálati eredmény szól amellett, hogy a pozitív megerősítésre épülő, motiváló, magasabb bizalomszintű környezetben a diákok viselkedésében kedvezők a változások. Egyéni sajátosságokat figyelembe vevő nevelési stílust kíván a felelős döntésre képes személyek nevelése, akik befogadásra készen állnak a világ nagyleptékű változásai előtt, akik az agresszió zúrzavara helyett a felelős szabadságot, az önmaguk föllállította korlátokat választják. Nyilvánvaló, hogy a nevezett képességekkel a nevelési programalkotónak is rendelkeznie kell.

Harmadikként hozzuk szóba a neveléstudomány és a minőségügyi szakma nyújtotta képességet a szintetizálásra. A minőségbiztosítási kötelezettséget és a nevelési program megalkotását ugyanaz a paragrafus követeli meg. Mindkettő az intézményi nevelés minőségének (3) a fejlesztését célozza, tehát ugyanarra irányul, csak más eszközöket alkalmaz. A megvalósíthatóság szempontjából nehézség, hogy a kétféle eszköz alapján

más. A nevelési folyamat alkotó jellegű, nincsenek követhető sémák, az adott helyzetben sajátosan jár el a tanár. Alapérték a számtalan nevelési helyzet megoldásának a képessége, a gyerekek iránti érzékenység. A nevelési program megvalósítása során az iskola az energiáit a tanárok nevelési hatékonyságának a fejlesztésére összpontosítja azzal a reménnyel, hogy a saját szakmai megújulás minőségjavulást (4) eredményez. Bár a minőségbiztosítási rendszer kiépítésekor is szerepet kap a rugalmasság, igazodás a helyi sajátosságokhoz, de mint rendszer működtetése gyakran mechanikus, és gyakori ellenőrzést, fölülvizsgálatot igényel. Alapérték a szabályok betartásának a képessége. A minőségbiztosítás a szervezetfejlesztésre ügyel, s az intézményi nevelés minőségének a fejlesztését az iskola mint szervezet jobb működésében látja.

A kétfajta orientáció szakmai aggályokat vet föl.

Fölmerülő szakmai kérdések

Hol a hangsúly?

Ellentétbe kerülhet a nevelési program szakmai kreativitása a minőségbiztosítás szervezetfejlesztésével annak ellenére, hogy mindkettő fejlődést irányoz elő.

Ned A. Flanderst idézve a „pedagógia alapkérdése, hogy meg tudjuk-e teremteni a kényes, törékeny egyensúlyt a gyermek individuális igényei, érzelmi attitűdjei és a tananyag elsajátításának fegyelme között”. Szakmai kreativitásunk révén a nevelési folyamatba avatkozunk be javító-fejlesztő szándékkal. A beavatkozás kiindulópontja a tanulók személyiségének fejlettsége, tevékenységeik tartalmi-strukturális elemzése. Közvetlenül, személyes munkakapcsolatban a gyerekek megnyilvánulásaira reagálunk. Cél a tanulók tudati, viselkedésbeli változása.

A minőségbiztosítás a szervezet működését meghatározó folyamatokat írja le. Az intézmény eljárási rendelkezéseket és munkautasításokat követ. Az ellenőrzés célja az iskola tevékenységének összevetése a leírt folyamatokkal. A beavatkozás alapjául az ellenőrzés-értékelés során tapasztalt eltérések szolgálnak. Visszacsatoló mechanizmus működtetésével a szervezetfejlesztés a cél.

Melyik tendencia?

A minőségbiztosítást az Európai Unió a tagországok felelősségi körébe utalja. Ha a minőséget az integráció racionális-gazdasági vonulatában értelmezzük, az oktatás mint a munkaerő „termelésének” sajátos ágazata válhat fontossá, cél a versenyképesség fokozása, az iskola mint versenyképes szervezet ideálja.

Ha a tanulók személyiségének a fejlesztését tekintjük alapfeladatunknak, az integráció másik tendenciáját – a társadalmi-kulturális irányzatot – követjük, s a közös európai tradícióból, kultúrából építkezünk. A személyiség kibontakoztatása fejlesztésközpontú szemlélet, a „belső fókusz” érvényesülését kívánja meg. Ekképpen azt nézzük, hogy az egyén – vagy ha szervezeti szinten gondolkodunk, a szervezet – önmagához képest mennyit fejlődött. Ezzel a fölfogással rokonítható az a közvélekedés, hogy a minőség helyi-személyes természetű fogalom. A nevelőtestület maga határozza meg, mit tekint minőségnek, és a saját minőség fogalmához szabja a megoldandó feladatait. Ha azonban a gazdasági versenyszellem iskolai térhódítása fölerősödik, a „belső fókusz” felváltja a külső mércének megfelelés kényszere. A demográfiai mutatók alapján nyilvánvaló az egzisztenciális kényszerből következő versenyszerű helyzet. Nem kétséges, hogy azt az intézményt kell bezárni, amelyikben nincs kit tanítani. A nevelés szempontjából a kérdés viszont nem gazdasági: az iskolák közötti verseny akadályozza, hogy a gyerekek a belső lehetőségeikből többet megvalósítsanak, a társadalomba integrálódáshoz szükséges műveltséggel és képzettséggel többen gazdagodjanak, nagyobb teret kapjon a konstruktív gondolkodás, a kezdeményezőkészség.

A tantestület mint csapat?

A kérdésre adandó válasz kiinduló alapja a Horváth Attila és Tóth Tiborné által megfogalmazott minőségbiztosítás-definíció: a közoktatás minőségbiztosítása az ígért szolgáltatások maradéktalan teljesítésének garanciáját kell, hogy adja, azaz az intézménynek meg kell felelnie a legitimált pedagógiai programnak, azt végrehajtania, mégpedig úgy, hogy tevékenysége átlátható, tervezett és dokumentált legyen, csapatmunkára alapuljon.

A Pedagógiai Lexikon a csoport fogalmát adja meg: jellemzői az ismertség, szemtől-szembe kapcsolatok a tagok közt („face to face” csoport). A tagok a csoportban teljes személyiségükkel részt vesznek. Kulcsfogalmak: együttes élmény, együttérzés, mindenki tanul, szerepcserék: minden csoporttag „tanító”, a „tanító” és a „tanuló” szerepe kölcsönös.

A Pszichológiai Lexikon megadja a csapat definícióját: a csapat közös feladatra szövetkezett személyek csoportja. A modern pedagógia bátorítja a csapatok alakítását. Franciaországban R. Cousinet 20 éven keresztül ezernyi iskolásnál alkalmazta ezt a módszert.

Az osztályok szellemisége átalakult, a tanulók lelkesen dolgoztak. A csapatmunka gyakori összejöveteleket tesz szükségessé.

Sales és munkatársai megközelítésében további jegyek szerepelnek: „a csapattagok dinamikusán, kölcsönösen egymással összefüggően és adaptíven igyekeznek egy közös és értékes cél/tárgy/feladat felé, közülük mindenkinek specifikus szerepe és funkciója van.”

Az AVP (5) Alapkézikönyv értelmezésében a csoport a csapatépítés folyamatában csapattá válik. A csapatépítés olyan folyamat, amelynek során egy csoport megtanul eredményesen együtt dolgozni: közös célokat kitűzni és elérni, a szükséges tennivalókat felosztani egymás között, létrehozni a bizalom légkörét.

Az „Ezredfordulói jelentés a vezetésfejlesztésről” team-ekről tesz említést, s mint olvashatjuk, „a legtöbb munkát multidiszciplináris team-ekben fogják végezni”. (6) A team olyan csoport – írja Klein Sándor –, amelynek eredményessége jelentős mértékben a tagok együttműködésétől függ. Klein a siker és a hatékony team közötti összefüggésre irányítja a figyelmet. „Szinte mindennapos, hogy az intézmények élére »szuperigazgatót« keresnek. Olyat, aki kiemelkedően intelligens, de azért nem vész el az elméletekben. Erőtlenül irányít, de érzékeny az emberek problémái iránt. Dinamikus és türelmes. Jól kommunikál és figyelmesen hallgat. Gyorsan és megfontoltan dönt. Ilyen egymást jórészt kizáró tulajdonságokkal azonban csak egy csapat, egy team rendelkezhet. A tartós siker titka éppen ezért a hatékony team.” (7)

Nahalka István az iskolák világában nem csapatról, nem csoportról, de nem is teamről, hanem pedagógiai közösségről (8) beszél.

Összevetve a csapatdefiníciókat, lényeges jellemzőnek vehetjük a személyes alkotó részvételt a közös munkában, valamint azt a tényt, hogy a csapatépítés folyamatában adódnak össze az egyének energiái, s a nagyobb erőforrás az összteljesítmény fokozásában mutatkozik meg. Végül: a csapatépítés idő- és munkaigényes.

A személyiség kibontakoztatása fejlesztésközpontú szemlélet, a „belső fókusz” érvényesülését kívánja meg. Ekképpen azt nézzük, hogy az egyén – vagy ha szervezeti szinten gondolkodunk, a szervezet – önmagához képest mennyit fejlődött. Ezzel a fölfogással rokonítható az a közvélekedés, hogy a minőség helyi-személyes természetű fogalom. A nevelőtestület maga határozza meg, mit tekint minőségnek, és a saját minőség fogalmához szabja a megoldandó feladatait. Ha azonban a gazdasági verseny-szellem iskolai térhódítása fölerősödik, a „belső fókuszt” felváltja a külső mércének megfelelés kényszere. A demográfiai mutatók alapján nyilvánvaló az egzisztenciális kényszerből következő versenyszerű helyzet.

Összegezve, a kérdések megválaszolása a napi intézményi működés szempontjából elodázhatatlan. Az iskola a maga fizikai valóságában teszi a dolgát, a törvényi kötelezettségeit konkrét intézkedésekkel, megoldásokkal teljesíti.

Az első kérdést illetően az intézménynek döntenie kell arról, hogy a minőségfejlesztés melyik karakterű eszközének a kidolgozására, meghonosítására, fejlesztésére mozgósítja a rendelkezésére álló személyi, tárgyi és pénzügyi forrásait. Például: milyen jellegű szakmai rendezvényen való részvételre, továbbképzésre iskolázza be tanárait, mely tartalomban határozza meg a nevelési értekezlet témáját, az arculat kialakítása milyen testet ölt. A párhuzamos fejlesztés realitása a szerény források miatt nem valószínűsíthető.

A második kérdéssel kapcsolatban úgy véljük, kétféle feladatrendszerrel és módszertani kultúrával követhető a két tendencia. Az országos szintű minőségfejlesztési törekvések hangsúlyának tudatosítása és tudatosulása a pedagógiai munka megítélése szempontjából (is) fontos. Gyakorló pedagógusok kérdezik: Minek alapján ítélik meg a munkánkat?

Az oktatás minőségét biztosító értékelési rendszer kidolgozásának alapja az előre meghatározott és rögzített célhoz való viszonyítás. Ha a cél a versenyképesség fokozása, a verseny természete szerint az eredményesség megítélése attól függ, hogy a mennyiségi mutatók alapján fölállított rangskálán az iskola hol szerepel. Ha a cél a tanulók tudati, viselkedésbeli változása, a pedagógiai munka eredményét – a változás mértékét – minőségi mutatókkal írjuk le. Ebből a nézőpontból, ebben a pillanatban a mennyiségi mutatók alapján fölállított rangskála érvényét veszti. Ha az iskola minőségi mutatók mentén értékelhető eredményeket hoz, az értékelés pedig mennyiségi mutatók alapján fölállított rangskálán történik, az iskola a ranghelyekben könnyen alulmaradhat, s a társadalmi megítélésben a „rosszul teljesített” jelzője illeti.

A harmadik kérdés megválaszolása is megkerülhetetlen. A tantestületnek mint csapatnak a működési föltételeit javítva a team-munka munkakultúráját is fejlesztjük. Ekképpen az iskolai autonómia által nyújtott lehetőségek érvényesülésének nagyobb esélye volna.

Kiindulópont

Fölfogásunk szerint a fejlesztőmunka lényege, hogy az adott szintből, adott milióból indulunk ki, „onnan emelünk”. A továbbiakban az érzékelt helyzetet vázoljuk föl.

Egy minőségbiztosítási konferencia ‚Csapatépítés’ elnevezésű műhelyfoglalkozásán (9) vettünk részt. Arra a kérdésre kerestük a választ: lehet-e egy tantestületnek csapatként működni, s ha igen, hogyan. Vitaindítónak a ‚Régi idők focija’ című magyar filmvígjátékából (10) részleteket néztünk meg. Mi a közös föladatunk? Hogyan oldjuk meg? E kérdések megválaszolása kapcsán párhuzamot vontunk a csapatjátékosok és a tanári karban betöltött szerepek között. A csoportvezető a szakértés, a tanácsadás és a szaktanácsadás belső problémáira a „kívülről” megoldást hozó gyakorlattal szemben a belülről kibontott megoldáskeresést, a „bölcс team nem a szakértőt használja” szemléletet kínálta föl.

A csapattá válás korlátainak megnevezése túlsúlyba került a csapattá válás lehetőségeinek számbavételével szemben. A résztvevők által említett föbb gát a pénztelenség, a sok teendő, a szűkös idő és az iskolai működés struktúrája. Szemléletbeli, személyiség-képességbeli akadályokat kevésbé említettek.

A közös munka során nyilvánvalóvá vált, hogy akinek az élményvilágából hiányzik egy másfajta gondolkodás és magatartás élménye – ezáltal annak reális lehetősége –, annak számára üres absztrakciók a csapatmunka lényegének és jelentőségének fogalmai, ezért nem fogja sem hiányolni, sem szorgalmazni az alternatívát jelentő munkaformát. (Más a fogalmi szint, és más az élményszint.)

Közzoktatási intézmények gyakran keresnek meg bennünket képzési igénnyel. Így több iskolával munkakapcsolatban vagyunk. A törvényi kötelezettség megvalósításának esélyeit latolgatva a képzési tapasztalatainkból három dolgot emelünk ki.

A személyi feltételeket nézve nehézség, hogy a tanároknak eddig kevés alkalmuk volt személyes élményeket, tapasztalatokat szerezni arra vonatkozólag, hogy valójában mit jelent egy demokratikusan működő tantestület tagjának lenni, miként lehet élni az önállóság adta lehetőséggel. A közös munkában másfajta hozzáállás a készenlét a befogadói magatartásra, valamint más a készség és hajlandóság az aktív, alakító bekapcsolódásra. Ismerünk szemléletet váltani akaró és tudó vezetőket, aki olyan légkör kialakításán fáradozik, amelyben lehetővé válik a nyílt kommunikáció, jellemző az „üljünk le és beszéljünk meg” munkastílusa. De olyan vezetővel is van dolgunk, aki szemléletet akar váltani, de nem tud, és hierarchikus föllállásból „utasítja” kollégáit közös gondolkodásra.

Az 1731 főre vonatkozó vizsgálati adataink megerősítik azt a föltevésünket, hogy relatíve kevesen vesznek részt szemléletformáló és viselkedésváltást ösztönző programokban. 1999–2000-ben képzési keretek (11) között megkérdeztük a hallgatókat, hogy hányan vettek részt személyiség-, képességfejlesztő (továbbiakban képességfejlesztő) tréningen. (12)

1380 közoktatási vezető, másoddiplomás hallgató közül 12,53 százalék, 33 nevelőtanár, másoddiploma levelező szakos hallgató közül 3,03 százalék, 318 nevelőtanár, alapdiploma levelező szakos hallgatóból 3,45 százalék válaszolta azt, hogy van „csoporttapasztalata”.

Megjegyezzük, hogy ugyanebben a félévben kilenc másod- és alapdiplomás nevelőtanári levelező tanulócsoporthoz nyolc órás időtartamú konzultációt vezettünk a képességfejlesztés módszereinek tantárgyához kapcsolódóan. (13) Célunk az volt, hogy a résztvevők jártasságot szerezzenek az egyeztetési eljárásban. Szimulációs folyamatban a csoport nevelési programot alkotott. A hallgatók arról számoltak be, hogy ez volt az első élményük a konszenzussal megalkotott csoportteljesítménnyel kapcsolatban. Többen ki is fejezték: itt értették meg, hogy az egyéni teljesítmények egymás mellettiségét mennyiben haladja meg a csoportteljesítmény.

A főlvázolt helyzetképet igazolja *Vörösné Rövid Zita* tanulmánya, amely utal arra, hogy nem szokásos és általános a tréning munkaforma, s mint a szerző írja: „Jó eredmény, hogy ez év végére kilenc pedagógus vesz részt iskolánkban olyan továbbképzésen, amelyen megismerkedik személyiségfejlesztő gyakorlatokkal.”

A képzések csak ritka esetben zajlottak tanítás nélküli munkanapokon. Egyértelműen tapasztaltuk, hogy egy főlkészítő képzési program beillesztése az intézmények munkarendjébe tanítási nap után, hétvégeken, olykor esti órákba nyúlóan nehézséget jelent.

A tanárok többirányú elfoglaltsága nehezíti a csapatmunka meghonosodását. A tanári kar teljes létszámban alig tudott részt venni az általunk vezetett képzéseken. Például az egyik iskolában ugyanazon a napon ugyanabban az időben négy programot is szerveztek, emiatt csak kivételes alkalom volt arra, hogy térben és időben minden tanár jelen lehessen az iskola egészét érintő szemléletformáló kurzuson. Egy szegedi szakközépiskolában az egyik tanárnő a következőképpen nyilatkozott: „Mennyiségben biztos, hogy a plafonon vagyok. Ennél többet képtelenség teljesíteni. A minőségben tudnék sokkal többet nyújtani, de akkor a mennyiséget kellene csökkenteni. Van-e ennek realitása?” Folytathatnánk úgy, hogy ez a realitás.

A 2000/2001-es tanév I. félévében alap- és másoddiploma levelező, valamint távoktatásos rendszerben tanuló kollégákat kérdeztünk meg: milyen jellegű és mennyi elfoglaltságuk van naponta. A megkérdezettek arról számoltak be, hogy átlag hét különféle föladatuk van. Ezekből csak egy a főlkészülés a tanítási órákra. (14) Így óhatatlan, hogy a pedagógusok a fölgyorsult élettempó sodrásában a tartalmi munkáról könnyebben lemondanak a formai megoldások javára.

Elképzeléseink indokai

Tanulmányunk második témakörében föltettük a kérdést: Hol a hangsúly? A kérdés megválaszolásakor két irányba indulhatunk. Ha szervezettebbé fejlesztéssel próbálkozunk, eredmény csak akkor várható, ha az emberek a lefektetett szabályok szerint járnak el.

Magyarországon az egyik leggyorsabban terjedő személyiségfejlesztő program (15) a bajok okát abban látja, hogy az emberek nem tartják be a megegyezéseiket. A közlekedési balesetek tényeken alapuló statisztikáit ismerve és a balesetek okait elemezve, a törvénytértek növekvő gyakoriságát végiggondolva, a szabályok betartásának képessége felértékelődik. Annak érzékeltetésére, hogy milyen széles körben élő problémáról van szó, általánosabb példákat is említünk: a tömegközlekedési eszközök menetidejének, tanórák, konferenciái előadások időkeretének, háztartási gépek használati utasításainak, a határidős munkák határidejének a be nem tartását.

Ahhoz, hogy a folyamatszabályozásra épülő program a hozzáfűzött reményeket bevaltsa, a szabályok betartásának a képességét kell kifejleszteni. Ha a gyerekek tudati és viselkedésváltozásának irányába indulunk, szintén „képességet fejlesztünk”. Ekképpen – így vagy úgy – a minőségjavulás eszköze a fejlesztés. Ezen a ponton teremti meg a pedagógusok szakértelme a két indulási alapra épülő minőségfejlesztési törekvések szintetizálását. A Melyik tendencia? kérdésére is a neveléstudomány adja meg a sorrendiséget meghatározó, alapföltételt megjelölő választ. A versenyképesség fokozása, a foglalkoztathatóság növelésének módja a fejlesztés, a tehetség, a szakismeret kibontakoztatásának eszköze pedig a tanárok szaktudása.

A tanári mesterség új értelmezését írja le *Csapó Benő*, aki szerint a tudás megváltozása – a tanulás, az ismeretrendszer szerveződése, a készségek, képességek fejlődése – öntörvényű, konstruktív folyamat. Az oktatás szakemberei tehát ezzel a belső tudással foglalkoznak. Az iskolai oktatás nem egyszerűen a kultúra tartományait közvetíti, hanem a tanulók kognitív kompetenciáit fejleszti.

Ha európai értékek mentén gondolkodunk, és áttekintjük *Majzik Lászlóné* tanulmányát, láthatjuk, hogy a decentralizált közoktatásirányítás korszerű minőségbiztosítási rendszerének elemei között szerepel az egyes iskolák pedagógiai munkájának fejlesztése. Az Európai Unióhoz való csatlakozás feltételeként a csúcstalálkozó minőségi jellegű kikötéseket jelölt meg, ezek teljesítéséhez nem rendelt számszerű értékeket. Nemzetközi mértékkel nézve oktatásügyünket, a SZTE MTA Képességkutató Csoport kutatási eredményei jelöli ki a fejlesztési irányvonalat: a magyar tanulók természettudományi és matematikai teljesítménye a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint drasztikusan romlik. A teljesítmények eltérései nem mennyiségi természetűek: a tudás minősége az, amiben a magyar tanulók és az őket megelőző társaik között lényeges különbség van. A nemzetközi felmérések értékrendje átalakult, más minőségű tudás az, amit a felmérések mint értékes tudást feltételeznek.

Megoldási javaslatok

A pedagógiai kultúra javítását tartjuk a minőségfejlesztés legfontosabb feladatának. Eredményt hozhat a pedagógusok gyakoribb részvétele a neveléstudományi kutatás eredményeire épülő fejlesztő programokban. A szakmai javulás szempontjából kívánatos, hogy széles körben ismerjék meg és tudják alkalmazni a tantárgyi tudás és képességek diagnosztikus pedagógiai értékelésének módszereit. A nevelési gyakorlat jobbítása a tudományos eredmények gyakorlati megvalósításától várható.

Sokat segítene, ha a tanárok közül többen megismernék és kipróbálnák a prioritást élvező képességek fejlesztését célzó programok sajátosságait. A gyakorlatra irányított munkaformák lehetőségeinek megismertetése és elterjedtebbé válása közelebb vihetne az autonóm személyiség ideáljához. Ha minden iskola szervezhetne a tantestület egésze számára fejlesztő kurzusokat, nagyobb valószínűséggel bontakoznának ki az új követelmények teljesítését lehetővé tevő készségek és késztetések.

Gábor Anna rámutat a képességfejlesztés szükségességére, s mint mondja, a tantestületekben hiányzik a partneri viszony kialakítására és a kölcsönös tanulásra való képesség.

Még azok az irányzatok is gondokkal küzdenek a megvalósítás során, amelyek kifejezetten tevékenységközpontúnak vallják magukat. Ennek oka egyrészt a pedagógusok nevelődésében, képzésében és beidegződéseiben, másrészt a szülők mint megrendelők ugyanazon jellemzőiben keresendő.

Az együtt dolgozó emberek jobb párbeszédének elősegítése, az adott pedagógiai közösség építése, az alkotó energiák mozgósítása hozhat minőségjavulást. A válasz ott van, ahol a kérdés és a gond. A tantestület egészét érintő programok vezetésének kedvező tapasztalatai (16) arról győzték meg bennünket, hogy a tantestületek képesek megújulni, ha szakavatott irányítási stílussal az érési folyamatokat ösztönözzük.

A saját élményű tanulásra alapozott kurzusok a belső motiváció megtermékenyítő hatását föltételezik a külső eszközök alkalmazásának túlsúlyával szemben. A szemléletben és viselkedésben jól érzékelhető változás következetes minőségi munkát kíván a képzésre, továbbképzésre, főkészítésre vállalkozó szakembertől. Minőségi változást hozna az olyan pedagógiai gondolkodás ösztönzése, amelyben a „külső szakfelügyeletről” a „belső szakfelügyeletre” (17) tevődik a hangsúly. Nem mondhatunk le az effajta tevékenységről, mert csak autonóm személyiség tudja működtetni az intézményi autonómiát. A tantestület mint csapat? kérdéseire immáron kijelentő mondatban válaszolunk: az önkormányzatiság elve alapján működő intézménynek van reális esélye, hogy olyan nevelési programon tud dolgozni, amelyik a demokratikus értékek megszilárdítására irányul. Eredményképp pedig átépül – vagy ki sem alakul – a „farkastörvények uralkodnak, nekem ehhez alkalmazkodnom kell” típusú gondolkodás.

Következő elképzelésünk a szerepcsere, amikor elvárásokat fogalmazunk meg.

Az iskolával szemben támasztott követelmények létjogosultságának megértésében sokat segít annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy én magam mit várok a saját gyermekem iskolájától. Szakértelmet, barátságos hangnemet, megértést, lelkesedést és lelkesítést.

Ezeket várhatják az iskoláktól a „szolgáltatást” igénybe vevők. Ez az érem egyik oldala. Az érem másik oldalát nézve ugyanígy föltehető a kérdés: Mit várnak a tanárjelöltek, a gyakorló pedagógusok a képző és továbbképző intézményektől? Jobb szakmai főkészülés lehetőségét? A kor igényeihez jobban illeszkedő főkészítő programok kínálatát? A programok vezetőitől joggal várható el, hogy e kurzusok a minőségiszemléletről, a minőségtudatos magatartásról ne ismereteket adjanak át, hanem hiteles, „élő” modellt nyújtsanak. Hasznos volna gyakorló pedagógusokat megkérdezni, hogy a képzőintézmények mit és hogyan tanítsanak, mire van szükségük a tanároknak ahhoz, hogy főkészültebbeknek érezhessék magukat.

A fent említett kitételek nagyobb pénzügyi támogatást és személyes elköteleződést kívánnak az érdekeltektől. A külső és a belső motiváció összhangjának a szükségességét hangsúlyozza Fazekas Jánosné. Azt is látni kell – olvashatjuk tanulmányában –, hogy a rendszert külső támogatás nélkül, belső motiváció híján nem lehet működtetni.

Haszonnal kecsegtetne, ha a közoktatás minőségfejlesztésére szánt pénzügyi forrásokat közvetlenül helyi szinten lehetne fölhasználni, ha az intézményvezetők tanáraik képzésére költhetnék vagy a tantestületi csapatépítés pénzelésére fordíthatnák azokat. Kevéssé lehet eredményes a piaci viszonyok áramában ígért – gyakorlattá váló – 30–50 minőségügyi tanácsadói nap nyújtotta szolgáltatás.

A programok vezetőitől joggal várható el, hogy e kurzusok a minőségiszemléletről, a minőségtudatos magatartásról ne ismereteket adjanak át, hanem hiteles, „élő” modellt nyújtsanak. Hasznos volna gyakorló pedagógusokat megkérdezni, hogy a képzőintézmények mit és hogyan tanítsanak, mire van szükségük a tanároknak ahhoz, hogy főkészültebbeknek érezhessék magukat.

Ajánlások

Ahhoz, hogy jobban érzékeljük és megértsük a közoktatás minőségfejlesztési folyamatában a beavatkozási-fejlesztési lehetőségeket, nélkülözhetetlen az iskolák világában szerzett tapasztalat. A fejlesztőmunka korlátait és lehetőségeit a pedagógiai gyakorlatban, az iskolák mindennapi eseményeinek közelségében átélve a közoktatás minőségfejlesztését célzó program alkotójának nagyobb az esélye, hogy érzékelhető változásokat eredményező kurzusokat kínáljon.

A fejlesztő tevékenység során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tanulás törvényszerűségeit. A gyorsaság illúzióját keltheti egy – bármilyen formába öntött – fejlesztő javaslat végigvitele, „átfuttatása” a gyakorlat szigorú megmértetése nélkül, de ha nem épül be a kívánt érték az emberek tudatába, nem tekinthető eredményesnek a fejlesztő tevékenység. Az elmélet és a gyakorlat küzdőterén végzett munka tapasztalata: egy elképzelés olyan mértékben valósítható meg, amilyen mértékben készek és képesek a folyamatokat megvalósítók, maguk az emberek az adott föladatra.

A Pedagógiai Lexikon ugyan a tanár-diák kapcsolatát illetően fogalmazza meg az együttműködésen alapuló munka alapvető szubjektív feltételeit, például: a tanulók ismerjék és fogadják el a kooperáció formáit, a pedagógus rendelkezze azokkal az ismeretekkel, készségekkel, amelyek a munka megtervezéséhez, irányításához, értékeléséhez szükségesek. De a kitételeket érthetjük gyakorló pedagógusok, iskolafenntartók, oktatás-irányítók, oktatáspolitikusok viszonyrendszerére is.

Csak célirányos fejlesztőmunka eredményeképpen van remény arra, hogy az emberek viselkedésében megjelenhetnek az új értékek. Ha a személy nem lesz képes belsőleg, személyisége minőségi fejlődését követően azonosulni a minőségfejlesztési törekvésekkel és érvényesíteni a minőségi követelményeket, féltő, hogy szervezeti szinten üres forma marad bármely minőségbiztosítási rendszer. *Ady Endre* szavaival élve: „A forma cifra kényszer, de mit ér, ha nem valóban tartalmat hordoz.”

Jegyzet

(1) A Pedagógiai Lexikon megfogalmazásában a képesség különböző értelmezései megegyeznek abban, hogy a képességet az egyének pszichikus tulajdonságának tekintik, ami valamilyen tevékenység gyakorlása révén fejlődik ki és a tevékenység végzésében nyilvánul meg. (BÁTHORY – FALUS, 1997. 196. old.)

(2) Minőségfejlesztésen az intézményes nevelés minőségének a fejlesztését értjük.

(3) Az intézményi nevelés minősége – NAGY József megfogalmazásában – a tanulói személyiség értelmi, szociális és perszonális fejlettségében jelenik meg. (NAGY, 1999. 2. old.)

(4) Minőségjavuláson az intézményi nevelés minőségének a javulását értjük.

(5) AVP betűszó értelmezése: Alternative to Violence Project. Szövegforrás: AVP Hungary Egyesület: *AVP Alapkezikönyv*. Debrecen, 1996. A Project egyik sajátossága, hogy három-négy fős team vezetéssel a kooperációról modellt nyújt a résztvevőknek. A kanadai program hazai meghonosítása EVESON Susanna nevéhez fűződik, magyar viszonyokra AL-HUSSAMI Katin, BOGNÁR Lajosné, FARKAS Olga és FEDOR István adaptálta.

(6) National Council for Vocational Qualifications, 1944. Szövegforrás: BENEDEK István: *Feladatok, kompetenciák változása az intézményvezetői gyakorlatban*. Új Pedagógiai Szemle 1998/10. sz. 22. old.

(7) Szövegforrás: KLEIN Sándor előszava. In: BELBIN, Meredith: *A team avagy az együttműködő csoport*. SHL Hungary Kft., Bp, 1998. 7. old.

(8) Elhangzott: NAHALKA István: *Pedagógiai paradigmák személyiségképe* című előadás. Neveléstudomány az ezredfordulón Konferencia. Szeged, 2000. 11. 17–18.

(9) A műhelyfoglalkozást KOVÁCS János vezette. IV. Közoktatási Minőségbiztosítási Konferencia. Szeged, 1999. 10. 25–27.

(10) Főszerepben GARAS Dezső. MÁNDY Iván novellája nyomán TÓTH Zsuzsa írta. Rendezte (1973): SÁNDOR Pál.

(11) Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Neveléstudományi Tanszék által szervezett és koordinált képzésekre utalunk. Az adattfelvétel a Közoktatási vezető távoktatásos képzés tréning-foglalkozásain és a Képességfejlesztés módszerei tantárgy konzultációin történt.

(12) Képességfejlesztő tréning alatt azokat a különböző konkrét céllal szervezett, általában 30, 60, 90 órás strukturált vagy strukturálatlan kurzusokat értjük, ahol központi helyet foglal el a saját élményű tanulás. A tréning hatása személyes és szakmai készségek, társas viszonyformák változásában mutatkozik meg.

(13) Képzési alkalmak időpontjai: Szeged, 2000.09.15., Szeged, 2000.09.16., Orosháza, 2000.09.22., Szeged, 2000.09.30., Zalaegerszeg, 2000.10.06., Orosháza 2000.10.26., Szeged, 2000.11.03., Szeged, 2000.11.04., Szentes, 2000.11.11. A konzultációkon 351 fő vett részt.

(14) A gyakorló pedagógusok a következő intézmények tanárai voltak: (1) 614. sz. Ipari Szakképző Iskola, Mezőhegyes (2) 624. sz. Ipari Szakmunkásképző Iskola, Szeged (3) Árpád Fejedelem Gimnázium Postaforgalmi Szakközépiskola és Kollégium, Kistelek (4) Batsányi János Gimnázium és Szakközépiskola, Csongrád (5) Békés Megye Képviselőtestülete Általános Iskola, Szakiskola Gyermek és Diákotthona, Magyarbánhegyes (6) Bethlen Gábor Szakképző Iskola és Kollégium, Gyomaendrőd (7) BMKT Hunyadi János Gimnázium, Szakközépiskola, Mezőkovácsháza (8) Kossuth Szusanna Műszaki Szakközépiskola, Gimnázium, Szakmunkásképző és Kollégium, Hódmezővásárhely (9) Közgazdasági Szakközépiskola, Kiskunfélegyháza (10) Pollák Antal Műszaki Szakközépiskola, Szentes (11) Semmelweis Egészségügyi Szakképző Iskola és Kollégium, Gyula (12) Szegedi Alternatív Speciális Szakiskola, Szeged (13) Szegedi Rendészeti Szakközépiskola, Szeged (14) Tancsics Mihály Gimnázium és Szakközépiskola, Orosháza (15) Théba Művészeti Szakközépiskola, Budapest (16) Zsoldos Ferenc Műszaki Szakközépiskola, Szentes

(15) Szövegforrás: Darnel Alapítvány: *A Darnel tréning*. Darnel Alapítvány, Bp, 1991. 28. old.

(16) 1994–2000 között szervezett jelentősebb tantestületi képzési tapasztalataink: Batthyány Lajos Ének-Zene Tagozatos Általános Iskola, Kiskunfélegyháza (1994), Csorvás Általános Iskola, Csorvás (1994), Gutenberg Általános Iskola, Szeged (1994), Hódító Általános Iskola, Hódmezővásárhely (1994), Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Diákotthon, Makó (1994), Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola és Diákotthon, Baja (1996), Visontai Általános Iskola, Visonta (1996), Békés Megye Képviselőtestülete Egyesített Gyermekvédelmi és Gyógypedagógiai Intézménye, Tarhos (1994, 1998), Kossuth Lajos Általános Iskola, Szőreg (1997), Gábor Dénes Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium, Szeged (1999), Martfői Szakképző Iskola és Gimnázium, Martfű (1999), Móra Ferenc Általános Iskola, Szeged (1994, 1996, 1999), Klebelsberg Óvodai Körzet, Szeged (2000), Gregus Máté Mezőgazdasági Szakközépiskola, Hódmezővásárhely (2000), Kodály-téri Általános Iskola, Szeged (2000).

(17) TAKÁCS Géza szóhasználatával élünk.

Irodalom

- BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Bp, 1997.
- CSAPÓ Benő: *Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek*. Új Pedagógiai Szemle 1999/12. sz. 4–13. old.
- CSAPÓ Benő: *A tudás minősége*. Educatio 1999/3. sz. 473–487. old.
- FARKAS Olga: *Szemléletváltás. Szakemberek az örömtelibb iskolai életért*. APC Stúdió, Gyula, 2000.
- FAZEKAS Jánosné: *Az intézményértékelés és a minőségbiztosítás időszzerűsége*. Új Pedagógiai Szemle, 1999/9. sz. 51–60. old.
- HORVÁTH Attila – TÓTH Tiborné: *Hazai minőségügyi helyzetkép a közoktatásban*. Magyar Minőség 1999/11. sz. 19–26. old.
- MAJZIK Lászlóné (szerk.): *Cseppben a tenger. A közoktatás minőségbiztosítása Európában I.* Új Pedagógiai Szemle 1999/1. sz. 77–91. old.
- NAGY József: *Minőségértékelés és minőségfejlesztés az iskolában. Műhelytanulmányok 3.* Magyar Gallup Intézet, Bp, 1999.
- NAGY József: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Bp, 2000.
- SALES, E. – DICKINSON, T. L. – CONVERSE, S. A. – TANNENBAUM, S. I.: *Toward an understanding of team performance and training*. In: SWEZEY, R. W. – SALES, E. (szerk.): *Teams: Their training and performance*. Nj: Ablex, Norwood, 1992. Szövegforrás: SWEZEY, R. W. – MELTZER, Andrew L.: *A csapatok motiválásának néhány kérdése*. In: O'NEIL, Harold F. – DRILLINGS, JR. Michael (szerk.): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó Kft., Bp, 2000. 151–178. old.
- SCHÜTTLER Tamás: *Ismeretközpontú-e a magyar iskola? Válogatás a körkérdésre adott rövidebb válaszokból*. CSISZÁRIK Jánosné, CSONKA Csabáné, GÁDOR Anna, TRENCSENYI László. Új Pedagógiai Szemle 1999/12. sz. 37–42. old.
- SILLAMY, N. (szerk.): *Pszichológiai Lexikon*. Corvina, Bp, 1997.
- SZOKOLSZKY Ágnes: *A tanárokat képessé kell tenni saját munkájuk elemzésére. Beszélgetés Ned A. Flanners professzorral*. Köznevelés 1986/25. sz. 32–24. old.
- VIDÁKOVICH Tibor: *Diagnosztikus értékelés*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990.
- VÖRÖSNÉ Rövid Zita: *Minőségbiztosítás az osztályfőnöki munkában*. Új Pedagógiai Szemle 2000/3. sz. 56–60. old.

Fejleszthető-e az önálló ismeretszerzés képessége?

Régóta, de legalábbis a NAT életbelépése óta szeretnénk, ha maradéktalanul teljesíthetné a magyar iskola Szent-Györgyi Albert kívánságait: „az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya (...), megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál...” Többen fölfedezték, hogy a gyerek csak akkor tanul szívesen, ha szinte észre sem veszi, azaz maga kutatja a körülötte lévő világ érdekességeit, s a letűnt világok történéseinek, a jelen csodáinak búvárolása szellemi izgalmat jelent számára. Vannak iskolák és tanárok, amelyek és akik korszerű tanulásmódszertant dolgoztak ki, hogy a gyerekek képességeit minél sokoldalúbban fejleszthessék.

Mégis: milyen képességekre van szükségük a tanulónak az önálló ismeretszerzés elsajátításához? Nem árt, ha folyamatosan – és pontosan – tudnak olvasni, tehát értik is, amit olvasnak, megfelelő szintű gondolkodással átlátják az összefüggéseket, képesek tájékozódni az információk (és információhordozók) rengetegében, ki tudják választani a számukra megfelelő információt és – nem utolsósorban – alkalmazni is tudják a megszerzett ismereteket sajátos céljaik érdekében.

Tulajdonképpen ugyanezeket a képességeket hangsúlyozza a NAT az „Informatika” műveltségterület bevezetőjében, de azt is világossá teszi, hogy az ezekhez szükséges módszereket, technikákat számtalanszor kell gyakoroltatni, hogy a szétaprózott ismeretek a jártasság, majd a készség szintjére emelkedjenek. Be kell látnunk, hogy ezekre a kognitív képességekre minden tantárgy elsajátításához szükség van, s a gyakorlás egyik kitüntetett színtere az iskolai forrásközpont.

Mérés és minőségbiztosítás

A pedagógiai munka hatékonysága elsősorban az eredményekben mutatkozik meg. A minőséget csak akkor tudjuk garantálni, ha időről időre felmérjük, sikerült-e eljuttatnunk a gyerekeket a kívánt szintre. A megismert eredmények (vagy kudarcok) lendíthetik tovább a tanár tudatos munkáját, mivel a válaszokból kiderül, hol kell még javítani, tovább gyakorolni. A minőségfejlesztés lényege tehát – mondja a kutatási program felelős vezetője –, hogy „minden intézménynek a saját fejlettségi szintjéhez, az adott kiinduló állapothoz képest kell elmozdulnia egy magasabb minőség felé”. A mérés tehát fontos a kiinduló állapot rögzítéséhez, megmutatja az elmozdulás irányát és segít a módszerek korrigálásában, hogy megfelelő eredményhez segíthessük a tanulókat.

A felmérések körülményei

A minőségfejlesztés igénye vezetett engem is, amikor az önálló ismeretszerzés vizsgálatára játékos feladatlapot (Könyvtári totó – lásd 1. melléklet) adtam a gyerekek kezébe. Korábbi – úgymond – próbafelméréseim egy adott pillanatban adtak számot a gyerekek

ilyen irányú tájékozottságáról, az elmúlt tanévben azonban alkalmam nyílt, hogy ugyanazon tanulócsoporthoz eredményeiket vethessem össze a tanév elején és végén. Egy szegedi peremkerületi, lakótelepi iskola (Felsővárosi Általános Iskola) halmozottan hátrányos helyzetű diákjai közül az ötödikes és a nyolcadikos korosztály tagjai oldották meg a feladatokat (mintegy 80 tanuló), tehát összesen 143 feladatlap értékelését végeztem el.

Korábbi méréseim (1996–97-ben) ugyanezzel a feladatlapmal heterogén korosztályokra vonatkoztak, amennyiben részben állami gondozott gyerekek (28 fő), részben a Somogyi Könyvtár gyermekrészlegében megforduló olvasók (9 fő), harmadrészt pedig egy szintén peremkerületi általános iskola 5–6. osztályosai (38 fő) voltak a felmérés alanyai. Bizonyos kritériumokat mindegyik csoportról ismertem, amelyek befolyásolhatták az eredményeket:

- az állami gondozott gyerekekkel négy éven keresztül napi kapcsolatban voltam (az intézmény könyvtárát vezettem), s bár külön könyvtárhasználati foglalkozásokat nem tartottam nekik, játékosan ismerkedtünk a könyvtár eszközszerével, emellett a gyerekek rendszeresen segítettek bizonyos manuális munkákban (jelzetírás, bélyegzés, könyv-visszaosztás, katalógus-előrendezés stb.); a totót kitöltők 5. osztálytól a 11.-ig több évfolyamról verbuválódtak, de 50 százalékuk középiskolás volt;

- a Somogyi Könyvtár olvasói szintén a legkülönbözőbb korosztályokból (4–10. évfolyam) és iskolákból kerültek ki, de náluk elvileg megalapozottabb ismereti szintet lehetett feltételezni, mivel önként keresték fel a könyvtárat;

- a harmadik csoportról (Tarján, 3. sz. Ált. Iskola, 5–6. osztály) csak annyit tudtam, hogy az úgynevezett info-csoport tagjaiként évi 4–6 óra könyvtári foglalkozáson vettek részt, emellett német tagozatos osztályba jártak; a feladatlapokról viszont csak egy összefoglaló, az egyes feladatokat értékelő, százalékosan megadott kimutatást kaptam, ami némileg kétségesse teszi az eredményt.

Még így is érdemes elvégezni az összehasonlítást, vajon az egyes csoportok milyen szinten oldották meg a feladatokat, illetve van-e lehetőség a javításra, fejlesztésre, ha mindezeket összevetjük az 1999/2000. tanévben végzett, említett felméréseimmel (d. és e. csoport: Felsővárosi Általános Iskola, 5. és 8. osztály). Hozzá kell tennem, hogy ebben az iskolában három éven keresztül vezettem a könyvtárat, a gyerekek szívesen jártak oda (az iskola tanulóinak 80 százaléka iratkozott be a könyvtárba), emellett évi 30–40 könyvtárhasználati órát tartottam nekik. Közülük az ötödikesek (mindkét párhuzamos osztályból) az elmúlt tanévben 5–5 alkalommal vettek részt könyvtári órán (magyar és történelem), míg a nyolcadikosok csak kétszer. Az ötödikesek egyébként is aktívabbak voltak, többen közülük szívesen segítettek a könyvtárban bizonyos manuális feladatoknál, vagy iskolai munkájukhoz kerestek különböző adatokat, könyveket.

A feladatlap (könyvtári totó)

Fontosnak tartottam, hogy ezeket a komoly ismereteket játékos formában és mindenképpen a gyakorlat oldaláról közelítsem meg. Az úgynevezett zárt feleletválasztásos típusú feladatlap (3 válaszlehetőségből 1 a helyes) sajnos találgatásokra is módot ad, ezért a szakirodalom szerint az elért pontszámból egyet le kell vonni, hogy reális képet kapjunk.

Maguk a feladatok elsősorban a kézikönyvek (lexikonok és szótárak) használatára (I., II., III., IV., VI.), illetve a keresési stratégiára vonatkoztak (V., VII., XIII.). Az alapismeretek közül a betűrend kérdéseit feszegette a IX. kérdés, a könyvtári rendszer (raktári rend) ismeretét a VIII. és a XI. kérdés tudakolta. A katalógusok rejtelmeiről a X., XII. és XIII. feladat érdeklődött, és a válogatási készséget csak egyetlen kérdés (+1) vette célba. Egyébként ez utóbbi kérdés csak a dél-magyarországi régióban értelmezhető, de itt minden (?) gyerek számára egyértelmű, hogy a Déli Apró egy hirdetőújság, a Délmagyaror-

szág pedig a régió napilapja. (Mintegy fél éve már ez is csak részben igaz: nem a Délmagyarország mellékletében, hanem magában a lapban közlik a moziműsort.)

A többi kérdésben szereplő kézikönyvek – hitem szerint – minden valamirevaló iskola könyvtárában megtalálhatók, a IV. kérdés megfogalmazásán pedig értelemszerűen lehet változtatni aszerint, hogy németet vagy angolt tanulnak-e az adott iskolában.

A kérdések ismereti szintje véleményem szerint általában az 5. osztály végére elvárható volna, egyedül a szakkatalógust (XIII.) nem ismerhetik még a gyerekek, csak a 7. osztály végére. Hogy mennyire nem így van, azt nemcsak a gyerekek válaszai tükrözik, hanem egy szűrőpróba-szerű érdeklődés saját felnőtt ismerőseim körében (10 fő), akik mind felsőfokú végzettségűek, bár többnyire az 50–60 évesek korosztályát képviselik (5 fiatal volt köztük, 30 év alatti). Közülük heten 13–15 pontot szereztek, tehát 90 vagy 100 százalékot értek el, jellegzetes hibájuk a szakkatalógushoz (XIII.), illetve a Földrajzi etimológiai szótárhoz (VII.) kapcsolódott. Mindez arra utal, hogy a kérdések nagy része elméleti úton is megválaszolható, de a tanult felnőtteknél is van bizonytalansági tényező.

Az összes feladat jó megoldása 15 pontot jelentett (a X. feladatot 2 ponttal honoráltam, mert itt két jó megoldás is volt). A gyerekeknél természetesen nem akadt 15 pontos válasz, de a megkérdezetteknek több mint a fele 70 százalék fölött (10 pont) teljesített az első három csoportnál (a, b, c). Az elmúlt tanévben vizsgált 5. osztályosok csak az év végére jutottak el erre a szintre, a nyolcadikosoknak pedig a háromnegyede érkezett a jó közepes (70 százalék) szintre az év végéig. Ezt tükrözik az összesített átlag-pontszámok is:

csoport jele	a	b	c	d		e	
csoport neve	állami gondozottak	Somogyi Könyvtár	Tarján 3. sz. 5–6. osztály	Felsőv. ált. 5. oszt. I. félév	Felsőv. ált. 5. oszt. II. félév	Felsőv. ált. 8. oszt. I. félév	Felsőv. ált. 8. oszt. II. félév
átlag pontszám	9,8	9,8	10	9	9,8	9,5	10
létszám (fő)	28	9	38	39	33	26	45
ebből 70% fölött teljesített	15	5	28	16	20	14	33

1. táblázat

Feladattípusok és eredmények

A lexikon- és szótárhasználat (I–IV., VI.) a legtöbbet gyakorolt, ennek megfelelően a legjobban megoldott feladatok közé tartozik, mégis találunk alapvető hiányosságokat ezekben is. Közülük az I. feladat 90, esetenként 100 százalékos megoldásokat mutatott mindegyik csoportnál, de a II. feladat már azt bizonyítja, hogy a tanulók nincsenek tisztában a kézikönyvek jeleinek feloldásával. Különösen furcsa ez az arány a Somogyi Könyvtárba járó gyerekeknél (36 százalék tudta), akiknél az ember több tudatosságot tételezne föl. Viszont megnyugtató, hogy kellő gyakorlással lényeges javulást lehet elérni (a d csoport I. és II. félévi eredménye 23-ról 52 százalékra emelkedett). A III. kérdésben természetesen volt némi beugratás, hiszen erre csak az tud teljes biztonsággal válaszolni, aki nagyjából ismeri a „Révai nagylexikon” keletkezési évét, mert a „Kémiai kislexikon”-t még véletlenül sem jelölték be. A tudatosítás azonban itt is jó eredményt hozhat, mert a d csoport év végére 5 százalékot javított.

A IV. feladat főként azért okozhatott gondot, mert nem minden gyerek számára világos, hogy az „Idegen szavak szótára”-ban csak a közismert, általánosan használt idegen szavak találhatók, s nem mindig érzik az élő nyelvi szó másságát. Ebbe még néhány felnőtt is belebukott, bár ők inkább azért, mert a mai számítástechnikai nyelvben közkeletűnek érezték a keyboard-ot. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy ez a szó már szerepel a

legújabb kiadású (1998) „Idegen szavak szótára”-ban, míg a tíz évvel ezelőttiben még nem találjuk.

A VI. feladat a korábbi csoportoknak nem jelentett nehézséget (89–95 százalékos találati arányt kaptunk), viszont megdöbbentő visszaesést mutat a d csoport II. félévéénél. Csak azzal magyarázhatom ezt, hogy figyelmetlenül olvasták el a kérdést, mert a helytelenül válaszolók általában a „Helyesírási kézikönyvtár”-t jelölték meg, holott számtalanszor gyakoroltuk a keresést a „Magyar értelmező kézikönyvtár”-ban is.

Az egyes kézikönyvekben való eligazodásról érdeklődött az V. és részben a VII. kérdés. Bizony, a nem-alfabetikus rendszerű könyveknél szinte esetenként kell megtanítani a keresési stratégiát, s ha nem ismerik az adott kézikönyvet, előfordul, hogy csak találgatnak. Így csak 60–80 százalékban találtak rá a helyes válaszra az útikönyvénél, bár a gyakorlás itt is némi eredményt hozott a d csoportnál (51-ről 64 százalékra). A Tisza mellékfolyóját viszont nem gondolták végig, pedig rejtvényt fejteni szeretnek (más dolog, hogy ennek a stratégiáját sem ismerik). Többen becsapódtak a „Földrajzi etimológiai szótár”-ral, ez viszont arra mutat, hogy nem ismerik az „etimológia” szó jelentését. Ennek nyomán született a 60–73 százalékos teljesítmény.

A könyvtári rendszer ismeretére vonatkozott a VIII. és a XI. feladat. A raktári jelzetek írásában, a könyvek visszaosztásában több gyerek segített az a és d csoportból, mégis elég gyenge lábon áll itt a tudatosság. Ebből az is következik, hogy továbbra is a rejtélyek kategóriájába tartozik a könyvek gerincén lévő szám- és betűkombináció, amelynek ismerete hozzásegítené a gyerekeket (és felnőtteket) a könyvtárban való tudatosabb eligazodáshoz. Különösen áll ez a lakótelepi gyerekekre (d és e csoport), akik bizony életükben először látnak rendezett könyvtárat az iskolában, a szülői indítatás itt elenyésző. A rendszeres könyvtárlátogatás, az egyéni és csoportos gyakorlás azért itt is meghozza a gyümölcsét.

A könyvekben és a könyvtárban való eligazodáshoz is az egyik legfontosabb a betűrend, mégpedig a szoros betűrend ismerete, ezt firtatta a IX. kérdés. Mondanom sem kell, hogy ez volt a leggyengébben megoldott feladat mindegyik csoportnál, 12 és 30 százalék között mozgott a találati arány. Jellemző, hogy a tanulók nagyobb része (75 százalék) „bejött a csőbe”, amennyiben az első válaszlehetőséget karikázták be, vagyis nem vették figyelembe a külföldi szerző vezetéknévét. Némi vigaszt nyújt a fejlesztés eredménye, a sok évközi gyakorlással sikerült 23-ról 30 százalékra „feltornázní” az ötödikesek készség szintjét. Az viszont továbbra is elkeserítő, hogy a nyolcadikosokban mennyire nem tudatosult a helyes betűrend. Sajnos, a 8–10 évvel ezelőtti felméréseim is rendre ezt igazolják; legfeljebb a Bod Péter könyvtárhasználati versenyek – ahol profi szintű versenyzők vannak – mutatnak lényegesen jobb (70 százalékos) arányt.

Mégis: milyen képességekre van szükségük a tanulóknak az önálló ismeretszerzés elsajátításához? Nem árt, ha folyamatosan – és pontosan – tudnak olvasni, tehát értik is, amit olvasnak, megfelelő szintű gondolkodással átlátják az összefüggéseket, képesek tájékozódni az információk (és információhordozók) rengetegében, ki tudják választani a számukra megfelelő információt, és – nem utolsósorban – alkalmazni is tudják a megszerzett ismereteket sajátos céljaik érdekében.

Tulajdonképpen ugyanezeket a képességeket hangsúlyozza a NAT az „Informatika” műveltségterület bevezetőjében, de azt is világossá teszi, hogy az ezekhez szükséges módszereket, technikákat számtalanszor kell gyakoroltatni, hogy a szétaprózott ismeretek a jártasság, majd a készség szintjére emelkedjenek.

A katalógushasználat a tudatosság következő lépcsőfoka, ehhez azonban tisztában kell lenni a könyvek legfontosabb adatainak lelőhelyével, illetve a katalóguscédula adatainak értelmezésével. A címlap jelentőségével már 3. osztálytól kezdve foglalkoztunk, 5. osztályban pedig a könyv és a katalóguscédula összehasonlítását, egy-egy adat alapján a katalógusból való kikeresést is gyakoroltuk. Mégsem vált egyértelművé a katalóguscédula és a kölcsönzőkártya közötti különbség, talán azért, mert a gyerekek többsége csak a kölcsönzőkártyával találkozott rendszeresen. A X. kérdésre adott helyes válaszok aránya ezért 18 és 70 százalék között ingadozott, s ebben a legtudatosabbak a Somogyi Könyvtár olvasói (b.) és az ún. info-csoport (c.) tagjai voltak. A címlap szerepének (XII. kérdés) megítélésében már kedvezőbb a kép (általában 60–70 százalék a helyes válasz), de itt is elszomorító a nyolcadikosok gyengébb átlaga. Némiképpen idetartozik a XIII. feladat, bár ez inkább az általános tájékozottság kérdéskörébe utalható. Itt is igen heterogén válaszokat kaptunk, 0-tól az 50 százalékos találatig. Hozzá tartozik az igazsághoz, hogy a Felsővárosi Általános Iskolában egyáltalán nem volt szakkatalógus, a nevelőotthon (a csoport) könyvtárában is csak én kezdtem kialakítani, tehát még korántsem a teljes állományról készült el. Ez a keresési mód olyannyira esetleges, hogy még a megkérdezett felnőttek sem voltak tisztában vele (3 fő).

Az utolsó kérdés (+1) is az általános tájékozottságról érdeklődött, ezt 80–100 százalékos biztonsággal oldották meg, eltekintve a nevelőotthoni gyerekektől (a csoport), akik nemigen vettek a kezükbe újságot (legfeljebb a horoszkóp kedvéért), és nem is nagyon engedték el őket – egyénileg – a moziba.

Az egyes kérdésekre adott százalékos eredmények tehát a következők:

feladattípus	a		b		c		d		e	
	állami gondozottak	Somogyi Könyvtár	Tarján 3. sz. ált. 5. oszt.	3. sz. ált. 6. oszt.	Felsőv. ált. 5. oszt. I. félév	5. oszt. II. félév	Felsőv. ált. 8. oszt. I. félév	8. oszt. II. félév		
I. Móra F.	100	90	79	89	90	91	92	89		
II. jelek	61	36	50	40	23	52	69	69		
III. űrhajózás	78	73	70	60	77	82	77	71		
IV. stellen – keyboard	75	90	95	100	92	91	76	89		
V. Erdély	78	73	60	80	51	64	65	67		
VI. fut – siet	89	90	89	95	80	70	96	91		
VII. Tisza-mellékf.	60	73	70	80	72	73	50	64		
VIII. szám- és betűjel	57	73	79	89	30	33	50	62		
IX. betűrend	25	20	26	30	23	30	12	16		
X. katalóguscédula	36	56	60	70	23	30	35	18		
XI. könyvtári rend	93	90	100	100	85	85	88	84		
XII. címlap	61	64	60	70	64	73	58	56		
XIII. szakkatalógus	10	0	5	40	23	36	38	51		
+1. DM-melléklet	68	100	100	80	82	79	92	89		

2. táblázat

Összehasonlító mérések

Lehetőségem volt az 5. és 8. osztályos korcsoport teljesítményének összevetésére a tanév elején és végén is. Az 1999. szeptemberi állapot szerint a nyolcadikosok a kézikönyvek keresési stratégiájában (II., V., VI.), a szakkatalógus és a napilap információinak (XIII. és +1), valamint a könyvtári adatoknak (raktári jel, katalóguscédula) a felismerésében valamivel tudatosabbak, viszont jóval gyengébbek az egy kézikönyvön belüli tájékozódásban (IV., VII.), a szoros betűrend (IX.) és a címlap (XII.) szerepének megítélésében. Ezt mutatja a 2. melléklet.

Az év végi (2000. júniusi) eredmények egyértelműen az ötödikesek felzárkózását bizonyítják: éppen nyolc feladat esetében értek el jobb arányt, mint a nyolcadikosok. A sok gyakorlás következményeként okosodtak, talán tudatosabbak is lettek, főként a szoros betűrend (IX.) és a címlap (XII.) vonatkozásában (lásd a 3. mellékletet!).

Ha mindkét csoportot önmagához viszonyítjuk, akkor szembeszökően érzékelhető az ötödikesek fejlődése az év eleji állapothoz képest. 10 feladat megoldásában javultak, a kézikönyvek jeleire (II.), a tartalomjegyzékre (V.), a címlapra (XII.) és a szakkatalógusra (XIII.) vonatkozó kérdések megoldásában 10–30 százalékos javulást mutattak (lásd a 4. mellékletet!). Lényeges csökkenést gyakorlatilag csak a VI. kérdésre adott válasznál észlelhetünk, talán itt arról van szó, hogy keveredik a 'Helyesírási kézisztár' és a 'Magyar értelmező kézisztár' funkciója.

A 8. osztályosok esetében, sajnos, nem lehetünk ilyen derűlátóak. Ők összesen hat kérdést választottak meg jobban, közülük csak négy feladatban javítottak több mint 10 százalékot: a szótárral, az atlással, a raktári renddel és a szakkatalógussal kapcsolatos feladatokban. A többi megoldás vagy rosszabb, vagy hasonló a korábbi szinthez (lásd az 5. mellékletet!). Lehet, hogy az év végi felmérés nem a legjobb lelkiállapotban találta őket, mivel több tantárgyból szintfelmérő vizsgára készültek. Erre utal az egyik fiú „eredménye”, aki a szeptemberi 12 pontos válaszával szemben most 1 pontot ért el. Nyilvánvalóan szándékosan rossz válaszokat adott, s jellemzően a szoros betűrendre (IX.) kapta az egyetlen pontot, mert bizonytalan volt abban, hogy melyik válasz nem jó.

Tanulságok

Következtetéseim már nem újkeletűek:

- a betűrendet nem lehet elégszer gyakoroltatni, különös tekintettel a külföldi szerzőkre; a raktári rendet (a raktári jeleket) tudatosítani kell gyakorlással is, egyéni kereséssel is, hiszen a könyv „helyrajzi száma”, témaköre akkor is támpont, ha számítógépből keressük ki az adatokat;

- a katalógushasználati feladatoknak akkor van értelmük, ha van – legalább az állomány egy részéről – katalógus, de ennek adatait is tudni kell értelmezni, az adott könyv adataival összehasonlítani (csak egyet nem szabad: szabályos katalóguscédula írását vagy szakszámok rendezését megkövetelni a tanulóktól, mert ez a könyvtáros dolga).

A bemutatott helyzetértékelő és eredménymérő vizsgálatok nemcsak arra jók, hogy megállapíthassuk, mennyit fejlődött az adott korosztály, hanem arra is, hol kell jobban odafigyelni, hol kell erősíteni a tudatosságot. És talán a címben feltett kérdésre is igenlő választ adhatunk. A sok-sok gyakorlás – ha kis lépésekben is – meghozza jutalmát: az önálló ismeretszerzés képessége, a keresési stratégia, az információkban való eligazodás képessége fejleszthető, ha idejében és fokozatosan vezetjük be a tanulókat ennek titkaiba.

Irodalom

OROSZLÁNY Péter: *Könyv a tanulásról*. AKG Kiadó, 1999.

SÁRÁNÉ LUKÁTSY Sarolta: *A Zenei lexikonban a tartalomjegyzéknél kezdem a keresést*. Iskolakultúra 1994/24. sz. 15–21. old.

SCHÜTTLER Tamás: *A minőségfejlesztés hosszú távú folyamata: Interjú Hernecki Katalinnal*. Új Pedagógiai Szemle 2000/9. sz. 16–24. old.

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

Melléklet

1. melléklet

Könyvtári totó

Név:

Osztály:

I. Melyik lexikonban találád meg Móra Ferenc adatait?

1. Virágírod. lex.
2. Magyar néprajzi lex.
3. Magyar irod. lex.

II. Mit jelent a kézikönyvekben a ~ (hullámvonal) és a → (nyíl)?

1. a címszó helyettesítése és utaló
2. magyarázat és névmutató
3. tudományos kifejezés és tárgymutató

III. Melyik könyvben találsz adatokat az űrhajózásról?

1. Kémiai kislex.
2. Technika 1–2.
3. Révai nagylexikon

IV. Hol találod meg a „keyboard” (angol) szó jelentését?

1. Új magyar lexikon
2. Idegen szavak szótára
3. Angol-magyar szótár

V. Hogyan találod meg az Erdélyre vonatkozó részt a „Románia” útikönyvben?

1. betűrendben
2. tartalomjegyzékből
3. a képek alapján

VI. Melyik kézikönyvből keresnéd ki, mi a különbség a „fut – siet – battog” igék között?

1. Magyar irod. lex.
2. Magyar értelmező kéziszótár
3. Helyesírási kéziszótár

VII. Ha a Tisza egyik mellékfolyóját kell beírnod a rejtvénybe (5 betű), miből keresed ki?

1. Földrajzi atlasz
2. Földrajzi etimológiai szótár
3. Magyarország útikönyv

VIII. Mit jelent a könyvek gerincén a szám- és betűjel, pl. 943.9 V 37?

1. a könyv sorszáma
2. az író száma
3. a tudományág és az író raktári helye

IX. Mi a helyes sorrend a következő nevek könyvtári (szoros) betűrendjében?

- | | | |
|--------------------|-----------------|-----------------|
| 1. Alexander Milne | 2. Mérei Ferenc | 3. Mérei Ferenc |
| Mérei Ferenc | Mikszáth Kálmán | Alexander Milne |
| Mikszáth Kálmán | Alexander Milne | Mikszáth Kálmán |

X. Milyen adatokat találsz a katalóguscédulán? (kettő is igaz!)

1. szerző, cím, kiadási év, ár
2. ki vitte ki a könyvet
3. a könyv raktári helye a polcon

XI. Milyen rendszer szerint rakják a könyveket a polcra a könyvtárban?

1. leltári számok szerint
2. nagyság szerint
3. témakörök és szerzői betűrend szerint

XII. Hol találd a legfontosabb adatokat (szerző, cím, kiadás) egy könyvben?

1. a legutolsó oldalon
2. a borítón
3. a címlapon

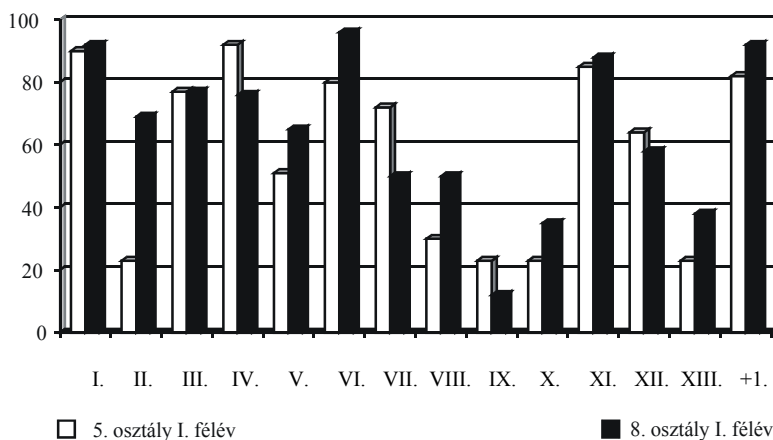
XIII. Ha a kutyák betegségeiről szeretnél tájékozódni, hol nézel utána?

1. a szakkatalógusban
2. a Természettud. kislexikonban
3. az ismeretterjesztő polcon

+1. Ha kíváncsi vagy a heti moziműsorra, honnan nézed meg?

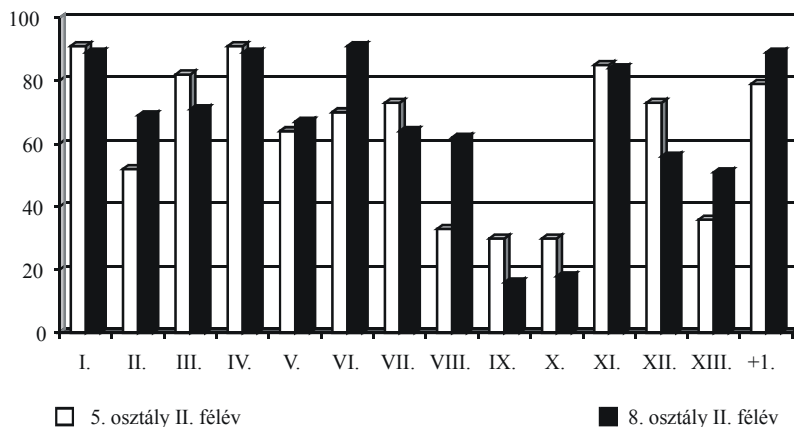
1. Kincskereső
2. Déli Apró
3. Délmagyarország melléklete

2. melléklet



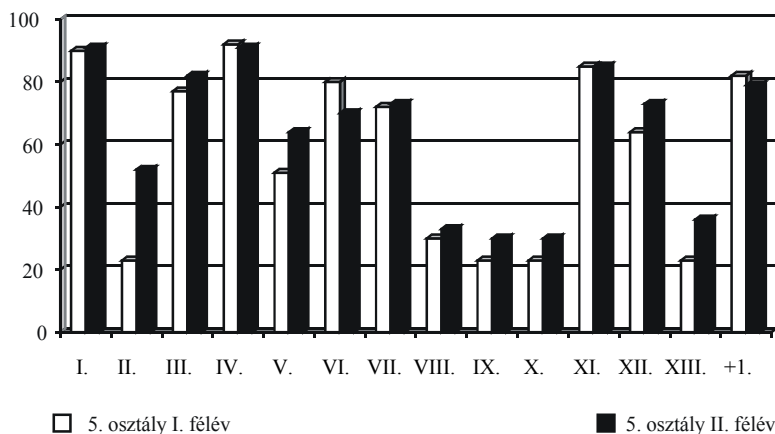
1. ábra. Felsővárosi Általános Iskola – 1999. szeptember (Az egyes kérdésekre adott helyes válaszok százalékos aránya)

3. melléklet



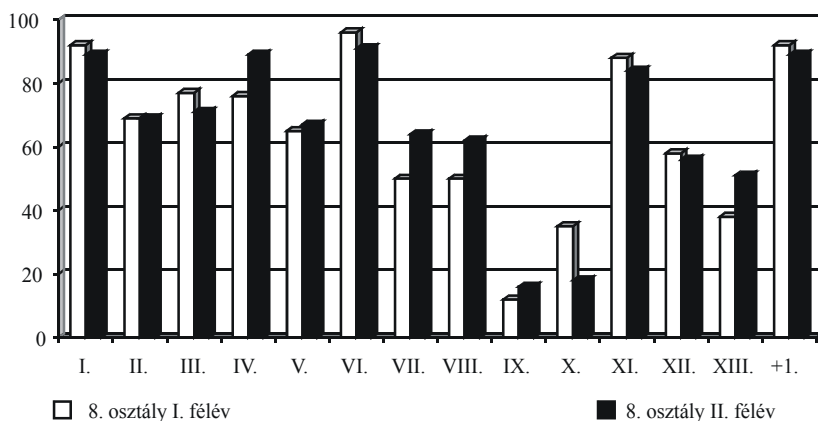
2. ábra. Felsővárosi Általános Iskola – 2000. június (Az egyes kérdésekre adott helyes válaszok százalékos aránya)

4. melléklet



3. ábra. Felsővárosi Általános Iskola – 5. a-b osztály fejlődése (Az egyes kérdésekre adott helyes válaszok százalékos aránya)

5. melléklet



4. ábra. Felsővárosi Általános Iskola – 8. a-b-c osztály fejlődése (Az egyes kérdésekre adott helyes válaszok százalékos aránya)

Iskolamarketing a gyakorlatban

Mit tehetünk a tanulólétszám megtartásáért, növeléséért?

Gyakorló iskolavezetőként napról napra szembesülünk az intézmény társadalmi szerepének megváltozásával, a szülői igények átformálódásával, az iskolával kapcsolatos „fogyasztói” attitűd kialakulásával. Ez a természetszerű és elkerülhetetlen folyamat sok szempontból felkészületlenül érte az iskolákat, s csak napjainkban kezdenek el ismerkedni a marketing, PR, minőségfejlesztés, irányítás, biztosítás fogalmával. Az alábbiakban arra teszünk kísérletet, hogy gyakorló kollégáinknak bizonyítsuk: az iskolamarketing nem elméleti hókuszpókusz, hanem a mindennapok tudatos gyakorlatává kell válnia.

Nem egyedül üdvözítő iskolavezetési módszereket szeretnénk átadni, csak egy, az élet által visszaigazolt iskolaszervezési stratégiaváltásról szeretnénk tájékoztatni. A csökkenő gyermeklétszám és a különféle iskolatípusok közötti verseny kieleződése minden közoktatási intézményt rákényszerít arra, hogy megpróbálja tanulólétszámát szinten tartani, vagy – ha lehetséges – növelni. Így vagyunk ezzel mi is. Kezdpozíciónk nem jó: pesti iskolánk, a tisztviselőtelepi Vajda Péter Ének-zene Testnevelés Tagozatos Általános Iskola fenntartója, a Józsefvárosi Önkormányzat nem tartozik a gazdag kerületi önkormányzatok közé. Gyönyörű, műemlék jellegű iskolaépületünk szomorúan leromlott állapotban van, taneszköztárunk felújításra vár.

Ahogy az országban, úgy szűkebb pátriánkban, a Józsefvárosban is drasztikusan csökken a gyermeklétszám. A tanulók száma a Józsefvárosban 1997/98-ban 4523, 1998/99-ben 4512, 1999/2000-ben már csak 4401 volt. (1)

Ráadásul a nyolcosztályos általános iskolákban általában érvényesül a szerkezetváltó középiskolák (nyolc- és hatosztályos gimnáziumok) elszívó hatása is. Különösen igaz ez a Józsefvárosra, hiszen olyan jó nevű intézmények találhatók kerületünkben, mint a Fazekas Mihály Gimnázium, a Trefort Ágoston Gimnázium, a Piarista Gimnázium vagy a Vörösmarty Mihály Gimnázium.

A tanulólétszám csökkenő tendenciáját csak minőségi szolgáltatásokkal és hatékony marketingtevékenységgel lehet mérsékelni vagy megfordítani.

Ez a törekvés a Józsefvárosi Önkormányzat Stratégiai Koncepciójában (1997) is szerepel: „Kerületszerte szembe kell nézni a ténnyel is, hogy – leginkább felső tagozaton – a tanulói létszám azért is csökken, mert az igényesebb szülők más iskolába, más kerületekbe viszik el gyermekeiket. (...) A tartalmi munka megújítása, a tárgyi feltételek javítása, az oktatás színvonalának emelése segíthet az általános iskoláinkon.” (2)

Helyzetelemzés

Tanulói összetétel

Iskolánk alapfeladata a beiskolázási körzetébe tartozó tanulók oktatása-nevelése. Körzetünk igen heterogén, nagy területet foglal magába. A körzethatárok nem minden esetben előnyösek iskolánkunk. A távolabb elhelyezkedő területek a Józsefváros és a szomszédos kerület más iskoláihoz közelebb esnek.

A beiskolázási körzetet négy területre oszthatjuk:

- Tisztviselőtelep (Üllői út – Könyves Kálmán krt. – Orczy út – Vajda Péter u. által határolt terület);

- Ganz-Kolónia (Vajda Péter u. – Delej u.);

- Belső-Józsefváros (például Dankó u., Magdolna u., Dologház u., Lujza u.);

- Százados úti lakótelep (lakópark).

A legrégebbi körzetünk, a Tisztviselőtelep és a Kolónia, az intézmény szomszédságában lévő területek. Hagyományosan ezeknek a kötődése a legszorosabb az iskolához. (Iskolánkba járt szülők, nagyszülők íratják be gyermekeiket intézményünkbe.) A Tisztviselőtelepen döntően jól szituált családok élnek. Sok az értelmiségi szülő. A Kolóniát a harmincas években építette munkásainak a Ganz-Mávag. Bár a lakók összetétele az utóbbi időben megváltozott, még mindig elmondható, hogy többségük szakmunkás, alkalmazott, kistisztviselő.

A Százados úti lakótelepen élő értelmiségi és művészcsaládokból a nagy távolság és a rossz közlekedés miatt kevés gyermek érkezik. A lakótelep tanköteleseinek nagy része a szomszédos, jól megközelíthető X. kerületi, vagy a szülők munkahelyéhez közel eső iskolába jár. A lakókra jellemző az igényesség és a tudatosság az iskolaválasztásban.

A Belső-Józsefvárosból érkező gyermekek döntően csonka vagy rendezetlen életű családból érkeznek. Gyakori e családokban a munkanélküliség is. Ezek a szülők általában a körzetes iskolába, vagyis a Vajdába íratják gyermekeiket. A körzetből érkező tanulóink sokszor nem tudnak megfelelni az elvárásoknak, magatartási és tanulási problémák miatt sorozatosan évet ismételnék. Sajnos a szülőktől sem a gyerekek, sem mi, a pedagógusok nem kapunk segítséget. Az állandóan ismétlődő kudarc miatt a szülők gyakran a gyermekek képességeinek jobban megfelelő iskolába íratják át a tanulókat.

Jelentős számban járnak iskolánkba körzeten kívüli tanulók a VIII. kerület más iskoláihoz tartozó területeiről és Budapest más részeiről, sőt vidékről (Érd, Dunaharaszti, Dunakeszi, Ecsér, Gyál, Tököl stb.). Az innen érkező tanulók általában értelmiségi vagy alkalmazotti családokból származnak. Nagy részük tagozatos osztályainkba jár, szüleik minőségi munkát várnak a Vajdától.

tanév	létszám	körzetes	VIII. kerületi, körzeten kívüli	kerületen kívüli, budapesti	vidéki
1997/1998	569	379	155	31	4
1998/1999	574	385	152	34	3
1999/2000	583	387	159	34	3
2000/2001	588	395	150	30	10

1. táblázat. A tanulók megoszlása lakóhely szerint.

Az iskola egyéni arculata

Intézményünkben jelenleg két tagozat működik, 1–8. osztályig 1963 óta ének-zene és 1971 óta testnevelés. Iskolánk profilját meghatározza e két tradicionális tagozat. Kezdetől fogva kiemelkedő eredményeket értünk el mindkét tagozaton kerületi és budapesti szinten egyaránt.

Ének-zene tagozatos osztályainkba jó képességű, humán beállítottságú tanulók járnak. Emelt óraszámban tanulják az ének-zene tantárgyat, furulyáznak. 1999/2000-től első osztálytól nyelvet tanulnak. Új kezdeményezésünk, hogy – olaszországi testvériskolánkkal kiépített zenei kapcsolataink miatt – negyedik osztályban olasz nyelvet is tanulnak a zeneisek. A negyedik évfolyamtól énekkari foglalkozásokon vesznek részt. A Józsefvárosi Zeneiskola hangszeres zene (cselló, zongora) és szolfézs tanulásának lehetőségét biztosítja épületünkben.

Testnevelés tagozatos tanulóink emelt óraszámban vesznek részt testnevelés órákon, délutáni sportfoglalkozásokon, úszni járnak az FTC uszodájába. Felsőbb évfolyamokon edzések, versenyek töltik ki tanulóink szabadidejét. A sportok közül kiemelkedő helyet foglal el a kosárlabda-oktatás.

1998/99-ben és 1999/2000-ben kísérletképpen indítottunk dráma tagozatos osztályokat 5–8. évfolyamon, de a jelentkezők száma nem igazolta vissza a várakozásokat, ezért az idén már nem indult dráma tagozatos 5. osztály.

Az iskola helyi tantervének megfelelően alsó tagozaton órarendi keretben nyílik lehetőség kézműves foglalkozásokra és néptánc-oktatásra is.

Munkánk eredményességét objektív mutatók is jelzik: a kerületi Pedagógiai Szolgáltató Központ minden évben kiadja az úgynevezett Aranyalbumot, melyben a kerületi versenyek dobogósai szerepelnek. Az 1998/99-es tanév eredményei alapján iskolánk volt a kerület legeredményesebb intézménye.

Nyolcadikos tanulóinkat eredményesen iskolázzuk be. Jól megállják a helyüket Budapest legjobb gimnáziumaiban és középiskolaiban is. Ezek az eredmények igazolják a több évtizedes tradíció értékállóságát.

Marketing az iskolában

Beiskolázási stratégia

Iskolánk beiskolázási stratégiája az évek folyamán egyhangúvá vált. Beiratkozás előtt kiküldtük az óvodákba az iskola tájékoztatóját. Elmentünk az óvodák beiskolázási szülői értekezletére.

Az 1998/99-es tanévtől kezdve igyekeztünk színesíteni az addig „kötelezően letudott” munkát. Az újítások közé tartozott az „ovi-suli”. A foglalkozásokat hetente egy alkalommal tartottuk. A cél az volt, hogy a szülők és a gyerekek megismerkedjenek az iskolával, a leendő elsős tanító nénikkel. A következő változás az óvodás csoportok meghívásában volt. Mivel iskolánk ének-zene és testnevelés tagozatos, ezért ének és testnevelés órákra hívtuk meg a nagycsoportos óvodásokat. Lehetőséget nyújtottunk a gyerekeknek arra, hogy az első osztályosokkal együtt énekeljenek, tornázzanak.

A leendő szülőket meghívtuk iskolánk nyílt napjára, hogy megismerkedjenek az iskolában folyó munkával, a tanítónőkkel és a szaktanárokkal (ének, testnevelés). A nyílt nap után szülői fórumon adtunk választ a felmerülő kérdésekre.

Ezeknek az újításoknak az eredménye az lett, hogy a gyerekek a megismert tanító nénikhez, a foglalkozásokon megszokott tanterembe szerettek volna járni első osztályba. A szülők pedig ismerősként jöttek beírni gyermeküket.

A sikereket látva megerősödött bennünk, hogy jó úton járunk, és a megkezdett munkát még több kolléga bevonásával kell folytatni. Meg kellett győzni a tantestületet arról, hogy szükség van a beiskolázási stratégia megváltoztatására. Az iskolát már jóval a beiskolázás előtt meg kell ismertetni leendő „fogyasztóinkkal”: a szülőkkel és a gyerekekkel.

Ilyen előzmények után kezdődött az 1999/2000-es tanév. Az eredményes munkához marketingtervet kellett készítenünk, fel kellett használnunk a marketing eszközeit is.

Miért fontos a marketing egy általános iskola életében?

„A marketing segíti az intézményeket abban, hogy minőségi szolgáltatásaik által fejlődjenek és életben maradjanak. Hosszú távon csak minőséget lehet eladni. Fontos, hogy az oktatási intézménynek jellegzetes arculata, küldetése, célja legyen. Ez a tevékenység segíti az egész intézetet, hogy a megtervezett programjában megjelenjenek a célpiacon szükségletei és igényei. A hatékony marketing vevőorientált és nem eladóorientált. Minden program megbukik, ha nem találkozik a piaci igényekkel.” (3)

A marketing eszközeit arra használjuk fel, hogy a konkrét marketingcélkitűzést – az iskola tanulólétszámának növelését – a meghatározott célpiacon elérje.

Szülői elégedettségvizsgálat

Az intézmény kiemelt feladata, hogy jó kapcsolatot alakítson ki a szülőkkel, megfelelően tájékoztassa őket gyermekük fejlődéséről, és megerősítse az iskolaválasztás helyességét. A szülői vélemények hatnak a helyi közösségekre. Az elégedetlen szülők elmondják rossz tapasztalataikat az iskola környezetében, munkahelyükön. Ennek a negatív hatása még évek múlva is jelentkezhet, befolyásolva a leendő „vásárlókat”, az óvodás gyermekek szüleit. Ha úgy látják, hogy az intézményben a gyermekeik megkapják a kívánt értékeket, a szolgáltatás megfelel az elvárásaiknak, úgy elégedettek lesznek.

A piackutatás fontos állomása volt ebben a tanévben a szülők elégedettségének mérése.

A folyamatos intézmény-szülő(„vevő”) kapcsolat nem egyirányú. A vevő is sokat nyújthat észrevételeivel az intézményeknek. Tévedés volna azonban azt hinnünk, hogy csak a szülők és a gyermekek „vevői” az iskolának. „A pedagógusok mint belső vevők éppoly fontosak – az ő együttműködésük nélkül semmilyen javítás nem valósulhatna meg.” Az iskolavezetés mégoly jó elképzeléseit sem tudja véghezvinni a pedagógusközösség jelentős részének támogatása nélkül – különösen igaz ez olyan önkormányzati iskolákban, ahol a lelkiismeretesen végzett többletmunkáért nem képes a munkáltató arányos honoráriumot adni.

A kérdőívet a „Minőség és marketing az iskolában” című kötet útmutatásai szerint készítettük. Ennek összegzése, elemzése során kiderült, mi a szülők véleménye az iskolában folyó oktató-nevelő munkáról, az iskola pedagógusairól és a technikai dolgozókról. Megtudtuk, hol vannak hiányosságaink, az iskolai élet mely területén kell javítanunk, esetleg változtatnunk.

A szülők 73 százaléka válaszolt a kérdésekre.

A szülők leginkább a tantestülettel (tanárok, igazgató, igazgatóhelyettesek) elégedettek (88 százalék). Az iskola továbbtanulási eredményességével, programjával, a gazdasági iroda munkájával és dolgozóival 82 százalékban elégedettek. A tanórán kívüli foglalkozásokkal 76 százalék, az étkeztetéssel 65 százalék, a nem tanár dolgozók udvariaságával, segítőkészségével 56 százalék, az iskola tisztaságával 55 százalék, az iskolai beruházásokkal 52 százalék elégedett. A legkevesebbet más iskola programjairól tudnak (21 százalék).

A hagyományos szülői fórumon ismertettük a kérdőívek eredményét és reagáltunk a megfogalmazott igényekre. Hogy nem söpörtük le a javaslatokat, azt jelzi, hogy a nem testnevelés tagozatos tanulók szüleinek kérésére az iskola saját pénzügyi forrásaiból kialakítottunk egy tornaszobát, illetve az addig csak negyedik osztályban elkezdett idegen nyelv oktatását a tagozatos (jó képességű) osztályokban játékos formában megindítottuk első osztálytól. Mivel sok panasz érkezett a technikai dolgozókra, a takarítást az elmúlt tanévtől kiadtuk vállalkozásba egy kft-nek, azóta a helyzet jelentősen javult.

A szülői kérdőívek értékelése, illetve a személyes kontaktus során rendkívül fontos az érdeklődők számára a kért információkat megadni. Ügyelni kell arra, hogy az információk korrektek legyenek, és csak olyat ígérjünk a szülőknek, amit teljesíteni is tudunk. Ez rövid távon néha elégedetlenséget szül, de hosszú távon az egyetlen célravezető stratégia. Ahogy az angol közmondás tartja: „Honesty is the best policy”, azaz a becsületesség a legjobb reklám.

A tanulók igényei

„Az iskola állandó napi társadalmi (megrendelői) kontroll alatt van a családba hazamenő diákokon keresztül”. (4) Éppen ezért „a tanulók kulcsfontosságú »nagykövetek«, mivel ők viszik a legtöbb közvetett és közvetlen üzenetet a külső közönséghez. Így nagyon fontos, hogy ismerjék az iskola céljait és eredményeit, amelyekről tájékoztatják környezetüket. Visznek olyan üzeneteket is, amelyek az őket ért hatásokról, benyomásokról szólnak. Ezek az üzenetek döntőek az intézményről formált vélemény kialakulásában.” (5)

Intézményünkben évek óta hatékonyan működik a diákönkormányzat. A tanulók problémáikat, kívánságaikat rendszeresen közlik írásban az iskola vezetésével.

Ebben a tanévben kérdőíves módszerrel is vizsgáltuk a tanulók elégedettségét. E kérdőívet ugyancsak a „Minőség és marketing az iskolában” című könyv alapján állítottuk össze.

A tanulók leginkább a szabadidős programokkal és a sportversenyekkel elégedettek, ha növelnék a tanár-diák mérközések számát, még elégedettebbek lennének. Az osztályfőnökök, a tanárok és az iskolavezetés munkájával általában elégedettek, a napi iskolai órák számával, a házi feladatok mennyiségével, az ebéd és az ebédelési körülmények minőségével kevésbé. Az értékelés során kiderült, hogy a dupla testnevelés órákat nem szeretik. Erre az idei órarend készítésekor igyekeztünk figyelemmel lenni. Jobban szeretnek írásban felelni, mint szóban és a dolgozatok javítását időnként lassúnak tartják.

A diákönkormányzat, az osztályfőnökök, a szülők véleménye és a felmérés alapján úgy látjuk, hogy a tanulók többsége jól érzi magát az iskolában, problémáikat a tanárok segítségével meg tudják oldani.

A Józsefvárosi Önkormányzat által felkért közoktatási szakértő így jellemezte munkánkat: „Összehangolt a tantestület munkája. Komoly, átgondolt iskolaépítés folyik. Nemcsak a szavak szintjén, hanem a napi gyakorlatban is sokat tesznek azért, hogy tanítványaik jól érezzék magukat az iskolában, eredményesek legyenek és jó hírért vigyék az Alma Maternek”. (6)

Versenyársak a piacon

A verseny ma már hozzátartozik az általános iskolák mindennapjaihoz. Az oktatás minden területén jelen kell lennünk ahhoz, hogy versenyben maradjunk. A passzív jelenlét nem elegendő, aktív szerepet kell vállalnunk a kerület életében.

A verseny olyan természetes helyzet, amely nem nélkülözheti a társak megbecsülését, elismerését sem. Nem úgy akarjuk a vásárlóinkat – szülőket és gyerekeket – meggyőzni saját előnyeinkről, hogy a másik gyengeségeiről beszélünk. Iskolánk előnyeinek, erősségeinek bemutatása nem rontja a másik intézmény hitelét.

Kapcsolatok az óvodákkal

Fontos szerepet játszik az iskola megítélésében az óvoda. A szülő döntését az általános iskola kiválasztását illetően nagymértékben befolyásolja az óvónő véleménye is. Emiatt vállaltuk el tanév elején a kerületi óvodai és alsós továbbképzést. Témája: átmenet az óvoda és az iskola között, különböző módszerek az első osztályban.

A továbbképzés nagy sikert aratott az óvónők körében, ezzel is növelve az iskola hírnevét az óvodákban.

A szülők és pedagógusok számára egyaránt fontos, hogy az óvoda és az iskola közötti átmenet problémamentes legyen. Ha az óvodák és az iskolák között napi kapcsolat van, akkor az információk is megbízhatóak.

A hagyományoknak megfelelően ebben a tanévben is az óvodák és az óvónők segítségét kértük ahhoz, hogy a tájékoztató anyagok eljussanak a szülőkhöz. Ebben a tanévben a kerület 17 óvodájába küldtük el prospektusainkat, az iskola plakátját, felhívásunkat az óvodás sorversenyre és rajzpályázatunkra. Az óvónők aktív közreműködése nélkül nem tudnánk

megrendezni a négy éves múltra visszatekintő Vajda Kupát (ovis sorverseny), és nem rendezhetnénk rajzpályázatot, majd kiállítást az óvodás gyermekek munkáiból az iskolában.

Fontos, hogy az óvónők ne érezzék magukat eszköznek az iskolák versenyében, tudasuk velük, hogy véleményük, munkájuk valóban alapvetően fontos nekünk. Éppen ezért minden novemberben az első osztályokban nyílt napot tartunk a tanulók óvónőinek, hogy együtt örüljünk a kisiskolások fejlődésének.

Rendezvények

Az 1999/2000-es tanévben négy, falainkon kívül is visszhangra talált rendezvényünk volt.

Az iskola fennállásának 75. évfordulóján novemberben jubileumi hetet szerveztünk: osztálytalálkozókkal, a SOTE dísztermében rendezett gálaműsorral, tanulóink és tanáraink közös musical-előadásával a Bárka Színházban, illetve egész napos kosárlabda-fesztivállal az iskolában.

Decemberben tizenegyedik alkalommal tartottunk karácsonyi műsort a Rezső téri Magyarok Nagyasszonya Plébániatemplomban.

Áprilisban immár hagyományosan megrendeztük tanulóink részvételével az „Ilyenek vagyunk” című műsoros estet a Gutenberg Művelődési Otthonban, telt ház előtt.

Szintén hagyomány már, hogy májusban a Tisztviselőtelep utcáin a kerület óvodásainak és iskolásainak Vajda-futást rendezünk.

Marketingstratégia

A marketing fontosságáról meggyőződhattünk a 75 éves jubileumi rendezvénysorozat szervezésénél is. A jubileumi héten iskolánk állandó vendége volt a Józsefvárosi TV riportere, a Józsefváros kétheti lap fotósa és újságírója. Országos rajzpályázatunk felhívását az MTV 1 HOL-MI? műsora is közölte. Ebben az időben cikkek jelentek meg az iskolánkról a kerületi lapban, a Népszabadságban, a Mai Napban és a Köznevelésben is. Sok potenciális „fogyasztónkhoz” eljutott a „Vajda csak egy van” című reprezentatív jubileumi évkönyv is.

Az ősssel végzett marketingtevékenység tapasztalatait és az akkor szerzett kapcsolatainkat a beiskolázás folyamán is tudtuk hasznosítani. A megjelent újságcikkek, a televízióban bemutatott riportok ráirányították a figyelmet intézményünkre.

Az előzetes munka, a piackutatás után meg kellett terveznünk, milyen módszereket találunk a legmegfelelőbbnek céljaink eléréséhez.

A cél: az iskola létszámának növelése (lehetőleg a tagozatos tanulók létszámának növelésével). Az ehhez vezető út kétféle ágazik.

Az egyik – talán a fontosabb – feladat: a leendő elsősök létszáma elegendő legyen három osztály indításához, illetve magasabb legyen az elsősök létszáma 2000. szeptember 1-jén, mint az iskolát elhagyó nyolcadikosoké 2000. júniusában.

A másik feladat a már beiratkozott 2–8. osztályos tanulók megtartása az iskolában. Különösen vonatkozik ez a negyedik és hatodik osztályosokra, akik előtt nyitva áll a gimnáziumi felvételi lehetősége.

Kommunikációs eszközök

A marketing-kommunikáció célja a „fogyasztók”, a szülők informálása, meggyőzése „szolgáltatásunk” minőségéről. A kommunikációs „mix” mint különféle eszközök tárháza információt közöl a „fogyasztókkal”, a szülőkkel és a gyerekekkel azért, hogy a „szolgáltatást”, vagyis az általános iskolai oktatást „megvegyék”, használják és elégedettek legyenek vele.

A folyamatos intézmény-szülő(„vevő”) kapcsolat nem egyirányú. A vevő is sokat nyújthat észrevételeivel az intézményeknek. Tévedés volna azonban azt hinnünk, hogy

csak a szülők és a gyermekek „vevői” az iskolának. „A pedagógusok mint belső vevők éppoly fontosak – az ő együttműködésük nélkül semmilyen javítás nem valósulhatna meg.” (7) Az iskolavezetés mégoly jó elképzeléseit sem tudja véghezvinni a pedagógus-közösség jelentős részének támogatása nélkül – különösen igaz ez olyan önkormányzati iskolákban, ahol a lelkiismeretesen végzett többletmunkáért nem képes a munkáltató arányos honoráriumot adni. Itt lép előtérbe a meggyőzés, a csapatmunka, az iskoláért való közös és kölcsönös tenni akarás.

Kommunikációs eszközök a leendő első osztályosok megnyerésére

Prospektusok, szóróanyagok, plakátok

Törekedtünk a beiskolázással kapcsolatos anyagok egységes megjelenítésére. Az iskola címere, elérhetősége, a vezetők neve minden tájékoztató anyagunkon szerepelt. A munkát már 1999. novemberében elkezdtük, amikor a kerületi Pedagógiai Szolgáltató Központ a 'Hívogató' című kiadványához kért bemutatkozó anyagot. Ez a prospektus általános tájékoztatást adott a szülőknek a beiskolázással kapcsolatos kötelességükről és a kerület általános iskoláiról.

Fontos volt, hogy mindenre kiterjedő tájékoztatást adjunk, mivel ez a kiadvány eljutott a kerület összes nagycsoportos óvodásához, illetve szüleikhez.

Második lépésben meg kellett tervezni a szülőknek szóló, az iskolát bemutató anyagot és az ennek alapján elkészült A3-as méretű plakátot, amelyet az óvodákba juttattunk el az óvodavezetőkhez és óvónőkhöz szóló levél kíséretében.

A kerület újságjában megjelent a felhívás az iskola-előkészítő foglalkozások beindításáról.

A Józsefvárosi TV minden héten közölte képújságjában a beiskolázási tájékoztatónkat, az ovi-sulí, a tesi-ovi és a zene-ovi beindításáról szóló felhívást. A Magyar Nemzet oktatási melléklete rövid fizetett hirdetést közölt a 2000/2001-es tanévben beinduló tagozatokról.

Eladásösztönzés

A médián kívüli kommunikációt szolgálták következő rendezvényeink:

– Vajda Kupa – sorverseny nagycsoportos óvodásoknak (immár hagyományosan, negyedik éve kerül sorra);

– ünnepek az óvodában – rajz- és kézműves-pályázat, -kiállítás megnyitása, eredményhirdetés (hagyományteremtő rendezvény);

– óvodás csoportok látogatása az iskolában folyamatosan.

A két eseményt (sorverseny, kiállítás megnyitója) egy napra, 2000. március 17-re szerveztük, hiszen sok gyerek szerepelt a sportversenyen és a kiállításon is. A versenyre 8 óvodából 10 csoport érkezett, csoportonként 10 versenyzővel. Mivel tartalék játékosok és nézők is jöttek, így legalább 120 óvodás volt az iskolánkban. A rendezvény lebonyolításában a testnevelő kollégák és a diákönkormányzatot segítő pedagógus vett részt. Az óvodások fogadásában és csapatvezetőként az 5.t osztály tanulói segítettek. A kiállításra 5 óvoda küldött több mint száz gyermekmunkát.

A rendezvényekre meghívtuk a Józsefvárosi TV-t és iskolánk diákújságíroit. A tv-ből a kerület lakói, az iskolaújságból ('Pad alatt') iskolánk tanulói, volt diákjai, szülők és volt kollégák informálódhattak erről az eseményről.

Óvodás csoportok az iskolában

Az óvodás csoportok látogatása már hagyományos iskolánkban. Újításként felajánlottuk az óvodáknak a tagozatos óráinkat (éneke-zene, testnevelés), a néptánc órákat és a matematika órákat. Az óvodás gyerekek mind a négy órán aktívan részt vehetnek. Ez mindig nagy sikert arat, hiszen tornateremmel, iskolai padokkal kevés óvoda rendelkezik. A gyerekeket a vendéglátó osztály ajándékkal fogadja.

Ezzel a lehetőséggel 17-ből 6 óvoda élt. 15 csoport, 30 óvónő és körülbelül 260 gyerek látogatott hozzánk. Négy ének, hat testnevelés, két népi tánc és három matematika órán érezték jól magukat az ovisok. A visszajelzés az óvodákból, az óvónőktől pozitív volt. Ez a program februártól április közepéig tartott.

Public Relations

„PR = a vállalat vezetése által koordinált, minden részterületre kiterjedő tájékoztatói tevékenység, melynek célja, hogy a vállalat termékei iránt bizalmat keltsen, majd tevékenységét értékelve a megszerzett bizalmat fenntartsa, ápolja.” (8)

Ebben a tevékenységben természetesen a „vállalat” iskola, a „terméke” pedig az oktatás. Más megfogalmazásban a PR-tevékenység „olyan motiváló szándékú vezetési funkció, amely értékeli a nyilvános attitűdöket, egyezteteti a szervezet stratégiáját és folyama-

A képességvizsgálat elvégzése vagy a beiratkozás nem jelenti a marketing tevékenység befejezését. A beiratkozás idején a szülők véleményét – kérdőíves formában – megkérdeztük arról, hogy miért intézményünket választották. Ennek értékelése segíti a munkánkat a következő időszakban. A válaszok igazolták iskolaelőkészítő foglalkozásaink létjogosultságát. A szülők elsősorban az iskola jó híre (87 százalék), a tanítónő személye (86 százalék) és valamelyik tagozat (79 százalék) miatt írták be gyermeküket. Érdekes, hogy a beiratási motívációk közül csak 34 százalék jelölte meg az „Ez a körzeti iskolánk” választ.

tait a közérdeklődéssel, és cselekvési programokat valósít meg a nyilvános megértés, elfogadás és támogatás elnyerésére.” (9)

A Public Relations célja :

- megbízható, korrekt információk nyújtása (rendszeresen);
- a marketing tevékenység támogatása;
- kapcsolatok teremtése a szülőkkel, gyermekekkel, külső partnerekkel;
- a közvélemény gondozása.

Az iskola tanulólétszámának növelése szempontjából fontos szerepe van a leendő szülőkkel és leendő diákokkal szőtt személyes kapcsolatnak. Erre az iskolán belül és a kerület óvodáiban is lehetőség nyílik. A személyes találkozás alkalmai:

- óvodai szülői értekezletek;
- iskolai nyílt nap;
- szülői fórum;
- ovi-suli, zene-ovi, tesi-ovi;
- képességvizsgálat (ének-zene, testnevelés);
- személyes vagy telefonbeszélgetés az érdeklődő szülőkkel.

Óvodai szülői értekezletek

A beiskolázással kapcsolatos munka részét képezi, hogy a kerület óvodáit meglátogatjuk, és tájékoztatjuk a megjelent szülőket az iskoláról, az induló első osztályokról, továbbá a szülőket foglalkoztató kérdésekről.

Ezt a munkát megelőzi egy megbeszélés, amelyen az összes érintett kolléga (leendő elsős tanítónők, szaktanárok, az iskolatitkár és az iskola vezetése) jelen van. Itt megbeszélünk minden olyan problémát, amely a szülők részéről felmerülhet. Erre azért van szükség, hogy egyforma tájékoztatást adjunk a kerület összes óvodájában.

2000-ben nyolc óvodában vettünk részt szülői értekezleten.

Iskolai nyílt nap

Iskolánkban hagyomány minden tanévben egyszer meghívni a szülőket, hogy megismerkedjenek a pedagógusok és gyermekeik iskolai munkájával. Negyedikes szülők ké-

résére ebben a tanévben az alsó és felső tagozatosok nyílt napja két egymást követő napra esett. Erre azért volt szükség, hogy a negyedik osztályból az ötödik osztályba kerülő tanulók szülei megismerhessék a felső tagozaton tanító tanárokat, láthassák a szaktantermeket.

A leendő szülőket másodszorra hívtuk meg iskolánk nyílt napjára. A tanári folyosón megkapták az első osztályosok és a leendő első osztályos tanítónők órarendjét. A szülők egy része óvodás gyermekét is elhozta erre a napra, számuk közelített a negyvenhez.

Szülői fórum

Szülői fórumot is másodszor tartottunk. Örömmel tapasztaltuk, hogy a szülők nagy része a nyílt nap után az iskolában maradt, és meghallgatta a tájékoztatót. A felmerülő kérdések hasonlóak az óvodai szülői értekezleten elhangzottakhoz.

A legtöbbeket izgató kérdés a nyelv és az informatika oktatása. A szülők kérésére vettük be ebben a tanévben a zenei osztályban a német nyelv oktatását. A 2000/2001-es tanévben szintén a zenei osztályban van angol óra.

Érdekelte a szülőket az is, milyen módszerrel tanulnak olvasni a gyerekek, van-e ügyelet, napközi, elkészül-e a házi feladat az iskolában, milyen szakkörök és sportolási lehetőségek vannak.

Bemutattuk az első osztályos tankönyveket. A szülők írásos tájékoztatót kaptak arról, mit kell hozni a beiratkozásra, és mit kell tenni akkor, ha a szülő nem a körzetes iskolába íratja gyermekét.

Ovi-suli, zene-ovi, tesi-ovi

Az 1998/99-es tanév újítása volt az ovi-suli foglalkozásainak beindítása. Annak ellenére, hogy az előkészítőt nem hirdettük meg, csak az óvodák kaptak tájékoztatót, sikeresen zártuk. A foglalkozásokat alkalmanként tíz-tizenöt gyerek és szülő látogatta.

Az 1999/2000-es tanévben a foglalkozások számát bővítettük a tagozatos osztályainknak megfelelően. A szülők és a gyerekek egy héten háromszor is ellátogathattak iskolánkba. A hírverés is nagyobb volt, mint az előző évben. Az előkészítő foglalkozások rendszere:

- heti egy alkalommal ovi-suli – játékos foglalkozások a leendő elsős tanítók vezetésével;
- heti egy alkalommal tesi-ovi – játékos sportfoglalkozások a testnevelők vezetésével;
- heti egy alkalommal zene-ovi – játékos zenei foglalkozások dallal-táncsal az ének-tanárok vezetésével.

A foglalkozásokat alkalmanként húsz gyermek és szülő is látogatta. Volt olyan ovi-suli-nap, amelyen huszonhat óvodás ült a padban és „dolgozott” a tanítónővel együtt.

Az előkészítő foglalkozások népszerűek voltak a szülők és gyermekek körében is. Az óvodások egy része (öt gyermek) minden alkalommal eljött. Összesen 67 nagycsoportos és szülő látogatta meg iskolánkat ezeken a napokon.

Képességvizsgálat (ének-zene és testnevelés)

Az előkészítő foglalkozások végére a szülők megismerték a leendő első osztályos tanítónőt, a szaktanárokat, és eldöntötték, hogy melyik tagozatra szeretnék gyermeküket beírni.

A testnevelés és az ének-zene képességvizsgálata két-két délutánt vett igénybe.

Érdeklődő szülők (személyesen, telefonon)

Nem szabad megfeledkezni azokról a szülőkről sem, akiknek a gyermeke nem a VIII. kerületben jár óvodába, vagy akik most költöznek a kerületbe, vagy épp az FTC-ben sportol a gyermekük és egy közeli iskolát keresnek. Ezek a szülők személyesen vagy telefonon keresik az iskola igazgatóját és kérnek információt. A személyesen érdeklődő

szülők beiskolázási tájékoztatót kaptak, amelyet elvihettek és otthon tanulmányozhattak. Arra is lehetőséget adtunk, hogy a tanítónővel, a szaktanárral megismerkedjenek.

Az iskolatitkár rendelkezik az összes információval a beiskolázással kapcsolatban, így a telefonon érdeklődő szülő is választ kap az összes öt érdeklő kérdésre, akkor is, ha az igazgató és helyettesei órán vannak.

A marketing tevékenység eredménye

A leendő első osztálylétszámok biztosítása érdekében pedagógusaink még nem tettek ennyit és ennyien ebben az iskolában, mint ebben az évben. A számok tükrében:

- ovi-suli foglalkozásain: négy tanítónő;
- tesi-ovi foglalkozásain: öt testnevelő tanár;
- zene-ovi foglalkozásain: két ének tanár és az angol szakos kolléga;
- foglalkozások száma: 27;
- foglalkozásokon résztvevő gyerekek: 67 fő (ebből nem körzetes: 42 fő);
- óvodai szülői értekezleteken részt vett: két tanítónő és a két igazgatóhelyettes;
- képességvizsgálaton részt vett testnevelésből: 31 fő (nem körzetes: 14 fő);
- képességvizsgálaton részt vett ének-zenéből: 30 fő (nem körzetes: 17 fő).

Mindent összevéve a 2000/2001-es tanévben a tervezett három helyett négy első osztályt kellett indítanunk, összesen 89 gyermek kezdte meg tanulmányait a Vajdában. Ebben számunkra nemcsak a beiratkozottak nagy száma az örömteli, hanem az is, hogy az előkészítőknek köszönhetően tudatos választás hozta a gyermekek döntő részét hozzánk. A szülők aláírták a tagozatos követelmények betartásáról szóló szándéknyilatkozatot – sem az iskola, sem a szülő nem vásárolt tehát zsákbamacskát.

Marketing a beiskolázás után

Tudnunk kell, hogy a képességvizsgálat elvégzése vagy a beiratkozás nem jelenti a marketing tevékenység befejezését. A beiratkozás idején a szülők véleményét – kérdőíves formában – megkérdeztük arról, hogy miért intézményünket választották. Ennek értékelése segíti a munkánkat a következő időszakban. A válaszok visszaigazolták iskolaelőkészítő foglalkozásaink létjogosultságát. A szülők elsősorban az iskola jó híre (87 százalék), a tanítónő személye (86 százalék) és valamelyik tagozat (79 százalék) miatt írták be gyermeküket. Érdekes, hogy a beíratási motivációk közül csak 34 százalék jelölte meg az „Ez a körzeti iskolánk” választ.

A beiskolázás mellett a már meglévő létszám megtartása is jól sikerült. Sok leendő első szülő íratta át iskolás gyermekét is intézményünkbe. A negyedik osztályból egy gyermek sem ment el nyolc osztályos gimnáziumba – noha vannak kiemelkedő képességű tanulók (budapesti tanulmányi versenyek helyezettei, „Élen a sportban, élen a tanulásban” kitüntetés birtokosai stb.). A négy hatodik osztályból összesen kilencen mentek hatosztályos gimnáziumba, de közülük csak egy volt kitűnő tanuló (Toldy Gimnázium), négyen érték el jó eredményt (Közgazdasági Politechnikum, Piarista Gimnázium, Szent István Gimnázium, Vörösmarty Gimnázium), a többiek a jó közepes tanulók közé tartoztak, sőt volt egy pótvizsgán matematikából elégséggel átmenő gyermek is. Maradtak viszont számosan a kerületi versenyeken bizonyított jeles tanulók közül, sőt – és ezt óriási sikerként kell értékelnünk – volt olyan kitűnő tanulónk, aki a Trefort Gimnáziumba tett sikeres felvételi vizsga ellenére is iskolánkat választotta további tanulmányai színteréül. Ez egyébként nem egyedi eset, az elmúlt években is volt példa ilyen tanulói-szülői döntésre.

Jegyzet

- (1) Forrás: A Józsefvárosi Önkormányzat intézkedési terve 2000–2005.
- (2) A Józsefvárosi Önkormányzat Stratégiai Konceptiója. In: Józsefvárosi Önkormányzat Oktatási Bizottságának négy éve. 22–23. old.
- (3) LIPOSITS Zsoltné: Marketing oktatási intézmények számára. In: Minőség és marketing az iskolában. 10. old.
- (4) BENEDEK István: Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája. 39. old.
- (5) LIPOSITS Zsoltné: i. m. 15. old.
- (6) MÉSZÁROSNÉ C. SZABÓ Edit: Nevelési, pedagógiai programok megvalósításának nyomkövetése a Vajda Péter Általános Iskolában.
- (7) SETÉNYI János: A minőség kora. 85. old.
- (8) NAGY Alfréd: Jegyzetek a Public Relations tanulmányozásához. 24. old.
- (9) RÓKUSFALVY Pál: A vezetés lélektana. 162. old.

Irodalom

- BENEDEK István: Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája, Bp, 1995.
- Józsefvárosi Önkormányzat Intézkedési Terve – munkaanyag, kézirat, 2000.
- Józsefvárosi Önkormányzat Oktatási Bizottságának négy éve a tervek, tények tükrében. Szerkesztette: CSAPÓ Judit – NOVÁK Imre, Bp, 1998.
- LIPOSITS Zsoltné – PENCZ Lajos – BOTKA Lajosné – BOGNÁR Anikó – CSAPÓ Judit (szerk.): Közoktatási menedzser III. Bp.
- MÉSZÁROSNÉ C. SZABÓ Edit: Nevelési, pedagógiai programok megvalósításának nyomkövetése a Vajda Péter Általános Iskolában. Kézirat, 2000.
- NAGY Alfréd: Jegyzetek a Public Relations tanulmányozásához. Jegyzet, ELTE BTK
- RÓKUSFALVY Pál: A vezetés lélektana. Bp, 2000.
- SETÉNYI János: A minőség kora. Bp, 1999.
- SIPOS Zoltán: Bevezetés a marketingbe. Jegyzet, ELTE BTK, 1996.
- SZABÓNÉ SZÉL Julianna: Vajda csak egy van. Marketing és PR az iskola tanulólétszámának növelése érdekében. Szakdolgozat – kézirat. ELTE BTK, Kulturális Menedzserképző Program, 2000.
- SZONTAGH Pál: A Vajda Péter Általános Iskola tanulói összetétele egy vetületének vizsgálata: körzeten kívüli gyermekek az iskolában. Szociológiai évfolyamdolgozat – kézirat, PTE BTK, 2000.
- KÖRMENDY Károly – SZONTAGH Pál (szerk.): Vajda csak egy van – jubileumi évkönyv 1924–1999. Bp, 1999.
- Vajda Péter Ének-zene Testnevelés Tagozatos Általános Iskola Pedagógiai Programja. Kézirat, Bp, 1997.

A tanulmány 2000. szeptemberében készült.

A humán műveltség „négy lába”

A Horthy-korszak főgimnáziumának műveltségképe

A tízéves kislányt beírták a gimnáziumba. Ha megilletődötten belépett a kapun, a stabilitás és a tekintély levegője csapta meg. Nyolc évig ez lesz a mindennapos környezete. Ő itt a legkisebb, meg kell értenie, hogy mit várnak tőle, el kell fogadtatnia és ismertetnie magát. De ez talán nem is kilátástalan. Olyanok veszik körül a magasabb évfolyamokon, akiknek ez sikerült. Miért ne sikerülhetne neki is? Bár... Bár a nagyok, a nyolcadikosok is tartanak attól, hogy a tanév végén az a titokzatos, komor és ünnepléses érettségi vár rájuk, amivel gyerekkoruktól fenyegették őket: ott majd fény derül minden ügyesen vagy szerencsével leplezett mulasztásra, linkségre, kihagyásra. De utána azután a biztos révbe érnek. Életreszólóan úriemberek lesznek.

Mindenknek sem a szociológiai, sem a tágabb értelemben vett pedagógiai kérdéseivel nem kívánok foglalkozni. Az alcímben szereplő Horthy-korszak sem valamiféle oktatástörténeti témaválasztásra utal. Mindössze arra, hogy ekkor már felekezeten kívülinek nem lehetett lenni, tehát a hitoktatás kötelező része volt a gimnáziumi tanulmányoknak.

Ezáltal – a választott absztrakciós szinten – nem kell különbséget tenni állami, városi, egyházi gimnáziumok között sem. S addigra a magyar gimnáziumban a latin mellett már lényegében visszaszorult a görög, tehát nem két közel egyenrangú holt nyelv és kultúra volt az oktatás-nevelés alapja. A címnek ez a része tehát csak arra utal, hogy egy mennél inkább letisztított, lecsupaszított formában kívánok bizonyos kérdésekről szólni. Ugyanezt a célt szolgálja az, hogy figyelmen kívül hagyom a lánygimnáziumokat nemcsak az eltérő szocializációs funkciójuk miatt, hanem a tantárgyi felépítés különbségei okán is.

Ha mindezzel nem, akkor mivel igyekszem foglalkozni?

„Mindössze” azzal, hogy bizonyos strukturális megfeleléseket vázolok fel a négy humán jellegű tantárgy között, valamint néhány, köztük lévő direkt vagy látens „áthallásra” hívom fel a figyelmet. Úgy gondolom ugyanis, hogy jelentős mértékben ezeken is múltott a műveltségkép sikeres beépítése a társadalom felső rétegeinek szinte a pórusaiba is. A négy tantárgy, mint „négy láb”, jelentős stabilitást nyújtott annak, amit hordoznia kellett. A szakmai tolvajnyelvet alkalmazva: azt szeretném példákon keresztül felvillantani, hogy a tárgyalt típusú gimnáziumban nem szakadt el érdemlegesen a „rejtett tanterv” a nyílítottól. A tanterv tartalmi nagy mértékben lefedték a tanítás intencióit.

A gimnáziumi oktatás-nevelés hatékonyságának kulcsát nem utolsósorban abban a felépítésben látom, hogy a tananyag strukturális konvergenciája éppen a konzekvens linearitás, az ismeretanyag homogén (tematikai, logikai stb.) zártságának mellőzésén alapult. Ezért magam sem fejthetem ki mondandómat összefüggő szöveg formájában. Tükörcserepeket rakok egymás után, amelyekből szerintem az akkori műveltség-egész virtuálisan összeállt. Ez – többek között – azért volt lehetséges, mert megkonstruálásában a tradíció, a használat közbeni csiszolódás-összezsírozódás nagyobb mértékben játszott szerepet, mint a végiggondolt, teleologikus pedagógiai szándék. Következzenek tehát a tükörcserepek.

Egy vallás – több vallás

A humán tantárgyak kinyilvánított tekintélyi hierarchiájának csúcán a kötelező, tanrendbe iktatott hit- és erkölcsstan állt. Nem gyengítette ennek pozícióját az sem, hogy az osztályok tanulói vallásuk szerint más csoportban, eltérő hangsúlyokkal tanulták ezt a tárgyat. A legtöbb iskolában a tanulók között katolikus dominancia volt, a hitoktatót reverendája kiemelte a tantestület tagjai közül. A többi vallás papjai, hitoktatói – éppen kisebbségi mivoltuk miatt – még fokozottabban törekedtek arra, hogy diákjaikban az erős összetartozás érzését kialakítsák, s ezzel erősítsék a tanulók előtt saját pozíciójukat. Az iskolában tanított vallások között a Biblia, a tízparancsolat közös kötést jelentett, s ezért inkább kivétel, mint szabály volt, hogy a vallási különbségek megosztó szerepet kaphattak a pedagógiai hatásrendszerben.

Ugyanakkor a Biblián alapuló vallások közötti különbségek súlyát az is tovább relativizálta, hogy a politeista római vallást szintén tiszteletreméltó, kultúránkban elevenen ható hitvilágként tanították. A pontifex maximus egyaránt tekintélyes címként, viselője jelentős személyként szerepelt a tanórai világban, akár a latin, akár a történelem keretében. Az ókori istenek történeteinek evidensen ismerendő volta, annak struktúrája, ahogyan a tanár prezentálta azokat, szintén nem különbözött alapvetően az Ó- és Újszövetség szentháromságától, angyalaitól, kerubjaitól. Sőt a hittanórán tanított Sátán inkább illeszkedett az Olümposz világába, mint a szigorú monoteista doktrínába.

További jellemzője volt az iskola vallási „üzenetének”, hogy pogány „honfoglaló eleink” szintű tiszteletreméltó személyek voltak, mint a megkeresztelkedő *Vajk*. Ugyanez a pogány hit *Vázul*, *Koppány* vagy *Kun László* esetében már korántsem volt ilyen becslésre méltó. Ám ha a pogány vezérnek is lehetett a leszármazottja szent király...

A monoteista oszmán-törököknek az iskolában egyértelműen és negatív konnotációval járt a pogány cím. Sőt irodalomórán a „két pogány közt egy hazáért” harcoló magyarok egyik „pogány” ellenfelét a katolikus *Habsburg*-ház és annak magyar hívei jelentették, jóllehet a Habsburgok apostoli királyaink voltak...

Azt lehetne gondolni, hogy mindez káoszt teremtett. Az analitikus gondolkodás számára bizonyára. Az iskolában azonban mindez szép rendbe, az evidensen reprodukálható, kipróbált és megbízható tananyagba állt össze, amely egyszerre jelentett közös akkulturációt, s adott viszonylag tág lehetőséget az individuumnak saját egyéni – mégis iskolakonform – hite, világképe kialakításához. Ezzel természetesen relativizálódott a határvonal vallás és mítosz között.

Mítosz és történelem

A bibliai és az ókori „pogány” mítoszoknak számos közös strukturális eleme van. Ezeket az iskola éppen a hasonlóságról való hallgatással emelte ki. Azzal, hogy más tantárgy keretében tanította az egyiket, mint a másikat, elkerülte a kontrasztív tárgyalást, amely

A legtöbb iskolában a tanulók között katolikus dominancia volt, a hitoktatót reverendája kiemelte a tantestület tagjai közül. A többi vallás papjai, hitoktatói – éppen kisebbségi mivoltuk miatt – még fokozottabban törekedtek arra, hogy diákjaikban az erős összetartozás érzését kialakítsák, s ezzel erősítsék a tanulók előtt saját pozíciójukat. Az iskolában tanított vallások között a Biblia, a Tízparancsolat közös kötést jelentett, s ezért inkább kivétel, mint szabály volt, hogy a vallási különbségek megosztó szerepet kaphattak a pedagógiai hatásrendszerben.

teológiailag ingoványos talajra vitte volna mind a tanárt, mind kamasz tanítványát. A kétféle mitológia derengő rokon vonásai viszont megkönnyítették azt, hogy a történelem korai szakaszait – amelyek amúgy is ködbe vesznek a hiteles történeti források hiánya miatt – könnyedén lehessen meglehetősen rokon jellegű mitologikus előadásban megjeleníteni. A régibb és újabb korok története közé sem húzott éles cezúrát az iskolai történelemoktatás. A hittanból, latinból, irodalomból otthonosan ismert mitologikus sémákat nagy kedvvel használta az iskolai történelemoktatás minden történeti korszakban anélkül, hogy ez explicit vagy reflektált lett volna. Megkockáztatom, hogy a „kaptafa” használatát még a történelemtanárok számottevő része sem vette észre saját munkájában.

Mindezt azért tartom kulcsjelentőségűnek, mert itt látom a gyökerét annak, hogy a Horthy-korszak gimnáziumában a humán tárgyakat nem terhelte a szembesítés a természettudományi tantárgyakban akkor használt tudományfogalommal. Így az „igaz” tekintetében valamiféle külön legitimációs eljárásra nem is volt szükség az erős ideológiai töltésű tartalmak prezentációja során. Ugyanakkor mind a hittan, mind a humán tárgyak mintegy evidens módon viselték a tudomány tekintélyének tőgáját: tanárai tudományegyetemeken szereztek diplomájukat, a szakmájukban kiváló tanárokat (főleg az elit-gimnáziumokban) a „tudós” aurája övezte. A mítosz státusa tehát kiemelkedő, de ugyanakkor definiálatlan volt a gimnáziumban mind a történelem tekintetében, mind a humaniorák vonatkozásában általában is. A definiálatlanság magától értetődő módon nyitotta tette a határt mítosz és „valóság” között

Toposzok

A gimnázium műveltségképe mindennek megfelelően még szándékaiban sem alkotott logikus, zárt rendszert. A mítoszok mellett az oktatásnak nagyon lényeges tartópillérei voltak olyan, ismételt és sokféleképpen használt toposzok is, amelyek önmagukban álltak, s egymásra vonatkoztatásuk igénye sokszor eleve értelmetlen lett volna. Így ilyen kognitív igényt az akulturáció nem is keltett fel.

Az új jelenségek azonosításában, értelmezésében ezeknek a toposzoknak úgy volt nagy orientációs szerepük, hogy egyben a közvetlen összefüggést senki sem gondolhatta komolyan, következésképpen mástól nem várhatta el, hogy ugyanazt az interpretációt tekintse ő is érvényesnek. Ennek ellenére az így felépített kultúra évszázadokon át nagyon is működőképesnek bizonyult: egyaránt tudta szolgálni a stabilitást és a változást.

A toposzoknak mintegy abortált változatai voltak a közmondások és a szállóigék, amelyeknek az oktatásban fontos szerep jutott. A latin közmondások funkciója e tekintetben alapvető volt. A bölcs emberektől származó maximák azonban talán még szemléletesebben tárják fel a világkép jellegét, mint a közmondások. Ezek ugyanúgy lehettek egy-egy uralkodó vagy hadvezér szavai, mint irodalmi idézet-töredékek. A lényegük éppen az eredeti kontextusból való kategorikus kiemelésük volt. Ezért azután nem is volt olyan fontos a forrásuk pontos ismerete. Funkciójuk a néhány szóba komprimált toposzé: az érvényesnek tartott kultúra rezervoárjában vannak, készen a bármikori felhasználásra. Forrásuk a négy tantárgyi „láb” bármelyike egyaránt lehetett, s ezáltal a Biblia, az antikvitás, a történelem és az irodalom közös nevezőre került, mintegy homogenizálódott, s kiformálta a korszak gimnáziumának humán műveltségét mint önálló entitást.

Az a kérdés, hogy vajon az egymáshoz közvetlenül nem kapcsolódó toposzokat az egy kultúrához tartozás szuperstruktúrája milyen formában köti össze, hogyan áll össze valamiféle erkölcsi világrend, s hogy ez esetleg olyan banalitásokkal megközelíthető-e, mint hogy „mindenről, ami nem úgy van, ahogy lennie kéne, valaki – ember, embercsoport – tehet, a bűnökért valaki felelős”, felvethető ugyan, de elemzését itt és most elhagyhatónak tartom.

Egy nép eredete, története

Hitoktatása keretében – bár eltérő hangsúlyokkal – az összes elismert felekezet az Ószövetség alapján tanította a zsidó nép eredetét, kialakulását, az elsősorban *Liviust* követő latintanítás tárgyalta Róma történetét („ab urbe condita”), a történelem tantárgy pedig a magyarok eredetét mesélte el lényegében azonos értelmezési keretben. Ennek néhány vonását az alábbiakban próbálom jelezni, megjegyezve, hogy a fentebb már tárgyalt, fontos strukturális funkciójú mítoszok között is megkülönböztetett jelentőségű az eredetmítosz, vagyis mítosz és történelem ebben a tekintetben is igencsak egymásba játszik.

Fontos személy az ősapa, az alapító. Ő a forrás, amelyből csermely, patak, folyó válik. Ezen belül kitüntetett szerepe van a vér szerinti leszármazásnak, mégpedig apai ágon. Az eredetmonda és a leszármazás a nép és az egyén identitásának alapja. Az olyan pedánskodó okoskodás, amely akár egészen *Noé* fiaiig akar minden származást visszavezetni, mellékösvényt jelent, mert inkább erodálna a konsztrukció hitelét, mint kiteljesítené. Ha a történetben fontos szerephez jut a vándorlás, s ennek során a szétnyíló Vörös-tenger, *Dido*, csodaszarvas és fehér ló, majd végül a megtelepedés, akkor a „honfoglalás” szintén a történet egyik középponti, mintegy második origót jelentő eleme, legyen szó végső lakhelyként akár az „ígéret földjéről”, akár a Trójából menekülő *Aeneas*-utódok Rómájáról vagy a Kárpát-medencéről.

Közeli a strukturális rokonság a kereszténység eredetével és történetével is. Ennek kiteljesítését azonban korlátozta az, hogy az Újszövetség csak rövid időszakra terjed ki. A korai egyházatyák hozzákapcsolása a történethez már sokkal problematikusabb iskolai feladatnak bizonyult, s keresztény-keresztyén egyházanként amúgy is külön történet került a tananyagba. A pápaság „genealógiája” sokkal inkább megfogható volt, ott viszont a vérségi szál hiányzott, a protestáns doktrínában pedig egyáltalán nem kapott szerepet.

Ezek a sémák a történelemoktatás „örök üzenetének” egészébe egyrészt a leszármazás és ezen belül kitüntetetten a dinasztikus elem, valamint a nevezetes előkelő családok túltengése révén, másrészt a területhez való történelmi jog centrális volta révén szivárogtak át legpregnansabban.

A latin nyelv szerepe

A latin nyelvnek többféle, összességében kiemelt szerepe volt a gimnáziumban. Mindekelőtt ez jelentette a társadalmi megkülönböztető jegyet a gimnáziumot végzettek és a többiek között: akik tanultak latinul, azok beavatottak voltak, akik nem, azok számára a latin egy titokzatos, érthetetlen, magasabb rendűnek deklarált világot jelentett. A Horthy-korszakban még annak emlékét is tudatosították, hogy nem is olyan régen az Országgyűlésen, a megyegyűléseken latinul szónokoltak, így ez a tudás a politika területén a státus és kompetencia kiemelkedő tartozéka volt.

Nem volt kisebb annak a jelentősége sem, hogy a latin nemcsak a rómaiak és a középkori magyar hivatalosság nyelve volt, hanem egyszersmind jelen idejűleg a katolikus liturgia nyelve is. Ez tiszteletreméltóságának egy újabb tartóoszlopaként szolgált, s újabb vonását adta a beavatottságnak: érteni is lehetett azt, ami a mise keretében elhangzott, nem csak bámulattal tisztelni. A latin nyelv e többszörös szerepe látens módon mintegy hidat vert a „hitbeli” és az „e világi” közé.

A latin, tantárgyként, kiemelt területe volt a kulturális indoktrinációnak, különösen az erkölcsi nevelés tekintetében. Ennek elemzése meghaladja írásunk műfaját, s komoly formában speciális szaktudást is igényel. Így ismételtelen csak a legtriviálisabb eszközre utalok külön is: a könyv nélkül tíz éves kortól folyamatosan betanulandó és ismételtelen

felidézett latin közmondásokra és maximákra, amelyek evidensen visszautalnak a fentebb tárgyalt toposzokra.

A latin grammatika sajátos pedagógiai funkciót is betöltött. A merev formában tanított szabálytömeg a kötelező és vitathatatlan, indokolásra nem szoruló törvények kognitív modelljeül szolgált implicit formában. A tanári gyakorlatban – különösen a gyengébb tanulók számára – a katonai csuklógyakorlatoknak megfelelő autoriter nevelés kézenfekvő folyamatos eszközeként szolgált. Ez utóbbi azért is komolyabb, súlyosabb volt, mint az alaki kiképzés, mert nem csak ismétlődött, hanem kumulatív módon folyamatosan bővült is. Tehát nem válhatott elsajátított rutinná: mindig újra és újra odafigyelést igényelt.

Monarchia és köztársaság

A gimnáziumban oktatott zsidó-keresztény kultúrában istenkirály egyáltalán nem volt lehetséges, Rómában való felbukkanását pedig már a hanyatlás előjeleként interpretálták. Így az isten kegyelméből uralkodó király, császár szerepe nem viselte annyira a misztikus szentség és sérthetlenség jegyeit, mint más kultúrákban.

A bibliai kor zsidó népének életében a királyság: epizód. Lehet a nép sorsa szempontjából a király jó is, rossz is. A választott népet leigázó idegen uralkodók zömmel zsarnokok a Bibliában. A monarchiának tehát mind az elfogadása, mind az elvetése lehet legitim a vallás nézőpontjából. Ezzel a szituatív megítéléssel mindenképpen kompatibilis a római történelem első fontos korszakának izzó republikanizmusa is. Ugyanakkor a *Julius Caesar* és *Brutus* közötti választás minden kulturális következmény nélkül szabad lehetett tanárnak is, diáknak is. Ahogy bűnözőként bemutatott római császárok vagy *III. Richardok* sem kezdték ki azt a kétségtelen tekintélyt, amelyet a gimnázium közvetített. Ugyanakkor a kereszténységet birodalmi vallássá tevő római császárokra, valamint a mélyen katolikus uralkodókra az egyház tekintélye külön is átsugárzott.

Magyar viszonylatban az államformához való relativisztikus viszony tette lehetővé a trónfosztó *Kossuth* apánk tiszteletét akár egy legitimista szemléletű tanintézetben is. Ahogyan megfér egymás mellett, hogy „a legelső magyar ember a király”, s hogy „mindenkinek barátság, kegyelem, csak a királyoknak nem, sohasem”.

Meggyőződésem viszont, hogy az államformával kapcsolatos inkonzisztens iskolai beállítottságnak nem volt aktuálpolitikai oka, nem kötődött a király nélküli királyság előidézte helyzethez. Szerves következménye volt ez a gimnáziumban közvetített általános „időtlen” társadalomképnek – mint erre még utalásszerűen visszatérek.

Király és próféta

Az akkulturáció szempontjából megkülönböztetetten fontos a király és próféta ószövetségi duálja. A király elvben az isteni alapú tekintély képviselője. De ha uralma elfajul, intő szavával fellép a próféta, akinek kijelölt voltáról előzőleg senki sem tudott. Ám az igaz próféta szájából közvetlenül Isten üzen a népnek, hogy az örök igazságra figyelmeztesse. A próféta nem a király riválisa, aki a politikai funkcióban a helyére kívánná lépni. Ő – mintegy elvontan – a magasabb szempontokat képviseli, de az ítélet, illetve a bosszú nem az övé, hanem az Úré.

A legfőbb próféta, az Isten fia, a Megváltó sem azért járt a földön, hogy letaszítsa *Heródest* vagy a római helytartót (országa nem e világról való), hanem hogy tanítson. S ő kifejezetten a kétféle illetékességi kör párhuzamos tiszteletben tartását tanította a lehetséges határáig, sőt vértanúságot vállalva szinte azon is túl.

Ez volt a pedagógiai modell a lojalitás és autonómia párhuzamos kialakítására. A történelem azután számos példával, variációval szolgált a diák számára a világi hatalom és az erkölcsi parancs közötti kollízió feloldhatóságának és fel nem oldhatóságának sugallására.

Auktorok

A Bibliában könyvek, evangéliumok vannak, amelyek egy-egy „szerző” nevét viselik. Tartalmuk ilyen vagy olyan arányban történeti, illetve bölcséleti, de vannak egyértelműen szépirodalminak tekinthető részek is. Tiszteletre méltó mivoltukat az a közös nevező biztosítja, hogy a kanonizált Biblia részei.

Ezzel analógnak tekinthető struktúra a latin nyelvű „auktorok” panteonja. Ezek között is találunk történetírókat, bölcselőket és a szépirodalom művelőit, s némelyikük egynél több kategóriába is besorolható. A gimnáziumi tananyagban közös nevezőt jelent az együttes jelenlétük, s egyikük tekintélye mintegy átsugárzik a másikukra is. Így a tanár vagy az egyes tanulók saját hangsúlyait, értékválasztásait érvényesíthetik ugyan az auktorok között, de ez nem gyengíti annak a mondanivalónak kulturális elsajátítását, hogy vannak auktorok, s hogy összességük jelent egy olyan tekintélyes entitást, amely az adott kultúrán belül nem kérdőjelezhető meg.

A római kori auktorok bővülnek ki magyar – s részben világirodalmi – auktorokkal, akik korábban szintén latinul írtak, s csak a későbbi korszakokban magyarul, illetve más modern nyelven. A történetírást mindenekelőtt a krónikák szerzői képviselik, akikről a magyar nép eredetére, korai történetére vonatkozó mítosz, illetve számos további fontos toposz származik. De a történeti toposzokat a szépírók közül is sokan gyarapították. A bölcsélet körében is nagy súlytal szerepelnek a magyar panteonban szépírók. S a szépirodalom interpretációjában az esztétikai funkció mellett, sőt gyakran azt háttérbe szorítva kapott hangsúlyt az iskolában a költő-író mint próféta. Ez implicit módon bibliai alapokon nyugodott. A római irodalomban vált a magányos alkotó a szó későbbi értelmében auktorrá, de hogy a magányos alkotás egyszersmind valami magasabb egység részévé válik, arra a „si me lyricis vatibus inseres” minden gimnáziumban megtanított gesztusa adta meg a gondolati sémát. Vagyis az auktor a többi auktor vagy a műértő mecénás kooptálta.

Paradox módon viszont az auktor auktor-voltát a gimnáziumban maga az a tény garantálta, hogy a szerző bekerült a tananyagba...

Memoriter

A memoriternek sem az egyetemes oktatástörténetben, sem a tárgyalt korszak magyar gimnáziumi pedagógiájában betöltött szerepével természetesen nem kívánok foglalkozni. Azzal sem, hogy mennyiben tekinthető a könyvnyomtatás korát megelőző tudásörzés és továbbadás maradványának. A kulturális szerepével azonban igen. Ellentétben az alacsonyabb státusú iskolákkal, ahol az aznapi „leckét” kellett könyv nélkül „felmondani”, a gimnáziumokban a memoriter csak szavatoltan értékes szövegekre, az auktorok műveire terjedt ki. Viszont nem csupán a következő óráig kellett megjegyezni azokat, hanem legalább az érettségi vizsgáig. Ez pedig azzal az elkerülhetetlen következménnyel járt,

A legfőbb próféta, az Isten fia, a Megváltó sem azért járt a földön, hogy letaszítsa Heródest vagy a római helytartót (országga nem e világról való), hanem hogy tanítson. S ő kifejezetten a kétféle illetékességi kör párhuzamos tiszteletben tartását tanította a lehetőségesség határáig, sőt vértanúságot vállalva szinte azon is túl.

Ez volt a pedagógiai modell a lojalitás és autonómia párhuzamos kialakítására. A történelem azután számos példával, variációval szolgált a diák számára a világi hatalom és az erkölcsi parancs közötti kollízió feloldhatóságának és fel nem oldhatóságának sugallására.

hogy a tizenéves korban mélyen bevésett szövegek akkor is alakították minden egyes tanuló kognitív – s esetenként affektív – világát, ha ennek nem volt tudatában, sőt, ha tartalmilag ezzel vagy azzal a megtanult szöveggel, szövegrésszel szemben kifejezett ellenérzései voltak.

A memoríternek volt egy további szociális-kulturális következménye is. Központi tanterv híján is nagy mértékben egybeesett a gimnáziumok között a memoríterek kiválasztása. Így ezek felidézése közös kultúrkinccset jelentett életkortól, településtől, iskolától, későbbi társadalmi státustól függetlenül mindenki számára, aki járt gimnáziumba, s elkülönítette őket azoktól, akiknek ez a háttérük hiányzott.

A közmondásokhoz és maximákhoz képest a terjedelmesebb szövegek kulturális funkciója sokrétűbb volt, bár ezek esetében is vita tárgya lehet, hogy kontextussal vagy éppen abból kiragadva épültek-e be a tanulók gondolatvilágába a tananyag intenciói szerint.

„Ércnél maradandóbb”

Az auktorok kapcsán eklatánsan jelentkező, de azokon túlmutató kulturális tartalom volt az idő kezelése a gimnáziumban. Az értékvilágról annak örök érvényességét sugallta az iskola, miközben azt érzékeltette, hogy maguk az értékek evilági érvényesülése törekeny, esetlegességeknek kiszolgáltatott.

Mind a hittan, mind a latin, mind a történelem, de még a nyelvtan és az irodalomoktatás is az idődimenzióban kitüntetett szerepet adott a múltnak. A helyeset, az igazat számos vonatkozásban az eredet, a régmúlt hitelesítette. A történelem ugyan nem volt egyértelműen felépítve arra a képletre, hogy eredetileg aranykor volt, s ezt az ember, a nép bűneivel elvesztette, de ez az alpmítosz mindenképpen lényeges összetevője volt a gimnáziumban közvetített kultúrának. Kizárólagossá már csak azért sem válhatott, mert az pesszimista alapállásúvá tette volna a nevelést, nem motivált volna.

Az alapüzenet inkább arra biztatott, hogy a tanulók váljanak méltókká a múlt nagyjaihoz. S ennek jutalma a képzeletbeli Panteonba való bejutás lehetett. Az ehhez vezető utak közül a gimnáziumi oktatás – a „hősökkel” egy sorban – különösen az írással kapcsolatos szellemi teljesítmény rangját helyezte magasra. Míg a tárgyak, az emlékművek elporladnak, a veretes műveket az emlékezet (memoriter!) őrzi meg, s nem a pergamen, a papír, a kódex. Ebben a tekintetben nem tekinthető véletlennek, hogy a leginkább tiszteltre méltó művek (a Biblia, a geszták) eredetileg élőszóban terjedtek, formálódtak, s csak később jegyezték le azokat. Így az igazi „művek” maguk maradandóbbak az ércnél, nem pedig esendő, az időnek kitett hordozóanyaguk.

Ebben az aspektusban a jövőt mint idődimenziót is mindenekelőtt mint a múlt majdani eleven emlékezetét prezentálta az iskola. Vagy ha a jövő netán fényesebb, mint a jelen, azt is az hitelesíti, hogy méltóvá válik a dicső múlthoz.

Köz- és magánszféra

E két szférát a gimnáziumi oktatás nem állította szembe egymással. Éppen ellenkezőleg: a tananyagban (például a lírában) egymás mellé állították őket, szinte megkülönböztetés nélkül. Am minthogy a humán tárgyak témái mind terjedelemben, mind értékrendben túlnyomórészt a közszféráról szóltak, ennek dominanciáját sugározta az oktatás. „Köz”-ön nem a politikai szféra volt értendő, hanem inkább elvont formában a köz üdve, amelyet adott esetben a nyomorgó költő vagy a szerény, szorgalmas történetíró akár jobban is szolgálhatott, mint a reflektorfényben álló közszereplő.

Feltehető, hogy mind az antinómia, mind annak feloldása a keresztény üdvvtanban gyökerezik: az élet tétje az egyéni üdv vagy kárhozat, de az embereknek az isteni akaratot itt a Földön a magasabb céloknak önmagukat alárendelve kell szolgálniuk. A gimnázium er-

kölcsi tanításában sem vált el egymástól a köz- és a magánszféra. A tananyag arányaiból és interpretációjából következően az előbbi bizonyos értelemben fölérendelt viszonyba került az utóbbival szemben. A köz leggyakoribb konkretizációja a nemzet volt, de ez nem érvényesült konzekvens és kifejtett formában. A gimnázium pedagógiai hatása azon alapult, hogy a befogadó tanulókra bízta: a maguk szűrőjén keresztül interiorizálják a köz- és a magánszféra egymáshoz való viszonyát, s a kapott intencióknak megfelelően keressék meg a számukra mértékadó világbébeli összefüggéseket. A magánszférán belül a család kapott kitüntetett szerepet. Ám a szigorúbban individuális is egy magasabb entitás moráljához kötve került a tananyagba.

Mindennek leginkább koncentrált parancsa volt az egyéni élet feláldozásának kategorikus imperatívusza akár a becsület, akár a haza megmentésére.

Bűnösség, feddés

A fentebb előadottaknak egy momentumára explicit módon is szükséges kitérni. A gimnáziumokban közvetített humán műveltség alapvető fundamentuma az egyetemes bűnösség tana volt. Ez közvetlenül a teremtés-mítoszhoz kapcsolódó eredendő bűnből vezetődött le. Vagyis az volt teológiai megfellebbezhetetlen, hogy az újszülött, mielőtt bármit is tehetett volna, már eleve bűnnel terhelt jött a világra. Az elkövetett későbbi bűnök, legyenek azok egyéni vagy kollektív természetűek, már csak erre a bűnös állapotra rakódhattak rá, s érdemeltek büntetést.

A próféták és az auktorok ezeket a bűnöket ostorozták. Káromlásszámba menő feddéseik „építő jellegűek”: az egyén, a nemzet, a nép magába szállását célozzák annak reményében, hogy a bűnükre ráébredők igyekeznek elmulasztott kötelességeiknek eleget tenni. A tragédia mint az oktatásban kiemelt szerepű irodalmi műfaj ennek a képletnek színté példaszzerű hordozója volt. Az „eldődeinkkel” szembeni elmulasztott kötelesség, a nemzeti büntudat a történelmi és irodalmi oktatás legfontosabb „üzene” volt, annál is evidensebben, minthogy felépülése egyetemes alapokon nyugodott.

Választott témámnak megfelelően a bűnnek és a feddésnek csak a tantárgyakon átnyúló tananyagbeli szerepére szorítkozom, s nem térek ki annak kézenfekvő hatására a gimnázium pedagógiájára.

Grammatika és erkölcs

A gépirás elterjedése előtt az iskolázásban a szépírás hordozott sajátos erkölcsi megítélést: „az írás a jellem tükré”. A gépirás hivatali elterjedésével a szép kézírás megszűnt a hivatalnoki alkalmazás előfeltétele lenni. Így – elsősorban az alacsonyabb társadalmi státusú iskolákban – a helyesírás lépett a helyére, mint valamiféle erkölcsi parancs. Valódi társadalmi tartalma ennek is az irodai munkában való alkalmazhatóság, illetve az attól való diszkvalifikálás volt, megjelenési formája azonban a helyesírás morális átstilizálása.

A gimnáziumban ez nem működhetett ilyen egyszerűen. A helyesírási hiba a piros tintával való tetemrehívást ugyan megkapta, de szintként túl alacsony volt ahhoz, hogy itt is a morál mércéje, megjelenítője legyen. Ezért a gimnáziumban ezt a funkciót a grammatika hordozta, mégpedig a magyar és a latin egyaránt. Nem kifejtett formában e mögött az húzódott meg, hogy a grammatikának törvényei vannak, amelyeket a logikánál sokkal nagyobb mértékben a tradíció konstituál. A törvény ismerete és betartása a művelt és erkölcsös ember jellemzője, míg az ellentétje joggal kap súlyos negatív megítélést.

A latin grammatika – mint már jeleztem – emellett még a fegyelmező-megtorló funkció hordozója is volt.

Törvény

Magától értetődő módon nem a nyelvtan törvényei jelentették a gimnáziumban a legfőbb instanciát, csak ezen a területen lehetett a tanulókat napra nap tetten érni, ha vétettek. A törvény-fogalom hierarchiájának csúcsán a mózesi kőtáblák állottak. Ehhez képest a rómaiak történetének a törvényeket, a legitimitást előtérbe állító bemutatása csak másodlagos fontosságú volt a maga konkrét mivoltában. A tantárgyon azonban ez is vörös fonálként húzódott végig.

A magyar történelemben a Vérszerződés, a Szentkorona, az Aranybulla, a Tripartitum, a Pragmatica Sanctio, a *II. Józseffel* folytatott közjogi harc, az Áprilisi Törvények, azok visszavonása, majd a Kiegyezés révén való újra kivívása stb. kiemelt szerepet kaptak. S ez egyaránt szolgált oktatási és nevelési célokat. A Törvény egyszerre volt valamilyen emberi aktussal létrehozott instancia, s kumulatív módon fejlődő kategorikus imperatívusz. Az oktatás pedig a törvénytiszteletet úgy állította középpontba, hogy a felsőbbbség tiszteletét általában erősítette, de ha a felsőbbbség törvényt sért, akkor az ezt felülbíráló, törvénynek megfelelő szembeszegülést tanította legitimnek.

Ez a törvényközpontúság és a hozzá kapcsolt interpretáció tette lehetővé azt a fentebb már tárgyalt, autonómiát engedő nagyvonalúságot, amellyel a gimnázium például az államformákat vagy a vallási diverzitást kezelte.

Itt is utalok arra, hogy a vallási és a történeti törvény-fogalmat a gimnázium – éppen a tantárgyak különálló volta miatt – nem tartotta szükségesnek nyíltan szembesíteni a természettudományok törvény-fogalmával. Ennek a hallgatásnak nagyon határozott világképi implikációi voltak. S itt utalok vissza a grammatika „törvényeire”: azok hol példásan logikusak, hol látványosan önkényesek, de a tanulónak ezen méltatlankodni evidensen értelmetlen dolog. Ez „üzenet” volt a humán műveltség, a négy tantárgyi „láb” egyéb területeire nézve is.

Patriarchátus

Az Isten, az ő egyszülött fia, az antik politeizmus esetében a főisten, az uralkodó, a fiúági leszármazás néven nevezettjei, a próféták, sőt az auktorok szinte kizárólag férfiak voltak. Ezáltal minden külön hangsúly, explicit kifejtés nélkül is egy férfiuralmat evidenciaként sugalló világ tárult az iskolában a gimnazista fiúk elé. S ha lajstromba vennénk a humán tárgyak tananyaga sugallta erényeket, azok is dominánsan férfierényeknek mutatkoznának.

Ilyen kontextusban a katonai virtus piedesztálra állításában már minden további nélkül a szintén kizárólag férfiakból álló tantestület spontán összetételére és más esetlegeségre volt bízható a „pedagógiai üzenet”. Ugyanis a manifeszt militarizmusnál – ami az alacsonyabb presztízű iskolatípusokat jellemezte – a közvetített kultúra mélyebben s ezért megkérdőjelezhetetlenül sugallta egy olyan férfiközpontú világ képét, amelyben a katonai erényeknek szerves, nem kiiktatható helye volt az erkölcsi világrendben.

Militáns, militarista elemek

Strukturálisan nemcsak szűkebben a gimnáziumi, hanem a gimnáziumot körülvevő kultúra is természetes módon volt militáns. A legeslegfőbb tekintély „Seregek Ura” megnevezése – bármit jelentsen is ez teológiaiilag – egyértelmű sugallat volt a tizenéves tanulók számára. A harci erények mintegy természettől adott, így igazolásra sem szoruló volta egyaránt jellemezte az Őszövétséget és a latin auktorok többségét. A választott nép – szomszédok, illetve hódítók által sanyargatott – története végig a harcra (is) szólt, jól-lehet többnyire annak védekező formájáról. Róma esetében a védekezéshez képest a hódítás dominált, ám ez ugyanúgy nem kapott megkülönböztető figyelmet, mint a magyar

királyok honvédelme és országgyarapításai. Maga a fegyveres harc pedig nemcsak egyszerűen igazolt dolog volt, hanem a kiemelkedő személyiségek hadi virtusát úgy állították a tanulók elé, hogy az megbecsülést, sőt csodálatot érdemel.

Ebből egyenesen következett, hogy a történelemtanításban dominált a háborúk, csaták taglalása, mégpedig nem egyszerűen kognitívumként, hanem a fiúnevelés nyilvánvaló szándékával. Ez mindenekelőtt a nemzeti történelem hőseinek kiválasztására, bemutatására, interpretálására volt jellemző. S rímelt rá a nemzeti irodalom is: az auktorok, próféták műveiben a „vitézség” szó szerint és átvitt értelemben egyaránt kiemelt terjedelmet és megkülönböztetett megbecsülést kapott.

A hős minden különösebb magyarázat nélkül is nyilvánvalóan nem magányos valaki, hanem egy harcban álló kollektívum képviselője volt. Ellentétes tükörpárja pedig, a júdás, az áruló, akkor is hangsúlyos pedagógiai funkciót kapott a gimnáziumban, ha – mint *Alchibiades* vagy *Coriolanus* esetében – az „ügynek”, amit elárult, közvetlenül nem volt köze a tanulók saját közösségéhez.

A Horthy-korszakban minderre a már korábbi tradícióra a revízió, az irredentizmus csak mintegy ráadás, aktuális konkretizálás volt, amiből a „Magyar Hiszekegy” még a hitoktatásban is jelen volt...

Nemzeti – univerzális

Mint fentebb már igyekeztem rámutatni: a magyarságot a gimnázium a bibliai zsidó vagy az antik római néppel analóg formában prezentálta. Ugyanakkor az nyilvánvaló volt, hogy a keresztény vallás egyetemesként tételezi magát, s a latin klasszikusok sem csupán egy népnek, egy birodalomnak tartották a magukét a sok másik között. Így a nemzeti és az egyetemes nem ellentétként, egymással szembeállítva jelentkezett a gimnáziumban, hanem mintegy szétválaszthatatlan egységben.

Ez a prezentáció mintegy átsugárzott a magyar nemzetre is. Az auktorok közül nem egy a nemzet ügyében közvetlenül az Istent szólítja meg mint a magyarok gondviselőjét. Ezek a hangok a tananyagban mintegy magától értetődően jelentek meg, s éppen az kölcsönzött sugalmazó erőt a nemzeti és az egyetemes egybemosásának, hogy nem tartották szükségesnek a körülményes magyarázkodást e tárgyban. (A Horthy-korszakban már amúgy is lekerült az a teher a gimnáziumról, hogy a nemzet ügyét összhangba hozza a dualista monarchia iránti lojalitással, bár annak idején ez a logikai bukfenc sem jelentett különösebb problémát az akkori iskolának.)

A kifejtetlenség, az, hogy az egyetemes érték megjelenítésébe volt beleplántálva a nemzeti „látószög” meglehetősen konzekvens történeti és irodalmi elsajátíttatása, éppen megerősítette annak lehetőségét, hogy minden egyes tanuló maga konstruálja meg beállítódását az evidensként nyújtott kereteken belül. S ahol ez valamilyen okból a tanulók kisebb vagy nagyobb részénél problémákat okozhatott – például nemzetiségi családokból származó lutheránusoknál –, ott általában akadt az iskolában olyan tanár, aki maga is megküzdött ezzel a problémával, s így saját „megoldását” mintegy segítségül kínálhatta tanítványainak. A hittan és a latin gimnáziumi primátusa azonban eleve csökkentette an-

Strukturálisan nemcsak szűkebben a gimnáziumi, hanem a gimnáziumot körülvevő kultúra is természetes módon volt militáns. A legeslegfőbb tekintély „Seregek Ura” megnevezése – bármit jelentsen is ez teológiaiilag – egyértelmű sugallat volt a tizenéves tanulók számára. A harci erények mintegy természetből adott, így igazolásra sem szoruló volta egyaránt jellemezte az Őszöetséget és a latin auktorok többségét. A választott nép – szomszédok, illetve hódítók által sanyargatott – története végig a harcról (is) szólt, jellemezte többnyire annak védekező formájáról.

nak esélyét, hogy komolyabb kollízió keletkezzen a tanulóban a nemzeti és az univerzális között, hiszen a kapcsolat bár sugalmazott, de lebegtetett volt – ezzel kikerülve a lehetséges összeütközést.

Linearitás, hullámmozgás, körforgás

A gimnázium által prezentált humán műveltség a Horthy-korszakban nem egy frissen konstruált építmény volt, hanem tradíció terméke, nem egy elemében esetleges hordaléka. Így nem kínálta fel önmagával szemben a koherencia szigorú számonkérését, hogy a zárt logikai rend igényét már ne is említsük. Ennek ellenére bizonyos általános rendező elvek kikerülhetetlenül felsejlettek a tananyagban akár a tantárgy felépítése, akár egy-egy auktor saját szemlélete okán. Az ebből fakadó problémát a gimnáziumi tananyag úgy oldotta meg, hogy ilyen elvet nem tett sem explicitte, sem kizárólagossá, ezzel bizonyos értelemben saját extremitásait is letompította.

A történelem és az irodalomtörténet elvileg kronologikus rendet követett. Minthogy azonban a négy humán tantárgy tanítása párhuzamosan folyt, s kronológiai szinkronizálásukra kísérlet sem történt, ez már önmagában is relativizálta az időrend struktúráképző szerepét. Arról pedig a tantárgyak egyikében sem volt szó, hogy a linearitást bármiféle fejlődésgondolat társították volna össze. Így a kronológia inkább „sorvezető” volt, mintsem a jelenségek mélyebb tartalmával összefüggő kognitív keret. Természetesen ez nem jelentette azt, hogy részleges érvénnyel se bukkant volna fel a linearitás mint valamiféle szigorúbb rendezőelv.

A linearitás egyes tanított szerzőknél nyilvánvalóan „haladást” jelentett, s ezt a tananyagnak nem volt oka kicenzúrázni. Ám bőséggel akadtak olyan szerzők is, akiknek a víziójában az idő előrehaladtát egyértelműen a hanyatlás képzete kísérte. A gimnázium ebben a tekintetben nem foglalt állást, s ez a fentebb már említett pedagógiai üzenete szempontjából cseppet sem volt diszfunkcionális: biztatott is, feddett is, s megengedte, hogy tanítványai azt interiorizálják, ami számukra szubjektíve a közvetített értékekből jobban harmonizál.

Ahogy a linearitás sem fejlődésként, sem hanyatlásként nem minősítettet, úgy nem is volt kitüntetett rendezőelv sem. Mind az üdvtörténet, mind a nemzeti történelem és irodalom a felívelő és hanyatló periódusok egymásutánját mutatja be, amelyet sémaként inkább a hullámmozgás, semmint a linearitás jegyében lehetett értelmezni, ugyanúgy, ahogy a háborúkat békekötések, a békekorszakokat újabb háborúk követik. Bizonyos korok hőseit, nagy embereket szülnek nagy számban, másokban a tehetség apálya a jellemző. A hullámmozgás „üzenete” az, hogy siker és kudarc egyaránt nyitott az újabb nemzedékek előtt, veszélyek és esélyek minden generációra egyaránt várnak. Semmi sem végleges.

A harmadik univerzális séma a keletkezés-felívelés-csúcs-hanyatlás-pusztulás íve, vagyis a körforgás. Ez modellezi az egyének életét, de átvihető a népek, nemzetek sorsára is. Ennek az archetípusa a római történelem a gimnáziumi tananyagban. A magyar történelem viszont nyitott: a hanyatlást követheti fellendülés, de akár nemzethalál is. Vagyis a be nem fejezett történetek egyaránt sorolhatóak a hullámmozgás vagy a körforgás konstrukciójába.

Ezek az egymás melletti sémák nagyfokú értelmezési rugalmasságot kínáltak. Jóllehet kevés bizonyosságot adtak, ezzel szemben szinte nem voltak kitéve az egyértelmű cáfolhatóságnak, hitelvesztésnek. A bizonyítás igénye amúgy is idegen volt a gimnázium által sugallt kulturális világképtől: nemcsak a hittant, hanem a többi humaniorát is a hit és az érték integrálta.

Hierarchia, nép

A próféták, a királyok, a hadvezérek, az auktorok, mint már utaltam rá, meglehetősen uralták a gimnáziumi tananyagot. Ám hiba lenne azt állítani, hogy a népek csupán csak az aranyborjú-imádó, a Megváltót megfeszítettő, a „vulgus profanus” vagy a „lázadó pór”

szerpe jutott volna. Az ősapáktól az egész „nép” volt származtatva, nemcsak az előkelők. A római köztársaság a tananyagban hangsúlyosan „senatus populusque” megnevezéssel volt címkézve, s a patríciusok és plebejusok küzdelmét mintegy pártatlanul prezentálta a gimnázium. A kétséget kizáróan úr-ellenes tartalmú 1848-as márciusi törvények, melyek egyik kulcseleme a jobbágyfelszabadítás, egyértelmű pozitív konnotációt kaptak. (Itt azonban kidomborodhatott az önkéntes lemondás mozzanata, az „érdekegyesítés” is.) A nép oldalán álló magatartásra a példákat természetesen tovább lehetne sorolni példaként akár a magyar lírából. Igaz, az interpretációknak azonban rendszerint fontos eleme volt a „felső szentesítés”, tehát egyfajta alapvetően patriarchális megközelítés.

A nép mellett megjelentek a tananyagban pozitív konnotációval a szegények is. A „könnyebb a tevének a tű fokán átjutni, mint a gazdag embernek a Paradicsomba” krisztusi ígéjéből azonban nem valamiféle forradalmi, hanem inkább jótékony, pártfogó hangsúly jutott el a tanulókhöz.

Általánosan tekintve lényeges, hogy a gimnáziumban a hősök, a próféták, az auctorok általánosítva, egy valóságos vagy virtuális kollektívum nevében és érdekében, mondanójukat ennek címezve szerepeltek. Ez eleve inkább a társadalom felső és alsó rétegeinek összeegyeztethetőségét, mint kibékíthetetlenül ellentétes természetét sugallta. Ezáltal a négy tantárgy a társadalomkép tekintetében elég nagy szabadságot adott a tanulók választásának a rendies vagy meritokratikus szemlélet mint két végpont között.

A „felforgató tanokkal” szemben talán leginkább a híres *Menenius Agrippa*-féle mese ősi „korporatizmusa” jelentette a szimbolikus óvást.

Az anti-utilitarizmus

A gimnáziumi humán műveltség konzekvensen, de implicit módon volt anti-utilitárius. Noha mind az Ó-, mind az Újszövetség történeti és kazuisztikus, tehát életközeli formába helyezi el tanait, a huszadik század tizenévese ezt már aligha tudja a mindennapjai világára átfordítani. Ugyanígy a latin, a történelem és az iskolában tanított irodalom is az elvont értékek, nem pedig a praxis szférájába tartozott. Így a „nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk” sokszor felemlgetett maximája is sajátos értelmet kapott: nem a mindennapokban való használhatóság, hanem az egész életre szóló jelleg dominált. Vagyis az örök „iránytű”-szerep volt az, amelyben a gimnázium interpretálta önmagát.

A gimnáziumi tananyag nemcsak önálló tantárgyakként nem foglalta magába a praktikus is alkalmazható korabeli társadalomtudományi ismereteket. A történelem mint potenciálisan integratív tantárgy is mellőzte vagy csak kis hangsúllyal tárgyalta a társadalmak életének „gyakorlatközeli” területeit. A gimnázium mint iskolatípus tananyagának utilitárius szempontból való hasznavehetetlenségét pozitív értéknek tekintette a társadalmi presztízsből alatta álló, szakmaorientált középfokú iskolatípusokkal szemben.

A gyakorlati hasznosság elvi elutasításának tükré volt a modern idegen nyelv(ek) helyzete a gimnáziumban. Egyrészt egyáltalán nem volt súlyponti tantárgy, szemben a latinnal. Másrészt a tanítás módja a latinoktatást utánozta: nyelvtan- és irodalomcentrikus volt. A beszédtanítást, illetve a praktikus szövegek olvasását egyáltalán nem ambicionálta.

A gimnáziumi tananyagnak ez a hangsúlyozott, bár implicit anti-utilitárius mivolta okozta azt, hogy jóllehet indoktrinációja sikeres volt, a huszadik század katalizmáiban neveltjeinek szinte semmi használható fogódzót nem adott. A második világháborús borzalmak után ugyan sokan a korábbi gimnáziumi oktatást-nevelést folytathatónak gondolták, sok más tanár és szülő számára azonban komolyan felvetődött az, hogy e tradíció csődöt mondott. Így számukra egy radikális váltás igénye nem pusztán a győztes politikai hatalom önkényének látszott.

Ezzel csak abbahagyom, nem befejezem azoknak a tükörcserepeknek az összegyűjtését, amelyeken azt kívántam bemutatni, hogy milyen módon adott a Horthy-korszak fiúgimnáziuma nem logikailag megszerkesztett, mégis – éppen redundanciái, látszólagos inkonzisztenciái segítségével – koherens (mert konvergens) és az utolsó pillanatig egyszersmind hatásos humán műveltséget.

1945 után az általános iskola kötelező bevezetése már megkezdte a „négy láb” közül a latin kifűrészelését. Ez 1949 után még inkább kiteljesedett: 14 éves kor alatt senki sem tanult latint, gimnáziumban pedig csak a humán tagozatosok, s azok is olyan kis óraszám-ban, hogy az komoly pedagógiai funkciót nem hordozhatott. S egyidejűleg a másik, még inkább kulcsfontosságú „lábat”, a kötelező, órarendbe iktatott hitoktatást is „amputálták”.

Csábító lenne a fent bemutatott struktúrát szembeállítani a diktatórikus államszocializmus első időszakának középiskolájával: mely vonásokban különbözik, sőt esetenként el-lentette a fentinek, s mi az, amit gyakran paródiaszerűen megpróbált átfordítva utánóz-ni belőle, minthogy tisztában volt annak sajátos eredményességével, ugyanakkor mi az, ami nem intencionáltnál tovább élt. Ez azonban ugyanúgy túlmegy a jelen írás tárgyán, mint az azzal kapcsolatos kérdéskör, hogy a mai Magyarországon mi és milyen eséllyel restaurálható a „négy lábon” állt, két háború közötti fiúgimnázium strukturális elemeiből.

A tanulmány eredeti változata egy Nagy Péter Tibor szerkesztésében tervezett, a Soros Alapítvány által támoga-tott kötet rendelésére készült.



Az Okker Kiadó könyveiből

A néprajztanítás gondjairól

A pedagógusképzésben időszerű, sürgető feladat lett a néprajz szakos tanárok képzése. A 2001. szeptember 1-től bevezetésre kerülő kerettanterv szerint oktatható honismeret-néprajz tantárgyhoz ma nincsenek néprajztanári képesítésű oktatók, akik a kor és a tudomány színvonalán az általános iskolában a tantárgyat országsszerte tanítani tudnák. Ebből következően egyre sürgetőbb feladat megteremteni azt a feltételrendszert, amelyben néprajztanári képesítést lehet szerezni. A nyilvánvaló gond több alkalommal megfogalmazódott, de az Oktatási Minisztérium 2000. december 31-ig nem adott ki engedélyt néprajztanár-képzésre. Egyes főiskolák továbbképzési formában igyekeznek a helyzeten segíteni.

A néprajztudomány a 19. században kialakult, relative „új” tudományokhoz tartozik. Iskolai tantárgyként való oktatásának igénye először 1918-ban fogalmazódott meg konkrétan a Néprajzi Társaság előterjesztésében. Az iskolai reform a két világháború közti időszakban elmaradt, új tantárgyak bevezetése egy-egy reál tárgy esetében sikerült. A közművelődés jeles képviselői újból és újból sürgették a népi kultúra tanításának megkezdését különböző iskolatípusokban, különböző indokokkal. Számtottvő eredmények születtek, amelyek közül néhány mindmáig érvényes és a hatásuk is kimutatható. Az 1934. évi XI tc. alapján készült el az a tanterv, amelyben megjelent a néprajz tantárgyként. Oktatását a „Földrajz, néprajz” elnevezésű tankönyv példázta. A tankönyv elsősorban a néprajzi csoportok, táji tagolódások bemutatására vállalkozott, emellett a népművészet táji differenciálódását szemléltette. A harmincas években egyértelművé lett, hogy a latin mintára kialakított poroszos tantárgyrend nem felel meg a Klebelsberg-féle oktatáspolitikának, ezért törekedtek a magyar népi kultúra alapvető kérdéseinek ismertetésére a lehető legszélesebb körben, mindenekelőtt a polgári iskolákban, a 10–14 éves tanulók körében. A szellemi élet képviselői közül Ádám Jenő, Fülep Lajos, Kós Károly javasolta, hogy a tömegek által ismert, de lassan feledésbe menő népi kultúra egyes részleteit tanítsák az iskolákban. A rajztanárok programjában ez szerepelt: „a magyar népies díszítőformák legyenek a növendékek első szellemi táplálékai”. A hagyományra alapozott oktatás igényét fogalmazta meg Fülep Lajos: „a gyermeknevelés egyszerű, természetes és eredményes, ha azt adjuk és kínáljuk, ami az ő világukhoz közel áll, lelkükben benne van. Ott kell kezdeni, ahol a művészet még játék.”

A néprajztanítás igénye egybeesett a magyar kultúra oktatásának átalakítására vonatkozó egyéb törekvésekkel. A nyelvészetben a magyar nyelv életrajzát a dialektológia felől kezdték megközelíteni, és elindult a táji sajátságok rendszeres áttekintése. Az építészeti stúdiumoknál magyar építészeti és díszítő stílusokat mutattak be és a kultúra nemzeti arculatának kifejezésére törekedtek Kós Károly tanítványai. Györffy István a tudományegyetem professzoraként a néprajzoktatásról szólva a nemzeti sajátság megismerését, az emberekhez természetesen közel álló tények tudományos szintre emelését állította feladatként. Az alapokat az alsóbb iskolákban kell megteremteni: „az iskolában azt kell keresni, ami a gyermek lelkéhez közel áll”. Györffy István ma is aktuális, programadó esszéjében meggyőzően kifejtette, hogy a népi kultúrában benne foglaltatik az emberi műveltség minden alapvető kérdése, a világlátástól az építkezési szokásokig. A kü-

lönböző tantárgyakat erre alapozva eredményesen lehet oktatni, és a népi kultúra ismertetése alapozva meg lehet érteni más népek hagyományát, sőt annak alapján a modern tudományos eredmények is könnyen továbbfejleszthetők.

A néprajzoktatás iránti igényt látva több területen készültek iskolai segédkönyvek, oktatási anyagok. Ezek között máig hasznosítható Ádám Jenő és Kodály Zoltán „101 magyar népdal” című füzeté. Népszerű volt Haáz Ferenc magyar ornamentikáról szóló könyve és Muharay Elemérnek a népballadák előadására, színpadra vitelére tett javaslata. Széles körben ismerték Palotay Gertrud rövid összefoglalását a népviseletről. A kezdeményezések és igények ellenére a néprajz nem lett kötelező iskolai tananyag. A háború után az úgynevezett szocialista iskolarendszer sem hozott változást ezen a téren. Később sem került iskolai tananyagba a néprajz, pedig 1947-ben Keresztury Dezső, 1948-ban Ortutay Gyula tett erre javaslatot. A néprajztudomány továbbra is megmaradt a tudományegyetemek keretében. Az egyetlen számottevő eredményt Kodály Zoltán érte el:

a Zeneakadémián népzene szakot indított 1951-ben, de ez is csak egyetlen évfolyamra vonatkozott.

A tanulók tájféldrajzi tájékozottsága nem alakul ki 10 éves korig. Földrajzi ismeretek nélkül a táji csoportok jellegzetességeinek megtanulása csupán lexikális ismeret. A történeti változások következtében keletkezett népcsoportok meglete érthetetlen a történelmi folyamatok rendszere nélkül. A történelem tanítása nincs szinkronban a néprajzi képesséssel. A néprajzoktatásnak ez az igényes tematikája művelődéstörténeti, földrajzi, történeti összefüggések tanítása után indokolt. A kerettantervbe iktatott honismeret-néprajz tantárgyleírásban megjelölt hatalmas témakör oktatása így problematikus.

Először 2000-ben iktatta a kerettanterv a néprajzot a közoktatási tantárgyak közé, honismeret-néprajz címen. 1995-ben a Nemzeti Alaptanterv követelményrendszerében világosan meghatározott szerepet kapott a néprajz, a tíz fő műveltségi terület valamelyikéhez kapcsolva. A NAT a korábbi gyakorlatot foglalta rendszerbe, amely a hetvenes évek óta ismert volt az általános iskolákban. Három példát említek.

Az anyanyelv és irodalom oktatására vonatkozóan ez olvasható: „művek a magyar népköltészetből, európai népköltészetből, különös tekintettel a Kárpát-medence népeire, hazai nemzeti és etnikai kisebbségek kultúrájára.” Ez azt jelentette, hogy bármilyen mesét, mondát, találós kérdést, népdalt stb. lehetett tanítani első osztálytól a tizedikig olyan kontextusban, amilyenben a tanár ezt jónak látta.

Az ember- és társadalomismeret műveltségi terület leírásában szerepel javaslat a tradicionális gazdálkodás, életmód egyes kérdéseinek tanítására: gyűjtögetés, halászat, vadászat, állattartás, földművelés, kézműves-ség, népi táplálkozás, viseletek, lakóhelyi hagyományok, népművészet – az általános iskola 1–6. osztályában bármikor. Az életvitel témakörhöz utalva (élet a családban, szabadidős foglalkozás, ünneplés) a társadalmi rendszerek kapcsán van szó a családszervezetről, a vallási ünnepekről és egyéb jellegzetesen néprajzi témakörökről. A nagy témakörök felsorolása azonban értelmezhetetlen lista azoknak, akiknek nincs néprajzi felkészültségük, ők észre sem veszik a tantervi célkitűzés lehetőségeit, nyitottságát.

A művészetekre vonatkozó részben – mely kiterjed az ének-zene, tánc, dráma, vizuális kultúra, mozgóképkultúra, médiaismeret témakörökre – szerepel „A hagyomány játéka és táncai” (sic), az 1–4. és 5–6. osztályt említve, egyúttal így jelezve, hogy lám, nem hagyták ki a néprajzot.

Az előzmények után úgy fest, jelentős lépés a kerettanterv 5–6. osztályokra koncentráló néprajzoktatási elképzelése, még akkor is, ha a két változat egyike sem illeszkedik a kor-

osztály általános tudásszintjéhez, egyéb tantárgyhoz, az iskolában megszerezhető ismeretekhez. A kerettanterv honismeret-néprajz vonatkozású részének a) változata átgondolt, világos javaslat, két éves keretben közvetíthető néprajzi alapvetés akkor, ha a 10 éveseknek van kellő tájékozottságuk arról, hogy mit jelentenek a gazdálkodási formák a paraszti polgári társadalmakban, és tudják, milyen építkezési módzatok, művészeti stílusok, társadalmi fejlődés által megszabott fejlődési irányok közé kell illeszteni a magyar anyagot. A megengedett évi 18 óra (heti 0,5 óra, vagyis körülbelül 20 perc) az alapismeretek elsajátításához nem biztosít elegendő időt. A nagy léptékű terv a többi tantárgytól független, és az új ismeretek oktatása, rendszerezése nincs megalapozva. A kerettanterv b) változata szintén az általános iskola 5–6. osztályára vonatkozik, és elsősorban a néprajzi csoportok, történeti-táji tagolódások témakörét öleli fel, a hazai nemzetiségek, illetve a határon túli magyarok hagyományos kultúráját mutatja be. A néprajzi ismeretek egyik alapvető sajátossága a különbségek felismerése, regisztrálása, meghatározása és tudatosítása. A tantárgy bemutatása nagyon helyesen a különbségekre teszi a hangsúlyt, amelyek a nyelvben, szokásokban, tárgyokban, formákban, díszítményekben, művészeti jelenségekben manifesztálódnak. A különbségek észleléséhez szükséges tudást az 1–4. osztály anyaga nem teremti meg. A tanulók tájféldrajzi tájékozottsága nem alakul ki 10 éves korig. Földrajzi ismeretek nélkül a táji csoportok jellegzetességeinek megtanulása csupán lexikális ismeret. A történeti változások következtében keletkezett népcsoportok meglete érthetetlen a történelmi folyamatok rendszere nélkül. A történelem tanítása nincs szinkronban a néprajzi képzéssel. A néprajzoktatásnak ez az igényes tematikája művelődéstörténeti, földrajzi, történeti összefüggések tanítása után indokolt. A kerettantervbe iktatott honismeret-néprajz tantárgyleírásban megjelölt hatalmas témakör oktatása így problematikus. Előzmények nélkül kerül az ötödik osztályosok elé a néprajz eredményeinek ismertetése. A gondokat fokozza, hogy nincsenek olyan általános iskolai tanárok, akik az elvárásnak megfelelően, akik megismerhették volna a néprajztanítás komplex módszereit.

Néprajzoktatás az egyetemeken

A néprajz tudományos diszciplínaként egyetemen oktatott tantárgy. A filológia, társadalomtudomány területén széles tantárgy-választékkal rendelkező egyetemek hoztak létre néprajz szakot Magyarországon először 1929-ben Szegeden, majd 1934-ben Budapesten, 1940-ben Kolozsváron és 1949-ben Debrecenben. A néprajztudomány területén különböző diplomákat lehet szerezni etnográfus, néprajzkutató, muzeológus, kulturális antropológus elnevezéssel. Néprajzi tanszékek működnek Budapesten az ELTE-n (európai etnológia, folklór, kulturális antropológia), a pécsi, a szegedi, a debreceni tudományegyetemen, Miskolcon a Bölcsészettudományi Karon. Az egyetemek célja a tudományos felkészítés és a minél szélesebb körű szaktárgyi ismeretek elmélyítése. Éppen ezért az egyetemi stúdiumok a tudományos munkára készítik fel a hallgatókat, és csak ezrelékben fejezhető ki azok száma, akikből szakoktató lesz. Mindegyik egyetemnek saját arculata van, amely az oktatási rendből, programokból, szakdolgozatok eredményeiből válik fölismerhetővé. Leegyszerűsítve a sok évtizedes tevékenységet elmondhatjuk, hogy a szaktudomány legszélesebb képzése a három budapesti tanszéken folyik, a debreceni egyetem néprajztudományi képzése az új gyűjtések feldolgozásával ért el kiváló eredményeket, a táji tagolódást, a szomszéd népekkel közös, illetve eltérő hagyományos kultúrát konkretizálva tárgyalta és azokat az új sorozatokban bemutatta. Szegeden a néprajzi tanszék újjáformálása után a vallási néprajz kapott hangsúlyt, Pécsen a mentalitástörténet lett jelentős, míg Miskolcon a muzeológia szakirányú programja vált meghatározóvá az alapismeretek elsajátításán túl. A tudósképzés jellemzője egyrészt a kutatási eredmények minél szélesebb körű oktatása és ezzel egyidejűen az adott egyetemen dolgozó kutatók eredményeinek közzététele, harmadjára a nemzetközi irányzatokban való tájékozódás. A

néprajzkutatók képzésének gondjai a szakemberek előtt ismertek, erről sokkal több cikk született, mint a néprajztanár képzésének lehetőségéről, perspektívájáról.

Az 1990 után létesített, újjászervezett, bölcsészkarral rendelkező egyetemeken van néprajzoktatás. A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen finnugor tanszéken finnugor néprajzot, magyar tanszéken bevezetés a magyar folklórba című tantárgyat oktatnak. A Károli Gáspár Református Egyetemen a történeti néprajz témaköréhez tartozó előadásokat tartanak, az Evangélikus Hittudományi Főiskolán az ünnepi szokások és vallási hagyományok tantárgya került a tananyagba. A sor folytatható, de meg kell jegyezni, hogy a mobilis tantárgyrend sok változatra ad lehetőséget, amelyről rendszeres áttekintés nem készült.

Fentiekből jól látható, hogy az egyetemi néprajzi képzés sehol sem találkozik a közoktatás programjával. Amennyiben a Nemzeti Alaptanterv vagy a 2000-ben meghirdetett kerettanterv lesz az oktatás alapja, úgy az egyetemeken a néprajzi, antropológiai, etnológiai ismereteket az alsó és középfokú oktatási igények figyelembevételével kell tanítani, vagy legalább tekintettel kell lenni a tudomány eredményeinek hasznosítására vonatkozó igényekre.

Néprajzoktatás a főiskolákon

A népi kultúra iránti társadalmi igény hatására, a felsőoktatásban biztosított szabadság keretei között a néprajz oktatása a főiskolákon sok helyen megkezdődött. E téren élen jártak a pedagógusképzők. A néprajztudomány, folklór, antropológia, etnológia eredményeinek oktatására minden tanárképzőben több-kevesebb óraszámban sor került. Összegző áttekintés nem áll rendelkezésünkre, csak empirikus tapasztalatokból tudjuk, hogy Budapest, Jászberény, Nyíregyháza, Debrecen, Szombathely, Zsámbék, Győr, Esztergom, Sárospatak, Kaposvár, Szeged stb. pedagógusképző főiskoláin a tantárgyak között szerepel a néprajz egy vagy két féléves speciális tantárgyként. Ennek ellenére jelentős azon pedagógusok száma, akik nem részesültek néprajzi ismeretek oktatásában. Általánosítható megfigyelés szerint elsősorban az általános iskola 1–4. osztályaiban tanító pedagógusoknak, továbbá az óvónőknek népzene, népdalt, népi gyermekjátékokat, néptáncot, kézművességet oktatnak, ritkábban érintik a néprajz más területeit. Kivételes helyzet alakult ki Nyíregyházán, ahol teljes oktatási időszakra kiterjedő nyolc féléves népzene-oktatási program van, és ott az ének-zenei tanári diploma nélkülözhetetlen anyaga. A jászberényi tanítóképzőben a néprajztudomány egyes diszciplínáit négy féléves tananyagként adják elő, kulturális antropológia, vizuális antropológia, városi néprajz, társadalomnéprajz, etnikai csoportok táji-történeti tagolódása s más témakörökben. A pedagógusképző főiskolákon a fent említetteken túl népművészet, környezetkultúra, kézműves foglalkozás, népköltészet, jogi antropológia, falusi turizmus speciális oktatására is van példa egy vagy két féléves tantárgyként, elsősorban nappali tagozaton. A néprajzi tematikájú előadásokat az esetek túlnyomó többségében egyetemet végzett szakkutatók oktatják. A pedagógusképzők célkitűzése eltér az egyetemi tudósképzéstől, de néprajztanári felkészítésre sem vállalkoznak, csupán esetenként oktatnak praktikus megfontolásból iskolai tananyagnál hasznosítható ismereteket (mesemondás, népdal, gyerekjáték). A pedagógus-továbbképzésben szintén jelentős helyet kapott a néprajz. A gyakorló tanárok, tanítók, óvodapedagógusok szervezett továbbképző kurzusain a néprajzi ismeretek egyes részfejezeteit tanítják.

Egyéb felsőfokú képzést biztosító intézmények igény szerint tanítanak néprajzi ismereteket, amelyek azonban nem tartoznak a kötelező tananyaghoz. Olyan oktatási intézményekben, ahol előny, ha a végzetek tájékozottak a népi, nemzeti kultúra sajátosságait illetően, ott eltérő tematikájú előadásokon különböző szintű előadásokat hallhatnak. Az idegenforgalmi főiskolákon (Budapest, Szarvas, Szombathely, Székesfehérvár) kötelezően választható tananyag a néprajz, amely a főiskola célkitűzése szerint a széleskörű műveltséghez nyújt kiegészítést. Az előadások célja, hogy általános képet rajzoljanak a tra-

dicionális kultúráról azoknak, akik az idegenforgalomban, turizmusban kívánnak tevékenykedni, azaz az idegenvezetők a táji csoportok főbb sajátosságairól, díszítőművészetről, népszokásokról, jeles napokról ismeretekkel rendelkezzenek. A témaválasztást előírások nem kötik, így van példa arra, hogy a tájegység sajátosságait, híres etnikai csoportok történetét, szokásait mutatják be azért, hogy az ott tevékenykedő idegenforgalmi szakemberek kellő módon informáltak legyenek, elsősorban a kuriózumokra téve a hangsúlyt (táplálkozási szokások, pásztorélet, matyó viselet, hollókői falu stb.). Van arra is példa, hogy a népi kultúra fejlődéséről szólnak az előadások.

Speciális részoktatás folyik évtizedek óta a művészeti főiskolákon, egyetemeken. Mindig a diszciplínának megfelelő szakterületre vonatkozó ismereteket közvetítik. A Zeneakadémia elmélyült elméleti képzésben részesülnek a zeneelmélet szakon, de a zenei tanszakokon csak általános népzenei oktatás folyik, mindössze egy féléves szemeszterben. Népzeneoktatás a Zeneakadémia fennállása óta egyetlen egyszer volt, 1951–56 között. A Képzőművészeti Egyetemen tárgytörténeti stúdiumokhoz kapcsolódva a művelődéstörténeti oktatás részeként a paraszti, polgári díszítőművészet tárgyait, készítési technikáját tanítják. A restaurátor szak hallgatói bútortörténeti előadásokat hallhattak, készítésre vonatkozó ismerettörténeti, díszítéstörténeti, stílustörténeti összefüggésben. Az Iparművészeti Főiskolán különböző tanszakokon (például a kerámia szakon) a népi kerámiakészítés történetéről rendszeres oktatás folyik. A szilikát szakosoknak két szemeszteren át a fazekasság archeológiai, középkori, újkori módozatait tanítják a díszítés stílustörténetével, a népies iparművészet kialakulásával együtt. A Táncművészeti Főiskolán évtizedek óta folyik néptáncoktatás. A képzés nappali tagozaton történik vizsgakötelezettséggel. A néprajzi stúdiumok oktatása kiterjed a népviselet, ünnepi szokások, népzene, néptánc témakörére. Az országosan ismert táncház-mozgalom vezetői néptánc-tanári képesítéssel rendelkeznek. Ehhez hozzátartozik a népi díszítőművészetben való tájékozottság, népzenei képesítés.

A felsorolt felsőfokú intézményekben nem néprajztanárt képeznek, mégis figyelemre méltó az a törekvés, hogy valamely területen továbbképzésben részesítsék a hallgatókat vagy külön tanfolyamokat szervezzenek a számukra. A tanultakat az iskolán kívüli kulturális életben érvényesítik, hatásuk számottevő a közélet formálódásában. A pedagógusképző főiskolákon, ahol a végzett növendékek tanári képesítést kapnak és iskolákban szeretnének dolgozni, tájékozódhatnak a néprajztudomány kérdéseiről, de néprajztanári képesítés megszerzésére nincs lehetőség. Sehol sem tanítanak tantárgy-pedagógiát, nincs módszertani felkészítés, nincsenek kötelező pedagógiai feladatok.

Ennek ellenére a nyolcvanas évektől a néprajzi ismeretek iránti társadalmi igény erősítésében jelentős eredményeket értek el. A művelődésszervezés, kommunikáció, művelődéspolitikai szaktárgyaihoz illeszkedve kiegészítő stúdiumként szintén elkezdtek oktatni a néprajzot, pontosabban annak egy részét. Az oktatási intézmények köre szélesebb a fent említettekénél, és esetlegesen egy-egy jó tanár jelenléte törvényt bontva speciális kolégiumok meghirdetésére adott lehetőséget.

A szélesedő érdeklődés és az alkalmi kezdeményezések sora 2000-ben számos oktatási intézményben szervezett formát öltött. A felsőfokú oktatási intézmények kihasználták az autonómia biztosította lehetőséget, és megteremtették a néprajztudomány oktatási feltételeit. Ma jelentős azoknak a felsőfokú végzettséggel rendelkezőknek a száma, akik különböző szintű néprajzi oktatásban részesültek.

Ugyanakkor fontos tudnunk, hogy a jelenlegi néprajzoktatás ad hoc jellegű, esetleges a témaválasztása, az előadók határozzák meg a leadott anyagot, szerencsésebb helyzetben az oktatóintézmény speciális képzéséhez alkalmazkodik, természetesen előzetes engedély birtokában. Ebből adódik az esetlegesség, egyenetlenség. A rendszertelen információ a félműveltség melegágya, a felroppenő elméletek általánosításával, az idealizálással megalapozatlan tévhitek terjednek. „Néprajz” címen számos tudománytalan előadás hangzik el.

A néprajz iránti fogékonyság ellenére még mindig nincs szervezett keret néprajztanárok képzésére. Kivétel a Debreceni Tudományegyetem Néprajzi Tanszéke, ahol megkezdődött a néprajztanárok oktatása. Ezen kívül Budapesten a ELTE Tanítóképző Kara készült fel továbbképző szak indítására, *Karácsony Erika* javaslata alapján. A szakirányú továbbképzés átmeneti megoldást jelent. Nem véletlen, hogy a pedagógus-továbbképzés programjában kiemelt szerepet kapott a néprajz oktatására vonatkozó szakirányú továbbképzéssel kapcsolatos akkreditációs kérelem a Veszprémi Egyetemen is.

Néprajzoktatás a középiskolában

A néprajztudomány alig kétszáz éves történetéből egyértelműen látható, hogy a középiskolás korúak, a 9–12. évfolyamon tanulók nyitottak és fogékonyak a néprajz iránt. A legelső tanterv, amelyet 1934-ben *Bálint Sándor* állított össze, éppen erre a korosztályra

A felsorolt felsőfokú intézményekben nem néprajztanárt képeznek, mégis figyelemre méltó az a törekvés, hogy valamely területen továbbképzésben részesítsék a hallgatókat, vagy külön tanfolyamokat szervezzenek a számukra. A tanultakat az iskolán kívüli kulturális életben érvényesítik, hatásuk számottevő a közelet formálódásában. A pedagógusképző főiskolákon, ahol a végzett növendékek tanári képzést kapnak, és iskolákban szeretnének dolgozni, tájékozódhatnak a néprajztudomány kérdéseiről, de néprajztanári képzés megszerzésére nincs lehetőség. Sehol sem tanítanak tantárgy-pedagógiát, nincs módszertani felkészítés, nincsenek kötelező pedagógiai feladatok.

koncentrált és a tanítóképzők növendékeinek készült. A művelődéspolitikai kimunkálásakor szintén a középiskolában oktatható néprajz kérdése volt a kulcskérdés. Hódmezővásárhelyen 1937-ben a Bethlen Gábor Gimnázium állt a kezdeményezés élére, amely nyomán országos méretű, iskolán kívüli gyűjtőmozgalom indult a középiskolások körében. Az eredményeket a néprajzi szakirodalom tartja számon, de hatása a háború után is érződött. A II. világháború után a mezőgazdasági középiskolák 3. osztályában rövid ideig tananyag volt a néprajz, Balassa Iván tankönyve szerint. Rendkívüli tantárgyként több gimnáziumban tanítottak néprajzot, és ezt legalizálta az 1976-os oktatási reform, amely fakultatív tantárgyként engedélyezte a néprajz oktatását. A „szocialista hazafiasságra nevelés” eszköze lett ez a tantárgy, és a tankönyvekben egyéb tantárgyhoz kapcsolódóan néprajzi témákról is szó eshetett. 1995-ben került újból az Oktatási Minisztérium elé a középiskolákban oktatandó néprajz iránti igény. Ma több, nem ÉKP-s középiskolában tanítanak néprajzot, kulturális antropológiát, például a Radnóti

Gimnáziumban, az Apáczai Csere Gyakorló Iskolában, és újabb tankönyv készül ennek a korosztálynak.

Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program központjának kimutatása szerint két ÉKP-s iskolában oktatnak néprajzot a 9. és 10. évfolyamokon. Nincs konkrét ismeretünk arról, hogy összesen hány iskolában folyik néprajzoktatás, de az elmondható, hogy első sorban az iskolán kívüli néprajzoktatás éri el ezt a korosztályt. Ezek közül legjelentősebb az önkéntes néprajzi gyűjtők köre, amely a honismereti mozgalomhoz kapcsolódva 1959-től tevékenykedik. A mozgalom nem a középiskolásoké, felnőttek és általános iskolások is bekapcsolódnak, de a legjobb eredményeket a középiskolások mutatták fel. A legjobb gyűjtéseket a Néprajzi Múzeum adattára őrzi, többet közzétettek helyi és országos kiadványokban, könyvekben. Jelentőségük mégsem az írásokon mérhető. A honismereti körökön kívül az ősmagyar tábor, a néprajzos tábor, a néptánc-tábor, a táncház, a múzeumi ját-

szóház, a népzenetanulás, az énekkar, a citerazenekar, a hímszókör, a kézművesműhely stb. adott helyet a középiskolásoknak néprajzi érdeklődésük elmélyítésére. Tehát annak ellenére, hogy a tananyagban nem szerepelt a néprajz tanítása, számos módon találkoznak vele a fiatalok. A középiskolás korban szerzett néprajzi élmények meghatározóak a továbbtanuláshoz, mint ahogyan azt az egyetemi felvételi vizsgán elhangzottak tanúsítják.

Egyedülálló példa az Óbudai Zenei Iskoláé, ahol hangszeres népzene oktatása, népdaltanulás, kóruséneklés zajlik szervezett keretek között, magas szinten. A gyakorlati ismeretek elsajátítása mellett a tanárok rendszeres tájékoztatást adnak az adott zenemű eredetéről, háttéréről, az életmódról, amelynek a keretében a zene funkcionált. Az etnopszichikai háttér, társadalomrajz, egyéni sorsrajzok, tudományos eredmények kiegészítik a szakismeretet. A jó példa és az eredményes oktatás következményeként Vácott, Szolnokon újabb népzenei szakoktatás indult.

A középiskolás korúak néprajzi oktatása szegényes, e korosztály egy része mégis tudatosan vagy kíváncsiságból önképzéssel fejleszti magát. A tapasztalatok szerint éppúgy van igény gyakorlatias ismeretekre, mint az elméleti kérdések feltárására. Ebből következően vannak, akik íjas táborba vagy fadaragó táborba mennek, míg mások érdeklődésüknek, célkitűzésüknek megfelelő művelődéstörténeti érdekességekre vágnak. A környező népek történetéről, fejlődéséről, magyarokhoz való viszonyukról egyetlen tantárgy sem szól, éppen ezért célravezető, ha középiskolás korban a Kárpát-medence népeinek egymáshoz való viszonyát, közös és egymástól eltérő kultúráját megismerhetik. A társadalmi folyamatok megértéséhez (például a napjainkban folyó vallásháborúk, az etnikai önállóságért folyó küzdelmek) a néprajz rengeteg ismeretet kínál. Ebben a rendszerben érthetővé válna a viselet társadalmi szerepet jelző funkciója, a társadalmi szerepvállalások hierarchiája és egymáshoz kapcsolódó rendszere, a lakosságmozgás, a háborúk utáni népességvándorlás kultúrát befolyásoló szerepe, a kereskedelem befolyása a népi műveltségre stb.

Az általános iskolai néprajzoktatás jelene

Az elmúlt évtizedekben az általános iskolai tantárgyak része lett egy-egy néprajzi téma. Három módon történt mindez. Egyrészt valamelyik tananyaghoz kapcsolva lehetőség nyílt a hetvenes évekbeli oktatási reform után a hagyományos kultúra elemeit tanítani. Például az anyanyelv és irodalom tantárgyánál népmeséről, balladáról, közmondásról, egyéb folklór-műfajokról beszélni, sőt az általános iskola 5. és 6. évfolyamán népköltészet-elméletet taníthattak. Másrészt önálló tantárgyként megnevezve bekerülhetett a tanrendbe a nem ÉKP-s iskolákban is. A testnevelési órákhoz kapcsolva néptáncot, népdalt, népi gyerekjátékokat stb. tanultak, technika órán a kézműves mesterséget, nemezelést, fonást, faragást, korongozást ismerhették meg. E két változat mellett létezett harmadik lehetőség is, a tanórákon kívüli foglalkozás: például dráma szakkörben népi színjátékot, mesejátékot tanultak, vagy játszóházakban betlehemezést, illetve bármilyen készséget, ismeretet elsajátíthattak, iskolai ünnepélyekre készülve a néphagyományhoz fordultak, vagy az iskolában működő honismereti szakkörök felvállalták a helyi hagyomány tudatos ápolását. Az eredmények túlnőttek az iskola keretein, megyei múzeumok, országos pályázatok résztvevői, díjazottjai kerültek ki a jó tanárok vezette általános iskolások közül.

Az általános iskolák 1–4. évfolyamában a gyerekek manuális munka iránti fogékonysága kellő lehetőséget kínál a hagyományos kézműves technikák megismeréséhez. Ehhez társulnak az objektív adottságok, mert kis költséggel, kevés ráfordítással, korlátozott időkeretek között jó eredményt lehet elérni. Ezen kívül szerencsés esetben a tanítónő építhet az óvodai képzésre, és az 1–2. évfolyamokban a gyerekek óvodából hozott ének- és játék-ismerete segíthette a pedagógusok munkáját a néphagyomány oktatásában, függetlenül a kötelező tananyagtól. A tantárgycentrikus tanítás viszont rendszerint gátolja a néprajz iránti érdeklődést. Az iskolák között jelentős a különbség. Vannak általános is-

kolák, ahol a gyerekek hagyományismerete gazdag, sok népdalt tudnak, karácsonykor, farsangkor népi játékot mutatnak be a látogatóknak, és vannak, ahol csak a kötelező tananyagot ismerik. Jónéhány iskolában a gyerekek tradicionális technikákkal készített tárgyai ékesítik a tantermek falát. Arra is van példa, hogy a tánccsoport a lakosság művelődési programjaiban jelentős szerepet vállal.

A hagyományismeret jó példái nem köthetők semmilyen hivatalos elváráshoz, a helyi kezdeményezések a pedagógusok önkéntes munkájának eredményei. Ebből az önként vállalt munkából következik, hogy ott is ismerik az ÉKP tantervét, tankönyveit, munkafüzetait, ahol az ÉKP nyilvántartása szerint nincs hivatalos kapcsolat a Zsolnai-módszerrel. A munkafüzetek ötletadók, és a tanárok saját programjukat évről évre fejlesztik, alkalmazkodva a gyerekek adottságaihoz, a meglévő lehetőségekhez.

Az oktatási intézményen kívüli néprajztanítás lehetőségei

A honismereti mozgalom foglalta keretbe azokat a helyi kezdeményezéseket, amelyek 1959 után az ország különböző részeiben elindultak. A Magyar Művelődési Intézet és a Népi Iparművészeti Tanács rendelkezik a legtöbb adattal, az önkéntes néprajzi gyűjtőmozgalmon kívüli szervezetekről is, de nincs országos áttekintés arról, hányféle csoport, tanfolyam, tábor ad (adott) helyet a néphagyomány művelésének, tanításának. A honismereti táborok egy része specializálódott: vannak faragótáborok, fazekasműhelyek, csipkeverő körök, mesemondó táborok, bábozók, vegyes néprajzi táborok kicsinyeknek, felnőtteknek, öregeknek és fiataloknak. A hetvenes években a Népművelési Intézet felkarolta a kezdeményezéseket, szakembereket alkalmazott és tanácsadók segítségével erősítette a spontán munkát. Országos mozgalomban a tájházak köré sorolható helyi kezdeményezések szintén erősítették a hagyományörzést. 1990 óta a Magyar Művelődési Intézet a legfontosabb központi intézmény. Létrejött a Népi Mesterségek és Művészetek Szakközépiskolája, megalakult a Népi Játék és Kismesterség Oktató Képző Budapesten, a Kresz Mária Alapítvány támogatja a Fazekas Központot, Kapoli Antal Faragótábor működik a fafaragók továbbképzésére. A Népi Iparművészeti Tanács biztosít laza keretet a sokféle csoportnak, alkotásait minősíti, és zsűrizés után az üzleti forgalmazást engedélyezi. A sokféle, régi céhes szak tudást felülmúló „remek”-ből egy ízben a hajdani Munkásmozgalmi Múzeum szervezett reprezentatív kiállítást, legutóbb pedig 2000-ben a Néprajzi Múzeum harmadjára teremtett lehetőséget a hagyományörzés ihlette legszebb darabok közszemlére bocsátásához.

Tizenkét éve van mesemondó verseny Bács-Kiskun megyében, a Katona József Könyvtár szervezésében. Évente több száz gyerek jelentkezik 150 iskolából (eddig a legnagyobb szám 514 volt), és helyi találkozók után három versenyfokon át jutnak el a megyei döntőre. A térségben a népmesemondás ismert, rangos esemény. Helyi rádiók, tévék főszereplői azok a gyerekek, akik a programban részt vállalnak. Az iskola és a szülők közreműködésével több ezer embert érintő élmény lett a népmesemondás. Rendszeresen van mesemondó verseny a győri ÉKP-s iskolában és Nyíregyházán a tanítóképző gyakorlóiskolájában az általános iskolás korúaknak. A zsámbéki pedagógusképzőben a felnőtt növendékek mutatják be évenként tudásukat, és jeles színészekről tanulják a mesemondás fortélyát. Érden a bukovinai Székely Kör ifjú és idősebb mesemondói kétévenként találkoznak. Gödöllőn 2000-ben másodjára került sor a Kárpát-medence magyar mesemondóinak találkozására, ahová 72 jelentkező érkezett.

Szombathelyen és Zsámbékon a drámapedagógiai képzés része lett a népi játékok, a népies dramatikus játékok tanítása, aminek egyik következménye, hogy a bukovinai székely betlehemes játékok előadása például kilépett a hagyományos keretből, új feldolgozásban került az érdeklődők elé.

Különböző megyei népművészeti egyesületek alkalmanként továbbképzést, találkozót szerveznek. Ezek közül néhány a fiatalok továbbképzésre vállalkozott, például Nyíregy-

házán a Népművészeti Stúdió 1993-ban szövő-, fafaragó-, fazekas-képzést indított. A tanfolyamok ideje, színvonala különböző, jobb esetben a résztvevők a szakismeretről, szaktudásról oklevelet is kapnak a kellő eredmény felmutatása után.

A néprajzi ismeretek oktatásában a legjobb példát a három évtizedes táncház-mozgalm kínálja. A táncház önmagában gyűjtőfogalom. A hivatalosan ismert néptáncscsoportok száma 372, de az alkalmankénti táncegyüttesek száma ma Magyarországon akár a kétszerese is lehet. Részint közéjük tartoznak az énekesek, részint elkülönülnek tőlük. A népszerű citerazenekarokról semmilyen áttekintésünk nincs. Az énekkarok száma meghaladja a táncosokét. A Vass Lajos-énektáncversenyre 500 jelentkező mezőnyéből 150 csoportot hívtak meg a szervezők. A néphagyomány iránti spontán érdeklődés és a szervezett megjelenési forma között jelentős a különbség. A Táncház Egyesület azokat a csoportokat tartja számon, amelyek programjukkal, szereplésükkel, színvonalukkal a megadott kritériumoknak megfelelnek. A táncházak szakmai vezetése néptánc-pedagógusokon nyugszik. Évtizedek óta szervezett képzés folyik e téren. A táncpedagógusok nemcsak a néptáncban értenek, nemcsak koreográfiai gyakorlattal rendelkeznek és népzenei képzésben vesznek részt, hanem a néphagyomány főbb területeiről rendszeres előadásokat hallanak, elsősorban a népi díszítőművészet, népviselet, népi szokások, jeles napok témaköréből, s a tananyagból vizsgáznak is. „A néptáncosok könyvtára” kiváló monográfiákkal, helyi táncleírásokkal, összesítő monográfiákkal jelentkezik, elméleti alapvetése kiterjedt, széleskörű. Valószínű, hogy a néptáncosoknak készült tankönyvek felhasználhatók a néprajzoktatásban, a néprajztanárok képzésekor.

Összegzés

A néprajztanítás jelene meglehetősen sokszínű, nehezen áttekinthető és heterogén. A bonyolult helyzet oka egyfelől a néprajz iránt fokozott társadalmi érdeklődés, másfelől az a tény, hogy a néprajzi ismeretek oktatásának immár nyolc évtizedre visszanyúló kezdeményezése mind a mai napig nem realizálódott. A szakszerű és tudományos tevékenységek összefonódnak az amatőr mozgalmakkal. A szakképesítés, megfelelő felkészültség nélküli oktatásnak szabad tere van. Sürgető feladat a szakismeretek minél szélesebb körű terjesztése, a néprajz oktatása minden szinten, kellő tudással rendelkező szakemberek révén, támogatva az egyéni kezdeményezéseket a hagyományos kultúra régi és időtálló értékeinek megmentésére.

Irodalom

- BÁRSI Ernő: *Néprajz az általános iskola kezdő szakaszában*. Bp, 1992.
- BARTHA Elek: *A folklorisztika tanításának kérdései Magyarországon*. Néprajzi Hírek 2000. 31–34. old.
- GRÁFIK Imre: *Néprajzoktatás a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán*. In: KARÁCSONYNÉ MOLNÁR Erika – KRAICINÉ SZOKOLY Mária (szerk.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató és nevelőmunkában*. Tanítóképző Főisk. Füzetek 5. Bp, 1998. 222–225. old.
- GRÁFIK Imre: *Folklorisztika a tanárképzésben és a Nemzeti Alaptantervben*. In: Néprajzi Hírek 2000. 63–66.
- GYÖRFFY István: *Néphagyomány és nemzeti művelődés*. Bp, 1939.
- HALÁSZ Péter: *A honismeret a szakköri foglalkozástól a tanóráig*. In: *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató és nevelőmunkában*. Bp, 1998. 11–14. old.
- KARÁCSONY MOLNÁR Erika – KRAICINÉ SZOKOLY Mária (szerk.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató és nevelőmunkában*. Tanítóképző Főisk. Füzetek 5. Bp, 1998.
- KARÁCSONYNÉ MOLNÁR Erika – TÁTRAI Zsuzsanna: *Adalékok a hagyományörzés lehetőségeihez és módjához a 21. század küszöbén*. In: CSERI Miklós (szerk.): *Paraszti múlt és jelen az ezredfordulón*. Szentendre, 2000. 645–673. old.
- KÓSA László: *Néphagyományunk évszázadai*. Bp, 1976.
- TARJÁN Gábor: *Fölnevelő hagyomány*. Bp, 1995.
- VÉGH József: *Táj- és népkutatás a középiskolában*. Bp, 1942.
- VOIGT Vilmos (szerk.): *Magyar folklór*. Bp, 1998.
- ZELNIK József (szerk.): *Hagyomány és kreativitás. I–III*. Bp, 1982.

A ‚Macbeth’ boszorkányai

Lessing óta vitatott kérdés volt a dramaturgiában, hogy természetfölötti elemek megjelenése jogos-e a drámában. Lessing 1767-ben Voltaire egyik tragédiája, a ‚Semiramis’ előadása kapcsán írta, hogy a drámaíró célja nem a közhiedelmet kifejezni, hanem elhíttetni a közönséggel az adott elemeket, így aztán bármit gondolunk is boszorkányokról vagy szellemekről a színházon kívül, a drámát nézve hinnünk kell bennük. Ludwig Tieck szerint pedig a természetfölötti elemeket csak változatosságuk és ezzel egyszerre érvényesülő folytonosságuk teheti a tragédiában érvényessé. Shakespeare ‚Macbeth’-jét át- és átszövik természetfölötti elemek, amelyek mind megerősítik és kiegészítik egymást, ezzel olyan természetfölötti atmoszférát teremtve, amely központi jelentőségű a mű drámai cselekményében.

A ‚Macbeth’-ben Shakespeare fő forrása Holinshed ‚Chronicles of Scotland’ (‚Skócia krónikája’) című műve volt. Ez pedig Hector Boethius (Boece) ‚Scotorum Historiae’ című, 1527-es alkotásán alapszik. Duncan meggyilkolását és Macbeth uralmának ezt követő eseményeit illetően Shakespeare műve követi Holinshedet, de a krónika szerint Macbeth tíz évig igazságos uralkodóként kormányzott. Macbeth trónra jutása és bukása, valamint általában véve a dráma sebessége fölgyorsul azzal, hogy tizenhét év eseményeit néhány hétbe sűríti. Uralmának békés éveit és jótékony törvényeit ignorálva a drámában Macbeth, mihelyt a trónra kerül, zsarnok lesz.

Ami a természetfölöttit illeti, a boszorkányoknak Macbethtel és Banquóval való találkozása szerepel Holinshed krónikájában, de a dráma szempontjából több jelentős tényező egyáltalán nem bukkan fel, például Banquo szelleme és az üst jelenései. A dráma angol szövegében szereplő „Weird Sisters” elnevezés szintén szerepel Holinshednél, aki a végzet istennőinek hívja őket (goddesses of destiny). A reneszánsz korban a boszorkányokban való hit, mondhatni, általános volt. 1603-ban újra kiadták Jakab király ‚Démonológiá’-ját (‚Daemonologie’), amely pontosan leírta a gonosz szellemek praktikáit és káprázatait, a boszorkányokkal való szerződést, ceremóniaikat, valamint azt, hogy miként lehet leleplezni őket, és hogyan kell kimérni rájuk a megfelelő büntetést. A király szerint a boszorkányok valóban léteznek, ördögi erővel bírnak, ezért el kell őket pusztítani. 1604-ben törvényt is hozott, hogy szellemidézésért és testi bántalmat okozó boszorkánysággért halálbüntetés jár, így a boszorkányság tana nem csupán a hiedelemben élt, de a törvényhozásban is.

A nyitó szín

A boszorkányok a legelső figurák, akik megjelennek a drámában. Három titokzatos vénasszony, arcukon szakáll, ujjuk cserepes, ajkuk aszott (így írja majd le őket Banquo az I. felvonás 3. színében). Felfordulásról, „tánc”-ról beszélnek. Nyomban megragadják a közönség képzeletét.

Figyelmet érdemel, hogy a boszorkányok külsejüket tekintve mintha nem nélküliek lennének. Banquo azt mondja: „Leginkább / Még nők lehettek, de szakállatok / Gyanúm-

ra cáfolt” (I.3.48–50.). Az Erzsébet-kor felfogása szerint a szakáll a boszorkány tipikus jegye, mint ahogy ez a „The Honest Man’s Fortune” („A becsületes ember szerencséje”) című drámában is megjelenik: „The Women that / Come to us for disguises must wear beards; / And that’s to say, a token of a witch”, vagyis a szakáll a boszorkány jele, attribútuma. Feltűnő, hogy Medea óta a közvélekedés mindig és mindenhol több nőt vádolt meg boszorkánysággal, mint férfit. Jakab király „Démonológia”-ja szerint ennek az az oka, hogy a nő esendőbb a férfinél. A bűnbeesés is azt példázza, hogy a nő könnyebben enged a kísértésnek. Ennek alapján feltételezhető, hogy a boszorkányok nők, de nem tisztán femininek, és éppen ezért látszanak gonoszak. Ugyanilyen módon Lady Macbeth defeminizálása áthidalja a szakadékot férfi és nő között, azt sugallva, hogy a gonosz alapvetően maszkulin. Lady Macbeth az I. felvonás 5. színében a sötétség szellemeihez fordítódik: „...irtsátok ki bennem / A nőt s töltsetek túlsordulni ádáz / Kegyetlenséggel!”. Ebből az tűnik ki, hogy a morális rend erői a női princípiumba tartoznak. Saját maga nemtelenítése, pontosabban a benne élő nőiség kiirtása és a gonosz erők hívása egyúttal a halál hívása, mivel ez meddőséget jelent („...szívd a mellem / Tejét epének,...”).

Ha bízhatunk a Fólió színi utasításaiban, a tragédia mennydörgéssel és villámlással kezdődik a pusztán, majd a három boszorkány rövid megjelenésével. Kevés bizonyos itt. Mintha a boszorkányok csak azért tűnnének föl, hogy máris semmivé váljanak. A természeti jelenségek azonban a mennydörgéssel, villámlással és így az esővel hozták összefüggésbe a boszorkányokat. Szimbolikusan mindhárom jelenség roppant elentmondásos. A Bibliában a mennydörgés és a villámlás mind Krisztussal, mind a Sátánnal kapcsolatban van. Lukács azt írja, hogy amikor Krisztus visszatér a földre, villámlásként lesz látható, de a Sátánnak a mennyből való bukását ugyanehhez a jelenséghez hasonlítja.

Az eső is ellentmondásos. Egyfelől Hosea próféta azt írja, Isten úgy fog eljönni, mint az eső, megítatva a szomjúhozó földet. A középkori irodalomban gyakori motívum a kegyesség esője. Másfelől, alaktalansága miatt, a víz összefüggésben van a káosszal. A Genézisben is, mielőtt Isten megteremtette volna a világot, csak a víz létezik. Az özőnvíz nem csupán pusztulást hozott, de Noé bárkáját új életre is vezette. A keresztyénben a megtisztulás jelképe. A pszichológiában a tudatalatti szimbóluma, mivel feneketlenül mély és sötét. A víz tehát élet, halál és újjászületés szimbóluma egyszerre, ugyanúgy, mint a hold, ami a Hecate-színben lesz nagyon fontos, ugyanis Hecatét gyakran azonosítják Szelénével.

Gazdag szimbolikus jelentéstartalma mellett, úgy fest, az eső és a vihar szükséges a boszorkányok számára, hogy meg tudjanak jelenni. Rejtélyes, hogy nappal találkoznak, mielőtt a csata véget ért volna. Egy utalás alapján ugyanis arra lehet következtetni, hogy nappal nem tudnak repülni, mivel ehhez nélkülözhetetlen számukra az éj sűrűsége. Macbeth maga is fölfigyel erre: „Legyen leprás, amin járnak, a szél” (IV.1.138.). A vihar tehát nem csupán a színpadi atmoszféra kelléke, hanem a boszorkányok kivételes és szokatlan nappali tevékenységének elengedhetetlen feltétele.

A szín rendkívül hatásos, de meglepően rövid. Mégis, a boszorkányok szempontjából alapvető sajátosságokra mutat rá. Először is a mű elejétől kezdve természetfölötti benyomást keltenek. A természeti törvényeket veszi semmibe erejük, ami lehetővé teszi, hogy semmivé váljanak (vanish; az angol szövegben a szín végén eltűnnek, nem pusztán elmennek).

A bűnbeesés is azt példázza, hogy a nő könnyebben enged a kísértésnek. Ennek alapján feltételezhető, hogy a boszorkányok nők, de nem tisztán femininek, és éppen ezért látszanak gonoszak. Ugyanilyen módon Lady Macbeth defeminizálása áthidalja a szakadékot férfi és nő között, azt sugallva, hogy a gonosz alapvetően maszkulin.

Másrészt a hármas és a kilences (háromszor három) számnak mágikus jelentősége van nemcsak a keresztény hagyományban (például Jézus a kilencedik órában halt meg), hanem más vallásokban is. Visnu három lépéssel be tudja járni az egész világot, Tao pedig kilenc alakban képes megjelenni. A hármas szám a teljességet fejezi ki, de a boszorkányok teljessége valójában pusztán redundancia, hisz ugyanúgy beszélnek és néznek ki. Hármassuk tehát felesleges ismétel. Éppúgy differenciálatlanok, mint a győztes Macbeth és az áruló Cawdor.

A hármas és a kilences szám gyakori előfordulása a drámában a démoni befolyás mindent átható voltára utal. A varázslással összefüggésben jelenik meg a kilences szám: „Ki ki hármat ez kilenc: / Állj, és kész a varázskör!” (I.3. 37–38.). Három boszorkány tűnik föl a színpadon, akik háromszor egymás után egyedül szólalnak meg, egyre rövidebben, majd a végső három sort (Szabó Lőrinc fordításában két sort) közösen kántálják. A színnek így ék alakja van, egyre csökken a megszólalások hossza, egészen a közösen elmondott szavakig. Macbeth továbbá három gyilkosságot követ el, és szintén a hármas szám jelenik meg a IV. felvonás legelején a macska három nyávogásában, a boszorkányok „Kép! Kép! Kép!” („Show! Show! Show!”) felkiáltásában az üstjelenetben, és az első jelenésben fölhangzó „Macbeth! Macbeth! Macbeth!” szólításban.

Noha a boszorkányok mivolta természetfölöttinek tűnik, ugyanígy igaz, hogy lényük valós. Ördögöket, afféle manókat tartanak mintegy háziállatként, ezeket nevezték spiritus familiarisnak. Az ő hívásukra gyűlnek össze, és nevükön szólítják őket. Az első boszorkány kis ördöge az angol szövegben Graymalkin (a magyar fordításban Mióka), aminek a jelentése „szürke macska”, a másodiké a „varangy” jelentésű Paddock (Varangy); a macska és a varangy tipikusan boszorkányokhoz kapcsolódó állatok. A harmadik boszorkány manóját a nyitó szín ugyan nem nevezi nevén, de később „Harpier”-ként szólítja, ami a hárpia szón alapuló becenév. Az ő spiritus familiarisa tehát feltehetően a holló (hárpia), amely elragadja az ételt. A dögevő madarakat pedig az Erzsébet-korban gyakran vélték boszorkányok kísérőinek, amelyek összegyűjtik hullák testrészeit. Még Duncan gyilkossága előtt, amint Lady Macbeth egyedül marad, megszólal a rekedt holló. Azt hallva, hogy a király közeleg, a hollót a gonosz egyik madaraként említi, ez károgya ugyanis Duncan végzetes útját. Ez a motívum így majd visszautal a boszorkányokra.

A csatajelenet

A boszorkányok, ahogyan Macbeth a 3. színben mondja, „homályos szónokok” nemcsak azért, mert nem tárnak föl mindent, hanem mert csak a jövő teljesítheti be jóslataikat. Macbeth trónra jutásának, a birnami erdő Dunsinane dombjára való vonulásának vagy Macbeth meggyilkolásának egy nem anya szülte ember által csak olyan eseményeként van értelmük és igazi jelentőségük, amelyeket előre megjósoltak. Ez azonban nem csupán a boszorkányok jóslataira igaz, hanem a mű minden olyan, körkörös szerkezetet kialakító eseményére, amely vagy a drámai múltból nő ki, vagy a jövőt előlegezi.

Nem csupán a boszorkányok jóslatai vetítik előre a történéseket, hanem minden esemény része a körkörösségre épülő cselekménynek. Duncan gyilkossága megjelenik már Macbeth képzeletében mint „szörnyű sugallat”. Ahogyan Macbeth Macdonwald fejét a vár ormára tűzi, úgy fog az V. felvonásban Macduff megjelenni Macbeth fejével. Ezek az események a cselekményben rejlő implicit ígéreteket teljesítik be. A csatával szoros összefüggésben a nyitó szín is rejt ilyen implicit ígéretet. Az, hogy a boszorkányok a nyitó színben a csatával mellett találkoznak, olyan fölsejlő, de még rejtett motívumot hordoz magában, amit majd a IV. felvonás bont ki. Fölmerül ugyanis a kérdés, ha az I. színben pusztán azért jönnek össze, hogy egy jövőbeli találkozóban megegyezzenek (ezzel paradox módon nyitó színben elhalasztva a dráma kezdetét), valójában mi készíteti őket erre a rövid gyűlésre? A válasz abban rejlik, mit is csináltak a két találkozás között eltelt időszakban. Egyikük elmondja, elhozta egy hajótörésben meghalt tengerész ujját. A rene-

szánsz kori hiedelem szerint a hajótörés éppúgy vonzotta a boszorkányokat, mint az akasztófa vagy éppen a csatatér. Ezek tudniillik azok a helyek, ahol az emberi testrészeket összeszedhetik, melyek nélkülözhetetlenek a IV. felvonásbeli szellemidézéshez.

A boszorkányok a csatatér valóságának és a túlvilág irrealitásának határán léteznek. Amint a színpad egyik oldalán távoznak, a másik oldalon megjelenik Duncan csapata, és ahol az imént még a boszorkányok álltak, fölbukkan a véres százados alakja. Azonban a harcot és a boszorkányokat összehasonlítva feltűnő, hogy milyen hangsúlyos megjelenítésük módjának különbsége. A boszorkányok mindig közvetlenül jelennek meg, míg a csata, de később ugyanígy Duncan meggyilkolása vagy Lady Macbeth halála a posteriori adatnak hírvül. Noha a dráma, *Arisztotelész* szavaival, inkább mimetikus, mint szigorúan diegetikus, azaz inkább előadják, semmint elbeszéli, az orosz formalisták fabula és szűzsé közötti különbségtétele alkalmazható a drámára is, amennyiben a dráma eseményeire nem-lineáris és heterogén reprezentációból kell következtetni. A linearitás hiánya jut kifejezésre abban, hogy a cselekményszálak gyorsan váltják egymást: a boszorkányok után a csatatér jelenik meg, majd újból a boszorkányok, ezzel ismételtlen megkérdőjelezve a határvonalat realitás és illúzió között. A heterogén reprezentáció arra a sajátosságra utal, hogy a boszorkányok „láthatóak”, de a csatajelenet nem.

A 3. szín és a boszorkányok jóslatai

A 3. szín a boszorkányok már megbeszélt találkozásával kezdődik, ami az időzítés benyomását kelti. E találkozásukkor vezetőjük elmond egy történetet (mint ahogy a 2. színben a százados) és megfogadja, hogy annak a nőnek a férje, aki nem volt hajlandó gesztenyét adni neki, átkozott lesz („shall live a man forbid”; I.3.22.). A három boszorkány megfogja egymás kezét, „weird”, azaz végzetes nővéreknek nevezik magukat, kilenc (!) kört tesznek. Az ígéret, varázslás ezzel teljes. Pontosan ebben a pillanatban betoppan Macbeth, az ő szavaitat visszhangozva.

A gesztenyét adni nem hajlandó asszony története sokatmondó Macbeth tetteinek megítélése szempontjából. A boszorkány ugyanis az asszony férjén, a tengerészen keresztül kíván bosszút állni rajta, de bár félelmetes erejű vihart támaszthat, elsüllyeszteni nem tudja a hajót. Ereje tehát korlátozott, nem képes elpusztítani a tengerészt, hacsak az el nem veszejtí magát. A hajó maga pedig a reneszánsz irodalmában az érzelmi zűrzavarban élő lélek és általában az emberi élet metaforája. A hajó képzete kifejezi, hogy bár a tenger és a szelek kedvezőtlen körülményeket idézhetnek elő, mégis az ember kormányoz. A tengerészt így önmagában a boszorkány ereje nem döntheti romlásba, átvitt értelemben nem juttathatja kárhozatra, a felelősség az egyéné.

A tengerész tehát Macbethéhez nagyon hasonló helyzetben van. Ez a rövid történet már itt előrevetíti, hogy bár a boszorkányok kísérhetik Macbethet, gyötörhetik, csakis ő veszejtheti el magát saját döntéséből meghozott tettei által. Banquo figyelmeztető szavai, miszerint e lények az ördög eszközei is lehetnek, amelyek őt akarják kísérteni, ezt a gondolatot fejezik ki. Mindkét szövegrész azt a gondolatot hangsúlyozza, hogy a végső választás az egyéné.

Amikor Macbeth belép, az angol eredetiben ezt mondja: „So foul and fair a day I have not seen” (I.3.42.), a magyar fordításban: „Soha ilyen szép s ilyen rút napot!”. A boszorkányok szavainak ez a Macbeth részéről öntudatlan ismétlése többféle hatást kelt. Egyrészt utalhat arra, hogy ez a nap szép a győzelem miatt, és csúnya a vérontás vagy az időjárás miatt. Másrészt arra emlékeztet, hogy a boszorkányok már megbeszélték, hogy találkozni fognak vele, az pedig, hogy Macbeth az ő szavaitat ismétli, megerősíti a képzetet: képesek jövőbeli eseményeket megjósolni. De még ennél is fontosabb, hogy az azonos szóhasználat valamiféle kapcsolatot, esetleg magatartásbeli hasonlóságot sejtet a boszorkányok és Macbeth között.

A jóslatokat kinyilatkoztató három boszorkány erősen emlékeztet a Párkákra, valamint a skandináv néphit Nornáira. A három Norna neve Urda, Verandi (vagy Varanda) és Skulda, akik a múltat, a jelent, illetőleg a jövőt képviselik. Amikor a három boszorkány üdvözlí Macbethet, szintén megfigyelhető hasonló különbségtévés, noha csak itt, a drámában más ponton nem. Az első boszorkány Glamis thánjaként köszönti, azaz a múlt nevében szól. A második Cawdor thánjaként szólítja meg, és bár Macbeth még nem tudja, a király már kinevezte Cawdor thánjává, ez tehát a jelen. A harmadik köszöntésben Macbeth mint király a jövőt képviseli.

Macbethet Glamis thánjának nevezni tehát korántsem jóslat, de még a második sem. Az olvasó a 2. színből már tudja, hogy mi Duncan elhatározása, itt tehát ez voltaképpen csak egy tényállás közlése. Macbeth, de nem az olvasó számára hangzik ez úgy, mintha jóslat volna. Amikor Macbeth tudomást szerez arról, hogy Cawdor thánja lesz, csak ő véli úgy, hogy jóslat vált ezzel valóra. Valójában a drámában határozottan úgy fest, a boszorkányoknak semmi részük nincs ebben a kinevezésben. Semmilyen módon nem irányítják Macbethet, sőt, Macbeth cselekedete sem közvetlenül e cím elnyerésére, hanem az áruló legyőzésére irányult.

A jóslattal explicitté válik a jövő: Macbeth Cawdor thánja és király lesz, Banquo lezármazottai pedig királyok. Macbeth ambícióját fölszítja királyságának jóslata, ami azután a királygyilkosságba torkollik. A Banquo királyi lezármazottairól szóló jóslat pedig félelmét gerjeszti, és az újabb gyilkosságot eredményezi.

A jóslatokat kinyilatkoztató három boszorkány erősen emlékeztet a Párkákra, valamint a skandináv néphit Nornáira. A három Norna neve Urda, Verandi (vagy Varanda) és Skulda, akik a múltat, a jelent, illetőleg a jövőt képviselik. Amikor a három boszorkány üdvözlí Macbethet, szintén megfigyelhető hasonló különbségtévés, noha csak itt, a drámában más ponton nem.

Ha dekonstrukciós szemszögből közelítünk a prófécia fogalmához, a boszorkányok jóslatai és Macbeth „szörnyű sugallata” a jelen szegénységét és az attól (Derrida szavával) elkülönöződő jövő viszonylagos gazdagságát veszik alapul. Derrida *différance* fogalma itt nem a szinkrón értelmű ‘különbség’, hanem a diakrón értelmű ‘elhalasztás, késleltetés’ jelentésben érdemel figyelmet. Ugyanis amikor Macbeth találkozik a három boszorkánnyal, a harmadik így üdvözlí: „All hail Macbeth, that

shalt be King hereafter”. Ez összefüggésbe hozható Derridának azzal a gondolatával, hogy a jelölőláncok játéka révén a jelentés mindig elhalasztódik, a nyelv alapelve a jelentések vég nélküli elmozdulása. (A magyar fordítás „végül” szava nem adja vissza az angol szónak ezt a felhangját.) Macbeth azonban elutasítja a jóslatnak azt a sajátosságát, hogy a jelenlétet elhalasztja. Ahogyan a jövőt hajszojja, mindent beteljesülés hiányt szül.

A boszorkányok rendkívüli ereje és impresszív volta abból adódik, ahogyan a természetfölötti elemek széles spektrumába beépülnek. A nyitó szín kapcsán szóltunk már a hollóról, de a madármotívumok között szoros kapcsolatot tart a boszorkányokkal a varjú és a bagoly is. A katasztrófa szárnyas szimbólumai, sötét tollazatuk és szürkületi röptük rossz ómen. Duncan meggyilkolása után nyomban a bagoly rikolt. A bagolynak többszörös a démoni konnotációja. Férjére várva Lady Macbeth bagolyrikoltást hall: „Hark, peace: it was the owl that shriek’d, / The fatal bellman, which gives the stern’st good-night”; „Csak a kuvik, a gyászos őr, rikoltott / Szörnyű jóéjszakát” (II.2.4–5.). A „fatal bellman” kifejezés érdekessége az angol nyelvben, hogy egyik jelentésében olyan személyre utal, aki az elítéltek kivégzése előtti éjjelen ad jelzést. Lady Macbeth szavaiban így Duncan az „elítelt”, akinek halálát a bagoly adja hírül. Már Duncan meggyilkolását

is egy sólymot elpusztító bagoly jelzi vagy legalábbis vetíti előre, később pedig egy bagoly szárnyát dobják be a boszorkányok üstjükbe.

A madármotivika mellett az alvás témája is szorosan összekapcsolódik a boszorkányokkal és a bűnnel. Az alvást először az első boszorkány említi, amikor megátkozza a tengerészt: „Leccukódni nem hagyom / Szempillája eresztét” (I.3.20–21.). Amikor pedig Macbeth azt mondja: „S én nem tudtam a rémült »Irgalom!«-ra / »Ámen!«-t felelni”, egy hang így szól hozzá: „Ne aludj. Macbeth öli az álmot!”. Azaz tettét nem csupán Duncan, hanem az álom szent volta ellen követte el. Macbeth tettében eszerint az különösen borzalmas, hogy álmában gyilkolta meg Duncant. Az álomra tett utalás így más szempontból, de újra összekapcsolja Macbeth és a tengerész alakját.

Hecate és a boszorkányok üstjének jelenései

A dráma három központi színe azt illusztrálja, hogyan válik valamiféle ünneplés és összejövétel zürzavarrá. Az első ilyen az a vacsora, amelynek Duncan érkezését kellene üdvözlőnie, de ezt a vacsorát Duncan meggyilkolása követi. A másodiknak Macbeth királyságát kellene üdvözlőnie, de itt jelenik meg Banquo szelleme. Közvetlenül ezután jelenik meg Hecate, a harmadik ilyen ceremónia pedig a boszorkányok üstjéé.

Macbeth, amikor Banquo még élt, maga hívta meg őt a vacsorára, de már csak a halott jön el. Ez a mozzanat hasonlóságot mutat *Tirso de Molina* „A sevillai szédelő és a kövendég” című drámájával, amelyben Don Juan vacsoráján is már csak a halott, pontosabban a sírján álló szobor, a kövendég toppan be. Banquo a vacsorán véresen jelenik meg, és nem szólal meg. A „Hamlet”-ben a Szellem, amikor megjelenik Gertrude hálószobájában, beszél Hamlethez, ezt azonban Gertrude nem hallja, a „Macbeth”-ben viszont Banquo szelleme egyetlen szót sem szól, és csupán Macbeth látja, ami sejtetheti, hogy csupán Macbeth képzeletében jelent meg.

Ebben a színben Shakespeare a csatával és Duncan gyilkosságával ellentétes technikát alkalmaz, hogy ugyanazt a hatást érje el. A csata ugyanis a háttérben zajlik, így az olvasónak kell elképzelnie Macbethet mint az ellenség fölött győzelmet arató katonát, és bár Macbeth közvetlenül nem jelenik meg, képzeletben az olvasó mintegy részese lesz a harctéri erőszaknak. Hasonló módon Duncan meggyilkolása sem a színen zajlik, a közönségnek el kell képzelnie, és ilyen értelemben Macbeth büntársává válik. Az utolsó felvonásban Macbeth és Macduff párharcáról is csak hallunk, de nem látjuk. Láthatatlanná válik tehát az egyébként látható, vagyis a csata és Duncan meggyilkolása, míg a vacsorajelenetben látható lesz a láthatatlan, és a boszorkányok minden megjelenése is közvetlen ábrázolást nyer.

Ha tehát a Szellem csupán hallucináció, akkor Macbeth bűnös lelkiismeretének szülotte, és így csak azok láthatják, akik rendelkeznek Macbeth gyilkosságának bűnös tudásával. Minthogy mi, nézők is látjuk, ez azt jelenti, hogy osztjuk Macbeth gyötrő lelkiismeretét, minden sötét tettében való képzeletbeli részvételünk folyományaképp. Ugyanakkor a Szellem nem egyszerűen Macbeth képzeletében él, hiszen olvasóként, nézőként tudunk a megjelenéséről, tehát mintha mégis lenne valamiféle független léte. Hogy a Szellem pusztán képzeletbeli-e vagy sem, éppoly paradoxon, mint a boszorkányok esetében. Kitérnek mindennapi logikánk vagyis kategóriái elől. Akárhogyan is, néhány pillanatra Banquo mégis elfoglalja a királyi trónt, ami előrevetíti utódainak uralmát. Ha szellemként is, de visszatér, hangsúlyozva, hogy fizikai halálát túlélve él királyi leszármazottaiban.

E vacsorajelenet azonban nem csupán Macbeth és a Szellem viszonya szempontjából lényeges, hanem azért is, mert itt Macbeth a közösségbeli zürzavar és fragmentálódás forrása. A vacsora, amely rend és egység atmoszférájával kezdődött, kölcsönös gyanakvással, félelemmel és az ételek el nem fogyasztásával ér véget. Mivel pedig a megjelenő lordok az állam egészét reprezentálják, az itt megmutatkozó romlás előrevetíti azt a frag-

mentálódást, amit Macbeth az egész országnak hoz. E vacsora, melynek az új király vendégszeretetét kellene demonstrálnia, ilyen szempontból is kudarccal végződik. A rend hiánya és a zűrzavar a gonosz eredménye. A gonosz hatására az egységből, ünneplésből és a társadalmi rendből káosz és széteszló közösség lesz. E tekintetben tehát párhuzam vonható a Duncan gyilkosságának éjjelén föltűnő természeti jelenségekkel, mivel a zűrzavar mindkét helyen a gonosz eredménye.

Ahogy a boszorkányok alávetik magukat Hecatenak, Hecate feddésének („Meg se hívtok, hogy a varázs / Teljes legyen és glóriás?”), a megkérdőjelezetlen autoritásnak olyan képe jelenik meg, ami különösen a létrejövő kontraszt révén erőteljesen hiányzik a megelőző vacsorajelenetből. Macbethet valójában sosem látjuk mint vezetőt, uralkodót engedelmes alattvalók élén, ellentétben itt Hecatével.

Félig boszorkány, félig istennő lévén Hecate a görög mitológia titokzatos alakja, Tartarosznak és az Éjnek a leánya, olykor Szelénével, a Holddal is kapcsolatba hozzák. Ugyanakkor uralja az éjszakát és a természet minden titokzatos erejét, valamint az alvilág egyik királynője is. Már az antikvitás korában a mágia és a boszorkányság pártfogója. Kötődtek hozzá prehellenisztikus termékenységi rítusok is. Hecate tehát pusztító és megtartó volt egyszerre. A hármas számot a mitológiában is összekapcsolták lényével, mert három kísérője volt, az Erünniszek. A thesszáliai boszorkányok szolgálták, valahányszor titokban végzett fekete mágiához hívták, különösen három út találkozásánál.

Hecate közli a boszorkányokkal, találkozzanak a következő nap, mivel Macbeth jön, hogy hallja a végzetét tőlük. Megfeddi őket, mert azt akarja, hogy Macbeth a lelkét formálisan is adja el: „Üst és jós-szerszám kész legyen / És minden egyéb rendesen!”. Amikor tehát az angol szöveg úgy fogalmaz, hogy a bizonyosság („security”) lesz Macbeth legnagyobb ellensége, ez értelmezhető úgy is, hogy Macbethnek a jelenések hamis biztosságerzetet fognak adni, de úgy is, hogy a szellemidézés formális szerződése, a boszorkányság szellemidéző rítusában való formális részvétele lesz ez a bizonyosság. Ez a találkozás Macbethtel komolyabb és „szabályosabb” varázslást jelent, mint amikor a 3. színben találkoztak, ahol a boszorkányok kimondták ugyan a jóslatokat, de nem válaszoltak Macbeth kérdéseire.

A boszorkányok barlangjában is egyfajta „vacsora”, ördögi összejövétel tanúi lehetünk. Ismét előre tudják, hogy Macbeth meg fogja látogatni őket, és őt mintegy üdvözlendő, elő is készítették üstjüket. Az a tény, hogy Hecate alakja a mitológiában termékenységi rítusokkal áll kapcsolatban, ezen a ponton nagyon jelentős, mivel a megfiatalítás rítusát üst segítségével folytatták le, a mítoszban viszont maga az üst is termékenységi szimbólum. Például *Ovidius* *Metamorphoses*’-ában Medea könyörgése a megfiatalodásért az üst fölött beteljesedik. A „Macbeth”-ben azonban az üst éppen ellenkező folyamatban tölt be kulcsszerepet, mivel Macbeth itt az ősi kultusz eltorzítása révén nyeri tudását. A boszorkányok üstje Déméter és lánya, Kore ünnepének, a Thesmophoriának eltorzított megfelelője. Ezen az ünnepen ugyanis a földbe egy mély hasadékat ástak, amibe az asszonyok malacokat dobtak. A „Macbeth”-ben már az I. felvonás 3. színében történik utalás a malacra, ugyanis a második boszorkány disznót ölni volt. Itt az üstjelenetben is föltűnik a malac, de az ősi rítussal ellentétes értékkel, mert a boszorkány, amikor Macbeth türelmetlenül hallani akarja végzetét, azért alkalmazza az ősi termékenységrítust, hogy még jobban megtévessze: „Kocavér kell még, kocáé, / S kilenc felfalt malacáé” (IV.1.64–65.).

A boszorkányok üstjének hozzávalói abszurd állati részek, mint például a göte szeme, denevérszőr, sárkány pikkelye, de növények is vannak benne. A boszorkányokhoz hagyományosan szorosan kötődő denevér jelenléte nagyon érdekes, mert amikor Macbeth elmondja feleségének, hogy Banquo és Fleance még él, ennek az állatnak a képét szövi szavaiba: „Mielőtt befejezi vaksi röptét / A denevér, [...] Iszonyu tett történik” (III.2.39.). Úgy tűnik, a denevér befejezte röptét, úticélja pedig a boszorkányok üstje, mint ahogy

Macbeth is megérkezik a boszorkányokhoz. A tiszafa (yew) a halál fája, ennek a leve öli meg egyébként idősebb Hamletet. Testrészek is fölbukkannak: zsidó veséje, törökorr. A csatajelenettel kapcsolatban volt már szó arról, hogy a halott emberek testrészei alapvetően fontosak a boszorkányok számára. A legtöbb itt említett testrész olyan embereké, akiket vagy nem temettek még el, például az akasztott embert, vagy nem megszentelt földbe temették, így a megfulladt tengerészt, akinek ujjáról az I. felvonás 3. színében esik szó, vagy keresztleletlen lévén nem temethetik megszentelt földbe, így a szajha újszülöttét.

Túl azon, hogy a részeikben megidézett testek nagyobb részben valamilyen módon a gonosszal, gonosz cselekedettel kapcsolódnak össze, a halottaktól elszakított testrészeknek a katlanba való bedobálásában, abszurd felhasználásában a káosz további képzete fejeződik ki.

Végző

Noha a dráma úgy ér véget, ahogyan elkezdődött – harccal, erőszakkal –, bizonyos gesztusok határozottan arra látszanak irányulni, hogy az erőszak véget érjen. Egyrészt Macbethet, aki a csatateren teljesen egyedül marad, legyőzik. A thán cím pedig, ami a jóslatokban oly fontos szerepet kapott az I. felvonásban, nincs többé, mert Malcolm az „earl”, azaz gróf rangját vezeti be. Duncan az I. felvonásban akaratlanul, de a boszorkányok jóslatát váltotta valóra azzal, hogy Macbethet valóban Cawdor thánjává tette. Malcolm is, más módon ugyan, szavai révén, nyelviileg, de kapcsolatba lép a boszorkányokkal. A dráma legutolsó sorában ugyanis azt mondja: „Whom we invite, to see us crown'd at Scone” („Meghívlak a koronázásra Scone-ba”), ez a hívás pedig a boszorkányoknak a drámát megnyitó sorait visszhangozza: „When shall we three meet again?” (szó szerint: „mikor találkozunk mi hárman megint?”). A legutolsó sorral mintegy visszatérünk a legelső sorhoz. Az indítás és a zárás körköröségét sugallja az is, hogy miként a boszorkányok köszöntötték Macbethet, úgy éljenzik a végén alattvalói Malcolmot.

Ahogyan a nyitó szín kezdés és a kezdés elhalasztása egyszerre, úgy a befejezés sem befejezés. Egyrészt jelen van benne a cselekmény határozott lezárása azzal, hogy Malcolm erői győznek, és hogy Macduff belép Macbeth fejével. Ez viszont Macbethnek hasonló, az ellenfél lefejezésének I. felvonásbeli gesztusát idézi. Mint korábban Macbeth, most Macduff küzdött a királyért, és oly markáns ez a párhuzam, hogy erőteljesen sugallja, az idő ciklikusságában nincs vég, csupán a korábbihoz való újabb visszatérés.

A „vészbannyák” figurájában keresztény, ókori mitológiai és a népi folklór motívumai keverednek: részben ördögök, boszorkányok, Fúriák, Párkák stb. A természetfölötti elemek nagyon szoros kölcsönös kapcsolatban állnak, aminek révén a dráma Macbeth és a boszorkányok tettein keresztül összefonja az emberi és a természeti zűrzavart. A gonosz belülről ered, és úgy fejt ki hatását a külvilágra: az első két felvonásban Macbeth a gonoszt választja, a következő három felvonásban pedig a gonosz megmutatja hatását emberre, családra és államra. De Macbeth nem kizárólag maga felelős az őt körülvevő világ diszharmonijáért, hiszen gyilkosságai előtt elismert és dicsőített erőszakkal vett részt a harcban. Duncan szerepe krisztusi áthallásokkal megalkotott alakja ellenére kétértelmű, akárcsak Malcolmé a mű végén, a dráma alapvetően körkörös szerkezetével összhangban. Az üstjelenet után a boszorkányok közvetlenül nem jelennek meg, de jelen vannak a jóslatok valóra váltásában.

A finalitás újra és újra elérhetetlen a dráma során: fiai elmenekülése miatt nemcsak Duncan gyilkossága bevégetlen, de még Duncan vérének sem lehet teljesen lemosni. Azaz, hogy szellemként visszatér, Banquo is elutasítja a halált, sőt, a Stuart királyokban tovább él. A befejezés vágya és ugyanakkor lehetetlensége állandó gondjuk a szereplőknek, még olyan részletben is, hogy Macbeth képtelen kimondani: Amen.

A romantikus elbeszélés retorikai hatásfunkciói

A köszívű ember fia

Jókai Mór regénye egy ünnepi köszöntő közepén kezdődik, sőt – a szónok diszponáltságának rövid bemutatása után – egy mondatot vág félbe. Utolsó fejezete pedig kidolgozott lekerekítés, 'Végszó' címmel nyomatékositott lezárás, az elbeszélői beszédhelyzet pontos jelölésével (a történethez való két évtizedes időbeli távlat feltűntetésével), az egész cselekmény rövid értékelésével. Így jut az elbeszélés önnön történetének jelenbe-ágyazottságától a retrospekció távlatáig, eseménysorának múltba-utalásáig.

S bár a narrátor visszatekintő beszédhelyzetére néhányszor korábban is utal mozzanatosan a szöveg, annak határozott megerősítése-kiemelése kétségtelenül a zárlat alakítása. Feltűnő tehát, hogy a cselekmény történelmiségének távlata csak fokozatosan rajzolódik ki, egészében mintegy az elbeszélés kifejteteként, „végeredményeként” jön létre: a történet a historikus távlat elnyerésével „egységesül”.

A narratívát integráló történelmi távlat utólagossága a regény első fejezetében – a szónoklatban és Baradlay Kazimir végrendeletében – exponált „eredet”-szempontú (a nemesi ősök törvényére hivatkozó) történelemkép tagadásaként lép fel. Vagyis a horizontban állás és a horizonttal rendelkezés közötti váltás a nyitás-zárás feltűnő ellentézésében, a szöveg határolásának gyökeresen különböző módozataiban is megnyilvánul. Ezzel persze azt is állítottuk, hogy a nyitásban szereplők szólamainak történelmi eredetben-foglaltsága csak a visszatekintő zárás ismeretében reflektálható.

Az a kifejtet, melyben végül magára a beszédhelyzetre – mint az immár új horizontból visszatekintő-egységesítő pozícióra – derül éles fény, sejteti, hogy az új látókör „megszerzése” addig is elsősorban diszkurzív műveletek függvénye volt és azok eredménye lett. Az előzetesen adódó történetsémákkal, a cselekménybe ágyazódás mechanizmusaival szemben az elbeszélésmód kreativitása volt képes a történelem értelmezésének új „ikonját” (Hayden White) kialakítani. Ezzel az elbeszélés és a történet viszonyának olyan sajátossága érvényesül, amely a romantikus poétika paradigmatis vonásának nevezhető, s amely természetesen nemcsak „előzményei” felől, hanem a prózaepika későbbi alakulását is figyelembe véve válik megragadhatóvá. Eszerint a romantikus (ezúttal: „forradalmi”) beszéd nemcsak narratívabontó (például éles vágásokat tartalmazó), de narratívaképző erejű is. Ha a modernség szakaszaiban a beszédszerűség értelemmegosztó és többszöröző, dialogizáló készségét, a jelentések divergenciáját látjuk kidomborodni, akkor a romantikában az elbeszélést megalapozó történet és a történetet értelmező elbeszélés (Stierle) még bizonyos összhangba kerül egymással. De ez az összhang már nem egy előzetes történet reprezentálásának esztétikája szerint jön létre, hanem fordítva: az elbeszélés-módusok teremtettségüként. Vagyis a mondás mikéntjének értelmezőereje – a nyelvbe vetett egyfajta „bizalmat” implikálva – nem modern módon

széttartó, hanem folytonosságba épülő (cselekményben szervesülő) jelentéseket hoz létre. (Ez a széteső történetsezmének váratlan-fantasztikus összekapcsolásának poétikájában is érvényesül.) Miközben tehát a romantikus epika szembeszáll a történet problémátlan (előzetes tudásból adódó) elbeszélhetőségének elvével, újjáteremthetőnek tartja a történet folytonosságát immár az elbeszélés kreativitása-dominanciája nyomán. Ráhatározódik az elbeszélésnek a történet fölé kerekedő erejére, de a belőle származó értelmet magát is történetként fogja fel, cselekménnyé szervezi, metonimikus dimenzióban is elhelyezi.

Elbeszélés és történet viszonyát illetően ezért nem az a historikus különbség a romantika és a modernség között, hogy az előbbi nem reflektál a „mi” és a „hogyan” különbségére, míg az utóbbi egyre inkább problematizálja az előzetes narratív tudás meghatározta identitásképzés esélyeit, hanem az, hogy a romantikus epika a nyelvi magatartás, a mondás olyan szemantikai távlatát feltételezi, melyben történetvonzatú értelmezőerő rejlik. Az „Egy nemzeti hadsereg” című fejezetben olvasható narrátori önjellemzés („Elmondom, ahogy megértem”) szinte emblematikusan utal értés és mondás olyan kölcsönös függőségére, ahol a megértés „hogyanjából” következő fikcionalás egyre inkább történetté integrálódik, cselekményes rendben is revelálódik. (1) Persze ez a történetegész is az időnek kiszolgáltatva, a múltba zuhanva válik összefüggésében beláthatóvá – ezúttal egy történelmi emlékezet utólagosságában. Ennek részleteire a későbbiekben térünk majd ki. (2)

Mindezek nyomán – de még az előlegzések körében maradván – megállapítható, hogy a klasszikus reprezentációhoz képest a romantika mintegy „kopernikuszi fordulatot” (3) hajtott végre az elbeszélés és a történet viszonyában. A prózapoetika későbbi fejleményei, a „nehézség a nyelvben van” modern dilemmái felől nézve úgy fogalmazhatunk, hogy a romantikus epika nem arra kérdez, milyen elbeszélés feleltethető meg egy történetnek, hanem arra, a történet hogyan feleltethető meg elbeszélésnek. A történet a romantikus elbeszélés horizontjává lesz: irodalomtörténetileg ez a feltétele a modern próza további, immár a kettő így kialakult megfelelését lebontó-újjáépítő alakulásrendjének. A huszadik század prózanyelve ugyanis már nem (csak) egyszerűen a cselekményt „tükröző” (előadó) elbeszélést, hanem a cselekményt alkotó elbeszélést problematizálja. Történet és elbeszélés romantikus kapcsolata így akár a romantikus próza esztétikailag vett „a priori szintetikus ítéletének” is nevezhető – hogy újra a Kant-i filozófiára utaljunk, melynek „ismeretelméleti” interpretációjával egyébként elsőként Heidegger szállt szembe. Az elbeszélés a történetalkotással mintegy színre viszi önnön alakzatait: így lép be az általa megnyitott új horizontba. Így ritualizálja például a mítoszt, valamint a történelem egyik lehetséges metafikcióját, a forradalomról szóló beszédet, mely a mondottak miatt természetesen maga is „forradalmi” beszéd.

*Ha a modernség szakaszaiban
a beszédszerűség
értelmelemegosztó és többszöröző,
dialogizáló készségét, a
jelentések divergenciáját látjuk
kidomborodni, akkor a romanti-
kában az elbeszélést megalapo-
zó történet és a történetet értel-
mező elbeszélés (Stierle) még bi-
zonyos összhangba kerül egy-
mással. De ez az összhang már
nem egy előzetes történet
reprezentálásának esztétikája
szerint jön létre, hanem
fordítva: az elbeszélés-módusok
teremtettjeként.
Vagyis a mondás mikéntjének
értelmezőereje – a nyelvbe vetett
egyfajta „bizalmat” implikálva –
nem modern módon
széttartó, hanem folytonosságba
épülő (cselekményben
szervesülő) jelentéseket
hoz létre.*

Második olvasat és receptív aktivitás

Ha a cselekményes alakzatokat (kohéziójukat) a beszédettekből eredeztetjük, akkor ez azt is jelenti, hogy várhatóságukat és kifejlődésüket sem elsősorban a történet „logikája”, hanem az elbeszélés szignáljai teremtik. (Többek között e relációt érzékeli azóta is valószínűleg, önkényes, hiteltelen megoldásnak a kritika egy része.) Az olvasói előretekintés (protenció) és a visszatekintés (retenció) műveleteinek döntően a retorikai szinttel való kapcsolattartása pedig a befogadói aktivitás egészen sajátos terét nyitja meg. E sajátosságot jelzi már a történelmi horizont narratívába-foglalásának „megkésettsége” is, miáltal a beszéd és a történet fentebbi kapcsolata alapvetően a második olvasatban látható be. Mielőtt a nyitást és a zárást szembesítő eljárás konkrétumaira kitérnénk, hangsúlyoznunk kell e kapcsolat olvasásfüggő mivoltát mint a beszédnek a második olvasatban ki-domborodó, egyes trópusait önértelmezésként is felkínáló karakterét.

Az első olvasat „egyirányú emlékezete” (4), esetleg cselekményközpontú figyelme (vá-rakozása) a romantikus művek újraolvasásakor mindennél inkább fordulhat a diszkurzívára összpontosító befogadásmódba – párhuzamosan a történet „meglepetéseinek” már kiismert mivoltával. A modernséghez képest a romantikus epikát e téren sokkal inkább jellemzi az első és a további olvasatok – mint befogadás-módszokok – közötti igen nagyfokú különbség. Nem csak arról van szó, hogy valamely jelentés a mű „végétől a kezdethez való fordulásban” tárul fel. (5) A modernségben – éppen a diszkurzivitásnak a történet egységével szembeni érvényesülése és mindenfajta integritás olykor látványos szét-oldása miatt – a két olvasat közötti eltérés sokkal inkább az összefüggések azon kétféle (és általánosítható) recipiálásán belül marad, melyet a *Jauss*-féle érzéki és értelmező aspektusok jellemezhetnek, az első olvasás tapasztalatának a második olvasás horizontjává válásakor. De ez az aspektusváltás – a modern irodalom poétikai természetéből következően – távolról sem tapasztalható a narratív és diszkurzív szintek jelentésalkotó kompetenciájának radikális felcserélődéseként, megfordulásaként. A romantikus poézis pedig éppen erre a befogadói tapasztalatra kínál lehetőséget. „A köszívű ember fiai”-ban feltűnő mindjárt a nyitás strukturátlansága, mely a teljes szöveg ismeretében (az első olvasat birtokában) fokozottan hagyatkozik (újra)olvasójára, szövegalkotási elveinek feltárása tekintetében.

A több értelemben is „in medias res” kezdés nyomán tehát egy eseménysor, egy szónoklat, sőt egy mondat közepébe kerülünk a mű elején. De mielőtt a díszlakoma tőszíját olvasnánk, a narrátor láttatja a beszélőt, akit előadásának körülményeivel, testi tüneteivel jellemez: a „nagyitiszteletű úr” nem bírja tüdővel, megtöri a frázist, nyakizma kimerül az erőfeszítéstől, a buzgalom az arcába kergeti a vért. Egy test megnyilvánulása ez, nem pedig a szellemé. Mielőtt a szavakat „hallanánk”, egy beszédre kényszerített testet „látunk”, ráadásul stílusának militáns metaforikájával: az előadás olyan, mint a rakéta és a gránát robbanása. A beszéd „szellemét” ugyan ez a „test” idézi meg, vagyis egy test utal a szellemre, az allegória herderi – azaz metafizikai – felfogásában: a „természet” alárendeltje és jele a „szellemnek”. Mégis, a test küszködése tűnik fel először, ahogy kimerülése és akadozása jelzi, retorikája szerszámként veszi igénybe őt, egy adott tartalom reprezentálásához. A beszédszerűen nyitott kezdés tehát nyomatékosan a reprezentáció beszédének a struktúráját, az eredet-logikát teszi felismerhetővé az olvasó számára. Egy „eredet” mechanikus folytatását mint akárkinek (a szónokló mellékszereplő névtelen) a közhelyes retorikáját. Az első fejezetben továbbra is erősödik a tendencia, melyben az allegóriát materialításába kifuttató elemek (test, írás) nyomatékkal egy „szellem” eszközeinek mutatkoznak, s később épp ezek jelölik e „szellem” (eredet) bukását. Nemcsak a Baradlay Kazimirt köszöntő szónoklatban idéz elő az emelkedett retorika és a testiség szembesítése jelentéshasadást, hanem néhány bekezdéssel később Rideghváry Bence tisztsége, az administrator is két értelemben bomlik. E megosztást ráadásul könyvek (írások) eltérései illusztrálják: a latin administrator főnévvel jelölt beosztást ugyanis más-

képp fogják fel és fordítják a (vele szimpatizáló) német lexikonok és megint másként a (kritikusabb hangú) magyar lexikonok. A szöveg újraolvasója pedig jól tudja, hogy hasonló fordításbeli „eltérés” (tévedés) okozza majd később Baradlay Jenő halálát, melyben valamilyen módon Rideghváry Bence is szerepet játszik. Így válik a szavak disszeminációja – mint a nyelvek fordításakor létrejövő jelentésmeghasadás – a forradalomért kiálló Jenő áldozatának „nyelvezetévé”, az „eredeti” (német) jelentésnek magyarul módosított, halálos következményű átírásává. (6)

Ugyancsak feltűnő és később bővülő (átértelmezhető) tartalmú poliszémia az első fejezet címmagyarázata, a „köszív” jelentéseinek kifejtése. Baradlay szíve kővé vált, „[k]ővé a patológia értelmében s a bibliai szolás szerint.” A testi jel és a szellemi jelentés tehát itt is a szó klasszikus értelmében vett allegorikus kapcsolatba kerül: mind a test, mind az írás szignifikatív jellege válik hangsúlyossá. A főúr teste – ismételjük, főleg az újraolvasás során észlelhető öntükröző módon – nyomatékka a reprezentáció hatalmának (mint a halálnak!) kiszolgáltatva kerül elénk. Baradlay Kazimir modellt ül „a nagy művésznek, a halálnak”, s arra biztatja, hogy pontosan fesse meg az arcát. Továbbá végrendeletet diktál, rá akarja kényszeríteni feleségére is az „eredet” törvényét. A „nyolcszázados gyémánt nemesség” nevében beszél, házat az „eszmék várá”-nak, központnak tartja, melynek napja körül az elvek mint bolygók keringenek. (A csillagászati metaforika szerepére – mint a „révolution” újakezdés-motivikájára – még kitérünk.) Szembetűnő a „múlt jelenének” (*Koselleck*) abszolutizálása: „Csak a jövődönék éltem. Egy olyan jövődönék, mely nem egyéb, mint a múlt örökkévalósága. [...] Ebben örökítem meg nevemet.” Az „apai név” ilyen megörökítésének vágya ugyanakkor Baradlay több évtizedes szexuális passzivitásával jár együtt. Mint kiderül, orvosai – betegsége óta – eltiltották őt a testi szerelemtől. (A beszédkészség és a nemzőerő mítoszi összefüggésére, e kapcsolat itteni „megdolgozására” most csak utalhatunk.)

A metaforika (metaforikus motivika) receptivitásának új horizontot képző aktivitása felel a szöveg egy tipikusan romantikus előfeltevésre emlékeztet: mítosz és szimbólum viszonyának *Creuzer*-féle elméletére, miszerint a mítosz kifejtett szimbólum, míg a szimbólum képbe sűrített mítosz. Így a „köszív” poliszémiája (további előfordulása) „epizáló” – történetalkotó és a történetben szétvonódó – jelentésmódosulásokat képez. A „köszívű” jelző ugyanis – már a forradalom új távlatában – éppen azzal a szereplővel (Baradlay Máriával) kerül kapcsolatba, aki a korábban ugyanígy minősített férjével felvette a harcot. „Hanem annak a nőnek is köszíve legyen, aki ezt teszi!” – olvassuk az asszonyról. Ugyanakkor e metafora immár az ellentétébe csap „eredeti” jelentésének (annak előzetessége felel értelmeződik át), mint a következő módosítás magyarázza: „Köszív, de gyémántsív! A gyémánt az a kő, amelynek lelke van.” (7) A narrátor tehát kifejti, hogyan olvassa ő maga immár e szóképet, eltérve annak korábbi alkalmazásától. A metafora materialitását egy szellemi (lelki) tartalom kifejeződésének tartja, azaz szimbolizálja. Ugyanakkor e szimbolizációs lehetőség maga is egy korábbi előforduláshoz képest születik meg, tehát allegorikaként is olvasható, sőt, a „forradalmi” horizont az allegorikus olvasat számára nyílik meg.

Egyébként a materialitás-figurativitás kettősének igen hatásos megoldásaival, az írás és a jelentés kapcsolatának öntükröző eljárásaival találkozunk a regény lapjain. Baradlayné például piros tintával húzza át a végrendelet egyre több sorát, melyeknek az ellenkezőjét hajtotta végre. A bécsi forradalomellenes népáradatot pedig a következő mondat jellemzi: „Egy kloaka áradéka, melybe borzalom belemártani a tollat, hogy le legyen írva.” (8) Az elbukást szintén a képek „materialitásából”, azaz írásként felfogott mivoltukból előálló rettenet árnyalja: a végveszedelem pillanatában megint egy csillagászati jelenség kerül elő, a „hálós”, az úgynevezett „melléknep”, mint „égi betű”, melyet emberi kéz nem törölhet el. (9) Ez a „betű” öli meg Lángthy Bertalant, aki a beszéd (újabb szónoklat, immár a forradalmi logosz) erejével próbált meg szembeszállni vele. A szöveg ezen részletei különös erővel értelmeződhetnek újjá azon későmodern koncepció fe-

löl, mely az allegóriában a történelem „halotti arcának” (*Walter Benjamin*) kirajzolódását vélte felfedezni.

Igen jellegzetes, „forradalmi” horizontot képző metaforikus eljárás a kereszt és a kard motívumainak beszédes áttűnése. „Csak egy kereszt maradt még, mely segítsen. Az a kereszt – a kardmarkolat.” (10) *Peirce* itt jól alkalmazható kategóriáinál maradva: a kardmarkolat mint kereszt (corpus nélkül tehát nem mint feszület) a kereszténység jeleként felfogva inkább szimbólum, de a harc jeleként felfogva – annak egyik eszközéből metonimikusan képezve – ikon. Az ikon pedig, éppen metonimikus karakterénél fogva, allegorikusan is jól működő jel-funkció. A kereszt (egyetemes) szimbóluma így válik kardként a szabadságharc (adott rendet támadó) allegóriájává mint a történelmi múltra reflektáló forradalom metanyelvi (pontosabban: metaretorikai) eleme. Az új horizonton így eshet egybe a forradalmi cselekvés és a beszédített: a történelem nyelve és a nyelv történelme. A kereszt-kard változás lebontja egy szimbolikus rend totalitását, hogy érvényesítse az új kezdet allegorézisét, ekként forradalmi gesztusát. A kard-motívumnak mint keresztnek az említése a kereszt-motívumot olyan előzménnyé formálja, melyet ugyan az előbbi radikálisan átír, de amelynek mégis épp ezáltal bontja ki aktuális („rejtett”) lényegét, „eredeti” jelentésével szemben újrakezdő aspektusát. (11) Az allegóriát immár nemcsak egy „hozzáférhetetlenül” előzetes értelem távollétéhez utalván, hanem a „jövő jelenében” (12) is megalkothatónak vélelmezvén. (Persze épp ez a reménye hiúsul meg szükségképp.) De ez a „jelenlét” nem az abszolút jelentés metafizikájának, hanem a horizontváltás műveletének, nyelvi gyakorlatának következménye.

Mindebből kitűnhet, hogy a posztmodernitás romantikus „előzményei” ugyancsak a romantikus epika második olvasatában érhetők tetten leginkább. Vagyis az újraolvasás receptív szintjén képeződik meg a később folytatható, a jelek és jelentés-összefüggések összjátékára koncentráló befogadási-értelmezési hagyomány. Nem véletlen, hogy az utóbbi időben a tizenkilencedik század magyar prózájának több interpretációja hangsúlyosan az újraolvasás műveletén belül határozta meg a korszak műveinek megszólaltathatóságát. (13) Talán nem túlzás kimondani, hogy a romantikus regények által felkínált receptív mozgástérnek manapság relatíve szűknek vélelmezése elsősorban az elbeszélőhöz igazodó mintaolvasói horizont kialakításából következik, s a második olvasatban irányulhat fokozatosan a figyelem magára e horizont megalkotására, ezen belül a felkínált mintaolvasói szerep reflektálására-dekonstruálására, a befogadói aktivitás egészen sajátos intenzitását idézve elő. (14) A posztmodern irodalom – e téren sem csekély modernista kezdemények után – persze eleve kijátssza az odaértett olvasó nézőpontjának viszonylagos stabilitását is, összefüggésben például a szövegen belüli és kívüli világ határának elbizonytalanításával, általában a metapozíciók felszámolásával. Ezzel látványos nyíltsággal erősíti fel jelentéseinek olvasatra hagyatkozását, azaz szövegejeinek pragmatikai funkcióját. De látnunk kell: minél markánsabbak a pragmatikai kezelhetőségre vonatkozó explicit ajánlatok, annál kisebb a minőségi különbség – e téren – az első és a második olvasat interpretációs munkájának jellege között. Hiszen ekkor nem érzékelhető a szöveghez való viszony radikális változása mint az olvasásműveletek pragmatikai funkciójának (itt: retorikára-koncentrálásának) hirtelen megerősödése. Az első olvasat odaértett befogadójának szintaktikai-szemantikai játéktere és a második olvasat nyíltabb, „társalkotó” befogadójának pragmatikai játéktere közötti dimenzionális váltás (törés) tapasztalata, a kettő elkülönülődésének és szembeesíthetőségének esztétikai élvezete sehol sem olyan intenzív, mint a romantikus művek recepciójában.

Heroizmus és intrika mint értésmódok

A regény értékrendje szerinti „ösgonoszoknál” (15) az új („forradalmi”) horizonttal ütközés többnyire bukásukhoz, lelepleződésükhöz vezet, míg az eszményített hőskönnél felmagasztosulásukhoz. S az eszményítő-démonizáló polarizálás a szereplők megérthetősé-

ge és önértéke szempontjából is megközelíthető: az „igazság pillanata” egy megértésese-mény kiélezett történekeként olvasható. Csak egy-egy példát hozunk mindkét oldalról.

Az eszményítésre azt, amelyik a mese mítoszi alterációjában (16) a legmarkánsabban mutatkozik meg, teljességgel áthúzza az idősebb Baradlay fabuláris struktúrájú végrendekezését. Baradlay Jenőt – bátyja keresztnévének téves németre fordítása (Edmund helyett Eugén) miatt – összecserélte a hadbírósg Ödönnel. Jenő azonban családja érdekében feláldozza magát, vállalja Ödön tetteit, amelyekért halálra ítélik és kivégzik. A korábban ingadozó, kétes kapcsolatokat ápoló, önállótlan fiatalember ezzel a család ellen-ségének, Rideghvárynak a jóslatát teljesíti be (az apai jövő-diktátum helyett), s lép fel a „vérpád magaslatára”, mártírrá magasztosulva. Valóban, e metamorfózisa lélektanilag meglepőnek, „előkészítenének”, „kifejtetlennek” tűnik. De épp ez a változás teremti meg az újraolvasásban felszabadítható (a figura jelenének és jövőjének feszültségéből fakadó) imagináció olyan „ingerkvantumát” (*Iser*), melyben Baradlay Jenő alakja a „jövő jelenét” képviselő fontosságában, a „múlt jelenének” való feláldozásában, s ekként a maga tragikumában kísérhető nyomon. A hadbírósgon játszódnó fejezet címe sokatmondó: „Egy ember, akit még eddig nem ismertünk”. Baradlay Jenőt tehát akkor ismerjük meg

„igazi” valójában, amikor tökéletes hőssé lesz. A legkisebb fiú eljártssa a legidősebb fiú, Ödön szerepét, s ezzel mesei hősből mítoszi hőssé válva töri meg apjának mesei logikájú útmutatását, maga is cselekvő részesevé válva a mese-mítosz metamorfózisnak. A fejezet zárómondata immár mítosziként határozza meg Jenő halálát: „az Eumenydák számjazznak”, „a Diráknak vér kell”. Persze nemcsak az olvasó „ismeri meg” ekként Jenőt, hanem rokonai is: a következő fejezet (A túlvilágról) a „legkedvesebb fiú” levele-t tartalmazza.

A gonosztettet kiváltó megértettségvágy kapcsán pedig éppen Baradlay Jenő egykori szerelmére hivatkozhatunk. Bármennyire paradoxonnak tűnik, de a szerencsétlen sorsú Plankenhorst Alfonsine a maga gyilkos indulatát az idegenség feloldásának szándékával, az én és a másik egymásra utaltsága érzeté-nek tudatában, sőt, saját lényének a másiktól való teremtettsége felismerésében magyaráz-

za. Gyűlölködő replikája Baradlay Richárd menyasszonyához, Liedenwall Edithhez egészen közvetlen nyíltsággal fejezi ki e kölcsönösséget: „Akarom, hogy tudd meg, milyen nyomorult vagyok én. [...] Lettem teáltalad, lettem a tied által. Légy te énáltalam. Hogy lásd bennem magadat, és essél kétségbe, mikor magadra ismersz bennem...” (17)

A horizontok – és csak ezen belül az individuumok – dialógusaiból levezethető (tehát nem polifonikus dialogicitáson alapuló) megértetésmód a szereplők mellett természetesen a narrátort is jellemzi. A „Tavaszi napok” című fejezet például a szubjektivitás önkimondását – mint az egyetemes és kölcsönös, „szabadon-testvérien-egyenlően” forradalmi értésmódot – a nyilvános vallomástétel dikciójaként mutatja fel. Sőt, a vallomástétel az asztronómiailag is felfogott „révolution”-metaforikával, a nap és a föld közeledésével kerül összefüggésbe. Március tizenötödike eszerint nem más, mint a föld napközeli állapota, s egyben a nyilvános vallomás, a mindent megértés, a szabadság ideje. (18) S ezt követi néhány bekezdéssel később a narrátor első történelmi horizontot képző – egyelőre még csak beékkelt-mozzanatos – visszatekintése, álomnak minősítve a fejezetben addig

A posztmodernitás romantikus „előzményei” ugyancsak a romantikus epika második olvasatában érhetők tetten leginkább. Vagyis az újraolvasás receptív szintjén képeződik meg a később folytatható, a jelek és jelentés-összefüggések összjátékára koncentráló befogadási-értelmezési hagyomány. Nem véletlen, hogy az utóbbi időben a tizenkilencedik század magyar prózájának több interpretációja hangsúlyosan az újraolvasás műveletén belül határozta meg a korszak műveinek megszólaltathatóságát.

mondottakat. Az eredettel szembesülő újramezdés képe így nyíltan álomnak minősül, de olyan álomnak, mely nem egy eredetről álmodik, hanem amely úgy képes önmagába foglalni az álmodót, hogy az a teremő cselekvés jelenében alkothassa meg újra genezisést. A „kezdő álma” (*Derrida*) így romantikus kreativitásnak – azaz tudatos-reflektált imaginációnak – is bizonyul. „Talán álmodtuk mindezt? – Bizony csak úgy álmodtuk mindezt. Pedig ott voltunk, láttuk, szemünk előtt történt; éreztük a csókot, a jó barát csókját s a fiatal hölgy csókját; úgy tetszik, mintha még most is édes volna tőle a szívünk; pedig hát mégis álom volt! Ne adj rá semmit, ifjú olvasó, egy poéta meséli el neked, amiket háromszor hét év előtt álmodott.”

E poézis tehát a visszatekintésben (egy történelmi horizont birtoklásában) minősül álomszerűnek. Hiszen csak a két idősíks összevetése révén lehetséges, azaz eleve a történelmi horizont kialakulásának függvénye. A történelmi távlat számmisztikával kiemelt jelzése (háromszor hét év) nyilvánvaló mitikus indexálása a visszatekintés aktusának. A megszólított befogadó – akire az első olvasás során tekinthet általa „felügyeltként” a narrátor – az „ifjú” jelzőt kapja. Vagyis olyannak képzelet el őt az elbeszélő, mint aki – vele ellentétben – nem rendelkezik saját tapasztalatokkal az elmondottakat illetően, s persze még nem is olvasta végig a szöveget, hogy annak ismeretében építse ki látókörét. A regény minden olvasója – későbbi (mai) befogadója is – „ifjú” olvasó maradhat, amennyiben ragaszkodik első olvasatához, annak mintaolvasói tapasztalatához. (Ezért hiszi olykor naivan, hogy Jókai műveit kézbe véve ifjúsági regényeket olvas – ifjonti módon azonosul egy konstataált mintaolvasó rálátásával.) S ha a narrátor (önmagát „poétának” nevezve) a visszatekintés explicit gesztusát követően önmagát is fellépteti („ott voltunk, láttuk, szemünk előtt történt”), akkor e fogásában könnyen észrevehető értésmódja és a megértetés kifejezett vágya, azaz megértés és megértetés kölcsönössége. A „ne adj rá semmit, ifjú olvasó” felszólítás nyilvánvalóan illokutív aktus, az ellenkezőjét akarja elérni, mint amit mond. A „megbízhatatlan narrátor” (*Wayne Booth*) szerepkörének eljátszása szintén a történelmi távlat megnyitása során nyit új mozgásteret az olvasó számára.

A nemzeti történelem elbeszélhetősége

A beszédhelyzet (visszatekintés háromszor hét év távlatából) jelölése egyúttal az elbeszélő események időpontjának meghatározása. Ebben az összefüggésben a történelmi pillanat keltezése illeszti e pillanatot az elbeszélés horizontjához. Az időpont ilyen közlése révén elevenedik meg az egykori világ az elbeszélés jelenében. (19) A mitikus keltezés így teszi a mostban elképzelt (álmodott, imaginárius) történevé a múltat. Ezzel az emlékek maga válik eseménnyé, mely azonban újrameíródik a „naptári” időbe, a történelembé. S mivel a háromszor hét év mitikus távlat a „ifjakhoz” szólva nyílik meg, a visszaemlékezés „mankója” ezúttal a nemzedékek láncolata lesz. A nemzedékek láncolatának figurája járul hozzá az emlékezés kiterjesztéséhez, úgy sematizálva az elődök és az utódok kapcsolatát, hogy annak időbelisége az álom (képzelt) velejárója legyen. Ez a képzelet-erő pedig azzal tünteti ki magát, hogy nemcsak a naptári-történelmi időbe, hanem a csillagászati időbe is beleírja témáját („a föld közeledett a naphoz”). A narrátor szövegének mitikus-kozmikus-imaginárius indexei tehát egyrészt a „poéta” aktusaként az elképzelt (álom) múltját idézik meg: a múlt az, amit láthatott, látott, a szemé előtt történt. Másrészt a múlt az, amit akkor lát, ha a későbbi (jelenbeli) nemzedék felől, annak idejéből szemlélődik. A múlt „képviselője” és a kép-viselő szószerintisége (mint poetizálás, a felidézés képsége) olvad tehát össze a narrátor beszédében. „Így válik a tropológia a képviselő (représentance) képzeletbelijévé (imaginaire).” (20)

A történelmi emlékezet kozmikus (forradalmi-asztronómiai) időbe írása a „Perhelium” című fejezetben a legfeltűnőbb. (Perhelium: a bolygók pályájának napközeli pontja.) Az események naptári kronológiája látványosan összefonódik a csillagászati „révolution” le-

írásával, valamint újfent a narrátor színre lépésével. „A korona, a hálós és a melléknep egyszerre. – A korona egy emberöltő időben egyszer ha előfordul. – A hálós századot átlépő ritkaság; a kettő a melléknappal együtt portentum: égi csoda, melyről a természet-tudósok köteteket írnának – más békés időkben. [...] Voltak forró képzelődésű emberek, akik azt hitték, hogy még lehet győzni. »Voltak? – Voltunk!«” Igen fontos mozzanat, hogy a narrátor ezen identifikációja immár nyomatékosan együtt jár a nemzeti identifikációval. A „voltak – voltunk” váltásban az elbeszélő egy közösséghez tartozóként tünteti fel magát, s erre a közösségre találva nyer megfogalmazást saját létmódja. A narratív identitás jelölése (kialakulása) e ponton tehát úgy esik egybe a metapozícióból fikcióba lépéssel, hogy benne a személyes és a kollektív identitás képzése is egybeesik. Ez a folyamat a szereplők részéről itt hasonlóképp valósul meg, mint az „Egy nemzeti hadsereg” című fejezetben. A győzelembe vetett hit fenntartása sem más, mint az elbizonytalanodott újrakezdésnek a várakozással történő megerősítése. *Paul Ricoeur* bibliai hermeneutikája a narratív identitás fogalmát – mind a személyesség, mind a kollektívumhoz tartozás szempontjából – „Izrael néppé válásának eseményével szemlélteti, s lényegét az eredendő párbeszéd történetének létrehozásában ismeri fel, az elbeszélő nézőpont emlékeztet és várakozást egybegyűjtő különidejében olyan lehetőséget lát, amelynek révén ismételtlen kezdetté alakul át a belátott múlt. A történetté rendeződő visszatekintés ígéretes tett: a jövő nyitott lehetőségeit betűzi ki. Ugyanakkor a párbeszéd térszerkezetét is látni engedi.” (21) Ricoeur tézisei azért is a segítségünkre lehetnek, mivel a regényben igen hangsúlyos a nemzet-identifikáció megképzésének biblikus szövegháttere (eredete), s e háttérnek kezdetté figurálása jövő és múlt párbeszédének „térszerkezetében” is. A kereszt-motívumról már volt szó, más példák is hozhatók, de most történelem és várakozó remény térszerkezetét mint a nemzeti identifikáció sajátos – a kereszt-motívumhoz is kötődő – meghatározását idézzük fel. A papok „Jehova áldását” kérték a harcra, melynek jelképe a „veres kereszt” lett. „Feltűzte azt mellére a református és evangélikus éppen úgy, mint a katolikus. Feltűzte a zsidó is. A nemzet parancsolta! [...] Az ellenséget nem átereszteti a Tiszán. [...] A szent Tiszán, melynek folyama még akkor is határvonalat képezett magyar és nem magyar között, mikor végig be volt fagyva. Ennek bal partját ne tapossa ellenség.” (22)

A történelmi időt a jelen történésébe hozó tériesítésben a történelem is „ kozmikus” jelentőségűvé válik. A szintén csillagászati szakkifejezést hordozó „Zenit” című fejezet második mondata a következőképp fűzi össze a magyar őstörténet, az asztronómia, a kard-metaforika és a jövőbetekintés konnotációit: „Ez lesz az a nap, melyen Attila kardja megüti hegyével az égen a korona csillagképletét.” E mondatban ott a magyarság eredetmondájának (hun rokonság) csillagászati továbbírása (dekonstruktív-rituális „megdolgozása”), azaz révolutio-n-távlatba illesztése, s egyben a jövőtől (a következő naptól) meghatározott új kezdetté alakítása. S a szabadságharc bukását szintén asztronómiai szakszó minősíti, a zenit ellenéte: „Nadír”. (A zenit a földfelszínre állított függőlegesnek az éggömböt érintő horizont feletti, a nadír a horizont alatti pontja. A zenit tehát mindig része a horizontnak – látókörnek –, a nadír sohasem.) E fejezetcímek – az ezredforduló olvasója számára – öntükröző módon kapcsolják be a regény szövegébe a csillagászati metaforika forradalmi jelentésvonzatait mint azok horizontképzéssel-vesztéssel összefüggő sajátosságait.

A fenséges és a patetikus

E ponton célszerű röviden kitérni az újabb romantika-kutatásokban nagy szerepet játszó kategóriának, a fenségesnek (23) Jókai-féle exponálására. A romantika magában rejti annak a modernista tendenciának a kezdeteit, melyet a fenséges és a szép markáns elválasztása jellemez, szembeszállva a kettő hegeli azonosíthatóságával. Így a fenségesnek

bizonyos romboló-pusztító karaktere domborodhat ki, kapcsolatba hozhatón többek között a forradalmi cselekvéssel, a harccal és az áldozattal. (24)

Teoretikus szinten elsőként – nem véletlenül – Friedrich Schiller érzékelt a fenséges hasonló fenyegetését, éppen mint az én pusztulásának és öntörvényűségének (!) romantikus kölcsönösségét. S válasza is jellegzetesen, schillerien romantikus: az én újramegerősödése a pusztulásban (vagyis épp a halála révén feltételezett szubjektivitás-ban) mint a fenségesnek patetikusba fordulása lehetséges. (25) A fenségest a patetikus lenne képes eszerint rehumanizálni, melyhez hasonló váltás „A köszívű ember fiai”-nak poétikájában is megfigyelhető. Láttuk például, hogy a férjével „forradalmi” módon szembeszáll, ugyancsak „köszívű” Baradlayné azért nevezhető inkább „gyémántszívűnek”, mert „lelke van”. Tetteit mindig férjével ellenkezve valósítja meg, vitázva annak arcképével (ő is ellenfelével dialogizálva értelmezi önmagát). (26) Az arckép, a „halál modellje” végül „válaszol” „A köszívű ember felel” című fejezetben, miután Ödön tudósítja anyját megmeneküléséről. S az asszony „megcsókolja a festett arckép kezét. A kezét, mely megbocsátott, mely nem sujtol többé.” De ez a dialógus a kudarc pillanatának ekvivalense: azért történhet meg a „kibékülés”, mert már mindennek vége. Baradlayné fenséges lázadásának (metafiktív) szubjektuma szintén egy új tapasztalás patetikusan megváltozott (inszenált) alanyaként ismer magára. A pátosz tehát különös módon, csak látszólag reintegrálja az ént, s képez újra egy humanista identitást. Hiszen szubjektumának körvonalait a halál rajzolja ki, önazonossága a halotti arcé: identikus ekkor az, ami emberiként már nem létezik. S amennyiben a szereplő túléli a fenséges pusztító erejét, új énje a csere nyomán alig ismer korábbi önmagára, mint más esetben az olvasó is akkor ismeri meg tökéletességében a hőst, amikor áldozattá válik. Áldozat és identitásképzet tehát egymást feltételezi, éppúgy, mint szubjektumdinamika és temporalitás. Jókai úgynevezett „jellemábrázolása” ekkor is „következetlennek” nevezhető, ahogy kritikusai felróják. De hozzátehetjük: a végső forma lehetetlenségének – azonosság és halotti maszk, valamint én és idő relációinak – poétikája és receptivitása szerint.

Hasonló távlatváltások teszik lehetővé a szubjektumok olyan önkimondását, melynek fontos velejárója a nyilvánosság, egy közösségre találó nyelv lehetősége és alkalmazása. A szereplők ekkor immár a legitimitást nyerő – korábban nyilvánosként tiltott – beszéddel lépnek színre. Történetileg ez a szentimentális beszédmód „elfojtott” karakterétől való elkülönböződést – annak kifordítását – jelenti. A szentimentális hangnem egy önmagát társadalmilag illegitimnek tartó narratíván (a kizsorítottság pozícióján) alapul: az intimitásnak és a „rideg”, külső törvényeknek a szembesítésén. A romantikában e beszédmódnak a társadalmi nyilvánosságtól visszahúzódozó „panaszolkodása”, önkörében maradása is felszámolódik. A Jókai-regény fentebb idézett, „Tavaszi napok” című fejezetében például a forradalom kitörésének pillanatában (álmában) megszűnik a vallomások beszéd intimitás-jellege. („Minden ember kibeszéli, amit szíven hordoz. A legföltettebb titkokat. Aki gyűlölte a nagyok nagyjait, kikiabálja azt az utcán; s aki szeretett valakit titokban, megcsókolja szeretőjét az utcán.”) A vallomás másik formája, a gyónás ugyan éppen ellentéte a nyilvánosság állapotának, de tökéletesen alkalmas a legitimitáció megfordulásának kifejezésére. A gyónás ugyanis felfogható olyan dialogizáló narrációnak, mely önmagát egy érvényes fórumhoz (tekintélyhez) képest hajlandó kiigazítani, „helyesbíteni” (*Foucault*). A forradalom sikereivel párhuzamosan alakul tehát a legitimitás cseréje, így a korábban hatalmi pozíciókban lévők beszéde válhat titkos gyónássá a forradalmárok megítélése előtt. Így vallja be Palvicz Ottó a „bűnét” annak a Baradlay Richárdnak a segítségét kérve, aki halálos sebet ejtett rajta a párbajban.

Budavár bevételének elbeszélése tipikus esete a metapozíciók fenséges kirajzolásának, majd látványos-patetikus összeomlásának. „Folyton hangzik és fog hangzani, míg a világ-on magyar lesz, az örök szemrehányás: miért volt Budát ostromolni? – De hát lehetett-e másként tenni?” Már a „Párharc mennykövekkel” című fejezet e két kezdőmondatának

egymásutánjában is az okokra kérdéses külsődleges helyzetét a cselekvésen belülvésváltja fel, mely immár nem ismer alternatívát. Ezután történelmi példák felsorolása következik, az olvasót illető szónoki kérdések retorikájával: „kérdézzétek meg” a carthagói asszonyokat, Izrael népét stb. hasonló esetekről. Sőt, metahistóriai szempontból két ellentétes karakterű esemény is felbukkan: Moszkva felgyújtása a napóleoni háborúban, illetve Napóleon hazaszeretete Párizs elfoglalásakor. De milyen nyelvet lát érvényesülni a narrátor e váltás aktusában? Természetesen ezúttal is költői nyelvet, s ezúttal is többes számban fogalmaz: „Lehet, hogy a történelem areopagja elítél minket is, mint amazokat; de a költészet ítélő bírái fel fognak menteni bennünket, és szavaik igazat adnak nekünk, Dávid királytól, Hugo Victorig: »Nem lehetett másképp; így kellett annak jönni!«” Tehát a költészet nyelvén születet meg a tagadó válasz a „lehetett-e másként tenni?” kérdésre, sőt, maga a forradalmi tett is költőinek minősül. Ahhoz hasonló költőiségnek, mely a regényt, a hősi epikát életre hívta. (27) Ez a poézis a Baradlay-féle reprezentáló-szimbolikus („rendcsináló”) nyelvet és a Baradlayné-féle imaginatív-allegorizáló („rendbontó”) nyelvet mint a „múlt jelenét” és a „jövő jelenét” egy pillanatra egymásra találtnak véli – a történelmi „eredet” metahistorizálásában és „újrakezdésként” való színre vitelében. A narrátor a következőképp válaszol a kérdésre, mit jelentett nekünk Budavár: „Egy ideális, nagy édesanyjának látható arca... – A törvényes szülöttnek apja becsületes neve...” Vagyis az arc és a név e szimbiózisában, a névnek-arcadás (mint imaginitás) és az arcnak-névadás (a nyelvi strukturálás) művelete egybeesőnek látszik. Eszerint a szimbolikus (apai) és az imaginárius (anyai) szövetsége lenne e költőiség tetőpontja s ugyanakkor győzedelmes végpontja. De a jelölésnek és a fantáziának (28) a romantikában vágyott (vágyként tételezett) egyesülése természetesen nem tartható fenn: találkozásuk a halál pillanata, azaz a forradalom és szabadságharc bukásának pillanata. Így poetizálja a regény Budavár bevételének eseményét mint a végső vereség okát. (29) Viszont a pusztulás pillanatát egy későbbi dialógusban temporalizálja, azaz a bukásban összezsugorított feszült elmentmondás pólusait abban a párbeszédben láttatja továbbélőnek, újra csak egymást tükrözve-folytatódónak, melyben a gyémántszívű asszony kérdéseire a kőszívű ember képe felelni tud. S az olvasó emlékezete szerint a jóváhagyó felelet azé a képé, mely a halálnak modellt ülő Baradlayt reprezentálja.

Az a modernségben tovább erősödő, a posztmodernségben markánsan kidomborodó ellentét, melyben az imaginárius (Lacan) sohasem válhat nyelvvé – más szavakkal: a névnek arcot adni és az arcnak nevet adni egymást kizáró dimenziók – tehát akkor kezd alaptapasztalattá válni, amikor a kettő egyesítésének vágya megszületett: a romantikában. A szimbolikus és a képzetes (az „apai” és az „anyai”) eszerint csak az egymást-semmisítés pillanatában (örületben, halálban) találkozhat. A fantázia fenséges-metafiktív horizontképzését követő forradalmian patetikus inszcenálás – az új horizontba lépés cselekedete – ezért lesz pusztító erejű. Annak a fenséges költőiségnek a tetőpontja, melynek

Az a modernségben tovább erősödő, a posztmodernségben markánsan kidomborodó ellentét, melyben az imaginárius (Lacan) sohasem válhat nyelvvé – más szavakkal: a névnek arcot adni és az arcnak nevet adni egymást kizáró dimenziók – tehát akkor kezd alaptapasztalattá válni, amikor a kettő egyesítésének vágya megszületett: a romantikában. A szimbolikus és a képzetes (az „apai” és az „anyai”) eszerint csak az egymást-semmisítés pillanatában (örületben, halálban) találkozhat. A fantázia fenséges-metafiktív horizontképzését követő forradalmian patetikus inszcenálás – az új horizontba lépés cselekedete – ezért lesz pusztító erejű.

mítoszában (azaz immár: rítusában) „Attila kardja megérinti a korona csillagképletét”, csak a patetikus egyetlen felszikrázó és nyomban kihúnyó pillanata lehet. Az áldozat és a kudarc pillanata, melyben a képzelőerő transzcendentalizmusának és a nyelvi jelölőerő immanenciájának a kibékíthetetlenége nem leplezhető tovább. Amikor a szintézis kísérlete megtörténik, amikor a történelmi múlt újrakezdésének „kardja” megérinti a révolutio kozmikus-csillagászati jelét – a fantázia az írást –, akkor vége a forradalomnak, úgy is, mint a forradalom további elbeszélhetőségének. Ekkor derül ki, hogy az allegorikus jelentés jövőbe-irányulása, azaz történetként való megképződése félreértés volt. Ez a történetegész „olvashatatlanságának” (az egész-mivolt hiányának), az elbeszélésben való csalatkozásnak a legmarkánsabb befogadói tapasztalása. A „jövő jelene” hirtelen a „múlt jeleneként” ismerszik fel a recepcióban, egy immár megkerülhetetlen történelmi-szerű hatalmaként. S később már az elbukás után kialakuló, „rendelkezésre állónak” bizonyuló történelmi perspektíva lesz képes a történet folytatására, mely azonban minden visszatekintése mellett a zárlatban megint csak egy elképzelt jövő-aspektus felől lesz képes meghatározni önmaga historikus távlatát. Így „álmodik” a romantika, hozzásegítvén olvasóit ahhoz a máig élő tapasztalathoz, miszerint minden decentralás és destruktorálás mélyén újabb és újabb álmok rejlenek.

Az idézés beszéde

Aligha szükséges bizonygatni, hogy az intertextualitásnak beszédként értett koncepciója nem nélkülözheti e jelenség hatásfunkcióként való felfogását. Az idézés poétikájának még elsősorban „anagrammatikus” szemléletére vallanak a *Kristeva-Barthes-Genette*-féle elméletek is, alig reflektálván arra a történetileg változó szerepre, amely meghatározza a vendégsszövegek recepciójának kontextualizáló műveleteit. (30) Ezzel persze feltételezzük, hogy a romantikus intertextualitás szintén olyan beszédként ragadható meg, mely valamiképp ráutalja magát az olvasói jelentésképzés pragmatikájára. Vagyis olyan szövegközi vonatkozásokat teremt, melyek nem számítanak valamilyen rejtett jelentés végleges megfektetésére. Már a fentebbi allúziók, a Budavár bevételének költői jogosságát alátámasztani szándékozó történelmi „párhuzamok” – az olvasónak címzett költői kérdések és felszólítások retorikája nyomán – sem adnak végső magyarázatot, hanem magával az analógiahalmazzal (mondhatni metafora-láncolattal) nyitják meg a befejezhetetlen válaszadás távlatát, a jelentésirányok viszonyíthatóságát. A „kérdézzétek meg” fordulat hatszoros – választalanul hagyott – ismétlése azzal az olvasóval kezdeményez párbeszédet, aki tudja például, hogy „miért temetkeztek a puni szép hajadonok a Dagon templom romjai alá”, s hogy mit jelent a „Roma o morte” felkiáltás. (31) S a recepció „feladata” lesz az utaláshalmazban rejlő analógia feltárása, pontosabban az olvasó fedezheti fel az utaláshalmaz elemeit egymás analógiájaként. Éppen arra a „költői” aktivitásra „bírja rá” a befogadót e megoldás, mely költőiség magát a forradalmi tettet, Budavár bevételét akarja igazolni. Arra a műveletre szólít, mely magának a forradalom elbeszélésének művelete is. Így valamilyen végső „okot” persze nem tudhatunk meg, de éppen ezért válik lehetségessé a fentebbi dialógus, melyben a vendégsszövegre utalás az olvasó megszólításaként funkcionál.

Hogy a regény intertextuális eljárásai mennyire nem a másik szövegre vetítésből kihámozható jelentésazonosítást – valamilyen végső értelem visszakeresését – célozzák, arra jó példa egy olyan idézet, mely saját konstatív jelentésének nyílt cáfolatává válik. E cáfolat ezúttal is az idézettel analógnak tekintett narratívák felidézésével történik, ezért a befogadó figyelme szintén az elbeszéléssel létesíthető viszony folyamatára, nem pedig az elbeszélésben feltárt mozzanatos „tartalomra” összpontosulhat. A forradalom egyik főellen-ségét, Rideghváry Bencét Ephialteshez hasonlítja a regény, a görög árulóhoz, aki feltárta Xerxes hadai előtt a rejteketut a Leonidász-vezette spártai sereg hátba támadásához. (32)

A narrátor előbb Ephialtest idézi – „én gyűlölöm hazámat” –, majd pedig költői kérdéseket sorjáztatva teszi kétségessé a mondat denotátumát, „rejtett” tartalmának létét: „Lehet-e ennek a mondatnak megfelelő érzés? Lehet-e tett, melyben az érzés megtestesülhet?” Válaszul pedig újabb történelmi katalógust állít össze, amelynek tagjai – Coriolan, a magyar Salamon király, Belizár, Foscari, Béldi Pál, sőt, Jézus Krisztus – a narrátor szerint „e szót kimondták”, azaz különböző módon ütköztek országukkal, de haragjukon mindig túltett hazaszeretetük. Az utalások analogikus-metaforikus láncolata tehát az ellentétébe sorolja – azaz megtagadja – Ephialtes szavainak elsődleges értelmét. Az allúziók ezúttal is metaforasorként olvashatók, vagyis a hasonlítás intenciója válik értelemképzővé egy jelölés utaltjának és „megtestesülésének” hiányában. A történelmi analógiák olyan párhuzamokat vonnak, melyek nem az eleve adottnak tartott hasonlóság révén, hanem a figurálás révén jöttek létre, a konstatív jelentés megváltoztatásával. És e metaforizálás figyelmeztet Ephialtes szavainak performatív olvashatóságára, pontosabban maga hajt végre ilyen olvasatot, melynek következtében az elbeszélő – szinte mintaolvasói szerepkörben – a jelölt hiányát állapítja meg: „nem lehet gyűlölni a hazát”, legfeljebb eladni. Ephialtes vallomása eszerint képtelenség, a katalógus pedig az idézett mondatnak mint metaretorikai formulának az ellentmondásosságát bizonyítja. (Pontosabban az ellentmondást teszi olvasói tapasztalattá.) Az áruló mondata ezek szerint úgy minősül hazugságnak, hogy idézésével a birtokolni-deklarálni vélt metapozíció tarthatatlanságára is fény derül, a privilegiált referenciára mint eredetre való hivatkozás helyén. Összhangban azzal, hogy a vendégiszövegek a hősknél általában a metaretorikai (horizontképző) reflexiót erősíthetik, míg az intrikusoknál paradox módon éppen azt teszik lehetetlenné.

A „forradalmi” horizontképzés műveleinél megfigyelhettük, hogy a szöveg önmaga műfaji hagyományainak, „architextusainak” (Genette) átírásával (például a mese-mitosz transzformációval) is kísérletezik, amikor elbeszélését (megértésben létesülő mondatát) Nibelungen-énekként jellemzi, akkor a forradalmi beszéd keletkezését visszhangnak minősíti. „Egy véghetetlen jajkiáltás hangzott végig; az ország egyik bércfalától a másikig verődött az vissza, s midőn másodszor visszatért, már nem volt jajkiáltás, hanem harci riadó!” (33) A germán hőseposzra való utalás tehát ilyen visszhangzásként teheti a szöveget magát is „hősi epikává”. A jajkiáltás visszhangja a harci riadó, miként az eredetben-állásnak az új-rakezdés, s miként a történelemnek a forradalom. Az intertextuális eljárás így ekkor a forradalmi hagyomány-átírás öntükröző alakzata is lehet. Eszerint a forradalom nyelve nemcsak a jelentések „visszhangkamrájában” (Barthes) él, de tud is önmaga visszhang-mivoltáról. A „szöveg univerzum” tapasztalata romantikus tapasztalat. Olyannyira, hogy Rideghváry-Ephialtes árulása további – visszhangként értett – intertextushoz kötődik: az orosz himnuszhoz. „Az örömdiadalnak, mely Budapest falai között felhangzik, visszhangja is van. Ezen echó, mit a Kárpátok bércei adnak vissza: az orosz himnusz.” (34) De Rideghváryék számára az orosz himnusz nem echó: a következő oldalon kiderül, éppen ők éneklék.

A lexika szintjének visszhangzásai természetesen a jelentők hasonlóságán alapuló többértelműséget (35) használnák ki. Ilyen megoldás Mindenváró Ádámnak a „bacchikus kor” szülöttjeként való jellemzése, hozzátéve, hogy nem Bach miniszterről, hanem a borok istenéről, Bacchusról van szó. Sőt, itt talán kevésbé a hang, inkább az írásképp vetethető össze: a Bach-Bacchus szópár grafémikus („materiális”) hasonlósága képes egy történelmi periódusnak a mitológia segítségével végrehajtott ironizálására. Mindenváró Ádám egyébként az egyetlen szereplő, aki – az iménti okból – mintegy a jövőből, a Bach-korszak tapasztalatából lép a történetbe, visszacsatolva a „passzív ellenállásnak” a forradalmi eseményeken és a bukáson túlmutató mentalitását. A Bach-Bacchus párhuzam így kirívóan a narrátori beszédhelyzet (visszatekintés!) függvénye, ezen belül az identitásváltó felidézés példája, melyben az előforduló nevek jelentése kontextualizálásuk (beszédhermeneutikai) eredményeként bontakozik. E kontextus pedig „egyszerre lesz képes történelmi, mitológiai és kortárs képzetrendszerek kölcsönös aktualizálására.” (36)

Ugyancsak az utólagosság jelölt perspektívája felé tesz lépést az intertextusfunkciók modális változása a regény végén. „A dráma után jön még egy három felvonásos vígjáték: a comedy of errors, a tévedések vigjátéka.” (37) A Shakespeare komédiáját címélül viselő fejezetben Liedenwall Edit és Baradlay Richárd házasságkötésének mulatságos viszontagságairól és az ifjú pár idilli boldogságáról esik szó, a másik szövegre vonatkoztatás minden további konkrétuma nélkül. Ám itt is előfordul a kard motívuma, immár Seherezád meséjéből származtatott szerepben: a jegyeseket választja el egymástól, akik a házasságig halasztják a nászéjszakát. A fegyver ekkor Isten áldását várja tulajdonosa számára, éppúgy, mint a harcok közben kereszté minősült markolat. De míg Attila kardjának kozmikus érintése nyomán egy apai eredet és egy anyai kezdet, egy név és egy arc találkozott, hogy e pillanat azonnal az elmúltba zuhanjon, addig Richárd kardja újra a „jövő jelenét” jelképezi, mely aspektust a regény zárlati erősíti majd meg.

A mítoszokon végzett „munka” (*Blumenberg*) fejleményei természetesen a harci cselekmények közlésében a legfeltűnőbbek. Így az „Ephialtes” című fejezetben is nagy szerepet kapnak, a támadásra készülő orosz sereg enumerációja közben. A cári csapatok Árpád útján törnek be az országba, miközben az „istenáldotta” Kárpát-medence látványa Kánaán látványával, a magyar honfoglalás a zsidó honfoglalással kerül metaforikus kapcsolatba. „Látvány, minőt Isten mutatott Mózesnek, midőn egy pillantást engedett neki vetni a Nebo hegytetőről a Kánaánba. Ez Magyarország!” (38) De a látvány az árulók – Rideghváry („Mózes”) és Tallérossy („Áron”) (39) –, valamint az orosz hadtestek előtt tárul fel, így a feszültség nyilvánvaló: a támadás eseményét és résztvevőit a szituációval ellentétes tartalmú intertextus jelöli. Vagyis a támadás elbeszélése – intertextuális „visszhangjai” (vagy „felhangjai”) révén – voltaképpen a történet elleninterpretációja lesz. Az intertextus háttérjelentése tagadja a textus jelentését, pontosabban a „törzsszöveg” értelmezhetősége a „vendégszöveggel” szembesítve alakítható ki, szemantikai ellentétet tárva fel történet és elbeszélés viszonyában. (Pontosabban: a citátumokkal való beszéd ellipszist képez a narratívában.) Az idézet jelölőereje pragmatikai szinten fordítható át jelölétének tagadásába. Ezúttal is olyan benyomást keltve, hogy az árulás nem helyezhető el az adott nyelvi rendben (kulturális tradíció) belül, pontosabban csak az „üres helyek” egyikeként írható körül. Így beszél tehát a regény nyelve az árulóról – így taszítja ki önmagából, minden hangosan vádaskodó retorika nélkül, szintén a narratívát meghatározó beszédmód alakításával, a „partitúraolvasás” receptív aktivitását serkentvén.

Ez az eljárás formálódik tovább akkor, amikor – ugyanebben a fejezetben – Rideghváry Bence Vergiliust idézi, mégpedig a legyőzött trójaiak szállóigéjét az „Aeneis”-ből: „Fuimus Troes!” („Voltunk trójaiak!”) Vagyis az ellenséghez állva a leigázottak nézőpontjából fogalmazza meg véleményét. (Emlékezzünk a narrátor épp ezzel ellentétesen indentitásképző fordulatára: „voltak? – voltunk!”) Ám saját szövege után már fokozatosan a győztesek közvetlen hangjává alakul. Tallérossy Zebulon kérdésére Rideghváry a Rómát legyőző gall Brennus szavaival válaszol („jaj a legyőzötteknek”), sőt, később a citátumok latin nyelvét németre váltja a forradalmárok és Baradlay Ödön sorsáról nyilatkozván („Mitgefangen, mitgehungen”). A vergiliusi mondatok továbbá Baradlay Ödön kalandos hazatérésének – a kérő kiebrudalásával végződő – „odüsszeiájára” (40) tett válaszként is felfoghatók, miáltal Rideghváry mintegy Vergiliusszal reagál Homéroszra, a szövegek párbeszédének újabb dimenzióját nyitva meg.

Ha pedig az intrikus ellentípusként (ellen-Mózesként) olvasható, akkor a hős rokonítható, vagy legalább összemérhető alakként fogható fel az intertextuális hasonlításokban. Baradlay Ödön például, aki a harcok közben még „Gracchusként” viselkedett, a bukás után menekülni kényszerül, s úgy érzi, önkéntelenül is megtagadta az eszmét, mint Péter apostol Krisztust, ahelyett, hogy Cato halálmegvető bátorságáról vett volna példát. Nyilvánvaló, nem egyetlen kitüntetett eredetre vonatkoznak az utalások, hanem a szöveghátterekből kihallható hangokat aktualizálják, megszólalásuk összjátékába invitálván az olvasót.

Végül kiemeljük, hogy a regény és a metaforikus önjellemzőként idézett Nibelungen-ének között természetesen nincs semmilyen lényeges tematikus hasonlóság. Ezért nyilvánvaló, hogy a metafora helyettesíthetőségen alapuló tartott művelete itt sem vélhető a kontextusba szólítás narrátori motivációjának. S ha a két „elem” között nincs hasonlóság, sőt, a különbség a feltűnő, akkor épp az összevetésükben megnyilvánuló szándék, maga az erőteljes intenció (*Paul de Man*) válhat az olvasó tapasztalatává. Ez az „erő” pedig azért is a nyelv „forradalmian” szemiotizáló erejeként fogható fel, mivel a germán rege nemcsak a forradalomról szóló szövegnek, hanem magának a forradalomnak is a metaforájaként szerepel. Sőt, tulajdonképpen nem dönthető el, önmagáról avagy témájáról beszél-e a szöveg a már idézett helyen – mondhatni egyszerre jelöli önmagát (mint elbeszélést) és azt, amiről szól (mint történetet). „De hát hol vette volna ez a nemzet azt az ősmondabeli erőt, az újabb kornak e Nibelungen-énekéhez?” S mivel e kérdező megszólítás a befogadót illeti, a narrátor és az olvasó közötti dialógusban képződik meg az iménti relációkat együttesen értelmező két „szubjektum”. A befogadónak a szöveggel való találkozása egy narrátori alakkal való találkozása is egyúttal, ahol a kérdező és a megszólított mint két szöveget-interpretáló alany rajzolódik ki. Ne feledjük: ez az interpretáció az elbeszélés és a történet viszonyának mint narratívaképző beszédnek (lásd Nibelung-metafora) az interpretációja is. Egyik összetevőjeként annak, ahogyan nyelv és szubjektum a romantikában egymást tételezi – nemcsak a narrátor és a szereplők, hanem a többször megszólított olvasó esetében is. Így e poétikában nem a „nyelv beszél” az ember által, de az az „ember beszél”, aki ugyanakkor nyelvének tükrében ismeri fel énjének folyvást átrajzolódó arculatát mint „mondás” és „értés” együttes teremtetjét.

Jegyzet

(1) E fejezet „ditirambikus” retorikájára különösképp felfigyelt a szakirodalom, lásd IMRE László: *Műfajok létformája XIX. századi epikánkban*. Debrecen, 1966. 162–163. old. Először MIKLÓS Pál hívta fel a figyelmet – a szabadságharc „mitológiaiát” elemezve a regényben – a szöveg „retorikai” jelentésrétegére. Az elbeszélés mondattanának ellentétező szerkezeit az egész szöveg (cselekmény) ellentéteire kivetítettnek, vagyis – más szóhasználattal – „generatív” jellegűnek találta. Ugyanakkor mindezt egy hamisnak érzett „metafizika” költői hitelesítésének vélte. *Jókai metafizikája. (A köszívű ember fia)* In: M. P.: *Olvasás és értelem*. Bp, 1971. 193–215. old. JÓKAI romantikájának némileg hasonló indíttatású, akkoriban jellegzetesnek mondható, a realizmus-sal összevetett „mentegetésére” vállalkozik BARTA János *Jókai és a művészi igazság* című tanulmányában. (In: B. J.: *Költők és írók*. Bp, 1966, 61–90. old.)

(2) Bizonyos elbeszélésalakzatoknak történetalakzatokba fordulását, a diszkurzív jelentésekhez narratív jelentésvonzatok társítását mint a modern próza lényeges vonását tárgyalja THOMKA Beáta könyve: *A pillanat formái*. Újvidék, 1986.

(3) A „kopernikuszi fordulat” eléggé elterjedt metaforája az ember és a világ decentráltságát hangsúlyozó, ezzel összefüggésben a „jelenlét metafizikáját” kritizáló huszadik századi tendenciáknak. Jelen dolgozat több esetben – jegyzetapparátusának a 20. századra vonatkozó szaktudományos hivatkozásaival is – megkísérli árnyalni a romantika és az azt követő irodalomtörténeti korszakok között manapság nálunk erőteljesen érvényesülő, szinte szakadékokat feltételező megkülönböztetéseket. A megszakítottság helyén jóval fokozatosabb átmenetet lát, sőt, az alapvető episztemológiai-paradigmatikus törést nem a romantika és a modernség, hanem a romantika és előzményei között látja.

(4) SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *Az Esti Kornél jelentésrétegei*. In: Sz.-M. M.: *A regény, amint írja önmagát*. Bp, 1980. 120. old. E tanulmány reflektáltan egy újraolvasást explikál, így annak a modern irodalmat érintő sajátosságairól is értekezik.

(5) JAUSS, Hans Robert: *A költői szöveg az olvasás horizontváltásában*. Ford.: KULCSÁR-SZABÓ Zoltán. In: H. R. J.: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Bp, 1997. 325. old.

(6) E ponton hívjuk fel a figyelmet az értekezés címéből is következő értelmezési pozícióra, mely a „romantika retorikája” mentén (is) érvelve kerül vitába a romantikában a retorikai hatásezstétika visszaszorulását tételező nézetekkel, így JAUSS vonatkozó koncepciójával. V. ö. JAUSS, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main, 1991. 77. old.

(7) *Jókai Mór Összes Művei*. Szerk. LENGYEL Dénes – NAGY Miklós. *Regények*. 27–28. *A köszívű ember fia* 1–2. Bp, 1964. (kritikai kiadás, a továbbiakban JKK), 2. old. és 83. old.

(8) JKK, 1, 198. old.

(9) JKK, 1, 206. old.

- (10) JKK, 2, 207. old.
- (11) V. ö. JAUSS, Hans Robert: *Mythen des Anfangs: Eine Geheime Sehnsucht der Aufklärung*. In: H. R. J.: *Studien zum Epochenwandel der ästhetischen Moderne*. Frankfurt/M, 1990. 39. old.
- (12) Lásd KOSELLECK, René: *Vergangene Zukunft (Zur Semantik geschichtlicher Zeiten)*. Frankfurt, 1979.
- (13) NÉMETH G. Béla: *Életképpforma és regény (A Jókai-olvasás állomásai)*. In: N. G. B.: *Küllő és kerék*. Bp, 1981. 37–58. old. SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *Az újraolvasás kényszere (A rajongók)*. In: Sz.-M. M.: *Irodalmi kánonok*. Debrecen, 71–93. old.
- (14) A mintaolvasói szereposztástól egyébként JÓKAI művében azokon a helyeken szabadulhat ki látványosan a befogadó, amelyekben a cselekményszegmensnek ismétlődései magukból a szereplőkből alakítanak ki mintaolvasót: ők olvassák a történetet. Ilyen epizód található a *Női bosszú* című fejezetben, ahol Ramiroff Leonin számol be levélben Baradlaynének a két barát utazásáról, a Dnyeper jegén átélt életveszélyes kalandokról. A narrátor részletesen közli az anya és a menyasszony aggódo reakcióit azokra az eseményekre, melyek szerencsés végkifejletével a hősei korábban hasonlóképp fűtő – és a hölgyek izgalmaiban a saját érdeklődése tükrét felfedező – olvasó már tisztában van. A levél elejét Liedewall Edit, a végét Baradlay Mária olvassa fel, s a befogadás „mintaolvasói” közössége teszi oly szorossá kapcsolatukat, hogy egymás szíveiben „olvasni megtanultak”.
- (15) NAGY Miklós: *Jókai (A regényíró útja 1868-ig)*. Bp, 1968, 288–302. old.
- (16) V. ö. SÖTÉR István: *Jókai Mór*. In: S. I.: *Félkör*. Bp, 1979, 333. old. (A tanulmány először 1941-ben jelent meg.) A mesei vonásoktól több szál vezet a románcos megoldásokig; ez utóbbiakra figyelve olvassa újra JÓKAI regényművészetét SZILASI László könyve, *A selyemgubó és a „bonczoló kés”*. Bp, 2000.
- (17) JKK, 2, 96. old.
- (18) JKK, 1, 186. old.
- (19) RICOEUR, Paul: *A történelem és a fikció kereszteződése*. Ford. JENEY Éva. In: P. R.: *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. SZEGEDY-MASZÁK Mihály, Bp, 1993. 357. old.
- (20) RICOEUR, Paul: i. m. 360. old.
- (21) MÁRTONFFY Marcell: *Eredendő párbeszéd (A szimbólum és időbelisége Paul Ricoeur-nél)*. In: M. M.: *Folyamatos kezdet*. Bp, 1999. 182–183. old.
- (22) JKK, 2, 205. old.
- (23) A már nem is legújabb kutatások fő irányait jelezhetik: ABRAMS, Meyer H.: *The Mirror and the Lamp*. New York, 1953. 72–78. old. DE MAN, Paul: *Hegel a fenségesről*. Ford.: KATONA Gábor. In: P. d. M.: *Esztétikai ideológia*. Bp, 2000. 99–117. old., valamint az amerikai dekonstrukció egyéb tagjainak művei.
- (24) „A forradalmi írásmód mintegy a forradalmi legenda entelechéiája: megfélemlítő volt és polgárián fölszentelte a Vért.” BARTHES, Roland: *Az írás nulla foka*. Ford.: TÖRÖK Gábor. In: R. B.: *A szöveg öröme*. Bp, 1999. 15. old.
- (25) SCHILLER, Friedrich: *A patetikusról*. Ford.: SZÉKELY Andorné. In: SCHILLER: *Válogatott esztétikai írásai*. Bp, 1960. 71. old.
- (26) „Látod-e ezt? Érzed ezt a boldogságot? Nem dobbanik-e meg kövé lett szíved, mikor ily mennyországi látvány mosolyog feléd? Jól tettem-e, midőn ellenkezőjét tettem annak, amit mondtál? Eljössz-e a nászéjen, áldani vagy kísértetni – köszívű nagy ember?” – kérdezi Baradlayné a férje armását. (JKK, 1, 140. old.)
- (27) Az eposzi-hősmondai motívumokról és a patetikus stílusról lásd NAGY Miklós: *A köszívű ember fiai*. In: N. M.: *Vírrasztók*. Bp, 1987. 53–84. old. Uő.: *Jókai Mór*. Bp, 1999. 73–74. old.
- (28) „A [romantikus] fantázia esetében a szubjektívítás nem személyes tapasztalattal, privát élményekkel működik, e fogalom inkább költői perspektívát jelöl, szubjektum és valóság relációját.” HILLEBRAND, Bruno: *Theorie des Romans (Erzählstrategien der Neuzeit)*. Stuttgart-Weimar, 1993. 178. old.
- (29) Baradlayné szólamának egyfajta „női nyelvként” való olvashatósága tekintetében jelen interpretációval párbeszédbe kerülhet a szimbolikuson megjelenő szemiotikus jelentésmódosulás elmélete. Lásd KRISTEVA, Julia: *Die Revolution der poetischen Sprache*. Frankfurt/M, 1978.
- (30) V. ö. KULCSÁR-SZABÓ Zoltán: *Intertextuális háttér és a szövegahagyomány rétegződése az Aprókifben*. In: K.-SZ. Z.: *Hagyomány és kontextus*. Bp, 1998. 87. old.
- (31) JKK, 2, 143. old.
- (32) JKK, 2, 192. old.
- (33) JKK, 2, 5. old.
- (34) JKK, 2., 193. old.
- (35) V. ö. SZEGEDY-MASZÁK Mihály: i. m. (4. jegyzet), 116. old.
- (36) V. ö. KULCSÁR-SZABÓ Ernő: *Esterházy Péter*. Pozsony, 1996. 198–199. old.
- (37) JKK, 2, 283. old.
- (38) JKK, 2, 194. old.
- (39) JKK, 2, 198. old.
- (40) „Ödön és Richárd hazajövele külföldről, kísértések és halálos veszedelmek között: valóságos Odysseia”, ismeri fel a hasonlíthatóságot ZSIGMOND Ferenc (Jókai, Bp, 1924. 190. old.)

Közművelődési jelenségek és jelentések

Az ÁMK

A közművelődés szervezeti kereteinek átalakulását feltáró kutatásunk része az Általános Művelődési Központok vizsgálata, amelynek eredményeit magunk is a szokásosnál kíváncsibban vártuk. Talán a KHT-t leszámítva nincs még egy közművelődési intézmény, amelyhez ennyi hit és ellenhit kötődne. Mi tehát az ÁMK-jelenség, milyen jegyekben, jellegzetes megnyilvánulási formákban fejeződik ki a lényege – ma úgy mondanánk: a filozófiája –, és milyen jelentést hordoz?

Ha térben és időben akarjuk az ÁMK-t elhelyezni, óhatatlanul keletkezésének körülményeit érintjük. Eszerint az ÁMK sajátos térként megnyilvánuló, ideáltipikus formájában városi intézmény, amelyet a nyolcvanas évek második felétől felerősödő társadalmi folyamatok érleltek. Mint korábban önálló intézmények szervezeti összevonásából keletkezett integrációs forma pedig az 1000–3000 fős nagyságrendű falvaké, s mint ilyen, a nyolcvanas évek közepéig tartó társadalmi folyamatok terméke. A két típus tíz éves periódusváltással, egymással ellentétes társadalmi hatások közepette jött létre. Településtípusonkénti elterjedtsége a különböző korszakokban jól mutatja a települések közötti, majd az azt követő, településeken belüli szociológiai folyamatokhoz való szoros kapcsolódását.

Az ÁMK városi aránya jóval a városok települési arányszáma fölött van, annak mintegy két és félszerese. Összességében falun kisebb ugyan a részarányuk, de csak az 1000 fő alatti aprófalvak miatt, ahol jóval kevésbé tudtak elterjedni. Nem ez a helyzet azonban az 1000–1500 s különösen az 1500–3000 lélekszámú falvak esetében, ahol az ÁMK-arány duplája a települési arálynak. A nem közigazgatási értelemben vett nagyközségekben is arányosan van jelen mint integrációval létesített szervezeti forma.

Az ÁMK szellemi elődjének, a „nevelési központnak” mint „komplex pedagógiai,

művelődési szolgáltatórendszernek” a lényege eredetileg nem a szervezeti egység, hanem az épület-egység volt. Olyan téregyüttes tehát, amely többet tud és más minőséget ad, mint az elszórtan telepített épületek. Az elképzelés nem is a már meglévőkre, hanem az új beruházásokra vonatkozott, hangsúlyozottan az 1971-es Településhálózat Fejlesztési Koncepcióval összhangban. Ezt az eszményt leginkább városi intézmények képesek megjeleníteni, mert ott születtek nagyobb számban ilyen létesítmények. Az ÁMK-k 16 százaléka épült eleve iskola és közművelődés összetett funkcióra, 61 százaléka városban, s ez egyszersmind a városi ÁMK-k 58 százaléka, míg a falusiaké mindössze 8 százalék. Ugyanakkor ez az ideáltípus jelentős fáziskéséssel, s mondhatni az eszméjével oppozícióban lévő ideológiai közegben valósult meg. A városi ÁMK-k kétharmada 1985 után, már fellazuló vagy fellazult, a települési összevonásokkal ellentétesen ható társadalmi környezetben jött létre.

A mai ÁMK-forma zöme (84 százaléka) azonban nem így, hanem összevonással keletkezett, s a települési központosítás nyomán létrejött helyi hatalom-koncentráció terméke. Nem építészeti, hanem politikai innováció. Ennek „filozófiája” nem a tér-, hanem a szervezetadta struktúrákban rejlő lehetőségekre, elsősorban a nagyobb hierarchizáltságra épít, s nem minőségi, hanem hatékonysági/gazdaságossági hivatkozási alapja van.

Az ÁMK-k 61 százaléka a rendszerváltás előtt nyerte el mostani szervezeti típusát, 41 százalékuk még 1985 előtt. E tekintetben az ÁMK, mint a hetvenes évektől a nyolcvanas évek közepéig tartó központosítás szülötte, falusi jelenség, s elsősorban az 1500–3000 fős települések intézménye. Ebben a kategóriában a városi 33 százalékos és a többi vidéki 35 százalékos átlaggal szemben az ÁMK-k 53 százaléka jött létre

a hetvenes és nyolcvanas évek fordulójától a nyolcvanas évek közepéig. A rendeletek, direktívák és különböző szakmai-módszertani anyagok a hetvenes évek végén sem tértek el az akkorra már tévesnek bizonyuló településpolitikától 1971-ben kijelölt irányaitól, s erősen szorgalmazták az oktatási és kulturális intézmények szervezeti integrációját. Ebben látták az alsó fokú központok kulturális alapellátásának biztosítékát. (Lásd például az 1977-es irányelveket „A kis települések kulturális ellátásának javítására és a komplex művelődési intézmények létesítésére”, valamint a 119/1981. MM utasítást „A tanácsok által fenntartott óvodák, egyes alsó-fokú nevelési – oktatási és közművelődési intézmények, valamint sportintézmények szervezeti összevonásáról”).

Az összevonással létrejött integrált szervezeti forma nemcsak a ma létező ÁMK tipikus megjelenési formája, hanem annak rendszerváltás utáni „keletkezési modellje” is. Amikor a települési autorizációs folyamatok hangsúlyosabb szerephez jutottak, s lehetőség nyílt a helyi hatalmi

viszonyok kendőzetlenebb érvényesítésére, mindig akkor jött meg az „ÁMK-csinálási kedv”. Ilyen periódusokban a kulturális intézmények jelentőségre tesznek szert, elkezdenek társadalmi értelemben „számítani” annak köszönhetően, hogy nem lebecsülhető szerepet játszhatnak a hatalmi szerkezet kifejezésében s nemritkán a hatalom kieszközlésében is.

A direktívák és a módszertani anyagok

A programok mennyiségi mutatóit átnézve az ember valósággal meghökken a nagy számoktól. A városi intézmények átlagosan több mint heti egy rendezvényt szerveznek, de majdnem kéthetenként az 1000 fő alatti aprófalvakban is. A falvak átlaga különösen meghaladja a klasszikus művelődési házak rendezvény-számát. Nem bizonyult helytálló-nak az a feltételezés, hogy az ÁMK-kból kiszorulnak a felnőttek. Az ellenkezője igaz, átlagosan a felnőtt- és a gyerekrendezvények aránya kiegyensúlyozott. Szignifikánsan nem különbözik, talán csak az 1000–1500 fő közötti falvakban, itt is a felnőttek javára. Még nyilvánvalóbb, hogy az ÁMK-k nemcsak gyermekintézmények, a szorosabban vett iskolai rendezvények (iskolai buli, kirándulás, ballagás stb.) az összes rendezvénynek átlagosan mintegy 15 százalékát teszik ki.

már a hetvenes évek közepétől szorgalmazták az iskola és a közművelődés egyesítését, mégis, ebben az időszakban alig voltak szervezeti összevonások: települési szinten nem volt meg hozzá a motiváció. Akkor nyíltak meg a fülek a központi sugalmazásra, amikor a faluközzetítés befejeztével a helyi szempontok kerültek előtérbe: az új hatalmi viszonyok demonstrálására volt szükség. Hasonló tényezők játszottak közre a rendszerváltás után a kilencvenes évek közepéig zajló összevonásokban, melyek a kistépüléseket érintették a leglátványosabban. Csak ekkor fordítva, nem a cent-

ralizációval, hanem a visszanyert települési önállósággal volt összefüggésben.

Akár térben, akár szervezetben fejeződött is ki, az eszméje közös gyökérből eredt. Abból a hitből, amely a rendszeradta többlettől vár valami újat, más minőséget. Két igény találkozott itt: a hetvenes évek második felének eszmény-kereső, eszmékre fogékony közege, amely radar-szerűen szűrte ki és próbálta meghonosítani itthon is a nyugati szellemi áramlatokat,

s ennek az évtizednek a település-összevonásokban betetőződő központosítási hulláma. Mindkettő a minőség és a hatékonyság, azaz szigorúan a modernizáció jegyében zajlott, s az évtized közepén kulminált.

A két rendszer, a tér és a szervezet nem is áll olyan távol egymástól, ez utóbbi térvizonyokon modellált emberi viszonylatok, alá-, fölé- és mellérendeltségek, meghatározott elvek szerint strukturált rendszer. Mindkét elgondolás mögött a hetvenes évek uralkodó szellemi áramlata, a funkcionalista/strukturalista szemlélet áll.

Akik térben álmodták meg mint nevelési központot, funkcióban gondolkodtak, az intézmény, a működés, a tevékenység felől közelítettek. A strukturáló elv éppenséggel az egyetlen létező elvnek a tagadása volt, maga a flexibilitás, s a kötetlenség, a szabadság, az egymásmellettség, a sokszínűség igényét fejezte ki.

Más értelemmel valósult aztán meg mint szervezeti forma, amelyben nem az intézmény felől építkeztek, hanem a személyzet felől, azok felől, akik „intéznek”, s nem a tevékenységek álltak a figyelem homlokterében, hanem azok keretei. A strukturáló elv a tevékenységformák szervezetben garantált hierarchiája, a normativitás, amely meghatározott érték-preferenciákat rögzít. Realizálása mintát adó módon, arányaiban legdinamikusabban a nyolcvanas évek első felében történt – a települési folyamatokkal összefüggésben – az átláthatóság, a könnyen kézben tartathatóság követelménye mellett a „nagyszabásúság” igényével és a minőség – hatékonyság kettős szlogenjével.

Éppen ez a két dolog a legszembeesőbb a ma ÁMK-jából: a sok, azaz a mennyiség, és a jól átlátható sztenderdekbe rendezett szolid minőség. A programok mennyiségi mutatóit átnézve az ember valósággal meghökken a nagy számoktól. A városi intézmények átlagosan több mint heti egy rendezvényt szerveznek, de majdnem kéthetenként az 1000 fő alatti aprófalvakban is. A falvak átlaga különösen meghaladja a klasszikus művelődési házak rendezvényszámát. Nem bizonyult helytállóknak az a feltételezés, hogy az ÁMK-kból

kiszorulnak a felnőttek. Az ellenkezője igaz, átlagosan a felnőtt- és a gyerekrendezvények aránya kiegyensúlyozott. Szignifikánsan nem különbözik, talán csak az 1000–1500 fő közötti falvakban, itt is a felnőttek javára. Még nyilvánvalóbb, hogy az ÁMK-k nemcsak gyermekintézmények, a szorosabban vett iskolai rendezvények (iskolai buli, kirándulás, ballagás stb.) az összes rendezvénynek átlagosan mintegy 15 százalékát teszik ki.

Lényeges különbségek mutatkoznak a felnőtt programok javára az 1000–15000 fős falvak, a nagyközségek és a városok esetében, jelezve, hogy itt a gyerekrendezvények nagyobb arányban szorosabban vett iskolai programok. Hasonló képet mutatnak az állandó csoportok is. Bár e tekintetben a klasszikus művelődési házak mutatói városban jobbak (ahol átlagosan 12,4 csoport van egy intézményben), az ÁMK-k falusi csoportszám-átlaga, különösen a kistelepüléseken, magasabb, mint más típusú művelődési házaké.

Az iskolás kor fölötti fiatalok körében végzett munka a többi művelődési házhoz hasonlóan az ÁMK-nak is a leggyengébb pontja: az állandó közösségeknek és az alkalmi rendezvényeknek egyaránt a 11 százaléka szolgál ennek a rétegnek, beleértve a gyerek-ifjúsági vegyes korcsoportokét is. A 14 év fölötti ifjúsági programok aránya mindössze 7 százalék, ami már alacsonyabb, mint a más típusú művelődési házakban (ott 12 százalék). Különösen az állandó közösségek esetében az 1000–3000 lakosú falvakban, ahol számszerűen a legtöbb ÁMK van.

A klasszikus művelődési házakkal összehasonlítva a legfontosabb különbségek azonban nem mennyiségiek, hanem formai és még inkább tartalmi jellegűek, ami mögött a kétfajta intézmény jól érzékelhetően eltérő attitűdje áll.

A más fajta művelődési házak a programjaikban stabilitásra törekednek, minél nagyobb a település, annál fokozottabb mértékben. A rendszeres és az alkalmi programok aránya országos átlagban 60–40 százalék. Az ÁMK esetében ez fordítva van. De még szembeesőbb, hogy a

rendezvények több mint egyharmada úgynevezett „akciós” rendezvény, iskolához kötődő kampányok, évfordulók, ünnepek stb. Az ilyen jellegű rendezvényeknek (Föld Napja vetélkedő, versmondó verseny stb.) a nem ÁMK-s településeken is a művelődési ház ad otthont. ÁMK-jelenség viszont ezeknek a programoknak a felnőtt közönségre való nagymértékű kiterjesztése. Úgy is, mint a gyerekek kísérőire (vegyes korcsoportos programok), de úgy is, mint az ilyen jellegű programokkal megcélzott közönségre. A felnőtteknek szánt rendezvények mintegy egyötöde ebben az iskolák számára kitalált keretben zajlik, ami a kistelepülések és a nagyközségek esetében eléri az egynegyednyi arányt.

Ezek a rendezvények az oktatási alapfunkciót szolgáló oldottabb ismeretelsajátítás folyik egy sztenderdizált kultúrára alapozva. Ha hozzátesszük, hogy ezen kívül a tulajdonképpeni felnőtt rendezvények 90 százaléka bál és kiállítás, szembetűnővé válik, hogy az ÁMK-kban iskolai oldalról erőteljesen hangsúlyozott minőségbiztosításnak a közművelődési lecsapódása első sorban ezekre a rendezvényekre alapozva megy végbe, a felnőtt programoknak az iskolához hasonló jól átlátható, tematikusan, mondhatni didaktikusan szortírozott rendjében. Ez kétségtől egyik záloga a hatékony szervezésnek, a mennyiségnek, ahogy a normatív keretek közé fogott kultúra egy szolid minőségnek.

Mégis tartalmi szempontból nagy veszteségek könyvelhetők el itt. A minőség szlogenjének oltárán fölázdozódik az a társadalmi-emberi problémák iránti fogékonyság, amely a legértékesebb magyar művelődési otthoni hagyományok egyike. Meghökkentő, hogy teljes mértékben hiányoznak a klasszikus művelődési házak kínálatának nagyobbik részét jelentő legértékesebb programok, melyek az emberek mindennapjaira és a szellemi áramlatokra reagálnak, s ha csetlő-botló módon, az elit kultúra szempontjából nézve nem is mindig méltányolható színvonalon, de élni segítenek. A kultúrát a mindennapok részévé teszik, másrészt bekapcsolnak a társadalmi-szellemi folyamatokba.

Az ÁMK falai közül kiszorul mindaz, ami a kilencvenes évek végi életforma- és eszmény-kereső próbálkozásként a többi művelődési házon erőteljesen nyomot hagyott. Az ÁMK saját kulturális sztenderdjeinek foglyaként nem tudja azt, amit a legkevésbé rangos falusi kultúrház is tud – ha egyedileg nem is tudná kitalálni, de a művelődési házak közösségének részeként igen –, hogy bontakozó társadalmi, szellemi folyamatokat felerősítsen. Néha paradox eszközökkel, sokszor nem túl rangos kultúrát „lovagol meg”, s nem-egyszer a progresszió részévé teszi. A művelődési házak számtalan eszme-áramlat elterjedésében aktívan közreműködtek, a népi kultúra újjáéledésétől a materialista gondolkodás egyeduralmát megtörő metafizikai látásmód meggyökeresztéséig. Mindenesetre ez a képességük az, amelyre hivatkozva *Koncz Gábor* egy országos konferencián azt az érvényes megállapítást tette, hogy a rendszerváltás előkészítésében a kultúrházak nem elhanyagolható szerepet játszottak a „szabadság kis köreinek” életre hívásával és gondozásával.

Az ÁMK-nak ehhez a fontos intézményi szerepkörhöz a társadalmi aspektusa túlságosan formalizált, s csak a már készlet s formai értelemben is az elfogadottat tudja asszimilálni. Lehet, sőt valószínű, hogy kevesebb silány kultúra kerül be, de az is igaz, hogy kevesebb kimagasló és kiváltképpen új. Nagyjából olyan a különbség, mint az akadémikus művészeti iskolák és az avantgárd között. E mögött lényegi gondolkodásmódbeli különbség húzódik meg. A kulturális antropológia szellemes *Geertz-i* kifejezését használva az ÁMK-k „culture of” szemléletűek a klasszikus művelődési házak „culture for” beállítottságával szemben. Azaz: az ÁMK-kban inkább – a kultúra saját rendszerét szem előtt tartó – terjesztő, ismeretközlő attitűd nyilvánul meg a művelődési házak „használó” attitűdjével ellentétben. A különbség egy implicit kultúra-felfogásbeli eltérést is jelent. A klasszikus művelődési házak az ismereteken túlmutató tágabb, úgynevezett „élő-kultúra” fogalommal dolgoznak, melynek középpontjában az értékek (az ér-

tékrend értelmében) állnak s nem az ismeretek.

Helytállónak bizonyult az a hipotézis, hogy az ÁMK elszakadt a par excellence szakmai áramkörtől, amit az említett eszmei-tartalmi profilon és formai jellemzőkön kívül az is megerősít, hogy meglepő módon hiányoznak a kínálatából a sikeres és elterjedt művelődési otthoni formák, még az olyan közkedveltekkel is csak elvétve lehet találkozni, mint a Játszóház. Ez nem is olyan meglepő, ha az ÁMK-k szervezeti felépítését nézzük, melynek bármely mutatója azt a tapasztalatból ismert

tényt támasztja alá, hogy az ÁMK-n belül súlyosan alárendelt helyzetben lévő közművelődés képtelen a saját immanens logikája szerint működni.

Jegyzet

(1) Önkitöltős postai kérdőívet használtunk, melyet a listánkon szereplő 165 ÁMK-ból – többszöri kérés mellett – 129 küldött vissza. (78 százalék, ami jó aránynak számít). Az intézmények kb. 10 százalékában készültek interjúkon alapuló esettanulmányok is. Az adatfelvétel 1999 első felében történt.

Lipp Márta

A roma oktatásról – Kerecsend ürügyén

A roma-kérdés megoldása Magyarországon – úgy fest – az elkövetkezendő idők egyik fontos feladata lesz. Annál is inkább, mert a közelmúlt eseményei következtében várhatóan nemzetközi figyelem fogja kísérni ez irányú próbálkozásainkat. A rendszerváltás után, a téma körüli csend éveiben úgy látszott, a politika és a közvélemény egyaránt az iskolától várta (az iskolára hárította?) a megoldást. A közben végbement gazdasági, társadalmi – és különösen a tanügyet érintő – változások azonban sok tekintetben nehezítették a roma tanulókat is nevelő iskolák helyzetét.

A gazdaság átalakulását követően a roma betanított és segéd munkások vesztették el leghamarabb állásukat; legtöbbjüknek évek óta legfeljebb alkalmi munka jut. Az ország elmaradottabb, szegényebb, depressziós térségeiben él a roma lakosság legnagyobb része – leszámítva Budapestet és Miskolcot –, emiatt az önkormányzatoknak általában nincs anyagi lehetőségük hatékony stratégiák kidolgozására és végrehajtására.

A szabad iskolaválasztás és a csökkenő gyermeklétszám hozta meg a versenyhelyzetet az általános iskolák számára. Mivel a roma családokban több gyermek születik, az iskoláskorú népességben nő a romák aránya. Erre a tényre a legtöbb iskolában ugyanúgy reagálnak a nem roma szülők: igyekeznek másik iskolába vinni gyermekeiket.

Mára már nyilvánvalóvá vált: a probléma túl komoly és túl bonyolult ahhoz, hogy az iskola egyedül megoldhassa. A kérdés rendezése átgondolt, összehangolt, többszintű intézkedést kíván, és valószínűleg sok pénzt, időt és kitartást igénylő folyamat lesz. Jelenleg azonban az iskolák még lényeges állami-politikai támogatás nélkül kénytelenek küzdeni a roma tanulók oktatásának nehézségeivel. A probléma körüli elvi-ideológiai bizonytalanság, a világos (oktatás)politikai koncepció és a fokozódó feszültség nem könnyíti meg a pedagógusok dolgát.

Mi lehet a megoldás? Nyilvánvaló, hogy nincs királyi út: minden iskolának a maga viszonyaira kell kidolgoznia saját megoldási koncepcióját. Eme evidencia leszögezése azonban nemcsak hogy nem segít, hanem

azt sugallja, mintha egyenesen felesleges is volna a világos keretek, egy széleskörű egyetértésen nyugvó, az egyéb területekre kidolgozott stratégiákkal összehangolt (oktatás)politikai koncepció megfogalmazása. Bár egyre több pénz áramlik a roma-kérdéssel összefüggő területekre, meggyőződésünk, hogy a holtpontonról való elmozdulás nem csupán pénz kérdése. Az iskoláknak a jelenleginél átgondoltabb, megalapozott elvi és konkrét szakmai segítségre volna szükségük.

Természetesen mondhatnánk, hogy ez a probléma még túlságosan új(!) ahhoz, hogy kialakulhatott volna a stabil szakmai háttér, a pedagógiai-módszertani tudásbázis. Ebben a helyzetben a szakmai segítség döntő jelentőségű eleme lehetne az iskoláknak nyújtott segítség a tapasztalatok megosztásához, átadásához, a közös gondolkodáshoz; egy-egy ötlet, program több helyen való kipróbálásához, „teszteléséhez”; az információk szervezett, gyors, szabad áramlásának biztosítása. Jelenleg a roma tanulókat is

nevelő iskolák munkája segítésének, szakmai koordinálásának feladatát a pedagógiai intézetek végzik, de e tevékenységük keretei csak lazán körülhatároltak.

A pályázati rendszer logikája, hogy a támogatásokat értelmes célokra, konkrétan meghatározott feladatok, projektek támogatására adják. A dolognak azonban van néhány szépséghibája. Először is: a „pályázatiási talentum” nem feleltethető meg közvetlenül az intézményben folyó munka színvonalának. A pénzhez jutás nagyrészt attól függ, van-e a testületben olyan elköte-

Nem mindig történik meg a felhasználás korrekt ellenőrzése, az indított program eredményességének vizsgálatára nincsenek kialakult eljárások. Nyugtalanító, hogy a pályázat megvalósulása nem kap elég nyilvánosságot, az eredmények közkinccsé tételének nincs olajozottan működő gyakorlata. Ugyanakkor a pályázatokért folytatott (konkurencia)harc nem kedvez az együttműködésnek; inkább abban teszi érdekeltté az iskolákat, hogy jó ötleteiket ne propagálják. Egy-egy program átvételének finanszírozására nehezebb pénzt szerezni, mint az eredeti ötletek megvalósítására, ezért az iskolák rengeteg szellemi energiát pocsékolnak arra, hogy mindenáron valami újat – és főleg jól hangzót – találjanak ki.

lezett és rátermett kolléga, aki hajlandó idejének jelentős részét pályázatok írására áldozni. (Bár határozott elvárás, hogy az iskolák mozduljanak el a menedzser-szemlélet felé, nem biztos, hogy ez a változás leg hamarabb a roma gyerekeket nevelő intézményekben fog bekövetkezni.) Problematis, hogy nem mindig történik meg a felhasználás korrekt ellenőrzése, az indított program eredményességének vizsgálatára nincsenek kialakult eljárások. Nyugtalanító,

hogy a pályázat megvalósulása nem kap elég nyilvánosságot, az eredmények közkinccsé tételének nincs olajozottan működő gyakorlata. Ugyanakkor a pályázatokért folytatott (konkurencia)harc nem kedvez az együttműködésnek; inkább abban teszi érdekeltté az iskolákat, hogy jó ötleteiket ne propagálják. Egy-egy program átvételének finanszírozására nehezebb pénzt szerezni, mint az eredeti ötletek megvalósítására, ezért az iskolák rengeteg szellemi energiát pocsékolnak arra, hogy mindenáron valami újat – és főleg

jól hangzót – találjanak ki.

Ha valaki tájékozódni szeretne arról, mi is zajlik ezen a területen, lényegében informális kapcsolataira van utalva. Holott az iskoláknak arra volna szükségük, hogy folyamatosan tájékozódjanak egymás munkájáról, hogy működő, átvehető, másutt is megvalósítható modelleket tanulmányozzanak, egyrészt hogy lássák, a feladat nem reménytelen, másrészt hogy ötleteket merithessenek saját gondjaik megoldásához.

Bár az utóbbi időben örvendetesen sok publikáció jelenik meg a roma tanulókat

nevelő iskolákról, az a benyomásunk, hogy ezek vagy nagyon konkrétak – azaz esettanulmány jellegűek, egy-egy iskolát vagy kezdeményezést mutatnak be –, vagy túlságosan magas absztrakciós szinten mozognak. Szükség lenne a köztes szintre: olyan elemzésekre, amelyek a konkrét, megvalósult rendszereket elemzik, azaz felderítik, ezek milyen elemekből állnak, az elemek hogyan működnek és hogyan kapcsolódnak össze; mit várhatunk tőlük, mi teszi ezeket hatékonnyá, melyek azok a körülmények, amelyek között működőképesek, hogyan mérhető eredményességük stb.

Magunk – bár egy ilyen mélységű, komplex elemzésre nem vállalkozhatunk – ebbe az irányba szeretnénk elmozdulni. A Kerecsendi Általános Iskola bemutatásán túl szeretnénk kiemelni az itt működő rendszer néhány olyan elemét, amelyet modellértékűnek, azaz fontosnak és követhetőnek, másutt is megvalósíthatónak tartunk.

Az iskolák dolgát jelentősen megnehezíti, hogy a roma-kérdéssel kapcsolatos különféle szintű és távlatú célok összemosódnak. Kulcskérdés e célok prioritásának meghatározása – véleményünk szerint ehhez volna szükség világosabb szakmai és elvi-politikai segítségre –, hiszen így lehetséges hatékony stratégia kidolgozása. Az országot járva háromféle iskolai modellel találkoztunk, bár valószínűleg több is létezik. Ezek a modellek tükrözik a célok egymástól eltérő prioritását. (Természetesen (?) nincsenek pontos információink arról, hogy ezek a megközelítések milyen mértékben terjedtek el az iskolákban, hol, milyen változatokban és milyen eredménnyel működnek.)

A modellek felrajzolása, rövid és hosszú távú bevalásának elemzése és értékelése meghaladja e tanulmány kereteit. Itt épp csak jelölni próbáljuk, miről is van szó, hozzáfűzve rövid reflexiónkat.

Az egyik legerjedtebb modell filozófiájának meghatározó gondolata, hogy a roma-kérdés kulcsproblémája a kulturális különbség. Az elsődleges cél – ennek megfelelően – az interkulturális türelem, a kölcsönös megismerés és elfogadás. E modell központi eleme tehát a multikulturális

nevelés, a roma kultúra megismertetése, a roma identitás erősítése. Ezáltal viszont – rövid távon – a különbségek mintegy hangsúlyt is kapnak. E modell eredményei hosszú távon várhatók. Problemátikusnak érezzük viszont, hogy nem foglalkozik a roma tanulók iskolai sikertelenségével. Márpedig ha a sikertelenség tartósan fennmarad, féltő, hogy az ebből eredő, az etnikai feszültségeket fenntartó kedvezőtlen folyamatok elmosássá az interkulturális türelem eredményeit is. Megítélésünk szerint a modell számos problémát vet fel a mindennapokban is. (Miben áll, meddig terjed a kulturális különbség, azaz van-e, kell-e roma pedagógia, roma módszertan – mindez ideológiailag ingoványos terület. Másfelől: akarják-e akár a nem romák, akár a romák tanulmányozni a roma kultúrát? stb.)

Egy másik létező modell középpontjában a pedagógus toleranciája áll. Ennek hátterében – kimondva-kimondatlanul – az a gondolat húzódik meg, hogy a roma tanulók iskolázásának problémáit alapvetően a pedagógusok előítéletei, ellenséges attitűdjei okozzák. A fő cél tehát a személyes kapcsolatok erősítése (tanárok, szülők és gyermekek közt), a tolerancia növelése, az attitűdök befolyásolása, főként pszichológiai-mentálhigiénés módszerekkel. Az attitűdök megváltozása természetesen alapvető a roma-kérdés rendezése szempontjából. Ez a módszer csak hosszú távon eredményes. (Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a pozitív attitűdöt erősíteni sokkal könnyebb, mint a negatív apró lépésekben átformálni. Ebben a szakaszban a munka Déva várának építéséhez hasonlatos: amit felépítünk, könnyen lerombolja egy rossz, negatív élmény.) E modell még kevésbé elterjedt, és nem állt módunkban informálódni a bevalásáról, tehát nem vonhatunk le túlságosan messzemenő következtetéseket. Szeretnénk megfogalmazni azonban egy hipotézist: lehetséges, hogy a pedagógusok ellenséges attitűdjei mögött nem pusztán az etnikai előítéletek állnak, hanem a sok évnyi – nevelési és oktatási – sikertelenség és kudarc is. A mentálhigiénés jellegű tanácsadás bizonyára megkönnyíti a feszültségek elviselé-

sét, de nem segíti a roma gyerekek tanulási gondjainak megoldását. Amennyiben a roma tanulók sikertelenségének mégsem csupán a pedagógusok nem megfelelő hozzáállása az oka, ez a modell önmagában nem elegendő e tendenciák megfordításához. (Ráadásul, mivel azt sugallja, hogy velük van a baj, az érzelmi-pszichikus erőfeszítések ellenére fennmaradó tanulmányi kudarc okozta frusztráció súlyos lelki terhet rak a pedagógusokra.)

A harmadik modell „lépésről-lépésre” logikában gondolkodik, azaz mindig a legégetőbb problémára igyekszik megoldást találni, ezt pedig jelenleg a roma gyerekek iskolai sikertelenségében, tanulmányi kudarcában látja. A középpontban tehát a tanulmányi munka áll. Meggyőződésünk szerint ez az a modell, amely jó szívvel ajánlható az iskolák számára. Érveink felsorakoztatása után röviden szeretnénk bemutatni a Kerecsendi Általános Iskolát, ahol e modellel találkoztunk.

Minden magyar állampolgárnak a magyar iskolarendszerben kell boldogulnia, megalapoznia a jövőjét, szakmához jutnia stb. A gyerekeket tehát abban kell segíteni, hogy ebben az iskolarendszerben érjenek el eredményt, mutassanak fel értékelhető teljesítményt. Ez a modell tehát tanulási problémákról beszél, és mindenki ennek megfelelően áll a kérdéshez. Nem speciális roma-oktatásról van szó tehát, hanem gyerekekről, akiknek gondjaik vannak a tanulással, és ebben kapnak célzott segítséget.

Ez a modell a pedagógus számára átláthatóbb, konkrét feladatokat jelent; egyértelműbb és vállalhatóbb, mint a „roma gyerekekkel másképp kell bánni” bizonytalan és ideológiailag maszatos elve. Szakmai kérdés válik tehát az érzelmileg túltelített és megfoghatatlan, hihetetlen mértékben kitáguló, „mindent felfaló” elvárásrendszerből. (Nem elhanyagolható körülmény az sem, hogy ha ezt a megközelítést következetesen és hitelesen képviselik, védhetőbb az esetleges roma túlérzékenységből eredő támadásokkal szemben is.) Igazolódhat az a hipotézis is, hogy a tartósan munkanélküli, lumpenizálódó családokból

származó gyerekek – akik egyre nagyobb számban fognak megjelenni az ellehetetlenülő kisebb települések és a lakótelepek iskoláiban – nagyban hasonló szocializációs hátrányokkal és tanulási nehézségekkel küzdenek, mint a roma tanulók. Ebben az esetben a „roma vagy nem roma” kérdésnek egyre kisebb lesz a jelentősége.

Múlt ősszel jártunk Kerecsenden, tanárok és pedagógia szakos hallgatók egy csoportja, tanulmányi kiránduláson. Programunk – a szokott forgatókönyv szerint – azzal kezdődött, hogy az igazgató úr bemutatta a helyzetet és az iskoláját. Kellems meglepetésként értük meg, hogy a meglehetősen drámai helyzetet nyugodt, tárgyilagos stílusban adta elő. Nem vádaskodott, nem sopánkodott, és az iskola tevékenységét sem igyekezett heroikussá emelni. (Beszámolója akkor is higgadt és tényszerű volt, amikor azokról a sajátos manőverekről beszélt, amelyeket a törvényi/rendeleti szabályozások által „nehezített pályán” megtenni kényszerültek, hogy az iskola számára a legkedvezőbb feltételeket biztosíthassák.)

A kerecsendi iskola helyzete – bizonyos szempontból – viszonylag kedvezőnek mondható más, roma tanulókat nevelő iskolákéhoz képest. Itt a romák anyanyelve is magyar, ez kiküszöböli a tanulási nehézségek egyik komoly tényezőjét. Az itt élő romáknak a rendszerváltás előtt volt munkájuk, és bár ma már gyakorlatilag mindenki munkanélküli, a gondolkodásmódban, életvitelben sokat számítanak a munkában eltöltött évek. Eger város és a borvidék közelsége (azaz az alkalmi munka lehetősége) miatt itt valószínűleg nem akkora a nyomor, mint mondjuk Borsod megye városoktól távol eső, apró falvaiban. Jobb kilátásaik lehetnek a gyerekeknek is saját jövőjükre nézve, mert nem látszik teljes képtelenségnek – Eger közelsége miatt – a továbbtanulás.

Mindennek ellenére az iskolában egyre sokasodtak a gondok. Mint ahogy egy városközeli községben történni szokott, az utóbbi évtizedben a beiskolázott elsősök között a roma származású tanulók aránya 30 százalékról (ami megfelel a község la-

kosságához mért arányuknak) 90 százalékra nőtt, mert a nem roma szülők egyre fiatalabb korban kezdték gyermekeiket a városi iskolákba hordani. Mára már ott tart a helyzet, hogy óvodába is Egerbe járatják a gyerekeket. Az iskolában fellazult a fegyelem, egyre több lett a bukás, a túlkoros tanuló, ami a tanulmányi munka romlásának spirálját indította el.

Az iskola vezetői és tanárai 1994-ben határozták el magukat arra, hogy változtatnak. Azóta is folyamatosan keresik a megoldást az újabb és újabb problémákra. Kezdetben elsődleges célként tűzték ki, hogy megszűnjön a bukás, a túlkorosság, és megteremtődjenek a megfelelő színvonalú munka feltételei. (Az 1993/94-es tanévben még a tanulók valamivel több mint 10 százaléka bukott meg osztályismétlésre. Ez az arány az 1999/2000-es tanévben 2 százalékra csökkent.) Ma már az a fő cél, hogy a 8 osztályt minden gyerek végezze el; a távlati cél annak megalapozása, hogy a fiatalok képesek legyenek eljutni a szakmunkás bizonyítványig. 1996 óta a végzett tanulók több mint 95 százaléka továbbtanul – nagyrészt szakmunkásképzőben, szakiskolában, de néhányan szakközépiskolában is, sőt, az Arany János tehetséggondozó program keretében négy tanuló gimnáziumban. Sajnos az iskolának alig van információja arról, mi ezeknek a tanulóknak a további sorsa, hogyan teljesítenek, hogyan állják meg a helyüket, kikerülve a szülőfalu védettségéből. (A középiskolák alig küldik vissza a hozzájuk eljutatott, információt kérő kérdőívet.)

Ami elhangzott az igazgatói beszámolóban, nem tartalmazott semmi rendkívülit. Folyamatosan írják a pályázatokat, így igyekeznek megteremteni a munka tárgyi feltételeit. (1995-ben 14 pályázatot nyújtottak be, ebből 4 kapott támogatást. 1999-ben a 12 beadott pályázatból már 9 volt eredményes. Elképzelhető, a folyamatos pályázás milyen nagy terhet ró az iskolára.) A koncepció kezdetben abból indult ki, hogy minden módon támogatni kell a tanulmányi eredményességet. (Erre nemcsak szellemes iskolai módszereik vannak, hanem egy, az önkormányzat által 1993-

ban alapított közalapítvány félévenként 40–50 gyermeket részesít féléves tanulmányi ösztöndíjban.) Hamar nyilvánvalóvá vált azonban, hogy az iskolai teljesítés akadályai már az iskolába lépéskor jelen vannak, és később folyamatosan halmozódnak. A hosszú távon is eredményes munka feltétele tehát, hogy a tanulást zavaró, hátráltató körülményeket pontosan megismerjék és a problémákat szakszerűen orvosolják.

1994-ben – pályázati pénzből – egy logopédus és egy pszichopedagógus egyéves munkáját tudták finanszírozni. Megtörtént a tanulók teljes körű szűrése. Világossá vált tehát, milyen tanulási problémákkal kell megküzdeni. 1995-ben – szintén pályázati támogatással – korai fejlesztési program indult be az úgynevezett nulladik osztályban. A véglegesített koncepció lényege, hogy már az óvodában „szűrik” a gyerekeket, és akinél komolyabb részképesség-zavart találnak, azt az úgynevezett fejlesztő osztályba iskolázzák be. (Ez a program még csak a harmadik événél tart.) A fejlesztő program kétéves, azaz harmadikban már „normál” tanterv szerint folyik az oktatás. Úgy fest, az eltérő tanterv ebben az esetben nem a kisegítő osztály eufemisztikus megjelölése, mert ezek a tanulók – az igazgató úr szerint – képesek lesznek a felső tagozatot is a normál tantervű osztályban elvégezni. A felsőbb évesek közül azoknak, akiknek erre szükségük van – hiszen ők még nem járhattak fejlesztő osztályba –, kiscsoportos fejlesztő foglalkozásokat tartanak, hogy felzárkózhassanak.

Mindez idáig – semmi különös. A meglepetés akkor ért, amikor átballagtunk az iskolába. Az első kellemes csalódást a kollégák jelentették. Nem egy nehézségekkel küzdő iskolát láttunk már; ismerjük a nyűgöt, zaklatott arcokat, a szemekben bujkáló reménytelenséget. Itt ennek nyomát sem láttuk. A tanárnők nyugodtak, derűsek, ápoltak. Tartásuk van.

Második meglepetés: a diákok. Többen többféle foglalkozáson vettünk részt, de mindenki hasonló élményekről számolt be: a gyerekek rendben, fegyelmezetten,

sőt, lelkesen végigdolgozták a 45 percet, holott az órákon semmiféle hókusz-pókusz nem történt. Nehéz elképzelni, hogy csupán a mi tiszteletünkre erőltették meg magukat. A foglalkozások nem látsoztak „kirakat”-óráknak.

Vajon miért sikerült itt az, ami olyan sok helyen nem? Miért boldogulnak itt a roma gyerekekkel?

Természetesen óvatosan kell bánni a kijelentésekkel, hiszen nem ismerünk minden részletet. Mégis megkíséreljük, hogy rávilágítsunk néhány fontosnak tűnő, talán máshol is megvalósítható körülményre.

Fontosak a tárgyi-anyagi feltételek. Természetesnek tartjuk, hogy a nem „átlagos” gyermekekkel dolgozó tanárok, tanítók az átlagosnál jobb felszereltségű iskolában dolgozzanak, az átlagosnál több pénzért. Kerecsenden jó körülmények között folyik a munka. Legnagyobb részt pályázati pénzekből készült el a korszerű informatikai szaktanterem, de van az iskolában jól felszerelt tornaterem és technikai műhely is.

Kiválónak mondható a fejlesztő pedagógiai eszközellátottság is (szintén a pályázatoknak köszönhetően, hiszen ezek az eszközök nagyon drágák).

Lényeges körülménynek tartjuk, hogy az iskola élvezi az önkormányzat támogatását. Bár kisebb településeken természetes a falu és az iskola egymásrautaltsága – a tanárokon kívül jóformán alig van iskolázott ember a kistelepüléseken –, ez azért mégsem mindenhol magától értetődő. A polgármester jelenléte a bemutatkozáson nem tűnt pusztán protokolláris gesztusnak. Kerecsenden az önkormányzat és az iskola kölcsönösen támogatja egymást. Az ön-

kormányzat a normatíván túl is hozzájárul az iskola költségvetéséhez. A korábban már említett Kerecsendi Fiatalok Továbbtanulásaért Közalapítvány mellett az önkormányzat 1994-ben megalapította a Kerecsend Községért Jóléti Alapítványt, amelynek célja a nyolcadik osztályt elvégzett, tovább nem tanuló, munkanélküli fiatalok helybeli szakképzésének megszervezése. (Mivel a program pályázati pénzekről függ, ezért csak akadozva halad előre.)

Szerencsésnek mondható, hogy a kisebbségi önkormányzatban vannak ráter-

mett, agilis emberek, akik jól együttműködnek az önkormányzattal közös céljaik érdekében.

Döntőnek tartjuk a perspektívát, valamiféle elképzelhető, belátható jövő felmutatását. Ha a 8. osztály után nem lehetséges folytatni a tanulmányokat, maga az általános iskola befejezése sem bír valódi értékkel; azaz szinte értelmetlenné válik. (A roma-probléma megoldásának egyik fontos eleme lehetne a szakképzés talpra állítása és elérhetővé tétele, kollégiumokkal, ösz-

Vajon kik fogják elvégezni ezt a nehéz feladatot: a roma gyerekek egyre népesebb táborának integrálását a magyar oktatásba?

Mostanában egyre-másra olvashatjuk a cikkeket elszánt, elhivatott, minden akadállyal megküzdő pedagógusok kisebb-nagyobb csoportjairól, akik végül... Nos, bár őszintén tiszteljük a pionírokat, nem tartjuk szerencsésnek ezt a példát a pedagógusok elé állítani. Egy lassan százezressé duzzadó tömeg oktatását nem lehet – nem egyszerűséggel – a megszállottakra bízni. Ez a perspektíva a fiatalokat nem vonzza, a pályán lévőkre teljesíthetetlen elvárásokat, gyakorlatilag elviselhetetlen terhet ró.

töndíj-rendszerrel és elhelyezkedési kilátásokkal.) Esetünkben perspektívát jelentenek Eger elérhető távolságban lévő szakmunkásképzői, a továbbtanuláshoz biztosított ösztöndíjak.

Kerecsenden tavaly készült el – szintén pályázati pénzből – az a gombatermesztési „tanműhely”, ahol azoknak a fiataloknak is tudnak valamiféle megélhetési lehetőséget, perspektívát, esélyt mutatni, akik nem mennek tovább szakmát tanulni. (A gombatermesztés a környéken stabil jövedelemforrás. Az igazgató úr szerint nem nagy beruházást, inkább odafigyelést igé-

nyel. Az ezzel kapcsolatos ismeretek be vannak építve a tantervbe.)

A legfontosabb tényező természetesen a pedagógus. A tanteremben rajta áll vagy bukik minden. Jó volt látni a kerecsendi iskola tanári gárdáját, legfőképpen azt a gögtől és messianisztikus hevülettől mentes önbizalmat, amely olyan ritka ezen a pályán. Vajon hogyan sikerült itt ilyen légkört teremteni?

Úgy véljük, nem csak egyszerűen arról van szó, hogy némely pedagógus hogy éri magát a bőrében. A kérdés túlmutat önmagán. A fő probléma ugyanis az, vajon kik fogják elvégezni ezt a nehéz feladatot: a roma gyerekek egyre népesebb táborának integrálását a magyar oktatásba. Mostanában egyre-másra olvashatjuk a cikkeket elszánt, elhivatott, minden akadállyal megküzdő pedagógusok kisebb-nagyobb csoportjairól, akik végül... Nos, bár őszintén tiszteljük a pionírokat, nem tartjuk szerencsésnek ezt a példát a pedagógusok elé állítani. Egy lassan százezressé duzzadó tömeg oktatását nem lehet – nemes egyszerűséggel – a megszállottakra bízni. Ez a perspektíva a fiatalokat nem vonzza, a pályán lévőkre teljesíthetetlen elvárásokat, gyakorlatilag elviselhetetlen terhet ró. A megszállottság mint életforma romboló; felemészti saját belső tartalékait, szinte szükségszerűen vezet kiégyezéshez.

A pedagógus személye valóban döntő láncszeme a gépezetnek, semmiképpen nem akarjuk elbátortellizálni a kérdést. De vajon hogyan lehet elérni egy átlagos tanítónél, hogy tartása, önbizalma legyen, és szakmailag színvonalas munkát végezzen? Három tényezőt szeretnénk kiemelni a kerecsendi tapasztalatok alapján: bizalom, kontroll és siker.

Bizalom. Ezen elsősorban az iskola vezetésének feltétlen bizalmát értjük a kollégák szakmai kompetenciájában. A kerecsendi iskola igazgatója saját feladatát elsősorban abban látja, hogy menedzselje a kollégák munkáját, azaz minél jobb feltételeket teremtsen hozzá.

A bizalom megszüli az önbizalmat is. Manapság gyakran látni – az élet legkülönbözőbb területein –, hogy az emberek

túlságosan tisztelik a tudományt, a szakértelmet (vagy azt, amit annak vélnek). Ennek következtében elbizonytalanodnak, nem is próbálják közben tartani a dolgokat, nem igyekeznek saját erejükből megoldani legkülönbözőbb problémáikat. Kiszolgáltatottá válnak, ha nem képesek másra, mint várni a szakértőre. Ez gyakran rendjén is van, de komoly gondok származhatnak ebből a magatartásból, ha nincs elérhető szakértő.

Az iskolában sokszor akkor mondjuk: mi ehhez nem értünk, ha el akarjuk hárítani magunkról a felelősséget. Kerecsenden nem vártak arra, hogy majdcsak téved oda néhány gyógypedagógus, sem arra, hogy majd heti egy-két órában kijár Egerből egy agyonterhelt fejlesztő pedagógus. Belső és külső továbbképzéseket szerveztek, és a Nevelési Tanácsadó szakemberével rendszeresen konzultálva megkezdtek a fejlesztő foglalkozásokat. Tanulva tanítanak. Itt talán ingoványos talajon járunk, felidézővén a dilettantizmus meg a hályogkovácsolás rémét, de véleményünk szerint szakmailag nem egészen tökéletesen, de csinálni valamit többet ér, mint semmit sem tenni, csak várni, hogy majdcsak megteremtődnek a feltételek, majdcsak elkezdődhet az „érdemi” munka. Ebben az esetben – úgy véljük – ártani nem lehet. A gyerekekkel való foglalkozás mindenképpen előrébb visz, legfeljebb a hatékonyság nem éri el a gyakorlott, tapasztalt szakemberét. Ugyanakkor ne felejtsük el, a gyerekeknek és a felnőtteknek egyaránt jó, ha ugyanazok a tanárok tartják a fejlesztő foglalkozásokat, akik tanítanak. (Fontosnak tartjuk a szemléletváltozást is. A pszichopedagógiai, gyógypedagógiai ismeretekkel rendelkező pedagógus kicsit másképp tartja a hagyományos órát is, ami csak hasznára válik a gyerekeknek.)

Kontroll. Bár jelentéktelen részletnek tűnik, komoly súlya lehet annak, hogy az órákról gyakran készül videofelvétel. (Az igazgató úr szerint ez olyannyira mindennapos, hogy a gyerekek már megszokták. Valóban, mi is így tapasztaltuk. A felvételeket elemzik, felhasználják egymás és mások épülésére.) A videó jelenléte fegyve-

lemre, önkontrollra szoktat. Ezáltal rögzülnek azok a magatartásformák, amelyeket méltónak találunk arra, hogy megmaradjanak.

A kontroll másik eleme az a „önteszt”, „önvizsgálati kérdőív”, amelyet már öt éve minden félévben kitöltenek a pedagógusok. A kérdések a vezetésre, a munkához való viszonyra, a kommunikációra (egymással és a gyerekekkel) vonatkoznak. A kérdőív ereje abban van, hogy pusztán a léte ráirányítja a figyelmet bizonyos területekre, kérdéskörökre, magatartásformákra, ezáltal elősegíti a reflektivitást, a tudatos-ságot, erősíti az önkontrollt.

Siker. A végére hagytuk a legfontosabbat. A pedagógusnak – mint mindenkinek – alapvetően sikerre van szüksége ahhoz, hogy élni, dolgozni tudjon. Az értelmetlennek látszó, hiábavaló munka, erőfeszí-

tés az, ami szétrombolja az embert, ami kiégetté, fásulttá, cinikussá tesz. Meggyőződésünk, hogy egyetlen pedagógus sem olyan örült vagy elvetemült, hogy ha meg tapasztalja egy módszer eredményességét, továbbra is a rosszat alkalmazná. A kereszteni pedagógusok elindultak egy úton, és most már látják az eredményeket. Tudják, hogy mindezt önmaguknak köszönhetik. Ez olyan tartást és annyi energiát ad nekik, hogy ez már maga garancia a további eredményekhez, hiszen a tanárból sugárzó belső meggyőződés, erő az, ami a legnagyobb hatású dolog a nevelésben. Ezért derűsek itt a tanárok, ezért nincs fluktuáció, és ezért jönnek az eredmények – így válik a folyamat önfenntartóvá, önmagát erősítővé.

Buda Mariann – Kalivoda Katalin

Divináció és szociológia

A mezopotámiai jóslási eljárásokról, pontosabban azok gondolkodásmódjáról szóló tanulmányaiban Komoróczy Géza az ősi divinációs szisztémák, vagy ha úgy tetszik: predikciós rendszerek valódi tudományként történő értelmezése mellett tör lándzsát. (1) Az én érdeklődésemet a mezopotámiai tudományos gondolkodás nem tudománytörténeti szempontból keltette fel, hanem egy elsősorban bizarrnak tetsző ötlet nyomán kezdtem el foglalkozni vele. Ugyanis valamiféle furcsa hasonlóságot véltem felfedezni e jóslási rendszerek metodikája és saját szakmám, a szociológia módszertanának bizonyos aspektusai és szerkezeti elemei között.

Talán meglepő, hogy két ilyen, első látásra nagyon távolinak látszó dolog vonok analógiába. Pedig a két tudományt – az ősi predikciós eljárásokat és a mai szociológiát – nem csupán szerkezeti vagy gondolkodásmódbeli hasonlóság kötheti össze, hanem tárgyuk is, amely voltaképpen maga a társadalom. A babilóniai jóslás ugyanis tágabb értelemben társadalomtudománynak is tekinthető – természetesen az adott kor kulturális kontextusán belül, vagyis az akkori tudományos életben nagyjából ugyanazt a helyet foglal-

ta el, mint korunkban a társadalomtudományok. Egyrészt ugyanis azok a feltett kérdések, melyekre választ kerestek, az ország sorsára, a gazdaságra, az egyén és a család boldogulására – azaz voltaképpen a társadalomra – vonatkoztak. Másrészt e predikciós rendszerek szimbólumai és azok kódolásai, implicit módon ugyan, ámde mégiscsak a mezopotámiai társadalom leírásai.

Már Hahn István felhívja a figyelmet az ókori álmoskönyvek társadalomtudományi jelentőségére, pontosabban azok társadal-

mi valóságot tükröző-leíró voltára. Az álmok megfejtésének – írja – „bele kellett illeszkedniük nemcsak az általában fennálló, hanem a kérdező személy konkrét körülményei között elvárható lehetőségek körébe. (...) A L. Oppenheim által kiadott asszír álmoskönyv szerint például »ha valaki álmában magasba emelkedik és fenn szárnyal: ez fontos személyiség esetében nagy szerencsét jelent; szolgáló ember számára megpróbáltatásainak közeli végét jelzi, börtönbéli rab számára a szabadulást, betegnek a gyógyulást. Ha azonban álmában csak ide-oda röpköd: ez gazdag ember számára erőfeszítéseinek hiábavalóságát, vagyona elvesztését hirdeti«. Az álomfejtések típusainak a fentihez hasonló jellegű társadalmi kategorizálása az álmoskönyvek szerzői részéről voltaképpen alulnézetben ábrázolt, vulgáris szociográfiát ad; a megfejtések tematikai csoportosítása a társadalmi közérzetnek osztályok, illetve társadalmi, esetleg etnikai csoportok szerint is lebontható összképét nyújtja; végül pedig a megfejtések irányultsága némi képet ad az adott, térben és időben meghatározható társadalmi közeg mozgásának lehetőségeiről és korlátairól, törekvéseiről és megalkuvásairól, érdekeinek és érdeklődésének köréről.” (2)

Persze nem vitás, hogy a tudós és a tudomány mezopotámiai koncepciója radikálisan eltér a modern felfogástól, ám minden különbözőségük ellenére sok ponton mégis hasonlítanak. Ahogyan a modern kor tudósai a legfelsőbb tudást reprezentálják, ugyanúgy mezopotámiai kollégáik is avatott mesterei voltak olyan tudásoknak, melyeket méltán nevezhetünk az akkori kor csúcstudományának. A nagy különbség a két csoport között abban áll, hogy azokat a területeket, melyeket a mezopotámiai tudósok tanulmányoztak, ma többé-kevésbé haszontalannak minősítjük (például az álomelemzést, pontosabban annak predikciós lehetőségeit), ellenben az olyan tudományágakat megbecsüljük, melyeket az ókoriak másodrendűnek tartottak (például a matematikát – elsősorban segédtudomány mivolta miatt). Azok a tudományok viszont igen nagy gyakorlati

(és nem csupán spirituális!) jelentőséggel bírtak, amelyeket mi „mágiának” vagy „jóslásnak” nevezünk. Ezek Mezopotámiában (és nem csupán ott) állami intézmények által támogatott tudományok voltak a tudományosság minden jellemzőjével, „tartozékával” – elsősorban is precízen kidolgozott módszertannal – ellátva. Az általunk jóslásnak nevezett predikciós rendszereket bizonyos papi csoportok (barupapok) alkalmazták, ám ők valójában inkább tudósoknak, illetve képzett szakembereknek nevezhetők az akkori kultúrán belül, mintsem mai értelemben vett papoknak. (3) Az, hogy ez a munka a papi tiszttséghez tartozott, természetesen a társadalom és kultúra általános szakralitásából eredt. Leírásaikra és rendszerezéseikre oly mértékű objektivitásra és egzaktságra való törekvés jellemző, mely semmivel sem marad el a modern tudományoktól. Ezek után érdemes röviden bemutatni azokat a legfontosabb módszertani alapelveket, amelyeket általánosan alkalmaztak és amelyekre tudományosságuk épült. Komoróczy a következőképpen összegezte ezeket. (4)

1. Pontos megfigyelések. A megfigyelési területek pontos kiválasztása. A belső-jóslás során például a juhok máján számos ominózus pontot és csaknem száz ominózus jelenséget különböztettek meg. Továbbá pontosan rögzítették a megfigyelések időpontját is.

2. Az adatok ellenőrizhetősége, a megfigyelések ismételhetősége. A belső-jóslás során nem egy, hanem számos juhot levágtak. A boncolási aktusok ismétlése kiszűrte az eljárásból a véletlen okozta tévedéseket.

3. Különböző eljárások alkalmazása. Ugyanarra a dologra nézve elvégezték a májvizsgálatot és mondjuk például az olajfoltjóslást is.

4. Az eljárás tisztaságának ellenőrzése. Rituális eljárásokkal biztosították a vizsgálat tisztaságát, megtisztították a személyeket, az eszközöket, körülmekintően megválasztották a vizsgálat helyszínét és idejét. A közösen végzett rítusok ugyanakkor az eljárás személytelenségét, vagyis végső soron objektivitását is megeremtették.

5. Az adatok értékelése. Egybevetették az adatokban mutatkozó hasonlóságokat és különbségeket.

6. Teljes adatbázis. Arra törekedtek, hogy összegyűjtsenek minden fontos adatot az adott szituációra tekintettel. Ezért készítettek részletes jegyzőkönyveket, melyeket az egymást követő nemzedékek lemásoltak és folyamatosan javítottak, kiegészítettek.

7. Az adatok értelmezése, kódolása. A jelenségek magyarázatai elméletekké (igaz, leginkább implicit elméletekké) álltak össze, amit kiterjesztettek más területekre is.

8. Általánosítás, egyetemes érvényűsége törekvés. Ez utóbbi alapelv, bár rokonságba hozható a mi kultúránkkal, a konkrét megvalósítását tekintve minőségileg már jelentősen eltérő. Az archaikus ember ugyanis nem ismerte az elvonatkoztatás műveletét, s az általánosig az egyedi esetek sokaságán keresztül jutott el, anélkül azonban, hogy ebből absztrakció származott volna. Ennek gyakorlati megvalósítása mindenre kiterjedő részletes listák készítése volt, amelyeket a végletekig vitt teljesség igénye hatott át. A lista, ez az archaikus tudományos műfaj volt az egzaktásra törekvés elsődleges megjelenési formája. A lista lényege egy jelenség oly módon történő megragadása, hogy annak minden elemét precízen felsoroljuk. A teljességre törekvés vezetett azután odáig, hogy a listát olyan esetekkel is kiegészítették, amelyek a tapasztalati valóságban soha nem fordultak

elő. A rendellenes szülések előjel-irodalmában például az ikerszülések sorában számításba veszik a négyes, hatos, nyolcas stb. ikreket, a kétfejű, négyfejű torzszülötteket, juhokat, melyek oroszlánt ellenek, embereket, amelyek oroszlánt szülnek stb. Vagyis olyan eseteket, amelyek csak a lista logikájának köszönhetően fogalmazódnak meg. Ironikus módon tehát éppen az egzaktásra törekvés volt az, amely a tudományos gondolkodást először eltávolította a valóságtól.

A lista, ez az archaikus tudományos műfaj volt az egzaktásra törekvés elsődleges megjelenési formája. A lista lényege egy jelenség oly módon történő megragadása, hogy annak minden elemét precízen felsoroljuk. A teljességre törekvés vezetett azután odáig, hogy a listát olyan esetekkel is kiegészítették, amelyek a tapasztalati valóságban soha nem fordultak elő. A rendellenes szülések előjel-irodalmában például az ikerszülések sorában számításba veszik a négyes, hatos, nyolcas stb. ikreket, a kétfejű, négyfejű torzszülötteket, juhokat, melyek oroszlánt ellenek, embereket, amelyek oroszlánt szülnek stb. Vagyis olyan eseteket, amelyek csak a lista logikájának köszönhetően fogalmazódnak meg. Ironikus módon tehát éppen az egzaktásra törekvés volt az, amely a tudományos gondolkodást először eltávolította a valóságtól.

vétel szükségessége, minthogy tökéletesíteni akarták módszereiket, hogy mind pontosabb eredményeket érjenek el. Ehhez tehát már több állat levágására volt szükség, melyeket a maguk módján szisztematikusan kiválogattak. A kiválogatott állatok máján is mind több, aprólékosabb vizsgálatot végeztek, sőt egy-egy kérdés megválaszolásához már többféle jóstechnikát alkalmaztak. Nem csupán a birkamáját nézték meg, de a csillagokat vagy az anomáli-

mányos gondolkodást először eltávolította a valóságtól.

Mezopotámiában kezdetben (a 2. évezredtől) úgy gondolkodtak, hogy például a birkamáj-jósláshoz azért elegendő egyetlen állat levágása, mert a Napisiten maga írta bele minden juh testébe a jövődőt. Így bármelyik állat levágásából megtudható kérdésünkre a válasz, mivel megkérdőjelezhetetlennek vélték a mítoszok szabályfelállító funkcióját. A szabályszerűség megállapításához pedig a mi tudományunkban is elegendő egyetlen vizsgálat elvégzése. Később azonban náluk is megfogalmazódott a nagyszámú minta-

ákat is, álmodtak vagy olajat öntöttek. Ahogyan a szociológiában is a különféle kutatásokhoz más-más módszert alkalmazunk, s gyakran többféle módszert kombinálunk.

A modern tudományokban a kísérletek vagy megfigyelések több típusát különböztethetjük meg aszerint, hogy mire irányulnak. Az úgynevezett döntő kísérletben, vagy amikor szabályok megállapítását tűzzük ki célul, a vizsgálathoz csupán egyetlen vagy kevés megfigyelés, megfigyelt személy is elegendő. (Nyelvi szabályok, gyógyszerkísérletek.) „A szociálpszichológiai kísérletek tervezésekor kimondva-kimondatlanul a kutató azzal az előfeltevéssel él, miszerint a szociálpszichológiai változók (tekintélyelvűség, konformitás, racionalizáció, felelősségelhárítás stb.) minden emberben vizsgálhatók. Ezáltal valószínűsíthető, hogy az ilyen módon homogénnek tekintett populációból vett bármilyen kis minta vizsgálata alapján nyert szociálpszichológiai eredmények mindenkire érvényesek.” (5) A kísérletek harmadik típusában azt akarjuk kideríteni, hogy bizonyos változók között fennáll-e valamiféle összefüggés. Ilyenkor nagyszámú mintát veszünk, amelyből azután valószínűségi alapon, azaz az együtthasználatok előfordulási gyakorisága alapján vonunk le következtetéseket.

A divinációt különféle segédtudományok alapozták meg, többek között a matematika. Az ókori Mezopotámiában ugyanis már nemcsak a négy alaplételemet ismerték, hanem képesek voltak többismeretlenes egyenletek kiszámítására, használták a nevezetes szorzatokat, tudták átlagot, kamatos kamatot számítani, és az algebra alapjaival is tisztában voltak. Alkalmazták a Pitagorasz-tételt, a térfogat-számítást stb. Sőt, az archaikus tudományok burjánzása automatikusan maga után vonta különféle statisztikai módszerek kialakulását is.

A mezopotámiai tudományosság a predikciót tartotta legfőbb céljának. A predikció központi szerepe mellesleg a mi modern tudományos szemléletünkől sem áll távol. Gondoljunk csak a közgazdaság-

tanra, a történelemtudományra és legfőképpen a szociológiára. A természettudományok, mint például a fizika vagy a biológia, szintén foglalkoznak a világegyetem, illetve a földi élővilág jövőjével, sorával. A szociológia szerint a vizsgálat a múltra nézve magyaráz, a jövőre nézve jósol. Ez a „múltat nézve magyaráz” megközelítés azonban a mezopotámiai tudományos gondolkodás szempontjából irreleváns. Ott ugyanis a múltat egyáltalán nem kellett megmagyarázni, hiszen a mítoszokban már minden magyarázat benne rejtett. A predikció során – csakúgy, mint a mágikus eljárásokban – a mítosz legitimálta az eljárást, a mítosz által adott analógia biztosította a rendszer hatékonyságát. A máj-jóslás például azért működött, mert úgy tudták, hogy a napisten minden állat májába beírta a jövőt.

Minthogy általában mindenféle ok-okozatiság típusú kérdésre a mítoszok eredetmagyarázata, aitiológiája adta meg a választ, erre az aitiológiára alapult a korreláció. A mezopotámiai tudósok ugyanis valamiféle korrelációk megállapítására törekedtek. Így például a birkamáj adott pontjának adott módon előforduló deformációja „együtt járt” egy bizonyos típusú háborús győzelemmel. (6) Ennek az együttjárásnak az elméleti háttere (magyarázata) volt egy adott mítosz. A predikciós eljárás véghezvitele pedig gyakorta nem jelentett mást, mint a mítosz állandó utánigazolását. A mítoszokban rejlő világmagyarázatot így számtalanszor ellenőrizni tudták módszereikkel. Ebben állt a mezopotámiai tudományok egzaktága, pontossága, a tudományos verifikáció. Elsősorban erre szolgáltak a megfigyelési jegyzőkönyvek, amelyekben pontosan vezették, mikor mi következett be, és hogy az adott esemény hogyan mutatkozott meg a csillagokban, az álmokban vagy a belsőségekben.

Hasonlóan „gondolkozik” a szociológia is. A hipotézisekben megfogalmazott ok-okozatiságot korrelációk megfigyelésével próbálják igazolni. Ám hiába dolgoztak ki egyre kifinomultabb statisztikai eljárásokat a korrelációk megfigyelésére, nagyon gyakran mégsem képesek egy-egy jelenség

okait pontosan megragadni, be kell érniük pusztán a korrelációk megállapításával. *Giddens*nél olvashatunk arról, hogy bármely korreláció magyarázatára több lehetséges okot hozhatunk fel, ám abban semmiképpen nem lehetünk bizonyosak, hogy megtaláltuk az összes tényezőt. „Az oksági viszonyok meghatározását általában az adott területen korábban elvégzett kutatások segítik. Amennyiben előzetesen nem áll rendelkezésünkre ésszerűnek tűnő feltételezés egy korreláció valószínűségi oksági mechanizmusairól, akkor alighanem nehéz dolgunk lesz a tényleges oksági kapcsolatok felderítésekor. Nem tudhatjuk, mit kell ellenőriznünk.” (7) A dohányzás és a tüdőrák kapcsolatát hozza fel példának. A kutatások a kettő között erős korrelációt mutattak ki. A dohányosok esetében például nagyobb valószínűséggel lép fel e betegség, mint a nemdohányzók körében. A tüdőrákban szenvedők nagy része dohányos, vagy a múltban hosszabb ideig dohányzott. Eme két tényező közötti oksági kapcsolat általánosan elfogadott, ám a pontos oksági mechanizmus mindeztáig rejtve maradt. (8) A szociológus tehát pusztán korrelációra alapozva mer elméleteket megfogalmazni, sőt jövőre vonatkozó kijelentéseket tenni, persze szigorúan valószínűségi alapon. (9) Nos, az ókori Mezopotámiában is így jártak el, amikor az együttjárásokat megfigyelték, lejegyezték és abból következtetéseket vontak le. Sőt ha úgy vesszük, ők még talán tudományosan is precízebbek voltak, mint a modern társadalomtudományok művelői, hiszen tisztában voltak a saját világmépüknek megfelelő ok-okozati összefüggésekkel.

Nézzünk meg egy konkrét szisztémát, hogyan is működött a „jövendőmondás”. Az álomfejtés például az ókori Mezopotámiában jeltudomány, az előjelek értelmezésének tudománya. Úgy vélték ugyanis, hogy a világmindenségben már eleve meg-lévő, ám az érintettek számára nem tudható és ezért váratlanul bekövetkező eseményekre jelek (ómen) utalnak. Azok a szövegek, melyeket a következőkben idézni fogok, az „Asszír Álmoskönyv”-ből valók. (10) *Oppenheim* itt kétféle álomtípust kü-

lönböztet meg: az egyik az álombeli üzenet, melyet gyakran egy az álomban megjelenő istenség közvetít. Ezeket nem kell értelmezni, mert a közlés önmagát jelenti. A másik típusba a szimbolikus álmok tartoznak. A szimbolikus álmok is kétféle összetevőből szövődnek össze: nappali élményeink felvillanó emlékéből, illetőleg a jövőt megjelenítő jelekből. A megfejtéshez szakemberre van szükség, ő tudja csak fel-
fejtetni, hogy vajon melyik álomszál valódi ómen, s melyik csupán nappali emlék. A megfejtés alapján véve három műveletből áll: az álom szegmentálása, a szegmentumok egyenkénti értelmezése, valamint az összegzés, az álom egészének értékelése.

A szegmentálás az álom felbontása elemeire. Az álomfejtő az álom egészéből kiválasztja azokat az elemeket, amelyeknek jelentőséget tulajdonít, amelyeknek szimbólumértéke van. Ezekre épül az értelmezés. Minél több mozzanatnak ad szimbólumértéket, annál pontosabb lesz a megfejtés. Az „Asszír Álmoskönyv” voltaképpen ezeknek a jelentős álomszegmentumoknak enciklopédikus gyűjteménye, „formalizált katalógusa”. (11) A szöveget bizonyos szavak vagy kifejezések alapján rendezték el, melyek az álom egy-egy szegmentumát alkották. Például ha valaki azt álmodta, hogy más városba megy, akkor ez közel száz város felsorolását jelentette. A „más város” mintegy címszóként áll a „fejezet” élén. Nézzünk egy másik példát: Ha valaki álmában húst eszik, „eheti kecske, birka, kutya, róka, gazella, majom, vadállat húsát, eheti a színhúst, a belsőséget, a mócsingot, beleharaphat önmaga testébe, saját kezébe vagy lábába, a barátjába, barátjának kezébe, lábába, arcába, barátja is az övébe, megeheti barátjának a szemét, leharaphatja a saját maga vagy barátja himvesszejét, ehét élő ember húsából, ehét halott teteméből.” (12) A listázás során kimerítő teljességgel felsoroltak mindent, ami az adott tárgyhoz tartozott, az összes elképzelhető eshetőséget figyelembe véve.

Az álom-szegmentumok értelmezése általában bináris oppozíción és/vagy asszociáción alapul. A bináris oppozíción ala-

puló megfejtést Komoróczy „más-világ” kódznak nevezi. Ez tulajdonképpen egyfajta fordított világ, melyben az élet-mozzanatok prognosztikai értéke a valóságos értékének ellentéte: „Igen” = „Nem”, „Jó” = „Rossz” stb. „Ha valaki álmában fölmege az égbe, / és az istenek megáldják: ez az ember meghal. / Ha valaki álmában fölmege az égbe, / és az istenek megátkozák: ez az ember hosszú életű lesz.” (13)

Az asszociációs kódolás során az álom mozzanata kapcsolatban áll a megfejtés valamely lényeges elemével. Hasonlít rá formailag, belőle következik stb. Például: nemiszerv = fiúgyermek. Az asszociációs kód egy speciális, ám nagyon közkedvelt változata a nyelven alapul, szófacsarás vagy szójáték, amely általában igen elterjedt jelenség az archaikus kultúrákban. Ilyenkor a hangzás hasonlósága, a homofónia adja a szófejtést. (A Biblia is tele van ilyen homofón szójátékokra épített aitiológiákkal.) „Ha valaki tömör (értsd: nem átfúrt) pecsételőt ad neki: Tömött fülű (értsd: süket) fia lesz.” (14)

Az álomfejtés utolsó művelete az álom egészének értékelése. Ez már nem az álmoskönyvek feladata, hanem az álomfejtőé. Az álomfejtő gondosan mérlegeli a szegmentumokból kiolvasható részeredményeket, majd az adott szituáció és az elődök hagyománya alapján megformál egy megfejtést.

Hasonlóképpen alkalmazták a belsőség-jóslást is. A birka máját több részre osztották fel, mindegyiknek külön nevet is adtak: ujj, száj, szeméremtest, út, megálló, palota, trón stb. A máj minden egyes területének összes lehetséges deformációját feljegyezték. A vizsgálat során az áldozati állat máján gondosan megvizsgálták a deformációkat. Minden torzulásnak saját jelentése volt. A művelet során bináris kódolást alkalmaztak, vagyis azt nézték, hogy egy-egy deformáció megvan-e vagy sem: „Ha az ujj olyan, mint az oroszlánfej, akkor az alattvalók elűzik uralkodójukat, / Ha olyan, mint az oroszlánfű, akkor az uralkodónak nem lesz vetélytársa, / Ha olyan, mint az oroszlánfű, és jobb hátsó része hiányzik, az ellenfélnek nem lesz

vetélytársa, / Ha olyan, mint az oroszlánfű, és bal hátsó része hiányzik, az uralkodó seregének nem lesz ellenfele.” (15)

Lényegében a szociológiában is ugyanaz az értendő szegmentáláson, mint a mezopotámiai tudományosságban. Amikor a mezopotámiaiak megszerkesztették álmoskönyvüket, az álomvilág összes lehetséges álmoképét igyekeztek felsorolni. Ezen álomelemek – azaz álomszegmentumok – összessége alkotta az álomvilág egészét. Az álomfejtés során ezeknek a szegmentumoknak a meglétét, illetve hiányát figyelték meg, majd e megfigyeléseiket értelmezték. És persze ugyanígy jártak el a többi predikciós rendszert illetően is. Nos, a szociológiában ehhez hasonlóan a valóságot összetevő elemek – azaz szegmentumok – összességeként értelmezzük. Kutatásaink során tehát a megfigyelni kívánt jelenséget először szegmentumaira bontjuk, majd ezt követően ezeket a szegmentumokat figyeljük meg, illetve vonunk le belőlük különféle következtetéseket. Az alábbiakban kicsit részletesebben körüljárjuk, miről is van szó.

Amikor szociológusként figyelmünket felkelti valamely jelenség, s ennek nyomán elhatározzuk, hogy azt alaposabban körüljárjuk, egy hipotézist állítunk fel. A hipotézisek elsődleges szerepe, hogy magyarázatot adjanak az adott jelenségekre, és vezérfonalul szolgáljanak számunkra kutatásaink során a tekintetben, hogy miféle adatokat is kell összegyűjtenünk, illetve hogyan is értelmezzük azokat. Minthogy azonban a szociológia tárgyát képező jelenségek meglehetősen komplexek, fogalmaink pedig homályosak, ahhoz, hogy tudjuk, mit kutassunk, először pontosan meg kell határoznunk, hogy az egyes kifejezéseken voltaképpen mit is fogunk érteni. Ezt nevezzük konceptualizálásnak, a szegmentálást pedig ennek során alkalmazzuk először. Ekkor határozzuk meg az elméleti fogalmakat reprezentáló empirikus mutatókat: ezek jelzik majd a vizsgálat során az adott fogalom meglétét avagy hiányát. Tudjuk, hogy ezen mutatók különböző dimenziók alapján szegmentálódnak. És azt is tudjuk, hogy a szociológia „dimenzió” terminusa

valamely fogalom meghatározott aspektusát, nézőpontját jelenti. Ha például a könyörületességet akarjuk megvizsgálni, úgy beszélhetünk „érzelmi” és „cselekvési” dimenziókról. Így ha valaki megsiratja egy filmen látott anya küzdelmét a gyermekéért, az a könyörületesség „érzelmi dimenziójának” jó mutatója lehet, míg ha valaki Karácsonykor árvagyerekeket látogat meg, az inkább a könyörületesség „cselekvési dimenziója”. (16)

Egy fogalomnak számos dimenziója lehet, és feltétlenül tudnunk kell, hogy ezek közül az adott vizsgálat szempontjából

melyek fontosak. Ez

úgy történik, hogy először számba vesszük az összes lehetséges dimenziót, majd kiválasztjuk a megfelelőket. Egy úrhajógyárra vonatkozó vizsgálatban például a vezetés fogalmának 19 dimenzióját különböztették meg. (17) Egy másik kutatás során Kinsey, amikor is konceptualizálni akarta a szexualitást, számításba vett minden olyan viselkedést – közöttük kevésbé általánosnak (tipikusnak, elfogadottnak)

mondhatókat is –, amely orgazmushoz vezet. Így például az állatokkal vagy homoszexuális partnerrel történő kontaktust. Ahhoz, hogy megfelelően átfogja a szexuális viselkedést, Kinsey-nek több mint 300 címszót kellett felvennie az interjúba. (18)

A dimenziók, kategóriák azután tovább bomlanak a konkrét indikátorokra, a változókra. A „könyörületesség” példájánál maradván láttuk, hogy megkülönböztethetünk például „érzelmi” és „cselekvési” dimenziót. A „cselekvési” dimenzió azután a következő indikátorokra bontható: 1. Segít eltévedt gyerekeknek megtalálni a szüleiket, 2. Visszatesz egy madárfiókát a

fészkébe, 3. Karácsonykor ellátogat egy gyermekkorházba, 4. Bálnák megmentéséért adakozott stb. Mivel pedig egy-egy indikátornak az alapfogalomhoz való viszonyát valószínűségi alapon definiáljuk – azaz nem minden esetben mutatható ki egy bizonyos indikátor kapcsolata az adott fogalommal, de az esetek többségében jellemző (például vallásos személy templomba járása) –, lehetőleg minél nagyobb számú indikátort célszerű alkalmaznunk. Amikor a vizsgálandó fogalmat a tőlünk telhető legjobban konceptualizáltuk, elérkezett az ideje, hogy kidolgozzuk azokat a

konkrét kutatási eljárásokat, műveleteket, melyek eredményeként fogalmunkat a valóságban megjelenítő empirikus megfigyelésekhez jutunk. Más szóval kiválasztjuk azokat az attribútumokat, melyek a változót alkothatják. Ezt a folyamatot nevezzük operacionalizálásnak, s egyben ez képezi a szegmentálás következő szintjét is.

Vagyis az operacionalizálás azon konkrét műveletek meghatározását jelenti, melyeket egy

Alkalmazott módszerünk a szegmentálás, és alkalmazott műfajunk a listázás. Akárcsak az ókori Mezopotámia tudományosságában. A mezopotámiai szisztema formailag talán legtökéletesebb modern analógiája a strukturált megfigyelés. A kutató tudja, hogy kutatási céljai szempontjából egy csoport tevékenységének mely oldalai fontosak, s ezért még az adatgyűjtés előtt konkrét tervet dolgoz ki mind a megfigyelésre, mind az eredmények feljegyzésére vonatkozólag. Gyakorlatilag úgy jár el, hogy előre elképzei az összes helyzetet, amely felmerülhet az adott kontextusban.

bizonyos fogalom mérésére használni fogunk. Ha például úgy döntünk, hogy kérdőíves vizsgálatot végzünk, az operacionalizálás végeredménye a jellegzetes kérdőívkérdések formáját ölti. Amikor pedig az egyes változók attribútumait határozzuk meg, két fontos szabályra kell figyelniünk: a változót alkotó attribútumok felsorolása teljes legyen, és a felsorolt attribútumok egymást kölcsönösen kizárják. Ha például a változónk az „iskolai végzettség”, a következő attribútumokat jelölhetjük ki: 1. kevesebb mint nyolc általánost végzett, 2. befejezte az általános iskolát, 3. szakmunkásképzőt végzett, 4.

szakközépiskolát végzett, 5. gimnáziumot végzett, 6. főiskolai diplomát szerzett, 7. egyetemi diplomát szerzett.

Természetesen összevonhatunk kategóriákat, például a „diplomásokat” vagy az „érettségizetteket”, de finomíthatjuk is a felosztást, mondjuk megkülönböztetve azokat, akik ugyan elvégezték a gimnáziumot, de nem érettségiztek le, azoktól, akik le is érettségiztek. Választásunk nyilván a kutatás milyenségétől függ. A lényeg, hogy a világot valamilyen szempont szerint felosztottuk és a lehető legteljesebben leírtuk. Hasonló struktúrájú, bár némiképp egyszerűbbnek tűnő megoldása ennek a skálák alkalmazása. Például: „Mindent figyelembe véve milyennek tartja az egyetemen az oktatók és a hallgatók közötti viszonyt: 1 – nagyon jónak, 2 – jónak, 3 – közepesnek, vagyis részben jónak, részben rossznak, 4 – rossznak, 5 – nagyon rossznak? 0 – (nem tudja) X – (nem akar válaszolni)” (19) Vagyis alkalmazott módszerünk a szegmentálás, és alkalmazott műfajunk a listázás. Akárcsak az ókori Mezopotámia tudományosságában.

A mezopotámiai szisztéma formailag talán legtökéletesebb modern analógiája a strukturált megfigyelés. A kutató tudja, hogy kutatási céljai szempontjából egy csoport tevékenységének mely oldalai fontosak, s ezért még az adatgyűjtés előtt konkrét tervet dolgoz ki mind a megfigyelésre, mind az eredmények feljegyzésére vonatkozólag. Gyakorlatilag úgy jár el, hogy előre elképzei az összes helyzetet, amely felmerülhet az adott kontextusban. Azaz „listát” készít, és azután már csak striguláznia kell. Nézzünk egy példát. *Mérei Ferenc* óvodás gyerekek között végzett vizsgálatot a vezető szerepre vonatkozólag. (20) A következő dimenziókat figyelték: csoportképződés és elszigetelődés, utánzás, parancsolás és azokra történő reagálás, kezdeményezés, játékszerek birtoklása stb. Emellett minden kategórián belül lajstromozták a tipikus viselkedési formákat is. Így például a birtoklási kategóriában a következő eseteket különböztették meg:

– a gyermek kér valamit és megkapja;

– a gyermek kér valamit és nem kapja meg;

– a gyermek elvesz egy tárgyat egy másik gyermektől stb.

Vessük össze mindezt a már idézett mezopotámiai „Álmoskönyv” alábbi részletével:

„Ha valaki (álmában) vizet ad neki...
Ha valaki sört ad neki...
Ha valaki bort ad neki...
Ha valaki folyóból ad neki vizet...
Ha valaki kútból ad neki vizet...
Ha valaki árokban ad neki vizet...
Ha valaki csatornából ad neki vizet...” (21)

Jól láthatók a „dimenziók” ezen idézetben, tudniillik hogy miféle innivalót kaphat álmában az álmodó, majd pedig e dimenziók további esetekre bontása is megjelenik. Példánkban a víz milyensége, származása adta e további szegmentálás alapját. Ugyancsak jól látszik a teljességre törekvés, vagyis hogy minden eshetőséget számításba vettek. Ezután, akárcsak a szociológiában, már csak a megfelelő szegmentumokat kell bejelölni és kezdődhet az adott álom megfejtése, azaz a kódolás.

Szemben a szegmentálás technikájával, melyet csak a szociológia alkalmaz, a kódolás minden társadalomtudományban többé-kevésbé jelen van, legyen szó akár az etnográfáról, a kulturális antropológiáról, a történelemtudományról, a pszichológiáról vagy a szociológiáról. Jelen esetben „kódoláson” a fogalom egy speciális jelentéstartalmát értjük, nevezetesen a metafora alapú fogalmi kódolást. (Nem absztrakt jelekről vagy metanyelvi elemekről van tehát szó, mint a logikában, a matematikában vagy a szociológiai kérdőívek feldolgozásában.) A kódolás – ebben az értelemben – a jelenségek magyarázatának igen ősi módja, s lényege a következő: Szembekerülünk egy adott jelenséggel, melyet kriptoforaként értelmezünk, vagyis olyan megfejtendő jelként, amely mögött ismeretlen jelentés, szemantikai tartalom rejlik. E rejtett jelentéstartalomhoz pedig egy megfejtőkód segítségével jutunk, amely ez esetben egy, az adott jelenséggel valamilyen hasonlósági alapon kapcsolatba hozott (illetve analógiába vont) másik

jelenség. E megfejtőkódként kezelt másik jelentés képezi a kriptoforaként kezelt jelenség valódi szemantikai tartalmát. Egy tudományos szisztéma pedig (legalábbis a társadalomtudományok esetében ez elmondható) voltaképpen nem más, mint egy ilyen megfejtő kódrendszer.

E rendszer mindenkor egy elméletre épül, amely egy kulcs, melynek segítségével a világ titka megfejthető. Az elmélet magva általában egy alapértelmezés, egy metafora, amely végső soron maga is egy kódolás eredménye. És a helyzet nagyjából ugyanaz az archaikus tudományoknál is, ahol a tudományos elméletnek a már említett eredetmagyarázó (aitiológiai) mítosz felel meg, amelyre egy burjánzó, szinte mindenre megoldást találó, minden jelenséget megmagyarázó (azaz mindent megfejtő) bonyolult szisztéma épül, mely szisztéma egyben az elmélet (mítosz) szüntelen utánigazolása is – csakúgy, mint a mai tudományban.

A szociológia bővelkedik a teljes és átfogó, mindent megmagyarázó elméletekben. (Vagy legalábbis az ezek megkonstruálására irányuló törekvésekben.) Már *Comte* is az elméletek szükségességére hívja fel a figyelmet. Nála jelenik meg az a gondolat, mely szerint az elméletek adják a keretet, melyben kérdéseinket megfogalmazhatjuk, illetve vizsgálódásainkat meghatározhatjuk: „mindenféle társadalmi megfigyelésnek – akár statikus, akár dinamikus – a vizsgált jelenségek lehetséges

nagyfokú bonyolultsága miatt a másfajta megfigyeléseknél még inkább meg kell követelnie az alapvető elméletek állandó alkalmazását, amelyek arra hivatottak, hogy a végbemenő tényeket már megvalósult tényekkel hozzák szakadatlanul kapcsolatba.” (22)

A mindent magyarázó elméletek (nevezhetjük őket akár „univerzális kulcsoknak” is) főként a szociológia kezdetibb szakaszán jelennek meg a maguk egyszerű, átlátható, naiv formájukban – mintegy a tudomány útkeresésének egyfajta gyermekbetegségeként. A világ leegyszerűsítése, illetve az ezzel szorosan összefüggő „mindenre magyarázatot találni” vágya mellett ezen rendszerek másik fő sajátossága, hogy „univerzális kulcsukat”, illetve az erre gondosan felépített szimbólumrendszert (azaz a kódolósos szisztémát) egy másik tudományterületről vették: különféle természet-tudományok (biológia, fizika), a közgazdaságtan, az orvostudomány, a lélektan stb. köréből. Mindegyik analógia alapja, illetve lényege, hogy az emberi társadalom mihez is hasonlít valójában: növényi organizmus-hoz, emberi testhez, vagy éppen mechanikus szerkezetekhez. Vagy: mi határozza meg működését a leginkább? A nevelés, a rassz? Az emberi psziché? Egy ilyen analógiára épült fel egy univerzális érvényűnek tartott elmélet, majd erre épült rá egy magyarázó szisztéma (vagyis kódrendszer) s így jöttek létre a különféle irányzatok (23): fajantropológiai szociológia, evolucionista

	Carey (24)	Ostwald (25)
társadalom	mechanizmus	energetika
ember	molekula	az energiát átalakító mechanizmus
társadalmi haladás	mechanikus mozgás	a hasznos energia maximalizálása
kereskedelem	hőcsere	energia-átalakítás
		Lilienfeld (26)
társadalom		organizmus legmagasabb formája
ember		idegsejtek rendszere
kereskedelem, tökélekpződés		a társadalom anyagcsere-folyamatai
társadalmi diszfunkciók		betegségek
kormány		orvos

1. táblázat

archaikus tudományosság	modern társadalomtudomány
mítosz, rítus vagy egyéb kulturális formációalapja: tapasztalás + aitiológia mint implicit elmélet	elméletalapja: tapasztalás + korábbi elméletek
megfejtő kód (x álom azt jelenti, hogy...)	hipotézis: olyan előfeltevés, mely az elmélet alapján fogalmazódik meg és a gyakorlati alkalmazás alapját képezi
az álom megfejtése	egy tény megmagyarázása
a mítosz újramesélése	beigazolódott hipotézis

2. táblázat

szociológia, organikus szociológia, mechanisztikus szociológia, ökológiai szociológia, pszichológiai szociológia stb. Az 1. táblázatban nézzünk meg – jellemző példaként – néhány szerzőt és rendszeralkotó elméletet a szociológia eme hőskorából:

Egyes szerzők egészen finom részletezésekig is eljutottak rendszerükben. *Lilienfeld* például a társadalmi patológiákat is tovább osztályozta. Szerinte a gyenge gazdaság a dementiának, a meggyengült jog a delíriumnak, a zavaros politikai helyzet a paralízisnek felel meg. (27)

De lényegében ugyanezt a jelenséget figyelhetjük meg más társadalomtudományokban is, így az antropológiában, az összehasonlító vallástörténetben vagy a történettudományban, legalábbis azok hőskorában. Mindegyik alapelmélet egy metaforát rejt magában, vagy pontosabban: a társadalmi jelenség kriptoforaként jelenik meg és a dekódolás hozza létre a metaforát, s ez pedig tovább burjánzik egy kódrendszerre. Például *Ostwald* alapmetaforája a társadalom = energetika. Ha pedig a társadalom = energetika, akkor az ember = energia-átalakító mechanizmus, és így tovább. Ezáltal az adott tudományos irányzat létrehozza az említett kódrendszert, amely végső soron kriptoforák sorozataként is felfogható. Megfejtője pedig az adott irányzat szakértője, a tudós – ahogyan az archaikus kriptoforák megfejtője a pap volt.

Másrészt azt mondhatni, hogy ezeknél az elméleteknél kettős kódolós szisztémával találjuk szembe magunkat: Egyrészt a vizsgált (magyarázott) társadalmi jelenségeket az adott elméletre felépített rendszer megfelelő elemeivel „dekódolják” (valójá-

ban kódolják), másrészt pedig az érintett másik tudomány rendszerét a saját tudományos rendszerrel (a szociológiával) vonják analógiába – kvázi két egymást kódoló szimbólumrendszer formájában. És ami a szempontunkból különösen figyelemreméltó: így jönnek létre a szociológia különféle korai irányzatai. Ez utóbbi azért is tanulságos, mert a mezopotámiai tudományosságban is hasonló módon jöttek létre a különféle predikciós rendszerek, vagyis a babiloni divináció különböző szisztémái, irányzatai. Ugyanis Mezopotámiában is ugyanazt az alapszisztémát kezdték alkalmazni különféle területeken – például az asztronómia területén, vagy a lélektan területén –, létrehozva ezzel a különböző szimbólumrendszereket, álomszimbólumokat, asztrológiai jelképeket, születési rendellenességek jelentési rendjét stb. (28) A 2. táblázat összefoglalja a kódolós módszer „alapelemeit”, összevetve a mezopotámiai rendszert a szociológiával.

Ehhez némileg provokatívan még azt is hozzátehetnénk, hogy a babiloni tudományosság egy bizonyos szempontból fejlettebbnek tekinthető, mint a modern társadalomtudományok említett korai megjelenési formái, mivel a maga kultúrájában eljutott szinte a tökéletességig. A kódok meglegelősen nagy száma – kiegészítve a szegmentálás módszerével – egy jóval bonyolultabb (már-már kifejezetten analitikus) látásmód felé mutat. Ellenben e fenti, a szociológia történetéből vett példák inkább a „káldeus tudomány” lehanyaglása utáni „posztkáldeus” szisztémákkal (a későbbi népi álmoskönyvek, vagy antik és középkori asztrológia) vonhatók analógiába.

A szociológia nagy klasszikusainak (Marx, Durkheim és Weber) elképzeléseit, munkásságát, jóllehet, már nem könnyen egyszerűsíthetnénk le egy-egy ilyen táblázatba, hiszen rendszerük jóval bonyolultabb és kifinomultabb, mindazonáltal strukturális alapjuk ugyanaz: metaforák és kódolások. Már nem egyetlen metaforából eredeztetnek minden gondolatot, analógiát, de megtalálhatók és kimutathatók alapmetaforáik. Marx esetében például a következő tételek tekinthetők ilyen alapmetaforáknak (a teljesség igénye nélkül): „Mindен eddigi társadalom története osztályharcok története.” (29) Vagy: „Mindен szellemi, kulturális megnyilvánulásban az adott társadalom tükröződik. Nézzünk egy másik példát, mondjuk, Durkheim alapgondolatát: „A társadalmi élet teljességgel képzetekből áll.” (30) Eme nagy klasszikusok művei ugyan már odáig finomodtak, látásmódjuk odáig bonyolódott, hogy számos megállapításukat a mai napig elfogadjuk, módszereik alapelvét tekintve ugyanakkor nem történt minőségi változás.

A szociológia csak Mertonnál jut el arra a szintre – a „középszintű elméletek” teóriájának megalkotásával –, hogy belássa és nyíltan megfogalmazza, hogy a világ (így az emberi világ, azaz a társadalom is) sokkal bonyolultabb annál, semhogy egy mégoly zseni tudós agyából kipattanó, mindent átfogó elmélet egyszer és mindenkorra megmagyarázza annak összes jelenségét. A középszintű elméletek „köz-
bűlső helyet foglalnak el a mindennapi ku-

tatásban bőségesen tenyésző kisebb jelentőségű munkahipotézisek és ama mindent átfogó rendszeres erőfeszítések között, melynek célja valamilyen egységes elmélet létrehozása, hogy azután ezzel az elmélettel magyarázzák a társadalmi viselkedés, a társadalmi szervezet és változás valamennyi megfigyelt szabályszerűségét.”

(31) A középszintű elméletek ugyan már elvonatkoztatások eredményei, ám még empirikusan ellenőrizhető adatokon, állí-

A kódolás – ebben az értelemben – a jelenségek magyarázatának igen ősi módja, s lényege a következő. Szembekerülünk egy adott jelenséggel, melyet kriptoforaként értelmezünk, vagyis olyan megfejtendő jelként, amely mögött ismeretlen jelentés, szemantikai tartalom rejlik. E rejtett jelentés-tartalomhoz pedig egy megfejtőkód segítségével jutunk, amely ez esetben egy, az adott jelenséggel valamilyen hasonlósági alapon kapcsolatba hozott (illetve analógiába vont) másik jelenség. E megfejtőkódként kezelt másik jelentés képezi a kriptoforaként kezelt jelenség valódi szemantikai tartalmát. Egy tudományos szisztema pedig (legalábbis a társadalomtudományok esetében ez elmondható) voltaképpen nem más, mint egy ilyen megfejtőkód-rendszer.

tásokon alapulnak. Egy-egy középszintű elmélet a társadalom jól körülhatárolt aspektusával foglalkozik, arra keres magyarázatot, viszont nem kísérli meg hipotéziseit a vizsgálat tárgyától távol eső társadalmi jelenségekkel összefüggésbe hozni. Merton szerint átfogó elméletek csak úgy szülelhetnek, hogy a középszintű elméleteket a szociológusok fokozatosan egyesítik, s ily módon azok általánosabb megfogalmazások sajátos eseteivé válnak. Ebben az elméletben tehát számtalan egy-
másba érő kisebb-nagyobb kódrendszer létrehozásáról

van szó, mivel mindegyik egy-egy speciális jelenséget magyaráz meg.

A szociológiához talán legközelebb álló társadalomtudományban, a kulturális antropológiában az újabb irányzat még tovább megy, amikor eljut a pusztá szemlélődésig, pontosabban e szemlélődés magyarázó erejének felismeréséig. A főként Clifford Geertz nevéhez fűződő interpretív antropológia szerint a világ sokkal bonyolultabb annál, mintsem hogy azt modellezni lehessen. Az antropológus csak megfi-

gyelhet, és úgynevezett „sűrű leírásban” rögzítheti tapasztalatát. A „sűrű leírás” azt jelenti, hogy a vizsgált társadalmi (kulturális) jelenséget saját köznapi világának keretein belül közelítjük meg, s így hozzáférhetővé válnak az első ránézésre átláthatatlannak tűnő viselkedések, intézmények. „Magyarázataink meggyőző erejét nem értelmezést nélkülöző adatok tömegén, abszolút ritka leírásokon kell lemernünk, hanem azon, hogy a tudományos képzelet mennyire képes bekapcsolni bennünket idegen emberek vérkeringésébe.” (32) Bármiféle elemzés, magyarázat, kódolás megfosztja a kultúrát informális logikájától és belekényszeríti valamiféle etnocentrikus sémába. Az antropológus feladata tehát nem más, mint hogy minél aprólékosabb leírást adjon az adott jelenségről. Minden további munka hiábavaló és félrevezető.

Jegyzet

- (1) KOMORÓCZY Géza: *A tudományos világnézet csapdájában. A babiloni csillagtudomány*. In: *Bezárkózás a nemzeti hagyományba*. Ozirisz, Bp, 1995. 9–47. old. Valamint ugyanő: *Rangjavesztett tudomány. Álomfejtés az ókori Mezopotámiában*. In: uo. 47–83. old.
- (2) HAHN István: *Álomfejtés és társadalmi valóság. Ókori álmoskönyvek nyomában*. Világosság XXIV. 1983/3. sz.
- (3) Ennek egyik frappáns megfogalmazása: „A preindusztriális társadalom reprezentatív értelmisége a rendi helyzetű papság, amelynek – a stabilitás védelmében – a kor immanens-empirikus-történeti-racionális tudását az üdvösségre irányuló teleológikus tudás keretében kell szintetizálnia (...) Az egyiptomi tudásszociológus tehát a papi teleológikus ideológia alkotó egyéniségeit fogadná el értelmiségiként, s ezzel meglehetősen zavarba hozná későbbi kollégáit, akik igazi tudásnak a műszaki racionális tudást fogadnák el, hiszen ez épült bele közvetlenül a modern értelmiség tudományába, s mint nem tudást tennék zárójelbe a misztikus jóslatok teleológiáját. Memphiszi nézőpontból tehát az álomfejtő lett volna az igazi értelmiségi; oxfordi nézőpontból a modern építészek piramisépítő elődei.” KONRÁD György – SZELENYI Iván: *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Gondolat Kiadó, Bp, 1989. 29. old. és 35. old.
- (4) KOMORÓCZY: 1995. 26. old.
- (5) CSEPELI György: *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Bp, 1997. 110. old.
- (6) Az archaikus és antik korokban, illetve a középkorban divó jóslási metódusokban, illetve a mágiában a jelenségek ezen „együttjárását” nevezi JUNG

szinkronicitásnak. (JUNG: *Synchronizitet als ein Prinzip akausaler Zusammenhenge*. Rascher Verlag, Zürich, 1952.) A szinkronicitás rejtett (főként időbeli egybeesésen alapuló) kapcsolat két esemény, illetve jelenség között, amely kapcsolat nem feltétlenül jelent szigorú értelemben vett oksági viszonyt. Némi túlzással azt mondhatjuk, hogy a szociológia tulajdonképpen ezen implicit mágikus tan egyfajta örökösének tekinthető – a korrelációk megállapításának gyakorlata révén.

(7) GIDDENS, Anthony: *Szociológia*. Osiris Kiadó, Bp, 1997. 634. old.

(8) „Bármilyen sok korrelációs elemzésre is kerül sor egy probléma kapcsán, mindig maradnak kétségek a lehetséges oksági kapcsolatok tekintetében; a korrelációk ugyanis különböző módon értelmezhetőek. Felmért például, hogy azok az emberek, akik hajlamosak a tüdőrákra, hajlamosak a dohányzásra is. Ezen álláspont szerint nem a dohányzás okozza a tüdőrákot, hanem mindkettő az egyén biológiai alkataiban rejlő hajlam kérdése.” GIDDENS: 1997. 634. old.

(9) Érdemes megemlíteni, hogy már HUME megfogalmazta, hogy az ok-okozatosságot nem lehet a tényekben, dolgokban megfigyelni, csak az együttes előfordulásukat figyelhetjük meg, amire azután ráhúzzunk egy értelmezést.

(10) OPPENHEIM, A. Leo: *The Interpretation of Dreams in Ancient Near East. With a Translation of an Assyrian Dream-Book*. The American Philosophical Society, Philadelphia, 1956.

(11) KOMORÓCZY Géza elnevezése az álmoskönyv szerkezetére.

(12) OPPENHEIM: 1956. 270. old. KOMORÓCZY: 1995. 58. old.

(13) OPPENHEIM: 1956. 258. old. KOMORÓCZY: 1995. 62. old.

(14) OPPENHEIM: 1956. 322. old. KOMORÓCZY: 1995. 63. old.

(15) KLÍMA, Josef: *Mezopotámia. Ősi civilizáció és kultúra a Tigris és az Eufrátesz mentén*. Gondolat Kiadó, Bp, 1983. 179. old.

(16) BABBIE, Earl: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Bp, 1999. 142. old.

(17) BOUDON, Raymond – LAZARSFELD, Paul F.: *Le vocabulaire des sciences sociales*. Mouton et Co., Paris, 1965. 27–36. old.

(18) HYMAN, Herbert: *Survey Design and Analysis*. The Free Press of Glencoe, 1963. 68–75. old.

(19) Részlet a Bp-i Műszaki Egyetemen 2000 tavaszán, a hallgatók körében végzett Etikai Kódexre vonatkozó kérdőíves felmérés kérdőívéből. (Szerk.: Jeltárs)

(20) MÉREI Ferenc: *Group leadership and institutionalization*. Human Relations 1949/2. sz. 23–29. old. In: CSEH-SZOMBATHY László – FERGE Zsuzsa (szerk.): *A szociológiai felvétel módszerei*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp, 1971. 145. old.

(21) OPPENHEIM: 1956. 280. old. Bár ez a töredék viszonylag épen fennmaradt, az álmos megfejtését azért nem idéztem, mert most kizárólag az álomszegmentumok strukturálását kívántam bemutatni.

(22) COMTE, August: *Cours de philosophie*. IV. kötet. Párizs, 1908, 155. old.

(23) Érdemes megjegyezni, hogy az olyan elméletek, amelyek az emberi társadalmat olyan dolgokhoz hasonlítják, mint az emberi test, vagy a növényi organizmus, egyáltalán nem az újkori társadalomtudomány találmányai. Ezek a hasonlatok, illetve az ezekre épült metaforák már az archaikus társadalomelméletekben megjelennek. Például az emberi társadalom = eleven organizmus metafora jelenléte megfigyelhető a taoista gondolkodásban. A társadalom = emberi test pedig a hindu jogfilozófia alaptéóriája. A *Manu Törvénykönyve* szerint a kasztok a mitikus isten-ember, Manu különféle testrészei: „Megteremtette a brahmanákat a szájából, a ksatrijákat a karjából, a vájsjákat a combjából, a sűdrákat a lábából.” BÜCHLER Pál: *Manu törvényei*. Az Erdélyi Múzeum Egyesület, 1915, 58. old.

(24) CAREY, H. C. amerikai szociológus, a mechanista koncepció hirdetője. Fő műve az 1858-ban kiadott *Principles of Social Science*.

(25) OSTWALD, Wilhelm: német kémikus, aki a szociológia iránt is érdeklődött. Műve: *Energetische Grundlagen der Kulturwissenschaft*. 1909.

(26) LILIENFELD, Paul von (1829–1903): A biológiai iskola egyik legtipikusabb képviselője. *Gedan-*

ken über die Sozialwissenschaft der Zukunft. 1873. (27) LILIENFELD uo.

(28) Vagyis ahogyan az említett korai szociológiai elméletek valamely más tudomány elemeit alkalmazták, ugyanúgy alkalmazták az asszírok és a babilóniaiak is az akkori természettudomány, orvoslás vagy primitív lélektan eredményeit – explicite a predikcióra, implicit a társadalom leírására.

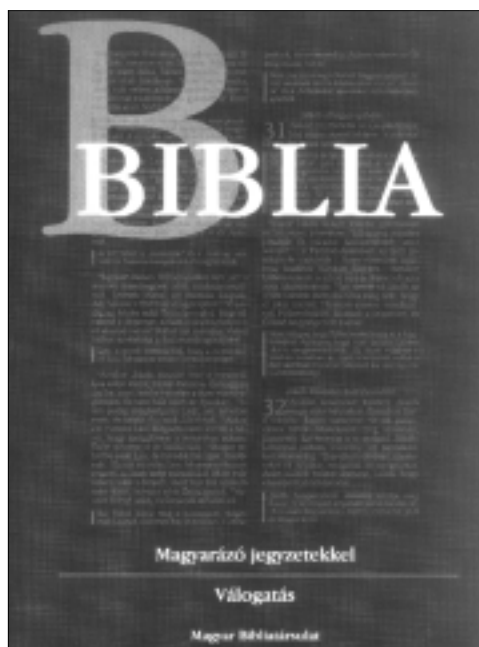
(29) MARX – ENGELS: *A kommunista párt kiáltványa*. In: FELKAI Gábor – NÉMEDI Dénes – SOMLAI Péter (szerk.): *Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig*. Új Mandátum Kiadó, Bp, 2000. 133. old.

(30) DURKHEIM: 1910. 8. old. In: SZCZEPANSKI, Jan: *A szociológia története. A szociológia problematikájának és módszereinek fejlődése*. Kossuth Könyvkiadó, Bp, 1973. 344. old.

(31) MERTON, Robert, K.: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat Kiadó, Bp, 1980. 83–84. old.

(32) GEERTZ, Clifford: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Századvég Kiadó, Bp, 1994. 184. old.

Mund Katalin



A Kálvin Kiadó könyveiből

Minőség a gyakorlatban

Az Okker Kiadó 'Minőség és gyakorlat' sorozatcímével két éve indította útjára azon kiadványainak sorozatát, amelyek a szakma és az oktatáspolitikai egyik leglátványosabban fejlődő ágával, az oktatásügyi minőségbiztosítással foglalkoznak. A könyvsorozat – amely jelenleg már a hetedik darabnál tart – alapvetően két részre oszlik: három kiadvány az oktatásügyi minőségbiztosítás alapvető, általánosabb kérdéseit igyekszik megvilágítani, körbejárni, míg további három az Okker Pedagógiai Szolgáltató Intézet szakembereinek közreműködésével létrejött minőségbiztosítási munkacsoport szellemi produktumával ismerteti meg az olvasót: az OKAIM nevet viselő minőségbiztosítási rendszerrel, kiépítésének, alkalmazásának, működtetésének s természetesen elméleti alapjainak bemutatásával.

A sorozat nyitó darabja Trencsényi László 'Minőségbiztosítás a pedagógiai programban – hogyan?' címet viselő munkája volt, amely lényegét tekintve munkanaplóként a közoktatásról szóló törvény 1999. évi módosításainak figyelembevételével kívánt gyakorlati segítséget nyújtani a felhasználóknak: mindazon intézményvezetőknek és kollégáiknak, akik a minőségbiztosítás alapvető kérdéseiről már akkor gondolkodni kezdtek, amikor a jelenlegi nagy állami projekt, a Comenius 2000 Minőségfejlesztési Program csupán tervezet volt. Másfelől e füzet tekinthető az OKAIM-modell bemutatkozásának is: az itt megjelenített hatlépéses algoritmus (azaz hogyan jussunk el pedagógiai programunk elemzésétől minőségbiztosítási rendszerünk felépítéséig) a megjelenés idején ugyan még általános útmutatásként szerepelt, de az azóta eltelt időben az OKAIM-modell sarkalatos pontjaként rögzült. A kötet mintegy jogi útmutatóul tartalmazta a Közoktatási Törvény 1999. évi módosításainak azon részeit, amelyek a minőségbiztosítás kérdéskörével összefüggenek, valamint közreadta az Oktatási Minisztérium tájékoztatóját az országos értékelési, ellenőrzési és minőségbiztosítási rendszer kiépítéséről.

A sorozat egy másik darabja – Trencsényi László – Villányi Györgyné: 'Minőségbiztosítás az óvodai nevelési programban – hogyan?' – lényegében e kiadvány óvodákra szabott változata. Felépítése, mellékletei rendre megegyeznek a sorozat nyitó darabjával.

Ami megjelenésükkor e kötetek előnye volt – frissességükön, módszertani újdonságukon, olvasmányos munkanapló-formájukon kívül –, mára bizonyos szempontból „történelmi” érdekességgé vált. Ma, amikor a pedagógus-továbbképzéseken, a minisztériumi honlapon böngészve, a Comenius programiroda tájékoztatóin az oktatásügyi minőségbiztosítás címszó alatt jószerivel inkább csak a Comenius 2000 program modelljeivel találkozunk az ember, érdemes szembesülni e füzetek átlapozásának erejéig azzal a gondolattal, hogy más logika, más rendszerszervező elvek mentén is elképzelhető egy óvodai vagy iskolai minőségbiztosítási rendszer kialakítása. Ha azonban az olvasót nem is érdekli különösebben az oktatási minőségbiztosítási szakma gyors fejlődésének, változásainak története, ha nem kíváncsi a Comenius programot megelőző szakmai előzményekre, akkor is találhat e kiadványok lapjain néhány olyan eljárást, eszközt, melyet intézménye minőségbiztosítási rendszere kiépítésekor rendszertől, modelltől függetlenül haszonnal alkalmazhat. (Erre példa lehet az a táblázat, amely a pedagógiai programban megfogalmazott célok sikerkritériumokkal történő kiegészítését segíti, vagy az a kis játék, amely a pedagógiai hozzáadott érték szempontjából figyelembe veendő tényezők megalkotásához nyújt segítséget, de említhetjük az alternatív önértékelési rendszert bemutató táblázatot is.)

A sorozat „modell-független” harmadik darabja *Makai Katalin* „Iskolai önértékelés – hogyan?” című könyve, egyben a sorozat egyik legkiválóbb kiadványa. „Az önértékelés célja az intézményi helyzetfelmérés – írja a kötet előszavában a szerző –, mely kiterjed a belső és külső intézménykép feltárására”. S hogy mindez hogyan kapcsolódik az intézményi minőségbiztosítási rendszer kiépítéséhez, arról a következőt olvashatjuk: „Az intézmény az érintettek (külső és belső vevők) azonosításával, igényeinek felmérésével tüzi ki céljait, ezek alapján szervezi munkáját, szabályozza tevékenységét, beépítve munkájába a rendszeres önértékelést és külső értékelést. Korrekciókat végez annak érdekében, hogy az érintettek elégedettsége nőjön.” A könyv tehát abból a célból íródott, hogy segítséget nyújtson azon intézményvezetőknek és pedagógusoknak, akik az önértékelés folyamatával szeretnék megalapozni intézményük minőségbiztosítási rendszerének kiépítését. Valójában persze még ennél is többről van szó. Az az intézmény, amely az önértékelés elvégzése után végrehajtja az önértékelés során alacsony teljesítményt mutató tevékenységek, folyamatok szabályozását, az ezekre épülő újabb önértékelések nyomán pedig tervszerű korrekciókat hajt végre, s teszi mindezt a szolgáltatásait igénybevevők (gyermekek, szülők stb.) érdekében, lényegében már ki is építette minőségbiztosítási rendszerét. A folyamatos önértékelés fontossága, szerepe aligha elvitatható tehát egy intézmény munkájában. A füzet néhány intézményértékelési modell vázlatos bemutatásával kezdődik, majd ezt a részt egy modell teljes leírása követi. E leírás során konkrét eszközöket (egyes esetekben általános tanácsokat) kapunk az iskola irányításának, a pedagógiai munka tervezésének, minőségének, az iskolában dolgozó tanárok minőségének, a tanulók tudásának, szociális és pszichológiai készségeinek, az iskola felszereltségének, állapotának, klímájának, valamint az iskola és a helyi társadalom kapcsolatának kérdéseiről.

Ami e kötet erénye, az némiképp hibája is egyben, s ez pedig: tömörsége. A kiadvány szemmel láthatóan úgy készült, hogy egyes elemei instant módon alkalmazhatók legyenek, hogy az intézményben dolgozó kollégának vagy intézményvezetőnek – amennyiben úgy dönt, hogy e modell szerint valósítja meg az intézményi önértékelést – csupán mutatis mutandis alapon kelljen értelmeznie a bemutatott eszközöket, példákat, eljárásokat. Vélhető, hogy az intézményben dolgozók hálásak lesznek ezért. Másfelől nézve azonban könnyen hiányérzete támadhat az olvasónak. A fentebb felsorolt modell-elemek egyik-másikához a kötetben nagyon kevés anyag tartozik. Az iskola irányítása témájába tartozó humánerőforrás-menedzsment kérdései, a szervezeten belüli kommunikáció és információáramlás minőségének, ennek mérhetőségének problémái vagy a tanulók tudása, szociális és pszichológiai készségei kapcsán adott általános tanácsok arról, hogy a külső mérések, értékelések miképpen válhatnak az intézményi önértékelés (és minőségfejlesztés) fontos elemévé, bővebb kifejtést igényelhetnek. (Ez utóbbi téma esetében az is zavaró kissé, hogy a példaként bemutatott iskolai magatartás-értékelési rendszer – „puha” meghatározásai miatt – inkább negatív, mint pozitív példa a minőségbiztosítás „kemény” mutatószámokat, tényezőket, egzakt sikerkritériumokat követelő értékelési eljárásaira.) Mindezek azonban kicsiny hiányosságok. A könyv jól felépített, áttekinthető, viszonylagos vékonysága ellenére bőséges példatárat tartalmaz, szakirodalmi hivatkozásai pedig útjelző táblákként szolgálhatnak az érdeklődő számára a minőségbiztosítás, illetve az önértékelés szakterületén.

A kiadványsorozat másik három kötete az „OKAIM – Módszertani füzetek” sorozatcímet viseli, s ez talán nem a legszerencsésebb címválasztás. Kétségtelen, e keresztség mögött alighanem ott munkált az OKAIM minőségbiztosítási modell népszerűsítésének szándéka is, a sorozatcím azonban mégis megtévesztő, méghozzá mindjárt kétszeresen is. Egyfelől a füzet sorozat darabjai nemcsak módszertani anyagokkal szolgálnak egy minőségbiztosítási rendszer kiépítéséhez, hanem bőségesen adnak elméleti, az oktatási minőségbiztosítás alapvető kérdéseit, elvi koncepcióit formáló, illetve elemző, kritikai eszközöket is. Másfelől e kiadványok nem csupán, s talán nem is elsődlegesen az Okker

Adaptív Intézményi (és intézményfenntartói) Minőségbiztosítási szisztémát írják le (hogy feloldjuk végre a bűvös OKAIM szót). Ez utóbbi a sorozat harmadik darabjánál már oly nyilvánvalóvá vált, hogy az „OKAIM – Módszertani füzetek” cím alcímmé lett a „Minőségfejlesztési modell a gyakorlatban” főcím mellett. Azt pedig, hogy a megjelent írásokat az fűzi az OKAIM-modell kialakításához, hogy eredendően a modell kifejlesztésének elméleti háttéranyagaiként készültek (1998–99-ben), igazán csak a szakmai berkekben járatos olvasók tudják értékelni.

Ha azonban túllépünk szörszálhasogató kételyeinken, izgalmas szellemi utazás vár ránk e kiadványok olvasása közben. A tanulmányok együttese az oktatási minőségbiztosítás valóságos kaleidoszkópjaként villantja fel előttünk a vitára, továbbgondolásra érdemes kérdéseket. A „Módszertani füzetek” első részében egyaránt olvashatunk általános elméleti kérdésekről – például: a folyamatközpontú vagy inkább kimeneti típusú értéke-

Ami megjelenésükkor e kötetek előnye volt – frissességükön, módszertani újdonságukon, olvasmányos munkanapló-formájukon kívül –, mára bizonyos szempontból „történelmi” érdekességgé vált. Ma, amikor a pedagógus-továbbképzéseken, a minisztériumi honlapon bön-gészve, a Comenius programiroda tájékoztatóin az oktatásügyi minőségbiztosítás címszó alatt jószerivel inkább csak a Comenius 2000 program modelljeivel találkozók az ember, érdekes szembesülni e füzetek átlapozásának erejéig azzal a gondolattal, hogy más logika, más rendszerszervező elvek mentén is elképzelhető egy óvodai vagy iskolai minőségbiztosítási rendszer kialakítása.

renc munkája, az ajánló bibliográfia. Ez nem egyszerűen csak igen alapos könyvtári kutatómunka egyszeri megjelenése: e bibliográfia az Okker Kft. újabb és újabb kiadványaiban rendre frissül, így az olvasó az aktuális kötettel mindig naprakész útmutatót kap a minőségbiztosítás szakirodalmához is.

A „Módszertani füzetek” második része, ha lehet, még sokrétűbb, mint az első volt, terjedeleme a legnagyobb, tipográfiára a legszebb, tartalomban talán a leggazdagabb a három füzet közül. *Bényei Sándor* írásában folytatódik a fenntartói minőségbiztosítás kérdéseinek taglalása, megjelenik a gyermekvédelmi intézmények és az általános művelődési központok minőségbiztosításának kérdésköre (Fábry Béla, illetve *Szabó Irma* egy-egy tanulmányában); látványos érzékeltetése ez annak, hogy ahogyan gyarapodik a minőségbiztosítás oktatási értelmezésének szakmai anyaga, úgy jelennek meg a különböző specifikációk, s jutunk el a különféle módszertanokhoz. E kötet is tartogat igazi csemegéket, hiszen mi másnak is lehetne mondani *Jeney Lajos* Ybl-díjas építész gondolatait az iskolai terek

lész áll-e közelebb a minőségbiztosítás logikájához (*Szivák Judit* tanulmánya); szükségszerű lépés-e a közoktatásban a minőségbiztosítás kérdéseinek megjelenése (*Fábry Béla* írása) –, és találunk útmutatót intézményvezetők számára, hogyan is kezdjenek bele intézményükben a minőségfejlesztési munkába (*Botka Lajosné* írása). Természetesen megtaláljuk az OKAIM-modell elméleti alapvetéseit is (Trencsényi László összefoglalójában). A kötet két igazi érdekessége közül az egyik az intézményfenntartás minőségbiztosításának kérdésköre, amely *Somogyi Antal* tanulmányában jelenik meg, s azt mutatja, hogy a fenntartói minőségbiztosítás már a kezdet kezdetén is az egyik legfogósabb szakmai probléma volt. Nem lehet véletlen, hogy a Comenius 2000 minőségfejlesztési program fenntartói modelljei is elég régóta váratnak magukra, mint ahogyan nem véletlenek a különböző kutatóműhelyekben párhuzamosan felvetődő hasonló vagy éppen ugyanolyan szakmai gondok sem (e párhuzamosságokra egyébként *Farkas Lajosné* az OKAIM- és a Comenius-modellt összevető írása is rámutat). A kiadvány másik kuriózuma *Bíró Fe-*

minőségéről (az olvasó az iskolai önértékelésről szóló kiadvány egy fejezetének gazdagításaként is olvashatja e tanulmányt), vagy *Tárné Szép Teréz* írását a Terézvárosi Kereskedelmi Szakközépiskola és Szakmunkásképzőben alkalmazott EFQM-modellről.

Látható, hogy e kötetben már alig-alig esik szó az eredeti OKAIM-modellről, ellenben tágul a láthatár, s a horizont szélesedésével párhuzamosan nő az olvasó jártassága a minőségbiztosítás alapvető kérdéseiben. (Ugye, néhány éve alig hittük volna el, ha azt mondják nekünk, hogy egy pedagógus számára közvetlen napi jelentőséggel bírhat az Európai Minőségi Díj modellje, az EFQM?)

A sorozat harmadik kötete – melyre a korábbiakban már tettünk utalást – az ajánló bibliográfián túl mindössze két írást tartalmaz. Az egyik Farkas Lajosné munkája, mely visszanyúl a gyökerekig, s az OKAIM-modell leírását adja. Meglehet, talán helyesebb lenne úgy fogalmazni: általános jellegű tájékoztatót ad magáról a modellről. Kár, hogy ez az írás igen rövid, s csupán az OKAIM-modell bevezetésének szakaszairól szól, de nem tér ki például módszertani kérdésekre.

A második írás *Gyimesi Ilona* és Makai Katalin munkája, mely a Szigetcsépi Általános Iskola minőségbiztosítási modelljének kiépítését, annak lépéseit mutatja be. A tanulmány értékéből mit sem von le, hogy újraközlés (a Pest Megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet 1999-ben már megjelentette egyszer), az pedig, hogy egy valós intézmény valós minőségbiztosítási folyamatáról tudósít, igazán érdekessé teszi. Az olvasó végigkövetheti az iskolai önértékelés folyamatát, megismerkedhet a SWOT-analízis elkészítésével, láthat minta-kérdőíveket, példákat statisztikai adatok grafikus feldolgozására, nem is keveset, a kiadvány módszertani útmutatásai pedig bármely minőségbiztosítási rendszer kialakítása során alkalmazhatóak.

A kiadványsorozat darabjai önmagukban is kerek képet adnak egy-egy felvállalt témáról, mégis érdemes a közöttük, a bennük közölt anyagok összefüggéseire is felfigyelni. Izgalmas polémia körvonalait rajzolja ki például az óvodai minőségbiztosításról szóló könyv (a sorozat második darabja), valamint a 'Módszertani füzetek' második számában megjelent 'Vitára szólító' (Trencsényi László írása), amely az óvodás korú gyermekek körében végzendő mérésekkel kapcsolatban fogalmazza meg a minőségbiztosítási rendszer kiépítése során felmerülő ellentmondásokat. Hasonló – bár a napi pedagógiai gyakorlatban látszólag kevésbé jelentős – kérdés a fenntartói minőségbiztosítás problémaköre is, mely szintén több füzetben is felbukkan.

Összességében elmondható e kiadványsorozat darabjairól, hogy sokszínűségükkel, a kérdések sokoldalú megközelítésével, szakmai színvonalukkal az utóbbi esztendő közoktatási-minőségbiztosítási szakmai kiadványainak élvonalába tartoznak.

Minőség és gyakorlat. Kiadványsorozat. OKKER Kiadó, Minőségbiztosítási munkacsoport, Bp, 1999–2001.

Tarcsa Zoltán

A láthatatlan tanmenet

Kooperatív tanulás, közösen formálható tanmenet, értékelés a diákok által, demokratikus tanulási formák, autonómia – jól hangzó és divatos fogalmak, de mit kezdhet velük a poroszos, nyelvtan-fordításos nyelvtanítási emlékekkel megterhelt, dolgozat- és vizsgacentrikus, gyakran fásult magyar tanerő, aki egyik tereméből a másikba, egyik iskolából a másikba rohan napról napra? A *Breen* és *Littlejohn* szerkesztette, 'Classroom Decision Making. Negotiation and process syllabuses in practice' című kötet tizenhat írása biztatást nyújthat: konkrét példákkal és tapasztalatokkal illusztrálja a közö-

sen formálható tanmenetek és a kooperatív tanulási formák létjogosultságát sokféle országban, a legkülönbözőbb korcsoportoknál, eltérő tanulási helyzetekben.

A szerzők nem csak az angolszász oktatás területéről írnak, hanem többek között magyar, spanyol, izraeli, pakisztáni tanítási helyzetekről is beszámolnak. Egytől egyig lelkesen ismertetnek kisebb-nagyobb sikerekkel végződő, kooperatív elemekkel építkező tanulási ciklusokat, ahol a tanmenet flexibilitása és a tanár-diák közötti folyamatos egyeztetés következtében az eredmények kimagaszlóak voltak. A legtöbb szerző kiemeli azt a tényt, hogy a diákok így a saját érdeklődésüknek és igényeiknek megfelelően tanulhatnak, mely lehetővé teszi, hogy a mai világ kihívásaihoz igazodva, valódi élethelyzetekben is megállják majd helyüket. Kiemelik a kooperatív módszerek demokratikus értékeit közvetítő, közösségformáló voltát, valamint a diákok problémamegoldó képességének, kreativitásának és motivációjának fejlődését. A kötetben leírt történetek érdekesek, a módszerek többségükben innovatívak, az eredmények figyelemreméltóak. Csupán akkor támadhat az olvasónak némi hiányérzete, ha a cikkeket nem élménybeszámolóként, hanem kísérletként szemléli. Ilyen szemmel nézve az esetek problematikusabbak, hiszen az ok-okozati összefüggések nem egyértelműek, s az eredmények nem mindenhol látszanak bizonyítottak.

Talán ebben gyökerezik a kooperatív tanulás és a közösen formálható tanmenet alapvető ellentmondása: ez a tanulási forma a gyakorlatban megvalósítható, de egzakt módon nem leírható, dinamikusan fejleszthető, de soha meg nem ismételhető, mindenkor alkalmazható, de másoknak nehezen tanítható. Egyszóval nem bizonyítható. Mindez nem von le semmit a kötet értékéből: a leírt projektek vélhetően minden egyes szerző számára nagy jelentőséggel bírtak tanítási gyakorlatukban, s emiatt olyan meggyőzőerővel hatnak, hogy az olvasó nem kételkedhet a leírtakban. Mivel a kooperatív tanulást olyan transzformatív pedagógiának kell tekintenünk, mely a tanulók kognitív, érzelmi és szociális készségeit egyaránt fejleszti, elsősorban hosszú távon lenne érdemes lemérni a tanulók fejlődését, amire a rövid tanulmányok többnyire nem is vállalkozhattak.

Annak tehát nehéz dolga van, aki a könyv elolvasása után hátradől karosszékében azal a céllal, hogy a saját osztálytermének realitására vonatkoztassa az olvasottakat, a kooperatív tanulás hozzávalóit receptté próbálva rendezni ilyesféléképpen: Végy hat-hét másza „jófej” diákot (sajnos a szerzők nem beszélnek a destruktív vagy éppen primitív diákok típusairól), egy osztálytermet, no meg egy tanárt, aki hisz abban, amit csinál. Olyat, aki szereti a váratlan helyzeteket, az esetleges káoszt, aki elviseli, hogy leszavazzák vagy valamiből teljes egészében kihagyják. Aki nem félti nimbuszát és katedráját. Végy hozzá egy támogató tanári kart és liberális szülőket. Kevergetés közben kialakul a tanulók közötti pozitív interdependencia, a kooperatív tanulás lényege. Ízesítsd meg mindezt némi autentikus tananyaggal, amit a diákok állítanak össze, olyan egyéni munkaformákkal, amit szintén a tanulók választanak, majd a végén öntsd ki a masszát egy nagy tálba, ahol az értékelést is a diákok végzik az általuk megszavazott kritériumrendszer alapján. Ízlés szerint hozzáadható egy kis „Study Buddy” csoport, vagyis a diákok otthon is kooperálhatnak, vagy éppen egy kis naplóírás, hogy a tanárnak mindig legyen feladata.

Ezt a receptet valóban nem érdemes feljegyezni. A közösen formálható tanmenet akkor lehet csak működőképes, ha akkor és úgy használják, amikor és ahogy az a tanulók céljainak megvalósításához hozzájárulhat. A kötet első részében általános és középiskolai kontextusba ágyazva jelenik meg a téma, a második részben a felsőoktatás, a harmadik részben pedig a tanárképzés keretein belül olvashatunk a tanulási helyzetekben fennálló döntésmechanismusokról. Valószínűleg ez utóbbi az a miliő, ahol a közösen formálható tanmenetnek a legnagyobb létjogosultsága van, hiszen a tanulási helyzet dinamizmusát nem limitálja a tanár-diák korkülönbség, az erőviszonyok fitogtatása, az intézményi korlátozások vagy éppen a kamaszkorú tanulók kiszámíthatatlan viselkedése. Összehasonlítva az első két fejezet cikkeivel, ebben a részben találhatóak azok a látványos és

sokszor drámai kifejeletek, ahol a kezdetben erősen kételkedő tanárok a kurzus végére elfogadják a kooperatív tanulási formában rejlő értékeket, s ezáltal gyakran átalakul saját hozzáállásuk is a tanításhoz.

Számomra az első fejezetben tárgyalt esetek a legizgalmasabbak, hiszen az általános és középiskolai diákok tanítása talán meghatározóbb abból a szempontból, hogy ilyen korban még valóban lehet formálni a fiatalok világlátását is, s a nyelvtanítást így érdemes és lehetséges tudatosan ötvözni neveléssel, értékteremtéssel. A konkrét kooperatív készségek többségét eleinte közvetlenül is meg lehet tanítani a diákoknak, ami azt eredményezheti, hogy a kooperáció idővel a diákok általánosan elfogadott világnézetévé alakulhat. A kooperatív tanulási formák értékteremtő funkciója már több száz éve ismert. Eredetét általában a *Russell* és *Dewey* neve által fémjelzett humanisztikus pedagógia elveivel hozzák összefüggésbe, bár a szálak a kooperáció még ősbib formáihoz is visszavezethetők. Ami feltétlenül modern feldolgozása ennek az alapvető emberi értéknek, az az, hogy Breen és Littlejohn a közösen formálható tanmenet („process syllabus”) modern fogalmát választották a kooperatív tanulási forma háttérének s egyben megjelenési formájának is.

A közösen formálható tanmenet kiválóan alkalmas a kooperatív tanulási módok háttérének biztosítására. Az én olvasatomban ez a tanmenet egyrészt egy rögzítési mód, amivel a kooperatív tanulás megfoghatatlansága valamilyen formába önthető. Másrészt a kooperatív tanulásban a tanulási folyamat („process syllabus”) hangsúlyozott szerepet kap a produktummal szemben, vagyis a kooperáció a tanmenetben is manifesztálódik. Ez a fajta tanmenet definíciója szerint sem fogalmazható és fogalmazandó meg a kurzus előtt, hanem a tanár és a diákok közötti interakciókon keresztül jelenik meg. Emiatt a tanmenet valóban csak retrospektív módon írható le, aminek eredményeképpen a tanulási folyamatot semmiféle preskriptív tanmenet nem állíthatja kényszerpályára. Természetesen a szerzők is azt az álláspontot képviselik, hogy valamiféle külső elvárás azért jót tesz a kurzus formába öntésének, legyen az írásos tanterv vagy csupán intézményi elvárás. A közösen formálható tanmenet a tanár és a diákok közös műve lehet, amennyiben a kooperáció és az autonóm tanulás megvalósul. Ez a közös mű a kurzus végére sem feltétlenül egy írott dokumentum, hanem egy közös értékteremtő élmény, mely megvalósul az osztályteremben, akarva-akaratlanul. A kötet szerzői nem a diákok közötti kooperatív magatartásra koncentrálnak, hanem elsősorban tanár-diák viszonylatban vizsgálják a kérdést.

A kötet első részében nagy szerepet kap az értékelés kérdése. Az értékelés valóban sarlatatos pontja a kooperatív tanulási formáknak, hiszen a hagyományos tanár-diák viszony felbomlása, az autonóm tanulási módszerek bevezetése és a folyamatosan egyeztetett tanmenet nem teszi lehetővé a hagyományos mérési eljárások (vagyis felelés, röpdolgozat, témazáró dolgozat stb.) alkalmazását. A szerzők többsége kiemeli az önértékelésnek, valamint a diákok egymás közötti értékelésének fontosságát, mely eljárások fokozatosan vezetnek autonómiához. Ez a kérdéskör persze nem választható el attól az adott kultúrkörtől, mely a tanulási folyamat kontextusát alkotja.

A kötet értékes adalék a kooperatív tanulási elméletek gyakorlati alkalmazásához. A szerzők mind azt tapasztalták, hogy a diákok számára pozitív élménnyé válhat a tanulási folyamat, s önállóbb tanulókká, emancipáltabb felnőttekké válhatnak. A kognitív fejlődés sikere vagy a nyelvtudás fejlődése nincsen a cikkekben mérésekkel alátámasztva, de ennek legfőbb magyarázata, hogy a kooperatív tanulásban a tanulók szociális készségeinek fejlődése a meghatározó, amely nehezen mérhető. A kooperatív tanulást kutatók számára a legnagyobb kihívást az jelentheti, hogy mérhetővé tudják-e tenni egyszer ezt a rendkívül összetett jelenséget.

Pnina Linder például izraeli kibucokból kikerült diákok csoportjaival foglalkozott. Amint a szerző leírja, a többségében egalitárius társadalomban felnőtt gyerekeknek nem okozott különösebb nehézséget az alkalmazkodás a demokratikus alapokon nyugvó, közösen formálható tanmenethez. A csoporton belüli pozitív interdependencia kialakulását kreatív tanulási módszerekkel segítették elő: a tanulók maguk választhatták meg a meg-tanulandó szöveget és egymást kérdezték ki, a feladatok utáni önellenőrző módszerrel történt az értékelés, s a vizsgák anyagát, valamint a mérési egységek súlyozását is a csoport szavazta meg.

A magyar olvasó valószínűleg igen tanulságosnak fogja találni a pécsi kisiskolások történetét *Nikolov Marianne* tollából. Longitudinális volta miatt a tanulmány különösen jól illusztrálja, hogy a kooperatív tanulás hosszútávon valóban túlmutat a módszertan, sőt még a pedagógia határain is: a gyerekek szocializációja révén társadalmat formáló hatása is van. Az osztálytermi döntések szintjét sokszor meghaladják a szerző által bemutatott példák, amikor például a gyerekek egymás tanítására vállalkoznak, vagy amikor a többség szavazatát el kell fogadniuk. A cikk arra is jó példa, hogy egy jól átgondolt, innovatív kooperatív tanulási rendszer igenis bevezethető a tradicionális, túlnyomórészt kompetitív és individualista, teljesítményorientált iskolarendszeren belül is, annak ellenére, hogy a kooperatív viselkedés egyes formáit nem feltétlenül értékeli más tanárok.

A kötet értékes adalék a kooperatív tanulási elméletek gyakorlati alkalmazásához. A szerzők mind azt tapasztalták, hogy a diákok számára pozitív élménnyé válhat a tanulási folyamat, s önállóbb tanulókká, emancipáltabb felnőttekké válhatnak. A kognitív fejlődés sikere vagy a nyelvtudás fejlődése nincsen a cikkekben mérésekkel alátámasztva, de ennek legfőbb magyarázata, hogy a kooperatív tanulásban a tanulók szociális készségeinek fejlődése a meghatározó, amely nehezen mérhető. A kooperatív tanulást kutatók számára a legnagyobb kihívást az jelentheti, hogy mérhetővé tudják-e tenni egyszer ezt a rendkívül összetett jelenséget. Breen és Littlejohn részletes elméleti bevezetője mindenestre kiváló összefoglalásként szolgál a kooperatív tanulásban elmélyedni vágyók számára. A közösen formálható tanmenet mint vezérfonal minden cikkben megjelenik. Ennek ellenére nem a tanmenetből jönnek létre a tanórák, hanem tanórákból jön létre a láthatatlan tanmenet, mely a kooperatív tanulás alapját képezi. Mindez egyszeri és megismételhetetlen, de egyben egyedi és varázslatos is.

Michael P. BREEN – Andrew LITTLEJOHN:
*Classroom Decision Making. Negotiation and process
syllabuses in practice.* Cambridge University Press, 2000.

Szabó Péter

A reformkori ifjak

A diákság, az ifjúság reformkori szerepvállalása közismert: az országgyűlési ifjak tevékenyen alakították az 1832/36-os országgyűlés munkáját. Agitációjukkal, bekiabálásaikkal, támogatásukat vagy ellenérzésüket kifejező, hangos megnyilvánulásaikkal aktív közszereplőivé váltak az addigi legígéretesebb diétának. Ők *Csorba Sándor* könyvének hősei.

Ezerkétszázan lehettek; fiatal, gyakorlatukat végző joghallgatók, vármegyei írnokok, távollevő főrendi képviselők követői. Nemcsak az üléseket figyelték, hanem az azt követő élénk társadalmi életben is részt vettek, fáklyás felvonulást szerveztek, kaszinókba jártak, klubok munkájának részesei lettek. Sőt, Társalkodási Egyesület néven idővel saját klubot is létrehoztak, és azt egészen a központi hatalom tiltó rendelkezéséig működtet-

ték. A francia forradalom szellemi-politikai örökségéről, a demokratikus reformok szükségességéről, a fennálló helyzet tarthatatlanságáról vitatkoztak, ami kellően megijesztette a kormányzatot ahhoz, hogy besúgókkal figyeltesse, majd betiltsa a társulatot, és elretentő letartóztatásokkal reagáljon a felfokozott hangulatra.

Am azt is tudjuk, hogy az, ami Pozsonyban a reformgyűlések idején történt, nem jutott a szélesebb nyilvánosság tudomására. Hiába vitték a híreket a távoli megyékbe az írnokok és a követek, hiába készült előbb az alsótábla üléseiről kivonatos napló, majd Kossuth szerkesztésében az Országgyűlési Tudósítások, az ország lakóinak túlnyomó többsége – a hatalom által épített akadályok és a hírek terjesztésének nehézségei miatt – eleinte nem érzékelhetett számottevő politikai változást. Éppen ezért különösen fontos szerepet tölthettek be korszakunkban azok a nagyobb iskolák, kollégiumok, líceumok, amelyek nyitottságukkal, korszerű felfogásukkal előkészítették az ifjak reformkori szerepvállalását, és a későbbiekben is támogatták a modern törekvéseket, hiszen ezek a folyton növekvő intézmények a társadalom egyre szélesebb körében szereztek befolyást és az általuk közvetített elveknek híveket. Némelyik iskola szervezett társasága, egylete révén konkrét példát is mutatott a diétai ifjúság számára: már 1813-ban megalakult Sárospatakon „Pánczél Vármegye és Királyi Tábla”, 1827-ben a Soproni Evangélikus Líceumban „Deákkút vármegye”, 1832-ben az eperjesi evangélikus kollégiumban pataki mintára „Vármegye” jött létre, ugyanebben az évben pedig szintén a Bodrog partján „Nándor Királyi Tábla” alakult meg. Könyvében Csorba Sándor a sárospataki kezdeményezéseket vizsgálja részletesebben, majd műve második részében a pozsonyi országgyűlési ifjúság életét, tevékenységét teszi alapos vizsgálat tárgyává.

A Sárospataki Református Kollégium megelőzte korát: már a 18. század végén teret nyert a magyar nyelvű, a természettudományokat középpontba állító oktatás; értékes tankönyvek születtek a kiváló helyi tanárok tollából, jelentősen fejlődött a Kollégium könyvtára, természetrajzi gyűjteménye, énekkara. S bár itt is folytak csatározások a tantervi módosítások körül, a debrecenihez hasonló konzervatív fordulatra már nem kerülhetett sor. Negatív előjellel leginkább a komoly fegyelmezési problémákról szólhatunk, amelyeket a pataki előjárók hosszas erőfeszítései ellenére sem sikerült felszámolni.

Patakon jóval a reformkor előtt, 1813-ban megindult Pánczélország működése. Kövy Sándor országos hírű jogprofesszor akkor kovácsolta szervezeti keretbe a joghallgatókat, amikor országgyűlés összehívásáról legfeljebb ábrándozni lehetett. Az alapszabály szerint működő, saját pénzzel és pecséttel rendelkező, jegyzőkönyvet vezető és rendszeres közgyűlést tartó iskolai egyesület egy-egy tanévre alakult meg, tisztviselőit (főispán, alispánok, főjegyző, aljegyzők, levéltárnok, főadószedő, főorvos stb-stb.) szintén évente választotta a tagság. A közgyűlésen napi, vármegyei problémák elintézését gyakorolták a résztvevők, ám idővel egyre súlyosabb politikai kérdésekben is állást foglaltak, s az újonccállításról, majd pedig az adószedés mikéntjéről tartott vitájuk alapján a kormányzat 1822-ben elrendelte a diákegyesület felszámolását. Ezt követően immár a reformkorban, 1832-ben alakulhatott újjá a régi szervezet, ezúttal „Nándor Királyi Tábla” néven. Az újjászerveződésben és a működésben is elengedhetetlenül fontos szerepet töltött be *Szemer Bertalan*. A Pánczél vármegyéhez hasonló egyesület 1836-ig működhetett – a korábinál lényegesen szigorúbb ellenőrzés mellett –, majd a pozsonyi gyűlés berekesztésével és az Országgyűlési Tudósítások betiltásával párhuzamosan az uralkodó rendeletben tiltotta meg a Nándor vármegyéhez hasonló diákegyesületek működését is.

A szerző műve második részében azt igyekszik tisztázni, hogy az ifjak milyen szerepet tölthettek be az 1832/36-os országgyűlés színhelyén, Pozsonyban. Az európai tendenciának megfelelően hazánkban is a fiatal értelmiségiek egyre meghatározóbb köre kezdett az országos politikai események iránt érdeklődni, s állásfoglalásaik mind nagyobb hatást váltottak ki. Ennek a folyamatnak a kezdetét Csorba a második reformgyűlés idejére teszi, és érzékletesen bemutatja az eleinte fogadókbán, kávéházakban gyülekező, kártyázó és biliárdozó fiatalok szerveződésének különböző fázisait.

A fiatal értelmiségiek példaképe, szellemi vezére *Kölcsey Ferenc* volt. A szatmári követ nemcsak nyugodt intellektusával és erkölcsösségével vált iránymutatóvá, hanem azal is, ahogyan maga köré gyűjtötte az egymás iránt érdeklődő, lelkes feleket. Állandó vendégnek számított nála több, később meghatározó politikai gondolkodó, mint *Eötvös József*, *Pulsky Ferenc* vagy Szemere Bertalan. Az egyre sűrűbben találkozókból megfogant a gondolat, hogy valamilyen szervezett keretet kellene adniuk összejöveteleiknek. Így alakult meg 1834-ben a Társalkodási Egyesület, amelynek létrehozásában a Váradon, Pesten, Eperjesen és Sárospatakon végzett jogászok jártak az élen. A mintegy tíz hónapig, hetvenhat ülésen át működő egyesület tagjai igyekeztek egyrészt megszervezni a társaság kereteit, alapszabályzatot, alkotmányt dolgoztak ki, rendszeresen tisztviselőket választottak, szabályozták a be- és kilépést, s megpróbálták megteremteni a hosszú távú működés anyagi alapját. Másrészt biztosították művelődésük, tájékozódásuk alapvető feltételeit: folyóiratokat rendeltek, könyveket szereztek be, saját műveiket olvasták föl, vendégeket hívtak – köztük például a Herder-gyűjteményét ideiglenesen az Egyesület rendelkezésére bocsátó tolnai követet, *Bezerédj Istvánt*.

A Társalkodási Egyesületet az „Ifjak Casinoja” nevű szervezet váltotta föl, amely 1835 tavaszától ősziig, kb. öt hónapon keresztül működött. Lényeges változást nem vezettek be az előző szervezet felépítéséhez képest, a legfontosabb különbség a művelődéssel és a szórakozással kapcsolatos céljaik erősebb hangsúlyozása volt. A hangsúly-eltolódást az is érzékelteti, hogy külön könyvtárnoki hivatalt állítottak föl. A korábbinál erőteljesebben irányított és szervezettebb társaság létszáma folyamatosan változott, a belépők mellett gyakran távozókat is be kellett a jegyzőkönyvbe vezetni. Az összesen harminckét találkozást megélt egyület követően, 1835 őszién a „Menage” alakult meg. A következő év tavaszán feloszló Menage kiválóan illusztrálja az ifjúságon belüli radikalizálódást és fokozódó elégedetlenséget: ezúttal már nem vezettek jegyzőkönyvet, nem béreltek termet, hanem alkalmasszerűen valamelyik tag lakásán gyűltek össze, ahol beszélgetéseiken, felolvasásaikon teret nyert a kormány despotizmusának és a diéta erőtlenségének ostromozása. A Menage tagjai az országgyűlés 1836-os berekesztéséig és az azt követő – több országgyűlési ifjút is érintő – bebörtönzésekig többé-kevésbé rendszeresen találkoztak.

A 18. század végén az iskolai önképzőkörökkel (1790-ben, a soproni Magyar Társasággal) kezdődött, majd a Pánczél vármegyéhez hasonló diákegyesületekkel folytatódott, s végül az iskolai falakon kívül, az ottani korlátokat túllépő ifjúsági szervezettel tetőződött a fiatal értelmiségiek társadalomformáló tevékenységének fejlődése. A pozsonyiak nemcsak abban különböztek elődeiktől, hogy országos összefogásra törekedtek, hanem abban is, hogy a korábbiak célját, azaz az iskolai tananyag elméleti vagy gyakorlati kiegészítését meghaladták és felismerték az új politikai fejleményekben rejlő lehetőségeket és köteleességeket.

A Társalkodási Egyesület, az Ifjak Casinoja és a Menage szellemi vezetői és tagjai – emeli ki Csorba – részben korábbi tanulmányaik alapján, részben pedig aktív politikusok, követek tanácsára bölcsen gondoskodtak szervezetük fennmaradásáról: alkotmányban rögzítették a szabályokat, megfelelő helyszínnel és napirenddel, felszólalási sorrend kialakításával kulturált környezetet biztosítottak üléseiknek, a kilépőknek adott pecsétes tanúsítvánnyal erősítették a társasághoz fűződő személyes viszonyt és ugyanezzel lépést tettek a minél nagyobb országos hír megszerzése felé. A szervezeti szabályok mellett minőségi, tartalmi szempontból is magas színvonalú volt kezdeményezésük, folyóirat- és könyvgyűjteményük, rendszeres vitáik, felolvasóüléseik is azt mutatják, hogy felelősségteljesen, igényesen mûvelték az időt. Az is sokat elárul a szervezkedő ifjakról, hogy – noha úgyszólván folyamatosan ingadozott a társaság létszáma – összeszólalkozás vagy sérződés miatt egyetlen tag sem hagyta el a szervezet kötelékét.

A képek révén az udvar által mindvégig gondosan figyelt pozsonyi társaskör – hasonlóan az országgyűléshez – megdöbbentő véget ért: nemcsak betiltotta az uralkodó a ténykedését, hanem négy tagját, *Lovassy Lászlót*, *Lovassy Ferencet*, *Tormássy Jánost* és az

áruló *Lapsánszky Jánost* súlyos börtönbüntetéssel is sújtotta. Ám ennek ellenére nemcsak példamutató, hanem nagy hatású is volt az ifjak ténykedése, hiszen ők is hozzájárultak ahhoz, hogy a despotikus uralmi módszerekkel szemben egyre több reformer lépjen fel a következő évtized során.

Csorba Sándor ezt a fontos, eddig jobbra elhanyagolt és csak vázlatosan bemutatott egyesületi tevékenységet részletezi aprólékosan, szinte ülésről-ülésre haladva mellékletekkel gazdagon ellátott kötetében. A mű nemcsak az országgyűlési ifjak jelentőségét bizonyítja, hanem az előzményeket, az iskolakollégiumokban megfigyelhető, a későbbiek szempontjából kulcsfontosságú „erjedést” is hangsúlyozza, valamint a pozsonyi diéta mindennapjainak szellemiségét, hangulatát is megidézi. Hiánypótló, érdekes munkájának egyetlen szépséghibája, miszerint majd’ másfél évtizeddel születése után jelenhetett meg, már saját korunkról szolgáltat tanulságos adalékot.

CSORBA Sándor: *Reformkori diákegyesületek Patakon és a Társalkodási Egyesület Pozsonyban*. Akadémiai Kiadó, Bp, 2000.

Ugrai János

„Esszéíró forradalom”

A kolozsvári Remekírók Diákkönyvtára-sorozat szerkesztői annak a szemléletnek a jegyében, miszerint az irodalom története nem írók és művek kronológiai sorrendjével, nem irodalmi jelenségek egymásutánjával azonosítható, hanem az olvasó tudatában folyamatosan „megtörténő események” sorozatával, azt szeretnék elérni kiadványaikkal, hogy az iskolában megszerzett statikus tudás a befogadói-olvasói tudat szerves részévé, valódi olvasmányélménnyé váljon.

A Nyugat esszéírói’ című antológia a 20. századi magyar irodalom alakulástörténetének egy olyan szakaszát mutatja be (1908–1941), amely egy új irodalmi szemlélet elvi megalapozásának, történeti előzményei felvázolásának és hagyománya megteremtésének időszakát jelöli, azt a sajátos irodalmi forradalmat, mely felöleli a Nyugat mindhárom nemzedékének munkásságát. „Bonyolult történet ez az irodalmi forradalom, így vagy úgy klasszikussá vált szereplőkkel, akik nélkül már elképzelhetetlen ez a század – függetlenül (vagy függően) azoktól a heves vitáktól, amelyeket egymással is folytattak” – írja bevezetőjében *Kántor Lajos*, a kötet szerkesztője. Az új irodalom létjogosultságát bizonyító, azt fogalmi-szemléleti értelemben rendszerező, illetve jelenségeit értelmező munkák sajátos műfaja az esszé és annak változatai. Az átmenetként számon tartott műfaj ugyanis alkalmas forma a bölcséleti-tudományos tartalom kifejtéséhez, ugyanakkor nyelve a befogadóhoz való közvetlen odafordulás eszköze: képlekeny-változékony jellegénél fogva egyesíti a megszólalásmód személyességének kifejezésétárát az értekezői stílus szótárával.

Az antológiába válogatott művek mind formai, mind nyelvi értelemben a tudományos rendszerezés és a szépirodalmi mű, illetve a novella és a tanulmány között feszülő érték-skálán helyezkednek el. Ezek sajátosságait szublimálják, lényegítik az esszé egyedi formájává, kezdve *Osvát Ernő* glosszáitól, melyeknek virtuális képe a Nyugat-képviselte irodalmi irány tulajdonképpeni elméleti megalapozásával azonos („az ő igazi életműve –

olvashatjuk a róla szóló jegyzetben – maga a Nyugat”), *Babits Mihály* specifikus – az önképkeresés szubjektív irányultságait és a rendszerezés elveit magában sűrítő – irodalomtörténeti tanulmányain, *Szabó Dezső* alkotáslélektani jelenségeket taglaló értekezésén át *Schöppflin Aladárnak*, *Halász Gábornak* vagy *Szerb Antalnak* a modern esszé karakterjegyeit érvényesítő írásaiig. *Kántor Lajos* értékelése szerint a Nyugat e fontos műfaja „nem egyenmősíthető”: „Van a tanulmány közelében járó, van a riporthoz, a novellához közelítő. Néha a publicisztikához, máskor a naplóhoz áll közel. És szólhat történelemről, társadalomról, irodalomról (íróról és műveiről), művészetről, szólhat itthoniakról és távolabb élőkről, akiket honosítani volna érdemes.” Például *Móricz Zsigmond* *Babits Mihállyal a Garda-tón* című ismert műve a napló, útirajz és az íróportré hármas műfajiságában kibomló alkotás, ugyanakkor *Csáth Géza Bartók Béláról* vagy *Cs. Szabó László Illyés Gyuláról* szóló írása a zeneelmélet, illetve az irodalomszociológia irányában bontja meg a műbírálat formai határait. *Babits Mihálynak* *„Az ifjú Vörösmartyú”* című értekezése a lélektaniség szempontjának érvényesítése révén újítja meg a klasszikus irodalomtörténeti tanulmány karakterjegyeit.

A szöveggyűjtemény legtagabb horizontokat érintő, maig a legnagyobb időszerűséggel ható esszéje Schöppflin Aladárnak „Az irodalom és a konzulok” című írása, mely a művészi szabadság gondolata mellett tesz hitet. Értelmezése részben pesszimistikus, hiszen örök és feloldhatatlan antagonizmust lát a mindenkori hatalom érdekei és a művészi alkotás szabadsága között. Kántor Lajos szerint: „Ebből a hatvanhét éve leírt szövegből legfeljebb a szuronyokat kellene (más fegyverre váltva) kihagyni – bár Koszovó árnyékában talán még ezt sem! –, és minden rendben lenne, 1999-es szinten...”

Szerb Antal *„Könyvek és ifjúság elégiája”* című esszéje a műfaj lényegi jegyeit magában sűrítő alkotás. A kötet tehát nemcsak a 20. századi magyar irodalom, hanem az esszé műfajának század eleji létformájába és alakulástendenciáiba is betekintést nyújt.

Az az összefoglaló történeti munka, amelyet a Nyugat „irodalomtörténetének” szokás nevezni – azaz a folyóirat érvényesítette irodalomértésen és történeti szemléleten alapul –, köztudomásúan Szerb Antal szintézise, a *„Magyar Irodalomtörténet”* (1934). A kulcsfogalmak (európaiság, intellektuális és urbánus jelleg), amelyek e „nyugatos” irodalomtörténeti rendszerezés alappilléreit jelentik, rendre tetten érhetők azokban a folyóirat hasábjain vagy másutt, vele kapcsolatban napvilágot látott esszékben, amelyeket Kántor Lajos e kötetbe is beválogatott. A két tömbbe rendezett írások két fontos elv köré csoportosíthatók. *„A Nyugat éveinek margójára”* című első esszé-csoport a folyóirat irodalmát hitelesítő koncepció és írói attitűd körvonalazását, kijelölését, értelmezését jelentő munkákból tevődik össze: *Osvát Ernő* már említett jegyzetei, *Ignotus* fogalomtisztázó esszéi, *Fenyő Miksának* és *Pap Károlynak* a folyóirat első évtizedeire és törekvéseire való visszaemlékezése, illetve összegezése, valamint *Németh Andor Kuncz Aladárról*, *Karinthy Frigyes Kosztolányi Dezsőről*, *Cs. Szabó László Illyés Gyuláról*, *Móricz Zsigmond Babits Mihályról* szóló írása tartozik ide. A *„Vörösmartyútól Proustig”* cím alá gyűjtött esszészerű alkotások – köztük *Ady Endre*, *Cholnoky Viktor*, *Krúdy Gyula*, *Kassák Lajos*, *Kosztolányi Dezső*, *Fülep Lajos*, *Füst Milán*, *Csáth Géza*, *Szabó Dezső*, *Király György*, *Babits Mihály*, *Schöppflin Aladár*, *Gyergyai Albert*, *Halász Gábor*, *Bálint György*, *Illyés Gyula* és *Szerb Antal* munkái – szervező motívumát a hagyománykeresés és -teremtés elve képezi.

A már kijelölt kulcsfogalmak, amelyek meghatározzák e szerzők irodalmi jelenségek közötti tájékozódását, értelmezéseik és értékeléseik mikéntjét, valamint Szerb rendszerezésének alapelvét, annak a sajátos viszonyrendszernek a részei, amelyet az európaiság-magyarság fogalompárral írhatunk le. Ez képezi tárgyát *Ignotus* két itt olvasható esszé-

jének is („Kelet népe” és „A Nyugat körül”). Az első egy finn drámaelőadás kapcsán a kultúrpszichológiai értelemben a Kelet fogalomkörébe és folytonosan a nyugati művelődés viszonylataihoz mért (és ehhez képest elmarasztalt) népek jellemzése. Látószögét természetesen a magyarság léthelyzete határozza meg, melynek marginális mivoltára mutat rá, ugyanakkor specifikus értéktényezőit is kiemeli: „Az idegennek ám legyen igaz, hogy az emberiségnek kevés töle a várnivalója, s legvadabb erőfeszítésének sincs több foganatja, mint hogy későn és tökéletlen még egyszer megcsinálja, amit egybeült már el is felejtettek. A nyelve lehet, hogy csak neki szép, s költői lehet, hogy csak az ő szívéhez szólnak. Lehet, hogy csak helye van a világban, de nyomot nem hagy benne, s amin csügg, érdektelen, s amit akar, mértéktelen. (...) De ahhoz, hogy élni akar, csak neki magának van köze, mert köszönni életét is csak magának köszönheti. Amit terem, legyen bár másodrendű, ha csak a legtöbb, amit tud és megbecsül, mert ő teremtetten. Értjen el többet vagy kevesebbet: csak jussát tartsa mindenre, és idegen ne legyen semmitől. A nap s az emberiség s a történelem keletről nyugatra tart...” Ignotus másik esszéje a korabeli irodalomtörténeti gondolkodás és irodalomértés egyik legtöbbet vitatott, neuralgikus pontját helyezi középpontba: az úgynevezett nemzeti irány fogalmát és annak „nyugatos” értelmezését. Valójában arra a folyóiratot ért vádra reagál, miszerint „a Nyugat és köre szakított a nemzeti iránnyal, s hadat izent az Arany Jánosban megtestesült nemzeti hagyománynak”. Ellenvéleményében utal a Nyugat körében kialakult *Csokonai*-, *Vörösmarty*- és *Arany*-kultusz lényegére, melynek értelme az egyéni művészet tisztelete. Azaz: „nincs hívebb és értőbb követése Arany Jánosnak, mint követni őt abban, ami művészetét halhatatlanná teszi: a művészi eredetiségben, újságban és függetlenségben.” Ehhez képest elítéli valamely irodalmi irány szolgáló utánzását, s igazán értékesnek a hagyományt lebontva megújító művészetet tartja. „Hát kitagadottja a világnak s a mának s nem eleven lény, hanem gramafongép a magyar, hogy szakítás a nemzeti iránnyal, ha művész magamagát, saját napjait, a mának gondolatait és fejlődését fejezi ki, s nem régi állapotok régi lelkét leheli gépi lélegzette. (...) Megtagadása-e Arany Jánosnak és szakítás-e a nemzeti művészettel, ha ennek tartományába most bevonják a nemzeti életnek a népiségen kívül és fölül növekedett területeit?”

A szöveggyűjtemény legtagabb horizontokat érintő, máig a legnagyobb időszerűséggel ható esszéje Schöpfung Aladárnak „Az irodalom és a konzulok” című írása, mely a művészi szabadság gondolata mellett tesz hitet. Értelmezése részben pesszimiztikus, hiszen örök és feloldhatatlan antagonizmust lát a mindenkori hatalom érdekei és a művészi alkotás szabadsága között. (Kántor Lajos szerint: „Ebből a hatvanhét éve leírt szövegből legfeljebb a szuronyokat kellene [más fegyverre váltva] kihagyni – bár Koszovó árnyékában talán még ezt sem! –, és minden rendben lenne, 1999-es szinten...”.) Az irodalmi műről alkotott minden ítéletet feltételesnek tekint (a hatóságát és a kritikust egyaránt), hiszen az irodalmat folytonosan alakuló rendszernek fogja fel, amelyben a múlt értékeleit az irodalom története rendszeresen módosítja, átalakítja. Ugyanakkor csak a szabad és bátor irodalmi gondolatot tartja az egyetlen esélynek, melyben a 20. századi „szenvedő ember még bízhatik”. Gondolatmenete a művészet lényegi értékét megvilágító következtetésbe torkollik: „Az eszméért hitet kell tenni, ha van érvénye, ha nincs. Az eszme addig él, amíg vannak, akik hirdetik. Amíg vannak, akik készek szenvedni érte. A fátylát kialudni nem engedhetjük, mert akkor mi lennénk a felelősek a sötétségért, mely az emberiségre borul.” Mindenekelőtt: Ignotus és Schöpfung gondolatai képezik annak az irodalmi forradalomnak a legfőbb értéktendenciáit, melyet a Nyugat s köre jelent a 20. századi magyar irodalomban, s melynek részjelenségei bonthatók ki, ismerhetők meg a kötetbe gyűjtött szövegekből.

A mai diákolvasó „A Nyugat esszéiről” révén az e folyóirat képviselte és érvényesítette új irodalmi gondolat (ma már irodalomtörténeti jelenség) lényegébe nyer betekintést, megismeri elvi és fogalmi tárházát, mindenekelőtt azonban értelmezési támpontokat kap

a 20. századi magyar irodalom olvasásához. E stratégiát szolgálja az a kiegészítő (jegyzet)anyag, amelyet a szerkesztő az irodalmi szövegek mellett a kötetben megjelenített: ezek szó- és szövegheleymagyarázatok, valamint életrajzi jegyzetek a kötet szerzőiről. Miként az a könyv utolsó lapjain olvasható sorozattervből kitűnik, a Polis Könyvkiadó több hasonló vállalkozással, elsősorban a különböző korszakokat átfogó antológiák megjelentetésével (‘A magyar nyelvújítás antológiája’, ‘Magyar felvilágosodás I. Értékező és szépprózai művek’, ‘Magyar felvilágosodás II. Költői műfajok’, ‘A magyar romantika antológiája I–II.’, ‘A Nyugat költői’) igyekszik megkönnyíteni a diákok irodalomtörténeti tájékozódását.

A Nyugat esszéiről. Válogatta és az előszót írta KÁNTOR Lajos. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár, 1999.

Bence Erika



Az Iskolakultúra könyveiből

Aranybabér

A diákszínjászok s egyesületük, az ODE (Országos Diákszínjászok Egyesülete) 2001-ben az Aranybabér-díjat a drámapedagógiai szakma „nagyasszonyának”, *Gabnai Katalinnak* ítélte oda.

Van támogatás!

A Weöres Sándor Gyermekszínház Fesztivál rendezőinek évek óta súlyos gondja, hogy az igen nagy tömegeket mozgató bemutató-sorozat nem talált elégséges támogatásra. Idén viszont az NKÖM 10 milliós támogatásban részesítette a programot!

Mezőtúri pálya emlékezete

Tóth Boldizsárné gazdag nevelői pályájának delelőjéről tekint vissza munkásságára, a mögötte sorjázó növendék-generációkra. Visszaemlékezéseit, megannyi szponzort összegyűjtve, az Alföldkutató-sért Alapítvány adta ki. A kötetek címe: „Pacsirtadal. Vallomások egy tanyai „Iskoláról”; „A pacsirta újra szól”; „A cserkészliliom gyökerei és virágai Mezőtúron”. A vallomásos kedvű pedagógus-asszony köteteit gazdag fényképanyag illusztrálja.

Új könyvek

„Karrierlehetőségek az ezredforduló Magyarországon” címmel az MH Líceum füzet-sorozatának 3. darabja jelent meg, mely a hasonló című konferencia anyagát tartalmazza.

A Kemény Gábor Iskolaszövetség alapító elnökére emlékezve az Embernevelés Kiskönyvtára sorozatban „Szentlőrinci pedagógiai technikák gyűjteménye” címen két hűséges szentlőrinci, *Gesztesy Zsuzsa* és *Kocsis József* szerkesztésében látott napvilágot egy módszertani kötet, a „peda-

gógiai technikák” műfajában ragadva meg a Gáspár-örökség aktualizálható elemeit.

A Szegedi Akadémiai Bizottságban *Veszprémi Lászlónak* a pedagógusképzés számára írt „Didaktiká”-ját mutatták be.

Az OKKER minőségügyi sorozatában népes szerzőcsoport (*Fábry Béla, Ferenčiné Ivicz Ilona, Makai Katalin* és *Tóth Géza*) a közoktatási alapellátás fenntartói felelősségével összefüggő írásokat ad közre. Ez utóbbi sorozatban nyomdában van az andragógus *Eszik Zoltán* „Minőségügyi Kislexikon”-a, illetve egy olyan esettanulmány-gyűjtemény, melyben az orosházi zeneiskola, a ludányhalászi általános iskola, valamint a pécsi Apáczai Nevelési Központ mutatja be rendszerét. *Mihály Ottó* kísérő tanulmánya a hozzáadott értékről szól.

Szántó-Szentgyörgyi

Balassagyarmaton 50 éves fennállását ünnepelte a hajdani Szántó Kovács János Gimnázium és Szakközépiskola – ma Szentgyörgyi Albert Gimnázium. A jubileumi ünnepek különleges eseményeként a valaha neves diákszínpad egykori tagjai eredeti szereposztásban mutatták be 35 év előtti műsorukat.

IBBY

A gyermekkönyv nemzetközi szervezete, az IBBY felhívására a szervezet magyar központja megünnepelte április másodikát, *Hans Christian Andersennek*, a gyermekkönyv „atyjának” a születésnapját. Ez alkalomból a Magyar Rádió „Mesebeszéd” címen a mese köré szervezte műsorfolyamát.

Roma-program

A Soros oktatási füzet-sorozatban jelent meg *Hardi Ildikó* és *Hardi András* kötete a Mohácsi Szabadiskola tapasztalatairól. Különösen érdekes az a fejezet, mely a patronált tanuló és a patronáló pedagógus

viszonyáról szól. E viszony fő jellemzői: bensőséges, pártfoglalt-pártfogó viszony, védelmezett-védelmező viszony, oltalmazó-oltalmazott, jogilag képviselt – jogi képviselő viszonya.

Népművész-óvoda Cigándon

A Tisza-menti Cigánd óvodájának nevelési programja a helyi népi hagyományokon alapul. Az óvodába lépőt igazi falusi környezet fogadja, a csoportszobában fellelhetők a paraszti kultúra tárgyi eszközei. A szövés-fonás tárgyi emlékei az itt élő nép nevezetes díszítő fantáziájáról tanúskodnak. A korhű bútorokkal berendezett csoportszobákban a gyermekeket a tárgyak meghatározta légkör veszi körül. Tevékenységükben fontos szerepet töltenek be a jeles napok. A Bodroglő gazdag és jól feltárt folklórja ihlető forrása a gyerekközösség életének. Az óvodások az iskolában folytathatják a táncot. Ki tudja, ki lesz közülük a cigándi születésű *Román Sándor* utóda?

Felsőoktatási hírszolgálat

Educatio Press néven felsőoktatási hírszolgálat kezdte meg működését; a szervezet célja, hogy a terület szereplőit naprakész információkkal lássa el oktatáspolitikai kérdésekben és elősegítse az intézmények közötti kommunikációt.

Hornyák Tibor szerkesztőség-vezető a Távirati Irodát arról tájékoztatta, hogy első lépcsőben tíz egyetemi újságíró adja az országos hírszolgálat tudósítói hátterét; nyolcan vidéki nagy egyetemeken, ketten Budapesten tanulnak.

Az információkhoz ingyenesen juthatnak hozzá az érintettek. A híreket a kezdeti időszakban a www.felvi.hu honlapon olvashatják az érdeklődők, később saját honlap elindítását tervezik. Hornyák Tibor jelezte: az

Educatio Press alapítói az országos közvélemény mellett a helyi és a regionális közönséget is szeretnék tájékoztatni a felsőoktatást érintő változásokról, problémákról.

Francia diákok Magyarországon

Az „Ismeritek Magyarországot?” című vetélkedő győzteseként mintegy ezer francia középiskolás érkezett Magyarországra. A győzteseket *Pokorni Zoltán* fogadta a Parlamentben.

A látogatás viszonzása az 1998/99-es tanévben Magyarországon zajlott „Fedezd fel Franciaországot” című hasonló rendezvénynek, melynek győztesei akkor francia földre látogattak.

Nemzetközi pedagógiai tanácskozás Győrött

Magyarországon az elmúlt három évben nyolcvan iskolában és óvodában vezették be a minőségfejlesztés rotterdami modelljét, az úgynevezett belső gondozási rendszert (BGR) – hangzott el a nemzetközi oktatásügyi konferenciához kapcsolódó sajtótájékoztatón Győrött.

A pedagógusok szemléletének, munkamódszerének megújulása áll a belső gondozás rendszerének középpontjában. A kétnapos tanácskozást a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet rendezte, amely a magyarországi koordinációs központ szerepét tölti be a holland-magyar kétoldalú programban.

Comenius-program

Az első tapasztalatok szerint korábban ismeretlen hibákkal és elvárásokkal szembesíti a tanárokat a Comenius 2000 minőségfejlesztési program. Egyfajta szemléletváltásra utal ugyanakkor, hogy az iskola a program során feltárt hibákat több-

nyire nem kudarcként, hanem a javítás lehetőségeként élük meg – véli *Menner Ákos*, a Comenius programiroda vezetője.

Tavaly szeptemberben kezdték meg az érdemi munkát a Comenius 2000 programba bekapcsolódott iskolák, oktatási intézmények. Felkészülésképpen a tanévkezdés előtt közel ötszáz pedagógus vett részt a programhoz kapcsolódó akkreditált képzéseken. 2000 decemberében megkezdte működését a programhoz kapcsolódó monitoring rendszer is, amely három célt szolgál. Külső szereplőként véleményt mond az addig elvégzett munkáról. Ellenőrzi, hogy a közpénzeket a programnak megfelelően használták-e fel. Végül lehetőséget ad arra, hogy a legjobb gyakorlatokat a program további fejlesztésénél hasznosítani lehessen

Német nyelvű egyetem Budapesten

Az Országgyűlés lefolytatta az Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű Egyetem állami elismeréséről szóló törvényjavaslat általános vitáját.

Pálincás József oktatásügyi államtitkár expozéjában elmondta: a magyar kormány támogatja az egyetem létrehozását, amely bővíti a magyarországi idegen nyelvű felsőfokú képzés lehetőségét.

Az osztrák és bajor támogatással létesülő intézményben a tervek szerint jövő szeptembertől nemzetközi kapcsolatok, közép-európai tanulmányok és összehasonlító állami és jogtudományi szakokon indulna posztgraduális képzés.

Gyermekvédelem

A magyar gyermekvédelem törvényi szabályozásának centenáriuma készül a szakma fontos konferenciasorozatát szervező Májusban Sopronban a prevencióról, szeptemberben ugyanitt a hatóságok kompetenciáiról esik szó. A programokhoz ausztriai tanulmányút kapcsolódik. A té-

mához kapcsolódik az ISM „Barátságos szórakozóhely”-projektje is, melynek kérdéseiről szintén magas szintű részvétellel tartottak tanácskozást.

Montessori

Vezetői válság után új elnököt választott a Magyar Montessori Társaság a fiatal Montessori-tanár, *Leitner József* személyében.

Roma-esély

Az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület kritikus állásfoglalást fogadott el közgyűlésén a roma tanulók esélyeinek érvényesítése érdekében.

Tehetséggyondozók

Báthory Zoltán professzor a Magyar Tehetséggyondozó Társaság jelöltje az elnöki posztra. Korábban *Czeizel Endre* töltötte be e tiszteket.

MPT

Tisztújító küldöttgyűlésére készül a 110 éves civil egyesület, a Magyar Pedagógiai Társaság.

MTA

Közgyűléséhez kapcsolódó pedagógiai konferenciát szervezett a Magyar Tudományos Akadémia, illetve annak Pedagógiai Bizottsága, „Tanulás a tudásalapú Társadalomban” címmel. Párokat alakítva a szakmai közélet jelesei közelítik meg a kérdést szűkebb diszciplínájuk felől.

Farkas Olga

Nevelési program és minőségbiztosítás

A rendszerváltozás utáni években számottevő átalakulás történt az iskolák életében. A változások között szerepel az autonómia: az iskola működését meghatározó jelentős döntések helyi szintre kerültek.

A tantestületek a várakozások és szükségletek ismeretében maguk határozzák meg nevelési céljaikat s alkotják meg pedagógiai programjukat.

Surányi Bálint

A humán műveltség „négy lába”

A tízéves kisfiút beírták a gimnáziumba. Ha megilletődötten belépett a kapun, a stabilitás és a tekintély levegője csapta meg. Nyolc évig ez lesz a mindennapos környezete. Ő itt a legkisebb, meg kell értenie, hogy mit várnak tőle, el kell fogadtatnia és ismertetnie magát. De ez talán nem is kilátástalan. Olyanok veszik körül a magasabb évfolyamokon, akiknek ez sikerült. Miért ne sikerülhetne neki is? Bár... Bár a nagyok, a nyolcadikosok is tartanak attól, hogy a tanév végén az a titokzatos, komor és ünnepélyes érettségi vár rájuk, amivel gyerekkoruktól fenyegették őket: ott majd fény derül minden ügyesen vagy szerencséjével leplezett mulasztásra, linkségre, kihagyásra. De utána azután a biztos révbe érnek. Életreszólóan úriemberek lesznek.

Kriza Ildikó

A néprajztanítás gondjairól

A pedagógusképzésben időszerű feladat lett a néprajz szakos tanárok képzése. A 2001. szeptember 1-től bevezetésre kerülő kerettanterv szerint oktatható honismeret-néprajz tantárgyhoz ma nincsenek néprajztanári képesítésű oktatók, akik a kor és a tudomány színvonalán az általános iskolában a tantárgyat országszerte tanítani tudnák. Ebből következően egyre sürgetőbb feladat megteremteni azt a feltételrendszert, amelyben néprajztanári képesítést lehet szerezni. A nyilvánvaló gond több alkalommal megfogalmazódott, de az Oktatási Minisztérium 2000. december 31-ig nem adott ki engedélyt néprajztanár-képzésre. Egyes főiskolák továbbképzési formában igyekeznek a helyzeten segíteni.

Eisemann György

A romantikus elbeszélés retorikai hatásfunkciói

Jókai Mór regénye egy ünnepi köszöntő közepén kezdődik, sőt – a szónok diszponáltságának rövid bemutatása után – egy mondatot vág félbe. Utolsó fejezete pedig kidolgozott lekerekítés, 'Végzó' címmel nyomatékositott lezárás, az elbeszélői beszédhelyzet pontos jelölésével (a történethez való két évtizedes időbeli távlat feltüntetésével), az egész cselekmény rövid értékelésével. Így jut az elbeszélés önnön történetének jelenbe-ágyazottságától a retrospekció távlatáig, eseménysorának múltba-utalásáig.

